

**ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ
ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ**

ΠΜΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ & ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ

**ΣΤΑΜΑΤΙΝΑΣ ΓΕΩΡΓΟΒΡΕΤΤΑΚΟΥ
Α.Μ.: 2210114**

Δεξιότητες γραπτής επικοινωνίας και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά σε
μαθητές με και χωρίς δυσλεξία

ΑΘΗΝΑ, 2014

Η παρούσα διπλωματική εργασία εκπονήθηκε στο πλαίσιο των σπουδών για την απόκτηση του Μεταπτυχιακού Διπλώματος Ειδίκευσης στην κατεύθυνση

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΠΡΑΞΗ

που απονέμει το Τμήμα Οικιακής Οικονομίας & Οικολογίας του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου.

Εγκρίθηκε την από την εξεταστική επιτροπή :

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΒΑΘΜΙΔΑ	ΥΠΟΓΡΑΦΗ
Αικ. Αντωνοπούλου (επιβλέπουσα)	Επ. Καθηγήτρια	
Αικ. Μαριδάκη- Κασσωτάκη	Καθηγήτρια	
Κ. Κουτρούμπα	Αναπλ. Καθηγήτρια	

Στους γονείς μου

Ευχαριστίες

Στο σημείο αυτό θα ήθελα να ευχαριστήσω τους ανθρώπους που συνέβαλαν με οποιονδήποτε τρόπο στην επιτυχή εκπόνηση αυτής της διπλωματικής μελέτης. Αρχικά, επιθυμώ να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια, κ. Αικ. Αντωνοπούλου, για την πολύτιμη βοήθειά της και την καθοδήγησή της καθ' όλη τη διάρκεια του μεταπτυχιακού προγράμματος σπουδών, την κ. Αικ. Μαριδάκη - Κασσωτάκη για την υποστήριξη και τις επιστημονικές συμβουλές που μου προσέφερε καθώς και την κ. Κ. Κουτρούμπα για την συμπαράσταση και την ενθάρρυνσή της.

Καθοριστικό ρόλο στην υλοποίηση της έρευνάς μου διαδραμάτισαν οι δάσκαλοι των δημοτικών σχολείων που διευκόλυναν την έρευνά μου καθώς και οι μικροί μαθητές που συμμετείχαν στην όλη διαδικασία με ιδιαίτερο ενδιαφέρον. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω τη φίλη και συνάδελφο Χριστίνα Γεροχρήστου για τις συμβουλές της και τη στήριξή της καθ' όλη την περίοδο εκπόνησης της διπλωματικής εργασίας. Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την οικογένειά μου, που με στήριξε και με στηρίζει, όχι μόνο στις σπουδές μου, αλλά σε όλους τους τομείς της ζωής μου.

Αθήνα, Ιούνιος 2014

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Περίληψη.....	7
Abstract.....	8
Εισαγωγή.....	9
Κεφάλαιο 1: Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά μαθητών με δυσλεξία	
1.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις.....	11
1.2. Συμπεριφορά και σχέσεις με συνομηλίκους.....	14
1.3. Αυτοεκτίμηση.....	17
Κεφάλαιο 2: Δυσκολίες στη γραπτή επικοινωνία	
2.1. Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία.....	21
2.2. Τα γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία.....	23
2.3. Κατανόηση του γραπτού λόγου.....	25
2.4. Μεταγνωστική ανάπτυξη και δυσλεξία.....	28
Κεφάλαιο 3: Εμπειρικά δεδομένα σχετικά με τη γραπτή επικοινωνία και τα ψυχοκοινωνικά γνωρίσματα μαθητών με δυσλεξία.....	35
Κεφάλαιο 4: Μέθοδος	
4.1. Συμμετέχοντες.....	39
4.2. Ερευνητικά εργαλεία.....	39
4.3. Διαδικασία.....	42
Κεφάλαιο 5: Αποτελέσματα.....	44
Κεφάλαιο 6: Σχολιασμός αποτελεσμάτων.....	53

Βιβλιογραφία.....	63
Παράρτημα.....	83

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστούν πιθανές διαφορές στις δεξιότητες της γραπτής επικοινωνίας, σε ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και στις μεταγνωστικές δεξιότητες ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν οι παρακάτω παράγοντες: (α) η ικανότητα των μαθητών να κατανοούν και να ανταποκρίνονται αποτελεσματικά σε ερωτήσεις περιεχομένου και σε υποθετικές ερωτήσεις οι οποίες αναφέρονται σε γραπτό κείμενο (γραπτή επικοινωνία, (β) η ικανότητα τους να κατανοούν τη διαδικασία της μάθησης και να αυτορυθμίζονται (μεταγνώση), (γ) η καθολική αυτοεκτίμηση, οι επιμέρους αυτοαντιλήψεις τους και οι δυνατότητες και δυσκολίες στη συμπεριφορά τους (ψυχοκοινωνικά γνωρίσματα). Επιπλέον, η παρούσα έρευνα εξέτασε τη συσχέτιση μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών στην κλίμακα μεταγνώσης και στην κατανόηση του γραπτού κειμένου καθώς και την επίδραση των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών στη μεταγνωστική ανάπτυξη του μαθητή και στην ικανότητα κατανόησης γραπτού κειμένου. Στην έρευνα συμμετείχαν 61 μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης του δημοτικού σχολείου, εκ των οποίων οι 25 είχαν διαγνωστεί με δυσλεξία. Οι μαθητές απάντησαν (α) σε ειδικά σχεσιασμένο για το σκοπό της έρευνας, τεστ γραπτής επικοινωνίας, (β) στο ερωτηματολόγιο δυνατοτήτων και δυσκολιών, (γ) σε κλίμακα μεταγνωστικών δεξιοτήτων τη δεδομένη στιγμή και (δ) σε κλίμακα αυτοεκτίμησης και επιμέρους αυτοαντιλήψεων. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών όσον αφορά στην κατανόηση του γραπτού λόγου, στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και την αυτοαντίληψη. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις μεταγνωστικές δεξιότητες των δύο ομάδων ενώ βρέθηκαν αρκετές συσχετίσεις μεταξύ των ψυχοκοινωνικών παραγόντων, των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της ικανότητας κατανόησης του γραπτού λόγου. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι εκφάνσεις της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του μαθητή επιδρούν στην μεταγνωστική του ικανότητα και στην ικανότητά του να κατανοεί το γραπτό λόγο. Η παρούσα έρευνα υποστηρίζει ότι η ψυχοκοινωνική ενθάρρυνση του μαθητή μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της ικανότητας αυτορύθμισης και της γραπτής επικοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: γραπτή επικοινωνία, μαθησιακές δυσκολίες, αυτοεκτίμηση, μεταγνώση, δυσλεξία

Abstract

The present study investigates difference in written communication, psychosocial characteristics and metacognition between pupils with dyslexia and their non dyslexic peers. More specifically, difference in (a) reading comprehension and responding to factual and inferential questions (written communication), (b) the ability to understand the process of learning and cognitive self-regulation (metacognition), and (c) global self-esteem, self-concept and behavioural strengths and difficulties (psychosocial characteristics) were examined. Furthermore, correlations between the pupils' performance on the metacognition scale and reading comprehension as well as the influence of psychosocial characteristics on pupils' metacognitive awareness and their ability to understand the written text, were examined. The participants were 61 Year 5 and Year 6 primary school pupils, 25 diagnosed with dyslexia. Pupils responded to a written communication tasks, the Strengths and Difficulties Questionnaire, the Junior Metacognitive Awareness Inventory and the Self-Perception profile for Children. The results showed a statistically significant difference between the two groups of pupils in terms of reading comprehension, behaviour and self-concept. No statistically significant differences were found in the metacognitive skills of the two groups and several associations between psychosocial factors, metacognitive skills and reading comprehension were revealed. Furthermore, the results showed there is a significant effect of children's aspects of psychosocial development on reading comprehension and metacognition. The present study supports that the enhancement of pupils' psychosocial characteristics may have positive impact on pupils' school performance and, in particular, written communication and metacognitive awareness.

Keywords: reading comprehension, learning difficulties, self-esteem, metacognition, dyslexia

Εισαγωγή

Στις μέρες μας ένας μαθητής χρησιμοποιεί το γραπτό λόγο για να ολοκληρώσει το μεγαλύτερο μέρος των σχολικών του δραστηριοτήτων αλλά και για να αξιολογηθεί τελικά από το εκπαιδευτικό σύστημα. Περίπου 1% -3% του συνολικού πληθυσμού εμφανίζει δυσλεξία ενώ περίπου 20% -30% των περιπτώσεων που έχουν διαγνωστεί με «γενική αναγνωστική δυσκολία» είναι και αυτά πιθανώς άτομα με δυσλεξία. Αυτό σημαίνει ότι πολλοί μαθητές αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στο σχολείο με το γραπτό λόγο αλλά και με τη σχολική τους επίδοση γενικότερα.

Στην παρούσα έρευνα θα εξετάσουμε αν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία όχι μόνο στις δεξιότητες της γραπτής επικοινωνίας και τις μεταγνωστικές δεξιότητες αλλά και στα ψυχοκοινωνικά τους χαρακτηριστικά. Πιο συγκεκριμένα, θα ερευνήσουμε αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά ενός μαθητή και στην ικανότητα κατανόησης γραπτού κειμένου και αν με αυτά τα χαρακτηριστικά σχετίζονται οι μεταγνωστικές δεξιότητες. Θα εξεταστεί η δυσλεξία ως παράγοντας που λειτουργεί ανασταλτικά στην αυτοεκτίμηση και την επιμέρους αυτοαντίληψη του μαθητή και ως παράγοντας που δημιουργεί προβλήματα συναισθηματικά και προβλήματα συμπεριφοράς. Θα παρουσιαστούν τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία και συγκεκριμένα τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς και της αυτοεκτίμησης. Επίσης, παρουσιάζονται οι δυσκολίες των μαθητών με δυσλεξία στο γραπτό λόγο που αφορούν στα γνωστικά, γλωσσικά και μεταγνωστικά χαρακτηριστικά τους και οι δυσκολίες στην κατανόηση του γραπτού λόγου.

Η έρευνα διεξήχθη σε τρία δημόσια σχολεία του Ν. Αττικής και τα αποτελέσματα μας δείχνουν ότι ανάμεσα στις δύο ομάδες των μαθητών υπάρχουν διαφορές στην αυτοεκτίμηση, τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα και στην ικανότητα κατανόησης του γραπτού λόγου. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες δεν φαίνεται να διαφοροποιούνται εξαιτίας της μαθησιακής δυσκολίας ενώ εντοπίζονται και περιγράφονται συσχετίσεις ανάμεσα στις παραπάνω μεταβλητές.

Τα αποτελέσματα μπορούν να δώσουν το κίνητρο στους εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν ενεργά με τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και να κατανοήσουν την σημασία της έγκαιρης και έγκυρης διάγνωσης ώστε να σχεδιάσουν

τις απαραίτητες διδακτικές παρεμβάσεις και να υποστηρίξουν τους μαθητές από τα πρώτα τους βήματα. Έτσι θα ελαχιστοποιηθούν οι πιθανότητες εμφάνισης και άλλων δυσκολιών στην συμπεριφορά και στη ψυχολογία των μαθητών.

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση της παρούσας μελέτης περιλαμβάνει τα εξής κεφάλαια:

1. Το κεφάλαιο των *Ψυχοκοινωνικών Χαρακτηριστικών των Μαθητών με Δυσλεξία*: Στο κεφάλαιο αυτό διασαφηνίζεται η έννοια της δυσλεξίας, αναφέρονται τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία, εξετάζεται η αυτοεκτίμηση και εντοπίζονται οι λόγοι που η χαμηλή αυτοεκτίμηση παρατηρείται στα παιδιά με δυσλεξία.
2. Το κεφάλαιο των *Δυσκολιών στη Γραπτή Επικοινωνία*: Στο κεφάλαιο αυτό περιγράφονται τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία και εντοπίζονται τα προβλήματα γενικότερα στη γραπτή επικοινωνία. Στη συνέχεια αναφέρονται τα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία και συγκεκριμένα οι δυσκολίες των μαθητών στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Τέλος, γίνεται ιστορική αναδρομή για την έννοια της μεταγώσης και ερευνάται η σχέση της με τη δυσλεξία.

Το ερευνητικό μέρος της παρούσας διπλωματικής μελέτης αποτελείται από τρία μέρη:

1. Τη μέθοδο που περιλαμβάνει τους συμμετέχοντες, την παρουσίαση των ερευνητικών εργαλείων και τη διαδικασία που ακολουθήθηκε.
2. Τα αποτελέσματα της έρευνας που φαίνονται από τα περιγραφικά στοιχεία και τις συσχετίσεις των μεταβλητών.
3. Τη συζήτηση και το σχολιασμό των αποτελεσμάτων, τους περιορισμούς της έρευνας και τις προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Κεφάλαιο 1: Ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά μαθητών με δυσλεξία

Το κεφάλαιο που ακολουθεί χωρίζεται σε τρεις ενότητες. Αρχικά διασαφηνίζει την έννοια της δυσλεξίας, τι ακριβώς περιλαμβάνει, τι είδους δυσκολίες δημιουργεί, τη συχνότητα εμφάνισής της και την σημασία της έγκυρης και έγκαιρης διάγνωσης. Στη δεύτερη ενότητα εστιάζουμε στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία και ερευνούμε τη γενικότερη συμπεριφορά και διαγωγή των παιδιών με δυσλεξία, ποιά είναι τα χαρακτηριστικά γνωρίσματά τους και ποια είναι η σχέση με τους συνομηλίκους τους. Η επιθετικότητα, τα συναισθηματικά προβλήματα και η υπερκινητικότητα είναι μερικά από τα χαρακτηριστικά που αναφέρονται. Στην τρίτη ενότητα εξετάζεται η αυτοεκτίμηση, αρχικά δίνεται ο ορισμός σύμφωνα με την βιβλιογραφία και εντοπίζονται οι λόγοι που η χαμηλή αυτοεκτίμηση παρατηρείται στα παιδιά με δυσλεξία.

1.1. Εννοιολογικές διασαφήσεις

Η δυσλεξία είναι μία από τις πιο συνηθισμένες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ), οι οποίες λειτουργούν ανασταλτικά στο να αποκτήσει ένα παιδί δεξιότητες στη σχολική τάξη. Ο όρος «δυσλεξία» περιλαμβάνει τις μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή, οι οποίες δε συνδέονται με άλλες οργανικές ή διανοητικές διαταραχές. Παιδιά και έφηβοι με γλωσσικές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα με τη ρεαλιστική χρήση της γλώσσας, τη χρήση των γνώσεων, τη φωνολογία, και την ορθογραφία. Αυτές οι δυσκολίες, με τη σειρά τους επηρεάζουν αρνητικά τη μνήμη των παιδιών και την παραγωγή του γραπτού λόγου (Troia, 2011). Είναι πιθανό λοιπόν, ένα μικρό ποσοστό να παρουσιάσει και ελλείμματα στη σημασιολογία και την πραγματολογία του λόγου (Bishop & Adams, 1991, 1992· Bishop & Norbury, 2002· Leonard, 1998).

«Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία που έχει νευρολογική προέλευση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων, στην ορθογραφία και στις ικανότητες αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες συνήθως προκύπτουν από ένα έλλειμμα στο φωνολογικό στοιχείο της γλώσσας που είναι

συχνά απρόσμενο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες. Δευτερεύουσες συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην κατανόηση του γραπτού λόγου και τη μειωμένη αναγνωστική ικανότητα που μπορεί να εμποδίσει την ανάπτυξη του λεξιλογίου και του γνωστικού υπόβαθρου» (The International Dyslexia Association, 2008). Όλα τα παραπάνω, συνήθως οδηγούν στην εμφάνιση προβλημάτων και στον ψυχοκοινωνικό τομέα, όπως είναι η κοινωνική απόσυρση-αναστολή, το αίσθημα απογοήτευσης και ματαίωσης, το αίσθημα απόρριψης, το άγχος και το στρες, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η έλλειψη επιμονής, η δυσκολία στις κοινωνικές σχέσεις και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Πολυχρόνη, 2006). Αυτές οι δυσκολίες αναμένεται να έχουν αρνητικές συνέπειες στην κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών (Schalock, 1996).

Η δυσλεξία εμφανίζεται σε χιλιάδες παιδιά και ενήλικες σε όλο τον κόσμο, με πολλές συνέπειες. Είναι υπεύθυνη για την δυσκολία στην ανάγνωση και τις μαθησιακές δυσκολίες, τις αποτυχίες στο σχολείο, και συχνά στην εμφάνιση ψυχολογικών προβλημάτων. Περίπου 1% -3% του συνολικού πληθυσμού εμφανίζει δυσλεξία ενώ περίπου 20% -30% των περιπτώσεων που έχουν διαγνωστεί με «γενική αναγνωστική δυσκολία» είναι και αυτά πιθανώς άτομα με δυσλεξία (Gagatsis, 1999). Η δυσλεξία είναι επίσης, μια από τις πιο αμφιλεγόμενες διαταραχές στους τομείς της αναπτυξιακής νευρολογίας, της οπτομετρίας / οφθαλμολογίας, της ψυχολογίας, και της εκπαίδευσης λόγω του ότι η αιτία της, η διάγνωση και η υποστήριξη είναι αβέβαιη και παρεξηγημένη (Pavlidis, 1995).

Πολλοί ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την δυσλεξία και πολλοί ορισμοί έχουν προταθεί για αυτό το φαινόμενο. Παρ' όλες αυτές τις προσπάθειες και τις μελέτες, ένα κοινά αποδεκτός ορισμός, δεν έχει καθιερωθεί ακόμη. Ένας από τους ορισμούς που δίνεται από την Orton Dyslexia Society είναι: «Η δυσλεξία είναι μία από τις διακριτές μαθησιακές δυσκολίες. Είναι μία συγκεκριμένη γλωσσική δυσκολία ιδιοσυστατικής προέλευσης που χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων και η οποία συνήθως αντανακλά ανεπαρκή φωνολογική επεξεργασία. Οι δυσκολίες αυτές στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων είναι συχνά μη αναμενόμενες σε σχέση με την ηλικία και τις άλλες γνωστικές και σχολικές ικανότητες και δεν είναι το αποτέλεσμα μίας γενικευμένης αναπτυξιακής ανωμαλίας ή αισθητηριακής μειονεξίας. Η δυσλεξία εκδηλώνεται με μία μεταβαλλόμενη

δυσκολία στις διαφορετικές μορφές της γλώσσας, συμπεριλαμβάνοντας συχνά, μαζί με τα προβλήματα στην ανάγνωση, ένα αισθητό πρόβλημα στην κατάκτηση της γραφής και της ορθογραφίας» (Research Committee of Orton Dyslexia Society, May 1994).

Ένα άτομο θεωρείται ότι έχει δυσλεξία, εάν παράλληλα με την ύπαρξη σοβαρών δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή, παρουσιάζει δείκτη νοημοσύνης από 90 και άνω, κανονική όραση και ακοή, απουσία σοβαρής νευρολογικής ή άλλης φυσικής αδυναμίας, απουσία σοβαρής συναισθηματικής και κοινωνικής διαταραχής. Σημαντικό είναι το άτομο αυτό να μην αντιμετωπίζει ιδιαίτερα σοβαρή κοινωνικοοικονομική υστέρηση και να έχει επαρκείς ευκαιρίες μάθησης (Μαριδάκη-Κασσωτάκη , 2005). Η δυσλεξία χωρίζεται σε δύο κατηγορίες την επίκτητη και την εξελικτική δυσλεξία. Στην δεύτερη κατηγορία εντάσσεται και η οπτική και ακουστική δυσλεξία (Πόρποδας, 1993). Η αιτία της δυσλεξίας έχει απασχολήσει τους επιστήμονες εδώ και πολλά χρόνια με αποτέλεσμα να διατυπώνονται κατά καιρούς διάφορες θεωρίες. Οι κυριότερες είναι η νευρολογική (βιολογική) θεωρία και η γνωστική (Στασινός, 2003).

Αν οι άνθρωποι που βρίσκονται στο περιβάλλον του παιδιού είναι «υποψιασμένοι», τότε η αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών, μπορεί να καταλήξει σε επιτυχημένες παρεμβάσεις μέσα από διεπιστημονικές προσεγγίσεις. Δυστυχώς όμως αυτό δεν συμβαίνει πάντα και έτσι υπάρχουν πολλές περιπτώσεις που οι προκαταλήψεις, η άγνοια και η εσωστρέφεια, καταδικάζουν πολύ συχνά τα παιδιά αυτά σε μια εξέλιξη που με μαθηματική ακρίβεια οδηγεί στην «τεμπελιά» και την σχολική αποτυχία με όλες τις συνέπειες που αυτές επιφέρουν (Τάνταρος, 2006). Η ριζική εξάλειψη της δυσλεξίας δεν είναι εφικτή, όμως «Αν διαγνωστεί έγκαιρα η δυσλεξία και βοηθηθεί συστηματικά το δυσλεκτικό παιδί, μπορεί να ξεπεράσει τις πιο πολλές αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες.» (Πόρποδας, 1981). Απαραίτητη προϋπόθεση για να επιτευχθεί το βέλτιστο δυνατό αποτέλεσμα από τη συνολική παρέμβαση είναι η έγκαιρη διάγνωση και η παροχή συστηματικής βοήθειας. Ο υπεύθυνος και μεθοδικός προγραμματισμός καθώς και ένα εξατομικευμένο εκπαιδευτικό υποστηρικτικό πρόγραμμα με ειδικές ασκήσεις που θα αφορούν τις αντιληπτικές λειτουργίες, τις μνημονικές, το γραφικό χώρο, την αναγνωστική λειτουργία, τις δυσκολίες στα μαθηματικά και τη συμπεριφορά είναι αυτά που θα

κάνουν αποτελεσματική την εκπαιδευτική παρέμβαση (Andrews, Shaw, 1986· Τανός, 2004).

1.2. Συμπεριφορά και σχέσεις με συνομηλίκους

Τα περισσότερα παιδιά που έχουν δυσλεξία στην προσχολική ηλικία φαίνεται να είναι ευτυχισμένα και καλά προσαρμοσμένα στο περιβάλλον. Στις αρχές όμως της διδασκαλίας της ανάγνωσης τα συναισθηματικά προβλήματά αρχίζουν να αναπτύσσονται, αφού δεν ταιριάζει η διδασκαλία με το στυλ μάθησής τους (The International Dyslexia Association, 2004). Αποτελέσματα ερευνών υποδεικνύουν έντονα τις διαφορές των δύο φύλων, με τα κορίτσια να είναι πιο συναισθηματικά και να αποφεύγουν την αντιμετώπιση, με αποτέλεσμα γενικά τις χαμηλές βαθμολογίες, τη χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση και την μέτρια κατάθλιψη. Τα αγόρια τείνουν να βασίζονται περισσότερο σε προσπάθειες αντιμετώπισης που οδηγούν σε κανονικά επίπεδα αυτοεκτίμησης και ελάχιστη κατάθλιψη (Alexander-Passe, 2006). Συνέπεια της νοητικής κόπωσης είναι το αίσθημα αποστροφής για την ανάγνωση και ό,τι άλλο σχετίζεται με αυτή. Σε συνδυασμό με τη μη έγκαιρη αναγνώριση της αναγνωστικής δυσκολίας οδηγούμαστε στην ανάπτυξη δευτερογενών προβλημάτων όπως είναι το μειωμένο αυτοσυναίσθημα, η επιθετικότητα, η εσωστρέφεια κ.α. (Πόρποδας, 2002).

Οι μαθητές με δυσλεξία μπορεί να παρουσιάσουν συχνότερα προβλήματα συναισθηματικά και προβλήματα στη συμπεριφορά από εκείνους που δεν αντιμετωπίζουν αναγνωστικά προβλήματα (Maughan & Carroll, 2006). Τεκμηριώνεται από πολλές μελέτες ότι η δυσλεξία λειτουργεί αποδιοργανωτικά στην συμπεριφορά του ατόμου (Arnold et al., 2005· Carroll, Maughan, Goodman, & Meltzer, 2005· Hinshaw, 1992· Willcutt & Pennington, 2000) καθώς και στον συναισθηματικό του κόσμο προκαλώντας κατάθλιψη, άγχος κ.α. (Beitchman & Young, 1997· Huntington & Bender, 1993). Από το σύνολο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ο 54% φαίνεται να αντιμετωπίζει προβλήματα συμπεριφοράς, επιθετικότητας και προκλητικότητας. Η υπερβολική εσωστρέφεια και απόσυρση χαρακτηρίζει περίπου το 11% ενώ το υπόλοιπο 35% εμφανίζει προβλήματα συμπεριφοράς (McKinney, 1989· Speece, McKinney & Appelbaum, 1985).

