



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
—ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837—

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ  
ΕΠΙΣΤΗΜΕΣ ΤΗΣ ΑΓΩΓΗΣ  
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ

Η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών  
ηλικίας 11-12 ετών σε σχέση με την αποδοχή-απόρριψη  
από τον/την εκπαιδευτικό

---

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Μαρία Θεοδωροπούλου  
Α.Μ.: 215178

Επιβλέπουσα: Μαρία Μαλικιώση-Λοΐζου  
Συνεπιβλέποντες: Ευαγγελία Γαλανάκη, Κωνσταντίνος Μαλαφάντης

ΑΘΗΝΑ 2018



*«Μόνο ένα πράγμα έχει σημασία: να ζήσεις τη ζωή σου καλά και ευτυχισμένος. Ακολούθησε τη φωνή της καρδιάς σου, ακόμα και αν σε οδηγεί έξω από το μονοπάτι των δειλών ψυχών. Μη γίνεις σκληρόκαρδος και πικρόχολος, ακόμα και αν η ζωή σε βασανίζει μερικές φορές»*

(Ράϊχ, 2014: 171).





Μια συχνή τεχνική του Carl Jung ήταν να δίνει στους ασθενείς του την δυνατότητα να ζωγραφίσουν «*mandala*», ένα από τα οποία παρουσιάζεται στην εικόνα. Όπως υποστήριζε ο Jung (1959), το *mandala* είναι η ψυχολογική έκφραση του συνόλου του εαυτού και μάλιστα η τέλεια συμβολική απεικόνιση του. Όπως αναφέρει χαρακτηριστικά ο Jung (1972:77): «Τα περισσότερα *mandala* έχουν έναν διαισθητικό, μη λογικό χαρακτήρα και, μέσω του συμβολικού τους περιεχομένου, ασκούν μια αναδρομική επίδραση στο ασυνείδητο. Επομένως, έχουν μια "μαγική" σημασία όπου η πιθανή αποτελεσματικότητα τους ποτέ δεν αισθάνθηκε αισθητά από τον ασθενή».

Αυτή η «μαγική» σημασία του *mandala* μπορεί να παραλληλιστεί με την θεραπευτική αξία της σχέσης μαθητή-δασκάλου. Στη βάση αυτής της σχέσης είναι η άνευ όρων αποδοχή του μαθητή από το δάσκαλο, η οποία έχει τόσο επίδραση στην αυτοεκτίμηση του όσο και στην προσωπικότητα του. Η αποδοχή του δασκάλου σε όλα τα παιδιά -όχι μόνο στα δυσλεκτικά- αποτελεί μια «μαγική» επίδραση στο ασυνείδητο του μαθητή που πιθανώς να μην το αντιληφθεί ποτέ.



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ.....	11
ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .....	13
ΚΥΡΙΟΤΕΡΕΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	15
ΠΕΡΙΛΗΨΗ .....	17
ABSTRACT .....	19
ΕΙΣΑΓΩΓΗ .....	21
ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ.....	23
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ .....	25
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΔΥΣΛΕΞΙΑ.....	29
1.1. Εισαγωγή .....	29
1.2. Εννοιολογικό πλαίσιο .....	30
1.3. Μάθηση και διαταραχές της .....	31
1.3.1. Θέματα ορισμού και εννοιών .....	32
1.4. Κατηγοριοποίηση Μαθησιακών Διαταραχών .....	35
1.5. Διαταραχή της Ανάγνωσης (Δυσλεξία) .....	38
1.5.1. Ορολογία και αποσαφήνιση του όρου .....	39
1.5.2. Ορισμοί.....	40
1.6. Θεωρητικές προσεγγίσεις ερμηνείας της αναγνωστικής διαταραχής .....	43
1.6.1. Το Ιατρικό Μοντέλο .....	43
1.6.2. Το Ψυχο-Παιδαγωγικό Μοντέλο.....	45
1.6.3. Το Ψυχαναλυτικό Μοντέλο.....	48
1.7. Χαρακτηριστικά παιδιών με αναγνωστική διαταραχή κατά τη σχολική ηλικία.....	51
1.7.1. Μαθησιακό επίπεδο .....	51
1.7.2. Ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.....	54
1.8. Διάγνωση της αναγνωστικής διαταραχής στην ελληνική πραγματικότητα .....	55
1.9. Συμπεράσματα.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ: ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ Η΄ ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ .....	61
2.1. Εισαγωγή .....	61
2.2. Εννοιολογικό πλαίσιο .....	62
2.3. Έννοια του εαυτού και θεωρητικές προσεγγίσεις της.....	63
2.3.1. Θέματα ορισμού και εννοιών .....	67

2.4.	Αυτοεκτίμηση .....	70
2.4.1.	Ορισμοί.....	70
2.4.2.	Όψεις αυτοεκτίμησης .....	73
2.5.	Θεωρητικές προσεγγίσεις για την αυτοεκτίμηση .....	75
2.5.1.	Η προσέγγιση της επάρκειας/ικανότητας (competence).....	76
2.5.2.	Η προσέγγιση της αξίας (worthiness) .....	78
2.5.3.	Η προσέγγιση της ικανότητας (competence) και της αξίας (worthiness) .....	79
2.6.	Η αυτοεκτίμηση στη μέση παιδική ηλικία .....	80
2.6.1.	Θεμέλια της αυτοεκτίμησης .....	83
2.7.	Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα δυσλεκτικών παιδιών και μη δυσλεκτικών παιδιών: Αυτοεκτίμηση.....	88
2.8.	Συμπεράσματα .....	92
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3:	ΑΠΟΔΟΧΗ-ΑΠΟΡΡΙΨΗ ΑΠΟ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ .....	95
3.1.	Εισαγωγή .....	95
3.2.	Εννοιολογικό πλαίσιο.....	96
3.3.	Θεωρίες της αποδοχής και της απόρριψης .....	97
3.4.	Αποδοχή-Απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό .....	100
3.4.1.	Ο ρόλος της Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες .....	102
3.4.2.	Ο ρόλος της Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό στην αυτοεκτίμηση των μαθητών .....	104
3.4.3.	Η σχέση μαθητή-δασκάλου .....	105
3.5.	Συμπεράσματα .....	110
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ:	ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....	113
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4:	ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	117
4.1.	Εισαγωγή .....	117
4.2.	Γενικά στοιχεία της έρευνας .....	118
4.3.	Σκοπός - στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα.....	119
4.4.	Δειγματοληψία.....	121
4.5.	Μέσα συλλογής δεδομένων .....	123
4.6.	Ζητήματα οργάνωσης: Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίων .....	128
4.7.	Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων .....	130
4.8.	Συμπεράσματα .....	130
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5:	ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ .....	135



5.1. Εισαγωγή .....	135
5.2. Έλεγχος αξιοπιστίας και έλεγχος κανονικότητας των αποτελεσμάτων.....	136
5.3. Δείγμα: Δημογραφικά στοιχεία.....	139
5.3.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των μαθητών.....	139
5.3.2. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών .....	141
5.4. Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής .....	142
5.4.1. Συγκρίσεις με κριτήριο την διάγνωση της δυσλεξίας στο δείγμα των μαθητών ..	142
5.4.2. Συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων των κλιμάκων .....	145
5.4.3. Συγκρίσεις με κριτήριο το φύλο των υποκειμένων του δείγματος των μαθητών και των δασκάλων.....	148
5.5. Συμπεράσματα .....	153
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ.....	157
6.1. Εισαγωγή .....	157
6.2. Ερμηνεία – συζήτηση αποτελεσμάτων.....	158
6.3. Γενικά συμπεράσματα .....	165
6.4. Περιορισμοί έρευνας .....	166
6.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα και για παιδαγωγικές προεκτάσεις.....	167
6.6. Συμπεράσματα.....	169
ΕΠΙΛΟΓΟΣ .....	171
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ.....	173
ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ .....	173
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1.....	201
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2.....	203
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3.....	207
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4.....	211



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 5.1.: Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha$ ) για τις 5 κλίμακες αυτοαντίληψης και την κλίμακα αυτοεκτίμησης. ....	136
Πίνακας 5.2.: Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha$ ) για τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου TARQ και τη συνολική αποδοχή. ....	137
Πίνακας 5.3.: Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's $\alpha$ ) για τις 3 κλίμακες σχέσης μαθητή-δασκάλου. ....	137
Πίνακας 5.4.: Έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για τις 5 κλίμακες αυτοαντίληψης και την κλίμακα αυτοεκτίμησης. ....	138
Πίνακας 5.5.: Έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για τις 5 υποκλίμακες και τη συνολική αποδοχή του ερωτηματολογίου TARQ. ....	138
Πίνακας 5.6.: Έλεγχος Κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για τις 3 κλίμακες σχέσης μαθητή-δασκάλου. ....	139
Πίνακας 5.7.: Ο αριθμός των μαθητών του δείγματος ανά τάξη (N=118). ....	139
Πίνακας 5.8.: Το φύλο του δείγματος (N=114). ....	139
Πίνακας 5.9.: Ο μέσος όρος της βαθμολογίας της προηγούμενης τάξης των μαθητών, η βαθμολογία τους στη Γλώσσα και η βαθμολογία τους στα Μαθηματικά. ....	140
Πίνακας 5.10.: Οι μαθητές με διάγνωση δυσλεξίας (N=118). ....	140
Πίνακας 5.11.: Το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=12). ....	141
Πίνακας 5.12.: Τα στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος. ....	141
Πίνακας 5.13.: Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=11). ....	142
Πίνακας 5.14.: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για την κλίμακα αυτοεκτίμησης: Σύγκριση μεταξύ δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών του δείγματος. ....	142
Πίνακας 5.15.: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου TARQ και της συνολικής αποδοχής από τον εκπαιδευτικό: Σύγκριση μεταξύ δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών. ....	144
Πίνακας 5.16: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα Ελέγχου Mann-Whitney για τις 3 υποκλίμακες της κλίμακας σχέσης μαθητή-δασκάλου: Σύγκριση μεταξύ δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών. ....	144

Πίνακας 5.17.: Αποτελέσματα ελέγχων του συντελεστή συσχέτισης κλίμακας αυτοεκτίμησης με τις 5 υποκλίμακες αυτοαντίληψης. ....	145
Πίνακας 5.18.: Αποτελέσματα ελέγχων του συντελεστή συσχέτισης κλίμακας αυτοεκτίμησης με τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου TARQ και της συνολικής αποδοχής από τον εκπαιδευτικό. ....	146
Πίνακας 5.19.: Αποτελέσματα ελέγχων του συντελεστή συσχέτισης των τριών υποκλιμάκων σχέσης μαθητή-δασκάλου με τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου TARQ και την συνολική αποδοχή από τον εκπαιδευτικό.....	148
Πίνακας 5.20.: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για την κλίμακα αυτοεκτίμησης: Σύγκριση ανά φύλο παιδιού. ....	149
Πίνακας 5.21.: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου TARQ και της συνολικής αποδοχής από τον εκπαιδευτικό: Σύγκριση ανά φύλο παιδιού. ....	150
Πίνακας 5.22.: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα Ελέγχου Mann-Whitney για τις 3 υποκλίμακες της κλίμακας σχέσης μαθητή-δασκάλου: Σύγκριση ανά φύλο παιδιού. ....	151
Πίνακας 5.23.: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα Ελέγχου Mann-Whitney για όλες τις κλίμακες (Αυτοεκτίμησης, Κλίμακα TARQ, Συνολική Αποδοχή, Σχέση μαθητή-δασκάλου): Σύγκριση ως προς φύλο εκπαιδευτικού. ....	152
Πίνακας 5.24.: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα Ελέγχου Mann-Whitney για όλες τις κλίμακες (Αυτοεκτίμησης, Κλίμακα TARQ, Συνολική Αποδοχή, Σχέση μαθητή-δασκάλου). ....	152

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Διάγραμμα 1.1.: Εννοιολογική ταξινόμηση μαθησιακών δυσκολιών, διακρίνοντας τρεις βασικούς τύπους διακριτής αιτιολογίας με πιθανές διαγνωστικές αλληλοεπικαλύψεις .....	36
Διάγραμμα 2.1.: Η μαθηματική σχέση που πρότεινε ο James (1890) για την αυτοεκτίμηση ....	70
Διάγραμμα 2.2.: Το πολυπαραγοντικό μοντέλο της Harter (1985b).....	77
Διάγραμμα 2.3.: Ο φαύλος κύκλος του δυσλεκτικού μαθητή .....	91



## ΚΥΡΙΟΤΕΡΕΣ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

APA	American Psychiatric Association
ΔΕΠ-Υ	Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα
DSM	Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders
ICD	International Classification of Diseases
ΚΕΔΔΥ	Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης
ΜΔ	Μαθησιακές Δυσκολίες
Μ.Ο.	Μέσος Όρος
PARTtheory	Parental Acceptance–Rejection theory
ΠΑΤΕΜ II	Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II
SPSS	Statistical Package for Social Science
STRS	Student-Teacher Relationship Scale
TARQ	Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire
TARTtheory	Teacher Acceptance Acceptance–Rejection theory
Τ.Α.	Τυπική Απόκλιση
Υ <sub>0</sub>	Μηδενική Υπόθεση
Υ <sub>ε</sub>	Εναλλακτική Υπόθεση





## ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι διττός: (α) να συγκρίνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών και των μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών και (β) να συσχετίσει την αυτοεκτίμηση των παιδιών με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό. Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από 6 δημόσια σχολεία της Α΄ Περιφέρειας της Αττικής και αποτελείται από 118 μαθητές ελληνικής καταγωγής (21 δυσλεκτικοί και 97 μη δυσλεκτικοί) που φοιτούν στην Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού και τους δασκάλους τους (N=12). Τα μέσα συλλογής των δεδομένων για το δείγμα των μαθητών αποτελούν δυο ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, από τα οποία το πρώτο εξετάζει την αυτοεκτίμηση (Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II- ΠΑΤΕΜ II) (Μακρή-Μπότσαρη, 2013) και το δεύτερο την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό (Child Teacher Acceptance-Rejection/Control Questionnaire-Short Form, Child TARQ/Control) (Rohner & Khaleque, 2005, μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα από τους Kourkoutas, Propersi & Georgiadi, 2013). Το δείγμα των εκπαιδευτικών συμπλήρωσε ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για τον καθένα μαθητή, το οποίο διερεύνησε την μεταξύ τους σχέση (Κλίμακα της Σχέσης Δασκάλου-Μαθητή) (Pianta, 2001, μεταφρασμένη και προσαρμοσμένη στα ελληνικά δεδομένα από τις Galanaki & Vassilopoulou, 2007). Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε το Στατιστικό Πρόγραμμα Κοινωνικών Επιστημών SPSS 10.0. και συγκεκριμένα ο μη-παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney και ο μη-παραμετρικός συντελεστής  $\rho$  του Spearman. Τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών είναι χαμηλότερη από αυτή των μη δυσλεκτικών, όπως επίσης και ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών συσχετίζεται με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό. Επιπλέον, ένα βασικό εύρημα είναι ότι η σχέση μαθητή-δασκάλου από την μεριά του δεύτερου σχετίζεται με την αποδοχή-απόρριψη που βιώνουν οι μαθητές από τον/την εκπαιδευτικό τους. Τέλος, από τα ευρήματα αναδύθηκε η απαραίτητη ενημέρωση των εκπαιδευτικών για τη σημασία του ρόλου τους στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, δυσλεκτικών και μη.

Λέξεις-κλειδιά: Δυσλεξία, Αυτοεκτίμηση, Αποδοχή-Απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό, Σχέση μαθητή-δασκάλου.



## ABSTRACT

The purpose of this thesis is twofold: (a) the comparison of self-esteem between dyslexic and non dyslexic children 11-12 years old and (b) the association of self-esteem with teacher acceptance-rejection. Specifically, the sample of the survey is gathered from 6 public schools located in the 1st district of Attica, consisting of 118 Elementary and Secondary level Greek students (21 dyslexic and 97 non dyslexic) and their 12 teachers. The used methods to collect student sample data are a self-referencing questionnaire which examines self-esteem (Manual for the Self-Perception for Children) (Harter, 1985c, translated and adapted to Greek data by Makri-Botsari, 2013 (How I realize myself II – PATEM II) and the second one (Teacher Acceptance-Rejection/Control Questionnaire-Short Form, Child TARQ/Control) (Rohner & Khaleque, 2005, translated in Greek by Kourkoutas, Propersi & Georgiadi, 2013). The teacher sample completed a self-referral questionnaire regarding their relationship with their students (Student-Teacher Relationship Scale) (Pianta, 2001, translated and adapted to Greek data by Galanaki & Vassilopoulou, 2007). Moreover, the analytical tool used for the results was the Statistical Program of Social Sciences SPSS 10.0, namely Mann-Whitney non-parametric control and Spearman's non parametric p-factor. The main outcomes of the research are that self-esteem of dyslexic children is lower than that of non dyslexic and that student's self-esteem is linked to the teacher acceptance-rejection level. A third key finding is that the student-teacher relationship from the teacher perspective is related to teacher acceptance-rejection as perceived by the students. Finally the results revealed the importance of the teachers' role in motivating students building on their self-esteem whether they are dyslexic or not.

Keywords: Dyslexia, Self-esteem, Teacher Acceptance-Rejection, Student-teacher relationship.



## ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται από διάφορους κλάδους της Ψυχολογίας στροφή του ερευνητικού ενδιαφέροντος προς την έννοια του εαυτού, καθότι τα τελευταία χρόνια η Ειδική Αγωγή έχει αρχίσει να αποτελεί έναν κλάδο που εστιάζουν την προσοχή τους εκπαιδευτικοί και σχολικοί ψυχολόγοι. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών με διαταραχές της μάθησης είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει αρκετά τους ερευνητές στην διεθνή, αλλά και στην ελληνική επιστημονική κοινότητα.

Το *ερευνητικό θέμα* που προσπαθεί να μελετήσει η παρούσα διπλωματική εργασία είναι η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών σε συνδυασμό με την αποδοχή-απόρριψη από τον εκπαιδευτικό. Το *ερευνητικό ζήτημα* με το οποίο ασχολείται είναι το εάν η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την ύπαρξη της δυσλεξίας στους διαγνωσμένους μαθητές, καθώς και το εάν επηρεάζεται από την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό.

Πιο συγκεκριμένα, ο σκοπός της εργασίας είναι διττός: (α) να διερευνήσει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών, συγκρίνοντας τις δυο ομάδες μεταξύ τους και (β) να συσχετίσει την αυτοεκτίμηση των παιδιών με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό.

Τα προσωπικά κίνητρα για την διερεύνηση του θέματος και κατ' επέκταση του προβλήματος της εργασίας σχετίζονται, καταρχάς, από την επαγγελματική μου επαφή με τους δυσλεκτικούς μαθητές και την παρατήρηση της χαμηλής αυτοεκτίμησης τους σε σχέση με τους υπόλοιπους χωρίς διαταραχές. Ακόμη, η προσωπική φιλοσοφία γύρω από την διδασκαλία που στηρίζεται στη σχέση μαθητή-δασκάλου ήταν επιρροή για την περαιτέρω ερευνητική αναζήτηση. Συγκεκριμένα, η επαναλαμβανόμενη παρατήρηση του συνδυασμού της βελτίωσης του μαθησιακού και του ψυχοσυναισθηματικού επιπέδου υπό το πρίσμα της άνευ όρων αποδοχής του μαθητή από τον εκπαιδευτικό, με οδήγησαν να μελετήσω εκτενέστερα αυτό το ζήτημα. Με την παρούσα εργασία, ο προσωπικός μου στόχος ήταν να συμπεράνω αν αυτό που έχω παρατηρήσει κατά την μαθησιακή διαδικασία μεμονωμένα, μπορεί να υποστηριχθεί επιστημονικά με βάση την ποσοτική έρευνα σε ένα μεγαλύτερο δείγμα μαθητών.

Πέρα από την πρακτική χροιά του θέματος, κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση υπάρχει πληθώρα ερευνών που έχουν εντοπίσει την συνύπαρξη των μαθησιακών

διαταραχών και της χαμηλής αυτοεκτίμησης. Η συγκεκριμένη έρευνα θεωρείται αναγκαία, καθώς θα υπάρξει λεπτομερής ανάλυση του εάν και κατά πόσο επηρεάζεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών με δυσλεξία και όχι η αυτοεκτίμηση των παιδιών γενικά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κάτι το οποίο δεν έχει διερευνηθεί τόσο ενδελεχώς στον ελλαδικό χώρο, όπως φαίνεται και από τη θεωρητική πλαισίωση.

Ακόμη, η προσφορά της συγκεκριμένης εργασίας στο ελληνικό ερευνητικό πεδίο αφορά στη συσχέτιση της αυτοεκτίμησης και της αποδοχής-απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό σε παιδιά με δυσλεξία και σε παιδιά χωρίς. Σύμφωνα με την ελληνική ερευνητική ανασκόπηση υπάρχουν περιορισμένες έρευνες που μελετούν την αποδοχή-απόρριψη από τον εκπαιδευτικό, αλλά δεν έχει διερευνηθεί η συσχέτιση της με την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών και αυτό θεωρείται η πρωτοτυπία αυτής της εργασίας.

Τέλος, η παρούσα διπλωματική έρευνα είναι μια προσωπική γέφυρα ανάμεσα στο πρακτικό κομμάτι της επαγγελματικής μου πορείας και στο θεωρητικό κομμάτι της ακαδημαϊκής μου πορείας. Θεωρώ ότι αν ερμηνευτεί κατάλληλα μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για μια πρακτική αντιμετώπιση μέσω προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας στα παιδιά με δυσλεξία και όχι μόνο, από διάφορες ειδικότητες, όπως εκπαιδευτικούς γενικής αγωγής, ειδικούς παιδαγωγούς, σχολικούς ψυχολόγους και παιδοψυχιάτρους.

## ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Με βάση τον στόχο και τους σκοπούς της έρευνας τέθηκαν οι εξής ερευνητικές υποθέσεις:

- Μηδενική υπόθεση 1 (Υο 1): Δεν θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αυτοεκτίμησης των δυσλεκτικών παιδιών σε σχέση με αυτές των μη-δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών.

Εναλλακτική υπόθεση 1 (Υε 1): Θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αυτοεκτίμησης των δυσλεκτικών παιδιών σε σχέση με αυτές των μη-δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών.

- Μηδενική υπόθεση 2 (Υο 2): Δεν θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αποδοχής-απόρριψης των δυσλεκτικών παιδιών σε σχέση με αυτές των μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών.

Εναλλακτική υπόθεση 2 (Υε 2): Θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αποδοχής-απόρριψης των δυσλεκτικών παιδιών σε σχέση με αυτές των μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών.

- Μηδενική υπόθεση 3 (Υο 3): Δεν θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της σχέσης των δυσλεκτικών μαθητών ηλικίας 11-12 ετών με τον/την εκπαιδευτικό, συγκρίνοντας τις με αυτές της σχέσης των μη δυσλεκτικών μαθητών ηλικίας 11-12 ετών με τον/την εκπαιδευτικό.

Εναλλακτική υπόθεση 3 (Υε 3): Θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της σχέσης των δυσλεκτικών μαθητών ηλικίας 11-12 ετών με τον/την εκπαιδευτικό, συγκρίνοντας τις με αυτές της σχέσης των μη δυσλεκτικών μαθητών ηλικίας 11-12 ετών με τον/την εκπαιδευτικό.

- Μηδενική υπόθεση 4 (Υο 4): Δεν θα συσχετίζεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών ηλικίας 11-12 ετών με την αυτοαντίληψη τους.

Εναλλακτική υπόθεση 4 (Υε 4): Θα συσχετίζεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών ηλικίας 11-12 ετών με την αυτοαντίληψη τους.

- Μηδενική υπόθεση 5 (Υο 5): Δεν θα συσχετίζεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών ηλικίας 11-12 ετών με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό.

Εναλλακτική υπόθεση 5 (Υε 5): Θα συσχετίζεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών ηλικίας 11-12 ετών με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό.

- Μηδενική υπόθεση 6 (Υο 6): Δεν θα συσχετίζεται η σχέση μεταξύ των παιδιών ηλικίας 11-12 ετών και των εκπαιδευτικών με την αποδοχή-απόρριψη που βιώνουν από αυτούς.  
Εναλλακτική υπόθεση 6 (Υε 6): Θα συσχετίζεται η σχέση μεταξύ των παιδιών ηλικίας 11-12 ετών και των εκπαιδευτικών με την αποδοχή-απόρριψη που βιώνουν από αυτούς
- Μηδενική υπόθεση 7 (Υο 7): Δεν θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αυτοεκτίμησης των αγοριών σε σχέση με αυτές των κοριτσιών ηλικίας 11-12 ετών.  
Εναλλακτική υπόθεση 7 (Υε 7): Θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αυτοεκτίμησης των αγοριών σε σχέση με αυτές των κοριτσιών ηλικίας 11-12 ετών.
- Μηδενική υπόθεση 8 (Υο 8): Δεν θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αποδοχής-απόρριψης των αγοριών σε σχέση με αυτές των κοριτσιών ηλικίας 11-12 ετών.  
Εναλλακτική υπόθεση 8 (Υε 8): Θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αποδοχής-απόρριψης των αγοριών σε σχέση με αυτές των κοριτσιών ηλικίας 11-12 ετών.
- Μηδενική υπόθεση 9 (Υο 9): Δεν θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της σχέσης μαθητή-δασκάλου μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 11-12 ετών.  
Εναλλακτική υπόθεση 9 (Υε 9): Θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της σχέσης μαθητή-δασκάλου μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 11-12 ετών.
- Μηδενική υπόθεση 10 (Υο 10): Δεν θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αυτοεκτίμησης των μαθητών ηλικίας 11-12 ετών μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.  
Εναλλακτική υπόθεση 10 (Υε 10): Θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αυτοεκτίμησης των μαθητών ηλικίας 11-12 ετών μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.
- Μηδενική υπόθεση 11 (Υο 11): Δεν θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αποδοχής-απόρριψης των μαθητών ηλικίας 11-12 ετών μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.  
Εναλλακτική υπόθεση 11 (Υε 11): Θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αποδοχής-απόρριψης των μαθητών ηλικίας 11-12 ετών μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.
- Μηδενική υπόθεση 12 (Υο 12): Δεν θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της σχέσης μεταξύ των μαθητών ηλικίας 11-12 ετών και των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.  
Εναλλακτική υπόθεση 12 (Υε 12): Θα διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της σχέσης μεταξύ των μαθητών ηλικίας 11-12 ετών και των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.



ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΔΥΣΛΕΞΙΑ

- 1.1. Εισαγωγή
- 1.2. Εννοιολογικό πλαίσιο
- 1.3. Μάθηση και διαταραχές της
  - 1.3.1. Θέματα ορισμού και εννοιών
- 1.4. Κατηγοριοποίηση Μαθησιακών Διαταραχών
- 1.5. Διαταραχή της Ανάγνωσης (Δυσλεξία)
  - 1.5.1. Ορολογία και αποσαφήνιση του όρου
  - 1.5.2. Ορισμοί
- 1.6. Θεωρητικές προσεγγίσεις ερμηνείας της αναγνωστικής διαταραχής
  - 1.6.1. Το Ιατρικό Μοντέλο
  - 1.6.2. Το Ψυχο-Παιδαγωγικό Μοντέλο
  - 1.6.3. Το Ψυχαναλυτικό Μοντέλο
- 1.7. Χαρακτηριστικά παιδιών με αναγνωστική διαταραχή κατά τη σχολική ηλικία
  - 1.7.1. Μαθησιακό επίπεδο
  - 1.7.2. Ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο
- 1.8. Διάγνωση της αναγνωστικής διαταραχής στην ελληνική πραγματικότητα
- 1.9. Συμπεράσματα



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΤΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ: ΔΥΣΛΕΞΙΑ

### 1.1. Εισαγωγή

Ο σκοπός του 1<sup>ου</sup> Κεφαλαίου «Διαταραχές της Μάθησης: Δυσλεξία» αφορά (α) στην ανάλυση και κατηγοριοποίηση των διαταραχών της μάθησης και (β) στην διερεύνηση της αναγνωστικής διαταραχής (δυσλεξία). Συγκεκριμένα, θα υπάρξει προσπάθεια απάντησης των παρακάτω ερωτημάτων:

- Πού βρίσκεται η αναγνωστική διαταραχή στο γενικό χάρτη των διαταραχών;
- Τελικά, με τι σχετίζεται η δυσλεξία: Μαθησιακές δυσκολίες, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή διαταραχές;
- Τι είναι η αναγνωστική διαταραχή (δυσλεξία);
- Έχουν υπάρξει πολλές ορολογίες για το φαινόμενο;
- Υπάρχουν πολλοί ορισμοί της δυσλεξίας και γιατί;
- Υπάρχουν πολλές θεωρητικές προσεγγίσεις της ερμηνείας της και γιατί;
- Πώς μπορώ να ξεχωρίσω ένα δυσλεκτικό παιδί κατά τη σχολική ηλικία;
- Πώς γίνεται η διάγνωση της αναγνωστικής διαταραχής;

## 1.2. Εννοιολογικό πλαίσιο

Για να οριοθετήσουμε το εννοιολογικό πλαίσιο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και συγκεκριμένα της Δυσλεξίας, απαραίτητο είναι να θέσουμε ως αρχή την «Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία» του ανθρώπου και πιο συγκεκριμένα τις «Διαταραχές της παιδικής ηλικίας».

Η βασική ιδέα της επιστήμης αυτής είναι η μελέτη της ανάπτυξης της δυσπροσάρμοστης συμπεριφοράς σε σχέση με την ανάλογα με το ηλικιακό στάδιο αναμενόμενη συμπεριφορά. Αναλυτικά, η κατανόηση της παθολογικής συμπεριφοράς προϋποθέτει τη γνώση της αναμενόμενης συμπεριφοράς σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Κατ' αυτόν τον τρόπο υπάρχει η δυνατότητα αναγνώρισης συμπεριφορών που θεωρούνται αποδεκτές σε ένα στάδιο, αλλά συνιστούν ένδειξη διαταραχής, όταν εμφανίζονται σε κάποιο άλλο στάδιο ανάπτυξης. Ως αφετηρία είναι η διαπίστωση πως οι δυσπροσάρμοστες μορφές συμπεριφοράς έχουν τις ρίζες τους στο παρελθόν, είναι στενά συνδεδεμένες με το περιβάλλον και δεν μπορούν να νοηθούν ως ένα αιφνίδιο γεγονός στη ζωή του παιδιού (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005· Kring, Davison, Neale, & Johnson, 2010· Wenar & Kerig, 2008· Wilmshurst, 2009).

Οι διαταραχές της παιδικής ηλικίας χωρίζονται στις εξής πέντε κατηγορίες<sup>1</sup> (Heward, 2009· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005· Kring, Davison, Neale, & Johnson, 2010· Wilmshurst, 2009):

- α. «Διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς» ή αλλιώς «Διαταραχές εξωτερίκευσης», οι οποίες περιλαμβάνουν τις εξής διαταραχές:
  - i. «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)»
  - ii. «Διαταραχή της διαγωγής»
  - iii. «Εναντιωματική προκλητική διαταραχή».
- β. «Διαταραχές συναισθήματος» ή αλλιώς «Διαταραχές εσωτερίκευσης», οι οποίες περιλαμβάνουν τις:
  - i. «Αγχώδεις διαταραχές» και τις
  - ii. «Διαταραχές της διάθεσης».

---

<sup>1</sup> Σκοπός του εννοιολογικού πλαισίου του παρόντος υποκεφαλαίου είναι ο εντοπισμός των διαταραχών της μάθησης και συγκεκριμένα της δυσλεξίας στις διαταραχές της παιδικής ηλικίας. Κατ' αυτόν τον τρόπο δεν αναλύονται περαιτέρω οι υπόλοιπες κατηγορίες, καθώς υπάρχει πληθώρα βιβλίων και άρθρων στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία για περαιτέρω διερεύνηση.

- γ. «Αναπτυξιακές και Μαθησιακές διαταραχές», οι οποίες περιλαμβάνουν τις εξής υποκατηγορίες:
  - i. «Διαταραχές του δεσμού» ή «Διαταραχές της προσκόλλησης»
  - ii. «Διαταραχή της ταυτότητας του φύλου»
  - iii. «Διαταραχές επικοινωνίας και μάθησης»
    - I. «Διαταραχές της Επικοινωνίας»
    - II. «Διαταραχές της Μάθησης» (Learning Disorders)
  - iv. «Νοητική υστέρηση»
  - v. «Αυτιστική διαταραχή και άλλες διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές»
  - vi. «Παιδική σχιζοφρένεια»
  - vii. «Διαταραχές μυοσπασμάτων (Tic)».
- δ. «Προβλήματα τα οποία σχετίζονται με τη σωματική και ψυχική υγεία». Στην συγκεκριμένη κατηγορία ανήκουν οι εξής διαταραχές:
  - i. «Διαταραχές στην πρόσληψη τροφής κατά τη βρεφική, νηπιακή και παιδική ηλικία»
  - ii. «Διαταραχές στην πρόσληψη τροφής κατά την εφηβική ηλικία»
  - iii. «Διαταραχές της απέκκρισης (Ενούρηση - Εγκόπριση)»
  - iv. «Διαταραχές ύπνου».

### 1.3. Μάθηση και διαταραχές της

Στρέφοντας την προσοχή μας στην κατηγορία των διαταραχών της μάθησης, κρίνεται απαραίτητο να αρχίσουμε από την ίδια την «μάθηση». Σύμφωνα με την προσέγγιση από την γωνία της Ψυχολογίας, η «μάθηση» είναι η τροποποίηση της συμπεριφοράς των ζωντανών οργανισμών υπό την επίδραση των εμπειριών οι οποίες αποκτώνται δια της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον. Αυτή η μεταβολή της συμπεριφοράς που προέρχεται από τη μάθηση για να θεωρείται ότι έλαβε χώρα θα πρέπει να έχει διάρκεια (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Θανόπουλος, 2005· Καλαντζή-Αζίζι, 2011· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000).

Ο όρος της μάθησης δεν περιορίζεται μόνο στην απόκτηση των γνώσεων κατά τη φοίτηση στο σχολείο ή στο πανεπιστήμιο, αλλά είναι ένας γενικός όρος που περιλαμβάνει επίκτητα στοιχεία με τα οποία το άτομο διαμορφώνει τη συμπεριφορά του,

περιλαμβάνοντας συνήθειες, στάσεις, αξίες και δεξιότητες. Με βάση αυτές τις πεποιθήσεις και ιδέες που έχει μάθει το άτομο από τις εμπειρίες του, μπορούμε να υποθέσουμε ότι σχετίζονται με τον κοινωνικό κόσμο και κατ' επέκταση με τον ίδιο του τον εαυτό (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Συνεπώς, πόσο εύκολο είναι ένα παιδί που παρουσιάζει δυσκολίες στην μάθηση στο σχολείο, να μάθει τον ίδιο του τον εαυτό και κατά συνέπεια να τον αποδεχτεί; Αυτό αποτελεί ένα ερώτημα που θα μας απασχολήσει στην παρούσα εργασία στην συνέχεια.

### 1.3.1. Θέματα ορισμού και εννοιών

Παρόλο που τα τελευταία χρόνια στον χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής και αυτόν της Ψυχολογίας παρατηρείται έντονη στροφή ενδιαφέροντος στις δυσκολίες της μάθησης<sup>2</sup> (learning difficulties) των παιδιών δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός που να είναι αποδεκτός μεταξύ των ειδικών (Δοϊκού-Αυλίδου, 2002· Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Heward, 2009· Ημέλλου, 2003· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005· Κανδαράκης, 2004· Κρόκου, 2010· Λιβανίου, 2004· Παντελιάδου, 2011α· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007· Πολυχρόνη, 2011α· Πολυχρονοπούλου, 2012· Σακκάς, 2002· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010· Τσαμπαρλή, 2011).

Κάνοντας μια μικρή ιστορική αναδρομή, φαίνεται ότι ο πρώτος που εισήγαγε τον όρο «*Μαθησιακές Δυσκολίες*» (ΜΔ) (*Learning Difficulties*) ήταν ο Samuel Kirk το 1962 κατά τη διάρκεια μιας ομιλίας του σε μια ομάδα γονέων, των οποίων τα παιδιά αντιμετώπιζαν σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση της ανάγνωσης, της γραφής, της ορθογραφίας και της επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων. Ο όρος ικανοποίησε τους γονείς και το ίδιο απόγευμα ψήφισαν υπέρ της δημιουργίας της Εταιρείας για Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Association for Children with Learning Disabilities). Σήμερα, η επωνυμία της οργάνωσης είναι «Αμερικανική Εταιρεία για τις Μαθησιακές Δυσκολίες» (Learning Disabilities Association of America – LDA) και αποτελεί πλέον μια ισχυρή ομάδα προάσπισης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Heward, 2009· Κανδαράκης, 2004).

Ο ορισμός που έδωσε τότε ο Kirk (1962: 263) είναι ο εξής:

*«Μαθησιακή δυσκολία είναι μια καθυστέρηση, διαταραχή ή καθυστερημένη ανάπτυξη σε μία ή περισσότερες διαδικασίες της ομιλίας, της γλώσσας, της ανάγνωσης, της*

---

<sup>2</sup> Στην παρούσα εργασία οι όροι «*Διαταραχές της Μάθησης*», «*Μαθησιακές Διαταραχές*», «*Μαθησιακές Δυσκολίες*» χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι.



γραφής, της αριθμητικής ή κάποιου άλλου σχολικού αντικειμένου, η οποία προκύπτει από μια ψυχολογική αναπηρία και προκαλείται από μια πιθανή εγκεφαλική δυσλειτουργία και συναισθηματικές ή συμπεριφορικές διαταραχές. Δεν είναι αποτέλεσμα νοητικής καθυστέρησης, αντιληπτικών ελλειμμάτων ή πολιτισμικών και διδακτικών παραγόντων».

Από το 1962 μέχρι σήμερα έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί σε μια προσπάθεια ανάδειξης και προσδιορισμού της φύσης των «*Μαθησιακών Δυσκολιών*». Με βάση τη βιβλιογραφική έρευνα, ο ορισμός ο οποίος αναφέρεται πιο συχνά από τους ειδικούς και έχει τη μεγαλύτερη αποδοχή σύμφωνα με τον Hammil (1993, όπ. αναφ. στο Ζαφειροπούλου & Παπαδοπούλου-Φαρμάκη, 2004· Κανδαράκης, 2004· Κρόκου, 2010· Παπαδάτος, 2010· Σακκάς, 2002) είναι αυτός της Εθνικής Συλλογικής Επιτροπής Μαθησιακών Δυσκολιών των ΗΠΑ (National Joint Committee of Learning Difficulties (NJCLD), αναφέροντας ότι:

«Οι *Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ)* είναι ένας γενικευμένος όρος, ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα προβλημάτων που σχετίζονται με τη λειτουργία της μάθησης και της κατανόησης της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής και των μαθηματικών. Αυτά τα προβλήματα είναι εγγενή στο άτομο, θεωρούνται ότι υπάρχουν εξαιτίας της δυσλειτουργίας του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος και είναι δυνατό να εκδηλώνονται σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του. Με τις ΜΔ είναι δυνατό να συνυπάρχουν προβλήματα αυτορρύθμισης και συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης, τα οποία όμως από μόνα τους δεν προσδιορίζουν μια ΜΔ. Αν και η ΜΔ μπορεί να παρατηρείται ταυτόχρονα με άλλα προβλήματα (π.χ. λειτουργική αδυναμία αισθήσεων, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωγενείς επιρροές (όπως οι πολιτιστικές διαφορές, ανεπαρκής ή ακατάλληλη εκπαίδευση), εντούτοις δεν είναι αποτέλεσμα αυτών των συνθηκών ή επιρροών» (National Joint Committee on Learning Disabilities, 1991: 16).

Σύμφωνα με την Λιβανίου (2004), η διατύπωση του παραπάνω ορισμού έχει μια αντιφατική ιδιότητα για να περιγράψει τα όρια των μαθησιακών δυσκολιών: περιέχει αδόμητα και δομημένα στοιχεία ταυτόχρονα. Για τον Hammil (1993, όπ. αναφ. στο Ζαφειροπούλου & Παπαδοπούλου-Φαρμάκη, 2004), ο παραπάνω ορισμός δεν υποτιμά την αξία του ορισμού του United States Office of Education (1977: 65083), σύμφωνα με τον οποίο:

«Ένας μαθητής έχει μαθησιακή δυσκολία αν, πρώτον, οι σχολικές του επιδόσεις δεν είναι ανάλογες με την ηλικία και τις ικανότητες του σε μια ή περισσότερες ειδικές περιοχές, εφόσον ο μαθητής έχει δεχθεί ανάλογη παιδαγωγική παρέμβαση, και, δεύτερον, εάν ο μαθητής παρουσιάζει μια σοβαρή ασυμφωνία ανάμεσα στη σχολική του επίδοση και την πνευματική του ικανότητα σε μια ή περισσότερες από τις παρακάτω επτά περιοχές:

- α. προφορική έκφραση,
- β. ακουστική κατανόηση,
- γ. γραπτή έκφραση,
- δ. βασικές αναγνωστικές δεξιότητες,
- ε. κατανόηση κειμένου,
- στ. μαθηματικός υπολογισμός,
- ζ. μαθηματικός συλλογισμός (μαθηματική σκέψη)».

Συνοπτικά, η Τζιβνίκου (2015) κατέληξε ότι τα τέσσερα βασικά κριτήρια που χρησιμοποιήσαν οι ερευνητές για να ορίσουν τις μαθησιακές δυσκολίες είναι: (α) η επίδοση, (β) η απόκλιση, (γ) η ευφυΐα και (δ) τα διά αποκλεισμού κριτήρια. Παρά το πλήθος των ορισμών των ΜΔ, υπάρχουν σημαντικά κοινά στοιχεία και συγκλίσεις που αποτυπώνονται στα εξής (Elliot, Kratochwill, Cook, & Travers, 2008' Heward, 2009' Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005' Κανδαράκης, 2004' Παντελιάδου & Μπότσας, 2007' Σακκάς, 2002' Τάνταρος, 2011' Τζιβνίκου, 2015):

- Οι ΜΔ είναι μια υπαρκτή κατάσταση και αναφέρονται σε μια ή περισσότερες σημαντικές ανεπάρκειες σε βασικές μαθησιακές διεργασίες.
- Παρατηρείται η διαχρονική ασάφεια ως προς την έννοια και το περιεχόμενό τους.
- Όλοι οι ορισμοί βασίζονται στην έννοια της διακύμανσης ανάμεσα στην αναμενόμενη και στην πραγματική επίδοση σε μία ή περισσότερες περιοχές μάθησης.
- Εντοπίζεται ασυμμετρία ως προς τις ικανότητες των παιδιών.
- Υπάρχει η διακύμανση μεταξύ ικανότητας και επίδοσης, δηλαδή οι μαθητές υπολείπονται ένα έως δυο χρόνια σε σχέση με την νοητική τους ηλικία.

Εκτός από την δυσκολία δόμησης ενός ενιαία αποδεκτού ορισμού για τις «Μαθησιακές Δυσκολίες» ή αλλιώς τις «Διαταραχές της Μάθησης», παρατηρείται εννοιολογική σύγχυση και μη αποδοχή κοινής περιγραφής εννοιών σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση (Δόϊκου-Αυλίδου, 2002' Κάκουρος & Μανιαδάκη 2005'

Λιβανίου, 2004· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000· Παντελιάδου, 2011α· Πολυχρόνη, 2011β· Τάνταρος, 2011· Τζιβινίκου, 2015). Για παράδειγμα, η Τζιβινίκου (2015) υποστηρίζει ότι οι «Δυσκολίες της Μάθησης» διαφοροποιούνται από τις «Μαθησιακές Δυσκολίες», καθώς ο πρώτος όρος αποτελεί ευρύτερη κατηγορία του δεύτερου, αντιλαμβανόμενοι ως εκ τούτου την γενικότερη ασυμφωνία μεταξύ των επιστημόνων. Αυτό, όμως, που παρατηρείται περισσότερο στην ελληνική βιβλιογραφία είναι η ταύτιση ορισμών για την περιγραφή διαφορετικών αντικειμένων (Ημέλλου, 2003).

Αναλυτικά, ο όρος «Διαταραχές της Μάθησης» ή αλλιώς «Μαθησιακές Διαταραχές» (*Learning Disorders*) δεν υιοθετήθηκε ποτέ επίσημα στο πεδίο της Παιδαγωγικής, καθώς παρέμεινε αποκλειστικά προσδεδεμένος στην παιδοψυχιατρική ορολογία (Αλεξόπουλος, 2005). Από την άλλη, ο όρος των «Μαθησιακών Δυσκολιών» (ΜΔ) (*Learning Difficulties*) χρησιμοποιήθηκε κυρίαρχα στην ελληνική βιβλιογραφία, ο οποίος υιοθετήθηκε από τους Αγγλοσάξονες. Στην αγγλόφωνη βιβλιογραφία, αναφέρονται οι όροι «Μαθησιακές Αναπηρίες» (*Learning Disabilities*) και «Διαταραχές της Μάθησης» (*Learning Disorders*) για να περιγράψουν αυτήν την ομάδα παιδιών, ενώ στην αμερικάνικη χρησιμοποιούν τον όρο «Μαθησιακές Διαφορές» (*Learning Differences*) (Λιβανίου, 2005· Παντελιάδου, 2011α· Παντελιάδου & Μπότσα, 2007· Τάνος, 2009).

#### 1.4. Κατηγοριοποίηση Μαθησιακών Διαταραχών

Σύμφωνα με τους Pumfrey & Reason (1995, όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη, 2011α), για να υπάρξει και για να οριστεί μια διαταραχή προϋποτίθενται: (α) μια διακριτή ορολογία, (β) χαρακτηριστικά που μπορούν να εντοπιστούν εύκολα, (γ) σαφή πρόγνωση και (δ) πρόβλεψη σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρέμβασης. Όσον αφορά τις μαθησιακές διαταραχές κρίνεται αναγκαία η κατηγοριοποίηση και η αποσαφήνιση τους, καθώς ο ήδη υπάρχων ορισμός τους είναι μη οριοθετημένος.

Σύμφωνα με τους επιστήμονες των Ανθρωπιστικών Επιστημών, της Ειδικής Παιδαγωγικής και της Σχολικής Ψυχολογίας, μπορούμε να αναλογιστούμε τις μαθησιακές δυσκολίες ως ένα συνεχές. Στο ένα άκρο αυτού του συνεχούς τοποθετούνται τα παιδιά που δυσκολεύονται να μάθουν, αν και δεν παρουσιάζουν κάποια αισθητηριακή ανεπάρκεια, σοβαρή νοητική καθυστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές ή σοβαρές αναπτυξιακές

διαταραχές και στο άλλο άκρο τοποθετούνται οι μαθητές που δεν κατακτούν την γνώση όταν οι συνθήκες της μάθησης είναι αντίξοες. Στην πρώτη περίπτωση, οι μαθητές δυσκολεύονται να μάθουν ακόμη και κάτω από επαρκείς συνθήκες διδασκαλίας και κατ' επέκταση οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν πρωτογενές πρόβλημα. Αυτή η κατηγορία περιπτώσεων αφορά τον όρο «*Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*», οι οποίες περιλαμβάνουν την «*Δυσλεξία*», την «*Δυσαριθμησία*», την «*Δυσγραφία*» και την «*Δυσορθογραφία*».



*Διάγραμμα 1.1.: Εννοιολογική ταξινόμηση μαθησιακών δυσκολιών, διακρίνοντας τρεις βασικούς τύπους διακριτής αιτιολογίας με πιθανές διαγνωστικές αλληλοεπικαλύψεις (Τομαράς, 2008).*

Η δεύτερη περίπτωση αφορά κυρίως τους μαθητές που βρίσκονται σε δυσμενείς περιβαλλοντικές συνθήκες και αυτή η κατηγορία περιγράφεται με τον όρο «*Δευτερογενείς Μαθησιακές Δυσκολίες*». Στο μέσο αυτού του συνεχούς υπάρχουν τα παιδιά που δεν μαθαίνουν ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης των ατομικών χαρακτηριστικών των μαθητών και του ελλιπούς υποστηρικτικού περιβάλλοντος διδασκαλίας και μάθησης. Το γνωστικό προφίλ των μαθητών είναι χαμηλό ειδικά στις δεξιότητες της προφορικής κατανόησης, της αναγνωστικής ικανότητας, της παραγωγής του γραπτού λόγου και στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων. Αυτή η περίπτωση μαθητών αναφέρεται με τον όρο «*Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες*» (Αναστασίου, 2008· Κρόκου, 2010· Learning Disabilities Roundtable, 2002· Λιάσκος, 2005· Παπαδάτος, 2011α· Πολυχρόνη, 2011α, 2011β·

Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου 2006· Pumfrey & Reason, 1991· The Learning Disability Round-Table, 2004· Τομαράς, 2008· Wilmshurst, 2009).

Ο Τομαράς (2008) διακρίνει τις μαθησιακές δυσκολίες βασιζόμενος στους τρεις προαναφερθέντες τύπους, αλλά με πιθανές διαγνωστικές αλληλοεπικαλύψεις, με το αντίστοιχο εννοιολογικό σχήμα που φαίνεται στο Διάγραμμα 1.1.

Όμως, η ανάγκη για «κοινή γλώσσα» που εμφανίστηκε στην επιστημονική κοινότητα της Ειδικής Παιδαγωγικής, της Σχολικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, καθώς και της Παιδοψυχιατρικής, οδήγησε στη διαμόρφωση δύο ταξινομικά συστημάτων σε διεθνές και εθνικό επίπεδο. Με βάση την κλινική ψυχιατρική διαγνωστική εργασία, αναπτύχθηκαν δυο ταξινομικά συστήματα, τα οποία χρησιμοποιούνται παγκοσμίως για την αξιολόγηση και διάγνωση όλων των γνωστών παθήσεων, νόσων και διαταραχών του ανθρώπου:

1. Το Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V) της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρίας (American Psychiatric Association, APA) (2013) και
2. Τη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας του Παγκοσμίου Οργανισμού Υγείας (International Classification of Diseases, 2008) (ICD-10).

Στο πιο πρόσφατο εγχειρίδιο DSM-V (2013), οι μαθησιακές διαταραχές ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

- α. «Διαταραχή της Ανάγνωσης»
- β. «Διαταραχή των Μαθηματικών»
- γ. «Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης»
- δ. «Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς»
- ε. «Ειδική Διαταραχή της Μάθησης».

Ενώ, στο ICD-10 (2008), οι ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών δεξιοτήτων (κωδικός F81) ταξινομούνται στις εξής κατηγορίες:

- α. «Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης» (κωδ. F81.0)
- β. «Ειδική Διαταραχή του Συλλαβισμού» (κωδ. F81.1)
- γ. «Ειδική Διαταραχή των Αριθμητικών δεξιοτήτων» (κωδ. F81.2)
- δ. «Μικτή διαταραχή σχολικών δεξιοτήτων» (κωδ. F81.3)
- ε. «Άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών δεξιοτήτων» (κωδ. F81.8)

στ. «Αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών δεξιοτήτων, μη προσδιοριζόμενες αλλιώς»  
(κωδ. F81.9)

Σε αυτό το σημείο πρέπει να αναφερθεί ότι στην τρέχουσα αναθεωρημένη έκδοση του DSM-V (APA, 13), αφαιρέθηκε ο όρος «Δυσλεξία» (*Dyslexia*) όπως αναγράφονταν στις προηγούμενες εκδόσεις. Οι αλλαγές αυτές προκάλεσαν την έντονη αντίδραση της Διεθνούς Ένωσης Δυσλεξίας (International Dyslexia Association - IDA) και τη διεθνή κινητοποίηση για τη συνέχιση της χρήσης του όρου «Δυσλεξία» ως του καταλληλότερου όρου (Τζιβινίκου, 2015).

Τέλος, όπως γίνεται αντιληπτό από τις παραπάνω κατηγοριοποιήσεις, στη «Δυσλεξία» έχουν αποδοθεί διαφορετικοί χαρακτηρισμοί αναλόγως το θεωρητικό υπόβαθρο μιας επιστήμης, αλλά και του επιστήμονα. Με βάση τον τομέα της Ειδικής Παιδαγωγικής και της Σχολικής Ψυχολογίας, θεωρείται μία από τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Πολυχρόνη, 2011α· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011), ενώ με βάση την Παιδοψυχιατρική τιτλοφορείται ως «Διαταραχή της Ανάγνωσης» (APA, 2013) ή αλλιώς «Ειδική Διαταραχή της Ανάγνωσης» (ICD-10, 2008). Η προσέγγιση της με βάση μόνο μια θεωρητική κατεύθυνση θεωρείται ανελλιπής και αυτό είναι κάτι που θα προσπαθήσουμε να αποφύγουμε στη συνέχεια.

#### 1.5. Διαταραχή της Ανάγνωσης (Δυσλεξία)

Το θέμα της «Δυσλεξίας» έχει απασχολήσει ένα πλήθος θεωρητικών, ερευνητών και ειδικών παιδαγωγών, χρησιμοποιώντας μέχρι και σήμερα διάφορους όρους που αναφέρονται σε άλλες έννοιες. Η πιο συνήθης παρανόηση στη βιβλιογραφική ανασκόπηση της Παιδαγωγικής Επιστήμης γίνεται με τον όρο των «Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών» (Δοϊκου-Αυλίδου, 2002· Στασινό, 2003β· Πολυχρόνη, 2011β). Σύμφωνα με την Πολυχρόνη (2011β), ο όρος «Δυσλεξία» χρησιμοποιείται εναλλακτικά αντί για τον όρο «Μαθησιακές Δυσκολίες», πράγμα που δικαιολογείται λόγω της μεγάλης συχνότητας της εμφάνισης της σε σχέση με τις υπόλοιπες, καθώς και των αποτελεσμάτων των ερευνών που συμφωνούν ότι έχει βιολογική βάση.

Για τον Στασινό (2003α· Pumfrey, 2011), είναι ένα από τα πλέον αμφισβητούμενα και περίπλοκα αντικείμενα επιστημονικής αναζήτησης και μελέτης όχι μόνο στο χώρο της Παιδαγωγικής, αλλά και της Ιατρικής και ιδιαίτερα της Αναπτυξιακής Νευρολογίας και

Γενετικής, καθώς και της Ψυχολογίας. Η χρήση διάφορων όρων για την περιγραφή του φαινομένου αντικατοπτρίζει αφενός το εύρος των διαφορετικών εννοιολογικών προσεγγίσεων που κινούνται σε διεπιστημονικό επίπεδο και αφετέρου την ποικιλία της αιτιολόγησης και ερμηνείας του φαινομένου.

Επομένως, προτού αναφερθούμε στους ορισμούς και τις προσεγγίσεις της «Δυσλεξίας», θα παρατεθούν οι ορολογίες που έχουν προταθεί με βάση την επιστημονική ιστορική αναδρομή του φαινομένου.

#### 1.5.1. Ορολογία και αποσαφήνιση του όρου

Η αναγνωστική διαταραχή ήταν η πρώτη παιδική διαταραχή που αποτέλεσε αντικείμενο περιγραφής στη συναφή διεθνή βιβλιογραφία. Οι πρώτες μαρτυρίες που αφορούν στην αναγνώριση αυτής της διαταραχής δεν είναι εύκολο να επισημανθούν κατά την βιβλιογραφική αναζήτηση. Οι επιστήμονες που παρατήρησαν πρώτοι την δυσκολία κατά την ανάγνωση προέρχονταν από τον ιατρικό κλάδο από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005· Κανδαράκης, 2004· Πολυχρόνη, 2011α· Στασινός, 2003β, 2009).

Όμως, εκτός από τον ιατρικό κλάδο, το φαινόμενο της δυσλεξίας έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές, όπου ο καθένας από αυτούς το όρισε διαφορετικά την δεκαετία του '70. Από την πρώτη ορολογία του φαινομένου η οποία είναι η «*αναγνωστική τύφλωση*» (Kussmaul, 1877), μέχρι και την πιο γνωστή έως σήμερα «*δυσλεξία*» (*dyslexia*) (Berlin, 1887), έχουν αποδοθεί στην διεθνή κοινότητα διάφοροι προτεινόμενοι όροι, όπως είναι οι εξής: «*συγγενής λεξική τύφλωση*» (*congenital word blindness*) (Hinshelwood, 1917), «*λεξική τύφλωση*» (*word blindness*) (Morgan, 1896), «*αναπτυξιακή δυσλεξία*» (*developmental dyslexia*), «*στρεφουσμβολία*» (Orton, 1925, 1937) (Αντωνίου, 2009· Kerr, 1897· Λιβανίου, 2004· Λίτινας, 2011· Παπαδάτος, 2011· Πόρποδας, 1997· Πολυχρόνη, 2011α· Pumfrey & Reason, 1991· Στασινός, 2003β· Τάνος, 2009· Wagner, 1973).

Στην ελληνική και διεθνή πραγματικότητα, για την περιγραφή της έχουν προταθεί και αξιοποιηθεί αρκετοί όροι κατά τις δεκαετίες του '80 και '90, εκ των οποίων μερικοί είναι οι εξής: «*σύμφυτη αλεξία*», «*βραδυλέξια*», «*σύμφυτη αμβλυωπία συμβόλων*», «*σύμφυτη λεξική τύφλωση*», «*δυσσμβολία*», «*ειδική αναγνωστική υστέρηση ή δυσκολία*», «*ειδική μαθησιακή διαταραχή*», «*αναγνωστική δυσκολία*», «*αναγνωστική αποτυχία*», «*δυσκολίες*

στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή», «ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη» και «λεγασθένεια» (Becker, 1977, όπ. αναφ. στο Στασινός, 2009· Δοϊκου-Αυλίδου, 2002· Κανδαράκης, 2004· Καραπέτσας, 1997· Λίτινας, 2011· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Miles, 1994· Πόρποδας, 1997· Ράλλη, 2011· Rutter, 1974· Στασινός, 2003β, 2009).

Η έμφαση που είχε δοθεί τα προηγούμενα χρόνια στο ζήτημα της ορολογίας αποτυπώνεται και στην έλλειψη της ύπαρξης ενός ενιαίου ορισμού που απορρέει από την ασυμφωνία των ερευνητικών προσεγγίσεων (Δοϊκου-Αυλίδου, 2002· Jamieson & Morgan, 2016). Από το 1887 που εμφανίστηκε για πρώτη φορά ο όρος «*δυσλεξία*» και περιέγραφε μια μεμονωμένη αναγνωστική δυσκολία, σήμερα παρατηρείται πως έχει χρησιμοποιηθεί διεθνώς με ένα μη συνεπή τρόπο. Μερικοί επιστήμονες τον επικαλούνται μόνο στην καθαυτή περίπτωση της διαταραχής της ανάγνωσης, άλλοι τον αξιοποιούν αναφερόμενοι στις συνδυασμένες δυσκολίες γραφής-ανάγνωσης, ενώ άλλοι για την περιγραφή του συνόλου των τύπων των μαθησιακών δυσκολιών (Πολυχρόνη, 2011β· Στασινός, 2009).

