

ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΘΕΜΑ : Η αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση δυσλεξικών μαθητών/τριων τετάρτης-πέμπτης-έκτης του δημοτικού σχολείου : Συγκριτική Έρευνα

TITLE : The self-concept-self esteem of dyslexic children at last grades of primary school : Pilot study



ΣΠΟΥΔΑΣΤΗΣ : ΠΑΝΑΓΟΣ ΣΩΤΗΡΙΟΣ

ΕΠΟΠΤΕΥΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : κ.ΜΕΣΣΗΝΗΣ ΛΑΜΠΡΟΣ

ΠΑΤΡΑ, 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

| | |
|---|----|
| Περίληψη..... | 5 |
| Πρόλογος..... | 6 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1 : ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ –ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΚΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ..... | 8 |
| Εισαγωγή..... | 8 |
| 1.1. Σχολική επίδοση..... | 10 |
| 1.2. Ατομικοί παράγοντες σχολικής επίδοσης..... | 11 |
| 1.2.1. Νοημοσύνη..... | 11 |
| 1.2.2. Ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής..... | 12 |
| 1.2.3. Αυτοεκτίμηση..... | 13 |
| 1.2.4. Γλωσσική εξέλιξη - Δυσλεξία - Μαθησιακές δυσκολίες..... | 14 |
| 1.3. Ο εαυτός και οι συνιστώσες του..... | 14 |
| 1.4. Δομή της αυτοαντίληψης..... | 16 |
| 1.5. Διαμόρφωση αυτοαντίληψης..... | 18 |
| 1.6.Εξελικτικές διαφορές στην Αυτοαντίληψη – Αυτοεκτίμηση..... | 19 |
| 1.7.Αυτοαντίληψη- Αυτοεκτίμηση και φύλο..... | 19 |
| 1.8. Η σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης, ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης..... | 21 |
| 1.9.Συμπεράσματα για τη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και ακαδημαϊκής επίδοσης..... | 22 |
| 1.10. Αυτοαντίληψη - Αυτοεκτίμηση και δυσκολίες μάθησης..... | 24 |
| 1.11. Η σχέση μεταξύ δυσλεξίας και αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης..... | 26 |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΔΥΣΛΕΞΙΑ..... | 33 |
| Εισαγωγή..... | 33 |
| 2.1. Ο χώρος των Διαταραχών της Μάθησης..... | 33 |
| 2.2. Ιστορική εξέλιξη του όρου..... | 35 |

| | |
|---|----|
| 2.3. Ο όρος «δυσλεξία» και η σημασία του..... | 37 |
| 2.4. Τύποι δυσλεξίας..... | 41 |
| 2.5. Οι επεξηγηματικές θεωρίες της εξελικτικής δυσλεξίας..... | 43 |
| 2.5.1. Η οπτικήθεωρία..... | 43 |
| 2.5.2. Η φωνολογική θεωρία..... | 44 |
| 2.5.3. Η θεωρία του χρονισμού..... | 45 |
| 2.5.4. Η κινητική θεωρία..... | 46 |
| 2.6. Συχνότητα δυσλεξίας..... | 46 |
| 2.7. Εικόνα συμπτωμάτων..... | 47 |
| 2.8. Διάγνωση της δυσλεξίας..... | 48 |
| 2.9. Αίτια της Δυσλεξίας..... | 51 |
| 2.9.1. Νευροβιολογικοί παράγοντες. Οι ιδιαιτερότητες του εγκεφάλου στη δυσλεξία..... | 51 |
| 2.9.2. Προδιαθεσικοί παράγοντες και Δυσλεξία..... | 53 |
| 2.9.3. Γενετικοί παράγοντες..... | 54 |
| 2.9.4. Γνωσιακοί παράγοντες..... | 56 |
| 2.10. Στρατηγικές παρέμβασης στη δυσλεξία..... | 58 |
| | |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ..... | 64 |
| 3.1. Σκοπός και στόχος της έρευνας..... | 64 |
| 3.2. Ερευνητικά ερωτήματα..... | 65 |
| 3.3 Μεθοδολογία..... | 65 |
| 3.3.1. Μεθοδολογία Έρευνας..... | 65 |
| 3.3.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων..... | 66 |
| 3.4 Δείγμα Έρευνας..... | 66 |
| 3.4.1-Διαδικασία Επιλογής του Δείγματος..... | 66 |
| 3.4.2. Περιγραφή του δείγματος..... | 67 |

| | |
|--|-----|
| 3.4.2.1 Το φύλο..... | 67 |
| 3.4.2.2 Σχολική Επίδοση..... | 69 |
| 3.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων..... | 70 |
| 3.6. Περιορισμοί..... | 71 |
| 3.7 Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων..... | 72 |
| 3.8Μελέτη των αποτελεσμάτων στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. II, των «τυπικών» και των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος, ως προς τους παράγοντες..... | 75 |
| 3.8.1Μελέτη των αποτελεσμάτων στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. II, των «τυπικών» και των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος, ως προς το φύλο..... | 75 |
| 3.8.2 Μελέτη των αποτελεσμάτων στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. II των «τυπικών» και των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος, ως προς τη σχολική επίδοση..... | 80 |
| | |
| ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ : ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ ΚΑΙ ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ..... | 85 |
| | |
| 4.1. Γενικά Συμπεράσματα..... | 85 |
| 4.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα..... | 90 |
| | |
| Βιβλιογραφία..... | 91 |
| | |
| Παράρτημα..... | 105 |
| Δημογραφικά..... | 106 |
| Εργαλείο ΠΑΤΕΜ II..... | 107 |
| Abstract..... | 112 |

Περίληψη

Η παρούσα εργασία, μελετά το βαθμό ανάπτυξης της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης των παιδιών με δυσλεξία των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου συγκριτικά με τους τυπικούς συμμαθητές τους σε σχέση με τους παράγοντες φύλο και σχολική επίδοση. Η δυσλεξία κατατάσσεται στην ομάδα των ειδικών διαταραχών της ανάπτυξης των σχολικών κατακτήσεων. Η αυτοαντίληψη αναφέρεται στο συνολικό ποσό των σχετικών με τον εαυτό πληροφοριών που το άτομο επεξεργάζεται, αποθηκεύει και οργανώνει συστηματικά ενώ η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού. Η αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση των μαθητών του δείγματος αξιολογήθηκε με το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ II (Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου), της Harter S., - Self Perception Profile for children (1985) -, προσαρμοσμένο και σταθμισμένο για τον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό από την Ε. Μακρή-Μπότσαρη (2001). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αφορά την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης μαθητών Δ', Ε' & ΣΤ' δημοτικού και αποτελείται από τριάντα συνολικά ερωτήσεις, στις οποίες οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν ιεραρχικά. Από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προκύπτει πως οι μαθητές του δείγματος χωρίς δυσλεξία έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συμμαθητές τους με δυσλεξία. Επιπλέον, ο παράγοντας φύλο δεν επιδρά σημαντικά στην αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση των μαθητών και των δυο ομάδων του δείγματος ενώ ο παράγοντας σχολική επίδοση επιδρά θετικά και με τον ίδιο τρόπο στην αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση και στις δυο ομάδες του δείγματος.

Πρόλογος

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας, των γονέων και όσων άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στην εκπαίδευση, εστιάζεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο σχολείο (Perrenoud, 1997), αφού σε όλα σχεδόν τα σχολεία και σε όλες τις τάξεις φοιτούν μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολίες σε σχέση με τη σχολική μάθηση και την οργανωμένη σχολική γνώση (Kavale&Forness, 2000).

Η πρόσκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής είναι μια δύσκολη και επίπονη διαδικασία για πολλούς μαθητές. Η αδυναμία πρόσκτησης αυτής της δεξιότητας ισοδυναμεί με σχολική αποτυχία, η οποία «στιγματίζει» ολόκληρη την προσωπικότητα του ατόμου. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως είναι και η δυσλεξία, αποτελούν τα τελευταία χρόνια ένα πρόβλημα αιχμής για την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, που αφορά χιλιάδες μαθητές και μαθήτριες και απασχολεί με ένταση τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους γονείς. Έχει επισημανθεί ότι τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση όχι μόνο σε σχέση με την επίδοσή τους στα μαθήματα αλλά και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και τους ενηλίκους και στη γενικότερη θεώρηση του εαυτού τους (Westwood, 2003).

Ο τρόπος που αντιλαμβάνονται οι μαθητές τον εαυτό τους, καθορίζει την προσωπικότητά τους, τον τρόπο που σκέφτονται, τον τρόπο που σχετίζονται με τους άλλους, τον τρόπο με τον οποίο μαθαίνουν και τις επιλογές και τις αποφάσεις που παίρνουν. Η θετική αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εξασφάλιση της συμμετοχής του μαθητή στη διαδικασία της μάθησης και διευκολύνει όλα τα θέματα της ζωής του, βοηθώντας τον στην αύξηση της ατομικής παραγωγικότητας.

Τα παιδιά με δυσλεξία αποτελούν μια πρόκληση για τις δυνατότητες του συνηθισμένου δημόσιου δημοτικού σχολείου, το οποίο θα πρέπει να προσφέρει σε αυτά υπηρεσίες ποιοτικά και ποσοτικά υψηλές, προκειμένου να λάβουν μια σωστή εκπαίδευση, μια εκπαίδευση στην οποία θα πρέπει να έχουν ισότιμη με τους υπόλοιπους μαθητές πρόσβαση, αφού *«ένα σχολείο για όλα τα παιδιά, μέσα στο οποίο προσφέρονται ευκαιρίες ανάπτυξης που αντιστοιχούν στη φύση και στις δυνατότητες κάθε παιδιού ξεχωριστά, αποτελεί αίτημα των καιρών»* (Κυπριωτάκης, 1997: 380).

Με βάση τα παραπάνω, η παρούσα εργασία έρχεται να προσεγγίσει και να διερευνήσει τη γενική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών με δυσλεξία των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, ως διαμεσολαβητικές μεταβλητές που διευκολύνουν την επίτευξη άλλων επιθυμητών αποτελεσμάτων, όπως είναι η σχολική επίδοση και η ενεργός συμμετοχή του ατόμου στην διαδικασία της μάθησης, σε σχέση με τους παράγοντες φύλο και σχολική επίδοση (συγκριτικά με τους «τυπικούς» συμμαθητές τους), αφού μια κοινωνία όπως η ελληνική, δίνει μεγάλη αξία στη σχολική επιτυχία, και αναγκάζει κατά κάποιον τρόπο το παιδί, ανεξαρτήτως φύλου, να θέσει τη σχολική αυτοεκτίμηση ως κεντρικό παράγοντα στο σύστημα αυτοαξιολόγησής του (Κατάκη, 1984).

Αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση μαθητών με Δυσλεξία

Πρώτο κεφάλαιο. Αυτοαντίληψη –αυτοεκτίμηση, σχολική επίδοση, μαθητών με δυσλεξία: ανάπτυξη των εννοιών, αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, ως διαμεσολαβητικές μεταβλητές που διευκολύνουν την επίτευξη άλλων επιθυμητών αποτελεσμάτων, όπως είναι η σχολική επίδοση και η ενεργός συμμετοχή του ατόμου στην διαδικασία της μάθησης, - ιδιαίτερα μάλιστα των μαθητών που χαρακτηρίζονται από δυσκολίες μάθησης -και των παραγόντων που επιδρούν σε αυτές και τις διαμορφώνουν. Κριτική επισκόπηση ερευνών που αφορούν στη σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης, ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και ακαδημαϊκής επίδοσης και στη σχέση μεταξύ δυσλεξίας και αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης.

1. Εισαγωγή

Η γλώσσα είναι μια από τις πολύπλοκες ανώτερες, ψυχοδιανοητικές λειτουργίες του ανθρώπου στην οποία συμμετέχουν όλοι οι παράγοντες που συναποτελούν το σύστημα άνθρωπος - περιβάλλον (Δράκος, 1998). Είναι μια μορφή επικοινωνίας που διακρίνεται, από ειδικά χαρακτηριστικά, όπως είναι η δημιουργικότητα, η περίπλοκη δομή, το πλούσιο περιεχόμενο. Διαδραματίζει, ουσιαστικό ρόλο στον τομέα της ανάπτυξης της σκέψης και κυρίως της μάθησης (Δράκος, 1999).

Ο προφορικός λόγος όμως, έχει απόλυτη προτεραιότητα έναντι του γραπτού. Αποτελεί τη βασική προϋπόθεση για την πρώτη ανάγνωση και γραφή. Ενώ όμως, όλα τα φυσιολογικά άτομα κατακτούν τον προφορικό λόγο, ένας αριθμός φυσιολογικών ατόμων αποτυγχάνει μερικώς ή ολικώς στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. Τα παιδιά που δε μαθαίνουν να χρησιμοποιούν σωστά τον προφορικό λόγο για να περιγράψουν όσα γνωρίζουν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους, δυσκολεύονται αργότερα στην εκμάθηση του γραπτού λόγου. (Πολυχρονοπούλου, 1997).

Στην αναζήτηση των αιτίων που προκαλούν αυτή τη διαφοροποιημένη δυσκολία στη μάθηση του προφορικού και γραπτού λόγου, έχει διατυπωθεί η άποψη ότι ενώ ο προφορικός λόγος αναπτύσσεται σχεδόν αυτόνομα, ως ωρίμανση, η εκμάθηση της ανάγνωσης απαιτεί συστηματική διδασκαλία και επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες. Ένας άλλος λόγος για το διαφορετικό βαθμό δυσκολίας στην εκμάθηση του γραπτού λόγου φαίνεται να είναι το διαφοροποιημένο επίπεδο αποκωδικοποίησης και γνωστικής επεξεργασίας (Πόρποδας, 1997).

Αναγνωστική ετοιμότητα είναι μια κατάσταση γενικής ωριμότητας, στην οποία, όταν φθάσει το παιδί, μπορεί να μάθει να διαβάζει, χωρίς μεγάλες δυσκολίες. Στο σχολείο η ανάγνωση και η γραφή (γραπτός λόγος) αποτελούν τη βάση για όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά που έχουν προβλήματα, στην κατάκτηση του γραπτού λόγου αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλο το φάσμα των μαθημάτων (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Οι δυσκολίες στην ανάγνωση και στη γραφή, γίνονται σήμερα πιο έντονες, γιατί οι απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας είναι μεγαλύτερες για αναγνωστικές επιδόσεις (Κολιάδης και συν., 1999).

Το παιδί της σχολικής ηλικίας ανακαλύπτει ένα νέο κόσμο δραστηριοτήτων και κοινωνικών συμπεριφορών. Χαίρεται τις νέες ικανότητες που μαθαίνει και θέλει συνεχώς να δημιουργεί. Αν τα επιτεύγματα του συμβαδίζουν με τις προσδοκίες του και τις ικανότητες του θα επικρατήσει ένα αίσθημα φιλοπονίας και παραγωγικότητας. Αν όμως δεχτεί ματαιώσεις, αποτυχίες και επικρίσεις θα αναπτύξει αισθήματα κατωτερότητας (Κωνσταντίνου, 1997).

Τα παιδιά και οι έφηβοι με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν, σε σύγκριση με τους «τυπικούς» συνομηλίκους τους, περισσότερο άγχος -κυρίως όταν καλούνται να ανταποκριθούν στα σχολικά καθήκοντα (άγχος κατάστασης)- και φόβο αποτυχίας, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε μαθημένη αβοηθησία (Τσοβίλη, 2003). Επίσης, παρουσιάζουν καταθλιπτικά συμπτώματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοαντίληψη για την ακαδημαϊκή τους ικανότητα και την κοινωνική τους αποδοχή. Τέλος, σε πολλές περιπτώσεις μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώνονται ελλείμματα στην κοινωνική ικανότητα και προβλήματα συμπεριφοράς (Meltzeretal., 1998).

1.1. Σχολική επίδοση

Η διαδικασία της μάθησης είναι μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και κοινωνικών μορφών συμπεριφοράς και διαδικασιών. Δυο είναι οι βασικοί όροι, οι οποίοι διευκολύνουν τη μαθησιακή διαδικασία:

- Το άτομο πρέπει να έχει πρόσβαση σε επαρκείς πληροφορίες από την άμεση εμπειρία ή από δευτερεύουσες πηγές με αρκετές παραλλαγές θεμάτων, οι οποίες παρουσιάζονται με πολλούς και διάφορους τρόπους και μέσα, ώστε να είναι δυνατή η σύλληψη των ομοιοτήτων και των διαφορών και παράλληλα να γίνονται κατανοητά.
- Αυτός που μαθαίνει, πρέπει να έχει αρκετό χρόνο και ελευθερία για να προχωρεί φυσικά στη μάθηση χωρίς άγχος, αγωνία και ένταση.

Οι σχολικές επιδόσεις είναι μια εξαρτημένη μεταβλητή, η οποία προσδιορίζεται από σειρά παραγόντων, που με τη σειρά τους επηρεάζονται από πολλούς άλλους παράγοντες. Θα μπορούσαμε να πούμε δηλαδή, ότι η σχολική επίδοση είναι μια μεταβλητή σ' ένα σύστημα αλληλεξαρτήσεων διαφόρων παραγόντων (συστημική θεώρηση).

Οι παράγοντες που συνεργούν στη μάθηση διακρίνονται σε:

α) Υποκειμενικούς, οι οποίοι αναφέρονται στην ατομικότητα του μαθητή (ικανότητες, συναισθηματοβουλική κατάσταση, ψυχική και σωματική υγεία).

β) Αντικειμενικούς ή περιβαλλοντικούς (οικογένεια, σχολείο, άμεσο κοινωνικό περιβάλλον).

Οι μαθητές, οι οποίοι παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση και προβλήματα στη σχολική τους επίδοση, δεν ανήκουν σε μια ομοιογενή ομάδα όσον αναφορά το είδος και την ένταση των συμπτωμάτων που παρουσιάζουν. Οι μαθησιακές δυσκολίες σημαίνουν πάντοτε αποκλίσεις από ένα επίπεδο μαθησιακής επίδοσης. Αυτό το επίπεδο μπορεί να αναφέρεται στις ατομικές ικανότητες του μαθητή, (εξατομικευμένο πεδίο αναφοράς), στις επιδόσεις των συνομηλίκων ή των συμμαθητών του (κοινωνικό πεδίο αναφοράς) και σε συγκεκριμένους διδακτικούς σκοπούς του μαθήματος (αντικειμενικό πεδίο αναφοράς) (ο μαθητής δεν επιτυγχάνει συγκεκριμένους διδακτικούς σκοπούς του μαθήματος) (Τριάρχη, 1993).

Οι παράγοντες, οι οποίοι συμβάλλουν σε μικρό ή μεγάλο βαθμό και επηρεάζουν τις σχολικές επιδόσεις είναι μεταξύ άλλων:

- α) η Προσωπικότητα του μαθητή (νοημοσύνη, ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής, τρόπος εργασίας, αυτοεκτίμηση, γλωσσική εξέλιξη και διάφορες μαθησιακές δυσκολίες) και
- β) η Οικογένεια και το Πολιτισμικό περιβάλλον.

Η στάση του σχολείου δεν έχει μόνο γνωστική σημασία, αλλά παίζει καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική κατάσταση και στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού (Παπάς, 1995). Η οποιαδήποτε προσπάθεια εκπαιδευτικής παρέμβασης με αποδέκτες τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να αποσκοπεί όχι μόνο στη βελτίωση των μαθησιακών τους επιδόσεων, αλλά και στη διαμόρφωση των συνθηκών οι οποίες εξασφαλίζουν την ομαλή ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Προϋποθέσεις για την επίδοση αποτελούν η γλωσσική ικανότητα του μαθητή, η νοημοσύνη του, η ψυχική του κατάσταση (αυτοεκτίμηση, αυτοπεποίθηση, άγχος, φόβος, κ.λπ.), οι τρόποι διαπαιδαγώγησης και οι απαιτήσεις των κοινωνιών, οι αξιολογικοί προσανατολισμοί, η δομή της οικογένειας, η σύνθεση της, η οικονομικό-κοινωνική κατάσταση της. Επιπρόσθετη προϋπόθεση της σχολικής επιτυχίας αποτελούν η κοινωνική δομή της σχολικής τάξης, η συμπεριφορά και το στυλ του εκπαιδευτικού, η διδασκαλία (τρόπος και μεθόδευση), οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού, το κλίμα της τάξης, οι εξετάσεις. - σχολική επίδοση οδηγεί στην επιλογή των μαθητών και στο διαμοιρασμό των κοινωνικών θέσεων, στην αναπαραγωγή της κοινωνική δομής. Το περιβάλλον του σπιτιού είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν δυναμικά στη σχολική μάθηση των παιδιών (Wang, Haertel & Walberg, 1993) και η οικογένεια αποτελεί τη βάση για την εκπαίδευση των μαθητών (Stafford & Bayer, 1993).

1.2. Ατομικοί παράγοντες σχολικής επίδοσης

1.2.1. Νοημοσύνη

Νοημοσύνη «γενικώς, θεωρείται ως η γενική και σύνθετη ικανότητα του ατόμου να θέτει σκοπούς και να ενεργεί για την επίτευξη τους, να επεξεργάζεται τα δεδομένα της εμπειρίας με λογικές διαδικασίες και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε συνθήκες και απαιτήσεις του μεταβαλλόμενου φυσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος στο οποίο ζει». Από τους προαναφερθέντες ορισμούς φαίνεται ότι μάθηση και νοημοσύνη είναι δυο λειτουργίες, οι οποίες αλληλοεμπλέκονται και αλληλεπικαλύπτονται μερικώς αλλά δεν ταυτίζονται.

Έρευνες έχουν δείξει ότι η διαφοροποίηση των παιδιών με σχολική υποεπίδοση δεν είναι επιφανειακή, αλλά αναφέρονται στη βαθύτερη δομή και συγκρότηση της όλης προσωπικότητας (Παρασκευόπουλος, 1985). Ο χαμηλός δείκτης νοημοσύνης και η υποεπίδοση οδηγούν πολλά παιδιά στο στιγματισμό.

Σήμερα, η σύγχρονη τάση (Διακήρυξη της Σαλαμάνκα, έκθεση Wanrock) είναι «ένα σχολείο για όλους». Βασική προτεραιότητα στην εκπαιδευτική πολιτική της ΕΕ αποτελεί η ένταξη των μαθητών με ειδικές ανάγκες. «Κάθε παιδί πρέπει να εκπαιδευτεί μέσα στη συνηθισμένη τάξη του σχολείου της γειτονιάς του με την προϋπόθεση ότι το σχολείο θα αναπροσαρμόζει τα προγράμματα του, έτσι ώστε να ικανοποιεί τις ιδιαίτερες ανάγκες όλων των μαθητών. Ένα τέτοιο σχολείο έχει όλα τα μέσα και τις υπηρεσίες που χρειάζονται για να υποστηρίξει το δάσκαλο της τάξης και τους μαθητές του» (Πολυχρονοπούλου, 1997).

1.2.2. Ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής

Προσοχή είναι:

- Η ιδιότητα του νου να προσηλώνεται σε κάτι (Τεγόπουλος-Φυτράκης, 1989).
- Μια κατάσταση συνειδητής αντίληψης, η οποία συνοδεύεται από αισθητήρια διαύγεια και ετοιμότητα του κεντρικού νευρικού συστήματος για αντίδραση σε ερεθίσματα.
- Η πράξη της εστίασης των αισθήσεων σε συγκεκριμένα ερεθίσματα ή συγκεκριμένες πλευρές του περιβάλλοντος.
- Η διεργασία αυτή είναι *εκλεκτική* και η εστίαση αυτή καθορίζεται από εσωτερικούς παράγοντες όπως οι παλιές εμπειρίες, π.χ. προσέχουμε πράγματα που έχουν κάποιο νόημα για μας, ή την κατάσταση του οργανισμού και από διάφορους εξωτερικούς παράγοντες όπως είναι η ένταση, η κίνηση, η επανάληψη και η αντίθεση του ερεθίσματος και του πόσο καινούριο είναι.

Η έννοια της προσοχής και του ενδιαφέροντος είναι συγγενείς. Η πρώτη αποτελεί τη διαδικασία εκείνη, με την οποία το άτομο επικεντρώνει τη λειτουργία των αισθήσεων και της αντίληψης με αυξημένη ένταση και επιλεκτικά σε ορισμένα ερεθίσματα. Το ενδιαφέρον, από το άλλο μέρος είτε ως είδος ενασχόλησης είτε ως εσωτερική παρόρμηση και κίνητρο δράσης, προσδιορίζει τόσο την ένταση όσο και την κατεύθυνση της προσοχής (Κακαβούλης, 1989). Η ύπαρξη ή η απουσία ενδιαφέροντος επηρεάζει σημαντικά και διαφοροποιεί την προσοχή.

Τα θετικά συναισθήματα ενδυναμώνουν τα κίνητρα και διευκολύνουν τη μάθηση και την απόδοση. Με τη σειρά τους, οι θετικές μαθησιακές εμπειρίες συμβάλλουν στην ανάπτυξη και τον εμπλουτισμό του συναισθηματικού κόσμου του μαθητή. Αναπτύσσεται δηλαδή μια σχέση δυναμικής αλληλεπίδρασης (Κολιάδης, 1997, τ. β').

1.2.3. Αυτοεκτίμηση

Κατά τον Coopersmith, *«αυτοεκτίμηση είναι η προσωπική κρίση της αξίας του ατόμου, η οποία εκφράζεται με τις στάσεις που αναπτύσσει απέναντι στον εαυτό του»*. Η εικόνα που έχει ο καθένας για τον εαυτό του διαμορφώνεται σύμφωνα με τις ικανότητες του, αλλά και με την στάση των άλλων απέναντι του. Η αυτοεκτίμηση λοιπόν, δεν είναι έμφυτη στον άνθρωπο, αλλά είναι αποτέλεσμα της ποιότητας των εμπειριών του και της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Τανός, 1989).

Ο ρόλος της αυτοεκτίμησης είναι ρυθμιστικός για τη διασφάλιση της ψυχολογικής ισορροπίας, στη συγκρότηση μιας υγιούς, ρεαλιστικής και συνεπούς προσωπικότητας καθώς και στην κοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Η σημασία της είναι πρωταρχική, αφού η θετική της όψη οδηγεί στην αυτοπραγμάτωση και στη σχολική επιτυχία. Αρκετοί ψυχολόγοι έδειξαν πως οι αντιλήψεις των παιδιών για τις ικανότητες τους επηρεάζουν άμεσα τον τρόπο με τον οποίο αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον τους άρα και το πώς μαθαίνουν από αυτές τις αλληλεπιδράσεις.

Έχουν γίνει πολλές έρευνες που δείχνουν τη στενή σχέση αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης. Τα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν καλές σχολικές επιδόσεις και τα παιδιά με προβλήματα στη μαθησιακή διαδικασία έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση (Pepe, Faira&Alesi, 2006). Τα παιδιά που έχουν βιώσει τη σχολική αποτυχία έχουν μειωμένη αυτοαντίληψη για τις δυνατότητές τους, που συγκρινόμενα με αυτές των συμμαθητών τους είναι σαφώς κατώτερες. Έχουν δεχθεί, επίσης, την απόρριψη του οικογενειακού τους περιβάλλοντος, ο οποίος θεωρείται ο πιο σπουδαίος συντελεστής του ύψους της αυτοεκτίμησης (Τανός, 1989).

Οι σκοποί που θέτουν δεν είναι υψηλοί, έχουν υπέρμετρο άγχος, και φτωχή προσαρμογή. Διακρίνονται από παθητικότητα, δε διαθέτουν κριτική σκέψη και συμπεριφέρονται άβουλα, χωρίς προσωπικές φιλοδοξίες. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η χαμηλή ετοιμότητα για μάθηση και βελτίωση της σχολικής τους επίδοσης. Οι παρελθούσες εμπειρίες και οι κοινωνικές συγκρίσεις καθορίζουν επίσης το επίπεδο φιλοδοξιών του

ατόμου, το πρότυπο δηλαδή που αναμένει να προσεγγίσει καθώς και το επίπεδο δυσκολίας που είναι προδιατεθειμένο να αντιμετωπίσει κατά την εκτέλεση ενός καθήκοντος (Alexander-Passe, 2006).

1.2.4. Γλωσσική εξέλιξη - Δυσλεξία - Μαθησιακές δυσκολίες

Το καλύτερο μέσο πρόβλεψης για την επιτυχία του παιδιού στην ανάγνωση κατά την σχολική ηλικία, είναι η κατανόηση των εννοιών της γραπτής γλώσσας πριν από την εισαγωγή του στο σχολείο, διότι η πρόωμη κατανόηση εννοιών του γραπτού λόγου φαίνεται να συνεισφέρει δυναμικά στην πρόοδο της γραφής και ανάγνωσης (Παπούλια – Τζελέπη, 2001). Αναγνωστική ετοιμότητα είναι μια κατάσταση γενικής ωριμότητας, στην οποία, όταν φθάσει το παιδί, μπορεί να μάθει να διαβάζει, χωρίς μεγάλες δυσκολίες (Harris&Siray, 1975). Στο σχολείο η ανάγνωση και η γραφή (γραπτός λόγος) αποτελούν τη βάση για όλη τη μαθησιακή διαδικασία. Τα παιδιά που έχουν προβλήματα, στην κατάρκτηση του γραπτού λόγου αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε όλο το φάσμα των μαθημάτων (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Τα πολλά ορθογραφικά λάθη, το δυσανάγνωστο κείμενο που παρουσιάζουν και η διακοπτόμενη ανάγνωση είναι κύρια χαρακτηριστικά του μαθησιακού τους προφίλ. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση και στην γραφή, γίνονται σήμερα πιο έντονες, γιατί οι απαιτήσεις της σημερινής κοινωνίας είναι μεγαλύτερες για αναγνωστικές επιδόσεις. Συχνά, λόγω των αυξημένων αυτών απαιτήσεων, οι χαμηλές ή οριακές επιδόσεις των μαθητών να θεωρούνται ως ελλείψεις και ανεπάρκειες (Κολιάδης, 1995).

Έχει, επίσης, παρατηρηθεί ότι τα παιδιά με Μ. Δ. παρουσιάζουν πολλές φορές δυσκολίες στο να εκφράσουν λεκτικώς τη σκέψη τους. Η Wong (1996), αναφέρει έρευνες, οι οποίες κάνουν λόγο για ελλείψεις στην ικανότητα προσαρμογής των παιδιών με προβλήματα στη μάθηση στις προαπαιτούμενες υποχρεώσεις της σωστής υπόδυσης τόσο του ρόλου του ακροατή όσο και του ομιλητή.

1.3. Ο εαυτός και οι συνιστώσες του

Από τις διάφορες προσεγγίσεις και θεωρίες σχετικά με την έννοια του εαυτού και τις συνιστώσες του ιδιαίτερης σημασίας είναι οι εξής:

α) η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, όπως παρουσιάζεται από τους Cooley(1912) και Mead(1934), σύμφωνα με την οποία ο εαυτός καθορίζεται κοινωνικά μέσα από τις εντυπώσεις που νομίζουμε ότι έχουν οι άλλοι για μας.

β) η θεωρία του Erikson (1968), για την ταυτότητα και η φαινομενολογική θεωρία, όπως

αυτή παρουσιάζεται από το Rogers(1947), κατά την οποία ο εαυτός δεν είναι παθητικός δέκτης κοινωνικών επιδράσεων, αλλά οργανωμένη μορφή αντιλήψεων που γίνονται αντιληπτές από τη συνείδηση.

γ) η θεωρία του James (1890), σύμφωνα με την οποία ο εαυτός έχει τις παρακάτω τέσσερις πτυχές με ανοδική ιεραρχία : υλικός – κοινωνικός – πνευματικός - καθαρό εγώ.

δ) οι «γνωστικές θεωρίες», σύμφωνα με τις οποίες ο εαυτός αποτελείται από συναισθηματικές και γνωστικές δομές, που προέρχονται από τα καθημερινά βιώματα (Harter, 1996, 1990b).

Ο Burns (1982) συνοψίζει:

α) Ο εαυτός διακρίνεται σε δύο βασικές όψεις: το *Εγώ*, ή τον εαυτό ως γνωστικό υποκείμενο/ διαδικασία/ δράστη και το *Εμένα*, ή τον εαυτό ως γνωστικό αντικείμενο, το οποίο μπορεί να περικλείει μια ποικιλία «υποεαυτών», ή υποσυστημάτων, όπως το φυσικό, τον κοινωνικό, τον άλλο, τον ιδανικό.

β) Το άτομο σαν οντότητα διακρίνεται από τους άλλους και υπάρχει πέρα από τον εμπειρικό χρόνο.

γ) Τόσο η *αυτοεικόνα*, δηλαδή η γνώση, όσο και η *αυτοεκτίμηση*, δηλαδή η αξιολόγηση, εμφανίζονται ως δύο βασικά συστατικά της *αυτοαντίληψης*.

δ) Η γνώση και η αξιολόγηση μαθαίνονται μέσω της εμπειρίας και κυρίως μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση με τους *σημαντικούς άλλους*.

Με μια απλουστευμένη διατύπωση θα μπορούσαμε να πούμε ότι ο εαυτός μας είναι «όλα όσα πραγματικά είμαστε, μαζί με όσα νομίζουμε ότι είμαστε, με όσα νιώθουμε ότι νομίζουν οι άλλοι ότι είμαστε και με όσα θα θέλαμε να είμαστε» (Δημητρόπουλος, 1998).

Σε γενικές γραμμές υποστηρίζεται ότι ο εαυτός αποτελείται από μια γνωστική και από μια συναισθηματική διάσταση (Μακρή–Μπότσαρη, 2001). Στη *γνωστική* διάσταση τοποθετούμε τις έννοιες της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψης, τις οποίες και θεωρούμε συνώνυμες, ενώ στη *συναισθηματική* διάσταση τις έννοιες της αυτοεκτίμησης και του αυτοσυναισθήματος. Έτσι λοιπόν η αυτοαντίληψη συνίσταται σε «...μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του», ενώ η αυτοεκτίμηση αναφέρεται «...στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου». Μια τρίτη διάσταση του εαυτού είναι η *πραξιακή* και αφορά στην αντίδραση του ατόμου στην αυτοαξιολόγηση που προβαίνει στο δεύτερο επίπεδο (Μακρή – Μπότσαρη, 2001).

Ο Shavelson αναφέρει ότι η αυτοαντίληψη καθορίζεται ευρέως ως οι αντιλήψεις που έχει ένα πρόσωπο για τον εαυτό του, οι οποίες διαμορφώνονται μέσω της εμπειρίας

του με το περιβάλλον αλλά και των ερμηνειών που δίνει σ' αυτές και επηρεάζονται, ειδικά, από τις ενισχύσεις, τις αξιολογήσεις των σημαντικών άλλων και τους χαρακτηρισμούς τους για τη συμπεριφορά του (Shavelson et. al., 1976).