Η χαμηλή εικόνα για τον εαυτό τους, είναι το κοινό σημείο σε όλα τα παιδιά με δυσλεξία και έχει να κάνει με την ιδέα που έχουν ότι τα άλλα άτομα δεν μπορούν να καταλάβουν τις ανάγκες τους και ότι φοβούνται να κάνουν όνειρα για το μέλλον τους (Σιγάλα, Τσαλίκης, Ρέζου, 2003). Ως αποτέλεσμα της ψυχολογικής επιβάρυνσης εμφανίζεται η ματαιώση. Οι Willcutt και Pennington (2000) δείχνουν ότι η χαμηλή σχολική επίδοση σχετίζεται με τη δυσλεξία και μπορεί να προδιαθέτει τα παιδιά να παραιτηθούν, να βιώσουν πιο έντονα το άγχος και την κατάθλιψη από ό,τι τα παιδιά χωρίς δυσλεξία. Η σχέση όμως είναι πιο πιθανό να είναι έμμεση, καθώς η έρευνα δείχνει επίσης ότι δεν έχουν όλα τα άτομα με δυσλεξία προβλήματα συμπεριφοράς ενώ πολλά παιδιά και ενήλικες φαίνεται να έχουν καλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Boetsch, Green, & Pennington, 1996· Burden & Burdett, 2007· Maughan & Hagell, 1996· Miller, Hynd, & Miller, 2005)

Παρά το γεγονός ότι η έρευνα δείχνει τη σύνδεση μεταξύ δυσλεξίας και εσωτερίκευσης των προβλημάτων, η κατανόηση της ακριβούς αιτίας αυτής της σύνδεσης παραμένει περιορισμένη. Πιο συγκεκριμένα, έρευνα των Maughan, Rowe, Loeber και Stouthamer-Loeber (2003) έδειξε ότι υπάρχει άμεση αιτιώδης σχέση μεταξύ των δυσκολιών ανάγνωσης και της κατάθλιψης σε νεότερα αγόρια αλλά δεν βρέθηκε συσχέτιση με το άγχος. Ενώ οι Carroll et al. (2005) διαπίστωσαν ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης μπορεί να αποτελέσουν μια άμεση αιτία των προβλημάτων άγχους αλλά όχι των καταθλιπτικών συμπτωμάτων των παιδιών.

Το χαμηλό επίπεδο των γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να αποτελεί μια ενδιάμεση μεταβλητή που επηρεάζει την ικανότητα συλλογισμού και επικοινωνίας και που -με την επίδραση που κάτι τέτοιο έχει στην κοινωνική ικανότητα- ενδέχεται να εμπλέκεται στην αιτιολογία της συσχέτισης των αναγνωστικών δυσκολιών με τις διαταραχές διαγωγής (Schonfeld, 1988, 1990). Ωστόσο, χρειάζεται να διευκρινιστεί εάν οι γλωσσικές αδυναμίες των παιδιών προηγούνται ή έπονται της μαθησιακής δυσκολίας, δεδομένου ότι η τελευταία, μπορεί να επιφέρει δυσκολίες στη λεκτική ικανότητα.

Παιδιά με προβλήματα στην ανάγνωση έχουν σχεδόν πέντε φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν αντικοινωνική συμπεριφορά από τα παιδιά του γενικού πληθυσμού (Rutter & Yule, 1970). Παιδιά που έχουν αυξημένα προβλήματα ανάγνωσης και γενικά αποτυγχάνουν στο σχολείο έχουν διαταραγμένη ή

παραβατική συμπεριφορά (Frick et al., 1991). Οι Maughan, Pickles, Hagell, Rutter, and Yule (1996) δείχνουν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να σχετίζονται περισσότερο με την ύπαρξη συννοσηρότητας των αναγνωστικών δυσκολιών με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής (ΔΕΠΥ) και όχι τόσο με τις σχολικές επιδόσεις. Γενικά φαίνεται να υπάρχει μια αμοιβαία σχέση ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και την επιθετική συμπεριφορά ενώ δείχνει να αυξάνεται αυτή η συσχέτιση με την αύξηση της ηλικίας (Miles & Stipek, 2006). Οι Trzesniewski et al. (2006) θεωρούν ότι μια παρόμοια αμοιβαία αιτιώδη συνάφεια υπάρχει μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι ένας μαθητής με δυσλεξία μπορεί να οδηγηθεί σε συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, και αυτές οι αρνητικές συνέπειες μπορεί να είναι τόσο σοβαρές ώστε το τελικό αποτέλεσμα να οδηγήσει σε άλλου είδους προβλήματα όπως η παραβατικότητα.

Η επιθετική απόρριψη όλων των αξιών του σχολείου που παρατηρείται στους εφήβους με δυσλεξία, προέρχεται από τη σχολική αποτυχία (Beitchman & al, 1996· Casey, & al 1992· Huntington & Bender, 1993). Τα παιδιά αυτά εγκαταλείπουν την προσπάθεια και αποσύρονται θεωρώντας ότι με αυτό τον τρόπο θα αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες. Αποτέλεσμα αυτής της συμπεριφοράς είναι η αδυναμία δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων με άτομα έξω από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Gjessing & Karlsen 1989).

Σε έρευνά τους οι Haager και Vaughn (1995) βρήκαν ότι οι συμμαθητές των παιδιών με δυσλεξία συνηθίζουν να τους κατατάσσουν στους μαθητές με μειωμένη κοινωνική θέση και χαμηλή προκοινωνική συμπεριφορά. Ακόμα, βρέθηκε ότι και οι δάσκαλοι των παιδιών αυτών έχουν την ίδια άποψη και μάλιστα θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν και προβλήματα συμπεριφοράς. Οι απαιτήσεις του σχολείου είναι δύσκολη υπόθεση για τους μαθητές με δυσλεξία και άλλα παιδιά επιλέγουν την προκλητική συμπεριφορά και τη μη συμμόρφωση στο σύστημα ενώ άλλα εσωτερικεύουν τα συναισθήματά τους με αποτέλεσμα την απόσυρση, το άγχος και την κατάθλιψη.

Σύμφωνα με τους Nabuzoka & Smith (1993) τα παιδιά με δυσλεξία είναι λιγότερο πιθανό να χαρακτηριστούν από τους συνομηλίκους τους ως δημοφιλή και τείνουν να είναι ντροπαλά, αναζητούν βοήθεια και συχνά πέφτουν θύματα

σχολικού εκφοβισμού. Δυσκολεύονται να συγκεντρωθούν και να επιλύσουν προβλήματα (Palladino, Poli Masi, & Marcheschi, 2000). Παρουσιάζουν κοινωνική ανωριμότητα ενώ φοβούνται τα λάθη τους και τη διαφορετικότητά τους (Fisher, Allen, & Kose, 1996· Miles, 1996)

Τέλος, τα παιδιά με δυσλεξία φαίνεται να αντιμετωπίζουν προβλήματα ύπνου. Παρατηρήθηκε ότι έχουν λιγότερο ύπνο ταχείων οφθαλμικών κινήσεων (REM) και μεγαλύτερη λανθάνουσα περίοδο έναρξης REM.(Mercier et al, 1993).

1.3. Αυτοεκτίμηση

Η σχέση μεταξύ χαμηλής αυτοεκτίμησης και των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών είναι αποδεδειγμένη (Maines & Robinson, 1995· Rosenberg, Schooler, & Schoenbach, 1989). Η σύνδεση είναι πολύπλοκη, δυναμική και αμοιβαία.

Η αυτοεκτίμηση ως έννοια εμφανίστηκε για πρώτη φορά στην ψυχολογία από τον William James (1890) . Όρισε την αυτοεκτίμηση σαν επιτυχία διαιρούμενη σε αξιώσεις. Αυτή η βασική ιδέα της αυτοεκτίμησης ως σύγκριση μεταξύ ιδανικού εαυτού και του πραγματικού συνεχίστηκε στους περισσότερους επόμενους ορισμούς . Ο Rosenberg (1965), επεσήμανε ότι υπήρχαν προβλήματα με αυτήν την προσέγγιση, καθώς φαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση ήταν εξαρτώμενη από την επιτυχία και ήταν, ως εκ τούτου εγγενώς ασταθής. Από αυτή την άποψη όρισε την αυτοεκτίμηση ως μία σταθερή αίσθηση της προσωπικής αξίας. Ο Lawrence (1973) , του οποίου η εργασία έχει επικεντρωθεί σε μελέτες των παιδιών, δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση είναι αποτέλεσμα μιας σειράς από κρίσεις που γίνονται από τα παιδιά καθώς μεγαλώνουν, στην οποία επιχειρούν να ταξινομήσουν τις ιδέες που αναπτύσσουν για τις ικανότητες, τα χαρακτηριστικά και την εμφάνισή τους.

Οι όροι «αυτοαντίληψη», «αυτοεκτίμηση», «αυτοεικόνα», μεταξύ άλλων, έχουν χρησιμοποιηθεί σε σχέση με τις γνώσεις και τις συναισθήματα ενός ατόμου για τον εαυτό του. Πράγματι, στη «λαϊκή» ψυχολογία, οι όροι συχνά χρησιμοποιούνται εναλλακτικά (Lawrence, 1996). Η έννοια της αυτοεκτίμησης αναφέρεται στις

σκέψεις και τα συναισθήματα που έχουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους σε γενικές γραμμές, αλλά και πιο συγκεκριμένα σε σχέση με την υπό εξέταση εργασία ή δραστηριότητα. Οργανισμός παραπέμπει σε αισθήματα προσωπικής ικανότητας και εμπιστοσύνης με τις απαραίτητες δεξιότητες και τις στρατηγικές που απαιτούνται για να είναι επιτυχής στο έργο του (Bracken, 1996).

Η αυτοεκτίμηση είναι αντιληπτή ως παγκόσμιο συναίσθημα και συμπεριφορά που τα παιδιά και οι ενήλικες έχουν για τον εαυτό τους. Αυτός ο ορισμός έρχεται σε αντίθεση με την ιδέα της αυτοαντίληψης του Marsh (2005), η οποία είναι ουσιαστικά πολυδιάστατη, και περιλαμβάνει την ανάπτυξη θετικών και αρνητικών αντιλήψεων των παιδιών και των ενήλικων για τον εαυτό τους και επικεντρώνεται σε έναν αριθμό διαφορετικών διαστάσεων. Συνεπώς ένα άτομο μπορεί, να έχει μια πολύ θετική αυτοαντίληψη για τον εαυτό του ως αθλητή αλλά μια πολύ αρνητική εκτίμηση για τον εαυτό του ως μαθηματικός.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει άμεση σχέση με τη δυσλεξία (Ridsdale, 2004· Terras et al.,2009) εξαιτίας της χαμηλής σχολικής επίδοσης. μετά την επίπονη προσπάθεια που καταβάλλει ο μαθητής (Cohen, 1994·Thompson, 1997). Βαθμιαία οδηγείται σε απογοήτευση και το αίσθημα του φόβου και της απόρριψης ενισχύεται (Covington & Omelich, 1988· Rourke & Fuerst, 1991· Ryan, 1994· Selikowitz, 1993). Έτσι ξεκινάει ένας φαύλος κύκλος αρνητικών συναισθημάτων. Η απόρριψη και ο φόβος οδηγούν σε απόσυρση και άρνηση απέναντι σε κάθε είδους προσπάθεια. (Moss & Fox, 1980) . Η απόσυρση για τον έφηβο με δυσλεξία, ουσιαστικά, αποτελεί άμυνα απέναντι στην ταπείνωση (Covington & Omelich, 1988) και μετατρέπεται βήμα βήμα σε αδυναμία στη μαθησιακή και κοινωνική διαδικασία του σχολείου (Rourke & Fuerst, 1991) . Τα παιδιά με δυσλεξία βιώνουν τεράστιο άγχος, χαμηλή αυτοπεποίθηση και εκδηλώνουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς κάτι που παρατηρείται και στη μετέπειτα ζωή τους, ως ενήλικες (Εθνικό Ίδρυμα Ψυχικής Υγείας της Μ. Βρετανίας , 1997).

Η αυτοεκτίμηση είναι ένα σημαντικό συστατικό για την ψυχο-κοινωνική προσαρμογή και την συναισθηματική ευεξία. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει τεκμηριωθεί σε παιδιά και ενήλικες με δυσλεξία (Alexander-Passe, 2006· Carroll & Ples, 2006·Edwards, 1994). Ωστόσο, μεγάλο μέρος των ερευνών επικεντρώνεται στην επικράτηση της αυτοεκτίμησης στα παιδιά με δυσλεξία αλλά δεν εξετάζει τη σχέση

μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της ψυχο-κοινωνικής προσαρμογής (π.χ Burden & Burdett, 2007· Humphrey, 2002· Humphrey & Mullins, 2002). Η κατανόηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών ανάγνωσης, της αυτοεκτίμησης και των προβλημάτων συμπεριφοράς είναι απαραίτητη για την ανάπτυξη της αποτελεσματικής πρόληψης και τον σχεδιασμό στρατηγικών παρέμβασης.

Παρά το γεγονός ότι ένα μεγάλο μέρος των ερευνών δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών με δυσλεξία είναι συχνά χαμηλή, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτό δεν ισχύει πάντα. Οι Budren και Burdett (2005) δεν βρήκαν έλλειμμα αυτοεκτίμησης σε ένα δείγμα μαθητών που προέρχονταν από ένα ανεξάρτητο σχολείο για αγόρια με δυσλεξία. Η έρευνα έδειξε ότι τα παιδιά που φοιτούν σε ειδικές μονάδες είναι λιγότερο πιθανό να παρουσιάσουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης από ό, τι τα παιδιά με δυσλεξία που φοιτούν σε γενικά σχολεία (Humphrey, 2002). Όμως φαίνεται λογικό να υποθέσουμε ότι η αυτοεκτίμηση, ιδιαίτερα σε σχέση με την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, μπορεί συμβάλει στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες.

Η αυτοεκτίμηση συχνά συνδέεται με την αναγνώριση και την κατανόηση της μαθησιακής δυσκολίας από το παιδί (Cosden, Elliott, Noble, & Kelemen, 1999). Η κατανόηση της φύσης της δυσκολίας στην ανάγνωση και στην ορθογραφία φαίνεται να σχετίζεται με την επιτυχή ψυχοκοινωνική λειτουργία στην ενήλικη ζωή (Boetsch et al., 1996· Maughan & Hagell, 1996). Μια πλήρης κατανόηση των δυσκολιών της ανάγνωσης μπορεί να επιτρέψει τη ρεαλιστική στοχοθεσία και ως εκ τούτου την επιτυχημένη εμπειρία και όχι την αποτυχία. Δεν είναι μόνο η κατανόηση από το παιδί που μπορεί να προωθήσει μια πιο θετική αυτοαντίληψη (Budren & Burdett, 2005· Rothman & Cosden, 1995), αλλά παράλληλα μια υποστηρικτική οικογένεια και μία καλή σχέση με τους συνομηλίκους μπορεί επίσης να διαδραματίσει σημαντικό ρόλο. Τα παιδιά που λαμβάνουν μεγαλύτερη κατανόηση από τους γονείς (Morvitz & Motta, 1992) , ή που δέχονται μεγαλύτερη κοινωνική υποστήριξη από τους γονείς, τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους (Kloomok & Cosden, 1994) έχουν πιο θετική αυτο-αντίληψη. Η αλληλεπίδραση με την οικογένεια, οι προσδοκίες των γονέων και των δασκάλων, και γενικότερα του σχολείου μπορεί να κάνουν το παιδί πιο συμμετοχικό ή αντίθετα να το αποξενώσουν από αυτό. Όλα αυτοί οι παράγοντες αθροιστικά συμβάλλουν στην ψυχοκοινωνική κατάσταση των μαθητών με μαθησιακές διαταραχές (Morrison & Cosden, 1997) και αναμένεται να συμβάλλουν

στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή αφού οι δυσκολίες στην ανάγνωση φαίνεται να επηρεάζουν την οικογενειακή λειτουργία και τις κοινωνικές τους σχέσεις (Snowling et al, 2007).

Η διάγνωση της δυσλεξίας, δυστυχώς, μπορεί να παρεμποδίσει σε μεγάλο βαθμό την εκπαίδευση του μαθητή. Το στίγμα που συνδέεται με μια τέτοια διάγνωση, μπορεί να έχει καταστροφικές συνέπειες για την αυτοεκτίμηση του μαθητή, οι οποίες μπορούν να το οδηγήσουν σε μια δύσκολη εκπαιδευτική εμπειρία. Έτσι, οι μαθητές με δυσλεξία μαθαίνουν να αμφισβητούν τη νοημοσύνη και τα κίνητρά τους, και το σχολείο γίνεται μια τραυματική και εφιαλτική εμπειρία για αυτούς (McNulty, 2003). Η δυσλεξία φαίνεται να επηρεάζει περισσότερο την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει αμφίδρομη σχέση με τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες.

Υπάρχουν ενδείξεις, ωστόσο, που υποδηλώνουν ότι δεν έχουν όλα τα παιδιά με δυσλεξία συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Ο Gilbert (1992) θεωρεί ότι υπάρχουν και κληρονομικά χαρακτηριστικά που προάγουν την υψηλότερη ή τη χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Μερικά παιδιά μπορεί, να προστατεύονται από τη γενετική προδιάθεσή τους. Ο Bruck (1987) και ο Spreen (1997) έκαναν διαχρονικές έρευνες σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μετά την εφηβεία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μειώθηκαν αρκετά τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν αλλά συνέχιζαν να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις από την ομάδα ελέγχου. Όμως, όσον αφορά την αυτοεκτίμηση των δύο ομάδων, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Ομοίως, σε άλλη έρευνα (Lewandowski & Arcangelo, 1994) που εξέτασε τις διαφορές ανάμεσα σε μια ομάδα 40 φοιτητών με δυσλεξία και την ομάδα ελέγχου δεν βρέθηκαν να υπάρχουν σημαντικές διαφορές στα επίπεδα αυτοεκτίμησης. Ίσως αυτό να δικαιολογείται από τη στιγμή που ο φοιτητής αποδεσμεύεται από το άγχος και την πίεση του σχολείου. Παρόλα αυτά βρέθηκε μια μικρή ομάδα με πολύ χαμηλά ποσοστά αυτοεκτίμησης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Κεφάλαιο 2: Δυσκολίες στη γραπτή επικοινωνία

Το δεύτερο κεφάλαιο αποτελείται από τέσσερις ενότητες. Αρχικά περιγράφονται τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία. Εντοπίζονται τα προβλήματα στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και γενικότερα στο γραπτό λόγο. Ακολουθεί η επόμενη ενότητα που αφορά στα γνωστικά χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία τη μειωμένη οπτική αντίληψη, το ακουστικό έλλειμμα, τα προβλήματα στην αναφορική επικοινωνία και τη βραχύχρονη μνήμη. Η τρίτη ενότητα ερευνά τα προβλήματα στην κατανόηση του γραπτού λόγου από τους μαθητές με δυσλεξία. Τέλος, η τελευταία ενότητα περιγράφει την έννοια της μεταγνώσης και ερευνά τη σχέση της με τη δυσλεξία.

2.1. Τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία

Ο μαθητής με δυσλεξία παρουσιάζει ιδιαίτερα γλωσσικά χαρακτηριστικά εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζει. Τα προβλήματα αυτά εστιάζονται κυρίως στο γραπτό λόγο και συγκεκριμένα στη ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και την κατανόησή του.

Όσον αφορά την ανάγνωση ο μαθητής με δυσλεξία συνήθως παρουσιάζει τα εξής χαρακτηριστικά: α) αντικαθιστά λέξεις με άλλες που έχουν παρόμοια σημασία (π.χ. «σκοτεινός- μαύρος), β) προφέρει λανθασμένα κάποια φωνήεντα, γ) δεν μπορεί να προφέρει και να διαβάσει άγνωστες για αυτόν λέξεις, δ) δυσκολεύεται να διακρίνει λέξεις που εμπεριέχουν τα ίδια γράμματα (π.χ. της-στη), ε) η ανάγνωσή του είναι «καθρεφτική» (π.χ. η λέξη «αχ» διαβάζεται «χα»), στ) όταν διαβάζει παρεμβάλλει φωνήματα που δεν υπάρχουν στις λέξεις, η) διαβάζουν αργά παραποιώντας κάποιες λέξεις του κειμένου (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005, Ήρποδας, 1993). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά πιστεύουν ότι οι ακαδημαϊκές επιδόσεις τους καθορίζονται από την ικανότητά τους και όχι από την προσπάθειά τους . Ως εκ τούτου, η απαισιοδοξία σχετικά με την ικανότητά τους να διαβάζουν, σε συνδυασμό με την εμπειρία της ανάγνωσης ως επίπονη και κουραστική δουλειά, μπορεί να τους οδηγήσει τελικά στην αποφυγή της ανάγνωσης. Αποτέλεσμα είναι η μειωμένη έκθεση στο κείμενο που οδηγεί σε περιορισμένη ανάπτυξη λεξιλογίου το οποίο, με τη σειρά του, έχει αρνητική επίδραση στην κατανόηση (Meyer, Felton, 1999).

Το έλλειμμα της φωνολογικής επίγνωσης αποτελεί τον πυρήνα της μαθησιακής δυσκολίας της δυσλεξίας (Lundberg & Høien, 1990). Τα στοιχεία δείχνουν ότι η ανεπάρκεια στον προσδιορισμό της λέξης που οφείλεται, στις περισσότερες περιπτώσεις, σε βασικές ελλείψεις της αλφαβητικής κωδικοποίησης, είναι η βασική αιτία των δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Τα στοιχεία σε αυτούς τους τομείς δείχνουν ότι, στις περισσότερες περιπτώσεις, φωνολογικές ελλείψεις δεξιοτήτων που συνδέονται με φωνολογικό έλλειμμα κωδικοποίησης είναι οι πιθανές αιτίες της διαταραχής και όχι τα οπτικά, σημασιολογικά ή συντακτικά ελλείμματα, αν και οι αναγνωστικές δυσκολίες σε μερικά παιδιά μπορεί να σχετίζονται με γλωσσικά ελλείμματα γενικότερα (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν συνεχώς την αποτυχία στον τομέα της γλώσσας κάτι που μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορους τρόπους καθώς προχωρούν στο σχολείο (Lapadat, 1991).

Η παράλειψη των τελευταίων γραμμάτων-που είναι φωνολογικώς περιττά-στις λέξεις συμφωνεί με προγενέστερες παρατηρήσεις, ότι τα άτομα με δυσλεξία είναι σχετικά απρόσεκτα με τα άκρα των οπτικών ερεθισμάτων (Veater, Plester, & Wood, 2011). Τα άτομα με δυσλεξία αποδείχθηκε, ότι είναι ιδιαίτερα ευαίσθητα στις οπτικές ιδιότητες των γραπτών λέξεων, μια διάσταση που δεν βρέθηκε να επηρεάζει την επίδοση των τακτικών αναγνωστών. Η διαπίστωση αυτή στην διαφορά ευαισθησίας, οδηγεί τα άτομα σε ξεχωριστές στρατηγικές για τη μνήμη, αλλά και άμεσα υποστηρίζει την υπόθεση για την ύπαρξη ελλείμματος της φωνολογικής κωδικοποίησης στην δυσλεξία. Οι δυσλεκτικοί αναγνώστες βασίζονται σε μη φωνολογική, κυρίως οπτική κωδικοποίηση της μνήμης για τη κατανόηση του γραπτού λόγου (Miller, & Kupfermann, 2009). Έτσι ένα άτομο με δυσλεξία φαίνεται να έχει πρόβλημα με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, τελικά (Snowling, 1980).

Όσον αφορά το γραπτό λόγο ενός μαθητή με δυσλεξία παρατηρούνται τα εξής : α) πολλές λέξεις δυσανάγνωστες εξαιτίας του ελλείμματος του στη σειροθέτηση, β) κυριαρχία της ακαταστασίας στη γραφή του, γ) λέξεις οι οποίες δεν είναι ευθυγραμμισμένες, δ) άκριτη χρήση των κεφαλαίων και των πεζών γραμμάτων, ε) «καθρεπτική» γραφή, στ) λανθασμένη τοποθέτηση γραμμάτων μέσα στις λέξεις, παράλειψή ή και επανάληψή τους, η) σύντομη ανάπτυξη του γραπτού λόγου στις

εργασίες, ζ) ελλιπής περιγραφική ικανότητα επαρκούς ανάπτυξης του θέματος, η) ορθογραφικά λάθη (Αθανασιάδη, 2001). Πιο συγκεκριμένα, το κείμενο ενός μαθητή με δυσλεξία είναι συνήθως σύντομο, δυσνόητο χωρίς σωστή συντακτική και σημασιολογική δομή. Εξαιτίας του ελλείμματος στη βραχύχρονη μνήμη δεν μπορούν να διατηρήσουν στη μνήμη τους τη δομή και τη μορφή μιας πρότασης και να τοποθετήσουν στη σωστή συντακτική θέση τους όρους της πρότασης (υποκείμενο, ρήμα κ.α.) (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005). Επίσης, τα ορθογραφικά λάθη είναι πολύ συχνά ενώ παραλείπουν το τελικό γράμμα των λέξεων ή ακόμα και ολόκληρη την κατάληξη. Οι περισσότερες λέξεις έχουν τονισθεί λανθασμένα και αρκετοί φθόγγοι αντικαθιστώνται από άλλους ομόηχους (π.χ. β-φ). Παράλληλα, δεν χειρίζονται σωστά τους χρόνους, τη στίξη, τον πλάγιο λόγο και την παθητική σύνταξη αφήνοντας πολλές φορές τις προτάσεις που δημιουργούν ημιτελείς. Εξαιτίας όλων αυτών των δυσκολιών είναι ιδιαίτερα χρονοβόρο και επίπονο να παράξουν ένα κείμενο, να το αντιγράψουν ή να το κατανοήσουν.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται να κατανοήσουν ένα κείμενο ή και να δημιουργήσουν. Εκτός από τις μηχανιστικές δεξιότητες (οπτικοκινητική δεξιότητα, λεξιλόγιο, τονισμός, κ.α.) αντιμετωπίζουν προβλήματα και στην εύρεση, επιλογή και ταξινόμηση των ιδεών καθώς και στη βελτίωση ή διόρθωση του κειμένου. Η οργάνωση της δομής είναι δύσκολη υπόθεση για αυτούς ενώ γενικά δυσκολεύονται να θέσουν στόχους και να εστιάσουν σε αυτούς γιατί έχουν ελλειπείς μεταγνωστικές δεξιότητες. Αυτή η δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές του αποθαρρύνει να χρησιμοποιήσουν το γραπτό λόγο ως μέσο επικοινωνίας αφού δεν εισπράττουν την ικανοποίηση από αυτό (Σπαντιδάκης, 2004).