Όμως, προτού προσπαθήσουμε να τοποθετήσουμε στον επιστημονικό χάρτη τους ορισμούς της *δυσλεξίας*, θα πρέπει να γίνει η διάκριση της σε δυο μορφές: την «*αναπτυξιακή/εξελικτική*» και την «*επίκτητη*». Η «*αναπτυξιακή/εξελικτική δυσλεξία*» (*developmental dyslexia*) έχει γενετική και νευρολογική βάση και έτσι τα άτομα που παρουσιάζουν ελλειμματικότητα στην ανάπτυξη δεξιοτήτων της ανάγνωσης έχουν γεννηθεί με αυτές τις δυσκολίες, ενώ η «*επίκτητη δυσλεξία*» (*acquired dyslexia*) αφορά τα άτομα που παρουσίασαν αυτές τις δυσκολίες εξαιτίας εγκεφαλικών βλαβών οι οποίες είναι αποτέλεσμα ατυχήματος ή εγκεφαλικού επεισοδίου (Δοϊκου-Αυλίδου, 2002· Jamieson & Morgan, 2016· Κρόκου, 2010· Λιβανίου, 2004· Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000· Παπαδάτος, 2011· Πόρποδας, 1997· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Ερευνητικά και βιβλιογραφικά οι επιστήμονες έχουν ασχοληθεί περισσότερο με την αναπτυξιακή *δυσλεξία*, όπως και η παρούσα εργασία ασχολείται με αυτόν τον τύπο σε όλο της το μέρος.

### 1.5.2. Ορισμοί

Κατά τη διαμόρφωση των ορισμών της «*Δυσλεξίας*» είναι σημαντικό να λαμβάνουμε υπόψιν τους σκοπούς που καλούνται να εξυπηρετήσουν (Miles & Miles, 1999, όπ. αναφ. στο Rumfrey, 2011). Κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση, έχουν επικρατήσει διάφοροι ορισμοί βασισμένοι σε διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις, κάνοντας το θέμα της



διαμόρφωσης ενός ενιαίου ορισμού αδύνατο για την επιστημονική κοινότητα (Λιάσκος, 2005· Riddick, 2010· Shankweiler & Liberman, 1972· Stanovich, 1996· Στασινός, 2009· The British Psychological Society, 1999, όπ. αναφ. στο Mortimore, 2008· World Federation of Neurology, 1968).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία, ο ορισμός που συναντάται πιο συχνά είναι από την Διεθνή Ένωση Δυσλεξίας (Consensus Project, 2002) και είναι ο ακόλουθος (Jamieson & Morgan, 2016· Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003: 2· Παντελιάδου, 2011β· Reid, 2016):

*«Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, η οποία έχει νευρολογική βάση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ορθή και/ή ευχερή αναγνώριση λέξεων και από φτωχές δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες συνήθως είναι αποτέλεσμα ελλείμματος στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας, που συχνά είναι μη αναμενόμενο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. Οι δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα κατανόησης της ανάγνωσης και μειωμένη εμπειρία ανάγνωσης, τα οποία μπορούν να παρεμποδίσουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου και των προϋπαρχουσών γνώσεων».*

Παρόμοια με τον παραπάνω ορισμό, τοποθετείται και η Βρετανική Ένωση Δυσλεξίας (British Dyslexia Association – BDA) με τον πιο πρόσφατο ορισμό στις διεθνείς ενώσεις και οργανισμούς περί φαινομένου (BDA, 2009, όπ. αναφ. στο Riddick, 2010: 5· Wilmshurst, 2009):

*«Δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, η οποία κυρίως επηρεάζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων σχετικά με την ανάγνωση και τη γλώσσα. Είναι πιθανόν να είναι παρούσα από την γέννηση και σε όλη την διάρκεια της ζωής. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες σε δεξιότητες σχετικές με την φωνολογική επεξεργασία<sup>3</sup>, την ταχεία σειριακή κατονομασία<sup>4</sup>, την εργαζόμενη μνήμη<sup>5</sup> και την ταχύτητα επεξεργασίας οι οποίες δεν συνάδουν τόσο με τις γνωστικές δυνατότητες του ατόμου. Τείνει να είναι ασύμβατη σε συμβατικές μεθόδους*

---

<sup>3</sup> Η «φωνολογική επεξεργασία» αναφέρεται στις διάφορες γλωσσικές διαδικασίες οι οποίες χρησιμοποιούν την φωνητική δομή της γλώσσας για την επεξεργασία των λεκτικών πληροφοριών σε γραπτή (ανάγνωση, γραφή) ή προφορική δομή (ακρόαση, ομιλία) (Βούλγαρης, 2005).

<sup>4</sup> Η «ταχεία σειριακή κατονομασία» είναι η ικανότητα ταχείας κατονομασίας σειρών γραμμάτων, αριθμών, χρωμάτων ή αντικειμένων (Οικονόμου, 2011).

<sup>5</sup> Η «εργαζόμενη μνήμη» ή «μνήμη εργασίας» αποτελεί συλλογή από νοητικούς μηχανισμούς που συγκρατούν την πληροφορία σε μια προσωρινά διαθέσιμη μορφή, έτσι ώστε να μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε γνωστικά έργα (Καραντζής, 2004).

*διδασκαλίας, αλλά η επιρροή της μπορεί να μετριάσει από συγκεκριμένες κατάλληλες παρεμβάσεις, εφαρμόζοντας τεχνολογικά μέσα και συμβουλευτική υποστήριξη».*

Οι παραπάνω ορισμοί έχουν διατυπωθεί από ψυχολόγους και παιδαγωγούς, όμως σε αυτό το σημείο σημαντικό είναι αναφερθούν και οι ορισμοί από τα παγκόσμια ταξινομητικά συστήματα, το DSM-V (APA, 2013) και το ICD-10 (2008) με βάση την παιδοψυχιατρική.

Σύμφωνα με το DSM-V (APA, 2013), οι χαρακτηριστικές δυσκολίες της διαταραχής της ανάγνωσης αφορούν στην ανάγνωση των λέξεων με ακρίβεια, τον ρυθμό της ανάγνωσης ή την ευχέρεια λόγου και την κατανόηση του γραπτού λόγου. Επίσης, υπάρχει μια σημείωση που αναφέρεται ότι ο όρος «*δυσλεξία*» χρησιμοποιείται ως εναλλακτικός για αναφορά σε ένα πρότυπο μαθησιακών δυσκολιών που χαρακτηρίζονται από προβλήματα με ακριβή ή ευχερή αναγνώριση λέξεων, κακή αποκωδικοποίηση και κακές ικανότητες ορθογραφίας. Ακόμη, τονίζεται, ότι εάν η *δυσλεξία* χρησιμοποιείται για τον προσδιορισμό ενός συγκεκριμένου προτύπου δυσκολιών, είναι σημαντικό να προσδιοριστούν οποιεσδήποτε πρόσθετες δυσκολίες υπάρχουν (APA, 2013).

Σύμφωνα με το ICD-10 (2008), η αναγνωστική διαταραχή είναι μια διαταραχή που φανερώνεται από τη δυσκολία εκμάθησης της ανάγνωσης, παρά τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες. Ακόμη, εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές ανικανότητες που είναι συχνά ιδιοσυστατικής προέλευσης (ICD-10, 2008).

Συμπερασματικά, προκύπτουν συνολικά τα ακόλουθα στοιχεία: (α) ο όρος της «*δυσλεξίας*» χρησιμοποιείται ακόμη στους κλάδους της Παιδαγωγικής και της Ψυχολογίας, παρόλο που η πιο πρόσφατη έκδοση του DSM-V (APA, 2013) τον έχει αφαιρέσει, (β) κανένας ορισμός της *δυσλεξίας* δεν μπορεί να γίνει κοινώς αποδεκτός, από όλους δηλαδή τους επιστημονικούς κλάδους, (γ) υποστηρίζεται από τους περισσότερους ιατρούς ότι έχει νευρολογική βάση, ενώ αντίστοιχα οι περισσότεροι ψυχολόγοι και εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η αιτία της εμφάνισής της είναι το φωνολογικό έλλειμμα (δ) οι αιτίες και οι επιπτώσεις που προέβλεψαν οι επιστήμονες στις παραπάνω περιγραφές δημιούργησαν τους αντίστοιχους τύπους, όπως και τις αντίστοιχες θεωρητικές προσεγγίσεις ερμηνείας του φαινομένου, τα οποία αναλύονται στην συνέχεια.

## 1.6. Θεωρητικές προσεγγίσεις ερμηνείας της αναγνωστικής διαταραχής

Μέσω της ανασκόπησης των ορολογιών και των ορισμών της αναγνωστικής διαταραχής γίνονται αντιληπτές δυο θεωρητικές θέσεις των ειδικών αναφορικά με την ερμηνεία του φαινομένου. Η πρώτη ανήκει στην σφαίρα της νευρολογικής-βιολογικής ερμηνείας (*Ιατρικό Μοντέλο*) που υποστηρίζεται από διάφορες ειδικότητες ιατρών, ενώ η δεύτερη σχετίζεται με την γνωστική προοπτική, η οποία βασίζεται στις αιτιολογίες των ψυχολόγων και των παιδαγωγών (*Ψυχο-Παιδαγωγικό Μοντέλο*) (Λιβανίου, 2004· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Πολυχρόνη, 2011α· Reid, 2016· Στασινός, 2009). Όμως, στην βιβλιογραφική ανασκόπηση υπάρχει και ένα τρίτο μοντέλο ερμηνείας που προσεγγίζεται από τους ψυχαναλυτές (*Ψυχαναλυτικό Μοντέλο*) ως αιτιολογία της διαταραχής (Δοϊκού-Αυλίδου, 2002· Πολυχρόνη, 2011α, 2011β· Τάνταρος, 2011). Η ανάλυση των μοντέλων ερμηνείας ακολουθεί στην συνέχεια.

### 1.6.1. Το Ιατρικό Μοντέλο

Το Ιατρικό Μοντέλο ερμηνείας της δυσλεξίας διατυπώνει θεωρίες που εστιάζονται σε συγκεκριμένες περιοχές ή σημεία του εγκεφάλου συνυφασμένα με τη γλωσσική ανάπτυξη και την συμπεριφορά. Ακόμη, βασίζεται σε μια νευρολογική και βιολογική (μονοπαραγοντική) προοπτική όσον αφορά το έλλειμμα αναγνωστικών λειτουργιών του παιδιού, ταυτίζοντας το με τη δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος (ΚΝΣ) (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005· Αντωνίου, 2009· Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Ημέλλου, 2003· Κανδαράκης, 2004· Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000· Παπαδάτος, 2011β· Reid, 2016· Velluntino, 1979, όπ. αναφ. στο Στασινός, 2009). Στην συνέχεια της εργασίας αναφέρονται μερικές από τις πιο συχνές υποθέσεις ερμηνείας με βάση το Ιατρικό Μοντέλο.

- *Παθολογική ανατομία εγκεφάλου*

Στην δεκαετία του '70 παρουσιάστηκε από πολλούς ιατρικούς ερευνητές η υπόθεση της θεωρίας περί ύπαρξης «ελαφράς ή ελάχιστης εγκεφαλικής βλάβης» (*minimal brain damage*) που δεν ήταν εύκολα διαγνώσιμη. Αυτή η θεωρία τροποποιήθηκε αργότερα και αντικαταστάθηκε από την υπόθεση περί ύπαρξης «ελαφράς ή ελάχιστης εγκεφαλικής δυσλειτουργίας» (*minimal brain dysfunction*) (Αντωνίου, 2009· Βάρβογλη, 2005· Clemnets, 1966, όπ. αναφ. στο Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Debray-Ritzen, 1978, όπ. αναφ. στο Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Κανδαράκης, 2004· Κωτσόπουλος, 2005· Πολυχρόνη, 2011α·

Reid, 2016· Τάνος, 2009). Από τις ακόλουθες έρευνες προέκυψαν διάφορες ενδείξεις για αναπτυξιακές δυσμορφίες κυρίως στο κροταφικό πεδίο του εγκεφάλου και για «νευρολογικές ανωμαλίες στον εγκεφαλικό φλοιό», διατυπώνοντας έτσι την αντίστοιχη θεωρία. Όμως, τα στοιχεία που συγκεντρώθηκαν από αυτού του είδους τις έρευνες δεν είναι επαρκή για να τεκμηριωθούν οι τρεις παραπάνω θεωρήσεις σήμερα και υπάρχουν συνεπώς επιφυλάξεις περί απόδειξης εγκεφαλικής βλάβης (Galaburda, 1993· Heim & Keil, 2004· Παπαδάτος, 2011β).

- *Νευροψυχολογία*

Η πιο πρόσφατη ερμηνεία της αναγνωστικής διαταραχής στο πλαίσιο του Ιατρικού Μοντέλου σχετίζεται με το ζήτημα της απουσίας της «εγκεφαλικής κυριαρχίας»<sup>6</sup> («πλευρίωση»), η οποία είναι αποδεκτή και από την Διεθνή Ένωση Δυσλεξίας όπως φαίνεται από τον σχετικό προαναφερόμενο ορισμό (Αντωνίου, 2009· Βλάχος, 2016· Consensus Project, 2002· Λιάσκος, 2011· Orton, 1925· Παπανικολάου, 2004· Πολυχρόνη, 2011α· Πόρποδας, 1997· Reid, 2016· Σίμος, Μουζάκη, & Παπανικολάου, 2004· Τάνος, 2009· Wilmshurst, 2009). Από τελευταίες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν με τη χρήση νευροαπεικονιστικών μεθόδων φανερώνεται ότι στα παιδιά με αναγνωστική διαταραχή όταν διαβάζουν αντί να ενεργοποιούνται οι αντίστοιχες περιοχές του αριστερού τους ημισφαιρίου, που θεωρούνται υπεύθυνες για την ανάγνωση, ενεργοποιούνται αντίστοιχες περιοχές του δεξιού τους ημισφαιρίου (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005· Αντωνίου, 2009· Βάρβογλη, 2005· Blakemore & Frith, 2005· Κανδαράκης, 2004· Παπαδάτος, 2011β· Shaywitz & Shaywitz, 2005· Wenar & Kerig, 2008).

- *Γενετικές επιδράσεις*

Στο Ιατρικό Μοντέλο ερμηνείας της διαταραχής υπάρχει και η υπόθεση της «κληρονομικότητας», δηλαδή το μοντέλο της «γενετικής μεταβίβασης» (Βάρβογλη, 2005· Οικονόμου, 2011· Παπαδάτος, 2011β· Πολυχρόνη, 2011α· Riddick, 2010· Wenar & Kerig, 2008· Wilmshurst, 2009). Στο πιο βασικό επίπεδο της διερεύνησης της σχέσης γονιδίων-συμπεριφοράς έγκειται η μελέτη των οικογενειών που περιλαμβάνουν παιδιά με αναγνωστική διαταραχή και αυτών με παιδιά χωρίς τη διαταραχή (Οικονόμου, 2011).

Όμως, αυτές οι μελέτες έχουν έναν περιορισμό: εκτός από τα γονίδια που μοιράζονται οι γονείς και τα παιδιά, μοιράζονται και το περιβάλλον. Επομένως, μια πιο

---

<sup>6</sup> Η «εγκεφαλική κυριαρχία» αναφέρεται στη συσχέτιση που ενυπάρχει μεταξύ των δυο ημισφαιρίων του ανθρώπινου εγκεφάλου (Στασινός, 2009).

αποτελεσματική μέθοδος για τον διαχωρισμό των επιδράσεων των γονιδίων και του περιβάλλοντος είναι η συστηματική σύγκριση ζευγών μονοζυγωτικών και διζυγωτικών διδύμων, όπου έρευνες με αυτά τα υποκείμενα έδειξαν ότι όλες οι γενετικές επιδράσεις ήταν μεγαλύτερες από τις περιβαλλοντικές στους τομείς της φωνολογικής αποκωδικοποίησης και της επίγνωσης, όπως και της ορθογραφικής κωδικοποίησης (Bishop, 2006· Κωτσόπουλος, 2005· Olson, 2008· Riddick, 2010).

Επίσης, σε έρευνες που μελέτησαν τα μέλη της οικογένειας δυσλεκτικών παιδιών, παρατηρήθηκε ότι η πιθανότητα να εμφανίσει δυσλεξία ένα παιδί του οποίου ο γονέας έχει το ίδιο πρόβλημα κυμαίνεται από 25% έως 63%, κάτι το οποίο αναδεικνύει την σπουδαιότητα της επίδρασης των γενετικών αιτιών (Blakemore & Frith, 2005· Οικονόμου, 2011· Pennington & Olson, 2005, όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη, 2011α· Scarborough, 1990, όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη, 2011α).

#### 1.6.2. Το Ψυχο-Παιδαγωγικό Μοντέλο

Το Ψυχο-Παιδαγωγικό μοντέλο ερμηνείας της δυσλεξίας σε αντίθεση με το Ιατρικό είναι πολυπαραγοντικό, καθώς μπορεί να είναι συμβατό και με το σχολείο. Η προσέγγιση αυτού του μοντέλου γίνεται στο γνωστικό επίπεδο, βασισμένη στο κλάδο της Γνωστικής Ψυχολογίας<sup>7</sup> (Frith, 2002· Στασινός, 2009). Οι έρευνες εστίασαν στις γνωστικές λειτουργίες, όπως είναι η αντίληψη των οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων, η μνήμη, η κατανόηση της γλώσσας και οι μεταγνωστικές δεξιότητες<sup>8</sup> για να ερμηνεύσουν το φαινόμενο της δυσλεξίας (Κανδαράκης, 2004· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Στην συνέχεια ακολουθούν οι πιο συχνά βιβλιογραφικά αναφερόμενες υποθέσεις ερμηνείας του φαινομένου της δυσλεξίας με βάση το Ψυχο-Παιδαγωγικό μοντέλο.

- *Η υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος*

Η «*υπόθεση του φωνολογικού ελλείμματος*» (*phonological deficit*) είναι αυτή που παρουσιάζεται πιο συχνά στην βιβλιογραφική ανασκόπηση ως αιτία της αναγνωστικής διαταραχής (δυσλεξία) και υπάρχει μεγάλος βαθμός συμφωνίας μεταξύ των ερευνητών,

---

<sup>7</sup> Η «*Γνωστική Ψυχολογία*» είναι ο κλάδος της ψυχολογίας που αφορά τη συστηματική μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς μέσα από το εγγενές στοιχείο της εσωτερικής αναπαράστασης των αισθητηριακά προσλαμβανόμενων πληροφοριών (Στασινός, 2009).

<sup>8</sup> Οι «*μεταγνωστικές δεξιότητες*» σχετίζονται με τη «*μεταγνωστική ενημερότητα*» που αναφέρεται στην ιδιαίτερη ικανότητα του ατόμου να παρακολουθεί και να ρυθμίζει τη σκέψη του, καθώς και να μαθαίνει ή να αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, περιλαμβάνοντας τη γνώση στρατηγικών επίλυσης του (Παντελιάδου, 2011α).

όπως φαίνεται και από προαναφερόμενους ορισμούς (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005· Αντωνίου, 2009· Βάρβογλη, 2005· Heward, 2009· Κανδαράκης, 2004· Landerl & Willburger, 2010· Λιβανίου, 2004· Mortimore, 2008· Παπαδάτος, 2011b· Παντελιάδου, 2011a· Ramus et al., 2003· Reid, 2016· Riddick, 2010· Shaywitz & Shaywitz, 2005· Στασινός, 2009· Wenar & Kerig, 2008· Wilmshurst, 2009).

Σε πολλές έρευνες έχει βρεθεί ότι στον πυρήνα της δυσλεξίας βρίσκεται το πρόβλημα με την φωνολογική επίγνωση που είναι αναγκαία για την αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης. Αυτό το έλλειμμα στη φωνολογία είναι ο πιο συγκεκριμένος παράγοντας πρόβλεψης για τη αναγνωστική διαταραχή και δεν σχετίζεται με την νοημοσύνη και το γλωσσικό υπόβαθρο (Heward, 2009· Κασσωτάκη, 2011· Landerl & Willburger, 2010· Λιβανίου, 2004· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Mortimore, 2008· Παπαδάτος, 2011· Ramus et al., 2003· Reid, 2016· Riddick, 2010· Στασινός, 2009· Wilmshurst, 2009). Για τον Snowling (2006), η δυσλεξία θα πρέπει να ορίζεται κυρίως ως φωνολογικό έλλειμμα, καθώς και οι Lyon et al. (2003) υποστηρίζουν ότι το έλλειμμα αυτό είναι τόσο κοπιδές για τα άτομα με δυσλεξία που βιώνουν σε όλη τους τη ζωή προβλήματα με την ανάγνωση.

- *Η υπόθεση της οπτικής προσοχής*

Η μετάβαση από την βιολογική προσέγγιση των αιτιών των αναγνωστικών δυσκολιών στην γνωστική προσέγγιση οδήγησε στην υπόθεση ότι τα προβλήματα οφείλονται σε πιθανές ανεπάρκειες της αντιληπτικής διαδικασίας που έχουν σχέση με την σύλληψη και την επεξεργασία οπτικών ερεθισμάτων (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005· Κανδαράκης, 2004· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Παντελιάδου, 2011b· Πολυχρόνη, 2011a· Στασινός, 2009· Τάνος, 2009). Ο Orton (1937) ήταν ο πρώτος που διατύπωσε την «*υπόθεση του ελλείμματος της οπτικής προσοχής*» (*visuo-attentional deficit*) ως αίτιο της δυσλεξίας και υποστηρίζεται ακόμη από ορισμένους ερευνητές έως σήμερα (Bosse, Tainturier, Valdois, 2006).

Έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ως προς την ικανότητα εστίασης της προσοχής μεταξύ των παιδιών με αναγνωστικά προβλήματα και των παιδιών χωρίς (Bosse, Tainturier, & Valdois, 2006· Ross, 1976, όπ. αναφ. στο Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011). Παρόλα αυτά, δεν έχει διευκρινιστεί κατά πόσο οι χαμηλές επιδόσεις στην αντίληψη γραμμάτων συνιστούν στην πραγματικότητα ελλείμματα οπτικής προσοχής, καθώς μπορεί

να εμφανίζονται και σε άτομα που δεν παρουσιάζουν διαταραχές στην ανάγνωση (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Πολυχρόνη, 2011α).

- *Η υπόθεση του διπλού ελλείμματος*

Σύμφωνα με την «υπόθεση του διπλού ελλείμματος» (*double-deficit*) (Wolf & Bowers, 1999), η δυσλεξία ενδέχεται να οφείλεται σε έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία ή/και στην «ταχύτητα κατονομασίας»<sup>9</sup> (*Rapid Automatized Naming – RAN*) (Heward, 2009· Παπαδάτος, 2011β· Παντελιάδου, 2011α· Πολυχρόνη, 2011α). Έχει διαπιστωθεί από έρευνες ότι όταν ζητείται σε άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες να ονομάσουν υλικό που παρουσιάζεται οπτικά, τότε δυσκολεύονται να ανακαλέσουν και να ονομάσουν τα γράμματα, αν και γνωρίζουν το όνομα τους (Ramus, 2001, όπ. αναφ. στο Παπαδάτος, 2011β· Wolf & Bowers, 1999).

Η κριτική που έχει δεχθεί αυτή η θεωρία προέβαλε το επιχείρημα ότι με τη γρήγορη κατονομασία αξιολογείται ουσιαστικά η ικανότητα φωνολογικής επεξεργασίας του παιδιού και όχι κάποια άλλη διακριτή δεξιότητα (Brady, 1997, όπ. αναφ. στο Πολυχρόνη, 2011α), σε αντίθεση με αυτό που υποστηρίζουν οι Wolf και Bowers (1999).

- *Η υπόθεση του ελλείμματος στη μνήμη εργασίας*

Τα εμπειρικά δεδομένα δείχνουν ότι η μνήμη εργασίας παίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της ανάγνωσης και της γραφής και έτσι υποστηρίζεται ότι το «έλλειμμα στη μνήμη εργασίας» (*working memory deficit*) παρέχει ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για την ερμηνεία της δυσλεξίας (Swanson & Siegel, 2001). Σύμφωνα με την υπόθεση του ελλείμματος στη μνήμη εργασίας, τα δυσλεκτικά παιδιά παρουσιάζουν αυτό το έλλειμμα ως αδυναμία αξιοποίησης σε ένα από τα δυο βοηθητικά κυκλώματα επεξεργασίας των πληροφοριών της μνήμης, αυτό του αρθρωτικού κυκλώματος<sup>10</sup>, ως αδυναμία να συγκρατήσουν τις φωνολογικές πληροφορίες στη βραχύχρονη μνήμη<sup>11</sup> (Heward, 2009· Κανδαράκης, 2004· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Παπαδάτος, 2011β· Παντελιάδου, 2011β· Πολυχρόνη, 2011α).

---

<sup>9</sup> Η «ταχύτητα κατονομασίας» είναι η ικανότητα να ονομάζει κάποιος γρήγορα ερεθίσματα που του παρουσιάζονται οπτικά (Heward, 2009).

<sup>10</sup> Η μνήμη εργασίας αποτελείται από δυο βοηθητικά συστήματα επεξεργασίας πληροφοριών: το «*αρθρωτικό κύκλωμα*», το οποίο είναι υπεύθυνο για την επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών και το «*οπτικοχωρικό σημειωματάριο*» το οποίο είναι υπεύθυνο για την επεξεργασία των οπτικών και χωρικών πληροφοριών (Πολυχρόνη, 2011α).

<sup>11</sup> Η «*βραχύχρονη μνήμη*» είναι η πρόσκαιρη συγκράτηση πληροφοριών (γραμμάτων, λέξεων) κατά την ανάγνωση (Πόρποδας, 2002).

Για την Πολυχρόνη (2011α), αυτή η θεωρία ουσιαστικά υποστηρίζει το έλλειμμα στο φωνολογικό επίπεδο και δεν αποδίδεται εξ ολοκλήρου σε προβλήματα στη μνήμη εργασίας. Τέλος, ένα άλλο επιχείρημα κατά αυτής της υπόθεσης από την ίδια ερευνήτρια είναι ότι η ικανότητα συγκράτησης των πληροφοριών στην μνήμη εργασίας θα μπορούσε να συνιστά αποτέλεσμα και όχι αιτία της αναγνωστικής ικανότητας, αφού όταν έρχεται κάποιος σε επαφή με το γραπτό λόγο εξασκείται και η φωνολογική επίγνωση και η μνήμη εργασίας του.

### 1.6.3. Το Ψυχαναλυτικό Μοντέλο

Σε κανέναν από τους ορισμούς της αναγνωστικής διαταραχής δεν αναγνωρίζεται ότι τα κοινωνικο-συναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα διαγνωσμένα με αυτήν τη διαταραχή παιδιά αποτελούν πρωταρχικό ή δευτερεύον χαρακτηριστικό μαθησιακών δυσκολιών. Όμως, η άποψη ότι η αναγνωστική διαταραχή είναι πιθανό να ανάγεται σε συναισθηματικές διαταραχές διερευνάται και υποστηρίζεται σε έναν περιορισμένο αριθμό μελετών, οι οποίες υιοθετούνται κατά κύριο λόγο από την Ψυχαναλυτική προσέγγιση (Δοϊκου-Αυλίδου, 2002· Fijalkow, 1999· Ημέλλου, 2003· Κανδαράκης, 2004· Mannoni, 1964, όπ. αναφ. στο Τάνταρος, 2011· Manzo, 1987· Πολυχρόνη, 2011α). Στην συνέχεια ακολουθούν μερικές υποθέσεις ερμηνείας της δυσλεξίας με βάση το Ψυχαναλυτικό Μοντέλο.

- *Η αναστολή της επιθυμίας για μάθηση*

Στο Ψυχαναλυτικό μοντέλο, οι αναγνωστικές δυσκολίες αποτελούν ένα σύμπτωμα που μπορεί να ερμηνευτεί μέσα στο πλαίσιο της οικογενειακής δυναμικής (Fijalkow, 1999· Κανδαράκης, 2004· Πολυχρόνη, 2011α· Τάνταρος, 2011). Για την Κορντιέ (2008), η «επιστημοφιλική ενόρμηση<sup>12</sup>» εκδηλώνεται από τις πρώτες μέρες ζωής του ατόμου και γίνεται μέσα από το παιχνίδι. Αν η μάθηση του κόσμου στο σχολείο δεν γίνει με τον ίδιο τρόπο, τότε είναι δυνατό να εμφανιστεί η αναστολή της επιστημοφιλικής ενόρμησης, ως «άρνηση μάθησης και εισόδου σε ένα καινούργιο σύστημα απόκτησης γνώσεων» (Κορντιέ, 2008: 24) και αποδίδεται στην ανάγκη αποφυγής των ενδοψυχικών συγκρούσεων (Silverman et al., 1959, όπ. αναφ. στο Δοϊκου-Αυλίδου, 2002· Κανδαράκης, 2004· Τάνταρος, 2011).

---

<sup>12</sup> Η «επιστημοφιλική ενόρμηση» κατά Freud είναι η εγγενής τάση του ατόμου να μάθει και να κατανοήσει τον κόσμο (Κορντιέ, 2008· Τάνταρος, 2011).



Αντίστοιχα, σύμφωνα με την έρευνα των Bettelheim και Zelan (1981, όπ. αναφ. στο Δοΐκου-Αυλίδου, 2002· Fijalkow, 1999· Τάνταρος, 2011) υποστηρίζεται ότι οι δυσκολίες των παιδιών κατά την ανάγνωση οφείλονται στην μη επίλυση των ασυνείδητων συγκρούσεων των παιδιών, εκφράζοντας τον φόβο για τις συνέπειες της ενδεχόμενης σχολικής αποτυχίας. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, «το άτομο που κάνει λάθος είναι ήδη απασχολημένο, στο ασυνείδητό του, με σκέψεις που εξηγούν αυτό το λάθος» (Bettelheim & Zelan, 1981, όπ. αναφ. στο Δοΐκου-Αυλίδου, 2002: 38-39).

- *Η οιδιπόδεια σύγκρουση*

Η αναγνωστική διαταραχή υποστηρίζεται ότι αντικατοπτρίζει την παρατεταμένη εμπλοκή του παιδιού στην οιδιπόδεια κατάσταση με αποτέλεσμα την απουσία ικανοποιητικής ταύτισης με το γονέα του ίδιου φύλου. Αναλυτικά, σύμφωνα με τον Freud (1962, όπ. αναφ. στο Δοΐκου-Αυλίδου, 2002· Ντολτό, 2000· Τάνταρος, 2011) κατά την περίοδο της οιδιπόδειας σύγκρουσης, η ενόρμηση για γνώση επικεντρώνεται σε σεξουαλικά ζητήματα και σχετίζεται με τις φαντασιώσεις του παιδιού για την «πρωταρχική σκηνή»<sup>13</sup>. Η επίλυση της οιδιπόδειας σύγκρουσης συνεπάγεται τη μετουσίωση του σεξουαλικού ενδιαφέροντος και των επιθετικών τάσεων προς το γονέα του ίδιου φύλου σε συμβολικές δραστηριότητες, όπως είναι η ανάγνωση και συμπίπτει με την περίοδο κατά την οποία επιχειρείται η εκμάθηση της (Δοΐκου-Αυλίδου, 2002· Κανδαράκης, 2004· Τάνταρος, 2011).

Όπως έχουν διαπιστώσει και έρευνες (Doΐκου, 1988, όπ. αναφ. στο Δοΐκου-Αυλίδου, 2002· Labar, 1975, όπ. αναφ. στο Τάνταρος, 2011), παιδιά με δυσλεξία είχαν τάση εξάρτησης από τη μητέρα (η οποία εμφανίζεται άλλοτε τρυφερή και άλλοτε αυταρχική), ενώ θεωρούσαν την εικόνα του πατέρα ως αρνητική (επιθετικός, αυστηρός). Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ο γραπτός λόγος καταλήγει να είναι για τα δυσλεκτικά παιδιά ένα αγχώδες αντικείμενο γνώσης που παραπέμπει στο άγχος ευνουχισμού.

---

<sup>13</sup> Κατά Freud, η «πρωταρχική σκηνή» είναι μία από τις πρωταρχικές φαντασιώσεις του παιδιού, η οποία αφορά στη συνουσία των γονέων του. Το παιδί είτε έχει -κατά λάθος- υπάρξει μάρτυρας στη συνουσία είτε τη φαντασιώνει με τη βοήθεια επί μέρους στοιχείων που αντλεί από την πραγματικότητα, όπως το ενδεχόμενο άκουσμα των γονιών του όταν συνενερίζονται ερωτικά. Στην πληθώρα των περιπτώσεων, το παιδί αντιλαμβάνεται τη σκηνή ως βίαιη επίθεση του πατέρα προς τη μητέρα (Βαρτζόπουλος, 2015).

- *Η επένδυση<sup>14</sup> του πρώτου αντικειμένου της επιστημοφιλικής ενόρμησης*

Σύμφωνα με την Δόϊκου-Αυλίδου (2002), οι δυσκολίες ανάγνωσης έχουν συσχετιστεί με την επένδυση που δέχεται το πρώτο αντικείμενο των επιστημοφιλικών τάσεων που είναι το μητρικό σώμα. Κατ' επέκταση σε ασυνείδητο επίπεδο, η ανάγνωση σημαίνει την απόκτηση της γνώσης από το εσωτερικό του σώματος της μητέρας και η επιθυμία για μάθηση ανάγεται στην επιθυμία απόκτησης πνευματικής τροφής από αυτό. Το μητρικό σώμα αντιπροσωπεύει όλα τα επιθυμητά πράγματα, όμως παράλληλα βιώνεται ως απειλητικό επειδή σε φαντασιακό επίπεδο περιλαμβάνει και τον πατέρα και εγείρει τις σαδιστικές ενορμήσεις του υποκειμένου προς τους γονείς (Klein, 1982, όπ. αναφ. στο Δόϊκου-Αυλίδου, 2002).

Με βάση αυτήν την προσέγγιση, οι αναγνωστικές δυσκολίες σχετίζονται με την αδυναμία μετουσίωσης που πηγάζει από τις σαδιστικές τάσεις προς το μητρικό σώμα. Το άγχος και οι ενοχές που προκύπτουν από τις φαντασιώσεις καταστροφής του μητρικού σώματος είναι πιθανό να οδηγήσουν σε αναστολή της επιθυμίας για γνώση και μάθηση. Όταν το μητρικό σώμα βιώνεται ως ασφαλές και υγιές, το παιδί θα θέλει να μάθει, ενώ αντίθετα αν βιώνεται απειλητικό και εχθρικό τότε αναστέλλεται η επιστημοφιλική ενόρμηση και κατ' αυτόν τον τρόπο παρατηρούνται οι αναγνωστικές δυσκολίες (Klein, 1982, όπ. αναφ. στο Δόϊκου-Αυλίδου, 2002· Labar, 1975, όπ. αναφ. στο Δόϊκου-Αυλίδου, 2002· Silverman et al., 1959, όπ. αναφ. στο Δόϊκου-Αυλίδου, 2002).

- *Η ασυνείδητη άρνηση του παιδιού να μεγαλώσει*

Σύμφωνα με τις ψυχαναλυτικές προσεγγίσεις, η εκμάθηση της ανάγνωσης εντάσσεται στις δραστηριότητες που βασίζονται στον συμβολισμό και προϋποθέτει τη μετουσίωση των ενορμήσεων του παιδιού. Στο πλαίσιο αυτό, η εκμάθηση της ανάγνωσης αποκτά την συμβολική σημασία του να μεγαλώνεις (Δόϊκου-Αυλίδου, 2002· Τάνταρος, 2011). Όπως αναφέρεται από τον Fijalkow (1999: 125), «το να μάθεις σημαίνει να μεγαλώσεις. Επομένως, για πολλά παιδιά το να μάθουν σημαίνει να εγκαταλείψουν την μητέρα τους ή, τουλάχιστον, τη μητρική θालπωρή, και αυτό είναι κάτι που δεν θέλουν δεχτούν».

Με βάση αυτήν την προσέγγιση, η αναγνωστική διαταραχή έχει ερμηνευτεί ως εκδήλωση μιας ασυνείδητης άρνησης του παιδιού να μεγαλώσει, η οποία ανάγεται στο

---

<sup>14</sup> Η «επένδυση» του αντικειμένου, δηλαδή η ανακάλυψη ότι λαμβάνει χώρα πέρα και έξω από αυτό, τονίζοντας την ανάπτυξη της έννοιας του νοήματος της πραγματικότητας (Laplanche & Pontalis, 2008).

δεσμό του με τη μητέρα. Κατά το στάδιο της οιδιπόδειας σύγκρουσης, το παιδί πρέπει να ανεξαρτοποιηθεί από τη μητέρα, έχοντας ως αποτέλεσμα να υπάρξουν βιώματα απώλειας. Στην περίπτωση που η επίλυση της σύγκρουσης, η οποία δημιουργείται από την επιθυμία του παιδιού για ικανοποίηση των αναγκών και την εσωτερικευμένη του επιταγή για αυτονομία, δεν ευνοείται από την στάση της μητέρας, τότε είναι πιθανό η σύγκρουση να μετατεθεί στο σχολείο. Προκειμένου να αποτραπεί η επανενεργοποίηση της σύγκρουσης, το παιδί οδηγείται να υιοθετήσει ένα παθητικό ρόλο στη μάθηση (Δοϊκού-Αυλίδου, 2002· Fijalkow, 1999· Κανδαράκης, 2004· Κορντιέ, 2008· Manzo, 1987· Τάνταρος, 2011).

### 1.7. Χαρακτηριστικά παιδιών με αναγνωστική διαταραχή κατά τη σχολική ηλικία

Οι διαταραχές της μάθησης επηρεάζουν, εκτός από το μαθησιακό επίπεδο και άλλους τομείς της ζωής του παιδιού, όπως είναι το ψυχοσυναισθηματικό και κατ' επέκταση την οικογενειακή ζωή και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Bishop & Snowling, 2004· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005· Κρόκου, 2010). Στην συνέχεια, ακολουθούν τα χαρακτηριστικά των παιδιών στο μαθησιακό επίπεδο με στόχο την αναγνώριση αυτών των μαθητών στο γενικό πληθυσμό της σχολικής ηλικίας όπως και αναλύονται τα χαρακτηριστικά τους στο ψυχοσυναισθηματικό τους επίπεδο<sup>15</sup>.

#### 1.7.1. Μαθησιακό επίπεδο

Τα παρακάτω χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία κατά την σχολική ηλικία αφορούν πέντε τομείς (Ανάγνωση, Κατανόηση, Ορθογραφία, Γραπτός λόγος, Μαθηματικά) και είναι τα πιο συνηθισμένα που παρατηρούνται σε αυτόν τον ειδικό πληθυσμό.

##### α. Ανάγνωση

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση, η ανάγνωση των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες παρατηρείται με αργό ρυθμό (συλλαβιστά) με τα αναγνωστικά λάθη να αφορούν παραλείψεις, προσθήκες, αντικαταστάσεις, αντιστροφές (καθρεφτική ανάγνωση) και επαναλήψεις. Από τους ορισμούς της δυσλεξίας, φαίνεται η δυσκολία των παιδιών στην φωνολογική αποκωδικοποίηση, με αποτέλεσμα να μην είναι εύκολη η

---

<sup>15</sup> Σκοπός του υποκεφαλαίου είναι η αναφορά των γνωστικών και μαθησιακών χαρακτηριστικών των μαθητών με δυσλεξία ώστε να γίνονται αντιληπτοί από τους υπόλοιπους. Κατ' αυτόν τον τρόπο δεν αναλύονται περαιτέρω τα χαρακτηριστικά και η αντιμετώπιση τους, καθώς υπάρχει πληθώρα βιβλίων και άρθρων στην ελληνική και ξένη βιβλιογραφία για περαιτέρω διερεύνηση.

διάκριση παρόμοιων λέξεων/γραμμάτων και η προφορά πολυσύλλαβων λέξεων. Λόγω της επικέντρωσης του μαθητή για αποκωδικοποίηση της ανάγνωσης, λείπει η έκφραση και η προσωδία. Επίσης, παρατηρείται συχνά σύγχυση των γραμμάτων κατά τον προσανατολισμό τους στο χώρο και κατά τη σειρά τους μέσα στη λέξη (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005· Αντωνίου, 2009· Βάρβογλη, 2005· Κανδαράκη, 2004· Μαυρομάττη, 2004· Παντελιάδου, 2011β· Πολυχρόνη, 2011γ· Πολυχρόνη και συν., 2006· Πολυχρονοπούλου, 2012· Reid, 2016· Snowling, 2006· Τάνος, 2009· Τομαράς, 2008· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

#### *β. Κατανόηση*

Το επίπεδο κατανόησης είναι στενά συνδεδεμένο με την αναγνωστική ικανότητα και είναι προφανές ότι αν ένα παιδί με αναγνωστικές δυσκολίες αφιερώνει πολύ χρόνο για την αποκωδικοποίηση, η κατανόηση θα είναι τουλάχιστον ελλιπής. Σύμφωνα με τους ερευνητές, τα παιδιά με αναγνωστικές διαταραχές παρουσιάζουν πολύ συχνά δυσκολίες και στην κατανόηση των κειμένων κατά την ανάγνωση. Αυτοί οι μαθητές έχουν χαμηλό επίπεδο λεξιλογίου και συνεπώς δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν τις κατάλληλες ενδείξεις του κειμένου για να αντιληφθούν το νόημα του. Εκτός, όμως, από το φτωχό λεξιλόγιο, παρουσιάζουν ελλείμματα στην γνώση και στην χρήση αναγνωστικών στρατηγικών με αποτέλεσμα να μην θυμούνται το περιεχόμενο του κειμένου, αλλά και να ερμηνεύουν υποθέτοντας βασιζόμενοι στις μη ολοκληρωμένες πληροφορίες που λαμβάνουν κατά την ανάγνωση. Τέλος, τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν δυσκολίες στην κατανόηση του μεταφορικού λόγου και κατ' επέκταση των μύθων και τα ηθικά διλήμματα που προκύπτουν από αυτούς (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2005· Βάρβογλη, 2005· Μάρκου, 1998· Μαυρομάττη, 2004· Παντελιάδου, 2011α, 2011γ· Reid, 2016· Τάνος 2009).

#### *γ. Ορθογραφία*

Η ορθογραφική ικανότητα απαιτεί την κατάκτηση μιας σειράς επιμέρους δεξιοτήτων, τις οποίες σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι μαθητές με δυσλεξία δυσκολεύονται να κατακτήσουν. Οι Πρωτόπαπα και Σκαλούμπα (2010) ταξινομούν σε τρεις κατηγορίες τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών και σύμφωνα με αυτό το διαχωρισμό ακολουθούν τα πιο συνήθη λάθη των δυσλεκτικών μαθητών:

- i. Τα φωνολογικά λάθη, τα οποία αφορούν τα λάθη που συνδέονται με τη φωνολογική επίγνωση, δηλαδή αυτά τα λάθη που σχετίζονται με αντικαταστάσεις, παραλείψεις και προσθήκες γραφημάτων.

- ii. Τα γραμματικά λάθη, τα οποία εξαρτώνται από τον μορφολογικό τύπο της λέξης και αφορούν λάθη που σχετίζονται με την κλιτή κατάληξη και άκλιτη κατάληξη των λέξεων, καθώς και με το κλιτικό πρόθημα.
- iii. Τα ετυμολογικά λάθη, στα οποία ανήκουν τα ιστορικής ορθογραφίας λάθη, δηλαδή λάθη σε φωνήεντα ή σύμφωνα και θεματικά λάθη.

Τέλος, επιπλέον λάθη των μαθητών με αναγνωστικές διαταραχές σχετίζονται συνήθως με την ύπαρξη υπερβολικών κενών μεταξύ των λέξεων ή το αντίθετο, καθώς και στην δυσκολία χρήσης των κεφαλαίων γραμμάτων και τήρησης των κανόνων στίξης του κειμένου (Αντωνίου, 2009· Βάρβογλη, 2005· Διαμαντή, 2010· Μαυρομάττη, 2004· Μουζάκη, 2010· Πρωτόπαπας & Σκαλούμπας, 2010· Παντελιάδου, 2011β· Πολυχρόνη, 2011γ· Shaywitz & Shaywitz, 2005· Σπαντιδάκης, 2011· Τάνος, 2009· Τίγκα-Μερτίκα, 2010).

#### *δ. Γραπτός λόγος*

Κατά την δημιουργία ενός γραπτού κειμένου, οι μαθητές με αναγνωστικές διαταραχές, εμφανίζουν συνήθως απροθυμία για γράψιμο και έτσι η γραφή είναι ακατάστατη και δυσανάγνωστη. Επίσης, παρατηρείται συχνά η αδυναμία σωστής και γρήγορης αντιγραφής λέξεων, αλλά και μια γενικότερη έλλειψη οργάνωσης της σύνταξης και της λογικής σειράς των γεγονότων. Για τον Σπαντιδάκη (2011), προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγο προκύπτουν σε έναν από τους δυο ή και στους δυο ρόλους: στον ρόλο του «γραμματέα» (προβλήματα ορθογραφίας και λεξιλογίου) και στο ρόλο του «συγγραφέα». Στο ρόλο του «συγγραφέα» παρουσιάζονται προβλήματα στις γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες, στο σχεδιασμό του γραπτού κειμένου και στην έκφραση των ιδεών. Συγκεκριμένα, το παιδί με δυσλεξία μπορεί να διακόψει γρήγορα τη συγγραφική διαδικασία, να δυσκολεύεται να εκφράσει τις ιδέες του ακόμη και για γνωστά θέματα, να παράγει πολύ περιορισμένα σε έκταση κείμενα και συχνά να επαναλαμβάνει τα ίδια νοήματα (Βάρβογλη, 2005· Δημάκος & Χέλμη, 2009· Μαυρομάττη, 2004· Πόρποδας, 1997· Παντελιάδου, 2011β· Πολυχρόνη, 2011γ· Σπαντιδάκης, 2011· Τάνος, 2009· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010).

#### *ε. Μαθηματικά*

Τα μαθηματικά αποτελούν ένα γνωστικό αντικείμενο που εμπλέκει τη γλώσσα, τον χώρο και την ποσότητα, γι' αυτό και τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες συνήθως δυσκολεύονται σε αυτό το γνωστικό αντικείμενο και πιο συγκεκριμένα παρατηρείται

αντιστροφή των αριθμών, σύγκριση και αναγνώριση των μαθηματικών συμβόλων και ανακριβής αναγνώριση πολυψήφιων αριθμών. Επίσης, μπορεί να δυσκολεύονται στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών και στην επίλυση των μαθηματικών προβλημάτων, όπως και στην εκτέλεση νοερών πράξεων ειδικά στις πράξεις με δυσνόητες χρονικές και χωρικές έννοιες (Αγαλιώτης, 2000· Παντελιάδου, 2011β· Περικλειδάκης, 2008· Πολυχρόνη, 2011γ· Παπαδάτος, 2011β).

#### 1.7.2. Ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο

Γενικά, οι διαταραχές της μάθησης επηρεάζουν τη συναισθηματική ζωή των ίδιων των παιδιών, αλλά και των οικογενειών τους (Κανδαράκης, 2004· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005· Κρόκου, 2010· Πόρποδας, 2011· Σακκάς, 2002· Τσαμπαρλή, 2011). Σύμφωνα με την Novita (2016), υπάρχουν αντιφατικά συμπεράσματα και επιχειρήματα σχετικά με τις δευτερεύουσες συνέπειες της δυσλεξίας, τα οποία έχουν γίνει ένα νέο φαινόμενο. Το σταδιακό ενδιαφέρον των ερευνητών για το συγκεκριμένο θέμα είναι αποτέλεσμα του ότι η σύγχρονη κοινωνία δίνει μεγάλη αξία στις σχολικές επιδόσεις, με αποτέλεσμα οι μαθητές που δυσκολεύονται με την ανάγνωση, μια βασική δεξιότητα για τον προσδιορισμό των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων, να έχουν αυξημένες πιθανότητες να είναι συναισθηματικά ευάλωτοι (Novita, 2016· Πολυχρόνη, 2011γ· Χρηστάκης, 2001). Σημαντικό είναι να τονιστεί ότι συνήθως στις έρευνες μελετώνται οι μαθητές με γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και σπάνια παρατηρείται η έρευνα σε μια συγκεκριμένη κατηγορία.

Οι έρευνες έχουν αποδείξει ότι η «ταμπέλα» της δυσλεξίας έχει επίδραση στην αυτοεκτίμηση και ενισχύει τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα (Carroll & Iles 2006· Κρόκου, 2010· Novita, 2016· Riddick, 2010). Ακόμη, φαίνεται ότι οι μαθητές με αναγνωστικές διαταραχές αντιμετωπίζουν συχνά απογοήτευση και θυμό, καθώς προσπαθούν να διαχειριστούν την έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητες τους, αλλά και την επίγνωση ότι η χαμηλή πρόοδος τους δημιουργεί αισθήματα ντροπής και γίνεται συχνά αντικείμενο σχολιασμού και αρνητικής κριτικής (Polychroni, Koukoura & Anagnostou, 2006).

Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες της σχολικής ηλικίας συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στον ψυχοκοινωνικό τομέα και ειδικότερα εμφανίζουν (Βάρβογλη, 2005· Δόϊκου-Αυλίδου, 2002· Κουράκης, 1997· Κουρκούτας, 2010· Κρόκου, 2010· Miller, Hynd, &

Miller, 2005· Novita, 2016· Πολυχρόνη και συν., 2006· Sideridis, 2003· Sideridis, Mouzaki, Simos, & Protopapas, 2006· Τάνος, 2009· Wenar & Kerig, 2008):

- Αίσθημα απογοήτευσης και ματαιώσης.
- Αίσθημα απόρριψης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.
- Στρες για τα μαθήματα της γλώσσας και την μεγαλόφωνη ανάγνωση.
- Χαμηλή αυτοεκτίμηση, η οποία θα αναλυθεί εκτενέστερα στο επόμενο κεφάλαιο.
- Συμπτώματα κατάθλιψης.
- Χαμηλά κίνητρα και έλλειψη επιμονής για το υπό εκτέλεση έργο, περιορισμένες προσδοκίες για επιτυχία και απόδοση της οποίας επιτυχίας σε εξωτερικούς παράγοντες.
- Δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις, με την έννοια ότι τα παιδιά δυσκολεύονται στις σχέσεις τόσο με τους συνομήλικους όσο και με τους μεγαλύτερους σε ηλικία.
- Προβλήματα συμπεριφοράς, και κυρίως επιθετικότητα, διαταραχές διαγωγής ή και παραβατικότητα σε μεγαλύτερη ηλικία.

Τέλος, σημαντικό είναι να τονιστεί ότι οι αρνητικές εμπειρίες των παιδιών αυτών σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την απορριπτική ή επικριτική και συχνά υποτιμητική στάση των άλλων στο σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον. Καίρια θέση έχει ο εκπαιδευτικός και το σχολείο για την εξέλιξη του παιδιού, καθώς θα πρέπει να είναι σχετικά ενήμεροι για την συγκεκριμένη διαταραχή, παρέχοντας στήριξη στο μαθησιακό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο (Πολυχρόνη, 2011γ· Riddick, 2010).

#### 1.8. Διάγνωση της αναγνωστικής διαταραχής στην ελληνική πραγματικότητα

Από προηγούμενα υποκεφάλαια προκύπτει η δυσκολία ορισμού της αναγνωστικής διαταραχής, καθώς και τα κριτήρια της οριοθέτησης και της διάγνωσης της. Για αυτό, η διάγνωση είναι ακριβής όταν αποτελεί συλλογικό έργο, το οποίο απαιτεί τη συμβολή μιας διεπιστημονικής ομάδας που θα αποτελείται από μια πληθώρα ειδικών. Επίσης, η βοήθεια από την οικογένεια και η στενή συνεργασία με τα μέλη της είναι αναγκαίες (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Μάρκου, 1998· Μιχελogiάννης & Τζενάκη, 2000· Mortimore, 2008· Πολύχρονη και συν., 2010· Πολυχρονοπούλου, 2012).

Στην ελληνική πραγματικότητα προβλέπεται μια διαδικασία διάγνωσης και αξιολόγησης των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης,

Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ), όπως αυτά είχαν θεσπιστεί με τον νόμο 2817/2000 για την Ειδική Αγωγή και στα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ) (Θανόπουλος, 2005· Πολυχρόνη, 2011β· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010· Χρηστάκης, 2011).

Σύμφωνα με τον Τάνο (2009), η δυσλεξία γίνεται αντιληπτή κυρίως με τη μετάβαση του παιδιού στο σχολείο και πιο ειδικά κατά τη διαδικασία της κατάκτησης της ικανότητας για ανάγνωση και γραφή. Είναι επομένως δυνατόν να διαγνωστεί από την πρώτη ή έστω από τη δεύτερη τάξη του Δημοτικού Σχολείου.

Είναι σημαντικό να αποδεχτούμε το γεγονός ότι η διαταραχή της ανάγνωσης είναι δυνατό να συνυπάρχει με προβλήματα στη διαπροσωπική ή/και ενδοπροσωπική προσαρμογή, όπως προαναφέρθηκε. Η διάγνωση, για τον Κανδαράκη (2004) δεν θα πρέπει να αφορά μόνο το επίπεδο των ακαδημαϊκών και μη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων του ατόμου, αλλά και άλλους παράγοντες. Τα απαραίτητα βήματα για τη διάγνωση της αναγνωστικής διαταραχής θεωρούνται τα ακόλουθα (Κανδαράκης, 2004· Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Μάρκου, 1998· Maughan & Carroll, 2006· Μιχελογιάννης & Τζενάκη, 2000· Πολύχρονη και συν., 2006· Πολυχρονοπούλου, 2012· Σακκάς, 2002· Στασινός, 2009· Τομαράς, 2008· Χρηστάκης, 2012):

1. Από ιατρικής πλευράς, είναι αναγκαία η καταγραφή του ιστορικού του ατόμου με λεπτομέρεια για ο,τιδήποτε αφορά αυτήν την μαθησιακή του δυσκολία.
2. Από την πλευρά της ψυχοπαιδαγωγικής και ειδικής παιδαγωγικής, θα πρέπει να αξιολογηθούν:
  - α. Ο δείκτης νοημοσύνης,
  - β. Το πολιτισμικό, μορφωτικό και κοινωνικό επίπεδο της οικογένειας,
  - γ. Το ψυχολογικό κλίμα στην οικογένεια,
  - δ. Οι μη ακαδημαϊκές μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίες περιλαμβάνουν τα εξής: την οπτική και ακουστική μνήμη, την λειτουργία του γλωσσικού συστήματος, τη φωνολογική ενημερότητα, τη μεταγνωστική ενημερότητα, τον οπτικοκινητικό συντονισμό, την πλευρίωση, καθώς και τον προσανατολισμό και την αίσθηση του χώρου,



- ε. Οι ακαδημαϊκές δεξιότητες, οι οποίες περιλαμβάνουν την ανάγνωση, την κατανόηση γραπτών κειμένων, τη γραφή και γραπτή έκφραση, την ορθογραφία, τις μαθηματικές πράξεις, την κατανόηση και τα μαθηματικά,
- στ. Το επίπεδο της διαπροσωπικής και της ενδοπροσωπικής προσαρμογής του μαθητή τόσο στο σχολείο όσο και στο σπίτι,
- ζ. Τις σχέσεις του μαθητή με τους συμμαθητές του,
- η. Οι κοινωνικές δεξιότητες του,
- θ. Η πιθανότητα συννοσηρότητας με άλλες διαταραχές, όπως είναι η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), η οποία συνηθίζεται να συνυπάρχει με τη δυσλεξία.

Τέλος, σε αυτό το σημείο σημαντικό είναι να τονιστεί ότι η διάγνωση δεν θα πρέπει να αποτελεί μια «ταμπέλα» για τα παιδιά, καθώς σύμφωνα με ερευνητές επηρεάζει την ψυχοσυναισθηματική τους κατάσταση και ιδιαίτερα την αυτοεκτίμησή τους (Carroll & Iles 2006, Riddick, 2010). Η προσπάθεια δημιουργίας θετικών στάσεων απέναντι στη μάθηση ευνοεί την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των ψυχοσυναισθηματικών και μαθησιακών δυσκολιών, όπως και για την Μαλικιώση-Λοΐζου (2011), οποιαδήποτε ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση για αντιμετώπιση των δυσκολιών της μάθησης θα πρέπει να συνδυάζεται με την κατάλληλη συμβουλευτική υποστήριξη.

### 1.9. Συμπεράσματα

Στο Κεφάλαιο 1 «Διαταραχές της Μάθησης: Δυσλεξία» έγινε μια τοποθέτηση της αναγνωστικής διαταραχής γενικά στις διαταραχές της παιδικής ηλικίας με βάση τα δύο ταξινομητικά συστήματα (DSM-V και ICD-10). Στην πορεία, υπήρξε η αποσαφήνιση των όρων των «Μαθησιακών Δυσκολιών», των «Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών» και των «Διαταραχών της Μάθησης», όπου αναλύθηκαν, οριοθετήθηκαν και εντοπίστηκε σε αυτές η Αναγνωστική Διαταραχή. Στην συνέχεια ακολούθησε το κεφάλαιο που αναλύθηκε λεπτομερώς η Διαταραχή της Ανάγνωσης, με αναφορές σε ιστορικά στοιχεία, ορολογίες, ορισμούς και τύπους της Δυσλεξίας. Μετέπειτα, διατυπώθηκαν οι θεωρητικές προσεγγίσεις ερμηνείας της Αναγνωστικής Διαταραχής με βάση το Ιατρικό, το Ψυχο-Παιδαγωγικό και το Ψυχαναλυτικό Μοντέλο, οι οποίες έδωσαν μια πρώτη εικόνα για τα χαρακτηριστικά των

παιδιών με Δυσλεξία, πράγμα που εξετάστηκε στην πορεία. Το Κεφάλαιο 1 ολοκληρώθηκε με την επεξήγηση της διάγνωσης της Αναγνωστικής Διαταραχής στην Ελλάδα.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ: ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ Η΄ ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

### 2.1. Εισαγωγή

### 2.2. Εννοιολογικό πλαίσιο

### 2.3. Έννοια του εαυτού και θεωρητικές προσεγγίσεις της

#### 2.3.1. Θέματα ορισμού και εννοιών

### 2.4. Αυτοεκτίμηση

#### 2.4.1. Ορισμοί

#### 2.4.2. Όψεις αυτοεκτίμησης

### 2.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την αυτοεκτίμηση

#### 2.5.1. Η προσέγγιση της επάρκειας/ικανότητας (*competence*)

#### 2.5.2. Η προσέγγιση της αξίας (*worthiness*)

#### 2.5.3. Η προσέγγιση της ικανότητας (*competence*) και της αξίας (*worthiness*)

### 2.6. Η αυτοεκτίμηση στη μέση παιδική ηλικία

#### 2.6.1. Θεμέλια της αυτοεκτίμησης

##### 2.6.1.1. Οικογενειακό περιβάλλον

##### 2.6.1.2. Σχολική κοινότητα

##### 2.6.1.3. Ομάδα συνομηλίκων

### 2.7. Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα δυσλεκτικών παιδιών και μη δυσλεκτικών παιδιών: Αυτοεκτίμηση

### 2.8. Συμπεράσματα



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ: ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΕΣ ΠΑΡΑΜΕΤΡΟΙ ΓΙΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ Η΄ ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

### 2.1. Εισαγωγή

Ο σκοπός του 2<sup>ου</sup> Κεφαλαίου «Ψυχοκοινωνικές παράμετροι για παιδιά με δυσλεξία: Αυτοεκτίμηση» αφορά (α) στην ανάλυση της έννοιας της αυτοεκτίμησης με βάση της θεωρητικές προσεγγίσεις, (β) στην αναφορά της αυτοεκτίμησης στα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας και (γ) στην διερεύνηση της αυτοεκτίμησης στα δυσλεκτικά παιδιά. Συγκεκριμένα, θα υπάρξει προσπάθεια απάντησης των παρακάτω ερωτημάτων:

- Σε τι αναφέρεται η έννοια του εαυτού;
- Ποιες είναι οι θεωρητικές προσεγγίσεις της έννοιας του εαυτού;
- Τί είναι η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση; Υπάρχει διαφορά ανάμεσα σε αυτές τις δύο έννοιες;
- Έχει όψεις η αυτοεκτίμηση; Αν ναι, ποιές είναι;
- Ποιές είναι οι θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτοεκτίμησης;
- Τί χαρακτηριστικά έχει η αυτοεκτίμηση στη μέση παιδική ηλικία;
- Ποιά είναι τα θεμέλια οικοδόμησης της αυτοεκτίμησης στα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας;
- Έχουν ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα οι δυσλεκτικοί μαθητές; Πώς επηρεάζεται η αυτοεκτίμηση τους;

## 2.2. Εννοιολογικό πλαίσιο

Το σημερινό ζητούμενο της Ειδικής Αγωγής είναι η κοινωνική ένταξη των παιδιών με διαταραχές της μάθησης, όπως είναι οι μαθητές με δυσλεξία. Όπως έχει ειπωθεί στο προηγούμενο κεφάλαιο, οι μαθητές με αναγνωστικές διαταραχές εμφανίζουν χαρακτηριστικά και στο ψυχοσυναισθηματικό τους επίπεδο πέρα από το μαθησιακό. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, οι συγκεκριμένοι μαθητές εκτός από δυσκολίες στην μάθηση παρουσιάζουν παράλληλα «προβληματικές συμπεριφορές», επηρεάζοντας έτσι ψυχοκοινωνικές παραμέτρους, όπως είναι η αυτοεκτίμηση τους (Γαλανάκη, 2005· Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Κανδαράκης, 2004· Κουρκούτας, 2011· Λιβανίου, 2004· Χρηστάκης, 2001). Αναλυτικά, για την Πολυχρονοπούλου (2012: 408), «η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού ορίζεται από την ικανότητα ή την ανικανότητά του να προσαρμοστεί στο καθημερινό του περιβάλλον και να επικοινωνήσει με τους γύρω του με τρόπο που η κοινωνία αποδέχεται<sup>16</sup> και εγκρίνει».

