



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

Φιλοσοφική Σχολή
Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
ΠΜΣ «Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Διά Βίου Μάθηση»
Πανεπιστημιούπολη Ζωγράφου, τ.κ. 15703
Φιλοσοφική Σχολή, 3^{ος} Όροφος, κυψέλη 547
E-mail: counselling-cgll@eds.uoa.gr
Site: counselling-cgll.eds.uoa.gr

ΤΙΤΛΟΣ

Η επίδραση της αλλαγής στην επίδοση της αναγνωστικής κατανόησης και της γραπτής έκφρασης μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα και στη σχολική αποτελεσματικότητα

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
Μεταπτυχιακή φοιτήτρια : Δανέζη Χρύσα (Α.Μ. 202008)

Τριμελής εξεταστική επιτροπή:

Αντωνίου Φαίη, Καθηγήτρια, Επόπτρια
Αργυροπούλου Αικατερίνη, Μέλος
Ασβεστάς Αναστάσιος, Μέλος

Αθήνα
Ιανουάριος 2023

Σημείωμα του Συγγραφέα

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το ΠΜΣ «Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Δια Βίου Μάθηση», Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Φεβρουάριο του 2022. Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας

Περιεχόμενα

Πρόλογος.....	10
Εισαγωγή	13
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	13
Ορισμός και εννοιολογική προσέγγιση	13
Βασικοί τύποι των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών	15
Δυσλεξία	16
Αναγνωστικές δυσκολίες.....	16
Διαταραχές γραπτής έκφρασης.....	17
Χαρακτηριστικά μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες	17
Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	18
Κοινωνικές σχέσεις μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	19
Παρέμβαση σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	21
Αυτορρυθμιζόμενη Εφαρμογή Στρατηγικών.....	22
Άμεση Διδασκαλία.....	24
Φθίνουσα Υποστήριξη της Μάθησης.....	24
Διδασκαλία στρατηγικών μελέτης.....	24
Παρέμβαση στην αναγνωστική κατανόηση	26
Οφέλη προγραμμάτων παρέμβασης	27
Η έννοια του εαυτού	28
Συνιστώσες του εαυτού: εννοιολογικός προσδιορισμός	28
Αυτοαντίληψη.....	29
Αυτοεκτίμηση	31
Αυτό-αποτελεσματικότητα.....	32
Έννοιες εαυτού στη μέση παιδική ηλικία	34
Σχολική Αποτελεσματικότητα	35
Η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας	35
Σχολική αποτελεσματικότητα και αυτορρύθμιση	36
Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική προσαρμογή	37
Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική επάρκεια	38
Έννοιες εαυτού, ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	40
Σχολική αποτελεσματικότητα και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.....	42
Σύνδεση με υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα.....	45
Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία έρευνας	47
Μέθοδος	48

Σκοπός έρευνας και ερευνητικοί στόχοι	48
Ερευνητικά ερωτήματα	49
Συμμετέχοντες	49
Διαδικασία συλλογής δεδομένων.....	51
Ερευνητικά εργαλεία.....	55
Coloured Progressive Matrices Raven Test.....	55
Τεστ Ανάγνωσης ή Τεστ-Α.....	55
Δοκιμασία Αξιολόγησης Αναγνωστικών Δεξιοτήτων.....	57
Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής.....	58
Αποτελέσματα.....	59
Συζήτηση.....	64
Περιορισμοί έρευνας	75
Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	77
Επίλογος.....	80
Βιβλιογραφία	83
Ξενόγλωσση	83
Ελληνόγλωσση	94

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία συμμετεχόντων.....	51
Πίνακας 2. Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων πριν την έναρξη της παρέμβασης.....	51
Πίνακας 3. Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για μεταβλητές της έρευνας.....	60
Πίνακας 4. Αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα ως προς το χρόνο μέτρησης για την πειραματική ομάδα.....	61
Πίνακας 5. Ανάλυση ANCOVA για τις διαφορές στη σχολική αποτελεσματικότητα κατά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας, ελέγχοντας για πριν την παρέμβαση.....	62
Πίνακας 6. Ανάλυση ANCOVA στις διαφορές στην αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα μετά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας σε σχέση με πριν την παρέμβαση.....	64

Συντομογραφίες

ΜΔ= Μαθησιακές Δυσκολίες

ΕΜΔ= Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

ΔΔ= Διαφοροποιημένη Διδασκαλία

ΚΕΔΑΣΥ= Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης

ΑΕΣ= Αυτορρυθμιζόμενη Εφαρμογή Στρατηγικών

ΑΔ= Άμεση Διδασκαλία

ΦΥΜ= Φθίνουσα Υποστήριξη της Μάθησης

Ευχαριστίες

Με την ολοκλήρωση της διπλωματικής μου εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω πολύ την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κα Αντωνίου Φαίη, Επίκουρη Καθηγήτρια Παιδαγωγικής των Ατόμων με Ειδικές Ανάγκες του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών για τις πολύτιμες γνώσεις αλλά και την υποστήριξη που μου προσέφερε σε όλη τη διάρκεια εκπόνησης της εργασίας μου.

Θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω βαθιά την υποψήφια διδάκτωρ Κόκκαλη Βασιλική για την ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφερε τόσο κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης του προγράμματος παρέμβασης όσο και κατά την περίοδο συγγραφής της διπλωματικής μου εργασίας.

Επιπλέον θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τους εκπαιδευτικούς και μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης, συμβάλλοντας με τον τρόπο τους στην εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας.

Περίληψη

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης και της γραπτής έκφρασης στην αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα και στην σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών, με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) των τελευταίων τάξεων του δημοτικού. Για την ανάδειξη της επίδρασης της παρέμβασης πραγματοποιήθηκε σύγκριση μεταξύ δύο ομάδων (πειραματικής και σύγκρισης) στην αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα και στην σχολική αποτελεσματικότητα στο τέλος της εφαρμογής της παρέμβασης. Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν 82 μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού με ΕΜΔ που φοιτούσαν σε δημόσια σχολεία της Αττικής και παρακολουθούσαν μαθήματα σε τμήματα ένταξης κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Στην πειραματική ομάδα εντάχθηκαν τυχαία 38 μαθητές, ενώ στην ομάδα ελέγχου εντάχθηκαν 44 μαθητές. Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε σε 3 φάσεις, δηλαδή πριν την έναρξη της παρέμβασης, στη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση και μετά το τέλος της παρέμβασης. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν αύξηση στην αντίληψη για την ικανότητα στην γλώσσα για την πειραματική ομάδα στο τέλος του προγράμματος παρέμβασης, ενώ δε συνέβη το ίδιο στην ομάδα ελέγχου. Επιπλέον, μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση η πειραματική ομάδα εμφάνισε υψηλότερα σκορ σχολικής αποτελεσματικότητας, ενώ δεν παρατηρήθηκαν υψηλότερα σκορ στην αντίληψη για την ικανότητα στην γλώσσα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου.

Λέξεις-Κλειδιά: Μαθησιακές Δυσκολίες, Αυτοαντίληψη, Γλώσσα, Σχολική Αποτελεσματικότητα, Πρόγραμμα Παρέμβασης

Abstract

The aim of this research is to investigate the effect of the intervention program to enhance reading comprehension and written expression on the perception of language ability and on the school effectiveness of students with Special Learning Difficulties (SLD) in the last grades of the Greek elementary school. To highlight the effect of the intervention, a comparison was made between two groups (experimental and comparison) in the perception of language ability and school effectiveness at the end of the intervention. The participants of the study were 82 5th and 6th grade students with EMD attending public schools in Attica and attending classes in inclusion classes during the school year 2021-2022. The experimental group included 38 students, while the control group included 44 students. The survey was conducted in 3 phases, i.e. before the start of the intervention, after the end of the reading comprehension intervention and after the end of the intervention. The results of the present study showed an increase in the perception of proficiency in language for the experimental group at the end of the intervention program, while the same was not the case for the control group. In addition, after the end of the reading comprehension intervention, the experimental group showed higher school effectiveness scores while no higher scores in perception of competence in language were observed compared to the control group.

Key- Words: Learning Disabilities, Self-perception, Language, School Effectiveness, Intervention Program

Πρόλογος

Η παρούσα έρευνα με τίτλο «Η επίδραση της αλλαγής στην επίδοση της αναγνωστικής κατανόησης και της γραπτής έκφρασης μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα και στην σχολική αποτελεσματικότητα» εκπονήθηκε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής διπλωματικής μου εργασίας, που εντάσσεται στο πρόγραμμα μεταπτυχιακών σπουδών «Συμβουλευτική, Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Δια Βίου Μάθηση», του Παιδαγωγικού Τμήματος Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Στις σύγχρονες σχολικές κοινότητες, ένα μεγάλο ποσοστό του μαθητικού πληθυσμού έχει διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (ΕΜΔ). Εξαιτίας της ετερογενούς φύσης των μαθησιακών δυσκολιών, υπάρχει μεγάλη διαφοροποίηση στα χαρακτηριστικά που εμφανίζουν οι μαθητές που αντιμετωπίζουν ΕΜΔ (Παντελιάδου, 2011). Αντιστοίχως, διαφορετικές είναι και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ εντός του σχολικού χώρου. Οι σχολικές αποτυχίες που βιώνουν επηρεάζουν την προσαρμογή και την αποτελεσματικότητά τους μέσα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς και την αυτοαντίληψή τους.

Με αφορμή τους παραπάνω παράγοντες μέσα από την παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρείται η διερεύνηση της επίδρασης της αλλαγής στην επίδοση των μαθητών με ΕΜΔ στην αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα και στη σχολική αποτελεσματικότητα. Οι βασικές δυσκολίες των μαθητών αυτών εντοπίζονται στην ανάγνωση και στη γραφή λόγω των ελλειμμάτων τους στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Προκειμένου, λοιπόν, να ενισχυθούν οι σχολικές επιδόσεις των μαθητών

διαμορφώθηκε ένα πρόγραμμα παρέμβασης με στόχο την ενίσχυση της αναγνωστικής κατανόησης και της γραπτής έκφρασης.

Στο πρώτο μέρος της εργασίας περιλαμβάνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με τις ΕΜΔ και το θέμα της συγκεκριμένης έρευνας. Πιο συγκεκριμένα, στο πρώτο κεφάλαιο παρατίθεται ο ορισμός των ΕΜΔ και αναφέρονται τα χαρακτηριστικά που εκδηλώνουν οι μαθητές που έχουν διάγνωση. Ακολούθως, γίνεται μια αναφορά στις κοινωνικές σχέσεις των μαθητών με ΕΜΔ, δίνοντας έμφαση στην ομάδα συνομηλίκων. Τέλος, παρατίθενται κάποια αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης για τους μαθητές με ΕΜΔ. Στο δεύτερο κεφάλαιο εισάγονται οι έννοιες του εαυτού, οι οποίες μεταβάλλονται στην πορεία του χρόνου και επηρεάζονται από διαφορετικούς παράγοντες, όπως είναι το σχολείο. Έτσι, επισημαίνεται η σημαντική επίδραση της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας για το άτομο, καθώς και η συμβολή του σχολείου στην διαμόρφωση των εννοιών του εαυτού των παιδιών μέσης παιδικής ηλικίας. Το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας αφορά τη σχολική αποτελεσματικότητα, όπου επιχειρείται η συσχέτισή της με την σχολική προσαρμογή και την σχολική επάρκεια. Στο τέταρτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης πραγματοποιείται η συσχέτιση των εννοιών του εαυτού και της σχολικής αποτελεσματικότητας με τις ΕΜΔ.

Το δεύτερο μέρος της εργασίας σχετίζεται με την έρευνα που διεξήχθη. Αρχικά στο πέμπτο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρονται τόσο η αναγκαιότητα όσο και η πρωτοτυπία της έρευνας. Έπειτα αναφέρεται ο σκοπός της παρούσας έρευνας και επιχειρείται η σύνδεση με τα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα. Στην συνέχεια, στο έκτο κεφάλαιο ξεκινά η παρουσίαση της μεθοδολογίας της έρευνας, όπου

καταγράφεται η μέθοδος, οι συμμετέχοντες, η διαδικασία που ακολουθήθηκε και τα ερευνητικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν, ενώ στο έβδομο κεφάλαιο γίνεται η παρουσίαση των αποτελεσμάτων. Στο τρίτο και τελευταίο μέρος της εργασίας περιλαμβάνεται η συζήτηση και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τα ευρήματα της έρευνας και, εν συνεχεία, γίνεται αναφορά στους περιορισμούς της παρούσας ερευνητικής εργασίας και δίνονται προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Χρύσα Δανέζη

Αθήνα, 2023

Εισαγωγή

Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Ορισμός και εννοιολογική προσέγγιση

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (ΕΜΔ) αποτελούν ένα από τα βασικότερα ζητήματα που απασχολούν τους εκπαιδευτικούς όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, δεδομένου ότι ολοένα και περισσότεροι μαθητές εμφανίζουν προβλήματα μάθησης. Τα μαθησιακά προβλήματα αποτελούν μια μορφή δυσκολίας με σημαντική επιρροή στην σχολική επίδοση και απόδοση των μαθητών. Συνέπεια αυτών των δυσκολιών είναι η σχολική αποτυχία στην οποία οδηγούνται πολλοί μαθητές, ενώ συχνά εκδηλώνονται από τους μαθητές προβλήματα συμπεριφοράς και προσαρμογής (Walker, 2010).

Στην σύγχρονη βιβλιογραφία, οι ΕΜΔ αποτελούν μια ετερογενή ομάδα διαταραχών που σχετίζεται με τον προφορικό και γραπτό λόγο, την ανάγνωση, την γραφή και τα μαθηματικά (Παντελιάδου, 2011). Τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου είναι αυτά στα οποία φανερώνεται απόκλιση στις ακαδημαϊκές επιδόσεις κάποιων παιδιών συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Ο συνδυασμός της απόκλισης στις επιδόσεις και του αποκλεισμού άλλων διαταραχών είναι τα δύο κριτήρια βάσει των οποίων προκύπτει η διάγνωση των ΕΜΔ (Παντελιάδου και συν., 2004). Τα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης Συμβουλευτικής και Υποστήριξης (ΚΕΔΑΣΥ) των δήμων είναι αρμόδια για τη διάγνωση των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, για τη δημιουργία εξατομικευμένων προγραμμάτων παρέμβασης και για την υποστήριξη των μαθητών αυτών. Σχετικά με τους αριθμούς των διαγνώσεων στην Ελλάδα, το 2004 τα παιδιά με ΕΜΔ αποτελούσαν το 56,2 %

του πληθυσμού των παιδιών ειδικής αγωγής της χώρας. Στο διεθνή χώρο το 10% των παιδιών εκδηλώνουν γενικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τις ΕΜΔ είναι 3%- 5% (Παντελιάδου και συν., 2004). Σύμφωνα με έρευνα του Εθνικού Κέντρου Στατιστικών Εκπαίδευσης των Ηνωμένων Πολιτειών Αμερικής το 2017–2018 το 34% των παιδιών από 3 έως 21 ετών έλαβαν υπηρεσίες ειδικής αγωγής σε δημόσια σχολεία λόγω ΕΜΔ.