2.2. Τα γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία

Εκτός από τις γλωσσικές δυσκολίες, οι μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να αντιμετωπίζουν και δυσκολίες στο γνωστικό τομέα. Παρουσιάζουν δυσκολία στην οπτική διάκριση σε επίπεδο χώρου- κατεύθυνσης καθώς και ακουστικά ελλείμματα. Η οπτική αντίληψη είναι ελλειμματική εμποδίζοντας την αντιγραφή και την ερμηνεία εικόνων. Έτσι δημιουργείται λανθασμένη αντίληψη και κρίση με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται να κατανοήσουν την πραγματολογία του λόγου και να δυσκολεύονται στον προσανατολισμό του χώρου και του χρόνου ενώ αδυνατούν να διακρίνουν τις

πληροφορίες (ερμηνεία χάρτη, επιλογές αντικειμένων, εικόνων κ.α.). (Chinn& Crossman, 1995 ` Frith, 1997 `Στασινός, 2003).

Το ακουστικό έλλειμμα που παρατηρείται σχετίζεται με την αδυναμία κωδικοποίησης των πληροφοριών. Έτσι, δεν μπορούν να διακρίνουν τις λέξεις με παραπλήσια ακουστική ομοιότητα, διότι δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τα επιμέρους στοιχεία που συνθέτουν τις λέξεις. Η δυσκολία στην ανάγνωση σχετίζεται με την κίνηση των οφθαλμών. Τα παιδιά με δυσλεξία παραλείπουν σειρές από το κείμενο, χάνουν εύκολα την οπτική επαφή με το σημείο που είχαν εστιάσει αρχικά ή επιστρέφουν στην αρχή της γραμμής και επαναλαμβάνονται (Παυλίδης, 1985). Εξαιτίας των ακανόνιστων κινήσεων των οφθαλμών τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στη σειροθέτηση και στην τήρηση ακολουθίας συμβόλων (Στασινός, 1993).

Άλλο ένα αίτιο για την χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση αποτελεί και το έλλειμμα στη βραχύχρονη μνήμη. Γνωρίζουμε ότι τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν μειωμένη λεκτική μνήμη, δυσκολία στην περιγραφή, κατασκευή, ερμηνεία και κατανόηση νοήματος. Όλα τα παραπάνω είναι χαρακτηριστικά προβλήματα, που μπορεί να οφείλονται στη δυσλειτουργία ή στην ανεπάρκεια της βραχυπρόθεσμης και μακροπρόθεσμης μνήμης (Λιβανίου, 2004 `Στασινός, 1993). Οι δυσκολίες συναρτώνται με τη μνημονική εγγραφή και ανάκληση γραμμάτων και με τη βασική αντιστοιχία ήχου-συμβόλου. Παρουσιάζουν πρόβλημα στη χρήση χρονικών και τοπικών επιρρημάτων (πάνω -κάτω, μετά-τώρα), δεν έχουν την επίγνωση του χρόνου, ξεχνούν τις οδηγίες που τους δίνει ο εκπαιδευτικός, δεν μπορούν να επαναλάβουν για π.χ. τις ημέρες της εβδομάδας, τα σημεία του ορίζοντα κ.α. (Μαριδάκη –Κασσωτάκη, 2005). Όλα αυτά προέρχονται από τη σύγχυση κατά τη διάρκεια της ανάκλησης των πληροφοριών (Στασινός, 1993).

Η μελέτη των Brinton & Fujiki (1982) εξέτασε τις δεξιότητες των παιδιών με γλωσσικές διαταραχές πάνω σε ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, διευκρινίσεων κ.α. και διαπίστωσε ότι, οι απαντήσεις τους, κατά καιρούς ήταν αντίθετες προς τα γεγονότα ή δεν είχαν καμία σχέση με τις αναμενόμενες απαντήσεις. Δεν είχαν κατανοήσει δηλαδή επαρκώς το περιεχόμενο της επικοινωνιακής ανταλλαγής. Οι Bishop & Adams (1991) σε έρευνά τους, εντόπισαν δυσκολίες στην προσπάθεια των παιδιών να περιγράψουν μια εικόνα από μια σειρά άλλων οχτώ παρόμοιων, ώστε ο ακροατής να μπορέσει να την εντοπίσει. Τα παιδιά λοιπόν, που αντιμετωπίζουν

γλωσσικές διαταραχές έχουν χαμηλότερες επιδόσεις σε τέτοιες δοκιμασίες. Έρευνες δείχνουν ότι, τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν πρέπει να επικοινωνήσουν μια ιδέα που μπορεί να σκεφτούν ξαφνικά ενώ σε περίπτωση που στη συζήτηση εισβάλλει ένα θέμα δεν μπορούν να ταξινομήσουν την σκέψη τους, να κατανοήσουν το μήνυμα ή το χιούμορ των άλλων (Chin & Crossman, 1995· Riddick, Farmer & Sterling, 1997).

2.3. Κατανόηση του γραπτού λόγου

Η κατανόηση του γραπτού κειμένου είναι μια σκόπιμη δραστηριότητα που απαιτεί τον συνδυασμό πολλών γνωστικών δεξιοτήτων για να αποκωδικοποιήσει, να κατανοήσει, και να μάθει κανείς από το κείμενο. Οι θεωρητικοί της ανάγνωσης έχουν προχωρήσει από απλοϊκά γραμμικά μοντέλα της αποκωδικοποίησης των κειμένων σε πολύπλοκα μοντέλα της ανάγνωσης που περιλαμβάνουν διαδραστικά και αντισταθμιστικά συστατικά για την κατασκευή έννοιών από το κείμενο (Samuels & Kamil, 1984· Stanovich, 1980). Η κατανόηση του γραπτού λόγου πια, θεωρείται μια πολυδιάστατη δραστηριότητα στην οποία οι αναγνώστες βγάζουν συμπεράσματα και φέρουν εκ των προτέρων γνώση για το έργο της ανάγνωσης (Anderson & Pearson, 1984· Resnick, 1981). Οι στρατηγικές της ανάγνωσης απαιτούν επίσης τη συνεχή παρακολούθηση και αξιολόγηση της κατανόησης κάποιου, έτσι ώστε να αξιολογείται αν οι στόχοι και οι σκοποί της ανάγνωσης έχουν επιτευχθεί (Paris, Lipson, & Wixson, 1983· Ryan, 1981). Έτσι η ευαισθητοποίηση των παιδιών σχετικά με τις διαδικασίες ανάγνωσης, τους σκοπούς και τις στρατηγικές θεωρείται ως αναπόσπαστο στοιχείο της ανάγνωσης (Baker & Brown, 1984· Paris & Oka, 1986).

Η κατανόηση των κειμένων είναι μια δύσκολη διαδικασία για τους μαθητές με δυσλεξία ακριβώς επειδή αναλώνονται στην αναγνώριση των λέξεων χωρίς να τις συσχετίζουν νοηματικά (Μαριδάκη –Κασσωτάκη, 2005). Οι Simmons & Singleton (2000) έδωσαν ένα κείμενο 655 λέξεων με επαγωγικά και κυριολεκτικά ερωτήματα σε φοιτητές, θέλοντας να συγκρίνουν την αναγνωστική κατανόηση των ατόμων με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία. Το κείμενο ήταν συντακτικά περίπλοκο αλλά οι απαιτήσεις αποκωδικοποίησης ήταν μέτριας δυσκολίας. Βρέθηκε ότι στις κυριολεκτικές ερωτήσεις οι επιδόσεις και των δύο ομάδων ήταν παρόμοιες. Αντίθετα,

οι φοιτητές με δυσλεξία φάνηκε να έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στις επαγωγικές ερωτήσεις. Δεν κατάφεραν να εξάγουν σωστά συμπεράσματα και να επεξεργαστούν ένα περίπλοκο κείμενο. Πιθανή αιτία είναι το φτωχό ενεργό λεξιλόγιο και η εξασθενημένη μνήμη εργασίας που παρατηρείται στα άτομα αυτά.

Οι αναπτυξιακές δυσκολίες συνήθως συνυπάρχουν με προβλήματα στην αναγνωστική κατανόηση. Η κακή κατανόηση του κειμένου συνδέεται συχνά με αδυναμίες στην προφορική γλώσσα. Ένα χρήσιμο πλαίσιο για την κατανόηση της πολύπλοκης σχέσης μεταξύ της γλώσσας και της ανάγνωσης σε παιδιά με αναπτυξιακές διαταραχές παρέχεται από ένα μοντέλο που βλέπει διακυμάνσεις ως προς τις φωνολογικές και μη φωνολογικές γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με διαφορετικά πρότυπα ανάγνωσης συμπεριφοράς. Αυτό το πλαίσιο παρέχει επίσης μια χρήσιμη βάση για τον εντοπισμό των παιδιών με κακή κατανόηση του γραπτού λόγου, καθώς και για το σχεδιασμό κατάλληλων στοχοθετημένων παρεμβάσεων (Nation & Norbury, 2005)

Είναι σαφές, ωστόσο, ότι για να είναι κάποιος ικανός αναγνώστης χρειάζεται φωνολογική ικανότητα. Οι Gough και Tunmer (1986) ισχυρίστηκαν ότι η ανάγνωση περιγράφεται ως το γινόμενο δύο αλληλένδετων αλλά σχετικά ανεξάρτητων δεξιοτήτων, της αποκωδικοποίησης και της γλωσσικής κατανόησης. Σύμφωνα με το μοντέλο τους, οι δύο αυτές δεξιότητες είναι απαραίτητες, αλλά δεν αρκούν για μία επιτυχημένη ανάγνωση. Σε γενικές γραμμές, οι δεξιότητες της κατανόησης αναπτύσσονται μαζί με τις δεξιότητες της αποκωδικοποίησης. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έχουν επαρκή κατανόηση και δεξιότητες αποκωδικοποίησης, ενώ σε παγκόσμιο επίπεδο αδύναμοι αναγνώστες έχουν δυσκολία τόσο με την αποκωδικοποίηση όσο και με την κατανόηση.

Στόχος της ανάγνωσης είναι η κατανόηση του νοήματος του γραπτού κειμένου (Βάμβουκας, 1984). Για να θεωρηθεί επιτυχημένη αυτή η διαδικασία χρειάζεται να υπάρχουν γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες (Πόρποδας, 2002). Η γνώση του λεξιλογίου, της γραμματικής, της δομής του λόγου και η ικανότητα επεξεργασίας του κειμένου είναι οι βασικές δεξιότητες που διευκολύνουν την κατανόηση (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004; Cain, & Oakhill, 2006; Perfetti, Landi, & Oakhill, 2007). Η σύλληψη του νοήματος και η εξαγωγή συμπερασμάτων αποτελούν τη βάση της κατανόησης που επιτυγχάνεται από την ύπαρξη των παραπάνω

δεξιότητων (Βάμβουκας, 1984). Σε αυτό το σημείο καθοριστικό ρόλο έχει η εργαζόμενη μνήμη αφού επηρεάζει την ικανότητα των αναγνωστών στην εκτέλεση των παραπάνω διαδικασιών (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004). Ένας έμπειρος αναγνώστης συνήθως έχει καλές επιδόσεις στην εργαζόμενη μνήμη και στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης (Seigneuric, Ehrlich, Oakhill, & Yuill, 2000). Από τη στιγμή που χρειάζεται παρακολούθηση των στοιχείων του κειμένου και συνειδητοποίηση της κατανόησής του αναφερόμαστε ουσιαστικά σε μια μεταγνωστική διαδικασία (Taylor, et al., 1995). Αυτό συμβαίνει γιατί χρειάζεται να οργανωθούν οι γνώσεις και οι δεξιότητες και να επιλεγούν οι κατάλληλες στρατηγικές για την αξιοποιηθούν όλες οι πληροφορίες που θα οδηγήσουν στην κατανόηση του κειμένου (Palinscar, & Ransom, 1988). Ιδιαίτερα αν ένα κείμενο έχει αυξημένο βαθμό δυσκολίας η χρήση των ανάλογων στρατηγικών είναι επιβεβλημένη (Oakhill, & Yuill, 1996· Taylor, et al., 199). Επίσης, οι δεξιότητες της αναγνωστικής κατανόησης συνδέονται και με την ακουστική κατανόηση και τις σημασιολογικές ικανότητες (Nation, Adams, Bowyer-Crane, & Snowling, 1999).

Ο αργός ρυθμός στην ανάγνωση και η έλλειψη ακρίβειας συνδέεται με προβλήματα στην κατανόηση, αφού εμποδίζουν την επαρκή κατανόηση του κειμένου (Hannon, & Daneman, 2001). Η λαθεμένη εκφορά των λέξεων από ένα μαθητή με αναγνωστικές δυσκολίες δημιουργεί εμπόδια στην κατανόησή του ενώ τον αναγκάζει να διακόπτει τη διαδικασία της ανάγνωσης και να χάνει πολύτιμο χρόνο επαναλαμβάνοντας την ανάγνωση για να διορθώσει τη λαθεμένη εκφορά. Με τον τρόπο αυτό όμως παραμελεί το σκοπό της ανάγνωσης και δεν εστιάζει στο νόημα. Οι αναγνώστες που έχουν αργό ρυθμό αποκωδικοποίησης πιθανόν να έχουν φτωχές δεξιότητες και στην κατανόηση. Επομένως, η ευχέρεια της ανάγνωσης πιθανόν να οφείλεται στη γρήγορη και αυτόματη αναγνώριση των λέξεων (Stanovich, 2000) που οδηγεί στην επαρκή κατανόηση του γραπτού λόγου. Γνωρίζοντας ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση υποθέτουμε ότι δεν μπορούν να αξιοποιήσουν πλήρως τις πληροφορίες ενός κειμένου, κάτι που θα τους δυσκολέψει στην αναγνωστική κατανόηση. Επίσης, η αργή ανάγνωσή τους δεν δίνει τις ίδιες δυνατότητες κατανόησης στους μαθητές αυτούς (Spooner, et al., 2004).

Άρα η δυσκολία στην αποκωδικοποίηση κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης μαζί με άλλα γνωστικά ή γλωσσικά ελλείμματα οδηγούν στην δυσκολία της

κατανόησης ενός κειμένου (Perfetti, & Hogaboam, 1975· Taylor, et al., 1995). Εξαιτίας όλων αυτών των δυσκολιών οι μαθητές απομακρύνονται όλο και περισσότερο από τον γραπτό λόγο με αποτέλεσμα να περιορίζεται αρκετά και το λεξιλόγιο τους. Έτσι δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος αφού η λεξιπενία δυσχεραίνει την κατανόηση του γραπτού λόγου (Nation, & Snowling, 1998).

2.4. Μεταγνωστική ανάπτυξη και δυσλεξία

Την δεκαετία του 1970 δημιουργείται η ανάγκη ύπαρξης ενός όρου που θα ερμηνεύσει τις γνωστικές διεργασίες που γίνονται κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας καθώς και τον τρόπο που οργανώνει η μνήμη τη γνώση. Ο Flavell ήταν αυτός που για πρώτη φορά χρησιμοποίησε τον όρο «μεταγνώση» ορίζοντάς την ως «γνώση και ρύθμιση των γνωστικών διεργασιών κατά την μαθησιακή διαδικασία». (Brown, 1978· Flavell, 1970).

Αργότερα ακολούθησαν και άλλοι όροι που χαρακτηρίστηκαν καθαρά μεταγνωστικοί όπως: μεταγνωστικές πεποιθήσεις, μεταγνωστική επίγνωση, μεταγνωστικές εμπειρίες, απόφαση μάθησης (judgment of learning), θεωρία του νου, μεταμνήμη (metamemory), μεταγνωστικές δεξιότητες, εκτελεστικές ικανότητες, έλεγχος κατανόησης, αυτό-ρύθμιση κ.α. Άλλοι πάλι όροι αφορούσαν στις γνωστικές και μεταγνωστικές διαδικασίες όπως: στρατηγική μάθησης ή εύρεση στρατηγικών μάθησης (Veenman et al, 2006). Γενικά η μεταγνώση παρουσιάζεται ως ένα ανθρώπινο στοιχείο που έχει σχέση με τις ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Η πραγματοποίηση ενός στόχου μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ικανότητα της αναγνώρισης ή της διόρθωσης των γνωστικών λειτουργιών, κάτι που ορίζει την μεταγνώση (Ματσαγγούρας, 2007). Σύμφωνα με την βιβλιογραφία η μεταγνώση αποτελείται από την γνώση για την γνωστική λειτουργία (knowledge about cognition) και την παρακολούθηση της γνώσης (monitoring of cognition) (Cross & Paris, 1988· Flavell, 1979· Paris & Winograd, 1990· Schraw & Moshman, 1995· Schraw et al., 2006· Whitebread et al., 2009). Συνοψίζοντας, η αυτογνωσία, η κατανόηση των ικανοτήτων και η αποκατάσταση των αδυναμιών μας ορίζεται ως μεταγνώση (Cao & Nietfeld, 2007, όπως αναφέρεται στο Laskey et al, 2010).

Η γνώση για την γνωστική λειτουργία (knowledge about cognition) αφορά στην συνειδητοποίηση της γνώσης από τα ίδια τα άτομα. Τι θεωρούν ότι γνωρίζουν γενικότερα. Αυτή η γνώση με τη σειρά της περικλείει την δηλωτική γνώση (Declarative Knowledge), την διαδικαστική γνώση (Procedural Knowledge) και την περιστασιακή γνώση (Conditionel Knowledge) (Schraw, 1998· Sperling et. al. , 2004). Αυτό εξηγείται ως εξής: Όταν κάποιος θεωρεί ότι γνωρίζει κάτι έχει και πληροφορίες πραγματικές (δηλωτική γνώση), γνωρίζει και τον τρόπο που θα χειριστεί αυτές τις γνώσεις (διαδικαστική γνώση) αλλά και που αυτή η γνώση θα μπορεί να βρει εφαρμογή (περιστασιακή γνώση). Σύμφωνα με τον Meadows (1996) , η μεταγνώση περιλαμβάνει και την έννοια των δεξιοτήτων αυτορρύθμισης. Η ρύθμιση της γνώσης (Regulation of Cognition) αφορά στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει το νοητικό του επίπεδο (Miner & Reder, 1994). Έτσι οι μαθητές μέσα από μια σειρά δραστηριοτήτων μπορούν να ελέγξουν τι γνωρίζουν (Alexander et. al.1991· Vermunt, 1996). Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι η μεταγνωστική παρακολούθηση, αποτελεί σημαντικό παράγοντα της μαθησιακής διαδικασίας αφού την κάνει πιο αποτελεσματική ενώ παράλληλα οδηγεί στον μεταγνωστικό έλεγχο (Kluwe, 1982· Schneider, 1985 όπως αναφέρεται στο Loizidou και Koutselini, 2007).

Σύμφωνα με τον Schraw (1998) ο σχεδιασμός (planning), η παρακολούθηση (monitoring) και η εκτίμηση (evaluation) είναι οι βασικές ρυθμιστικές ικανότητες. Η επιλογή των κατάλληλων στρατηγικών και η κατανομή τους ώστε να επιτύχει ο μαθητής το στόχο του, σχετίζονται με την ικανότητα του σχεδιασμού. Η κατανόηση και η εκτέλεση μιας εργασίας έχει να κάνει με την ικανότητα της παρακολούθησης ενώ η δυνατότητα αξιολόγησης των αποτελεσμάτων και της μάθησης αφορά ικανότητα της εκτίμησης.

Τι παραπάνω όμως μπορεί να προσφέρει η μεταγνώση στον άνθρωπο; Την αυτονομία στην σκέψη και στην δράση του μέσα από ενέργειες όπως: α) τον προσδιορισμό του προβλήματος και την ανάλυσή του β) την σωστή επιλογή των πληροφοριών που γνωρίζει ώστε με την εφαρμογή τους να λυθεί το πρόβλημα γ) τον σχεδιασμό της μεθοδολογίας με στόχο την επίλυση του προβλήματος δ) τον εντοπισμό των λαθών και την διόρθωσή τους ε) τον έλεγχο και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων στ) τον συσχετισμό και τον έλεγχο των δεδομένων και των επιδιωκόμενων στόχων (Meadows,1996).

Οι Anderson & Krathwohl (2001), θεωρούν ότι η διάσταση της γνώσης αποτελείται από τη δηλωτική γνώση, τη γνώση αρχών και ιδεών, τη διαδικαστική γνώση και τέλος τη μεταγνωστική γνώση. Η θεματολογία της Γνωστικής Ψυχολογίας δεν αναφέρει συχνά τη μεταγνώση και δεν την εμπλέκει με κάποια γνωστική διαδικασία. «Η κατηγορία αυτή σχετίζεται με την γνώση ειδικών και γενικών στρατηγικών που χρησιμοποιούνται κατά την μάθηση και την (αυτό) γνώση σχετικά με τις δυνατότητες και τις αδυναμίες μάθησης του ατόμου και τις στρατηγικές που χρησιμοποιεί, προκειμένου να αντιμετωπίσει γνωστικά διάφορα έργα» (Καψάλης & Χανιωτάκης, 2001).

Τις περισσότερες φορές οι μαθητές δεν χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις στρατηγικές που διαθέτουν γιατί δεν συμμετέχουν και δεν επιμένουν στη λύση ενός προβλήματος αν συναντήσουν δυσκολίες. Εγκαταλείπουν την προσπάθεια πολύ νωρίς θεωρώντας ότι η νοητική ικανότητα είναι αυτή που καθορίζει το αποτέλεσμα μια προσπάθειας. Η μεταγνώση όμως είναι μια δεξιότητα που μπορεί να διδαχθεί και να ωφελήσει τους μαθητές (Schraw, 1998). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω η μεταγνώση σχετίζεται με την ρυθμιζόμενη μάθηση (Zimmerman, 2002). Μέσα λοιπόν από την διδασκαλία των μεταγνωστικών δεξιοτήτων οι μαθητές αποκτούν την ικανότητα της αυτορρύθμισης της μάθησης και κάνουν το μαθητή να βλέπει την θετική πλευρά του εκπαιδευτικού συστήματος (Ματσαγγούρας, 2007).

Σύμφωνα με τον Zimmerman (2002, όπως αναφέρεται στο Laskey & Hetzel, 2010) η ακαδημαϊκή επιτυχία επιτυγχάνεται αν οι μαθητές έχουν συνειδητοποιήσει τη γνώση τους και γνωρίζουν να χρησιμοποιούν σωστά τις στρατηγικές μάθησης. Η απλή γνώση της ύλης, η άγνοια του σωστού τρόπου μελέτης, η έλλειψη αυτογνωσίας των δυνατοτήτων που αποκτά κάποιος μετά την μελέτη για ένα τεστ δηλώνει την απουσία της μεταγνωστικής ικανότητας. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές απομνημονεύουν στείρες πληροφορίες χωρίς να είναι ικανοί να αναλύσουν τις έννοιες που οδηγούν τελικά στην κατάκτηση της γνώσης με αποτέλεσμα να μην αυξάνονται οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. (Laskey & Hetzel, 2010).

Η επιτυχής μάθηση δείχνει να οφελείται από τη μεταγνώση αφού έτσι οι μαθητές εντοπίζουν τις ελλείψεις τους, τις διορθώνουν και μπορούν να χρησιμοποιήσουν στοχευμένα τις γνωστικές τους δεξιότητες. Όποιος μπορεί να κατανοήσει με ποιο τρόπο εκτελεί μια δεξιότητα είναι ικανός για μεταγνώση.