Τα στοιχεία που περιέχονται στην αυτοαντίληψη είναι:

1. η κοινωνική ταυτότητα (φύλο, ηλικία εθνικότητα κτλ.),
2. οι προδιαθέσεις (στάσεις, ικανότητες, αξίες, προτιμήσεις) και
3. τα σωματικά χαρακτηριστικά (η βαρύτητα των οποίων στη διαμόρφωση της γενικής αυτοαντίληψης έχει να κάνει με το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο, διότι από αυτό εξαρτάται ο τρόπος με τον οποίο βιώνει την εικόνα του σώματος του).

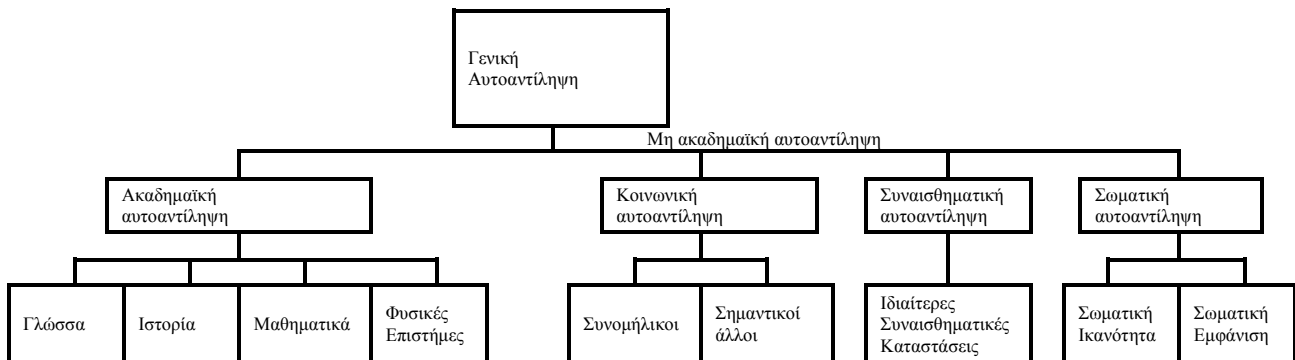
Η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης υπόκειται σε συνεχείς επιδράσεις και αναπτύσσεται δυναμικά στην πορεία του ατόμου. Στη σχολική ηλικία, είναι σαφής η αναφορά του ατόμου σε ψυχολογικά (εσωτερικά, πιο αφηρημένα) χαρακτηριστικά, όταν περιγράφει τον εαυτό του σε σχέση με την προσχολική ηλικία. Η αυτοαντίληψη επηρεάζεται από αυτό, το οποίο στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, αποκαλείται «σημαντικοί άλλοι». Πηγές απ' όπου το άτομο πληροφορείται για την αξία του, είναι οι οικογενειακές διαπροσωπικές σχέσεις, το σχολείο, το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται, το φύλο και ο διαφορετικός τρόπος κοινωνικοποίησης, η προσωπική του ιστορία και ο ενεργητικός ρόλος του ίδιου του ατόμου (Νόβα-Καλτσούνη, 1998).

Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού. Είναι η σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου. Με άλλα λόγια είναι το πώς το άτομο αξιολογεί την αυτοαντίληψή του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001α). Η αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με τον James, ορίζεται ως το πηλίκο των επιτυχιών προς τις επιδιώξεις του ατόμου. Ο Rosenberg (1965), όρισε την αυτοεκτίμηση ως τη θετική ή αρνητική στάση απέναντι στον εαυτό.

1.4. Δομή της αυτοαντίληψης

Όσον αφορά τη δομή της αυτοαντίληψης, οι περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι περιλαμβάνει πολλές όψεις και είναι αδύνατο να μιλάμε γενικά για αυτοαντίληψη, χωρίς να έχουμε στο μυαλό μας τους διάφορους τομείς, οι οποίοι τη συγκροτούν. Σ' αυτή τη βάση έχουν κατασκευαστεί και τα περισσότερα μοντέλα, τα οποία επιχειρούν να ερμηνεύσουν τη δομή της αυτοαντίληψης.

Το κυρίαρχο μοντέλο που σήμερα συναντάμε στη βιβλιογραφία και αφορά τον τρόπο δόμησης της αυτοαντίληψης είναι το **ιεραρχικό** (Shavelson & Marsh, 1982). Στο σχήμα που ακολουθεί βλέπουμε παραστατικά τον τρόπο με τον οποίο δομείται ιεραρχικά η αυτοαντίληψη.



Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, η αυτοαντίληψη:

-Δομείται ανάλογα με το μέγεθος των πληροφοριών που διαθέτουν τα άτομα για τον εαυτό τους.

-Έχει πολλές διαφορετικές όψεις.

-Είναι ιεραρχικά δομημένη.

-Η γενική αυτοαντίληψη παραμένει σταθερή και καθώς κατεβαίνουμε τα σκαλιά της ιεραρχίας ελαττώνεται ο βαθμός της σταθερότητας.

-Η αυτοαντίληψη αποκτά πολλές όψεις καθώς το παιδί μεγαλώνει και περνάει από τη νηπιακή ηλικία στην ενήλικη ζωή.

-Έχει δύο διαστάσεις: την περιγραφική και την αξιολογική. Μ' αυτήν την έννοια, το άτομο μπορεί τόσο να περιγράψει όσο και να αξιολογήσει τον εαυτό του.

-Μπορεί να διαφοροποιείται από άλλες δομές, όπως για παράδειγμα τη σχολική επιτυχία.

Το μοντέλο σύμφωνα με το διάγραμμα Venn είναι το μοναδικό, το οποίο θεωρεί ότι οι επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης έχουν ίση σημασία για τη διαμόρφωση της γενικής αυτοαντίληψης. Σύμφωνα μ' αυτό το μοντέλο, τα παιδιά διαμορφώνουν τόσους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης, όσα είναι και τα επιμέρους περιβάλλοντα, στα οποία συμμετέχουν είτε ενεργητικά είτε παθητικά. Ο Bracken (1996), θεωρεί ότι παρόλο που τα περιβάλλοντα, στα οποία ένα παιδί μπορεί να συμμετέχει είναι πάρα πολλά, τα περισσότερα παιδιά δραστηριοποιούνται τουλάχιστον σε έξι τομείς: 1) τον κοινωνικό, 2)

τον τομέα της γενικής ικανότητας, 3) το συναισθηματικό, 4) τον ακαδημαϊκό, 5) τον οικογενειακό και 6) το σωματικό τομέα.

1.5. Διαμόρφωση αυτοαντίληψης

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης σχετίζεται άμεσα με τη σημασία που δίνει το άτομο σε καθεμιά από τις επιμέρους πτυχές της έννοιας του εαυτού, τα κριτήρια που έχει για καθεμιά από αυτές και ίσως η βεβαιότητα με την οποία εκφράζει τις απόψεις του για κάθε διάσταση. Ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει τη διαδικασία αυτή, είναι και οι αξίες του κοινωνικού πλαισίου (Συγκολλίτου, 2006). Στο σχολικό πλαίσιο η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται κατά ένα μεγάλο μέρος από την κοινωνική σύγκριση με τους άλλους μαθητές στην τάξη. Κατά τη σχολική περίοδο διαμορφώνονται οι ισχυρές και σταθερές απόψεις για την αυτοαντίληψη (Schwarzer & Jerusalem, 1989).

Οι αντιλήψεις, οι οποίες αναπτύσσουν τα παιδιά για τον εαυτό τους, είναι αποτέλεσμα της εσωτερίκευσης των αντιλήψεων και των αξιολογήσεων των άλλων. Πρόσφατες έρευνες αναφέρουν πως οι αξιολογήσεις από τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς τους συνομηλίκους και άλλα σημαντικά πρόσωπα υιοθετούνται από αυτό, διαμορφώνοντας έτσι την αυτοεικόνα του. (Cadiganetal., 1988),

Τα πρότυπα και η αποδοχή της ομάδας των συνομηλίκων γίνονται σημαντικά κατά τη διάρκεια των ετών του δημοτικού σχολείου και συμβάλλουν επίσης στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης του παιδιού. Παράλληλα, επειδή τα παιδιά δεν έχουν αναπτύξει ακόμα τα σαφή δικά τους πρότυπα, τείνουν να δεχτούν τα πρότυπα εκείνα που υιοθετούν οι μεγαλύτεροι γύρω τους. Κυρίως, όμως, τα γονικά πρότυπα είναι τα σημαντικότερα (Bandura, 1995).

Παιδιά 7 ή 8 ετών επιδιώκουν και χρησιμοποιούν την κοινωνική σύγκριση στη δημιουργία των αυτο-αξιολογήσεών τους, συγκρίνοντας τις ικανότητες και την επίδοση τους με την επίδοση άλλων μαθητών μέσα στην ομάδα αναφοράς τους, εξάγοντας έτσι συμπεράσματα σχετικά με την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους θέση (Παρασκευόπουλος, 1985).

1.6.Εξελικτικές διαφορές στην Αυτοαντίληψη - Αυτοεκτίμηση

Τα άτομα κατέχουν ταυτόχρονα μια *βασική* και μια *βαρομετρική* έννοια του εαυτού (Demo&Savin-Williams, 1992), δηλαδή έχουν έναν πυρήνα αντιλήψεων για τον εαυτό, ο οποίος διατηρείται σχετικά σταθερός στο βάθος του χρόνου, γύρω όμως από το βασικό αυτόν πυρήνα το βαρόμετρο της έννοιας του εαυτού καταγράφει περιστασιακές μεταβολές. Κατά συνέπεια, τα άτομα κατέχουν ταυτόχρονα μια έννοια του εαυτού ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και μια έννοια του εαυτού ως κατάσταση (Leary & Downs, 1995).

Στη δόμηση της αυτοαντίληψης συμβάλλουν πολλοί παράγοντες:

α) το ίδιο το άτομο, κατά κύριο λόγο, με τις φυσιολογικές αλλαγές, τις εμπειρίες του, τις προσδοκίες, τις αξίες και την αντίληψη του για έναν ιδεώδη εαυτό και

β)η κοινωνία, από την άλλη, με τις πολλαπλές της όψεις όπως το πολιτισμικό κλίμα με τις δεσμεύσεις, τα στερεότυπα, τις νόρμες και τη μορφή του στενού περιβάλλοντος της οικογένειας και των συνομηλίκων.

Η αυτοαντίληψη διαφοροποιείται με την πάροδο της ηλικίας, τουλάχιστον μέχρι την προεφηβεία (Harter, 1990). Ήδη, από την ηλικία των 5 ετών τα παιδιά αντιλαμβάνονται διαφορές στην ικανότητά τους σε σχέση με διάφορες ακαδημαϊκές και μη περιοχές, ενώ ο αριθμός των περιοχών αυτών αυξάνεται από την παιδική ηλικία έως την εφηλικίωση. Επίσης, αλλάζει και ο τρόπος με τον οποίο τα παιδιά περιγράφουν τον εαυτό τους (Harter, 1990).

Στην πρώιμη παιδική ηλικία, τα παιδιά δίνουν υπερβολικά θετικές περιγραφές της συμπεριφοράς τους, στη μέση παιδική ηλικία, χρησιμοποιούν γνωρίσματα όπως π.χ. «είμαι έξυπνος» και στην εφηβεία αναφέρονται περισσότερο σε αφηρημένα ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Με την ανάπτυξη, οι υπερβολικά αισιόδοξες αυτοαξιολογήσεις μειώνονται και παρατηρούνται χαμηλές αυτοαντιλήψεις για την ικανότητα σε τομείς όπως τα μαθηματικά και η ανάγνωση. Επιπλέον, πριν από τη δεύτερα ή την τρίτη τάξη του δημοτικού σχολείου τα παιδιά κάνουν λίγες κοινωνικές συγκρίσεις, δηλαδή δεν κρίνουν την ικανότητά τους σε σύγκριση μ' αυτή των συνομηλίκων, κάτι που συμβαίνει αργότερα (Eccles & Wigfield, 1995).

1.7.Αυτοαντίληψη- Αυτοεκτίμηση και φύλο

Οι διαφορές των δύο φύλων στη γενική αυτοαντίληψη έχουν εξεταστεί συχνά από ερευνητές της αυτοαντίληψης και έχουν δείξει ότι υπάρχουν ποικίλες διαφορές ανάλογα των τομέων της αυτοαντίληψης (Byrne, Shavelson&Marsh, 1992). Οι διαφορές μεταξύ των δυο φύλων σε όλα τα επίπεδα είναι μεγάλες και κυρίως αποτελούν προϊόν μάθησης. Και στα δύο

φύλα πηγή οι κοινωνικές αμοιβές παίζουν σπουδαίο ρόλο στην διαμόρφωση της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης.

Ο Epstein (1979) διαπίστωσε πως όταν οι γυναίκες μιλούσαν για αυτοεκτίμηση, αναφέρονταν περισσότερο σε εμπειρίες αποδοχής ή απόρριψης, ενώ οι άνδρες για καταστάσεις επιτυχίας ή αποτυχίας. Η τάση αυτή διαφαινόταν ακόμα και σε μικρότερες ηλικίες και έτσι οι μελετητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι διαφυλικές διαφορές μπορούν να επηρεάσουν την εξέλιξη της αυτοεκτίμησης (Pallas et al., 1990).

Πολλοί ερευνητές αποδίδουν τις διαφυλικές διαφορές στην επίδοση, στη διαφορετική διαμόρφωση και διακύμανση της αυτοαντίληψης των παιδιών, η οποία επηρεάζεται, αποφασιστικά, από τη γονεϊκή συμπεριφορά τις προσωπικές εκτιμήσεις για τον εαυτό και τέλος οι κοινωνικές συγκρίσεις.

Οι Marsh, Smith & Barnes (1984), βρήκαν ότι τα κορίτσια είχαν χαμηλότερη αυτοαντίληψη στα μαθηματικά από τα αγόρια, ακόμα κι αν η απόδοση τους στα μαθηματικά ήταν καλύτερη. Ομοίως, αναφέρεται ότι τα αγόρια έχουν καλύτερη αυτοαντίληψη ικανότητας στα μαθηματικά και, γενικότερα, υψηλότερη αυτοαντίληψη και αυτοσυναίσθημα. Το γεγονός αυτό συσχετίζεται με υψηλές επιδόσεις στα μαθηματικά (Marsh 1986). Σε μια πρόσφατη μελέτη των Crain και Bracken (1994), οι διαφορές φύλου αναφέρθηκαν μόνο στη σωματική υποκλίμακα, υπέρ των αγοριών.

Ο Marsh (1998), παρατήρησε ότι η δομή της έννοιας του εαυτού ήταν ίδια για αγόρια και κορίτσια, βρήκε όμως διαφορές φύλου σύμφωνες με τα παραδοσιακά στερεότυπα όσον αφορά συγκεκριμένες διαστάσεις του εαυτού. Μεταξύ των παιδιών του δημοτικού βρέθηκε ότι τα αγόρια υπερτερούσαν των κοριτσιών στους τομείς των μαθηματικών και της φυσικής (Stipek 1997), των σπορ και της γενικής αυτοαντίληψης (Marsh et. al., 1984). Τα κορίτσια έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη στους τομείς της μουσικής (Eccles et. al., 1993), της συμπεριφοράς (Harter, 1985), της ανάγνωσης και της σχέσης με το σχολείο (Marsh, 1989). Τα αγόρια έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη στον τομέα της φυσικής εμφάνισης, εκτός από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού, όπου τα κορίτσια εμφανίζουν κάπως υψηλότερη αυτοαντίληψη από τα αγόρια (Marsh et. al., 1991)

Στην έρευνα των Χατζηχρήστου και Hopf (1992,1992β), βρέθηκε ότι τα αγόρια πιστεύουν πως είναι περισσότερο ικανά από τα κορίτσια στα μαθηματικά, ενώ είναι λιγότερο ικανά στα γλωσσικά μαθήματα στο Γυμνάσιο. Τα αγόρια, επίσης, θεωρούν ακόμη ότι έχουν καλύτερη εξωτερική εμφάνιση, σωματικές ικανότητες και σχέσεις με τους συνομηλίκους τους από τα κορίτσια και στο Δημοτικό Σχολείο και στο Γυμνάσιο, ενώ στο Γυμνάσιο, αναφέρουν ότι έχουν μεγαλύτερη συναισθηματική σταθερότητα από τα κορίτσια.

1.8. Η σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης, ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης

Η αυτοαντίληψη συμβάλει καθοριστικά στην ομαλή ανάπτυξη, την ψυχική ισορροπία του ατόμου, στην προσαρμογή του στις απαιτήσεις του ευρύτερου περιβάλλοντος, καθώς και στην ικανοποίηση που αντλεί από αυτό το πλέγμα των σχέσεων και των δραστηριοτήτων του (Leondari, 1996).

Η αυτοαντίληψη και η ακαδημαϊκή επίδοση συνδέονται στενά, αφού ο κόσμος του παιδιού επικεντρώνεται γύρω από το σχολείο και τα βασικά καθήκοντά του είναι αυτά του σχολείου. (Beane, Lipka & Ludewig, 1980).

Τα περισσότερα παιδιά στην ηλικία του δημοτικού σχολείου, ενδιαφέρονται πολύ για αναγνώριση και αποδοχή, ειδικά από τους γονείς και τους δασκάλους. Τα παιδιά που έχουν βιώσει θετικά συναισθήματα, αποδοχή, ενθάρρυνση της πρωτοβουλίας και θετική ενίσχυση των προσπαθειών τους είναι πολύ πιθανό να αναπτύξουν θετική αυτοεικόνα και υψηλή αυτοεκτίμηση (Pervin & John, 1997).

Πολλές έρευνες υποστηρίζουν ότι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των παιδιών για τον εαυτό τους είναι σημαντικοί παράγοντες καθορισμού της σχολικής επίδοσης (Bandura et. al., 1996). Έτσι, μαθητές με υψηλές αντιλήψεις για τη ικανότητα τους επιδεικνύουν μεγαλύτερη εμμονή και αποδίδουν καλύτερα σε δύσκολους στόχους από ότι μαθητές με χαμηλότερες αντιλήψεις για την ικανότητα τους.

Οι γονείς φαίνεται να έχουν μεγάλο μερίδιο ευθύνης για την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των παιδιών τους. Όταν το παιδί αρχίσει το σχολείο με μια θετική εικόνα για τον εαυτό του, είναι πιθανόν αυτή η αυτοεικόνα να βοηθήσει το παιδί να προσαρμοστεί πιο εύκολα στο περιβάλλον του σχολείου, αλλά και να αντιμετωπίσει θετικά τα διάφορα σχολικά μαθήματα.

Ο Marsh (1993), συνόψισε ένα μεγάλο αριθμό μελετών, οι οποίες δείχνουν ότι η ακαδημαϊκή επίδοση έχει ουσιαστικά σχέση με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, αλλά είναι σχεδόν ανεξάρτητη από τη σφαιρική και τη μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Πολλοί ερευνητές πιστεύουν ότι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών είναι ένας βασικός παράγοντας κινήτρων στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο οποίος και θα πρέπει να αποτελεί ένα βασικό ακαδημαϊκό στόχο (Marsh, 1990). Επίσης, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση έχουν βρεθεί να είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες του σχολικού επιτεύγματος και της σχετικής σχολικής προσαρμογής.

Η έρευνα ως προς την αυτοαντίληψη των μαθητών στρέφεται σήμερα προς την αυτοαντίληψη τους σε κάθε διδακτικό αντικείμενο, αφού έχει βρεθεί μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ επίδοσης σε κάποιο αντικείμενο και αυτοαντίληψης στο ίδιο αντικείμενο, παρά μεταξύ γενικής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης (Marsh, Byrne, & Shavelson, 1992).

Έτσι, η επίδοση στα μαθηματικά συσχετίζεται ουσιαστικά με την αυτοαντίληψη για τα μαθηματικά, αλλά όχι με την αντίληψη για τη γλωσσική ικανότητα και αντίστροφα, η επίδοση στα γλωσσικά μαθήματα συσχετίζεται ουσιαστικά με τη γλωσσική αυτοαντίληψη, αλλά όχι με την αυτοαντίληψη για τα μαθηματικά.

Το περιβάλλον του σπιτιού είναι ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που επιδρούν δυναμικά στη σχολική μάθηση των παιδιών. Από τις σχετικές έρευνες έχει πράγματι επιβεβαιωθεί ο ρόλος που το περιβάλλον του σπιτιού παίζει στη σχολική επίδοση των μαθητών (Campbell & Mandel, 1990).

Ειδικότερα στον ελληνικό χώρο, όπου δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον ανταγωνισμό και υπάρχει πίεση από δασκάλους και γονείς για ακαδημαϊκή επιτυχία, είναι προφανές ότι οι νέοι χρησιμοποιούν την ακαδημαϊκή επίδοση ως σημαντικό δείκτη της προσωπικής τους αξίας.

Οι εκτιμήσεις των άλλων γίνονται προσωπικές εκτιμήσεις, με αποτέλεσμα ο επιτυχημένος μαθητής να αισθάνεται ικανός και σημαντικός και ο αποτυχημένος μαθητής ανίκανος και μειονεκτικός. Άλλωστε η εικόνα που σχηματίζει ο μαθητής για τις νοητικές του ικανότητες, οι οποίες εκφράζονται έμπρακτα και με τη σχολική επίδοση, αποτελεί μία από τις σημαντικότερες διαστάσεις της έννοιας του εαυτού.

1.9. Συμπεράσματα για τη σχέση μεταξύ ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και ακαδημαϊκής επίδοσης

Οι έρευνες για την αυτοαντίληψη και την ακαδημαϊκή επίδοση, κατέδειξαν ότι η αυτοαντίληψη είναι σύνθετη εννοιολογική κατασκευή με πολλές όψεις, η καθεμία από τις οποίες σχετίζεται με διαφορετικό τρόπο με την ακαδημαϊκή επίδοση.

Από τους επιστήμονες, οι οποίοι ασχολούνται με το θέμα της αυτοαντίληψης, γίνεται λόγος για δύο τομείς αυτοαντίληψης.

Κατά το Marsh (1992) ο ένας είναι ο μη ακαδημαϊκός τομέας αυτοαντίληψης, ο οποίος περιλαμβάνει την ιδέα που έχει το άτομο για τη φυσική, συναισθηματική και κοινωνική του ύπαρξη και ο άλλος είναι ο ακαδημαϊκός τομέας της αυτοαντίληψης, ο

οποίος τα τελευταία χρόνια θεωρείται ότι υποδιαιρείται σε δύο επιμέρους τομείς το γλωσσικό και το μαθηματικό.

Ειδικότερα, η υψηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, η υψηλή αυτοαντίληψη συμπεριφοράς, καθώς επίσης και η υψηλή συνολική αυτοαντίληψη συνδέονται με την υψηλή σχολική επίδοση. Η ισχυρότερη σχέση διαπιστώθηκε μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης από ότι μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και της συνολικής αυτοαντίληψης.

Στον ελλαδικό χώρο υπάρχουν αρκετές μελέτες σχετικά με την αυτοαντίληψη (Μακρή-Μπότσαρη 2000, 2001. Λεονταρή και Γιαλαμάς, 1998. Λεονταρή, 1996, 1997) και άλλες, οι οποίες τονίζουν τη σχέση ακαδημαϊκής επιτυχίας και αποτυχίας με την αυτοαντίληψη ακαδημαϊκής επίδοσης αλλά και τη γενική αυτοεκτίμηση του μαθητή (Στογιαννίδου, Κιοσέογλου και Χατζηδημητριάδου, 1999. Συγκολλίτου, 1997. Λεονταρή και Γιαλαμάς, 1996).

Οι Φλουρής και Μαντζάνας, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην περιφέρεια Αθηνών με δείγμα εξήντα μαθητών της πέμπτης τάξης, διαπίστωσαν ότι ο μέσος όρος της αυτοαντίληψης των μαθητών του δείγματος ήταν υψηλός και ότι συσχετιζόταν ελαφρά με την επίδοση των μαθητών (Φλουρής, 1989). Παράλληλα με τα παραπάνω, οι ερευνητές διαπίστωσαν ότι :

α) το ακαδημαϊκό επίτευγμα συσχετίζεται περισσότερο με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη απ' ό,τι με τη μη ακαδημαϊκή και γενική αυτοαντίληψη (Marsh & Yeung, 1998. Byrne, 1984) και

β) η επίδοση σε συγκεκριμένα διδακτικά αντικείμενα συσχετίζεται περισσότερο με την αυτοαντίληψη στις αντίστοιχες περιοχές.

Πιο συγκεκριμένα αναφέρεται ότι «εκτός από τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, οι σημαντικότεροι από τους παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοσή τους είναι η γενική αυτοαντίληψη τους, η αντίληψη της ικανότητάς τους για τις σχολικές εργασίες, η επίδραση και το κοινωνικοοικονομικό και μορφωτικό επίπεδο των γονέων» και συνεχίζοντας παρακάτω στα συμπεράσματα της ερευνάς του διαπιστώνει το ότι « η αντίληψη του μαθητή σε σχέση με τις ικανότητες του πάνω σε ένα συγκεκριμένο τομέα ή αντικείμενο (γλώσσα ή μαθηματικά) είναι σημαντικότερη από τη γενική αυτοαντίληψη.

Έτσι η αυτοαντίληψη της ικανότητας στη γλώσσα και την αριθμητική έχει σημαντική, άμεση και θετική επίδραση στην επίδοση των μαθητών στα μαθήματα αυτά. Τόσο η αυτοαντίληψη της ικανότητας των μαθητών στους «εν λόγω» τομείς,

όσο και η γενική αυτοαντίληψη των μαθητών ενισχύουν το αίσθημα της αυτοπεποίθησης τους, καθορίζουν την αυτοαντίληψη για τις ικανότητες τους και αυξάνουν την επίδοση των μαθητών στη γλώσσα και την αριθμητική ».

1.10. Αυτοαντίληψη - Αυτοεκτίμηση και δυσκολίες μάθησης

Από τα μέσα της δεκαετίας του '60 έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες και συζητήσεις, οι οποίες αφορούν στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Η πλειοψηφία των ερευνών φανερώνει πως τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης και τα πολλά χρόνια χαμηλής επίδοσης οδηγούν σε χαμηλότερη αυτοαντίληψη συγκριτικά με τους τυπικά επιτυγχάνοντες συνομηλίκους τους (Charman, 1988) και παρουσιάζουν σημαντικά προβλήματα στους τομείς της κοινωνικής αλληλεπίδρασης και τις συναισθηματικές τους σχέσεις (Bryan, 1986).

Έρευνες, οι οποίες αξιολογούν τη γενική αυτοαντίληψη έχουν δείξει ότι παιδιά με δυσκολίες μάθησης σε συγκεκριμένες θεματικές περιοχές μπορούν να γενικεύσουν τη συγκεκριμένη αρνητική τους αυτοαντίληψη και σε άλλους τομείς της ζωής τους και μάλιστα ο βαθμός, με τον οποίο τα εν λόγω παιδιά τείνουν να γενικεύουν από τους συγκεκριμένους τομείς της ακαδημαϊκής δυσκολίας στις γενικότερες διαστάσεις της αυτοαντίληψης, θα εξαρτηθεί από το βαθμό από τον οποίο οι σημαντικοί άλλοι και η κοινωνία, στην οποία ζουν, υπογραμμίζουν το ακαδημαϊκό επίτευγμα ως σημαντικό δείκτη της αυτοαντίληψης (Wentzel, 1995).

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται συχνά με ψυχολογικά προβλήματα και έρευνες στον εν λόγω μαθητικό πληθυσμό καταγράφουν ότι περίπου το 30% αυτού εμφανίζει συμπεριφοριστικές και συναισθηματικές διαταραχές (Willcutt & Pennington, 2000). Η ψυχοπαθολογία επιδεινώνεται με την πάροδο της ηλικίας στα παιδιά με ανικανότητες στην εκμάθηση (Rourke, 1988) και παρατηρείται ένας θετικός συσχετισμός μεταξύ ψυχολογικής διαταραχής και χαμηλής σχολικής επίδοσης (Ekblad, 1990), αφού τα παιδιά τείνουν να ενεργούν σύμφωνα με όσα τους αποδίδουν και οι επαναλαμβανόμενες επικριτικές παρατηρήσεις γονιών και δασκάλων αντί να μειώσουν ή να εξαλείψουν τις αδυναμίες στη μάθηση και τις παρεκτροπές στη συμπεριφορά των δυσλεξικών μαθητών, προετοιμάζουν, παρά τη θέληση τους, την επανεμφάνιση και την εδραίωση τους.

Από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με τη συσχέτιση της αυτοαντίληψης με τη σχολική επίδοση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001^α. Φλουρής, 1983), προκύπτει ότι:

α) δεν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα σε αυτά τα δύο (Byrne, 1986. Marsh, 1983),

β) υπάρχει συσχέτιση (Στογιαννίδου και συν., 1999. Μακρή, 1999. Λεονταρή, 1996. Φλουρή, 1983).

Οι Prout και Prout (1996), υποστηρίζουν ότι η διαδεδομένη άποψη πως τα παιδιά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση δεν επιβεβαιώνεται από το σύνολο των ερευνών. Ωστόσο, σύμφωνα πάντα με τους ίδιους ερευνητές, φαίνεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά τη σχολική αυτοεκτίμηση. Ο Chapman (1988b), μετά από μια μετα-ανάλυση των ερευνών οι οποίες εξέταζαν την αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτή είναι χαμηλότερη από εκείνη των «φυσιολογικών» συμμαθητών τους. Βρήκε, μάλιστα, ότι η διαφορά αυτή ήταν πιο έντονη για τη σχολική αυτοεκτίμηση παρά για την έννοια του εαυτού.

Η έρευνα των Rogers, Smith και Coleman (1978), με παιδιά χαμηλής σχολικής επίδοσης κατέληξε στο ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες σύγκρισης για διαφορετικές διαστάσεις της έννοιας του εαυτού και κατ' επέκταση της αυτοεκτίμησής τους. Τα δεδομένα αυτά ενισχύει και η άποψη της Harter (1985), η οποία θεωρεί φυσικό τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σε αντίθεση με τα παιδιά χαμηλής νοημοσύνης, να συγκρίνουν τον εαυτό τους με την ομάδα των φυσιολογικών παιδιών, εφόσον αυτά αποτελούν την πρώτη ομάδα σύγκρισης μέσα στην τυπική τάξη στην οποία συνήθως φοιτούσαν πριν καταταγούν στις τάξεις ένταξης.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη σχολική αυτοεκτίμηση. Οι Renick & Harter (1989), βρήκαν ότι η σχολική αυτοεκτίμηση παιδιών με δυσκολίες μάθησης συσχετιζόταν με το αίσθημα της σφαιρικής αυτοαξίας πιο έντονα απ' ό,τι η αυτοεκτίμηση της κοινωνικής αποδοχής ή των αθλητικών ικανοτήτων. Βρήκαν, επίσης, ότι η σχολική αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σταδιακά μειώνεται σε σχέση με τους «φυσιολογικούς» μαθητές, καθώς συσσωρεύονται οι αποτυχίες στο σχολείο, οι δυσμενείς κρίσεις των δασκάλων και οι απογοητευτικές συγκρίσεις με τους συνομηλίκους. Η μειονεξία της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών όσον αφορά τη σχολική αυτοεκτίμηση εγκαθιδρύεται ήδη από τον τρίτο χρόνο φοίτησης στο σχολείο και μένει έκτοτε σχετικά σταθερή (Chapman, 1988b).

Σύμφωνα με την Leondari (1993) οι μαθητές των τάξεων ένταξης ανέφεραν χαμηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση αλλά και σφαιρική αυτοαξία (αυτοεκτίμηση) σε σχέση με τους συμμαθητές τους που είχαν τυπικές επιδόσεις. Η διαφορά αυτή αποδίδεται σε

παράγοντες που ευνοούν τη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης, όπως είναι η τοποθέτηση σε τάξεις ένταξης ή η δασκαλοκεντρική οργάνωση της τάξης στα ελληνικά σχολεία.

Κατά τους Bos & Vaughn (1998), τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν προβλήματα στους τομείς: α) της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη όπου παρουσιάζουν παθητικότητα στο μαθητικό τους ρόλο, β) της μάθησης και της επικοινωνίας, όπου εντοπίζονται σημαντικές δυσκολίες στον τρόπο που διαθέτουν για να μαθαίνουν, γ) της συμπεριφοράς τους όπου συχνά περιλαμβάνει απρόκλητη επιθετικότητα, καυγάδες, έντονα νεύρα, φιλονικίες, αδιαφορία για τα δικαιώματα των άλλων, δ) της εξωτερικής εμφάνισης όπου συχνά παρατηρούνται σωματικές ή/και ενδυματολογικές αποκλίσεις, ε) της προσοχής και της υπερκινητικότητας όπου τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν περισσότερα προβλήματα προσοχής από ότι τα παιδιά με τυπικές επιδόσεις, στ) της αυτοαντίληψης όπου τα παιδιά με ΜΔ λόγω των συνεχών αποτυχιών τους παρουσιάζουν χαμηλή αυτοαντίληψη, ζ) της απόδοσης των αιτίων για τα αποτελέσματα των πράξεων τους.

Ο επαρκής αυτοσεβασμός ενός μαθητή αφορά και την ικανότητά του να αντιμετωπίσει τους ακαδημαϊκούς στόχους με την υιοθέτηση αποτελεσματικών μεθόδων μελέτης και ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία εκμάθησης (Pepi, Fraia & Alesi, 2006). Η σχολική αυτοεκτίμηση ενός παιδιού θα επηρεάσει την αυτοεκτίμησή του μόνο αν το παιδί θεωρεί σημαντικό το να πηγαίνει καλά στον τομέα αυτό. Μια κοινωνία όμως όπως η ελληνική, η οποία δίνει μεγάλη αξία στη σχολική επιτυχία, αναγκάζει κατά κάποιον τρόπο το άτομο να θέσει τη σχολική αυτοεκτίμηση ως κεντρικό παράγοντα στο σύστημα αυτοαξιολόγησής του (Κατάκη, 1984).

1.11. Η σχέση μεταξύ δυσλεξίας και αυτοαντίληψης - αυτοεκτίμησης

Ένα θέμα που απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί έντονα τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι η αυταντίληψη και η αυτοεκτίμηση των δυσλεξικών μαθητών και γενικότερα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Cosden & McNamara, 1997). Οι έρευνες στρέφονται κυρίως προς τη μελέτη των κοινωνικών προβλημάτων, τα οποία αντιμετώπιζαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καλύπτοντας ένα ιδιαίτερα ευρύ παιδίοψυχοκοινωνιολογικών θεμάτων, με σημαντικότερα τα ακόλουθα:

Α. Αυτοαντίληψη (αναφέρεται στην προσωπική ενημερότητα του ατόμου για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και για τα σημεία που ομοιάζει ή διαφοροποιείται από τα άλλα άτομα)

Β. Αυτοεκτίμηση (αναφέρεται στην αξία που προσδίδει το άτομο στον εαυτό του και στη συμπεριφορά του)

Γ. Απόδοση Αιτίων (αναφέρεται στις ερμηνείες που δίνει το άτομο για τις επιτυχημένες ή αποτυχημένες ενέργειες του) .