Οι ΕΜΔ αποτελούν μια αναπτυξιακή διαταραχή και προκαλούνται από δυσλειτουργίες που εντοπίζονται στο κεντρικό νευρικό σύστημα. Κεντρικό γνώρισμα τους αποτελούν οι δυσκολίες που εντοπίζονται στη γλώσσα δεδομένου ότι αυτές είναι οι πρώτες και οι συχνότερες δυσκολίες που εμφανίζονται στα παιδιά με ΕΜΔ (Lyon, 1999). Μάλιστα, συνδέονται με δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, στην αναγνωστική ευχέρεια, στην κατανόηση, στη γραπτή έκφραση, στην αριθμητική, στους υπολογισμούς και στους συλλογισμούς (Hammill, 1990). Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011) τα ελλείμματα στην οργάνωση, στη διαχείριση χρόνου, στον προγραμματισμό και στην προσοχή αποτελούν χαρακτηριστικά των ΕΜΔ.

Σύμφωνα με το DSM-V τα μαθησιακά προβλήματα περιγράφονται με τον όρο *Ειδική Διαταραχή της Μάθησης*. Για να διαγνωσθούν οι μαθητές με ΕΜΔ πρέπει να παρουσιάζουν κάποιο έλλειμα στην ανάγνωση, στην παραγωγή γραπτού λόγου και στα μαθηματικά. Βάσει των κριτηρίων που έχει θέσει το DSM-V οι μαθητές πρέπει να δυσκολεύονται στην μάθηση και χρήση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, όπως είναι η αργή ανάγνωση, η δυσκολία στην κατανόηση και παραγωγή λόγου, η δυσκολία στην ορθογραφία και η αδυναμία υπολογισμού μαθηματικών πράξεων. Επιπλέον, οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των ατόμων δεν είναι ανάλογες της αναπτυξιακής τους ηλικίας και οι ΜΔ εκδηλώνονται, κυρίως, στη σχολική ηλικία εξαιτίας των σχολικών

απαιτήσεων που είναι ιδιαίτερα αυξημένες. Τέλος, οι διαταραχές συναισθηματικής και κοινωνικής προσαρμογής, οι δυσκολίες γενικότερης συμπεριφοράς, η γλωσσική, οπτική ή ακουστική δυσκολία και οι άλλες ψυχικές ή νευρολογικές διαταραχές φαίνεται πως αποτελούν τις πηγές εμφάνισης των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών (APA, 2013).

Μερικοί από τους χαρακτηρισμούς που έχουν αποδοθεί σε συγκεκριμένους τύπους των ΕΜΔ είναι η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσαριθμησία και προκύπτουν ανάλογα με τον τομέα που εμφανίζονται τα ελλείμματα των παιδιών. Στον ορισμό των ΕΜΔ έχει προταθεί να προστεθούν και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σε ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο (Sideridis και συν., 2006). Για τους παραπάνω λόγους θεωρείται απαραίτητη η υποστήριξη των μαθητών με ΕΜΔ ώστε να ελαττωθούν οι αδυναμίες τους και να ενισχυθούν οι δυνατότητές τους (Harris και συν., 2004).

Βασικοί τύποι των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία χρησιμοποιείται ο όρος *Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ)* για να περιγραφεί η ύπαρξη γενικών ή ειδικών μαθησιακών προβλημάτων που είναι αποτέλεσμα γνωστικών και ψυχοκοινωνικών ελλειμμάτων (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2008). Ως *Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες* χαρακτηρίζονται οι δυσκολίες που σχετίζονται με την αργή κατάκτηση και χρήση δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης και κατανόησης προφορικού και γραπτού λόγου, οι οποίες είναι αποτέλεσμα περιβαλλοντικών, κοινωνικών, οικονομικών αλλά και πολιτισμικών συνθηκών (Πολυχρόνη, 2011).

Από την άλλη πλευρά, οι ΕΜΔ συνιστούν έναν όρο που περιγράφει τα γνωστικά ελλείμματα με αντίκτυπο στην κατανόηση και χρήση του προφορικού λόγου, στην ανάγνωση, στην γραφή, στον συλλογισμό και στα μαθηματικά (Πολυχρόνη, 2011). Στις ΕΜΔ ανήκουν, επίσης, και η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσπραξία και η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας. Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας στο ICD-10 οι ΕΜΔ χωρίζονται σε ειδική διαταραχή της ανάγνωσης, της ορθογραφίας και των μαθηματικών, ενώ προτείνει και τον όρο μεικτή διαταραχή σχολικών ικανοτήτων με ελλείμματα σε όλους τους παραπάνω τομείς (Ταταβίλη & Γιαρμαδούρου, 2018).

Δυσλεξία

Είναι ο πιο συνηθισμένος τύπος ΕΜΔ καθώς εκδηλώνεται στο 70% με 80% του πληθυσμού των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολίες στην φωνολογική επίγνωση, στην φωνολογική επεξεργασία, στην αντιστοίχιση ήχων και συμβόλων, στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, στην αναγνωστική ευχέρεια και κατανόηση, στην ορθογραφία, στην παραγωγή γραπτού λόγου και στα μαθηματικά. Ακόμη, οι μαθητές αυτοί έχουν προβλήματα μνήμης αφού η βραχυπρόθεσμη μνήμη τους είναι περιορισμένη (Μπουργιώτη, 2019). Λόγω των δυσκολιών στην αποκωδικοποίηση των λέξεων, η δυσλεξία συνυπάρχει με τις δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση (Τζιβινίκου, 2015).

Αναγνωστικές δυσκολίες

Ένας από τους τομείς της επεξεργασίας του γραπτού λόγου που δυσκολεύει σημαντικά τα παιδιά με ΕΜΔ είναι η αναγνωστική κατανόηση. Σύμφωνα με τους Gersten και τους συνεργάτες (2001) 80% των μαθητών με ΕΜΔ παρουσιάζει ελλείμματα στην αναγνωστική κατανόηση. Σύμφωνα με τους Παντελιάδου και τους συνεργάτες (2020) οι μαθητές με ΕΜΔ δεν χρησιμοποιούν στρατηγικές ελέγχου, όταν

διαβάζουν, με αποτέλεσμα να διαβάζουν ένα κείμενο χωρίς να εξάγουν νόημα από αυτό καθώς δυσκολεύονται να παρακολουθήσουν την ανάγνωση. Οι μαθητές με ΕΜΔ ασχολούνται περισσότερο χρόνο με την αποκωδικοποίηση ενός κειμένου ενώ το διαβάζουν και λιγότερο με την κατανόηση του (Poskiparta και συν., 2003).

Σύμφωνα με τον Wong (1996) κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης οι μαθητές με ΕΜΔ δυσκολεύονται να ξεχωρίσουν τα σημαντικά από τα ασήμαντα σημεία του κειμένου, ενώ, συγχρόνως, δεν γνωρίζουν πως να συνδέσουν τις νέες πληροφορίες που αποκτούν με τις προηγούμενες γνώσεις τους. Επιπλέον, οι μαθητές με ΕΜΔ δεν χρησιμοποιούν τη δομή του κειμένου για να κατανοήσουν το κείμενο καλύτερα και δεν καταλαβαίνουν το μεταφορικό λόγο (Παντελιάδου, 2011).

Διαταραχές γραπτής έκφρασης

Αυτός ο τύπος ΕΜΔ αφορά τις γραπτές δεξιότητες των μαθητών και διακρίνεται σε δυσορθογραφία και δυσγραφία. Οι μαθητές δυσκολεύονται στην ορθογραφία, όπου και κάνουν πολλά γραμματικά και ορθογραφικά λάθη. Επίσης, δεν χρησιμοποιούν σημεία στίξης ή τα μπερδεύουν και δεν είναι σε θέση να δημιουργήσουν σωστά κείμενα ως προς την δομή. Μάλιστα, τα κείμενα τους είναι δύσκολο να διαβαστούν αφού τα γράμματα είναι δυσανάγνωστα και τείνουν να κολλούν τις λέξεις μεταξύ τους (Nicolson & Fawcett, 2011).

Χαρακτηριστικά μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι μαθητές με ΕΜΔ αποτελούν μια ετερογενή ομάδα εξαιτίας των διαφορετικών δυνατοτήτων και ελλειμμάτων που εκδηλώνουν. Κάθε παιδί που αντιμετωπίζει ΕΜΔ είναι ξεχωριστό, έχει το δικό του ρυθμό στη μελέτη και χρειάζεται την δική του προσέγγιση στην διδασκαλία. Ο τρόπος και ο βαθμός στον οποίο εκδηλώνονται οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν, αφού η ένταση της

εμφάνισης των χαρακτηριστικών των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπικότητα και το περιβάλλον του κάθε μαθητή (Πολυχρόνη, 2011).

Ωστόσο, παρά την ανομοιογένεια των χαρακτηριστικών που εκδηλώνουν οι μαθητές με ΕΜΔ, γίνεται μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης των συνηθέστερων χαρακτηριστικών τους (Παντελιάδου, 2011). Αξίζει να σημειωθεί ότι ακόμη και αν ένας μαθητής εκδηλώσει ένα ή/και παραπάνω από τα χαρακτηριστικά που θα αναφερθούν παρακάτω, δεν είναι σίγουρο ότι αντιμετωπίζει μαθησιακά προβλήματα. Οι τομείς, λοιπόν, στους οποίους μπορούν να διακριθούν τα βασικότερα χαρακτηριστικά των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών είναι ο μαθησιακός τομέας, ο γνωστικός τομέας και ο ψυχοκοινωνικός τομέας.

Ψυχοκοινωνικές δυσκολίες μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των μαθητών με ΕΜΔ δεν έχουν αναλυθεί εκτενώς, ωστόσο, φαίνεται ότι επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνική ζωή των μαθητών. Ειδικότερα, οι μαθητές με ΕΜΔ βιώνουν λιγότερο θετικά συναισθήματα από τους συμμαθητές τους με το άγχος, την θλίψη, την χαμηλή αυτό-εικόνα και την κοινωνική απομόνωση να είναι ορισμένα από τα πιο βασικά χαρακτηριστικά των μαθητών.

Όσον αφορά τον τρόπο εκδήλωσης των αρνητικών τους συναισθημάτων, αυτός ποικίλλει, αφού μπορεί να εκδηλωθούν είτε με επιθετική και παρορμητική συμπεριφορά, είτε με απόσυρση από τις ομάδες των συνομηλίκων (Dahle & Knivsberg, 2014). Οι ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των μαθητών με ΕΜΔ δεν αφήνουν ανεπηρέαστη ούτε τη σχολική πορεία των μαθητών, δεδομένου ότι πολλές ακαδημαϊκές δραστηριότητες βασίζονται στην αλληλεπίδραση των παιδιών. Συνεπώς,

όταν αυτή δεν υπάρχει ή υπάρχει σε μικρό βαθμό, οι μαθητές βιώνουν ακαδημαϊκή ματαίωση (Παντελιάδου, 2011).

Τα χαρακτηριστικά που εκδηλώνουν οι μαθητές στον γνωστικό, μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό τομέα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη και να αξιολογούνται όσο το δυνατόν πιο έγκαιρα, ώστε να μην σταθούν εμπόδιο στην αξιοποίηση των ικανοτήτων των μαθητών (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Είναι αποδεδειγμένο ότι όσο πιο έγκαιρα ανακαλυφθούν και διαγνωστούν οι μαθητές τόσο αποτελεσματικότερα θα είναι και τα προγράμματα παρέμβασης για αυτούς (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Κοινωνικές σχέσεις μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι Wiener και Schneider (2002) διαπίστωσαν πως οι μαθητές με ΕΜΔ δεν έχουν ιδιαίτερα σταθερούς φίλους συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς ΕΜΔ ενώ συνηθίζουν να δημιουργούν φιλίες με άλλους μαθητές που αντιμετωπίζουν, εξίσου, παρόμοιες δυσκολίες. Στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με ΕΜΔ συνηθίζουν να έχουν περισσότερους φίλους εκτός σχολείου. Ένα ποσοστό 12-21% των μαθητών χωρίς ΕΜΔ φαίνεται πως είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στο σχολείο σε σχέση με το ποσοστό 6% των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τους Kavale και Forness (1996) οι μαθητές με ΕΜΔ απομονώνονται από τους συμμαθητές τους σε ποσοστό 25- 30% (Παντελιάδου και συν., 2004).

Σύμφωνα με έρευνα της Ingesson (2007) οι μαθητές συνηθίζουν να νιώθουν μειονεκτικά, εξαιτίας των ακαδημαϊκών επιδόσεών τους και μάλιστα πιστεύουν πως μπορούν λιγότερα από τους συμμαθητές τους. Οι ΕΜΔ στερούν από τους μαθητές την ακαδημαϊκή επιτυχία και πρόοδο και αυτή με τη σειρά της δυσχεραίνει τη σχολική προσαρμογή και κοινωνική αποδοχή (Reiff, 2004). Έρευνα των Rodis και των συνεργατών (2001) έδειξε πως οι μαθητές με ΕΜΔ τείνουν να απομονώνονται

στο σχολικό χώρο διότι νιώθουν άβολα, βλέποντας τον εαυτό τους να αποτυγχάνει ακαδημαϊκά συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, παρά το γεγονός ότι καταβάλουν περισσότερη προσπάθεια από εκείνους.