(Schraw, 1998). Με την μεταγνώση οι μαθητές εμπλέκονται στη μαθησιακή διαδικασία, ελέγχουν οι ίδιοι την κατάκτηση της γνώσης, στοχάζονται και κατανοούν σε βάθος τι πρέπει να κάνουν στις εργασίες τους και ποιες γνωστικές στρατηγικές πρέπει να εφαρμόσουν για να οδηγηθούν στη λύση του προβλήματος. Έτσι γίνονται ικανοί να καθοδηγούν, αξιολογούν και να αλλάζουν την γνωστική τους λειτουργία ανάλογα με τις ανάγκες που προκύπτουν (Pintrich & De Groot, 1990).

Αποτελέσματα ερευνών (Pressley et al, 1985) αποδεικνύουν ότι εάν υπάρχει άμεση καθοδήγηση των μεταγνωστικών στρατηγικών η μάθηση είναι αποτελεσματικότερη για το λόγο αυτό κρίνεται σκόπιμο να εφαρμόζεται στην διδασκαλία. Η έρευνα του Hacker, et. al. (1998) έδειξε ότι η μεταγνώση βελτιώνει την μνήμη των μαθητών και ειδικά σε μαθητές που είναι αυτορρυθμιζόμενα (Self-Regulate) άτομα υπάρχει δυνατότητα να εξελίσσουν την ικανότητά τους αυτή (Τσιρίκος & Πονήρου, 2010).

Η διαφορά ανάμεσα σε μαθητές που έχουν περισσότερες επιτυχίες στην μαθησιακή διαδικασία και σε αυτούς που υστερούν εντοπίζεται μέσα από έρευνες στις μεταγνωστικές στρατηγικές (Cohen 1998· Anderson 2002). Το κριτήριο για την εξέλιξη ενός μαθητή είναι η συνειδητοποίηση της γνώσης που κατέχει και των τρόπων που χρησιμοποιεί για να την αποκτήσει. Η κριτική και η αξιολόγηση λοιπόν της σκέψης μπορούν να οδηγήσουν στην τροποποίηση της μεθόδου που χρησιμοποιεί το κάθε άτομο για να μάθει γεγονός που οφείλεται στη μεταγνώση (Anderson 2002).

Η ουσία της μεταγνώσης εντοπίζεται από τον Haller και τους συνεργάτες του (1988) σε τρεις ομάδες δραστηριοτήτων. Στην πρώτη ομάδα εντάσσεται η επίγνωση (awareness) δηλαδή η αναγνώριση σιωπηρών ή σαφών πληροφοριών. Στην δεύτερη ομάδα η παρακολούθηση (monitoring) συνδέεται με τα ερωτήματα που θέτει κανείς στον εαυτό του και τις απαντήσεις που δίνει χρησιμοποιώντας το δικό του λεξιλόγιο ώστε να επιτύχει όσο το δυνατό τον μεγαλύτερο βαθμό κατανόησης. Τέλος, στην τρίτη ομάδα, η ρύθμιση (regulating) αφορά στην σύγκριση και στην αντιπαράθεση των πιθανών λύσεων ενός προβλήματος. Με τη χρήση των μεταγνωστικών στρατηγικών η σκέψη ενεργοποιείται, ο μαθητής κατακτά τη γνώση σε βάθος και επιτυγχάνει καλύτερες επιδόσεις. Η σκέψη πρέπει να συμβαδίζει με τις στρατηγικές και τις ανάλογες καταστάσεις που πρέπει να αντιμετωπιστούν. Στο σημείο αυτό πρέπει να δοθεί η ευκαιρία στο μαθητή να σχεδιάσει και να ρυθμίσει τη μάθησή του.

Η δυσκολία του εγχειρήματος έγκειται στο ότι ο μαθητής δεν μπορεί να γίνει αυτοκατευθυνόμενος (self-directed) γιατί ο σχεδιασμός και ο έλεγχος της μάθησής του είναι αρμοδιότητα του εκπαιδευτικού στο σχολείο. Για τον λόγο αυτό ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να διδάξει τον σχεδιασμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων, τον προγραμματισμό των διαδικασιών, την εκτίμηση του χρόνου και την οργάνωση των υλικών που θα οδηγήσουν στην ολοκλήρωση μιας δράσης (Anderson, 2002).

Η προώθηση της μεταγνώσης ξεκινά με την καλλιέργεια της ιδέας στους μαθητές ότι η μεταγνώση διαφέρει από την γνώση και συντελεί στην αύξηση της σχολικής-ακαδημαϊκής επιτυχίας. Στη συνέχεια να διδαχτούν στρατηγικές και να βοηθηθούν να αποκτήσουν σαφή γνώση σχετικά με το πότε και που πρέπει να τις χρησιμοποιήσουν. Οι στόχοι αυτοί μπορούν να επιτευχθούν μέσα από μια ποικιλία διδακτικών πρακτικών (Schraw, 1998).

Οι Meichenbaum και Asarnow (1979, όπως αναφέρεται στο Taylor 1983), και ο Flavell (1981) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να εντάξουν μέσα στο πρόγραμμα σπουδών τις μεταγνωστικές εμπειρίες από τη στιγμή που είναι μια από τις αιτίες που διαφοροποιούνται οι αποτελεσματικοί από τους αναποτελεσματικούς μαθητές. Ακόμα και αν η εκπαίδευση των παιδιών στις μεταγνωστικές δεξιότητες γίνεται για ένα σύντομο χρονικό διάστημα μπορεί να βελτιώσει σε σημαντικό επίπεδο την επίδοσή τους στο σχολείο (Nietfeld & Schraw, 2002· Thiede et. al , 2003). Έρευνα των White & Frederiksen, (1998) αποδεικνύει ότι οι ακαδημαϊκά αδύναμοι μαθητές επωφελούνται από την εκπαίδευση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τα παραπάνω, η διδασκαλία που διδάσκει τους μαθητές πώς να οργανώνουν, να παρακολουθούν και να αναθεωρούν την εργασία τους, τους ωφελεί όχι μόνο επειδή αποκτούν την επίγνωση αυτών που γνωρίζουν αλλά και γιατί εντοπίζουν τι χρειάζεται να κάνουν, όταν αδυνατούν να κατανοήσουν (Borkowski, 1987· Borkowski et. al., 1987· Pressley et al., 1985· Torgesen, 1988· Wong, 1987, 1988 όπως αναφέρεται στο Cardelle-Elawar, 1992).

Η μεταγνώση ή αλλιώς αναστοχασμός (reflexivity), είναι η βάση της στοχαστικής μάθησης και της κριτικής σκέψης. Το ενδιαφέρον εστιάζεται όχι στο περιεχόμενο μιας εργασίας αλλά στις γνωστικές ή συναισθηματικές διεργασίες που συλλειτουργούν με το περιεχόμενο. Αυτό επιτυγχάνεται όταν οι μαθητές συνειδητοποιούν τον τρόπο τον οποίο επέλεξαν να αντιμετωπίσουν μια εργασία

(ερευνητικές στρατηγικές κ.α.). ή όταν εντοπίζουν ένα σημείο το οποίο περιλαμβάνει μια κρίση τους και μπαίνουν στη διαδικασία ανάλυσης της στοχαστικής διαδικασίας που ακολούθησαν. Τέλος μπορούν να αξιολογήσουν τις διαδικασίες που επέλεξαν και ίσως θα ήθελαν να αλλάξουν (Moon , 2008).

Έρευνες αποκαλύπτουν τις ισχυρές συσχετίσεις μεταξύ της μεταγνώσης και της αναγνωστικής ικανότητας αφού η ολοκλήρωση της κατανόησης σχετίζεται με τις στρατηγικές ανάγνωσης (David R. Cross & Scott G. Paris, 1988· Paris & Jacobs, 1984). Έχει βρεθεί ότι η μεταγνώση έχει άμεση συνάφεια με την κατανόηση της ανάγνωσης από τα παιδιά (Baker & Brown, 1984· Brown, Armbruster, & Baker, 1984), αν και είναι σχετικά λίγες οι μελέτες πάνω σε αυτό τον τομέα .

Κάποιες μελέτες έχουν δείξει μια έμμεση σχέση μεταξύ της μεταγνώσης και της κατανόησης δείχνοντας ότι η μεταγνωστική δεξιότητα ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία (Cross et al., 1988). Οι Myers και Paris (1978), με μία συνέντευξη, σχετικά με την ανάγνωση, παιδιών 8 και 12 ετών διαπίστωσαν ότι τα μεγαλύτερα παιδιά είχαν καλύτερη επίγνωση από τα νεότερα εξαιτίας των μεταβλητών της ανάγνωσης και της χρήσης στρατηγικών για την κατανόηση. Σε άλλη μελέτη για τις μεταγνωστικές δεξιότητες, (Kobasigawa, Ransom, και Holland, 1980), ζήτησαν από παιδιά 10 έως 14 ετών να εφαρμόσουν την τεχνική της γρήγορης ανάγνωσης. Διαπίστωσαν ότι σε όλα τα θέματα που τους έδωσαν θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν την τεχνική αυτή αλλά μόνο τα μεγαλύτερα παιδιά μπόρεσαν να την χρησιμοποιήσουν ως στρατηγική. Ομοίως, σε μια μελέτη σχετικά με την καθοδήγηση της κατανόησης (Harris, Kruithof, Terwogt, and Visser, 1981) διαπίστωσαν ότι τα παιδιά ηλικίας 11 ετών εντόπισαν φράσεις που δεν συμβιβάζονταν με τα θέματα των απλών ιστοριών που τους είχαν δοθεί σε αντίθεση με τα παιδιά ηλικίας 8 ετών.

Άλλες μελέτες έχουν δείξει άμεση σχέση μεταξύ κατανόησης και μεταγνώσης δείχνοντας ότι οι μεταγνωστικές ικανότητες ποικίλλουν ανάλογα με το επίπεδο ανάγνωσης. Οι Paris and Myers (1981) σύγκριναν καλούς και κακούς αναγνώστες σύμφωνα με την ηλικία, το φύλο, και την επίδοσή τους στην αριθμητική και διαπίστωσαν ότι οι καλοί αναγνώστες ήξεραν περισσότερα σχετικά με τις στρατηγικές ανάγνωσης, εντόπιζαν σφάλματα και είχαν καλύτερη ανάκληση των πληροφοριών του κειμένου. Ο ρόλος της μεταγνώσης έχει επίσης αποδειχθεί ότι είναι σημαντικός για τη βελτίωση της κατανόησης της ανάγνωσης μέσα από την αύξηση

της συνειδητοποίησης και της χρήσης των στρατηγικών. Οι Raphael and Pearson (1985) εκπαίδευσαν μαθητές της τρίτης, της τέταρτης και της όγδοης τάξης ώστε να διακρίνουν ερωτήσεις σχετικές με το κείμενο ανάλογα με το αν η απάντηση ήταν διαθέσιμη ρητά στο κείμενο ή αν έπρεπε να παραχθεί από το συμπέρασμα του αναγνώστη . Βρέθηκε ότι οι εκπαιδευμένοι μαθητές ήταν καλύτεροι από ότι οι ανεκπαιδευτοι μαθητές τόσο στην αξιολόγηση των τύπων των ερωτήσεων όσο και στις απαντήσεις που έδωσαν αφού ήταν καλύτερες. Έτσι, τόσο η επίγνωση όσο και η κατανόηση βελτιώθηκε μέσα από την παρέμβαση για τη βελτίωση της μεταγνώσης.

Υποθέτουμε λοιπόν ότι από τη στιγμή που οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα γλωσσικά και γνωστικά που συνδέονται με την μεταγνωστική ικανότητα θα αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών. Συχνά υποτιμούν τον εαυτό τους , αφαιρούνται ή αποδιοργανώνονται. Αυτοί οι μαθητές είναι δύσκολο να χρησιμοποιήσουν αποτελεσματικά τις μεταγνωστικές στρατηγικές αφού δυσκολεύονται να επιλέξουν την σωστή στρατηγική που θα τους οδηγήσει στη λύση του προβλήματος. (Sperling et al.,2002).

Κεφάλαιο 3: Εμπειρικά δεδομένα σχετικά με τη γραπτή επικοινωνία και τα ψυχοκοινωνικά γνωρίσματα μαθητών με δυσλεξία

Κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση βρέθηκαν έρευνες που εντοπίζουν στους μαθητές με δυσλεξία δυσκολίες στο γραπτό λόγο (Miller, & Kupfermann, 2009· Veater, Plester, & Wood, 2011· Velluntino, 1979). Στην έρευνα του Velluntino (1979) επινοήθηκαν μονοσύλλαβες λέξεις των τριών και τεσσάρων γραμμάτων και δόθηκαν σε μια ομάδα 20 ατόμων του δημοτικού σχολείου. Οι μαθητές με δυσλεξία είχαν ιδιαίτερα χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση και παρόλο που παρουσίασαν βελτίωση στις επόμενες τάξεις δεν έφτασαν τις επιδόσεις των μαθητών χωρίς δυσλεξία. Οι Lundberg & Hien (1990) επέλεξαν μία ομάδα έφηβων μαθητών με δυσλεξία για να συγκρίνουν τα αποτελέσματα της έρευνάς τους με μια άλλη ομάδα μαθητών μικρότερης ηλικίας που όμως είχαν το ίδιο επίπεδο αναγνωστικής ικανότητας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στη δοκιμασία της ανάγνωσης λέξεων οι δύο ομάδες είχαν περίπου τις ίδιες επιδόσεις αλλά σε άλλη δραστηριότητα που απαιτούσε δεξιότητες για την αναγνώριση λέξεων, καλύτερες επιδόσεις είχαν τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Σε έρευνα των Shankweiler et. al (1995) όπου συμμετείχαν μαθητές με δυσκολίες στο γραπτό λόγο ηλικίας από 7,5 έως 9,5 ετών παρατηρήθηκε χαμηλή επίδοση στις δραστηριότητες που απαιτούσαν φωνολογική επεξεργασία. Στη μελέτη των Miller, & Kupfermann, (2009) διευκρινίστηκε η φύση και η αποτελεσματικότητα των στρατηγικών που έχουν οι αναγνώστες με δυσλεξία. Οι συμμετέχοντες ήταν η ομάδα ελέγχου των τυπικών αναγνωστών και οι αναγνώστες με διαγνωσμένη δυσλεξία. Οι αναλύσεις επικεντρώθηκαν σε τρεις πτυχές της επίδοσης: (1) τη λανθασμένη αναγνώριση των λέξεων (2) τη σωστή αναγνώριση των λέξεων και (3) τη διατήρηση της σειράς παρουσίασης των λέξεων. Τα αποτελέσματα παρέχουν άμεση απόδειξη ότι οι αναγνώστες με δυσλεξία και οι τυπικοί αναγνώστες χρησιμοποιούν κυρίως διαφορετικές στρατηγικές κωδικοποίησης μνήμης για την προσωρινή διατήρηση των γραπτών λέξεων, με τους πρώτους να βασίζονται σε μια οπτική στρατηγική και τους τελευταίους σε μια φωνολογική στρατηγική. Τα ευρήματα εντόπισαν και φτωχή ικανότητα των αναγνωστών με δυσλεξία να διατηρήσουν τη σωστή σειρά παρουσίασης των λέξεων. Ομοίως, και στην έρευνα των Veater, Plester, & Wood (2011) σε μαθητές 13 ετών βρέθηκαν

διαφορές στις στρατηγικές αποκωδικοποίησης των γραπτών κειμένων στους μαθητές με δυσλεξία.

Ωστόσο, είναι λίγες οι έρευνες που ερευνούν συγκεκριμένα την κατανόηση τους γραπτού λόγου ανάλογα με το είδος των ερωτημάτων (κατανόησης περιεχομένου και υποθετικά). Στην έρευνα των Simmons & Singleton (2000) δόθηκε ένα κείμενο με ερωτήματα υποθετικά και ερωτήματα περιεχομένου. Στη συνέχεια συγκρίθηκαν οι απαντήσεις δύο ομάδων φοιτητών. Η ομάδα που περιελάμβανε φοιτητές με διαγνωσμένη δυσλεξία είχε χαμηλότερες επιδόσεις στη δραστηριότητα των υποθετικών ερωτημάτων ενώ οι απαντήσεις των δύο ομάδων στα ερωτήματα περιεχομένου δε διέφεραν σημαντικά. Η διαφορά αυτή στις επιδόσεις των δύο ομάδων απόδθηκε στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία στην αποκωδικοποίηση των λέξεων και στην κατανόηση γραπτού κειμένου.

Επίσης, βρέθηκαν αρκετές έρευνες σχετικές με τις μεταγνωστικές δεξιότητες (Zimmerman, 2002, όπως αναφέρεται στο Laskey & Hetzel, 2010·Schraw, 1998) αλλά παρατηρείται έλλειψη σύνδεσης των μεταγνωστικών δεξιοτήτων στο γραπτό λόγο και των μαθησιακών δυσκολιών (Harris, Kruithof, Terwogt, and Visser, 1981· Paris and Myers, 1981). Οι Harris et al. (1981) αξιολόγησαν σε δύο δραστηριότητες μαθητές (ηλικίας 8 και 11 ετών) για την ευαισθησία τους στην κατανόηση κειμένων. Δόθηκε ένα κείμενο το οποίο περιελάμβανε και μία σειρά η οποία δεν ταίριαζε νοηματικά. Οι δύο ομάδες παιδιών όταν άρχισαν να διαβάζουν την αταίριαστη νοηματικά σειρά μείωσαν το ρυθμό της ανάγνωσής τους αλλά σε επόμενη εξέταση η μαθητές μεγαλύτερης ηλικίας αντιλήφθηκαν πιο γρήγορα τη σειρά με το λανθασμένο νόημα και είχαν υψηλότερα ποσοστά επίδοσης όταν ρωτήθηκαν ποια σειρά δεν ταιριάζει στο κείμενο. Γνωρίζοντας λοιπόν ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση και την αποκωδικοποίηση υποθέτουμε ότι σε μία τέτοια δοκιμασία θα είχαν έλλειμμα στην κατανόηση του γραπτού κειμένου. Οι Paris, & Myers (1981) ερεύνησαν την ικανότητα κατανόησης γραπτού κειμένου και της μνήμης σε παιδιά δημοτικού. Οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες, σε καλούς και καλούς αναγνώστες. Η ικανότητα των μαθητών να παρακολουθούν και να κατανοούν τις δυσκολίες και τα εμπόδια στο γραπτό λόγο εξετάστηκε με τρεις τρόπους. Λήφθηκε υπόψιν η συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της μελέτης ενώ κατά τη διάρκεια της προφορικής ανάγνωσης έπρεπε να διορθώσουν τα λάθη στα κείμενα και

να υπογραμμίσουν ακατανόητες λέξεις ή φράσεις. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι κακοί αναγνώστες δεν παρακολουθούσαν και είχαν χαμηλές επιδόσεις στην κατανόηση και την ανάκληση τω πληροφοριών. Επίσης, φάνηκε ότι αγνοούν τις αρνητικές συνέπειες στις στρατηγικές που χρησιμοποιούν, δεν χρησιμοποιούν σωστά τις δεξιότητές τους για να επιλύουν σφάλματα στην κατανόηση. Οι μεταγνωστικές τους δεξιότητες λοιπόν δεν ήταν ιδιαίτερα ανεπτυγμένες.

Τέλος, αν και υπάρχουν αρκετές έρευνες που διαπιστώνουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα ψυχοκοινωνικά είναι όμως θεμιτό να εξετάζονται συστηματικά τέτοιου είδους ευρήματα και να συσχετίζονται με άλλους παράγοντες (Frick et al., 1991· Gjessing & Karlsen 1989· Haager και Vaughn 1995· Willcutt & Pennington McKinney, 1989). Οι Frederickson & Jacobs (2001) έρευνησαν αν η ακαδημαϊκή επίδοση επηρεάζει τα κοινωνικοσυναίσθηματικά χαρακτηριστικά των φοιτητών με και χωρίς δυσλεξία. Οι φοιτητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση έδειξαν ότι δεν προσπαθούν αρκετά, δεν έχουν θετική διάθεση και εμφανίζουν υψηλά ποσοστά μοναξιάς. Έρευνα των Humphrey και Mullins (2002) έδειξε ότι η δυσλεξία είναι η αιτία που οι μαθητές είχαν χαμηλή αυτοεικόνα και αυτοεκτίμηση. Εξετάστηκαν 63 μαθητές με δυσλεξία που χωρίστηκαν σε δύο ομάδες. Η μία ομάδα φοιτούσε σε γενικά σχολεία εκπαίδευσης και η άλλη ομάδα σε ειδικά σχολεία για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα προέκυψαν μέσα από συνεντεύξεις με τα παιδιά και τη χορήγηση του ερωτηματολογίου SDQ1. Βρέθηκε ότι μεγαλύτερες συνέπειες στην αυτοεκτίμησή τους είχαν τα παιδιά που φοιτούσαν στα γενικά σχολεία γιατί οι διαφορές στη σχολική επίδοση ήταν εμφανείς. Οι μαθητές ένιωθαν απομονωμένοι, δέχονταν συχνά πειράγματα ή έπεφταν θύματα σχολικού εκφοβισμού. Αντίθετα, ο Zeleke (2004) επιχείρησε να επανεξετάσει μια σειρά από έρευνες σχετικές με την αυτοεκτίμηση των μαθητών με δυσλεξία. Ανέλυσε περίπου το 68% των υπαρχουσών ερευνών και κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η δυσλεξία δεν επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών και συγκεκριμένα δεν επηρεάζει τη γενική και την κοινωνική αυτοεκτίμηση.

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε εξαιτίας της απουσίας άλλων πρόσφατων ερευνών για την κατανόηση του γραπτού λόγου σε μαθητές δημοτικού με και χωρίς δυσλεξία παράλληλα με τις μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών. Ένας

δεύτερος λόγος είναι για να επιβεβαιώσει την αντίληψη ότι είναι πιθανόν οι μαθητές με δυσλεξία να παρουσιάζουν συχνότερα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα.

Η παρούσα έρευνα λαμβάνοντας υπόψιν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με δυσλεξία στο σχολείο επιχειρεί να εντοπίσει τις διαφορές στην κατανόηση του γραπτού λόγου, τη μεταγνωστική ετοιμότητα, τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και την αυτοεκτίμηση ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία μέσα από την αυτοαντίληψη των μαθητών. Παράλληλα κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθεί αν υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά, τη γραπτή επικοινωνία και τις μεταγνωστικές δεξιότητες.

Οι ερευνητικές υποθέσεις που τίθενται είναι οι εξής:

- α) Οι μαθητές με δυσλεξία θα έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τους μαθητές χωρίς δυσλεξία.
- β) Οι μαθητές με δυσλεξία θα έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στη μεταγνωστική κλίμακα και στην κατανόηση γραπτού κειμένου από εκείνους που δεν έχουν δυσλεξία.
- γ) Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών (αυτοαντιλήψεις, αυτοεκτίμηση, δυνατότητες και δυσκολίες συμπεριφοράς) των μαθητών και των επιδόσεών τους στην κλίμακα μεταγνώσης και στην κατανόηση του γραπτού κειμένου.
- δ) Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών επιδρούν στη μεταγνωστική ανάπτυξη του μαθητή και στην ικανότητα κατανόησης γραπτού κειμένου.

Κεφάλαιο 4: Μέθοδος

4.1. Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 61 μαθητές. Το 55,70% (27) των μαθητών ήταν αγόρια, ενώ το 44,30% (36) κορίτσια. Το 86,9% των μαθητών φοιτούσε στην Ε' τάξη του Δημοτικού ενώ το υπόλοιπο 13,1% στη ΣΤ' τάξη του Δημοτικού. Οι μαθητές προέρχονταν από τρία διαφορετικά δημόσια σχολεία του Ν. Αττικής. Ο μέσος όρος ηλικίας τους ήταν 11,02 έτη (τ.α.=0,38). Από τους συμμετέχοντες μαθητές οι 25 είχαν διαγνωσμένη δυσλεξία (41 %) ενώ οι υπόλοιποι (59%) δεν είχαν καμία μαθησιακή δυσκολία. Οι μαθητές προέρχονταν από μεσαία κοινωνικο-οικονομικά οικογενειακά περιβάλλοντα σύμφωνα με πληροφορίες σχετικά με το μορφωτικό επίπεδο και το επάγγελμα των γονέων.

