

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ

ΤΜΗΜΑ ΓΕΩΓΡΑΦΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΓΕΩΡΓΙΑ ΑΝΤΩΝΟΠΟΥΛΟΥ, Α.Μ.: 20545

**Μαθησιακές δυσκολίες, επικοινωνία και διατροφικοί παράγοντες στο χώρο της σχολικής
τάξης**

Αικατερίνη Αντωνοπούλου (Επιβλέπουσα), Λέκτορας, Τμ. Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας

Γεώργιος Κρητικός, Επίκουρος Καθηγητής, Τμ. Γεωγραφίας

Βασιλική Κωσταρέλλη, Λέκτορας, Τμ. Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας

ΑΘΗΝΑ, 2010

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα πτυχιακή μελέτη είναι η τελευταία έρευνά μου ως φοιτήτρια του Τμήματος Γεωγραφίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου. Για το σχεδιασμό, τη διεξαγωγή και την ολοκλήρωσή της συνεισέφεραν πολλοί άνθρωποι, τους οποίους ευχαριστώ θερμά.

Στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται αναφορά στις μαθησιακές δυσκολίες και την ειδική μαθησιακή δυσκολία του γραπτού λόγου τη δυσλεξία. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην ανάπτυξη της επικοινωνίας στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία με ιδιαίτερη αναφορά στο εμπειρικό παράδειγμα της παραπεμπτικής επικοινωνίας. Στο ίδιο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία. Στο τρίτο κεφάλαιο γίνεται γενική αναφορά στη διατροφή, στη μάθηση καθώς και στη σχέση που υπάρχει ανάμεσα στη διατροφή και τις δυσκολίες μάθησης. Το τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζει τη μέθοδο και το σκοπό της παρούσας έρευνας. Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέρχονται από τα ακόλουθα εργαλεία: (α) το Τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας (Test of Referential Communication, TREC) (Lloyd, Camaioni & Ercolani, 1995), (β) το Τεστ κατανόησης συναισθημάτων (Test of Emotion Comprehension, TEC) (Harris, Rosnay & Pons, 2004) και (γ) ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών και διατροφικών συνηθειών (Παράρτημα). Τέλος, στο έκτο κεφάλαιο γίνεται η συζήτηση των βασικών ευρημάτων της παρούσας έρευνας και παρουσιάζονται τα συμπεράσματα και οι προτάσεις για περαιτέρω διερεύνηση των πιθανών σχέσεων ανάμεσα στις δυσκολίες μάθησης, στην επικοινωνία και τα διατροφικά χαρακτηριστικά των παιδιών σχολικής ηλικίας στην Ελλάδα.

Περιεχόμενα

Εισαγωγή.....	4
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη.....	6
1.1 Μαθησιακές δυσκολίες: φύση και έννοια.....	6
1.2 Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών.....	9
1.3 Συχνότητα εμφάνισης-επιδημιολογικά στοιχεία.....	11
1.4 Γενικές αρχές σχετικά με την διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων στο σχολείο.....	12
1.5 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες - Ορισμός δυσλεξίας.....	15
1.5.1 Τύποι δυσλεξίας.....	17
1.5.2 Τα πιθανά αίτια δυσλεξίας- βιολογικοί παράγοντες και το περιβάλλον (οικογένεια-σχολείο) ανάπτυξης των παιδιών.....	20
1.5.3 Γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή με δυσλεξία.....	22
1.5.4 Γλωσσικά χαρακτηριστικά του μαθητή με δυσλεξία.....	24
1.5.5 Επικοινωνία και δυσλεξία.....	27
1.5.6 Ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά του μαθητή με δυσλεξία.....	28
1.5.7 Κοινωνικά χαρακτηριστικά του μαθητή με δυσλεξία.....	30
1.5.8 Βασικές αρχές αντιμετώπισης της δυσλεξίας στα πλαίσια της σχολικής τάξης.....	31
1.5.9 Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του μαθητή με δυσλεξία.....	32
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Επικοινωνία, συναισθηματικά χαρακτηριστικά και δυσλεξία.....	36
2.1 Επικοινωνία στη σχολική τάξη-παραπεμπτική επικοινωνία.....	36
2.2 Το εμπειρικό παράδειγμα της παραπεμπτικής επικοινωνίας.....	36
2.2.1 Δεξιότητες ομιλητή.....	38
2.2.2 Δεξιότητες ακροατή.....	40
2.2.3 Παραπεμπτική επικοινωνία και δυσλεξία.....	42
2.3 Περιγραφή του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας: TREC (Test of Referential Communication).....	43
2.3.1 Βασικά μέρη του τεστ της παραπεμπτικής επικοινωνίας.....	44
2.4 Συναισθηματική ανάπτυξη και μάθηση.....	47
2.5 Περιγραφή του τεστ κατανόησης των συναισθημάτων (Test of Emotion Comprehension, TEC).....	48
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Διατροφή.....	59
3.1 Διατροφή στη σχολική ηλικία.....	59
3.2 Διατροφή, μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία.....	63
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μέθοδος.....	67
4.1 Συμμετέχοντες και γεωγραφικές περιοχές.....	67
4.2 Ερευνητικά εργαλεία.....	74
4.3 Διαδικασία.....	77
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα.....	79
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση, συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....	109
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	114
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	124

Εισαγωγή

Ο χώρος της σχολικής τάξης αποτελεί ένα περιβάλλον στο οποίο τα παιδιά καλούνται να αναπτύξουν με επιτυχία πολλές και ποικίλες ικανότητες όπως η ικανότητα εκμάθησης του γραπτού λόγου (ανάγνωση, γραφή) η ικανότητα λογικο-μαθηματικής σκέψης (αριθμητική), η ικανότητα απομνημόνευσης και επεξεργασίας πληροφοριών κ.α.. Κάποιοι μαθητές στο πλαίσιο της σχολικής τάξης δυσκολεύονται στην εκμάθηση της ανάγνωσης και γραφής, παρόλο που έχουν σχετικά καλή ή πάνω από τον μέσο όρο νοημοσύνη. Ένας τέτοιος μαθητής μπορεί να έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία, όπως για παράδειγμα δυσλεξία, η οποία είναι κληρονομική, δηλαδή δεν ευθύνεται ο μαθητής για την ύπαρξη της.

Στην παρούσα έρευνα θα εξετάσουμε τη δυσλεξία η οποία είναι η πιο συνηθισμένη από τις μαθησιακές διαταραχές που είναι γνωστές ως Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) και συχνά λειτουργούν ανασταλτικά στο να αποκτήσει και να αναπτύξει ένα παιδί δεξιότητες απαραίτητες στη σχολική τάξη. Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης θα επιχειρηθεί διάκριση ανάμεσα στους διάφορους τύπους δυσλεξίας και θα παρουσιαστούν τα κυριότερα αίτια καθώς και οι βασικές αρχές αντιμετώπισής της τόσο στο γεωγραφικό χώρο του σχολείου όσο και στο χώρο της οικογένειας. Επίσης, θα παρουσιαστούν, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση, τα γνωστικά, γλωσσικά, ψυχοσυναισθηματικά και τα κοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στις γεωγραφικές περιοχές της Σαλαμίνας (το μεγαλύτερο νησί του Σαρωνικού Κόλπου) και του Κερατσινίου (προάστιο του Πειραιά), περιοχές οι οποίες συγκεντρώνουν εργατικούς συννοικισμούς. Τα κυριότερα ευρήματά της θα παρουσιαστούν με την ακόλουθη σειρά: (1) θα γίνει αναφορά στο γεωγραφικό προφίλ των περιοχών της έρευνας μέσα από την παρουσίαση των πληθυσμιακών και δημογραφικών χαρακτηριστικών τους, (2) θα δοθούν πληροφορίες σχετικά με το κοινωνικό προφίλ των οικογενειών των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα όπως ο αριθμός των παιδιών στην οικογένεια, το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων, παράγοντες που συνδέονται με το εισόδημα του νοικοκυριού, τον τρόπο διαβίωσης των παιδιών και το κοινωνικό-πολιτισμικό προφίλ της οικογενειακής μονάδας, (3) θα εντοπιστούν και θα περιγραφούν οι διαφορές που πιθανώς υπάρχουν στις δεξιότητες παραπεμπτικής επικοινωνίας και στην ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων των παιδιών με και χωρίς δυσλεξία με τη χρήση των τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας και κατανόησης συναισθημάτων και (4) με τη συμπλήρωση ενός ερωτηματολογίου διατροφικών συνηθειών θα διερευνηθεί αν οι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, και ιδιαίτερα τα παιδιά με δυσλεξία, συμπεριλαμβάνουν στη διατροφή τους τροφές οι οποίες ευνοούν τη μάθηση και αν το ολοκληρωμένο πρωινό βοηθάει

τους συγκεκριμένους μαθητές να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά στα τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας και κατανόησης συναισθημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη

Η παρούσα μελέτη ασχολείται με τις μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική τάξη και ιδιαίτερα με την ειδική μαθησιακή δυσκολία στην εκμάθηση του γραπτού λόγου, τη δυσλεξία. Ο ευρύτατα διαδομένος όρος «δυσλεξία» χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τις μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, οι οποίες δεν συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές. Πολλά από τα παιδιά με δυσλεξία μαθαίνουν να διαβάζουν μετά από ατομική διδασκαλία, ωστόσο η πρόοδος στην ανάγνωση είναι κατώτερη απ' αυτή που η ηλικία και η διανοητική τους κατάσταση προδιαγράφει. Η δυσλεξία έχει παρατηρηθεί ότι εμφανίζεται στα αγόρια σε αναλογία συχνότερη από τα κορίτσια και συχνά είναι κληρονομική (Finucci, Isaacs, Whitehouse & Childs, 1983, Lambe, 1999). Έχει επίσης παρατηρηθεί ότι η κατανάλωση κάποιων τροφών συνδέεται με καλές επιδόσεις σε γλωσσικές δεξιότητες και μάλιστα σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία (Benton, 2008, Kidd, 2007).

1.1 Μαθησιακές δυσκολίες: φύση και έννοια

Οι μελετητές δεν έχουν συμφωνήσει ότι ο όρος μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να προσδιορίσει συνολικά το φάσμα των σχετικών με τη μάθηση προβλημάτων στο σχολικό περιβάλλον. Ορισμένοι χρησιμοποιούν τον όρο μαθησιακές δυσκολίες ενώ άλλοι τον όρο ειδικές δυσκολίες μάθησης. Ακόμη και το περιεχόμενο του όρου μαθησιακές δυσκολίες και των συναφών του όρων διαφοροποιείται ανάλογα με τον μελετητή. Ο όρος «μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Kirk (1973) και μέχρι σήμερα οι επιστήμονες συνεχίζουν τις προσπάθειες τους για βελτίωση του ορισμού. Ο Kirk (1973) διέκρινε τους ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών σε δύο κατηγορίες:

- α) Σ' αυτούς που στηρίζονται στις λειτουργίες του κεντρικού νευρικού συστήματος, οι διαταραχές των οποίων σχετίζονται με τις δυσκολίες μάθησης.
- β) Σ' αυτούς που στηρίζονται στη συμπεριφορά την οποία εμφανίζουν τα άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα μάθησης (π.χ. δυσκολίες αντίληψης, διαταραχές κινητικότητας και ομιλίας, ανεπάρκεια συγκέντρωσης της προσοχής, διαταραχές μνήμης, κοινωνικό-συναισθηματικά προβλήματα) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, 27-28).

Στη δεκαετία του 1980 η Κοινή Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities, N. J. C. L. D.) των Η. Π. Α. αναθεώρησε τον ορισμό των μαθησιακών δυσκολιών λέγοντας ότι «μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται σε

σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, είναι, μάλιστα δυνατόν να υπάρχουν καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής. Με τις μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνυπάρχουν και προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Αυτά τα προβλήματα ωστόσο δεν συνιστούν από μόνα τους μαθησιακές δυσκολίες. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθησιακή βλάβη, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή να δέχονται την επίδραση εξωτερικών παραγόντων, όπως είναι οι πολιτισμικές διαφορές και η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, αυτές είναι το άμεσο αποτέλεσμα των παραπάνω καταστάσεων ή των εξωτερικών επιδράσεων» (Lerner, 2000, 11, Παντελιάδου, 2000, 18). Ο ορισμός αυτός δέχτηκε έντονη κριτική από πολλούς μελετητές, οι οποίοι στηρίχθηκαν στην άποψη ότι τα μαθησιακά προβλήματα προέρχονται από δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος, θέση αρκετά περιοριστική αφού για τη δημιουργία μαθησιακών δυσκολιών ευθύνονται και άλλοι παράγοντες. Συγχρόνως για πολλούς θεωρείται ως ο πιο αντιπροσωπευτικός και ο πιο απτός ορισμός που μέχρι σήμερα έχει διατυπωθεί (Λιβανίου, 2004, 35).

Το σχολείο είναι ένας τόπος ζωής των μαθητών και ένα ειδικό κοινωνικό περιβάλλον, στο οποίο συζούν και αλληλεπιδρούν μεταξύ τους με ιδιάζοντα τρόπο κοινές ομάδες ανθρώπων (Κωνσταντινίδης, 1997,81). Στο πλάτος της έννοιας της σχολικής τάξης ο δάσκαλος συγκαταλέγεται μέσα σε αυτήν ως απαραίτητος για την εκπλήρωση των στόχων της τάξης αλλά κατά κανόνα εκλαμβάνεται ως εκτός τάξης ευρισκόμενος και μερικές φορές ως αντίπαλος (Κωνσταντινίδης, 1997,172), λόγω κυρίως της εξουσίας που κατέχει.

Στην εκπαιδευτική διαδικασία ο εκπαιδευτικός, που είναι ο ισχυρός πρωταγωνιστής και βρίσκεται πάντα σε θέση ισχύος, έχει τη δυνατότητα να επιβάλλει τις προσωπικές του απόψεις για την αποδεκτή ή μη συμπεριφορά των παιδιών. Τα παιδιά κατά την καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, και μέσα από τη συμμετοχή τους σε διάφορες παιδαγωγικές δραστηριότητες, σε συνομιλίες με τους δασκάλους και από τη σχολική ζωή γενικότερα, αντιλαμβάνονται σταδιακά τις προσδοκίες που οι ενήλικες αναμένουν από αυτά να επιδείξουν. Οι δάσκαλοι για να επιτύχουν ασφαλέστερα την εκπλήρωση αυτών των προσδοκιών εφαρμόζουν το σύστημα των αμοιβών και των ποινών μέσω του οποίου επιβραβεύουν και ενισχύουν την επιθυμητή συμπεριφορά επιδιώκοντας τη μελλοντική επανάληψή της και την πρόσθετη ενίσχυσή της, ενώ επιπλήττουν και τιμωρούν ή απλώς αγνοούν την ανεπιθύμητη στοχεύοντας στην εξάλειψή της. Το περιβάλλον της σχολικής τάξης επιβάλλει κανόνες με σκοπό την ηθικοποίηση της παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με τον Φουκώ (Φουκώ, 1991: 89-90) το σχολείο αποτελεί ένα μπλοκ μέσα

στο οποίο η συναρμογή των ικανοτήτων, των δικτύων επικοινωνίας και των σχέσεων εξουσίας συνιστούν συστήματα ρυθμισμένα και ενορχηστρωμένα. Η δραστηριότητα που εξασφαλίζει την εκμάθηση και την απόκτηση δεξιοτήτων ή τύπων συμπεριφοράς αναπτύσσεται εκεί διαμέσου ενός ολόκληρου συνόλου ρυθμισμένων επικοινωνιών (μαθήματα, ερωτήσεις και απαντήσεις, διαταγές, παροτρύνσεις, κωδικοποιημένα σημάδια της αξίας του καθενός και των επιπέδων γνώσης) και διαμέσου μιας σειράς μεθόδων εξουσίας (κλείσιμο, επιτήρηση, ανταμοιβή, τιμωρία). Όλα τα παραπάνω δημιουργούν στα παιδιά ένταση, σχολικό άγχος ή και φόβο με αποτέλεσμα τα παιδιά να αντιμετωπίζουν προβλήματα στο να ενταχθούν σε αυτό το πρότυπο και πόσο μάλλον τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που σημαίνει ότι τόσο ο τρόπος όσο και η αιτιολογία τους εκδηλώνεται με τρόπο διαφορετικό, σε βαθμό που είναι δύσκολο να εντοπιστούν κάποια κοινά χαρακτηριστικά για όλα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000, 19). Ωστόσο, ως κοινά χαρακτηριστικά έχουν καταγραφεί οι δυσκολίες αντίληψης, οι διαταραχές προσοχής, οι διαταραχές μνήμης, τα προβλήματα κοινωνικό-συναισθηματικής φύσης, τα προβλήματα κινήτρων και οι διαταραχές μεταγνωστικής φύσης (Mercer, 1987, Kirk & Gallagher, 1989).

Οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται πάντοτε με σημαντικά προβλήματα στη μάθηση, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εντοπίζονται συνήθως αφού έχουν σημειώσει δυσκολίες και κάποιες αποτυχίες μέσα στη σχολική τάξη. Οι απόψεις σχετικά με το πόσο μεγάλη θα πρέπει να είναι η σχολική αποτυχία του παιδιού για να θεωρηθεί ότι παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ανάλογα με τη χώρα, τη γνωστική περιοχή όπου εντοπίζονται οι δυσκολίες ή τη διαγνωστική ομάδα που δεν περιλαμβάνονται σε κανέναν ορισμό.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν συνέπεια ενδογενών διαταραχών και όχι εξωτερικών παραγόντων. Η άποψη για την ενδογενή φύση των μαθησιακών δυσκολιών εξακολούθησε να υπάρχει κατά τη δεκαετία του 1960 μέσα από την υιοθέτηση του όρου «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», ο οποίος παραμένει έως σήμερα. Ο συγκεκριμένος όρος στηρίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχει μια νευρολογική δυσλειτουργία η οποία είναι υπεύθυνη για τις μαθησιακές δυσκολίες (Παντελιάδου, 2000, 22). Με την ενδογενή φύση των μαθησιακών δυσκολιών προσδιορίζονται επίσης όλοι οι εξωτερικοί παράγοντες οι οποίοι δεν αποτελούν το αίτιο για τη δημιουργία των μαθησιακών δυσκολιών. Άρα, ο οικογενειακός, οικονομικός, κοινωνικός, πολιτισμικός χώρος δεν αποτελούν αίτια της εν λόγω διαταραχής, βέβαια τα προβλήματα αυτά μπορεί να συνυπάρχουν και να ασκούν επίδραση αλλά δεν είναι υπεύθυνα για τη δημιουργία των μαθησιακών δυσκολιών.

Ωστόσο όμως ο οικονομικός, κοινωνικός και πολιτισμικός χώρος στον οποίο αναπτύσσεται ένα παιδί επηρεάζουν τις ικανότητές του για μάθηση, πόσο μάλλον ένα παιδί με

μαθησιακές δυσκολίες. Βέβαια είναι και η φύση που δίνει στο κάθε παιδί ορισμένες δυνατότητες, αλλά φαίνεται ότι το περιβάλλον είναι που τις βοηθάει να πραγματοποιηθούν ή να μείνουν ανενεργές (Μυλωνάς, 1998, 88). Οι επιδράσεις του οικονομικού στοιχείου είναι ιδιαίτερα σημαντικές στις ακραίες περιπτώσεις, δηλαδή της μεγάλης ανέχειας και της οικονομικής ευμάρειας. Η πρώτη περίπτωση επιφέρει σοβαρά εμπόδια και ασκεί ανασχετική επίδραση στην ανάπτυξη του παιδιού, η δεύτερη αντίθετα παρέχει πολλές ευκαιρίες στα παιδιά να καλλιεργήσουν και να αξιοποιήσουν στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό όλες τις ικανότητες και τα ενδιαφέροντα τους (Πυργιωτάκης, 1998, 72). Όταν το επάγγελμα του γονέα και η μόρφωσή του ανήκει στη «κατώτερη» κοινωνική κατηγορία τα παιδιά και ιδιαίτερα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν και μαθησιακές δυσκολίες έχουν λιγότερες πιθανότητες να «προχωρήσουν» στο σχολείο. Με αυτό τον τρόπο τα παιδιά μπορούν να συνεισφέρουν στην αδύναμη οικονομία του σπιτιού (Μυλωνάς, 1998, 92).

Οι πολιτιστικές συνθήκες της οικογένειας επηρεάζουν την κοινωνικοποίηση του παιδιού. Στις συνθήκες αυτές εντάσσονται οι αξιολογικές και κοινωνικές αντιλήψεις, το θρήσκευμα, οι παραδόσεις, τα ήθη και τα έθιμα, η σχολική και κοινωνική μόρφωση των γονέων, η καλλιέργεια των ξένων γλωσσών, της μουσικής και της τέχνης, η συχνότητα με την οποία η οικογένεια επισκέπτεται το θέατρο ή τον κινηματογράφο, η ποιότητα των έργων που προτιμά, η επαφή με το βιβλίο. Μέσα από όλη αυτή την πολυμορφία των συνθηκών, το παιδί δέχεται έντονες επιδράσεις, που είναι καθοριστικές για την παραπέρα εξέλιξη και προοπτική του (Πυργιωτάκης, 1998, 75).

Συμπερασματικά, μπορούμε να πούμε ότι με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες εννοούμε τα προβλήματα με τα οποία έρχεται αντιμέτωπος ο άνθρωπος κατά τη διαδικασία μάθησης και επικοινωνίας στο συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αναπτύσσεται και κυρίως στο χώρο του σχολείου και της οικογένειας. Η μαθησιακή δυσκολία είναι μία κατάσταση που εκδηλώνεται ως δυσχέρεια ανταπόκρισης σε συγκεκριμένες εκπαιδευτικές απαιτήσεις (Στασινός, 2003, 21). Τα μαθησιακά προβλήματα μπορεί να εκδηλωθούν μέσα από ποικίλα συμπτώματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς και ως αποτέλεσμα γνωστικών μαθησιακών δυσλειτουργιών. Τα μαθησιακά προβλήματα ποικίλουν και διακρίνονται σε γενικά, αυτά που επηρεάζουν την ικανότητα πρόσκτησης γενικών γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειριών, και ειδικά, αυτά που συνδέονται με δυσκολίες σε συγκεκριμένη μαθησιακή ικανότητα.

1.2 Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών

Οι μελετητές της δυσλεξίας δε συμφωνούν ως προς την κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών, διότι κάθε μελετητής ορίζει διαφορετικά τις μαθησιακές δυσκολίες και

υιοθετεί διαφορετικά κριτήρια ταξινόμησης. Συγχρόνως, οι κατηγοριοποιήσεις των μαθησιακών δυσκολιών αλλάζουν εξαιτίας της προόδου των επιστημών και της μεταβολής των κοινωνικών αντιλήψεων. Έτσι, η σχετική βιβλιογραφία συγκεντρώνει διάφορες ταξινομήσεις των μαθησιακών δυσκολιών. Ορισμένα ταξινομικά συστήματα διακρίνουν δύο υποκατηγορίες: (α) αυτές που οφείλονται σε εμφανή και γνωστά αίτια, και (β) αυτές των οποίων τα αίτια δεν είναι σαφή και γνωστά. Στη πρώτη κατηγορία τοποθετούνται δυσκολίες οι οποίες είναι συνέπεια οργανικών αναπηριών ή αδυναμιών (π.χ. προβλημάτων όρασης, ακοής, κινητικότητας κτλ.). Στη δεύτερη περίπτωση η οργανική αιτιολογία είναι λανθάνουσα και, κατά συνέπεια, μη εμφανής από την πρώτη στιγμή, ενώ για την διάγνωσή της απαιτείται εξονυχιστική εξέταση (Dockrell & McShane, 2003, 4). Τα αίτια αυτά μπορεί να είναι κληρονομικά ή επίκτητα. Άλλοι μελετητές κατατάσσουν τις δυσκολίες μάθησης προσθέτοντας στα εμφανή και λανθάνοντα οργανικά ή ψυχολογικά αίτια και εξωγενείς κοινωνικό-πολιτισμικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες.

Οι συνηθέστερες ταξινομήσεις βασίζονται είτε στην αιτιολογία είτε στα λειτουργικά χαρακτηριστικά. Στην πρώτη περίπτωση ανήκει η ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών στις ακόλουθες κατηγορίες:

- α) Δυσκολίες που οφείλονται σε οργανικά αίτια
- β) Δυσκολίες που οφείλονται σε ψυχοσυναισθηματικά αίτια
- γ) Δυσκολίες που απορρέουν από κοινωνικοπολιτισμικές ανεπάρκειες
- δ) Δυσκολίες που σχετίζονται με εκπαιδευτικά αίτια (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, 36).

Η αιτιολογική κατηγοριοποίηση διευκολύνει τη διάγνωση των δυσκολιών και την πρόβλεψη της εξέλιξής τους, αλλά συγκεντρώνει και μειονεκτήματα όπως: πολλές δυσκολίες μάθησης δεν έχουν εμφανή αίτια, τα οποία δεν εκδηλώνονται κατά τρόπο διαφορετικό και απαιτούν διαφορετική αντιμετώπιση.

Στο λειτουργικό σύστημα κατηγοριοποίησης οι δυσκολίες μάθησης στηρίζονται στο βαθμό δυσλειτουργίας που προκαλούν. Τα παιδιά, με βάση το σύστημα αυτό διακρίνονται συνήθως σε δύο κατηγορίες: (α) σ' εκείνα που έχουν νοημοσύνη κατώτερη του μέσου όρου και για το λόγο αυτόν οι επιδόσεις τους σε διάφορους τομείς υστερούν έναντι των άλλων και (β) σ' εκείνα που, ενώ δεν παρουσιάζουν σοβαρή νοητική απόκλιση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, αντιμετωπίζουν δυσχέρειες σε ορισμένους τομείς, όπως είναι η ανάγνωση, η γραφή, η αρίθμηση κτλ. Στην περίπτωση αυτή γίνεται λόγος για ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Dockrell & McShane, 2003, 5).

Τα μαθησιακά προβλήματα τα οποία προκαλούνται από παράγοντες που επηρεάζουν γενικά τις γνωστικές διεργασίες του ατόμου, όπως η νοητική υστέρηση ή άλλες συναφείς διαταραχές, εντάσσονται από ορισμένους συγγραφείς στις γενικές μαθησιακές δυσκολίες

(Dockrell & McShane, 2003, Frederickson & Cline, 2003). Οι δυσκολίες, όμως που εμφανίζει το παιδί στο χώρο της σχολικής τάξης και σχετίζονται με κάποιο ορισμένο τομέα (π.χ. την ανάγνωση, την γραφή, την αρίθμηση κτλ.) και οι οποίες δεν επηρεάζουν τις επιδόσεις των παιδιών σε άλλους τομείς, ονομάζονται ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Παρά την ευρεία χρήση της κατηγοριοποίησης των μαθησιακών δυσκολιών σε γενικές και σε ειδικές, ορισμένοι μελετητές θεωρούν αυτή τη διάκριση προβληματική και πιστεύουν ότι δημιουργεί σύγχυση.

Σε γενικές γραμμές, οι μαθησιακές δυσκολίες θα μπορούσαν να συνοψιστούν σε δύο ομάδες. Η πρώτη αφορά μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες σχετίζονται με εγγενείς παράγοντες και είναι κατηγοριοποιήσιμες. Η δεύτερη ομάδα αφορά μαθησιακές δυσκολίες οι οποίες οφείλονται είτε σε εγγενή οργανικά αίτια είτε προκλήθηκαν από εξωγενείς παράγοντες και δεν είναι κατηγοριοποιήσιμες, σύμφωνα με το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας.

A) Νευροβιολογικοί/ Βιοχημικοί/ Γενετικοί παράγοντες

- Δυσλεξία
- Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)
- Γλωσσικές διαταραχές ή/ και Ειδικές Γλωσσικές Διαταραχές (ΕΓΔ)
- Οριακή Νοημοσύνη (Λιβανίου, 2004, 36-37)

B) Μη κατηγοριοποιήσιμες/ Άτυπες Μαθησιακές Δυσκολίες

α. Νευροβιολογικοί/ Βιοχημικοί/ Γενετικοί παράγοντες

- Ρυθμός
- Δυσκολία στην αυθόρμητη γλώσσα
- Δυσκολία στη γλώσσα κατ' απαίτηση
- Οργάνωση

β. Περιβαλλοντικοί παράγοντες

Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Λιβανίου, 2004, 36-37).

1.3 Συχνότητα εμφάνισης-επιδημιολογικά στοιχεία

Το πλήθος των ατόμων που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιείται γιατί κάθε ερευνητής δίνει διαφορετική έννοια στις μαθησιακές δυσκολίες. Ορισμένοι μελετητές ισχυρίζονται ότι το πλήθος των ατόμων που εμφανίζουν μικρές, μέτριες ή μεγάλες δυσκολίες στη μάθηση αντιπροσωπεύει ποσοστό της τάξης του 10% έως 20% του γενικού πληθυσμού (Κυπριωτάκης, 1989, Lyon, 1985, Σακκάς, 2002) και οι περισσότεροι ερευνητές συμφωνούν με την άποψη ότι το 30% περίπου του μαθητικού πληθυσμού αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης (Adelman & Taylor 1993, 11). Το πρόβλημα της μάθησης είναι αρκετά μεγάλο και έχει αντίκτυπο στο κοινωνικό σύνολο. Η δυσκολία απόκτησης γνώσεων και δεξιοτήτων δε βλάπτει μόνο το άτομο και την οικογένειά του αλλά και δεν επιτρέπει στην κοινωνία την αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού της ενώ παράλληλα οδηγεί και στον στιγματισμό και εν τέλει αποκλεισμό αυτού του δυναμικού τόσο στον κοινωνικό όσο και στον οικονομικό της χώρο.

1.4 Γενικές αρχές σχετικά με την διάγνωση και αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων στο σχολείο

Στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας, οι μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν μεταξύ τους τόσο ως προς τα πιθανά αίτια που τις προκαλούν όσο και ως προς τον τρόπο που εκδηλώνονται και αντιμετωπίζονται, γι' αυτόν το λόγο είναι δύσκολο να καταγραφούν λεπτομερείς τρόποι διάγνωσης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών που να απευθύνονται σε όλες τις περιπτώσεις. Δηλαδή, κάθε κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών χρειάζεται ιδιαίτερη μέθοδο διάγνωσης και αντιμετώπισης, αλλά ακόμη και στην ίδια κατηγορία υπάρχουν διαφορές από άτομο σε άτομο. Διάγνωση είναι η εκπαιδευτική αξιολόγηση με σκοπό τη συγκέντρωση στοιχείων και δεδομένων που θα βοηθήσουν στο σχεδιασμό και την εφαρμογή εκπαιδευτικών προγραμμάτων – παρεμβάσεων» (Νόμος 3699/2008, www.specialeducation.gr). Η αξιολόγηση είναι η διαδικασία η οποία με τη βοήθεια ψυχομετρικών εργαλείων και άτυπων προσεγγίσεων, περιλαμβάνει: τη διάγνωση μαθησιακών ή ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, την εκτίμηση και περιγραφή του αναπτυξιακού προφίλ του παιδιού ή της γνωστικής ετοιμότητας του μαθητή, την παροχή συγκεκριμένων πληροφοριών σχετικά με τις ακαδημαϊκές δυνατότητες και αδυναμίες του μαθητή και τον καθορισμό του τρόπου μάθησης του μαθητή. Γι' αυτό θα περιοριστούμε σε γενικές αρχές διάγνωσης και αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσχερειών. Οι μαθησιακές δυσκολίες που δεν προέρχονται από οργανικά νοσήματα ή από άλλες αναπηρίες μπορούν να αντιμετωπιστούν με επιτυχία και να εξαλειφθούν τελείως. Η επιτυχία εξαρτάται από δύο παράγοντες: (α) έγκαιρη και σωστή διάγνωσή τους και (β) την εφαρμογή του κατάλληλου τρόπου αντιμετώπισής τους (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, 43).

Κάποια μαθησιακά προβλήματα μπορούν να διαγνωστούν χωρίς δυσκολία, αλλά μερικά ανακαλύπτονται κατά την φοίτηση στο χώρο της σχολικής τάξης. Οι γονείς που έχουν ή είχαν μαθησιακές δυσχέρειες θα πρέπει να δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στα παιδιά τους αλλά σε κλίμα ηρεμίας και όχι άγχους. Οι γονείς θα πρέπει να διαθέτουν χρόνο και ήρεμη προσέγγιση στα παιδιά τους ώστε να παίρνουν και την κατάλληλη βοήθεια από την οικογένεια. Βέβαια αυτό είναι πιο εύκολο για τα παιδιά που προέρχονται από ένα καλό οικονομικό και κοινωνικό περιβάλλον ενώ δεν είναι καθόλου εύκολο για τους γονείς της βιοπάλης που προσπαθούν να ανταποκριθούν καθημερινά στις οικονομικές απαιτήσεις του σπιτιού. Στη σχολική τάξη οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να παρατηρήσουν τους μαθητές με μαθησιακά προβλήματα, να ενημερωθούν σε θέματα μαθησιακών δυσχερειών και να επιμορφώνονται ώστε να μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές που δυσκολεύονται.

Η έγκαιρη και σωστή διάγνωση των δυσχερειών μάθησης είναι συλλογικό έργο, στο οποίο εμπλέκονται γιατροί, ψυχολόγοι, κοινωνικοί λειτουργοί, ειδικοί παιδαγωγοί κτλ. ενώ η μεγαλύτερη βοήθεια έρχεται από το χώρο της οικογένειας των παιδιών. Για τη διάγνωση ενός μαθησιακού προβλήματος θεωρούνται απαραίτητα τα ακόλουθα:

- ❖ Το ιστορικό του ατόμου που παρουσιάζει κάποιο μαθησιακό πρόβλημα, στο οποίο περιλαμβάνονται πληροφορίες για τη βιο-ιατρική προϊστορία του, την αναπτυξιακή του πορεία, το χρόνο εμφάνισης και τη μορφή του προβλήματος, την οικογένειά του και την ύπαρξη παρόμοιων προβλημάτων σε άλλα άτομα του περιβάλλοντός του, την εξέλιξη του προβλήματος και άλλα παρόμοια ζητήματα (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, 44-45). Το ιατρικό ιστορικό-κληρονομικότητα: περιλαμβάνει πληροφορίες σχετικά με ασθένειες, αλλεργίες, ατυχήματα, επεισόδια/ διαταραχές που συνδέονται με άλλα περιστατικά στην ίδια οικογένεια, φαρμακευτική αγωγή (Παντελιάδου, 2000, 27).
- ❖ Η ιατρική εξέταση δίνει απάντηση στο ερώτημα αν υπάρχουν οργανικά αίτια όπως δείκτης ευφυΐας, ακοή- όραση, κατάσταση εγκυμοσύνης, δυσκολίες τοκετού , βρεφικές ασθένειες, κληρονομικότητα (Στασινός 2003, 70).
- ❖ Εξέταση με κατάλληλα ψυχοτεχνικά μέσα που αξιολογούνται από τον ψυχολόγο, προκειμένου να διαγνωστεί το επίπεδο νοητικής ικανότητας του ατόμου και άλλων πτυχών της προσωπικότητάς τους ή της ανάπτυξης των επιμέρους ικανοτήτων του (π.χ. μνημονικών ικανοτήτων, γλωσσικών ικανοτήτων, ικανότητας προσανατολισμού στο χώρο, υπερκινητικότητας, αυτοεκτίμηση, προβλήματα συμπεριφοράς κτλ.).
- ❖ Άλλες συμπληρωματικές παρατηρήσεις ή πληροφορίες από εκπαιδευτικούς (π.χ. συμπεριφορά στο σχολείο) και γονείς (π.χ. συμπεριφορά στο σπίτι, τρόπος αντιμετώπισης κτλ.), που θα μπορούσαν να βοηθήσουν τόσο στη σαφέστερη

περιγραφή του προβλήματος όσο και στον προγραμματισμό της αντιμετώπισής του (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, 45). Χρήσιμες πληροφορίες είναι το επάγγελμα των γονέων, ο αριθμός των αδελφών, ύπαρξη βιβλιοθήκης, οικονομική κατάσταση και τετραγωνικά κατοικίας (Στασινός 2003, 70).

Έχοντας μία καλή διάγνωση από ειδικά ιατροπαιδαγωγικά κέντρα, όπως το Κέντρο Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) είναι πιο εύκολο να αντιμετωπιστούν τα μαθησιακά προβλήματα. Βασική αρχή είναι ότι τα προβλήματα μάθησης είναι ανομοιομορφα και ότι τα άτομα έχουν διαφορετικές προσωπικότητες, ζουν σε διαφορετικό περιβάλλον και κάθε παιδί εκδηλώνει με διαφορετικό τρόπο τις μαθησιακές τους δυσκολίες.

Στα όρια της γεωγραφίας του σχολείου, η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών προϋποθέτει εξατομίκευση στην υποστήριξη του μαθητή. Με διαφορά ότι το μαθητή δεν μπορεί κανείς να τον γνωρίσει αν τον βλέπει ως μεμονωμένο άτομο, έξω από το χώρο και το σύστημα σχέσεων μέσα στο οποίο ζει, με άλλα λόγια έξω από το κοινωνικό του περιβάλλον (Μυλωνάς, 1998,87). Γενικά όμως, απαιτείται καταρχήν αγάπη στο άτομο που αντιμετωπίζει δυσκολίες, ενθάρρυνση και ενίσχυση από το οικογενειακό περιβάλλον και από το περιβάλλον του σχολείου. Το σχολείο και ιδιαίτερα οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες ενισχύοντας άλλους τομείς δραστηριότητάς του, όπως ο αθλητισμός, η ζωγραφική ή η μουσική ώστε να γευθεί το αίσθημα της επιτυχίας και να αντισταθμίσει τις μαθησιακές του δυσχέρειες. Ορισμένες κατηγορίες ατόμων με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία διαθέτουν αξιόλογες ικανότητες σε άλλους τομείς, οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα. Το σχολείο μπορεί να παρέμβει ώστε να γίνει αλλαγή του σχολικού προγράμματος που παρακολουθεί το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες ή να διαφοροποιηθεί ο τρόπος των σχολικών εξετάσεων και να προσαρμοστεί στις ιδιαιτερότητες των ατόμων. Αυτό βέβαια προϋποθέτει το συνδυασμό μεθόδων και τεχνικών και ειδική κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Απαραίτητη είναι η συνεργασία των γονέων και του σχολείου ώστε να αποφευχθούν αλληλοσυγκρουόμενοι τρόποι αντιμετώπισης στο σχολείο και στο σπίτι. Στη Γαλλία έχει δημιουργηθεί ο όρος “la famille educogène” απλά για να περιγραφεί η βοηθητική οικογένεια, όπου το οικογενειακό κλίμα μπορεί να ευνοήσει το εκπαιδευτικό σκηνικό. Βασική αρχή για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η εξατομίκευση της αγωγής, διότι κάθε άτομο έχει διαφορετικές δυσκολίες από κάποιο άλλο άτομο ενώ φαινομενικά μπορεί να υπάρχει μία επιφανειακή ομοιότητα μεταξύ τους. Η αγωγή θα πρέπει να περιλαμβάνει σαφείς στόχους, τρόπους, διαδικασίες και μέσα, με τη βοήθεια των οποίων θα επιτευχθούν οι επιδιωκόμενοι στόχοι, καθώς και ενδιάμεση και τελική αξιολόγηση με σκοπό τη συνεχή παρακολούθηση της εξέλιξης του ατόμου και της αποτίμησης των τελικών επιτευγμάτων (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, 48).

1.5 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες - Ορισμός δυσλεξίας

Η κατανόηση του γραπτού λόγου γίνεται με την ανάγνωση, η οποία βασίζεται σε μηχανισμούς ανάλυσης της γραπτής γλώσσας. Οι διαταραχές στους μηχανισμούς λειτουργίας της γραπτής γλώσσας έχουν ως αποτέλεσμα το φαινόμενο της δυσλεξίας (Καραπέτσας, 1997, 14). Ο ευρύτατα διαδομένος όρος «δυσλεξία» χρησιμοποιείται για να υποδηλώσει τις μαθησιακές δυσκολίες της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, οι οποίες δεν συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές. Η δυσλεξία ποικίλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας και εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη του λόγου, 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 (Τάφα, 1998, 327). Δηλαδή, η δυσλεξία είναι μία ειδική αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης και γραφής, έξω από τα συνήθη πλαίσια επίδοσης του μαθητή, ο οποίος κατά κανόνα έχει σχετικά καλή ή πάνω από τον μέσο όρο νοημοσύνη και παρατηρείται από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Εμφανίζεται στα αγόρια σε αναλογία συχνότερη, και μάλιστα 4 προς 1 σε σχέση με τα κορίτσια. Η δυσλεξία κατά ένα μεγάλο ποσοστό, περίπου 85%, είναι κληρονομική (Μάρκου, 1998, 15).

Η δυσλεξία ή πληρέστερα η «ειδική ή εξελικτική δυσλεξία» όπως είναι ο πλήρης όρος, είναι ένα περίπλοκο θέμα επιστημονικής αναζήτησης και μελέτης στο χώρο της ιατρικής, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, διότι συνδέεται με τη φύση του ανθρώπου ως ζώντα οργανισμού που χρησιμοποιεί τον επικοινωνιακό του λόγο αλλά και με τη λειτουργία του εγκεφάλου. Η δυσλεξία απασχόλησε τους ερευνητές του διεθνή χώρου από το τέλος του περασμένου αιώνα μέχρι και σήμερα, οι οποίοι πραγματοποίησαν σύνθετες και εκτεταμένες μελέτες. Γι' αυτό το λόγο δεν είναι εύκολο να γίνει μία συνολική και συνοπτική χαρτογράφηση της δυσλεξίας, διότι θα πρέπει να γίνει ένας συγκερασμός των βιβλιογραφικών πηγών που προέρχονται από διαφορετικές επιστήμες.

Εκατό χρόνια πέρασαν από την ανακάλυψη της δυσλεξίας και πολλοί ορισμοί δόθηκαν και πολλοί όροι διατυπώθηκαν για να δηλώσουν αυτή την αναγνωστική δυσκολία. Οι κυριότεροι όροι που χρησιμοποιήθηκαν ήταν «σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων», «σύμφυτη αλεξία», «σύμφυτη λεξική τύφωση», «ειδική αναγνωστική επιβράδυνση» και «ειδική εξελικτική δυσλεξία (Πόρποδας, 1993, 31). Ο όρος δυσλεξία χρησιμοποιείται σήμερα διεθνώς “dyslexia” για να εκφράσει το ελλειπές διάβασμα. Η ερευνητική ομάδα για τη δυσλεξία και το διεθνή αναλφαβητισμό της διεθνούς ομοσπονδίας νευρολογίας απέδωσε δύο ορισμούς στο υπό μελέτη

πρόβλημα: έναν για τη δυσλεξία και έναν για την ειδική εξελικτική δυσλεξία. Σύμφωνα με τους ορισμούς αυτούς δυσλεξία είναι η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις αποτυγχάνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες (Πόρποδας, 1993, 32). Η Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία είναι η διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρότι υπάρχει καλή εκπαίδευση, φυσιολογική ευφυΐα και καλό κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον (Καράπετσας, 1997, 14). Η δυσκολία αυτή οφείλεται σε θεμελιακή υπολειτουργία μαθησιακών μηχανισμών σύμφυτης και ως ένα βαθμό απροσδιόριστης, αιτιολογίας (Πόρποδας, 1993, 32). Έχει αποδειχθεί ότι η ειδική μαθησιακή δυσκολία των δυσλεκτικών παιδιών είναι ανεξάρτητη από τη διανοητική τους κατάσταση και οφείλεται σε σύμφυτους παρά σε περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Η δυσλεξία θεωρείται ως «σύνδρομο» για τους εξής λόγους: Πρώτον, διότι το σύνδρομο περιγράφεται ως μια συγκεκριμένη ομάδα χαρακτηριστικών, τα οποία σχετίζονται μεταξύ τους και διαμορφώνουν μία συγκεκριμένη εικόνα ή «οντότητα». Δεύτερον, διότι το «σύνδρομο» αφορά χαρακτηριστικά των οποίων τα αίτια δεν είναι απολύτως γνωστά. Τρίτον, διότι η λέξη «σύνδρομο» παραπέμπει στην ανάγκη να ληφθούν υπόψη και να συνεκτιμηθούν πληροφορίες από διάφορες άλλες πηγές, όπως είναι η ανατομία, η γενετική, καθώς και η γνωστική εξέλιξη και τα γνωστικά στάδια του παιδιού (Λιβανίου, 2004, 52). Η δυσλεξία εμμένει σε ολόκληρη τη ζωή του ατόμου αλλά με κατάλληλη αγωγή μπορεί να αμβλύνει τα συμπτώματά της αλλά δεν αντιμετωπίζει πλήρως το σύνδρομο.

Η δυσλεξία είναι η πιο συνηθισμένη από τις μαθησιακές διαταραχές, γνωστές ως ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ), οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά στο να αποκτήσει ένα παιδί δεξιότητες στην σχολική τάξη. Συνεπώς, στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας ένα παιδί με δυσλεξία έχει φυσιολογική νοημοσύνη, ωστόσο δυσκολεύεται στην ανάγνωση ή στην ορθογραφημένη γραφή, ή και στα δύο και γενικότερα μπορεί να δυσκολευθεί με οποιεσδήποτε νοητικές δεξιότητες με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο μέσα από την επαφή του με το σχολικό περιβάλλον.

Δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή μπορεί να εκδηλώσουν και άτομα που ζουν σε διαταραγμένο οικογενειακό περιβάλλον ή ζουν σε έντονες συναισθηματικές διαταραχές ή δεν έχουν αποκτήσει τις γνώσεις και τις δεξιότητες. Όμως αυτά τα άτομα δεν μπορούν να αποκαλεστούν άτομα με δυσλεξία. Μέσα στην σχολική τάξη το παιδί με δυσλεξία δυσκολεύεται τόσο στην κατανόηση όσο και στην κωδικοποίηση/αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου (ανάγνωση και γραφή). Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση απλών λέξεων είναι απρόσμενες σε σχέση με την ηλικία και με άλλες γνωστικές ικανότητες και δεν είναι αποτέλεσμα γενικής αναπτυξιακής ανεπάρκειας ή αισθητηριακής βλάβης (Τάφα, 1998, 327). Η κατανόηση

παρεμποδίζεται επειδή τα είδη των μνημονικών επεξεργασιών που σχετίζονται με την δυσλεξία παρεμποδίζουν δραστηριότητες οι οποίες περιλαμβάνουν ακουστική κατανόηση.

Για να θεωρηθεί ότι ένα άτομο έχει δυσλεξία, θα πρέπει, εκτός από την εμφάνιση σοβαρών δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή, να πληροί και τα ακόλουθα κριτήρια: (α) να έχει δείκτη νοημοσύνης από 90 και άνω, (β) να έχει κανονική όραση και ακοή, (γ) να μην έχει σοβαρή νευρολογική ή άλλη φυσική αδυναμία, (δ) να μην εμφανίζει σοβαρές συναισθηματικές και κοινωνικές διαταραχές, (ε) να μην αντιμετωπίζει πολύ σοβαρή κοινωνικοοικονομική υστέρηση, (στ) να έχει επαρκείς ευκαιρίες μάθησης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, 87-88). Τα συμπτώματα της δυσλεξίας καμουφλάρονται και αποκρύπτονται, ή επιδεινώνονται από περιβαλλοντικές ή κοινωνικές συνθήκες και συγκυρίες, όπως ένα διαζύγιο ή ελλιπής ενίσχυση, ή παράγοντες από το σχολικό περιβάλλον, όπως ακατάλληλες μέθοδοι εκμάθησης, κενά στην μάθηση. Το περιβάλλον όμως δεν μπορεί να προκαλέσει την δυσλεξία, αλλά μπορεί να καθορίσει τον βαθμό βελτίωσης ή επιδείνωσής της. Όσο πιο θετικό και ενθαρρυντικό είναι το περιβάλλον του παιδιού, τόσο καλύτερες είναι οι επιδόσεις του.

1.5.1 Τύποι δυσλεξίας

Η δυσλεξία ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου διακρίνεται σε δύο μεγάλες κατηγορίες: την επίκτητη και την ειδική ή εξελικτική δυσλεξία.

Επίκτητη: Αυτή η μορφή δυσλεξίας χαρακτηρίζεται από δυσκολίες ή ακόμη και από ανικανότητα του ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου στην σχολική τάξη. Στην επίκτητη δυσλεξία το παιδί είχε αποκτήσει τις ικανότητες για ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία, αλλά αυτές οι ικανότητες χάθηκαν ή ελαττώθηκαν λόγω κάποιου εγκεφαλικού τραυματισμού στην πλευρικο-κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου. Ο Geschwind (1962) ξεχώρισε τρεις τύπους επίκτητης δυσλεξίας. Ο πρώτος χαρακτηρίζεται από σοβαρή ανικανότητα στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου και μία δυσκολία στην παραγωγή ορθογραφημένης γραφής. Ο δεύτερος, και λιγότερο συνηθισμένος τύπος, χαρακτηρίζεται από σαφή ανικανότητα στην ανάγνωση και γραφή. Ο τρίτος τύπος χαρακτηρίζεται από ανικανότητα στην ανάγνωση αλλά όχι τόσο στην γραφή. Από τους τρεις αυτούς τύπους ο τελευταίος είναι εκείνος που μοιάζει, κατά κάποιο τρόπο, με την ειδική δυσλεξία (Πόρποδας, 1993, 70).

Με το πρόβλημα της επίκτητης δυσλεξίας έχουν ασχοληθεί πολλοί ερευνητές, οι οποίοι αναφέρουν περιπτώσεις ατόμων με μεγάλη δυσκολία στην ονομασία γραμμάτων του αλφαβήτου ή στην προφορά ορθογραφικά κανονικών ψευδολέξεων. Η ικανότητα των ατόμων με επίκτητη δυσλεξία να προφέρουν λέξεις επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες, όπως η συχνότητα χρησιμοποίησης της λέξης, το μέρος του λόγου στο οποίο ανήκει η λέξη καθώς και το

συγκεκριμένο ή αφηρημένο χαρακτήρα της λέξης. Τα αναγνωστικά λάθη των ασθενών αυτών κατατάχθηκαν σε τρεις βασικές κατηγορίες: η πρώτη περιλάμβανε τα λεγόμενα «οπτικά λάθη» δηλαδή τα λάθη που κάνει ο αναγνώστης θεωρώντας ένα γράμμα ή μία λέξη για άλλη (π.χ. «φ» για «ψ», «τρέχω» για «βρέχω» κ.τ.λ.) Στη δεύτερη κατηγορία κατατάχθηκαν τα λάθη της μετατροπής των γραφημάτων σε φωνήματα, όπου ένα λαθεμένο φώνημα χρησιμοποιείτε για ένα φωνητικά ασαφές γράφημα (π.χ. «ψωμί» - «σωμί»). Η τρίτη κατηγορία περιλάμβανε σημασιολογικά ή ετυμολογικά λάθη, τα οποία ήταν αποτέλεσμα αποτυχίας του ασθενή να διαβάσει σωστά τις λέξεις παρόλο που είχε επεξεργαστεί σημασιολογικά τις λέξεις και είχε καταλάβει τη σημασία τους, καθώς ο στην απόκρισή του χρησιμοποιούσε λέξεις με παρόμοια σημασία (π.χ. τη λέξη «θερμός» τη διάβαζε «ζεστός») (Πόρποδας, 1993, 70-71).

Το άτομο με επίκτητη δυσλεξία μοιάζει με το άτομο με ειδική δυσλεξία στην αναγνωστική δυσκολία, ωστόσο το άτομο με επίκτητη μπορεί να μην δυσκολεύεται στην γραφή και στην ορθογραφία. Όμως και στις δύο περιπτώσεις είναι πιθανό να υπάρχουν προβλήματα στην αντίληψη της διεύθυνσης και του προσανατολισμού. Στα άτομα με επίκτητη δυσλεξία η εγκεφαλική βλάβη μπορεί να προκαλέσει αναγνωστικά και ορθογραφικά προβλήματα ενώ στα άτομα με ειδική δυσλεξία η αναγνωστική δυσκολία θα επιφέρει αναπόφευκτα και ορθογραφικά προβλήματα.

Ειδική δυσλεξία: Τα άτομα με ειδική δυσλεξία κατατάσσονται ανάλογα με τις δυσκολίες τους σε μία από τις δύο κατηγορίες: την «οπτική δυσλεξία» και την «ακουστική δυσλεξία».

- **Οπτική δυσλεξία:** Το πρόβλημα των ατόμων με οπτική δυσλεξία εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως διαμέσου της οπτικής λειτουργίας. Ανάμεσα στα έκδηλα χαρακτηριστικά είναι η δυσκολία στη διάκριση σύνθετων σχεδίων, στην αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών καθώς και πιθανή αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα. (Πόρποδας, 1993, 72). Διαταραγμένες είναι οι ικανότητες συγχώνευσης των λέξεων, άμεσης μνήμης των αριθμών και συγκράτησης γενικών πληροφοριών (Καράπετσας, 1997, 47). Στην ανάγνωση, το παιδί με οπτική δυσλεξία συγχέει λέξεις ή γράμματα με κάποια οπτική ομοιότητα, με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στην άμεση και ταχεία ανάγνωση των λέξεων και να αντιμετωπίζει τις λέξεις σαν να τις βλέπει για πρώτη φορά. Η ορθογραφημένη γραφή του δυσλεκτικού παιδιού είναι φτωχή και περιέχει φωνητικά λάθη. Το παιδί με οπτική δυσλεξία δυσκολεύεται να συγκρατήσει τις λέξεις ως οπτικές εικόνες και να τις συνδέσει με την σωστές έννοιες, γι' αυτό το λόγο το παιδί θα πρέπει να διδαχτεί ανάγνωση με φωνητικές μεθόδους.
- **Ακουστική δυσλεξία:** Η αναγνώριση της ακουστικής δυσλεξίας ως ξεχωριστής μορφής αδυναμίας, στηρίζεται στην άποψη ότι η ανάγνωση, παρόλο που σχετίζεται

άμεσα με το οπτικό-συμβολικό σύστημα, υποβοηθείται από ακουστικής φύσεως λειτουργίες, όπως η ικανότητα για τη διάκριση ηχητικών ομοιοτήτων ή διαφορών και η ικανότητα σύνθεσης ήχων σε λέξεις ή αντίστροφα. Κάθε ελάττωμα σ' αυτές τις λειτουργίες αναπόφευκτα θα επηρεάσει την αναγνωστική απόδοση. Το παιδί με δυσλεξία αυτής της κατηγορίας παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάλυση των λέξεων σε ακουστικές μονάδες συλλαβικής βάσεως και στη σύνθεση συλλαβικών ακουστικών μονάδων σε λεξικά σύνολα με εννοιολογικό περιεχόμενο (Πόρποδας, 1993, 73). Το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά είναι η δυσκολία στο να αντιληφθούν τις ομοιότητες των αρχικών ή των τελικών ήχων των λέξεων. Γενικά, το ακουστικά παιδί με δυσλεξία μπορεί να συνδέει τις λέξεις με τις έννοιές τους, αλλά έχει δυσκολίες στο να μετατρέπει τα οπτικά γλωσσικά σύμβολα σε ακουστικά. Η απόδοση του ακουστικά παιδιού με δυσλεξία στη γραφή-ορθογραφία είναι χαμηλή και μάλιστα κατώτερη από την αναγνωστική του επίδοση. Αυτό είναι αποτέλεσμα της δυσκολίας του παιδιού να διαβάσει φωνητικά, γεγονός που σημαίνει ότι να δυσκολεύεται να γράψει φωνητικά. Ανάμεσα στα λάθη που κάνει είναι η παράληψη ενδιάμεσων συλλαβών της λέξης επειδή μάλλον δεν μπορεί να διακρίνει όλα τα μέρη του συνόλου της λέξης.

Σήμερα αναγνωρίζονται δύο γενικές κατηγορίες-τύποι δυσλεξίας: 1) η ειδική εξελικτική δυσλεξία ή πρωτογενής δυσλεξία ή (συντετμημένα) δυσλεξία και 2) η δευτερογενής δυσλεξία. Η πρώτη θεωρείται ότι είναι ειδική διαταραχή, γιατί παρουσιάζεται σε σοβαρό βαθμό και αφορά μία συγκεκριμένη μορφή ανάπτυξης του παιδιού που συναρτάται με την αναγνωστική του συμπεριφορά και τη νοητική του ικανότητα η οποία υπερτερεί της αναγνωστικής του λειτουργίας στο χώρο της σχολικής τάξης. Είναι επίσης εξελικτική, γιατί εμφανίζεται σε άτομα εξελικτικής σχολικής ηλικίας που προγραμματικά διέρχονται το στάδιο εκμάθησης της (πρώτης) ανάγνωσης και γραφής (Στασινός, 2003, 117). Σύμφωνα με την ιατρική πιστεύεται ότι η ειδική εξελικτική δυσλεξία συνδέεται με ένα ειδικό έλλειμμα του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος του εγκεφάλου και έχει κληρονομική επιβάρυνση. Τα παιδιά με ειδική εξελικτική δυσλεξία δυσκολεύονται στην ανάγνωση που απαιτεί αποκωδικοποίηση στοιχείων.

Υπάρχουν δύο τύποι δευτερογενούς δυσλεξίας, η ενδογενής και η εξωγενής. Η πρώτη προέρχεται πιθανόν από παθολογικές αλλαγές στο Κεντρικό Νευρικό Σύστημα, που είναι συνέπεια ενός τραύματος ή μιας ασθένειας του παιδιού, όπως η μηνιγγίτιδα, η περίπτωση υδροκεφάλου που συνοδεύεται με βλάβη στον εγκέφαλο και η ποροεγκεφαλία. Η εξωγενής είναι το αποτέλεσμα αποστέρησης του παιδιού σ' επίπεδο εμπειριών και νοημοσύνης (Στασινός, 2003, 117). Τα παιδιά με εξωγενή δυσλεξία δεν έχουν αρκετές ευκαιρίες για μάθηση γεγονός που οφείλεται είτε στο οικογενειακό τους περιβάλλον, το οποίο δεν προτρέπει τα παιδιά προς

μάθηση και συνήθως είναι χαμηλής κοινωνικο-οικονομικής διαστρωμάτωσης, είτε λόγω της αδύναμης διδασκαλίας μέσα στην σχολική τάξη, είτε λόγω της παντελούς έλλειψης κινήτρων από μέρους του παιδιού.

1.5.2 Τα πιθανά αίτια δυσλεξίας- βιολογικοί παράγοντες και το περιβάλλον (οικογένεια-σχολείο) ανάπτυξης των παιδιών

Οι επιστήμονες σ' όλο τον κόσμο αναζητούν τα αίτια ή την αιτία της δυσλεξίας και πολλές φορές έχουν οδηγηθεί σε φαιδρά συμπεράσματα όπως π.χ. ότι ευθύνεται η ανταγωνιστικότητα των αδελφών στην οικογένεια ή το κοινωνικό περιβάλλον κ.α. Αρχικά τα αίτια αναζητήθηκαν στο χώρο της οικογένειας, στο ευρύτερο κοινωνικο-πολιτιστικό περιβάλλον και μετά στο χώρο του σχολείου. Έρευνες που έγιναν γύρω από το σχολείο και τις διδακτικές μεθόδους κατέληξαν στο ότι η ολική μέθοδος διδασκαλίας δεν ενδείκνυται για τους μαθητές με δυσλεξία. Για τα αίτια του φαινομένου της αποτυχίας του παιδιού ν' αποκτήσει βασικές δεξιότητες της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής, έχουν διατυπωθεί διάφορες θέσεις εκ μέρους των μελετητών του προβλήματος που συμπυκνώνονται σε δύο προοπτικές: α) τη νευρολογική (και βιολογική) προοπτική και β) τη γνωστική προοπτική (Στασινός, 2003, 127).

Νευρολογική και βιολογική προοπτική

Οι νευρολογικές υπολειπουργίες: Υπάρχουν δύο βασικές νευρολογικές θεωρίες για την ερμηνεία της δυσλεξίας. Η πρώτη θεωρία παραδέχεται την ύπαρξη μιας κεντρικής αναπτυξιακής ανωμαλίας του εγκεφάλου, ενώ η δεύτερη στηρίζεται στην υπόθεση μιας λειτουργικής βλάβης στη γενετική οργάνωση της εγκεφαλικής ημισφαιρικής κυριαρχίας (Πόρποδας, 1993, 82). Η πρώτη θεωρία υποστηρίζει ότι η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα μίας αμφίπλευρης ελαττωματικής ανάπτυξης των πίσω περιοχών του εγκεφάλου που μπορεί να οφείλεται σε ασθένεια ή σε κληρονομικούς παράγοντες. Αυτό μπορεί να προκαλέσει οργανωτικές ανωμαλίες και προβλήματα στην ανάγνωση. Η δεύτερη θεωρία υποστηρίζει ότι η δυσλεξία οφείλεται σε ελαττωματική γενική οργάνωση του εγκεφάλου. Σε πρόσφατες έρευνες που έγιναν σε εγκεφάλους αποθανόντων ατόμων με δυσλεξία, διαπιστώθηκαν βλάβες οι οποίες εμφανίστηκαν κατά τη δημιουργία του εγκεφαλικού φλοιού, στο χρονικό διάστημα μεταξύ του 5^{ου} και του 6^{ου} μήνα εγκυμοσύνης. Διαπιστώνεται η υπόθεση ότι στο χρονικό αυτό διάστημα τα εγκεφαλικά αυτά κύτταρα δεν μεταναστεύουν μέχρι τα ακρότατα σημεία του φλοιού και έτσι δημιουργούνται ανωμαλίες και δυσπλασίες, κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο όπου βρίσκεται το γλωσσικό κέντρο (Μάρκου, 1998, 28). Έτσι, το παιδί υφίσταται μία καθυστέρηση στη γλωσσική

ανάπτυξη. Επίσης, η δυσλεξία μπορεί να οφείλεται και σε αυξημένα επίπεδα τεστοστερόνης κατά τη διάρκεια της εγκυμοσύνης.

Γενετική βάση της δυσλεξίας: Από ειδικούς γιατρούς έχει διατυπωθεί η θεωρία ότι η δυσλεξία έχει γενετική βάση. Στο χρωμόσωμα 15 βρήκαν σημάδια κυρίαρχου χρωμοσώματος σε άτομα με δυσλεξία, τα οποία προέρχονται από οικογένειες στις οποίες εδώ και γενεές υπήρχαν δυσλεκτικοί. Σε αυτοψία εγκεφάλων ανδρών με δυσλεξία διαπίστωσε μία βλάβη στη συνήθη ασυμμετρία των δύο εγκεφαλικών ημισφαιρίων και κυρίως στο γλωσσικό κέντρο (Μάρκου, 1998, 29). Κανείς από τους παραπάνω ερευνητές δεν ισχυρίζεται ότι υπάρχει κάποιο «γονίδιο δυσλεξίας», αλλά ένα «σφάλμα» έχει την δυνατότητα να προκαλέσει αρνητική γλωσσική εξέλιξη στο παιδί και στη συνέχεια αδυναμία και προβλήματα στην κατανόηση, ανάλυση και σύνθεση φωνημάτων (συλλαβών) και οδηγούν στην εμφάνιση δυσλεξίας, στην δυσκολία εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής στο χώρο της σχολικής τάξης.

Επίδραση περιβάλλοντος χώρου:

Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με τις αιτίες των μαθησιακών δυσκολιών και κυρίως της δυσλεξίας έχουν εστιάσει σε οργανικούς και νευρολογικούς παράγοντες ή σε προβλήματα γνωστικών διαδικασιών, ενώ λιγότερη προσοχή δόθηκε σε άλλους παράγοντες όπως είναι οι ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές, η κοινωνικό-πολιτισμική αναπηρία και ο τρόπος διδασκαλίας στο σχολείο. Οι ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές δηλαδή, οι σχέσεις που έχει αναπτύξει το παιδί με το περιβάλλον, και ιδιαίτερα με τους γονείς και οι εσωτερικές συγκρούσεις μπορούν να θεωρηθούν ως πηγή δυσχερειών στην ανάγνωση και τη γραφή. Η κοινωνικό-πολιτισμική αναπηρία εκδηλώνεται ως γλωσσική φτώχεια, η οποία επηρεάζει την ικανότητα του παιδιού στο γραπτό λόγο, όπως το διδάσκει το σχολείο και γενικότερα προβλήματα στη σχολική μάθηση, συμπεριλαμβανομένης και της ανάγνωσης. Τέλος, οι λανθασμένες παιδαγωγικές προσεγγίσεις και μερικές φορές η τραυματική αντιμετώπιση των παιδιών από τους δασκάλους στο σχολείο σε συνδυασμό με συναισθήματα φόβου σχετικά με το σχολείο μπορούν να προκαλέσουν δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης και της γραφής.

Το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο μεγαλώνει το παιδί παίζει τεράστιο ρόλο στη διαμόρφωση και εξέλιξη των εγκεφαλικών διεργασιών, από τα πρώτα κιόλας χρόνια της ζωής του παιδιού. Το οικογενειακό περιβάλλον πέρα από τη γονιδιακή συμμετοχή του επηρεάζει όχι μόνο τη γνωστική εξέλιξη, η οποία αναφέρεται στο σύνολο των νοητικών δραστηριοτήτων ενός ατόμου (σκέψεις, γνώσεις, ιδέες, κρίσεις και συλλογισμούς) αλλά και στον τρόπο που διαπλάθεται και διαμορφώνεται ο ψυχισμός, ο χαρακτήρας και η προσωπικότητα του. Έρευνες στον τομέα της κοινωνικής ψυχολογίας έχουν βρει ότι ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά του παιδιού εμφανίζονται συνήθως σε παιδιά των οποίων οι γονείς αντιμετωπίζουν και οι ίδιοι

διαταραχές στις σχέσεις τους ή έχουν δικά τους ψυχολογικά προβλήματα. Αρνητικές εμπειρίες σε περιόδους μπορούν να αφήσουν ψυχολογικά τραύματα που θα έχουν αρνητικές επιπτώσεις τόσο στην συναισθηματική όσο και στη γνωστική εξέλιξη του παιδιού. Οι σχέσεις γονιών και παιδιού, καθώς και οι σχέσεις του ίδιου του παιδιού με τους συνομηλίκους του, με το σχολείο και με άλλες κοινωνικές ομάδες, στην πορεία, θα καθρεφτίσουν την προσωπικότητα του παιδιού, αφού από αυτές διαμορφώνεται η προσωπικότητα του και προς αυτές θα στραφεί θετικά ή αρνητικά η μετέπειτα συμπεριφορά του (Λιβανίου, 2004, 186).

1.5.3 Γνωστικά χαρακτηριστικά του μαθητή με δυσλεξία

Το πολυπαραγοντικό μοντέλο της δυσλεξίας βρίσκεται στην γνωστική προοπτική δηλαδή πιο συγκεκριμένα σε περιοχές του νοητικού πεδίου του ατόμου, όπως η σκέψη, η μνήμη, η αντίληψη, η γλώσσα και η μάθηση. Όταν τα αίτια της δυσλεξίας δεν μπορούν να αποδοθούν σε οργανικά αίτια ή ψυχολογικά, τότε αναζητούνται αίτια τα οποία σχετίζονται με τις γνωστικές λειτουργίες του ατόμου. Οι έρευνες έχουν δείξει ότι παιδιά με δυσλεξία μπορεί να έχουν αντιληπτικά και κινητικά ελλείμματα (οπτική και ακουστική αντίληψη, διαισθητηριακή ενσωμάτωση, οφθαλμοκίνηση) ή προβλήματα με την μνήμη κ.τ.λ.

1. Οπτική Αντίληψη, Ελλείμματα Οπτικής Αντίληψης

Οι δυσκολίες των παιδιών με δυσλεξία που αφορούν την οπτική διάκριση σε επίπεδο χώρου και κατεύθυνσης θεωρούνται ως το χαρακτηριστικό της δυσλεξίας, το έλλειμμα στην οπτική αντίληψη και την οπτική μνήμη στοιχειοθετεί άλλωστε την πλέον δημοφιλή ερμηνεία της δυσλεξίας. Η οπτική δυσλειτουργία εμποδίζει την αντιγραφή, την επίδοση στην αντίληψη και την ερμηνεία σχημάτων, χαρτών και εικόνων. Γενικότερα τα παιδιά με δυσλεξία και με ελλειμματική οπτική αντίληψη δυσκολεύονται στην λεκτική κωδικοποίηση οπτικής πληροφορίας, που ταυτίζονται με την ικανότητα να συγκρατούν στην μνήμη τους αυτό που αναπαριστούν στο νου τους και συνακόλουθα να διορθώνουν ή να ενθυμούνται τύπους ορθογραφημένης γραφής. Οι δυσκολίες των δυσλεκτικών που αφορούν την οπτική διάκριση σε επίπεδο χώρου και κατεύθυνσης θεωρούνται ως το χαρακτηριστικό κλειδί της δυσλεξίας.

2. Ακουστική Αντίληψη, Ελλείμματα Ακουστικής Αντίληψης

Η ικανότητα της ακουστικής αντίληψης δε συσχετίζεται με προβλήματα στην ακοή του παιδιού, τα παιδιά με δυσλεξία έχουν κανονική οπτική οξύτητα. Τα ελλείμματα συναρτώνται με την ικανότητα ακουστικής διάκρισης και των διεργασιών κωδικοποίησης των πληροφοριών

(Στασινός, 1993, 124). Το παιδί με ακουστικά ελλείμματα δεν μπορεί να διακρίνει τις λέξεις με παραπλήσια ακουστική ομοιότητα, διότι δεν είναι σε θέση να διακρίνει τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν τις λέξεις.

3. Έλλειμμα Διαισθητηριακής Ενσωμάτωσης Πληροφοριών

Η προσέγγιση αυτή αφορά την έλλειψη σύνδεσης πληροφοριών, ακουστικών και οπτικών, σε διαφορετικά ημισφαίρια του ατόμου με δυσλεξία. Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλές επιδόσεις και δυσκολεύεται σε σύνθετες συμπεριφορές όπως, ανάγνωση.

4. Οφθαλμοκίνηση

Τα παιδιά με δυσλεξία τείνουν να έχουν ορισμένες δυσκολίες σε ότι αφορά την ορθότητα των κινήσεων των οφθαλμών τους κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Οι «ανώμαλες» κινήσεις των οφθαλμών των μαθητών με δυσλεξία κατά την ανάγνωση συμπυκνώνονται στα εξής βασικά σημεία: συνήθως χάνουν την οπτική τους θέση στο κείμενο, παλινδρομούν σε προηγούμενα τμήματα της γραμμής του υπό ανάγνωση κειμένου, συναθροίζουν σχεδόν τυχαία ομάδες γραμμάτων που αποτυπώνουν από διαφορετικά σημεία της προκείμενης σελίδα, ενώ μερικές φορές παραλείπουν ολόκληρες γραμμές του κειμένου (Pavlidis, 1985, 1981).

5. Σειροθέτηση και Τήρηση Ακολουθίας Συμβόλων

Η γραπτή γλώσσα περιλαμβάνει σειρές και ακολουθίες γραμμάτων και λέξεων, τα οποία σε συγκεκριμένη διάταξη μας αποδίδουν και ένα νόημα. Έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν ένα βασικό και κεντρικό έλλειμμα στην τήρηση της ακολουθίας συμβόλων ή άλλων καταστάσεων και ότι παρόμοια προβλήματα δυσλεξικών μπορεί να παρουσιάζονται με κινητικό τρόπο μέσα από τις ακανόνιστες κινήσεις των οφθαλμών τους (Στασινός, 1993, 136).

6. Μνήμη

Το παιδί με δυσλεξία παρουσιάζει πολλές φορές έλλειμμα στη μνήμη του. Οι θεωρίες που κάνουν λόγο για αντιληπτικό έλλειμμα του παιδιού με δυσλεξία υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στην οπτική τους μνήμη. Πρέπει να τονιστεί ότι το είδος αυτό της μνήμης συμπεριλαμβάνεται στις θεωρίες εκείνες που συνεπάγονται την ύπαρξη ελλείμματος του παιδιού με δυσλεξία στο αρχικό στάδιο αισθητηριακής επεξεργασίας πληροφοριών. Οι πρώτες, επίσης, θεωρίες δυσλεξίας που προσδίδουν έμφαση σε ελλείμματα συναρτώμενα με την αποθήκευση πληροφοριών μακράς

διάρκειας έχουν ως βασική συνιστώσα το έλλειμμα της μνήμης σε μακρόχρονη βάση. Τα προβλήματα προσανατολισμού και κατεύθυνσης που αντιμετωπίζει το δυσλεξικό παιδί στην αποκωδικοποίηση λέξεων είναι το αποτέλεσμα κάποιας σύγχυσης του στη διαδικασία ανάκλησης ενός από τα δύο καθρεπτικά αναπαριστώμενα εγγράμματα που βρίσκονται εναποθηκευμένα στη μακρόχρονη μνήμη (Στασινός, 1993, 146).

Οι θεωρίες της δυσλεξίας υποστηρίζουν την ύπαρξη ελλείμματος στην οπτική μνήμη του παιδιού και διακρίνουν δύο ομάδες ατόμων με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση. Η πρώτη ομάδα παρουσιάζει μια βασική δυσλειτουργία μνήμης συναρτώμενη με το αρχικό στάδιο επεξεργασίας προσλαμβανόμενων πληροφοριών. Η δυσλειτουργία του είδους αυτού αφορά ιδιαίτερα ελλείμματα μνήμης στην αποκάλυψη χαρακτηριστικών που διέπουν μια συγκεκριμένη πληροφορία, τη μεταβίβαση για περαιτέρω επεξεργασία γνωστικών στοιχείων από την αρχική τους αποθήκευση σε επόμενο μηχανισμό μνήμης κ.τ.λ. Η δεύτερη ομάδα αναγνωστών με συναφείς δυσκολίες παρουσιάζει μια βασική δυσλειτουργία στη βραχύχρονη μνήμη συναρτώμενη με προβλήματα σε επίπεδο περιορισμένης ικανότητας της μνήμης και ελλείμματος στην αποκρυπτογράφηση ή αποκωδικοποίηση πληροφοριών και την εσωτερική λεκτική τους επανάληψη (Στασινός, 1993, 146-147).

Η περιοχή στην οποία τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν δυσκολίες είναι αυτή της βραχύχρονης μνήμης. Οι δυσκολίες συναρτώνται με τη μνημονική εγγραφή και ανάκληση γραμμάτων και με τη βασική αντιστοιχία ήχου-συμβόλου. Δηλαδή, τα συναφή προβλήματα των μαθητών με δυσλεξία φαίνεται να συναρτώνται με την ικανότητά τους να φέρνουν στη μνήμη σειρές γεγονότων και πραγμάτων, αλλά και ήχους, προκειμένου να τους συνθέτουν για διαμόρφωση λέξεων στην ορθογραφημένη γραφή, ή με την ικανότητά τους ν' αναγνωρίζουν τύπους γραμμάτων στην ανάγνωση. Για παράδειγμα, ένας συνδυασμός γραμμάτων που διδάχθηκαν τη μία μέρα ξεχνιέται την επόμενη, γεγονός που απογοητεύει τόσο το παιδί όσο και τον δάσκαλο στην τάξη. Οι δυσκολίες που βιώνει στη βραχύχρονη μνήμη επισκιάζουν ακόμη μία ελλειμματική περιοχή: πρόκειται για το έλλειμμα ενημερότητας που αφορά τη γνώση για τη δομή των ήχων- φωνημική ενημερότητα στη γραπτή γλώσσα και ιδιαίτερα τη φωνημική κωδικοποίηση γραπτών συμβόλων. Πρέπει να τονιστεί ότι το έλλειμμα φωνημικής ενημερότητας αποτελεί μία ενδιαφέρουσα ελλειμματική περιοχή του δυσλεξικού παιδιού. Εκτενής ερευνητική μαρτυρία υποδεικνύει ότι τα δυσλεξικά παιδιά έχουν ελλείμματα στη φωνολογική επεξεργασία γραπτών συμβόλων που επιτελείται στη μακρόχρονη λεκτική μνήμη (Στασινός, 1993, 148).

1.5.4 Γλωσσικά χαρακτηριστικά του μαθητή με δυσλεξία

Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά του μαθητή με δυσλεξία διακρίνονται στα αναγνωστικά λάθη και στις δυσκολίες στην γραφή και στην ορθογραφία. Τα κυριότερα αναγνωστικά λάθη είναι τα εξής:

1. Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (π.χ. της-στη).
2. Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων.
3. Λαθεμένη προφορά φωνηέντων.
4. «Καθρεφτική ανάγνωση» (π.χ. η λέξη «αχ» διαβάζεται «χα»).
5. Παρεμβολή ασχέτων φωνημάτων στην ανάγνωση λέξεων.
6. Ενδεχόμενη αντικατάσταση μιας λέξης από άλλη με παρόμοια σημασία (π.χ. «σκοτεινός- μαύρος) (Πόρποδας, 1993,67-68).

Η δυσκολία του γραπτού λόγου ονομάζεται δυσλεξική δυσγραφία, τα άτομα δεν δυσκολεύονται μόνο στο να γράψουν ένα δικό τους κείμενο, αλλά και στο να αντιγράψουν ένα κείμενο από ένα βιβλίο ή από τον πίνακα στη σχολική τάξη, με αποτέλεσμα πολλές φορές να αποφεύγουν το γράψιμο. Επίσης, κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη σε σύγκριση με τα παιδιά της τάξης τους, γράφουν λέξεις και αφήνουν άνισες αποστάσεις μεταξύ των γραμμάτων, δεν τελειώνουν τις λέξεις, μπερδεύουν τον ενικό με τον πληθυντικό κ.α. Τα προβλήματα στο γραπτό λόγο συνοδεύονται σε αυτές τις περιπτώσεις, από δευτερογενή αρνητικά συμπτώματα, όπως είναι το ιδιαίτερο άγχος, ο φόβος της αποτυχίας, το αίσθημα της απόρριψης, η κοινωνική απομόνωση και άλλα παρόμοια (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, 93). Τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται όπως είπαμε με την κατανόηση κειμένου επειδή κυρίως δεν γνωρίζουν γραμματική και συντακτικό. Συγκεκριμένα, δεν μπορούν να εντοπίσουν σε πιο ουσιαστικό αναφέρονται οι αντωνυμίες που υπάρχουν σε μία πρόταση ή να συσχετίσουν το υποκείμενο ή το αντικείμενο μιας πρότασης με άλλους προσδιορισμούς.

Η γραφή τους χαρακτηρίζεται από:

1. Ακαταστασία με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες.
2. Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί.
3. Γράμματα ή λέξεις γραμμένα «καθρεφτικά».
4. Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά.
5. Παραλήψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν που αποτελούν τη λέξη.
6. Συντομία στις γραπτές εργασίες, απουσία περιγραφικής ικανότητας και επαρκούς ανάπτυξης του θέματος (Αθανασιάδη, 2001, 100).

Τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών με δυσλεξία αποδίδονται στην έλλειψη διαδοχής ή στα λειτουργικά ελαττώματα της μνήμης.

Οι πιο συνηθισμένες δυσχέρειες που εμφανίζονται στα άτομα με δυσλεξία είναι οι ακόλουθες:

α. Δυσκολεύονται να τονίσουν σωστά τις λέξεις και ιδιαίτερα τις ομόηχες , όπως νόμος αντί νομός, λεμόνια αντί λεμονιά κ.λπ.

β. Συναντούν δυσκολίες στη διάκριση των διαφορών που υπάρχουν ανάμεσα σε φθόγγους με ηχητικές ομοιότητες, π.χ. β-φ, δ-θ, ο-ου σ-ζ κ.λπ.

γ. Δυσκολεύονται να διακρίνουν τις κατάλληλες των λέξεων και παραλείπουν συχνά το τελικό-ς των καταλήξεων ή και ολόκληρες τις καταλήξεις.

δ. Συναντούν δυσχέρεια στη διάκριση ομοειδών φθόγγων, όπως κ-γκ, π-μπ, τα-τας, σ-τα κ.λπ., ιδιαίτερα όταν αυτοί βρίσκονται στην αρχή των λέξεων.

ε. Εμφανίζουν αδυναμία συγκράτησης στη μνήμη της εικόνας διάφορων γραμμάτων, λέξεων, αριθμών, μορφών ή σχημάτων που έχουν ομοιότητες μεταξύ τους. Ως εκ τούτου, τα δυσλεκτικά άτομα αδυνατούν να αναγνωρίσουν φθόγγους, λέξεις, αριθμούς και σχήματα που μοιάζουν μεταξύ τους, όπως ε-ω ή 3, γ-χ, αι-ία, οι-ίο, π-μπα, ρ-δ, λ-ρ, ή-ιέ, βάρος-βάθος, δεσμός-θεσμός, θέμα-δέμα, κόπος-τόπος κ.λπ.

στ. Αδυνατούν να συγκρατήσουν στη μνήμη τη δομή και τη μορφή μιας πρότασης, με αποτέλεσμα να μην είναι σε θέση να αναλύσουν μια πρόταση στα στοιχεία που την απαρτίζουν (υποκείμενο, ρήμα, αντικείμενο κ.λπ.

ζ. Εμφανίζουν δυσκολία στην κατανόηση κειμένων, επειδή η προσπάθειά τους εστιάζεται στην αναγνώριση των λέξεων, κυρίως, με αποτέλεσμα να χάνουν τη νοηματική συσχέτισή τους. Συχνά διαβάζουν αργά, ενώ σε άλλες περιπτώσεις παραποιούν τις λέξεις που αναφέρονται στο γραπτό λόγο.

η. Δυσκολεύονται να εκφράσουν γραπτά τις σκέψεις τους κατά τρόπο συνεκτικό, κατανοητό και σωστά δομημένο από συντακτική και σημασιολογική άποψη.

θ. Έχουν, ακόμη δυσκολία να προσανατολιστούν στο χώρο και στον χρόνο, καθώς και να διακρίνουν διάφορες έννοιες, όπως πάνω-κάτω, δεξιά-αριστερά, τα σημεία του ορίζοντα, τη σειρά των μηνών καθώς και των ημερών της εβδομάδας κ.ά. (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, 89-90).

Όλες αυτές οι δυσκολίες δημιουργούν προβλήματα στο γραπτό λόγο και είναι γνωστά ως δυσλεξική δυσγραφία. Τα άτομα αυτά δεν μπορούν να γράψουν δικά τους κείμενα ούτε να αντιγράψουν κείμενα, δεν έχουν την ευχέρεια να παράγουν ευανάγνωστα κείμενα, κάνουν πολλά ορθογραφικά λάθη, μπερδεύουν τα πεζά με τα κεφαλαία γράμματα, γράφουν ατελείς

προτάσεις, μπερδεύουν τον ενικό με τον πληθυντικό βαθμό, τους χρόνους, τη στίξη, δεν χειρίζονται σωστά τον πλάγιο λόγο και την παθητική σύνταξη (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, 91).

1.5.5 Επικοινωνία και δυσλεξία

Η γλώσσα αποτελεί το βασικότερο μέσο επικοινωνίας του ατόμου με τους συνανθρώπους του. Με την επικοινωνία το άτομο αφενός μαθαίνει πληροφορίες και αφετέρου μεταδίδει την εμπειρία του στους άλλους. Η μετάδοση αυτή λειτουργεί συχνά και ως διαδικασία ανατροφοδότησης, μέσω της οποίας η κατοχή ορισμένης μάθησης επιβεβαιώνεται, βελτιώνεται και εμπεδώνεται καλύτερα. Επιπλέον, μέσω του λόγου το άτομο εξωτερικεύει τα συναισθήματά του, καθιστά τους άλλους κοινωνούς των σκέψεών και των ιδεών του και δημιουργεί κοινωνικές επαφές. Για να υπάρξει επικοινωνία θα πρέπει να υπάρχει ο πομπός, ο δέκτης και ένας κοινός κώδικας επικοινωνίας. Ο πομπός πρέπει να κωδικοποιήσει τα μήνυμα χρησιμοποιώντας λέξεις που αποδίδουν το σωστό νόημα και ο δέκτης πρέπει να αποκωδικοποιεί το μήνυμα, να το κατανοεί και να βγάζει τα συμπεράσματά του.

Τα άτομα με δυσλεξία δυσκολεύονται να κατανοήσουν πληροφορίες, να κατασκευάσουν (κωδικοποιήσουν) και να ερμηνεύσουν (αποκωδικοποιήσουν) λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα. Με τη χρήση του λόγου μιλούμε για λεκτική επικοινωνία, ενώ με τη χρήση του σώματος μιλούμε για μη λεκτική επικοινωνία. Δηλαδή, δυσκολεύονται στην περιγραφή κάποιου νοήματος που για την κατανόησή του είναι απαραίτητη η κατανόηση του γενικού νοήματος. Πιο πρόσφατα οι έρευνες έχουν επικεντρωθεί στην εξέταση της δυσλεξίας σαν ένα γενικό γνωστικό έλλειμμα, το οποίο επηρεάζει την επεξεργασία των πληροφοριών και την ικανότητα της μνήμης (Frith, 1997; Perner, 1991; Scott et al., 2001). Οι Chinn and Crossman (1995) περιγράφουν πως τα άτομα με δυσλεξία τείνουν να είναι σε μειονεκτική θέση εξαιτίας της λανθασμένης αντίληψης και της λανθασμένης κρίσης μέσα σε ένα γενικό πλαίσιο επικοινωνίας που μπορεί να συνεχιστεί και σε όλη την ενήλικη ζωή τους. Tompkins, Bloise, Timko, and Baumgaertner (1994) έχουν περιγράψει ότι τα άτομα με δυσλεξία δεν κατανοούν την πραγματολογική διάσταση του λόγου, διότι απαιτείται η ενσωμάτωση πολλαπλών και διαφόρων πτυχών της γλώσσας και επιβάλλονται περίπλοκες απαιτήσεις στη μνήμη.

Υπάρχει ευαισθησία στη χρησιμοποίηση της γλώσσα (προφορική, γραπτή, συμβολική) στην παραγωγή, ανάλυση και αξιολόγηση μηνυμάτων. Δυσκολεύονται να προσανατολιστούν στο χώρο, να ερμηνεύσουν ένα χάρτη, σχήματα και εικόνες, να επιλέξουν ένα αντικείμενο μέσα από άλλα με ταυτόχρονα καθοδήγηση. Τα άτομα αυτά γενικότερα δυσκολεύονται να διακρίνουν

την πληροφορία, να εξηγήσουν, να περιγράψουν αντικείμενα, γεγονότα, ιδέες, να κάνουν ερωτήσεις προκειμένου να διασαφηνίσουν ή να εντοπίσουν και να επιλύσουν ένα προβλήματα.

Στην επικοινωνία συμβάλλει αρνητικά το γεγονός ότι τα παιδιά με δυσλεξία δε μπορούν να διακρίνουν αν ορισμένες λέξεις ιδιαίτερα εκείνες με παραπλήσια ακουστική ομοιότητα, είναι ίδιες ή διαφορετικές με αποτέλεσμα να δυσκολεύεται στην κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση των πληροφοριών. Τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν γλωσσικά ελλείμματα που σχετίζονται με προβλήματα ονομασίας προσώπων και πραγμάτων. Στα άτομα αυτά παρατηρείται μια αναπτυξιακή επιβράδυνση σε ότι αφορά τη χρήση και κατανόηση του προφορικού λόγου, καθώς και μειωμένη λεκτική μνήμη (Στασινός, 2003, 60).

Σε ότι αφορά την επίδοση στο σχολείο, η δυσκολία τους είναι να ακολουθούν σωστά την σειρά με την οποία απαντούν τα σύμβολα στην κωδικοποιημένη γλώσσα. Ενδεικτικά αναφέρουμε ότι τα άτομα με δυσλεξία λόγω της δυσκολίας στην κατανόηση μιας ακολουθίας πραγμάτων δεν είναι σε θέση να ενθυμούνται ευχερώς, για παράδειγμα την ακριβή σειρά των μηνών του χρόνου, των ημερών της εβδομάδας ή ακόμα την ημέρα, το μήνα και το χρόνο γέννησης τους. Τα άτομα αυτά κατανοούν συγκεχυμένα τις υποχρεώσεις τους και ενώ επιδιώκουν να συμμορφώνονται σε κανόνες και οδηγίες βρίσκονται σε διαρκή σύγχυση (Στασινός, 2003, 54).

1.5.6 Ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά του μαθητή με δυσλεξία

Διαφορετικές μελέτες υποστηρίζουν ότι παιδιά με δυσκολίες γνώσης, γραφής και άλλες μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να είναι περισσότερο από το σύννηδες ευάλωτα σε ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Maughan, 1994). Έχει αναφερθεί μία μεγάλη γκάμα προβλημάτων: κατάθλιψη (Livingston, 1990), ανησυχία, άγχος (Cornwell & Bawden, 1992), χαμηλή αυτοεκτίμηση (Hunntington & Bender, 1993), ψυχοσυναισθηματικές δυσλειτουργίες (Bryan & Bryan, 1990), εξωτερικευμένες αρνητικές συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα και αντικοινωνικότητα (Hinshaw, 1992), χαμηλή υποκίνηση για επίτευγμα, λόγω έλλειψης εσωτερικών και εξωτερικών κινήτρων, καθώς και συνεχής αναζήτηση της αιτίας μέχρι σημείου εμμονής για "εξήγηση" του προβλήματος (Oka & Paris, 1987, Weiner, 1995, Pumfrey, 1997).

Η αλληλεπίδραση γονέα παιδιού επηρεάζει την αντίληψη του παιδιού για τον εαυτό του και τον τρόπο με τον οποίο αξιολογεί τις ικανότητές του, καθώς και τα κίνητρα και τις προσδοκίες του για επιτυχία. Είναι γενικά αποδεκτό ότι η αρνητική αλληλεπίδραση γονέα και παιδιού δημιουργεί στο παιδί αισθήματα ματαίωσης και απογοήτευσης, τα οποία αναστέλλουν τη θετική έκβαση των προσπαθειών του για ικανοποιητική σχολική απόδοση (Δοϊκου-Αυλίδου,

2002, 66). Έχει διαπιστωθεί ότι οι γονείς των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν περισσότερες αντιδράσεις στη σχολική συμπεριφορά και στις σχολικές επιδόσεις σε σύγκριση με τις μητέρες των παιδιών που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Οι αντιδράσεις αυτές που εκφράζονται στην καθημερινότητα ενισχύουν τη διαμόρφωση αρνητικής εικόνας του παιδιού για τον εαυτό του αλλά και για το σχολείο. Παρόλο, που η διάγνωση της δυσλεξίας μειώνει ως ένα βαθμό τις ενοχές των γονέων, διότι αποτελεί το έναυσμα για την αναζήτηση περισσότερης ενημέρωσης, εξακολουθεί να τροφοδοτεί προστριβές μέσα στην οικογένεια, εξαιτίας της αδυναμίας του παιδιού με δυσλεξία να φέρει εις πέρας καθημερινά καθήκοντα και της υπομονής που απαιτεί η αντιμετώπιση της δυσλεξίας από την πλευρά των γονέων.

Τα παιδιά με δυσλεξία βιώνουν την ματαίωση και κάθε προσπάθεια που κάνουν προκειμένου να επιτύχουν μία ικανοποιητική επίδοση αποτελεί πηγή ψυχολογικής πίεσης. Τα παιδιά αγχώνονται που δεν μπορούν να ακολουθήσουν το επίπεδο των συμμαθητών τους στην σχολική τάξη, εξαιτίας του υπερβολικού χρόνου που η εκπλήρωση των καθηκόντων τους συνεπάγεται ή της ασάφειας που ενδέχεται να τα χαρακτηρίζει. Οι μαθητές με δυσλεξία δεν μπορούν να ελέγξουν το στρες με αποτέλεσμα αυτό να επιφέρει δυσκολίες στη συγκέντρωση, στην προσοχή και στη μνήμη και επηρεάζει αρνητικά τις δυνατότητες οργάνωσης και προγραμματισμού. Στο συναισθηματικό τομέα το άγχος προκαλεί υπερευαισθησία, αίσθημα αναξιοπιστίας και χαμηλή αυτοεκτίμηση ή εχθρική διάθεση (Fontana, 1995, 27-32). Η συνεχιζόμενη σχολική αποτυχία καλλιεργεί στα παιδιά με δυσλεξία το αίσθημα ότι η αδυναμία τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις μέσα στην σχολική τάξη είναι αξεπέραστη και ότι είναι κάποιες φορές δυνατόν να οδηγήσει σε στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Τα παιδιά με δυσλεξία εργάζονται στα όρια των δυνατοτήτων τους, αλλά η ανάγνωση και η γραφή δεν είναι σε υψηλό επίπεδο και οι απαιτήσεις από το περιβάλλον τους για καλύτερες αποδόσεις δεν περιορίζονται. Με αποτέλεσμα να εξαντλούνται από τις αλλεπάλληλες προσπάθειες, να έχουν νευρικότητα και να κυριεύονται από το αίσθημα της ανικανότητας. Το πιθανότερο είναι τα παιδιά με δυσλεξία να παρουσιάσουν μειωμένα κίνητρα για μάθηση, απροθυμία για την σχολική φοίτηση ενώ κάποια από αυτά μπορεί και να αποκτήσουν σχολική φοβία. Το ίδιο το παιδί αναγνωρίζει στον εαυτό του τι αδυναμίες του και του καλλιεργείται ένα χρόνιο αίσθημα ανασφάλειας και φόβου σχετικά με τη γνώμη που θα έχουν οι γύρω του για αυτόν, δηλαδή φοβάται ότι οι άλλοι θα το υποτιμήσουν, όταν εκδηλώσει τις αδυναμίες του και θα το χαρακτηρίσουν «ανόητο». Ιδιαίτερα στις περιπτώσεις που η δυσλεξία δεν έχει διαγνωστεί, το παιδί έχει μια ασαφή αίσθηση της διαφορετικότητας του αναπτύσσοντας φόβους, τους οποίους δεν μπορεί να χειριστεί, αν και είναι σε θέση να αναγνωρίσει ότι είναι υπερβολικοί. (Miles, 1996, 115).

1.5.7 Κοινωνικά χαρακτηριστικά του μαθητή με δυσλεξία

Τα παιδιά με δυσλεξία κάνουν μεγάλες προσπάθειες για να επιτύχουν μία ικανοποιητική επίδοση, ασκώντας πολλές φορές ψυχολογική πίεση στους εαυτούς τους. Η ψυχολογική πίεση προέρχεται από την αδυναμία του ατόμου με δυσλεξία να ανταποκριθεί στις υποχρεώσεις της καθημερινής του ζωής. Μία βασική αιτία του στρες των παιδιών με δυσλεξία είναι η πίεση που δέχονται από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς να επιτείνουν τις προσπάθειές τους, ώστε να μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν σωστά (Δοϊκου-Αυλίδου, 2002, 70). Οι γονείς νιώθουν ενοχές επειδή δεν μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους να ξεπεράσει τις μαθησιακές του δυσκολίες με αποτέλεσμα να επιρρίπτουν ευθύνες ο ένας στον άλλο. Το παιδί με δυσλεξία νιώθει ότι απογοητεύει τα οικεία του πρόσωπα και κατά συνέπεια το άγχος του να αναπτύσσεται και να εντείνεται. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την απαραίτητη κατάρτιση για να αντιμετωπίσουν περιπτώσεις δυσλεκτικών μαθητών στην τάξη, έτσι δεν είναι σε θέση να γνωρίζουν τις επιπτώσεις της δυσλεξίας στον ψυχικό κόσμο του παιδιού και να διαβλέψουν τις δυσκολίες που αυτά συναντούν ως προς τον χειρισμό του στρες.

Η κοινωνική ικανότητα αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να δημιουργεί και να διατηρεί ικανοποιητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους αλλά και με τους ενήλικους (Goor & al., 1995, 103). Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία παρουσιάζουν προβλήματα στις δεξιότητες επικοινωνίας και συζήτησης και δυσκολεύονται να αναλάβουν πρωτοβουλίες, γεγονός που επηρεάζει αρνητικά την κρίση των άλλων και την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους (Δοϊκου-Αυλίδου, 2002, 131). Υποστηρίζεται ότι παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις προθέσεις των άλλων και να ερμηνεύσουν τα μη λεκτικά σήματα επικοινωνίας των ατόμων του περιβάλλοντός τους, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε ακατάλληλες αντιδράσεις, να είναι πιο μοναχικό και να παρουσιάζει σε μεγάλη συχνότητα αντικοινωνική συμπεριφορά. Όσο αναφορά στη συναναστροφή με τους συνομηλίκους, η οποία ευνοεί τη διαδικασία αποχωρισμού από τους γονείς κατά την είσοδο των παιδιών στο σχολείο, οι αδυναμίες που διαπιστώνονται στα δυσλεξικά παιδιά ως προς την ικανότητα να λάβουν υπόψη τους τις αντιδράσεις των άλλων και να εκτιμήσουν τις στάσεις και τα συναισθήματα από μη λεκτικές μορφές συμπεριφοράς, δυσχεραίνουν την επικοινωνία και την κοινωνική αλληλεπίδραση (Δοϊκου-Αυλίδου, 2002, 71).

Η επαυξημένη συχνότητα της αντικοινωνικής συμπεριφοράς μέσα στην σχολική τάξη δεν ξέρουμε αν είναι η αιτία ή το αποτέλεσμα των αναγνωστικών τους δυσκολιών. Φαίνεται πως ισχύουν και οι δυο εκδοχές: Στην τελευταία περίπτωση μπορεί να προβεί κανείς σε τρεις υποθέσεις: πρώτο, ένα παιδί με αντικοινωνική συμπεριφορά, όταν αρχίζει το σχολείο, αναμένεται ν' αποτύχει να έχει αναγνωστικές επιδόσεις εφάμιλλες μ' εκείνες των συμμαθητών

του ακόμη και να είναι αρκετά νοήμον, δεύτερον, ένα παιδί που αποτυγχάνει να σημειώσει πρόοδο στην ανάγνωσή του ακολουθώντας το ρυθμό των άλλων παιδιών της τάξης του, είναι δυνατό να αναπτύξει αντικοινωνική συμπεριφορά ως έκφραση αντίδρασης στη γλωσσική του αποτυχία, τρίτο, είναι δυνατό η εκδηλωμένη αντικοινωνική συμπεριφορά και η αναγνωστική υστέρηση να συνυφαίνονται μεταξύ τους ως απόρροια ενός τρίτου καθοριστικού παράγοντα, π.χ. ένα δυσμενές οικογενειακό περιβάλλον του παιδιού με δυσλεξία (Στασινός, 1993, 78). Γενικότερα, το πόρισμα των ερευνών υποδεικνύουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία ή με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανότερο να εμφανίζουν αδυναμίες στις κοινωνικές δεξιότητες και να είναι λιγότερο αποδεκτά, δημοφιλή και συνήθως βρίσκονται στο περιθώριο σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν τέτοια προβλήματα.

1.5.8 Βασικές αρχές αντιμετώπισης της δυσλεξίας στα πλαίσια της σχολικής τάξης

Ο γονιός θα πρέπει να ζητήσει τη βοήθεια κάποιου ειδικού και να συζητήσει πως θα αντιμετωπίσουν την δυσλεξία. Ένας καλός τρόπος αντιμετώπισης της δυσλεξίας είναι η βοηθητική διδασκαλία στο σπίτι, όπου τα παιδιά αποδίδουν καλύτερα. Ο γονιός θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι όσο και να προσπαθήσει το παιδί, αν οι μέθοδοι διδασκαλίας δεν είναι αυτές που πρέπει, τα αποτελέσματα δεν θα είναι θετικά. Πολλοί γονείς αισθάνονται απογοήτευση όταν το παιδί στο σχολείο αντιμετωπίζει δυσκολίες και ακολουθούν αυστηρή κριτική ή και τα μειώνουν. Συμπεριφορά που είναι τραυματική για τα παιδιά με δυσλεξία, διότι τους πλήττει την αυτοπεποίθηση και την αυτοεκτίμησή τους (Αθανασιάδη, 2001, 101,102,103).

Δεν υπάρχει ενιαία εφαρμοσμένη αντιμετώπιση της δυσλεξίας, κάθε παιδί έχει τη “δική” του δυσλεξία. Στα παιδιά με δυσλεξία θα πρέπει να εφαρμοστεί μία ειδική αναγνωστική αγωγή μέσα στα πλαίσια της σχολικής τάξης, ώστε να αυξηθούν οι πιθανότητές του να ξεπεράσει τις δυσκολίες και να βελτιώσει την ανάγνωσή του.

Γενικές αρχές:

α) Γνωρίζοντας την πολυπλοκότητα της αναγνωστικής δυσκολίας και τις διαφορές των παιδιών με δυσλεξία είναι αναγκαίο κάθε πρόγραμμα ειδικής αναγνωστικής αγωγής να σχεδιάζεται πάνω σε μία βασική αρχή. Δηλαδή, το πρόγραμμα να είναι ανάλογο των ιδιαίτερων δυσκολιών του κάθε παιδιού που καθορίζονται μετά από συστηματική διαγνωστική εξέταση (Πόρποδας, 1993, 132).

β) Για τις ανάγκες του παιδιού με δυσλεξία στα πλαίσια της σχολικής τάξης θα πρέπει να εφαρμοστεί η μέθοδος διδασκαλίας της πρώτης ανάγνωσης που πλησιάζει περισσότερο προς την φωνητική ή τη συλλαβική μέθοδο. Αυτό στηρίζεται σε δύο λόγους: πρώτον, το σύστημα της γραφικής-φωνητικής μετάφρασης παρουσίασε ελαφρότερο λειτουργικό ελάττωμα απ' ότι λεξικό-σημαντικό σύστημα. Δεύτερον, έχει αποδειχθεί ότι στην Ιαπωνία παρουσιάζονται ελάχιστα αναγνωστικά προβλήματα σοβαρής μορφής. Το γεγονός ότι εκεί η διδασκαλία της ανάγνωσης βασίζεται στη χρησιμοποίηση πρώτα μιας συλλαβικής μεθόδου πρώτης ανάγνωσης που κυρίως βασίζεται στη λειτουργία του συστήματος της γραφικής- φωνητικής μετάφρασης- και στη συνέχεια, στη χρησιμοποίηση μίας ιδεογραφικής μεθόδου – που βασίζεται στη λειτουργία του λεξικό σημαντικού (Πόρποδας, 1993, 132-133).

γ) Αν λοιπόν δεχτούμε την άποψη που επικρατεί σήμερα ότι η πιο πιθανή μονάδα ανάγνωσης δεν είναι ούτε η λέξη ούτε το γράμμα, αλλά ένα σύνολο γραμμάτων που παρουσιάζει μία σταθερή αντιστοιχία ανάμεσα στη γραφημική δομή και στη φωνολογική του μετάφραση, τότε η ειδική αναγνωστική αγωγή θα πρέπει πρώτα να επιδιώκει τη γνώση που αναφέρεται στη σταθεροποίηση της θέσεως των γραμμάτων και στη διεύθυνση επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Έτσι, με ποικίλες και σωστά διαβαθμισμένες ασκήσεις η κύρια επιδίωξη στην αρχή θα πρέπει να είναι η μάθηση και η εξάσκηση στην επεξεργασία, μνημονική παράσταση και ανάπλαση ποικίλων αναγνωστικών μονάδων (Πόρποδας, 1993, 133).

1.5.9 Ο ρόλος του σχολικού περιβάλλοντος στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων του μαθητή με δυσλεξία

Το σχολείο μπορεί να εφαρμόσει ορισμένες αρχές και πρακτικές που μπορούν να συμβάλλουν στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας, χωρίς όμως να σημαίνει την επίλυση του προβλήματος της δυσλεξίας. Ωστόσο, ένα σύνολο από αρχές ή πρακτικές προς την κατεύθυνση αυτή μπορεί να θεωρηθεί χρήσιμο στον τόπο του σχολείου.

1. Ο σχεδιασμός ενός προγράμματος παρέμβασης στο σχολείο δε συνιστά ένα εύκολο εγχείρημα. Πρέπει να εδράζεται κατά κύριο λόγο σε μία εκτενή και σε βάθος κατανόηση και περιγραφή των ιδιαίτερων δυσκολιών που βιώνει το παιδί με δυσλεξία στην ανάγνωση, την ορθογραφημένη γραφή και σε ορισμένες περιπτώσεις στα μαθηματικά (Στασινός, 1993, 306). Θα πρέπει να γίνουν γνωστοί οι τομείς που το παιδί με δυσλεξία σημειώνει επιτυχία και όχι μόνο οι τομείς που το παιδί αντιμετωπίζει προβλήματα. Το πρόγραμμα αυτό στο σχολείο έχει σκοπό να εξυψώσει τις ικανότητες του παιδιού με δυσλεξία και να το δραστηριοποιήσει για να υπερβεί τα γνωστικά του ελλείμματα. Με αυτόν τον τρόπο θα έχουμε την κλινική εικόνα του δυσλεξικού παιδιού και των ιδιομορφιών του.

Πιστεύεται ότι, συγκρινόμενο με το τυπικά αναπτυσσόμενο, το παιδί με δυσλεξία καθίσταται, εξελικτικά ικανό να φτάσει πιο γρήγορα στην πρόκτηση πολλών δεξιοτήτων. Το ταλέντο της πρόκτησης, περιγράφεται ως μία συσσώρευση διαφόρων χαρακτηριστικών που διέπουν μία βασικές ικανότητες του ατόμου. Τα ιδιαίτερα αυτά χαρακτηριστικά είναι τα ακόλουθα: η μη λεκτική σκέψη ή σκέψη με νοητικές εικόνες, η ενορατική σκέψη, η πολυδιάστατη σκέψη και η δημιουργική σκέψη (Στασινός, 1993, 307). Η μη λεκτική σκέψη είναι πληρέστερη, βαθύτερη, πιο περιεκτική και προϊόν νοητικής αναπαράστασης και διαφέρει από τη λεκτική σκέψη από άποψη ταχύτητας στην παραγωγή της. «Η ενορατική σκέψη συσχετίζεται με την ενημερότητα που κατορθώνει να έχει το άτομο σε ό,τι αφορά τις νοητικές του σκέψεις, οι οποίες, όπως προαναφέραμε, λαμβάνουν χώρα με ένα πολύ γρήγορο ρυθμό. Μία κατάσταση που διευκολύνει τη συναφή ενημερότητα του ατόμου με δυσλεξία είναι αυτή της ελεγχόμενης ονειροπόλησης, δηλαδή του παρέχεται η δυνατότητα να παρακολουθεί τις μεμονωμένες νοητικές του εικόνες καθώς αυτές εκτυλίσσονται χωρίς αυτό να είναι ενήμερο της ακολουθούμενης διαδικασίας που παράγει παρόμοια προϊόντα (Στασινός, 1993, 307). Γι' αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί μέσα στο χώρο της σχολικής τάξης θα πρέπει να ενθαρρύνουν μία τέτοια κατάσταση και γενικότερα τις καλλιτεχνικές τάσεις και τα δημιουργικά ταλέντα των παιδιών με δυσλεξία (Αθανασιάδη, 2001, 101). Όσον αφορά τώρα στη πολυδιάστατη σκέψη, αυτή χρησιμοποιεί όλες τις αισθήσεις και δε δίνει έμφαση σ' αυτό που το άτομο αισθάνεται, αλλά σ' αυτό που σκέφτεται και εκλαμβάνει ως πραγματικότητα. Τέλος, η δημιουργική σκέψη αναφέρεται στην πρωτοτυπία και στην εφευρετικότητα.

2. Το περιεχόμενο και η αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος παρέμβασης δε συναρτώνται μόνο από τις συνιστώσες που αφορούν τις ιδιαιτερότητες ενός παιδιού με δυσλεξία σε επίπεδο γλωσσικής συμπεριφοράς και προσαρμοστικής του ικανότητας (παιδοκεντρικό πρόγραμμα), αλλά και από την καταλληλότητα των μεθόδων διδασκαλίας που εφαρμόζονται για την υπέρβαση του προγράμματος (Στασινός, 1993, 308). Ιδιαίτερη σημασία πρέπει να δώσουμε στο γεγονός ότι το πρόβλημα της δυσλεξίας δεν είναι ομοιογενές και ότι υπάρχουν πολλές και διαφορετικές περιπτώσεις δυσλεξικών παιδιών. Οι βασικές αρχές που πρέπει να περιέχονται σε κάθε μέθοδο παρέμβασης στη διδασκαλία είναι οι ακόλουθες:

- α. Συνεχής παροχή κινήτρων του μαθητή με δυσλεξία για προώθηση του μαθησιακού του πεδίου, με επίκεντρο την πρόσκτηση των κανόνων που διέπουν τη σωστή αντιστοίχιση ήχων (φωνημάτων) και γραπτών συμβόλων (γραφημάτων).
- β. Δημιουργία ευκαιριών στο παιδί με δυσλεξία για αποκόμιση όσο γίνεται περισσότερων εμπειριών επιτυχίας του στο σχολείο.
- γ. Προγραμματισμός διδασκαλίας, κυρίως σε εξατομικευμένη βάση, αλλά και σε μικρές ομάδες παιδιών με δυσλεξία με παρόμοιες δυσκολίες, ή και σε συνδυασμό αυτών των δύο τεχνικών.

δ. Παραμονή του παιδιού με δυσλεξία στη φυσική του τάξη, εφόσον το επιτρέπει η φύση και το μέγεθος των δυσκολιών του στο γραπτό λόγο. Συστήνεται ωστόσο η παράλληλη παρακολούθηση εκ' μέρους του παιδιού ενός θεραπευτικού προγράμματος, που, όπως προαναφέραμε, θα εφαρμόζεται κατά προτίμηση σε εξατομικευμένη βάση, με περιοδική λειτουργία (τουλάχιστον δύο φορές την εβδομάδα) και αξιολόγηση. Η λειτουργία ενός παρόμοιου προγράμματος θα εντάσσεται στα πλαίσια του ημερήσιου προγράμματος του σχολείου. Η υλοποίηση του συνήθως γίνεται είτε στο χώρο της φυσικής τάξης του παιδιού με δυσλεξία είτε έξω από αυτή και στα πλαίσια της λειτουργίας των θεσμοθετημένων ειδικών τάξεων σε κανονικά σχολεία.

ε. Προαγωγή και ενδυνάμωση του επιπέδου αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης του παιδιού με δυσλεξία, καθώς και του πεδίου αλληλεπίδρασης του με τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές της τάξης του (Στασινός, 1993, 308-309).

στ. Συνειδητοποίηση του παιδιού με δυσλεξία των αδυναμιών του στο γράψιμο ή στο διάβασμα (Αθανασιάδη, 2001, 109).

3. Ο εκπαιδευτικός που έρχεται σε επαφή με το παιδί με δυσλεξία χρειάζεται μία ενημέρωση και διευκρίνιση του τρόπου αντιμετώπισης της δυσλεξίας στο χώρο της σχολικής τάξης και λιγότερο της θεωρητικής κατάρτισης της δυσλεξίας. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενημερωθούν για τα εξής:

- Στο βαθμό που η φωνολογική ενημερότητα ή δεξιότητα του παιδιού με δυσλεξία παίζει πρωταρχικό ρόλο στην ποιότητα της αναγνωστικής του συμπεριφοράς, μια πρόωπη παρέμβαση του εκπαιδευτικού με στόχο την ενδυνάμωση αυτής της δεξιότητας είναι σαφώς αναγκαία. Εμπειρική μαρτυρία δείχνει ότι η άσκηση του παιδιού με δυσλεξία στην κατηγοριοποίηση των ήχων (π.χ. κατηγοριοποίηση εικόνων σύμφωνα με την ηχητική ομοιότητα των ονομασιών τους: «γράμμα»/ «σκάμμα», «νέος»/ «ναός» κ.τ.λ.) μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην ενδυνάμωση της ικανότητας που αφορά την ανάγνωση και τη γραφή (Στασινός, 1993, 309).
- Παρόλο που το παιδί με δυσλεξία παρουσιάζει ελλείμματα στον φωνολογικό κώδικα, τελικά κατορθώνει να διαβάσει. Η τελική αναγνωστική του επιτυχία μπορεί να ερμηνευθεί με δύο τρόπους: είτε βοηθάει η σταδιακή του ωρίμανση, εφόσον πρόκειται για ένα γλωσσικό φαινόμενο απλής εξελικτικής επιβράδυνσης, είτε χρησιμοποιούνται από το ίδιο το παιδί με δυσλεξία εναλλακτικές αντισταθμιστικές στρατηγικές, εφόσον πρόκειται για ένα σοβαρό ειδικό έλλειμμα του γραπτού λόγου.
- «Μία προσέγγιση στο πρόβλημα της δυσλεξίας είναι η προώθηση της ικανότητας του παιδιού ν' ασχολείται με τυπωμένες λέξεις. Το ενδιαφέρον μιας τέτοιας προσέγγισης

επικεντρώνεται περισσότερο στους ορθογραφικούς τύπους των λέξεων, δηλαδή στη χρήση λεκτικών μονάδων ή ενοτήτων, παρά στη φωνολογική τους ανάλυση. Οι βασικές απαιτήσεις μιας τέτοιας προσέγγισης στο πρόβλημα είναι, από τη μία, η γνώση του παιδιού σε ό, τι αφορά τους κανόνες αντιστοίχισης απλών γραμμάτων και εκφερόμενων ήχων, και, από την άλλη, η ικανότητα του να προχωρεί στην κατάτμηση ομιλούμενων λέξεων σε φωνολογικές ενότητες αρχής και απόληξης (π.χ. «τ-όπι», «ρ-όδι», «χ-έρι» κ.τ.λ.). Έχει παρατηρηθεί ότι η στρατηγική ότι αυτή η στρατηγική της υποσυλλαβικής κατάτμησης των λέξεων εγείρει λιγότερες απαιτήσεις φωνολογικού χαρακτήρα σε σύγκριση με την φωνημική ανάλυση, πράγμα που υποστηρίζεται ότι είναι πιθανό να εγγράφεται στα εφικτά πράγματα του παιδιού με δυσλεξία (Στασινός, 1993, 310).

- Η χρήση δομημένων πολύ-αισθητηριακών μεθόδων, όπου το παιδί με δυσλεξία μπορεί να βλέπει, να ονομάζει, να γράφει και να «αισθάνεται» ένα ορθογραφικό τύπο λέξης επιφέρει θετικά αποτελέσματα.
- Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών, όχι με τη μορφή νέας μορφής διδασκαλίας στο σχολείο, αλλά ως εναλλακτικού και συμπληρωματικού μέσου διδασκαλίας, συμβάλλει στην προαγωγή βασικών σχολικών δεξιοτήτων του παιδιού με δυσλεξία που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: Επικοινωνία, συναισθηματικά χαρακτηριστικά και δυσλεξία

2.1 Επικοινωνία στη σχολική τάξη-παραπεμπτική επικοινωνία

Η γλώσσα μέσα στη σχολική τάξη παίζει μεγάλο ρόλο, αφού τη χρησιμοποιεί ο μαθητής για να ρυθμίσει τη συμπεριφορά του, να εκφράσει και να οργανώσει τις ιδέες του. Η σχολική τάξη βασίζεται στην γλωσσική έκφραση, η οποία δεν είναι τόσο οικεία για το μαθητή, αφού το παιδί έχει συνηθίσει να μιλάει με συγκεκριμένο τρόπο στο σπίτι του. Έτσι, το παιδί θα πρέπει να κάνει μία πολύ σημαντική προσαρμογή, καθώς αρχίζει την φοίτησή του στο σχολείο, θα πρέπει δηλαδή να προσαρμοστεί σε διαφορετικό επικοινωνιακό πλαίσιο με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού. Στο σχολείο τα παιδιά καλούνται να μιλήσουν για άγνωστα θέματα με πρόσωπα που έχουν εξουσία, τα οποία όσο φιλικά και αν είναι, δεν είναι δυνατόν να προσφέρουν τη λεκτική ασφάλεια που προσφέρουν οι γονείς τους.

Η γλώσσα στο χώρο της σχολικής τάξης δεν μπορεί να συμβιβαστεί με τους οικείους τρόπους διαλόγου που έχει συνηθίσει το παιδί μέσα από το οικογενειακό του περιβάλλον. Το παιδί στη σχολική τάξη καλείται να χειριστεί τη ροή των εισερχόμενων μηνυμάτων, να κατανοήσει τι λέγεται και ακόμη περισσότερο να γνωρίζει πότε δεν κατάλαβε μία λεκτική οδηγία (μεταγνωστική ικανότητα) (Lloyd, 1998, 65). Το παιδί προσπαθεί κυρίως να μάθει πώς να επιλύει προβλήματα μη κατανόησης- για παράδειγμα, με το να κάνει τις κατάλληλες ερωτήσεις, η περιοχή αυτή είναι γνωστή ως παραπεμπτική επικοινωνία. Έτσι, με την είσοδό τους στο σχολείο, τα παιδιά ως επί το πλείστον δεν μπορούν να αξιολογήσουν ασαφή ή ελλιπή μηνύματα, ίσως γιατί η γλώσσα του σπιτιού, στην οποία έχουν συνηθίσει, έχει διαφορετικό χαρακτήρα από αυτή που χρησιμοποιείται στην σχολική τάξη (Robinson & Whittaker, 1986).

2.2 Το εμπειρικό παράδειγμα της παραπεμπτικής επικοινωνίας

Παραπεμπτική επικοινωνία είναι η επικοινωνία που δημιουργείται μέσα από την αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ομιλητή και στον ακροατή με σκοπό την ανταλλαγή πληροφοριών. Η αλληλεπίδραση αυτή έχει γνωστικό, κοινωνικό και ψυχολογικό χαρακτήρα. Προϋποθέτει την ικανότητα του ανθρώπου να παρέχει και να κατανοεί πληροφορίες, να κατασκευάζει (κωδικοποιεί) και να ερμηνεύει (αποκωδικοποιεί) λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα με τέτοιο τρόπο ώστε η πρόθεση των εμπλεκόμενων στην επικοινωνία να γίνεται αντιληπτή με απόλυτη σαφήνεια. (Bunce, 1991, Lloyd, 1994, Beveridge, 1981).

Οι Glucksberg, Krauss & Weisberg (1966) πρώτοι περιέγραψαν την παραπεμπτική επικοινωνία ως μια ικανότητα του ανθρώπου να χρησιμοποιεί/χειρίζεται σύμβολα (μηνύματα) προκειμένου να εντοπίζει και να ερμηνεύει το θέμα γύρω από το οποίο αναπτύσσεται η επικοινωνιακή αλληλεπίδραση (θέμα – στόχος).

Η παραπεμπτική επικοινωνία είναι μια συνεχής και δυναμική διαδικασία ελέγχου της κατανόησης των εμπλεκόμενων. Απαιτεί μεταγνωστική ευαισθησία και πραγματολογική ενημέρωση προκειμένου να χρησιμοποιείται η γλώσσα (προφορική, γραπτή, συμβολική) στην παραγωγή, ανάλυση και αξιολόγηση των μηνυμάτων (Lloyd, 1994, 1997). Κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας, ομιλητής και ακροατής συνεργάζονται προκειμένου να καταλήξουν σε αμοιβαία κατανόηση.

Ο Dickson (1982) περιγράφει την παραπεμπτική επικοινωνία ως το είδος της επικοινωνίας που αναπτύσσεται σε δραστηριότητες όπως η παροχή πληροφοριών στο χάρτη, η παροχή οδηγιών στην επιλογή αντικειμένων ή ιδεών από άλλες εναλλακτικές. Αυτό το είδος επικοινωνίας είναι ιδιαίτερα χρήσιμο στο χώρο της σχολικής τάξης αφού απαιτεί δεξιότητες όπως εξηγή, περιγράψω αντικείμενα, γεγονότα, ιδέες, κάνω ερωτήσεις προκειμένου να διασαφηνίσω τη γνώση ή εντοπίζω και επιλύω προβλήματα στην κατανόηση (Bunce, 1991, Lloyd, Camaioni & Ercolani, 1995, Lloyd, 1997).

Πολλοί ειδικοί τονίζουν τον κοινωνικό και διαδραστικό χαρακτήρα της παραπεμπτικής επικοινωνίας. Αυτός ο χαρακτήρας είναι έκδηλος όταν ο ομιλητής και ο ακροατής ελέγχουν διαρκώς τα επίπεδα κατανόησής τους, τροποποιούν και προσαρμόζουν τη συμπεριφορά τους με βάση τα χαρακτηριστικά του άλλου και συμφωνούν να διατηρήσουν κάποια αντικειμενικότητα στην μεταξύ τους αμοιβαιότητα. (Lloyd, Mann & Peers, 1998, Whitehurst & Sonnenschein, 1985, Yule, 1997). Παρόλο που η παραπεμπτική επικοινωνία αποτελεί μια κοινωνική αλληλεπίδραση, εντούτοις διαφέρει από την καθημερινή διαπροσωπική επικοινωνία (Lloyd, 1997) καθώς είναι δομημένη και επικεντρωμένη στην επίτευξη ενός προ-καθορισμένου στόχου. Η καθημερινή ελεύθερη αλληλεπίδραση χαρακτηρίζεται από την έλλειψη σαφούς στόχου και, ως εκδήλωση, είναι ιδιαίτερα αυθόρμητη (Yule, 1997).

Οι εμπλεκόμενοι στην επικοινωνία έχουν συγκεκριμένους ρόλους οι οποίοι, αν και διακριτοί, εναλλάσσονται στη διάρκεια της εξελικτικής πορείας της επικοινωνίας (Glucksberg et al., 1975). Εκτός από τη δυναμική δυάδα ομιλητή-ακροατή, ένα άλλο ουσιαστικό χαρακτηριστικό της επικοινωνιακής αλληλεπίδρασης είναι τα ερεθίσματα γύρω από τα οποία αναπτύσσεται η επικοινωνία και τα οποία αποτελούν σημείο ή κέντρο αναφοράς επικοινωνίας. Τα ερεθίσματα της επικοινωνίας περιλαμβάνουν θέματα-στόχους τα οποία, ιδανικά, διακρίνονται από παρόμοια ουδέτερα θέματα. Τα ερεθίσματα μπορεί να είναι πραγματικά

αντικείμενα, εικόνες, αφηρημένα σχήματα, λέξεις, ιστορίες, ιδέες, έννοιες, συναισθήματα, σκέψεις, απόψεις κ.α. (Yule, 1997).

Σπάνια το μήνυμα αποτυπώνει όλες τις διαστάσεις της πρόθεσης του ομιλητή καθώς δεν υπάρχει απόλυτη συμφωνία ανάμεσα στην έννοια ή το νόημα της πληροφορίας και τις συγκεκριμένες λέξεις που χρησιμοποιούνται για να αποδώσουν την πρόθεση στην επικοινωνία.

Αρκετοί θεωρητικοί (Sperber & Wilson, 1990, Surian & Job, 1987) υποστηρίζουν ότι η επικοινωνία είναι κάτι πολύ περισσότερο από αυτό που μπορεί να παρατηρηθεί. Η επικοινωνία εμπεριέχει το στοιχείο της υπόθεσης που είναι απαραίτητο για την εξασφάλιση ή αποκατάσταση της αμοιβαίας κατανόησης. Υποθέσεις μπορούν να γίνουν με βάση λεκτικές πληροφορίες (λέξεις, σύνταξη) και μη λεκτικά στοιχεία (τονισμός, χροιά φωνής) κατά τη διαδικασία της επεξεργασίας του μηνύματος τόσο από τον ομιλητή όσο και από τον ακροατή.

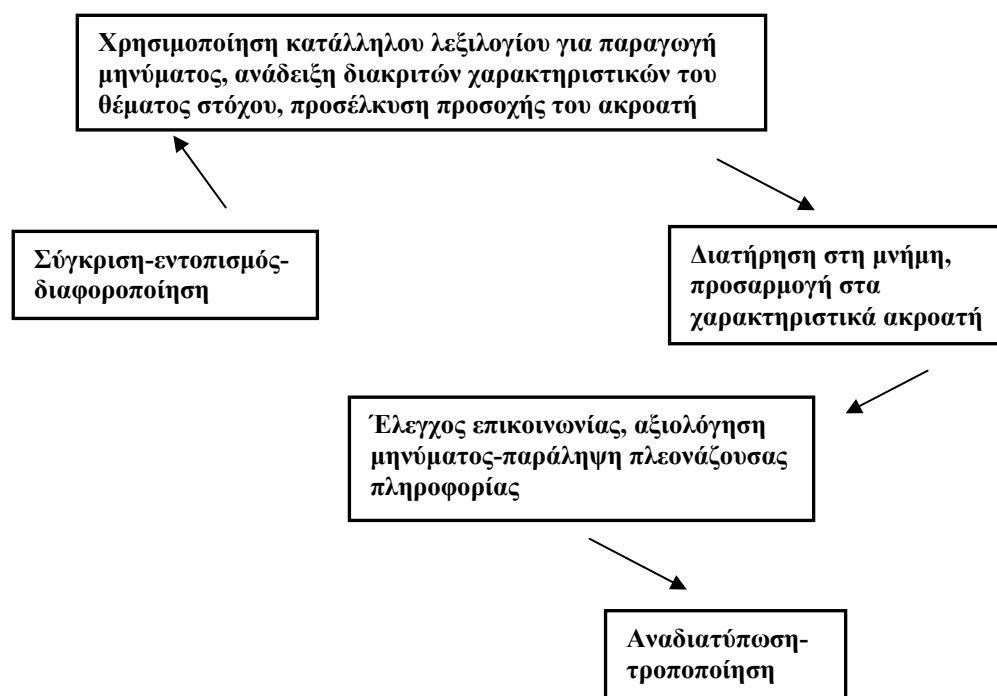
Το μήνυμα στην παραπεμπτική επικοινωνία παρέχει το πεδίο εκείνο στο οποίο μπορούν να αναπτυχθούν κατάλληλες υποθέσεις. Για παράδειγμα το μήνυμα «Το σκυλάκι της Άννας βρίσκεται κάτω από την καρέκλα» χρειάζεται να αναλυθεί γλωσσικά και μέσα στα πλαίσια ενός πραγματολογικού πλαισίου προκειμένου να γίνει κατανοητό. Ομιλητής και ακροατής προσδίδουν κάποια ιδιότητα στο όνομα «Άννα» και στο σημείο αναφοράς της επικοινωνίας, δηλαδή το «σκυλάκι». Το μήνυμα πρέπει να ενταχθεί σε ένα κοινό και οικείο για τους εμπλεκόμενους σημασιολογικό και πραγματολογικό πλαίσιο προκειμένου να αναπτυχθούν λογικές υποθέσεις και να επιτευχθεί ο στόχος της επικοινωνίας που είναι η αμοιβαία κατανόηση: Ο ομιλητής αναφέρεται στο αληθινό σκυλάκι της Άννας ή στο σκυλάκι-παιχνίδι της Άννας; Ο ομιλητής αναφέρεται στο σκυλάκι που ανήκει στην Άννα ή στο σκυλάκι των γονιών της με το οποίο όμως η Άννα ή στο σκυλάκι των γονιών της με το οποίο η Άννα είναι συναισθηματικά συνδεδεμένη.

2.2.1 Δεξιότητες ομιλητή

Ο ομιλητής στην παραπεμπτική επικοινωνία πρέπει να ξεχωρίσει το θέμα στόχο της επικοινωνίας από άλλα πιθανά θέματα. Πρέπει να αποφασίσει σχετικά με τα διακριτά χαρακτηριστικά του θέματος, τα χαρακτηριστικά δηλαδή εκείνα που το κάνουν να διαφέρει από τα άλλα παρόμοια θέματα. Προκειμένου να αποφασίσει σχετικά με τα διακριτά χαρακτηριστικά, ο ομιλητής θα πρέπει να προχωρήσει σε μια ενδελεχή ανάλυση των χαρακτηριστικών-διαστάσεων του θέματος- στόχου της επικοινωνίας με σκοπό να τα εντοπίσει και να τα διαχωρίσει από τα μη-διακριτά (πλεονάζοντα) χαρακτηριστικά. Ο ομιλητής, επιπλέον, θα πρέπει να δημιουργήσει τις κατάλληλες συνθήκες ώστε τα σημαντικά χαρακτηριστικά του θέματος-στόχου να ορίζονται με σαφήνεια και να είναι διαθέσιμα προς ανάλυση από τον ακροατή

προκειμένου η επικοινωνία να είναι κατανοητή. Αυτά τα βήματα είναι απαραίτητα στον ομιλητή προκειμένου εκείνος να δημιουργήσει μια εσωτερική υποκειμενική αναπαράσταση των πληροφοριών προς μετάδοση (Bonitatibus, 1985, 1988, Bowman, 1984). Στη συνέχεια, ο ομιλητής διατυπώνει ένα ακριβές μήνυμα το οποίο ανακοινώνει με επάρκεια τις πληροφορίες που διακρίνουν το θέμα – στόχο από τα υπόλοιπα παρόμοια θέματα. Οι απαιτήσεις στην επεξεργασία των πληροφοριών του μηνύματος αυξάνονται ανάλογα με τον αριθμό των διακριτών χαρακτηριστικών του θέματος-στόχου (Lloyd, 1997). Σε αυτό το σημείο ο ομιλητής θα πρέπει να λάβει υπόψη του γνωστικά, γλωσσικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του ακροατή και αναλόγως να προσαρμόσει το μήνυμά του. Τέλος, ο ομιλητής αξιολογεί την πληρότητα και σαφήνεια του μηνύματος του προκειμένου να αποδώσει την περιγραφή του θέματος-στόχου με αποτελεσματικό τρόπο. Αν το μήνυμα δεν αποδειχθεί επιτυχές ως προς την απόδοση της πληροφορίας και του νοήματος, ο ομιλητής αναδιατυπώνει το μήνυμα, το τροποποιεί, το ενισχύει ή το απλοποιεί και παρέχει επεξηγήσεις (Glucksberg et al., 1975, Lloyd, 1994, 1997). Σε γενικές γραμμές αποτελεσματικός είναι ο ομιλητής ο οποίος είναι ικανός να κατασκευάζει ένα σαφές μήνυμα και ταυτόχρονα να το προσαρμόζει στα χαρακτηριστικά (γλωσσικά, συναισθηματικά, κοινωνικά, γνωστικά) και τις ανάγκες του ακροατή (Lloyd, 1997).

Το παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζει αναλυτικά τις δεξιότητες του ομιλητή έτσι όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Bonitatibus, 1985, 1988, Bowman, 1984, Lloyd, 1994, 1997).



Διάγραμμα 1.1:

Δεξιότητες ομιλητή σύμφωνα με το εμπειρικό παράδειγμα της παραπεμπτικής επικοινωνίας (referential communication)

2.2.2 Δεξιότητες ακροατή

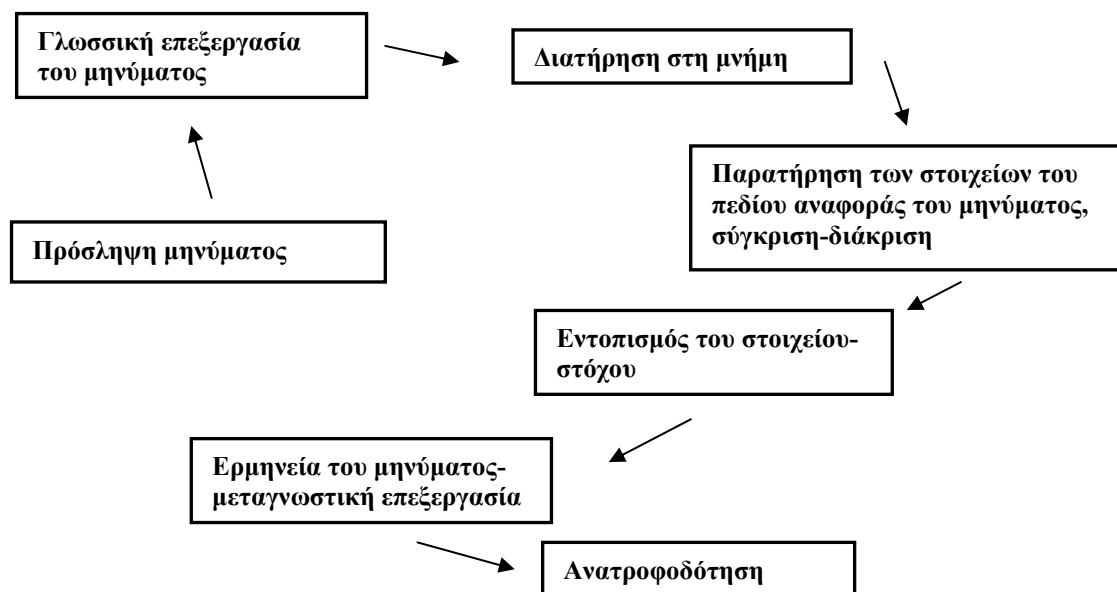
Στην παραπεμπτική επικοινωνία ο ακροατής πρέπει να επιδεικνύει γλωσσικές, γνωστικές και γενικότερες ψυχολογικές δεξιότητες επεξεργασίας πληροφοριών οι οποίες μπορεί να διαφέρουν από τις δεξιότητες που ενεργοποιεί στην καθημερινή, αυθόρμητη και πιθανώς ‘υποστηριζόμενη’ συζήτηση-επικοινωνία. Στην ‘επικοινωνία της σχολικής τάξης’, ο ακροατής χρειάζεται να στηριχτεί στις δικές του, αυτόνομες πηγές στη διαδικασία επεξεργασίας πληροφοριών, ελέγχου κατανόησης και αντιμετώπισης προβλημάτων επικοινωνίας (Surian, 1995). Μια τόσο απαιτητική γνωστική διεργασία, αντανακλά την ικανότητα του ακροατή και ομιλητή να ενεργοποιούν και μεταγνωστικές τεχνικές προκειμένου να κατανοούν τη γλώσσα και να επικοινωνούν αποτελεσματικά (Astington & Olson, 1995, Camaioni *et al.*, 1998).

Ο ακροατής δέχεται, κωδικοποιεί και αξιολογεί μηνύματα (Bowman, 1984). Πρόκειται για μία διαδικασία η οποία προϋποθέτει πολύπλευρη και βαθιά γλωσσική επεξεργασία (Lloyd, 1994, 1997). Η εξωτερικευμένη αναπαράσταση (μήνυμα) του ομιλητή μετατρέπεται σε εσωτερική αναπαράσταση πληροφοριών από τον ακροατή και, ιδανικά, οι δύο αυτές αναπαραστάσεις ταυτίζονται (Bonitatibus, 1985, 1988). Ο ακροατής προσλαμβάνει το μήνυμα και το συσχετίζει με ένα συγκεκριμένο πεδίο αναφοράς (π.χ. εικόνες, έννοιες, σχήματα κ.α.) Εξετάζει προσεχτικά τα στοιχεία του πεδίου αναφοράς και συγκρίνει τα χαρακτηριστικά/ιδιότητες τους με αυτά που αναφέρονται στο μήνυμα ώστε να επιτευχθεί ταύτιση. Οι πληροφορίες γίνονται οικείες και το νόημά τους κατανοητό από τον ακροατή. Στην περίπτωση που οι νοητικές αναπαραστάσεις των πληροφοριών από τον ομιλητή και τον ακροατή δεν ταυτίζονται τότε δεν επέρχεται η από κοινού κατανόηση στην επικοινωνία. Ο ακροατής αξιολογεί το μήνυμα, αποφασίζει σχετικά με τη νοηματική του πληρότητα και ενδεχομένως επιλέγει να μην ανταποκριθεί στην επικοινωνία. Στην περίπτωση που επιλέγει να ανταποκριθεί στο σημασιολογικά ελλιπές ή διφορούμενο μήνυμα, διαμορφώνει και εκφράζει το δικό του μήνυμα (στο σημείο αυτό ο ακροατής μπαίνει στο ρόλο του ομιλητή) το οποίο μπορεί να πάρει τη μορφή έκκλησης/αίτησης για επιπλέον πληροφόρηση ή σχολίου σχετικά με το πεδίο αναφοράς του μηνύματος. Όταν ο ακροατής ανταποκρίνεται στο μήνυμα του ομιλητή διενεργεί νοητικά την ίδια αναλυτική επεξεργασία πληροφοριών με αυτή του ομιλητή όταν εκείνος προσπαθεί να διαμορφώσει ένα σαφές και κατανοητό μήνυμα και να ξεκινήσει την επικοινωνία. Η ανατροφοδότηση στην επικοινωνία προκαλεί τροποποίηση του αρχικού μηνύματος και επαναδιατύπωσή του.

Ο Garner (1987) υποστηρίζει ότι μία πολύ σημαντική ικανότητα στη διαδικασία της κατανόησης της λεκτικής επικοινωνίας είναι η σύγκριση και διάκριση των στοιχείων του πεδίου αναφοράς του μηνύματος και η εξαγωγή του βασικού του νοήματος. Ο Garner θεωρεί ότι η

επικοινωνία ανάμεσα στον ακροατή και τον ομιλητή απαιτεί μεταγνωστικές ικανότητες όπως (α) η γνώση του βαθμού κατανόησης καθώς και των πιθανών αιτιών της έλλειψης κατανόησης και (β) ο βαθμός στον οποίο ασκείται διαρκής γνωστικός έλεγχος και αξιολόγηση της πορείας της επικοινωνίας.

Το παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζει αναλυτικά τις δεξιότητες του ακροατή έτσι όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Bowman, 1984, Garner, 1987, Lloyd, 1994, 1997).



Διάγραμμα 1.2: Δεξιότητες ακροατή σύμφωνα με το εμπειρικό παράδειγμα της παραπεμπτικής επικοινωνίας (referential communication)

Η έρευνα στο χώρο της παραπεμπτικής επικοινωνίας, με την πρωτοπόρο συμβολή της δουλειάς των Glucksberg & Krauss (1966), έχει προσφέρει ένα πλήθος δεδομένων σχετικά με τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά συμπεριφέρονται ως ακροατές και τον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά βελτιώνουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες και γίνονται αποτελεσματικοί. Τα ευρήματα των ερευνών συνοψίζονται στα παρακάτω:

1. Τα μικρά παιδιά (4 έως 6 ετών) έχουν την τάση να αντιμετωπίζουν ανεπαρκή μηνύματα σαν να είναι απολύτως επεξηγηματικά (Flavell *et al.*, 1981, Lloyd *et al.*, 1995).
2. Αρκετές έρευνες έδειξαν ότι τα μικρά παιδιά, όταν δέχονται ανεπαρκή, μη επεξηγηματικά μηνύματα, δεν κάνουν καμία προσπάθεια να επιλύσουν το πρόβλημα επικοινωνίας το οποίο αντιμετωπίζουν. Ακόμα και όταν τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι ένα μήνυμα είναι διφορούμενο ή ασαφές, δεν μπορούν να βρουν τρόπο να αντιμετωπίσουν την ασάφεια.
3. Τα παιδιά τείνουν να κατηγορούν τους εαυτούς τους στο ρόλο του ακροατή για αποτυχίες στην επικοινωνία. Τα παιδιά αποφεύγουν να κατηγορούν τον ομιλητή ή και το ίδιο το

μήνυμα. Τα παιδιά δεν κατανοούν ότι πολύ συχνά το ίδιο το μήνυμα προκαλεί προβλήματα στην επικοινωνία.

4. Οι μικροί στην ηλικία ακροατές δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη διαφορά ανάμεσα στα λόγια του ομιλητή και τις προθέσεις πίσω από τα λόγια του.

5. Τα παιδιά συχνά ρυθμίζουν το ρόλο τους στη θέση του ακροατή στηριζόμενα σε συγκεκριμένους πραγματολογικούς κανόνες οι οποίοι τα βοηθούν να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το νόημα του μηνύματος, τα χαρακτηριστικά του ομιλητή κ. α. (Surian, 1991).

Θεωρίες που ασχολούνται με την ανάπτυξη των δεξιοτήτων επικοινωνίας σε παιδιά ηλικίας 4 έως 7 ετών λαμβάνουν υπόψη τα παρακάτω:

1. Τον περιορισμό του γνωστικού και γλωσσικού εγωκεντρισμού.
2. Την ανάπτυξη δεξιοτήτων επεξεργασίας πληροφοριών.
3. Την απόκτηση μεταγνωστικών ικανοτήτων.
4. Την ικανότητα εφαρμογής πραγματολογικών κανόνων στην επικοινωνία (Surian, 1991),
5. Το ρόλο της εκμάθησης του γραπτού λόγου στην προφορική επικοινωνία (Bonitatibus & Flavell, 1985).

2.2.3 Παραπεμπτική επικοινωνία και δυσλεξία

Έρευνα που έγινε σε σαράντα παιδιά, 20 μαθητές με δυσλεξία και 20 μαθητές χωρίς δυσλεξία με μέση ηλικία 7 ετών και 10 μηνών σε δύο δημόσια δημοτικά σχολεία στην Αθήνα. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι υπάρχει σχέση μεταξύ των συνιστωσών της παραπεμπτικής επικοινωνίας, δηλαδή, της ικανότητας των μαθητών να ανταποκριθούν σε πληροφοριακά μηνύματα, σε ανεπαρκή μηνύματα ως ακροατές και της ικανότητας να παράγουν ολοκληρωμένα μηνύματα ως ομιλητές. Τα αποτελέσματα αποκάλυψαν επίσης ότι τα παιδιά με δυσλεξία είναι καλύτερα σε δεξιότητες ομιλίας, ενώ τα παιδιά χωρίς δυσλεξία φαίνεται να είναι καλύτερα ως ακροατές, ωστόσο, απέδωσαν εξίσου καλά και στα τρία καθήκοντα της παραπεμπτικής επικοινωνίας. Οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να αντιμετωπίζουν δυσκολίες με δεξιότητες που απαιτούνται στην παραπεμπτική επικοινωνία (Antonopoulou, Kounava & Stampoltzis, 2008). Όμως, δεν υπάρχουν πολλές έρευνες σχετικές με την παραπεμπτική επικοινωνία, άρα, προκύπτει η ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των δεξιοτήτων της παραπεμπτικής επικοινωνίας στα παιδιά με δυσλεξία.

2.3 Περιγραφή του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας: TREC (Test of Referential Communication)

Το τεστ επικοινωνίας βασίζεται στην αλληλεπίδραση πληροφοριών μεταξύ του εξεταστή και του ακροατή. Η παραπεμπτική επικοινωνία βασίζεται στην ικανότητα της κατανόησης των πληροφοριών, στην κατασκευή μηνυμάτων (κωδικοποίηση) και στην ερμηνεία (αποκωδικοποίηση) μηνυμάτων με τέτοιο τρόπο ώστε οι επικοινωνιακές προθέσεις να μεταφέρονται με αποτελεσματικό τρόπο. Το συμμετέχον παιδί θα πρέπει να χρησιμοποιήσει την γλώσσα παράγοντάς την και αναλύοντας και αξιολογώντας τα φωνητικά μηνύματα που του παρέχονται. Ο ομιλητής και ο ακροατής θα πρέπει να παρακολουθούν την πορεία της λεκτικής επικοινωνίας, να ανταλλάσσουν μηνύματα ώστε να καταλήξουν σε μία αμοιβαία κατανόηση (Antonopoulou, 2006, 159).

Η παραπεμπτική επικοινωνία είναι ένα είδος επικοινωνίας που εμφανίζεται σε δραστηριότητες, όπως να αναθέσεις σε κάποιον πώς να συναρμολογήσει ένα υλικό ή πώς να επιλέξει ένα αντικείμενο από ένα μεγαλύτερο σύνολο από παρόμοια αντικείμενα ή να δίνεις κατευθύνσεις πάνω σε ένα χάρτη. Αυτό το είδος επικοινωνίας είναι σημαντικό για τη συζήτηση μέσα στην τάξη και απαιτεί δεξιότητες, όπως περιγραφή αντικειμένων, γεγονότων ή ιδεών και επιτρέπει τις ερωτήσεις για τη διευκρίνιση της γνώσης ή την ανίχνευση της επίλυσης παρεξηγήσεων (Antonopoulou, 2006, 159).

Στο τεστ αυτό συμμετέχουν δύο άτομα το παιδί και ο εξεταστής. Το παιδί συμμετέχει στο τεστ και σαν ομιλητής και σαν ακροατής, ρόλοι οι οποίοι αν και διακριτοί, εναλλάσσονται κατά τη διάρκεια του τεστ. Το παιδί και ο εξεταστής έχουν μπροστά τους από ένα πανομοιότυπο βιβλίο (το παιδί δεν γνωρίζει ότι τα βιβλία είναι πανομοιότυπα) με εικόνες και πριν αρχίσει η διεξαγωγή του τεστ ο εξεταστής ανοίγει το ένα από τα δύο βιβλία και παρουσιάζει στον εξεταζόμενο κάποιες εικόνες του βιβλίου προκειμένου να εξασφαλιστεί η πλήρης κατανόηση από το παιδί των γνωρισμάτων των εικόνων και η εξοικείωση του παιδιού με τις λέξεις που θα χρησιμοποιηθούν. Μετά την παρουσίαση ο εξεταστής εξηγεί το τεστ με τις εικόνες στο παιδί χρησιμοποιώντας τη πρώτη εικόνα 1 ως δοκιμαστική.

Η πρώτη σελίδα του βιβλίου (δοκιμαστική) περιλαμβάνει εικόνες με κλόουν και το παιδί πρόκειται να παίξει το ρόλο του ομιλητή. Ο εξεταστής θα πρέπει να κατευθύνει την προσοχή του παιδιού στην εικόνα με το κόκκινο πλαίσιο και να του εξηγήσει ότι κάθε φορά που θα βλέπει στο βιβλίο του εικόνα με κόκκινο πλαίσιο θα είναι η δική του σειρά να περιγράψει την εικόνα αυτή. Ο εξεταζόμενος θα πρέπει να αναφέρει όλα εκείνα τα στοιχεία που κάνουν την εικόνα του να διαφέρει από τις άλλες, ώστε ο εξεταστής να μπορέσει να την ξεχωρίσει από τις υπόλοιπες στο δικό του βιβλίο. Δηλαδή, το παιδί σε τέτοιες περιπτώσεις θα πρέπει να ξέρει ότι όταν θα

είναι η δική του σειρά να «παίξει» θα πρέπει να εντοπίσει τα χαρακτηριστικά εκείνα που κάνουν την εικόνα του να διαφέρει από τις άλλες παρόμοιες εικόνες. Παραδείγματος χάρη, όταν θα είναι η σειρά του παιδιού να περιγράψει την εικόνα με την κόκκινη γραμμή, όπως ο κλόουν στην εικόνα 1, το παιδί θα πρέπει να πει ότι αυτός ο κλόουν φοράει καπέλο και όχι σκουφί και ότι έχει πράσινο γιακά και όχι κόκκινο.

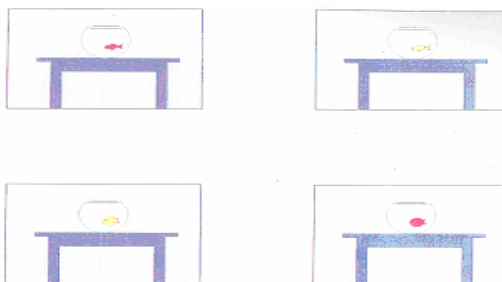


Εικόνα 1: Ομιλητής, ο μαθητής πρέπει να περιγράψει την εικόνα με το κόκκινο πλαίσιο

Στη συνέχεια, ο εξεταστής θα πρέπει να εξηγήσει στο παιδί την περίπτωση που το ίδιο θα είναι ο ακροατής και στο βιβλίο του δεν θα υπάρχει κόκκινο πλαίσιο. Στην περίπτωση αυτή ο εξεταστής περιγράφει μια εικόνα χωρίς να λέει όλα τα στοιχεία που θα χρειαστεί το παιδί ώστε να την ξεχωρίσει από τις άλλες γνωστοποιώντας τις προθέσεις του ότι θα παίζει κατά αυτόν τον τρόπο. Στη συνέχεια, του εξηγεί ότι σε τέτοιες περιπτώσεις θα πρέπει να κάνει ερωτήσεις για να μάθει τα χαρακτηριστικά της εικόνας για την οποία ο εξεταστής μιλάει. Αν για παράδειγμα, το παιδί δεν είναι σίγουρο για το τι καπέλο φοράει ο κλόουν πρέπει να ρωτήσει τον εξεταστή αν ο κλόουν φοράει κανονικό καπέλο ή σκουφί. Κατά τη διάρκεια του τεστ δεν υπάρχει κάποια άλλη διευκρίνιση από τον εξεταστή. Ο εξεταστής χρησιμοποιεί τα μηνύματα που βρίσκονται στο φύλλο απαντήσεων του τεστ και βαθμολογεί τις απαντήσεις του παιδιού.

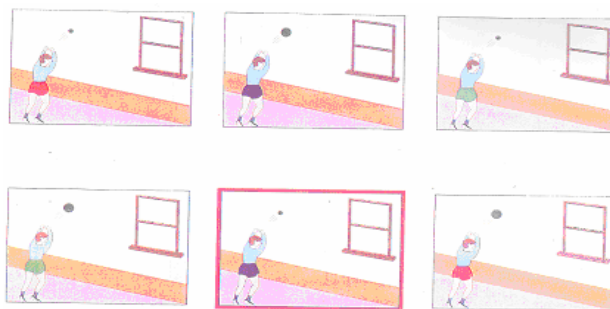
2.3.1 Βασικά μέρη του τεστ της παραπεμπτικής επικοινωνίας.

Στην εικόνα 2 ο εξεταστής ζητάει από το μαθητή να βρει το στρογγυλό κόκκινο ψάρι. Σ' αυτό το παράδειγμα του δίνει όλα τα στοιχεία για να βρει τη σωστή εικόνα και το μήνυμα αυτό είναι επαρκές.



Εικόνα 2: Το στρογγυλό κόκκινο ψάρι (επαρκές μήνυμα για τον ακροατή)

Στην εικόνα 3 ο εξεταζόμενος πρέπει να περιγράψει την εικόνα στο κόκκινο πλαίσιο και πρέπει να αναφέρει ότι το αγόρι της εικόνας φοράει μπλε σορτσάκι και η μπάλα του είναι μικρή.



