



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ
Εθνικό και Καποδιστριακό
Πανεπιστήμιο Αθηνών

Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής & Ψυχολογίας
Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας
Παιδιού και Εφήβου

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: Αδαμάκη Χριστίνα

«Ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών δημοτικού με και
χωρίς δυσλεξία»

ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ: Πολυχρόνη Φωτεινή

ΑΘΗΝΑ 2018

Περιεχόμενα	
Περίληψη.....σελ. 4	
Εισαγωγή	
Ειδικές μαθησιακές διαταραχές και δυσλεξία- Σύγχρονα συστήματα ταξινόμησης.....σελ. 5-8	
Έγκαιρη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και η συμβολή της διεπιστημονικής ομάδας.....σελ. 8-10	
Δευτερογενή συμπτώματα της δυσλεξίας.....σελ. 10-12	
Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, εννοιολογική προσέγγιση.....σελ. 12-14	
Μεθοδολογικά ζητήματα.....σελ. 14-17	
Η αυτοαντίληψη των μαθητών	
ΜΔ.....σελ.17-19	
Προβλήματα εσωτερίκευσης και προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών	
ΜΔ.....σελ. 19-27	
Η κοινωνική επάρκεια των μαθητών ΜΔ και φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού.....σελ. 27-34	
Κίνητρα, σχολική εμπλοκή και συναισθηματική ευημερία στο σχολείο...σελ. 34-40	
Ενσυναίσθηση και συναισθηματική επάρκεια.....σελ. 40-44	
Σκοπός.....σελ. 44	
Η συνεισφορά της έρευνας.....σελ. 44	
Ερευνητικές υποθέσεις.....σελ. 45	
Ερευνητικά ερωτήματα.....σελ. 45	
Μέθοδος	
Συμμετέχοντες.....σελ. 46-47	

Διαδικασία.....σελ. 47-49
Εργαλεία.....σελ.49-53
Αποτελέσματα
Έλεγχος ανεξαρτησίας δημογραφικών μεταβλητών.....σελ. 54-55
Έλεγχοι διαφοράς μέσω όρων μαθητών ΜΔ και μαθητών ΤΑ.....σελ. 56-61
Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων μαθητών ΜΔ και μαθητών ΤΑ.....σελ. 62-63
Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των υποκλιμάκων του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και ανάλυση παλινδρόμησης.....σελ.64-66
Συζήτηση.....σελ.67-75
Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.....σελ. 76-78
Συμπέρασμα.....σελ. 78-79
Βιβλιογραφία.....σελ. 80-94

Περίληψη

Μεταanalύσεις ερευνών έδειξαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία αντιμετωπίζουν δευτερογενείς δυσκολίες που αφορούν συναισθηματικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς, χαμηλή αυτοαντίληψη, χαμηλά κίνητρα και άγχος. Τα ευρήματα είναι περιορισμένα και συχνά αμφιλεγόμενα εξ' αιτίας μεθοδολογικών ζητημάτων. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μαθητών με δυσλεξία (ΜΔ) συγκριτικά με μαθητές τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ). Στην έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές που φοιτούσαν στην Ε΄ και την Στ΄ δημοτικού σε γενικά σχολεία, 20 μαθητές ΜΔ και 20 μαθητές ΤΑ. Η αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών έγινε με το Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008α). Η αξιολόγηση του άγχους έγινε με το Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης Διαταραχών Άγχους σε παιδιά (Scared) (Birmaher et al., 1999). Οι μαθητές ΜΔ ανέφεραν σημαντικά υψηλότερους δείκτες προβλημάτων συμπεριφοράς συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ. Αν και οι μαθητές ΜΔ ανέφεραν χαμηλές τιμές συναισθηματικής επάρκειας, σχολικής επάρκειας και αυτοαντίληψης συγκριτικά με τον γενικό πληθυσμό δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ. Ως προς το άγχος δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές ΜΔ και τους μαθητές ΤΑ. Η έγκαιρη διάγνωση και παρέμβαση μπορεί να ενισχύσει σημαντικά την προσαρμογή και την συναισθηματική ευημερία του μαθητή με δυσλεξία ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις κάθε αναπτυξιακού σταδίου. Οι παρεμβάσεις που αφορούν την δυσλεξία είναι σημαντικό να στοχεύουν τόσο στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης όσο και στην βελτίωση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών θέτοντας επιμέρους στόχους για κάθε τομέα ξεχωριστά.

Λέξεις κλειδιά: δυσλεξία, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, αναγνωστικές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, άγχος

Εισαγωγή

Ειδικές μαθησιακές διαταραχές και δυσλεξία-Σύγχρονα συστήματα ταξινόμησης

Ο όρος δυσλεξία (dyslexia) αποτελείται από δυο συνθετικά και προέρχεται από την ελληνική γλώσσα. Το πρώτο συνθετικό είναι η πρόθεση δυσ- (dys) που σημαίνει μειωμένη ικανότητα ή δυσκολία σ'ένα τομέα και το δεύτερο συνθετικό είναι η λέξη (lexia) (McPheat, 2014). Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή διαταραχή που εκδηλώνεται ανάμεσα στο 4% και 10% του Ευρωπαϊκού πληθυσμού και πάνω από το 10% των παιδιών δημοτικού (European Dyslexia Association, 2011). Η διαταραχή εμφανίζεται στην αναπτυξιακή πορεία του ατόμου, το επηρεάζει με πολλούς τρόπους τόσο στον ακαδημαϊκό τομέα όσο και στα συναισθήματα, την συμπεριφορά και την ψυχική του ευημερία. Αρκετά συχνά χρησιμοποιείται σαν όρος «ομπρέλλα» ώστε να χαρακτηρίσει ένα σύνολο μαθησιακών δυσκολιών.

Οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές (specific learning disorders) ανήκουν στην ευρύτερη κατηγορία των νευροαναπτυξιακών διαταραχών και περιλαμβάνουν δυσκολίες στην ανάγνωση, στην γραπτή έκφραση ή/και στα μαθηματικά (Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders fifth edition [DSM-5]: American Psychiatric Association [APA], 2013). Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με το DSM-5, οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές αφορούν δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση σχολικών δεξιοτήτων για διάστημα μεγαλύτερο των 6 μηνών, σχολικές δεξιότητες που βρίσκονται κάτω από το αναμενόμενο για την χρονολογική ηλικία του παιδιού, μετά από κλινική αξιολόγηση και χορήγηση σταθμισμένων τεστ. Η έναρξη των μαθησιακών δυσκολιών εντοπίζεται κατά την διάρκεια των σχολικών χρόνων. Οι μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνονται

σταδιακά στην ανάπτυξη του παιδιού, όσο περισσότερο αυξάνονται οι σχολικές απαιτήσεις. Στην διαγνωστική κατηγορία των ειδικών μαθησιακών διαταραχών δεν εμπίπτουν παιδιά με νοητικές αδυναμίες, αισθητηριακές βλάβες, νευρολογικές διαταραχές, παιδιά που αντιμετωπίζουν ψυχοκοινωνική αντιξοότητα, παιδιά με έλλειψη επάρκειας στην γλώσσα εκμάθησης σχολικών δεξιοτήτων και παιδιά με ανεπαρκή εκπαίδευση (APA, 2013). Επιδημιολογικά στοιχεία στις Η.Π.Α έδειξαν ότι το 3-4% των παιδιών, εφήβων και νέων 6-21 ετών ανέφεραν κάποιου είδους ειδική μαθησιακή διαταραχή (U.S. Department of Education, 2014).

Οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές διαφοροποιούνται διαγνωστικά από τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες που σχετίζονται με νοητική αδυναμία διότι οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές εμφανίζονται με την προϋπόθεση φυσιολογικού επιπέδου νοητικής λειτουργίας (IQ τουλάχιστον 70+ -5). Όταν υπάρχει νοητική αδυναμία, η ειδική μαθησιακή δυσκολία διαγιγνώσκεται σε περίπτωση που οι μαθησιακές δυσκολίες ξεπερνούν το αναμενόμενο όριο που σχετίζεται με το νοητικό δυναμικό του παιδιού (APA, 2013). Στην κατηγορία γενικών μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνονται οι αναγνωστικές δυσκολίες που κατά κανόνα συνυπάρχουν μ'ένα χαμηλότερο νοητικό δυναμικό συμπληρωματικά με δυσκολίες στα μαθηματικά και με την διεκπεραίωση ανώτερου επιπέδου νοητικών λειτουργιών όπως ο συλλογισμός και η δημιουργική σκέψη. Τα παιδιά που παρουσιάζουν νοητική αδυναμία έχουν γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες στις οποίες συνήθως συμπεριλαμβάνεται και η δυσκολία στην ανάγνωση. Τα παιδιά αυτά καθυστερούν στην έναρξη της ανάγνωσης με αποτέλεσμα να βρίσκονται «πάντα πίσω» σε σχέση με τους συμμαθητές τους (Πόρποδας, 2002, σελ. 458).

Η αναπτυξιακή δυσλεξία (developmental dyslexia) ή δυσλεξία αποτελεί συναφή όρο με την ειδική διαταραχή της ανάγνωσης (specific reading disorder) και ανήκει στην κατηγορία των ειδικών μαθησιακών διαταραχών (APA, 2013). Η δυσλεξία έχει νευροβιολογική βάση (International Dyslexia Association, 2002) και έχει συσχετιστεί με γενετικούς, βιολογικούς, νευρογνωστικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες (Peterson & Pennington, 2015). Χαρακτηρίζεται από σοβαρή δυσκολία στην ακριβή αναγνώριση, ευχέρεια και αποκωδικοποίηση των λέξεων καθώς και από δυσκολίες συλλαβισμού (APA, 2013 · International Dyslexia Association, 2002). Η διάγνωση της δυσλεξίας ενδέχεται να συνοδεύεται από δευτερεύουσες μαθησιακές δυσκολίες όπως δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση και στα μαθηματικά (DeClercq-Quaegebeur, Casalis, Vilette, Lemaitre, & Vallée, 2018 · APA, 2013). Το DSM-5 περιγράφει την ανάγνωση των παιδιών με δυσλεξία ως ανακριβή, αργή σε ρυθμό και με μεγάλη προσπάθεια. Οι αναγνωστικές δυσκολίες περιγράφονται ως δυσκολίες στην σωστή εκφορά των λέξεων, φωναχτή ανάγνωση που γίνεται λανθασμένα ή διστακτικά, φτωχές δεξιότητες αποκωδικοποίησης και συλλαβισμού. Σε κάθε μαθησιακή διαταραχή είναι σημαντικό να εντοπίζεται ο συγκεκριμένος τομέας ή τομείς όπου ο μαθητής έχει έλλειμα, μέσα από διαδικασία αξιολόγησης (APA, 2013).

Το Ευρωπαϊκό Εγχειρίδιο Ταξινόμησης των Ψυχικών και Συμπεριφορικών Διαταραχών του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (International statistical classification of diseases and related health problems. - 10th revision, [ICD-10]) ταξινομεί τις ειδικές μαθησιακές διαταραχές ως «ειδικές αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων» και συγκεκριμένα τις διαιρεί στις εξής κατηγορίες: ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, ειδική

διαταραχή του συλλαβισμού, ειδική διαταραχή των αριθμητικών ικανοτήτων, μεικτή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων, άλλες αναπτυξιακές διαταραχές των σχολικών ικανοτήτων, μη καθοριζόμενη αναπτυξιακή διαταραχή των σχολικών ικανοτήτων.

Η παρούσα έρευνα αφορά τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία (ΜΔ). Οι έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο είναι περιορισμένες. Η ανασκόπηση βιβλιογραφίας αναφέρεται συμπληρωματικά και σε έρευνες που αφορούσαν συμμετέχοντες μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και αποτελούν ευρύτερη διαγνωστική κατηγορία στην οποία εντάσσονται οι μαθητές ΜΔ. Γίνεται ακόμα αναφορά σε έρευνες με συμμετέχοντες μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες οι οποίοι έχουν παρόμοια αναγνωστικά προφίλ με τους μαθητές ΜΔ. Πρόκειται για συμμετέχοντες σε έρευνες συσχετίσεων οι οποίες εξετάζουν κυρίως την σχέση της αναγνωστικής επίδοσης και διαφόρων ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών.

Έγκαιρη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και η συμβολή της διεπιστημονικής ομάδας

Η παρουσία ενδείξεων από τα προσχολικά κιόλας χρόνια γίνεται αντιληπτή από ένα λεπτομερές αναπτυξιακό ιστορικό από την οικογένεια του παιδιού. Πρώιμες ενδείξεις μαθησιακών δυσκολιών αφορούν γλωσσικές δυσκολίες, όπως λάθος χρήση λέξεων, γλωσσική καθυστέρηση και δυσκολίες στην κατάκτηση φωνολογικής ενημερότητας (Tannock, 2008· Μουζάκη, Πρωτόπαπα & Τσαντούλα, 2008). Επιπλέον ενδείξεις αποτελούν οι δυσκολίες του παιδιού στην κατάκτηση κινητικών δεξιοτήτων όπως το κούμπωμα των ρούχων, την χρήση του ψαλιδιού και το δέσιμο των κορδονιών ή δυσκολίες στην ανάπτυξη της έννοιας της ομοιότητας/διαφοράς. Κατά την σχολική περίοδο

πρώιμες δυσκολίες αφορούν δυσανάγνωστη γραφή, παράλειψη γραμμάτων ή αριθμών, αργή ανάγνωση και δυσκολίες στους αριθμητικούς χειρισμούς (Tannock, 2008). Η έγκαιρη διάγνωση βοηθάει το άτομο να έχει καλύτερη προσαρμογή, ακαδημαϊκή επιτυχία και επαγγελματικές ευκαιρίες στην ζωή του (Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009).

Αρμόδιοι φορείς αξιολόγησης με βάση τον νόμο περί Ειδικής Αγωγής (N3699/2008- Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) είναι τα Κέντρα Διαφοροδιάγνωσης Διάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΔΥ) και τα πιστοποιημένα από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα (ΙΠΔ). Σύμφωνα με τον νόμο περί ειδικής αγωγής η διάγνωση γίνεται από πενταμελή διεπιστημονική ομάδα που αποτελείται από έναν παιδοψυχίατρο ή παιδίατρο με εξειδίκευση στην παιδονευρολογία ή παιδονευρολόγο, έναν κοινωνικό λειτουργό, έναν ψυχολόγο και έναν λογοθεραπευτή.

Η συμβολή της διεπιστημονικής ομάδας στην αξιολόγηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αναγνωρίζεται σε διεθνές επίπεδο και έχει καθοριστική σημασία για την εγκυρότητα της διάγνωσης. Στο Ηνωμένο Βασίλειο η διεπιστημονική αξιολόγηση γίνεται συνήθως από την ομάδα ανάπτυξης του παιδιού (child development team) (Norbury, Toblin & Bishop, 2008). Οι ειδικές μαθησιακές διαταραχές συνήθως εμφανίζουν συνοσηρότητα με νευροαναπτυξιακά νοσήματα (π.χ δεπυ, διαταραχές της επικοινωνίας, διαταραχή αυτιστικού φάσματος) που καθιστούν την διαφορική διάγνωση δύσκολη καθώς η εμφάνιση μιας επιπλέον διαταραχής επηρεάζει ταυτόχρονα και την διαδικασία μάθησης (DSM-5). Επιπλέον, παιδιά με δυσλεξία και φτωχή αναγνωστική κατανόηση τείνουν να εμφανίζουν ελλείμματα και στην προφορική κατανόηση

της γλώσσας με αποτέλεσμα αυτό το προφίλ να θεωρείται συχνά ένας τύπος γλωσσικής διαταραχής (Nation, Cocksey, Taylor, & Bishop, 2010). Εξ' αιτίας υψηλών ποσοστών συνοσηρότητας με άλλες διαταραχές οι κλινικοί καλούνται να κρίνουν σε ποιο βαθμό τα μαθησιακά ελλείμματα οφείλονται σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πριν δώσουν την διάγνωση (DSM-5) και γι' αυτό είναι σημαντική η συμβολή της της διεπιστημονικής ομάδας για μια ολοκληρωμένη διαδικασία αξιολόγησης (Norbury et al. 2008). Οι επαγγελματίες πρέπει να είναι ευαισθητοποιημένοι όταν δίνουν την διάγνωση της δυσλεξίας καθώς φτωχές επεξηγήσεις είναι πιθανό να τραυματίσουν το άτομο (McNulty, 2003), δημιουργώντας παράλληλα αισθήματα άγχους και κατωτερότητας (Avlidou-Doikou, 2015).

Δυσλεξία και δευτερογενή συμπτώματα

Οι μαθητές ΜΔ αντιμετωπίζουν συνήθως δευτερογενείς δυσκολίες που αφορούν την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή στα διαφορετικά πλαίσια κοινωνικοποίησης (οικογένεια, σχολείο, παρέες συνομηλίκων) από την παιδική ηλικία, που συνεχίζονται μέχρι την ενήλικη ζωή τόσο στο ακαδημαϊκό όσο και στο εργασιακό περιβάλλον (McNulty 2003·Avlidou, 2015). Αν και υπάρχει μεγάλος αριθμός ερευνών που επικεντρώνονται στα ακαδημαϊκά προβλήματα των μαθητών με ειδικές μαθησιακές διαταραχές, οι έρευνες που αφορούν τις ψυχοκοινωνικές τους δυσκολίες είναι περιορισμένες, κυρίως λόγω μεθοδολογικών προβλημάτων (Eyuboglu, Bolat & Eyuboglu, 2018· Πολυχρόνη, 2011). Το 2018, οι Livingstone, Siegel and Ribarya στην βιβλιογραφική τους ανασκόπηση σε 100 επιστημονικά άρθρα που δημοσιεύτηκαν από το 1980-2018 διερεύνησαν τις συναισθηματικές επιπτώσεις της δυσλεξίας. Οι Livingstone et al. (2018) ανέφεραν ότι οι δευτερογενείς δυσκολίες των μαθητών ΜΔ

επικεντρώνονται στην χαμηλή αυτοεκτίμηση, στην χαμηλή αυτεπάρκεια, στα προβλήματα συμπεριφοράς, στα προβλήματα στις διαπροσωπικές σχέσεις, στο άγχος, στα χαμηλά κίνητρα για σχολική εμπλοκή, στην χαμηλή συναισθηματική ευημερία, δυσκολίες που στην εφηβεία οδηγούν σε αυξημένο κίνδυνο για παραβατική συμπεριφορά, εγκληματικότητα και αυτοκτονικότητα.

Οι σχολικές εμπειρίες των μαθητών ΜΔ συχνά περιγράφονται ως τραυματικές από τους ίδιους και αναβιώνονται στην ενήλικη ζωή όταν αποκαλύπτουν την διάγνωση τους στο ακαδημαϊκό ή εργασιακό περιβάλλον (McNulty, 2003· Stampoltzis & Polychronopoulou, 2009). Η αρνητική επίδραση του σχολείου και του εκπαιδευτικού οφείλεται κυρίως στην άγνοια πριν από την επίσημη διάγνωση και αφορά το στερεότυπο του «τεμπέλη» (Πολυχρόνη, 2011), του «χαζού», του «αδιάφορου», χαρακτηρισμοί που στιγματίζουν τα παιδιά πλήττοντας σημαντικά την αυτοεκτίμηση τους και οδηγούν σε μια λιγότερο επιτυχημένη ζωή μέσα από το φαινόμενο της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» (Lisle & Wade, 2014). Οι δυσκολίες των μαθητών ΜΔ οδηγούν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση η οποία αποτελεί το πιο κοινό ψυχολογικό τους πρόβλημα (Palombo, 2001) συνδυαστικά με χαμηλά κίνητρα και ψυχοκοινωνικές δυσκολίες. Η συνεχής αποτυχία που βιώνουν καθώς προσπαθούν να ανταποκριθούν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις τους ωθεί να πιστέψουν ότι δεν έχουν ικανότητες. Ως συνέπεια αποφεύγουν να εμπλέκονται σε νέα γνωστικά έργα για να προστατέψουν την αυτοεκτίμηση τους και για να αποφύγουν να βιώσουν ξανά το αίσθημα της αποτυχίας, υιοθετώντας την στάση της μαθημένης αβοηθησίας (Sideridis, 2003). Οι Kosmos and Kidd (1991) έδειξαν ότι οι μαθητές ΜΔ εμφανίζουν την τάση να έχουν περισσότερο εξαρτητικά στοιχεία προσωπικότητας ως ενήλικες.

Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, εννοιολογική προσέγγιση

Η μέση παιδική ηλικία (6-12 έτη) θεωρείται σύμφωνα με τον Erikson (1963) βασικό στάδιο ανάπτυξης της έννοιας του εαυτού. Το παιδί αρχίζει να αναπτύσσει την έννοια του εαυτού καθώς διέρχεται από το ψυχοκοινωνικό στάδιο ανάπτυξης φιλοπονίας ή κατωτερότητας και προσπαθεί να επιλύσει την κρίση ανάμεσα στις δυο διαστάσεις της κοινωνικής του πραγματικότητας. Την περίοδο αυτή, το παιδί προσπαθεί να αποκτήσει κατάλληλες δεξιότητες ώστε να ανταποκριθεί στις προκλήσεις που αντιμετωπίζει στο σπίτι, στο σχολείο και στο ευρύτερο περιβάλλον του (Feldman, 2011).

Το παιδί προσπαθεί όχι μόνο να κατακτήσει γνώσεις και πληροφορίες που του προσφέρονται στο σχολείο αλλά να βρει και μια θέση στο κοινωνικό περιβάλλον. Η επιτυχία σ' αυτό το στάδιο συνδέεται με αισθήματα ικανότητας και επάρκειας ενώ οι δυσκολίες συνδέονται με αισθήματα αποτυχίας και ανικανότητας (Feldman, 2011). Σε αυτό το στάδιο διαμορφώνεται η αυτοαντίληψη (self concept). Καθώς συντελείται σταδιακά η γνωστική πρόοδος του παιδιού η αυτοαντίληψη του βασίζεται περισσότερο σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά του παρά σε γνωρίσματα της εξωτερικής του εμφάνισης. Η αυτοαντίληψη του παιδιού γίνεται λιγότερο απλοϊκή και περισσότερο σύνθετη (Feldman, 2011).

Πιο συγκεκριμένα, η αυτοαντίληψη αφορά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους (Cole & Cole, 2002). Οι Shavelson, Hubner and Stanton (1976) ανέφεραν ότι οι εμπειρίες, οι σχέσεις με το περιβάλλον και κυρίως η σχέση με τους σημαντικούς άλλους επηρεάζουν σημαντικά την διαμόρφωση της αυτοαντίληψης. Ο Gliebe (2012) ανέφερε ότι η ανάπτυξη της αυτοαντίληψης ξεκινάει από την γέννηση του

παιδιού και διαμορφώνεται ανάλογα με τον συναισθηματικό δεσμό που αναπτύσσει με την μητέρα. Η ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης που καλλιεργείται στην αναπτυξιακή πορεία του ατόμου και το βοηθάει να έχει μια επιτυχημένη πορεία ζωής. Επιπλέον, οι γνώμες των σημαντικών άλλων και η ανατροφοδότηση τους προς το παιδί διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της θετικής αυτοαντίληψης (Shavelson et al., 1976).

Ο Feldman (2011) ανέφερε ότι στο στάδιο της μέσης παιδικής ηλικίας το παιδί προσπαθεί να κατανοήσει την έννοια του εαυτού, ωστόσο το παιδί δεν αντιλαμβάνεται το εαυτό του μηχανιστικά μέσα από μια σειρά σωματικών και ψυχολογικών χαρακτηριστικών. Αρχίζει σταδιακά να αναπτύσσει την αυτοεκτίμηση (self-esteem) που είναι η συνολική και επιμέρους θετική ή αρνητική αυτοαξιολόγηση του ατόμου για τον ίδιο του τον εαυτό.

Η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται σημαντικά κατά την μέση παιδική ηλικία (Cole & Cole, 2002). Το παιδί συγκρίνει συνεχώς τον εαυτό του σε σχέση με τους άλλους και αξιολογεί τον βαθμό με τον οποίο ανταποκρίνεται στα κριτήρια της κοινωνίας. Σε ηλικία 7 ετών τα περισσότερα παιδιά έχουν μια σχετικά απλή εικόνα εαυτού και θεωρείται πως έχουν θετική αυτοεκτίμηση όταν νιώθουν ότι τα καταφέρνουν καλά σε όλους τους τομείς ενώ θεωρείται πως έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση όταν νιώθουν ανεπαρκείς στους περισσότερους τομείς. Όσο μεγαλώνει το παιδί η αυτοεκτίμηση του διαφοροποιείται. Υπάρχουν τομείς που νιώθει θετική αυτοεκτίμηση και τομείς που νιώθει αρνητική αυτοεκτίμηση καθώς μπαίνει στην διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης (π.χ Πόσο καλά τα καταφέρνω σε σχέση με τους συμμαθητές μου;) (Feldman , 2011).