4.2. Ερευνητικά εργαλεία

ι. Τεστ γραπτής επικοινωνίας

Το τεστ σχεδιάστηκε από την ερευνήτρια και περιλαμβάνει ένα κείμενο από το ανθολόγιο της Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου (Κατσίκη - Γκίβαλου., 2010) Το κείμενο «Η θλιμμένη αγελάδα» είναι έργο του Ευγένιου Τριβιζά στο οποίο έγιναν οι απαραίτητες αλλαγές για να μειωθεί η έκτασή του και να γίνει πιο κατανοητό. Σκοπός των αλλαγών ήταν να διευκολύνουν τα παιδιά να διαβάσουν το κείμενο μέχρι το τέλος χωρίς να υπάρξει κάποια δυσκολία που θα λειτουργούσε αποτρεπτικά. Το τεστ αξιολογεί τις δεξιότητες των μαθητών στην κατανόηση και παραγωγή του γραπτού λόγου σε υποθετικές ερωτήσεις και ερωτήσεις περιεχομένου. Τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν σε πέντε ερωτήσεις. Οι τρεις πρώτες ερωτήσεις είναι πολλαπλής επιλογής και ελέγχουν την κατανόηση του περιεχομένου (π.χ. Τι ζήτησε η Αμαλασούνθα από τον ταυρομάχο;). Δίνονται τέσσερις απαντήσεις προς επιλογή. Η σωστή απάντηση λαμβάνει μία μονάδα. Οι ερωτήσεις 1, 2, 3 αποτέλεσαν ένα παράγοντα (κατανόηση περιεχομένου) ο οποίος προκύπτει από το άθροισμα των σωστών απαντήσεων στις συγκεκριμένες ερωτήσεις. Η τέταρτη ερώτηση είναι υποθετική (Τι θα γινόταν αν ο ταυρομάχος σκότωνε τον Εβούλσιο;), ανοιχτού τύπου και εξετάζεται αν η απάντηση που δίνεται είναι λογική και έχει σχέση με το

περιεχόμενο του κειμένου (υποθετική σκέψη). Αν η απάντηση είναι λογική και σχετική με το περιεχόμενο λαμβάνει μία μονάδα. Τέλος, η πέμπτη ερώτηση (Εσείς τι θα κάνατε για να αποφύγετε την ταυρομαχία αν ήσασταν ο Ελ Πεπόλδο;), είναι επίσης υποθετική και ανοιχτού τύπου αλλά εδώ αξιολογείται ο *αριθμός των λέξεων* που χρησιμοποιεί ο μαθητής, η *πρωτοτυπία* της απάντησής του σε σχέση με τους άλλους μαθητές και η *σχετικότητα* της απάντησής του με την ερώτηση. Οι ερωτήσεις 4, 5 αποτελούν το δεύτερο παράγοντα του τεστ (υποθετική σκέψη).

ii. *Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ)*(*ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και δυσκολιών*)

Το ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και δυσκολιών- Strengths and Difficulties Questionnaire-SDQ (Goodman, 1999) είναι ένα σύντομο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο αξιολογεί τη συμπεριφορά εφήβων 11-17 ετών. Χρησιμοποιήθηκε για να ανιχνεύσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες στη συμπεριφορά των μαθητών. Υπάρχει σε διάφορες εκδόσεις για να καλύψει τις ανάγκες των ερευνητών. Το τεστ περιλαμβάνει 25 προτάσεις που μελετούν θετικά ή αρνητικά γνωρίσματα της συμπεριφοράς των μαθητών και σύμφωνα με τον κατασκευαστή χωρίζονται στους εξής πέντε παράγοντες: 1) συναισθηματικά προβλήματα (π.χ. « Ανησυχώ πολύ », « Αισθάνομαι συχνά δυστυχισμένος, αποκαρδιωμένος ή κλαίω »), 2) προβλήματα διαγωγής (π.χ. «Θυμώνω πολύ και συχνά χάνω τη ψυχραιμία μου», « Μαλώνω πολύ. Μπορώ να αναγκάζω τους άλλους να κάνουν το δικό μου»), 3) υπερδραστηριότητα (π.χ. «Είμαι συχνά αφηρημένος, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ», «Συνεχώς στριφογυρίζω και κουνιέμαι»), 4) προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους « Έχω ένα ή περισσότερους καλούς φίλους», «Συνήθως είμαι μόνος. Γενικά παίζω μόνος ή μένω με τον εαυτό μου») και, 5) τάση για προσφορά βοήθειας στους άλλους (προκοινωνική συμπεριφορά) (« Συνήθως μοιράζομαι με τους άλλους», «Συχνά προσφέρομαι να βοηθήσω τους άλλους») (Goodman, 1997). Οι απαντήσεις των μαθητών αξιολογήθηκαν με τη βοήθεια τρίβαθμης κλίμακας προκαθορισμένων εναλλακτικών διαβαθμίσεων, τύπου Likert, (ποτέ, μερικές φορές, πάντα). Τα αποτελέσματα προκύπτουν ύστερα από παραγοντοποίηση σύμφωνα με τις οδηγίες του κατασκευαστή (www.sdqinfo.org/). Ο

βαθμός αξιοπιστίας Cronbach Alpha του ερωτηματολογίου στην παρούσα έρευνα είναι 0,668.

iii. Metacognitive Awareness Inventory (Τεστ μεταγνωστικής ενημερότητας)

Για τη μέτρηση της μεταγνωστικής ενημερότητας κατά τη διαδικασία της μάθησης, χρησιμοποιήθηκε το Metacognitive Awareness Inventory (Junior Metacognition Awareness Inventory, Jr. MAI, Sperling et al., 2002). Είναι ένα εργαλείο αυτοαναφοράς το οποίο κατασκευάστηκε ειδικά για παιδιά και βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο μεταγνωστικής ενημερότητας των Schraw και Dennison (1994). Οι συμμετέχοντες στην έρευνα κλήθηκαν να απαντήσουν σε κάθε ερώτηση χρησιμοποιώντας μια τρίβαθμη κλίμακα, κυμαινόμενη από το ποτέ μέχρι το πάντα. Το τεστ περιλαμβάνει 14 ερωτήσεις συνολικά. Οι 12 ερωτήσεις αποτελούν την τελική έκδοση του ερωτηματολογίου. Οι άλλες δύο ερωτήσεις αποτελούν μεταγενέστερη προσθήκη μετά την τροποποίησή του για να είναι πιο κατανοητό στους Έλληνες μαθητές. Οι ερωτήσεις 1, 2, 3, 4, 5 και 12 αξιολογούν την κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης (knowledge of cognition) και οι ερωτήσεις 6 έως 11 και 13, 14 αξιολογούν τη γνωστική αυτορρύθμιση (regulation of cognition). Η κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης (knowledge of cognition) αποτελεί τον πρώτο παράγοντα του τεστ και περιλαμβάνει ερωτήσεις όπως, «Μπορώ να κάνω τον εαυτό μου να μάθει όταν χρειάζεται» ενώ η γνωστική αυτορρύθμιση (regulation of cognition) αποτελεί τον δεύτερο παράγοντα και περιέχει ερωτήσεις όπως, «Μαθαίνω περισσότερα όταν το μάθημα ή η εργασία που πρέπει να κάνω με ενδιαφέρει». Ο βαθμός αξιοπιστίας Cronbach Alpha της κλίμακας στην παρούσα έρευνα είναι 0,775.

iv. Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου (ΠΑΤΕΜ II) (Self-perception profile for children)

Το ΠΑΤΕΜ II (Μπότσαρη-Μακρή, 2001) είναι ψυχομετρικό εργαλείο που αξιολογεί την αυτοεκτίμηση και την επιμέρους αυτοαντίληψη των μαθητών της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού σχολείου. Αποτελεί την ελληνική έκδοση του

αντίστοιχου ερωτηματολογίου της Harter (1985) το οποίο έχει σταθμιστεί στον ελληνικό πληθυσμό. Για την παρούσα έρευνα επιλέχθηκαν τέσσερις κλίμακες από τις έξι που περιλαμβάνονται στο τεστ. Η κλίμακα «Σχολική Ικανότητα» αποτελείται από ερωτήσεις που αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για τις επιδόσεις και στις ικανότητές του στα σχολικά μαθήματα. Περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 7, 13, 19, 25 (π.χ. Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στη σχολική τους εργασία όμως άλλα παιδιά πιστεύουν ότι δεν είναι και τόσο καλά στη σχολική τους εργασία). Η δεύτερη κλίμακα «Σχέσεις με συνομηλίκους» ερευνά το βαθμό κοινωνικής αποδοχής από τους συνομηλίκους και περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 2,8,14,20,26 (π.χ. Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους όμως άλλα παιδιά κάνουν πολύ εύκολα φίλους). Η κλίμακα «Διαγωγή –Συμπεριφορά» αξιολογεί το βαθμό που νιώθει ο μαθητής ότι έχει μια καλή συμπεριφορά μέσα από τις ερωτήσεις 5, 11, 17, 23, 29 (Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται δεν είναι καλός όμως άλλα παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται είναι καλός). Τέλος, οι ερωτήσεις 6, 12, 18, 24, 30 της κλίμακας «Αυτοεκτίμηση» ελέγχουν το βαθμό που είναι ικανοποιημένος ο μαθητής από τη ζωή του (π.χ. Μερικά παιδιά είναι συχνά δυσαρεστημένα με τον εαυτό τους όμως άλλα παιδιά είναι αρκετά ευχαριστημένα με τον εαυτό τους) . Σε κάθε ερώτηση υπάρχει μια δήλωση που έχει δυαδική μορφή και αφού επιλέξει μία δήλωση ο μαθητής βάζει ένα X στην επιλογή «απόλυτα μου ταιριάζει» ή «μάλλον μου ταιριάζει». Στο τέλος του ερωτηματολογίου ζητούνται δημογραφικά στοιχεία και οι επιδόσεις του μαθητή στο σχολείο. Οι ερωτήσεις βαθμολογούνται με 1,2,3 ή 4 με τις υψηλότερες τιμές να δηλώνουν τα ανώτερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης. Ο βαθμός αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach Alpha για το συγκεκριμένο δείγμα μαθητών είναι 0,773.

4.3. Διαδικασία

Το τεστ διανεμήθηκε στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς των τάξεων κατά τη διάρκεια του μαθήματος της γλώσσας παρουσία της ερευνήτριας μετά την σύμφωνη γνώμη των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Η συμμετοχή των μαθητών ήταν προαιρετική, στα πλαίσια της κανονικής (πρωινής) λειτουργίας των σχολείων. Οι οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου δόθηκαν από την ερευνήτρια η οποία ήταν υπεύθυνη και για την επιτυχή συμπλήρωσή του. Οι εκπαιδευτικοί της

τάξης είχαν σημειώσει σε κάθε τεστ, που χορηγήθηκε σε μαθητή με δυσλεξία, ένα διακριτικό σημάδι ώστε το στοιχείο αυτό να συμβάλλει στη στατιστική επεξεργασία. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε τον Απρίλιο του 2014. Ο χρόνος που χρειάστηκαν οι μαθητές για να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο ήταν κατά μέσο όρο 50 λεπτά.

Κεφάλαιο 5:Αποτελέσματα

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις και τη σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου «*Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου - ΠΑΤΕΜ II*» που αξιολογούν τις αυτοαντιλήψεις για τη σχολική επίδοση, τη σχέση με τους συνομηλίκους, τη διαγωγή και τέλος τη γενική αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 1

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των συμμετεχόντων μαθητών με και χωρίς δυσλεξία στο ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ II.

	Μαθητές με δυσλεξία (n=25)		Μαθητές χωρίς δυσλεξία (n=36)		Σύγκριση μέσων όρων	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{59}	p
Σχολική Ικανότητα	2,26	0,60	3,10	0,63	-5,17	0,0001**
Σχέση με συνομηλίκους	2,28	0,74	2,93	0,57	-3,81	0,0001**
Διαγωγή - Συμπεριφορά	2,96	0,68	3,13	0,61	-1,03	0,308
Αυτοεκτίμηση	2,62	0,69	3,28	0,65	-3,78	0,0001**

** $p<0,001$

Ο έλεγχος των μέσων όρων με το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε ότι η αυτοαντίληψη των μαθητών με δυσλεξία για τη σχολική επίδοση, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους καθώς και η γενική τους αυτοεκτίμηση είναι σημαντικά πιο χαμηλή από αυτή των συμμαθητών τους χωρίς δυσλεξία. Καμία άλλη σημαντική διαφορά δε βρέθηκε μεταξύ των μαθητών με δυσλεξία και των μαθητών χωρίς δυσλεξία.

Στον Πίνακα 2 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς δυσλεξία στις

υποκλίμακες του ερωτηματολογίου δυνατοτήτων και δυσκολιών SDQ-Hel (συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα διαγωγής, υπερδραστηριότητα, προβλήματα στη σχέση με τους συνομηλίκους, τάση προσφοράς βοήθειας στους άλλους).

Πίνακας 2

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο SDQ-Hel των μαθητών με και χωρίς δυσλεξία.

	Μαθητές με δυσλεξία (n=25)		Μαθητές χωρίς δυσλεξία (n=36)		Σύγκριση	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t ₅₉	p
Συναισθηματικά Προβλήματα	3,88	2,77	2,72	1,46	2,12	0,04*
Προβλήματα διαγωγής	2,96	1,57	2,06	1,43	2,33	0,02*
Υπερδραστηριότητα	3,96	2,09	2,94	1,66	2,11	0,04*
Προβλήματα στη σχέση με τους συνομηλίκους	3,32	2,73	1,94	1,57	2,49	0,02*
Τάση προσφοράς βοήθειας στους άλλους	7,28	2,13	8,69	1,39	-3,14	0,003**

*p<0,05, **p<0,001

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα διαγωγής, προβλήματα στη σχέση με τους συνομηλίκους, περισσότερη υπερδραστηριότητα και λιγότερη τάση να προσφέρουν βοήθεια στους άλλους από τα παιδιά χωρίς δυσλεξία.

Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς δυσλεξία στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου μεταγνώσης (κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης, γνωστική αυτορρύθμιση).

Πίνακας 3

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο μεταγνώσης (JMAI) των μαθητών με και χωρίς δυσλεξία.

	Μαθητές με δυσλεξία (n=25)		Μαθητές χωρίς δυσλεξία (n=36)		Σύγκριση	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{59}	p
Κατανόηση της διαδικασίας μάθησης	9,60	2,42	9,81	1,75	-0,37	0,70
Γνωστική αυτορρύθμιση	9,08	3,46	10,06	2,45	-1,29	0,20

^{**} $p < 0,001$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η διαφορά στην κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης και στη γνωστική αυτορρύθμιση μεταξύ των μαθητών με δυσλεξία και των μαθητών χωρίς δυσλεξία δεν είναι στατιστικά σημαντική.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις και η σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων των μαθητών με και χωρίς δυσλεξία στο ερωτηματολόγιο γραπτής δεξιότητας και, συγκεκριμένα στις ερωτήσεις που αξιολογούσαν την κατανόηση περιεχομένου και την κατανόηση υποθετικών δεδομένων.

Πίνακας 4

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και σύγκριση των μέσων όρων των απαντήσεων στο ερωτηματολόγιο γραπτής δεξιότητας ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία.

	Μαθητές με δυσλεξία (n=25)		Μαθητές χωρίς δυσλεξία (n=36)		Σύγκριση	
	μ.ο.	τ.α.	μ.ο.	τ.α.	t_{59}	p
Κατανόηση περιεχομένου	1,96	0,98	2,61	0,55	-3,32	0,002*
Κατανόηση υποθέσεων	1,96	0,54	2,11	0,57	-1,04	0,304

* $p < 0,01$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές χωρίς δυσλεξία απαντούν καλύτερα από τους μαθητές με δυσλεξία τόσο σε ερωτήσεις περιεχομένου όσο και σε υποθετικές ερωτήσεις.

Συσχετίσεις

Προκειμένου να εξεταστεί η πιθανή σχέση μεταξύ των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών, έτσι όπως αυτά αξιολογούνται με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση καθώς και τις δυνατότητες και τις δυσκολίες στη συμπεριφορά, και εκφάνσεων της μαθησιακής τους ετοιμότητας, έτσι όπως αυτή αξιολογείται με την κατανόηση γραπτού κειμένου και τη μεταγνωστική ενημερότητα, διενεργήθηκαν αναλύσεις συσχετίσεων με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης Spearman ρ . Ο πίνακας 5 παρουσιάζει τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τους μαθητές με δυσλεξία.

Πίνακας 5

Συντελεστές συσχέτισης (Spearman ρ) μεταξύ των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών (αυτοαντιλήψεις, αυτοεκτίμηση, δυνατότητες και δυσκολίες συμπεριφοράς) των μαθητών με δυσλεξία και των επιδόσεων τους στην κλίμακα μεταγνώσης και στην κατανόηση του γραπτού κειμένου (n=25)

	Μεταγνωστική ενημερότητα		Κατανόηση γραπτού κειμένου	
	Κατανόηση της διαδικασίας μάθησης	Γνωστική αυτορρύθμιση	Ερώτηση περιεχομένου	Υποθετική ερώτηση
Αυτοαντίληψη για τη σχολική ικανότητα	-,040	-,015	,311	,320
Αυτοαντίληψη για τη σχέση με τους συνομηλίκους	-,048	,027	,077	,028
Αυτοαντίληψη για τη διαγωγή	,414*	,251	,447*	,472*
Καθολική αυτοεκτίμηση	-,048	-,130	,167	,040
Συναισθηματικά Προβλήματα	,392	,578**	,035	,071
Προβλήματα διαγωγής	-,306	-,095	-,072	-,185
Υπερδραστηριότητα	-,335	-,340	-,250	-,292
Προβλήματα στη σχέση με τους συνομηλίκους	-,128	,065	-,065	-,056
Τάση προσφοράς βοήθειας στους άλλους	,654**	,700**	,013	,479*

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών με δυσλεξία και των επιδόσεων τους στην κλίμακα μεταγνωστικής ενημερότητας και την κατανόηση γραπτού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, στους μαθητές με δυσλεξία φαίνεται να υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη για την διαγωγή τους και την ικανότητα κατανόησης της διαδικασίας της μάθησης καθώς και της ικανότητας κατανόησης γραπτού κειμένου. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι όσο πιο καλή εικόνα για την διαγωγή τους έχουν οι μαθητές με δυσλεξία τόσο καλύτερη επίδοση έχουν στην κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης, στην κατανόηση ερωτήσεων περιεχομένου και υποθετικών ερωτήσεων. Ακόμα, ισχυρή θετική συσχέτιση φαίνεται να υπάρχει ανάμεσα στα συναισθηματικά προβλήματα των μαθητών με δυσλεξία και στην ικανότητα αυτορρύθμισης. Επίσης, φαίνεται να υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην τάση που έχουν οι μαθητές με δυσλεξία να προσφέρουν βοήθεια στους άλλους και στην ικανότητα κατανόησης της διαδικασίας της μάθησης, στην ικανότητα αυτορρύθμισης και στην ικανότητα κατανόησης υποθετικών ερωτήσεων γραπτού κειμένου. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι όσο πιο υψηλή είναι η τάση για προσφορά βοήθειας στους άλλους τόσο καλύτερες επιδόσεις έχουν οι μαθητές με δυσλεξία στις δοκιμασίες της μεταγνωστικής ενημερότητας και της κατανόησης υποθετικών ερωτήσεων γραπτού κειμένου.

Επιπλέον, δε βρέθηκε καμία συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της μεταγνωστικής ετοιμότητας και της κατανόησης γραπτού κειμένου στους μαθητές με δυσλεξία.

Ο πίνακας 6 παρουσιάζει τα αποτελέσματα από την ανάλυση συσχετίσεων για τους μαθητές χωρίς δυσλεξία.

Πίνακας 6

Συντελεστές συσχέτισης (Spearman rho) μεταξύ των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών (αυτοαντίληψεις, αυτοεκτίμηση, δυνατότητες και δυσκολίες συμπεριφοράς) των μαθητών χωρίς δυσλεξία και των επιδόσεων τους στη κλίμακα μεταγνώσης και στην κατανόηση του γραπτού κειμένου (n=36)

	Μεταγνωστική ενημερότητα		Κατανόηση γραπτού κειμένου	
	Κατανόηση της διαδικασίας μάθησης	Γνωστική αυτορρύθμιση	Ερώτηση περιεχομένου	Υποθετική ερώτηση
Αυτοαντίληψη για τη σχολική ικανότητα	,333*	,282	-,029	-,400*
Αυτοαντίληψη για τη σχέση με τους συνομηλίκους	-,351*	-,338*	-,016	,149
Αυτοαντίληψη για τη διαγωγή	,098	338*	,054	-,343*
Καθολική αυτοεκτίμηση	,147	,207	-,124	-,265
Συναισθηματικά Προβλήματα	-,056	-,088	,344	-,086
Προβλήματα διαγωγής	,311	-,252	,233	,453**
Υπερδραστηριότητα	-,122	-,446**	,255	,022
Προβλήματα στη σχέση με τους συνομηλίκους	,160	,304	,258	,434**
Τάση προσφοράς βοήθειας στους άλλους	,160	,540**	,041	-,291

* $p < 0,05$, ** $p < 0,01$

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών χωρίς δυσλεξία και των διαστάσεων της μεταγνωστικής ετοιμότητας και της ικανότητας κατανόησης γραπτού κειμένου. Πιο συγκεκριμένα, στους μαθητές χωρίς δυσλεξία φαίνεται να υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη για τη σχολική τους ικανότητα και στην ικανότητά τους να κατανοούν τη διαδικασία της μάθησης. Το αποτέλεσμα αυτό μας δείχνει ότι όσο αυξάνεται η αυτοαντίληψη του μαθητή για τη σχολική του ικανότητα, αυξάνεται και η επίδοσή του στην κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης. Αρνητική συσχέτιση φαίνεται να υπάρχει μεταξύ της αυτοαντίληψης των μαθητών για τη σχολική τους ικανότητα και της ικανότητάς τους να κατανοούν υποθετικές ερωτήσεις γραπτού κειμένου. Επίσης, η αυτοαντίληψη των μαθητών για τη σχέση τους με τους

συνομηλίκους φαίνεται να σχετίζεται αρνητικά με την επίδοση στη μεταγνωστική ενημερότητα και συγκεκριμένα στην κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης και τη γνωστική αυτορρύθμιση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη των μαθητών για τη διαγωγή τους και τη γνωστική αυτορρύθμιση ενώ αρνητική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ της αυτοαντίληψης των μαθητών για τη διαγωγή τους και την ικανότητα κατανόησης υποθετικών ερωτήσεων γραπτού κειμένου. Επιπλέον, βρέθηκε ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στα προβλήματα διαγωγής και την ικανότητα κατανόησης υποθετικών ερωτήσεων γραπτού κειμένου. Φαίνεται να υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ του ψυχοκοινωνικού χαρακτηριστικού της υπερδραστηριότητας και της ικανότητας των μαθητών για γνωστική αυτορρύθμιση. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει ότι όταν αυξάνεται το ψυχοκοινωνικό χαρακτηριστικό της υπερδραστηριότητας τότε ελαττώνεται η ικανότητα αυτορρύθμισης του μαθητή. Ακόμη, φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική θετική συσχέτιση ανάμεσα στα προβλήματα στη σχέση με τους συνομηλίκους των μαθητών και στην ικανότητα κατανόησης υποθετικών ερωτήσεων γραπτού κειμένου. Τέλος, βρέθηκε ότι υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στην τάση προσφοράς βοήθειας των μαθητών στους άλλους και στην ικανότητα της γνωστικής αυτορρύθμισης των μαθητών. Το αποτέλεσμα αυτό μας δείχνει ότι όταν βελτιώνεται η συμπεριφορά των μαθητών, έχουν δηλαδή την τάση να προσφέρουν βοήθεια στους άλλους, τότε αυξάνεται και η ικανότητα αυτορρύθμισης του μαθητή.

Ομοίως, δε βρέθηκε καμία συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της μεταγνωστικής ετοιμότητας και της κατανόησης γραπτού κειμένου στους μαθητές χωρίς δυσλεξία.

Παλινδρόμηση

Προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση της τάσης των μαθητών να προσφέρουν βοήθεια στους άλλους (ψυχοκοινωνικό χαρακτηριστικό) στη μεταγνωστική ανάπτυξη τους διενεργήθηκαν απλές γραμμικές παλινδρομήσεις (πίνακας 7) με προβλεπτική μεταβλητή τη δυνατότητα στη συμπεριφορά του μαθητή που αφορά στην τάση του να προσφέρει βοήθεια στους άλλους.

Πίνακας 7

Επίδραση της τάσης του μαθητή να προσφέρει βοήθεια στους άλλους στη μεταγνωστική ενημερότητά του

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητη μεταβλητή	Βήτα	t	p	Προσαρμοσμένος συντελεστής r ²
Κατανόηση της διαδικασίας μάθησης	Τάση προσφοράς βοήθειας στους άλλους	,355	2,901	,005	,110
Γνωστική αυτορρύθμιση	Τάση προσφοράς βοήθειας στους άλλους	,626	6,169	,000	,382

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η τάση του μαθητή να προσφέρει βοήθεια προς το συνάνθρωπό του επιδρά τόσο στη μεταγνωστική ικανότητά του να κατανοεί τη διαδικασία μάθησης [$F(1, 59) = 8,42, p < 0,01$] όσο και στην ικανότητά του για αυτορρύθμιση στη μαθησιακή διαδικασία [$F(1, 59) = 38,05, p < 0,001$] και μάλιστα με τη βελτίωση της συμπεριφοράς του μαθητή στο να προσφέρει βοήθεια στους άλλους να αυξάνεται τόσο η κατανόηση της μαθησιακής διαδικασίας όσο και η αυτορρύθμιση του μαθητή (δηλ. αυξάνεται ο μέσος όρος της βαθμολογίας στην κλίμακα που αξιολογεί τις δύο εκφάνσεις της μεταγνωστικής ενημερότητας). Φαίνεται δηλαδή ότι το 11% της συνολικής διακύμανσης των επιδόσεων στην κατανόηση της διαδικασίας μάθησης και το 38,2% της συνολικής διακύμανσης των επιδόσεων στη γνωστική αυτορρύθμιση οφείλεται στην αλτρουιστική πλευρά της συμπεριφοράς του μαθητή.