Οι συνέπειες της κοινωνικής απομόνωσης είναι καθοριστικές, δεδομένου ότι οι μαθητές καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια, προκειμένου να μην γίνονται ιδιαίτερα αντιληπτά τα ελλείμματα τους στον μαθησιακό τομέα. Αυτή η στάση των μαθητών είναι αποτέλεσμα του φόβου απόρριψης από την υπόλοιπη σχολική τάξη (Reid, 2007). Η μειωμένη κοινωνική αποδοχή των μαθητών με ΕΜΔ από τους συνομηλίκους στο πλαίσιο του σχολείου πυροδοτεί αρνητικά συναισθήματα, άγχος και αποφυγή εκπλήρωσης των σχολικών υποχρεώσεων (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Η απόρριψη, η απομόνωση, ο αρνητικός σχολιασμός και ο σχολικός εκφοβισμός φθείρουν ψυχικά τους μαθητές με ΕΜΔ και οδηγούν σε χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, σε θυματοποίηση αλλά και σε αντικοινωνικές, βίαιες ή παραβατικές συμπεριφορές (Lopez & DuBois, 2005).

Για την αποφυγή παρόμοιων φαινομένων καθοριστικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών και των σχολικών ψυχολόγων (Παπανικολάου και συν., 2014). Δεδομένου ότι οι δυο αυτές ειδικότητες δραστηριοποιούνται ενεργά στον χώρο του σχολείου και αλληλοεπιδρούν άμεσα με τους μαθητές, είναι σημαντικό να παρατηρούν την αλληλεπίδραση μεταξύ των συμμαθητών προκειμένου να αντιλαμβάνονται έγκαιρα περιστατικά σχολικής βίας ή κοινωνικής απομόνωσης, ώστε να παρέμβουν άμεσα (Wiener & Schneider, 2002). Η πρόληψη τέτοιων φαινομένων στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω του διαλόγου, της ενίσχυσης των κοινωνικών δεξιοτήτων των απομονωμένων παιδιών και κατ' επέκταση την αποδοχή από τους συμμαθητές (Feldman, 2011).

Η παροχή ευκαιριών κοινωνικοποίησης είναι ένας αποτελεσματικός τρόπος παρέμβασης στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ στον κοινωνικό τομέα. Για παράδειγμα, η ανάπτυξη των κοινωνικών σχέσεων στο πλαίσιο της τάξης μπορεί να πραγματοποιηθεί μέσω της αλληλοεπίδρασης σε διάφορες ομαδικές εργασίας, οι οποίες καλλιεργούν και το συνεργατικό πνεύμα. Παράλληλα, η ύπαρξη μιας ομάδας φίλων εντός του σχολικού περιβάλλοντος, συμβάλλει στην μείωση των επιπέδων μοναξιάς που βιώνουν οι μαθητές και, ταυτόχρονα, περιορίζει σημαντικά τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού και αυξάνει τις εμπειρίες κοινωνικής αλληλεπίδρασης των μαθητών (Πολυχρόνη, 2011).

Παρέμβαση σε μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι ακαδημαϊκές δυσκολίες, η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό, η επίκριση από εκπαιδευτικούς αλλά και η κοινωνική απομόνωση από συμμαθητές είναι μερικά από τα πιο συνηθισμένα προβλήματα που συναντούν οι μαθητές με ΕΜΔ στο χώρο του σχολείου (Πολυχρόνη, 2008). Για την αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών απαιτούνται προγράμματα παρέμβασης, τα οποία είναι απαραίτητο να είναι δομημένα, εντατικά, με σαφείς στόχους και πρέπει να τηρούνται με συνέπεια ώστε να έχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι προσαρμογές του διδακτικού προγράμματος, των μαθησιακών στόχων, των διδακτικών τεχνικών και του υλικού που αξιοποιείται στα προγράμματα παρέμβασης μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές με ΕΜΔ να βελτιωθούν γρήγορα και μπορούν να μειώσουν τα γνωστικά και κοινωνικά ελλείμματά τους (Παντελιάδου, 2011).

Τα προγράμματα παρέμβασης των τμημάτων ένταξης δεν είναι τόσο αποτελεσματικά για τους μαθητές με ΕΜΔ, όταν δεν συνδυάζονται με υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό της γενικής τάξης (Ζαφειριάδης, 2002). Αναλυτικότερα, οι

προσαρμογές του μαθήματος, η επιλογή συγκεκριμένων διδακτικών τεχνικών και η ενίσχυση της προσπάθειας του μαθητή είναι μερικές από τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού της γενικής τάξης, όταν έχει στο τμήμα του μαθητές με ΕΜΔ. Αν πραγματοποιηθούν οι παραπάνω προσαρμογές, οι μαθητές με ΕΜΔ δε θα ματαιώνονται εύκολα και θα γίνονται περισσότερο αποδεκτοί από τους συμμαθητές τους.

Προκειμένου να μη ματαιώνονται οι μαθητές με ΕΜΔ για τις δυσκολίες που πρόκειται να αντιμετωπίσουν, είναι σημαντικό να ενημερωθούν για αυτές αλλά και για τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να τις διαχειριστούν. Πρέπει, δηλαδή, να είναι σαφές στους μαθητές ποιες δυσκολίες έχουν, ποια είναι τα αρνητικά αποτελέσματα από αυτές τις δυσκολίες σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο ενώ είναι απαραίτητο να γνωστοποιηθούν στους μαθητές τα δυνατά τους χαρακτηριστικά, τα οποία μπορούν να αξιοποιήσουν για να διαχειριστούν τις δυσκολίες τους (Πολυχρόνη, 2011). Έτσι το παιδί με ΕΜΔ όχι μόνο θα γνωρίσει καλύτερα τον εαυτό του αλλά θα νιώσει και μεγαλύτερη σιγουριά για όσα μπορεί να πετύχει αυτόνομα.

Συνεπώς οι μαθητές με ΕΜΔ χρειάζονται ολιστική υποστήριξη από το εκπαιδευτικό σύστημα ώστε να υποστηριχθούν, να προσαρμοστούν και να ενσωματωθούν ομαλά σε αυτό (Ζαφειριάδης, 2002). Σύμφωνα με το ΦΕΚ 303B/13-3-2003 ρόλος του σχολείου δεν είναι να καλύπτει μόνο τις ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών αλλά και τις ψυχοκοινωνικές τους ανάγκες, βοηθώντας τους να καλλιεργηθούν γνωστικά, κοινωνικά και ψυχικά.

Αυτορρυθμιζόμενη Εφαρμογή Στρατηγικών

Στα παιδιά με ΕΜΔ πρέπει να εφαρμόζονται παρεμβάσεις και διδακτικές προσεγγίσεις σταθμισμένες σε πληθυσμό παιδιών με ΕΜΔ ώστε να έχουν θετικά

αποτελέσματα για αυτά (Brennan, 2002). Μια ιδιαίτερα αποτελεσματική διδακτική προσέγγιση για τους μαθητές με ΕΜΔ είναι η Αυτορρυθμιζόμενη Εφαρμογή Στρατηγικών (ΑΕΣ) (Harris & Graham, 1999). Σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής προσέγγισης είναι να διδαχθούν οι μαθητές στρατηγικές μάθησης, τις οποίες μπορούν να χρησιμοποιήσουν για να επιτύχουν να μαθαίνουν ανεξάρτητα. Με την βοήθεια της ΑΕΣ, τα παιδιά με ΕΜΔ μπορούν να χρησιμοποιούν στρατηγικές μάθησης και να κατακτούν οργανωμένα και συστηματικά την μάθηση. Στόχος της ΑΕΣ είναι να μπορούν τα παιδιά με ΕΜΔ να κατακτήσουν δεξιότητες αυτορρύθμισης και αυτονομίας σε μαθησιακό επίπεδο.

Η Αυτορρυθμιζόμενη Εφαρμογή Στρατηγικών διακρίνεται σε έξι στάδια. Στο πρώτο στάδιο ο εκπαιδευτικός ενεργοποιεί με ερωτήσεις τις προηγούμενες γνώσεις των μαθητών με ΕΜΔ ενώ στο δεύτερο στάδιο ο εκπαιδευτικός ξεκινά συζήτηση στην τάξη πάνω στις γνώσεις των μαθητών. Στο τρίτο στάδιο ο εκπαιδευτικός αποκαλύπτει το στόχο του μαθήματος στους μαθητές και αναλύει ποιες στρατηγικές χρειάζονται για την επίτευξή του, χωρίς να παραλείπει οδηγίες σχετικά με το πως θα μπορέσουν να αποκτήσουν αυτές τις στρατηγικές. Ακολουθεί το τέταρτο στάδιο της υποδειγματικής διδασκαλίας, όπου ο εκπαιδευτικός δείχνει στους μαθητές αναλυτικά και με ακρίβεια τα βήματα που πρέπει να ακολουθήσουν για να πετύχουν το στόχο τους. Η καθοδήγηση και η υποστήριξη του εκπαιδευτικού στα παιδιά με ΕΜΔ είναι σημαντική σε αυτό το στάδιο. Ακολουθεί το πέμπτο στάδιο της διδακτικής προσέγγισης που είναι η απομνημόνευση των στρατηγικών από τους μαθητές. Εν συνεχεία, ακολουθεί το έκτο στάδιο όπου αποσύρεται σταδιακά η βοήθεια του εκπαιδευτικού αλλά, ταυτόχρονα, καλείται να προσαρμόσει την υποστήριξή που παρέχει στους μαθητές στις ανάγκες τους, με απώτερο σκοπό να φτάσουν στην

ανεξάρτητη εργασία, που είναι το έβδομο και τελευταίο στάδιο (Harris & Graham, 1999).

Άμεση Διδασκαλία

Η διδακτική προσέγγιση της Άμεσης Διδασκαλίας (ΑΔ) είναι αποτελεσματική για τα παιδιά με ΕΜΔ (Νικολακάκη, 2016). Αυτό συμβαίνει γιατί η ΑΔ είναι συστηματική και οργανωμένη, ένα στοιχείο το οποίο χρειάζονται οι μαθητές με ΕΜΔ για να βελτιωθούν ακαδημαϊκά. Η ΑΔ βασίζεται στη στοχοθεσία, στην υποστήριξη των μαθητών για αυτενέργεια, στην επανάληψη και στην ανατροφοδότηση. Μέσα από την ΑΔ οι μαθητές με ΕΜΔ μαθαίνουν τον τρόπο με τον οποίο μπορούν να μαθαίνουν, να οργανώνονται και να διαχειριστούν το χρόνο τους (Παντελιάδου, 2011).

Φθίνουσα Υποστήριξη της Μάθησης

Ακόμη μια σημαντική μέθοδος διδασκαλίας είναι η Φθίνουσα Υποστήριξη της Μάθησης (ΦΥΜ) (Vygotsky, 1978), γνωστή αλλιώς και ως μέθοδος «σκαλωσιά». Η συγκεκριμένη μέθοδος βασίζεται στην πλήρη υποστήριξη των παιδιών με ΕΜΔ στα πρώτα στάδια διδασκαλίας ενός έργου, η οποία σταδιακά αποσύρεται έως ότου σταματήσει εντελώς. Στόχος είναι να καταφέρουν οι μαθητές να εκτελούν ανεξάρτητα τις εργασίες τους (Rosenshine & Meister, 1992). Η ΦΥΜ βοηθάει τα παιδιά με ΕΜΔ να αυτενεργούν και να μην αποκτούν εξάρτηση από τον εκπαιδευτικό ή τα μνημονικά βοηθήματα που μπορεί να χρησιμοποιούνται κατά την παράδοση του μαθήματος.

Διδασκαλία στρατηγικών μελέτης

Οι μαθητές με ΕΜΔ χρειάζεται να διδαχτούν στρατηγικές που θα τους βοηθήσουν στη μάθηση (Παντελιάδου, 2011). Ανάλογα με το αντικείμενο με το οποίο ασχολούνται οι μαθητές υπάρχουν διαφορετικές στρατηγικές που μπορούν να

χρησιμοποιηθούν. Κάθε στρατηγική συμβάλλει στη βελτίωση των δεξιοτήτων των παιδιών με ΕΜΔ. Έτσι, χρησιμοποιούνται διαφορετικές στρατηγικές μάθησης για την ανάγνωση, την κατανόηση, την παραγωγή λόγου και τα μαθηματικά (Νικολακάκη, 2016).

Σύμφωνα με την Κωσταρίδου-Ευκλείδη (2005) οι στρατηγικές διακρίνονται σε στρατηγικές μάθησης, γνωστικές στρατηγικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Πιο αναλυτικά, οι στρατηγικές μάθησης βοηθούν τους μαθητές με ΕΜΔ να οργανώσουν τη μάθηση τους. Τέτοιες στρατηγικές είναι αυτές της επανάληψης και της διαδικασίας μελέτης. Οι στρατηγικές μάθησης υποστηρίζουν τους μαθητές κατά την διάρκεια τριών χρονικών επιπέδων μάθησης: πριν εμπλακούν στη δραστηριότητα, κατά την διάρκεια της εκτέλεσης της δραστηριότητας και μετά την ολοκλήρωσή της.

Αναφορικά με τις γνωστικές στρατηγικές, αυτές βοηθούν τους μαθητές να πετύχουν τους στόχους που θέτουν. Σύμφωνα με τους Αντωνίου και τους συνεργάτες (2015) οι γνωστικές στρατηγικές επιτρέπουν στους μαθητές με ΕΜΔ να συνδέσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους με τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις και τα βιώματά τους. Ακόμη, η χρήση γνωστικών στρατηγικών βοηθάει τους μαθητές με ΕΜΔ να επεξεργαστούν τα ερεθίσματα με τα οποία έρχονται σε επαφή και να διακρίνουν τις σημαντικές από τις δευτερεύουσες πληροφορίες (Γάκης και συν., 2016). Η δημιουργία ερωτήσεων, η παράφραση του κειμένου και η περίληψη είναι μερικά παραδείγματα γνωστικών στρατηγικών (Παντελιάδου, 2011). Τέλος, οι μεταγνωστικές στρατηγικές είναι εκείνες που βοηθούν τους μαθητές με ΕΜΔ στην οργάνωση και στον έλεγχο των στρατηγικών που χρησιμοποιούν ενώ, συγχρόνως, τους υποστηρίζουν στον εντοπισμό τυχόν ελλείψεων που υπάρχουν στο υπό εκτέλεση έργο (Κωσταρίδου- Ευκλείδη, 2005).

Παρέμβαση στην αναγνωστική κατανόηση

Οι δυσκολίες που συναντούν οι μαθητές με ΕΜΔ στην αναγνωστική κατανόηση έχουν πολλές αρνητικές συνέπειες όχι μόνο ακαδημαϊκές αλλά και ψυχοκοινωνικές. Η αναγνωστική κατανόηση θεωρείται μια από τις βασικότερες δεξιότητες που χρειάζεται να έχει στη ζωή του ο άνθρωπος, μιας που τον επηρεάζει ποικιλοτρόπως. Οι μαθητές με ΕΜΔ βιώνουν πολλαπλές σχολικές αποτυχίες στο χώρο του σχολείου λόγω των δυσκολιών στην αναγνωστική κατανόηση, δεδομένου ότι η συγκεκριμένη δεξιότητα επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις σε όλα τα μαθήματα και όχι μόνο στα φιλολογικά. Σύμφωνα με τους Πολυχρόνη και τους συνεργάτες (2006), η συσσώρευση σχολικών αποτυχιών δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές με ΕΜΔ όπως ματαίωση, απουσία νοήματος για ενασχόληση με σχολικά μαθήματα και έντονο στρες.

Για αυτό το σκοπό έχουν δημιουργηθεί ποικίλες παρεμβάσεις με στόχο την αντιμετώπιση των ελλειμμάτων στην αναγνωστική κατανόηση. Η διδασκαλία στρατηγικών κατανόησης κειμένου αποτελεί τον πιο συνηθισμένο τρόπο παρέμβασης (Παντελιάδου, 2011). Σύμφωνα με έρευνα των Αντωνίου, Souvignier και Gold (2008) οι επιδόσεις των μαθητών με ΕΜΔ βελτιώνονται έπειτα από τη διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης μέσα από πρόγραμμα παρέμβασης. Η διδασκαλία στρατηγικών ανάγνωσης στους μαθητές με ΕΜΔ μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα ανεξάρτητα από τις μαθησιακές δεξιότητες των παιδιών.

Σύμφωνα με τον Pressley (2000) πριν ξεκινήσει η ανάγνωση είναι σημαντικό οι μαθητές με ΕΜΔ να μπορούν να χρησιμοποιήσουν στρατηγικές ενεργοποίησης προϋπάρχουσας γνώσης και την ώρα που διαβάζουν το κείμενο να αξιοποιήσουν στρατηγικές που βοηθούν στην εξαγωγή της κεντρικής ιδέας κάθε παραγράφου.

Τέλος, μετά την ολοκλήρωση της ανάγνωσης του κειμένου χρήσιμες στρατηγικές θεωρούνται αυτές της ανασκόπησης του κειμένου. Έπειτα μέσα από τη χρήση μεταγνωστικών στρατηγικών, όπως είναι οι αυτό-ερωτήσεις, οι μαθητές με ΕΜΔ μπορούν να ελέγξουν αν κατανόησαν όσα διάβασαν (Αντωνίου και συν., 2015). Προκειμένου να αξιοποιήσουν, όμως, οι μαθητές με ΕΜΔ οποιαδήποτε από τις παραπάνω στρατηγικές χρειάζεται προηγουμένως να την έχουν διδαχτεί με άμεσο τρόπο και να έχουν αντιληφθεί τη χρησιμότητά τους.

Η ενίσχυση της κατανόησης των μαθητών με ΕΜΔ μπορεί να επιτευχθεί και μέσα από μοντέλα άμεσης διδασκαλίας της κατανόησης. Επιπλέον, οι γνωστικοί οργανωτές και τα γνωστικά σχέδια των μαθητών μπορούν, επίσης, να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές με ΕΜΔ στην κατανόηση κειμένων. Τέλος, σύμφωνα με τον Swanson (1999), όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου (2011), η αμοιβαία διδασκαλία βοηθάει τους μαθητές με ΕΜΔ να γράψουν περίληψη του κειμένου, να κάνουν ερωτήσεις και προβλέψεις ενώ διαβάζουν ένα κείμενο, με στόχο να καταλάβουν καλύτερα το νόημά του.

Οφέλη προγραμμάτων παρέμβασης

Τα οφέλη των παρεμβατικών προγραμμάτων για τα παιδιά με ΕΜΔ στον ακαδημαϊκό τομέα είναι πολλαπλά. Συγκεκριμένα, τα προγράμματα παρέμβασης βοηθούν τα παιδιά με ΕΜΔ να ενεργοποιήσουν τις προϋπάρχουσες γνώσεις τους, να αποκτήσουν νέες γνώσεις και ικανότητες αλλά και να τις γενικεύσουν με σκοπό να τις χρησιμοποιήσουν, όποτε τις χρειάζονται (Παντελιάδου, 2011). Σύμφωνα με τον Winne (2017), όπως αναφέρεται στους Fishstrom και τους συνεργάτες (2022), οι μεταγνωστικές στρατηγικές που μαθαίνονται μέσα από τα προγράμματα παρέμβασης

δύνανται να ενισχύσουν την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση των μαθητών με ΕΜΔ και αυτή με τη σειρά της ενισχύει τις επιτυχίες σε μαθησιακές δραστηριότητες.

Κάθε πρόγραμμα παρέμβασης δεν είναι το ίδιο αποτελεσματικό για κάθε παιδί με ΕΜΔ (Μουζάκη, 2008). Γνώμονας κάθε προγράμματος παρέμβασης πρέπει να είναι οι ανάγκες των μαθητών με ΕΜΔ, δεδομένου ότι διαφέρουν από μαθητή σε μαθητή (Πολυχρόνη, 2011). Ακόμη και το πιο αποτελεσματικό πρόγραμμα παρέμβασης δεν είναι σίγουρο ότι θα έχει θετικά αποτελέσματα για κάθε μαθητή. Ωστόσο, ένα πρόγραμμα παρέμβασης μπορεί να μην είναι αποτελεσματικό για τους μαθητές καθώς ποικίλει ο βαθμός των δυσκολιών τους ενώ, παράλληλα, σημαντικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης κατέχουν οι παράγοντες επικινδυνότητας και η διδακτική μέθοδος που ακολουθεί ο εκπαιδευτικός (Μουζάκη, 2008).

Σημαντικό είναι να αναφερθεί ότι όσο νωρίτερα ξεκινήσει το πρόγραμμα παρέμβασης τόσο πιο αποτελεσματικό θα είναι, όχι μόνο για τα ακαδημαϊκά αλλά και για τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά του παιδιού. Για την επιτυχία των προγραμμάτων παρέμβασης χρειάζεται χρόνος οργάνωσης και προσαρμογής τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές (Μουζάκη, 2008).

Η έννοια του εαυτού

Συνιστώσες του εαυτού: εννοιολογικός προσδιορισμός

Με την χρήση του όρου «έννοια του εαυτού» αποδίδεται η υποκειμενική άποψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητές του. Σύμφωνα με τον Burns (1982), όπως αναφέρεται στην Μακρή-Μπότσαρη (2015), έννοια του εαυτού έχει δύο συνιστώσες: την περιγραφική-γνωστική που είναι η αυτοαντίληψη ή αυτό-

εικόνα και την αξιολογική-συναισθηματική που είναι η αυτοεκτίμηση. Η πρώτη συνιστώσα, δηλαδή η περιγραφική-γνωστική σχετίζεται με την πεποίθηση που έχει το άτομο για τον εαυτό του, ανεξαρτήτως από το αν η άποψη αυτή που έχει σχηματίσει είναι σωστή ή λανθασμένη. Η δεύτερη συνιστώσα, δηλαδή η αξιολογική-συναισθηματική αντιπροσωπεύει την άποψη που έχει διαμορφώσει το άτομο για την αξία του ως άτομο. Πρόκειται για αξιολογήσεις και πεποιθήσεις που έχει το άτομο για τον εαυτό του, οι οποίες καθορίζουν το ποιος είναι, το νομίζει ότι είναι, τι πιστεύει ότι μπορεί να κάνει και μπορεί να γίνει (Μακρή-Μπόταση, 2015).

Αυτοαντίληψη

Σύμφωνα με τη Χατζηχρήστου (2011) ως αυτοαντίληψη ορίζεται η αντίληψη που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό και τις δεξιότητές του. Η αυτοαντίληψη αποτελεί ένα γνωστικό σχήμα, δηλαδή ένα οργανωμένο σύνολο, βάσει του οποίου διαμορφώνονται οι αντιλήψεις που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους (Baumeister, 1993). Σύμφωνα με τον Burns (1979) η αυτοαντίληψη δε μπορεί να διακριθεί ως έννοια από την αυτό-αξιολόγηση ή την αυτοεκτίμηση, δεδομένου ότι και οι τρεις έννοιες αναφέρονται στην εικόνα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του. Η εικόνα αυτή σύμφωνα με τον Ayres και τους συνεργάτες του (1990) επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις του ατόμου με τους άλλους και από τις αξιολογήσεις των άλλων για το άτομο.

Η αυτοαντίληψη διακρίνεται σε επιμέρους τομείς· τη σχολική και μη σχολική αυτοαντίληψη. Στη μη σχολική αυτοαντίληψη ανήκουν η κοινωνική, η συναισθηματική και η σωματική αυτοαντίληψη (Χατζηχρήστου, 2011). Στη σχολική αυτοαντίληψη ανήκουν οι αυτό-αξιολογήσεις των μαθητών για την εκπλήρωση των σχολικών τους υποχρεώσεων αλλά και για τις επιδόσεις τους στα σχολικά μαθήματα,

όπως είναι τα μαθήματα γλώσσας, των μαθηματικών και των φυσικών επιστημών (Χατζηχρήστου, 2011).

Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου και τους συνεργάτες της (2008) υπάρχουν τέσσερις διαστάσεις της αυτοαντίληψης: η αντίληψη για την επίδοση στη γλώσσα, η αντίληψη για την επίδοση στα μαθηματικά, η αντίληψη για την ικανότητα μάθησης και η γενική αυτοεκτίμηση. Η αντίληψη για την επίδοση στη γλώσσα διαμορφώνεται από τις αυτό-αξιολογήσεις που κάνουν οι μαθητές για τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και στα γλωσσικά σχολικά μαθήματα. Η αντίληψη για την επίδοση στη γλώσσα επηρεάζεται από τους βαθμούς της γλώσσας, από το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας της εκμάθησης των κανόνων της ανάγνωσης ή της ορθογραφίας, από την εκπλήρωση των σχολικών υποχρεώσεων αλλά και από το βαθμό στον οποίο οι μαθητές θέλουν να ασχολούνται με τις γλωσσικές ασκήσεις. Κατά αντιστοιχία η αντίληψη για την επίδοση στα μαθηματικά αφορά τις αυτό-αξιολογήσεις που κάνουν οι μαθητές για την ικανότητα στα μαθηματικά. Η αντίληψη για την ικανότητα μάθησης εστιάζει στο κατά πόσο οι μαθητές είναι ικανοί να μαθαίνουν νέα πράγματα. Αντίθετα, η γενική αυτό-εκτίμηση αφορά το βαθμό της εκτίμησης που έχουν τα άτομα στον εαυτό του τους ανεξάρτητα από τις σχολικές του επιδόσεις (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Μεγάλη είναι η συνεισφορά της θετικής αυτοαντίληψης για τα άτομα. Σύμφωνα με τους Grolnick και Slowiaczek (1994) στον Παπάνη (2011) οι άνθρωποι με υψηλή αυτοαντίληψη τείνουν να επιμένουν στους στόχους τους, είναι πιο οργανωτικοί και υπομονετικοί συγκριτικά με τους ανθρώπους που έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη. Επιπλέον, τα άτομα με υψηλή αυτοαντίληψη πιστεύουν πολύ στον εαυτό και στις ικανότητές τους, γεγονός που τα βοηθά να επιτύχουν περισσότερα σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (Passe, 2006). Σημαντικά είναι και τα

πλεονεκτήματα που προκύπτουν από την υψηλή αυτοαντίληψη των ανθρώπων στις σχέσεις τους με τους άλλους ανθρώπους αλλά και στην ψυχική και σωματική τους υγεία, στην εργασία αλλά και στην εκπαίδευσή τους (Orth & Robins, 2014). Για να βιώσουν τα άτομα μια επιτυχημένη ζωή και να οδηγηθούν στην ευημερία χρειάζεται να έχουν υψηλή αυτοαντίληψη (Orth & Robins, 2014).

Αντίθετα, από τη χαμηλή αυτοαντίληψη προκύπτουν αρνητικά αποτελέσματα για τα άτομα. Σύμφωνα με τους Sowislo και Orth (2013) η χαμηλή αυτοαντίληψη έχει συνδεθεί με συναισθήματα άγχους, μοναξιάς, ντροπής και κατάθλιψης. Τα άτομα με χαμηλή αυτοαντίληψη έχουν λιγότερους φίλους, είναι λιγότερο αισιόδοξα και δεν επιμένουν στους ακαδημαϊκούς, επαγγελματικούς ή προσωπικούς τους στόχους. Επιπλέον, είναι περισσότερο επιθετικά και λιγότερο συνεργάσιμα και υπομονετικά. Η έλλειψη κοινωνικής αποδοχής ή η αίσθηση της απόρριψης από τον στενό κοινωνικό περίγυρο μπορούν να ενισχύσουν σημαντικά τη χαμηλή αυτοαντίληψη των ατόμων (Leary και συν., 1995).

Αυτοεκτίμηση

Μια ακόμη σημαντική έννοια του εαυτού είναι η αυτοεκτίμηση. Σύμφωνα με τους Bracken και Lamprecht (2003) στο Feldman (2011), συγκρίνοντας την αυτοαντίληψη με την αυτοεκτίμηση, παρατηρείται ότι η αυτοαντίληψη βασίζεται στις πεποιθήσεις που διαμορφώνουν τα άτομα για τον εαυτό τους, ενώ η αυτοεκτίμηση αντικατοπτρίζει τις συναισθηματικού τύπου αξιολογήσεις για τον εαυτό. Ως αυτοεκτίμηση εννοείται η εκτίμηση που έχουν οι άνθρωποι για τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και τον τρόπο με τον οποίο διαχειρίζονται την ζωή τους (Slavin, 2007). Σύμφωνα με τους Schunk και τους συνεργάτες (2010) η αυτοεκτίμηση αποτελεί μια «σφαιρική, συναισθηματική αξιολόγηση του εαυτού» ενώ σύμφωνα με τους Pajares και Schunk (2001), όπως αναφέρεται στην Πατηνιώτη και

Πολυχρονοπούλου (2014) η αυτοεκτίμηση φανερώνει τις πεποιθήσεις των ανθρώπων για τις αξία των πράξεων τους.

Η αυτοεκτίμηση του ατόμου διακρίνεται σε υψηλή και χαμηλή και διαμορφώνεται από ποικίλους παράγοντες. Σύμφωνα με τους Σουσαμίδου και Αναγνωστοπούλου (2017) η αυτοεκτίμηση των ατόμων μπορεί να επηρεαστεί από την εξωτερική του εμφάνιση, από το φύλο, από την ηλικία, από την ακαδημαϊκή τους ικανότητα, από την καταγωγή τους, από τη σχέση τους με τους σημαντικούς άλλους αλλά και από την αξιολόγηση που κάνουν οι ίδιοι οι άνθρωποι για τον εαυτό τους. Υψηλή αυτοεκτίμηση έχουν τα άτομα των οποίων η εκτίμηση για τον εαυτό δεν εξαρτάται από εξωτερικούς αλλά από εσωτερικούς παράγοντες (Παπάνη, 2011). Τα άτομα αυτά γνωρίζουν τα όρια του εαυτού τους, τις ικανότητές τους και δραστηριοποιούνται προς την κατάκτηση των στόχων τους. Αντίθετα, τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση, συνήθως, αξιολογούν αρνητικά τον εαυτό τους ή επηρεάζονται σημαντικά από αρνητικές αξιολογήσεις που δέχονται από τον κοινωνικό τους περίγυρο, με αποτέλεσμα να παραμένουν τον περισσότερο καιρό σε αδράνεια λόγω του φόβου της αποτυχίας (Παπάνη, 2011).

Αυτό-αποτελεσματικότητα

Μια ακόμη έννοια που διαμορφώνει την εικόνα του εαυτού συνδυαστικά με την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση είναι η αυτό-αποτελεσματικότητα. Σύμφωνα με τον Bandura (1986) όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου και τους συνεργάτες της (2004) ως αυτό-αποτελεσματικότητα ορίζεται η εμπιστοσύνη που έχουν τα άτομα στον εαυτό και στις δυνατότητές τους, ώστε να πιστεύουν ότι μπορούν να ολοκληρώσουν αποτελεσματικά ένα συγκεκριμένο έργο. Προκειμένου να ολοκληρωθεί μια εργασία, δεν απαιτούνται μόνο γνώσεις και προσπάθεια αλλά και επιμονή και αναγνώριση της αξίας του επιδιωκόμενου αποτελέσματος. Οι

πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας αντικατοπτρίζουν όσα πιστεύουν τα άτομα ότι μπορούν να πετύχουν μετά από προσπάθεια (Maddux και συν., 2012).

Οι πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας για ένα συγκεκριμένο έργο επηρεάζονται τόσο από προσωπικά χαρακτηριστικά, όπως η σωματική κατάσταση ή η συναισθηματική κατάσταση του ατόμου, τα κίνητρα, οι γνώσεις, οι στρατηγικές και οι συμπεριφορές του, όσο και από εξωτερικά χαρακτηριστικά, όπως είναι οι περιβαλλοντικοί παράγοντες και οι κοινωνικοί παράγοντες (Schunk και συν., 2010). Ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν τα άτομα τα μηνύματα που δέχονται από τους άλλους, διαμορφώνουν θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις σχετικά με την αυτό-αποτελεσματικότητα του (Bandura, 1997).

Υπάρχουν πολλά πλεονεκτήματα για τους ανθρώπους με υψηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας. Σύμφωνα με τον Bandura (1993), όπως αναφέρεται στην Παντελιάδου και τους συνεργάτες της (2004), όσο περισσότερο πιστεύουν τα άτομα στην αποτελεσματικότητα του εαυτού του τόσο περισσότερες επιτυχίες σημειώνουν. Τα άτομα με υψηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας τείνουν να έχουν θετικό συναίσθημα και να ενισχύουν τις δεξιότητές τους για να πετύχουν τους στόχους τους (Schunk και συν., 2010). Στην επίμονη προσπάθεια που καταβάλλουν για την επίτευξη των στόχων τους αξιοποιούν τις υπάρχουσες στρατηγικές τους ενώ τείνουν να αποκτούν και νέες. Η εμπλοκή τους σε νέα έργα τους δημιουργεί λιγότερο άγχος συγκριτικά με τους ανθρώπους που έχουν χαμηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας ενώ οι προηγούμενες επιτυχίες ενισχύουν την πίστη στις δυνατότητές τους.

Αντίθετα, αρνητικά είναι τα αποτελέσματα των χαμηλών πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητας. Άτομα με χαμηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας χαρακτηρίζονται από αποφυγή ολοκλήρωσης έργου (Χατζή & Χατζησταματίου,

2007) και βιώνουν αρνητικά συναισθήματα, όταν καλούνται να εκτελέσουν ένα έργο. Τέτοια συναισθήματα είναι η πίεση, ο φόβος, η ανασφάλεια και το άγχος. Η αδράνεια των ατόμων με χαμηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας έχει ως συνέπεια τη μείωση της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης τους,, καθώς και την έλλειψη βελτίωσης των ικανοτήτων και δεξιοτήτων τους (Χατζή & Χατζησταματίου, 2007). Από την άλλη πλευρά, οι υπερβολικά υψηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας των ατόμων είναι πιθανόν να έχουν, εξίσου, αρνητικά αποτελέσματα με τις χαμηλές πεποιθήσεις αυτό-αποτελεσματικότητας, δεδομένου ότι θα οδηγήσουν γρήγορα τα άτομα σε ματαίωση και υψηλά επίπεδα άγχους (Schunk και συν., 2010).

Είναι σημαντικό, λοιπόν, να διαμορφώνουν τα άτομα υψηλές πεποιθήσεις για τον εαυτό τους, προκειμένου να ωφεληθούν σε κάθε επίπεδο της ζωής τους. Ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ο άνθρωπος τις εκτιμήσεις που κάνει ο ίδιος για τον εαυτό του αλλά και ο κοινωνικός περίγυρος διαμορφώνουν τις εκτιμήσεις της αυτοαντίληψης, της αυτοεκτίμησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας αντίστοιχα. Συνεπώς, οι θετικές ή αρνητικές αξιολογήσεις του εαυτού επηρεάζονται, κυρίως, από τον τρόπο που ερμηνεύει το άτομο τα ερεθίσματα που λαμβάνει (Bandura, 1997).

Έννοιες εαυτού στη μέση παιδική ηλικία

Οι έννοιες του εαυτού διαφοροποιούνται αρκετά την περίοδο της μέσης παιδικής ηλικίας. Σύμφωνα με τους Lerner και τους συνεργάτες τους (2005), όπως αναφέρεται στον Feldman (2011), τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους βάσει των εξωτερικών χαρακτηριστικών τους. Προς το τέλος της μέσης παιδικής ηλικίας, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις έννοιες του εαυτού βάσει ψυχολογικών γνωρισμάτων και αφηρημένων γνωρισμάτων της προσωπικότητας λόγω της εξέλιξης των γνωστικών του ικανοτήτων (Feldman, 2011).

Σύμφωνα με τους Schunk και τους συνεργάτες (2010) οι αντιλήψεις του εαυτού επηρεάζονται περισσότερο από όσους θεωρούν τα άτομα ως αξιόπιστους κριτές. Αξιόπιστοι κριτές εννοούνται αυτοί που αντιλαμβάνονται την αξία αλλά και τη δυσκολία του έργου στο οποίο καλείται να ανταποκριθεί το άτομο (Schunk και συν., 2010). Σύμφωνα με τους Θεοδωροπούλου και τους συνεργάτες (2018) καθοριστικό ρόλο για τη διαμόρφωση των εννοιών του εαυτού των παιδιών της Μέσης Παιδικής Ηλικίας έχουν η οικογένεια, οι εκπαιδευτικοί και οι φίλοι. Ο Parke (2004), όπως αναφέρεται στον Feldman (2011), διαπιστώνει ότι, ακόμα και αν ξεκινά η ανεξαρτητοποίηση των παιδιών από την οικογένεια, οι γονείς εξακολουθούν να αποτελούν τον βασικότερο παράγοντα επιρροής των μαθητών.

Οι έννοιες του εαυτού των παιδιών Μέσης Παιδικής Ηλικίας διαμορφώνονται και από τα βιώματα που έχουν τα παιδιά στο σχολείο. Σύμφωνα με τον Κασσωτάκη και Φλουρή (2013) το σχολείο αποτελεί χώρο δόμησης της αυτοαντίληψης λόγω της εκ φύσεως κοινωνικής του προέλευσης. Στο σχολικό χώρο οι μαθητές δοκιμάζουν τις ικανότητές τους και λαμβάνουν ανατροφοδότηση για αυτές. Συγχρόνως, στο σχολείο δίνονται καθημερινά ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση και δραστηριοποίηση. Ωστόσο, είναι γεγονός ότι το σχολείο μπορεί να επηρεάσει και αρνητικά τις έννοιες του εαυτού των παιδιών λόγω της υπερβολικής πίεσης που ασκεί αλλά και εξαιτίας του ανταγωνισμού και των αυξημένων σχολικών υποχρεώσεων, τις οποίες καλούνται να εκπληρώσουν οι μαθητές (Σουσαμίδου & Αναγνωστοπούλου, 2017).

Σχολική Αποτελεσματικότητα

Η έννοια της σχολικής αποτελεσματικότητας

Ως σχολική αποτελεσματικότητα ορίζονται οι δεξιότητες και οι συμπεριφορές που βοηθούν τους μαθητές στην ομαλή προσαρμογή και αποτελεσματικότητα εντός

του σχολικού πλαισίου να προσαρμόζεται ομαλά στο σχολικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Συγκεκριμένα, ο βαθμός της σχολικής αποτελεσματικότητας των μαθητών διαμορφώνεται από την προετοιμασία για το σχολείο, την συνέπεια, την ακολουθία κανόνων και την εύρεση τρόπων αντιμετώπισης προβλήματος. Ακόμη, η αυτορρύθμιση, η οργάνωση και η επιμέλεια στην διαχείριση των σχολικών υποχρεώσεων και των δραστηριοτήτων συμβάλλουν στην σχολική αποτελεσματικότητα (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Υπάρχουν παράγοντες που ενισχύουν σημαντικά τη σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών. Αναλυτικότερα, όσο πιο θετική αυτό-αντίληψη έχουν οι μαθητές και όσο περισσότερο πιστεύουν στον εαυτό τους και στις ικανότητές τους, τόσο ενισχύεται η σχολική αποτελεσματικότητα του (Folkman & Moskowitz, 2004). Η προσήλωση στην επίτευξη στόχου, η καθημερινή ανταπόκριση στις σχολικές υποχρεώσεις, η συνεχής προσπάθεια, η προσοχή κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η καλή διαχείριση του χρόνου και ο προγραμματισμός των εργασιών συμβάλλουν, επίσης, θετικά στην ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας του μαθητή. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς των μαθητών δύνανται να βοηθήσουν στην βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας τους, υποστηρίζοντας την προσπάθεια τους και παρέχοντας τους κίνητρα για περισσότερη προσπάθεια (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Σχολική αποτελεσματικότητα και αυτορρύθμιση

Σύμφωνα με τον Zimmerman (2000) από την σύγκριση των μαθητών με ΕΜΔ με τους συνομηλίκους τους προκύπτει ότι οι μαθητές με ΕΜΔ έχουν μικρότερη αυτορρυθμιστική ικανότητα. Ακόμη και αν έχουν κατακτήσει, ως έναν βαθμό, την αυτορρύθμιση και άλλες γνωστικές ή μεταγνωστικές στρατηγικές, αυτές συνήθως

είναι σε πρώιμα στάδια με αποτέλεσμα να μην είναι εφικτό να συγκριθούν με τις αντίστοιχες στρατηγικές των συνομηλίκων τους (Wong, 1985).

Η έλλειψη αυτορρύθμισης σε συνδυασμό με την απουσία ή την μειωμένη χρήση στρατηγικών μελέτης στερεί από τους μαθητές με ΕΜΔ τη δυνατότητα να ελέγξουν τα μαθησιακά έργα που εκτελούν, γεγονός το οποίο επηρεάζει αρνητικά την ακαδημαϊκή τους πρόοδο και την αποτελεσματικότητά τους στο σχολικό πλαίσιο. Ακόμη και αν δύνανται να ελέγχουν τα εκτελούμενα μαθησιακά έργα και εντοπίσουν τον τομέα στον οποίο δυσκολεύονται, δεν είναι σε θέση να αντιμετωπίζουν τις δυσκολίες τους λόγω της ελλιπούς αυτορρύθμισής τους.

Η έλλειψη της δεξιότητας της αυτορρύθμισης σύμφωνα με τον Wentzel (1991) δεν επηρεάζει οι μαθητές με ΕΜΔ μόνο στην ακαδημαϊκή τους επάρκεια αλλά ασκεί μεγάλη επιρροή και στην κοινωνική επάρκεια. Αυτό συμβαίνει γιατί οι μαθητές με ΕΜΔ ερμηνεύουν με άλλο τρόπο τα κοινωνικά μηνύματα που δέχονται από τους συνομήλικούς τους, με αποτέλεσμα να ωθούνται σε κοινωνική απομόνωση και κατ' επέκταση σε χαμηλή σχολική αποτελεσματικότητα.

Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική προσαρμογή

Οι μαθητές, έπειτα από την είσοδο του στο σχολικό χώρο, καλούνται να προσαρμοστούν σε αυτόν σύμφωνα με τις υποχρεώσεις και τα δικαιώματά τους. Ειδικότερα, η προσαρμογή των παιδιών στο σχολικό χώρο διαμορφώνεται από την αντίληψη που έχουν για τον εαυτό τους αλλά και από τις σχέσεις τους με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές τους. Όσο καλύτερες σχέσεις έχουν τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές και όσο περισσότερο συμμετέχουν σε σχολικές δραστηριότητες, τόσο υψηλότερα είναι τα επίπεδα της σχολικής τους προσαρμογής. Παράλληλα, οι μαθητές θα νιώθουν περισσότερη ικανοποίηση στο

σχολικό χώρο και, έτσι η σχολική αποτελεσματικότητά τους θα ενισχύεται (Dockett & Perry, 2001).

Η αποτυχημένη προσπάθεια των παιδιών να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος ονομάζεται δυσκολία σχολικής προσαρμογής (Γαλανάκη, 2011). Παραδείγματα δυσκολιών προσαρμογής στο σχολείο αποτελούν η ανακολουθία σχολικών κανόνων, οι χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα, η δυσκολία σύναψης φιλικών σχέσεων, η απομόνωση, η έλλειψη αλληλεπίδρασης με τους εκπαιδευτικούς και η παθητική στάση απέναντι στις μαθησιακές και σχολικές υποχρεώσεις. Η δυσκολία προσαρμογής στο σχολικό πλαίσιο αυξάνει τις σχολικές αποτυχίες και τα αρνητικά τους συναισθήματα των μαθητών ενώ μειώνει τη σχολική αποτελεσματικότητά τους (Kellam & Rebok, 1992).

Σχολική αποτελεσματικότητα και σχολική επάρκεια

Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου και τους συνεργάτες της (2008) η σχολική αποτελεσματικότητα σε συνδυασμό με τα κίνητρα, την οργάνωση και τη σχολική προσαρμογή διαμορφώνουν τη σχολική επάρκεια των μαθητών, η οποία επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και το διδακτικό στυλ που υιοθετεί κατέχουν καθοριστικό ρόλο, αφού επηρεάζουν την πνευματική καλλιέργεια των μαθητών αλλά και τη συνεργασία με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές τόσο στο πλαίσιο της τάξης και όσο και στο πλαίσιο του σχολείου (Lambert & McCombs, 1998). Η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών και μαθητών διαμορφώνουν σημαντικά την αντίληψη που έχουν οι μαθητές για το σχολείο και τη μάθηση (Buyse και συν., 2008). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζει, επίσης, η κοινωνική και οικονομική θέση της οικογένειας αλλά και η σχέση που διατηρεί η οικογένεια με το σχολείο, τα οποία επηρεάζουν την προσαρμογή και τη συμπεριφορά των μαθητών

μέσα στο σχολικό χώρο (Νόβα- Καλτσούνη, 1995). Τέλος,, η οικονομική κρίση που μαστίζει την κοινωνία δεν αφήνει ανεπηρέαστη τη γνωστική και την κοινωνικό-συναισθηματική κατάσταση των μαθητών (Ντολιοπούλου, 2015).

Η σχολική ζωή των μαθητών επηρεάζεται, καθοριστικά, από τη σχολική αποτελεσματικότητα και επάρκειά τους. Όσο πιο αποτελεσματικοί είναι οι μαθητές στο σχολείο τόσο ενισχύεται η ικανότητα σκέψης, κρίσης, μάθησης και συνδυασμού νέων και προϋπάρχουσων γνώσεων. Παράλληλα, έχει διαπιστωθεί πως η καλύτερη προσαρμογή των μαθητών στο σχολικό χώρο, οδηγεί σε καλύτερα αποτελέσματα ως προς την οργάνωση και την επίτευξη επιμέρους στόχων. Καλλιεργείται η εμπιστοσύνη στον εαυτό και στις ικανότητες ενώ ενισχύεται, ταυτόχρονα, η κοινωνικοποίηση των μαθητών και τα θετικά συναισθήματά τους. Συνεπώς, η σχολική αποτελεσματικότητα και επάρκεια των μαθητών μπορεί να βοηθήσει σε ακαδημαϊκό επίπεδο με την βελτίωση των επιδόσεων στα σχολικά μαθήματα αλλά και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο με την ενίσχυση της αυτοαντίληψης, αυτοεκτίμησης και αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών και την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2011).

Εν αντιθέσει, αρνητικές συνέπειες μπορούν να προκληθούν από την έλλειψη σχολικής επάρκειας. Οι λιγότερο προσαρμοσμένοι μαθητές στο σχολικό πλαίσιο τείνουν να αγχώνονται περισσότερο, να βιώνουν αρνητικά συναισθήματα και να αποσύρονται από την εκτέλεση έργων. Παράλληλα, έχουν χαμηλή πίστη στον εαυτό και στις ικανότητές τους. Οι μαθητές που δεν είναι προσαρμοσμένοι στο σχολικό πρόγραμμα και στις σχολικές δραστηριότητες τείνουν να απομονώνονται και γι' αυτό η κοινωνικοποίησή τους είναι αρκετά δύσκολη (Asher και συν., 1990). Η χαμηλή

σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών μπορεί να οδηγήσει σε εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς και επιθετικότητας μεταξύ των συμμαθητών.

Έννοιες εαυτού, ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ στον ακαδημαϊκό τομέα επηρεάζουν αρνητικά την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και την αίσθηση επάρκειας που έχουν κατά την ανάληψη κάποιας σχολικής δραστηριότητας (Marsh, 1990). Σύμφωνα με έρευνα των Θεοδωροπούλου και των συνεργατών (2018) σε 118 μαθητές που φοιτούσαν στην Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με ΕΜΔ είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς ΕΜΔ. Τα υψηλά επίπεδα ματαιώσης και άγχους, που βιώνουν οι μαθητές με ΕΜΔ λόγω της αδυναμίας τους να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις, οδηγούν σε μείωση της μειώνουν αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης. Ταυτόχρονα, σύμφωνα με τους Prout και Prout (1996) το σύνολο των αποτυχιών που βιώνουν οι μαθητές με ΕΜΔ στο σχολικό χώρο αυξάνουν την ανασφάλεια και μειώνουν την εκτίμηση που έχουν για τον εαυτό και τις δυνατότητές τους.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011) τα παιδιά με ΕΜΔ, ήδη από τα πρώτα χρόνια του δημοτικού σχολείου, αρχίζουν να συγκρίνουν τις επιδόσεις τους στα μαθήματα με τις επιδόσεις των συνομηλίκων τους. Αποτέλεσμα της κοινωνικής σύγκρισης είναι τα αισθήματα κατωτερότητας, το άγχος και η ηττοπάθεια των μαθητών με ΕΜΔ, διότι αντιλαμβάνονται ότι υστερούν σε μαθησιακό επίπεδο συγκριτικά με τους συμμαθητές τους. Τα αισθήματα αυτά, όμως στερούν από τους μαθητές με ΕΜΔ την θετική αυτό-αντίληψη και αυτό-εικόνα. Όταν δεν λαμβάνονται υπόψιν τα αρνητικά συναισθήματα των παιδιών με ΕΜΔ, αυτά ενισχύονται και

επηρεάζουν την ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή πορεία των μαθητών (Πολυχρόνη, 2006).

Ο τομέας της αυτοαντίληψης των μαθητών με ΕΜΔ που φαίνεται πώς επηρεάζεται περισσότερο από τις χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών είναι η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Τα ίδια τα παιδιά με ΕΜΔ θεωρούν ότι υστερούν σε σχέση με τους συνομηλίκους τους στη γραφική ικανότητα, στην αναγνωστική κατανόηση, στην αριθμητική και στη σχολική προσαρμογή (Πολυχρόνη και συν., 2006).

Αρνητικές είναι οι συνέπειες της χαμηλής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης για τα παιδιά με ΕΜΔ. Αναλυτικότερα, η χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη στερεί από τους μαθητές τις ευκαιρίες μάθησης και την υιοθέτηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, οι οποίες θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των δυσκολιών τους (Meltzer και συν., 2004). Παράλληλα, δημιουργεί αρνητικά συναισθήματα, όπως ματαίωση και κατάθλιψη, ασκεί έντονη πίεση και κάνει τους μαθητές να μη νιώθουν υπερήφανοι για τον εαυτό και τις ικανότητές τους (Caqueo-Urizar και συν., 2021). Τα αρνητικά συναισθήματα των μαθητών κορυφώνονται, όταν δεχθούν αρνητικά σχόλια από τους εκπαιδευτικούς που δεν είναι ενημερωμένοι σχετικά με τις ΕΜΔ και θεωρούν ότι οι μαθητές τους δεν διαβάζουν, είναι αφηρημένοι ή δεν προσπαθούν καθόλου (Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2010).

Η χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη δε συνεπάγεται χαμηλή γενική αυτοαντίληψη (Bear & Minke, 1996). Ο βαθμός στον οποίο θα επηρεαστεί η γενική αυτοαντίληψη από τη σχολική αυτοαντίληψη εξαρτάται από το πόσο σημαντική είναι η σχολική επίδοση για το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα, για τους σημαντικούς άλλους του αλλά και για την κοινωνία (Πολυχρόνη, 2011). Στις σύγχρονες δυτικές

κοινωνίες οι επιδόσεις στο σχολείο θεωρείται ότι μπορούν να κρίνουν τη ζωή και τη σταδιοδρομία του ατόμου. Το φαινόμενο αυτό δημιουργεί άγχος και πίεση στα παιδιά που προσπαθούν να ανταποκριθούν στο πρότυπο της κοινωνίας (Αργυροπούλου & Αντωνίου, 2020).

Προκειμένου να μειωθεί η επίδραση της χαμηλής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης στη γενική αυτοαντίληψη κρίνεται απαραίτητη η υποστήριξη των μαθητών τόσο από την οικογένεια τους όσο και από τους εκπαιδευτικούς. Οι ενισχυτικές στάσεις και προσδοκίες που διαμορφώνουν οι γονείς των μαθητών με ΕΜΔ επηρεάζουν θετικά την αυτοαντίληψή τους (Χατζηχρήστου & Hopf, 1992). Για να επιτευχθεί αυτό χρειάζεται να παρέχεται στους γονείς συμβουλευτική υποστήριξη, ώστε να κατανοήσουν τις δυνατότητες και τις αδυναμίες των παιδιών τους και να τα υποστηρίζουν στο μέγιστο βαθμό (Δόικου-Αυλίδου, 2002). Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενισχύσουν την αυτοαντίληψη των μαθητών τους έχοντας υψηλές προσδοκίες για αυτούς και υποστηρίζοντας τους με εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης που αποσκοπούν στην βελτίωση τους σε ακαδημαϊκό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Σχολική αποτελεσματικότητα και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

Σύμφωνα με τους Huang και τους συνεργάτες (2021) υπάρχουν αρκετοί λόγοι για τους οποίους οι μαθητές με ΕΜΔ παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα στη σχολική αποτελεσματικότητα σε σχέση με τους μαθητές χωρίς ΕΜΔ. Πιο συγκεκριμένα, η χαμηλή σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών με ΕΜΔ οφείλεται στις αποτυχίες που έχουν βιώσει σε ακαδημαϊκό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο εντός του σχολικού χώρου (Galapaki και συν., 2008). Τα ελλιπή κίνητρα σχολικής προσαρμογής και αποτελεσματικότητας διευρύνονται ακόμη περισσότερο, όταν οι μαθητές με ΕΜΔ

βιώνουν κοινωνική απομόνωση ή στιγματισμό, παράλληλα με τις ακαδημαϊκές δυσκολίες (Αλεβίζου & Παπαδάτος, 2017). Τέλος, η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη λειτουργεί ως απότοκος των ματαιώσεων που δέχονται οι μαθητές με ΕΜΔ στο σχολικό χώρο και με την σειρά τους επηρεάζουν αρνητικά την σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών με ΕΜΔ (Πολυχρόνη και συν., 2006).

Ένας ακόμα παράγοντας που οξύνει τα ελλείμματα των παιδιών με ΕΜΔ στη σχολική αποτελεσματικότητα είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν στη οργάνωση και στον προγραμματισμό τους (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Για παράδειγμα, οι μαθητές με ΕΜΔ, συχνά, ξεχνούν τις εργασίες που έχουν για το σπίτι, μπερδεύουν το πρόγραμμα του σχολείου, δεν φέρνουν μαζί τα βιβλία τους, αφήνουν ανολοκλήρωτες τις ασκήσεις τους ή τις ολοκληρώνουν πρόχειρα και δεν αξιοποιούν τις ικανότητές τους (Παντελιάδου, 2011). Ταυτόχρονα, αποφεύγουν οποιαδήποτε απαιτητική δραστηριότητα σχετίζεται με τη μάθηση, καθώς και την συμμετοχή σε προγράμματα του σχολείου.

Προκειμένου να ενισχυθεί η σχολική αποτελεσματικότητά των μαθητών με ΕΜΔ χρειάζεται να δεχθούν βοήθεια στην απόκτηση δεξιοτήτων οργάνωσης. Ιδιαίτερα βοηθητικές πρακτικές φαίνεται να είναι οι στρατηγικές της χρήσης χρωμάτων, των λιστών, των χρονογραμμών, των σχεδιαγραμμάτων, των ακρωνυμίων και των στηλών με σχήματα και χρώματα. Η δημιουργία ενός πίνακα καθηκόντων συμβάλλει σημαντικά στην οργάνωση των μαθητών όσον αφορά τις ασκήσεις που χρειάζεται να συμπληρωθούν στο σχολείο και στο σπίτι (Παντελιάδου, 2011).

Η σχολική αποτελεσματικότητα των παιδιών με ΕΜΔ μπορεί, επίσης, να ενισχυθεί μέσω προγραμμάτων παρέμβασης. Τα παιδιά με ΕΜΔ χρειάζονται προγράμματα παρέμβασης που διδάσκουν άμεσα τα βήματα που πρέπει να

ακολουθήσουν για να ολοκληρώσουν με επιτυχία ένα έργο. Η ανατροφοδότηση που δίνεται στο μαθητή για την προσπάθεια του πρέπει να είναι άμεση και σαφής (Πολυχρόνη, 2011). Πολλές φορές, η ανατροφοδότηση κρίνεται αναγκαίο να δίνεται και κατά τη διάρκεια της εκτέλεσης ενός έργου, ώστε να έχουν οι μαθητές με ΕΜΔ την ευκαιρία να διορθωθεί προτού βιώσει την ματαίωση εξαιτίας κάποιας αποτυχίας. Σε περίπτωση που οι μαθητές με ΕΜΔ καταβάλλουν σημαντική προσπάθεια είναι, ιδιαίτερα, σημαντικό να παρέχεται άμεση ενίσχυση, ώστε να αναγνωρίσουν πως η στρατηγική μελέτης, που έχουν επιλέξει, αποδίδει και άρα, μπορούν να την υιοθετήσουν για την εκτέλεση και άλλων παρόμοιων έργων (Reid και συν., 2013).

Προκειμένου να αυξηθεί η σχολική αποτελεσματικότητά των μαθητών με ΕΜΔ είναι σημαντικό η υποστήριξη των μαθητών να μην πραγματοποιείται, αποκλειστικά, στις τάξεις των τμημάτων ένταξης αλλά να λαμβάνει χώρα και στη γενική τάξη (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2006). Τα παιδιά με ΕΜΔ μπορούν να ανταποκριθούν στη γενική τάξη, όταν χρησιμοποιείται από τον εκπαιδευτικό ένα μοντέλο διδασκαλίας, το οποίο ανταποκρίνεται στις δυνατότητες και στον χρόνο που χρειάζονται για να φέρουν εις πέρας τις μαθησιακές τους υποχρεώσεις. Ένα τέτοιο μοντέλο διδασκαλίας είναι η διαφοροποιημένη διδασκαλία που υποστηρίζει όλους τους μαθητές, ώστε να μην αποκλείεται κανείς από τη μαθησιακή διαδικασία (Παντελιάδου, 2011). Προϋπόθεση, για επιτυχημένη εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, είναι ο εκπαιδευτικός να γνωρίζει καλά τους μαθητές του, τις δυνατότητες τους, τις αδυναμίες τους και τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να προσαρμόζει το μάθημα στις ανάγκες των μαθητών του (Κουτσελίνη & Αγαθαγγέλου, 2006).

Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τις Σουσαμίδου και Αναγνωστοπούλου (2017) η διδασκαλία κοινωνικών δεξιοτήτων σε όλους τους μαθητές μπορεί να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στη σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών με ΕΜΔ. Θετικά αποτελέσματα, επίσης, μπορεί να έχει και η ανάθεση των ομαδικών δραστηριοτήτων στα πλαίσια της γενικής τάξης. Ακόμη, δραστηριότητες προσαρμοσμένες στο επίπεδο όλων των μαθητών μπορούν να έχουν, εξίσου, θετικά αποτελέσματα ώστε να μην αποκλείεται κανένας μαθητής από τη συμμετοχή σε αυτές. Τέλος, η αποδοχή και η υποστήριξη των συμμαθητών προς τους μαθητές με ΕΜΔ μπορεί να βελτιώσει σημαντικά τις επιδόσεις και την κοινωνικοποίησή τους, καθώς και την αυτοαντίληψη και τη σχολική αποτελεσματικότητά του (Σουσαμίδου & Αναγνωστοπούλου, 2017).

Η έγκαιρη διάγνωση και η δομημένη αλλά και εξατομικευμένη παρέμβαση στις δυσκολίες των μαθητών συμβάλλουν στην αντιμετώπιση των αρνητικών συνεπειών που προκαλούνται από τις ΕΜΔ (Παντελιάδου, 2011). Εξίσου, αποτελεσματικά είναι και τα δομημένα και εξατομικευμένα προγράμματα παρέμβασης που εστιάζουν στο γνωστικό και ψυχοκοινωνικό τομέα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σύνδεση με υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα

Έρευνες των Delazer και των συνεργατών (2003) και των Dirks και των συνεργατών (2008) αναφέρουν τη συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ ΕΜΔ και σχολικής αποτελεσματικότητας. Έρευνα των Hakkarainen και των συνεργατών (2013) σε 592 μαθητές με ΕΜΔ έδειξε ότι οι ακαδημαϊκές δυσκολίες των παιδιών μπορούν να λειτουργήσουν ως προβλεπτικός παράγοντας για τη σχολική αποτελεσματικότητά τους. Επιπλέον, άλλες έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί (Hakkarainen και συν.,

2013. Landerl και συν., 2009. Willcutt και συν., 2013) έχουν, ήδη, αποδείξει τη συσχέτιση μεταξύ ΕΜΔ και χαμηλής σχολικής αποτελεσματικότητας.

Η σχολική αποτελεσματικότητα επηρεάζεται άμεσα από τις έννοιες του εαυτού δηλαδή από την αυτοαντίληψη, την αυτοεκτίμηση και την αυτό-αποτελεσματικότητα των παιδιών με ΕΜΔ (Swanson και συν., 2014). Η χαμηλή αυτό-εικόνα των παιδιών με ΕΜΔ, που δημιουργείται λόγω ακαδημαϊκών δυσκολιών, επηρεάζει αρνητικά τη σχολική αποτελεσματικότητά τους (Yuen και συν., 2008). Επίσης, σύμφωνα με τους Marsh και Martin (2011) η αρνητική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών με ΕΜΔ μειώνει τη σχολική αποτελεσματικότητά τους.

Επιπλέον, έρευνα των Mazzocco και των συνεργατών του (2013) ανέφερε τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ ΕΜΔ και χαμηλής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης. Σύμφωνα με τους Humphrey και Mullins (2002), η χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη επηρεάζει αρνητικά τη σχολική ζωή των παιδιών με ΕΜΔ. Ακόμη, έρευνα των Charman και Boersma (1979) σε 81 παιδιά με ΕΜΔ και 81 μαθητές χωρίς ΕΜΔ έδειξε ότι τα παιδιά με ΕΜΔ έχουν χαμηλότερη αντίληψη για τον εαυτό τους λόγω χαμηλών επιδόσεων στη γλώσσα, γεγονός που στερεί τόσο την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους όσο και τη δραστηριοποίηση και ανάληψη έργου στο σχολικό πλαίσιο. Η έλλειψη θετικής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης επηρεάζει αρνητικά τον τρόπο συμπεριφοράς του μαθητή στο σχολικό πλαίσιο, τις ακαδημαϊκές του επιλογές αλλά και τα κίνητρά του (Marsh, 2014).

Στη μείωση των ακαδημαϊκών και ψυχοκοινωνικών ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ΕΜΔ μπορούν να συμβάλλουν προγράμματα παρέμβασης, βασισμένα σε κατάλληλες διδακτικές προσεγγίσεις για τους μαθητές. Μια τέτοια διδακτική προσέγγιση, που μπορεί να αξιοποιηθεί σε προγράμματα

παρέμβασης για τα παιδιά με ΕΜΔ, είναι η ΑΕΣ (Sanders και συν., 2019) Η ΑΕΣ βασίζεται στην άμεση διδασκαλία με στόχο την απόκτηση στρατηγικών και την αυτορρύθμιση των μαθητών με ΕΜΔ. Προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην υιοθέτηση τέτοιων στρατηγικών ενισχύουν ακαδημαϊκά τα παιδιά με ΕΜΔ (Συμεωνίδου, 2012) ενώ, σύμφωνα με τους Tinajero και τους συνεργάτες (2012) όταν οι μαθητές με ΕΜΔ υιοθετούν στρατηγικές μελέτης, οι σχολικές τους επιδόσεις ενισχύονται.

Αναγκαιότητα και πρωτοτυπία έρευνας

Η παρούσα ερευνητική εργασία είναι αναγκαία καθώς προσθέτει στα υπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα την επίδραση της αλλαγής στην επίδοση της αναγνωστικής κατανόησης και της γραπτής έκφρασης των μαθητών με ΕΜΔ, έπειτα από την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης που βασίζεται στην Αυτορρυθμιζόμενη Εφαρμογή Στρατηγικών ως προς την αντίληψη για την γλώσσα και την σχολική αποτελεσματικότητα.

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας βασίστηκαν σε αξιολογήσεις που πραγματοποιήθηκαν σε μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου. Αυτές οι αξιολογήσεις διεξήχθησαν σε τρία χρονικά επίπεδα· η πρώτη αξιολόγηση έλαβε χώρα πριν την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, η δεύτερη αξιολόγηση πραγματοποιήθηκε μετά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση και η τρίτη αξιολόγηση έγινε μετά το πέρας του παρεμβατικού προγράμματος. Σκοπός των τριών αξιολογήσεων ήταν η ακριβής και αναλυτική καταγραφή των διαφορών που παρουσιάζονται στις επιδόσεις των μαθητών, στην αντίληψη για τον εαυτό και στη σχολική αποτελεσματικότητα. Η αξιολόγηση των μαθητών της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου αποτελεί μέρος της

πρωτοτυπίας της συγκεκριμένης έρευνας, δεδομένου ότι επιτρέπει την αξιολόγηση της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών από την αρχή μέχρι το τέλος της παρέμβασης. Ταυτόχρονα, γίνεται εφικτή η σύγκριση της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την βελτίωση των μαθητών σε ορισμένες μεταβλητές, όπως η σχολική αποτελεσματικότητα και η αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα, σε διαφορετικά χρονικά επίπεδα.

Επιπροσθέτως, η πρωτοτυπία της συγκεκριμένης μελέτης έγκειται στο γεγονός ότι το δείγμα των μαθητών προέρχεται από την ίδια ηλικιακή ομάδα. Πιο αναλυτικά, συμμετείχαν 82 μαθητές της Ε΄ και της Στ΄ τάξης Δημοτικού, οι οποίοι παρακολουθούσαν μαθήματα στα τμήματα ένταξης των δημόσιων σχολείων της Αττικής κατά το σχολικό έτος 2021-2022. Τα παιδιά που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας διέθεταν διάγνωση ΕΜΔ από επίσημο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο. Παράλληλα, τα μέλη της ερευνητικής ομάδας πραγματοποίησαν αξιολόγηση στους μαθητές, προτού ξεκινήσει το πρόγραμμα παρέμβασης, ώστε να επιβεβαιωθεί ότι οι μαθητές είχαν ΕΜΔ και όχι κάποια άλλη δυσκολία.

Μέθοδος

Σκοπός έρευνας και ερευνητικοί στόχοι

Η εκπόνηση της παρούσας διπλωματικής εργασίας έγινε στα πλαίσια μιας ευρύτερης έρευνας με τίτλο *«Διδακτικό πρόγραμμα ενίσχυσης της Αναγνωστικής Κατανόησης και Παραγωγής Γραπτού Λόγου μαθητών Ε΄ και Στ' Δημοτικού που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης της Αττικής – Ατλαντίς: Ο μύθος της χαμένης Ατλαντίδας»* - Πρόγραμμα ΕΛΙΔΕΚ. Ο στόχος του συγκεκριμένου προγράμματος είναι η ανάπτυξη των δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης και γραπτής έκφρασης μαθητών που φοιτούν σε τάξεις της Ε΄ και Στ' Δημοτικού και διαθέτουν επίσημη

διάγνωση ΕΜΔ. Μάλιστα, οι μαθητές που θα αποτελέσουν το δείγμα της έρευνας θα παρακολουθούν μαθήματα στα τμήματα ένταξης των σχολείων της Αττικής.

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν αφενός η διερεύνηση της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης στην αντίληψη των μαθητών για την ικανότητα τους στη γλώσσα και αφετέρου η διερεύνηση της επίδρασης του προγράμματος παρέμβασης στην σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών. Επιπλέον στόχος της έρευνας είναι να προσθέσει και να επικαιροποιήσει γνώσεις σχετικά με την επιρροή της βελτίωσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων των μαθητών με ΕΜΔ, έπειτα από πρόγραμμα παρέμβασης στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και στη σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών.

Ερευνητικά ερωτήματα

Με βάση όσα αναφέρθηκαν πιο πάνω, διατυπώνονται τα εξής ερευνητικά ερωτήματα για την συγκεκριμένη έρευνα:

1. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου ως προς την ικανότητα στην γλώσσα στο τέλος του προγράμματος παρέμβασης σε σχέση με την αρχή;
2. Εμφάνισε η πειραματική ομάδα υψηλότερα επίπεδα σχολικής αποτελεσματικότητας και αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου μετά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση;

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 82 μαθητές της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού που παρακολουθούσαν μαθήματα σε τμήματα ένταξης δημοσίων σχολείων της Αττικής

κατά τη σχολική χρονιά 2021-2022. Στην πειραματική ομάδα εντάχθηκαν 10 σχολεία με 38 μαθητές το καθένα, εκ των οποίων οι 16 μαθητές φοιτούσαν στην Ε΄ Δημοτικού και οι 22 μαθητές φοιτούσαν στην Στ΄ Δημοτικού. Στην ομάδα ελέγχου εντάχθηκαν 14 σχολεία με 44 μαθητές το καθένα, όπου οι 19 μαθητές φοιτούσαν στην Ε΄ Δημοτικού και οι 25 μαθητές φοιτούσαν στην Στ΄ Δημοτικού. Από το αρχικό δείγμα εξαιρέθηκαν κάποια παιδιά για προσωπικούς λόγους, είτε για λόγους ασθενείας των ίδιων ή των εκπαιδευτικών τους, είτε γιατί δεν πληρούσαν τα κριτήρια που είχαν τεθεί για την συμμετοχή τους στην έρευνα.

Πιο αναλυτικά, στην πειραματική ομάδα εντάχθηκαν 38 μαθητές από τους οποίους οι 7 μαθητές ήταν κορίτσια και οι 31 μαθητές ήταν αγόρια. Στην ομάδα ελέγχου επιλέχθηκαν 44 μαθητές, όπου οι 19 ήταν αγόρια και οι 25 κορίτσια. Πρέπει να σημειωθεί ότι οι 30 από τους 38 μαθητές που αποτελούσαν την πειραματική ομάδα μιλούσαν στο σπίτι και άλλη γλώσσα εκτός από την μητρική τους ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για την ομάδα ελέγχου ήταν 32 μαθητές από ένα σύνολο 44 παιδιών. Τέλος, οι 30 από τους 38 μαθητές της πειραματικής ομάδας και 29 μαθητές από τους 44 μαθητές της ομάδας ελέγχου διέθεταν επίσημη διάγνωση ΕΜΔ από Κέντρο Διεπιστημονικής Αξιολόγησης, Συμβουλευτικής και Υποστήριξης

Μεταξύ των παιδιών που ανήκαν στην πειραματική ομάδα και στην ομάδα ελέγχου διαπιστώθηκε μέσα από έλεγχο t-test για ανεξάρτητα δείγματα ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ($p > 0,10$) στους μέσους όρους της ηλικίας, της νοημοσύνης και της αναγνωστικής ευχέρειας. Ο μέσος όρος ηλικίας των μαθητών υπολογίζεται στα 11,17 έτη για την πειραματική ομάδα (T.A.= 0,57) και 11,16 για την ομάδα ελέγχου αντίστοιχα (T.A.=0,56). Όσον αφορά το δείκτη νοημοσύνης, ο μέσος όρος για την πειραματική ομάδα είναι 100,79 (T.A.= 10,81), ενώ ο αντίστοιχος

μέσος όρος για την ομάδα ελέγχου είναι 98,18 (Τ.Α.=11,46). Τέλος, ο μέσος όρος για την αναγνωστική κατανόηση της πειραματικής ομάδα είναι 0,65 (Τ.Α.= 0,02) και 0,64 (Τ.Α.= 0,02) για την ομάδα ελέγχου.

Πίνακας 1.