Σύμφωνα με την Ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση<sup>17</sup>, κάθε κοινωνία ή κοινωνική ομάδα, με γνώμονα τις ανάγκες της, κατασκευάζει κάποιους κανόνες που τα μέλη της οφείλουν να προσαρμοστούν για ψυχολογικούς («ενδοπροσωπικούς») και κοινωνικούς («διαπροσωπικούς») λόγους. Εάν η συμπεριφορά ενός ατόμου δείχνει περιφρόνηση στους κανόνες που έχει θέσει η κοινωνική ομάδα, τότε έχει αρνητικές συνέπειες για το άτομο είτε στην «ενδοπροσωπική» (σχέσεις του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό) είτε στη «διαπροσωπική προσαρμογή» του (σχέσεις του ατόμου με τους συνανθρώπους του) και αποτελεί εξ ορισμού προβληματική συμπεριφορά. Η προσαρμογή είτε η ενδοπροσωπική είτε η διαπροσωπική, δεν μελετάται αποκλειστικά μόνο για την επίδρασή της στη ζωή του παιδιού, αλλά και για την εξέλιξή του στο μέλλον (Γαλανάκη, 2005· Herbert, 1998· Κανδαράκης, 2004· Κοκκινάκη, 2006· Χατζηχρήστου, 2015).

Αντίστοιχα, αυτές οι προβληματικές συμπεριφορές σύμφωνα με την Παιδοψυχιατρική προσέγγιση βασισμένη στο DSM-V (APA, 2013) και στο ICD-10 (2008), ορίζονται ως «διαταραχές διασπαστικής συμπεριφοράς» (δυσκολίες στην διαπροσωπική προσαρμογή) και «διαταραχές συναισθήματος» (δυσκολίες στην ενδοπροσωπική

---

<sup>16</sup> Παρατέθηκε ο συγκεκριμένος ορισμός, καθώς η σημασία της λέξης «αποδέχεται» σχετίζεται και με την συνέχεια της εργασίας.

<sup>17</sup> Η Ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση αφορά τον κλάδο της Κοινωνικής Ψυχολογίας που ασχολείται με την μελέτη των εξελικτικών διαδικασιών της κοινωνικής αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων, των ομάδων και των μελών μεταξύ των ομάδων (Κοκκινάκη, 2006).

προσαρμογή). Η έννοια λοιπόν των προβλημάτων συμπεριφοράς όπως και να ορίζεται, εμπεριέχει δυσκολίες όσον αφορά το συναίσθημα και τη συμπεριφορά του ατόμου. Όμως, μία από τις προϋποθέσεις για ικανοποιητική κοινωνική προσαρμογή ενός ατόμου είναι η θετική εικόνα για τον εαυτό του (Γαλανάκη, 2005; Κανδαράκης, 2004; Λεονταρή, 1998; Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999). Μήπως η εικόνα του εαυτού και κατ' επέκταση η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών επηρεάζεται από τις συνεχείς δυσκολίες και πιθανότατα από τις αποτυχίες που αντιμετωπίζει; Πώς επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του δυσλεκτικού παιδιού η «ετικετοποίηση» που λαμβάνει από την διαγνωστική διαδικασία; Αυτό είναι ένα ερώτημα που θα μας απασχολήσει στη συνέχεια της εργασίας.

### 2.3. Έννοια του εαυτού και θεωρητικές προσεγγίσεις της

Η «έννοια του εαυτού» (*self-concept*) έχει μελετηθεί από πληθώρα ερευνητών των κλάδων της Ψυχολογίας (Κοινωνική Ψυχολογία, Αναπτυξιακή Ψυχολογία, Ψυχολογία της Προσωπικότητας), της Κοινωνιολογίας και φυσικά από της Φιλοσοφίας, απ' όπου έγινε και η αρχή κατά την αρχαιότητα. Από τότε η έννοια του εαυτού έχει υπάρξει αντικείμενο μελέτης για τους φιλοσόφους και οι απόψεις τους επηρέασαν καθοριστικά τις αντίστοιχες θεωρίες της προσωπικότητας<sup>18</sup> στο χώρο της Ψυχολογίας (Carver & Scheier, 2004; Cervone & Pervin, 2013; Λεονταρή, 1998; Παπάνης, 2004; Τσίγκα & Νάσαινα, 2012).

Αρχίζοντας αυτή τη μικρή ανασκόπηση από το χώρο της Φιλοσοφίας, θα γίνει αναφορά στον Σωκράτη, τον Πλάτωνα και τον Αριστοτέλη, από τους οποίους τονίστηκε η εσωτερικότητα του εαυτού και υποστηρίχθηκε η ανάγκη για αυτογνωσία μέσα από τη σχέση με τους άλλους και τον κόσμο (Λεονταρή, 1998). Στα χρόνια της Αναγέννησης, η εσωτερικότητα του εαυτού τονίστηκε ακόμη περισσότερο και αργότερα ο «καρτεσιανός εαυτός» (*cognito*) αποτέλεσε τη φιλοσοφική ενσάρκωση του νέου εαυτού σύμφωνα με τον Descartes το 1664 (Descartes, 1984). Από τον 19<sup>ο</sup> αιώνα, παρατηρήθηκε στροφή προς το χώρο της Κοινωνιολογίας και της Ψυχολογίας για το σχετικό θέμα, δημιουργώντας πολλά ρεύματα και θεωρίες προσωπικότητας (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011; Guay, Marsh, McInerney, & Graven, 2017). Μερικές θεωρίες από αυτές είναι:

---

<sup>18</sup> Η «προσωπικότητα» είναι το σύνολο των σταθερών χαρακτηριστικών του ατόμου που το διαφοροποιούν από τα άλλα άτομα με αφετηρία την βρεφική ηλικία (Cervone & Pervin, 2013; Feldman, 2009).

- Η «*θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης*» από τον κλάδο της Κοινωνιολογίας και της Κοινωνικής Ψυχολογίας με υποστηρικτές τον Cooley (1902) και τον Mead (1934), οι οποίοι επηρεάστηκαν από την έννοια του «*κοινωνικού εαυτού*» του James (1890)<sup>19</sup>. Η συγκεκριμένη θεωρία υπογραμμίζει την σημαντική επίδραση του καθορισμού του εαυτού από αυτά που το άτομο πιστεύει ότι οι άλλοι σκέφτονται για αυτόν ή από το ότι βλέπει τον εαυτό του να έχει τα χαρακτηριστικά και την αξία που οι άλλοι αποδίδουν σε αυτό (Γιαννέλος, 2003· Carver & Scheier, 2004· Cervone & Pervin, 2013· Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Hogg & Vaughan, 2010· Λεονταρή, 1998· Παπάνης, 2004· Τσίγκα & Νάσaina, 2012).
- Η «*ψυχαναλυτική θεωρία*» από τον κλάδο της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, η οποία έχει ως κύριο εκπρόσωπο τον Freud (1923, 1946). Δύο ερευνητές που θα αναφερθούν στην συνέχεια είναι ο Erikson (1963) καθώς και ο Winnicott (1965), οι οποίοι επηρεάστηκαν από την ψυχαναλυτική θεωρία (Carver & Scheier, 2004· Cervone & Pervin, 2013· Γιαννέλος, 2003· Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Feldman, 2009· Hogg & Vaughan, 2010· Lehalle & Mellier, 2009· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012α· Pervin & John, 2001· Salkind, 2004· Σηφακάκη, 2012· Winnicott, 2003).

Με βάση τη «*Ψυχολογία του Εγώ*» που επηρεάστηκε από την ψυχαναλυτική θεωρία, ο Erikson (1963) ανέπτυξε την «*ψυχοκοινωνική θεωρία*». Ο Erikson (1963) αναφέρθηκε κυρίως στην «*ταυτότητα*» παρά στον εαυτό, αναλύοντας έτσι μια εναλλακτική ψυχαναλυτική άποψη, τη θεωρία του για την «*ψυχοκοινωνική ανάπτυξη*». Η συγκεκριμένη θεωρία ορίζει την ταυτότητα ως μια ουσιαστική πτυχή του εαυτού που διαμορφώνεται μέσα από μια διαδικασία σύνθεσης των διαφόρων μορφών με τις οποίες ταυτίζεται το άτομο με πραγματικά ή φανταστικά πρόσωπα. Ουσιαστικά, αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι η διαμόρφωση της προσωπικότητας επηρεάζεται από τις κοινωνικές και πολιτισμικές επιδράσεις, με αποτέλεσμα να μελετά τις αλλαγές στην αλληλεπίδραση του ατόμου με άλλα άτομα, καθώς και τις αλλαγές στη γνώση και την αντίληψη του εαυτού ως μέλος της κοινωνίας (Carver &

---

<sup>19</sup> Ο «*κοινωνικός εαυτός*» σύμφωνα με τον James (1890) έχει σχέση με την αναγνώριση που παίρνουμε από τους «*σημαντικούς άλλους*» του περιβάλλοντος μας, υποστηρίζοντας ότι ο καθένας έχει τόσους κοινωνικούς εαυτούς όσοι είναι και οι άνθρωποι ή οι κοινωνικές ομάδες που έχουν μια εικόνα για αυτόν (Λεονταρή, 1998).



Scheier, 2004· Feldman, 2009· Lehalle & Mellier, 2009· Λεονταρή, 1998· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012α· Salkind, 2004).

Για τον Erikson (1963) η έννοια του εαυτού στον άνθρωπο αναπτύσσεται μέσα από την «ενόραση», δηλαδή το στοιχείο που προσδίδει τη μοναδικότητα στον κάθε άνθρωπο ενεργοποιώντας την λειτουργικότητά του ακόμη και υπό άγνωστες συνθήκες, όπως επίσης και από τις εμπειρίες με το περιβάλλον. Όπως άλλωστε και ο Freud (1923, 1946), έτσι και ο Erikson (1963) θεωρεί ότι υπάρχουν οκτώ ψυχοκοινωνικά στάδια στην εξέλιξη του ανθρώπου με βάση τα οποία ο άνθρωπος αναγκάζεται να επιλύσει μια σύγκρουση που υπάρχει σε κάθε στάδιο<sup>20</sup>. Θα αναφερθούμε εκτενώς σε επόμενο κεφάλαιο για τον ψυχοκοινωνικό στάδιο που βρίσκονται τα παιδιά στη μέση σχολική ηλικία (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012α· Salkind, 2004).

Ένας επιπλέον ερευνητής που επηρεάστηκε από την ψυχαναλυτική θεώρηση ήταν ο Winnicott (1965), ο οποίος θεωρεί ότι ο εαυτός διαμορφώνεται στο πλαίσιο αλληλεπίδρασης της μητέρας και του βρέφους. Ο Winnicott (1965) προτείνει τρία στάδια ανάπτυξης του Εγώ: την «ολοκλήρωση» (*integration*), την «απόκτηση προσωπικότητας» (*personalization*) και τη «διαμόρφωση αντικειμενοτρόπων σχέσεων» (*object relating*). Τα τρία αυτά στάδια ανάπτυξης του «Εγώ» είναι πρόδρομοι του εαυτού και το «Εγώ» και ο εαυτός διαμορφώνονται μόνο μέσα από την παρουσία των άλλων με τη διαδικασία της αλληλεπίδρασης (Lehalle & Mellier, 2009· Λεονταρή, 1998· Τσαμπαρλή, 2011· Winnicott, 1994, 2003).

Ακόμη, ο Winnicott (1945) ανέλυσε με ποιον τρόπο η οικογένεια γενικότερα διαμορφώνει την προσωπικότητα του παιδιού, διακρίνοντας τον εαυτό σε «πραγματικό» και «ψευδή». Συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι η οικογένεια λειτουργεί ως ένα σύστημα προβολών των εσωτερικευμένων-ασυνείδητων αντικειμένων των μελών, με αποτέλεσμα η πραγματικότητα, όπως αυτή αποτυπώνεται στα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του κάθε μέλους, να γίνεται με γνώμονα την εικόνα που έχουν οι

---

<sup>20</sup> Τα οκτώ ψυχοκοινωνικά στάδια του Erikson (1963) είναι τα εξής: (α) το στάδιο της «εμπιστοσύνης-δυσπιστίας» (γέννηση μέχρι 2 ετών), (β) το στάδιο της «αυτονομίας-ντροπής και αμφιβολίας» (2 έως 3 ετών), (γ), το στάδιο της «πρωτοβουλίας-ενοχής» (3 έως 6 ετών), (δ) το στάδιο της «φιλοπονίας-κατωτερότητας» (6 έως 11 ετών), (ε) το στάδιο της «ταυτότητας-σύγχυσης ρόλων» (12 έως 20 ετών), (στ) το στάδιο της «οικειότητας-απομόνωσης» (20-34 ετών), (ζ) το στάδιο του «παναθρώπινου ενδιαφέροντος-αυτοαπορρόφησης ή παραγωγικότητας-στασιμότητας» (35-60 ετών) και (η) το στάδιο της «καταξίωσης-απόγνωσης» (60 ετών έως τέλος) (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012α).

σημαντικοί άλλοι για αυτό (Τσαμπαρλή, 2011· Winnicott, 2003). Όταν οι προβολές (σκιαγραφήσεις) των γονιών είναι πολύ κοντά στην πραγματικότητα του παιδιού τότε ο «πραγματικός εαυτός» του παιδιού αναπτύσσεται απρόσκοπτα. Όταν, όμως, οι προβολές των γονιών αντιστοιχούν στα δικά τους εσωτερικά αντικείμενα και όχι στην πραγματικότητα του παιδιού (αμυντικές σκιαγραφήσεις), τότε το παιδί καταλήγει να λειτουργεί αμυντικά, με έναν δηλαδή «ψευδή εαυτό» που ανταποκρίνεται στα προβληθέντα εσωτερικά αντικείμενα του γονιού (Winnicott, 1945).

- Η «φαινομενολογική προσέγγιση» (*phenomenological approach*) από τον κλάδο της Ψυχολογίας και μάλιστα από τις Ανθρωπιστικές-Υπαρξιακές θεωρήσεις, έχει ασκήσει τη μεγαλύτερη επίδραση στις θεωρίες σχετικές με τον εαυτό. Ο θεμελιωτής και κυριότερος εκπρόσωπος της «φαινομενολογικής ή προσωποκεντρικής προσέγγισης» είναι ο Rogers (1951, 1959) (Carver & Scheier, 2004· Cervone & Pervin, 2013· Γιαννέλος, 2003· Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2012· Λεονταρή, 1998· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012α· Pervin & John, 2001). Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση και τον Rogers, το άτομο αντιλαμβάνεται τον κόσμο με έναν μοναδικό τρόπο και αυτή η αντίληψη συνιστά το «πεδίο φαινομένων» (*phenomenal field*) (Cervone & Pervin, 2013· Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2012· Pervin & John, 2001· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012α).

Η δομική έννοια-κλειδί στη θεωρία του Rogers (1951) είναι ο «εαυτός» (*self*) και η θεωρία του για τον εαυτό είναι τμήμα της γενικής θεωρίας του για την προσωπικότητα. Ο Rogers (1951) τονίζει την σπουδαιότητα του συνόλου των εμπειριών ενός ατόμου όπως αυτό τις βιώνει και τις κατανοεί και κατ' επέκταση το προσωπικό νόημα που δίνει σε αυτές. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο Rogers (1959: 191), «το άτομο ζει ουσιαστικά σ' ένα δικό του προσωπικό και υποκειμενικό κόσμο».

Ο Rogers (1951) θεωρεί ότι η διαμόρφωση του εαυτού είναι αποτέλεσμα συνδιαλλαγών του ατόμου με το περιβάλλον του, ορίζοντας κατά αυτόν τον τρόπο τον εαυτό ως «μια οργανωμένη μορφή των αντιλήψεων που γίνονται αποδεκτές από τη συνείδηση» (*gestalt*) (Rogers, 1951: 136). Ο ερευνητής αυτός δεν ασχολείται με ασυνείδητες διεργασίες και κίνητρα, όπως ο Freud (1923, 1946), αλλά παραδέχεται όμως ότι αυτά είναι δυνατό να επηρεάσουν τη συμπεριφορά. Τέλος, για τον Rogers

(1951), ο πυρήνας της φύσης μας είναι ουσιαστικά θετικός και ένα ψυχολογικά υγιές άτομο είναι ένα πρόσωπο σε διαρκή εξέλιξη έχοντας ως στόχο την «αυτοπραγμάτωση»<sup>21</sup> (Carver & Scheier, 2004· Cervone & Pervin, 2013· Γιαννέλος, 2003· Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2012· Λεονταρή, 1998· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012α· Pervin & John, 2001· Τσίγκα & Νάσαινα, 2012).

### 2.3.1. Θέματα ορισμού και εννοιών

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι υπάρχει πληθώρα θεωρητικών προσεγγίσεων για την έννοια του εαυτού, και η καθεμιά από αυτές την ορίζει διαφορετικά σύμφωνα με την δική της οπτική. Επομένως, η έννοια του εαυτού (*self-concept*)<sup>22</sup> είναι από μόνη της μια πολυδιάστατη κατασκευή. Όμως, σύμφωνα με την Μακρή-Μπότσαρη (2001), αποτελεί ίσως έναν από τους πιο συγκεχυμένους τομείς της ψυχολογικής έρευνας καθώς μέχρι και τα τέλη της δεκαετίας του 1980 επικρατούσε ασάφεια όσον αφορά την ορολογία, τον ορισμό και την μέτρηση της (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Harter, 1985a· Λεονταρή, 1998· Marsh, 1990· Παπάνης, 2004).

Η ασάφεια αυτή, σύμφωνα με την Byrne (1996), οφείλεται σε τέσσερις παράγοντες:

- α. την έλλειψη ενός ενιαία αποδεκτού ορισμού,
- β. την χρησιμοποίηση, ως συνωνύμων με την έννοια του εαυτού, άλλων όρων με κοινό πρόθεμα τη λέξη «εαυτός» (*self*),
- γ. την ασάφεια ως προς τις συνιστώσες της έννοιας του εαυτού,
- δ. την τάση κάποιων ερευνητών για περιγραφή της έννοιας του εαυτού με όρους κοινής λογικής και όχι όρους επιστημονικά αποδεδειγμένους.

Πέρα από τη σύγχυση στο πεδίο του ορισμού, και η χρήση των εννοιών που αφορούν γενικότερα το σύνολο του εαυτού (*self*) δυσχεραίνει την εννοιολογική διαφοροποίηση. Προτού αναφερθούμε σε ειδικότερους όρους, σημαντικό είναι σε αυτό το σημείο να τονίσουμε ότι μόνο ο όρος «*self-concept*» έχει μεταφραστεί στην ελληνική βιβλιογραφία με διάφορους όρους όπως είναι η «έννοια του εαυτού», η «αυτοαντίληψη», ο «αυτοπροσδιορισμός», η «αυτοεικόνα», η «αυτογνωσία», η «αυτοσυναίσθημα», η

---

<sup>21</sup> Ο Rogers (1951: 487) θεωρεί ότι «ο οργανισμός έχει μια βασική τάση, αγωνίζεται να πραγματώσει, να διατηρήσει και να ενισχύσει το σύνολο των εμπειριών του», ορίζοντας έτσι την έννοια της αυτοπραγμάτωσης.

<sup>22</sup> Σύμφωνα με τον Rogers (1959), η «έννοια του εαυτού» θεωρείται ευρύτερος όρος από την «αυτοαντίληψη», παρ' όλ' αυτά στην παρούσα εργασία οι όροι «έννοια του εαυτού» και «αυτοαντίληψη» χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι.

«αυτοπεριγραφή», η «ενδοσκόπηση» και το «αυτοσυναίσθημα» (Γιαννέλος, 2003· Γουβιάς, 2003· Κουμή, 1997· Κουράκης, 1997· Λεονταρή, 1998· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Παπάνης, 2004· Χρηστάκης, 2001). Όμως, για δύο από αυτούς τους όρους υπάρχει έντονη και πιο συχνή σύγχυση κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση, δηλαδή την «αυτοαντίληψη»<sup>23</sup> και την «αυτοεκτίμηση» (*self-esteem*) (Γιαννέλος, 2009· Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Λεονταρή, 1998· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Mruk, 1999· Παπάνης, 2004· Santrock, 2008).

Ο Hattie (1992) σε μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των όρων, διαπίστωσε ότι εναλλακτικά προς την «αυτοαντίληψη» (*self-concept*) έχουν κυρίως χρησιμοποιηθεί στη διεθνή βιβλιογραφία οι εξής όροι: «*self-estimation*», «*self-identity*», «*self-image*»<sup>24</sup> «*self-consciousness*», ενώ για τον όρο «αυτοεκτίμηση» (*self-esteem*) έχουν χρησιμοποιηθεί οι όροι: «*self-regard*», «*global self-worth*»<sup>25</sup>, «*self-respect*», «*self-acceptance*», «*self-evaluation*»<sup>26</sup>. Εκτός από τη σύγχυση που επικρατούσε μέχρι πρόσφατα στη βιβλιογραφία για την ορολογία, έχει παρατηρηθεί ότι αρκετές έρευνες χρησιμοποιούσαν τις δυο αυτές έννοιες αδιαφοροποίητα μεταξύ τους και εναλλακτικά τη μια με την άλλη (Carver & Scheier, 2004· Λεονταρή, 1998· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Santrock, 2008).

Οι πιθανοί λόγοι που χρησιμοποιούνταν αυτοί οι δύο όροι ως συνώνυμοι στη βιβλιογραφία είναι γιατί (α) είναι αλληλοσυνδεόμενες μεταξύ τους, (β) το μεγαλύτερο τμήμα της ερευνητικής βιβλιογραφίας επικεντρώνεται στην αξιολογική διάσταση της «αυτοαντίληψης», δηλαδή την «αυτοεκτίμηση», (γ) οι δύο αυτές έννοιες εμπεριέχουν το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης και (δ) οι δυο συνδέονται στενά μεταξύ τους, καθώς πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι υπάρχει υψηλή θετική συσχέτιση ανάμεσά τους (Manning, Bear & Minke, 2006· Santrock, 2008· Srivastava & Joshi, 2014). Κατά συνέπεια, άτομα με θετική εικόνα εαυτού έχουν και αυξημένες πιθανότητες να έχουν και υψηλή αυτοεκτίμηση αλλά και το αντίστροφο (Cole & Cole, 2001· Farmer, Jarvis, Berent, & Corbett, 2001).

---

<sup>23</sup> Ο σκοπός στο παρόν κεφάλαιο είναι να αποσαφηνιστούν οι όροι της «αυτοαντίληψης» και της «αυτοεκτίμησης» ώστε να αναλυθεί περαιτέρω η «αυτοεκτίμηση», η οποία αποτελεί θέμα της εργασίας. Για περαιτέρω διερεύνηση της «αυτοαντίληψης» υπάρχει πληθώρα βιβλιογραφίας.

<sup>24</sup> Ο όρος «*self-image*» έχει μεταφραστεί στην ελληνική βιβλιογραφία ως «αυτο-εικόνα» (Γουβιάς, 2003).

<sup>25</sup> Ο όρος «*global self-worth*» έχει μεταφραστεί στην ελληνική βιβλιογραφία ως «σφαιρική αυτοαξία» και είναι συνώνυμη με την «αυτοεκτίμηση» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

<sup>26</sup> Ο όρος «*self-evaluation*» έχει μεταφραστεί στην ελληνική βιβλιογραφία ως «αυτο-αξιολόγηση» (Γουβιάς, 2003). Ορισμένοι μελετητές, όπως η Κουμή (1997), διαχωρίζουν την αυτοεκτίμηση από την «αυτο-αξιολόγηση» και μάλιστα την ορίζουν ως την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί ταυτόχρονα σαν υποκείμενο και σαν αντικείμενο αξιολόγησης.

Σήμερα, το μεγαλύτερο μέρος της διεθνούς βιβλιογραφίας συμφωνεί ως προς το γεγονός ότι η «αυτοαντίληψη» και η «αυτοεκτίμηση» αποτελούν δύο διαφορετικές κατασκευές (Baumeister, 1993· Γιαννέλος, 2003· Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Λεοντάρη, 1998· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Παπάνης, 2004· Χατζηχρήστου και συν., 2005). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Burns (1982: 4), η «αυτοαντίληψη» αντιπροσωπεύει «*μια δήλωση ή μια περιγραφή του ατόμου, ανεξάρτητα από το κατά πόσο η γνώμη είναι σωστή ή λανθασμένη, βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή σε υποκειμενική γνώμη*». Σήμερα, για την Μακρή-Μπότσαρη (2001: 18), ένας γενικά αποδεκτός ορισμός της «αυτοαντίληψης» είναι «*ο τρόπος με τον οποίο ένα άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του*», δηλαδή είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού, αντιπροσωπεύοντας μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του (Γιαννέλος, 2003· Γκάρη & Καλαντζή-Αζίζι, 1997· Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· Λεονταρή, 1998).

Από την άλλη, η έννοια της «αυτοεκτίμησης» θεωρείται συνιστώσα της αυτοαντίληψης, αντιπροσωπεύοντας τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού και δείχνει τη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως άτομο και δείχνει το βαθμό αποδοχής και επιδοκμασίας του εαυτού του (Γιαννέλος, 2003· Λεονταρή, 1998· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Pajares & Schunk, 2001· Χατζηχρήστου και συν., 2005). Κοντολογίς, η σχέση της «αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης» είναι ένας αξιολογικός και συναισθηματικός όρος, ενώ η «αυτοαντίληψη» ένας περιγραφικός όρος. Ως εκ τούτου, και οι δυο έννοιες είναι δυο διαφορετικές εννοιολογικές κατασκευές, παρόλο που αποτελούν τις δυο βασικές συνιστώσες του εαυτού (Δασκάλου & Συγκολλίτου, 2003· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Marsh, 1990· Pajares & Schunk, 2001· Rosenberg, 1989).

Τέλος, κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση έχει παρατηρηθεί μια εννοιολογική σύγχυση ανάμεσα στους όρους «αυτεπίγνωση» ή «αυτογνωσία» (*self-awareness*), «αυτοδιαχείριση» (*self-management*) και «αυτορρύθμιση» (*self-regulation*). Συγκεκριμένα, οι όροι «αυτεπίγνωση» και «αυτογνωσία» αναφέρονται στην γνωριμία με τον εαυτό, στην επίγνωση των αντιδράσεων, στην ακριβή εκτίμηση της συμπεριφοράς, των συναισθημάτων, των ενδιαφερόντων, των αξιών και των δυνατών του σημείων (Δενδάκη, 2010· Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012α, 2012β). Ο όρος «αυτοδιαχείριση» αναφέρεται στην ικανότητα διαχείρισης της εσωτερικής κατάστασης ενός ατόμου, τις παρορμήσεις και τα συναισθήματα του και τέλος ο όρος «αυτορρύθμιση» σχετίζεται με την ικανότητα ρύθμισης κάποιων

συγκεκριμένων συμπεριφορών και τη διακοπή της αυτόματης διαδοχής τους (Καλαντζή-Αζίζι, 2011).

#### 2.4. Αυτοεκτίμηση

Η «αυτοεκτίμηση» ως ψυχολογική έννοια περιλαμβάνει μια ερευνητική αντίφαση για τον Παπάνη (2004): ενώ έχουν γίνει πολλές έρευνες για αυτή, συνεχίζει να είναι δυσχερώς προσδιορίσιμη και πολυσήμαντη. Όπως έχει προαναφερθεί και για την έννοια της αυτοαντίληψης, παρατηρούνται δυσκολίες προσδιορισμού και για την έννοια της αυτοεκτίμησης, εντοπίζοντας αυτές στον ορισμό, τον τρόπο μέτρησης, καθώς και στη χρήση διαφορετικών ορολογιών για την περιγραφή της (Baumeister, 1993· Coopersmith, 1967· Hogg & Vaughan, 2010· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Mruk, 2006· Παπάνης, 2004· Rosenberg, 1965).

Παρά τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί, δεν υπάρχει ένας ενιαία αποδεκτός ορισμός για την αυτοεκτίμηση (Brown, Dutton, & Cook, 2001· Cast & Burke, 2002). Επομένως, προτού αναφερθούμε στις θεωρητικές προσεγγίσεις της αυτοεκτίμησης, θα υπάρξει στην συνέχεια η διερεύνηση των ορισμών της αυτοεκτίμησης με βάση την ιστορική αναδρομή.

##### 2.4.1. Ορισμοί

Ο πρώτος που όρισε με σαφήνεια την «αυτοεκτίμηση» προέρχεται από τον κλάδο της Κοινωνιολογίας και ήταν ο William James (1890), οριοθετώντας την ως την σφαιρική άποψη που διαμορφώνουν οι ενήλικες για την αξία τους ως άτομα πέραν των αυτοπεριγραφών και των αυτοαξιολογήσεων στους διάφορους τομείς της ζωής. Σύμφωνα με τον ίδιο ερευνητή, η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από τις προσωπικές φιλοδοξίες («επιδιώξεις») και τις υποκειμενικές αξιολογήσεις του ατόμου σχετικά με την εξέλιξη ή όχι των επιδιωκόμενων στόχων του (Bale, 2010· Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· James, 1890· Λεονταρή, 2012· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Παπάνης, 2004).

Ο James (1890) πρότεινε μια μαθηματική σχέση, η οποία ορίζει την αυτοεκτίμηση ως το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις επιδιώξεις του:

$$\text{Αυτοεκτίμηση} = \frac{\text{επιτυχίες}}{\text{επιδιώξεις}}$$

*Διάγραμμα 2. 1.: Η μαθηματική σχέση που πρότεινε ο James (1890) για την αυτοεκτίμηση*  
(Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 23).

Υιοθετώντας την θεωρία του James, διαμορφώθηκε η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης με τους κύριους εκπρόσωπους της από τον κλάδο της Κοινωνιολογίας (Cooley, 1902· Mead, 1934) να υποστηρίζουν ότι η έννοια της αυτοεκτίμησης αναδύεται όταν το άτομο έρχεται για πρώτη φορά σε επαφή με τις απόψεις της κοινωνίας για αυτό (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Για τον Charles Horton Cooley (1902), η αυτοεκτίμηση διαμορφώνεται με βάση την εκτίμηση της γνώμης ή τις στάσεις που έχουν οι άλλοι για τον εαυτό μας και την ονόμασε «*καθρεπτιζόμενο εαυτό*» (*looking-glass self*), δηλαδή τον εαυτό που προκύπτει όταν βλέπουμε τον εαυτό μας όπως τον βλέπουν οι άλλοι (Hogg & Vaughan, 2010).

Αντίστοιχες πεποιθήσεις έχει και ο George Herbert Mead (1934), ο οποίος εκφράσει την αυτοεκτίμηση ως ένα μόρφωμα που το φτιάχνει η κοινωνία, διαπλάθοντάς το ανάλογα με το είδος των αξιών του ατόμου, αλλά και το βαθμό σπουδαιότητας που τους αποδίδει η κοινωνία.

Από τον κλάδο της Ψυχολογίας, η θεωρία του Rogers (1947) υποστηρίζει ότι καθώς αναδύεται η επίγνωση του εαυτού, το άτομο αναπτύσσει μια ανάγκη για «*θετική εκτίμηση*», η οποία αναφέρεται στις θετικές στάσεις απέναντι σε ένα άλλο πρόσωπο. Η ανάγκη για θετική εκτίμηση του ανθρώπου είναι στενά συνδεδεμένη με την ανάγκη για «*θετική αυτοεκτίμηση*» (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2012· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012α). Για τον Rogers (1959), η αυτοεκτίμηση είναι ένα συναίσθημα που προέρχεται από τη θετική αξιολόγηση και την αποδοχή του εαυτού, σχετιζόμενη με την έννοια του «*ιδανικού εαυτού*» (*ideal self*), δηλαδή τις πιο προσωπικές επιθυμίες και φιλοδοξίες του ατόμου. Ο βαθμός αυτοεκτίμησης του κάθε ατόμου διαμορφώνεται ανάλογα με την ασυμφωνία ανάμεσα στον πραγματικό και τον ιδανικό εαυτό (Rogers, 1947: 358-368).

Η ανάγκη για θετική εκτίμηση από τους άλλους και η αυτοεκτίμηση αποτελούν τις δύο βασικές ανάγκες του ατόμου που ενεργοποιούν τη συμπεριφορά του σύμφωνα με την προσωποκεντρική θεωρία. Πιο συγκεκριμένα, η ανάγκη για αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται ως μια μαθημένη ανάγκη που ξεπηδάει από το συσχετισμό μεταξύ των προσωπικών εμπειριών και της ικανοποίησης ή ματαίωσης της ανάγκης για θετική εκτίμηση (Rogers, 1959: 224). Σύμφωνα με τον Rogers (1959), οι άνθρωποι συχνά διακρίνουν τις εμπειρίες τους ως περισσότερο ή λιγότερο άξιες θετικής εκτίμησης, προσάπτοντας σε αυτές έτσι «*όρους αξίας*» (*conditions of worth*), επηρεάζοντας κατ' επέκταση την αυτοεκτίμηση τους. Έτσι η μη

προσαρμοσμένη συμπεριφορά ορίζεται ως μια αντίθεση μεταξύ της εμπειρίας και των όρων αξίας του ανθρώπου (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2012· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012α).

Μερικά χρόνια αργότερα, ένας ακόμη ερευνητής από τον κλάδο της Κοινωνιολογίας, ο Morris Rosenberg (1965) όρισε την αυτοεκτίμηση βασιζόμενος στη θεωρία του James, ως «τη θετική ή αρνητική στάση του ατόμου προς τον εαυτό του» και την συσχέτισε με την αποδοχή της εικόνας του ατόμου και με τον αυτοσεβασμό του. Σε αυτή τη θεωρία, σημειώνεται ότι η αυτοεκτίμηση δεν αναφέρεται σε συναισθήματα ανωτερότητας του ατόμου (την πεποίθηση ότι είναι ανώτερο από άλλα άτομα) ή της τελειότητας (την πεποίθηση ότι δεν έχει ελαττώματα), αλλά αναφέρεται σε συναισθήματα αυτοαποδοχής και αυτοσεβασμού (Χατζηχρήστου και συν., 2005).

Δυο χρόνια μετά ένας ερευνητής από το κλάδο της Παιδαγωγικής, ο Stanley Coopersmith (1967), επηρεασμένος από τη θεωρία του Rogers μελέτησε το θέμα της αυτοεκτίμησης, την οποία όρισε ως την εκτίμηση που κάνει το άτομο για τον εαυτό του και την διατήρηση σε σχέση με τον εαυτό του. Θεώρησε την αυτοεκτίμηση ως γενικό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και όχι κάποια στιγμιαία στάση απέναντι σε μεμονωμένες περιπτώσεις (Cervone & Pervin, 2013· Pervin & John, 2001).

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να αναφερθεί η θεωρία των Joseph Luft (1969) και Harrington Ingram (*Το παράθυρο Johari*), η οποία εξηγεί το δυναμισμό των διαπροσωπικών συναλλαγών και την καταλυτική επιρροή τους στην αυτοεκτίμηση. Κατά το μοντέλο αυτό, το παράθυρο Johari αντιπροσωπεύει έναν τρόπο θεώρησης του εαυτού, καθώς τα τεταρτημόρια του παράθυρου σχηματίζονται από την αλληλεπίδραση των δυο διαστάσεων της αυτοσυνείδησης: «πράγματα τα οποία γνωρίζει το άτομο για τον εαυτό του –πράγματα τα οποία δεν γνωρίζει» και «πράγματα τα οποία γνωρίζουν οι άλλοι για το άτομο – πράγματα τα οποία δεν γνωρίζουν οι άλλοι». Έτσι, μια αλλαγή σε ένα από τα τεταρτημόρια του παράθυρο μπορεί να επιφέρει αλλαγές σε κάποιο άλλο, επηρεάζοντας την αυτοεκτίμηση του (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012α).

Ο πιο σύγχρονος ορισμός της αυτοεκτίμησης από το Διοικητικό Συμβούλιο της Εθνικής Ένωσης για την Αυτοεκτίμηση των Η.Π.Α. (National Association for Self Esteem, NASE, 1992) είναι ο εξής: «Αυτοεκτίμηση είναι το βίωμα ότι είμαι ικανός να αντιμετωπίσω τις προκλήσεις της ζωής και ότι αξίζω την ευτυχία» (Δενδάκη, 2010: 248). Σε αυτόν τον ορισμό, όπως και γενικά στις πιο τελευταίες θεωρήσεις για την αυτοεκτίμηση παρατηρείται



η πεποίθηση ότι η αυτοεκτίμηση έχει δυο διαστάσεις: (α) την αξία και (β) την ικανότητα. Αναλυτικά, η έννοια της αξίας συνδέεται με το κατά πόσον το άτομο ζει με συγκεκριμένες θεμελιώδεις αξίες που ενισχύουν την ανάπτυξή του και δεσμεύεται ως προς αυτές με τρόπο που του δίνουν την αίσθηση της ακεραιότητας και της ικανοποίησης. Η έννοια της ικανότητας ενέχει την πεποίθηση ότι το άτομο σε γενικές γραμμές μπορεί να παράγει τα επιθυμητά αποτελέσματα, να πιστεύει στην αυτοαποτελεσματικότητα του, όπως και να επιλέγει κατάλληλα μέσω των αποφάσεων του (Δενδάκη, 2010· Κολιάδης, Κουμπιάς, Βάρφη, Παρασκευόπουλος, & Δενδάκη, 2003· Κολιάδης, Μυλωνάς, Κουμπιάς, & Βάρφη, 2002· Παπάνης, 2004).

Ακόμη, μέσα από έρευνες έχει γίνει αποδεκτό ότι η αυτοεκτίμηση είναι μια σημαντική έννοια όσον αφορά στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή, την ικανότητα λειτουργίας και την γενική αίσθηση ευημερίας κατά τη διάρκεια της πορείας της ζωής (Benyamini, Leventhal, & Leventhal, 2004· Hunt & Guindon, 2010· Orth, Robins, Trzesniewski, Maes, & Schmitt, 2009).

Συμπερασματικά, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η έννοια της αυτοεκτίμησης μελετήθηκε υπό το πρίσμα τριών προοπτικών:

- α. Ως «αποτέλεσμα», δηλαδή το σύνολο των διαδικασιών και των μηχανισμών που χρησιμοποιεί το άτομο για την διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του (Coopersmith, 1967· Harter, 1985a· Rosenberg, 1989).
- β. Ως «κίνητρο», δηλαδή την τάση των ανθρώπων να συμπεριφέρονται κατά τέτοιο τρόπο και να κάνουν τέτοιες επιλογές ώστε να διαμορφώνουν κατάλληλα την αυτοεκτίμηση τους (Kaplan, 1975· Tesser, 1988, όπ. αναφ. στο Παπάνης, 2004).
- γ. Ως «αμυντικός μηχανισμός» ώστε να απαλύνει τα αποτελέσματα αρνητικών και αγχογόνων καταστάσεων (Steele, Spencer, Lynch, 1993).

#### 2.4.2. Όψεις αυτοεκτίμησης

Αν και η αυτοεκτίμηση παραδοσιακά έχει θεωρηθεί ως μια μονοδιάστατη αξιολόγηση της αυτοαντίληψης, ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών έχει προτείνει μια πολυδιάστατη προοπτική για την έννοια. Κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση παρατηρείται ότι πολλοί ερευνητές έχουν διακρίνει την αυτοεκτίμηση σε διάφορες όψεις

είτε ανάλογα με τη θεωρητική προσέγγιση που υποστηρίζουν είτε θέλοντας να τονίσουν την επίδρασή της σε συγκεκριμένους τομείς (Alesi, Rappo, & Perri, 2012).

Πιο συγκεκριμένα, η αυτοεκτίμηση διακρίνεται ως προς την «σφαιρικότητα» (*global self*) και την «εξειδίκευσή» της (*domain-specific*). Σύμφωνα με τους Rosenberg, Schoenbah, Schooler και Rosenberg, (1995), η «σφαιρική αυτοεκτίμηση» αναφέρεται στη συνολική αξία που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του. Από την άλλη μεριά, η «εξειδικευμένη αυτοεκτίμηση» αναφέρεται στο πώς αισθάνεται και πώς αξιολογεί ένα άτομο τον εαυτό του σε επιμέρους τομείς. Συνεπώς, στην περίπτωση αυτή η εξειδικευμένη αυτοεκτίμηση αναφέρεται σε συγκεκριμένες όψεις του εαυτού είτε αυτές αφορούν χαρακτηριστικά είτε ικανότητες. Ως εκ τούτου, όπως και στην περίπτωση της αυτοαντίληψης, είναι δυνατόν η αυτοεκτίμηση να σχετίζεται με ένα συγκεκριμένο τομέα, όπως για παράδειγμα η «ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση», η αυτοεκτίμηση που αφορά τον τομέα της «φυσικής εμφάνισης» και το «διαπροσωπικό επίπεδο», τον «αθλητικό τομέα» και τέλος τις «σχολικές επιδόσεις» (Alesi et al., 2012· Harter, 1985a· Soest, Wichstrom, & Kvaalem, 2016· Wenar & Kerig, 2008).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η ιεραρχία της αυτοεκτίμησης των μαθητών από τη Lawrence (1985), η οποία διακρίνει την σφαιρική αυτοεκτίμηση σε «ακαδημαϊκή» και «μη ακαδημαϊκή». Συνιστώσες της «ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης» αποτελούν τα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα, όπως είναι τα μαθηματικά και η γλώσσα. Η «μη ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση» διακρίνεται σε «κοινωνική» και «φυσική» ως προς την διάστασή της, όπου η «κοινωνική» αφορά τις σχέσεις με τους γονείς και με τα άλλα πρόσωπα, ενώ η «φυσική» περιλαμβάνει τις δεξιότητες και την εμφάνιση (Τσίγκα & Νάσαινα, 2012).

Ακόμη θα αναφερθούμε και σε μια κοινωνιολογική προσέγγιση (Παπάνης, 2004:88-89), όπου η αυτοεκτίμηση μπορεί να διακριθεί σε «προσωπική» και «κοινωνιολογική». Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η «προσωπική» στηρίζεται στο «αξίωμα ότι η έννοια του εαυτού είναι μια αυτούσια οντότητα και σαφώς διαχωρισμένη μονάδα με σαφή όρια και επεκτάσιμες δυνατότητες, αλλά παρ' όλ' αυτά διακεκριμένη από τους υπόλοιπους ανθρώπους και το περιβάλλον», ενώ, η «κοινωνιολογική» σχετίζει με βαθμίδες που αφορούν τις κοινωνικές ομάδες στις οποίες ανήκει το άτομο, την καταγωγή της οικογένειας, το έθνος, το γένος ή το είδος (Feldman, 2009).

Οι παραπάνω διακρίσεις στην αυτοεκτίμηση με βάση τους ψυχολόγους είχαν ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αρκετών μοντέλων που εμπεριέχουν τη σφαιρική και την εξειδικευμένη αυτοεκτίμηση και περιγράφουν τη λειτουργία τους. Μερικά μοντέλα διατυπώνουν ότι η αυτοεκτίμηση ορίζεται με βάση τομείς στους οποίους τα άτομα μπορεί να διαφέρουν και κατά πόσο είναι σημαντικοί αυτοί οι τομείς για τα άτομα, καταλήγοντας να επηρεάζουν και τη σφαιρική αυτοεκτίμησή τους (Crocker & Wolfe, 2001· Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Για παράδειγμα, υπάρχουν κλίμακες που έχουν σχεδιαστεί για να μετρήσουν τη σφαιρική αυτοεκτίμηση και εμπεριέχουν υποκλίμακες που αξιολογούν επιμέρους ικανότητες όπως είναι η ακαδημαϊκή ή κοινωνική αυτοεκτίμηση (Harter, 1985a· Marsh, 1990). Επομένως, ένα άτομο που αμφιβάλλει για την ικανότητά του στο σχολείο, προβαίνει σε συγκεκριμένες αυτοαξιολογήσεις για τη σχολική του ικανότητα, ενώ παράλληλα είναι εξίσου πιθανό σε κάποιον άλλο τομέα όπως είναι η αθλητική ικανότητα να αυτοαξιολογείται πολύ πιο θετικά. Ως αποτέλεσμα, αυτές οι αυτοαξιολογήσεις του ατόμου σε συγκεκριμένους τομείς επηρεάζουν την σφαιρική του αυτοεκτίμηση, όμως αυτό σχετίζεται με το πόσο νόημα έχει ο τομέας για το άτομο. Για παράδειγμα, ένας τομέας που δεν ενδιαφέρει το άτομο, όπως είναι η μαθηματική ικανότητα, δεν έχει νόημα για τη σφαιρική αυτοεκτίμηση ενός ατόμου (Alesi et al., 2012· Harter, 1985a).

Τέλος, σημαντικό είναι να αναφερθούμε σε έρευνες που αποδεικνύουν την αξία της διάκρισης της αυτοεκτίμησης. Μελέτες έδειξαν ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στη σχολική αυτοεκτίμηση και τη σχολική επίδοση στα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας (Trautwein, Lüdtke, Köller, & Baumert, 2006). Η σχολική αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από την επίτευξη και την εκτίμηση που δείχνουν οι άλλοι στο σχολείο και αποτελεί ένα καλό δείκτη πρόβλεψης των εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων. Ακόμη, η επαρκής σχολική αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την ικανότητα αντιμετώπισης των σχολικών καθηκόντων, εφόσον χρησιμοποιούνται αποτελεσματικοί μέθοδοι διδασκαλίας και παρατηρείται ενεργή συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία (Alesi et al., 2012· Crocker & Wolf, 2001).

## 2.5. Θεωρητικές προσεγγίσεις για την αυτοεκτίμηση

Μέσω του εννοιολογικού πλαισίου και της παράθεσης των ορισμών που έχουν προταθεί κατά καιρούς για την έννοια της αυτοεκτίμησης, παρατηρείται ότι δεν υπάρχει ένας ενιαίος ορισμός για την έννοια της αυτοεκτίμησης. Οι ερευνητές στην προσπάθειά

τους να κατανοήσουν καλύτερα την έννοια της αυτοεκτίμησης πρότειναν διάφορες τυπολογίες και υποδείχθηκαν ποικίλα κοινά στοιχεία της αυτοεκτίμησης (Baumeister, 1993· Λεονταρή, 2012· Παπάνης, 2004). Παρόλα αυτά, αν και έχουν γίνει προσπάθειες εύρεσης κοινών γνωρισμάτων ώστε να μειωθεί έως ένα βαθμό ο αριθμός των ορισμών, αφενός δεν παρέχονται τα απαραίτητα κριτήρια προκειμένου να αναδειχθεί η εγκυρότητα ενός μοναδικού ορισμού ή προσέγγισης και αφετέρου τα κοινά στοιχεία αποτελούν περισσότερο μια λίστα από χαρακτηριστικά παρά έναν πλήρη ορισμό (Mruk, 2006).

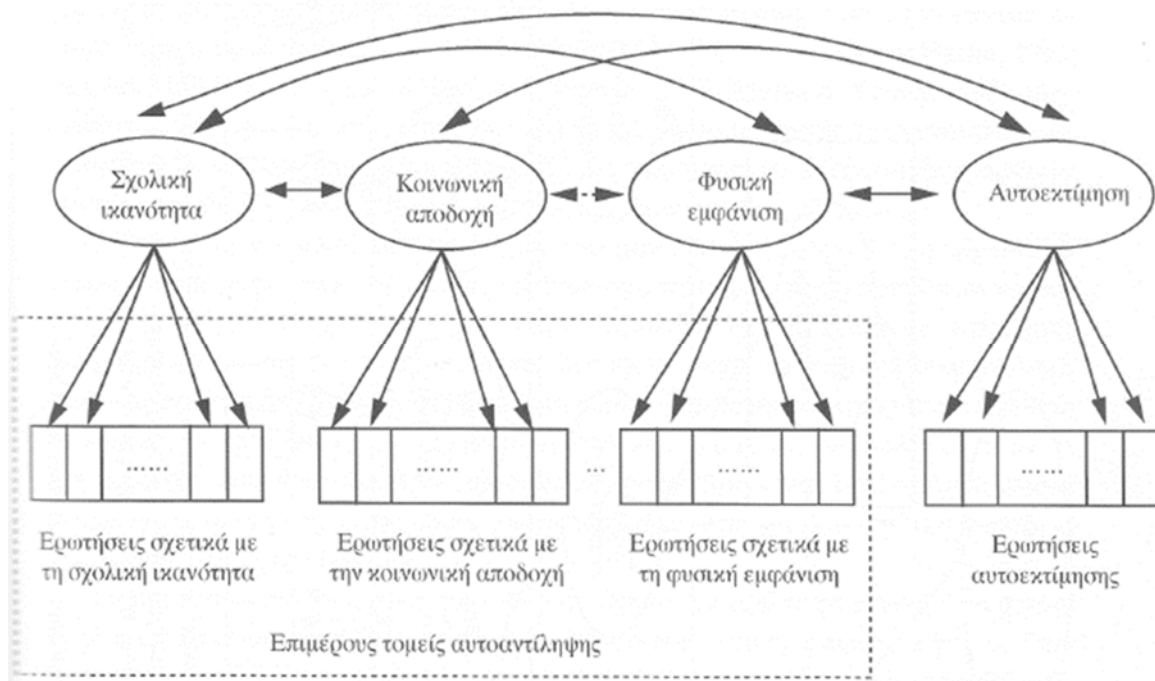
Ωστόσο, καμία θεωρητική προσέγγιση δεν κατάφερε να παρέχει έναν σαφή ορισμό για την αυτοεκτίμηση, γεγονός που αναφέρεται από τους ερευνητές ως ένα προβληματικό σημείο της συγκεκριμένης εννοιολογικής κατασκευής. Στην συνέχεια, ακολουθούν οι τρεις πιο συχνές προσεγγίσεις που παρατηρούνται κατά την βιβλιογραφική ανασκόπηση (Λεονταρή, 2012· Mruk, 2006).

#### 2.5.1. Η προσέγγιση της επάρκειας/ικανότητας (*competence*)

Ο ιδρυτής της ψυχολογίας της αυτοεκτίμησης, όπως αναφέρει ο Παπάνης (2004), ο James (1890), αναπαριστά τον βαθμό στον οποίο τα επιτεύγματα ενός ατόμου ανταποκρίνονται στις προσδοκίες του. Όπως έχει αναφερθεί, ο James προσπάθησε να θέσει την ερμηνεία του για την αυτοεκτίμηση με τη μορφή ενός κλάσματος (Διάγραμμα 2.1.), όπου όσο αυξάνονται οι επιτυχίες (ο αριθμητής του κλάσματος) και αντίστοιχα όσο μειώνονται οι επιδιώξεις (ο παρονομαστής του κλάσματος) έχουμε και μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση και το αντίθετο (Bale, 2010· Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· James, 1890· Λεονταρή, 2012· Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Για τον James (1890), η απόκτηση των βασικών αγαθών και ο κορεσμός των πρωτογενών αναγκών επιφέρουν το αίσθημα της αυτοϊκανοποίησης πάνω στο οποίο δομείται σταδιακά η αυτοεκτίμηση. Για τον συγκεκριμένο θεωρητικό, η αυτοεκτίμηση είναι κάτι που κατακτάται και ένα άτομο θεωρείται ισορροπημένο όταν έχει βρει τη χρυσή τομή ανάμεσα στις ικανότητές του ή αλλιώς στην «επάρκειά» του (*competence*) και στα δεδομένα της καθημερινότητας (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011· James, 1890· Λεονταρή, 2012· Παπάνης, 2004). Κατ' επέκταση, με βάση την «προσέγγιση της επάρκειας», η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου βασίζεται σε δυο συνιστώσες: (α) στις «επιδιώξεις», δηλαδή τις επιθυμίες και (β) στην «επάρκεια», δηλαδή την ικανότητα του να τις πραγματοποιήσει.

Η προσέγγιση αυτή επηρέασε αρκετούς μετέπειτα θεωρητικούς, προτείνοντας μοντέλα για την αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού. Το πιο γνωστό είναι το «πολυπαραγοντικό μοντέλο» της Harter (1985b) (Διάγραμμα 2.2.), το οποίο προσεγγίζει την έννοια του εαυτού πολυδιάστατα-πολυπαραγοντικά, δηλαδή τα άτομα παρουσιάζουν πολλές επιμέρους «αυτο-αντιλήψεις», όπου ο αριθμός αυξάνεται με την πάροδο της ηλικίας και σχετίζεται με τους διάφορους τομείς της ζωής (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Το μοντέλο της Harter (1985b) στηρίζεται στην θεωρία του James, ότι δηλαδή η επίδραση των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης στην αυτοεκτίμηση εξαρτάται από τη σπουδαιότητα που το ίδιο το άτομο αποδίδει στους διάφορους τομείς της ζωής του. Σε αυτό το μοντέλο της Harter (1985b) (Διάγραμμα 2.2.) περιέχεται η κλίμακα της αυτοαντίληψης, η οποία αποτελείται από τους τρεις επιμέρους τομείς της «σχολικής ικανότητας», της «κοινωνικής αποδοχής», της «φυσικής εμφάνισης», καθώς και εμπεριέχει και την κλίμακα της «αυτοεκτίμησης» ξεχωριστά (Μακρή-Μπότσαρη, 2013).



Διάγραμμα 2. 2.: Το πολυπαραγοντικό μοντέλο της Harter (1985b)

(Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 31).

Με βάση αυτό το μοντέλο, η Harter (1985b) κατασκεύασε τρία ερωτηματολόγια για την αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού για τον μαθητικό πληθυσμό, από τα οποία το ένα αφορά μαθητές προεφηβικής και πρώτης εφηβικής ηλικίας 8-14 ετών και είναι το

ερωτηματολόγιο «*Self-Perception Profile for Children*». Αυτό το ερωτηματολόγιο με τη βοήθεια πέντε επιμέρους κλιμάκων αποτυπώνει τις αυτοαντιλήψεις των μαθητών σε ισάριθμους τομείς της ζωής τους: «*σχολική ικανότητα*», «*σχέσεις με τους συνομήλικους*», «*αθλητική ικανότητα*», «*φυσική εμφάνιση*» και «*διαγωγή-συμπεριφορά*». Μια έκτη ξεχωριστή κατηγορία αποτυπώνει άμεσα την «*αυτοεκτίμηση*» ή όπως την αναφέρει η Harter (1985b) «*σφαιρική αυτοαξία*» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου της Harter (1985b) αποτελεί το ερωτηματολόγιο «*Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II*» (ΠΑΤΕΜ II) για παιδιά ηλικίας 10 έως 12 ετών από την Μακρή-Μπότσαρη (2013), το οποίο στηρίζεται στις κλίμακες της Harter. Συγκεκριμένα, στο ΠΑΤΕΜ II οι κλίμακες των επιμέρους τομέων της αυτοαντίληψης είναι η «*σχολική ικανότητα*», οι «*σχέσεις με τους συνομήλικους*», η «*αθλητική ικανότητα*», η «*φυσική εμφάνιση*» και η «*διαγωγή-συμπεριφορά*», ενώ υπάρχει ξεχωριστά και η κλίμακα της «*αυτοεκτίμησης*» (Μακρή-Μπότσαρη, 2013).

Τέλος, η κριτική σε αυτήν την θεωρία αφορά κάποιους περιορισμούς που προκύπτουν σχετικά με την προσέγγιση της αυτοεκτίμησης αποκλειστικά ως ικανότητας. Λαμβάνοντας υπόψιν ότι βασίζεται στην ικανότητα, η αυτοεκτίμηση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το ιστορικό επιτυχιών και αποτυχιών ενός ατόμου. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τον παραπάνω ορισμό, η αυτοεκτίμηση είναι ιδιαίτερα ευαίσθητη, καθώς οι επιτυχίες δεν διαρκούν για πάντα, ενώ οι αποτυχίες βιώνονται συχνότερα και είναι πιο προσιτές. Επίσης, αποτυγχάνει να εξηγήσει το πώς είναι δυνατό ένα άτομο να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση αλλά να είναι ταυτόχρονα ικανό σε πολλούς τομείς (Λεονταρή, 2012).

#### 2.5.2. Η προσέγγιση της αξίας (worthiness)

Με βάση την «*προσέγγιση της αξίας*» (worthiness) ορίσαν την αυτοεκτίμηση δύο ερευνητές που έχουν προαναφερθεί: ο Coopersmith (1967) και ο Rosenberg (1989). Αν και διαφοροποιήθηκαν μεταξύ τους έδωσαν μεγάλη σημασία στο αξιολογικό κομμάτι της έννοιας (Λεονταρή, 2012· Mruk, 2006).

Συγκεκριμένα, η συμβολή του Rosenberg (1965) είναι ότι εισήγαγε την έννοια της αυτοεκτίμησης ως στάση που εμπεριέχει το γνωστικό, το συναισθηματικό και το πραξιακό στοιχείο, ενώ επίσης υποστήριξε ότι μπορεί να μετρηθεί. Οι όροι «*αξιοπρέπεια*» και «*σεβασμός*» του εαυτού θεωρήθηκαν ως κριτήρια αξιολόγησης της αυτοεκτίμησης και κατ'

επέκταση εισήγαγε την δική του κλίμακα μέτρησης της αυτοεκτίμησης η οποία αποτελεί ένα από τα πιο πρώιμα εργαλεία μέτρησης και από τότε μέχρι σήμερα έχει χρησιμοποιηθεί από ένα αρκετά μεγάλο μέρος της ερευνητικής βιβλιογραφίας, κάτι που δείχνει και την τεράστια αποδοχή της (Mruk, 2006· Παπάνης, 2004· Robins, Hendin, & Trzesniewski, 2001· Schmitt & Allik, 2005).

Η επόμενη σημαντική συμβολή στο πεδίο της αυτοεκτίμησης οφείλεται στη φαινομενολογική προσέγγιση και είναι αυτή του Coopersmith (1967). Ο Coopersmith (1967) προσπάθησε να μελετήσει τις συνθήκες και τις εμπειρίες που ενισχύουν ή ελαττώνουν την αυτοεκτίμηση, χρησιμοποιώντας παραδοσιακές εμπειρικές ψυχολογικές μεθόδους. Όπως και ο Rosenberg (1965), έτσι και ο Coopersmith (1967) ανέπτυξε μια κλίμακα αυτοεκτίμησης (Coopersmith, 1975, 1981, όπ. αναφ. στο Παπάνης, 2004) που είναι πιθανόν το πιο ευρέως χρησιμοποιημένο όργανο αξιολόγησης στην ιστορία αυτού του επιστημονικού πεδίου σύμφωνα με τον Παπάνη (2004). Μέσω αυτής της κλίμακας στόχευε σε μια προσπάθεια συσχετισμού της αυτοεκτίμησης με την ποσότητα των αμοιβών που έχει δεχτεί κάποιος στη ζωή του και στον αγώνα για την αποφυγή των τιμωριών και των αρνητικών καταστάσεων.

Συγκρίνοντας την προσέγγιση της αξίας με την προσέγγιση της ικανότητας/επάρκειας, ο όρος της αξίας φαίνεται ότι είναι περισσότερο αντιληπτός και κατ' επέκταση περισσότερο μετρήσιμος από ερευνητική σκοπιά. Ωστόσο, η σύλληψη αυτή δεν έχει σαφή όρια μιας και εξαρτάται αποκλειστικά από το πώς αξιολογεί ένα άτομο τον εαυτό του (Λεονταρή, 2012· Mruk, 2006). Τέλος, σύμφωνα με τον Mruk (2006), τα αποτελέσματα των μελετών που ασπάζονται την προσέγγιση της αξίας, δείχνουν ασάφειες ως προς τη σχέση της αυτοεκτίμησης με τη συμπεριφορά και τις επιπτώσεις της για τον άνθρωπο και συνεπώς δημιουργούν προβληματισμό (Mruk, 2006).

### 2.5.3. Η προσέγγιση της ικανότητας (competence) και της αξίας (worthiness)

Η προσέγγιση της «ικανότητας» (*competence*) και της «αξίας» (*worthiness*) επικεντρώνεται στην αλληλεπίδραση των δύο παραπάνω θεωρήσεων, ερμηνεύοντας την αυτοεκτίμηση με όρους τόσο ικανότητας όσο και αξίας (Λεονταρή, 2012). Αυτή η προσέγγιση αν και αντιμετωπίζει τους περιορισμούς που χαρακτήριζαν τις δύο προηγούμενες προσεγγίσεις είναι περισσότερο θεωρητική και λιγότερο επιστημονικά

τεκμηριωμένη και κατ' επέκταση δεν έτυχε της αποδοχής και της προσοχής που έλαβαν οι άλλες δύο χωριστές προσεγγίσεις, σύμφωνα με τον Mruk (2013).

Ο πρώτος που εισήγαγε την προσέγγιση της «ικανότητας και της αξίας» ήταν ο Branden (1969). Σύμφωνα με τον Branden (1969: 110), η ικανότητα και η αξία είναι εξίσου σημαντικά συστατικά της αυτοεκτίμησης και προσθέτει χαρακτηριστικά ότι: «η αυτοεκτίμηση έχει δυο αλληλένδετες πτυχές: την αίσθηση προσωπικής αποτελεσματικότητας και την αίσθηση της προσωπικής αξίας. Είναι η πεποίθηση ότι όχι μόνο κάποιος είναι ικανός να ζει, αλλά ότι αξίζει να ζει».

Για τον Branden (1969), η αυτοεκτίμηση είναι μια συνισταμένη της ικανότητας, της αξίας και της σχέσης μεταξύ τους. Σύμφωνα με τον Παπάνη (2004), αυτός ο ερευνητής προχώρησε περισσότερο από τον Rosenberg και τον Coopersmith από την άποψη της σημαντικότητας της αυτοεκτίμησης ως ψυχολογικής μεταβλητής, καθώς τη θεώρησε ως μια θεμελιώδη ανθρώπινη ανάγκη για την συμπεριφορά του ατόμου. Οι Δράκος και Τσιναρέλης (2011) υποστηρίζουν ότι με βάση αυτή τη θεωρία η αυτοεκτίμηση εκλαμβάνεται ως βασική ανθρώπινη ανάγκη, συμβάλλοντας ουσιαστικά στην καθημερινή κοινωνική ζωή. Θεωρείται, δηλαδή, απαραίτητη για την ομαλή και υγιή εξέλιξη του εαυτού και ενέχει αξιακή θέση για την επιβίωση.

Τέλος, αυτή η πολυδιάστατη προσέγγιση της «ικανότητας και της αξίας» θεωρείται από αρκετούς ως η περισσότερο ολιστική, καθώς εμπεριέχει τρεις πτυχές: (α) την προσωπική ικανότητα, που υποδηλώνει ότι η αυτοεκτίμηση αντικατοπτρίζει ένα συγκεκριμένο είδος συμπεριφοράς: την αποτελεσματική συμπεριφορά, (β) την αίσθηση της προσωπικής αξίας, και (γ) τη σχέση ανάμεσα σε αυτό που κάνει το άτομο και στο πώς αισθάνεται για τον εαυτό του. Οποιαδήποτε έλλειψη ισορροπίας ανάμεσα σε αυτές τις πτυχές δημιουργεί διάφορα προβλήματα που έχουν σχέση με την αυτοεκτίμηση (Λεονταρή, 2012).

## 2.6. Η αυτοεκτίμηση στη μέση παιδική ηλικία

Η κατανόηση του εαυτού αναπτύσσεται καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Σύμφωνα με την θεωρία της «ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης» του Erikson (1963), υποστηρίζεται ότι οι αναπτυξιακές αλλαγές σε όλη τη ζωή του ανθρώπου εμφανίζονται σε οκτώ διακριτά στάδια. Στην παρούσα εργασία μας ενδιαφέρει η ψυχοκοινωνική ανάπτυξη



και πιο συγκεκριμένα η αυτοεκτίμηση στη μέση παιδική ηλικία, η οποία σύμφωνα με τον Rosenberg (1965) είναι απαραίτητο να προσεγγίζεται ως ένα αναπτυξιακό φαινόμενο (Lightfoot et al., 2014).

Τα παιδιά στη μέση παιδική ηλικία βρίσκονται στο «στάδιο της φιλοπονίας ή κατωτερότητας» με βάση τη θεωρία του Erikson (1963). Αυτό το στάδιο χαρακτηρίζεται από την προσπάθεια του παιδιού να αποκτήσει κατάλληλες δεξιότητες ώστε να ανταποκριθεί στις προκλήσεις, με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο στο περιβάλλον του (Feldman, 2009· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012α· Wenar & Kerig, 2008). Η απόκτηση αυτών των αναγκαίων δεξιοτήτων και ικανοτήτων («φιλοπονία») οδηγεί σε συναισθήματα πληρότητας και ικανοποίησης. Από την άλλη, τα παιδιά που δεν έχουν τις ευκαιρίες ελέγχου του κόσμου τους ή που εμποδίζονται στις προσπάθειες τους οδηγούνται στο συναίσθημα «κατωτερότητας» (Feldman, 2009· Λεονταρή, 1998· Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012α· Wenar & Kerig, 2008). Για την Μαλικιώση-Λοΐζου (2012α), το σχολείο παίζει σημαντικό ρόλο στο αν θα αναπτύξει το παιδί μια αίσθηση ανεπάρκειας ή εργατικότητας της φιλοπονίας.

Συνοπτικά, σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο οι αναπτυξιακές αλλαγές εστιάζονται (α) στην αυτοαντίληψη, (β) στην «κοινωνική σύγκριση», δηλαδή την διαδικασία κατά την οποία το άτομο αξιολογεί τη συμπεριφορά, τις ικανότητες, τις ειδικές γνώσεις και τις πεποιθήσεις του μέσω της σύγκρισης με αντίστοιχα χαρακτηριστικά των άλλων και (γ) στην αυτοεκτίμηση (Cole & Cole, 2001· Felman, 2009).

Όσον αφορά στην αυτοαντίληψη, σε αυτή την ηλικία τα παιδιά προσπαθούν να κατανοήσουν τον εαυτό τους, ξεφεύγοντας μόνο από τα σωματικά χαρακτηριστικά και είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με ψυχολογικά γνωρίσματα. Αρχίζουν, δηλαδή, να περιγράφουν τον εαυτό τους με γενικεύσεις βασισμένες στο συνδυασμό συγκεκριμένων συμπεριφορών, καθώς η αυτοαντίληψη τους αρχίζει να διαφοροποιείται σταδιακά σε διάφορους τομείς, όπως ο προσωπικός και ο ακαδημαϊκός. Όσον αφορά στην κοινωνική σύγκριση τα παιδιά αρχίζουν να προσπαθούν να αξιολογούν τις δυνατότητες τους με βάση τις κοινωνικές συγκρίσεις, αξιολογώντας τη δική τους συμπεριφορά σε συνάρτηση με την αντίστοιχη των άλλων γύρω τους (Cole & Cole, 2001· Erikson, 1963· Feldman, 2009· Λεονταρή, 1998· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Σωτηρίου & Ζαφειροπούλου, 2003· Χατζηχρήστου, 2015).

Όσον αφορά στην αυτοεκτίμηση, το παιδί στη μέση παιδική ηλικία δεν αντιλαμβάνεται μηχανιστικά τον εαυτό του με βάση απλώς έναν κατάλογο σωματικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών. Αντίθετα, κρίνει τον εαυτό του ως καλό ή κακό με συγκεκριμένους τρόπους (Bracken & Lamprecht, 2003; Feldman, 2009). Σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο, η αυτοεκτίμηση παρουσιάζει αξιοσημείωτη ανάπτυξη. Όπως έχει αναφερθεί, το παιδί συγκρίνει ολοένα και περισσότερο τον εαυτό τους με τους άλλους, αξιολογώντας παράλληλα το βαθμό στον οποίο ανταποκρίνεται στα κριτήρια της κοινωνίας. Επιπρόσθετα, αναπτύσσει βαθμιαία τα προσωπικά εσωτερικά του κριτήρια επιτυχίας και αξιολογεί τον εαυτό του με βάση τα κριτήρια αυτά (Brinthaupt & Lipka, 2002; Feldman, 2009; Lerner, Theokas & Jelicic 2005).

Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να τονιστεί το ερευνητικό έργο της Harter (1985a) που αφορά τη μελέτη των αξιολογήσεων των παιδιών για τον εαυτό τους και της ανάπτυξης της αυτοεκτίμησής τους. Οι έρευνές της έχουν δείξει ότι η αυτοεκτίμηση είναι ένας σημαντικός δείκτης ψυχικής υγείας, καθώς η υψηλή αυτοεκτίμηση κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας έχει συνδεθεί με την ικανοποίηση και την επιτυχία στην μεταγενέστερη ζωή, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει συνδεθεί με την κατάθλιψη, το άγχος και την κακή προσαρμογή τόσο στο σχολείο όσο και στις κοινωνικές σχέσεις (Lightfoot et al., 2014; Wenar & Kerig, 2008).

Η έρευνα των Harter και Pike (1984, όπ. αναφ. στο Lightfoot et al., 2014; Cole & Cole, 2001), που αναζητούσε την βάση στην οποία αλλάζουν οι εκτιμήσεις των παιδιών για τον εαυτό τους κατά τη μετάβαση από την πρώτη στη μέση παιδική ηλικία, αποκάλυψε ότι έκριναν την αξία τους ανάλογα με δυο μεγάλες κατηγορίες: την ικανότητα και την αποδοχή. Η μελέτη έδειξε ότι τα παιδιά συνεξέταξαν τη γνωστική και σωματική ικανότητα σε μία μόνο κατηγορία, αυτήν της ικανότητας και συνδύασαν την αποδοχή από τους συνομηλίκους και από τη μητέρα στην ενιαία κατηγορία της αποδοχής (Harter & Pike, 1984, όπ. αναφ. στο Lightfoot et al., 2014; Cole & Cole, 2001).

Για την ίδια ερευνήτρια, στη μέση παιδική ηλικία αναβλύζει μια «ολιστική αίσθηση αυτοεκτίμησης» σε συνδυασμό με τρεις ειδικούς τομείς ικανοτήτων: τον «ακαδημαϊκό», το «σωματικό» και τον «κοινωνικό» (Wenar & Kerig, 2008). Πιο συγκεκριμένα, μελέτες έδειξαν ότι στην ηλικία των 7 ετών, τα περισσότερα παιδιά έχουν αυτοεκτίμηση που αντικατοπτρίζει μια γενικά σχετικά απλή εικόνα του εαυτού τους, δηλαδή αν η

αυτοεκτίμηση είναι θετική, τότε το παιδί θεωρεί ότι είναι καλό σε όλους τους τομείς και το αντίθετο. Ωστόσο, όσο το παιδί μεγαλώνει, περίπου στην ηλικία 8-12 ετών, οι έρευνες έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση διαφοροποιείται, δηλαδή μπορεί να είναι υψηλότερη σε ορισμένους τομείς και χαμηλότερη σε άλλους. Για παράδειγμα, η συνολική αυτοεκτίμηση ενός παιδιού μπορεί να είναι θετική ως προς ορισμένους τομείς, όπως τα μαθηματικά και αρνητική ως προς άλλους, όπως είναι η γλώσσα (Feldman, 2009; Harter, 1982, όπ. αναφ. στο Lightfoot et al., 2014; Σίσκου & Παπαϊωάννου, 2007; Τσίγκα & Νάσαινα, 2012).

Τέλος, μια άλλη πλευρά των μεταβαλλόμενων ιδεών των παιδιών για τον εαυτό τους στη μέση παιδική ηλικία είναι ότι αρχίζουν να διαμορφώνουν αναπαραστάσεις για το είδος του προσώπου που θα ήθελαν να γίνουν – ενός «ιδανικού εαυτού» έναντι του οποίου μετρούν τον «πραγματικό τους εαυτό», δηλαδή το πρόσωπο που πιστεύουν πως είναι πραγματικά. Το ενδεχόμενο να υπάρχει απόκλιση ανάμεσα στον πραγματικό και ιδανικό εαυτό των παιδιών μπορεί να γίνει είτε πηγή κινήτρων για την αυτοβελτίωση είτε πηγή θλίψης και απογοήτευσης, ανάλογα με τον προσλαμβανόμενο βαθμό απόκλισης (Cole & Cole, 2001; Lightfoot et al., 2014).

#### 2.6.1. Θεμέλια της αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται νωρίς στη ζωή ενός παιδιού και σύμφωνα με έρευνες υπόκειται αναπτυξιακές αλλαγές καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής (Παπαστυλιανού, Γιοβαζολιάς, Τσίτσας, 2014; Roberts & Caspi, 2008). Σύμφωνα με την ερευνητική και βιβλιογραφική ανασκόπηση στη οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης του παιδιού κατά τη μέση παιδική ηλικία σημαντικό ρόλο παίζει (α) το οικογενειακό περιβάλλον, (β) η σχολική κοινότητα και (γ) η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων (Argyle, 2002; Γιαννέλος, 2003; Harter, 1985; Λεονταρή, 1998; Τσίγκα & Νασάινα, 2012; Χρηστάκης, 2012).

Αυτοί οι παράγοντες αφορούν τις κύριες πηγές «κοινωνικής στήριξης» κατά τη μαθητική ηλικία και υποστηρίζεται ότι αποτελούν τους «σημαντικούς άλλους» για τα παιδιά. Η «κοινωνική στήριξη» αναφέρεται στην «αποδοχή» υπό τη μορφή της θετικής εκτίμησης, το «ενδιαφέρον» και τη «βοήθεια» που προσφέρονται στο άτομο και μάλιστα μπορεί να είναι «συναισθηματική», «υλική» ή να έχει τη «μορφή πληροφοριών» (Γιαννέλος, 2003; Μακρή-Μπότσαρη, 2001; Παπάνης, 2004).

Πιο συγκεκριμένα, με βάση την «*θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης*» και τον Cooley (1902), η στάση των «σημαντικών άλλων» είναι ένας σημαντικός παράγοντας επιρροής της αυτοεκτίμησης σε όλες της φάσεις της ζωής ενός ατόμου, ανεξάρτητα από τη σημασία της σωματικής εμφάνισης ή άλλων χαρακτηριστικών. Για τον ίδιο ερευνητή, η αυτοεκτίμηση οικοδομείται σύμφωνα με το κατά πόσο το άτομο νιώθει αποδοχή από τους «σημαντικούς άλλους» χωρίς να σχετίζεται από το εάν προέρχονται αυτοί οι «άλλοι» από το οικογενειακό, το σχολικό ή το κοινωνικό περιβάλλον (Cooley, 1902· Γιαννέλος, 2003).

#### 2.6.1.1. *Οικογενειακό περιβάλλον*

Το οικογενειακό περιβάλλον παίζει πρωταρχικό ρόλο στην οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης του παιδιού από την αρχή της ζωής του (Coopersmith, 1967· Hughes et al., 2006· Wenar & Kerig, 2008). Το ρόλο των γονέων στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών μελέτησε ο Coopersmith (1967). Οι διαφορές στην αυτοεκτίμηση των ατόμων οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στον τρόπο ανατροφής των παιδιών και ειδικότερα στους κανόνες και στην πειθαρχία που θέτουν οι γονείς στα παιδιά. Θετική αυτοαντίληψη είναι πιο πιθανό να σχηματίσουν τα παιδιά που οι γονείς τους φέρονται με σεβασμό, θέτοντας σαφώς καθορισμένα όρια και έχοντας λογικές προσδοκίες επιτυχίας από τα παιδιά τους (Lightfoot et al., 2014).

Τα δεδομένα του Coopersmith υποδεικνύουν ότι τρία χαρακτηριστικά των γονέων συνδυάζονται για την παραγωγή υψηλής αυτοεκτίμησης στα παιδιά ηλικίας 10-12 ετών (Cole & Cole, 2001· Coopersmith, 1967· Lightfoot et al., 2014):

1. Η αποδοχή του παιδιού από τους γονείς: οι μητέρες παιδιών με υψηλή αυτοεκτίμηση είχαν πιο στενές και τρυφερές σχέσεις με τα παιδιά τους από τις μητέρες των παιδιών με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα παιδιά έμοιαζαν να εκτιμούν την επιδοκιμασία αυτή και να θεωρούν τις μητέρες τους υποστηρικτικές. Επίσης, έτειναν να ερμηνεύουν το ενδιαφέρον της μητέρας τους ως ένδειξη προσωπικής τους σπουδαιότητας, και κατά συνέπεια κατέληγαν να βλέπουν τον εαυτό τους ευνοϊκά.
2. Θέσπιση από τους γονείς σαφώς καθορισμένων ορίων: η θέσπιση και η ενίσχυση αυστηρών ορίων στις δραστηριότητες των παιδιών από τους γονείς φάνηκε πως έδινε στα παιδιά την αίσθηση ότι οι κανόνες είναι πραγματικοί και σημαντικοί και έτσι συνέβαλε στον αυτοπροσδιορισμό τους.

3. Σεβασμός της ατομικότητας από τους γονείς: μέσα στα όρια που είχαν τεθεί από την αίσθηση των κριτηρίων και των κοινωνικών κανόνων που είχαν οι γονείς, επιτρεπόταν στα παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση μεγάλο ποσοστό αυτοέκφρασης. Οι γονείς έδειχναν σεβασμό για τα παιδιά αυτά, μιλώντας λογικά μαζί τους και λαμβάνοντας υπόψιν τις απόψεις τους.

Σύγχρονες έρευνες έχουν υποδείξει ότι το κλειδί για την υψηλή αυτοεκτίμηση που οικοδομείται από την οικογένεια είναι η αίσθηση ότι το παιδί έχει κάποια ικανότητα να ελέγξει το μέλλον του, ελέγχοντας τόσο τον εαυτό του όσο και το περιβάλλον του (Chirkov & Ryan, 2001· Harter, 2006· Χρηστάκης, 2012). Αυτό συνδέεται με το «*στυλ διαπαιδαγώγησης των γονέων*», καθώς και οι έρευνες έχουν δείξει ότι η αυτοεκτίμηση στη μέση παιδική ηλικία συνδέεται με το γονεϊκό στυλ. Συγκεκριμένα, η υψηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με το «*δημοκρατικό/διαλεκτικό*» στυλ γονέων. Σε αυτήν την περίπτωση, οι γονείς είναι συναισθηματικοί και αποτελεσματικοί, καθώς εφαρμόζουν ξεκάθαρα όρια για την επιθυμητή συμπεριφορά του παιδιού. Αντίθετα, το «*ανταγωνιστικό/αυταρχικό*» στυλ των γονέων, δηλαδή αυτό που είναι αυστηρό και επιθετικό, ασκεί λιγότερο θετική επίδραση στην αυτοεκτίμηση του παιδιού. Οι γονείς που είναι ιδιαίτερα τιμωρητικοί και ασκούν αυστηρό έλεγχο, μεταβιβάζουν με τη συμπεριφορά τους στο παιδί το μήνυμα ότι είναι αναξιόπιστο και ανίκανο να πάρει ορθές αποφάσεις, μήνυμα το οποίο μπορεί να υπομονεύσει την αίσθηση επάρκειας του παιδιού. Από το άλλο μέρος, οι υπερβολικά επιεικείς γονείς που αδιακρίτως επαινούν και επιβραβεύουν το παιδί, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις του, διαμορφώνουν λανθασμένη αίσθηση αυτοεκτίμησης στο παιδί, γεγονός που τελικά μπορεί, επίσης, να το βλάψει. Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν ότι ο κρίσιμος παράγοντας που επηρεάζει την αυτοεκτίμηση και την ευημερία των παιδιών είναι η ζεστασιά των γονέων και όχι η αυστηρότητα ή ο έλεγχος (Bender et al., 2007· Bukatko & Daehler, 2011· DeHart, Pelham & Tennen, 2006· Kim & Rohner, 2002· Ojanen & Perry, 2007· Rudy & Grusec, 2006· Χρηστάκης, 2012· Wenar & Kerig, 2008).

#### 2.6.1.2. Σχολική κοινότητα

Όταν το παιδί βρίσκεται στη μέση παιδική ηλικία, αρχίζει και τη σχολική ζωή του και εισέρχεται σε μια νέα κοινότητα, αυτή του σχολείου, η οποία είναι διαφορετική από αυτή της οικογένειάς του. Αν ήδη η αυτοεκτίμηση του παιδιού είναι στέρεα οικοδομημένη από

την επίδραση της οικογενειακής του ζωής, τότε θα αποτελέσει τη βάση για καλή προσαρμογή στο σχολείο. Οι «σημαντικοί άλλοι» του παιδιού στο σχολείο είναι δάσκαλοι που αποτελούν καινούργια και αξιόλογη πηγή πληροφόρησης για τον εαυτό του, καθώς και επιρροής της αυτοεκτίμησης του (Λεονταρή, 1998· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Χατζηχρήστου και συν., 2015).

Γενικά, ο ρόλος της σχολικής κοινότητας και ειδικά του δασκάλου παίζει σημαντικό ρόλο στα θεμέλια της αυτοεκτίμησης του παιδιού, όπου οι περισσότερες έρευνες έχουν μελετήσει την σχέση της αυτοεκτίμησης με (α) την σχολική επίδοση, (β) την σχέση της με το κλίμα της τάξης και (γ) την συσχέτιση της με τη σχέση μαθητή-δασκάλου, η οποία θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο.

Ως «σχολική επίδοση» χαρακτηρίζεται η μέθοδος εργασίας που εφαρμόζεται κατά τις διαδικασίες μάθησης και η αποτελεσματικότητά της μετριέται με βαθμούς (Τσιπλητάρης, 2000). Η χαμηλή σχολική επίδοση οδηγεί πολλές φορές στη σχολική αποτυχία, γεγονός το οποίο επιδρά αρνητικά στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. Οι έρευνες έχουν καταλήξει ότι υπάρχει σχέση μεταξύ σχολικής επίδοσης και αυτοεκτίμησης στα παιδιά της ύστερης παιδικής ηλικίας. Μάλιστα τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν συνδεθεί με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο χωρίς όμως να είναι ξεκάθαρη η αιτιακή σχέση τους (Alves-Martins, Peixoto, Gouveia-Pereira, Amaral, & Pedro, 2002· Colquhoun & Bourne, 2011· Ημέλλου, 2003· Μουταβέλης, 2010· Μουταβέλης & Θώδη, 2004· Στογιαννίδου, Κιοσεόγλου, & Χατζηδημητριάδου, 1999· Trautwein et al., 2006).

Στην έρευνα του Coopersmith (1967), εκτός του ότι υπάρχουν ευρήματα συνάφειας της αυτοεκτίμησης με τη σχολική επίδοση, αποδεικνύεται η σχέση αυτοεκτίμησης και διαρροής του σχολείου. Σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2012), έρευνες έχουν δείξει ότι τα περισσότερα από τα παιδιά που εγκαταλείπουν το Γυμνάσιο είναι παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία δεν έγιναν αντιληπτά από το σχολείο και τους γονείς και δεν αντιμετωπίστηκαν έγκαιρα και σωστά, με κατανόηση και υποστήριξη.

Όσον αφορά το «κλίμα της τάξης» (*classroom climate*) αυτό ορίζεται ως η ιδιαίτερη ατμόσφαιρα που δημιουργείται σε μια τάξη μέσα στο πλαίσιο των σχέσεων αλληλεπίδρασης εκπαιδευτικών και μαθητών (Ματσαγγούρας, 2003· Μπαραλός & Φωτοπούλου, 2010). Η υποστηρικτική συμπεριφορά του δασκάλου δημιουργεί θετικό κλίμα στην τάξη. Έτσι, η μάθηση περνά από την διδασκαλία στην εκπαιδευτική διαδικασία,

όπου στόχος και διαδικασία συμπίπτουν. Πρόκειται για ένα «ταξίδι» στο οποίο προορισμός είναι η μάθηση σύμφωνα με τις ανάγκες των μαθητών και όπου εκπαιδευτικός και μαθητής είναι συνταξιδιώτες (Σουρλαντζή, 2014).

Σύμφωνα με τον Rogers (1951), το κλίμα της τάξης που διαμορφώνει ο δάσκαλος πρέπει να ευνοεί τη σκέψη και τη μάθηση των μαθητών περί του ίδιου τους του εαυτού. Μέσα σε αυτό το κλίμα, ο μαθητής πρέπει να αποκτήσει ικανότητες επικοινωνιακής επάρκειας, να επιχειρηματολογεί και να διαπραγματεύεται τις αντιθέσεις της σχολικής καθημερινότητας και τελικά να οικοδομήσει την ταυτότητα και την αυτοεκτίμησή του (Κωνσταντίνου, 2000). Όμως, σύμφωνα με τους Andre και Lelord (2004), το σχολείο ευνοεί κυρίως εκείνους που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και αδικεί κάπως τους άλλους. Όταν όμως το εκπαιδευτικό σύστημα δεν είναι ανταγωνιστικό, τότε βελτιώνεται αισθητά η αυτοεκτίμηση των αδύνατων μαθητών χωρίς να παρεμποδίζονται οι καλοί.

Τα παραπάνω επιβεβαιώνονται σύμφωνα με έρευνες, οι οποίες αποδεικνύουν ότι το κλίμα που επικρατεί στην τάξη θεωρείται ότι αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα της εκπαιδευτικής διαδικασίας, ο οποίος επηρεάζει την σχολική επίδοση, τη συμπεριφορά, την αυτοεκτίμηση και τις μελλοντικές επιτυχίες των μαθητών και των δασκάλων (Freiberg, Templeton, & Helton, 2013· Ζαφειροπούλου & Σωτηρίου, 2001).

#### 2.6.1.3. Ομάδα συνομηλίκων

Εκτός από τον εκπαιδευτικό, σημαντικό ρόλο επιτελεί και η εκτίμηση των συνομηλίκων στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης στα παιδιά της μέσης παιδικής ηλικίας, καθώς η σύγκριση που παρατηρείται σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο αποτελεί παράγοντα επιρροής της (Feldman, 2009· Hersen, 2006· Λεονταρή, 1998· Lightfoot et al., 2014· Μαλικιώση-Λοϊζου, Στιβακτάκη, & Τσερμίδου, 2007· Σουρλαντζή, 2014· Wenar & Kerig, 2008).

Πιο συγκεκριμένα για τα παιδιά με δυσλεξία, οι έρευνες έχουν δείξει ότι η «υποστήριξη από τους συνομηλίκους» τα ωθεί να αναπτύξουν εμπιστοσύνη για τις ικανότητές τους και να συμμετέχουν περισσότερο στις σχολικές δραστηριότητες, εισπράττοντας μεγαλύτερη ευχαρίστηση και ικανοποίηση από τον εαυτό τους (Rotenberg et al., 2004). Επομένως, η «υποστήριξη από τους συνομηλίκους» ορίζεται ως η συναισθηματική υποστήριξη που ωθεί τους μαθητές να φροντίζουν και να εμπιστεύονται ο

έναν τον άλλον, νιώθοντας ότι είναι μέλη ενός συνόλου όπου ο ένας χρειάζεται τη βοήθεια του άλλου για να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της τάξης (Jia et al., 2009).

Υπάρχουν αρκετές έρευνες που υποδεικνύουν την ύπαρξη της σχέσης μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της ύπαρξης φιλικών δεσμών με συνομηλίκους (Fass & Tubman, 2002; Salmivalli, 1999, όπ. αναφ. στο Μαλικιώση-Λοΐζου, Στιβακτάκη, & Τσερμίδου, 2007; Wilkinson, 2004). Αναλυτικά, οι μελέτες σε μαθητές προεφηβικής και εφηβικής ηλικίας δείχνουν ότι οι υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ των συνομηλίκων συνδέονται με υψηλότερη αυτοεκτίμηση, θετικότερες αυτοαντιλήψεις, χαμηλότερα επίπεδα κατάθλιψης και καλύτερη προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον (Bagwell, Newcomb, & Bukowski, 1998; Santrock, 2008).

Επιπρόσθετα, οι έρευνες έχουν δείξει ότι τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση δηλώνουν περισσότερο αρνητικές και απωθητικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με φίλους και λιγότερο κοινωνική υποστήριξη όταν βιώνουν στρεσογόνα γεγονότα ζωής σε σχέση με τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση (Donnellan, Trzeniewski, Robins, Moffitt, & Caspi, 2005; Humphrey, 2002). Ωστόσο, ένα ενδιαφέρον εύρημα από τη μελέτη του Nansel (2003) είναι ότι τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση υπάρχει πιθανότητα να γίνουν θύτες bullying των συνομηλίκων τους. Έτσι, θα λέγαμε ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών προκαλεί προβλήματα όχι μόνο για το άτομο και τους συνομηλίκους τους, αλλά και για την κοινωνία ως σύνολο.

## 2.7. Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα δυσλεκτικών παιδιών και μη δυσλεκτικών παιδιών: Αυτοεκτίμηση

Όπως έχει αναφερθεί και στο πρώτο κεφάλαιο, τα δυσλεκτικά παιδιά μπορεί να εμφανίζουν συχνότερα ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες και συμπεριφορικά προβλήματα από αυτά που δεν παρουσιάζουν την αναγνωστική διαταραχή (Heiervang, Stevenson, Lund, & Hugdahl, 2001; Humphrey & Mullins, 2002a, 2002b; Maughan & Carroll, 2006). Η σχέση μεταξύ της δυσλεξίας και των διαταραχών της συμπεριφοράς, σύμφωνα με τους Terras, Thompson και Minnis (2009) είναι τεκμηριωμένες τόσο στην επιδημιολογική όσο και στην κλινική έρευνα (Arnold et al., 2005; Carroll, Maughan, Goodman, & Meltzer, 2005; Willcutt & Pennington, 2000). Η σχέση της δυσλεξίας με τις συναισθηματικές δυσκολίες (π.χ. άγχος και κατάθλιψη) έχει δεχθεί μικρότερης προσοχής στην έρευνα (Beitchman & Young, 1997



Burden, 2005· Lin, et al., 2008· McNulty, 2003· Sun & Hui, 2007), παρά το γεγονός ότι τα υψηλά επίπεδα κατάθλιψης είναι καλά τεκμηριωμένα στο πληθυσμό των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες γενικότερα (Huntington & Bender, 1993).

Οι Willcutt και Pennington (2000) υποστηρίζουν ότι οι χαμηλές σχολικές επιδόσεις των δυσλεκτικών μαθητών μπορεί να τα επηρεάσουν ώστε να γίνουν περισσότερο αντικοινωνικά, ανήσυχα και καταθλιπτικά σε σχέση με τα παιδιά χωρίς δυσλεξία. Η σχέση μεταξύ δυσλεξίας και ύπαρξης αντικοινωνικότητας και συναισθηματικών δυσκολιών είναι πιθανότερο να είναι έμμεση, καθώς οι έρευνες δεν δείχνουν ότι όλοι οι δυσλεκτικοί μαθητές αντιμετωπίζουν συναισθηματικά προβλήματα και πολλοί από αυτούς παρουσιάζουν επιτυχημένη ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Burden & Burdett, 2007· Miller et al., 2005).

Όμως, από ένα ολοένα και αυξανόμενο σώμα ερευνών, αποδεικνύεται ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών με δυσλεξία (Palombo, 2001), συμπεριλαμβανομένων και της διάσπασης προσοχής, της ύπαρξης λίγων κινήτρων για τη σχολική εργασία, της σχολικής διαρροής, της κατάθλιψης, του άγχους, της μοναξιάς και της μη ικανοποιητικής παρέας συνομηλίκων (Hellendoom & Ruijsseenaars, 2000). Μάλιστα, η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών παρουσιάζεται χαμηλότερη σε σχέση με τα μη δυσλεκτικά (Alexander-Passe, 2006· Carroll & Iles, 2006· Humphrey, 2002· Humphrey & Mullins, 2002b· Riley & Rustique-Forrester, 2002· Snowling, Muter, & Carrol, 2007).

Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στη χώρα μας για την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών είναι λίγες (Δοϊκού-Αυλίδου, 2002), καθώς αυτό που παρατηρείται συνήθως κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερευνών που εξετάζουν την αυτοεκτίμηση των μαθητών αφορά γενικά τις ειδικές ή/και γενικές μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς να υπάρχει διαχωρισμός στις διαταραχές (Glazzard, 2010· Green, 2014· Κούτσικου, Κυριακίδου, Πορτσέλη, & Στογιαννίδου, 2005· Novita, 2016· Παντελιάδου & Μπότσας, 2007· Πατηνιώτη & Πολυχρονοπούλου, 2014· Peer & Reid, 2000· Riddick, Sterling, Farmer, & Morgan, 1999· Sideridis, 2003). Παρόλα αυτά, υπάρχουν έρευνες στο ελληνικό χώρο που μετρούν την αυτοεκτίμηση μόνο των δυσλεκτικών παιδιών, αλλά είναι ελάχιστες και μάλιστα και αυτές παρατηρούνται τα τελευταία χρόνια (Παπαδημητρίου, Πάνου, & Πλιόγκου, 2014).

Αν και ένα μεγάλο μέρος της έρευνας περί της σχέσης αυτοεκτίμησης και δυσλεξίας, δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση είναι συχνά χαμηλή, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι αυτό δεν συμβαίνει πάντα. Η έρευνα των Burden και Burdett (2005) δεν βρήκε καμία διαφορά αυτοεκτίμησης μεταξύ ενός δείγματος αγοριών με δυσλεξία που ήταν σε ειδικό σχολείο και του αντίστοιχου δείγματος δυσλεκτικών αγοριών που φοιτούσαν σε γενικό σχολείο. Η συγκεκριμένη έρευνα δείχνει ότι τα δυσλεκτικά παιδιά που φοιτούν σε ειδικό σχολείο είναι λιγότερο πιθανό να παρουσιάσουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης από ό, τι τα παιδιά με δυσλεξία που φοιτούν σε γενικό σχολείο.

Κάποιες έρευνες έχουν ασχοληθεί με την επίδραση της «ετικέτας» της δυσλεξίας στα παιδιά σε σχέση με την αυτοεκτίμηση. Αυτές οι έρευνες έχουν αντιφατικά αποτελέσματα, από τη μια δηλαδή υποστηρίζεται ότι η χρήση της «ετικέτας» μπορεί να βοηθήσει τα μέλη της σχολικής κοινότητας να καταλάβουν περισσότερο τις δυσκολίες αυτών των μαθητών και κατ' επέκταση να τους βοηθήσουν πιο εξατομικευμένα (Carroll & Iles 2006· Riddick, 2010· Russell, 2008), ενώ από την άλλη ερευνητές θεωρούν ότι μπορεί να εμποδίσει την πρόοδο των παιδιών, έχοντας ως αποτέλεσμα τον σχολικό αποκλεισμό και στιγματισμό (Barga, 1996· Pirrie & Head, 2007· Thomas & Glenny, 2002). Οι Corbett και Norwich (2005) υποστηρίζουν ότι η ετικετοποίηση του μαθητή επηρεάζει την αυτοεκτίμηση του, αφού ο μαθητής εσωτερικεύει την «διαφορετικότητα» του, με αποτέλεσμα να καθορίζεται με βάση την ετικέτα που έχει δοθεί. Αυτό που απαιτείται είναι η κατανόηση της ετικετοποίησης των διαταραχών της μάθησης ώστε να μην οδηγεί σε αίσθημα αποξένωσης και περαιτέρω μείωση του επιπέδου της αυτοεκτίμησης (Corbett & Norwich, 2005).

Όσον αφορά τις αντιλήψεις των δυσλεκτικών παιδιών σε σχέση με τις ακαδημαϊκές ικανότητες τους, έρευνες δείχνουν ότι τείνουν να βλέπουν τον εαυτό τους ως λιγότερο ικανούς όσον αφορά τη σχολική επίδοση. Αυτό οφείλεται στη έμφαση που δίνεται στο γραμματισμό και την αξία της γνώσης και της μάθησης από την οικογένεια ή και από το ίδιο το σχολείο (Burden, 2005). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, σε μαθητές με δυσλεξία να αυξάνονται οι πιθανότητες να αντιλαμβάνονται το σχολείο ως μια αρνητική εμπειρία (Burden, 2005). Στη μετα-ανάλυση του Burden (2008) σχετικά με τη δυσλεξία και την αυτοεκτίμηση, ο τελευταίος καταλήγει στο συμπέρασμα ότι σε μια κοινωνία όπως η δική μας, όπου η καλή σχολική επίδοση έχει μεγάλη αξία, είναι πολύ πιθανό να έχει αρνητική επίδραση σε κάθε άτομο που δεν μπορεί να την κατακτήσει.

Ωστόσο, ο Glazzard (2010) καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές τείνουν να παίρνουν ανάμικτα συναισθήματα από την εμπειρία τους στο σχολείο. Τα περισσότερα από αυτά τα συναισθήματα προκύπτουν όταν τα παιδιά με δυσλεξία συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους συνομηλίκους τους. Ενώ βλέπουν ότι αγωνίζονται περισσότερο για να κατανοήσουν την διδασκαλία, αλλά και να εκφραστούν και μπορεί αυτοί οι μαθητές να εργάζονται όσο μπορούν, εξακολουθούν να αισθάνονται ένα βήμα πιο πίσω από τους συμμαθητές τους, με αποτέλεσμα να τους δημιουργούνται συναισθήματα παραίτησης (Riddick et al., 1999). Τα μεγαλύτερα παιδιά αρχίζουν να αμφισβητούν την ικανότητά τους να κατανοούν την γνωστική ύλη και ως συνέπεια χάνουν τα εσωτερικά τους κίνητρα (Palombo, 2001· Riley & Rustique-Forrester, 2002). Οι Riley και Rustique-Forrester (2002), έδειξαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία αξιολόγησαν το σχολείο ως μια βαθιά θλιβερή και καταθλιπτική εμπειρία, περιγράφοντας το ως μια φυλακή που προσπαθούν συνεχώς να ξεφύγουν. Εντύπωση προκαλεί ότι τα δυσλεκτικά παιδιά αντιλαμβάνονται το σχολείο ως ένα χώρο με «απομονωμένα παιδιά και φωνές δασκάλων» (Riley & Rustique-Forrester, 2002: 33).

Έρευνες (Burden, 2008· Humphrey & Mullins, 2002b) υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των μη δυσλεκτικών μαθητών, καθώς συχνά νιώθουν ότι γελοιοποιούνται προσπαθώντας να δώσουν εξηγήσεις για τις δυσκολίες στο μαθησιακό τομέα και την ανάγκη τους για περαιτέρω υποστήριξη. Κατά αυτόν τον τρόπο, για να αποκτήσουν την αναγνώριση και την αποδοχή των συμμαθητών τους, πολλές φορές οι δυσλεκτικοί μαθητές καταλήγουν να γίνονται οι «κλόουν» της τάξης ή να εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Bender, 2001, Riley & Rustique-Forrester, 2002· Scott, 2004).

Δυσκολίες μάθησης → κακή σχολική επίδοση → κριτική και παρατηρήσεις, ένταση στις σχέσεις → χειρότερη επίδοση → περισσότερη κριτική → περισσότερη ένταση του μαθητή → απογοήτευση του μαθητή → κακή αυτοϊδέα/ χαμηλό αυτοσυναίσθημα → περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς → παραίτηση από προσπάθεια → εγκατάλειψη του σχολείου.

Διάγραμμα 2. 3.: Ο φαύλος κύκλος του δυσλεκτικού μαθητή

(Χρηστάκης, 2012: 134).

Σε αυτό το σημείο, είναι σημαντικό να αναφερθούμε στον «*φαύλο κύκλο του δυσλεκτικού μαθητή*» σύμφωνα με τον Χρηστάκη (2012) (Διάγραμμα 2.3.) στον οποίο παρουσιάζονται οι δυσκολίες, οι μαθησιακές και οι ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει ο δυσλεκτικός μαθητής και συνεπώς πώς οδηγείται στην σχολική διαρροή.

Συνεπώς, από όλα τα παραπάνω αναδεικνύεται η σημασία και η αξία της επιρροής του δασκάλου, όχι μόνο για να βελτιώσει την σχολική επίδοση του μαθητή με δυσλεξία και κατ' επέκταση να του αλλάξει θετικά τη γνώμη για το σχολείο, αλλά κυρίως για να συμβάλλει στο να οικοδομήσει σε γερές βάσεις την αυτοεκτίμηση του.

## 2.8. Συμπεράσματα

Στο Κεφάλαιο 2 «Ψυχοκοινωνικές παράμετροι για παιδιά με δυσλεξία: Αυτοεκτίμηση» έγινε η ανάλυση της έννοιας του εαυτού με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις, βασισμένες στην ιστορική αναδρομή. Στην πορεία, υπήρξε η αποσαφήνιση των όρων «αυτοαντίληψη» και «αυτοεκτίμηση», όπου και εντοπίστηκαν οι διαφορές τους. Σε αυτές τις δυο έννοιες, εστίασαμε στη δεύτερη, η οποία σχετίζεται με το θέμα της εργασίας. Στην συνέχεια, ακολούθησε το κεφάλαιο που ανέλυε λεπτομερώς την έννοια της αυτοεκτίμησης και αναφέρθηκαν οι όψεις της. Μετέπειτα, αναπτύχθηκαν οι τρεις πιο βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις για την έννοια της αυτοεκτίμησης και ακολούθησε το κεφάλαιο που αφορούσε την αυτοεκτίμηση των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας. Σε αυτό το κεφάλαιο, αναπτύχθηκαν τα τρία βασικά θεμέλια οικοδόμησης της αυτοεκτίμησης των παιδιών της μέσης παιδικής ηλικίας: την οικογένεια, το σχολείο και τους συνομήλικους. Το Κεφάλαιο 2 ολοκληρώθηκε με την έκθεση ερευνών σχετικά με το θέμα της αυτοεκτίμησης των δυσλεκτικών παιδιών.

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΔΟΧΗ-ΑΠΟΡΡΙΨΗ ΑΠΟ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

### 3.1. Εισαγωγή

### 3.2. Εννοιολογικό πλαίσιο

### 3.3. Θεωρίες της αποδοχής και της απόρριψης

### 3.4. Αποδοχή-Απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό

3.4.1. Ο ρόλος της Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

3.4.2. Ο ρόλος της Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό στην αυτοεκτίμηση των μαθητών

3.4.3. Η σχέση μαθητή-δασκάλου

3.4.4. Ο ρόλος της σχέσης μαθητή-δασκάλου στην αυτοεκτίμηση των μαθητών

### 3.5. Συμπεράσματα



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: ΑΠΟΔΟΧΗ-ΑΠΟΡΡΙΨΗ ΑΠΟ ΤΟΝ/ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ

### 3.1. Εισαγωγή

Ο σκοπός του 3<sup>ου</sup> Κεφαλαίου «Αποδοχή-Απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό» σχετίζεται με (α) την αναφορά της έννοιας της αποδοχής-απόρριψης με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις, (β) την ανάλυση της αποδοχής-απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό και (γ) την διερεύνηση της σχέσης μαθητή-δασκάλου με βάση τα δυο προαναφερθέντα θέματα. Συγκεκριμένα, θα υπάρξει προσπάθεια απάντησης των παρακάτω ερωτημάτων:

- Ποιες είναι οι θεωρίες της αποδοχής και της απόρριψης;
- Σε τί αναφέρεται η Αποδοχή-Απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό; Υπάρχει συγκεκριμένη θεωρητική προσέγγιση;
- Ποιός είναι ο ρόλος της Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες;
- Ποιός είναι ο ρόλος της Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό στην αυτοεκτίμηση των μαθητών;
- Πώς μπορεί να πλαισιωθεί η σχέση μαθητή-δασκάλου;
- Ποιός είναι ο ρόλος της σχέσης μαθητή-δασκάλου στην αυτοεκτίμηση των μαθητών;

### 3.2. Εννοιολογικό πλαίσιο

Η ανάπτυξη της θετικής έννοιας του εαυτού εξαρτάται από την αίσθηση της αποδοχής, της ικανότητας και της αξίας που αποκτά το παιδί μέσα από την αλληλεπίδραση με τους «σημαντικούς άλλους» από το οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερο περιβάλλον (Riddick, 2010). Σύμφωνα με τον Humphrey (2003), αυτά τα άτομα παίζουν καθοριστικό ρόλο στη συγκρότηση της προσωπικότητας του και για τον Γιαννέλο (2009), η έννοια της αυτοεκτίμησης είναι νοηματικά αναπόσπαστη από την έννοια του «σημαντικού άλλου».

Σύμφωνα με τον Burns (1982), για ένα παιδί, «σημαντικοί άλλοι» είναι εκείνα τα άτομα τα οποία είναι σπουδαία για αυτό, λόγω της ικανότητας να μειώνουν ή να εντείνουν την ανασφάλειά του, να προωθούν ή να ελαχιστοποιούν την αίσθηση της αυτοξίας του. Κατά τον Hattie (1992), «σημαντικοί άλλοι» είναι εκείνοι που ασκούν πράγματι σημαντική επίδραση στον εαυτό κάποιου και δεν είναι εκείνοι που έχουν συγκεκριμένους ρόλους ή δύναμη.

Σύμφωνα με τις έρευνες που έχουν γίνει για τον καθορισμό των «σημαντικών άλλων», καθώς και για την ιεραρχία τους, αξιολογείται η συνάφεια ανάμεσα: (α) στην αυτοεκτίμηση ενός ατόμου και (β) στην κοινωνική στήριξη την οποία το άτομο λαμβάνει από τα συγκεκριμένα πρόσωπα, των οποίων διερευνούμε το ρόλο ως «σημαντικών άλλων» (Harter, 1985b· Hattie, 1992· Μακρή-Μπότσαρη, 2000, 2001). Όπως έχει αναφερθεί και σε προηγούμενο κεφάλαιο, τα τρία είδη της κοινωνικής στήριξης είναι η «αποδοχή», το «ενδιαφέρον για τα συναισθήματα» και η «καθοδήγηση», βασισμένες στο θεωρητικό πλαίσιο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας όσον αφορά τις συμβουλές και τις οδηγίες για την αντιμετώπιση δύσκολων καταστάσεων.

Με βάση τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, από τα τρία είδη της κοινωνικής στήριξης μεγαλύτερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση του μαθητή έχει η «αποδοχή» και μάλιστα η «άνευ όρων αποδοχή» (Δασκάλου & Συγκολλίτου, 2003· Reid, Landesman, Treder, & Jaccard, 1989· Rogers, 1951). Σε αυτό το κεφάλαιο θα εστιάσουμε στην αποδοχή του «σημαντικού άλλου» του παιδιού στο σχολείο, τον/την εκπαιδευτικό. Κατά πόσο μπορεί η αποδοχή και αντίθετα η απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, αλλά και την μεταξύ τους σχέση;



### 3.3. Θεωρίες της αποδοχής και της απόρριψης

Η επιρροή της κοινωνικής στήριξης και συγκεκριμένα της «αποδοχής» (*acceptance*) από τους «σημαντικούς άλλους» βρίσκεται να διερευνάται κυρίως από ερευνητές του χώρου της Ψυχολογίας, όπως είναι της Αναπτυξιακής και της Συμβουλευτικής. Συγκεκριμένα, οι θεωρητικές προσεγγίσεις που θα βασιστούμε στο παρόν κεφάλαιο είναι οι εξής δύο:

- Η «*θεωρία της φαινομενολογικής προσέγγισης*» (*phenomenological approach*), η οποία όπως έχει προαναφερθεί, έχει κύριο εκπρόσωπο τον Rogers (1951). Σημαινόμενες λοιπόν ιδέες της προσωποκεντρικής θεωρίας είναι η ανάγκη της αυτοεκτίμησης και της «*αυτοαποδοχής*» (*self-acceptance*). Ο Rogers (1959) υποστηρίζει ότι η «*αποδοχή του εαυτού*» είναι ένδειξη υγιούς προσωπικότητας και αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα για την ανάπτυξη ενός ψυχικά και σωματικά υγιούς ατόμου. Κατά τον Rogers (1951, 1961), η προϋπόθεση για την ανάπτυξη θετικής αυτοεκτίμησης δεν είναι μόνο η θετική εκτίμηση από τους άλλους, αλλά και η «*άνευ όρων αποδοχή*», δηλαδή η πλήρης αποδοχή του ατόμου με τις οποιαδήποτε εμπειρίες και συμπεριφορά, χωρίς καμία διάθεση κριτικής αξιολόγησης ή κτητικής και δεσποτικής τάσης. Εφαρμόζοντας την προσωποκεντρική προσέγγιση στη σχολική τάξη, τα θεμέλια για την δημιουργία κατάλληλου ψυχολογικού κλίματος στην τάξη είναι η εφαρμογή τριών βασικών χαρακτηριστικών του θεραπευτή-συμβούλου, η «*γνησιότητα*», η «*ενσυναίσθηση*» και η «*άνευ όρων αποδοχή*» (Gerald & Geldard, 2011· Μαλικιώση-Λοϊζου, 2011).

Η «*άνευ όρων αποδοχή*» από τον «σημαντικό άλλο» αφήνει ένα αίσθημα ικανοποίησης, αναγνώρισης, αγάπης, σιγουριάς, ασφάλειας, εμπιστοσύνης και αυτοεκτίμησης, οδηγώντας έτσι στην ολοκληρωμένη και πλήρη εικόνα του εαυτού. Αντίθετα, η έλλειψη της αποδοχής, η «*απόρριψη*» από τους «σημαντικούς άλλους» αποτελεί τη βασική αιτία των ανθρωπίνων προβλημάτων. (Ιωσηφίδη & Ιωσηφίδης, 2012· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Μαλικιώση-Λοϊζου, 2012α, 2012β· Τσίγκα & Νάσαινα, 2012).

- Η «*θεωρία της γονικής Αποδοχής-Απόρριψης*» (*Parental Acceptance–Rejection theory–PARTheory*) αποτελεί μια θεωρία με κύριο ερευνητή και εκπρόσωπο τον Ronald Rohner (1986) και θεωρείται πρωταρχική. Πάνω σε αυτήν στηρίχθηκε η μετέπειτα

θεωρία της «διαπροσωπικής αποδοχής-απόρριψης» (*Interpersonal Acceptance-Rejection Theory -IPARTheory*). Αποτελεί ένα ολοκληρωμένο αναπτυξιακό θεωρητικό μοντέλο, το οποίο εστιάζει και μελετά τις επιπτώσεις του φαινομένου της απόρριψης και του αποκλεισμού σε όλα τα επίπεδα (γονικό, διαπροσωπικό, κοινωνικό) (Κουρκούτας, 2008· Rigazio-Digilo & Rohner, 2008· Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012). Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν δυο βασικοί ερευνητές, οι Rohner και Khaleque (2005:4), είναι μία «αποδεδειγμένη θεωρία κοινωνικοποίησης δια βίου ανάπτυξης που αποσκοπεί στην πρόβλεψη και στην εξήγηση των κύριων αιτιών, των συνεπειών και των συσχετίσεων της διαπροσωπικής αποδοχής και απόρριψης».

Η θεωρία της γονικής αποδοχής-απόρριψης (PARTheory) έγινε αντικείμενο επεξεργασίας κατά τη διάρκεια των τελευταίων περίπου δέκα ετών και βασίστηκε σε εμπειρικές, διαχρονικές και διαπολιτισμικές έρευνες αναφορικά με τις αντιδράσεις των παιδιών που υπόκεινται σε κάποια μορφή σοβαρής απόρριψης είτε μέσα από την ψυχολογική βία, τη σωματική κακοποίηση και την ψυχοπαιδαγωγική παραμέληση είτε μέσα από τη συστηματική θυματοποίηση και τον κοινωνικό αποκλεισμό σε επίπεδο διαπροσωπικών σχέσεων. Τα αποτελέσματα των ερευνών αποτελούν και το κεντρικό αξίωμα της θεωρίας το οποίο είναι ότι η ψυχοσυναισθηματική προσαρμογή των παιδιών, οι αντιδράσεις και η εξέλιξη τους ανεξάρτητα από τις διαφορές στην κουλτούρα, την εθνικότητα, τη φυλή, το φύλο, ή και τη γλώσσα τείνουν να επηρεάζονται με τον ίδιο τρόπο (Γιώτσα, 2007· Giotsa & Touloumakos, 2014· Khaleque & Rohner, 2002· Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2005, 2012).

Αυτή η θεωρία υποστηρίζει ότι όλοι οι άνθρωποι έχουν έμφυτη την ανάγκη να λαμβάνουν αγάπη, στοργή και φροντίδα από τους «σημαντικούς άλλους» και από τις φιγούρες δεσμού τους, ανεξαρτήτως φύλου και ηλικίας, έχοντας ως τρόπο αξιολόγησης το αν είναι αποδεκτοί ή όχι, βασιζόμενοι στις υποκειμενικές αντιλήψεις τους (Rohner & Khaleque, 2010· Rohner & Rohner, 1980).

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη προσέγγιση, η γονική αποδοχή και η απόρριψη αποτελούν τα δύο άκρα ενός συνεχούς. Κάθε άτομο θα μπορούσε να τοποθετηθεί πάνω σ' αυτό το συνεχές, ανάλογα με το αν έχει βιώσει περισσότερη ή λιγότερη αποδοχή από τα κυρίαρχα πρόσωπα φροντίδας (Campo & Rohner, 1992· Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012). Επισημαίνεται, ότι αυτό το συνεχές σχετίζεται με την

ποιότητα του συναισθηματικού δεσμού και με τις φυσικές και λεκτικές συμπεριφορές μεταξύ του ατόμου και των «σημαντικών άλλων» (Rohner, 2004). Το ένα άκρο του συνεχούς αντιπροσωπεύει τη γονική αποδοχή, η οποία εκφράζεται μέσα από τη αγάπη, τη «ζεστασιά»<sup>27</sup>, τη στοργή, τη φροντίδα, το νοιάξιμο και την υποστήριξη. Ενώ το άλλο άκρο αντιπροσωπεύει τη γονική απόρριψη, που εκδηλώνεται με την απουσία ή τη σημαντική απόσυρση στοργικών συναισθημάτων ή υποστηρικτικών συμπεριφορών και παράλληλα χαρακτηρίζεται από ποικιλία συμπεριφορών που βλάπτουν τα παιδιά σε σωματικό και ψυχολογικό επίπεδο, όπως κακοποίηση, εκφοβισμοί και αδιαφορία (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2005, 2012).

Γενικά οι συναισθηματικές αντιδράσεις των παιδιών απέναντι στη συστηματική απόρριψη με βάση τη διεθνή βιβλιογραφία (Mash & Wolfe, 2001), αλλά και τις μελέτες του Rohner και των συνεργατών του, έδειξαν ότι είναι σε (α) συναισθηματικό/συμπεριφορικό επίπεδο, οι ακόλουθες (Rohner & Rising, 2006): αντιδραστικότητα, εχθρικότητα και αδυναμία διαχείρισης των αρνητικών και εχθρικών συναισθημάτων.

Άλλες παρενέργειες που έχουν διαπιστωθεί σε (β) ψυχοκοινωνικό επίπεδο στην παιδική και εφηβική ηλικία είναι οι ακόλουθες (Rohner & Rising, 2006): προβλήματα συμπεριφοράς, χρήση ουσιών, κατάθλιψη και δυσθυμία, προβλήματα προσωπικότητας, σοβαρές ακαδημαϊκές δυσκολίες και νοητικές ανεπάρκειες.

Οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι συνέπειες της απόρριψης σε (γ) ενδοπροσωπικό επίπεδο παρουσιάζουν τα ακόλουθα στοιχεία: ακρωτηριασμένη αυτοεκτίμηση, αισθήματα ανεπάρκειας, ελλειμματική αυτοπεποίθηση, συναισθηματική απάθεια και αστάθεια, έλλειψη ανταπόκρισης, αρνητικές αντιλήψεις και αναπαραστάσεις για το περιβάλλον για τους άλλους (Rohner & Rising, 2006).

Τέλος, οι παραπάνω συμπεριφορές παρατηρούνται συχνά στο πλαίσιο του σχολείου και της τάξης, οι οποίες συνήθως αιτιολογούνται από τη σχολική κοινότητα με εξωτερική διαχειριστική λογική. Η ουσιαστική συμβολή αυτής της θεωρίας του Rohner έγκειται στο γεγονός ότι ανέδειξε την υποκειμενική διάσταση του βιώματος

---

<sup>27</sup> Στη θεωρία του, ο Rohner αναφέρεται στην γονική αποδοχή και την απόρριψη υπό το πρίσμα της «ζεστασιάς» των γονέων. Η διάσταση της «ζεστασιάς» έχει να κάνει με την ποιότητα του στοργικού δεσμού μεταξύ των γονέων και των παιδιών τους, καθώς και με τις φυσικές, λεκτικές, και συμβολικές συμπεριφορές που οι γονείς χρησιμοποιούν για να εκφράσουν αυτά τα συναισθήματα (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

της απόρριψης των παιδιών και αποτελεί την εξήγηση πολλών προβληματικών συμπεριφορών είτε στο χώρο της οικογένειας είτε του σχολείου. Συνεπώς, οι τεχνικές που έχουν αναπτυχθεί με βάση αυτή τη θεωρία, οι οποίες εφαρμόζονται στις οικογενειακές παρεμβάσεις, μπορούν να εφαρμοστούν με ορισμένες τροποποιήσεις και ως ψυχοπαιδαγωγικές τεχνικές στον χώρο της Ειδικής Αγωγής και γενικότερα στο πλαίσιο του σχολείου με στόχο την υποστήριξη και την αντιμετώπιση των ψυχοκοινωνικών και ακαδημαϊκών δυσλειτουργιών των παιδιών που έχουν υποστεί κάποια μορφή συστηματικής απόρριψης και αποκλεισμού στις σχέσεις τους με τα βασικά πρόσωπα αναφοράς (γονείς, δασκάλους, συμμαθητές) κατά την διάρκεια της πρωτογενούς ή/και δευτερογενούς (σχολική ηλικία) κοινωνικοποίησης (Κουρκούτας, 2008).

#### 3.4. Απόδοχή-Απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό

Η θεωρία της γονικής αποδοχής-απόρριψης (PARTheory) αποτέλεσε την βάση για την ανάπτυξη της θεωρίας της «Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό» (*Teacher Acceptance Acceptance–Rejection theory–TARTheory*) από τον ίδιο ερευνητή (Rohner, 2005, 2015). Σύμφωνα με το μοντέλο της γονικής αποδοχής-απόρριψης υποστηρίζεται ότι τα βιώματα των σημαντικών σχέσεων του ατόμου δημιουργούν διανοητικές αναπαραστάσεις. Αυτές οι διανοητικές αναπαραστάσεις έχουν την ικανότητα να διαμορφώνουν αντιλήψεις των μετέπειτα διαπροσωπικών σχέσεων (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012). Σε αυτές τις σημαντικές σχέσεις εντάσσεται και αυτή του εκπαιδευτικού με τον μαθητή, η οποία αναλύεται από τον Rohner (2015), ακριβώς με την ίδια μέθοδο και φιλοσοφία, όπως αυτή των γονέων με το παιδί. Επίσης, οι έρευνες που έχουν γίνει διερευνώντας τις δυο θεωρίες, ανέδειξαν ότι η γονική αποδοχή-απόρριψη διαμεσολαβούνται από την αντίληψη της αποδοχής-απόρριψης του εκπαιδευτικού, η οποία συσχετιζόταν με την αντίληψη γονικής αποδοχής (Rohner, 2008; Woolley, Kol & Bowen, 2009).

Αναλυτικά, με βάση αυτή τη θεωρία τα άτομα που βιώνουν συνεχή απόρριψη, δημιουργούν μία επιλεκτική προσοχή σε αρνητικές συμπεριφορές μέσα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, έχοντας ως αποτέλεσμα να μην δημιουργούνται θετικές οδοί ανάπτυξης του ατόμου. Συνεπώς, η έρευνα των Rohner, Khaleque και Cournoyer (2012), έδειξε ότι οι αντιλήψεις των μαθητών για την αποδοχή-απόρριψη των εκπαιδευτικών

συνδέεται και ενισχύεται άμεσα με την γονική αποδοχή-απόρριψη. Επεξηγηματικά, αν τα παιδιά νιώθουν πως οι γονείς τα απορρίπτουν, τότε νιώθουν πιο ευάλωτα, επηρεάζοντας την αντίληψη τους για τον εκπαιδευτικό, καθώς πιθανώς να αισθανθούν απόρριψη πιο εύκολα και από αυτόν. Ωστόσο, αν παρατηρείται αποδοχή και θετική συμπεριφορά από το οικογενειακό περιβάλλον τότε το παιδί δεν επηρεάζεται σημαντικά και τόσο εύκολα συναισθηματικά από την απόρριψη του εκπαιδευτικού (Rohner, Khaleque, & Cournoyer, 2012).

Σύμφωνα με τους Ali, Khaleque και Rohner (2015), παρατηρείται στη διεθνή επιστημονική κοινότητα μια ανερχόμενη βιβλιογραφία που δείχνει ότι μετά την είσοδο των παιδιών στο σχολείο, οι δάσκαλοι διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξή τους, παίζοντας πολύ σημαντικό ρόλο η μεταξύ τους σχέση (Cornelius-White, 2007; Hamre & Pianta, 2005; Pianta, La Paro, Payne, Cox & Bradley, 2002). Στην ίδια κατεύθυνση, αναφέρονται έρευνες για τα αποτελέσματα της σύγκρουσης των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα συμπεριφοράς και ζητήματα προσαρμογής συμπεριφοράς για τα παιδιά (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002).

Έρευνες υποστηρίζουν ότι οι αντιλήψεις των παιδιών για την αποδοχή τους από τους εκπαιδευτικούς βρέθηκε να είναι θετικά συσχετισμένες σε πολύ υψηλό βαθμό με το δεσμό που αναπτύσσουν με το σχολείο και αντίστοιχα αρνητικά συσχετισμένες με την τάση των παιδιών να αποφύγουν το σχολείο (Harrison, Clarke, & Ungerer, 2007; Mercer & DeRosier, 2008). Παράλληλα, ο Wentzel (2002) διαπίστωσε ότι η αντίληψη των νεαρών μαθητών (προεφήβων) για τη στάση των δασκάλων απέναντι τους ήταν υψηλά συσχετιζόμενη με υπεύθυνες συμπεριφορές και επαρκείς ακαδημαϊκές επιδόσεις, όπως αυτές αναφέρθηκαν από τους δασκάλους (Wentzel, 2002).

Πρόσφατα δεδομένα αναδεικνύουν την επιρροή που έχει στις σχολικές επιδόσεις, η αντίληψη της γονικής αποδοχής-απόρριψης, αλλά και η σημασία της αντίληψης της αποδοχής-απόρριψης από το δάσκαλο, καθώς φαίνεται να επηρεάζει τις θετικές ή αρνητικές επιπτώσεις στις σχολικές επιδόσεις (Woolley, Kol, & Bowen, 2009). Αντίστοιχες έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές που ένιωθαν την αποδοχή και την στήριξη από τους δάσκαλους τους είχαν καλύτερη σχολική επίδοση σε σχέση με τους μαθητές που δεν τις

ένιωθαν (Ahnert, Milatz, Kappler & Fischer, 2013· Hamre & Pianta, 2005· Roorda, Koomen, Spilled, & Oort, 2011).

### 3.4.1. Ο ρόλος της Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό στους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες

Η βιβλιογραφική επισκόπηση των ερευνών αναδεικνύει τη σημαντικότητα του ρόλου του εκπαιδευτικού για την κοινωνική και ακαδημαϊκή εξέλιξη παιδιών με εγγενείς ή επίκτητες δυσκολίες/δυσλειτουργίες σε διάφορους τομείς (γνωστικό-μαθησιακό, κοινωνικό, συναισθηματικό) (Fiorin, 2007, όπ. αναφ. στο Κουρκούτας & Parmar, 2012· Weare, 2000). Όμως, προτού γίνει αναφορά στον εκπαιδευτικό, είναι απαραίτητο να τονιστεί ότι σύμφωνα με έρευνες, η αποδοχή αρχικά από τον ίδιο τον μαθητή, αποτελεί ένα παράγοντα δόμησης της αυτοεκτίμησης. Συγκεκριμένα, έρευνες έχουν δείξει ότι από τη στιγμή που οι δυσλεκτικοί μαθητές αποδεχτούν την ύπαρξη των μαθησιακών τους δυσκολιών και μαθαίνουν πώς να τις αντιμετωπίζουν, τότε παρατηρείται η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης τους (Burden, 2008· Falzon & Camilleri, 2010). Επίσης, έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε ενήλικες με δυσλεξία έδειξαν ότι αυτοί που κατάφεραν να αποδεχτούν την ύπαρξη της διαταραχής τους, είχαν μια τάση καλλιέργειας της αυτοεκτίμησης τους, καθώς μεγάλωναν (Fitzgibbon & O'Connor, 2002· McNulty, 2003· Taylor & Walter, 2003).

Όσον αφορά στην στήριξη των δυσλεκτικών μαθητών, ο Bandura (1997, όπ. αναφ. στο Antonelli et al., 2014), αναφέρει ότι εάν αυτοί οι μαθητές δεν υποστηριχθούν με κατάλληλο τρόπο, τείνουν να αποθαρρύνουν τους εαυτούς τους περισσότερο, ενώ σε αντίθετη περίπτωση έχουν την τάση να νιώθουν ενθαρρυμένοι. Σε αυτό η έρευνα έρχεται να προσθέσει ότι οι μαθητές που αντιλαμβάνονται θετικές σχέσεις με τους δασκάλους έχουν υψηλότερες επιδόσεις σε κλίμακες αυτοαναφοράς και ετερο-αναφοράς (δάσκαλοι), που αφορούν ζητήματα κοινωνικοσυναισθηματικής προσαρμογής (Murray & Greenberg, 2000). Υπάρχουν, επομένως, ισχυρές ενδείξεις μέσα από εκτεταμένες έρευνες ότι οι σταθερές, ζεστές και στοργικές σχέσεις αποδοχής των μαθητών από τους δασκάλους λειτουργούν ως ενισχυτικοί και προστατευτικοί μηχανισμοί, με σημαντικά βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα οφέλη, για τα παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Bloomquist, & Schnell, 2002· Pianta, 1999· Roeser & Eccles, 1998· Roffey, 2002· Weare, 2000).

Συγκεκριμένα, τα συναισθήματα των παιδιών που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα σχετίζονται με την ασφάλεια και την ικανότητα τους να γίνονται αποδεκτά στην υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Αυτό συμβαίνει όταν τα παιδιά αυτά νιώθουν πως υποστηρίζονται κυρίως σε συναισθηματικό επίπεδο από τους δασκάλους τους (Soresi & Notta, 2001, όπ. αναφ. στο Κουρκούτας & Parmar, 2012· Pavri & Luftig, 2001). Για τους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως είναι η δυσλεξία, οι έρευνες έχουν δείξει ότι λόγω της χαμηλής συγκέντρωσης που έχουν στην σχολική αίθουσα, ενδέχεται να αντιμετωπίσουν την απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς (Rohner & Britner, 2002). Η απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς έχει συνδεθεί με συναισθηματικές διαταραχές, όπως είναι τα συμπτώματα άγχους ως συνέπεια των αρνητικών εκπαιδευτικών αποτελεσμάτων (Ameringen, Mancini, & Farvolden, 2003). Έτσι, οι Habib και Naz (2015) συμπεραίνουν ότι η ομάδα των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να γίνει ευάλωτη στην ανάπτυξη συμπτωμάτων άγχους, καθώς ο συνδυασμός των γνωστικών ελλειμμάτων και της αντιληπτής απόρριψης από τους δασκάλους μπορεί να ενισχύσουν τα ήδη υπάρχοντα ελλείμματα σε γνωστικό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο.

Σε μια πρόσφατη ερευνητική εργασία σε ένα μικρό δείγμα μαθητών (27 μαθητές ηλικίας 8-12 ετών) σε Τμήματα Ένταξης Δημοτικών Σχολείων, στους οποίους χορηγήθηκε πιλοτικά το ερωτηματολόγιο που βασίζεται στην θεωρία της Αποδοχής-Απόρριψης από τον εκπαιδευτικό, το «*TARQ*» (*Teacher Acceptance-Rejection Questionnaire*) και διερευνά την αξιολόγηση της αντίληψης αποδοχής-απόρριψης από τους δασκάλους, βρέθηκε ότι η βασική παράμετρος που προάγει τα κίνητρα και τη μαθησιακή πρόοδο των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές δυσκολίες, πέρα από τις εξειδικευμένες γνώσεις, είναι η σχέση με το μαθητή και η υποστήριξη από τους γονείς (Κουράκη, 2009· Κουρκούτας & Parmar, 2012). Αντίθετα, σε μία ανάλογη έρευνα για την υποστήριξη των δασκάλων της γενικής τάξης σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που παρακολουθούν τμήματα ένταξης, στην πλειονότητα των μαθητών φαίνεται να μην καλύπτονται οι συναισθηματικές και κοινωνικές τους ανάγκες στην κανονική τάξη (Κουρκούτας & Parmar, 2012· Ράπτη, 2008). Αντίστοιχα αποτελέσματα έδειξε μια έρευνα στον ελλαδικό χώρο (Kourkoutas & Mouzaki, 2007) και υπέδειξε τον πιθανό κίνδυνο της συμπεριφοράς των δασκάλων, οι οποίοι δηλαδή ενδέχεται να λειτουργούν σε μεγάλο βαθμό χωρίς παιδαγωγική συνείδηση και να αναπτύσσουν

στάσεις όχι ανοιχτής, αλλά συγκαλυμμένης απόρριψης απέναντι σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, για τους Κουρκούτα και Parmar (2012), όλες οι επιστημονικές εκθέσεις-αναφορές κάνουν λόγο για τη σημαντικότητα της γονικής αποδοχής και τη συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς θεσμούς και τους δασκάλους της γενικής ή ειδικής αγωγής (Armstrong & Moore, 2004· Dowling, 2001· Greenberg, 2003· Roffey, 2002). Ειδικότερα για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες μαθησιακές και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, ο ρόλος των εκπαιδευτικών της ειδικής αγωγής, αλλά, κυρίως των εκπαιδευτικών της γενικής τάξης, είναι πολύ σημαντικός για την προαγωγή των μαθησιακών και κοινωνικών τους δεξιοτήτων/αναγκών, όπως και της σχολικής και κοινωνικής προσαρμογής τους (Fiorin, 2007, όπ. αναφ. στο Κουρκούτας & Parmar, 2012· Kauffman, 2001· Roffey, 2002· Rooney, 2002· Weare, 2000).

#### 3.4.2. Ο ρόλος της Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό στην αυτοεκτίμηση των μαθητών

Ο εκπαιδευτικός, ως «σημαντικός άλλος» θεωρείται ως θετικός παράγοντας επιρροής της αυτοεκτίμησης του μαθητή, εφόσον σύμφωνα με την Μακρή-Μπότσαρη (2001), αποδέχεται τον μαθητή, κατανοεί τα προβλήματα του, τον ενθαρρύνει να ανακαλύψει από μόνος του τις δυνατότητες του, να θέσει τους στόχους του και να αναλάβει τις αποφάσεις για την κατεύθυνση της ζωής του. Σύμφωνα την έρευνα του Γιαννέλου (2009) που έγινε σε μαθητές ΣΤ' Τάξης Δημοτικού, η έννοια της αποδοχής από τον δάσκαλο θεωρείται ως ο σημαντικότερα συσχετιζόμενος παράγοντας για την αυτοεκτίμηση. Αντίστοιχα ευρήματα συνάφειας της αποδοχής και της αυτοεκτίμησης εξήγαγε ελληνική έρευνα σε προέφηβους (Δασκάλου & Συυγκολίτου, 2003). Επιπλέον, ελληνική έρευνα σε μαθητές Γυμνασίου (Makri-Botsari, 2001) έδειξε ότι όσο ανεπιφύλακτη είναι η αποδοχή των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς τους, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο αυτοεκτίμησης και τόσο μεγαλύτερος ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές νιώθουν ότι γίνονται αποδεκτοί.

Ακόμη, η διαχρονική έρευνα των Reddy, Rhodes, και Mulhall (2003) απέδειξε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της υποστήριξης του δασκάλου και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Μάλιστα, όσο τα επίπεδα υποστήριξης του δασκάλου και της αυτοεκτίμησης



μειώνονταν στο διάστημα από την έκτη Δημοτικού ως τη δεύτερα Γυμνασίου τόσο αυξάνονταν τα καταθλιπτικά συμπτώματα. Οι συγγραφείς, επίσης, αναφέρουν ότι οι μαθητές των οποίων η αντίληψη για τη σχέση υποστήριξης με το δάσκαλο μεταβαλλόταν προς το θετικό με το χρόνο, τόσο μειώνονταν αντίστοιχα τα καταθλιπτικά συμπτώματα και αυξανόταν το αίσθημα αυτοεκτίμησης (Reddy, Rhodes, & Mulhall, 2003).

Σε μια ελληνική έρευνα (Kourkoutas, Mitsiou, & Foulouli, 2006) που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (8-14 ετών) αναδείχθηκε η διάσταση του υποκειμενικού βιώματος της απόρριψης των παιδιών από γονείς, δασκάλους και συμμαθητές. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι ενώ οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούσαν ότι υπάρχει απόρριψη από την μεριά τους, τα παιδιά την ένιωθαν. Οι ερευνητές συμπέραναν ότι το βίωμα της απόρριψης από τα παιδιά πιθανώς μπορεί να καθορίσει σε μεγάλο βαθμό την εικόνα του εαυτού και την αυτοεκτίμηση, αλλά και τα κίνητρα για την ακαδημαϊκή εξέλιξη και κοινωνική ενσωμάτωση (Kourkoutas, Mitsiou, & Foulouli, 2006).

### 3.4.3. Η σχέση μαθητή-δασκάλου

Καθώς εξετάζουμε τον ρόλο του δασκάλου ως «σημαντικού άλλου» και την αξία της αποδοχής του μαθητή από αυτόν, κρίνεται αναγκαίο να αναφερθούμε στη σχέση μαθητή-δασκάλου. Η παιδαγωγική σχέση μαθητή-δασκάλου έχει ερευνηθεί από διάφορους κλάδους, όπως είναι αυτός της Παιδαγωγικής, της Ψυχολογίας (Σχολικής, Συμβουλευτικής, Αναπτυξιακής), αλλά και της Κοινωνιολογίας (Ψυχοκοινωνιολογίας της σχολικής τάξης). Για τον Μπίκο (2004), η αλληλεπίδραση και η επικοινωνία αποτελούν τα σημαντικότερα συστατικά στοιχεία αυτού που ορίζεται ως παιδαγωγική σχέση. Για άλλους ερευνητές, η βάση και το είδος αυτής της σχέσης βρίσκεται στα ποιοτικά χαρακτηριστικά της επικοινωνίας ανάμεσα στον μαθητή και τον εκπαιδευτικό (Γαλάνης, 2002· Γιαννέλος, 2009).

Σύμφωνα με τους Pianta, Hamre και Stuhlman (2003), τα βασικά συστατικά της σχέσης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού είναι τα χαρακτηριστικά τους, οι μεταξύ τους σχέσεις, οι διαδικασίες ανταλλαγής πληροφοριών και οι εξωτερικές συστημικές επιρροές. Μια τέτοιου είδους σχέση είναι ένα προϊόν δυναμικών και αμοιβαίων αλληλεπιδράσεων μεταξύ των παραπάνω στοιχείων ανάλογα τις περιπτώσεις και τα περιβάλλοντα (Galanaki & Vassilopoulou, 2007).

Η θεωρητική προσέγγιση στην οποία θα στηριχθούμε για τη σχέση μαθητή-δασκάλου στο παρόν κεφάλαιο είναι η «*θεωρία του δεσμού*» ή αλλιώς η «*θεωρία της προσκόλλησης*» (*attachment theory*) από τον κλάδο της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, η οποία είχε ως κύριο εκπρόσωπο τον Bowlby (1958). Αυτή η θεωρία τοποθέτησε τις συναισθηματικές σχέσεις στο πλέον κεντρικό σημείο της ανθρώπινης προσωπικότητας, ενώ επίσης αποτελεί έναν τρόπο να αντιληφθεί κανείς την τάση των ανθρώπων να δημιουργούν ισχυρούς δεσμούς αλληλεπιδράσεων με συγκεκριμένους άλλους. Ακόμη, μπορεί να εξηγήσει πολλές μορφές συναισθηματικής δυσφορίας και διαταραχής της προσωπικότητας, οι οποίες δημιουργούνται από τον αποχωρισμό και την απώλεια (Bowlby, 1979, όπ. αναφ. στο Galanaki & Vassilopoulou, 2007).

Τα ανθρώπινα όντα γεννιούνται με ένα έμφυτο ψυχοβιολογικό σύστημα που παρακινεί να αναζητήσουν ανθρώπους που θα τους προστατέψουν σε κρίσιμες στιγμές. Η λειτουργία αυτού του συστήματος επηρεάζεται από τις κοινωνικές εμπειρίες ενός ατόμου, ειδικά με τους πρώιμους φροντιστές, με αποτέλεσμα τις ατομικές διαφορές στην ασφάλεια της προσκόλλησης. Μέσω προσωπικών συναλλαγών το άτομο αποκτάει το εσωτερικό μοντέλο εργασίας του κόσμου, τα μοντέλα εργασίας του εαυτού και του προσώπου προσκόλλησης. Εάν το πρόσωπο προσκόλλησης αναγνωρίζει τις ανάγκες του βρέφους για ανακούφιση και προστασία ενώ συγχρόνως σέβεται την ανάγκη του για ανεξάρτητη εξερεύνηση του περιβάλλοντος, το παιδί πιθανότατα θα αναπτύξει ένα εσωτερικό μοντέλο που θα θεωρεί τον εαυτό του ως αξιόλογο και αυτάρκη (ασφαλής δεσμός). Από την άλλη μεριά, εάν το πρόσωπο προσκόλλησης απορρίπτει συχνά τα αιτήματα του παιδιού για ανακούφιση ή εξερεύνηση, το παιδί πιθανότατα θα δημιουργήσει ένα εσωτερικό μοντέλο του εαυτού ως ανάξιου ή ανίκανου (ανασφαλής δεσμός) (Bowlby, 1988· Bretherton, 1997· Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2009).

Η θεωρία αυτή υποστηρίζει ότι τα παιδιά, που έχουν αναπτύξει ασφαλείς δεσμούς με τα βασικά πρόσωπα, τείνουν να αναπτύσσουν παρόμοιους δεσμούς με τους ενήλικες και να ελκύουν θετικά συναισθήματα σε αυτούς, σε αντίθεση με τα παιδιά με ανασφαλή πρότυπα δεσμού και προβληματικές συμπεριφορές (Bowlby, 1988· Bretherton, 1997· Galanaki & Vassilopoulou, 2007· Κουρκούτας, 2008· Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, 2009). Οι δάσκαλοι αποτελούν μια κατηγορία από αυτά τα βασικά πρόσωπα, αφού θεωρούνται σημαντικοί ενήλικες στην ζωή των μαθητών και μπορούν να ενεργούν ως δευτερεύοντες

φροντιστές, ως «πρότυπα ασφαλούς δεσμού» (Waters & Cummings, 2000) ή ως επεκτάσεις των γονέων (Davis, 2003).

Οι μαθητές μπορούν να δημιουργήσουν ασφαλείς σχέσεις με τους δασκάλους τους, που χαρακτηρίζονται από χαμηλά επίπεδα συγκρούσεων και υψηλά επίπεδα προσέγγισης και υποστήριξης. Ωστόσο, ο Kesner (2000) υποστήριξε ότι, παρά τις ομοιότητες με την προσκόλληση των μαθητών-γονέων, οι μαθητές δεν προσκολλώνται στον δάσκαλο τους με τον ίδιο τρόπο όπως με τους γονείς τους. Για παράδειγμα, η σχέση μαθητή-δασκάλου έχει μικρότερη διάρκεια, αφού εκδηλώνεται στον σχολικό χρόνο, αλλά και επειδή επικεντρώνεται μόνο σε θέματα που σχετίζονται με το σχολείο (Galanaki & Vassilopoulou, 2007).

Όσον αφορά τις έρευνες σχετικά με τη σχέση μαθητή-δασκάλου και την επιρροή της στους μαθητές, υπάρχει μια πληθώρα που σχετίζονται με διάφορα ζητήματα. Για παράδειγμα, μια στενή και υποστηρικτική σχέση μαθητή-δασκάλου μπορεί να λειτουργήσει ως πηγή ανθεκτικότητας και να προστατεύσει τους μαθητές που βρίσκονται σε διάφορες μορφές κρίσεων ή να αντισταθμίσουν ένα ανεπαρκές οικογενειακό περιβάλλον. Για παράδειγμα, έχει βρεθεί ότι μια υψηλή σε ποιότητα σχέση μαθητή-δασκάλου μπορεί να μετριάσει τις δυσμενείς επιπτώσεις του αυταρχικού γονεϊκού στυλ διαπαιδαγώγησης (Burchinal et al., 2002), της γονικής απόρριψης (Hughes, Cavell, & Jackson, 1999), της επιθετικότητας (Hughes, Cavell, & Wilson, 2001; Meehan, Hughes & Cavell, 2003), των προβληματικών συμπεριφορών (Baker, 2006), της σχολικής αποτυχίας (Hamre & Pianta, 2005), όπως και το καθεστώς των μειονοτήτων και του χαμηλού κοινωνικοοικονομικού επιπέδου του οικογενειακού περιβάλλοντος (Burchinal, Peisner-Feinberg, Pianta, & Howes, 2002).

Ακόμη, ένας μεγάλος αριθμός ερευνών δείχνει ότι οι σχέσεις των δασκάλων με τους μαθητές έχουν σημαντικές εξελικτικές συνέπειες για αυτά, αναδεικνύοντας τη συμβολή στη γενικότερη εξέλιξη των παιδιών των σταθερών σχέσεων στοργής και αποδοχής με τους δασκάλους (Christenson, 2004; Hamre & Pianta, 2001; Hughes, Cavell, & Wilson, 2001; Pianta, 1994; Pianta & Steinberg, 1992). Η σχέση μαθητή-δασκάλου έχει διερευνηθεί και σε παιδιά με ιδιαίτερες, σοβαρές δυσκολίες/αναπηρίες και έχει βρεθεί ότι η ύπαρξη μιας υποστηρικτικής σχέσης μεταξύ τους μπορεί να έχει σημαντικά οφέλη σε αυτούς τους μαθητές (Murray, 2001). Η συναισθηματική υποστήριξη από τους δασκάλους τους δίνει

κουράγιο και τους κάνει συγχρόνως πιο ικανούς στο να χρησιμοποιούν στρατηγικές αυτορρύθμισης (σε συμπεριφορικό / συναισθηματικό επίπεδο) και να επενδύουν περισσότερο σε αλληλεπιδράσεις που σχετίζονται με την εκπλήρωση δραστηριοτήτων-στόχων, εντός του σχολικού πλαισίου (Patrick, Rayan, & Kaplan, 2007). Τέλος, η ίδια έρευνα έδειξε ότι οι πεποιθήσεις των μαθητών για τα κίνητρα συνδέονται σε υψηλό βαθμό με τη συμμετοχή τους στο κοινωνικό περιβάλλον της τάξης, συμμετοχή που φαίνεται να αυξάνει και τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Patrick, Rayan, & Kaplan, 2007).

#### 3.4.3.1. *Ο ρόλος της σχέσης μαθητή-δασκάλου στην αυτοεκτίμηση των μαθητών*

Στο δεύτερο κεφάλαιο και μάλιστα στο υποκεφάλαιο 2.6.1. που αφορά τα θεμέλια της αυτοεκτίμησης, αναφέρθηκε ότι η σχέση του δασκάλου παίζει ρόλο στην οικοδόμηση της. Αυτή η παιδαγωγική σχέση μαθητή-δασκάλου αποτελεί μια σχέση κοινωνικής αλληλεπίδρασης και μπορεί η αποδοχή του ενός προσώπου (του δάσκαλου) να φανεί στην αυτοεκτίμηση του άλλου (του μαθητή) στο μικροεπίπεδο της καθημερινής σχολικής διαδικασίας (Γκότοβος, 2002).

Η συμβολή του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστική μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός διαθέτει ένα υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης, το οποίο του επιτρέπει να θέτει σε δεύτερη μοίρα τις δικές του απαιτήσεις για προσωπική και κοινωνική αναγνώριση και να προσαρμόζει τη διδασκαλία στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών του (Γιαννέλος, 2003· Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Ένα φαινόμενο το οποίο διαδραματίζεται κατά την διάρκεια της σχολικής ζωής και επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών μέσω του δασκάλου είναι το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (*selffulfilling prophecy*). Το φαινόμενο αυτό συνίσταται στην εμφάνιση της αναμενόμενης συμπεριφοράς του μαθητή από τις σχετικές προσδοκίες, προβλέψεις και πεποιθήσεις των «σημαντικών άλλων», όπου στη προκειμένη περίπτωση είναι ο εκπαιδευτικός. Οι προσδοκίες του εκπαιδευτικού μπορεί να πηγάζουν από προσωπικές πεποιθήσεις ή από προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά του μαθητή με τον οποίο αλληλοεπιδράει. Συνεπώς με βάση το φαινόμενο αυτό, ο εκπαιδευτικός έχει τη «δυνατότητα» να προβλέψει συνειδητά την εξέλιξη ή την επίδοση ενός παιδιού και ασυνείδητα να κάνει τις προβλέψεις του πραγματικότητα. Έτσι, η απόδοση αρνητικών

χαρακτηριστικών σε έναν μαθητή, όπως και η ετικετοποίηση του, επιδρά αρνητικά στην αυτοεκτίμησή του και κατ' επέκταση στην δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων οι οποίες θα μπορούσαν να συντελέσουν στην αλλαγή της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησής του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Μπασέτας, 2007· Μπίκος, 2004· Χατζηχρήστου και συν., 2005).

Συγκεκριμένα για τους μαθητές με δυσλεξία, ο ρόλος της σχέσης μαθητή-δασκάλου παίζει κρίσιμο ρόλο στην αυτοεκτίμηση του πρώτου. Αναλυτικά, σε έρευνα έχει αποδειχθεί ότι η ψυχοσυναισθηματική στήριξη του/της εκπαιδευτικού και η καλή υποστηρικτική σχέση μεταξύ τους μπορεί να μειώσει την απογοήτευση και να παίξει ρόλο στην βελτίωση της αυτοεκτίμησής τους, ώστε να ωφεληθούν στο μαθησιακό και ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο (Liaw, 2008). Αντίστοιχα ευρήματα έχουν δείξει ότι η στήριξη από το δάσκαλο και η ύπαρξη ζεστής σχέσης με αυτόν αποτελούν παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής και της κοινωνικής ικανότητας των δυσλεξικών μαθητών και την ανοχή τους στη ματαίωση (Murray & Greenberg, 2001).

Συμπερασματικά, ο ρόλος της σχέσης μαθητή-δασκάλου μέσω της αποδοχής παίζει σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση του μαθητή. Η βιβλιογραφία (Borba, 1989, όπ. αναφ. στο Δενδάκη, 2010) δείχνει ότι ο ρόλος του δασκάλου αποτελεί σημαντική επιρροή στην αυτοεκτίμηση των παιδιών μέσω της καλλιέργειας πέντε βασικών πεποιθήσεων μέσα τους με την εξής σειρά:

1. Αίσθηση ασφάλειας: Αναφέρεται στην αίσθηση σιγουριάς του παιδιού και στην αίσθηση εμπιστοσύνης που έχει στα πρόσωπα του σχολικού περιβάλλοντος. Για την οικοδόμηση αυτού του πυλώνα της αυτοεκτίμησής, ο εκπαιδευτικός μπορεί να:
  - α. Ενημερώνει τους μαθητές για το τι είδους συμπεριφορά αναμένει από αυτούς.
  - β. Παρακινεί τους μαθητές να συμμετέχουν στη θέσπιση κανόνων
  - γ. Εφαρμόζει με συνέπεια και σοβαρότητα αυτούς τους κανόνες, ώστε να θεμελιωθεί η αίσθηση της υπευθυνότητας στους μαθητές.
2. Αίσθηση ταυτότητας: Η ταυτότητα αναφέρεται στην εικόνα που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του. Μέσω αυτής της αίσθησης, το παιδί μαθαίνει να έχει ρεαλιστική αυτοαντίληψη, να πιστεύει στις δυνατότητες του εαυτού του και να σέβεται την μοναδικότητα των ατόμων. Για την οικοδόμηση αυτού του πυλώνα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να:

- α. Αντιμετωπίζει το μαθητή ως ένα σημαντικό πρόσωπο.
  - β. Δείχνει αποδοχή και αγάπη στο κάθενα μαθητή ξεχωριστά.
  - γ. Αφιερώνει ποιοτικό χρόνο με τους μαθητές του.
3. Αίσθηση του ανήκειν: Η αίσθηση του ανήκειν προέρχεται από την αποδοχή των άλλων. Μέσω αυτού του πυλώνα, το παιδί μαθαίνει να νιώθει χρήσιμος στην ομάδα, να σχετίζεται και να συνεργάζεται. Για την οικοδόμηση αυτού του πυλώνα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να:
- α. Δημιουργεί ένα περιβάλλον αποδοχής
  - β. Μειώνει τα συναισθήματα απομόνωσης
  - γ. Ενθαρρύνει το δέσιμο μεταξύ των μαθητών και την οικοδόμηση υγιών σχέσεων μεταξύ τους.
4. Αίσθηση του σκοπού: Όσον αφορά την αίσθηση του σκοπού, το παιδί μαθαίνει να βάζει στόχους, να γνωρίζει γιατί προσπαθούν να τους πετύχουν και πώς αυτό μπορεί να εξυπηρετήσει τους μακροπρόθεσμους στόχους του. Για την οικοδόμηση αυτού του πυλώνα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να:
- α. Δημιουργεί προσδοκίες
  - β. Εφαρμόζει ένα σύστημα αμοιβών όταν ο μαθητής χρειάζεται παρώθηση.
5. Αίσθηση της επάρκειας: Πρόκειται για το συναίσθημα που νιώθει ο μαθητής ότι δηλαδή μπορεί να χειριστεί οποιαδήποτε πρόκληση κρίνεται για διαχείριση. Μέσω της αίσθησης της επάρκειας, ο μαθητής πιστεύει ότι μπορεί να πετύχει τους στόχους που έχει θέσει, να αναγνωρίζει τις επιλογές που έχει και να γιορτάζει τις επιτυχίες του. Για την οικοδόμηση αυτού του πυλώνα, ο εκπαιδευτικός μπορεί να:
- α. Καταστρώσει ένα σχέδιο δράσης μαζί με τον μαθητή του για τους στόχους που έχει θέσει.
  - β. Δίνει άνευ όρων ενθάρρυνση και αποδοχή.

### 3.5. Συμπεράσματα

Στο Κεφάλαιο 3 «Αποδοχή-Απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό» αναφέρθηκε εν συντομία η έννοια της αποδοχής και της απόρριψης με βάση τις θεωρητικές προσεγγίσεις. Στην συνέχεια, εστίασαμε στην Αποδοχή-Απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό, όπως και αναλύθηκε η αντίστοιχη θεωρία της. Μετέπειτα, αναπτύχθηκε το πώς επηρεάζει η

Αποδοχή- Απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό τους μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όπου αναφέρθηκαν κάποιες έρευνες με δείγμα μαθητές με δυσλεξία. Επίσης, αναλύθηκε ο ρόλος της Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, ο οποίος υποστηρίχθηκε από αντίστοιχες έρευνες. Ακόμη, σε επόμενο υποκεφάλαιο διερευνήθηκε η σχέση μαθητή-δασκάλου και το πώς μπορεί να πλαισιωθεί θεωρητικά και ερευνητικά. Τέλος, το Κεφάλαιο 3 ολοκληρώθηκε με την αναφορά του τρόπου επιρροής της σχέσης μαθητή-δασκάλου στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, ενώ επίσης προτάθηκαν και ορισμένες σχετικές ενέργειες από την πλευρά του δεύτερου.





ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1. Εισαγωγή

4.2. Γενικά στοιχεία της έρευνας

4.3. Σκοπός - στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

4.4. Δειγματοληψία

4.5. Μέσα συλλογής δεδομένων

4.6. Ζητήματα οργάνωσης: Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίων

4.7. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

4.8. Συμπεράσματα



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 4.1. Εισαγωγή

Ο σκοπός του 4<sup>ου</sup> Κεφαλαίου «Μεθοδολογία της έρευνας» αφορά την περιγραφή των μεθοδολογικών στοιχείων του ερευνητικού μέρους της διπλωματικής εργασίας. Πιο συγκεκριμένα, οι ερωτήσεις που θα προσπαθήσουν να απαντηθούν είναι οι εξής:

- Ποια είναι τα γενικά στοιχεία της έρευνας;
- Ποιος είναι ο σκοπός και οι στόχοι της ερευνητικής εργασίας;
- Ποια είναι τα ερευνητικά ερωτήματα;
- Ποια μέσα συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν;
- Πώς πραγματοποιήθηκε η δειγματοληψία;
- Ποια διαδικασία ακολουθήθηκε για την χορήγηση των ερωτηματολογίων;
- Ποια μέθοδος στατιστικής ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε;

#### 4.2. Γενικά στοιχεία της έρευνας

Το *ερευνητικό θέμα* που προσπαθεί να διερευνήσει η παρούσα εργασία είναι η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών σε συνδυασμό με την αποδοχή-απόρριψη από τον εκπαιδευτικό. Το *ερευνητικό ερώτημα* της είναι εάν η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την ύπαρξη της δυσλεξίας στους διαγνωσμένους μαθητές, καθώς και εάν επηρεάζεται από την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό.

Η συγκεκριμένη έρευνα είναι ποσοτική και βασίζεται σε δυο είδη ερευνητικών σχεδιασμών: (α) τους πειραματικούς και (β) τους συσχετιστικούς (Cohen & Manion, 2000· Cohen, Manion & Morrison, 2011· Creswell, 2011). Με βάση το πρώτο στόχο της έρευνας, θα συγκριθούν δυο ομάδες ως προς την αυτοεκτίμηση τους, τα δυσλεκτικά παιδιά ηλικίας 11-12 ετών (πειραματική ομάδα) και τα μη δυσλεκτικά παιδιά της ίδιας ηλικίας (ομάδα ελέγχου). Η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η ύπαρξη της δυσλεξίας και η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η αυτοεκτίμηση. Ακόμη, θα συγκριθούν οι ίδιες ομάδες ως προς την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό, όπου ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η ύπαρξη της δυσλεξίας και η εξαρτημένη μεταβλητή είναι η αποδοχή-απόρριψη από τον εκπαιδευτικό. Επίσης, θα συγκριθούν οι ίδιες ομάδες ως προς τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού, όπου η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η ύπαρξη της δυσλεξίας και η εξαρτημένη είναι η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού.

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας στηρίζεται στους συσχετιστικούς σχεδιασμούς και συγκεκριμένα τον επεξηγηματικό σχεδιασμό. Οι δυο ομάδες που αναφέρθηκαν στον παραπάνω πειραματικό σχεδιασμό αναλύονται ως μια μόνο ομάδα ως προς ορισμένες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, θα συσχετιστεί η αυτοεκτίμηση των παιδιών ηλικίας 11-12 ετών με την αυτοαντίληψη. Επίσης, θα συσχετιστεί η αυτοεκτίμηση των παιδιών ηλικίας 11-12 ετών με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό. Ακόμη, θα συσχετιστεί η σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό.

Εφόσον επιλέχθηκε το θέμα και το ερώτημα της εργασίας, διατυπώθηκαν οι ερευνητικές υποθέσεις, καθώς και τα ερευνητικά εργαλεία σε συμφωνία με την τριμελή εποπτική επιτροπή, τέθηκε αντίστοιχο αίτημα στο Διοικητικό Συμβούλιο του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ), όπου κατατέθηκε το αναλυτικό σχέδιο της έρευνας και ο κατάλογος των σχολείων για την επιλογή του δείγματος. Η αίτηση εγκρίθηκε στις 2/11/2017 με αριθμητική πράξη 42/12-10-2017 και στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στους

Σχολικούς Συμβούλους, οι οποίοι με την σειρά τους το έστειλαν στους διευθυντές όλων των σχολείων που ήταν στο κατάλογο.

#### 4.3. Σκοπός - στόχοι της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας είναι διττός: (α) να διερευνήσει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών, συγκρίνοντας τις δυο ομάδες μεταξύ τους και (β) να συσχετίσει την αυτοεκτίμηση των παιδιών με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό.

Με βάση το σκοπό, αναπτύχθηκαν οι παρακάτω στόχοι και ερευνητικά ερωτήματα, τα οποία θα απαντηθούν μετά την χορήγηση των ερωτηματολογίων στην πειραματική ομάδα (δυσλεκτικά παιδιά 11-12 ετών) και στην ομάδα ελέγχου (μη δυσλεκτικά παιδιά ηλικίας 11-12 ετών), καθώς και στους εκπαιδευτικούς όλων των συμμετεχόντων.

Ως βάση τον σκοπό της έρευνας, οι επιμέρους ερευνητικοί στόχοι είναι:

- α. Η σύγκριση της αυτοεκτίμησης των δυσλεκτικών και των μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών,
- β. Η σύγκριση της αποδοχής-απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό των δυσλεκτικών και των μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών,
- γ. Η σύγκριση της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού των δυσλεκτικών και των μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών,
- δ. Η συσχέτιση της αυτοεκτίμησης των παιδιών ηλικίας 11-12 ετών με την αυτοαντίληψη,
- ε. Η συσχέτιση της αυτοεκτίμησης των παιδιών ηλικίας 11-12 ετών με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό,
- στ. Η συσχέτιση της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικού με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό,
- ζ. Η σύγκριση της αυτοεκτίμησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 11-12 ετών,
- η. Η σύγκριση της αποδοχής-απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 11-12 ετών,
- θ. Η σύγκριση της σχέσης μαθητή-δασκάλου από την μεριά του εκπαιδευτικού μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 11-12 ετών,

- ι. Η σύγκριση του φύλου του εκπαιδευτικού ως προς την αυτοεκτίμηση των μαθητών ηλικίας 11-12 ετών,
- ια. Η σύγκριση του φύλου του εκπαιδευτικού ως προς την αποδοχή-απόρριψη των μαθητών ηλικίας 11-12 ετών,
- ιβ. Η σύγκριση του φύλου του εκπαιδευτικού ως προς την σχέση μεταξύ αυτού/αυτής και των μαθητών.

Τα αντίστοιχα ερευνητικά ερωτήματα είναι τα εξής:

- ✓ Επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών η ύπαρξη της δυσλεξίας;
- ✓ Διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αυτοεκτίμησης των δυσλεκτικών και παιδιών ηλικίας 11-12 ετών, συγκρίνοντας τες με αυτές των μη δυσλεκτικών παιδιών ίδιας ηλικιακής ομάδας;
- ✓ Επηρεάζει την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό η ύπαρξη της δυσλεξίας;
- ✓ Διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αποδοχής-απόρριψης των δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών, συγκρίνοντας τες με αυτές των μη δυσλεκτικών παιδιών ίδιας ηλικιακής ομάδας;
- ✓ Επηρεάζει τη σχέση μαθητή-εκπαιδευτικού η ύπαρξη της δυσλεξίας;
- ✓ Διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της σχέσης των δυσλεκτικών μαθητών ηλικίας 11-12 ετών με τον/την εκπαιδευτικό, συγκρίνοντας τες με αυτές της σχέσης των μη δυσλεκτικών μαθητών ίδιας ηλικίας με τον/την εκπαιδευτικό;
- ✓ Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης;
- ✓ Συσχετίζεται η αυτοεκτίμηση παιδιών ηλικίας 11-12 ετών με την αυτοαντίληψη τους;
- ✓ Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αποδοχής-απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό;
- ✓ Συσχετίζεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών ηλικίας 11-12 ετών με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό;
- ✓ Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού και αποδοχής-απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό;
- ✓ Συσχετίζεται η σχέση μεταξύ των παιδιών ηλικίας 11-12 ετών και των εκπαιδευτικών με την αποδοχή-απόρριψη που βιώνουν από αυτούς;Επηρεάζει το φύλο του/της μαθητή/τριας την αυτοεκτίμηση του/της;



- ✓ Διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αυτοεκτίμησης των αγοριών σε σχέση με αυτές των κοριτσιών ηλικίας 11-12 ετών;
- ✓ Επηρεάζει το φύλο του/της μαθητή/τριας την αποδοχή-απόρριψη που βιώνει από τον/την εκπαιδευτικό;
- ✓ Διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αποδοχής-απόρριψης των αγοριών σε σχέση με αυτές των κοριτσιών ηλικίας 11-12 ετών;
- ✓ Επηρεάζει το φύλο του/της μαθητή/τριας την σχέση του με τον δάσκαλο;
- ✓ Διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της σχέσης μαθητή-δασκάλου μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ηλικίας 11-12 ετών;
- ✓ Επηρεάζει το φύλο του/της εκπαιδευτικού την αυτοεκτίμηση των μαθητών;
- ✓ Διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αυτοεκτίμησης των μαθητών ηλικίας 11-12 ετών μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών;
- ✓ Επηρεάζει το φύλο του/της εκπαιδευτικού την αποδοχή-απόρριψη που βιώνεται από τους μαθητές;
- ✓ Διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αποδοχής-απόρριψης των μαθητών ηλικίας 11-12 ετών μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών;
- ✓ Επηρεάζει το φύλο του/της εκπαιδευτικού την σχέση του/της με τους μαθητές;
- ✓ Διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της σχέσης μεταξύ των μαθητών ηλικίας 11-12 ετών και των ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών;

#### 4.4. Δειγματοληψία

- *Μέθοδοι δειγματοληψίας των δειγμάτων*

Το δείγμα των μαθητών αποτελείται από παιδιά με αποκλειστικά δυσλεξία (ειδικός πληθυσμός) και χωρίς δυσλεξία που φοιτούν σε γενικό σχολείο, καθώς όπως έχει προαναφερθεί στη θεωρητική πλαισίωση ο πληθυσμός αυτός έχει μελετηθεί λιγότερο σε σχέση με τον πληθυσμό των μαθητών που έχουν πληθώρα μαθησιακών δυσκολιών. Η μέθοδος δειγματοληψίας για το δείγμα των μαθητών είναι η δειγματοληψία πολλών σταδίων κατά συστάδες (multistage cluster sampling) (Creswell, 2011). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχθηκε, καθώς το δείγμα βρέθηκε από την παράθεση του καταλόγου των σχολείων στο ΙΕΠ και στην συνέχεια από συγκεκριμένα σχολεία επιλέχθηκαν συγκεκριμένες τάξεις. Το κριτήριο επιλογής του δείγματος είναι η ύπαρξη δυσλεκτικών μαθητών ηλικίας 11-12 ετών στις αντίστοιχες τάξεις (Ε' και ΣΤ' Τάξη). Το δείγμα των δυσλεκτικών μαθητών σε

σχέση με τους μη δυσλεκτικούς φροντίστηκε να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτικό ως προς τον πληθυσμό.

Αναλυτικότερα, μέσω του καταλόγου των σχολείων, επιλέχθηκε το δείγμα των σχολείων τυχαία. Μέσω του εντύπου ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων και κηδεμόνων των παιδιών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα, έγινε η σχετική ενημέρωση για την χορήγηση των ερωτηματολογίων στα παιδιά. Κατ' αυτόν τον τρόπο, ο εντοπισμός των δυσλεκτικών μαθητών υποδείχθηκε σε συνεργασία με τους γονείς, καθώς απάντησαν ανάλογη ερώτηση για την ύπαρξη της διαγνωσμένης δυσλεξίας από ΚΕΔΔΥ από το ανώνυμο ερωτηματολόγιο.

Η μέθοδος δειγματοληψίας για την επιλογή των εκπαιδευτικών ήταν η δειγματοληψία περιπτώσεων, καθώς ο σκοπός της έρευνας είναι η συσχέτιση των απαντήσεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών τους. Το δείγμα των εκπαιδευτικών της έρευνας είναι οι εκπαιδευτικοί της γενικής αγωγής όλων των μαθητών (δυσλεκτικών και μη) του δείγματος.

- *Μέγεθος δειγμάτων*

Το μέγεθος του δείγματος των μαθητών είναι 118 μαθητές ηλικίας 11-12 ετών (Ε' και ΣΤ' Δημοτικού) από 6 σχολεία της Α' Περιφέρειας της Αττικής, όπου οι 21 έχουν διάγνωση δυσλεξίας και οι υπόλοιποι 97 δεν έχουν, έχοντας ως αποτέλεσμα να θεωρούνται μαθητές γενικής αγωγής. Σε αυτό το σημείο, θα πρέπει να παρατεθεί ένας περιορισμός: το ότι δεν έχει ένας μαθητής διάγνωση δυσλεξίας (όπως ήταν η σχετική ερώτηση στα στοιχεία του μαθητή στο ερωτηματολόγιο), δεν είναι απόλυτο ότι είναι και γενικής αγωγής. Επιλέχθηκε αυτό το ποσοστό δυσλεκτικών μαθητών (περίπου 18%) έναντι των μη δυσλεκτικών (περίπου 82%), καθώς σύμφωνα με την ελληνική και διεθνής βιβλιογραφία η συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας στον πληθυσμό των μαθητών υποστηρίζεται ότι αγγίζει το 3% και έως και το 30% (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011· Πολυχρονοπούλου, 2012). Επομένως, το μέγεθος του δείγματος της έρευνας επιλέχθηκε περίπου στη μέση από τα ποσοστά εμφάνισης της διαταραχής στην θεωρητική ανασκόπηση.

Το μέγεθος του δείγματος των δασκάλων των μαθητών ήταν 12, οι οποίοι απάντησαν για τον καθένα μαθητή ξεχωριστά το ανάλογο ερωτηματολόγιο. Περισσότερες λεπτομέρειες για τα δείγματα αναφέρονται στο κεφάλαιο με τα αποτελέσματα της έρευνας και μάλιστα στα δημογραφικά στοιχεία.

- *Κριτήρια επιλογής δειγμάτων*

Το κριτήριο επιλογής των σχολείων είναι να βρίσκονται μόνο στην Περιφέρεια Α΄ της Αττικής, έτσι ώστε η έρευνα να είναι πιο συγκεκριμένη για μια Περιφέρεια για να είναι πιο έγκυρη και αξιόπιστη μόνο για αυτήν. Συνεπώς, το δείγμα μόνο από αυτήν την Περιφέρεια είναι πιο αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού της.

Το βασικό κριτήριο επιλογής του δείγματος των μαθητών είναι η ύπαρξη δυσλεκτικών μαθητών ηλικίας με διάγνωση από τα ΚΕΔΔΥ. Το ηλικιακό επίπεδο επιλέχθηκε (11-12 ετών) με βάση τις προσεγγίσεις που αναλύθηκαν στο θεωρητικό μέρος. Με βάση αυτές τις θεωρίες για την αυτοεκτίμηση και την αποδοχή-απόρριψη, είναι ενδιαφέρον να ελεγχθούν οι αναπτυξιακές αλλαγές που παρατηρούνται σε αυτό το ηλικιακό στάδιο, αφού θεωρούνται δείκτης της ψυχικής υγείας της μεταγενέστερης ζωής (Lightfoot et al., 2014; Μακρή-Μπότσαρη, 2001; Παπάνης, 2004; Rohner & Khaleque, 2005).

Επιπλέον, επιλέχθηκαν μόνο δυσλεκτικά παιδιά ελληνικής καταγωγής γιατί από σχετικές έρευνες που έχουν γίνει η ύπαρξη διγλωσσίας ή αλλοδαπής καταγωγής επηρεάζει το επίπεδο αυτοεκτίμησης (Baker, 2014). Συνεπώς, εξαιτίας του βασικού ερευνητικού προβλήματος για την επιρροή της δυσλεξίας στην αυτοεκτίμηση, θεωρήθηκε καταλληλότερο το δείγμα να αποτελείται μόνο με μαθητές με μητρική γλώσσα τα ελληνικά και με ελληνική καταγωγή, ώστε να μην υπάρχουν παρεμβαλλόμενες μεταβλητές (Creswell, 2011).

Το κριτήριο επιλογής των εκπαιδευτικών δεν υπήρχε, καθώς επιλέχθηκαν οι δάσκαλοι των μαθητών του δείγματος ώστε να συσχετιστούν οι απαντήσεις.

#### 4.5. Μέσα συλλογής δεδομένων

Το κύριο μέσο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκαν για το δείγμα των παιδιών ηλικίας 11-12 ετών (δυσλεκτικών και μη) είναι το ερωτηματολόγιο. Το ερωτηματολόγιο αποτελεί έναν από τους συνηθέστερους τρόπους συλλογής δεδομένων, καθώς μπορεί να συμπληρωθεί χωρίς να προκαλέσει αισθήματα κόπωσης στους μαθητές και να αναλυθεί με το αντίστοιχο Στατιστικό Πρόγραμμα Κοινωνικών Επιστημών (Statistical Package for Social Science Ver.10) (SPSS 10.0) (Δημητρόπουλος, 2001). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιήθηκε ένα φυλλάδιο με ανοιχτές ερωτήσεις που αφορούν τα στοιχεία του υποκειμένου (δημογραφικά στοιχεία) και δυο ερωτηματολόγια που είχαν κλειστές ερωτήσεις (το ένα για την μέτρηση

της αυτοεκτίμησης και το άλλο για την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό), τα οποία είναι τα εξής:

- α. Ένα φυλλάδιο με τα στοιχεία του υποκειμένου της έρευνας (Παράρτημα 1). Για τον μαθητή, το ερωτηματολόγιο με τα στοιχεία αφορούσαν το σχολείο και την τάξη στα οποία φοιτούσε, το φύλο, το έτος και το μήνα γέννησης, την χώρα καταγωγής, την ηλικία και το επάγγελμα του πατέρα, την ηλικία και το επάγγελμα της μητέρας, την ύπαρξη αδερφών και τη σειρά γέννησης, τον μέσο όρο βαθμολογίας της προηγούμενης τάξης, το μέσο όρο βαθμολογίας των μαθημάτων της Γλώσσας και των Μαθηματικών και τέλος η διάγνωση δυσλεξίας.
- β. Το ερωτηματολόγιο «*Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II*» (ΠΑΤΕΜ II) για παιδιά ηλικίας 10 έως 12 ετών από την Μακρή-Μπότσαρη (2013) βασισμένο στο ερωτηματολόγιο «*Self-Perception Profile for Children*» της Harter (1985b) (Παράρτημα 2). Στην παρούσα ελληνική έκδοση για μαθητές Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού διατηρήθηκαν όλες οι κλίμακες του πρωτότυπου ερωτηματολογίου, αλλά ο αριθμός των ερωτήσεων κάθε κλίμακας μειώθηκε από έξι σε πέντε. Επιπλέον, μερικές από τις ερωτήσεις του πρωτότυπου ερωτηματολογίου αναδιατυπώθηκαν ή αντικαταστάθηκαν με άλλες, προκειμένου να βελτιωθεί η αξιοπιστία και η παραγοντική εγκυρότητα της ελληνικής έκδοσης (Μακρή-Μπότσαρη, 2013).

Το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ II περιλαμβάνει έξι κλίμακες, πέντε από τις οποίες αποτυπώνουν ισάριθμους τομείς Αυτοαντίληψης («*Σχολική ικανότητα*», «*Σχέσεις με τους συνομηλίκους*», «*Αθλητική ικανότητα*», «*Φυσική εμφάνιση*», «*Διαγωγή-συμπεριφορά*») και η μία αξιολογεί την Αυτοεκτίμηση. Αναλυτικά, οι ερωτήσεις της κλίμακας της «*Σχολικής ικανότητας*» αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για τις επιδόσεις και την ικανότητα του στα σχολικά μαθήματα. Οι ερωτήσεις της κλίμακας των «*Σχέσεων με τους συνομηλίκους*» αξιολογούν το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους τους. Οι ερωτήσεις της κλίμακας της «*Αθλητικής Ικανότητας*» αποτυπώνουν την αντίληψη του υποκειμένου για το σώμα του, το πρόσωπο του και γενικά τη σωματική του διάπλαση και την εξωτερική του εμφάνιση. Οι ερωτήσεις της κλίμακας της «*Διαγωγής-συμπεριφοράς*» αξιολογούν τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι συνήθως κάνει αυτό που είναι σωστό και ότι γενικά έχει καλή συμπεριφορά. Οι ερωτήσεις της κλίμακας της «*Αυτοεκτίμησης*» αξιολογούν

τον βαθμό στον οποίο ο μαθητής είναι ευχαριστημένος γενικά με τον εαυτό του και τη ζωή που κάνει. Ακόμη, το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις όπου έχουν κωδικοποίηση 1-4 («Απόλυτα μου ταιριάζει» με θετική και αρνητική χροιά και «Μάλλον μου ταιριάζει» με θετική και αρνητική χροιά) (Μακρή-Μπότσαρη, 2013).

Όσον αφορά τους δείκτες της αξιοπιστίας του εργαλείου κινούνται σε υψηλά επίπεδα και τεκμηριώνουν την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II ως προς το κριτήριο της σταθερότητας των αποτελεσμάτων με χρονικό διάστημα τριών μηνών (από 0.70 έως 0.82). Οι συντελεστές της αξιοπιστίας Cronbach's alpha των έξι κλιμάκων του ερωτηματολογίου κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα, τεκμηριώνοντας έτσι την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ως προς το κριτήριο της εσωτερικής συνοχής/συνέπειας των ερωτήσεων (από 0.67 έως 0.74) (Μακρή-Μπότσαρη, 2013).

Όσον αφορά τους δείκτες της εγκυρότητας, οι προβλεπόμενοι πέντε επιμέρους τομείς της αντίληψη (σχολική ικανότητα, σχέσεις με τους συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση και διαγωγή-συμπεριφορά) αναδείχθηκαν συστηματικά ως διακριτοί παράγοντες μόνο στους μαθητές Ε' και ΣΤ' Δημοτικού και έτσι με βάση αυτό επιλέχθηκε αυτό το ερωτηματολόγιο για το συγκεκριμένο δείγμα (Μακρή-Μπότσαρη, 2013).

- γ. Το ερωτηματολόγιο «*Child TARQ/Control - Short Form*» (*Child Teacher Acceptance-Rejection/Control Questionnaire- Short Form*), είναι για παιδιά 8-12 ετών και έχει δημιουργηθεί από τον Rohner και είναι βασισμένο στην αντίστοιχη θεωρία της Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό (Rohner, 2004) (Παράρτημα 3). Ακόμη, οι έρευνες έχουν δείξει ότι μπορεί να χρησιμοποιηθούν καλύτερα σε μαθητές Ε' Δημοτικού και πάνω και γι' αυτό επιλέχθηκε για να χρησιμοποιηθεί σε αυτήν την έρευνα.

Αυτό το ερωτηματολόγιο αποτελεί προσαρμογή του ερωτηματολογίου «*Child PARQ/Control-Short Form*» (*Child Parental Acceptance/Rejection-Control Questionnaire - Short Form*) και έτσι οι πληροφορίες γύρω από την κατασκευή της, τις διαδικασίες αξιολόγησης και ερμηνείας ακολουθούν εκείνες της PARQ/Control. Η κλίμακα TARQ σχεδιάστηκε για να δώσει την δυνατότητα στα παιδιά να εκτιμήσουν/αξιολογήσουν τη στάση του δασκάλου τους απέναντι τους όπως τα ίδια την βιώνουν στο Δημοτικό (Rohner & Khaleque, 2005). Δηλαδή, αποτελεί ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς

που ζητάει από τα παιδιά να απαντήσουν σε σχέση με την αποδοχή και απόρριψη που έχουν βιώσει από τον δάσκαλο τους.

Η παρούσα εκδοχή του ερωτηματολογίου TARQ/Control είναι μεταφρασμένη στα ελληνικά από τους Kourkoutas, Propersi & Georgiadi (2013) και αποτελείται από 29 ερωτήσεις από τις οποίες οι 25 είναι πανομοιότυπες από το TARQ και οι 4 επιπλέον αφορούν την υποκλίμακα του «Ελέγχου», με κωδικοποίηση το 1-4 (όπου 1=Πάντα, 2=Μερικές φορές, 3=Σπάνια, 4=Ποτέ). «Πάντα», Ωστόσο, οι 29 ερωτήσεις του TARQ/Control είναι πανομοιότυπες με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου PARQ/Control και έτσι οι ερευνητές μετάφρασαν με τον ίδιο τρόπο που έχει μεταφραστεί στα ελληνικά η σταθμισμένη στα ελληνικά δεδομένα κλίμακα του PARQ από τους Tsaousi, Giouazolía και Mascha (2012). Ακόμη, αποτελείται από πέντε υποκλίμακες, όπου οι τέσσερις από αυτές αφορούν στις αντιλήψεις των μαθητών για τη «Ζεστασιά/Στοργή», την «Απόρριψη», την «Εχθρότητα/Επιθετικότητα» και την «Αδιαφορία/Παραμέληση» από την πλευρά του δασκάλου, τα οποία αθροιζόμενα βγάζουν το συνολικό/τελικό σκορ Αποδοχής-Απόρριψης που βιώνουν οι μαθητές. Η πέμπτη υποκλίμακα αφορά τον «Έλεγχο» και σχετίζεται με την έκταση στην οποία οι μαθητές εκλαμβάνουν το δάσκαλό τους να είναι ελεγκτικός ως προς τη συμπεριφορά τους (Rohner, 2005; Rohner, 2008).

Οι τέσσερις πρώτες κλίμακες αποτελούν την συνολική αποδοχή από τον/την εκπαιδευτικό, όπου συγκεκριμένα η κλίμακα της «Ζεστασιάς/Στοργής» αναφέρεται στις αντιλήψεις των μαθητών για την παροχή αγάπης ή στοργής άνευ όρων από τον/την εκπαιδευτικό, η οποία δεν εκδηλώνεται απαραίτητα με έντονο τρόπο. Η κλίμακα της «Εχθρότητας/Επιθετικότητας» αποτελεί τις αντιλήψεις των παιδιών σχετικές με θυμό, πίκρα, μνησικακία και προθέσεις πρόκλησης σωματικής ή λεκτικής βλάβης εκ μέρους του εκπαιδευτικού. Η κλίμακα της «Αδιαφορίας/Παραμέλησης» αναφέρεται στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την έλλειψη ανησυχίας ή ενδιαφέροντος από την μεριά του/της εκπαιδευτικού, όπως και η κλίμακα της «Απόρριψης» αναφέρεται στις αντιλήψεις των μαθητών σχετικά με την έλλειψη φροντίδας του/της εκπαιδευτικού, ακόμα και όταν δεν υπάρχουν σαφείς ενδείξεις συμπεριφορών αμέλειας, επιθετικότητας ή έλλειψης στοργής. Η ξεχωριστή κλίμακα του «Ελέγχου» αναφέρεται στις αντιλήψεις σχετικά με την επιτρεπτικότητα ή την

αυστηρότητα στη θέσπιση και επιβολή περιορισμών από τον/την εκπαιδευτικό (Rohner, 2008).

Τα χαμηλά σκορ στην συνολική αποδοχή δηλώνουν ότι ο δάσκαλος εκλαμβάνεται να έχει αποδοχή προς το μαθητή και χαμηλά σκορ στον έλεγχο δηλώνουν ότι ο δάσκαλος βιώνεται ελεγκτικός ως προς τη συμπεριφορά, ενώ τα υψηλά σκορ στους τομείς αυτούς δείχνουν τα αντίθετα. Σκορ από 60 και πάνω στην συνολική αποδοχή δηλώνει ότι ο δάσκαλος εκλαμβάνεται να είναι περισσότερο απορριπτικός παρά να έχει αποδοχή (Rohner & Khaleque, 2005).

Σχετικά με την αξιοπιστία και εγκυρότητα του TARQ σε ξένες έρευνες που έχουν διεξαχθεί με βάση το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο, παρατηρούνται υψηλοί δείκτες (Rohner, 2004). Συγκεκριμένα, όσον αφορά το κριτήριο εσωτερικής συνέπειας για το συνολικό σκορ Αποδοχής-Απόρριψης σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες χώρες του κόσμου, κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα (από 0.72 έως 0.91) (Rohner, 2010· Rohner, Parmar, & Ibrahim, 2010· Ali, Khaleque, & Rohner, 2015). Για τα ελληνικά δεδομένα, όπως αναφέρει η Σμυρνάκη (2014), η αξιοπιστία και η εγκυρότητα του ερωτηματολογίου είναι σε πολύ καλά επίπεδα εξαιτίας του ότι είναι σχεδόν πανομοιότυπο με το PARQ, με εξαίρεση την πέμπτη υποκλίμακα του ελέγχου, η οποία έχει μεταφραστεί και σταθμιστεί στα ελληνικά δεδομένα από τους Tsaousi, Gionazolía, και Mascha (2012) ακολουθώντας τη ως βάση (Rohner & Khaleque, 2005).

Για τη συλλογή των δεδομένων για το δείγμα των εκπαιδευτικών του δείγματος των παιδιών χρησιμοποιήθηκε ένα φυλλάδιο με ανοιχτές ερωτήσεις που αφορούν τα στοιχεία των υποκειμένων (δημογραφικά στοιχεία) και ένα ερωτηματολόγιο με κλειστές ερωτήσεις για την μέτρηση της σχέσης μαθητή-δασκάλου, τα οποία ήταν τα εξής:

- α. Ένα φυλλάδιο με τα στοιχεία του υποκειμένου της έρευνας (Παράρτημα 4). Για τον εκπαιδευτικό, το ερωτηματολόγιο με τα στοιχεία αφορούσε το σχολείο και την τάξη στα όποια εργαζόταν, το φύλο, την ηλικία, την χώρα καταγωγής, την εκπαίδευση με τρεις επιλογές (προπτυχιακό, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) και τη διδακτική εμπειρία σε έτη.
- β. Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε στους εκπαιδευτικούς είναι η «Κλίμακα της Σχέσης Δασκάλου-Μαθητή» του Pianta (2001) «*Student-Teacher Relationship Scale*» (STRS), η οποία είναι μεταφρασμένη και προσαρμοσμένη στα ελληνικά δεδομένα από

τις Galanaki & Vassilopoulou (2007) (Παράρτημα 4). Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο βασίζεται στην θεωρία της προσκόλλησης και χρησιμοποιείται για να αξιολογήσουν οι εκπαιδευτικοί τα εσωτερικά μοντέλα εργασίας των σχέσεων με τους μαθητές τους. Αυτά τα μοντέλα δημιουργήθηκαν για να εξηγούν τις μεγάλες μεμονωμένες διαφορές που παρατηρούνται στην ποιότητα της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών (Galanaki & Vassilopoulou, 2007).

Η τελική έκδοση του STRS (Pianta, 2001) αξιολογεί τρία χαρακτηριστικά της σχέσης μαθητή-δασκάλου: την «Εγγύτητα», την «Σύγκρουση» και την «Εξάρτηση». Η κλίμακα της «Εγγύτητας» αντικατοπτρίζει τον βαθμό ζεστασιάς και επικοινωνίας στη σχέση μεταξύ μαθητή-δασκάλου και μπορεί να λειτουργήσει ως μορφή υποστήριξης. Η κλίμακα της «Σύγκρουσης» αφορά τις ασύμβατες αλληλεπιδράσεις μεταξύ μαθητή-δασκάλου, την έλλειψη του δεσίσματος, περιορίζοντας τον ρόλο του εκπαιδευτικού ως πηγή στήριξης. Η κλίμακα της «Εξάρτησης» αναφέρεται σε κτητικές συμπεριφορές που είναι ενδεικτικές της υπερβολικής εξάρτησης από το δάσκαλο και της υπερ-εμπιστοσύνης προς σε αυτόν ως πηγή υποστήριξης. Η εσωτερική συνέπεια (Cronbach's alpha) της κλίμακας σε διεθνείς έρευνες είναι επαρκής, κυμαινόμενη από 0.76 έως 0.92 και για τις τρεις κλίμακες. Για την ελληνική έρευνα των Galanaki και Vassilopoulou (2007) στα παιδιά Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, οι κλίμακες της Εγγύτητας και της Σύγκρουσης έδειξαν υψηλούς δείκτες εσωτερικής συνέπειας (από 0.82 έως 0.92), ενώ κάπως χαμηλότερους δείκτες είχε η κλίμακα της Εξάρτησης (από 0.66 έως 0.76).

Τέλος, να σημειωθεί πως δεν προβλέπονται για κανένα από τα παραπάνω τρία ερωτηματολόγια η κατοχή ειδικών δεξιοτήτων προκειμένου κάποιος να προχωρήσει στη χορήγησή τους.

#### 4.6. Ζητήματα οργάνωσης: Διαδικασία χορήγησης ερωτηματολογίων

Το αρχικό στάδιο της οργάνωσης της έρευνας ήταν η τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολικών μονάδων και η χορήγηση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου του εντύπου ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων και κηδεμόνων των παιδιών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα. Σε αυτό το έντυπο αναφέρονται οι σκοποί της έρευνας, η διαδικασία στην οποία πρόκειται να εμπλακούν, οι λόγοι για τους οποίους είναι απαραίτητη η συμμετοχή τους, ο προαιρετικός χαρακτήρας της συμμετοχής τους, η



δυνατότητά αποχώρησης σε οποιαδήποτε στάδιο διεξαγωγής της έρευνας και το πιο σημαντικό: η διασφάλιση της ανωνυμίας και του εμπιστευτικού χαρακτήρα των δεδομένων. Το έντυπο αυτό δινόταν από τους διευθυντές των σχολικών μονάδων στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς των σχολικών τάξεων.

Στην συνέχεια, υπήρχε δεύτερη τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων, κάτι το οποίο σήμαινε την ενυπόγραφη συναίνεση των γονέων και έτσι καθοριζόταν η ημερομηνία επίσκεψης του σχολείου για την χορήγηση των ερωτηματολογίων σε συμφωνία με τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης.

Η έρευνα διεξάχθηκε εξ ολοκλήρου στη σχολική τάξη με την παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης, ώστε οι μαθητές να νιώθουν ασφάλεια και σιγουριά. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς διεξάγονταν εντός του ωρολογίου προγράμματος. Συγκεκριμένα, ο χρόνος συμπλήρωσης των δυο ερωτηματολογίων για τους μαθητές ήταν 20' το καθένα και υπολογίζοντας και τον χρόνο επεξήγησης της χρήσης των ερωτηματολογίων (5'), μια διδακτική ώρα (45') ήταν απαραίτητη για την ολοκλήρωση της διαδικασίας.

Τα ερωτηματολόγια χορηγούνταν στους μαθητές στην αίθουσα της τάξης τους και ακολουθούσε επεξήγηση για το σκοπό και την διαδικασία της επίσκεψης μας, καθώς και τονιζόταν ο ανώνυμος χαρακτήρας των συμμετεχόντων για να διασφαλιστεί η προστασία τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο, τονιζόταν και η σημασία των ειλικρινών απαντήσεων και για το δικό μας έργο. Ακόμη, υπογραμμίστηκε ότι όλοι οι συμμετέχοντες μπορούσαν να διακόψουν την συμμετοχή τους σε οποιαδήποτε στάδιο, όπως και αν δεν επιθυμούν να συμπληρώσουν κάτι, μπορούσαν να αφήσουν κενή την απάντηση.

Επίσης, υπήρχαν εξηγήσεις και παραδείγματα χορήγησης των ερωτηματολογίων στα παιδιά, όπως και υπογραμμίστηκε η σημασία της παρουσίας μας στην τάξη τους: να λύνονται τυχόν δυσκολίες χορήγησης των ερωτηματολογίων (π.χ. δυσνόητες λέξεις) και να υπάρχουν οι καλύτερες δυνατές συνθήκες χορήγησης τους.

Σε αυτό το στάδιο, σημαντικό ρόλο έπαιξαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων, οι οποίοι αριθμούσαν τους μαθητές με βάση τα αρχικά γράμματα των ονομάτων τους. Με αυτόν τον τρόπο, όταν κλήθηκαν να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο για τον αντίστοιχο μαθητή, υπήρχε και ο ανάλογος αριθμός. Έτσι, μπορέσαμε στη στατιστική ανάλυση να συσχετίσουμε τις απαντήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών.

Παρόμοιες οδηγίες χορήγησης των ερωτηματολογίων υπήρξαν προς τους εκπαιδευτικούς. Το ερωτηματολόγιο που κλήθηκε να απαντήσει ο εκπαιδευτικός δεν ξεπερνά τα 5' για το καθένα μαθητή. Εξίσου σημαντικό ήταν και για τους εκπαιδευτικούς να συμπληρώσουν τα ερωτηματολόγια σε σχολική αίθουσα χωρίς καμία ανθρώπινη παρουσία. Συνήθως, υπήρξε μια επιπλέον επίσκεψη στα σχολεία για την συλλογή των ερωτηματολογίων των εκπαιδευτικών λόγω του ότι η παρουσία τους κατά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων των μαθητών ήταν ενεργή.

Η συνολική χορήγηση και συλλογή των ερωτηματολογίων από τα σχολεία διήρκεσε περίπου 3 μήνες, λόγω της αναζήτησης του ειδικού πληθυσμού του δείγματος των δυσλεκτικών μαθητών ελληνικής καταγωγής ηλικίας 11-12 ετών.

#### 4.7. Μέθοδος στατιστικής ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων

Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν και η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση του Στατιστικού Προγράμματος Κοινωνικών Επιστημών SPSS 10.0.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων της μελέτης και της εσωτερικής συνέπειας των απαντήσεων χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's Alpha. Ο έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων έγινε με τη χρήση του ελέγχου Kolmogorov-Smirnov. Η περιγραφική απεικόνιση των αποτελεσμάτων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση των κατάλληλων πινάκων (Πίνακες Συχνοτήτων, Πίνακες Περιγραφικών Μέτρων).

Για την επαγωγική ανάλυση, για τον προσδιορισμό πιθανών διαφοροποιήσεων χρησιμοποιήθηκε ο μη-παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney για 2 ανεξάρτητα δείγματα, ενώ για τον έλεγχο πιθανών συσχετίσεων χρησιμοποιήθηκε ο μη-παραμετρικός συντελεστής  $\rho$  του Spearman (Spearman's rho Correlation Coefficient). Το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας για όλους τους ελέγχους ορίστηκε σε κάθε περίπτωση στο 5% ( $\alpha=0.05$ ).

#### 4.8. Συμπεράσματα

Στο Κεφάλαιο 4 «Μεθοδολογία έρευνας» πραγματοποιήθηκε η περιγραφή των μεθοδολογικών στοιχείων της έρευνας. Η αρχή του κεφαλαίου έγινε με την αναφορά των

γενικών στοιχείων της έρευνας ενώ στην συνέχεια, ακολούθησε ο σκοπός, οι επιμέρους στόχοι και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στην πορεία, αναφέρθηκαν τα μέσα συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκαν για την διερεύνηση του θέματος, όπως και αναπτύχθηκε η διαδικασία της δειγματοληψίας. Μετέπειτα, αναλύθηκε η διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων στο δείγμα, όπου ολοκληρώθηκε το παρών κεφάλαιο με την ανάπτυξη της μεθόδου της στατιστικής ανάλυσης που επιλέχθηκε για την έρευνα.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1. Εισαγωγή

### 5.2. Έλεγχος αξιοπιστίας και έλεγχος κανονικότητας των αποτελεσμάτων

### 5.3. Δείγμα: Δημογραφικά στοιχεία

#### 5.3.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των μαθητών

#### 5.3.2. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών

### 5.4. Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής

#### 5.4.1. Συγκρίσεις με κριτήριο την διάγνωση της δυσλεξίας στο δείγμα των μαθητών

##### 5.4.1.1. Σύγκριση κλίμακας αυτοεκτίμησης μεταξύ δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών

##### 5.4.1.2 Σύγκριση των 5 υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου TARQ και της συνολικής αποδοχής από τον εκπαιδευτικό μεταξύ δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών

##### 5.4.1.3. Σύγκριση της συνολικής κλίμακας σχέσης μαθητή-δασκάλου (3 υποκλίμακες) μεταξύ δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών

#### 5.4.2. Συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων των κλιμάκων

##### 5.4.2.1. Συσχέτιση κλίμακας αυτοεκτίμησης με την κλίμακα αυτοαντίληψης (5 υποκλίμακες)

##### 5.4.2.2. Συσχέτιση κλίμακας αυτοεκτίμησης με τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου TARQ και της συνολικής κλίμακας αποδοχής από τον εκπαιδευτικό

##### 5.4.2.3. Συσχέτιση κλίμακας σχέσης μαθητή-δασκάλου (3 υποκλίμακες) με τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου TARQ και τη συνολική αποδοχή από τον εκπαιδευτικό

#### 5.4.3. Συγκρίσεις με κριτήριο το φύλο των υποκειμένων του δείγματος των μαθητών και των δασκάλων

##### 5.4.3.1. Σύγκριση κλίμακας αυτοεκτίμησης μεταξύ των μαθητών ως προς το φύλο

##### 5.4.3.2. Σύγκριση των 5 υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου TARQ και της συνολικής αποδοχής από τον εκπαιδευτικό μεταξύ των μαθητών ως προς το φύλο

5.4.3.3. Σύγκριση της συνολικής κλίμακας σχέσης μαθητή-δασκάλου (3 υποκλίμακες) μεταξύ των μαθητών ως προς το φύλο

5.4.3.4. Σύγκριση όλων των κλιμάκων ως προς το φύλο του εκπαιδευτικού

5.5. Συμπεράσματα

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

### 5.1. Εισαγωγή

Ο σκοπός του 5<sup>ου</sup> Κεφαλαίου «Αποτελέσματα έρευνας» είναι η εναπόθεση των αποτελεσμάτων του ερευνητικού μέρους της εργασίας, χρησιμοποιώντας το στατιστικό πρόγραμμα SPSS. Οι ερωτήσεις που θα προσπαθήσουν να απαντηθούν στο παρών κεφάλαιο είναι οι εξής:

- Τι ανέδειξε ο έλεγχος αξιοπιστίας και ο έλεγχος κανονικότητας για τα αποτελέσματα;
- Ποια είναι τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των μαθητών ηλικίας 11-12 ετών και των εκπαιδευτικών τους;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα της επαγωγικής στατιστικής, όσον αφορά τη σύγκριση της αυτοεκτίμησης μεταξύ των δυσλεκτικών και των μη δυσλεκτικών παιδιών;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα, όσον αφορά τη σύγκριση της συνολικής αποδοχής μεταξύ των δυσλεκτικών και των μη δυσλεκτικών παιδιών;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα, όσον αφορά τη σύγκριση της σχέσης μαθητή-δασκάλου μεταξύ των δυσλεκτικών και των μη δυσλεκτικών παιδιών;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα, όσον αφορά τη συσχέτιση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης για τα παιδιά;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα, όσον αφορά τη συσχέτιση της αυτοεκτίμησης και της αποδοχής-απόρριψης από τον εκπαιδευτικό;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα, όσον αφορά τη συσχέτιση της κλίμακας της σχέσης μαθητή-δασκάλου και τη κλίμακα της αποδοχής-απόρριψης από τον εκπαιδευτικό;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα, όσον αφορά τη σύγκριση της κλίμακας της αυτοεκτίμησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα, όσον αφορά τη σύγκριση της συνολικής αποδοχής από τον εκπαιδευτικό μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα, όσον αφορά τη σύγκριση της σχέσης μαθητή-δασκάλου μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών;
- Ποια είναι τα αποτελέσματα, όσον αφορά τη σχέση της αυτοεκτίμησης, τη σχέση αποδοχής-απόρριψης και τη σχέση μαθητή-δασκάλου με το φύλο των εκπαιδευτικών;

## 5.2. Έλεγχος αξιοπιστίας και έλεγχος κανονικότητας των αποτελεσμάτων

Πριν από τη διεξαγωγή οποιασδήποτε ανάλυσης, τα αποτελέσματα ελέγχθηκαν ως προς την αξιοπιστία τους καθώς και ως προς την κανονικότητα των δεδομένων, προκειμένου να προσδιοριστεί αν θα χρησιμοποιηθούν παραμετρικές ή μη-παραμετρικές τεχνικές.

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 5.1., οι δείκτες αξιοπιστίας για τις 5 κλίμακες Αυτοαντίληψης και την κλίμακα Αυτοεκτίμησης είναι ικανοποιητικοί, αλλά όχι ιδιαίτερα υψηλοί (από 0.601 έως 0.759). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει μια σχετικά ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια των απαντήσεων, αναφορικά με τις συγκεκριμένες κλίμακες.

Κλίμακα	Αριθμός ερωτήσεων	Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha$
Σχολική Ικανότητα	5	0.721
Σχέσεις με τους Συνομήλικους	5	0.709
Αθλητική Ικανότητα	5	0.698
Φυσική Εμφάνιση	5	0.759
Διαγωγή-Συμπεριφορά	5	0.665
Αυτοεκτίμηση	5	0.601

*Πίνακας 5.1.: Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's  $\alpha$ ) για τις 5 κλίμακες αυτοαντίληψης και την κλίμακα αυτοεκτίμησης.*

Από τα αποτελέσματα του Πίνακα 5.2., προκύπτει ότι οι δείκτες αξιοπιστίας για τις υποκλίμακες «Έλεγχος» ( $\alpha=0.279$ ), «Απόρριψη» ( $\alpha=0.376$ ) και «Αδιαφορία/Παραμέληση» ( $\alpha=0.437$ ) είναι μη επαρκείς. Επίσης, για την υποκλίμακα «Εχθρότητα/Επιθετικότητα», ο δείκτης είναι σχετικά επαρκής, αλλά όχι ικανοποιητικός ( $\alpha=0.546$ ) και μόνο για την υποκλίμακα «Ζεστασιά/Στοργή» ( $\alpha=0.755$ ) και τη «Συνολική Αποδοχή» ( $\alpha=0.783$ ) οι δείκτες είναι ικανοποιητικοί. Το γεγονός αυτό υποδηλώνει μέτρια εσωτερική συνέπεια των απαντήσεων και πρέπει να ληφθεί υπ' όψη κατά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.



Κλίμακα	Αριθμός ερωτήσεων	Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha$
Ζεστασιά/Στοργή	9	0.755
Απόρριψη	4	0.376
Εχθρότητα / Επιθετικότητα	6	0.546
Αδιαφορία / Παραμέληση	5	0.437
Συνολική Αποδοχή	24	0.783
Έλεγχος	5	0.279

Πίνακας 5. 2.: Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's  $\alpha$ ) για τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου TARQ και τη συνολική αποδοχή.

Αναφορικά με τις 3 κλίμακες της Σχέσης Μαθητή – Δασκάλου (Πίνακας 5.3.), για την «Εγγύτητα» ( $\alpha=0.833$ ) και την «Σύγκρουση» ( $\alpha=0.854$ ), ο δείκτης αξιοπιστίας είναι υψηλός, ενώ για την «Εξάρτηση» είναι επαρκής ( $\alpha=0.540$ ). Η εσωτερική συνέπεια των απαντήσεων στην περίπτωση των συγκεκριμένων κλιμάκων δεν παρουσιάζει προβλήματα.

Κλίμακα	Αριθμός ερωτήσεων	Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's $\alpha$
Εγγύτητα	11	0.833
Σύγκρουση	12	0.854
Εξάρτηση	5	0.540

Πίνακας 5. 3.: Δείκτης αξιοπιστίας (Cronbach's  $\alpha$ ) για τις 3 κλίμακες σχέσης μαθητή-δασκάλου.

Από τα αποτελέσματα των ελέγχων κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov (Πίνακας 5.4.) παρατηρούνται προβλήματα μη τήρησης της προϋπόθεσης της κανονικής κατανομής ( $p < 0.05$ ) για όλες τις κλίμακες αυτοαντίληψης καθώς και για την κλίμακα αυτοεκτίμησης. Επομένως, για τις επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις που εμπλέκονται οι εν λόγω κλίμακες θα χρησιμοποιηθούν μη-παραμετρικές τεχνικές.

Κλίμακα	N	Kolmogorov-Smirnov z	p
Σχολική Ικανότητα	118	.104	.003
Σχέσεις με τους Συνομήλικους	118	.121	<.001
Αθλητική Ικανότητα	118	.101	.005
Φυσική Εμφάνιση	118	.148	<.001
Διαγωγή-Συμπεριφορά	118	.112	.001
Αυτοεκτίμηση	118	.149	<.001

Πίνακας 5. 4.: Έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για τις 5 κλίμακες αυτοαντίληψης και την κλίμακα αυτοεκτίμησης.

Προβλήματα μη τήρησης της προϋπόθεσης της κανονικής κατανομής ( $p < 0.05$ ), προκύπτουν και για τις 5 Υποκλίμακες και τη Συνολική Αποδοχή του ερωτηματολογίου TARQ (Πίνακας 5.5.) Επομένως και σε αυτή την περίπτωση, για τις επαγωγικές στατιστικές αναλύσεις θα χρησιμοποιηθούν μη-παραμετρικές τεχνικές.

Κλίμακα	N	Kolmogorov-Smirnov z	p
Ζεστασιά/Στοργή	110	.120	.001
Απόρριψη	110	.255	<.001
Εχθρότητα/Επιθετικότητα	115	.260	<.001
Αδιαφορία/Παραμέληση	108	.182	<.001
Συνολική Αποδοχή	97	.109	.007
Έλεγχος	108	.095	.018

Πίνακας 5. 5.: Έλεγχος κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για τις 5 υποκλίμακες και τη συνολική αποδοχή του ερωτηματολογίου TARQ.

Αναφορικά με τις 3 κλίμακες Σχέσης Μαθητή – Δασκάλου (Πίνακας 5.6), η προϋπόθεση της κανονικής κατανομής πληρείται μόνο για την Κλίμακα «Εγγύτητα» ( $p = 0.194 > 0.05$ ), ενώ προβλήματα μη τήρησης παρατηρούνται στις άλλες 2 κλίμακες

( $p < 0.05$ ). Για λόγους συνέπειας, επιλέγεται να χρησιμοποιηθούν μη-παραμετρικές τεχνικές σε όλες τις περιπτώσεις.

Κλίμακα	N	Colmogorov-Smirnov z	p
Εγγύτητα	118	.072	.194
Σύγκρουση	118	.229	<.001
Εξάρτηση	118	.189	<.001

Πίνακας 5. 6.: Έλεγχος Κανονικότητας Kolmogorov-Smirnov για τις 3 κλίμακες σχέσης μαθητή-δασκάλου.

### 5.3. Δείγμα: Δημογραφικά στοιχεία

#### 5.3.1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των μαθητών

Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 118 μαθητές και 12 δασκάλους Ε' και ΣΤ' Δημοτικού από 6 δημόσια σχολεία της Α' Περιφέρειας της Αττικής. Το 52.6% των μαθητών είναι αγόρια και το 47.4% κορίτσια (Πίνακας 5.7.), ενώ το 44.9% είναι μαθητές της Ε' τάξης και το υπόλοιπο 55.1% της ΣΤ' (Πίνακας 5.8.). Όλα τα παιδιά είναι ελληνικής καταγωγής με μητρική γλώσσα τα ελληνικά, καθώς αποτελούσε και κριτήριο επιλογής του δείγματος.

Φύλο	N	%
Αγόρι	60	52.6
Κορίτσι	54	47.4
<b>Σύνολο</b>	<b>114</b>	<b>100.0</b>

Πίνακας 5. 9.: Το φύλο του δείγματος (N=114).

Πίνακας 5. 10.: Το φύλο του δείγματος (N=114).

Τάξη	N	%
Ε'	53	44.9
ΣΤ'	65	55.1
<b>Σύνολο</b>	<b>118</b>	<b>100.0</b>

Πίνακας 5. 7.: Ο αριθμός των μαθητών του δείγματος ανά τάξη (N=118).

Αναφορικά με τις επιδόσεις τους στα μαθήματα, η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών είναι άριστοι, καθώς ο μέσος όρος της βαθμολογίας τους τόσο την προηγούμενη τάξη, όσο και στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά είναι πάνω από 9 (Πίνακας 5.9.).

<b>Βαθμολογία</b>	<b>N</b>	<b>Ελάχιστη</b>	<b>Μέγιστη</b>	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
<b>Μέσος όρος βαθμολογίας της προηγούμενης τάξης</b>	105	6.00	10.00	9.1952	.90271
<b>Βαθμολογία στη Γλώσσα</b>	113	6.00	10.00	9.1018	1.03544
<b>Βαθμολογία στα Μαθηματικά</b>	115	6.00	10.00	9.1565	1.08693

*Πίνακας 5. 11.: Ο μέσος όρος της βαθμολογίας της προηγούμενης τάξης των μαθητών, η βαθμολογία τους στη Γλώσσα και η βαθμολογία τους στα Μαθηματικά.*

Ένα σημαντικό ποσοστό των μαθητών (18.4% - 21 μαθητές) έχουν διαγνωσθεί με δυσλεξία και οι διαφοροποιήσεις τους σε σύγκριση με τους μη δυσλεκτικούς μαθητές θα διερευνηθεί περαιτέρω (Πίνακας 5.10.).

<b>Δυσλεξία</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Ναι	21	18.4
Όχι	97	81.6
<b>Σύνολο</b>	<b>118</b>	<b>100.0</b>

*Πίνακας 5. 12.: Οι μαθητές με διάγνωση δυσλεξίας (N=118).*

Αναφορικά με τους γονείς των παιδιών, ο μέσος όρος ηλικίας των πατέρων είναι τα 45.35 χρόνια, όπου ελάχιστη ηλικία είναι τα 29.0 και η μέγιστη ηλικία τα 60.0 έτη. Όσον αφορά για τις μητέρες, ο μέσος όρος ηλικίας τους είναι τα 42.05 χρόνια, όπου ελάχιστη ηλικία είναι τα 24.0 και η μέγιστη ηλικία τα 51.0 έτη.

Η πλειονότητα των επαγγελματιών των πατέρων (78.2%) είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι και ακολουθούν οι δημόσιοι (18.8%). Στο σύνολο των πατέρων (N=101), παρατηρήθηκε και ένα μικρό ποσοστό ανέργων (2.0 %) και συνταξιούχων (1.0%). Αντίστοιχα και η πλειονότητα

των επαγγελματιών των μητέρων (61.5%) είναι ιδιωτικοί υπάλληλοι και αντίστοιχα το 18.7%, είναι δημόσιοι. Στο σύνολο των μητέρων (N=91), παρατηρήθηκε το ποσοστό της τάξης του 13.2% από αυτές, οι οποίες είναι άνεργες και ένα μικρό ποσοστό (6.6%) που ασχολούνται με τα οικιακά.

### 5.3.2. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των εκπαιδευτικών

Σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς του δείγματος, το 50% είναι άνδρες και το υπόλοιπο 50% γυναίκες (Πίνακας 5.11.) όλοι από την Ελλάδα, με μέσο όρο ηλικίας τα 49.33 χρόνια (Πίνακας 5.11.). Ο μέσος όρος της διδακτικής εμπειρίας είναι τα 21,38 έτη, ωστόσο μόλις 3 δάσκαλοι (27.3%) έχουν κάποιο μεταπτυχιακό ή διδακτορικό τίτλο (Πίνακας 5.12.).

<b>Φύλο εκπαιδευτικών</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Άνδρας	6	50.0
Γυναίκα	6	50.0
<b>Σύνολο</b>	<b>12</b>	<b>100.0</b>

Πίνακας 5. 13.: Το φύλο των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=12).

<b>Στοιχεία δασκάλου</b>	<b>N</b>	<b>Ελάχιστη</b>	<b>Μέγιστη</b>	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
Ηλικία δασκάλου	12	33.00	60.00	49.3333	7.15203
Διδακτική εμπειρία σε έτη	8	12	32	21.38	7.652

Πίνακας 5. 14.: Τα στοιχεία των εκπαιδευτικών του δείγματος.

<b>Εκπαίδευση εκπαιδευτικών</b>	<b>N</b>	<b>%</b>
Προπτυχιακό επίπεδο	8	72.7
Μεταπτυχιακό	1	9.1

επίπεδο		
Διδακτορικό επίπεδο	2	18.2
<b>Σύνολο</b>	<b>11</b>	<b>100.0</b>

Πίνακας 5. 15.: Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών του δείγματος (N=11).

#### 5.4. Αποτελέσματα επαγωγικής στατιστικής

##### 5.4.1. Συγκρίσεις με κριτήριο την διάγνωση της δυσλεξίας στο δείγμα των μαθητών

##### 5.4.1.1. Σύγκριση κλίμακας αυτοεκτίμησης μεταξύ δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney για 2 ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακας 5.14.), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές της κλίμακας αυτοεκτίμησης μεταξύ των δυσλεκτικών και των μη δυσλεκτικών παιδιών (U= 649.5,  $p= 0.016 < 0.05$ ).

Πιο συγκεκριμένα, οι τιμές της κλίμακας αυτοεκτίμησης είναι μικρότερες στα δυσλεκτικά παιδιά (Μ.Ο.= 2.93, Τ.Α.= 0.657) σε σύγκριση με τις τιμές στα μη δυσλεκτικά παιδιά (Μ.Ο.= 3.30, Τ.Α.= 0.534). Συνεπώς, το συμπέρασμα είναι ότι ισχύει η εναλλακτική υπόθεση 1 (Υε 1), δηλαδή η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών διαφέρει από την αυτοεκτίμηση των μη δυσλεκτικών μαθητών και μάλιστα ο μέσος όρος των πρώτων είναι πιο χαμηλός από των δεύτερων.

Κλίμακα	Διάγνωση (Δυσλεξία)	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Mann-Whitney U	p
Αυτοεκτίμηση	Ναι	21	2.9310	.65660	649.500	.016
	Όχι	93	3.2984	.53449		

Πίνακας 5.16.: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για την κλίμακα αυτοεκτίμησης: Σύγκριση μεταξύ δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών του δείγματος.

5.4.1.2. Σύγκριση των 5 υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου TARQ και της συνολικής αποδοχής από τον εκπαιδευτικό μεταξύ δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney για τα 2 ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακας 5.15.), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυσλεκτικών και των μη δυσλεκτικών παιδιών μόνο στις τιμές της «Απόρριψης» ( $U= 570.0$ ,  $p=0.025 < 0.05$ ) και της «Εχθρότητας / Επιθετικότητα» ( $U= 609.5$ ,  $p= 0.015 < 0.05$ ). Και στις δυο περιπτώσεις, οι τιμές των κλιμάκων είναι μικρότερες στα δυσλεκτικά παιδιά σε σύγκριση με τις τιμές στα μη δυσλεκτικά παιδιά (για την «Απόρριψη»  $M.O.=13.47$ ,  $T.A.= 2.547$  έναντι  $M.O.= 14.75$ ,  $T.A.= 1.672$  και για την «Εχθρότητα / Επιθετικότητα» ( $M.O.= 21.80$ ,  $T.A.= 2.215$  έναντι  $M.O.= 22.92$ ,  $T.A.= 1.593$ , αντίστοιχα).

Συνεπώς, ισχύει η εναλλακτική υπόθεση 2 ( $H_2$ ), δηλαδή διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αποδοχής-απόρριψης των δυσλεκτικών παιδιών σε σχέση με αυτές των μη δυσλεκτικών παιδιών. Λαμβάνοντας υπ' όψη ότι χαμηλότερες τιμές στις εν λόγω κλίμακες υπονοούν υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης, μπορούμε να πούμε ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ένταση το αίσθημα της «Απόρριψης» και της «Εχθρότητας/ Επιθετικότητα» σε σύγκριση με τους μη δυσλεκτικούς μαθητές.

Για τις άλλες τρεις υποκλίμακες («Ζεστασιά/Στοργή», «Αδιαφορία/Παραμέληση», «Έλεγχος») καθώς και για τη «Συνολική Αποδοχή», δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των δυσλεκτικών και των μη-δυσλεκτικών μαθητών ( $p > 0.05$ ) (Πίνακας 5.15.).

Κλίμακα	Διάγνωση (Δυσλεξία)	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Mann-Whitney U	p
Ζεστασιά/Στοργή	Ναι	18	30.6667	5.08747	600.000	.093
	Όχι	89	29.0225	4.30374		
Απόρριψη	Ναι	19	13.4737	2.54664	570.000	<b>.025</b>
	Όχι	87	14.7471	1.67206		
Εχθρότητα/ Επιθετικότητα	Ναι	20	21.8000	2.21478	609.500	<b>.015</b>
	Όχι	91	22.9231	1.59326		
Αδιαφορία/ Παραμέληση	Ναι	18	17.6667	1.90973	771.500	.861
	Όχι	88	17.4432	2.23277		

<b>Συνολική Αποδοχή</b>	Ναι	16	83.1250	9.59774	604.000	.780
	Όχι	79	84.5570	6.86826		
<b>Έλεγχος</b>	Ναι	17	12.3529	1.45521	611.500	.208
	Όχι	89	12.9663	2.55151		

*Πίνακας 5. 17.: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου TARQ και της συνολικής αποδοχής από τον εκπαιδευτικό: Σύγκριση μεταξύ δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών.*

*5.4.1.3. Σύγκριση της συνολικής κλίμακας σχέσης μαθητή-δασκάλου (3 υποκλίμακες) μεταξύ δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών*

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney για 2 ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακας 5.16.), δεν παρατηρείται καμία στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις τιμές των τριών υποκλιμάκων της συνολικής κλίμακας σχέσης μαθητή-δασκάλου (Εγγύτητα, Σύγκρουση, Εξάρτηση) μεταξύ των δυσλεκτικών και των μη δυσλεκτικών μαθητών ( $p > 0.05$ ). Άρα, ισχύει η μηδενική υπόθεση 3 (Υο 3), δηλαδή δεν διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της σχέσης των δυσλεκτικών μαθητών με τον/την εκπαιδευτικό, συγκρίνοντας τες με αυτές της σχέσης των μη δυσλεκτικών μαθητών με τον/την εκπαιδευτικό.

<b>Κλίμακα</b>	<b>Διάγνωση (Δυσλεξία)</b>	<b>N</b>	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>	<b>Mann-Whitney U</b>	<b>p</b>
<b>Εγγύτητα</b>	Ναι	21	3.4589	.52733	952.000	.858
	Όχι	93	3.4338	.72910		
<b>Σύγκρουση</b>	Ναι	21	1.3745	.25483	881.500	.485
	Όχι	93	1.5835	.67341		
<b>Εξάρτηση</b>	Ναι	21	1.8286	.53023	832.000	.287
	Όχι	93	1.7355	.61444		

*Πίνακας 5.18: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα Ελέγχου Mann-Whitney για τις 3 υποκλίμακες της κλίμακας σχέσης μαθητή-δασκάλου: Σύγκριση μεταξύ δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών.*



#### 5.4.2. Συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων των κλιμάκων

##### 5.4.2.1. Συσχέτιση κλίμακας αυτοεκτίμησης με την κλίμακα αυτοαντίληψης (5 υποκλίμακες)

Όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα (Πίνακας 5.17.), από τον υπολογισμό του μη-παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Spearman's  $\rho$  και τους αντίστοιχους ελέγχους στατιστικής σημαντικότητας προκύπτει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ( $p < 0.05$ ) μεταξύ της κλίμακας αυτοεκτίμησης και όλων των υποκλιμάκων αυτοαντίληψης (Σχολική Ικανότητα, Σχέσεις με τους Συνομήλικους, Αθλητική Ικανότητα, Φυσική Εμφάνιση και Διαγωγή-Συμπεριφορά).

Συνεπώς, ισχύει η εναλλακτική υπόθεση 4 (Υε 4), δηλαδή συσχετίζεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών του δείγματος με την αυτοαντίληψη τους.

	Αυτοεκτίμηση		
	N	Συντελεστής Spearman's $\rho$	p
<b>Σχολική Ικανότητα</b>	118	0.476	<.001
<b>Σχέσεις με τους Συνομήλικους</b>	118	0.449	<.001
<b>Αθλητική Ικανότητα</b>	118	0.361	<.001
<b>Φυσική Εμφάνιση</b>	118	0.470	<.001
<b>Διαγωγή-Συμπεριφορά</b>	118	0.339	<.001

Πίνακας 5. 19.: Αποτελέσματα ελέγχων του συντελεστή συσχέτισης κλίμακας αυτοεκτίμησης με τις 5 υποκλίμακες αυτοαντίληψης.

##### 5.4.2.2. Συσχέτιση κλίμακας αυτοεκτίμησης με τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου TARQ και της συνολικής κλίμακας αποδοχής από τον εκπαιδευτικό

Από τον υπολογισμό του μη-παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Spearman's  $\rho$  και τους αντίστοιχους ελέγχους στατιστικής σημαντικότητας προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα (Πίνακας 5.18.):

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης και της υποκλίμακας «Ζεστασιά/Στοργή» ( $\rho = 0.237$ ,  $p = 0.013 < 0.05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης και της υποκλίμακας «Απόρριψη», η οποία ουσιαστικά είναι η έλλειψη της ( $\rho = 0.271$ ,  $p = 0.004 < 0.05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης και της υποκλίμακας «Εχθρότητα/Επιθετικότητα», η οποία ουσιαστικά είναι η έλλειψη της ( $\rho = 0.190$ ,  $p = 0.042 < 0.05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης και της Κλίμακας Συνολικής Αποδοχής ( $\rho = 0.265$ ,  $p = 0.009 < 0.05$ ).
- Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης και της υποκλίμακας «Αδιαφορία/Παραμέληση» ( $\rho = 0.264 > 0.05$ ), ούτε της υποκλίμακας «Έλεγχος» ( $\rho = 0.504 > 0.05$ ).

Επομένως, ισχύει η εναλλακτική υπόθεση 5 (Υε 5), δηλαδή συσχετίζεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών με τον τρόπο που εκλαμβάνουν την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό.

	Αυτοεκτίμηση		
	N	Συντελεστής Spearman's $\rho$	p
<b>Ζεστασιά/Στοργή</b>	110	0.237	<b>.013</b>
<b>Απόρριψη</b>	110	0.271	<b>.004</b>
<b>Εχθρότητα/Επιθετικότητα</b>	115	0.190	<b>.042</b>
<b>Αδιαφορία/Παραμέληση</b>	108	0.109	.264
<b>Συνολική Αποδοχή</b>	97	0.265	<b>.009</b>
<b>Έλεγχος</b>	108	-0.065	.504

Πίνακας 5. 20.: Αποτελέσματα ελέγχων του συντελεστή συσχέτισης κλίμακας αυτοεκτίμησης με τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου TARQ και της συνολικής αποδοχής από τον εκπαιδευτικό.

5.4.2.3. *Συσχέτιση κλίμακας σχέσης μαθητή-δασκάλου (3 υποκλίμακες) με τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου TARQ και τη συνολική αποδοχή από τον εκπαιδευτικό*

Από τον υπολογισμό του μη-παραμετρικού συντελεστή συσχέτισης Spearman's  $\rho$  και τους αντίστοιχους ελέγχους στατιστικής σημαντικότητας προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα (Πίνακας 5.19.):

- Υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της «Εγγύτητας» και της υποκλίμακας της «Ζεστασιάς/Στοργής» ( $\rho = 0.222$ ,  $p = 0.020 < 0.05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της «Σύγκρουσης» και της υποκλίμακας της «Ζεστασιάς/Στοργής» ( $\rho = -0.224$ ,  $p = 0.019 < 0.05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της «Σύγκρουσης» και της υποκλίμακας της «Εχθρότητας/Επιθετικότητα» ( $\rho = -0.236$ ,  $p = 0.011 < 0.05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της «Σύγκρουσης» και της «Συνολικής Αποδοχής» ( $\rho = -0.208$ ,  $p = 0.041 < 0.05$ ).
- Υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της «Εξάρτησης» και της υποκλίμακας «Αδιαφορία/Παραμέληση» ( $\rho = -0.263$ ,  $p = 0.006 < 0.05$ ).

Συνεπώς, ισχύει η εναλλακτική υπόθεση 6 (Υε 6), δηλαδή ότι συσχετίζεται η σχέση μεταξύ των παιδιών και των εκπαιδευτικών με την αποδοχή-απόρριψη που βιώνουν από αυτούς.

	<b>Εγγύτητα</b>		
	<b>N</b>	<b>Συντελεστής Spearman's <math>\rho</math></b>	<b>p</b>
<b>Ζεστασιά/Στοργή</b>	110	0.222	<b>.020</b>
<b>Απόρριψη</b>	110	0.123	.199
<b>Εχθρότητα/Επιθετικότητα</b>	115	0.065	.488
<b>Αδιαφορία/Παραμέληση</b>	108	-0.043	.659
<b>Συνολική Αποδοχή</b>	97	0.156	.126
<b>Έλεγχος</b>	108	0.048	.620
	<b>Σύγκρουση</b>		
	<b>N</b>	<b>Συντελεστής</b>	<b>p</b>

		Spearman's ρ	
Ζεστασιά/Στοργή	110	-0.224	<b>.019</b>
Απόρριψη	110	0.056	.563
Εχθρότητα/Επιθετικότητα	115	-0.236	<b>.011</b>
Αδιαφορία/Παραμέληση	108	-0.092	.342
Συνολική Αποδοχή	97	-0.208	<b>.041</b>
Έλεγχος	108	-0.188	.051
		Εξάρτηση	
	N	Συντελεστής Spearman's ρ	ρ
Ζεστασιά/Στοργή	110	-0.075	.434
Απόρριψη	110	-0.083	.387
Εχθρότητα/Επιθετικότητα	115	-0.090	.338
Αδιαφορία/Παραμέληση	108	-0.263	<b>.006</b>
Συνολική Αποδοχή	97	-0.173	.089
Έλεγχος	108	-0.027	.782

Πίνακας 5. 21.: Αποτελέσματα ελέγχων του συντελεστή συσχέτισης των τριών υποκλιμάκων σχέσης μαθητή-δασκάλου με τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου TARQ και την συνολική αποδοχή από τον εκπαιδευτικό.

5.4.3. Συγκρίσεις με κριτήριο το φύλο των υποκειμένων του δείγματος των μαθητών και των δασκάλων

5.4.3.1. Σύγκριση κλίμακας αυτοεκτίμησης μεταξύ των παιδιών ως προς το φύλο

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του ελέγχου Mann-Whitney για 2 ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακας 5.20.), δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις τιμές της αυτοεκτίμησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ( $U=1389.5$ ,  $p=0.188 > 0.05$ ). Συνεπώς, ισχύει η μηδενική υπόθεση 7 ( $Y_0$  7), δηλαδή η αυτοεκτίμηση των αγοριών δεν διαφέρει με αυτή των κοριτσιών.

Κλίμακα	Φύλο παιδιού	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Mann-Whitney U	p
Αυτοεκτίμηση	Αγόρι	60	3.2858	.54873	1389.500	.188
	Κορίτσι	54	3.1481	.58430		

Πίνακας 5. 22.: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για την κλίμακα αυτοεκτίμησης: Σύγκριση ανά φύλο παιδιού.

5.4.3.2. Σύγκριση των 5 υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου TARQ και της συνολικής αποδοχής από τον εκπαιδευτικό μεταξύ των παιδιών ως προς το φύλο

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney για τα 2 ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακας 5.21.), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών μόνο στις τιμές του «Ελέγχου» ( $U=970.0$ ,  $p=0.012 < 0.05$ ). Πιο συγκεκριμένα, οι τιμές της κλίμακας είναι μικρότερες στα αγόρια σε σύγκριση με τις τιμές στα κορίτσια (Μ.Ο.=12.13, Τ.Α.=2.442 έναντι Μ.Ο.=13.33, Τ.Α.=2.113).

Συνεπώς, ισχύει η εναλλακτική υπόθεση 8 (Υε 8), δηλαδή διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αποδοχής-απόρριψης των αγοριών σε σχέση με αυτές των κοριτσιών. Λαμβάνοντας υπ' όψη ότι χαμηλότερες τιμές υπονοούν υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης, μπορούμε να πούμε ότι τα αγόρια αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ένταση το αίσθημα του «Ελέγχου» από τους εκπαιδευτικούς τους σε σύγκριση με τα κορίτσια.

Για τις άλλες τρεις υποκλίμακες («Ζεστασιά/Στοργή», «Αδιαφορία/Παραμέληση», «Έλεγχος») καθώς και για τη «Συνολική Αποδοχή», δεν προκύπτουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών ( $p > 0.05$ ) (Πίνακας 5.21.).

Κλίμακα	Φύλο παιδιού	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Mann-Whitney U	p
Ζεστασιά/Στοργή	Αγόρι	58	29.7069	4.12952	1239.500	.332
	Κορίτσι	48	28.7292	4.86734		
Απόρριψη	Αγόρι	58	14.3276	1.87680	1167.000	.131
	Κορίτσι	48	14.7083	1.93466		

<b>Εχθρότητα/ Επιθετικότητα</b>	Αγόρι	60	22.6333	1.80364	1361.500	.291
	Κορίτσι	51	22.8039	1.73228		
<b>Αδιαφορία/ Παραμέληση</b>	Αγόρι	55	17.2182	2.28271	1165.500	.229
	Κορίτσι	49	17.7551	2.05680		
<b>Συνολική Αποδοχή</b>	Αγόρι	53	83.6415	7.19801	933.500	.326
	Κορίτσι	40	84.8250	7.70244		
<b>Έλεγχος</b>	Αγόρι	53	12.1321	2.44192	970.000	<b>.012</b>
	Κορίτσι	51	13.3333	2.11345		

*Πίνακας 5. 23.: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney για τις 5 υποκλίμακες του ερωτηματολογίου TARQ και της συνολικής αποδοχής από τον εκπαιδευτικό: Σύγκριση ανά φύλο παιδιού.*

*5.4.3.3. Σύγκριση της συνολικής κλίμακας σχέσης μαθητή-δασκάλου (3 υποκλίμακες) μεταξύ των παιδιών ως προς το φύλο*

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των ελέγχων Mann-Whitney για 2 ανεξάρτητα δείγματα (Πίνακας 5.22.), υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών στις τιμές της «Εγγύτητας» ( $U=990.5$ ,  $p<0.001<0.05$ ) και της «Σύγκρουσης» ( $U=1042.0$ ,  $p=0.001<0.05$ ).

Για την «Εγγύτητα», οι τιμές των κοριτσιών είναι μεγαλύτερες από τις τιμές των αγοριών (Μ.Ο.=3.65, Τ.Α.=0.660 έναντι Μ.Ο.=3.20, Τ.Α.=0.690), γεγονός που υποδηλώνει ότι το αίσθημα εγγύτητας από την πλευρά του δασκάλου είναι μεγαλύτερο στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Για τη «Σύγκρουση», οι τιμές των αγοριών είναι μεγαλύτερες από τις τιμές των κοριτσιών (Μ.Ο.=1.76, Τ.Α.=0.782 έναντι Μ.Ο.=1.36, Τ.Α.=0.334), γεγονός που υποδηλώνει ότι το αίσθημα σύγκρουσης από την πλευρά του δασκάλου είναι μεγαλύτερο στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια. Συνεπώς, ισχύει η εναλλακτική υπόθεση 9 (Υε 9), δηλαδή διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της σχέσης μαθητή-δασκάλου μεταξύ αγοριών και κοριτσιών.

<b>Κλίμακα</b>	<b>Φύλο παιδιού</b>	<b>N</b>	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>	<b>Mann-Whitney U</b>	<b>p</b>
----------------	---------------------	----------	-------------------	------------------------	-----------------------	----------

<b>Εγγύτητα</b>	Αγόρι	60	3.2036	.68960	990.500	<b>&lt;.001</b>
	Κορίτσι	54	3.6505	.66021		
<b>Σύγκρουση</b>	Αγόρι	60	1.7619	.78249	1042.000	<b>.001</b>
	Κορίτσι	54	1.3611	.33414		
<b>Εξάρτηση</b>	Αγόρι	60	1.7367	.60561	1536.000	.631
	Κορίτσι	54	1.7926	.62642		

Πίνακας 5. 24.: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα Ελέγχου Mann-Whitney για τις 3 υποκλίμακες της κλίμακας σχέσης μαθητή-δασκάλου: Σύγκριση ανά φύλο παιδιού.

#### 5.4.3.4. Σύγκριση όλων των κλιμάκων ως προς το φύλο του εκπαιδευτικού

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 5.23. και 5.24., δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις τιμές καμίας κλίμακας μεταξύ ανδρών και γυναικών δασκάλων ( $p > 0.05$ ).

Συνεπώς, τα συμπεράσματα είναι τα εξής:

- Ισχύει η μηδενική υπόθεση 10 (Υο 10), δηλαδή δεν διαφέρει η αυτοεκτίμηση των μαθητών μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών.
- Ισχύει η μηδενική υπόθεση 11 (Υο 11), δηλαδή δεν διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αποδοχής-απόρριψης των μαθητών μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.
- Ισχύει η μηδενική υπόθεση 12 (Υο 12), δηλαδή δεν διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της σχέσης μεταξύ των μαθητών και των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών.

	<b>Φύλο δασκάλου</b>	<b>N</b>	<b>Μέσος Όρος</b>	<b>Τυπική Απόκλιση</b>
<b>Αυτοεκτίμηση</b>	Άνδρας	6	3.1384	.27884
	Γυναίκα	6	3.3268	.24322
<b>Ζεστασιά/Στοργή</b>	Άνδρας	6	29.8467	3.10690
	Γυναίκα	6	30.2881	2.95508
<b>Απόρριψη</b>	Άνδρας	6	13.9565	2.27730
	Γυναίκα	6	14.4993	1.04561
<b>Εχθρότητα/Επιθετικότητα</b>	Άνδρας	6	22.2655	1.25316
	Γυναίκα	6	22.5981	.40727
<b>Αδιαφορία/Παραμέληση</b>	Άνδρας	6	17.4133	.78722

	Γυναίκα	6	17.5483	1.29562
<b>Συνολική Αποδοχή</b>	Άνδρας	6	83.8396	6.48601
	Γυναίκα	6	85.1093	5.02038
<b>Έλεγχος</b>	Άνδρας	6	12.9851	1.24414
	Γυναίκα	6	12.1930	.82610
<b>Εγγύτητα</b>	Άνδρας	6	3.4892	.22551
	Γυναίκα	6	3.5404	.66465
<b>Σύγκρουση</b>	Άνδρας	6	1.3571	.05674
	Γυναίκα	6	1.6925	.71960
<b>Εξάρτηση</b>	Άνδρας	6	1.7955	.30647
	Γυναίκα	6	1.7522	.46974

Πίνακας 5. 25.: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα Ελέγχου Mann-Whitney για όλες τις κλίμακες (Αυτοεκτίμησης, Κλίμακα TARQ, Συνολική Αποδοχή, Σχέση μαθητή-δασκάλου):  
Σύγκριση ως προς φύλο εκπαιδευτικού.

	<b>Mann-Whitney U</b>	<b>p</b>
<b>Αυτοεκτίμηση</b>	14.00	.522
<b>Ζεστασιά/Στοργή</b>	16.00	.749
<b>Απόρριψη</b>	16.5	.810
<b>Εχθρότητα/Επιθετικότητα</b>	17.00	.873
<b>Αδιαφορία/Παραμέληση</b>	17.00	.873
<b>Συνολική Αποδοχή</b>	17.0	.873
<b>Έλεγχος</b>	12.00	.337
<b>Εγγύτητα</b>	14.0	.522
<b>Σύγκρουση</b>	15.0	.631
<b>Εξάρτηση</b>	17.00	.873

Πίνακας 5. 26.: Περιγραφικά μέτρα και αποτελέσματα Ελέγχου Mann-Whitney για όλες τις κλίμακες (Αυτοεκτίμησης, Κλίμακα TARQ, Συνολική Αποδοχή, Σχέση μαθητή-δασκάλου).



## 5.5. Συμπεράσματα

Στο Κεφάλαιο 5 «Αποτελέσματα έρευνας» παρουσιάστηκαν τα αποτελέσματα του ερευνητικού μέρους της εργασίας. Αρχικά, αναφέρθηκε ο έλεγχος της αξιοπιστίας και ο έλεγχος της κανονικότητας των αποτελεσμάτων, όπου ανέδειξε τη χρήση μη-παραμετρικών τεστ. Ακόμη, ακολούθησαν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος των μαθητών ηλικίας 11-12 ετών (δυσλεκτικοί και μη), όπως και του δείγματος των εκπαιδευτικών τους. Στην πορεία, αναφέρθηκαν τα αποτελέσματα με βάση τις ερευνητικές υποθέσεις, τα οποία σχετίζονται με τρεις συγκρίσεις μεταξύ δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών μαθητών, καθώς και τρεις συσχετίσεις μεταξύ κλιμάκων των παιδιών. Συγκεκριμένα, παρουσιάστηκαν τα συγκριτικά αποτελέσματα της έρευνας μεταξύ των δυσλεκτικών και των μη δυσλεκτικών μαθητών ως προς την αυτοεκτίμηση, την αποδοχή-απόρριψη από τον εκπαιδευτικό και τη σχέση μαθητή-δασκάλου από την μεριά των εκπαιδευτικών. Επίσης, παρουσιάστηκαν τα συγκριτικά αποτελέσματα της έρευνας μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών ως προς την αυτοεκτίμηση, την αποδοχή-απόρριψη από τον εκπαιδευτικό και τη σχέση μαθητή-δασκάλου από την μεριά των εκπαιδευτικών. Ακόμη, παρουσιάστηκαν συγκριτικά αποτελέσματα της έρευνας μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών ως προς την αυτοεκτίμηση, την αποδοχή-απόρριψη από τον εκπαιδευτικό και τη σχέση μαθητή-δασκάλου από την μεριά των εκπαιδευτικών. Τέλος, παρουσιάστηκαν τα συσχετιστικά αποτελέσματα της έρευνας μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αποδοχής-απόρριψης από τον εκπαιδευτικό και μεταξύ της σχέσης μαθητή-δασκάλου και της αποδοχής-απόρριψης από τον εκπαιδευτικό.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

6.1. Εισαγωγή

6.2. Ερμηνεία – συζήτηση αποτελεσμάτων

6.3. Γενικά συμπεράσματα

6.4. Περιορισμοί έρευνας

6.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

6.6. Συμπεράσματα



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΕΡΕΥΝΑΣ: ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ & ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

### 6.1. Εισαγωγή

Ο σκοπός του 6<sup>ου</sup> Κεφαλαίου «Συζήτηση αποτελεσμάτων έρευνας: Περιορισμοί & προτάσεις» αποτελεί την ερμηνεία και την συζήτηση των αποτελεσμάτων του ερευνητικού μέρους της εργασίας, έχοντας ως βάση το θεωρητικό μέρος της. Οι ερωτήσεις που θα προσπαθήσουν να απαντηθούν στο παρόν κεφάλαιο είναι οι εξής:

- Με ποιό τρόπο μπορούν να ερμηνευθούν οι ερευνητικές υποθέσεις της εργασίας;
- Ποιά είναι τα γενικά πιο σημαντικά συμπεράσματα της έρευνας;
- Ποιοί είναι οι περιορισμοί της έρευνας;
- Ποιές είναι οι προτάσεις για μελλοντική έρευνα και ποιες είναι αυτές για παιδαγωγικές προεκτάσεις;

## 6.2. Ερμηνεία – συζήτηση αποτελεσμάτων

Ο σκοπός της παρούσας εργασίας ήταν διττός: (α) να διερευνήσει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών, συγκρίνοντας τις δυο ομάδες μεταξύ τους και (β) να συσχετίσει την αυτοεκτίμηση των παιδιών με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό.

Για να συλλεχθούν τα δεδομένα χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, από τα οποία τα δύο απαντήθηκαν από Έλληνες μαθητές που φοιτούσαν τις τάξεις Ε' και ΣΤ' Δημοτικού από 6 σχολεία της Περιφέρειας Α' Αττικής, όπως επίσης το ένα ερωτηματολόγιο απαντήθηκε από τους εκπαιδευτικούς τους για τον καθένα ξεχωριστά. Οι μαθητές συμπλήρωσαν το πρώτο ερωτηματολόγιο (ΠΑΤΕΜ II) για να ελεγχθεί η αυτοεκτίμηση τους, ενώ το δεύτερο στόχευε στη διερεύνηση της αποδοχής-απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό (Child TARQ/Control - Short Form). Για την εξέταση της σχέσης μαθητή-δασκάλου, οι εκπαιδευτικοί όλων των μαθητών συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο για τη Κλίμακα της Σχέσης Δασκάλου-Μαθητή (STRS).