Τέλος, προκειμένου να εξεταστεί η επίδραση της αυτοαντίληψης του μαθητή για τη σχολική του επίδοση (ψυχοκοινωνικό χαρακτηριστικό) στην κατανόηση του περιεχομένου ενός γραπτού κειμένου διενεργήθηκε απλή γραμμική παλινδρόμηση (πίνακας 8) με προβλεπτική μεταβλητή την αυτοαντίληψη για τις σχολικές επιδόσεις.

Πίνακας 8

Επίδραση της αυτοαντίληψης για τις σχολικές επιδόσεις στην ικανότητα του μαθητή να κατανοεί το περιεχόμενο ενός γραπτού κειμένου

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητη μεταβλητή	Βήτα	t	p	Προσαρμοσμένος συντελεστής r ²
Κατανόηση του περιεχομένου ενός γραπτού κειμένου	Αυτοαντίληψη για τις σχολικές επιδόσεις	,384	3,196	,002	,133

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτοαντίληψη για τις σχολικές επιδόσεις επιδρά στην ικανότητα του μαθητή να κατανοεί το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου [$F(1, 59) = 10,22$, $p < 0,01$] και μάλιστα με την ενίσχυση της αυτοαντίληψης για τις σχολικές επιδόσεις να βελτιώνεται η κατανόηση του περιεχομένου του γραπτού κειμένου από το μαθητή (δηλ. αυξάνεται ο μέσος όρος της βαθμολογίας στην κλίμακα που αξιολογεί κατανόηση περιεχομένου γραπτού λόγου). Φαίνεται δηλαδή ότι το 13,3% της συνολικής διακύμανσης των επιδόσεων στη γραπτή κατανόηση οφείλεται στην αυτοαντίληψη του μαθητή για τις επιδόσεις στο σχολείο.

Κεφάλαιο 6: Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστούν πιθανές διαφορές στις δεξιότητες της γραπτής επικοινωνίας, σε ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και στις μεταγνωστικές δεξιότητες ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία. Συγκεκριμένα, σε ότι αφορά τη γραπτή επικοινωνία αξιολογήθηκαν δύο συστατικά της, η κατανόηση ερωτήσεων περιεχομένου και η κατανόηση υποθετικών ερωτήσεων. Σχετικά με την αυτοεικόνα των μαθητών εξετάστηκαν η αυτοαντίληψη για τη σχολική επίδοση, τη διαγωγή, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και την καθολική αυτοεκτίμηση. Στις μεταγνωστικές δεξιότητες εξετάστηκαν δύο παράγοντες, η κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης και η γνωστική αυτορρύθμιση. Τέλος, τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά ερευνήθηκαν μέσα από πέντε συστατικά, τα συναισθηματικά προβλήματα, τα προβλήματα διαγωγής, την υπερδραστηριότητα, τα προβλήματα στη σχέση με τους συνομηλίκους και την τάση βοήθειας προς τους άλλους.

Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι όσον αφορά στην κατανόηση του γραπτού λόγου, στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και την αυτοαντίληψη, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με και χωρίς δυσλεξία. Οι δύο ομάδες δεν βρέθηκε να διαφέρουν στις μεταγνωστικές δεξιότητες αλλά βρέθηκαν αρκετές συσχετίσεις μεταξύ των ψυχοκοινωνικών παραγόντων, των μεταγνωστικών δεξιοτήτων και της ικανότητας κατανόησης του γραπτού λόγου. Τέλος, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η μεταγνωστική ικανότητα του μαθητή και η ικανότητά του να κατανοεί το γραπτό λόγο επηρεάζονται από τις εκφάνσεις της ψυχοκοινωνικής του ανάπτυξης.

Η πρώτη υπόθεση της παρούσας μελέτης ήταν ότι οι μαθητές με δυσλεξία θα έχουν χαμηλά ποσοστά αυτοαντίληψης και περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα σε σχέση με τους μαθητές χωρίς δυσλεξία. Μετά την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης και της επιμέρους αυτοαντίληψης των μαθητών, τα αποτελέσματα επιβεβαιώνουν την υπόθεσή μας αφού δείχνουν διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία. Βρέθηκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη για τη σχολική επίδοσή τους σε σχέση με τους μαθητές χωρίς δυσλεξία. Επίσης, οι μαθητές με δυσλεξία έχουν χαμηλά ποσοστά αυτοαντίληψης για τη σχέση με τους συνομηλίκους τους και για τη γενική τους αυτοεκτίμηση. Τα

ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλες έρευνες μου συνδέουν μάλιστα τη χαμηλή αυτοεκτίμηση με τη χαμηλή σχολική επίδοση (Cohen, 1994· Thompson, 1997· Willcutt & Pennington, 2000). Η χαμηλή σχολική επίδοση σχετίζεται με τη δυσλεξία και μπορεί να προδιαθέτει τα παιδιά να παραιτηθούν, να βιώσουν πιο έντονα το άγχος και την κατάθλιψη από ό,τι τα παιδιά χωρίς δυσλεξία (Willcutt και Pennington, 2000). Επίσης, τα παιδιά που γενικά βιώνουν τη σχολική αποτυχία έχουν διαταραγμένη συμπεριφορά (Frick et al., 1991) ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει άμεση σχέση με τη χαμηλή σχολική επίδοση αφού ο μαθητής καταβάλλει έντονη προσπάθεια αλλά δεν επιβραβεύεται τελικά. (Cohen, 1994· Terras et al., 2009· Thompson, 1997). Η χαμηλή εικόνα των μαθητών για τον εαυτό τους, έχει να κάνει με την ιδέα που θεωρούν ότι έχουν οι άλλοι για αυτούς (Σιγάλα, Τσαλίκης, Ρέζου, 2003). Η υπόθεση της σχολικής αποτυχίας (Grande, 1988) συνδέει τη σχολική αποτυχία, που προέρχεται από την απογοήτευση που βιώνει ο μαθητής, με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Αξιολογώντας τις δυνατότητες και τις αδυναμίες στη συμπεριφορά των μαθητών βρέθηκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν περισσότερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα από τους μαθητές που δεν έχουν δυσλεξία. Πιο συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα, περισσότερα προβλήματα διαγωγής και προβλήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους. Εμφανίζουν περισσότερη υπερδραστηριότητα και έχουν λιγότερη τάση να προσφέρουν βοήθεια στους άλλους σε σχέση με τους μαθητές που δεν έχουν δυσλεξία. Άλλες έρευνες έχουν αποδείξει ότι όντως οι μαθητές με δυσλεξία μπορεί να παρουσιάσουν συχνότερα προβλήματα συναισθηματικά και προβλήματα στη συμπεριφορά (Maughan & Carroll, 2006) αφού η δυσλεξία δρα αποδιοργανωτικά στην συμπεριφορά του ατόμου (Arnold et al., 2005· Carroll, Maughan, Goodman, & Meltzer, 2005· Hinshaw, 1992· Willcutt & Pennington, 2000) και στον συναισθηματικό του κόσμο (Beitchman & Young, 1997· Huntington & Bender, 1993). Τα αποτελέσματα συμφωνούν και με έρευνες που εντόπισαν διαταραχές στην κοινωνική ικανότητα και στη διαγωγή των μαθητών με δυσλεξία (Rutter & Yule, 1970· Schonfeld, 1988, 1990). Έτσι οι μαθητές αυτοί αδυνατούν να δημιουργήσουν διαπροσωπικές σχέσεις με άτομα έξω από το οικογενειακό τους περιβάλλον (Gjessing & Karlsen 1989). Τέλος, σχετικά με την τάση για βοήθεια προς τους άλλους τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν με τη μελέτη των Haager και Vaughn

(1995) που εντόπισαν ότι συνήθως οι μαθητές με δυσλεξία κατατάσσονται από τους συμμαθητές τους στα άτομα με μειωμένη κοινωνική θέση και χαμηλή προκοινωνική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα αυτά βρέθηκαν και σε έρευνες που συσχετίζουν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση και γενικά τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Maines & Robinson, 1995· Margerison, 1996· Rosenberg, Schooler, & Schoenbach, 1989). Η σύνδεση αυτή είναι πολύπλοκη, δυναμική και αμοιβαία. Αυτό αποδεικνύεται και από τους Gjessing & Karlsen (1989) αφού τα προβλήματα της συμπεριφοράς που δημιουργούνται από τη σχολική αποτυχία οδηγούν και στην αδυναμία δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων με άτομα έξω από το οικογενειακό περιβάλλον. Ενώ σε έρευνα των McGee, Silva, & Williams (1984) τα προβλήματα προσοχής και υπερδραστηριότητας, καθώς και η συνύπαρξή τους με την επιθετική συμπεριφορά συνδέθηκαν με τις δυσκολίες ανάγνωσης. Τέλος, κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε ότι υπάρχει συννοσηρότητα ανάμεσα σε κάποιους υπότυπους της δυσλεξίας και της υπερδραστηριότητας (Knivsberg et al, 1999).

Ωστόσο, η δεύτερη υπόθεση της παρούσας έρευνας ότι οι μαθητές με δυσλεξία θα έχουν λιγότερες μεταγνωστικές δεξιότητες και χαμηλότερες επιδόσεις στην κατανόηση γραπτού κειμένου από εκείνους που δεν έχουν δυσλεξία επιβεβαιώθηκε εν μέρει. Βρέθηκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία δεν έχουν λιγότερες μεταγνωστικές δεξιότητες από τους μαθητές χωρίς δυσλεξία. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ούτε στον παράγοντα *κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης* αλλά ούτε και στη *γνωστική αυτορρύθμιση* των μαθητών. Αυτό σημαίνει, ότι όποιες διαφορές βρεθούν ανάμεσα στις δύο ομάδες θα οφείλονται σε τυχαίους παράγοντες και όχι στη σχέση που πιθανόν να υπάρχει μεταξύ της ανεξάρτητης και εξαρτημένης μεταβλητής (Ρούσσοις – Τσαούσης, 2009). Επίσης, αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι τις περισσότερες φορές οι μαθητές γενικότερα δεν χρησιμοποιούν τις γνώσεις και τις στρατηγικές που διαθέτουν αν συναντήσουν δυσκολίες και πολλές φορές απομνημονεύουν στείρες πληροφορίες χωρίς να είναι ικανοί να αναλύσουν τις έννοιες που οδηγούν τελικά στην κατάκτηση της γνώσης (Laskey & Hetzel, 2010· Schraw, 1998). Στη διεθνή βιβλιογραφία ωστόσο υπάρχουν έρευνες (Cross, Paris, 1988· Paris and Myers, 1981) που στη σύγκριση καλών και

κακών αναγνωστών βρέθηκε ότι οι καλοί αναγνώστες ήταν καλύτεροι γνώστες των μεταγνωστικών δεξιοτήτων.

Το δεύτερο σκέλος της υπόθεσής μας σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με δυσλεξία θα κάνουν περισσότερα λάθη στην κατανόηση του γραπτού λόγου από εκείνους που δεν έχουν δυσλεξία επιβεβαιώθηκε από τα αποτελέσματα της έρευνας. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία έκαναν περισσότερα λάθη από τους μαθητές χωρίς δυσλεξία, στη δοκιμασία που αξιολογούσε την κατανόηση του περιεχομένου. Οι μαθητές με δυσλεξία δεν κατάφεραν να φτάσουν σε υψηλά ποσοστά επιτυχίας αφού στις ερωτήσεις κατανόησης των πραγματικών δεδομένων επέλεξαν αρκετές φορές τη λανθασμένη απάντηση. Μια πιθανή εξήγηση ίσως να είναι ότι οι μαθητές με δυσλεξία αναλώνονται στην αναγνώριση των λέξεων χωρίς να τις συσχετίζουν νοηματικά (Μαριδάκη –Κασσωτάκη, 2005) άρα αδυνατούσαν να εντοπίσουν τη σωστή απάντηση. Η δυσλεξία συνδέεται συχνά με προβλήματα στην ανάγνωση που οδηγεί στην κακή κατανόηση του κειμένου κάτι που επίσης δικαιολογεί το αποτέλεσμα της έρευνας (Nation& Norburyi, 2005). Η γνώση του λεξιλογίου, της γραμματικής και της δομής του λόγου βοηθούν στην κατανόηση του γραπτού λόγου (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004· Cain, & Oakhill,2006· Perfetti, Landi, & Oakhill, 2007), όμως οι μαθητές με δυσλεξία λόγω του ελλείμματος στη βραχύχρονη μνήμη δεν ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στις παραπάνω δεξιότητες και αυτό μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δεν διακρίνουν εύκολα το νόημα ενός κειμένου (Βάμβουκας, 1984· Cain, Oakhill, & Bryant, 2004). Ο αργός ρυθμός της ανάγνωσης και η λαθεμένη εκφορά των λέξεων από τους μαθητές με δυσλεξία τους αναγκάζει να διακόπτουν τη διαδικασία της ανάγνωσης και να χάνουν πολύτιμο χρόνο επαναλαμβάνοντας την ανάγνωση γεγονός που τους εμποδίζει στην κατανόηση του κειμένου (Hannon, & Daneman, 2001). Τέλος, τα γλωσσικά και γνωστικά ελλείμματα που έχουν οι μαθητές τους δημιουργούν προβλήματα στην αποκωδικοποίηση και άρα στην μη επαρκή κατανόηση του γραπτού λόγου (Perfetti, & Hogaboam, 1975· Taylor, et al., 1995)

Το ανωτέρω εύρημα συμφωνεί και με τα ευρήματα άλλων ερευνών που αποδεικνύουν ότι υπάρχει έλλειμμα στην κατανόηση του γραπτού λόγου από τους μαθητές με δυσλεξία (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004· Hannon, & Daneman, 2001· Nation& Norburyi, 2005· Perfetti, & Hogaboam, 1975· Taylor, et al., 1995). Όμως το

εύρημα της παρούσας έρευνας διαφοροποιείται εν μέρει από την έρευνα των Simmons & Singleton (2000) σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις επιδόσεις των μαθητών των δύο ομάδων στην δοκιμασία της κατανόησης των του περιεχομένου. Αντίθετα, βρέθηκε ότι υπάρχει διαφοροποίηση στις απαντήσεις των μαθητών με δυσλεξία στη δοκιμασία κατανόησης των υποθετικών ερωτήσεων. Στην παρούσα έρευνα δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις δύο ομάδες στη δοκιμασία κατανόησης των υποθετικών ερωτήσεων παρόλα αυτά δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι υπήρχε χαμηλότερη επίδοση των μαθητών με δυσλεξία και σε αυτή τη δοκιμασία (M.O. μαθητών με δυσλεξία =1,96, M.O. μαθητών χωρίς δυσλεξία =2,11). Το γεγονός ότι δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ίσως να εξηγείται από το μικρό δείγμα των μαθητών με δυσλεξία.

Εξετάζοντας στους μαθητές με δυσλεξία την πιθανή σχέση μεταξύ των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών και των εκφάνσεων της μαθησιακής τους ετοιμότητας καθώς και της μεταγνωστικής ενημερότητας βρέθηκε ότι υπάρχουν ισχυρές θετικές συσχετίσεις επιβεβαιώνοντας το τρίτο ερευνητικό ερώτημα της μελέτης. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η αυτοαντίληψη για τη διαγωγή σχετίζεται θετικά με την κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης, την κατανόηση ερωτήσεων περιεχομένου και την κατανόηση υποθετικών ερωτήσεων γραπτού κειμένου. Έρευνες αποδεικνύουν τη συσχέτιση μεταξύ της διαγωγής των μαθητών και την δεξιότητά τους στο γραπτό λόγο. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι η κακή επίδοση στις δοκιμασίες του γραπτού λόγου συνδέεται με εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Carroll, Maughan, Goodman, & Meltzer, 2005· Hinshaw, 1992· Maughan, Rowe, Loeber, & Stouthamer-Loeber, 2003). Επίσης, βρέθηκαν θετικές συσχετίσεις μεταξύ της τάσης για βοήθεια προς τους άλλους και της κατανόησης των υποθετικών ερωτήσεων, της κατανόησης της διαδικασίας της μάθησης και της γνωστικής αυτορρύθμισης. Αυτό φαίνεται και από την έρευνα των Garcia και Pintrich (1994) όπου μαθητές με καλύτερες μεταγνωστικές δεξιότητες φαίνεται να μπορούν να προσαρμόζονται πιο εύκολα σε νέες καταστάσεις, να τροποποιούν και να αλλάζουν την συμπεριφορά τους ανάλογα με το περιβάλλον.

Ομοίως, στους μαθητές χωρίς δυσλεξία εξετάστηκε αν υπάρχει πιθανή συσχέτιση μεταξύ των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών και των εκφάνσεων της μαθησιακής τους ετοιμότητας καθώς και της μεταγνωστικής

ενημερότητας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης για τους μαθητές χωρίς δυσλεξία έδειξαν ότι η αυτοαντίληψη για τη σχολική τους ικανότητα σχετίζεται θετικά με την κατανόηση της διαδικασίας της μάθησης. Έρευνες δείχνουν ότι η σχολική επίδοση σχετίζεται με τη μεταγνωστική ετοιμότητα. Η αυτορρύθμιση που είναι συστατικό της μεταγνώσης, είναι μια σημαντική πτυχή της μάθησης των μαθητών για την σχολική τους επίδοση. Σύμφωνα με τον Wolters (2003) οι μαθητές με γνωστική αυτορρύθμιση είναι αυτόνομοι, στοχαστικοί και έχουν γνωστικές και μεταγνωστικές ικανότητες, καθώς και τις πεποιθήσεις ή τις στάσεις που απαιτούνται για να κατανοήσουν, να παρακολουθούν και να κατευθύνουν τη δική τους μάθηση. Οι περισσότεροι ερευνητές υποθέτουν ότι οι μαθητές με ανεπτυγμένη γνωστική αυτορρύθμιση συμμετέχουν ενεργά στη διαδικασία της μάθησης (Boekaerts & Corno, 2005· Winne, 1996· Zimmerman, 2000). Οι μαθητές αυτοί έχουν την πεποίθηση ότι η προσπάθειά τους, τους οδηγεί στην επιτυχία κάτι που τους κάνει να επιμένουν σε ό,τι έχει σχέση με τα ακαδημαϊκά τους καθήκοντα (Ames, 1992· Weiner, 1986· Wolters, 2003· Zimmerman & Martinez-Pons, 1990). Ο Winne (1996) θεωρεί ότι η επίπονη προσπάθεια είναι χαρακτηριστικό των αποτελεσματικά αυτορυθμιζόμενων μαθητών και ότι τα αποτελέσματα τους οδηγούν σε υψηλές επιδόσεις.

Θετική συσχέτιση βρέθηκε μεταξύ της αυτοαντίληψης για τη διαγωγή των μαθητών και της γνωστικής αυτορρύθμισης. Ομοίως, η γνωστική αυτορρύθμιση σχετίζεται θετικά και με την τάση προσφοράς βοήθειας προς τους άλλους. Η μεταγνώση (Flavell, 1970· Torgesen, 1994) συνδέεται γενικότερα με τις δυσκολίες γραπτού λόγου, με τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς (Moffitt & Henry, 1989), και τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας (Barkley, 2004). Επιπλέον, αρνητική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στο ψυχοκοινωνικό χαρακτηριστικό της υπερδραστηριότητας και την ικανότητα της γνωστικής αυτορρύθμισης. Έρευνα των Melnick, & Hinshaw (2000) δείχνει ότι η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων ως μέρος της μεταγνώσης ίσως να αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό των προβλημάτων προσοχής, της υπερδραστηριότητας και των εξωτερικευμένων προβλημάτων με επιπτώσεις και στη σχολική επίδοση.

Τέλος, η τέταρτη υπόθεση ότι τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών επιδρούν στη μεταγνωστική ανάπτυξη του μαθητή και στην ικανότητα κατανόησης γραπτού κειμένου, επιβεβαιώθηκε. Τα αποτελέσματα επίσης έδειξαν ότι

η τάση του μαθητή να προσφέρει βοήθεια προς το συνάνθρωπό του επιδρά τόσο στη μεταγνωστική ικανότητά του να κατανοεί τη διαδικασία μάθησης όσο και στην ικανότητά του για αυτορρύθμιση στη μαθησιακή διαδικασία. Οι Suárez Reveiro et al. (2001), επεσήμαναν ότι οι διαφορετικοί στόχοι που θέτουν οι μαθητές επιτρέπουν να διαχειρίζονται τη μάθησή τους και να γίνονται πιο ευέλικτοι, ώστε να είναι σε θέση να προσαρμόσουν τη συμπεριφορά στην εργασία για να επιτύχουν καλά αποτελέσματα. Θεωρείται δεδομένο ότι οι μαθητές που μπαίνουν στη διαδικασία της αυτορρύθμισης, θέτουν στόχους, αγωνίζονται για τη μάθηση, την παρακολούθηση της προόδου και στη συνέχεια προσαρμόζουν τις γνωστικές λειτουργίες, τα κίνητρα και τη συμπεριφορά τους για την επίτευξη των στόχων αυτών (Pintrich 2000, 2004· Zimmerman & Kitsantas, 2005). Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι García και Pintrich (1994) θεωρούν ότι μαθητές με καλύτερες μεταγνωστικές δεξιότητες μπορούν να προσαρμόζονται σε νέες καταστάσεις, αλλάζοντας την συμπεριφορά τους ανάλογα με το περιβάλλον. Παράλληλα, βρέθηκε ότι η αυτοαντίληψη για τις σχολικές επιδόσεις επιδρά στην ικανότητα του μαθητή να κατανοεί το περιεχόμενο του γραπτού κειμένου. Έρευνα του Hebert (1968) αποδεικνύει ότι τα άτομα που είχαν χαμηλή επίδοση στην κατανόηση γραπτού κειμένου έτειναν επίσης να έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη.

Στην παρούσα έρευνα υπήρξαν και κάποιοι περιορισμοί που θα πρέπει να επισημανθούν για να ληφθούν υπόψιν σε μελλοντική έρευνα. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν δόθηκαν μόνο από τους ίδιους τους μαθητές κάτι που δεν μας δίνει την δυνατότητα να γνωρίζουμε κατά πόσο οι απαντήσεις που έδωσαν ήταν αντικειμενικές και δεν έχουν διαστρεβλώσει την πραγματικότητα. Συναντήσαμε αρκετές δυσκολίες εξαιτίας του αριθμού των ερευνητικών εργαλείων που έπρεπε να απαντηθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα και ίσως αυτό κούρασε τους μαθητές. Επίσης, οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες σύμφωνα με το κριτήριο της ύπαρξης δυσλεξίας ή όχι. Δεν λήφθηκαν υπόψιν τα κοινωνικοοικονομικά κριτήρια, το φύλο και η ηλικία των μαθητών. Τέλος, δεν δόθηκε σταθμισμένο τεστ για την αξιολόγηση της γραπτής δεξιότητας και έτσι κάθε μαθητής συγκρίθηκε με τους συμμαθητές του.

Σε μελλοντική έρευνα θα είχε ενδιαφέρον να συλλεχθούν δεδομένα και από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς των μαθητών και να συγκριθούν τα αποτελέσματα. Επίσης, θα είχε ενδιαφέρον να σχεδιαστούν προγράμματα

παρέμβασης και στη συνέχεια να αξιολογηθούν και να εντοπιστούν οι διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες των μαθητών.