Η αυτοεκτίμηση θεωρείται σημαντικός δείκτης της ψυχικής υγείας του αναπτυσσόμενου ατόμου. Η υψηλή αυτοεκτίμηση κατά την διάρκεια της

παιδικής ηλικίας έχει συνδεθεί με την ικανοποίηση και την ευτυχία στην μετέπειτα ζωή ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει συνδεθεί με την κατάθλιψη και το άγχος, την κακή προσαρμογή τόσο στο σχολείο όσο και στις κοινωνικές σχέσεις (Feldman , 2011).

Οι έννοιες της αυτοαντίληψης (self-concept) και της αυτοεκτίμησης (self-esteem) των μαθητών ΜΔ συναντώνται συχνά στην έρευνα ως ταυτόσημοι όροι. Σύμφωνα με τους Shavelson et al. (1976), η αυτοαντίληψη περιλαμβάνει τόσο τον προσωπικό όσο και τον ακαδημαϊκό τομέα και χωρίζεται σε τέσσερις επιμέρους κατηγορίες: την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, την κοινωνική αυτοαντίληψη, την συναισθηματική αυτοαντίληψη και την σωματική αυτοαντίληψη. Ενώ η αυτοαντίληψη αντικατοπτρίζει πίστεις και πεποιθήσεις του ατόμου για τον εαυτό του η αυτοεκτίμηση έχει περισσότερο συναισθηματικό περιεχόμενο (Bracken & Lamprecht, 2003). Η αυτοεκτίμηση συγκριτικά με την αυτοαντίληψη είναι μια έννοια που έχει έναν καθολικό χαρακτήρα και ορίζεται ως «η καθολική αίσθηση της ευημερίας ενός ανθρώπου» (Zelevke, 2004, σελ. 148).

Μεθοδολογικά ζητήματα

Ερευνητές έδειξαν ότι οι αδύναμοι αναγνώστες ανέφεραν χαμηλές τιμές ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης (academic self-concept) συγκριτικά με τους τυπικούς αναγνώστες (Alexander-Passe, 2006·Polychroni, Koukoura, & Anagnostou, 2006· Snowling, Muter & Carroll, 2007). Τα αποτελέσματα των ερευνών αναφορικά με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών ΜΔ είναι αμφιλεγόμενα καθώς υπάρχουν μεθοδολογικές δυσκολίες που επηρεάζουν την αξιοπιστία των εμπειρικών δεδομένων (Polychroni et. al., 2006).

Ένα βασικό μεθοδολογικό ζήτημα είναι η ετερογένεια των συμμετεχόντων μαθητών ΜΔ στις εμπειρικές έρευνες αναφορικά με την αυτοαντίληψη. Οι μαθητές ΜΔ είναι ένας αρκετά ετερογενής πληθυσμός με διαφορετικά προφίλ όσον αφορά τον γνωστικό τομέα, τον συναισθηματικό τομέα, την συμπεριφορά τους ακόμα και νευρολογικούς, γενετικούς παράγοντες ή επιδράσεις του περιβάλλοντος που επηρεάζουν την διαμόρφωση και την εξέλιξη της διαταραχής. Οι περισσότερες έρευνες αναφέρονται γενικότερα στους μαθητές ΜΔ ως συμμετέχοντες χωρίς να έχουν διερευνήσει έναν συγκεκριμένο ελλειμματικό τομέα που να είναι κοινός σε όλους τους μαθητές ΜΔ (McArthur, Castles, Kohnen, & Banales, 2016).

Όσον αφορά το γνωστικό πεδίο, η ετερογένεια των μαθητών ΜΔ εντοπίζεται στα διαφορετικά αναγνωστικά προφίλ ανάλογα με τον συγκεκριμένο ελλειμματικό τομέα της ανάγνωσης. Ειδικότερα, οι McArthur et. al. (2016) έδειξαν ότι κατά την λειτουργία της ανάγνωσης κάποιοι μαθητές ΜΔ ανέφεραν ελλείμματα στην αναγνωστική ακρίβεια, άλλοι στην αναγνωστική ευχέρεια, άλλοι στην αναγνωστική κατανόηση και άλλοι και στους τρεις τομείς. Οι Parhialaa et.al (2018) σε διαχρονική έρευνα σε δείγμα 1629 μαθητών λυκείου (15-16) ετών έδειξαν ότι οι μαθητές που εντοπίστηκαν και είχαν αναγνωστικές δυσκολίες, ανέφεραν μέσες-φυσιολογικές τιμές στην αναγνωστική ευχέρεια ενώ έδειξαν σημαντικές δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση. Οι δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση αποτελούν καινοτόμο εύρημα και αντικρούουν το παραδοσιακό προφίλ της δυσλεξίας που αφορά κυρίως ελλείμματα στην αναγνωστική ευχέρεια.

Η ετερογένεια του πληθυσμού των μαθητών ΜΔ εντοπίζεται παράλληλα στην συνοσηρότητα με άλλες διαταραχές. Έρευνες έδειξαν ότι μαθητές ΜΔ

εμφάνιζαν συχνά ταυτόχρονα ελλείματα στις προφορικές γλωσσικές ικανότητες (Bishop & Snowling, 2004). Οι Bishop & Snowling (2004), έδειξαν πιο συγκεκριμένα ότι οι γλωσσικές δυσκολίες των αδύναμων αναγνωστών χωρίζονται σε δυο κατηγορίες. Η πρώτη κατηγορία αφορούσε φωνολογικά ελλείματα (π.χ. φωνολογικές αναπαραστάσεις, φωνολογική κατάτμηση, φωνολογική μνήμη) και η δεύτερη κατηγορία αφορούσε μη φωνολογικές δυσκολίες (π.χ. σημασιολογία και σύνταξη).

Ερευνητές έδειξαν ακόμα ότι οι μαθητές ΜΔ συχνά εμφάνιζαν συμπτώματα υπερκινητικότητας και διάσπασης προσοχής συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ (Gilger, Pennington & DeFries, 1992·Willcutt & Pennington, 2000a). Ομοίως οι Semrud-Clikeman et al., (1992) έδειξαν ότι ένας αριθμός μαθητών που διαγιγνώσκεται με διάσπαση προσοχής (περίπου 50%) έχουν φτωχές αναγνωστικές ικανότητες συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς διάσπαση προσοχής. Σχεδόν 20–40% των παιδιών με δεπυ που ανήκουν στην κατηγορία ελλειματικής προσοχής έχουν διαταραχή της ανάγνωσης (Wadsworth, DeFries, Willcutt, Pennington, & Olson, 2015) και 20–40% αυτών που έχουν διαταραχή της ανάγνωσης εμφανίζουν συνοσηρότητα με την δεπυ (Germano, Gagliano, & Curatolo, 2010).

Ένα ακόμα μεθοδολογικό ζήτημα αποτελεί ο προσδιορισμός της έννοιας της αυτοαντίληψης. Η αυτοαντίληψη είναι μια πολυπαραγοντική έννοια και έχει διαστάσεις που αναφέρονται σε διαφορετικά σχολικά μαθήματα. Είναι σημαντικό να διαχωρίζεται ο συγκεκριμένος εκείνος ακαδημαϊκός τομέας στον οποίο γίνεται αναφορά όπως π.χ ο τομέας της ανάγνωσης συγκριτικά με άλλους ακαδημαϊκούς τομείς (Polychroni et al., 2006) σε έρευνες αναφορικά με την αυτοαντίληψη. Η γενική αυτοαντίληψη και η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη

αποτελούν ακόμα δυο διαστάσεις της έννοιας της αυτοαντίληψης (Zelege, 2004). Επιπλέον, η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη είναι μια έννοια που διαχωρίζεται από την αυτοεκτίμηση. Η σχολική επίδοση φαίνεται να έχει περισσότερο ανταποδοτικό ρόλο με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και μη ανταποδοτικό ρόλο με την αυτοεκτίμηση (Marsh & Martin, 2011). Η πλειοψηφία των ερευνών στο συγκεκριμένο πεδίο αναφέρονται στην σχέση μεταξύ γενικής αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης των μαθητών ΜΔ σε αντίθεση με την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σε σχέση με την σχολική επίδοση των μαθητών ΜΔ.

Η αιτιότητα αποτελεί ένα επιπλέον μεθοδολογικό ζήτημα στην διερεύνηση της αυτοαντίληψης μαθητών ΜΔ, δηλαδή ποια μεταβλητή προκαλεί μεταβολή στην άλλη, εφ' όσον πρόκειται για έρευνες συσχετίσεων (Polychroni et al., 2006). Ερευνητές υποστήριξαν ότι η αυτοαντίληψη αποτελεί συνέπεια της σχολικής επίδοσης, ενώ άλλοι ερευνητές υποστήριξαν ότι η θετική αυτοαντίληψη αποτελεί προϋπόθεση για ένα παιδί ώστε να διαχειριστεί τις μαθησιακές δυσκολίες του (Chapman & Tunmer, 1997). Ο Humphrey (2004) ανέφερε ότι υπάρχει αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την σχολική επίδοση, κάθε μεταβλητή ασκεί επιρροή στην άλλη.

Η αυτοαντίληψη των μαθητών ΜΔ

Ο Zelege (2004) σύγκρινε δυο τύπους αυτοαντίληψης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ευρύτερη διαγνωστική κατηγορία η οποία περιλαμβάνει τους μαθητές ΜΔ, την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και την γενική αυτοαντίληψη. Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη σχετίζεται με το πως κάθε μαθητής αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα από την διαδικασία μάθησης. Η κοινωνική αυτοαντίληψη, μια ακόμα διάσταση της αυτοαντίληψης, περιλαμβάνει μια σφαιρικότερη κατανόηση του παιδιού που αφορά την δημοφιλία του και την αυτοεικόνα του

σχετικά με την εξωτερική του εμφάνιση. Ο Zeleke (2004) έδειξε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που θεωρούσαν την σχολική επίδοση μια σημαντική πλευρά της ζωής τους ήταν πιο πιθανό να αναπτύξουν αρνητική γενική αυτοαντίληψη συγκριτικά με μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία ειδικής αγωγής. Ο Zeleke (2004) συμπέρανε ότι ο λόγος που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν σε ειδικά σχολεία ανέφεραν θετικότερη γενική αυτοαντίληψη ήταν γιατί ανέπτυξαν στρατηγικές αυτοπροστασίας όπως το να νοιάζονται λιγότερο για τις επιδόσεις τους στο σχολείο και να δίνουν μεγαλύτερη έμφαση σε ταλέντα και ικανότητες που είναι καλύτερα αναπτυγμένα σ' εκείνους.

Ο Charman (1988) έδειξε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, ανέφεραν χαμηλότερες τιμές γενικής και ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ο Charman (1988) συμπέρανε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης ανέφεραν υψηλότερους δείκτες αυτοαντίληψης συγκριτικά με μαθητές που είχαν ενσωματωθεί πλήρως στην γενική τάξη, υποστηρίζοντας την αξία των δομών ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης στην διαμόρφωση της θετικής αυτοαντίληψης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι McArthur et. al. (2016), σύγκριναν την αυτοαντίληψη σε τέσσερις τομείς (σχολείο, γενική, σπίτι, κοινωνική) σε δυο ομάδες μαθητών με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Έδειξαν ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερες τιμές ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης συγκριτικά με τους τυπικούς αναγνώστες. Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ωστόσο δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές στην αυτοαντίληψη στους άλλους τρεις τομείς (σχολείο, γενική, κοινωνική) συγκριτικά με τους τυπικούς αναγνώστες. Επιπλέον, αξιολόγησαν τους αδύναμους αναγνώστες ως προς την

συνοσηρότητα με γλωσσικές δυσκολίες και ελλειματική προσοχή και έδειξαν ότι οι αδύναμοι αναγνώστες που είχαν συνοσηρότητα με γλωσσικές δυσκολίες και διαταραχή ελλειματικής προσοχής ανέφεραν χαμηλότερους δείκτες αυτοαντίληψης συγκριτικά με αδύναμους αναγνώστες που δεν είχαν συνοσηρότητα. Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες χωρίς συνοσηρότητα δεν έδειξαν χαμηλότερους δείκτες αυτοαντίληψης συγκριτικά με τυπικούς αναγνώστες. Ήταν η παρουσία ελλείμματος στην γλώσσα ή στην προσοχή που καθόρισε τους χαμηλούς δείκτες αυτοαντίληψης στους αδύναμους αναγνώστες και το πρόβλημα στον προφορικό λόγο που καθόρισε τους χαμηλούς δείκτες γενικής αυτοαντίληψης στους αδύναμους αναγνώστες συγκριτικά με τους τυπικούς αναγνώστες. Οι Snowling et. al. (2007) ανέφεραν ότι οι αδύναμοι αναγνώστες που είχαν χαμηλή λεκτική νοημοσύνη και ικανότητες προσοχής χαμηλότερες του μέσου όρου συγκριτικά με παιδιά τυπικής ανάπτυξης ανέφεραν συμπληρωματικά χαμηλούς δείκτες ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης.

Προβλήματα εσωτερίκευσης και προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών ΜΔ

Οι κοινωνικό συναισθηματικές δυσκολίες χωρίζονται σε προβλήματα εσωτερίκευσης και προβλήματα εξωτερίκευσης όπως προκύπτει από εμπειρικά δεδομένα που αφορούν την συμπεριφορά των παιδιών με προβλήματα συμπεριφοράς. Τα προβλήματα εσωτερίκευσης χαρακτηρίζονται από συμπτώματα άγχους, κατάθλιψης και κοινωνικής απόσυρσης ενώ τα προβλήματα εξωτερίκευσης χαρακτηρίζονται από υπερκινητικότητα, παρορμητικότητα και επιθετικές συμπεριφορές (Achenbach & Edelbrock, 1978). Οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν ένα σημαντικό παράγοντα επικινδυνότητας για την

εξελικτική πορεία του ατόμου και έχουν συσχετιστεί με αυξημένη συνοσηρότητα άγχους και κατάθλιψης στην ενήλικη ζωή (Diakakis et al., 2008).

Οι διαχρονικές μελέτες (longitudinal studies) αφορούν επαναλαμβανόμενες μετρήσεις μεταβλητών σε μια εκτενή χρονική περίοδο (Robson, 2000). Στον τομέα της διερεύνησης προβλημάτων εσωτερίκευσης όπως είναι το άγχος και η κατάθλιψη μαθητών ΜΔ, οι διαχρονικές μελέτες είναι περιορισμένες. Οι περισσότερες μελέτες στο πεδίο αυτό αφορούν συγχρονικές έρευνες (cross sectional) ή σύγκριση ομάδων (Kemp, Gustafson, & Samuelsson, 2011). Στις συγχρονικές έρευνες ή σύγκρισης ομάδων, οι μετρήσεις διεξάγονται σε σύντομη χρονική περίοδο (Robson, 2000). Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των διαχρονικών και των συγχρονικών ερευνών προκύπτουν αμφιλεγόμενα συμπεράσματα για την σχέση των αναγνωστικών δυσκολιών και των προβλημάτων εσωτερίκευσης. Παραμένει αβέβαιο σε ποιο βαθμό οι αναγνωστικές δυσκολίες αυξάνουν την πιθανότητα εκδήλωσης προβλημάτων εσωτερίκευσης (Kemp et al., 2011).

Οι Jorm, Share, Matthews and Maclean (1986), σε διαχρονική έρευνα που διεξήγαγαν σε δείγμα μαθητών που φοιτούσαν από το νηπιαγωγείο μέχρι την β' τάξη δημοτικού, δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα σε τυπικούς αναγνώστες και σε μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες στην αξιολόγηση του άγχους. Οι Jorm et al. (1986), έδειξαν ότι από τα 406 παιδιά του δείγματος, τα 26 εκδήλωσαν αναγνωστικές δυσκολίες μέχρι το τέλος της β' δημοτικού. Ωστόσο, τα προβλήματα συμπεριφοράς και το άγχος των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες ήταν ήδη έκδηλα από το νηπιαγωγείο πριν την εκδήλωση των αναγνωστικών δυσκολιών. Τα προβλήματα συμπεριφοράς και το άγχος που εκδήλωσαν οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ήταν είτε η αιτία

των αναγνωστικών δυσκολιών είτε υπήρξε κάποιος κοινός παράγοντας που επηρέασε την διαμόρφωση και των δυο διαταραχών (Jorm et al., 1986).

Οι Smart, Sanson and Prior (1996), σε επόμενη διαχρονική έρευνα έδειξαν παρόμοια αποτελέσματα. Αξιολόγησαν δείγμα 1200 παιδιών από την β' μέχρι την δ' δημοτικού και έδειξαν ότι δεν υπήρξε επίδραση των αναγνωστικών δυσκολιών στην ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς σε μαθητές ΜΔ. Αντιθέτως η επικράτηση των προβλημάτων συμπεριφοράς ήταν σταθερή με την πάροδο του χρόνου και ανεξάρτητη από τις αναγνωστικές δυσκολίες όπως σταθερή ήταν και η επικράτηση των αναγνωστικών δυσκολιών μέσα από τις αναφορές δασκάλων και γονέων. Η συνοσηρότητα αναγνωστικών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς δυσχεραίνει την αποκατάσταση των αναγνωστικών δυσκολιών (Smart et al., 1996).

Συμπληρωματικά, αρκετές συγχρονικές έρευνες δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές στην εκδήλωση άγχους σε μαθητές ΜΔ συγκριτικά με μαθητές ΤΑ. Οι Heiervang, Einar, Stevenson, Lund and Hugdahl (2001) έδειξαν ότι μαθητές ΜΔ και μαθητές ΤΑ σε ηλικία 10-12 ετών δεν διέφεραν όσον αφορούσε τα συμπτώματα εσωτερίκευσης. Παρ'όλα αυτά οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι μαθητές ΜΔ είχαν υψηλότερα προβλήματα εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ (Heiervang et al. 2001). Παρόμοια αποτελέσματα ανέφεραν οι Miller, Hynd and Miller (2005), που αξιολόγησαν μαθητές σχολικής ηλικίας με αναγνωστικές δυσκολίες. Οι μαθητές ΜΔ έδειξαν παρόμοια προφίλ άγχους, κατάθλιψης και σωματοποίησης συγκριτικά με μαθητές ΤΑ. Τα δευτερογενή προβλήματα της δυσλεξίας συνήθως αναφέρονται από τους σημαντικούς άλλους αν και τα ίδια τα άτομα συνήθως δεν έχουν επίγνωση των προβλημάτων τους (Novita, 2016).

Αντιθέτως, μεταanalύσεις ερευνών επιβεβαίωσαν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με αναγνωστικές δυσκολίες ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα άγχους, κατάθλιψης και συμπεριφορών εσωτερίκευσης σε μετρήσεις άγχους συγκριτικά με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Nelson & Harwood 2011· Livingstone et al. 2018). Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν θυμό, άγχος, αμηχανία, επιθετικότητα, ενοχή, απομόνωση, ανασφάλεια, συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα (Lockiewicz, Bogdanowicz & Bogdanowicz, 2014).

Οι Casey, Levy, Brown and Brooks (1992) έδειξαν ότι μαθητές με ήπιες αναγνωστικές δυσκολίες σε ηλικία από 8-12 ετών ήταν πιο αγχώδεις και λιγότερο χαρούμενοι σύμφωνα με εκτιμήσεις των γονέων σε όλες τις κλίμακες αξιολόγησης αυτοεκτίμησης συγκριτικά με μαθητές χωρίς κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία. Παρόμοια προβλήματα άγχους αναφέρθηκαν από πανεπιστημιακούς φοιτητές που είχαν διαγνωστεί με δυσλεξία στην σχολική τους ηλικία, δείχνοντας ότι τα ζητήματα άγχους των μαθητών ΜΔ παγιώνονται στην ενήλικη ζωή (Carroll & Iles, 2006). Η Αυλίδου (2015) στην ποιοτική της έρευνα σε δείγμα φοιτητών που είχαν διαγνωστεί με δυσλεξία στην σχολική τους ηλικία, έδειξε ότι οι συμμετέχοντες βίωναν άγχος και αισθήματα κατωτερότητας στην σχολική τους ζωή. Τα αισθήματα αυτά εντίνονταν από τις αρνητικές στάσεις των εκπαιδευτικών με αποτέλεσμα οι μαθητές ΜΔ να συνεχίζουν να αμφιβάλλουν για τις δυνατότητες τους ακόμα και σε περιπτώσεις που είχαν κερδίσει περισσότερη αυτοπεποίθηση με την πάροδο των χρόνων.

Το 2016, η έρευνα των Mammarella et al. έδειξε ότι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες είχαν περισσότερα αγχώδη συμπτώματα (γενικευμένο άγχος, κοινωνικό άγχος, άγχος αποχωρισμού και άγχος σχολικής επίδοσης).

Παρόμοια αποτελέσματα έδειξαν προηγούμενες έρευνες (Goldston et al., 2007 ·Willcutt & Pennington, 2000b). Είναι συνηθισμένο για τους μαθητές ΜΔ να αναμένουν να έχουν χαμηλή επίδοση και να αισθάνονται ανησυχία όταν πρόκειται να διαβάσουν φωναχτά στην τάξη. Οι ανησυχίες αυτές ενισχύονται περισσότερο όταν λαμβάνουν αρνητική ανατροφοδότηση από τους γονείς, τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους (Mammarella et al., 2016). Οι αναγνωστικές δυσκολίες που συνδέονται με την αναγνωστική διαταραχή οδηγούν στην εκδήλωση άγχους σαν αποτέλεσμα της σχολικής αποτυχίας (Carroll & Pies, 2006).

Αναφορικά με την κατάθλιψη οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες έδειξαν σοβαρότερα συμπτώματα από τα τους μαθητές χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες (Mammarella et al., 2016). Παρόμοια αποτελέσματα έδειξαν οι Maughan, Rowe, Loeber, Stouthamer and Loeber (2003), όπου οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ανέφεραν υψηλότερους δείκτες καταθλιπτικής διάθεσης συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες.

Η Novita (2016) έδειξε ότι οι μαθητές ΜΔ και οι μαθητές ΤΑ είχαν παρόμοια προφίλ άγχους και αυτοεκτίμησης. Παρ'όλα αυτά οι μαθητές ΜΔ ανέφεραν υψηλότερους δείκτες γενικευμένου άγχους και χαμηλότερους δείκτες αυτοεκτίμησης στο σχολικό περιβάλλον συγκριτικά με το σπίτι ή τις παρέες συνομηλίκων. Σε αναφορά με το παραπάνω εύρημα ο Alexander-Passe (2006) έδειξε ότι οι μαθητές ΜΔ, εκδήλωσαν τα υψηλότερα επίπεδα άγχους κατά την σχολική τους ζωή από την γ' μέχρι την ε' δημοτικού που είχε τόσο συναισθηματικές εκδηλώσεις (φόβος, ντροπή, αίσθημα μοναξιάς) όσο και σωματικές εκδηλώσεις (ναυτία, τρόμοι, ταχυπαλμίες). Η Novita (2016) ανέφερε ότι αν και οι ενήλικοι με δυσλεξία κατά την διάρκεια της σχολικής τους ζωής,

γενικά αξιολογούσαν τον εαυτό τους χαμηλότερα όσον αφορούσε την ακαδημαϊκή τους επίδοση συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ, σε άλλους τομείς όπως η προσωπική και η κοινωνική ζωή, ανέφεραν παρόμοιους δείκτες αυτοαναφοράς με τους μαθητές ΤΑ.

Όσον αφορά την σχέση ανάμεσα στην εξέλιξη των μαθησιακών δυσκολιών και στα προβλήματα συμπεριφοράς υπάρχουν αντίστοιχες μεθοδολογικές δυσκολίες όπως και με την διερεύνηση της αυτοαντίληψης στους μαθητές ΜΔ. Οι διαχρονικές έρευνες είναι περιορισμένες και τα αποτελέσματα τους συχνά αντιφατικά. Οι Smart et al. (1996) έδειξαν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες δεν αυξάνουν την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς όπως η επιθετικότητα ή η παραβατικότητα ενώ οι Cornwall and Bawden (1992) έδειξαν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες ίσως συμβάλλουν στην ανάπτυξη επιθετικής συμπεριφοράς σε μαθητές ΜΔ.

Επιπλέον, δεν είναι ξεκάθαρο αν τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι η αιτία ή το αποτέλεσμα των μαθησιακών δυσκολιών εξ' αιτίας υψηλών ποσοστών συνοσηρότητας με την δεπυ (Kempe, Gustafson & Samuelsson, 2011). Οι Willcutt & Pennington (2000β) έδειξαν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες σχετίζονται με την δεπυ με ποσοστά συνοσηρότητας από 15–40%. Τα αγόρια ΜΔ εμφανίζουν υψηλότερους δείκτες συνοσηρότητας με τα προβλήματα συμπεριφοράς συμπεριλαμβανομένης της δεπυ με αποτέλεσμα να προσελκύουν πιο συχνά το κλινικό ενδιαφέρον συγκριτικά με τα κορίτσια ΜΔ (Willcutt & Pennington, 2000β). Αν και οι περισσότερες έρευνες που αφορούν την σχέση ανάμεσα στην δυσλεξία και την δεπυ έχουν διεξαχθεί σε δείγματα παιδιών με διάγνωση δεπυ, ερευνητές υποστήριξαν το ίδιο ποσοστό συνοσηρότητας

αναγνωστικών δυσκολιών και δεπυ σε δείγματα μαθητών ΜΔ (Gilger, Pennington & DeFries, 1992·Willcutt & Pennington, 2000α).

Εξ'αιτίας του υψηλού ποσοστού συνοσηρότητας των μαθησιακών δυσκολιών γενικότερα και της δεπυ, προκύπτουν μεθοδολογικά προβλήματα κατά την ερευνητική διαδικασία αναφορικά με την ομοιογένεια των δειγμάτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Στην πραγματικότητα η δεπυ έχει συσχετιστεί με προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης και έτσι όταν οι μελέτες διεξάγονται σε ετερογενείς ομάδες μαθητών (π.χ μόνο δυσλεξία ή δυσλεξία και δεπυ) τα αποτελέσματα που αφορούν τα προβλήματα συμπεριφοράς συσχετίζονται συνήθως με την ψυχοπαθολογία που προκύπτει ως αποτέλεσμα της συνοσηρότητας με την δεπυ (Mugnaini, Lassi, La Malfa & Albertini, 2009). Προκύπτει το ερώτημα κατά πόσον τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρατηρούνται στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι συνεπακόλουθο των μαθησιακών δυσκολιών ή αποτέλεσμα της συνοσηρότητας με την δεπυ.

Ωστόσο, υπάρχουν ερευνητικές αναφορές στην βιβλιογραφία που μελετούν ομοιογενή δείγματα μαθητών ΜΔ, που εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς έχοντας αποκλείσει το ενδεχόμενο επίδρασης της δεπυ. Οι Trzesniewski et al. (2006) έδειξαν ένα σημαντικό ποσοστό συνοσηρότητας (που δεν οφείλεται σε γενετικούς παράγοντες) ανάμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς και την δυσλεξία σε δείγμα μαθητών ΜΔ χωρίς δεπυ. Οι Mugnaini et al. (2007) έδειξαν ότι η περιστασιακή υπερκινητικότητα ή τα ελλείματα προσοχής των μαθητών ΜΔ χωρίς δεπυ (συμπτώματα που εμφανίζονται στο σχολικό περιβάλλον), όπως η έλλειψη συγκέντρωσης, η ανησυχία, οι νευρικές κινήσεις εξ'αιτίας ακατάλληλων ακαδημαϊκών

απαιτήσεων, αποτέλεσαν ένδειξη δυσφορίας και ερμηνεύτηκαν σαν έκφραση αγχώδους-καταθλιπτικής συμπτωματολογίας.

Μια άλλη υπόθεση αφορά την αλληλοεπικάλυψη των δυο διαταραχών (δυσλεξίας και δεπυ) με κοινή γενετική αιτιολογία. Οι Kempe, Gustafson and Samuelsson (2011), σε διαχρονική μελέτη έδειξαν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχετίζονται με συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής. Τα συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής συνδέονται περισσότερο με τις δεξιότητες γραμματισμού και η σχέση αυτή είναι εμφανής κυρίως ήδη από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Willcutt & Pennington, 2000a, 2000b; Willcutt et al., 2005). Σε ακολουθία με τα παραπάνω ευρήματα οι Trzesniewski et al. (2006) ·Willcutt et al., (2005) υποστήριξαν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες και η δεπ-υ έχουν κοινή γενετική προέλευση που ταυτόχρονα επιδρά στις αναγνωστικές δυσκολίες και στην ελλειμματική προσοχή/υπερκινητικότητα/παρορμητικότητα.

Συνοπτικά, η σχέση ανάμεσα στις αναγνωστικές δυσκολίες και στα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης είναι αμφιλεγόμενη. Οι διαχρονικές έρευνες είναι περιορισμένες και τα αποτελέσματα αντικρουόμενα. Επιπλέον υπάρχουν υψηλά ποσοστά αλληλοεπικάλυψης ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης όπως επίσης και στην δεπυ. Παρ'όλα αυτά παραμένει ασαφές εάν οι μαθησιακές δυσκολίες σχετίζονται με αυξανόμενα προβλήματα συμπεριφοράς και προβλήματα εσωτερίκευσης ή αν πρόκειται για συνοσηρότητα (Kempe et. al., 2011). Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού οι αναγνωστικές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι βοηθητικό να αξιολογούνται και να αντιμετωπίζονται ξεχωριστά με την εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων που θέτουν επιμέρους στόχους τόσο για την αντιμετώπιση τόσο των αναγνωστικών

δυσκολιών όσο και για την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και προβλημάτων εσωτερίκευσης (Kemp et al., 2011).

Η κοινωνική επάρκεια των μαθητών ΜΔ και φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού

Η κοινωνική επάρκεια είναι η ικανότητα του ατόμου να δημιουργεί κατάλληλες κοινωνικές σχέσεις και να τις εξελίξει με τέτοιο τρόπο ώστε να επωφελείται τόσο το ίδιο το άτομο όσο και οι άλλοι. Αποτελεί ένα σύνολο δεξιοτήτων που οδηγεί σε επιτυχημένη κοινωνική λειτουργία (Cole & Cole, 2001). Η μέση παιδική ηλικία είναι ένα αναπτυξιακό στάδιο διαμόρφωσης της φιλίας ή κοινωνικής επάρκειας όπου η δεξιότητα διαπραγμάτευσης των κοινωνικών σχέσεων του παιδιού επηρεάζεται σε σημαντικό βαθμό από την ικανότητα του να κατανοεί τον τρόπο σκέψης και την συναισθηματική κατάσταση των άλλων (Cole & Cole, 2001).

Σύμφωνα με τους Oliva and La Greca, (1988) το σύνολο αυτών των δεξιοτήτων της κοινωνικής επάρκειας προέρχεται από τρεις βασικούς τομείς ανάπτυξης του ατόμου: τον συμπεριφορικό, τον συναισθηματικό και τον γνωστικό τομέα. Πιο συγκεκριμένα ο συμπεριφορικός τομέας αφορά την ικανότητα του ατόμου να λαμβάνει πρωτοβουλία κοινωνικής επαφής καθώς και την ικανότητα του να διατηρεί την κοινωνική διάδραση. Ο συναισθηματικός τομέας αφορά την ικανότητα του ατόμου να εκφράζει και να ρυθμίζει τα συναισθήματα του. Ο γνωστικός τομέας αφορά όλες εκείνες τις γνωστικές διεργασίες μέσα από τις οποίες το άτομο σκέφτεται, μαθαίνει, αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει την εξωτερική πραγματικότητα.

Έρευνες έδειξαν ότι οι μαθητές ΜΔ ανέφεραν χαμηλότερους δείκτες κοινωνικής επάρκειας συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ (Margalit, 2014· Bryan, Donahue & Pearl, 1981). Οι χαμηλοί δείκτες κοινωνικής επάρκειας εξηγούνται

από την δυσκολία των μαθητών ΜΔ να επεξεργάζονται και να κατανοούν την κοινωνική γνώση, την διαπροσωπική επικοινωνία και από τις συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στα διάφορα πλαίσια κοινωνικοποίησης. Σαν αποτέλεσμα, οι μαθητές ΜΔ να δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν με επάρκεια κοινωνικά γεγονότα ή να κατανοήσουν λεκτικές και μη λεκτικές συμπεριφορές των άλλων συχνά παρερμηνεύοντας τις πληροφορίες που λαμβάνουν από το κοινωνικό τους περιβάλλον (Margalit, 2014· Mammarella et al., 2016). Η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων τους με τους συνομήλικους χαρακτηρίζεται από στρες καθώς όσο αποκτούν επίγνωση των δυσκολιών τους είναι πιθανό να βιώσουν ανασφάλεια και φόβο ότι οι συνομήλικοι τους θα τους υποτιμήσουν και θα τους κρίνουν αρνητικά (Πολυχρόνη, 2011). Η τάση απομόνωσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εξηγείται από τον φόβο τους ότι η δυσκολία τους μπορεί να εκτεθεί στους άλλους και να θεωρηθούν ότι δεν είναι έξυπνοι (McNulty, 2003).

Η χαμηλή κοινωνική επάρκεια περιορίζει την ικανότητα των μαθητών ΜΔ να αναπτύξουν κοινωνικές σχέσεις και να λειτουργήσουν αποτελεσματικά στις κοινωνικές απαιτήσεις (Tarabia & Abu-Rabia, 2016). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν τόσο δυσκολίες στις κοινωνικές τους σχέσεις με τους συνομήλικους όσο και με τους ενήλικες (Πολυχρόνη, 2011). Επιπλέον οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες βιώνοντας αισθήματα θυμού, άγχους, επιθετικότητας, ματαίωσης, απογοήτευσης, κατάθλιψης, έχουν χαμηλή αυτοεικόνα και χαμηλή αυτοεκτίμηση, έχουν την τάση να αποσύρονται και να απομονώνονται από τους συνομήλικους τους (Πολυχρόνη, 2011). Τα κοινωνικά αυτά προβλήματα αναφέρεται ότι αυξάνονται μέχρι την ενηλικίωση και η κοινωνική υποστήριξη

είναι σημαντική για όλη την ζωή των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες (Carroll & Pes, 2006).

Οι Tarabia and Abu-Rabia (2016) εξέτασαν την κοινωνική επάρκεια Αράβων εφήβων μαθητών και μαθητριών ΜΔ και ΤΑ. Η κοινωνική επάρκεια αξιολογήθηκε με το Social Competence Questionnaire (Gresham & Elliott, 1990), ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς συμπληρούμενο από τους μαθητές σε μια κλίμακα από το 1-5 και είχε τέσσερις επιμέρους διαστάσεις: την συνεργασία (π.χ «Ακολουθώ τις οδηγίες του δασκάλου μου»), την αυτοπεποίθηση που εξετάζει την ικανότητα του ατόμου να παρουσιάζει τον εαυτό του και να απαντάει σε πιέσεις συνομιλήκων (π.χ «Ζητώ βοήθεια από τον δάσκαλο όταν οι συμμαθητές μου με πειράζουν»), τον αυτοέλεγχο που αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να λειτουργεί σύμφωνα με κοινωνικές νόρμες σε συγκρουσιακές καταστάσεις (π.χ «Ελέγχω τα συναισθήματα μου όταν κάποιος είναι θυμωμένος μαζί μου») και την ενσυναίσθηση που αφορά την έκφραση ενδιαφέροντος για την συναισθηματική κατάσταση του άλλου (π.χ «Προσπαθώ να καταλάβω πως αισθάνονται οι φίλοι μου όταν είναι θυμωμένοι, αγχωμένοι ή λυπημένοι).

Οι Tarabia and Abu-Rabia (2016) έδειξαν ότι οι έφηβοι ΜΔ είχαν σημαντικά χαμηλότερους δείκτες κοινωνικής επάρκειας που αφορούσαν μεταβλητές όπως η ενσυναίσθηση, η συνεργασία και ο αυτοέλεγχος συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ. Πιο συγκεκριμένα βρέθηκε ότι οι δείκτες κοινωνικής επάρκειας είχαν θετική συνάφεια με τα αποτελέσματα των παιδιών σε τεστ αναγνωστικής κατανόησης που σημαίνει ότι όσο υψηλότεροι ήταν οι δείκτες αναγνωστικής κατανόησης, τόσοι υψηλότερες τιμές κοινωνικής επάρκειας ανέφεραν οι μαθητές. Προκύπτει έτσι θετική συσχέτιση ανάμεσα στην γνωστική λειτουργία των παιδιών με δυσλεξία και την κοινωνική τους επάρκεια.

Εξ' αιτίας των επαναλαμβανόμενων γνωστικών αποτυχιών οι έφηβοι ΜΔ τείνουν να αναπτύσσουν συναισθηματικό στρες, χαμηλή αυτοεικόνα, χαμηλή κοινωνική επάρκεια και αίσθημα μοναξιάς (Lamm & Epstein, 1994).

Επιπλέον οι ερευνητές έδειξαν ότι τα κορίτσια ΜΔ ανέφεραν χαμηλότερους δείκτες κοινωνικής επάρκειας συγκριτικά με τα αγόρια ΜΔ. Τα κορίτσια ΜΔ στις Αραβικές χώρες βρίσκονται σε δυσμενή κοινωνική και πολιτιστική θέση και η ύπαρξη δυσλεξίας είναι επιπλέον επιβαρυντικός παράγοντας ώστε η κοινωνία να τις εκτιμά λιγότερο συγκριτικά με τα αγόρια. Οι αρνητικές στάσεις και αξίες προς τις γυναίκες στις Αραβικές χώρες αποτελούν κοινωνικές και πολιτιστικές νόρμες που επηρεάζουν συγκεκριμένα τα κορίτσια ΜΔ στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Tarabia & Abu-Rabia, 2016).

Επιπροσθέτως, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα που αφορούν την εμπλοκή τους σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (Livingston et. al. 2018). Ο σχολικός εκφοβισμός είναι μια μορφή σωματικής, λεκτικής και κοινωνικής επιθετικότητας που αποτελείται από επαναλαμβανόμενη χρήση εξουσίας ενάντια σε συνομήλικους για μια εκτενή χρονική περίοδο. Περιλαμβάνει συμπεριφορές που αφορούν απειλές, πειράγματα, χτυπήματα και κοινωνικό αποκλεισμό (Olweus, 1993). Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού έχει μελετηθεί σε έρευνες που αφορούσαν ομάδες μαθητών ΜΔ (Humphrey & Mullins, 2002· Mishna, 2003) και αναφέρεται ότι ήρθαν αντιμέτωποι με την γελοιοποίηση και την διάκριση από συνομήλικους μαθητές δημοτικού (Morris & Turnbull, 2006).

Οι Andreou, Didaskalou and Vlachou, 2013, διερεύνησαν τα είδη σχολικού εκφοβισμού σε δείγμα 178 μαθητών Ε' και ΣΤ' δημοτικού που φοιτούσαν σε 15 σχολεία της Ελλάδος. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσουν

τον βαθμό εμπλοκής μαθητών που συμμετείχαν στην ειδική εκπαίδευση, σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης. Επιπλέον διερεύνησαν πως σχετίζεται η εμφάνιση του φαινομένου με τα επίπεδα μοναξιάς των μαθητών που συμμετείχαν στην ειδική εκπαίδευση και τους δείκτες κοινωνικής επάρκειας σε σχέση με τους συνομηλίκους που φοιτούσαν εξ' ολοκλήρου στην γενική τάξη.

Η αξιολόγηση του βαθμού εμπλοκής των μαθητών σε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού (συμπεριφορές θύτη- συμπεριφορές θύματος) έγινε με την ελληνική έκδοση (Pateraki & Houndoumadi, 2001) του Olweus Bully/Victim Questionnaire (Olweus, 1986). Η κλίμακα αποτελείται από ερωτήσεις που αναφέρονται στην συχνότητα εμφάνισης και στους τύπους του σχολικού εκφοβισμού, την συχνότητα πληροφόρησης του κοινωνικού περιβάλλοντος (δάσκαλοι, συνομήλικοι, γονείς) των συμπεριφορών εκφοβισμού καθώς και ερωτήσεις για τις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών στο σχολείο με τους συνομηλίκους τους. Οι διάφορες μορφές θυματοποίησης που ανιχνεύει το Olweus Bully/Victim Questionnaire, αφορούν συμπεριφορές λεκτικού εκφοβισμού, κοινωνικό αποκλεισμό από την ομάδα συνομηλίκων, σωματική βία ή πίεση για μη επιθυμητές συμπεριφορές, διάδοση ψευδών φημών και εκφοβισμό που αφορά φυλετικές διακρίσεις. Τα αισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας αξιολογήθηκαν με την ελληνική έκδοση (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999) του the Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire (Asher, Hymel & Renshaw, 1984). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 16 προτάσεις που αξιολογούν: (1) τα αισθήματα μοναξιάς των παιδιών (π.χ «Είμαι μόνος στο σχολείο») (2) την εκτίμηση των παιδιών για το επίπεδο των διαπροσωπικών τους σχέσεων (π.χ «Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο») (3) τις αντιλήψεις των παιδιών για τον βαθμό που μπορούν να βασίζονται σε σημαντικές σχέσεις (π.χ «Δεν

υπάρχει κανείς να απευθυνθώ στο σχολείο όταν νιώθω μοναξιά») (4) τα αισθήματα κοινωνικής επάρκειας και ανεπάρκειας των παιδιών (π.χ «Είμαι καλός στο να συνεργάζομαι με άλλα παιδιά στο σχολείο»). Η αυτεπάρκεια στις σχέσεις με συνομηλικούς αξιολογήθηκε με την ελληνική έκδοση (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999) του Children's Self Efficacy for Peer Interaction Scale (Wheeler & Ladd, 1982). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 20 προτάσεις αυτοαναφοράς σε μια τετράβαθμη κλίμακα Likert και αξιολογεί τον βαθμό αυτοεπάρκειας στις επαφές με τους συνομηλικούς σε συγκρουσιακές και μη συγκρουσιακές περιστάσεις (π.χ ένα παιδί προσπαθεί να πάρει την σειρά σου στο παιχνίδι. Το να απαντήσεις στο παιδί «Είναι η σειρά μου» είναι για σένα δύσκολο- εύκολο). Τα παιδιά ενθαρρύνονται να απαντούν στον τρόπο που θα αντιδρούσαν αυθόρμητα και όχι σύμφωνα με τον κοινωνικά αποδεκτό τρόπο.

Οι Andreou et al., (2013) έδειξαν ότι το 1/3 των συμμετεχόντων που συμμετείχαν στην ειδική εκπαίδευση υπήρξαν στόχος σωματικής βίας από άλλους μαθητές ενώ περίπου το 1/5 είχαν υποστεί λεκτικό εκφοβισμό ή κοινωνικό αποκλεισμό. Επιπλέον, ένα ποσοστό περίπου 20% των συγκεκριμένων μαθητών ανέφεραν ότι δεν θα έλεγαν τίποτα για την εμπειρία θυματοποίησης και σχεδόν 30% ανέφεραν πως ένιωθαν ότι δεν υπήρχε λόγος να αναφέρουν σε κάποιον το περιστατικό. Το εύρημα αυτό δείχνει ότι οι μαθητές που συμμετέχουν στην ειδική εκπαίδευση (συμπεριλαμβανομένων των μαθητών με ειδική αναγνωστική δυσκολία) είναι απρόθυμοι να μιλήσουν σε άλλους για τις εμπειρίες εκφοβισμού που έχουν υποστεί στο σχολικό πλαίσιο. Ακόμα, οι μαθητές με αναπτυξιακές δυσκολίες ανέφεραν περισσότερες δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις και υψηλότερα ποσοστά κοινωνικού αποκλεισμού συγκριτικά με τους συνομηλικούς τυπικής ανάπτυξης. Οι Andreou et al., (2013)

έδειξαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις συμπεριφορές εκφοβισμού και στα επίπεδα μοναξιάς καθώς και ανάμεσα στις συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού και στα επίπεδα αυτεπάρκειας των μαθητών μέσα από τις προσωπικές τους αυτοαναφορές. Συμπέραναν ότι τα εμπόδια που βιώνουν τα παιδιά που συμμετέχουν στην ειδική εκπαίδευση όσον αφορά τις διαπροσωπικές σχέσεις με συνομηλίκους, επηρεάζονται σημαντικά από την χαμηλή αίσθηση κοινωνικής αυτεπάρκειας. Ένα παιδί με χαμηλούς δείκτες κοινωνικής αυτοεπάρκειας που έχει την προσδοκία ότι δεν μπορεί να διαχειριστεί συγκρουσιακές καταστάσεις συχνά βιώνει άγχος, συναισθηματική αστάθεια, και υποτάσσεται ευκολότερα στις πιέσεις των συνομηλίκων σε περιπτώσεις συγκρούσεων. Το γεγονός αυτό οδηγεί συχνά σε περιστατικά θυματοποίησης των παιδιών που συμμετέχουν στην ειδική εκπαίδευση, το οποίο ενισχύει το αίσθημα κατωτερότητας που βιώνουν στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (Andreou et al., 2013).

Οι Turunen, Poskiparta and Samivalli, (2017) διερεύνησαν την σχέση ανάμεσα στις αναγνωστικές δυσκολίες και στις συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού σ' ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα 1800 μαθητών από 147 σχολεία που φοιτούσαν από την γ' δημοτικού μέχρι την γ' γυμνασίου. Οι μαθητές συμπλήρωσαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς όσον αφορούσε το επίπεδο των αναγνωστικών τους δυσκολιών και των δυσκολιών τους στα μαθηματικά σε μια τετραβαθμιαία κλίμακα Likert. Οι συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού αξιολογήθηκαν με τις υποκλίμακες από το the Participant Role Questionnaire (PRQ; Salmivalli & Voeten, 2004) που αξιολογεί τον βαθμό εμπλοκής ενός μαθητή σε περιστατικά εκφοβισμού και θυματοποίησης μέσα από τις αναφορές των συνομηλίκων. Η αυτοεκτίμηση των μαθητών στο περιβάλλον των

συνομιλικών αξιολογήθηκε με την κλίμακα 10 προτάσεων του the Rosenberg Self-Esteem Scale (Rosenberg, 1965). Οι ερωτήσεις προσαρμόστηκαν με οδηγία στους μαθητές: «Ανάφερε το πως νιώθεις για τον εαυτό σου όταν είσαι με συνομιλήκους» (Salmivalli & Isaacs, 2005). Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα τύπου Likert σε προτάσεις: (π.χ «Αισθάνομαι πως έχω αρκετά καλά στοιχεία» ή «Κάποιες φορές αισθάνομαι πραγματικά άχρηστος»). Οι Turunen et al. (2017) έδειξαν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες συσχετίστηκαν με την εμπλοκή των μαθητών σε περιστατικά θυματοποίησης είτε σαν θύτες είτε σαν θύματα είτε συμμετέχοντας και στους δυο ρόλους. Συμπεράναν ότι τα παιδιά με δυσκολίες στα μαθηματικά βίωναν δυσκολίες που τους προκαλούσαν οργή η οποία εκφραζόταν με συμπεριφορές εξωτερίκευσης και εκδραμάτισης, όπως ο σχολικός εκφοβισμός. Επιπλέον τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες συνιστούν μια ειδική κατηγορία που φάνηκε να είναι ευάλωτη σε περιστατικά θυματοποίησης, ενώ δεν συσχετίστηκε με την χαμηλή αυτοεκτίμηση (Turunen et al. 2017).

Κίνητρα, σχολική εμπλοκή και συναισθηματική ευημερία στο σχολείο

Η σχολική εμπλοκή (student/school engagement) είναι μια έννοια που περιλαμβάνει τα κίνητρα, τις γνωστικές στρατηγικές, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές ενός μαθητή για την διαδικασία μάθησης και την σχολική ζωή καθώς και τον βαθμό εμπλοκής του στις δραστηριότητες του σχολείου (Πολυχρόνη, 2011). Πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι η σχολική εμπλοκή αναφέρεται πιο συγκεκριμένα στην δέσμευση για προσπάθεια, χρόνο, ενέργεια και επιμονή για το επιθυμητό αποτέλεσμα (Salmela-Aro & Upadyaya, 2014 · Parhiala et al. 2018) σ'ένα συγκεκριμένο ακαδημαϊκό τομέα όπως η ανάγνωση (reading engagement) (Klauda & Guthrie, 2015)

Τα κίνητρα αφορούν τους στόχους, τις αξίες και τις πεποιθήσεις του ατόμου για ένα συγκεκριμένο τομέα, τα εσωτερικά κίνητρα (intrinsic motivation), τα εξωτερικά κίνητρα (extrinsic motivation), την αυτοεπάρκεια και τα κοινωνικά κίνητρα (Guthrie & Wigfield, 2000). Τα εσωτερικά κίνητρα στην εκπαίδευση αφορούν την ενασχόληση του μαθητή με έργα μάθησης για την αξία που αυτά έχουν και το προσωπικό του ενδιαφέρον προς αυτά ενώ τα εξωτερικά κίνητρα αφορούν τις εξωτερικές αμοιβές όπως χρήματα, βαθμολογία, έπαινοι του δασκάλου (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 1999). Το κίνητρο ανάγνωσης (reading motivation) είναι μια έννοια που εντοπίζεται σε σύγχρονες έρευνες και αφορά τους προσωπικούς στόχους, τις αξίες και τις πεποιθήσεις που σχετίζονται με θέματα και διαδικασίες που αφορούν την ανάγνωση (Guthrie & Wigfield, 2000· Klauda & Guthrie, 2014). Το κίνητρο στην εκπαίδευση είναι σημαντικό για την διατήρηση της ενασχόλησης, συγκεκριμένα όταν οι δραστηριότητες έχουν αυξανόμενες γνωστικές απαιτήσεις (Wolters, 2003). Τα κίνητρα διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην διαδικασία μάθησης και έρευνες έδειξαν ότι επηρεάζουν τις επιδόσεις ενός μαθητή στο σχολείο (Eccles & Wigfield, 2002).

Επιπρόσθετα με τα κίνητρα, η συναισθηματική ευημερία των μαθητών στο σχολείο (students' emotional well being) φαίνεται να ευνοεί τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις (Djambazona-Popordanoska, 2016). Πέρα από την γενικότερη έννοια της ψυχικής ευημερίας που περιλαμβάνει τις διαστάσεις της υγείας και της επιτυχούς διαβίωσης (Renshaw, Long, & Cook, 2015), η συναισθηματική ευημερία των μαθητών αφορά τα συναισθήματα τους, την διάθεση τους και την αυτοεκτίμηση τους σε σχέση με το σχολείο (Schutte, Malouff, Simunek, McKenley, & Hollander, 2002).

Τα κίνητρα καθορίζουν σε μεγάλο βαθμό την εμπλοκή των μαθητών στην διαδικασία της ανάγνωσης (Πολυχρόνη, 2011). Προηγούμενες έρευνες που αφορούν συσχετίσεις μαθησιακών δυσκολιών, κινήτρων για το σχολείο και συναισθηματικής ευημερίας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι περιορισμένες. Οι Eccles and Wang (2012) βασισμένοι σε εμπειρικά δεδομένα ανέφεραν πιθανή αιτιώδη σχέση ανάμεσα στα κίνητρα, στην σχολική εμπλοκή και στην σχολική επίδοση. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι το κίνητρο διευκολύνει την σχολική εμπλοκή η οποία ευνοεί συνεπακόλουθα την επίδοση.

Οι Klauda and Guthrie, (2014) σε διαχρονική έρευνα σε δείγμα 1250 μαθητών γυμνασίου στη Γερμανία, σύγκριναν την σχέση κινήτρων ανάγνωσης, βαθμού εμπλοκής κατά την ανάγνωση και επίδοσης σε προχωρημένους και αδύναμους αναγνώστες. Για την αξιολόγηση των κινήτρων και του βαθμού εμπλοκής των μαθητών όσον αφορά την ανάγνωση βιβλίων που σχετίζονται με το σχολείο (πληροφοριακών κειμένων), χορήγησαν την κλίμακα αυτοαναφοράς Motivation for Reading Information Books-School Questionnaire (MRIB-S). Οι διαστάσεις της κλίμακας αφορούσαν μεταβλητές που σχετίζονταν με το θετικό κίνητρο κατά την ανάγνωση και συγκεκριμένα με: το εσωτερικό κίνητρο (π.χ «Το σχολικό διάβασμα με διασκεδάζει»), την αξία (value) της ανάγνωσης (π.χ «Η ανάγνωση σχολικών βιβλίων είναι πιο χρήσιμη δραστηριότητα από άλλες του σχολείου»), την αυτεπάρκεια (π.χ «Μπορώ να εντοπίσω την κεντρική ιδέα σ' ένα εκπαιδευτικό βιβλίο για το σχολείο»), και την αξία των συνομιλήκων (peer value) (π.χ «Οι συμμαθητές μου υπολογίζουν τις ιδέες μου όσον αφορά τα εκπαιδευτικά βιβλία που διαβάζω για το σχολείο»). Τα αρνητικά κίνητρα ήταν: η υποτίμηση (π.χ «Το διάβασμα εκπαιδευτικών βιβλίων για το σχολείο είναι χάσιμο χρόνου»), η αντιλαμβανόμενη δυσκολία (π.χ «Τα εκπαιδευτικά βιβλία

που διαβάζω για το σχολείο είναι πολύ δύσκολα») και η υποτίμηση από συνομιλήκους (π.χ «Οι συμμαθητές μου δεν ενδιαφέρονται για την γνώμη μου όσον αφορά τα εκπαιδευτικά βιβλία που διαβάζω για το σχολείο»). Η αρνητική διάσταση του βαθμού δέσμευσης αφορούσε την αποφυγή (π.χ «Προσπαθώ να τελειώνω γρήγορα την ανάγνωση εκπαιδευτικών βιβλίων για το σχολείο»). Η αναγνωστική ευχέρεια αξιολογήθηκε με το Woodcock-Johnson III Diagnostic (Woodcock, Shrank, Mather, & McGrew, 2007) και η αναγνωστική κατανόηση με το Reading comprehension subtest of the Gates-MacGinitie Reading Tests (MacGinitie, MacGinitie & Dreyer, 2000).

Οι Klauda and Guthrie (2014) έδειξαν ότι το κίνητρο και η σχολική εμπλοκή στους προχωρημένους αναγνώστες είχαν ισχυρότερη προβλεπτική αξία όσον αφορούσε την επίδοση τους, συγκριτικά με τους αδύναμους αναγνώστες. Ακόμα και αν οι αδύναμοι αναγνώστες έδειξαν υψηλό κίνητρο και εμπλέκονταν ενεργά στην αναγνωστική διαδικασία, καταβάλλοντας προσπάθεια και δείχνοντας επιμονή, ο βαθμός σχολικής εμπλοκής τους είχε μικρότερη προβλεπτική αξία για την επίδοση τους στην ανάγνωση συγκριτικά με τους έμπειρους αναγνώστες, εξ' αιτίας γνωστικών ελλειμμάτων. Για τους αδύναμους αναγνώστες το υψηλό ή το αδύναμο κίνητρο επηρέασαν την θέληση τους να εμπλακούν σε αναγνωστικές δραστηριότητες που αφορούσαν το σχολείο, τον χρόνο και την προσοχή που θα αφιέρωναν στο διάβασμα. Παρ' όλα αυτά ο χρόνος και η προσοχή τους δεν ενίσχυσε το ίδιο αποτελεσματικά την επίδοση τους συγκριτικά με τους έμπειρους αναγνώστες. Επιπλέον, τα αναγνωστικά κίνητρα συσχετίστηκαν ισχυρά με την αναγνωστική δέσμευση τόσο στους αδύναμους όσο και στους έμπειρους αναγνώστες, κυριότερα το εσωτερικό κίνητρο και η υποτίμηση. Δηλαδή, οι συσχετίσεις των κινήτρων με τον βαθμό

δέσμευσης τόσο για τους έμπειρους όσο και για τους αδύναμους αναγνώστες είναι συγκρίσιμες και δείχνουν ότι υπάρχει ένα συνεχές στην αναπτυξιακή πορεία του ατόμου όσον αφορά τις συναισθηματικές διεργασίες των κινήτρων και της δέσμευσης. Η επίδοση και η δέσμευση αποτέλεσαν προβλεπτικό παράγοντα για την αύξηση του κινήτρου και στις δυο ομάδες. Η αρνητική δέσμευση είχε αρνητική επίδραση σε όλες τις διαστάσεις των κινήτρων. Όσο μεγαλύτερη επίδοση και δέσμευση είχε ο αναγνώστης τόσο αυξάνονταν τα κίνητρα για ανάγνωση. Συμπερασματικά τα κίνητρα, η επίδοση και η δέσμευση έχουν ανταποδοτική σχέση (Klauda & Guthrie, 2014) .

Οι Parhiala et al. 2018 διερεύνησαν τα προφίλ 1629 μαθητών γυμνασίου στην Φιλανδία όσον αφορά την σχέση ανάμεσα στα σχολικά κίνητρα, την συναισθηματική ευημερία και τις σχολικές ικανότητες (μαθηματικά και ανάγνωση). Το σχολικό κίνητρο αξιολογήθηκε μέσα από αυτοαναφορές των μαθητών και είχε τέσσερις διαστάσεις: το κίνητρο για τα μαθηματικά, το κίνητρο γραμματισμού, την συμπεριφορά που εστιάζει στην δέσμευση με το έργο (task-focused behavior) και την σχολική ευχαρίστηση. Το κίνητρο για τα μαθηματικά και τον γραμματισμό αξιολογήθηκε μέσα από 12 ερωτήσεις (Eccles-Parsons et al., 1983) σε μια πεντάβαθμη κλίμακα Likert όπου οι μαθητές απαντούσαν: πόσο ενδιαφέρον, πόσο σημαντικό και πόσο χρήσιμο είναι να ασχολούνται με τα μαθηματικά και τις δεξιότητες γραμματισμού. Για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς εστίασης στο έργο χορήγησαν την σύντομη εκδοχή του Achievement Beliefs Scale for Children (ABS-C; Aunola & Nurmi, 2006) όπου αξιολογούνται μόνο οι στάσεις απέναντι στο έργο (π.χ, «Πάντα μου αρέσουν οι δύσκολες ασκήσεις στο σχολείο» ή «Τα παρατάω όταν μια άσκηση με δυσκολεύει»). Για την αξιολόγηση της σχολικής ευχαρίστησης χορήγησαν το

ABS-C (Aunola & Nurmi, 2006) που αξιολογεί τις στάσεις και τα συναισθήματα προς το σχολείο και την σχολική εργασία (π.χ «Είναι ωραία να πηγαίνω στο σχολείο»). Για την αξιολόγηση της συναισθηματικής ευημερίας χορήγησαν τέσσερα εργαλεία που αφορούσαν, την σχολική εξουθένωση, την αυτοεκτίμηση, τα προβλήματα εξωτερίκευσης και τα προβλήματα εσωτερίκευσης. Η σχολική εξουθένωση αξιολογήθηκε με το School Burnout Inventory (SBI; Salmela-Aro & Näätänen, 2005), η αυτοεκτίμηση αξιολογήθηκε με το Self-Esteem scale Rosenberg (1965), οι συμπεριφορές εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης των μαθητών αξιολογήθηκαν με προτάσεις αυτοαναφοράς (π.χ «Θυμώνω εύκολα» ή «Συχνά νιώθω ότι θέλω να βάλω τα κλάμματα»).

Το 10% των συμμετεχόντων έδειξαν χαμηλό κίνητρο σε συνδυασμό με χαμηλή συναισθηματική ευημερία και πάνω από τα μισά παιδιά αυτής της ομάδας είχαν χαμηλές δεξιότητες στα μαθηματικά και την ανάγνωση. Οι μαθητές αυτοί αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου όσον αφορά την σχολική διαρροή, το χαμηλό επίπεδο εκπαίδευσης, τις οικονομικές δυσκολίες και γενικότερες αρνητικές συνέπειες στην ζωή τους (Parhiala et al. 2018). Οι έφηβοι με χαμηλές δεξιότητες στην ανάγνωση και στα μαθηματικά ήταν πιθανότερο να έχουν χαμηλό κίνητρο για το σχολείο συγκριτικά με τους μαθητές που είχαν υψηλότερες ακαδημαϊκές δεξιότητες. Επιπλέον, οι χαμηλές ακαδημαϊκές δεξιότητες συσχετίστηκαν με την σχολική εξουθένωση, την χαμηλή αξία για το σχολείο και την χαμηλή δέσμευση προς το σχολείο.

Το εύρημα αυτό αποτελεί απειλητικό παράγοντα όσον αφορά την σχολική εμπλοκή και δέσμευση των μαθητών με δυσκολίες στην ανάγνωση και τα μαθηματικά γεγονός που οδηγεί μακροπρόθεσμα στην περιθωριοποίηση τους από την εκπαίδευση και την εργασία. Η σχέση ανάμεσα στα κίνητρα και στις

ακαδημαϊκές δεξιότητες είναι πιθανόν να είναι ανταποδοτική που σημαίνει ότι οι χαμηλές ακαδημαϊκές δεξιότητες επιδρούν στο χαμηλό κίνητρο και το χαμηλό κίνητρο επιδρά στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Klauda & Guthrie, 2015).

Ωστόσο, το χαμηλό σχολικό κίνητρο των μαθητών με χαμηλές δεξιότητες στην ανάγνωση και στα μαθηματικά δεν επηρέασε την συναισθηματική ευημερία τους, αφού είναι πιθανόν μαθητές που ασχολούνται με εξωσχολικές δραστηριότητες που τους ευχαριστούν να έχουν ευημερία που δεν σχετίζεται με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις. Το ίδιο συνέβη και στους μαθητές με δυνατές ακαδημαϊκές δεξιότητες και υψηλά κίνητρα, γεγονός που δεν προϋποθέτει την συναισθηματική τους ευημερία. Η χαμηλή συναισθηματική ευημερία συσχετίστηκε με την χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση μόνο στην περίπτωση που συνυπήρχε χαμηλό σχολικό κίνητρο (Klauda & Guthrie, 2015).

Ενσυναίσθηση και συναισθηματική επάρκεια των μαθητών ΜΑ

Η ενσυναίσθηση αποτελεί μια κοινωνική δεξιότητα που χωρίζεται σε δυο υποκατηγορίες: την γνωστική και την συναισθηματική ενσυναίσθηση. Η συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησης αφορά την ικανότητα του ατόμου να γίνεται συμμετοχος στις συναισθηματικές αντιδράσεις του άλλου, να είναι σε θέση να αναγνωρίζει τα συναισθήματα του άλλου και να μοιράζεται την εμπειρία του (Faccioli, Peru, Rubini, & Tassinari, 2008). Η γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης σχετίζεται με την Θεωρία του νου (Theory of mind). Η Θεωρία του νου αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει νοητικές καταστάσεις (π.χ πεποιθήσεις, προθέσεις, συναισθήματα, γνώση) που αφορούν τον ίδιο όσο και τους άλλους και να αντιλαμβάνεται ότι οι άλλοι βιώνουν διαφορετικές νοητικές καταστάσεις από τον ίδιο. Η Θεωρία του νου αναφέρεται

στην ικανότητα του ατόμου να καταλαβαίνει και να προβλέπει την συμπεριφορά του άλλου αναγνωρίζοντας την νοητική και συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρίσκεται (Premack & Woodruff, 1978). Η Θεωρία του νου είναι σημαντική στις καθημερινές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις των ανθρώπων και φαίνεται να σχετίζεται με εγκεφαλικές περιοχές όπως ο κροταφοβρεγματικός λοβός και με ο προμετωπιαίος φλοιός (Shamay & Tsoury, 2011).

Υπάρχει σημαντικός αριθμός ερευνών αναφορικά με τις δεξιότητες ενσυναίσθησης σε παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες μέσα από δοκιμασίες λανθασμένης πεποίθησης (false belief) που σχετίζονται με την Θεωρία του νου. Οι Milligan, Astington, and Dack (2007) στην μετανάλυση πάνω από 100 ερευνών συμπέραναν ότι η γλωσσική ανάπτυξη και η επίδοση σε δοκιμασίες της Θεωρίας του νου έχουν ισχυρή σχέση καθώς παιδιά τυπικής ανάπτυξης ανέφεραν καλύτερες επιδόσεις συγκριτικά με τα παιδιά με γλωσσικές δυσκολίες. Η πιο γνωστή δοκιμασία Θεωρίας του νου είναι το τεστ “Sally and Ann” (Baron & Cohen, 1985). Κλινικοί πληθυσμοί που έχουν γλωσσικές δυσκολίες ανέφεραν χαμηλές επιδόσεις σε αντίστοιχες δοκιμασίες της Θεωρίας του νου όπως παιδιά στο αυτιστικό φάσμα, βαρύνοντα παιδιά (Peterson, 2016) και παιδιά με Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Miller & Cohen, 2001). Υπάρχει ωστόσο περιορισμένος αριθμός μελετών που μελετά την ενσυναίσθηση σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες όπως οι μαθητές ΜΔ (Gabay, Shamay-Tsoory & Goldfarb, 2016).

Μια από τις υποθέσεις για την αιτιολογία της δυσλεξίας αφορά το έλλειμμα της φωνολογικής αναπαράστασης. Πολλοί μαθητές ΜΔ εμφανίζουν συνοσηρότητα με αναπτυξιακή γλωσσική καθυστέρηση (Snowling, Bishop, & Stothard, 2000). Βασιζόμενοι στην ισχυρή συσχέτιση μεταξύ γλωσσικών δεξιοτήτων και ενσυναίσθησης οι Gabay et al. (2016) διερεύνησαν την σχέση

ανάμεσα σε δεξιότητες ενσυναίσθησης σε φοιτητές ΜΔ και σε φοιτητές χωρίς δυσλεξία. Μελέτησαν την σχέση ανάμεσα στις αναγνωστικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάπτυξη του λόγου (όπως η αναγνωστική και φωνολογική ενημερότητα) και τις δεξιότητες ενσυναίσθησης σε δείγμα φοιτητών ΜΔ με μητρική γλώσσα τα εβραϊκά.

Η ενσυναίσθηση αξιολογήθηκε με το IRI test (Davis, 1983), κλίμακα αυτοαναφοράς που αξιολογεί τόσο την γνωστική όσο και την συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης. Το IRI test αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες. Η πρώτη υποκλίμακα αφορά την Προοπτική του άλλου και αξιολογεί την αυθόρμητη αντίδραση της προσαρμογής του ατόμου στην συναισθηματική κατάσταση του άλλου (π.χ «Κάποιες φορές προσπαθώ να καταλάβω τους φίλους μου καλύτερα και φαντάζομαι πως μοιάζουν τα πράγματα από την δική τους πλευρά»). Η δεύτερη υποκλίμακα αφορά την Φαντασία και αξιολογεί την τάση του ατόμου να μπαίνει στην θέση του άλλου σε φανταστικά σενάρια (π.χ «Όταν διαβάζω μια ενδιαφέρουσα ιστορία φαντάζομαι πως θα ένιωθα αν τα γεγονότα της ιστορίας συνέβαιναν σ'εμένα»). Οι δυο πρώτες υποκλίμακες συνιστούν την γνωστική ενσυναίσθηση (Hogan, 1969). Η τρίτη υποκλίμακα αφορά την Ενσυναισθητική ανησυχία για τους άλλους και αξιολογεί την έκφραση ζεστασιάς και συμπόνιας (π.χ «Έχω συχνά συναισθήματα ενδιαφέροντος και τρυφερότητας προς ανθρώπους που είναι λιγότερο τυχεροί από εμένα»). Η τέταρτη υποκλίμακα αφορά το Διαπροσωπικό άγχος που αξιολογεί τα επίπεδα άγχους και δυσφορίας σε διάφορα διαπροσωπικά πλαίσια (π.χ «Όταν βρίσκομαι σε μια έντονη συναισθηματική κατάσταση τρομάζω»). Οι δυο τελευταίες υποκλίμακες αφορούν την συναισθηματική διάσταση της ενσυναίσθησης (Harari, Shamay-Tsoory, Ravid, & Levkovitz, 2010). Η

νοημοσύνη αξιολογήθηκε με δυο υποκλίμακες του Wechsler Intelligence test for adults (WAIS; Wechsler, 1997), τις Ομοιότητες και τους Κύβους. Οι αναγνωστικές δεξιότητες αξιολογήθηκαν ως προς την αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση. Οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης αξιολογήθηκαν με το One Minute Test of Words (Shatil, 1995) και το One Minute Test of Nonwords (Shatil, 1997), που μετρούν τον αριθμό λέξεων και ψευδολέξεων που διαβάζονται φωναχτά σε ένα λεπτό. Η αναγνωστική ευχέρεια αξιολογήθηκε με το Reading Tests Oral-Silent υποκλίμακα αναγνωστικής κατανόησης του Psychometric Entrance Test (Beller, 1995). Όσον αφορά την φωνολογική ενημερότητα συμπεριλήφθηκαν τρία τεστ: φωνολογικής διαγραφής, φωνολογικής κατάτμησης και ανάλυσης πρότασης (Breznitz & Misra, 2003).

Οι Gabay et al. (2016) έδειξαν ότι η αναγνωστική επίδοση έχει στατιστικά σημαντική σχέση με την ενσυναίσθηση. Όσο πιο ακριβείς ήταν οι αναγνωστικές δεξιότητες του συμμετέχοντα τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση του στην κλίμακα της ενσυναίσθησης. Η φωνολογική ενημερότητα που αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της κατάκτησης της ανάγνωσης (Wagner & Torgesen, 1987), συσχετίστηκε με τις δεξιότητες ενσυναίσθησης. Συγκεκριμένα όσο περισσότερο χρόνο χρειαζόταν κατά την αποκωδικοποίηση των φωνημάτων ο μαθητής τόσο χαμηλότερες ήταν οι δεξιότητες ενσυναίσθησης, ενώ όσο γρηγορότερα αποκωδικοποιούσε τα φωνήματα, τόσο υψηλότερες ήταν οι επιδόσεις του στην ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα δείχνουν ισχυρή σχέση ανάμεσα στην ενσυναίσθηση και σε γλωσσικές δεξιότητες όπως είναι η ανάγνωση και η φωνολογική ενημερότητα.

Επιπλέον φάνηκε ότι η γνωστική πλευρά της ενσυναίσθησης είχε ισχυρότερη συσχέτιση με τις αναγνωστικές δεξιότητες συγκριτικά με την συναισθηματική πλευρά της ενσυναίσθησης. Το γεγονός αυτό αποδίδεται σε νευροανατομικά ελλείματα της κροταφοβρεγματικής διασταύρωσης που έχουν συσχετιστεί με την δυσλεξία. Οι μαθητές ΜΔ είχαν στατιστικά χαμηλότερη επίδοση στην κλίμακα ενσυναίσθησης συγκριτικά με τους μαθητές που είχαν την υψηλότερη επίδοση στα αναγνωστικά τεστ (Gabay et al., 2016). Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν τις εκφράσεις του προσώπου αντιμετωπίζοντας διαπροσωπικά εμπόδια (Whiting & Robinson, 2001· Eyuboglu et. al., 2017) και χαρακτηρίζονται από χαμηλές δεξιότητες της Θεωρίας του νου που είναι (Miller, 2001).

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών μαθητών ΜΔ που φοιτούν στην Ε' και Στ' δημοτικού στην γενική εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποσκοπεί στην μελέτη των διαφορών των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών των μαθητών ΜΔ και των μαθητών ΤΑ που φοιτούν στην γενική εκπαίδευση όσον αφορά την κοινωνική επάρκεια, την σχολική επάρκεια, την συναισθηματική επάρκεια, τα προβλήματα συμπεριφοράς, την αυτοαντίληψη, την γενική αυτοεκτίμηση και το άγχος.

Συνεισφορά της έρευνας

Η αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών ΜΔ αποτελεί βασική προϋπόθεση ενός ολοκληρωμένου προγράμματος παρέμβασης που δεν αποσκοπεί μόνο στην βελτίωση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων αλλά και στην βελτίωση της προσαρμογής και σχολικής ευημερίας. Καθώς υπάρχουν διαρκώς αυξανόμενες ανάγκες για την ενσωμάτωση μαθητών με ειδικές

εκπαιδευτικές ανάγκες στην γενική εκπαίδευση με βάση τις αρχές της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης, η έρευνα θα συνεισφέρει στην διαμόρφωση παρεμβάσεων πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης για την βελτίωση της αναγνωστικής ικανότητας, προσαρμογής και ευημερίας προσανατολισμένων στα ειδικά ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών ΜΔ.

Ερευνητικές υποθέσεις

1. Οι μαθητές ΜΔ αναμένεται να αναφέρουν χαμηλότερες τιμές κοινωνικής, συναισθηματικής, σχολικής επάρκειας και αυτοαντίληψης συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ.
2. Οι μαθητές ΜΔ αναμένεται να αναφέρουν υψηλότερες τιμές προβλημάτων συμπεριφοράς συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ.
3. Οι μαθητές ΜΔ αναμένεται να αναφέρουν χαμηλότερες τιμές γενικής αυτοεκτίμησης συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ.
4. Οι μαθητές ΜΔ που φοιτούν σε τμήματα ένταξης αναμένεται να αναφέρουν υψηλότερους δείκτες αυτοαντίληψης και γενικής αυτοεκτίμησης συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ που φοιτούν στην γενική τάξη.
5. Οι μαθητές ΜΔ αναμένεται να αναφέρουν υψηλότερες τιμές άγχους συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ.

Ερευνητικά ερωτήματα

1. Διαφοροποιείται η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών ΜΔ με βάση το μορφωτικό επίπεδο των γονέων;
2. Διαφοροποιούνται τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά ανάμεσα στους μαθητές ΜΔ και στους μαθητές ΤΑ με βάση το μορφωτικό επίπεδο των γονέων;

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 40 μαθητές της Ε' και Στ' Δημοτικού με δυσλεξία (ΜΔ) και τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ) που φοιτούσαν σε 12 δημοτικά σχολεία γενικής εκπαίδευσης της Αττικής. Οι γονείς των συμμετεχόντων συμπλήρωσαν το έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής στην έρευνα όπου αναγραφόταν αναλυτικά ο σκοπός της έρευνας, ο κώδικας δεοντολογίας και η τήρηση ανωνυμίας των συμμετεχόντων.

Την πρώτη ομάδα συμμετεχόντων αποτέλεσαν 20 μαθητές ΤΑ, χωρίς διάγνωση δυσλεξίας ή μαθησιακών δυσκολιών σύμφωνα με τα αρχεία του σχολείου και τις υποδείξεις του εκπαιδευτικού της τάξης. Από τους συμμετέχοντες ΤΑ εξαιρέθηκαν οι μαθητές με διάγνωση διαταραχής αυτιστικού φάσματος, δεπυ, νοητικής υστέρησης, νευροαναπτυξιακών νοσημάτων, δίγλωσσοι και αλλοδαποί μαθητές. Από τους 20 μαθητές ΤΑ, οι 7 φοιτούσαν στην Ε' και οι 13 στην Στ' δημοτικού, οι 12 ήταν αγόρια και οι 8 κορίτσια, οι 3 λάμβαναν υποστήριξη εκτός σχολείου και οι 17 δεν λάμβαναν υποστήριξη εκτός σχολείου, οι 8 είχαν γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και οι 12 είχαν γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (πίνακας 1).

Την δεύτερη ομάδα συμμετεχόντων αποτέλεσαν 20 μαθητές ΜΔ που έλαβαν διάγνωση από ΚΕΔΥ ή Ιατροπαιδαγωγικό Κέντρο σύμφωνα με τα αρχεία των σχολείων που φοιτούσαν. Εξαιρέθηκαν μαθητές με συνοσηρότητα δεπ-υ. Από τους 20 μαθητές ΜΔ, οι 8 φοιτούσαν στην Ε' και οι 12 στη Στ' δημοτικού, οι 13 ήταν αγόρια και οι 7 κορίτσια, οι 18 λάμβαναν μαθησιακή υποστήριξη εκτός σχολείου και οι 2 δεν λάμβαναν υποστήριξη εκτός σχολείου, οι 10 φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης και οι 10 φοιτούσαν στην γενική τάξη, οι 10 είχαν γονείς με υψηλό μορφωτικό επίπεδο και οι 10 είχαν γονείς με χαμηλό μορφωτικό επίπεδο (πίνακας 1).

Πίνακας 1.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (n=40) με την μορφή απόλυτων και σχετικών συχνοτήτων.

		ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΔ		ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΑ		Σύνολο	
		<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>	<i>f</i>	<i>rf</i>
Φύλο	Αγόρι	13	(32.5%)	11	(27.5%)	24	(60%)
	Κορίτσι	7	(17.5%)	9	(22.5%)	16	(40%)
Τάξη	Ε'	8	(20%)	6	(15%)	14	(35%)
	Στ'	12	(30%)	14	(35%)	26	(65%)
Υπ.εκτ. σχ.	Ναι	18	(45%)	3	(7.5%)	21	(52.5%)
	Όχι	2	(5%)	17	(42.5%)	19	(47.5%)
Τμ.εντ.	Ναι	10	(25%)	–		10	(25%)
	Όχι	10	(25%)	20	(50%)	30	(75%)
Μορφ.επ.γον.	Υψηλό	8	(20%)	10	(25%)	18	(45%)
	Χαμηλό	12	(30%)	10	(25%)	20	(55%)
Σύνολο		20	(50%)	20	(50%)	40	(100%)

Σημείωση. ΜΔ=με δυσλεξία, ΤΑ= τυπικής ανάπτυξης, Υπ.εκτ. σχ= υποστήριξη εκτός σχολείου
Τμ.εντ.=τμήμα ένταξης, Μορφ.επ.γον.=μορφωτικό επίπεδο γονέων

Διαδικασία

Το τμήμα Φιλοσοφίας Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (ΦΠΨ), στις 20/12/2017, χορήγησε άδεια σύμφωνα με τον Ν.4485/2017 για την διεξαγωγή της έρευνας σε σχολικές μονάδες. Η συλλογή δεδομένων ξεκίνησε τον Ιανουάριο του 2018 και ολοκληρώθηκε τον Μάιο του 2018. Για την διεξαγωγή της έρευνας συνεργάστηκαν συνολικά 12 σχολεία Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αττικής και το τμήμα των Κέντρων Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης (ΚΕΔΥ) Δ' Αθήνας. Η επιλογή των σχολείων έγινε με την συνεργασία σχολικής συμβούλου που βοήθησε στην ανίχνευση μαθητών ΜΔ, Ε' και Στ' δημοτικού που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία της Αττικής.

Στο επόμενο στάδιο υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τους διευθυντές-ντρίες των σχολείων που ήταν στη λίστα υποψηφίων και ορίστηκε συνάντηση με την μεταπτυχιακή φοιτήτρια. Οι διευθυντές-ντρίες των σχολείων ενημερώθηκαν για τους σκοπούς της έρευνας και έλαβαν το έντυπο συγκατάθεσης συμμετοχής ώστε να συμπληρωθεί από τους γονείς των μαθητών που θα επέλεγαν να συμμετέχουν. Το ίδιο χρονικό διάστημα με την συνεργασία ειδικής παιδαγωγού των ΚΕΔΥ, έγινε ανίχνευση μαθητών ΜΔ που επρόκειτο να έρθουν για επαναξιολόγηση το προσεχές διάστημα στο τμήμα των ΚΕΔΥ Δ' Αθήνας. Η ειδική παιδαγωγός εισηγήθηκε στους γονείς των μαθητών ΜΔ που ήρθαν στον χώρο των ΚΕΔΥ για επαναξιολόγηση την συμμετοχή τους στην έρευνα. Στην συνέχεια, η μεταπτυχιακή φοιτήτρια επικοινωνήσε με όσους γονείς δέχτηκαν την συμμετοχή και είχε κατ'οίκον συνάντηση μαζί τους όπου αξιολόγησε τους συμμετέχοντες.

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το γραπτό ερωτηματολόγιο. Χορηγήθηκε σε όλους τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα ένα ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε: α) το ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων, β) το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008), γ) το Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης Διαταραχών Άγχους σε παιδιά (Scared), (Birmaher et al., 1999).

Η χορήγηση των ερωτηματολογίων είχε διάρκεια μιάμιση διδακτική ώρα και έγινε είτε σε επίπεδο τάξης παρουσία του εκπαιδευτικού και της μεταπτυχιακής φοιτήτριας είτε ατομικά σε χώρο που παρείχε το κάθε σχολείο για τους σκοπούς της έρευνας. Η ατομική χορήγηση αφορούσε τους μαθητές ΜΔ. Ένα μέρος των συμμετεχόντων μαθητών ΜΔ αξιολογήθηκαν κατ'οίκον, σε ήσυχο χώρο χωρίς διασπαστικά ερεθίσματα. Οι ερωτήσεις διαβάστηκαν προφορικά σε όλους τους συμμετέχοντες για διευκόλυνση τους και για λόγους αξιοπιστίας της έρευνας.

Εργαλεία

Οι συμμετέχοντες συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο δημογραφικών χαρακτηριστικών. Τα δημογραφικά χαρακτηριστικά αφορούσαν: την τάξη φοίτησης, το φύλο, την φοίτηση σε τμήματα ένταξης ή στην γενική τάξη (μαθητές ΜΔ), την υποστήριξη εκτός σχολείου (φροντιστήριο/ιδιαιτέρα) και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων.

Η αξιολόγηση των ψυχοκοινωνικών χαρακτηριστικών έγινε με το Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεξεβέγκης & Μυλωνάς, 2008α). Το τεστ στοχεύει στον εντοπισμό δεξιοτήτων ή δυσκολιών στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα καθώς και στην σχολική προσαρμογή παιδιών σχολικής και προσχολικής ηλικίας. Απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας από 4-12 ετών, δηλαδή από το νηπιαγωγείο μέχρι την Στ' Δημοτικού και χωρίζεται σε τρεις επιμέρους κλίμακες: (α) την κλίμακα του εκπαιδευτικού για παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών), (β) την κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας (7-12 ετών) και (γ) την κλίμακα αυτοαναφοράς για παιδιά σχολικής ηλικίας (10-12 ετών). Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκε μόνο η κλίμακα αυτοαναφοράς, η οποία απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες 10-12 ετών (Ε' και ΣΤ' τάξης).

Η κλίμακα αυτοαναφοράς για μαθητές Ε' και Στ' δημοτικού συμπληρώνεται από τα ίδια τα παιδιά είτε ατομικά είτε ομαδικά από όλη την τάξη συγχρόνως. Πριν από την χορήγηση δίνονται προφορικά πληροφορίες για το σκοπό του τεστ. Ο εξεταστής επισημαίνει ότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις ώστε το παιδί να ενθαρρύνεται να απαντά ελεύθερα, γνωρίζοντας ότι οι απαντήσεις του δεν θα επηρεάσουν την βαθμολογία του στο σχολείο. Κατά την διάρκεια της χορήγησης ο εξεταστής δίνει διευκρινίσεις όπου χρειάζεται. Κάθε συμμετέχοντα καλείται να

απαντήσει σε 115 ερωτήσεις-προτάσεις, αξιολογώντας πόσο η συγκεκριμένη συμπεριφορά του ταιριάζει και τον αντιπροσωπεύει σε ένα σύστημα πέντε βαθμών (1-5) της κλίμακας Likert, όπου 1=δεν ταιριάζει καθόλου σε μένα, 2= ταιριάζει λίγο σε μένα, 3= ταιριάζει σε μέτριο βαθμό σε μένα, 4= ταιριάζει πολύ σε μένα, 5= ταιριάζει πάρα πολύ σε μένα. Η συνολική βαθμολογία για κάθε διάσταση του τεστ εξαρτάται από τον αριθμό των προτάσεων που την περιέχουν. Οι συνολικοί βαθμοί κάθε διάστασης απαρτίζουν τις πέντε υποκλίμακες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής: την Κοινωνική επάρκεια, την Σχολική επάρκεια, την Συναισθηματική επάρκεια, την Αυτοαντίληψη και τα Προβλήματα συμπεριφοράς. Το εργαλείο έχει 5 αξιολογικές κατηγορίες ανάλογα με τους τυπικούς βαθμούς που συγκεντρώνει ο μαθητής σε μια αριθμητική κλίμακα από το 20-80. Οι αξιολογικές κατηγορίες αφορούν την πολύ χαμηλή-χαμηλή επίδοση (20-30 τυπικοί βαθμοί), την χαμηλή-μέση επίδοση (35-50 τυπικοί βαθμοί), τη μέση-υψηλή επίδοση (50-65 τυπικοί βαθμοί) και την υψηλή-πολύ υψηλή επίδοση (65-80 τυπικοί βαθμοί) (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008α).

Η υποκλίμακα Κοινωνική επάρκεια αποτελείται από 25 προτάσεις και αφορά τρεις διαστάσεις: τις ηγετικές ικανότητες που αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αναλαμβάνει ηγετικό ρόλο και πρωτοβουλίες (π.χ «Λέω την γνώμη μου όταν χρειάζεται»), την διαπροσωπική επικοινωνία που αξιολογεί μορφές συμπεριφοράς που οδηγούν συνολικά σε επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα (π.χ «Μου αρέσει να γνωρίζω άλλους ανθρώπους») και την συνεργασία με τους συνομηθικούς που αξιολογεί τον βαθμό που τα παιδιά αλληλεπιδρούν με τους συνομηθικούς μ'ένα κοινό σκοπό (π.χ «Ανταποκρίνομαι θετικά όταν με καλούν τα άλλα παιδιά σε δραστηριότητες»). Η υποκλίμακα Σχολική επάρκεια αποτελείται από 29 προτάσεις και αφορά τρεις επιμέρους διαστάσεις: τα κίνητρα, που αξιολογούν τα εσωτερικά και

εξωτερικά κίνητρα, τον τρόπο που ο μαθητής προσεγγίζει το μαθησιακό έργο και την αυτοαποτελεσματικότητα του (π.χ «Όταν αρχίσω κάτι θέλω οπωσδήποτε να το ολοκληρώσω»), την οργάνωση/σχεδιασμό, που αφορά στρατηγικές που υιοθετεί το παιδί για να πετύχει τον στόχο του, την διάκριση σημαντικού και ασήμαντου σ'ένα έργο, την διαχείριση χρόνου (π.χ «Έχω καλές ιδέες αλλά δυσκολεύομαι να τις εκφράσω γραπτά») και την σχολική αποτελεσματικότητα που αξιολογεί τον βαθμό επιμέλειας και αυτορρύθμισης (π.χ «Ακολουθώ τους κανόνες του σχολείου και της τάξης»). Η υποκλίμακα Συναισθηματική επάρκεια αποτελείται από 20 προτάσεις και αφορά τον βαθμό που το παιδί αναγνωρίζει και ελέγχει τα συναισθήματα του. Απαρτίζεται από τρεις επιμέρους διαστάσεις: τον αυτοέλεγχο, που εξετάζει την ικανότητα του παιδιού να ελέγχει τα συναισθήματα του (π.χ «Αντιδρώ έντονα όταν με μαλώνουν»), την διαχείριση συναισθημάτων, που αξιολογεί τον βαθμό επίγνωσης και διαχείρισης συναισθημάτων (π.χ «Εκφράζω με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματα μου) και την ενσυναίσθηση, που αξιολογεί τον βαθμό επίγνωσης της συναισθηματικής κατάστασης του άλλου (π.χ «Μπορώ να διακρίνω πότε κάποιος φίλος μου είναι λυπημένος»). Τα Προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούνται από δύο επιμέρους διαστάσεις: την ενδοπροσωπική προσαρμογή (π.χ «Ανησυχώ μήπως κάνω κάτι ανόητο ή κάτι που θα με ντροπιάσει») και την υπερκινητικότητα/δυσκολίες συγκέντρωσης (π.χ «Κάνω λάθη από την βιασύνη μου» ή «Αντιδρώ έντονα στο παραμικρό ερέθισμα, είμαι παρορμητικός»). Η υποκλίμακα Αυτοαντίληψη αποτελείται από 27 ερωτήσεις και αξιολογεί την αντίληψη των παιδιών για τις ακαδημαϊκές ικανότητες, την σχολική τους επίδοση και την γενική εικόνα εαυτού. Αποτελείται από τέσσερις διαστάσεις: την αντίληψη για την ικανότητα στην Γλώσσα (π.χ « Είμαι καλός-ή στην ορθογραφία»), την αντίληψη για την ικανότητα στα Μαθηματικά («Περιμένω με χαρά την ώρα των μαθηματικών»), αντίληψη για την ικανότητα μάθησης (π.χ «Κάνω πολλά λάθη στο

σχολείο») και την γενική αυτοεκτίμηση (π.χ «Νιώθω ότι έχω αρκετά προτερήματα») (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008α). Αναφορικά με την αξιοπιστία της κλίμακας, ο δείκτης συσχέτισης *Cronbach alpha* κυμάνθηκε ανάμεσα στο 0.55 έως 0.89. Οι δείκτες συνάφειας για τις επιμέρους διαστάσεις των υποκλιμάκων και τις 5 υποκλίμακες μετρήσεων ήταν από *Pearson r*= -0.53 έως 0.92. Το εργαλείο έχει ισχυρή ένδειξη δομικής εγκυρότητας για το σύστημα των 5 επιμέρους υποκλιμάκων του τεστ (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008β).

Η αξιολόγηση του άγχους έγινε με το Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης Διαταραχών Άγχους σε παιδιά (Scared), (Birmaher et al., 1999). Το Scared στοχεύει στην ανίχνευση αγχώδων διαταραχών σε παιδιά και εφήβους. Κάθε συμμετέχοντας καλείται να απαντήσει σε 41 ερωτήσεις σχετικά με το πόσο μια συμπεριφορά άγχους τον αντιπροσωπεύει σ'ένα σύστημα τριών βαθμών της κλίμακας Likert (1-3) όπου 0=Λάθος ή Σχεδόν πάντα λάθος, 1=Κάπως σωστό ή καμιά φορά Σωστό, 2=Σωστό ή συχνά σωστό. Το Scared έχει δυο κλίμακες, μια για τους γονείς και μια για τα παιδιά. Το τεστ σταθμίστηκε στην Αμερική στο τμήμα Παιδοψυχιατρικής του Western Psychiatric Institute and Clinic, Pimtsburgh σε δείγμα 199 παιδιών εξωτερικών ασθενών και των γονιών τους. Η ανάλυση παραγόντων έδειξε 5 διαστάσεις διαταραχών άγχους σύμφωνα με το DSM-4: την διαταραχή πανικού ή διαταραχή σωματικών συμπτωμάτων (π.χ «Όταν τρομάζω δεν μπορώ να αναπνεύσω»), την γενικευμένη αγχώδη διαταραχή (π.χ «Ανησυχώ αν οι άλλοι με συμπαθούν»), το άγχος αποχωρισμού (π.χ «ακολουθώ την μητέρα μου και τον πατέρα μου όπου πηγαίνουν»), την διαταραχή κοινωνικού άγχους (π.χ «Νιώθω άγχος όταν είμαι με άτομα που δεν γνωρίζω καλά») και την σοβαρή σχολική άρνηση (π.χ «Φοβάμαι να πάω σχολείο»). Κάθε παράγοντας έδειξε καλή εσωτερική συνέπεια με συντελεστή *Cronbach alpha*

ανάμεσα στο 0.78 έως 0.87. Ο συντελεστής συσχέτισης γονέα-παιδιού για κάθε παράγοντα κυμάνθηκε από 0.22 έως 0.39 (Birmaher et al., 1999). Στην παρούσα έρευνα χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς των παιδιών σε μετάφραση καθώς το εργαλείο δεν είναι σταθμισμένο στον ελληνικό πληθυσμό. Η μετάφραση του εργαλείου πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια έρευνας της Α' Παιδιατρικής Κλινικής, Νοσοκομείο Παίδων «Η Αγία Σοφία» και χορηγήθηκε πιλοτικά σε δείγμα 250 παιδιών και εφήβων.

Αποτελέσματα

Έλεγχος ανεξαρτησίας δημογραφικών μεταβλητών

Στην ενότητα αυτή έγινε έλεγχος ανεξαρτησίας των δημογραφικών μεταβλητών του δείγματος που αφορούσαν το φύλο (αγόρι- κορίτσι), το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (δημοτικό, γυμνάσιο, λύκειο, ΑΕΙ-ΤΕΙ, μεταπτυχιακή εκπαίδευση), την τάξη φοίτησης (Ε΄-ΣΤ΄) και την υποστήριξη εκτός σχολείου (φροντιστήριο, ιδιαίτερα) μαθητών με δυσλεξία (ΜΔ) και μαθητών τυπικής ανάπτυξης (ΤΑ). Έγινε εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου χ^2 για δυο ποιοτικές μεταβλητές και ορίστηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.05$.

Το $\chi^2 (1) = 0.417$, $p = 0.519$ για την μεταβλητή φύλο έδειξε στατιστικά μη σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες, που σημαίνει ότι ο αριθμός αγοριών και κοριτσιών είναι ομοιόμορφα κατανεμημένος και στις δυο ομάδες συμμετεχόντων, μαθητές ΜΔ και μαθητές ΤΑ.

Το $\chi^2 (1) = 0.440$, $p = 0.507$ για την μεταβλητή τάξη φοίτησης έδειξε στατιστικά μη σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες, που σημαίνει ότι ο αριθμός των μαθητών που φοιτούν στην Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη είναι ομοιόμορφα κατανεμημένος και στις δυο ομάδες συμμετεχόντων, μαθητές ΜΔ και μαθητές ΤΑ.

Το $\chi^2 (1) = 22.556$, $p = 0.000$ για την μεταβλητή υποστήριξη εκτός σχολείου έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες, που σημαίνει ότι ο αριθμός των μαθητών που λαμβάνουν υποστήριξη εκτός σχολείου δεν είναι ομοιόμορφα κατανεμημένος και στις δυο ομάδες συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα το 45% των μαθητών ΜΔ λάμβαναν υποστήριξη εκτός σχολείου συγκριτικά με το 7.5% των μαθητών ΤΑ.

Το $\chi^2 (1) = 15.000$, $p = 0.000$ για την μεταβλητή ιδιαίτερα έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες, που σημαίνει ότι ο αριθμός των

μαθητών που υποστηρίζονται με ιδιαίτερα δεν είναι ομοιόμορφα κατανεμημένος και στις δυο ομάδες συμμετεχόντων, μαθητές ΜΔ και μαθητές ΤΑ.

Το $\chi^2(1)=4.329$, $p=0.037$ φροντιστήριο έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες, που σημαίνει ότι ο αριθμός των μαθητών ΜΔ που υποστηρίζονται με φροντιστήριο δεν είναι ομοιόμορφα κατανεμημένες και στις δυο ομάδες συμμετεχόντων, μαθητές ΜΔ και μαθητές ΤΑ.

Το $\chi^2(5)=7.172$, $p=0.208$ για την μεταβλητή μορφωτικό επίπεδο πατέρα έδειξε στατιστικά μη σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες, που σημαίνει ότι το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα είναι ομοιόμορφα κατανεμημένο και στις δυο ομάδες συμμετεχόντων, μαθητές ΜΔ και μαθητές ΤΑ.

Το $\chi^2(5)=7.494$, $p=0.186$ για την μεταβλητή μορφωτικό επίπεδο μητέρας έδειξε στατιστικά μη σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες, που σημαίνει ότι το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας είναι ομοιόμορφα κατανεμημένο για τις δυο ομάδες συμμετεχόντων, μαθητές ΜΔ και μαθητές ΤΑ.

Συνοπτικά, όσον αφορά τις δημογραφικές μεταβλητές του φύλου, της τάξης, της εκπαίδευσης της μητέρας και της εκπαίδευσης του πατέρα δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές ΜΔ και στους μαθητές ΤΑ, που σημαίνει ότι οι τιμές των μεταβλητών είναι ομοιόμορφα κατανεμημένες και στις δυο ομάδες συμμετεχόντων. Όσον αφορά την μεταβλητή υποστήριξη εκτός σχολείου (φροντιστήριο- ιδιαίτερα) βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες συμμετεχόντων που σημαίνει ότι οι τιμές των μεταβλητών δεν είναι ομοιόμορφα κατανεμημένες ανάμεσα στους ΜΔ και στους μαθητές ΤΑ.

Έλεγχοι διαφοράς μέσωσν όρων μαθητών ΜΔ και μαθητών ΤΑ

Στην ενότητα αυτή έγινε έλεγχος των διαφορών ανάμεσα στους μέσους όρους των τιμών κοινωνικής επάρκειας, σχολικής επάρκειας, συναισθηματικής επάρκειας, προβλημάτων συμπεριφοράς, αυτοαντίληψης και άγχους των μαθητών ΜΔ και των μαθητών ΤΑ. Για την ανάλυση χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος ελέγχου 2 μέσωσν όρων. Έγινε εφαρμογή στατιστικού κριτηρίου *t*-test για ανεξάρτητα δείγματα (Ρούσσοσ και Τσαούσης, 2011). Ορίστηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p < 0.05$.

Ερευνητική υπόθεση 1: Οι μαθητές ΜΔ αναμένεται να αναφέρουν χαμηλότερους δείκτες κοινωνικής επάρκειας (ΚΕ), σχολικής επάρκειας (ΣΧΕ), συναισθηματικής επάρκειας (ΣΕ) και αυτοαντίληψης (ΑΥΤ) συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ.

Έγινε έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων για της μεταβλητές ΚΕ, ΣΧΕ, ΣΕ και ΑΥΤ στις δυο ομάδες, μαθητές ΜΔ και μαθητές ΤΑ εφαρμόζοντας το στατιστικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν οκτώ έλεγχοι κανονικότητας. Ορίστηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, $p < 0,05$. Το Kolmogorov-Smirnov, $K-S [D(18) = 0,2]$, $p > 0,05$ έδειξε ότι ισχύει η προϋπόθεση της κανονικότητας όσον αφορά τις μεταβλητές ΚΕ, ΣΧΕ, ΣΕ, ΑΥΤ και στις δυο ομάδες συμμετεχόντων.

Σύμφωνα με τις προϋποθέσεις χρήσης παραμετρικών τεστ για την εφαρμογή του *t*-test έγινε έλεγχος της ομοιογένειας της διακύμανσης εφαρμόζοντας το τεστ του Levene (Ρούσσοσ και Τσαούσης, 2011). Ορίστηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $p < 0.05$. Για την μεταβλητή ΚΕ το $Sig = 0,55 > 0,05$, για την μεταβλητή ΣΥΕ το $Sig = 0,19 > 0,05$ και για την μεταβλητή ΑΥΤ το $Sig = 0,40 > 0,05$ που σημαίνει ότι οι διακυμάνσεις μεταξύ των δυο ομάδων είναι ίσες. Για την μεταβλητή ΣΧΕ το $Sig = 0,01 < 0,05$ που σημαίνει ότι οι διακυμάνσεις μεταξύ των δυο ομάδων δεν είναι ίσες.

Για την μεταβλητή ΚΕ το t -test, $t(38) = -0,269$, $p = 0,790$ έδειξε στατιστικά μη σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες. Για την μεταβλητή ΣΧΕ το t -test, $t(27,298) = -0,269$, $p = 0,758$ έδειξε στατιστικά μη σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες. Για την μεταβλητή ΣΥΕ το t -test, $t(38) = -0,371$, $p = 0,713$ έδειξε στατιστικά μη σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες. Για την μεταβλητή ΑΥΤ το t -test, $t(38) = -0,371$, $p = 0,713$ έδειξε στατιστικά μη σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες (πίνακας 2).

Πίνακας 2.

Σύγκριση μέσω των όρων μαθητών ΜΔ και μαθητών ΤΑ ως προς ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά.

	<u>ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΔ</u>	<u>ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΑ</u>			
	M.O (T.A)	M.O (T.A)	t (38)	* p	95% CI
ΚΕ	46.65 (11.52)	47.55 (9.56)	-0,27	0,79	[-7.68, 5.88]
ΣΧΕ	38.50 (7.11)	37.95 (3.41)	0.31	0.76	[-3.02, 4.12]
ΣΥΕ	40.80 (9.32)	41.75 (6.67)	-0.37	0.71	[-6.14, 4.24]
ΑΥΤ	35.55 (6.64)	33.55 (5.17)	1.06	0.29	[-1.81, 5.81]

Σημείωση. $n=40$, * $p < 0.05$, CI: confidence interval, ΜΔ=με δυσλεξία, ΤΑ=τυπική ανάπτυξη ΚΕ=κοινωνική επάρκεια, ΣΧΕ=σχολική επάρκεια, ΣΥΕ=συναισθηματική επάρκεια, ΑΥΤ=αυτοαντίληψη. Η σύγκριση μέσω των όρων έγινε με τυπικούς βαθμούς του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008) σε αριθμητική κλίμακα από 20-80, όπου 20-35=πολύ χαμηλή-χαμηλή επίδοση, 35-50=χαμηλή-μέση επίδοση, 50-65=μέση-υψηλή επίδοση, 65-80=υψηλή-πολύ υψηλή επίδοση.

Προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι μαθητές ΜΔ δεν ανέφεραν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές στις μεταβλητές ΚΕ, ΣΧΕ, ΣΥΕ, ΑΥΤ συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ.

Ερευνητική υπόθεση 2: Οι μαθητές ΜΔ αναμένεται να αναφέρουν υψηλότερους δείκτες προβλημάτων συμπεριφοράς (ΠΣ) συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ.

Έγινε έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων για την μεταβλητή ΠΣ και στις δυο ομάδες συμμετεχόντων, μαθητές ΜΔ και μαθητές ΤΑ. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 2 έλεγχοι κανονικότητας εφαρμόζοντας, το στατιστικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov. Ορίστηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, $p < 0.05$. Για την μεταβλητή ΠΣ το Kolmogorov-Smirnov, $K-S [D(18) = 0.2]$ έδειξε ότι ισχύει η προϋπόθεση της κανονικότητας για τους μαθητές ΜΔ αλλά δεν ισχύει η προϋπόθεση της κανονικότητας όσον αφορά την μεταβλητή ΠΣ για τους μαθητές ΤΑ, αφού $K-S [D(18) = 0.01]$.

Εφόσον δεν ισχύει η προϋπόθεση της κανονικότητας έγινε μη παραμετρικός έλεγχος εφαρμόζοντας το στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0,05$ (πίνακας 3).

Πίνακας 3.

Σύγκριση μέσων όρων μαθητών ΜΔ και μαθητών ΤΑ ως προς τα προβλήματα συμπεριφοράς.

	<u>ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΔ</u>	<u>ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΑ</u>		
	M.O (T.A)	M.O (T.A)	Mann-Whitney	*p
ΠΣ	56.25(6.45)	48.35 (6.93)	75.50	0.001

Σημείωση. $n=40$, $*p<0.05$, ΜΔ=με δυσλεξία, ΤΑ=τυπική ανάπτυξη, ΠΣ=προβλήματα συμπεριφοράς. Η σύγκριση μέσων όρων έγινε με τυπικούς βαθμούς του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008) σε αριθμητική κλίμακα από 20-80, όπου 20-35=πολύ χαμηλή-χαμηλή επίδοση, 35-50=χαμηλή-μέση επίδοση, 50-65=μέση-υψηλή επίδοση, 65-80= υψηλή-πολύ υψηλή επίδοση

Το Mann Whitney, $U(20,20)=75,50$, $p=0,001$ έδειξε ότι οι μαθητές ΜΔ έχουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερες τιμές προβλημάτων συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους μαθητές ΤΑ επιβεβαιώνοντας την ερευνητική υπόθεση.

Ερευνητική υπόθεση 3: Οι μαθητές ΜΔ αναμένεται να αναφέρουν χαμηλότερες τιμές γενικής αυτοεκτίμησης (ΓΑ) συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ.

Έγινε έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων για την μεταβλητή ΓΑ στις δυο ομάδες συμμετεχόντων, μαθητές ΜΔ και μαθητές ΤΑ εφαρμόζοντας το στατιστικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 2 έλεγχοι κανονικότητας. Ορίστηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, $p<0,05$. Για τους μαθητές ΜΔ το Kolmogorov- Smirnov, $K-S [D(18) = 0.14]$ και για τους μαθητές ΤΑ το Kolmogorov- Smirnov, $K-S [D(18) = 0.20]$, έδειξαν ότι ισχύει η προϋπόθεση της κανονικότητας.

Σύμφωνα με τις προϋποθέσεις χρήσης παραμετρικών τεστ για την εφαρμογή του t-test έγινε έλεγχος της ομοιογένειας της διακύμανσης εφαρμόζοντας το τεστ του Levene. Ορίστηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $p<0.05$. Το τεστ του Levene, $Sig= 0,27 > 0.05$ έδειξε ότι οι διακυμάνσεις των δυο ομάδων είναι ίσες.

Εφ'όσον ισχύει η προϋπόθεση της κανονικότητας έγινε εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου t -test για ανεξάρτητα δείγματα. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0,05$ (πίνακας 4).

Πίνακας 4.

Σύγκριση μέσων όρων μαθητών ΜΔ και μαθητών ΤΑ ως προς την γενική αυτοεκτίμηση.

	<u>ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΔ</u>	<u>ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΑ</u>			
	M.O (T.A)	M.O (T.A)	$t(38)$	$*p$	95% CI
ΓΑ	43.50 (11.75)	40.80 (9.40)	0.80	0.43	[-4.11, 9.51]

Σημείωση. $n=20$, $*p < 0.05$, *CI*: confidence interval, ΜΔ=με δυσλεξία, ΤΑ=τυπική ανάπτυξη, ΓΑ=γενική αυτοαντίληψη. Η σύγκριση μέσων όρων έγινε με τυπικούς βαθμούς του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008) σε αριθμητική κλίμακα από 20-80, όπου 20-35=πολύ χαμηλή-χαμηλή επίδοση, 35-50=χαμηλή-μέση επίδοση, 50-65=μέση-υψηλή επίδοση, 65-80= υψηλή-πολύ υψηλή επίδοση.

Το t -test, $t(38) = 0,80$, $p = 0,427$ έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους της ΓΑ των μαθητών ΜΔ και των μαθητών ΤΑ.

Ερευνητική υπόθεση 4: Οι μαθητές ΜΔ που φοιτούν σε τμήματα ένταξης αναμένεται να αναφέρουν υψηλότερους δείκτες αυτοαντίληψης (ΑΥΤ) και γενικής αυτοεκτίμησης (ΓΑ) συγκριτικά με τους μαθητές ΜΔ που φοιτούν στην γενική τάξη.

Έγινε έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων για την μεταβλητή ΑΥΤ και ΓΑ στις δυο ομάδες μαθητών ΜΔ, αυτούς που φοιτούν στα τμήματα ένταξης και αυτούς που φοιτούν στην γενική τάξη, εφαρμόζοντας το στατιστικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 4 έλεγχοι κανονικότητας. Ορίστηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, $p < 0.05$.

Το Kolmogorov- Smirnov, $K-S [D(18) = 0,14]$ για την μεταβλητή ΑΥΤ και το Kolmogorov- Smirnov, $K-S [D(18) = 0,20]$ για την μεταβλητή ΓΑ έδειξαν ότι ισχύει η προϋπόθεση της κανονικότητας για τους μαθητές ΜΔ που φοιτούν σε τμήματα

ένταξης. Το Kolmogorov- Smirnov, $K-S [D (18) = 0,20]$ για την μεταβλητή ΑΥΤ και το Kolmogorov- Smirnov, $K-S [D (18) = 0,20]$ για την μεταβλητή ΓΑ έδειξαν ότι ισχύει η προϋπόθεση της κανονικότητας και για τους μαθητές ΜΔ που φοιτούν στην γενική τάξη.

Σύμφωνα με τις προϋποθέσεις χρήσης παραμετρικών τεστ για την εφαρμογή του t -test έγινε έλεγχος της ομοιογένειας της διακύμανσης εφαρμόζοντας το τεστ του Levene. Ορίστηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $p < 0.05$. Το τεστ του Levene, $Sig = 0,20 > 0.05$ για την μεταβλητή ΑΥΤ και $Sig = 0,52 > 0,05$ για την μεταβλητή ΓΑ έδειξε ότι οι διακυμάνσεις των δυο ομάδων είναι ίσες.

Το t -test, $t(18) = -0,697$, $p = 0,495$ για την μεταβλητή ΑΥΤ και το t -test, $t(18) = -0,223$, $p = 0,826$ για την μεταβλητή ΓΑ έδειξαν ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους της ΑΥΤ και ΓΑ των μαθητών ΜΔ που φοιτούν στα τμήματα ένταξης συγκριτικά με τους μαθητές ΜΔ που φοιτούν στην γενική τάξη (πίνακας 5).

Πίνακας 5.

Σύγκριση μέσων όρων μαθητών ΜΔ που φοιτούν σε τμήματα ένταξης και μαθητών ΜΔ που φοιτούν στην γενική τάξη ως προς την αυτοαντίληψη και την γενική αυτοεκτίμηση.

	<u>Τμήμα ένταξης</u>	<u>Γενική τάξη</u>			
	M.O (T.A)	M.O (T.A)	$t(18)$	$*p$	95% CI
ΑΥΤ	34.50(8.45)	36.60(4.40)	-0.70	0.49	[-8.43, 4.23]
ΓΑ	42.90(13.04)	44.10(10.10)	-0.22	0.83	[12.53, 10.13]

Σημείωση. $n=20$, $*p < 0.05$, CI: confidence interval, ΑΥΤ= αυτοαντίληψη, ΓΑ=γενική αυτοεκτίμηση. Η σύγκριση μέσων όρων έγινε με τυπικούς βαθμούς του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεξεβέγκης & Μυλωνάς, 2008) σε αριθμητική κλίμακα από 20-80, όπου 20-35=πολύ χαμηλή-χαμηλή επίδοση, 35-50=χαμηλή-μέση επίδοση, 50-65=μέση-υψηλή επίδοση, 65-80= υψηλή-πολύ υψηλή επίδοση.

Ερευνητική υπόθεση 5: Οι μαθητές ΜΔ αναμένεται να αναφέρουν υψηλότερες τιμές άγχους συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ.

Έγινε έλεγχος κανονικότητας των δεδομένων για την μεταβλητή ΑΓΧ στις δυο ομάδες συμμετεχόντων, μαθητές ΜΔ και μαθητές ΤΑ εφαρμόζοντας το στατιστικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 2 έλεγχοι κανονικότητας. Ορίστηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, $p < 0.05$. Το Kolmogorov-Smirnov, $K-S [D(18) = 0,20]$ για τους μαθητές ΜΔ και το Kolmogorov-Smirnov, $K-S [D(18) = 0,74]$ για τους μαθητές ΤΑ έδειξαν ότι ισχύει η προϋπόθεση της κανονικότητας.

Εφ'όσον ισχύει η προϋπόθεση της κανονικότητας έγινε εφαρμογή του στατιστικού κριτηρίου t -test για ανεξάρτητα δείγματα. Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p < 0.05$. Σύμφωνα με τις προϋποθέσεις χρήσης παραμετρικών τεστ για την εφαρμογή του t -test έγινε έλεγχος της ομοιογένειας της διακύμανσης εφαρμόζοντας το τεστ του Levene. Ορίστηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας το $p < 0.05$. Το τεστ του Levene, $Sig = 0.25 > 0.05$ έδειξε ότι οι διακυμάνσεις των δυο ομάδων είναι ίσες.

Το t -test, $t(38) = 1.908$, $p = 0.064$, έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους του άγχους των μαθητών ΜΔ και των μαθητών ΤΑ (Πίνακας 6).

Πίνακας 6.

Σύγκριση μέσων όρων μαθητών ΜΔ και μαθητών ΤΑ ως προς το άγχος.

	<u>ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΔ</u>	<u>ΜΑΘΗΤΕΣ ΤΑ</u>			
	M.O (T.A)	M.O (T.A)	t (38)	*p	95%CI
ΑΓΧ	28.95(16.85)	20.50(10.40)	1.91	0.06	[-0.51, 17.41]

Σημείωση. $n=20$, $*p<0.05$, *CI*: confidence interval, ΜΔ=με δυσλεξία, ΤΑ=τυπική ανάπτυξη ΑΓΧ=άγχος. Η σύγκριση μέσων όρων έγινε με τυπικούς βαθμούς του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηρήτου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008) σε αριθμητική κλίμακα από 20-80, όπου 20-35=πολύ χαμηλή-χαμηλή επίδοση, 35-50=χαμηλή-μέση επίδοση, 50-65=μέση-υψηλή επίδοση, 65-80= υψηλή-πολύ υψηλή επίδοση.

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων μαθητών ΜΔ και μαθητών ΤΑ.

Στην ενότητα έγινε έλεγχος διαφορών μέσων όρων της ΚΕ, ΣΧΕ, ΣΥΕ, ΑΥΤ και ΠΣ μαθητών ΜΔ και μαθητών ΤΑ αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Το δείγμα χωρίστηκε σε τέσσερις ομάδες ανάλογα με το μορφωτικό επίπεδο των γονέων: μαθητές ΜΔ και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων (ΜΔΧΜ), μαθητές ΜΔ και υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων (ΜΔΥΜ), μαθητές ΤΑ και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων (ΤΑΧΜ) και μαθητές ΤΑ και υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων (ΤΑΥΜ). Οι συγκρίσεις των μέσων όρων έγιναν με την εφαρμογή στατιστικού κριτηρίου μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης (unvarriated- one way Anova) (Ρούσσος και Τσαούσης, 2011). Ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ορίστηκε το $p<0.05$ (πίνακας 6).

Πίνακας 7.

	Ομάδες				<i>F</i> -score	<i>*p</i>	<i>n</i> ²
	<u>MΔΧΜ</u>	<u>MΔΥΜ</u>	<u>TΑΧΜ</u>	<u>TΑΥΜ</u>			
	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ(ΤΑ)	ΜΟ(ΤΑ)			
ΚΕ	44.10 (12.25)	49.20(10.75)	44.75(7.57)	47.25(12.58)	0.40	0.75	0.00
ΣΧΕ	35.60 (5.10)	41.40(7.87)	37.25(4.09)	39.00(1.77)	2.23	0.10	0.00
ΣΥΕ	42.70(8.68)	38.90(10.00)	41.08(6.47)	42.75(7.28)	0.47	0.70	0.00
ΠΣ	57.60(5.36)	54.90(7.41)	46.66(6.36)	50.87(7.37)	5.66	0.03	0.32
ΑΥΤ	35.80(6.90)	35.30(6.73)	33.58(5.58)	33.50(4.87)	0.36	0.77	0.00

Μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης ως προς τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά ανά ομάδα

Σημείωση. $n=40$, $*p<0.05$. ΜΔΧΜ=με δυσλεξία και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων, ΜΔΥΜ= με δυσλεξία και υψηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων, ΤΑΧΜ= τυπική ανάπτυξη και χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων, ΤΑΥΜ=τυπική ανάπτυξη και υψηλό μορφωτικό. ΚΕ=κοινωνική επάρκεια, ΣΧΕ=σχολική επάρκεια, ΣΥΕ= συναισθηματική επάρκεια, ΠΣ= προβλήματα συμπεριφοράς, ΑΥΤ= αυτοαντίληψη. Η σύγκριση μέσω όρων έγινε με τυπικούς βαθμούς του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008) σε αριθμητική κλίμακα από 20-80, όπου 20-35=πολύ χαμηλή-χαμηλή επίδοση, 35-50=χαμηλή-μέση επίδοση, 50-65=μέση-υψηλή επίδοση, 65-80= υψηλή-πολύ υψηλή επίδοση.

Η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης για τα προβλήματα συμπεριφοράς (ΠΣ), έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις τέσσερις ομάδες συμμετεχόντων, $F(3, 36)=5.67$, $p=0.03$, $n^2= 0.03$. Η post-hoc ανάλυση με το στατιστικό κριτήριο Tuckey *HSD*, με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας $p<0.05$, έδειξε ότι οι μαθητές ΜΔΧΜ εμφάνισαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑΧΜ με μέση διαφορά=10.93 και $p=0.002$. Επιπλέον, οι μαθητές ΜΔΥΜ εμφάνισαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές ΤΑΧΜ που οι γονείς τους είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο με μέση διαφορά=8.23 και $p=0.030$. Οι υπόλοιπες συγκρίσεις δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων.

Τέλος, η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των ομάδων ως προς τους δείκτες ΚΕ, ΣΧΕ, ΣΥΕ και ΑΥΤ της κλίμακας ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (πίνακας 7).

Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των υποκλιμάκων του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και ανάλυση παλινδρόμησης.

Ο υπολογισμός του συντελεστή συσχέτισης *Pearson-r* ανάμεσα στις υποκλίμακες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής για τους μαθητές ΜΔ έδειξε ότι η κοινωνική επάρκεια έχει μέτρια θετική συσχέτιση με την σχολική επάρκεια ($r(20) = 0.66, p < 0.01$) και με την συναισθηματική επάρκεια ($r(20) = 0.57, p < 0.01$). Η σχολική επάρκεια έχει μέτρια θετική συσχέτιση με την συναισθηματική επάρκεια ($r(20) = 0.52, p < 0.05$). Η συναισθηματική επάρκεια έχει χαμηλή θετική συσχέτιση με τα προβλήματα συμπεριφοράς ($r(20) = 0.49, p < 0.05$), και μέτρια θετική συσχέτιση με την αυτοαντίληψη ($r(20) = 0.65, p < 0.01$). Τα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν χαμηλή θετική συσχέτιση με την αυτοαντίληψη ($r(20) = 0.45, p < 0.01$). Οι υπόλοιπες συσχετίσεις ήταν στατιστικά μη σημαντικές (πίνακας 8).

Πίνακας 8.

Συσχετίσεις *Pearson-r* ανάμεσα στις υποκλίμακες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής για μαθητές ΜΔ ($n=20$).

		Συντελεστές συσχέτισης <i>Pearson-r</i>				
	ΚΕ	ΣΧΕ	ΣΥΕ	ΠΣ	ΑΥΤ	ΑΓΧ
ΚΕ	1.00	0.66**	0.57**	-0.54	0.26	-0.44
ΣΧΕ	0.66**	1.00	0.52*	0.34	0.45	-0.25
ΣΥΕ	0.57**	0.52*	1.00	0.49*	0.65**	-0.27
ΠΣ	-0.54	0.34	0.49*	1.00	0.45*	-0.20
ΑΥΤ	0.26	0.44	0.65**	0.45*	1.00	-0.26
ΑΓΧ	0.44	-0.25	-0.27	0.2	-0.26	1.00

Σημείωση. * $p<0.05$, ** $p<0.01$, *** $p<0.001$, ΚΕ=κοινωνική επάρκεια, ΣΧΕ=σχολική επάρκεια, ΣΥΕ=συναισθηματική επάρκεια, ΠΣ= προβλήματα συμπεριφοράς, ΑΥΤ= αυτοαντίληψη, ΑΓΧ= άγχος. Η σύγκριση μέσων όρων έγινε με τυπικούς βαθμούς του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηηρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008) σε αριθμητική κλίμακα από 20-80, όπου 20-35=πολύ χαμηλή-χαμηλή επίδοση, 35-50=χαμηλή-μέση επίδοση, 50-65=μέση-υψηλή επίδοση, 65-80= υψηλή-πολύ υψηλή επίδοση.

Ο υπολογισμός του συντελεστή συσχέτισης *Pearson-r* ανάμεσα στις υποκλίμακες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής για τους μαθητές ΤΑ έδειξε ότι η κοινωνική επάρκεια έχει μέτρια θετική συσχέτιση με την συναισθηματική επάρκεια ($r(20) = 0.53, p<0.05$) και ισχυρή θετική συσχέτιση με την αυτοαντίληψη ($r(20) = 0.76, p<0.01$). Η συναισθηματική επάρκεια έχει μέτρια θετική συσχέτιση με την αυτοαντίληψη ($r(20) = 0.61, p<0.01$). Τα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν μέτρια αρνητική συσχέτιση με την αυτοαντίληψη ($r(20) = -0.48, p<0.05$) και πολύ υψηλή θετική συσχέτιση με το άγχος ($r(20) = 0.83, p<0.01$). Οι υπόλοιπες συσχετίσεις ήταν στατιστικά μη σημαντικές (πίνακας 9).

Πίνακας 9.

Συσχετίσεις Pearson-*r* ανάμεσα στις υποκλίμακες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής για μαθητές ΤΑ (*n*=20).

Συντελεστές συσχέτισης Pearson- <i>r</i>						
	ΚΕ	ΣΧΕ	ΣΥΕ	ΠΣ	ΑΥΤ	ΑΓΧ
ΚΕ	1.00	0.30	0.53*	-0.40	0.76***	-0.25
ΣΧΕ	0.30	1.00	0.20	-0.21	0.33	-0.26
ΣΥΕ	0.53*	0.20	1.00	0.44	0.61**	-0.66
ΠΣ	-0.40	-0.21	0.04	1.00	-0.48*	0.83***
ΑΥΤ	0.76***	0.33	0.61**	0.48*	1.00	-0.33
ΑΓΧ	-0.24	-0.26	-0.66	0.83***	-0.33	1.00

Σημείωση. * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$, ΚΕ=κοινωνική επάρκεια, ΣΧΕ=σχολική επάρκεια, ΣΥΕ=συναισθηματική επάρκεια, ΠΣ= προβλήματα συμπεριφοράς, ΑΥΤ= αυτοαντίληψη, ΑΓΧ= άγχος. Οι συντελεστές συσχέτισης υπολογίστηκαν με τους τυπικούς βαθμούς του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008) σε αριθμητική κλίμακα από 20-80, όπου 20-35=πολύ χαμηλή-χαμηλή επίδοση, 35-50=χαμηλή-μέση επίδοση, 50-65=μέση-υψηλή επίδοση, 65-80= υψηλή-πολύ υψηλή επίδοση.

Διαπιστώσαμε ότι υπάρχει μέτρια θετική συσχέτιση ανάμεσα στις μεταβλητές κοινωνική επάρκεια και σχολική επάρκεια ($r=0.51$) για τους μαθητές ΜΔ (πίνακας 8) και προχωρήσαμε στην ανάλυση παλινδρόμησης επιχειρώντας να εκτιμήσουμε τον βαθμό που η σχολική επάρκεια προβλέπει την κοινωνική επάρκεια των μαθητών ΜΔ.

Έγινε έλεγχος κανονικότητας για τις μεταβλητές σχολική επάρκεια και κοινωνική επάρκεια εφαρμόζοντας το στατιστικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov. Συνολικά πραγματοποιήθηκαν 2 έλεγχοι κανονικότητας. Ορίστηκε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, $p < 0.05$. Το Kolmogorov-Smirnov για την σχολική επάρκεια, $K-S [D(20) = 0.2]$, $p > 0.05$ και το Kolmogorov-Smirnov για την κοινωνική επάρκεια, $K-S [D(20) = 0.2]$, $p > 0.05$ έδειξαν ότι ισχύει η προϋπόθεση της κανονικότητας και για τις δυο μεταβλητές.

Ορίσαμε ως προβλεπτική μεταβλητή την σχολική επάρκεια και ως μεταβλητή κριτήριο την κοινωνική επάρκεια (πίνακας 10). Η ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι το $r^2= 0.43$ που σημαίνει ότι το 43% της κοινωνικής επάρκειας των μαθητών ΜΔ οφείλεται στην σχολική τους επάρκεια. Η μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης έδειξε ότι υπάρχει γραμμική σχέση ανάμεσα στις δυο μεταβλητές, $F(1, 18)= 13.62$, $p=0.002$, $n^2=0.76$. Ο συντελεστής παλινδρόμησης $a=5.73$, το t -test, $t(18)=0.508$, $p=0.617$, έδειξε στατιστικά μη σημαντικό αποτέλεσμα με διαστήματα ελευθερίας [-17.94 – 29.39]. Εξ' αιτίας των μεγάλων διαστημάτων εμπιστοσύνης του συντελεστή a , το μοντέλο πρόβλεψης δεν είναι ισχυρό. Το $b=1.06$ και φανερώνει ότι οι δυο μεταβλητές έχουν θετική σχέση που σημαίνει ότι κάθε φορά που η σχολική επάρκεια αυξάνει κατά μια μονάδα αυξάνεται κατά μια μονάδα τα προβλήματα συμπεριφοράς θα αυξάνονται κατά 0.27 μονάδες. Η εξίσωση πρόβλεψης είναι $y= 5.73 + 1.06x$.

Πίνακας 10.

Ανάλυση απλής παλινδρόμησης με ανεξάρτητη μεταβλητή την σχολική επάρκεια και εξαρτημένη μεταβλητή την κοινωνική επάρκεια για μαθητές ΜΔ.

<u>Κοινωνική επάρκεια</u>		
Μεταβλητή	<i>B</i>	95% <i>CI</i>
Συντελεστής παλινδρόμησης	5.73	[-17.94 - 29.39]
Σχολική Επάρκεια	1.06**	[0.46 - 1.66]
R^2	0.43	
F	13.62**	

Σημείωση. $n=20$, ** $p<0.1$, *CI*: confidence interval. Η ανάλυση παλινδρόμησης έγινε με τυπικούς βαθμούς του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008) σε αριθμητική κλίμακα από 20-80, όπου 20-35=πολύ χαμηλή-χαμηλή επίδοση, 35-50=χαμηλή-μέση επίδοση, 50-65=μέση-υψηλή επίδοση, 65-80= υψηλή-πολύ υψηλή επίδοση.

Συζήτηση

Στην παρούσα έρευνα διερευνήσαμε τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά μαθητών ΜΔ συγκριτικά με τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά μαθητών ΤΑ που φοιτούσαν στο γενικό σχολείο στην Ε' και Στ' δημοτικού. Η συνολική ψυχοκοινωνική προσαρμογή των συμμετεχόντων αξιολογήθηκε από τις επιδόσεις τους σε διαστάσεις που αφορούσαν τις μεταβλητές της κοινωνικής, της συναισθηματικής, της σχολικής επάρκειας, των προβλημάτων συμπεριφοράς, της αυτοαντίληψης, της γενικής αυτοεκτίμησης και του άγχους. Ο αριθμός των ερευνών γύρω από τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία είναι περιορισμένος και τα ευρήματα αντιφατικά κυρίως λόγω μεθοδολογικών ζητημάτων (Eyuboglu et al. 2018· Πολυχρόνη, 2011).

Όσον αφορά την πρώτη ερευνητική υπόθεση, ότι οι μαθητές ΜΔ αναμένεται να αναφέρουν χαμηλότερες τιμές κοινωνικής, συναισθηματικής, σχολικής επάρκειας και αυτοαντίληψης συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ, δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις επιδόσεις στις υποκλίμακες μεταξύ των δυο ομάδων συμμετεχόντων. Πιο συγκεκριμένα, σχετικά με την διάσταση της κοινωνικής επάρκειας, το εύρημα της παρούσας έρευνας έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που έδειξαν ότι οι μαθητές ΜΔ ανέφεραν χαμηλότερους δείκτες κοινωνικής επάρκειας συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ που εξηγούνται κυρίως από δυσκολίες στην κατανόηση της κοινωνικής γνώσης, διαπροσωπικά, συναισθηματικά ελλείματα και τάσεις απομόνωσης από τις ομάδες συνομηλίκων (Πολυχρόνη, 2011· Margalit, 2014).

Όσον αφορά την επίδοση των μαθητών στην υποκλίμακα της σχολικής επάρκειας, οι μαθητές ΜΔ ανέφεραν χαμηλούς προς μέσους δείκτες σχολικής επάρκειας χωρίς όμως να αναφέρουν στατιστικά σημαντικές διαφορές συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ. Το γεγονός ότι δεν παρατηρήθηκαν διαφορές μεταξύ των ομάδων

εξηγείται από το ότι σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες μαθητές ΜΔ δέχονταν υποστήριξη εκτός σχολείου είτε με τη μορφή φροντιστηρίου είτε με την μορφή ιδιαίτερων μαθημάτων, σε ποσοστό 90% του κλινικού δείγματος. Η υποστήριξη εκτός σχολείου ευνόησε την σχολική αποτελεσματικότητα και την σχολική οργάνωση των συμμετεχόντων ΜΔ ώστε να μην εμφανίσουν ελλείματα συγκριτικά με τον μέσο όρο των μαθητών ΤΑ. Συμπληρωματικά, παρατηρήσαμε ότι οι συμμετέχοντες ΤΑ ανέφεραν εξ'ίσου χαμηλές προς μέσες τιμές στην σχολική τους αποτελεσματικότητα. Αυτό σημαίνει ότι εντοπίσαμε πιθανά ελλείματα σχολικής επάρκειας στους συμμετέχοντες μαθητές ΤΑ οι οποίοι δεν λάμβαναν υποστήριξη εκτός σχολείου στην πλειοψηφία τους παρά μόνο σε ποσοστό 15% . Η υποστηρικτική παρέμβαση εκτός σχολείου ευνόησε τους μαθητές ΜΔ συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ που δεν λάμβαναν υποστήριξη εκτός σχολείου με αποτέλεσμα να μην παρατηρηθούν οι αναμενόμενες διαφορές μεταξύ των ομάδων. Επιπλέον, το μη κλινικό δείγμα, οι συμμετέχοντες ΤΑ έδειξαν χαμηλά κίνητρα, δυσκολίες στην οργάνωση και στον σχεδιασμό της μελέτης, όπως και στην σχολική αποτελεσματικότητα ώστε να προκύπτουν μεθοδολογικά ζητήματα.

Υπολογίζοντας τους συντελεστές συσχέτισης μεταξύ των υποκλιμάκων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, εντοπίσαμε μέτρια θετική συνάφεια ($r=0.66$) ανάμεσα στην σχολική και την κοινωνική επάρκεια και επιχειρήσαμε την ανάλυση παλινδρόμησης. Η κοινωνική επάρκεια των μαθητών είναι βασικό κομμάτι της ανάπτυξης των ακαδημαϊκών τους δεξιοτήτων (Vygotsky, 1978). Προκύπτει το συμπέρασμα ότι οι συμμετέχοντες μαθητές ΜΔ που δέχονταν υποστήριξη (παρέμβαση) εκτός σχολείου, σε συνδυασμό με την πρόοδο στις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες και στην ανάγνωση βελτίωσαν και την κοινωνική τους επάρκεια σε ακολουθία με προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι υπάρχει θετική συσχέτιση ανάμεσα

στην γνωστική επίδοση κατά την ανάγνωση και σε δείκτες κοινωνικής επάρκειας (Tarabia & Abu-Rabia, 2016· Lamm & Epstein, 1994). Η βελτίωση των αναγνωστικών δεξιοτήτων φαίνεται να ευνοεί την απόκτηση κοινωνικής επάρκειας, θετικότερης αυτοεικόνας, ενισχύει το αίσθημα του ανήκειν και μειώνει τα επίπεδα της μοναξιάς σε μαθητές ΜΔ (Lamm & Epstein, 1994).

Στην παρούσα έρευνα, η κοινωνική επάρκεια των μαθητών ΜΔ δεν φάνηκε να διαφοροποιείται από τους μαθητές ΤΑ, ίσως ακόμα εξ'αιτίας του υποστηρικτικού κλίματος στην τάξη. Οι εκπαιδευτικοί που δέχτηκαν την συμμετοχή τους στην έρευνα, φάνηκε να προσανατολίζονται προς την ένταξη και την ενσωμάτωση των μαθητών ΜΔ στην γενική τάξη, γεγονός που ευνόησε την ανάπτυξη ενός περιβάλλοντος αποδοχής και ανάπτυξης διαπροσωπικών σχέσεων.

Οι μαθητες ΜΔ συνήθως διαβάζουν αργά και χωρίς ευχέρεια. Επιπλέον δυσκολεύονται όταν καλούνται να διαβάσουν φωναχτά γιατί αυτό σημαίνει να εκθέσουν τις δυσκολίες τους μπροστά στην τάξη (Turunen et al., 2017). Σύμφωνα με τον νόμο Ν3699/2008 περί Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, ο εκπαιδευτικός οφείλει να διαμορφώνει κατάλληλα τις συνθήκες στην τάξη ώστε να ευνοείται η κοινωνική διάδραση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να δίνουν έμφαση στα δυνατά σημεία των μαθητών ΜΔ με στόχο να μην στιγματίζονται ή θυματοποιούνται από τους συνομήλικους τους (Turunen et al., 2017). Αν δεν υπάρχει κλίμα αποδοχής, ο μαθητής ΜΔ θα αποτραβηχτεί ή θα απαντήσει με επιθετικότητα στις συνεχείς αντιξοότητες και στην δυσκολία των ακαδημαϊκών απαιτήσεων (McIntosh, Sadler, & Brown, 2012). Όσο οι υπόλοιποι μαθητές παρατηρούν τον εκπαιδευτικό να έχει θετική διάδραση με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες και να προωθεί ένα κλίμα αποδοχής, τόσο

αυτό επηρεάζει θετικά τις στάσεις και τις συμπεριφορές των συμμαθητών τους (Turunen et al., 2017).

Επιπλέον, το κίνητρο για μάθηση αποτελεί μια διάσταση της σχολικής επάρκειας, διευκολύνει την σχολική εμπλοκή η οποία ευνοεί την επίδοση (Eccles & Wang, 2012). Οι μαθησιακές δυσκολίες και τα κίνητρα αναπτύσσονται ανταποδοτικά και συσσωρευτικά με τον χρόνο και είναι σημαντικό να εντοπίζονται πιθανά προβλήματα έγκαιρα στην ανάπτυξη του ατόμου (Roeser et al., 1999). Όταν οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι προσανατολισμένοι κυρίως στην επίδοση έχουν αρνητικές συναισθηματικές επιπτώσεις στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και αρνητική επίδραση στην σχολική εμπλοκή (Sideridis, 2007). Από την άλλη πλευρά, το αίσθημα ευχαρίστησης για την μαθησιακή διαδικασία ενεργοποιεί τον μαθητή στο να έχει υψηλότερη δέσμευση, υψηλότερα επίπεδα αυτορρύθμισης, πιο σταθερή και διαρκή προσπάθεια, παράγοντες που επιδρούν θετικά στην επίδοση (Villavicencio & Bernardo, 2012). Οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι σημαντικό να εστιάζουν τόσο στην ενίσχυση των κινήτρων και της συναισθηματικής ευημερίας όσο και στην ανάπτυξη των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών. Το προσωπικό του σχολείου πρέπει να ενδιαφέρεται για τους μαθητές πέρα από την επίδοση τους ή τα κίνητρα και να ενθαρρύνει την συναισθηματική τους ευημερία σε όλη την διάρκεια της σχολικής τους ζωής (Klauda & Guthrie, 2015).

Αναφορικά με την συναισθηματική επάρκεια, οι μαθητές ΜΔ ανέφεραν χαμηλή επίδοση στην αξιολογική κλίμακα του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής χωρίς όμως να προκύψουν στατιστικά σημαντικές διαφορές συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ. Το εύρημα έρχεται σε αντίθεση με προηγούμενες έρευνες που αναφέρουν ότι οι μαθητές ΜΔ συνήθως αντιμετωπίζουν συναισθηματικές δυσκολίες βιώνοντας αισθήματα θυμού, άγχους, επιθετικότητας, ματαιώσης, απογοήτευσης

(Πολυχρόνη, 2011), χαμηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης και αυτοελέγχου συγκριτικά με τους συνομήλικους τυπικής ανάπτυξης (Tarabia & Abu-Rabia, 2016· Gabay et al. 2016). Το γεγονός ότι δεν εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των ομάδων, μπορεί να αποδοθεί στις εξίσου χαμηλές επιδόσεις στην συναισθηματική επάρκεια των μαθητών ΤΑ. Προκύπτουν μεθοδολογικά ζητήματα που σχετίζονται με την αξιολόγηση του μη κλινικού δείγματος, αφού οι μαθητές ΤΑ ανέφεραν εξίσου χαμηλές τιμές συναισθηματικής και σχολικής επάρκειας με τους μαθητές ΜΔ.

Σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς, η σύγκριση μεταξύ των δυο ομάδων έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές, οι μαθητές ΜΔ ανέφεραν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ. Τα προβλήματα συμπεριφοράς ως δευτερογενή συμπτώματα της δυσλεξίας αφορούν αναγνωστικές δυσκολίες που έχουν συνδεθεί κυρίως με την ελλειμματική προσοχή και με δυσκολίες στις δεξιότητες γραμματισμού στις πρώτες τάξεις του δημοτικού (Kemp, Gustafson & Samuelsson, 2011). Η περιστασιακή υπερκινητικότητα ή τα ελλείματα προσοχής των μαθητών ΜΔ, όπως η έλλειψη συγκέντρωσης, η ανησυχία, οι νευρικές κινήσεις είναι πιθανό να οφείλονται σε άγχος εξ' αιτίας ακατάλληλων ακαδημαϊκών απαιτήσεων (Mugnaini et al., 2007). Οι περισσότερες έρευνες ωστόσο που αφορούν τα προβλήματα συμπεριφοράς και την σχέση τους με τις μαθησιακές δυσκολίες διεξάγονται σε δείγμα παιδιών με διάγνωση δεπ-υ. Υποστηρίζουν ως πιθανό αιτιολογικό παράγοντα των προβλημάτων συμπεριφοράς την συνοσηρότητα με την δεπ-υ και όχι τις μαθησιακές δυσκολίες (Mugnaini, Lassi, La Malfa & Albertini, 2009). Από την παρούσα έρευνα αν και αποκλείστηκαν παιδιά που είχαν λάβει διάγνωση δεπ-υ, οι συμμετέχοντες ωστόσο δεν αξιολογήθηκαν ως προς την συμπτωματολογία της δεπυ στα πλαίσια της έρευνας. Παρ' όλα αυτά, παραμένει ασαφές εάν οι μαθησιακές δυσκολίες έχουν ως αποτέλεσμα αυξανόμενα προβλήματα συμπεριφοράς ή αν τα

προβλήματα συμπεριφοράς και οι μαθησιακές δυσκολίες συνυπάρχουν (Kempfe, Gustafson, & Samuelsson, 2011).

Ως προς την αυτοαντίληψη, οι μαθητές ΜΔ δεν έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με τους μαθητές ΤΑ (McArthur et. al. 2016). Σε σημαντικό αριθμό ερευνών ωστόσο αναφέρεται ότι οι μαθητές ΜΔ έδειξαν χαμηλούς δείκτες ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης (Alexander-Passe, 2006· Polychroni et al. 2006· Snowling et al. 2007· Terras, Thompson & Minnis, 2009). Οι μαθητές ΜΔ στην παρούσα έρευνα ανέφεραν χαμηλούς δείκτες ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης που αφορά την αυτοαντίληψη για την ικανότητα τους στην γλώσσα, στα μαθηματικά και την ικανότητα μάθησης. Εξ'ίσου χαμηλή όμως ήταν και η επίδοση των μαθητών ΤΑ στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη με αποτέλεσμα να μην παρουσιαστούν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων. Διερευνήσαμε ακόμα τις επιδόσεις των μαθητών όσον αφορά την γενική αυτοεκτίμηση. Αν και οι μαθητές ΜΔ ανέφεραν χαμηλές τιμές ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης, ανέφεραν μέσες-φυσιολογικές τιμές γενικής αυτοεκτίμησης που αναφέρεται σε τομείς όπως το σχολείο, οι παρέες, η οικογένεια και οι εξωσχολικές δραστηριότητες, σε συμφωνία με προηγούμενες έρευνες (McArthur et. al. 2016· Novita, 2016). Προκύπτει το συμπέρασμα ότι η χαμηλή αυτοαντίληψη των μαθητών ΜΔ αφορά κυρίως την αντίληψη τους για το αν τα καταφέρνουν ή όχι στο σχολείο και όχι την γενικότερη εικόνα του εαυτού τους στους υπόλοιπους τομείς της ζωής τους που φάνηκε στην παρούσα έρευνα να μην διαφοροποιείται από τους μαθητές ΤΑ.

Διερευνήσαμε ακόμα τις διαφορές ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και την γενική αυτοεκτίμηση των μαθητών ΜΔ που φοιτούν στα τμήματα ένταξης συγκριτικά με τους μαθητές ΜΔ που φοιτούν στην γενική τάξη. Οι μαθητές ΜΔ που φοιτούσαν στα τμήματα ένταξης δεν διαφοροποιήθηκαν στην επίδοσή τους στην αυτοαντίληψη και στην γενική αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους μαθητές ΜΔ που φοιτούσαν στην γενική

τάξη, σε αντίθεση με προηγούμενα εμπειρικά δεδομένα (Zeleke, 2004· Chapman 1988). Προκύπτει το συμπέρασμα ότι η φοίτηση στα τμήματα ένταξης δεν ενίσχυσε την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των μαθητών ΜΔ.

Σύμφωνα με τα οικοσυστημικά μοντέλα, η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού διαμορφώνεται καθώς το ίδιο αλληλεπιδρά με το περιβάλλον του (Brofrenbrenner & Morris, 1998). Σημαντική παράμετρος στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης αποτελεί η ανατροφή από το γονεϊκό περιβάλλον (Coopersmith, 1967). Οι διαλεκτικοί γονείς που είναι στοργικοί και συναισθηματικά υποστηρικτικοί ενώ παράλληλα θέτουν σαφή όρια ενισχύουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού (Coopersmith, 1967). Οι γονείς που είναι τιμωρητικοί και ασκούν αυστηρό έλεγχο, μεταβιβάζουν το μήνυμα στο παιδί ότι είναι αναξιόπιστο γεγονός που θίγει το αίσθημα επάρκειας του. Επιπλέον γονείς που επιβραβεύουν το παιδί ανεξάρτητα από τις επιδόσεις του, διαμορφώνουν λανθασμένη αίσθηση αυτοεκτίμησης στο παιδί (Feldman, 2011). Μια ισχυρή θετική σχέση ανάμεσα στα παιδιά και την οικογένεια παρέχει ένα ασφαλές θεμέλιο σε πλήγματα αυτοεκτίμησης που θα δεχθεί το παιδί από συνομηλίκους και δοκιμασίες που θα περάσει όταν θα είναι μόνο του (Cole & Cole, 2001).

Ως προς το άγχος, οι μαθητές ΜΔ δεν ανέφεραν στατιστικά σημαντικές διαφορές συγκριτικά με τους συνομηλίκους ΤΑ σε ακολουθία με προηγούμενες έρευνες που έδειξαν ότι οι μαθητές ΜΔ εμφάνισαν παρόμοια προφίλ άγχους συγκριτικά με συνομηλίκους ΤΑ (Jorm et al., 1986 · Heiervang et al., 2001· Miller et al, 2005). Από την άλλη πλευρά, υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό ερευνών που έδειξε ότι οι μαθητές ΜΔ ήταν περισσότερο αγχώδεις και λιγότερο χαρούμενοι από τους μαθητές ΤΑ, εμφανίζοντας κάποια αγχώδη διαταραχή (γενικευμένο άγχος, κοινωνικό άγχος, άγχος αποχωρισμού και άγχος σχολικής επίδοσης) και σωματικές εκδηλώσεις (ναυτία, τρόμοι, ταχυπαλμίες) (Alexander-Passe 2006 · Novita 2006· Goldston et al.,

2007 · Willcutt & Pennington, 2000b · Mammarella et al., 2016). Οι μαθητές ΜΔ αισθάνονται ανησυχία όταν πρόκειται να διαβάσουν φωναχτά στην τάξη (Πολυχρόνη, 2011). Οι ανησυχίες αυτές ενισχύονται περισσότερο όταν τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες λαμβάνουν αρνητική ανατροφοδότηση από τους γονείς, τους δασκάλους και τους συμμαθητές τους (Mammarella et al., 2016).

Το άγχος των μαθητών ΜΔ φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με την σχολική επίδοση περισσότερο και λιγότερο με τις παρέες συνομηλίκων (Novita, 2016). Είναι σημαντικό να διερευνηθεί σε μελλοντικές έρευνες η έννοια του άγχους ανάγνωσης (reading anxiety), δηλαδή το άγχος που νιώθουν οι μαθητές ΜΔ όταν καλούνται να διαβάσουν, σαν αποτέλεσμα των μαθησιακών δυσκολιών και να διαφοροποιηθεί από την έννοια της γενικευμένης αγχώδους διαταραχής, που αφορούσε την μορφή άγχους που αξιολογήθηκε στην συγκεκριμένη έρευνα.

Τέλος, εξετάσαμε το ερευνητικό ερώτημα, αν οι επιδόσεις των μαθητών ΜΔ διαφοροποιούνται από τις επιδόσεις των μαθητών ΤΑ ως προς το μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Σε ακολουθία με το εύρημα της δεύτερης ερευνητικής υπόθεσης, ότι οι μαθητές ΜΔ ανέφεραν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές ΤΑ, οι μαθητές ΜΔ που οι γονείς τους είχαν είτε χαμηλό είτε υψηλό μορφωτικό επίπεδο εμφάνισαν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τους μαθητές ΤΑ που οι γονείς τους είχαν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο αλλά δεν ανέφεραν στατιστικά σημαντικές διαφορές από τους μαθητές ΤΑ που οι γονείς τους είχαν υψηλό μορφωτικό επίπεδο. Η ομάδα των μαθητών ΤΑ με γονείς που είχαν υψηλό μορφωτικό επίπεδο έδειξαν παρόμοιο προφίλ προβλημάτων συμπεριφοράς με τους μαθητές ΜΔ στο σύνολο τους.

Περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα έχει περιορισμούς. Βασικός περιορισμός είναι το μικρό μέγεθος του δείγματος. Προέκυψαν μεθοδολογικά ζητήματα που αφορούσαν την ομοιογένεια του δείγματος των μαθητών ΤΑ οι οποίοι εμφάνισαν στο σύνολο τους μη αναμενόμενα ελλείματα σε τομείς σχολικής επάρκειας, συναισθηματικής επάρκειας και αυτοαντίληψης, με αποτέλεσμα να προκύπτουν αδύναμα ευρήματα. Μελλοντικές έρευνες με περισσότερο αντιπροσωπευτικά δείγματα θα βοηθήσουν στην κατανόηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών ΜΔ συγκριτικά με τους μαθητές ΤΑ.

Το ζήτημα της ομοιογένειας αφορούσε και το κλινικό δείγμα, τους μαθητές ΜΔ. Στην παρούσα έρευνα εξαιρέθηκαν οι μαθητές ΜΔ και συνοσηρότητα με δεπυ, ωστόσο δεν έγινε αξιολόγηση των προβλημάτων συμπεριφοράς στα πλαίσια της δεπ-υ κατά την διαδικασία αξιολόγησης των συμμετεχόντων, με αποτέλεσμα να μην είναι ξεκάθαρο αν τα προβλήματα συμπεριφοράς αποτελούν μια ξεχωριστή διαταραχή ή αν είναι αποτέλεσμα της δυσλεξίας. Ένα συνοπτικό εργαλείο αξιολόγησης της δεπ-υ θα διαμορφώσει ένα περισσότερο ομοιογενές δείγμα σε μια επόμενη έρευνα.

Ακόμα, οι συμμετέχοντες μαθητές ΜΔ στην πλειοψηφία εμφάνιζαν και κάποιου άλλου είδους μαθησιακή διαταραχή που αφορούσε παράλληλα δυσκολίες στον γραπτό λόγο ή/και στα μαθηματικά, σύμφωνα με αναφορές των γονέων και των εκπαιδευτικών. Είναι σημαντικό σε επόμενη έρευνα να γίνει αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών των συμμετεχόντων και να προσδιοριστούν πιο συγκεκριμένα οι ελλειματικοί γνωστικοί- μαθησιακοί τομείς που συσχετίζονται με δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή.

Η αξιολόγηση των μαθητών έγινε μέσα από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και έχει ως αποτέλεσμα την απειλή της αξιοπιστίας εξ'αιτίας μεροληψίας των συμμετεχόντων (κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις, επιθυμία να ευχαριστήσουν τον

δάσκαλο ή τον εξεταστή) ή εξ' αιτίας χαμηλού βαθμού επίγνωσης των δυσκολιών τους. Τα δευτερογενή προβλήματα της δυσλεξίας συνήθως αναφέρονται από τους σημαντικούς άλλους αν και τα ίδια τα άτομα συνήθως δεν έχουν επίγνωση των προβλημάτων τους (Novita, 2016). Οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι οι μαθητές ΜΔ είχαν υψηλότερα προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής συγκριτικά με τις αυτοαναφορές των μαθητών. Μελλοντικές έρευνες ίσως περιλαμβάνουν τις αξιολογήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών παράλληλα με τις αυτοαναφορές των μαθητών ΜΔ.

Επιπλέον δυσκολίες έδειξαν οι μαθητές ΜΔ και ΤΑ στην κατανόηση των αρνητικών προτάσεων της κλίμακας αυτοαναφοράς, αίσθημα κούρασης για την έκταση του ερωτηματολογίου και χαμηλή δέσμευση για την διαδικασία. Εναλλακτικοί μέθοδοι αξιολόγησης με χρήση πολυμέσων (τάμπλετ- υπολογιστής) ίσως βελτιώσουν την δέσμευση και το αίσθημα ευχαρίστησης των μαθητών, κάνοντας πιο ελκυστική την διαδικασία αξιολόγησης.

Τέλος, οι σύγχρονες έρευνες αναφέρουν ότι το άγχος και οι αναγνωστικές δυσκολίες έχουν αμφίδρομη σχέση (Hendren et al. 2017· Grills-Taquechel, Fletcher, Vaughn, Stuebing, 2012). Το εργαλείο που αφορούσε την ανίχνευση αγχώδων διαταραχών (Scared) της παρούσας έρευνας δεν ήταν σταθμισμένο στα ελληνικά. Επιπλέον, το Scared αφορά στον εντοπισμό αγχώδων συμπτωμάτων με την μορφή κάποιας αγχώδους διαταραχής. Δεν προσδιορίζει το άγχος επίδοσης ή το άγχος που εκδηλώνεται συγκεκριμένα στο σχολικό περιβάλλον όταν ο μαθητής ΜΔ, καλείται να διαβάσει φωναχτά μπροστά σ' όλη την τάξη. Είναι σημαντικό σε μελλοντικές έρευνες να γίνει διαχωρισμός της γενικευμένης αγχώδους διαταραχής (generalised anxiety disorder) με την ειδική εκδήλωση διαταραχής άγχους που σχετίζεται με την ανάγνωση (reading anxiety). Το αναγνωστικό άγχος είναι μια έννοια που δεν έχει διερευνηθεί

στην βιβλιογραφία σε αντίθεση με το άγχος που σχετίζεται με τα μαθηματικά (math anxiety) και διαχωρίζεται από το γενικευμένο άγχος. Αν και υπάρχει συνοσηρότητα ανάμεσα στην γενικευμένη αγχώδη διαταραχή και τις αναγνωστικές δυσκολίες, η διερεύνηση της ύπαρξης άγχους ανάγνωσης χρήζει περαιτέρω διερεύνησης όταν αναφερόμαστε σε μαθητές ΜΔ. Δεν υπάρχουν ωστόσο ψυχομετρικά εργαλεία που να αξιολογούν το άγχος ανάγνωσης (Hendren et al. 2017). Υπάρχει ανάγκη για περισσότερες διαχρονικές μελέτες που θα διερευνήσουν τις παραπάνω διαδικασίες. Οι διαχρονικές μελέτες που διερευνούν το άγχος μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες είναι σημαντικό να ορίζουν ως ανεξάρτητη μεταβλητή τις διαφορές στα αναγνωστικά προφίλ των μαθητών παρά στα ελλείματα στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (Kempe et al., 2011).

Συμπέρασμα

Η δυσλεξία αποτελεί μια νευροαναπτυξιακή διαταραχή που ακολουθεί το άτομο σε όλη του την εξελικτική πορεία. Η έγκαιρη διάγνωση επηρεάζει σημαντικά την εξέλιξη της διαταραχής. Οι επαγγελματίες ψυχικής υγείας είναι σημαντικό να είναι ευαισθητοποιημένοι όσον αφορά την διάγνωση καθώς ελλιπής πληροφόρηση μπορεί να είναι τραυματική εμπειρία τόσο για τον ίδιο όσο και για το περιβάλλον του, να δημιουργήσει αισθήματα κατωτερότητας και άγχους και να επιδράσει αρνητικά στις ικανότητες του ατόμου να ανταπεξέλθει τις δυσκολίες του. Τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσλεξία διαμορφώνονται σε σχέση με το πως ανταποκρίνονται σε περιβαλλοντικά ερεθίσματα και μέσα από τις σχέσεις με τους σημαντικού άλλους. Η έγκαιρη παρέμβαση τόσο μαθησιακά όσο και ψυχολογικά, η ενθάρρυνση ταλέντων και χόμπυ, το υποστηρικτικό πλαίσιο από την οικογένεια και το σχολείο βοηθούν στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και καλλιεργούν την αυτονομία του μελλοντικού επιτυχημένου ενήλικα.

Βιβλιογραφία

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. (1978). The classification of child psychology: a review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Alexander-Passe, N. (2006). How Dyslexic Teenagers Cope: An Investigation of Self-esteem, Coping and Depression. *Dyslexia*, 12, 256–275.
- American Psychiatric Association (APA) (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, 4th ed, Text Revision DSM-IV-TR*. Washington: APA.
- 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, 235-246.
doi:[10.1111/1471-3802.12028](https://doi.org/10.1111/1471-3802.12028)
- Asher, S., Hymel, S., & Renshaw, P. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456–1464.
- Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2006). Achievement beliefs scale for children (ABS-C). Finland: University of Jyväskylä (Μη δημοσιευμένη κλίμακα).
- Avlidou-Doikou, M. (2015). The educational, social and emotional experiences of students with dyslexia: The prespective of post secondary education students. *International Journal of Special Education*, 30, 1, 132.
- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M, & Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37–46.

- Beller, M. (1995). Translated Versions of Israel's interuniversity Psychometric Entrance Test (PET). In *International perspectives on academic assessment* (pp. 207-217). Springer, Dordrecht.
- Birhamer, O., Brent, D.A, Chiappetta, L., Bridge, J., Monga, S., & Baugher, M. (1999). Psychometric Properties of the Screen for Child Anxiety Related Emotional Disorders (SCARED): A Replication Study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 38(10), 1230-1236.
doi: <https://doi.org/10.1097/00004583-199910000-00011>.
- Bishop, D. V., & Snowling, M. J. (2004). Developmental dyslexia and specific language impairment: Same or different? *Psychological bulletin*, 130(6), 858.
- Bracken, B. A., & Lamprecht, M. S. (2003). Positive self-concept: An equal opportunity construct. *School Psychology Quarterly*, 18(2), 103.
- Breznitz, Z., & Misra, M. (2003). Speed of processing of the visual–orthographic and auditory–phonological systems in adult dyslexics: The contribution of “asynchrony” to word recognition deficits. *Brain and language*, 85(3), 486-502.
- Brofrenbrenner, U., & Morris, P.A (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology: Vol. 1: Theoretical Models of Human Development* (5th ed.) (pp. 193-1028). New York: Wiley.
- 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), 651–62.
doi:10.1348/0007 09905X66233

- Casey, R., Levy, S. E., Brown, K., & Brooks-Gunn, J. (1992). Impaired Emotional Health in Children with Mild Reading Disability. *Developmental and Behavioural Pediatrics, 13*, 256–260.
- Chapman, J. W. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of educational research, 58*(3), 347-371.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. E. (1997). A longitudinal study of beginning reading achievement and reading self-concept. *British Journal of Educational Psychology, 67*(3), 279-291.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2001). *Η ανάπτυξη των παιδιών*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Coopersmith, S. (1967). *The antecedents of self-esteem*. New York: W.H. Freeman.
- Cornwall, A., & Bawden, H. N. (1992). Reading disabilities and aggression: A critical review. *Journal of Learning Disabilities, 25*, 281–288.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology, 44*(1), 113.
- De Beer, J., Engels, J., Heerkens, Y., & Van Der Klink, J. (2014). Factors influencing work participation of adults with developmental dyslexia: A systemic review. *BMC Public Health, 14* (77), 1–22.
- De Clercq-Quaegebeur, M., Casalis, S., Vilette, B., Lemaitre, M. P., & Vallée, L. (2018). Arithmetic abilities in children with developmental dyslexia: Performance on French ZAREKI-R test. *Journal of learning disabilities, 51*(3), 236-249.

- Diakakis, P., Gardelis, J., Ventouri, K., Nikolaou, K., Koltsida, G., & Tsitoura S. (2008). Behavioral problems in children with learning difficulties according to their parents and teachers. *Pediatrics*, *121*, 100-101.
- Djambazova-Popordanoska, S. (2016). Implications of emotion regulation on young children's emotional wellbeing and educational achievement. *Educational Review*, *68* (4), 497–515.
doi: <http://dx.doi.org/10.1080/00131911.2016.1144559>.
- Eccles, J. S., & Wigfield, A. (2002). Motivational beliefs, values, and goals. *Annual Review of Psychology*, *53*, 109–132.
- Eccles-Parsons, J., Adler, T. F., Futterman, R., Goff, S. B., Kaczala, C. M., & Meece, J. L. (1983). Expectancies, values, and academic behaviors. In J. T. Spence (Ed.). *Achievement and achievement motivations* (pp. 75–121). San Francisco, CA: Freeman.
- Eccles, J. S., & Wang, M. (2012). Part I commentary: So what is student engagement anyway? In S. L. Christenson, A. L. Reschly, & C. Wylie (Eds.), *Handbook of research on student engagement* (pp. 133–145). New York: Springer Science.
doi:10.1007/978-1-4614-2018-7_6.
- Erikson, E. H. (1963). *Childhood and society* (2nd ed.). New York: W.W. Norton.
- European Dyslexia Association, (2011). Definition of dyslexia. Retrieved from: <https://eda-info.eu/>
- Eyuboglu, D., Bolat, N., & Eyuboglu, M. (2018). Empathy and theory of mind abilities of children with specific learning disorder (SLD), *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, *28* (2), 136-141.
doi:10.1080/24750573.2017.1387407.

- Faccioli, C., Peru, A., Rubini, E., & Tassinari, G. (2008). Poor readers but compelled to read: Stroop effects in developmental dyslexia. *Child Neuropsychology*, *14*(3), 277-283.
- Feldman, R., S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία, Δια βίου ανάπτυξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- Gabay, Y., Simone G., Shamay-Tsoory & Liat Goldfarb (2016). Cognitive and emotional empathy in typical and impaired readers and its relationship to reading competence, *Journal of Clinical and Experimental Neuropsychology*, *38*(10), 1131-1143. doi:10.1080/13803395.2016.1199663.
- Galanaki, E. & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: its relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*, *29*, 1–22.
- Germano, E., Gagliano, A., & Curatolo, P. (2010). Comorbidity of ADHD and dyslexia. *Developmental Neuropsychology*, *35*(5), 475–93. doi:10.1080/87565641.2010.494748
- Gilger, J. W., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (1992). *A twin study of the etiology of comorbidity: Attention-deficit hyperactivity disorder and dyslexia*. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, *31*, 343–348.
- Gliebe, S. K. (2012). Emotional intelligence in Christian higher education. *Christian Higher Education*, *11*(3), 192-204.
- Goldston, D. B., Walsh, A., Arnold, E. M., Reboussin, B. A., 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 and Adolescent Psychiatry,
46, 25–32.

Gresham, F.M., & Elliott, S.N. (1990). *Social skills rating system:*

Manual - American Guidance Service.

Grills-Taquechel A. E, Fletcher J. M, Vaughn S. R, & Stuebing K.K. (2012).

Anxiety and reading difficulties in early elementary school: evidence for unidirectional or bi-directional relations? *Child Psychiatry and Human Development*, 43(1), 35–47.

doi:10.1007/s10578-011-0246-1.

Guthrie J.T., Wigfield A., & You, W. (2012). Instructional Contexts for Engagement and Achievement in Reading. In: S. Christenson, A. Reschly, C. Wylie (eds) *Handbook of Research on Student Engagement*. Springer, Boston, MA.

Guthrie, J. T., & Wigfield, A. (2000). Engagement and motivation in reading. In M. L. Kamil & P. B. Mosenthal (Eds.), *Handbook of reading research: Vol. 3*, (pp. 403–422). Mahwah, NJ: Erlbaum.

Harari, H., Shamay-Tsoory, S. G., Ravid, M., & Levkovitz, Y. (2010). Double dissociation between cognitive and affective empathy in borderline personality disorder. *Psychiatry research*, 175(3), 277-279.

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2008α). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Περιγραφή*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2008β). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής*

Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Οδηγός εξέταστη. Αθήνα,
ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.

Heiervang, A., Einar, B., Stevenson, J., Lund, A. & Hugdahl, K. (2001).

Behaviour Problems in Children with Dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 55, 251–256.

Hendren, R. L., Haft, S. L., Black, J. M., White, N. C., & Hoefft, F. (2018).

Recognizing Psychiatric Comorbidity With Reading Disorders. *Frontiers of Psychiatry*.

doi:[10.3389/fpsyt.2018.00101](https://doi.org/10.3389/fpsyt.2018.00101).

Henrend, R. L., Iris, D., Backrem D., Gahan, D., & Pandinaph, D. (2000).

Review of Neuroimaging Studies of Child and Adolescent Psychiatric Disorders From the Past 10 Years. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39(7),815-828.

doi:[10.1097/00004583200007000-00010](https://doi.org/10.1097/00004583200007000-00010).

Humphrey, N. (2004) The death of the feel-good factor? Self-esteem in the educational context. *School Psychology International*, 25(3), 347–360.

ICD-10 (2000). *International statistical classification of diseases and related health problems.-10th revision*. World Health Organization.

International Dyslexia Association, 2002. Retrieved from:

[http://ma.dyslexiaida.org/wpcontent/uploads/sites/7/2016/03/Definition of_Dyslexia.pdf](http://ma.dyslexiaida.org/wpcontent/uploads/sites/7/2016/03/Definition_of_Dyslexia.pdf)

Jorm, A. F., Share, D. I., Matthews, R. & Maclean, R. (1986). Behaviour problems in specific reading retarded and general reading backward children. A longitudinal study. *Journal of Psychology and Psychiatry*, 2 33–43.

- Kempe, C., Gustafson, S. & Samuelsson, S. (2011). A longitudinal study of early reading difficulties and subsequent problem behaviors. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 242–250.
- Klauda, S. L., & Guthrie, J. T., (2015). Comparing relations of motivation, engagement, and achievement among struggling and advanced adolescent readers, *Read and Write*, 28, 239–269.
doi: 10.1007/s11145-014-9523-2.
- Kosmos, K. A., & Kidd, A. H. (1991). Personality characteristics of dyslexic and nondyslexic adults. *Psychological reports*, 69(1), 231-234.
- Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lamn, O., & Epstein, R. (1994). Dichotic listening performance under high and low lexical work load in subtypes of developmental dyslexia, *Neuropsychologia*, 32 (7), 757-785.
doi: [https://doi.org/10.1016/00283932\(94\)90016-7](https://doi.org/10.1016/00283932(94)90016-7)
- Lisle, K., & Wade, T. J. (2014). Does the presence of a learning disability elicit a stigmatization? *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4(2), 211–225.
- Livingston, E., M., Siegel, L., S., & Ribarya, U. (2018) Developmental dyslexia: emotional impact and consequence. *Australian Journal of learning difficulties*.
doi:10.1080/19404158.2018.147997.
- Lockiewicz, M., Bogdanowicz, K., & Bogdanowicz, M. (2014). Psychological Resources of Adults With Developmental Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 47 (6), 543–555.

doi: <https://doi.org/10.1177/0022219413478663>.

MacGinitie, W. H., MacGinitie, R. K., & Dreyer, L. G. (2000). *Gates-MacGinitie reading tests (4th ed.)*. Itasca, IL: Riverside.

Mammarella, I. C., Ghisi M., Bomba, M., Bottesi, Caviola, G., 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.

doi: 10.1177/0022219414529336

Margalit, M. (2014). Neuro-Developmental Model after 15 Years, a Meeting For social Educational Work. *Learning Disabilities*, *39*(5), 34.

Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *British Journal of Educational Psychology*, *81*(1), 59-77.

Maughan, B., Rowe, R., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2003). Reading problems and depressed mood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *31*, 219–229.

McArthur, G., Castles, A., Kohnen, S., & Banales, E. (2016). Low self-concept in poor readers: prevalence, heterogeneity, and risk. *PeerJ*, *4*, 2669.
doi:10.7717/peerj.2669

McIntosh, K., Sadler, C., & Brown, J. A. (2012). Kindergarten reading skill level and change as risk factors for chronic problem behavior. *Journal of Positive Behavior Interventions*, *14*(1), 17-28.

<https://doi.org/10.1177/1098300711403153>

- McNulty, M. A., (2007). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities, 36* (4), 363 – 381.
doi: <https://doi.org/10.1177/00222194030360040701>
- McPheat, C. (2014). Experience of nursing students with dyslexia on clinical placement. *Nursing Standard, 28* (41), 44-49.
- Miller, E. K., & Cohen, J. D. (2001). An integrative theory of prefrontal cortex function. *Annual review of neuroscience, 24*(1), 167-202.
- 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*, 425–436.
- Milligan, K., Astington, J. W., & Dack, L. A. (2007). Language and theory of mind: Meta-analysis of the relation between language ability and false belief understanding. *Child development, 78*(2), 622-646.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 336–347.
- Morris, D., & Turnbull, P. (2006). Clinical experiences of students with dyslexia. *Journal of Advanced Nursing, 54* (2), 238–247.
- Μουζάκη, Α., Πρωτόπαπα, Α., & Τσαντούλα, Δ. (2008). Προσχολικοί δείκτες πρόγνωσης, αναγνωστικών δεξιοτήτων στην Α΄ δημοτικού. *Επιστήμες της Αγωγής, 1*, 71-88.
- Mugnaini, D., Chelazzi, C., Rocco, F., Romagnoli, C., & Vitta, A. (2007). Scholastic inattention in dyslexia. *Dislessia, 179*-185.
- Mugnaini, D., Lassi, S., La Malfa, G. & Albertini, G. (2009). Internalizing correlates of dyslexia, *World of Journal Pediatrics, 5*(4), 255-264.

- Nation, K., Cocksey, J., Taylor, J. S., & Bishop, D. V. (2010). A longitudinal investigation of early reading and language skills in children with poor reading comprehension. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *51*(9), 1031-1039.
- Nelson J.M, & Harwood, H. (2011). Learning disabilities and anxiety: a meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *44*(1), 3–17. doi:10.1177/0022219409359939.
- Norbury, C. F., Toblin, J. B., & Bishop, D. V. M. (2008). *Κατανοώντας τις αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές από την θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.
- 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. <http://dx.doi.org/10.1080/08856257.2015.1125694>
- Oliva, A. H., La Greca, A. M. (1988). Children With Learning Disabilities Social Goals and Strategies, *Journal of learning disabilities*, *21*, 5, 301-306. doi: <https://doi.org/10.1177/002221948802100513>
- Olweus, D. (1986). *The Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Mimeo, University of Bergen, Bergen, Norway.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell.
- Palombo, J. (2001). *Learning disorders & disorders of the self in children & adolescents*. WW Norton & Company.
- Parhiala, P., Torppa, M., Vasalampi, K., Eklund, K., Poikkeus, A., M., & Aro, T., (2018). Profiles of school motivation and emotional well-being among

- adolescents: Associations with math and reading performance. *Learning and Individual Differences*, 61, 196-204.
- Pateraki, L. & Houndoumadi, A. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness.' *Educational Review*, 53, 19–26.
- Plourde, V., Boivin, M., Brendgen, M, Vitaro, F., & Dionne, G. (2017). Phenotypic and genetic associations between reading and attention deficit/hyperactivity disorder dimensions in adolescence. *Developmental Psychopathology*, 29(4), 1215–1226. doi:10.1017/S0954579416001255 31.
- Πολυχρόνη, Φ., (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Αθήνα: Πεδίο.
- 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.
- Πόρποδας, Κ., (2002). *Η Ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.
- Premack, D., & Woodruff G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, special issue: Cognition and Consiousness in Nonhuman, 1 (4), 515–526.
[doi:10.1017/S0140525X00076512](https://doi.org/10.1017/S0140525X00076512)
- Renshaw, T. L., Long, A. C. J., & Cook, C. R. (2015). Assessing adolescents' positive psychological functioning at school: Development and validation of the student subjective wellbeing questionnaire. *School Psychology Quarterly*, 30(4), 534–552. <http://dx.doi.org/10.1037/spq0000088>.
- Robson, C., (2000). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.

- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Freedman-Doan, C. (1999). Academic and emotional functioning in middle adolescence: Patterns, progressions, and routes from childhood. *Journal of Adolescent Research, 14*, 135-174.
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Ρούσσοσ, Π. Λ., & Τσαούσησ, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.
- Salmela-Aro, K., & Näätänen, P. (2005). *Method of assessing adolescents' school burnout*. Helsinki, Finland: Edita.
- Salmela-Aro, K., & Upadyaya, K., (2014). School burnout and engagement in the context of demands-resources model. *British Journal of Educational Psychology, 84*, 137–151
- Salmivalli, C., & Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246-258.
doi:<https://doi.org/10.1080/01650250344000488>.
- Salmivalli, C., & Isaacs, J. (2005). Prospective relations among victimization, rejection, friendlessness, and children's self- and peer-perceptions. *Child Development, 76*(6), 1161-1171.
doi: https://doi.org/10.1111/j.1467_8624.2005.00841.x-i1
- Sciberras, E., Mueller, K. L., Efron, D., Bisset, M., Anderson, V., & Schilpzand, E.J., (2014). Language problems in children with ADHD: a community based study. *Pediatrics, 133*(5), 793–800.
doi:10.1542/peds.2013-3355 51.

- Schuchardt K., Fischbach A., Balke-Melcher C., & Maehler C. (2015). The comorbidity of learning difficulties and ADHD symptoms in primary-school age children. *Zeitschrift für Kinder und Jugend psychiatrie und Psychotherapie*, *43*(3), 185-193.
doi:10.1024/1422-4917/a000352
- Schutte, N. S., Malouff, J. M., Simunek, M., McKenley, J., & Hollander, S. (2002). Characteristic emotional intelligence and emotional wellbeing. *Cognition and Emotion*, *16*(6), 769–785.
<http://dx.doi.org/10.1080/02699930143000482>
- 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.
- Shamay-Tsoory, S. G. (2011). The neural bases for empathy. *The Neuroscientist*, *17*(1), 18-24.
- Shatil, E. (1995). *Predicting reading ability: Evidence for cognitive modularity*. University of Haifa.
- Shatil, E. (1997). One-minute test for pseudowords. *Unpublished test*. University of Haifa, Haifa.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of educational research*, *46*(3), 407-441.
- Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities: avoidance motivation? *International Journal of Educational Research*, *39*(4-5), 497-517.

- Sideridis, G., D. (2007). Goal orientations and classroom goal structures as predictors of classroom behaviors for Greek Students with and without learning difficulties: Clarifying the differential role of motivational orientations. *International Perspectives Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 20, 101–137.
doi:10.1016/S0735-004X(07)20005-9.
- Smart, D., Sanson, A., & Prior, M. (1996). Connections between reading disability and behavior problems: Testing temporal and causal hypotheses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 363–383.
- Snowling, M., Bishop, D. V. M., & Stothard, S. E. (2000). Is preschool language impairment a risk factor for dyslexia in adolescence?. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 41(5), 587-600.
- 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.
- Stampoltzis, A., & Polychronopoulou, S. (2009) Greek university students with dyslexia: an interview study, *European Journal of Special Needs Education*, 24(3), 307-321.
doi: [10.1080/08856250903020195](https://doi.org/10.1080/08856250903020195)
- Tarabia, E., & Abu-Rabia, S. (2016). Social Competency, Sense of Loneliness and Self-Image among Reading Disabled (RD) Arab Adolescents. *Creative Education*, 7, 1292-1313.
[doi:dx.doi.org/10.4236/ce.2016.79135](https://doi.org/10.4236/ce.2016.79135)

- Tannock, R. (2008) Learning disorders. In: B.J Sodock, A.S Virginia, P. Ruiz (eds). *Kaplan and Sadock's comprehensive textbook of psychiatry*. Lippincott Williams & Wilkins, Philadelphia.
- Trzesniewski, K.H., Moffitt ,T. E, Gaspi, A., Taylor, A., & Maughan, B. (2006). Revisiting the association between reading achievement and antisocial behavior: new evidence of an environmental explanation from a twin study. *Child Development*,77, 72-88.
doi:<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2006.00857.x>
- Turunen, T., Poskiparta, E., & Samivalli, C., (2017) Are reading difficulties associated with bullying involvement? *Learning and Instruction* 52, 130-138.
- U. S. Department of Education, Office of Special Education and Rehabilitative Services, Office of Special Education Programs. (2014). 36th annual report to congress on the implementation of the individuals with Disabilities Education Act, 2014 (Vol. 1). Retrieved from the Office of Special Education Programs [OSEP] website:
<http://www2.ed.gov/about/reports/annual/osep/index.html>.
- Villavicencio, F. T., & Bernardo, A. B. (2012). Positive academic emotions moderate the relationship between self-regulation and academic achievement. *British Journal of Educational Psychology*, i-article.
doi:[Http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x](http://dx.doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02064.x).
- Vygotsky, L. (1978). Interaction between learning and development. *Readings on the development of children*. Retrieved from:
<http://www.psy.cmu.edu/~sieglervygotsky78.pdf>

- Wadsworth, S., DeFries, J., Willcutt, E., Pennington, B., & Olson, R. (2015). The Colorado longitudinal twin study of Reading Difficulties and ADHD: etiologies of comorbidity and stability. *Twin Research and Human Genetics*, *18*(06), 755–61
doi:10.1017/thg.2015.66.
- Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological bulletin*, *101*(2), 192.
- Wechsler, D. (1997). *WAIS-III, Wechsler adult intelligence scale: Administration and scoring manual*. Psychological Corporation.
- Wheeler, V. & Ladd, G. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interactions with peers. *Developmental Psychology*, *18*, 795–805.
- Whiting, P. R., & Robinson, G. L. (2001). The interpretation of emotion from facial expressions for children with a visual sub-type of dyslexia. *Australian Journal of Learning Difficulties*, *6*(4), 6-14.
- Willcutt, E. & Pennington, B. (2000a). Comorbidity of reading disability and attention deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, *33*, 179–191.
- Willcutt, E. & Pennington, B. (2000b). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *41*, 1039–1048.
- Woodcock, R. W., Schrank, F. A., Mather, N., & McGrew, K. S. (2007). *Woodcock Johnson III tests of achievement, form C/brief battery*. Rolling Meadows, IL: Riverside Publishing.

- Wolters, C. A. (2003). Regulation of motivation: Evaluating an underemphasized aspect of self-regulated learning. *Educational Psychologist, 38*, 189–205.
- 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.