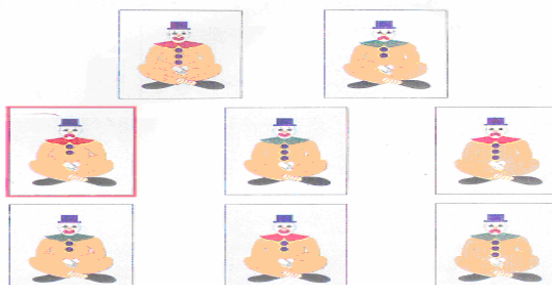
Εικόνα 3: Ομιλητής, ο μαθητής πρέπει να περιγράψει την εικόνα με το κόκκινο πλαίσιο

Στην εικόνα 4 δεν υπάρχει κόκκινο πλαίσιο και άρα ο εξεταστής θα πρέπει να ζητήσει από το παιδί να βρει το κορίτσι με τα μαύρα μαλλιά. Το παιδί λοιπόν θα πρέπει να ρωτήσει τον αριθμό των φιόγκων στα μαλλιά του κοριτσιού.



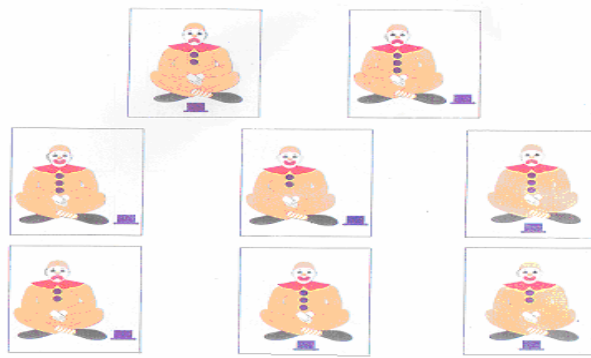
Εικόνα 4: Το κορίτσι με τα μαύρα μαλλιά (ανεπαρκές μήνυμα για τον ακροατή)

Στην επόμενη εικόνα 5 αυξάνονται οι εικόνες αφού έχουν όμως μεσολαβήσει πιο πριν εικόνες της λογικής των εικόνων 1.3 και 1.4. Το παιδί στην εικόνα 1.5 πρέπει να αναφέρει ότι ο κλόουν φοράει κόκκινο γιακά, είναι λυπημένος και έχει δύο κουμπιά.



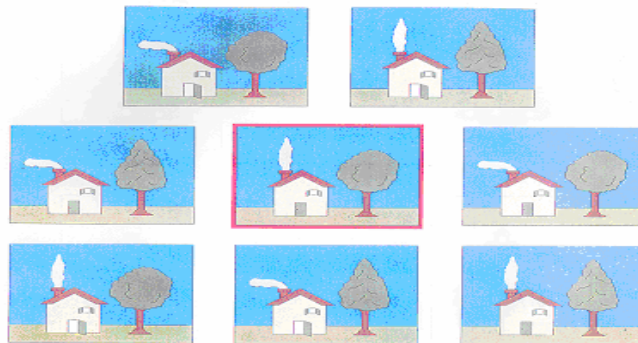
Εικόνα 5: Ομιλητής, ο μαθητής πρέπει να περιγράψει την εικόνα με το κόκκινο πλαίσιο

Στην εικόνα 6 ο εξεταστής ζητάει από το μαθητή να βρει τον κλόουν που είναι λυπημένος. Το παιδί θα πρέπει να ρωτήσει για τον αριθμό των κουμπιών και τη θέση του καπέλου (πλάι ή μπροστά).



Εικόνα 6: Τον κλόουν που είναι λυπημένος (ανεπαρκές μήνυμα για τον ακροατή)

Στην εικόνα 7 το εξεταζόμενο παιδί θα πρέπει να αναφέρει ότι το δέντρο είναι στρογγυλό, μεγάλο και ο καπνός είναι κάθετος.



Εικόνα 7: Ομιλητής, ο μαθητής πρέπει να περιγράψει την εικόνα με το κόκκινο πλαίσιο

Στην εικόνα 8 ο εξεταστής ζητάει από το μαθητή να βρει τη γυναίκα που κρατά το μικρό σκύλο. Το παιδί θα πρέπει να ρωτήσει για τα χρώμα του παλτό της γυναίκας και σε τι κατάσταση βρίσκεται (περπατάει, είναι έτοιμη να πέσει ή είναι πεσμένη).



Εικόνα 8: Τη γυναίκα που κρατά το μικρό σκύλο. (ανεπαρκές μήνυμα για τον ακροατή)

Στην εικόνα 9 το εξεταζόμενο παιδί θα πρέπει να αναφέρει ότι η γυάλα είναι κάτω από το τραπέζι, έχει σπάσει και το ψάρι είναι μακρύ.



Εικόνα 9: Ομιλητής, ο μαθητής πρέπει να περιγράψει την εικόνα με το κόκκινο πλαίσιο

2.4 Συναισθηματική ανάπτυξη και μάθηση

Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης, γραφής και άλλες μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να είναι περισσότερο από το σύνηθες ευάλωτα σε ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς. Έχει αναφερθεί μία μεγάλη γκάμα προβλημάτων: ανησυχία, άγχος, κατάθλιψη, ψυχοσυναισθηματικές δυσλειτουργίες. Όπως γνωρίζουμε η δυσλεξία συνδέεται με χαμηλή αυτοεκτίμηση αφού συνήθως εκδηλώνεται με κακή σχολική επίδοση παρά την υπερβολική προσπάθεια (Thompson, 1997, Cohen 1994). Πρόκειται για έναν φαύλο κύκλο αποτυχίας στο σχολείο που οδηγεί σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, συνεχή απογοήτευση και έντονο φόβο απόρριψης των δυσλεκτικών παιδιών (Ryan, 1994, Rourke & Fuerst, 1991, Covington & Omelich, 1988, Selikowitz, 1993)

Οι μαθησιακές δυσκολίες οδηγούν τα παιδιά σε απόσυρση και άρνηση απέναντι σε κάθε είδους προσπάθεια (Moss & Fox, 1980). Η απόσυρση αυτή αποτελεί, για το δυσλεκτικό παιδί, άμυνα απέναντι στην ταπείνωση (Covington & Omelich, 1988) και μετατρέπεται σταδιακά σε αδυναμία συμμετοχής στη μαθησιακή και κοινωνική διαδικασία του σχολείου (Rourke & Fuerst, 1991). Το πιθανότερο είναι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να παρουσιάσουν μειωμένα κίνητρα για μάθηση, απροθυμία για την σχολική φοίτηση ενώ κάποια από αυτά μπορεί και να αποκτήσουν σχολική φοβία.

Το Εθνικό Ίδρυμα Ψυχικής Υγείας της Μ. Βρετανίας (1997) κατατάσσει τα παιδιά με δυσλεξία σε αυτά που βιώνουν τεράστιο άγχος, χαμηλή αυτοπεποίθηση και εκδηλώνουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία, πολλές φορές, διατηρούνται και στην ενήλικη ζωή. Το 54% των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζονται είτε από προβλήματα προσοχής είτε από προβλήματα επιθετικότητας και προκλητικότητας. Περίπου το 11% εμφανίζει υπερβολική εσωστρέφεια και απόσυρση ενώ το υπόλοιπο 35% αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς (McKinney, 1989; Speece, McKinney & Appelbaum, 1985).

Η σχολική αποτυχία λόγω της δυσλεξίας προκαλεί στους εφήβους επιθετική_απόρριψη όλων των αξιών του σχολείου (Beitchman & al, 1996; Casey, & al 1992; Huntington & Bender,1993). Τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες στο σχολείο επιλέγοντας την εγκατάλειψη και την απόσυρση. Η συμπεριφορά τους αυτή μπορεί να οδηγήσει σε αδυναμία δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων με άτομα έξω από το οικογενειακό περιβάλλον (Gjessing & Karlsen 1989).

2.5 Περιγραφή του τεστ κατανόησης των συναισθημάτων (*Test of Emotion Comprehension, TEC*)

Στα τελευταία 20 χρόνια έχει αποδειχθεί ότι η κατανόηση των συναισθημάτων των παιδιών αλλάζει ανάλογα με την ηλικία. Έρευνες έχουν μελετήσει τουλάχιστον 9 ευδιάκριτα συστατικά της κατανόησης των συναισθημάτων από την πιο απλή απόδειξη των συναισθημάτων στην έκφραση του προσώπου μέχρι συναισθήματα τα οποία προέρχονται από ηθική κρίση. Μελέτες υποδεικνύουν ότι οι ατομικές διαφορές στην κατανόηση των συναισθημάτων προκύπτουν από πολύ νωρίς, δηλαδή εμφανίζονται τόσο σε παιδιά προσχολικής όσο και σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Ωστόσο, επειδή μερικές από αυτές τις έρευνες είναι διαχρονικά σχεδιασμένες γνωρίζουμε λίγα για την αλλαγή και σταθερότητα των διαφορών των συναισθηματικών χαρακτηριστικών. Στην έρευνα μας θα ασχοληθούμε με παιδιά σχολικής ηλικίας από 8-12 ετών και θα εντοπίσουμε τις διαφορές στις συνιστώσες της κατανόησης των συναισθημάτων. (Pons & Harris, 2005, 1).

Οι ενέργειες των ανθρώπων, οι δηλώσεις και τα συναισθήματά τους καθορίζονται από τις πεποιθήσεις τους, οξυδέρκεια που εμφανίζεται σε όλα τα κανονικά παιδιά, αν και σε μεμονωμένα παιδιά ποικίλει στο ρυθμό της προόδου τους. Η χρησιμοποίηση της γλώσσας και της συνομιλίας ευνοούν την ατομική ανάπτυξη, γι' αυτό παιδιά με προηγμένες γλωσσικές δεξιότητες κατανοούν περισσότερο την ψυχική κατάσταση από τα παιδιά χωρίς προηγμένες γλωσσικές ικανότητες. Η συνομιλία του παιδιού με την μητέρα προωθεί την κατανόηση της ψυχικής κατάστασης, για παράδειγμα παιδιά κωφά με γονείς με υστέρηση δυσκολεύονται να κατανοήσουν τα ψυχικά χαρακτηριστικά (Harris, Marc de Rosnay and Pons, 2004, 69).

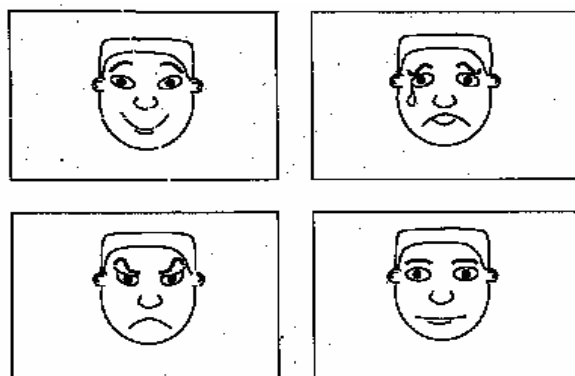
Το τεστ κατανόησης των συναισθημάτων το καθοδηγεί ο εξεταστής στο δείγμα με σκοπό να αναγνωριστούν οι διαφορές στην κατανόηση των συναισθημάτων των παιδιών με δυσλεξία σε σύγκριση με τα κανονικά παιδιά.

Αρχικά, ο εξεταστής εξηγεί στο εξεταζόμενο-παιδί ότι θα παίξουν ένα παιχνίδι με εικόνες, όπου το παιδί αφού ακούσει μία ιστορία, του ζητείται να φτιάξει ένα συναισθηματικό πλάνο στον χαρακτήρα δείχνοντας το πιο κατάλληλο από τα τέσσερα συναισθήματα. Τα

πρόσωπα κατά τη διάρκεια της ιστορίας είναι καλυμμένα, έπειτα όμως ανοίγονται ώστε το παιδί να εντοπίσει τη σωστή απάντηση. Η θέση της σωστής απάντησης ποικίλει συστηματικά ανάμεσα στις τέσσερις πιθανές απαντήσεις του τεστ. Στο τεστ υπάρχουν και ερωτήσεις ελέγχου που τσεκάρουν την κατανόηση των εξεταζόμενων παιδιών χωρίς να παίρνουν μέρος στη τελική βαθμολογία. Το τεστ υπάρχει σε δύο εκδοχές μία για κορίτσια με γυναικείες φιγούρες και μία για αγόρια με αγορίστικες φιγούρες και παρακάτω θα παρουσιαστεί η εκδοχή για τα αγόρια. Τέλος, ο εξεταστής πρέπει να είναι συναισθηματικά ουδέτερος ώστε να μην εκθέτει την σωστή απάντηση.

Μέρος Ι: Αναγνώριση

Η αναγνώριση των συναισθημάτων περιλαμβάνει τις 5 πρώτες ερωτήσεις του τεστ και είναι όλες τις ίδιας λογικής. Το παιδί στο πρώτο μέρος καλείται να αναγνωρίσει τα ονόματα των συναισθημάτων με βάση την έκφραση των προσώπων των εικόνων. Το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίσει το πρόσωπο που θα του ζητηθεί ανάμεσα σε άλλα πρόσωπα με διαφορετική έκφραση (Pons, Rosnay & Harris, 2004). Παραδείγματος χάρη, ο εξεταστής θα πει το παιδί να δείξει ποιο πρόσωπο από τις παρακάτω εικόνες φαίνεται λυπημένο. Το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίσει το λυπημένο πρόσωπο ανάμεσα στα άλλα πρόσωπα (εικόνα 10) που είναι χαρούμενα, θυμωμένα ή ανέκφραστα (κανονικά).

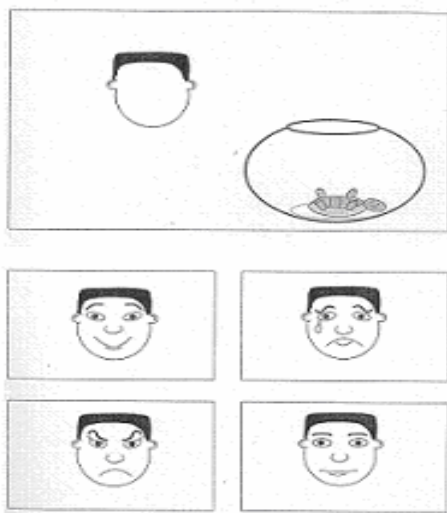


Εικόνα 10: Αναγνώριση

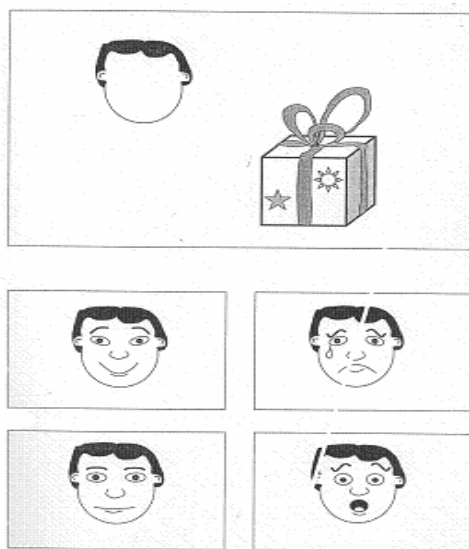
Μέρος ΙΙ: Εξωτερικές αιτίες

Το δεύτερο μέρος περιλαμβάνει τις 5 επόμενες ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται με μερικές ιστορίες. Την ιστορία τη διηγείται ο εξεταστής και ο μαθητής θα πρέπει να την ακούσει προσεκτικά από την αρχή έως το τέλος της, διότι μετά θα του γίνουν κάποιες ερωτήσεις. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά μπορούν να καταλάβουν πως οι εξωτερικές αιτίες επηρεάζουν τα

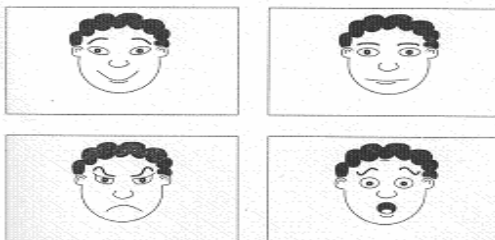
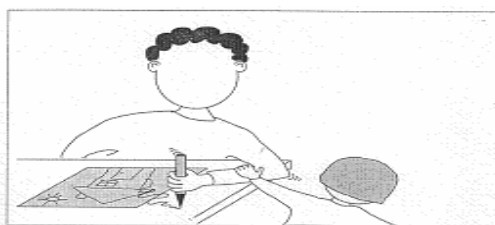
συναισθήματα των άλλων παιδιών. Τα παιδιά θα πρέπει να μπορούν δηλαδή να προβλέψουν πως νιώθουν τα πρόσωπα στις εικόνες, για παράδειγμα, πως νιώθει το αγόρι που βλέπει την χελώνα του να πεθαίνει, ένα αγόρι που μόλις πήρε δώρο γενεθλίων, (εικόνα 11, εικόνα 12), το αγόρι που ζωγραφίζει και ο μικρός του αδελφός τον σταματάει, ένα αγόρι που περιμένει το λεωφορείο στη στάση και το αγόρι που το κυνηγάει ένα τέρας. Η ερώτηση που γίνεται στον εξεταζόμενο μαθητή είναι αν μπορεί το αγόρι στην εικόνα να είναι χαρούμενο, λυπημένο, θυμωμένο, ανέκφραστο ή φοβισμένο.



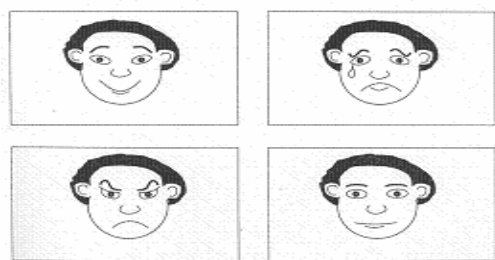
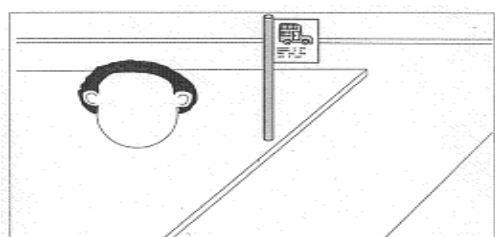
Εικόνα 11: Εξωτερικές αιτίες



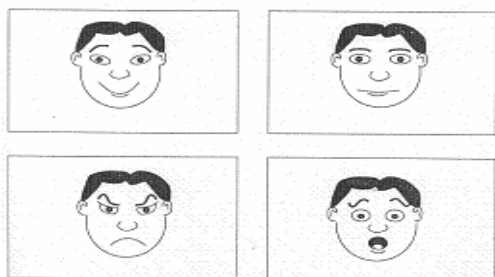
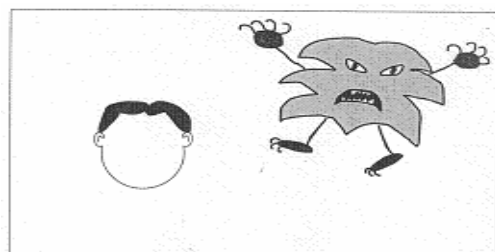
Εικόνα 12: Εξωτερικές αιτίες



Εικόνα 13: Εξωτερικές αιτίες



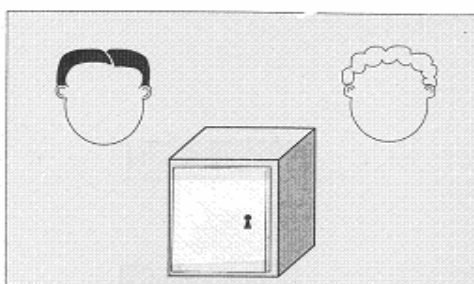
Εικόνα 14: Εξωτερικές αιτίες



Εικόνα 15: Εξωτερικές αιτίες

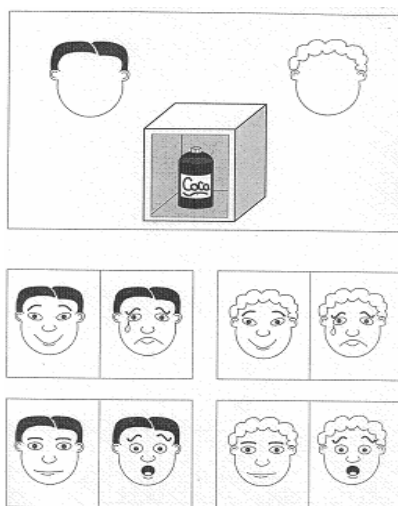
Μέρος ΙΙΙ: Επιθυμίες

Το τρίτο μέρος περιλαμβάνει τις 2 ερωτήσεις οι οποίες σχετίζονται επίσης με επιθυμίες. Τα παιδιά από 3-5 χρονών αρχίζουν να καταλαβαίνουν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ανθρώπων εξαρτώνται από τις επιθυμίες τους (Pons, Rosnay & Harris, 2004). Τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν ότι δύο άνθρωποι ίσως αισθάνονται διαφορετικά συναισθήματα για την ίδια κατάσταση επειδή έχουν διαφορετικές επιθυμίες. Για παράδειγμα το πρόσωπα στην εικόνα 16 είναι πολύ διψασμένα. Στο ένα αγόρι αρέσει η coca cola ενώ στο άλλο αγόρι δεν αρέσει καθόλου η coca cola. Ο εξεταστής ζητάει από τον εξεταζόμενο μαθητή να δει τι υπάρχει μέσα στο κιβώτιο που βρίσκεται ανάμεσα στα δύο παιδιά γυρίζοντας το φύλλο.



Εικόνα 16: Επιθυμίες

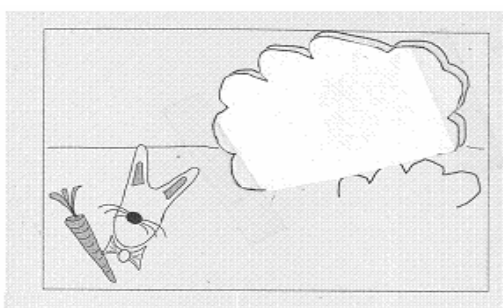
Το κιβώτιο όμως περιέχει coca cola όπως δείχνει και η εικόνα 17. Η ερώτηση που απευθύνεται στον εξεταζόμενο είναι πως νιώθει το παιδί αριστερά που του αρέσει η coca cola και πως το άλλο παιδί δεξιά που δεν του αρέσει (χαρούμενο, λυπημένο, ανέκφραστο, φοβισμένο).



Εικόνα 17: Επιθυμίες

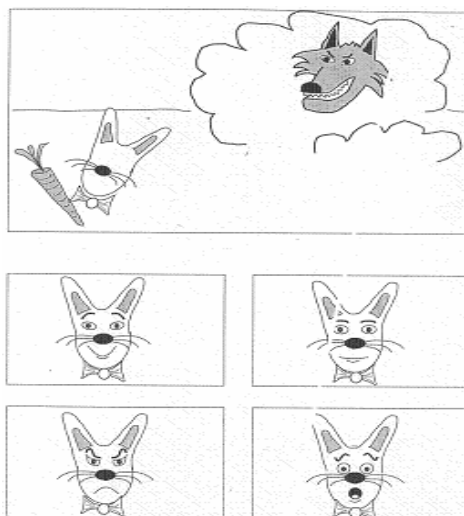
Μέρος IV: Πεποιθήσεις

Το τέταρτο μέρος περιλαμβάνει εικόνες που σχετίζονται με πεποιθήσεις. Μεταξύ 4-6 χρόνων τα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων είτε είναι σωστές είτε είναι λάθος καθορίζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις σε μία κατάσταση (Pons, Rosnay & Harris, 2004). Για παράδειγμα η εικόνα 18 με το κουνέλι. Αρχικά εξηγούμε στο παιδί ότι το κουνέλι που βλέπει στην εικόνα είναι του ενός αγοριού της προηγούμενης φωτογραφίας. Το κουνέλι τρώει ένα καρότο που του αρέσει πάρα πολύ χωρίς να γνωρίζει τι υπάρχει πίσω από τους θάμνους.



Εικόνα 18: Πεποιθήσεις

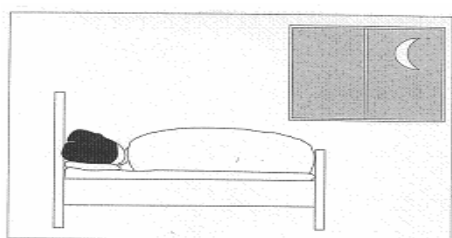
Από το μαθητή ζητείται να κοιτάξει πίσω από το θάμνο γυρνώντας τη σελίδα (εικόνα 19). Έτσι, το εξεταζόμενο παιδί διαπιστώνει ότι πίσω από τον θάμνο είναι κρυμμένη μία αλεπού επειδή θέλει να φάει το κουνέλι. Τέλος από το παιδί ζητείται να απαντήσει πως νιώθει το κουνέλι (χαρούμενο, ανέκφραστο, θυμωμένο, φοβισμένο), αφού δε γνωρίζει ότι η αλεπού βρίσκεται πίσω από τους θάμνους.



Εικόνα 19: Πεποιθήσεις

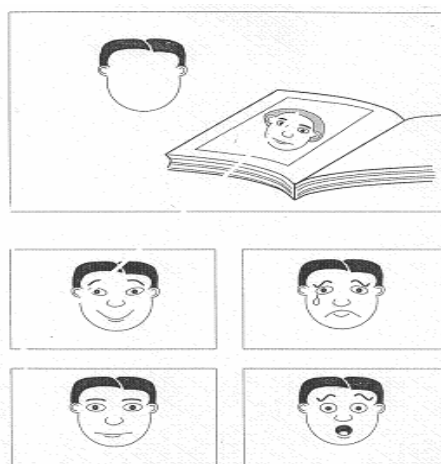
Μέρος V: Ενθύμια

Τα παιδιά από 3- 6 ετών μπορούν να κατανοήσουν καταστάσεις που χρειάζονται τη μνήμη για να εκφράσουν τα συναισθήματα. Τα παιδιά αυξάνουν την κατανόηση του γεγονότος ότι η ένταση ενός συναισθήματος μειώνεται με την πάροδο του χρόνου, αλλά ένα στοιχείο μπορεί να τα βοηθήσει ώστε να ξανά θυμηθούν τα προηγούμενα συναισθήματα. (Pons, Rosnay & Harris, 2004). Για παράδειγμα, το αγόρι του οποίου πέθανε το κουνέλι πηγαίνει για ύπνο νιώθοντας λύπη (εικόνα 20).



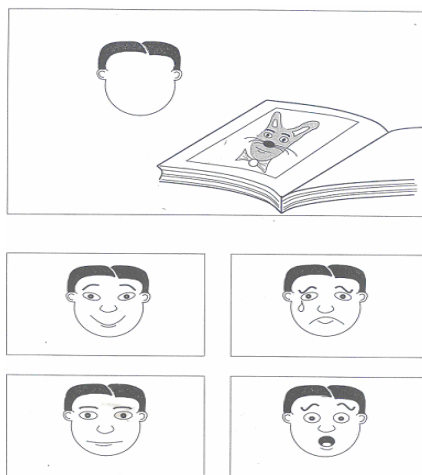
Εικόνα 20: Ενθύμια

Την άλλη μέρα το πρωί το αγόρι κοιτάζει το φωτογραφικό του άλμπουμ και βλέπει την φωτογραφία του καλύτερού του φίλου (εικόνα 21). Η ερώτηση προς τον εξεταζόμενο είναι πως νιώθει το αγόρι της εικόνας βλέποντας τον καλύτερό του φίλο (χαρούμενο, λυπημένο, ανέκφραστο, φοβισμένο).



Εικόνα 21: Ενθύμια

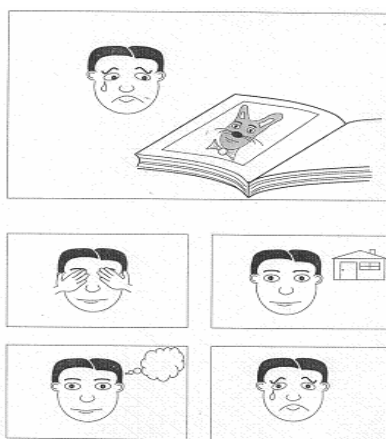
Έπειτα ξεφυλλίζοντας το άλμπουμ βλέπει τη φωτογραφία του κουνελιού του (εικόνα 22). Η ερώτηση προς τον εξεταζόμενο είναι πως νιώθει το αγόρι της εικόνας βλέποντας το κουνέλι του.



Εικόνα 22: Ενθύμια

Μέρος VI: Κανονισμοί (διαχείριση συναισθημάτων)

Τα παιδιά επικαλούνται διαφορετικές στρατηγικές προκειμένου να ελέγξουν τα συναισθήματά τους από ότι όταν μεγαλώνουν, δηλαδή μπορούν να διακρίνουν ποια ψυχολογική στρατηγική μπορεί να είναι πιο ωφέλιμη. Για παράδειγμα, το αγόρι της εικόνας 23 νιώθει πολύ λυπημένο επειδή το κουνέλι έχει φαγωθεί από την αλεπού. Η ερώτηση προς τον εξεταζόμενο είναι ποιος είναι ο καλύτερος τρόπος για το αγόρι να κάνει τον εαυτό του να σταματήσει να νιώθει λυπημένος, παραδείγματος χάρη να κλείσει τα μάτια, να σκεφτεί κάτι άλλο, να πάει μια βόλτα ή τίποτα δεν μπορεί να κάνει.

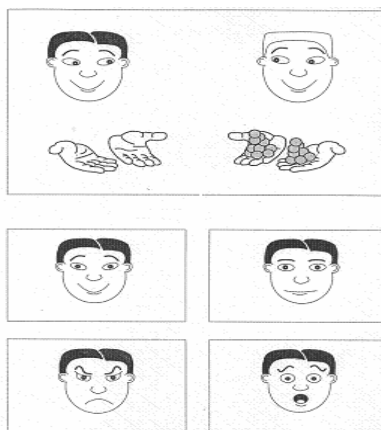


Εικόνα 23: Κανονισμοί (διαχείριση συναισθήματος)

Μέρος VII: Προσχήματα και πραγματικότητες

Ενδεχομένως, μπορεί να υπάρξει μία διαφορά ανάμεσα στην έκφραση του συναισθήματος και στο πραγματικό συναίσθημα, συναίσθημα το οποίο μπορεί να κατανοήσει

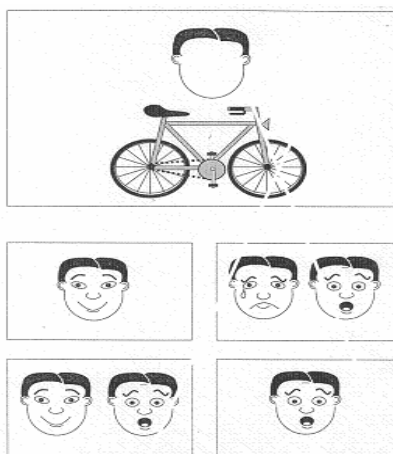
ένα παιδί στην ηλικία περίπου των 4-6 ετών. Για παράδειγμα, το αγόρι με τις πολλές σφαίρες στα χέρια κοροϊδεύει το άλλο αγόρι γιατί δεν έχει καμία σφαίρα. Το αγόρι που δεν κρατάει καμία σφαίρα στα χέρια του δεν θέλει να δείξει τα πραγματικά του συναισθήματα και γι' αυτό το λόγο είναι χαμογελαστό. Ο εξεταστής ρωτάει τον εξεταζόμενο μαθητή πως νιώθει στην πραγματικότητα το αγόρι που δεν έχει σφαίρες (χαρούμενο, ανέκφραστο, θυμωμένο, φοβισμένο).



Εικόνα 24 Προσχήματα και πραγματικότητες

Μέρος VIII: Ανάμεικτα συναισθήματα

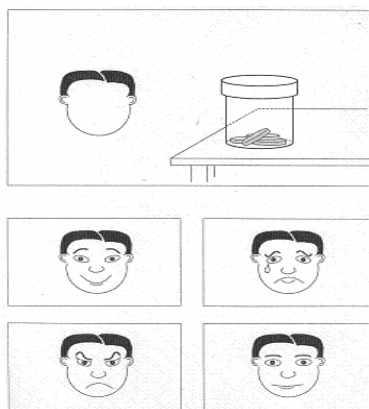
Από περίπου 8 ετών τα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν ότι ένα άτομο ίσως έχει πολλαπλές ή ακόμη και αντίθετες συναισθηματικές αντιδράσεις για μία δεδομένη κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, το αγόρι στην εικόνα 25 κοιτάζει το καινούριο του ποδήλατο που μόλις πήρε δώρο για τα γενέθλιά του, ενώ την ίδια ώρα σκέφτεται ότι δεν ξέρει καλό ποδήλατο και η ερώτηση προς τον εξεταζόμενο μαθητή είναι πως νιώθει το αγόρι της εικόνας (χαρούμενο, λυπημένο και φοβισμένο, χαρούμενο και φοβισμένο, φοβισμένο).



Εικόνα 25 Ανάμεικτα συναισθήματα

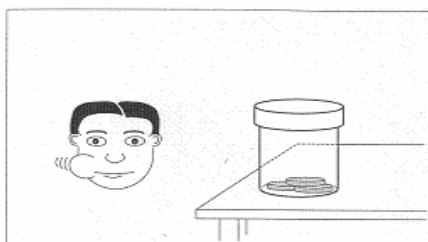
Μέρος ΙΧ: Ηθικές αρχές

Από την ηλικία των 8 ετών τα παιδιά αρχίζουν να καταλαβαίνουν ότι αρνητικά αισθήματα προκύπτουν από μία ηθικά κατακριτέα συμπεριφορά (όπως το ψέμα, η κλοπή, υπόκρυψη, πταίσμα) και ότι θετικά αισθήματα προκύπτουν από μία ηθικά αξιέπαινη πράξη (κάνοντας θυσία, αντιστέκεσαι σε πειρασμό ή ομολογείς ένα πταίσμα). Για παράδειγμα το αγόρι της εικόνας 26 πήγε στο σπίτι του φίλου του και πάνω στο τραπέζι υπάρχει ένα μπολ με σοκολατένια μπισκότα που του αρέσουν πάρα πολύ. Το αγόρι πάει να ανοίξει το μπολ και να πάρει σοκολατένια μπισκότα αλλά τελικά κρατιέται και δεν το ανοίγει, επειδή δεν είχε ρωτήσει πρώτα. Το ερώτημα προς τον εξεταζόμενο μαθητή είναι πως νιώθει το αγόρι που κρατήθηκε και δεν έφαγε μπισκότα, νιώθει χαρούμενο, λυπημένο, θυμωμένο ή είναι ανέκφραστο (κανονικό) που κατάφερε να κρατηθεί.



Εικόνα 26: Ηθικές αρχές

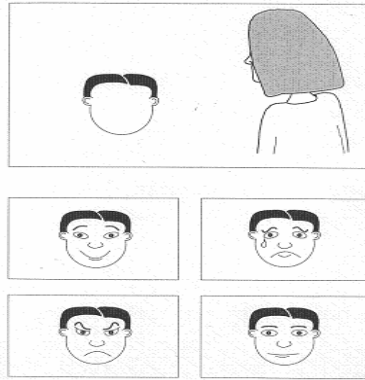
Μετά από λίγο όμως το ίδιο αγόρι δεν μπόρεσε να κρατηθεί και έφαγε σοκολατένια μπισκότα (εικόνα 27).



Εικόνα 27: Ηθικές αρχές

Αργότερα, το αγόρι γύρισε στο σπίτι του και θυμήθηκε ότι έφαγε σοκολατένια μπισκότα χωρίς να ρωτήσει πρώτα. Το αγόρι αναρωτιέται αν θα πρέπει να πει αυτό στην μαμά του, τελικά αποφασίζει να μην πει τίποτα για τα σοκολατένια μπισκότα. Η ερώτηση προς τον εξεταζόμενο

είναι πως νιώθει το αγόρι σχετικά με αυτήν του την πράξη, νιώθει χαρούμενος, λυπημένος, θυμωμένος ή εντάξει που δεν το είπε στην μαμά του (εικόνα 28).



Εικόνα 28: Ηθικές αρχές

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: Διατροφή

3.1 Διατροφή στη σχολική ηλικία

Τα παιδιά για να καλύψουν τις ανάγκες του οργανισμού τους και να αναπτυχθούν με υγεία χρειάζονται μια ισορροπημένη διατροφή πλούσια σε βιταμίνες και ιχνοστοιχεία. Τα παιδιά όταν αρχίζουν το σχολείο αναπτύσσονται απότομα και αυξάνοντας την φυσική τους δραστηριότητα, αυτό συνεπάγεται αύξηση τόσο των ενεργειακών τους αναγκών, όσο και τις απαιτήσεις του οργανισμού τους σε θρεπτικά συστατικά όπως είναι το ασβέστιο, ο σίδηρος κ.α. Τα παιδιά χρειάζονται ενέργεια και θρεπτικά συστατικά προκειμένου να:

- διατηρήσει τις φυσιολογικές λειτουργίες του οργανισμού του
- να αναπληρώσει τις φθορές των κυττάρων με παραγωγή νέων
- να ανταπεξέλθει στις καθημερινές σωματικές δραστηριότητες
- να αναπτυχθεί
- να δημιουργήσει αποθέματα στον οργανισμό του (Ζάμπελας, 2003, 178)

Γεύματα

Τα παιδιά χρειάζονται τακτικά γεύματα και σνακ για να καλύψουν τις ανάγκες τους σε ενέργεια και θρεπτικά συστατικά. Τα παιδιά σημαντικό είναι να ξεκινήσουν την ημέρα τους με ένα καλό πρωινό όπως γάλα με δημητριακά για να πάρουν την απαραίτητη ενέργεια για να αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις του σχολείου. Ενδιάμεσα μικρό-γεύματα, όπως ένα τοστ, 1-2 φρούτα ή ένα κομμάτι κέικ μέχρι το μεσημεριανό γεύμα θα τους δώσουν την επιπλέον ενέργεια που χρειάζονται μέχρι το μεσημεριανό. Σε εβδομαδιαία βάση μπορεί να τρώνε 1-2 φορές την εβδομάδα ψάρι, 1 φορά κόκκινο κρέας όπως μοσχάρι, 1-2 φορές την εβδομάδα όσπρια ή λαδερά φαγητά και τις υπόλοιπες ημέρες άσπρο κρέας όπως κοτόπουλο ή άλλο πιάτο με βάση τα ζυμαρικά. Τα οικογενειακά γεύματα θα ενθαρρύνουν τα παιδιά να απολαμβάνουν ποικιλία τροφίμων.

Τροφές ανά κατηγορίες τροφίμων

Για να καλύψουν τα παιδιά τις ανάγκες τους σε θρεπτικά συστατικά χρειάζεται να καταναλώνουν τρόφιμα από όλες τις ομάδες τροφίμων, οι οποίες είναι:

Φρούτα και λαχανικά:

Τα φρούτα μπορούν να αποτελέσουν ένα υγιεινό μικρό-γεύμα για τα παιδιά δίνοντας στον οργανισμό τους βιταμίνες που είναι τους απαραίτητες στη διατροφή, αφού ο οργανισμός δεν μπορεί να τις συνθέσει τουλάχιστον στις ποσότητες που τους είναι απαραίτητες (Γαλανοπούλου, Ζαμπετάκης, Μαύρη, Σιαφάκα, 2007, 105). Τα παιδιά θα πρέπει να καταναλώσουν 5 μερίδες από ποικιλία φρούτων και λαχανικών την ημέρα.

Μία μερίδα μπορεί να είναι:

- 1 μέτριου μεγέθους φρούτο όπως μπανάνα/μήλο/πορτοκάλι
- 2 μικρού μεγέθους φρούτα όπως βανίλιες 10-15 ρώγες σταφύλι/κεράσια/μούρα
- 1 μπολ δημητριακών φρέσκια σαλάτα
- 3 γεμάτες κουταλιές της σούπας μαγειρεμένα λαχανικά όπως αρακάς
- 3 γεμάτες κουταλιές της σούπας μαγειρεμένα όσπρια όπως φασόλια (αν φάει παραπάνω μετράνε πάλι σαν 1 μερίδα)
- 1 κουταλιά της σούπας αποξηραμένα φρούτα όπως σταφίδες/βερίκοκα
- 1 μικρό ποτήρι φυσικός χυμός (αν πιεί παραπάνω μετράει πάλι σαν 1 μερίδα)

Τα πορτοκάλια, γκρέιφρουτ, ακτινίδια φράουλες και λεμόνια, είναι πλούσια σε βιταμίνη C η οποία βοηθάει στην απορρόφηση του σιδήρου από φυτικές τροφές όπως οι φακές και τα φασόλια, για αυτό είναι καλή ιδέα να δίνουμε στα παιδιά ένα φρέσκο χυμό ή κάποιο από αυτά τα φρούτα μετά από ένα γεύμα με όσπρια ή να προσθέτουμε λεμόνι αν τους αρέσει για παράδειγμα σε σούπα με φασόλια ή σαλάτα με μαυρομάτικα.

Γάλα, γαλακτοκομικά προϊόντα και εναλλακτικά:

Το γάλα και τα προϊόντα του είναι οι καλύτερες πηγές ασβεστίου και πολύ δύσκολα μπορεί να προσληφθεί το κατάλληλο ποσοστό, αν τα γαλακτομικά προϊόντα λείπουν από τη διατροφή. Η μεγαλύτερη απορρόφηση ασβεστίου παρατηρείται κατά τη σχολική ηλικία, όταν ακριβώς οι ανάγκες του οργανισμού για ασβέστιο είναι μεγάλες (Γαλανοπούλου, Ζαμπετάκης, Μαύρη, Σιαφάκα, 2007, 113). Έτσι, καλό θα είναι η διατροφή του παιδιού να περιλαμβάνει τουλάχιστον 3 μερίδες γαλακτοκομικών την ημέρα όπως για παράδειγμα 1 κεσεδάκι γιαούρτι ή

1 ποτήρι γάλα ή 1 σπιρτόκουτο τυρί. Οι ποικιλίες με μειωμένα λιπαρά (όχι χωρίς λιπαρά σε αυτή την ηλικία) έχουν συνήθως την ίδια ποσότητα σε ασβέστιο και στις περισσότερες βιταμίνες.

Το γάλα, το γιαούρτι και το τυρί είναι τροφές με μεγάλη θρεπτική αξία, που περιέχουν όλες τις πολύτιμες βιταμίνες, τα μέταλλα και τα ιχνοστοιχεία που είναι απαραίτητα για να χτιστεί ένας γερός οργανισμός. Καθένα από τα συστατικά αυτά παίζει έναν ιδιαίτερο ρόλο μοναδικό και αναντικατάστατο, στην ανάπτυξη του παιδικού οργανισμού. Τα πολύτιμα συστατικά, το ασβέστιο και οι βιταμίνες που περιέχουν το γάλα και τα προϊόντα του, παίζουν σπουδαίο ρόλο στη σωστή ανάπτυξη του παιδιού και βοηθούν στο "χτίσιμο" ενός γερού οργανισμού.

Ο παιδικός οργανισμός χρειάζεται πολλή ενέργεια, διότι δεν έχει να καλύψει μόνο τις ανάγκες του μεταβολισμού και της φυσικής του δραστηριότητας (όπως συμβαίνει στους ενηλίκους), αλλά πρέπει και να αναπτυχθεί σωστά (Ζάμπελας, 2003). Οι γονείς, λοιπόν, πρέπει να φροντίσουν ώστε το παιδί να πάρει όλα τα συστατικά που χρειάζεται ο οργανισμός του για να πραγματοποιηθούν οι "θαυμαστές" λειτουργίες της ανάπτυξης των οστών, του σχηματισμού των δοντιών και της δημιουργίας του μυϊκού συστήματος.

Φροντίζοντας, λοιπόν, οι γονείς να δίνουν στο παιδί ένα διαιτολόγιο πλούσιο σε γαλακτοκομικά προϊόντα, συνοδευόμενα πολλές φορές από φρούτα και δημητριακά, του προσφέρουν τεράστια οφέλη όχι μόνο κατά τη διάρκεια της ανάπτυξής του αλλά και για ολόκληρη τη ζωή του. Η σωστή διατροφή παίζει σημαντικό ρόλο στη σωματική και πνευματική ανάπτυξη του παιδιού και θέτει τις βάσεις για καλή υγεία σε όλη του τη ζωή. Γι' αυτό, λοιπόν, πρέπει να δίνεται ιδιαίτερο βάρος στο διαιτολόγιό του. Εκτός από τις πρωτεΐνες, τους υδατάνθρακες και τα λίπη, μεγάλη βαρύτητα πρέπει επίσης να δίνεται και στην ποσότητα των βιταμινών, των ιχνοστοιχείων και των μετάλλων που προσλαμβάνει το παιδί καθημερινά. Αυτά θα το βοηθήσουν να αναπτύξει ένα γερό οργανισμό και να ενισχύσει το αμυντικό του σύστημα από πολύ νωρίς. Το γάλα -και τα γαλακτοκομικά προϊόντα γενικότερα- πρέπει να έχουν πρωταρχική θέση στο καθημερινό του διαιτολόγιο των παιδιών, διότι αυτά τα προϊόντα έχουν μεγάλη θρεπτική αξία και προσφέρουν στον παιδικό οργανισμό πολύτιμα συστατικά όπως ασβέστιο και βιταμίνες.

Κρέας, ψάρι και εναλλακτικά:

Το κρέας και το συκώτι είναι οι μεγαλύτερες πηγές σιδήρου (σίδηρο ο οργανισμός μας παίρνει και από τα φρούτα και λαχανικά και δημητριακά) γι' αυτό το λόγο είναι απαραίτητο να περιλαμβάνεται σε καθημερινή βάση στο διαιτολόγιο των παιδιών (Γαλανοπούλου, Ζαμπετάκης,

Μαύρη, Σιαφάκα, 2007, 117). Ο σίδηρος είναι απαραίτητος για την σωστή ανάπτυξη και υγεία των παιδιών και τα λιπαρά ψάρια όπως οι σαρδέλες, ο γαύρος, το σκουμπρί, ο σολομός είναι πλούσια σε ω-3 λιπαρά, απαραίτητα για την σωστή λειτουργία του νευρικού, του ανοσοποιητικού και του καρδιαγγειακού συστήματος. Ψάρια όπως ο ξιφίας έχει μεγάλη περιεκτικότητα σε υδράργυρο γι' αυτό και θα πρέπει να αποφεύγεται. Ενδείκνυται να δίνουμε στα παιδιά 2 μερίδες λιπαρών ψαριών την εβδομάδα.

Λιπαρά με ζάχαρη τρόφιμα και ποτά:

Τρόφιμα με πολλά λιπαρά ή ζάχαρη όπως μπισκότα, τούρτες, σοκοφρέτες, πατατάκια κ.α. δίνουν πολύ ενέργεια στα παιδιά χωρίς όμως να περιέχουν πολλές βιταμίνες. Τα παιδιά μπορούν να καταναλώσουν γλυκά σε μικρές ποσότητες αλλά όχι στη θέση των υγιεινών σνακ.

Υγιεινά ποτά:

Τα καλύτερα ποτά για τα παιδιά είναι το νερό και το γάλα αφού δεν βλάπτουν τα δόντια τους, οι χυμοί είναι όξινοι και έχουν μεγάλη περιεκτικότητα σε σάκχαρα, ακόμα και οι 100% φυσικοί χυμοί έχουν φυσικά σάκχαρα, είναι καλό λοιπόν να τα προσφέρουμε στα παιδιά με τα γεύματα ή να τους αραιώνουμε με νερό. Το σύνολο των υγρών που χρειάζονται τα παιδιά εξαρτάται από τον καιρό, την φυσική τους δραστηριότητα και τις τροφές που καταναλώνουν. Τα παιδιά είναι καλό να καταναλώνουν 1 ποτήρι νερό ή γάλα ή χυμό μαζί με κάθε γεύμα και 1 ανάμεσα στα γεύματα. Τα παιδιά θα πρέπει να αποφεύγουν τα αναψυκτικά τύπου κόλα με καφεΐνη μαζί με τα γεύματα διότι η καφεΐνη εμποδίζει την απορρόφηση του σιδήρου.

Αποφυγή διαφόρων τροφών

Το αλάτι

Η μέγιστη ποσότητα αλατιού που τα παιδιά ενδείκνυται να παίρνουν είναι:

- 4-6 χρόνων - 3 γραμμάρια την ημέρα
- 7-10 χρόνων - 5 γραμμάρια την ημέρα
- Πάνω από 11 χρόνων - 6 γραμμάρια την ημέρα

Τα γλυκά

Θα πρέπει στα παιδιά να δίνονται μικρές ποσότητες γλυκών κατά τέτοιο τρόπο που να αποτελούν μόνο μικρό μέρος της διατροφής τους και να περιέχουν γάλα και λίγη ζάχαρη και λιπαρά.

Υγιές σωματικό βάρος

Εάν τα παιδιά ακολουθούν ένα υγιεινό τρόπο διατροφής όπως περιγράψαμε παραπάνω, αθλούνται τακτικά έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν ένα υγιές σωματικό βάρος.

3.2 Διατροφή, μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία

Η διατροφή είναι ένας από τους πολλούς παράγοντες που επηρεάζουν την ανάπτυξη του εγκεφάλου και ως εκ τούτου τη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών. Η διερεύνηση του ρόλου διατροφής στη γνωστική ανάπτυξη μπορεί να είναι αποτέλεσμα της συσχέτισης των εσωτερικών και των εξωτερικών περιβαλλοντικών παραγόντων ενώ η διατροφή μπορεί να τροποποιηθεί ώστε να βελτιστοποιήσει τη γνωστική ανάπτυξη (Bryan, Osendarp *et al*, 2004, 295).

Παρόλο που τα θρεπτικά συστατικά απαιτούνται για τις σωματικές λειτουργίες υπάρχουν πολλές ενδείξεις ότι η πρόσληψη κάποιων στοιχείων επηρεάζει την ανάπτυξη του εγκεφάλου και την γνωστική λειτουργία ιδιαίτερα των παιδιών (Benton, 2008, 38). Οι ελλείψεις της βιταμίνης Α, του σιδήρου, του ιωδίου και του ψευδαργύρου έχουν σημαντικό αντίκτυπο σχετικά με την ανάπτυξη των παιδιών.

Η έλλειψη βιταμίνης Α διαδραματίζει ένα κρίσιμο ρόλο στην οπτική αντίληψη και στη διαδικασία της μνήμης, κατάθλιψη και σε ελεγχόμενη μελέτη που έγινε χορηγώντας βιταμίνη Α σε μαθητές βελτιώθηκαν οι επιδόσεις στο σχολείο (Benton, 2008, 38-39). Η ανεπάρκεια ιωδίου προκαλεί προβλήματα διατροφής ενώ σε περιοχές με χαμηλή παροχή ιωδίου παρατηρούνται σοβαρές συνέπειες στην εκπαίδευση. Το ιχνοστοιχείο του ιωδίου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στο μεταβολισμό των κυττάρων και στην ανάπτυξη των οργάνων ιδιαίτερα του εγκεφάλου (Benton, 2008, 39). Η έλλειψη σιδήρου στα πρώτα χρόνια της ζωής ενός παιδιού έχουν αρνητικές συνέπειες στην ανάπτυξη του εγκεφάλου (Benton, 2008, 38) και συχνά συνδέεται μείωση διάθεσης, αδυναμία συγκέντρωσης, μείωσης της γνωστικής ανάπτυξης. Η έλλειψη ψευδαργύρου διαταράσσει τη μάθηση, τη μνήμη, την προσοχή δηλαδή μπορεί να επηρεάσει τη γνωστική ανάπτυξη αφού ο ψευδάργυρος βρίσκεται κυρίως στον εγκέφαλο (Bryan, Osendarp *et*

all, 2004, 298). Ελλείψεις ψευδαργύρου εμφανίζονται στις ομάδες χαμηλού εισοδήματος οι οποίες δεν καταναλώνουν λίπος καθώς και πρωτεΐνες ζωικής προέλευσης (Taras, 2005, 199).

Τα ωμέγα-3 λιπαρά οξέα δεκαεξαενοϊκό οξύ (DHA) και εικοσιπεντανοϊκό οξύ (EPA) είναι απαραίτητα θρεπτικά συστατικά και βελτιώνουν την ποιότητα ζωής, μειώνουν τον κίνδυνο του πρόωρου θανάτου και έχει αποδειχτεί ότι είναι απαραίτητα για την προ και μεταγεννητική ανάπτυξη του εγκεφάλου. Ωστόσο ο συνδυασμός των DHA και EPA έχει αποδειχτεί ότι ωφελεί τις μαθησιακές δυσκολίες όπως ελλειμματική προσοχή/υπερκινητικότητα, δυσπραξία, δυσλεξία κ.α. Χαμηλά επίπεδα των DHA και EPA συσχετίζονται με γνωστική δυσλειτουργία ενώ συμπληρώματα των ουσιών αυτών έχουν βελτιώσει τη νοητική λειτουργία. Τα στοιχεία αυτά βοηθούν στην γνωστική λειτουργία, στη συμπεριφορά και στην ψυχική διάθεση, αφού διαιτητικά συμπληρώματα των παραπάνω ουσιών είναι θεμελιώδους σημασίας για τη λειτουργία του εγκεφάλου. Τα DHA και EPA είναι ουσίες που βρίσκονται και στο μητρικό γάλα βοηθώντας στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, των γνωστικών λειτουργιών και των αντιληπτικών αισθήσεων (Kidd, 2007,207). Παιδιά που τρέφονται με ωμέγα -3 λιπαρά οξέα έχουν οχυρώσει ιχνοστοιχεία που μπορούν να τους οδηγήσουν σε βελτίωση της λεκτικής μάθησης και τις μνήμης (Benton, 2008, 45). Σύμφωνα με μία μελέτη που έγινε σε παιδιά ηλικίας 5-12 ετών με δυσπραξία, η οποία συνδέεται με δυσλεξία και άλλες μαθησιακές δυσκολίες, έδειξε ότι σε παιδιά που χορηγήθηκε συμπλήρωμα ιχθυελαίου που περιείχε ωμέγα-3 και ωμέγα-6 λιπαρά οξέα υπήρξε βελτίωση στην ανάγνωση και στην ορθογραφία αλλά όχι στις κινητικές δεξιότητες που χαρακτηρίζουν τη δυσπραξία (Kidd, 2007, 209). Ακόμα, γενικότερα τα συμπληρώματα DHA και EPA μπορούν να βελτιώσουν την προσοχή, τη μάθηση, τη συμπεριφορά, το άγχος και κυρίως βοηθούν τη δυσλεξία και την επιθετικότητα (Kidd, 2007, 211). Η κατανάλωση ψαριών βοηθούν στην μη εξασθένηση των γνωστικών λειτουργιών διότι περιέχουν ωμέγα-3 λιπαρά οξέα.

Λιπαρά οξέα και δυσλεξία

Έρευνες δείχνουν ότι τα ωμέγα-3 πολυακόρεστα λιπαρά οξέα μπορεί να έχουν κάποιο ρόλο στον έλεγχο των συμπτωμάτων σε νευρολογικές διαταραχές, όπως ADHD (ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας) και δυσλεξία (Bryan, Osendarp et all, 2004, 301) οι οποίες έχουν συνδεθεί με ανωμαλίες στο μεταβολισμό των λιπαρών οξέων (Lindmark and Clough, 2007, 622). Σημαντικές κλινικές μελέτες υποστηρίζουν ότι οι ελλείψεις σε ακόρεστα λιπαρά οξέα μπορεί να συμβάλλει σε μία σειρά κοινών αναπτυξιακών διαταραχών συμπεριλαμβανομένης και της δυσλεξίας. Σημάδια ανεπάρκειας των λιπαρών οξέων είναι σύνηθες φαινόμενο σε άτομα με δυσλεξία. Στο αίμα των παιδιών με δυσλεξία μελέτες έχουν δείξει ότι υπάρχει εξάντληση ωμέγα-3 λιπαρών οξέων στις μεμβράνες των κυττάρων και αυτό προκαλεί ανωμαλίες στις

μεμβράνες των εγκεφαλικών λιπιδίων. Οι παρατηρήσεις αυτές έχουν οδηγήσει στην ιδέα ότι θεραπεία με λιπαρά οξέα μπορεί να ωφελήσει τη δυσλεξία (Richardson, 2003, 283) καθώς επίσης και συμπληρώματα δεκαεξαενικού οξέος πλούσιων σε ιχθυέλαια (Stordy, 2009, 323) μπορούν να επηρεάσουν πολλούς τομείς της μάθησης είτε είναι δυσκολία στην ανάγνωση είτε στη γραφή.

Σε παιδιά με δυσλεξία δόθηκε συμπλήρωμα ιχθυελαίου με στόχο να μάθουμε αν τα παιδιά θα μπορούσαν να μειώσουν τις μαθησιακές τους δυσκολίες μέσα από την χορήγηση λιπαρών οξέων. Στα παιδιά με δυσλεξία χορηγήθηκαν λιπαρά οξέα όπου τα αποτελέσματα των πρώτων εβδομάδων ήταν κυρίως βελτίωση στην προσήλωση, στη διαχείριση του άγχους και στη συμπεριφοράς και λιγότερη βελτίωση διαπιστώθηκε σε γνωστικά προβλήματα ενώ των επόμενων εβδομάδων δηλαδή η συνέχιση των λιπαρών οξέων είχε πολύ σημαντικές βελτιώσεις στις γνωστικές λειτουργίες αλλά και στην μνήμη. Άλλες έρευνες με συμπλήρωμα ιχθυελαίου DHA σε παιδιά με δυσλεξία έδειξαν ότι αυξήθηκε η ταχύτητα ανάγνωσης, η αντιληπτική ταχύτητα και κάθε σχολική εργασία (Lindmark & Clough, 2007, 622). Μια σειρά από μικρές έρευνες που έχουν γίνει έδειξαν ότι τα ωμέγα-3 λιπαρά οξέα αποφέρουν όφελος σε διαχείριση των νευροαναπτυξιακών συνθηκών όπως η δυσλεξία, δυσπραξία κ.α.

Δυσλεξία-ηλίανθος

Υπάρχουν αυξανόμενα στοιχεία ότι η δυσλεξία σχετίζεται με την υγεία. Ο Richardson παρατήρησε ότι τα δυσλεκτικά παιδιά με σοβαρό πρόβλημα της ανεπάρκειας λιπαρών οξέων έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στην διάρκεια της μνήμης τους. Για αντιμετώπιση της δυσλεξίας υπήρξαν εναλλακτικές μέθοδοι όπως βιοανάδραση, υπνοθεραπεία, μουσικοθεραπεία κ.α (Bulla, 2007, 16). Η θεραπεία Ηλίανθος είναι μία θεραπεία που συνδυάζει συμπληρώματα διατροφής, βότανα, ομοιοπαθητική, οστεοπαθητική, χειραγωγήση κινησιολογία και νευρο-γλωσσικό προγραμματισμό. Η θεραπεία ηλίανθου περιλαμβάνει μια σειρά από στάδια επεξεργασίας που αξιολογούν δομική ακεραιότητα των μυών του σκελετικού συστήματος και του αντανακλαστικού ελέγχου. Εφαρμοσμένη κινησιολογία χρησιμοποιείται από επαγγελματίες για τη διάγνωση βιοχημικών και νευρικών ανισορροπιών και η ομοιοπαθητική και τα διατροφικά συμπληρώματα προϋποθέτουν την αντιμετώπιση των ανωμαλιών. Ο νευρο-γλωσσικός προγραμματισμός χρησιμοποιείται για την αντιμετώπιση των αρνητικών πεποιθήσεων και συμπεριφορών που μπορούν να εμποδίσουν ένα παιδί από την επίτευξη των εκπαιδευτικών δυνατοτήτων του. Η θεραπεία αυτή δεν οδηγεί σε βελτιώσεις στη γνωστική λειτουργία ή στη δυσλεξία αλλά υποδεικνύει ουσιαστική βελτίωση στην αυτοαντίληψη, στην ανάγνωση και στην αυτοεκτίμηση (Bulla, 2007, 23).

Πρωινό και μάθηση

Το πρωινό είναι το σημαντικότερο γεύμα και έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει τις σχολικές επιδόσεις και τη γνωστική λειτουργία του εγκεφάλου (Taras, 2005, 199). Η ανεπάρκεια τροφίμων ιδιαίτερα στο πρωινό είναι ένα σοβαρό πρόβλημα που επηρεάζει την ικανότητα των παιδιών να μαθαίνουν. Παιδιά που κατανάλωναν πρωινό σε καθημερινή βάση στο σχολείο βελτίωσαν το λόγο τους, την αριθμητική, την προσοχή, τη μνήμη και γενικότερα τη γνωστική λειτουργία (Taras, 2005, 213).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: Μέθοδος

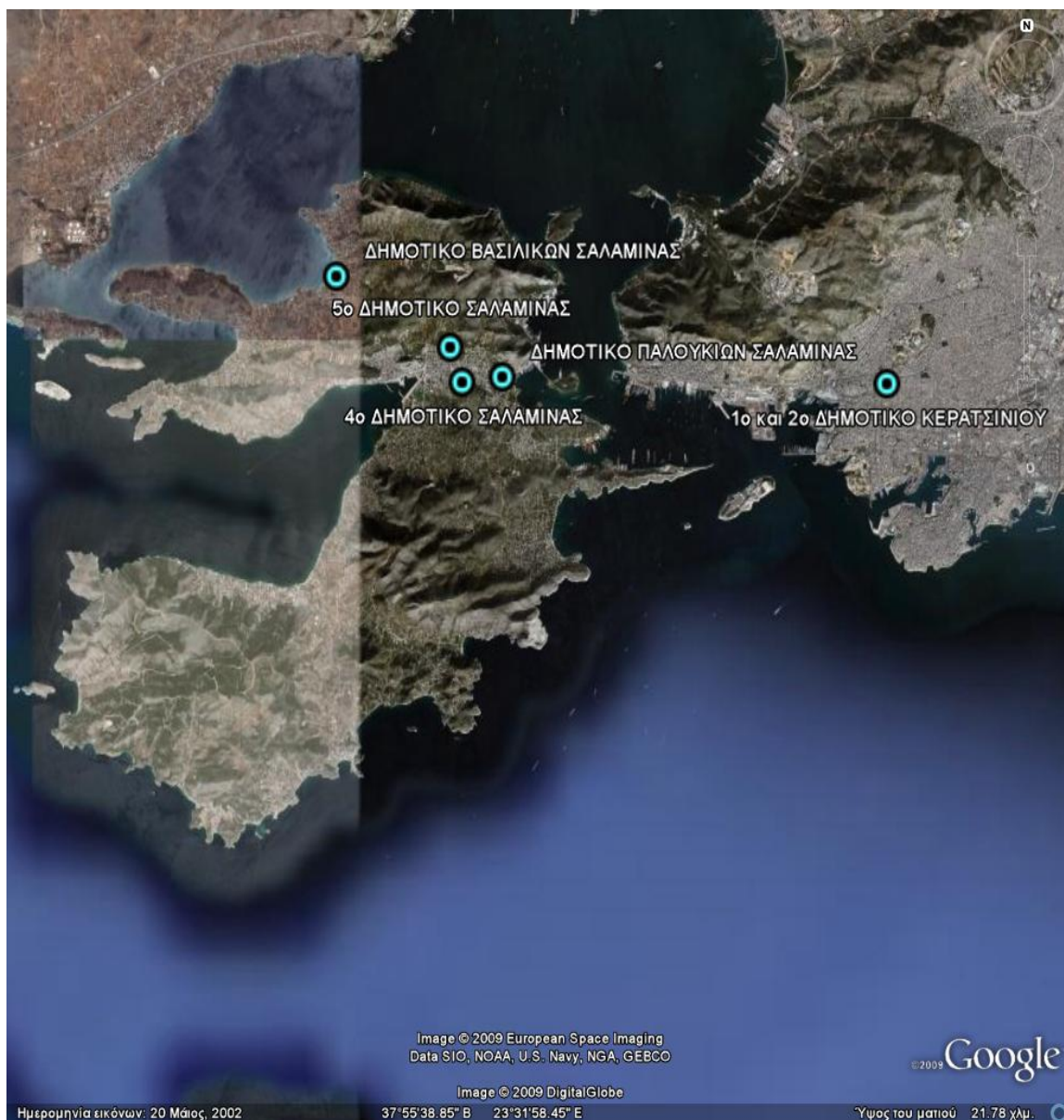
Η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στο να εντοπίσει τις διαφορές στις δεξιότητες παραπεμπτικής επικοινωνίας (ομιλητή, ακροατή), στην ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων και στις διατροφικές συνήθειες ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία ανά γεωγραφική περιοχή (Σαλαμίνα-Πειραιάς). Επιπλέον η παρούσα μελέτη θα διερευνήσει διαφορές στις παραπάνω μεταβλητές με βάση τη γεωγραφική περιοχή και άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το επάγγελμα γονέων και ο αριθμός παιδιών στην οικογένεια. Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφεται η μέθοδος που ακολουθήθηκε καθώς και τα αποτελέσματα.

4.1 Συμμετέχοντες και γεωγραφικές περιοχές

45 παιδιά ηλικίας 8 έως 12 ετών από την περιοχή της Σαλαμίνας και του Κερατσινίου στον Πειραιά έλαβαν μέρος στην παρούσα μελέτη. Τα παιδιά προέρχονταν από σχολεία της γεωγραφικής περιοχής της Σαλαμίνας (4^ο και 5^ο δημοτικό σχολείο, δημοτικό σχολείο Παλουκιών, δημοτικό σχολείο Βασιλικών) και της περιοχής του Κερατσινίου στον Πειραιά (1^ο και 2^ο δημοτικό σχολείο).

Η δορυφορική εικόνα 1.1 παρουσιάζει τη θέση των σχολείων στη Σαλαμίνα και στο Κερατσίνι.

Εικόνα 1.1



Πηγή: www.googleearth.gr

15 από τους μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα είχαν διάγνωση δυσλεξίας (πειραματική ομάδα) και οι υπόλοιποι 30 δεν είχαν καμία μαθησιακή δυσκολία (ομάδα ελέγχου). Ο πίνακας 1 παρουσιάζει αναλυτικά τον αριθμό των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα και τα σχολεία από τα οποία προέρχονταν.

Πίνακας 1: Αριθμός μαθητών ανά σχολείο (n=45)

	Πειραματική ομάδα		Ομάδα ελέγχου		Σύνολο	
	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια	Κορίτσια	Αγόρια
Δημοτικά σχολεία						
Παλουκιών Σαλαμίνας	2	1	4	2	6	3
4 ^ο Σαλαμίνας	2	0	4	0	6	0
5 ^ο Σαλαμίνας	1	3	2	6	3	9
Βασιλικά Σαλαμίνας	2	1	4	2	6	3
1 ^ο Κερατσινίου	0	2	0	4	0	6
2 ^ο Κερατσινίου	0	1	0	2	0	3
Σύνολο	7	8	14	16	21	24

Για κάθε ένα παιδί με δυσλεξία ενός τμήματος εφαρμόστηκαν οι ίδιες δοκιμασίες σε δύο τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά του ίδιου φύλου και από το ίδιο τμήμα, δηλαδή σε αναλογία ½.

Η Σαλαμίνα είναι το μεγαλύτερο νησί του Σαρωνικού Κόλπου. Σύμφωνα με το χάρτη 1 βρίσκεται βορειοδυτικά του Σαρωνικού Κόλπου και έναντι του Κόλπου της Ελευσίνας (νοτιοδυτικά του νομού Αττικής). Πρωτεύουσά της είναι η ομώνυμη πόλη και η έκτασή της είναι 95 τετραγωνικά χιλιόμετρα.

Χάρτης 1



Το νησί της Σαλαμίνας (χάρτης 2) συγκεντρώνει τους παρακάτω οικισμούς: Σαλαμίνας, Αμπελάκια, Παλούκια, Άγιος Γεώργιος, Αιάντερ, Μπατσι, Σελήνια, Βασιλικά, Στενό, Ξένο, Κακή Βίγλα, Ψιλή Άμμος, Ηλιακτή, Φανερωμένη, Κανάκια, Περιστερία, Σατερλί, Κολόνες, Κυνοσούρα, Πέρανι, Ρέστη.

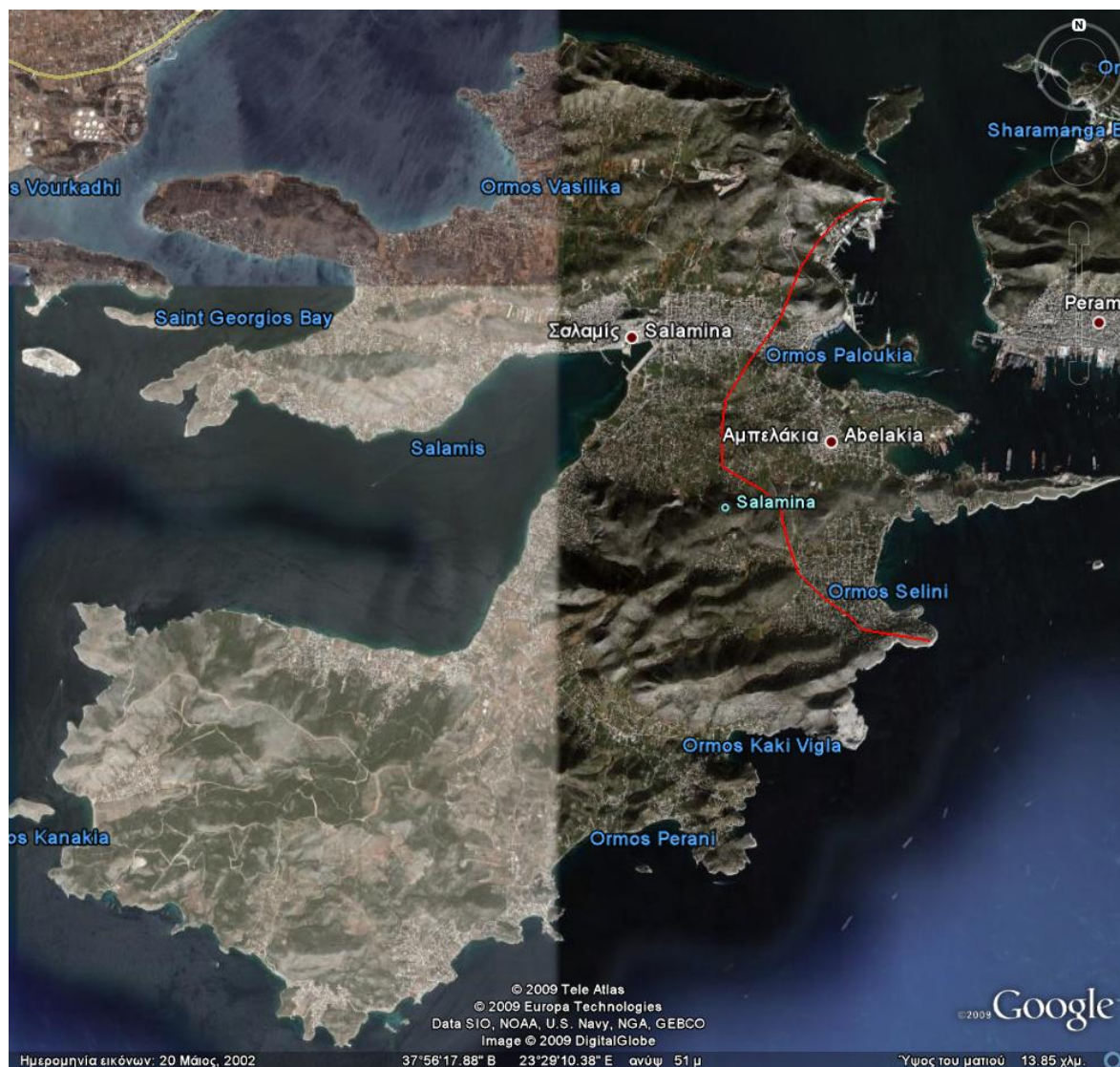
Χάρτης 2



Πηγή: www.nomarxiapeiraia.gr/Templates/touristikos_odigos/new/salamina/index.htm

Η περιοχή της Σαλαμίνας συγκεντρώνει σύμφωνα με την απογραφή του 2001 μόνιμο πληθυσμό 34.975 και πραγματικό πληθυσμό 38.022. Το νησί της Σαλαμίνας χωρίζεται σε δύο δήμους: το δήμο Σαλαμίνας με μόνιμο πληθυσμό 28.423 και πραγματικό 30.962 και το δήμο Αμπελακίων με μόνιμο 6.552 και πραγματικό πληθυσμό 7.060. Τα όρια των δήμων αυτών φαίνονται στην παρακάτω δορυφορική εικόνα 1.2.

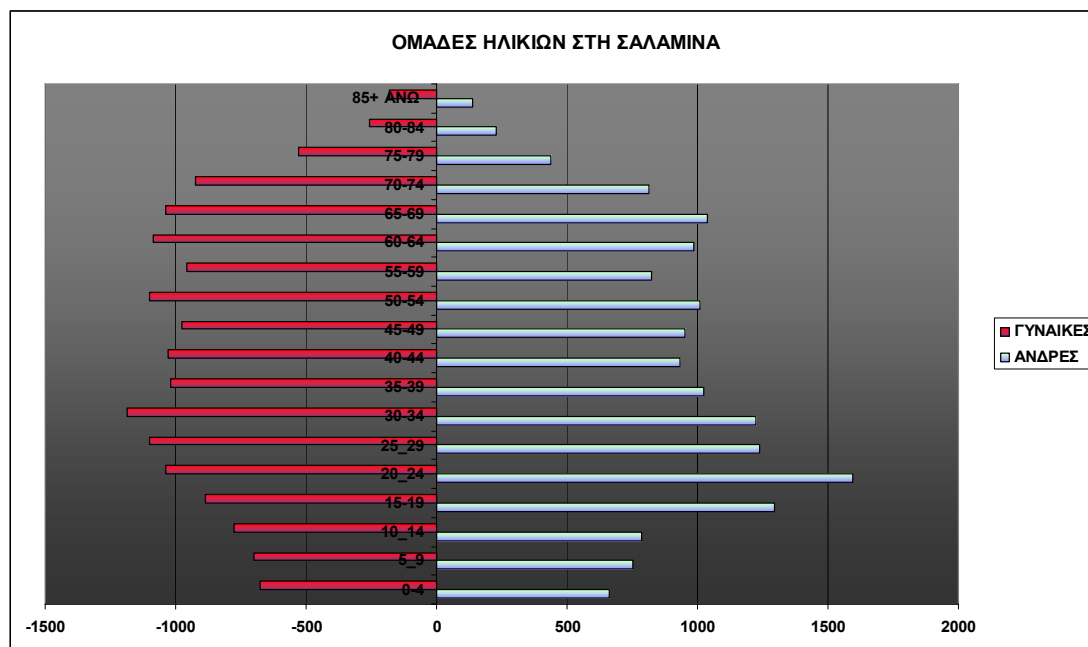
Εικόνα 1.2



Πηγή: www.googleearth.gr

Η μονοδιάστατη τομεακή πολιτική που οργανώθηκε και σχεδιάστηκε σε επίπεδο κεντρικής εξουσίας καθώς και η απουσία μιας πολιτικής χωρικής και κοινωνικής εξισορρόπησης που θα λάμβανε υπόψη τις γεωγραφικές διαφορετικότητες και ιδιαιτερότητες, προσδιόρισε τη σημερινή κατάσταση της υπαίθρου της Σαλαμίνας. Φαίνεται ότι η Σαλαμίνα συγκεντρώνει τα χαρακτηριστικά πολλών ορεινών και νησιωτικών περιοχών της Ελλάδος, οι οποίες έχουν μείνει στο περιθώριο της κρατικής πολιτικής και των επενδυτικών προγραμμάτων ως μη ανταγωνιστική σε όρους οικονομικής αποδοτικότητας στο πλαίσιο της λειτουργίας της αγοράς (Ανθοπούλου & Μωυσίδης, 2001, 107).

Στα παρακάτω διάγραμμα παρουσιάζονται ηλικιακές πυραμίδες, οι οποίες αποτελούν ένα είδος σχηματικής απεικόνισης της κατά ηλικία και φύλο δομής του πληθυσμού σε μια συγκεκριμένη χρονική στιγμή (Μπαγκάβος, 2003, 44). Το διάγραμμα 1 απεικονίζει την κατά φύλο και ηλικία κατανομή του πληθυσμού της Σαλαμίνας το 2001.



Διάγραμμα 1: Κατά φύλο και ηλικία κατανομή του πληθυσμού της Σαλαμίνας το 2001

Πηγή: http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A1604/Other/A1604_SAP03_TB_DC_00_2001_02_F_GR.pdf

Σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής του 2001, η Σαλαμίνα συγκεντρώνει τον κύριο όγκο του ανδρικού πληθυσμού της στις παραγωγικές (15-54 ετών) και μεγαλύτερες ηλικίες (55-74 ετών). Ο γυναικείος πληθυσμός συγκεντρώνεται στις ίδιες ηλικιακές ομάδες (15-74 ετών) με την διαφορά ότι ο αριθμός των γυναικών στις ομάδες αυτές είναι μικρότερος από αυτό των ανδρών. Οι ομάδες που καλύπτουν τις ηλικίες από 0-14 ετών συγκεντρώνουν μικρότερο αριθμό ατόμων σε σχέση με τις παραγωγικές-μεγάλες ηλικίες. Τέλος, τον μικρότερο αριθμό ατόμων συγκεντρώνουν ηλικίες μεγαλύτερες των 75-85 ετών.

Το Κερατσίνι είναι ένα προάστιο του Πειραιά, στα νοτιοδυτικά του πολεοδομικού συγκροτήματος (χάρτης 3). Η απόσταση από το κέντρο της Αθήνας είναι περίπου 14 χλμ. Παλαιότερα, η περιοχή ήταν αγροτική αλλά αστικοποιήθηκε έντονα, κυρίως μετά τη δεκαετία του 1950. Η περιοχή Κερατσινίου εντάσσεται στην περιφέρεια του Πειραιά συγκεντρώνοντας μόνιμο πληθυσμό 78.474 και πραγματικό πληθυσμό 76.102.

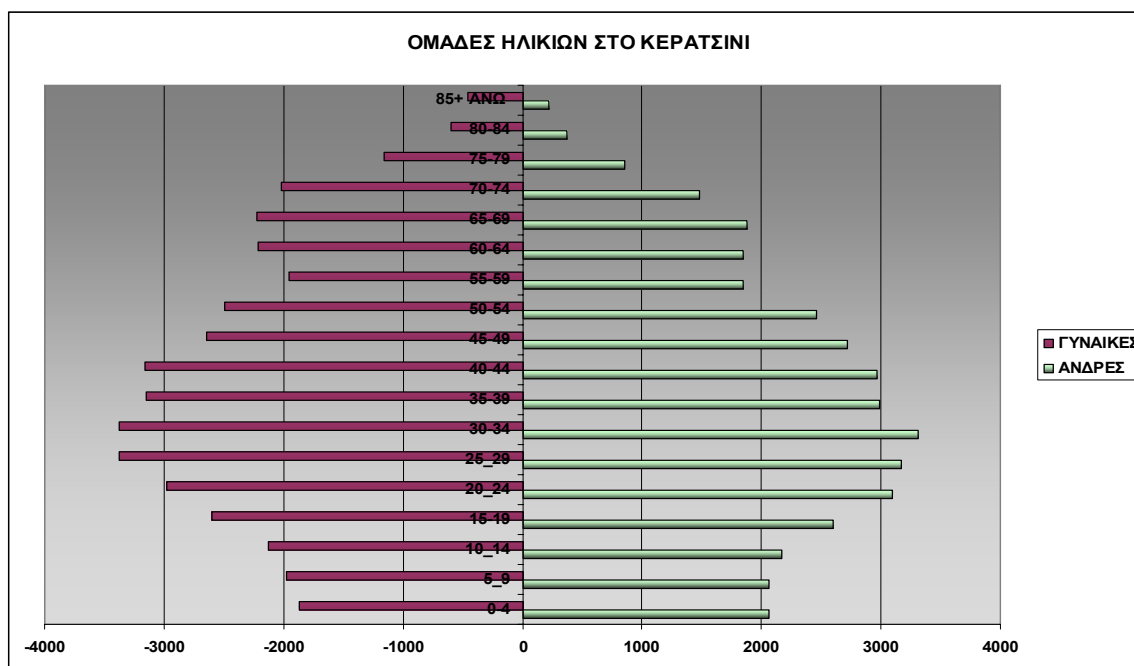
Χάρτης 3



Πηγή: <http://www.ypes.gr/kapodistrias/greek/kapo/atti41.htm>

Το Κερατσίνι είναι μία βιομηχανική περιοχή, αφού αποτελεί μέρος της βιομηχανικής ζώνης Πειραιά-Περάματος όπου και συγκεντρώνεται η βαριά βιομηχανία της χώρας.

Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζεται η κατά φύλο και ηλικία κατανομή του πληθυσμού του Κερατσινίου το 2001.



Διάγραμμα 2: Κατά φύλο και ηλικία κατανομή του πληθυσμού του Κερατσινίου το 2001

Πηγή: http://www.statistics.gr/portal/page/portal/ESYE/BUCKET/A1604/Other/A1604_SAP03_TB_DC_00_2001_02_F_GR.pdf

Σύμφωνα με τα στοιχεία της απογραφής του 2001, το Κερατσίνι συγκεντρώνει τον κύριο όγκο του ανδρικού πληθυσμού της στις ηλικίες 0-54 ετών ενώ ο γυναικείος πληθυσμός συγκεντρώνεται στις ηλικιακές ομάδες 10-54 ετών και 60-74 ετών. Γενικότερα παρατηρείται ότι ο πληθυσμός του Κερατσινίου συγκεντρώνεται στις παραγωγικές ηλικίες καθώς και στις μεγαλύτερες ηλικιακές ομάδες. Η χαμηλότερη συγκέντρωση του γυναικείου πληθυσμού παρατηρείται στην ηλικιακή ομάδα 75-85 και άνω ετών. Η μεγαλύτερη συγκέντρωση ανδρικού πληθυσμού υπάρχει στις ηλικίες 20-34 ετών, ενώ οι ηλικίες 25-44 ετών είναι οι πιο συχνές στον γυναικείο πληθυσμό.

4.2 Ερευνητικά εργαλεία

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν (α) το Τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας (Test of Referential Communication, TREC) (Lloyd, Camaioni & Ercolani, 1995), (β) το Τεστ κατανόησης συναισθημάτων (Test of Emotion Comprehension, TEC) (Harris, Rosnay & Pons, 2004) και (γ) ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών και διατροφικών συνηθειών (Παράρτημα).

(α) Τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας (Test of Referential Communication, TREC) (Lloyd, Camaioni & Ercolani, 1995)

Το τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να διαμορφώνει κατανοητά και σαφή προφορικά μηνύματα που αναφέρονται σε συγκεκριμένες εικόνες (ομιλητής) καθώς και την ικανότητά του να ανταποκρίνεται επιτυχώς σε σαφή και ασαφή μηνύματα που περιγράφουν συγκεκριμένες εικόνες (ακροατής). Το συγκεκριμένο τεστ έχει μεταφραστεί και προσαρμόσκει στην ελληνική πραγματικότητα για τους σκοπούς της παρούσας μελέτης. Η διεξαγωγή του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας διήρκησε 30 περίπου λεπτά.

Στο τεστ αυτό συμμετέχουν δύο άτομα: το παιδί και ο εξεταστής. Το παιδί στο πλαίσιο διεξαγωγής του τεστ ανταποκρίνεται ως ομιλητής και ως ακροατής, ρόλοι που εναλλάσσονται κατά τη διάρκεια του τεστ. Το παιδί και ο εξεταστής έχουν μπροστά τους από ένα πανομοιότυπο βιβλίο (το παιδί δεν γνωρίζει ότι τα βιβλία είναι πανομοιότυπα) με εικόνες. Ανάμεσα στο παιδί και τον εξεταστή υπάρχει κάποιο χάρισμα (π.χ. βιβλίο) έτσι ώστε το βιβλίο του εξεταστή να μην είναι ορατό από το παιδί. Ο εξεταστής έχει μπροστά του το βιβλίο και το φύλλο απαντήσεων του τεστ. Πριν αρχίσει η διεξαγωγή του τεστ ο εξεταστής ανοίγει το ένα από τα δύο βιβλία και παρουσιάζει στον εξεταζόμενο κάποιες εικόνες του βιβλίου προκειμένου να εξασφαλιστεί η κατανόηση από το παιδί των γνωρισμάτων των εικόνων και η εξοικείωση του παιδιού με τις λέξεις που θα χρησιμοποιηθούν. Οι εικόνες παρουσιάζουν κλόουν που φοράνε καπέλο ή σκούφο, ψαράκια στρογγυλά, μακρόστενα, κίτρινα ή κόκκινα, παιδιά με χρωματιστά σορτσάκια και μικρές ή μεγάλες μπάλες, κοριτσάκια με φιογκάκια στα μαλλιά, σπιτάκια, χριστουγεννιάτικα δέντρα με πολύχρωμες μπάλες και δώρα και κυρίες που πάνε βόλτα τους σκύλους τους, κτλ.».

Μετά την παρουσίαση ο εξεταστής εξηγεί το τεστ με τις εικόνες στο παιδί χρησιμοποιώντας τη πρώτη εικόνα. Κατά τη διεξαγωγή του τεστ είναι αδύνατη άλλη διευκρίνιση. Ο εξεταστής χρησιμοποιεί το φύλλο απαντήσεων του τεστ και καταγράφει τις απαντήσεις των παιδιών στις 29 προσπάθειες που αξιολογούν δεξιότητες ομιλητή (13 δοκιμασίες), ακροατή επαρκών-σαφών (3 δοκιμασίες) και ανεπαρκών ασαφών μηνυμάτων (13 δοκιμασίες).

Ο ομιλητής για κάθε σωστό χαρακτηριστικό που λέει βαθμολογείται με μία μονάδα. Τα σωστά επαρκή-σαφή μηνύματα του ακροατή βαθμολογούνται και αυτά από μία μονάδα. Στα ανεπαρκή-ασαφή μηνύματα η βαθμολογία εξαρτάται και από τον τρόπο που ο εξεταζόμενος έκανε την ερώτηση για να μάθει τα χαρακτηριστικά που δεν του είπε ο εξεταστής. Για παράδειγμα, όταν το παιδί ρωτήσει για την εικόνα 6:

- ❖ Αυτός με τα δύο κουμπιά ή με τα τρία κουμπιά → θα πάρει 1 βαθμό
- ❖ Αυτός με το καπέλο μπροστά του ή στο πλάι → θα πάρει 1 βαθμό

Αν ρωτήσει:

- ❖ Που είναι το καπέλο → θα πάρει 2 βαθμούς
- ❖ Πόσα κουμπιά έχει → θα πάρει 2 βαθμούς

Και αν ρωτήσει:

- ❖ Πού είναι το καπέλο και πόσα κουμπιά έχει → θα πάρει 5 βαθμούς.

Για κάθε σωστό χαρακτηριστικό στις δοκιμασίες του ομιλητή και στις δοκιμασίες του ακροατή των επαρκών-σαφών μηνυμάτων η βαθμολογία αντιστοιχεί σε μία μονάδα. Στα ανεπαρκή-ασαφή μηνύματα η βαθμολογία εξαρτάται και από τον τρόπο που ο εξεταζόμενος έκανε την ερώτηση.

(β) Τεστ κατανόησης συναισθημάτων TEC (Test of Emotion Comprehension) (Harris, Rosnay & Pons, 2004)

Το τεστ κατανόησης συναισθημάτων αξιολογεί το επίπεδο της συναισθηματικής αντίληψης και κατανόησης του μαθητή. Το τεστ χωρίζεται σε εννέα μέρη: 1) την αναγνώριση των συναισθημάτων, 2) την κατανόηση ότι οι εξωτερικές αιτίες επηρεάζουν τα συναισθήματα, 3) την κατανόηση ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ανθρώπων εξαρτώνται από τις επιθυμίες τους, 4) την κατανόηση ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων είτε είναι σωστές είτε είναι λάθος καθορίζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις σε μία κατάσταση, 5) την κατανόηση των συναισθημάτων που χρειάζονται τη μνήμη, 6) τη δυνατότητα να επικαλούνται διαφορετικές στρατηγικές προκειμένου να ελέγξουν τα συναισθήματά τους, 7) την ικανότητα διαφοροποίησης ανάμεσα στην έκφραση του συναισθήματος και στο πραγματικό συναίσθημα, 8) την κατανόηση των ανάμεικτων συναισθημάτων, ένα άτομο ίσως έχει πολλαπλές ή ακόμη και αντίθετες συναισθηματικές αντιδράσεις για μία δεδομένη κατάσταση και 9) την κατανόηση των ηθικών αρχών, δηλαδή τα παιδιά καταλαβαίνουν ότι αρνητικά αισθήματα προκύπτουν από μία ηθικά κατακριτέα συμπεριφορά και ότι θετικά αισθήματα προκύπτουν από μία ηθικά αξιόπαινη πράξη. Οι σωστές απαντήσεις των μαθητών σε καθεμία από τις παραπάνω ενότητες παίρνουν ένα βαθμό ενώ οι λανθασμένες απαντήσεις βαθμολογούνται με μηδέν.

Στο μέρος I η επίδειξη της σωστής εικόνας από τον εξεταζόμενο βαθμολογείται με 1 μονάδα και αυτό ισχύει για όλα τα μέρη του τεστ των συναισθηματικών χαρακτηριστικών. Στο μέρος II η σωστή απάντηση για το αγόρι που βλέπει την χελώνα του πεθαμένη είναι ότι νιώθει

λυπημένος. Το αγόρι που πήρε δώρο είναι χαρούμενο, το παιδί που δυσκολεύεται να ζωγραφίσει είναι θυμωμένο, το αγόρι που περιμένει το λεωφορείο είναι ανέκφραστο και το αγόρι που το κυνηγάει ένα τέρας είναι φοβισμένο. Στο μέρος III το αγόρι που είδε την coca cola και του άρεσε πολύ νιώθει χαρούμενο, ενώ το αγόρι που δεν του άρεσε είναι λυπημένο ενώ οι αντίστοιχες απαντήσεις είναι ίδιες και για το παράδειγμα της σαλάτας. Στο μέρος IV η σωστή απάντηση για το κουνέλι που τρώει το καρότο του είναι χαρούμενο. Στο μέρος V όταν το αγόρι βλέπει τη φωτογραφία του φίλου του είναι χαρούμενο ενώ όταν βλέπει τη φωτογραφία του κουνελιού του νιώθει λυπημένος. Στο μέρος VI το αγόρι μπορεί να σκεφτεί κάτι άλλο για να σταματήσει να νιώθει λυπημένο και στο μέρος VII το αγόρι στην πραγματικότητα νιώθει θυμωμένο. Στο μέρος των ανάμικτων συναισθημάτων το αγόρι με το ποδήλατο νιώθει χαρούμενο και φοβισμένο και στο τελευταίο μέρος όταν το παιδί λειτουργεί βάσει της ηθικής δηλαδή δεν παίρνει μπισκότο νιώθει χαρούμενο ενώ όταν δεν αποκαλύπτει στην μητέρα του αυτήν του την πράξη νιώθει λυπημένο.

(γ) Ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών και διατροφικών συνηθειών

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που αποτελείται από 22 ερωτήσεις. Οι αρχικές ερωτήσεις αφορούν στα δημογραφικά χαρακτηριστικά του μαθητή που συμπληρώνει το ερωτηματολόγιο ενώ οι υπόλοιπες εξετάζουν τις διατροφικές συνήθειες των μαθητών. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο διαμορφώθηκε με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (Ζάμπελας, 2003, Bryan, Osendarp *et al*, 2004, Benton, 2008, Lindmark and Clough, 2007).

4.3 Διαδικασία

Η έρευνα άρχισε στις 10 Νοεμβρίου του 2008 και ολοκληρώθηκε στις 15 Μαΐου του 2009. Η ερευνήτρια αρχικά ήρθε σε επικοινωνία με το Σχολικό Σύμβουλο των σχολείων της περιοχής της Σαλαμίνας και των περιοχών του Πειραιά, ο οποίος πρότεινε συγκεκριμένα σχολεία της ευθύνης του. Ο σχολικός σύμβουλος ενημέρωσε έξι διευθυντές δημοτικών σχολείων για το σκοπό και τις ανάγκες της έρευνας. Οι πέντε διευθυντές ανταποκρίθηκαν θετικά στην έρευνα. Η ερευνήτρια επικοινωνήσε μαζί τους με σκοπό τη λεπτομερή αναφορά σχετικά με την έρευνα και το χρόνο διάθεσης των μαθητών. Οι διευθυντές ενημέρωναν τους δασκάλους των τμημάτων για την έρευνα και οι εκπαιδευτικοί που είχαν στο τμήμα τους παιδιά με δυσλεξία έρχονταν σε επαφή με την ερευνήτρια, η οποία τους διευκρίνιζε πόσοι μαθητές έπρεπε να συμμετάσχουν στην έρευνα.

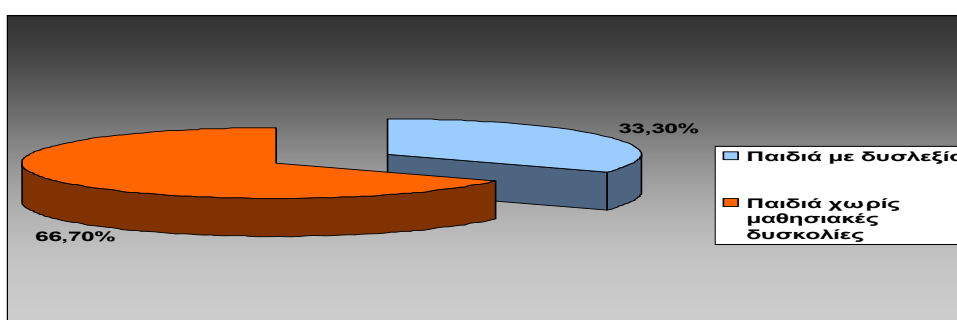
Οι μαθητές που συμμετείχαν ήταν παιδιά με δυσλεξία και παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες του ίδιου φύλου και του ίδιου τμήματος σε αναλογία 1 παιδί με δυσλεξία-2 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι, η επιλογή του τμήματος έγινε με βάση τους μαθητές με δυσλεξία. Τους τυπικά αναπτυσσόμενους μαθητές που πληρούσαν τα κριτήρια της έρευνας (μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και ίδιου φύλου με τους μαθητές με δυσλεξία του τμήματος) τους πρότεινε τυχαία ο εκπαιδευτικός. Οι μαθητές δεν γνώριζαν ότι συμμετείχαν σε έρευνα, αλλά ότι θα έπαιζαν κάποια παιχνίδια με εικόνες και νόμιζαν φυσικά ότι η επιλογή τους ήταν τυχαία, ώστε να μην νιώσουν ότι στιγματίζονται ή ότι διαφοροποιούνται από τους υπόλοιπους μαθητές. Τα ερευνητικά εργαλεία εφαρμόστηκαν εξατομικευμένα σε μία αίθουσα που παραχώρησε το σχολείο ώστε να υπάρχει η απαραίτητη ηρεμία και ησυχία.

Το ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών και διατροφικών συνηθειών το συμπλήρωνε η ερευνήτρια μέσα από συζήτηση που έκανε με τα παιδιά. Το τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας (Test of Referential Communication, TREC) και το τεστ κατανόησης συναισθημάτων TEC (Test of Emotion Comprehension) διεκπεραιώνονταν μέσα σε κλίμα «παιχνιδιού» και η αξιολόγηση γινόταν από την ερευνήτρια σε ξεχωριστό φύλλο απαντήσεων το οποίο συμπληρωνόταν κατά τη διάρκεια της συμπλήρωσης των τεστ, χωρίς τα παιδιά να αντιλαμβάνονται ότι σημειώνονται οι απαντήσεις τους. Η σειρά που ακολουθήθηκε στη χρήση των εργαλείων ήταν η συμπλήρωση ερωτηματολογίου διατροφικών συνηθειών, το τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας και το τεστ κατανόησης των συναισθημάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: Αποτελέσματα

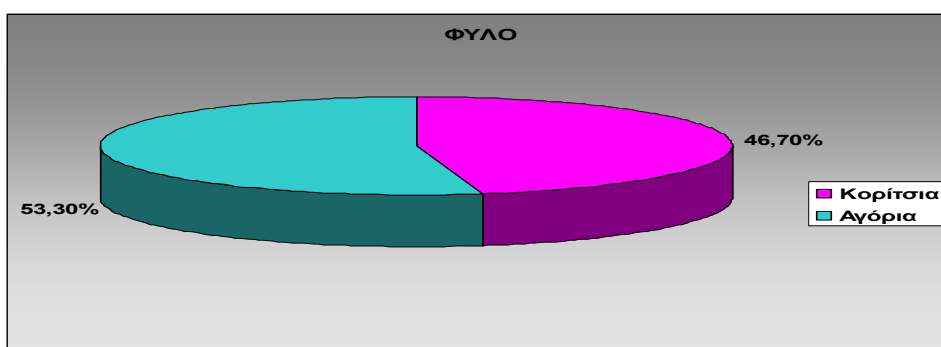
Χρησιμοποιήθηκαν περιγραφικές στατιστικές αναλύσεις για τις ποιοτικές και τις ποσοτικές μεταβλητές και τα δεδομένα της έρευνας μας αναλύθηκαν με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS.

Στο διάγραμμα 1 που ακολουθεί παρουσιάζονται τα ποσοστά των παιδιών που είχαν δυσλεξία (πειραματική ομάδα) και τα αντίστοιχα ποσοστά των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (ομάδα ελέγχου).



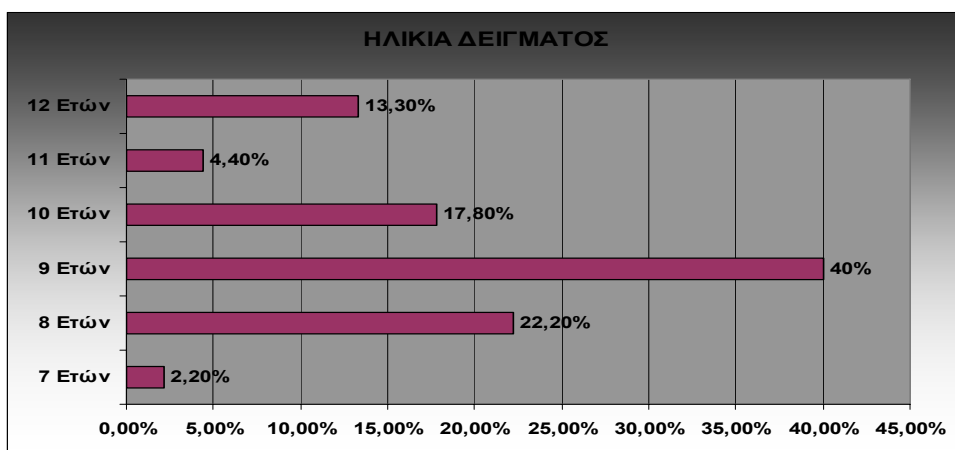
Διάγραμμα 1: Ποσοστά μαθητών με και χωρίς δυσλεξία που συμμετείχαν στην έρευνα

Στο διάγραμμα 2 παρουσιάζονται τα ποσοστά των παιδιών του δείγματος με βάση το φύλο. Το 46,7% του δείγματός μας ήταν κορίτσια και το 53,3% αγόρια.



Διάγραμμα 2: Ποσοστά μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα με βάση το φύλο

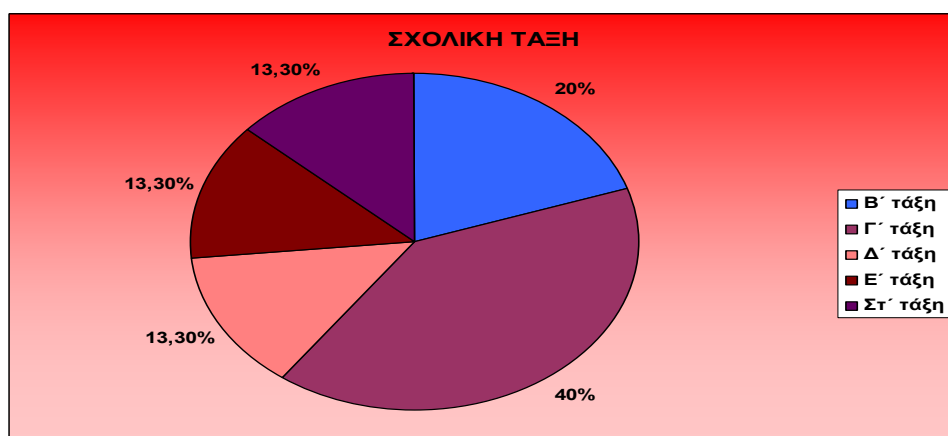
Στο διάγραμμα 3 παρουσιάζονται τα ποσοστά των παιδιών του δείγματος με βάση την ηλικία.



Διάγραμμα 3: Ποσοστά μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα με βάση την ηλικία

Το 40% του δείγματός μας είναι μαθητές ηλικίας 9 ετών, το 22,2% είναι μαθητές 8 ετών και το 17,8% είναι μαθητές 10 ετών. Οι υπόλοιπες ηλικίες καταλαμβάνουν ποσοστά μικρότερα από 13%.

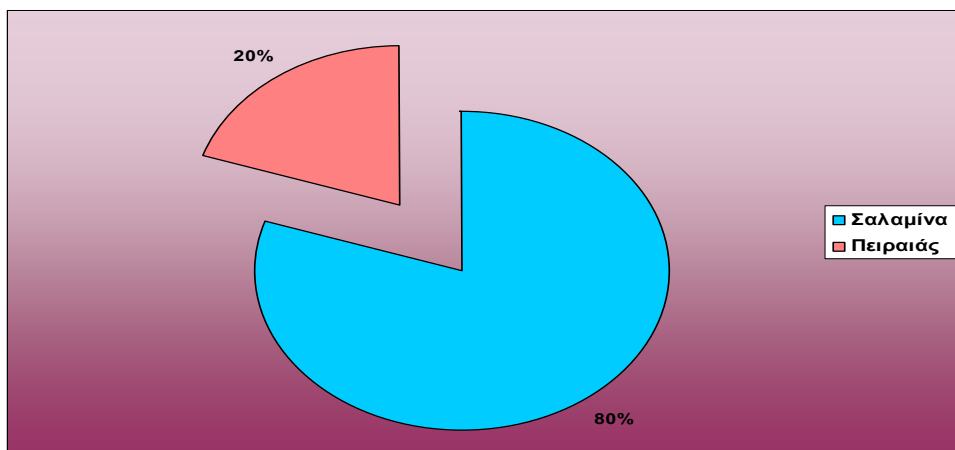
Το διάγραμμα 4 παρουσιάζει τα ποσοστά των παιδιών του δείγματος με βάση την σχολική τάξη.



Διάγραμμα 4: Ποσοστά των μαθητών της έρευνας ανά σχολική τάξη

Το 40% του δείγματός μας φοιτά στην Γ' τάξη δημοτικού, το 20% στην Β' τάξη, ενώ οι άλλες τάξεις συγκεντρώνουν από 13,3%.

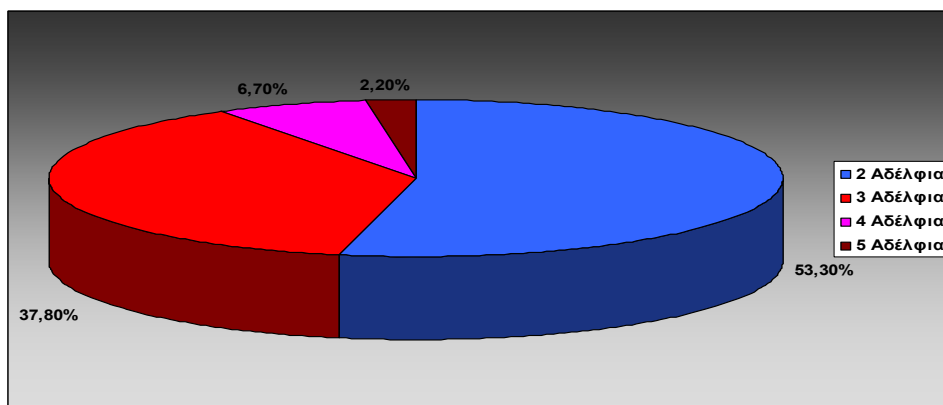
Στο διάγραμμα 5 παρουσιάζονται τα ποσοστά των παιδιών του δείγματος ανάλογα με τη γεωγραφική περιοχή στην οποία βρίσκεται το σχολείο στο οποίο φοιτούν.



Διάγραμμα 5: Ποσοστά των μαθητών της έρευνας με βάση τη γεωγραφική περιοχή του σχολείου φοίτησης

Το 80% του δείγματός προέρχεται από την Σαλαμίνα και το 20% από τον Πειραιά.

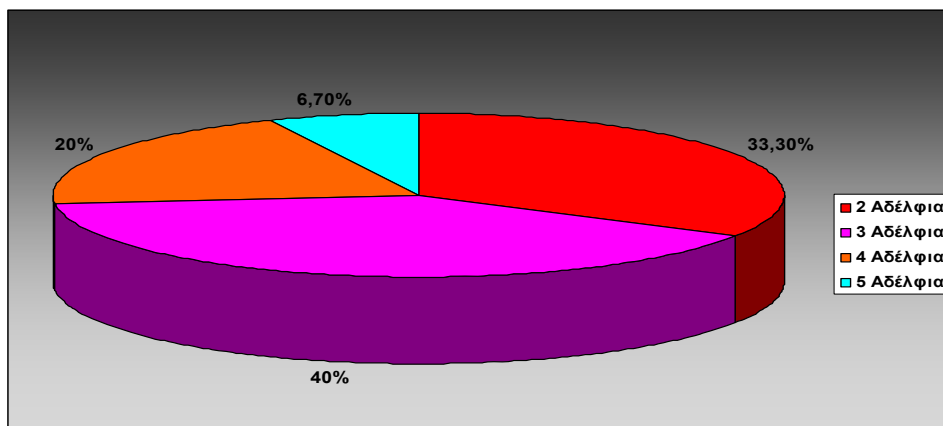
Στο παρακάτω διάγραμμα (διάγραμμα 6) παρουσιάζονται τα ποσοστά του αριθμού των παιδιών στις οικογένειες των μαθητών που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.



Διάγραμμα 6: Αριθμός παιδιών στις οικογένειες των μαθητών της έρευνας

Το 53,3% των μαθητών της έρευνας δήλωσε ότι στην οικογένεια υπάρχουν δύο παιδιά, το 37,8% προέρχεται από οικογένειες με τρία παιδιά, το 6,7% προέρχεται από οικογένειες με τέσσερα παιδιά ενώ το 2,2% των μαθητών δήλωσε ότι στην οικογένεια υπάρχουν πέντε παιδιά.

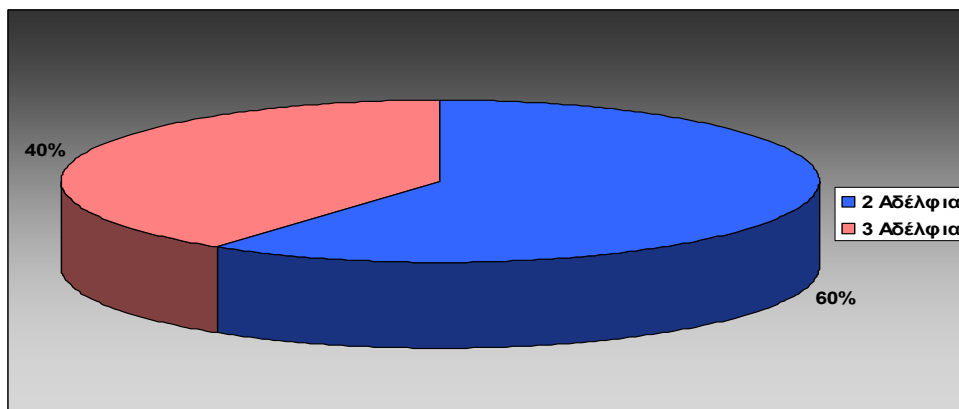
Στο διάγραμμα 7 παρουσιάζονται τα ποσοστά του αριθμού των παιδιών στις οικογένειες των μαθητών με δυσλεξία.



Διάγραμμα 7: Αριθμός παιδιών στις οικογένειες των μαθητών με δυσλεξία

Το 40% των μαθητών με δυσλεξία δήλωσε ότι στην οικογένεια υπάρχουν τρία παιδιά, το 33,3% προέρχεται από οικογένειες με 2 παιδιά, το 20% από οικογένειες με τέσσερα παιδιά ενώ το 6,7% των μαθητών με δυσλεξία δήλωσε ότι στην οικογένεια υπάρχουν πέντε παιδιά. Τα παιδιά με δυσλεξία κατάγονται από πολυμελείς οικογένειες άρα ο χρόνος διαβάσματος με τους γονείς για το κάθε παιδί μπορεί να είναι μικρότερος.

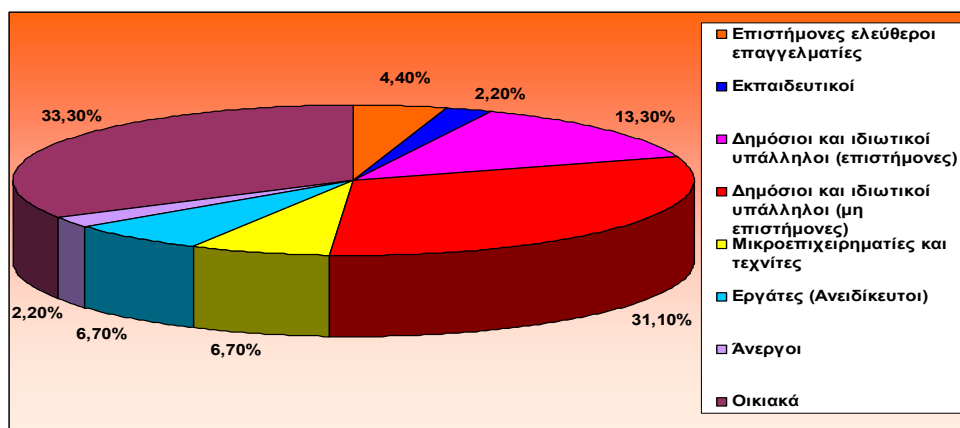
Στο παρακάτω διάγραμμα (διάγραμμα 8) παρουσιάζονται τα ποσοστά του αριθμού των παιδιών στις οικογένειες των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.



Διάγραμμα 8: Αριθμός παιδιών στις οικογένειες των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Το 60% των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δήλωσε ότι στην οικογένεια υπάρχουν δύο παιδιά, ενώ το 40% προέρχεται από οικογένειας με τρία παιδιά.

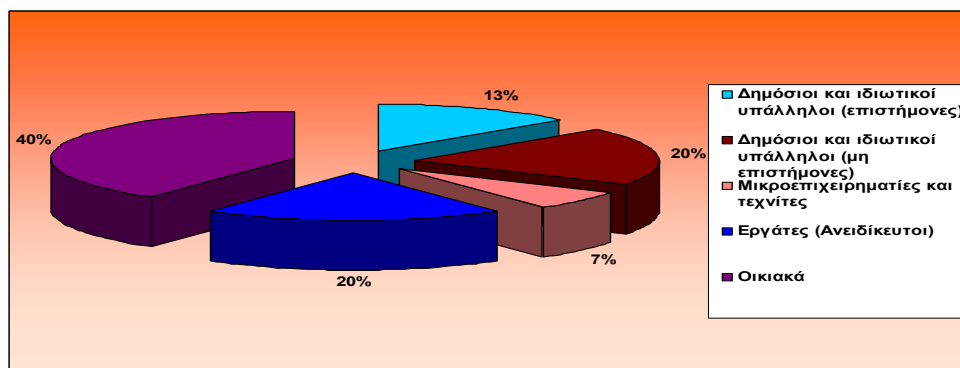
Στο διάγραμμα 9 παρουσιάζονται τα ποσοστά των μαθητών με βάση το επάγγελμα της μητέρας.



Διάγραμμα 9: Ποσοστά των μαθητών της έρευνας με βάση το επάγγελμα της μητέρας

Το 33,3% των μαθητών της έρευνας δήλωσε ότι οι μητέρες τους ασχολούνται με τα οικιακά, το 31,10% δήλωσε ότι απασχολούνται στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα (μη επιστήμονες), ενώ το 13,3% των μαθητών της έρευνας δήλωσε ότι απασχολούνται στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα (επιστήμονες).

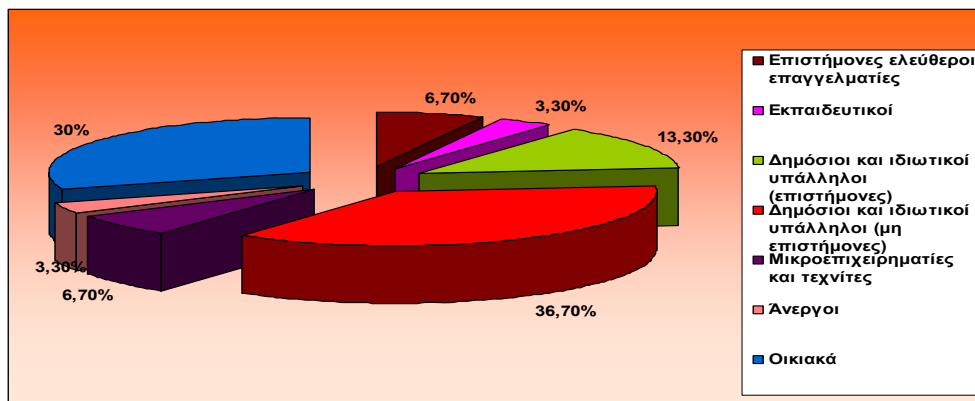
Στο διάγραμμα 10 παρουσιάζονται τα ποσοστά των μαθητών με δυσλεξία με βάση το επάγγελμα της μητέρας.



Διάγραμμα 10: Ποσοστά των μαθητών με δυσλεξία με βάση το επάγγελμα της μητέρας

Το 40% των μαθητών με δυσλεξία δήλωσε ότι οι μητέρες τους ασχολούνται με τα οικιακά, το 20% δήλωσε ότι απασχολούνται ως ανειδίκευτες εργάτριες, ενώ το ίδιο ποσοστό δήλωσε ότι οι μητέρες τους απασχολούνται στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα (μη επιστήμονες). Το 13,3% των μαθητών με δυσλεξία δήλωσε ότι οι μητέρες τους απασχολούνται στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα (επιστήμονες) και τέλος το 7% δήλωσε ότι απασχολούνται ως μικροεπιχειρηματίες και τεχνίτες.

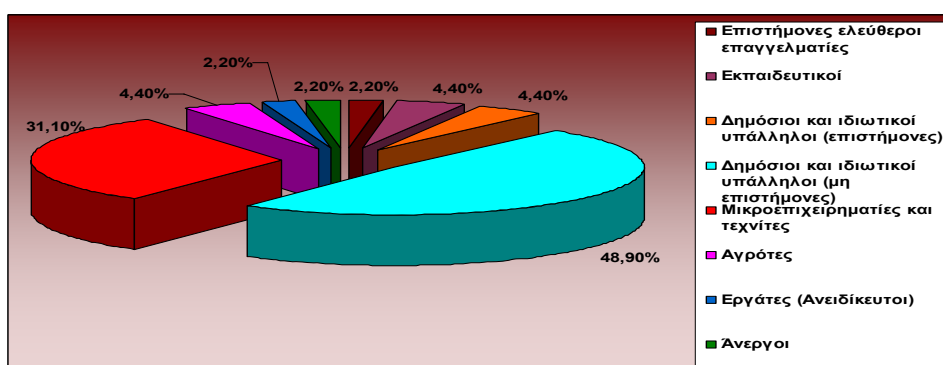
Στο διάγραμμα 11 παρουσιάζονται τα ποσοστά των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με βάση το επάγγελμα της μητέρας.



Διάγραμμα 11: Ποσοστά των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με βάση το επάγγελμα της μητέρας

Το 36,7% των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δήλωσε ότι οι μητέρες τους απασχολούνται στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα (μη επιστήμονες), το 30% δήλωσε ότι απασχολούνται με τα οικιακά, το 13,3% των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δήλωσε ότι οι μητέρες απασχολούνται στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα (επιστήμονες). Το 6,7% των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δήλωσε ότι οι μητέρες τους είναι επιστήμονες ελεύθεροι επαγγελματίες και ένα μικρό ποσοστό των μαθητών αυτών δήλωσε ότι είναι εκπαιδευτικοί, κατηγορίες οι οποίες δεν εμφανίστηκαν στις μητέρες των μαθητών με δυσλεξία.

Το διάγραμμα 12 παρουσιάζει τα ποσοστά των μαθητών με βάση το επάγγελμα του πατέρα.

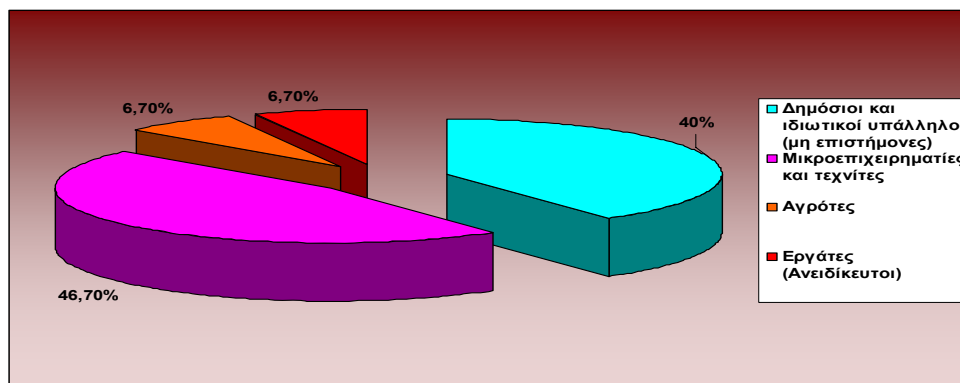


Διάγραμμα 12: Ποσοστά των μαθητών της έρευνας με βάση το επάγγελμα του πατέρα

Το 48,90% των μαθητών της έρευνας δήλωσε ότι οι πατέρες τους απασχολούνται στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα (μη επιστήμονες), ενώ το ποσοστό της τάξης του 31,10% δήλωσε ότι οι πατέρες τους απασχολούνται στον κλάδο των μικροεπιχειρηματιών και τεχνιτών. Το 4,4%

των μαθητών της έρευνας δήλωσε οι πατέρες τους απασχολούνται στον κλάδο των αγροτών και εκπαιδευτικών και το 2,2% δήλωσε ότι οι πατέρες τους απασχολούνται στον κλάδο των επιστημόνων, των ανειδίκευτων εργατών και των ανέργων.

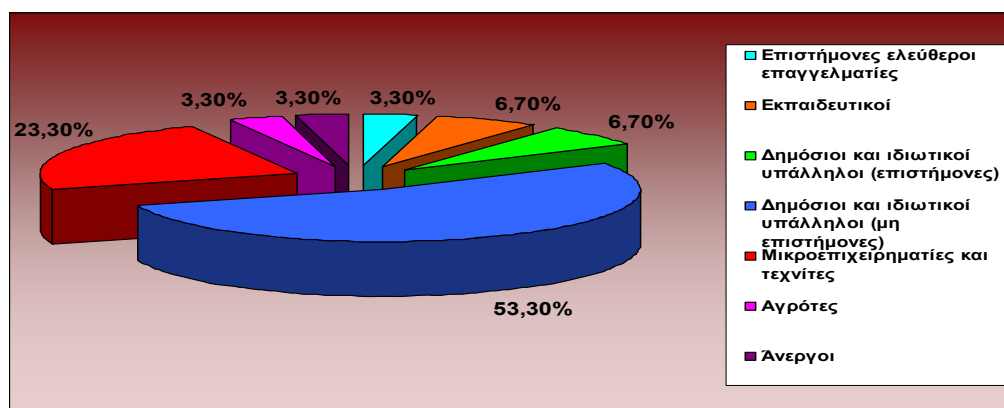
Στη συνέχεια το διάγραμμα 13 που ακολουθεί παρουσιάζει τα ποσοστά των μαθητών με δυσλεξία με βάση το επάγγελμα του πατέρα.



Διάγραμμα 14: Ποσοστά των μαθητών με δυσλεξία με βάση το επάγγελμα του πατέρα

Το 46,7% των μαθητών με δυσλεξία δήλωσε ότι οι πατέρες τους απασχολούνται ως μικροεπιχειρηματίες και τεχνίτες, το 40% απασχολούνται στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα (μη επιστήμονες) και το 6,7% των μαθητών με δυσλεξία δήλωσε ότι απασχολούνται ως αγρότες και ως ανειδίκευτοι εργάτες.

Στο διάγραμμα 15 παρουσιάζονται τα ποσοστά των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με βάση το επάγγελμα του πατέρα.



Διάγραμμα 15: Ποσοστά των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με βάση το επάγγελμα του πατέρα

Το 53,30% των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες δήλωσε ότι οι πατέρες τους απασχολούνται στον τριτογενή τομέα σαν δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι και καταγράφονται στην κατηγορία των μη επιστημόνων, ενώ το 23,30% των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

δήλωσε ότι οι πατέρες τους εντάσσονται στο εργατικό δυναμικό με την ιδιότητα των μικροεπιχειρηματιών και τεχνιτών.

Τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας (Test of Referential Communication, TREC)

Στον πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας (μαθητές με δυσλεξία) και της ομάδας ελέγχου (μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 2: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (mean percentage correct) στις δοκιμασίες παραπεμπτικής επικοινωνίας.

	Πειραματική ομάδα (μαθητές με δυσλεξία) n=15		Ομάδα ελέγχου (μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) n=30	
	Μέση τιμή (%)	Τ. α.	Μέση τιμή (%)	Τ. α.
Ομιλητής	62,29	23,17	82,48	13,91
Ακροατής (Επαρκή μηνύματα)	97,78	8,61	100	0
Ακροατής (Ανεπαρκή μηνύματα)	19,57	15,27	36,67	12,65

Οι μαθητές της ομάδας ελέγχου φαίνεται ότι συγκεντρώνουν μεγαλύτερο μέσο ποσοστό ορθών απαντήσεων στις δοκιμασίες *ομιλητή* (82,48%) και στις δοκιμασίες *ακροατή (ανεπαρκή μηνύματα)* (36,67%) από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Στην πειραματική ομάδα φαίνεται ότι το μέσο ποσοστό ορθών απαντήσεων στις δοκιμασίες του *ομιλητή* είναι 62,29% και στις δοκιμασίες *ακροατή (ανεπαρκή μηνύματα)* 19,57%. Τα παιδιά με δυσλεξία φαίνεται να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του τεστ της παραπεμπτικής επικοινωνίας, ενώ οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας. Οι δύο ομάδες φαίνεται να συγκεντρώνουν το μεγαλύτερο ποσοστό των σωστών απαντήσεων στις δοκιμασίες *ομιλητή*.

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων μετά την εφαρμογή του μη-παραμετρικού test Mann-Whitney στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας.

Πίνακας 3: Διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων στις δοκιμασίες παραπεμπτικής ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

	Ομιλητής	Ακροατής (επαρκή μηνύματα)	Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα)
Mann-Whitney test	96	210	80
Asymp. Sig. (2-tailed) (p-value)	0,002	0,16	0,001

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στη μέση βαθμολογία του *ομιλητή* ($p=0.002$) και του *ακροατή (ανεπαρκή μηνύματα)* ($p=0.001$), ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Τεστ κατανόησης συναισθημάτων TEC (Test of Emotion Comprehension)

Στο πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων στις δοκιμασίες κατανόησης των συναισθημάτων των μαθητών που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 4: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (mean percentage correct) στις δοκιμασίες κατανόησης των συναισθημάτων.

	Πειραματική ομάδα (μαθητές με δυσλεξία) n=15		Ομάδα ελέγχου (μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) n=30	
	Μέση τιμή (%)	τ. α.	Μέση τιμή (%)	τ. α.
Αναγνώριση συναισθημάτων	96	8,28	100	0
Εξωτερικά αίτια	91,67	10,33	96,67	7,58
Επιθυμίες	78,33	26,50	95,83	13,27
Πεποιθήσεις	40	50,71	63,33	49,01
Ενθύμια	83,33	24,40	91,67	18,95

Κανονισμοί	40	50,71	56,67	50,4
Προσχήματα και πραγματικότητες	93,33	25,82	100	0
Ανάμεικτα συναισθήματα	46,67	51,64	56,67	50,4
Ηθικές αρχές	50	26,73	56,67	34,07
Συνολική βαθμολογία συναισθήματος	79,39	7,66	88,03	6,59

Στην πειραματική ομάδα, φαίνεται ότι το μέσο ποσοστό ορθών απαντήσεων (96%) στην ενότητα *αναγνώριση συναισθημάτων* του τεστ κατανόησης συναισθημάτων (TEC) είναι μεγαλύτερο από εκείνα στις υπόλοιπες ενότητες του συγκεκριμένου τεστ. Υψηλά ποσοστά ορθών απαντήσεων παρατηρούνται επιπλέον στις ενότητες *προσχήματα και πραγματικότητες* και *εξωτερικά αίτια*. Το χαμηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων (40%) συγκεντρώνεται στις ενότητες *πεποιθήσεις και κανονισμοί*.

Στην ενότητα *αναγνώριση συναισθημάτων* και στην ενότητα *προσχήματα και πραγματικότητες* του τεστ κατανόησης συναισθημάτων (TEC) η ομάδα ελέγχου φαίνεται ότι συγκεντρώνει το μεγαλύτερο μέσο ποσοστό σωστών απαντήσεων (100%) από εκείνα στις υπόλοιπες ενότητες. Υψηλά ποσοστά ορθών απαντήσεων παρατηρούνται επιπλέον στις ενότητες *εξωτερικά αίτια*, *επιθυμίες* και *ενθύμια*. Το χαμηλότερο ποσοστό ορθών απαντήσεων (56,67%) συγκεντρώνεται στις ενότητες *κανονισμοί*, *ανάμεικτα συναισθήματα* και *ηθικές αρχές*.

Στον πίνακα 5 παρουσιάζονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων μετά την εφαρμογή του μη-παραμετρικού test Mann-Whitney στις δοκιμασίες της κατανόησης του συναισθήματος.

Πίνακας 5: Διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων στις δοκιμασίες κατανόησης των συναισθημάτων ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

	Mann-Whitney test	Asymp. Sig. (2-tailed) p-value
Αναγνώριση συναισθημάτων	180	0,012
Εξωτερικών αιτιών	157,5	0,034
Επιθυμιών	141	0,005
Πεποιθήσεων	172,5	0,142
Ενθύμια	187,5	0,210

Κανονισμών	187,5	0,297
Προσχήματα και πραγματικότητες	210	0,157
Ανάμεικτα συναισθήματα	202,5	0,531
Ηθικές αρχές	199	0,474
Συνολική βαθμολογία συναισθήματος	93	0,001

Στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται ως προς τη μέση βαθμολογία στη δοκιμασία *αναγνώριση συναισθημάτων* ($p=0.012$), τη δοκιμασία των *εξωτερικά αίτια* ($p=0.034$), τη δοκιμασία *επιθυμίες* ($p=0.005$) και της *συνολικής βαθμολογίας κατανόησης συναισθήματος* ($p=0.01$), ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στην πειραματική ομάδα (μαθητές με δυσλεξία) και την ομάδα ελέγχου (μαθητές χωρίς δυσλεξία)

Στον πίνακα 6 παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων των μαθητών με δυσλεξία μετά την εφαρμογή του μη-παραμετρικού test Mann-Whitney στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας και στις δοκιμασίες της κατανόησης των συναισθημάτων με βάση το φύλο.

Πίνακας 6: Διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας και στις δοκιμασίες της κατανόησης των συναισθημάτων των μαθητών με δυσλεξία με βάση το φύλο.

	Ομιλητής [μέση τιμή%, (τ. α.)]	Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα) [μέση τιμή%, (τ. α.)]	Τεστ κατανόησης συναισθημάτων [μέση τιμή%, (τ. α.)]
Αγόρια (n=8)	60 (24,19)	14,62 (15,81)	81,25 (6,16)
Κορίτσια (n=7)	64,9 (23,54)	25,22 (13,48)	77,27 (9,09)
Asymp. Sig. (2-tailed) (p-value)	0,56	0,14	0,29

Από τον πίνακα 6 φαίνεται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές των παραπάνω μεταβλητών μας ανάμεσα στα δύο φύλα.

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες μετά την εφαρμογή του μη-παραμετρικού test Mann-Whitney στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας και στις δοκιμασίες της κατανόησης των συναισθημάτων με βάση το επίπεδο φύλου.

Πίνακας 7: Διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας και στις δοκιμασίες της κατανόησης των συναισθημάτων των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με βάση το φύλο.

	Ομιλητής [μέση τιμή%, (τ. α.)]	Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα) [μέση τιμή%, (τ. α.)]	Τεστ κατανόησης συναισθημάτων [μέση τιμή%, (τ. α.)]
Αγόρια (n=16)	81,42 (16,79)	35,23 (15,34)	88,92 (7,41)
Κορίτσια (n=14)	83,67 (10,17)	38,29 (8,9)	87,01 (5,59)
Asymp. Sig. (2-tailed) (p-value)	0,77	0,93	0,44

Από τον πίνακα 7 φαίνεται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές των παραπάνω μεταβλητών μας ανάμεσα στα δύο φύλα.

Διατροφικά χαρακτηριστικά

Στον πίνακα 8 φαίνονται οι διατροφικές συνήθειες σε ποσοστά επί της εκατό των παιδιών με δυσλεξία (πειραματική ομάδα) αλλά και των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (ομάδας ελέγχου).

Πίνακας 8: Διατροφικά χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.

	Πειραματική ομάδα n=15		Ομάδα ελέγχου n=30		Σύνολο n=45	
	Ναι (%)	Όχι (%)	Ναι (%)	Όχι (%)	Ναι (%)	Όχι (%)
Λήψη βραδινού (Πριν το τεστ)	80	20	96,7	3,3	91,1	8,9
Κατανάλωση πρωινού (Πριν το τεστ)	80	20	63,3	36,7	68,9	31,1
Κατανάλωση ποτών (Πριν το τεστ)	86,7	13,3	86,7	13,3	86,7	33,3

Κατανάλωση δεκατιανού την ημέρα των τεστ	66,7	13,3	86,7	13,3	80	13,3
Συνήθη λήψη πρωινού	100	-	86,7	13,3	91,1	8,9

Το ποσοστό των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που κατανάλωσε βραδινό γεύμα πριν από τη διεξαγωγή του τεστ είναι μεγαλύτερο από αυτό των παιδιών με δυσλεξία που καταναλώνουν βραδινό. Όμως, το ποσοστό των μαθητών με δυσλεξία που κατανάλωσε πρωινό γεύμα την ημέρα της έρευνας είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Στην ερώτηση αν συνήθως τρώνε πρωινό, το 100% των μαθητών με δυσλεξία και το 86,7% των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες απάντησε ότι συνήθως καταναλώνουν πρωινό γεύμα.

Στον πίνακα 9 παρουσιάζονται οι σημαντικές διαφορές των μέσων τιμών των θετικών απαντήσεων μετά την εφαρμογή του μη-παραμετρικού test Mann-Whitney στα διατροφικά χαρακτηριστικά των δύο ομάδων (πειραματική ομάδα –ομάδα ελέγχου) που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 9: Διαφορές των μέσων τιμών των θετικών απαντήσεων στα διατροφικά χαρακτηριστικά των δύο ομάδων (πειραματική ομάδα – ομάδα ελέγχου) που συμμετείχαν στην έρευνα.

	Λήψη πρωινού (Πριν το τεστ)	Συνήθως λήψη πρωινού	Γεύματα την ημέρα στο σπίτι
Mann-Whitney test	187,5	195,0	189,5
Asymp. Sig. (2 tailed) (p-value)	0,260	0,143	0,323

Από τον πίνακα 9 φαίνεται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μέσες τιμές των παραπάνω μεταβλητών.

Περισσότερες πληροφορίες για τους τύπους γευμάτων (πρωινό-δεκατιανό) φαίνονται στο Παράρτημα.

Ο πίνακας 10 παρουσιάζει τη συχνότητα κατανάλωσης πρωινού γεύματος και τον αριθμό των γευμάτων κατανάλωσης των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 10: Διατροφικά χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.

	Πειραματική ομάδα n=15					Ομάδα ελέγχου n=30				
Συχνότητα λήψης πρωινού	Εβδομαδιαίως (%)			Καθημερινά (%)	Εβδομαδιαίως (%)			Καθημερινά (%)		
	1 Φορά	3 Φορές	4 Φορές		1 Φορά	3 Φορές	4 Φορές			
	13.3	-	13.3		66.7	16,7	3,3		20	50
	Αριθμός γευμάτων (%)					Αριθμός γευμάτων (%)				
Γεύματα την ημέρα	Ένα	Δύο	Τρία	Τέσσερα	Πέντε	Ένα	Δύο	Τρία	Τέσσερα	Πέντε
	-	-	6.7	26.7	66.7	-	-	10	20	70
Γεύματα την ημέρα στο σπίτι	-	6.7	40	53.3	-	-	3,3	30	63,3	3,3

Οι μαθητές με δυσλεξία καταλαμβάνουν μεγαλύτερο ποσοστό στη καθημερινή κατανάλωση πρωινού αλλά στις υπόλοιπες κατηγορίες καταλαμβάνουν μικρότερα ποσοστά από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Τα ποσοστά των μαθητών με δυσλεξία είναι σε ελάχιστο βαθμό μικρότερα από τα αντίστοιχα των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και οι δύο ομάδες ακολουθούν τα ίδια σε αριθμό γεύματα ημερησίως.

Το 53,3% της πειραματικής ομάδας δήλωσε ότι καταναλώνει και τα τέσσερα γεύματα στο σπίτι, το 40% καταναλώνει τα τρία γεύματα στο σπίτι και το 6,7% τα δύο γεύματα. Η ομάδα ελέγχου ως προς τον αριθμό των γευμάτων κατανάλωσης στο σπίτι καταλαμβάνει περίπου τα ίδια ποσοστά με την ομάδα των παιδιών με δυσλεξία με ελάχιστες διαφορές. Τα παιδιά γενικότερα τρώγοντας στο σπίτι καταναλώνουν περισσότερο σπιτικό φαγητό και έτσι αποφεύγεται η επαφή με τρόφιμα αμφιβόλου ποιότητας.

Ο πίνακας 11 παρουσιάζει τις συνήθειες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα σε σχέση με το φαγητό.

Πίνακας 11: Διατροφικά χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα.

	Πειραματική ομάδα n=15					Ομάδα ελέγχου n=30				
Ποιος μαγειρεύει;	Μητέρα (%)	Πατέρας (%)	Γιαγιά (%)	Μητέρα και γιαγιά (%)	Γονείς (%)	Μητέρα (%)	Πατέρας (%)	Γιαγιά (%)	Μητέρα και γιαγιά (%)	Γονείς (%)
	66,7	-	6,7	20	6,7	63,3	-	20	10	6,7
Που τρώς συνήθως;	Στο τραπέζι (%)		Στον καναπέ (%)			Στο τραπέζι (%)		Στον καναπέ (%)		
	80		20			93,3		6,7		
Πώς έφτασες στο σχολείο;	Αυτοκίνητο (%)	Λεωφορείο (%)	Ποδήλατο μηχανή (%)	Πόδια (%)		Αυτοκίνητο (%)	Λεωφορείο (%)	Ποδήλατο μηχανή (%)	Πόδια (%)	
	40	13,3	-	46,7		73,3	6,7	3,3	16,7	

Το 66,7% της πειραματικής ομάδας και το 63,3% της ομάδας ελέγχου μας απάντησε ότι η μητέρα μαγειρεύει, άρα οι μαθητές και των δύο ομάδων τρέφονται με σπιτικά φαγητά. Το 46,7% της πειραματικής ομάδας δήλωσε ότι μετακινείται με τα πόδια και το 40% με αυτοκίνητο. Το 73,3% των μαθητών της ομάδας ελέγχου δήλωσε ότι μετακινείται με αυτοκίνητο και το 16,7% με τα πόδια.

Περισσότερες πληροφορίες για τη συχνότητα κατανάλωσης τροφίμων των μαθητών με δυσλεξία και των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες φαίνονται στο Παράρτημα.

Στον πίνακα 12 παρουσιάζονται οι σημαντικές διαφορές των μέσων τιμών της συχνότητας κατανάλωσης τροφίμων μετά την εφαρμογή του μη-παραμετρικού test Mann-Whitney σε κάποιες κατηγορίες τροφίμων των δύο ομάδων (πειραματική ομάδα –ομάδα ελέγχου) που συμμετείχαν στην έρευνα.

Πίνακας 12: Διαφορές των μέσων τιμών της συχνότητας κατανάλωσης τροφίμων μετά την εφαρμογή του μη-παραμετρικού test Mann-Whitney U σε κάποιες κατηγορίες τροφίμων των δύο ομάδων που συμμετείχαν στην έρευνα.

	Φρούτα	Λαχανικά	Νερό	Αναψυκτικά με ζάχαρη	Αναψυκτικά χωρίς ζάχαρη	Γάλα	Τυρί
Mann-Whitney test	216,5	179,5	184,5	170,5	213,5	166,5	200,0
Asymp. Sig. (2-tailed) (p-value)	0,831	0,227	0,286	0,178	0,772	0,095	0,528

Στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν εντοπίζονται στις παραπάνω μεταβλητές ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Λήψη πρωινού και επίδοση στα τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας και κατανόησης συναισθημάτων

Ο πίνακας 13 παρουσιάζει τα ποσοστά των μαθητών της έρευνας που δήλωσαν ότι έλαβαν ή δεν έλαβαν πρωινό την ημέρα που έγιναν οι δοκιμασίες.

Πίνακας 13: Ποσοστά μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα με βάση τη λήψη πρωινού.

	Λήψη πρωινού πριν από τα τεστ	
	Ναι (%)	Όχι(%)
Πειραματική ομάδα	80 (12 μαθητές)	20 (3 μαθητές)
Ομάδα ελέγχου	63,3 (19 μαθητές)	36,7 (11 μαθητές)
Σύνολο μαθητών	68,9 (45 μαθητές)	31,1 (45 μαθητές)

Το 80% της πειραματικής ομάδας κατανάλωσε πρωινό την ημέρα διεξαγωγής των δοκιμασιών και το 20% των μαθητών αυτών δεν κατανάλωσε πρωινό γεύμα. Ενώ το 63,3% των παιδιών της ομάδας ελέγχου κατανάλωσε πρωινό και ένα μεγάλο ποσοστό το 36,7% δεν κατανάλωσε πρωινό γεύμα.

Μαθητές με δυσλεξία

Στον πίνακα 14 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες ομιλητή του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 14: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας (mean percentage correct) με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες του ομιλητή.

	Λήψη πρωινού πριν από το τεστ	Μέση τιμή	τ. α.
Ομιλητής	Ναι	64,05	22,01
	Όχι	55,24	31,60

Από τον πίνακα 14 και από το διάγραμμα 16 φαίνεται ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που δήλωσαν ότι πήραν πρωινό πριν από τη διεξαγωγή του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας (TREC) συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία στις δεξιότητες του ομιλητή από τους μαθητές της ίδιας ομάδας που δήλωσαν ότι δεν κατανάλωσαν πρωινό.



Διάγραμμα 16: Μέσες τιμές των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (mean percentage correct) με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες του ομιλητή.

Στον πίνακα 15 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες ακροατή (ανεπαρκή μηνύματα) του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 15: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας (mean percentage correct) με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες του ακροατή των ανεπαρκών μηνυμάτων.

	Λήψη πρωινού πριν το τεστ	Μέση τιμή	τ. α.
Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα)	Ναι	21,28	14,34
	Όχι	12,77	20,30

Από τον πίνακα 15 και από το διάγραμμα 17 φαίνεται ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που δήλωσαν ότι πήραν πρωινό πριν από τη διεξαγωγή του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας (TREC) συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία στις δεξιότητες του ακροατή που ανταποκρίνεται σε ανεπαρκή μηνύματα από τους μαθητές της ίδιας ομάδας που δήλωσαν ότι δεν κατανάλωσαν πρωινό.



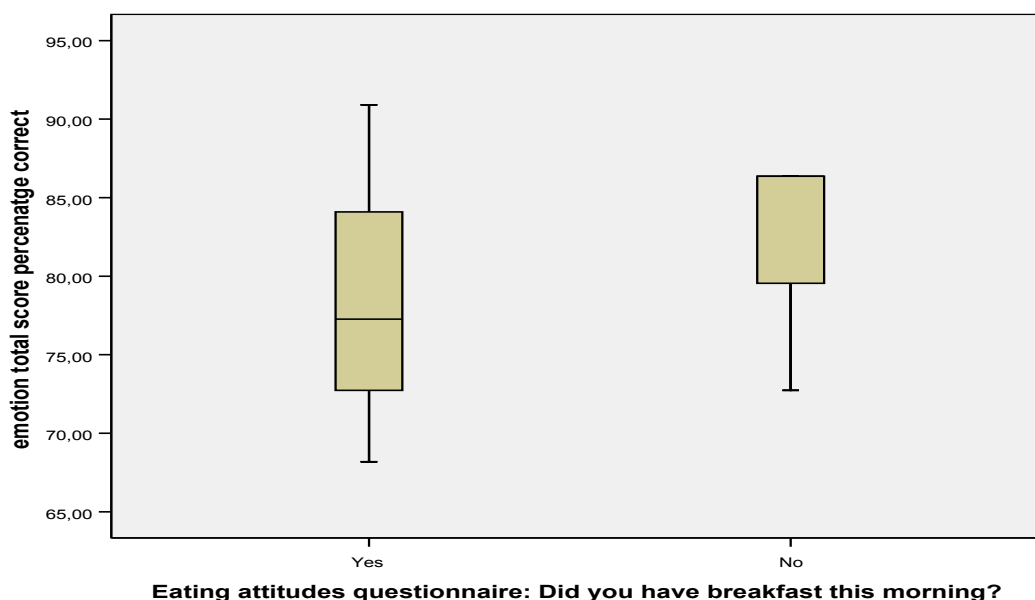
Διάγραμμα 17: Μέσες τιμές των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (mean percentage correct) με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες του ακροατή των ανεπαρκών μηνυμάτων.

Στο πίνακα 16 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες της κατανόησης των συναισθημάτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας16: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας (mean percentage correct) με βάση τη λήψη πρωινού στο σύνολο των δοκιμασιών του τεστ κατανόησης συναισθημάτων.

	Λήψη πρωινού πριν από το τεστ	Μέση τιμή	τ. α.
Τεστ κατανόησης συναισθημάτων	Ναι	78,79	7,83
	Όχι	81,81	7,87

Από τον πίνακα 16 και από το διάγραμμα 18 φαίνεται ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που δήλωσαν ότι πήραν πρωινό πριν από τη διεξαγωγή του τεστ κατανόησης των συναισθημάτων (TEC), συγκέντρωσαν μικρότερη μέση συνολική βαθμολογία στην κατανόηση των συναισθημάτων από τους μαθητές της ίδιας ομάδας που δήλωσαν ότι δεν κατανάλωσαν πρωινό.



Διάγραμμα 18: Μέσες τιμές των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (mean percentage correct) με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες του τεστ κατανόησης συναισθημάτων.

Στον πίνακα 17 παρουσιάζονται οι σημαντικές διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων μετά την εφαρμογή του μη-παραμετρικού test Mann-Whitney στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας και της κατανόησης των συναισθημάτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας με βάση τη λήψη πρωινού πριν από το τεστ.

Πίνακας 17: Διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας και της κατανόησης των συναισθημάτων με βάση τη λήψη πρωινού πριν από το τεστ.

	Ομιλητής	Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα)	Τεστ κατανόησης συναισθημάτων
Mann-Whitney test	14,5	12,0	14,0
Asymp. Sig. (2-tailed) (p-value)	0,612	0,383	0,558

Από τον πίνακα 17 φαίνεται ότι υπάρχουν διαφορές στις μέσες τιμές των παραπάνω μεταβλητών μας, ωστόσο δεν είναι στατιστικά σημαντικές διότι ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μικρός.

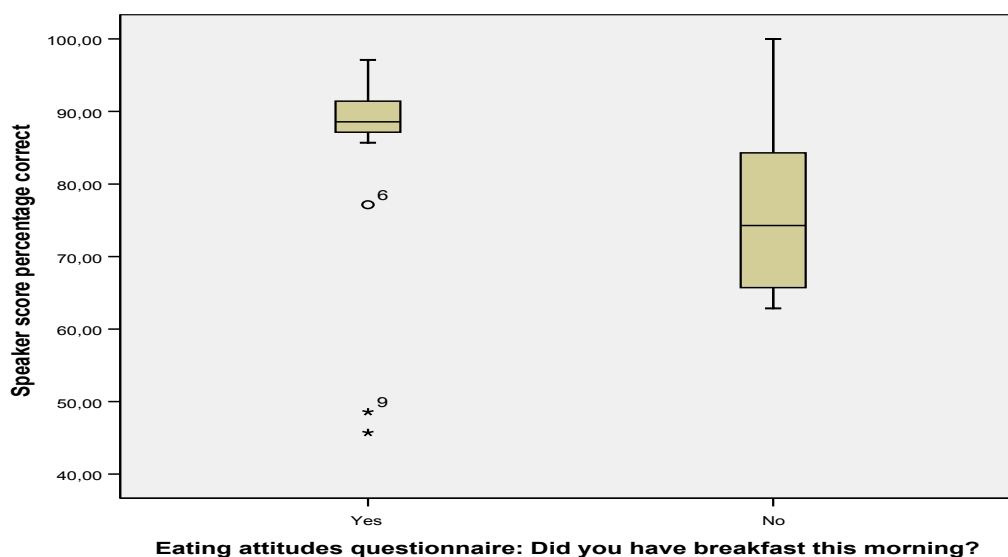
Μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Στον πίνακα 18 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες ομιλητή του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας των μαθητών της ομάδας ελέγχου που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας18: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου (mean percentage correct) με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες του ομιλητή.

	Λήψη πρωινού πριν από τα τεστ	Μέση τιμή	τ. α.
Ομιλητής	Ναι	85,56	14,27
	Όχι	77,14	12,05

Από τον πίνακα 18 και από το διάγραμμα 19 φαίνεται ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου που δήλωσαν ότι πήραν πρωινό πριν από τη διεξαγωγή του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας (TREC), συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία στο ρόλο του ομιλητή από τους μαθητές της ίδιας ομάδας που δήλωσαν ότι δεν κατανάλωσαν πρωινό.



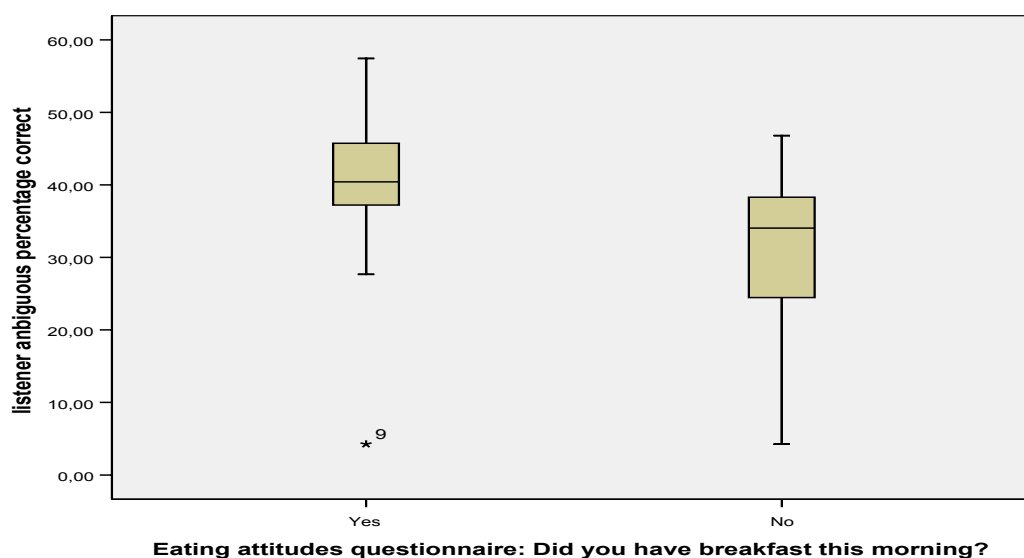
Διάγραμμα 19: Μέσες τιμές των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (mean percentage correct) με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες του ομιλητή.

Στον πίνακα 19 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες ακροατή (ανεπαρκή μηνύματα) του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας των μαθητών της ομάδας ελέγχου που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 19: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου (mean percentage correct) με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες του ακροατή των ανεπαρκών μηνυμάτων.

	Λήψη πρωινού πριν από το τεστ	Μέση τιμή	τ. α.
Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα)	Ναι	40,42	11,46
	Όχι	30,17	12,44

Από τον πίνακα 19 και από το διάγραμμα 20 παρατηρείται ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου που δήλωσαν ότι πήραν πρωινό πριν από τη διεξαγωγή του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας (TREC), συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία στις δεξιότητες του ακροατή που ανταποκρίνεται σε ανεπαρκή μηνύματα από τους μαθητές της ίδιας ομάδας που δήλωσαν ότι δεν κατανάλωσαν πρωινό.



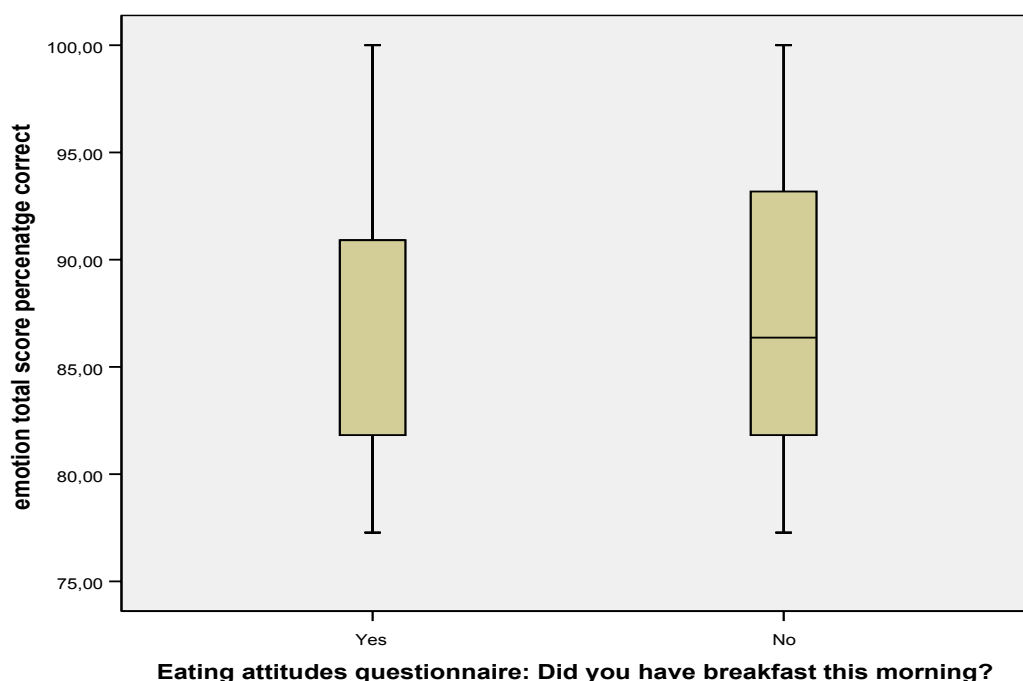
Διάγραμμα 20: Μέσες τιμές των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (mean percentage correct) με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες του ακροατή των ανεπαρκών μηνυμάτων.

Στο πίνακα 20 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες της κατανόησης των συναισθημάτων των μαθητών της ομάδας ελέγχου που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 20: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου (mean percentage correct) με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες του τεστ κατανόησης συναισθημάτων.

	Λήψη πρωινού πριν από το τεστ	Μέση τιμή	τ. α.
Τεστ κατανόησης συναισθημάτων	Ναι	88,28	6,12
	Όχι	87,60	7,63

Από τον πίνακα 20 και από το διάγραμμα 21 φαίνεται ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου που δήλωσαν ότι πήραν πρωινό πριν από τη διεξαγωγή του τεστ κατανόησης των συναισθημάτων (TEC) συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση συνολική βαθμολογία στην κατανόηση των συναισθημάτων από τους μαθητές της ίδιας ομάδας που δήλωσαν ότι δεν κατανάλωσαν πρωινό.



Διάγραμμα 21: Μέσες τιμές των ποσοστών των σωστών απαντήσεων (mean percentage correct) με βάση τη λήψη πρωινού στις δοκιμασίες του τεστ κατανόησης συναισθημάτων.

Στον πίνακα 21 παρουσιάζονται οι σημαντικές διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων μετά την εφαρμογή του μη-παραμετρικού test Mann-Whitney στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας και της κατανόησης των συναισθημάτων των μαθητών της ομάδας ελέγχου με βάση τη λήψη πρωινού πριν από το τεστ.

Πίνακας 21: Διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας και της κατανόησης των συναισθημάτων με βάση τη λήψη πρωινού πριν από το τεστ.

	Ομιλητής	Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα)	Τεστ κατανόησης συναισθημάτων
Mann-Whitney test	53,5	50,5	98,5
Asymp. Sig. (2-tailed) (p-value)	0,027	0,020	0,800

Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στη μέση βαθμολογία του ομιλητή ($p=0.027$) και του ακροατή ανεπαρκών μηνυμάτων ($p=0.020$), ανάμεσα στους μαθητές που δήλωσαν ότι πήραν πρωινό και στους μαθητές που δεν πήραν πρωινό την ημέρα της έρευνας.

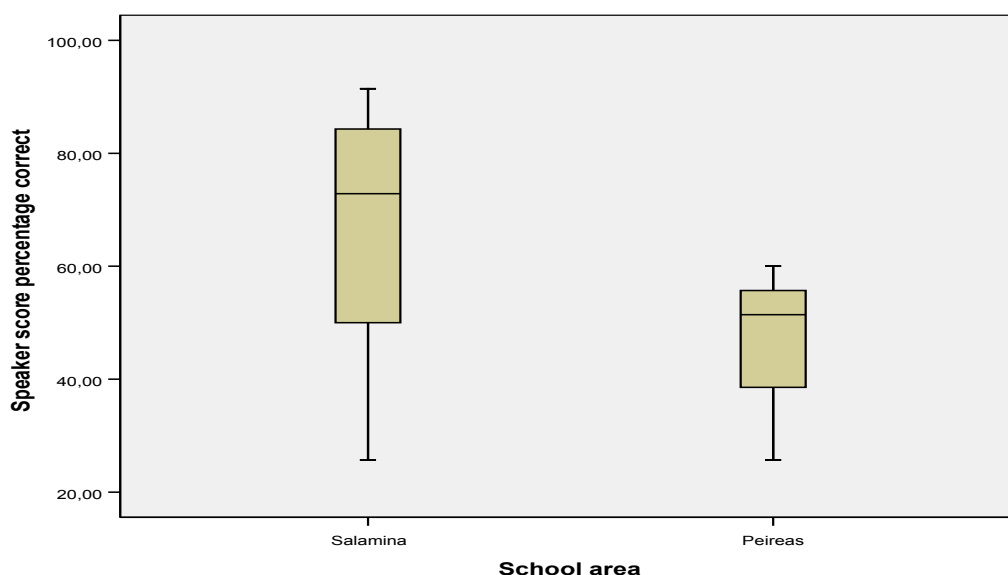
Μαθητές με δυσλεξία

Στον πίνακα 22 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες ομιλητή του τεστ της παραπεμπτικής επικοινωνίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 22: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας (mean percentage correct) με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες του ομιλητή.

	Γεωγραφικές περιοχές	Μέση τιμή	τ. α.
Ομιλητής	Σαλαμίνα	66,43	23,05
	Πειραιά	45,71	17,84

Από τον πίνακα 22 και από το διάγραμμα 22 φαίνεται ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας της Σαλαμίνας συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία στις δεξιότητες του ομιλητή από τους μαθητές της ίδιας ομάδας Πειραιά.



Διάγραμμα 22: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας (mean percentage correct) με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες του ομιλητή.

Στον πίνακα 23 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες ακροατή (ανεπαρκή μηνύματα) του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας των μαθητών της πειραματικής ομάδας που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 23: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας (mean percentage correct) με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες του ακροατή των ανεπαρκών μηνυμάτων.

	Γεωγραφικές περιοχές	Μέση τιμή	τ. α.
Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα)	Σαλαμίνα	24,11	13,56
	Πειραιά	1,42	1,23

Από τον πίνακα 23 και από το διάγραμμα 23 φαίνεται ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας της Σαλαμίνας συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία στις δεξιότητες του ακροατή που ανταποκρίνεται σε ανεπαρκή μηνύματα από τους μαθητές της ίδιας ομάδας του Πειραιά. Η μεγάλη διαφορά στη μέση τιμή οφείλεται στο γεγονός ότι ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα στην περιοχή του Πειραιά είναι μικρότερος από τον αριθμό των μαθητών της Σαλαμίνας.



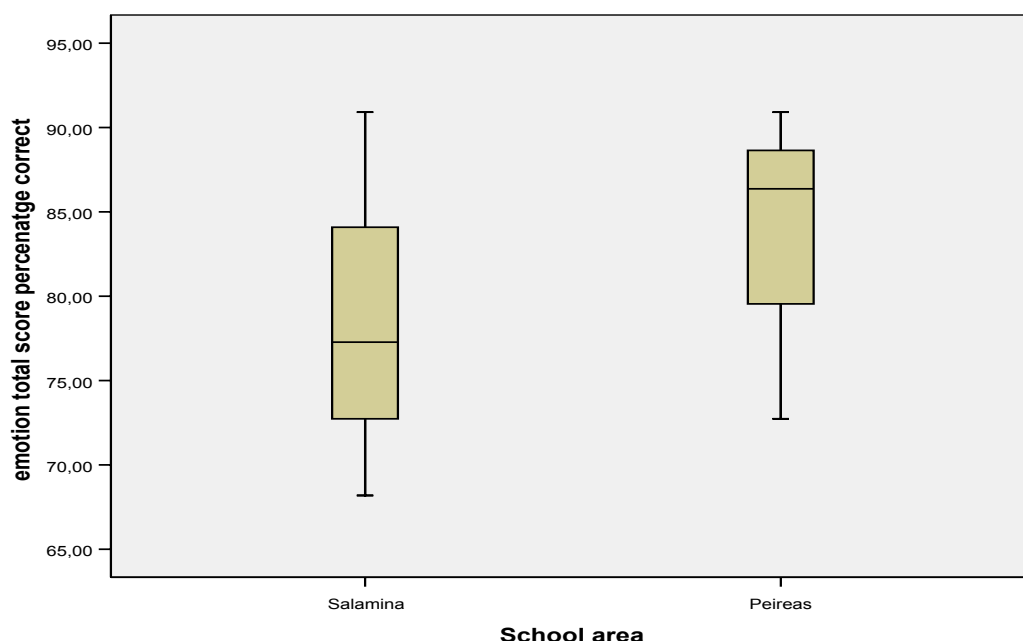
Διάγραμμα 23: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας (mean percentage correct) με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες του ακροατή των ανεπαρκών μηνυμάτων.

Στον πίνακα 24 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες της κατανόησης των συναισθημάτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 24: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας (mean percentage correct) με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες της κατανόησης των συναισθημάτων.

	Γεωγραφικές περιοχές	Μέση τιμή	τ. α.
Τεστ κατανόησης συναισθημάτων	Σαλαμίνα	78,41	7,29
	Πειραιά	83,33	9,46

Από τον πίνακα 24 και από το διάγραμμα 24 φαίνεται ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας της Σαλαμίνας συγκέντρωσαν μικρότερη μέση συνολική βαθμολογία στις δεξιότητες κατανόησης των συναισθημάτων από τους μαθητές της ίδιας ομάδας του Πειραιά.



Διάγραμμα 24: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της πειραματικής ομάδας (mean percentage correct) με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες της κατανόησης των συναισθημάτων.

Στον πίνακα 25 παρουσιάζονται οι σημαντικές διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων μετά την εφαρμογή του μη-παραμετρικού test Mann-Whitney στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας και της κατανόησης των συναισθημάτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας με βάση τη γεωγραφική περιοχή.

Πίνακας 25: Διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας και της κατανόησης των συναισθημάτων με βάση τη γεωγραφική περιοχή.

	Ομιλητής	Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα)	Τεστ κατανόησης συναισθημάτων
Mann-Whitney test	6,5	3,5	11,5
Asymp. Sig. (2-tailed) (p-value)	0,096	0,035	0,342

Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στη μέση βαθμολογία του ακροατή των ανεπαρκών μηνυμάτων ($p=0.035$) των παιδιών με δυσλεξία, ανάμεσα στις δύο περιοχές (Σαλαμίνα- Πειραιάς).

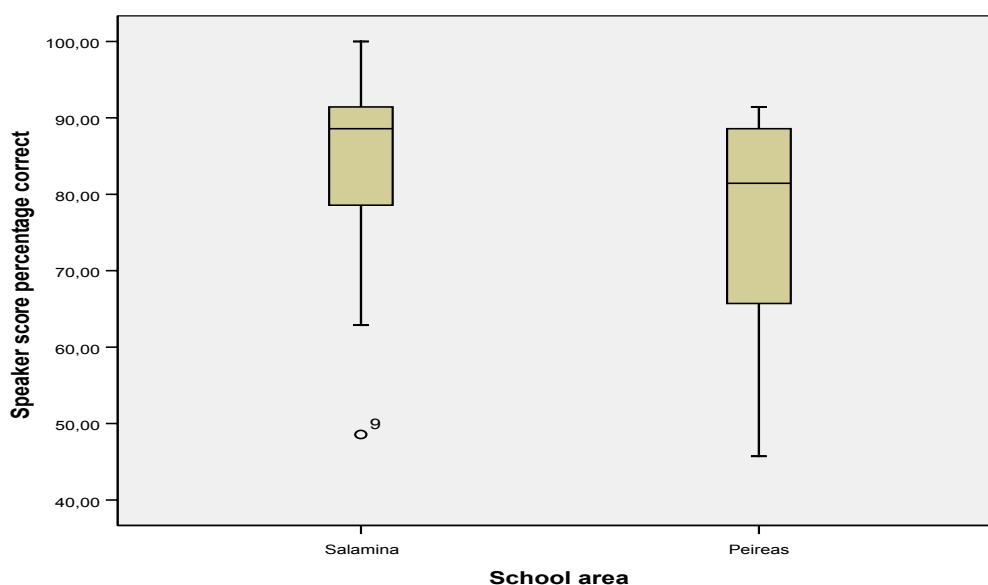
Μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Στον πίνακα 26 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες ομιλητή του τεστ της παραπεμπτικής των μαθητών της ομάδας ελέγχου που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας.

Πίνακας 26: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου (mean percentage correct) με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες του ομιλητή.

	Γεωγραφικές περιοχές	Μέση τιμή	τ. α.
Ομιλητής	Σαλαμίνα	84,17	12,66
	Πειραιά	75,71	17,77

Από τον πίνακα 26 και από το διάγραμμα 25 φαίνεται ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου της Σαλαμίνας συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία στις δοκιμασίες του ομιλητή από τους μαθητές της ίδιας ομάδας του Πειραιά.



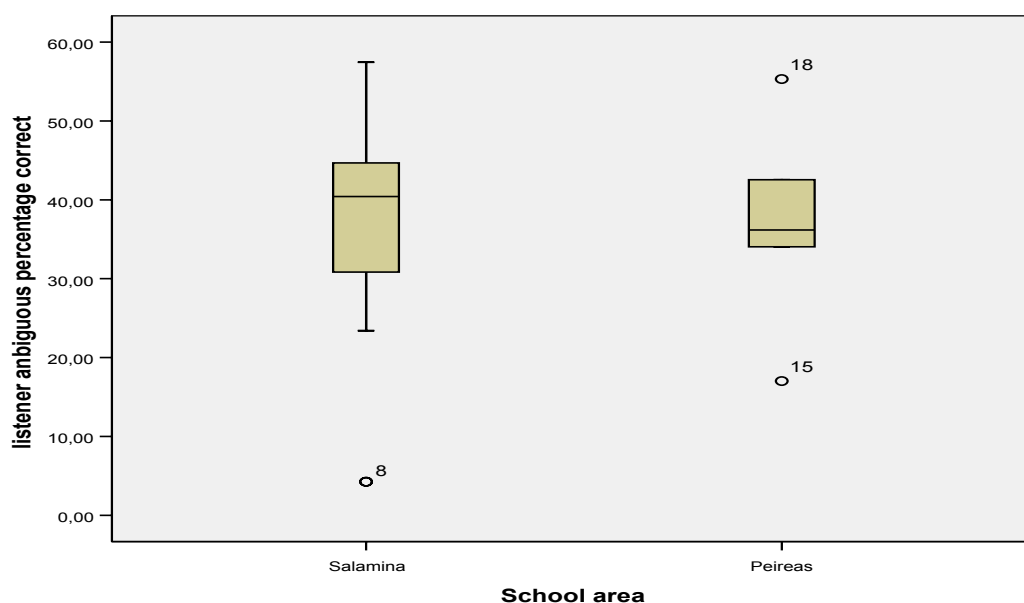
Διάγραμμα 25: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου (mean percentage correct) με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες του ομιλητή.

Στον πίνακα 27 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες ακροατή (ανεπαρκή μηνύματα) του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας των μαθητών ομάδας ελέγχου που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Πίνακας 27: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου (mean percentage correct) με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες του ακροατή των ανεπαρκών μηνυμάτων.

	Γεωγραφικές περιοχές	Μέση τιμή	τ. α.
Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα)	Σαλαμίνα	36,61	12,94
	Πειραιά	36,88	12,53

Από τον πίνακα 27 και από το διάγραμμα 26 φαίνεται ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου της Σαλαμίνας και οι μαθητές της ομάδας ελέγχου του Πειραιά συγκέντρωσαν περίπου την ίδια μέση βαθμολογία στις δοκιμασίες του ακροατή που ανταποκρίνεται σε ανεπαρκή μηνύματα.



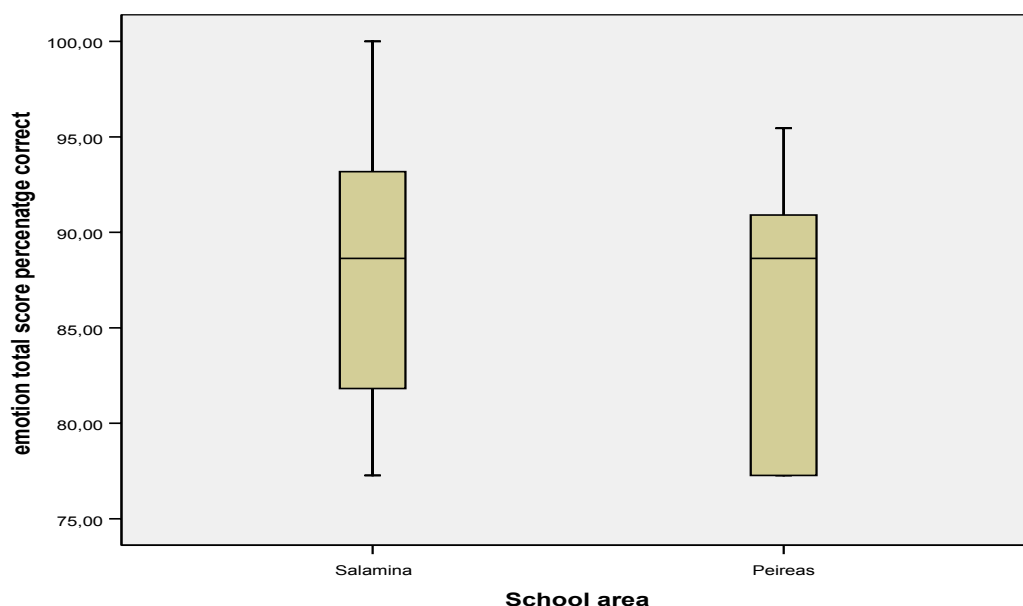
Διάγραμμα 26: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου (mean percentage correct) με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες του ακροατή των ανεπαρκών μηνυμάτων.

Στον πίνακα 28 παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και οι τυπικές αποκλίσεις των ποσοστών των σωστών απαντήσεων με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες της κατανόησης των συναισθημάτων των μαθητών της ομάδας ελέγχου που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας.

Πίνακας 28: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου (mean percentage correct) με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες της κατανόησης των συναισθημάτων.

	Γεωγραφικές περιοχές	Μέση τιμή	τ. α.
Τεστ κατανόησης συναισθημάτων	Σαλαμίνα	88,45	6,42
	Πειραιά	86,36	7,61

Από τον πίνακα 28 και από το διάγραμμα 27 φαίνεται ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου της Σαλαμίνας συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση συνολική βαθμολογία στην κατανόηση των συναισθημάτων από τους μαθητές της ίδιας ομάδας του Πειραιά.



Διάγραμμα 27: Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις (τ. α.) των ποσοστών των σωστών απαντήσεων της ομάδας ελέγχου (mean percentage correct) με βάση τη γεωγραφική περιοχή στις δοκιμασίες της κατανόησης των συναισθημάτων.

Στον πίνακα 29 παρουσιάζονται οι σημαντικές διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων μετά την εφαρμογή του μη-παραμετρικού test Mann-Whitney στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας και της κατανόησης των συναισθημάτων της ομάδας ελέγχου με βάση τη γεωγραφική περιοχή.

Πίνακας 29: Διαφορές των μέσων τιμών των ορθών απαντήσεων στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας και της κατανόησης των συναισθημάτων με βάση τη γεωγραφική περιοχή.

	Ομιλητής	Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα)	Τεστ κατανόησης συναισθημάτων
Mann-Whitney test	49.0	66.0	61.0
Asymp. Sig. (2-tailed) (p-value)	0,230	0,755	0,560

Από τον πίνακα 29 φαίνεται ότι υπάρχουν διαφορές στις μέσες τιμές των παραπάνω μεταβλητών μας, ωστόσο δεν είναι στατιστικά σημαντικές διότι ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μικρός.

Συσχετίσεις

Οι συντελεστές συσχέτισης σύμφωνα με τη Spearman rank order correlation ανάμεσα στις μεταβλητές του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας και στις μεταβλητές του τεστ συναισθηματικών χαρακτηριστικών των μαθητών της πειραματικής ομάδας έδειξαν ότι σημαντική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στη βαθμολογία του τεστ κατανόησης των συναισθημάτων και στη βαθμολογία του ομιλητή ($\rho=0,433$, $p<0.05$) (Παράρτημα).

Οι συντελεστές συσχέτισης σύμφωνα με τη Spearman rank order correlation ανάμεσα στις μεταβλητές του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας και στις μεταβλητές του τεστ συναισθηματικών χαρακτηριστικών στην ομάδα ελέγχου (μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) έδειξαν ότι πολύ σημαντική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στη βαθμολογία του ομιλητή και στη συνολική βαθμολογία των συναισθημάτων ($\rho=0,622$, $p<0.01$). Στη συνέχεια παρατηρείται πολύ σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη βαθμολογία του ακροατή των ανεπαρκών μηνυμάτων και στη συνολική βαθμολογία των συναισθημάτων ($\rho=0,582$, $p<0.01$). Τέλος, παρατηρείται ότι υπάρχει πολύ σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη βαθμολογία των επιθυμιών του τεστ των συναισθημάτων και στη βαθμολογία του ομιλητή ($\rho=0,470$, $p<0.01$) (Παράρτημα).

Οι συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στο τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας, στη λήψη πρωινού πριν από τα τεστ, στην περιοχή των σχολείων, στο επάγγελμα των γονέων και στον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια των μαθητών της πειραματικής ομάδας έδειξαν ότι σημαντική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στη λήψη πρωινού και στην περιοχή των σχολείων ($\rho=0,583$, $p<0.05$) (Παράρτημα).

Η ανάλυση συσχετίσεων ανάμεσα σε δημογραφικά στοιχεία (επάγγελμα πατέρα, αριθμός παιδιών στην οικογένεια), τις δεξιότητες παραπεμπτικής επικοινωνίας και τη λήψη πρωινού δεν οδήγησε σε σημαντικές συσχετίσεις (Παράρτημα).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: Συζήτηση, συμπεράσματα και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα αποσκοπούσε στο να εντοπίσει τις διαφορές στις δεξιότητες παραπεμπτικής επικοινωνίας (ομιλητή, ακροατή), στην ικανότητα κατανόησης συναισθημάτων και στις διατροφικές συνήθειες ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία ανά γεωγραφική περιοχή (Σαλαμίνα-Πειραιάς). Επιπλέον η παρούσα μελέτη διερεύνησε διαφορές στις παραπάνω μεταβλητές με βάση τη γεωγραφική περιοχή και άλλα δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως το επάγγελμα γονέων και ο αριθμός παιδιών στην οικογένεια.

Οι μαθητές της παρούσας έρευνας προέρχονται από οικογένειες όπου οι μητέρες των παιδιών με δυσλεξία ασχολούνται με τα οικιακά ή είναι εργάτριες ανειδίκευτες, ενώ οι μητέρες των παιδιών της χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ασχολούνται στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα μη επιστημόνων ή απασχολούνται στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα επιστημόνων. Οι πατέρες των μαθητών με δυσλεξία απασχολούνται ως μικροεπιχειρηματίες και τεχνίτες, στο δημόσιο και ιδιωτικό τομέα μη επιστημόνων ή απασχολούνται ως αγρότες και ανειδίκευτοι εργάτες, ενώ οι πατέρες της ομάδας ελέγχου απασχολούνται στον τριτογενή τομέα σαν δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι και καταγράφονται στην κατηγορία των μη επιστημόνων. Τα επαγγέλματα του πατέρα που δηλώνονται από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να περιλαμβάνουν ποσοστά επαγγελματικών κατηγοριών όπως επιστήμονες, εκπαιδευτικοί, δημόσιοι και ιδιωτικοί υπάλληλοι επιστημόνων.

Επιπλέον, τα περισσότερα επαγγέλματα των γονέων ενός μικρού αριθμού μαθητών με δυσλεξία που έλαβαν μέρος στην έρευνα είναι χαμηλόμισθα, το οποίο οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πιθανόν οι γονείς δεν θα είναι υψηλού μορφωτικού επιπέδου. Οι γονείς των παιδιών με δυσλεξία ανήκουν στις εργατικές κοινωνικές ομάδες, γεγονός που δεν μας κάνει εντύπωση, αφού οι περιοχές μελέτης είναι εργατικοί συνοικισμοί. Οι γονείς των παιδιών με δυσλεξία δεν έχουν επαγγέλματα που προκύπτουν μέσα από επιστημονική κατάρτιση προφανώς επειδή και οι ίδιοι έχουν δυσλεξία, αφού όπως γνωρίζουμε η δυσλεξία είναι κληρονομική και επειδή στην εποχή τους η δυσλεξία δεν εντοπιζόταν, ώστε να βοηθηθούν από ειδικούς και να καθοδηγηθούν έτσι ώστε να επιτύχουν ακαδημαϊκούς στόχους.

Το επάγγελμα των γονέων καθορίζει το εισόδημα του νοικοκυριού και φυσικά τον τρόπο διαβίωσης των παιδιών που εξαρτάται από την έλλειψη των πόρων. Δύο από τις βασικές εστίες της φτώχειας είναι οι μεγάλες οικογένειες με τέσσερα ή περισσότερα παιδιά και η χαμηλή εκπαίδευση κυρίως του αρχηγού της οικογένειας (Παπαδόπουλος, 2004, 125). Τα δύο αυτά χαρακτηριστικά υπάρχουν στα νοικοκυριά των παιδιών με δυσλεξία όμως, δεν γνωρίζουμε

ακριβώς το εισόδημα των οικογενειών και έτσι δεν μπορούμε να εξετάσουμε την ακριβή οικονομική κατάσταση ιδιαίτερα των οικογενειών των παιδιών με δυσλεξία για να διαπιστώσουμε αν είναι εύκολο να ανταποκριθούν σε επιπλέον έξοδα προκειμένου να τους παρέχουν εξωσχολικά λογοθεραπευτικά κέντρα ή ειδικούς εκπαιδευτικούς που θα συμπληρώνουν την προσπάθεια των ελληνικών σχολείων, η οποία είναι σε πολύ αρχικό στάδιο. Από τα σχολεία που επισκεφτήκαμε μόνο τα δύο είχαν πρόσθετη διδασκαλία για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Επίσης, οι γονείς των παιδιών με δυσλεξία καλούνται να ακολουθήσουν ένα ειδικό διατροφολόγιο στα παιδιά τους, το οποίο όπως έχει αποδειχθεί βοηθάει στην αντιμετώπιση της δυσλεξίας, αλλά προϋποθέτει την οικονομική ευμάρεια των γονιών που θα πρέπει να συμβαδίζει με τον ελεύθερο χρόνο τους στην φροντίδα και προετοιμασία του φαγητού όπου για ένα παιδί εργατικής οικογένειας είναι πολύ δύσκολο.

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκαν (α) το Τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας (Test of Referential Communication, TREC) (β) το Τεστ κατανόησης συναισθημάτων (Test of Emotion Comprehension, TEC) και (γ) ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών και διατροφικών συνηθειών σε μαθητές των γεωγραφικών περιοχών Σαλαμίνας-Πειραιά, περιοχές που χαρακτηρίζονται ως εργατικές συνοικίες.

Από το τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας (TREC) φαίνεται ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου συγκεντρώνουν μεγαλύτερο μέσο ποσοστό ορθών απαντήσεων στις δοκιμασίες ομιλητή και στις δοκιμασίες ακροατή (ανεπαρκή μηνύματα) από τους μαθητές της πειραματικής ομάδας. Άρα, τα παιδιά με δυσλεξία φαίνεται να δυσκολεύονται να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας, ενώ οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες πετυχαίνουν καλύτερες επιδόσεις. Εντοπίζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές στη μέση τιμή τόσο του ομιλητή όσο και του ακροατή (ανεπαρκή μηνύματα) μεταξύ των δύο ομάδων (μαθητές με δυσλεξία-μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) της έρευνάς μας.

Οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται στην επικοινωνία που προϋποθέτει την ικανότητα του ανθρώπου να παρέχει και να κατανοεί πληροφορίες, να κατασκευάζει (κωδικοποιεί) και να ερμηνεύει (αποκωδικοποιεί) λεκτικά ή μη λεκτικά μηνύματα με τέτοιο τρόπο ώστε η πρόθεση των εμπλεκόμενων στην επικοινωνία να γίνεται αντιληπτή με απόλυτη σαφήνεια. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονταν κατά τη διάρκεια της επικοινωνίας για παράδειγμα δεν έκαναν ερωτήσεις προκειμένου να διασαφηνίσουν τη γνώση ή να εντοπίσουν και να επιλύσουν προβλήματα στην κατανόηση όπως στην περίπτωση των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών.

Από τα αποτελέσματα του τεστ κατανόησης συναισθημάτων (TEC) παρατηρείται ότι οι μαθητές με δυσλεξία αναγνωρίζουν τα συναισθήματα, κατανοούν ότι μπορεί να υπάρχει

διαφορά ανάμεσα στην έκφραση του συναισθήματος και στο πραγματικό συναίσθημα, αντιλαμβάνονται πως οι εξωτερικές αιτίες επηρεάζουν τα συναισθήματα και είναι καλοί στο να κατανοούν καταστάσεις που απαιτούν μνήμη για να εκφράσουν τα συναισθήματα. Όμως, δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι οι πεποιθήσεις των ανθρώπων συχνά καθορίζουν τις συναισθηματικές τους αντιδράσεις σε μία κατάσταση. Δυσκολεύονται επίσης, να κατανοήσουν ότι σε αρκετές περιπτώσεις πρέπει να ακολουθούν διαφορετικές στρατηγικές προκειμένου να ελέγξουν τα συναισθήματά τους (ενότητα *κανονισμοί*).

Οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες κατανοούν τις περισσότερες συναισθηματικές αντιδράσεις σε μία κατάσταση του τεστ κατανόησης συναισθημάτων (TEC). Όμως, δυσκολεύονται να κατανοήσουν ότι σε αρκετές περιπτώσεις πρέπει να ακολουθούν διαφορετικές στρατηγικές προκειμένου να ελέγξουν τα συναισθήματά τους (ενότητα *κανονισμοί*) όπως και οι μαθητές με δυσλεξία. Δυσκολεύονται επίσης, να κατανοήσουν ότι ένα άτομο ίσως έχει πολλαπλές ή ακόμη και αντίθετες συναισθηματικές αντιδράσεις για μία δεδομένη κατάσταση και τέλος δεν κατανοούν με ευκολία ότι αρνητικά αισθήματα προκύπτουν από μία ηθικά κατακριτέα συμπεριφορά και ότι θετικά αισθήματα προκύπτουν από μία ηθικά αξιέπαινη πράξη.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές στο τεστ κατανόησης των συναισθημάτων (TEC) εντοπίζονται ως προς τη μέση βαθμολογία της αναγνώρισης, των εξωτερικών αιτιών, των επιθυμιών και της συνολικής βαθμολογίας συναισθήματος, ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες συγκεντρώνουν μεγαλύτερο ποσοστό ορθών απαντήσεων στο τεστ κατανόησης των συναισθημάτων.

Από τους συντελεστές συσχέτισης σύμφωνα με τη Spearman rank order correlation διαπιστώνεται ότι σημαντική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στη βαθμολογία του τεστ κατανόησης των συναισθημάτων και στη βαθμολογία του ομιλητή των μαθητών με δυσλεξία. Επομένως, οι μαθητές με δυσλεξία καταφέρνουν να κατανοήσουν τα συναισθήματα και είναι καλοί ομιλητές της παραπεμπτικής επικοινωνίας. Παρατηρείται ότι όσο αυξάνεται η βαθμολογία του τεστ κατανόησης των συναισθημάτων τόσο αυξάνεται η βαθμολογία του ομιλητή. Οι μαθητές με δυσλεξία, δηλαδή μπορούν να κατανοήσουν τις συναισθηματικές αντιδράσεις του συνομιλητή τους και να χρησιμοποιήσουν τις πληροφορίες που τους προσφέρονται κατά την ανατροφοδότηση της επικοινωνίας

Πολύ σημαντική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στη βαθμολογία του ομιλητή και στη συνολική βαθμολογία των συναισθημάτων των μαθητών της ομάδας ελέγχου. Από τις συσχετίσεις παρατηρείται ότι όσο αυξάνονται τα επίπεδα των βαθμολογιών του ομιλητή των μαθητών της ομάδας ελέγχου τόσο αυξάνονται τα επίπεδα των βαθμολογιών της συνολικής βαθμολογίας των συναισθηματικών χαρακτηριστικών. Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές χωρίς

μαθησιακές δυσκολίες είναι καλοί ομιλητές, και ανταποκρίνονται σωστά στις απαιτήσεις της κατανόησης των συναισθημάτων.

Στη συνέχεια παρατηρείται πολύ σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη βαθμολογία του ακροατή των ανεπαρκών μηνυμάτων και στη συνολική βαθμολογία των συναισθημάτων. Συμπερασματικά, λοιπόν από τις συσχετίσεις παρατηρείται ότι όσο αυξάνονται τα επίπεδα των βαθμολογιών του ακροατή των ανεπαρκών μηνυμάτων τόσο αυξάνεται η συνολική βαθμολογία των συναισθημάτων. Έτσι φαίνεται ότι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ανταποκρίνονται ικανοποιητικά τόσο ως ακροατές (ανεπαρκή μηνύματα) στο τεστ επικοινωνίας όσο και στην κατανόηση των συναισθημάτων.

Ακόμη, στην ομάδα ελέγχου εντοπίζεται πολύ σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στη βαθμολογία των επιθυμιών του τεστ των συναισθημάτων και στη βαθμολογία του ομιλητή. Άρα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου έχουν την ικανότητα να κατανοούν ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις των ανθρώπων καθορίζονται από τις επιθυμίες τους και να είναι καλοί στο ρόλο του ομιλητή στο τεστ επικοινωνίας. Η ικανότητα των μαθητών να αντιλαμβάνεται, να απομνημονεύει και να κατανοεί τα μηνύματα που του στέλνει το περιβάλλον του ή η ικανότητα να κατασκευάζει – κωδικοποιεί ένα μήνυμα, έχει άμεση σχέση με την ανάπτυξη με την κατανόηση των συναισθημάτων.

Όσο αφορά στις διατροφικές συνήθειες των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, το ποσοστό των μαθητών με δυσλεξία που κατανάλωσε πρωινό γεύμα την ημέρα της έρευνας είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Στην ερώτηση αν συνήθως τρώνε πρωινό το ποσοστό των μαθητών με δυσλεξία είναι μεγαλύτερο από το ποσοστό των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η ομάδα ελέγχου ως προς τον αριθμό των γευμάτων κατανάλωσης στο σπίτι καταλαμβάνει περίπου τα ίδια ποσοστά με την ομάδα των παιδιών με δυσλεξία με ελάχιστες διαφορές. Τέλος, αξίζει να αναφερθεί ότι υπάρχουν διαφορές στις μέσες τιμές των παραπάνω μεταβλητών μας, ωστόσο δεν είναι στατιστικά σημαντικές διότι ο αριθμός των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα είναι μικρός.

Αναφορικά με τη λήψη πρωινού και τις επιδόσεις στις δοκιμασίες της παραπεμπτικής επικοινωνίας (TREC) διαπιστώνεται ότι τόσο οι μαθητές με δυσλεξία όσο και οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που δήλωσαν ότι πήραν πρωινό πριν από τη διεξαγωγή του τεστ συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία από τους μαθητές που δήλωσαν ότι δεν κατανάλωσαν πρωινό. Το ίδιο ισχύει και για τους μαθητές της ομάδας ελέγχου που δήλωσαν ότι πήραν πρωινό πριν από τη διεξαγωγή του τεστ κατανόησης των συναισθημάτων (TEC), δηλαδή συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση συνολική βαθμολογία στην κατανόηση των συναισθημάτων από τους μαθητές της ίδιας ομάδας που δήλωσαν ότι δεν κατανάλωσαν πρωινό. Στατιστικά σημαντικές διαφορές παρατηρούνται στη μέση βαθμολογία του ομιλητή και του ακροατή

(ανεπαρκή μηνύματα) των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που δήλωσαν ότι πήραν πρωινό και που δεν πήραν πρωινό την ημέρα της έρευνας.

Οι μαθητές με δυσλεξία της Σαλαμίνας συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία στις δοκιμασίες του ομιλητή και του ακροατή (ανεπαρκή μηνύματα) από τους μαθητές της ίδιας ομάδας του Πειραιά. Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στη μέση βαθμολογία του ακροατή των ανεπαρκών μηνυμάτων των παιδιών με δυσλεξία, ανάμεσα στις δύο περιοχές (Σαλαμίνα- Πειραιάς). Οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες της Σαλαμίνας συγκέντρωσαν μεγαλύτερη μέση βαθμολογία στις δοκιμασίες του ομιλητή και στις δεξιότητες κατανόησης των συναισθημάτων. Ενώ στην περιοχή του Πειραιά οι μαθητές της ίδιας ομάδας ήταν καλύτεροι στις δοκιμασίες ακροατή (ανεπαρκή μηνύματα) από τους μαθητές της ίδιας ομάδας της Σαλαμίνας. Στατιστικά σημαντική διαφορά εντοπίζεται στη μέση βαθμολογία του ακροατή των ανεπαρκών μηνυμάτων των παιδιών με δυσλεξία, ανάμεσα στις περιοχές Σαλαμίνα- Πειραιάς.

Σε μελλοντική επέκταση της έρευνας, η χρήση μεγαλύτερου δείγματος και επιπρόσθετων στοιχείων θα βοηθούσε στην εξαγωγή πιο ολοκληρωμένων και πιο ισχυρά εμπεριστατωμένων αποτελεσμάτων. Θα μπορούσε να μελετηθεί η τυπολογία της οικογένειας για να εξεταστεί ο τρόπος με τον οποίο επιδρούν στους τομείς ανάπτυξης και στις δεξιότητες επικοινωνίας των μαθητών με δυσλεξία. Επίσης, σε μελλοντική μελέτη θα μπορούσαν να προεκταθούν θέματα που αφορούν στα κοινωνικά χαρακτηριστικά του σχολικού χώρου και πως αυτά μπορούν να επηρεάσουν τις δεξιότητες της επικοινωνίας και των συναισθηματικών χαρακτηριστικών.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η Δυσλεξία και πως αντιμετωπίζεται, διαφορετικός τρόπος μάθησης διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.

Adelman, H.S. & Taylor, L. (1993). *Learning problems and learning difficulties: Moving forward*. California: Brooks/Cole Publishing Company.

Ανθοπούλου, Θ. & Μωυσίδης, Α. (2001). *Από τον αγροτικό χώρο στην ύπαιθρο χώρα. Μετασχηματισμοί και σύγχρονα δεδομένα του αγροτικού κόσμου στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Antonopoulou, Ek. (2006) Comprehension monitoring in referential communication. *Παιδαγωγικός Λόγος*, 3, 163-175.

Antonopoulou, K., Kouvava, S. & Stampoltzis, A. (2008). Referential communication of dyslexic and non-dyslexic children. Electronic Proceedings of the 7th British Dyslexia Association (BDA) International Conference, 27th-29th March 2008, Harrogate, UK.

Astington, J. & Olson, D. (1995). The cognitive revolution in children's understanding of mind. *Human Development*, 38, 179-189.

Beitchman, J.H., Wilson, B., Brownlie, E. B., Walters, H., Inglis, A., & Lancee, W. (1996). Long-term consistency in speech/language profiles: II. Behavioral, emotional, and social outcomes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 815–825.

Benton D., (2008). Micronutrient status, cognition and behavioral problems in childhood. *European Journal of Nutrition* 47 (3), 38–50 [DOI 10.1007/s00394-008-3004-9].

Bonitatibus, G. (1988). Comprehension monitoring and the apprehension of literal meaning. *Child Development*, 59, 60-70.

Bonitatibus, G. (1985). *Comprehension monitoring and the apprehension of literal meaning*. Stanford University: Unpublished doctoral dissertation.

Bonitatibus, G. & Flavell, J. (1985). Effects of presenting a message in written form on young children's ability to evaluate its communication adequacy. *Developmental Psychology*, 21, 455-461.

Bowman, S. (1984). Clinical forum: A review of referential communication skills. *Australian Journal of Human Communication Disorders*, 12, 93-112.

Bryan, J.H. & Bryan, T. (1990). *Social Factors in learning disabilities: Attitudes and interactions*, in G. Th. Pavlides (Ed.) *Perspectives on Dyslexia Volume 2*, London, Wiley, pp. 247-281.

Bryan J., Osendarp S., Hughes D., Calvaresi E., Baghurst K. & van Klinken, J. W. (2004). Nutrients for Cognitive Development in School aged Children. *Lead Review Article*, 295-306.

Bulla L. (2007). Sunflower therapy for children with specific learning difficulties (dyslexia): A randomised, controlled trial. *Complementary Therapies in Clinical Practice*, 13, 15-24.

Bunce, B. (1991). Referential Communication skills: Guidelines for therapy. *Language, Speech and Hearing Services in Schools*, 22, 296-301.

Γαλανοπούλου, Ν., Ζαμπετάκης, Γ., Μαύρη, Μ. & Σιαφάκα, Α. (2007). *Διατροφή και χημεία τροφίμων*. Αθήνα: Αθ. Σταμούλης.

Camaioni, L., Ercolani, A. P. & Lloyd, P. (1998). The development of referential communication: Learning to speak and learning to process information are not the same thing. *Current Psychology of Cognition*, 17, 3-30.

Casey, R., Levy, S. E., Brown, K. & Brooks-Gunn, J. (1992). Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Developmental and Behavioural Paediatrics*, 13, 256-260.

Chinn, S. & Crossman, M. (1995). Stress factors in the adolescent. In T. R. Miles V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress* (pp. 49-54). London: Whurr Publishers Ltd.

Cohen, J. (1994). On the differential diagnosis of reading, attentional and depressive disorders. *Annals of Dyslexia*, 44, 165-184.

Cornwell, A. & Bawden, H.N. (1992). Reading disabilities and aggression: a critical review. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 281-288.

Covington, M., & Omelich, C. (1988). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 7, 1038-1050.

Dickson, W. P. (1982). Two decades of referential communication research: a review and metaanalysis. In C. J. Braine and J. Pressley (eds.), *Verbal Processes in Children* (pp. 1-33). New York: Academic Press.

Dockrell, J. & McShane, J. (2003). *Children's learning difficulties. A cognitive approach*. Oxford: Blackwell Publishing.

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

Finucci J. M., Isaacs, S. D., Whitehouse, C. C. & Childs, B. (1983). Classification of spelling errors and their relationship to reading ability, sex, grade placement, and intelligence. *Brain and Language*, 20, 340-355

Ζάμπελας, Α. (2003). *Η διατροφή στα στάδια της ζωής*. Αθήνα: Ιατρικές εκδόσεις Πασχαλίδης.

Flavell, J., Speer, J., Green, F. & August, D. (1981). The development of comprehension monitoring and knowledge about communication. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46, 5, Serial No. 192.

Fontana, D. (1995). *Άγχος και η αντιμετώπισή του* (μετ. Μ. Τερζίδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Frederickson, N. & Cline, T. (2003). *Special educational needs, inclusion and diversity*. Maidenhead, U.K.: Open University Press.

Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia. In C. Hulme & M. J. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* (pp. 1-19). London: Whurr.

Garner, R. (1987). Verbal report data on cognitive and metacognitive strategies. In C. Weinstein, Goetz, E. and P. Alexander (eds.), *Learning and study strategies: Issues in assessment, instruction and evaluation* (pp. 63-76). San Diego, CA: Academic Press.

Geschwind, N. (1962). The anatomy of disorders of reading. In J. Money (Ed). *Reading disability: progress and research needs in dyslexia*. Baltimore: John Hopkins Press.

Gjessing, H.J. & Karlsen, B. (1989). *A Longitudinal Study of Dyslexia*. New York: Springer.

Glucksberg, S., Krauss, R. & Weisberg, R. (1966) Referential communication in nursery school children: Method and some preliminary findings. *Journal of Experimental Child Psychology*, 3, 333-342.

Glucksberg, S., Krauss, R. & Higgins, E. (1975). The development of referential communication skills. In E. Horowitz (ed.), *Review of Child Development Research*, (Vol. 4, pp. 305-346). Chicago: University of Chicago Press.

Goor, M.B., McKnab, P.A. & Davison, A. (1995). Counselling individuals with learning disabilities. *Advances in Special Education*, 9, 99-118.

Harris P.L., de Rosnay, M. & Pons F. (2004). Language and children's understanding of mental states. *Current direction in psychological science*, 1(2), 127-152.

Hinshaw, S.P. (1992). Externalising behaviour problems and academic under-achievement in childhood and adolescence: causal relationships and underlying mechanism. *Psychological Bulletin*, 111, 127-155.

Huntington, D.D. & Bender, W.D. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 159-166.

Καραπέτσας, Α.Β. (1997). *Η δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Kidd P.M. (2007). Omega-3 DHA and EPA for Cognition, Behavior, and Mood: Clinical Findings and Structural- Functional Synergies with Cell Membrane Phospholipids. *Alternative Medicine Review*, 12 (3), 207-227.

Kirk, S. (1973). *Η εκπαίδευσις των αποκλινόντων παιδιών* (μ.τ.φ. Κ. Τσιμπούκης), Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Kirk, S.A. & Gallagher, J.J. (1989). *Education of Exceptional Children* (6th ed.). Boston: Houghton Mifflin Company.

Κυπριωτάκης, Α. (1989). *Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους*. Ηράκλειο: Ψυχοτεχνική.

Κωνσταντινίδης, Θ.Ε. (1997). Κοινωνιολογία του σχολείου και της σχολικής τάξης. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Lambe, E. K. (1999). Dyslexia, gender and brain imaging. *Neuropsychologia*, 37, 521-536.

Lerner, J. (2000). *Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton-Mifflin Company.

Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.

Lindmark L. & Clough P. (2007). A 5-month open study with long-chain polyunsaturated fatty acids in dyslexia. *Journal of Medicinal Food*, 10 (4), 662–666.

Livingston, R. (1990). *Psychiatric comorbidity with reading: A clinical study*. Advances in Learning Disabilities: A research annual, Vol. 6, Greenwich: JAI Press, pp. 143-155.

Lloyd, P. (1994). Children's communication. In R. Grieve and M. Hughes (eds.), *Understanding Children* (5th ed.) (pp. 51-70). Oxford: Blackwell.

Lloyd, P., Camaioni, L. & Ercolani, P. (1995). *Test of Referential Communication: (TREC) Skills*. London: The Psychological Corporation.

Lloyd, P. (1998). *Γνωστική και γλωσσική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Lloyd, P. (1997). Developing the ability to evaluate verbal information: the relevance of referential communication research. In G. Kaspew and E. Kellerman (eds.), *Communication strategies: Psycholinguistic perspectives* (pp. 131-145). London: Longman.

Lloyd, P., Mann, S. & Peers, I. (1998). The growth of speaker and listener skills from five to eleven years. *First Language*, 18, 81-103.

Lloyd, P., Camaioni, L. & Ercolani, P. (1995). Assessing referential communication skills in the primary school years: A comparative study. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 13-29.

Lyon, G.R. (1985). Educational validation of learning disability subtypes. In B.P. Rourke (E.d.), *Neuropsychology of learning disabilities: Essentials of subtypes analyses* (p.p. 228-256), New York, Guilford.

Lloyd, P. & Beveridge, M. (1981). *Information and meaning in child communication*. (Applied Language Studies, 3) London: Academic Press, 1981. Pp. 198.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης Ψυχαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Σ. Ν. (1998). *Δυσλεξία, αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαγκαβός, Χ. (2003). *Δημογραφικές μεταβολές, αγορά εργασίας και συντάξεις στην Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση*. Αθήνα: Gutenberg.

Maughan, B. (1994). Behavioural Development and Reading Disabilities, in C.Hulme & M. Snowling (eds) *Reading Development and Dyslexia*. London, Whurr Publishers Ltd.

McKinney, J. D. (1989). Longitudinal research on the behavior characteristics of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 141–150.

Mercer, C.D. (1987). *Students with learning disabilities (3rd ed.)*. Columbus, OH: Merrill Publishing Co.

Miles, T. (1996). The inner life of the dyslexic child, in V. Varma (Ed.), *The inner life of children with special needs*. London: Whurr (p.p. 112- 123)

Moss, J. R. & Fox, D. L. (1980). *College-level programs for the learning disabled*. Tulsa, OK: Partners in Publishing.

Μυλωνάς, Θ. (1998). *Κοινωνιολογία της Ελληνικής εκπαίδευσης Συμβολές*. Αθήνα: Gutenberg.

Oka, E.R. & Paris, S.G. (1987), *Patterns of motivation and reading skills in under-achieving children*, in S.J. Ceci (Ed.) *Handbook of Cognitive, Social and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities*, Vol. II, Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 115-145.

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη, Τι & Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδόπουλος, Α. (2004). *Η ανάπτυξη σε μια πολυλειτουργική ύπαιθρο*. Αθήνα: Gutenberg.

Pavlidis, G. (1985). Eye movement in dyslexia. *Journal of Learning Difficulties*, 18 (1), 42-50.

Pavlidis, G. (1981). Do eye movements hold the key to dyslexia? *Neuropsychologia*, 19 (1), 57-64.

Perner, J. (1991). *Understanding the representational mind*. Cambridge, MA: The MIT Press.

Πόρποδας, Κ.Δ. (1993). *Δυσλεξία η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση)*. Αθήνα: Μορφωτική.

Πυργιωτάκης, Ι.Ε. (1998). *Κοινωνικοποίηση και εκπαιδευτικές ανισότητες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Pons F. & Harris P.L. (2005). Longitudinal change and longitudinal stability of individual differences in children's emotion understanding. *Cognition and Emotion*, 19 (8), 1158-1174.

Pumfrey, P.D. (1997). Assessment of affective and motivational aspects of reading, in J.R. Beech & Singleton (eds.), *The Psychological Assessment of Reading*. London: Routledge.

Richardson, A. J. (2003). Clinical trials of fatty acid treatment in ADHD, dyslexia, dyspraxia and the autistic spectrum Prostaglandins. *Leukotrienes and Essential Fatty Acids*, 70, 383–390.

Robinson, E. & Whittaker, S (1986). Learning about referential communication in the early school years, in K. Durkin (Ed) *Language Development in the School Years*. Beckenham, Kent: Croom-Helm.

Rourke, B. P. & Fuerst, D. R. (1991). *Learning disabilities and psychosocial functioning: A neuropsychological perspective*. New York: Guilford Press.

Ryan, M. (1994). *The other sixteen hours*. Baltimore, MD: Orton Dyslexia Society.

Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Ατραπός.

Scott, R. B., Stoodley, C. J., Anslow, P., Paul, C., Stein, J. F., Sugden, E. M., & Mitchell, C. D. (2001). Lateralised cognitive deficits in children following cerebellar lesions. *Developmental Medicine and Child Neurology*, 43, 685–691.

Selikowitz. M (1993) *Dyslexia & other learning difficulties*. United States of America: Oxford University Press.

Sperber, D. & Wilson, D. (1990). *Relevance: Communication and cognition*. Oxford: Basil Blackwell.

Στάσιнос, Δ. Π. (1993). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.

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

Stordy B.J., (2009). Dark adaptation, motor skills, docosahexaenoic acid, and Dyslexia. *The American Journal of Clinical Nutrition*, 71, 323- 326.

Speece, D. L., McKinney, J. D., & Appelbaum, M. I. (1985). Classification and validation of behavioral subtypes of learning-disabled children. *Journal of Educational Psychology*, 77, 67–77.

Surian, L. (1991). Do children exploit the maxim of antecedent in order to interpret ambiguous descriptions? *Journal of Child Language*, 18, 451-457.

Surian, L. (1995). Children's ambiguous utterances: A re-examination of processing limitations on production. *Journal of Child Language*, 22, 151-160.

Surian, L. & Job, R. (1987). Children's use of conversational rules in a referential communication task. *Journal of Psycholinguistic Research*, 16, 369-382.

Taras H., (2005). Nutrition and Student Performance at School. *Journal of School Health*, 75 (6), 199-213.

Τάφα, Ε. (1998). *Συνεκπαίδευση παιδιών με και χωρίς προβλήματα μάθησης και συμπεριφοράς*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Thomson, P. (1997). Dyslexia - Whose problem?, in P. Thomson & P. Gilchrist (eds.), *Dyslexia: A multidisciplinary approach*. London: Chapman and Hall.

Tompkins, C. A., Bloise, C., Timko, M., & Baumgaertner, A. (1994). Working memory and inference revision in brain-damaged and normally ageing adults. *Journal of Speech and Language*, 37, 896–912.

Weiner, B. (1995). A cognitive-emotional-action sequence: anticipated emotional consequences of causal attributions and reported communication strategy. *Development Psychology*, 21 (1), 102-107.

Whitehurst, G. & Sonnenschein, S. (1985). The development of communication: A functional analysis, in G. J. Whitehurst (ed.), *Annals of child development* (Vol. 2, pp. 1-48). Greenwich, CT: JAI Press.

Φουκώ Μ. (1991) *Η μικροφυσική της εξουσίας*. Αθήνα: Ύψιλον

Yule, G. (1997). *Referential communication tasks*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

ΔΙΚΤΥΑΚΟΙ ΤΟΠΟΙ

<http://www.specialeducation.gr>

<http://www.attikigov.gr>

<http://www.nomarxiaperaia.gr>

<http://www.ypes.gr>

<http://www.statisticks.gr>

<http://www.googleearth.gr>

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΩΝ ΣΥΝΗΘΕΙΩΝ

Σχολείο:	Ημέρα εξέτασης:
Γεωγραφική περιοχή:	Διάρκεια:
Μαθησιακή δυσκολία: ΝΑΙ ΟΧΙ	

1. Φύλο
Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐
2. Ημερομηνία γέννησης
3. Επάγγελμα μητέρας:
4. Επάγγελμα πατέρα:
5. Πόσα αδέρφια έχεις:
6. Χθες, τι ώρα έφαγες το τελευταίο σου γεύμα;
7. Χθες, τι έφαγες στο τελευταίο σου γεύμα;
8. Σήμερα το πρωί, τι ώρα ξύπνησες;
9. Έφαγες σήμερα πρωινό; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
10. Αν ναι τι έφαγες;
11. Σήμερα ήπιας κάτι; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
12. Αν ναι τι ήπιας;
13. Τι ώρα έφαγες πρωινό;
14. Συνήθως τρως πρωινό; ΝΑΙ ☐ ΟΧΙ ☐
15. Αν ναι πόσο συχνά τρως πρωινό;
ΚΑΘΕ ΜΕΡΑ ☐ ΚΑΘΕ ΔΕΥΤΕΡΗ ΜΕΡΑ ☐ ΚΑΘΕ ΤΡΙΤΗ ΜΕΡΑ ☐ ΚΑΘΕ ΤΕΤΑΡΤΗ ΜΕΡΑ ☐
16. Πόσα γεύματα την ημέρα τρως;
ΠΡΩΙΝΟ ☐ ΔΕΚΑΤΙΑΝΟ ☐ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ☐ ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΟ ☐ ΒΡΑΔΙΝΟ ☐
17. Πόσα από τα παραπάνω γεύματα τρως στο σπίτι;
ΠΡΩΙΝΟ ☐ ΔΕΚΑΤΙΑΝΟ ☐ ΜΕΣΗΜΕΡΙΑΝΟ ☐ ΑΠΟΓΕΥΜΑΤΙΝΟ ☐ ΒΡΑΔΙΝΟ ☐
18. Ποιος μαγειρεύει συνήθως στο σπίτι;
Η ΜΑΜΑ ☐ Ο ΜΠΑΜΠΑΣ ☐ Η ΓΙΑΓΙΑ ☐
19. Πού τρως συνήθως; ΣΤΟ ΤΡΑΠΕΖΙ ☐ ΣΤΗΝ ΤΗΛΕΟΡΑΣΗ ☐

20. Πώς έφτασες στο σχολείο;

ΑΥΤΟΚΙΝΗΤΟ ☐

ΛΕΩΦΟΡΕΙΟ ☐

ΠΟΔΗΛΑΤΟ ☐

ΠΟΔΙΑ ☐

21. Πόσο συχνά καταναλώνεις τα παρακάτω τρόφιμα και ποτά; (Σημειώστε με ένα μόνο X)

		Καθόλου	Λιγότερο από μία φορά το μήνα	1-3 φορές το μήνα	1 φορά την εβδομάδα	2-4 φορές την εβδομάδα	5-6 φορές την εβδομάδα	1 φορά την ημέρα	2-3 φορές την ημέρα	4-5 φορές την ημέρα	6+ φορές την ημέρα
Φρούτα											
Λαχανικά											
Ποτά	Νερό										
	Αναψυκτικά με ζάχαρη										
	Αναψυκτικά χωρίς ζάχαρη										
Γαλακτοκομικά	Γάλα										
	Τυρί										
	Γιαούρτι										
Κρέας	Κόκκινο										
	Λευκό										
Ψάρια											
Snacks											
Συμπληρωματικά	Πολυβιταμίνη										
	Ψαρέλαιο										

22. Σημείωσε τα 3 αγαπημένα ποτά, ψάρια και snacks:

	1 ^ο	2 ^ο	3 ^ο
ποτά			
ψάρια			
snacks			

ΤΕΣΤ ΚΑΤΑΝΟΗΣΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΩΝ (Harris, Rosnay & Pons, 2004)

Φύλλο απαντήσεων

Σχολείο	Ημέρα εξέτασης
Βαθμολογία	Εξεταστής
Φύλο	Διάρκεια εξέτασης
	Ηλικία

Σελίδα	Μέρη	Απαντήσεις	Παρατηρήσεις
1	Ια Λυπημένος	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Ανέκφρ.	
2	Ιβ Χαρούμενος	Χαρούμ. Λυπημ. Ανέκφρ. Φοβισμ.	
3	Ιγ Θυμωμένος	Χαρούμ. Ανέκφρ. Θυμωμ. Φοβισμ.	
4	Ιδ Ανέκφραστος	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Ανέκφρ.	
5	Ιε Φοβισμένος	Χαρούμ. Ανέκφρ. Θυμωμ. Φοβισμ.	

6	Πα Χελώνα	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Ανέκφρ.	
7	Πβ Δώρο	Χαρούμ. Λυπημ. Ανέκφρ. Φοβισμ.	
8	Πγ Αδερφός	Χαρούμ. Ανέκφρ. Θυμωμ. Φοβισμ.	
9	Πδ Λεωφορείο	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Ανέκφρ.	
10	Πε Τέρας	Χαρούμ. Ανέκφρ. Θυμωμ. Φοβισμ.	

11	III Έλεγχος	Γ(Μ) αρέσει coca/ Π (Ε) δεν αρέσει coca	
11	IIIα Γ. coca	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Ανέκφρ.	
11	IIIβ Π. όχι- coca	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Ανέκφρ.	
12	III Έλεγχος	Γ(Μ) δεν αρέσει σαλάτα/ Π (Ε) αρέσει	
12	IIIγ Γ. όχι-σαλάτα	Χαρούμ. Λυπημ. Ανέκφρ. Φοβισμ.	
12	IIIδ Π. σαλάτα	Χαρούμ. Λυπημ. Ανέκφρ. Φοβισμ.	

13	IV Έλεγχος	Το κουνελάκι δεν ξέρει (βοήθεια)	
13	IV Αλεπού-Κουν	Χαρούμ. Ανέκφρ. Θυμωμ. Φοβισμ.	
14-16	V Έλεγχος	Γ(Μ) είναι χαρούμενος που είδε την φωτογραφία του φίλου (βοήθ. αν λυπημ., ανέκφρ., φοβισμ.)	
16	V Φωτογραφία Φίλος	Χαρούμ. Λυπημ. Ανέκφρ. Φοβισμ.	
17	V Φωτογραφία Κουνέλι	Χαρούμ. Λυπημ. Ανέκφρ. Φοβισμ.	
18	VI Κανονισμοί	Χέρια Έξω Σκέψη Τίποτα	

19	VII Βόλοι	Χαρούμ. Ανέκφρ. Θυμωμ. Φοβισμ.	
----	-----------	---------------------------------------	--

20	VIII Ανάμικτα	Χαρούμ. Λυπ + Φοβισμ. Χαρ.+ Φοβ. Φοβισμ.	
----	---------------	---	--

21	IXα Έλεγχος	Δεν είναι σωστό (βοήθεια)	
21	IXβ Δεν έφαγε	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Ανέκφρ.	
22-23	IXγ Μητέρα	Χαρούμ. Λυπημ. Θυμωμ. Ανέκφρ.	

ΤΕΣΤ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ ΠΑΡΑΠΕΜΠΤΙΚΗΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ (Lloyd, Camaioni & Ercolani, 1995)

ΦΥΛΛΟ ΑΠΑΝΤΗΣΕΩΝ

ΦΥΛΟ:

ΗΛΙΚΙΑ:..... **ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ:**.....

ΤΑΞΗ:..... **ΣΧΟΛΕΙΟ:**.....

ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

.....

ΒΑΘΜΟΙ/ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

ΟΜΙΛΗΤΗΣ

ΑΚΡΟΑΤΗΣ (επαρκή μηνύματα)

(μέγιστο: 3)

ΑΚΡΟΑΤΗΣ (ανεπαρκή μηνύματα)

ΤΟ ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ΚΟΚΚΙΝΟ ΨΑΡΙ

ΣΩΣΤ ☐		ΛΑΘΟ ☐	

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 2	6 Αγόρια με μπάλα	ΟΜΙΛΗΤΗΣ	
ΜΠΑΛΑ	ΜΕΓΑΛΗ ☐	ΜΙΚΡΗ ☐	
ΣΟΡΤΣΑΚΙ	ΜΠΛΕ ☐	ΠΡΑΣΙΝΟ ☐	ΚΟΚΚΙΝΟ ☐

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 3	4 Κορίτσια	ΑΚΡΟΑΤΗΣ (ανεπαρκές μήνυμα)	

ΤΟ ΚΟΡΙΤΣΙ ΜΕ ΤΑ ΜΑΥΡΑ ΜΑΛΛΙΑ

Βάλε ένα σταυρό σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω επιλογές

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ

- | | |
|--|--|
| ☐ Όχι | Επανάλαβε το μήνυμα ξεκινώντας «Μπορείς να βρεις...» |
| ☐ Πες μου κι άλλο | Τι θέλεις να μάθεις; |
| ☐ Αυτό με το φιογκάκι;
ή
Αυτό με τα φιογκάκια; | Ναι |
| ☐ Πόσα φιογκάκια έχει στα μαλλιά;
ή
Φοράει ένα ή δύο φιογκάκια; | Απάντησε όπως θέλεις |
| ☐ Το υποκείμενο διαλέγει μια εικόνα
ή λέει
Αυτό εδώ! Το βρήκα! | Βάλε ένα αυτοκόλλητο στην εικόνα που διάλεξες |

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 4	4 Σπίτια
ΑΚΡΟΑΤΗΣ (ανεπαρκές μήνυμα)	

ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΕ ΤΟ ΕΝΑ ΠΑΡΑΘΥΡΟ

Βάλε ένα σταυρό σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω επιλογές

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ

- | | |
|---|--|
| ☐ Όχι | Επανάλαβε το μήνυμα ξεκινώντας «Μπορείς να βρεις...» |
| ☐ Πες μου κι άλλο | Τι θέλεις να μάθεις; |
| ☐ Αυτό με το μικρό δέντρο;
ή
Αυτό με το μεγάλο δέντρο; | Ναι |
| ☐ Πώς είναι το δέντρο;
ή
Είναι το δέντρο μικρό ή μεγάλο; | Απάντησε όπως θέλεις |
| ☐ Το υποκείμενο διαλέγει μια εικόνα
ή λέει
Αυτό εδώ! Το βρήκα! | Βάλε ένα αυτοκόλλητο στην εικόνα που διάλεξες |

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 5	4 Κλόουν
ΟΜΙΛΗΤΗΣ	

ΤΥΠΟΣ ΚΑΠΕΛΟΥ	ΚΑΠΕΛΟ ☐	ΣΚΟΥΦΟΣ ☐
ΚΟΥΜΠΙΑ	ΔΥΟ ☐	ΤΡΙΑ ☐

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 6 6 Χριστουγεννιάτικα δέντρα

ΑΚΡΟΑΤΗΣ (ανεπαρκές μήνυμα)

ΤΟ ΜΙΚΡΟ ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΙΑΤΙΚΟ ΔΕΝΤΡΟ

Βάλε ένα σταυρό σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω επιλογές

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ

- | | |
|--|--|
| ☐ Όχι | Επανάλαβε το μήνυμα ξεκινώντας «Μπορείς να βρεις...» |
| ☐ Πες μου κι άλλο | Τι θέλεις να μάθεις; |
| Αυτό με τις ροζ μπάλες; | |
| ή | |
| ☐ Αυτό με τις κόκκινες μπάλες; | Ναι |
| ή | |
| Αυτό με τις μπλε μπάλες; | |
| ☐ Τι χρώμα έχουν οι μπάλες; | Απάντησε όπως θέλεις |
| ή | |
| Είναι οι μπάλες ροζ, κόκκινες ή μπλε; | |
| ☐ Το υποκείμενο διαλέγει μια εικόνα | Βάλε ένα αυτοκόλλητο στην εικόνα που διάλεξες |
| ή λέει | |
| Αυτό εδώ! Το βρήκα! | |

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 7

6 Γυναίκες με σκύλο

ΟΜΙΛΗΤΗΣ

ΣΚΥΛΟΣ
ΓΥΝΑΙΚΑ

ΕΝΑΣ ☐
ΕΤΟΙΜΗ ΝΑ ΠΕΣΕΙ ☐

ΔΥΟ ☐
ΠΕΡΠΑΤΑΕΙ ☐

ΕΧΕΙ ΠΕΣΕΙ ☐

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 8

4 Κλόουν

ΑΚΡΟΑΤΗΣ (ανεπαρκές μήνυμα)

Ο ΚΛΟΟΥΝ ΜΕ ΤΟ ΚΑΠΕΛΟ

Βάλε ένα σταυρό σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω επιλογές

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ

- | | |
|---|--|
| ☐ Όχι | Επανάλαβε το μήνυμα ξεκινώντας «Μπορείς να βρεις...» |
| ☐ Πες μου κι άλλο | Τι θέλεις να μάθεις; |
| ☐ Ο χαρούμενος (αυτός που χαμογελά); | |
| ή | Ναι |
| Ο λυπημένος (αυτός που κλαίει); | |
| ☐ Πώς είναι το πρόσωπό του; | Απάντησε όπως θέλεις |
| ή | |
| Είναι χαρούμενος ή λυπημένος; | |
| ☐ Το υποκείμενο διαλέγει μια εικόνα | Βάλε ένα αυτοκόλλητο στην εικόνα που διάλεξες |
| ή λέει | |
| Αυτό εδώ! Το βρήκα! | |

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 9

4 Χριστουγεννιάτικα δέντρα

ΟΜΙΛΗΤΗΣ

ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΙΑΤΙΚΟ ΔΕΝΤΡΟ
ΔΩΡΑ

ΤΟ ΕΝΑ ΔΙΠΛΑ ΣΤΟ ΑΛΛΟ ☐

ΜΕΓΑΛΟ ☐

ΜΙΚΡΟ ☐
ΤΟ ΕΝΑ ΠΑΝΩ ΣΤΟ ΑΛΛΟ ☐

Η ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΔΕΙΧΝΕΙ ΤΗ ΜΙΚΡΗ ΜΠΑΛΑ

Βάλε ένα σταυρό σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω επιλογές

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ

- ☐ Όχι Επανάλαβε το μήνυμα ξεκινώντας «Μπορείς να βρεις...»
- ☐ Πες μου κι άλλο Τι θέλεις να μάθεις;
- ☐ Αυτή με το σπασμένο τζάμι στο κάτω μέρος του παραθύρου;
ή
Αυτή με το σπασμένο τζάμι στο πάνω μέρος του παραθύρου; Ναι
- ☐ Που είναι σπασμένο το παράθυρο;
ή
Το παράθυρο είναι σπασμένο πάνω ή κάτω; Απάντησε όπως θέλεις
- ☐ Το υποκείμενο διαλέγει μια εικόνα ή λέει Βάλε ένα αυτοκόλλητο στην εικόνα που διάλεξες
Αυτό εδώ! Το βρήκα!

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 11

8 Κλόουν

ΟΜΙΑΗΤΗΣ

ΓΙΑΚΑΣ

ΚΟΚΚΙΝΟΣ ☐ΠΡΑΣΙΝΟΣ ☐

ΕΚΦΡΑΣΗ ΠΡΟΣΩΠΟΥ

ΧΑΡΟΥΜΕΝΟΣ ☐ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ ☐

ΚΟΥΜΠΙΑ

ΔΥΟ ☐ΤΡΙΑ ☐

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 12

8 Σπίτια

ΟΜΙΑΗΤΗΣ

ΔΕΝΤΡΟ
ΚΑΠΝΟΣ
ΠΟΡΤΑΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ☐
ΟΡΙΖΟΝΤΙΟΣ ☐
ΑΝΟΙΧΤΗ ☐ΜΥΤΕΡΟ ☐
ΚΑΘΕΤΟΣ ☐
ΚΛΕΙΣΤΗ ☐

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 13

4 Χριστουγεννιάτικα δέντρα

ΑΚΡΟΑΤΗΣ (ανεπαρκές μήνυμα)

ΤΟ ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΙΑΤΙΚΟ ΔΕΝΤΡΟ ΜΕ ΤΑ ΔΩΡΑ ΤΟ ΕΝΑ ΔΙΠΛΑ ΣΤΟ ΑΛΛΟ

Βάλε ένα σταυρό σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω επιλογές

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ

- ☐ Όχι Επανάλαβε το μήνυμα ξεκινώντας «Μπορείς να βρεις...»
- ☐ Πες μου κι άλλο Τι θέλεις να μάθεις;
- ☐ Αυτό με το αστέρι;
ή
Αυτό με τον άγγελο; Ναι
- ☐ Τι υπάρχει στη κορφή;
ή
Στη κορφή υπάρχει αστέρι ή άγγελος; Απάντησε όπως θέλεις
- ☐ Το υποκείμενο διαλέγει μια εικόνα ή λέει Βάλε ένα αυτοκόλλητο στην εικόνα που διάλεξες
Αυτό εδώ! Το βρήκα!

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 14

8 Κλόουν

ΑΚΡΟΑΤΗΣ (ανεπαρκές μήνυμα)

Ο ΚΛΟΟΥΝ ΠΟΥ ΕΙΝΑΙ ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ

Βάλε ένα σταυρό σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω επιλογές

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ

- | | |
|---|--|
| ☐ Όχι | Επανάλαβε το μήνυμα ξεκινώντας «Μπορείς να βρεις...» |
| ☐ Πες μου κι άλλο | Τι θέλεις να μάθεις; |
| ☐ Αυτός με τα δύο κουμπιά;
ή
Αυτός με τα τρία κουμπιά; | Ναι |
| ☐ Αυτός με το καπέλο μπροστά του;
ή
Αυτός με το καπέλο στο πλάι; | Ναι |
| ☐ Που είναι το καπέλο;
ή
Το καπέλο είναι μπροστά ή στο πλάι; | Απάντησε όπως θέλεις |
| ☐ Πόσα κουμπιά έχει;
ή
Έχει δύο ή τρία κουμπιά; | Απάντησε όπως θέλεις |
| ☐ Που είναι το καπέλο και
πόσα κουμπιά έχει; | Απάντησε όπως θέλεις |
| ☐ Το υποκείμενο διαλέγει μια εικόνα
ή λέει
Αυτό εδώ! Το βρήκα! | Βάλε ένα αυτοκόλλητο στην εικόνα που διάλεξες |

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 15

8 Κορίτσια

ΟΜΙΛΗΤΗΣ

ΖΩΟ

ΦΙΟΓΚΟΣ

ΚΟΡΙΤΣΙ

ΓΑΤΑ

☐

ΕΝΑΣ

☐

ΟΡΘΙΟ

☐

ΛΑΓΟΣ

☐

ΔΥΟ

☐

ΚΑΘΙΣΤΟ

☐

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 16

8 Κορίτσια

ΑΚΡΟΑΤΗΣ (ανεπαρκές μήνυμα)

Ο ΚΟΡΙΤΣΙ ΠΟΥ ΚΡΑΤΑ ΤΟ ΣΠΑΣΜΕΝΟ ΛΟΥΡΙ

Βάλε ένα σταυρό σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω επιλογές

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ

- | | |
|---|--|
| ☐ Όχι | Επανάλαβε το μήνυμα ξεκινώντας «Μπορείς να βρεις...» |
| ☐ Πες μου κι άλλο | Τι θέλεις να μάθεις; |
| ☐ Αυτό με το μεγάλο σκύλο;
ή
Αυτό με το μικρό σκύλο; | Ναι |
| ☐ Αυτό με τα ξανθά μαλλιά;
ή
Αυτό με τα καστανά μαλλιά; | Ναι |
| ☐ Τι χρώμα έχουν τα μαλλιά της;
ή
Είναι ξανθιά ή καστανή; | Απάντησε όπως θέλεις |
| ☐ Πως είναι ο σκύλος; (ή περπατάει ή στέκεται);
ή
Ο σκύλος είναι μεγάλος ή μικρός; | Απάντησε όπως θέλεις |
| ☐ Τι χρώμα μαλλιά έχει και | |

πως είναι ο σκύλος; Απάντησε όπως θέλεις

- ☐ Το υποκείμενο διαλέγει μια εικόνα
ή λέει Βάλε ένα αυτοκόλλητο στην εικόνα που διάλεξες
Αυτό εδώ! Το βρήκα!

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 17

8 Κλόουν

ΑΚΡΟΑΤΗΣ (επαρκές μήνυμα)

Ο ΛΥΠΗΜΕΝΟΣ ΚΛΟΟΥΝ ΜΕ ΤΟ ΚΑΠΕΛΟ ΚΑΙ ΤΟΝ ΠΡΑΣΙΝΟ ΓΙΑΚΑ

ΣΩΣ ☐

ΛΑΘ ☐

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 18

8 Σπίτια

ΑΚΡΟΑΤΗΣ (ανεπαρκές μήνυμα)

ΤΟ ΣΠΙΤΙ ΜΕ ΤΟΝ ΚΑΠΝΟ ΠΡΟΣ ΤΑ ΠΑΝΩ

Βάλε ένα σταυρό σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω επιλογές

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ

- ☐ Όχι Επανάλαβε το μήνυμα ξεκινώντας «Μπορείς να βρεις...»
- ☐ Πες μου κι άλλο Τι θέλεις να μάθεις;
- ☐ Αυτό με το μικρό δέντρο;
ή
Αυτό με το μεγάλο δέντρο; Ναι
- ☐ Αυτό με το ένα παράθυρο;
ή
Αυτό με τα δύο παράθυρα; Ναι
- ☐ Πως είναι το δέντρο;
ή
Είναι το δέντρο μικρό ή μεγάλο; Απάντησε όπως θέλεις
- ☐ Πόσα παράθυρα έχει το σπίτι;
ή
Έχει ένα ή δύο παράθυρα; Απάντησε όπως θέλεις
- ☐ Πως είναι το δέντρο και πόσα
παράθυρα έχει; Απάντησε όπως θέλεις
- ☐ Το υποκείμενο διαλέγει μια εικόνα
ή λέει Βάλε ένα αυτοκόλλητο στην εικόνα που διάλεξες
Αυτό εδώ! Το βρήκα!

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 19

12 Αγόρια / Αντρες με μπάλα

ΟΜΙΛΗΤΗΣ

ΜΠΑΛΑ

ΜΕΓΑΛΗ ☐

ΜΙΚΡΗ ☐

ΧΡΩΜΑ/ΠΑΝΤΕΛΟΝΑΚΙ

ΜΠΛΕ ☐

ΠΡΑΣΙΝΟ ☐

ΚΟΚΚΙΝΟ ☐

ΠΡΟΣΩΠΟ

ΑΓΟΡΙ ☐

ΑΝΔΡΑΣ ☐

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 20

12 Ψάρια

ΑΚΡΟΑΤΗΣ (ανεπαρκές μήνυμα)

Η ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΔΕΙΧΝΕΙ ΔΥΟ ΨΑΡΙΑ ΣΤΗ ΓΥΑΛΑ

Βάλε ένα σταυρό σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω επιλογές

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ

- ☐ Όχι Επανάλαβε το μήνυμα ξεκινώντας «Μπορείς να βρεις...»
- ☐ Πες μου κι άλλο Τι θέλεις να μάθεις;
- ☐ Η γυάλα που είναι πάνω στο τραπέζι;
ή
Η γυάλα που είναι κάτω από το τραπέζι; Ναι

☐	Αυτή με τα μακριά ψάρια; ή Αυτή με τα στρογγυλά ψάρια; ή Αυτή με τα τριγωνικά ψάρια;	Ναι
☐	Που είναι η γυάλα; ή Είναι η γυάλα πάνω ή κάτω από το τραπέζι;	Απάντησε όπως θέλεις
☐	Τι σχήμα έχουν τα ψάρια; ή Τα ψάρια είναι μακριά, στρογγυλά ή τριγωνικά;	Απάντησε όπως θέλεις
☐	Που είναι η γυάλα και τι σχήμα έχουν τα ψάρια;	Απάντησε όπως θέλεις
☐	Το υποκείμενο διαλέγει μια εικόνα ή λέει Αυτό εδώ! Το βρήκα!	Βάλε ένα αυτοκόλλητο στην εικόνα που διάλεξες

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 21		8 Σπίτια	ΟΜΙΛΗΤΗΣ
----------------------	--	-----------------	-----------------

ΔΕΝΤΡΟ ☐	ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ☐	ΜΥΤΕΡΟ ☐
ΔΕΝΤΡΟ ☐	ΜΕΓΑΛΟ ☐	ΜΙΚΡΟ ☐
ΚΑΠΝΟΣ ☐	ΟΡΙΖΟΝΤΙΟΣ ☐	ΚΑΘΕΤΟΣ ☐

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 22		12 Γυναίκες με σκύλο	ΟΜΙΛΗΤΗΣ
----------------------	--	-----------------------------	-----------------

ΣΚΥΛΟΙ ☐	ΕΝΑ ☐	ΔΥΟ ☐
ΡΟΥΧΑ ☐	ΜΠΛΕ ☐	ΚΙΤΡΙΝΑ ☐
ΛΟΥΡΙ ☐	ΟΛΟΚΛΗΡΟ ☐	ΚΟΚΚΙΝΑ ☐
		ΣΠΑΣΜΕΝΟ ☐

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 23	8 Αγόρια με μπάλες	ΑΚΡΟΑΤΗΣ (ανεπαρκές μήνυμα)
----------------------	---------------------------	------------------------------------

Η ΕΙΚΟΝΑ ΠΟΥ ΔΕΙΧΝΕΙ ΤΗ ΜΕΓΑΛΗ ΜΠΑΛΑ

Βάλε ένα σταυρό σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω επιλογές

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ

- | | | |
|--------------------------|---|--|
| ☐ | Όχι | Επανάλαβε το μήνυμα ξεκινώντας «Μπορείς να βρεις...» |
| ☐ | Πες μου κι άλλο | Τι θέλεις να μάθεις; |
| ☐ | Αυτή με το αγόρι με τα
ξανθά μαλλιά;
ή
Αυτή με το αγόρι με τα
καστανά μαλλιά; | Ναι |
| ☐ | Αυτή που δείχνει σπασμένο
το πάνω τζάμι;
ή
Αυτή που δείχνει σπασμένο
το κάτω τζάμι; | Ναι |
| ☐ | Τι χρώμα μαλλιά έχει το αγόρι;
ή
Τα μαλλιά του αγοριού είναι
ξανθά ή καστανά; | Απάντησε όπως θέλεις |
| | Ποιο τζάμι είναι σπασμένο
στο παράθυρο; | |

- ☐ ή
Είναι σπασμένο το πάνω ή το
κάτω τζάμι του παραθύρου; Απάντησε όπως θέλεις
- ☐ Τι χρώμα μαλλιά έχει το αγόρι και
που είναι σπασμένο το παράθυρο; Απάντησε όπως θέλεις
- ☐ Το υποκείμενο διαλέγει μια εικόνα
ή λέει Βάλε ένα αυτοκόλλητο στην εικόνα που διάλεξες
Αυτό εδώ! Το βρήκα!

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 24

12 Χριστουγεννιάτικα δέντρα

ΑΚΡΟΑΤΗΣ (επαρκές μήνυμα)

ΤΟ ΜΙΚΡΟ ΧΡΙΣΤΟΥΓΕΝΝΙΑΤΙΚΟ ΔΕΝΤΡΟ ΜΕ ΤΙΣ ΡΟΖ ΜΠΑΛΕΣ ΚΑΙ ΤΑ ΔΩΡΑ ΤΟ ΕΝΑ ΠΑΝΩ ΣΤΟ ΑΛΛΟ

ΣΩΣΤ ☐

ΛΑΘΟΣ ☐

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 25

8 Κορίτσια

ΟΜΙΛΗΤΗΣ

ΚΟΡΙΤΣΙ ΜΕΓΑΛΟ ☐ ΜΙΚΡΟ ☐
ΚΟΡΙΤΣΙ ΟΡΘΙΟ ☐ ΚΑΘΙΣΤΟ ☐
ΦΟΡΕΜΑ ΠΡΑΣΙΝΟ ☐ ΚΟΚΚΙΝΟ ☐
ΦΙΟΓΚΑΚΙ ΕΝΑ ☐ ΔΥΟ ☐

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 26

12 Γυναίκες με σκόλο

ΑΚΡΟΑΤΗΣ (ανεπαρκές μήνυμα)

Η ΓΥΝΑΙΚΑ ΠΟΥ ΚΡΑΤΑ ΤΟ ΜΙΚΡΟ ΣΚΥΛΟ



Βάλε ένα σταυρό σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω επιλογές

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ

- ☐ Όχι Επανάλαβε το μήνυμα ξεκινώντας «Μπορείς να βρεις ...»
- ☐ Πες μου κι άλλο Τι θέλεις να μάθεις;
- ☐ Αυτή με το μπλε παλτό;
ή
Αυτή με το κόκκινο παλτό; Ναι
- Αυτή που περπατάει;
ή
☐ Αυτή που είναι έτοιμη να πέσει; Ναι
ή
Αυτή που είναι πεσμένη στο δρόμο;
- ☐ Τι χρώμα παλτό φοράει;
ή
Το παλτό της είναι μπλε ή
κόκκινο; Απάντησε όπως θέλεις
- ☐ Τι κάνει η γυναίκα;
ή
Η γυναίκα περπατάει, είναι
έτοιμη να πέσει ή έχει πέσει; Απάντησε όπως θέλεις
- ☐ Τι χρώμα παλτό φοράει και
τι κάνει η γυναίκα; Απάντησε όπως θέλεις
- ☐ Το υποκείμενο διαλέγει μια εικόνα
ή λέει Βάλε ένα αυτοκόλλητο στην εικόνα που διάλεξες
Αυτό εδώ! Το βρήκα!

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 27

12 Σπίτια

ΑΚΡΟΑΤΗΣ (ανεπαρκές μήνυμα)

ΤΟ ΚΙΤΡΙΝΟ ΣΠΙΤΙ

Βάλε ένα σταυρό σε μία ή περισσότερες από τις παρακάτω επιλογές

ΥΠΟΚΕΙΜΕΝΟ

ΕΞΕΤΑΣΤΗΣ

- | | |
|--|--|
| ☐ Όχι | Επανάλαβε το μήνυμα ξεκινώντας «Μπορείς να βρεις...» |
| ☐ Πες μου κι άλλο | Τι θέλεις να μάθεις; |
| ☐ Αυτό με το μεγάλο δέντρο;
ή
Αυτό με το μικρό δέντρο; | Ναι |
| ☐ Το παράθυρο είναι ανοιχτό;
ή
Το παράθυρο είναι κλειστό; | Ναι |
| ☐ Πως είναι το δέντρο;
ή
Το δέντρο είναι μεγάλο ή μικρό; | Απάντησε όπως θέλεις |
| ☐ Πως είναι το παράθυρο;
ή
Το παράθυρο είναι ανοιχτό ή κλειστό; | Απάντησε όπως θέλεις |
| ☐ Πως είναι το δέντρο και το παράθυρο; | Απάντησε όπως θέλεις |
| ☐ Το υποκείμενο διαλέγει μια εικόνα ή λέει
Αυτό εδώ! Το βρήκα! | Βάλε ένα αυτοκόλλητο στην εικόνα που διάλεξες |

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 28

12 Ψάρια

ΟΜΙΛΗΤΗΣ

ΓΥΑΛΑ
ΓΥΑΛΑ
ΨΑΡΙ

ΣΠΑΣ ☐ ΕΝΗ
ΠΑΝΩ ΣΤΟ ΤΡΑΠΕΖΙ
ΜΑΚΡΥ ☐

☐ ΠΙΕΖΙ
ΣΤΡΟΓΓΥΛΟ ☐

ΟΛΟΚ ☐ ΗΡΗ
ΚΑΤΩ ΑΠΟ ☐ ΤΟ ΤΡΑΠΕΖΙ
ΤΡΙΓΩΝΙΚΟ ☐

ΠΡΟΣΠΑΘΕΙΑ 29

12 Χριστουγεννιάτικα δέντρα

ΟΜΙΛΗΤΗΣ

ΔΩΡΑ
ΔΩΡΑ
ΜΠΑΛΕΣ

ΜΙΚΡΑ ☐
ΤΟ ΕΝΑ ΔΙΠΛΑ ΣΤΟ ΑΛΛΟ ☐
ΜΠΛΕ ☐

ΜΕ ☐ ΑΛΛΑ
ΡΟΖ ☐

ΤΟ ΕΝΑ ΠΑΝΩ ΣΤΟ ΑΛΛΟ ☐
ΚΟΚΚΙΝΕΣ ☐

ΔΙΑΤΡΟΦΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Τύποι γεύματος

Πίνακας 1: Τύποι γεύματος

Τύποι πρωινού γεύματος	Πειραματική ομάδα n=15 (%)	Ομάδα ελέγχου n=30 (%)	Σύνολο n=45 (%)
Γάλα	40	36,7	35,6
Γάλα και ψωμί	-	3,3	2,2
Γάλα, ψωμί και μέλι	6,7	6,7	6,7
Γάλα, ψωμί, μαρμελάδα, φυσικός χυμός	6,7	-	2,2
Γάλα, ψωμί, βούτυρο και μέλι	-	6,7	4,4
Γάλα, ψωμί, βούτυρο και μαρμελάδα	-	3,3	2,2
Γάλα και κέικ	-	6,7	4,4
Γάλα και Δημητριακά	26,6	6,7	15,6
Γάλα δημητριακά και μπανάνα	6,7	-	2,2
Γάλα, αυγό και μπισκότα	6,7	-	2,2
Γάλα και Σάντουιτς	-	3,3	2,2

Πίνακας 2: Τύποι γεύματος

Τύπος δεκατιανού γεύματος	Πειραματική ομάδα n=15	Ομάδα ελέγχου n=30	Σύνολο n=45
Υγιεινό	60	53,3	55,6
Ανθυγιεινό	6,7	33,3	24,4

Συχνότητα κατανάλωσης τροφίμων

Πίνακας 3: Αποτελέσματα ερωτήσεων συχνότητας κατανάλωσης τροφίμων (μαθητές με δυσλεξία)

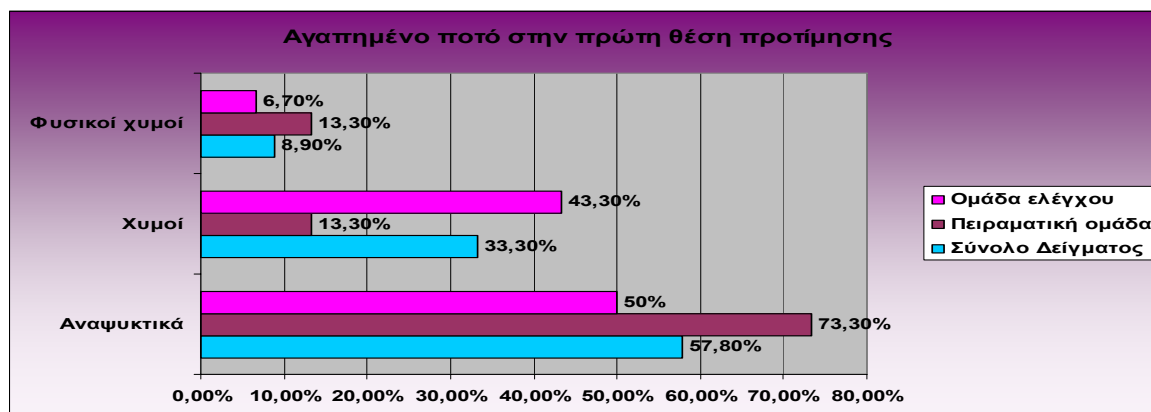
		Καθόλου	Λιγότερο από μία φορά το μήνα	1-3 φορές το μήνα	1 φορά την εβδομάδα	2-4 φορές την εβδομάδα	5-6 φορές την εβδομάδα	1 φορά την ημέρα	2-3 φορές την ημέρα	4-5 φορές την ημέρα	6+ φορές την ημέρα
Φρούτα		6,7	-	6,7	-	20	-	33,3	33,3	-	-
Λαχανικά		13,3	-	-	-	6,7	-	53,3	26,7	-	-
Ποτά	Νερό	-	-	-	-	-	-	-	13,3	53,3	33,3
	Αναψυκτικά με ζάχαρη	13,3	6,7	13,3	6,7	26,7	33,3	-	-	-	-
	Αναψυκτικά χωρίς ζάχαρη	20	-	-	6,7	13,3	-	53,3	6,7	-	-
Γαλακτοκομικά	Γάλα	-	-	-	-	-	-	20	73,3	6,7	-
	Τυρί	6,7	-	-	-	13,3	-	60	20	-	-
	Γιαούρτι	20	-	-	6,7	20	-	46,7	6,7	-	-
Κρέας	Κόκκινο	6,7	-	6,7	6,7	60	-	-	20	-	-
	Λευκό	6,7	-	6,7	13,3	53,3	-	-	20	-	-
Ψάρια		13,3	-	13,3	20	53,3	-	-	-	-	-
Snacks		6,7	6,7	-	26,7	26,7	13,3	20	-	-	-
Συμπληρωματικά	Πολυβιταμίνη	93,3	-	-	-	-	-	6,7	-	-	-
	Ψαρέλαιο	93,3	-	-	-	-	-	6,7	-	-	-

Πίνακας 4: Αποτελέσματα ερωτήσεων συχνότητας κατανάλωσης τροφίμων (μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες)

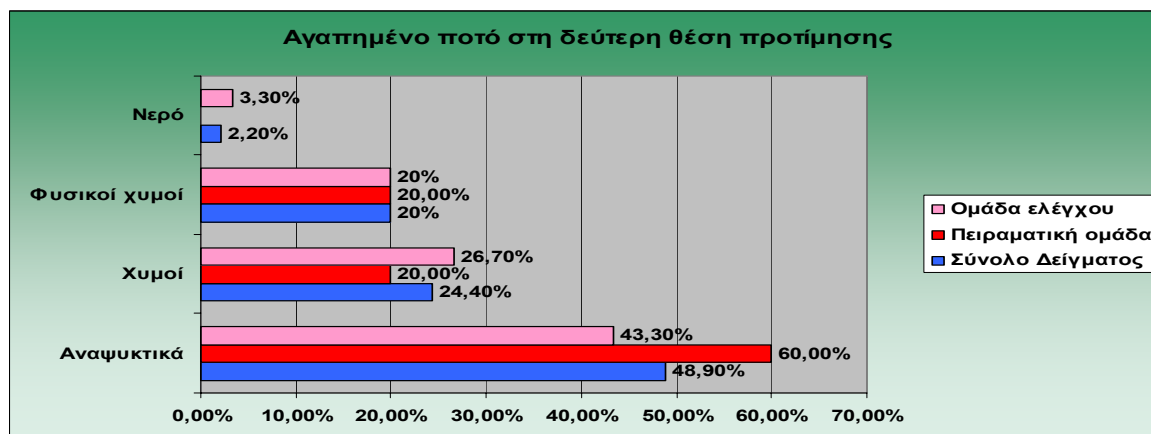
		Καθόλου	Λιγότερο από μία φορά το μήνα	1-3 φορές το μήνα	1 φορά την εβδομάδα	2-4 φορές την εβδομάδα	5-6 φορές την εβδομάδα	1 φορά την ημέρα	2-3 φορές την ημέρα	4-5 φορές την ημέρα	6+ φορές την ημέρα
Φρούτα		-	-	3,3	10	20	-	30	36,7	-	-
Λαχανικά		3,3	6,7	-	6,7	16,7	-	56,7	10	-	-
Ποτά	Νερό	-	-	-	-	-	-	-	16,7	26,7	56,7
	Αναψυκτικά με ζάχαρη	20	3,3	13,3	20	36,7	6,7	-	-	-	-
	Αναψυκτικά χωρίς ζάχαρη	6,7	3,3	-	10	26,7	10	36,7	6,7	-	-
Γαλακτοκομικά	Γάλα	-	-	-	-	10	-	30	60	-	-
	Τυρί	3,3	3,3	3,3	-	26,7	6,7	30	26,7	-	-
	Γιαούρτι	16,7	16,7	3,3	10	3,3	3,3	36,3	10	-	-
Κρέας	Κόκκινο	3,3	3,3	-	13,3	70	10	-	-	-	-
	Άσπρο	13,3	-	6,7	10	63,3	6,7	-	-	-	-
Ψάρια		3,3	3,3	20	20	53,3	-	-	-	-	-
Snacks		3,3	13,3	6,7	23,6	23,6	-	23,6	6,7	-	-
Συμπληρωματικά	Πολυβιταμίνη	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-
	Ψαρέλαιο	100	-	-	-	-	-	-	-	-	-

Αγαπημένα ποτά

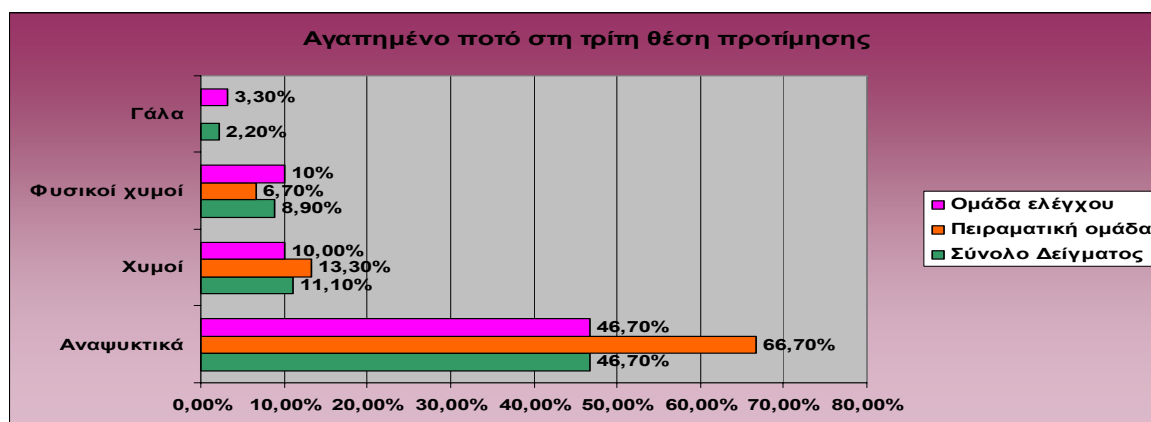
Διάγραμμα 1: Ποσοστά των μαθητών της έρευνας με βάση το αγαπημένο ποτό στην πρώτη θέση προτίμησης



Διάγραμμα 2: Ποσοστά των μαθητών της έρευνας με βάση το αγαπημένο ποτό στην δεύτερη θέση προτίμησης



Διάγραμμα 3: Ποσοστά των μαθητών της έρευνας με βάση το αγαπημένο ποτό στην δεύτερη θέση προτίμησης



Συσχετίσεις

Πίνακας 5: Συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας και στις μεταβλητές του τεστ κατανόησης των συναισθημάτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Spearman's rho	Ομιλητής	Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα)	Τεστ κατανόησης συναισθημάτων
Ομιλητής	1,000	0,841**	0,443
Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα)	0,841**	1,000	0,042
Τεστ κατανόησης συναισθημάτων	0,433	0,042	1,000
Ακροατής (επαρκή μηνύματα)	0,403	0,405	0,063
Αναγνώριση συναισθημάτων	0,251	0,136	0,039
Εξωτερικών αιτιών	0,372	0,187	0,361
Επιθυμιών	0,203	0,111	0,554*
Πεποιθήσεων	0,000	-0,206	0,271
Ενθόμια	-0,033	-0,296	0,448
Κανονισμών	0,000	-0,285	0,511
Προσχήματα και πραγματικότητες	0,062	0,000	0,251
Ανάμεικτα συναισθήματα	0,338	0,202	0,486
Ηθικές αρχές	0.000	0.000	-0.015

* p<0.05, ** p<0.01

Πίνακας 6: Συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στις μεταβλητές του τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας και στις μεταβλητές του τεστ κατανόησης των συναισθημάτων των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

Spearman's rho	Ομιλητής	Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα)	Τεστ κατανόησης συναισθημάτων
Ομιλητής	1,000	0,674**	0,622**
Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα)	0,674**	1,000	0,582**
Τεστ κατανόησης συναισθημάτων	0,622**	0,582**	1,000
Ακροατής (επαρκή μηνύματα)	.	.	.
Αναγνώριση συναισθημάτων	0,104	0,228	0,237
Εξωτερικών αιτιών	0,470**	0,308	0,463*
Επιθυμιών	-0,072	-0,116	0,245
Πεποιθήσεων	0,239	0,265	0,438**
Ενθύμια	0,215	0,020	0,317
Κανονισμών	.	.	.
Προσχήματα και πραγματικότητες	0,329	0,308	0,456*
Ανάμεικτα συναισθήματα	0,335	.	0,589**
Ηθικές αρχές			

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Πίνακας 7: Συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στο τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας, στη λήψη πρωινού πριν από τα τεστ, στην περιοχή των σχολείων, στο επάγγελμα των γονέων και στον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

	Ομιλητής	Ακροατής (επαρκή μηνύματα)	Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα)	Λήψη πρωινού πριν τα τεστ
Περιοχή σχολείων	-0,445	0,134	-0,563*	0,583*
Επάγγελμα μητέρας	0,69	-0,290	0,006	-0,161
Επάγγελμα πατέρα	0,163	-0,135	-0,086	-0,021
Αριθμός Παιδιών στην οικογένεια	-0,371	-0,033	-0,283	0,020

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$

Πίνακας 8: Συντελεστές συσχέτισης ανάμεσα στο τεστ παραπεμπτικής επικοινωνίας, στη λήψη πρωινού πριν από τα τεστ, στην περιοχή των σχολείων, στο επάγγελμα των γονέων και στον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

	Ομιλητής	Ακροατής (ανεπαρκή μηνύματα)	Λήψη πρωινού πριν τα τεστ
Περιοχή σχολείων	-0,223	-0,058	-0,035
Επάγγελμα μητέρας	-0,256	-0,024	0,229
Επάγγελμα πατέρα	-0,212	-0,028	-0,275
Αριθμός παιδιών στην οικογένεια	-0,189	-0,100	-0,005

* $p < 0.05$, ** $p < 0.01$