Η παρούσα έρευνα υποστηρίζει ότι η ψυχοκοινωνική ενθάρρυνση του μαθητή μπορεί να βοηθήσει στη βελτίωση της ικανότητας αυτορύθμισης και της γραπτής επικοινωνίας. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας επιτρέπουν να διατυπώσουμε ορισμένες προτάσεις ώστε να αξιοποιηθούν από όσους ασχολούνται με την εκπαίδευση και την διαπαιδαγώγηση των παιδιών. Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να ευαισθητοποιηθούν και να ενημερωθούν για τα θέματα των μαθησιακών δυσκολιών ώστε να υπάρχει έγκαιρη και έγκαιρη διάγνωση. Στο σχολείο θα μπορούσαν να ενισχυθούν οι δεξιότητες των μαθητών που αφορούν τη γραπτή επικοινωνία μέσα από την εξάσκηση στην επεξεργασία των γραπτών κειμένων και των τεχνικών που χρησιμοποιούμε. Τα εξατομικευμένα προγράμματα, ο σχεδιασμός συμπληρωματικών προγραμμάτων και η παρότρυνση για εξωσχολικές δραστηριότητες όπως λέσχες φιλαναγνωσίας κ.α. θα βοηθήσουν επίσης στην βελτίωση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Άλλωστε έρευνα των Staboltzis, Antonopoulou et al. (2010) έδειξε ότι υπάρχει άμεση σχέση ανάμεσα στη δυσλεξία και τους τρόπους μάθησης για αυτό πρέπει να υπάρχει ενδιαφέρον για τις μαθησιακές προτιμήσεις των μαθητών ώστε να νιώθουν επιτυχημένοι. Αν μπορέσουν οι μαθητές μέσα από τη σωστή καθοδήγηση να επιλέξουν τη σωστή στρατηγική μάθησης για αυτούς, τότε σίγουρα θα αναπτύξουν τις μεταγνωστικές τους ικανότητες (Coffield, 2004). Όσον αφορά τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί πρέπει να δώσουν κίνητρα στους μαθητές και την ευκαιρία να αναλάβουν ρόλους που θα τους ενεργοποιήσουν στο σχολικό περιβάλλον. Να δημιουργήσουν σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές και να εντάξουν στη διδασκαλία τους ομαδοσυνεργατικές μεθόδους. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να

δημιουργήσει ένα κλίμα αγάπης και αποδοχής ώστε οι μαθητές να νιώσουν ασφαλείς με την παρουσία του. Απαραίτητες προϋποθέσεις για να γίνει αυτό είναι η υπομονή, η κατανόηση και η ευαισθησία χωρίς φυσικά να αποστερείται η ικανοποίηση που πρέπει να νιώθει το παιδί κατά την διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Οι αρνητικοί χαρακτηρισμοί και η αποδοκιμασία του μαθητή εξαιτίας κάποιας αποτυχημένης προσπάθειάς του, ενισχύει την άσχημη ιδέα που έχει για τον εαυτό του και έτσι οδηγείται τελικά στην αυτοεκληρούμενη προφητεία. Η αποδοκιμασία και η κριτική θα αφορά μόνο στην παραπτωματική πράξη και όχι στον ίδιο το μαθητή. Αν εκφραστεί έμπρακτα η εμπιστοσύνη του εκπαιδευτικού προς το μαθητή συχνά και σε περιοχές εκτός μάθησης τότε είναι εφικτό η σχολική ζωή να γίνει καλύτερη ποιοτικά και η μάθηση αποδοτικότερη. Οι στρατηγικές που προτείνονται για την ενδυνάμωση των μαθητευόμενων, πρέπει να προωθούν την αυτοεκτίμηση και την τροποποίηση του μαθησιακού περιβάλλοντος με επίκεντρο τους μαθητές, σε συναισθηματικό, κοινωνικό και ακαδημαϊκό επίπεδο. Η συνεργασία με την οικογένεια και στον τομέα της αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών θεωρείται απολύτως αναγκαία και για να αποφευχθούν αλληλοσυγκρουόμενοι τρόποι αντιμετώπισης από το σχολείο και από το σπίτι. Το είδος της συνεργασίας καθορίζουν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα συγκεκριμένα άτομα, αλλά και οι δυνατότητες που έχει η οικογένεια (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005).

Οι γονείς καλό θα είναι να μην έχουν το ρόλο του κριτή αλλά να μιλούν ανοιχτά με το παιδί για τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ώστε να βρίσκουν μαζί εναλλακτικές λύσεις. Η ενθάρρυνση του παιδιού για ενασχόληση με αθλήματα και χόμπι που αγαπά, οδηγεί σε αισθήματα επιτυχίας σε αντίθεση με τις συνεχείς αποτυχίες στο σχολείο που οδηγούν τους μαθητές με δυσλεξία στο συμπέρασμα ότι είναι εντελώς ανάξιοι, αφού σε σύγκριση με άλλους συμμαθητές τους φαίνονται ότι

υστερούν. Είναι απαραίτητη η ψυχραιμία και η υπομονή ειδικά σε περιόδους κούρασης για αυτό η αποδοχή των λαθών και η επιβράβευση της ελαχιστοποίησής τους είναι απαραίτητη.

Βιβλιογραφία

- Αθανασιάδη, Ε. (2001). *Η Δυσλεξία και πώς αντιμετωπίζεται, διαφορετικός τρόπος μάθησης διαφορετικός τρόπος διδασκαλίας*. Αθήνα: Καστανιώτη.
- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12: 256–275.
- Ames, C. (1992). Classrooms: goals, structures and student motivation. *Journal of Educational Psychology*, 84, 261–271.
- Anderson, L. W. & Krathwohl, D. R. (2001). *A Taxonomy for Learning. Teaching & Assessing. A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Abridges edition*. New York, Longman.
- Anderson, N.J., 2002. *The role of metacognition in second language teaching and learning*. ERIC Digest. Education Resources Information Centre.
- Anderson, R. C, & Pearson, P. D. (1984). A schema-theoretic view of basic processes in reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 255-292). New York: Longma
- Andrews, N. and Shaw, J. E. H. (1986). The efficacy of teaching dyslexics. *Child: Care, Health and Development*, 12: 53–62.
- Arnold, E., Goldston, D., Walsh, A., Reboussin, B., Daniel, S., Hickman, E., et al. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 33(2), 205–217.
- Baker, L., & Brown, A. L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research* (pp. 353-394). New York: Longman.
- Βάμβουκας, Μ., (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.
- Barkley, R. (2004). *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Nature, Course, Outcomes and Comoridity*. Russell Barkley.

- 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.
- Beitchman, J. H., & Young, A. R. (1997). Learning disorders with a special emphasis on reading disorders: A review of the past 10 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36(8), 1020–1032.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1991). What do referential communication tasks measure? A study of children with specific language impairment. *Applied Psycholinguistics*, 12, 199–215.
- Bishop, D. V. M., & Adams, C. (1992). Comprehension problems in children with specific language impairment: Literal and inferential meaning. *Journal of Speech & Hearing Research*, 35, 119–129.
- Bishop, D. V. M., & Norbury, C. F. (2002). Exploring the borderlands of autistic disorder and specific language impairment: A study using standardised diagnostic instruments. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 43, 917–929.
- Boekaerts, M., & Corno, L. (2005). Self-regulation in the classroom: a perspective on assessment and intervention. *Applied Psychology: An International Review*, 54, 199–231.
- Boetsch, E. A., Green, P. A., & Pennington, B. F. (1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the lifespan. *Development and Psychopathology*, 8, 539–562.
- Bracken, B.A. (Ed) (1996). *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*. New York: Wiley
- Brinton B, Fujiki M.(1982). A comparison of request-response sequences in the discourse of normal and language-disordered children. *Journal of Speech Hear Disord.*47(1):57-62.

- Brown, A. L., Armbruster, B. B., & Baker, L. (1984). The role of metacognition in reading and studying. In J. Orasnu (Ed.), *A decade of reading research: Implications for practice* (pp. 49-75). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bruck, M. (1987). The adult outcomes of children with learning disabilities. *Annals of Dyslexia*, 37(1), 252-263.
- Burden, R., & Burdett, J. (2007). What's in name? Students with dyslexia: Their use of metaphor in making sense of their disability. *British Journal of Special Education*, 34(2), 77-82.
- Cain, K., & Oakhill, J. V., (2006). Profiles of Children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, (76), 683-696.
- Cain, K., Oakhill, J. V., & Bryant, P., (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability and Component Skills. *Journal of Educational Psychology*, 96, (1), 31-42.
- Cardelle-Elawar, M. (1992). Effects of Teaching Metacognitive Skills to Students with low Mathematics Ability. *Teaching & Teacher Education*, Vol. 8, No. 2, pp. 109-121.
- Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety level in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76(3), 651-662.
- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 524-532.
- 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.

- Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). *Should we be using learning styles?: What research has to say to practice*. London: Learning and Skills Research Centre.
- Cohen, A.D., (1998). *Strategies in Learning and Using a Second Language*, London, Longman.
- Cohen, J. (1994). On the differential diagnosis of reading, attentional and depressive disorders. *Annals of Dyslexia*, 44, 165-184.
- Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 279–290.
- Covington, M., & Omelich, C. (1988). Task-oriented versus competitive learning structures: Motivational and performance consequences. *Journal of Educational Psychology*, 7, 1038-1050.
- Cross, D. R., & Paris, S. G. (1988). Developmental and instructional analyses of children's metacognition and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 80(2), 131
- David R. Cross & Scott G. Paris (1988). Developmental and Instructional Analyses of Children's Metacognition and Reading Comprehension, *Journal of Educational Psychology*, Vol. 80, No. 2, 131-142
- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia: Eight case studies in emotional reactions*. London: Cassell.
- Fisher, B. L., Allen, R., & Kose, G. (1996). The relationship between anxiety and problem solving skills in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 439–446.
- Flavell, J. H. (1979). Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive – development inquiry. *American Psychologist*, 34, 906 – 911.
- Flavell, J. H.,(1981). Cognitive monitoring. In W. P. Dickson (Ed.), *Children's Oral Communication Skills*, New York: Academic Press.

- Flavell, J.H., (1970). Developmental studies of mediated memory, in H.W. Reese & L.P. Lipsett (Eds.), *Advances in child development and behavior* (pp. 181-211). New York: Academic Press.
- Frederickson, N., & Jacobs, S. (2001). Controllability Attributions for Academic Performance and the Perceived Scholastic Competence, Global Self-Worth and Achievement of Children with Dyslexia. *School Psychology International*, 22(4), 401-416.
- Frick, P. J., Kamphaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. A. G., Hart, E. L., et al. (1991). Academic underachievement and the disruptive behaviour disorders. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, 289–294.
- Frith, U. (1997), Brain, mind and behavior in dyslexia. In C. Hulme & M. J. Snowling (Eds.), *Dyslexia: Biology, cognition and intervention* (pp. 1–19). London: Whurr.
- Gagatsis, A. (1999). Communicative Interaction Situations Between Children with Symptoms of Dyslexia Constructing Geometrical Figures, *Early Child Development and Care*, 151:1, 29-40.
- Garcia, T., & Pintrich, P. (1994). Regulating motivation and cognition in the classroom: The role of self schemas and self regulatory strategies. In D.H. Schunk, & B. Zimmerman eds.), *Self-regulation of learning and performance: Issues and educational applications* (pp. 127-153). Hillsdale, NJ: Erlbaum
- Gilbert, P. (1992). *Depression: The Evolution of Powerlessness*. Hove: Lawrence Erlbaum.
- Gjessing, H.J. and Karlsen, B. (1989). *A Longitudinal Study of Dyslexia*. New York: Springer
- Goodman, R. (1999). The extended version of the Strengths and Difficulties Questionnaire as a guide to child psychiatric case ness and consequent burden. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, 791-801.

- Gough, P. B., & Turner, W. E. (1986). Decoding, reading, and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10
- Graham, L., & Bellert, A. (2005). Reading comprehension difficulties experienced by students with learning disabilities. *Australian Journal of Learning Difficulties*, 10(2), 71-78.
- Grande, C.G., (1988). Delinquency: The learning disabled student's reaction to academic school failure? *Adolescence*, 223 (89), 209-219.
- Haager, D., & Vaughn, S. (1995). Parent, teacher, peer and self-reports of the social competence of students with learning disabilities. *Journal of Reading Disabilities*, 28, 205–215.
- Hacker, D., Dunlosky, J. & Graesser, A. (Eds.). (1998). *Metacognition in Educational Theory and Practice*, Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Haller, E. P., Child, D. A., & Walberg, H. J. (1988). Can comprehension be taught? A quantitative synthesis of metacognitive studies. *Educational Researcher*, 17(9), 5-8.
- Hannon, B., & Daneman, M., (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93, 103-128.
- Harris, P. L., Kruithof, A., Terwogt, M. M., & Visser, P. (1981). Children's detection and awareness of textual anomaly. *Journal of Experimental Child Psychology*, 31, 212-231.
- Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Hebert, D. J. (1968). Reading comprehension as a function of self-concept. *Perceptual and motor skills*, 27(1), 78-78.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalising behaviour problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111, 127–135

- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29(1), 29–36.
- Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2), 1–13.
- Huntington, D.D. and Bender, W.D. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression and suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 159–166.
- James, William , (1890). *The principles of psychology*, Vol I. , (pp. 1-11). New York, NY, US: Henry Holt and Co, xii, 697 pp.
- Κατσίκη - Γκίβαλου Α., Καλογήρου Τ., Παπαδάτος Γ., Πρωτονοταρίου Σ. & Πυλαρινός Θ. (2010). *Με λογισμό και μ' όνειρο: Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε' και ΣΤ' τάξη δημοτικού*. Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων (Ο.Ε.Δ.Β.)
- Καψάλης, Α. & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.
- Kloomok, S., & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic “discounting,” nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17(2), 140-153.
- Kluwe, R. H. (1982) Cognitive knowledge and executive control, in: D. Griffin (Ed.) *Human mind-animal mind* (New York, Springer), 201–224.
- Knivsberg, A., Reichelt K., & Nødland, M.(1999). Comorbidity, or Coexistence, Between Dyslexia and Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *British Journal of Special Education*, 26(1), 42-47.
- Kobasigawa, A., Ransom, C. G, & Holland, C. J. (1980). Children's knowledge about skimming. *Alberta Journal of Educational Research*, 26, 169-182.

- Lapadat J. C. (1991). Pragmatic Language Skills of Students with Language and/or Learning Disabilities: A Quantitative Synthesis. *J Learn Disabil* 24: 147-158.
- Laskey, L. M. & Hetzel J. C., (2010). *Self-regulated Learning, Metacognition, and Soft Skills: The 21st Century Learner*.
- Lawrence, D. (1973). *Improved Reading Through Counselling* London: Ward Lock
- Lawrence, D. (1996). *Enhancing Self-Esteem in the Classroom*, London: Paul Chapman.
- Lewandowski, L., & Arcangelo, K. (1994). The social adjustment and self-concept of adults with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 27(9), 598-605.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος
- Leonard, L. B. (1998). *Children with specific language impairment*. Boston: MIT Press.
- Loizidou, A. & Mary Koutselini (2007): Metacognitive monitoring: an obstacle and a key to effective teaching and learning, *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 13:5, 499-519.
- Lundberg, I. & Høien, T. (1990). Patterns of information processing skills and word recognition strategies in developmental dyslexia. *Scandinavian Journal of educational research*. Vol 34, I. 3, p. 231-240.
- Maines, B., & Robinson, G. (1995). *You Can.... You KNOW You Can!* Lane Duck Enterprises. Bristol, UK.
- Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και Πράξη της Διδασκαλίας. Στρατηγικές Διδασκαλίας*. Αθήνα: Gutenberg.
- Marsh, H. W., Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2005). Academic self concept, interest, grades, and standardized test scores: reciprocal effects models of causal ordering. *Child development*, 76(2), 397-416.

- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες Μάθησης Ψυχαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Maughan, B., & Carroll, J. (2006). Literacy and mental disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 19, 350–354.
- Maughan, B., & Hagell, A. (1996). Poor readers in adulthood: Psych-social functioning. *Development and Psychopathology*, 8, 457–476.
- Maughan, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M., & Yule, W. (1996). Reading problems and antisocial behaviour: Developmental trends in comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37(4), 405–418.
- Maughan, B., Rowe, R., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2003). Reading problems and depressed mood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(2), 219–229.
- McGee, R., Silva, P., William, S., (1984). Behaviour problems in a population of 7 year old children. Prevalence, stability and types of disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 251-259.
- McKinney, J. D. (1989). Longitudinal research on the behavior characteristics of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 141–150.
- McNulty, M. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 363–381.
- Meadows, S. (1996). *The child as thinker*. London : Routledge.
- Melnick, S.M., & Hinshaw, S.P., (2000). Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: Linkages with social behaviours and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 73-86.
- Mercier L. Pivik, R.T., Busby K (1993). Sleep patterns in reading disabled children sleep, 16(3): 207-215.

- Meyer, M. & Felton, R. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, V 49, N. 1, 283-306.
- Miles, S. B., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, 77(1), 103–117.
- Miles, T. (1996). The inner life of the dyslexic child. In V. P. Varma (Ed.), *The Inner life of children with special needs* (pp. 112–123). London: Whurr Publishers Ltd.
- Miller, C. J., Hynd, G. W., & Miller, S. R. (2005). Children with dyslexia: Not necessarily at risk for elevated internalising symptoms. *Reading and Writing*, 18, 425–436.
- Miller, P. & Kupfermann, A. (2009). The role of visual and phonological representations in the processing of written words by readers with diagnosed dyslexia: evidence from a working memory task. *Annals of Dyslexia*, 59 no1 12-33.
- Miner, A. & Reder, L. M. (1994). A new look at feeling of knowing: its metacognitive role in regulating question answering, in: J. Metcalfe & A. P. Shimamura (Eds) *Metacognition: knowing about knowing* (Cambridge, MA, MIT), 47–70.
- Moffitt, T. E., & Henry, B. (1989). Neuropsychological assessment of executive functions in self-reported delinquents. *Development and Psychopathology*, 1, 105-118.
- Moon, A. J. (2008). *Critical Thinking: An Exploration of Theory and Practice*. Routledge.
- Morrison, G. M., & Cosden, M. A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43–60.

- Morvitz, E., & Motta, R. W. (1992). Predictors of Self-Esteem The Roles of Parent-Child Perceptions, Achievement, and Class Placement. *Journal of Learning Disabilities*, 25(1), 72-80.
- Moss, J. R., & Fox, D. L. (1980). *College-level programs for the learning disabled*. Tulsa, OK: Partners in Publishing.
- Μπότσαρη-Μακρή, Ε. (2001). *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου « ΠΑΤΕΜ II»*. Αθήνα : Ελληνικά Γράμματα.
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978). Children's metacognitive knowledge about reading. *Journal of Educational Psychology*, 70, 680-690.
- Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34, 1435–1448.
- Nation K., CF Norburyi, (2005). Why Reading Comprehension Fails: Insights From Developmental Disorders, *Topics in Language Disorders*, Vol 25, 1 (pp 21 – 32).
- Nation, K., Adams, J.W., Bowyer-Crane, C.A., & Snowling, M.J., (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73(2), 139-158.
- Nietfeld, J. L., & Schraw, G. (2002). The effect of knowledge and strategy explanation on monitoring accuracy. *Journal of Educational Research*, 95, 131-142.
- Oakhill, J. V., Yuill, N., (1996). Higher order factor in comprehension disability: Processes and remediation, in Cornoldi and J.V., Oakhill (Eds.,). *Reading Comprehension difficulties*, (pp.69-92), Mahwah NJ:Erlbaum.
- Orton Dyslexia Society Research Committee. (1994). Operational definition of dyslexia. In C. Scruggs (Ed.), *Perspectives* 20(5): 4.
- Palinscar, A.S., & Ransom, K., (1988). From the mystery spot to the thoughtful spot: The instruction of metacognitive strategies. *The Reading Teacher*, 41, 784-789.

- Palladino, P., Poli, P., Masi, G., & Marcheschi, M. (2000). The relation between metacognition and depressive symptoms in pre-adolescents with learning disabilities: Data in support of Borkows model. *Learning Disability Research and Practice*, 15, 142–148.
- Paris, S. G. & Winograd, P. (1990). Promoting metacognition and motivation of exceptional children. *Remedial and Special Education*, 11(6), 7-15.
- Paris, S. G., & Jacobs, J. E. (1984). The benefits of informed instruction for children's reading awareness and comprehension skills. *Child Development*, 55, 2083-2093.
- Paris, S. G., & Myers, M. (1981). Comprehension monitoring, memory, and study strategies of good and poor readers. *Journal of Reading Behavior*, 13, 5-22.
- Paris, S. G., & Oka, E. R. (1986). Children's reading strategies, metacognition, and motivation. *Developmental Review*, 6, 25-56.
- Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). Becoming a strategic reader. Contemporary, *Educational Psychology*, 8, 293-316.
- Pavlidis G. (1995), "Eye movements: The diagnostic key to dyslexia?" In: A. Gagatsis (Ed.), *Didactics and History of Mathematics*, Erasmus 2011/11, Thessaloniki, 1995, pp.599-614.
- Pavlidis, G. (1985). Eye movement in dyslexia. *Journal of Learning Difficulties*, 18 (1), 42-50.
- Perfetti , C.A., & Hogaboam, T.W., (1975). The relationship between single word decoding and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 67, 461-469.
- Perfetti , C.A., Landi, N., & Oakhill, J., (2007). The Acquisition of Reading Comprehension Skill, in M. Snowling & C., Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*, Blackwell Publishing, pp. 227-247.

- Pintrich, P. R. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 452–494). San Diego: Academic.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. *Educational Psychology Review*, 16, 385–407.
- Pintrich, P. R. and De Groot, E. V. (1990). Motivational and Self-Regulated Learning Components of Classroom Academic Performance. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 33-40.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δυσλεξία : ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πόρποδας, Κ.Δ. (1993), *Δυσλεξία η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση)*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Πόρποδας, Δ. Κ. (1981). *Δυσλεξία : η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου : ψυχολογική θεώρηση*. Αθήνα: Μορφωτική.
- Πόρποδας, Δ. Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Ιδίου.
- Pressley, M., Forrest-Pressley, D. L., Elliot-Faust, D., Miller, G. (1985). *Children's We of Cognitive Strategies, and What to Do if They can't be Taught*. New York: Springer-Verlag.
- Raphael, T. E., & Pearson, P. D. (1985). Increasing students' awareness of sources of information for answering questions. *American Educational Research Journal*, 22, 217-236.
- Resnick, L. (1981). Instructional psychology. *Annual Review of Psychology*, 32, 659-704.
- Riddick, B., M. Farmer, and C. Sterling. (1997). *Students and dyslexia: Growing up with a specific learning difficulty*. London: Whurr.

- Ridsdale, J. (2004). Dyslexia and self-esteem. In *The study of dyslexia* (pp. 249-279). Springer US.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M., Schooler, C., & Schoenbach, C. (1989). Self-esteem and adolescent problems: *Modeling reciprocal effects*. *American Sociological Review*, 54, 1004–1018.
- Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18(3), 203-212.
- Rourke, B.P., & Fuerst, D.R. (1991). *Learning disabilities and psychosocial functioning: A neuropsychological perspective*. New York: Guilford Press.
- Ρούσσος, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Rutter, M., & Yule, W. (1970). Reading retardation and antisocial behaviour. In M. Rutter, J. Tizard, & K. Whitmore (Eds.), *Education health and behaviour* (pp. 240–255). London: Longmans.
- Ryan, E. B. (1981). Identifying and remediating failures in reading comprehension: Toward an instructional approach for poor comprehenders. In T. G. Waller & G. E. MacKinnon (Eds.), *Advances in reading research* (Vol. 3, pp. 223-261). New York: Academic.
- Ryan, M. (1994). *The other sixteen hours*. Baltimore, MD: Orton Dyslexia Society.
- Samuels, S. J., & Kamil, M. L. (1984). Models of the reading process. In P. D. Pearson (Ed.), *Handbook of reading research*. New York: Longman.
- Schalock, R. L. (1996). Reconsidering the conceptualization and measurement of quality of life. In R. L. Schalock (Ed.), *Quality of life: Conceptualization and measurement* (Vol. 1, pp. 123–139). Washington, DC: American Association on Mental Retardation.

- Schonfeld, I.S. (1990). A developmental perspective and antisocial behavior: Cognitive functioning. *American Psychologist*, Vol 45(8), 983-984.
- Schonfeld, I.S. , Shaffer, D, O'Connor, P & Portnoy, S. (1988). Conduct Disorder and Cognitive Functioning: Testing Three Causal Hypotheses. *Child Development* Vol. 59, No. 4 pp. 993-1007.
- Schraw, G. & Moshman, D. (1995). Metacognitive theories. *Educational Psychology Review*, 7(4), 351-371.
- Schraw, G. (1998). Promoting general metacognitive awareness. *Instructional Science*, 26, 113-125.
- Schraw, G., Crippen, K. J., & Hartley, K. (2006). Promoting self-regulation in science education: Metacognition as part of a broader perspective on learning. *Research in Science Education*, 36, 111-139.
- Seigneuric, A.S., Ehrlich, M.F., Oakhill, J.V., & Yuill, N.M., (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing*, 13, 81-103.
- Selikowitz. M (1993) *Dyslexia & other learning difficulties*. United States of America: Oxford University Press.
- Σιγάλα, Β., Τσαλίκης, Π., & Ρέζου, Ι. (2003). Νέοι μέθοδοι υποβοήθησης μαθησιακών δεξιοτήτων σε δυσλεκτικά παιδιά. Στο: Π. Γλύκας, Μ. & Καλομοίρης, Γ. (Επιμ), *Διαταραχές Επικοινωνίας και Λόγου: πρόληψη, Έρευνα, Παρέμβαση και Νέες Τεχνολογίες στην Υγεία* (σελ.195-199). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Shankweiler, D., Crain, S., Katz, L., Fowler, A. E., Liberman, A. M., Brady, S. A., ... & Shaywitz, B. A. (1995). Cognitive profiles of reading-disabled children: Comparison of language skills in phonology, morphology, and syntax. *Psychological Science*, 149-156.
- Simmons, F.; Singleton, C.(2000). The reading comprehension abilities of dyslexic students in higher education , *Dyslexia*, Volume 6, Number 3, pp. 178-192(15).