Για να διερευνηθούν οι ερευνητικές υποθέσεις 1, 2, 3, πραγματοποιήθηκαν τρεις συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών που φοιτούν στην Ε' και ΣΤ' Δημοτικού με κριτήριο την διάγνωση της δυσλεξίας, ως προς την αυτοεκτίμηση, την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό και τη σχέση τους με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης τους. Αντίστοιχα για να ερευνηθούν οι ερευνητικές υποθέσεις 4, 5, 6 πραγματοποιήθηκαν τρεις συσχετίσεις μεταξύ παραγόντων: η αυτοεκτίμηση με την αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση με την αποδοχή-απόρριψη, η σχέση μαθητή-δασκάλου με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό. Επίσης, για να διερευνηθούν οι ερευνητικές υποθέσεις 7, 8, 9, πραγματοποιήθηκαν τρεις συγκρίσεις μεταξύ των μαθητών με κριτήριο το φύλο, ως προς την αυτοεκτίμηση, την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό και τη σχέση τους με τον/την εκπαιδευτικό. Ακόμη, για να ελεγχθούν οι ερευνητικές υποθέσεις 10, 11, 12 έγιναν τρεις συγκρίσεις με κριτήριο το φύλο του εκπαιδευτικού, δηλαδή ως προς την αυτοεκτίμηση, την αποδοχή-απόρριψη και τη σχέση μαθητή-δασκάλου.

Τα αποτελέσματα για την ερευνητική υπόθεση 1 έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών είναι χαμηλότερη από αυτή των μη δυσλεκτικών μαθητών ηλικίας 11-12 ετών (Ε' – ΣΤ' Τάξη Δημοτικού), γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται από το θεωρητικό πλαίσιο και από προηγούμενες έρευνες σχετικά με αυτό το θέμα (Alexander-Passe, 2006'

Humphrey & Mullins, 2002b; Snowling et al., 2007). Όπως έχουν αναδείξει και παλαιότερες μελέτες, αυτή η μειωμένη αυτοεκτίμηση που παρατηρείται στα δυσλεκτικά παιδιά συγκριτικά με τα μη-δυσλεκτικά πιθανώς να οφείλεται στην «ταμπέλα» της διάγνωσης (Carroll & Iles 2006; Novita, 2016).

Συγκεκριμένα, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, παρατηρείται η νοοτροπία της «γρήγορης και εύκολης ετικετοποίησης» από τους ειδικούς που κάνουν την διάγνωση, οι οποίοι εστιάζουν στο «τι» έχει ο μαθητής, ώστε να του δοθεί η διάγνωση που του ταιριάζει περισσότερο, αντί να δίδεται το βάρος στο «πώς» θα εξηγήσουμε σε αυτόν και στην οικογένεια του τη δυσκολία που έχει -είτε είναι στο μαθησιακό είτε στο ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο- και μετέπειτα να εστιάζεται στο «πώς» μπορεί να διδαχθεί ο μαθητής με βάση το προσωπικό του στυλ μάθησης.

Πιθανώς, εάν υπήρχε καλύτερη ενημέρωση περί μαθησιακών δυσκολιών στους γονείς, στους εκπαιδευτικούς, αλλά και στους μαθητές των Δημοτικών σχολείων, οι δυσλεκτικοί μαθητές να οικοδομούσαν καλύτερα την αυτοεκτίμηση τους και να μην επηρεάζονταν από την ύπαρξη της διάγνωσης τους. Όπως αναφέρεται και στο θεωρητικό πλαίσιο, είναι σημαντικό να ενημερωθούν όλοι οι παραπάνω φορείς (οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι), καθώς αποτελούν τα θεμέλια για την αυτοεκτίμηση των μαθητών σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο (Γιαννέλος, 2003; Harter, 1985c) έτσι ώστε να υπάρχει η πιθανότητα οι δυσλεκτικοί μαθητές να μην βιώναν τον αποκλεισμό, καθώς και άλλα αρνητικά συναισθήματα σχετικά με το σχολείο (Corbett & Norwich, 2005; Riley & Rustique-Forrester, 2002). Συνεπώς, το ζητούμενο είναι να γίνει κατανοητό από όλο το περίγυρο του μαθητή με δυσλεξία ότι η ύπαρξη αυτής της διαταραχής αποτελεί ένα είδος διαφορετικότητας, δίνοντας μια θετική χροιά στο όλο ζήτημα από την μεριά της οικογένειας, αλλά και του σχολείου.

Τα ευρήματα για την ερευνητική υπόθεση 2 ανέδειξαν ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές βιώνουν με μεγαλύτερη ένταση το αίσθημα της απόρριψης και της εχθρότητας/επιθετικότητας από τον/την εκπαιδευτικό σε σχέση με τους μη δυσλεκτικούς που φοιτούν τις τάξεις Ε' και ΣΤ' Δημοτικού. Αυτό αποδεικνύεται και από άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο TARQ (Koufkoutas & Mouzaki, 2007; Rohner & Britner, 2002) και πιθανώς να ερμηνεύεται με βάση τις

πεποιθήσεις των δασκάλων γενικής αγωγής για τους μαθητές με δυσλεξία και γενικά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Κουρκούτας & Parmar, 2012).

Οι συγκεκριμένες και μη ορθά καταρτισμένες αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με δυσλεξία μπορεί να οφείλονται αρχικά στον αυξημένο μέσο όρο των ηλικιών των εκπαιδευτικών του δείγματος της έρευνας (49.33 έτη), οι οποίοι πιθανόν να μην είναι τόσο ενημερωμένοι για τα νεώτερα δεδομένα στο χώρο της Ειδικής Αγωγής. Επίσης, αυτή η έλλειψη των κατάλληλων γνώσεων που διαφαίνεται στους δάσκαλους της γενικής αγωγής περί μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να είναι συνέπεια της απουσίας των μετεκπαιδύσεων από το Υπουργείο Παιδείας τα τελευταία έτη αναφορικά με την ειδική αγωγή. Οι δάσκαλοι, οι οποίοι δεν είναι ενημερωμένοι σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, πιστεύουν ότι οι ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών οφείλονται στην έλλειψη κινήτρων και στην μειωμένη τους θέληση για μάθηση (Κουρκούτας, 2008) και έτσι υπάρχει η πιθανότητα να δημιουργούν στους μαθητές τους αισθήματα απόρριψης και εχθρικής συμπεριφοράς.

Από την άλλη, σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση και τις έρευνες, αυτοί οι μαθητές συνήθως έχουν προβλήματα συμπεριφοράς μέσα στη σχολική τάξη (Bender, 2001; Scott, 2004), δημιουργώντας μη κατάλληλες συνθήκες μάθησης, εντείνοντας την αρνητική άποψη για αυτούς από τους εκπαιδευτικούς τους. Συνεπώς, υπάρχει η πιθανότητα η συμπεριφορά του μαθητή με δυσλεξία να μην είναι η κατάλληλη μέσα στην τάξη, πιθανώς και λόγω της συννοσηρότητας με τη ΔΕΠ-Υ που παρατηρείται σε ένα μεγάλο ποσοστό σε αυτούς τους μαθητές (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011), και έτσι υπάρχει η πιθανότητα να δημιουργείται εχθρικό και συγκρουσιακό κλίμα στην τάξη (Χρηστάκης, 2012), το οποίο να βιώνεται ως απόρριψη και εχθρική συμπεριφορά από τον δυσλεκτικό μαθητή.

Τα στατιστικά αποτελέσματα για την ερευνητική υπόθεση 3 ανέδειξαν ότι από την μεριά των εκπαιδευτικών, οι σχέσεις μεταξύ αυτών και των δυσλεκτικών μαθητών δεν διαφέρουν από αυτές των μη δυσλεκτικών μαθητών ηλικίας 11-12 ετών. Όμως, προτού υποθέσουμε ότι η ύπαρξη δυσλεξίας δεν επηρεάζει την σχέση μαθητή-δασκάλου, θα πρέπει να δούμε τα ευρήματα με μια συνολική ματιά.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα για αυτήν την ερευνητική υπόθεση, έρχονται σε αντίθεση με τα αποτελέσματα της ερευνητικής υπόθεσης 2, καθώς είναι παράταιρο οι δυσλεκτικοί μαθητές να νιώθουν ότι βιώνουν την απόρριψη και την εχθρικότητα από τον/την εκπαιδευτικό τους και οι εκπαιδευτικοί να πιστεύουν ότι έχουν μια καλή σχέση με



αυτούς. Άρα, πιθανώς οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών να ακολούθησαν την κοινωνικά επιθυμητή απάντηση σε αυτό το σημείο, καθώς έτσι αναδεικνύεται και η διάσταση του υποκειμενικού βιώματος της απόρριψης των δυσλεκτικών μαθητών από τους εκπαιδευτικούς, το οποίο αποδεικνύεται και από αντίστοιχη ελληνική έρευνα σε παιδιά παρόμοιου ηλικιακού επιπέδου (Kourkoutas et al., 2006).

Τα αποτελέσματα για την ερευνητική υπόθεση 4 έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών του δείγματος συσχετίζεται με την αυτοαντίληψη τους, πράγμα το οποίο έχει αποδειχθεί και από προηγούμενες έρευνες οι οποίες έχουν χρησιμοποιήσει το ίδιο ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ II (Δασκάλου & Συγκολλίτου, 2003· Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Το εύρημα αυτό ερμηνεύεται με βάση το θεωρητικό πλαίσιο των προσεγγίσεων της έννοιας του εαυτού και της αυτοεκτίμησης, καθώς η μια έννοια (αυτοεκτίμηση) είναι συνιστώσα της άλλης (αυτοαντίληψης) και είναι αλληλοσυνδεόμενες μεταξύ τους (Λεονταρή, 1998· Μακρή-Μπότσαρη, 2001· Pajares & Schunk, 2001). Συνεπώς, μπορούμε να υποθέσουμε ότι εάν κάποιο παιδί έχει μια θετική άποψη για την αξία του ως άτομο (αυτοεκτίμηση), τότε πιθανώς και η γενικότερη άποψη για τον εαυτό του θα είναι θετική (αυτοαντίληψη).

Τα ευρήματα για την ερευνητική υπόθεση 5 έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών συσχετίζεται με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, η αυτοεκτίμηση των παιδιών σχετίζεται με τη ζεστασιά/στοργή, την εχθρότητα/επιθετικότητα και την συνολική αποδοχή που νιώθουν ότι βιώνουν από τον/εκπαιδευτικό της γενικής τάξης. Λαμβάνοντας υπ' όψιν την ερμηνεία των υποκλιμάκων, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με ένα υψηλό αίσθημα ζεστασιάς/στοργής, την έλλειψη απόρριψης, την έλλειψη εχθρότητας/επιθετικότητας, καθώς και με υψηλή συνολική αποδοχή. Από την άλλη, η αδιαφορία/παραμέληση που νιώθουν οι μαθητές από τον/την εκπαιδευτικό δεν σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση τους.

Τα ευρήματα συσχέτισης της αυτοεκτίμησης με τους παραπάνω παράγοντες έχουν αποδειχθεί και από προηγούμενες έρευνες: αυτοεκτίμηση – αποδοχή (Ali et al., 2015· Γιαννέλος, 2009· Δασκάλου & Συγκολλίτου, 2003· Makri-Botsari, 2001), αυτοεκτίμηση – ζεστασιά/στοργή (Burchinal et al., 2002), αυτοεκτίμηση – εχθρότητα/επιθετικότητα (Reddy et al., 2003).

Η συσχέτιση της αυτοεκτίμησης του μαθητή με την αποδοχή που νιώθει από τον δάσκαλο ερμηνεύεται με βάση τη θεωρία της προσωποκεντρικής προσέγγισης, καθώς ο

Rogers (1951, 1961) υποστηρίζει ότι η προϋπόθεση της αυτοεκτίμησης ενός ατόμου είναι η αποδοχή από τους «σημαντικούς άλλους» και ο δάσκαλος μπορεί να είναι στα πρόσωπα αυτά. Επίσης, βασισμένη στη θεωρία της Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό (TARTheory) του Rohner (2015), η αποδοχή από τον εκπαιδευτικό μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση του παιδιού (Rohner & Rising, 2006). Ακόμη, η συσχέτιση της αυτοεκτίμησης του παιδιού με την ζεστασιά/στοργή από τον/την εκπαιδευτικό μπορεί πιθανώς να ερμηνευτεί με βάση τις προαναφερθείσες θεωρίες, αφού εάν ένας μαθητής νιώθει θετικά συναισθήματα για τον δάσκαλο του, βιώνεται ως επιθυμητός στη σχολική τάξη και κατ' επέκταση δομείται καλύτερα η αυτοεκτίμηση του. Αντίστοιχα, εάν ο μαθητής αισθάνεται ότι ο δάσκαλος του έχει εχθρική/επιθετική στάση απέναντι του, τότε πιθανώς αυτό να επιφέρει τα αντίθετα αποτελέσματα στην αυτοεκτίμηση του. Επίσης, ενδιαφέρον αποτελεί το εύρημα της μη συσχέτισης της αυτοεκτίμησης του μαθητή με την αδιαφορία/παραμέληση που μπορεί να νιώθει από τον/την εκπαιδευτικό. Αυτό δείχνει ότι οι μαθητές πιθανώς δεν επηρεάζονται από την «ουδέτερη» στάση που μπορεί να έχει ο/η εκπαιδευτικός απέναντι τους και πιθανώς μόνο μια ξεκάθαρη συμπεριφορά, είτε θετική είτε αρνητική, μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση τους.

Τα ευρήματα για την ερευνητική υπόθεση 6 ανέδειξαν ότι η σχέση μεταξύ μαθητή-δασκάλου από την μεριά του δεύτερου σχετίζεται με την αποδοχή-απόρριψη που βιώνουν οι μαθητές από τον/την εκπαιδευτικό τους, κάτι το οποίο έχει αποδεχθεί από προηγούμενες έρευνες (Christenson, 2004' Cornelius-White, 2007' Hamre & Pianta, 2005' Pianta et al., 2002). Ερμηνεύοντας τα παραπάνω αποτελέσματα, μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υψηλό αίσθημα εγγύτητας από την πλευρά του δασκάλου σχετίζεται με υψηλό αίσθημα ζεστασιάς/στοργής από την πλευρά του μαθητή. Επιπλέον, υψηλό αίσθημα σύγκρουσης από την πλευρά του δασκάλου σχετίζεται με χαμηλό αίσθημα ζεστασιάς/στοργής, χαμηλό αίσθημα αποδοχής και υψηλό αίσθημα εχθρότητας/επιθετικότητας από την πλευρά του μαθητή. Ακόμη, υψηλό αίσθημα εξάρτησης από την πλευρά του δασκάλου σχετίζεται με υψηλό αίσθημα αδιαφορίας/παραμέλησης από την πλευρά του μαθητή και αυτό δείχνει ότι ενώ ο μαθητής επιζητεί την εξάρτηση, νιώθει την αδιαφορία.

Συγκεκριμένα, αποδείχθηκε ότι το υψηλό αίσθημα της εγγύτητας από την πλευρά του δασκάλου σχετίζεται με υψηλό αίσθημα ζεστασιάς/στοργής από την πλευρά του μαθητή, πράγμα το οποίο έχει βρεθεί και από άλλες μελέτες (Kesner, 2000). Επομένως, εάν

ο δάσκαλος νιώθει ότι έχει στενή σχέση με τον μαθητή του, τότε ο μαθητής πιθανώς να μπορεί να αισθανθεί την εγγύτητα, δημιουργώντας του θετικά συναισθήματα, όπως αυτά της ζεστασιάς και της στοργής. Αντίστοιχα, μπορεί να ερμηνευτεί και το εύρημα της αρνητικής συσχέτισης μεταξύ της σύγκρουσης όπως βιώνεται από τον/την εκπαιδευτικό και της ζεστασιάς/στοργής που νιώθει ο μαθητής. Δηλαδή, εάν ο δάσκαλος νιώθει ότι έχει μια συγκρουσιακή σχέση με το μαθητή, πιθανώς αυτό να γίνεται αντιληπτό από τον μαθητή, αναπτύσσοντας του αντίθετα συναισθήματα από αυτά της ζεστασιάς και της στοργής.

Ακόμη, από τα αποτελέσματα αυτής της ερευνητικής υπόθεσης εξάχθηκε ότι το υψηλό αίσθημα σύγκρουσης από την πλευρά του δασκάλου σχετίζεται με υψηλό αίσθημα εχθρότητας/επιθετικότητας από την πλευρά του μαθητή. Αυτό είναι αναμενόμενο, παρατηρώντας τα προηγούμενα αποτελέσματα και μπορεί να ερμηνευθεί με τον ίδιο τρόπο, ότι δηλαδή η υποκειμενική διάσταση του βιώματος της σύγκρουσης από τον δάσκαλο, πιθανότατα να δημιουργεί εχθρικά συναισθήματα στον μαθητή, κάτι το οποίο έχει αποδειχθεί και από άλλες μελέτες (Hughes et al., 2001). Επίσης, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι το υψηλό αίσθημα της σύγκρουσης από την πλευρά του δασκάλου σχετίζεται με χαμηλό αίσθημα αποδοχής από την μεριά του μαθητή. Το εύρημα αυτό υποδηλώνει ότι εάν η σχέση του μαθητή-δασκάλου κινείται σε μη φιλικό και θετικό κλίμα, τότε αυτό επηρεάζει την αποδοχή του μαθητή από τον/την εκπαιδευτικό. Αυτό αποτελεί ενδιαφέρον στοιχείο, καθώς υποστηρίζεται πλήρως από την θεωρία της Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό (TARQ) του Rohner (2015), αλλά και από την κλίμακα του Pianta (2001) για τη σχέση μαθητή-δασκάλου. Επίσης, το υψηλό αίσθημα εξάρτησης από την πλευρά του δασκάλου σχετίζεται με υψηλό αίσθημα αδιαφορίας/παραμέλησης από την πλευρά του μαθητή και αυτό δείχνει ότι ενώ ο μαθητής θέλει την εξάρτηση με τον δάσκαλο του, νιώθει την αδιαφορία από μεριάς του. Τα παραπάνω αποτελέσματα της ερευνητικής υπόθεσης 6, υπάρχει πιθανότητα να μπορούν να ερμηνευτούν με βάση το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, καθώς οι προσδοκίες και οι στάσεις του/της εκπαιδευτικού (θετικές και αρνητικές) μπορούν να επηρεάσουν ανάλογα τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις των μαθητών για την μεταξύ τους σχέση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Τα ευρήματα για την ερευνητική υπόθεση 7 έδειξαν ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση των αγοριών και των κοριτσιών, παρόλο που το φύλο υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές ως κύριος παράγοντας διαμόρφωσης της (Γιαννέλος,

2003· Λεονταρή, 1998· Νόβα-Καλτσούνη, 1998). Αυτό το εύρημα δείχνει ότι στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης ίσως να παίζουν σημαντικότερο ρόλο άλλοι παράγοντες, όπως είναι η αποδοχή-απόρριψη από τον/εκπαιδευτικό, το οποίο φάνηκε σε προηγούμενη υπόθεση.

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής υπόθεσης 8 έδειξαν ότι υπάρχει διαφορά στις τιμές της αποδοχής-απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό των αγοριών σε σχέση με των κοριτσιών μόνο στη κλίμακα του ελέγχου, με τα αγόρια να έχουν υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης. Θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι τα αγόρια πιθανώς να αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ένταση το αίσθημα του ελέγχου σε σχέση με τα κορίτσια, κάτι το οποίο θα μπορούσαμε να πούμε, ότι υποδηλώνει ένα στερεότυπο, που κυριαρχεί για τα δυο φύλα. Υποθέτουμε ότι τα αγόρια νιώθουν εντονότερα την αυστηρότητα της θέσπισης και της επιβολής των περιορισμών από τον/την εκπαιδευτικό, καθώς αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι βιβλιογραφικά και ερευνητικά υποστηρίζεται ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς στην σχολική τάξη παρατηρούνται περισσότερο στα αγόρια παρά στα κορίτσια (Κουρκούτας, 2008· Πολυχρονοπούλου, 2012).

Τα αποτελέσματα της ερευνητικής υπόθεσης 9 δείχνουν ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στη σχέση μαθητή-δασκάλου μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εντονότερα εγγύτητα με τα κορίτσια, ενώ αντίθετα νιώθουν περισσότερο αισθήματα σύγκρουσης με τα αγόρια, κάτι το οποίο αποδεικνύεται και από έρευνες (Andreou & Marmarinos, 1999· Γιαννέλος, 2003). Θα μπορούσε αυτό το εύρημα να ερμηνευθεί με βάση την προηγούμενη ερευνητική υπόθεση 8, αφού τα αγόρια νιώθουν εντονότερα τον έλεγχο εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού τους, τότε πιθανώς και η σύγκρουση που θα νιώθει ο/η εκπαιδευτικός θα είναι εντονότερη με αυτά. Επομένως, υπάρχει η πιθανότητα οι εκπαιδευτικοί να βιώνουν συγκρουσιακά τη σχέση τους με τα αγόρια και κατ' επέκταση τα αγόρια να νιώθουν μια εντονότερη πίεση άσκησης του ελέγχου εις βάρος τους.

Τα αποτελέσματα των ερευνητικών υποθέσεων 10, 11, 12 δείχνουν ότι το φύλο του/της εκπαιδευτικού δεν σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση, την αποδοχή-απόρριψη και τη σχέση τους με τους μαθητές. Αυτά τα ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν με βάση τη ψυχαναλυτική θεώρηση (Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, 1996), η οποία θεωρεί άλλα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της διαμόρφωσης της σχέσης μαθητή-δασκάλου, τα οποία είναι

τα εξής: (α) η εσωτερικευμένη προσωπική θεώρηση του κόσμου του/της εκπαιδευτικού που έχει τις ρίζες του στο παρελθόν και μάλιστα στη αντίστοιχη σχολική ηλικία, (β) ο τρόπος που ο/η εκπαιδευτικός έχει εσωτερικεύσει την εικόνα του ενήλικα και (γ) ο τρόπος εσωτερικεύσης της σχέσης ανάμεσα στον ενήλικα και στο παιδί. Ωστόσο, κρίνεται απαραίτητο να αναφερθούμε και στον Μπέλλα (1985, όπ. αναφ. στο Γιαννέλος, 2009), ο οποίος υποστηρίζει ότι το φύλο του δασκάλου καθορίζει τις προδιαγραφές του ρόλου του ως «σημαντικού άλλου», κάτι το οποίο σημαίνει ότι θα έπρεπε να αναδεικνύει τη σχέση μεταξύ του φύλου και της αποδοχής-απόρριψης από την πλευρά του μαθητή στα στατιστικά αποτελέσματα. Τέλος, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι το δείγμα των εκπαιδευτικών ήταν μικρό (N=12) και ίσως για το λόγο αυτό τα ευρήματα να μην θεωρούνται στατιστικά σημαντικά.

### 6.3. Γενικά συμπεράσματα

Το *ερευνητικό ζήτημα* με το οποίο ασχολήθηκε η εργασία είναι εάν η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την ύπαρξη της δυσλεξίας στους διαγνωσμένους μαθητές, καθώς και εάν επηρεάζεται από την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό. Από το δείγμα των 118 μαθητών ηλικίας 11-12 ετών (Ε' και ΣΤ' Τάξη), από τους οποίους οι 21 ήταν δυσλεκτικοί και οι 97 ήταν μη δυσλεκτικοί, όπως και το δείγμα των 12 εκπαιδευτικών τους, βρέθηκαν τα εξής πιο σημαντικά αποτελέσματα:

- ✓ Η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών ήταν χαμηλότερη σε σχέση με τους μη δυσλεκτικούς.
- ✓ Η απόρριψη και η εχθρότητα/επιθετικότητα από τον/την εκπαιδευτικό βιώνεται εντονότερα από τους δυσλεκτικούς μαθητές σε σχέση με τους μη δυσλεκτικούς.
- ✓ Η αυτοεκτίμηση των μαθητών επηρεάζεται από την ζεστασιά/στοργή, την απόρριψη, την εχθρότητα/επιθετικότητα και την αποδοχή από τον/την εκπαιδευτικό.
- ✓ Η εγγύτητα στη σχέση μαθητή-δασκάλου από την πλευρά του δασκάλου συνδέεται με την ύπαρξη της ζεστασιάς/στοργής από την πλευρά του μαθητή.
- ✓ Η σύγκρουση στη σχέση μαθητή-δασκάλου από την πλευρά του δασκάλου συνδέεται με την έλλειψη της ζεστασιάς/στοργής από την πλευρά του μαθητή.
- ✓ Η σύγκρουση στη σχέση μαθητή-δασκάλου από την πλευρά του δασκάλου επηρεάζεται από την ύπαρξη της σύγκρουσης και της εχθρότητας/επιθετικότητας από την πλευρά του μαθητή.

- ✓ Η σύγκρουση στη σχέση μαθητή-δασκάλου από την πλευρά του δασκάλου επηρεάζεται από την έλλειψη της αποδοχής από την πλευρά του μαθητή.
- ✓ Η εξάρτηση στη σχέση μαθητή-δασκάλου από την πλευρά του δασκάλου επηρεάζεται από την ύπαρξη της αδιαφορίας/παραμέλησης από την πλευρά του μαθητή.
- ✓ Ο έλεγχος από την πλευρά του μαθητή βιώνεται εντονότερα από τα αγόρια.
- ✓ Η εγγύτητα στη σχέση μαθητή-δασκάλου από την πλευρά του δασκάλου βιώνεται εντονότερα στα κορίτσια.
- ✓ Η σύγκρουση στη σχέση μαθητή-δασκάλου από την πλευρά του δασκάλου βιώνεται εντονότερα στα αγόρια.

#### 6.4. Περιορισμοί έρευνας

Οι περιορισμοί της έρευνας μπορούν να θεωρηθούν οι παρακάτω:

1. Το δείγμα δεν επιλέχθηκε με τυχαία δειγματοληψία, καθώς έπρεπε να επιλεγεί από το κατάλογο των δημόσιων σχολείων του νομού Αττικής που παρατέθηκαν στην αίτηση στο ΙΕΠ. Συνεπώς, η μη εκπλήρωση της προϋπόθεσης της τυχαίας δειγματοληψίας περιορίζει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε όλο το σύνολο του μαθητικού ελλαδικού πληθυσμού και περιορίζεται να είναι αντιπροσωπευτικό μόνο για τα δημόσια -όχι ιδιωτικά- σχολεία της Περιφέρειας της Α' Αττικής.
2. Το μέσο συλλογής των δεδομένων ήταν το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Επομένως, μελετήθηκαν οι προσωπικές κρίσεις των παιδιών και των εκπαιδευτικών σχετικά με τις προαναφερθείσες μεταβλητές. Είναι γνωστή η συζήτηση που αφορά την κριτική των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, η οποία εστιάζει κυρίως στην αξιοπιστία και αντικειμενικότητά τους.

Επομένως, ο κάθε εκπαιδευτικός συμπλήρωσε ένα ερωτηματολόγιο για τη σχέση του με έναν συγκεκριμένο μαθητή με βάση τα προσωπικά κριτήρια του για το εάν θεωρεί ότι έχει καλή ή όχι σχέση με τον/την μαθητή/τρια του. Κάποιοι εκπαιδευτικοί μπορεί να ήταν πιο αυστηροί ως προς τα κριτήρια αξιολόγησης της σχέσης τους με τους μαθητές τους και άλλοι πιο ελαστικοί. Άρα, συμπεραίνεται ότι οι κρίσεις όλων των εκπαιδευτικών ως προς τη σχέση τους με τους μαθητές πιθανώς να μην παρουσίαζαν τον ίδια αυστηρότητα και θεωρείται ως περιορισμός της έρευνας.

3. Αντίστοιχα, και οι κρίσεις των μαθητών μπορεί να μην ήταν σταθερές για τον παραπάνω λόγο, καθώς επίσης υπάρχει η πιθανότητα οι απαντήσεις τους να μην ήταν πλήρως ειλικρινείς ειδικά στο ερωτηματολόγιο που διερευνούσε την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό (TARQ). Η παρουσία του/της εκπαιδευτικού κατά την διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων μπορεί να επηρέασε την κρίση των μαθητών.
4. Από την θεωρία, γνωρίζουμε ότι τα δυσλεκτικά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία κατά την ανάγνωση και την κατανόηση του γραπτού λόγου. Συνεπώς, η χρήση του ερωτηματολογίου ως μέσο για τη διερεύνηση των μεταβλητών των μαθητών με δυσλεξία μπορεί να θεωρεί ως ένας επιπλέον περιορισμός.
5. Ένας ακόμη περιορισμός μπορεί να είναι ότι το κριτήριο επιλογής των δειγμάτων των μαθητών (δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών) μπορεί να μην είναι τελείως αξιόπιστο, καθώς ένας μαθητής που δεν είναι διαγνωσμένος με την αναγνωστική διαταραχή δεν σημαίνει ότι αποτελεί και δείγμα γενικής αγωγής. Ακόμη, υπάρχει η πιθανότητα λάθους ή αναξιόπιστης διάγνωσης από τα ΚΕΔΔΥ, αφού είναι σύνηθες η «ταμπέλα» της δυσλεξίας να χρησιμοποιείται ακόμη μέχρι σήμερα με μια γενικολογία.
6. Ακόμη, όσον αφορά τα αποτελέσματα για τις συγκρίσεις των κλιμάκων μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών, ένας περιορισμός είναι το μικρό δείγμα δασκάλων (N=12).
7. Τέλος, οι δείκτες αξιοπιστίας στις υποκλίμακες του «Ελέγχου» ( $\alpha=0.279$ ), της «Απόρριψης» ( $\alpha=0.376$ ) και της «Αδιαφορίας/Παραμέλησης» ( $\alpha=0.437$ ) βγήκαν χαμηλοί, δηλαδή μη επαρκείς. Επίσης, για την υποκλίμακα «Εχθρότητα/Επιθετικότητα», ο δείκτης είναι σχετικά επαρκής, αλλά όχι ικανοποιητικός ( $\alpha=0.546$ ). Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές δεν έδωσαν απαντήσεις με συνέπεια και αυτό πιθανώς να οφείλεται στο ότι κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου TARQ είχαν ανεβασμένο το επίπεδο του λεξιλογίου και της σύνταξης, με αποτέλεσμα να μην έγιναν πλήρως κατανοητές στα παιδιά.

#### 6.5. Προτάσεις για μελλοντική έρευνα και για παιδαγωγικές προεκτάσεις

Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε ένα ήδη πολύ μελετημένο θέμα στην ελληνική και διεθνή επιστημονική κοινότητα, αυτό της αυτοεκτίμησης, αλλά με τέτοιο τρόπο που λίγες έρευνες το έχουν μελετήσει. Η σχέση της αυτοεκτίμησης με την έννοια της αποδοχής-

απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό, αξιοποιώντας μάλιστα ένα σχετικά καινούργιο ερευνητικό εργαλείο στην διεθνή επιστημονική κοινότητα (TARQ), γίνεται αντιληπτό ότι μπορεί να αποτελέσει ένα ενδιαφέρον ζήτημα για περαιτέρω μελέτη από άλλους ερευνητές.

Μια ενδιαφέρουσα πρόταση για περαιτέρω μελέτη θα ήταν η εξέταση της αποδοχής-απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό σε μεγαλύτερο δείγμα από μαθητές ελληνικής και αλλοδαπής καταγωγής, αναλύοντας τις μεταξύ τους διαφορές και ομοιότητες. Επίσης, μια άλλη ερευνητική πρόταση για το μέλλον είναι η χρήση και των τριών ερωτηματολογίων για την αποδοχή-απόρριψη για τους «σημαντικούς άλλους», τον δάσκαλο (TARQ), την μητέρα και τον πατέρα (PARQ), διερευνώντας έτσι το τρίγωνο των σχέσεων: παιδί-γονείς-σχολείο. Επιπρόσθετα, αξιοποιώντας την παρούσα εργασία, θα παρουσίαζε ενδιαφέρον η προσθήκη ποιοτικής ανάλυσης των αποτελεσμάτων μέσω των συνεντεύξεων στα παιδιά, στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς, ώστε να μελετηθούν εις βάθος οι αιτίες των αποτελεσμάτων που αναδεικνύονται από την ποσοτική ανάλυση των ευρημάτων.

Προτού, γίνει αναφορά στις προτάσεις για παιδαγωγικές προεκτάσεις, σημαντικό είναι να τονιστεί ότι μετά την χορήγηση των ερωτηματολογίων στα παιδιά υπήρξε μια μικρή συζήτηση για την αξιοποίηση των ερωτηματολογίων από την μεριά μας, καθώς και εάν άρεσε στους μαθητές η όλη διαδικασία. Σε όλες τις τάξεις που συμμετείχαν, υπήρξαν μαθητές που βρήκαν πολύ ενδιαφέρον το ερωτηματολόγιο της αυτοαναφοράς ΠΑΤΕΜ II και μάλιστα κάποιοι τόνισαν ότι δεν είχαν μπει ξανά στη διαδικασία του να αξιολογήσουν τον εαυτό τους. Άρα, θεωρούμε ότι θα ήταν χρήσιμο να υπάρχουν δραστηριότητες που να βάζουν τους μαθητές Δημοτικού να αξιολογούν τον εαυτό τους είτε σε μαθησιακό είτε σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο, ώστε να τους δίνονται οι ευκαιρίες οικοδόμησης της αυτοαντίληψης και κατ' επέκταση της αυτοεκτίμησής τους.

Ακόμη, από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων αναδύθηκε η αρνητική στάση και αντίληψη των εκπαιδευτικών εις βάρος των δυσλεκτικών μαθητών, κάτι το οποίο μπορεί να τροποποιηθεί μέσα από την κατάλληλη, συστηματική και οργανωμένη ενημέρωση όλων των αρμόδιων φορέων, αλλά και όλων των γονέων από τα όργανα του Υπουργείου Παιδείας. Αυτή η ενημέρωση δεν θα πρέπει να αφορά αποκλειστικά την Ειδική Αγωγή,



αλλά πρέπει να καταλαμβάνει και την σημασία του ρόλου του εκπαιδευτικού ως «σημαντικού άλλου» στην αυτοεκτίμηση και την αποδοχή του εαυτού των μαθητών.

Τέλος, κρίνεται απαραίτητος ο σχεδιασμός, η υλοποίηση και η αξιοποίηση κατάλληλων προγραμμάτων προαγωγής ψυχικής υγείας για τα εξής θέματα: της διαφορετικότητας των διαγνωσμένων μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, της αυτοεκτίμησης των διαγνωσμένων και μη μαθητών και τέλος της αποδοχής-απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό και γενικά για τα σημαντικά πρόσωπα των παιδιών.

#### 6.6. Συμπεράσματα

Στο Κεφάλαιο 6 «Συζήτηση αποτελεσμάτων έρευνας: Περιορισμοί & προτάσεις» ολοκληρώνεται η παρούσα εργασία, παρουσιάζοντας αρχικά την ερμηνεία των αποτελεσμάτων των ερευνητικών υποθέσεων της εργασίας, και θεμελιώνοντάς την σε προηγούμενες έρευνες και στο αντίστοιχο θεωρητικό πλαίσιο. Μετέπειτα, παρατέθηκαν τα σημαντικότερα γενικά αποτελέσματα της έρευνας, όπως και οι περιορισμοί της. Τέλος, το Κεφάλαιο 6 ολοκληρώθηκε με τις προτάσεις για μελλοντική έρευνα και αυτές που μπορούν να αξιοποιηθούν για παιδαγωγική χρήση.



## ΕΠΙΛΟΓΟΣ

Οι μαθητές με διάγνωση αναγνωστικής διαταραχής βρίσκονται σε μια ιδιαίτερη θέση στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η νοοτροπία και η έλλειψη των γνώσεων που υπάρχει μέχρι και σήμερα περί του ζητήματος των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στον κοινωνικό, αλλά και τον σχολικό χώρο, τοποθετούν αυτούς τους μαθητές στην θέση της βίωσης στερεότυπων και αντιλήψεων που θα έπρεπε να είναι ξεπερασμένα.

Ωστόσο, το πρόσωπο το οποίο μπορεί να αλλάξει τα σχολικά και προσωπικά δεδομένα για τους μαθητές είναι αυτό που κατέχει τα σκήπτρα για την Παιδεία, ο δάσκαλος. Ο δάσκαλος, έχοντας πρώτα αυτός μια καλή σχέση με την έννοια του εαυτού του και την αυτοεκτίμηση του, ύστερα μπορεί να αποτελέσει το θεμέλιο για την οικοδόμηση της αυτοεκτίμησης του μαθητή και μάλιστα για όλη του τη ζωή.

Η άνευ όρων αποδοχή και κατανόηση από την μεριά του προς το μέρος του μαθητή είναι το κλειδί και το ζητούμενο. Η παιδαγωγική σχέση μαθητή-δασκάλου είναι αυτό το οποίο στην σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα μπορεί να αποτελέσει το καταφύγιο για όλους τους μαθητές, δυσλεκτικούς και μη.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΠΑΡΑΠΟΜΠΕΣ

### ΕΛΛΗΝΙΚΕΣ

- Αγαλιώτης, Ι. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Αλεξόπουλος, Χ. Κ. (2005). Μαθησιακές δυσκολίες και ειδικοπαιδαγωγική παρέμβαση. Εισήγηση στα πλαίσια του προγράμματος "Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της γενικής εκπαίδευσης, (με έμφαση στους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας". Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών (ΕΚΠΑ), Αθήνα. Retrieved from [http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1065&bitstream=1065\\_01#page/1/mode/2up](http://reader.ekt.gr/bookReader/show/index.php?lib=EDULLL&item=1065&bitstream=1065_01#page/1/mode/2up)
- Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ. & Σίνη, Α. Θ. (2005). *Διαταραχές σχολικής μάθησης & ψυχοπαθολογία*. Αθήνα: Εκδόσεις Βήτα.
- Αναστασίου, Δ. (2008): Διαγνωστική προσέγγιση της δυσλεξίας: Προβλήματα με τα κριτήρια και τις διαδικασίες ταυτοποίησης, *Εκπαίδευση και επιστήμη*, 4, 387-410.
- Αντωνίου, Α.-Σ. (2009). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Π. Χ. Πασχαλίδη.
- Βάρβογλη, Λ. (2005). *Τι συμβαίνει στο παιδί; Νευροεξελικτικές διαταραχές της παιδικής και εφηβικής ηλικίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Βαρτζόπουλος, Ι. (2015, Νοέμβριος). Το σύμπλεγμα ευνουχισμού. Εισήγηση στο '9ο Συνέδριο της ΕΨΕ'. Αθήνα, Ελλάδα. Retrieved from [http://www.psychoanalysis.gr/documents/eisigisi\\_9thgongress2015.pdf](http://www.psychoanalysis.gr/documents/eisigisi_9thgongress2015.pdf)
- Βλάχος, Φ. (2016). Η συνεισφορά των νευροεπιστημών στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *5<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015* (σσ.5-13). Αθήνα: ΕΚΤ.
- Βούλγαρης, Δ. (2005). Η υπόθεση φωνολογικού ελλείμματος στη δυσλεξία – εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Εισήγηση στα πλαίσια του προγράμματος 'Επιμόρφωση και εξειδίκευση εκπαιδευτικών και στελεχών της γενικής εκπαίδευσης, (με έμφαση στους εκπαιδευτικούς προσχολικής και πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), για μαθητές με προβλήματα λόγου και ομιλίας'. Αθήνα: ΕΚΠΑ. Retrieved from <http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/1058>
- Γαλανάκη, Ε. (2005). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Α. Καλαντζή – Αζίζι, & Μ.Ζαφειροπούλου, (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο. Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 137-152). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαλάνης, Κ. (2002). *Η στάση του εκπαιδευτικού ως προσδιοριστικός παράγοντας των σχέσεων του με τους μαθητές και τους γονείς τους*. Θεσσαλονίκη: Πουρναράς.

- Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης μαθητών Στ' Δημοτικού Σχολείου και της σχέσης της με την σχολική τους επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 8 (10), 128-143.
- Γιαννέλος, Α. (2009). *Η παιδαγωγική σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Γιώτσα, Α. (2007). Αξίες και οικογένεια. Μια διαπολιτισμική μελέτη. *Ψυχολογία*, 13 (4), 111-128.
- Γκάρη, Α. & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1997). Σχολική αυτοαντίληψη μαθητών στην Ελλάδα και παραδοσιακές εκπαιδευτικές αξίες. Στο Φ. Αναγνωστόπουλος, Α. Κοσμόγιαννη, & Β. Μεσσήνη (Επιμ.), *Σύγχρονη ψυχολογία στην Ελλάδα. Έρευνα και εφαρμογές στους τομείς της υγείας, της εκπαίδευσης και της κλινικής πράξης. Εργασίες από το 4<sup>ο</sup> πανευρωπαϊκό συνέδριο ψυχολογίας που οργανώθηκε από τον ΣΕΨ και την ΕΛΨΕ υπό την αιγίδα της ΕΨΡΡΑ*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γκότοβος, Α. Ε. (2002). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση. Επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*. Αθήνα: Gutenberg.
- Γουβιάς, Δ. (2003). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες. Αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 79-94.
- Δασκάλου, Β. & Συγκολλίτου, Ε. (2003). Σχέση συναισθηματικών παραγόντων με την έννοια του εαυτού κατά την εφηβεία. *Ψυχολογία*, 10 (4), 462-479.
- Δενδάκη, Α. (2010). Η Ανθρωπιστική Προσέγγιση. Στο Ε. Α. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σσ. 227-277). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Δημάκος, Ι. & Χέλμη, Μ. (2009). Γνώση, στάση και εκτίμηση της αποτελεσματικότητας στη γραπτή έκφραση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Ψυχολογία*, 16, 422-438.
- Δημητρόπουλος, Ε., Γ. (2001). *Εισαγωγή στη μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας - Ένα συστημικό δυναμικό μοντέλο*. Αθήνα: Έλλην.
- Διαμαντή, Β. (2010). Ορθογραφικές δεξιότητες και δυσκολίες παιδιών με δυσλεξία. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 277-285). Αθήνα: Gutenberg.
- Δοϊκού-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία. Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Δράκος, Γ. Δ. & Τσιναρέλης, Γ. Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Παπαδοπούλου-Φαρμάκη, Μ. (2004). Μαθησιακές δυσκολίες: Εναλλακτικοί τρόποι αξιολόγησης και αντιμετώπισης. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Γ.

- Κλεφταράς (Επιμ.), *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία του παιδιού* (σσ. 19-64). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Σωτηρίου, Α. (2001). Σχέσεις μεταξύ της αυτοεκτίμησης των μαθητών και του ψυχολογικού κλίματος της τάξης τους. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 31.
- Ημέλλου, Ο. Ι. (2003). *Ήπιες δυσκολίες μάθησης. Προσεγγίσεις στο γενικό σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Θανόπουλος, Γ. Θ. (2005). *Εκπαιδευτικά Προγράμματα για παιδιά με ιδιαίτερες μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Ατραπός.
- Ιωσηφίδη, Π. & Ιωσηφίδη, Ι. (2012). Η προσωποκεντρική προσέγγιση του C. Rogers. Στο Γ. Ποταμιανός, & Φ. Αναγνωστόπουλος, (2012). *Προσωπικότητα: Θεωρίες, Κλινική Πρακτική & Έρευνα* (σσ. 299-348). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2011). *Αυτογνωσία & αυτοδιαχείριση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Κανδαράκης, Α. Γ. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς: Θεωρητική διερεύνηση-πρακτική αντιμετώπιση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.
- Καραντζής, Ι. Δ. (2004). *Τα προβλήματα της μνήμης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην αριθμητική και την ανάγνωση*. Αθήνα: Τυπωθήτω- Γιώργος Δαρδανός.
- Καραπέτσας, Α. (1997). *Η δυσλεξία στο παιδί. Διάγνωση και θεραπεία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κοκκινάκη, Φ. (2006). *Κοινωνική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Κολιάδης, Ε., Κουμπιάς, Ε., Βάρφη, Β., Παρασκευόπουλος, Θ., & Δενδάκη, Α. (2003). Αυτοαντίληψη – Αυτοεκτίμηση και προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας. Εισήγηση στο '1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνεδρίο ΕΛΨΕ Βόρειας Ελλάδας'. Βόλος, Ελλάδα.
- Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς, Κ., Κουμπιάς, Ε., & Βάρφη, Β. (2002, Νοέμβριος). Αυτοαντίληψη και Αναγνωστική Ικανότητα Μαθητών Δ' Τάξης Δημοτικού Σχολείου. Εισήγηση στο '3<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο της Παιδαγωγικής Εταιρείας της Ελλάδος με θέμα: «Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα». Αθήνα: Ατραπός.
- Κορντιέ, Α. (2008). *Κουμπούρες δεν υπάρχουν. Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία* (Α. Αλεξιάδη, Μετάφρ.). Αθήνα: Ολκός.
- Κουμή, Γ. (1997). Η κοινωνική προέλευση της αυτοαντίληψης και ο παρωθητικός της ρόλος στη μάθηση και τη συμπεριφορά των μαθητών. Στο Μ. Πουρκός (Επιμ.), *Ατομικές*

- διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις* (σσ. 235-258). Αθήνα: Gutenberg.
- Κουράκης, Ι. Ε. (1997). *Ανίχνευση στον Κόσμο των Μαθησιακών Διαταραχών*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Κουρκούτας, Η. (2008). Από την απόρριψη στην ενσωμάτωση: όρια και προοπτικές των εφαρμογών της PARTheory στον χώρο της ειδικής αγωγής και της κλινικής ψυχολογίας. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 181-190). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. (2010). Παιδί και έφηβος με «καταθλιπτικά συμπτώματα»: Κλινική εικόνα, ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά και στρατηγικές παρέμβασης σε μία ενταξιακή ψυχοπαιδαγωγική. Στο Ν. Πολεμικός, Μ. Καϊλα, Ε. Θεοδωροπούλου, & Β. Στρογγυλός (Επιμ.), *Εκπαίδευση παιδιών με ειδικές ανάγκες* (σσ. 313-338). Αθήνα: Πεδίο.
- Κουρκούτας, Η. (2011). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Κουρκούτας, Η. & Pargam, P. (2012). Η αντίληψη των μαθητών με ή χωρίς Ιδιαιτέρες δυσκολίες για την αποδοχή γονέων και δασκάλων και η σχέση της με τη ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τις σχολικές επιδόσεις: Ευρήματα διεθνών ερευνών και προτάσεις ενταξιακών πρακτικών. Στο Η. Κουρκούτας & R. Caldin (Επιμ.), *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη* (σσ. 217-254). Αθήνα: Πεδίο.
- Κουράκη, Ε. (2009). *Η αντίληψη αποδοχής-απόρριψης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες για τη στάση των δασκάλων των τμημάτων ένταξης*. Αδημ. Πτυχιακή Εργασία. Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ, Παν/μιο Κρήτης.
- Κούτσικου, Β., Κυριακίδου, Μ., Πορτσέλη, Α., & Στογιαννίδου Α. (2005, Μάιος). Η αποτελεσματικότητα προγράμματος πρόληψης σε παιδιά Δημοτικού. Εισήγηση στο '10ο Ευρωπαϊκό Συνέδριο «Θεραπεία και Πρόληψη της Τοξικοεξάρτησης στην Ενωμένη Ευρώπη: Διαφορετικότητα και Ισότητα». Ηράκλειο Κρήτης, Ελλάδα.
- Κρόκου, Ζ. (2010). Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς. Στο Ε. Α. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο* (σσ. 600-625). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Κωνσταντίνου, Χ. (2000). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κωτσόπουλος, Σ. Ι. (2005). Δυσλεξία: Νεότερα ευρήματα για την αιτιολογία, παθογένεια και θεραπευτική αντιμετώπιση. *Εγκέφαλος*, 42 (2), 1-13.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.



- Λεονταρή, Α. (2012). Αυτοεκτίμηση: μια βασική ψυχολογική ανάγκη; Στο Χ. Χατζηχρήστου, & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Ψυχο-Παιδιά: Θέματα Ανάπτυξης και Προσαρμογής των Παιδιών στην Οικογένεια και στο Σχολείο* (σελ. 299-321). Αθήνα: Πεδίο.
- Λιάσκος, Κ. (2011). Αποσαφήνιση του όρου «δυσλεξία». Στο Γ. Παπαδάτος & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών & Δυσλεξίας* (σσ. 113-125). Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέδρος.
- Λίτινας, Ν. (2011). Διαταραχές της ανάγνωσης και γραφής. Στο Κ. Καλαντζής (Επιμ.), *Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία* (σσ. 404-499). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000). Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι, *Ψυχολογία*, 7 (1), 88-113.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2013). *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου II. ΠΑΤΕΜ II*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (1998). Η επικοινωνία στο σχολείο: σύγχρονες τάσεις. *Σύγχρονο Νηπιαγωγείο*, 1, 6-9.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2002). Η σπουδαιότητα της επικοινωνίας για τη διδασκαλία και τη μάθηση. Στο συλλογικό τόμο, *Μάθηση και διδασκαλία: Σύγχρονες ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ. 91-108). Αθήνα: Έκδοση του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας του ΥΠΕΠΘ.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2011). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012α). *Συμβουλευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012β). Διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία: η σημασία τους για την οικογένεια και το σχολείο. Στο Χ. Χατζηχρήστου & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), *Θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών στην οικογένεια και στο σχολείο* (σσ. 99-128). Αθήνα: Πεδίο.
- Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ., Στιβακτάκη, Μ., & Τσερμίδου, Λ. (2007). Συμβουλευτική ομηλικών στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου (Επιμ.), *Συμβουλευτική ψυχολογία: Σύγχρονες προσεγγίσεις* (σσ. 249-275). Αθήνα: Ατραπός.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Δυσκολίες μάθησης. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Διάδραση.

- Μάρκου, Σ. Δυσλεξία (1998). *Αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα: Θεωρία, διάγνωση και αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η σχολική Τάξη: Χώρος- Ομάδα- Πειθαρχεία- Μέθοδος*. Τόμος Α'. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Μαυρομάττη, Δ. Δ. (2004). *Δυσλεξία. Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχελιογιάννης, Ι. & Τζενάκη, Μ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μουζάκη, Α. (2010). Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 307-325). Αθήνα: Gutenberg.
- Μουταβέλης, Α. (2010). Προβλήματα στη συμπεριφορά: Ορισμός, κριτήρια και βασικές επισημάνσεις. Στο Ε. Α. Κολιάδης (Επιμ.), *Συμπεριφορά στο σχολείο. Αξιοποιούμε δυνατότητες. Αντιμετωπίζουμε προβλήματα* (σσ. 38-59). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.
- Μουταβέλης, Α. & Θώδη, Α. (2004). Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της απόσυρσης (withdrawal program) σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Πρακτικά 'Ε' Πανελληνίου Συνεδρίου «Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης», Τόμος Β' (σσ. 128-136). ΕΚΠΑ.
- Μπαράλος, Γ. & Φωτοπούλου, Χ. (2010). Οι διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών στη σχολική τάξη και ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη διαμόρφωσή τους. Στο Ν. Γεωργιάδης, Κ. Σαραφίδου & Π. Δεμίρογλου (Επιμ.), *Ο εκπαιδευτικός και το έργο του, Παρελθόν – Παρόν – Μέλλον* (σσ. 669-684). Δράμα: Εταιρεία Επιστημών Αγωγής Δράμας.
- Μπασέτας, Κ. Χ. (2007). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση στο σχολείο*. Αθήνα: Ατραπός.
- Μπίκος, Κ. Γ. (2004). *Αλληλεπίδραση και κοινωνικές σχέσεις στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (1998). *Κοινωνικοποίηση. Η γένεση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολτό, Φ. (2000). *Ψυχανάλυση και Παιδιατρική* (Σ. Λεονίδα, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.
- Οικονόμου, Α. (2011). Έχουν οι μαθησιακές δυσκολίες γενετική βάση; Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Δυσκολίες Μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σσ. 51-92 1). Αθήνα: Πεδίο.

- Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (2008). *ICD-10, Διεθνής Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας, Τόμος 1: Κατάλογος κωδικών, Τεύχος Α΄*. (Εθνική Σχολή Δημόσιας Υγείας, Μεταφρ.). Αθήνα: Υπουργείο Υγείας & Κοινωνικής Αλληλεγγύης.
- Παντελιάδου, Σ. (2011α). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. (2011β). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και αποτελεσματική διδασκαλία (σσ. 185-252). Στο Σ. Παντελιάδου & Β. Αργυρόπουλος (Επιμ.), *Ειδική Αγωγή*. Από την έρευνα στη διδακτική πράξη. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ. & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές δυσκολίες: Έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Γράφημα.
- Παπαδάκη-Μιχαηλίδη, Ε. (2009). *Ο δεσμός της αγάπης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδάτος, Γ. (2010). *Ψυχικές διαταραχές και μαθησιακές δυσκολίες παιδιών και εφήβων*. Αθήνα: Gutenberg.
- Παπαδάτος, Γ. (2011α). Μαθησιακές Δυσκολίες και Δυσλεξία. Στο Γ. Παπαδάτος & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *Θέματα Μαθησιακών Δυσκολιών & Δυσλεξίας* (σσ. 7-20). Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.
- Παπαδάτος, Γ. (2011β). *Ψυχοφυσιολογία*. Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου Α.Ε.
- Παπαδημητρίου, Α., Πάνου, Β. & Πλιόγκου, Β. (2014). Η επίδραση της συστημικής προσέγγισης στην αυτοεκτίμηση μαθητών του Δημοτικού σχολείου με δυσλεξία. Στο: Κ. Μαλαφάντης, Ε. Γαλανάκη & Α. Παμουκτσόγλου (Επιμ.), *Η Συμβολή της Τεχνολογίας στην Επιστήμη, την Οικονομία, την Κοινωνία και την Εκπαίδευση*, Πρακτικά ΙΕ΄ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος–International Scientific Conference eRA-8, Πανεπιστήμιο Πειραιά, 23-25 Σεπτεμβρίου 2013, (σσ. 1097-1105). Αθήνα: Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας.
- Παπάνης, Ε. (2004). *Η αυτοεκτίμηση και η μέτρηση της*. Αθήνα: Ατραπός.
- Παπαστυλιανού, Α., Γιοβαζολιάς, Θ., & Τσίτσας, Γ. (2014). Η αλληλεπίδραση ατομικών και σχολικών παραγόντων σε πολυπολιτισμικό σχολικό περιβάλλον: Προεκτάσεις σε θέματα επαγγελματικής συμβουλευτικής. Στο Α. Γιοβαζολιάς, & Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου, (Επιμ.), *Συμβουλευτική ψυχολογία. Σύγχρονα ζητήματα έρευνας και πρακτικής* (σσ. 265-284). Αθήνα: Πεδίο.
- Παρασκευόπουλος, Ι. & Γιαννίτσας, Ν. (1999). *Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής-ενδοπροσωπικής προσαρμογής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Πατηνιώτη, Δ. & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης, *Πρακτικά συνεδρίου του 4<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 1*, 199-210.
- Περικλειδάκης, Γ. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά: προβλήματα στη γραφή και την ανάγνωση των αριθμών. Αποτελέσματα μιας πειραματικής διδασκαλίας. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 429-446). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011α). Οριοθέτηση, ταξινόμηση και αιτιολογικοί παράγοντες των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Φ. Πολυχρόνη (Επιμ.), *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 119-140). Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011β). Σύγχρονες προσεγγίσεις για την οριοθέτηση, την ταξινόμηση και την αξιολόγηση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Δυσκολίες Μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σσ. 21-50). Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011γ). Τα χαρακτηριστικά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Φ. Πολυχρόνη (Επιμ.), *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες* (σσ. 142-180). Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες - δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2011). *Μάθηση & γνώση στην εκπαίδευση*. Πάτρα: Τυπωθήτω.
- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 181-197). Αθήνα: Gutenberg.
- Ράϊχ, Β. (2014). *Άκου Ανθρωπάκο!* (Μετάφρ. Α. Κορτώ). Αθήνα: Εκδόσεις Μίνωας.
- Ράλλη, Α. Μ. (2011). Ειδικές δυσκολίες στην ομιλία και τη γλώσσα: οριοθέτηση, ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Δυσκολίες Μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σσ. 93-122). Αθήνα: Πεδίο.
- Ράπτη, Α. (2008). *Η ανταπόκριση των δασκάλων των Τ. Ε. στις συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών*. Αδημ. Πτυχιακή Εργασία, Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ, Παν/μίο Κρήτης.

- Ρούσσοι, Π. Λ. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Σακκάς, Β. (2002). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Οικογένεια*. Αθήνα: Ατραπός.
- Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι. (1996). Μαθαίνοντας να κατανοούμε τη φύση των σχέσεων. Στο Ι. Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, & Τ. Χένρι-Όσμπορν, *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας* (σσ. 53-82). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη Α.Ε.
- Σηφιακάκη, Γ. (2012). Η ψυχαναλυτική προσέγγιση του S. Freud. Στο Γ. Ποταμιανός, & Φ. Αναγνωστόπουλος, (2012). *Προσωπικότητα: Θεωρίες, Κλινική Πρακτική & Έρευνα* (σσ. 45-146). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Σίμος, Π., Μουζάκη, Α., & Παπανικολάου, Α. (2004). Η λειτουργία της ανάγνωσης και οι διαταραχές της: Η συμβολή μεθόδων λειτουργικής απεικόνισης του εγκεφάλου. *Hellenic Journal of Psychology*, 1 (1), 56-78.
- Σίσκου, Β. & Παπαϊωάννου, Α. (2007). Μεταβολές στην αυτοεκτίμηση των μαθητών, λόγω μετάβασης από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. *Μέντορας*, 10, 155-170.
- Σμυρνάκη, Μ. (2014). *Οικογενειακοί-σχολικοί παράγοντες που σχετίζονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς μαθητών Δημοτικού σχολείου και η διαχείρισή τους στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου: το παράδειγμα μιας ημιαστικής περιοχής της Κρήτης*. Αδμη. Διατριβή. Ρέθυμνο: ΠΤΔΕ, Πανεπιστήμιο Κρήτης.
- Σουρλαντζή, Α. (2014). Ανθρωπιστική προσέγγιση στην εκπαίδευση: η βάση των προγραμμάτων στήριξης ομηλικών. Στο Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου (Επ. Έκδ.), *Συμβουλευτική ομηλικών στην εκπαίδευση* (σσ. 89-109). Αθήνα: Πεδίο.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Πεδίο.
- Στασινός, Δ. (2003α). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2003β). Ειδική Εξελικτική Δυσλεξία: Θεωρία, Έρευνα και Σχολείο. Στο Δ. Στασινός (Επιμ.), *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου. Η εμπειρία της Σύγχρονης Ευρώπης* (σσ. 115-168). Αθήνα: Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2009). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία. Δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ., & Χατζηδημητριάδου, Ε. (1999). Σχέση μεταξύ «ορθολογικότητας», αυτοεκτίμησης και επίδοσης σε μαθητές/μαθήτριες ελληνικών γυμνασίων. *Ψυχολογία*, 6, 72-87.

- Σωτηρίου, Α. & Ζαφειροπούλου, Μ. (2003) Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά τη μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, *Ψυχολογία*, 10 (1), 96-118.
- Τάνος, Χ. Γ. (2009). *Η δυσλεξία και η αντιμετώπιση του δυσλεκτικού μαθητή*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.
- Τάνταρος, Σ. (2011). Οι δυσκολίες μάθησης των παιδιών και οι συναισθηματικοί παράγοντες. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Δυσκολίες Μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σσ. 173- 193). Αθήνα: Πεδίο.
- Τζιβνίκου, Σ. (2015). Μαθησιακές Δυσκολίες: Ορισμοί και βασικές έννοιες. Στο Σ. Τζιβνίκου (Επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες - διδακτικές παρεμβάσεις* (σσ. 14-47) [ηλεκτρ. βιβλ.]. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Ανακτήθηκε από <http://hdl.handle.net/11419/533>
- Τομαράς, Ν. (2008). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Ισοτίμες ευκαιρίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκης.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. Δ., (2010). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Γενικές & Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Δυσλεξία*. Αθήνα: Εκδόσεις ΓΡΗΓΟΡΗ.
- Τσαμπαρλή, Α. (2011). Οικογένεια και μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Δυσκολίες Μάθησης. Αναπτυξιακές, εκπαιδευτικές και κλινικές προσεγγίσεις* (σσ. 124-144). Αθήνα: Πεδίο.
- Τσίγκα, Ε. & Νάσαινα, Ε. (2012). Η συμβολή της αυτοεκτίμησης στη σχολική επίδοση των μαθητών. Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο*, 5-7 Οκτωβρίου 2012. Αθήνα.
- Τσιπλητάρης, Α. (2000). *Ψυχοκοινωνιολογία της σχολικής τάξης*. Αθήνα: Περιβολάκι.
- Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2015). *Πρόληψη και Προαγωγή της Ψυχικής Υγείας στο Σχολείο και στην Οικογένεια*. Αθήνα: Gutenberg.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Κωνσταντίνου, Ε., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιστάκου, Κ., & Μπακοπούλου, Α. (2005). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Βιβλίο για τον Εκπαιδευτικό Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Τάξεις Δ', Ε', ΣΤ'. Διαστάσεις της Αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2011). *Ιδιαίτερες δυσκολίες και ανάγκες στο Δημοτικό σχολείο*. Ζεφύρι: Διάδραση.
- Χρηστάκης, Κ. Γ. (2012). *Το παιδί και ο έφηβος στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Ahnert, L., Milatz, A., Kappler, G., & Fischer, R. (2013). The impact of teacher–child relationships on child cognitive performance as explored by a priming paradigm. *Developmental Psychology, 49*, 554-567.
- Alesi, M., Pappo, G., & Pepi, M. (2012). Self-esteem at school and self-handicapping in childhood: Comparison of groups with learning disabilities. *Psychological Reports: Disability & Trauma, 111* (3), 952-962.
- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia, 12*, 257-275.
- Ali, S., Khaleque, A., & Rohner, R. P. (2015). Influence of perceived teacher acceptance and parental acceptance on youth’s psychological adjustment and school conduct: A cross-cultural meta-analysis. *Cross-Cultural Research, 49* (2), 204-224.
- Alves-Martins, M., Peixoto, F., Gouveia-Pereira, M., Amaral, V., & Pedro, I. (2002). Self-esteem and academic achievement among adolescents. *Educational Psychology, 22*, 51-62.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-V*. Washington: American Psychiatric Publishing.
- Ameringen, M., Mancini, C., & Farvolden, P. (2003) The impact of anxiety disorders on educational achievement. *Journal of Anxiety Disorders, 17*, 561–571.
- Andre, C. & Lelord, F. (2004). *Η αυτοεκτίμηση* (Μ. Παραδέλη, Μετάφρ.). Κέδρος: Αθήνα.
- Andreou, E. & Marmarinos, I. (1999). Self-esteem, Machiavellianism and Locus of Control as Determinants of Children’s Behavior Problems. *Sociální Studia, 4*, 77-90.
- Antonelli, L., Bilocca, S., Borg, D., Borg, S., Boxall, M., Briffa, L. ... Vella, G. (2014). Drama, Performance Ethnography, and Self-Esteem: Listening to Youngsters With Dyslexia and Their Parents. *SAGE Open, 4* (2), 1-15.
- Argyle, M. (2002), *Ψυχολογία της συμπεριφοράς* (Μ. Δερμιτζάκης, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Θυμάρη.
- Armstrong, F. & Moore, M. (2004). Action research: Developing inclusive practice and transforming cultures. In F. Armstrong & M. Moore (Ed.), *Action research for inclusive education: Changing places, changing practices, changing minds* (pp. 1-16). London: Routledge Falmer.
- Arnold, E., Goldston, D., Walsh, A., Reboussin, B., Daniel, S., Hickman, E., & Wood, F. B. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33* (2), 205-217.
- Bagwell, C. L., Newcomb, A. F., & Bukowski, W. M. (1998). Preadolescent friendship and peer rejection as predictors of adult adjustment. *Child Development, 69* (1), 140-153.
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher-child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*, 211-229.
- Baker, C. (2014). *A Parent’s and Teacher’s Guide to Bilingualism*. UK: Multilingual Matters.

- Bale, C. (2010). *Attractiveness and self-esteem: A test of sociometer theory*. Doctoral dissertation, University of Central Lancashire.
- Barga, N. K. (1996). Students with learning disabilities in education: Managing a disability. *Journal of Learning Disabilities, 29* (4), 413-421.
- Baumeister, R. F. (1993). *Self-esteem: The puzzle of low self-regard*. New York: Plenum Press.
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., & Vohns, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness, or Healthier Lifestyles?. *Psychological Science in the Public Interest, 4*, 1-44.
- 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*, 1020-1033.
- Bender, H. L., Allen, J. P., McElhane, K. B., Moore, C. M., Davis, S. M., Kelly, H. O., & Davis, S. M. (2007). Use of harsh physical discipline and developmental outcomes in adolescence. *Development and Psychopathology, 19*, 227-242.
- Bender, W. N. (2001). *Learning disabilities: Characteristics, identification, and teaching strategies*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Benyamini, Y., Leventhal, H., & Leventhal, E. A. (2004). Self-rated oral psychosomatic symptoms as an independent predictor of self-rated general psychosomatic symptoms, self-esteem and life satisfaction. *Social Science & Medicine, 59* (5), 1109-11016.
- Bishop, D. V. M. & Snowling, M. J. (2004). Developmental Dyslexia and Specific Language Impairment: Same or Different?. *Psychological Bulletin, 130* (6), 858-886.
- Bishop, D. V. M. (2006). Developmental cognitive genetics: How psychology can inform genetics and vice versa. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology, 59*, 1153-1168.
- Blakemore, S. & Frith, U. (2005). *The Learning Brain: Lessons for Education*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Bloomquist, M. L. & Schnell, S. V. (2002). *Helping children with aggression and conduct problems: Best practices for intervention*. New York, NY: Guilford Press.
- Bosse, M. L., Tainturier, M. J., & Valdois, S. (2006). Developmental dyslexia: the visual attention span deficit hypothesis. *Cognition, 104* (2), 198-230.
- Bowlby, J. (1958). The nature of the child's tie to its mother. *International Journal of Psychoanalysis, 39*, 350-373.
- Bowlby, J. (1988). *A Secure Base: Clinical Applications of Attachment Theory*. London: Routledge.
- Bracken, B. & Lamprecht, S. (2003). Positive self-concept: An equal opportunity construct. *School Psychology Quarterly, 18*, 103-121.
- Branden, N. (1969). *The Psychology of Self-esteem: A New Concept of Man's Nature*. Los Angeles: Nash Publishing.



- Bretherton, I. (1997). Η Καταγωγή της Θεωρίας της Προσκόλλησης: John Bowlby και Mary Ainsworth. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον* (σσ. 443-490). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Brinthaup, T. M. & Lipka, R. P. (2002). Understanding early adolescent self and identity: An introduction. In Brinthaup, T. M. & Lipka, R. P. (Ed.), *Understanding early adolescent self and identity: Applications and Interventions* (pp. 116-148). Albany: State University of New York Press.
- Broca, P.P. (1861) Loss of Speech, Chronic Softening, and Partial Destruction of the Anterior Left Lobe of the Brain. *Bulletin de la Société Anthropologique*, 2, 235-238.
- Brown, J. D., Dutton, K. A., & Cook, K. E. (2001). From the top down: Self-esteem and self-evaluation. *Cognition and Emotion*, 15, 615-631.
- Bukatko, D. & Daehler, M. W. (2011). *Child development A thematic approach*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Burchinal, M. R., Peisner-Feinberg, E., Pianta, R. C., & Howes, C. (2002). Development of academic skills from preschool through second grade: Family and classroom predictors of developmental trajectories. *Journal of School Psychology*, 40, 415-436.
- Burden, R. (2005). *Dyslexia & Self-concept. Seeking a Dyslexic Identity*. London: Whurr Publishers Ltd.
- Burden, R. (2008). Is dyslexia necessarily associated with negative feelings of self-worth? A review and implications for future research. *Dyslexia*, 14, 188-196.
- Burden, R. & Burdett, J. (2005). Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: A motivational analysis. *British Journal of Special Education*, 32(2), 100-104.
- Burden, R. & Burdett, J. (2007). What's in a name? Students with dyslexia: Their use of metaphor in making sense of their disability. *British Journal of Special Education*, 34, 75-79.
- Burns, R. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart, & Winston.
- Byrne, B. M. (1996). *Measuring self-concept along life span*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Campo, A. & Rohner, R. P. (1992). Relationships between perceived parental acceptance-rejection, psychological adjustment, and substance abuse among young adults. *Child Abuse and Neglect*, 16, 429- 440.
- Carroll, J. M. & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 651–662.
- Carver, C. S. & Scheier, M. F. (2004). *Perspectives on Personality*. Boston: Pearson Education, Inc.
- Cast, A. D. & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces*, 3, 104-163.
- Cervone, D. & Pervin, L. A. (2013). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και εφαρμογές* (Α. Αλεξανδροπούλου, Β. Κομπορόζος, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

- Chirkov, V. I. & Ryan, R. M. (2001). Parent and teacher autonomy-support in Russian and U.S. adolescents: Common effects on well-being and academic motivation. *Journal of Cross Cultural Psychology, 32*, 618-635.
- Cohen, J. (1986). Learning disabilities and psychological development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia, 36*, 287-300.
- Cohen, L. & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχιμο
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. R. B. (2011). *Research methods in education*. Oxon, UK: Routledge.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών. Γνωστική και Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία. Τόμος Β' (Μ. Σόλμαν, Μετάφρ.)*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γ. Δάρδανος.
- Colquhoun, L. K. & Bourne, P. A. (2012). Self-Esteem and Academic Performance of 4<sup>th</sup> Graders in two Elementary School in Kingston and St. Andrew, Jamaica. *Asian Journal of Business Management, 4* (1), 36-57,
- Consensus Project (2002, August). *Definition Consensus Project sponsored by the International Dyslexia Association and the National Institutes of Child Health and Human Development*. Retrieved from <https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/>
- Cooley, C. H. (1902). *Human Nature and Social Order*. New York: Scribner's.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-esteem*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Corbett, J. & Norwich, B. (2005). Common or specialized pedagogy. In M. Nind, J. Rix, K. Sheehy, & K. Simmons (Ed.), *Curriculum and pedagogy in inclusive education: Values into practice* (pp. 34–47). Oxon: RoutledgeFalmer.
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research, 77*, 113-143.
- Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.
- Critchley, M. (1970). *The Dyslexic Child*. Springfield, Ill.: Charles C. Thomas.
- Crocker, J. & Park L. E. (2004). The costly pursuit of self-esteem. *Psychological Bulletin, 130*(3), 392-414.
- Crocker, J. & Wolfe, C.T. (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review, 108*, 593-623.
- Davis, H. A. (2003). Conceptualizing the role and influence of the student-teacher relationships on children's social and cognitive development. *Educational Psychologist, 38*, 207-234.
- DeHart, T., Pelham, B. W. & Tennen, H. (2006). What lies beneath: Parenting style and implicit self-esteem. *Journal of Experimental Social Psychology, 42*, 1–17.

- Descartes, R. (1984). *The philosophical writings of Descartes* (J. Cottingham, R. Stoothoff, D. Murdoch, Trans.) New York, NY: Cambridge University Press.
- Donnellan, M. B., Trzesniewski, K. H., Robins, R. W., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2005). Low self-esteem is related to aggression, anti-social behavior, and delinquency. *Psychological Science, 16*(4), 328-335.
- Dowling, E. (2001). Θεωρητικό πλαίσιο. Μία συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με εκπαιδευτικά προβλήματα. Στο E. Dowling & E. Osborne (Επιμ.), *Η οικογένεια και το σχολείο: Μία συστημική προσέγγιση από κοινού σε παιδιά με προβλήματα* (Ι. Μπίμπου-Νάκου, Μετάφρ.) (σσ. 63-113). Αθήνα: Gutenberg.
- Elliot, S. N., Kratochwill, T. R., Cook, J. L., & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία* (Μ. Σόλμαν, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Emde, R. N. (1997). Το Ατομικό Νόημα και η Αύξουσα Πολυπλοκότητα: Η Συμβολή του Sigmund Freud και του Rene Spitz στην Αναπτυξιακή Ψυχολογία. Στο Γ. Κουγιουμουτζάκης (Επιμ.), *Αναπτυξιακή Ψυχολογία: Παρελθόν, Παρόν και Μέλλον* (σσ. 443-490). Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης (σσ. 195- 230). Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society*. New York: Norton.
- Falzon, R. & Camilleri, S. (2010). Dyslexia and the school counsellor: A Maltese case study. *Counselling and Psychotherapy Research, 10*, 307-315.
- Farmer, R. F., Jarvis, L., Berent, M. K., & Corbett, A. (2001). Contributions to global self-esteem: The role of importance attached to self-concepts associated with the five-factor model. *Journal of Research in Personality, 35*, 483-499.
- Fass, M. & Tubman, J. (2002). The influence of parental and peer attachment on college students' academic achievement. *Psychology in the Schools, 39* (5), 561-574.
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη. Τόμος πρώτος*. (Ζ. Αντωνοπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Fijalkow, J. (1999). *Κακοί αναγνώστες. Γιατί;* (Σ. Τάνταρος, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Fitzgibbon, G. & O' Connor, B. (2002). *Adult dyslexia: A guide for the workplace*. Chichester, UK: John Wiley.
- Freiberg, H. J., Templeton, S. M., & Helton, S. (2013). Classroom Management: A Pathway to Improving School Climate in two British Secondary Schools. *Advances in Research on Teaching, 18*, 203-225.
- Freud, S. (1923). *The Ego and the Id*. London: Hogarth Press.
- Freud, S. (1946). *The Ego and the Mechanisms of Defense*. New York: International Universities Press.

- Frith, U. (2002). Resolving the paradoxes of dyslexia. In G. Reid & J. Wearmouth (Ed.), *Dyslexia and literacy. Theory and practice* (pp. 45-68). Chichester, West Sussex, UK: John Wiley & Sons, Ltd.
- Galaburda, A. M. (1993). The planum temporale. *Archives of Neurology*, 50, 457.
- Galanaki, E. P. & Vassilopoulou, H. D. (2007). The student-teacher relationship scale in a Greek sample of preadolescents: reliability and validity data. *Ψυχολογία*, 14 (3), 292-310.
- Geldard, K. & Geldard, G. (2011). Η Συμβουλευτική Ψυχολογία στα Παιδιά (Μ. Μαλικιώση-Λοΐζου, Μετάφρ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Giotso, A. & Touloumakos, A. K. (2014). Perceived parental acceptance and psychological adjustment: The moderating role of parental power and prestige among Greek pre-adolescents. *Cross-Cultural Research*, 48, 250-258
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning*, 25 (2), 63-69.
- Green, R. (2014). Reflecting on dyslexia and its effects on learning in regards to self-esteem, in a technology based mainstream school maintained by the Local Authority in the South East of England. *The STeP Journal*, 1 (1), 3-10.
- Guay, F., McInerney, D., Marsh, H., & Craven, R. (2017). *Self: Driving positive psychology and well-being*. Charlotte, NC: Information Age Publishing.
- Habib, A. & Naz, F. Cognitive failure, teacher's rejection and interpersonal relationship anxiety in children with dyslexia. *Pakistan Journal of Medical Science*, 31 (3), 662-666.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.
- Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2005). Can instructional and emotional support in the first-grade classroom make a difference for children at risk of school failure?. *Child Development*, 76, 949-967.
- Harrison, L. J., Clarke, L., & Ungerer, J. A. (2007). Children's drawings provide a new perspective on teacher-child relationship quality and school adjustment. *Early Childhood Research Quarterly*, 22, 55-71.
- Harter, S. (1985a). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. *The development of the self*, 2, 55-121.
- Harter, S. (1985b). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Harter, S. (1985c). *Manual for the Social Support Scale for Children*. Denver, CO: University of Denver Press.
- Harter, S. (2006) Developmental and individual difference perspectives on self-esteem. In: D. K. Mroczek & T. D. Little,(Ed.), *Handbook of Personality Development* (pp. 311-334). Mahwah, NJ.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hattie, J. (1992). *Self-concept*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

- Heiervang, E., Stevenson, J., Lund, A., & Hugdahl, K. (2001). Behaviour problems in children with dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 55(4), 251-256.
- Heim, S. & Keil, A. (2004). Large-scale correlates of developmental dyslexia. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13, 125-140.
- Hellendoom, J. & Ruijsseenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21, 227-239.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά Προβλήματα Παιδικής Ηλικίας. Τόμος Α'* (Α. Καλαντζή-Αζίζι, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Hersen, M. (2006). *Clinician's Handbook of Child behavioral Assessment*. Burlington, MA: Elsevier Academic Press.
- Heward, W. L. (2009). *Παιδιά με ειδικές ανάγκες. Μια εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση* (Χ. Λυμπεροπούλου, Μετάφρ.). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Hinshelwood, J. (1917). *Congenital Word Blindness*. London: H.K. Lewis.
- Hogg, M. A. & Vaughan, G. M. (2010). *Κοινωνική Ψυχολογία* (Β. Ερρίκος, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Hughes, J. N., Cavell, T., & Jackson, T. (1999). Influence of student-teacher relationship on childhood aggression: A prospective study. *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, 173-184.
- Hughes, D., Rodriguez, J., Smith, E. P., Johnson, D. J., Stevenson, H. C., & Spicer, P. (2006). Parents' ethnic-racial socialization practices: A review of research and directions for future study. *Developmental Psychology*, 42 (5), 747-770.
- Hughes, J. N. & Kwok, O. (2010). Teacher student relationship quality type in elementary grades: effects on trajectories for achievement and engagement. *Science of Psychology*, 5, 337-387.
- Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29 (1), 29-36.
- Humphrey, N. (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers. *Support for learning*, 18, 130-136.
- Humphrey, N. & Mullins, P. M. (2002a). Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia. *British Journal of Special Education*, 29 (4), 196-203.
- Humphrey, N. & Mullins, P. M. (2002b). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2 (2).
- Huntington, D. D. & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal Learning Disabilities*, 26 (3), 159-66.
- Hunt, B. & Guindon, M.H. (2010). Alcohol and other drug use and self-esteem in young adults. In M. H. Guindon (Ed.), *Self-esteem across the lifespan: Issues and interventions* (pp. 219-229). New York, NY: Routledge/ Taylor & Francis Group.
- James, W. (1890). *Principles of Psychology, I*. New York: Henry Holt & Co.

- Jamieson, C. & Morgan, E. (2016). *Η αντιμετώπιση της δυσλεξίας* (Α. Αντωνοπούλου, Α. Σταμπολτζή, Μετάφρ.) Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη Εκδόσεις Α.Ε.
- Jia, Y., Ling, G., Chen, X., Kee, X., Way, N., Yoshikawa, H., Hughes, D., & Lu, Z. (2009). The influence of student perception of school climate on socioemotional and academic adjustment: A comparison of Chinese and American adolescents. *Child Development, 5*, 1514-1550.
- Luft, J. (1969). *Of Human Interaction*. Palo Alto, California: National Press.
- Jung, C. G. (1960). *Collected Works*. Princeton: Princeton University Press.
- Jung, C. G. (1972). *Mandala symbolism*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Kaplan, L. S. (1975). Self-esteem is not our national wonder drug. *School Counselor, 42*, 341-345.
- Kauffman, J. M. (2001). *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth*. Columbus: Merrill Prentice Hall.
- Kerr, J. (1897). School hygiene, in its mental, moral, and physical aspects. Howard Medical Prize Essay. *Journal of the Royal Statistical Society, 60*, 613–680.
- Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child-teacher relationships. *Journal of School Psychology, 38*, 133-150
- Khaleque, A. & Rohner, R. P. (2002). Perceived parental acceptance-rejection and psychological adjustment: A meta-analysis of cross-cultural and intracultural studies. *Journal of Marriage and Family, 64*, 54-64.
- Kim, K. & Rohner, R. P. (2002). Parental warmth, control, and involvement in schooling: Predicting academic achievement among Korean American adolescents. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 33*, 127–140.
- Kirk, S. A. (1962). *Educating exceptional children*. Boston: Houghton Mifflin.
- Kourkoutas, E., Mitsiou, G. & Foulouli, A. (2006, October). Anxiety and depressive symptoms in children with learning disabilities. Presented at the “15th World Conference on Learning Disabilities. A Multidisciplinary Approach to Learning Disabilities. Integrating Education, Motivation, and Emotions”. Boston, United States.
- Kourkoutas, I. & Mouzaki, A. (2007, July). Dealing with anger: schoolteachers' perceptions and emotional reactions towards children with behavioral problems. Presented at the “10th European Congress of Psychology”. Prague, Czech Republic.
- Kourkoutas, E., Propersi, F., & Georgiadi, M. (2013, January). Parental and Teacher Acceptance-Rejection, Sense of Loneliness, and Social Dissatisfaction in children with and without SEN. Presented at the “4th International Acceptance Rejection (ISIPAR) Conference”. Chandigarh, India.
- Kring, A. M., Davison, G. C., Neale, J. M., & Johnson, S. L. (2010). *Ψυχοπαθολογία* (Θ. Καραμπά, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

- Kussmaul, A. (1877). Disturbances of Speech. An Attempt in the Pathology of Speech. In H. von Ziemssen (Ed.), *Cyclopedia of the Practice of Medicine* (pp. 581-875). New York, NY: William Wood.
- Laplanche, J. & Pontalis, J.-B. (2008). *Λεξιλόγιο της ψυχανάλυσης* (Β. Καψαμπέλης, Π. Αλούπης, & Λ. Χαλκούση, Μετάφρ.). Αθήνα: Κέδρος.
- Landerl, K. & Willburger, E. (2010). Temporal processing, attention, and learning disorders. *Learning and Individual Differences, 20* (5), 393-401.
- Lawrence, D. (1985). In proving self-esteem and reading. *Educational Research, 27* (3), 194-200.
- Learning Disabilities Roundtable (2002). *Specific learning disabilities: Finding common ground*. Washington DC: US Department of Education, Office of Special Education Programs, Office of Innovation and Development.
- Lehalle, H. & Mellier, D. (2009). *Ψυχολογία της ανάπτυξης. Παιδική ηλικία και εφηβεία* (Λ. Μπεζέ, Επιμ.). Αθήνα: Πεδίο.
- Lerner, R. M., Theokas, C., & Jelicic, H. (2005). Youth as active agents in their own positive development: A developmental systems perspective. In W. Greve., K. Rothermund, & D. Wentura (Ed.), *The adaptive self: Personal continuity and intentional self-development* (pp. 31-47). Cambridge, MA: Hogrefe & Huber.
- Liaw, S. S. (2008). Investigating students' perceived satisfaction, behavioral intention, and effectiveness of e-learning: A case study of the Blackboard system. *Computers & Education, 51*, 864–873.
- Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (Μ. Κουλεντιανού, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Lin, H.-C., Tang, T.-C., Yen, J.-Y., Ko, C.-H., Huang, C.-F., Liu, S.-C., & Yen, C. F. (2008). Depression and its association with self-esteem, family, peer and school factors in a population of 9586 adolescents in southern Taiwan. *Psychiatry & Clinical Neurosciences, 62* (4), 412–420.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 1-14.
- Makri-Botsari, E. (2001). Causal links between academic intrinsic motivation, self-esteem, and unconditional acceptance by teachers in high school students. In R. Riding & S. Rayner (Ed.), *International perspectives on individual differences. Vol. 2: Self-perception* (pp.209-220). Westport, CT: Ablex Publishing.
- Manning, M. A., Bear, G. G., & Minke, K. M. (2006). Self-concept and self-esteem. In G. G. Bear & K. M. Minke (Ed.). *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 341- 356). Bethesda, MD: National Association of School Psychologists.

- Manzo, A.V. (1987). Psychologically induced dyslexia and learning disabilities. *The Reading Teacher*, 40, 408-413.
- Marsh, H. (1990). A multidimensional, hierarchical self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- Mash, E. & Wolfe, D. A (2001). *Abnormal child psychology*. Pacific Grove, Ca: Brooks/Cole, Wadsworth.
- Maughan, B. & Carroll, J. (2006). Literacy and mental disorders. *Current Opinion in Psychiatry*, 19, 350–354.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (4), 363-381.
- Mead, G. H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago: University of Chicago Press.
- Mercer, S. H. & DeRosier, M. E. (2008). Teacher preference, peer rejection, and student aggression: A prospective study of transactional influence and independent contributions to emotional adjustment and grades. *Journal of School Psychology*, 46, 661-685.
- Miles, T. R. (1994). Towards a rationale for diagnosis. In G. Hales (Ed.), *Dyslexia matters. A celebratory contributed volume to honour Professor T.R. Miles* (pp. 101-108). London: Whurr.
- Miller, C. J., Hynd, G. W., & Miller, S. R. (2005). Children with dyslexia: not necessarily at risk for elevated internalizing symptoms. *Reading and Writing*, 18 (5), 425–436.
- Morgan, W. P. (1896). A case study of congenital word-blindness. *British Medical Journal*, 2, 1378.
- Mortimore, T. (2008). *Dyslexia and learning style*. West Sussex, England: John Wiley & Sons Ltd.
- Mruk, C. J. (1999). *Self-esteem: Research, theory and practice*. London: Free Association Books.
- Mruk, C. J. (2006). *Self-Esteem research, theory, and practice: Toward a positive psychology of self-esteem*. New York, NY: Springer Publishing Company
- Mruk, C. J. (2013). Defining self-esteem as a relationship between competence and worthiness: How a two-factor approach integrates the cognitive and affective dimensions of self-esteem. *Polish Psychological Bulletin*, 44, 157-164.
- Murray, C. (2001). Supportive teacher-student relationships: promoting the social and emotional health of early adolescents with high incidence disabilities. *Childhood Education*, 78, 285-290.
- Murray, C. & Greenberg, M.T. (2000). Children's relationship with teachers and bonds with school: An investigation of patterns and correlates in middle childhood. *Journal of School Psychology*, 38 (5), 423-445.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with teachers and bonds with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychology in the Schools*, 38, 25-41.



- Nansel, T. R. (2003). The association of bullying and victimization with middle school adjustment. *Journal of Applied School Psychology, 19*, 45–61.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1991). Learning disabilities: Issues on definition, *Asha, 33* (5), 18-20.
- Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education, 31* (2), 279-288.
- Ojanen, T. & Perry, D. G. (2007). Relational schemas and the developing self: perceptions of mother and of self as joint predictors of early adolescents' self-esteem. *Developmental Psychology, 43*, 1474-1483.
- Olson, R. K. (2008). Genetic and environmental influences on word-reading skills. In E. L. Grigorenko & A. J. Naples (Ed.), *Single-word reading: Behavioral and biological perspectives. New directions in communication disorders research: Integrative approaches* (pp. 233-253). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Orth, U., Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Maes, J., & Schmitt, M. (2009). Low self-esteem is a risk factor for depressive symptoms from young adulthood to old age. *Journal of Abnormal Psychology, 118*, 472-478.
- Orton, S. T. (1925). Word blindness in schoolchildren. *Archives of neurological society, 14* (5), 197-199.
- Orton, S. T. (1937). *Reading, Writing and Speech Problems in Children*. New York: W. W. Norton.
- Pajares, F. & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: self-efficacy, self-concept, and school achievement. In F. Pajares, & S. Rayner, *Perception* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Palombo, J. (2001). *Learning disorders and disorders of the self in children and adolescents*. New York, Norton.
- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early adolescents' perceptions of the classroom social environment, motivational beliefs, and engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*, 83-98.
- Pavri, S. & Luftig, R. (2001). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom?. *Preventing School Failure, 45*, 8-14.
- Peer, L. & Reid, G. (2000). *Multilingualism, literacy and dyslexia: A challenge for educators*. London: David Fulton Publishers.
- Pervin, A. & John, O. P. (2001). *Θεωρίες προσωπικότητας. Έρευνα και Εφαρμογές* (A. Αλεξανδροπούλου, E. Δασκαλοπούλου Μετάφρ.). Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.
- Pianta, R. C. (1994). Patterns of relationships between children and kindergarten teachers. *Journal of School Psychology, 32*, 15-31.

- Pianta, R. C. (1999). *Enhancing relationships between children and teachers*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale. Professional Manual*. Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.
- Pianta, R. C., Hamre, B. & Stuhlman, M. (2003). Relationships between teachers and children. In: W. M. Reynolds & C. E. Miller (Ed.), *Handbook of psychology. Vol. 7: Educational Psychology* (pp. 199-234). New York: Wiley.
- Pianta, R. C., La Paro, K. M., Payne, C., Cox, M., & Bradley, R. (2002). The relation of kindergarten classroom environment to teacher, family, and school characteristics and child outcomes. *The Elementary School Journal, 102*, 225-238.
- Pianta, R. C. & Steinberg, M. S. (1992). Teacher- child relationships and the process of adjusting to school. In: R. C. Pianta (Ed.), *Beyond the parent: The role of other adults in children's lives. New Directions for Child Development. Vol. 57.* (pp. 61-80). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Polychroni, F., Koukoura, K. & Anagnostou, I. (2006). Academic self concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia. Do they differ from their peers?. *European Journal of Special Education, 21* (4), 415-430.
- Pumfrey, P. D. & Reason, R. (1991). *Specific Learning Difficulties: (Dyslexia). Challenges and Responses*. Windsor: NFER-Nelson.
- Pumfrey, P. D. (2011). Αναπτυξιακή δυσλεξία: Σύγχρονοι προβληματισμοί και αισιόδοξες προοπτικές για τη θεωρία, την έρευνα και τις εφαρμογές. Στο Φ. Πολυχρόνη, *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 25- 86). Αθήνα: Πεδίο.
- Pyszczynski, T., Solomon, S., Schimel, J., Greenberg, J., & Arndt, J. (2004). Why do people need self-esteem? A theoretical and empirical review. *American Psychological Association, 3*, 435-438.
- Ramus, F., Rosen, S., Dakin, S. C., Day, B. L., Castellote, J. M., White, S., & Frith, U. (2003). Theories of developmental dyslexia: insights from a multiple case study of dyslexic adults. *Brain, 126*, 841-865.
- Reddy, R., Rhodes, J. & Mulhall, P. (2003). The influence of teacher support on student adjustment in the middle school years: A latent growth curve study. *Development and Psychopathology, 15*, 119-138.
- Reid, M., Landesman, S., Treder, R., & Jaccard, J. (1989). "My Family and Friends": Six- to Twelve-Year-Old Children's Perceptions of Social Support. *Child Development, 60*, (4), 896-910.
- Reid, G. (2016). *Dyslexia: A Practitioner's Handbook*. Chichester: Wiley-Blackwell.
- Riddick, B. (2010). *Living with Dyslexia*. London: Routledge.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia, 5* (4), 183-248.
- Rigazio-Digilio, S. A. & Rohner, R. P. (2008). Κλινική εφαρμογή της θεωρίας της γονικής αποδοχής-απόρριψης και των σχετικών μετρήσεων. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P.

- Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 191-204). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Riley, K. & Rustique-Forrester, E. (2002). *Working with disaffected Students: Why students lose interested in school and what we can do about it*. London, England: Paul Chapman.
- Roberts, B. W. & Caspi, A. (2008). The cumulative continuity model of personality development: Striking a balance between continuity and change in personality traits across the life course. In R. M. Staudinger & U. Lindenberger (Ed.), *Understanding Human Development: Lifespan Psychology in Exchange with Other Disciplines* (pp. 183-214). Dordrecht, NL: Kluwer Academic Publishers.
- Robins, R. W., Hendin, H. M., & Trzesniewski. (2001). Measuring global self-esteem: construct validation of a single-item measure and the rosenberg self-esteem scale. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27, 151-161.
- Roeser, R. W. & Eccles, J. S. (1998). Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 88, 123-158.
- Roffey, S. (2002). *School, Behaviour & Family. Frameworks for working together*. London: David Fulton.
- Rogers, C. R. (1947). Some observations on the organization of personality. *American Psychologist*, 2 (9), 358-368.
- Rogers, C. R. (1951). *Client Centered Therapy*. Boston: Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered frame-work. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a Science* (pp. 184-256). New York, NY: McGraw-Hill.
- Rogers, C. R. (1961). *On becoming a person*. Boston: Houghton Mifflin, Co.
- Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory*. Newbury Park, CA: Sage.
- Rohner, R. P. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome": Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist*, 59, 827-840.
- Rohner, R. P. (2005). Teacher's Acceptance-Rejection/Control Questionnaire: (TARQ/Control). In R. P. Rohner & A. Khaleque (Ed.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (pp. 327-334). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. (2008). Parental acceptance-rejection theory studies of intimate adult relationships. *Cross Cultural Research*, 42 (1), 5-12.
- Rohner, R. P. (Ed.). (2010b). Teacher acceptance, parental acceptance and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youth. *Cross-Cultural Research*, 44, 211-309.
- Rohner, R. P. (2015). *Introduction to interpersonal acceptance-rejection theory (IPARTheory), methods, evidence, and implications*. Retrieved from <https://csiar.uconn.edu/wp->

- Rohner, R. P. & Britner, P. A. (2002). Worldwide mental health correlates of parental acceptance-rejection: Review of cross-cultural and intra-cultural evidence. *Cross-Cultural Research, 48* (3), 231-239.
- Rohner, R. P., Cournoyer, D. E., & Khaleque, A. (2007). Basic principles of parenting. *Contemporary Family, 1* (1), 16-17.
- Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2005). Personality Assessment Questionnaire (PAQ): Test Manual. In R. P. Rohner & A. Khaleque (Ed.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (pp. 187-226). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2006). Cultural perspectives on parental acceptance and rejection. In R. Harwood (Ed.), *Child development in a changing society* (pp. 630-631). John Wiley and Sons, Inc.
- Rohner, R. P. & Khaleque, A. (2010). Testing central postulates of parental acceptance–rejection theory (PARTheory): A meta-analysis of cross-cultural. *Journal of Family Theory & Review, 2*, 73-87.
- Rohner, R. P. & Rising, D. G. (2006). *The acceptance-rejection syndrome* (A client handout). Storrs, CT, USA: Rohner Research Publications.
- Rohner, R. P. & Rohner, E. C. (1980). Worldwide tests of parental acceptance-rejection theory. *Behavior Science Research, 15*.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2005). Parental Acceptance-Rejection: Theory, Methods, Cross-Cultural Evidence, and Implications. *Ethos, 33* (3), 299-334.
- Rohner, R. P., Khaleque, A., & Cournoyer, D. E. (2012). *Introduction to Parental Acceptance-Rejection Theory, Methods, Evidence, and Implications*. Retrieved from Ronald and Nancy Rohner Center for the Study of Interpersonal Acceptance Rejection, University of Connecticut. Available from <https://craigbarlow.co.uk/webedit/uploaded/files/All%20Files/Risk/INTRODUCTION-TO-PARENTAL-ACCEPTANCE-3-27-12.pdf>
- Rohner, R. P., Parmar, P. & Ibrahim, M. (2010). Perceived Teachers' Acceptance, Parental Acceptance, Behavioral Control, School Conduct, and Psychological Adjustment Among School-Age Children in Kuwait. *Cross-Cultural Research, 44* (3) 269-282.
- Rooney, S. (2002). Inclusive solutions for children with emotional and behavioural difficulties. In P. Farrell & M. Ainscow (Ed.), *Making special education inclusive* (pp. 87-100). London: David Fulton.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students' school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research, 81*, 493-529.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989). Self-concept research: A historical overview. *Social Forces, 68* (1), 34-44.

- Rotenberg, K.J., McDougall, P., Boulton, M.J., Vallancourt, T., Fox, C., & Hymel, S. (2004). Cross sectional relations among trustworthiness, social relationships, and psychological adjustment in children and early adolescents from the United Kingdom and Canada. *Journal of Experimental Child Psychology, 88*, 46-67.
- Rosenberg, A. M., Schoenbah, C., Schooler, C., & Rosenberg, F. (1995). Global self esteem and specific self-esteem: different concepts, different outcomes. *American Sociological Review, 60*, 141-156.
- Rudy, D. & Grusec, J. (2006). Authoritarian parenting in individualist and collectivist groups: Associations with maternal emotion and cognition and children's self-esteem. *Journal of Family Psychology, 20*, 68-78.
- Russell, P. (2008). Building brighter futures for all our children: A new focus on families as partners and change agents in the care and development of children with disabilities or special educational needs. *Support for Learning, 23* (3), 104-112.
- Rutter M. (1978). Prevalence and Types of Dyslexia. In A.L. Benton & D. Pearl (Ed.), *Dyslexia. An Appraisal of Current Knowledge* (pp.5-28). New York: Oxford University Press.
- Rutter, M. (1974). WISC Subtest Scores of Disabled Readers: A review with Respect to Bannatyne's Recategorization, *Journal of Learning Disabilities, 7*, 48-55.
- Rutter, M., Tizard, J., & Whitmore, K. (1970). *Education, Health and Behavior*. London: Longman.
- Salkind, N. J. (2004). *Εισαγωγή στις θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης* (Δ. Μάρκουλης, Μετάφρ). Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.
- Santrock, J. W. (2008). *Ανάπτυξη στην παιδική ηλικία* (Α.-Σ. Αντωνίου, Ζ. Αντωνοπούλου, Λ. Ιατρίδου, Ε. Γιουρούκου, Ε. Καλφάκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Επιστημονικές Εκδόσεις Παρισιάνου Α. Ε.
- Schmitt, D. P. & Allik, J. (2005). Simultaneous administration of the Rosenberg Self Esteem Scale in 53 nations: exploring the universal and culture-specific features of global self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology, 89* (4), 623-642.
- Scott, R. (2004). *Dyslexia and counselling*. London, England: Whurr Publishers.
- Shankweiler, D. P. & Liberman, I. Y. (1972). Misreading: A search for causes. In J. F. Kavanagh & I. G. Mattingly (Ed.), *Language by Ear and by Eye: The Relationship between Speech and Reading* (pp. 293-317). Cambridge, MA: MIT Press.
- Shaywitz, S. E. & Shaywitz, B. A. (2005). Dyslexia (Specific Reading Disability). *Biological Psychiatry, 57*, 1301-1309.
- Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior in students with learning disabilities: Avoidance motivation?. *International Journal of Educational Research, 39*, 497-517.
- Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P., & Protopapas, A. (2006). Classification of students with reading comprehension difficulties: The roles of motivation, affect, and psychopathology. *Learning Disability Quarterly, 29* (3), 159-180.

- Snowling, M. J. (2006). Language skills and learning to read: The dyslexia spectrum. In M. J. Snowling & J. Stackhouse (Ed.), *Dyslexia, speech and language: A practitioner's handbook* (pp. 1–14). Chichester, West Sussex: Whurr Publishers.
- Snowling, M. J., Muter, V., & Carroll, J. (2007). Children at family risk of dyslexia: a follow-up in early adolescence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 48* (6), 609-18.
- Soest, T., Wichstrom, L., & Kvaalem, I. L. (2016). The development of global and domain-specific self-esteem from age 13 to 31. *Journal of Personality and Social Psychology, 110* (4), 592-608.
- Srivastava, R. & Joshi, S. (2014). Relationship between self-concept and self-esteem in adolescents. *International Journal of Advanced Research, 2*, 36-43.
- Stanovich, K. E. (1996). Towards a more inclusive definition of dyslexia. *Dyslexia, 2*(3), 154-166.
- Steele, C. M., Spencer, S. J., & Lynch, M. (1993). Self-image resilience and dissonance: The role of affirmational resources. *Journal of Personality and Social Psychology, 64* (6), 885-896.
- Sun, R. & Hui, E. (2007). Psychosocial factors contributing to adolescent suicidal ideation. *Journal of Youth and Adolescence, 36* (6), 775–786.
- Swanson, H. L. & Siegel, L. S. (2001). Learning disabilities as a working memory deficit. *Contributions from Educational Psychology, 7*, 1-48.
- Taylor, K. E. & Walter, J. (2003). Occupation choices of adults with and without symptoms of dyslexia. *Dyslexia: An International Journal of Research and Practice, 9*, 177-185.
- 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*, 304-327.
- The Learning Disability Round-Table (2004). *Policy recommendations for the authorization of the Individuals with Disabilities Education Act (IDEA)*. National Association of School Psychologists. Retrieved from <https://cec.sped.org/~media/Files/Policy/IDEA/CRS%20IDEA%20Report.pdf>
- Thomas, C. J. (1905). Congenital word blindness and its treatment. *Ophthalmoscope, 3*, 380.
- Thomas, G. & Glenn, G. (2002). Thinking about inclusion. Whose reason? What evidence?. *International Journal of Inclusive Education, 6*, 345–369.
- Titsworth, S., Quinlan, M. M., and Mazer, J. P. (2010). Emotion in teaching and learning: Development and validation of the classroom emotional scale. *Communication Education, 4*, 433-533.
- Trautwein, U., Lüdtke, O., Köller, O., & Baumert, J. (2006) Self-esteem, academic self-concept, and achievement: How the learning environment moderates the dynamics of self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology, 90* (2), 334-349.
- Tsaousis, I., Giovazolias, T., & Mascha, K. (2012). Translation and psychometric properties of the child parental acceptance-rejection questionnaire (PARQ) – Short Form in Greek. In K. J. Ripoll Núñez, A. L. Comunian, & C. M. Brown (Ed.), *Expanding Horizons: Current Research on Interpersonal Acceptance* (pp. 215-228). USA: Brown Walker Press.

- United States Office of Education (1977). Definition and criteria for defining students as learning disabled. *Federal Register*, 42:250, p. 65083. Washington, DC: U.S. Government Printing Office.
- Wagner, R. (1973). Rudolf Berlin: Originator of the Term Dyslexia. *Ann Dyslexia*, 23, 57-63.
- Waters, E. & Cummings, E. M. (2000). A secure base from which to explore secure relationships. *Child Development*, 71, 164-172.
- Weare, K. (2000). *Promoting mental, emotional and social health. A whole school approach*. London: Routledge.
- Wenar, C. & Kerig, P., K. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία* (Μ. Διομήδης, Μετάφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- Wilkinson, R. B. (2009). Best friend attachment versus peer attachment in the prediction of adolescent psychological adjustment. *Journal of Adolescence*, 33 (5), 709-717.
- Willcutt, E. G. & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(8), 1039-1048.
- Wilmshurst, L. (2009). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση* (Μ. Κουλεντιανού, Μεταφρ.). Αθήνα: Gutenberg.
- Winnicott, D. W. (1945). Primitive emotional development. In D. W. Winnicott (Ed.), *Collected Papers: Through Paediatrics to Psycho-analysis* (pp. 145-156). New York: Basic Books.
- Winnicott, D. W. (1965). *The maturational process and the facilitating environment*. New York: International Universities Press.
- Winnicott, D. W. (1994). *Συζητήσεις με τους γονείς* (Γ. Καλομοίρης, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Winnicott, D. W. (2003). *Διαδικασίες ωρίμανσης και διευκολυντικό περιβάλλον*. (Θ. Χατζόπουλος, Μετάφρ.). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Wolf, M. & Bowers, P. (1999). The "Double-Deficit Hypothesis" for the developmental dyslexias. *Journal of Educational Psychology*, 91, 1-24.
- World Federation of Neurology (1968). *Report of Research Group on Dyslexia and World Illiteracy*. Dallas, TX: WFN.
- Woolley, M. E., Kol, K. L., & Bowen, G. L. (2009). The Social Context of School Success for Latino Middle School Students: Direct and Indirect Influences of Teachers, Family, and Friends. *Journal of Early Adolescence*, 29 (1) 43-70.





## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

### Στοιχεία μαθητή/τριας

1. Σχολείο: .....
2. Τάξη:.....
3. Φύλο: Αγόρι / Κορίτσι
4. Ημερομηνία Γέννησης: Έτος:..... Μήνας:.....
5. Χώρα καταγωγής: .....
6. Ηλικία πατέρα: .....
7. Ηλικία μητέρας: .....
8. Επάγγελμα πατέρα: .....
9. Επάγγελμα μητέρας: .....
10. Έχεις αδέρφια; .....
11. Αν ναι, τι σειρά γέννησης είσαι; (π.χ. πρώτος/η, δεύτερος/η, τρίτος/η)  
.....
12. Ποιος είναι ο μέσος όρος της βαθμολογίας της προηγούμενης τάξης; .....
13. Ποια είναι η βαθμολογία 

{	Στη Γλώσσα .....
	Στα Μαθηματικά .....

9. Υπάρχει κάποια διάγνωση για το/την μαθητή/τρια από διακεκριμένο Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο (π.χ. ΚΕΔΔΥ), η οποία αφορά τα εξής;

(α) Δυσλεξία                      (β) Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ)

(γ) Άλλο                              (δ) Όχι



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

Πώς αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου II (Μακρή-Μπότσαρη, Ε., 2013)

### Οδηγίες συμπλήρωσης

Το φυλλάδιο αυτό δεν είναι διαγώνισμα, αλλά ένα συνηθισμένο ερωτηματολόγιο που αναφέρεται στο πώς ο καθένας αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, δηλαδή τι τύπος ανθρώπου πιστεύει ότι είναι.

Στα ερωτηματολόγια δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις. Επειδή όλοι μας είμαστε διαφορετικοί, ο καθένας θα δώσει άλλες απαντήσεις από τον διπλανό του.

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

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει			Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους.	ΌΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους.			Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>						<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		

Στο παράδειγμα, περιγράφονται **δύο τύποι ανθρώπων** και θα θέλαμε να ξέρουμε ποιος από τους δύο σου ταιριάζει και πόσο. Για να απαντήσεις τις ερωτήσεις:

1. Πρώτα, θέλουμε να αποφασίσεις, αν ταιριάζεις με τον τύπο του ανθρώπου που περιγράφεται στο **αριστερό μέρος** ή με τον τύπο που περιγράφεται στο **δεξιό μέρος**.
2. Αφού αποφασίσεις ποιος από τους δύο τύπους ανθρώπου σου ταιριάζει, σκέψου στη συνέχεια **πόσο σου ταιριάζει** αυτός ο τύπος: **απόλυτα σου ταιριάζει ή μάλλον σου ταιριάζει**.
  - Αν **απόλυτα σου ταιριάζει**, θα βάλεις **X** στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη: «**Απόλυτα μου ταιριάζει**».
  - Αν **μάλλον σου ταιριάζει**, θα βάλεις ένα **X** στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη: «**Μάλλον μου ταιριάζει**».
3. **Προσοχή:** Σε κάθε ερώτηση, πρέπει να βάλεις **X** σε **ένα μόνο** από τα τέσσερα τετράγωνα.

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

	Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει			Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει	
1	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στη σχολική τους εργασία.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> είναι και τόσο καλά στη σχολική τους εργασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά κάνουν πολύ εύκολα φίλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλή εξωτερική εμφάνιση.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλή εξωτερική εμφάνιση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται <u>δεν</u> είναι καλός.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέρονται είναι καλός.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι συχνά δυσαρεστημένα με τον εαυτό τους.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά είναι αρκετά ευχαριστημένα με τον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά δεν είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα μαθήματα του σχολείου όπως οι συνομήλικοί τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά έχουν πολλούς φίλους.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν πολλούς φίλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να είναι καλύτερα στα σπορ και τα αθλήματα.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι είναι αρκετά καλά στα σπορ και τα αθλήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό ύψος και βάρος.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλό ύψος ή βάρος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		ΟΜΩΣ		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει	
11	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συνήθως κά- νουν αυτό που είναι σωστό.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> κά- νουν αυτό που είναι σωστό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Σε μερικά παιδιά <u>δεν</u> αρέ- σει η ζωή που κάνουν.	ΟΜΩΣ	Σε άλλα παιδιά αρέσει η ζωή που κάνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν τη σχολική τους εργασία.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά τελειώνουν γρήγορα τη σχολική τους εργασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να έχουν περισσότερους φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά έχουν τόσους φίλους όσους θα ήθελαν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι θα μπορούσαν να τα καταφέρουν καλά σχεδόν σε κάθε νέο σπορ με το οποίο δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά αναρωτιού- νται μήπως <u>δεν</u> τα καταφέ- ρουν καλά σε σπορ με τα οποία δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλό σώμα.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό σώμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συνήθως βρίσκουν το μπελά τους με αυτά που κάνουν.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συνήθως <u>δεν</u> κάνουν πράγματα που τα βάζουν σε μπελάδες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι ικα- νοποιημένα με τον εαυτό τους ως άτομο.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> εί- ναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά τα κατα- φέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα κα- ταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να τα συμπαθούν περισσό- τεροι συνομήλικοί τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι τα συμπαθούν οι περισσό- τεροι από τους συνομηλί- κους τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι καλύτερα στα σπορ και τη γυμναστική από ό,τι οι συνομήλικοί τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> μπορούν να τα κατα- φέρουν στα σπορ και τη γυμναστική το ίδιο καλά με τους συνομηλικούς τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει			Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει		
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>συχνά</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δεν θα έπρεπε να κάνουν.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά <u>σπάνια</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δε θα έπρεπε να κάνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα περισσότερα πράγματα στη ζωή τους τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι πολλά πράγματα στη ζωή τους <u>δεν</u> τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά σχεδόν πάντα βρίσκουν τις σωστές απαντήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι δημοφιλή ανάμεσα στους συνομηλίκους τους.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> είναι και τόσο δημοφιλή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια (βόλεϊ, ποδόσφαιρο, μπάσκετ).	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν ωραίο πρόσωπο.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο ωραίο πρόσωπο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συμπεριφέρονται πολύ καλά.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά συχνά δυσκολεύονται να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>δεν</u> είναι πολύ ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 3

TARQ (Rohner, R., 2004 / Kourkoutas, Propersi & Georgiadi, 2013)

Στο φυλλάδιο αυτό θα βρεις κάποιες προτάσεις, που περιγράφουν διάφορους τρόπους με τους οποίους οι δάσκαλοι συμπεριφέρονται στους μαθητές τους. Διάβασε κάθε πρόταση προσεκτικά και σκέψου κατά πόσο αυτή ταιριάζει στον τρόπο που σου συμπεριφέρεται **ο δικός σου δάσκαλος / η δική σου δασκάλα**.

Δίπλα σε κάθε πρόταση υπάρχουν τέσσερα κουτάκια. Αν η πρόταση ταιριάζει, σε γενικές γραμμές, με τον τρόπο που σου συμπεριφέρεται ο δάσκαλός σου, τότε ρώτησε τον εαυτό σου:

- «Είναι σχεδόν πάντοτε έτσι;» Αν νομίζεις ότι ο δάσκαλός/η δασκάλα σου σχεδόν πάντοτε σου συμπεριφέρεται όπως περιγράφει η πρόταση τότε βάλε ένα **X** στο κουτάκι **ΠΑΝΤΑ**.
- Αν πάλι η πρόταση ταιριάζει μόνο «μερικές φορές» στη συμπεριφορά του δασκάλου/της δασκάλας σου απέναντί σου, τότε βάλε ένα **X** στο κουτάκι **ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ**.
- Αν πιστεύεις ότι η πρόταση δεν ταιριάζει σε γενικές γραμμές με τον τρόπο που συμπεριφέρεται ο δάσκαλός σου/η δασκάλα σου, τότε αναρωτήσου και πάλι: «Είναι σπάνια έτσι;». Αν σπάνια συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο, τότε βάλε X στο κουτάκι **ΣΠΑΝΙΑ**.
- Τέλος, αν ο δάσκαλος ή η δασκάλα σου δεν συμπεριφέρονται σχεδόν ποτέ έτσι, τότε βάλε ένα X στο κουτάκι **ΠΟΤΕ**.

Να θυμάσαι πως δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Απάντησε αυθόρμητα και με ειλικρίνεια για τον τρόπο με τον οποίο σου συμπεριφέρεται ο δάσκαλος ή η δασκάλα σου και όχι όπως θα επιθυμούσες να σου συμπεριφέρεται.

<b>Ο Δάσκαλος μου/ Η Δασκάλα μου:</b>		<b>Πάντα</b>	<b>Μερικές φορές</b>	<b>Σπάνια</b>	<b>Ποτέ</b>
1.	Λέει καλά λόγια για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	Δεν μου δίνει καθόλου σημασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	Γνωρίζει ακριβώς τι μπορώ και τι δεν μπορώ να κάνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	Με διευκολύνει με τον τρόπο του/της να του/της μιλώ για πράγματα που είναι σημαντικά για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	Με χτυπά ακόμη κι αν μερικές φορές δεν το αξίζω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	Με βλέπει ως μεγάλο μπελά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7.	Μου λέει πάντα πώς πρέπει να συμπεριφερθώ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8.	Με τιμωρεί, όταν είναι θυμωμένος/η.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9.	Είναι πάντοτε πολύ απασχολημένος/η για να απαντήσει στις ερωτήσεις μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10.	Φαίνεται να μην με συμπαθεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11.	Δείχνει πραγματικά ενδιαφέρον για τις δραστηριότητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12.	Μου λέει πολλά σκληρά λόγια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13.	Με αγνοεί όταν του/της ζητώ βοήθεια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Επιμένει ότι πρέπει να κάνω ακριβώς αυτά που μου λέει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Με κάνει να νιώθω ότι με θέλει και με χρειάζεται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



<b>Ο Δάσκαλος μου/ Η Δασκάλα μου:</b>		<i>Πάντα</i>	<i>Μερικές φορές</i>	<i>Σπάνια</i>	<i>Ποτέ</i>
16.	Μου δίνει πολλή σημασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Προσπαθεί με διάφορους τρόπους να με στεναχωρεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Ξεχνά σημαντικά πράγματα που νομίζω θα έπρεπε να θυμάται.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Με κάνει να νιώθω ότι δεν με θέλει αν κάνω κάποια αταξία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Με αφήνει να κάνω ό,τι θέλω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Με κάνει να αισθάνομαι ότι τα πράγματα που κάνω είναι σημαντικά.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Με φοβερίζει ή με απειλεί όταν κάνω κάποιο λάθος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Ενδιαφέρεται για τη γνώμη μου και θέλει να την ακούσει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Ό,τι κι αν κάνω, νομίζει πως τα άλλα παιδιά συμπεριφέρονται καλύτερα από μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Μου δείχνει ότι δεν είμαι επιθυμητός/η.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Θέλει να ελέγχει ό,τι κάνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Μου δείχνει ότι νοιάζεται για μένα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Με αγνοεί όσο δεν κάνω κάτι που τον/την ενοχλεί.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Μου συμπεριφέρεται με στοργή και καλοσύνη.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 4

Κλίμακα Σχέσης Μαθητή – Δασκάλου

(Pianta, R. C., 2001 /Galanaki & Vassilopoulou, 2007)

Σχολείο: \_\_\_\_\_

Τάξη: \_\_\_\_\_

Αριθμός μαθητή: \_\_\_\_\_

Φύλο δασκάλου: \_\_\_\_\_

Ηλικία δασκάλου: \_\_\_\_\_

Χώρα καταγωγής: \_\_\_\_\_

Εκπαίδευση δασκάλου

Προπτυχιακό επίπεδο

Προπτυχιακό επίπεδο

Μεταπτυχιακό επίπεδο

Διδακτορικό επίπεδο

Μεταπτυχιακό επίπεδο

Διδακτορικό επίπεδο

Διδακτική εμπειρία έτη: \_\_\_\_\_

Παρακαλούμε σκεφτείτε το βαθμό στον οποίο καθεμία από τις προτάσεις που ακολουθούν ισχύει στη σχέση που έχετε με το συγκεκριμένο παιδί. Χρησιμοποιήστε την παρακάτω κλίμακα και ΚΥΚΛΩΣΤΕ έναν αριθμό για κάθε πρόταση.

1	2	3	4	5
Δεν ισχύει καθόλου	Μάλλον δεν ισχύει	Ουδέτερος/η, δεν είμαι βέβαιος/η	Κάπως ισχύει	Οπωσδήποτε ισχύει

1.	Έχω μια στοργική, ζεστή σχέση με το παιδί αυτό.	1	2	3	4	5
2.	Το παιδί αυτό και εγώ φαίνεται να βρισκόμαστε σε συνεχή διαμάχη.	1	2	3	4	5
3.	Αν αναστατωθεί, το παιδί αυτό θα αναζητήσει παρηγοριά σε μένα.	1	2	3	4	5
4.	Το παιδί αυτό δεν νιώθει άνετα όταν το αγγίζω ή το χαϊδεύω.	1	2	3	4	5
5.	Το παιδί αυτό θεωρεί σημαντική τη σχέση του με μένα.	1	2	3	4	5
6.	Το παιδί αυτό φαίνεται να πληγώνεται ή να βρίσκεται σε δύσκολη θέση όταν το διορθώνω.	1	2	3	4	5
7.	Όταν επαινώ το παιδί αυτό, λάμπει από υπερηφάνεια.	1	2	3	4	5

8.	Το παιδί αυτό αντιδρά έντονα όταν με αποχωρίζεται.	1	2	3	4	5
9.	Το παιδί αυτό μου δίνει αυθόρμητα πληροφορίες για τον εαυτό του.	1	2	3	4	5
10.	Το παιδί αυτό είναι εμφανώς εξαρτημένο από μένα.	1	2	3	4	5
11.	Το παιδί αυτό θυμώνει εύκολα με μένα.	1	2	3	4	5
12.	Το παιδί αυτό προσπαθεί να με ευχαριστήσει.	1	2	3	4	5
13.	Το παιδί αυτό νιώθει ότι του φέρομαι άδικα.	1	2	3	4	5
14.	Το παιδί αυτό ζητά τη βοήθειά μου όταν δεν τη χρειάζεται πραγματικά.	1	2	3	4	5
15.	Είναι εύκολο να συντονίζομαι με αυτό που νιώθει το παιδί αυτό.	1	2	3	4	5
16.	Το παιδί αυτό με βλέπει ως πηγή τιμωρίας και κριτικής.	1	2	3	4	5
17.	Το παιδί αυτό δείχνει να πληγώνεται ή να ζηλεύει όταν αφιερώνω χρόνο σε άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
18.	Το παιδί αυτό παραμένει θυμωμένο ή αντιστέκεται ακόμη και όταν του έχω εφαρμόσει πειθαρχία.	1	2	3	4	5
19.	Όταν το παιδί αυτό φέρεται άσχημα, ανταποκρίνεται εύκολα στο βλέμμα μου ή στον τόνο της φωνής μου και σταματά την άσχημη συμπεριφορά.	1	2	3	4	5
20.	Το να ασχολούμαι με το παιδί αυτό μου απορροφά όλη την ενέργεια.	1	2	3	4	5
21.	Έχω παρατηρήσει ότι το παιδί αυτό αντιγράφει τη συμπεριφορά μου ή τους τρόπους που κάνω διάφορα.	1	2	3	4	5
22.	Όταν το παιδί αυτό έχει κακή διάθεση, ξέρω ότι θα έχουμε μια μεγάλη και δύσκολη μέρα μαζί.	1	2	3	4	5
23.	Τα συναισθήματα του παιδιού αυτού για μένα είναι απρόβλεπτα ή μπορούν να αλλάξουν απότομα.	1	2	3	4	5
24.	Παρά τις μεγάλες προσπάθειές μου, δεν νιώθω άνετα για το πώς τα πάμε το παιδί αυτό και εγώ.	1	2	3	4	5
25.	Το παιδί αυτό γκρινιάζει ή κλαίει όταν θέλει κάτι από μένα.	1	2	3	4	5
26.	Το παιδί αυτό μου φέρεται ύπουλα ή προσπαθεί να με χειριστεί.	1	2	3	4	5
27.	Το παιδί αυτό μοιράζεται ανοιχτά μαζί μου τα συναισθήματα και τις εμπειρίες του.	1	2	3	4	5
28.	Οι αλληλεπιδράσεις μου με το παιδί αυτό με κάνουν να νιώθω αποτελεσματικός/ή και με αυτοπεποίθηση.	1	2	3	4	5

© 2018 – All copyrights reserved