Δ. Στο «μακιαβελλισμό», στο πόσο δηλαδή εκτιμά και σέβεται το παιδί τους άλλους ανθρώπους γύρω του [ο όρος χρησιμοποιείται από τους Ανδρέου και Μαρμάρينو (2001)].

Κατά τη Wong (1996, σ. 95), τα ευρήματα των ερευνών κάνουν λόγο για χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη της ομάδας των παιδιών και των εφήβων με προβλήματα μάθησης από την αντίστοιχη ομάδα παιδιών και εφήβων με τυπικές σχολικές επιδόσεις αλλά και για εξίσου καλή αυτοαντίληψη σε θέματα μη ακαδημαϊκού περιεχομένου όπως στον αθλητισμό και στην εξωτερική εμφάνιση, όπως άλλωστε υποστηρίζεται και από τους Winne, Woodlands & Wong (1982).

Ο N. Humphrey και η P. Mullins (2002) κατέγραψαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία, σε μια σειρά τοποθετήσεων, δοκιμάζουν πραγματικές προκλήσεις στον αυτοσεβασμό τους και ότι η δυσλεξία έχει αρνητικές συνέπειες στη γενική τους αυτοαντίληψη.

Για τους μαθητές με δυσλεξία, αξίζει να τονιστεί η σημασία που έχει το κοινωνικό πλαίσιο, στο οποίο αξιολογούν τον εαυτό τους. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα των Forness et al. (1998) οι δυσλεξικοί μαθητές αξιολογούσαν τον εαυτό τους να έχει υψηλότερη αυτοαντίληψη όταν παρακολουθούσαν σε ειδική τάξη μαθήματα με συμμαθητές οι οποίοι είχαν μέτριου μεγέθους διαταραχές, ενώ όταν επέστρεφαν στην τυπική τους τάξη με συμμαθητές που είχαν τυπικές ακαδημαϊκές επιδόσεις, η αυτοαντίληψη τους ήταν χαμηλότερη σε σχέση με πριν.

Οι Piserro et al. (2001), κάνουν λόγο για τη συμβολή της χαμηλής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης στην εμφάνιση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η αντικοινωνική συμπεριφορά επηρεάζεται και εντείνεται όταν υπάρχει χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Οι Prout & Prout (1996), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διαδεδομένη άποψη πως τα παιδιά και οι έφηβοι με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση δεν επιβεβαιώνεται από το σύνολο των ερευνών. Ωστόσο, αν και η αυτοεκτίμηση αυτών των παιδιών δε διαφέρει σημαντικά από εκείνη του γενικού πληθυσμού, φαίνεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά τη σχολική αυτοεκτίμηση.

Ο Charman (1988b), από μια μετα-ανάλυση ερευνών, οι οποίες εξέταζαν την αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτή είναι χαμηλότερη από εκείνη των «φυσιολογικών» συμμαθητών τους. Βρήκε,

μάλιστα, ότι η διαφορά αυτή ήταν πιο έντονη για τη σχολική αυτοεκτίμηση παρά για την έννοια του εαυτού.

Η έρευνα των Rogers, Smith και Coleman (1978), με παιδιά χαμηλής σχολικής επίδοσης κατέληξε στο ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες σύγκρισης για διαφορετικές διαστάσεις της έννοιας του εαυτού και κατ' επέκταση της αυτοεκτίμησής τους. Τα δεδομένα αυτά ενισχύει και η άποψη της Harter (1983), η οποία θεωρεί φυσικό τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, να συγκρίνουν τον εαυτό τους με την ομάδα των φυσιολογικών παιδιών, εφόσον αυτά αποτελούν την πρώτη ομάδα σύγκρισης μέσα στην τυπική τάξη στην οποία συνήθως φοιτούσαν πριν καταταγούν στις τάξεις ένταξης.

Οι Χατζηχρήστου και Hopf (1992), πραγματοποίησαν έρευνα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την οποία διερευνούσαν τη σχέση της αυτοαντίληψης με μεταβλητές όπως: το φύλο, η ηλικία, η τάξη και η αστικότητα του σχολείου, οι μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση, την εξωτερική εμφάνιση, τις στάσεις και τις προσδοκίες των γονιών, καθώς και με τις στάσεις των συνομηλίκων. Ως προς την τάξη φοίτησης και την ηλικία, βρέθηκε ότι σχετίζονται στο Γυμνάσιο, ενώ σε ό,τι αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σημειώνουν και χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης.

Τα παιδιά με προβλήματα στη μάθηση φαίνεται να αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη σχολική αυτοεκτίμηση. Οι Renick και Harter (1989), βρήκαν ότι η σχολική αυτοεκτίμηση παιδιών με δυσκολίες μάθησης συσχετιζόταν με το αίσθημα της σφαιρικής αυτοαξίας πιο έντονα απ' ό,τι η αυτοεκτίμηση της κοινωνικής αποδοχής ή των αθλητικών ικανοτήτων. Κατέγραψαν, επίσης, ότι η σχολική αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σταδιακά μειώνεται σε σχέση με τους «φυσιολογικούς» μαθητές, καθώς συσσωρεύονται οι αποτυχίες στο σχολείο, οι δυσμενείς κρίσεις των δασκάλων και οι απογοητευτικές συγκρίσεις με τους συνομηλίκους.

Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα της Leondari (1993), ενώ, μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ο Chapman (1988b) κατέληξε ότι η μειονεξία της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών όσον αφορά τη σχολική αυτοεκτίμηση εγκαθιδρύεται ήδη από τον τρίτο χρόνο φοίτησης στο σχολείο και μένει έκτοτε σχετικά σταθερή.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της Leondari (1993), οι μαθητές των τάξεων ένταξης ανέφεραν χαμηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση αλλά και σφαιρική αυτοαξία (αυτοεκτίμηση) σε σχέση με τους συμμαθητές τους που είχαν τυπικές επιδόσεις.

Χαρακτηριστικό είναι πως οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων, οι οποίοι δεν παρακολουθούσαν τάξεις ένταξης, είχαν επίσης χαμηλή σχολική αυτοεκτίμηση, όχι όμως και χαμηλή γενική αυτοεκτίμηση. Η διαφορά αυτή αποδίδεται σε παράγοντες, οι οποίοι ευνοούν τη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης, όπως είναι η τοποθέτηση σε τάξεις ένταξης ή η δασκαλοκεντρική οργάνωση της τάξης στα ελληνικά σχολεία.

Στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των μαθητών πολύ σημαντικό ρόλο παίζει το κλίμα της τάξης που δημιουργεί ο δάσκαλος. Η Wong (1996), αναφέρει ότι όταν ο δάσκαλος δίνει έμφαση στη συνεργασία και στην εξατομικευμένη διδασκαλία ενώ ταυτόχρονα μειώνει την αξία της ακαδημαϊκής αξιολόγησης, τότε η αυτοεκτίμηση παρουσιάζει άνοδο.

Στην έρευνα των Ζαφειροπούλου και Σωτηρίου (2001), αναφέρεται ότι «το σχολικό περιβάλλον που παρουσιάζει αυξημένες απαιτήσεις από τους μαθητές σε βαθμό που να θεωρείται από αυτούς ως δύσκολο το έργο που καλούνται να επιτελέσουν, καλλιεργεί τον ανταγωνισμό και υποκινεί διενέξεις μεταξύ των μαθητών, συνιστά αρνητικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Αντίθετα, το περιβάλλον που καλλιεργεί τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και έχει από αυτούς απαιτήσεις συγχρονισμένες με τις ικανότητες τους και ικανοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, διαμορφώνει θετικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης τους».

Οι έρευνες για τα παιδιά με δυσλεξία δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά αποδίδουν τις αποτυχίες τους στην έλλειψη ικανοτήτων και την επιτυχία στην τύχη της χάρις που τους έκανε ο δάσκαλος, σε αντίθεση με τα παιδιά που έχουν τυπικές σχολικές επιδόσεις, τα οποία αποδίδουν τις αποτυχίες τους στην ελλιπή προσπάθεια και την επιτυχία στη συνύπαρξη της ικανότητας και της προσπάθειας (Pearl, Donahue & Bryan, 1986).

Κατά την Bryan (1991), οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν χαμηλό κοινωνικό κύρος και απορρίπτονται συχνά από τους συμμαθητές τους. Η ύπαρξη ενός φίλου αποτελεί κοινωνικό επίτευγμα και δείχνει το επίπεδο της κοινωνικής αποδοχής που χαίρει ο μαθητής στην τάξη. Οι Howes et al (2000), αναφέρει ότι οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών είναι εξαιρετικά σημαντικές τόσο για την κοινωνική όσο και για τη γνωστική τους ανάπτυξη.

Πρόσφατες έρευνες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά και που εκλαμβάνονται ως προϋποθέσεις για την ομαλή κοινωνική προσαρμογή των μαθητών με προβλήματα στη μάθηση.

Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Vaughn et al (2001), γίνεται λόγος για τις εξής προϋποθέσεις της ικανοποιητικής κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: **α)** την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων **β)** την αποδοχή από τους συμμαθητές **γ)** τις αμοιβαίες φιλίες και **δ)** την υψηλή αυτοεκτίμηση.

Οι επιστήμονες αυτοί, αναφέρουν ότι για τα παιδιά με δυσλεξία οι προϋποθέσεις αυτές είτε απουσιάζουν εντελώς είτε παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα.

Η γονεϊκή και η κοινωνική αυτοεκτίμηση των παιδιών που φοιτούν σε τάξεις ένταξης κυμαίνονται σε χαμηλότερα επίπεδα. Η χαμηλή γονεϊκή και κοινωνική αυτοεκτίμηση θα μπορούσε να αποδοθεί στις δυσκολίες των παιδιών αυτών, οι οποίες επεκτείνονται στις κοινωνικές σχέσεις ή στις σχέσεις με τους γονείς. Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα, τα οποία δεν περιορίζονται αποκλειστικά στην επίδοση τους στο σχολείο αλλά επεκτείνονται και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Ειδικότερα, είναι λιγότερο δημοφιλή, ενώ οι συμμαθητές τους τα επιλέγουν όταν τους ζητείται να κατονομάσουν τα άτομα που απορρίπτονται από τις παρέες τους, και ακόμη παρουσιάζουν δυσκολίες στο να επιλέξουν την αποδεκτή συμπεριφορά σε κάθε κατάσταση ώστε να διατηρήσουν επιτυχημένες σχέσεις (Perlmutter, 1986).

Οι δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα που συχνά συνυπάρχουν με τη δυσλεξία είναι σημαντικό να αναγνωριστούν εξαιτίας της αρνητικής τους επιρροής τόσο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών όσο και στην κοινωνική τους ζωή. Οι LaGrecia & Stone (1990), αναφέρουν ότι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να επιδεινώσει τα προβλήματα στις επιδόσεις των μαθητών και να αυξήσει την πιθανότητα της απόρριψης τους από τους συμμαθητές τους. Ο δυσλεξικός μαθητής, λόγω της ιδιοσυγκρασίας του, είναι ενδεχόμενο να υιοθετήσει μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, προκειμένου να κάνει αισθητή την παρουσία του και το δυναμισμό του εγώ του, έστω και με αρνητικό τρόπο, και άλλος να κλειστεί στον εαυτό του αυτοδιαχειριζόμενος το πρόβλημα του.

Σε μια έρευνά του, ο παιδοψυχίατρος Rutter, αποκάλυψε ότι το 70% των νέων με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζε παραπτωματική συμπεριφορά (Rutter & Giller, 1983). Σημαντική είναι η μετααναλυτική έρευνα των Kavale & Forness (1996), όπου από 152 σχετικές έρευνες διερεύνησαν τη φύση της ανεπάρκειας των κοινωνικών δεξιοτήτων που παρουσίαζαν 6353 μαθητές με Μ. Δ., εκ των οποίων το 72% ήταν αγόρια και συνολικά είχαν μέσο όρο ηλικίας 10,5 χρόνια και Δ.Ν. μεγαλύτερο του 95. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν ότι :

-το 75% των μαθητών με Μ. Δ. παρουσιάζουν σημαντική ανεπάρκεια στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων

-για τους δασκάλους και τους μαθητές με Μ. Δ. η ανεπαρκής ακαδημαϊκή επίδοση θεωρείται το σημαντικότερο πρόβλημα ενώ τα προβλήματα που προέκυπταν από την έλλειψη των κοινωνικών δεξιοτήτων έπονταν

-υπήρχε, τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους συμμαθητές, η τάση σύνδεσης της ανεπάρκειας των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των παιδιών με Μ.Δ. με την ελλιπή κοινωνική αλληλεπίδραση, την έντονη απόρριψη που δέχονταν και το χαμηλό κοινωνικό κύρος τους

-οι μαθητές με Μ.Δ. ήταν ελάχιστα αποδεχτοί και έντονα απορριπτέοι από τους συμμαθητές τους, γεγονός που φαινόταν να συνδέεται με τη μειωμένη αλληλεπίδραση και το χαμηλό κύρος τους, τα οποία με τη σειρά τους συνδέονταν με τη χαμηλή δημοτικότητά τους, με το ότι σπάνια επιλέγονταν ως φίλοι και με το ότι θεωρούνταν ελάχιστα συνεργάσιμοι

- η αρνητική κοινωνική αξιολόγηση τους μπορούσε εξίσου να συνδεθεί με την μειωμένη επικοινωνιακή τους ικανότητα (λεκτική και μη λεκτική) και τη μειωμένη ικανότητά τους να μπαίνουν στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση)

-οι μαθητές με Μ. Δ. έδιναν μεγάλη σημασία στις μειωμένες ακαδημαϊκές τους ικανότητες

-είχαν χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση

- πίστευαν ότι η επιτυχία τους είναι αποτέλεσμα της τύχης

- θεωρούσαν ότι η αποτυχία τους οφείλεται στην ανικανότητα τους

Η στήριξη από το δάσκαλο και η ύπαρξη ζεστής σχέσης με αυτόν αποτελούν παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής ικανότητας των δυσλεξικών μαθητών και την ανοχή τους στη ματαίωση.

Επιπρόσθετα, η στήριξη που παρέχεται από το δάσκαλο μπορεί να δράσει αποτρεπτικά ως προς στην εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Murray & Greenberg, 2001).

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας της Clark (1997), οι δάσκαλοι συχνά αντιμετωπίζουν τα προβλήματα των δυσλεξικών μαθητών αυτών με οίκτο και έχουν χαμηλότερες προσδοκίες από αυτούς, πράγμα που έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Αντίθετα, οι Murray και Greenberg (2001), διαπίστωσαν ότι οι δυσλεξικοί μαθητές έχουν περισσότερη εμπιστοσύνη στους δασκάλους τους και αισθάνονται, σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ότι άλλοι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες, ότι οι δάσκαλοι επιδεικνύουν κατανόηση, σεβασμό και προσοχή προς αυτούς.

Η διατήρηση της αυτοεκτίμησης του δυσλεξικού μαθητή σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο είναι πρωταρχικής σπουδαιότητας, διότι από το υψηλό ή μη επίπεδο της αυτοεκτίμησής του, επηρεάζονται αντίστοιχα βασικές πτυχές της συμπεριφοράς του, όπως η συναισθηματική του ευστάθεια, οι διαπροσωπικές του σχέσεις, η μαθησιακή αποδοτικότητα του, οι επιδιώξεις του κτλ.

Για να διαμορφώσει ο δυσλεξικός μαθητής την εντύπωση ότι είναι άξιος και ικανός, είναι ανάγκη «οι σπουδαίοι άλλοι στη ζωή του», δηλαδή οι γονείς και οι δάσκαλοι, να του συμπεριφερθούν με κατανόηση και υπομονή, να σεβαστούν την ιδιαιτερότητα του, να του αναθέτουν δραστηριότητες στις οποίες η επιτυχία του θα είναι πιο σίγουρη, να αποφεύγουν τους μειωτικούς χαρακτηρισμούς γι' αυτόν κλπ. (Peer & Reid, 2003).

Δεύτερο κεφάλαιο. Δυσλεξία: ορισμός-ερμηνεία του φαινομένου της δυσλεξίας, περιγραφή των τύπων και των επεξηγηματικών θεωριών της εξελικτικής δυσλεξίας (οπτική, φωνολογική, κινητική και θεωρία του χρονισμού), αναλυτική καταγραφή των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της (συχνότητα εμφάνισης, εικόνα συμπτωμάτων, αιτιολογία – με αναφορά σε νευροβιολογικούς, προδιαθεσικούς, γενετικούς και γνωσιακούς παράγοντες - διάγνωση), περιγραφή του τρόπου αντιμετώπισής της μέσα από στρατηγικές μάθησης στο σχολείο.

Εισαγωγή

Τα δυσλεξικά παιδιά μοιάζουν με τους συνομηλίκους τους σε πολλούς τομείς της ανάπτυξης και έχουν τις ίδιες συναισθηματικές ανάγκες, αλλά διαφέρουν σε επιμέρους τομείς της συμπεριφοράς, ιδιαίτερα στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την επεξεργασία πληροφοριών που σχετίζονται με τα συμβολικά συστήματα. Ακολουθεί μια προσέγγιση του φαινομένου της δυσλεξίας, με στόχους την οριοθέτηση του φαινομένου, τον προσδιορισμό των συμπτωμάτων, της συχνότητας, των τύπων και της αιτιολογίας του καθώς και των επεξηγηματικών θεωριών της εξελικτικής δυσλεξίας (οπτική, φωνολογική, κινητική και θεωρία του χρονισμού).

2.1. Ο χώρος των Διαταραχών της Μάθησης

Ο λόγος αποτελεί μια εκπληκτική κατάκτηση του ανθρώπου κι επίσης βασική προϋπόθεση απόκτησης της γνώσης. Κι ενώ ο προφορικός λόγος έχει κατακτηθεί από δεκάδες χιλιάδες χρόνια ο γραπτός λόγος είναι σχετικά πρόσφατος και πιθανότατα σ' αυτό το γεγονός οφείλεται η γενετικά προκαθορισμένη αδυναμία μερικών ατόμων να

ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του. Συχνά, δυσχέρειες απόκτησης του γραπτού λόγου οφείλονται σε μαθησιακές δυσκολίες.

Για τις αιτίες που επηρεάζουν την πρόσκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής έχουν αναφερθεί κατά καιρούς, βιολογικοί, συναισθηματικοί, γνωστικοί, κοινωνικοπολιτισμικοί και μεθοδολογικοί παράγοντες (Fijalkow, 1997). Οι Διαταραχές της Μάθησης κατά DSM-IV ή Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων κατά ICD-10, εκδηλώνονται με ειδικές και σημαντικές ελλείψεις στην απόκτηση σχολικών δεξιοτήτων, οι οποίες δεν είναι το άμεσο επακόλουθο άλλων διαταραχών (νοητικής υστέρησης, εκτεταμένων νευρολογικών ελλειμμάτων, οπτικών ή ακουστικών διαταραχών που δεν έχουν αποκατασταθεί ή συναισθηματικών δυσκολιών).

Η πρόσκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής είναι μια δύσκολη και επίπονη διαδικασία για πολλούς μαθητές. Η αδυναμία πρόσκτησης αυτής της δεξιότητας ισοδυναμεί με σχολική αποτυχία, η οποία «στιγματίζει» ολόκληρη την προσωπικότητα του ατόμου. Το ενδιαφέρον για τη φύση και θεραπευτική αντιμετώπιση της δυσλεξίας είναι ευνόητο λόγω της σχετικώς υψηλής συχνότητας της διαταραχής αυτής και των επιπτώσεων που προκαλεί στο άτομο προκειμένου να ανταποκριθεί στις υψηλές ακαδημαϊκές απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας. Συνέπεια της προσπάθειας στη διερεύνηση και αντιμετώπιση της δυσλεξίας είναι η νέα γνώση που κατακτάται αδιάκοπα (Vellutinoetal., 2004).

Η δυσλεξία, ως νευρολογικό, ψυχολογικό και εκπαιδευτικό πρόβλημα, εκφράζεται με διάφορες μορφές και τρόπους και με διαφορετική κάθε φορά ένταση συμπτωμάτων, ενώ η διερεύνηση της φύσης και της αντιμετώπισής της απαιτεί διεπιστημονική προσέγγιση (Αναστασίου, 1998).

Η αναπτυξιακή δυσλεξία είναι πιθανόν η πιο συνηθισμένη νευροψυχολογική διαταραχή που εμφανίζεται σε παιδιά (Παπαδάτος, 2003) και η οποιαδήποτε παρουσίασή της απαιτεί την οριοθέτηση της μέσα στο ευρύτερο πλαίσιο των εξελικτικών διαταραχών του λόγου και της ομιλίας όπως και της μάθησης γενικότερα. (Snowling, Bishop&Stothard, 2000).

2.2. Ιστορική εξέλιξη του όρου

Η έννοια της δυσλεξία αναδύθηκε, μέσα από τη σχέση που ενυπάρχει μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και των εγκεφαλικών τραυματισμών. Οι μαθησιακές διαταραχές περιγράφηκαν για πρώτη φορά το 1828, από το γιατρό Jean Mark Gaspard Itard, μαθητή του φιλοσόφου Jean Jacques Rousseau, στην ανακοίνωσή του στη Βασιλική Ακαδημία της Γαλλίας, όπου εξέθετε τις προσπάθειες που έκανε για να θεραπεύσει τον Victor, το «λυκάνθρωπο» από το δάσος της Avignon (Αναγνωστόπουλος, 2000).

Στο τέλος του 19ου αιώνα, το ενδιαφέρον για τις μαθησιακές διαταραχές συνδυάστηκε με την εφαρμογή της υποχρεωτικής βασικής εκπαίδευσης των παιδιών. Το 1861, ο Paul Broca περιέγραψε την περίπτωση ενός ασθενούς, του Ταν, ο οποίος ενώ κατανοούσε το λόγο, δεν μπορούσε να πει τίποτα άλλο παρά «ταν». Η λεπτομερής εξέταση του εγκεφάλου του Ταν μετά το θάνατο του, αποκάλυψε βλάβη στην οπίσθια περιοχή του αριστερού μετωπιαίου λοβού. Αυτή η συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου ονομάζεται «περιοχή Broca» (Βοσνιάδου, 2003).

Η ανακάλυψη της περιοχής του εγκεφάλου που ευθύνεται αποκλειστικά και μόνο για τις λειτουργίες του προφορικού λόγου, ώθησε πολλούς ερευνητές σε περαιτέρω μελέτες και περιγραφές ανάλογων περιστατικών.

Το 1877, ο Γερμανός γιατρός Kussmaul, ήταν ο πρώτος που παρατήρησε, ότι σε κάποιους ασθενείς με αφασία, οι γλωσσικές ανωμαλίες περιορίζονταν αποκλειστικά στο γραπτό λόγο. Το 1887, χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά ο ελληνογενής όρος «δυσλεξία», από τον Γερμανό καθηγητή Berlin, για την περιγραφή της κατάστασης της «λεξικής τύφλωσης». Χρησιμοποίησε τον όρο για να αναφερθεί στην περίπτωση ενός αγοριού, το οποίο παρουσίαζε μια αυστηρή εξασθένιση στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, παρά την εμφάνιση χαρακτηριστικών διανοητικών και φυσικών δυνατοτήτων από όλες τις άλλες απόψεις.

Η χρονιά αυτή υπήρξε αφετηρία για την καταγραφή περιστατικών, όπου παιδιά παρουσίαζαν παρόμοια κλινικά χαρακτηριστικά με εκείνα αφασικών ασθενών, αλλά δεν είχαν υποστεί κανένα εγκεφαλικό τραυματισμό ή αρρώστια. Έτσι, το 1896, στο επιστημονικό περιοδικό «British Medical Journal» περιγράφεται, από τον P. Morgan, η υπόθεση ενός δεκατετράχρονου αγοριού, του Percy, ο οποίος παρόλο που ήταν παιδί τυπικής νοημοσύνης, δεν μπορούσε να μάθει να διαβάζει (Snowling & Thomson, 1991). Ο Morgan, περιέγραψε τη δυσκολία στην ανάγνωση και την

κατανόηση του περιεχομένου των λέξεων στα παιδιά, ως συγγενή λεκτική τύφλωση, σύμφωνα με το πρότυπο των περιπτώσεων αλεξίας των ενηλίκων και τις απέδωσε σε βλάβες του εγκεφαλικού φλοιού.

Μέχρι το 1917, οι επιστήμονες της εποχής είχαν ασχοληθεί μόνο με την αναγνώριση και περιγραφή της δυσλεξίας.

Έτσι, διαπιστώθηκε πως η συχνότητα της δυσλεξίας ήταν μεγαλύτερη στα αγόρια παρά στα κορίτσια, πως μερικά δυσλεξικά παιδιά είχαν δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων, παρόλο που μπορούσαν να αναγνωρίσουν μεμονωμένα γράμματα και πως το πρόβλημα της δυσλεξίας μπορεί να ήταν κληρονομικό.

Το 1925, στην Αμερική, ο Samuel T. Orton, διατυπώνει τη δική του άποψη, η οποία απέρριπτε τις υποθέσεις και τις ερμηνείες του Hinshelwood. Εργάστηκε με παιδιά που παρουσίαζαν προβλήματα στην γραφή και την ανάγνωση. Ο ίδιος σημείωσε, ότι τα άτομα αυτά μερικές φορές έγραφαν με καθρεφτική γραφή, δηλαδή αντιστρέφοντας τον προσανατολισμό ορισμένων γραμμμάτων καθώς και τη σειρά με την οποία απαντούν σε μια λέξη.

Επίσης, κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι παιδιά που είχαν μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση και τη γραφή, αλλά ήταν ευφυή και δεν είχαν κανένα νευρολογικό πρόβλημα, διακρίνονταν και από ορισμένα άλλα χαρακτηριστικά, όπως αριστεροχειρία, αμφιδεξιότητα και γενική αδεξιότητα (Rothstein, 1982). Ερμήνευσε την καθρεφτική γραφή, ως μια ένδειξη ατελούς εγκεφαλικής κυριαρχίας του ατόμου, που ήταν αποτέλεσμα μιας εγκεφαλικής βλάβης την οποία ονόμασε «στρεφοσυμβολία» (Πόρποδας, 1997).

Ο Orton αναφέρει στο βιβλίο του με τίτλο Reading Writing and Speech Problems in Children (1937) ότι η δυσλεξία οφείλεται στη μη ξεκαθαρισμένη κυριαρχία των εγκεφαλικών ημισφαιρίων, στη δυσκολία απόκτησης της έννοιας της διαδοχής και στον ελλιπή συντονισμό των οπτικών κινήσεων.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1940, οι De Hirsh και Langford ίδρυσαν την πρώτη ειδική μονάδα για μαθησιακές δυσκολίες στο Columbia-Presbyterian Medical Centre στη Νέα Υόρκη. Από τη δεκαετία του 1970, παρατηρείται σημαντική άνοδος του ενδιαφέροντος για τις μαθησιακές δυσκολίες, που συνεχίζεται μέχρι τις μέρες μας. Τα τελευταία πενήντα χρόνια, η κλινική και ερευνητική εργασία πάνω στις μαθησιακές διαταραχές αύξησε σημαντικά τις γνώσεις μας και επέβαλε τη συνεχή αλλαγή των ορισμών και των όρων που χρησιμοποιούνται γι' αυτές (Αναγνωστόπουλος, 2000).

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας, οι μαθησιακές δυσκολίες ορίζονται ως ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων, στις οποίες οι φυσιολογικοί τύποι πρόσκτησης των μαθησιακών ικανοτήτων διαταράσσονται στα πρώιμα στάδια της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης. Αναφέρονται οι εξής έξι διαγνωστικές κατηγορίες:

(α) ειδική διαταραχή της ανάγνωσης,

(β) ειδική διαταραχή του συλλαβισμού,

(γ) ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων,

(δ) μικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων,

(ε) άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων,

(στ) αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων μη καθοριζόμενη αλλιώς (ICD 10, 1992).

2.3. Ο όρος «δυσλεξία» και η σημασία του

Οι επιστημονικοί κλάδοι που σχετίζονται με τη δυσλεξία είναι πολλοί. Αρχικά η δυσλεξία ανακαλύφθηκε από ειδικούς της ιατρικής επιστήμης και αντιμετωπιζόταν ως ιατρικό πρόβλημα. Κατόπιν, αναγνωρίστηκε ως μαθησιακό πρόβλημα του γραπτού λόγου, επομένως, σχετικό με δυσκολίες στην εκπαίδευση. Αργότερα και μέχρι σήμερα το πρόβλημα έχει επεκταθεί και σε άλλα πεδία πέρα της γραφής, όπως στην κατανόηση κειμένου και στην κατανόηση και άλλων συμβολικών συστημάτων, όπως η αριθμητική και η μουσική (Στασινός, 1999).

Οι δυσκολίες που σηματοδοτούν τη δυσλεξία διαφέρουν από άτομο σε άτομο. Διαφορετικοί ορισμοί της δυσλεξίας μπορεί να είναι έγκυροι για διαφορετικές περιστάσεις και σκοπούς (Torgesen et al., 1994).

Η δυσλεξία κατατάσσεται στην ομάδα των ειδικών διαταραχών της ανάπτυξης των σχολικών κατακτήσεων. Ορίζεται ως μία ειδική διαταραχή στην κατάκτηση της ανάγνωσης και της αυτοματοποίησής της, που δεν οφείλεται σε διαταραχές της όρασης - ακοής και εμποδίζει τη σχολική επιτυχία ή τις δραστηριότητες της καθημερινότητας, οι οποίες απαιτούν δεξιότητες ανάγνωσης.

Η χρήση του όρου «ειδική μαθησιακή δυσκολία», για την περιγραφή της δυσλεξίας, εμπεριέχει το πλεονέκτημα ότι δεν υποδεικνύει κάποιο αίτιο του συνδρόμου αυτού, αλλά απλώς περιγράφει το πρόβλημα.

Ο όρος «ειδική» χρησιμοποιείται σαν ένας τροποποιητής για το διαχωρισμό από άλλες μαθησιακές δυσκολίες διαφόρων αιτιολογιών, προσδίδοντας στην ονομασία περισσότερη ακρίβεια όσον αφορά το περιεχόμενο του όρου (Στασινός, ό.π.). Επίσης συναντώνται οι όροι «εξελικτική ή αναπτυξιακή δυσλεξία» και «επίκτητη δυσλεξία».

Ο όρος εξελικτική ή αναπτυξιακή αναφέρεται στα άτομα των οποίων η δυσλεξία διαπιστώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης ή της εξέλιξής τους. Ο όρος «επίκτητη» αναφέρεται στα άτομα, στα οποία η δυσλεξία διαπιστώθηκε αφού είχαν μάθει να γράφουν και να διαβάζουν και κατά την παιδική ή ενήλικη ηλικία απώλεσαν αυτή την ικανότητα (Στασινός, ό.π. Critchley, 1970).

Οι ορισμοί, οι οποίοι ακολουθούν, είναι συνυφασμένοι με τον προβληματισμό των επιστημονικών οργανισμών των δυσλεξικών παιδιών και ενηλίκων. Υπάρχει, επίσης, μια γενική συμφωνία για τον αποκλεισμό από τη δυσλεξία όλων των άλλων μορφών αναγνωστικής δυσκολίας, οι οποίες προέρχονται πρωτογενώς από άλλους αιτιολογικούς παράγοντες, συναισθηματικούς, περιβαλλοντικούς, νοητικούς ή εκπαιδευτικούς (Πόρποδας 1981).

Η Αμερικανική Εταιρεία Δυσλεξίας Orton Society (1994) ορίζει τη δυσλεξία ως εξής: *«Η δυσλεξία είναι μία νευρολογικής φύσης, συχνά οικογενειακή διαταραχή, που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται 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»* (Thomson & Watkins, 1998).

Το 1989 η Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (British Dyslexia Association), δίνει τον παρακάτω ορισμό: *«Δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, ιδιοσυστασιακής προέλευσης, που επηρεάζει έναν ή περισσότερους από τους τομείς*

της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της γραπτής γλώσσας, και που μπορεί να συνοδεύεται επίσης και με δυσκολία στο χειρισμό αριθμών. Ιδιαίτερα σχετίζεται με τον έλεγχο του γραπτού λόγου (αλφάβητος, αριθμητική και μουσικά σημεία), παρόλο που σε ορισμένες περιπτώσεις επηρεάζει, σε κάποιο βαθμό, τον προφορικό λόγο» (Pumfrey&Reason, 1998), τον οποίο αντικατέστησε το 1997 με τον ακόλουθο πιο αναλυτικό ορισμό: «Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας, και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα. Ένας ή περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται. Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται. Ωστόσο, σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό» (Jacobson,1997, σ.33).

Ο όρος «ιδιοσυστασιακή προέλευση» χρησιμοποιείται συνήθως για χαρακτηριστικά που διαμορφώνουν και επηρεάζουν την έκφραση μιας χαρακτηριστικής ιδιότητας και υποδηλώνουν τη συμβολή γενετικών και βιολογικών συντελεστών σχετιζόμενων με την εκδήλωση της δυσλεξίας (Beech&Singleton, 1997).

Ο ορισμός που υιοθετούν οι Shaywitz&Shaywitz (2003), σύμφωνα με τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα, είναι ότι η δυσλεξία αποτελεί μία ειδική μαθησιακή δυσκολία, νευροβιολογικής προέλευσης. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ορθότητα και στην ευφράδεια της λεκτικής αναγνώρισης και από κακή ορθογραφία και αποκωδικοποιητικές ικανότητες.

Αυτές οι δυσκολίες τυπικά προέρχονται από μία διαταραχή στο φωνολογικό επίπεδο του λόγου που δεν είναι αναμενόμενο με βάση τις άλλες γνωστικές ικανότητες και τη διδασκαλία που έχει δοθεί. Δευτερεύουσες συνέπειες είναι το πρόβλημα στην αναγνωστική κατανόηση και ο περιορισμός της αναγνωστικής εμπειρίας που δεν βοηθά στην ανάπτυξη του Έτσι, ο δυσλεξικός αναγνώστης δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει τις ανώτερες γλωσσολογικές δομές για να φθάσει στο νόημα ενός κειμένου μέχρι η τυπωμένη λέξη πρώτα να αποκωδικοποιηθεί και μετά να αναγνωριστεί.

Η δυσλεξία, λοιπόν, είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, η οποία δυσχεραίνει την επεξεργασία του λόγου γενικά και πιο ειδικά την επεξεργασία των γλωσσικών πληροφοριών και στα τέσσερα (4) επίπεδα της γλώσσας. Έτσι:

- στο φωνολογικό, παρατηρείται έλλειμμα στην ολοκλήρωση του φωνολογικού συστήματος του παιδιού με δυσκολία στην κωδικοποίηση
- στο μορφολογικό, η μορφή και η σημασία δεν μπορούν να συσχετιστούν, δηλαδή το φωνημικό σχήμα της λέξης με τη σημασία της που αποκτά με τον τρόπο γραφής της
- στο συντακτικό, οι συντακτικές δομές δεν μπορούν να αφομοιωθούν.
- στο σημασιολογικό, υπάρχει δυσκολία στη σύνδεση της φωνημικής και γραφημικής εικόνας με τη σημασία της (Καραπέτσας, 1991).