- Snowling, M. J., Muter, V., & Carrol, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: A followup in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 48(6), 609–618.
- Snowling, M.(1980). The development of grapheme-phoneme correspondences in normal and dyslexic readers. *Journal of Experimental Child Psychology*, 29,294-305).
- Σπαντιδάκης, Ι., (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα,: Ατραπός.
- 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.
- Speen, O., (1987). Learning disabled children growing up: A follow up study into adulthood. Lisse: Swets and Seitlinger.
- Sperling, R. A., Howard, B. C., Staley, R., & Murphy, C. (2002). Measures of children's knowledge and regulation of cognition. *Contemporary Educational Psychology*, 27, 51-79.
- Spooner, A.L.R., Baddeley, A.D., Gathercole, S.E., (2004). Can reading accuracy and comprehension be separated in the Neale Analysis of Reading Ability? *British Journal of Educational Psychology*, 74, 187-204.
- Stampoltzis, A., Antonopoulou, E., Zenakou, E., & Kouvava, S. (2010). Learning sensory modalities and educational characteristics of Greek dyslexic and non-dyslexic university students. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(2), 561-580.
- Stanovich, K. E. (1980). Toward an interactive-compensatory model of individual differences in the development of reading fluency. *Reading Research Quarterly*, 16, 32-71.
- Stanovich, K.E., (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundation and New Frontiers*, Guilford Press.

- Στάσιнос, Δ. Π. (1993). *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. Π. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Suárez Reveiro, J. M., Gonzales Cabanach, R., & Valle Arias, A. (2001). Multiple-goal pursuit and its relation to cognitive, self-regulatory, and motivational strategies. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 561–572.
- The International Dyslexia Association, (2004). Social and emotional problems related to dyslexia. *IDA Fact Sheets On Dyslexia and Related Language-Based Learning Differences*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του IDA, <http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/SocialandEmotionalProblems.pdf> (5-1-2012).
- The International Dyslexia Association, (2008). Definition of Dyslexia. *IDA Fact Sheets On Dyslexia and Related Language-Based Learning Differences*. Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα του IDA, <http://www.interdys.org/ewebeditpro5/upload/Definition.pdf> (5-1-2012).
- Τάνταρος, Σ. (2006). Οι δυσκολίες μάθησης των παιδιών και ο εκπαιδευτικός στην ψυχαναλυτική οπτική. *Επιστήμες Αγωγής*, 3, σελ. 117-124.
- Τανός, Χ. (2004). *Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή : ένα συνοπτικό βοήθημα για τον εκπαιδευτικό*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Taylor E. Nancy (1983): Metacognitive ability: A Curriculum Priority. *Reading Psychology*, 4:3, 269-278.
- Taylor, B., Harris, L., Pearson, P.D., Garcia, G., (1995). *Reading difficulties: Instruction and assessment*, Second edition, McGraw-Hill Inc.
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho- social functioning: an exploratory study of the role of self esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327.

- Thiede, K. W., Anderson, M. C., & Theriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology*, 95, 66-73.
- Thomson, P. (1997). Dyslexia - Whose problem? In P. Thomson & P. Gilchrist (eds.), *Dyslexia: A multidisciplinary approach*. London: Chapman and Hall.
- Torgesen, J. K., (1994). Issues in the assessment of executive function: An information processing perspective, in G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 143-162). Baltimore: Brookes.
- Troia, G. A. (2011). How Might Pragmatic Language Skills Affect the Written Expression of Students with Language Learning Disabilities? *Lippincott Williams & Wilkins*, 31(1):40-53.
- Trzesniewski, K. H., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, B., & Maughan, B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: New evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Development*, 77(1), 72–88.
- Τσιρίκος, Γ. & Πονήρου, Π., (2010). Οι μεταγνωστικές δεξιότητες των μαθητών στα Αναλυτικά Προγράμματα. Στην δευτεροβάθμια Επαγγελματική και Τεχνολογική Εκπαίδευση. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.)*, 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω πώς να μαθαίνω», 7-9 Μαΐου 2010.
- Veater, H. M., Plester, B. and Wood, C. (2011). Use of text message abbreviations and literacy skills in children with dyslexia. *Dyslexia*, 17: 65–71.
- Veenman, M. V. J. et al., (2006). Metacognition and learning: conceptual and methodological considerations. *Metacognition Learning* 1: 3–14, DOI 10.1007/s11409-006-6893-0.
- Vellutino, F. R. (1979). *Dyslexia: Theory and research* (pp. 74-81). Cambridge, MA: MIT press.

- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J. and Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): what have we learned in the past four decades?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45: 2–40.
- Weiner, B. (1986). *An attributional theory of achievement motivation and emotion*. New York: Springer.
- White, B. Y., & Frederiksen, J. R. (1998). Inquiry, modeling, and metacognition: Making science accessible to all students. *Cognition & Instruction*, 16(1), 3-118.
- Whitebread, D., Coltman, P., Pasternak, D. P., Sangster, C., Grau, V., Bingham, S., Almeqdad, Q., & Demetriou, D. (2009). The development of two observational tools for assessing metacognition and self-regulated learning in young children. *Metacognition and Learning*, 4(1), 63-85.
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric comorbidity in children & adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1039–1048.
- Winne, P. H. (1996). A metacognitive view of individual differences in self-regulated learning. *Learning and Individual Differences*, 8, 327–353.
- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist*, 38, 189–205.
- Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. (2010). Με λογισμό και μ' όνειρο: Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη δημοτικού. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.
- Zelege*, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170.
- Zimmerman, B. J. (2000). Attaining self-regulation: a social cognitive perspective. In M. Boekaerts, P. R. Pintrich, & M. Zeidner (Eds.), *Handbook of self-regulation* (pp. 13–39). San Diego: Academic.

- Zimmerman, B. J., & Kitsantas, A. (2005). The hidden dimension of personal competence: self-regulated learning and practice. In A. J. Elliot, & C. S. Dweck (Eds.), *Handbook of competence and motivation* (pp. 509–526). New York: Guilford.
- Zimmerman, B. J., & Martinez-Pons, M. (1990). Student differences in self-regulated learning: relating grade, sex and giftedness to self-efficacy and strategy use. *Journal of Educational Psychology*, 82, 51–59.
- Zimmerman, B.J. (2002). Becoming a self-regulated learner: An overview. *Theory into Practice*, 41 (2), 64-70.

Παράρτημα

ΧΑΡΟΚΟΠΕΙΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΤΜΗΜΑ ΟΙΚΙΑΚΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ & ΟΙΚΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΡΕΥΝΑ: Δεξιότητες γραπτής επικοινωνίας και ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά σε μαθητές με και χωρίς δυσλεξία

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελεί μέρος διπλωματικής εργασίας που διεξάγεται στο πλαίσιο του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εκπαίδευση και Πολιτισμός» του Χαροκοπείου Πανεπιστημίου με κατεύθυνση «Παιδαγωγική Ψυχολογία και Εκπαιδευτική Πράξη». Η έρευνα εκπονείται σχετικά με τις δεξιότητες της γραπτής επικοινωνίας και τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με και χωρίς δυσλεξία. Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να εντοπίσει τις διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες μαθητών, τόσο στη γραπτή επικοινωνία όσο και στα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά.

Παρακαλούμε όπως επιτραπεί η χορήγηση του ερωτηματολογίου στους μαθητές του σχολείου σας. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο, οι απαντήσεις θεωρούνται εμπιστευτικές και θα χρησιμοποιηθούν για επιστημονικούς σκοπούς. Με δεδομένο ότι η συμβολή σας στη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας είναι καθοριστική, σας παρακαλώ να αφιερώσετε μία διδακτική σας ώρα προκειμένου να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο από τους μαθητές της Ε΄και ΣΤ΄ Δημοτικού.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας στην προσπάθειά μου.

Με εκτίμηση,

Γεωργοβρεττάκου Σταματίνα

gbtmatina@gmail.com

ΣΗΜΕΙΩΣΗ : Εάν επιθυμείτε να σας κοινοποιηθούν τα αποτελέσματα της

έρευνας παρακαλώ συμπληρώστε ένα e-mail.....

[Η θλιμμένη αγελάδα]

Ζούσε κάποτε στην Ισπεπονία ένας διάσημος ταυρομάχος, ο Ελ Πεπόλδο. Ένα πρωινό δέχτηκε την επίσκεψη μιας πολύ θλιμμένης αγελάδας, της Αμαλασούνθας. Η συζήτηση μαζί της τον οδήγησε σε σοβαρές αποφάσεις που άλλαξαν ριζικά τη ζωή του.

Ήταν συμπαθητική και σεμνή αγελάδα. Φορούσε βέλο*, μαύρη κορδέλα πένθους γύρω από το λαιμό και έμοιαζε πολύ δυστυχισμένη, λες κι ένα μεγάλο κακό την είχε βρει.

– Καλημέρα, κύριε ταυρομάχε, πρόφερε δειλά, ζητώ συγγνώμη που σας ενοχλώ!
– Μα τι λέτε, κυρία μου, αγελάδα μου, θέλω να πω. Περάστε! Καθίστε! Θα πάρετε κάτι;

– Όχι, ευχαριστώ! Μου έχει κοπεί η όρεξη. Δε βάζω μπουκιά στο στόμα μου! Είμαι η Αμαλασούνθα, η χήρα του ταύρου που σκοτώσατε προχτές στις ταυρομαχίες!

– Μη μου πείτε!

– Γιατί μου το κάνατε αυτό, έλεγε με λυγμούς που την έπνιγαν. Γιατί τον σκοτώσατε; Ποιός θα φροντίζει τώρα τα μοσχαράκια μας; Θα πάρουν τον κακό δρόμο!

– Ησυχάστε, κυρία μου! Σπαράζει η καρδιά μου να σας ακούω! Είπε ο Ελ Πεπόλδο ταραγμένος. Λυπάμαι! Ό,τι έγινε, έγινε! Θα ξαναφτιάξετε τη ζωή σας μ' έναν άλλον ταύρο!

– Εγώ μόνο τον Εβούλσιο αγαπούσα!

– Εβούλσιο; Είπατε Εβούλσιο;

– Ναι!

– Μα δεν ταυρομάχησα με τον Εβούλσιο προχτές. Έγινε μια αλλαγή την τελευταία στιγμή! Μονομάχησα μ' έναν άλλον ταύρο!

– Ω! Τι ευτυχία! Διάβασα στις εφημερίδες ότι ο ταυρομάχος σκότωσε τον ταύρο στο δεύτερο γύρο και νόμισα πως ήταν ο καλός μου! Πόσο χαίρομαι!

– Δε βαριέστε!... Αλλά ξέρετε... με τον Εβούλσιο θα ταυρομαχήσω σήμερα, και όχι να το παινευτώ, αλλά συνήθως νικάω!

– Μη μου το κάνετε αυτό, κύριε ταυρομάχε, παρακάλεσε.

– Πώς να μην το κάνω; Αυτή είναι η δουλειά μου! Πώς θα βγάλω αλλιώς λεφτά; Πώς θα αγοράζω παγωτά για να τρώω, και βεντάλιες για να χαρίζω στη Ροζίτα Ντολορές, την καλή μου;

– Μην το κάνετε αυτό! Σκεφτείτε τα μοσχαράκια μας που θα μείνουν ορφανά! Δε θα πεινάσετε ποτέ! Θα σας δίνω εγώ γάλα παχύ κάθε πρωί για να φτιάχνετε παγωτό και ο Εβούλσιος που είναι έξυπνος, θα μάθει να παίζει πίπιζα! Θ' ανοίξουμε τσίρκο! Θα βγάζουμε με το τσουβάλι λεφτά.

Η Αμαλασούνθα σώπασε. Περίμενε μ' αγωνία την απάντηση του ταυρομάχου.

– Εντάξει, είπε στο τέλος. Σύμφωνα! Στο κάτω κάτω δεν είναι και τόσο ευγενική απασχόληση να σκοτώνεις ταύρους σε όλη σου τη ζωή! Έχω υπογράψει όμως συμβόλαιο. Πρέπει να βρω κάποια δικαιολογία για να μην ταυρομαχήσω! Εσείς τι λέτε;

– Να κάνετε τον άρρωστο! Ο αγώνας θ' αναβληθεί! Μετά θ' αγοράσετε τον Εβούλσιο και θα βάλουμε μπροστά το σχέδιό μας!

– Πολύ καλή ιδέα! Είπε συγκινημένος ο ταυρομάχος. Αυτό θα κάνω! Ολέ!

– Και χωρίς να χάνει ώρα, έβγαλε τη στολή του, φόρεσε τις πιτζάμες του και ξάπλωσε στο κρεβάτι.



Κυκλώστε τη σωστή απάντηση:

1) Τι ζήτησε η Αμαλασούνθα από τον ταυρομάχο;

- (α) εξηγήσεις για το θάνατο του άντρα της.
- (β) λεφτά για εκείνη και τα παιδιά της.
- (γ) να σκοτώσει άλλο ταύρο.
- (δ) μια μερίδα γρασίδι.

2) Ο ταυρομάχος όταν άκουσε την αγελάδα ένιωθε:

- α. χαρά
- β. αδιαφορία
- γ. ταραχή και λύπη
- δ. θυμό

3). Τι θα κάνει ο Ελ Πεπόλδο για να μην πάει στην δουλειά;

- (α) Θα κάνει ότι νυστάζει;
- (β) Θα αργήσει να πάει στην αρένα;
- (γ) Θα πάει στο τσίρκο;
- (δ) Θα κάνει τον άρρωστο;

4. Τι θα γινόταν αν ο ταυρομάχος σκότωνε τον Εβούλσιο;

5) Εσείς τι θα κάνατε για να αποφύγετε την ταυρομαχία αν ήσασταν ο Ελ Πεπόλδο;

Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel)

Για κάθε θέμα, σημειώστε **Ποτέ, μερικές φορές ή πάντα** Θα μας βοηθούσε αν απαντούσατε σε όλα τα θέματα όσο καλύτερα μπορείτε ακόμα και αν δεν είστε απόλυτα σίγουρος/η ή το θέμα φαίνεται αστειό! Παρακαλούμε να απαντήσετε βασιζόμενοι στο πώς ήταν τα πράγματα για σας κατά τους τελευταίους έξι μήνες.

Το όνομα σου

Αγόρι/Κορίτσι

Ημερομηνία Γέννησης.....

	Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα
Προσπαθώ να είμαι καλός με τους άλλους ανθρώπους. Με νοιάζουν τα συναισθήματά τους	☐	☐	☐
Είμαι ανήσυχος/η. Δεν μπορώ να καθίσω ήσυχα για πολλή ώρα	☐	☐	☐
Έχω συχνά πονοκεφάλους, πόνο στο στομάχι ή αδιαθεσία	☐	☐	☐
Συνήθως μοιράζομαι με τους άλλους πράγματα όπως φαγητό, παιχνίδια, στυλό κτλ	☐	☐	☐
Θυμώνω πολύ και συχνά χάνω τη ψυχραιμία μου	☐	☐	☐
Συνήθως είμαι μόνος/η. Γενικά παίζω μόνος/η ή μένω με τον εαυτό μου	☐	☐	☐
Συνήθως είμαι υπάκουος. Κάνω αυτό που μου ζητάνε.	☐	☐	☐
Έχω άγχος, ανησυχώ πολύ	☐	☐	☐
Βοηθώ κάποιον αν έχει χτυπήσει, είναι αναστατωμένος ή νιώθει άρρωστος.	☐	☐	☐
Συνεχώς στριφογυρίζω και κουνιέμαι	☐	☐	☐
Έχω ένα/μία ή περισσότερους/ες καλούς/ες φίλους/ες	☐	☐	☐
Μπλέκω σε καυγάδες εύκολα. Μπορώ να αναγκάζω τους άλλους να κάνουν αυτό που θέλω	☐	☐	☐
Αισθάνομαι συχνά δυστυχισμένος, απογοητευμένος ή κλαίω	☐	☐	☐
Τα άτομα της ηλικίας μου γενικά με συμπαθούν	☐	☐	☐
Είμαι συχνά αφηρημένος/η, δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ	☐	☐	☐
Είμαι νευρικός/ή σε νέες καταστάσεις. Χάνω εύκολα την αυτοπεποίθησή μου	☐	☐	☐
Είμαι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά	☐	☐	☐
Συχνά με κατηγορούν ότι λέω ψέματα ή κάνω ζαβολιές	☐	☐	☐
Τα άλλα παιδιά με κοροϊδεύουν ή με φοβίζονται	☐	☐	☐
Συχνά προσφέρομαι να βοηθήσω τους άλλους (Γονείς, καθηγητές, παιδιά)	☐	☐	☐
Σκέφτομαι πριν κάνω κάτι	☐	☐	☐
Παίρνω πράγματα από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού που δεν είναι δικά μου	☐	☐	☐
Τα πηγαίνω καλύτερα με τους μεγάλους παρά με τα παιδιά της ηλικίας μου	☐	☐	☐
Έχω πολλούς φόβους, τρομάζω εύκολα	☐	☐	☐
Είμαι συγκεντρωμένος και τελειώνω τη δουλειά που κάνω.	☐	☐	☐

Υπογραφή.....

Ημερομηνία.....

Ευχαριστούμε πολύ για τη βοήθεια

© Robert Goodman, 2005

Παρακάτω θα βρεις μία σειρά από προτάσεις που μιλούν για τον τρόπο με τον οποίο διαβάζεις τα μαθήματά σου και κάνεις τις εργασίες σου στο σπίτι ή στο σχολείο. Για καθεμιά από τις προτάσεις αυτές, κύκλωσε την απάντηση που περιγράφει καλύτερα αυτό που ταιριάζει σε σένα. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Απάντησε όσο πιο ειλικρινά και αυθόρμητα μπορείς.

Μην ξεχάσεις να απαντήσεις σε όλες τις προτάσεις!

1. Ξέρω πότε καταλαβαίνω το μάθημα.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα
2. Μπορώ να κάνω τον εαυτό μου να μάθει όταν χρειάζεται.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα
3. Προσπαθώ να χρησιμοποιώ τρόπους διαβάσματος που τους έχω δοκιμάσει και ξέρω ότι με έχουν βοηθήσει κι άλλες φορές.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα
4. Ξέρω ότι ο δάσκαλος περιμένει από μένα να μάθω.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα
5. Μαθαίνω καλύτερα όταν γνωρίζω ήδη κάτι για το μάθημα.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα
6. Όταν έχω απορίες στο μάθημα σηκώνω το χέρι μου και κάνω ερώτηση.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα
7. Σχεδιάζω εικόνες ή σχήματα για να καταλάβω καλύτερα αυτό που πρέπει να μάθω.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα
8. Όταν τελειώνω τα μαθήματά μου ρωτάω τον εαυτό μου αν έμαθα αυτό που έπρεπε να μάθω.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα
9. Σκέφτομαι ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι για να λύσω ένα πρόβλημα και μετά επιλέγω τον καλύτερο.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα
10. Σκέφτομαι πρώτα τι πρέπει να μάθω από το μάθημα και μετά αρχίζω να διαβάζω.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα
11. Ρωτάω τον εαυτό μου αν τα πηγαίνω καλά όταν μαθαίνω κάτι καινούριο.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα
12. Προσέχω και θυμάμαι τις σημαντικές πληροφορίες.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα
13. Μαθαίνω περισσότερα όταν το μάθημα ή η εργασία που πρέπει να κάνω με ενδιαφέρει.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα
14. Όταν δεν καταλαβαίνω το μάθημα στην τάξη ρωτάω το δάσκαλό μου και του ζητάω να μου το εξηγήσει.	Ποτέ	Μερικές φορές	Πάντα

Ερωτηματολόγιο

Οι παρακάτω ερωτήσεις αναφέρονται στο πώς αντιλαμβάνεσαι τον εαυτό σου. Δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις.

Ας δούμε ένα παράδειγμα για το πώς θα απαντήσεις στις ερωτήσεις.

Απόλυτα μου ταιριιάζει	Μάλλον μου ταιριιάζει			Μάλλον μου ταιριιάζει	Απόλυτα μου ταιριιάζει	
☐	☐	Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους.	☐	☐

Στο παράδειγμα περιγράφονται δύο τύποι παιδιών και θα θέλαμε να ξέρουμε ποιος από τους δύο σου ταιριιάζει. Για να απαντήσεις στις ερωτήσεις:

- Πρώτα, θέλουμε να αποφασίσεις αν ταιριιάζεις με τον τύπο του παιδιού που περιγράφεται στο **αριστερό μέρος** ή με τον τύπο που περιγράφεται στο **δεξιό μέρος**.
- Αφού αποφασίσεις ποιος από τους δύο τύπους παιδιού σου ταιριιάζει, σκέψου στη συνέχεια πόσο σου ταιριιάζει ο τύπος αυτός: **απόλυτα σου ταιριιάζει** ή **μάλλον σου ταιριιάζει**.
 - Αν **απόλυτα σου ταιριιάζει**, βάλε ένα ✕ στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη «Απόλυτα μου ταιριιάζει».
 - Αν **μάλλον σου ταιριιάζει**, βάλε ένα ✕ στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη «Μάλλον μου ταιριιάζει».

ΠΡΟΣΟΧΗ: Σε κάθε ερώτηση πρέπει να βάλεις ✕ σε **ένα μόνο** από τα τέσσερα τετράγωνα.

Να απαντήσεις μια-μια όλες τις παρακάτω ερωτήσεις τσεκάροντας το τετράγωνο που ταιριιάζει σε σένα.

	Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει				Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
1			Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στη σχολική τους εργασία	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι δεν είναι και τόσο καλά στη σχολική τους εργασία		
2			Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά κάνουν πολύ εύκολα φίλους		
3			Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται <u>δεν</u> είναι καλός	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται είναι καλός		
4			Μερικά παιδιά είναι συχνά δυσαρεστημένα με τον εαυτό τους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά είναι αρκετά ευχαριστημένα με τον εαυτό τους		
5			Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δεν είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα μαθήματα του σχολείου όπως οι συνομήλικοί τους.		
6			Μερικά παιδιά έχουν πολλούς φίλους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν πολλούς φίλους		
7			Μερικά παιδιά συνήθως κάνουν αυτό που είναι σωστό	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> κάνουν αυτό που είναι σωστό		
8			Σε μερικά παιδιά <u>δεν</u> αρέσει η ζωή που κάνουν	ΟΜΩΣ	Σε άλλα παιδιά αρέσει η ζωή που κάνουν		
9			Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν τη σχολική τους εργασία	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά τελειώνουν γρήγορα τη σχολική τους εργασία		
10			Μερικά παιδιά θα ήθελαν να έχουν περισσότερους φίλους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά έχουν τόσους φίλους όσους θα ήθελαν		
11			Μερικά παιδιά συνήθως βρίσκουν τον μπελά τους με αυτά που κάνουν	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συνήθως <u>δεν</u> κάνουν πράγματα που τα βάζουν σε μπελάδες		
12			Μερικά παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους ως άτομο	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους		

	Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει				Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
13			Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους		
14			Μερικά παιδιά θα ήθελαν να τα συμπαθούν περισσότεροι συνομήλικοί τους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι τα συμπαθούν οι περισσότεροι από τους συνομηλίκους τους		
15			Μερικά παιδιά <u>συχνά</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>σπάνια</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν		
16			Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα περισσότερα πράγματα στη ζωή τους τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι πολλά πράγματα στη ζωή τους <u>δεν</u> τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους		
17			Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά σχεδόν πάντα βρίσκουν τις σωστές απαντήσεις		
18			Μερικά παιδιά είναι δημοφιλή ανάμεσα στους συνομηλίκους τους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δεν είναι και τόσο δημοφιλή		
19			Μερικά παιδιά συμπεριφέρονται πολύ καλά	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους		
20			Μερικά παιδιά δεν είναι πολύ ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους		

ΤΑΞΗ ΗΛΙΚΙΑ ΦΥΛΟ Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ

Ο ΠΑΤΕΡΑΣ ΣΟΥ ΕΧΕΙ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ:		Η ΜΗΤΕΡΑ ΣΟΥ ΕΧΕΙ ΤΕΛΕΙΩΣΕΙ:	
Μερικές τάξεις του Δημοτικού		Μερικές τάξεις του Δημοτικού	
Δημοτικό		Δημοτικό	
Γυμνάσιο		Γυμνάσιο	
Λύκειο		Λύκειο	
ΤΕΙ		ΤΕΙ	
ΑΕΙ		ΑΕΙ	
Μεταπτυχιακό		Μεταπτυχιακό	

ΠΟΙΟΣ ΕΙΝΑΙ Ο ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΤΗΣ ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑΣ ΣΟΥ;

ΠΟΙΑ ΕΙΝΑΙ Η ΒΑΘΜΟΛΟΓΙΑ ΣΟΥ ΣΤΗ ΓΛΩΣΣΑ; ΚΑΙ ΣΤΑ
ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΑ;