



Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης
Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

Δεφίγγου Γεωργία

Θέμα:

**Ψυχοσυναισθηματικές και γλωσσικές λειτουργίες μαθητών με Διεγνωσμένα
Μαθησιακά Προβλήματα κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο
Γυμνάσιο. Προτάσεις για την παραγωγή διδακτικού υλικού.**

ΜΕΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

Δράκος Γεώργιος, Ομότιμος Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., Ε.Κ.Π.Α. (Επιβλέπων)

Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα, Ομότιμη Καθηγήτρια Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ

Αντωνίου Αλέξανδρος-Σταμάτιος, Αναπληρωτής Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε., ΕΚΠΑ

Περιεχόμενα

Περιεχόμενα.....	iii
Κατάλογος Πινάκων	ix
Κατάλογος Σχημάτων	xxii
Ευχαριστίες.....	xxiii
Περίληψη	xxv
Εισαγωγή	xxix
Γενική διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.....	xxix

Μέρος Α –Θεωρητικό..... 1

Κεφάλαιο 1. 2

1.1. Επεξήγηση όρων.....	2
1.2. Ποσοστά- Δεδομένα Πληθυσμού	2
1.3. Πληθώρα ορισμών	3
1.4. Κριτήρια για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών	6
1.5. Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών	7
1.6. Χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών	10
1.7. Είδη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών	14
1.8. Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα	17
1.9. Κοινωνική και Συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών σχολικής ηλικίας	18
1.9.1. Κοινωνική ανάπτυξη	19
1.9.2. Συναισθηματική ανάπτυξη	21
1.10. Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση: Αυτοαντίληψη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες	22
1.11. Γλωσσικά προβλήματα	26
1.11.1. Ανάγνωση.....	26
1.12. Γραπτός λόγος.....	31
1.12.1. Ορθογραφημένη γραφή	31
1.12.2. Συνοχή και συνεκτικότητα κειμένου.....	34

Κεφάλαιο 2. Ανασκόπηση βιβλιογραφίας 38

2.1. Συνοδά προβλήματα Μαθησιακών Δυσκολιών- Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικών/ ψυχο-συναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά και εφήβους	38
2.1.1. Συναισθηματικά Προβλήματα και Μαθησιακές Δυσκολίες	39
2.1.2. Κοινωνικά προβλήματα των παιδιών με Μ.Δ.	43
2.1.3. Μαθησιακές Δυσκολίες και Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα	49
2.1.4. Αυτοαντίληψη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.....	52
2.1.5. Η μετάβαση των παιδιών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο	57

Μέρος Β- Ερευνητικό 67

Κεφάλαιο 3. Μεθοδολογία 68

3.1.1.	Η διατύπωση του προβλήματος	68
3.1.2.	Πρωτοτυπία-Σπουδαιότητα της έρευνας.....	69
3.1.3.	Κριτήρια επιλογής του δείγματος.....	70
3.1.4.	Δείγμα.....	70
3.1.5.	Σκοπός της έρευνας	71
3.1.6.	Ερευνητικά Ερωτήματα	72
3.1.7.	Ερευνητικές Υποθέσεις	75
3.2.	Μέσα συλλογής δεδομένων	79
3.2.1.	Ερωτηματολόγιο για την Αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης - Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου (ΠΑΤΕΜ) (Harter, 1985).	79
3.2.2.	Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel) (Goodman, 1997).....	83
3.2.3.	Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τις δυσκολίες των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.....	84
3.3.	Άδεια διεξαγωγής της έρευνας	87
3.4.	Φάσεις της έρευνας	88
3.4.1.	Α΄ Φάση.....	88
3.4.2.	Β΄ Φάση.....	90
3.5.	Αξιοπιστία – Εγκυρότητα	91
3.5.1.	Εσωτερική αξιοπιστία	92
3.5.2.	ΠΑΤΕΜIII.....	92
3.5.3.	Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του ΠΑΤΕΜ III (Construct validity).....	93
3.5.4.	Προβλεπτική εγκυρότητα (Predictive validity) του ΠΑΤΕΜ III	98
3.5.5.	Διαχωριστική εγκυρότητα (Divergent validity)	100
3.6.	SDQ.....	101
3.6.1.	Εσωτερική αξιοπιστία	101
3.6.2.	Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του SDQ (Constructive validity).....	102
3.6.3.	Προβλεπτική εγκυρότητα (Predictive validity).....	106
3.6.4.	Διαχωριστική εγκυρότητα (Divergent validity)	107
3.7.	Ερωτηματολόγιο δυσκολιών στη Γλώσσα	108
3.7.1.	Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (Construct validity).	108
3.7.2.	Προβλεπτική εγκυρότητα (Predictive validity).....	110
3.7.3.	Διαχωριστική εγκυρότητα (Divergent validity)	110

Κεφάλαιο 4. Αποτελέσματα (Ανάλυση Δεδομένων) 112

4.1.	Περιγραφική εξέταση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες	112
4.1.1.	SDQ	112
	Αξιολογήσεις των γονέων	112
4.1.1.α.	Συναισθηματικά Προβλήματα – Γονείς	112
	Πρώτη μέτρηση [T1].....	112
	Δεύτερη μέτρηση [T2].....	114
4.1.1.β.	Προβλήματα Συμπεριφοράς – Γονείς	116

Πρώτη μέτρηση [T1].....	116
Δεύτερη μέτρηση [T2].....	117
4.1.1.γ. Υπερκινητικότητα – Γονείς.....	119
Πρώτη μέτρηση [T1].....	119
Δεύτερη μέτρηση [T2].....	121
4.1.1.δ. Προβλήματα με Συνομηλίκους – Γονείς.....	123
Πρώτη μέτρηση [T1].....	123
Δεύτερη μέτρηση [T2].....	125
4.1.1.ε. Προκοινωνικές Συμπεριφορές – Γονείς.....	127
Πρώτη μέτρηση [T1].....	127
Δεύτερη μέτρηση [T2].....	128
4.2. Αξιολογήσεις των Εκπαιδευτικών.....	130
4.2.1. Συναισθηματικά Προβλήματα – Εκπαιδευτικοί.....	130
Πρώτη μέτρηση [T1].....	130
Δεύτερη μέτρηση [T2].....	132
4.2.1.α. Προβλήματα Συμπεριφοράς – Εκπαιδευτικοί.....	134
Πρώτη μέτρηση [T1].....	134
Δεύτερη μέτρηση [T2].....	136
4.2.1.β. Υπερκινητικότητα – Εκπαιδευτικοί.....	139
Πρώτη μέτρηση [T1].....	139
Δεύτερη μέτρηση [T2].....	141
4.2.1.γ. Προβλήματα με Συνομηλίκους – Εκπαιδευτικοί.....	142
Πρώτη μέτρηση [T1].....	142
Δεύτερη Μέτρηση [T2].....	144
4.2.1.δ. Προκοινωνικές Συμπεριφορές – Εκπαιδευτικοί.....	146
Πρώτη μέτρηση [T1].....	146
Δεύτερη Μέτρηση.....	148
4.3. Δυσκολίες στο Γλωσσικό Μάθημα.....	150
4.3.1. Αξιολογήσεις των Μαθητών.....	150
4.3.2. Αξιολογήσεις Εκπαιδευτικών.....	152
4.4. Επαγωγική Εξέταση.....	155
4.4.1. Αξιολογήσεις των διαφορών στις υποκλίμακες του SDQ των παιδιών που είχαν μαθησιακές δυσκολίες και των παιδιών της ομάδας ελέγχου κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2).....	155
4.4.1.α SDQ - γονείς.....	155
4.4.1.β Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Συναισθηματικά Προβλήματα- Γονείς».....	157
4.4.1.γ Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς».....	159
4.4.1.δ Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Υπερκινητικότητα - Γονείς».....	161
4.4.1.ε Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Προβλήματα με Συνομηλίκους - Γονείς».....	163
4.4.1.στ Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς».....	164
4.4.1.ζ Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Συνολικά Προβλήματα - Γονείς».....	166
4.5. Αξιολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς στις υποκλίμακες του SDQ των παιδιών που είχαν μαθησιακές δυσκολίες και των παιδιών της ομάδας ελέγχου κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου.....	168
4.5.1. SDQ - εκπαιδευτικοί.....	168
4.5.1.α Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Συναισθηματικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί».....	170

4.5.1.β	Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί»	172
4.5.1.γ	Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί»	173
4.5.1.δ	Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Προβλήματα με Συνομηλίκους- Εκπαιδευτικοί»	175
4.5.1.ε	Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Εκπαιδευτικοί».....	177
4.5.1.στ	Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Συνολικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί».....	178
4.6.	Αξιολογήσεις από τους ίδιους τους μαθητές των διαφορών στις υποκλίμακες του ΠΑΤΕΜ των παιδιών που είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες και των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου.....	182
4.6.1.	ΠΑΤΕΜ.....	182
4.5.1.α	Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Σχολική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης.....	184
4.5.1.β	Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Σχέσεις με Συνομηλίκους» της Αυτοαντίληψης.....	186
4.5.1.γ	Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Αθλητική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης	188
4.5.1.δ	Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Φυσική Εμφάνιση» της Αυτοαντίληψης	189
4.5.1.ε	Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Διαγωγή-Συμπεριφορά» της Αυτοαντίληψης.....	191
4.5.1.στ	Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Αυτοεκτίμηση» της Αυτοαντίληψης	193
4.5.1.ζ	Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην κλίμακα «Συνολική Αυτοαντίληψη»	194
4.7.	Συνολικές δυσκολίες στη γλώσσα	197
4.7.1.	Αξιολογήσεις των μαθητών στις Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2).....	197
4.6.1.α	Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στις «Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα – μαθητές».....	198
4.7.2.	Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα - Εκπαιδευτικοί	200
4.6.2.α	Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στις «Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα – εκπαιδευτικοί».....	201
4.8.	Επίδραση του φύλου και της ομάδας στις εξαρτημένες μεταβλητές....	204
4.8.1.	Έλεγχος επίδρασης του φύλου και της Ομάδας (παιδιά με Μ.Δ. και παιδιά χωρίς Μ.Δ) στις εξαρτημένες μεταβλητές (κλίμακες του SDQ, ΠΑΤΕΜ και συνολικές δυσκολίες στην γλώσσα). 204	
4.8.2.	SDQ. Συναισθηματικά προβλήματα – γονείς (T1)	204
4.8.2.α	SDQ. Συναισθηματικά προβλήματα – γονείς (T2)	205
4.8.3.	SDQ. Προβλήματα Συμπεριφοράς– γονείς (T1).....	206
4.8.3.α	SDQ. Προβλήματα Συμπεριφοράς– γονείς (T2)	207
4.8.4.	SDQ. Προβλήματα Υπερκινητικότητας– γονείς (T1).....	208
4.8.4.α	SDQ. Προβλήματα Υπερκινητικότητας– γονείς (T2)	209
4.8.5.	SDQ. Προβλήματα με Συνομηλίκους– γονείς (T1)	210
4.8.5.α	SDQ. Προβλήματα με Συνομηλίκους– γονείς (T2).....	211
4.8.6.	SDQ. Προκοινωνικές Συμπεριφορές– γονείς (T1).....	212
4.8.6.α	SDQ. Προκοινωνικές Συμπεριφορές– γονείς (T2)	213
4.8.7.	SDQ. Συνολικά προβλήματα– γονείς (T1).....	214
4.8.7.α	SDQ. Συνολικά προβλήματα– γονείς (T2)	215

4.8.8.	SDQ. Συναισθηματικά Προβλήματα – Εκπαιδευτικοί (T1)....	216
	4.8.8.α SDQ. Συναισθηματικά Προβλήματα-Εκπαιδευτικοί(T2).....	217
4.8.9.	SDQ. Προβλήματα Συμπεριφοράς – Εκπαιδευτικοί (T1).....	218
	4.8.9.α SDQ. Προβλήματα Συμπεριφοράς – Εκπαιδευτικοί (T2)	219
4.8.10.	SDQ. Προβλήματα Υπερκινητικότητας – Εκπαιδευτικοί (T1)	
	220
	4.8.10.α SDQ. Προβλήματα Υπερκινητικότητας – Εκπαιδευτικοί (T2)	221
4.8.11.	SDQ. Προβλήματα με Συνομηλίκους – Εκπαιδευτικοί (T1) ...	222
	4.8.11.α SDQ. Προβλήματα με Συνομηλίκους – Εκπαιδευτικοί (T2).....	223
4.8.12.	SDQ. Προκοινωνικές Συμπεριφορές – Εκπαιδευτικοί (T1)....	225
	4.8.12.α SDQ. Προκοινωνικές Συμπεριφορές – Εκπαιδευτικοί (T2)	226
4.8.13.	SDQ. Συνολικά Προβλήματα – Εκπαιδευτικοί (T1).....	227
	4.8.13.α SDQ. Συνολικά Προβλήματα – Εκπαιδευτικοί (T2)	228
4.9.	ΠΑΤΕΜ	229
4.9.1.	ΠΑΤΕΜ - Σχολική Ικανότητα(T1)	229
	4.9.1.α ΠΑΤΕΜ. - Σχολική Ικανότητα (T2).....	230
4.9.2.	ΠΑΤΕΜ. Σχέσεις με Συνομηλίκους (T1).....	231
	4.9.2.α ΠΑΤΕΜ. Σχέσεις με Συνομηλίκους (T2).....	232
4.9.3.	ΠΑΤΕΜ. Αθλητική Ικανότητα (T1)	234
	4.9.3.α ΠΑΤΕΜ. Αθλητική Ικανότητα (T2).....	235
4.9.4.	ΠΑΤΕΜ. Φυσική Εμφάνιση (T1)	236
	4.9.4.α ΠΑΤΕΜ. Φυσική Εμφάνιση (T2).....	237
4.9.5.	ΠΑΤΕΜ. Διαγωγή - Συμπεριφορά (T1).....	237
	4.9.5.α ΠΑΤΕΜ. Διαγωγή - Συμπεριφορά (T2)	238
4.9.6.	ΠΑΤΕΜ. Αυτοεκτίμηση (T1)	240
	4.9.6.α ΠΑΤΕΜ. Αυτοεκτίμηση (T2).....	241
4.9.7.	ΠΑΤΕΜ. Συνολική Αυτοαντίληψη (T1).....	242
	4.9.7.α ΠΑΤΕΜ. Συνολική Αυτοαντίληψη (T2)	243
4.10.	Συνολικές δυσκολίες στη γλώσσα	244
4.10.1.	Μαθητές. Συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα (T1).....	244
	4.10.1.α Μαθητές. Συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα (T2)	245
4.10.2.	Εκπαιδευτικοί. Συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα (T1)	246
	4.10.2.α Εκπαιδευτικοί. Συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα (T2).....	247
4.11.	Μοντέλο πρόβλεψης της ένταξης των μαθητών στην ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) ή στην ομάδα Ελέγχου (εξαρτημένη δίτιμη μεταβλητή) με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το συνολικό SDQ γονέων και εκπαιδευτικών και τη συνολική Αυτοαντίληψη	249
4.12.	Σύγκριση αξιολογήσεων	256
Κεφάλαιο 5. Συζήτηση των Αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα		263
5.1.	Ψυχο-Συναισθηματικά Χαρακτηριστικά-Αξιολογήσεις των γονέων ...	263
5.1.1.	Συνολικά Προβλήματα	263
5.1.2.	Συναισθηματικά Προβλήματα.....	265
5.1.3.	Προβλήματα Συμπεριφοράς	266
5.1.4.	Υπερκινητικότητα	268
5.1.5.	Προβλήματα με Συνομηλίκους	270
5.1.6.	Προκοινωνικές Συμπεριφορές.....	272
5.2.	Αξιολογήσεις των Εκπαιδευτικών	272
5.2.1.	Συνολικά Προβλήματα	272

5.2.2.	Συναισθηματικά Προβλήματα.....	274
5.2.3.	Προβλήματα Συμπεριφοράς.....	275
5.2.4.	Υπερκινητικότητα	277
5.2.5.	Προβλήματα με Συνομηλίκους	278
5.2.6.	Προκοινωνικές Συμπεριφορές.....	280
5.3.	Δυσκολίες στο Γλωσσικό Μάθημα.....	281
5.3.1.	Αξιολογήσεις των μαθητών.....	281
5.3.2.	Αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών	282
5.4.	Αυτο- αντίληψη των παιδιών.....	284
5.5.	Μοντέλο Πρόβλεψης της ένταξης των μαθητών στην ομάδα με Μαθησιακές Δυσκολίες ή στην Ομάδα Ελέγχου.....	294
5.6.	Σύγκριση αξιολογήσεων	295
Κεφάλαιο 6. Προτάσεις για την παραγωγή διδακτικού υλικού		297
6.1.	Παραγωγή γραπτού λόγου	298
6.1.1.	Προ-συγγραφικό στάδιο.....	299
6.1.2.	Συγγραφικό στάδιο	301
6.1.3.	Μετα-συγγραφικό στάδιο-Επιμέλεια	301
6.2.	Αναγνωστική δεξιότητα.....	302
6.2.1.	Αναγνωστική αποκωδικοποίηση.....	302
6.2.2.	Αναγνωστική κατανόηση	304
6.3.	Ορθογραφία	307
6.4.	Δραστηριότητες Αυτοεκτίμησης	309
Βιβλιογραφία		312
Ελληνόγλωσση.....		349

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 3.1.	Εσωτερική αξιοπιστία των παραγόντων του ΠΑΤΕΜ που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα	92
Πίνακας 3.2.	Ιδιοτιμές και ποσοστά ερμηνευμένης διασποράς	95
Πίνακας 3.3.	Φορτίσεις των 6 παραγόντων και του συνόλου του ΠΑΤΕΜ.	96
Πίνακας 3.4.	Συσχέτιση των υποκλιμάκων του ΠΑΤΕΜ III με τον βαθμό στη Γλώσσα	99
Πίνακας 3.5.	Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τιμή του στατιστικού t , βαθμοί ελευθερίας, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και μέση διαφορά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις υποκλίμακες του ΠΑΤΕΜ III	100
Πίνακας 3.6.	Εσωτερική αξιοπιστία καθενός από τους παράγοντες του SDQ καθώς και του συνόλου.....	101
Πίνακας 3.7.	Ιδιοτιμές και ποσοστά ερμηνευμένης διασποράς	103
Πίνακας 3.8.	Φορτίσεις των 5 παραγόντων.....	104
Πίνακας 3.9.	Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του SDQ και της βαθμολογίας στη Γλώσσα.....	106
Πίνακας 3.10.	Διαχωριστική Εγκυρότητα.....	107
Πίνακας 3.11.	Ιδιοτιμές και ποσοστά ερμηνευμένης διασποράς του ερωτηματολογίου δυσκολιών στη Γλώσσα	109
Πίνακας 4.1.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα για την πρώτη μέτρηση ($T1$).....	113
Πίνακας 4.2.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα για τη δεύτερη μέτρηση ($T2$).....	114
Πίνακας 4.3.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς για την πρώτη μέτρηση ($T1$).....	116
Πίνακας 4.4.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς για τη δεύτερη μέτρηση ($T2$).....	118
Πίνακας 4.5.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα για την πρώτη μέτρηση ($T1$)	

Πίνακας 4.6.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα για τη δεύτερη μέτρηση (T2)	122
Πίνακας 4.7.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους για την πρώτη μέτρηση (T1).....	124
Πίνακας 4.8.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους για τη δεύτερη μέτρηση (T2).....	125
Πίνακας 4.9.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές για την πρώτη μέτρηση (T1).....	127
Πίνακας 4.10.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές για τη δεύτερη μέτρηση (T2).....	129
Πίνακας 4.11.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα για την πρώτη μέτρηση (T1).....	131
Πίνακας 4.12.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα για τη δεύτερη μέτρηση (T2).....	133
Πίνακας 4.13.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς για την πρώτη μέτρηση (T1).....	135
Πίνακας 4.14.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς για τη δεύτερη μέτρηση (T2).....	137
Πίνακας 4.15.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα για την πρώτη μέτρηση (T1)	139
Πίνακας 4.16.	Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα για τη δεύτερη μέτρηση (T2)	141

Πίνακας 4.17. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους για την πρώτη μέτρηση (T1)	143
Πίνακας 4.18. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους για τη δεύτερη μέτρηση (T2).....	145
Πίνακας 4.19. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές για την πρώτη μέτρηση (T1).....	147
Πίνακας 4.20. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές για τη δεύτερη μέτρηση (T2).....	149
Πίνακας 4.21. Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των Δυσκολιών στο Γλωσσικό Μάθημα, κατά την πρώτη μέτρηση [T1]	151
Πίνακας 4.22. Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των Δυσκολιών στο Γλωσσικό Μάθημα, κατά τη δεύτερη μέτρηση [T2]	152
Πίνακας 4.23. Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των Δυσκολιών στο Γλωσσικό Μάθημα, κατά την πρώτη μέτρηση [T1]	153
Πίνακας 4.24. Μέσοι όροι (<i>M</i>) και τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) των Δυσκολιών στο Γλωσσικό Μάθημα, κατά την πρώτη μέτρηση [T2]	154
Πίνακας 4.25.	156
Πίνακας 4.26. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (<i>Sig</i>) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συναισθηματικά Προβλήματα - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2).....	158
Πίνακας 4.27. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας(<i>Sig</i>) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συναισθηματικά Προβλήματα - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά την πρώτη μέτρηση (T1) και κατά τη δεύτερη μέτρηση (T2) χωριστά...	159
Πίνακας 4.28. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (<i>Sig</i>) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2)	160

- Πίνακας 4.29. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά την πρώτη μέτρηση (T1) και κατά τη δεύτερη μέτρηση (T2) χωριστά..... 161
- Πίνακας 4.30. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των αξιολογήσεων στη μεταβλητή «Υπερκινητικότητα - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) 162
- Πίνακας 4.31. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των αξιολογήσεων στη μεταβλητή «Υπερκινητικότητα - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. από τη Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά..... 162
- Πίνακας 4.32. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προβλήματα με συνομηλίκους - Γονείς» των παιδιών που Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) 163
- Πίνακας 4.33. Σύγκριση (Μέσες τιμές, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των αξιολογήσεων στη μεταβλητή «Προβλήματα με συνομηλίκους - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά..... 164
- Πίνακας 4.34. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) 165
- Πίνακας 4.35. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά 166
- Πίνακας 4.36. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συνολικά Προβλήματα - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) 167
- Πίνακας 4.37. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συνολικά Προβλήματα - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στην Στ' Δημοτικού (T1) και στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά 167

- Πίνακας 4.38. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των αξιολογήσεων από τους εκπαιδευτικούς στις υποκλίμακες του SDQ των παιδιών που είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) και των παιδιών της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (πρώτη μέτρηση - T1) στην Α΄ Γυμνασίου (δεύτερη μέτρηση - T2)..... 169
- Πίνακας 4.39. Σύγκριση (Διαφορές μέσω τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συναισθηματικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) 171
- Πίνακας 4.40. Σύγκριση (Διαφορές μέσω τιμών, τυπικό σφάλμα, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συναισθηματικά Προβλήματα –Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη Στ΄ Δημοτικού (T1) και κατά στην Α΄ Γυμνασίου (T2) χωριστά 171
- Πίνακας 4.41. Σύγκριση (Διαφορές μέσω τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) 172
- Πίνακας 4.42. Σύγκριση (Διαφορές μέσω τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των στη μεταβλητή «Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη Στ΄ Δημοτικού (T1) και στην Α΄ Γυμνασίου (T2) χωριστά..... 173
- Πίνακας 4.43. Σύγκριση (Διαφορές μέσω τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) 174
- Πίνακας 4.44. Σύγκριση (Διαφορές μέσω τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί» των με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στην Στ΄ Δημοτικού (T1) και στην Α΄ Γυμνασίου (T2) χωριστά..... 175
- Πίνακας 4.45. Σύγκριση (Διαφορές μέσω τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προβλήματα με Συνομηλίκους - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) 176
- Πίνακας 4.46. Σύγκριση (Διαφορές μέσω τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προβλήματα με συνομηλίκους - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στην Στ΄ Δημοτικού (T1) και στην Α΄ Γυμνασίου (T2) χωριστά..... 176

- Πίνακας 4.47. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) 177
- Πίνακας 4.48. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στην Στ΄ Δημοτικού (T1) και στην Α΄ Γυμνασίου (T2) χωριστά..... 178
- Πίνακας 4.49. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συνολικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. χωριστά κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) 179
- Πίνακας 4.50. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συνολικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών που είχαν Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στην Στ΄ Δημοτικού (T1) και στην Α΄ Γυμνασίου (T2) χωριστά 180
- Πίνακας 4.51. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των αξιολογήσεων των ίδιων των μαθητών στις υποκλίμακες ΠΑΤΕΜ των παιδιών που είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) και των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου (Ο.Ε.) κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (πρώτη μέτρηση - T1) στην Α΄ Γυμνασίου (δεύτερη μέτρηση - T2)..... 183
- Πίνακας 4.52. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των αξιολογήσεων των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της ομάδας Ο.Ε. στη μεταβλητή «Σχολική Ικανότητα», κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) 185
- Πίνακας 4.53. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των αξιολογήσεων των με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Σχολική Ικανότητα» την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) χωριστά 185
- Πίνακας 4.54. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητα (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των αξιολογήσεων των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Σχέσεις με Συνομηλίκους» κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) 186
- Πίνακας 4.55. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των αξιολογήσεων των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Σχέσεις με Συνομηλίκους» στην Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) χωριστά..... 187

- Πίνακας 4.56. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Αθλητική ικανότητα» κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) 188
- Πίνακας 4.57. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Αθλητική ικανότητα» στην Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) χωριστά 189
- Πίνακας 4.58. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Φυσική Εμφάνιση» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2)..... 190
- Πίνακας 4.59. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Φυσική Εμφάνιση» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στην Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) χωριστά 191
- Πίνακας 4.60. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Διαγωγή - Συμπεριφορά» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2)..... 192
- Πίνακας 4.61. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Διαγωγή - Συμπεριφορά» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στην Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) χωριστά 192
- Πίνακας 4.62. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Αυτοεκτίμηση» ,κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2)..... 193
- Πίνακας 4.63. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Αυτοεκτίμηση» στην Στ΄ Δημοτικού (T1) και στην Α΄ Γυμνασίου (T2) χωριστά
194
- Πίνακας 4.64. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Συνολική Αυτοαντίληψη» κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2)..... 195

Πίνακας 4.65. Σύγκριση (Διαφορές μέσω των τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Συνολική Αυτοαντίληψη» στην Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά.....	196
Πίνακας 4.66. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)	198
Πίνακας 4.67. Σύγκριση (Διαφορές μέσω των τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα» κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)	199
Πίνακας 4.68. Σύγκριση (Διαφορές μέσω των τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών που με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα» στην Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά.....	200
Πίνακας 4.69. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών στις Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2).....	201
Πίνακας 4.70. Σύγκριση (Διαφορές μέσω των τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα» κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)	202
Πίνακας 4.71. Σύγκριση (Διαφορές μέσω των τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα-Εκπαιδευτικοί» στην Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά.....	203
Πίνακας 4.72. Μέσοι όροι (<i>M</i>), τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα-Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης..	204
Πίνακας 4.73. Μέσοι όροι (<i>M</i>), τυπικές αποκλίσεις (<i>SD</i>) στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.....	205

- Πίνακας 4.74. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.. 206
- Πίνακας 4.75. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.. 207
- Πίνακας 4.76. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 208
- Πίνακας 4.77. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 209
- Πίνακας 4.78. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.. 210
- Πίνακας 4.79. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.. 211
- Πίνακας 4.80. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 212
- Πίνακας 4.81. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 213
- Πίνακας 4.82. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 214
- Πίνακας 4.83. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 215
- Πίνακας 4.84. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα-Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.. 216

- Πίνακας 4.85. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.. 217
- Πίνακας 4.86. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.. 218
- Πίνακας 4.87. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.. 219
- Πίνακας 4.88. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 221
- Πίνακας 4.89. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 222
- Πίνακας 4.90. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους - Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.. 223
- Πίνακας 4.91. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους- Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης..... 224
- Πίνακας 4.92. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές- Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.. 225
- Πίνακας 4.93. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές- Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.. 226
- Πίνακας 4.94. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 227
- Πίνακας 4.95. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 228

- Πίνακας 4.96. Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα «Σχολική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.. 229
- Πίνακας 4.97. Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα «Σχολική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης..... 230
- Πίνακας 4.98. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα «Σχέσεις με Συνομηλίκους» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.. 231
- Πίνακας 4.99. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα «Σχέσεις με Συνομηλίκους» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης..... 233
- Πίνακας 4.100. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα «Αθλητική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης..... 234
- Πίνακας 4.101. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα «Αθλητική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης..... 235
- Πίνακας 4.102. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα «Φυσική Εμφάνιση» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης..... 236
- Πίνακας 4.103. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα «Φυσική Εμφάνιση» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης..... 237
- Πίνακας 4.104. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα «Διαγωγή-Συμπεριφορά» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης..... 238

- Πίνακας 4.105. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα «Διαγωγή-Συμπεριφορά» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης..... 239
- Πίνακας 4.106. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα «Αυτοεκτίμηση» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.. 240
- Πίνακας 4.107. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα «Αυτοεκτίμηση» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης.. 241
- Πίνακας 4.108. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στη «Συνολική Αυτοαντίληψη» για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 242
- Πίνακας 4.109. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στη «Συνολική Αυτοαντίληψη» για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 243
- Πίνακας 4.110. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 244
- Πίνακας 4.111. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 245
- Πίνακας 4.112. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 247
- Πίνακας 4.113. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης 248
- Πίνακας 4.114. Λογαριθμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την ομάδα που ανήκει ο μαθητής (Μαθησιακές δυσκολίες και Ελέγχου) και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το συνολικό SDQ γονέων και εκπαιδευτικών και τη συνολική Αυτοαντίληψη κατά την πρώτη μέτρηση (T1) στο Δημοτικό

Πίνακας 4.115. Ποσοστό ερμηνευμένης διασποράς από το τεστ Nagelkerke R	
251	
Πίνακας 4.116. Ποσοστό σωστής πρόβλεψης της κατάταξης ενός μαθητή στην	
ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες ή στην ομάδα Ελέγχου ...	252
Πίνακας 4.117. Λογαριθμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την	
ομάδα που ανήκει ο μαθητής (Μαθησιακές δυσκολίες και	
Ελέγχου) και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο του μαθητή, το	
μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τις συνολικές δυσκολίες στην	
Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών,	
το συνολικό SDQ γονέων και εκπαιδευτικών και τη συνολική	
Αυτοαντίληψη, κατά την δεύτερη μέτρηση (T2).....	253
Πίνακας 4.118. Ποσοστό ερμηνευμένης διασποράς από το τεστ Nagelkerke R	
Square	254
Πίνακας 4.119. Ποσοστό σωστής πρόβλεψης της κατάταξης ενός μαθητή στην	
ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες ή στην ομάδα Ελέγχου ...	255
Πίνακας 4.120. Αριθμός μαθητών, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό	
σφάλμα του μέσου αξιολογήσεων γονέων και εκπαιδευτικών	
στις διαστάσεις του SDQ στην πρώτη μέτρηση (T1) μαθητών	
256	
Πίνακας 4.121. Διαφορές μέσων τιμών, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα	
του μέσου, 95% διάστημα εμπιστοσύνης, τιμές του στατιστικού	
t βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδα σημαντικότητας sig των	
αξιολογήσεων γονέων και εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του	
SDQ στην πρώτη μέτρηση(T1).....	257
Πίνακας 4.122. Σύγκριση αξιολογήσεων γονέων και εκπαιδευτικών στις	
διαστάσεις του SDQ στην δεύτερη μέτρηση (T2) μαθητών	259
Πίνακας 4.123. Διαφορές μέσων τιμών, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα	
του μέσου, 95% διάστημα εμπιστοσύνης, τιμές του στατιστικού	
t βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδα σημαντικότητας sig των	
αξιολογήσεων γονέων και εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του	
SDQ στην δεύτερη μέτρηση (T2)	260
Πίνακας 4.124. Αριθμός μαθητών, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό	
σφάλμα του μέσου αξιολογήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών	
στις δυσκολίες στη Γλώσσα στην πρώτη (T1) και στη δεύτερη	
μέτρηση μαθητών (T2)	261
Πίνακας 4.125. Διαφορές μέσων τιμών, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα	
του μέσου, 95% διάστημα εμπιστοσύνης, τιμές του στατιστικού	
t βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδα σημαντικότητας sig των	
αξιολογήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών στις δυσκολίες στη	
Γλώσσα στην πρώτη (T1) και στη δεύτερη μέτρηση μαθητών	
(T2)	261

Κατάλογος Σχημάτων

Σχήμα 3.1.	Ιστόγραμμα ιδιοτιμών των παραγόντων του ερωτηματολογίου	98
Σχήμα 3.2.	Ιστόγραμμα ιδιοτιμών των παραγόντων του ερωτηματολογίου	105
Σχήμα 3.3.	Ιστόγραμμα ιδιοτιμών ερωτηματολογίου δυσκολιών στη γλώσσα.....	110

Ευχαριστίες

Η παρούσα διδακτορική διατριβή ανήκει στο χώρο της Ειδικής Αγωγής και συγκεκριμένα, εστιάζεται στον τομέα της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο.

Καθώς η προσπάθεια αυτή έφτασε στο τέλος της, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους ανθρώπους εκείνους που με στήριξαν με κάθε τρόπο:

- Τον επιβλέποντα της διδακτορικής διατριβής, **Ομότιμο Καθηγητή κ. Γεώργιο Δράκο**, για τη μακρόχρονη επιστημονική του παρουσία και καθοδήγηση. Το επιστημονικό του κύρος και η βαθιά του γνώση στάθηκαν ανεκτίμητα εφόδια για τη διεξαγωγή της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας.
- Τα μέλη της Τριμελούς Συμβουλευτικής Επιτροπής, την **Ομότιμη Καθηγήτρια Σταυρούλα Πολυχρονοπούλου**, για τη συνεχή και αδιάκοπη καθοδήγησή της, καθώς και για τις εύστοχες υποδείξεις της σε όλες τις φάσεις της εργασίας αυτής. Η εμπειρία της στο χώρο της ειδικής αγωγής απέβη πολύτιμη για τη δική μου προσπάθεια. **Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Αλέξανδρο- Σταμάτιο Αντωνίου** για την πολύτιμη συνεργασία κατά την ερευνητική μου προσπάθεια.
- Τα υπόλοιπα μέλη της επιτροπής, **τον Καθηγητή κ. Σιδερίδη Γεώργιο, την Καθηγήτρια κ. Αλευριάδου Αναστασία, τον Αναπληρωτή Καθηγητή κ. Σούλη Σπύρο και την Καθηγήτρια κ. Γαλανάκη Ευαγγελία** για τη σημαντική καθοδήγηση και πολύτιμη συνεργασία τους.
- Όλους τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα.
- Τους μαθητές και τις μαθήτριες των Δημοτικών σχολείων και των Γυμνασίων, που έλαβαν μέρος στην έρευνα.

Θα ήθελα να ευχαριστήσω με όλη τη δύναμη της καρδιάς μου τους γονείς μου, **Παντελή και Αθανασία Δεφίγγο**, για την αγάπη, την υπομονή και την ενθάρρυνση που μου έδωσαν σε αυτή μου την προσπάθεια, καθώς και τον αδερφό μου, **Παναγιώτη Δεφίγγο**, στον οποίο αφιερώνεται η παρούσα διατριβή. Η δύναμη που μου προσφέρει είναι ανεκτίμητη.

- Τους φίλους μου **Στέλλα, Κωνσταντίνο και Αγγελική** για τη συμπαράσταση και την υπομονή τους.
- Τέλος, θα ήθελα να εκφράσω ένα μεγάλο ευχαριστώ στο σύντροφο της ζωής μου, **Επαμεινώνδα**, για την υποστήριξη και την ενθάρρυνση που μου έδινε σε κάθε βήμα αυτής μου της προσπάθειας.

Περίληψη

Η παρούσα εργασία είναι μία ερευνητική μελέτη που επιχειρεί να καλύψει το κενό στον ελλαδικό χώρο όσον αφορά την ψυχοσυναισθηματική και γλωσσική λειτουργία των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Πιο αναλυτικά, με στόχο τη διερεύνηση της ψυχοσυναισθηματικής και γλωσσικής λειτουργίας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, η έρευνα επιχειρεί να «χαρτογραφήσει» τα επιμέρους προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.), όπως συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, προβλήματα στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, δυσκολίες στη γλωσσική λειτουργία και τέλος, δυσκολίες στην αυτοαντίληψή τους κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο.

Συνολικά στην έρευνα συμμετείχαν 110 παιδιά, 110 εκπαιδευτικοί και 110 γονείς από τους οποίους οι 55 αποτελούν το δείγμα και οι άλλοι 55 την Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.). Το δείγμα προέρχεται από περιοχές της Αττικής από Δημοτικά και Γυμνάσια.

Τα ευρήματα της έρευνας επιβεβαίωσαν σε γενικές γραμμές τις υποθέσεις. Αρχικά, διαπιστώθηκε ότι από την πλευρά των γονέων τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν περισσότερα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στην Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου. Από την άλλη πλευρά, τόσο τα παιδιά με Μ.Δ. όσο και τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. εμφάνισαν στατιστικά σημαντική αύξηση στα ψυχοσυναισθηματικά τους προβλήματα κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Τα ίδια αποτελέσματα βρέθηκαν και από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τους οποίους τόσο οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού όσο και της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν περισσότερα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.. Επίσης, βρέθηκε στατιστικά σημαντική αύξηση κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο των παιδιών με Μ.Δ. με βάση τη σκοπιά των εκπαιδευτικών σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τα οποία δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Άλλος ένας τομέας που διερευνήθηκε είναι η γλωσσική λειτουργία. Συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. τόσο της ΣΤ' Δημοτικού όσο και της Α' Γυμνασίου αντιμετωπίζουν περισσότερα γλωσσικά προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο από τη σκοπιά των ίδιων των παιδιών όσο και από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών τους. Επιπλέον, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά τα γλωσσικά προβλήματα των παιδιών με Μ.Δ. και χωρίς Μ.Δ. κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο σύμφωνα με τις απαντήσεις των παιδιών. Ωστόσο, σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών

υπάρχει στατιστικά σημαντική αύξηση στα γλωσσικά προβλήματα των μαθητών με Μ.Δ. κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.. Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η αυτοαντίληψη των μαθητών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν χαμηλότερη συνολική αυτοαντίληψη σε σχέση με τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου. Επιπροσθέτως, κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική μείωση στη συνολική αυτοαντίληψη τόσο των μαθητών με Μ.Δ. όσο και των μαθητών χωρίς Μ.Δ.. Τα ευρήματα συζητούνται στα πλαίσια της διεθνούς θεωρητικής και ερευνητικής βιβλιογραφίας για τα ποικίλα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν μαθητές με Μ.Δ. κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Τέλος, διατυπώνονται προτάσεις σχετικές με την παραγωγή μαθησιακού υλικού στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου που έχει ως στόχο την καλύτερη ένταξη των μαθητών στο μαθησιακό περιβάλλον.

Λέξεις Κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, Ψυχοσυναισθηματική Λειτουργία, Γλωσσικά Προβλήματα, Μετάβαση

Abstract

This paper is a research study that attempts to fill the gap in the Greek-speaking area with respect to the psycho-emotional and linguistic function of children with Learning Difficulties (LD) during their transition from Primary to High School. More specifically, in order to investigate the psycho-emotional and linguistic function of children with Learning Difficulties (LD), the research attempts to "map" the individual problems faced by children with Learning Difficulties (LD) such as emotional problems, behavior problems, problems in relations with peers, difficulties in the linguistic function, and finally, difficulties in their self-realization during the transition to the High School.

In total, 110 children, 110 teachers and 110 parents participated in the survey, of which 55 are the sample and the other 55 are the Audit Team (AT). The sample comes from areas of Attica from Primary and Secondary Schools.

The findings of the survey generally confirmed the assumptions. Initially, it was found that on the part of the parents, show more psycho-emotional problems than children without Learning Difficulties (LD) both in the 6th grade of Primary school and the 1st grade of High school. On the other hand, both children with Learning Difficulties (LD) as well as children without Learning Difficulties (LD) showed a statistically significant increase in their psycho-emotional problems during their transition from Primary School to High School. The same results were found from the viewpoint of teachers, according to whom both pupils of the 6th Primary and the 1st High School show more psycho-emotional problems than the children without Learning Difficulties (LD). Also, there was a statistically significant increase during the transition to High School in children with Learning Difficulties (LD) based on the perspective of teachers in relation to children without Learning Difficulties (LD) which did not show statistically significant differences. Another area investigated is language function. In particular, the results of the survey showed that children with Learning Difficulties (LD) both primary and lower secondary schools face more language problems than children without Learning Difficulties (LD) both from the point of view of children themselves and from the perspective of their teachers. In addition, there were no statistically significant differences regarding the language problems of children with Learning Difficulties (LD) and without Learning Difficulties (LD) during the transition to High School according to the children's answers. However, according to the teachers' answers, there is a statistically significant increase in the language

problems of pupils with Learning Difficulties (LD) during the transition to High School in relation to children without Learning Difficulties (LD). Moreover, this study investigated students' self-esteem. According to the findings of the survey, children with Learning Difficulties (LD) have a lower overall self-perception than non-LD students both at the 6th grade of Primary school and at the 1st grade of High School. In addition, during the transition to High School there was a statistically significant decrease in the overall self-esteem of both pupils with Learning Difficulties (LD) as well as students without Learning Difficulties (LD). The findings are discussed in the context of the international theoretical and research literature on the various psycho-emotional problems faced by students with Learning Difficulties (LD) during their transition from the Primary School to High School. Finally, suggestions are made regarding the production of learning material in the Modern Greek Language Course of the 1st grade of High School aiming at better integration of students into the learning environment.

Keywords: Learning Difficulties, Psycho-emotional Function, Linguistic Function, Transition

Εισαγωγή

Γενική διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Η παρούσα διδακτορική διατριβή εντάσσεται στο πεδίο της Ειδικής Αγωγής και της Ψυχολογίας και ειδικότερα αναφέρεται σε θέματα ψυχοσυναισθηματικής φύσεως που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) κατά τη μετάβασή τους από τη μία στην άλλη σχολική βαθμίδα. **Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη μετάβαση των μαθητών με Μ.Δ. από την ΣΤ΄ Δημοτικού στην Α΄ Γυμνασίου λαμβάνοντας υπόψη, όχι μόνο τα γνωστικά τους ελλείμματα αλλά και τις ψυχοσυναισθηματικές και γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.** Πιο συγκεκριμένα, η παρούσα έρευνα έλαβε τη μορφή μιας διαχρονικής μελέτης παιδιών, γονέων και εκπαιδευτικών σε χρονικό διάστημα δύο σχολικών χρόνων για να μπορέσει να μελετήσει την αυτοαντίληψη των μαθητών με Μ.Δ., τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους τους, τη συναισθηματική τους λειτουργία, τη συμπεριφοράς τους και τη συνύπαρξη Υπερκινητικότητας κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο. Επιπλέον, επιχειρήθηκε να διερευνηθούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. στο μάθημα της Γλώσσας και κατά πόσο οι τομείς αυτοί επηρεάζονται κατά τη σχολική τους μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας, έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν συναισθηματικά προβλήματα, δυσκολίες στην κοινωνική τους προσαρμογή, δυσκολίες στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους τους και χαμηλή αυτοαντίληψη (Mc Boyes et al., 2017; Stenberg, 2018; Mammarella et al., 2014). Επιπλέον, βρέθηκε συσχέτιση των Μ.Δ. με την ύπαρξη Υπερκινητικότητας και τη Διάσπαση Προσοχής (Taanila et al., 2014; Αντωνίου και Πολυχρόνη, 2011; Mc Grath et al., 2011). Ωστόσο, η γενικότερη τάση των ερευνών είναι να εξετάζουν τις ψυχοσυναισθηματικές λειτουργίες των παιδιών με Μ.Δ. σε ένα συγκεκριμένο πλαίσιο ηλικιακής ομάδας, όπως για παράδειγμα την παιδική ηλικία ή την εφηβεία. Αυτό που παρατηρήθηκε, έπειτα από τη μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας είναι ότι υπάρχει ερευνητικό κενό σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μ.Δ. κατά τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, η οποία συμπίπτει με τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.

Επομένως, προκύπτει η ανάγκη μελέτης των **ψυχοσυναισθηματικών και γλωσσικών λειτουργιών κατά τη μετάβαση των παιδιών με Μ.Δ. από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.**

Βάσει των παραπάνω καταλήγουμε στη διατύπωση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων: «Τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου αντιμετωπίζουν περισσότερα **συναισθηματικά προβλήματα** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. σύμφωνα με τις αξιολογήσεις **των γονέων τους;**» «Τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου αντιμετωπίζουν περισσότερα **συναισθηματικά προβλήματα** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. σύμφωνα με τις αξιολογήσεις **των εκπαιδευτικών τους ;**» «Τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου έχουν περισσότερα **προβλήματα συμπεριφοράς** σε σχέση με τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. σύμφωνα με τις αξιολογήσεις **των γονέων τους ;**» «Τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου έχουν περισσότερα **προβλήματα συμπεριφοράς** σε σχέση με τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. σύμφωνα με τις αξιολογήσεις **των εκπαιδευτικών;**», «Τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου αντιμετωπίζουν περισσότερα **προβλήματα Υπερκινητικότητας και Διάσπασης Προσοχής** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. σύμφωνα με τις αξιολογήσεις **των γονέων τους;**», «Τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου αντιμετωπίζουν περισσότερα **προβλήματα Υπερκινητικότητας και Διάσπασης Προσοχής** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. σύμφωνα με τις αξιολογήσεις **των εκπαιδευτικών;**», «Τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου αντιμετωπίζουν περισσότερα **προβλήματα με τους Συνομήλικους** τους σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. από τη σκοπιά των γονέων τους;», «Τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου αντιμετωπίζουν περισσότερα **προβλήματα με τους συνομήλικους** τους σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. από τη σκοπιά των **εκπαιδευτικών;**», «Διαφέρουν οι **γλωσσικές λειτουργίες** στα παιδιά με Μ.Δ. και στα παιδιά χωρίς Μ.Δ. που φοιτούν στη ΣΤ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου σύμφωνα με τις αξιολογήσεις **των εκπαιδευτικών τους;**», «Διαφέρουν οι **γλωσσικές λειτουργίες** στα παιδιά με Μ.Δ. και στα παιδιά χωρίς Μ.Δ. που φοιτούν στη ΣΤ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους;», «Διαφέρει η **αυτοαντίληψη** των παιδιών που φοιτούν στην ΣΤ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου ανάλογα με το αν έχουν Μ.Δ. σύμφωνα με τις **αυτοαναφορές τους;**», «Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο επιφέρει τις ίδιες αλλαγές στους μαθητές με Μ.Δ. και χωρίς Μ.Δ. σε όλους τους παραπάνω τομείς;».

Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα παραπάνω ερευνητικά ερωτήματα, διαμορφώθηκε ο κύριος ερευνητικός σκοπός, που συνίσταται **στη μελέτη των ψυχοσυναισθηματικών και γλωσσικών λειτουργιών μαθητών με Διεγνωσμένα Μαθησιακά Προβλήματα κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.**

Η διατριβή διαρθρώνεται σε δύο μέρη. Το Α΄ μέρος περιλαμβάνει το *Πρώτο Κεφάλαιο* της διατριβής που έχει τίτλο *Ε π ε ξ ή γ η σ η ό ρ ω ν*, στο οποίο παρουσιάζονται οι κυριότεροι ορισμοί που έχουν δοθεί για τις Μαθησιακές Δυσκολίες και γίνεται μια σύντομη ιστορική αναδρομή καταλήγοντας στον επικρατέστερο ορισμό. Επίσης, στο κεφάλαιο αυτό δίνεται ο ορισμός της μετάβασης και των ψυχοσυναισθηματικών και γλωσσικών λειτουργιών. Τέλος, γίνεται διάκριση των όρων της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης.

Στο *Δεύτερο Κεφάλαιο* της διδακτορικής διατριβής, που έχει τίτλο *Ανασκόπηση βιβλιογραφίας*, παρουσιάζονται οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σχετικά με τις ψυχοσυναισθηματικές λειτουργίες των μαθητών με Μ.Δ. Αρχικά, παρουσιάζονται τα ερευνητικά κι επιστημονικά δεδομένα σε σχέση με τα ψυχοσυναισθηματικά χαρακτηριστικά των μαθητών με Μ.Δ.. Συγκεκριμένα, το κεφάλαιο πραγματεύεται τα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα που συνυπάρχουν στα παιδιά με Μ.Δ. καθώς και την ύπαρξη Υπερκινητικότητας. Επιπλέον, στο κεφάλαιο αναφέρονται οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με Μ.Δ. με τους συνομηλίκους τους. Έπειτα, γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σε σχέση με την αυτοαντίληψη των μαθητών με Μ.Δ. στους τομείς της σχολικής ικανότητας, της αθλητικής ικανότητας, των σχέσεων που αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους τους, της φυσικής εμφάνισης, της διαγωγής-συμπεριφοράς και της αυτοεκτίμησης. Αυτό το κεφάλαιο επικεντρώνεται, επίσης, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. στο μάθημα της Γλώσσας και πιο συγκεκριμένα αναλύει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές στην ανάγνωση, το λεξιλόγιο, τη γραμματική, την παραγωγή αυθόρμητου γραπτού λόγου και την ορθογραφία. Τέλος, το κεφάλαιο αυτό κλείνει με ερευνητικά δεδομένα σχετικά με την μετάβαση των μαθητών από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Στο Β΄ μέρος περιλαμβάνεται το *Τρίτο Κεφάλαιο* της παρούσας διατριβής που έχει τίτλο *Σ κ ο π ό ς και Υ π ο θ έ σ ε ι ς*, διατυπώνεται το ερευνητικό πρόβλημα και παρουσιάζονται οι σκοποί και οι υποθέσεις της έρευνας. Αναλυτικά, σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζεται ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας. Πιο αναλυτικά, σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει **τις ψυχοσυναισθηματικές και γλωσσικές λειτουργίες μαθητών με Διεγνωσμένα Μαθησιακά Προβλήματα κατά**

τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Πιο συγκεκριμένα η παρούσα έρευνα στοχεύει να διερευνήσει στον τομέα των **ψυχοσυναισθηματικών λειτουργιών**

α) την ύπαρξη διαφορών στα **συναισθηματικά προβλήματα** των μαθητών της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου, ανάλογα με το αν έχουν Μ.Δ. τόσο από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και των γονέων τους, β) την ύπαρξη διαφορών στα **προβλήματα συμπεριφοράς** των μαθητών που φοιτούν στη Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου ανάλογα με το αν έχουν Μ.Δ. τόσο από τη σκοπιά των γονιών όσο και από των εκπαιδευτικών τους γ) την ύπαρξη διαφορών στις **σχέσεις** που αναπτύσσουν τα παιδιά της ΣΤ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου με τους **συνομηλίκους** τους ανάλογα με το αν έχουν Μ.Δ.. τόσο από τη σκοπιά των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών τους, δ) την **συνύπαρξη Υπερκινητικότητας και Διάσπασης Προσοχής** στους μαθητές της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου ανάλογα με το αν έχουν Μ.Δ.. τόσο από τη σκοπιά των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών τους, ε) την ύπαρξη διαφορών στη **γλωσσική λειτουργία** των παιδιών της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου ανάλογα με το αν έχουν Μ.Δ.. σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους και τις αναφορές των εκπαιδευτικών τους, στ) την **αυτοαντίληψη** των παιδιών της ΣΤ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου ανάλογα με το αν έχουν Μ.Δ.. σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους, ζ) την ύπαρξη διαφορών στις αλλαγές που επιφέρει η **μετάβαση** από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο στους μαθητές με και χωρίς Μ.Δ. όσον αφορά τη **ψυχοσυναισθηματική τους λειτουργία** σύμφωνα με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους, η) την ύπαρξη διαφορών στις αλλαγές που επιφέρει η **μετάβαση** από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο στους μαθητές με και χωρίς Μ.Δ. όσον αφορά τη **γλωσσική τους λειτουργία** σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους και τις αναφορές των εκπαιδευτικών τους, θ) την ύπαρξη διαφορών στις αλλαγές που επιφέρει η **μετάβαση** από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο στους μαθητές με και χωρίς Μ.Δ. όσον αφορά την **αυτοαντίληψή** τους σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους.

Επιπλέον, σε αυτό το κεφάλαιο παρουσιάζονται οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα:

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων:

- ✓ Αναμένεται ότι τα παιδιά με Μ.Δ. θα αντιμετωπίζουν περισσότερα **συναισθηματικά προβλήματα** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου.
- ✓ Αναμένεται αύξηση στα **συναισθηματικά προβλήματα** των παιδιών με Μ.Δ. κατά τη **μετάβασή** τους στο Γυμνάσιο σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..

- ✓ Αναμένεται ότι τα παιδιά με Μ.Δ. θα παρουσιάζουν περισσότερα **προβλήματα συμπεριφοράς** τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Αναμένεται αύξηση των **προβλημάτων συμπεριφοράς** των παιδιών με Μ.Δ. κατά τη **μετάβαση** στο Γυμνάσιο σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Τα παιδιά με Μ.Δ. αναμένεται ότι θα αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στις **σχέσεις τους με τους συνομηλίκους** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου.
- ✓ Αναμένεται αύξηση των προβλημάτων **στις σχέσεις των παιδιών** με Μ.Δ. με τους **συνομηλίκους** κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Τα παιδιά με Μ.Δ. αναμένεται ότι θα έχουν περισσότερα **προβλήματα Υπερκινητικότητας και Διάσπασης Προσοχής** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου.
- ✓ Δεν αναμένεται αύξηση των προβλημάτων **Υπερκινητικότητας** κατά τη **μετάβαση** από τη Στ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου τόσο των παιδιών με Μ.Δ. όσο και των παιδιών χωρίς Μ.Δ..

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των παιδιών:

- ✓ Τα παιδιά με Μ.Δ. αναμένεται να έχουν χαμηλότερη συνολική **αυτοαντίληψη** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου.
- ✓ Αναμένεται μείωση **στη συνολική αυτοαντίληψη** τόσο των παιδιών με Μ.Δ. όσο και των παιδιών χωρίς Μ.Δ. κατά τη **μετάβαση** στο Γυμνάσιο.
- ✓ Αναμένεται χαμηλότερη **αυτοαντίληψη** των παιδιών με Μ.Δ. στον τομέα της **σχολικής ικανότητας** τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Αναμένεται μείωση της **αυτοαντίληψης** στον τομέα της **σχολικής ικανότητας** κατά τη **μετάβαση** στο Γυμνάσιο τόσο των παιδιών με Μ.Δ. όσο και των παιδιών χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Αναμένεται χαμηλή αυτοαντίληψη των παιδιών με Μ.Δ. στον τομέα **σχέσεων με τους συνομηλίκους** τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..

- ✓ Αναμένεται μείωση της αυτοαντίληψης στον τομέα **των σχέσεων με τους συνομηλίκους** τόσο στα παιδιά με Μ.Δ. όσο και στα παιδιά χωρίς Μ.Δ. κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο.
- ✓ Αναμένεται χαμηλή **αυτοαντίληψη** στον τομέα της **αθλητικής ικανότητας** των παιδιών με Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.
- ✓ Αναμένεται μείωση της **αυτοαντίληψης** στον τομέα της **αθλητικής ικανότητας** τόσο στα παιδιά με Μ.Δ. όσο και στα παιδιά χωρίς Μ.Δ. κατά τη **μετάβαση** στο Γυμνάσιο.
- ✓ Αναμένεται χαμηλή **αυτοαντίληψη** των παιδιών με Μ.Δ στον τομέα της **φυσικής εμφάνισης** και στη Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Αναμένεται μείωση της **αυτοαντίληψης** τόσο των παιδιών με Μ.Δ. όσο και των παιδιών χωρίς Μ.Δ. στον τομέα της **φυσικής εμφάνισης** κατά τη **μετάβαση** στο Γυμνάσιο.
- ✓ Αναμένεται τα παιδιά με Μ.Δ. να παρουσιάσουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη στον τομέα της συμπεριφοράς τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Αναμένεται μείωση της αυτοαντίληψης στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς τόσο των παιδιών με Μ.Δ. όσο και των παιδιών χωρίς Μ.Δ. κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο.
- ✓ Αναμένεται τα παιδιά με Μ.Δ. να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου.
- ✓ Αναμένεται σημαντική μείωση της αυτοεκτίμησης τόσο των παιδιών με Μ.Δ. όσο και των παιδιών χωρίς Μ.Δ. κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο.
- ✓ Αναμένεται τα παιδιά με Μ.Δ. να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου σε σχέση με τους μαθητές.
- ✓ Αναμένεται αύξηση των δυσκολιών στο γλωσσικό μάθημα τόσο στους μαθητές με Μ.Δ. όσο και στους μαθητές χωρίς Μ.Δ..

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών:

- ✓ Αναμένεται ότι τα παιδιά με Μ.Δ. θα αντιμετωπίζουν περισσότερα **συναισθηματικά προβλήματα** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου.

- ✓ Αναμένεται αύξηση στα **συναισθηματικά προβλήματα** των παιδιών με Μ.Δ. κατά τη **μετάβαση** τους στο Γυμνάσιο σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Αναμένεται ότι τα παιδιά με Μ.Δ. θα παρουσιάσουν **περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς** τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Αναμένεται αύξηση των **προβλημάτων συμπεριφοράς** των παιδιών με Μ.Δ. κατά τη **μετάβαση** στο Γυμνάσιο σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Τα παιδιά με Μ.Δ. αναμένεται ότι θα αντιμετωπίζουν περισσότερα **προβλήματα στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου.
- ✓ Αναμένεται αύξηση των **προβλημάτων στις σχέσεις των παιδιών** με Μ.Δ. με **τους συνομηλίκους** κατά τη **μετάβαση** στο Γυμνάσιο σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Τα παιδιά με Μ.Δ. αναμένεται να έχουν περισσότερα προβλήματα **Υπερκινητικότητας και Διάσπασης Προσοχής** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου.
- ✓ Δεν αναμένεται αύξηση των προβλημάτων **Υπερκινητικότητας** κατά τη **μετάβαση** από τη Στ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου τόσο των παιδιών με Μ.Δ. όσο και των παιδιών χωρίς Μ.Δ..

Επιπλέον, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Ο πληθυσμός - στόχος της έρευνας ήταν παιδιά με διεγνωσμένες Μ.Δ., οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί. Προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα συγκριτικών ελέγχων του πληθυσμού στόχου, σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό, επιλέχθηκε να σχηματιστεί Ομάδα Ελέγχου, η οποία αποτελούνταν από παιδιά χωρίς Μ.Δ. , τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους.

Κατά συνέπεια, στο τελικό δείγμα επιλέχθηκε να συμμετέχουν δύο ομάδες από τους παραπάνω πληθυσμούς. Συνολικά διανεμήθηκαν 110 ερωτηματολόγια στους μαθητές, 110 ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς και 110 ερωτηματολόγια στους γονείς από κάθε μέσο συλλογής δεδομένων. Τα 55 παιδιά (50%) είχαν Μ.Δ., καθώς και οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί που απάντησαν στα ερωτηματολόγια ,αναφέρονταν στην συγκεκριμένη ομάδα και ήταν αντίστοιχα 55 (50%), ενώ τα υπόλοιπα 55 παιδιά (50%) αποτέλεσαν την Ομάδα Ελέγχου, μαζί με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους που ήταν 55 από κάθε ομάδα αντίστοιχα (50%).

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια για τους μαθητές τα οποία εξέταζαν:

1. Την Αυτοεκτίμηση και Αυτοαντίληψη των μαθητών με και χωρίς Μ.Δ. (*Ερωτηματολόγιο για την Αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης - Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου (ΠΑΤΕΜ)* , Harter, 1985).
2. Τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. (*Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για παιδιά ΣΤ' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου*).
3. Τα συμπεριφοριστικά χαρακτηριστικά των παιδιών από τη σκοπιά των γονέων και των εκπαιδευτικών. (*Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel)* , Goodman, 1997). Μεταφρασμένο στα Ελληνικά από Στογιαννίδου, Μπίμπου, Παπαγεωργίου, & Γιαννοπούλου (2005).
4. Τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. (*Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για εκπαιδευτικούς της ΣΤ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου*).

Περιγράφονται αναλυτικά τα μέσα συλλογής δεδομένων, τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά τους και δίνονται παραδείγματα ερωτήσεων. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε ατομικά. Επιπλέον, στο κεφάλαιο αυτό αναφέρονται η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν.

Στο *Τέταρτο κεφάλαιο*, με τίτλο *Α πο τ ε λ έ σ μ α τ α - Α ν ά λ υ σ η δ ε δ ο μ έ ν ω ν*, παρουσιάζονται αναλυτικά τα ευρήματα της έρευνας, όπως προέκυψαν από τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Αρχικά, γίνεται περιγραφική εξέταση των αποτελεσμάτων, ακολουθεί η επαγωγική εξέταση και τέλος, παρουσιάζεται η επίδραση του φύλου και της ομάδας στις εξαρτημένες μεταβλητές.

Στο *Πέμπτο κεφάλαιο*, με τίτλο *Σ υ ζ ή τ η σ η Α πο τ ε λ ε σ μ ά τ ω ν - Σ υ μ π ε ρ α σ μ ά τ α* αξιολογούνται συνολικά τα πορίσματα της έρευνας, διατυπώνονται οι υποθετικές ερμηνείες τους, ενσωματώνονται μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των ερευνών διεθνώς και συζητείται σε σχέση με τα ευρήματα άλλων ερευνών.

Στο *Έκτο Κεφάλαιο*, με τίτλο *Π ρ ο τ ά σ ε ι ς γ ι α τ η ν Π α ρ α γ ω γ ή Δ ι δ α κ τ ι κ ο ύ Υ λ ι κ ο ύ*, προτείνονται δραστηριότητες με σκοπό την ενίσχυση των μαθητών με Μ.Δ. στους μαθησιακούς τομείς που αντιμετωπίζουν δυσκολία που είναι οι εξής:

- Ανάγνωση
- Κατανόηση κειμένου
- Ορθογραφία
- Ανάπτυξη αυθόρμητου γραπτού λόγου
- Αυτοεκτίμηση

Ακολουθούν η *Βιβλιογραφία* και το *Παράρτημα*, το οποίο περιλαμβάνει τα μέσα συλλογής δεδομένων.

Μέρος Α – Θεωρητικό

Κεφάλαιο 1.

1.1. Επεξήγηση όρων

Κάτω από την έννοια των **Μαθησιακών Δυσκολιών** (Μ.Δ.) (*learningdifficulties*) εντάσσεται ένα ευρύ φάσμα ορισμών, οι οποίοι περιγράφουν τις μαθησιακές δυσκολίες ως πολύπλευρες δυσκολίες που προκαλούν προβλήματα στη μάθηση. Η έννοια «μαθησιακές δυσκολίες» εισάγεται στη διεθνή επιστημονική ορολογία τα τελευταία περίπου σαράντα χρόνια. Εν συντομία, αν και υπάρχει μεγάλη διχογνωμία μεταξύ των ειδικών, ένας ευρύς ορισμός του όρου θα μπορούσε να αναφέρεται στο ότι οι μαθησιακές δυσκολίες περιγράφουν τη **δυσκολία του ατόμου να μαθαίνει** (Δράκος, 2002).

Ο ορισμός των Μ.Δ. είναι από τα κυριότερα θέματα που απασχολούν τους ερευνητές. Αν και ο όρος Μ.Δ. χρησιμοποιείται ευρέως τις τελευταίες δεκαετίες, ωστόσο, δεν υπάρχει συμφωνία μεταξύ των ειδικών για έναν ορισμό που να είναι αποδεκτός από όλους. Υπάρχουν πάρα πολλές αντιτιθέμενες απόψεις και έχουν γίνει συστηματικές προσπάθειες για να ορισθεί η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών, αλλά δεν έχει υπάρξει κάποιος ορισμός που να μην έχει δεχτεί κριτική και αμφισβήτηση. Ως τώρα, έχουν δοθεί περίπου σαράντα ορισμοί από τους ειδικούς που έχουν ασχοληθεί με τις μαθησιακές δυσκολίες (Δράκος, 2003, 2002).

Όταν ακόμη δεν είχαν ορισθεί οι δυσκολίες μάθησης, οι μαθητές που βρίσκονταν σε αυτή την κατηγορία και δεν εμφάνιζαν ταυτόχρονα κάποια νοητική ή αισθητηριακή βλάβη, αποκλείονταν από την ειδική εκπαίδευση και ο λόγος ήταν ότι τα χαρακτηριστικά τους δεν ταίριαζαν με καμία κατηγορία της ειδικής αγωγής. Ήταν, αρχικά, ανάγκη των γονέων και των ειδικών που ασχολούνταν με αυτά τα παιδιά να δοθεί ένας ορισμός που δεν θα τους απέκλειε από τις υπηρεσίες της Ειδικής Αγωγής (Colley, 1981, σε Lyon et al., 2001).

1.2. Ποσοστά- Δεδομένα Πληθυσμού

Η οργάνωση Education for all Handicapped Children Act (EAHCA) είναι η πρώτη διεθνής οργάνωση που ξεκίνησε να κάνει καταμέτρηση των μαθητών με Μ.Δ. που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία. Από το 1976-1977, όπου ο αριθμός των μαθητών

με Μ.Δ. βρισκόταν στο 1,8%, το 1997-1998 το ποσοστό αυξήθηκε στο 5,2%. Επιπλέον, το 1976-1977 οι μαθητές με Μ.Δ. αποτελούσαν το 22% των ατόμων που βρίσκονταν σε προγράμματα ειδικής εκπαίδευσης, ενώ το 1997-1998 το ποσοστό έφτασε σχεδόν στο 52% (Lyon et al., 2001). Σύμφωνα με την Disabilities Education Act (IDEA), ο αριθμός των μαθητών με Μ.Δ. ηλικίας 6 έως 21 ετών έχει αυξηθεί κατά 38% την τελευταία δεκαετία, με τη μεγαλύτερη αύξηση να παρατηρείται στις ηλικίες 12 έως 17 χρονών (44%), ποσοστά που προέρχονται τόσο από δημόσια όσο και από ιδιωτικά σχολεία (Individuals with Disabilities Education Amendments, 1991). Το Department of Education αναφέρει πως το 1975 υπήρχε αύξηση των Μ.Δ. κατά 150%. Επίσης, σύμφωνα με τα στοιχεία της έκθεσης, περίπου τα μισά παιδιά με δυσκολίες είναι παιδιά με Μ.Δ., ποσοστό που αποτελεί το 5% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού (U.S. Department of Education, 1997). Σε παρόμοια ποσοστά καταλήγουν και άλλες έρευνες που δείχνουν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. αποτελούν το 4-7% του μαθητικού πληθυσμού (Geary, 2007; Hasselhorn & Schucharat, 2006; Mercer & Pullen, 2005).

1.3. Πληθώρα ορισμών

Ο ορισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι συνώνυμος με την απρόσμενη, αδικαιολόγητη και μη αναμενόμενη μαθησιακή αποτυχία, ιδιαίτερα σε μαθητές που, ακόμα και αν έχουν την ευκαιρία να μάθουν, εντούτοις δυσκολεύονται σημαντικά στο να διαβάζουν, να γράψουν ή να αναπτύσσουν μαθηματικές δεξιότητες (Μπάρμπας και συν., 2015; Τζουριάδου, 2011).

Μετά την αναγνώριση των μαθησιακών δυσκολιών, αναδύθηκε η ανάγκη να δοθεί κάποιος ορισμός, προκειμένου να θεσπιστεί νομοθετικά η καινούρια κατηγορία στην ειδική αγωγή. Πρώτος μίλησε για τις Μ.Δ. ο Samuel Kirk, εισήγαγε τον όρο «μαθησιακές δυσκολίες» κατά τη διάρκεια μιας οργανωτικής συνάντησης μελών της Αμερικανικής Εταιρείας για παιδιά με Μ.Δ. (Association for Children with Learning Disabilities) (Heward, 2011). Ο Kirk χρησιμοποίησε τον ορισμό «μαθησιακές δυσκολίες» για να δηλώσει ένα πλήθος χαρακτηριστικών που επηρεάζουν τη γλώσσα, την ανάγνωση, την ορθογραφία, τη γραφή ή την αριθμητική. Κατέληξε πως οι δυσκολίες αυτές πιθανόν οφείλονται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία και όχι σε νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακή βλάβη ή σε πολιτισμικούς παράγοντες.

Μετά τον Kirk, ο αμέσως επόμενος που όρισε τί είναι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ο Bateman, ο οποίος έδωσε έμφαση στην χαμηλή ακαδημαϊκή επιτυχία ως μια βασική έννοια του ορισμού. Σύμφωνα με τον Bateman, οι μαθητές με Μ.Δ. είναι αυτοί που αντιμετωπίζουν σημαντική εκπαιδευτική διαφορά μεταξύ του νοητικού δυναμικού και της αποτυχίας στη μαθησιακή διαδικασία. Η δυσκολία αυτή μπορεί να συνυπάρχει ή όχι με δυσλειτουργία στο κεντρικό νευρικό σύστημα και δεν σχετίζεται με νοητική ή αισθητηριακή αναπηρία και πολιτισμικές στέρησεις (Lyon et al., 2001).

Ο ορισμός του Bateman δέχθηκε δύο ειδών κριτικές. Αρχικά, οι επικριτές αναφέρουν ότι δεν προτάθηκε ένας τρόπος μέτρησης των διανοητικών ικανοτήτων. Επιπλέον, από αρκετούς κρίθηκε ως μη επιστημονική η θέση του κατά πόσον μπορεί να υπάρχει βλάβη στο κεντρικό νευρικό σύστημα (Kavale & Forness, 2000).

Από τη στιγμή που οροθετήθηκε ο τομέας των Μ.Δ. για πρώτη φορά έως και σήμερα προτάθηκαν πληθώρα άλλων ορισμών από επιστήμονες που προέρχονται από διαφορετικούς επιστημονικούς κλάδους όπως την ιατρική, την ψυχολογία και την παιδαγωγική (Καλαντζή-Αζίζι & Ζαφειροπούλου, 2011). Οι δύο ορισμοί που έχουν ασκήσει τη μεγαλύτερη επιρροή στους επιστημονικούς κλάδους έως και σήμερα είναι ο ορισμός που περιλήφθηκε στη Νομοθετική Πράξη για την Εκπαίδευση των Ατόμων με Αναπηρία (Individuals with Disabilities Education Act-IDEA) το 1975 και αργότερα, το 1990, ο ορισμός που προτάθηκε από την Εθνική Μεικτή Επιτροπή για τις Μ.Δ. των Η.Π.Α. (National Joint Committee on Learning Disabilities-NJCLD) (Heward, 2011).

Στην IDEA (2004) η μαθησιακή δυσκολία αναφέρεται ως:

«μία διαταραχή σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που αφορούν στην κατανόηση ή τη χρήση της γλώσσας, προφορικής ή γραπτής, η οποία εκδηλώνεται με τη μορφή της ατελούς ικανότητας ακρόασης, σκέψης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας ή επιτέλεσης μαθηματικών υπολογισμών. Ο όρος περιλαμβάνει καταστάσεις όπως αντιληπτικές αναπηρίες, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχεται κάποιο μαθησιακό πρόβλημα που να είναι κατά κύριο λόγο αποτέλεσμα οπτικών, ακουστικών ή κινητικών αναπηριών, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικής διαταραχής ή κάποιας δυσμενούς περιβαλλοντικής, πολιτισμικής ή οικονομικής συνθήκης» (IDEA, 2004).

Αν και η NJCLD υιοθέτησε, αρχικά τουλάχιστον, τον επίσημο όρο της IDEA, επεσήμανε ότι υπάρχουν ορισμένες αδυναμίες σε αυτόν. Αρχικά, η χρήση της φράσης «βασικές ψυχολογικές διεργασίες» θεωρήθηκε από την επιτροπή ότι δημιουργεί ερωτήματα για τον τρόπο που θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να διδάσκουν στα παιδιά με Μ.Δ.. Επιπλέον, η Επιτροπή θεώρησε ότι οι όροι «ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία», «αναπτυξιακή αφασία» και «αντιληπτικές διαταραχές» επιδεινώνουν παρά ξεκαθαρίζουν τη σύγχυση που επικρατεί για τον ορισμό (Heward, 2011). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω αδυναμιών η εν λόγω Επιτροπή προτείνει ένα καινούριο πιο σαφή και πλήρη ορισμό σύμφωνα με τον οποίο

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι μια γενική ομάδα ετερογενών δυσκολιών σχετικά με την απόκτηση και τη χρήση της ανάγνωσης, της γραφής, του λόγου και των μαθηματικών δεξιοτήτων. Οι δυσκολίες οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν καθόλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δε συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Παρότι, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990).

Με τη διατύπωση του παραπάνω ορισμού, δόθηκε έμφαση στην ετερογένεια των μαθησιακών δυσκολιών, υπό την έννοια ότι η συμπτωματολογία τους διαφοροποιείται από άτομο σε άτομο και τέθηκε μια νευροβιολογική βάση στην αιτιολογία τους, αποκλείοντας ταυτόχρονα την πιθανότητα οι Μ.Δ. να είναι αποτέλεσμα άλλων ενδογενών ή εξωγενών παραγόντων. Επίσης, τονίστηκε ότι η μαθησιακή δυσκολία εμφανίζεται σε όλη τη διάρκεια της ζωής και εκδηλώνεται πάντοτε με σοβαρά προβλήματα στη μάθηση (Αγαλιώτης, 2011; Παντελιάδου, 2011).

Λίγο αργότερα, η Interagency Committee of Learning Disabilities πρόσθεσε στον ορισμό την αδυναμία που ίσως παρουσιάζουν οι μαθητές με Μ.Δ. στις κοινωνικές τους δεξιότητες (Forness & Kavale, 1991). Το 1990, η NJCLD τροποποιεί τον ορισμό σχετικά με τις καινούριες γνώσεις και προσθέτει τα προβλήματα στην κοινωνική

αλληλεπίδραση, σημειώνοντας πως υπάρχουν, αλλά δεν αποτελούν μέρος των μαθησιακών δυσκολιών (Kavale & Forness, 2000).

Αξίζει να σημειωθεί πως μεταξύ της IDEA και της NJCLD υπάρχουν αρκετές ομοιότητες σχετικά με τον ορισμό των Μ.Δ. όπως ότι τα άτομα με Μ.Δ.:

- χαρακτηρίζονται από ανομοιογένεια
- χαρακτηρίζονται από δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος
- περιλαμβάνουν διαταραχές στη ψυχολογική διαδικασία
- έχουν απρόσμενη χαμηλή ακαδημαϊκή ικανότητα
- έχουν δυσκολίες στην ομιλία ή στον τρόπο σκέψης
- υπάρχουν κατά τη διάρκεια όλης της ζωής του ανθρώπου
- δεν απορρέουν από άλλα αποτελέσματα

1.4. Κριτήρια για τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών

Η δημιουργία κριτηρίων για την κατάταξη των Μ.Δ. στην ειδική αγωγή είναι το πιο αντιμαχόμενο θέμα ιστορικά.

Ένα από τα κριτήρια το οποίο έχει δεχθεί πολλών ειδών κριτικές είναι ο ρόλος που έχει το *νοητικό δυναμικό* στη διάγνωση και κατάταξη των παιδιών στην κατηγορία των Μ.Δ.. Υπάρχουν αρκετές έρευνες που ασχολήθηκαν με το Δείκτη Νοημοσύνης (Δ.Ν.) και τη σχέση που προκύπτει με τις Μ.Δ.. Αναφορικά με τις Μ.Δ. προστέθηκαν κάποια επιπλέον κριτήρια σχετικά με το δείκτη νοημοσύνης (Frakenberger & Fronzakio, 1991; Mercer, Jordan, Alsop, 1996). Σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικών ερευνών, ο Δ.Ν. αποτελεί μια ειδοποιό διαφορά, η οποία ξεχωρίζει το παιδί με Μ.Δ. από άλλα παιδιά που έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή ικανότητα (Kavale & Forness, 2000; Mercer et al., 1996; Stanovich, 1993).

Η πιο συνηθισμένη επιστημονική προσέγγιση που σχετίζεται με την απρόσμενη χαμηλή ακαδημαϊκή δεξιότητα έχει να κάνει με την ασυμφωνία της φτωχής ακαδημαϊκής δεξιότητας και της γενικής νοημοσύνης. Για να θεωρηθεί μια δυσκολία ως μαθησιακή θα πρέπει η ακαδημαϊκή δεξιότητα να βρίσκεται σε σημαντικά χαμηλά επίπεδα από την αναμενόμενη και ταυτόχρονα το νοητικό δυναμικό να είναι φυσιολογικό (Bruttner & Hasselhorn, 2011).

Ο όρος της ασυμφωνίας δέχθηκε αρκετών ειδών κριτικές. Πιο συγκεκριμένα, πολλά παιδιά δεν αναγνωρίστηκαν ως παιδιά με Μ.Δ. επειδή η διαφορά του νοητικού δυναμικού από την ακαδημαϊκή δεξιότητα δεν ήταν η αναμενόμενη. Επιπλέον, τα χαρισματικά παιδιά που συναντούν το κριτήριο της απόκλισης του ΔΝ και των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων δεν τα δέχονται σαν παιδιά με Μ.Δ.. και τέλος, τα παιδιά με ταυτόχρονη χαμηλή μαθησιακή επίδοση και χαμηλό νοητικό δυναμικό δεν ανήκαν στην εκπαίδευση (Bruttner & Hasselhorn, 2011). Από τα παραπάνω, γίνεται αντιληπτό ότι ο ρόλος του δείκτη νοημοσύνης έχει προκαλέσει αντιδράσεις στο επιστημονικό πεδίο των Μ.Δ. με αντικρουόμενες απόψεις. Κάποιες έρευνες θεωρούν τον ΔΝ ως προγνωστικό παράγοντα για τη διάγνωση των δυσκολιών μάθησης (Fuchs et al., 2000; Fuchs & Fuchs, 2006). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν και έρευνες που καταλήγουν σε διαφορετικά συμπεράσματα και δεν συσχετίζουν το νοητικό δυναμικό με την ύπαρξη Μ.Δ. (Fletcher et al., 2002; Stuebing et al., 2009).

Το 1999, το USDOE συμπλήρωσε τον ορισμό που είχε δώσει το 1997 και πρόσθεσε τα εξής:

«Αρχικά, το παιδί δεν τα καταφέρνει στο ακαδημαϊκό επίπεδο της ηλικίας του, παρόλο που το νοητικό του δυναμικό είναι φυσιολογικό και υπάρχουν εμπειρίες μάθησης. Επιπλέον, παρατηρείται μεγάλη διαφορά ακαδημαϊκής και νοητικής ικανότητας σε μία ή παραπάνω από τις περιοχές της προφορικής έκφρασης, της ακουστικής κατανόησης, της γραπτής έκφρασης, των αναγνωστικών ικανοτήτων, της κατανόησης κειμένων, των μαθηματικών δεξιοτήτων και της επίλυσης μαθηματικών προβλημάτων» (U.S. Department of Education, 1999).

1.5. Κατηγοριοποίηση των μαθησιακών δυσκολιών

Υπάρχουν διάφοροι παράγοντες που εντάσσουν ή όχι ένα παιδί στην κατηγορία των Μ.Δ.. Είναι αναγκαίο να γίνει διάκριση των Μ.Δ. όχι μόνο λόγω των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αλλά και λόγω της ετερογένειας των φαινομένων και των αιτιών των Μ.Δ.. Η ετερογένεια αυτή εξηγεί και τη δημιουργία κατηγοριών των Μ.Δ. (Bruttner & Hasselhorn, 2011). Ενδεικτικά, αναφέρονται οι πιο πολυσυζητημένοι παράγοντες που διαμόρφωσαν την κατηγορία των Μ.Δ..

Μια πρώτη διάκριση είναι τα προβλήματα στην ακοή και στην ομιλία τα οποία έχουν ενσωματωθεί σε άλλο πλαίσιο και όχι στις Μ.Δ. (Fletcher et al., 2001). Σχετικά με την ανάγνωση παρατηρούνται δύο περιοχές δυσκολίας. Η πρώτη έχει να κάνει με την αποκωδικοποίηση των λέξεων και η δεύτερη με την κατανόηση γραπτών κειμένων (Shaywitz, 1996). Γίνεται, επίσης, διάκριση μεταξύ των μαθητών με αισθητηριακά προβλήματα και προβλήματα στη νοημοσύνη, οι οποίοι ανήκουν σε άλλη κατηγορία και χρειάζονται διαφορετική ειδική παρέμβαση (Fletcher et al., 2001).

Άλλη μια κατηγορία είναι οι νευροβιολογικοί παράγοντες, οι οποίοι δεν αντιπροσωπεύουν την τυπική κατηγορία των Μ.Δ., αλλά χρησιμοποιούνται για να ταυτοποιήσουν τα παιδιά με Μ.Δ.. Έτσι, οι ορισμοί των Μ.Δ. συνεχίζουν να δίνουν έμφαση σε εσωτερικούς (νευροβιολογικούς) παράγοντες και όχι σε εξωτερικούς (περιβαλλοντικούς).

Οι περισσότερες έρευνες, ωστόσο, εστιάζονται στις αναγνωστικές δυσκολίες των παιδιών με Μ.Δ.. Στην έρευνά του ο Morris και οι συν. (1998) έχοντας ως κέντρο τη φωνολογική δεξιότητα εξήγησε τις αναγνωστικές δυσκολίες. Η μελέτη του βασίστηκε σε έναν αριθμό θεωριών σχετικές με τις υποκατηγορίες των Μ.Δ. συμπεριλαμβάνοντας φωνολογικές δεξιότητες, αυτόματη ανάγνωση, εργαζόμενη μνήμη, λεξιλόγιο και οπτική λειτουργία. Η κατηγοριοποίηση των Μ.Δ. περιλαμβάνει εννέα υποκατηγορίες από τις οποίες οι πέντε αναφέρονται σε ειδική δυσκολία στην ανάγνωση και δύο κατηγορίες με διάχυτη δυσκολία στη γλώσσα και στην ανάγνωση.

Σημαντικό στοιχείο των ερευνών για τις Μ.Δ. είναι πως οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν στις υποκατηγορίες των Μ.Δ. και πιο συγκεκριμένα, εστιάζουν στα ελλείμματα των φωνολογικών δεξιοτήτων δείχνοντας τον ισχυρό ρόλο της φωνολογικής ενημερότητας στην αναγνωστική λειτουργία (Velluntino & Fletcher, 2005).

Ωστόσο, το παραπάνω συμπέρασμα περιορίζεται μόνο στις φωνολογικές γλώσσες. Η Κινέζικη γλώσσα, είναι η κυριότερη μη φωνολογική γλώσσα, που τη μιλάει ο μεγαλύτερος πληθυσμός του κόσμου, έχοντας μοναδικά και ιδιαίτερα μη γλωσσικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τις φωνολογικές γλώσσες. Για το λόγο αυτό, υπάρχουν σημαντικές διαφορές της αναγνωστικής διαταραχής μεταξύ των Άγγλων και των Κινέζων μαθητών (Brüttner & Hasselhorn, 2011).

Σύμφωνα με τα ευρήματα των ερευνών, η φτωχή φωνολογική ενημερότητα είναι το βασικότερο χαρακτηριστικό των παιδιών με δυσλεξία, ενώ η αυτόματη ανάγνωση και τα ορθογραφικά ελλείμματα αναφέρονται σαν τα κυριότερα γνωστικά

ελλείμματα των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες (Ho et al., 2004). Άλλες έρευνες δείχνουν ότι τα μορφολογικά ελλείμματα είναι ένα άλλο χαρακτηριστικό των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες στην Κίνα. Επιπλέον, η μορφολογική ενημερότητα, είναι ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας επιτυχίας ή αποτυχίας της ανάγνωσης των Κινέζων μαθητών (Shu et al., 2006).

Ο ορισμός των Μ.Δ. είναι από τα κυριότερα θέματα που απασχολούν τους ερευνητές. Παρόλ' αυτά η κατηγοριοποίησή τους σε αναγνωστική διαταραχή, διαταραχή της γραπτής έκφρασης και διαταραχή της αριθμητικής είναι ευρέως αποδεκτή από τους ερευνητές. Οι ειδικές κατηγορίες των Μ.Δ., για παράδειγμα, η φωνολογική ενημερότητα, η αναγνωστική αποκωδικοποίηση και η αναγνωστική κατανόηση περιλαμβάνουν την πολιτισμική πλευρά των γλωσσικών χαρακτηριστικών της κάθε κοινωνίας. Το πλεονέκτημα που προκύπτει από την κατηγοριοποίηση είναι η δυνατότητα σχεδιασμού μιας πιο αποτελεσματικής παρέμβασης με σκοπό τη μείωση των επιζήμιων συνεπειών των Μ.Δ.. Για παράδειγμα, η διαφορά των φωνολογικών και μη φωνολογικών γλωσσών οδηγεί στον σχεδιασμό διαφορετικών στρατηγικών σε προγράμματα παρέμβασης (Brüttner & Hasselhorn, 2011).

Υπάρχουν πολλά ερωτήματα που προκύπτουν από την κατάταξη των Μ.Δ.. Αρχικά, το πρώτο ερώτημα αναφέρεται στο πώς είναι δυνατή η διαφοροποίηση των Μ.Δ. από την ήπια νοητική ανεπάρκεια, τονίζοντας με αυτό τον τρόπο την αδυναμία των ψυχομετρικών δοκιμασιών. Επιπλέον, εκφράζεται η απορία σχετικά με το πού υπάρχουν αποδείξεις ότι τα παιδιά με Μ.Δ. διαφέρουν από τα παιδιά με κατάθλιψη, άγχος και ψυχώσεις. Τέλος, προκύπτει το ερώτημα σχετικά με το πόσο αποτελεσματικά μπορούμε να διακρίνουμε τα παιδιά με Μ.Δ. από αυτά με χαμηλή ακαδημαϊκή επιτυχία λόγω περιβαλλοντικών παραγόντων (Gresham et al., 1996). Άλλο ένα σημαντικό ζήτημα που προκύπτει για τις Μ.Δ. είναι η συννοσηρότητα. Πολλές φορές οι Μ.Δ. δεν είναι ένα μεμονωμένο φαινόμενο αλλά ένας συνδυασμός γνωστικών, συμπεριφορικών και συναισθηματικών δυσκολιών. Για παράδειγμα, μελέτες έχουν δείχνει ότι η δυσλεξία και η δυσαριθμησία σχετίζεται με τη ΔΕΠ-Υ σε ποσοστό 33% και 26% αντίστοιχα. Τέλος, το 17% των παιδιών με δυσαριθμησία έχουν σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση (Mayes & Calhoun, 2007).

1.6. Χαρακτηριστικά των Μαθησιακών Δυσκολιών

Υπάρχουν τέσσερα βασικά χαρακτηριστικά που συνοδεύουν τις μαθησιακές δυσκολίες και τα οποία συναντώνται σε έναν αρκετά μεγάλο αριθμό ορισμών και αναλύονται παρακάτω:

1. Ανομοιογένεια των στοιχείων

Στους ορισμούς των μαθησιακών δυσκολιών συναντάμε επτά χαρακτηριστικά όπως δυσκολία στην ακοή, στην ομιλία, στην ανάγνωση (αποκωδικοποίηση), στην κατανόηση κειμένων, στις αριθμητικές πράξεις, στην επίλυση προβλημάτων και στην έκφραση του γραπτού λόγου. Αυτά τα προβλήματα συχνά συνυπάρχουν και μπορεί να συνοδεύονται από συναισθηματικά προβλήματα ή από διαταραχές προσοχής (Δράκος, 2011).

2. Νευροβιολογικοί παράγοντες

Έχουν βρεθεί εγκεφαλικές δυσλειτουργίες και τραυματισμοί στο δεξί ημισφαίριο που συγχέονται με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών και ιδιαίτερα με τη δυσκολία στην ανάγνωση (Lyon, 2003).

3. Διαφορά Δείκτη Νοημοσύνης-Σχολικής Αποτυχίας

Παρόλο που ο Δ.Ν. δεν θα πρέπει να θεωρείται προγνωστικός παράγοντας, παρατηρείται μια διαφορά στο νοητικό δυναμικό των παιδιών με φυσιολογικό Δ.Ν. έχοντας χαμηλή ακαδημαϊκή ικανότητα και σε αυτά με χαμηλό Δ.Ν. και χαμηλή ακαδημαϊκή ικανότητα (Fuchs & Young, 2006).

4. Αποκλεισμός εξωτερικών παραγόντων.

Οι εξωτερικοί-περιβαλλοντικοί παράγοντες όπως ο υποσιτισμός και το φτωχό περιβάλλον σε μαθησιακά ερεθίσματα μπορεί να οδηγήσουν σε γνωστικά ελλείμματα, αλλά δεν είναι αποτέλεσμα μαθησιακών δυσκολιών (Lyon et al., 2001).

Η πιο προφανής υπόθεση σχετικά με την αιτία των Μ.Δ. είναι τα γνωστικά ελλείμματα, τα οποία στηρίζονται σε βιολογική βάση ή σε γνωστικές δυσλειτουργίες που επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές δεξιότητες (Landerl et al., 2009; Swanson et al., 2006; van de Sluis et al., 2005). Παρόλ' αυτά δεν έχει ξεκαθαρίσει αν τα γνωστικά ελλείμματα είναι αιτιολογικοί παράγοντες ή οι συνέπειες των δυσκολιών μάθησης (Geary, 2003; Vellution et al., 2004).

Πιο συγκεκριμένα, ακόμα και αν τα ευρήματα των ερευνών δείχνουν ειδικά ελλείμματα στις γνωστικές λειτουργίες, δεν υπάρχει καθολική συμφωνία από τους ερευνητές αν αυτά τα ελλείμματα είναι υπεύθυνα για την εμφάνιση των Μ.Δ., αφού τα ελλείμματα από μόνα τους είναι το αποτέλεσμα των Μ.Δ.. Η ανασκόπηση των ερευνών σχετικά με τις αιτίες που προκαλούν τις Μ.Δ. μας οδηγεί στην άποψη της γενικότερης τάσης για υπεργενίκευση. Για παράδειγμα, για πολλά χρόνια επικρατούσε η άποψη ότι η αιτία της δυσλεξίας ήταν μια δυσλειτουργία στο οπτικό σύστημα. Ωστόσο, νεότερες έρευνες έδειξαν ότι η αιτία της δυσλεξίας οφείλεται σε γνωστικά ελλείμματα της φωνολογικής αποκωδικοποίησης, της ακουστικής επεξεργασίας και των συντακτικών και πραγματολογικών εννοιών (Velluntino, 2004; Τζουριάδου, 2011; Compton et al., 2014).

Η έννοια των μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί ένα ανοικτό πεδίο εφαρμογής και αναζήτησης καθώς εμπλέκονται πολλές επιστήμες όπως η Ψυχιατρική, η Νευροφυσιολογία, η Βιολογία, η Ψυχολογία, η Παιδαγωγική, οι οποίες δεν έχουν συμφωνήσει σε έναν κοινό ορισμό (Brüttner & Hasselhorn, 2011). Σύμφωνα με το εγχειρίδιο των Διαταραχών αναφέρονται ως Μαθησιακές Διαταραχές οι εξής κατηγορίες:

- Διαταραχή της ανάγνωσης
- Αναπτυξιακή Διαταραχή των Μαθηματικών
- Αναπτυξιακή Διαταραχή της γραπτής Έκφρασης
- Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

Διαταραχή της Ανάγνωσης

Σύμφωνα με το DSM-IV για να γίνει η Διάγνωση της Διαταραχής απαιτούνται τα ακόλουθα κριτήρια:

- Α. Θα πρέπει η επίδοση στην ανάγνωση κειμένων με σταθμισμένες δοκιμασίες να είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο. Στη συγκεκριμένη μέτρηση έχουν ληφθεί υπόψη η χρονολογική ηλικία του ατόμου, η μετρηθείσα νοημοσύνη του και η εκπαίδευση που αντιστοιχεί στην ηλικία του.
- Β. Η διαταραχή στο κριτήριο Α εμποδίζει σημαντικά τη σχολική του επίδοση ή την καθημερινότητα του που απαιτούν αναγνωστικές δεξιότητες.
- Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι μεγαλύτερες.

Διαταραχή των Μαθηματικών

Σύμφωνα με το DSM-IV, για τη διάγνωση απαιτούνται τα ακόλουθα κριτήρια:

A. Θα πρέπει η μαθηματική ικανότητα, όπως αξιολογείται με σταθμισμένες δοκιμασίες να είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο. Στη συγκεκριμένη μέτρηση έχουν ληφθεί υπόψη η χρονολογική ηλικία του ατόμου, η μετρηθείσα νοημοσύνη του και η εκπαίδευση που αντιστοιχεί στην ηλικία του.

B. Η διαταραχή στο κριτήριο A εμποδίζει σημαντικά τη σχολική του επίδοση ή την καθημερινότητα του που απαιτούν μαθηματική ικανότητα..

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι μαθηματικές δυσκολίες είναι μεγαλύτερες.

Αναπτυξιακή Διαταραχή της Γραπτής Έκφρασης

Σύμφωνα με το DSM-IV, για τη διάγνωση απαιτούνται τα ακόλουθα κριτήρια:

A. Θα πρέπει οι δεξιότητες της γραφής, όπως αξιολογείται με σταθμισμένες δοκιμασίες να είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο. Στη συγκεκριμένη μέτρηση έχουν ληφθεί υπόψη η χρονολογική ηλικία του ατόμου, η μετρηθείσα νοημοσύνη του και η εκπαίδευση που αντιστοιχεί στην ηλικία του.

B. Η διαταραχή στο κριτήριο A εμποδίζει σημαντικά τη σχολική του επίδοση ή την καθημερινότητα του που απαιτούν σύνθεση γραπτών κειμένων.(π.χ. γραφή γραμματικά σωστών προτάσεων και οργανωμένων παραγράφων)

Γ. Αν υπάρχει αισθητηριακό ελάττωμα, οι δυσκολίες στις δεξιότητες της γραφής είναι μεγαλύτερες.

Μαθησιακή Διαταραχή μη προσδιοριζόμενη αλλιώς

Αυτή η διαταραχή αφορά διαταραχές στη μάθηση η οποία δεν πληροί τα κριτήρια μιας συγκεκριμένης διαταραχής. Μπορεί να υπάρχουν προβλήματα και στις τρεις περιοχές, της ανάγνωσης, των μαθηματικών και της γραπτής έκφρασης τα οποία παρεμποδίζουν τη σχολική επίδοση ακόμα και αν η απόδοση δεν είναι σημαντικά κάτω από το αναμενόμενο (DSM-IV, 1994).

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Αν και ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» χρησιμοποιείται τόσο στην ξένη όσο και στην ελληνική βιβλιογραφία, ωστόσο, αποτελεί ειδική κατηγορία αυτών (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Πιο συγκεκριμένα, είναι ένας όρος

που αναφέρεται σε μια κατηγορία διαταραχών νευροβιολογικής βάσης, οι οποίες προκαλούν αδυναμία στην πρόσκτηση και χρήση δεξιοτήτων που σχετίζονται συγκεκριμένα με την επεξεργασία του λόγου στη γλώσσα ή και τα μαθηματικά (Gianouli & Pavlidis, 2014; Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, στην τελευταία έκδοση του εγχειριδίου διαγνωστικών κριτηρίων της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders-DSM-V, 2013) αναφέρεται ότι η ύπαρξη Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών διαπιστώνεται με την παρουσία «συστηματικών δυσκολιών στην ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή τις μαθηματικές δεξιότητες κατά τη διάρκεια της τυπικής εκπαίδευσης».

Σύμφωνα με το DSM-V (2013) η διάγνωση των Μ.Δ. θα πρέπει να γίνεται από την κλινική σύνθεση ιατρικών αναπτυξιακών, οικογενειακών και εκπαιδευτικών αναφορών, οι οποίες θα περιλαμβάνουν σχολικές δοκιμασίες καθώς και παρατηρήσεις σχετικά με την ανταπόκρισή τους στην παρέμβαση. Πιο συγκεκριμένα, τα προτεινόμενα διαγνωστικά κριτήρια περιλαμβάνουν:

A. Οι δυσκολίες της μάθησης θα πρέπει να έχουν παρατηρηθεί για έξι μήνες και να παρουσιάζουν τουλάχιστον ένα από τα παρακάτω κριτήρια:

- 1. Ανακριβής ή κοπιώδης ανάγνωση λέξεων*
- 2. Δυσκολία στο να κατανοήσει αυτό που διαβάζει.*
- 3. Δυσκολία στο συλλαβισμό.*
- 4. Δυσκολίες στη γραπτή έκφραση.*
- 5. Δυσκολία στο να έχει επαρκή γνώση των αριθμών, των αριθμητικών πράξεων και του υπολογισμού.*
- 6. Δυσκολίες στη μαθηματική ικανότητα, δηλαδή στην εφαρμογή μαθηματικών εννοιών, πράξεων και στη επίλυση ποσοτικών προβλημάτων.*

B. Οι επηρεαζόμενες ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι σημαντικά και ποσοτικά κατώτερες από αυτές που αναμένονται για τη χρονολογική ηλικία του ατόμου και προκαλούν σημαντική παρεμβολή σε δραστηριότητες της καθημερινής και επαγγελματικής του ζωής.

Γ. Οι μαθησιακές δυσκολίες ξεκινούν κατά τα χρόνια της προσχολικής ηλικίας, αλλά μπορεί να μην εκδηλωθούν πλήρως μέχρις ότου οι απαιτήσεις γι' αυτές τις δεξιότητες υπερβούν τις περιορισμένες ικανότητες του ατόμου (π.χ. σε διαγωνίσματα με χρονικό

όριο, ανάγνωση ή γραφή περίπλοκων εκθέσεων με αυστηρή προθεσμία ή υπερβολικά δύσκολες ακαδημαϊκές εργασίες).

Δ. Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν εξηγούνται καλύτερα με Νοητική Αδυναμία, Μη Διορθωμένη Ακουστική ή Οπτική Οξύτητα, άλλες ψυχικές ή Νευρολογικές Διαταραχές. Ψυχοκοινωνική Αντιζοότητα, έλλειψη επάρκειας στη γλώσσα της ακαδημαϊκής διδασκαλίας ή ανεπαρκή εκπαιδευτική διδασκαλία. (American Psychiatry Association, 2013).

Μια σημαντική διαφορά του DSM-V από το DSM-IV είναι πως τα τέσσερα παραπάνω κριτήρια θα πρέπει να πληρούνται έχοντας ως αναφορά μια κλινική σύνθεση του ιστορικού του ατόμου (αναπτυξιακό, ιατρικό, οικογενειακό, εκπαιδευτικό), σχολικές εκθέσεις και ψυχοπαιδαγωγική αξιολόγηση. Επιπλέον, όταν είναι διαταραγμένος παραπάνω από ένα τομέα θα πρέπει να προσδιορίζεται και να κωδικοποιείται ξεχωριστά σύμφωνα με την κωδικοποίηση του DSM-V. Τέλος, θα πρέπει να προσδιορίζεται η τρέχουσα βαρύτητα σε ήπια, μέτρια και βαριά.

1.7. Είδη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

Για την περιγραφή των Ειδικών Μαθησιακών Διαταραχών στην Ευρώπη, χρησιμοποιείται συχνά ο όρος δυσλεξία. Ο όρος δυσλεξία συνιστά μόνο ένα είδος των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, που αφορά στη δυσκολία της ανάγνωση και της ορθογραφημένης γραφής (Τζουριάδου, 2011; Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2016). Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας στο εγχειρίδιο ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών διαταραχών (ICD-10) διακρίνει έξι είδη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών:

- ✓ την ειδική διαταραχή της ανάγνωσης
- ✓ την ειδική διαταραχή της ορθογραφίας
- ✓ την ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων
- ✓ τη μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων
- ✓ τις άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων
- ✓ την αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων μη καθοριζόμενη αλλιώς (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2006).

Η δυσλεξία αποτελεί την πιο συνήθη υποομάδα ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και απασχόλησε κατά καιρούς ένα πλήθος ερευνητών και ειδικών παιδαγωγών στο διεθνή χώρο, οι οποίοι διατύπωσαν πολλούς και διαφορετικούς ορισμούς. Η πρώτη διατύπωση του όρου επιχειρήθηκε το 1968, από τον Παγκόσμιο Οργανισμό Νευρολογίας, ο οποίος χρησιμοποίησε το όρο «ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία» αναφέροντας ότι πρόκειται για «μία διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολίες στη μάθηση της ανάγνωσης, παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση» (Mortimore & Crozier, 2006). Ο παραπάνω ορισμός, αν και στην αρχή επηρέασε πολλούς ερευνητές, στη συνέχεια δέχτηκε μια σειρά κριτικών που αφορούσαν κυρίως τους όρους «κατάλληλη εκπαίδευση», «επαρκής νοημοσύνη», και «κοινωνικοπολιτισμικές ευκαιρίες». (Τρίγκα-Μερτικά, 2010).

Σύμφωνα, με τους Pavlidi και Giannouli (2013) ένας από τους πληρέστερους και κλινικά έγκυρους ορισμούς δόθηκε από τον Critchley το 1981. Ο Critchley όρισε τη δυσλεξία ως:

«μαθησιακή δυσκολία που αρχικά εκδηλώνεται με μία δυσκολία στην εκμάθηση ανάγνωσης και αργότερα με έντονη ανορθογραφία και με έλλειψη άνεσης στο χειρισμό του γραπτού λόγου σε σχέση με τον προφορικό».

Σχετικά με την αιτία της δυσλεξίας διατύπωσε την άποψη ότι:
«η αιτία της δυσλεξίας είναι στην ουσία γνωστική και γενετική. Δεν οφείλεται σε διανοητική ανεπάρκεια ή σε έλλειψη κοινωνικοπολιτισμικών ευκαιριών ή σε αποτυχημένη διδασκαλία ή σε εγκεφαλική κάκωση ή βλάβη».

Με βάση τον παραπάνω ορισμό η δυσλεξία αναγνωρίζεται ως μία εγγενή αναπτυξιακή διαταραχή και δεν οφείλεται σε νοητικό ή αισθητηριακό έλλειμμα ή σε περιβαλλοντική αποστέρηση. Το χαρακτηριστικό των ατόμων με δυσλεξία είναι πως ενώ το νοητικό τους δυναμικό δεν παρουσιάζει αδυναμίες που να μπορούν να επηρεάσουν τους βασικούς γνωστικούς μηχανισμούς που επηρεάζουν τη μάθηση,

παρουσιάζουν ειδική αδυναμία στη μάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής (Πόρποδας, 2003).

Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά που συγκροτούν το προφίλ των παιδιών με δυσλεξία είναι ότι σκέφτονται ταχύτερα, είναι καλύτερα στον προφορικό παρά στο γραπτό λόγο, αποδίδουν καλύτερα στα πρακτικά μαθήματα παρά στα θεωρητικά, δυσκολεύονται στην επιτέλεση μαθηματικών πράξεων και στην προπαίδεια, ενώ συχνά παρουσιάζουν διάσπαση προσοχής ή/και υπερκινητικότητα (Pavlidis & Giannouli, 2013).

Για τη διάγνωση της δυσλεξίας σύμφωνα με τον Pavlidis (1990) απαιτείται ο μαθητής να πληροί τα παρακάτω διαγνωστικά κριτήρια:

- ✓ μέσος δείκτης ευφυΐας
- ✓ αναγνωστική καθυστέρηση σχετική με τη χρονολογική ηλικία τουλάχιστον 1,5 χρόνια
- ✓ ορθογραφημένη καθυστέρηση σχετική με τη χρονολογική ηλικία τουλάχιστον 1,5, χρόνια
- ✓ κανονική ή διορθωμένη όραση
- ✓ η ελληνική ως μητρική γλώσσα
- ✓ καμιά προφανής εγκεφαλική βλάβη η συναισθηματικό πρόβλημα
- ✓ κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο ίσο η ανώτερο του Μ.Ο.
- ✓ επαρκείς εκπαιδευτικές ευκαιρίες
- ✓ σημαντική διαφορά επιδόσεων μεταξύ προφορικού και γραπτού λόγου
- ✓ σημαντική διαφορά επιδόσεων μεταξύ θεωρητικών και πρακτικών μαθημάτων

Το ποσοστό των παιδιών με δυσλεξία ανέρχεται κατά μέσο όρο στο 2-10% του γενικού πληθυσμού (APA, 2013). Στη χώρα μας, ωστόσο, δεν υπάρχουν πανελλήνιες μελέτες με σαφή δεδομένα, τα οποία να δίνουν ακριβείς πληροφορίες για το ποσοστό της δυσλεξίας. Στο εγχειρίδιο ICD-10 αναφέρεται ένα ποσοστό της τάξης του 3% όσον αφορά την εμφάνιση της δυσλεξίας (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006).

1.8. Ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα

Η ψυχοσυναισθηματική διάσταση μπορεί να γίνει φανερή με διάφορους τρόπους. Είναι, ωστόσο, σημαντικό να σημειωθεί πως τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα δεν είναι πάντα σταθερά, καθώς υπάρχουν διαφορετικές διαστάσεις του φαινομένου. Για παράδειγμα, κάποιοι ερευνητές, επισημαίνουν τρεις πλευρές του προβλήματος. Αρχικά, αναφέρουν πως τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα προκαλούνται λόγω κάποιας σωματικής αναπηρίας και αυτό έχει μεγάλο συναισθηματικό κόστος στην ψυχολογία των ανθρώπων (Reeve, 2004). Μια άλλη διάσταση των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων έχει να κάνει με την κοινωνική αλληλεπίδραση των ατόμων με αναπηρίες με τους άλλους. Πιο συγκεκριμένα, τα άτομα που αντιμετωπίζουν κάποια δυσκολία πολλές φορές δεν είναι αποδεκτά από την κοινωνία και αυτό έχει αντίκτυπο στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Reeve, 2004). Τέλος, η τρίτη διάσταση των ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων έχει να κάνει με την καταπίεση των συναισθημάτων των περιθωριοποιημένων ομάδων. Η μορφή αυτή των ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων έχει να κάνει με την χαμηλή αυτοεκτίμηση αυτών των ανθρώπων (Wilson et al., 2001).

Ο ορισμός των συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών είναι μια διαδικασία, η οποία συναντάει δυσκολίες. Για να οριστούν οι παραπάνω δυσκολίες θα πρέπει να ληφθεί υπόψη το περιβάλλον μέσα στο οποίο τα προβλήματα αυτά εμφανίζονται.

Η κατηγοριοποίηση και τα κριτήρια των συναισθηματικών προβλημάτων έχουν αλλάξει πάρα πολλές φορές στη διάρκεια των εκδόσεων του DSM (DSM, 1987,1994). Από αυτό γίνεται αντιληπτό ότι ο όρος των συναισθηματικών προβλημάτων είναι πολύ δύσκολο να διατυπωθεί.

Σχετικά με τον εκπαιδευτικό χώρο τα κοινωνικοσυναισθηματικά προβλήματα χωρίζονται σε διάφορους τομείς που είναι οι εξής:

- Η αυτοαντίληψη είναι το πιο διαδεδομένο θέμα που έχουν ασχοληθεί οι ερευνητές, ιδιαίτερα στα παιδιά με Μ.Δ.. (Friederike Sowislo & Orth, 2013).
- Τα συναισθήματα και ο αντίκτυπος που έχουν στις κοινωνικές σχέσεις και στη μάθηση είναι ένας τομέας, ο οποίος έχει αγνοηθεί από την εκπαίδευση. Τα αρνητικά συναισθήματα, όπως ο θυμός, ο φόβος το άγχος επηρεάζουν αρνητικά τη λειτουργία του ατόμου και ιδιαίτερα στη μνήμη και στις γνωστικές

λειτουργίες. Αντίθετα, τα θετικά συναισθήματα επηρεάζουν τη μνήμη και ανεβάζουν την αυτοπεποίθηση (Χατζηχρήστου, 2011).

- Η επεξεργασία των κοινωνικών πληροφοριών, η οποία έχει να κάνει με την αναγνώριση συναισθημάτων από τις εκφράσεις του προσώπου και από τη γλώσσα του σώματος (Baron et al., 1990).
- Η κοινωνική γνώση, η οποία έχει να κάνει με την εύρεση λύσεων σε διάφορα κοινωνικά διλήμματα.
- Η επικοινωνιακή ικανότητα αναφέρεται στην πραγματολογία της γλώσσας, η οποία περιλαμβάνει τη λειτουργική χρήση της γλώσσας κατά τη κοινωνική συνδιαλλαγή. Η απόκτηση των συγκεκριμένων γνώσεων απαιτεί την εκμάθηση του γλωσσικού μας συστήματος και των κοινωνικών συναλλαγών (Bryan, 2005).
- Οι κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες περιγράφουν τη γνώση και την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί μια ποικιλία κοινωνικών συμπεριφορών που αρμόζουν σε μια δεδομένη διαπροσωπική σχέση (Donnellan et al., 2005; Χατζηχρήστου, 2011).

Γενικότερα, υπάρχει μεγάλη δυσκολία στην απόδοση του ορισμού των ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων. Η έννοια αυτή είναι από τι πιο δύσκολες στο εκπαιδευτικό λεξικό. Συνεπώς, δεν υπάρχει αποδεκτός και συνεπής ορισμός για τις ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες. Η προσφυγή σε οποιονδήποτε ορισμό πρέπει να λάβει υπόψη το πλαίσιο και το περιβάλλον που οι δυσκολίες αυτές εκδηλώνονται. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο, ο όρος αναφέρεται σε μία ευρεία κατηγορία παιδιών με ένα ευρύ φάσμα αναγκών, από εκείνους με βραχυπρόθεσμες συναισθηματικές δυσκολίες μέχρι εκείνους με εξαιρετικά προκλητική συμπεριφορά ή με σοβαρές ψυχολογικές δυσκολίες.

1.9. Κοινωνική και Συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών σχολικής ηλικίας

Η διαπροσωπική προσαρμογή αφορά στον ψυχοκοινωνικό τομέα και αναφέρεται στην απόκτηση κατάλληλων κοινωνικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών για τη σύναψη και διατήρηση προσωπικών σχέσεων και την ένταξη σε κοινωνικά πλαίσια (Merrel & Gimpel, 2014; Merrel et al., 2010).

Σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα από το χώρο της σχολικής ψυχολογίας τονίζουν τη σημασία της ανάπτυξης των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των

μαθητών τόσο για την αποτελεσματικότερη προσαρμογή τους όσο και για την ψυχική ανθεκτικότητα και ευεξία των ίδιων και του περιβάλλοντός τους (Hatzichristou et al., 2010; Polychroni et al., 2012). Η **κοινωνική ανάπτυξη** των παιδιών ανάλογα με το ηλικιακό στάδιο που βρίσκονται, αφορά την ικανότητά τους να δημιουργούν και να διατηρούν ικανοποιητικές κοινωνικές σχέσεις. Η κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών ορίζεται από την κοινωνική επάρκεια, η οποία αναφέρεται με την ικανότητα του παιδιού να κατέχει τις κοινωνικές δεξιότητες και να έχει αποκτήσει την προσωπική του ανεξαρτησία, ώστε να ανταποκρίνεται σε κοινωνικές καταστάσεις και να αλληλεπιδρά με τους συνομηλίκους του (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008).

Η **συναισθηματική ανάπτυξη** αναφέρεται στα ίδια τα συναισθήματα του παιδιού όπως τα βιώνει κατά τη διάρκεια της ζωής του καθώς και στην ικανότητά του να ελέγχει και να διαμορφώνει τα συναισθήματά του ανάλογα με την κοινωνική περίσταση (Χατζηχρήστου, 2011). Ειδικότερα, οι έννοιες της συναισθηματικής και κοινωνικής ανάπτυξης έχουν να κάνουν με την ικανότητα του ατόμου να διαχειρίζεται τις κοινωνικές και συναισθηματικές καταστάσεις, οι οποίες συμβαίνουν στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στην καθημερινή του ζωή, όπως η δημιουργία σχέσεων, η επίλυση καθημερινών προβλημάτων και η προσαρμογή στις σύνθετες απαιτήσεις της ανάπτυξης (Landy, 2005; Mayer et al., 2008).

Σύμφωνα με τα ερευνητικά δεδομένα η κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια σχετίζεται άμεσα με την ακαδημαϊκή επιτυχία, τη δημιουργία ικανοποιητικών κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και τη συμμόρφωση του παιδιού σε κανόνες συμπεριφοράς. Μελέτες έχουν δείξει πως ο βαθμός κοινωνικής και συναισθηματικής επάρκειας των παιδιών του Δημοτικού σχολείου είναι προγνωστικός παράγοντας για τη μελλοντική σχολική, ακόμα, και ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών (Caprara et al., 2000).

1.9.1. Κοινωνική ανάπτυξη

Συχνά οι όροι κοινωνική επάρκεια και κοινωνικές δεξιότητες χρησιμοποιούνται εναλλακτικά, ωστόσο δεν έχουν ακριβώς την ίδια σημασία. Με τον όρο «**κοινωνική επάρκεια**» ορίζεται η ικανότητα του ατόμου να αλληλοεπιδρά σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπο λειτουργικό και κοινωνικά αποδεκτό που να μην είναι επιζήμιος για τους άλλους. Η κοινωνική επάρκεια είναι ένας πολυδιάστατος όρος που περιλαμβάνει συμπεριφορικά, γνωστικά και συναισθηματικά στοιχεία (Χατζηχρήστου,

Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008). Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικές δεξιότητες αποτελούν διάσταση της κοινωνικής επάρκειας και ορίζονται ως οι συμπεριφορές που υιοθετεί το άτομο με σκοπό να πετύχει ένα αποτέλεσμα σε κοινωνικό επίπεδο με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό (Topping et al., 2000). Για τον όρο κοινωνικές δεξιότητες έχουν προταθεί πολλοί ορισμοί. Σήμερα, ο επικρατέστερος ορισμός αναφέρει «κοινωνικές δεξιότητες είναι τα ιδιαίτερα συγκεκριμένα σχέδια μαθημένης παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, λεκτικής και μη λεκτικής, μέσω της οποίας επηρεάζουμε τους άλλους και προσπαθούμε να ικανοποιήσουμε τις ανάγκες μας (Bar-On, 2000).

Η ωρίμανση του παιδιού σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο επηρεάζουν την ποιότητα στις κοινωνικές του σχέσεις με την οικογένειά του και τους συνομηλίκους του κατά τη παιδική ηλικία. Σε αυτή την περίοδο οι σχέσεις με τους συνομηλίκους γίνονται ολοένα και πιο σημαντικές και η ανεξαρτησία του παιδιού αυξάνεται σταδιακά αρχίζοντας να ελέγχει το ίδιο μαζί με τους γονείς του τη συμπεριφορά του (Chen et al., 2003; Feldman, 2009). Ωστόσο, οι γονείς συνεχίζουν να είναι ισχυρός παράγοντας κοινωνικοποίησης του παιδιού, θέτοντας τους απαραίτητους κανόνες και όρια ώστε να διαμορφώνουν τις συμπεριφορές του παιδιού (Berk, 2005; Feldman, 2009).

Καθώς οι γνωστικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των παιδιών αναπτύσσονται, η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους γίνεται ολοένα πιο σύνθετη και δομημένη. Κάθε παιδί έχει τη θέση του μέσα σε μια ομάδα η οποία αξιολογείται από τα άλλα μέλη της. Αυτή η κοινωνικο-γνωστική επάρκεια που αναπτύσσεται μέσω των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων με τους συμμαθητές προετοιμάζει τα παιδιά ώστε να αντιμετωπίσουν διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες στην μετέπειτα ζωή τους (Wentzel et al., 2004).

Κατά την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας δεν παρατηρείται συμφωνία για τις κοινωνικές δεξιότητες που είναι πιο σημαντικές για την κοινωνική αλληλεπίδραση. Ωστόσο, εκείνες που αναφέρονται πιο συχνά στις έρευνες είναι οι ακόλουθες (Korinek & Popp, 1997; Le Blanc & Matson, 1995; Morisson et al., 2001):

- ✓ Διαπροσωπικές δεξιότητες: να μοιράζεσαι, να συμμετέχεις σε δραστηριότητες, να απευθύνεσαι στους άλλους, να ζητάς κάτι.
- ✓ Δεξιότητες επιβίωσης: να ακολουθείς οδηγίες, να επιβραβεύεις τον εαυτό σου, να αγνοείς ότι σε αποσπά.

- ✓ Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων: να ζητάς βοήθεια, να απολογείσαι, να παίρνεις αποφάσεις.
- ✓ Δεξιότητες επίλυσης συγκρούσεων: να λες όχι, να διαχειρίζεσαι το θυμό σου και γενικά τα έντονα συναισθήματά σου.
- ✓ Δεξιότητες κοινωνικής αποδοχής: καλοί τρόποι συμπεριφοράς, να λες ευχαριστώ, παρακαλώ.

1.9.2. Συναισθηματική ανάπτυξη

Η **συναισθηματική ανάπτυξη** αναφέρεται στα ίδια τα συναισθήματα του παιδιού, όπως τα βιώνει κατά τη διάρκεια της ζωής του, καθώς και στην ικανότητά του να τα διαμορφώνει και να τα ελέγχει ανάλογα με την κοινωνική περίσταση. Η επάρκεια του παιδιού στις συναισθηματικές δεξιότητες συνδέεται με τη μελλοντική ικανότητα του παιδιού να λειτουργήσει αποτελεσματικά και να διαχειριστεί ικανοποιητικά τις απαιτήσεις του περιβάλλοντος (Χατζηχρήστου, 2011). Πιο συγκεκριμένα, η συναισθηματική επάρκεια αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να αντιλαμβάνεται, να διαχειρίζεται και να εκφράζεται στις συνασθηματικές προκλήσεις τις οποίες συναντά στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στη ζωή γενικότερα (Mayer et al., 2008).

Μια από τις σημαντικότερες αλλαγές που συντελείται στη συναισθηματική ανάπτυξη κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας είναι η αναγνώριση ποικίλων συναισθημάτων κατά τις διαπροσωπικές σχέσεις. Τα παιδιά παρατηρούν αμφιθυμικά συναισθήματα στις συμπεριφορές άλλων ανθρώπων και κατανοούν περισσότερο τις αιτίες που τα προκαλούν. Επιπλέον μπορούν να κατανοήσουν τη σχέση σαρκασμού και αντιφατικών συμπερασμάτων (Χατζηχρήστου, 2011). Σε αντίθεση με τα μικρότερα παιδιά που χρειάζονται την εξωτερική βοήθεια των ενηλίκων, ώστε να ελέγχουν τα συναισθήματά τους, τα παιδιά της σχολικής ηλικίας έχουν αναπτύξει την ικανότητα ρύθμισης των συναισθημάτων τους (Χατζηχρήστου, 2008).

Το περιβάλλον βοηθά τα παιδιά να μάθουν να ελέγχουν την έκφραση δυσάρεστων συναισθημάτων, όπως θυμός και να μην προχωρούν στην αυθόρμητη εξωτερική τους. Επιπλέον, σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο τα παιδιά έχουν μάθει να χρησιμοποιούν στρατηγικές, ώστε να διαχειρίζονται συναισθηματικά φορτισμένες καταστάσεις (Saarni, 2000).

Καθώς τα παιδιά ερμηνεύουν τις συναισθηματικές καταστάσεις των άλλων ανθρώπων αναπτύσσουν δεξιότητες **κατανόησης** και **ενσυναίσθησης**. Η **ενσυναίσθηση** ορίζεται ως η ικανότητα του ατόμου να κατανοεί τα συναισθηματικά

μηνύματα των άλλων και αναπτύσσεται καθώς το παιδί αυξάνει την ικανότητά του να ρυθμίζει τις συναισθηματικές και γνωστικές αντιδράσεις (Feldman, 2009).

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό, ότι η ανάπτυξη των κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων των παιδιών είναι σημαντική, καθώς οι δεξιότητες αυτές βοηθούν την υγιή ανάπτυξη της προσωπικότητας του παιδιού στην προσαρμογή του στο κοινωνικό περιβάλλον και στις σχέσεις τους με τους άλλους.

1.10. Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση: Αυτοαντίληψη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Ο εαυτός αποτελείται από δύο συνιστώσες. Από τον υπαρξιακό εαυτό, το Υποκείμενο, όπου είναι ο εαυτός με σαφή διακριτή υπόσταση από τους άλλους (π.χ. κάνει κρίσεις, δρα) και από τον κατηγορικό εαυτό, το Αντικείμενο, που περιλαμβάνει μια σειρά διαστάσεων/κατηγοριών μέσω των οποίων ο εαυτός ορίζεται και αναγνωρίζεται (π.χ. φύλο, ηλικία, ικανότητες).

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας αποκαλύπτει πληθώρα ορισμών για την έννοια του εαυτού. Ωστόσο, ένας γενικά παραδεκτός ορισμός είναι ο τρόπος με τον οποίο ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται τον εαυτό του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Η έννοια του εαυτού περιλαμβάνει γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές πτυχές. Δύο, όμως, είναι οι βασικές συνιστώσες το εαυτού: *η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση*. Πολλές φορές οι δύο αυτοί όροι χρησιμοποιούνται το ίδιο και δεν προσδιορίζονται με ακρίβεια. Στην πραγματικότητα, αν και οι δύο έννοιες εμπεριέχουν το στοιχείο της αυτοαξιολόγησης, διαφέρουν (Santrock, 2008).

Σύμφωνα με τη Harter (1998), η *αυτοαντίληψη* αποτελεί τη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου και αναφέρεται σε έναν γενικότερο προβληματισμό για τον εαυτό του. Από την άλλη πλευρά, η *αυτοεκτίμηση* αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού και δείχνει το βαθμό με τον οποίο το άτομο αποδέχεται και επιδοκιμάζει τον εαυτό του (Δράκος και Τσιναρέλης, 2011; Λεοντάρη, 1998).

Η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης συντελείται βαθμιαία στη διάρκεια της εξελικτικής πορείας του ατόμου και διαφοροποιείται μέχρι την έναρξη της εφηβείας (Harter, 1998). Πιο συγκεκριμένα, η είσοδος του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο, συνήθως, συμπίπτει με την αύξηση της πολυπλοκότητας της αυτοαντίληψης. Στο στάδιο αυτό γίνεται μια στροφή προς τον εσωτερικό εαυτό και στις αυτοπεριγραφές

των παιδιών αυξάνονται οι αναφορές σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Στην αρχή της σχολικής ηλικίας, τα παιδιά επικεντρώνονται σε πιο γενικά χαρακτηριστικά (π.χ. έξυπνος, φιλικός) και συναισθηματικές καταστάσεις (π.χ. λυπημένος) ενώ στην πρώιμη εφηβική ηλικία οι αναφορές για τον εαυτό επικεντρώνονται σε πιο αφηρημένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Bear et al., 1998).

Στη εφηβική ηλικία αναπτύσσεται μια πιο αληθινή εικόνα του εαυτού. Ο έφηβος έχει την ικανότητα να σκέφτεται πιο αφηρημένα και να περιγράφει τον εαυτό του αναφερόμενος σε σκέψεις, συναισθήματα και επιθυμίες. Σε αυτή την κρίσιμη ηλικία οι έφηβοι είναι ιδιαίτερα απορροφημένοι από τον εαυτό τους και στο πώς τους βλέπουν οι άλλοι (Lapsley et al., 1990; Harter, 1999; Λεοντάρη, 1998).

Το σύνολο των αντιλήψεων που έχει διαμορφώσει το άτομο για τον εαυτό του συνδυάζουν τις τρεις όψεις του εαυτού οι οποίες είναι: η *προσωπική αυτοαντίληψη*, η οποία σχετίζεται με τη γνώμη που έχει το άτομο για τον εαυτό του (π.χ. έχω γαλανά μάτια, είμαι έξυπνος), η *κοινωνική αυτοαντίληψη*, η οποία διαμορφώνεται από την εντύπωση που έχει το άτομο για το πώς βλέπουν τον εαυτό του οι άλλοι (π.χ. οι άλλοι πιστεύουν πως είμαι πολύ έξυπνος) και η *ιδανική αυτοαντίληψη*, η οποία περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που θα ήθελε να έχει το άτομο (π.χ. θα ήθελα να ήμουν πιο ψηλή) (Χατζηχρήστου, 2004). Πολλές φορές οι τρεις αυτές όψεις του εαυτού δεν βρίσκονται σε συμφωνία έχοντας ως αποτέλεσμα τη δημιουργία ψυχολογικών προβλημάτων στο άτομο. Όταν η προσωπική αυτοαντίληψη δεν έρχεται σε συμφωνία με την ιδανική το άτομο βιώνει δυσάρεστα συναισθήματα και έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση (Harter, 1999).

- i. Το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης αποτελείται από στοιχεία όπως η κοινωνική ταυτότητα, η προδιάθεση και τα σωματικά χαρακτηριστικά (Λεοντάρη, 1996). Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαντίληψη αποτελείται από την κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου που συνθέτει πολυάριθμα στοιχεία, όπως ο κοινωνικός ρόλος (φύλο, επάγγελμα), τη συμμετοχή σε ομάδες (θρησκεία), τον κοινωνικό χαρακτήρισμό (αλκοολικοί), την προσωπική ιστορία του ατόμου καθώς και την προσωπική του ταυτότητα.
- ii. Άλλο ένα στοιχείο της αυτοαντίληψης είναι οι προδιαθέσεις, όπως οι στάσεις και οι ικανότητες που περιγράφουν κυρίως τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του ατόμου.
- iii. Τέλος, τα σωματικά χαρακτηριστικά που αποτελούν την αντίληψη που έχει το άτομο για το σώμα του, η οποία αλλάζει με βάση το εξελικτικό

στάδιο που βρίσκεται το άτομο και δεν είναι σταθερό αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με το επίπεδο ωρίμανσής του.

Η έννοια της *αυτοεκτίμησης* έχει αποσπάσει ένα μεγάλο σώμα θεωρητικών και ερευνητικών μελετών και είναι από τα πιο πολυσυζητημένα θέματα στον τομέα της ψυχολογίας (Kernis, 2013; Searcy, 2006; Swann & Bosson, 2010).

Πρώτος έδωσε τον ορισμό της *αυτοεκτίμησης* ο James (1980), ο οποίος θεωρούσε ότι η *αυτοεκτίμηση* είναι η αναλογία της επιτυχίας και των απαιτήσεων στους βασικούς τομείς της ζωής. Ενώ ο James επικεντρώθηκε σε ατομικές διεργασίες που σχηματίζουν την αυτοεκτίμηση, αργότερα, αναπτύχθηκαν κάποιες προσεγγίσεις, οι οποίες υποστήριζαν την κοινωνική επιρροή στην αυτοεκτίμηση (Friederike Sowislo & Orth, 2013).

Πιο σύγχρονοι ορισμοί σχετικά με την αυτοεκτίμηση τονίζουν το γεγονός ότι η αυτοεκτίμηση θα πρέπει να διαφοροποιηθεί από άλλες συνιστώσες της αυτοαντίληψης, όπως η αυτογνωσία και η αυτοαποτελεσματικότητα στο βαθμό που η αυτοεκτίμηση είναι η συναισθηματική αξιολογική συνιστώσα της αυτοαντίληψης. Η αυτοεκτίμηση δείχνει πώς νιώθουν οι άνθρωποι για τον εαυτό τους (Leary & Baumeister, 2000).

Υπάρχουν διάφορες απόψεις στη βιβλιογραφία σχετικά με το αν η αυτοεκτίμηση θα πρέπει να εκτιμάται σαν καθολική αξιολόγηση του εαυτού ή σαν αξιολόγηση επιμέρους τομέων, όπως η νοητική ικανότητα, η φυσική εμφάνιση και η κοινωνική ευχέρεια (Swann & Bosson, 2010). Ένα εύρημα που διαφωτίζει την παραπάνω άποψη είναι ότι τόσο η καθολική αξιολόγηση όσο και η αυτοαξιολόγηση στους επιμέρους τομείς είναι προγνωστικοί παράγοντες για την εξαγωγή συμπερασμάτων (Swann et al, 2007). Η λειτουργία της αυτοεκτίμησης έχει μελετηθεί από διάφορες επιστήμες. Είναι γεγονός ότι οι άνθρωποι τείνουν να έχουν ένα διάχυτο κίνητρο ώστε να αυξήσουν και να διατηρήσουν την αυτοεκτίμησή τους σε υψηλά επίπεδα (Seidikiides et al., 2003).

Αρχικά, σύμφωνα με την κοινωνιομετρική θεωρία οι άνθρωποι έχουν την ανάγκη να ανήκουν σε μια κοινωνική ομάδα λόγω των προσαρμοστικών οφελών που προσφέρει η κοινωνική ενσωμάτωση. Η αυτοεκτίμηση συνδέεται αυτόματα με το κοινωνικό δίκτυο των ατόμων, τις δραστηριότητές τους και τη γνώμη των άλλων (Kernis, 2013). Η συγκεκριμένη θεωρία διατυπώνει ότι η αυτοεκτίμηση είναι κοινωνιομετρική και εξυπηρετεί την προσωπική εικόνα του ατόμου βάσει της οποίας αξιολογεί τον εαυτό του ως μέλος μιας ομάδας. Έτσι, όταν οι άνθρωποι δε λαμβάνουν αξία από τον κοινωνικό τους περίγυρο, η αυτοεκτίμησή τους είναι πολύ χαμηλή

θέτοντας τον εαυτό τους σε μια κατάσταση να ενισχύσουν την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Άλλη μια θεωρία που ασχολείται με τη λειτουργία της αυτοεκτίμησης είναι η θεωρία διαχείρισης άγχους και πανικού σχετικά με θέματα που αφορούν τη ζωή και το θάνατο. Για το λόγο αυτό οι άνθρωποι τείνουν να ενσωματώνονται σε ομάδες που μειώνουν το άγχος σε θέματα εξέλιξης της ζωής (Pyszczynski et al., 2004).

Πολλές έρευνες συνδέουν την αυτοεκτίμηση με άλλους παράγοντες όπως την ψυχική υγεία, τη σχέση μας με τους άλλους και τη σωματικής μας υγεία και εικόνα (Gonzalez et al., 2007).

Υπάρχει διαφωνία μεταξύ των ερευνητών στο κατά πόσο η αυτοεκτίμηση είναι σταθερό ή μεταβλητό χαρακτηριστικό. Ωστόσο, σε μια μελέτη που έγινε σε 326.000 ανθρώπους διατυπώθηκε η άποψη ότι η αυτοεκτίμηση αλλάζει κατά τη διάρκεια της ζωής του ανθρώπου και είναι ιδιαίτερα σημαντική κατά τη διάρκεια της εφηβείας, που παρατηρείται συνήθως μείωση (Robins et al., 2002).

Η εφηβεία είναι μια πολύ δύσκολη περίοδος έντονων αλλαγών που βιώνουν τα παιδιά εξαιτίας βιολογικών, ψυχολογικών, κοινωνικών και γνωστικών αλλαγών που συμβαίνουν σε αυτή την περίοδο της ζωής. Η αυτοεκτίμηση, σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο, λειτουργεί σαν δείκτης σχετικά με το πώς οι έφηβοι αντιμετωπίζουν και καταφέρνουν τις προκλήσεις της εφηβείας, οι οποίες επιδρούν στη γενικότερη ικανοποίηση που έχουν οι έφηβοι για τη ζωή (Stinson et al., 2008; Oberle et al., 2011; Tuominen-Soini, 2012; Moknes & Espnes, 2012).

Η αυτοεκτίμηση κατά τη διάρκεια της εφηβείας φαίνεται να επηρεάζεται από πολλούς τομείς, όπως η ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα και τη φυσική κατάσταση (Mc Loed & Owens, 2004; Powell, 2004). Τόσο στα αγόρια όσο και στα κορίτσια η γενική αυτοεκτίμηση μειώνεται κατά τη διάρκεια της εφηβείας και σε αντίθεση με τα αγόρια η αυτοεκτίμηση των κοριτσιών αυξάνεται κατά την πρώτη ενηλικίωση (Twenge & Cambell, 2001). Άλλες έρευνες δείχνουν ότι τα αγόρια έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα κορίτσια κατά τη διάρκεια της εφηβείας και πως στα κορίτσια παρατηρείται μείωση στην αυτοεκτίμηση και διακυμάνσεις στη ψυχολογία τους (Derdikman- Eiron et al., 2011; Moksnes & Espnes, 2012).

Η αυτοεκτίμηση είναι ένας τομέας που έχει μελετηθεί από πολλές αναπτυξιακές θεωρίες και πολλές εμπειρικές μελέτες, οι οποίες τονίζουν τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της ψυχολογικής ευημερίας των ατόμων (Proctor et al., 2009; Goldbeck et al., 2007; Erol & Orth, 2011; Piko et al., 2010).

Επιπλέον, η χαμηλή αυτοεκτίμηση σχετίζεται με την κατάθλιψη και την αντικοινωνική συμπεριφορά (Stinson et al., 2008; Nigeri, 2006).

Σε έρευνα που έγινε στη Νορβηγία σε μαθητές Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εξετάστηκαν 1.289 μαθητές ηλικίας 13-18 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση επηρεάζει τη σύνδεση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της ικανοποίησης της ζωής των εφήβων. Επιπλέον, βρέθηκε ότι τα αγόρια έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα κορίτσια. Ένα σημαντικό εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας είναι πως τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση δείχνουν καλύτερη προσαρμογή σε δύσκολες καταστάσεις και σε αλλαγές που καλούνται να αντιμετωπίσουν (Moksnes & Espnes, 2012).

Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση δε νιώθουν άνετα με τον εαυτό τους και δεν μπορούν να βρουν στρατηγικές για να ανταπεξέλθουν σε δύσκολες καταστάσεις. Αυτό οδηγεί σε προβλήματα στην ψυχική τους υγεία και σε χαμηλή ικανοποίηση την εφηβική τους ζωή (Proctor et al., 2009; Tuominen-Soini, 2012).

1.11. Γλωσσικά προβλήματα

Τα γλωσσικά προβλήματα αναφέρονται σε περισσότερες από μία περιοχές της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρονται στη φωνολογία, τη μορφολογία, τη σύνταξη, τη σημασιολογία, καθώς και τη χρήση της γλώσσας ως επικοινωνιακό μέσο. Τα προβλήματα στους επιμέρους τομείς έχουν αρνητική επίδραση στη μαθησιακή προσπάθεια των μαθητών (Αντωνίου, 2008; Πόρποδας, 2003). Τα προβλήματα αυτά διαφοροποιούνται σημαντικά για κάθε μαθητή με Μ.Δ., για κάθε γνωστικό αντικείμενο και για κάθε σχολική βαθμίδα. Όμως, παρόλες τις διαφοροποιήσεις που εντοπίζονται μεταξύ τους, στο σύνολό τους αφορούν κυρίως δυσκολίες στο χειρισμό του γραπτού λόγου, της ορθογραφίας, της οπτικής αντίληψης, της μνήμης και -σε πολλές περιπτώσεις- και των μαθηματικών (Τζουριάδου, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2003).

1.11.1. Ανάγνωση

Το βασικότερο γλωσσικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. είναι η **δυσκολία στην ανάγνωση**. Η κατανόηση του γραπτού λόγου απαιτεί συντονισμό σύνθετων δεξιοτήτων. Για τον λόγο αυτό, η αποτυχία της αναγνωστικής κατανόησης οφείλεται σε πολλούς και διαφορετικούς παράγοντες (Compton et al., 2014). Δυσκολίες στην ανάγνωση προκύπτουν από διάφορα ελλείμματα των μαθητών στην οπτικο-αντιληπτική ή στην ακουστικό-φωνητική επεξεργασία. Οι έρευνες στην

Ελλάδα δείχνουν ότι οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν ελλείμματα στη φωνολογική ενημερότητα, στην ακριβή ανάγνωση των λέξεων και ψευδολέξεων, στην ορθογραφία και στην εργαζόμενη μνήμη (Anastasiou & Protopapas, 2015; Diamanti et al., 2014; Diamanti et al., 2018). Ανεξάρτητα, όμως, από πού προέρχεται το πρόβλημα, στο τέλος επηρεάζεται το σύνολο της ανάγνωστικής λειτουργία και στη συνέχεια ο γραπτός λόγος (Τζουριάδου, 2011)

Η αναγνωστική λειτουργία είναι μια εξαιρετικά πολύπλοκη διαδικασία, στην οποία υπεισέρχονται όλα τα συστήματα του γραπτού λόγου, όπως το φωνολογικό, το εννοιολογικό και το μορφοσυντακτικό. Τα συστήματα αυτά αναπτύσσονται σταδιακά κατά την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, ξεκινώντας από το φωνολογικό, το οποίο συνδέεται με το πρώτο στάδιο ανάπτυξης, ενώ, στη συνέχεια, λαμβάνει χώρα το στάδιο της αποκωδικοποίησης, η οποία αναπτύσσεται σε παιδιά ηλικίας Α' και Β' Δημοτικού. Στη Γ' Δημοτικού, εδραιώνεται η γνώση του φωνολογικού συστήματος και το παιδί, πλέον, αποκτά αναγνωστική ευχέρεια κατανοώντας ταυτόχρονα και έννοιες της αντίστοιχης ηλικίας (Τζουριάδου, 2011).

Η αναγνωστική λειτουργία αποτελείται από δύο κύρια μέρη, την αναγνωστική αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση. Ως **αναγνωστική αποκωδικοποίηση** ορίζεται η διαδικασία αναγνώρισης και χειρισμού του κώδικα της αλφαβήτου (Kotoulas & Padelidou, 2000). Παιδιά που αποτυγχάνουν στην παραπάνω διαδικασία αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην ανάγνωση και την εξαγωγή νοήματος από το κείμενο. Οι Μ.Δ. συνδέονται με τις δυσκολίες που αναφέρονται στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007).

Η **αναγνωστική κατανόηση** εξαρτάται από το συνδυασμό πολλών γνωστικών διεργασιών. Πιο συγκεκριμένα, για να γίνει κατανοητή μια πρόταση, θα πρέπει αρχικά να γίνει η αναγνώριση της κάθε λέξης ξεχωριστά, η ταυτοποίηση της φωνολογίας, οι ορθογραφικές και σημασιολογικές αναπαραστάσεις και -στη συνέχεια- η σύνθεση αυτών των αναπαραστάσεων, προκειμένου να σχηματιστεί η σημασία της πρότασης (Kendeou et al., 2014). Ο αναγνώστης, έχοντας κατακτήσει τη δεξιότητα της ανάγνωσης, προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου βάσει αυτών που ήδη γνωρίζει σε συνδυασμό με τις ιδέες του συγγραφέα (Παντελιάδου, 2000). Για την επιτυχή κατανόηση του κειμένου, παίζουν ρόλο πολλοί παράγοντες, όπως τα χαρακτηριστικά του αναγνώστη, οι ιδιότητες του κειμένου και οι απαιτήσεις των δραστηριοτήτων της ανάγνωσης (Lorch & Van de Broek, 1997; van de Broek et al., 2011).

Υπάρχουν διάφορα θεωρητικά μοντέλα, τα οποία δίνουν έμφαση είτε σε γνωστικές διαδικασίες και νοητικές αναπαραστάσεις είτε σε αναπτυξιακές λειτουργίες.

Παρόλ' αυτά, όλα τα θεωρητικά μοντέλα συμφωνούν με το ότι η αναγνωστική κατανόηση περιλαμβάνει τη νοητική αναπαράσταση ενός κειμένου στη μνήμη του αναγνώστη. Αυτές οι νοητικές αναπαραστάσεις συνδέονται με τις κειμενικές πληροφορίες μέσω σημασιολογικών συσχετίσεων (van de Sluis et al., 2005).

Η γνωστική διαδικασία της αναγνωστικής κατανόησης διακρίνεται σε δύο επίπεδα, που είναι τα εξής: (α) χαμηλό επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει τη μετάφραση του γραπτού κώδικα σε νοηματική γλώσσα και (β) υψηλό επίπεδο, το οποίο περιλαμβάνει το συνδυασμό του πρώτου επιπέδου με τη νοητική και δομημένη αναπαράσταση του κειμένου (Kendeou et al., 2014).

Σύμφωνα με το χαμηλό επίπεδο διαδικασίας υπάρχει μια γενική ομολογία ότι η ανάγνωση εξαρτάται στο μεγαλύτερο βαθμό από την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και το λεξιλόγιο. Στη συνέχεια, σύμφωνα με το ανώτερο επίπεδο διαδικασίας οι ερευνητές τονίζουν το ρόλο εξαγωγής συμπερασμάτων, βάσει του οποίου συνδυάζει διάφορα μέρη του κειμένου με τις υπάρχουσες γνώσεις του και το ρόλο της εκτελεστικής λειτουργίας. Σύμφωνα με την εκτελεστική λειτουργία οι αναγνώστες έχουν την ικανότητα να οργανώνουν και να ανακαλούν τις πληροφορίες από την εργαζόμενη μνήμη καθώς και να επιλέγουν τις σημαντικές πληροφορίες από ένα κείμενο (Cain et al., 2004; Sesma et al., 2009; Oakhill et al., 2005). Ωστόσο, τόσο το χαμηλό επίπεδο διαδικασίας όσο και το υψηλό αναπτύσσονται πριν ξεκινήσει η διαδικασία της ανάγνωσης και είναι προγνωστικός παράγοντας για την ικανότητα της κατανόησης των κειμένων αργότερα (Kendeou et al., 2014).

Κατά τη διάρκεια της πρώιμης παιδικής ηλικίας, η λειτουργία της αποκωδικοποίησης χαρακτηρίζεται από τεράστιες αλλαγές, ενώ η αυτοματοποίησή της πραγματοποιείται κατά τη διάρκεια των πρώτων τάξεων της Α-βάθμιας Εκπαίδευσης (Kendeou et al., 2012). Από την άλλη πλευρά, το ανώτερο επίπεδο πραγματοποιείται με πιο αργούς ρυθμούς και αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια των αναπτυξιακών αλλαγών, που λαμβάνουν χώρα σε όλη την αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, από την παιδική ηλικία ως την ενηλικίωση (Luna et al., 2004).

Σχετικά με τις δυσκολίες στον τομέα της **φωνολογίας**, αυτές εμφανίζονται ως προβλήματα στην αποκωδικοποίηση λέξεων ή ψευδολέξεων (Savage & Frederickson, 2006). Επιπλέον, περιλαμβάνουν δυσκολίες στην προσθήκη, την αναγνώριση και τη διαγραφή φωνημάτων σε κοινόχρηστες καθημερινές λέξεις (Joanisse et al., 2000). Άλλες έρευνες επικεντρώνονται στην ανικανότητα των παιδιών με Μ.Δ. –κυρίως, δυσλεξία- να αναλύσουν και να συνθέσουν φωνήματα σε λέξεις (Bruck, 1992; Marnis et al., 1993). Η απόδοση σε προαναγνωστικές ασκήσεις φωνολογικής ενημερότητας

είναι προγνωστικός παράγοντας της αναγνωστικής ικανότητας που θα έχουν αργότερα οι αναγνώστες (Joanisse et al., 2000).

Όταν ένα παιδί αποτυγχάνει στην κατανόηση κειμένων, αυτό σημαίνει ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αναγνωστική διαδικασία. Αυτές οι δυσκολίες μπορούν να ταξινομηθούν σε διάφορες κατηγορίες. Για παράδειγμα, πολλά παιδιά δυσκολεύονται στην ανάκληση των βασικών στοιχείων μιας ιστορίας ή στις ερωτήσεις κατανόησης ενός κειμένου. Οι δυσκολίες αυτές ίσως να οφείλονται στη δυσκολία που έχουν κάποια παιδιά στην αποκωδικοποίηση ή σε ελλείψεις νοητικών αναπαραστάσεων ενός κειμένου ή και τα δύο ταυτόχρονα (van de Broek & Espin, 2012).

Από τη μία πλευρά, πολλά παιδιά παρουσιάζουν δυσκολία στην κατανόηση ενός κειμένου εξαιτίας της δυσκολίας που αντιμετωπίζουν στην αποκωδικοποίηση. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η εργαζόμενη μνήμη και η προσοχή να εξαντλούνται και επιπλέον, το μήνυμα που μεταφράζεται να είναι ανακριβές και να καταλήγει σε ανακριβή συμπεράσματα. Από τη άλλη πλευρά, οι αναγνώστες με αδυναμία στο υψηλό επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης αντιμετωπίζουν δυσκολία στον τρόπο σύνδεσης των πληροφοριών ενός κειμένου με τις προηγούμενες γνώσεις που έχουν καθώς και στην αναγνώριση των βασικότερων σημείων του κειμένου (Helder, van Leijenhorst, Beker & van de Broek., 2013).

Μία από τις βασικές δυσκολίες κατανόησης ενός κειμένου είναι η **ικανότητα διεξαγωγής συμπερασμάτων**. Η εξαγωγή συμπερασμάτων επιτρέπει στον αναγνώστη να δομήσει τα στοιχεία του κειμένου και των γνώσεων που έχει με σκοπό να επιτευχθεί η κατανόηση του γραπτού λόγου. Η ανάπτυξη της διεξαγωγής συμπερασμάτων ξεκινάει από μικρή ηλικία, προτού ξεκινήσει η εκμάθηση της ανάγνωσης (Kendeou, et al., 2008).

Καθώς τα παιδιά μεταβαίνουν σε υψηλότερο στάδιο ανάπτυξης, η εξαγωγή των συμπερασμάτων αλλάζει τόσο σε επίπεδο ποσότητας όσο και σε επίπεδο ποιότητας. Για παράδειγμα, τα συμπεράσματα που διεξάγουν τα μεγαλύτερα παιδιά από ένα κείμενο, έχουν την τάση να τα δομούν σε παραγράφους ή ακόμα και σε ολόκληρες ενότητες. Επιπλέον, σε επίπεδο ποιότητας, τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας συνδέουν τα συμπεράσματα με τα συναισθήματα των ηρώων μιας ιστορίας (Kendeou et al., 2014; van de Broek et al., 2005). Από αυτά γίνεται κατανοητό ότι τόσο η ηλικία όσο και η εμπειρία των παιδιών βελτιώνουν ποσοτικά και ποιοτικά τα σημασιολογικά μηνύματα ενός κειμένου.

Οι αναγνώστες που είναι αδύναμοι στη διεξαγωγή συμπερασμάτων αποτυγχάνουν να κατανοήσουν ακόμη και τα πιο απλά κείμενα λόγω της ανικανότητάς

τους να αναγνωρίσουν τις συνδέσεις που οδηγούν στη συνοχή του κειμένου. Επιπλέον, η αδυναμία στην διεξαγωγή συμπερασμάτων συνδέεται με τις ελλείψεις που έχουν οι αναγνώστες στο γνωστικό τους υπόβαθρο (van de Broek, Bohn-Gettler, Kendeou, Carlson & White, 2011).

Ένας δεύτερος τομέας που προκαλεί δυσκολία στην αναγνωστική κατανόηση αφορά την **εκτελεστική λειτουργία**. Η εκτελεστική λειτουργία αναφέρεται σε γνωστικές διαδικασίες, οι οποίες ρυθμίζουν και ελέγχουν τη συμπεριφορά του ατόμου κατά τη διάρκεια μιας δραστηριότητας (Diamond, 2013; Miyaki et al., 2000).

Δύο σημαντικές εκτελεστικές λειτουργίες είναι η εργαζόμενη μνήμη και η αναστολή. Η εργαζόμενη μνήμη έχει τη δυνατότητα να διατηρεί πληροφορίες καθώς εισέρχονται άλλες πληροφορίες, δίνοντας τη δυνατότητα στον αναγνώστη να ενσωματώσει μεταξύ τους τα δύο είδη πληροφοριών (Baddeley, 2003; Swanson & O'Connor, 2009). Η αναστολή έχει την ικανότητα της απόκρυψης των άσχετων πληροφοριών, καθορίζοντας με αυτό τον τρόπο ποια πληροφορία θα παραμείνει στην ενεργή μνήμη. Οι ατομικές διαφορές στην εργαζόμενη μνήμη έχουν ως αποτέλεσμα τις διαφορές στην αναγνωστική κατανόηση στους ενήλικες και στην πρόγνωση δυσκολιών ανάγνωσης στα παιδιά (Cain et al., 2004; Sesma et al., 2009).

Για παράδειγμα, αναγνώστες με δυσκολία στην εκτελεστική λειτουργία επιδεικνύουν δυσκολία στην οργάνωση, η οποία εμποδίζει την κατανόηση κειμένων ιδίως αν τα κείμενα είναι σύνθετα και μεγάλα (Locascio et al., 2010; Eason et al., 2012). Επιπλέον, οι ατομικές διαφορές στην αναστολή επηρεάζουν την αναγνωστική κατανόηση. Πιο συγκεκριμένα, για τη δημιουργία νοηματικών αναπαραστάσεων ενός κειμένου, ο αναγνώστης θα πρέπει να διατηρήσει στην ενεργή μνήμη του τις σημαντικές πληροφορίες ενώ θα πρέπει ταυτόχρονα να αναστείλει τις λιγότερο σημαντικές πληροφορίες. Ευρήματα από διάφορες έρευνες δείχνουν πως τα παιδιά που δυσκολεύονται στην κατανόηση ενός κειμένου έχουν δυσκολία στην απαλοιφή πληροφοριών που δεν είναι σχετικές τόσο από την εργαζόμενη μνήμη όσο και την βραχυπρόθεσμη (Kendeou et al., 2014; Eason et al., 2012; Diamond, 2013).

Μια τρίτη πηγή δυσκολιών της αναγνωστικής κατανόησης αφορά τον **καταμερισμό της προσοχής**, την ικανότητα, δηλαδή, που έχει το άτομο να διακρίνει τις πιο σημαντικές πληροφορίες ενός κειμένου (Liu, Reichle & Gao, 2013).

Καθώς το παιδί μεγαλώνει και γίνεται πιο επιδέξιο στην ανάγνωση, η ικανότητά του να εστιάζει σε πιο δομικά χαρακτηριστικά του κειμένου γίνεται πιο αποτελεσματική. Αυτή η ανάπτυξη σχετικά με την κατανόηση ενός κειμένου αντανακλάται στον καλύτερο καταμερισμό της προσοχής σε πιο σημαντικές πληροφορίες και στην καλύτερη νοηματική αναπαράσταση του κειμένου (van de

Broek, Helder & van Leijenhurst, 2013). Παιδιά με ελλείμματα στον καταμερισμό της προσοχής είναι πιθανό να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων (McInnes, Humphries, Hogg-Johnson & Tannock, 2003). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι μαθητές με δυσκολίες στην προσοχή να δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τις ανούσιες λεπτομέρειες από τις σημαντικές πληροφορίες του κειμένου (Cain & Oakhill, 2007).

1.12. Γραπτός λόγος

1.12.1. Ορθογραφημένη γραφή

Τα προβλήματα που εμφανίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. **στο γραπτό λόγο** είναι με τη μορφή αδυναμίας κατά τη γραφή ή την γραπτή έκφραση, ανεξάρτητα από την ηλικία και το νοητικό τους δυναμικό (Παντελιάδου, 2000). Τα προβλήματα αυτά είναι συνδυασμός σύνθετων δεξιοτήτων, όπως η **ορθογραφία** και το **συντακτικό**, καθώς και **ψυχοκινητικών δεξιοτήτων της γραφής** (Σπαντιδάκης, 2004).

Η βιβλιογραφία σχετικά με την ανάπτυξη της ικανότητας των παιδιών να διαβάζουν είναι εκτενής. Αντίθετα, η διαδικασία ανάπτυξης της ορθογραφίας δεν έχει τραβήξει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών. Η ορθογραφία είναι μια διαδικασία, η οποία διαφέρει από την ανάγνωση στο γεγονός ότι απαιτεί παραγωγή, σε αντίθεση με την ανάγνωση, η οποία απαιτεί αναγνώριση των γραφημάτων. Επιπλέον, η ορθογραφία είναι μια περίπλοκη διεργασία και αυτό οφείλεται στο ότι μια λέξη μπορεί να γραφτεί σωστά με πολλούς φωνολογικούς τρόπους. Οι φωνογραφωνημικές ασυμφωνίες που προκαλούνται στο ορθογραφικό κομμάτι οφείλονται στον ίδιο ήχο που έχουν πολλά διαφορετικά γραφήματα. Έρευνες δείχνουν πως μαθητές που μιλάνε γλώσσες με υψηλή συσχέτιση φωνήματος-γραφήματος κατακτούν γρηγορότερα και ευκολότερα την ορθογραφία της γλώσσας τους (Ise & Schulte-Körne, 2010).

Ως ορθογραφία ορίζεται η ικανότητα των μαθητών να επιλέγουν τα σωστά φωνήματα για την αναπαράσταση μιας λέξης αλλά και να διατυπώνουν σωστά γραμματικά, μορφολογικά και συντακτικά ένα κείμενο (Ζάχος, 1992). Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία αφού συνδυάζει τις σκέψεις των μαθητών με τη γραφή ακολουθώντας φωνημικούς, μορφολογικούς και γραμματικούς κανόνες (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2014). Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η διδασκαλία της ορθογραφίας ώστε οι μαθητές να μάθουν να επικοινωνούν σωστά όχι μόνο με τον προφορικό λόγο αλλά και με τον γραπτό.

Για να μπορέσει ο μαθητής να επιτύχει την ορθογραφημένη γραφή θα πρέπει να γνωρίζει τα δομικά στοιχεία της γλώσσας, δηλαδή των μορφημάτων, των φωνημάτων, των συλλαβών και των λέξεων αλλά και να μπορεί να τα χρησιμοποιεί

στο γραπτό λόγο με ευχέρεια. Επιπλέον, για να μπορέσει ο μαθητής να γράψει ορθογραφημένα, θα πρέπει να γνωρίζει τους γραμματικούς και συντακτικούς κανόνες. Επομένως, η διαδικασία της ορθογραφίας απαιτεί όχι μόνο τη γνώση των γραμμάτων, αλλά και την ικανότητα ανάκλησης της σειράς των γραμμάτων στις λέξεις (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2014).

Η διδασκαλία της ορθογραφίας κρίνεται σημαντική, αφού είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάγνωση και τη γραφή, καθώς οι αναγνώστες που δεν μπορούν να διαβάσουν με ευχέρεια αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στην ορθογραφία τους (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2014). Με την παραπάνω άποψη συμφωνούν και τα ευρήματα μια έρευνας που μελέτησαν 45 παιδιά με δυσλεξία στη Βοστώνη με σκοπό τη συσχέτιση της αναγνωστικής ευχέρειας με την ορθογραφική ικανότητα. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η ορθογραφική απόδοση έχει υψηλή συσχέτιση με την ταχύτητα ανάγνωσης ενός κειμένου (O'Brien et al., 2011).

Οι βασικοί άξονες που χαρακτηρίζουν την ορθογραφία μιας γλώσσας είναι αρχικά η ιστορική της αρχή, η οποία συνδέει την ορθογραφία με παλαιότερα στάδια και δεν μπορεί να αιτιολογηθεί με βάση τους φωνολογικούς και γραμματικούς κανόνες. Έπειτα, ακολουθούν η αρχή της απλούστερης γραφής, η οποία αφορά τη φωνημική αρχή και τέλος, η αρχή της αναλογίας, η οποία συνίσταται στη βάση των προτύπων ορθογράφησης που υπάρχουν σε κάθε γλώσσα (Παπαναστασίου, 2008).

Συνεπώς, κάθε γλώσσα έχει κανόνες, οι οποίοι καθορίζονται τόσο από ιστορικούς όσο και γλωσσολογικούς παράγοντες. Με βάση αυτούς τους κανόνες, η κάθε προφερόμενη λέξη αποκτά μια συγκεκριμένη γραπτή μορφή και έτσι διαμορφώνεται ένα κοινό γραπτό σύστημα για τους αναγνώστες ενός συγκεκριμένου γλωσσικού συστήματος (Μουζάκη και συν., 2010).

Τα ορθογραφικά συστήματα διαφέρουν μεταξύ τους ως προς τον τρόπο που αναπαριστούν γραπτώς τον τρόπο με τον οποίο προφέρεται μια λέξη. Ένα **διαφανές ή ρηχό ορθογραφικό σύστημα** απεικονίζει με συνεπή και συστηματικό τρόπο τα φωνήματα της γλώσσας με γραφήματα. Αντίθετα, σε ένα **αδιαφανές ή βαθύ ορθογραφικό σύστημα** οι λέξεις γράφονται με τρόπο που δεν μπορούν να αποδοθούν άμεσα και με συστηματικό τρόπο σε αντιστοιχία μεταξύ φωνημάτων και γραφημάτων (Πόρποδας, 2003; Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Το αδιαφανές ή βαθύ ορθογραφικό σύστημα είναι ένα από τα πιο σημαντικά συστήματα ορθογραφίας που επηρεάζουν την ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα, η επιρροή της φωνολογικής ενημερότητας και της ραγδαίας ονομασίας των φωνημάτων είναι προγνωστικοί παράγοντες των δυσκολιών ανάγνωσης στα συστήματα ορθογραφίας

βάθους όπου γίνονται και οι περισσότερες διαγνώσεις δυσλεξικών (Landerl et al., 2013).

Οι Seymour και οι συν (2003) ταξινομήσαν τα ορθογραφικά ευρωπαϊκά συστήματα με βάση τη δομή της συλλαβής και το βάθος της ορθογραφίας. Από την ταξινόμηση αυτή διαπιστώνεται ότι το ορθογραφικό σύστημα με τη μεγαλύτερη αντιστοιχία των γραφημάτων με τα φωνήματα είναι το φιλανδικό και ακολουθεί το ελληνικό (Protorapas et al., 2013). Αντίθετα, ένα από τα πιο δύσκολα και περίπλοκα ορθογραφικά συστήματα είναι το αγγλικό, όπου κάθε γράμμα μπορεί να αντιστοιχεί σε διαφορετικά φωνήματα (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2010).

Μια ξεχωριστή περίπτωση γλωσσικού συστήματος είναι η κατηγορία όπου η σχέση μεταξύ φωνολογίας και ορθογραφίας δεν είναι συμμετρική. Πιο συγκεκριμένα, στα συστήματα αυτά η προφορά των λέξεων μπορεί να αντιστοιχεί πλήρως στην αλληλουχία των φωνημάτων, ωστόσο η γραφή δεν μπορεί να αποδοθεί μόνο με βάση το φωνολογικό επίπεδο. Σε αυτή την κατηγορία γλωσσικών υποσυστημάτων ανήκει και το ελληνικό. Πιο αναλυτικά, όσον αφορά την ανάγνωση, η ελληνική γλώσσα είναι αρκετά διαφανής αφού υπάρχει άμεση συσχέτιση γραφήματος-φωνήματος, σε αντίθεση με την ορθογραφία, που είναι ημιδιαφανής, καθώς η αντιστοιχία φωνημάτων-γραφημάτων είναι πολλές φορές ένα προς δύο ή ένα προς πολλά (Protorapas et al., 2013).

Η ορθογραφία είναι μια διαδικασία η οποία φαίνεται πως δυσκολεύει σε μεγάλο βαθμό τα άτομα με Μ.Δ. τα οποία εμφανίζουν χαμηλή ορθογραφική επίδοση (**δυσορθογραφία**). Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται αύξηση του πληθυσμού των μαθητών που αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφία.

Τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ορθογραφία, βρίσκονται σε επίπεδο ορθογραφημένης γραφής που δεν αντιστοιχεί στη χρονολογική τους ηλικία. Τα λάθη τους, δηλαδή, μοιάζουν με λάθη που θα πραγματοποιούσαν παιδιά μικρότερης ηλικίας. Γενικά, οι μαθητές με δυσορθογραφία συναντούν δυσκολία στην κατανόηση των γραμματικών κανόνων και ως επακόλουθο δεν μπορούν να εφαρμόσουν σωστά τους κανόνες ορθογραφίας (Μιχαηλίδου, 2012).

Οι τύποι των ορθογραφικών λαθών μπορούν να διακριθούν στις εξής κατηγορίες:

- λάθη ακουστικού τύπου, όπου η μαθητές δυσκολεύονται να διακρίνουν τους ήχους και τη σειρά διαδοχής τους·
- λάθη οπτικού τύπου, όπου παρατηρείται αδυναμία οπτικής διάκρισης των γραμμάτων·

- λάθη στη δομή της λέξης, κυρίως δυσκολία στην επιλογή γραφημάτων και στη φωνολογική δομή της λέξης·
- λάθη στη δομή της πρότασης και στην επιλογή κατάλληλου γραφήματος σύμφωνα με το νόημα της λέξης μέσα στην πρόταση και, τέλος,
- εννοιολογικά και σημασιολογικά λάθη (Φιλιππίδης, 2014).

Ένας άλλος τομέας που τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν δυσκολία είναι ο **μορφολογικός**, ο οποίος ορίζεται ως η ικανότητα αντίληψης των μορφημάτων μέσα στις λέξεις (Joanisse et al., 2000). Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή αναγνωστική ικανότητα έχουν χαμηλή μορφολογική επίγνωση σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Arnback & Elbro, 2000; Casalis et al., 2004). Συγκεκριμένα, τα παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα στη χρήση των αριθμών, των ονομάτων, των καταλήξεων, των επιρρημάτων καθώς και στη χρήση των χρόνων των λέξεων (Πόρποδας, 2003).

1.12.2. Συνοχή και συνεκτικότητα κειμένου

Η κειμενικότητα αφορά την ενότητα ενός κειμένου και αποτελείται από την «εντός» του κειμένου ενότητα και τη «μεταξύ» του κειμένου ενότητα. Η πρώτη είναι γνωστή με τον όρο **συνοχή** και εκφράζει τη νοηματική σχέση μεταξύ των προτάσεων ή των φράσεων του κειμένου (Halliday & Hasan, 2014). Επομένως, η συνοχή εξαρτάται από τα γραμματικά, λεξιλογικά και φωνολογικά μέσα που χρησιμοποιεί ο συγγραφέας για να συνδέσει τις προτάσεις του και να σχηματίσει ευρύτερες ενότητες λόγου. Τα μέσα αυτά ονομάζονται συνοχικοί δεσμοί και διακρίνονται στις εξής πέντε κατηγορίες; αναφορά, έλλειψη, υποκατάσταση, συνδετικότητα και λεξικές σχέσεις.

Οι τέσσερις πρώτες κατηγορίες εκφράζονται με γραμματικά μορφήματα (π.χ. αντωνυμίες, επιρρήματα) και αναφέρονται σε γραμματικές σχέσεις. Οι λεξικές σχέσεις, από την άλλη, ορίζουν τη λεξική συνοχή και έχουν να κάνουν με το λεξιλόγιο της κάθε γλώσσας (Wang & Liu, 2014). Πιο συγκεκριμένα, η αναφορά έχει να κάνει με τη χρήση προσωπικών και δεικτικών αντωνυμιών (π.χ., αυτή, εκείνο, το), συγκριτικών αναφορών (π.χ., όπως, ομοίως) και ρηματικών καταλήξεων, που έχουν σκοπό την ταύτιση της νοηματικής ταυτότητας μιας λέξης με μιας άλλης (Mohammed, 2015; Γεωργακοπούλου & Γούτσος, 1999).

Η έλλειψη αφορά τη σύνδεση δύο στοιχείων με την παράλειψη του δεύτερου, το οποίο είναι εύκολο να εννοηθεί από το προηγούμενο περιεχόμενο (Halliday & Hasan, 2014). Για παράδειγμα: «-Θα πας αύριο εκδρομή; -Ναι» Με το «ναι» εννοείται η φράση «θα σας ακολουθήσω»

Ως **υποκατάσταση** ορίζεται ως η αντικατάσταση ενός στοιχείου από ένα άλλο. Για παράδειγμα, η πρόταση: «Το Δημοτικό διαφέρει από το Γυμνάσιο σε πολλά πράγματα. Το πρώτο έχει έναν δάσκαλο σε κάθε τάξη, ενώ το δεύτερο έχει πολλούς εκπαιδευτικούς που εναλλάσσονται». Οι λέξεις «πρώτο» και «δεύτερο» υποκαθιστούν το Δημοτικό και το Γυμνάσιο, αντίστοιχα (Mohammed, 2015).

Ησυνδεκτικότητα αναφέρεται στη σημασιολογική σύνδεση δύο ιδεών ενός κειμένου και επιτυγχάνεται με τη χρήση συνδετικών λέξεων που μπορεί να δηλώνουν αντίθεση (αλλά, όμως), επεξήγηση (δηλαδή), προσθήκη (και, επιπλέον) κ.ά.. Με τη χρήση της συνδεκτικότητας η ερμηνεία της δεύτερης ιδέας διευκολύνεται από την κατανόηση της πρώτης (Shukurova, 2017).

Οι **λεξικές σχέσεις** είναι η τελευταία κατηγορία συνοχικών δεσμών που αφορούν την επανάληψη ενός λεξιλογικού στοιχείου και τη χρήση συνώνυμων ή αντωνυμιών που αφορούν το ίδιο θεματικό κέντρο (Mohammed, 2015; Wang & Liu, 2014). Για παράδειγμα, η πρόταση: «Υπάρχει ένα αυτοκίνητο έξω από το σπίτι. Το αυτοκίνητο είναι του φίλου μου». Η λέξη «αυτοκίνητο» χρησιμοποιείται επαναληπτικά ενώνοντας νοηματικά τις δύο προτάσεις.

Η ελλιπής συνοχή κειμένου σημαίνει αδυναμία αυτού που γράφει να συνδέσει με ροή την επιχειρηματολογία του. Βέβαια, η συνοχή από μόνη της δεν είναι αρκετή για να στηρίξει ένα καλά δομημένο κείμενο. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι να υπάρχει συνεκτικότητα. Η συνεκτικότητα έχει να κάνει με την ομαλή και λογική μετάβαση από τη μία πρόταση στην άλλη (Shukurova, 2017). Επομένως, η συνεκτικότητα είναι μια πολύ σημαντική κειμενική ιδιότητα, αφού μαζί με άλλες διαδικασίες διευκολύνει την κατανόηση ενός κειμένου (Mohammed, 2015; O' Reilly & Mc Namara, 2007).

Για να επιτευχθεί η συνεκτικότητα ενός κειμένου, υπάρχουν διάφοροι τρόποι. Αρχικά, ένας εύκολος τρόπος επίτευξης της συνεκτικότητας είναι *οι λέξεις-κλειδιά* στο κείμενο και η κατάλληλη χρήση *αντωνυμιών αναφοράς*. Ένας άλλος τρόπος συνεκτικότητας είναι η χρήση μεταβατικών λέξεων ή φράσεων, οι οποίες δείχνουν πώς μια ιδέα συσχετίζεται με την επόμενη (π.χ., πρώτον, δεύτερον, τέλος). Ο τελευταίος τρόπος έχει να κάνει με τη λογική σειρά τοποθέτησης των προτάσεων με σκοπό τη διατήρηση της νοηματικής αλληλουχίας (Shukurova, 2017).

Ο ρόλος της συνοχής και της συνεκτικότητας είναι πολύ σημαντικός και απαραίτητος για την παραγωγή ενός γραπτού επικοινωνιακού κειμένου. Για να καταστεί ένα κείμενο αποδεκτό, θα πρέπει να έχει συνοχή ως προς το περιεχόμενό του και συνεκτικότητα ως προς το νόημά του. Οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν μεγάλες δυσκολίες στην παραγωγή και τη σύνθεση ενός κειμένου, ωστόσο είναι ελάχιστες οι μελέτες που έχουν ασχοληθεί με τη διερεύνηση του συγκεκριμένου θέματος.

Πιο αναλυτικά, τα κριτήρια συνοχής και συνεκτικότητας έχουν μελετηθεί ερευνητικά τόσο σε γραπτά όσο και σε προφορικά κείμενα παιδιών στη ξένη βιβλιογραφία. Όσον αφορά την ελληνική βιβλιογραφία, η μελέτη του συγκεκριμένου θέματος έχει γίνει μόνο σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Kanellou et al., 2016; Κοκκινάκη, 2015), με αποτέλεσμα να υπάρχει μεγάλο ερευνητικό κενό του παραπάνω θέματος στα παιδιά με Μ.Δ. στην Ελλάδα.

Στην έρευνα των Vallecorsa & Garris (1990) μελετήθηκε η συνεκτικότητα κειμένου από 23 μαθητές με Μ.Δ. και 23 μαθητές χωρίς Μ.Δ. που φοιτούσαν στη ΣΤ' Δημοτικού και την Α' Γυμνασίου. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έκαναν συχνότερη αναφορά στο χρονικό πλαίσιο από τους μαθητές με Μ.Δ. Επιπλέον, οι δύο ομάδες μαθητών διέφεραν ως προς το είδος των προβλημάτων συνεκτικότητας. Συγκεκριμένα, μόνο το 52% των μαθητών με Μ.Δ. κρίθηκε πως είχε συνεκτικά κείμενα σε αντίθεση με τα τυπικά παιδιά με το ποσοστό συνεκτικότητας στα κείμενά τους έφτανε το 91%. Ταυτόχρονα, μόνο το 31% των μαθητών με Μ.Δ. κατάφερε να διατηρήσει τη νοηματική αλληλουχία των κειμένων σε αντίθεση με τους μαθητές της τυπικής ανάπτυξης που το ποσοστό ανερχόταν στο 94%.

Άλλη μια έρευνα αξιολόγησε το βαθμό συνεκτικότητας σε γραπτά κειμένων 80 μαθητών τυπικής ανάπτυξης και 81 μαθητών με Μ.Δ. που φοιτούσαν στη ΣΤ' Δημοτικού και είχαν για μητρική τους γλώσσα την Ισπανική. Οι ερευνητές εξέτασαν κατά πόσο ο συγγραφέας παρέμενε στο θέμα, αν το περιεχόμενο του κειμένου ήταν κατανοητό από τον αναγνώστη, αν οι πληροφορίες οργανώνονταν σωστά, αν οι παράγραφοι είχαν συνοχή και αν υπήρχε ομαλή ροή στο λόγο τους. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές με Μ.Δ. παρήγαγαν σημαντικά χαμηλότερης συνεκτικότητας κείμενα από τα αντίστοιχα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Garcia & Fidalgo, 2008).

Στην έρευνα τους οι Roth, Spekman και Fye (1995) μελέτησαν 16 μαθητές με Μ.Δ. και 77 μαθητές τυπικής ανάπτυξης ηλικίας 9 έως 11 ετών. Οι μαθητές εξετάστηκαν προφορικά σε δύο έργα παραγωγής προφορικών αφηγήσεων. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι ενώ οι μαθητές με Μ.Δ. χρησιμοποιούσαν με την ίδια συχνότητα συνοχικούς δεσμούς στην αφήγησή τους με τους μαθητές χωρίς Μ.Δ., αυτοί ήταν συχνά λανθασμένοι και ασαφείς. Το αποτέλεσμα ήταν οι μαθητές με Μ.Δ. να παράγουν κείμενα με μικρότερη συνοχή από τους μαθητές που δεν αντιμετώπιζαν Μ.Δ..

Τέλος, αναφορικά με τη **σύνταξη** της γλώσσας, χαρακτηριστικό πρόβλημα των μαθητών είναι η σύνταξη και χρήση μικρών προτάσεων με απλούστερη δομή

συγκριτικά με αυτή που θα έπρεπε να είχαν κατακτήσει, σύμφωνα με την αναπτυξιακή τους ηλικία (Πόρποδας, 2003).

Κεφάλαιο 2.

Ανασκόπηση βιβλιογραφίας

2.1. Συνοδά προβλήματα Μαθησιακών Δυσκολιών-Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικών/ψυχο-συναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά και εφήβους

Η εμφάνιση των Μαθησιακών Δυσκολιών σε κάποιο παιδί ή έφηβο πυροδοτεί και προκαλεί μια σειρά αλλαγών που έχουν αντίκτυπο όχι μόνο στον ακαδημαϊκό τομέα αλλά και στην ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη των παιδιών.

Αρκετοί ερευνητές βρήκαν ότι υπάρχει μεγάλη συννοσηρότητα μεταξύ των δυσκολιών στη μάθηση και άλλων ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων (Sahoo et al., 2015). Υπάρχουν έρευνες που προσπάθησαν να μελετήσουν διεξοδικά την επίδραση που έχουν οι Μ.Δ. στη ζωή του παιδιού καθώς και πώς αυτές επιδρούν σε διάφορες πτυχές της ζωής τους, όπως στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους τους, στην αυτο-αντίληψή τους, στη συμπεριφορά και στη ψυχο-συναισθηματική τους υγεία, γενικότερα (Αντωνίου, 2011; Πολυχρόνη, 2011; Sorensen et al., 2003; Lane et al., 2006;). Τα αποτελέσματα των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν είναι ποικίλα και πολλές φορές έρχονται σε αντίφαση μεταξύ τους.

Μία πρόσφατη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα από τη Ζακοπούλου και τους συνεργάτες της (2013), αποσκοπούσε να καταγράψει το κλινικό προφίλ παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και συνοδές διαταραχές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Ιατροπαιδαγωγικό κέντρο της Παιδοψυχιατρικής Κλινικής του Γενικού Νοσοκομείου, Γεώργιος Παπανικολάου στη Θεσσαλονίκη. Για το σκοπό της έρευνας καταγράφηκε το προφίλ διαταραχών 54 παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας 6-11 ετών. Τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύουν μορφές συνεκδήλωσης των μαθησιακών δυσκολιών και μεγάλου εύρους κοινωνικών και ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών κατά την παιδική ηλικία όπως: διαταραχές υπερκινητικού τύπου, διαταραχές της διαγωγής, μικτές διαταραχές της διαγωγής και του συναισθήματος, διαταραχές της κοινωνικής λειτουργικότητας με έναρξη κατά την παιδική και εφηβική ηλικία, άλλες διαταραχές συμπεριφοράς και συναισθήματος συνήθως με έναρξη κατά την παιδική και εφηβική ηλικία. Ως προς την εκδήλωση διαταραχών υπερκινητικού τύπου, βρέθηκε ότι σε ποσοστό 31,5% του δείγματος

καταγράφηκαν διαταραχές υπερκινητικού τύπου. Επιπλέον, εκδηλώθηκαν διαταραχές του συναισθήματος σε ποσοστό 40,7%, με έναρξη κατά την παιδική ηλικία και διαταραχές της διαγωγής σε ποσοστό 27,8%. Σε μικρότερα ποσοστά καταγράφεται η εκδήλωση των διαταραχών της κοινωνικής λειτουργικότητας, με έναρξη κατά την παιδική και εφηβική ηλικία και των μεικτών διαταραχών της διαγωγής και του συναισθήματος (14,8% και 13% αντίστοιχα) (Ζακοπούλου και συν., 2013).

Τα ευρήματα αυτά, οδήγησαν τους ερευνητές στη διατύπωση πολλών χρήσιμων συμπερασμάτων. Πιο αναλυτικά, υποστηρίζεται ότι τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν την τάση να εκδηλώσουν κάποια ψυχιατρική διαταραχή τόσο στην παιδική όσο και στην πρώτη εφηβική ηλικία. Τα παιδιά με Μ.Δ. είναι μια ομάδα που βρίσκεται σε κίνδυνο να εμφανίσει δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, προβλήματα συμπεριφοράς, ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες και αρνητική αυτοεικόνα (Ζακοπούλου, 2013).

Ακολουθεί η παρουσίαση των συνοδών διαταραχών των μαθησιακών δυσκολιών ανά τομέα:

2.1.1. Συναισθηματικά Προβλήματα και Μαθησιακές Δυσκολίες

Σε πληθώρα ερευνών, οι μελετητές αναφέρουν πως τα άτομα με δυσλεξία παρουσιάζουν εσωτερικευμένα προβλήματα καθ'όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Heiervang et al., 2001; Mougnaïni et al., 2009).

Έρευνες που έχουν γίνει σε παιδιά με δυσλεξία 8 ετών αναφέρουν πως νιώθουν περισσότερο **άγχος** και μικρότερα επίπεδα γενικής ευεξίας (well-being) συγκριτικά με τα παιδιά της ηλικίας τους που δεν εμφανίζουν δυσκολίες στη μάθηση. Επιπλέον, τα κλινικά επίπεδα του άγχους σε παιδιά με δυσλεξία ηλικίας 10-12 ετών ήταν αυξημένα και αυτό εκδηλωνόταν σε συνδυασμό με τη χαμηλή αυτο-εκτίμηση (Nelson & Harwood, 2010; Snowling et al., 2007). Επομένως, προκύπτει ότι η παρουσία των παιδιών με Μ.Δ. στο σχολείο τους προκαλεί έντονο άγχος, επειδή δεν μπορούν να φέρουν εις πέρας τις υποχρεώσεις τους, ενώ παράλληλα δεν αισθάνονται την απαιτούμενη συναισθηματική υποστήριξη από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Ακόμη, θεωρούν ότι οι συμμαθητές τους τους απορρίπτουν, ενώ, συγχρόνως, εκλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς τους ως απόντες, μη διαθέσιμους και μη ενημερωμένους για τη συναισθηματική τους κατάσταση (Αντωνίου, 2011; Αντωνίου και Πολυχρόνη, 2011; Κοτρώνη και Αντωνίου, 2012). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν οι έρευνες σε παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση, με τα επίπεδα άγχους

και σωματικής δυσαρέσκειας να είναι υψηλότερα σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν δυσκολίες στον τομέα της ανάγνωσης (Arnold et al., 2005).

Οι Knivsberg & Andersen (2008) αναφέρουν πως η σοβαρότητα και τα χαρακτηριστικά που συνυπάρχουν με τη δυσλεξία -όπως η μειωμένη μνήμη, η διάσπαση προσοχής και τα κοινωνικά προβλήματα- προσδιορίζουν τα συναισθηματικά προβλήματα και καθορίζουν τα ποσοστά άγχους στους εφήβους. Επιπλέον, ενδιαφέρον παρουσιάζουν έρευνες που δείχνουν ότι οι έφηβοι με δυσκολίες στην ανάγνωση εγκαταλείπουν πρόωρα το σχολείο σε συχνότητα έξι φορές παραπάνω και παρουσιάζουν αυτοκτονικές τάσεις τρεις φορές παραπάνω από τους εφήβους χωρίς Μ.Δ. (Daniel et al., 2006). Οι έφηβοι με Μ.Δ., λόγω της χαμηλής κοινωνικής και σχολικής ικανότητας που έχουν, οδηγούνται σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην ασχολούνται καθόλου με τις σχολικές τους εργασίες (Lackay et al., 2006).

Ένα από τα συναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση είναι τα υψηλά επίπεδα άγχους που βιώνουν. Σε έρευνα που έγινε στο Μεξικό, μελετήθηκε το επίπεδο άγχους σε 130 μαθητές με Μ.Δ. και σε 130 μαθητές χωρίς Μ.Δ.. Τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το Spence Children's Anxiety Scale, το Children's Depression Inventory και το Coping Skills Questionnaire. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές με Μ.Δ. και χωρίς Μ.Δ. όσον αφορά τα επίπεδα τους άγχους τους, με τους μαθητές με Μ.Δ. να έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στα συμπτώματα κατάθλιψης που εμφανίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. (Callegos et al., 2013).

Αποτελέσματα σχετικών ερευνών δείχνουν πως τα παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν περισσότερα ποσοστά άγχους σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Carroll & Ills (2006) μελετήθηκε το άγχος που βιώνουν 16 μαθητές με Μ.Δ. και 16 μαθητές χωρίς Μ.Δ.. Τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν το State-Traite Anxiety Inventory (STAIT) και το Test of Word Reading Efficiency. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν περισσότερα επίπεδα άγχους σε σχέση με τα παιδιά χωρίς δυσλεξία.

Η **καταθλιπτική διάθεση**, επίσης, είναι ένα συχνό συναίσθημα που βιώνουν τα παιδιά με Μ.Δ.. Αν και τα περισσότερα παιδιά δεν έχουν κατάθλιψη με την κλινική σημασία του όρου, ωστόσο, παρατηρείται ότι πολλές φορές βιώνουν θλίψη (Δόικου,

2002). Η έρευνα του Σιδερίδη (2005) κατέδειξε πως τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν κατάθλιψη σε ποσοστό 88%. Επιπλέον, κλινικές παρατηρήσεις έχουν δείξει πως τα παιδιά με Μ.Δ. υποφέρουν από κατάθλιψη, άγχος και κοινωνικό-συναισθηματικά προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. (Sahoo et al., 2015). Σε σχετική έρευνα στη Νορβηγία, βρέθηκε πως τα παιδιά με δυσλεξία είχαν σε μεγαλύτερο ποσοστό κατάθλιψη σε σχέση με τα παιδιά της ηλικίας τους. (Boetsch et al., 1996; Drior et al., 1999; Snowling et al., 2007).

Η έρευνα του Σιδερίδη και των συνεργατών του (2006) μελέτησε κατά πόσο τα κίνητρα, τα συναισθήματα και η ψυχοπαθολογία παίζουν πρωταρχικό ρόλο στην ακαδημαϊκή τάση των παιδιών με Μ.Δ.. Στην έρευνα υπήρχαν δύο ομάδες μαθητών με δυσκολίες στην ανάγνωση. Οι μισοί από αυτούς είχαν υψηλά κίνητρα σχετικά με την ακαδημαϊκή τους δεξιότητα και χαμηλά επίπεδα ψυχοπαθολογίας, ενώ οι άλλοι μισοί έχουν χαμηλά κίνητρα ακαδημαϊκής επιτυχίας και υψηλά επίπεδα ψυχοπαθολογίας.

Μια σειρά από έρευνες καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα με τα παραπάνω καταδεικνύοντας διαταραχές διάθεσης, κατάθλιψη, αυτοκτονικές τάσεις και αγχωτικές διαταραχές (Hontington, 1993; Newcomer et al., 1995; Valas, 1999; Nurmi & Samela-Aro, 2002; Carole et al., 2005; Sideridis, 2005, 2005; Maag et al., 2006; Goldstone et al., 2007). Διαταραχές στη διάθεση βρέθηκε να έχουν τα παιδιά με Μ.Δ. σε συχνότητα δύο φορές παραπάνω από τους συνομηλικούς τους (Goldstone et al., 2007). Επιπλέον, βρέθηκε να υπάρχει θετική συσχέτιση της ψυχολογικής κατάστασης και της φτωχής ακαδημαϊκής επίδοσης, Συγκεκριμένα, οι Κινέζοι μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση εμφανίζουν προβλήματα στην ψυχολογική τους κατάσταση (Padhy et al., 2015).

Μια πιθανή ερμηνεία της εμφάνισης συναισθηματικών προβλημάτων στα παιδιά με Μ.Δ. θα μπορούσε να είναι ότι η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοσή τους επιδράει αρνητικά σε ολόκληρη τη συναισθηματική τους κατάσταση. Πράγματι, έχει διαπιστωθεί ότι ο ακαδημαϊκός τομέας επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες κατά τη διάρκεια συνεκπαίδευσης μαζί με τους συμμαθητές τους στην ίδια τάξη. Σκοπός της συνεκπαίδευσης δεν είναι να εξαλείψει τις διαφορές μεταξύ των μαθητών, αλλά να τους καταστήσει ικανούς να ανήκουν σε μια εκπαιδευτική κοινότητα, η οποία θα τους αξιολογεί, θα τους ισχυροποιεί και θα αξιοποιεί τις δυνατότητες και τις ικανότητές τους (Αλευριάδου & Γκιαούρη, 2016). Το μοντέλο της ένταξης προϋποθέτει το σχεδιασμό νέων αναλυτικών προγραμμάτων με βασικό κριτήριο τα διαφορετικά χαρακτηριστικά κάθε παιδιού (Σούλης, 2002).

Συγκεκριμένα, χαμηλή αυτοεκτίμηση παρατηρείται στα παιδιά των τμημάτων ένταξης ενώ στα παιδιά της κανονικής τάξης η αυτοεκτίμηση βρισκόταν σε υψηλότερα επίπεδα (Leondari, 1993; Bear et al., 1998; Harter et al., 1998; Tabassam & Grainger, 2002; Gans et al., 2003; Mishna, 2003). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως τα παιδιά με Μ.Δ. όταν βρίσκονταν στην κανονική τάξη έδειχναν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης σε αντίθεση με την παρουσία τους στην ειδική τάξη, όπου και τα επίπεδα αυτοεκτίμησης βρίσκονταν σε υψηλότερα επίπεδα (Mishna, 2003).

Οι έφηβοι είναι ευάλωτοι σε πολλούς τομείς της ζωής τους. Ιδιαίτερα, οι έφηβοι με Μ.Δ. είναι μια ομάδα που αντιμετωπίζουν ακόμα πιο έντονα συναισθηματικά προβλήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα, η συνύπαρξη δυσκολιών στη μάθηση με άλλες μορφές ψυχικών διαταραχών φαίνεται να οξύνεται με το πέρασμα των ετών και ιδιαίτερα με την είσοδο των παιδιών στην εφηβεία, όπου παρατηρείται αύξηση των συναισθηματικών προβλημάτων στα παιδιά με Μ.Δ. (Κωνσταντοπούλου, 2011; Zakoroulou et al., 2013). Πιο αναλυτικά, οι έφηβοι με Μ.Δ. παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, άγχος και δεν ελέγχουν τα συναισθήματά τους. Ενδιαφέρον παρουσιάζει το γεγονός ότι οι έφηβοι μαθητές που βρίσκονταν στη γενική τάξη παρουσίαζαν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ιδιαίτερα τα κορίτσια, σε σχέση με την παρουσία τους στο τμήμα ένταξης (Valas, 1999). Επιπλέον, έχει παρατηρηθεί πως οι μαθητές με Μ.Δ. που βρίσκονται στην εφηβεία αποφεύγουν να συμμετέχουν σε δραστηριότητες, προκειμένου να αποφύγουν την αποτυχία και αυτό έχει ως αποτέλεσμα να τους δημιουργούνται αγχωτικά συναισθήματα και απογοήτευση (Sideridis, 2007). Ακόμα, έχει παρατηρηθεί πως οι έφηβοι με Μ.Δ. έχουν 25% μεγαλύτερο ποσοστό βίαιης συμπεριφοράς συγκριτικά με τους εφήβους χωρίς Μ.Δ. (Evan's et al., 2015).

Η μετα-ανάλυση 58 ερευνών έδειξε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν υψηλότερα επίπεδα άγχους, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν Μ.Δ. (Nelson & Harwood, 2011). Επιπλέον, έχει βρεθεί ότι οι έφηβοι με Μ.Δ. έχουν διπλάσιες πιθανότητες να εμφανίσουν διαταραχές διάθεσης και τριπλάσιες πιθανότητες να εμφανίσουν.

Οι Μ.Δ. φαίνεται πως επηρεάζουν και άλλες πτυχές των παιδιών. Μαθητές που διεγνώσθησαν με Μ.Δ. βρίσκονται σε κίνδυνο να εμφανίσουν άγχος, προβλήματα στην προσοχή και στη συμπεριφορά (Caroll et al., 2005). Επιπλέον, βρέθηκε συσχέτιση της ακαδημαϊκής αυτοπεποίθησης με την επιθετική συμπεριφορά (Durrant et al., 1990). Σε έρευνα που έγινε σε δασκάλους αναφέρθηκε πως σε παιδιά με Μ.Δ. στα οποία

προσφέρονται ακαδημαϊκές υπηρεσίες ενίσχυσης σε διάστημα δύο χρόνων παρουσίασαν βελτίωση προσαρμογής, σε αντίθεση με αυτά που δεν βρίσκονταν σε κάποιο πρόγραμμα, τα οποία παρουσίασαν επιθετικότητα, άγχος και προβλήματα στη συμπεριφορά (Sorensen et al., 2003).

Σε παιδιά μικρότερης ηλικίας βρέθηκαν λιγότερα συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης αλλά περισσότερο απώλεια ελέγχου της συμπεριφοράς (Sorensen et al., 2003).

2.1.2. Κοινωνικά προβλήματα των παιδιών με Μ.Δ.

Για πολλές δεκαετίες, οι περισσότεροι ερευνητές είχαν επικεντρωθεί στη διερεύνηση των γνωστικών ικανοτήτων και δυσκολιών των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, με αποτέλεσμα να παρακαμφθούν τα κοινωνικά προβλήματα που τις συνοδεύουν (Αντωνίου και Σωτηράκη, 2011; Κοτρώνη και Αντωνίου, 2012). Ωστόσο, από τη δεκαετία του 1970 κι εξής, η προσοχή των ερευνητών άρχισε να εστιάζεται περισσότερο στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων στα παιδιά με Μ.Δ., με τις περισσότερες έρευνες να συγκλίνουν στα αποτελέσματα.

Όπως αναφέρει ο Al Yagon και οι συν. (2013), πολλά παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν και άλλες δυσκολίες ταυτόχρονα παρουσιάζοντας συννοσηρότητα με συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες. Ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν μείζονα προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν μια σειρά από συναισθηματικές αντιδράσεις. Όταν τα παιδιά αυτά απορρίπτονται, χλευάζονται ή εκφοβίζονται από τους συμμαθητές τους, μπορεί να αντιδράσουν με επιθετικότητα. Σε βάθος χρόνου, η απόρριψη των συνομηλίκων στα σχολικά χρόνια μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την κοινωνική και την προσωπική τους ζωή.

Πιο αναλυτικά, ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών αναφέρει πως τα παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική τους προσαρμογή. Συγκεκριμένα, οι δυσκολίες αυτές προκύπτουν από τα προβλήματα στη μάθηση και στη σχολική τους επίδοση (Nowicki, 2003; Sridhar & Vaughn, 2001; Vaughn et al., 1994). Τα περισσότερα παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες με τους συνομηλίκους τους και κατ' επέκταση με τις κοινωνικές τους σχέσεις (Κωνσταντοπούλου, 2011).

Μια μετα-ανάλυση ερευνών που ασχολήθηκε με την κοινωνιομετρική αξιολόγηση των σχέσεων των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν χαμηλό κοινωνικό κύρος σε σχέση με τους

μαθητές χωρίς Μ.Δ. (Tur-Kaspa, 2002). Επιπλέον, οι συγκεκριμένοι μαθητές εμφανίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην κωδικοποίηση των κοινωνικών πληροφοριών και τείνουν να επιλέγουν ακατάλληλες/ μη αποτελεσματικές λύσεις για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Cermok & Aberson, 2008). Με τα παραπάνω ευρήματα συμφωνεί και η έρευνα των Agaliotis και Kalyva (2008), που διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν φτωχές ακαδημαϊκές δεξιότητες και αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ερμηνεία της μη λεκτικής επικοινωνίας.

Σύμφωνα με τα ευρήματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε δείγμα παιδιών ηλικίας 8-12 ετών με και χωρίς Μ.Δ. διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν υψηλότερα επίπεδα θυματοποίησης και υπερβολικά συνεσταλμένη συμπεριφορά καθώς και χαμηλότερα επίπεδα ηγετικών ικανοτήτων και συνεργατικής συμπεριφοράς σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. (Nabuzoka, 2003).

Στην έρευνα τους οι Kavale και Forness (1995) βρήκαν πως το 75% των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν κοινωνικά προβλήματα. Επίσης, παιδιά με δυσλεξία ηλικίας 8 ετών βρέθηκε πως αντιμετώπισαν δυσκολίες στην κοινωνική τους ένταξη. Επιπλέον, βρέθηκε πως παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση και προβλήματα στην προσοχή παρουσιάζουν εξωτερικευμένα προβλήματα ψυχοπαθολογίας, όπως αντικοινωνική συμπεριφορά (Maughan et al., 2003). Άλλες έρευνες έδειξαν πως μαθητές με Μ.Δ. που είναι λιγότερο ικανοί στις κοινωνικές δεξιότητες από τους συνομηλίκους τους, εμπλέκονται λιγότερο στην κοινωνική αλληλεπίδραση και δεν παίρνουν πρωτοβουλίες για κοινωνική επαφή (Greenham, 1999; Whitney et al., 1992; Wiener, 2002). Έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την κοινωνικότητα στην εφηβική ηλικία δείχνουν πως οι έφηβοι αναπτύσσουν κοινωνικό άγχος και γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού, λεκτικής βίας και χλευασμού (Wiener et al., 2002; Kellner et al., 2003; Nabuzoka et al., 2003; Mc Namara et al., 2005).

Στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Milsom και Glanville (2010) μελέτησαν τη συσχέτιση της κοινωνικής προσαρμογής με τις μαθησιακές και συναισθηματικές δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνά τους έλαβαν μέρος 412 μαθητές με Μ.Δ. και 322 μαθητές με συναισθηματικές δυσκολίες ηλικίας 7-12 ετών. Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ερωτηματολόγιο με ερωτήσεις σχετικές με την κοινωνική προσαρμογή και τον αυτοέλεγχο. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι κοινωνικές δεξιότητες είναι προβλεπτικός παράγοντας στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Αυτό σημαίνει ότι οι υψηλές κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών προβλέπουν την

υψηλή ακαδημαϊκή τους επίδοση, ανεξάρτητα από την ύπαρξη δυσκολιών στη μάθηση. Επιπλέον, οι ελλείψεις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών επηρεάζουν αρνητικά τη βαθμολογία τους στο σχολείο, έχοντας αρνητικό αντίκτυπο και στη συναισθηματική τους προσαρμογή. Παρόμοια αποτελέσματα βρίσκουν και άλλες έρευνες που διαπιστώνουν κοινωνικές δυσκολίες στα παιδιά με Μ.Δ. (Holo et al., 2014).

Επιπλέον, βρέθηκε πως οι Μ.Δ. των μαθητών εμποδίζουν τις κοινωνικές τους σχέσεις στο σπίτι και στο σχολείο. Οι γονείς των παιδιών με Μ.Δ. παρατήρησαν ότι τα παιδιά τους δεν είχαν φίλους και ήταν μοναχικά (Lindsay & Dockrell, 2000). Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξε η έρευνα των Gadeyne και των συνεργατών της (2004) που βρήκαν δυσκολίες στην κοινωνική ένταξη των μαθητών με Μ.Δ. στο σχολείο.

Τριάντα χρόνια πριν, τονίστηκε η σημασία που έχουν οι κοινωνικές δεξιότητες στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Μελέτες αναφέρουν πως μαθητές με Μ.Δ. που αλληλεπιδρούν θετικά με τους γονείς και τους δασκάλους τους τείνουν να έχουν μεγαλύτερη σχολική επιτυχία (Dunn et al., 2004; Reschley & Christenson, 2006). Επιπλέον, εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης θεωρούν ως προγνωστικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επιτυχίας τις κοινωνικές δεξιότητες και πιο συγκεκριμένα τη συνεργασία (Beebe-Frankeberger et al., 2005; Milson & Glanville, 2010). Ακόμα, υπάρχουν δάσκαλοι που χρησιμοποιούν τις κοινωνικές δεξιότητες ως προγνωστικό παράγοντα της βαθμολογίας. Επίσης, θετική συνάφεια μεταξύ κοινωνικών δεξιοτήτων και ακαδημαϊκής επιτυχίας δείχνουν έρευνες που παρουσιάζουν τους μαθητές της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με θετικές κοινωνικές δεξιότητες με υψηλότερο επίπεδο ακαδημαϊκής επίδοσης (Beebe-Frankeberger et al., 2005; Henricsson & Rydell, 2006). Τέλος, λόγω της σχολικής αποτυχίας και του κοινωνικού στιγματισμού που βιώνουν οι μαθητές με Μ.Δ., έρευνες δείχνουν πως η κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή τους είναι ελλιπής.

Οι φτωχές κοινωνικές ικανότητες των ατόμων με Μ.Δ. οδηγούν σε απομόνωση, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν μεγαλύτερα ποσοστά μοναχικότητας και κοινωνικής απογοήτευσης συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους χωρίς Μ.Δ. (Bauminger et al., 2005; Al- Yagon et al, 2007).

Ένα σημαντικό πρόβλημα που δημιουργείται από την έλλειψη ικανοτήτων στον κοινωνικό τομέα είναι η εμφάνιση κοινωνικού άγχους από την παιδική ηλικία ως και την ενηλικίωση. Έρευνα στις ΗΠΑ δείχνει πως μαθητές με Μ.Δ. εκδηλώνουν προβλήματα κοινωνικής αποδοχής και άγχους (Baum et al., 2001; Bryan, 2005).

Επιπλέον, η χαμηλή σχολική επίδοση και τα προβλήματα συμπεριφοράς που συνυπάρχουν στα παιδιά με Μ.Δ. μπορούν να οδηγήσουν σε κοινωνικό άγχος (Khalid-Khanet et al., 2007; Wittchen et al., 1999).

Εξαιτίας των δυσκολιών στην κοινωνική αλληλεπίδραση και στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, φαίνεται να επηρεάζεται η κοινωνική αυτοπεποίθηση των παιδιών με Μ.Δ., η οποία είναι χαμηλή σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. (Antoniou & Kirkcaldy, 2013; Terras et al., 2009; Smith and Nagle, 1998; Crubtree & Rulland, 2001). Επιπλέον, μελέτες έδειξαν πως οι δάσκαλοι δεν δίνουν υψηλή προτεραιότητα στην κοινωνική αποδοχή και στο κοινωνικό άγχος των μαθητών τους (Ο' Hara, 2003; Peleg, 2011). Ενδιαφέρον εύρημα είναι πως τα παιδιά με Μ.Δ. λαμβάνουν λιγότερη κοινωνική υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς κατά τη διάρκεια της μετάβασης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σε σχέση με την ακαδημαϊκή ενίσχυση και αυτό οδηγεί σε περισσότερα προβλήματα και συγκρούσεις με τους συνομηλίκους τους (Hughes et al., 2013).

Αντίθετα, υπάρχουν έρευνες που δεν δείχνουν διαφορές στον τομέα της κοινωνικής αυτοπεποίθησης μεταξύ μαθητών με Μ.Δ. και μαθητών χωρίς δυσκολίες (Priel & Leshem, 1990; Raviv & Stone, 1991; Bear et al, 1991; Montgomery, 1994;, 1999; Tabassam & Grainger, 2002; Gaus et al, 2003). Βέβαια, επισημαίνεται ότι οι έρευνες που δεν εντοπίζουν διαφορές έχουν λάβει χώρα, κυρίως, πριν από σχεδόν τρεις δεκαετίες. Ωστόσο, υπάρχουν και έρευνες που, αν και έλαβαν χώρα παλαιότερα, εντούτοις δείχνουν πως οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν μεγαλύτερη κοινωνική αυτοπεποίθηση από τους συνομηλίκους τους. Οι ερευνητές προέβλεπαν ότι λόγω των χαμηλών ακαδημαϊκών δεξιοτήτων που έχουν οι μαθητές με Μ.Δ. θα αντιμετώπιζαν ταυτόχρονα και κοινωνικά προβλήματα (Vaughn & Hogan, 1996).

Οι σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά και οι έφηβοι με τους συνομηλίκους τους είναι μια πολυπαραγοντική διαδικασία, η οποία επηρεάζει και επηρεάζεται από πολλούς τομείς. Η σύναψη σχέσεων με άτομα ίδιας ηλικίας είναι μια σύνθετη διεργασία που επηρεάζει το άτομο και σε άλλους τομείς της προσωπικότητας του. Δεν είναι τυχαίο που πολλοί ερευνητές ασχολήθηκαν με το ζήτημα των σχέσεων με τους συνομηλίκους, εξετάζοντάς το υπό το πρίσμα της συστημικής ψυχολογίας, διερευνώντας το δίκτυο των σχέσεων που συνάπτουν καθώς και πώς αυτό επηρεάζει τις σχέσεις που συνάπτουν τα άτομα μεταξύ τους.

Οι ομάδες των συνομηλίκων παίζουν σημαντικό ρόλο στη ζωή των μαθητών και αυτό λειτουργεί σαν κανονιστικό και συγκριτικό σημείο αναφοράς επηρεάζοντας

την κοινωνική συμπεριφορά, τη διάθεση και την ακαδημαϊκή προσαρμογή (Cashidy & Asher, 1992; Adler & Adler, 1995; Harris, 1995). Οι Pavri και Luftig (2000) συνέστησαν την προσοχή τους στο ότι τα παιδιά με Μ.Δ. δεν ενσωματώνονται αυτόματα στις ομάδες των συνομηλίκων. Στην έρευνά τους βρέθηκαν χαμηλά επίπεδα αποδοχής των παιδιών με Μ.Δ.. Από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών, κάποιοι παιδαγωγοί πιστεύουν πως τα παιδιά με Μ.Δ. ψάχνουν για κοινωνική αποδοχή και θέλουν να έχουν την αίσθηση πως ανήκουν κάπου (Goodenow & Grandy, 1993).

Υπάρχει μια πληθώρα ερευνών που εστιάζει στην χαμηλή αποδοχή των παιδιών με Μ.Δ. από τις ομάδες των συνομηλίκων τους. Ειδικότερα, βρέθηκε χαμηλή κοινωνική αποδοχή από παιδιά και έφηβους προς τους συμμαθητές τους με δυσκολίες στη μάθηση (Nowick et al., 2003; Vaughn & Haager, 1994). Ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα πως η χαμηλή αποδοχή από τους συνομηλίκους είναι προγνωστικός παράγοντας που οδηγεί τα παιδιά με Μ.Δ. να παρατήσουν το σχολείο (Valas, 1999).

Ένας άλλος παράγοντας που επηρεάζει τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με Μ.Δ. με τους συνομηλίκους τους είναι οι ακαδημαϊκές δεξιότητες. Επομένως, η χαμηλή ακαδημαϊκή δεξιότητα οδηγεί σε χαμηλό προφίλ και μη αποδοχή από τους συνομηλίκους (Valas, 1999). Η 'ετικετοποίηση' των παιδιών με Μ.Δ. επιδρά αμφίρροπα στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Από τη μια μεριά, επηρεάζει τα συναισθήματα των παιδιών με Μ.Δ. προς τους συνομηλίκους τους και από την άλλη επηρεάζεται η εικόνα που έχουν τα παιδιά για τους συμμαθητές τους με Μ. Δ. (Valas, 1999).

Τα παιδιά με Μ.Δ. που απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους και δεν είναι δημοφιλείς στις παρέες, νιώθουν μεγαλύτερη μοναξιά και απογοήτευση. Από αυτό προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι Μ.Δ. επηρεάζουν τις σχέσεις των συνομηλίκων και σαν επακόλουθο οι σχέσεις των συνομηλίκων ενισχύουν τα συναισθήματα της μοναξιάς, τα οποία επηρεάζουν με τη σειρά τους την αυτοεκτίμηση και τα επίπεδα κατάθλιψης (Cashidy & Asher, 1992; Sleta et al, 1996). Επιπλέον, οι ικανότητες του ατόμου, όπως ο αυτοέλεγχος, η συνεργασία και η δυναμικότητα, φαίνεται να επηρεάζουν τις σχέσεις των παιδιών με Μ.Δ. με τους συνομηλίκους τους (Peleg, 2011).

Υπάρχουν έρευνες που δείχνουν πως τα παιδιά που έχουν πέσει θύματα εκφοβισμού βιώνουν υψηλότερη απόρριψη από τους συνομηλίκους (Γαλανάκη, 2015; Salmivalli, 2010). Η απόρριψη αυτή γίνεται πιο έντονη στα παιδιά με Μ.Δ. Σε συγκριτική μελέτη που έγινε σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ και Μ.Δ. βρέθηκε πως τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν περισσότερες συγκρούσεις με τους φίλους τους καθώς και μεγάλη

δυσκολία στο να αποκτήσουν φίλους. Επίσης, γίνονται θύματα λεκτικής βίας και χλευασμού καθώς και σχολικού εκφοβισμού (Wiener et al., 2002; Kellner et al., 2003; Nabuzoka, 2003; Mc Namara et al., 2005).

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα που έγινε στην Ελλάδα σε 15 σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και εξέτασε τη μοναξιά και τη θυματοποίηση που βιώνουν οι μαθητές τριών κατηγοριών. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν 178 μαθητές με Μ.Δ., με Μ.Δ. και συναισθηματικά προβλήματα και, τέλος, μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. και συναισθηματικά προβλήματα αντιμετωπίζουν υψηλότερα προβλήματα μοναξιάς και δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά του δείγματος (Andreou et al., 2015).

Παρομοίως, υπάρχουν και άλλες έρευνες που επβεβαιώνουν το παραπάνω αποτέλεσμα και δείχνουν ότι οι μαθητές με Μ.Δ. βρίσκονται σε υψηλό κίνδυνο να απορριφθούν από τους συνομηλίκους τους και να επιδείξουν προβλήματα κοινωνικής προσαρμοστικότητας. Επομένως, πολλά παιδιά λόγω των φτωχών κοινωνικών τους δεξιοτήτων αναπτύσσουν ανεπαρκείς κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες εμποδίζουν την ανάπτυξη και τη θετική αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους οδηγώντας σε δυσκολίες στη συμπεριφορά τους. Με αυτό τον τρόπο, οι συνομήλικοι απομακρύνονται και τους απορρίπτουν, με αποτέλεσμα να αναδύονται αυξημένα επίπεδα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaréσκειας (Frostd & Pijl, 2007; Bohnert et al., 2003; Chen, He & De et al., 2004; Galanaki & Vassilopoulou, 2007).

Άλλη μια ομάδα που παρουσιάζει ερευνητικό ενδιαφέρον είναι οι μαθητές που εμφανίζουν ταυτόχρονα μαθησιακά προβλήματα και ΔΕΠ-Υ. Τα παιδιά που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία δείχνουν να έχουν υψηλότερο επίπεδο θυματοποίησης και σχολικού εκφοβισμού σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν παρουσιάζουν τέτοιες δυσκολίες (Taanila et al., 2014). Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και μια άλλη έρευνα που διαπιστώνει ότι τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, όχι μόνο γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού, αλλά το ποσοστό αυξάνεται όταν συνυπάρχουν και δυσκολίες συναισθηματικής και κοινωνικής φύσεως (Fink et al., 2015).

Θα πρέπει να σημειωθεί ότι οι έφηβοι είναι μια ομάδα που παρουσιάζει ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον στον τομέα με τους συνομηλίκους. Συγκεκριμένα, οι έφηβοι με Μ.Δ. έχουν ελλείμματα σε διάφορους τομείς και οι ικανότητες τους βρίσκονται σε οριακά επίπεδα. Οι ικανότητες αυτές έχουν να κάνουν με ικανότητες

που χρησιμοποιούν οι ομάδες ως κριτήριο, ώστε να δεχτούν καινούρια μέλη στην ομάδα συμπεριλαμβάνοντας τις γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες, που όπως είναι γνωστό τα παιδιά με Μ.Δ. υπολείπονται σε αυτές (Oriol et al., 2017).

2.1.3. Μαθησιακές Δυσκολίες και Διάσπαση Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα

Υπάρχει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με το συσχετισμό των Μ.Δ. και της ΔΕΠ-Υ. Επιδημιολογικές έρευνες συμφωνούν στη σύνδεση ακαδημαϊκής αποτυχίας και στη δυσκολία συγκέντρωσης και υπερκινητικότητας (Willcutt et al., 2005; Du Paul et al., 2009). Πιο συγκεκριμένα, πολλές έρευνες δείχνουν τη σύνδεση των μαθησιακών διαταραχών με τη ΔΕΠ-Υ (Αντωνίου & Πολυχρόνη, 2011; Goldstone et al., 2007; Jakobson & Kikas, 2007; Spira & Fischel, 2005; Yoshimasu et al., 2010; Taanila et al., 2014).

Η ΔΕΠ-Υ είναι μια διαταραχή, η οποία σε πολλές έρευνες φαίνεται να συνδέεται με διάφορους τομείς που εμποδίζουν τα παιδιά στη μάθηση. Τα ευρήματα των ερευνών συμπίπτουν στην παραδοχή της συνύπαρξης σε μεγάλο ποσοστό της ΔΕΠ-Υ με τις Μ.Δ., ωστόσο ο επιπολασμός διαφέρει μεταξύ των ερευνών. Πιο αναλυτικά, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν συννοσηρότητα των δύο διαταραχών σε ποσοστό 4-10% (Flannery et al., 2000; Maughan & Carroll, 2006; Pastor & Reuben, 2008), κάποιες άλλες που τα ποσοστά συννοσηρότητας κυμαίνονται στο 17,5% (Shaywitz et al., 1996) και πιο πρόσφατες έρευνες που διαπιστώνουν ότι η συνύπαρξη των διαταραχών βρίσκεται στο 20-60% (Smith & Adams, 2006; Willcutt et al., 2007).

Υπάρχουν ενδείξεις που δείχνουν πως η Διάσπαση Προσοχής (όχι η Υπερκινητικότητα) σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με τα ακαδημαϊκά προβλήματα (Rabiner & Coie, 2000). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη φωνολογία και στο οπτικοχωρικό πεδίο. Επιπλέον, από μελέτες που έχουν γίνει σε παιδιά με ΔΕΠ-Υ φαίνεται ότι η ανάγνωση είναι αυτή που επηρεάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό και ακολουθούν τα μαθηματικά και η ορθογραφία (Franzier et al., 2007). Πιο συγκεκριμένα, έρευνες που ασχολήθηκαν με την αιτιολογία και την επιδημιολογία των αναγνωστικών δυσκολιών σε τυπικό δείγμα βρήκαν ότι η ΔΕΠ-Υ είναι η πιο συνηθισμένη διαταραχή που συνυπάρχει με τις αναγνωστικές δυσκολίες (Carroll et al., 2005; Maughan & Carroll, 2006). Η συχνότητα ύπαρξης Μ.Δ. με τη ΔΕΠ-Υ είναι σημαντικά υψηλότερη σε σχέση με τα παιδιά χωρίς ΔΕΠ-Υ (Yoshimasu et al., 2010). Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει και μια άλλη έρευνα, η οποία

διαπιστώνει συσχέτιση των δύο διαταραχών με πιο έντονα τα συμπτώματα της διάσπασης προσοχής (Mc Grath et al., 2011).

Επιπλέον, βρέθηκε συσχέτιση στην ταχύτητα επεξεργασίας οπτικών πληροφοριών μεταξύ της ΔΕΠ-Υ και των δυσκολιών στην ανάγνωση, καταλήγοντας ότι η ταχύτητα επεξεργασίας είναι υψηλός παράγοντας κινδύνου σε παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση, με ΔΕΠ-Υ ή και τα δύο (Shanahan et al., 2006). Σε ανάλογα ευρήματα κατέληξαν και άλλες έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι η ΔΕΠ-Υ συνδέεται με τη δυσλεξία και τη γραπτή έκφραση. (Germano et al., 2010; Kronenberger & Dunn, 2003; Mayes & Calhoun, 2007).

Μία πληθώρα ερευνών συνδέει τη ΔΕΠ-Υ με τις Μ.Δ. και συγκεκριμένα με τη δυσλεξία και τις δυσκολίες στην ανάγνωση (Germano et al., 2010). Ειδικότερα, οι δυσκολίες στην ανάγνωση φαίνεται να σχετίζονται σε σοβαρό βαθμό με τη Διάσπαση Προσοχής και όχι με την Υπερκινητικότητα (Willcutt & Pennington, 2000). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα μερικών ερευνών που δείχνουν ότι η συννοσηρότητα των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να είναι ένας δείκτης για την ομάδα των παιδιών με ΔΕΠ-Υ με σοβαρά γνωστικά ελλείμματα ιδιαίτερα στις εκτελεστικές λειτουργίες (Puvris & Tannock, 2000; Seidman et al., 2001; Willcutt et al., 2001; Willcutt et al., 2005).

Η συνύπαρξη της ΔΕΠ-Υ με τις Μ.Δ. είναι ένα ζήτημα που έχει απασχολήσει πολλούς επιστήμονες, οι οποίοι το μελέτησαν από διαφορετικές σκοπιές. Πιο συγκεκριμένα, ερευνητές αξιολόγησαν περιβαλλοντικούς και γενετικούς παράγοντες (Petryshen & Pauls, 2009), γνωστικούς παράγοντες (Bental & Tirosh, 2008; Shanahan et al., 2006; Tridas, 2007; Willcutt et al., 2005) και θεραπευτικές παρεμβάσεις και κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει υψηλός συσχετισμός της ΔΕΠ-Υ με τις αναγνωστικές δυσκολίες.

Στα παραπάνω ευρήματα έρχονται να προστεθούν και άλλα που διαπιστώνουν σχέση στις Μ.Δ. και στη διαταραχή της ΔΕΠ-Υ. Η ανασκόπηση των Taanila και των συν. (2014) περιελάμβανε τις έρευνες που είχαν δημοσιευθεί κατά τη διάρκεια μιας δεκαετίας, από το 1999 ως το 2009, εστιάζοντας στη συννοσηρότητα των Μ.Δ. με τη ΔΕΠ-Υ. Οι έρευνες κατέληξαν σε υψηλή συσχέτιση των δύο διαταραχών τονίζοντας κοινούς αιτιολογικούς παράγοντες, όπως γενετικές αλλαγές και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Πιο αναλυτικά, σε έρευνα που έγινε στην Αγγλία μελετήθηκαν 5.752 παιδιά ηλικίας 9-15 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το 18,9% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είχαν ταυτόχρονα και δυσκολίες στην ανάγνωση και πως το 8,7%

με δυσκολίες στην ανάγνωση είχε και ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση είχαν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τα παιδιά χωρίς αναγνωστική δυσκολία (Caroll et al., 2005). Σε υψηλή συσχέτιση των Μ.Δ. και της ΔΕΠ-Υ κατέληξε και άλλη μια έρευνα που μελέτησε 23.051 παιδιά στις Η.Π.Α., ηλικίας 6 έως 27 ετών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το 44% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είχαν και Μ.Δ. και το 42,5% των παιδιών με Μ.Δ. είχαν και ΔΕΠ-Υ (Pastor & Reuben, 2008).

Άλλες δύο έρευνες που βασίστηκαν σε πληθυσμιακά δεδομένα αξιολόγησαν τον επιπολασμό της ΔΕΠ-Υ και των Μ.Δ.. Η πρώτη έρευνα πραγματοποιήθηκε στις Η.Π.Α. από το 2004 ως το 2006 και συνέλλεξε πληροφορίες από το National Health Interview Survey. Σύμφωνα με τα δεδομένα η συνολική συχνότητα συννοσηρότητας ήταν 3,7%. Αξίζει να σημειωθεί ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάλογα με το φύλο, με τα αγόρια να εμφανίζουν μεγαλύτερη συχνότητα συννοσηρότητας ΔΕΠ-Υ και Μ.Δ. σύγκριση με τα κορίτσια (5,1% και 2,3%, αντίστοιχα). Στη δεύτερη έρευνα, είναι σημαντικό το εύρημα βάσει του οποίου η συννοσηρότητα των δύο διαταραχών αυξανόταν με την ηλικία. Πιο συγκεκριμένα, παιδιά ηλικίας 6 έως 11 ετών είχαν ΔΕΠ-Υ και Μ.Δ. σε ποσοστό 2,9% το οποίο αυξήθηκε στις ηλικίες 12 έως 17 ετών (4,4%).

Σε ό,τι αφορά το φύλο και τη συσχέτισή του με τη ΔΕΠ-Υ υπάρχουν έρευνες που δεν εντοπίζουν καμιά απολύτως διαφορά (Rycklidge & Tannock, 2002). Ακόμα, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση συνδέονται με τη διάσπαση προσοχής και στα αγόρια και στα κορίτσια, αλλά με τη συνύπαρξη της υπερκινητικότητας μόνο στα αγόρια (Willcutt & Pennington, 2002). Από την άλλη πλευρά, μελέτες δείχνουν ότι τα κορίτσια είναι λιγότερο ευάλωτα στα ελλείμματα των εκτελεστικών λειτουργιών (Seidman et al., 1997). Επιπλέον, η παρορμητικότητα και η υπερκινητικότητα είναι περισσότερο έντονη και προκαλεί παραπάνω δυσκολίες στα αγόρια με αναγνωστικές δυσκολίες από τη διάσπαση προσοχής που εμφανίζεται στα κορίτσια. Αυτό εξηγεί και την απόκλιση μεταξύ της αναλογίας του φύλου σε ό,τι αφορά την αναγνωστική δυσκολία (4 αγόρια προς 1 κορίτσι) (Germano et al., 2010).

Η έρευνα του Mc Grath και των συν. (2011) έδειξε ότι τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο να αντιμετωπίσουν δυσκολίες στην ανάγνωση, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας που διεξήχθη στην Αμερική σε 614 παιδιά και εφήβους από 8 ως 14 ετών. Επιπλέον, αξίζει να σημειωθεί το εύρημα της έρευνας, σύμφωνα με το οποίο, ενώ η συχνότητα της αναγνωστικής δυσκολίας είναι υψηλότερη στα αγόρια, τα αποτελέσματα της διαστρωμάτωσης φανερώνουν ότι τα κορίτσια με

συμπτώματα ΔΕΠ-Υ βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο να εμφανίσουν αναγνωστικές δυσκολίες.

Αξίζει να αναφερθεί η σχέση της συννοσηρότητας των παιδιών με ΔΕΠ-Υ και Μ.Δ. με την εμφάνιση δευτερευόντων προβλημάτων, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, προβλήματα συμπεριφοράς και εγκατάλειψη του σχολείου καθώς και μια αρνητική έκβαση στη ζωή τους συγκρίνοντάς τα με παιδιά που έχουν μόνο ΔΕΠ-Υ ή μόνο δυσκολία στην ανάγνωση (Carroll et al., 2005; Willcutt et al., 2001; Taanila et al., 2014; Sexton, 2012). Επιπλέον, τα παιδιά που παρουσιάζουν αναγνωστικές δυσκολίες και ΔΕΠ-Υ βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο εμφάνισης διασπαστικών συμπεριφορών (Willcutt & Pennington, 2000). Σε αυτό έρχεται να συμφωνήσει και η έρευνα των Chadwick et al (1999) σύμφωνα με την οποία υπάρχουν ενδείξεις σχετικά με την πιθανότητα ότι οι δυσκολίες στην ανάγνωση μπορεί να επιδρούν σε θέματα συμπεριφοράς σε παιδιά που παρουσιάζουν ταυτόχρονα και ΔΕΠ-Υ συνεισφέροντας στην επιμονή των χαρακτηριστικών των διαταραχών διαγωγής. Με τα παραπάνω αποτελέσματα συμφωνούν και άλλες δύο έρευνες που διαπιστώνουν ότι οι μαθητές με ΔΕΠ-Υ και Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κοινωνική τους προσαρμογή και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Επιπλέον, όταν η ΔΕΠ-Υ συνυπάρχει με προβλήματα συμπεριφοράς, τότε οι ακαδημαϊκές δυσκολίες αυξάνονται (Taanila et al., 2014). Ιδιαίτερο αντίκτυπο της συννοσηρότητας των δύο διαταραχών αντιμετωπίζουν οι έφηβοι στους οποίους προκαλούνται ψυχικές ασθένειες, όπως άγχος και κατάθλιψη (Haydichy et al., 2012; Elia et al., 2008; Jarrett Ollendick, 2008).

Συνοψίζοντας, αν και το εύρος της συννοσηρότητας των δύο διαταραχών διαφέρει από έρευνα σε έρευνα και εξαρτάται από τον ορισμό της αναγνωστικής διαταραχής και από τα κριτήρια της ΔΕΠ-Υ, ο μεταξύ τους συσχετισμός δε βρίσκεται σε αμφιβολία (August & Garfinkel, 1990; Dykman & Ackerman, 1991; Mayes et al., 2000; Semrud-Clickeman et al., 1992; Loo et al., 2004).

2.1.4. Αυτοαντίληψη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Ένας τομέας που έχει ιδιαίτερο αντίκτυπο στα παιδιά και στους εφήβους με Μ.Δ είναι η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση, δύο έννοιες που συχνά συγχέονται. Στην πραγματικότητα είναι δύο διαφορετικές έννοιες οι οποίες αποτελούν τις συνιστώσες του εαυτού. Πιο συγκεκριμένα, με τον όρο αυτοεκτίμηση (self-esteem) εννοείται η συναισθηματική στάση που έχει ένα άτομο απέναντι στον εαυτό του και αποτελεί τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού. Αφορά τη σφαιρική

άποψη που έχει το άτομο περί της ατομικής του αξίας (Γεωργογιάννης, 2007). Από την άλλη πλευρά, η αυτοαντίληψη αφορά τη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αναφέρεται σε μία δήλωση, περιγραφή ή πεποίθηση του ατόμου ως προς τον εαυτό του. Ως αυτοαντίληψη (self-concept ή self-perception) ορίζεται το σύνολο των αντιλήψεων που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητες του, τονίζοντας, παράλληλα, ότι η εικόνα του εαυτού καθορίζεται από την εικόνα των άλλων (αντίληψη - αξιολόγηση) για αυτόν (Πούρκος, 1997).

Έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με την αυτοαντίληψη και τη αυτοεκτίμηση των μαθητών καταλήγουν σε αντιφατικά αποτελέσματα. Πιο αναλυτικά, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι οι δυσκολίες στη μάθηση επηρεάζουν τους μαθητές στο πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους, επηρεάζοντας την εικόνα τους και επιφέροντας χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης (Terras et al., 2009; Alexander-Passe, 2006; Polychroni et al., 2006). Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. δεν έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους σαν τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους (Miller et al., 2005; Burden & Burdett, 2007; Al-Far, 2003).

Έρευνες που εστιάστηκαν στον τομέα της αυτοεκτίμηση έδειξαν ότι οι μαθητές με Μ.Δ. συγκροτούν μια ευάλωτη ομάδα με χαμηλή αυτο-εκτίμηση, κυρίως σε ότι αφορά τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, οι οποίες επηρεάζουν και τη γενική τους αυτοαντίληψη (Glazzard, 2010). Τα ίδια ευρήματα επιβεβαιώνονται και από την έρευνα των Harter και συν. (1998) που αναφέρουν ότι τα παιδιά που φοιτούν στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με Μ.Δ. νιώθουν άσχημα για τη μαθησιακή τους εικόνα. Επιπλέον, χαμηλή αυτοαντίληψη στους μαθησιακούς τομείς έχουν τα παιδιά με δυσλεξία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, καθώς και χαμηλά επίπεδα αυτοσεβασμού (Boetsch et al., 1996).

Σε ευρήματα έρευνας που έγιναν σε 68 μαθητές με δυσλεξία διαπιστώθηκε χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς δυσλεξία. Επιπλέον, στην ίδια έρευνα βρέθηκε πως οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα που σχετίζονται με την χαμηλή αυτοεκτίμηση. Παράλληλα, υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της χαμηλής ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης και των συναισθηματικών συμπτωμάτων με περισσότερη συσχέτιση της δυσλεξίας με εσωτερικευμένα προβλήματα (Terras et al., 2009).

Παρόμοια αποτελέσματα διαπιστώθηκαν και σε μια άλλη έρευνα που εξέτασαν 571 μαθητές, από τους οποίους οι 124 είχαν Μ.Δ. και οι 447 δεν είχαν κάποια δυσκολία στη μάθηση. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι μαθητές με Μ.Δ. που αντιμετώπιζαν συναισθηματικά προβλήματα και ένιωθαν περισσότερη μοναξιά σε σχέση με τους συνομηλικούς τους είχαν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. (Lackaye & Margalit, 2006).

Μια πληθώρα ερευνών συνδέει την χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών με Μ.Δ. με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον ακαδημαϊκό τομέα. Επομένως, η 'ετικέτα' της δυσλεξίας μπορεί να έχει επίδραση στην αυτοεκτίμηση και να δημιουργήσει συναισθηματικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς (Carroll & Illes, 2006). Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες που δείχνουν πως τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν κάποια μαθησιακή δυσκολία (Snowling et al., 2007). Επιπλέον, βρέθηκε πως τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση είναι πιο ευάλωτα σε συναισθηματικά προβλήματα, όπως χαμηλή αυτοαντίληψη και υψηλά επίπεδα άγχους (Novita, 2016). Σε ποιοτική έρευνα που έγινε σε 12 μαθητές με δυσλεξία διαπιστώθηκε ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση οφειλόταν στην αποτυχία των μαθητών στις σχολικές τους εργασίες την οποία βίωναν σαν τραύμα (Mc Nulty, 2003).

Μια άλλη κατηγορία ερευνών έδειξε πως παρ' όλο που τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ., η γενική τους αυτοαντίληψη δεν διαφοροποιείται σε σχέση με τους συνομηλικούς τους. Πιο αναλυτικά, ο Novita (2016) μελέτησε 124 παιδιά με Μ.Δ. ηλικίας 8 έως 11 ετών απ' τα οποία τα 62 ήταν αγόρια και τα 62 ήταν κορίτσια. Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνήσει την αυτοεκτίμηση και τα επίπεδα άγχους των μαθητών με Μ.Δ.. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα παιδιά χωρίς δυσλεξία. Ωστόσο, δε φαίνεται να διαφέρουν όσον αφορά τα επίπεδα άγχους και την γενική τους αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλικούς συμμαθητές τους. Τέλος, η προσωπική και κοινωνική τους αυτοεκτίμηση δεν επηρεάζεται από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στον ακαδημαϊκό τομέα.

Μια άλλη έρευνα που συμφωνεί με τα παραπάνω αποτελέσματα διεξήχθη στην Ιορδανία και εξέτασε τις διαφορές στην αυτοαντίληψη 74 μαθητών με Μ.Δ. και 74 μαθητών χωρίς Μ.Δ., χρησιμοποιώντας ως μέσο συλλογής δεδομένων την προσαρμοσμένη κλίμακα Children Self-Concept Scale. Σύμφωνα με τα ευρήματα της

έρευνας, η αυτοαντίληψη των παιδιών με Μ.Δ. σχετικά με την ακαδημαϊκή τους ικανότητα βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η αυτοαντίληψή τους σε θέματα συμπεριφοράς ήταν χαμηλότερη σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν αντιμετώπιζαν κάποια μαθησιακή δυσκολία. Από την άλλη πλευρά, βρέθηκε ότι η γενικότερη αυτοαντίληψη των παιδιών με Μ.Δ. δεν διαφέρει από τους συνομήλικους συμμαθητές τους. Αυτό συμβαίνει σύμφωνα με τον ερευνητή γιατί τα παιδιά με Μ.Δ. δεν γενικεύουν τα ακαδημαϊκά ελλείμματά τους σε άλλους τομείς της ζωής τους (Al-Zyoudi, 2010).

Ο τομέας της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησης των παιδιών με Μ.Δ. φαίνεται ότι επηρεάζεται από την ακαδημαϊκή επιτυχία, σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικών ερευνών. Έτσι, πολλοί μαθητές με Μ.Δ. παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση στο γνωστικό και ακαδημαϊκό τομέα. Γενικά, η εικόνα τους σχετικά με τον εαυτό τους είναι κατώτερη σε σχέση με τους συνομήλικους τους που δεν έχουν Μ.Δ. (Bear et al., 1998 & Harter et al., 1998). Αντίθετα, υπάρχουν και έρευνες που δεν δείχνουν να επηρεάζεται ο τομέας της αυτοπεποίθησης στα παιδιά με Μ.Δ. σε Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Harter et al., 1998; Montgomery, 1994 ; Smith & Nagle, 1995; Stone and May, 2002). Επίσης, δεν βρέθηκε καμία διαφορά μεταξύ της γενικής αυτοεκτίμησης και της ηλικίας στα παιδιά με Μ.Δ. (Bear et al., 1998; Cosden et al., 1999; Stone & May, 2002).

Το φύλο φαίνεται να παίζει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των παιδιών με Μ.Δ.. Συγκεκριμένα, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι τα αγόρια έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με τα κορίτσια, αν και η μεταξύ τους διαφορά είναι μικρή (Kling et al., 1999). Σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγει και μία πιο πρόσφατη έρευνα, η οποία, εκτός από περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης στα κορίτσια, δείχνει και χαμηλότερα επίπεδα στην αυτοαντίληψή τους, σε σύγκριση με τα αγόρια (Alexander-Passe, 2006). Επίσης, τα κορίτσια φαίνεται να έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη της φυσικής του εμφάνισης συγκριτικά με τα αγόρια (Harter et al., 1998). Από τη άλλη πλευρά, υπάρχουν έρευνες που δεν βρήκαν στην αυτοαντίληψη των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους (Knox et al., 1998).

Μελέτες έχουν δείξει πως τα παιδιά με Μ.Δ. που έχουν λιγότερο αρνητική αντίληψη των δυσκολιών τους, έχουν περισσότερο θετική αυτοαντίληψη, καλύτερες νοητικές και συμπεριφορικές ικανότητες και μεγαλύτερη αποδοχή από τους συνομήλικους τους, σε αντίθεση με τα παιδιά που έχουν μεγαλύτερη αρνητική αντίληψη των μαθησιακών τους δυσκολιών (Rothman & Cosden, 1995). Ενδιαφέρον

παρουσιάζουν τα ευρήματα έρευνας που εξέτασαν 12 παιδιά της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και 64 παιδιά της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με Μ.Δ. με σκοπό να μελετήσουν την αυτοαντίληψη των μαθητών με Μ.Δ.. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, τα παιδιά που έχουν υψηλό κίνητρο για την ακαδημαϊκή τους επιτυχία έχουν και υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης και το αντίθετο. Επιπλέον, βρέθηκε πως η υψηλή ευφυΐα και η δεκτικότητα σε καινούριες εμπειρίες παίζουν σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση των παιδιών (Tsitsas, 2017).

Αν και πολλές έρευνες δείχνουν πως τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη σχετικά με τον νοητικό τομέα, ωστόσο διατηρούν θετικό αίσθημα σχετικά με τη γενική τους αυτοαντίληψη (Gans et al., 2003). Ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών αναφέρουν πως παρ' όλο την ταμπέλα των Μ.Δ., οι μαθητές αυτοί έχουν θετική αυτοαντίληψη σχετικά με τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με Μ.Δ. αναφέρουν πως χρησιμοποιούν τις σωστές στρατηγικές στην ανάγνωση και στη γραφή και επίσης, θεωρούν ότι η μαθησιακή τους επίδοση κυμαίνεται σε αντίστοιχα επίπεδα με το γενικό πληθυσμό (Al-Far, 2003; Bataineh & Gwanmh, 2005). Επιπλέον, οι μαθητές με Μ.Δ. δεν αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως λιγότερο ικανούς στις σχολικές εργασίες σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Bear & Minke, 2006; Al Azh, 2002). Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες, οι οποίες δεν βρήκαν καμιά διαφορά στη γενική αυτοαντίληψη παιδιών με Μ.Δ. και χωρίς Μ.Δ. (Bear & Minke, 1996; Bear et al., 1991 Gans et al., 2003).

Μια εξήγηση που δόθηκε για τα παραπάνω ευρήματα είναι πως τα παιδιά με Μ.Δ. δεν γενικεύουν τη χαμηλή αυτοαντίληψη που έχουν σχετικά με τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες και έτσι δεν επηρεάζεται η γενική τους αυτοαντίληψη, η οποία στηρίζεται σε άλλες δεξιότητες, όπως η δημοτικότητα και η φυσική τους εμφάνιση (Gans et al., 2003). Η ίδια έρευνα έδειξε διαφορά στην αυτοαντίληψη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και με Μ.Δ. με τη δεύτερη ομάδα να έχουν υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς. Ένας πιθανός λόγος είναι πως τα παιδιά με Μ.Δ. δεν είναι σε θέση να αναγνωρίσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν σε θέματα συμπεριφοράς (Gans et al., 2003).

Τέλος, μια άλλη διαφορά που βρέθηκε σχετικά με την αυτοαντίληψη των παιδιών έχει να κάνει με την φοίτηση των παιδιών στα σχολεία. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν σε κανονικές τάξεις, έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη σε σχέση με τους μαθητές που φοιτούν σε σχολεία για παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ερμηνεία του παραπάνω ευρήματος έχει να

κάνει με το ότι η φοίτηση των παιδιών σε μια ανομοιογενή τάξη έχει αρνητικά αποτελέσματα στην αυτοαντίληψη τους (Crabtree & Rutland, 2001).

2.1.5. Η μετάβαση των παιδιών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο

Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο είναι μια σύνθετη περίοδος για τους εφήβους, η οποία περιλαμβάνει δύο ταυτόχρονες μεταβάσεις που απαιτούν αλλαγές και προσαρμογές στη νέα πραγματικότητα. Η πρώτη μετάβαση είναι από το Δημοτικό σ' ένα πιο μεγάλο και σύνθετο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει ουσιαστικές αλλαγές στο μαθησιακό περιβάλλον, στην ποιότητα σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού και τις κοινωνικές συνδιαλλαγές (Brown & Klute, 2003; Dodge & Sherrill, 2006; Shoshane & Slone, 2012). Η μετάβαση αυτή είναι από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής τους καριέρας (Zeedyk et al., 2003; Newman et al. 2011; Goldstein et al., 2015).

Η δεύτερη μετάβαση είναι από την παιδική ηλικία στην εφηβεία στην οποία συντελούνται ριζικές αλλαγές στη ζωή του εφήβου, όπως μεγαλύτερη οικογενειακή ανεξαρτησία από τη μία και περισσότερες ευθύνες από την άλλη (Vanlede et al., 2006; Martinez et al., 2011; Oriol et al., 2017). Η μετάβαση αυτή χαρακτηρίζεται από αλλαγές στο νοητικό, φυσικό και συναισθηματικό τομέα. Το Department of Education and Early Childhood Development στη Βικτώρια ορίζει τη μετάβαση σαν μια περίοδο δυσκολιών και έντονων αλλαγών, στις οποίες τα παιδιά και οι οικογένειές τους προσαρμόζονται σε καινούριους ρόλους, σχέσεις και αλληλεπιδράσεις (DEED, 2011).

Η επιρροή της μετάβασης μεταξύ των εκπαιδευτικών βαθμίδων χωρίζεται σε δύο μέρη. Το πρώτο μέρος αναφέρεται στο επίσημο σχολικό δίκτυο, όπως τα μαθήματα και οι καθηγητές, ενώ το δεύτερο μέρος αναφέρεται στο ανεπίσημο σχολικό δίκτυο που περιλαμβάνει την κοινωνική ζωή και τους συνομηλίκους. Κάποιοι μαθητές τα καταφέρνουν καλά στον ένα σχολικό τομέα και κάποιοι στον άλλον (Pratt and George, 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι νεαροί έφηβοι έρχονται αντιμέτωποι με καινούριες καταστάσεις, καινούρια μαθήματα, νέους καθηγητές, νέες σχέσεις μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών. Επιπλέον, η δομή της ομάδας των συνομηλίκων αλλάζει και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την θετικότερη ή την φτωχότερη προσαρμογή των μαθητών στο νέο σχολικό σύστημα (Lohaus et al., 2004; Farmer et al., 2010; Shell, 2014).

Μέχρι τα τέλη της δεκαετίας του 1980, οι ερευνητές πίστευαν πως τα προβλήματα που δημιουργούνται και αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην εφηβεία οφείλονταν στις αναπτυξιακές αλλαγές. Την τελευταία δεκαετία, ωστόσο, οι ερευνητές

έχουν αρχίσει να εξετάζουν και άλλους συστημικούς παράγοντες που σχετίζονται με τη μετάβαση. Κάποιοι από αυτούς είναι το μέγεθος του σχολείου καθώς και η έμφαση που δίνεται στον ανταγωνισμό και στη μαθησιακή βελτίωση (Harter et al., 1992; Schumaker, 1998). Επιπλέον, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν ότι η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνοδεύεται από αλλαγές στην ψυχολογική προσαρμογή, στην αυτοεκτίμηση και στις ιδεολογίες των παιδιών (Dotterer et al., 2009; Fredericks & Eccles, 2002).

Αντίθετα, υπάρχουν και έρευνες που δεν δείχνουν καμιά αλλαγή κατά τη διάρκεια της μετάβασης ούτε και μείωση στην εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων και προβλημάτων συμπεριφοράς. Παρόλ' αυτά, έδειξαν βελτίωση στην ψυχική τους υγεία και την αυτογνωσία (Proctor & Choi, 1994; Wallis & Barret, 1998). Ως αποτέλεσμα αυτών των αντιφατικών ερευνών, οι ερευνητές άρχισαν να εστιάζονται στα αποτελέσματα της μετάβασης σε επίπεδο ατομικών διαφορών για να περιγράψουν τους παράγοντες που την εμποδίζουν και την κάνουν πιο περίπλοκη (Lord et al., 1994; Mc Dougall & Hyniel, 1998; Warre-Sohlberg et al., 1998).

Ωστόσο, παραμένει θολό το τοπίο σχετικά με το κατά πόσον το περιβάλλον του σχολείου είναι αυτό που συντελεί στην προσαρμογή των παιδιών κατά τη διάρκεια της μετάβασης. Είναι γνωστό ότι οι αλλαγές στην ψυχική υγεία των παιδιών οφείλονται και σε άλλες διαδικασίες που συντελούνται κατά τη λήξη της μιας χρονιάς και την αρχή της επόμενης (Lohaus et al., 2004).

Η μετάβαση είναι μία διαδικασία, η οποία επηρεάζεται από κάποιους παράγοντες, που μπορούν να προβλέψουν την εξέλιξή της. Αρχικά, οι κοινωνικογραφικοί παράγοντες συντελούν στην ομαλή ή μη ομαλή μετάβαση των μαθητών. Έρευνες έχουν δείξει ότι το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό προφίλ μιας οικογένειας προκαλεί προβλήματα στη μετάβαση των παιδιών στην καινούρια σχολική βαθμίδα (Galton et al., 2000; Anderson et al., 2000; Mc Gee et al., 2003).

Άλλος ένας παράγοντας που επηρεάζει τη μετάβαση είναι η οικογένεια. Έρευνες δείχνουν, πως οι μαθητές που προέρχονται από μονογονεϊκές οικογένειες αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα κατά τη μετάβασή τους σε ένα καινούριο σχολικό πλαίσιο (Galton & Morison, 2000). Επιπλέον, ο υπερέλεγχος των γονέων φαίνεται να σχετίζεται με περισσότερες ανησυχίες για το σχολείο και τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, δημιουργώντας τους περισσότερο άγχος κατά τη διάρκεια της αλλαγής του σχολείου από την Α-βάθμια στην Β-βάθμια Εκπαίδευση (West et al., 2010). Σύμφωνα με τους ερευνητές, υπάρχουν δύο είδη προφίλ γονέων, οι

υποστηρικτικοί και η αυταρχικοί γονείς. Πιο αναλυτικά, οι υποστηρικτικοί γονείς ενισχύουν την αυτονομία του παιδιού τους και έτσι είναι θετικότερη η προσαρμογή του στο νέο σχολικό περιβάλλον (Newman et al., 2007; Anderson et al., 2000; Collshaw et al., 2007). Συγκεκριμένα, υπάρχουν έρευνες που δείχνουν πως οι γονείς, οι οποίοι προσφέρουν ευκαιρίες για αυτονομία και ενθαρρύνουν το ρόλο των εφήβων στη λήψη αποφάσεων σχετίζονται με θετικά αποτελέσματα στην αυτοπεποίθηση, στη σχέση δασκάλων-μαθητών και τέλος, στη θετική μετάβαση των εφήβων στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Από την άλλη μεριά, υπάρχει το προφίλ των αυταρχικών γονέων που δεν ενισχύουν την αυτονομία των εφήβων παιδιών τους και αυτό έχει ως επακόλουθο τα παιδιά να έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοπεποίθηση (Eccles et al., 1999).

Ένας εξίσου σημαντικός προγνωστικός παράγοντας είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά των μαθητών, τα οποία φαίνεται ότι τους επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό (Anderson et al., 2000; Morison & Pell, 2000; Mc Gee et al., 2003; West et al., 2010). Πιο συγκεκριμένα, η γονεϊκή κοινωνική τάξη, η θρησκεία, η αυτοεκτίμηση, η άρνηση για το σχολείο καθώς και οι εμπειρίες που έχουν πριν τη μετάβαση (π.χ. μεγαλύτερα αδέρφια) παίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της προσαρμογής των παιδιών στο νέο σχολικό περιβάλλον (West et al., 2010). Οι West και συν., (2010) πραγματοποίησαν μια έρευνα στην Σκωτία, με σκοπό να δουν τις σχολικές επιδράσεις που έχει η μετάβαση στην υγεία και στη συμπεριφορά των παιδιών. Στην έρευνα αυτή, διαπιστώθηκε πως τα παιδιά με χαμηλή ικανότητα μετάβασης διακατέχονται από περισσότερο άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση και εκφράζουν πολλές ανησυχίες σχετικά με τον εαυτό τους. Στα ίδια αποτελέσματα κατέληξαν και άλλες έρευνες, οι οποίες αναφέρουν πως τα παιδιά με χαμηλές ικανότητες και χαμηλή αυτοεκτίμηση οδηγούνται σε φτωχή μετάβαση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση στο σχολικό και στον κοινωνικό τομέα (Anderson et al., 2000; Mc Gee et al., 2003).

Το γενικότερο εκπαιδευτικό σύστημα είναι άλλος ένας καθοριστικός παράγοντας που επιδρά στην ομαλή προσαρμογή των εφήβων ή στη δημιουργία δυσκολιών. Υπάρχει καθολική συμφωνία των ερευνητών που λένε πως τα παιδιά πριν τη μετάβαση εκφράζουν ανησυχία για το καινούριο σύστημα του σχολείου και τις σχέσεις που θα αναπτύξουν με τους συνομηλίκους (Anderson et al., 2000; Ward, 2000; Graham & Hill, 2003; Ghedzoy & Burden, 2005; Shepherd & Roker, 2005). Ένα από τα καινούρια πράγματα που έχουν να αντιμετωπίσουν οι μαθητές στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση είναι το μέγεθος του σχολείου, το καινούριο πρόγραμμα καθώς και ο όγκος της ύλης (West et al., 2010).

Η μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, από ένα πιο προσωπικό χώρο σε ένα πιο μεγάλο και διαπροσωπικό χώρο, όπως το Γυμνάσιο, εμπεριέχει προβλήματα προσαρμογής. Στο καινούριο σχολείο, υπάρχουν καινούριες απαιτήσεις, έκθεση σε μεγαλύτερα παιδιά και πιέσεις για να συγκροτήσουν οι έφηβοι την προσωπική ταυτότητά τους (Measor & Fleetham, 2005; Warrin & Maldoon, 2009). Πιο συγκεκριμένα, το εκπαιδευτικό σύστημα δεν φαίνεται ανταποκρίνεται αποτελεσματικά και να λαμβάνει υπόψη τα αναπτυξιακά γνωρίσματα των μαθητών εφηβικής ηλικίας. Η δομή των Γυμνασίων μειώνει τις ευκαιρίες για τους εφήβους, οι οποίοι δεν έρχονται σε στενή επαφή με τους καθηγητές τους, ακριβώς τη στιγμή που οι έφηβοι έχουν ανάγκη από συμβουλές και καθοδήγηση από μη συγγενικά πρόσωπα. Επιπλέον, η είσοδος σε ένα μεγαλύτερο σχολείο έχει ως αποτέλεσμα οι καθηγητές να μην έρχονται σε καθημερινή επαφή με τους μαθητές. Ακόμα, γίνεται ανασύσταση της τάξης και οι οικείοι μαθητές αλλάζουν. Αυτό προκαλεί επιπτώσεις στη συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών, ιδιαίτερα στην αύξηση του άγχους τους με εντονότερο αντίκτυπο στα παιδιά που βιώνουν κοινωνική μοναχικότητα (Gazelle & Druhen, 2009).

Σε έρευνα που έγινε στη Νότια Αμερική μελετήθηκαν 688 μαθητές με σκοπό την επίδραση που έχει η μετάβαση στους μαθητές που νιώθουν κοινωνική μοναχικότητα σε συσχέτισμό με τη θυματοποίηση, το άγχος και τον αποκλεισμό που δέχονται από ομάδες των συνομηλίκων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε αντίθεση με τις υποθέσεις του ερευνητή. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε πως το άγχος και η διάθεση των παιδιών που νιώθουν κοινωνική μοναχικότητα βελτιώνεται κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο. Αυτό, ίσως οφείλεται στις περισσότερες ευκαιρίες που έχουν οι μαθητές να βελτιώσουν τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, σε μια περίοδο όπου οι σχέσεις συγκροτούνται από την αρχή. Επιπλέον, βρέθηκε μείωση στον κοινωνικό αποκλεισμό μεταξύ των συνομηλίκων, αφού οι έφηβοι είναι άγνωστοι μεταξύ τους κι έτσι δημιουργούνται καινούριες ομάδες συνομηλίκων (Shell et al., 2014). Σε παρόμοια ευρήματα κατέληξε και άλλη μια έρευνα, η οποία βρήκε μείωση της θυματοποίησης των παιδιών κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο, γεγονός που οφείλεται στη νέα σύσταση και δυναμική της ομάδας καθώς και στη μείωση της σωματικής επιθετικότητας κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Dotterrer et al., 2009).

Επίσης, εντοπίζονται έντονες διαφοροποιήσεις όσον αφορά τον τρόπο βαθμολογίας και συμπεριφοράς των καθηγητών στο Γυμνάσιο σε σχέση με το Δημοτικό. Οι καθηγητές στο Γυμνάσιο χρησιμοποιούν πιο αυστηρούς κανόνες και πιο

αυστηρή βαθμολογία. Επομένως, η πτώση στη σχολική τους επίδοση ακολουθείται και από πτώση στην αυτοπεποίθησή τους. Ως συνέπεια της απομάκρυνσης των καθηγητών από τους εφήβους, είναι να μην γίνεται αντιληπτό από νωρίς οι δυσκολίες των μαθητών τους, οδηγώντας τους στην αποτυχία και στην εγκατάλειψη του σχολείου από πολύ μικρή ηλικία (Eccles, 1999).

Ακόμα, οι περιβαλλοντικές αλλαγές που βιώνουν οι μαθητές κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο είναι επιβλαβείς, γιατί δίνουν έμφαση στον ανταγωνισμό, την κοινωνική σύγκριση και την αξιολόγηση, την ώρα που οι έφηβοι έχουν ανάγκη να ασχοληθούν με τον εαυτό τους. Το Γυμνάσιο δίνει έμφαση στην πειθαρχία και στον έλεγχο των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς. Επιπλέον, οι έφηβοι έχουν περιορισμένες ευκαιρίες στη λήψη αποφάσεων την ώρα που ξεκινούν να αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους ως μικροί ενήλικες, που γίνονται πιο υπεύθυνοι και αναζητούν μεγαλύτερο σεβασμό από τους ενήλικες. Επομένως, ένας ανεπαρκής σύνδεσμος μεταξύ του εφήβου και της σχολικής τάξης αυξάνει τον κίνδυνο απαγκίστρωσης και σχολικών προβλημάτων κατά τη διάρκεια της μετάβασης (Valas, 1999).

Σε συγκριτική μελέτη που έγινε ανάμεσα στην Κίνα και στην Αμερική βρέθηκε πως υπάρχει μείωση των κινήτρων στους μαθητές των Η.Π.Α. λόγω της αλλαγής της δομής της τάξης. Αντίθετα, υπήρξε αύξηση στον προσανατολισμό των στόχων στους Κινέζους μαθητές και αυτό εξηγείται από το ότι κατά τη διάρκεια της μετάβασης οι μαθητές της Κίνας δεν βιώνουν μεγάλες αλλαγές στη δομή της τάξης, πράγμα που δεν μπορεί να επηρεάσει τα κίνητρα των μαθητών. Από την άλλη πλευρά, οι Κινέζοι μαθητές νιώθουν άγχος, δυσφορία και ανησυχία όταν βρίσκονται στο Γυμνάσιο σε σχέση με τους μαθητές του Δημοτικού. Ένας από τους λόγους είναι οι εξετάσεις που πρέπει να δώσουν, ώστε να εισαχθούν στο Λύκειο (Liu, 2003).

Ένας ακόμα παράγοντας που παίζει σημαντικό ρόλο στη μετάβαση και στην προσαρμογή των παιδιών στο Γυμνάσιο είναι η ομάδα των συνομηλίκων. Οι συνομήλικοι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα των εφήβων, αφού κατά τη διάρκεια της εφηβείας παρατηρείται αύξηση στην εξάρτησή τους από την ομάδα των συνομηλίκων και μείωση στην εξάρτηση που έχουν από τους γονείς τους. Για το λόγο αυτό, η αποδοχή από τους συνομηλίκους είναι προγνωστικός παράγοντας για τη σχολική εμπλοκή των μαθητών και την επιτυχημένη προσαρμογή τους κατά τη μετάβαση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Newman et al., 2007). Έτσι, τα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη διατήρηση ικανοποιητικών σχέσεων με τους

συνομηλικούς τους είναι περισσότερο ευάλωτα και προσαρμόζονται δύσκολα στις νέες απαιτήσεις του Γυμνασίου (Stuart et al., 2011). Πιο συγκεκριμένα, έρευνες δείχνουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ της απόρριψης των συνομηλικών και της χαμηλής αποδοχής με την δυσκολίες στην προσαρμογή και, ταυτόχρονα, αρνητικές συμπεριφορές στο σχολείο και χαμηλά επίπεδα συμμετοχής (De Rosier et al., 1994; LaddBirch & Buh, 1999).

Κατά η διάρκεια της μετάβασης παρατηρείται αυξημένη επιθετικότητα στους έφηβους. Αυτό οφείλεται στην απόρριψη που βιώνουν από τους συνομηλικούς τους (Newcomb et al., 1993; Underwood, 2003). Επίσης, βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στην εκδήλωση υψηλής επιθετικότητας και το υψηλό κοινωνικό κύρος που μπορεί να έχει κάποιος έφηβος ανάμεσα στους συνομηλικούς του (Cillessen & Mayeux, 2004; Rodkin et al., 2000; Rose et al., 2004).

Οι Newman και συν. (2007) σε έρευνά τους στην Αγγλία μελέτησαν τον ρόλο των συνομηλικών και της φιλίας ως προγνωστικό παράγοντα στην προσαρμογή των παιδιών κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Βρέθηκε πως από τους 146 μαθητές που μελετήθηκαν, περίπου το 47% των μαθητών δεν επιλέγουν τους ίδιους στενούς φίλους κατά την σχολική τους μετάβαση. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι Eccles και συν. (1999) που παρατήρησαν ότι, εκτός από την διαφορετική επιλογή στενών φίλων, υπήρξε και μείωση του αριθμού των φίλων. Επιπλέον, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη μοναξιά και στις σχέσεις των εφήβων με τους συνομηλικούς τους και θετική συσχέτιση ανάμεσα στις θετικές σχέσεις με τους συνομηλικούς και τη σχολικής εμπλοκής. Έτσι, οι έφηβοι που δεν έχουν φίλους παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, χαμηλή σχολική εμπλοκή και υψηλά επίπεδα μοναχικότητας (Newman et al., 2007).

Στην ίδια έρευνα, οι Newman et al, (2007) αναφέρουν πως τα παιδιά που βρίσκονται στο Δημοτικό και έχουν χαμηλή αποδοχή από τους συνομηλικούς τους εκδηλώνουν συναισθηματικά, ακαδημαϊκά και προβλήματα συμπεριφοράς και επομένως, βρίσκονται σε κίνδυνο να παρουσιάσουν δυσκολίες στην προσαρμογή κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο.

Από όλα τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι μια σημαντική πλευρά της προσαρμογής σε ένα καινούριο σχολικό πλαίσιο είναι η αίσθηση του «ανήκειν» στην κοινωνικο-συναισθηματική λειτουργία των μαθητών (Hanewald, 2013). Με άλλα λόγια, η υψηλή αίσθηση κοινωνικότητας σχετίζεται με υψηλό μαθησιακό κίνητρο και υψηλούς βαθμούς. Σε αντίθεση, οι μαθητές που νιώθουν απομονωμένοι και πως δεν

ανήκουν σε κάποια κοινωνική ομάδα βιώνουν τη μετάβαση ως μια αγχωτική περίοδο και ταυτόχρονα έχουν φτωχή ακαδημαϊκή επίδοση (Cueto et al., 2010). Επομένως, η μετάβαση στο Γυμνάσιο σχετίζεται με την κοινωνική προσαρμογή των παιδιών.

Το 2011, έγινε μια συστηματική ανασκόπηση των δημοσιευμένων επιστημονικών μελετών, αντικείμενο διερεύνησης των οποίων ήταν η μετάβαση των παιδιών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Οι έρευνες αυτές είχαν δημοσιευτεί στην Αμερική, την περίοδο από το Δεκέμβριο του 2005 ως το Δεκέμβριο του 2011. Τα αποτελέσματα της συστηματικής ανασκόπησης έδειξαν πως οι έρευνες που είχαν γίνει σχετικά με τη μετάβαση ασχολήθηκαν με την επίδρασή της μετάβασης σε διάφορους τομείς, όπως στην ακαδημαϊκή επίδοση, την κοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή και τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους (Hanewald, 2013). Τα αποτελέσματα των ερευνών, στη συντριπτική πλειονότητά τους, δείχνουν ότι η μετάβαση επηρεάζει τους παραπάνω τομείς, επιφέροντας σημαντικές δυσκολίες στην προσαρμογή των εφήβων στις νέες απαιτήσεις (Akos, 2006; Ashton, 2008; Bener & Graham, 2009; Bru et al., 2010; De Wit et al., 2011).

Άλλο ένα σημαντικό εύρημα είναι η συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής αποδοχής από τους συνομηλίκους και της ακαδημαϊκής επιτυχίας κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο. Σε έρευνα που έγινε σε 365 μαθητές με σκοπό την αξιολόγηση της αποδοχής από τους συνομηλίκους, του κύκλου των φίλων και της αυτοεκτίμησης επιβεβαιώνεται η παραπάνω συσχέτιση της κοινωνικότητας με την ακαδημαϊκή επίτευξη. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στον ακαδημαϊκό τομέα (Newmann, 2011). Τα παραπάνω αποτελέσματα έρχονται σε συμφωνία και με ευρήματα άλλων ερευνών που δείχνουν τη σύνδεση της κοινωνικής προσαρμογής με την ακαδημαϊκή επίτευξη κατά τη μετάβαση (Hanewald, 2013; Goldstein et al., 2015 Kingery et al., 2011).

Ένας παράγοντας, ο οποίος επηρεάζει την έκβαση της μετάβασης και της αλλαγής στη σχολική βαθμίδα είναι η κοινωνική υποστήριξη τόσο από τους φίλους όσο και από τους γονείς. Την παραπάνω άποψη επιβεβαιώνει μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε τέσσερις χώρες (Η.Π.Α., Αλγερία, Ν. Κορέα και Χιλή), με 8923 συμμετέχοντες. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν πως η υποστήριξη από τους φίλους και τους γονείς μπορεί να επηρεάσει τη μετάβαση των παιδιών. Ενδιαφέρον προκαλεί το εύρημα βάσει του οποίου οι έφηβοι ηλικίας 10-12 ετών κρίνουν πιο σημαντική την υποστήριξη που λαμβάνουν από τους φίλους σε σχέση με την

υποστήριξη από τους γονείς (Oriol et al., 2017). Παράλληλα, μια άλλη έρευνα τονίζει τη σημασία των γονέων και των εκπαιδευτικών στην ψυχοσυναισθηματική αλλαγή που υφίστανται οι έφηβοι κατά τη διάρκεια της μετάβασης (Martinez et al., 2011).

Κατά τη διάρκεια της μετάβασης των μαθητών παρατηρήθηκε αυξανόμενο άγχος εξαιτίας της αλλαγής του σχολείου, της ομάδας των συνομηλίκων και γενικότερα των νέων απαιτήσεων που καλούνται να ανταπεξέλθουν οι έφηβοι (Sheridan et al., 2003; Brown, 1990; Chung et al., 1998; Fenzel, 2000). Κάποιες έρευνες συσχετίζουν το άγχος με την υψηλή βαθμολογία. Πιο συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της χρονιάς, παρατηρείται αυξανόμενο άγχος σε μαθητές που παίρνουν υψηλούς βαθμούς. Δύο είναι οι λόγοι που εξηγούν αυτό το φαινόμενο. Αρχικά, οι αυξανόμενες απαιτήσεις του Γυμνασίου και η έναρξη της εφηβείας είναι παράγοντες που προκαλούν έντονο άγχος στους μαθητές (Eccles et al., 1996; Urdan & Mindgley, 2003; Gazelle & Druhen, 2009).

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 774 μαθητές με σκοπό τη μελέτη του άγχους που βιώνουν κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο, βρέθηκε ότι τα επίπεδα του άγχους αυξάνονται, ενώ ταυτόχρονα παρατηρείται πτώση στη βαθμολογία και δυσκολία στη σύναψη σχέσεων με τους συνομηλίκους τους, Ενδιαφέρον εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας είναι ότι το άγχος της μετάβασης είναι προγνωστικός παράγοντας της ακαδημαϊκής επίδοσης, ανεξάρτητα αν οι έφηβοι ανήκουν σε κάποιον σταθερό κύκλο φιλικό κύκλο (Goldstein et al., 2015).

Ένας επιπλέον συντελεστής που παίζει σημαντικό ρόλο στη μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο είναι τα κίνητρα μάθησης. Έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τα μαθησιακά κίνητρα των μαθητών δείχνουν σημαντική μείωση κατά τη μετάβασή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Gilmore & Boulton-Lewis, 2009). Σύμφωνα με τους ερευνητές, αυτό είναι πιθανόν να οφείλεται σε πολλές αλλαγές που συμβαίνουν μέσα στο περιβάλλον της τάξης και έχουν αρνητικό αντίκτυπο στα κίνητρα για μάθησης, όπως η αύξηση του ελέγχου από τους εκπαιδευτικούς, η μειωμένη επικοινωνία μαθητών-εκπαιδευτικών και η εστίαση στον ακαδημαϊκό τομέα (Park & Peterson, 2010).

Συνοψίζοντας, καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η μετάβαση είναι μια δύσκολη και σημαντική περίοδος στη ζωή των εφήβων όπου συντελούνται αλλαγές τόσο σε επίπεδο νευροβιολογικό όσο και σε επίπεδο της καθημερινής τους ζωής (Shoshane & Slone, 2012). Επομένως, γίνεται κατανοητό ότι η αλλαγή αυτή δεν μπορεί να αφήνει ανεπηρέαστη την αυτο-εκτίμηση των εφήβων. Πιο αναλυτικά, η φτωχή μετάβαση και οι δυσκολίες στην προσαρμογή του Γυμνασίου έχουν συσχετιστεί με

πολλούς παράγοντες κινδύνου, όπως οι δυσκολίες στις κοινωνικές δεξιότητες και η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Bellmore, 2011). Με τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και δεδομένα που προκύπτουν και από άλλες έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι υπάρχει μείωση στην ακαδημαϊκή ικανότητα και αύξηση των αγχωτικών συμπτωμάτων, τα οποία προκαλούν με τη σειρά τους πτώση στην αυτο-εκτίμηση των μαθητών κατά τη μετάβασή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Dotterer et al., 2009; Urdan & Midgley, 2003).

Αντίθετα, στην έρευνα των Lohaus et al, (2004) δεν προέκυψε κάποια αύξηση του άγχους κατά τη διάρκεια της σχολικής μετάβασης. Η εξήγηση που δόθηκε είναι πως οι μαθητές παίρνουν βαθμούς στο τέλος της χρονιάς και έτσι κατά τη διάρκεια της μετάβασης το άγχος μειώνεται λόγω των διακοπών που έχουν μεσολαβήσει.

Η έρευνα του Ryan και των συν. (2013) είχε σκοπό τη μελέτη της αυτο-εκτίμησης και πώς αυτή συσχετίζεται με την ακαδημαϊκή επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη 738 μαθητών παρατηρήθηκε πτώση στην ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών και δυσκολία στη σύναψη σχέσεων με τους συνομήλικους συμμαθητές τους, ευρήματα που οδήγησαν στην πτώση της αυτο-εκτίμησης κατά τη διάρκεια της σχολικής μετάβασης.

Ένας ακόμα αρνητικός αντίκτυπος της μετάβασης έχει να κάνει με τη συμπεριφορά των εφήβων. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 4.196 μαθητές διαπιστώθηκε πως οι έφηβοι αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην πειθαρχία και, ιδιαίτερα, προβλήματα συμπεριφοράς που σχετίζονται με την τήρηση των κατά τη διάρκεια τους μαθήματος. Επιπλέον, παρατηρήθηκε αύξηση της παραβατικής συμπεριφοράς στην πρώτη τάξη του Γυμνασίου (Theriot & Dupper, 2010).

Παρόμοια ευρήματα έδειξε και μια άλλη έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε 1039 μαθητές της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και σε 1096 μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας ήταν να εξετάσει την αντίληψη των εφήβων στη διαχείριση συμπεριφοράς, στα εξωτερικευμένα και εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και στο κλίμα που επικρατεί μεταξύ των συνομηλίκων. Η μειωμένη αντιληπτική ικανότητα στους παραπάνω τομείς έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της συμμετοχής σε παρέες με παραβατική συμπεριφορά. Επιπλέον, οι έφηβοι που έχουν σημαντική πτώση στον τομέα της ακαδημαϊκής επίδοσης, δυσκολίες στη διαχείριση της συμπεριφοράς τους και μειωμένη υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους εμπλέκονται σε εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Wang & Dishion, 2012).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα των Farmer και συν. (2012), οι οποίοι εξέτασαν 1389 μαθητές, οι 145 εκ των οποίων ήταν μαθητές με δυσκολίες στη σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα, αποσκοπούσαν στο να εξετάσουν το κατά πόσον οι δυσκολίες στη σχολική επίπεδο σχετίζονταν με τη σχολική προσαρμογή και τη συμμετοχή τους σε περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι τα θύματα σχολικού εκφοβισμού είχαν φτωχότερη προσαρμογή στο Γυμνάσιο σε σύγκριση με τους θύτες που είχαν ευκολότερη μετάβαση και προσαρμογή. Τέλος, οι μαθητές που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στον ακαδημαϊκό τομέα είχαν φτωχότερη προσαρμογή σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσκολίες.

Μέρος Β- Ερευνητικό

Κεφάλαιο 3.

Μεθοδολογία

3.1.1. Η διατύπωση του προβλήματος

Η παιδεία αποτελεί σήμερα αναγκαίο και απαραίτητο εφόδιο για όλους. Ωστόσο, η αδυναμία ορισμένων μαθητών να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος λαμβάνει διαστάσεις που έχουν αντίκτυπο τόσο στο ίδιο το άτομο όσο και στην κοινωνία.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν τα τελευταία χρόνια τόσο σε εθνικό όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο ένα πρόβλημα που αφορά χιλιάδες μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Ένας μεγάλος αριθμός μαθητών τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αποτυγχάνουν συστηματικά στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να περιθωριοποιούνται, να απογοητεύονται και να παραιτούνται από κάθε μαθησιακή διαδικασία.

Οι παραπάνω δυσκολίες φαίνεται να χειροτερεύουν ακόμα πιο πολύ κατά τη μετάβαση των μαθητών με Μ.Δ. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο είναι μια σύνθετη περίοδος για τους εφήβους, η οποία περιλαμβάνει δύο ταυτόχρονες μεταβάσεις που απαιτούν αλλαγές και προσαρμογές στη νέα πραγματικότητα. Η πρώτη μετάβαση είναι από το Δημοτικό σ' ένα πιο μεγάλο και σύνθετο σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει ουσιώδεις αλλαγές στο μαθησιακό περιβάλλον, την ποιότητα σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού και τις κοινωνικές συνδιαλλαγές (Brown & Klute, 2003; Dodge & Sherrill, 2006; Shoshane & Slone, 2012; Oriol et al., 2017). Η μετάβαση αυτή είναι από τις μεγαλύτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη διάρκεια της σχολικής τους καριέρας (Zeedyk et al., 2003; Newman et al., 2011; Goldstein et al., 2015). Η δεύτερη μετάβαση έχει να κάνει με τη μετάβαση από την παιδική ηλικία στην εφηβεία, όπου συντελούνται ταυτόχρονα σωματικές και ψυχολογικές αλλαγές στους εφήβους (Valende et al., 2006; Gueto et al., 2010; Martinez et al., 2011). Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό ότι στη ζωή του παιδιού συντελούνται ριζικές αλλαγές κατά τη μετάβαση, οι οποίες έχουν αντίκτυπο στον ψυχοσυναισθηματική τους προσαρμογή.

Έρευνες που έχουν γίνει και έχουν μελετήσει τη μετάβαση των παιδιών από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση βρίσκουν αρνητικές επιδράσεις κατά τη

διάρκεια της μετάβασης στους τομείς της αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής τους ικανότητας (Boyes et al., 2017; Chouinard et al., 2017). Επιπλέον, καθοριστικό ρόλο στη μετάβαση των παιδιών παίζει η ομάδα των συνομηλίκων, οι οποίοι επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα των εφήβων και την επιτυχημένη προσαρμογή τους κατά τη μετάβαση Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Stuart & Suldo, 2011; Newman et al., 2007).

Συνοψίζοντας, έπειτα από συστηματική μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, προκύπτει η ανάγκη διερεύνησης των ψυχοσυναισθηματικών λειτουργιών των μαθητών με Μ.Δ. κατά τη μετάβαση από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.

3.1.2. Πρωτοτυπία-Σπουδαιότητα της έρευνας

Η επιλογή του θέματος της παρούσας εργασίας συνδέεται όχι μόνο με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και με τις αδυναμίες των μαθητών με Μ.Δ. σχετικά με τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες, οι οποίες επηρεάζουν τη μαθησιακή, συναισθηματική και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Έχει αποδειχθεί από μια πληθώρα ερευνών ότι οι Μ.Δ. δεν επηρεάζουν μόνο τον ακαδημαϊκό τομέα αλλά επιφέρουν μια σειρά από προβλήματα στην κοινωνική και συναισθηματική λειτουργία των παιδιών που έχει ως άμεσο αντίκτυπο την αυτοαντίληψή τους (Callegos et al., 2013; Padhy et al., 2015).

Έπειτα από συστηματική μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας, βρέθηκε ότι οι περισσότερες έρευνες που μελετούν τη ψυχοσυναισθηματική λειτουργία των παιδιών με Μ.Δ. αναφέρουν προβλήματα στον τομέα της συναισθηματικής προσαρμογής, της συμπεριφοράς και των σχέσεων που αναπτύσσουν οι μαθητές με Μ.Δ. με τους συνομηλίκους τους τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Lease & Axelrod, 2001; Plata et al., 2010; Peleg, 2010; Stenberg, 2018). Επιπλέον, υπάρχουν έρευνες που συνδέουν την Υπερκινητικότητα με τις Μ.Δ. (George et al., 2007; Germano et al., 2010). Επίσης, ένας μεγάλος αριθμός ερευνητών έχει ασχοληθεί με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των μαθητών με Μ.Δ., οι οποίες φαίνονται να κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. (Gans et al., 2003; Novita, 2016; Terras et al., 2009; Holo et al., 2014; Evan's et al., 2015).

Επιπλέον, υπάρχει μια πληθώρα ερευνών στη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία έχει μελετήσει τη μετάβαση των μαθητών τυπικής ανάπτυξης από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Πιο συγκεκριμένα, οι περισσότερες έρευνες δείχνουν ότι η μετάβαση επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες όπως το σχολικό πλαίσιο, το

οικογενειακό περιβάλλον και την ομάδα των συνομηλίκων.(Gazelle, 2014; Farmer et al., 2010; Dotterer et al., 2009).

Ωστόσο, παρατηρείται μεγάλο ερευνητικό κενό στη διεθνή βιβλιογραφία σχετικά με την ψυχοσυναισθηματική λειτουργία και την αυτοαντίληψη των μαθητών με Μ.Δ. κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και κατά πόσο οι τομείς της κοινωνικότητας, της συναισθηματικότητας, της αυτοεκτίμησής και της γλωσσικής λειτουργίας επηρεάζονται από τις αλλαγές που επιφέρει η μετάβαση των σχολικών βαθμίδων. Στο συγκεκριμένο ερευνητικό κενό, στηρίζεται η πρωτοτυπία της παρούσας έρευνας και επιχειρεί να δώσει απαντήσεις.

3.1.3. Κριτήρια επιλογής του δείγματος

Η ομάδα στόχου επιλέχθηκε με βασικό κριτήριο τη διάγνωση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες από δημόσιο φορέα (ΚΕΔΔΥ, ΚΨΥ, Ιατροπαιδαγωγικά Τμήματα Δημόσιων Νοσοκομείων). Βασικός περιορισμός της έρευνας ήταν η ύπαρξη συνοδών διαταραχών. Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα αποκλείστηκαν παιδιά που είχαν λάβει διάγνωση Διάχυτης Αναπτυξιακής Διαταραχής και παιδιά με νοητικό δυναμικό κάτω του φυσιολογικού (νοητική καθυστέρηση). Επιπλέον, βασικό κριτήριο για την επιλογή της ομάδας στόχου ήταν ότι οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα ήταν αποκλειστικά ελληνικής καταγωγής

Η ομάδα ελέγχου επιλέχθηκε με βασικό κριτήριο το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων που έλαβαν μέρος στην έρευνα επέλεξαν μαθητές χωρίς Μ.Δ. που οι οικογένειές τους ανήκουν στο ίδιο κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο με τις οικογένειες των παιδιών με Μ.Δ.. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι και αυτή η ομάδα μαθητών ήταν ελληνικής καταγωγής.

3.1.4. Δείγμα

Ο πληθυσμός-στόχος της έρευνας αποτελείται από παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.), τους γονείς τους και εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Προκειμένου να υπάρχει η δυνατότητα συγκριτικών ελέγχων των στάσεων του πληθυσμού στόχου, σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό, επιλέχθηκε να σχηματιστεί Ομάδα Ελέγχου (Ο.Ε.), η οποία αποτελούνταν από παιδιά χωρίς Μ.Δ., γονείς και εκπαιδευτικούς.

Το δείγμα που συμμετείχε στην παρούσα έρευνα προέρχεται από περιοχές της Αττικής. Συγκεκριμένα, απαρτίζεται από μαθητές που φοιτούσαν σε δημόσια Δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια. Προκειμένου να εντοπιστούν τα άτομα του πληθυσμού-στόχου, προηγήθηκε ενημέρωση των Διευθυντών και των υπεύθυνων εκπαιδευτικών των τμημάτων των σχολικών μονάδων όλων των σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνα. Συνολικά, στην έρευνα συμμετείχαν 110 παιδιά, 110 εκπαιδευτικοί και 110 γονείς από τους οποίους οι 55 είχαν παιδιά με Μ.Δ. και οι άλλοι 55 που δεν είχαν παιδιά με Μ.Δ. και συγκροτούσαν την ομάδα ελέγχου.

Η επιλογή των σχολείων έγινε βάσει της άδειας έγκρισης από το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, εγκρίθηκαν έξι Διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και έξι Διευθύνσεις Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στο Νομό Αττικής. Οι διευθύνσεις Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που θα λάμβαναν μέρος στην έρευνα ήταν η Α', Β', Γ', Δ' Αθήνας, Δυτικής Αττικής και Ανατολικής Αττικής. Από κάθε διεύθυνση επιλέχθηκαν τυχαία 10 σχολεία. Αυτό σημαίνει ότι αρχικά είχαν επιλεγεί 60 Δημοτικά σχολεία. Μετά από την επικοινωνία της ερευνήτριας με την κάθε σχολική μονάδα, δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα 42 σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (περίπου το 70% των σχολείων).

3.1.5. Σκοπός της έρευνας

Προκειμένου να δοθούν απαντήσεις στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα, διαμορφώθηκε ο κύριος ερευνητικός σκοπός, που συνίσταται **στη μελέτη των ψυχοσυναισθηματικών και γλωσσικών λειτουργιών μαθητών με διεγνωσμένα μαθησιακά προβλήματα κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο.** Πιο αναλυτικά, ο κύριος ερευνητικός σκοπός χωρίζεται στους εξής επιμέρους ερευνητικούς στόχους:

1. Ψυχοσυναισθηματική Λειτουργία

- Να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών στα *συναισθηματικά προβλήματα* των μαθητών της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου, ανάλογα με το αν έχουν Μ.Δ. τόσο από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και των γονέων τους.
- Να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών στα *προβλήματα συμπεριφοράς* των μαθητών που φοιτούν στη Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου ανάλογα με

το αν έχουν Μ.Δ.. τόσο από τη σκοπιά των γονιών όσο και από των εκπαιδευτικών τους.

- Να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών στις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά της ΣΤ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου με τους συνομηλίκους τους ανάλογα με το αν έχουν Μ.Δ.. τόσο από τη σκοπιά των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών τους.
- Να διερευνηθεί η συνύπαρξη *Υπερκινητικότητας και Διάσπασης Προσοχής* στους μαθητές της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου ανάλογα με το αν έχουν Μ.Δ.. τόσο από τη σκοπιά των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών τους.

2. Γλωσσική Λειτουργία

- Να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών στη *γλωσσική λειτουργία* των παιδιών της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου ανάλογα με το αν έχουν Μ.Δ.. σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους και τις αναφορές των εκπαιδευτικών τους.

3. Αυτοαντίληψη

- Να διερευνηθεί η *αυτοαντίληψη* των παιδιών της ΣΤ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου ανάλογα με το αν έχουν Μ.Δ.. σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους.

4. Μετάβαση

- Να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών στις αλλαγές που επιφέρει η *μετάβαση* από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο στους μαθητές με και χωρίς Μ.Δ. όσον αφορά τη *ψυχοσυναισθηματική τους λειτουργία* σύμφωνα με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους.
- Να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών στις αλλαγές που επιφέρει η *μετάβαση* από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο στους μαθητές με και χωρίς Μ.Δ. όσον αφορά τη *γλωσσική τους λειτουργία* σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους και τις αναφορές των εκπαιδευτικών τους.
- Να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών στις αλλαγές που επιφέρει η *μετάβαση* από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο στους μαθητές με και χωρίς Μ.Δ. όσον αφορά την *αυτοαντίληψή* τους σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους και τις αναφορές των εκπαιδευτικών τους.

3.1.6. Ερευνητικά Ερωτήματα

Σύμφωνα με το σκοπό τη έρευνας προκύπτουν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν διαφορές αφενός κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και αφετέρου κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ως προς τα **συναισθηματικά προβλήματα** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών τους;

2^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν διαφορές αφενός κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και αφετέρου κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ως προς τα **προβλήματα συμπεριφοράς** σε σχέση με τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. σύμφωνα με τις αξιολογήσεις γονέων και των εκπαιδευτικών τους;

3^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν διαφορές αφενός κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και αφετέρου κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ως προς τα προβλήματα **Υπερκινητικότητας και Διάσπασης Προσοχής** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών τους;

4^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν διαφορές αφενός κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και αφετέρου κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ως προς τα **προβλήματα με τους Συνομηλίκους** τους σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. από τη σκοπιά των γονέων και των εκπαιδευτικών τους;

5^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν διαφορές ως προς την **Προκοινωνική συμπεριφορά** τους σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. από τη σκοπιά των γονέων και των εκπαιδευτικών τους;

6^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν διαφορές αφενός κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και αφετέρου κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ως προς τα **συνολικά προβλήματα** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. από τη σκοπιά των γονέων και των εκπαιδευτικών τους;

7° Ερευνητικό Ερώτημα

Τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν διαφορές αφενός κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και αφετέρου κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ως προς την αυτοαντίληψη στον τομέα της **σχολικής ικανότητας** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. από τη σκοπιά των ίδιων των παιδιών;

8° Ερευνητικό Ερώτημα

Τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν διαφορές αφενός κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και αφετέρου κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ως προς την αυτοαντίληψη στον τομέα των σχέσεων **με τους συνομηλίκους τους** με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. από τη σκοπιά των ίδιων των παιδιών;

9° Ερευνητικό Ερώτημα

Τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν διαφορές αφενός κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και αφετέρου κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ως προς την αυτοαντίληψη στον τομέα της **αθλητικής ικανότητας** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. από τη σκοπιά των ίδιων των παιδιών;

10° Ερευνητικό Ερώτημα

Τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν διαφορές αφενός κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και αφετέρου κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ως προς την αυτοαντίληψη στον τομέα της **φυσικής εμφάνισης** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. από τη σκοπιά των ίδιων των παιδιών;

11° Ερευνητικό Ερώτημα

Τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν διαφορές αφενός κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και αφετέρου κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ως προς την αυτοαντίληψη στον τομέα της **διαγωγής - συμπεριφοράς** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. από τη σκοπιά των ίδιων των παιδιών

12° Ερευνητικό Ερώτημα

Τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν διαφορές αφενός κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και αφετέρου κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ως προς την **Αυτοεκτίμηση** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. από τη σκοπιά των ίδιων των παιδιών

13^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν διαφορές αφενός κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και αφετέρου κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ως προς τη **συνολική αυτοαντίληψη** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. από τη σκοπιά των ίδιων των παιδιών;

14^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν διαφορές αφενός κατά τη φοίτηση στο Δημοτικό και στο Γυμνάσιο και αφετέρου κατά τη μετάβαση από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο ως προς τις **συνολικές γλωσσικές λειτουργίες** σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. ;

15^ο Ερευνητικό Ερώτημα

Υπάρχουν διαφορές ως προς **το φύλο** στα παιδιά με Μ.Δ. και στα παιδιά χωρίς Μ.Δ. που φοιτούν στη ΣΤ΄ Δημοτικού και στην Α΄ Γυμνασίου σε σχέση με τις κλίμακες του ΠΑΤΕΜ και του SDQ καθώς και τις συνολικές γλωσσικές λειτουργίες;

3.1.7. Ερευνητικές Υποθέσεις

Στη συνέχεια, έπειτα από συστηματική διερεύνηση της σχετικής βιβλιογραφίας διαμορφώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις. Αρχικά, αναμένεται τα παιδιά με Μ.Δ. να παρουσιάζουν περισσότερα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.. Αναλυτικότερα:

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων:

- ✓ Αναμένεται ότι τα παιδιά με Μ.Δ. θα αντιμετωπίζουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.. τόσο στη Στ΄ Δημοτικού όσο και στην Α΄ Γυμνασίου.
- ✓ Αναμένεται αύξηση στα συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών με Μ.Δ. κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Αναμένεται ότι τα παιδιά με Μ.Δ. θα παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς τόσο στη Στ΄ Δημοτικού όσο και στην Α΄ Γυμνασίου σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..

- ✓ Αναμένεται αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών με Μ.Δ. κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Τα παιδιά με Μ.Δ. αναμένεται ότι θα αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου.
- ✓ Αναμένεται αύξηση των προβλημάτων στις σχέσεις των παιδιών με Μ.Δ. με τους συνομηλίκους κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Τα παιδιά με Μ.Δ. αναμένεται ότι θα έχουν περισσότερα προβλήματα Υπερκινητικότητας και Διάσπασης Προσοχής σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου.
- ✓ Δεν αναμένεται αύξηση των προβλημάτων Υπερκινητικότητας κατά τη μετάβαση από τη Στ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου τόσο των παιδιών με Μ.Δ. όσο και των παιδιών χωρίς Μ.Δ..

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των παιδιών:

- ✓ Τα παιδιά με Μ.Δ. αναμένεται να έχουν χαμηλότερη συνολική αυτοαντίληψη σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου.
- ✓ Αναμένεται μείωση στη συνολική αυτοαντίληψη τόσο των παιδιών με Μ.Δ. όσο και των παιδιών χωρίς Μ.Δ. κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο.
- ✓ Αναμένεται χαμηλότερη αυτοαντίληψη των παιδιών με Μ.Δ. στον τομέα της σχολικής ικανότητας τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Αναμένεται μείωση της αυτοαντίληψης στον τομέα της σχολικής ικανότητας κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο τόσο των παιδιών με Μ.Δ. όσο και των παιδιών χωρίς Μ.Δ..

- ✓ Αναμένεται χαμηλή αυτοαντίληψη των παιδιών με Μ.Δ. στον τομέα σχέσεων με τους συνομηλίκους τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Αναμένεται μείωση της αυτοαντίληψης στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους τόσο στα παιδιά με Μ.Δ. όσο και στα παιδιά χωρίς Μ.Δ. κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο.
- ✓ Αναμένεται χαμηλή αυτοαντίληψη στον τομέα της αθλητικής ικανότητας των παιδιών με Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.
- ✓ Αναμένεται μείωση της αυτοαντίληψης στον τομέα της αθλητικής ικανότητας τόσο στα παιδιά με Μ.Δ. όσο και στα παιδιά χωρίς Μ.Δ. κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο.
- ✓ Αναμένεται χαμηλή αυτοαντίληψη των παιδιών με Μ.Δ. στον τομέα της φυσικής εμφάνισης και στη Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Αναμένεται μείωση της αυτοαντίληψης τόσο των παιδιών με Μ.Δ. όσο και των παιδιών χωρίς Μ.Δ. στον τομέα της φυσικής εμφάνισης κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο.
- ✓ Αναμένεται τα παιδιά με Μ.Δ. να παρουσιάσουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη στον τομέα της συμπεριφοράς τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Αναμένεται μείωση της αυτοαντίληψης στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς τόσο των παιδιών με Μ.Δ. όσο και των παιδιών χωρίς Μ.Δ. κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο.
- ✓ Αναμένεται τα παιδιά με Μ.Δ. να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου.

- ✓ Αναμένεται σημαντική μείωση της αυτοεκτίμησης τόσο των παιδιών με Μ.Δ. όσο και των παιδιών χωρίς Μ.Δ. κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο.
- ✓ Αναμένεται τα παιδιά με Μ.Δ. να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου σε σχέση με τους μαθητές.
- ✓ Αναμένεται αύξηση των δυσκολιών στο γλωσσικό μάθημα τόσο στους μαθητές με Μ.Δ. όσο και στους μαθητές χωρίς Μ.Δ..

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών:

- ✓ Αναμένεται ότι τα παιδιά με Μ.Δ. θα αντιμετωπίζουν περισσότερα συναισθηματικά προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου.
- ✓ Αναμένεται αύξηση στα συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών με Μ.Δ. κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Αναμένεται ότι τα παιδιά με Μ.Δ. θα παρουσιάσουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Αναμένεται αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς των παιδιών με Μ.Δ. κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..
- ✓ Τα παιδιά με Μ.Δ. αναμένεται ότι θα αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου.
- ✓ Αναμένεται αύξηση των προβλημάτων στις σχέσεις των παιδιών με Μ.Δ. με τους συνομηλίκους κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..

- ✓ Τα παιδιά με Μ.Δ. αναμένεται να έχουν περισσότερα προβλήματα Υπερκινητικότητας και Διάσπασης Προσοχής σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου.
- ✓ Δεν αναμένεται αύξηση των προβλημάτων Υπερκινητικότητας κατά τη μετάβαση από τη Στ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου τόσο των παιδιών με Μ.Δ. όσο και των παιδιών χωρίς Μ.Δ..

3.2. Μέσα συλλογής δεδομένων

3.2.1. Ερωτηματολόγιο για την Αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης - Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου (ΠΑΤΕΜ) (Harter, 1985).

Το ΠΑΤΕΜ πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που έχει κατασκευαστεί από την Harter το 1985 και σταθμίσθηκε και συμπληρώθηκε προκειμένου να αντιστοιχεί στην ελληνική πραγματικότητα από την Εύη Μακρή-Μπότσαρη το 2011. Με τη βοήθεια του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου αξιολογείται το πώς αντιλαμβάνονται τα παιδιά τον εαυτό τους, δηλαδή αξιολογεί την αυτοαντίληψη και την αυτό-εικόνα τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Το ΠΑΤΕΜ έχει τέσσερις εκδοχές, καθεμία από τις οποίες απευθύνεται σε παιδιά συγκεκριμένης ηλικιακής ομάδας. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας, χρησιμοποιήθηκαν οι δύο εκδοχές του εργαλείου, ΠΑΤΕΜ-II και ΠΑΤΕΜ-III. Η δεύτερη εκδοχή που χρησιμοποιήθηκε (ΠΑΤΕΜ-II) είναι κατάλληλο για χρήση σε μαθητές ηλικίας από 10 έως 12 ετών, δηλαδή αναφέρεται σε μαθητές της Δ', Ε' και Στ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Η τρίτη εκδοχή (ΠΑΤΕΜ-III) αφορά σε εφήβους ηλικίας από 13 έως 15 ετών, δηλαδή αναφέρεται σε μαθητές του Γυμνασίου.

Ο τρόπος συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου είναι κοινός και στις δύο εκδοχές του ΠΑΤΕΜ. Πιο αναλυτικά, σε κάθε ερώτηση του ερωτηματολογίου, ο μαθητής κάνει μια δήλωση, η οποία έχει δυαδική μορφή και ελαχιστοποιεί τις κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Από το μαθητή ζητείται πρώτα να επιλέξει ποιος τύπος ατόμου, από τους δύο εναλλακτικούς που περιγράφονται στο κάθε σκέλος της ερωτήσεως του ταιριάζει περισσότερο. Στη συνέχεια, καλείται να αποφασίσει, σημειώνοντας με X το αντίστοιχο τετράγωνο, κατά πόσο η περιγραφή του τύπου του ατόμου που επέλεξε «απόλυτα μου ταιριάζει» ή «μάλλον μου ταιριάζει» (Μακρή-Μπότσαρη, 2013).

Οι ερωτήσεις βαθμολογούνται με 1, 2, 3 ή 4, με τις υψηλότερες τιμές να αντανakλούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης. Ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων καθεμίας από τις επιμέρους κλίμακες αυτοαντίληψης αποτελεί το βαθμό αυτοαντίληψης του μαθητή στον αντίστοιχο τομέα της ζωής του (Μακρή-Μπότσαρη, 2013).

Το ΠΑΤΕΜ II αποτελεί την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου “Self-Perception Profile for Children της Susan Harter (Harter, 1985). Στην ελληνική έκδοση του ΠΑΤΕΜ II διατηρούνται όλες οι επιμέρους κλίμακες του πρωτότυπου ερωτηματολογίου, αλλά ο αριθμός των ερωτήσεων κάθε κλίμακας μειώνεται από έξι σε πέντε.

Πιο αναλυτικά, το ΠΑΤΕΜ II περιλαμβάνει έξι κλίμακες που αποτυπώνουν ισάριθμους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης και μία που αξιολογεί τη συνολική αυτοαντίληψη. Συνολικά, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι τριάντα και χωρίζονται σε πέντε ερωτήσεις ανά κλίμακα.

Οι ερωτήσεις ανά κλίμακα είναι οι παρακάτω:

Γενική Σχολική Ικανότητα: Η κλίμακα αποτυπώνει την αντίληψη του μαθητή για τις επιδόσεις και την ικανότητά του στα σχολικά μαθήματα (π.χ., «Είμαι πολύ καλός/ή στη σχολική μου εργασία», «Είμαι τόσο καλός/ή στα μαθήματα του σχολείου όσο και οι συνομήλικοί μου»). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 7, 13, 19, 25 εκ των οποίων αντιστράφηκαν οι ερωτήσεις 1, 23 και 45 προκειμένου υψηλότερες τιμές να αντανakλούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Σχέσεις Με Συνομήλικους: Η κλίμακα αξιολογεί το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλικούς του (π.χ. «Δυσκολεύομαι να κάνω φίλους», «Έχω πολλούς φίλους»). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 2, 8, 14, 20, 25 εκ των οποίων αντιστράφηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 13, 35 και 46 προκειμένου υψηλότερες τιμές να αντανakλούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Αθλητική ικανότητα. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητά του στα σπορ και τα αθλήματα (π.χ., «Θα μπορούσα να τα καταφέρω σε κάθε νέο σπορ», «Δεν τα κατάφερα καλά στα υπαίθρια παιχνίδια»). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 3, 9, 15, 21, 27 εκ των οποίων

αντιστράφηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 15 και 49 προκειμένου υψηλότερες τιμές να αντανakλούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Φυσική εμφάνιση. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής δείχνουν την αντίληψη του μαθητή για το σώμα του, το πρόσωπό του και γενικά τη γνώμη που έχει για την εξωτερική εμφάνισή του (π.χ., «Έχω καλή εξωτερική εμφάνιση», «Έχω ωραίο πρόσωπο»). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 4, 10, 16, 22, 28 εκ των οποίων αντιστράφηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 9, 17 και 39 προκειμένου υψηλότερες τιμές να αντανakλούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Διαγωγή – Συμπεριφορά. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι συνήθως πράττει αυτό που είναι σωστό και ότι γενικά έχει καλή συμπεριφορά (π.χ. «Συνήθως κάνω αυτό που είναι σωστό», «Συνήθως βρίσκω τον μπελά μου με αυτά που κάνω»). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 5, 11, 17, 23, 29 εκ των οποίων αντιστράφηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 9 και 53 προκειμένου υψηλότερες τιμές να αντανakλούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Αυτοεκτίμηση. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής είναι ευχαριστημένος γενικά με τον εαυτό του και με τη ζωή του (π.χ., «Δεν είμαι ευχαριστημένος/η με τον εαυτό μου», «Μπορώ να κάνω πολλά σημαντικά πράγματα στη ζωή μου») (Μακρή-Μπότσαρη, 2013). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6, 12, 18, 24, 39 εκ των οποίων αντιστράφηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 7, 22, 29, 40 και 44 προκειμένου υψηλότερες τιμές να αντανakλούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Το ΠΑΤΕΜ III αποτελεί προέκταση του ΠΑΤΕΜ II, αποτελώντας και αυτό την ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου “Self-Perception Profile for Children”, της Harter (Harter, 1985). Στην ελληνική έκδοση του ΠΑΤΕΜ III διατηρούνται όλες οι κλίμακες του πρωτότυπου ερωτηματολογίου, παράλληλα όμως προστίθενται τέσσερις νέοι τομείς αυτοαντίληψης οι οποίοι θεωρούνται απαραίτητοι για την ελληνική πραγματικότητα (Μακρή-Μπότσαρη, 2013).

Το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ III περιλαμβάνει δέκα κλίμακες, εννέα από τις οποίες αποτυπώνουν ισάριθμους επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης και μία η οποία αξιολογεί την αυτοεκτίμηση. Συνολικά, οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είναι 55, πέντε ανά κλίμακα, εκτός από την κλίμακα της αυτοεκτίμησης που περιλαμβάνει δέκα ερωτήσεις. Στη συγκεκριμένη έρευνα, αναλύθηκαν οι έξι κλίμακες, οι οποίες

αντιστοιχούσαν στο ΠΑΤΕΜ II (Μακρή-Μπότσαρη, 2013) και περιλαμβάνουν ίδιου αριθμού και περιεχομένου ερωτήσεις ανά κλίμακα με εξαίρεση την κλίμακα της αυτοεκτίμησης στην οποία το ΠΑΤΕΜ III περιέχει 10 ερωτήσεις που ουσιαστικά αποδίδουν με περισσότερο αναλυτικό τρόπο το νόημα των 5 ερωτήσεων που περιέχονται στην αντίστοιχη κλίμακα του ΠΑΤΕΜ III.

Οι κλίμακες του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας είναι οι εξής:

Γενική Σχολική Ικανότητα: Περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις με τη βοήθεια των οποίων αποτυπώνεται η αντίληψη του μαθητή για τις επιδόσεις και την ικανότητά του στα σχολικά μαθήματα (π.χ., είμαι πολύ καλός/ή στη σχολική μου εργασία, είμαι τόσο καλός/ή στα μαθήματα του σχολείου όσο και οι συνομήλικοί μου). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 12, 23, 34, 45 εκ των οποίων αντιστράφηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 12 και 34 προκειμένου υψηλότερες τιμές να αντανακλούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Σχέσεις Με Συνομηλικούς: Η κλίμακα αξιολογεί το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλικούς (π.χ., «Δυσκολεύομαι να κάνω φίλους», «Έχω πολλούς φίλους»). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 2, 23, 24, 35, 46 εκ των οποίων αντιστράφηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 2 και 24 προκειμένου υψηλότερες τιμές να αντανακλούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Αθλητική ικανότητα. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αποτυπώνουν την αντίληψη του μαθητή για την ικανότητα του στα σπορ και τα αθλήματα (π.χ., «Θα μπορούσα να τα καταφέρω σε κάθε νέο σπορ», «Δεν τα καταφέρνω καλά στα υπαίθρια παιχνίδια»). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 5, 16, 27, 38, 49 εκ των οποίων αντιστράφηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 5, 27 και 38 προκειμένου υψηλότερες τιμές να αντανακλούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Φυσική εμφάνιση. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής δείχνουν την αντίληψη του μαθητή για το σώμα του, το πρόσωπό του και γενικά τη γνώμη που έχει για την εξωτερική εμφάνισή του (π.χ., «Έχω καλή εξωτερική εμφάνιση», «Έχω ωραίο πρόσωπο»). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6, 17, 28, 39, 50 εκ των οποίων αντιστράφηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 28 και 50 προκειμένου

υψηλότερες τιμές να αντανακλούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Διαγωγή – συμπεριφορά. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής νιώθει ότι συνήθως κάνει αυτό που είναι σωστό και ότι γενικά έχει καλή συμπεριφορά (π.χ., «Συνήθως κάνω αυτό που είναι σωστό», «Συνήθως βρίσκω τον μπελά μου με αυτά που κάνω»). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 9, 20, 31, 42, 53 εκ των οποίων αντιστράφηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 20, 31 και 42 προκειμένου υψηλότερες τιμές να αντανακλούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

Αυτοεκτίμηση. Οι ερωτήσεις της κλίμακας αυτής αξιολογούν το βαθμό στον οποίο ο μαθητής είναι ευχαριστημένος γενικά με τον εαυτό του και με τη ζωή που κάνει (π.χ., «Δεν είμαι ευχαριστημένος/η με τον εαυτό μου», «Μπορώ να κάνω πολλά σημαντικά πράγματα στη ζωή μου»). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 7, 11, 18, 22, 29, 33, 40, 44, 51, 55 εκ των οποίων αντιστράφηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 11, 18, 33, 51 και 55 προκειμένου υψηλότερες τιμές να αντανακλούν σε υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης.

3.2.2. Ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (SDQ-Hel) (Goodman, 1997).

Το SDQ-Hel είναι ένα σύντομο εργαλείο εκτίμησης συμπεριφοριστικών χαρακτηριστικών για παιδιά και έφηβους. Είναι αναγνωρισμένο για την εγκυρότητά του ως ερευνητικό εργαλείο σε παιδιά και εφήβους, σε κοινοτικούς και κλινικούς πληθυσμούς, σε χώρες όπως οι Η.Π.Α., η Αυστραλία και η Ευρώπη. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από πέντε υποκλίμακες, η οποία κάθε κλίμακα περιλαμβάνει πέντε ερωτήσεις. Οι κλίμακες είναι οι εξής:

Συναισθηματικά προβλήματα: (π.χ., «Έχει πολλούς φόβους», «Τρομάζει εύκολα», «Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/ή»). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 3, 8, 13, 16, 24.

Προβλήματα Συμπεριφοράς: (π.χ., «Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά», «Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος»). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 5, 7, 12, 18, 22 .εκ των οποίων αντιστράφηκε απάντηση στην ερώτηση 7 προκειμένου οι υψηλότερες τιμές να δηλώνουν εντονότερες δυσκολίες.

Υπερκινητικότητα-Διάσπαση Προσοχής: (π.χ., «Ανήσυχος/η, υπερδραστήριος/α, δε μπορεί να μείνει ήσυχος/η», «Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά»). Η κλίμακα

αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 2, 19, 15, 21, 25 εκ των οποίων αντιστράφηκαν οι απαντήσεις στις ερωτήσεις 21 και 25 προκειμένου οι υψηλότερες τιμές να δηλώνουν εντονότερες δυσκολίες.

Προβλήματα με Συνομηλίκους: (π.χ., «Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η», «Έχει τουλάχιστον ένα φίλο»). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 6, 11, 14, 19, 23 .

Προκοινωνική Συμπεριφορά: (π.χ., «Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων», «Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά»). Η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις ερωτήσεις 1, 4, 9, 17, 20.

Οι προτάσεις αξιολογούνται με τη βοήθεια 3-βάθμιας κλίμακας τύπου Likert (0 = «δεν ισχύει», 1 = «ισχύει κάπως», 2 = «ισχύει σίγουρα»). Οι υψηλότερες βαθμολογίες δηλώνουν εντονότερες δυσκολίες, εκτός από την υποκλίμακα της προκοινωνικής συμπεριφοράς, καθώς η υψηλή βαθμολογία της παραπέμπει σε υψηλή προκοινωνική συμπεριφορά. Ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων καθεμίας από τις επιμέρους κλίμακες αποτελεί το βαθμό εκτίμησης του χαρακτηριστικού του μαθητή στον αντίστοιχο τομέα. Επίσης υπάρχει και μια κλίμακα που εκφράζει τασυνολικά προβλήματα, με εξαίρεση την Προκοινωνική Συμπεριφορά.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από γονείς και εκπαιδευτικούς και αναφέρεται σε παιδιά ηλικίας 4-16 ετών. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να επιλέξουν αν η πρόταση που διάβαζαν δεν ίσχυε, ίσχυε κάπως και ίσχυε σίγουρα για το παιδί το οποίο αξιολογούσαν (Giannakopoulos et al., 2009, 2013).

3.2.3. Αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τις δυσκολίες των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας

Το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε από την ερευνήτρια, έχοντας ως σκοπό την αξιολόγηση των δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Οι ερωτήσεις που περιλαμβάνει είναι κοινές για τις δύο ηλικιακές ομάδες μαθητών (Στ' Δημοτικού και Α' Γυμνασίου). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο εκδοχές και περιέχει ερωτήσεις οι οποίες αξιολογούν τις δυσκολίες των μαθητών στο γλωσσικό μάθημα, σύμφωνα με τις αυτο-αναφορές των μαθητών και τις αναφορές των δασκάλων για τα παιδιά της Στ' Δημοτικού και των φιλολόγων για τα παιδιά της Α' Γυμνασίου.

Οι μαθητές στο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο καλούνταν να αναφέρουν αν η κάθε πρόταση τους ταίριαζε (βαθμός = 1) ή όχι (βαθμός = 0). Με τον ίδιο τρόπο

συμπλήρωναν και εκπαιδευτικοί τα αντίστοιχο αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τις δυσκολίες των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής γλώσσας. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις οι οποίες καλύπτουν το μαθησιακό επίπεδο που οφείλει να έχει ένας μαθητής στο μάθημα της Γλώσσας. Οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητές σημείωναν με ένα Χ ποιες από τις προτάσεις ταίριαζαν ή όχι.

Από το άθροισμα των επιμέρους ερωτήσεων των μαθητών, προκύπτει η κλίμακα «*Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα – μαθητές*», η οποία αναφέρεται στη συνολική δυσκολία των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Υψηλή βαθμολογία σημαίνει μεγάλη δυσκολία στο Γλωσσικό μάθημα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι στα αυτοσχέδια ερωτηματολόγια υπήρχαν και αντίστροφες ερωτήσεις, οι οποίες βοηθούν στο να μη ληφθούν μόνο οι κοινωνικά επιθυμητές/σωστές απαντήσεις («(Σε ένα κείμενο αναγνωρίζω τα ουσιαστικά», «Τα καταφέρνω στην ορθογραφία»). Οι ερωτήσεις αυτές, βαθμολογούνταν αντίστροφα, ώστε η υψηλή βαθμολογία να σημαίνει και υψηλή δυσκολία.

Τα παραπάνω αυτοσχέδια ερωτηματολόγια σχεδιάστηκαν από την ερευνήτρια με σκοπό τον εντοπισμό των δυσκολιών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας. Η ερευνήτρια βασίστηκε, αρχικά, στη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία αναφέρει τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Μ.Δ.. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην *ανάγνωση*, τόσο στην αποκωδικοποίηση όσο και στην κατανόηση ενός κειμένου (Kendeou et al., 2014; Αντωνίου, 2008; Τζουριάδου, 2011). Επιπλέον, οι μαθητές με δυσκολία στη μάθηση αντιμετωπίζουν σοβαρή δυσκολία στην *ορθογραφία* (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2014; Πολυχρονοπούλου, 2003; O'Brien et al., 2011). Μερικοί ακόμα τομείς του γλωσσικού συστήματος που οι μαθητές με Μ.Δ. είναι η *αυθόρμητη παραγωγή γραπτού λόγου* και η *γραμματική* (Πόρποδας, 2003; Σπαντιδάκης, 2007).

Επιπλέον, σε συνδυασμό και με τη διεθνή βιβλιογραφία, για το σχεδιασμό του αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου η ερευνήτρια βασίστηκε στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Πιο συγκεκριμένα, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών για τη Στ' Δημοτικού έχει σαν στοχοθεσία την ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών να επικοινωνούν γραπτά και προφορικά και να κατανοούν διάφορα κειμενικά είδη (π.χ. περιγραφικά κείμενα, αφηγηματικά κείμενα). Όσον αφορά τη γραμματική και την ορθογραφία, στο σύνολό τους, το πρόγραμμα σπουδών αναφέρει ότι στην τελευταία τάξη της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης γίνεται

ανακεφαλαίωση σε όλα τα γραμματικά είδη που έχουν διδαχθεί σε όλες τις τάξεις του Δημοτικού (Ιορδανίδου και συν., 2011).

Το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο των μαθητών περιλαμβάνει τους κάτωθι γενικούς τομείς δυσκολιών:

- *Ορθογραφία:* Περιλαμβάνεται μία ερώτηση, με τη βοήθεια της οποίας το παιδί αναφέρει εάν αντιμετωπίζει δυσκολία στην ορθογραφία («Αντιμετωπίζω δυσκολία στην ορθογραφία»).
- *Ανάγνωση:* Περιλαμβάνονται δύο ερωτήσεις, με τη βοήθεια των οποίων το παιδί δηλώνει εάν δυσκολεύεται τόσο στην ανάγνωση κειμένου («Με δυσκολεύει η ανάγνωση») όσο και στην κατανόηση κειμένου («Με δυσκολεύει η κατανόηση κειμένων»).
- *Γραμματική:* Περιλαμβάνονται πέντε ερωτήσεις, με τη βοήθεια των οποίων το παιδί αναφέρει εάν αντιμετωπίζει δυσκολία στην γραμματική και συγκεκριμένα όσον αφορά την αναγνώριση επιθέτων («Σε ένα κείμενο αναγνωρίζω τα επίθετα»), ουσιαστικών («Σε ένα κείμενο αναγνωρίζω τα ουσιαστικά»), ρημάτων («Σε ένα κείμενο αναγνωρίζω τα ρήματα»), αντωνυμιών («Σε ένα κείμενο αναγνωρίζω τις αντωνυμίες»), επιρρηματικών προσδιορισμών («Σε ένα κείμενο αναγνωρίζω τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς»).
- *Λεξιλόγιο:* Περιλαμβάνεται δύο ερωτήσεις, με τη βοήθεια των οποίων το παιδί δηλώνει κατά πόσο δυσκολεύεται στην παραγωγή λέξεων («Φτιάχνω εύκολα παράγωγες λέξεις») και στην εύρεση λεξιλογίου για τις εκθέσεις του («Βρίσκω εύκολα λεξιλόγιο για να αναπτύξω την έκθεσή μου»).
- *Παραγωγή αυθόρμητου γραπτού λόγου:* Περιλαμβάνονται δύο ερωτήσεις, με μέσω των οποίων το παιδί αναφέρει τη δυσκολία του όσον αφορά στην παραγωγή αυθόρμητου γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, αξιολογείται η δυσκολία του παιδιού όσον αφορά την ανάπτυξη περιγραφικών εκθέσεων («Αναπτύσσω με ευκολία εκθέσεις που μου ζητάνε να περιγράψω ένα πρόσωπο, ένα κτίριο ή ένα αγαπημένο μου παιχνίδι»), αφηγηματικών εκθέσεων («Αναπτύσσω με ευκολία εκθέσεις που ζητάνε να αφηγηθώ πώς πέρασα μια μέρα μου ή τί λέει ένα παραμύθι»).

Το αυτοσχέδιο ερωτηματολόγιο για τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει τους κάτωθι γενικούς τομείς δυσκολιών:

- *Ορθογραφία:* Περιλαμβάνεται μία ερώτηση, με τη βοήθεια της οποίας το παιδί αναφέρει εάν αντιμετωπίζει δυσκολία στην ορθογραφία («Αντιμετωπίζει δυσκολία στην ορθογραφία»).
- *Ανάγνωση:* Περιλαμβάνονται δύο ερωτήσεις, με τη βοήθεια των οποίων το παιδί δηλώνει εάν δυσκολεύεται τόσο στην ανάγνωση κειμένου («Τον/Την δυσκολεύει η ανάγνωση») όσο και στην κατανόηση κειμένου («Με δυσκολεύει η κατανόηση κειμένων»).
- *Γραμματική:* Περιλαμβάνονται πέντε ερωτήσεις, με τη βοήθεια των οποίων το παιδί αναφέρει εάν αντιμετωπίζει δυσκολία στην γραμματική και συγκεκριμένα όσον αφορά την αναγνώριση επιθέτων («Σε ένα κείμενο αναγνωρίζω τα επίθετα»), ουσιαστικών («Σε ένα κείμενο αναγνωρίζω τα ουσιαστικά»), ρημάτων («Σε ένα κείμενο αναγνωρίζω τα ρήματα»), αντωνυμιών («Σε ένα κείμενο αναγνωρίζω τις αντωνυμίες»), επιρρηματικών προσδιορισμών («Σε ένα κείμενο αναγνωρίζω τους επιρρηματικούς προσδιορισμούς»).
- *Λεξιλόγιο:* Περιλαμβάνεται δύο ερωτήσεις, με τη βοήθεια των οποίων το παιδί δηλώνει κατά πόσο δυσκολεύεται στην παραγωγή λέξεων («Φτιάχνω εύκολα παράγωγες λέξεις») και στην εύρεση λεξιλογίου για τις εκθέσεις του («Βρίσκω εύκολα λεξιλόγιο για να αναπτύξω την έκθεσή μου»).
- *Παραγωγή αυθόρμητου γραπτού λόγου:* Περιλαμβάνονται δύο ερωτήσεις, με μέσω των οποίων το παιδί αναφέρει τη δυσκολία του όσον αφορά στην παραγωγή αυθόρμητου γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, αξιολογείται η δυσκολία του παιδιού όσον αφορά την ανάπτυξη περιγραφικών εκθέσεων («Αναπτύσσω με ευκολία εκθέσεις που μου ζητάνε να περιγράψω ένα πρόσωπο, ένα κτίριο ή ένα αγαπημένο μου παιχνίδι»), αφηγηματικών εκθέσεων («Αναπτύσσω με ευκολία εκθέσεις που ζητάνε να αφηγηθώ πώς πέρασα μια μέρα μου ή τί λέει ένα παραμύθι»).

3.3. Άδεια διεξαγωγής της έρευνας

Το Σεπτέμβριο του 2013, στάλθηκε από την ερευνήτρια στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ) αίτηση με στόχο την άδεια διεξαγωγής της έρευνας. Η

αίτηση περιελάμβανε αναλυτικά το σκοπό της έρευνας και τις κύριες ερευνητικές υποθέσεις. Επίσης, περιγραφόταν αναλυτικά ο σχεδιασμός υλοποίησης της έρευνας (π.χ., προτεινόμενα σχολεία, εργαλεία αξιολόγησης, τρόπος συλλογής των δεδομένων, κλπ.) καθώς και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μ.Δ.. Επίσης, στην αίτηση γινόταν ειδική μνεία στη σπουδαιότητα και τονιζόταν η πρωτοτυπία της έρευνας. Μετά από πολύμηνη αναμονή και σε συνεννόηση με την υπεύθυνη του ΙΕΠ για τις εγκρίσεις των διδακτορικών διατριβών, πραγματοποιήθηκαν οι προτεινόμενες αλλαγές στα αξιολογητικά εργαλεία. Τελικά, τον Ιανουάριο του 2014 εγκρίθηκε η άδεια διεξαγωγής της έρευνας, με την χρήση της οποίας ήταν δυνατή η διεξαγωγή της σε δημόσια σχολεία τόσο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όσο και σε Γυμνάσια του Νομού Αττικής.

3.4. Φάσεις της έρευνας

3.4.1. Α΄ Φάση

Η Α΄ φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο έως τον Μάιο του 2014 σε δημοτικά σχολεία του νομού Αττικής. Αρχικά, η ερευνήτρια έκλεινε ραντεβού με το διευθυντή του εκάστοτε σχολείου. Στην πρώτη συνάντηση, γινόταν ενημέρωση του διευθυντή σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία εξέτασης των μαθητών. Ο διευθυντής, με τη σειρά του, ενημέρωνε το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου. Επιπλέον, η ερευνήτρια ενημερωνόταν από το Διευθυντή για την ύπαρξη παιδιών με Μ.Δ. στη Στ΄ Δημοτικού. Σε κάθε σχολείο, η ερευνήτρια άφηνε αντίτυπο της άδειας έγκρισης από το ΙΕΠ για την επιλογή του σχολείου και τη διεξαγωγή της έρευνας.

Στη συνέχεια, μετά από τηλεφωνική επικοινωνία, ο διευθυντής ενημέρωνε την ερευνήτρια για το ποσοστό συμμετοχής των εκπαιδευτικών που ήθελαν να λάβουν μέρος στην έρευνα και καθοριζόταν ραντεβού με τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς της ΣΤ΄ Δημοτικού. Από τα 42 σχολεία που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα, περίπου το 80% των εκπαιδευτικών συμφώνησαν να λάβουν μέρος, δηλαδή στην έρευνα συμμετείχαν οι εκπαιδευτικοί από 33 σχολεία.

Στην επόμενη επίσκεψη στο σχολείο, η ερευνήτρια ερχόταν σε επαφή με τους εκπαιδευτικούς της Στ΄ Δημοτικού. Η συνάντηση πραγματοποιούνταν κατά το πρώτο διάλειμμα, διότι είναι το διάλειμμα με τη μεγαλύτερη χρονική διάρκεια. Κατά τη

διάρκεια της συνάντησης, οι εκπαιδευτικοί που είχαν δεχθεί να συμμετάσχουν ενημερώνονταν για το σκοπό της έρευνας καθώς και για τον ρόλο τους στη διεξαγωγή της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί ενημέρωναν την ερευνήτρια για τον αριθμό των παιδιών με Μ.Δ. που φοιτούσαν στα τμήματά τους. Η ερευνήτρια άφηνε έντυπο γονικής συναίνεσης για την έρευνα που στέλνονταν στους γονείς των παιδιών με Μ.Δ. από τον διευθυντή.

Όταν οι εκπαιδευτικοί συγκέντρωναν τον αριθμό των γονέων που είχαν παιδί με Μ.Δ. και δέχονταν το παιδί τους να συμμετάσχει στην έρευνα, ο Διευθυντής της κάθε σχολικής μονάδας ερχόταν σε τηλεφωνική επικοινωνία με την ερευνήτρια και την ενημέρωνε για τον αριθμό των συμμετεχόντων. Στην έρευνα δέχτηκαν να λάβουν μέρος περίπου το 90% των γονέων από τα 33 σχολεία, δηλαδή έλαβαν μέρος 30 σχολεία.

Το αρχικό δείγμα των παιδιών με Μ.Δ. που δέχτηκαν να συμμετάσχουν στην έρευνα ήταν περίπου 90 μαθητές. Από αυτούς, ζητούσαμε από τους εκπαιδευτικούς να επιλέξουν τυχαία έναν μαθητή, το φύλο του οποίου είχαμε καθορίσει, λόγω του ότι επιζητούσαμε να είναι ίση η αναλογία των μαθητών ανάλογα με το φύλο τους. Ο τελικός αριθμός των μαθητών ήταν 65 παιδιά με Μ.Δ..

Αφού η ερευνήτρια είχε συγκεντρώσει το δείγμα των παιδιών με Μ.Δ. που θα λάμβαναν μέρος στην έρευνα, εν συνεχεία έκλεινε ραντεβού για να καθοριστεί η ομάδα ελέγχου. Επίσης, στη συνάντηση αυτή καθοριζόταν η επιλογή των παιδιών της ομάδας ελέγχου, η οποία δεν είχε Μ.Δ., όπως περιγράφεται σε προηγούμενη υποενότητα του παρόντος κεφαλαίου. Η επιλογή των μαθητών χωρίς Μ.Δ. γινόταν από τους εκπαιδευτικούς, ύστερα από κάποιες επισημάνσεις της ερευνήτριας. Πιο συγκεκριμένα, καθορίζονταν από την ερευνήτρια το φύλο καθώς και το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, το οποίο ζητούνταν να βρίσκεται σε παρόμοια επίπεδα με το κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο των γονέων των παιδιών με Μ.Δ.. Μια τελευταία επισημάνση ήταν τα παιδιά που θα λάμβαναν μέρος στην έρευνα να είναι ελληνικής καταγωγής.

Οι γονείς λάμβαναν ένα έντυπο γονικής συναίνεσης, το οποίο είχε σχεδιαστεί από την ερευνήτρια και στο οποίο περιγραφόταν η μεθοδολογία της έρευνας. Αν κάποιος γονέας των παιδιών χωρίς Μ.Δ. δεν δεχόταν να συμμετάσχει εκείνος και το παιδί του στην έρευνα, οι εκπαιδευτικοί ζητούσαν έγκριση από άλλον γονέα με παρόμοια γνωρίσματα. Ο αριθμός των παιδιών της ομάδας ελέγχου ήταν αντίστοιχα 65 μαθητές. Αφού οι εκπαιδευτικοί συγκέντρωναν τις εγκρίσεις γονικής συναίνεσης της

ομάδας ελέγχου, κλεινόταν ραντεβού με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς για την επόμενη φάση της έρευνας. Στη συγκεκριμένη συνάντηση, δίνονταν τα ερωτηματολόγια στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι σε αυτή τη συνάντηση οι γονείς ενημερώθηκαν ότι την επόμενη σχολική χρονιά τα παιδιά τους και οι ίδιοι θα συμμετείχαν ξανά στην ίδια έρευνα. Τέλος, κανονίστηκε το επόμενο ραντεβού στο οποίο, θα γινόταν χορήγηση των ερωτηματολογίων ατομικά στους μαθητές με και χωρίς Μ.Δ..

Στην τελευταία συνάντηση της Α' φάσης, πραγματοποιήθηκε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές. Θα πρέπει να διευκρινιστεί ότι τηρήθηκαν όλες οι αρχές δεοντολογίας και τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα. Ωστόσο, η ερευνήτρια, λαμβάνοντας υπόψη τις μαθησιακές αδυναμίες των παιδιών με Μ.Δ., χορήγησε προφορικά τα ερωτηματολόγια και οι μαθητές απαντούσαν μόνοι τους. Επιπλέον, η ερευνήτρια είχε κωδικοποιήσει τον κάθε συμμετέχοντα, προκειμένου να είχαν δυνατός ο εντοπισμός του/της και την επόμενη σχολική χρονιά. Για παράδειγμα, είχε οριστεί ότι το 1 θα αντιστοιχούσε στα αγόρια και το 2 στα κορίτσια και θα ακολουθούσε η ημερομηνία γέννησης και το Γυμνάσιο στο οποίο οι μαθητές θα φοιτούσαν την επόμενη χρονιά. Για παράδειγμα, για ένα αγόρι που συμμετείχε στην έρευνα και είχε ημερομηνία γέννησης την 3-7-1998, ο κωδικός του ήταν 1030798-3^ο Ν.Ιωνίας.

3.4.2. Β' Φάση

Η Β' φάση της έρευνας πραγματοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο ως τον Μάιο του 2015 σε Γυμνάσια του Νομού Αττικής. Το δείγμα μας αποτελούν οι ίδιοι μαθητές με διαγνωσμένες Μαθησιακές Δυσκολίες που συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια μια χρονιά πριν, όταν φοιτούσαν στη Στ' Δημοτικού, καθώς και οι ίδιοι μαθητές της ομάδας ελέγχου και οι γονείς τους. Τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών συμπληρώθηκαν από τους φιλόλογους, οι οποίοι δίδασκαν το μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας.¹

Ακολουθήθηκαν τα ίδια βήματα που έγιναν και στην Α' φάση της έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, η ερευνήτρια έκλεινε ραντεβού με το διευθυντή του εκάστοτε σχολείου. Στην πρώτη συνάντηση γινόταν ενημέρωση του διευθυντή σχετικά με τον σκοπό της έρευνας και τη διαδικασία εξέτασης των μαθητών και ο διευθυντής, με τη σειρά του,

¹ Τα γλωσσικά μαθήματα διαρκούν αρκετές ώρες του εβδομαδιαίου προγράμματος μαθημάτων, περισσότερες από κάθε άλλο μάθημα στην Α' Γυμνασίου. Για τον λόγο αυτό, οι φιλόλογοι θεωρήθηκε ότι ήταν σε πλεονεκτική θέση να απαντήσουν και σε ερωτήματα που αναφέρονταν στη συμπεριφορά των μαθητών.

ενημέρωνε το σύλλογο διδασκόντων του σχολείου. Η ερευνήτρια εξηγούσε στον εκάστοτε διευθυντή ότι τα παιδιά είχαν λάβει μέρος στην έρευνα και την περσινή χρονιά και πως τόσο οι μαθητές όσο και οι γονείς ήταν ενημερωμένοι για την επανάληψη συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Σε κάθε σχολείο, η ερευνήτρια άφηνε αντίτυπο της άδειας έγκρισης από το ΙΕΠ για την επιλογή του σχολείου και τη διεξαγωγή της έρευνας.

Σε επόμενο τηλεφωνικό ραντεβού, ο Διευθυντής ενημέρωνε την ερευνήτρια για τον αριθμό των φιλολόγων που δέχονταν να συμμετάσχουν στην έρευνα και κλείνονταν ραντεβού για την περαιτέρω ενημέρωσή τους. Στην επόμενη συνάντηση, η ερευνήτρια ενημέρωνε τους φιλόλογους για τον σκοπό της έρευνας και τον ρόλο τους και άφηνε τα αντίτυπα της γονικής συναίνεσης. Σε επόμενη τηλεφωνική επικοινωνία, κλεινόταν ραντεβού για τη διεξαγωγή της έρευνας. Στην τελευταία συνάντηση, η ερευνήτρια χορηγούσε τα ερωτηματολόγια ατομικά στους μαθητές και άφηνε τα ερωτηματολόγια στους εκπαιδευτικούς και στους γονείς για τη συμπλήρωσή τους.

Το τελικό δείγμα των ερωτηματολογίων που συγκεντρώθηκε ήταν περίπου το 85% των ερωτηματολογίων που αντιστοιχούσαν στα παιδιά της Στ' Δημοτικού. Ο τελικός αριθμός των ερωτηματολογίων που καθόρισε το δείγμα της έρευνας ήταν 55 ερωτηματολόγια παιδιών με Μ.Δ. και 55 ερωτηματολόγια παιδιών χωρίς Μ.Δ..

3.5. Αξιοπιστία – Εγκυρότητα

Εξέταση της αξιοπιστίας και της εγκυρότητας των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα.

Σημείωση. Η εξέταση της Αξιοπιστίας και της Εγκυρότητας πραγματοποιήθηκε για τα παιδιά της Α΄ Γυμνασίου, διότι τα παιδιά της Α΄ Γυμνασίου ήταν σε ωριμότερα ηλικία σε σχέση με τα παιδιά της Στ' Δημοτικού. Επίσης η εξέταση της Αξιοπιστίας και της Εγκυρότητας για τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από γονείς ή μαθητές και εκπαιδευτικούς [SDQ (εκπαιδευτικοί, γονείς)] , Αυτοσχέδιο για τις δυσκολίες στη γλώσσα ((εκπαιδευτικοί, μαθητές)] πραγματοποιήθηκε για τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, που εν γένει θεωρούνται εγκυρότερες από τις αντίστοιχες των γονέων ή των μαθητών.

3.5.1. Εσωτερική αξιοπιστία

Πριν την οποιαδήποτε ανάλυση των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και τη διεξαγωγή συμπερασμάτων, κρίνεται απαραίτητο να μετρηθεί η αξιοπιστία του δείγματος. Η αξιοπιστία ενός εργαλείου δείχνει το κατά πόσο είναι πιθανό να παραχθούν παρόμοια αποτελέσματα ακόμα και αν το πείραμα ξαναγινόταν με άλλα δείγματα από τον ίδιο πληθυσμό. Η εσωτερική αξιοπιστία των εργαλείων μετρήθηκε με τον δείκτη Cronbach's α , ο οποίος λαμβάνει τιμές από 0 έως 1.

Σύμφωνα με τον Nunnally, J. C. (1978) με βάσει τις τιμές του δείκτη alpha του Cronbach η αξιοπιστία ενός εργαλείου χαρακτηρίζεται ως:

- $\alpha \geq 0.9$ Εξαιρετική
- $0.7 \leq \alpha < 0.9$ Καλή
- $0.6 \leq \alpha < 0.7$ Αποδεκτή
- $0.5 \leq \alpha < 0.6$ Φτωχή
- $\alpha < 0.5$ Απαράδεκτη

3.5.2. ΠΑΤΕΜIII

Εσωτερική αξιοπιστία

Πίνακας 3.1. Εσωτερική αξιοπιστία των παραγόντων του ΠΑΤΕΜ που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα

Παράγοντες ΠΑΤΕΜ III	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's α
Σχολική Ικανότητα	5	0,797
Σχέσεις με Συνομηλίκους	5	0.842
Αθλητική Ικανότητα	5	0,887
Φυσική Εμφάνιση	5	0,846
Αυτοεκτίμηση	10	0,731
Διαγωγή - Συμπεριφορά	5	0,779
Συνολική Αυτοαντίληψη	35	0.850

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, όπως φαίνεται από τις τιμές του δείκτη Cronbach's α που εμφανίζονται στον παραπάνω πίνακα, οι οποίες βρίσκονται στο διάστημα από μεταξύ 0,7 και 0,9, παρουσιάζει καλή αξιοπιστία.

3.5.3. Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του ΠΑΤΕΜ III (Construct validity)

Εκφράζει το βαθμό που ένα εργαλείο μέτρησης αποτυπώνει τις ιδέες ενός θεωρητικού πλαισίου και προκειμένου να εκφραστούν οι ως άνω ιδέες χρειάζεται να αναζητηθούν ομάδες προτάσεων (items) που σχετίζονται εννοιολογικά, αλλά και στατιστικά μεταξύ τους.

Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με την εφαρμογή της Διερευνητικής Παραγοντικής Ανάλυσης (Exploratory Factor Analysis). Η Παραγοντική Ανάλυση είναι μια στατιστική μέθοδος που αποσκοπεί στον καθορισμό νέων ερωτήσεων, τις οποίες ονομάζουμε παράγοντες ή υποκλίμακες. Οι παράγοντες ερμηνεύουν τις σχέσεις μεταξύ των αρχικών ερωτήσεων μέσω της ομαδοποίησής τους σε μικρότερα σύνολα από το αρχικό. Η μέθοδος της παραγοντικής ανάλυσης, την οποία θα εφαρμόσουμε στο δείγμα μας, είναι η διερευνητική Παραγοντική Ανάλυση σε Κύριες Συνιστώσες (Principal Components Analysis).

Βασικό κριτήριο εφαρμογής της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες είναι η τιμή του δείκτη που χαρακτηρίζει την καλή προσαρμογή στην Παραγοντική Ανάλυση. Ο δείκτης αυτός, ο οποίος παίρνει τιμές από 0 έως 1, λέγεται μέτρο των Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Σύμφωνα με τον Kaiser (1974) εάν παίρνει τιμές πάνω από 0,90 θεωρείται θαυμάσιος, εάν παίρνει τιμές πάνω από 0,80 μέχρι 0,90 θεωρείται εξαιρετος, εάν παίρνει τιμές πάνω από 0,70 μέχρι 0,80 μεσαίος και εάν παίρνει τιμές πάνω από 0,60 μέχρι 0,70 θεωρείται μέτριος, ενώ τιμές κάτω 0,60 έως 0,50 θεωρούνται άθλιες και τιμές μικρότερες από 0,50 θεωρούνται απαράδεκτες. Στη συγκεκριμένη έρευνα ο δείκτης KMO έλαβε τιμή 0,646, άρα θεωρείται μέτριος.

Από την εφαρμογή της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες, στις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο προέκυψαν 6 παράγοντες με ιδιοτιμές (Eigen values) μεγαλύτερες της μονάδας. Οι παράγοντες αυτοί ερμηνεύουν το 63,902 % της συνολικής διασποράς, (% of Variance), ποσοστό που θεωρείται αρκετά ικανοποιητικό. Το παραπάνω ποσοστό δηλώνει ότι το μοντέλο της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες ερμηνεύει περίπου το 64 % του προς εξέταση φαινομένου, με σημαντικότερο παράγοντα αυτόν της Σχολικής Ικανότητας, ο οποίος ερμηνεύει το 24,618 % της συνολικής διασποράς, τιμή περίπου διπλάσια από τον 2^ο σε σημαντικότητα παράγοντα (Σχέσεις με Συνομηλίκους) ο οποίος ερμηνεύει το 12,363 % της συνολικής διασποράς

Οι Ιδιοτιμές, τα ποσοστά ερμηνευμένης διασποράς καθώς και οι φορτίσεις των 6 παραγόντων παρουσιάζονται στους δύο παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 3.2. Ιδιοτιμές και ποσοστά ερμηνευμένης διασποράς

Παράγοντες	Ιδιοτιμές και ποσοστά διασποράς		
	Ιδιοτιμές	Διασπορά %	Αθροιστική διασπορά %
1	8,616	24,618	24,618
2	4,327	12,363	36,981
3	3,098	8,851	45,832
4	2,456	7,017	52,848
5	2,287	6,535	59,383
6	1,582	4,520	63,902
7	1,411	4,033	67,935
8	1,243	3,552	71,488
9	1,160	3,313	74,800
10	1,044	2,982	77,783
11	,892	2,548	80,331
12	,836	2,389	82,720
13	,781	2,232	84,953
14	,725	2,072	87,025
15	,535	1,527	88,552
16	,516	1,473	90,025
17	,442	1,264	91,289
18	,405	1,157	92,445
19	,345	,986	93,432
20	,329	,940	94,372
21	,292	,835	95,207
22	,244	,697	95,904
23	,221	,632	96,536
24	,196	,559	97,095
25	,187	,534	97,629
26	,168	,481	98,110
27	,159	,455	98,565
28	,134	,384	98,949
29	,104	,296	99,245
30	,075	,213	99,458
31	,056	,161	99,619
32	,044	,127	99,746
33	,034	,098	99,844
34	,033	,094	99,938
35	,022	,062	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Πίνακας 3.3. Φορτίσεις των 6 παραγόντων και του συνόλου του ΠΑΤΕΜ

Παράγοντες - Υποκλίμακες	Φορτίσεις %
Σχολική Ικανότητα	24,618
Σχέσεις με Συνομηλίκους	12,363
Αθλητική Ικανότητα	8,851
Φυσική Εμφάνιση	7,017
Διαγωγή-Συμπεριφορά	6,535
Αυτοεκτίμηση	4,520
Σύνολο Αυτοαντίληψης	63,902

Παρακάτω παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που περιέχονται σε κάθε κλίμακα

Γενική σχολική ικανότητα

1. Είμαι τόσο καλός/ή στα περισσότερα μαθήματα, όσο και οι συνομήλικοί μου
12. Δυσκολεύομαι στα περισσότερα μαθήματα
23. Τα πάω καλά στα περισσότερα διαγωνίσματα
34. Παίρνω χαμηλούς βαθμούς στα περισσότερα μαθήματα
45. Τα καταφέρνω πολύ καλά στα περισσότερα μαθήματα

Σχέσεις με συνομηλίκους

2. Δυσκολεύομαι να κάνω φίλους
13. Έχω πολλούς φίλους
24. Θα ήθελα να με συμπαθούν περισσότερο οι συνομήλικοί μου
35. Είμαι δημοφιλής
46. Έχω τόσους φίλους, όσους θα ήθελα

Αθλητική Ικανότητα

5. Δεν τα καταφέρνω πολύ καλά στα σπορ και στη γυμναστική
15. Θα μπορούσα να τα καταφέρω σε κάθε αθλητική δραστηριότητα
27. Δεν τα καταφέρνω στα σπορ το ίδιο καλά, όπως οι συνομήλικοί μου
38. Δεν τα καταφέρνω καλά στα υπαίθρια παιχνίδια
49. Είμαι αρκετά καλός/ή στα σπορ

Φυσική Εμφάνιση

- 9 Έχω καλή εξωτερική εμφάνιση
- 17. Έχω ωραίο πρόσωπο
- 28. Δεν έχω και τόσο καλή σωματική διάπλαση
- 39. Έχω καλό ύψος και βάρος
- 50. Δεν έχω και τόσο καλό σώμα

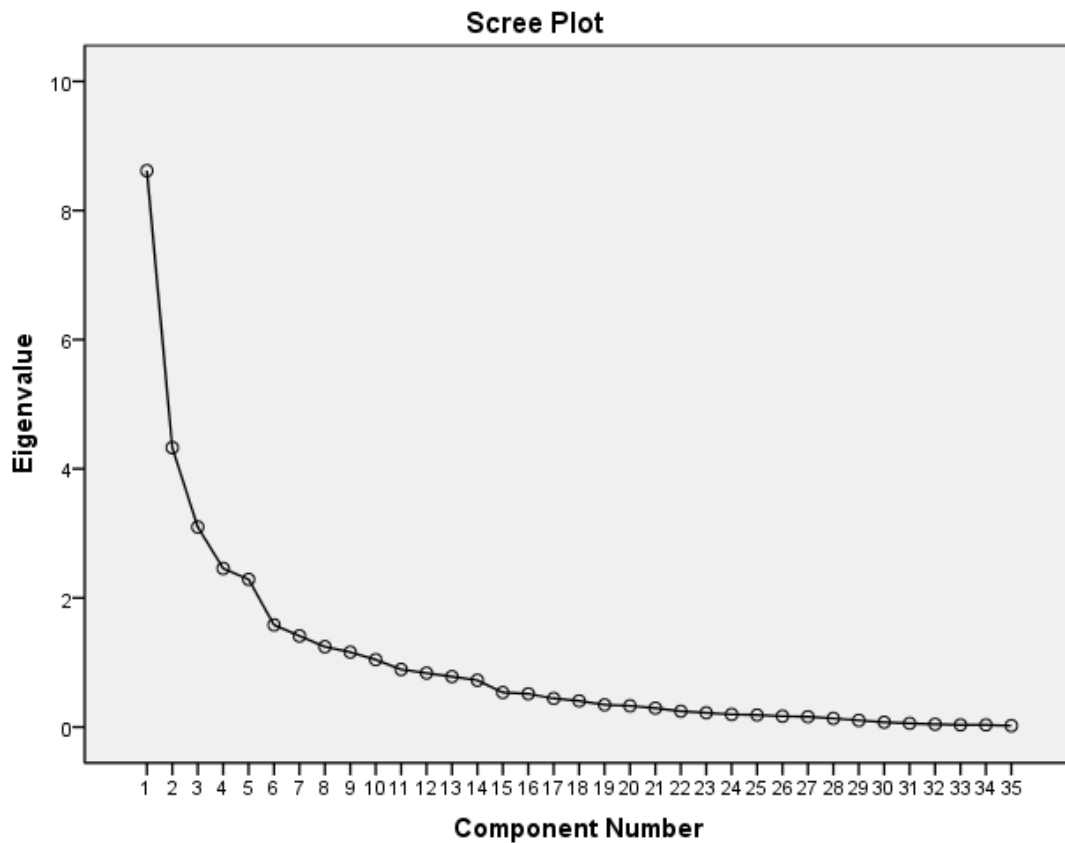
Διαγωγή-Συμπεριφορά

- 9. Συνήθως κάνω αυτό που είναι σωστό
- 20. Συνήθως βρίσκω το μπελά μου με αυτό που κάνω
- 31. Δυσκολεύομαι να ελέγξω τη συμπεριφορά μου
- 42. Κάνω πράγματα που ξέρω ότι δεν θα έπρεπε να κάνω
- 53. Συμπεριφέρομαι όπως ξέρω ότι πρέπει να συμπεριφερθώ

Αυτοεκτίμηση

- 7. Έχω εμπιστοσύνη στον εαυτό μου
- 11. Δεν είμαι ευχαριστημένος/η με τον εαυτό μου
- 18. Συχνά αμφιβάλω για το αν αξίζω σαν άτομο
- 22. Μπορώ να κάνω πολλά σημαντικά πράγματα στη ζωή μου
- 29. Πιστεύω ότι αξίζω ως άτομο όπως και οι άλλοι
- 33. Δεν κάνω τα πράγματα το ίδιο καλά με τους άλλους
- 40. Έχω μια θετική στάση απέναντι στον εαυτό μου
- 44. Για αρκετά πράγματα στον εαυτό μου είμαι υπερήφανος/η
- 51. Νιώθω αποτυχημένος/η
- 55. Πιστεύω ότι δεν αξίζω τόσο πολύ

Υπέρ της δομής των 6 παραγόντων συνηγορεί και το ιστόγραμμα ιδιοτιμών (scree plot) όπου οι ιδιοτιμές μέχρι τον 6^ο παράγοντα κατέρχονται απότομα και από τον 7^ο παράγοντα και μετά οι ιδιοτιμές ακολουθούν μια περισσότερο ομοιόμορφη και ομαλή ροή, επομένως οι ιδιοτιμές από τον 7^ο παράγοντα και μετά δεν έχουν να προσφέρουν κάποια αξιολογη πληροφορία - διαφοροποίηση.



Σχήμα 3.1. Ιστόγραμμα ιδιοτιμών των παραγόντων του ερωτηματολογίου

3.5.4. Προβλεπτική εγκυρότητα (Predictive validity) του ΠΑΤΕΜ III

Σημαίνει ότι ένα εργαλείο έχει τη δυνατότητα λόγω σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών που περιέχει να προβλέψει μελλοντικά αποτελέσματα.

Πίνακας 3.4. Συσχέτιση των υποκλιμάκων του ΠΑΤΕΜ ΙΙΙ με τον βαθμό στη Γλώσσα

Παράγοντες	Βαθμός στη Γλώσσα
Σχολική Ικανότητα	,617**
Σχέσεις με Συνομηλίκους	,072
Αθλητική Ικανότητα	-,149
Φυσική Εμφάνιση	,060
Διαγωγή - Συμπεριφορά	,282**
Αυτοεκτίμηση	,289**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα υπάρχει θετική συσχέτιση στατιστικά σημαντική μεταξύ του βαθμού στη Γλώσσα και των παραγόντων - υποκλιμάκων του ΠΑΤΕΜ ΙΙΙ, Σχολική Ικανότητα, Διαγωγή-Συμπεριφορά και Αυτοεκτίμηση, επομένως όσο γίνονται θετικότερα η Σχολική Ικανότητα, η Διαγωγή-Συμπεριφορά και η Αυτοεκτίμηση τόσο αυξάνεται η βαθμολογία στη Γλώσσα, άρα οι ως άνω υποκλίμακες είναι δυνατό να θεωρηθούν προβλεπτικοί παράγοντες του βαθμού στη Γλώσσα. Ακόμη η ισχυρότερη συσχέτιση, γεγονός αναμενόμενο, είναι η συσχέτιση μεταξύ του βαθμού στη Γλώσσα και της Σχολικής Ικανότητας,

3.5.5. Διαχωριστική εγκυρότητα (Divergent validity)

Δείχνει την ύπαρξη σημαντικής διαφοράς ως προς κάποια χαρακτηριστικάστην περίπτωση που μετρώνται διαφορετικές ομάδες – καταστάσεις.

Πίνακας 3.5. Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και μέση διαφορά των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις υποκλίμακες του ΠΑΤΕΜ III

Παράγοντες	Ομάδα	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t	Βαθμοί ελευθερίας	Sig. (2-tailed)	Μέση διαφορά
Σχολική Ικανότητα	Μαθησιακές Δυσκολίες	55	2,3055	,76483	-5,046	97,848	,000	-,64000
	Ομάδα Ελέγχου	55	2,9455	,54766				
Σχέσεις με Συνομηλίκους	Μαθησιακές Δυσκολίες	55	2,5964	,73786	-,428	108	,670	-,06545
	Ομάδα Ελέγχου	55	2,6618	,86141				
Αθλητική Ικανότητα	Μαθησιακές Δυσκολίες	55	2,9382	,72814	,777	108	,439	,12000
	Ομάδα Ελέγχου	55	2,8182	,88466				
Φυσική Εμφάνιση	Μαθησιακές Δυσκολίες	55	2,6727	,68892	,584	108	,560	,08000
	Ομάδα Ελέγχου	55	2,5927	,74631				
Διαγωγή-Συμπεριφορά	Μαθησιακές Δυσκολίες	55	2,8109	,80408	-2,843	97,460	,005	-,37818
	Ομάδα Ελέγχου	55	3,1891	,57144				
Αυτοεκτίμηση	Μαθησιακές Δυσκολίες	55	2,7145	,45681	-2,713	108	,008	-,22364
	Ομάδα Ελέγχου	55	2,9382	,40620				

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στις υποκλίμακες που αφορούν την Σχολική Ικανότητα, τη Διαγωγή-Συμπεριφορά και την Αυτοεκτίμηση και η μέση τιμή που αντιστοιχεί στους μαθητές με Μ.Δ. είναι σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη των μαθητών της Ο.Ε., δηλαδή στις ως άνω περιπτώσεις η θετική στάση των μαθητών της Ο.Ε. είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των μαθητών με Μ.Δ..

Επομένως το συγκεκριμένο εργαλείο διαχωρίζει σαφώς τη στάση των δύο ομάδων ως προς τη Σχολική Ικανότητα, τη Διαγωγή-Συμπεριφορά και την Αυτοεκτίμηση.

3.6. SDQ

3.6.1. Εσωτερική αξιοπιστία

Πίνακας 3.6. Εσωτερική αξιοπιστία καθενός από τους παράγοντες του SDQ καθώς και του συνόλου

Παράγοντες SDQ	Αριθμός ερωτήσεων	Cronbach's α
Συναισθηματικά Προβλήματα	5	0,729
Προβλήματα Συμπεριφοράς	5	0,707
Υπερκινητικότητα	5	0,849
Προβλήματα με Συνομηλίκους	5	0,680
Προ-κοινωνική Συμπεριφορά	5	0,688
Συνολικά Προβλήματα	25	0,730

Το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε, όπως φαίνεται από τις τιμές του Cronbach's α που περιέχονται στον παραπάνω πίνακα, οι οποίες κυμαίνονται στο διάστημα από 0,6 έως 0,9, παρουσιάζει αποδεκτή έως καλή αξιοπιστία.

3.6.2. Εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής του SDQ (Constructive validity)

Βασικό κριτήριο εφαρμογής της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες, όπως προαναφέρθηκε είναι η τιμή του δείκτη που χαρακτηρίζει την καλή προσαρμογή στην Παραγοντική Ανάλυση. Ο δείκτης αυτός, ο οποίος παίρνει τιμές από 0 έως 1, λέγεται μέτρο των Kaiser-Meyer-Olkin (KMO). Στη συγκεκριμένη έρευνα ο δείκτης KMO έλαβε τιμή 0,648, άρα θεωρείται μέτριος.

Από την εφαρμογή της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες, στις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο προέκυψαν 5 παράγοντες με ιδιοτιμές (Eigen value) μεγαλύτερες της μονάδας. Οι παράγοντες αυτοί ερμηνεύουν το 62,914 % της συνολικής διασποράς, (% of Variance), ποσοστό που θεωρείται αρκετά ικανοποιητικό. Το παραπάνω ποσοστό δηλώνει ότι το μοντέλο της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες ερμηνεύει περίπου το 63 % του προς εξέταση φαινομένου, με σημαντικότερο παράγοντα αυτόν που αναφέρεται στα συναισθηματικά προβλήματα, τιμή περίπου διπλάσια από τον 2^ο σε σημαντικότητα παράγοντα (Προβλήματα Συμπεριφοράς) ο οποίος ερμηνεύει το 13,544 % της συνολικής διασποράς.

Οι Ιδιοτιμές, τα ποσοστά ερμηνευμένης διασποράς καθώς και οι φορτίσεις των 5 παραγόντων παρουσιάζονται στους δύο παρακάτω πίνακες.

Πίνακας 3.7. Ιδιοτιμές και ποσοστά ερμηνευμένης διασποράς

Παράγοντες	Ιδιοτιμές και ποσοστά διασποράς		
	Ιδιοτιμές	Διασπορά %	Αθροιστική διασπορά %
1	6,275	25,100	25,100
2	3,386	13,544	38,644
3	2,494	9,978	48,622
4	1,896	7,586	56,208
5	1,677	6,706	62,914
6	1,286	5,144	68,059
7	1,106	4,424	72,483
8	,873	3,490	75,973
9	,862	3,446	79,419
10	,715	2,859	82,279
11	,656	2,623	84,902
12	,562	2,246	87,148
13	,532	2,127	89,275
14	,491	1,963	91,238
15	,433	1,731	92,969
16	,338	1,352	94,321
17	,283	1,134	95,455
18	,253	1,011	96,466
19	,215	,858	97,324
20	,171	,683	98,007
21	,147	,588	98,595
22	,109	,437	99,032
23	,103	,410	99,442
24	,081	,325	99,767
25	,058	,233	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Πίνακας 3.8. Φορτίσεις των 5 παραγόντων

Παράγοντες SDQ	Φορτίσεις %
Συναισθηματικά προβλήματα	25,100
Προβλήματα συμπεριφοράς	13,544
Υπερκινητικότητα	9,978
Προβλήματα με συνομηλίκους	7,586
Προ-κοινωνική συμπεριφορά	6,706
Σύνολο	62,914

Παρακάτω παρουσιάζονται οι ερωτήσεις που περιέχονται σε κάθε κλίμακα

Συναισθηματικά προβλήματα

Παραπονείται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι.
 Τον/ην απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η
 Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει
 Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/η
 Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα

Προβλήματα συμπεριφοράς

Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος
 Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ό,τι του/της ζητούν.
 Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει...
 Συχνά λέει ψέμματα ή εξαπατά
 Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού

Υπερκινητικότητα

Ανήσυχος/η, υπερδραστήριο, δε μπορεί να μείνει ήσυχος
 Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δε στέκεται ήσυχος/η...
 Η προσοχή του /της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί
 Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεχτικά
 Φέρνει σε πέρας μια εργασία, έχει καλή συγκέντρωση προσοχής

Προβλήματα με συνομηλίκους

Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η
 Έχει τουλάχιστον ένα φίλο
 Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά
 Τα άλλα παιδιά τον/ην έχουν στο μάτι ή τον/ην κοροϊδεύουν

Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά

Προ-κοινωνικές συμπεριφορές

Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων

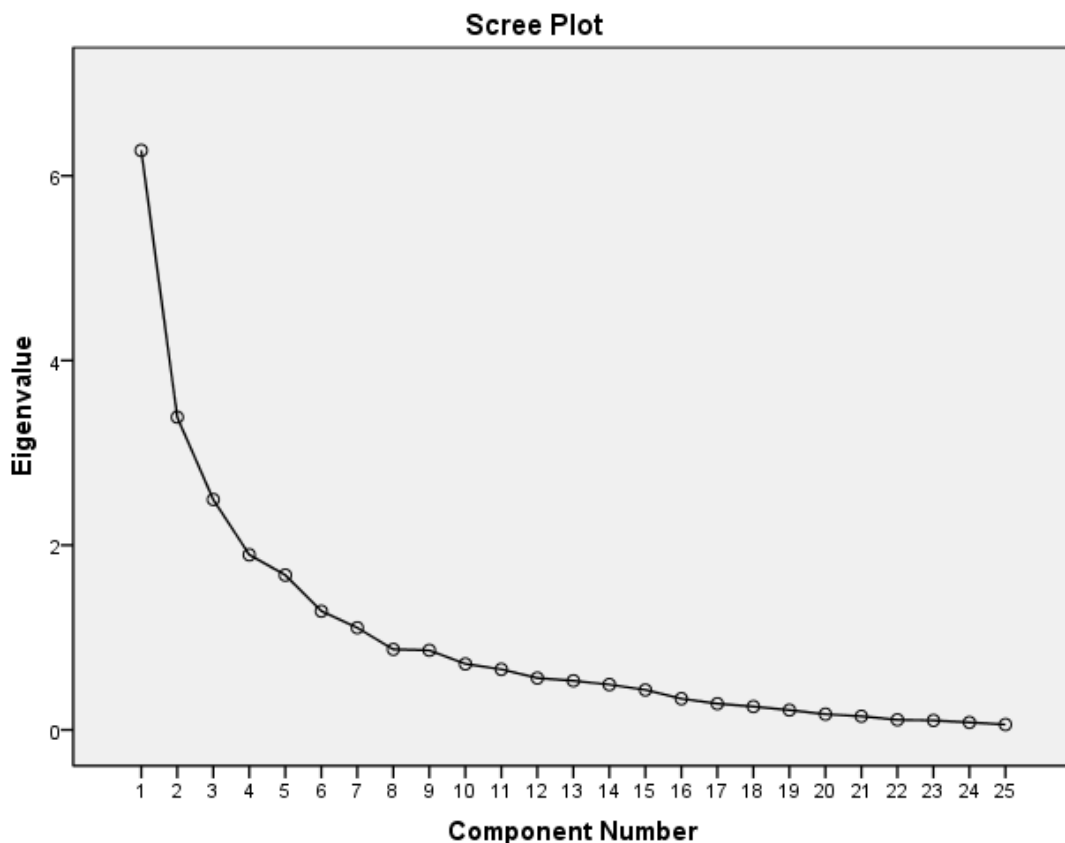
Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά

Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος

Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά

Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς)

Υπέρ της δομής των 5 παραγόντων συνηγορεί και το ιστόγραμμα ιδιοτιμών (scree plot) όπου οι ιδιοτιμές μέχρι τον 5^ο παράγοντα κατέρχονται απότομα και από τον 6^ο παράγοντα και μετά οι ιδιοτιμές ακολουθούν μια περισσότερο ομοιόμορφη και ομαλή ροή, επομένως οι ιδιοτιμές από τον 6^ο παράγοντα και μετά δεν έχουν να προσφέρουν κάποια αξιόλογη πληροφορία - διαφοροποίηση



Σχήμα 3.2. Ιστόγραμμα ιδιοτιμών των παραγόντων του ερωτηματολογίου

3.6.3. Προβλεπτική εγκυρότητα (Predictive validity)

Πίνακας 3.9. Συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων του SDQ και της βαθμολογίας στη Γλώσσα

<i>Παράγοντες</i>	Βαθμός Στη Γλώσσα
Συναισθηματικά προβλήματα	-,566**
Προβλήματα συμπεριφοράς	-,535**
Υπερκινητικότητα	-,627**
Προβλήματα με συνομηλίκους	-,531**
Προκοινωνικές συμπεριφορές	,625**
Συνολικά προβλήματα	-,703**

** . Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* . Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed).

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση στατιστικά σημαντική μεταξύ του βαθμού στη Γλώσσα και των παραγόντων - υποκλιμάκων που SDQ που δηλώνουν αρνητική στάση, επομένως όσο αυξάνουν τα Συναισθηματικά Προβλήματα ή τα Προβλήματα Συμπεριφοράς ή η Υπερκινητικότητα ή τα Προβλήματα με Συνομηλίκους τόσο μειώνεται η βαθμολογία στη Γλώσσα, επομένως οι ως άνω υποκλίμακες είναι δυνατό να θεωρηθούν προβλεπτικοί παράγοντες του βαθμού στη Γλώσσα. Αντίθετα μεταξύ του βαθμού στη Γλώσσα και της Προκοινωνικής Συμπεριφοράς υπάρχει ισχυρή θετική συσχέτιση στατιστικά σημαντική, επομένως όσο αυξάνεται η Προκοινωνική Συμπεριφορά τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία στη Γλώσσα, άρα και η Προκοινωνική Συμπεριφορά είναι δυνατό να θεωρηθεί ως προβλεπτικός παράγοντας του βαθμού στη Γλώσσα.

3.6.4. Διαχωριστική εγκυρότητα (Divergent validity)

Πίνακας 3.10. Διαχωριστική Εγκυρότητα

Αριθμός ατόμων, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, τιμή του στατιστικού t, βαθμοί ελευθερίας, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και μέση διαφορά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου ως προς τις υποκλίμακες του SDQ

Παράγοντες	Ομάδα	N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση	t	Βαθμοί ελευθερίας	Sig. (2-tailed)	Μέση διαφορά
Συναισθηματικά	Μαθησιακές Δυσκολίες	55	5,3273	2,50225	6,134	97,851	,000	2,54545
Προβλήματα	Ομάδα Ελέγχου	55	2,7818	1,79186				
Προβλήματα	Μαθησιακές Δυσκολίες	55	3,8909	2,20834	6,547	95,562	,000	2,36364
Συμπεριφοράς	Ομάδα Ελέγχου	55	1,5273	1,51357				
Υπερκινητικότητα	Μαθησιακές Δυσκολίες	55	6,5273	2,75449	7,583	103,367	,000	3,61818
	Ομάδα Ελέγχου	55	2,9091	2,22172				
Προβλήματα με	Μαθησιακές Δυσκολίες	55	3,5818	2,22520	6,237	108	,000	2,23636
Συνομηλίκους	Ομάδα Ελέγχου	55	1,3455	1,45574				
Προκοινωνικές	Μαθησιακές Δυσκολίες	55	6,2000	2,00370	-6,928	100,475	,000	-2,34545
Συμπεριφορές	Ομάδα Ελέγχου	55	8,5455	1,51313				
Συνολική Βαθμολογία	Μαθησιακές Δυσκολίες	55	19,3273	6,94170	9,294	108	,000	10,76364
	Ομάδα Ελέγχου	55	8,5636	5,05805				

Όπως φαίνεται από τον παραπάνω πίνακα υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στις υποκλίμακες του SDQ που αφορούν Συναισθηματικά Προβλήματα, Προβλήματα Συμπεριφοράς, Υπερκινητικότητα, Προβλήματα με Συνομηλίκους και στη Συνολική βαθμολογία και η μέση τιμή που αντιστοιχεί στους μαθητές με Μ.Δ. είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των μαθητών της Ο.Ε., δηλαδή στις άνω περιπτώσεις τα προβλήματα και οι αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών με Μ.Δ. είναι σημαντικά εντονότερα από τα αντίστοιχα των μαθητών της Ο.Ε.. Αντίθετα, ως προς τις Προκοινωνικές Συμπεριφορές η μέση τιμή που αντιστοιχεί στους μαθητές της Ο.Ε. είναι σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των μαθητών με Μ.Δ., δηλαδή στην υποκλίμακα αυτή η στάση των μαθητών της Ο.Ε. είναι σημαντικά θετικότερη σε σχέση με τη στάση των μαθητών με Μ.Δ..

Επομένως, το συγκεκριμένο εργαλείο διαχωρίζει σαφώς τα προβλήματα και τις αρνητικές συμπεριφορές των δύο ομάδων ως προς τα Συναισθηματικά Προβλήματα, τα Προβλήματα Συμπεριφοράς, την Υπερκινητικότητα και τα Προβλήματα με Συνομηλίκους, όπου τα προβλήματα και οι αρνητικές συμπεριφορές των μαθητών με Μ.Δ. είναι σημαντικά εντονότερα από τα αντίστοιχα των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου. Επίσης, διαχωρίζει σαφώς τις δύο ομάδες ως προς τις Προκοινωνικές Συμπεριφορές, όπου η στάση των μαθητών της Ομάδας Ελέγχου είναι σημαντικά θετικότερη σε σχέση με τη στάση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

3.7. Ερωτηματολόγιο δυσκολιών στη Γλώσσα

Η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου δυσκολιών στη γλώσσα (αυτοσχέδιου) μετρήθηκε με τον δείκτη Cronbach's α και έλαβε τιμή 0,734, επομένως, εμφανίζει καλή αξιοπιστία. Έγινε μια μέτρηση αξιοπιστίας, γιατί όπως θα φανεί παρακάτω το ερωτηματολόγιο συγκροτείται από ένα μόνο παράγοντα, ο οποίος εκφράζει τις δυσκολίες στη γλώσσα.

3.7.1. Έγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής (Construct validity)

Βασικό κριτήριο εφαρμογής της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες, όπως προαναφέρθηκε είναι η τιμή του δείκτη των Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) που χαρακτηρίζει την καλή προσαρμογή στην Παραγοντική Ανάλυση. Στη συγκεκριμένη περίπτωση ο δείκτης KMO έλαβε τιμή 0,734, άρα θεωρείται μεσαίος.

Από την εφαρμογή της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες, στις ερωτήσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο προέκυψε ένας μόνο σημαντικός παράγοντας ο οποίος εκφράζει τις δυσκολίες στη γλώσσα και ερμηνεύει το 44,817 % της συνολικής διασποράς, (% of Variance), ποσοστό που θεωρείται αρκετά ικανοποιητικό. Το παραπάνω ποσοστό δηλώνει ότι το μοντέλο της Παραγοντικής Ανάλυσης σε Κύριες Συνιστώσες ερμηνεύει περίπου το 45 % του προς εξέταση φαινόμενου και ο 1^{ος} παράγοντας που αναφέρεται στις δυσκολίες στη γλώσσα έχει τιμή (44,817 %) που είναι περίπου τετραπλάσια από τον 2^ο σε σημαντικότητα παράγοντα (προβλήματα συμπεριφοράς) ο οποίος ερμηνεύει το 12,700 % της συνολικής διασποράς, επομένως, είναι μη σημαντικός σε σχέση με τον 1^ο παράγοντα.

Οι Ιδιοτιμές και τα ποσοστά ερμηνευμένης διασποράς παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

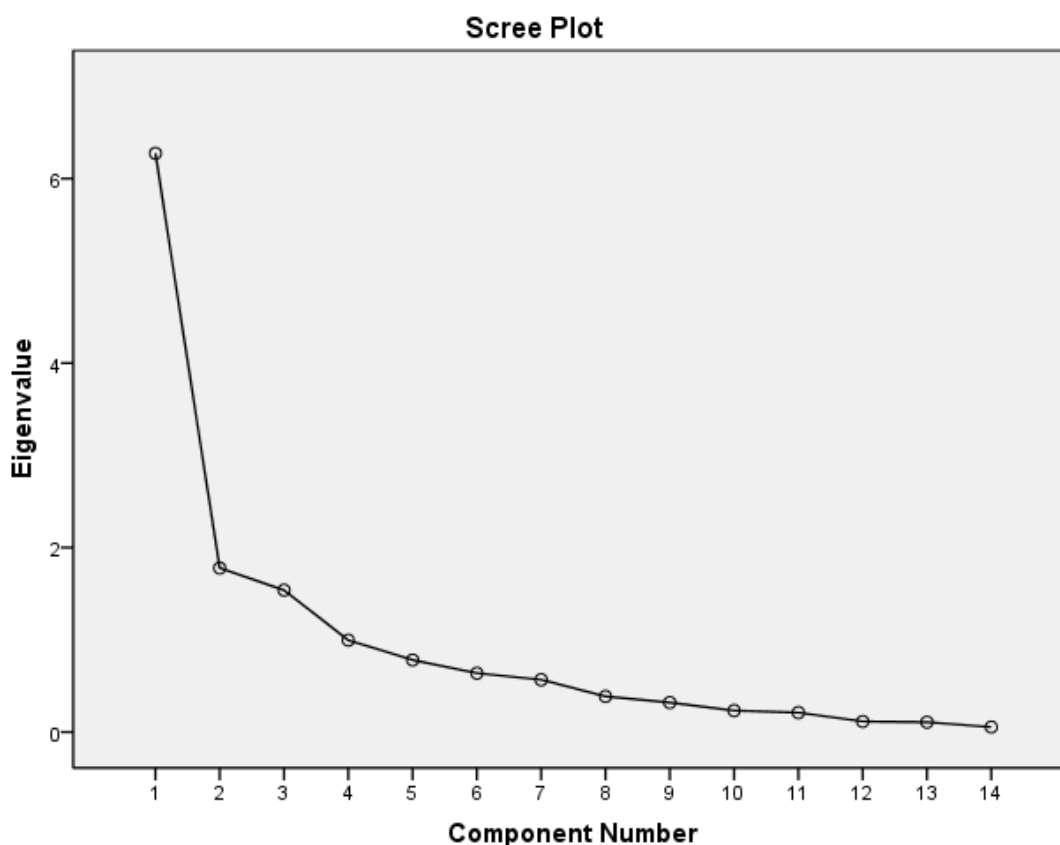
Πίνακας 3.11. Ιδιοτιμές και ποσοστά ερμηνευμένης διασποράς του ερωτηματολογίου δυσκολιών στη Γλώσσα

Παράγοντες	Ιδιοτιμές και ποσοστά διασποράς		
	Ιδιοτιμές	Διασπορά %	Αθροιστική διασπορά %
1	6,274	44,817	44,817
2	1,778	12,700	57,517
3	1,539	10,991	68,508
4	,996	7,112	75,620
5	,782	5,583	81,202
6	,638	4,560	85,762
7	,567	4,052	89,815
8	,386	2,759	92,574
9	,320	2,287	94,861
10	,233	1,662	96,523
11	,211	1,505	98,028
12	,115	,821	98,850
13	,107	,767	99,617
14	,054	,383	100,000

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Υπέρ της δομής του ενός μόνο σημαντικού παράγοντα ο οποίος εκφράζει τις δυσκολίες στη γλώσσα συνηγορεί και το ιστόγραμμα ιδιοτιμών (scree plot) όπου οι ιδιοτιμές από τον 1^ο παράγοντα μέχρι και τον 2^ο, κατέρχονται απότομα και από τον 2^ο παράγοντα και μετά ακολουθούν μια περισσότερο ομοιόμορφη και ομαλή ροή,

επομένως, οι ιδιοτιμές από τον 2^ο παράγοντα και μετά δεν έχουν να προσφέρουν κάποια αξιόλογη πληροφορία - διαφοροποίηση.



Σχήμα 3.3. Ιστόγραμμα ιδιοτιμών ερωτηματολογίου δυσκολιών στη γλώσσα

3.7.2. Προβλεπτική εγκυρότητα (Predictive validity)

Υπάρχει ισχυρή αρνητική συσχέτιση, στατιστικά σημαντική, μεταξύ του βαθμού στη Γλώσσα και της δυσκολίας στη γλώσσα (Pearson $r = -0,809, p = 0,000$), γεγονός αναμενόμενο, άρα όσο αυξάνει η δυσκολία στη γλώσσα τόσο μειώνεται η βαθμολογία. Επομένως, η δυσκολία στη γλώσσα είναι δυνατό να θεωρηθεί ως προβλεπτικός παράγοντας του βαθμού στη Γλώσσα.

3.7.3. Διαχωριστική εγκυρότητα (Divergent validity)

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη δυσκολία στη γλώσσα ($t(87) = 6,6, p = 0,000$) και $M_I = 5,87$,

$M_2 = 2,01$, όπου M_1 είναι η μέση τιμή της δυσκολίας στη γλώσσα των παιδιών με Μ.Δ και M_2 είναι η μέση τιμή της δυσκολίας στη γλώσσα των παιδιών της Ο.Ε..

Επομένως, το συγκεκριμένο εργαλείο διαχωρίζει σαφώς τη στάση των δύο ομάδων ως προς τη δυσκολία στη γλώσσα.

Κεφάλαιο 4.

Αποτελέσματα (Ανάλυση Δεδομένων)

4.1. Περιγραφική εξέταση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Σημείωση: Θεωρούμε ότι σε αρκετό βαθμό οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν ακολουθούν την κανονική κατανομή, διότι σύμφωνα με το ΚΟΘ (Κεντρικό Οριακό Θεώρημα) εάν από έναν πληθυσμό που ακολουθεί οποιαδήποτε κατανομή επιλέξουμε τυχαία μεγάλα δείγματα ($n > 30$) και υπολογίσουμε τους μέσους όρους τους, τότε η κατανομή των δειγματικών μέσων είναι κατά προσέγγιση κανονική (Rouaud, 2013). Στη συγκεκριμένη έρευνα μετείχαν 55 μαθητές με Μ.Δ και 55 μαθητές χωρίς Μ.Δ. και τα αγόρια ήταν 56, ενώ το κορίτσια ήταν 54. (Rouaud, 2013)

4.1.1. SDQ

Αξιολογήσεις των γονέων

Στην υποενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι αναλύσεις σχετικά με το πώς οι γονείς των μαθητών με Μ.Δ. αξιολογούν περιγραφικά (συχνότητες, μέσες τιμές, και τυπικές αποκλίσεις) το ψυχοκοινωνικό προφίλ των μαθητών τους.

4.1.1.α. Συναισθηματικά Προβλήματα – Γονείς

Πρώτη μέτρηση [T1]

Στον Πίνακα 4.1 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Συναισθηματικά Προβλήματα* για την πρώτη μέτρηση (T1). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.1. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα για την πρώτη μέτρηση (T1)

Συναισθηματικά Προβλήματα - Γονείς [T1]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	M	SD
	f(%)	f(%)	f(%)		
1. Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η	18 (32,7)	23 (41,8)	14 (25,5)	,93	,77
2. Παραπονιέται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία	26 (47,3)	23 (41,8)	6 (10,9)	,64	,68
3. Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/ή ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτο-πεποίθησή του/της	28 (50,9)	24 (43,6)	3 (5,5)	,55	,60
4. Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα	35 (63,6)	12 (21,8)	8 (14,5)	,51	,74
5. Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει	36 (65,5)	13 (23,6)	6 (10,9)	,45	,69

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων.

Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Συναισθηματικά Προβλήματα* βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς αναφέρουν ότι το παιδί τους με Μ.Δ. παρουσιάζει σχετικά χαμηλά επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων. Μοναδική εξαίρεση είναι η ερώτηση «Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η», ο μέσος όρος της οποίας βρίσκονται κοντά στο μέσον της κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν σχετικά μέτρια επίπεδα του συγκεκριμένου προβλήματος, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων τους.

Πιο αναλυτικά, μόλις σχεδόν ο ένας στους τρεις γονείς (32,7%) αναφέρουν ότι το παιδί τους με Μ.Δ. ποτέ δεν είναι ανήσυχος και δεν δείχνει να το απασχολεί κάτι. Αντίθετα, το 41,8% των γονέων αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει κάπως για το παιδί τους με Μ.Δ., ενώ το 25,5% των γονέων αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα.

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι το 47,3% των γονέων αναφέρουν ότι δεν ισχύει για το παιδί τους με Μ.Δ. ότι παραπονιέται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία, ενώ το 41,8% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως.

Ακόμη, διαπιστώνεται ότι περίπου οι μισοί γονείς (50,9%) αναφέρουν ότι η περιγραφή «Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/ή ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της» δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους με Μ.Δ., ενώ το 43,6% αναφέρουν ότι ισχύει κάπως και μόλις το 5,5% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα.

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, το 63,6% των γονέων αναφέρουν ότι η περιγραφή «Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα» δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους. Όμως, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 21,8% των γονέων αναφέρουν ισχύει κάπως για το παιδί τους με Μ.Δ. το ότι έχει πολλούς φόβους και τρομάζει εύκολα, ενώ το 14,5% των γονέων αναφέρουν ότι αυτό ισχύει σίγουρα.

Τέλος, παρατηρείται ότι αν και η πλειονότητα των γονέων (65,5%) αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους με Μ.Δ. η περιγραφή «Συχνά είναι δυστυχισμένος/ η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει», εντούτοις το 23,6% αναφέρουν ότι ισχύει κάπως και περίπου ο ένας στους δέκα γονείς (10,9%) αναφέρουν ότι το παιδί τους με Μ.Δ. συχνά είναι δυστυχισμένο, αποκαρδιωμένο ή κλαίει.

Δεύτερη μέτρηση [T2]

Στον Πίνακα 4.2 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Συναισθηματικά Προβλήματα* για τη δεύτερη μέτρηση (T2). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.2. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Συναισθηματικά Προβλήματα* για τη δεύτερη μέτρηση (T2)

Συναισθηματικά Προβλήματα - Γονείς [T2]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	M	SD
	$f(\%)$	$f(\%)$	$f(\%)$		
1. Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/ή ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτο-πεποίθησή του/της	19 (34,5)	23 (41,8)	13 (23,6)	,89	,76
2. Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα	22 (40,0)	19 (34,5)	14 (25,5)	,86	,80
3. Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η	23 (41,8)	17 (30,9)	15 (27,3)	,86	,83
4. Παραπονιέται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία	20 (36,4)	25 (45,5)	10 (18,2)	,82	,72
5. Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει	32 (58,2)	11 (20,0)	12 (21,8)	,64	,82

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων.

Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Συναισθηματικά Προβλήματα* βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό

σημαίνει ότι οι γονείς αναφέρουν ότι το παιδί τους με Μ.Δ. παρουσιάζει σχετικά χαμηλά επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων.

Πιο αναλυτικά, το 23,6% των γονέων αναφέρουν ότι σίγουρα ισχύει ότι το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικό ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης και εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του, ενώ το 41,8% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως. Μόλις το 34,5% αναφέρουν ότι η περιγραφή «Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/ή ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της» δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου.

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι μόλις οι δύο στους πέντε γονείς (40%) που έχουν παιδί με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους η περιγραφή «Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα». Αντίθετα, το 30,9% των γονέων αναφέρουν ότι ισχύει κάπως ότι το παιδί τους με Μ.Δ. έχει πολλούς φόβους και τρομάζει εύκολα, ενώ το 27,3% αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει σίγουρα για το παιδί τους.

Παρόμοια, παρατηρείται ότι μόλις οι δύο στους πέντε γονείς (41,8%) που έχουν παιδί με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους η περιγραφή «Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η». Αντίθετα, το 30,9% των γονέων αναφέρουν ότι ισχύει κάπως ότι το παιδί τους με Μ.Δ. έχει πολλούς φόβους και τρομάζει εύκολα, ενώ το 27,3% αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει σίγουρα για το παιδί τους.

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι το 36,4% των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους η περιγραφή «Παραπονιέται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία». Αντίθετα, το 45,5% των γονέων αναφέρουν ότι ισχύει κάπως ότι το παιδί τους με Μ.Δ. έχει παραπονιέται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία, ενώ το 18,2% αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει σίγουρα για το παιδί τους.

Τέλος, παρατηρείται ότι το 58,8% των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους με Μ.Δ. η περιγραφή «Συχνά είναι δυστυχημένος/ η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει». Όμως, δεν μπορεί να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 20% αναφέρουν ότι ισχύει

κάπως και το 21,8% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα ότι το παιδί τους με Μ.Δ. συχνά είναι δυστυχισμένο, αποκαρδιωμένο ή κλαίει.

4.1.1.β. Προβλήματα Συμπεριφοράς – Γονείς

Πρώτη μέτρηση [T1]

Στον Πίνακα 4.3 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Προβλήματα Συμπεριφοράς* για την πρώτη μέτρηση (T1). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.3. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Προβλήματα Συμπεριφοράς* για την πρώτη μέτρηση (T1)

Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς [T1]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	M	SD
	$f(\%)$	$f(\%)$	$f(\%)$		
1. Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η	13 (23,6)	25 (45,5)	17 (30,9)	1,08	,74
2. Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ό,τι του/της ζητούν οι ενήλικες*	21 (38,2)	31 (56,4)	3 (5,5)	,68	,58
3. Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά	40 (72,7)	12 (21,8)	3 (5,5)	,33	,58
4. Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά	46 (83,6)	7 (12,7)	2(3,6)	,20	,49
5. Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού	55 (100,0)	0 (0)	0 (0)	,00	,00

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς.

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Προβλήματα Συμπεριφοράς* βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς αναφέρουν ότι το παιδί τους με Μ.Δ. παρουσιάζει σχετικά χαμηλά επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς. Μοναδική εξαίρεση είναι η ερώτηση «Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η», ο μέσος όρος της οποίας βρίσκονται πάνω από το μέσον της κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν σχετικά μέτρια επίπεδα του συγκεκριμένου προβλήματος, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων τους.

Πιο αναλυτικά, μόλις το 23,6% των αναφέρουν ότι το παιδί τους με Μ.Δ. ποτέ δεν έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτο. Αντίθετα, το 45,5% των γονέων αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει κάπως για το παιδί τους με Μ.Δ., ενώ περίπου οι τρεις στους δέκα γονείς (30,9%) αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα ότι το παιδί τους με Μ.Δ. έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτο.

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι το 38,2% των γονέων αναφέρουν ότι δεν ισχύει για το παιδί τους με Μ.Δ. ότι είναι υπάκουο ή συνήθως κάνει ό,τι του ζητούν οι ενήλικες, ενώ το 56,4% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως και μόλις το 5,5% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα.

Ακόμη, διαπιστώνεται ότι περίπου οι τρεις στους τέσσερις γονείς (72,7%) αναφέρουν ότι η περιγραφή «Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά» δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους με Μ.Δ., ενώ το 21,8% αναφέρουν ότι ισχύει κάπως και μόλις το 5,5% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 4.3, η συντριπτική πλειονότητα των γονέων, σε ποσοστό της τάξεως του 83,6%, αναφέρουν ότι η περιγραφή «Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά» δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους. Όμως, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 12,7% των γονέων αναφέρουν ισχύει κάπως για το παιδί τους με Μ.Δ. το ότι συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά, ενώ μόλις το 3,6% των γονέων αναφέρουν ότι αυτό ισχύει σίγουρα.

Τέλος, παρατηρείται ότι το σύνολο των γονέων (100%) αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους με Μ.Δ. ότι κλέβει συχνά από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού.

Δεύτερη μέτρηση [T2]

Στον Πίνακα 4.4 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Προβλήματα Συμπεριφοράς* για τη δεύτερη μέτρηση (T2). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο. Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Προβλήματα Συμπεριφοράς* βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς αναφέρουν ότι το παιδί τους με Μ.Δ. παρουσιάζει σχετικά χαμηλά επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς. Εξαιρέσεις αποτελούν οι

περιγραφές «Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η» και «Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ό,τι του/της ζητούν οι ενήλικες», ο μέσος όρος των οποίων βρίσκεται κοντά στο μέσον της κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου εμφανίζουν σχετικά μέτρια επίπεδα των συγκεκριμένων συμπεριφορικών προβλημάτων.

Πίνακας 4.4. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των γονέων με παιδιά με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς για τη δεύτερη μέτρηση (T2)

Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς [T2]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)		
1. Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η	13 (23,6)	30 (54,5)	12 (21,8)	,98	,68
2. Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ό,τι του/της ζητούν οι ενήλικες*	16 (29,1)	31 (56,4)	8 (14,5)	,86	,65
3. Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά	29 (52,7)	14 (25,5)	12 (21,8)	,69	,81
4. Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά	36 (65,5)	17 (30,9)	2 (3,6)	,38	,56
5. Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού	44 (80,0)	9 (16,4)	2 (3,6)	,24	,51

Πιο αναλυτικά, το 21,8% των γονέων αναφέρουν ότι σίγουρα ισχύει ότι το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτο, ενώ το 54,5% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως. Μόλις το 23,6% αναφέρουν ότι η περιγραφή «Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η» δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου.

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι περίπου οι τρεις στους δέκα γονείς (29,1%) που έχουν παιδιά με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους η περιγραφή «Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ό,τι του/της ζητούν οι ενήλικες». Αντίθετα, το 56,4% των γονέων αναφέρουν ότι ισχύει κάπως ότι το παιδί τους με Μ.Δ. είναι γενικά υπάκουο και συνήθως κάνει ό,τι του ζητούν οι ενήλικες, ενώ μόλις το 14,53% αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει σίγουρα για το παιδί τους.

Διαπιστώνεται ότι το 52,7% των γονέων που έχουν παιδιά με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους η περιγραφή «Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά». Αντίθετα, το 25,5% των γονέων αναφέρουν ότι ισχύει κάπως ότι το παιδί τους με Μ.Δ. συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά, ενώ αξιοσημείωτο είναι το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 21,8% των γονέων που έχουν παιδιά με Μ.Δ. που

φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει σίγουρα για το παιδί τους.

Ακολούθως, παρατηρείται ότι σχεδόν οι δύο στους τρεις (65,5%) γονείς που έχουν παιδί με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους η περιγραφή «Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά». Από την άλλη μεριά, διαπιστώνεται ότι περίπου οι τρεις στους δέκα γονείς (30,9%) με παιδί της Α' Γυμνασίου με Μ.Δ. αναφέρουν ότι ισχύει εν μέρει το ότι το παιδί τους συχνά το 36,4% των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους η περιγραφή «Παραπονιέται συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά, ενώ το 3,6% αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει σίγουρα για το παιδί τους.

Τέλος, παρατηρείται ότι το 80% των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους με Μ.Δ. η περιγραφή «Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού». Όμως, δεν μπορεί να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 16,4% αναφέρουν ότι ισχύει κάπως και το 3,6% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα ότι το παιδί τους με Μ.Δ. συχνά κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού.

4.1.1.γ. Υπερκινητικότητα – Γονείς

Πρώτη μέτρηση [T1]

Στον Πίνακα 4.5 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Υπερκινητικότητα* για την πρώτη μέτρηση (T1). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο

Πίνακας 4.5. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Υπερκινητικότητα* για την πρώτη μέτρηση (T1)

Υπερκινητικότητα - Γονείς [T1]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	M	SD
	$f(\%)$	$f(\%)$	$f(\%)$		
1. Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά*	10 (18,2)	30 (54,5)	15 (27,3)	1,09	,67

2. Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή*	8 (14,5)	36 (65,5)	11 (20,0)	1,06	,59
3. Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί	13 (23,6)	28 (50,9)	14 (25,5)	1,02	,71
4. Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα	19 (34,5)	17 (30,9)	19 (34,5)	1,00	,84
5. Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα	25 (45,5)	25 (45,5)	5 (9,1)	,64	,65

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Υπερκινητικότητας.

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Υπερκινητικότητας* βρίσκεται είτε πάνω από είτε πολύ κοντά στο μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς αναφέρουν ότι το παιδί τους με Μ.Δ. παρουσιάζει σχετικά μέτρια προς υψηλά επίπεδα Υπερκινητικότητας. Μοναδική εξαίρεση είναι η ερώτηση «Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα», ο μέσος όρος της οποίας βρίσκονται κάτω από το μέσον της κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν σχετικά χαμηλά επίπεδα του συγκεκριμένου προβλήματος, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων τους.

Πιο αναλυτικά, μόλις το 18,2% των αναφέρουν ότι το παιδί τους με Μ.Δ. ποτέ δεν μελετάει προσεκτικά πριν κάνει κάτι. Αντίθετα, το 54,5% των γονέων αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει κάπως για το παιδί τους με Μ.Δ., ενώ το 27,3% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα ότι το παιδί τους με Μ.Δ. μελετάει προσεκτικά πριν κάνει κάτι.

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι το 14,5% των γονέων αναφέρουν ότι δεν ισχύει για το παιδί τους με Μ.Δ. ότι φέρνει σε πέρας μία εργασία και έχει καλή προσοχή, ενώ το 65,5% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως και ο ένας στους πέντε γονέας (20%) αναφέρει ότι ισχύει σίγουρα για το παιδί του με Μ.Δ..

Ακόμη, διαπιστώνεται ότι συνολικά περίπου οι τρεις στους τέσσερις γονείς αναφέρουν ότι η περιγραφή «Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί» ισχύει για το παιδί τους με Μ.Δ., είτε κάπως είτε σίγουρα (50,9% και 25,5%, αντίστοιχα), ενώ το 23,6% αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους.

Επιπλέον, παρατηρείται ότι το 34,5% των γονέων με παιδί με Μ.Δ. αναφέρουν ότι η περιγραφή «Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα» δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους. Όμως, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 30,9% των γονέων

αναφέρουν ισχύει κάπως για το παιδί τους με Μ.Δ. το ότι είναι ανήσυχο και υπερδραστήριο, δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχο, ακίνητος για πολύ ώρα, ενώ μόλις το 34,5% των γονέων αναφέρουν ότι αυτό ισχύει σίγουρα.

Τέλος, παρατηρείται ότι το 45,1% των γονέων αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους με Μ.Δ. ότι συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος και έχει νευρικότητα. Αντίστοιχα, το 45,1% των γονέων αναφέρουν ότι η περιγραφή «Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα» ισχύει κάπως για το παιδί τους με Μ.Δ., ενώ το 9,1% των γονέων αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα.

Δεύτερη μέτρηση [T2]

Στον Πίνακα 4.6 παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Υπερκινητικότητα* για τη δεύτερη μέτρηση (T2). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Ο μέσος όρος των τριών από τις πέντε ερωτήσεις της υποκλίμακας *Υπερκινητικότητα* βρίσκεται πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς αναφέρουν ότι το παιδί τους με Μ.Δ. παρουσιάζει σχετικά υψηλά επίπεδα *Υπερκινητικότητας* ως προς τις συγκεκριμένες περιγραφές. Εξαιρέσεις αποτελούν οι περιγραφές «Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα» και «Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα», ο μέσος όρος των οποίων βρίσκεται κάτω το μέσον της κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου εμφανίζουν σχετικά χαμηλά επίπεδα των συγκεκριμένων προβλημάτων υπερκινητικότητας.

Πίνακας 4.6. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των γονέων με παιδιά με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα για τη δεύτερη μέτρηση (T2)

Υπερκινητικότητα - Γονείς [T2]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)		
1. Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά*	13 (23,6)	24 (43,6)	18 (32,7)	1,09	,75
2. Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί	13 (23,6)	24 (43,6)	18 (32,7)	1,09	,75
3. Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή*	13 (23,6)	27 (49,1)	15 (27,3)	1,04	,72
4. Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα	27 (49,1)	10 (18,2)	18 (32,7)	,84	,90
5. Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα	26 (47,3)	21 (38,2)	8 (14,5)	,67	,72

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Υπερκινητικότητας.

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Πιο αναλυτικά, το 23,6% των γονέων αναφέρουν ότι δεν ισχύει ότι το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου η περιγραφή «Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά», ενώ το 43,6% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως. Αντίθετα, μόλις το 32,7% αναφέρουν ότι η περιγραφή «Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά» ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου.

Παρόμοια, παρατηρείται ότι το 23,6% των γονέων αναφέρουν ότι δεν ισχύει ότι το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου ότι έχει δυσκολίες όσον αφορά τη συγκέντρωση της προσοχής, ενώ το 43,6% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως. Αντίθετα, επισημαίνεται ότι το 32,7% των γονέων αναφέρουν ότι η περιγραφή «Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί» ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου.

Διαπιστώνεται ότι το 23,6% των γονέων αναφέρουν ότι δεν ισχύει ότι το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου φέρνει σε πέρας μία εργασία και έχει καλή προσοχή, ενώ το 49,1% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως. Αντίθετα, μόλις το 27,3% αναφέρουν ότι η περιγραφή «Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή» ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου.

Ακολούθως, παρατηρείται ότι σχεδόν οι μισοί γονείς (49,1%) που έχουν παιδιά με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί

τους η περιγραφή «Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα». Από την άλλη μεριά, διαπιστώνεται ότι περίπου ο ένας στους τρεις γονέας (32,7%) με παιδί της Α' Γυμνασίου με Μ.Δ. αναφέρει ότι ισχύει σίγουρα το ότι το παιδί τους είναι ανήσυχος και υπερδραστήριος, δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος και ακίνητος για πολύ ώρα, ενώ το 18,2% αναφέρει ότι αυτό ισχύει εν μέρει.

Τέλος, παρατηρείται ότι το 47,3% των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους με Μ.Δ. η περιγραφή «Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα». Όμως, δεν μπορεί να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 38,2% αναφέρουν ότι ισχύει κάπως και το 14,5% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα ότι το παιδί τους με Μ.Δ. συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος, έχει νευρικότητα.

4.1.1.δ. Προβλήματα με Συνομηλικούς – Γονείς

Πρώτη μέτρηση [T1]

Στον Πίνακα 4.7 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Προβλήματα με Συνομηλικούς* για την πρώτη μέτρηση (T1). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.7. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των γονέων με παιδιά με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους για την πρώτη μέτρηση (T1)

Προβλήματα με Συνομηλίκους - Γονείς [T1]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)		
1. Έχει τουλάχιστον ένα φίλο*	17 (30,9)	8 (14,5)	30 (54,5)	,77	,90
2. Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά	28 (50,9)	18 (32,7)	9 (16,4)	,66	,75
3. Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η	6 (10,9)	13 (23,6)	36 (65,5)	,46	,69
4. Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά*	2 (3,6)	11 (20,0)	42 (76,4)	,28	,53
5. Τα άλλα παιδιά τον/ην έχουν στο μάτι ή τον/ην κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν	49 (89,1)	6 (10,9)	0 (0)	,11	,32

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους.

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Προβλήματα με Συνομηλίκους* βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς αναφέρουν ότι το παιδί τους με Μ.Δ. παρουσιάζει χαμηλά επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους.

Πιο αναλυτικά, περίπου οι τρεις στους δέκα γονείς (30,9%) αναφέρουν ότι το παιδί τους με Μ.Δ. δεν έχει ούτε ένα φίλο. Αντίθετα, το 54,5% των γονέων αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ., ενώ το 14,5% αναφέρουν ότι ισχύει κάπως ότι το παιδί τους έχει τουλάχιστον ένα φίλο.

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι περίπου οι μισοί γονείς (50,9%) αναφέρουν ότι δεν ισχύει για το παιδί τους με Μ.Δ. ότι τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά, ενώ το 16,4% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει σίγουρα και ο ένας στους τρεις γονέας (32,7%) αναφέρει ότι ισχύει σίγουρα για το παιδί του με Μ.Δ..

Ακόμη, διαπιστώνεται ότι το 65,5% των γονέων αναφέρουν ότι η περιγραφή «Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η» ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ., ενώ το 23,6% και το 3,6%, αντίστοιχα, αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει κάπως για το παιδί τους είτε δεν ισχύει καθόλου.

Στη συνέχεια, διαπιστώνεται ότι περίπου οι τρεις στους τέσσερις γονείς (76,4%) αναφέρουν ότι η περιγραφή «Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά» ισχύει σίγουρα για το παιδί τους. Όμως, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο

το 20% των γονέων αναφέρουν ότι ισχύει κάπως για το παιδί τους με Μ.Δ. το ότι είναι μοναχικό και τείνει να παίζει μόνο του, ενώ μόλις το 3,6% των γονέων αναφέρουν ότι αυτό δεν ισχύει καθόλου.

Τέλος, παρατηρείται ότι περίπου οι εννέα στους δέκα γονείς (89,1%) αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους με Μ.Δ. ότι τα άλλα παιδιά το έχουν στο μάτι ή το κοροϊδεύουν, το φοβερίζουν, το χτυπούν. Επίσης, διαπιστώνεται ότι το 10,9% των γονέων αναφέρει ότι ισχύει κάπως, ενώ κανένας γονέας δεν αναφέρει ότι ισχύει για το παιδί του με Μ.Δ. η περιγραφή «Τα άλλα παιδιά τον/ην έχουν στο μάτι ή τον/ην κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν».

Δεύτερη μέτρηση [T2]

Στον Πίνακα 4.8 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Προβλήματα με Συνομηλίκους* για τη δεύτερη μέτρηση (T2). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.8. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Προβλήματα με Συνομηλίκους* για τη δεύτερη μέτρηση (T2)

Προβλήματα με Συνομηλίκους - Γονείς [T2]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	M	SD
	$f(\%)$	$f(\%)$	$f(\%)$		
1. Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά	17 (30,9)	27 (49,1)	11 (20,0)	,89	,71
2. Τα άλλα παιδιά τον/ην έχουν στο μάτι ή τον/ην κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν	29 (52,7)	14 (25,5)	12 (21,8)	,69	,81
3. Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά*	7 (12,7)	20 (36,4)	28 (50,9)	,62	,71
4. Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η	36 (65,5)	7 (12,7)	12 (21,8)	,56	,83
5. Έχει τουλάχιστον ένα φίλο*	4 (7,3)	15 (27,3)	36 (65,5)	,42	,63

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους.

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Προβλήματα με Συνομηλίκους* βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς αναφέρουν ότι το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α'

Γυμνασίου παρουσιάζουν σχετικά χαμηλά επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους ως προς τις συγκεκριμένες περιγραφές.

Πιο αναλυτικά, το 30,9% των γονέων αναφέρουν ότι δεν ισχύει ότι το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου η περιγραφή «Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά», ενώ το 49,1% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως. Αντίθετα, μόλις το 20% αναφέρουν ότι η περιγραφή «Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά» ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου.

Ακολούθως, παρατηρείται ότι το 52,7% των γονέων αναφέρουν ότι δεν ισχύει ότι το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου η περιγραφή «Τα άλλα παιδιά τον/ην έχουν στο μάτι ή τον/ην κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν». Αντίθετα, επισημαίνεται ότι το 21,8% των γονέων αναφέρουν ότι η περιγραφή «Τα άλλα παιδιά τον/ην έχουν στο μάτι ή τον/ην κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν» ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου, ενώ το 25,5% αναφέρουν ότι ισχύει εν μέρει.

Διαπιστώνεται ότι μόλις το 12,7% των γονέων αναφέρουν ότι δεν ισχύει ότι το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου χαίρει της συμπάθειας των άλλων παιδιών, ενώ το 36,4% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως. Αντίθετα, μόλις το 50,9% αναφέρουν ότι η περιγραφή «Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά» ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου.

Ακολούθως, παρατηρείται ότι το 65,5% των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους η περιγραφή «Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η». Από την άλλη μεριά, διαπιστώνεται ότι το 21,8% των γονέων με παιδί της Α' Γυμνασίου με Μ.Δ. αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα το ότι το παιδί τους είναι μοναχικό και τείνει να παίζει μόνο του, ενώ το 12,7% αναφέρει ότι αυτό ισχύει εν μέρει

Τέλος, παρατηρείται ότι το 65,5% των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ. η περιγραφή «Έχει τουλάχιστον ένα φίλο». Όμως, δεν μπορεί να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 27,3% αναφέρουν ότι ισχύει κάπως και το 7,3% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα ότι το παιδί τους με Μ.Δ. δεν έχει ούτε ένα φίλο.

4.1.1.ε. Προκοινωνικές Συμπεριφορές – Γονείς

Πρώτη μέτρηση [T1]

Στον Πίνακα 4.9 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Προκοινωνικές Συμπεριφορές* για την πρώτη μέτρηση (T1). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Προκοινωνικές Συμπεριφορές* βρίσκεται αρκετά πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς αναφέρουν ότι το παιδί τους με Μ.Δ. παρουσιάζει υψηλά επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών.

Πίνακας 4.9. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές για την πρώτη μέτρηση (T1)

Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς [T1]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	M	SD
	$f(\%)$	$f(\%)$	$f(\%)$		
1. Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά	1 (1,8)	9 (16,4)	45 (81,8)	1,80	,45
2. Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος	0 (0)	12 (21,8)	43 (78,2)	1,78	,42
3. Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)	6 (10,9)	11 (20,0)	38 (69,1)	1,58	,69
4. Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)	6 (10,9)	16 (29,1)	33 (60,0)	1,49	,69
5. Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων	3 (5,5)	27 (49,1)	25 (45,5)	1,40	,60

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών.

Πιο αναλυτικά, οι τέσσερις στους πέντε γονείς (81,8%) αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα πως το παιδί τους με Μ.Δ. είναι καλό με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Αντίθετα, μόλις το 16,4% των γονέων αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει κάπως για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στη Στ' Δημοτικού, ενώ μόλις το 1,8% αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου πως το παιδί τους με Μ.Δ. είναι καλό με τα μικρότερα παιδιά.

Αντίστοιχα, παρατηρείται ότι περίπου τέσσερις στους πέντε γονείς (78,2%) αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στη Στ' Δημοτικού η περιγραφή «Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος,

αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος». Αντίθετα, μόλις το 21,8% των γονέων αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει κάπως για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στη Στ' Δημοτικού, ενώ κανένας γονέας δεν αναφέρει ότι το παιδί του δεν είναι πρόθυμο να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος.

Ακόμη, διαπιστώνεται ότι περίπου οι επτά στους δέκα γονείς (69,1%) αναφέρουν ότι η περιγραφή «Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)» ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ., ενώ το 20% και το 10,9% αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή είτε ισχύει κάπως για το παιδί τους είτε δεν ισχύει καθόλου, αντίστοιχα.

Στη συνέχεια, διαπιστώνεται ότι οι τρεις στους πέντε γονείς (60%) αναφέρουν ότι η περιγραφή «Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)» ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στη Στ' Δημοτικού. Όμως, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 29,1% των γονέων αναφέρουν ότι ισχύει κάπως για το παιδί τους με Μ.Δ. το ότι είναι πρόθυμο να βοηθήσει τους άλλους, ενώ το 10,9% των γονέων αναφέρουν ότι αυτό δεν ισχύει καθόλου.

Τέλος, παρατηρείται ότι το 45,5% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ. ότι λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων. Επίσης, διαπιστώνεται ότι το 49,1% των γονέων αναφέρει ότι ισχύει κάπως, ενώ μόλις το 5,5% των γονέων αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στη Στ' Δημοτικού η περιγραφή «Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων».

Δεύτερη μέτρηση [T2]

Στον Πίνακα 4.10 παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των γονέων που έχουν παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Προκοινωνικές Συμπεριφορές* για τη δεύτερη μέτρηση (T2). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.10. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των γονέων με παιδί με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές για τη δεύτερη μέτρηση (T2)

Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς [T2]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)		
1. Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος	3 (5,5)	11 (20,0)	41 (74,5)	1,69	,57
2. Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά	3 (5,5)	15 (27,3)	37 (67,3)	1,62	,59
3. Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)	0 (0)	23 (41,8)	32 (58,2)	1,59	,50
4. Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)	3 (5,5)	18 (32,7)	34 (61,8)	1,56	,60
5. Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων	11 (20,0)	14 (25,5)	30 (54,5)	1,35	,80

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών.

Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Προκοινωνικές Συμπεριφορές* βρίσκεται αρκετά πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς αναφέρουν ότι το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών ως προς τις συγκεκριμένες περιγραφές.

Πιο αναλυτικά, παρατηρείται ότι περίπου οι τρεις στους τέσσερις γονείς (74,5%) αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου η περιγραφή «Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος». Αντίθετα, μόλις το 20% των γονέων αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει κάπως για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου, ενώ μόλις το 5,5% των γονέων αναφέρουν ότι το παιδί του δεν είναι πρόθυμο να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος.

Αντίστοιχα, περίπου οι δύο στους τρεις γονείς (67,3%) αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα πως το παιδί τους με Μ.Δ. που είναι μαθητής/τρια της Α' Γυμνασίου είναι καλό με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Αντίθετα, μόλις το 27,3% των γονέων αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει κάπως για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου, ενώ μόλις το 5,5% αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου πως το παιδί τους με Μ.Δ. είναι καλό με τα μικρότερα παιδιά.

Ακόμη, διαπιστώνεται ότι σχεδόν οι τρεις στους πέντε γονείς (58,2%) αναφέρουν ότι η περιγραφή «Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς,

καθηγητές, άλλα παιδιά)» ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου. Όμως, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 41,8% των γονέων αναφέρουν ότι ισχύει κάπως για το παιδί τους με Μ.Δ. το ότι είναι πρόθυμο να βοηθήσει τους άλλους, ενώ κανένας γονέας δεν αναφέρει ότι αυτό δεν ισχύει καθόλου.

Στη συνέχεια, διαπιστώνεται ότι οι τρεις στους πέντε γονείς (61,8%) αναφέρουν ότι η περιγραφή «Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)» ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου, ενώ το 32,7% και το 5,5% αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή είτε ισχύει κάπως για το παιδί τους είτε δεν ισχύει καθόλου, αντίστοιχα.

Τέλος, παρατηρείται ότι το 54,4% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα για το παιδί τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου ότι λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων. Επίσης, διαπιστώνεται ότι το 25,5% των γονέων αναφέρει ότι ισχύει κάπως, ενώ αξιοσημείωτο είναι το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο ο ένας στους πέντε γονείς (20%) αναφέρει ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί του με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου η περιγραφή «Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων».

4.2. Αξιολογήσεις των Εκπαιδευτικών

Στην υποενότητα αυτή θα παρουσιαστούν οι αναλύσεις σχετικά με το πώς οι εκπαιδευτικοί των μαθητών με Μ.Δ. αξιολογούν το ψυχοκοινωνικό προφίλ των μαθητών τους.

4.2.1. Συναισθηματικά Προβλήματα – Εκπαιδευτικοί

Πρώτη μέτρηση [T1]

Στον Πίνακα 4.11 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Συναισθηματικά Προβλήματα* για την πρώτη μέτρηση (T1). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Συναισθηματικά Προβλήματα* βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. παρουσιάζει

σχετικά χαμηλά επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων. Μοναδική εξαίρεση είναι η ερώτηση «Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/ή ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτο-πεποίθησή του/της, ο μέσος όρος της οποίας βρίσκονται κοντά στο μέσον της κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές με Μ.Δ. παρουσιάζουν μέτρια προς υψηλά επίπεδα του συγκεκριμένου προβλήματος, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους.

Πίνακας 4.11. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα για την πρώτη μέτρηση (T1)

Συναισθηματικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί [T1]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)		
1. Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/ή ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτο-πεποίθησή του/της	12 (21,8)	25 (45,5)	18 (32,7)	1,11	,74
2. Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η	14 (25,5)	33 (60,0)	8 (14,5)	,89	,63
3. Παραπονιέται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία	31 (56,4)	10 (18,2)	14 (25,5)	,69	,86
4. Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει	23 (41,8)	26 (47,3)	6 (10,9)	,69	,66
5. Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα	30 (54,5)	17 (30,9)	8 (14,5)	,60	,74

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων.

Πιο αναλυτικά, μόλις σχεδόν ο ένας στους τρεις εκπαιδευτικοί (32,7%) αναφέρουν ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. ποτέ δεν είναι νευρικός ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του/της όταν βρίσκεται σε καινούριες καταστάσεις. Αντίθετα, το 45,5% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει κάπως για το μαθητή τους με Μ.Δ., ενώ το 21,8% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα.

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι μόλις ο ένας στους τέσσερις εκπαιδευτικούς (25,5%) αναφέρει ότι δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους με Μ.Δ. η περιγραφή «Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η», ενώ οι τρεις στους πέντε (60%) αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως. Επιπλέον, παρατηρείται ότι το 14,5% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. φαίνεται ανήσυχος και δείχνει να τον απασχολεί το παραμικρό.

Ακόμη, διαπιστώνεται ότι το 56,4% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η περιγραφή «Παραπονιέται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία»

δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους με Μ.Δ., ενώ το 18,2% αναφέρουν ότι ισχύει κάπως και το 25,5% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα.

Όπως φαίνεται στον παραπάνω πίνακα, το 41,8% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η περιγραφή «Συχνά είναι δυστυχημένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει» δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους. Όμως, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 47,3% των εκπαιδευτικών, δηλαδή σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί, αναφέρουν ισχύει κάπως για το μαθητή τους με Μ.Δ. το συχνά είναι δυστυχημένος, αποκαρδιωμένος ή κλαίει, ενώ το 10,9% των γονέων αναφέρουν ότι αυτό ισχύει σίγουρα.

Τέλος, παρατηρείται ότι αν και η πλειονότητα των εκπαιδευτικών (54,5%) αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους με Μ.Δ. η περιγραφή «Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα», εντούτοις το 14,5% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα και περίπου οι τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς (30,9%) αναφέρουν ότι ισχύει εν μέρει ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. έχει πολλούς φόβους και τρομάζει εύκολα.

Δεύτερη μέτρηση [T2]

Στον Πίνακα 4.12 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Συναισθηματικά Προβλήματα* για τη δεύτερη μέτρηση (T2). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Ο μέσος όρος τριών από τις πέντε ερωτήσεις της υποκλίμακας *Συναισθηματικά Προβλήματα* βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1, ενώ ο μέσος όρος μίας ερώτησης βρίσκεται πολύ κοντά στο μέσον της κλίμακας. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. παρουσιάζει σχετικά υψηλά επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η περιγραφή «Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα», ο μέσος όρος της οποίας βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας.

Πίνακας 4.12. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα για τη δεύτερη μέτρηση (T2)

Συναισθηματικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί [T2]	«Δεν ισχύει» <i>f</i> (%)	«Ισχύει κάπως» <i>f</i> (%)	«Ισχύει σίγουρα» <i>f</i> (%)	<i>M</i>	<i>SD</i>
1. Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/ή ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτο-πεποίθησή του/της	5 (9,1)	30 (54,5)	20 (36,4)	1,27	,62
2. Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η	9 (16,4)	23 (41,8)	23 (41,8)	1,26	,73
3. Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει	13 (23,6)	25 (45,5)	17 (30,9)	1,07	,74
4. Παραπονιέται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία	19 (34,5)	19 (34,5)	17 (30,9)	,96	,82
5. Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα	23 (41,8)	22 (40,0)	10 (18,2)	,77	,74

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων.

Πιο αναλυτικά, το 36,4% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι σίγουρα ισχύει ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης και εύκολα χάνει την αυτοπεποίθησή του, ενώ το 54,5% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως. Μόλις το 9,1% αναφέρουν ότι η περιγραφή «Σε καινούριες καταστάσεις είναι νευρικός/ή ή δείχνει συμπεριφορά προσκόλλησης, εύκολα χάνει την αυτο-πεποίθησή του/της» δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου.

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι το 16,4% των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους η περιγραφή «Τον/την απασχολεί το παραμικρό, συχνά φαίνεται ανήσυχος/η». Αντίθετα, το 41,8% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει κάπως ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. συχνά φαίνεται ανήσυχος και δείχνει να τον απασχολεί το παραμικρό, ενώ το 41,8% αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους.

Ακολούθως, παρατηρείται ότι μόλις το 23,6% των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους η περιγραφή «Συχνά είναι δυστυχισμένος/η, αποκαρδιωμένος/η ή κλαίει». Αντίθετα, το 45,5% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει κάπως ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. συχνά είναι δυστυχισμένος, αποκαρδιωμένος ή κλαίει, ενώ

περίπου οι τρεις στους δέκα (30,9%) αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους.

Αντίστοιχα, παρατηρείται ότι το 34,5% των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους η περιγραφή «Παραπονιέται συχνά για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία». Αντίθετα, το 34,5% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει κάπως ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. συχνά παραπονιέται για πονοκεφάλους, πόνους στο στομάχι ή αδιαθεσία, ενώ περίπου οι τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς (30,9%) αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους.

Τέλος, παρατηρείται ότι το 41,8% των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους με Μ.Δ. η περιγραφή «Έχει πολλούς φόβους, τρομάζει εύκολα». Όμως, επισημαίνεται το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 40% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει κάπως και το 18,2% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. συχνά έχει πολλούς φόβους και τρομάζει εύκολα.

4.2.1.α. Προβλήματα Συμπεριφοράς – Εκπαιδευτικοί

Πρώτη μέτρηση [T1]

Στον Πίνακα 4.13 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Προβλήματα Συμπεριφοράς* για την πρώτη μέτρηση (T1). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.13. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς για την πρώτη μέτρηση (T1)

Προβλήματα Συμπεριφοράς – Εκπαιδευτικοί [T1]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)		
Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η	16 (29,1)	18 (32,7)	21 (38,2)	1,09	,82
Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ό,τι του/της ζητούν οι ενήλικες*	10 (18,2)	20 (36,4)	25 (45,5)	,73	,76
Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά	32 (58,2)	19 (34,5)	4 (7,3)	,49	,64
Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά	34 (61,8)	16 (29,1)	5 (9,1)	,47	,66
Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού	50 (90,9)	3 (5,5)	2 (3,6)	,13	,43

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς.

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Προβλήματα Συμπεριφοράς* βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. παρουσιάζει σχετικά χαμηλά επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς. Μοναδική εξαίρεση είναι η ερώτηση «Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η», ο μέσος όρος της οποίας βρίσκονται πάνω από το μέσον της κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές με Μ.Δ. παρουσιάζουν σχετικά μέτρια επίπεδα του συγκεκριμένου προβλήματος, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους.

Πιο αναλυτικά, μόλις το 29,1% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. ποτέ δεν έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος. Αντίθετα, το 32,7% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει κάπως για το μαθητή τους με Μ.Δ., ενώ περίπου οι δύο στους πέντε γονείς (38,2%) αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος.

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι το 18,2% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους με Μ.Δ. ότι είναι υπάκουος ή συνήθως κάνει ό,τι του ζητούν οι ενήλικες, ενώ το 45,5% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει σίγουρα και το 36,4% αναφέρουν ότι ισχύει εν μέρει.

Ακόμη, διαπιστώνεται ότι περίπου οι τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς (58,2%) αναφέρουν ότι η περιγραφή «Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά» δεν ισχύει καθόλου για το

μαθητή τους με Μ.Δ., ενώ το 34,5% αναφέρουν ότι ισχύει κάπως και μόλις το 7,3% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα.

Περίπου οι τρεις στους πέντε (61,8%) εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι η περιγραφή «Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά» δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους με Μ.Δ.. Όμως, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο σχεδόν οι τρεις στους δέκα (29,1%) εκπαιδευτικούς αναφέρουν ότι ισχύει κάπως για το μαθητή τους με Μ.Δ. το ότι συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά, ενώ δεν πρέπει να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο σχεδόν ο ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (9,1%) αναφέρει ότι αυτό ισχύει σίγουρα.

Τέλος, παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό της τάξεως του 90,9%, αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους με Μ.Δ. ότι συχνά κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού. Όμως, το 5,5% και το 3,6% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει είτε κάπως είτε σίγουρα, αντίστοιχα, για το μαθητή τους με Μ.Δ. ότι συχνά κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού

Δεύτερη μέτρηση [T2]

Στον Πίνακα 4.14 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Προβλήματα Συμπεριφοράς* για τη δεύτερη μέτρηση (T2). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.14. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς για τη δεύτερη μέτρηση (Τ2)

Προβλήματα Συμπεριφοράς – Εκπαιδευτικοί [Τ2]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)		
1. Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η	12 (21,8)	21 (38,2)	22 (40,0)	1,18	,77
2. Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά	14 (25,5)	30 (54,5)	11 (20,0)	,95	,68
3. Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ό,τι του/της ζητούν οι ενήλικες*	18 (32,7)	24(43,6)	13 (23,6)	,91	,75
4. Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά	28 (50,9)	19 (34,5)	8 (14,5)	,64	,73
5. Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού	46 (83,6)	6 (10,9)	3 (5,5)	,22	,53

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων.

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Όσον αφορά το πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί τα Προβλήματα Συμπεριφοράς των μαθητών τους με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου, παρατηρείται έντονη διαφοροποίηση μεταξύ των επιμέρους προβλημάτων συμπεριφοράς. Πιο αναλυτικά, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στην περιγραφή «Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η» βρίσκεται πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1, που σημαίνει ότι θεωρούν πως οι μαθητές τους με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου έχουν σχετικά υψηλά επίπεδα της συγκεκριμένης προβληματικής συμπεριφοράς, που περιλαμβάνει τα συχνά ξεσπάσματα νεύρων. Στη συνέχεια, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις περιγραφές «Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά» και «Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ό,τι του/της ζητούν οι ενήλικες» βρίσκεται κοντά στο μέσον της κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι τα παιδιά με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου εμφανίζουν σχετικά μέτρια επίπεδα των συγκεκριμένων συμπεριφορικών προβλημάτων, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους. Από την άλλη μεριά, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις περιγραφές «Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά» και «Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού» βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα των συγκεκριμένων συμπεριφορικών προβλημάτων.

Πιο αναλυτικά, το 40% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι σίγουρα ισχύει ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι

ευέξαπτος, ενώ το 38,2% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως. Μόλις το 21,8% αναφέρουν ότι η περιγραφή «Συχνά έχει ξεσπάσματα νεύρων ή είναι ευέξαπτος/η» δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου.

Διαπιστώνεται ότι μόλις ο ένας στους τέσσερις (25,5%) εκπαιδευτικούς που έχει μαθητή με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρει ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους η περιγραφή «Συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά». Αντίθετα, το 54,5% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει κάπως ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. συχνά λέει ψέματα ή εξαπατά, ενώ αξιοσημείωτο είναι το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 20% των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους.

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι μόλις περίπου ο ένας στους τρεις (32,7%) εκπαιδευτικούς που έχουν παιδί με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους η περιγραφή «Γενικά είναι υπάκουος/η, ή συνήθως κάνει ότι του/της ζητούν οι ενήλικες». Αντίθετα, το 43,6% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει κάπως ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. είναι γενικά υπάκουος και συνήθως κάνει ό,τι του ζητούν οι ενήλικες, ενώ μόλις το 23,6% αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους.

Ακολούθως, παρατηρείται ότι περίπου οι μισοί (50,9%) εκπαιδευτικοί που έχουν μαθητή με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους η περιγραφή «Συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά». Από την άλλη μεριά, διαπιστώνεται ότι το 34,5% των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή της Α' Γυμνασίου με Μ.Δ. αναφέρουν ότι ισχύει εν μέρει το ότι ο μαθητής τους συχνά τους συχνά μαλώνει με τα άλλα παιδιά ή τα κοροϊδεύει, τα φοβερίζει, τα κτυπά, ενώ το 14,5% αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους.

Τέλος, παρατηρείται ότι το 83,6% των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους με Μ.Δ. η περιγραφή «Κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού». Όμως, δεν μπορεί να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 10,9% αναφέρουν ότι ισχύει κάπως και το 5,5% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. συχνά κλέβει από το σπίτι, το σχολείο ή αλλού.

4.2.1.β Υπερκινητικότητα – Εκπαιδευτικοί

Πρώτη μέτρηση [T1]

Στον Πίνακα 4.15 παρουσιάζονται οι απόλυτες (f) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Υπερκινητικότητα* για την πρώτη μέτρηση (T1). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.15. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Υπερκινητικότητα* για την πρώτη μέτρηση (T1)

Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί [T1]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	M	SD
	$f(\%)$	$f(\%)$	$f(\%)$		
1. Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά*	33 (60,0)	18 (32,7)	4 (7,3)	1,53	,63
2. Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί	2 (3,6)	26 (47,3)	27 (49,1)	1,46	,57
3. Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή*	25 (45,5)	26 (47,3)	4 (7,3)	1,39	,62
4. Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα	19 (34,5)	24 (43,6)	12 (21,8)	,88	,75
5. Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα	18 (32,7)	27 (49,1)	10 (18,2)	,86	,71

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Υπερκινητικότητας.

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Όσον αφορά το πώς αξιολογούν οι εκπαιδευτικοί την Υπερκινητικότητα των μαθητών τους με Μ.Δ. που φοιτούν στην Στ' Δημοτικού, παρατηρείται διαφοροποίηση μεταξύ των επιμέρους περιγραφών. Πιο αναλυτικά, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις περιγραφές «Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά», «Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί» και «Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή» βρίσκεται πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1, που σημαίνει ότι θεωρούν πως οι μαθητές τους με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου έχουν σχετικά υψηλά επίπεδα των συγκεκριμένων συμπεριφορών που σχετίζονται με την Υπερκινητικότητα. Από την άλλη μεριά, ο μέσος όρος των απαντήσεων των εκπαιδευτικών στις περιγραφές «Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α,

δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα» και «Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα» βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, γεγονός που σημαίνει ότι οι μαθητές με Μ.Δ. που φοιτούν στην Στ' Δημοτικού εμφανίζουν χαμηλά επίπεδα των συγκεκριμένων συμπεριφορών που σχετίζονται με την Υπερκινητικότητα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους.

Πιο αναλυτικά, μόλις το 60% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. ποτέ δεν μελετάει προσεκτικά πριν κάνει κάτι. Αντίθετα, το 32,7% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει κάπως για το μαθητή τους με Μ.Δ., ενώ μόλις το 7,3% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. μελετάει προσεκτικά πριν κάνει κάτι.

Ακόμη, διαπιστώνεται ότι συνολικά σχεδόν το σύνολο των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η περιγραφή «Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί» ισχύει για το μαθητή τους με Μ.Δ., είτε κάπως είτε σίγουρα (47,3% και 49,1%, αντίστοιχα), ενώ μόλις το 3,6% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους.

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι το 45,5% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι δεν ισχύει για το μαθητή τους με Μ.Δ. ότι φέρνει σε πέρας μία εργασία και έχει καλή προσοχή, ενώ το 47,3% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως και μόλις το 7,3% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ..

Επιπλέον, παρατηρείται ότι το 34,5% των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. αναφέρουν ότι η περιγραφή «Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα» δεν ισχύει καθόλου για το παιδί τους. Όμως, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 43,6% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει κάπως για το μαθητή τους με Μ.Δ. το ότι είναι ανήσυχος και υπερδραστήριος, δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος, ακίνητος για πολύ ώρα, ενώ και το 21,8% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι αυτό ισχύει σίγουρα.

Τέλος, παρατηρείται ότι το 32,7% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους με Μ.Δ. ότι συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος και έχει νευρικότητα. Από την άλλη μεριά, το 49,1% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η περιγραφή «Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα» ισχύει κάπως για το μαθητή τους με Μ.Δ., ενώ το 18,2% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα.

Δεύτερη μέτρηση [T2]

Στον Πίνακα 4.16 παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Υπερκινητικότητα* για τη δεύτερη μέτρηση (T2). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.16. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Υπερκινητικότητα* για τη δεύτερη μέτρηση (T2)

Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί [T2]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)		
1. Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί	4 (7,3)	19 (34,5)	32 (58,2)	1,51	,64
2. Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή*	29 (52,7)	22 (40,0)	4 (7,3)	1,46	,63
3. Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά*	26 (47,3)	16 (29,1)	13 (23,6)	1,24	,82
4. Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα	12 (21,8)	19 (34,5)	24 (43,6)	1,22	,79
5. Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα	18 (32,7)	13 (23,6)	24 (43,6)	1,11	,88

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Υπερκινητικότητας.

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Υπερκινητικότητα* βρίσκεται πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές τους με Μ.Δ. παρουσιάζουν σχετικά υψηλά επίπεδα Υπερκινητικότητας

Πιο αναλυτικά, το 58,2% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου η περιγραφή «Η προσοχή του/της διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί», ενώ το 34,5% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως. Αντίθετα, μόλις το 7,3% αναφέρουν ότι η περιγραφή «Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά» δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου.

Παρόμοια, διαπιστώνεται ότι το 52,7% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι δεν ισχύει ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου φέρνει σε πέρας μία

εργασία και έχει καλή προσοχή, ενώ το 40% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως. Αντίθετα, μόλις το 7,3% αναφέρουν ότι η περιγραφή «Φέρνει σε πέρας μία εργασία, έχει καλή προσοχή» ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου.

Αντίστοιχα, διαπιστώνεται ότι το 47,3% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι δεν ισχύει ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου μελετάει πολύ προσεκτικά πριν κάνει κάτι, ενώ και περίπου οι τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς (29,1%) αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως. Αντίθετα, το 23,6% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η περιγραφή «Πριν κάνει κάτι το μελετάει προσεκτικά» ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου.

Ακολούθως, παρατηρείται ότι σχεδόν το 21,8% των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους η περιγραφή «Ανήσυχος/η και υπερδραστήριος/α, δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος/η, ακίνητος/η για πολύ ώρα». Από την άλλη μεριά, διαπιστώνεται ότι το 43,6% των εκπαιδευτικών με μαθητή της Α' Γυμνασίου με Μ.Δ. αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα το ότι το μαθητή τους ότι είναι ανήσυχος και υπερδραστήριος και ότι δεν μπορεί να παραμείνει ήσυχος και ακίνητος για πολύ ώρα, ενώ το 34,5% αναφέρει ότι αυτό ισχύει εν μέρει.

Τέλος, παρατηρείται ότι μόλις περίπου ο ένας στους τρεις εκπαιδευτικούς (32,7%) που έχει μαθητή με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρει ότι δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή του με Μ.Δ. η περιγραφή «Συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος/η, έχει νευρικότητα». Από την άλλη μεριά, το 23,6% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει κάπως και το 43,6% αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. συνεχώς στριφογυρίζει νευρικά ή δεν στέκεται ήσυχος και έχει νευρικότητα.

4.2.1.γ. Προβλήματα με Συνομηλίκους – Εκπαιδευτικοί

Πρώτη μέτρηση [T1]

Στον Πίνακα 4.17 παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Προβλήματα με Συνομηλίκους* για την πρώτη μέτρηση (T1). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) όλων των ερωτήσεων

της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.17. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους για την πρώτη μέτρηση (T1)

Προβλήματα με Συνομηλίκους - Εκπαιδευτικοί [T1]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	M	SD
	f(%)	f(%)	f(%)		
1. Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά*	2 (3,6)	38 (69,1)	15 (27,3)	,76	,51
2. Έχει τουλάχιστον ένα φίλο*	9 (16,4)	15 (27,3)	31 (56,4)	,60	,76
3. Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η	33 (60,0)	13 (23,6)	9 (16,4)	,56	,76
4. Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά	33 (60,0)	16 (29,1)	6 (10,9)	,51	,69
5. Τα άλλα παιδιά τον/ην έχουν στο μάτι ή τον/ην κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν	38 (69,1)	17 (30,9)	0 (0)	,31	,47

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους.

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Προβλήματα με Συνομηλίκους* βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. παρουσιάζει χαμηλά επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους.

Πιο αναλυτικά, διαπιστώνεται ότι περίπου οι επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς (69,1%) αναφέρουν ότι η περιγραφή «Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά» ισχύει κάπως για το μαθητή τους. Επίσης, διαπιστώνεται ότι το 27,3% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει κάπως για το μαθητή τους με Μ.Δ. το ότι είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά, ενώ μόλις το 3,6% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι αυτό δεν ισχύει καθόλου.

Στη συνέχεια, το 16,4% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. δεν έχει ούτε ένα φίλο. Αντίθετα, το 56,4% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ., ενώ το 27,3% αναφέρουν ότι ισχύει κάπως ότι ο μαθητής τους έχει τουλάχιστον ένα φίλο.

Επιπλέον, διαπιστώνεται ότι το 16,4% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η περιγραφή «Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η» ισχύει σίγουρα για το

μαθητή τους με Μ.Δ., ενώ το 23,6% και το 60%, αντίστοιχα, αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει κάπως για το μαθητή τους είτε δεν ισχύει καθόλου.

Ακόμη, παρατηρείται ότι οι τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς (60%) αναφέρουν ότι δεν ισχύει για το μαθητή τους με Μ.Δ. ότι τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά, ενώ το 10,9% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει σίγουρα και περίπου οι τρεις στους δέκα εκπαιδευτικούς (29,1%) αναφέρουν ότι ισχύει εν μέρει για το μαθητή τους με Μ.Δ..

Τέλος, παρατηρείται ότι περίπου οι επτά στους δέκα εκπαιδευτικούς (69,1%) αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους με Μ.Δ. ότι τα άλλα παιδιά το έχουν στο μάτι ή το κοροϊδεύουν, το φοβερίζουν, το χτυπούν. Επίσης, διαπιστώνεται ότι το 30,9% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει κάπως, ενώ κανένας εκπαιδευτικός δεν αναφέρει ότι ισχύει για το μαθητή του με Μ.Δ. η περιγραφή «Τα άλλα παιδιά τον/ην έχουν στο μάτι ή τον/ην κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν».

Δεύτερη Μέτρηση [T2]

Στον πίνακα 4.18 πατουσιάζονται οι απόλυτες ($f\%$) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Προβλήματα με Συνομηλίκους* για τη δεύτερη μέτρηση (T2). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.18. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους για τη δεύτερη μέτρηση (T2)

Προβλήματα με Συνομηλίκους - Εκπαιδευτικοί [T2]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	M	SD
	f(%)	f(%)	f(%)		
1. Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά*	9 (16,4)	36 (65,5)	10 (18,2)	,98	,59
2. Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η	26 (47,3)	18 (32,7)	11 (20,0)	,73	,78
3. Τα άλλα παιδιά τον/ην έχουν στο μάτι ή τον/ην κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν	34 (61,8)	7 (12,7)	14 (25,5)	,64	,87
4. Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά	26 (47,3)	24 (43,6)	5 (9,1)	,62	,65
5. Έχει τουλάχιστον ένα φίλο*	27 (49,1)	22 (40,0)	6 (10,9)	,62	,68

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους.

* Αντίστροφη βαθμολόγηση.

Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Προβλήματα με Συνομηλίκους* βρίσκεται κάτω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές τους με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν σχετικά χαμηλά επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους ως προς τις συγκεκριμένες περιγραφές.

Πιο αναλυτικά, διαπιστώνεται ότι μόλις το 16,4% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι δεν ισχύει ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου χαίρει της συμπάθειας των άλλων παιδιών, ενώ το 65,5% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως. Αντίθετα, μόλις το 18,2% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η περιγραφή «Γενικά είναι συμπαθής στα άλλα παιδιά» ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου.

Ακολούθως, παρατηρείται ότι το 47,3% των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους η περιγραφή «Μάλλον μοναχικός/η, τείνει να παίζει μόνος/η». Από την

άλλη μεριά, διαπιστώνεται ότι το 20% των εκπαιδευτικών με μαθητή της Α' Γυμνασίου με Μ.Δ. αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα το ότι ο μαθητής τους είναι μοναχικός και τείνει να παίζει μόνος του, ενώ το 32,7% αναφέρει ότι αυτό ισχύει εν μέρει.

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι το 61,8% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι δεν ισχύει ότι το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου η περιγραφή «Τα άλλα παιδιά τον/ην έχουν στο μάτι ή τον/ην κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν». Αντίθετα, επισημαίνεται ότι το 25,5% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η περιγραφή «Τα άλλα παιδιά τον/ην έχουν στο μάτι ή τον/ην κοροϊδεύουν, τον/την φοβερίζουν, τον/την χτυπούν» ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου, ενώ το 12,7% αναφέρουν ότι ισχύει εν μέρει.

Διαπιστώνεται το 47,3% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι δεν ισχύει ότι το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου η περιγραφή «Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά», ενώ το 43,6% αναφέρουν ότι αυτό ισχύει κάπως. Αντίθετα, μόλις το 9,1% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η περιγραφή «Τα πηγαίνει καλύτερα με τους ενήλικες παρά με τα παιδιά» ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου.

Τέλος, επισημαίνεται ότι περίπου ο ένας στους δέκα εκπαιδευτικούς (10,9%) αναφέρει ότι δεν ισχύει σίγουρα για το μαθητή του με Μ.Δ. η περιγραφή «Έχει τουλάχιστον ένα φίλο». Όμως, δεν μπορεί να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 40% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει κάπως. Από την άλλη μεριά, σχεδόν οι μισοί εκπαιδευτικοί (49,1%) αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. έχουν τουλάχιστον ένα φίλο.

4.2.1.δ. Προκοινωνικές Συμπεριφορές – Εκπαιδευτικοί

Πρώτη μέτρηση [T1]

Στον Πίνακα 4.19 παρουσιάζονται οι απόλυτες (*f*) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Προκοινωνικές Συμπεριφορές* για την πρώτη μέτρηση (T1). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Προκοινωνικές Συμπεριφορές* βρίσκεται αρκετά πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με

1. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. παρουσιάζει υψηλά επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών.

Πίνακας 4.19. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές για την πρώτη μέτρηση (T1)

Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Εκπαιδευτικοί[T1]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	<i>M</i>	<i>SD</i>
	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)	<i>f</i> (%)		
1. Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά	3 (5,5)	27 (49,1)	25 (45,5)	1,40	,60
2. Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος	1 (1,8)	36 (65,5)	18 (32,7)	1,31	,51
3. Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)	5 (9,1)	29 (52,7)	21 (38,2)	1,29	,63
4. Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)	6 (10,9)	36 (65,5)	13 (23,6)	1,13	,58
5. Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων	6 (10,9)	37 (67,3)	12 (21,8)	1,11	,57

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών.

Πιο αναλυτικά, το 45,5% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα πως ο μαθητής τους με Μ.Δ. είναι καλός με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Αντίθετα, μόλις το 5,5% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει κάπως για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στη Στ' Δημοτικού, ενώ μόλις το 5,5% αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου πως ο μαθητής τους με Μ.Δ. είναι καλός με τα μικρότερα παιδιά.

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι το 32,7% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στη Στ' Δημοτικού η περιγραφή «Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος». Αντίθετα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών, σε ποσοστό της τάξεως του 65,5%, αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει κάπως για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στη Στ' Δημοτικού, ενώ μόλις το 1,8% των εκπαιδευτικών του αναφέρουν ότι ο μαθητής τους δεν είναι πρόθυμος να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος.

Ακόμη, διαπιστώνεται ότι περίπου οι δύο στους πέντε εκπαιδευτικούς (38,2%) αναφέρουν ότι η περιγραφή «Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)» ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στη Στ' Δημοτικού, ενώ το 52,7% και το 9,1% αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή είτε ισχύει κάπως για το μαθητή τους είτε δεν ισχύει καθόλου, αντίστοιχα.

Στη συνέχεια, διαπιστώνεται ότι μόλις το 23,6% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η περιγραφή «Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)» ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στη Στ' Δημοτικού. Επισημαίνεται ότι το 65,5% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει κάπως για το μαθητή τους με Μ.Δ. το ότι είναι πρόθυμος να βοηθήσει τους άλλους, ενώ το 10,9% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι αυτό δεν ισχύει καθόλου.

Τέλος, παρατηρείται ότι μόλις το 21,8% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ. ότι λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων. Επίσης, διαπιστώνεται ότι το 67,3% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει κάπως, ενώ μόλις το 10,9% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στη Στ' Δημοτικού η περιγραφή «Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων».

Δεύτερη Μέτρηση

Στον πίνακα 4.20 παρουσιάζονται οι απόλυτες ($f\%$) και οι σχετικές (%) συχνότητες των απαντήσεων των εκπαιδευτικών που έχουν μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα *Προκοινωνικές Συμπεριφορές* για τη δεύτερη μέτρηση (T2). Επίσης, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας. Η παρουσίαση των ερωτήσεων γίνεται κατά σειρά προτεραιότητας, από το μεγαλύτερο προς το μικρότερο μέσο όρο.

Πίνακας 4.20. Κατανομές συχνότητας, μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) των απαντήσεων των εκπαιδευτικών με μαθητή με Μ.Δ. στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές για τη δεύτερη μέτρηση (T2)

Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Εκπαιδευτικοί [T2]	«Δεν ισχύει»	«Ισχύει κάπως»	«Ισχύει σίγουρα»	M	SD
	f(%)	f(%)	f(%)		
1. Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)	4 (7,3)	18 (32,7)	33 (60,0)	1,53	,63
2. Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)	4 (7,3)	26 (47,3)	25 (45,5)	1,38	,62
3. Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος	8 (14,5)	25 (45,5)	22 (40,0)	1,26	,70
4. Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων	10 (18,2)	30 (54,5)	15 (27,3)	1,09	,67
5. Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά	15 (27,3)	28 (50,9)	12 (21,8)	,95	,71

Σημ. Κλίμακα 0-2. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών.

Ο μέσος όρος όλων των ερωτήσεων της υποκλίμακας *Προκοινωνικές Συμπεριφορές* βρίσκεται αρκετά πάνω από το μέσον της κλίμακας, που ισούται με 1. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές τους με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών ως προς τις συγκεκριμένες περιγραφές. Μοναδική εξαίρεση αποτελεί η περιγραφή «Είναι καλός/ή με τα μικρότερα παιδιά», ο μέσος όρος της οποίας βρίσκεται λίγο πιο κάτω από το μέσον της κλίμακας, που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές με Μ.Δ. της Α' Γυμνασίου έχουν μέτρια προς χαμηλά επίπεδα της συγκεκριμένης προκοινωνικής συμπεριφοράς.

Πιο αναλυτικά, διαπιστώνεται ότι οι τρεις στους πέντε εκπαιδευτικούς (60%) αναφέρουν ότι η περιγραφή «Μοιράζεται εύκολα με τα άλλα παιδιά (κεράσματα, παιχνίδια, μολύβια κτλ)» ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου, ενώ το 32,7% και το 7,3% αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή είτε ισχύει κάπως για το μαθητή τους είτε δεν ισχύει καθόλου, αντίστοιχα.

Αντίστοιχα, διαπιστώνεται ότι το 45,5% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι η περιγραφή «Προθυμοποιείται συχνά να βοηθήσει τους άλλους (γονείς, καθηγητές, άλλα παιδιά)» ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου. Όμως, δεν πρέπει να παραβλεφθεί το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο το 47,3% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει κάπως για το μαθητή τους με Μ.Δ. το

ότι είναι πρόθυμος να βοηθήσει τους άλλους, ενώ το 7,3% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι αυτό δεν ισχύει καθόλου.

Στη συνέχεια, παρατηρείται ότι οι δύο στους πέντε εκπαιδευτικοί (40%) αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου η περιγραφή «Είναι πρόθυμος/η να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος». Αντίθετα, το 45,5% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει κάπως για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου, ενώ το 14,5% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ο μαθητής τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου δεν είναι πρόθυμος να βοηθήσει κάποιον που είναι πληγωμένος, αναστατωμένος, στεναχωρημένος, άρρωστος.

Ακόμη, παρατηρείται ότι μόλις το 27,3% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι ισχύει σίγουρα για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου ότι λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων. Επίσης, διαπιστώνεται ότι το 54,5% των εκπαιδευτικών αναφέρει ότι ισχύει κάπως, ενώ αξιοσημείωτο είναι το εύρημα, σύμφωνα με το οποίο σχεδόν ο ένας στους πέντε εκπαιδευτικούς (18,2%) αναφέρει ότι δεν ισχύει καθόλου για το παιδί του με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου η περιγραφή «Λαμβάνει υπόψη τα συναισθήματα των άλλων».

Τέλος, περίπου οι μισοί εκπαιδευτικοί (50%) αναφέρουν ότι ισχύει εν μέρει πως ο μαθητής τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου είναι καλό με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας. Αντίθετα, μόλις το 21,8% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι αυτή η περιγραφή ισχύει για το μαθητή τους με Μ.Δ. που φοιτά στην Α' Γυμνασίου, ενώ αξιοσημείωτο είναι ότι το 27,3% των εκπαιδευτικών αναφέρουν ότι δεν ισχύει καθόλου πως το παιδί τους με Μ.Δ. είναι καλό με τα μικρότερα παιδιά.

4.3. Δυσκολίες στο Γλωσσικό Μάθημα

4.3.1. Αξιολογήσεις των Μαθητών

Στους παρακάτω Πίνακες παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των Δυσκολιών στο Γλωσσικό Μάθημα για τους μαθητές με Μ.Δ., κατά την πρώτη μέτρηση [T1] και κατά τη δεύτερη μέτρηση [T2] σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των ίδιων των μαθητών.

Πίνακας 4.21. Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των Δυσκολιών στο Γλωσσικό Μάθημα, κατά την πρώτη μέτρηση [T1]

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας	,2545	,43760
2. Δυσκολία στην ανάγνωση	,2909	,45626
3. Δυσκολία στην κατανόηση κειμένων	,2455	,43233
4. Δυσκολία στην ορθογραφία	,5273	,50154
5. Δυσκολία στην αναγνώριση επιθέτων	,1636	,37164
6. Δυσκολία στην αναγνώριση ουσιαστικών	,1364	,34474
7. Δυσκολία στην αναγνώριση ρημάτων	,0818	,27534
8. Δυσκολία στην αναγνώριση αντωνυμιών	,3727	,48574
9. Δυσκολία στην αναγνώριση επιρρηματικών προσδιορισμών	,4182	,49552
10. Δυσκολία στη σύνδεση δύο προτάσεων σε μία	,3091	,46423
11. Δυσκολία στην παραγωγή λέξεων	,2727	,44740
12. Δυσκολία στην ανάπτυξη εκθέσεων που ζητάνε περιγραφή	,2909	,45626
13. Δυσκολία στην ανάπτυξη εκθέσεων που ζητάνε αφήγηση	,2909	,45626
14. Δυσκολία στην εύρεση λεξιλογίου	,3818	,48806

Όπως φαίνεται στον πίνακα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των μαθητών με Μ.Δ. που φοιτούν στη Στ' Δημοτικού, ο τομέας της ορθογραφίας παρουσιάζει την υψηλότερη δυσκολία και ακολουθούν ο τομέας της αναγνώρισης επιρρηματικών προσδιορισμών και η εύρεση λεξιλογίου.

Πίνακας 4.22. Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των Δυσκολιών στο Γλωσσικό Μάθημα, κατά τη δεύτερη μέτρηση [T2]

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας	,2455	,43233
2. Δυσκολία στην ανάγνωση	,2909	,45626
3. Δυσκολία στην κατανόηση κειμένων	,2636	,44262
4. Δυσκολία στην ορθογραφία	,4909	,50221
5. Δυσκολία στην αναγνώριση επιθέτων	,1182	,32430
6. Δυσκολία στην αναγνώριση ουσιαστικών	,1455	,35417
7. Δυσκολία στην αναγνώριση ρημάτων	,0909	,28880
8. Δυσκολία στην αναγνώριση αντωνυμιών	,2909	,45626
9. Δυσκολία στην αναγνώριση επιρρηματικών προσδιορισμών	,3364	,47463
10. Δυσκολία στη σύνδεση δύο προτάσεων σε μία	,3545	,48056
11. Δυσκολία στην παραγωγή λέξεων	,2364	,42679
12. Δυσκολία στην ανάπτυξη εκθέσεων που ζητάνε περιγραφή	,2727	,44740
13. Δυσκολία στην ανάπτυξη εκθέσεων που ζητάνε αφήγηση	,3818	,48806
14. Δυσκολία στην εύρεση λεξιλογίου	,4273	,49695

Όπως φαίνεται στον πίνακα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των μαθητών με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου, ο τομέας της ορθογραφίας παρουσιάζει την υψηλότερη δυσκολία. Ακολουθούν οι τομείς της εύρεσης λεξιλογίου και της ανάπτυξης εκθέσεων αφηγηματικού περιεχομένου και της ανάγνωσης.

4.3.2. Αξιολογήσεις Εκπαιδευτικών

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των Δυσκολιών στο Γλωσσικό Μάθημα για τους μαθητές με Μ.Δ., κατά την πρώτη μέτρηση [T1] και κατά τη δεύτερη μέτρηση [T2], σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών.

Πίνακας 4.23. Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των Δυσκολιών στο Γλωσσικό Μάθημα, κατά την πρώτη μέτρηση [T1]

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας	,4091	,49392
2. Δυσκολία στην ανάγνωση	,2818	,45194
3. Δυσκολία στην κατανόηση κειμένων	,3455	,47769
4. Δυσκολία στην καταληκτική ορθογραφία	,5636	,49820
5. Δυσκολία στη θεματική ορθογραφία	,5636	,49820
6. Δυσκολία στην αναγνώριση επιθέτων	,3455	,47769
7. Δυσκολία στην αναγνώριση ουσιαστικών	,2000	,40183
8. Δυσκολία στην αναγνώριση ρημάτων	,1909	,39482
9. Δυσκολία στην αναγνώριση αντωνυμιών	,5091	,50221
10. Δυσκολία στην αναγνώριση επιρρηματικών προσδιορισμών	,6091	,49019
11. Δυσκολία στη σύνδεση δύο προτάσεων σε μία	,3818	,48806
12. Δυσκολία στην παραγωγή λέξεων	,3091	,46423
13. Δυσκολία στην ανάπτυξη εκθέσεων που ζητάνε περιγραφή	,5364	,50096
14. Δυσκολία στην ανάπτυξη εκθέσεων που ζητάνε αφήγηση	,6091	,49019
15. Δυσκολία στην εύρεση λεξιλογίου	,6273	,48574

Όπως φαίνεται στον πίνακα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με Μ.Δ. που φοιτούν στην ΣΤ΄ Δημοτικού, ο τομέας που παρουσιάζει την υψηλότερη δυσκολία είναι ο τομέας της εύρεσης λεξιλογίου και έπονται οι τομείς της αναγνώρισης επιρρηματικών προσδιορισμών και της ανάπτυξης εκθέσεων που ζητάνε αφήγηση.

Πίνακας 4.24. Μέσοι όροι (*M*) και τυπικές αποκλίσεις (*SD*) των Δυσκολιών στο Γλωσσικό Μάθημα, κατά την πρώτη μέτρηση [T2]

	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
1. Δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας	,4455	,49929
2. Δυσκολία στην ανάγνωση	,4818	,50196
3. Δυσκολία στην κατανόηση κειμένων	,4545	,50021
4. Δυσκολία στην καταληκτική ορθογραφία	,0000	,00000
5. Δυσκολία στη θεματική ορθογραφία	,4455	,49929
6. Δυσκολία στην αναγνώριση επιθέτων	,3818	,48806
7. Δυσκολία στην αναγνώριση ουσιαστικών	,1545	,36313
8. Δυσκολία στην αναγνώριση ρημάτων	,1545	,36313
9. Δυσκολία στην αναγνώριση αντωνυμιών	,4273	,49695
10. Δυσκολία στην αναγνώριση επιρρηματικών προσδιορισμών	,4364	,49820
11. Δυσκολία στη σύνδεση δύο προτάσεων σε μία	,3455	,47769
12. Δυσκολία στην παραγωγή λέξεων	,3818	,48806
13. Δυσκολία στην ανάπτυξη εκθέσεων που ζητάνε περιγραφή	,5909	,49392
14. Δυσκολία στην ανάπτυξη εκθέσεων που ζητάνε αφήγηση	,6364	,48325
15. Δυσκολία στην εύρεση λεξιλογίου	,6364	,48325

Όπως φαίνεται στον πίνακα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για τους μαθητές με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α΄ Γυμνασίου, ο τομέας που παρουσιάζει την υψηλότερη δυσκολία είναι ο τομέας της εύρεσης λεξιλογίου και της ανάπτυξης εκθέσεων που ζητάνε αφήγηση και έπεται ο τομέας της ανάπτυξης εκθέσεων που ζητάνε περιγραφή.

Παρατήρηση. Δεν θα παρουσιαστούν περιγραφικά αποτελέσματα για το ΠΑΤΕΜ, γιατί η κάθε ερώτηση αποτελείται από ζεύγος 2 αντιτιθέμενων εννοιολογικά ερωτήσεων, εκ των οποίων ο μαθητής επιλέγει αυτή που του ταιριάζει περισσότερο και παρότι υψηλότερες τιμές σημαίνουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης, η βαθμολόγηση γίνεται με αντιστροφή των ερωτήσεων που συνδέονται με θετική έννοια. Επομένως το βασικό εδώ δεν είναι η περιγραφική εξέταση, αλλά η επαγωγική που επικεντρώνεται στην ανάλυση των κλιμάκων που συγκροτούνται οι επί μέρους ερωτήσεις.

4.4. Επαγωγική Εξέταση

4.4.1. Αξιολογήσεις των διαφορών στις υποκλίμακες του SDQ των παιδιών που είχαν μαθησιακές δυσκολίες και των παιδιών της ομάδας ελέγχου κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

4.4.1.α SDQ - γονείς

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει διαφοροποίηση στις αξιολογήσεις από τους γονείς, των παιδιών που είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) και των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου (Ο.Ε.), αφενός κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) και αφετέρου μεταξύ των παιδιών και των 2 ομάδων σε κάθε μια χωριστά από τις 2 μετρήσεις, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ANOVA (mixed factorial anova 2 x 2) με έναν παράγοντα εντός των ατόμων (Factor 1 με 2 επίπεδα – μετρήσεις) και έναν παράγοντα μεταξύ των ατόμων (Group = Ομάδα με 2 κατηγορίες, παιδιά με Μ.Δ και παιδιά Ο.Ε). Οι επιμέρους επιδράσεις των επιπέδων κάθε μιας από τις μεταβλητές σε κάθε ένα από τα επίπεδα της άλλης (simple effects), στις οποίες λήφθηκε υπόψη η διόρθωση Bonferroni, προέκυψαν με τη χρήση των αντιστοίχων εντολών του Syntax.

Για κάθε μια από τις υποκλίμακες καθώς και το σύνολο του Ερωτηματολογίου SDQ πραγματοποιήθηκε χωριστά Mixed factorial anova 2 x 2.

Ο αμέσως παρακάτω πίνακας περιέχει τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις των αξιολογήσεων από τους γονείς στις υποκλίμακες του SDQ των παιδιών που είχαν Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (πρώτη μέτρηση - T1) στην Α' Γυμνασίου (δεύτερη μέτρηση - T2) .

Επίσης παράχθηκε το η^2 =Partial Eta Squared (effect size) που είναι μέτρο της διασποράς (μεταβλητότητας) της εξαρτημένης μεταβλητής που οφείλεται στον παράγοντα. Σύμφωνα με το *n* Cohen (1988) $\eta^2 = 0,01$ είναι μικρή τιμή, $\eta^2 = 0,06$ είναι μεσαία τιμή και $\eta^2 = 0,14$ είναι μεγάλη τιμή.

Πίνακας 4.25

Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των αξιολογήσεων από τους γονείς/στις υποκλίμακες του SDQ των παιδιών που είχαν μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.) και των παιδιών της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (πρώτη μέτρηση - T1) στην Α΄ Γυμνασίου (δεύτερη μέτρηση - T2)

Ομάδα-Πρώτη μέτρηση T1		Συναισθηματικά Προβλήματα	Προβλήματα Συμπεριφοράς	Υπερκινητικότητα	Προβλήματα με Συνομηλίκους	Προκοινωνικές Συμπεριφορές	Συνολική Βαθμολογία
Μαθησιακές	Μέση τιμή	3,0727	2,2727	4,8000	2,2545	8,0545	12,4000
Δυσκολίες	Τυπική απόκλιση	2,34011	1,36700	2,49741	2,00202	1,58018	6,09067
Ομάδα Ελέγχου	Μέση τιμή	1,8909	1,3818	2,5636	1,3091	8,3455	7,1455
	Τυπική απόκλιση	1,73923	1,13024	2,06168	1,16861	1,89754	4,98300
Ομάδα - Δεύτερη μέτρηση T2		Συναισθηματικά Προβλήματα	Προβλήματα Συμπεριφοράς	Υπερκινητικότητα	Προβλήματα με Συνομηλίκους	Προκοινωνικές Συμπεριφορές	Συνολική Βαθμολογία
Μαθησιακές	Μέση τιμή	4,0545	3,1455	4,7273	3,1818	7,8000	15,1091
Δυσκολίες	Τυπική απόκλιση	2,91496	2,21458	2,69055	2,42740	2,01292	8,01081
Ομάδα Ελέγχου	Μέση τιμή	2,9636	2,3455	3,1091	1,6000	8,0182	10,0182
	Τυπική απόκλιση	2,32509	1,66909	2,33867	1,32777	1,38097	5,46196

Πίνακας 4.25.

4.4.1.β Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Συναισθηματικά Προβλήματα- Γονείς».

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $< 0,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στα Συναισθηματικά Προβλήματα είχε ο factor1 ($F(1, 108) = 13,023, p = 0,000, \eta^2 = 0,108$) και το Group ($F(1, 108) = 10,530, p = 0,002, \eta^2 = 0,89$), ενώ η αλληλεπίδραση (Interaction) μεταξύ factor 1* Group δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 108) = 0,25, p = 0,873 > 0,05, \eta^2 = 0,01$).

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Συναισθηματικά Προβλήματα- Γονείς» κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, από τους γονείς.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.26 τα παιδιά και των 2 ομάδων Μ.Δ. [$MD = 0,982, p = 0,016$] και Ελέγχου [$MD = 1,073, p = 0,009$] εμφάνισαν στατιστικά σημαντική αύξηση των Συναισθηματικών Προβλημάτων κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2).

Πίνακας 4.26. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συναισθηματικά Προβλήματα - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω όριο	Άνω όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	,982*	,016	-1,780	-,184
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	1,073**	,009	-1,871	-,275

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.27 τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσίασαν σημαντικά περισσότερα Συναισθηματικά Προβλήματα από τα παιδιά της Ομάδας Ελέγχου και κατά την πρώτη μέτρηση ($MD = 1,182, p = 0,003$) και κατά τη δεύτερη μέτρηση ($MD = 1,091, p = 0,032$), δηλαδή και στην Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.27. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας(Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συναισθηματικά Προβλήματα - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά την πρώτη μέτρηση (T1) και κατά τη δεύτερη μέτρηση (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω όριο	Άνω όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	1,182**	,003	,403	1,961
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	1,091*	,032	,094	2,087

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.4.1.γ Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς»

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στα Προβλήματα Συμπεριφοράς είχε ο factor 1 ($F(1, 108) = 46,318, p = 0,000, \eta^2 = 0,123$) και το Group ($F(1, 108) = 16,772, p = 0,000, \eta^2 = 0,134$), ενώ η αλληλεπίδραση (Interaction) μεταξύ factor 1* Group δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 108) = 0,037, p = 0,848 > 0,05, \eta^2 = 0,01$).

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς» κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, από τους γονείς.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.28 τα παιδιά και των 2 ομάδων [Μ.Δ. ($MD = 0,873, p = 0,010$) και Ελέγχου ($MD = 964, p = 0,005$)] εμφάνισαν στατιστικά σημαντική αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2).

Πίνακας 4.28. Σύγκριση (Διαφορές μέσω των τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	,873*	,010	-1,535	-,210
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	,964**	,005	-1,626	-,301

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.29 τα παιδιά της με Μ.Δ. παρουσίασαν σημαντικά περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τα παιδιά της Ομάδας Ελέγχου και κατά την πρώτη μέτρηση ($MD= 0,891, p = 0,00001$) και κατά τη δεύτερη μέτρηση ($MD = 0,800, p= 0,035$), δηλαδή και στην ΣΤ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.29. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά την πρώτη μέτρηση (T1) και κατά τη δεύτερη μέτρηση (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	,891***	,000	,417	1,365
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	,800*	,035	,059	1,541

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.4.1.δ Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Υπερκινητικότητα - Γονείς»

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στην Υπερκινητικότητα είχε το Group ($F(1, 108) = 26,779, p = 0,000, \eta^2 = 0,2$), ενώ ο factor 1 ($F(1, 108) = 0,774, p = 0,384, \eta^2 = 0,07$) και η αλληλεπίδραση (Interaction) μεταξύ factor 1* Group δεν είχαν στατιστικά σημαντική επίδραση ($F(1, 108) = 1,324, p = 0,252, \eta^2 = 0,012$)

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Υπερκινητικότητα - Γονείς» κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, από τους γονείς.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.30 τα παιδιά των 2 ομάδων [Μ.Δ. ($MD = 0,73, p = 0,849 > 0,05$) και Ελέγχου ($MD = 0,545, p = 0,154 > 0,05$)] δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα προβλήματα Υπερκινητικότητας κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (μέτρηση T1) στην Α' Γυμνασίου (μέτρηση T2).

Πίνακας 4.30. Σύγκριση (Διαφορές μέσω των τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των αξιολογήσεων στη μεταβλητή «Υπερκινητικότητα - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	,073	,849	-,680	,826
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	,545	,154	-1,299	,208

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.31 τα παιδιά της Πειραματικής Ομάδας παρουσίασαν σημαντικά περισσότερα προβλήματα Υπερκινητικότητας από τα παιδιά της Ομάδας Ελέγχου και κατά την πρώτη μέτρηση ($MD = 2,236, p = 0,00001$) και κατά τη δεύτερη μέτρηση ($MD = 1,618, p = 0,001$), δηλαδή και στην ΣΤ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.31. Σύγκριση (Διαφορές μέσω των τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των αξιολογήσεων στη μεταβλητή «Υπερκινητικότητα - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. από τη Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	2,236***	,000	1,371	3,102
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	1,618**	,001	,665	2,571

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.4.1.ε Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Προβλήματα με Συνομηλίκους - Γονείς»

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $< 0,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feldt:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στα Προβλήματα με Συνομηλίκους είχε ο factor1 ($F(1, 108) = 9,162, p = 0,003, \eta^2 = 0,078$) και το Group ($F(1, 108) = 20,484, p = 0,002, \eta^2 = 0,159$), ενώ η αλληλεπίδραση (Interaction) μεταξύ factor 1* Group δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 108) = 2,5, p = 0,117 > ,05, \eta^2 = 0,23$).

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Προβλήματα με συνομηλίκους - Γονείς» κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, από τους γονείς.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.32 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν σημαντικά περισσότερα προβλήματα με συνομηλίκους κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (μέτρηση T1) στην Α' Γυμνασίου (μέτρηση T2) ($MD = 0,927, p = 0,01$), ενώ τα παιδιά της ομάδας Ελέγχου δεν εμφάνισαν σημαντικές διαφορές ($MD = 0,291, p = 0,309 > 0,05$).

Πίνακας 4.32. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προβλήματα με συνομηλίκους - Γονείς» των παιδιών που Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Ανω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	,927**	,001	-1,491	-,363
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	,291	,309	-,855	,273

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.33 τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσίασαν σημαντικά περισσότερα Προβλήματα με Συνομηλικούς από τα παιδιά της Ομάδας Ελέγχου και κατά την πρώτη μέτρηση ($MD = 0,945, p = 0,003$) και κατά τη δεύτερη μέτρηση ($MD = 1,582, p = 0,00001$), δηλαδή και στην Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.33. Σύγκριση (Μέσες τιμές, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των αξιολογήσεων στη μεταβλητή «Προβλήματα με συνομηλικούς - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	,945**	,003	,326	1,565
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	1,582***	,000	,842	2,321

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.4.1.στ Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς».

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Καμία στατιστικά σημαντική επίδραση στις Προκοινωνικές Συμπεριφορές δεν υπήρξε από τις μεταβλητές factor 1 $F(1, 108) = 1,874, p = 0,174, \eta^2 = 0,017$, Group $F(1, 108) = 1,005, p = 0,318, \eta^2 = 0,09$ και της αλληλεπίδρασης (Interaction) factor 1* Group $F(1, 108) = 0,029, p = 0,864, \eta^2 = 0,05$.

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς» κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, από τους γονείς.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.34 τα παιδιά των 2 ομάδων [Μ.Δ. ($MD= 0,255$, $p = 0,399 > 0,05$) και Ελέγχου ($MD= 0,327$, $p = 0,279 > 0,05$)] δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις Προκοινωνικές Συμπεριφορές κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2).

Πίνακας 4.34. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	,255	,399	-,341	,850
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	,327	,279	-,268	,923

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.35 με Μ.Δ. δεν εμφάνισαν σημαντικές διαφορές με τα παιδιά της Ο.Ε. στις Προκοινωνικές Συμπεριφορές κατά τη μέτρηση T1 στην Στ' Δημοτικού ($MD = -0,291$, $p = 0,384 > 0,05$), ομοίως και κατά τη μέτρηση T2 στην Α' Γυμνασίου ($MD = -0,218$, $p = 0,509 > 0,05$).

Πίνακας 4.35. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	-,291	,384	-,951	,369
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	-,218	,509	-,871	,434

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.4.1.ζ Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Συνολικά Προβλήματα - Γονείς»

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στα Συνολικά Προβλήματα είχε ο factor 1 ($F(1, 108) = 12,540, p = 0,001, \eta^2 = 0,104$) και το Group ($F(1, 108) = 33,597, p = 0,000, \eta^2 = 0,853$), ενώ η αλληλεπίδραση (Interaction) μεταξύ factor 1* Group δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 108) = 0,011, p = 0,918, \eta^2 = 0,01$).

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Συνολικά Προβλήματα - Γονείς» κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, από τους γονείς.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.36 τα παιδιά και των 2 ομάδων [Μ.Δ ($MD = 2,709, p = 0,017$) και Ελέγχου ($MD = 2,873, p = 0,011$)] εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στα Συνολικά προβλήματα κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2).

Πίνακας 4.36. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συνολικά Προβλήματα - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	2,709*	,017	-4,918	-,500
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	2,873*	,011	-5,082	-,663

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.37 τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσίασαν σημαντικά περισσότερα Συνολικά Προβλήματα από τα παιδιά της Ο.Ε. και κατά την πρώτη μέτρηση T1 στην ΣΤ' Δημοτικού ($MD = 5,255, p = 0,00001$) και κατά τη δεύτερη μέτρηση T2 στην Α' Γυμνασίου ($MD = 5,091, p = 0,00001$).

Πίνακας 4.37. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συνολικά Προβλήματα - Γονείς» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στην Στ' Δημοτικού (T1) και στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	5,255***	,000	3,151	7,358
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	5,091***	,000	2,499	7,682

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.5. Αξιολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς στις υποκλίμακες του SDQ των παιδιών που είχαν μαθησιακές δυσκολίες και των παιδιών της ομάδας ελέγχου κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου

4.5.1. SDQ - εκπαιδευτικοί

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει διαφοροποίηση στις αξιολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς, των παιδιών που είχαν Μ.Δ. και των παιδιών Ο.Ε., αφενός κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) και αφετέρου μεταξύ των παιδιών και των 2 ομάδων σε κάθε μια χωριστά από τις 2 μετρήσεις, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ANOVA (mixed factorial anova 2 x 2) με έναν παράγοντα εντός των ατόμων (Factor 1 με 2 επίπεδα – μετρήσεις) και έναν παράγοντα μεταξύ των ατόμων (Group = Ομάδα με 2 κατηγορίες, παιδιά με Μ.Δ και παιδιά Ο.Ε). Οι επιμέρους επιδράσεις των επιπέδων κάθε μιας από τις μεταβλητές σε κάθε ένα από τα επίπεδα της άλλης (simple effects), στις οποίες λήφθηκε υπόψη η διόρθωση Bonferroni, προέκυψαν με τη χρήση των αντιστοίχων εντολών του Syntax.

Για κάθε μια από τις υποκλίμακες καθώς και το σύνολο του Ερωτηματολογίου SDQ πραγματοποιήθηκε χωριστά Mixed factorial anova 2 x 2.

Ο αμέσως παρακάτω πίνακας περιέχει τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις των αξιολογήσεων από τους εκπαιδευτικούς στις υποκλίμακες του SDQ των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) .

Πίνακας 4.38. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των αξιολογήσεων από τους εκπαιδευτικούς στις υποκλίμακες του SDQ των παιδιών που είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) και των παιδιών της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (πρώτη μέτρηση - T1) στην Α΄ Γυμνασίου (δεύτερη μέτρηση - T2)

Ομάδα – Πρώτη μέτρηση T1		Συναισθηματι- κά Προβλήματα	Προβλήματα Συμπεριφοράς	Υπερκινητικότητα	Προβλήματα με Συνομηλικούς	Προκοινωνι- κές Συμπεριφορές	Συνολική Βαθμολογία
Μαθησιακές	Μέση τιμή	3,9818	2,9091	6,0909	2,7455	6,2364	15,7273
Δυσκολίες	Τυπική απόκλιση	2,59266	1,94625	2,31159	2,22958	1,96227	5,94249
Ομάδα Ελέγχου	Μέση τιμή	2,2909	1,6545	3,2727	1,5273	8,6364	8,7455
	Τυπική απόκλιση	1,69610	1,30835	2,54190	2,01710	1,37926	5,01929
Ομάδα – Δεύτερη μέτρηση T2		Συναισθηματι- κά Προβλήματα	Προβλήματα Συμπεριφοράς	Υπερκινητικότητα	Προβλήματα με Συνομηλικούς	Προκοινωνι- κές Συμπεριφορές	Συνολική Βαθμολογία
Μαθησιακές	Μέση τιμή	5,3273	3,8909	6,5273	3,5818	6,2000	19,3273
Δυσκολίες	Τυπική απόκλιση	2,50225	2,20834	2,75449	2,22520	2,00370	6,94170
Ομάδα Ελέγχου	Μέση τιμή	2,7818	1,5273	2,9091	1,3455	8,5455	8,5636
	Τυπική απόκλιση	1,79186	1,51357	2,22172	1,45574	1,51313	5,05805

4.5.1.α Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Συναισθηματικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί»

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<0,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feldt:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στα Συναισθηματικά Προβλήματα είχε ο factor 1 ($F(1, 108) = 12,423, p = 0,001, \eta^2 = 0,103$) και το Group ($F(1, 108) = 42,524, p = 0,000, \eta^2 = 0,283$), ενώ η αλληλεπίδραση (Interaction) μεταξύ factor 1* Group δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 108) = 2,690, p = 0,104 > 0,05, \eta^2 = 0,024$).

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Συναισθηματικά Προβλήματα- Εκπαιδευτικοί» κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, από τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.39 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν στατιστικά σημαντική αύξηση των Συναισθηματικών Προβλημάτων ($MD = 1,345, p = 0,00001$) κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2), ενώ τα παιδιά της Ο.Ε. δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική αύξηση ($MD = 0,491, p = 0,185 > 0,05$)

Πίνακας 4.39. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συναισθηματικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	1,345***	,000	-2,076	-,615
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	,491	,185	-1,221	,239

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.40 τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσίασαν σημαντικά περισσότερα Συναισθηματικά Προβλήματα από τα παιδιά της Ο.Ε. και κατά την πρώτη μέτρηση (T1) ($MD = 1,691, p = 0,00001$) και κατά τη δεύτερη μέτρηση (T2) ($MD = 2,545, p = 0,0001$), δηλαδή και στην ΣΤ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.40. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, τυπικό σφάλμα, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συναισθηματικά Προβλήματα –Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη Στ' Δημοτικού (T1) και κατά στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	1,691***	,000	,863	2,519
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	2,545***	,000	1,723	3,368

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.5.1.β Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί»

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στα Προβλήματα Συμπεριφοράς είχε ο factor 1 ($F(1, 108) = 5,054, p = 0,027, \eta^2 = 0,104$), το Group ($F(1, 108) = 41,408, p = 0,000, \eta^2 = 0,277$), και η αλληλεπίδραση (Interaction) μεταξύ factor 1* Group ($F(1, 108) = 8,504, p = 0,004, \eta^2 = 0,073$).

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί» κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, από τους Εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.41 τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσίασαν σημαντικά περισσότερα προβλήματα κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου ($MD = 0,982, p = 0,00001$) ενώ τα παιδιά της Ο.Ε. δεν εμφάνισαν σημαντικά προβλήματα ($MD = -0,127, p = 0,637 > 0,05$).

Πίνακας 4.41. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ και των παιδιών της Ο.Ε κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	,982***	,000	-1,515	-,449
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	-,127	,637	-,405	,660

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.42 τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσίασαν σημαντικά περισσότερα προβλήματα από τα παιδιά της Ο.Ε. και κατά την πρώτη μέτρηση (T1) ($MD= 1,255, p= 0,00001$) και κατά τη δεύτερη μέτρηση (T2) ($MD = 2,364, p = 0,00001$), δηλαδή και στην Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.42. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των στη μεταβλητή «Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη Στ' Δημοτικού (T1) και στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	1,255***	,000	,628	1,881
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	2,364***	,000	1,648	3,079

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.5.1.γ Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί»

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στην Υπερκινητικότητα είχε μόνο το Group ($F(1, 108) = 72,411, p = 0,000, \eta^2 = 0,401$), ενώ η κύρια επίδραση του factor 1 δεν ήταν στατιστικά σημαντική $F(1, 108) = 0,017, p = 0,897, \eta^2 = 0,005$, ούτε η αλληλεπίδραση (Interaction) factor 1* Group ήταν στατιστικά σημαντική $F(1, 108) = 2,048, p = 0,155, \eta^2 = 0,019$.

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί» κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, από τους Εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.43 τα παιδιά με Μ.Δ. δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική αύξηση των προβλημάτων Υπερκινητικότητας ($MD= 0,436, p = 0,272 > 0.05$) κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2), ομοίως και τα παιδιά της Ο.Ε. δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική αύξηση ($MD = 0,364, p = 0,360 > 0,05$).

Πίνακας 4.43. Σύγκριση (Διαφορές μέσω των τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Ανω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	,436	,272	-1,220	,347
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	,364	,360	-,420	1,147

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.44 τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσίασαν σημαντικά περισσότερα προβλήματα Υπερκινητικότητας από τα παιδιά της Ο.Ε. και κατά την πρώτη μέτρηση (T1) ($MD = 2,818, p = 0,00001$) και κατά τη δεύτερη μέτρηση (T2) ($MD = 3,618, p = 0,00001$), δηλαδή και στην Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.44. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί» των με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στην Στ' Δημοτικού (T1) και στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	2,818***	,000	1,900	3,736
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	3,618***	,000	2,672	4,564

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.5.1.δ Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Προβλήματα με Συνομηλίκους- Εκπαιδευτικοί»

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στα Προβλήματα με Συνομηλίκους είχε το Group ($F(1, 108) = 30,708, p = 0,000, \eta^2 = 0,221$) και η αλληλεπίδραση (Interaction) μεταξύ factor 1 * Group ($F(1, 108) = 5,257, p = 0,024, \eta^2 = 0,046$), ενώ ο factor 1 δεν εμφάνισε σημαντική επίδραση ($F(1, 108) = 2,171, p = 0,143 > 0,05, \eta^2 = 0,020$),

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης ης βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Προβλήματα με συνομηλίκους - Εκπαιδευτικοί» κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, από τους Εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.45 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν σημαντικά περισσότερα Προβλήματα με Συνομηλίκους κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) ($MD = 0,836, p = 0,009$), ενώ τα παιδιά της Ομάδας Ελέγχου δεν εμφάνισαν σημαντικές διαφορές ($MD = -0,182, p = 0,564 > 0,05$).

Πίνακας 4.45. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προβλήματα με Συνομηλικούς - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	,836**	,009	-1,459	-,214
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	-,182	,564	-,441	,804

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.46 τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσίασαν σημαντικά περισσότερα Προβλήματα με Συνομηλικούς από τα παιδιά της Ο.Ε. και κατά την πρώτη μέτρηση (T1) ($MD= 1,218, p= 0,003$) και κατά τη δεύτερη μέτρηση (T2) ($MD= 2,236, p = 0,0000$), δηλαδή και στην Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.46. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προβλήματα με συνομηλικούς - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στην Στ' Δημοτικού (T1) και στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	1,218**	,003	,415	2,022
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	2,236***	,000	1,526	2,947

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.5.1.ε Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Εκπαιδευτικοί»

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στις Προκοινωνικές Συμπεριφορές είχε μόνο το Group ($F(1, 108) = 66,902, p = 0,000, \eta^2 = 0,383$), ενώ η κύρια επίδραση του factor 1 δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 108) = 0,159, p = 0,691, \eta^2 = 0,01$), ούτε και η αλληλεπίδραση (Interaction) του factor 1 * Group ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 108) = 0,029, p = 0,865, \eta^2 = 0,05$),

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, στο επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Εκπαιδευτικοί» κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, από τους Εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.47 τα παιδιά των 2 ομάδων [Μ.Δ. ($MD = -0,36, p = 0,872 > 0,05$) και Ελέγχου ($MD = -0,91, p = 0,688 > 0,05$)] δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις Προκοινωνικές Συμπεριφορές κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2).

Πίνακας 4.47. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	-,036	,872	-,411	,484
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	-,091	,688	-,356	,538

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.48 τα παιδιά της Ο.Ε. εμφάνισαν σημαντικά αυξημένες Προκοινωνικές Συμπεριφορές σε σχέση με τα παιδιά με Μ.Δ. κατά τη μέτρηση (T1) ($MD = -2,4, p = 0,00001$), ομοίως και κατά τη μέτρηση (T2) ($MD = -2,345, p = 0,00001$), δηλαδή και στην Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.48. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στην Στ' Δημοτικού (T1) και στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	-2,400***	,000	-3,041	-1,759
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	-2,345***	,000	-3,017	-1,674

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.5.1.στ Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Συνολικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί»

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $< ,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στα Συνολικά Προβλήματα είχε ο factor 1 ($F(1, 108) = 6,204, p = 0,014, \eta^2 = 0,054$), το Group ($F(1, 108) = 104,894, p = 0,000, \eta^2 = 0,493$) και η αλληλεπίδραση (Interaction) μεταξύ factor 1* Group ($F(1, 108) = 7,594, p = 0,007, \eta^2 = 0,066$).

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Συνολικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί» κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, από τους Εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.49 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν στατιστικά σημαντική αύξηση στα Συνολικά προβλήματα ($MD = 3,6, p = 0,00001$) κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2), ενώ τα παιδιά της Ομάδας Ελέγχου δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($MD = -0,182, p = 0,852 > 0,05$)

Πίνακας 4.49. Σύγκριση (Διαφορές μέσω των τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συνολικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. χωριστά κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	3,600***	,000	-5,523	-1,677
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	-,182	,852	-1,742	2,105

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.50 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν σημαντικά αυξημένα Συνολικά Προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά της Ο.Ε. κατά τη μέτρηση (T1) ($MD = 6,982, p = 0,00001$), ομοίως και κατά τη μέτρηση (T2) ($MD = 10,764, p = 0,00001$), δηλαδή και στην Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.50. Σύγκριση (Διαφορές μέσω των τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Συνολικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί» των παιδιών που είχαν Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στην Στ' Δημοτικού (T1) και στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	6,982***	,000	4,903	9,061
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	10,764***	,000	8,468	13,059

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

ΠΙΝΑΚΑΣ ΓΙΑ ΔΙΑΦΟΡΕΣ SDQ

Πίνακας 4.50.α

Διαφορές μέσων τιμών στις κλίμακες του SDQ για γονείς και εκπαιδευτικούς κατά την πρώτη μέτρηση - T1 και κατά τη δεύτερη μέτρηση - T2 των παιδιών που είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) και των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου (Ο.Ε.) και διαφορές των παιδιών που είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) και των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου (Ο.Ε.) κατά την πρώτη μέτρηση - T1 και κατά τη δεύτερη μέτρηση - T2 χωριστά και τιμές του στατιστικού F (F1: κύρια επίδραση του factor1, F2: κύρια επίδραση του Group, F3: αλληλεπίδραση factor 1 x Group)

SDQ	Μέση διαφορά T2-T1		Μέση διαφορά ΜΔ-ΟΕ		F1	F2	F3
	Μ.Δ.	Ο.Ε.	T2	T1			
Αξιολογήσεις							
Γονέων							
Συνολικά Προβλήματα	2,709*	2,873*	5,091***	5,255***	12,540***	33,597***	0,011
Συναισθηματικά Προβλήματα	0,982*	1,073**	1,091*	1,182*	13,023***	10,530**	0,25
Προβλήματα Συμπεριφοράς	0,873*	0,964**	0,800*	0,891***	46,318***	16,772***	0,037
Υπερκινητικότητα	0,73	0,545	1,618**	2,236***	0,774	26,779***	0,252
Προβλήματα με Συνομηλίκους	0,927***	0,291	1,582***	0,945**	9,162**	20,484**	2,5
Προκοινωνικές Συμπεριφορές	0,255	0,327	-0,218	-0,291	1,874	1,005	0,029
Αξιολογήσεις Εκπαιδευτικών							
Συνολικά Προβλήματα	3,600***	-0,182	10,764***	6,982***	6,204*	104,849***	7,594**
Συναισθηματικά Προβλήματα	1,345***	0,491	2,545***	1,691***	12,423***	45,524***	2,690
Προβλήματα Συμπεριφοράς	0,982***	-0,127	2,364***	1,255***	5,054*	41,408***	8,504*
Υπερκινητικότητα	0,436	0,364	3,618***	2,818***	0,017	72,411***	2,048
Προβλήματα με Συνομηλίκους	0,836**	-0,182	2,236***	1,218**	2,171	30,708***	5,257*
Προκοινωνικές Συμπεριφορές	-0,036	-0,091	-2,345***	-2,400***	0,159	66,902***	0,029

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

4.6. Αξιολογήσεις από τους ίδιους τους μαθητές των διαφορών στις υποκλίμακες του ΠΑΤΕΜ των παιδιών που είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες και των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου

4.6.1. ΠΑΤΕΜ

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει διαφοροποίηση στις αξιολογήσεις των ίδιων των μαθητών, των παιδιών που είχαν Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε., αφενός κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (πρώτη μέτρηση - T1) στην Α' Γυμνασίου (δεύτερη μέτρηση - T2) και αφετέρου μεταξύ των παιδιών και των 2 ομάδων σε κάθε μια χωριστά από τις 2 μετρήσεις, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ANOVA (mixed factorial anova 2 x 2) με έναν παράγοντα εντός των ατόμων (Factor1 με 2 επίπεδα – μετρήσεις) και έναν παράγοντα μεταξύ των ατόμων (Group = Ομάδα με 2 κατηγορίες, παιδιά με Μ.Δ και παιδιά Ο.Ε). Οι επιμέρους επιδράσεις των επιπέδων κάθε μιας από τις μεταβλητές σε κάθε ένα από τα επίπεδα της άλλης (simple effects), στις οποίες λήφθηκε υπόψη η διόρθωση Bonferroni, προέκυψαν με τη χρήση των αντιστοίχων εντολών του Syntax.

Για κάθε μια από τις υποκλίμακες καθώς και το σύνολο του Ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ πραγματοποιήθηκε χωριστά Mixed factorial anova 2 x 2.

Επίσης, παράχθηκε το $\eta^2 = \text{Partial Eta Squared}$ (effect size) που είναι μέτρο του ποσοστού της διασποράς (μεταβλητότητας) της εξαρτημένης μεταβλητής που οφείλεται στον παράγοντα. Σύμφωνα με τον Cohen (1988) $\eta^2 = 0,01$ είναι μικρή τιμή, $\eta^2 = 0,06$ είναι μεσαία τιμή και $\eta^2 = 0,14$ είναι μεγάλη τιμή.

Ο αμέσως παρακάτω πίνακας περιέχει τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις των αξιολογήσεων των ίδιων των μαθητών στις υποκλίμακες ΠΑΤΕΜ των παιδιών που με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) .

Πίνακας 4.51. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των αξιολογήσεων των ίδιων των μαθητών στις υποκλίμακες ΠΑΤΕΜ των παιδιών που είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) και των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου (Ο.Ε.) κατά τη μετάβαση από την Στ΄ Δημοτικού (πρώτη μέτρηση - T1) στην Α΄ Γυμνασίου (δεύτερη μέτρηση - T2)

Ομάδα – Πρώτη μέτρηση T1		Σχολική Ικανότητα	Σχέσεις με Συνομηλί- κους	Αθλητική Ικανότητα	Φυσική Εμφάνιση	Διαγωγή- Συμπεριφορά	Αυτοεκτίμη- ση	Συνολική Αυτοαντίλη- ψη
Μαθησιακές	Μέση τιμή	2,5309	2,9927	3,0764	2,9055	3,0073	3,0945	2,9345
Δυσκολίες	Τυπική απόκλιση	,70890	,86492	,68149	,71787	,81009	,60474	,55674
Ομάδα Ελέγχου	Μέση τιμή	3,2909	3,1309	2,8036	2,7636	3,3818	3,3382	3,1182
	Τυπική απόκλιση	,47737	,58019	,59441	,63022	,41325	,55227	,34776
Ομάδα – Δεύτερη μέτρηση T2		Σχολική Ικανότητα	Σχέσεις με Συνομηλί- κους	Αθλητική Ικανότητα	Φυσική Εμφάνιση	Διαγωγή- Συμπεριφορά	Αυτοεκτίμη- ση	Συνολική Αυτοαντίλη- ψη
Μαθησιακές	Μέση τιμή	2,3055	2,5964	2,9382	2,6727	2,8109	2,7145	2,6730
Δυσκολίες	Τυπική απόκλιση	,76483	,73786	,72814	,68892	,80408	,45681	,48703
Ομάδα Ελέγχου	Μέση τιμή	2,9455	2,6618	2,8182	2,5927	3,1891	2,9382	2,8576
	Τυπική απόκλιση	,54766	,86141	,88466	,74631	,57144	,40620	,38828

4.5.1.α Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Σχολική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στη Σχολική Ικανότητα είχε ο factor1 ($F(1, 108) = 15,405, p = 0,000, \eta^2 = 0,125$) και το Group ($F(1, 108) = 52,154, p = 0,000, \eta^2 = 0,326$), ενώ η αλληλεπίδραση (Interaction) μεταξύ factor 1* Group δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 108) = 0,681, p = 0,411 > 0,05, \eta^2 = 0,06$).

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Σχολική ικανότητα» της Αυτοαντίληψης κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, που πραγματοποιήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.52 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν στατιστικά σημαντική μείωση στη Σχολική ικανότητα ($MD = -0,255, p = 0,031$) κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2), ομοίως και τα παιδιά της Ο.Ε. ($MD = -0,345, p = 0,001$).

Πίνακας 4.52. Σύγκριση (Διαφορές μέσω των τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των αξιολογήσεων των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της ομάδας Ο.Ε. στη μεταβλητή «Σχολική Ικανότητα», κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	-,225*	,031	,022	,429
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	-,345**	,001	,142	,549

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.53 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν στατιστικά σημαντική υστέρηση στη Σχολική ικανότητα σε σχέση με τα παιδιά της Ο.Ε. κατά τη μέτρηση (T1) ($MD = -0,760, p = 0,00001$), ομοίως και κατά τη μέτρηση (T2) ($MD = -0,640, p = 0,00001$), δηλαδή και στην Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.53. Σύγκριση (Διαφορές μέσω των τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των αξιολογήσεων των με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Σχολική Ικανότητα» την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	-,760***	,000	-,988	-,532
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	-,640***	,000	-,891	-,389

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.5.1.β Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Σχέσεις με Συνομηλίκους» της Αυτοαντίληψης

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στις Σχέσεις με Συνομηλίκους είχε μόνο ο factor 1 ($F(1, 108) = 28,296, p = 0,000, \eta^2 = 0,208$).

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Σχέσεις με Συνομηλίκους» της Αυτοαντίληψης κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, που πραγματοποιήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.54 τα παιδιά με Μ.Δ. είχαν στατιστικά σημαντική αύξηση στις Δυσκολίες στις Σχέσεις με Συνομηλίκους ($MD = -0,396, p = 0,001$) κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2), ομοίως και τα παιδιά της Ομάδας Ελέγχου ($MD = -0,469, p = 0,00001$).

Πίνακας 4.54. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητα (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των αξιολογήσεων των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Σχέσεις με Συνομηλίκους» κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I- J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Ανώτατο Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	-,396**	,001	,168	,624
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	-,469***	,000	,241	,697

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.54 τα παιδιά με Μ.Δ. δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις Σχέσεις με Συνομηλίκους σε σχέση με τα παιδιά της Ο.Ε.

κατά τη μέτρηση (T1) ($MD = -0,138, p = 0,327 > 0,05$), ομοίως και κατά τη μέτρηση (T2) δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των 2 ομάδων ($MD = -0,065, p = 0,670 > 0,05$).

Πίνακας 4.55. Σύγκριση (Διαφορές μέσω τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των αξιολογήσεων των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Σχέσεις με Συνομηλίκους» στην Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	-,138	,327	-,417	,140
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	-,065	,670	-,369	,238

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.5.1.γ Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Αθλητική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στην Αθλητική Ικανότητα δεν είχε καμία από τις μεταβλητές factor1, Group, factor 1*Group.

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Αθλητική ικανότητα» της Αυτοαντίληψης κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, που πραγματοποιήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.56 τα παιδιά της με Μ.Δ. δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην Αθλητική ικανότητα ($MD = -0,138, p = 0,249 > 0,05$) κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2), ομοίως και τα παιδιά της Ομάδας Ελέγχου ($MD = 0,15, p = 0,903 > 0,05$).

Πίνακας 4.56. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Αθλητική ικανότητα» κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	-,138	,249	-,098	,374
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	,015	,903	-,251	,222

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.57 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν σημαντική μεγαλύτερη αθλητική ικανότητα σε σχέση με τα παιδιά της Ο.Ε. κατά τη μέτρηση T1 ($MD = 0,273 p = 0,027$), ενώ κατά τη μέτρηση T2 δεν υπήρξε στατιστικά σημαντική

διαφορά στην αθλητική ικανότητα μεταξύ των 2 ομάδων ($MD = 0,120, p = 0,439 > 0,05$).

Πίνακας 4.57. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Αθλητική ικανότητα» στην Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	,273*	,027	,031	,514
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	,120	,439	-,186	,426

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.5.1.δ Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Φυσική Εμφάνιση» της Αυτοαντίληψης

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στη Φυσική Εμφάνιση είχε μόνο ο factor 1 ($F(1, 108) = 6,789, p = 0,010, \eta^2 = 0,059$).

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Φυσική Εμφάνιση» της Αυτοαντίληψης κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, που πραγματοποιήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.58 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στη Φυσική Εμφάνιση ($MD = 0,233, p = 0,036$) κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2), ενώ τα παιδιά της Ο.Ε. δεν εμφάνισαν σημαντική διαφορά ($MD = 0,171, p = 0,122 > 0,05$).

Πίνακας 4.58. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Φυσική Εμφάνιση» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	,233*	,036	-,450	-,016
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	,171	,122	-,388	,046

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.59 τα παιδιά με Μ.Δ. δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στη Φυσική Εμφάνιση σε σχέση με τα παιδιά της Ο.Ε. κατά τη μέτρηση (T1) ($MD = 0,80, p = 0,560 > 0,05$), ομοίως και κατά τη μέτρηση (T2) ($MD = 0,142, p = 0,273 > 0,05$), δηλαδή κατά την Στ' Δημοτικού και κατά την Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.59. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Φυσική Εμφάνιση» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στην Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	,080	,560	-,191	,351
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	,142	,273	-,113	,397

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.5.1.ε Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Διαγωγή-Συμπεριφορά» της Αυτοαντίληψης

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στη Διαγωγή-Συμπεριφορά είχε ο factor 1 ($F(1, 108) = 8,641, p = 0,004, \eta^2 = 0,074$) και το Group ($F(1, 108) = 11,819, p = 0,001, \eta^2 = 0,099$), ενώ η αλληλεπίδραση (Interaction) μεταξύ factor1* Group δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 108) = 0,001, p = 0,978 >,05, \eta^2 = 0,01$).

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Διαγωγή - Συμπεριφορά» της Αυτοαντίληψης κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, που πραγματοποιήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.60 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν στατιστικά σημαντική βελτίωση στη Διαγωγή - Συμπεριφορά ($MD = 0,982, p = 0,016$) κατά τη

μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2), ομοίως και τα παιδιά της ομάδας Ελέγχου ($MD = 0,073, p = 0,009$).

Πίνακας 4.60. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Διαγωγή - Συμπεριφορά» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	,982*	,016	-1,780	-,184
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	1,073**	,009	-1,871	-,275

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.61 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν σημαντικά χειρότερη Διαγωγή – Συμπεριφορά σε σχέση με τα παιδιά της Ο.Ε. κατά τη μέτρηση T1 ($MD = -0,375, p = 0,003$), ομοίως και κατά τη μέτρηση T2 ($MD = -0,378, p = 0,005$), δηλαδή κατά την Στ' Δημοτικού και κατά την Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.61. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) στη μεταβλητή «Διαγωγή - Συμπεριφορά» των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στην Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	-,375**	,003	-,618	-,131
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	-,378**	,005	-,642	-,115

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.5.1.στ Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην υποκλίμακα «Αυτοεκτίμηση» της Αυτοαντίληψης

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στην Αυτοεκτίμηση είχε ο factor 1 ($F(1, 108) = 44,673, p = 0,000, \eta^2 = 0,293$) και το Group ($F(1, 108) = 8,964, p = 0,003, \eta^2 = 0,079$), ενώ η αλληλεπίδραση (Interaction) μεταξύ factor1* Group δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 108) = 0,029, p = 0,864 > 0,05, \eta^2 = 0,01$).

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Αυτοεκτίμηση» της Αυτοαντίληψης κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, που πραγματοποιήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.62 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν στατιστικά σημαντική μείωση στην Αυτοεκτίμηση ($MD = -0,380, p = 0,00001$) κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2), ομοίως και τα παιδιά της Ο.Ε. ($MD = -0,400, p = 0,00001$).

Πίνακας 4.62. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Αυτοεκτίμηση», κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	-,380***	,000	,216	,544
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	-,400***	,000	,236	,564

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.63 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν στατιστικά σημαντική υστέρηση στην Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα παιδιά της Ο.Ε. κατά τη

μέτρηση (T1) ($MD = -0,760, p = 0,00001$), ομοίως και κατά τη μέτρηση T2 ($MD = -0,640, p = 0,00001$), δηλαδή και στην Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.63. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Αυτοεκτίμηση» στην Στ' Δημοτικού (T1) και στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές	Ομάδα	-,244*	,029	-,463	-,025
	Δυσκολίες	Ελέγχου				
T2	Μαθησιακές	Ομάδα	-,224**	,008	-,387	-,060
	Δυσκολίες	Ελέγχου				

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.5.1.ζ Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στην κλίμακα «Συνολική Αυτοαντίληψη»

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στη Συνολική Αυτοαντίληψη είχε ο factor 1 ($F(1, 108) = 29,600, p = 0,000, \eta^2 = 0,215$) και το Group ($F(1, 108) = 6,591, p = 0,012, \eta^2 = 0,058$), ενώ η αλληλεπίδραση (Interaction) μεταξύ factor1* Group δεν ήταν στατιστικά σημαντική ($F(1, 108) = 0,001, p = 0,992 > 0,05, \eta^2 = 0,01$).

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Συνολική Αυτοαντίληψη» κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, που πραγματοποιήθηκαν από τα ίδια τα παιδιά.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.64 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν στατιστικά σημαντική μείωση στη Συνολική Αυτοαντίληψη ($MD = -0,262, p = 0,00001$) κατά τη

μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2), ομοίως και τα παιδιά της Ο.Ε. ($MD = -0,261, p = 0,00001$).

Πίνακας 4.64. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Συνολική Αυτοαντίληψη» κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	-,262***	,000	,127	,396
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	-,261***	,000	,126	,395

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.65 τα παιδιά της με Μ.Δ. εμφάνισαν στατιστικά σημαντική μείωση στη Συνολική Αυτοαντίληψη σε σχέση με τα παιδιά της Ο.Ε. κατά τη μέτρηση (T1) ($MD = -0,184, p = 0,040$), ομοίως και κατά τη μέτρηση T2 ($MD = -0,185, p = 0,030$), δηλαδή και στην Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.65. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Συνολική Αυτοαντίληψη» στην Στ΄ Δημοτικού (T1) στην Α΄ Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	-,184	,040	-,359	-,008
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	-,185*	,030	-,351	-,018

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Πίνακας 4.65.α

Διαφορές μέσω των τιμών στις κλίμακες του ΠΑΤΕΜ κατά την πρώτη μέτρηση - T1 και κατά τη δεύτερη μέτρηση - T2 των παιδιών που είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) και των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου (Ο.Ε.) και διαφορές των παιδιών που είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) και των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου (Ο.Ε.) κατά την πρώτη μέτρηση - T1 και κατά τη δεύτερη μέτρηση - T2 χωριστά και τιμές του στατιστικού F (F1: κύρια επίδραση του factor1, F2: κύρια επίδραση του Group, F3: αλληλεπίδραση factor1 x Group)

ΠΑΤΕΜ	Μέση διαφορά T2-T1		Μέση διαφορά ΜΔ-ΟΕ		F1	F2	F3
	Μ.Δ.	Ο.Ε.	T2	T1			
Σχολική							
Ικανότητα	-0,225*	-0,345**	-0,640***	-0,760***	15,406***	52,154***	0,681
Σχέσεις	-0,396**	-0,469***	-0,065	-0,138	28,296***	0,694	0,29
με Συνομήλικους							
Αθλητική	0,138	0,015	0,120	0,273*	0,538	3,143	0,827
Ικανότητα							
Φυσική	0,233*	0,171	0,142	0,080	6,789*	1,054	0,159
εμφάνιση,							
Διαγωγή –	0,982*	1,073**	-0,378**	-0,375**	8,641**	11,819***	0,001
Συμπεριφορά							
Αυτοεκτίμηση,	-0,380***	-0,400***	-0,024**	-0,244*	44,673***	8,964**	0,029
Συνολική Αυτοαντίληψη	-0,262***	-0,261***	-0,185*	-0,184	29,600***	6,591*	0,001

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

4.7. Συνολικές δυσκολίες στη γλώσσα

4.7.1. Αξιολογήσεις των μαθητών στις Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα - Μαθητές

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει διαφοροποίηση στις αξιολογήσεις στις Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα από τους ίδιους τους μαθητές, των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. αφενός κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) και αφετέρου μεταξύ των παιδιών και των 2 ομάδων σε

κάθεμα χωριστά από τις 2 μετρήσεις, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ANOVA (mixed factorial anova 2 x 2) με έναν παράγοντα εντός των ατόμων (Factor 1 με 2 επίπεδα – μετρήσεις) και έναν παράγοντα μεταξύ των ατόμων (Group = Ομάδα με 2 κατηγορίες, παιδιά με Μ.Δ και παιδιά Ο.Ε). Οι επιμέρους επιδράσεις των επιπέδων κάθε μιας από τις μεταβλητές σε κάθε ένα από τα επίπεδα της άλλης (simple effects), στις οποίες λήφθηκε υπόψη η διόρθωση Bonferroni, προέκυψαν με τη χρήση των αντιστοίχων εντολών του Syntax.

Ο αμέσως παρακάτω πίνακας περιέχει τις μέσες τιμές και τις τυπικές αποκλίσεις των αξιολογήσεων των ίδιων των μαθητών στις Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα των παιδιών που είχαν μαθησιακές δυσκολίες (Μ.Δ.) και των παιδιών της ομάδας ελέγχου (Ο.Ε.) κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (πρώτη μέτρηση - T1) στην Α' Γυμνασίου (δεύτερη μέτρηση - T2) .

Πίνακας 4.66. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των μαθητών στις Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα		Συνολικές	Συνολικές
		Δυσκολίες	Δυσκολίες
		Γλώσσα -	Γλώσσα -
		Μαθητές	Μαθητές
		[T1]	[T2]
Μαθησιακές Δυσκολίες	Μέση τιμή	6,1273	5,8727
	Τυπική απόκλιση	3,16845	3,74193
Ομάδα Ελέγχου	Μέση τιμή	1,9455	2,0182
	Τυπική απόκλιση	1,98530	2,18150

4.6.1.α Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στις «Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα – μαθητές»

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feld:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στις Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα είχε μόνο το Group ($F(1,108) = 81,625, p = 0,000, \eta^2 = 0,430$) ενώ δεν είχε καμία από τις μεταβλητές factor 1 ($F = 0,083$) και factor1*Group ($F = 0,268$).

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα» κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, που πραγματοποιήθηκαν από τους ίδιους τους μαθητές.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.67 τα παιδιά με Μ.Δ. δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα ($MD = 0,255, p = 0,570 > 0,05$) κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2), ομοίως και τα παιδιά της Ο.Ε. ($MD = -0,73, p = 0,571 > 0,05$).

Πίνακας 4.67. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα» κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά ^a	
					Κάτω όριο	Άνω όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	,255	,570	-,631	1,140
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	-,073	,871	-,958	,813

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.68 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν στατιστικά σημαντικά περισσότερες Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα σε σχέση με τα παιδιά της Ο.Ε. κατά τη μέτρηση (T1) ($MD = 4,182, p = 0,00001$), ομοίως και κατά τη μέτρηση (T2) ($MD = 3,855, p = 0,00001$), δηλαδή και στην Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.68. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών που με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα» στην Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα εμπιστοσύνης για τη διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Ανω Όριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	4,182***	,000	3,182	5,181
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	3,855***	,000	2,697	5,012

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

4.7.2. Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα - Εκπαιδευτικοί

Προκειμένου να διαπιστωθεί εάν υπάρχει διαφοροποίηση στις αξιολογήσεις από τους εκπαιδευτικούς, των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε., αφενός κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) και αφετέρου μεταξύ των παιδιών και των 2 ομάδων σε κάθε μια χωριστά από τις 2 μετρήσεις, χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος επαναλαμβανόμενων μετρήσεων ANOVA (mixed factorial anova 2 x 2) με έναν παράγοντα εντός των ατόμων (Factor 1 με 2 επίπεδα – μετρήσεις) και έναν παράγοντα μεταξύ των ατόμων (Group = Ομάδα με 2 κατηγορίες, παιδιά με Μ.Δ και παιδιά Ο.Ε). Οι επιμέρους επιδράσεις των επιπέδων κάθε μιας από τις μεταβλητές σε κάθε ένα από τα επίπεδα της άλλης (simple effects), στις οποίες λήφθηκε υπόψη η διόρθωση Bonferroni, προέκυψαν με τη χρήση των αντιστοίχων εντολών του Syntax.

Πίνακας 4.69. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών στις Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών Ο.Ε. κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα		Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα – Εκπαιδευτι- κοί [T1]	Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα – Εκπαιδευτι- κοί [T2]
Μαθησιακές Δυσκολίες	Μέση τιμή	9,9636	7,8909
	Τυπική απόκλιση	3,09697	3,10121
Ομάδα Ελέγχου	Μέση τιμή	3,0000	3,2000
	Τυπική απόκλιση	3,47478	3,21109

4.6.2.α Σύγκριση μεταξύ πρώτης [T1] και δεύτερης [T2] μέτρησης στις «Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα – εκπαιδευτικού»

Το επίπεδο σημαντικότητας (p) που αντιστοιχεί στο Mauchly's test of sphericity είναι $<,05$, επομένως, δεν ισχύει η προϋπόθεση της σφαιρικότητας (sphericity) άρα τα παρακάτω αποτελέσματα είναι αυτά που προκύπτουν από το κριτήριο Huynh-Feldt:

Στατιστικά σημαντική επίδραση στις Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα είχε ο factor 1 ($F(1, 108) = 8,410, p = 0,005, \eta^2 = 0,072$), το Group ($F(1, 108) = 123,988, p = 0,000, \eta^2 = 0,534$) και η αλληλεπίδραση (Interaction) μεταξύ factor1* Group ($F(1, 108) = 12,387, p = 0,001, \eta^2 = 0,103$).

Στους Πίνακες που ακολουθούν παρουσιάζονται οι διαφορές των μέσων τιμών, το επίπεδο σημαντικότητας και το 95% διάστημα εμπιστοσύνης της βαθμολογίας που συγκέντρωσαν τα παιδιά στη μεταβλητή «Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα» κατά την πρώτη (T1) και τη δεύτερη (T2) μέτρηση, καθώς και τα αποτελέσματα των επιμέρους συγκρίσεων, από τους εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.70 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν στατιστικά σημαντική αύξηση στις Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα ($MD = 2,073, p = 0,00001$) κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2), ενώ τα παιδιά της Ο.Ε. δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2), ($MD = 0,200, p = 0,662 > 0,05$).

Πίνακας 4.70. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα» κατά τη μετάβαση από την Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2)

Ομάδα	(I) factor1	(J) factor1	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	Άνω Όριο
Μαθησιακές Δυσκολίες	T2	T1	2,073***	,000	1,168	2,978
Ομάδα Ελέγχου	T2	T1	,200	,662	-1,105	,705

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Σύμφωνα με τον πίνακα 4.71 τα παιδιά με Μ.Δ. εμφάνισαν σημαντικά περισσότερες Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα σε σχέση με τα παιδιά της Ο.Ε. κατά τη μέτρηση (T1) ($MD = 6,964, p = 0,00001$), ομοίως και κατά τη μέτρηση (T2) ($MD = 4,691, p = 0,00001$), δηλαδή και στην Στ' Δημοτικού και στην Α' Γυμνασίου.

Πίνακας 4.71. Σύγκριση (Διαφορές μέσων τιμών, επίπεδο σημαντικότητας (Sig) και 95% διάστημα εμπιστοσύνης) των παιδιών με Μ.Δ. και των παιδιών της Ο.Ε. στη μεταβλητή «Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα-Εκπαιδευτικοί» στην Στ' Δημοτικού (T1) στην Α' Γυμνασίου (T2) χωριστά

factor1	(I) Ομάδα	(J) Ομάδα	Μέση Διαφορά (I-J)	Sig. ^a	95% Διάστημα Εμπιστοσύνης για τη Διαφορά ^a	
					Κάτω Όριο	ΆνωΌριο
T1	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	6,964***	,000	5,720	8,208
T2	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	4,691***	,000	3,498	5,884

Based on estimated marginal means

*. The mean difference is significant at the ,05 level.

a. Adjustment for multiple comparisons: Bonferroni.

Πίνακας 4.71.α

Διαφορές μέσων τιμών συνολικές δυσκολίες στη γλώσσα για μαθητές και εκπαιδευτικούς κατά την πρώτη μέτρηση - T1 και κατά τη δεύτερη μέτρηση - T2 των παιδιών που είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) και των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου (Ο.Ε.) και διαφορές των παιδιών που είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Δ.) και των παιδιών της Ομάδας Ελέγχου (Ο.Ε.) και (Μ.Δ.) κατά την πρώτη μέτρηση - T1 και κατά τη δεύτερη μέτρηση - T2 χωριστά και τιμές του στατιστικού F (F1: κύρια επίδραση του factor1, F2: κύρια επίδραση του Group, F3: αλληλεπίδραση factor 1 x Group)

Συνολικές Γλώσσα	Δυσκολίες	Μέση διαφορά Μ.Δ.	Μέση διαφορά Ο.Ε.	Μέση διαφορά T2-T1	Μέση διαφορά ΜΔ-ΟΕ T1	F1	F2	F3
Αξιολόγηση εκπαιδευτικών		2,073***	0,200	4,691***	6,964***	8,410**	123,988***	12,387***
Αξιολόγηση μαθητών		0,255	-0,073	3,855***	4,182***	0,083	81,625***	0,268

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

4.8. Επίδραση του φύλου και της ομάδας στις εξαρτημένες μεταβλητές

4.8.1. Έλεγχος επίδρασης του φύλου και της Ομάδας (παιδιά με Μ.Δ. και παιδιά χωρίς Μ.Δ) στις εξαρτημένες μεταβλητές (κλίμακες του SDQ, ΠΑΤΕΜ και συνολικές δυσκολίες στην γλώσσα)

Σε όλες τις περιπτώσεις διενεργήθηκε μια σειρά διπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης (two-way analysis of variance), με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο του παιδιού και την ομάδα (Ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες και Ομάδα ελέγχου) και «εξαρτημένες» μεταβλητές, μία κάθε φορά, τις κλίμακες του SDQ και του ΠΑΤΕΜ και τις συνολικές δυσκολίες στην γλώσσα, χωριστά για την πρώτη μέτρηση (T1) και τη δεύτερη μέτρηση (T2).

4.8.2. SDQ. Συναισθηματικά προβλήματα – γονείς (T1)

Στον Πίνακα 4.72 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα-Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.72. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα-Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Συναισθηματικά Προβλήματα - Γονείς [T1]		<i>F</i> ^α	<i>F</i> ^β	<i>F</i> ^γ
		<i>M</i>	<i>SD</i>	(<i>df</i> =1, 106)	(<i>df</i> =1, 106)	(<i>df</i> =1, 106)
Φύλο	Αγόρι	1,73	1,68	15,19***	7,88**	0,74
	Κορίτσι	3,26	2,29			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	3,07	2,34			
	Ομάδα Ελέγχου	1,89	1,74			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^α: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. ^β: κύρια επίδραση της Ομάδας. ^γ: αλληλεπίδραση φύλο x Ομάδα

Όσον αφορά την υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα-Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, 106) = 15,19, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γονείς εκτιμούν ότι τα κορίτσια της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων, συγκριτικά με τα αγόρια. Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, 106) = 7,88, p = 0,006$. Συγκεκριμένα, οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων, συγκριτικά με τα παιδιά της Στ' τάξης που δεν έχουν Μ.Δ.. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, 106) = 0,74, p = 0,392$.

4.8.2.α SDQ. Συναισθηματικά προβλήματα – γονείς (T2)

Στον Πίνακα 4.73 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.73. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Συναισθηματικά Προβλήματα - Γονείς [T2]		F^a	F^b	F^c
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	3,52	2,80	0,01	3,02	0,83
	Κορίτσι	3,50	2,58			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	4,05	2,91			
	Ομάδα Ελέγχου	2,96	2,33			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^a: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. ^b: κύρια επίδραση Ομάδας. ^c: αλληλεπίδραση φύλο x Ομάδα

Όσον αφορά την υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα-Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, 106) = 0,01, p = 0,961$. Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, 106) = 3,02, p = 0,085$. Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, 106) = 0,83, p=0,364$

4.8.3. SDQ. Προβλήματα Συμπεριφοράς– γονείς (T1)

Στον Πίνακα 4.74 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.74. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς [T1]		F^a	F^b	$F^γ$
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	1,61	1,25	4,34*	16,11***	6,90*
	Κορίτσι	2,06	1,38			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	2,27	1,37			
	Ομάδα Ελέγχου	1,38	1,13			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^a: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. ^b: κύρια επίδραση ομάδας. ^γ: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα

Όσον αφορά την υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 4,34, p = 0,040$. Συγκεκριμένα, οι γονείς εκτιμούν ότι τα κορίτσια της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς, συγκριτικά με τα αγόρια. Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση

της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 16,11, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς, συγκριτικά με τα παιδιά της Στ' τάξης που δεν έχουν Μ.Δ.. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 6,90, p=0,010$. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια με Μ.Δ. ($M = 2,78, SD = 1,12$) έχουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς, συγκριτικά με τα αγόρια με Μ.Δ. ($M = 1,79, SD = 1,42$) που φοιτούν στη Στ' Δημοτικού. Αντίθετα, τα κορίτσια της Ο.Ε. ($M = 1,33, SD = 1,24$) δεν διαφέρουν σημαντικά από τα αγόρια της Ο.Ε. ($M = 1,43, SD = 1,03$) όσον αφορά τις εκτιμήσεις των γονέων τους για τα Προβλήματα Συμπεριφοράς τους.

4.8.3.α SDQ. Προβλήματα Συμπεριφοράς- γονείς (T2)

Στον Πίνακα 4.75 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη ομάδα.

Πίνακας 4.75. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς [T2]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1, 106$)	($df=1, 106$)	($df=1, 106$)
Φύλο	Αγόρι	3,29	2,23	7,53*	2,89	0,03
	Κορίτσι	2,19	1,54			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	3,15	2,21			
	Ομάδα Ελέγχου	2,35	1,67			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

$^{\alpha}$: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. $^{\beta}$: κύρια επίδραση ομάδας. $^{\gamma}$: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα

Όσον αφορά την υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 7,53, p = 0,007$. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων τους, τα αγόρια της Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς, σε σύγκριση με τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 2,89, p = 0,092$. Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,03, p = 0,859$.

4.8.4. SDQ. Προβλήματα Υπερκινητικότητας- γονείς (T1)

Στον Πίνακα 4.76 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.76. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Υπερκινητικότητα - Γονείς [T1]				
				F^a	F^b	F^c
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	3,80	2,48	0,18	25,13***	0,17
	Κορίτσι	3,56	2,62			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	4,80	2,50			
	Ομάδα Ελέγχου	2,56	2,06			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Υπερκινητικότητας.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^a: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. ^b: κύρια επίδραση της ομάδας. ^c: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά

σημαντική: $F(1, N=106) = 0,18, p = 0,670$. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=110) = 25,13, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Υπερκινητικότητας, συγκριτικά με τα παιδιά της Ο.Ε. της Στ' τάξης. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,17, p=0,684$.

4.8.4.a SDQ. Προβλήματα Υπερκινητικότητας– γονείς (T2)

Στον Πίνακα 4.77 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.77. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Υπερκινητικότητα - Γονείς [T2]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	4,95	2,49	26,09***	12,51**	0,20
	Κορίτσι	2,85	2,37			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	4,73	2,69			
	Ομάδα Ελέγχου	3,11	2,34			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Υπερκινητικότητας.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας. γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 26,09, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις

των γονέων τους, τα αγόρια της Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα Υπερκινητικότητας, σε σύγκριση με τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου. Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 12,51, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Υπερκινητικότητας, συγκριτικά με τα παιδιά της Ο.Ε. της Α' Γυμνασίου που δεν έχουν Μ.Δ.. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,20, p = 0,656$.

4.8.5. SDQ. Προβλήματα με Συνομηλίκους- γονείς (T1)

Στον Πίνακα 4.78 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.78. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Προβλήματα με Συνομηλίκους - Γονείς [T1]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	1,71	1,73	0,25	6,30*	3,03
	Κορίτσι	1,85	1,68			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	2,25	2,00			
	Ομάδα Ελέγχου	1,31	1,17			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση ομάδας. γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,25, p = 0,619$. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι

η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 6,30, p = 0,014$. Συγκεκριμένα, οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους, συγκριτικά με τα παιδιά της Στ' τάξης της Ο.Ε.. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 3,03, p=0,085$.

4.8.5.α SDQ. Προβλήματα με Συνομηλίκους- γονείς (T2)

Στον Πίνακα 4.79 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.79. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Προβλήματα με Συνομηλίκους - Γονείς [T2]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	2,77	2,40	4,41*	18,50***	2,14
	Κορίτσι	2,00	1,67			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	3,18	2,43			
	Ομάδα Ελέγχου	1,60	1,33			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας. γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 4,41, p = 0,038$. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων τους, τα αγόρια της Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους, σε σύγκριση με τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου.

Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=110) = 18,50, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους, συγκριτικά με τα παιδιά της Ο.Ε. της Α' Γυμνασίου. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 2,14, p = 0,146$.

4.8.6. SDQ. Προκοινωνικές Συμπεριφορές– γονείς (T1)

Στον Πίνακα 4.80 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη Μ.Δ..

Πίνακας 4.80. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς [T1]		F^a	F^b	$F^γ$
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	8,29	1,51	0,00	2,68	0,01
	Κορίτσι	8,11	1,97			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	8,05	1,58			
	Ομάδα Ελέγχου	8,35	1,90			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^a: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. ^b: κύρια επίδραση της ομάδας. ^γ: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Διενεργήθηκε μια σειρά διπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ. και «εξαρτημένη» μεταβλητή την υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1).

Όσον αφορά την υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,00, p = 0,995$. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 2,68, p = 0,105$. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,01, p=0,938$.

4.8.6.α SDQ. Προκοινωνικές Συμπεριφορές– γονείς (T2)

Στον Πίνακα 4.81 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.81. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς [T2]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	7,27	1,98	14,63***	0,01	0,58
	Κορίτσι	8,57	1,07			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	7,80	2,01			
	Ομάδα Ελέγχου	8,02	1,38			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

$^{\alpha}$: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. $^{\beta}$: κύρια επίδραση της ομάδας. $^{\gamma}$: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 14,63, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων τους, τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα

Προκοινωνικών Συμπεριφορών, σε σύγκριση με τα αγόρια της Α' Γυμνασίου. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,01, p = 0,942$. Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,58, p = 0,449$.

4.8.7. SDQ. Συνολικά προβλήματα- γονείς (T1)

Στον Πίνακα 4.82 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη Μ.Δ..

Πίνακας 4.82. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Συνολικά Προβλήματα - Γονείς [T1]				
				F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	8,86	5,58	3,19	25,57***	2,26
	Κορίτσι	10,72	6,58			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	12,40	6,09			
	Ομάδα Ελέγχου	7,15	4,98			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Συνολικών Προβλημάτων.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας. γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα - Γονείς για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 3,19, p = 0,077$. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 25,57, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συνολικών Προβλημάτων, συγκριτικά με τα παιδιά της Α'

Γυμνασίου της Ο.Ε.. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 2,26, p = 0,136$.

4.8.7.α SDQ. Συνολικά προβλήματα- γονείς (T2)

Στον Πίνακα 4.83 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.83. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Συνολικά Προβλήματα - Γονείς [T2]			F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD		($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	14,52	7,94		8,70**	12,17**	0,64
	Κορίτσι	10,54	5,97				
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	15,11	8,01				
	Ομάδα Ελέγχου	10,02	5,46				

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Συνολικών Προβλημάτων.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα - Γονείς για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=1106) = 8,70, p = 0,004$. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων τους, τα αγόρια της Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα Συνολικών Προβλημάτων, σε σύγκριση με τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου. Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 12,17, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συνολικών Προβλημάτων, συγκριτικά με

τα παιδιά της Ο.Ε. της Α' Γυμνασίου. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,64, p = 0,425$.

4.8.8. SDQ. Συναισθηματικά Προβλήματα – Εκπαιδευτικοί (T1)

Στον Πίνακα 4.84 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα-Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του μαθητή τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.84. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα-Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Συναισθηματικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί [T1]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	2,71	1,97	2,90	13,25***	0,17
	Κορίτσι	3,57	2,62			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	3,98	2,59			
	Ομάδα Ελέγχου	2,29	1,70			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^α: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. ^β: κύρια επίδραση ομάδας. ^γ: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα-Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 2,90, p = 0,091$. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ύπαρξης Μ.Δ. είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 13,25, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι μαθητές με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων, συγκριτικά με τους μαθητές της Ο.Ε. της Στ' τάξης. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η

αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,17, p=0,677$.

4.8.8.a SDQ. Συναισθηματικά Προβλήματα-Εκπαιδευτικοί(T2)

Στον Πίνακα 4.85 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.85. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Συναισθηματικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί [T2]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	3,96	2,46	0,20	37,27***	1,66
	Κορίτσι	4,15	2,59			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	5,33	2,50			
	Ομάδα Ελέγχου	2,78	1,79			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

$^{\alpha}$: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. $^{\beta}$: κύρια επίδραση της ομάδας $^{\gamma}$: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Διενεργήθηκε μια σειρά διπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ. και «εξαρτημένη» μεταβλητή την υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα-Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2).

Όσον αφορά την υποκλίμακα Συναισθηματικά Προβλήματα-Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,20, p = 0,659$. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 37,27, p <$

0,001. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι μαθητές με Μ.Δ. της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συναισθηματικών Προβλημάτων, συγκριτικά με τους μαθητές της Ο.Ε. της Α' Γυμνασίου. Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 1,66, p = 0,200$.

4.8.9. SDQ. Προβλήματα Συμπεριφοράς – Εκπαιδευτικοί (T1)

Στον Πίνακα 4.86 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.86. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί [T1]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	2,66	1,87	5,94*	13,67***	1,91
	Κορίτσι	1,89	1,57			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	2,91	1,95			
	Ομάδα Ελέγχου	1,65	1,31			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας. γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 5,94, p = 0,016$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα αγόρια της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα

επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς, συγκριτικά με τα κορίτσια. Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 13,67, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς, συγκριτικά με τα παιδιά της Ο.Ε. Στ' τάξης. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 1,91, p=0,170$.

4.8.9.α SDQ. Προβλήματα Συμπεριφοράς – Εκπαιδευτικοί (T2)

Στον Πίνακα 4.87 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.87. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί [T2]			F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD		($df=1, 106$)	($df=1, 106$)	($df=1, 106$)
Φύλο	Αγόρι	3,32	2,49		14,54***	51,32***	10,99**
	Κορίτσι	2,07	1,71				
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	3,89	2,21				
	Ομάδα Ελέγχου	1,53	1,51				

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Προβλήματα Συμπεριφοράς - Εκπαιδευτικοί για την δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του μαθητή

είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 14,54, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα αγόρια της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς, συγκριτικά με τα κορίτσια. Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ύπαρξης Μ.Δ. είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 51,32, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς, συγκριτικά με τα παιδιά της Ο.Ε. της Α' Γυμνασίου. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 10,99, p=0,001$. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια με Μ.Δ. ($M = 5,04, SD = 2,19$) έχουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς, συγκριτικά με τα κορίτσια με Μ.Δ. ($M = 2,70, SD = 1,51$) που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου. Αντίθετα, τα κορίτσια της Ο.Ε. ($M = 1,44, SD = 1,69$) δεν διαφέρουν σημαντικά από τα αγόρια της Ο.Ε. ($M = 1,61, SD = 1,34$) όσον αφορά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους για τα Προβλήματα Συμπεριφοράς τους.

4.8.10. SDQ. Προβλήματα Υπερκινητικότητας – Εκπαιδευτικοί (T1)

Στον Πίνακα 4.88 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.88. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί [T1]		<i>F</i> ^α	<i>F</i> ^β	<i>F</i> ^γ
		<i>M</i>	<i>SD</i>	(<i>df</i> =1, 106)	(<i>df</i> =1, 106)	(<i>df</i> =1, 106)
Φύλο	Αγόρι	5,39	2,49	8,53**	41,38***	0,59
	Κορίτσι	3,94	2,94			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	6,09	2,31			
	Ομάδα Ελέγχου	3,27	2,54			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Υπερκινητικότητας.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^α: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. ^β: κύρια επίδραση της ομάδας. ^γ: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 5,94, p = 0,016$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα αγόρια της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Υπερκινητικότητας, συγκριτικά με τα κορίτσια. Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 41,38, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Υπερκινητικότητας, συγκριτικά με τα παιδιά της Στ'.τάξης της Ο.Ε.. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,59, p=0,446$.

4.8.10.α SDQ. Προβλήματα Υπερκινητικότητας – Εκπαιδευτικοί (T2)

Στον Πίνακα 4.89 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.89. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί [T2]		<i>F</i> ^α	<i>F</i> ^β	<i>F</i> ^γ
		<i>M</i>	<i>SD</i>	(<i>df</i> =1, 106)	(<i>df</i> =1, 106)	(<i>df</i> =1, 106)
Φύλο	Αγόρι	5,55	2,83	14,24***	64,60***	0,69
	Κορίτσι	3,85	3,12			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	6,53	2,75			
	Ομάδα Ελέγχου	2,91	2,22			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Υπερκινητικότητας.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^α: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. ^β: κύρια επίδραση της ομάδας ^γ: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Διενεργήθηκε μια σειρά διπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ. και «εξαρτημένη» μεταβλητή την υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2).

Όσον αφορά την υποκλίμακα Υπερκινητικότητα - Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 14,24, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους, τα αγόρια της Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα Υπερκινητικότητας, σε σύγκριση με τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου. Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 64,60, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Υπερκινητικότητας, συγκριτικά με τα παιδιά της Ο.Ε. της Α' Γυμνασίου. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,69, p = 0,408$.

4.8.11. SDQ. Προβλήματα με Συνομηλίκους – Εκπαιδευτικοί (T1)

Στον Πίνακα 4.90 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους -

Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του μαθητή τους και την ύπαρξη Μ.Δ..

Πίνακας 4.90. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους - Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Προβλήματα με Συνομηλίκους - Εκπαιδευτικοί [T1]		<i>F</i> ^α	<i>F</i> ^β	<i>F</i> ^γ
		<i>M</i>	<i>SD</i>	(<i>df</i> =1, 106)	(<i>df</i> =1, 106)	(<i>df</i> =1, 106)
Φύλο	Αγόρι	2,09	2,03	0,05	11,56**	0,10
	Κορίτσι	2,19	2,39			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	2,75	2,23			
	Ομάδα Ελέγχου	1,53	2,02			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^α: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. ^β: κύρια επίδραση της ομάδας ^γ: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους - Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,05, p = 0,817$. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 11,56, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους, συγκριτικά με τα παιδιά της Ο.Ε. της Στ' τάξης. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=110) = 0,10, p=0,753$.

4.8.11.α SDQ. Προβλήματα με Συνομηλίκους – Εκπαιδευτικοί (T2)

Στον Πίνακα 4.91 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους -

Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του μαθητή τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.91. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους- Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Προβλήματα με Συνομηλίκους- Εκπαιδευτικοί [T2]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1, 106$)	($df=1, 106$)	($df=1, 106$)
Φύλο	Αγόρι	2,41	2,44	0,10	40,28***	7,54**
	Κορίτσι	2,52	1,90			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	3,58	2,23			
	Ομάδα Ελέγχου	1,35	1,46			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Προβλήματα με Συνομηλίκους- Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,10, p = 0,758$. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 40,28, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους, συγκριτικά με τα παιδιά της Α' Γυμνασίου της Ο.Ε.. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 7,54, p=0,007$. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια με Μ.Δ. ($M = 4,00, SD = 2,29$) έχουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους, συγκριτικά με τα κορίτσια με Μ.Δ. ($M = 3,15, SD = 2,11$) που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου. Αντίθετα, τα κορίτσια της Ο.Ε. ($M = 1,89, SD = 1,45$) έχουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων με Συνομηλίκους, συγκριτικά με τα αγόρια με Μ.Δ. ($M = 3,15, SD = 2,11$) που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου.

4.8.12. SDQ. Προκοινωνικές Συμπεριφορές – Εκπαιδευτικοί (T1)

Στον Πίνακα 4.92 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές – Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.92. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές- Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Εκπαιδευτικοί[T1]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	6,64	1,96	34,60***	71,78***	1,53
	Κορίτσι	8,26	1,88			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	6,24	1,96			
	Ομάδα Ελέγχου	8,64	1,38			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές – Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 34,60, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα κορίτσια της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών, συγκριτικά με τα αγόρια. Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 71,78, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα παιδιά της Ο.Ε. της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών, συγκριτικά με τα παιδιά της Στ' τάξης που έχουν Μ.Δ.. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 1,53, p=0,218$.

4.8.12.α SDQ. Προκοινωνικές Συμπεριφορές – Εκπαιδευτικοί (T2)

Στον Πίνακα 4.93 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη Μ.Δ.

Πίνακας 4.93. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές- Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Γονείς [T2]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	6,71	2,04	18,37***	55,77***	2,05
	Κορίτσι	8,06	2,00			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	6,20	2,00			
	Ομάδα Ελέγχου	8,55	1,51			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

$^{\alpha}$: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. $^{\beta}$: κύρια επίδραση της ομάδας $^{\gamma}$: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Προκοινωνικές Συμπεριφορές - Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 18,37, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους, τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών, σε σύγκριση με τα αγόρια της Α' Γυμνασίου. Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 55,77, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι τα παιδιά της Ο.Ε. της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών, συγκριτικά με τα παιδιά της Α' Γυμνασίου που έχουν Μ.Δ.. Αντίθετα,

διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 2,05, p=0,155$.

4.8.13. SDQ. Συνολικά Προβλήματα – Εκπαιδευτικοί (T1)

Στον Πίνακα 4.94 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.94. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Συνολικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί[T1]				
		M	SD	F^{α} ($df=1$)	F^{β} ($df=1,$ 106)	F^{γ} ($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	12,86	5,88	1,45	44,48***	0,56
	Κορίτσι	11,59	7,09			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	15,73	5,94			
	Ομάδα Ελέγχου	8,75	5,02			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Συνολικών Προβλημάτων.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα

Όσον αφορά την υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα – Εκπαιδευτικοί για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 1,45, p = 0,231$. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 44,48, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι μαθητές με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συνολικών Προβλημάτων, συγκριτικά με τους μαθητές της Ο.Ε. της Στ' Δημοτικού. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,56, p=0,458$.

4.8.13.α SDQ. Συνολικά Προβλήματα – Εκπαιδευτικοί (T2)

Στον Πίνακα 4.95 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα – Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.95. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Συνολικά Προβλήματα - Εκπαιδευτικοί [T2]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	15,25	8,53	5,63*	91,66***	3,88
	Κορίτσι	12,59	7,49			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	19,33	6,94			
	Ομάδα Ελέγχου	8,56	5,06			

Σημείωση. Κλίμακα 0-10. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Συνολικών Προβλημάτων.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα Συνολικά Προβλήματα – Εκπαιδευτικοί για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 5,63, p = 0,019$. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους, τα αγόρια της Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα Συνολικών Προβλημάτων, σε σύγκριση με τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου. Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 91,66, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι μαθητές με Μ.Δ. της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συνολικών Προβλημάτων, συγκριτικά με τους μαθητές της Ο.Ε. της Α' Γυμνασίου. Τέλος, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 3,88, p=0,052$.

4.9. ΠΑΤΕΜ

4.9.1. ΠΑΤΕΜ - Σχολική Ικανότητα(T1)

Στον Πίνακα 4.96 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Σχολική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.96. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Σχολική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Σχολική Ικανότητα [T1]				
				F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	2,91	,69	0,01	43,82***	2,00
	Κορίτσι	2,91	,74			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	2,53	,71			
	Ομάδα Ελέγχου	3,29	,48			

Σημείωση. Κλίμακα 1-4. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

$^{\alpha}$: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. $^{\beta}$: κύρια επίδραση της ομάδας Μ.Δ. $^{\gamma}$: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα

Διενεργήθηκε μια σειρά διπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ. και «εξαρτημένη» μεταβλητή την υποκλίμακα «Σχολική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1).

Όσον αφορά την υποκλίμακα «Σχολική Ικανότητα» για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,01, p = 0,953$. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 43,82, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Στ' Δημοτικού με Μ.Δ. έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης όσον

αφορά τη «Σχολική Ικανότητα», συγκριτικά με τα παιδιά της Ο.Ε. της Στ' τάξης. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=110) = 2,00, p=0,160$.

4.9.1.α ΠΑΤΕΜ. - Σχολική Ικανότητα (T2)

Στον Πίνακα 4.97 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Σχολική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη Μ.Δ..

Πίνακας 4.97. Μέσοι όροι (M) και τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Σχολική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Σχολική Ικανότητα [T2]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	2,47	,70	6,77*	27,15***	1,48
	Κορίτσι	2,79	,74			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	2,31	,76			
	Ομάδα Ελέγχου	2,95	,55			

Σημείωση. Κλίμακα 1-4. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας Μ.Δ. γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα «Σχολική Ικανότητα» για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 6,77, p = 0,011$. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου είχαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης όσον αφορά τη «Σχολική Ικανότητα», συγκριτικά με τα αγόρια της Α' Γυμνασίου. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 27,15, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, οι μαθητές

της Α' Γυμνασίου με Μ.Δ. έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης όσον αφορά τη «Σχολική Ικανότητα», συγκριτικά με τα παιδιά της Ο.Ε. της Α' Γυμνασίου. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 2,00, p=0,160$.

4.9.2. ΠΑΤΕΜ. Σχέσεις με Συνομηλίκους (T1)

Στον Πίνακα 4.98 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Σχέσεις με Συνομηλίκους» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα..

Πίνακας 4.98. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Σχέσεις με Συνομηλίκους» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Σχέσεις με Συνομηλίκους [T1]				
		M	SD	F^{α} ($df=1,$ 106)	F^{β} ($df=1,$ 106)	F^{γ} ($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	3,27	,66	9,56**	1,03	0,04
	Κορίτσι	2,85	,76			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	2,99	,86			
	Ομάδα Ελέγχου	3,13	,58			

Σημείωση. Κλίμακα 1-4. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

$^{\alpha}$: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. $^{\beta}$: κύρια επίδραση της ομάδας $^{\gamma}$: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Διενεργήθηκε μια σειρά διπαραγοντικών αναλύσεων διακύμανσης (two-way analysis of variance), με «ανεξάρτητες» μεταβλητές το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ. και «εξαρτημένη» μεταβλητή την υποκλίμακα «Σχέσεις με Συνομηλίκους» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1).

Όσον αφορά την υποκλίμακα «Σχέσεις με Συνομηλίκους» για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 9,56, p = 0,003$. Συγκεκριμένα, τα αγόρια της Στ' Δημοτικού είχαν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους από ό,τι τα συνομήλικά τους κορίτσια.

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 1,03, p = 0,313$.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,04, p=0,845$.

4.8.2.ΠΑΤΕΜ. Σχέσεις με Συνομηλίκους (T2)

Στον Πίνακα 4.99 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Σχέσεις με Συνομηλίκους» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.99. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Σχέσεις με Συνομηλίκους» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Σχέσεις με Συνομηλίκους [T2]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	2,77	,79	4,02*	0,15	16,95***
	Κορίτσι	2,49	,79			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	2,60	,74			
	Ομάδα Ελέγχου	2,66	,86			

Σημείωση. Κλίμακα 1-4. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα «Σχέσεις με Συνομηλίκους» για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 4,02, p = 0,048$. Συγκεκριμένα, τα αγόρια της Α' Γυμνασίου είχαν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους από ό,τι τα συνομήλικά τους κορίτσια. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 16,95, p < 0,001$.

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 16,95, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια με Μ.Δ. που φοιτούν στη Α' Γυμνασίου ($M = 2,75, SD = 0,69$) έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους από ό,τι τα συνομήλικα αγόρια με Μ.Δ. ($M = 2,45, SD = 0,76$). Αντίθετα, τα αγόρια της Ο.Ε. που φοιτούν στη Α' Γυμνασίου ($M = 3,09, SD = 0,69$) έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά στον τομέα των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους από ό,τι τα συνομήλικα κορίτσια της Ο.Ε ($M = 2,22, SD = 0,81$).

4.9.3. ΠΑΤΕΜ. Αθλητική Ικανότητα (T1)

Στον Πίνακα 4.100 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Αθλητική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.100. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Αθλητική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Αθλητική Ικανότητα [T1]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	2,99	,73	0,67	4,90*	0,78
	Κορίτσι	2,89	,57			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	3,08	,68			
	Ομάδα Ελέγχου	2,80	,59			

Σημείωση. Κλίμακα 1-4. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα «Αθλητική Ικανότητα» για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,67, p = 0,413$.

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 4,90, p = 0,029$. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Στ' Δημοτικού με Μ.Δ. έχουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης όσον αφορά την «Αθλητική Ικανότητα», συγκριτικά με τα παιδιά της Στ' τάξης της Ο.Ε.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,78, p = 0,380$.

4.9.3.α ΠΑΤΕΜ. Αθλητική Ικανότητα (T2)

Στον Πίνακα 4.101 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Αθλητική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη Μ.Δ.

Πίνακας 4.101. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Αθλητική Ικανότητα» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Αθλητική Ικανότητα [T2]			F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1$)	($df=1$)	($df=1$)	
Φύλο	Αγόρι	2,93	,68	0,56	0,78	12,61**	
	Κορίτσι	2,82	,93				
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	2,94	,73				
	Ομάδα Ελέγχου	2,82	,88				

Σημείωση. Κλίμακα 1-4. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

$^{\alpha}$: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. $^{\beta}$: κύρια επίδραση της ομάδας. $^{\gamma}$: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα

Όσον αφορά την υποκλίμακα «Αθλητική Ικανότητα» για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,56, p = 0,457$.

Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,78, p = 0,381$.

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 12,61, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια με Μ.Δ. που φοιτούν στη Α' Γυμνασίου ($M = 3,15, SD = 0,79$) έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά στον τομέα των αθλητικών ικανοτήτων τους από ό,τι τα συνομήλικα αγόρια με Μ.Δ. ($M = 2,74, SD = 0,62$). Αντίθετα, τα αγόρια της Ο.Ε

που φοιτούν στη Στ' Δημοτικού ($M = 3,13$, $SD = 0,70$) έχουν υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά στον τομέα των αθλητικών ικανοτήτων τους από ό,τι τα συνομήλικα κορίτσια της Ο.Ε ($M = 2,50$, $SD = 0,81$).

4.9.4. ΠΑΤΕΜ. Φυσική Εμφάνιση (T1)

Στον Πίνακα 4.102 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Φυσική Εμφάνιση» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη Μ.Δ..

Πίνακας 4.102. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Φυσική Εμφάνιση» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Φυσική Εμφάνιση [T1]				
		M	SD	F^{α} ($df=1$, 106)	F^{β} ($df=1$, 106)	F^{γ} ($df=1$, 106)
Φύλο	Αγόρι	2,87	,56	0,27	1,18	0,08
	Κορίτσι	2,80	,78			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	2,91	,72			
	Ομάδα Ελέγχου	2,76	,63			

Σημείωση. Κλίμακα 1-4. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα «Φυσική Εμφάνιση» για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,27$, $p = 0,602$.

Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=1106) = 1,18$, $p = 0,279$.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,08$, $p = 0,774$.

4.9.4.a ΠΑΤΕΜ. Φυσική Εμφάνιση (T2)

Στον Πίνακα 4.103 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Φυσική Εμφάνιση» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη Μ.Δ..

Πίνακας 4.103. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Φυσική Εμφάνιση» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Φυσική Εμφάνιση [T2]				
		M	SD	F^{α} ($df=1,$ 106)	F^{β} ($df=1,$ 106)	F^{γ} ($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	2,54	,69	1,97	0,38	2,29
	Κορίτσι	2,73	,73			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	2,67	,69			
	Ομάδα Ελέγχου	2,59	,75			

Σημείωση. Κλίμακα 1-4. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης.

^α: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. ^β: κύρια επίδραση της ομάδας. ^γ: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα

Όσον αφορά την υποκλίμακα «Φυσική Εμφάνιση» για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 1,97, p = 0,163$.

Παρόμοια, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,38, p = 0,538$.

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 2,29, p = 0,133$.

4.9.5. ΠΑΤΕΜ. Διαγωγή - Συμπεριφορά (T1)

Στον Πίνακα 4.104 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Διαγωγή-Συμπεριφορά» της

Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη Μ.Δ..

Πίνακας 4.104. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα «Διαγωγή-Συμπεριφορά» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Διαγωγή-Συμπεριφορά [T1]		<i>F</i> ^α	<i>F</i> ^β	<i>F</i> ^γ
		<i>M</i>	<i>SD</i>	(<i>df</i> =1, 106)	(<i>df</i> =1, 106)	(<i>df</i> =1, 106)
Φύλο	Αγόρι	3,13	,72	1,07	9,21**	0,39
	Κορίτσι	3,26	,60			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	3,01	,81			
	Ομάδα Ελέγχου	3,38	,41			

Σημείωση. Κλίμακα 1-4. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^α: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. ^β: κύρια επίδραση της ομάδας ^γ: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα «Διαγωγή-Συμπεριφορά» για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 1,07, p = 0,304$. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 9,21, p = 0,003$. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Στ' Δημοτικού με Μ.Δ. έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης όσον αφορά τη «Διαγωγή-Συμπεριφορά», συγκριτικά με τα παιδιά της Στ' τάξης που της Ο.Ε. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα. δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=103) = 0,39, p = 0,533$.

4.9.5.α ΠΑΤΕΜ. Διαγωγή - Συμπεριφορά (T2)

Στον Πίνακα 4.105 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (*M*) και οι τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα «Διαγωγή-Συμπεριφορά» της

Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη Μ.Δ..

Πίνακας 4.105. Μέσοι όροι (*M*), τυπικές αποκλίσεις (*SD*) στην υποκλίμακα «Διαγωγή-Συμπεριφορά» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Διαγωγή-Συμπεριφορά [T2]			<i>F</i> ^α	<i>F</i> ^β	<i>F</i> ^γ
		<i>M</i>	<i>SD</i>	(<i>df</i> =1, 106)	(<i>df</i> =1, 106)	(<i>df</i> =1, 106)	
Φύλο	Αγόρι	2,74	,61	18,35***	9,29**	0,02	
	Κορίτσι	3,27	,73				
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	2,81	,80	18,35***	9,29**	0,02	
	Ομάδα Ελέγχου	3,19	,57				

Σημείωση. Κλίμακα 1-4. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^α: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. ^β: κύρια επίδραση της Ο.Ε. ^γ: αλληλεπίδραση φύλο x Ο.Ε.

Όσον αφορά την υποκλίμακα «Διαγωγή-Συμπεριφορά» για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 18,35, p < 0,011$. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου είχαν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης όσον αφορά τη «Διαγωγή-Συμπεριφορά», συγκριτικά με τα αγόρια της Α' Γυμνασίου. Επίσης, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 9,29, p = 0,003$. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Α' Γυμνασίου με Μ.Δ. έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης όσον αφορά τη «Διαγωγή-Συμπεριφορά», συγκριτικά με τα παιδιά της Α' Γυμνασίου της Ο.Ε. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,02, p = 0,904$.

4.9.6. ΠΑΤΕΜ. Αυτοεκτίμηση (T1)

Στον Πίνακα 4.106 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Αυτοεκτίμηση» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.106. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Αυτοεκτίμηση» της Αυτοαντίληψης για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Αυτοεκτίμηση [T1]				
				F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	3,23	,63	0,03	4,95*	1,58
	Κορίτσι	3,21	,55			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	3,09	,60			
	Ομάδα Ελέγχου	3,34	,55			

Σημείωση. Κλίμακα 1-4. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα «Αυτοεκτίμηση» για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,03, p = 0,874$.

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ύπαρξης Μ.Δ. είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 4,95, p = 0,028$. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Στ' Δημοτικού της Ο.Ε είχαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από ό,τι οι μαθητές της Στ' Δημοτικού με Μ.Δ..

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 1,58, p = 0,845$.

4.9.6.α ΠΑΤΕΜ. Αυτοεκτίμηση (T2)

Στον Πίνακα 4.107 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Αυτοεκτίμηση» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη Μ.Δ..

Πίνακας 4.107. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Αυτοεκτίμηση» της Αυτοαντίληψης για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Αυτοεκτίμηση [T2]				
				F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 107)
Φύλο	Αγόρι	2,85	,50	0,32	7,66**	11,09**
	Κορίτσι	2,80	,38			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	2,71	,46			
	Ομάδα Ελέγχου	2,94	,41			

Σημείωση. Κλίμακα 1-4. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα

Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Α' Γυμνασίου της Ο.Ε είχαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από ό,τι οι μαθητές της Α' Γυμνασίου με Μ.Δ.

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 11,09, p = 0,001$. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου ($M = 2,83, SD = 0,41$) έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από όσον αφορά την υποκλίμακα «Αυτοεκτίμηση» για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=110) = 0,32, p = 0,007$.

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 7,66, p < 0,001$. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα συνομήλικα αγόρια με Μ.Δ. ($M = 2,83, SD = 0,41$) Αντίθετα, τα αγόρια χωρίς Μ.Δ. που

φοιτούν στην Α' Γυμνασίου ($M = 3,09, SD = 0,40$) έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από ό,τι τα συνομήλικα κορίτσια χωρίς Μ.Δ. ($M = 2,78, SD = 0,36$).

4.9.7. ΠΑΤΕΜ. Συνολική Αυτοαντίληψη (T1)

Στον Πίνακα 4.108 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Συνολική Αυτοαντίληψη» 77για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.108. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στη «Συνολική Αυτοαντίληψη» για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Συνολική Αυτοαντίληψη [T1]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	3,07	,51	0,83	4,32*	0,42
	Κορίτσι	2,99	,43			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	2,93	,56			
	Ομάδα Ελέγχου	3,12	,35			

Σημείωση. Κλίμακα 1-4. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα «Συνολική Αυτοαντίληψη» για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,83, p = 0,365$.

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 4,32, p = 0,040$. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Στ' Δημοτικού της Ο.Ε είχαν υψηλότερη Συνολική Αυτοαντίληψη από ό,τι οι μαθητές της Στ' Δημοτικού με Μ.Δ..

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ύπαρξη Μ.Δ. δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=110) = 0,42, p = 0,520$.

4.9.7.α ΠΑΤΕΜ. Συνολική Αυτοαντίληψη (T2)

Στον Πίνακα 4.109 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) στην υποκλίμακα «Συνολική Αυτοαντίληψη» για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.109. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στη «Συνολική Αυτοαντίληψη» για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Συνολική Αυτοαντίληψη [T2]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	2,72	,48	1,55	4,96*	8,75**
	Κορίτσι	2,82	,41			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	2,67	,49			
	Ομάδα Ελέγχου	2,86	,39			

Σημείωση. Κλίμακα 1-4. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα Αυτοαντίληψης.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά την υποκλίμακα «Συνολική Αυτοαντίληψη» για τη δεύτερη μέτρηση (T2), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 1,55, p = 0,215$.

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ύπαρξης Μ.Δ. είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=110) = 4,96, p = 0,028$. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Α' Γυμνασίου χωρίς Μ.Δ. είχαν υψηλότερη Συνολική Αυτοαντίληψη από ό,τι οι μαθητές της Α' Γυμνασίου με Μ.Δ..

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=110) = 8,75, p = 0,004$. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου ($M = 2,83, SD = 0,40$) έχουν υψηλότερη Συνολική Αυτοαντίληψη από ότι τα συνομήλικα αγόρια με Μ.Δ. ($M = 2,51,$

$SD = 0,51$). Αντίθετα, τα αγόρια χωρίς Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου ($M = 2,93$, $SD = 0,35$) έχουν υψηλότερη Συνολική Αυτοαντίληψη από ότι τα συνομήλικα κορίτσια χωρίς Μ.Δ. ($M = 2,79$, $SD = 0,42$).

4.10. Συνολικές δυσκολίες στη γλώσσα

4.10.1. Μαθητές. Συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα (T1)

Στον Πίνακα 4.110 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) που αντιστοιχούν στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για τη πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη Μ.Δ..

Πίνακας 4.110. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα [T1]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1, 106$)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	3,93	3,37	0,191	69,565***	2,326
	Κορίτσι	4,15	3,90			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	6,13	3,17			
	Ομάδα Ελέγχου	1,95	1,99			

Σημείωση. Κλίμακα 0-14. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα δυσκολιών.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα

Όσον αφορά στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,101$, $p = 0,663$.

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 69,565$, $p = 0,000$. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Στ'

Δημοτικού της Ο.Ε. είχαν λιγότερες συνολικές δυσκολίες στη Γλώσσα από ότι οι μαθητές της Στ' Δημοτικού με Μ.Δ.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 2,326, p = 0,130$.

4.10.1.α Μαθητές. Συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα (T2)

Στον Πίνακα 4.111 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) που αντιστοιχούν στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη Μ.Δ..

Πίνακας 4.111. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για τη δεύτερη μέτρηση (T2), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Συνολικές Δυσκολίεςστη Γλώσσα [T2]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	4,73	0,37	8,030**	46,188***	1,206
	Κορίτσι	3,130	0,40			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	6,13	3,42			
	Ομάδα Ελέγχου	1,94	2.31			

Σημείωση. Κλίμακα 0-14. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα δυσκολιών.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα

Όσον αφορά στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 8,030, p = 0,006$. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια της Στ' Δημοτικού. είχαν λιγότερες συνολικές δυσκολίες στη Γλώσσα από ότι τα αγόρια της Στ' Δημοτικού.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 46,188, p = 0,000$. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Στ' Δημοτικού της Ο.Ε. είχαν λιγότερες συνολικές δυσκολίες στη Γλώσσα από ότι οι μαθητές της Στ' Δημοτικού με Μ.Δ.

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,106, p = 0,275$.

4.10.2. Εκπαιδευτικοί. Συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα (T1)

Στον Πίνακα 4.112 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) που αντιστοιχούν στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για τη πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ύπαρξη Μ.Δ..

Πίνακας 4.112. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ύπαρξη Μ.Δ., καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Συνολικές Δυσκολίεςστη Γλώσσα [T1]		F^{α}	F^{β}	F^{γ}
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1, 106$)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	6,18	4,55	0,997	127,586***	4,232
	Κορίτσι	6,80	5,05			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	9,96	3,10			
	Ομάδα Ελέγχου	3,00	3,47			

Σημείωση. Κλίμακα 0-14. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα δυσκολιών.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

α : κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. β : κύρια επίδραση της ομάδας γ : αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα.

Όσον αφορά στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,997, p = 0,320$.

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 127,586, p = 0,000$. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Στ' Δημοτικού της Ο.Ε. είχαν λιγότερες συνολικές δυσκολίες στη Γλώσσα από ότι οι μαθητές της Στ' Δημοτικού με Μ.Δ.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 4,232, p = 0,06$.

4.10.2.α Εκπαιδευτικοί. Συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα (T2)

Στον Πίνακα 4.113 που ακολουθεί παρουσιάζονται οι μέσοι όροι (M) και οι τυπικές αποκλίσεις (SD) που αντιστοιχούν στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για τη πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού τους και την ομάδα.

Πίνακας 4.113. Μέσοι όροι (M), τυπικές αποκλίσεις (SD) στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για την πρώτη μέτρηση (T1), ανάλογα με το φύλο του παιδιού και την ομάδα, καθώς και τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης

		Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα [T2]		F^a	F^b	F^c
		M	SD	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)	($df=1,$ 106)
Φύλο	Αγόρι	5,56	3,87	0,008	59,559***	0,025
	Κορίτσι	5,52	4,02			
Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	7,89	3,10			
	Ομάδα Ελέγχου	4,32	3,21			

Σημείωση. Κλίμακα 0-14. Υψηλοί βαθμοί εκφράζουν υψηλά επίπεδα δυσκολιών.

* $p < 0,05$. ** $p < 0,01$. *** $p < 0,001$.

^a: κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού. ^b: κύρια επίδραση της ομάδας^c: αλληλεπίδραση φύλο x ομάδα..

Όσον αφορά στις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα για την πρώτη μέτρηση (T1), διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση του φύλου του παιδιού δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,008, p = 0,931$.

Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι η κύρια επίδραση της ομάδας είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 59,559, p = 0,000$. Συγκεκριμένα, οι μαθητές της Στ' Δημοτικού της Ο.Ε. είχαν λιγότερες συνολικές δυσκολίες στη Γλώσσα από ότι οι μαθητές της Στ' Δημοτικού με Μ.Δ.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι η αλληλεπίδραση φύλο παιδιού x ομάδα δεν είναι στατιστικά σημαντική: $F(1, N=106) = 0,024, p = 0,874$.

4.11. Μοντέλο πρόβλεψης της ένταξης των μαθητών στην ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) ή στην ομάδα Ελέγχου (εξαρτημένη δίτιμη μεταβλητή) με ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το συνολικό SDQ γονέων και εκπαιδευτικών και τη συνολική Αυτοαντίληψη

Πρώτη μέτρηση (T1)

Προκειμένου να εξετασθεί εάν ένταξη ενός μαθητή στην ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες ή στην ομάδα Ελέγχου είναι δυνατό να προβλεφθεί από το φύλο του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων και τις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκε λογαριθμική παλινδρόμηση (binary logistic regression) με εξαρτημένη μεταβλητή την ομάδα που ανήκει ο μαθητής (Μαθησιακές δυσκολίες και Ελέγχου) και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το συνολικό SDQ γονέων και εκπαιδευτικών και τη συνολική Αυτοαντίληψη κατά την πρώτη μέτρηση (T1) στο Δημοτικό.

Κατά την εφαρμογή της λογαριθμικής παλινδρόμησης προέκυψαν οι παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 4.114. Λογαριθμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την ομάδα που ανήκει ο μαθητής (Μαθησιακές δυσκολίες και Ελέγχου) και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το συνολικό SDQ γονέων και εκπαιδευτικών και τη συνολική Αυτοαντίληψη κατά την πρώτη μέτρηση (T1) στο Δημοτικό

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1 ^a Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα - Μαθητές [T1]	-,613	,248	6,082	1	,014	,542
Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα - Εκπαιδευτικοί [T1]	-,295	,117	6,326	1	,012	,745
Φύλο	-,387	,711	,295	1	,587	,679
Εκπαιδευτικό_Επίπεδο_Πατέρα	,547	,493	1,229	1	,268	1,727
Εκπαιδευτικό_Επίπεδο_Μητέρα	-,827	,501	2,726	1	,099	,437
Συνολική_Αυτοαντίληψη_T1	-1,116	,979	1,298	1	,255	,328
Συνολικό_SDQ_Εκπαιδευτικοί_T1	-,173	,071	5,895	1	,015	,841
Συνολικό_SDQ_Γονείς_T1	,010	,076	,016	1	,899	1,010
Σταθερά	11,363	4,792	5,623	1	,018	86034,745

a. Variable(s) entered on step 1: L_S_T1, L_T_T1, Φύλο, Εκπαιδευτικό_Επίπεδο_Πατέρα, Εκπαιδευτικό_Επίπεδο_Μητέρα, Συνολική_Αυτοαντίληψη_T1, Συνολική_Βαθμολογία_Εκπαιδευτικοί_T1, Συνολική_Βαθμολογία_Γονείς_T1.

Από τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης (πίνακας 4.113.) προέκυψε ότι η ένταξη στην ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) ή στην ομάδα Ελέγχου είναι δυνατό να προβλεφθεί από τις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών και το συνολικό SDQ των εκπαιδευτικών. Γεγονός που σημαίνει στην ένταξη στην ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) ή στην ομάδα Ελέγχου επιδρούν σημαντικά οι συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών ($p=0,014<0,05$), οι συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των εκπαιδευτικών ($p=0,000<0,001$) και το συνολικό SDQ των εκπαιδευτικών ($p=0,015<0,05$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 4.113. , όσο λιγότερες είναι οι δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών και όσο μικρότερο είναι το συνολικό SDQ των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται η

σχετική πιθανότητα να ανήκει ένας μαθητής στην ομάδα Ελέγχου, δηλαδή να μην εμφανίζει Μαθησιακές δυσκολίες.

Το Nagelkerke R Square τεστ (πίνακας 4.114.) εκφράζει ότι το μοντέλο που εφαρμόστηκε (εξαρτημένη μεταβλητή η ομάδα που ανήκει ο μαθητής (Μαθησιακές δυσκολίες και Ελέγχου) και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το συνολικό SDQ γονέων και εκπαιδευτικών και η συνολική Αυτοαντίληψη) ερμηνεύει το 73% της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής, αλλά δεν είναι τόσο αξιόπιστο όσο το αντίστοιχο της γραμμικής παλινδρόμησης (ψευδο R^2).

Πίνακας 4.115. Ποσοστό ερμηνευμένης διασποράς από το τεστ Nagelkerke R

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	65,239 ^a	,548	,730

a. Estimation terminated at iteration number 7 because parameter estimates changed by less than ,001.

Ο πίνακας κατάταξης (Classification Table) εκφράζει ότι το μοντέλο που εφαρμόστηκε (εξαρτημένη μεταβλητή η ομάδα που ανήκει ο μαθητής (Μαθησιακές δυσκολίες και Ελέγχου) και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το συνολικό SDQ γονέων και εκπαιδευτικών και η συνολική Αυτοαντίληψη) προβλέπει σωστά την κατάταξη ενός μαθητή στην ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) ή στην ομάδα Ελέγχου με πιθανότητα 90,9 % όσον αφορά την κατάταξη στην ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες και 85,5% όσον αφορά την κατάταξη στην ομάδα Ελέγχου.

Πίνακας 4.116. Ποσοστό σωστής πρόβλεψης της κατάταξης ενός μαθητή στην ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες ή στην ομάδα Ελέγχου

Παρατηρούμενες τιμές	Προβλεπόμενες από το μοντέλο		
	Ομάδα		Ποσοστό σωστών προβλέψεων
	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	
Step 1 Ομάδα Μαθησιακές Δυσκολίες	50	5	90,9
Ομάδα Ελέγχου	8	47	85,5
Συνολικό ποσοστό			88,2

a. The cut value is ,500

Δεύτερη μέτρηση (T2)

Προκειμένου να εξετασθεί εάν ένταξη ενός μαθητή στην ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) ή στην ομάδα Ελέγχου είναι δυνατό να προβλεφθεί από το φύλο του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το συνολικό SDQ γονέων και εκπαιδευτικών, και τη συνολική Αυτοαντίληψη, πραγματοποιήθηκε λογαριθμική παλινδρόμηση (binary logistic regression) με εξαρτημένη μεταβλητή την ομάδα που ανήκει ο μαθητής (Μαθησιακές δυσκολίες και Ελέγχου) και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το συνολικό SDQ γονέων και εκπαιδευτικών και τη συνολική Αυτοαντίληψη, κατά την δεύτερη μέτρηση (T2) στο Γυμνάσιο

Πίνακας 4.117. Λογαριθμική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την ομάδα που ανήκει ο μαθητής (Μαθησιακές δυσκολίες και Ελέγχου) και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το συνολικό SDQ γονέων και εκπαιδευτικών και τη συνολική Αυτοαντίληψη, κατά την δεύτερη μέτρηση (T2)

	B	S.E.	Wald	df	Sig.	Exp(B)
Step 1 ^a Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα - Μαθητές [T1]	-,403	,146	7,608	1	,006	,668
Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα - Εκπαιδευτικοί [T1]	-,147	,128	6,325	1	,049	,863
Φύλο	-,708	,906	,610	1	,435	,493
Εκπαιδευτικό_Επίπεδο_Πατέρα	-,269	,504	,286	1	,593	,764
Εκπαιδευτικό_Επίπεδο_Μητέρα	1,166	,490	5,657	1	,017	3,209
Συνολική Αυτοαντίληψη_T2	-,437	1,002	,190	1	,663	,646
Συνολικό_SDQ_Εκπαιδευτικοί_T2	-,251	,074	11,613	1	,001	,778
Συνολικό_SDQ_Γονείς_T2	-,026	,067	,148	1	,701	,975
Σταθερά	4,422	4,230	1,093	1	,296	83,302

a. Variable(s) entered on step 1: L_S_T2, L_T_T2, Φύλο, Εκπαιδευτικό_Επίπεδο_Πατέρα, Εκπαιδευτικό_Επίπεδο_Μητέρα, Συνολική_Αυτοαντίληψη_T2, Συνολική_Βαθμολογία_Εκπαιδευτικοί_T2, Συνολική_Βαθμολογία_Γονείς_T2.

Από τα αποτελέσματα της παλινδρόμησης προέκυψε ότι η ένταξη στην ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) ή στην ομάδα Ελέγχου είναι δυνατό να προβλεφθεί από το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, τις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών και το Συνολικό SDQ των εκπαιδευτικών. Γεγονός που σημαίνει ότι στην ένταξη στην ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες ή στην ομάδα Ελέγχου επιδρά σημαντικά το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ($p=0,017<0,05$), οι συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών ($p=0,006<0,01$), οι συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των εκπαιδευτικών ($p=0,049<0,05$) και το Συνολικό SDQ των εκπαιδευτικών ($p=0,001<0,01$). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του Πίνακα 4.116., όσο υψηλότερο είναι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, όσο λιγότερες είναι οι δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών και όσο μικρότερο είναι το Συνολικό SDQ των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται η σχετική πιθανότητα να ανήκει ένας μαθητής στην ομάδα Ελέγχου, δηλαδή να μην εμφανίζει Μαθησιακές δυσκολίες.

Το Nagelkerke R Square τεστ (πίνακας 4.117) εκφράζει ότι το μοντέλο που εφαρμόστηκε (εξαρτημένη μεταβλητή η ομάδα που ανήκει ο μαθητής (Μαθησιακές δυσκολίες και Ελέγχου) και ανεξάρτητες μεταβλητές το φύλο του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το συνολικό SDQ γονέων και εκπαιδευτικών και τη συνολική Αυτοαντίληψη) ερμηνεύει το 77,2% της διασποράς της εξαρτημένης μεταβλητής, αλλά δεν είναι τόσο αξιόπιστο όσο το αντίστοιχο της γραμμικής παλινδρόμησης (ψευδο R^2).

Πίνακας 4.118. Ποσοστό ερμηνευμένης διασποράς από το τεστ Nagelkerke R Square

Step	-2 Log likelihood	Cox & Snell R Square	Nagelkerke R Square
1	57,322 ^a	,579	,772

a. Estimation terminated at iteration number 7 because parameter estimates changed by less than ,001.

Ο πίνακας κατάταξης (Classification Table) εκφράζει ότι το μοντέλο που εφαρμόστηκε (εξαρτημένη μεταβλητή η ομάδα που ανήκει ο μαθητής (Μαθησιακές δυσκολίες και Ελέγχου) και ανεξάρτητες μεταβλητές (το φύλο του μαθητή, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων, τις συνολικές δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών, το συνολικό SDQ γονέων και εκπαιδευτικών και η συνολική Αυτοαντίληψη,) προβλέπει σωστά την κατάταξη ενός μαθητή στην ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες ή στην ομάδα Ελέγχου με πιθανότητα 90,9 % όσον αφορά την κατάταξη στην ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες και 89,1% όσον αφορά την κατάταξη στην ομάδα Ελέγχου.

Πίνακας 4.119. Ποσοστό σωστής πρόβλεψης της κατάταξης ενός μαθητή στην ομάδα με Μαθησιακές δυσκολίες ή στην ομάδα Ελέγχου

Παρατηρούμενες τιμές		Προβλεπόμενες από το μοντέλο		
		Ομάδα		Ποσοστό σωστών
Step	Ομάδα	Μαθησιακές Δυσκολίες	Ομάδα Ελέγχου	
1	Μαθησιακές Δυσκολίες	50	5	90,9
	Ομάδα Ελέγχου	6	49	89,1
Συνολικό ποσοστό				90,0

a. The cut value is ,500

Συμπέρασμα: αυτό που προκύπτει και από τις 2 μετρήσεις είναι ότι όσο λιγότερες είναι οι δυσκολίες στην Γλώσσα κατά την άποψη των μαθητών και των εκπαιδευτικών και όσο μικρότερο είναι το Συνολικό SDQ των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται η πιθανότητα να ανήκει ένας μαθητής στην ομάδα Ελέγχου, δηλαδή να μην εμφανίζει Μαθησιακές δυσκολίες. Επομένως οι δυσκολίες στην Γλώσσα αποτελούν ένα ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της εμφάνισης ή μη Μαθησιακών δυσκολιών. Ειδικά στη δεύτερη μέτρηση, δηλαδή κατά τη μετάβαση του μαθητή στο Γυμνάσιο σημαντική επίδραση ασκεί και το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας.

4.12. Σύγκριση αξιολογήσεων

α. Γονέων και Εκπαιδευτικών στο SDQ

Αμέσως παρακάτω θα πραγματοποιηθούν συγκρίσεις αξιολογήσεων στις περιπτώσεις που το ίδιο φαινόμενο εκτιμάται από 2 διαφορετικούς αξιολογητές. Αυτό συμβαίνει στις διαστάσεις του SDQ που αξιολογούνται από γονείς και εκπαιδευτικούς και στις δυσκολίες στη Γλώσσα που αξιολογούνται από μαθητές και εκπαιδευτικούς

Πίνακας 4.120. Αριθμός μαθητών, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα του μέσου αξιολογήσεων γονέων και εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του SDQ στην πρώτη μέτρηση (T1) μαθητών

	M	N	SD	Std. Error Mean
Pair 1 Συναισθηματικά_Προβλήματα_Γονείς_T1	2,4818	110	2,13633	,20369
Συναισθηματικά_Προβλήματα_Εκπαιδευτικοί_T1	3,1364	110	2,34022	,22313
Pair 2 Προβλήματα_Συμπεριφοράς_Γονείς_T1	1,8273	110	1,32623	,12645
Προβλήματα_Συμπεριφοράς_Εκπαιδευτικοί_T1	2,2818	110	1,76683	,16846
Pair 3 Υπερκινητικότητα_Γονείς_T1	3,6818	110	2,54115	,24229
Υπερκινητικότητα_Εκπαιδευτικοί_T1	4,6818	110	2,80213	,26717
Pair 4 Προβλήματα_με_Συνομηλικούς_Γονείς_T1	1,7818	110	1,69934	,16203
Προβλήματα_με_Συνομηλικούς_Εκπαιδευτικοί_T1	2,1364	110	2,20291	,21004
Pair 5 Προκοινωνικές_Συμπεριφορές_Γονείς_T1	8,2000	110	1,74419	,16630
Προκοινωνικές_Συμπεριφορές_Εκπαιδευτικοί_T1	7,4364	110	2,07443	,19779
Pair 6 Συνολική_Βαθμολογία_Γονείς_T1	9,7727	110	6,13556	,58500
Συνολική_Βαθμολογία_Εκπαιδευτικοί_T1	12,2364	110	6,50184	,61993

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα στην πρώτη μέτρηση (T1), δηλαδή όταν οι μαθητές φοιτούν στην ΣΤ΄ Δημοτικού, οι μέσες τιμές των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερες από αυτές των γονέων, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προβλήματα (Συναισθηματικά, Συμπεριφοράς, Υπερκινητικότητας, με Συνομηλικούς, Συνολικά) είναι εντονότερα σε σχέση με την αντίστοιχη θεώρηση των γονέων.

Εξάιρεση, όσον αφορά τη σύγκριση των μέσων τιμών, αποτελούν οι Προκοινωνικές Συμπεριφορές, όπου η μέση τιμή που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί είναι μικρότερη από την αντίστοιχη των γονέων, πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί

αξιολογούν Προκοινωνικές Συμπεριφορές λιγότερο θετικά σε σχέση με τους γονείς. Επομένως για όλες τις διαστάσεις του SDQ κατά την πρώτη μέτρηση ισχύει ότι η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι λιγότερο θετική σε σχέση με αυτή των γονέων. Κατά πόσον οι διαφορές στις αξιολογήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών είναι στατιστικά σημαντικές εμφανίζεται στον αμέσως παρακάτω πίνακα

Πίνακας 4.121. Διαφορές μέσω τιμών, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα του μέσου, 95% διάστημα εμπιστοσύνης, τιμές του στατιστικού t βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδα σημαντικότητας sig των αξιολογήσεων γονέων και εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του SDQ στην πρώτη μέτρηση(T1)

		Paired Differences					t	df	Sig. (2-tailed)
		M	SD	Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference				
					Lower	Upper			
Pair 1	Συναισθηματικά Προβλήματα Γονείς_T1 - Συναισθηματικά Προβλήματα Εκπαιδευτικοί_T1	-,65455	2,27647	,21705	-1,08474	-,22435	-3,016	109	,003
Pair 2	Προβλήματα Συμπεριφοράς Γονείς_T1 - Προβλήματα Συμπεριφοράς Εκπαιδευτικοί_T1	-,45455	1,71682	,16369	-,77898	-,13011	-2,777	109	,006
Pair 3	Υπερκινητικότητα Γονείς_T1 - Υπερκινητικότητα Εκπαιδευτικοί_T1	-1,00000	2,91784	,27820	-1,55139	-,44861	-3,594	109	,000
Pair 4	Προβλήματα με Συνομηλίκους Γονείς_T1 - Προβλήματα με Συνομηλίκους Εκπαιδευτικοί_T1	-,35455	2,10542	,20074	-,75241	,04332	-1,766	109	,080
Pair 5	Προκοινωνικές Συμπεριφορές Γονείς_T1 - Προκοινωνικές Συμπεριφορές Εκπαιδευτικοί_T1	,76364	2,61586	,24941	,26931	1,25796	3,062	109	,003
Pair 6	Συνολική Βαθμολογία Γονείς_T1 - Συνολική Βαθμολογία Εκπαιδευτικοί_T1	-2,46364	6,95421	,66306	-3,77780	-1,14948	-3,716	109	,000

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα σχεδόν όλες οι μέσες τιμές των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών είναι σημαντικά μεγαλύτερες από αυτές των γονέων (τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μικρότερα από το 0,05), πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προβλήματα (Συναισθηματικά, Συμπεριφοράς, Υπερκινητικότητας, με Συνομηλίκους, Συνολικά) είναι εντονότερα σε σχέση με την αντίστοιχη θεώρηση των γονέων. Εξάιρεση αποτελούν τα Προβλήματα με Συνομηλίκους, όπου υπάρχει ισχυρή τάση διαφοροποίησης των αξιολογήσεων των γονέων και των εκπαιδευτικών, αλλά όχι στατιστικά σημαντική ($p=0,80>0,05$).

Στις Προκοινωνικές Συμπεριφορές, η μέση τιμή που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη των γονέων ($p=0,03<0,05$), πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις Προκοινωνικές Συμπεριφορές λιγότερο θετικά σε σχέση με τους γονείς.

Πίνακας 4.122. Σύγκριση αξιολογήσεων γονέων και εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του SDQ στην δεύτερη μέτρηση (T2) μαθητών

		M	N	SD	Std. Error Mean
Pair	Συναισθηματικά_Προβλήματα_Γονείς_T2	3,5091	110	2,68104	,25563
1	Συναισθηματικά_Προβλήματα_Εκπαιδευτικοί_T2	4,0545	110	2,51541	,23983
Pair	Προβλήματα_Συμπεριφοράς_Γονείς_T2	2,7455	110	1,99281	,19001
2	Προβλήματα_Συμπεριφοράς_Εκπαιδευτικοί_T2	2,7091	110	2,22721	,21236
Pair	Υπερκινητικότητα_Γονείς_T2	3,9182	110	2,63753	,25148
3	Υπερκινητικότητα_Εκπαιδευτικοί_T2	4,7182	110	3,08334	,29399
Pair	Προβλήματα_με_Συνομηλίκους_Γονείς_T2	2,3909	110	2,10328	,20054
4	Προβλήματα_με_Συνομηλίκους_Εκπαιδευτικοί_T2	2,4636	110	2,18282	,20812
Pair	Προκοινωνικές_Συμπεριφορές_Γονείς_T2	7,9091	110	1,72167	,16415
5	Προκοινωνικές_Συμπεριφορές_Εκπαιδευτικοί_T2	7,3727	110	2,12395	,20251
Pair	Συνολική_Βαθμολογία_Γονείς_T2	12,5636	110	7,28770	,69486
6	Συνολική_Βαθμολογία_Εκπαιδευτικοί_T2	13,9455	110	8,11029	,77329

Κατά πόσον οι διαφορές στις αξιολογήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών είναι στατιστικά σημαντικές εμφανίζεται στον αμέσως παρακάτω πίνακα

Πίνακας 4.123. Διαφορές μέσων τιμών, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα του μέσου, 95% διάστημα εμπιστοσύνης, τιμές του στατιστικού t βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδα σημαντικότητας sig των αξιολογήσεων γονέων και εκπαιδευτικών στις διαστάσεις του SDQ στην δεύτερη μέτρηση (T2)

	Paired Differences						t	df	Sig. (2-tailed)
	M	SD	Std. Error	95% Confidence Interval of the Difference					
				Mean	Lower	Upper			
Pair 1	Συναισθηματικά Προβλήματα_Γονείς_T2 - Συναισθηματικά Προβλήματα Εκπαιδευτικοί T2	-,54545	3,42317	,32639	-1,19234	,10143	-1,671	109	,098
Pair 2	Προβλήματα Συμπεριφοράς_Γονείς_T2 - Προβλήματα Συμπεριφοράς Εκπαιδευτικοί_T2	,03636	2,32627	,22180	-,40324	,47597	,164	109	,870
Pair 3	Υπερκινητικότητα_Γονείς_T2 - Υπερκινητικότητα Εκπαιδευτικοί_T2	-,80000	2,97636	,28378	-1,36245	-,23755	-2,819	109	,006
Pair 4	Προβλήματα με Συνομηλίκους_Γονείς_T2 - Προβλήματα με Συνομηλίκους Εκπαιδευτικοί T2	-,07273	2,28159	,21754	-,50389	,35843	-,334	109	,739
Pair 5	Προκοινωνικές Συμπεριφορές_Γονείς_T2 - Προκοινωνικές Συμπεριφορές Εκπαιδευτικοί_T2	,53636	2,35274	,22432	,09176	,98097	2,391	109	,019
Pair 6	Συνολική Βαθμολογία_Γονείς_T2 - Συνολική Βαθμολογία Εκπαιδευτικοί_T2	-1,38182	8,77024	,83621	-3,03916	,27552	-1,652	109	,101

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του πίνακα στην δεύτερη μέτρηση (T2), δηλαδή όταν οι μαθητές φοιτούν στην Α΄ Γυμνασίου ,οι μέσες τιμές των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών στις περισσότερες των περιπτώσεων δεν διαφέρουν σημαντικά από αυτές των γονέων εφόσον τα αντίστοιχα επίπεδα σημαντικότητας είναι μεγαλύτερα από το 0,05. Σημαντικές διαφορές υπάρχουν μόνο στην Υπερκινητικότητα ($p=0,06<0,05$) και στις Προκοινωνικές Συμπεριφορές ($p=0,019<0,05$) όπου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι λιγότερο θετική σε σχέση με αυτή των γονέων.

β. Σύγκριση Εκπαιδευτικών και Μαθητών στις δυσκολίες στη Γλώσσα

Τα αποτελέσματα της σύγκρισης παρουσιάζονται στους 2 παρακάτω πίνακες:

Πίνακας 4.124. Αριθμός μαθητών, μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και τυπικό σφάλμα του μέσου αξιολογήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών στις δυσκολίες στη Γλώσσα στην πρώτη (T1) και στη δεύτερη μέτρηση μαθητών (T2)

	M	N	SD	Std. Error Mean
Pair 1 Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα - Μαθητές [T1]	4,0364	110	3,36721	,32105
Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα - Εκπαιδευτικοί [T1]	6,4818	110	4,79245	,45694
Pair 2 Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα - Μαθητές [T2]	3,9455	110	3,61149	,34434
Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα - Εκπαιδευτικοί [T2]	5,5455	110	3,92741	,37446

Πίνακας 4.125. Διαφορές μέσων τιμών, τυπικές αποκλίσεις, τυπικό σφάλμα του μέσου, 95% διάστημα εμπιστοσύνης, τιμές του στατιστικού t βαθμοί ελευθερίας df και επίπεδα σημαντικότητας sig των αξιολογήσεων μαθητών και εκπαιδευτικών στις δυσκολίες στη Γλώσσα στην πρώτη (T1) και στη δεύτερη μέτρηση μαθητών (T2)

		Paired Differences		Std. Error Mean	95% Confidence Interval of the Difference		t	df	Sig. (2-tailed)
		M	SD		Lower	Upper			
Pair 1	Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα - Μαθητές [T1] - Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα - Εκπαιδευτικοί [T1]	-2,44545	3,39343	,32355	-3,08672	-1,80419	-7,558	109	,000
Pair 2	Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα - Μαθητές [T2] - Συνολικές Δυσκολίες Γλώσσα - Εκπαιδευτικοί [T2]	-1,60000	3,65031	,34804	-2,28981	-,91019	-4,597	109	,000

Από τον πίνακα 4.123 παρατηρείται ότι οι μέσες τιμές των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερες από αυτές των μαθητών.

Από τον πίνακα 4.124 συνάγεται ότι η διαφορά μεταξύ των αξιολογήσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών είναι στατιστικά σημαντική και στην πρώτη μέτρηση ($p=0,000<0,001$) και στη δεύτερη μέτρηση μαθητών ($p=0,000<0,001$), πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι δυσκολίες των μαθητών στη Γλώσσα είναι σημαντικά μεγαλύτερες σε σχέση με την αντίστοιχη θεώρηση των ίδιων των μαθητών.

Κεφάλαιο 5.

Συζήτηση των Αποτελεσμάτων-Συμπεράσματα

Το παρόν κεφάλαιο περιλαμβάνει τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επίσης, θα προσπαθήσουμε να ερμηνεύσουμε τα βασικότερα ευρήματα, να τα συσχετίσουμε με τις αρχικές ερευνητικές υποθέσεις, να τα συγκρίνουμε με τα ευρήματα της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και, βάσει των παραπάνω, να καταλήξουμε σε ορισμένα κύρια συμπεράσματα. Λόγω του πλήθους των ευρημάτων, η παρουσίαση και η συζήτησή τους θα χωριστεί σε υποενότητες. Αρχικά, θα αναλυθούν τα βασικά συμπεράσματα για την ψυχολογική και κοινωνική κατάσταση των μαθητών, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών τους. Εν συνεχεία, θα αναλυθούν οι δυσκολίες των μαθητών στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους και τις αναφορές των εκπαιδευτικών τους και τέλος, θα ερμηνευτούν τα αποτελέσματα της αυτοαντίληψης των παιδιών.

5.1. Ψυχο-Συναισθηματικά Χαρακτηριστικά-Αξιολογήσεις των γονέων

5.1.1. Συνολικά Προβλήματα

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να μελετήσει τις ψυχοσυναισθηματικές και γλωσσικές λειτουργίες των παιδιών με Μ.Δ. κατά τη μετάβασή τους από τη ΣΤ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου. Πιο αναλυτικά, επιχειρήθηκε να ερευνηθούν τα συναισθηματικά προβλήματα, τα προβλήματα συμπεριφοράς, η υπερκινητικότητα, τα προβλήματα με τους συνομηλίκους και η προκοινωνική συμπεριφορά κατά τη μετάβαση των παιδιών με Μ.Δ. από τη σκοπιά τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων τους. Συγκεκριμένα, για την αξιολόγηση της ψυχοσυναισθηματικής τους προσαρμογής και των επιμέρους στοιχείων της που αναφέρθηκαν παραπάνω χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο Δυνατοτήτων και Δυσκολιών (Goodman, 1997), ενώ για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ το οποίο απάντησαν οι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου («Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου»-ΠΑΤΕΜ) (Μακρή-Μπότσαρη, 2013).

Ένας, επιπλέον, ερευνητικός στόχος ήταν η παρουσίαση των παραπάνω χαρακτηριστικών των μαθητών με Μ.Δ. συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς Μ.Δ.. Τέλος, έγινε προσπάθεια να διερευνηθούν τα γλωσσικά προβλήματα των παιδιών με Μ.Δ. σε σχέση με τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. και κατά πόσο αυτά επηρεάζονται κατά τη μετάβασή τους από την Πρωτοβάθμια στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση με τη χρήση ενός αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου.

Η διερεύνηση των προβλημάτων που συνοδεύουν τις Μ.Δ. έδειξε ότι, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων τους, τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή. Φαίνεται ξεκάθαρα ότι οι Μ.Δ. δεν περιορίζονται μόνο στον τομέα της μάθησης, αλλά δυσχεραίνουν όλο το φάσμα της ζωής του παιδιού ή του εφήβου στο σχολείο, τις διαπροσωπικές του σχέσεις και την οικογένειά του (Al-Yagon et al., 2013; Sahoo et al., 2015; Αντωνίου, 2011).

Από τη γενική θεώρηση των αποτελεσμάτων της έρευνας προέκυψε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. σημείωσαν περισσότερα προβλήματα στον τομέα των ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση. Επομένως, γίνεται αντιληπτό, ότι επαληθεύτηκε η κύρια υπόθεση, ότι δηλαδή οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν περισσότερα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν Μ.Δ.. Τα αποτελέσματα αυτά φαίνεται να συμφωνούν τόσο με παλαιότερες όσο και με πιο πρόσφατες έρευνες, οι οποίες αναφέρουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση της ψυχολογικής κατάστασης και των φτωχών ακαδημαϊκών επιδόσεων (Terras et al., 2009; Zyoudi, 2010; Heiervang et al., 2001; Mougnaïni et al., 2009; Ζακοπούλου και συν., 2013).

Διαπιστώθηκε επιπλέον, ότι η επίδραση του φύλου δεν είναι σημαντική στα παιδιά με Μ.Δ. που φοιτούν στη Στ' Δημοτικού ως προς τα συνολικά προβλήματα. Αντίθετα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων τους, τα αγόρια της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συνολικών Προβλημάτων, συγκριτικά με τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου. Συνεπώς, ενώ κατά τη φοίτηση στη Στ' Δημοτικού δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τα συνολικά προβλήματα, αυτό φαίνεται να αλλάζει κατά τη φοίτηση στην Α' Γυμνασίου, δεδομένου ότι διαπιστώθηκε

ότι τα αγόρια της Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα συνολικών προβλημάτων από ό,τι τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων τους.

Στις ενότητες που ακολουθούν παρουσιάζεται αναλυτικά η συζήτηση των ευρημάτων της έρευνας και η αντιπαραβολή τους με τα αποτελέσματα της ευρύτερης διεθνούς βιβλιογραφίας.

5.1.2. Συναισθηματικά Προβλήματα

Στην παρούσα μελέτη σημειώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές των παιδιών με και χωρίς Μ.Δ. ως προς τα συναισθηματικά προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. τόσο της Στ' Δημοτικού όσο και της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών προβλημάτων, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν έχουν Μ.Δ.. Σε παρόμοια ευρήματα καταλήγουν και άλλες έρευνες που μελέτησαν την επίδραση των Μ.Δ. στη ζωή του παιδιού και οι οποίες αναφέρουν συναισθηματικές δυσκολίες στα παιδιά με Μ.Δ. (Lane et al., 2006; Plata et al., 2006; Evan's et al., 2015). Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, οι έφηβοι παρουσιάζουν αυξημένα επίπεδα άγχους και αυτό οδηγεί σε μικρότερα επίπεδα γενικής ευεξίας (well-being) συγκριτικά με τους εφήβους που δεν έχουν Μ.Δ. (Nelson & Harwood, 2010; Snowling et al., 2007, Padhy et al., 2015). Μια πιθανή ερμηνεία εμφάνισης συναισθηματικών προβλημάτων στα παιδιά με Μ.Δ. είναι η χαμηλή ακαδημαϊκή τους επίδοση, η οποία επιδρά αρνητικά σε ολόκληρη τη συναισθηματική τους κατάσταση. Αυτό τους προκαλεί έντονο αίσθημα άγχους και πολλές φορές εμφανίζουν καταθλιπτική διάθεση. Μια πιθανή αιτία εμφάνισης του άγχους και της κατάθλιψης μπορεί να είναι ότι οι μαθητές με Μ.Δ. νιώθουν ανίκανοι να ανταπεξέλθουν στον μαθησιακό τομέα, βλέπουν τους συμμαθητές τους να εξελίσσονται και αυτό επηρεάζει τη γενικότερη ψυχολογική τους κατάσταση. Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγει και η έρευνα των Mammarella και συν. (2016), η οποία δείχνει ότι τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν έντονο κοινωνικό άγχος και παρουσιάζουν περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.. Παρόμοια είναι τα ευρήματα μιας έρευνας που πραγματοποιήθηκε στη Νορβηγία και έδειξε ότι τα παιδιά με δυσλεξία είχαν κατάθλιψη σε μεγαλύτερο ποσοστό σε σχέση με τα παιδιά αντίστοιχης ηλικίας που δεν αντιμετώπιζαν κάποια δυσκολία μάθησης (Snowling et al., 2007).

Η μετάβαση από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο συνοδεύεται από αύξηση των συναισθηματικών προβλημάτων στα παιδιά, είτε εμφανίζουν Μ.Δ. είτε όχι. Κύριο χαρακτηριστικό της εφηβείας είναι οι ψυχικές εντάσεις και οι συναισθηματικές μεταπτώσεις, οι οποίες είναι αποτέλεσμα των ορμονικών αλλαγών που συμβαίνουν εκείνη την περίοδο. Επομένως, είναι φυσικό, η μετάβαση στο Γυμνάσιο να επηρεάζει τόσο τα παιδιά με Μ.Δ. όσο και τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.. Πιο αναλυτικά, η διάθεση του εφήβου αλλάζει εύκολα και παρατηρούνται αμφιταλαντεύσεις ανάμεσα σε αντιφατικά συναισθήματα. Το ήσυχο και συνεργάσιμο παιδί των προηγούμενων χρόνων δίνει τη θέση του σε έναν έφηβο που προτιμά να μένει μόνος του, είναι ευερέθιστος και νευρικός και εναντιώνεται σε κάθε μορφή εξουσίας. Παράλληλα, ο έφηβος έρχεται αντιμέτωπος με μια σειρά αλλαγών οι οποίες αφορούν τις νέες απαιτήσεις στις οποίες καλείται να ανταπεξέλθει. Οι νόρμες του σχολικού πλαισίου αλλάζουν, οι υποχρεώσεις του αυξάνονται, οι ομάδες των συνομηλίκων μεταβάλλονται και όπως είναι φυσικό, ο νέος δυσκολεύεται να ανταποκριθεί ταυτόχρονα σε όλες αυτές τις αλλαγές προκαλώντας του αυξημένα επίπεδα άγχους. Επιπλέον, οι έφηβοι έχουν την τάση για απομόνωση, κλείνονται στον εαυτό τους με σκοπό να τον γνωρίσουν καλύτερα και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα οι γονείς να ερμηνεύουν αυτή τη συμπεριφορά ως προβληματική. Το παραπάνω εύρημα βρίσκεται σε συμφωνία και με άλλες μελέτες, οι οποίες αναφέρουν έντονες αλλαγές κατά τη σχολική μετάβαση γεγονός που εξηγεί ότι είναι μια δύσκολη διαδικασία για όλους τους μαθητές ανεξαρτήτως των δυσκολιών μάθησης που αντιμετωπίζουν (Zeedyk et al., 2003; Valende et al., 2006; Martinez et al., 2011; Oriol et al., 2017).

5.1.3. Προβλήματα Συμπεριφοράς

Στην παρούσα μελέτη βρέθηκε ότι οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. τόσο της Στ' Δημοτικού όσο και της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν έχουν Μ.Δ.. Πιο συγκεκριμένα, η συνύπαρξη δυσκολιών στη μάθηση με άλλες μορφές ψυχικών διαταραχών φαίνεται να οξύνεται με το πέρασμα των ετών και ιδιαίτερα με την είσοδο των παιδιών στην εφηβεία, όπου κάνουν την εμφάνισή τους σε πιο έντονη μορφή τα προβλήματα συμπεριφοράς (Κωνσταντοπούλου, 2011; Zakoroulou, 2013; Evan's et al., 2015). Με το παραπάνω εύρημα συμφωνούν και άλλες έρευνες που δείχνουν πως τα παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν ταυτόχρονα και άλλες δυσκολίες. Πολλές από αυτές

αφορούν τις κοινωνικές σχέσεις που αναπτύσσουν, οι οποίες αν είναι προβληματικές, προκαλούν συναισθηματικές αντιδράσεις που με τη σειρά τους καταλήγουν σε προβλήματα συμπεριφοράς (Stenberg, 2018). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα την απόρριψη των παιδιών από τους συνομηλίκους τους η οποία οδηγεί σε συμπεριφορές επιθετικότητας (Al-Yagon et al., 2013).

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων παρουσιάζεται σημαντική αύξηση στα προβλήματα συμπεριφοράς κατά τη μετάβαση από τη ΣΤ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου τόσο στα παιδιά με Μ.Δ. όσο και στα παιδιά που δεν παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης. Μια πιθανή ερμηνεία που μπορεί να δοθεί στο παραπάνω εύρημα είναι πως η τάση του εφήβου για ανεξαρτησία και αυτονομία, όπως είναι φυσικό, διαταράσσει την ισορροπία της οικογένειας. Η είσοδος των παιδιών στην εφηβεία αποτελεί ορόσημο στη ζωή μιας οικογένειας. Οι γονείς ανησυχούν ότι θα «χάσουν» το παιδί τους και προσπαθούν να διατηρήσουν την κατάσταση που ίσχυε στην παιδική τους ηλικία ασκώντας μεγαλύτερο έλεγχο. Επιπλέον, δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν τις νέες συμπεριφορές που εμφανίζονται και σαστίζουν. Το γεγονός αυτό με τη σειρά του προκαλεί την αντίδραση των νέων και δεν είναι σπάνιες οι συγκρούσεις και οι εντάσεις στην οικογένεια. Η συμπεριφορά τους είναι ακατανόητη επειδή χαρακτηρίζεται από συχνές διακυμάνσεις και αλλαγές χωρίς να έχουν κάποια λογική εξήγηση. Έτσι, οι γονείς καταλήγουν σε συμπεράσματα σύμφωνα με τα οποία θεωρούν τη συμπεριφορά των εφήβων προβληματική και σε πολλές περιπτώσεις επιθετική.

Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι γονείς εκτιμούν ότι τα κορίτσια της Στ' Δημοτικού παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς, συγκριτικά με τα αγόρια. Η εξήγηση που μπορεί να δοθεί στο παραπάνω εύρημα είναι η γενικότερη αντίληψη που επικρατεί, ότι τα κορίτσια οφείλουν να συμπεριφέρονται καλύτερα από τα αγόρια. Σε παρόμοια ερμηνεία καταλήγει κ μια έρευνα, η οποία δείχνει τη γενικότερη τάση και προσδοκία για καλύτερη συμπεριφορά των κοριτσιών σε σχέση με τη συμπεριφορά των αγοριών (Gans et al., 2003). Όμως, όσον αφορά τους μαθητές που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου, διαπιστώθηκε ότι οι γονείς εκτιμούν ότι τα αγόρια της Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς, σε σύγκριση με τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου. Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να ερμηνευτεί από το άγχος που αντιμετωπίζουν οι γονείς κατά τη μετάβαση των αγοριών

σε μεγαλύτερη σχολική βαθμίδα καθώς και την ανησυχία τους για συναναστροφή με μεγαλύτερες ομάδες συνομηλίκων με παραβατική συμπεριφορά. Τα αγόρια κατά τη διάρκεια της μετάβασης στο Γυμνάσιο έχουν την τάση να μιμούνται συμπεριφορές μεγαλύτερων αγοριών με σκοπό να ελκύσουν την προσοχή των συνομηλίκων τους και να γίνουν αρεστοί στις καινούριες παρέες των συνομηλίκων τους. Συνεπώς, ενώ τα κορίτσια είχαν υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς κατά τη φοίτησή τους στη Στ' Δημοτικού από ό,τι τα συνομήλικα αγόρια, η διαφορά αυτή ανάμεσα στα δύο φύλα φαίνεται να αντιστρέφεται με τη μετάβαση στο Γυμνάσιο, δεδομένου ότι τα αγόρια της Α' Γυμνασίου έχουν αντιμετωπίζουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς από ό,τι τα συνομήλικά τους κορίτσια. Ακόμα μια ερμηνεία που μπορεί να αποδοθεί στο παραπάνω εύρημα είναι πως τα κορίτσια λόγω της πιο γρήγορης ωρίμανσής τους, ανταπεξέρχονται καλύτερα σε κανόνες συμπεριφοράς σε σχέση με τα αγόρια που συνηθίζουν να αποδιοργανώνονται.

5.1.4. Υπερκινητικότητα

Τα αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαιώνοντας την ερευνητική υπόθεση, έδειξαν ότι οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα υπερκινητικότητας τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν Μ.Δ. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς εκτιμούν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα υπερκινητικότητας, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν έχουν Μ.Δ., είτε φοιτούν στη Στ' Δημοτικού είτε στην Α' Γυμνασίου. Σε ανάλογα ευρήματα καταλήγουν και άλλες έρευνες που συσχετίζουν τη ΔΕΠ-Υ με τις Μ.Δ. Αναλυτικότερα, η υπερκινητικότητα είναι μια δυσκολία, η οποία σε πολλές έρευνες φαίνεται να συνδέεται με διάφορους τομείς που εμποδίζουν τη μάθηση στα παιδιά (Maughan & Carroll, 2006; Pastor & Reuben, 2008; Germano et al., 2010). Σε αρκετούς μαθητές με Μ.Δ. παρατηρείται υπερκινητικότητα χωρίς να σημαίνει πως έχουν το σύνδρομο της διαταραχής της Υπερκινητικότητας. Το γεγονός αυτό θα μπορούσε να εξηγηθεί ως την τάση που έχουν οι μαθητές με Μ.Δ. να αποφεύγουν τη μαθησιακή διαδικασία εξαιτίας της μειωμένης ικανότητας που τους εμποδίζει να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σχολείου.

Από την άλλη μεριά, βρέθηκε ότι μετάβαση από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο δεν συνοδεύεται από σημαντικές στατιστικές διαφορές στα επίπεδα Υπερκινητικότητας στα παιδιά, ανεξάρτητα από το αν εμφανίζουν Μ.Δ. ή όχι. Μια

πιθανή ερμηνεία του παραπάνω ευρήματος είναι ότι η διαταραχή της Υπερκινητικότητας συνοδεύει τα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους και για το λόγο αυτό τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν ότι δεν υπάρχει μεταβολή ή αύξηση στην Υπερκινητικότητα κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε συμφωνία με τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας που βρίσκουν μεγάλη συσχέτιση της ΔΕΠ-Υ με τις Μ.Δ. και συγκεκριμένα με παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα, η ανασκόπηση των Taanila και των συνεργατών του (2014) περιελάμβανε έρευνες που είχαν δημοσιευθεί κατά τη διάρκεια μιας δεκαετίας, από το 1999 ως το 2009, εστιάζοντας στη συννοσηρότητα των Μ.Δ. με τη ΔΕΠ-Υ. Οι έρευνες κατέληγαν σε υψηλή συσχέτιση των δύο διαταραχών τονίζοντας κοινούς αιτιολογικούς παράγοντες, όπως γενετικές αλλαγές και περιβαλλοντικούς παράγοντες. Πιο αναλυτικά, σε έρευνα που έγινε στην Αγγλία μελετήθηκαν 5.752 παιδιά ηλικίας 9-15 ετών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι το 18,9% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είχαν ταυτόχρονα και δυσκολίες στην ανάγνωση και πως το 8,7% με δυσκολίες στην ανάγνωση είχε και ΔΕΠ-Υ. Επιπλέον, τα παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση είχαν περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν ΔΕΠ-Υ σε σχέση με τα παιδιά χωρίς αναγνωστική δυσκολία (Caroll et al., 2005). Σε υψηλή συσχέτιση των Μ.Δ. και της ΔΕΠ-Υ κατέληξε και άλλη μια έρευνα που μελέτησε 23.051 παιδιά στις Η.Π.Α., ηλικίας 6 έως 27 ετών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, το 44% των παιδιών με ΔΕΠ-Υ είχαν και Μ.Δ. και το 42,5% των παιδιών με Μ.Δ. είχαν και ΔΕΠ-Υ (Pastor & Reuben, 2008).

Επιπλέον, βρέθηκε ότι η επίδραση του φύλου δεν είναι σημαντική στα παιδιά με Μ.Δ. που φοιτούν στη Στ' Δημοτικού ως προς την Υπερκινητικότητα. Αντίθετα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων τους, τα αγόρια της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Υπερκινητικότητας, συγκριτικά με τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου. Υπάρχουν διάφορες έρευνες που έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της παρούσας έρευνας. Σε ότι αφορά τη σχέση του φύλου υπάρχουν έρευνες που δεν δείχνουν καμία απολύτως διαφορά (Rycklidge & Pennington, 2002). Ωστόσο, υπάρχουν και μελέτες, οι οποίες συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας και δείχνουν ότι η Υπερκινητικότητα εμφανίζεται σε μεγαλύτερο ποσοστό στα αγόρια (Germano et al., 2010; Wei et al., 2014). Συνεπώς, ενώ κατά τη φοίτηση στη Στ' Δημοτικού δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την

Υπερκινητικότητα, αυτό φαίνεται να αλλάζει κατά τη φοίτηση στην Α' Γυμνασίου, δεδομένου ότι διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια της Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα Υπερκινητικότητας από ό,τι τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων τους. Η αύξηση της Υπερκινητικότητας στα αγόρια κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι τα κορίτσια συναισθηματικά είναι πιο ώριμα συναισθηματικά σε αυτή την ηλικία και προσαρμόζονται πιο εύκολα στις αλλαγές του μαθησιακού περιβάλλοντος σε σύγκριση με τα αγόρια.

5.1.5. Προβλήματα με Συνομηλίκους

Τα αποτελέσματα της έρευνας, επιβεβαίωσαν την ερευνητική υπόθεση, ότι οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα με τους συνομηλίκους τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν Μ.Δ. της αντίστοιχης ηλικίας. Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί πως οι μαθητές με Μ.Δ. λόγω των χαμηλών ακαδημαϊκών επιδόσεων νιώθουν μεγάλη ανασφάλεια για την εικόνα τους και έτσι γίνονται πιο μοναχικοί και κάποιες φορές πιο επιθετικοί. Τα αποτελέσματα αυτά, φαίνεται να συμφωνούν με τη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς των παιδιών με Μ.Δ. παρατήρησαν ότι τα παιδιά τους δεν είχαν φίλους και ήταν μοναχικά (Lindsay & Dockrell, 2000). Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες που δείχνουν ότι ένα μεγάλο ποσοστό παιδιών με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν μείζονα προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν μια σειρά από συναισθηματικές αντιδράσεις. Όταν τα παιδιά αυτά απορρίπτονται, χλευάζονται ή εκφοβίζονται από τους συμμαθητές τους, μπορεί να αντιδράσουν με επιθετικότητα. Σε βάθος χρόνου, η απόρριψη των συνομηλίκων στα σχολικά χρόνια μπορεί να έχει αρνητικές συνέπειες για την κοινωνική και την προσωπική τους ζωή (Al-Yagon et al., 2013; Κωνσταντοπούλου, 2011; Milsom & Glanville, 2010).

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων τους, τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν αύξηση των προβλημάτων με συνομηλίκους κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Αντίθετα, τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική μεταβολή στα προβλήματα με συνομηλίκους κατά την μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Έχει αποδειχθεί από ερευνητικές μελέτες ότι τα παιδιά με Μ.Δ. αναπτύσσουν χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες και ιδιαίτερα στην εφηβική ηλικία (West et al., 2010; Collshaw

et al., 2007). Μια πιθανή ερμηνεία η οποία εξηγεί την αύξηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μ.Δ. στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους στο Γυμνάσιο είναι οι αλλαγές που συντελούνται στις ομάδες των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο έρχονται σε επαφή με καινούριες ομάδες συνομηλίκων. Η δυναμική της ομάδας αλλάζει και τα παιδιά καλούνται να κάνουν καινούριους φίλους. Οι παρέες του Δημοτικού μεταβάλλονται και εισχωρούν καινούρια πρόσωπα. Μέσα στο σχολικό τμήμα η ομάδα αλλάζει με τους παλιούς συμμαθητές να έχουν αλλάξει σχολείο ή τμήμα. Έτσι, ο έφηβος με τις Μ.Δ. νιώθει ευάλωτος εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζει. Αυτό το γεγονός, πιθανόν, τον οδηγεί σε απομόνωση και μοναχικότητα.

Ένα ακόμα στοιχείο που ενισχύει τη δυσκολία των εφήβων με Μ.Δ. να συνάψουν σχέσεις με τους συνομηλίκους τους είναι ότι δεν γίνονται ευνοϊκά αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους και παραμελούνται (Τζουριάδου, 2004). Το στοιχείο αυτό το επιβεβαιώνουν και άλλες έρευνες που δείχνουν ότι το 25-30% των μαθητών με Μ.Δ. απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους σε σύγκριση με 8-16% ποσοστό απόρριψης των υπόλοιπων μαθητών (Kavale & Forness, 1996). Υπάρχουν αρκετές αιτίες που δικαιολογούν τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Πιο αναλυτικά, οι έφηβοι με Μ.Δ. αλληλεπιδρούν λιγότερο κοινωνικά με τους συνομηλίκους τους και είναι λιγότερο συνεργάσιμοι σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν Μ.Δ. (Nabuzoka & Smith, 1996; Wong, 1996). Επιπλέον, παλαιότερες έρευνες έχουν δείξει ότι οι έφηβοι με Μ.Δ. παρερμηνεύουν γλωσσικά και κυρίως μη γλωσσικά μηνύματα στη διάρκεια των κοινωνικών τους αλληλεπιδράσεων. Δυσκολεύονται ιδιαίτερα στην ερμηνεία των συναισθημάτων από οπτικές νύξεις και ακόμα περισσότερο όταν οι νύξεις δίνονται ακουστικά (Most & Greenback, 2000). Όλες οι παραπάνω δυσκολίες έχουν σαν αποτέλεσμα να οδηγούν σε συμπεριφορές μη κοινωνικά αποδεκτές γεγονός που ερμηνεύει και τη δυσκολία των εφήβων με Μ.Δ. στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους.

Επιπλέον, βρέθηκε ότι η επίδραση του φύλου δεν είναι σημαντική στα παιδιά με Μ.Δ. που φοιτούν στη Στ' Δημοτικού ως προς τα προβλήματα με συνομηλίκους. Αντίθετα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων τους, τα αγόρια της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων με συνομηλίκους, συγκριτικά με τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως την τάση

των αγοριών στην εφηβεία να έρχονται σε σύγκρουση με τους συνομηλίκους τους επιδεικνύοντας σωματική επιθετικότητα. Αντίθετα, τα κορίτσια χρησιμοποιούν περισσότερο την λεκτική επιθετικότητα η οποία δεν μπορεί να γίνει ορατή σε τρίτα πρόσωπα.

5.1.6. Προκοινωνικές Συμπεριφορές

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά δεν παρουσιάζουν διαφορές όσον αφορά τις προκοινωνικές συμπεριφορές ανάλογα με την ύπαρξη Μ.Δ., είτε φοιτούν στη Στ' Δημοτικού είτε στην Α' Γυμνασίου. Παρομοίως, βρέθηκε ότι η μετάβαση των παιδιών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο δεν συνοδεύεται από σημαντική μεταβολή όσον αφορά τις προκοινωνικές συμπεριφορές, είτε παρουσιάζουν Μ.Δ. είτε όχι, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων τους.

Επιπλέον, βρέθηκε ότι η επίδραση του φύλου δεν είναι σημαντική στα παιδιά με Μ.Δ. που φοιτούν στη Στ' Δημοτικού ως προς τα επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών. Αντίθετα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων τους, τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών, συγκριτικά με τα αγόρια της Α' Γυμνασίου. Το εύρημα αυτό μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα κορίτσια ώριμαζουν με ταχύτερους ρυθμούς συναισθηματικά σε σχέση με τα αγόρια. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, να αναπτύσσουν την ενσυναίσθητική τους ικανότητα. Με το παραπάνω εύρημα συμφωνούν και άλλες έρευνες που δείχνουν χαμηλή ποιότητα κοινωνικών σχέσεων και ενσυναίσθησης στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια (Knickmeyer et al., 2005b; Mc Clure, 2000).

5.2. Αξιολογήσεις των Εκπαιδευτικών

5.2.1. Συνολικά Προβλήματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι μαθητές με Μ.Δ. παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα συνολικών

προβλημάτων, συγκριτικά με τους μαθητές που δεν έχουν Μ.Δ., είτε φοιτούν στη Στ' Δημοτικού είτε στην Α' Γυμνασίου. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνει την κύρια ερευνητική υπόθεση ότι οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν περισσότερα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.. Συνολικά, τα ερευνητικά δεδομένα της βιβλιογραφίας συμφωνούν με το παραπάνω εύρημα δείχνοντας ότι υπάρχει συννοσηρότητα μεταξύ των δυσκολιών στη μάθηση και άλλων ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων (Sahoo et al., 2015). Ομοίως, υπάρχουν έρευνες που προσπάθησαν να μελετήσουν διεξοδικά την επίδραση που έχουν οι Μ.Δ. στη ζωή του παιδιού όπως επίσης, και την επίδραση που έχουν σε διάφορες πτυχές της ζωής τους, όπως στις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συνομηλίκους τους, στην αυτο-αντίληψή τους, στη συμπεριφορά και στη ψυχο-συναισθηματική τους υγεία, γενικότερα (Αντωνίου, 2011; Πολυχρόνη, 2011; Sorensen et al., 2003; Lane et al., 2006;). Τα περισσότερα αποτελέσματα συγκλίνουν στην άποψη ότι οι δυσκολίες στη μάθηση επηρεάζουν πολλούς τομείς στη ζωή του παιδιού, όπως την κοινωνική τους επάρκεια, τη συναισθηματική τους ανάπτυξη και την αυτοεκτίμησή τους (Callegos et al., 2013; Ζακοπούλου, 2013; Sideridis, 2005; Sahoo et al., 2015; ME Boyes et al., 2017).

Επιπλέον, βρέθηκε ότι η μετάβαση των παιδιών με Μ.Δ. από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο συνοδεύεται από σημαντική αύξηση όσον αφορά τα συνολικά προβλήματα από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών. Αντίθετα, τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στην αύξηση του άγχους που νιώθουν τα παιδιά με Μ.Δ. κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο εξαιτίας των γνωστικών τους δυσκολιών. Επομένως, αυτό έχει αντίκτυπο σε πολλούς τομείς της καθημερινής σχολικής τους ζωής, όπως στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους, στη συναισθηματικής τους προσαρμογή και στην αυτοαντίληψή τους.

Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, διαπιστώθηκε ότι η επίδραση του φύλου δεν είναι σημαντική στα παιδιά με Μ.Δ. που φοιτούν στη Στ' Δημοτικού ως προς τα συνολικά προβλήματα. Αντίθετα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους, τα αγόρια της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Συνολικών Προβλημάτων, συγκριτικά με τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου. Συνεπώς, ενώ κατά τη φοίτηση στη Στ' Δημοτικού δεν υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τα Συνολικά Προβλήματα, αυτό φαίνεται να αλλάζει κατά τη

φοίτηση στην Α' Γυμνασίου, δεδομένου ότι διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια της Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα συνολικών προβλημάτων από ό,τι τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους.

5.2.2. Συναισθηματικά Προβλήματα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ότι οι μαθητές με Μ.Δ. που φοιτούν τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών προβλημάτων συγκριτικά με τους μαθητές που δεν έχουν Μ.Δ.. Το εύρημα αυτό είναι δυνατό να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι τα παιδιά με Μ.Δ. είναι μια ευάλωτη ομάδα που επηρεάζεται από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει στη μάθηση έχοντας ως αποτέλεσμα να τους δημιουργεί έντονο άγχος και κάποιες φορές συμπτώματα κατάθλιψης. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες στις οποίες βρέθηκε να υπάρχει θετική συσχέτιση της ψυχολογικής κατάστασης και της φτωχής ακαδημαϊκής επίδοσης με τα συναισθηματικά προβλήματα (Alevriadou & Giaouri, 2016). Πιο συγκεκριμένα, μια σειρά από έρευνες καταλήγουν σε παρόμοια αποτελέσματα με τα παραπάνω καταδεικνύοντας διαταραχές διάθεσης, κατάθλιψη, αυτοκτονικές τάσεις και αγχωτικές διαταραχές (Caroll et al., 2005; Sideridis, 2005, 2005; Maag et al., 2006; Goldston et al., 2007). Ομοίως, έρευνες έδειξαν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν διαταραχές διάθεσης σε διπλάσιο βαθμό σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς Μ.Δ. (Goldston et al., 2007). Επιπλέον, βρέθηκε να υπάρχει θετική συσχέτιση της ψυχολογικής κατάστασης και της φτωχής ακαδημαϊκής επίδοσης, Συγκεκριμένα, οι Κινέζοι μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση εμφανίζουν προβλήματα στην ψυχολογική τους κατάσταση (Padhy et al., 2015).

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους, τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν αύξηση των συναισθηματικών προβλημάτων κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Αντίθετα, τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική μεταβολή στα συναισθηματικά προβλήματα κατά την μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για την αύξηση των συναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών με Μ.Δ. κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο, αποτελεί η άποψη ότι τα παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν μια πληθώρα δυσκολιών, που τους προκαλούν εμπόδια σε διάφορες πτυχές της ζωής τους, όπως στην κοινωνική τους αλληλεπίδραση, στη συμπεριφορά

τους και στην ψυχολογική τους κατάσταση (Pavri & Luftig, 2000; Wiener & Schneider, 2002; Diakakis et al., 2008). Η μετάβαση στο Γυμνάσιο σηματοδοτεί και τη μετάβαση στην εφηβεία, όπου συντελούνται μεγάλες αλλαγές τόσο σωματικές όσο και ψυχολογικές. Από τα παραπάνω, γίνεται κατανοητό πως η μετάβαση των παιδιών με Μ.Δ. από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο είναι μια δύσκολη διαδικασία κατά την οποία τα παιδιά καλούνται να αντιμετωπίσουν ένα καινούριο σύστημα σχολείου, καινούριους συμμαθητές και ένα νέο σχολικό σύστημα. Αυτό, έχει ως αποτέλεσμα τα ήδη υπάρχοντα συναισθηματικά προβλήματα να αυξάνονται λόγω των αυξημένων απαιτήσεων του Γυμνασίου που προκαλεί εντονότερο άγχος στα παιδιά με Μ.Δ. από ότι στα παιδιά χωρίς Μ.Δ..

Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχουν να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες που προκύπτουν από τη μετάβαση των παιδιών στην εφηβική ηλικία. Η εφηβεία είναι μια περίοδος με έντονες συναισθηματικές μεταπτώσεις και γρήγορες εναλλαγές συναισθημάτων. Για το λόγο αυτό, στην παρούσα έρευνα αξιολογούν πως υπάρχει αύξηση συναισθηματικών προβλημάτων κατά τη μετάβαση των μαθητών στο Γυμνάσιο. Σε αυτό έρχεται να προστεθεί και η δυσκολία των εφήβων με Μ.Δ. στον ακαδημαϊκό τομέα που φαίνεται να εντείνει τις συναισθηματικές τους δυσκολίες αφού έρχονται σε επαφή με καινούριους εκπαιδευτικούς, καινούριους συμμαθητές και καινούριο μαθησιακό απαιτήσεις. Όλα αυτά τους προκαλούν άγχος γεγονός που τους οδηγεί στην απομόνωση και πολλές φορές στην κατάθλιψη.

5.2.3. Προβλήματα Συμπεριφοράς

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών των παιδιών με Μ.Δ. και χωρίς Μ.Δ. του δείγματος, βρέθηκε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μ.Δ. είναι περισσότερα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. τόσο στη ΣΤ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου, γεγονός που επαληθεύει την αρχική μας υπόθεση. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες, οι οποίες δείχνουν ότι οι μαθητές με Μ.Δ βρίσκονται σε κίνδυνο να εμφανίσουν προβλήματα στην προσοχή και στη συμπεριφορά (Carol et al., 2005). Επιπλέον, βρέθηκε συσχέτιση της ακαδημαϊκής αυτοπεποίθησης με την επιθετική συμπεριφορά (Durrant et al., 1990). Σε έρευνα που έγινε σε δασκάλους αναφέρθηκε πως σε παιδιά με Μ.Δ. στα οποία προσφέρονται ακαδημαϊκές υπηρεσίες ενίσχυσης σε διάστημα δύο χρόνων

παρουσίασαν βελτίωση προσαρμογής, σε αντίθεση με αυτά που δεν βρίσκονταν σε κάποιο πρόγραμμα, τα οποία παρουσίασαν επιθετικότητα, άγχος και προβλήματα στη συμπεριφορά (Sorensen et al., 2003). Ομοίως, τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνονται και από άλλες μελέτες που αναδεικνύουν ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες εκδηλώνουν δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, εντός της σχολικής τάξης, με αποτέλεσμα να χρειάζονται περισσότερες επεξηγήσεις, γεγονός που οδηγεί σε αυξημένο άγχος επίδοσης, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών (Pimperton & Nation, 2014). Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στο φαινόμενο των γνωστικών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. και που με τη σειρά τους πυροδοτούν μια σειρά από δυσπροσάρμοστες συμπεριφορές. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί μαθητές αδυνατούν να προσέξουν τα γνωστικά αντικείμενα στο σχολικό περιβάλλον εξαιτίας των αδυναμιών τους και έτσι διασπώνται από άλλα ερεθίσματα ή προσπαθούν να τραβήξουν το ενδιαφέρον των συμμαθητών τους δημιουργώντας προβλήματα μέσα στην τάξη. Για το λόγο αυτό, πολλοί εκπαιδευτικοί, κρίνουν αρνητικά τη συμπεριφορά των μαθητών με Μ.Δ..

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας διαπιστώθηκε ότι, τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Αντίθετα, τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική μεταβολή στα προβλήματα συμπεριφοράς κατά την μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, επαληθεύοντας την αρχική μας υπόθεση. Σε αντίστοιχα συμπεράσματα έχουν καταλήξει και άλλες έρευνες που δείχνουν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. εκτός από τη δυσκολία που αντιμετωπίζουν στα γνωστικά αντικείμενα, εμφανίζουν προβλήματα και στη συμπεριφορά τους (Lane et al., 2004; Hughes et al., 2013; Frostad & Pijl, 2007; Chen, He & De et al., 2004; Galanaki & Vassilopoulou, 2007).

Όπως εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί τους, τα αγόρια έχουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς από ό,τι τα κορίτσια, είτε φοιτούν στη Στ' Δημοτικού είτε στην Α' Γυμνασίου. Αυτό επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Lindsay & Dockrell (2000) που αναφέρουν πως τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν υψηλότερα επίπεδα Προβλημάτων Συμπεριφοράς από ό,τι οι μαθητές χωρίς Μ.Δ., είτε φοιτούν στη Στ' Δημοτικού είτε στην Α' Γυμνασίου.

Επιπλέον, διαπιστώθηκε ότι τα αγόρια με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς, συγκριτικά με τα κορίτσια με Μ.Δ. που επίσης φοιτούν στην Α' Γυμνασίου. Αντίθετα, τα κορίτσια που δεν έχουν Μ.Δ. δεν διαφέρουν σημαντικά από τα αγόρια που δεν έχουν Μ.Δ. όσον αφορά τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους για τα Προβλήματα Συμπεριφοράς τους.

Με άλλα λόγια, διαπιστώνεται ότι οι διαφορές ανάλογα με το φύλο εντοπίζονται μόνο στους μαθητές της Α' Γυμνασίου με Μ.Δ., με τα αγόρια με Μ.Δ. να έχουν υψηλότερα επίπεδα συμπεριφοράς από ό,τι τα κορίτσια με Μ.Δ, σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τους. Τα αγόρια μεταβαίνοντας στο Γυμνάσιο προσπαθούν να ενσωματωθούν σε καινούριες ομάδες συνομηλίκων και πολλές φορές σε ομάδες μεγαλύτερων τάξεων με αποτέλεσμα να μιμούνται διασπαστικές και παραβατικές συμπεριφορές με σκοπό να ελκύσουν το ενδιαφέρον των άλλων.. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα, οι εκπαιδευτικοί να τους αξιολογούν αρνητικά στη συμπεριφορά τους.. Επιπλέον, τα αγόρια δεν προσαρμόζονται εύκολα και είναι περισσότερο διασπαστικά σε σχέση με τα κορίτσια τα οποία ωριμάζουν πιο γρήγορα. Επομένως, η χαμηλή ωριμότητα των αγοριών επιφέρει και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς. Με το παραπάνω εύρημα συμφωνούν και άλλες έρευνες που δείχνουν μεγαλύτερη δυσκολία των αγοριών έναντι των κοριτσιών στην προσαρμοστική τους ικανότητα με αποτέλεσμα να εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Baron-Cohen, 2002; Geary, 2003).

5.2.4. Υπερκινητικότητα

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι μαθητές με Μ.Δ. της Στ' Δημοτικού εμφανίζουν μεγαλύτερα προβλήματα σε θέματα που σχετίζονται με την ικανότητα συγκέντρωσης της προσοχής, ενώ τα προβλήματα που σχετίζονται με την υπερδραστηριότητα κινούνται σε σχετικά χαμηλά επίπεδα. Το παραπάνω εύρημα μπορεί να εξηγηθεί από την τάση των δασκάλων να μην κρίνουν τόσο αυστηρά την υπερκινητικότητα και να τη δικαιολογούν ως χαρακτηριστικό της παιδικής ηλικίας, σε αντίθεση με θέματα προσοχής, με τα οποία τείνουν να είναι πιο αυστηροί, εφόσον επηρεάζουν το μαθησιακό τομέα και τη λειτουργία της τάξης. Σε αυτό το συμπέρασμα έρχεται να προστεθεί και μία έρευνα η οποία δείχνει ότι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην ανάγνωση φαίνεται να σχετίζονται σε σοβαρό βαθμό

με τη Διάσπαση Προσοχής και όχι με την Υπερκινητικότητα (Willcutt & Pennington, 2000).

Στη συνέχεια, διαπιστώνεται ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές τους με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν σχετικά υψηλά επίπεδα υπερκινητικότητας σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.. Το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στη φύση της υπερκινητικότητας, η οποία είναι ένα συνοδό χαρακτηριστικό πολλών παιδιών με Μ.Δ. Στο σημείο αυτό αναφέρονται τα ευρήματα και άλλων ερευνών της διεθνούς βιβλιογραφίας, τα οποία επιβεβαιώνουν το παραπάνω εύρημα. Πιο συγκεκριμένα, η συχνότητα ύπαρξης Μ.Δ. με τη ΔΕΠ-Υ είναι σημαντικά υψηλότερη σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. (Yoshimasu et al., 2010; Mc Grath et al., 2011; Germano et al., 2010).

Τέλος, βρέθηκε ότι μετάβαση από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο δεν συνοδεύεται από σημαντική μεταβολή στα επίπεδα υπερκινητικότητας στα παιδιά, ανεξάρτητα από το αν εμφανίζουν Μ.Δ. ή όχι, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους. Το εύρημα αυτό, επίσης, μπορεί να αποδοθεί στο ότι η Υπερκινητικότητα είναι ένα σύμπτωμα που συνοδεύει τα παιδιά σε όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής και δεν επηρεάζεται από τη μετάβαση στο Γυμνάσιο.

Όπως εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί, τα αγόρια έχουν υψηλότερα επίπεδα υπερκινητικότητας από ό,τι τα κορίτσια, είτε φοιτούν στη Στ' Δημοτικού είτε στην Α' Γυμνασίου. Αυτό επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες που δείχνουν μεγαλύτερα ποσοστά Υπερκινητικότητας στα αγόρια (Cantwell, 2006; APA, 2000). Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν υψηλότερα επίπεδα Υπερκινητικότητας από ό,τι οι μαθητές χωρίς Μ.Δ., είτε φοιτούν στη Στ' Δημοτικού είτε στην Α' Γυμνασίου. Με αυτό συμφωνούν και ευρήματα άλλων ερευνών που συνδέουν την ακαδημαϊκή αποτυχία με την Υπερκινητικότητα (Franzier, 2007; George et al., 2009).

5.2.5. Προβλήματα με Συνομηλίκους

Η ανάλυση των απαντήσεων των εκπαιδευτικών του δείγματος, έδειξε ότι τόσο τα παιδιά με Μ.Δ της ΣΤ' Δημοτικού όσο και της Α' Γυμνασίου αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα με τους συνομηλίκους τους σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. Παράλληλα, ένας σημαντικός αριθμός ερευνητών που μελέτησαν τις σχέσεις των παιδιών με Μ.Δ. με τους συνομηλίκους τους επιβεβαιώνουν το παραπάνω εύρημα. Πιο συγκεκριμένα, οι Μ.Δ. φαίνεται να επηρεάζουν τις σχέσεις που αναπτύσσουν οι έφηβοι

με τους συνομηλίκους τους. (Peleg, 2011; Al-Yagon et al., 2013). Παρόμοια αποτελέσματα παρουσιάζει η έρευνα που έγινε στην Ελλάδα σε 15 σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και εξέτασε τη μοναξιά και τη θυματοποίηση που βιώνουν οι μαθητές τριών κατηγοριών. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν 178 μαθητές με Μ.Δ., με Μ.Δ. και συναισθηματικά προβλήματα και, τέλος, μαθητές με αναπτυξιακές διαταραχές. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. και συναισθηματικά προβλήματα αντιμετωπίζουν υψηλότερα προβλήματα μοναξιάς και δυσκολίες στις σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά του δείγματος (Andreou et al., 2015). Μια ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί στο παραπάνω εύρημα, είναι πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης νιώθουν πιο μειονεκτικά σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και έτσι παρουσιάζουν μειωμένη αυτοπεποίθηση και αυξημένο άγχος, γεγονός που οδηγεί στην απομόνωσή τους.

Στη συνέχεια, διαπιστώθηκε ότι, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους, τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν αύξηση των προβλημάτων με συνομηλίκους κατά τη μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Αντίθετα, τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική μεταβολή στα προβλήματα με συνομηλίκους κατά την μετάβασή τους από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται και από πρόσφατες έρευνες που δείχνουν πως πολλά παιδιά με Μ.Δ. είναι θύματα εκφοβισμού και βιώνουν υψηλότερη απόρριψη από τις ομάδες των συνομηλίκων (Hughes et al., 2013; Γαλανάκη, 2015; Salmivalli, 2010). Παράλληλα, σημαντικός παράγοντας για τη σχέση των παιδιών με τους συνομηλίκους τους είναι η κοινωνική τους συμπεριφορά καθώς και οι κοινωνικές τους δεξιότητες, οι οποίες διευκολύνουν τη δημιουργία και τη διατήρηση των φιλιών. Τέτοιες δεξιότητες είναι η συνεργασία με τους άλλους, η προσφορά βοήθειας, ο αυτοέλεγχος (Τζουριάδου, 2004). Οι δεξιότητες αυτές είναι αναγκαίες στο σχολικό πλαίσιο, ώστε να μπορέσουν οι μαθητές να ανταποκριθούν τόσο στις μαθησιακές απαιτήσεις όσο και στις κοινωνικές συναναστροφές. Ωστόσο, οι έφηβοι με Μ.Δ. είναι λιγότερο συνεργάσιμοι και ευγενικοί και αλληλεπιδρούν λιγότερο κοινωνικά σε σχέση με τους συνομηλίκους τους.

Η εφηβεία είναι μια περίοδος στη ζωή των παιδιών που επιφέρει σημαντικές αλλαγές. Οι έφηβοι ζητούν την ανεξαρτησία τους και δημιουργούν ένα στενό κύκλο φίλων όπου μοιράζονται τις ανησυχίες και τα προβλήματά τους. Συνήθως, σε αυτή την

ηλικία επιλέγουν άτομα με ίδια ενδιαφέροντα, ίδιες δυσκολίες και ίδιες ικανότητες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, οι έφηβοι να απορρίπτουν τους συμμαθητές τους με Μ.Δ. αφού τα κριτήρια τους δεν ταιριάζουν με τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών. Στην ίδια ερμηνεία καταλήγει και μια άλλη έρευνα, η οποία δείχνει πως οι έφηβοι χρησιμοποιούν τις ικανότητες ενός ατόμου ως κριτήριο επιλογής για να κάνουν μαζί του παρέα. Οι ικανότητες αυτές έχουν να κάνουν με ικανότητες που χρησιμοποιούν οι ομάδες των εφήβων ως κριτήριο, ώστε να δεχτούν καινούρια μέλη στην ομάδα συμπεριλαμβάνοντας τις γνωστικές και ακαδημαϊκές ικανότητες, που όπως είναι γνωστό, τα παιδιά με Μ.Δ. υπολείπονται σε αυτές (Oriol et al., 2017).

Ακόμη, βρέθηκε ότι τα αγόρια με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερα επίπεδα προβλημάτων με συνομηλίκους, συγκριτικά με τα κορίτσια με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου. Έρευνες δείχνουν ότι τα αγόρια με Μ.Δ. εμφανίζουν πιο φανερή και άμεση επιθετικότητα στην εφηβεία συγκριτικά με τα κορίτσια (Maughan et al., 2000). Γι' αυτό το λόγο, οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως τα αγόρια αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα με τους συνομηλίκους τους.

5.2.6. Προκοινωνικές Συμπεριφορές

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους, τα παιδιά χωρίς Μ.Δ που φοιτούν τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου υψηλότερα επίπεδα προκοινωνικών συμπεριφορών σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. Οι προκοινωνικές συμπεριφορές αναφέρονται σε εκδηλώσεις συμπάθειας, τρυφερότητας και ενσυναίσθησης καθώς και μη λεκτικών συμπεριφορών (Χατζηχρήστου, 2011). Ομοίως, το παραπάνω εύρημα έρχεται σε συμφωνία και με άλλες έρευνες που δείχνουν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές εμφανίζουν ιδιαίτερα προβλήματα στην κωδικοποίηση των κοινωνικών πληροφοριών και τείνουν να επιλέγουν ακατάλληλες/ μη αποτελεσματικές λύσεις για την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων. Επιπλέον, διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν φτωχές ακαδημαϊκές δεξιότητες και αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ερμηνεία της μη λεκτικής επικοινωνίας (Agaliotis και Kalyva, 2008).

Τέλος, βρέθηκε ότι μετάβαση από το Δημοτικό σχολείο στο Γυμνάσιο δεν συνοδεύεται από σημαντική μεταβολή στα επίπεδα προκοινωνικών συμπεριφορών στα παιδιά, ανεξάρτητα από το αν εμφανίζουν Μ.Δ. ή όχι, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών τους. Η προκοινωνική συμπεριφορά είναι μια δεξιότητα που

επηρεάζεται από το γονεϊκό στυλ και τον τρόπο ανατροφής των παιδιών και καλλιεργείται ήδη από την προσχολική ηλικία (Χατζηχρήστου, 2011). Επομένως, μια πιθανή ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί σε αυτό το εύρημα είναι ότι η προκοινωνική συμπεριφορά είναι μία δεξιότητα που έχουν κατακτήσει τα παιδιά και δεν μεταβάλλεται ανάλογα με το αναπτυξιακό τους στάδιο.

Επιπλέον, βρέθηκε ότι η επίδραση του φύλου δεν είναι σημαντική στα παιδιά με Μ.Δ. που φοιτούν στη Στ' Δημοτικού ως προς τα επίπεδα Προκοινωνικών Συμπεριφορών. Αντίθετα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των γονέων τους, τα κορίτσια της Α' Γυμνασίου παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα προκοινωνικών συμπεριφορών, συγκριτικά με τα αγόρια της Α' Γυμνασίου. Με το παραπάνω εύρημα συμφωνούν και άλλες έρευνες που δείχνουν ότι τα αγόρια έχουν χαμηλή ενσυναίσθηση σε σχέση με τα κορίτσια και αυτό οφείλεται κυρίως σε νευροβιολογικούς παράγοντες (Knickmeyer et al., 2005b; Mc Clure, 2000).

5.3. Δυσκολίες στο Γλωσσικό Μάθημα

5.3.1. Αξιολογήσεις των μαθητών

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών που φοιτούν στη Στ' Δημοτικού διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν Μ.Δ.. Ομοίως, από την έρευνα προκύπτει ότι και οι μαθητές της Α' Γυμνασίου αντιμετωπίζουν περισσότερες γλωσσικές δυσκολίες.

Το γλωσσικό μάθημα απαιτεί από τους μαθητές την κατάκτηση βασικών δεξιοτήτων για να μπορέσουν να ανταπεξέλθουν στο επίπεδο του σχολείου. Οι δεξιότητες αυτές έχουν να κάνουν με την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική κατανόηση, τη μορφολογία, τους γραμματικο-συντακτικούς κανόνες και την παραγωγή αυθόρμητου γραπτού λόγου. Παρόλες τις διαφοροποιήσεις που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ των μαθητών, στο σύνολό τους αφορούν κυρίως τις παραπάνω δυσκολίες ((Τζουριάδου, 2011; Πολυχρονοπούλου, 2003; Πόρποδας, 2003; Δράκος, 2003; Αντωνίου, 2008). Παρόμοια αποτελέσματα έδειξε και η συγκεκριμένη έρευνα, όπου τα παιδιά με Μ.Δ. έκριναν πως αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα σε σχέση με τους συμμαθητές τους. Τα ευρήματα της διεθνούς

βιβλιογραφίας έρχονται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολία στην κατανόηση ενός κειμένου. Ειδικότερα, δυσκολεύονται να συνδέσουν τις πληροφορίες ενός κειμένου με τις προηγούμενες γνώσεις που έχουν καθώς και να αναγνωρίσουν τα βασικότερα σημεία του κειμένου (Helder, van Leijenhorst, Beker & van de Broek., 2013; Kendeou et al., 2014; van de Broek et al., 2005).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ορθογραφημένη γραφή. Η ορθογραφία είναι μια πολύ δύσκολη διαδικασία που απαιτεί τη σύνδεση πολλών ταυτόχρονα δεξιοτήτων. Τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε συμφωνία και με άλλες μελέτες που δείχνουν ότι οι με Μ.Δ. συναντούν ταυτόχρονα δυσκολία στην ορθογραφία και στην κατανόηση των γραμματικών κανόνων και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να μην μπορούν να εφαρμόσουν σωστά τους κανόνες ορθογραφίας (Μιχαηλίδου, 2012). Επιπλέον, εμφανίζουν λάθη φωνογραφημικής αντιστοίχισης, όπως παραλείψεις και αντικατάστασης γραφημάτων, ενώ παράλληλα εντοπίζονται γραμματικά, ετυμολογικά και τονικά λάθη (Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010; Πολυχρόνη, 2011).

Τέλος, άλλη μια σημαντική δυσκολία που συναντούν οι μαθητές με Μ.Δ. είναι η παραγωγή αυθόρμητου γραπτού λόγου. Η παραγωγή γραπτού λόγου απαιτεί ένα συντονισμό δεξιοτήτων που τα παιδιά με Μ.Δ. φαίνεται να υπολείπονται (Σπαντιδάκης, 2007).

Τα προβλήματα στο Γλωσσικό μάθημα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας δε φαίνεται να επηρεάζονται από τη μετάβαση και στις δύο ομάδες που συμμετείχαν στην έρευνα. Η ερμηνεία στο συγκεκριμένο εύρημα είναι πως οι γλωσσικές δυσκολίες είναι το βασικό κλινικό χαρακτηριστικό των παιδιών με Μ.Δ. που τα συνοδεύει καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής και δε μεταβάλλεται.

5.3.2. Αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών

Σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης τόσο τα παιδιά της Στ' Δημοτικού με Μ.Δ. όσο και της Α' Γυμνασίου φαίνεται να αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν Μ.Δ.. Σε παρόμοια αποτελέσματα καταλήγουν και άλλες έρευνες, όπου οι εκπαιδευτικοί κρίνουν ότι τα

παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα της έρευνας έρχονται σε συμφωνία με μελέτες που συνηγορούν στο ότι τα παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων. Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με Μ.Δ. αποτυγχάνουν να κατανοήσουν ακόμη και τα πιο απλά κείμενα λόγω της ανικανότητάς τους να αναγνωρίσουν τις συνδέσεις που οδηγούν στη συνοχή του κειμένου. (Κενδεου, 2014; Carlson & White, 2011; Τζουριάδου, 2011).

Μια άλλη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μ.Δ. είναι η ορθογραφία, γεγονός που επιβεβαίωσαν και οι εκπαιδευτικοί σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας. Η ορθογραφία απαιτεί ικανότητα των μαθητών να επιλέγουν τα σωστά φωνήματα για την αναπαράσταση μιας λέξης αλλά και να διατυπώνουν σωστά γραμματικά, μορφολογικά και συντακτικά ένα κείμενο (Ζάχος, 1992). Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία αφού συνδυάζει τις σκέψεις των μαθητών με τη γραφή ακολουθώντας φωνημικούς, μορφολογικούς και γραμματικούς κανόνες (Καραντούλα & Καρπαθίου, 2014; Πολυχρόνη, 2011). Η ορθογραφία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάγνωση και γι αυτό το λόγο προκύπτει μια τεράστια δυσκολία στην κατάκτησή της από τους μαθητές με Μ.Δ. (Καρπαθίου & Καραντούλα, 2014; Φιλιππίδης, 2014; Πόρποδας, 2003).

Τέλος, η αυθόρμητη παραγωγή γραπτού λόγου είναι μια διαδικασία που οι εκπαιδευτικοί κρίνουν πως τα παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολία. Οι έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τον γραπτό λόγο είναι ελάχιστες, παρόλ' αυτά συμφωνούν με το εύρημα της συγκεκριμένης έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με μελέτες που έχουν γίνει τα παιδιά με Μ.Δ. εμφανίζουν χαμηλή επίδοση στην παραγωγή γραπτού λόγου. Δυσκολεύονται στην εύρεση και στην οργάνωση ιδεών και επιχειρημάτων, ενώ τα κείμενά τους υστερούν ως προς τη δομή και την χρονολογική ή νοηματική αλληλουχία. Επιπλέον, πολλές φορές το περιεχόμενο είναι ελλιπές ή περιλαμβάνει περιττές και εκτός θέματος πληροφορίες (Graham et al., 2004), φτωχό λεξιλόγιο, περιορισμένη έκταση και απουσία σημείων στίξης (Σπαντιδάκης, 2011).

Τα προβλήματα στο γλωσσικό μάθημα σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας φαίνεται να αυξάνονται στα παιδιά με Μ.Δ. σύμφωνα με τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο. Η ερμηνεία που μπορεί να αποδοθεί

στο συγκεκριμένο εύρημα είναι πως οι φιλόλογοι στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αξιολογούν πιο αυστηρά τα λάθη και τις δυσκολίες των παιδιών στο γλωσσικό μάθημα. Ακόμη, ο τρόπος βαθμολόγησης στο Γυμνάσιο είναι διαφορετικός σε σχέση με το Δημοτικό, ιδιαίτερα στην παραγωγή αυθόρμητου γραπτού λόγου, όπου οι απαιτήσεις αλλάζουν και η βαθμολόγηση είναι πιο αυστηρή. Σε αυτό έρχεται να προστεθεί και η αυξημένη δυσκολία του μαθήματος της Γλώσσας στο Γυμνάσιο σε σχέση με το Δημοτικό και αυτό έχει σαν αντίκτυπο τα παιδιά με Μ.Δ. να δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του μαθήματος.

5.4. Αυτο- αντίληψη των παιδιών

Σημαντική θέση στην έρευνα κατέχει η διερεύνηση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης στα παιδιά με Μ.Δ.. Οι στατιστικές αναλύσεις της συγκεκριμένης έρευνας έδειξαν ξεκάθαρα ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν περιορίζονται μόνο στον τομέα της μάθησης, αλλά δυσχεραίνουν όλο το φάσμα της ζωής του παιδιού και του εφήβου. Ένας τομέας, που φαίνεται ότι επηρεάζεται πολύ είναι η αυτοαντίληψη των μαθητών με Μ.Δ.. Η σημασία αυτών των ευρημάτων αποδίδεται παραστατικά στις παρατηρήσεις του Richmond (1984):

«το σχολείο μετατρέπεται σε ένα περιβάλλον που συντηρεί και ενισχύει τις διαδικασίες που εμπλέκονται στην ανάπτυξη της αυτο-εικόνας, παρέχοντας στο άτομο νέα πλαίσια αξιολόγησης του εαυτού. Σε αυτό το περιβάλλον, η σχετική επιτυχία ενός παιδιού μπορεί να εξαρτάται από τις αξιολογήσεις της γενικής αυτο-αξίας του που κάνει το ίδιο για τον εαυτό του. Το πώς το παιδί αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μπορεί να αποδειχθεί αποφασιστικής σημασίας για τον καθορισμό των στόχων που θέτει τον εαυτό του, τις στάσεις που υιοθετεί, τη συμπεριφορά που εκδηλώνει και τον τρόπο αντίδρασης του απέναντι στους άλλους» (σ. 57).

Όπως προκύπτει από τα ευρήματα της έρευνας τα παιδιά με Μ.Δ. αντιλαμβάνονται αρνητικότερα τον εαυτό τους συνολικά, συγκριτικά με τα παιδιά που δεν έχουν Μ.Δ., είτε φοιτούν στη Στ' Δημοτικού είτε στην Α' Γυμνασίου. Η ερμηνεία

που μπορεί να αποδοθεί σε αυτό το εύρημα είναι πως η χαμηλή ακαδημαϊκή ικανότητα των παιδιών με Μ.Δ. επηρεάζει την εικόνα που έχουν για το εαυτό τους και στους άλλους τομείς της ζωής τους. Στα ίδια ευρήματα καταλήγουν και άλλες έρευνες που δείχνουν ότι η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση σχετίζεται με την χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη σε παιδιά με Μ.Δ. (Terras et al., 2009; Glazzard, 2010). Επιπλέον, οι έρευνες της διεθνούς βιβλιογραφίας δείχνουν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση στη χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των παιδιών με Μ.Δ. και στην κοινωνική τους αυτοαντίληψη (Lackaye & Margalit, 2006; Carroll & Illes, 2006).

Επί του παρόντος, έχουν διεξαχθεί δύο μετα-αναλύσεις των ερευνών που εξετάζουν τη σχέση μεταξύ της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών, γενικά, και της αυτοαντίληψης (Bear, Minke & Manning, 2002; Zeleke, 2004). Η μετα-ανάλυση των Bear, Minke και Manning (2002) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν χαμηλότερη, συγκριτικά με τους συμμαθητές τους που δεν παρουσίαζαν δυσκολίες στη μάθηση, ενώ η μετα-ανάλυση του Zeleke (2004) έδειξε ότι δεν υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που αντιλαμβάνονται συνολικά τον εαυτό τους ανάλογα με την ύπαρξη δυσκολιών στη μάθηση.

Επιπλέον, κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι η σχολική μετάβαση είναι μία περίοδος στη ζωή των ατόμων που κατέχει σημαντική θέση, καθώς συντελούνται σημαντικές αλλαγές στη ζωή τους. Πιο αναλυτικά, οι έφηβοι είναι μια ευάλωτη ομάδα που επηρεάζεται από τις έντονες αλλαγές τόσο σε θέματα νοητικών και φυσικών αλλαγών όσο και σε θέματα περιβαλλοντικών αλλαγών. Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα μελέτη τόσο τα παιδιά με Μ.Δ. όσο και τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. εμφάνισαν στατιστικά σημαντική μείωση στην γενική τους αυτοαντίληψη κατά τη μετάβαση από τη Στ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου. Ένα ερμηνευτικό πλαίσιο για τη μείωση της γενικής αυτοαντίληψης και στις δύο εξεταζόμενες ομάδες είναι μια πιθανή ερμηνεία για την μείωση της συνολικής αυτοαντίληψης και των δύο ομάδων θα μπορούσε να είναι οι κοινές ανησυχίες που έχουν τα παιδιά σχετικά με την εικόνα τους κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Οι έφηβοι είτε έχουν Μ.Δ. είτε όχι μοιράζονται τους ίδιους προβληματισμούς και βιώνουν τις ίδιες αγχωτικές καταστάσεις και αλλαγές κατά τη διάρκεια της μετάβασης στο Γυμνάσιο. Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγουν και άλλες

έρευνες που δείχνουν ότι η μετάβαση στο Γυμνάσιο σχετίζεται με τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των εφήβων (West et al., 2010; Hanewald, 2013).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας, βρέθηκε ότι τα παιδιά με Μ.Δ. τόσο της Στ' Δημοτικού όσο και της Α' Γυμνασίου έχουν στατιστικά σημαντική υστέρηση στην αυτοαντίληψή τους στη σχολική ικανότητα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.. Είναι φανερό πως τα παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν προβλήματα στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες, για το λόγο αυτό η αυτοαντίληψή τους σε αυτό τον τομέα είναι χαμηλότερη σε σχέση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Επιπλέον, οι μαθητές με Μ.Δ. από τις μικρές τάξεις του Δημοτικού σχολείου μέχρι και τις μεγαλύτερες του Λυκείου τους ασκείται συνεχώς κριτική για τις δεξιότητες τους στο μαθησιακό τομέα. Εκπαιδευτικοί και γονείς βομβαρδίζουν τους μαθητές με επικριτικά σχόλια για τον τρόπο που γράφουν και που διαβάζουν, τονίζοντας συνεχώς τα λάθη τους. Έτσι, οι μαθητές με Μ.Δ. σε όλη τους τη σχολική ζωή βιώνουν μία αρνητική κριτική για την μαθησιακή τους εικόνα. Επομένως, όπως είναι φυσικό, η αυτοαντίληψή τους θα βρίσκεται σε χαμηλότερα επίπεδα σε σχέση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν Μ.Δ.. Σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία τα παιδιά με Μ.Δ. είναι μια ευάλωτη ομάδα που επηρεάζεται με χαμηλή αυτοεκτίμηση κυρίως σε ότι αφορά τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες (Harter et al., 1998; Glazzard, 2010; Novita, 2015). Επομένως, σύμφωνα με την θεωρία της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, εάν το άτομο αναμένει ότι θα αποτύχει, όπως συμβαίνει στις περιπτώσεις που αντιλαμβάνεται και αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του, τότε έχει περισσότερες πιθανότητες να αποτύχει (Riddick, 2000). Συνεπώς, πρέπει να λαμβάνεται σοβαρά υπόψη ο τρόπος που αντιλαμβάνονται και αξιολογούν τον εαυτό τους οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση, διότι αυτό επηρεάζει ολόκληρη τη μαθησιακή τους πορεία.

Επιπλέον, εκτός από τα αρνητικά συναισθήματα της απογοήτευσης και της ματαιώσης που μπορεί να γεννηθούν εξαιτίας μαθησιακών δυσκολιών, όπως είναι η δυσλεξία, οι μαθητές με Μ.Δ. είναι πιθανόν επιλέξουν να αποσυρθούν τόσο κοινωνικά όσο και μαθησιακά. Τα άτομα, ανεξαρτήτως της ηλικίας τους, έχουν την τάση να αποφεύγουν ό,τι τους προκαλεί άγχος, ανησυχία και φόβο. Συνεπώς, δεν πρέπει να προκαλεί εντύπωση ότι οι δυσκολίες μάθησης των μαθητών είναι δυνατόν να τους οδηγήσουν σε συμπεριφορές απόσυρσης και αποφυγής από το πλαίσιο που αποτελεί την πηγή του άγχους τους, δηλαδή το σχολείο. Όμως, υπάρχει ο κίνδυνος οι

εκπαιδευτικοί να παρερμηνεύσουν αυτήν την τάση για αποφυγή των δυσλεξικών μαθητών ως τεμπελιά. Σύμφωνα με τα ευρήματα σχετικών ερευνών, οι εκπαιδευτικοί ασκούν σημαντική επιρροή στην ανάπτυξη της αυτοαντίληψης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και ότι η άδικη μεταχείρισή τους από τους εκπαιδευτικούς μπορεί να έχει αρνητικό αντίκτυπο στην αυτοαντίληψή τους (Glazzard, 2010. Humphrey, 2002, 2003; Humphrey & Mullins, 2002).

Επιπλέον, τα ερευνητικά αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τόσο τα παιδιά με Μ.Δ. όσο και τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. εμφανίζουν στατιστικά σημαντική μείωση στην αυτοαντίληψή τους στον τομέα της σχολικής ικανότητας κατά τη μετάβαση στο Γυμνάσιο. Μία ερμηνεία που μπορεί να δοθεί σε αυτό το εύρημα είναι ότι, η εφηβεία επηρεάζει όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από το μαθησιακό τους επίπεδο, καθώς είναι μια αναπτυξιακή αλλαγή που επιφέρει επιπτώσεις σε πολλούς τομείς της ζωής των νέων. Επιπλέον, η αλλαγή του σχολικού περιβάλλοντος προκαλεί άγχος στα καινούρια δεδομένα. Οι μαθητές έχουν να ανταπεξέλθουν σε νέους εκπαιδευτικούς και σε καινούρια γνωστικά αντικείμενα, αυξάνοντας τα επίπεδα άγχους και μειώνοντας την σχολική τους αυτοαντίληψη.

Άλλος ένας τομέας της αυτοαντίληψης που εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα είναι η αθλητική ικανότητα. Σε ότι αφορά τους μαθητές με Μ.Δ. βρέθηκε ότι στη Στ' Δημοτικού η αυτοαντίληψη των μαθητών με Μ.Δ. είναι μεγαλύτερη σε σχέση με τα παιδιά αντίστοιχης ηλικίας χωρίς Μ.Δ. στον τομέα της αθλητικής ικανότητας. Η σχετικά πρόσφατη έρευνα των Tam και Hawkins (2012) με δυσλεξικούς μαθητές (ηλικίας 8-13 ετών) από τη Σιγκαπούρη έδειξε ότι σημαντικά ποσοστά μαθητών με δυσλεξία έδωσαν θετικές αυτοαξιολογήσεις όσον αφορά τους τομείς της κοινωνικής αποδοχής (74%), της αθλητικής ικανότητας (79%) και της συνολικής αυτοαξίας τους (81%). Ακόμη, δεν βρέθηκαν διαφορές στην κατάθλιψη ανάλογα με την ύπαρξη δυσλεξίας. Όμως, διαπιστώθηκε ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους όσον αφορά τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις σχετίζεται αρνητικά με την εμφάνιση κατάθλιψης, δηλαδή όσο πιο χαμηλή ήταν η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψή τους τόσο πιο υψηλά ήταν τα επίπεδα κατάθλιψης. Τα ευρήματα της έρευνάς τους, οδήγησαν τους Tam και Hawkins (2012) στη διαπίστωση του συμπεράσματος ότι οι μαθητές με δυσλεξία από τη Σιγκαπούρη δεν έτειναν να έχουν χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη ή να αισθάνονται κατάθλιψη όταν συγκρίνονται με τους συνομηλίκους τους χωρίς

δυσλεξία. Αντιθέτως, ανέφεραν κάποιους προστατευτικούς παράγοντες, όπως η θετική γενική αυτοαξία και η θετική αυτοαντίληψη στους τομείς των αθλητικών ικανοτήτων και της κοινωνικής αποδοχής.

Τα δυσλεξικά παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν υψηλότερη αυτοπεποίθηση και έχουν την τάση να δοκιμάζουν συχνότερα νέα αντικείμενα/ δοκιμασίες, συγκριτικά με τα δυσλεξικά παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα δυσλεξικά παιδιά με υψηλή αυτοεκτίμηση αναμένουν ότι θα επιτύχουν και αποδίδουν την επιτυχία τους στις ικανότητές τους (Burden, 1997; Riddick, Sterling, Farmer, & Morgan, 1999).

Μια αρκετά εύλογη υπόθεση θα μπορούσε να είναι ότι οι απαντήσεις των μαθητών με προβλήματα στη μάθηση που έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση ίσως είναι ενδεικτικές αυτού που ευρέως αποκαλείται ως «αμυντική» αυτοεκτίμηση (Mruk, 1999) «ασύμβατη» αυτοεκτίμηση (Coopersmith, 1967) και «ψευδο» αυτοεκτίμηση (Branden, 1969), όπως αναφέρουν χαρακτηριστικά οι Humphrey και Mullins (2002). Αυτό που περιγράφουν οι συγγραφείς είναι μια εναλλακτική λύση απέναντι στη «χαμηλή» αυτοεκτίμηση που συνήθως συναντά κανείς σε άτομα με δυσκολίες (Humphrey & Mullins, 2002).

Από αυτό το εύρημα γίνεται κατανοητό, πως τα παιδιά με Μ.Δ. δεν γενικεύουν τη δυσκολία τους και σε επιμέρους τομείς της ζωής τους. Μία ακόμα ερμηνεία που μπορεί να δοθεί στο συγκεκριμένο εύρημα είναι πως τα παιδιά με Μ.Δ. λόγω των ακαδημαϊκών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν δίνουν μεγαλύτερη σημασία σε άλλους τομείς της ζωής τους, με σκοπό να αντισταθμίσουν τις ακαδημαϊκές τους δυσκολίες, όπως ο αθλητισμός και αυτό έχει σαν αποτέλεσμα η αυτοαντίληψή τους να βελτιώνεται και να βρίσκεται στα ίδια ή ακόμα και σε υψηλότερα επίπεδα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..

Σχετικά με τη μετάβαση των παιδιών στο Γυμνάσιο, τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν πως τόσο τα παιδιά με Μ.Δ. όσο και τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. δεν εμφάνισαν στατιστικές διαφορές στον τομέα της αυτοαντίληψης στην αθλητική ικανότητα. Μια πιθανή ερμηνεία που μπορεί να δοθεί στο εύρημα αυτό είναι πως η μετάβαση είναι μια διαδικασία που επηρεάζει του εφήβους ανεξάρτητα από το αν έχουν ή όχι Μ.Δ.. Η μετάβαση επηρεάζει πολλούς τομείς της ζωής των παιδιών στο σύνολό τους, αφού όλα τα παιδιά βιώνουν τις νοητικές, φυσικές και συναισθηματικές αλλαγές της εφηβείας. Επιπλέον, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω οι μαθητές με Μ.Δ. μπορούν να

προστατεύσουν την αυτοαξία τους, αντισταθμίζοντας τις ακαδημαϊκές τους δυσκολίες με τα προτερήματά τους, όπως η αθλητική ικανότητα (Hagborg, 1996, Tam & Hawkins, 2012).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα παιδιά με Μ.Δ. δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στον τομέα της αυτοαντίληψης όσον αφορά τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.. Το συγκεκριμένο εύρημα, δείχνει πως τα παιδιά με Μ.Δ. αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους όπως και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους σε θέματα σχέσεων με τους Συνομηλίκους τους. Αυτό αποδεικνύει πως τα παιδιά με Μ.Δ. δεν γενικεύουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη μάθηση σε επιμέρους τομείς της ζωή τους και αξιολογούν τον εαυτό τους, όπως και τα άλλα παιδιά της αντίστοιχης ηλικίας. Ομοίως, σχετικές έρευνες έχουν καταλήξει σε παρόμοια συμπεράσματα που δείχνουν ότι η αυτοαντίληψη των παιδιών με Μ.Δ. δεν επηρεάζεται από τη σχολική ικανότητα και τα παιδιά δεν μεταθέτουν τις ακαδημαϊκές τους δυσκολίες και στον κοινωνικό και συμπεριφορικό τομέα (Al-Zyoudi, 2010; Tsitsas, 2017). Επιπλέον, έχουν διεξαχθεί δύο μετα-αναλύσεις των ερευνών, οι οποίες έδειξαν ότι το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες την κοινωνική αποδοχή τους δεν διαφέρει από το πώς την αντιλαμβάνονται οι μαθητές χωρίς δυσκολίες (Bear, Minke & Manning, 2002; Zeleke, 2004).

Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι η μετάβαση επηρεάζει και τις δύο ομάδες μαθητών, οι οποίες εμφάνισαν στατιστικά σημαντική αύξηση στις δυσκολίες στον τομέα της αυτοαντίληψης όσον αφορά τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Μια ερμηνεία που μπορεί να δοθεί, σχετικά με τα παιδιά με Μ.Δ. είναι πως η αλλαγή του σχολείου και η είσοδός τους σ' ένα διαφορετικό σχολικό πλαίσιο, τους αγχώνει και τους δημιουργεί δυσκολία στη σύναψη σχέσεων με τους συνομηλίκους συμμαθητές τους. Με το παραπάνω εύρημα, συμφωνούν και άλλες έρευνες, οι οποίες αναφέρουν πως τα παιδιά με Μ.Δ. έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη σχετικά με τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους (Novita, 2015; Lackaye & Margalit, 2006).

Στον τομέα της φυσικής εμφάνισης τα παιδιά με Μ.Δ. δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και αυτό επιβεβαιώνει τη διεθνή βιβλιογραφία, η οποία δείχνει ότι τα παιδιά με Μ.Δ. δεν γενικεύουν τα μαθησιακά τους ελλείμματα και δεν τα αφήνουν να επηρεάσουν την

αυτοαντίληψη τους στους άλλους τομείς της ζωής τους (Gans et al., 2003; Al-Zyoudi, 2010). Παρόλο που μερικές σχετικά πρόσφατες έρευνες πάνω στο ζήτημα της αυτοαντίληψης των μαθητών με δυσλεξία (π.χ., Burden, 2008. Frederickson & Jacobs, 2001; Polychroni, Koukoura, & Anagnostou, 2006; Riddick et al., 2000; Ridsdale, 2004) έδειξαν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, συγκριτικά με τους μη δυσλεξικούς συνομηλίκους τους, ωστόσο, η γενική αυτοαξία των παιδιών με δυσλεξία δεν έχει διαπιστωθεί να είναι χαμηλότερη από τη γενική αυτοαξία των μη δυσλεξικών παιδιών. Ως εκ τούτου, τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι η δυσλεξία μπορεί να μειώσει την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών, αλλά μπορεί να μην μειώσει τη συνολική τους αυτοαξία. Μια πιθανή εξήγηση των ευρημάτων είναι ότι οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να προστατεύσουν τη συνολική τους αυτοαξία, αντισταθμίζοντας τις αδυναμίες τους ή την ανικανότητά τους (π.χ. ακαδημαϊκή ικανότητα) με τα πλεονεκτήματά τους (π.χ. αθλητική ικανότητα), λαμβάνοντας κοινωνική στήριξη (Hagborg, 1996, Kloomok & Cosden, 1994) ή / και υιοθετώντας συμπεριφορές αυτοδιαχείρισης (Urdan & Midgley, 2001). Από αυτό μπορεί να γίνει κατανοητό και το εύρημα σύμφωνα με το οποίο τα παιδιά με Μ.Δ. δεν διαφέρουν στο πώς βλέπουν τη φυσική εμφάνιση από τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..

Ιδιαίτερο ερευνητικό ενδιαφέρον παρουσιάζει το εύρημα της έρευνας που δείχνει ότι κατά τη μετάβαση τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσιάζουν σημαντική βελτίωση στη φυσική εμφάνιση στον τομέα της αυτοαντίληψης σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν Μ.Δ., τα οποία δεν εμφάνισαν στατιστικά σημαντική διαφορά κατά τη μετάβαση. Μία πιθανή ερμηνεία σε αυτό το εύρημα θα μπορούσε να είναι ότι τα παιδιά με Μ.Δ. αντιλαμβάνοντας τις έντονες δυσκολίες τους στον μαθησιακό τομέα, δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα σε άλλες πτυχές της ζωής τους που δεν επηρεάζονται από τη μαθησιακή εικόνα. Αυτός είναι ένας παράγοντας που βοηθάει τα παιδιά με Μ.Δ. να αντισταθμίσουν την αρνητική εικόνα που έχουν για τις σχολικές τους ικανότητες με τη θετική εικόνα για άλλους τομείς, όπως για παράδειγμα η φυσική εμφάνιση.

Άλλος ένας τομέας που εξετάστηκε στην παρούσα έρευνα είναι η αυτοαντίληψη στον τομέα της διαγωγής-συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας τα παιδιά με Μ.Δ. τόσο της Στ' Δημοτικού όσο και της Α' Γυμνασίου έχουν χαμηλότερη αυτοαντίληψη σε θέματα διαγωγής συμπεριφοράς σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.. Τα παιδιά με Μ.Δ. είναι μια ομάδα η οποία αντιμετωπίζει συνοδά προβλήματα, όπως

προβλήματα συμπεριφοράς. Επιπλέον, τα παιδιά αυτά δέχονται μια συνεχόμενη κριτική τόσο από τους γονείς τους όσο και από τους εκπαιδευτικούς τους για τον τρόπο κατά τον οποίο συμπεριφέρονται. Επομένως, η χαμηλή αυτοαντίληψή τους σε θέματα συμπεριφοράς δικαιολογεί το παραπάνω εύρημα. Στα ίδια αποτελέσματα καταλήγουν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι αναφέρουν χαμηλή αυτοαντίληψη σε θέματα Συμπεριφοράς σε παιδιά με Μ.Δ. (Al-Zyoudi, 2010; Snowlingetal., 2007; Caroll & Ples, 2006).

Οι Terras, Thompson και Minnis (2009) υποστηρίζουν ότι αν και τα άτομα με δυσλεξία μπορεί να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και να παρουσιάζουν περισσότερες συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες από τα άτομα που δεν έχουν προβλήματα ανάγνωσης, εντούτοις δεν έχει αποσαφηνιστεί πλήρως η φύση της σχέσης ανάμεσα στην αντίληψη για τον εαυτό και την εμφάνιση συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων. Για το σκοπό, πραγματοποίησαν μια έρευνα σε δείγμα 68 παιδιών με δυσλεξία και των δύο φύλων, με μέσο όρο ηλικίας τα 11,2 έτη. Συγκεκριμένα, λήφθηκε υπόψη η αυτοαντίληψη των μαθητών (Self-Perception Profile for Children–SPPC, Harter, 1985), η ψυχο-κοινωνική προσαρμογή τους (Strengths and Difficulties Questionnaire–SDQ, Goodman, 1997), καθώς και οι αντιλήψεις των μαθητών και των γονέων τους σχετικά με την κατανόηση των δυσκολιών ανάγνωσης και των επιδράσεων που έχουν στην καθημερινή ζωή. Αν και η επίδοση των παιδιών με δυσλεξία ήταν χαμηλότερη από την επίδοση του γενικού πληθυσμού, σύμφωνα με τις αναφορές των ίδιων των παιδιών και των γονέων τους, εντούτοις δεν βρέθηκαν διαφορές στη συνολική αυτοαντίληψή τους. Από την άλλη μεριά, τα παιδιά με δυσλεξία είχαν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικών, συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών. Μάλιστα, όσο υψηλότερα ήταν τα επίπεδα αυτών των δυσκολιών, τόσο πιο αρνητικά αντιλαμβάνονταν τον εαυτό τους.

Η έρευνα του Morgan (1997) σε δυσλεξικά άτομα με παραβατική/ εγκληματική συμπεριφορά διαπίστωσε ότι, όταν τα παιδιά με δυσλεξία αποτυγχάνουν να κρατηθούν στο σχολείο, η αυτοεκτίμησή τους πέφτει καθώς αρχίζουν να αμφισβητούν τις ακαδημαϊκές τους ικανότητες (αναπτύσσουν συμπλέγματα κατωτερότητας). Μπορεί να υποστηριχθεί ότι «τόσο οι μη αναγνωρισμένοι όσο και οι αναγνωρισμένοι δυσλεξικοί που λαμβάνουν ανεπαρκή ή ακατάλληλη στήριξη υπάρχει πιθανότητα να αισθανθούν υποτιμημένοι στο σχολείο και να στραφούν στην αποκλίνουσα

συμπεριφορά» (Alexander-Passe, 2006, σ. 257). Αυτό ίσως να είναι μια απάντηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες απέναντι στην αίσθηση της χαμηλής αυτοεκτίμησης που τους προκαλείται από το σχολείο και ως τρόπος να λάβουν αναγνώριση από τους συμμαθητές τους (Alexander-Passe, 2006. Kirk&Reid, 2001.Scott, 2004).

Οι Peer και Reid (2001, σε Alexander-Passe, 2006) υποστηρίζουν ότι «η ματαίωση οδηγεί πολύ συχνά σε αντικοινωνική ή αποκλίνουσα συμπεριφορά μεταξύ των δυσλεξικών ατόμων, ειδικά εκείνων με χαμηλή αυτοεκτίμηση» (σ. 257). Μερικοί μαθητές ενδέχεται να διαταράζουν την τάξη διότι ερμηνεύουν τη σχολική εργασία ως απειλητική για τον εαυτό τους και επιδιώκουν να κερδίσουν την προσοχή των άλλων για να ενισχύσουν την αυτοεκτίμησή τους, σύμφωνα με τους Molnar και Lindquist (1989, σε Alexander-Passe, 2006). Εάν δάσκαλος, μέσα στην τάξη και μαζί με τους μαθητές, μπορεί να συμβάλει στην εκ νέου ερμηνεία της φύσης και του σκοπού της σχολικής εργασίας (διατήρηση της αυτοεκτίμησης του παιδιού), τότε η συμπεριφορά του παιδιού θα αλλάξει (Alexander-Passe, 2006).

Αντίθετα, κατά τη μετάβαση παρατηρείται στατιστικά σημαντική βελτίωση στην αυτοαντίληψή τους σε θέματα συμπεριφοράς τόσο στα παιδιά με Μ.Δ. όσο και στα παιδιά χωρίς Μ.Δ.. Μια ερμηνεία που μπορεί να δοθεί στο παραπάνω εύρημα είναι ότι η είσοδος των μαθητών στο Γυμνάσιο επιφέρει σημαντικές αλλαγές στον τρόπο συμπεριφοράς τους κάνοντας τους μαθητές πιο ώριμους. Οι μαθητές στο Γυμνάσιο αντιμετωπίζονται τόσο από τους γονείς όσο και από τους εκπαιδευτικούς με περισσότερη ωριμότητα και υπευθυνότητα. Τους δίνονται πρωτοβουλίες και αποκτούν περισσότερες ελευθερίες και έλεγχο του εαυτού τους. Αυτό έχει σαν επακόλουθο, τα παιδιά να ωριμάζουν και να μειώνουν παραβατικές συμπεριφορές.

Τέλος, σύμφωνα με τις στατιστικές αναλύσεις της παρούσας έρευνας βρέθηκε ότι τα παιδιά με Μ.Δ. που φοιτούν τόσο στη Στ' Δημοτικού όσο και στην Α' Γυμνασίου έχουν στατιστικά σημαντικά χαμηλή αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ.. Ομοίως, σχετικές έρευνες έχουν καταλήξει σε παρόμοια αποτελέσματα δείχνοντας χαμηλή αυτοεκτίμηση στα παιδιά με Μ.Δ. (Terras et al.,2009; Al-Zyoudi, 2010; Glazzard, 2010).

Σε αντίθεση με το παραπάνω εύρημα, η μετάβαση βρέθηκε ότι είναι μια διαδικασία, η οποία επηρεάζει και τις δύο ομάδες στον τομέα της αυτοεκτίμησης. Πιο

συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας τόσο τα παιδιά με Μ.Δ. όσο και τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική μείωση στην αυτοεκτίμηση κατά τη μετάβασή τους από τη Στ' Δημοτικού στην Α' Γυμνασίου. Η ερμηνεία που μπορεί να δοθεί σε αυτό το εύρημα είναι η εφηβεία έχει έντονη επιρροή στα παιδιά κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο. Τα παιδιά αλλάζουν σχολικό περιβάλλον, έρχονται σε επαφή με καινούρια γνωστικά αντικείμενα και νέους εκπαιδευτικούς και αυτό τους προκαλεί άγχος στη σχολική τους ζωή. Αυτό το άγχος έχει σαν συνέπεια τη μείωση της αυτοεκτίμησής τους. Με το παραπάνω εύρημα συμφωνούν και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι δείχνουν ότι η δύσκολη προσαρμογή στη μετάβαση σχετίζεται με την χαμηλή αυτοεκτίμηση (Stuart & Suldo, 2011; West et al., 2010).

Από την άλλη μεριά, διαπιστώθηκε ότι το πώς αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους συνολικά τα παιδιά της Στ' Δημοτικού και της Α' Γυμνασίου δεν επηρεάζεται από το φύλο τους. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ευρήματα όσον αφορά το πώς αντιλαμβάνονται συνολικά τον εαυτό τους οι μαθητές των δύο φύλων που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου ανάλογα με το αν έχουν Μ.Δ. ή όχι. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα κορίτσια με Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερη συνολική αυτοαντίληψη από ό,τι τα συνομήλικα αγόρια με Μ.Δ.. Αντίθετα, τα αγόρια χωρίς Μ.Δ. που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου έχουν υψηλότερη συνολική αυτοαντίληψη από ό,τι τα συνομήλικα κορίτσια χωρίς Μ.Δ..

Στη συνέχεια, βρέθηκε ότι τα αγόρια των δύο ηλικιακών ομάδων αντιλαμβάνονται θετικότερα τις ικανότητες τους σχετικά με τις σχέσεις με τους συνομηλικούς τους, συγκριτικά με τα κορίτσια. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί ως την τάση που έχουν τα κορίτσια να αναλύουν περισσότερο τις σχέσεις που αναπτύσσουν με τους συνομηλικούς, δημιουργώντας επίσης και 'κλίκες', σε αντίθεση με τα αγόρια που σε αυτή την ηλικία είναι πιο προσαρμοστικά στις παρέες με τους συνομηλικούς τους. Αντίθετα, τα κορίτσια που φοιτούν στην Α' Γυμνασίου αντιλαμβάνονται θετικότερα τον εαυτό τους όσον αφορά τη σχολική τους ικανότητα και τη διαγωγή-συμπεριφορά τους, σε σύγκριση με τα αγόρια της Α' Γυμνασίου. Το παραπάνω εύρημα είναι λογικό αν σκεφτούμε ότι τα κορίτσια είναι σε θέση να ελέγξουν καλύτερα τη συμπεριφορά τους σε σχέση με τα αγόρια. Με αυτό συμφωνούν και άλλες έρευνες που δείχνουν ότι τα αγόρια έχουν περισσότερα προβλήματα

συμπεριφοράς σε σχέση με τα κορίτσια λόγω χαμηλής ωριμότητας (Baron-Cohen, 2002; Mc Clure, 2000).

Επίσης, βρέθηκε ότι η μετάβαση από το Δημοτικό Σχολείο στο Γυμνάσιο έχει ως αποτέλεσμα τα παιδιά, είτε έχουν Μ.Δ. είτε όχι, να αντιλαμβάνονται αρνητικότερα τον εαυτό τους όσον αφορά τους τομείς της σχολικής ικανότητας, της διαγωγής-συμπεριφοράς, των σχέσεων με τους συνομηλίκους και της αυτοεκτίμησης.

5.5. Μοντέλο Πρόβλεψης της ένταξης των μαθητών στην ομάδα με Μαθησιακές Δυσκολίες ή στην Ομάδα Ελέγχου

Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας προκύπτει ότι η ένταξη των μαθητών στην ομάδα με Μ.Δ. ή στην Ο.Ε. είναι δυνατό να προβλεφθεί από τις Συνολικές Δυσκολίες στη Γλώσσα τόσο από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών όσο και από τις απαντήσεις των μαθητών καθώς και από το Συνολικό SDQ των εκπαιδευτικών και στην πρώτη και στη δεύτερη μέτρηση. Πιο αναλυτικά, οι συνολικές δυσκολίες στη Γλώσσα κατά την άποψη των εκπαιδευτικών και των μαθητών και το Συνολικό SDQ των εκπαιδευτικών επιδρούν σημαντικά στην ένταξη των μαθητών στην ομάδα με Μ.Δ. ή στην Ο.Ε.. Όσο λιγότερες είναι οι δυσκολίες στη Γλώσσα κατά τη άποψη των εκπαιδευτικών και των μαθητών και όσο μικρότερο είναι το Συνολικό SDQ των εκπαιδευτικών τόσο αυξάνεται η πιθανότητα να ανήκει ένας μαθητής στην Ο.Ε.. Το παραπάνω εύρημα επιβεβαιώνεται και από στοιχεία της διεθνούς βιβλιογραφίας σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές με Μ.Δ. παρουσιάζουν δυσκολίες στις γλωσσικές λειτουργίες που αφορούν την ανάγνωση, την ορθογραφημένη γραφή και την παραγωγή γραπτού λόγου (Anastasiou & Protopapas, 2015; Diamanti e tal., 2014; Diamanti et al., 2018; Μιχαηλίδου, 2012). Επομένως οι δυσκολίες στην Γλώσσα αποτελούν ένα ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα της εμφάνισης ή μη Μαθησιακών δυσκολιών.

Επιπλέον, η πρόβλεψη ένταξης των παιδιών που προκύπτει από τη βαθμολογία των εκπαιδευτικών του SDQ στην Ο.Ε. και στην ομάδα με Μ.Δ. επιβεβαιώνεται και από τα ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας. Οι επιδράσεις των κοινωνικών σχέσεων στην ατομική συμπεριφορά και ανάπτυξη έχει κερδίσει την προσοχή των ερευνητών (Baumeister & Leary, 1995; Reis et al., 2000). Το φαινόμενο αυτό έχει διερευνηθεί μέσα στις τάξεις, όπου οι ερευνητές έχουν παρατηρήσει ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία

επηρεάζεται από τις κοινωνικές σχέσεις (Junoven, 2006; Junoven & Wentzel, 1996). Επιπλέον, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε από την Παπαδάκου και συν. (2016) σε ελληνικό πληθυσμό μαθητών με Μ.Δ. βρέθηκε ότι κάποιοι παράγοντες μπορεί δυνητικά να θεωρηθούν προγνωστικοί. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι τα μαθησιακά προβλήματα συσχετίζονται με συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητα καθώς και με κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα, όπως έντονο άγχος μειωμένες κοινωνικές σχέσεις και απομόνωση από τις ομάδες των συνομηλίκων.

5.6. Σύγκριση αξιολογήσεων

α. Γονείς και Εκπαιδευτικοί στο SDQ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τα προβλήματα (Συναισθηματικά, Συμπεριφοράς, Υπερκινητικότητας, με Συνομηλίκους, Συνολικά) είναι εντονότερα σε σχέση με την αντίστοιχη θεώρηση των γονέων κατά τη μέτρηση στη Στ' Δημοτικού.. Στις Προκοινωνικές Συμπεριφορές, η μέση τιμή που αποδίδουν οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη των γονέων ($p=0,03 < 0,05$), πράγμα που σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν τις Προκοινωνικές Συμπεριφορές λιγότερο θετικά σε σχέση με τους γονείς. Η ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί στο εύρημα αυτό είναι ότι τα Συναισθηματικά Προβλήματα εκτιμώνται με βάση το χώρο. Συγκεκριμένα, το ίδιο πρόβλημα στο σπίτι εκτιμάται διαφορετικά από τους γονείς γιατί οι συνέπειές του είναι μικρότερες. Αντίθετα, στο σχολικό πλαίσιο οι απαιτήσεις είναι πιο αυστηρές επομένως, οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν με διαφορετικά κριτήρια τις δυσκολίες των μαθητών.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της δεύτερης μέτρησης δηλαδή όταν οι μαθητές φοιτούν στην Α' Γυμνασίου ,οι μέσες τιμές των εκτιμήσεων των εκπαιδευτικών στις περισσότερες των περιπτώσεων δεν διαφέρουν σημαντικά από αυτές των γονέων. Σημαντικές διαφορές υπάρχουν μόνο στην Υπερκινητικότητα και στις Προκοινωνικές Συμπεριφορές , όπου η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών είναι λιγότερο θετική σε σχέση με αυτή των γονέων. Από το παραπάνω εύρημα γίνεται κατανοητό πως τα συναισθηματικά προβλήματα αυξάνονται κατά τη μετάβαση στην εφηβεία. Οι

συγκρούσεις στο σπίτι είναι πιο συχνές και το παιδί είναι λιγότερο υπάκουο προσπαθώντας να επιβάλλει την προσωπικότητά του στο περιβάλλον. Η συμπεριφορά του εφήβου διαφοροποιείται και είναι ακατανόητη από τους γονείς γεγονός που επηρεάζει τις αξιολογήσεις τους σχετικά με τα συναισθηματικά προβλήματα. Το παραπάνω εύρημα έρχεται σε συμφωνία και με ευρήματα της διεθνούς βιβλιογραφίας σύμφωνα με τα οποία παρατηρείται αύξηση των συναισθηματικών προβλημάτων κατά τη μετάβαση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Zakoroulou, 2013; Evan's et al., 2015; Padhy et al., 2015; Nelson & Harwood, 2010; Snowling et al., 2007).

β. Εκπαιδευτικοί και μαθητές στο μάθημα της Γλώσσας

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας βρέθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές έχουν περισσότερες δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας σε σχέση με τους ίδιους τους μαθητές. Μια πιθανή ερμηνεία που μπορεί να δοθεί σε αυτό το εύρημα είναι πως οι εκπαιδευτικοί γνωρίζοντας τους στόχους που πρέπει να έχει κατακτήσει ένας μαθητής στο συγκεκριμένο αναπτυξιακό στάδιο αξιολογούν πιο αυστηρά τους μαθητές σε σχέση με τους ίδιους οι οποίοι δεν είναι σε θέση να αξιολογήσουν τους εαυτούς τους αντικειμενικά.

Κεφάλαιο 6.

Προτάσεις για την παραγωγή διδακτικού υλικού

Το σχολείο είναι από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζει τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης στο άτομο. Η ανάπτυξη και η ενίσχυσή της αποτελεί έναν από τους βασικούς εκπαιδευτικούς στόχους. Ο λόγος που δίνεται τόσο μεγάλη έμφαση στην αυτοαντίληψη είναι ότι διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την πορεία του μαθητή καθώς και για την μελλοντική εξέλιξη του σε άλλους σημαντικούς τομείς της ζωής του (Χατζηχρήστου, 2004).

Μέσα στο σχολείο το παιδί αξιολογείται σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά και αυτή η σύγκριση φαίνεται να αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψής του. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες δείχνουν ότι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη διαμορφώνεται τόσο από την επίδοση του ίδιου του παιδιού όσο και από τη σύγκριση της ατομικής επίδοσης του μαθητή με τον μέσο όρο της επίδοσης των παιδιών που φοιτούν στο ίδιο σχολείο (Marsh & Hau, 2003). Μάλιστα, έρευνες που έχουν γίνει στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έδειξαν ότι όσο πιο υψηλή η επίδοση των μαθητών, τόσο πιο θετικές είναι οι εκτιμήσεις των ικανοτήτων τους, των σχέσεων με τους συνομηλίκους τους και του ενδιαφέροντός τους για τα μαθήματα (Hatzichristou & Hopf, 1992).

Σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των μαθητών στην παρούσα έρευνα προκύπτει ότι οι μαθητές με Μ.Δ. παρουσιάζουν σημαντική υστέρηση στον τομέα της Αυτοεκτίμησης σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. Ακόμα, βρέθηκε ότι τόσο οι μαθητές με Μ.Δ. όσο και οι μαθητές χωρίς Μ.Δ. παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική μείωση στον τομέα της Αυτοεκτίμησης κατά τη μετάβασή τους στο Γυμνάσιο. Αντίθετα, οι τομείς της Αυτοαντίληψης που αφορούν τη Φυσική Εμφάνιση και την Αθλητική Ικανότητα δε φάνηκε να επηρεάζονται αρνητικά σε κάποιες περιπτώσεις μάλιστα η Αυτοαντίληψη των μαθητών με Μ.Δ. ήταν μεγαλύτερη σε σχέση με τα παιδιά με Μ.Δ.. Αξίζει να αναφερθεί ότι ο τομέας που φαίνεται να επηρεάζεται σημαντικά σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών με Μ.Δ. είναι ο τομέας της Σχολικής Ικανότητας, όπου τα παιδιά με Μ.Δ. παρουσίασαν σημαντική υστέρηση σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μ.Δ..

Επιπλέον, σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών και των ίδιων των μαθητών, τα παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο γλωσσικό μάθημα και συγκεκριμένα, στους τομείς της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και της παραγωγής αυθόρμητου γραπτού λόγου.

Από όλα τα παραπάνω, προκύπτει η ανάγκη ανάπτυξης διδακτικού υλικού που θα έχει ως στόχο την καλύτερη προσαρμογή των παιδιών με Μ.Δ. στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου και ειδικότερα του Γυμνασίου. Συγκεκριμένα, η βελτίωση των μαθησιακών δεξιοτήτων των μαθητών με Μ.Δ. θα οδηγήσει στην ενίσχυση της αυτοαντίληψης της Σχολικής τους Ικανότητας και της Αυτοεκτίμησής τους.

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί, θα παρουσιαστούν κάποιες προτάσεις, η εφαρμογή των οποίων αποσκοπεί στην προαγωγή των γλωσσικών ικανοτήτων των μαθητών με Μ.Δ.. Συγκεκριμένα, οι προτάσεις αναφέρονται στην παραγωγή διδακτικού υλικού, λαμβάνοντας υπόψη το αναπτυξιακό επίπεδο των μαθητών καθώς και τις ανάγκες που προκύπτουν λόγω της μετάβασής τους στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Πιο αναλυτικά, η πρώτη υποενότητα περιλαμβάνει προτάσεις για την ενίσχυση των δεξιοτήτων του γραπτού λόγου. Ακολουθούν οι προτάσεις για την ενίσχυση της αναγνωστικής δεξιότητας, της ανάπτυξη της ορθογραφίας και το κεφάλαιο κλείνει με προτάσεις δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

6.1. Παραγωγή γραπτού λόγου

Μία από τις πιο σημαντικές σχολικές δεξιότητες είναι η παραγωγή γραπτού λόγου, δηλαδή η μεταφορά των ιδεών σε οργανωμένο λόγο με συνοχή και αλληλουχία. Πρόκειται για μια σύνθετη διαδικασία που συνδυάζει γνωστικές, μεταγνωστικές, γλωσσικές και συναισθηματικές δεξιότητες, δεδομένου ότι περιλαμβάνει ανώτερες λειτουργίες σύλληψης, αντίληψης και σύνθεσης του επικοινωνιακού μηνύματος (Πολυχρόνη & Πρίντζη, 2011).

Οι μαθητές με Μ.Δ. δεν έχουν κατακτήσει πλήρως τις ανώτερες δεξιότητες που απαιτούνται για τη συγκεκριμένη δραστηριότητα, με αποτέλεσμα να εμφανίζουν

σημαντικές ελλείψεις στην παραγωγή γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, δυσκολεύονται στην εύρεση ιδεών με αποτέλεσμα να παράγουν περιορισμένα σε έκταση κείμενα, να γράφουν ιδέες που δεν σχετίζονται με το θέμα, αμελώντας τον επικοινωνιακό χαρακτήρα του κειμένου, παραλείποντας τα σημεία στίξης και κάνοντας ορθογραφικά λάθη (Πολυχρόνη & Πρίντζη, 2011).

Οι δυσκολίες που εμφανίζουν οι μαθητές στο γραπτό λόγο έχουν σημαντικές βραχυπρόθεσμες και μακροπρόθεσμες συνέπειες τόσο στην ακαδημαϊκή τους πορεία όσο και στη μετέπειτα ζωή τους. Για παράδειγμα, έχει παρατηρηθεί ότι οι δυσκολίες αυτές συνδέονται με χαμηλή σχολική επίδοση, μειωμένα κίνητρα και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Milson & Glanville, 2010).

Πλέον, η ολιστική προσέγγιση, σύμφωνα με την οποία ο μαθητής βελτιώνεται σταδιακά, δεν θεωρείται κατάλληλη, σε αντίθεση με ό,τι θεωρούνταν ως κατάλληλο και αποτελεσματικό κατά το παρελθόν. Αντίθετα, η συγγραφή ενός κειμένου θα πρέπει να διδαχθεί ως μια σύνθετη γνωστική διαδικασία, η οποία διεκπεραιώνεται μέσα από τρία στάδια. Εν συντομία, τα στάδια αυτά είναι τα εξής: (α) προ-συγγραφικό, (β) συγγραφικό και (γ) μετα-συγγραφικό (Παντελιάδου, 2011).

Ειδικότερα, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο θα πρέπει να υποστηρίζονται σε κάθε στάδιο γραφής αλλά και να ενισχύονται οι δεξιότητες εκείνες που θα τους βοηθήσουν να ελέγξουν και να συντονίσουν όλη τη διαδικασία (Πολυχρόνη, 2011). Η υποστήριξη των μαθητών θα πρέπει να είναι πολυπαραγοντική και να εστιάζει στη διδασκαλία στρατηγικών οργάνωσης της γραφής και την ενίσχυση των μεταγνωστικών δεξιοτήτων, χωρίς να παραβλέπεται η σημασία της σύνταξης, του λεξιλογίου, της γραμματικής και του περιεχομένου (Graham & Harris, 2005).

Ακολουθούν οι προτάσεις για την ενίσχυση της παραγωγής γραπτού λόγου στα τρία επιμέρους στάδια.

6.1.1. Προ-συγγραφικό στάδιο

Στο προ-συγγραφικό στάδιο, είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να διδαχθούν μεθόδους για το σχεδιασμό του κειμένου, προτού ξεκινήσουν τη συγγραφή. Οι μαθητές με Μ.Δ., εξαιτίας του ότι αντιμετωπίζουν ιδιαίτερη δυσκολία στην οργάνωση των ιδεών τους, χρειάζεται να λάβουν ένα δομημένο πλαίσιο γραφής. Ιδιαίτερα χρήσιμες τεχνικές είναι η ιδεοθύελλα (brainstorming), οι εικόνες και οι πηγές, από όπου

οι μαθητές μπορούν να αντλήσουν πληροφορίες για το θέμα (Reid, Lienemann & Hagaman, 2013).

Επιπλέον, θεωρείται σημαντική η διδασκαλία στρατηγικών βάσει των οποίων οι μαθητές θα σχεδιάσουν τον βασικό κορμό πάνω στον οποίο θα κινηθούν για να γράψουν το κείμενό τους, οργανώνοντας με αυτό τον τρόπο τις σκέψεις τους. Σύγχρονες μελέτες υποστηρίζουν ότι πριν από την ανάπτυξη του θέματος, ο μαθητής θα πρέπει να ασχοληθεί με την κατασκευή ενός σχεδιαγράμματος (γνωστικού οργανωτή) με τα βασικά και δευτερεύοντα θέματα που θα αναπτύξει στο κείμενό του. (Πολυχρόνη, 2011). Οι γνωστικοί οργανωτές είναι δομημένου τύπου σχεδιαγράμματα, όπως εννοιολογικός χάρτης, νοηματικός ιστός, χάρτης ιστορίας, οι οποίοι συμβάλλουν στην οργάνωση και στη σκέψη των μαθητών με σκοπό την κατανόηση της κατάλληλης δομής ενός κειμένου (Σπαντιδάκης, 2011).

Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο για τη φάση σχεδιασμού είναι τα προγράμματα στοχοθεσίας της συγγραφής. Σύμφωνα με ερευνητικά δεδομένα, όταν οι μαθητές έχουν ξεκάθαρη στοχοθεσία, τότε παράγουν πιο εκτενή και ποιοτικά κείμενα. Στα παρεμβατικά προγράμματα, σε συνδυασμό με τον σχεδιασμό και τη στοχοθεσία, προτείνεται η χρήση διαδικαστικών διευκολύνσεων, δηλαδή μνημονικών βοηθημάτων, όπως τα ακρωνύμια (Gillespie & Graham, 2014). Για παράδειγμα, ένα από τα πιο χρήσιμα ακρωνύμια είναι το TREE (Topic sentence, Reasons, Examine Reasons, Ending), σύμφωνα με το οποίο οι μαθητές θα πρέπει να αναφέρουν τη θεματική πρόταση, να βρουν τους λόγους που υποστηρίζουν τη θέση που εκφράζουν, να συλλογιστούν το κατά πόσο οι λόγοι αυτοί είναι πειστικοί και τέλος, να ολοκληρώσουν με τον επίλογο. Επιπλέον, το ακρωνύμιο POW (Pick, Organize, Write) υπενθυμίζει στον μαθητή να διαλέξει μια ιδέα, να την οργανώσει βάσει του ακρωνυμίου TREE και στη συνέχεια να γράψει περισσότερα για το θέμα (Reid, Lienemann & Hagaman, 2013). Αντίστοιχα ελληνικά ακρωνύμια που υπενθυμίζουν στον μαθητή τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν στην παραγωγή του κειμένου τους είναι το TEAT (Τίτλος, Επιχειρήματα, Ανάλυση επιχειρημάτων, Τέλος του κειμένου) το ΕΟΚΙ (Επιλέγω στόχους, Οργανώνω, Κρατώ σημειώσεις, Ιεραρχώ) και το ΑΠΠΣ (Απόδειξη, Πληροφορίες, Παραδείγματα, Συνδυασμός Πληροφοριών) (Παντελιάδου, 2011). Τα αποτελέσματα από τα προγράμματα αποκατάστασης, όπου οι μαθητές με Μ.Δ. διδάχθηκαν μεθόδους οργάνωσης των ιδεών χρησιμοποιώντας ακρωνύμια, έδειξαν

μείωση των ασήμαντων πληροφοριών στο κείμενο που παράγεται (Harris & Graham, 2013).

6.1.2. Συγγραφικό στάδιο

Κατά το συγγραφικό στάδιο οι μαθητές είναι σημαντικό να διδαχθούν την κατάλληλη δομή και ύφος των κειμένων ανάλογα με το κάθε κειμενικό είδος (περιγραφικό, αφηγηματικό, επιχειρηματολογικό κείμενο). Για παράδειγμα, για τη παραγωγή μιας αφηγηματικής ιστορίας οι μαθητές με Μ.Δ. πρέπει να διδαχθούν τη δομή των αφηγηματικών κειμένων, τη γραμματική ιστορία, που θα τους βοηθήσει να εστιάσουν στο περιεχόμενο και στα μορφοσυντακτικά χαρακτηριστικά (Antonίου, 2006; Πολυχρόνη, 2011; Παντελιάδου, 2008). Αντίστοιχα, η διδασκαλία ενός επιχειρηματολογικού κειμένου θα πρέπει να βασίζεται σε μεθόδους που να καθοδηγούν τους μαθητές να περιλαμβάνουν τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της κειμενικής δομής (Gestern & Baker, 2001).

Μια άλλη τεχνική αποτελεί η ενίσχυση της ικανότητας γραφής σε επίπεδο πρότασης. Οι μαθητές πρέπει να μάθουν να γράφουν μεγαλύτερες προτάσεις με τη χρήση συνδετικών λέξεων, εμπλουτίζοντας τις με επιθετικούς και επιρρηματικούς προσδιορισμούς (Πολυχρόνη, 2011).

Εξίσου σημαντικό για τη διδασκαλία παραγωγής γραπτού λόγου των μαθητών με Μ.Δ. είναι ο εμπλουτισμός λεξιλογίου με την εύρεση συνώνυμων ή αντώνυμων ή με τη χρήση λεξικού (Cirimele, 2005; Πολυχρόνη, 2011). Με αυτό τον τρόπο, ακόμα και τα πιο δύσκολα κείμενα, όπως τα επιχειρηματολογικά, έχουν αρτιότερο περιεχόμενο και είναι πληρέστερα σε μέγεθος (Παντελιάδου, 2008).

6.1.3. Μετα-συγγραφικό στάδιο-Επιμέλεια

Κατά το τελευταίο στάδιο παραγωγής γραπτού λόγου οι μαθητές με Μ.Δ. μπορούν να ενισχύσουν την ποιότητα του κειμένου τους. Είναι το πιο απαιτητικό στάδιο για τα παιδιά με Μ.Δ. λόγω του ότι προϋποθέτει γνωστικές και μεταγνωστικές δεξιότητες. Γι' αυτό το λόγο κρίνεται αναγκαία η υποστήριξή τους μέσα από συγκεκριμένες τεχνικές που θα επιφέρουν θετικά αποτελέσματα στην ενίσχυση διόρθωσης του κειμένου (Reid, Lienemann & Hagaman, 2013). Ένα διευκολυντικό μέσο που υπενθυμίζει στους μαθητές τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για να διορθώσουν το κείμενό τους είναι η χρήση ακρωνυμίων. Για παράδειγμα το

ακρωνύμιο ΣΟΣ υπενθυμίζει στους μαθητές το Συντακτικό-Γραμματική, την Ορθογραφία και τη Στίξη (Παντελιάδου, 2011; Σπαντιδάκης, 2011).

6.2. Αναγνωστική δεξιότητα

Η αναγνωστική δεξιότητα αποτελείται από δύο βασικές γνωστικές λειτουργίες. Η πρώτη λειτουργία αναφέρεται στην αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου, η οποία περιλαμβάνει την αναγνώριση των γραπτών συμβόλων και τη μετάφρασή τους σε φωνολογική αναπαράσταση, ενώ η δεύτερη λειτουργία αναφέρεται στην κατανόηση των γραπτών κειμένων (Πόρποδας, 2002).

Όπως προκύπτει και από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, οι μαθητές με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολία στον τομέα της αποκωδικοποίησης και της κατανόησης των γραπτών κειμένων. Με το παραπάνω εύρημα έρχονται να συμφωνήσουν και άλλες έρευνες που δείχνουν ότι τα παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολία στην αναγνωστική τους δεξιότητα (Ferrer et al., 2015; Lervag & Lervag, 2014, Klinge et al., 2014). Για το λόγο αυτό, κρίνεται απαραίτητη η ενίσχυση των δεξιοτήτων αναγνωστικής ευχέρειας.

Ακολουθούν ορισμένες προτάσεις για την ενίσχυση των δύο βασικών γνωστικών λειτουργιών της αναγνωστικής δεξιότητας.

6.2.1. Αναγνωστική αποκωδικοποίηση

Σχετικά με την αναγνωστική αποκωδικοποίηση των μαθητών με Μ.Δ. έχει προταθεί ότι η πιο αποτελεσματική μέθοδος είναι η σαφής, άμεση και σχεδιασμένη βήμα προς βήμα διδασκαλία (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008). Η ενίσχυση της αναγνωστικής δεξιότητας μπορεί να γίνει με μια σειρά μεθόδων που στοχεύουν στην κατάκτησή της μέσω:

- ✓ της επανάληψης των αναγνώσεων ενός κειμένου, η οποία σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης είναι αποτελεσματική μόνο όταν ο μαθητής παρακινείται να διαβάσει με σκοπό την απομνημόνευση και όχι πάνω από τρεις φορές. Επιπλέον, οι Carlisle & Rice (2002) προτείνουν ως τους πιο αποτελεσματικούς τρόπους των αναγνωστικών επαναλήψεων την ανάγνωση με ηχώ, δηλαδή την αρχική ανάγνωση από το εκπαιδευτικό και έπειτα την

επανάληψη από το μαθητή, καθώς και την ανάγνωση μέσω της συνεργασίας σε дуάδες με έναν ικανό μαθητή και έναν αδύναμο αναγνώστη.

- ✓ της εξάσκησης των μαθητών σε πολυσύλλαβες και σύνθετες λέξεις, κατάτμηση των λέξεων σε συλλαβές, αποκωδικοποίηση των συλλαβών ξεχωριστά και έπειτα όλης της λέξης μαζί.
- ✓ του εντοπισμού των λέξεων που δεν μπορούν να διαβάσουν οι μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν αυτές τις λέξεις σε δραστηριότητες φωνολογικής ενημερότητας, ώστε να εξασκηθούν οι μαθητές στην ανάγνωσή τους.
- ✓ της διδασκαλίας των σύνθετων λέξεων με τη μεγαλύτερη συχνότητα δίνοντας στο μαθητή την ευκαιρία να διαβάσει αυτές τις λέξεις μέσα σε κείμενα (Klenger et al., 2014).

Το επόμενο βήμα που έχει στόχο την κατάκτηση της αναγνωστικής δεξιότητας είναι η ευχέρεια, η οποία επιτυγχάνεται με βάση την αυτόματη αναγνώριση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2008). Η διδασκαλία της ευχέρειας δεν διδάσκεται ξεχωριστά, αλλά αποτελεί μέρος ενός αναγνωστικού προγράμματος που στοχεύει τόσο στην αποκωδικοποίηση όσο και στην κατανόηση των κειμένων. Προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι μαθησιακές ανάγκες των παιδιών με Μ.Δ. προτείνονται:

- ✓ Επίδειξη φωναχτής ανάγνωσης από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός διαβάζει υποδειγματικά ένα μέρος του κειμένου και έπειτα ζητάει από τους μαθητές να διαβάσουν το ίδιο σιωπηρά και τέλος φωναχτά (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).
- ✓ Προσφορά πολλών ευκαιριών για πρακτική με βάση τις επαναλαμβανόμενες αναγνώσεις και με υλικό που δυσκολεύει σταδιακά.
- ✓ Παρακολούθηση της προόδου των μαθητών ζητώντας τους να διαβάσουν κείμενα στο επίπεδο που διδάσκουμε και υπολογισμός των σωστών λέξεων στο λεπτό. Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να παρακολουθήσουν οι ίδιοι την πρόοδό τους, με τη βοήθεια της κατασκευής σχεδιαγραμμάτων (Klenger, et al., 2014).

6.2.2. Αναγνωστική κατανόηση

Η αναγνωστική κατανόηση είναι ένας άλλος τομέας, που όπως προκύπτει από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, τα παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία. Με το παραπάνω εύρημα συμφωνούν και άλλες έρευνες που δείχνουν πως τα παιδιά με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην κατανόηση κειμένων (Ceva & Farnia, 2012; Ferres et al., 2015; Ness, 2016). Για το λόγο αυτό, ο σχεδιασμός ενός αξιοσημείωτου αριθμού σχετικών προγραμμάτων παρέμβασης στηρίχθηκε στη διδασκαλία βασικών δεξιοτήτων για την ενίσχυση της κατανόησης. Παρακάτω προτείνονται κάποιες μέθοδοι, όπως:

- ✓ Η ανάπτυξη του λεξιλογίου: Η σημασία των λέξεων σχετίζεται άμεσα με την κατανόηση ενός κειμένου. Οι μαθητές εξασκούνται μέσω της άμεσης διδασκαλίας στον έλεγχο του περιεχομένου του κειμένου και της χρήσης συγκεκριμένης αναφοράς (π.χ. λεξικό) με στόχο η κατανόηση του κειμένου να είναι ευκολότερη (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2008; Klinger et al., 2014; Lervag & Lervag, 2014).
- ✓ Γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές: Οι στρατηγικές αυτές αφορούν την επεξεργασία του κειμένου, μέσα από την οποία ενισχύεται η κατανόηση των μαθητών με Μ.Δ. Αρχικά, κάποιες από τις πρακτικές που προτείνονται στους μαθητές είναι να κάνουν συλλογισμούς κατά την ανάγνωση και να φαντάζονται τις εικόνες που περιγράφονται στο κείμενο (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2008; Mason et al., 2012). Παράλληλα, εξίσου σημαντική θεωρείται η χρήση οπτικό-χωρικών οργανωτών (π.χ. διαγράμματα, νοηματική χάρτες), μέσω των οποίων αποτυπώνονται οι σχέσεις των κεντρικών ιδεών του κειμένου και βοηθούν τους μαθητές να εξάγουν συμπεράσματα ενισχύοντας σε μεγάλο βαθμό την αναγνωστική τους ικανότητα (Πόρποδας, 2002; Lervag & Lervag, 2014; Ness, 2016).
- ✓ Χρήση ερωτήσεων: Ο αναγνώστης μαθαίνει να ρωτάει και να απαντάει σε ερωτήσεις ποιος, που, πότε, τι γιατί, μέσω των οποίων αντιλαμβάνεται τη δομή μιας ιστορίας, είτε με την εύρεση της κεντρικής ιδέας του κειμένου (Ness, 2016).
- ✓ Περίληψη: Η περίληψη θεωρείται η πιο αποτελεσματική μέθοδος για την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με Μ.Δ. (Souvignier &

Αντωνίου, 2007). Η μέθοδος στηρίζεται στη χρήση ερωτήσεων που σχετίζονται με τη δομή και τις βασικές πληροφορίες του κειμένου (Ness, 2016; Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2008).

- ✓ Δομή της ιστορίας: Η εξάσκηση των μαθητών στη δομή της ιστορίας συνιστά μια άλλη πρακτική, στην οποία οι μαθητές με Μ.Δ. μαθαίνουν να ρωτάνε και να απαντάνε σε ερωτήσεις σχετικά με την πλοκή της ιστορίας, καθώς και διδάσκονται τα διαφορετικά είδη κειμένων (Πολυχρόνη, 2011; Ness, 2016).
- ✓ Ντεντέκτιβ των κειμένων: Ο ντεντέκτιβ των κειμένων είναι ένα αναγνωστικό πρόγραμμα που βασίζεται σε τρεις μεθόδους κατανόησης για πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την ανάγνωση. Απευθύνεται σε μαθητές με Μ.Δ. τόσο της Πρωτοβάθμιας όσο και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Souvignier & Ruehl, 2005).

Με βάση τα παραπάνω, σχεδιάστηκε ένα πρότυπο διδασκαλίας από το βιβλίο της Νεοελληνικής Γλώσσας της Α' Γυμνασίου («Ιστορία μιας φώκιας», σ. 41). Περιγράφονται τα στάδια της διδασκαλίας, η οποία αποσκοπεί στην κατανόηση του κειμένου από τους μαθητές με Μ.Δ.

- I. Ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές να σκεφτούν τί γνωρίζουν σχετικά με τον τίτλο του κειμένου και να κάνουν υποθέσεις σχετικά με το περιεχόμενό του, π.χ.
 - Τι είδους ζώο είναι η φώκια;
 - Γνωρίζουν μύθους ή παραμύθια σχετικά με αυτό το ζώο;
- II. Οι μαθητές διαβάζουν σιωπηρά το κείμενο και εντοπίζουν τις άγνωστες λέξεις. Βρίσκουν τη σημασία των λέξεων είτε μέσω λεξικού/διαδικτύου είτε ρωτώντας τον εκπαιδευτικό, τις σημειώνουν στο ατομικό τους λεξικό και φτιάχνουν προτάσεις που θα περιλαμβάνουν αυτές τις λέξεις.

- III. Οι μαθητές διαβάζουν ξανά σιωπηρά το κείμενο και επιβεβαιώνουν αν οι υποθέσεις τους ήταν σωστές. Παράλληλα, σημειώνουν τις απαντήσεις που αντιστοιχούν στη γραμμική της ιστορίας, π.χ.
- Ποιος; (Ένας ψαράς και η γυναίκα του)
 - Πού; (Στην Ολλανδία)
 - Πότε; (Την περίοδο του ψαρέματος)
 - Τι έγινε; (Η οικογένεια πεινούσε)
 - Ποιο ήταν το τέλος της ιστορίας; (Δεν έδωξαν ξανά τη φώκια ποτέ).
- IV. Οι μαθητές καλούνται να γράψουν την περίληψη με βάση τις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις που προέκυψαν από το αφηγηματικό κείμενο και ελέγχουν αν η περίληψη είναι πιο μικρή από το κείμενο.
- V. Τέλος, οι μαθητές καλούνται να εφαρμόσουν όλα τα βήματα σε επόμενα κείμενα χωρίς τη βοήθεια του εκπαιδευτικού.

Εκτός από τα παραπάνω, διάφοροι ερευνητές έχουν ασχοληθεί με την κατασκευή προγραμμάτων παρέμβασης σε παιδιά με Μ.Δ. Αξίζει να αναφερθούν, έστω και με συνοπτικό τρόπο, κάποια από τα πιο γνωστά προγράμματα τα οποία στοχεύουν στη βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων των παιδιών με Μ.Δ.. Ενδεικτικό πρόγραμμα που εφαρμόζεται στις ΗΠΑ είναι το «Πρόγραμμα Εξαγωγής Συμπερασμάτων», το οποίο εστιάζει στη διδασκαλία στρατηγικών (Yulli & Oakhill, 1988). Επιπλέον, το πρόγραμμα «Readme» είναι ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα που στοχεύει σε στρατηγικές αναγνωστικής κατανόησης, εξαγωγής συμπερασμάτων, λεξιλογίου και αφηγηματικού λόγου και αναφέρεται σε μαθητές με Μ.Δ. (Nash & Snowling, 2006).

6.3. Ορθογραφία

Μεγάλος αριθμός παιδιών με Μ.Δ. αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ορθογραφία. Οι μαθητές αυτοί, κατά γενικό κανόνα, αντιμετωπίζουν δυσκολία τόσο στη γραφή όσο και στην ανάγνωση. Υπάρχουν, όμως, και μαθητές που ενώ είναι καλοί αναγνώστες, ωστόσο έχουν χαμηλή ορθογραφική επίδοση (Παντελιάδου, 2011). Η συγκεκριμένη έρευνα καταδεικνύει ότι τα παιδιά με Μ.Δ. τόσο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση όσο και στη Δευτεροβάθμια αντιμετωπίζουν δυσκολία στον τομέα της ορθογραφίας.

Γίνεται κατανοητό ότι οι μαθητές με Μ.Δ. δεν μπορούν να βελτιώσουν την ορθογραφική τους ικανότητα με τις διδακτικές πρακτικές που εφαρμόζονται στην παραδοσιακή διδασκαλία. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει η προσέγγιση να χαρακτηρίζεται από μια εναλλακτική εκπαιδευτική παρέμβαση, η οποία θα έχει ως στόχο τη διεξαγωγή δραστηριοτήτων με στόχο την ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών στον τομέα της ορθογραφίας.

Κάποιες μέθοδοι που προτείνονται για την ενίσχυση της ορθογραφίας είναι οι παρακάτω:

- ✓ Πολυαισθητηριακή μέθοδος. Μία πολυαισθητηριακή μέθοδος η οποία υπάρχει στην Ελλάδα, είναι η εικονογραφημένη μέθοδος της Δ. Μαυρομάτη. Η συγκεκριμένη μέθοδος ασχολείται με τη διδασκαλία της θεματικής ορθογραφίας δημιουργώντας έναν ισχυρό μνημονικό σύνδεσμο μεταξύ εικόνας και λέξης που θυμίζει εύκολα τη σημασία και την ορθογραφία της λέξης (Μαυρομάτη, 1995).
- ✓ Διδασκαλία Παραγωγικών Μορφημάτων. Η διδασκαλία των παραγωγικών μορφημάτων στηρίζεται στη μέθοδο της Δ. Μαυρομάτη και ακολουθεί τα εξής βήματα:
 - Επεξήγηση στους μαθητές για τη σημασία και τον ορισμό του παραγωγικού μορφήματος.
 - Οι μαθητές κλίνουν ρήματα για να καταλάβουν τη μορφή του παραγωγικού μορφήματος.

- Δημιουργία λέξεων με τα παραγωγικά μορφήματα (π.χ. σφουγγαρίζω-σφουγγάρισμα-σφουγγαρίστρα).
 - Διδασκαλία της ορθογραφίας τω παραγωγικών μορφημάτων. (τα παραγωγικά μορφήματα του -ι, -η, -ω κτλ.).
 - Συχνές επαναλήψεις λέξεων με παραγωγικά μορφήματα με σκοπό την αυτοματοποίηση της ορθογραφίας τους.
-
- ✓ Διδασκαλία ορθογραφίας μέσω εικόνων. Πιο συγκεκριμένα, μπορεί ο μαθητής να κάνει αντιστοιχία εικόνων με τα δύσκολα γράμματα που περιέχουν οι λέξεις. Με αυτό τον τρόπο θα απομνημονεύει καλύτερα την ορθογραφία της λέξης.
 - ✓ Κατασκευή ορθογραφικού λεξικού. Ο κάθε μαθητής μπορεί να κατασκευάσει με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού το ορθογραφικό του λεξικό σχηματίζοντας τις οικογένειες λέξεων στις λέξεις που τον δυσκολεύουν ορθογραφικά.
 - ✓ Κατασκευή σημασιολογικών χαρτών. Οι σημασιολογικοί χάρτες αποτελούν ένα διάγραμμα στο οποίο προβάλλεται η μία λέξη και στη συνέχεια τα παιδιά προσθέτουν και άλλες λέξεις γύρω από αυτή τη λέξη (Παντελιάδου, 2011).

6.4. Δραστηριότητες Αυτοεκτίμησης

Όπως αναφέρθηκε στα προηγούμενα κεφάλαια τόσο τα παιδιά με Μ.Δ. όσο και τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. αντιμετωπίζουν υστέρηση στον τομέα της Αυτοεκτίμησης κατά τη μετάβασή τους στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας έρχονται σε συμφωνία με τα ευρήματα άλλων ερευνών που δείχνουν ότι οι μαθητές με Μ.Δ. έχουν χαμηλότερη Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μαθητές χωρίς Μ.Δ. (Miller et al., 2005; Burden & Burdett, 2007; Al-Far, 2003; Graham, 2009; Bru et al., 2010; De Wit et al., 2011).

Ειδικότερα στην παρούσα έρευνα βρέθηκε ότι η μετάβαση επιδρά σημαντικά στους μαθητές με Μ.Δ. στους τομείς της Σχολικής Ικανότητας. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τόσο τα παιδιά με Μ.Δ. όσο και τα παιδιά χωρίς Μ.Δ. επηρεάζονται κατά τη μετάβαση όσον αφορά την Αυτοαντίληψή τους στις Σχέσεις τους με τους Συνομηλίκους καθώς και στην Αυτοεκτίμησή τους. Από όλα τα παραπάνω προκύπτει η ανάγκη ενίσχυσης της Αυτοεκτίμησης των μαθητών. Παρακάτω προτείνονται δραστηριότητες από το «Πρόγραμμα Προαγωγής Της ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο» το οποίο αποτελεί ένα από τα παρεμβατικά προγράμματα που σχεδιάστηκαν και εφαρμόστηκαν από την επιστημονική ομάδα του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας τα τελευταία χρόνια στα ελληνικά σχολεία. Η εφαρμογή του μπορεί να γίνει από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς μετά από ειδική σχετική κατάρτιση και διαρκή στήριξη και εποπτεία από ειδικούς της ψυχικής υγείας σε όλες τις φάσεις του προγράμματος (Χατζηχρήστου, 2004).

Πρώτη Δραστηριότητα: Διαφορετικές Φωτογραφίες (Χατζηχρήστου, 2004) τεύχος 3 σελ.42

Σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι αρχικά οι μαθητές να κατανοήσουν τον τρόπο με τον οποίο η εξωτερική εμφάνιση μπορεί να επηρεάσει και να διαμορφώσει την άποψή τους για κάποιο άτομο και παράλληλα η αποφυγή συμπερασμάτων για τους άλλους μόνο από την εξωτερική εμφάνιση .

Στη συγκεκριμένη δραστηριότητα παρουσιάζεται στους μαθητές δύο φωτογραφίες ατόμων του ίδιου φύλου που διαφέρουν έντονα στην εξωτερική τους εμφάνιση. Τα παιδιά καλούνται να περιγράψουν τις φωτογραφίες και στη συνέχεια να

υποθέσουν τα βασικά στοιχεία της προσωπικότητας των δύο ατόμων. Ακολουθεί συζήτηση σχετική με τους παρακάτω άξονες:

- Τι μπορεί να υποδηλώνουν ορισμένες επιλογές ως προς το ντύσιμο ή το χτένισμα;

π.χ. Ένα εκκεντρικό ντύσιμο μπορεί να υποδηλώνει την ανάγκη για διαφοροποίηση ή την ανάγκη για έκφραση αντίδρασης κ.λπ.

- Υπάρχει περίπτωση να οδηγούμαστε σε λαθεμένα συμπεράσματα;

π.χ. Πολλές φορές το ντύσιμο ενός ανθρώπου μας οδηγεί να βγάζουμε λάθος συμπεράσματα για την προσωπικότητά του, χωρίς να τον γνωρίζουμε πραγματικά.

- Έχει συμβεί στους μαθητές να κρίνουν βάσει της εξωτερικής εμφάνισης;
- Πώς ένιωσαν οι ίδιοι στις περιπτώσεις που κρίθηκαν για την εξωτερική τους εμφάνιση; Οι κρίσεις αυτές ανταποκρίνονταν στην πραγματικότητα;

Δεύτερη Δραστηριότητα: Το τμήμα μας

Σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι οι μαθητές να κατανοήσουν τρόπο που τα στερεότυπα επηρεάζουν την άποψή μας για κάποια άτομα καθώς και να αλλάξουν στερεοτυπικές αντιλήψεις τους.

Ο εκπαιδευτικός ξεκινάει τη δραστηριότητα περιγράφοντας ένα φανταστικό σενάριο στους μαθητές: « Υποθέστε ότι στο τμήμα σας έρχεται για πρώτη φορά ένας καθηγητής. Προσπαθήστε να φανταστείτε ποια θα ήταν η πρώτη του εντύπωση για το τμήμα σας σε σχέση με έναν καθηγητή που σας γνωρίζει από προηγούμενες χρόνιες».

Στη συνέχεια η τάξη χωρίζεται σε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα προσπαθεί να φανταστεί τι θα σκεφτόταν ο καθηγητής που δε γνωρίζει το τμήμα, η δεύτερη ομάδα την άποψη του καθηγητή που γνωρίζει το τμήμα και η τρίτη ομάδα θα επιχειρήσει περιγράψει την πραγματική εικόνα του τμήματος. Στο τέλος, θα αναπτυχθεί συζήτηση η οποία θα εστιάζει στους χαρακτηρισμούς των ομάδων, στα αποτελέσματα τέτοιων

αξιολογήσεων (π.χ. ρατσισμός, επιθετικότητα, στερεότυπα) και στις δυσάρεστες συνέπειες μιας τέτοιας αξιολόγησης.

Τρίτη Δραστηριότητα: Πόσο καλά με ξέρεις

Σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι η συνειδητοποίηση των στοιχείων που αναγνωρίζουν οι άλλοι σε εμάς καθώς και η σύγκριση της προσωπικής και κοινωνικής αυτοαντίληψης.

Ο εκπαιδευτικός ζητά από τους μαθητές να γράψου τι γνωρίζουν για το διπλανό τους αναφέροντας τρία αρνητικά και τρία θετικά χαρακτηριστικά. Επιπλέον, ο κάθε μαθητής καταγράφει τα γνωρίσματα του εαυτού του που θα ήθελε να αναγνωρίζουν οι άλλοι και συγκεκριμένα ο διπλανός του.

Στη συνέχεια, ακολουθεί συζήτηση σχετική με τα χαρακτηριστικά που απέδωσε ο ένας στον άλλον και αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των χαρακτηριστικών που αναφέρθηκαν και αυτών που θα ήθελε ο μαθητής να αναφερθούν.

Τέταρτη Δραστηριότητα: Τρία Θετικά-Τρία Αρνητικά

Σκοπός της συγκεκριμένης δραστηριότητας είναι η αναγνώριση των θετικών και των αρνητικών χαρακτηριστικών του εαυτού από του ίδιους τους μαθητές. Επιπλέον, επιδιώκεται η αποδοχή όλων των πλευρών του εαυτού.

Ο εκπαιδευτικός ζητάει από τους μαθητές να καταγράψουν τρία θετικά και τρία αρνητικά στοιχεία του εαυτού τους. Στη συνέχεια, τα συγκεντρώνει και τα εκφωνεί ανώνυμα μέσα στην τάξη. Ακολουθεί συζήτηση σχετικά με τους τομείς που οι μαθητές αναφέρθηκαν καθώς και τη δυσκολία που συνάντησαν τα εντοπίσουν αυτά τα χαρακτηριστικά στον εαυτό τους.

Βιβλιογραφία

- Adler, P. A., Kless, S. J., & Adler, P. (1992). Socialization to gender roles: Popularity among elementary school boys and girls. *Sociology of education*, 169-187.
- Agaliotis, I., & Kalyva, E. (2008). Nonverbal social interaction skills of children with learning disabilities. *Research in developmental disabilities*, 29(1), 1-10.
- Akos, P. (2006). Extracurricular participation and the transition to middle school. *RMLE Online*, 29(9), 1-9.
- Al Zyoudi, M. (2010). Differences in Self-Concept among Student with and without Learning Disabilities in Al Karak District in Jordan. *International journal of SPECIAL education*, 25(2), 72-77.
- Al-Azh, S. (2002). *Learning disabilities*. Dar Al Thafa, Amman, Jordan.
- Alevriadou, A., & Giaouri, S. (2016). A Comparative Analysis of Cognitive and Psychosocial Functioning in Children with Writing Disabilities. *Psychology*, 7(02), 154.
- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12(4), 256-275.
- Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia*, 12(4), 256-275.
- Al-Far, M. (2003). *Learning disabilities*. Dar Yafa, Amman. Jordan. Bataineh, O.; & Gwanmh, M. (2005). A comparative study of self-concept among normal students and learning disability students in Irbed Governorate. Jordan. *Jordan Journal of Educational Sciences*. 4, (2), 105-114.
- Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and Behavioral Adjustment Among School-Age Children With Learning Disabilities The Moderating Role of Maternal Personal Resources. *The journal of special education*, 40(4), 205-217.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2006). Loneliness, sense of coherence and perception of teachers as a secure base among children with reading difficulties. *European Journal of Special Needs Education*, 21(1), 21-37.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2013). Social cognition of children and adolescents with LD: Intrapersonal and interpersonal perspectives. *Handbook of learning disabilities*, 278-292.

- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Anastasiou, D., & Protopapas, A. (2015). Difficulties in lexical stress versus difficulties in segmental phonology among adolescents with dyslexia. *Scientific Studies of Reading, 19*(1), 31-50.
- Anderson, L. W., Jacobs, J., Schramm, S., & Splittgerber, F. (2000). School transitions: beginning of the end or a new beginning?. *International Journal of Educational Research, 33*(4), 325-339.
- Andreou, E., Didaskalou, E., & Vlachou, A. (2015). Bully/victim problems among Greek pupils with special educational needs: associations with loneliness and self-efficacy for peer interactions. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(4), 235-246.
- Antoniou, A. S., & Kirkcaldy, B. D. (2013). EDUCATION, FAMILY AND CHILD & ADOLESCENT HEALTH.
- Antoniou, A. S., Polychroni, F., & Vlachakis, A. N. (2006). Gender and age differences in occupational stress and professional burnout between primary and high-school teachers in Greece. *Journal of Managerial Psychology, 21*(7), 682-690.
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy instruction in reading comprehension: An intervention study for students with learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 5*(1), 41-57.
- APA, D. (1994). Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM-IV). *American Psychiatric Association, Washington, DC*.
- APA, D. (2012). Statistical Manual of Mental Disorders, (DSM-IV). *American Psychiatric Association, Washington, DC*.
- Ariel, A. (1992). *Education of children and adolescents with learning disabilities*. Merrill Publishing Company.
- Arnbak, E., & Elbro, C. (2000). The effects of morphological awareness training on the reading and spelling skills of young dyslexics. *Scandinavian Journal of Educational Research, 44*(3), 229-251
- Arnold, E. M., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. 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.
- Ashton, R. (2008). Improving the transfer to secondary school: how every child's voice can matter. *Support for Learning*, 23(4), 176-182.
- August, G. J., & Garfinkel, B. D. (1990). Comorbidity of ADHD and reading disability among clinic-referred children. *Journal of abnormal child psychology*, 18(1), 29-45.
- Baddeley, A. (2003). Working memory: looking back and looking forward. *Nature reviews neuroscience*, 4(10), 829.
- Barkley, R. A. (1997). ADHD and the nature of self-control New York: Guilford.
- Baron, J., Baron, J. H., Barber, J. P., & Nolen-Hoekseman, S. (1990). Rational thinking as a goal of therapy. *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 4(3), 293-302.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Intelligence Inventory (EQ-I). *Handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bataineh, O., & Gwanmh, M. (2005). A comparative study of self-concept among normal students and learning disability students in Irbed Governorate. Jordan. *Jordan J Educ Sci*, 4, 105-14.
- Baum, S. M., Cooper, C. R., & Neu, T. W. (2001). Dual differentiation: An approach for meeting the curricular needs of gifted students with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 38(5), 477-490.
- Bauminger, N., Edelsztein, H. S., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of learning disabilities*, 38(1), 45-61.
- Bear, G. G., Clever, A., & Proctor, W. A. (1991). Self-perceptions of nonhandicapped children and children with learning disabilities in integrated classes. *The Journal of Special Education*, 24(4), 409-426.
- Bear, G. G., Minke, K. M., & Manning, M. A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review*, 31(3), 405.
- Bear, G. G., Minke, K. M., Griffin, S. M., & Deemer, S. A. (1998). Achievement-related perceptions of children with learning disabilities and normal achievement

- group and developmental differences. *Journal of Learning Disabilities*, 31(1), 91-104.
- Beebe-Frankenberger, M., Lane, K. L., Bocian, K. M., Gresham, F. M., & MacMillan, D. L. (2005). Students with or at risk for problem behavior: Betwixt and between teacher and parent expectations. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 49(2), 10-17.
- Bellmore, A. (2011). Peer rejection and unpopularity: Associations with GPAs across the transition to middle school. *Journal of Educational Psychology*, 103(2), 282.
- Benner, A. D., & Graham, S. (2009). The transition to high school as a developmental process among multiethnic urban youth. *Child Development*, 80(2), 356-376.
- Bental, B., & Tirosh, E. (2008). The effects of methylphenidate on word decoding accuracy in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of clinical psychopharmacology*, 28(1), 89-92.
- Berk, L. E., & Meyers, A. B. (2011). *Infants, children, and adolescents, books a la carte edition*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Boetsch, E. A., Green, P. A., & Pennington, B. F. (1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8(03), 539-562.
- Bohnert, A. M., Crnic, K. A., & Lim, K. G. (2003). Emotional competence and aggressive behavior in school-age children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(1), 79-91.
- Boyes, M. E., Tebbutt, B., Preece, K. A., & Badcock, N. A. (2018). Relationships between Reading Ability and Child Mental Health: Moderating Effects of Self-Esteem. *Australian Psychologist*, 53(2), 125-133.
- Branden, N. (1971). *The psychology of self-esteem: A new concept of man's psychological nature*. Bantam Books.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures.
- Brown, B. B. (1990). Peer groups and peer cultures. In S. S. Feldman & G. R. Elliott (Eds.), *At the threshold: The developing adolescent* (pp. 171-196).
- Brown, B. B., & Klute, C. (2003). Friendships, cliques, and crowds.
- Bru, E., Stornes, T., Munthe, E., & Thuen, E. (2010). Students' perceptions of teacher support across the transition from primary to secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 519-533.

- Bruck, M. (1992). Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits. *Developmental psychology*, 28(5), 874.
- Bryan, T. (2005). Science-based advances in the social domain of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 28(2), 119-121.
- Bukowski, W. M., Sippola, L. K., & Newcomb, A. F. (2000). Variations in patterns of attraction of same-and other-sex peers during early adolescence. *Developmental Psychology*, 36(2), 147.
- Burden, R. (2005). *Dyslexia and self-concept: Seeking a dyslexic identity*. Wiley-Blackwell.
- 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(2), 77-82.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. Cassell.
- Büttner, G., & Hasselhorn, M. (2011). Learning disabilities: Debates on definitions, causes, subtypes, and responses. *International Journal of Disability, Development and Education*, 58(1), 75-87.
- Cain, K., Oakhill, J., & Bryant, P. (2004). Children's reading comprehension ability: Concurrent prediction by working memory, verbal ability, and component skills. *Journal of educational psychology*, 96(1), 31.
- Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Pastorelli, C., Bandura, A., & Zimbardo, P. G. (2000). Prosocial foundations of children's academic achievement. *Psychological science*, 11(4), 302-306.
- Carroll, J. M., & Iles, J. E. (2006). An assessment of anxiety levels in dyslexic students in higher education. *British journal of educational psychology*, 76(3), 651-662.
- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 524-532.
- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(5), 524-532.
- Casalis, S., Colé, P., & Sopo, D. (2004). Morphological awareness in developmental dyslexia. *Annals of dyslexia*, 54(1), 114-138.

- Cassidy, J., & Asher, S. R. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child development*, 350-365
- Chadwick, O., Taylor, E., Taylor, A., Heptinstall, E., & Danckaerts, M. (1999). Hyperactivity and reading disability: A longitudinal study of the nature of the association. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40(07), 1039-1050.
- Chedzoy, S. M., & Burden, R. L. (2005). Making the move: Assessing student attitudes to primary-secondary school transfer. *Research in Education*, 74(1), 22-35.
- Chen, X., Chang, L., & He, Y. (2003). The peer group as a context: Mediating and moderating effects on relations between academic achievement and social functioning in Chinese children. *Child development*, 74(3), 710-727.
- Chen, X., He, Y., Oliveira, A. M. D., Coco, A. L., Zappulla, C., Kaspar, V., ... & DeSouza, A. (2004). Loneliness and social adaptation in Brazilian, Canadian, Chinese and Italian children: a multi-national comparative study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(8), 1373-1384.
- Chung, H., Elias, M., & Schneider, K. (1998). Patterns of individual adjustment changes during middle school transition. *Journal of School Psychology*, 36(1), 83-101.
- Cillessen, A. H., & Mayeux, L. (2007). Expectations and perceptions at school transitions: The role of peer status and aggression. *Journal of School Psychology*, 45(5), 567-586.
- Coleman, J. M., & Minnett, A. M. (1992). Learning disabilities and social competence: A social ecological perspective. *Exceptional children*, 59(3), 234-246.
- Collishaw, S., Goodman, R., Pickles, A., & Maughan, B. (2007). Modelling the contribution of changes in family life to time trends in adolescent conduct problems. *Social science & medicine*, 65(12), 2576-2587.
- Compton, D. L., Miller, A. C., Elleman, A. M., & Steacy, L. M. (2014). Have we forsaken reading theory in the name of “quick fix” interventions for children with reading disability?. *Scientific Studies of Reading*, 18(1), 55-73.
- Coopersmith, S. (1967). *Coopersmith self-esteem inventory form A*. Self-Esteem Institute.

- Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 279-290.
- Crabtree, J., & Rutland, A. (2001). Self-evaluation and social comparison amongst adolescents with learning difficulties. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 11(5), 347-359
- Critchley, M. (1970). *The dyslexic child*. Heinemann Medical.
- Cueto, S., Guerrero, G., Sugimaru, C., & Zevallos, A. M. (2010). Sense of belonging and transition to high schools in Peru. *International Journal of Educational Development*, 30(3), 277-287.
- Daniel, S. S., Walsh, A. K., Goldston, D. B., Arnold, E. M., Reboussin, B. A., & Wood, F. B. (2006). Suicidality, school dropout, and reading problems among adolescents. *Journal of learning disabilities*, 39(6), 507-514.
- Derdikman-Eiron, R. U. T. H., Indredavik, M. S., Bratberg, G. H., Taraldsen, G., Bakken, I. J., & Colton, M. (2011). Gender differences in subjective well-being, self-esteem and psychosocial functioning in adolescents with symptoms of anxiety and depression: Findings from the Nord-Trøndelag health study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52(3), 261-267.
- DeRosier, M. E., Kupersmidt, J. B., & Patterson, C. J. (1994). Children's academic and behavioral adjustment as a function of the chronicity and proximity of peer rejection. *Child development*, 65(6), 1799-1813.
- Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014). Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 27(2), 337-358.
- Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., Campbell, R., & Protopapas, A. (2018). Tracking the effects of dyslexia in reading and spelling development: A longitudinal study of Greek readers.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual review of psychology*, 64, 135-168.
- Dodge, K. A., & Sherrill, M. R. (2006). Deviant Peer Group Effects in Youth Mental Health Interventions.

- Dotterer, A. M., McHale, S. M., & Crouter, A. C. (2009). The development and correlates of academic interests from childhood through adolescence. *Journal of Educational Psychology, 101*(2), 509.
- Dunn, C., Chambers, D., & Rabren, K. (2004). Variables affecting students' decisions to drop out of school. *Remedial and Special Education, 25*(5), 314-323.
- DuPaul, G. J., & Volpe, R. J. (2009). ADHD and learning disabilities: Research findings and clinical implications. *Current Attention Disorders Reports, 1*(4), 152-155.
- Durrant, J. E., Cunningham, C. E., & Voelker, S. (1990). Academic, social, and general self-concepts of behavioral subgroups of learning disabled children. *Journal of Educational Psychology, 82*(4), 657.
- Dykman, R. A., & Ackerman, P. T. (1991). Attention deficit disorder and specific reading disability: Separate but often overlapping disorders. *Journal of learning Disabilities, 24*(2), 96-103.
- Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal of learning disabilities, 29*(3), 280-286.
- Eason, S. H., Goldberg, L. F., Young, K. M., Geist, M. C., & Cutting, L. E. (2012). Reader-text interactions: How differential text and question types influence cognitive skills needed for reading comprehension. *Journal of educational psychology, 104*(3), 515.
- Eccles, J. S. (1999). The development of children ages 6 to 14. *The future of children, 30*-44.
- Eccles, J. S., Lord, S., & Buchanan, C. M. (1996). School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people?.
- Eccles, J. S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C. M., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on young adolescents' experiences in schools and in families. *American psychologist, 48*(2), 90.
- Eden, G. F., & Vaidya, C. J. (2008). ADHD and developmental dyslexia. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1145*(1), 316-327.

- Elia, J., Ambrosini, P., & Berrettini, W. (2008). ADHD characteristics: I. Concurrent co-morbidity patterns in children & adolescents. *Child and adolescent psychiatry and mental health*, 2(1), 15.
- Elias, M. J., & Arnold, H. (2006). *The educator's guide to emotional intelligence and academic achievement: Social-emotional learning in the classroom*. Corwin Press.
- Erol, R. Y., & Orth, U. (2011). Self-esteem development from age 14 to 30 years: A longitudinal study. *Journal of personality and social psychology*, 101(3), 607.
- Evans, M. K., Clinkinbeard, S. S., & Simi, P. (2015). Learning disabilities and delinquent behaviors among adolescents: A comparison of those with and without comorbidity. *Deviant Behavior*, 36(3), 200-220.
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Petrin, R. A., Robertson, D., Murray, R. A., Meece, J. L., & Brooks, D. S. (2010). Supporting early adolescent learning and social strengths: Promoting productive contexts for students at-risk for EBD during the transition to middle school. *Exceptionality*, 18(2), 94-106.
- Farmer, T. W., Petrin, R., Brooks, D. S., Hamm, J. V., Lambert, K., & Gravelle, M. (2012). Bullying involvement and the school adjustment of rural students with and without disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 20(1), 19-37.
- Fawcett, A. (Ed.). (2001). *Dyslexia: theory and good practice* (Vol. 6). Wiley.
- Feldman, R. S. (2009). Εξελικτική Ψυχολογία. Διά Βίου Ανάπτυξη. (Επιμ. Ελληνικής Έκδοσης: Ηλ. Γ. Μπεζεβέγκης). Αθήνα: Gutenberg.
- Fenzel, L. M. (2000). Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school. *The Journal of Early Adolescence*, 20(1), 93-116.
- Ferrer, E., Shaywitz, B. A., Holahan, J. M., Marchione, K. E., Michaels, R., & Shaywitz, S. E. (2015). Achievement gap in reading is present as early as first grade and persists through adolescence. *The Journal of pediatrics*, 167(5), 1121-1125.
- Fink, E., Deighton, J., Humphrey, N., & Wolpert, M. (2015). Assessing the bullying and victimisation experiences of children with special educational needs in

- mainstream schools: Development and validation of the Bullying Behaviour and Experience Scale. *Research in developmental disabilities*, 36, 611-619.
- Flannery, K. A., Liederman, J., DALY, L., & SCHULTZ, J. (2000). Male prevalence for reading disability is found in a large sample of black and white children free from ascertainment bias. *Journal of the International Neuropsychological Society*, 6(4), 433-442.
- Fletcher, C. M., & Wagner, G. (1998). The interaction of eIF4E with 4E-BP1 is an induced fit to a completely disordered protein. *Protein Science*, 7(7), 1639-1642.
- Frankenberger, W., & Fronzali, K. (1991). A review of states' criteria for identifying children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 495-500
- Frazier, T. W., Youngstrom, E. A., Glutting, J. J., & Watkins, M. W. (2007). ADHD and achievement meta-analysis of the child, adolescent, and adult literatures and a concomitant study with college students. *Journal of learning disabilities*, 40(1), 49-65.
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2002). Children's competence and value beliefs from childhood through adolescence: Growth trajectories in two male-sex-typed domains. *Developmental psychology*, 38(4), 519.
- Frith, U. (1997). Brain, mind and behaviour in dyslexia
- Frostad, P., & Pijl, S. J. (2007). Does being friendly help in making friends? The relation between the social position and social skills of pupils with special needs in mainstream education. *European Journal of Special Needs Education*, 22(1), 15-30.
- Fuchs, D., & Young, C. L. (2006). On the irrelevance of intelligence in predicting responsiveness to reading instruction. *Exceptional Children*, 73(1), 8-30.
- Fuchs, D., Fuchs, L. S., Mathes, P. G., & Lipsey, M. W. (2000). and Without Learning Disabilities: A Meta-Analysis. *Contemporary special education research: Syntheses of the knowledge base on critical instructional issues*, 81.
- Gadeyne, E., Ghesquiere, P., & Onghena, P. (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(3), 510-521.

- Gadeyne, E., Ghesquiere, P., & Onghena, P. (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(3), 510-521.
- Galanaki, E. P., & Vassilopoulou, H. D. (2007). Teachers and children's loneliness: A review of the literature and educational implications. *European Journal of Psychology of Education, 22*(4), 455.
- Gallegos, J., Langley, A., & Villegas, D. (2012). Anxiety, depression, and coping skills among Mexican school children: a comparison of students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 35*(1), 54-61.
- Galton, M., & Mornson, I. (2000). Concluding comments. Transfer and transition: The next steps. *International Journal of Educational Research, 33*(4), 443-449.
- Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities, 36*(3), 287-295.
- García, J. N., & Fidalgo, R. (2008). Orchestration of writing processes and writing products: A comparison of sixth-grade students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal, 6*(2), 77-98.
- Gazelle, H., & Druhen, M. J. (2009). Anxious solitude and peer exclusion predict social helplessness, upset affect, and vagal regulation in response to behavioral rejection by a friend. *Developmental Psychology, 45*(4), 1077.
- Geary, D. C. (2003). Learning disabilities in arithmetic: Problem-solving differences and cognitive deficits. *Handbook of learning disabilities, 199-212*.
- Germano, E., Gagliano, A., & Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental neuropsychology, 35*(5), 475-493.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of Educational Research, 71*(2), 279-320.
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational research, 71*(2), 279-320.
- Giannouli, V., & Pavlidis, G. T. (2014). What can spelling errors tell us about the causes and treatment of dyslexia? *Support for Learning, 29*(3), 244-260.

- Gillespie, A., & Graham, S. (2014). A meta-analysis of writing interventions for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 80(4), 454-473.
- Gilmore, L., & Boulton-Lewis, G. (2009). 'Just try harder and you will shine': A study of 20 lazy children. *Journal of Psychologists and Counsellors in Schools*, 19(2), 95-103.
- Glazzard, J. (2010). The impact of dyslexia on pupils' self-esteem. *Support for Learning*, 25(2), 63-69.
- Goldbeck, L., Schmitz, T. G., Besier, T., Herschbach, P., & Henrich, G. (2007). Life satisfaction decreases during adolescence. *Quality of Life Research*, 16(6), 969-979.
- Goldstein, S. E., Boxer, P., & Rudolph, E. (2015). Middle school transition stress: Links with academic performance, motivation, and school experiences. *Contemporary School Psychology*, 19(1), 21-29.
- Goldston, D. B., Walsh, A., Arnold, E. M., Reboussin, B., Daniel, S. S., Erkanli, A., & Wood, F. B. (2007). Reading problems, psychiatric disorders, and functional impairment from mid-to late adolescence. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 46(1), 25-32.
- González, M., Casas, F., & Coenders, G. (2007). A complexity approach to psychological well-being in adolescence: Major strengths and methodological issues. *Social Indicators Research*, 80(2), 267-295.
- Goodenow, C., & Grady, K. E. (1993). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *The Journal of Experimental Education*, 62(1), 60-71.
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of child psychology and psychiatry*, 38(5), 581-586
- Graham, C., & Hill, M. (2003). *Negotiating the Transition to Secondary School. SCRE Spotlight*. Scottish Council for Research in Education Centre, University of Glasgow, 61 Durbin Street, Edinburgh EH3 6NL, Scotland.
- Graham, S., & Harris, K. R. (2013). Common core state standards, writing, and students with LD: Recommendations. *Learning Disabilities Research & Practice*, 28(1), 28-37.

- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated strategy development. *Contemporary Educational Psychology, 30*(2), 207-241.
- Greenham, S. L. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology, 5*(3), 171-196.
- Gresham, F. M., MacMillan, D. L., & Bocian, K. M. (1996). Learning Disabilities, Low Achievement, and Mild Mental Retardation More Alike Than Different?. *Journal of learning disabilities, 29*(6), 570-581.
- Hagborg, W. J. (1999). Scholastic competence subgroups among high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 22*(1), 3-10.
- Halliday, M. A. K., & Hasan, R. (2014). *Cohesion in english*. Routledge.
- Halmhuber, N. L., & Paris, S. G. (1993). Perceptions of competence and control and the use of coping strategies by children with disabilities. *Learning Disability Quarterly, 16*(2), 93-111.
- Hanewald, R. (2013). Transition between Primary and Secondary School: Why It Is Important and How It Can Be Supported. *Australian journal of teacher education, 38*(1), n1.
- Harris, J. R. (1995). Where is the child's environment? A group socialization theory of development. *Psychological review, 102*(3), 458.
- Harter, S. (1985). *Manual for the social support scale for children*. University of Denver.
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Junkin, L. J. (1998). Similarities and differences in domain-specific and global self-evaluations of learning-disabled, behaviorally disordered, and normally achieving adolescents. *American Educational Research Journal, 35*(4), 653-680.
- Harter, S., Whitesell, N. R., & Kowalski, P. (1992). Individual differences in the effects of educational transitions on young adolescent's perceptions of competence and motivational orientation. *American Educational Research Journal, 29*(4), 777-807.
- Hasselhorn, M., & Schuchardt, K. (2006). Lernstörungen: Eine kritische Skizze zur Epidemiologie. *Kindheit und Entwicklung, 15*(4), 208-215.

- Hatzichristou, C., Lampropoulou, A., Lykitsakou, K., & Dimitropoulou, P. (2010). Promoting university and schools partnership: Transnational considerations and future directions.
- Haydicky, J., Wiener, J., Badali, P., Milligan, K., & Ducharme, J. M. (2012). Evaluation of a mindfulness-based intervention for adolescents with learning disabilities and co-occurring ADHD and anxiety. *Mindfulness*, 3(2), 151-164.
- Heath, N. L. (1992). Learning disabilities and depression: Research, theory and practice. *Exceptionality Education in Canada*, 2(3), 59-74.
- Heiervang, Anders Lund, Jim Stevenson, Kenneth Hugdahl, E. (2001). Behaviour problems in children with dyslexia. *Nordic journal of psychiatry*, 55(4), 251-256.
- Helder, A., Van Leijenhorst, L., Beker, K., & Van den Broek, P. (2013). Sources of comprehension problems during reading. *Unraveling the behavioral, neurobiological, and genetic components of reading comprehension*, 43-53.
- Henricsson, L., & Rydell, A. M. (2006). Children with behaviour problems: The influence of social competence and social relations on problem stability, school achievement and peer acceptance across the first six years of school. *InfantandChildDevelopment*, 15(4), 347-366.
- Heward, W. L. (2011). Παιδιά με ειδικές ανάγκες: Μια εισαγωγή στην ειδική εκπαίδευση (Επιμ. Δαβάζογλου, Α. & Κόκκινος, Κ. μτφρ. Χ. Λυμπεροπούλου). Αθήνα: Τόπος
- Hollo, A., Wehby, J. H., & Oliver, R. M. (2014). Unidentified language deficits in children with emotional and behavioral disorders: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 80(2), 169-186.
- Hontington, D. D. (1993). Adolescent with learning disability at risk? Emotional well being depression, subside. *Journal of Learning Disability*, 26, 159-166
- Hughes, L. A., Banks, P., & Terras, M. M. (2013). Secondary school transition for children with special educational needs: a literature review. *Support for Learning*, 28(1), 24-34.
- Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2).
- Ise, E., & Schulte-Körne, G. (2010). Spelling deficits in dyslexia: evaluation of an orthographic spelling training. *Annals of dyslexia*, 60(1), 18-39.

- Jakobson, A., & Kikas, E. (2007). Cognitive functioning in children with and without attention-deficit/hyperactivity disorder with and without comorbid learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 40*(3), 194-202.
- Jarrett, M. A., & Ollendick, T. H. (2008). A conceptual review of the comorbidity of attention-deficit/hyperactivity disorder and anxiety: Implications for future research and practice. *Clinical psychology review, 28*(7), 1266-1280.
- Jenkins, J. R., & Jewell, M. (1993). Examining the validity of two measures for formative teaching: Reading aloud and maze. *Exceptional Children, 59*(5), 421-432.
- Jitendra, A. K., Edwards, L. L., Sacks, G., & Jacobson, L. A. (2004). What research says about vocabulary instruction for students with learning disabilities. *Exceptional Children, 70*(3), 299-322.
- Joanisse, M. F., Manis, F. R., Keating, P., & Seidenberg, M. S. (2000). Language deficits in dyslexic children: Speech perception, phonology, and morphology. *Journal of experimental child psychology, 77*(1), 30-60.
- Kanellou, M. A., Korvesi, E. A., Ralli, A., Antomiou, F., Diamanti, V., & Papaioannou, S. (2016). *Narrative skills in preschools and first grade children. Pre school and narrative education, 4*(1), 35-67
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1995). *The nature of learning disabilities: Critical elements of diagnosis and classification*. Routledge.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 259-256
- Kavale, K. A., & Reese, J. H. (1992). The character of learning disabilities: An Iowa profile. *Learning Disability Quarterly, 15*(2), 74-94.
- Kavale, K. A., Forness, S. R., & Lorschach, T. C. (1991). Definition for definitions of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 14*(4), 257-266.
- Kellner, R., Houghton, S., & Douglas, G. (2003). Peer-related personal experiences of children with attention-deficit/hyperactivity disorder with and without comorbid learning disabilities. *International Journal of Disability, Development and Education, 50*(2), 119-136.

- Kendeou, P., Bohn-Gettler, C., White, M. J., & Van Den Broek, P. (2008). Children's inference generation across different media. *Journal of research in reading, 31*(3), 259-272.
- Kendeou, P., Broek, P., Helder, A., & Karlsson, J. (2014). A cognitive view of reading comprehension: Implications for reading difficulties. *Learning disabilities research & practice, 29*(1), 10-16.
- Kendeou, P., Papadopoulos, T. C., & Spanoudis, G. (2012). Processing demands of reading comprehension tests in young readers. *Learning and Instruction, 22*(5), 354-367.
- Kernis, M. H. (Ed.). (2013). *Self-esteem issues and answers: A sourcebook of current perspectives*. Psychology press.
- Khalid-Khan, S., Santibanez, M. P., McMicken, C., & Rynn, M. A. (2007). Social anxiety disorder in children and adolescents. *Pediatric Drugs, 9*(4), 227-237.
- Killen, M., & Stangor, C. (2001). Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts. *Child development, 72*(1), 174-186.
- Kingery, J. N., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer acceptance and friendship as predictors of early adolescents' adjustment across the middle school transition. *Merrill-Palmer Quarterly, 57*(3), 215-243.
- Kirk, J., & Reid, G. (2001). An examination of the relationship between dyslexia and offending in young people and the implications for the training system. *Dyslexia, 7*(2), 77-84.
- Kling, K. C., Hyde, J. S., Showers, C. J., & Buswell, B. N. (1999). Gender differences in self-esteem: a meta-analysis. *Psychological bulletin, 125*(4), 470.
- Klingner, J. K., Vaughn, S., & Boardman, A. (2015). *Teaching reading comprehension to students with learning difficulties, 2/E*. Guilford Publications.
- Klomek, A. B., Kopelman-Rubin, D., Al-Yagon, M., Berkowitz, R., Apter, A., & Mikulincer, M. (2016). Victimization by bullying and attachment to parents and teachers among student who report learning disorders and/or attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly, 39*(3), 182-190.
- Knivsberg, A. M., & Andreassen, A. B. (2008). Behaviour, attention and cognition in severe dyslexia. *Nordic journal of psychiatry, 62*(1), 59-65..

- Knox, M., Funk, J., Elliot, R., & Bush, E. G. (1998). Adolescents' possible selves and their relationship to global self-esteem. *Sex Roles, 39*(1-2), 61-80.
- Korinek, L., & Popp, P. A. (1997). Collaborative mainstream integration of social skills with academic instruction. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth, 41*(4), 148-152.
- Kotoulas, V., & Padeliadu, S. (2000). The Nature of Spelling Errors in Greek Language: The Case of Students with Reading Disabilities. Proceedings of the 13th International Symposium on Theoretical and Applied Linguistics, (330-339). School of English, Thessaloniki.
- Kronenberger, W. G., & Dunn, D. W. (2003). Learning disorders. *Neurologic clinics, 21*(4), 941-952
- Kupersmidt, J. B., & Coie, J. D. (1990). Preadolescent peer status, aggression, and school adjustment as predictors of externalizing problems in adolescence. *Child development, 61*(5), 1350-1362.
- La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1990). LD Status and Achievement Confounding Variables in the Study of Children's Social Status, Self-Esteem, and Behavioral Functioning. *Journal of learning Disabilities, 23*(8), 483-490.
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of learning disabilities, 39*(5), 432-446.
- Ladd, G. W., Birch, S. H., & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: Related spheres of influence? *Child development, 70*(6), 1373-1400.
- Landerl, K., Fussenegger, B., Moll, K., & Willburger, E. (2009). Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with different cognitive profiles. *Journal of experimental child psychology, 103*(3), 309-324.
- Landerl, K., Ramus, F., Moll, K., Lyytinen, H., Leppänen, P. H., Lohvansuu, K., ... & Kunze, S. (2013). Predictors of developmental dyslexia in European orthographies with varying complexity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 54*(6), 686-694.
- Landy, F. J. (2005). Some historical and scientific issues related to research on emotional intelligence. *Journal of Organizational Behavior, 26*(4), 411-424.

- Lane, K. L., Carter, E. W., Pierson, M. R., & Glaeser, B. C. (2006). Academic, social, and behavioral characteristics of high school students with emotional disturbances or learning disabilities. *Journal of emotional and behavioral disorders, 14*(2), 108-117.
- Lapsley, D. K., Rice, K. G., & FitzGerald, D. P. (1990). Adolescent attachment, identity, and adjustment to college: Implications for the continuity of adaptation hypothesis. *Journal of Counseling & Development, 68*(5), 561-565.
- Leary, M. R., & Baumeister, R. F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 32, pp. 1-62). Academic Press.
- Lease, A. M., & Axelrod, J. L. (2001). Position in the peer group's perceived organizational structure: Relation to social status and friendship. *The Journal of Early Adolescence, 21*(4), 377-404.
- Lease, A. M., Musgrove, K. T., & Axelrod, J. L. (2002). Dimensions of social status in preadolescent peer groups: Likability, perceived popularity, and social dominance. *Social Development, 11*(4), 508-533.
- Leblanc, L. A., & Matson, C. L. (1995). A social skills training program for preschoolers with developmental delays: Generalization and social validity. *Behavior Modification, 19*(2), 234-246.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies, 19*(3), 357-371.
- Lindsay, G., & Dockrell, J. (2000). The behaviour and self-esteem of children with specific speech and language difficulties. *British Journal of Educational Psychology, 70*(4), 583-601.
- Liu, P. (2003). Transition from elementary to middle school and change in motivation: An examination of Chinese students. *Journal of Research in Childhood Education, 18*(1), 71-83.
- Liu, Y., Reichle, E. D., & Gao, D. G. (2013). Using reinforcement learning to examine dynamic attention allocation during reading. *Cognitive science, 37*(8), 1507-1540.

- Locascio, G., Mahone, E. M., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2010). Executive dysfunction among children with reading comprehension deficits. *Journal of learning disabilities, 43*(5), 441-454.
- Lohaus*, A., Elben, C., Ball, J., & Klein-Hessling, J. (2004). School transition from elementary to secondary school: Changes in psychological adjustment. *Educational Psychology, 24*(2), 161-173
- Loo, S. K., Fisher, S. E., Francks, C., Ogdie, M. N., MacPhie, I. L., Yang, M., ... & Smalley, S. L. (2004). Genome-wide scan of reading ability in affected sibling pairs with attention-deficit/hyperactivity disorder: unique and shared genetic effects. *Molecular psychiatry, 9*(5), 485-493.
- Lorch Jr, R. F., & van den Broek, P. (1997). Understanding reading comprehension: Current and future contributions of cognitive science. *Contemporary educational psychology, 22*(2), 213-246.
- Lord, S. E., Eccles, J. S., & McCarthy, K. A. (1994). Surviving the junior high school transition family processes and self-perceptions as protective and risk factors. *The Journal of Early Adolescence, 14*(2), 162-199.
- Luna, B., Garver, K. E., Urban, T. A., Lazar, N. A., & Sweeney, J. A. (2004). Maturation of cognitive processes from late childhood to adulthood. *Child development, 75*(5), 1357-1372.
- Lyon, G. R. (1995). Toward a definition of dyslexia. *Annals of dyslexia, 45*(1), 1-27.
- Lyon, G. R., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shaywitz, B. A., Torgesen, J. K., Wood, F. B., ... & Olson, R. (2001). Rethinking learning disabilities. *Rethinking special education for a new century, 259-287*.
- Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). A definition of dyslexia. *Annals of dyslexia, 53*(1), 1-14.
- Maag, J. W., & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities assessing the risk. *Journal of learning disabilities, 39*(1), 3-10.
- Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and depression in children with nonverbal learning disabilities, reading disabilities, or typical development. *Journal of learning disabilities, 49*(2), 130-139.

- Manis, F. R., Custodio, R., & Szeszulski, P. A. (1993). Development of phonological and orthographic skill: A 2-year longitudinal study of dyslexic children. *Journal of Experimental Child Psychology*, *56*(1), 64-86.
- Margalit, M., & Ronen, T. (1993). Loneliness and social competence among preadolescents and adolescents with mild mental retardation. *Mental Handicap Research*, *6*(2), 97-111.
- Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., & Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of youth and adolescence*, *40*(5), 519-530.
- Martínez, R. S., Aricak, O. T., Graves, M. N., Peters-Myszak, J., & Nellis, L. (2011). Changes in perceived social support and socioemotional adjustment across the elementary to junior high school transition. *Journal of youth and adolescence*, *40*(5), 519-530.
- Mason, L. H., Davison, M. D., Hammer, C. S., Miller, C. A., & Glutting, J. J. (2013). Knowledge, writing, and language outcomes for a reading comprehension and writing intervention. *Reading and Writing*, *26*(7), 1133-1158.
- Maughan, B., Rowe, R., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2003). Reading problems and depressed mood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *31*(2), 219-229.
- Mayer, J. D., Salovey, P., & Caruso, D. R. (2008). Emotional intelligence: new ability or eclectic traits?. *American psychologist*, *63*(6), 503.
- Mayes, S. D., & Calhoun, S. L. (2007). Learning, attention, writing, and processing speed in typical children and children with ADHD, autism, anxiety, depression, and oppositional-defiant disorder. *Child Neuropsychology*, *13*(6), 469-493
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD overlapping spectrum disorders. *Journal of learning disabilities*, *33*(5), 417-424.
- McDougall, P., & Hymel, S. (1998). Moving into middle school: Individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, *30*(2), 108.

- McGee, C., Ward, R., Gibbons, J., & Harlow, A. (2003). Transition to secondary school: A literature review. *A Report to the Ministry of Education. Hamilton, University of Waikato, New Zealand.*
- McGrath, L. M., Pennington, B. F., Shanahan, M. A., Santerre-Lemmon, L. E., Barnard, H. D., Willcutt, E. G., ... & Olson, R. K. (2011). A multiple deficit model of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Searching for shared cognitive deficits. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 52*(5), 547-557.
- McInnes, A., Humphries, T., Hogg-Johnson, S., & Tannock, R. (2003). Listening comprehension and working memory are impaired in attention-deficit hyperactivity disorder irrespective of language impairment. *Journal of abnormal child psychology, 31*(4), 427-443.
- McLeod, J. D., & Owens, T. J. (2004). Psychological well-being in the early life course: Variations by socioeconomic status, gender, and race/ethnicity. *Social Psychology Quarterly, 67*(3), 257-278.
- McNamara, J. K., Willoughby, T., & Chalmers, H. (2005). Psychosocial status of adolescents with learning disabilities with and without comorbid attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disabilities Research & Practice, 20*(4), 234-244.
- Measor, L., & Fleetham, M. (2005). *Moving to Secondary School: advice and activities to support transition.* Network Education Press.
- Melby-Lervåg, M., & Lervåg, A. (2014). Reading comprehension and its underlying components in second-language learners: A meta-analysis of studies comparing first-and second-language learners. *Psychological bulletin, 140*(2), 409.
- Mercer, C. D. , Jordan, L., Allsop, D. H., & Mercer, A. R. (1996). Learning disabilities definitions and criteria used by state education departments . *Learning Disability Quarterly, 19*, 217-232
- Mercer, C. D., & Pullen, P. C. (2005). *Students with learning disabilities* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Merrell, K. W., & Gimpel, G. (2014). *Social skills of children and adolescents: Conceptualization, assessment, treatment.* Psychology Press.

- Merrell, K. W., Levitt, V. H., & Gueldner, B. A. (2010). Proactive strategies for promoting social competence and resilience. *Practical handbook of school psychology: Effective practices for the 21st century*, 254-273.
- 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.
- Miller, P., & Peleg, O. (2010). Doomed to read in a second language: Implications for learning. *Journal of psycholinguistic research*, 39(1), 51-65.
- Milsom, A., & Glanville, J. L. (2010). Factors mediating the relationship between social skills and academic grades in a sample of students diagnosed with learning disabilities or emotional disturbance. *Remedial and Special Education*, 31(4), 241-251.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying double jeopardy. *Journal of learning disabilities*, 36(4), 336-347..
- Miyake, A., Friedman, N. P., Emerson, M. J., Witzki, A. H., Howerter, A., & Wager, T. D. (2000). The unity and diversity of executive functions and their contributions to complex “frontal lobe” tasks: A latent variable analysis. *Cognitive psychology*, 41(1), 49-100.
- Mohammed, M. (2015). *Investigation Coherence and Cohesion in Sudanese EFL Learners' Writing* (Doctoral dissertation, Sudan University of Science and Technology).
- Mokros, H. B., Poznanski, E. O., & Merrick, W. A. (1989). Depression and Learning Disabilities in Children A Test of an Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 22(4), 230-233.
- Moksnes, U. K., & Espnes, G. A. (2012). Self-esteem and emotional health in adolescents—gender and age as potential moderators. *Scandinavian Journal of Psychology*, 53(6), 483-489.
- Montgomery, M. S. (1994). Self-Concept and Children with Learning Disabilities Observer-Child Concordance Across Six Context-Dependent Domains. *Journal of learning disabilities*, 27(4), 254-262.
- Morris, R. D., Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Lyon, G. R., Shankweiler, D. P., ... & Shaywitz, B. A. (1998). Subtypes of reading disability:

- Variability around a phonological core. *Journal of educational psychology*, 90(3), 347.
- Morrison, L., Kamps, D., Garcia, J., & Parker, D. (2001). Peer mediation and monitoring strategies to improve initiations and social skills for students with autism. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 3(4), 237-250.
- Mruk, C. J. (1999). Self-Esteem. *Corsini Encyclopedia of Psychology*.
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G., & Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia. *World Journal of Pediatrics*, 5(4), 255-264.
- Nabuzoka, D. (2003). Teacher ratings and peer nominations of bullying and other behaviour of children with and without learning difficulties. *Educational Psychology*, 23(3), 307-321.
- Nash, H., & Snowling, M. (2006). Teaching new words to children with poor existing vocabulary knowledge: A controlled evaluation of the definition and context methods. *International Journal of Language & Communication Disorders*, 41(3), 335-354.
- National Reading Panel (US), National Institute of Child Health, & Human Development (US). (2000). *Report of the national reading panel: Teaching children to read: An evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction: Reports of the subgroups*. National Institute of Child Health and Human Development, National Institutes of Health.
- Naylor, M. W., Staskowski, M., Kenney, M. C., & King, C. A. (1994). Language disorders and learning disabilities in school-refusing adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 33(9), 1331-1337.
- Ness, M. K. (2016). Reading comprehension strategies in secondary content area classrooms: Teacher use of and attitudes towards reading comprehension instruction. *Reading Horizons (Online)*, 55(1), 58.
- Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: a meta-analytic review of popular, rejected, neglected, controversial, and average sociometric status. *Psychological bulletin*, 113(1), 99.

- Newcomer, P. L., Barenbaum, E., & Pearson, N. (1995). Depression and anxiety in children and adolescents with learning disabilities, conduct disorders, and no disabilities. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 3(1), 27-39.
- Newman Kingery, J., Erdley, C. A., & Marshall, K. C. (2011). Peer Acceptance and Friendship as Predictors of Early Adolescents' Adjustment Across the Middle School Transition. *Merrill-Palmer Quarterly*, 57(3), 2.
- Newman, B. M., Lohman, B. J., Newman, P. R., Myers, M. C., & Smith, V. L. (2000). Experiences of urban youth navigating the transition to ninth grade. *Youth & Society*, 31(4), 387-416.
- Newman, B. M., Newman, P. R., Griffen, S., O'Connor, K., & Spas, J. (2007). The relationship of social support to depressive symptoms during the transition to high school. *Adolescence*, 42(167), 441.
- Nigeri, K. (2006). Attributional style and self-esteem of female juvenile delinquents. *Japanese Journal of Counseling Science*, 39, 99-112
- 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.
- Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171-188.
- Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171-188.
- Nurmi, J. E., & Salmela-Aro, K. (2002). Goal Construction, Reconstruction and Depressive Symptoms in a Life-Span Context: The Transition From School to Work. *Journal of personality*, 70(3), 385-420.
- O'Brien, B. A., Wolf, M., Miller, L. T., Lovett, M. W., & Morris, R. (2011). Orthographic processing efficiency in developmental dyslexia: an investigation of age and treatment factors at the sublexical level. *Annals of Dyslexia*, 61(1), 111-135.
- O'Hara, J. (2003). Learning disabilities and ethnicity: achieving cultural competence. *Advances in Psychiatric Treatment*, 9(3), 166-174.

- O'Hara, J. (2003). Learning disabilities and ethnicity: achieving cultural competence. *Advances in Psychiatric Treatment*, 9(3), 166-174.
- O'Reilly, T., & McNamara, D. S. (2007). The impact of science knowledge, reading skill, and reading strategy knowledge on more traditional "high-stakes" measures of high school students' science achievement. *American Educational Research Journal*, 44(1), 161-196.
- Oakhill, J., & Cain, K. (2007). Introduction to comprehension development. *Children's comprehension problems in oral and written language: A cognitive perspective*, 3-40.
- Oakhill, J., Hartt, J., & Samols, D. (2005). Levels of comprehension monitoring and working memory in good and poor comprehenders. *Reading and writing*, 18(7-9), 657-686.
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Zumbo, B. D. (2011). Life satisfaction in early adolescence: Personal, neighborhood, school, family, and peer influences. *Journal of youth and adolescence*, 40(7), 889-901.
- Oriol, X., Torres, J., Miranda, R., Bilbao, M., & Ortúzar, H. (2017). Comparing family, friends and satisfaction with school experience as predictors of SWB in children who have and have not made the transition to middle school in different countries. *Children and Youth Services Review*, 80, 149-156.
- Padhy, S. K., Goel, S., Das, S. S., Sarkar, S., Sharma, V., & Panigrahi, M. (2016). Prevalence and patterns of learning disabilities in school children. *The Indian Journal of Pediatrics*, 83(4), 300-306.
- Park, N., & Peterson, C. (2010). Does it matter where we live?: The urban psychology of character strengths. *American Psychologist*, 65(6), 535.
- Pastor, P. N., & Reuben, C. A. (2008). *Diagnosed Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Learning Disability: United States, 2004-2006. Data from the National Health Interview Survey. Vital and Health Statistics. Series 10, Number 237*. Centers for Disease Control and Prevention. 1600 Clifton Road, Atlanta, GA 30333.
- Pavlidis, G. T. (1990). Conceptualization, symptomatology and diagnostic criteria for dyslexia. *Perspectives on dyslexia*, 2, 3-16.

- Pavri, S., & Luftig, R. (2001). The social face of inclusive education: are students with learning disabilities really included in the classroom?. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 45(1), 8-14.
- Pearl, R., & Bay, M. (1999). Psychosocial correlates of learning disabilities. In *Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children* (pp. 443-470). Springer US.
- Peleg, O. (2011). Social anxiety among Arab adolescents with and without learning disabilities in various educational frameworks. *British Journal of Guidance & Counselling*, 39(2), 161-177.
- Petryshen, T. L., & Pauls, D. L. (2009). The genetics of reading disability. *Current psychiatry reports*, 11(2), 149-155.
- Piko, B. F., & Hamvai, C. (2010). Parent, school and peer-related correlates of adolescents' life satisfaction. *Children and Youth Services Review*, 32(10), 1479-1482.
- Pimperton, H., & Nation, K. (2014). Poor comprehenders in the classroom: teacher ratings of behavior in children with poor reading comprehension and its relationship with individual differences in working memory. *Journal of learning disabilities*, 47(3), 199-207.
- Polychroni, F., Hatzichristou, C., & Sideridis, G. (2012). The role of goal orientations and goal structures in explaining classroom social and affective characteristics. *Learning and Individual Differences*, 22(2), 207-217.
- 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 Needs Education*, 21(4), 415-430.
- 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 Needs Education*, 21(4), 415-430.
- Powell, K. C. (2004). Developmental psychology of adolescent girls: Conflicts and identity issues. *Education*, 125(1), 77-88.

- Pratt, S., & George, R. (2005). Transferring friendship: Girls' and boys' friendships in the transition from primary to secondary school. *Children & society, 19*(1), 16-26.
- Priel, B., & Leshem, T. (1990). Self-perceptions of first-and second-grade children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 23*(10), 637-642.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., & Oberklaid, F. (1999). Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 38*(4), 429-436.
- Proctor, C. L., Linley, P. A., & Maltby, J. (2009). Youth life satisfaction: A review of the literature. *Journal of happiness studies, 10*(5), 583-630.
- Proctor, T. B., & Choi, H. S. (1994). Effects of transition from elementary school to junior high school on early adolescents' self-esteem and perceived competence. *Psychology in the Schools.*
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing, 26*, 615–646.
- Purvis, K. L., & Tannock, R. (2000). Phonological processing, not inhibitory control, differentiates ADHD and reading disability. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39*(4), 485-494.
- Pyszczynski, T., Greenberg, J., Solomon, S., Arndt, J., & Schimel, J. (2004). Converging Toward an Integrated Theory of Self-Esteem: Reply to Crocker and Nuer (2004), Ryan and Deci (2004), and Leary (2004).
- Rabiner, D., Coie, J. D., & Conduct Problems Prevention Research Group. (2000). Early attention problems and children's reading achievement: A longitudinal investigation. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 39*(7), 859-867.
- Raviv, D., & Stone, C. A. (1991). Individual differences in the self-image of adolescents with learning disabilities: The roles of severity, time of diagnosis, and parental perceptions. *Journal of learning disabilities, 24*(10), 602-611.

- Reeve, D. (2004). Psycho-emotional dimensions of disability and the social model. *Implementing the social model of disability: Theory and research*, 83-100.
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Publications.
- Renshaw, P. D., & Brown, P. J. (1992). Loneliness in middle childhood. *The Journal of social psychology*, 132(4), 545-547.
- Reschly, A. L., & Christenson, S. L. (2006). Prediction of dropout among students with mild disabilities a case for the inclusion of student engagement variables. *Remedial and Special Education*, 27(5), 276-292.
- Rice, J. K. (1997). Explaining the Negative Impact of the Transition from Middle to High School on Student Performance in Mathematics and Science: An Examination of School Discontinuity and Student Background Variables.
- Riddick, B. (2000). An examination of the relationship between labelling and stigmatisation with special reference to dyslexia. *Disability & Society*, 15(4), 653-667.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, 5(4), 227-248.
- Robins, R. W., Trzesniewski, K. H., Tracy, J. L., Gosling, S. D., & Potter, J. (2002). Global self-esteem across the life span. *Psychology and aging*, 17(3), 423.
- Rodkin, P. C., Farmer, T. W., Pearl, R., & Van Acker, R. (2000). Heterogeneity of popular boys: antisocial and prosocial configurations. *Developmental psychology*, 36(1), 14.
- Rose, A. J., Swenson, L. P., & Carlson, W. (2004). Friendships of aggressive youth: Considering the influences of being disliked and of being perceived as popular. *Journal of Experimental Child Psychology*, 88(1), 25-45.
- Roth, F. P., Spekman, N. J., & Fye, E. C. (1995). Reference cohesion in the oral narratives of students with learning disabilities and normally achieving students. *Learning Disability Quarterly*, 18(1), 25-40.
- Rucklidge, J. J., & Tannock, R. (2002). Neuropsychological profiles of adolescents with ADHD: Effects of reading difficulties and gender. *Journal of child psychology and psychiatry*, 43(8), 988-1003.

- Rutter, M. (1989). Isle of Wight revisited: Twenty-five years of child psychiatric epidemiology. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 633-653.
- Ryan, A. M., Shim, S. S., & Makara, K. A. (2013). Changes in academic adjustment and relational self-worth across the transition to middle school. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(9), 1372-1384.
- Saarni, C. (2000). Emotional competence: A developmental perspective.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 268-279.
- Sahoo, M. K., Biswas, H., & Padhy, S. K. (2015). Psychological co-morbidity in children with specific learning disorders. *Journal of family medicine and primary care*, 4(1), 21.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and violent behavior*, 15(2), 112-120.
- Savage, R. S., & Frederickson, N. (2006). Beyond phonology what else is needed to describe the problems of below-average readers and spellers?. *Journal of Learning Disabilities*, 39(5), 399-413.
- Schumacher, D. (1998). *The transition to middle school*. ERIC Clearinghouse on Elementary and Early Childhood Education, University of Illinois.
- Scott, L. A. (1995). *Two Years Later: Cognitive Gains and School Transitions of NELS: 88 Eighth Graders. National Education Longitudinal Study of 1988. Statistical Analysis Report*.
- Searcy, Y. D. (2007). Placing the horse in front of the wagon: Toward a conceptual understanding of the development of self-esteem in children and adolescents. *Child and adolescent Social work journal*, 24(2), 121.
- Sedikides, C., Gaertner, L., & Toguchi, Y. (2003). Pancultural self-enhancement. *Journal of personality and social psychology*, 84(1), 60.
- Seidman, E., Allen, L., Aber, J. L., Mitchell, C., & Feinman, J. (1994). The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth. *Child development*, 65(2), 507-522.

- Seidman, L. J., Biederman, J., Faraone, S. V., Weber, W., Mennin, D., & Jones, J. (1997). A pilot study of neuropsychological function in girls with ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *36*(3), 366-373.
- Seidman, L. J., Biederman, J., Monuteaux, M. C., Doyle, A. E., & Faraone, S. V. (2001). Learning disabilities and executive dysfunction in boys with attention-deficit/hyperactivity disorder. *Neuropsychology*, *15*(4), 544.
- Semrud-Clikeman, M., Biederman, J., Sprich-Buckminster, S., LEHMAN, B. K., Faraone, S. V., & Norman, D. (1992). Comorbidity between ADDH and learning disability: A review and report in a clinically referred sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *31*(3), 439-448.
- Semrud-Clikeman, M., Biederman, J., Sprich-Buckminster, S., LEHMAN, B. K., Faraone, S. V., & Norman, D. (1992). Comorbidity between ADDH and learning disability: A review and report in a clinically referred sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *31*(3), 439-
- Sesma, H. W., Mahone, E. M., Levine, T., Eason, S. H., & Cutting, L. E. (2009). The contribution of executive skills to reading comprehension. *Child Neuropsychology*, *15*(3), 232-246.
- Sexton, C. C., Gelhorn, H. L., Bell, J. A., & Classi, P. M. (2012). The co-occurrence of reading disorder and ADHD: Epidemiology, treatment, psychosocial impact, and economic burden. *Journal of Learning Disabilities*, *45*(6), 538-564.
- Seyfried, S. F. (1998). Academic achievement of African American preadolescents: The influence of teacher perceptions. *American Journal of Community Psychology*, *26*(3), 381-402.
- Seymour, P. H., Aro, M., Erskine, J. M., & collaboration with COST Action A8 network. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies. *British Journal of psychology*, *94*(2), 143-174.
- Shanahan, M. A., Pennington, B. F., Yerys, B. E., Scott, A., Boada, R., Willcutt, E. G., & DeFries, J. C. (2006). Processing speed deficits in attention deficit/hyperactivity disorder and reading disability. *Journal of abnormal child psychology*, *34*(5), 584-601.
- Shaywitz, S. E. (1996). Dyslexia. *Scientific American*, *275*, 98-104.

- Shell, M. D., Gazelle, H., & Faldowski, R. A. (2014). Anxious solitude and the middle school transition: A diathesis× stress model of peer exclusion and victimization trajectories. *Developmental psychology, 50*(5), 1569.
- Shepherd, J., & Roker, D. (2005). An evaluation of a ‘transition to secondary school’ project run by the National Pyramid Trust. *Undertaken by the Trust for the Study of Adolescence (TSA)*.
- Sheridan, S. M., Buhs, E. S., & Warnes, E. D. (2003). Childhood peer relationships in context. *Journal of school Psychology, 41*(4), 285-292.
- Shoshani, A., & Slone, M. (2013). Middle school transition from the strengths perspective: Young adolescents’ character strengths, subjective well-being, and school adjustment. *Journal of Happiness Studies, 14*(4), 1163-1181.
- Shu, H., McBride-Chang, C., Wu, S., & Liu, H. (2006). Understanding chinese developmental dyslexia: Morphological awareness as a core cognitive construct. *Journal of Educational Psychology, 98*(1), 122.
- Shukurova, M. A. (2017). Coherence and cohesion as essential parts in effective writing. *Міжнародний науковий журнал Інтернаука, (1 (1))*, 143-145.
- Sideridis, G. D. (2005). Goal Orientation, Academic Achievement, and Depression: Evidence in Favor of a Revised Goal Theory Framework. *Journal of educational psychology, 97*(3), 366.
- Sideridis, G. D. (2007). Why are students with LD depressed? A goal orientation model of depression vulnerability. *Journal of Learning Disabilities, 40*(6), 526-539.
- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities, 39*(3), 215-229.
- Siegel, L. S. (1992). Dyslexic vs. poor readers: Is there a difference. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 618-629.
- Sletta, O., Valås, H., Skaalvik, E., & Søbstad, F. (1996). Peer relations, loneliness, and self-perceptions in school-aged children. *British Journal of Educational Psychology, 66*(4), 431-445.
- Smith, D. S., & Nagle, R. J. (1995). Self-perceptions and social comparisons among children with LD. *Journal of Learning Disabilities, 28*(6), 364-371.

- 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), 609-618.
- Snowling, M., Bishop, D. V. M., & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence?. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(05), 587-600.
- Sorensen, L. G., Forbes, P. W., Bernstein, J. H., Weiler, M. D., Mitchell, W. M., & Waber, D. P. (2003). Psychosocial adjustment over a two-year period in children referred for learning problems: Risk, resilience, and adaptation. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(1), 10-24.
- Sorensen, L. G., Forbes, P. W., Bernstein, J. H., Weiler, M. D., Mitchell, W. M., & Waber, D. P. (2003). Psychosocial adjustment over a two-year period in children referred for learning problems: Risk, resilience, and adaptation. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18(1), 10-24.
- Souvignier, E., & Rühl, K. (2005). Förderung des Leseverständnisses, Lesestrategiewissens und Leseinteresses von Schülern mit Lernbehinderungen durch strategieorientierten Unterricht. *Heilpädagogische Forschung*, 31, 2-11.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 139(1), 213.
- Spira, E. G., & Fischel, J. E. (2005). The impact of preschool inattention, hyperactivity, and impulsivity on social and academic development: A review. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 46(7), 755-773.
- Sridhar, D., & Vaughn, S. (2001). Social functioning of students with learning disabilities. *Research and global perspectives in learning disabilities*, 65-92.
- Stanovich, K. E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray?. *Reading Research Quarterly*, 7-29.
- Stanovich, K. E. (1993). The construct validity of discrepancy definitions of reading disability. In G. R. Lyon, D. B. Gray, J. F. Kavanagh, & N. A. Krasnegor (Eds.), *Better understanding learning disabilities* (pp. 273-308). Baltimore: Paul H. Brooks.

- Stanovich, K. E., & Cunningham, A. E. (1998). What reading does for the mind. *American Education Journal*.
- Stinson, D. A., Wood, J. V., & Doxey, J. R. (2008). In search of clarity: Self-esteem and domains of confidence and confusion. *Personality and Social Psychology Bulletin*, *34*(11), 1541-1555.
- Stone, C. A., & May, A. L. (2002). The accuracy of academic self-evaluations in adolescents with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, *35*(4), 370-383.
- Stuebing, K. K., Barth, A. E., Molfese, P. J., Weiss, B., & Fletcher, J. M. (2009). IQ is not strongly related to response to reading instruction: A meta-analytic interpretation. *Exceptional Children*, *76*(1), 31-51.
- Suldo, S., Thalji, A., & Ferron, J. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *The Journal of Positive Psychology*, *6*(1), 17-30.
- Swann Jr, W. B., Chang-Schneider, C., & Larsen McClarty, K. (2007). Do people's self-views matter? Self-concept and self-esteem in everyday life. *American Psychologist*, *62*(2), 84.
- Swann, W. B., & Bosson, J. K. (2010). Self and identity. *Handbook of social psychology*.
- Swanson, H. L. (1999). Reading research for students with ld a meta-analysis of intervention outcomes. *Journal of learning disabilities*, *32*(6), 504-532.
- Swanson, H. L., & O'Connor, R. (2009). The role of working memory and fluency practice on the reading comprehension of students who are dysfluent readers. *Journal of Learning Disabilities*, *42*(6), 548-575.
- Swanson, H. L., Harris, K. R., & Graham, S. (Eds.). (2013). *Handbook of learning disabilities*. Guilford press.
- Taanila, A., Ebeling, H., Tiihala, M., Kaakinen, M., Moilanen, I., Hurtig, T., & Yliherva, A. (2014). Association between childhood specific learning difficulties and school performance in adolescents with and without ADHD symptoms: a 16-year follow-up. *Journal of attention disorders*, *18*(1), 61-72.

- Tabassam, W., & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25(2), 141-151.
- Tam, H. E., & Hawkins, R. (2012). Self-concept and depression levels of students with dyslexia in Singapore.
- Terras, M. M., Thompson, L. C., & Minnis, H. (2009). Dyslexia and psycho-social functioning: an exploratory study of the role of self-esteem and understanding. *Dyslexia*, 15(4), 304-327.
- Theriot, M. T., & Dupper, D. R. (2010). Student discipline problems and the transition from elementary to middle school. *Education and Urban Society*, 42(2), 205-222.
- Thorndike, R. L. (1963). The Concepts of Over-and Underachievement.
- Topping, K., Bremner, W., & Holmes, E. (2000). Social competence: The social construction of the concept.
- Torgesen, J. K. (2018). Phonologically based reading disabilities: Toward a coherent theory of one kind of learning disability. In *Perspectives on learning disabilities* (pp. 106-135). Routledge.
- Tridas, E. Q. (Ed.). (2007). *From ABC to ADHD: What parents should know about dyslexia and attention problems*. International Dyslexia Association.
- Tsitsas, G. (2017). How Personality Traits Relate to the Self-esteem of Greek Children and Adolescents with Dyslexia. *Journal of Pedagogic Development*, 7(3).
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2012). Achievement goal orientations and academic well-being across the transition to upper secondary education. *Learning and Individual Differences*, 22(3), 290-305.
- Tur-Kaspa, H. (2002). The socioemotional adjustment of adolescents with LD in the kibbutz during high school transition periods. *Journal of Learning Disabilities*, 35(1), 87-96.
- Twenge, J. M., & Campbell, W. K. (2001). Age and birth cohort differences in self-esteem: A cross-temporal meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 5(4), 321-344.
- U.S. Department of Education. (1999). Twenty-first Annual Report to Congress on the Implementation of the Individuals with Disabilities Education Act. Washington.
- Underwood, M. K. (2003). *Social aggression among girls*. Guilford Press.

- Underwood, M. K., Beron, K. J., & Rosen, L. H. (2009). Continuity and change in social and physical aggression from middle childhood through early adolescence. *Aggressive Behavior, 35*, 357–375. doi:10.1002/ab .20313
- Urdu, T., & Midgley, C. (2003). Changes in the perceived classroom goal structure and pattern of adaptive learning during early adolescence. *Contemporary educational psychology, 28*(4), 524-551.
- ValÅs, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education, 3*(3), 173-192.
- Vallecora, A. L., & Garriss, E. (1990). Story composition skills of middle-grade students with learning disabilities. *Exceptional Children, 57*(1), 48-54.
- van den Broek, P., & Espin, C. A. (2012). Connecting cognitive theory and assessment: Measuring individual differences in reading comprehension. *School Psychology Review, 41*(3), 315.
- van den Broek, P., Bohn-Gettler, C. M., Kendeou, P., Carlson, S., & White, M. J. (2011). When a reader meets a text: The role of standards of coherence in reading comprehension.
- Van Den Broek, P., Kendeou, P., Lousberg, S., & Visser, G. (2011). Preparing for reading comprehension: Fostering text comprehension skills in preschool and early elementary school children. *International Electronic Journal of Elementary Education, 4*(1), 259.
- van der Sluis, S., van der Leij, A., & de Jong, P. F. (2005). Working memory in Dutch children with reading-and arithmetic-related LD. *Journal of Learning Disabilities, 38*(3), 207-221.
- Vanlede, M., Little, T. D., & Card, N. A. (2006). Action-control beliefs and behaviors as predictors of change in adjustment across the transition to middle school. *Anxiety, Stress, and Coping, 19*(2), 111-127.
- Vaughn, S., & Haager, D. (1994). Social competence as a multifaceted construct: How do students with learning disabilities fare?. *Learning Disability Quarterly, 17*(4), 253-266.

- Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. *Learning disabilities: Theoretical and research issues*, 175-191.
- Vaughn, S., LaGreca, A. M., & Kuttler, A. F. (1999). The why, who, and how of social skills. *Professional issues in learning disabilities*, 187-218.
- Vellutino, F. R., & Fletcher, J. M. (2005). Developmental Dyslexia.
- Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned in the past four decades?. *Journal of child psychology and psychiatry*, 45(1), 2-40.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Sipay, E. R., Small, S. G., Pratt, A., Chen, R., & Denckla, M. B. (1996). Cognitive profiles of difficult-to-remediate and readily remediated poor readers: Early intervention as a vehicle for distinguishing between cognitive and experiential deficits as basic causes of specific reading disability. *Journal of Educational Psychology*, 88(4), 601.
- Wallis, J. R., & Barrett, P. M. (1998). Adolescent adjustment and the transition to high school. *Journal of child and family studies*, 7(1), 43-58.
- Wang, G., & Liu, Q. (2014). On the Theoretical Framework of the Study of Discourse Cohesion and Coherence. *Studies in Literature and Language*, 8(2), 32.
- Wang, M. T., & Dishion, T. J. (2012). The trajectories of adolescents' perceptions of school climate, deviant peer affiliation, and behavioral problems during the middle school years. *Journal of Research on Adolescence*, 22(1), 40-53.
- Ward, R. (2000). Transfer from middle to secondary school: A New Zealand study. *International Journal of Educational Research*, 33(4), 365-374.
- Warin, J., & Muldoon, J. (2009). Wanting to be 'known': redefining self-awareness through an understanding of self-narration process
- Warren-Sohlberg, L., Jason, L. A., Orosan-Weine, A. M., & Lantz, G. D. (1998). Implementing and evaluating preventive programs for high-risk transfer students. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 9(4), 309-324.
- Wentzel, K. R., Barry, C. M., & Caldwell, K. A. (2004). Friendships in middle school: Influences on motivation and school adjustment. *Journal of educational psychology*, 96(2), 195.

- West, P., Sweeting, H., & Young, R. (2010). Transition matters: pupils' experiences of the primary–secondary school transition in the West of Scotland and consequences for well-being and attainment. *Research papers in education, 25*(1), 21-50.
- Whitney, I., Nabuzoka, D., & Smith, P. K. (1992). Bullying in schools: Mainstream and special needs. *Support for learning, 7*(1), 3-7.
- Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of abnormal child psychology, 30*(2), 127-141.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem change across elementary and middle school. *The Journal of Early Adolescence, 14*(2), 107-138.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology, 27*(4), 552.
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder differences by gender and subtype. *Journal of learning disabilities, 33*(2), 179-191.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Boada, R., Ogline, J. S., Tunick, R. A., Chhabildas, N. A., & Olson, R. K. (2001). A comparison of the cognitive deficits in reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of abnormal psychology, 110*(1), 157.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Olson, R. K., Chhabildas, N., & Hulslander, J. (2005). Neuropsychological analyses of comorbidity between reading disability and attention deficit hyperactivity disorder: In search of the common deficit. *Developmental neuropsychology, 27*(1), 35-78.
- Willcutt, E. G., Pennington, B. F., Smith, S. D., Cardon, L. R., Gayán, J., Knopik, V. S., & DeFries, J. C. (2002). Quantitative trait locus for reading disability on chromosome 6p is pleiotropic for attention-deficit/hyperactivity disorder. *American Journal of Medical Genetics, 114*(3), 260-268.

- Williams, J. P. (1991). Comprehension by learning-disabled and nondisabled adolescents of personal/social problems presented in text. *The American journal of psychology*, 563-586.
- Wilson, D. B., Gottfredson, D. C., & Najaka, S. S. (2001). School-based prevention of problem behaviors: A meta-analysis. *Journal of quantitative criminology*, 17(3), 247-272.
- Wit, D. J. D., Karioja, K., Rye, B. J., & Shain, M. (2011). Perceptions of declining classmate and teacher support following the transition to high school: Potential correlates of increasing student mental health difficulties. *Psychology in the Schools*, 48(6), 556-572.
- Yoshimasu, K., Barbaresi, W. J., Colligan, R. C., Killian, J. M., Voigt, R. G., Weaver, A. L., & Katusic, S. K. (2010). Gender, attention-deficit/hyperactivity disorder, and reading disability in a population-based birth cohort. *Pediatrics*, 126(4), e788-e795.
- Yuill, N., & Oakhill, J. (1988). Effects of inference awareness training on poor reading comprehension. *Applied Cognitive Psychology*, 2(1), 33-45.
- Zakopoulou, V., Zosimidou, O., Georgiou, G., & Milona, A. (2013). Comorbidity of Learning Difficulties and Socio-psycho-emotional Disorders in School age Children. *Interscientific Health Care*, 5(4), 190-198.
- Zeedyk, M. S., Gallacher, J., Henderson, M., Hope, G., Husband, B., & Lindsay, K. (2003). Negotiating the transition from primary to secondary school perceptions of pupils, parents and teachers. *School Psychology International*, 24(1), 67-79.
- Zelege, S. (2004). Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review. *European Journal of Special Needs Education*, 19(2), 145-170.

Ελληνόγλωσση

- Αγαλιώτης, Ι. (2011). *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση μαθητών με δυσκολίες μάθησης και προσαρμογής*. Αθήνα: Πεδίο
- Αλευριάδου, Α. & Γκιαούρη, Σ. (2016). *Η Διεπιστημονικότητα στη συμπεριληπτική εκπαίδευση: Συμβάλλοντας στην άρση του σχολικού-κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων με αναπηρία. Στα Πρακτικά του Συνεδρίου Πολιτικής Ιστορίας του*

Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας «Από την Ρόζα Λούζεμπουργκ στο Τερατώδες Είδωλο της Ευρώπης», Δεκέμβριος 2014, Φλώρινα.

Αντωνίου, Α.-Σ. (2011). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ μαθησιακών δυσκολιών και στρες. Στο Γ. Παπαδάτος & Α. Μπαστέα (επιμ.), *Θέματα μαθησιακών δυσκολιών και δυσλεξίας* (σσ. 241-244). Αθήνα: Συμυριωτάκη.

Αντωνίου, Α.-Σ., & Σωτηράκη, Κ. (2011). Επιτακτική η ανάγκη συμβουλευτικής

Αντωνίου, Στ. (2008). *Ψυχολογία ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες*. Αθήνα: Πασχαλίδης.

Γαλανάκη, Ε., Αμανάκη, Ε., & Ξύκη, Ν. (2015). Εκφοβισμός/ θυματοποίηση και μοναξιά του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 54.

Γαλανάκη, Ε., *Θέματα Αναπτυξιακής Ψυχολογίας*. Διάδραση

Γεωργακοπούλου, Α. & Γούτσος, Δ. (1999). *Κείμενο και Επικοινωνία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Γεωργογιάννης, Π. (2007), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση: Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*, Πάτρα, αυτοέκδοση

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

Δράκος, Γ. (1999). *Ζητούμενα Ζητήματα. Παιδαγωγική Διαδικασία και Δράση. Αγωγή-Ειδική Αγωγή Λόγου και Ομιλίας*. Ψυχολογία Γλώσσας., Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα Θέματα Ειδικής Παιδαγωγικής, προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Αθήνα: Άτραπος

Δράκος, Γ. (2011). *Διαγνωστική-παρεμβατική ακολουθία παιδαγωγικών πράξεων. «Ενταξιακή διαγνωστική»*.

Δράκος, Γ. Δ & Τσιναρέλης, Γ.Σ. (2011). Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών. Αθήνα: Άτραπος.

Δράκος, Γ. Δ. (2003). *Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας: λογοπαίδεια-λογοθεραπεία: παιδοψυχολογικές και λογοθεραπευτικές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία. Επιστήμη και την Πράξη* (Τόμος Δ', σσ. 264-276). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

- Ζακοπούλου, Β., Ζωσιμίδου, Ο., Γεωργίου, Γ., & Μυλωνά, Α. (2013). Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικών/ψυχο-συναισθηματικών διαταραχών σε παιδιά σχολικής ηλικίας.
- Κάκουρος, Ε.& Μανιαδάκη, Κ. (2006). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων*. αναπτυξιακή προσέγγιση. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Καραντούλα, Μ., & Καρπαθίου, Ε. Α. (2014). Μαθησιακές δυσκολίες και η άποψη των εκπαιδευτικών. Workingpaper
- Κοκκινάκη, Α. (2015). *Η ικανότητα ενός αρχάριου συντάκτη για ορθογραφημένη γραφή επηρεάζει την ποιότητα των γραπτών κειμένων που παράγει* (Μεταπτυχιακή Διατριβή Πανεπιστήμιο Πατρών)
- Κοτρώνη, Χ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2012). *Το σχολείο ως σημαντική πηγή στρες για τους μαθητές*. Σύγχρονα Θέματα Εκπαίδευσης. τχ 2. Αθήνα: Παπαζήση
- Κωνσταντοπούλου, Θ., (2011). *Συννοσηρότητα Δυσκολιών μάθησης με ψυχοπαθολογικές διαταραχές Τετράδια*, τχ 1, Μάρτιος 2011, σελ. 25-35
- Λεοντάρη, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη* (δ' έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*, Κέδρος.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2013). *Πως αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου*, Εκδόσεις Παπαζήση
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική Ψυχολογία*. Αθήνα: Διάδραση
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική Προσέγγιση του Γραπτού Λόγου: Αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν;* Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μαυρομάτη, Δ. (2004). *Δυσλεξία: Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μιχαλίδου, Φ. (2012). *Μαθησιακές δυσκολίες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού. Δυσορθογραφία-Δυσγραφία*. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι Ηπείρου, Ιωάννινα.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπας, Α., Σιδερίδης, Γ., Σίμος, Π. (2010). *Μια δοκιμασία για την αξιολόγηση της ορθογραφίας*. Στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. *Ορθογραφία: Μάθηση και Διαταραχές* σελ. 326-347. Αθήνα: Gutenberg

- Μπάρμπας, Γ., Τζουριάδου, Μ., Γιατράκου, Α., Δαραής, Κ., Λαζοπούλου, Ε., Ρόμπα, Μ., & Ψαθάς, Σ. (2015). *Αξιολόγηση μαθησιακών χαρακτηριστικών μαθητών δημοτικού σχολείου με δυσκολίες μάθησης. Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 42.
- Παντελιάδου, Σ. & Φ. Αντωνίου, (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες*, Βόλος: Γράφημα.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Ελληνικά Γράμματα
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Αθήνα: Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Γράφημα
- Παπαδάκου, Σ., Παλίλη, Α., & Γκίνη, Σ. (2016). *Μαθησιακά προβλήματα: προγνωστικοί-προδιαθεσικοί παράγοντες*
- Παπαναστασίου, Γ. (2008). *Νεοελληνική Ορθογραφία: Ιστορία, Θεωρία, Εφαρμογή*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών
- Πολυχρόνη, Φ. & Πρίντζη, Α. (2011). Σχολικές Παρεμβάσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο: Μ. Κωνσταντίνου & Μ. Κοσμίδου (Ε-πιμ.) *Νευροψυχολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών* (σελ. 227-247). Αθήνα: Εκδόσεις Παρισιάνου
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Εκδόσεις Πεδίο. τους μαθητές με δυσλεξία. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαίδευσης*, 2(2), 159- 176. υποστήριξης και στους χαρισματικούς μαθητές. Στο Εταιρεία Ειδικής
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία*. Αθήνα: Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ. & Μπίπμου, Α. (2006). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-Δυσλεξία: Ταξινόμηση, Αξιολόγηση και Παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003) *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα: Άτραπος
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2012). *Παιδιά και Έφηβοι με Εκπαιδευτικές ανάγκες και Δυνατότητες*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Πόρποδας, Κ. (2003). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Εκδόσεις Πόρποδας.
- Πουρκός, Μ. (Επιμ.) (1997). *Ατομικές Διαφορές Μαθητών και Εναλλακτικές Ψυχοπαιδαγωγικές Προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg (463 σ.).

- Πρωτόπαπας, Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). Κατηγοριοποίηση Ορθογραφικών Λαθών. Στο Μουζάκη, Α. & Πρωτόπαπας, Α. Ορθογραφία Μάθηση και Διαταραχές. σελ. 181-197. Αθήνα: Gutenberg
- Σούλης, Σ. Γ. (2016). *Εκπαίδευση και αναπηρία*.
- Σπαντιδάκης, Γ. (2011). Προβλήματα γραπτού λόγου.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2004). Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. *Ελληνικά Γράμματα*
- Τζουριάδου, Μ. (1995). Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μια ψυχο-παιδαγωγική προσέγγιση. *Εκδόσεις Προμηθέας*.
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο.*
τους μαθητές με δυσλεξία. *Σύγχρονα Θέματα Εκπαίδευσης*, 2(2), 159-176.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *Μαθησιακές δυσκολίες. Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες-Δυσλεξία*.
- Τσοβίλη, Θ. Δ. (2003). Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής?
- Φιλιππίδης, Α. (2014). Πιλοτική μελέτη παραγόντων συναφών με τις μαθησιακές δυσκολίες. (Πτυχιακή Εργασία) Τ.Ε.Ι. Ηπείρου, Ιωάννινα.
- Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Αθήνα: Τυπωθήτω
- Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2004α). *Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης: Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο (Εκπαιδευτικό Υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης)*. Αθήνα: Κέντρο Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών, Τυπωθήτω
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής*. ΥΠΕΠΘ:ΕΠΕΑΕΚ