Συχνά η δυσλεξία ορίζεται *λειτουργικά και «αρνητικά»* στη βάση μιας σειράς κριτηρίων αποκλεισμού, παρά το γεγονός ότι αυτού του τύπου η προσέγγιση είναι επιστημονικά ανεπαρκής. Οι περισσότεροι τέτοιοι σύγχρονοι ορισμοί συγκλίνουν στα εξής: Για να οριστεί ένα άτομο ως δυσλεξικό πρέπει να υστερεί στην ανάγνωση και την ορθογραφία, να έχει μέση ή ανώτερη νοημοσύνη, επαρκείς ευκαιρίες για να μάθει να διαβάζει και να γράφει, να μην έχει αισθητηριακές ή σοβαρές νευρολογικές βλάβες, ούτε ακόμα ψυχιατρικά ή σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα (Rack, 1994). Η τυπολογία της δυσλεξίας προσδιορίζεται βάσει:

α) των ποιοτικών λαθών του δυσλεξικού ατόμου

β) των γνωστικών ή νευρολογικών αιτιακών παραμέτρων

γ) του συνδυασμού των δύο παραπάνω και

δ) των κλινικών αναλύσεων ή στατιστικών παραγόντων (Frith, 1980,1985).

Σε σχέση με το ευρύτερο φάσμα των διαταραχών μάθησης του γραπτού λόγου η δυσλεξία διακρίνεται, σύμφωνα με τον ορισμό της, από τις άλλες διαταραχές μάθησης με τη σχετική της βαρύτητα. Το δυσλεξικό παιδί τοποθετείται στο γραπτό λόγο τουλάχιστον μιάμιση σταθερή απόκλιση κάτω από το μέσο όρο στην ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία ή ενάμιση περίπου χρόνο κάτω από το αναμενόμενο σχολικό επίπεδο σύμφωνα με την ηλικία και τις νοητικές του ικανότητες (Pennington, 2002).

2.4. Τύποι δυσλεξίας

Η δυσλεξία, ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου, διακρίνεται σε δύο μεγάλες και σαφώς καθορισμένες κατηγορίες: την επίκτητη δυσλεξία και την ειδική ή εξελικτική (αναπτυξιακή) δυσλεξία (Πόρποδας, ό.π).

Ο όρος επίκτητη δυσλεξία αναφέρεται σε άτομα τα οποία, ενώ είχαν κατακτήσει το μηχανισμό της ανάγνωσης αντιμετωπίζουν στη συνέχεια αναγνωστικές δυσκολίες εξαιτίας εγκεφαλικών βλαβών. Αρρώστιες, τραυματισμοί και μολύνσεις μπορούν να προσβάλλουν τον λόγο, την ομιλία και τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής ατόμων κάθε ηλικίας.

Έχουν αναφερθεί διάφοροι τύποι επίκτητης δυσλεξίας, όπως η δυσλεξία βάθους, η επιφανειακή δυσλεξία, η φωνολογική δυσλεξία, η άμεση δυσλεξία, η συλλαβικού τύπου δυσλεξία κ.ά. (Ellis, 1981).

Δυσλεξία Βάθους (deep dyslexia): Τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζει ένα άτομο με αυτού του τύπου τη δυσλεξία είναι τα παρακάτω:

- Οπτικά λάθη, δηλαδή λάθη που κάνει ο αναγνώστης θεωρώντας ένα γράμμα ή μια λέξη για άλλη (π.χ. «φ» για «ψ», κατσαρό για κάστανο).
- Παράγωγα λάθη (π.χ. οδηγώ-οδηγός).
- Σημασιολογικά λάθη στην ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων (π.χ. δέντρα αντί δάσος).
- Δυσκολία στην ανάγνωση αφηρημένων λέξεων.

Επιφανειακή δυσλεξία (surface dyslexia): Τα άτομα με επιφανειακή δυσλεξία:

- Διαβάζουν μεγαλόφωνα λέξεις με ομαλή ορθογραφία.
- Διαβάζουν αρκετά καλά τις ψευδολέξεις.
- Δυσκολεύονται στην ανάγνωση λέξεων με «ανώμαλη» ορθογραφία.
- Κάνουν τόσο φωνημικά όσο και οπτικά λάθη.

Φωνολογική δυσλεξία (phonological dyslexia): Τα άτομα με φωνολογική δυσλεξία:

- Διαβάζουν οικείες λέξεις.
- Δυσκολεύονται στην ανάγνωση μη οικείων λέξεων.
- Δε διαβάζουν καθόλου τις ψευδολέξεις.
- Δεν κάνουν σημασιολογικά λάθη.

Άμεση δυσλεξία (direct dyslexia): Τα άτομα με άμεση δυσλεξία μπορούν:

- Να διαβάσουν μεγαλόφωνα. Δεν καταλαβαίνουν όμως τη σημασία των λέξεων αυτών.
- Να διαβάσουν απλές ή δύσκολες ορθογραφικά λέξεις που τους ήταν οικείες πριν την εγκεφαλική βλάβη. Δεν μπορούν όμως να διαβάσουν σωστά ψευδολέξεις ή λέξεις ασυνήθεις

Λεκτικού τύπου ή γράμμα-γράμμα δυσλεξία (wordform or letter-by letter dyslexia) Τα άτομα αυτά:

- Δεν μπορούν να αναγνωρίσουν τις λέξεις ως ένα σύνολο ή να τις διαβάσουν συλλαβικά.
- Αναγνωρίζουν ατομικά γράμματα.
- Διαβάζουν τη λέξη γράμμα-γράμμα, ένα κάθε φορά, ώστε μετά να προφέρουν τη λέξη ως σύνολο (Αναστασίου, 1998).

Ο όρος εξελικτική ή αναπτυξιακή δυσλεξία αναφέρεται στα άτομα, στα οποία η δυσλεξία διαπιστώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξής τους ή της εξέλιξής τους (Πόρποδας 1981).

Ο Bakker περιέγραψε δύο τύπους αναπτυξιακής δυσλεξίας: εκείνον που παρουσιάζει διαταραχές στο ακουστικό – γλωσσικό επίπεδο και σε κείνον που παρουσιάζει διαταραχές στο οπτικό – χωρικό επίπεδο (Bakker, 1979). Σε μεταγενέστερες έρευνές του επιχείρησε τη διάκριση σε δυσλεξία P-τύπου (P= perceptual, αντιληπτική) και δυσλεξία L-τύπου (L=linguistic, γλωσσική).

Ο δυσλεξικός P-τύπου εμφανίζει μία υπερανάπτυξη των λειτουργιών του δεξιού ημισφαιρίου, παρουσιάζει μείωση των γλωσσικών λειτουργιών, αδυναμία στα οπτικά σύμβολα του κειμένου, διαβάζει αργά και κατά την αναγνωστική διαδικασία κάνει λάθη.

Ο δυσλεξικός L-τύπου παρουσιάζει μια ενεργοποίηση των μηχανισμών για την ομιλία του αριστερού ημισφαιρίου και μια αδύνατη ενεργοποίηση των μηχανισμών του δεξιού ημισφαιρίου για την οπτική αντίληψη. Διαβάζει υπερβολικά γρήγορα παραβλέποντας γράμματα, λέξεις ή και φράσεις και κάνοντας σημαντικά λάθη αντικατάστασης των γραμμάτων κατά την ανάγνωση.

Διατηρώντας αυτή τη διάκριση, ο ερευνητής κατέληξε στο ότι το δεξιό ημισφαίριο του εγκεφάλου επιδρά σημαντικά στο διάβασμα σ' έναν αρχάριο

αναγνώστη, ενώ το αριστερό ημισφαίριο επιδρά σημαντικά στη λειτουργία της ανάγνωσης σ' ένα προχωρημένο αναγνώστη (Bakker,1986).

Από άλλους μελετητές, έγινε ταξινόμηση της δυσλεξίας σε περισσότερους υποτύπους, τέσσερις ή και πέντε. Αναφέρονται οι γενετικές μελέτες των DeFries et al. (1987), οι οποίοι διακρίνουν τους δυσλεξικούς σε τέσσερις κατηγορίες:

- α) εκείνους με οπτικο-χωρικές διαταραχές,
- β) εκείνους που παρουσιάζουν διαταραχές στη βραχυπρόθεσμη μνήμη,
- γ) εκείνους που έχουν δυσλεξία και δεν παρουσιάζουν τις προηγούμενες διαταραχές
- δ) τους μεικτούς τύπους.

Τέλος, οι Zeffiro&Eden, (2000), αναγνωρίζοντας τη νευρολογική βάση της εξελικτικής δυσλεξίας, με τη βοήθεια της τομογραφίας με εκπομπή ποζιτρονίων (PET) δίνουν νέες πληροφορίες για τις περιοχές του εγκεφάλου που σχετίζονται με την κατονομασία και την αναγνώριση των λέξεων.

2.5. Οι επεξηγηματικές θεωρίες της εξελικτικής δυσλεξίας

Η παρατήρηση των δυσλεξικών παιδιών και ενηλίκων οδήγησε τους ερευνητές σε διαφορετικά συμπεράσματα ως προς το πώς μπορεί να ερμηνευτεί η δυσλεξία. Έτσι, προέκυψαν διαφορετικές θεωρίες σχετικά με την ερμηνεία των ειδικών διαταραχών ανάγνωσης, άλλοτε αντιφατικές και άλλοτε συμπληρωματικές, οι οποίες οδήγησαν τις έρευνες σε άλλα μονοπάτια, ανάλογα με την αρχική θεώρηση του φαινομένου αυτού. Οι τέσσερις θεωρίες είναι οι εξής :

2.5.1. Η οπτική θεωρία

Η οπτική θεωρία αποτέλεσε ιστορικά την πρώτη θεωρία, η οποία επιχείρησε να ερμηνεύσει τη δυσλεξία βασισόμενη στην αντίληψη ότι το οπτικό σύστημα των δυσλεξικών ατόμων δυσλειτουργεί και όπως αποδείχθηκε αργότερα από έρευνες, το μεγαλοκυτταρικό οπτικό σύστημα, το οποίο αντιδρά φυσιολογικά στα σύντομα και γρήγορα εναλλασσόμενα ερεθίσματα, δεν είναι ικανό, κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης (εναλλαγή τιναγμάτων και προσηλώσεων) να επεξεργαστεί ταχέως την οπτική πληροφορία και να σβήσει έγκαιρα την εικόνα που προηγείται πριν την

εμφάνιση αυτής που έπεται (Stein, 2000). Η αστάθεια του διοφθαλμικού ελέγχου στα δυσλεξικά άτομα προκύπτει από αυτό το πρόβλημα .

Σε ένα σχετικώς μικρό ποσοστό παιδιών (5-10%) με σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες παρατηρείται επιβράδυνση στην οπτική επεξεργασία του γραπτού λόγου. Η δυσχέρεια στην οπτική αντίληψη έχει αποδοθεί στην δυσλειτουργία της μεγαλοκυτταρικής οδού (magnocellular pathway) (Ben-Yehuda et al., 2001.)

Οι τελευταίες έρευνες, κατέληξαν στο συμπέρασμα, ότι τα οπτικά ελλείμματα των αντιθέσεων και της κίνησης εμφανίζονται σε μια ομάδα δυσλεξικών, όπου η κυρίαρχη διαταραχή είναι φωνολογικού επιπέδου. Άρα, η οπτική διαταραχή αποτελεί συνέπεια του ελλείμματος της μάθησης και όχι αιτία (Habib, 2000).

2.5.2. Η φωνολογική θεωρία

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, το κεντρικό έλλειμμα, το οποίο είναι υπεύθυνο για την εμφάνιση της δυσλεξίας, είναι φωνολογικού επιπέδου και πιο συγκεκριμένα, εντοπίζεται στην αναπαράσταση, αποθήκευση και ανάκτηση των ήχων της ομιλίας, οι οποίες απαιτούνται για την εκμάθηση του αλφαβητικού συστήματος της ανάγνωσης μέσω της εμπέδωσης της γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας. Αυτή η θεωρία ενισχύεται από τη διαπίστωση, μέσω των δοκιμασιών κατηγοριοποιητικής αντίληψης, μιας δυσκολίας όχι στο χειρισμό αλλά στην αναπαράσταση των φωνημάτων (Habib, 2000).

Η φωνολογική θεωρία, στο νευρολογικό επίπεδο, θεωρεί ότι η δυσλεξία προέρχεται από μία εγγενή δυσλειτουργία του αριστερού ημισφαιρίου (περιοχές γύρω από τη σχισμή του Sylvius, οι οποίες είναι υπεύθυνες για τις φωνολογικές αναπαραστάσεις και τη σύνδεση φωνολογικών και ορθογραφικών αναπαραστάσεων).

Η δυσλειτουργία που παρατηρείται στη δυσλεξία εκτός από την φωνολογική ενημερότητα (phonological awareness) περιλαμβάνει και άλλες σχετιζόμενες λειτουργίες όπως την αλφαβητική χαρτογράφηση (alphabetic mapping), την φωνολογική αποκωδικοποίηση (phonological decoding), τη λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη (verbal short memory) και την κωδικοποίηση και ανάκληση ονόματος (name encoding and retrieval) (Vellutino et al., 2004. Ramus et al., 2003).

Δυσλεξία απαντάται εξίσου σε γλώσσες που χαρακτηρίζονται ως φωνολογικά "διαφανείς" ή "επιφανειακές" (π.χ. ελληνικά) και σε μη διαφανείς (π.χ. αγγλικά) σύμφωνα με την τυπικότητα ή μη στη σχέση μεταξύ φωνήματος και γραφήματος.

Συνοψίζοντας τις παρατηρήσεις που έχουν γίνει σε διάφορες χώρες η Grigorenko (2001), διαπιστώνει, πρώτον, ότι τα λάθη των δυσλεξικών ατόμων είναι λιγότερα σε "επιφανειακές" από ότι σε άλλες γλώσσες. Δεύτερον, προτείνει ότι η καλύτερη πρόβλεψη της εξέλιξης των δυσκολιών στην ανάγνωση μπορεί να γίνει με βάση την ικανότητα του παιδιού στην ανάγνωση «ψευδολέξεων», η οποία αποτελεί δείκτη της φωνολογικής ενημερότητας. Το δυσλεξικό παιδί παρουσιάζει εξαιρετική δυσχέρεια στην ανάγνωση ψευδολέξεων, δηλ. στο χειρισμό φωνημάτων (Vellutino et al., ό.π.).

Η φωνολογική θεωρία δεν ερμηνεύει την εμφάνιση αισθητηριοκινητικών διαταραχών. Όμως, όπως αποδεικνύεται από πρόσφατες έρευνες, όλα τα αισθητηριοκινητικά προβλήματα που εμφανίζονται στα δυσλεξικά άτομα έχουν περιορισμένη δράση στην αναγνωστική ικανότητα. Έτσι, η δυσλεξία φαίνεται να χαρακτηρίζεται ως ένα φωνολογικό έλλειμμα, το οποίο συνοδεύεται από ένα αισθητηριοκινητικό σύνδρομο (Ramusetal., ό.π.).

2.5.3. Η θεωρία του χρονισμού

Αυτή η θεωρία, ονομάζεται και θεωρία της γρήγορης ακουστικής διαδικασίας. Υποστηρίζει ότι το φωνολογικό έλλειμμα αποτελεί συνέπεια ενός ακουστικού ελλείμματος, το οποίο αποτελεί τη βασική αιτία της δυσλεξίας (McCardle, Scarborough&Catts, 2001).

Πιο συγκεκριμένα, παρατηρείται δυσκολία στην αντίληψη σύντομων ή γρήγορων ήχων, οι οποίοι δεν είναι μόνο λεκτικοί. Ένα δυσλεξικό παιδί, για να αναπαράγει τη διαδοχή δύο σύντομων ακουστικών ερεθισμάτων, έχει ανάγκη ενός μεσοδιαστήματος της τάξης των 300 έως 400 msec (Habib, 2000). Η εν λόγω θεώρηση της δυσλεξίας στηρίζεται πειραματικά από τη διαπίστωση ότι τα δυσλεξικά άτομα έχουν χαμηλές επιδόσεις σε ακουστικές δοκιμασίες, όπως σε αυτές της διάκρισης συχνοτήτων και της κρίσης της χρονικής σειράς.

Πρόσφατες παρατηρήσεις έδειξαν ότι η δυσχέρεια στη ακουστική αντίληψη σχετίζεται με την αγωγιμότητα ακουστικών ερεθισμάτων διαφόρων συχνοτήτων (Ahissar, Protopapas, Reid&Merzenich 2000). Μελέτη που συνέκρινε δυσλεξικούς ενήλικες με ομάδα ελέγχου έδειξε ότι περίπου οι μισοί παρουσίαζαν δυσχέρεια στην ακουστική αντίληψη του λόγου(Kingetal., 2003).

2.5.4. Η κινητική θεωρία

Σ' αυτή τη θεωρία, δίνεται έμφαση στο σύνολο των συμπτωμάτων της δυσλεξίας (ως σύνδρομο) και όχι μόνο στη δυσκολία της ανάγνωσης. Ένα δυσλεξικό παιδί διαφοροποιείται από τα άλλα ως προς τον τρόπο που αντιλαμβάνεται το χρόνο, την ικανότητα απομνημόνευσης, τη δυσκολία κατάκτησης διαδικασιών και της αυτοματοποίησης τους, τον τρόπο που γράφει (Habib, 2000).

Η παρατήρηση ότι συχνά η δυσλεξία σχετίζεται με έλλειμμα σε κινητικές δεξιότητες και δυσκολίες στην ισορροπία οδήγησε σε διερεύνηση της λειτουργικότητας της παρεγκεφαλίδας. Η παρεγκεφαλίδα αποτελεί το μέρος του εγκεφάλου που παίζει κινητικό ρόλο και θα μπορούσε να εμπλέκεται στη διαταραχή του συντονισμού του δυσλεξικού (με πιθανές συνέπειες στην ολική κινητικότητα, δηλαδή δυσπραξία ή στη γραφή, δηλαδή δυσγραφία), αλλά και στην ελάττωση των αρθρωτικών ικανοτήτων (που επηρεάζει τη βραχύχρονη φωνολογική μνήμη) καθώς και στη διαταραχή της φωνολογικής ενημερότητας (Fawcett, Nicolson & MacLagan, 2001).

Η κινητική θεωρία δε λαμβάνει υπ' όψιν της το γεγονός ότι η δυσγραφία δεν αποτελεί σταθερό σύμπτωμα της δυσλεξίας παρόλο που είναι συχνό και γενικότερα δεν μπορεί να ερμηνεύσει την ύπαρξη ή την απουσία των διάφορων αισθητηριοκινητικών προβλημάτων (Ramusetal., ό.π).

2.6. Συχνότητα δυσλεξίας

Οι έρευνες για τη συχνότητα της δυσλεξίας διαφέρουν μεταξύ τους και ποικίλουν από χώρα σε χώρα. Η εμφάνισή τους με βάση ερευνητικά δεδομένα αποδίδεται σε γνωσιακά ελλείμματα ως προς τη φωνολογική ενημερότητα (phonological awareness), δηλαδή την ικανότητα αναπαράστασης και επεξεργασίας των ήχων που συνθέτουν μια γλώσσα (Stanovich&Siegel, 1994).

Η συχνότητα εξαρτάται από τις διαγνωστικές μεθόδους που χρησιμοποιούνται και κυμαίνεται μεταξύ 2-10% στο μαθητικό πληθυσμό (Baker&Cantwell, 1995). Ως κριτήρια υπολογισμού της συχνότητας, θεωρούνται η ηλικία των παιδιών και το ισχύον σε κάθε χώρα σύστημα παραπομπής για διάγνωση. Σημαντικό ρόλο, επίσης, διαδραματίζει η πρόωμη αναγνώριση αυτών των δυσκολιών, η οποία σχετίζεται με τη

γενικότερη κρατική εκπαιδευτική πολιτική που ακολουθείται απέναντι στο πρόβλημα (Thomson, 1984).

Σχεδόν όλες οι μελέτες για την ανικανότητα ανάγνωσης και ορθογραφίας έχουν βρει μια υψηλότερη επικράτηση στα αγόρια, τα οποία κυμαίνονται 4 προς 1 ή 3 προς 1 (Wadsworthetal, 2000. DeFriesetal., 1997.Penningtonetal, 1991).

Συνολικά, με μέτριες εκτιμήσεις, ο υπολογισμός του ποσοστού της δυσλεξίας, ανέρχεται στη μέση τιμή του 5% επί του μαθητικού πληθυσμού. Σε ένα ποσοστό 10%, αναφέρεται ο αριθμός των παιδιών που παρουσιάζουν γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες. Απ' αυτό ένα 5% εκτιμάται ότι μπορεί να έχει δυσλεξία και να παρουσιάσει σοβαρές μαθησιακές δυσκολίες.

Συμπερασματικά σε μια συνήθη τάξη 25 μαθητών θα πρέπει να υπάρχουν 1-2 δυσλεξικοί μαθητές, γεγονός που συνθέτει ένα σοβαρό πρόβλημα στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι του τόπου μας με ανάλογες κοινωνικές και οικονομικές προεκτάσεις (Στασινός, 1999).

2.7. Εικόνα συμπτωμάτων

Στην περίπτωση της δυσλεξίας, δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο "μοντέλο" δυσκολιών το οποίο παρουσιάζεται σε κάθε δυσλεξικό παιδί. Σημειώνεται μια μεγάλη ετερογένεια συμπτωμάτων μεταξύ των παιδιών με δυσλεξία (Fletcher etal, 1994). Επιπλέον, ένα δυσλεξικό παιδί δεν εκδηλώνει υποχρεωτικά τις ίδιες δυσκολίες κάθε μέρα (Αναστασίου, 1998).

Η δυσλεξία μπορεί να εντοπισθεί από την προσχολική ηλικία, με τεστ που δεν βασίζονται στην ανάγνωση και στην ορθογραφία. Τα κέντρα του εγκεφάλου που δυσλειτουργούν στην καθοδήγηση της ανάγνωσης επίσης δυσλειτουργούν και σε οποιαδήποτε άλλη ενέργεια, η οποία κατευθύνεται από τα ίδια εγκεφαλικά κέντρα και έχει κοινά βασικά χαρακτηριστικά με την ανάγνωση, π.χ. αλληλοδιαδοχή οφθαλμοκίνηση, επικέντρωση προσοχής, κλπ.

Συνεπώς, τα πιθανά συμπτώματα στην προσχολική ηλικία και στις πρώτες τάξεις του δημοτικού είναι και τα εξής: κληρονομικότητα, δυσκολίες συγχρονισμού ή συντονισμού πράξεων (σχοινάκι, κεφαλιές στο ποδόσφαιρο) και διατήρησης ρυθμού-ρυθμικών κινήσεων (βηματισμός, χορός, χρονισμός).Ακόμη, παρουσιάζουν προβλήματα αλληλοδιαδοχής, όπως βραδύτερη μάθηση της αυτόματης εκτέλεσης

διάφορων αλληλοδιαδοχικών κινήσεων - ενεργειών (ντύσιμο, δέσιμο κορδονιών) (Παυλίδης, 2006).

Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2003), τα συνηθισμένα συμπτώματα δυσλεξίας που μπορεί να παρουσιάσει ένα δυσλεξικό άτομο στην παιδική του ηλικία είναι:

- Προφορικός Λόγος: Δυσκολία στη χρήση σύνθετων ή πολύπλοκων λέξεων και προβλήματα με τους χρόνους των ρημάτων ή τις αντωνυμίες. Παράληψη συλλαβών ή καταλήξεων και κομπιαστή ομιλία προκειμένου να βρει τις κατάλληλες λέξεις.
- Χωροχρονικός Προσανατολισμός: Δυσκολία στην εκτέλεση έργων που προϋποθέτουν προσανατολισμό στον χώρο ή στον χρόνο. Σύγχυση του αριστερά - δεξιά, Βορράς - Νότος, χθές - αύριο και αδυναμία σωστής ανάγνωσης του χάρτη ή εκμάθησης της ώρας.
- Μνήμη - Μνήμη Ακολουθιών: Δυσκολία στην εκτέλεση μιας σειράς προφορικών εντολών, απαρίθμησης των μηνών με τη σειρά τους, αρίθμησης των ζυγών ή των μονών αριθμών, εκμάθησης της προπαίδειας κ.ά.
- Ανάγνωση – Γραφή: Παράληψη ή πρόσθεση γραμμάτων, συλλαβών ή λέξεων, μπέρδεμα σειρών. Σύγχυση λέξεων που μοιάζουν οπτικά ή ακουστικά (δένω - μένω). Εμφάνιση καθρεφτικής ανάγνωσης ή γραφής (χα αντί αχ). Αντικατάσταση λέξεων με άλλες που έχουν παρόμοια ή ίδια σημασία (σκοτεινό αντί μαύρο). Σύγχυση γραμμάτων κατά τον προσανατολισμό τους στο χώρο ή τη σειρά τους μέσα στη λέξη (δ, σ, ρ, κ.ά.). Αλλόκοτα λάθη δίχως καμία λογική εξήγηση. Δυσκολία σωστού τονισμού των λέξεων και ανάγνωση αγνοώντας τα σημεία της στίξης. Ακατάστατα και δυσανάγνωστα γραπτά κείμενα.

2.8. Διάγνωση της δυσλεξίας

Πολλοί μελετητές (Goswami, 2002. Scarborough, 1991), υποστηρίζουν ότι τα περισσότερα παιδιά με δυσλεξία επηρεάζονται από μια γενικότερη κατάσταση, η οποία εκδηλώνεται προτού τεθεί το θέμα του αλφαριθμητισμού στη ζωή τους: Μια κατάσταση που χαρακτηρίζεται από πρώιμες αδυναμίες προφορικού λόγου (κυρίως, σημασιολογικές και συντακτικές), φωνολογικών δεξιοτήτων, συγχρονισμού των

πράξεων, σωματικής αντοχής, γρήγορης ονομασίας γραμμάτων ή αρίθμησης γεγονότων.

Σημαντικές είναι, επίσης, οι αναφορές (Σταύρου, 1995) για δυσκολίες στην πλευρίωση, τη δόμηση του σωματικού σχήματος και του χωροχρονικού προσανατολισμού. Επιπρόσθετα, κατά την προσχολική ηλικία, θεωρούνται σημαντικές οι αδυναμίες της αισθητηριακής και νευρολογικής λειτουργίας (όραση, ακοή, αντίληψη, κινητικός συντονισμός, εστίαση προσοχής, οπτικοακουστική μνήμη) (Καρπαθίου, 1994).

Οι επιμέρους πτυχές της διάγνωσης είναι απαραίτητο να περιλαμβάνουν ατομικό και οικογενειακό ιστορικό του παιδιού και ψυχοδιαγνωστική και παιδαγωγική αξιολόγηση (Στασινός 1999. Ζάχος 1996).

Οι Fuchs&Fuchs (2002), παρουσίασαν ως μοντέλο διάγνωσης, το μοντέλο της «διπλής ασυμφωνίας». Σύμφωνα με αυτό, η κατηγοριοποίηση των αναγνωστικών δυσκολιών μπορεί να πραγματοποιηθεί με βάση αφενός το επίπεδο μάθησης του μαθητή και αφετέρου τη μείωση της επίδοσης σε σχέση με τους συμμαθητές του, με μετρήσεις βασισμένες στο αναλυτικό πρόγραμμα.

Πιο συγκεκριμένα, αν το παιδί βρεθεί στο κατάλληλο διδακτικό περιβάλλον, στο οποίο τα περισσότερα παιδιά της ηλικίας του αποδίδουν και δεχθεί τις κατάλληλες παρεμβάσεις για τις ακαδημαϊκές δυσκολίες που αντιμετωπίζει, τότε, αν συνεχίσει να παρουσιάζει «ασυμφωνία» σε σχέση με τους συνομηλίκους του στο μέσο επίπεδο επίδοσης και την πρόοδο των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του, χρειάζεται να δεχθεί ειδική εκπαίδευση λόγω των αδυναμιών του (Fuchs&Fuchs, 2002).

Έχει επικρατήσει η δυσλεξία να ορίζεται λειτουργικά και αρνητικά στη βάση μιας σειράς κριτηρίων αποκλεισμού. Η διάγνωση της δυσλεξίας αποτελεί για τον ειδικό ένα είδος "αρνητικού παζλ" (Αναστασίου, 1998). Έτσι,:

A. "Πρέπει να είναι φτωχός αναγνώστης και ορθογράφος"

Για ένα παιδί ηλικίας κάτω των 8 ετών, η αναγνωστική ή/και ορθογραφική του ηλικία πρέπει να υπολείπεται κατά 18 μήνες από τη μέση επίδοση των συνομηλίκων του σε κάποιο σταθμισμένο τεστ (Goulandris, 2003). Αντίστοιχα, για ένα παιδί ηλικίας άνω των 8 ετών, η αναγνωστική ή/και ορθογραφική του ηλικία πρέπει να υπολείπεται κατά 24 μήνες από τη μέση επίδοση των συνομηλίκων του (Goulandris, ό.π.).

B. "Να μην έχει αισθητηριακές ή σοβαρές νευρολογικές βλάβες"

Θα πρέπει να αποκλειστεί η πιθανότητα αισθητηριακών ανεπαρκειών, να γίνει, δηλαδή, έλεγχος της οπτικής και ακουστικής οξύτητας, καθώς, επίσης, να αποκλειστεί η πιθανότητα σοβαρών νευρολογικών και ψυχιατρικών προβλημάτων (Πολυχρονοπούλου, 1995).

Γ. "Επαρκείς ευκαιρίες για να μάθει να διαβάξει και να γράφει"

Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Ο Nicolson (2002), θεωρεί ότι στην πραγματικότητα η δυσλεξία συναντάται συχνότερα στα φτωχότερα στρώματα.

Δ. "Να μην έχει ψυχιατρικά και σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα"

Στην περίπτωση της δυσλεξίας, θεωρείται ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες των παιδιών είναι δευτερογενείς και αναπτύσσονται ως αποτέλεσμα της συνεχούς αποτυχίας στην εκμάθηση του γραπτού λόγου και των σοβαρών ματαιώσεων που υφίστανται τα παιδιά (Varma, 1997. Φυσικά η δυσλεξία με τις συναισθηματικές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν.

Ε. "Να έχει μέση ή ανώτερη νοημοσύνη"

Η ασυμφωνία μιας μέσης ή ανώτερης νοημοσύνης ενός παιδιού σε σύγκριση με τη χαμηλή αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση του θεωρείται ως ο *κομβικός παράγοντας στη διάγνωση της δυσλεξίας* (Αναστασίου, 1998).

Η παρατηρούμενη διαφορά μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και αναγνωστικής ικανότητας δεν μπορεί να οφείλεται σε μια περίεργη ιδιοτυπία ή εκλεκτική συγγένεια της δυσλεξίας με ευφυή άτομα, αλλά πιθανόν σε μερικά πολύ έξυπνα παιδιά με δυσλεξία, η ικανότητα ανάγνωσης είναι μέσα σε φυσιολογικά όρια, επειδή η δυσκολία αντισταθμίζεται λόγω ανώτερης ευφυΐας (Shaywitz et al, 1992).

Η αξιολόγηση του παιδιού με δυσλεξία μπορεί να δώσει έγκυρα και χρήσιμα αποτελέσματα για την θεραπευτική αντιμετώπιση όταν στοχεύει, με τη χρήση των κατάλληλων δοκιμασιών, στη διερεύνηση των δυσχερειών της φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου και των άλλων σχετιζόμενων λειτουργιών (φωνολογική ενημερότητα, αλφαβητική χαρτογράφηση, φωνολογική αποκωδικοποίηση, λεκτική βραχυπρόθεσμη μνήμη, κωδικοποίηση και ανάκληση ονόματος)(Vellutino et al., 2004)

2.9. Αίτια της Δυσλεξίας

Δεδομένης της βιο-ψυχο-κοινωνικής οντότητας του ατόμου, θα πρέπει να αποδεχτούμε ότι υπάρχουν βιολογικά, ψυχολογικά και κοινωνικά αίτια που αλληλεπιδρούν σε διαφορετικά κάθε φορά ποσοστά συμμετοχής, ανάλογα με το είδος της συγκεκριμένης διαταραχής που μελετούμε. Οι αιτίες που οδηγούν στην εμφάνιση των ειδικών αναπτυξιακών μαθησιακών διαταραχών είναι μέχρι σήμερα ασαφείς.

Με δεδομένη τη σημαντική ετερογένεια των παιδιών με μαθησιακή δυσκολία, είναι πολύ πιθανό να ευθύνονται περισσότεροι του ενός μηχανισμοί για την εμφάνισή τους (Παπαδάτος, 2003, Reid, 1998).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται παραδεκτό ότι τα ελλείμματα στις βασικές γλωσσικές (linguistic) ικανότητες παίζουν τον κύριο ρόλο κι όχι τα ελλείμματα στις μη γλωσσικές γνωστικές-αντιληπτικές διαδικασίες (Mannva, 1986).

Παθολογοανατομικές μελέτες έχουν δείξει κυτταρικές ανωμαλίες κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο όπως και σε άλλες περιοχές του εγκεφάλου. Απεικονιστικές μελέτες έχουν επίσης δείξει ότι στη δυσλεξία παρατηρείται δυσλειτουργία των δικτύων του λόγου στον αριστερό ημισφαίριο του εγκεφάλου. Η δυσλεξία είναι οικογενής και κληρονομούμενη.

Η μοριακή γενετική έχει υποδείξει γενετικούς τόπους στους οποίους κατά τις ενδείξεις υπάρχουν γονίδια που σχετίζονται με τη διαταραχή. Παρόλα αυτά, η επίδραση των συναισθηματικών και πολιτιστικών παραγόντων δεν μπορεί να αγνοηθεί στην ανάπτυξη και την κλινική έκφραση των μαθησιακών διαταραχών.

2.9.1. Νευροβιολογικοί παράγοντες. Οι ιδιαιτερότητες του εγκεφάλου στη δυσλεξία

Πολλές περιπτώσεις δυσλεξίας προέρχονται από βλάβη στον αριστερό ινιακό λοβό ή από βλάβη στο μεσολόβιο. Η πρώτη προκαλεί λειτουργική τύφλωση του δεξιού οπτικού πεδίου, ενώ η δεύτερη παρεμποδίζει τη μεταφορά της οπτικής πληροφορίας από το δεξιό ημισφαίριο στις περιοχές του λόγου στο αριστερό ημισφαίριο (Geschwind, 1965).

Σύμφωνα με τη θεωρία της πλευρίωσης της εγκεφαλικής κυριαρχίας, παρατηρούνται διαφορές μεταξύ των δύο ημισφαιρίων του εγκεφάλου. Τα δύο ημισφαίρια παρουσιάζουν μια κοινή διεύθυνση, συνδεδεμένα με συνδέσμους μεταξύ τους, που λειτουργούν ως δίοδοι επικοινωνίας, με σημαντικότερο το μεσολόβιο. Το κάθε ημισφαίριο είναι η γνωστική, καθρεπτική αναπαράσταση του άλλου.

Το αριστερό ημισφαίριο διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στις γλωσσικές λειτουργίες και αποτελεί την κυρίαρχη πλευρά. Αυτό το ημισφαίριο, επίσης, ευθύνεται για την αναλυτική λογική, τη διαδοχική επεξεργασία πληροφοριών και τον έλεγχο σκόπιμων κινήσεων.

Το δεξιό ημισφαίριο, ευθύνεται για δεξιότητες που συνδέονται με το χώρο, τη μουσική και την ολιστική προσέγγιση των πληροφοριών. Ενώ, συνήθως, υπάρχει μεγαλύτερη ανάπτυξη του αριστερού ημισφαιρίου, η οποία προκαλεί εγκεφαλική ασυμμετρία, στα δυσλεξικά άτομα αυτή η ασυμμετρία δεν παρουσιάζεται (Morgan, 1998).

Χαρακτηριστικά είναι τα ευρήματα που αφορούν την αριστεροχειρία. Βρέθηκε ότι τα δύο τρίτα των αριστερόχειρων έχουν, ως προς τις γλωσσικές λειτουργίες, αριστερή αντιπροσώπευση, όπως και οι δεξιόχειρες. Το υπόλοιπο ένα τρίτο έχει αμφίπλευρη ή δεξιά αντιπροσώπευση (Geschwind&Calaburda, 1985). Η αριστεροχειρία, από μόνη της, δεν είναι επαρκής λόγος για τη δημιουργία μαθησιακής διαταραχής. Περισσότερο είναι ένας δείκτης της επικρατούσας εγκεφαλικής πλαγίωσης.

Παρόλα αυτά, πολλές μελέτες των παιδιών με μαθησιακή δυσκολία έδειξαν ότι, σε σύγκριση με τα φυσιολογικά, τα παιδιά αυτά παρουσιάζουν επικράτηση του αριστερού ημισφαιρίου (Hiscock&Kinsbourne, 1987).

Τεχνικές απεικόνισης του εγκεφάλου των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές, όπως η αξονική και η μαγνητική τομογραφία, δείχνουν ότι απουσιάζει η φυσιολογική ασυμμετρία των οπισθίων εγκεφαλικών περιοχών. Νέες αναίμακτες τεχνικές, όπως το PET (positron emission tomography) και το SPET (single photon emission tomography) –επιτρέπουν τη χαρτογράφηση της εγκεφαλικής ροής του αίματος–, τα προκλητά δυναμικά και η ποσοτική ηλεκτροεγκεφαλική χαρτογράφηση, έδειξαν ότι τα παιδιά με μαθησιακή δυσκολία διαφέρουν στη νευροφυσιολογική τους δραστηριότητα από τα φυσιολογικά και ότι οι δυσλεξικοί, αν και αποτυγχάνουν να ενεργοποιήσουν τις αριστερές οπίσθιες κροταφικές και πρόσθιες βρεγματικές περιοχές, εμφανίζουν υπερδραστηριότητα στο δεξιό κροταφικό φλοιό (Rumseyetal., 1986).

Πρόσφατα, το ενδιαφέρον έχει επικεντρωθεί στις ανατομικές και νευροφυσιολογικές μεταβολές που παρατηρούνται στην περιοχή του κροταφικού πεδίου (*planum temporale*) που συνδέεται με τις φωνολογικές διαδικασίες (Shaywitz, Rumsey & Shaywitz, 1997). Οι έρευνες της S. Shaywitz κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στα δυσλεξικά άτομα, η περιοχή του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνη για την επεξεργασία των φωνημάτων (περιοχή Broca) παρουσιάζει πρόβλημα. Γι αυτό δυσκολεύονται να αναπτύξουν τη φωνολογική ενημερότητα, η οποία είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου.

Έχει υπάρξει, τέλος, σαφής ένδειξη, ότι ο ρόλος της παρεγκεφαλίδας στη γλώσσα και τις γνωστικές δεξιότητες είναι σημαντικός. Ένα παρεγκεφαλιδικό έλλειμμα παρέχει μια εξήγηση της σειράς των προβλημάτων που διακρίνονται στα παιδιά με δυσλεξία (Allen et al., 1997. Thach, 1996. Leiner & Dow, 1989). Από μελέτες δε, στις αρχές της δεκαετίας του '90, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσίαζαν ελλείμματα σε μια σειρά δεξιοτήτων, όπως στην ισορροπία, στη φωνολογική ικανότητα, και στη γρήγορη επεξεργασία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων (Fawcett & Nicolson, 1990, 1992, 1994, 1996).

2.9.2. Προδιαθεσικοί παράγοντες και Δυσλεξία

Η επίπτωση προγεννητικών και περιγεννητικών δυσκολιών στα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές, συγκριτικά με τα παιδιά που προήλθαν από φυσιολογική εγκυμοσύνη και τοκετό παρουσιάζεται ιδιαίτερα αυξημένη (Kawi & Pasamanick, 1958). Οι De Hirsch et al. (1964), μελέτησαν μια ομάδα προώρων γεννηθέντων παιδιών, η οποία παρουσίασε στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερη επίπτωση δυσκολιών στην ανάγνωση από την ομάδα ελέγχου.

Επίσης, το χαμηλό βάρος γέννησης, η προωρότητα, ο αλκοολισμός και το βαρύ κάπνισμα της μητέρας αναφέρονται, μεταξύ άλλων, ως ενοχοποιητικοί παράγοντες (Lindgren et al., 1986. Nichols & Chen, 1981. Shaywitz et al., 1980). Οι Matejcek και Dytrych (1993), επισήμαναν ως ενοχοποιητικούς παράγοντες για την ανάπτυξη ειδικών μαθησιακών διαταραχών την ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, τον αλκοολισμό του πατέρα, την εκτός γάμου τεκνοποίηση και το διαζύγιο, ενισχύοντας την άποψη ότι η ψυχολογική παραμέληση αποτελεί ουσιαστικό παράγοντα κινδύνου.

Σε ευρεία επιδημιολογική μελέτη των Blair & Scott (2000), η οποία αφορούσε 159.126 μαθητές 12-14 ετών, διαπιστώθηκε ότι παράγοντες χαμηλού κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος συμμετείχαν στην εκδήλωση μαθησιακών δυσκολιών σε ποσοστό 30% στα αγόρια και 39% στα κορίτσια. Μεταξύ των άλλων ευρημάτων διαπιστώθηκε ότι το μικρό βάρος γέννησης των παιδιών (μικρότερο των 2.500 γραμμαρίων) ήταν ισοδύναμο ως προς τη θετική συσχέτιση με την περιορισμένη εκπαίδευση της μητέρας (κάτω από 12 έτη) στην εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών (Παπαδάτος, 2003).

Οι Livingston et al., (1993), βρήκαν ότι τα παιδιά, τα οποία είχαν γεννηθεί τους πρώτους καλοκαιρινούς μήνες (Μάιος, Ιούνιος, Ιούλιος), παρουσίαζαν πολύ μεγαλύτερες πιθανότητες να εμφανίσουν δυσλεξία. Ο Gaddes(1978), παρουσίασε ευρήματα που συσχετίζουν την κακή διατροφή με τις δυνατότητες μάθησης του παιδιού. Παιδιά που είχαν υποστεί παρατεταμένη και πρόιμη κακή διατροφή ήταν κάτω από το μέσο όρο σε διάφορες γνωστικές δοκιμασίες και με μαθησιακή ικανότητα κατώτερη από τα αδέρφια τους, που είχαν μεγαλώσει στο ίδιο περιβάλλον αλλά δεν είχαν στον ίδιο βαθμό κακή διατροφή.

Πρόσφατα, έχουν ενοχοποιηθεί συγκεκριμένοι περιβαλλοντικοί παράγοντες, όπως η ύπαρξη υψηλού ποσοστού μολύβδου στην ατμόσφαιρα, με την έννοια ότι έχουν τοξική επίδραση στις εγκεφαλικές λειτουργίες, οι οποίες επηρεάζουν τις μαθησιακές δυνατότητες του παιδιού (Παναγιωτόπουλος, 1991).

2.9.3. Γενετικοί παράγοντες

Η οικογενειακή συνάθροιση των ανικανοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας έχει παρατηρηθεί επανειλημμένα (Raskind et al, 2001). Η μεταβίβαση της δυσλεξίας από τη μια γενιά στην άλλη μέσα στη οικογένεια καταγράφηκε για πρώτη φορά το 1950 στην επιδημιολογική έρευνα του Halgren στη Σουηδία (Halgren, 1950). Τα ευρήματα της μελέτης αυτής επιβεβαιώθηκαν από μεταγενέστερες παρατηρήσεις όπως και από παρατηρήσεις σε διδύμους, οι οποίες έδειξαν ότι η δυσλεξία είναι οικογενής και κληρονομούμενη (DeFriesetal., 1997)

Διάφορα ερευνητικά προγράμματα έχουν δείξει ότι γονείς δυσλεξικών παιδιών παρουσιάζουν οι ίδιοι δυσκολίες στην ανάγνωση σε ποσοστά από 25% μέχρι 60% και υπολογίζεται ότι ο κίνδυνος για δυσλεξία είναι οκτώ φορές μεγαλύτερος σε παιδιά που έχουν ένα γονέα με παρόμοιες δυσκολίες, με 35-40% αν είναι αγόρι και

20% αν είναι κορίτσι (Gilger, Pennington&DeFries, 1991). Ο ακριβής τρόπος μετάδοσης παραμένει άγνωστος. Η δυσλεξία μεταβιβάζεται ως χαρακτηριστικό που δεν σχετίζεται με το φύλο και εικάζεται ότι εξαρτάται από λίγα γονίδια που έχουν σημαντικό αποτέλεσμα (Vellutino et al., 2004).

Μελέτες της δυσλεξίας σε διδύμους, μονοωγενείς και δυωγενείς έχουν δείξει ότι το μεγαλύτερο μέρος της διακύμανσης στις ικανότητες ανάγνωσης οφείλεται σε γενετικούς συντελεστές. Η επίπτωση των μαθησιακών διαταραχών ήταν στατιστικώς σημαντικά μεγαλύτερη στους μονοζυγωτικούς απ' ό,τι στους διζυγωτικούς διδύμους (Bishop, North & Doulan, 1995).

Σε έρευνα των Finucci, Gottfredson & Childs (1985), αναφέρεται ότι μόλις το 5% των παιδιών που οι γονείς τους δεν έχουν αναγνωστικά προβλήματα παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες, ενώ το 36% των γονέων που παρουσίαζαν αναγνωστικές δυσκολίες κατά την παιδική τους ηλικία δηλώνουν ότι τουλάχιστον το ένα από τα παιδιά τους έχουν αναγνωστικές δυσκολίες.

Σύμφωνα με τους παραπάνω ερευνητές, τα παιδιά των ατόμων με αναγνωστικές δυσκολίες διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσουν προβλήματα ανάγνωσης από τα παιδιά των χαρακτηριστικών αναγνωστών.

Αν και ακόμα δεν έχουν ξεκαθαριστεί οι ακριβείς μηχανισμοί της κληρονομικής μετάδοσης της δυσλεξίας, μελέτες έχουν δείξει περιοχές ενδιαφέροντος σε διάφορα χρωμοσώματα στο ανθρώπινο γονιδίωμα. Ο σύνδεσμος της δυσλεξίας στο χρωμόσωμα 6p21.3 προτάθηκε αρχικά από τους Cardon et al. (1994), σε έναν πληθυσμό διζυγωτικών διδύμων και τους αμφιθαλείς τους. Τα γονίδια που εμπλέκονται υποστηρίζεται ότι βρίσκονται στο χρωμόσωμα 1 (Grigorenko et al., 1998), στο χρωμόσωμα 6 (Smithetal., 2001) και 15 (Morrisetal., 2000).

Έρευνες των Smith, Kimberling και Pennington (1991) έχουν δείξει ότι ανωμαλίες στο χρωμόσωμα 15 συνδέονται με την αναπτυξιακή δυσλεξία, αλλά τα ευρήματα αφορούν ένα μικρό αριθμό ατόμων με πολύ εξειδικευμένη διαταραχή της ανάγνωσης (Grigorenkoetal, 1997). Ο φαινότυπος της φωνολογικής ενημερότητας χαρτογραφήθηκε στο χρωμόσωμα 6p21-p22 και η ανάγνωση λέξης στο χρωμόσωμα 15q21 (Grigorenko et al, 1997). Ο Pennington, προτείνει ως πιθανή ερμηνεία το γεγονός ότι οι γενετικές επιδράσεις στη δυσλεξία τροποποιούν ή περιορίζουν το εύρος της νευρωνικής ανάπτυξης και ίσως οδηγούν σε μεταβολές που βραχυκυκλώνουν το νευρωνικό κύκλωμα. (Pennington, 1995).

2.9.4. Γνωσιακοί παράγοντες

Η άποψη της διαταραχής των γνωστικών λειτουργιών, βασίζεται στη διερεύνηση των λειτουργικών ανωμαλιών κατά την αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία των προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Είναι μια θεώρηση, η οποία περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα απόψεων, που σχετίζονται με τα ελλείμματα, τα οποία παρουσιάζει το δυσλεξικό άτομο στην οπτικο-ακουστική αντίληψη και μνήμη, στη λεξική και φωνολογική επεξεργασία καθώς και το συσχετισμό τους με το σημασιολογικό, σημαντικό επίπεδο της γλώσσας, στην τήρηση σειράς και ακολουθίας συμβόλων, στις οφθαλμικές κινήσεις κατά την ανάγνωση.

Τα ανωτέρω ελλείμματα, έχουν σχέση με τη χρήση και επεξεργασία του γραπτού λόγου. Αν και με την κατάλληλη εκπαιδευτική επέμβαση, τα περισσότερα άτομα επιτυγχάνουν, εντέλει, κάποια ικανότητα στις δεξιότητες ανάγνωσης ή σύνταξης εγγράφου, τα ελλείμματα εμμένουν συχνά και μετά την ενηλικίωση και αυτές οι ανικανότητες μπορούν να έχουν μακροπρόθεσμο εκπαιδευτικό, οικονομικό, και κοινωνικό αντίκτυπο (Shaywitz et al, 1999).

Οι σύγχρονες μελέτες έχουν αποκαλύψει ελλείμματα **α)** στη φωνολογική διαδικασία ή στο σύστημα κατανόησης των ήχων, **β)** στη γραμματική ή το συντακτικό, **γ)** στο λεξιλόγιο ή στη σημειωτική των λέξεων και **δ)** στις στρατηγικές της επικοινωνίας (Rack et al., 1992. Goswami&Bryant, 1990.Wagner&Torgesen, 1987).

Παράλληλα, η μελέτη του αυθόρμητου λόγου των παιδιών με αναγνωστική δυσκολία έδειξε γλωσσικά (linguistic) προβλήματα, που περιλαμβάνουν **α)** μειωμένη δυνατότητα ρηματοποίησης, **β)** περιορισμένο λεξιλόγιο, **γ)** ακαμψία του λόγου, **δ)** δυσκολία στην εύρεση των κατάλληλων λέξεων, **ε)** φτωχή κατανόηση των παραγώγων των λέξεων, **στ)** απουσία κανόνων γραμματικής στον προφορικό λόγο και **ζ)** ανικανότητα του σχηματισμού αφηρημένων εννοιών, που προκύπτουν από την εξέταση των σχέσεων των πραγμάτων (Torgesen, Wagner, & Rashotte, 1994. Ackerman&Dykman, 1993.Felton, 1993).

Η φωνολογική επεξεργασία προϋποθέτει τουλάχιστον το παιδί να έχει αναπτύξει τρεις διαφορετικές ικανότητες:

α) τη φωνολογική ενημερότητα (phonological awareness), η οποία ελέγχεται από τη φωνημική αφαίρεση και από ασκήσεις ομοιοκαταληξίας,

β) τη φωνολογική επανακωδικοποίηση (phonological recoding) στη λεκτική πρόσβαση, που ελέγχεται από τη γρήγορη επαναφορά των λέξεων και

γ) από τη φωνητική επανακωδικοποίηση (phonetic recoding) στη βραχυπρόθεσμη μνήμη, που μετρίεται από ασκήσεις επαναφοράς σειρών αριθμών και λέξεων (Goswami&Bryant, 1990).

Από τις τρεις αυτές διαδικασίες, η φωνολογική ενημερότητα θεωρείται ότι παίζει τον αποφασιστικό ρόλο για την κατανόηση της δυσκολίας στην ανάγνωση.

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι τα ελλείμματα στη φωνολογική ετοιμότητα όχι μόνο συνυπάρχουν με τα ελλείμματα στην αναγνωστική ικανότητα (Vellutino&Scanlon, 1990), αλλά ότι η μεταξύ τους σχέση έχει αιτιολογικό χαρακτήρα (Stanovich, 1993). Ένας σημαντικός τομέας για την αναγνώριση και κατανόηση ενός κειμένου, είναι και ο τομέας της επεξεργασίας του φωνολογικού κώδικα. Η ικανότητα φωνολογικής κατάτμησης των λέξεων και η μετατροπή τους από οπτικά σύμβολα σε ηχητικά-αρθρωτικά, θεωρείται βασικός παράγοντας της αναγνωστικής ικανότητας (Ζάχος 2000).

Τα περισσότερα παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση μπορούν να χρησιμοποιήσουν το γραπτό λόγο μόνον όταν δεν έχουν να μεταφράσουν το γραπτό σε προφορικό λόγο. Αυτά τα παιδιά τα καταφέρνουν εξίσου καλά με τα φυσιολογικά σε δοκιμασίες που απαιτούν μνήμη και αντίληψη γραμμάτων και λέξεων. Η αντίληψη του προφορικού λόγου όμως είναι διαφορετική, στις ανωτέρω δοκιμασίες, κάτω από συνθήκες άγχους (π.χ. γρήγορη έκθεση σε ήχους, λέξεις που αναμιγνύονται με άλλους θορύβους), οπότε τα παιδιά με δυσκολία στην ανάγνωση δεν τα καταφέρνουν όπως τα φυσιολογικά. Παρουσιάζουν δυσκολία να αντιληφθούν την αλληλουχία των φωνημάτων και να τα μετατρέψουν σε προφορικές λέξεις.

Η μειονεξία αυτή είναι αποτέλεσμα της μειωμένης γνώσης της φωνολογικής δομής της γλώσσας (φωνολογική ενημερότητα, phonological awareness). Η απουσία της ή ο περιορισμός της ενοχοποιείται για τη δημιουργία της εξελικτικής διαταραχής της ανάγνωσης (Hulme&Snowling, 1992).

Ένας άλλος τομέας, στον οποίο τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες, είναι αυτός που σχετίζεται με τη μνήμη. Η βραχύχρονη ή εργαζόμενη μνήμη προσλαμβάνει τις πληροφορίες, τις κωδικοποιεί, τις επεξεργάζεται και στη συνέχεια τις μεταβιβάζει για μελλοντική χρήση στη μακροπρόθεσμη μνήμη. Η μακρόχρονη μνήμη, η οποία υποδιαιρείται σε σημασιολογική ή επεισοδιακή, συμβάλλει στη μόνιμη κωδικοποίηση των πληροφοριών και στη δυνατότητα ευχερούς ανάκλησής τους και εύκολης πρόσβασης σ' αυτές.

Η περιοχή στην οποία τα δυσλεξικά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολίες είναι αυτή της βραχύχρονης μνήμης. Οι δυσκολίες αυτές συναρτώνται με τη μνημονική εγγραφή και ανάκληση γραμμάτων και με τη βασική αντιστοιχία ήχου - συμβόλου. Οι δυσκολίες στη βραχύχρονη μνήμη των δυσλεξικών παιδιών, οφείλονται σε ελλείμματα αποκρυπτογράφησης ή αποκωδικοποίησης πληροφοριών, στην αδυναμία λεκτικής τους επανάληψης και σε ελλείμματα φωνολογικής και λεκτικής επεξεργασίας των προσλαμβανόμενων πληροφοριών (Στασινός 1984).

Τα ανωτέρω αναφερθέντα, αποτελούν τις βασικές απόψεις και θεωρητικές θέσεις της γνωστικής προσέγγισης για τη δυσλεξία και συντελούν στην ψυχοπαιδαγωγική της αντιμετώπιση και στη δημιουργία κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης.

2.10. Στρατηγικές παρέμβασης στη δυσλεξία

Η αυξανόμενη πίεση που έχει παρατηρηθεί τα τελευταία χρόνια στα σχολεία για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών, ως απόρροια των σύγχρονων κοινωνικών απαιτήσεων και των γονεϊκών προσδοκιών, έχει οδηγήσει στην αναζήτηση παρεμβατικών στρατηγικών ώστε να καταστούν τα παιδιά ικανά να διαβάζουν (Snow, Burns & Griffin, 1998). Αυτοί οι μαθητές δυσκολεύονται να διακρίνουν τη σχέση μεταξύ των ήχων στις λέξεις και των γραμμάτων/φθόγγων που αποτυπώνονται στο γραπτό λόγο (Ehri, 1998).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται δυο τύποι δοκιμασμένων προγραμμάτων ειδικής θεραπευτικής αγωγής για τα δυσλεξικά παιδιά. Αυτά που στηρίζονται στην υπόθεση της ελλειμματικής φωνολογικής επεξεργασίας και ενημερότητας και εκείνα που έχουν στηριχθεί στην υπόθεση της Tallal (1980), ότι δηλαδή η δυσχέρεια στις διαταραχές λόγου και μάθησης εστιάζεται στην ελλιπή διάκριση των φωνημάτων στο επίπεδο της ακουστικής αντίληψης. Και οι δυο τύποι προγραμμάτων ειδικής εκπαίδευσης κάτω από πειραματικές συνθήκες προσφέρουν θετικά αποτελέσματα.

Τα προγράμματα ειδικής αγωγής δυσλεξικών παιδιών, τα οποία επικεντρώνονται στη ελλειμματική φωνολογική επεξεργασία επιδιώκουν πρωταρχικά την απόκτηση φωνολογικής ενημερότητας και παράλληλα αναγνώριση της αντιστοιχίας φωνημάτων με γραφήματα. Η φωνολογική ενημερότητα επιτυγχάνεται με την συστηματική άσκηση στην αναγνώριση και χειρισμό των φωνημάτων.

Η αναγνώριση αυτή γίνεται με την κατάτμηση των προτάσεων σε λέξεις, των λέξεων σε συλλαβές και αυτών σε φωνήματα. Σε συνέχεια αναγνώριση και παραγωγή γίνεται του φωνήματος σε διάφορες θέσεις της λέξης. Περιλαμβάνει επίσης αντίληψη και παραγωγή ομοιοκαταληξίας και χειρισμό των φωνημάτων μέσα στη λέξη.

Όσον αφορά στις στρατηγικές μάθησης που το σύγχρονο σχολείο χρησιμοποιεί, πρέπει να τονίσουμε ότι απευθύνονται κυρίως στο αριστερό-ομιλούν ημισφαίριο. Η αναφορά στο δεξί ημισφαίριο με τη χρήση της μουσικής, του χορού, της κίνησης, της ζωγραφικής, των χρωμάτων, της φαντασίας, της δημιουργικότητας, μέσα από ειδικές πολυαισθητηριακές μεθόδους διδασκαλίας που θα τις εμπεριέχουν (Wilkins, Garside & Enfield, 1993), θεωρούμε ότι μπορεί να συμβάλει θετικά στην κάλυψη των ατομικών αναγκών όλων των παιδιών και θα μπορούσε να βοηθήσει σημαντικά, στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, ακόμη και μέσα στην τυπική τάξη. Η ποικιλία σε μεθόδους διδασκαλίας προτείνεται βέβαια και από τη σύγχρονη παιδαγωγική, με την πεποίθηση, ότι η άσκηση των παιδιών σε διαφορετικές στρατηγικές μάθησης αυξάνει τη δυνατότητα σωστής επιλογής λύσης κάποιων προβλημάτων.

Πρέπει να υπογραμμιστεί πως οι μαθητές με δυσλεξία, επειδή δεν επιλέγουν με τόσο φυσικό και αβίαστο τρόπο όπως οι υπόλοιποι μαθητές, τις διάφορες έννοιες και δεξιότητες χρειάζονται άμεσες και ρητές οδηγίες για αυτό που τους ζητείται να κάνουν (Reinhart & Martinez, 1996). Οι δυσλεξικοί μαθητές, επίσης, ωφελούνται όταν οι στόχοι χωρίζονται σε απλούστερα βήματα, έτσι ώστε να μπορούν να τους μάθουν βαθμιαία (Jordan, 1996). Επιπλέον, χρειάζονται ένα διαταγμένο, συνεπές μαθησιακό περιβάλλον, το οποίο τρέφει, υποστηρίζει και παρακινεί τον αυτοσεβασμό τους.

Επειδή οι ικανότητες ανάγνωσης των μαθητών με δυσλεξία βελτιώνονται περισσότερο καθώς διαβάζουν, πρέπει να παρέχονται τα κατάλληλα υλικά έτσι ώστε να μπορούν να διαβάσουν όχι μόνο για τη γνώση αλλά και για την ευχαρίστησή τους (Reinhart & Martinez, 1996).

Η φωνολογική ενημερότητα θεωρείται κρίσιμη για την επιτυχία στην ανάγνωση (Spafford & Grosser, 1996). Οι δάσκαλοι δε πρέπει να είναι ιδιαίτερα εκλεκτικοί και εύκαμπτοι κατά την κατάρτιση ενός προγράμματος παρέμβασης ενσωματώνοντας τις αισθητήριες διαβάσεις στον εγκέφαλο προβλέποντας ποικίλες μορφές εκμάθησης (Grosser, 1996) με τη χρήση εικόνας, ήχου, ομιλίας, αφής και κίνησης.

Η πολυαισθητηριακή εκμάθηση δεν πρέπει να πραγματοποιείται στη σιωπή ούτε να είναι εσπευσμένη, αφού οι χρονικές πιέσεις και ο μεγάλος αριθμός εργασιών είναι εχθροί των ατόμων με δυσλεξία.

Η ανάπτυξη μεταγνωστικών στρατηγικών σκοπεύει να υποβοηθήσει τους δυσλεξικούς μαθητές να αντιμετωπίσουν τις αναγνωστικές (ή τις άλλες ακαδημαϊκές τους διαταραχές) δυσκολίες που παρουσιάζουν (Κανδαράκης, 1997β).

Έχουν προταθεί ποικίλα μοντέλα αντιμετώπισης της δυσλεξίας, τα οποία στηρίζονται σε διαφορετικές προσεγγίσεις.

A) Στρατηγικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας βάσει της γνωστικής ανάπτυξης.

Η ολική λεξική προσέγγιση προσδιορίζει την οπτική μάθηση ολόκληρης της λέξης θεωρώντας πως το μόρφωμα είναι η βάση της ανάγνωσης και όχι τα απομονωμένα γράμματα ή οι συνδυασμοί τους. Εισάγει «ενδιαφέρουσες» λέξεις στο λεξικό του αναγνώστη για να αυξήσει την πιθανότητα αναγνώρισής τους.

Η γλωσσολογική (φωνημική) προσέγγιση προσδιορίζει τους κανόνες που καθορίζουν τις σχέσεις ήχων - γραμμάτων (Marsh et al., 1981). Η φθογγική συνειδητοποίηση θεωρείται κρίσιμη για την επιτυχία ανάγνωσης. Οι μαθητές με δυσλεξία χρειάζονται ειδική βοήθεια στην οικοδόμηση αυτής της συνειδητοποίησης. Χρειάζονται, επίσης, ιδιαίτερα δομημένη, ρητή και εντατική οδηγία στους συγκεκριμένους φωνημικούς κανόνες (Spafford & Grosser, 1996)

B) Στρατηγικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας βάσει της νευροψυχολογικής ανάπτυξης.

Νευροφυσιολογική παρέμβαση με βάση τον ερεθισμό των ημισφαιρίων - Το εξισορροπιστικό μοντέλο στη δυσλεξία.

Η αρχική ανάγνωση καθοδηγείται από το δεξιό ημισφαίριο, ενώ η αναβαθμισμένη ανάγνωση, η οποία απαιτεί συντακτική ανάλυση, καθοδηγείται από το αριστερό ημισφαίριο. Αυτές οι διαφορές είναι κεντρικές στην κατασκευή διαφοροποιημένων προγραμμάτων επέμβασης για να υποκινηθεί το λειτουργικά ανενεργό ημισφαίριο. Η ενεργοποίηση του αριστερού ημισφαιρίου στους δυσλεξικούς τύπου-P και του δεξιού ημισφαιρίου στους δυσλεξικούς τύπου-L θεωρείται ότι μπορεί να αλλάξει την ισορροπία συμμετοχής από τα ημισφαίρια και να οδηγήσει στην απόκτηση νέων στρατηγικών ανάγνωσης.

Τα προγράμματα παρέμβασης περιλαμβάνουν το HAS (HemisphereAlludingStimulation - Έμμεσος ημισφαιρικός ερεθισμός) ή/και το HSS (HemisphereSpecificStimulation - Ειδικός Εγκεφαλικός Ερεθισμός) για τη βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας ορισμένων δυσλεξικών.

Κιναισθητική - Δακτυλική Μέθοδος

Η κιναισθητική μέθοδος εκμάθησης της ανάγνωσης βασίζεται στην αντιγραφή ή το «πάτημα» του περιγράμματος κάθε γράμματος με τα δάχτυλα. Το άτομο με αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να «διαβάσει» μέσω της κιναισθητικής πληροφορίας και όχι της οπτικής. Αυτό συμβαίνει γιατί η κιναισθητική πληροφορία από το δεξί χέρι μεταφέρεται στο κυρίαρχο γλωσσικά αριστερό ημισφαίριο. Η ανάγνωση είναι αποτέλεσμα οπτικών, προφορικών, γνωστικών, οπτικο-κινητικών, ακουστικών και κινητικών λειτουργιών.

Οι δυσλεξικοί προάγουν την αναγνωστική τους ικανότητα συσχετίζοντας την κιναισθητική πληροφορία με την αντίστοιχη οπτική κατά τη διάρκεια της κιναισθητικής ανάγνωσης (Kreidler, 1989). Με την κιναισθησία συμπληρώνεται το ακριβές σχήμα των γραμμάτων, συνεπώς και η ορθή μεταφορά της πληροφορίας. Έτσι, αναπτύσσεται η ικανότητα του αριστερού ημισφαιρίου να «μαντεύει» το γράμμα με ακρίβεια παρά την ανεπαρκή πιθανή πληροφορία.

Παρέμβαση μέσω όρασης

Η χρήση των έγχρωμων φακών και διαφανειών προάγει την αναγνωστική ικανότητα στην περίπτωση όπου το δυσλεξικό άτομο επιλέγει το χρώμα της διαφάνειας και στην περίπτωση, όπου το χρώμα των φακών προσδιορίζεται από τη χρωμομετρική συσκευή (απλή οπτική συσκευή που φωτίζει έγχρωμα ένα κείμενο με τέτοιο τρόπο που η απόχρωση και η ένταση του φωτός ποικίλλουν ανεξάρτητα χωρίς ανάλογη συσχέτιση της φωτεινότητας) (Lightstoneetal., 1995). Οι νευρολογικοί μηχανισμοί που είναι υπεύθυνοι για τη χρωματική σταθερότητα, μεταφέρουν διαφοροποιημένα αυτόν τον επιπλέον χρωματισμό στο οπτικό σύστημα. Οι Wilkinsetal. (1994), υποστήριξαν ότι η αύξηση της αναγνωστικής ταχύτητας εξαρτάται από το χρώμα, ενώ η χρωματική προτίμηση διαφέρει από άτομο σε άτομο.

Παρέμβαση μέσω μουσικής

Η μουσική μπορεί να βελτιώσει τις χρονικές δυσκολίες των δυσλεξικών παιδιών και τις αντιληπτικές τους ικανότητες, οι οποίες είναι σημαντικές για την ανάπτυξη του λόγου. Είναι μια δραστηριότητα, η οποία απαιτεί πολύ ακριβείς ακουστικο-κινητικο-συγχρονικές ικανότητες και παρουσιάζεται ως θεραπευτικός παράγοντας στη δυσλεξία. Οι Douglas & Willats (1994), έχουν βρει πως τα μουσικά μαθήματα μπορεί να επηρεάσουν θετικά τις μη ικανοποιητικές αναγνωστικές ικανότητες. Άλλοι ερευνητές έχουν εντοπίσει προβλήματα στο χρονικό προσδιορισμό (Nicolson, Fawcett & Dean, 1995), στη διατήρηση του ρυθμού, στην ανακάλυψη πολύπλοκων χρονικών μοντέλων και στη γρήγορη ονοματοποίηση (Tallal, Miller & Fitch, 1993).

Αυτές οι δραστηριότητες έχουν το πλεονέκτημα ότι δεν είναι ακαδημαϊκού τύπου και απέχουν από τη συναισθηματική φόρτιση των αναγνωστικών και γραπτών δραστηριοτήτων. Επιπλέον είναι εξαιρετικά ευχάριστες, παρέχοντας ευκαιρίες για ομαδική εργασία και ανάπτυξη των δεξιοτήτων.

Γ) Στρατηγικές αντιμετώπισης της δυσλεξίας βάσει της γνωστικής-νευροψυχολογικής ανάπτυξης.

Μικτές προσεγγίσεις

Μια τέτοια μέθοδος ενσωματώνει τις αισθητήριες διαβάσεις στον εγκέφαλο και προβλέπει ποικίλες μορφές εκμάθησης. Δίνει έμφαση στις άμεσες, δομημένες οδηγίες αποκωδικοποίησης, οι οποίες γηγούνται του νοήματος. Οι οδηγίες παρουσιάζονται κατά τρόπο πολυαισθητηριακό, χρησιμοποιώντας την εικόνα, τον ήχο, την ομιλία, την αφή και την κίνηση (Jordan, 1996). Το σύστημα των τεσσάρων επιπέδων για τη διδασκαλία της ανάγνωσης (Οπτική - Ακουστική - Κινησθητική - Δακτυλική), ξεκινά με την ιχνηλάτηση της λέξης με το δάχτυλο και την ταυτόχρονη προφορική κατανομή αυτής. Το παιδί γράφει τη λέξη πριν τη διαβάσει. Τονίζει τη σημασία της επαφής του δακτύλου στην ιχνηλάτηση. Η λέξη πρέπει να γράφεται ολόκληρη από μνήμης και να χρησιμοποιείται σε κείμενο για να κατανοηθεί η σημασία της.

Η εισαγωγή των εφαρμογών πολυμέσων, μπορεί να δώσει στους δυσλεξικούς τη δυνατότητα να πλησιάσουν τις πληροφορίες με ποικίλους τρόπους, ανάλογα με την εμπειρία, τα ενδιαφέροντα και τις δραστηριότητές τους, μέσα από ένα μίγμα κειμένου, ήχων, ζωντανών εικόνων, όπου οι πληροφορίες μπορούν να οργανωθούν σε μια μη

γραμματική ακολουθία (Newmann&Wehlage, 1995). Οι ήχοι και οι εικόνες καθιστούν το περιεχόμενο των προγραμμάτων πιο προσιτό στους δυσλεκτικούς, για τους οποίους είναι δύσκολο να αποκωδικοποιήσουν και να ερμηνεύσουν πληροφορίες βασισμένες απλώς σε κάποιο κείμενο (Dimitriadi, 2001).

Επίσης, παρέχονται δραστηριότητες ορθογραφίας σε ένα πολυαισθητηριακό περιβάλλον, όπου η τεχνολογία υποστηρίζει την απόκτηση των βασικών δεξιοτήτων γραφής και ανάγνωσης και συμβάλλει στην προσωπική ενδυνάμωση του δυσλεξικού ατόμου.

Τρίτο κεφάλαιο. Μεθοδολογία της έρευνας: Σκοπός και στόχος της έρευνας, ερευνητικά ερωτήματα, όργανο συλλογής δεδομένων (κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. II: Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου), δείγμα της έρευνας (διαδικασία επιλογής και περιγραφή του δείγματος), διαδικασία διεξαγωγής της συνέντευξης και χορήγησης του ερωτηματολογίου, μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων και περιορισμοί της έρευνας.

3.1.Σκοπός και στόχος της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας τέθηκε η σύγκριση της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης των μαθητών με δυσλεξία σε σχέση με τους «τυπικούς» μαθητές στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου. (Δ', Ε' και ΣΤ' τάξεις του δημοτικού). Επίσης διερευνάται αν οι παράγοντες φύλο και σχολική επίδοση επιδρούν στην αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση των μαθητών του δείγματος και αν η επίδραση αυτή λειτουργεί με το ίδιο τρόπο στην ομάδα των μαθητών με δυσλεξία και στην ομάδα ελέγχου. Αν και ο όρος «τυπικοί» δεν είναι ο πλέον δόκιμος για να αντιπροσωπεύσει μαθητές που δεν ανήκουν σε κάποια «ειδική» ομάδα, εν τούτοις συναντάται στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία, όπως και άλλοι όροι συναφείς με αυτόν (π.χ. «κανονικοί» μαθητές).

3.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθούν τα εξής :

- α) Υπάρχει διαφορά, μεταξύ των «τυπικών» και των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος, στην αυτοαντίληψη όπως αυτή μετριέται με το ψυχομετρικό εργαλείο Π.Α.Τ.Ε.Μ. ΙΙ ?
- β) Υπάρχει διαφορά μεταξύ των «τυπικών» και των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος στην αυτοεκτίμηση όπως αυτή μετριέται με το ψυχομετρικό εργαλείο Π.Α.Τ.Ε.Μ. ΙΙ
- γ) Διαφοροποιείται η αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη με τον ίδιο τρόπο στους τυπικούς και στους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος, όπως αυτή μετριέται με το Π.Α.Τ.Ε.Μ. ΙΙ σε σχέση με το παράγοντα φύλο?
- δ) Διαφοροποιείται η αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη με τον ίδιο τρόπο στους τυπικούς και στους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος, όπως αυτή μετριέται με το Π.Α.Τ.Ε.Μ. ΙΙ σε σχέση με το παράγοντα σχολική επίδοση?

3.3 Μεθοδολογία

3.3.1.-Μεθοδολογία Έρευνας

Το ερωτηματολόγιο χορηγήθηκε στους μαθητές του δείγματος από τον ερευνητή το Μάρτιο του 2014. Για να εξασφαλιστεί η είσοδος στα σχολεία, προηγήθηκε συνεννόηση μεταξύ του ερευνητή με τον διευθυντή και το εκπαιδευτικό προσωπικό του κάθε σχολείου. Αφού ο ερευνητής δεσμεύτηκε ρητά στην τήρηση απόλυτης εχεμύθειας (πλήρη ανωνυμία των μαθητών και των στοιχείων των οικογενειών τους), κατάφερε να έχει στη διάθεση του όλα τα στοιχεία που ήταν αναγκαία. Ακολούθως οργανώθηκε το χρονοδιάγραμμα επίσκεψης στο σχολείο. Οι δάσκαλοι αλλά και οι διευθυντές των σχολείων συνεργάστηκαν με προθυμία στην διεξαγωγή της έρευνας και αποτέλεσαν τους βασικούς της συνεργάτες. Επίσης ήταν αυτοί που παρουσίαζαν στα παιδιά τον ερευνητή στους μαθητές και τους ενημέρωναν –ενθάρρυναν για την συμπλήρωση του ερωτηματολογίου. Ακολούθως ο ερευνητής παρείχε διευκρινήσεις στα παιδιά για το σκοπό και τη σημασία της έρευνας, ενώ παράλληλα τους εξηγούσε ότι δεν πρόκειται για κάποιου είδους εξέταση ή βαθμολογία. Τα παιδιά έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον και προθυμία για την

συμπλήρωση του ερωτηματολογίου και όλα πραγματοποιήθηκαν άψογα. Τελικά συγκεντρώθηκε ένα εξαιρετικά ενδιαφέρον υλικό το οποίο υποβλήθηκε σε στατιστική επεξεργασία.

3.3.2. Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Η αυτοαντίληψη - αυτοεκτίμηση των μαθητών του δείγματος αξιολογήθηκε με το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ II (Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου), της Harter S., - Self Perception Profile for children (1985) -, προσαρμοσμένο και σταθμισμένο για τον ελληνικό μαθητικό πληθυσμό από την Ε. Μακρή-Μπότσαρη (2001). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αφορά την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' & ΣΤ' δημοτικού και περιλαμβάνει τριάντα συνολικά ερωτήσεις, στις οποίες τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν προσωπικά. Οι ερωτήσεις βαθμολογούνται με 1, 2, 3 ή 4 με τις υψηλότερες τιμές να αντανακλούν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Οι άξονες του οργάνου, οι οποίοι δομούν την έννοια της αυτοαντίληψης, αναφέρονται στις ακόλουθες περιοχές: α) σχολική επίδοση β) σχέσεις με τους συνομηλίκους γ) αθλητική ικανότητα δ) φυσική εμφάνιση ε) διαγωγή - συμπεριφορά και στ) αυτοεκτίμηση.

3.4 Δείγμα Έρευνας

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε στο νομό Αττικής. Συγκεκριμένα, τα δείγμα αποτέλεσαν μαθητές της Δ, Ε, και ΣΤ τάξης δημόσιων δημοτικών σχολείων στο νομό Αττικής κατά το Ακαδημαϊκό έτος 2013-2014. Ο λόγος που επιλέχτηκαν δημόσια σχολεία είναι γιατί αποτελούν τη μεγαλύτερη πλειοψηφία των σχολείων του νομού και γιατί σε αυτά υπάρχει ποικιλία μαθητών όσον αφορά την κοινωνικο-οικονομική προέλευση.

3.4.1-Διαδικασία Επιλογής του Δείγματος

Η επιλογή του δείγματος πραγματοποιήθηκε ως εξής : Επιλέχτηκαν από το ΠΥΣΠΕ Ανατολικής Αττικής, με τυχαία δειγματοληψία, 4 δημόσια σχολεία, στα οποία λειτουργούσαν Εσωτερικά Τμήματα Ένταξης. Επιλέχθηκε σε αυτά τα σχολεία το σύνολο των τμημάτων της Δ', Ε' και Στ' τάξης (18 συνολικά τμήματα).

Σε καθένα από αυτά τα τμήματα ζητήθηκε από τον εκπαιδευτικό ο αριθμός των μαθητών που υπήρχαν με διαγνωσμένη δυσλεξία.

Οι μαθητές με δυσλεξία φοιτούσαν παράλληλα στα οργανωμένα τμήματα ένταξης που υπήρχαν μέσα στο γενικό σχολείο, μετά από κατάθεση έκθεσης/διάγνωσης των ειδικών μαθησιακών τους δυσκολιών που είχαν είτε από τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης. (Κ.Ε.Δ.Δ.Υ.) είτε από αναγνωρισμένα από το κράτος Ιατροπαιδαγωγικά κέντρα (δημόσια ή ιδιωτικά). Επιπλέον, από το σύνολο των μαθητών/τριών κάθε τάξης, επιλέχτηκε πάλι με τυχαία δειγματοληψία ισοδύναμος αριθμός μαθητών/τριών χωρίς δυσλεξία, όσον αφορά το φύλο και την τάξη.

3.4.2. Περιγραφή του δείγματος

Αφού εξασφαλίστηκε η ανωνυμία των μαθητών, καθορίστηκε ο συνολικός αριθμός του δείγματος, το οποίο αποτελούσαν συνολικά 42 μαθητές και μαθήτριες. Από αυτούς την πρώτη ομάδα αποτέλεσαν 21 μαθητές/τριες με διαγνωσμένη δυσλεξία και την δεύτερη ομάδα (ομάδα ελέγχου- «τυπικοί» μαθητές) 21 μαθητές/τριες. Από την ομάδα ελέγχου- «τυπικοί μαθητές», κανένας μαθητής/τρια δεν φοιτούσε σε τμήμα ένταξης για οποιοδήποτε άλλο λόγο. Για τις ανάγκες της έρευνας -και χωρίς καμία διάθεση φυλετικού ρατσισμού- οι μαθητές και οι μαθήτριες του δείγματος αναφέρονται ως «μαθητές». Μετά το πέρας χορήγησης των ερωτηματολογίων συλλέχτηκαν συνολικά 42 έγκυρα ερωτηματολόγια, εκ των οποίων 21 αφορούσαν την ομάδα των «τυπικών» μαθητών και τα υπόλοιπα 21 αφορούσαν την ομάδα των μαθητών με δυσλεξία. Η περιγραφή της σύνθεσης του τελικού δείγματος σε σχέση με τα δημογραφικά και εκπαιδευτικά χαρακτηριστικά των μαθητών αναλύεται συγκριτικά ως προς δύο ομάδες στους παρακάτω πίνακες.

3.4.2.1 Το φύλο.

Στον πίνακα 3.1 και στο ραβδόγραμμα 3.1 παρουσιάζεται η κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος κατά φύλο. Από τους συνολικά 21 «τυπικούς» μαθητές, 12 είναι αγόρια (57,1%) και 9 είναι κορίτσια (42,9%). Κατά αντιστοιχία, από τους 21 μαθητές με δυσλεξία, 12 είναι αγόρια και 9 είναι κορίτσια.

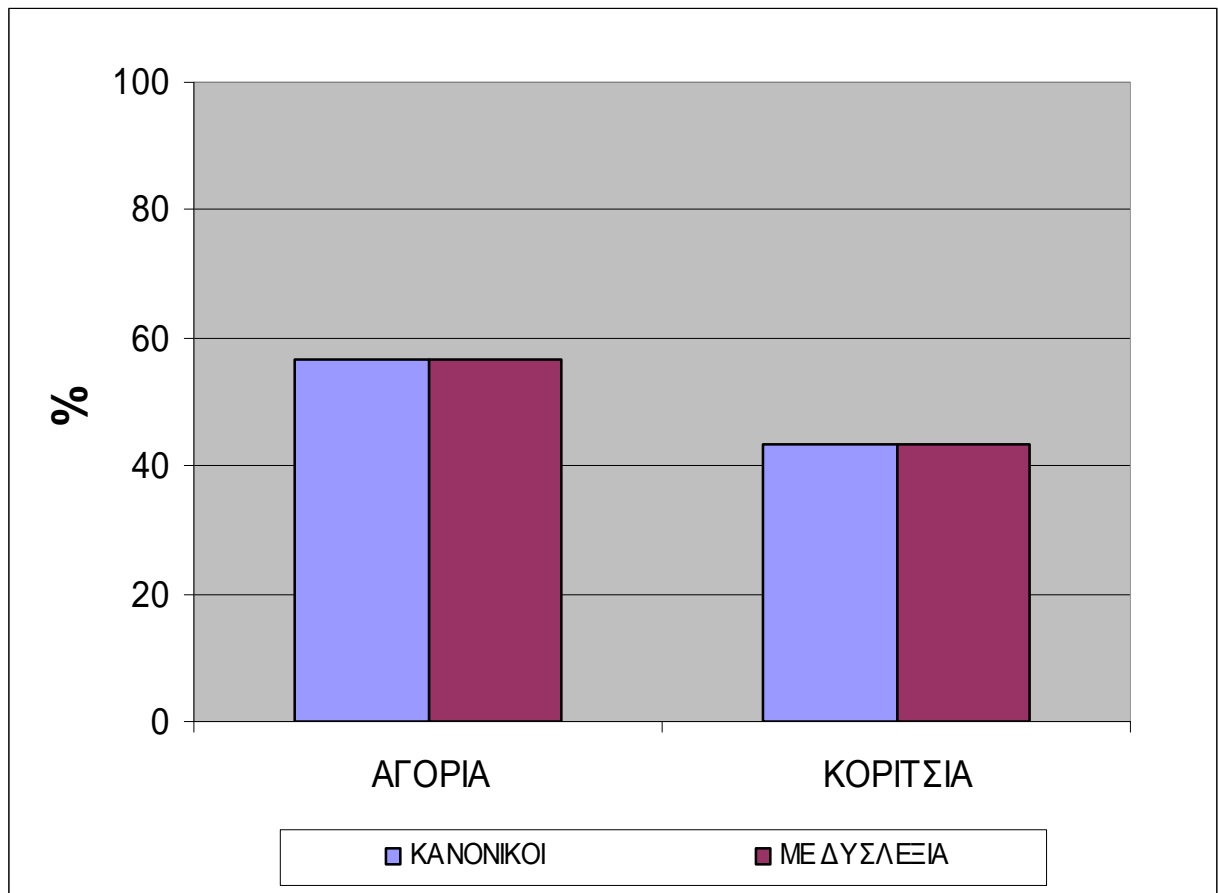
Πίνακας 3.1

Κατανομή «τυπικών μαθητών» και μαθητών με δυσλεξία ανά φύλο

| ΦΥΛΟ | | F | f % |
|------------------------|----------|----|-------|
| «ΤΥΠΙΚΟΙ» | ΑΓΟΡΙΑ | 12 | 57,1 |
| | ΚΟΡΙΤΣΙΑ | 9 | 42,9 |
| | ΣΥΝΟΛΟ | 21 | 100,0 |
| ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΜΕ | ΑΓΟΡΙΑ | 12 | 57,1 |
| | ΚΟΡΙΤΣΙΑ | 9 | 42,9 |
| | ΣΥΝΟΛΟ | 21 | 100,0 |

Γράφημα 3.1

Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων του δείγματος «τυπικών» και μαθητών με δυσλεξία, ανά φύλο



3.4.2.2 Σχολική Επίδοση

Στον πίνακα 3.2, και στο γράφημα 3.2 φαίνεται η κατανομή των συχνοτήτων των μαθητών του δείγματος, ανάλογα με τη σχολική τους επίδοση. Η σχολική επίδοση διακρίνεται σε υψηλή και χαμηλή η οποία προκύπτει από τη βαθμολογία στα μαθήματα της Γλώσσας και των Μαθηματικών στο Α΄ και Β΄ τρίμηνο του σχολικού έτους, που πραγματοποιήθηκε η έρευνα, ξεχωριστά για την ομάδα των «τυπικών» και των μαθητών με δυσλεξία. Στο παρακάτω ιστόγραμμα, φαίνεται ότι, όσον αφορά στην υψηλή τιμή της σχολικής επίδοσης, οι «τυπικοί» μαθητές παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό (57,1%), ενώ οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν συγκριτικά μικρότερο ποσοστό (38,1%). Σε ότι αφορά στη χαμηλή τιμή της σχολικής επίδοσης οι «τυπικοί» μαθητές παρουσιάζουν μικρότερο ποσοστό (42,9%) συγκριτικά με το ποσοστό (61,9%) που παρουσιάζουν οι μαθητές με δυσλεξία. Η διαφορά που εντοπίζεται στη σχολική επίδοση είναι στατιστικά σημαντική ($\chi^2(1)=27,26$, $p=,000$). Φαίνεται ότι οι μαθητές του δείγματος με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση συγκριτικά με τους «τυπικούς» συμμαθητές τους.

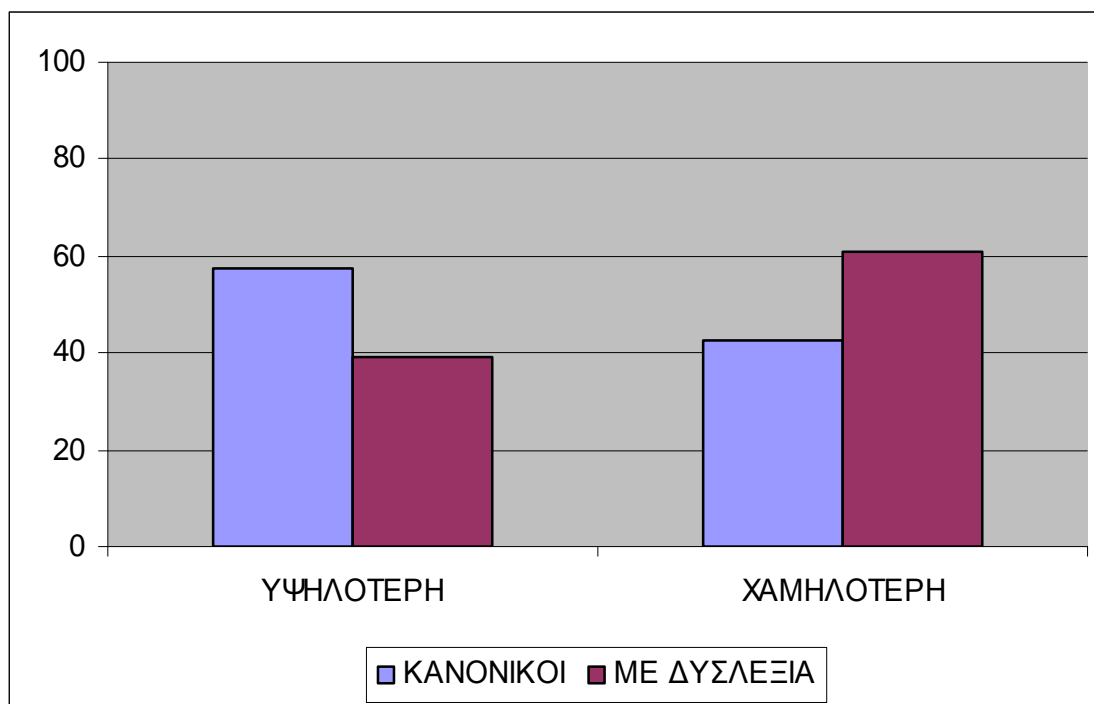
Πίνακας 3.2

Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος «τυπικών» και μαθητών με δυσλεξία, με βάση τη σχολική επίδοση

| ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ | | f | f % |
|----------------------------|---------------|----------|------------|
| «ΤΥΠΙΚΟΙ» | ΥΨΗΛΗ | 12 | 57,1 |
| | ΧΑΜΗΛΗ | 9 | 42,9 |
| | ΣΥΝΟΛΟ | 21 | 100,0 |
| ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ | ΥΨΗΛΗ | 8 | 38,1 |
| | ΧΑΜΗΛΗ | 13 | 61,9 |
| | ΣΥΝΟΛΟ | 21 | 100,0 |

Γράφημα 3.2

Ραβδόγραμμα κατανομής σχετικών συχνοτήτων του ερευνητικού δείγματος «τυπικών» και μαθητών με δυσλεξία, με βάση τη σχολική επίδοση



3.5. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των δεδομένων

Η διαδικασία επεξεργασίας των συλλεχθέντων δεδομένων της έρευνας έγινε ως εξής: Αρχικά συγκεντρώθηκαν όλα τα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια . Ακολούθως ορίστηκαν οι μεταβλητές της έρευνας και κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις. Για τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS και το υπολογιστικό πρόγραμμα Excel. Οι μεταβλητές αυτές αποτέλεσαν τις εξαρτημένες μεταβλητές της ανάλυσης ενώ στις ανεξάρτητες μεταβλητές συμπεριελήφθησαν η ονομαστική δίτιμη μεταβλητή του χωρισμού των δύο ομάδων σε «τυπικούς» και μαθητές με δυσλεξία καθώς και οι ονομαστικές δίτιμες μεταβλητές των παραγόντων φύλο και σχολική επίδοση.

Σε περιγραφικό επίπεδο η παρουσίαση των στατιστικών στοιχείων περιλαμβάνει κυρίως πίνακες και ραβδογράμματα απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων για τις ονομαστικές μεταβλητές και στην περίπτωση των ποσοτικών μεταβλητών παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις καθώς και ιστογράμματα για να σχηματιστεί μια πλήρης εικόνα.

Σε επίπεδο επαγωγικής στατιστικής για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν τα εξής στατιστικά κριτήρια:

α) για τη σύγκριση των μέσων όρων της βαθμολογίας, που πέτυχαν οι μαθητές, στο ΠΑΤΕΜ II εφαρμόστηκε το παραμετρικό κριτήριο t-test δυο ανεξαρτήτων δειγμάτων (Ανδρεαδάκης, 2005: 73),

β) για τον έλεγχο στατιστικά σημαντικής διαφοράς μεταξύ ποσοστών, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο χ^2 .

γ) για να διαπιστωθεί αν οι ποσοτικές μεταβλητές ακολουθούν ή όχι «τυπική κατανομή» επιλέχθηκε το «One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test»

δ) για τον έλεγχο της ομοιογένειας των διασπορών των ποσοτικών μεταβλητών χρησιμοποιήθηκε το Levene's test.

Επιλέχθηκε να στρογγυλοποιηθούν τα ποσοστά σε ένα δεκαδικό ψηφίο, οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και οι τιμές των κριτηρίων σε δύο δεκαδικά ψηφία και το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας σε τρία δεκαδικά ψηφία.

Τέλος, σε όλες τις περιπτώσεις στατιστικού ελέγχου, ως ελάχιστο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, τέθηκε το $p = ,05$. Σε κάθε περίπτωση όμως επιλέχθηκε να δοθεί η τιμή του επιπέδου της στατιστικής σημαντικότητας.

3.6. Περιορισμοί

A) Ο αριθμός του δείγματος της παρούσας έρευνας είναι μικρός ως εκ τούτου δεν μπορούμε να προβούμε σε γενικεύσεις που αφορούν το γενικό πληθυσμό.

B) Η έρευνα διενεργήθηκε μόνο σε μαθητές της περιοχής των Αθηνών με αποτέλεσμα να μην μπορούμε να γνωρίζουμε αν τα ίδια αποτελέσματα ισχύουν για μαθητές ημιαστικών και αγροτικών περιοχών.

Γ) Η έρευνα έγινε μόνο σε παιδιά του δημοτικού σχολείου συνεπώς δεν μπορούμε να γνωρίζουμε αν τα ίδια αποτελέσματα ισχύουν για μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Δ) Η κατανομή των μαθητών, όσον αφορά την τάξη φοίτησης, με διαγνωσμένη δυσλεξία, στα σχολεία τα οποία επισκέφθηκα, δεν επιτρέπει την γενίκευση των αποτελεσμάτων σε σχέση με την ηλικία.

3.7 Παρουσίαση και ανάλυση των αποτελεσμάτων

Στον πίνακα 3.3 και στο γράφημα 3.3 που ακολουθούν, φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της βαθμολογίας που πέτυχαν οι «τυπικοί» και οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος, στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. ΙΙ, συνολικά και ανά άξονα. Δίνονται, επίσης, οι τιμές, οι οποίες αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα δεδομένα του πίνακα, φαίνεται ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας στο εργαλείο ΠΑΤΕΜ ΙΙ, ο οποίος αφορά την «Αυτοαντίληψη» των «τυπικών» μαθητών του δείγματος είναι 96,23 ενώ ο αντίστοιχος των δυσλεξικών μαθητών του δείγματος είναι 75,8. Βλέπουμε ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη από τους συμμαθητές τους με δυσλεξία και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 6,85$ $p=,000$).

Από τα δεδομένα του πίνακα, φαίνεται ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας στο εργαλείο ΠΑΤΕΜ ΙΙ, ο οποίος αφορά την «Αυτοεκτίμηση» των «τυπικών» μαθητών του δείγματος είναι 16,62 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος είναι 12,57. Βλέπουμε ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους συμμαθητές τους με δυσλεξία και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 5,37$ $p=,000$).

Από τα δεδομένα του πίνακα, βλέπουμε ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα «**σχολική επίδοση**» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.ΙΙ των «τυπικών» μαθητών του δείγματος είναι 16,58 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητών με δυσλεξία είναι 12,15. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη στον άξονα «σχολική επίδοση» από τους συμμαθητές τους με δυσλεξία και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 6,87$ $p=,000$).

Από τα δεδομένα του πίνακα, βλέπουμε ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα «**Σχέση με τους συνομηλίκους**» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.ΙΙ των «τυπικών» μαθητών του δείγματος είναι 15,17 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητών με δυσλεξία είναι 12,64. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη στον άξονα «σχέση με τους συνομηλίκους» από τους συμμαθητές τους με δυσλεξία και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 4,96$ $p=,000$).

Από τα δεδομένα του πίνακα, βλέπουμε ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα «**Αθλητική ικανότητα**» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π των «τυπικών» μαθητών του δείγματος είναι 15,56 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητών με δυσλεξία είναι 12,83. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη στον άξονα «**Αθλητική ικανότητα**» από τους συμμαθητές τους με δυσλεξία και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 4,45$ $p=,000$).

Από τα δεδομένα του πίνακα, βλέπουμε ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα «**φυσική εμφάνιση**» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π των «τυπικών» μαθητών του δείγματος είναι 15,93 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητών με δυσλεξία είναι 12,74. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη στον άξονα «**φυσική εμφάνιση**» από τους συμμαθητές τους με δυσλεξία και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 4,73$ $p=,000$).

Από τα δεδομένα του πίνακα, βλέπουμε ότι ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα «**Διαγωγή - συμπεριφορά**» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π των «τυπικών» μαθητών του δείγματος είναι 16,37 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητών με δυσλεξία είναι 12,93. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη στον άξονα «**Διαγωγή - συμπεριφορά**» από τους συμμαθητές τους με δυσλεξία και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 5,96$ $p=,000$).

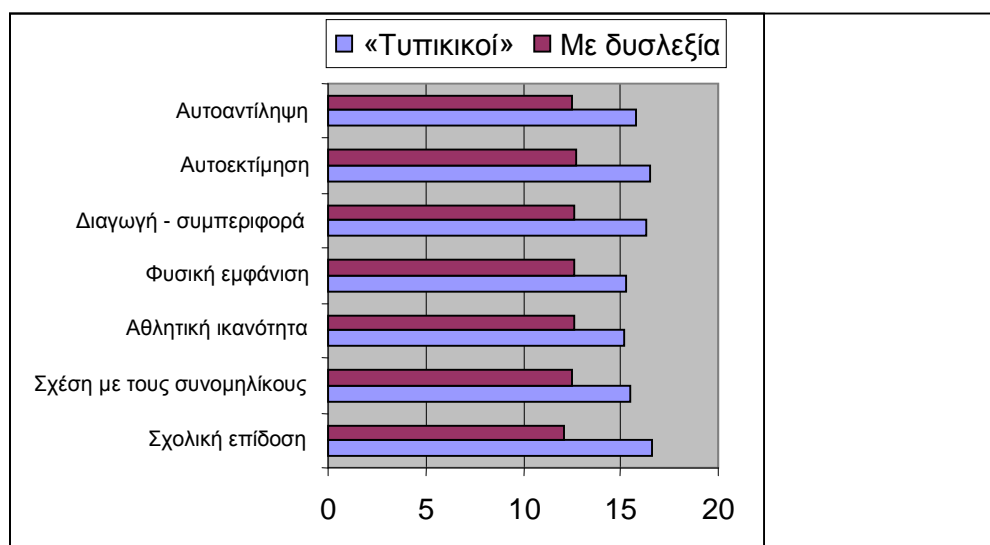
Πίνακας 3.3

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των «τυπικών» και των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος ως προς την βαθμολογία που πέτυχαν στο ερωτηματολόγιο Π.Α.Τ.Ε.Μ. ΙΙ, συνολικά και ανά άξονα και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας.

| Π.Α.Τ.Ε.Μ. ΙΙ | «Τυπικοί» | | | Με δυσλεξία | | | Έλεγχος σημαντ. στ. | |
|-----------------------------------|-----------|-------|-------|-------------|-------|-------|---------------------|-------------|
| | N | M.O | σ | N | M.O | σ | Z | A |
| Σχολική επίδοση | 21 | 16,58 | 2,36 | 21 | 12,15 | 3,85 | 6,87 | ,000 |
| Σχέση με τους συνομηλίκους | 21 | 15,17 | 3,75 | 21 | 12,64 | 3,63 | 4,96 | ,000 |
| Αθλητική ικανότητα | 21 | 15,56 | 3,37 | 21 | 12,83 | 3,47 | 4,45 | ,000 |
| Φυσική εμφάνιση | 21 | 15,93 | 3,65 | 21 | 12,74 | 3,52 | 4,73 | ,000 |
| Διαγωγή - συμπεριφορά | 21 | 16,37 | 2,45 | 21 | 12,93 | 3,73 | 5,96 | ,000 |
| Αυτοεκτίμηση | 21 | 16,62 | 2,14 | 21 | 12,57 | 3,56 | 5,37 | ,000 |
| Αυτοαντίληψη | 21 | 96,23 | 11,78 | 21 | 75,8 | 13,17 | 6,85 | ,000 |

Γράφημα 3.3

Ιστόγραμμα μέσων όρων «τυπικών» και μαθητών με δυσλεξία του δείγματος ως προς την βαθμολογία που πέτυχαν στο ερωτηματολόγιο Π.Α.Τ.Ε.Μ. ΙΙ, στο σύνολο και ανά άξονα .



3.8 Μελέτη των αποτελεσμάτων στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. ΙΙ, των «τυπικών» και των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος, ως προς τους παράγοντες.

3.8.1 Μελέτη των αποτελεσμάτων στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. ΙΙ, των «τυπικών» και των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος, ως προς το φύλο.

Στον πίνακα 3.4 ακολουθεί και στο γράφημα 3.4 του παραρτήματος, φαίνονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της βαθμολογίας που πέτυχαν οι «τυπικοί» και οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος, στη κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. ΙΙ, συνολικά και ανά άξονα, ως προς το φύλο. Φαίνονται, επίσης, οι τιμές, οι οποίες αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα δεδομένα του πίνακα παρατηρούμε ότι για τους «τυπικούς» μαθητές του δείγματος στο σύνολο της «Αυτοαντίληψης», ο μέσος όρος της επίδοσής τους στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. είναι 96,03 ενώ ο αντίστοιχος των «τυπικών» μαθητριών

είναι 95,27. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν ελάχιστα μικρότερη αυτοαντίληψη από τις μαθήτριες του δείγματος και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42) = ,83$ $p = ,673$).

Από την άλλη παρατηρούμε ότι για τους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος στο σύνολο της «Αυτοαντίληψης», ο μέσος όρος της επίδοσής τους στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. είναι 75,21 ενώ ο αντίστοιχος των δυσλεξικών μαθητριών είναι 75,16. Φαίνεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν ελάχιστα μεγαλύτερη αυτοαντίληψη από τις μαθήτριες του δείγματος και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42) = ,06$ $p = ,833$).

Από τα δεδομένα του πίνακα παρατηρούμε ότι για τους «τυπικούς» μαθητές του δείγματος στο σύνολο της «Αυτοεκτίμησης», ο μέσος όρος της επίδοσής τους στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. είναι 16,88 ενώ ο αντίστοιχος των «τυπικών» μαθητριών είναι 16,41. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν ελάχιστα μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση από τις «τυπικές» μαθήτριες του δείγματος και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42) = ,73$ $p = ,789$).

Από την άλλη παρατηρούμε ότι για τους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος στο σύνολο της «Αυτοεκτίμησης», ο μέσος όρος της επίδοσής τους στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. είναι 12,74 ενώ ο αντίστοιχος των δυσλεξικών μαθητριών είναι 12,16. Φαίνεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος έχουν ελάχιστα μεγαλύτερη «αυτοεκτίμηση» από τις μαθήτριες του δείγματος και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42) = ,51$ $p = ,527$).

Από τα δεδομένα του πίνακα παρατηρούμε ότι για τους «τυπικούς» μαθητές του δείγματος ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα «σχολική επίδοση» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ. II είναι 16,58 ενώ ο αντίστοιχος των «τυπικών» μαθητριών είναι 16,35. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν ελάχιστα μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ II «σχολική επίδοση» από τις «τυπικές» μαθήτριες του δείγματος και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42) = ,37$ $p = ,754$).

Από την άλλη παρατηρούμε ότι για τους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα «σχολική επίδοση» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ. II είναι 12,21 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητριών με δυσλεξία του δείγματος είναι 12,39. Φαίνεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος έχουν ελάχιστα μικρότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ II

«σχολική επίδοση» από τις μαθήτριες με δυσλεξία του δείγματος και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42) = ,26$ $p = ,765$).

Από τα δεδομένα του πίνακα παρατηρούμε ότι για τους «τυπικούς» μαθητές του δείγματος ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα «Σχέση με τους συνομηλίκους» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 15,37 ενώ ο αντίστοιχος των «τυπικών» μαθητριών είναι 15,68. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν ελάχιστα μικρότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π «σχολική επίδοση» από τις «τυπικές» μαθήτριες του δείγματος και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42) = ,45$ $p = ,356$).

Από την άλλη παρατηρούμε ότι για τους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα «Σχέση με τους συνομηλίκους» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 12,45 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητριών με δυσλεξία του δείγματος είναι 12,27. Φαίνεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος έχουν ελάχιστα μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π «Σχέση με τους συνομηλίκους» από τις μαθήτριες με δυσλεξία του δείγματος και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42) = ,08$ $p = ,754$).

Από τα δεδομένα του πίνακα παρατηρούμε ότι για τους «τυπικούς» μαθητές του δείγματος ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα «Αθλητική ικανότητα» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 15,47 ενώ ο αντίστοιχος των «τυπικών» μαθητριών είναι 14,54. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π «Αθλητική ικανότητα» από τις «τυπικές» μαθήτριες του δείγματος και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42) = ,87$ $p = ,427$).

Από την άλλη παρατηρούμε ότι για τους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα «Αθλητική ικανότητα» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 13,36 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητριών με δυσλεξία του δείγματος είναι 12,42. Βλέπουμε ότι οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π «Αθλητική ικανότητα» από τις μαθήτριες με δυσλεξία του δείγματος και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42) = ,48$ $p = ,417$).

Από τα δεδομένα του πίνακα παρατηρούμε ότι για τους «τυπικούς» μαθητές του δείγματος ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα «Φυσική εμφάνιση» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 15,49 ενώ ο αντίστοιχος των «τυπικών» μαθητριών είναι 15,73. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν μικρότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ Π «Φυσική εμφάνιση» από τις «τυπικές» μαθήτριες του δείγματος και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42) = ,63$ $p = ,462$).

Από την άλλη παρατηρούμε ότι για τους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα «Φυσική εμφάνιση» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 12,78 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητριών με δυσλεξία του δείγματος είναι 12,63. Βλέπουμε ότι οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ Π «Φυσική εμφάνιση» από τις μαθήτριες με δυσλεξία του δείγματος και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42) = ,34$ $p = ,816$).

Από τα δεδομένα του πίνακα παρατηρούμε ότι για τους «τυπικούς» μαθητές του δείγματος ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα «Διαγωγή - συμπεριφορά» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 16,24 ενώ ο αντίστοιχος των «τυπικών» μαθητριών είναι 16,56. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ Π «Διαγωγή - συμπεριφορά» από τις «τυπικές» μαθήτριες του δείγματος και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42) = ,84$ $p = ,803$).

Από την άλλη παρατηρούμε ότι για τους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα «Διαγωγή - συμπεριφορά» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 12,67 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητριών με δυσλεξία του δείγματος είναι 12,29. Βλέπουμε ότι οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ Π «Διαγωγή - συμπεριφορά» από τις μαθήτριες με δυσλεξία του δείγματος και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42) = ,29$ $p = ,634$).

Πίνακας 3.4

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις «τυπικών» και μαθητών με δυσλεξία του δείγματος ως προς την βαθμολογία που πέτυχαν στο ερωτηματολόγιο Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π, στο σύνολο και ανά άξονα και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας, ανάλογα με το «φύλο».

| Π.Α.Τ.Ε.Μ. Π-ΦΥΛΟ | | «Τυπικοί» | | | | | Με δυσλεξία | | | | |
|----------------------------|---------|------------------|------------|----------|----------|-------------|--------------------|------------|----------|----------|-------------|
| | | N | M.O | σ | Z | A | N | M.O | σ | Z | a |
| Σχολική επίδοση | Αγόρι | 12 | 16,58 | 2,85 | 0,37 | ,754 | 12 | 12,21 | 3,65 | 0,26 | ,765 |
| | Κορίτσι | 9 | 16,35 | 2,43 | | | 9 | 12,39 | 3,27 | | |
| Σχέση με τους συνομηλίκους | Αγόρι | 12 | 15,37 | 3,74 | 0,45 | ,356 | 12 | 12,45 | 3,53 | 0,08 | ,754 |
| | Κορίτσι | 9 | 15,68 | 3,63 | | | 9 | 12,27 | 3,48 | | |
| Αθλητική ικανότητα | Αγόρι | 12 | 15,47 | 3,47 | 0,87 | ,427 | 12 | 13,36 | 3,85 | 0,48 | ,417 |
| | Κορίτσι | 9 | 14,54 | 3,20 | | | 9 | 12,42 | 3,39 | | |
| Φυσική εμφάνιση | Αγόρι | 12 | 15,49 | 4,63 | 0,63 | ,462 | 12 | 12,78 | 2,43 | 0,34 | ,816 |
| | Κορίτσι | 9 | 15,73 | 2,46 | | | 9 | 12,63 | 4,35 | | |
| Διαγωγή συμπεριφορά | Αγόρι | 12 | 16,24 | 2,89 | 0,84 | ,803 | 12 | 12,67 | 3,76 | 0,29 | ,634 |
| | Κορίτσι | 9 | 16,56 | 2,39 | | | 9 | 12,29 | 3,64 | | |
| Αυτοεκτίμηση | Αγόρι | 12 | 16,88 | 2,25 | 0,73 | ,789 | 12 | 12,74 | 3,41 | 0,51 | ,527 |
| | Κορίτσι | 9 | 16,41 | 2,57 | | | 9 | 12,16 | 4,63 | | |
| Αυτοαντίληψη | Αγόρι | 12 | 96,03 | 12,75 | 0,83 | ,673 | 12 | 75,21 | 12,48 | 0,06 | ,833 |
| | Κορίτσι | 9 | 95,27 | 9,67 | | | 9 | 75,16 | 14,24 | | |

3.8.2 Μελέτη των αποτελεσμάτων στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. II των «τυπικών» και των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος, ως προς τη σχολική επίδοση.

Στον πίνακα 3.5 που ακολουθεί και στο γράφημα 3.5 του παραρτήματος, έχουν καταχωρηθεί οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της βαθμολογίας που πέτυχαν οι «τυπικοί» και οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος, στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. II, συνολικά και ανά άξονα, ως προς τη σχολική επίδοση. Δίνονται, επίσης, οι τιμές, οι οποίες αντιστοιχούν στον έλεγχο στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών των μέσων όρων.

Από τα δεδομένα του πίνακα παρατηρούμε ότι για τους «τυπικούς» μαθητές, του δείγματος, με υψηλότερη σχολική επίδοση, στο σύνολο της «Αυτοαντίληψης», ο μέσος όρος της επίδοσής τους στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. II είναι 98,68 ενώ ο αντίστοιχος των «τυπικών» μαθητών με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 89,61. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος, με υψηλότερη σχολική επίδοση, έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη από τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη σχολική επίδοση και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 2,19$ $p=,025$).

Από την άλλη παρατηρούμε ότι για τους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος, με υψηλότερη σχολική επίδοση, στο σύνολο της «Αυτοαντίληψης», ο μέσος όρος της επίδοσής τους στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. II είναι 82,53 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 69,81. Φαίνεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος, με υψηλότερη σχολική επίδοση, έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη από τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη σχολική επίδοση και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 3,42$ $p=,003$).

Από τα δεδομένα του πίνακα παρατηρούμε ότι για τους «τυπικούς» μαθητές, του δείγματος, με υψηλότερη σχολική επίδοση, στο σύνολο της «Αυτοεκτίμησης», ο μέσος όρος της επίδοσής τους στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. II είναι 17,05 ενώ ο αντίστοιχος των «τυπικών» μαθητών με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 15,84. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος, με υψηλότερη σχολική επίδοση, έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση από τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη σχολική επίδοση και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 1,74$ $p=,085$).

Από την άλλη παρατηρούμε ότι για τους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος, με υψηλότερη σχολική επίδοση, στο σύνολο της «Αυτοεκτίμησης», ο μέσος όρος της επίδοσής τους στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 14,03 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 11,12. Φαίνεται ότι οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος, με υψηλότερη σχολική επίδοση, έχουν μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση από τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη σχολική επίδοση και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 2,34$ $p=,024$).

Όπως περιμέναμε ,παρατηρούμε ότι για τους «τυπικούς» μαθητές του δείγματος, ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα της αυτοαντίληψης «Σχολική επίδοση» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π με υψηλότερη σχολική επίδοση είναι 17,58 ενώ ο αντίστοιχος των «τυπικών» μαθητών με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 15,25. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ Π «σχολική επίδοση» συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 2,75$ $p=,006$).

Ομοίως, παρατηρούμε ότι για τους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος, ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα της αυτοαντίληψης «Σχολική επίδοση» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π με υψηλότερη σχολική επίδοση είναι 13,45 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 11,31. Βλέπουμε ότι οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ Π «σχολική επίδοση» συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 2,52$ $p=,006$).

Από τα δεδομένα του πίνακα ,παρατηρούμε ότι για τους «τυπικούς» μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση , ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα της αυτοαντίληψης «**Σχέση με τους συνομηλίκους**» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 16,17 ενώ ο αντίστοιχος των «τυπικών» μαθητών με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 14,93. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ Π «Σχέση με τους συνομηλίκους» συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 1,34$ $p=,175$).

Από τα δεδομένα του πίνακα ,παρατηρούμε ότι για τους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση, ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα της αυτοαντίληψης «**Σχέση με τους συνομηλίκους**» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 14,07 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 11,93. Βλέπουμε ότι οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ Π «**Σχέση με τους συνομηλίκους**» συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση και μάλιστα η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 2,19$ $p=,013$).

Από τα δεδομένα του πίνακα ,παρατηρούμε ότι για τους «τυπικούς» μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση , ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα της αυτοαντίληψης «**Αθλητική ικανότητα**» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 15,25 ενώ ο αντίστοιχος των «τυπικών» μαθητών με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 14,42. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ Π «**Αθλητική ικανότητα**» συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 1,18$ $p=,322$).

Από τα δεδομένα του πίνακα ,παρατηρούμε ότι για τους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση, ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα της αυτοαντίληψης «**Αθλητική ικανότητα**» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 13,21 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 12,04. Βλέπουμε ότι οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ Π «**Αθλητική ικανότητα**» συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 1,74$ $p=,152$).

Από τα δεδομένα του πίνακα ,παρατηρούμε ότι για τους «τυπικούς» μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση , ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα της αυτοαντίληψης «**Φυσική εμφάνιση**» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 16,39 ενώ ο αντίστοιχος των «τυπικών» μαθητών με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 13,74. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ Π «**Φυσική εμφάνιση**» συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 2,87$ $p=,025$).

Από τα δεδομένα του πίνακα ,παρατηρούμε ότι για τους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση, ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα της αυτοαντίληψης «**Φυσική εμφάνιση**» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 14,03 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 11,58. Βλέπουμε ότι οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ Π «**Φυσική εμφάνιση**» συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 2,85$ $p=,006$).

Από τα δεδομένα του πίνακα ,παρατηρούμε ότι για τους «τυπικούς» μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση , ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα της αυτοαντίληψης «**Διαγωγή – συμπεριφορά**» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 16,24 ενώ ο αντίστοιχος των «τυπικών» μαθητών με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 15,43. Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ Π «**Διαγωγή – συμπεριφορά**» συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση και η διαφορά αυτή δεν είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 1,22$ $p=,251$).

Από τα δεδομένα του πίνακα ,παρατηρούμε ότι για τους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση, ο μέσος όρος της βαθμολογίας στον άξονα της αυτοαντίληψης «**Διαγωγή – συμπεριφορά**» του εργαλείου Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π είναι 13,74 ενώ ο αντίστοιχος των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος με χαμηλότερη σχολική επίδοση είναι 11,82. Βλέπουμε ότι οι μαθητές με δυσλεξία του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν μεγαλύτερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του Π.Α.Τ.Ε.Μ Π «**Διαγωγή – συμπεριφορά**» συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση και η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική ($Z(42)= 2,34$ $p=,009$).

Πίνακας 3.5

Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις «τυπικών» και μαθητών με δυσλεξία του δείγματος, ως προς την βαθμολογία που πέτυχαν στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. ΙΙ, στο σύνολο και ανά άξονα και έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας, ανάλογα με τη σχολική επίδοση.

| Π.Α.Τ.Ε.Μ. ΙΙ - Σχολική επίδοση | | «Τυπικοί» | | | | | Με δυσλεξία | | | | |
|---------------------------------|------------|-----------|-------|-------|------|-------------|-------------|-------|-------|------|-------------|
| | | N | M.O | σ | Z | A | N | M.O | σ | Z | a |
| Σχολική επίδοση | Υψηλότερη | 12 | 17,58 | 2,23 | 2,75 | ,006 | 8 | 13,45 | 2,36 | 2,52 | ,006 |
| | Χαμηλότερη | 9 | 15,25 | 2,74 | | | 13 | 11,31 | 3,08 | | |
| Σχέση με τους συνομηλίκους | Υψηλότερη | 12 | 16,17 | 3,56 | 1,34 | ,175 | 8 | 14,07 | 3,75 | 2,19 | ,013 |
| | Χαμηλότερη | 9 | 14,93 | 4,42 | | | 13 | 11,93 | 3,52 | | |
| Αθλητική ικανότητα | Υψηλότερη | 12 | 15,25 | 3,47 | 1,18 | ,322 | 8 | 13,21 | 3,44 | 1,74 | ,152 |
| | Χαμηλότερη | 9 | 14,42 | 3,23 | | | 13 | 12,04 | 3,86 | | |
| Φυσική εμφάνιση | Υψηλότερη | 12 | 16,39 | 2,17 | 2,87 | ,025 | 8 | 14,03 | 3,23 | 2,85 | ,006 |
| | Χαμηλότερη | 9 | 13,74 | 4,35 | | | 13 | 11,58 | 2,94 | | |
| Διαγωγή – συμπεριφορά | Υψηλότερη | 12 | 16,24 | 2,43 | 1,22 | ,251 | 8 | 13,74 | 3,26 | 2,34 | ,009 |
| | Χαμηλότερη | 9 | 15,43 | 2,47 | | | 13 | 11,82 | 3,26 | | |
| Αυτοεκτίμηση | Υψηλότερη | 12 | 17,05 | 2,25 | 1,74 | ,085 | 8 | 14,03 | 3,51 | 2,34 | ,024 |
| | Χαμηλότερη | 9 | 15,84 | 2,83 | | | 13 | 11,13 | 3,85 | | |
| Αυτοαντίληψη | Υψηλότερη | 12 | 98,68 | 9,51 | 2,19 | ,025 | 8 | 82,53 | 12,74 | 3,42 | ,003 |
| | Χαμηλότερη | 9 | 89,61 | 13,15 | | | 13 | 69,81 | 11,84 | | |

Τέταρτο κεφάλαιο. Συμπεράσματα - Προτάσεις: ερμηνεύονται τα αποτελέσματα όπως προκύπτουν από την ανάλυση των απαντήσεων των «τυπικών» και των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος. Τέλος, το δεύτερο μέρος κλείνει με τα γενικότερα συμπεράσματα, τα οποία προέκυψαν από την παρούσα μελέτη, τις προτάσεις μας για περαιτέρω έρευνα και την ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση βιβλιογραφία

4.1. Γενικά Συμπεράσματα

Βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί η αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών με δυσλεξία των τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου συγκριτικά με την αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση μαθητών χωρίς δυσλεξία.

Επιπλέον διερευνήθηκε αν οι παράγοντες φύλο και σχολική επίδοση επηρεάζουν με τον ίδιο τρόπο την αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση των «τυπικών» μαθητών και των μαθητών με δυσλεξία.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα.

Φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με τους συμμαθητές τους με δυσλεξία

Επίσης φαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση των «τυπικών» μαθητών του δείγματος φαίνεται να είναι υψηλότερη σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των συμμαθητών τους με δυσλεξία

Οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τους άξονες στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. «σχολική επίδοση», «σχέση με τους συνομήλικους», «αθλητική ικανότητα», «φυσική εμφάνιση» και «διαγωγή-συμπεριφορά» σε σχέση με τους συμμαθητές τους με δυσλεξία.

Τα ίδια ερευνητικά συμπεράσματα έχουν υποστηριχθεί και από πλήθος προηγούμενων ερευνών (Humphrey & Mullins, 2002. Cosden & McNamara, 1997. Kavale & Forness, 1996. Wong, 1996. Prout & Prout, 1996. Rothman & Cosden, 1995. Leondari, 1993. Χατζηχρήστου και Hopf, 1992).

Επιπλέον, από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι ο παράγοντας φύλο δεν επιδρά στην αυτοαντίληψη των «τυπικών» μαθητών του δείγματος ούτε και στην αυτοαντίληψη των μαθητών με δυσλεξία.

Επίσης βρέθηκε ότι ο παράγοντας φύλο δεν επιδρά στην αυτοεκτίμηση των «τυπικών» μαθητών του δείγματος ούτε και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών με δυσλεξία.

Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι ο παράγοντας φύλο δεν επιδρά στους άξονες της αυτοαντίληψης «σχολική επίδοση», «σχέση με τους συνομηλίκους», «Φυσική εμφάνιση», και στον άξονα «Διαγωγής – συμπεριφοράς»

Κατ' αντιστοιχία στους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος, ο παράγοντας φύλο δεν επιδρά στους άξονες της κλίμακας Π.Α.Τ.Ε.Μ. της αυτοαντίληψης «σχολική επίδοση», «σχέση με τους συνομηλίκους», «Φυσική εμφάνιση», και στον άξονα «Διαγωγή – συμπεριφορά»

Άρα φαίνεται ότι ο παράγοντας φύλο δεν επιδρά ούτε στους επιμέρους άξονες της αυτοαντίληψης τόσο για την ομάδα των τυπικών μαθητών του δείγματος όσο και για την ομάδα των μαθητών με δυσλεξία του δείγματος

Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε παλαιότερα και η Wylie (1979), σύμφωνα με την οποία, δεν υπήρχαν αρκετές ενδείξεις ότι τα αγόρια και τα κορίτσια διαφέρουν όσον αφορά την έννοια του εαυτού, αν και δεν απέκλεισε το ενδεχόμενο να υπάρχουν διαφορές σε επιμέρους πτυχές του.

Επιπλέον, σε μια πρόσφατη μελέτη των Crain και Bracken (1994), οι διαφορές φύλου αναφέρθηκαν μόνο στη σωματική υποκλίμακα, υπέρ των αγοριών ενώ ο Marsh (1994), παρατήρησε ότι η δομή της έννοιας του εαυτού ήταν ίδια για αγόρια και κορίτσια ωστόσο βρήκε διαφορές φύλου σύμφωνες με τα παραδοσιακά στερεότυπα όσον αφορά συγκεκριμένες διαστάσεις του εαυτού.

Τα αποτελέσματα επιβεβαιώνονται από τη σχετική βιβλιογραφία που υποστηρίζει την άποψη ότι τα δύο φύλα μοιάζουν μάλλον παρά διαφέρουν όσον αφορά την έννοια του εαυτού, ενώ οι μικρές διαφορές που εντοπίζονται σε ορισμένους άξονες της αυτοαντίληψης συμφωνούν με τα στερεότυπα για τα φύλα και δεν έχουν κλινική σημασία (Crain, 1996).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε ότι οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Όμοια στην ομάδα των μαθητών με δυσλεξία, οι μαθητές με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Άρα η σχολική επίδοση φαίνεται να επιδρά με τον ίδιο τρόπο τόσο στους «τυπικούς» μαθητές του δείγματος όσο και στους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος όσον αφορά την αυτοαντίληψη.

Οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Όμοια στην ομάδα των μαθητών με δυσλεξία, οι μαθητές με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Άρα η σχολική επίδοση φαίνεται να επιδρά με τον ίδιο τρόπο τόσο στους «τυπικούς» μαθητές του δείγματος όσο και στους μαθητές με δυσλεξία του δείγματος όσον αφορά την αυτοεκτίμηση..

Από τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται ότι οι «τυπικοί» μαθητές με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα της σχολικής επίδοσης σε σχέση με τους μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση, όπως άλλωστε περιμέναμε.

Όμοια στην ομάδα των μαθητών με δυσλεξία, οι μαθητές με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τη σχολική τους επίδοση, σε σχέση με τους συμμαθητές τους με δυσλεξία με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Άρα η σχολική επίδοση φαίνεται να επιδρά με τον ίδιο τρόπο στην αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα του ΠΑΤΕΜ II «σχολική επίδοση» και στις δυο ομάδες.

Οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα «σχέση με τους συνομήλικους» σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Όμοια στην ομάδα των μαθητών με δυσλεξία, οι μαθητές με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τη σχέση με τους συνομήλικους τους σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Άρα η σχολική επίδοση φαίνεται να επιδρά με τον ίδιο τρόπο της αυτοαντίληψης στον άξονα «σχέση με τους συνομήλικους» και στις δυο ομάδες.

Οι «τυπικοί» μαθητές με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα αθλητική ικανότητα, σε σχέση με τους συμμαθητές τους που έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση, αν και οι διαφορές δεν είναι τόσο μεγάλες όσο στους άλλους άξονες.

Αντίστοιχα στην ομάδα των μαθητών με δυσλεξία, οι μαθητές με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα αθλητική ικανότητα και όπως στην ομάδα των «τυπικών» μαθητών, οι διαφορές δεν είναι τόσο μεγάλες όσο είναι στους άλλους άξονες της αυτοαντίληψης.

Άρα η σχολική επίδοση φαίνεται να επιδρά με τον ίδιο τρόπο και στις δυο ομάδες των μαθητών όσον αφορά τον άξονα του ΠΑΤΕΜ II «αθλητική επίδοση» της αυτοαντίληψης.

Οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα «φυσική εμφάνιση» σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Όμοια στην ομάδα των μαθητών με δυσλεξία, οι μαθητές με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα «φυσική εμφάνιση» σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Άρα η σχολική επίδοση φαίνεται να επιδρά με τον ίδιο τρόπο της αυτοαντίληψης στον άξονα «φυσική εμφάνιση» και στις δυο ομάδες.

Οι «τυπικοί» μαθητές του δείγματος με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα «Διαγωγή – συμπεριφορά» σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Όμοια στην ομάδα των μαθητών με δυσλεξία, οι μαθητές με υψηλότερη σχολική επίδοση έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά τον άξονα «Διαγωγή – συμπεριφορά» σε σχέση με τους συμμαθητές τους με χαμηλότερη σχολική επίδοση.

Άρα η σχολική επίδοση φαίνεται να επιδρά με τον ίδιο τρόπο της αυτοαντίληψης στον άξονα «Διαγωγή – συμπεριφορά» και στις δυο ομάδες.

Έτσι, όπως έχουν δείξει και προγενέστερες έρευνες (Μακρή-Μπότσαρη, 1999. Helmke & Van Aken, 1995. Χατζηχρήστου και Hopf, 1992. Wiltfang & Scarbecz, 1990. Hansford & Hattie, 1982), μαθητές οι οποίοι έχουν υψηλότερη σχολική επίδοση από τους συμμαθητές τους, έχουν και υψηλότερη αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση και αυτό παρατηρείται και στις δυο ομάδες του δείγματος.

Συνοψίζοντας, η θετική αυτοαντίληψη θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την εξασφάλιση της συμμετοχής του ατόμου στην διαδικασία της μάθησης και όταν το άτομο έχει ισχυρή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση και δεν διακατέχεται από το φόβο της απόρριψης από τους γύρω του και της αποτυχίας, μπορεί να συμμετέχει ενεργητικά σε αυτή.

4.2. Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, θα λέγαμε ότι είναι δυνατό να διατυπωθούν ερωτήματα, τα οποία θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν την εκπόνηση μελλοντικών ερευνών. Τέτοια, παραδειγματικά, είναι :

- Να διερευνηθεί η αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση των μαθητών με δυσλεξία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σε σχέση με τους «τυπικούς» συμμαθητές τους.
- Να διερευνηθεί η αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση των μαθητών με δυσλεξία, οι οποίοι κατοικούν σε ημιαστικές, αγροτικές και νησιωτικές περιοχές
- Να διερευνηθεί αν υπάρχουν άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη των μαθητών με δυσλεξία και αν αυτοί επιδρούν με τον ίδιο τρόπο στους «τυπικούς» συμμαθητές τους.
- Να διερευνηθεί αν υπάρχουν τρόποι να βελτιώσουμε την αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση των μαθητών με δυσλεξία

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Ahissar M, Protopapas A, Reid M, Merzenich M M. (2000). Auditory processing reading abilities in adults. *Proceedings of the National Academy of Sciences of USA*, 97 12, 6832-6837.
- Alexander-Passe, N. (2006). How Dyslexic Teenagers Cope: An Investigation of Self-Esteem, Coping and Depression. *Dyslexia*. 12, 256-275.
- Allen, G., Buxton, R. B., Wong, E. C., & Courchesne, E. (1997). Attentional activation of the cerebellum independent of motor involvement. *Science*, 255, 1940-1943.
- Αναγνωστόπουλος Δ. (2000). *Η αιτιοπαθογένεια των μαθησιακών διαταραχών*. Αρχαία Ελληνικής Ιατρικής, 17, 5, 506 – 517.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία - Θεωρία και έρευνα, Όψεις Πρακτικής*. Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Baker, L., Cantwell, DP., (1995). Reading disorder. In: Caplan H, Sadock B (eds) *Comprehensive Textbook of Psychiatry III*. 6th ed. Williams & Wilkins, Baltimore. 2246–2248.
- Bakker, D.J. (1986). *Electrophysiological validation of the L-type and P-type dyslexia*. Eur. Mect. Int. Neuropsychological Soc. (INS), Veldhoven.
- Bakker, D.J. (1979). Hemispheric differences and reading strategies. Two dyslexia? *Bull Orton Society*, 29, 84-100.
- Bandura, A., (1997). *Self efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman Press.
- Bandura, A. (1995). *Self-Efficacy in Changing Societies*. USA: Cambridge University Press.
- Beane, J., Lipka, R. & Ludewig, J. (1980). Synthesis of research on self concept. *Educational Leadership*, 38, 84-89.
- Beech J., Singleton Ch., (1997). *The psychological assessment of reading*. London New York : Routledge
- Ben-Yehuda G, Sackett E, Malchi-Ginzberg L, Ahissar M. (2001). Impaired temporal contrast sensitivity in dyslexia in specific retain-and-compare paradigms. *Brain*, 124, 1381-1395.
- Bishop, MVD., North, T., Doulan, C., (1995). Genetic basis of specific language impairment: a genetic twin study. *J Dev Med Child Neurology*, 37, 56–71.

Blair, C. & Scott, K.G. (2000). Proportion of LD Placements Associated with low socioeconomic status: Evidence for a Gradient? *The Journal of special education*, 36, 14-22.

Bos, C., & Vaughn, S. (1998). *Teaching students with learning and behavioral problems*. (4th ed.).

Βοσνιάδου, Σ. (2003). *Εισαγωγή στην Ψυχολογία*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Gutenberg.

Bracken, B.A. (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*. New York: Wiley.

Burns, R., (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt Rinehart and Winston.

Byrne, B.M., (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 18, 2, 173-186.

Byrne, B. M., Shavelson, R. J., & Marsh, H. W. (1992). Multigroup comparisons in self-concept research: Reexamining the assumption of equivalent structure and measurement. In T. M. Brinthaup, & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 172-203). Albany, NY: State University of New York.

Campbell, J. R. & Mandel, F., (1990). Connecting math achievement to parental influences. *Contemporary Educational Psychology*, 15, 64-74.

Cardon, L.R., Smith, S.D., Fulker D.W., Kimberling W.J., Pennington B.F., DeFries, J.C, (1994). Quantitative trait locus or reading disability on chromosome 6. *Science*, 266, 276-279.

Chapman, J. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347-371.

Clark, R., (1997). Student opinion of flexible teaching and learning in Higher Education in Wade, W. et al. *Flexible Learning in Higher Education*. London: Kogan Page.

Cooley, C. (1912). *Human nature and the social order*. New York: Scribner.

Coopersmith, S., (1967). *The antecedents of self-esteem*. San Fransisco: Freeman.

Coopersmith, S., (1984). *Coopersmith self-esteem inventories*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Cosden, M., & McNamara, J. (1997). Self-concept and perceived social support among college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 1, 2-12.

Crain, R. M., & Bracken, B. A., (1994). Age, race, and gender differences in child and adolescent self-concept: Evidence from a behavioral-acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23, 496-511.

DeFries, J.C., Filipek, P.A., Fuller DW et al., (1997). Colorado Learning Disabilities Research Center. *Learning Disability Quarterly*, 8: 7-19.

DeFries, J. C., Fulker, D.W., La Buda, MC. (1987). Evidence for a genetic etiology in reading disability of twins. *Nature*, 329, 537-539.

De Hirsch K, Jansky, J., Langford, W. (1964). The oral language performance of premature children and controls. *Journal Speech Hear Disabilities*, 29:60-67

Demo, D. H. & Savin-Williams, R. C., (1992). Self-concept stability and change during adolescence. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaup (Eds.), *Self-perspectives along the life span*, 116-150. Albany: State University of New York Press.

Δημητρόπουλος, Ε. Γ. (1998). *Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογία. (1) Συμβουλευτική - Προσανατολισμός - Επαγγελματική Ψυχολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δόικου-Αυλίδου, Μ., (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Δράκος, Γ.Δ. (1998). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας*. Αθήνα: Περιβολάκι & Ατραπός.

Δράκος, Γ. (1999). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας. Παιδοψυχολογικές και λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

Δράκος, Γ. (1999). *Ζητούμενα ζητήματα. Παιδαγωγική διαδικασία και δράση. Αγωγή – Ειδική αγωγή λόγου και ομιλίας. Ψυχολογία Γλώσσας*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

DSM-IV-TR, *Handbook of Differential Diagnosis*. Ιατρικές Εκδόσεις Π.Χ. Πασχαλίδης

Eccles, J. S., & Wigfield, A. (1995). In the mind of the actor: The structure of adolescents' achievement task values and expectancy-related beliefs. *Society for Personality and Social Psychology Bulletin*, 21, 215-225.

Ehri, L. C. (1998). Grapheme-phoneme knowledge is essential for learning to read words in English. In L. C. Ehri & J. L. Metsala (Eds.), *Word recognition in beginning literacy*. 3-40. Mahwah, NJ: Erlbaum.

Ekblad, S., (1990). The children's behaviour questionnaire for completion by parents and teachers in a Chinese sample. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*, 31, 775-791.

Ελληνικό λεξικό (1997): ορθογραφικό ερμηνευτικό ετυμολογικό συνωνύμων αντιθέτων κυρίων ονομάτων / Μανδάλια, Μαρία. 11η εκδ. Αθήνα: Τεγόπουλος-Φυτράκης.

Ellis, E. (1981). Visual and name coding in dyslexic children. *Psychological research*. 43, 201-18.

Erikson, E., (1968). *Identity, youth and crisis*. London: Faber and Faber.

Ζαφειροπούλου, Μ. & Σωτηρίου, Α. (2001). Η αυτοεκτίμηση του δασκάλου και η επίδρασή της στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών, *Ψυχολογία*, 4 (2001), 451-468

Fawcett, A., Nicolson, R., (1994). *Dyslexia in children: multidisciplinary perspectives*. New York : Harvester Wheatsheaf.

Fawcett, A., Nicolson, R., Maclagan, F., (2001). Cerebellar tests differentiate between groups of poor readers with and without IQ discrepancy. *Journal of learning disabilities*, 34, 2, 121.

Ζάχος, Γ. (2003). *Υποτύποι δυσλεξίας*, Σεμινάριο

Ζάχος, Γ., Ζάχος, Δ. (2000). *Δυσλεξία 16^ο Σεμινάριο*. Κέντρο Ψυχολογικών Ερευνών

Finucci, J. M., Guthrie, J. T., Childs, A. L., Abbey, H., & Childs, B. (1976). The genetics of specific reading disability. *Annals of Human Genetics*, 40, 1-23.

Fletcher, J.M., Shaywitz, S.E., Shankweiler, D., (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Education Psychology*, 86, 6-23.

Forness, S.R., Keogh, B.K., Macmillan, D.L., Kavale, K.A., Gresham, F.M., (1998). What is So Special About IQ? The Limited Explanatory Power of Cognitive Abilities in the Real World of Special Education. *Remedial & Special Education*, 315.

Frith, U. (1999). Paradoxes in the definition of dyslexia. *Dyslexia*, 5, 192-214.

Frith, U., (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. In K. Patterson and M. Coltheart (eds) *Surface Dyslexia*. London: Routledge and Kegan Paul.

Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems, In Frith U. (ed), *Cognitive Processes in spelling*. London, Academic Press.

Fuchs, L.S., Fuchs, D. (2002). Mathematical Problem-Solving Profiles of Students with Mathematical Disabilities With and Without Comorbid Reading Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 6, 563-573.

Gaddes, WH., (1976). Prevalence estimates and the need for definition of learning disabilities. In: Knights RM, Bakker DJ (eds) *Neuropsychology of Learning Disorders: Theoretical Approaches*. University Park Press, Baltimore, 35–42.

Geschwind, N., (1965). Disconnection syndromes in animals and man. *Brain*, 88, 237–243.

Geschwind, N., Calaburda, AM., (1985). Cerebral lateralization. Biological mechanism, associations, and pathology: I. A hypothesis and a program for research. *Archives of Neurology*, 42, 428–459.

Gilger, J.W., Pennington, B.F., DeFries, J.C., (1991). Risk for reading disability as a function of parental history in three family studies. *Reading and Writing*, 3, 205-218.

Goswami, U. (2002). Phonology, Reading Development and Dyslexia: A Cross-linguistic Perspective. *Annals of Dyslexia*, 52, 141-163.

Goswami, U., Bryant, P., (1990). *Phonological Skills and Learning to Read*. Lawrence Erlbaum, London.

Goulandris, N. (2003). *Dyslexia in different languages*. Whurr Publishers London and Philadelphia

Grigorenko E.L. (2001). Developmental dyslexia: An update on genes, brains and environments. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 42, 91-125.

Grigorenko, E. L., Wood, F. B., Meyer, M. S., Pauls, J. E. D., Hart, L. A., & Pauls, D. L. (1998, June 8-10). Linkage studies suggest a possible locus for dyslexia near the Rh region on chromosome 1. Paper presented at the Annual Meeting of the Behavior Genetics Association, Stockholm.

Grosser, G.S. (1996). *Dyslexia: research and resource guide*. Boston: Allyn and Bacon.

Habib, M., (2000). The neurological basis of developmental dyslexia. *Brain*, 123, 12, 2373-2383.

Halgern, B., (1950). Specific dyslexia: A clinical and genetic study. *Acta Psychiatr Neurol*, 65, 1, 11- 52.

Harris, A. and E. Sipay. (1975). *How to Increase Reading Ability*. New York, NY: David McKay Company, Inc

Harter, S. (1996). Historical Roots of contemporary issues involving self – concept. In: Bracken, B. (ed) (1996). *Handbook of self – concept: developmental, social and clinical considerations*. New York: John Willey & Sons, Inc.

Harter, S. (1990b). Self and identity development. In S. Feldman and G. Elliot (Eds.). *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 352-395). Cambridge MA: Harvard University Press.

- Harter, S., (1985). *Manual for the Self Perception Profile for Children*. Denver: University of Denver Press.
- Hiscock, M., Kinsbourne, M., (1987). Specialization of the cerebral hemispheres: Implications for learning. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 130– 143.
- Howes, C., Phillipsen, L. & Peisner-Feinberg, E. (2000). The consistency of perceived teacher-child relationships between preschool and kindergarten. *Journal of School Psychology*, 38, 2, 113-132.
- Hulme, C, Snowling, M., (1992). Deficits in output phonology: an explanation of reading failure? *Cogn Neuropsychol*, 9, 47–72.
- Humphrey, N. & Mullins, P. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *The Journal of Research in SEN*, 2, 2.
- ICD-10, (1997). Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας. (Μετ. Στεφανής, Κ.) *Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς*
- James, W., (1890). *Principles of Psychology*. New York: Holt.
- Jordan, D. (1996). *Overcoming dyslexia in children, adolescents, and adults*. Austin, TX: Pro-Ed.
- Κακαβούλης, Α. Κ. (1989). *Η μετάβαση των μαθητών από την πρωτοβάθμια εκπαίδευση στη μέση εκπαίδευση. Ψυχολογικές και παιδαγωγικές επιπτώσεις. Διδακτορική διατριβή. Φιλοσοφική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.*
- Kavale, K. A. & Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226 - 237.
- Καραπέτσας, Α., (1991). *Η δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Καρπάθιου, Χ. (1994). *Δυσλεξία*. Αθήνα, Έλλην.
- Κατάκη, Χ., (1984). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κάτσικας, Χ.- Καββαδίας, Γ. (2000). *Η ανισότητα στην Ελληνική Εκπαίδευση. Η Εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην Ελληνική Εκπαίδευση (1960-2000)*. Αθήνα: Gutenberg.
- King WM, Lombardino LJ, Crandell CC, Leonard CM. (2003). Comorbid auditory disorder in developmental dyslexia. *Ear and Hear*, 24, 448-456.
- Κολιάδης, Ε. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία, Γνωστική Νευροεπιστήμη και Εκπαιδευτική Πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κολιάδης Ε. (1997). Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη. Γνωστικές θεωρίες. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Kreidler, C. W. (1989). *The Pronunciation of English*. Oxford: Blackwell.

Κωνσταντίνου, Χ., (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή - Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

LaGrecia A. M. & Stone, W. L. (1990). LD status in achievement: Confounding variables in the study of children's social status, self-esteem and behavioral functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 483-490.

Leary, M. R., & Downs, D. L. (1995). Interpersonal functions of the self-esteem motive: The self-esteem system as a sociometer. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 123–144). New York: Plenum Press

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεονταρή, Α., Γιαλαμάς, Β. (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προ-εφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 100, 61 – 68.

Lindgren, S., Harper, DC., Blackman, JA., (1986). Environmental influences and perinatal risk factors in high-risk children. *J Pediatr Psychol*, 11, 531–547.

Livingston, R., Adam, SB., Bracha, SH., (1995). Season of birth and neurodevelopmental disorders: Summer birth is associated with dyslexia. *Journal American Academy Child Adolescence Psychiatry*, 32, 3–9.

Maccoby.E.E, Jacklin.C.N, (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford: Stanford University Press

Μακρή-Μπότσαρη, Ε., (2000α). Έννοια του εαυτού, σχέσεις με τους γονείς και γονεϊκή στήριξη κατά την εφηβεία. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 163-191.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε., (2000β). Η έννοια του εαυτού και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7, 88-113.

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Mannva, (1986). Why some children encounter reading problems: The contribution of difficulties with language processing and phonological sophistication to early reading disability. In: Torgesen JK, Wong BYL (eds) *Psychological and Educational Perspectives on Learning Disabilities*. New York, Academic Press, 133– 160.

Marsh, H., (1991). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement. A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.

Marsh, H., (1986). Self-concept: The application of a frame of reference model to explain paradoxical results. *Australian Journal of Education*, 28, 165-181.

Marsh, H. & Parker, J. (1984). Determinants of student self-concept: Is it better to be a relatively large fish in a small pond even if you don't learn to swim as well. *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, 213-231.

Marsh, H. W., & Yeung, A. S. (1998). Longitudinal structural equation models of academic self-concept and achievement: Gender differences in the development of Math and English constructs. *American Educational Research Journal*, 35, 4, 705, 738.

Marsh, G., Friedman, M., Welch, V. & Desberg, P. (1981). A Cognitive-Developmental Theory of Reading Acquisition. In G. E. MacKinnon & T. G. Waller (eds.). *Reading Research: Advances in Theory and Practice* (199-221). New York: Academic Press.

Marsh, H., Smith, I. & Barnes, J., (1984). Multidimensional self-concepts: Relationships with inferred self-concepts and academic achievement. *Australian Journal of Psychology*, 36, 367-386.

Matejcek, Z, Dytrych, Z., (1993). Specific learning disabilities and the concept of psychological subdeprivation: The Czechoslovak experience. Special Issue: Risk and resilience in individuals with learning disabilities: An international focus on intervention approaches and research. *Learning Disabilities Practice*, 8, 44-51.

McCardle, P., Scarborough, H., Catts, H., (2001). Predicting, explaining and preventing children's reading difficulties. *Learning Disabilities Research & Practice*, 16, 4, 234.

Mead, G. (1934). *Mind, self and society*. Chicago: Chicago University Press.

Meltzer, L., Roditi, B., Houser, Jr., R.F., & Perlman, M., (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 437-451.

Morris DW, Robinson I, Turic D et al. (2000). Family-based association mapping provides evidence for a gene for reading disability on chromosome 15q. *Human and Molecular Genetics*, , 9: 843-848.

Morgan, W. (1998). A case of congenital word-blindness. *Br Med J*, 2, 1543-1544.

Murray C, Greenberg MT., (2001). Relationships with teachers and bonds with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychol Sch*. 38, 25-41.

- Nicolson, R.I. (2002). The dyslexia ecosystem. *Dyslexia*, 8, 55-66.
- Nicolson, R. I., Fawcett, A. J., & Dean, P. (1995). Time-estimation deficits in developmental dyslexia-evidence for cerebellar involvement. *Proceedings of the Royal Society of London Series B-Biological Sciences*, 259, 43-47.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χρ. (1998). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου. Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης και Κοινωνικής Πολιτικής*. Αθήνα: Gutenberg,.
- Orton, S. (1937). *Reading, writing, and speech problems in children*. New York: Norton.
- O'Hanlon, C. (1993). *Special Education Integration in Europe*. London: D. Fulton.
- Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (1993). *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών Συμπεριφοράς. Κλινικές περιγραφές και οδηγίες για τη διάγνωση*. Απόδοση στα Ελληνικά και Επιμέλεια: Κ. Στεφανής, Κ. Σολδάτος, Β. Μαυρέας, Ερευνητικό Πανεπιστημιακό Ινστιτούτο Ψυχικής Υγιεινής, Αθήνα.
- Παναγιωτόπουλος, Τ., (1991). *Υγεία στην προσχολική ηλικία*. Ίδρυμα Ερευνών για το Παιδί, Αθήνα.
- Παπαδάτος, Γ. (2003). *Ψυχοφυσιολογία*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Παπαδάτος, Γ. (2003). Προλεγόμενα ελληνικής έκδοσης στο *Δυσλεξία, Εγχειρίδιο για ειδικούς*, Reid, G., 2^η έκδοση, Αθήνα: Παρισιάνος
- Παπάς, Α. (1995). *Διδακτική Γλώσσας και Κειμένων. Πρώτη Ανάγνωση και Γραφή. Αναδυόμενη Ανάγνωση και Γραφή*. Αθήνα: Αυτοέκδοση
- Παπούλια-Τζελέπη, Π. (επιμ.) (2001). *Ανάδυση του γραμματισμού*. Αθήνα: Καστανιώτης
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985α). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμος 1. Προσχολική ηλικία. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985β). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμος 2. Προσχολική ηλικία. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Παρασκευόπουλος, Ι. Ν. (1985γ). *Εξελικτική Ψυχολογία. Η ψυχική ζωή από τη σύλληψη ως την ενηλικίωση*. Τόμος 3. Σχολική ηλικία. Αθήνα (αυτοέκδοση).
- Παυλίδης, Γ.Θ. (2006). *Δυσλεξία, Μαθησιακές Δυσκολίες - Τεστ & Μέθοδος Παυλίδη: Η Υπεροχή της Διαφορετικότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Pearl, R., Donahue, M. & Bryan, T., (1986). Social relationships of learning disabled children. In J. Torgesen & B. Wong (Eds.), *Psychological and Educational Perspectives of Learning Disabilities*. Orlando, FL: Academic Press (pp. 193- 223).

- Peer, L. & Reid, G., (2003). *Introduction to dyslexia*. London: David Fulton Publishers.
- Pennington B., F. (2002). *The Development of Psychopathology: Nature and Nurture*. The Guilford Press, London, 281-310.
- Pennington, B. F., (1995). Genetics of learning disabilities. *Journal of Child Neurology Suppl*, 10, 569- 577.
- Pepe, A., Faria, L. & Alesi, M., (2006). Personal Conceptions of Intelligence, Self-Esteem, and School Achievements in Italian and Portuguese Students. *Adolescence*. 41, 164, 615-631. Retrieved from EBSCO database 27 July, 2007.
- Perlmutter, B. F., (1986). Personality variables and peer relations of children and adolescents with learning disabilities. In S. J. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of Learning Disabilities*, 1,339-359. Hillsdale: L Erlbaum Associates.
- Pervin, L. A., & John, O. P., (1997). *Personality: Theory and Research*. (7th ed.). USA: John Wiley & Sons, Inc.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*, Τόμος Α'. Αθήνα: Ατραπός.
- Πολυχρονοπούλου Σ. (1997). *Νοητική Υστέρηση*. Αθήνα
- Πολυχρονοπούλου Σ. (1995). *Παιδιά και Έφηβοι με Ειδικές Ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα
- Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία*. Αθήνα. Έκδ. του συγγραφέα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1997). *Δυσλεξία. Η ειδική Διαταραχή του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα: Έκδ. του συγγραφέα.
- Prout, H. T., & Prout, S. M. (1996). Global self- · concept and its relationship to stressful life conditions. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*, 259-286. N. York: J. Wiley & Sons.
- Pumfrey, P.D., Reason, R. (1998). *Specific Learning Difficulties (Dyslexia)- Challenges and Responses* (2nd Ed.). Routledge/ Falmer.
- Rack, J., Snowling, M., & Olson, R. (1992). The non-word reading deficit in dyslexia: a review. *Reading Research Quarterly*, 27, 28-53
- Ramus, F., (2003). Developmental dyslexia: specific phonological deficit or general sensorimotor dysfunction? *Current Opinion in Neurobiology*, 13, 2, 212.
- Raskind, W. H., Hsu, L., Berninger, V. W., Thomson, J. B., & Wijsman, E. W. (2001). Familial aggregation of dyslexia phenotypes. *Behavior Genetics*, 30, 385-395.

Reid, G. (2002). *Δυσλεξία (Βοηθητικό Εγχειρίδιο)*. Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου.

Rogers, C. (1947). The organisation of personality. *American Psychologist*, 2, 358-368.

Rogers, C. M., Smith, M. D., & Coleman, J. M. (1978). Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 70, 50-57.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self – image*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.

Rothstein, A., (1982). An integrative perspective on the diagnosis of learning disorders. *J Am Acad Child. Adolescence Psychiatry*, 21, 420– 426.

Rourke, B.P., (1988). Socio-emotional disturbance in learning disabled children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, 801-810.

Rumsey, J.M, Dorwart, R., Vermess, M., Denckla MB., Kruesi, MJ, Rapoport, JL. (1986). Magnetic resonance imaging of brain anatomy in severe developmental dyslexia. *Arch Neurol*, 43:1045– 1046.

Rutter, M. & Giller, H. (1983). *Juvenile Delinquency: Trends and perspectives*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

Scarborough, H. S.,(1991). Early Syntactic Development of Dyslexic Children. *Annals of Dyslexia*, 41, 207-220.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1989). Erfassung leistungsbezogener und allgemeiner Kontroll- und Kompetenzerwartungen. In Krampen, G. (Hrsg.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe, 127-133.

Shavelson, R. J., & Bolus, R. (1982). Self-concept : The interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C., (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46,407-437.

Shavelson, R., Hubner, J. & Bolus, R., (1982). Self-concept: the interplay of theory and methods. *Journal of Educational Psychology*, 74, 3-17.

Shaywitz, S., Shaywitz, B., (2003). The science of reading and dyslexia. *Journal of American Association for Pediatric Ophthalmology and Strabismus*, 7, 3, 160.

Shaywitz BA, Shaywitz SE, Pugh KR et al. (2002). Disruption of posterior brain systems for reading in children with developmental dyslexia. *Biological Psychiatry*, 15:52, 2, 101-10.

Shaywitz, S., Rumsey, J., Shaywitz, B., (1997). The neurobiology of developmental reading disorders as viewed through the lens of neuroimaging technology. In: Lyon

GR, Rumsey J (eds) *Neuroimaging: A Window to the Neurological Foundations of Brain and Behavior in Children*. Baltimore, Paul H. Brookes, 132– 138.

Shaywitz SE, Escobar MD, Shaywitz BA, Fletcher JM, Makuch R. (1992). Evidence that dyslexia may represent the lower tail of a normal distribution of reading ability. *New England Journal of Medicine*, 326, 145-150..

Smith, S.D., Kimberling, W.J., Pennington B.F., Lubs, H.A., (1991). Specific reading disability: identification of an inherited form through linkage analysis. *Science*, 219, 1345-1347.

Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (Eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press. Available online: <http://books.nap.edu/html/prdyc/>

Snowling MJ, Bishop DVM., Stothard SE., (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 587-600.

Snowling, M., Thomson, M. (1991). *Dyslexia. Integrating Theory and Practice*. London: Whurr Publishers.

Spafford, C.S., & Grosser, G.S., (1996). The social misperception syndrome in children with learning disabilities: Social causes versus neurological variables. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 3, 178-189, 198.

Stafford, L. & Bayer, C. L. (1993). *Interaction between parents and children*. Newbury Park, Calif. : Sage Publications.

Stanovich, K.E., (1993). The construct validity of discrepancy definitions of reading disability. In: Lyon GR, Gray DB, Kacvanagh JF et al (eds) *Better Understanding Learning Disabilities: New Views from Research and their Implications for Public Policies*. Baltimore, Paul H. Brooks, 273–308.

Stanovich, K.E., & Siegel, L.S. (1994). The phenotypic performance profile of reading-disabled children: a regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53

Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ.. (1999). *Δυσλεξία και σχολείο*. Αθήνα.:Gutenberg.

Στασινός, Δ.. (1998). Το σύνδρομο των μαθησιακών δυσκολιών: Η εκπαιδευτική πολιτική του ΥΠΕΠΘ και ο «μύθος» της ενισχυτικής διδασκαλίας. *Γλώσσα*, τευχ. 44, 62-63.
Σταύρου, Λ. (1995). Πλευρικότητα, γραφή και διαταραχές της ψυχοκινητικής εξέλιξης παιδιών 5-7 ετών. *Τετράδια Παιδιατρικής Ψυχοπαιδαγωγικής*, τ. 1, Αθήνα

Stein, J.(2004). *The Magnocellular Hypothesis of Developmental Dyslexia*. Paper presented at the 5th World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece, 23-27 August

- Stein, J. (2000). The neurobiology of reading difficulties. *Prostaglandins Leukotrienes and Essential Fatty Acids*, 63, 109-116.
- Stipek D. (1997). Success in school - for a head start in life. In (eds) Luthar SS et al. *Developmental Psychopathology*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ., & Χατζηδημητριάδου, Ε. (1999) Σχέσεις μεταξύ γνωστικής «ορθολογικότητας», αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης, σε μαθητές/ριες ελληνικών Γυμνασίων. *Ψυχολογία*, 6, 72-87.
- Συγκολλίτου, Ε. (Επιμ. Έκδ.) (2006). *Η έννοια του εαυτού και λειτουργικότητα στο σχολείο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.
- Tallal, P. (1980). Auditory temporal perception, phonics and reading disabilities in children. *Brain and Language*, 9, 182-198.
- Tallal, P., Miller, S., Fitch, R. (1993). Neurobiological Basis of Speech: A case for the Preeminence of Temporal Processing, In: Temporal Information Processing in the Nervous System: Special Reference to Dyslexia and Dysphasia, P. Tallal, A. M. Galaburda, R. R. Llinas and C. von Euler (Eds), *Annals of the New York Academy of Sciences*, v. 682, 27-47.
- Τανός, Χ.Γ., (1989). Συναισθηματικός Παράγοντας και Σχολική Επίδοση, *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 32, 66 - 72.
- Thomson, M.E. (1984). *Developmental dyslexia*. London: E. Arnold.
- Thomson, G. & Watkins, (1998). *Dyslexia: A leaching handbook*
- Torgesen, JK., Wagner, RK., Rashotte, CA., (1994). Longitudinal studies of phonological processing and reading. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 4-9.
- Τσοβίλη, Θ. (2003). *Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής*; Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Φλουρής, Σ. Γ. (1989). *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D., (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253-269.
- Χατζηχρήστου, Χ., Hopf, D. (1992β). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, 141-161.
- Vaughn, S., Hughes, T., Moody, W. & Elbaum, B. (2001). Instructional Grouping for Students With LD: Implications for Practice. *Intervention in School and Clinic*, 36, 3, 131-137.
- Varma, V. (1997). *The inner life of children with special needs*. London: Whurr.

Vellutino F.R, Fletcher JM, Snowling MJ, Scanlon, DM. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades? *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45, 2-40.

Vellutino, F., Scanlon, DM., (1990). Phonological coding, phonological awareness, and reading ability: Evidence from a longitudinal and experimental study. *Merrill-Palmer Q*, 33, 321–363.

Wadsworth S.J. Olson R.K. Pennington B.F. DeFries J.C. (March/April, 2000). Differential Genetic Etiology of Reading Disability as a Function of IQ. *Journal of Learning Disabilities*, 192-199.

Wang, M. C, Haertel, G. D., &Walberg, H. J., (1993).Toward a knowledge base for school learning.*Review of Educational Research*, 63,249-294.

Wentzel, (1995).Academic and Social Motivational Influences on Students' Academic Performance.*Educational Psychology Review*, 10, 2, 155-179.

Wilkins, A., Garside, A., & Enfield, M. (1994).*Basic facts about dyslexia*. Baltimore: Orton Dyslexia Society.

Willcutt, E.G. & Pennington, B.F., (2000). Psychiatric co-morbidity in children and with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 1039 –1048.

Winne, P.H., Woodlands, M.I. & Wong, B., (1982).Comparability of self concept among learning disabled, normal and gifted students.*Journal of Learning Disabilities*, 1518j, 470- 475.

Wilkins, A., Garside, A., and Enfield, M. L.(1993). *Basic Facts about Dyslexia: What Everyone Ought to Know*. Baltimore: Orton Dyslexia Society.

Wong, B.Y.L.(1996). *The ABCs of Learning Disabilities*. Academic Press Inc., SanDiego, California.

Zeffiro,T., Eden, G. (2000). The neural basis of developmental dyslexia.*Annals of dyslexia*.v 50. p. 1-30.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ατομικά Στοιχεία

Σχολείο: _____

Τάξη : Δ' _____ Ε' _____ ΣΤ' _____

1. Είσαι : Αγόρι _____ Κορίτσι _____

2. Τι Βαθμό είχες στον Έλεγχο

Γλώσσα :

Μαθηματικά :

Α' Τρίμηνο : _____

Α' Τρίμηνο : _____

Β' Τρίμηνο : _____

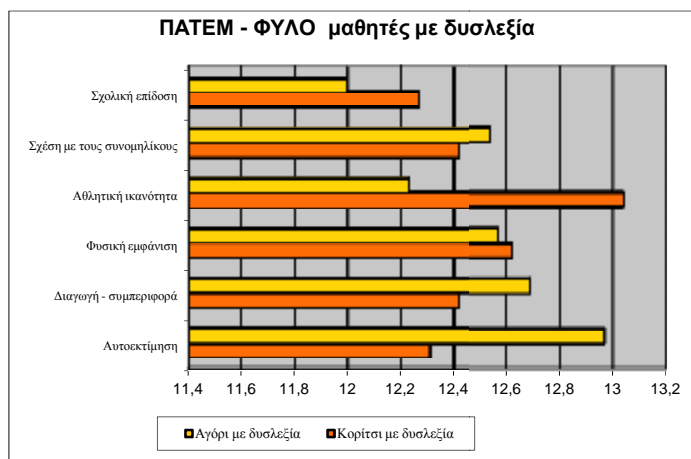
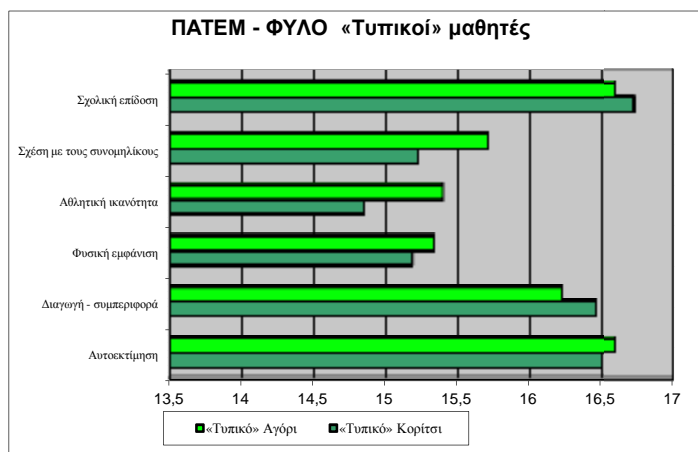
Β' Τρίμηνο : _____

| | Απόλυτα μου ταιριάζει | Μάλλον μου ταιριάζει | | | Μάλλον μου ταιριάζει | Απόλυτα μου ταιριάζει | |
|----|--------------------------|----------------------------|---|------|--|--------------------------|----------------|
| 1 | q ₄ | q ₃ | Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στη σχολική τους εργασία. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> είναι και τόσο καλά στη σχολική τους εργασία. | q ₂ | q ₁ |
| 2 | q ₁ | q ₂ | Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά κάνουν πολύ εύκολα φίλους. | q ₃ | q ₄ |
| 3 | q ₄ | q ₃ | Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι δεν τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική | q ₂ | q ₁ |
| 4 | q ₄ | q ₃ | Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλή εξωτερική εμφάνιση | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν καλή εξωτερική εμφάνιση | q ₂ | q ₁ |
| 5 | q ₁ | q ₂ | Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται <u>δεν</u> είναι καλός. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται είναι καλός. | q ₃ | q ₄ |
| 6 | q ₁ | q ₂ | Μερικά παιδιά είναι συχνά δυσαρεστημένα με τον εαυτό τους. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά είναι αρκετά ευχαριστημένα με τον εαυτό τους. | q ₃ | q ₄ |
| 7 | q ₄ | q ₃ | Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά δεν είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα μαθήματα του σχολείου όπως οι συνομήλικοί τους. | q ₂ | q ₁ |
| 8 | q ₄ | q ₃ | Μερικά παιδιά έχουν πολλούς φίλους. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν πολλούς φίλους. | q ₂ | q ₁ |
| 9 | q ₁ | q ₂ | Μερικά παιδιά θα ήθελαν να είναι καλύτερα στα σπορ και τα αθλήματα | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι είναι αρκετά καλά στα σπορ και τα αθλήματα | q ₃ | q ₄ |
| 10 | q ₄ | q ₃ | Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό ύψος και βάρος | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλό ύψος ή βάρος | q ₂ | q ₁ |
| 11 | q ₄ | q ₃ | Σε μερικά παιδιά συνήθως κάνουν αυτό που είναι σωστό | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> κάνουν αυτό που είναι σωστό. | q ₂ | q ₁ |
| 12 | q ₁ | q ₂ | Σε μερικά παιδιά <u>δεν</u> αρέσει η ζωή που κάνουν. | ΟΜΩΣ | Σε άλλα παιδιά αρέσει η ζωή που κάνουν. | q ₃ | q ₄ |
| 13 | q ₁ | q ₂ | Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν τη σχολική τους εργασία. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά τελειώνουν γρήγορα τη σχολική τους εργασία | q ₃ | q ₄ |
| 14 | q ₁ | q ₂ | Μερικά παιδιά θα ήθελαν να έχουν περισσότερους φίλους. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά έχουν τόσους φίλους όσους θα ήθελαν | q ₃ | q ₄ |
| 15 | q ₄ | q ₃ | Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να τα καταφέρουν καλά σχεδόν σε κάθε νέο σπορ με το οποίο δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι αναρωτιούνται μήπως <u>δεν</u> τα καταφέρουν καλά σε σπορ με τα οποία δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα | q ₂ | q ₁ |
| 16 | q ₁ | q ₂ | Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι δεν έχουν και τόσο καλό σώμα | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό σώμα | q ₃ | q ₄ |

| | Απόλυτα μου ταιριάζει | Μάλλον μο ταιριάζει | | | Μάλλον μο ταιριάζει | Απόλυτα μου ταιριάζει | |
|----|-----------------------------|---------------------------|---|------|---|-----------------------------|----------------|
| 17 | q ₁ | q ₂ | Μερικά παιδιά συνήθως βρίσκουν τον μπελά τους με αυτά που κάνουν. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά συνήθως <u>δεν</u> κάνουν πράγματα που τα βάζουν σε μπελάδες. | q ₃ | q ₄ |
| 18 | q ₄ | q ₃ | Μερικά παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους ως άτομο. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους. | q ₂ | q ₁ |
| 19 | q ₄ | q ₃ | Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους. | q ₂ | q ₁ |
| 20 | q ₁ | q ₂ | Μερικά παιδιά θα ήθελαν να τα συμπαθούν περισσότεροι συνομήλικοί τους. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι τα συμπαθούν οι περισσότεροι από τους συνομηλίκους τους. | q ₃ | q ₄ |
| 21 | q ₄ | q ₃ | Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι καλύτερα στα σπορ και τη γυμναστική από ό,τι οι συνομήλικοί τους | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> μπορούν να τα καταφέρουν στα σπορ και τη γυμναστική το ίδιο καλά με τους συνομηλίκους τους | q ₂ | q ₁ |
| 22 | q ₁ | q ₂ | Μερικά παιδιά θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά <u>δεν</u> θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική | q ₃ | q ₄ |
| 23 | q ₁ | q ₂ | Μερικά παιδιά <u>συχνά</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά <u>σπάνια</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν. | q ₃ | q ₄ |
| 24 | q ₄ | q ₃ | Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα περισσότερα πράγματα στη ζωή τους τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι πολλά πράγματα στη ζωή τους <u>δεν</u> τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. | q ₂ | q ₁ |
| 25 | q ₁ | q ₂ | Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά σχεδόν πάντα βρίσκουν τις σωστές απαντήσεις. | q ₃ | q ₄ |
| 26 | q ₄ | q ₃ | Μερικά παιδιά είναι δημοφιλή ανάμεσα στους συνομηλίκους τους. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά <u>δεν</u> είναι και τόσο δημοφιλή | q ₂ | q ₁ |
| 27 | q ₁ | q ₂ | Μερικά παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια (βολεϊ, ποδόσφαιρο, μπάσκετ). | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια | q ₃ | q ₄ |
| 28 | q ₄ | q ₃ | Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν ωραίο πρόσωπο | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο ωραίο πρόσωπο | q ₂ | q ₁ |
| 29 | q ₄ | q ₃ | Μερικά παιδιά συμπεριφέρονται πολύ καλά. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους. | q ₂ | q ₁ |
| 30 | q ₁ | q ₂ | Μερικά παιδιά <u>δεν</u> είναι ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους. | ΟΜΩΣ | Άλλα παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους. | q ₃ | q ₄ |

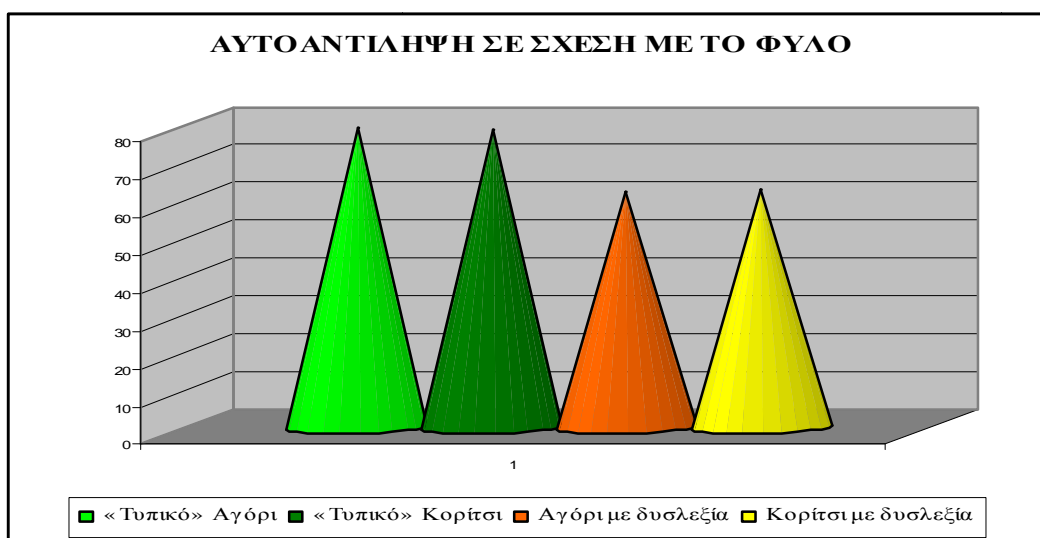
ΓΡΑΦΗΜΑ 3.4

Μέσοι όροι «τυπικών» και μαθητών με δυσλεξία του δείγματος ως προς την βαθμολογία που πέτυχαν στο ερωτηματολόγιο Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π, ανά άξονα ανάλογα με το «φύλο».



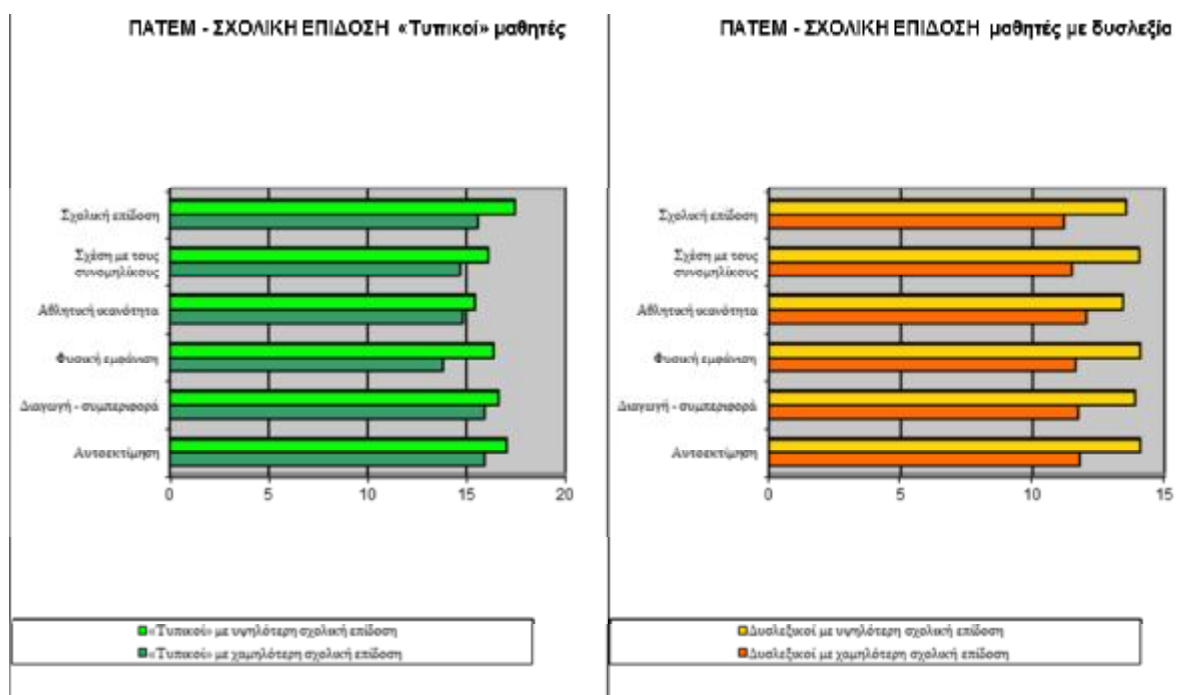
ΓΡΑΦΗΜΑ 3.4

Μέσοι όροι «τυπικών» και μαθητών με δυσλεξία του δείγματος ως προς την βαθμολογία που πέτυχαν στο ερωτηματολόγιο Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π, στο σύνολο ανάλογα με το «φύλο».



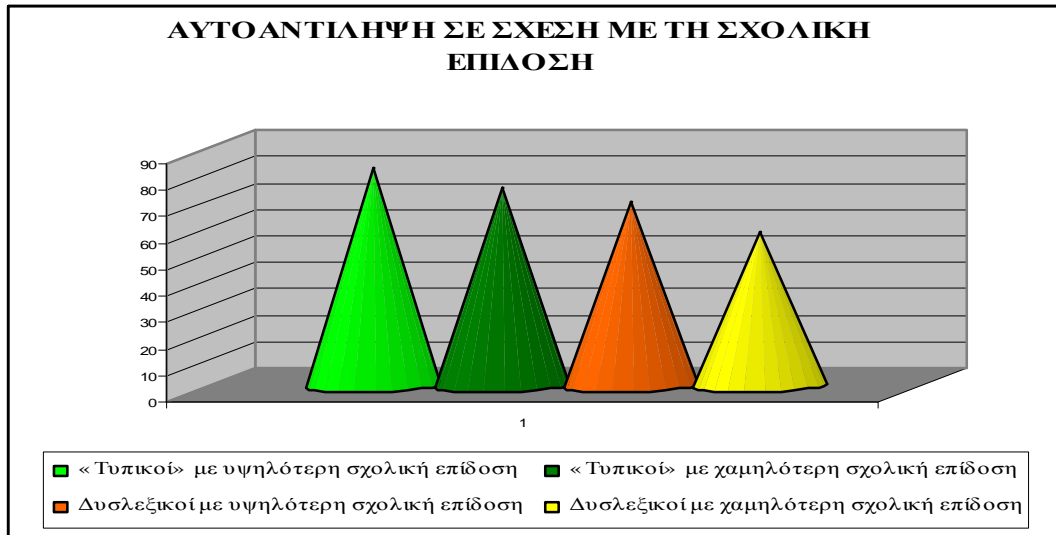
ΓΡΑΦΗΜΑ 3.5

Μέσοι όροι «τυπικών» και μαθητών με δυσλεξία του δείγματος, ως προς την βαθμολογία που πέτυχαν στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. ΙΙ, ανά άξονα, ανάλογα με τη σχολική επίδοση.



ΓΡΑΦΗΜΑ 3.5

Μέσοι όροι «τυπικών» και μαθητών με δυσλεξία του δείγματος, ως προς την βαθμολογία που πέτυχαν στην κλίμακα Π.Α.Τ.Ε.Μ. στο σύνολο, ανάλογα με τη σχολική επίδοση.



Abstract

The present study examines the degree of development of self-esteem of children with dyslexia in the last three grades of primary school compared to their peers with respect to the factors "sex" and "school performance". "Dyslexia is classified in the group of specific developmental disorders of school achievement. The self-concept refers to the total amount of relevant information that the individual processes, stores and organizes systematically and self-esteem represents the emotional side of oneself. The self-concept / self-esteem of students in the sample was assessed by questionnaire PATEM II (How I understand myself), the Harter S., - Self Perception Profile for children (1985) -, adjusted and weighted for the Greek student population by E. Makri-Botsari (2001). This questionnaire assessing the self-concept of students of IV, V & VI elementary consists of a total of thirty questions, in which students are asked to answer hierarchically. The results of this research show that students in the sample without dyslexia have higher self-concept / esteem compared with dyslexic peers. Moreover, the factor "sex" has no significant effect on self-esteem of students of both groups of the sample while the factor "school performance" has a positive effect in the same manner on self-esteem in both groups of the sample.