Δημογραφικά Στοιχεία Συμμετεχόντων

Ομάδα	N	Φύλο		Μητρική Γλώσσα		Διάγνωση	
		Κορίτσια	Αγόρια	Ελληνικά	Ελληνικά και άλλη	Ναι	Όχι
Ελέγχου	44	25	19	12	32	29	15
Πειραματική	38	7	31	8	30	30	8
Σύνολο	82	32	50	20	62	59	23

Πίνακας 2.

Χαρακτηριστικά συμμετεχόντων πριν την έναρξη της παρέμβασης

Ομάδα	Ηλικία		IQ		Κατανόηση Κειμένου		Μεταγνωστικές Στρατηγικές	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Πειραματική	11,17	0,57	100,79	10,81	0,65	0,02	0,28	0,03
Ελέγχου	11,16	0,56	98,18	11,46	0,64	0,02	0,28	0,03

Διαδικασία συλλογής δεδομένων

Το πρόγραμμα παρέμβασης «Ατλαντίς» εγκρίθηκε από το Παιδαγωγικό Τμήμα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών αλλά και από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Έπειτα από επικοινωνία με τους διευθυντές των σχολείων, οι εκπαιδευτικοί των

τμημάτων ένταξης που ενδιαφέρονταν να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα συμπλήρωσαν μια αίτηση σχετικά με τους μαθητές που είχαν αναλάβει και τις δυσκολίες που αυτοί αντιμετώπιζαν. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τηρήθηκε η ανωνυμία των μαθητών σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης. Για τον σκοπό αυτό αντιστοιχήθηκαν τα στοιχεία τους με ένα αριθμό. Επίσης, προκειμένου να ενταχθούν οι μαθητές στο πρόγραμμα παρέμβασης εξασφαλίστηκε η συγκατάθεση των γονέων τους.

Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας συγκροτήθηκε μια ομάδα 18 ερευνητικών μελών που εκπαιδεύτηκαν στη χορήγηση των ψυχομετρικών εργαλείων, προκειμένου να διασφαλιστεί η αμεροληψία, η αντικειμενικότητα και η ορθότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας. Επιπροσθέτως, εκτός από τα ερευνητικά μέλη, αρκετοί δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης είχαν την ευκαιρία να ενημερωθούν για το πρόγραμμα παρέμβασης και να εκπαιδευτούν ως προς τον τρόπο οργάνωσης του εβδομαδιαίου προγράμματος των μαθητών τους αλλά και ως προς την στοχοθεσία. Σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης του εκπαιδευτικού προγράμματος υπήρχε υποστήριξη τόσο στα ερευνητικά μέλη όσο και στους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα βιβλία του εκπαιδευτικού και των μαθητών, που δόθηκαν στους δασκάλους την ημέρα της εκπαίδευσης, περιείχαν αναλυτικές οδηγίες προκειμένου να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να ανατρέχουν σε αυτές, όταν αυτό χρειαζόταν.

Κάθε ερευνητικό μέλος, που συμμετείχε στην έρευνα, ανέλαβε την αξιολόγηση των μαθητών κάποιων σχολείων. Όλες οι αξιολογήσεις των μαθητών πραγματοποιήθηκαν τις πρώτες διδακτικές ώρες της ημέρας, ώστε οι μαθητές να είναι πιο ξεκούραστοι και συγκεντρωμένοι. Οι αξιολογήσεις έγιναν στις τάξεις των

τμημάτων ένταξης. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ένταξης απουσίαζαν από την τάξη που πραγματοποιούνταν οι αξιολογήσεις, ώστε να περιοριστεί, όσο περισσότερο γίνεται, η διάσπαση προσοχής των μαθητών ή η αίσθηση ότι κάνουν μάθημα.

Επιπλέον, όροι όπως αξιολόγηση ή τεστ δεν γνωστοποιήθηκαν στους μαθητές για να αποφευχθούν περιστατικά άγχους ή ψυχολογικής σύγχυσης σχετικά με τις επιδόσεις, γεγονός το οποίο, ενδεχομένως, να επηρέαζε σημαντικά την συνολική τους απόδοση. Τέλος, όλες οι αξιολογήσεις των μαθητών πραγματοποιήθηκαν με πλήρη σεβασμό στο πρόγραμμα του σχολείου και στις υποχρεώσεις αλλά και τις ανάγκες των μαθητών.

Η διεξαγωγή της έρευνας έγινε σε 3 φάσεις. Η πρώτη φάση (pre) έγινε πριν ξεκινήσει η παρέμβαση, η δεύτερη (while) μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση και η τρίτη (post) μετά το τέλος της παρέμβασης.

Η πρώτη φάση των αξιολογήσεων (pre-test) έγινε πριν ξεκινήσει η παρέμβαση και, συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε τον Ιανουάριο. Στόχος ήταν ο εντοπισμός του δείγματος της έρευνας και η αξιολόγηση του, πριν την παρέμβαση. Πιο αναλυτικά, για την επιλογή του τελικού δείγματος χορηγήθηκε στους μαθητές το Coloured Progressive Matrices Raven Test (Σιδερίδης και συν., 2015), όπου διαπιστώθηκε πως τα παιδιά είχαν μέσο φυσιολογικό δείκτη νοημοσύνης. Εν συνεχεία, δόθηκε στους μαθητές η άσκηση αξιολόγησης της Αναγνωστικής ευχέρειας του Τεστ Ανάγνωσης ή Τεστ-A (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008).

Οι μαθητές χωρίστηκαν τυχαία στην πειραματική ομάδα και την ομάδα ελέγχου. Η πειραματική ομάδα εφάρμοσε όλο το πρόγραμμα παρέμβασης τόσο σε επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης όσο και σε επίπεδο γραπτής έκφρασης. Αντίθετα,

η ομάδα ελέγχου δεν εφάρμοσε το πρόγραμμα παρέμβασης αλλά ακολούθησε την κλασική διδασκαλία. Στο δείγμα των μαθητών που εντάχθηκε στο πρόγραμμα παρέμβασης χορηγήθηκαν η κλίμακα της αναγνωστικής κατανόησης από το Τεστ Ανάγνωσης ή Τεστ-A (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008) και το τεστ Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Μετά την πρώτη φάση αξιολόγησης των μαθητών και την επιλογή του τελικού δείγματος ξεκίνησε η εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης, το οποίο διήρκησε από το Φεβρουάριο μέχρι το Μάρτιο του 2022. Όλες οι αξιολογήσεις έγιναν σε ομαδικό επίπεδο, εκτός από αυτές που αφορούσαν τον εντοπισμό του δείγματος. Το πρόγραμμα παρέμβασης είχε διάρκεια 7 εβδομάδων και πραγματοποιήθηκε από τις δασκάλες των τμημάτων ένταξης. Κάθε βδομάδα πραγματοποιούνταν 4 ώρες διδακτικής παρέμβασης. Η συνολική διάρκεια του προγράμματος ήταν 28 διδακτικές ώρες και η παρέμβαση στηρίχθηκε στην Αυτορρυθμιζόμενη Εφαρμογή Στρατηγικών (Harris & Graham, 1999) με φθίνουσα υποστήριξη της μάθησης.

Η τελευταία φάση της έρευνας (post) πραγματοποιήθηκε την 7^η και τελευταία εβδομάδα του προγράμματος παρέμβασης. Στο συγκεκριμένο στάδιο της έρευνας, ο στόχος ήταν να φανούν τα αποτελέσματα του προγράμματος παρέμβασης. Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των μαθητών ήταν το Τεστ-A και το Τεστ Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης, τα ερευνητικά μέλη επισκέφτηκαν τα σχολεία για να αξιολογήσουν τους μαθητές και για να παρατηρήσουν τους εκπαιδευτικούς. Αναλυτικότερα, δύο από τα ερευνητικά μέλη επισκέφτηκαν δυο φορές το κάθε σχολείο για 1 διδακτική ώρα, κάθε φορά. Σκοπός ήταν να παρακολουθήσαν σιωπηλά και χωρίς διακοπές ή παρεμβάσεις το μάθημα των

δασκάλων των τμημάτων ένταξης. Για λόγους αξιοπιστίας της διαδικασίας επιλέχθηκαν δύο ερευνητικά μέλη, τα οποία συμπλήρωσαν τις Κλίμακες Παρατήρησης των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικά εργαλεία

Coloured Progressive Matrices Raven Test

Το συγκεκριμένο εργαλείο των Σιδερίδη και των συνεργατών (2015) χορηγήθηκε στους μαθητές, καθώς ανιχνεύει τη μη λεκτική και οπτικο-χωρική νοημοσύνη των ατόμων και μπορεί να χορηγηθεί σε παιδιά ηλικίας 5 έως 11 ετών. Η βρετανική έκδοση του τεστ έχει σταθμιστεί σε ελληνικό πληθυσμό από τους Σιδερίδη, Αντωνίου, Μουζάκη και Σίμο (2015). Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από τριάντα έξι (36) μήτρες, καθεμιά από τις οποίες αποτελείται από τρία (3) σετ των δώδεκα (12) στοιχείων. Από κάθε στοιχείο λείπει ένα κομμάτι και ο εξεταζόμενος καλείται να συμπληρώσει το κομμάτι που λείπει διαλέγοντας μεταξύ έξι (6) εναλλακτικών επιλογών. Οι δοκιμασίες έχουν αυξανόμενη δυσκολία, αφού όσο κινείται ο εξεταζόμενος προς το τέλος κάθε σετ δυσκολεύουν και οι ερωτήσεις. Το συγκεκριμένο τεστ χορηγήθηκε στους συμμετέχοντες, σε ατομικό επίπεδο, με σκοπό να εντοπίσει τους μαθητές που θα αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας. Η επιλογή του τεστ έγινε καθώς κρίθηκε κατάλληλο για τα παιδιά με ΕΜΔ λόγω της μη λεκτικής αξιολόγησης της νοημοσύνης. Η μη λεκτική αξιολόγηση ελαχιστοποιεί την πιθανότητα σφάλματος λόγω ΕΜΔ.

Τεστ Ανάγνωσης ή Τεστ-A

Πρόκειται για ένα σταθμισμένο τεστ των Παντελιάδου και Αντωνίου (2008) που αξιολογεί την αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την αναγνωστική κατανόηση μέσα από δέκα κατηγορίες ασκήσεων. Σκοπός ήταν να εντοπιστούν οι μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στον τομέα της

ανάγνωσης. Για τις ανάγκες της έρευνας αξιοποιήθηκαν οι ασκήσεις που αξιολογούν την αναγνωστική κατανόηση. Η αναγνωστική κατανόηση αξιολογείται μέσα από τρία κείμενα έκτασης περίπου 250 λέξεων. Σε κάθε κείμενο αντιστοιχούν 7 ερωτήσεις με 4 απαντήσεις πολλαπλών επιλογών. Στην συνέχεια παρατίθεται ένα παράδειγμα ερώτησης και απαντήσεων:

Διάλεξε ένα κατάλληλο τίτλο για το κείμενο:

- | | |
|--------------------------------------|-------------------------|
| α. Τα αγροτικά επιτεύγματα των Μάγια | β. Τα σπίτια των Μάγια |
| γ. Το ημερολόγιο των Μάγια | δ. Οι αριθμοί των Μάγια |

Η δοκιμασία της αποκωδικοποίησης αποτελείται από τρεις ασκήσεις: την ανάγνωση άσημων λέξεων, την ανάγνωση πραγματικών λέξεων και τη διάκριση πραγματικών και άσημων λέξεων. Παραδείγματα άσημων λέξεων που καλούνται να διαβάσουν οι μαθητές είναι οι λέξεις τεπό, τραίπα, ατζέλο, λάπρενο. Η άσκηση της αποκωδικοποίησης αποτελείται 53 πραγματικές λέξεις κλιμακούμενης δυσκολίας. Η άσκηση της ευχέρειας αποτελείται από ένα κείμενο 279 λέξεων. Σκοπός της συγκεκριμένης άσκησης είναι ο μαθητής να διαβάσει σε 1 λεπτό, όσο μπορεί πιο σωστά και γρήγορα το κείμενο, με στόχο να ελεγχθεί ο τρόπος ανάγνωσης, να εντοπιστούν τα αναγνωστικά λάθη και να αξιολογηθεί η ταχύτητα αποκωδικοποίησης του μαθητή. Επομένως, η συγκεκριμένη άσκηση δεν εστιάζει στην κατανόηση του κειμένου από τον μαθητή.

Η δοκιμασία της κατανόησης αποτελείται από δύο ασκήσεις. Στην πρώτη άσκηση οι μαθητές πρέπει να βρουν δύο προτάσεις που έχουν την ίδια σημασία από ένα σύνολο πέντε επιλογών που δίνονται. Η συγκεκριμένη άσκηση δε δόθηκε στους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα. Στη δεύτερη άσκηση δίνονται στους μαθητές τρία κείμενα έκτασης 97 έως 127 λέξεων εκ των οποίων τα δύο είναι πραγματολογικά και το τρίτο αφηγηματικό. Τα τρία κείμενα αξιολογούν την κυριολεκτική, λεξιλογική

και συμπερασματική κατανόηση των παιδιών. Κάθε κείμενο αποτελείται από 7 ερωτήσεις με 4 απαντήσεις πολλαπλών επιλογών. Οι ερωτήσεις των κειμένων εξετάζουν την κατανόηση των μαθητών σχετικά με την παράφραση περιόδων του κειμένου, τις πληροφορίες που δίνονται από το κείμενο, τη σημασία λέξεων, τον εντοπισμό του βασικού νοήματος του κειμένου, την εύρεση των στοιχείων που δεν υπάρχουν στο κείμενο και τα συμπεράσματα του κειμένου.

Από τεστ-Α χορηγήθηκαν στους συμμετέχοντες της έρευνας οι δοκιμασίες της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας, με σκοπό τον εντοπισμό του δείγματος και η δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης, πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα παρέμβασης αλλά μετά το τέλος αυτού. Οι δοκιμασίες της αποκωδικοποίησης και της ευχέρειας έγιναν ατομικά, ενώ οι δοκιμασίες της αναγνωστικής κατανόησης ομαδικά. Στη δοκιμασία της αναγνωστικής κατανόησης, οι μαθητές διάβαζαν σιωπηλά το κείμενο και, έπειτα ο αξιολογητής διάβαζε δυνατά τις ερωτήσεις και τις απαντήσεις των πολλαπλών επιλογών και, παράλληλα, κάθε μαθητής σημείωνε στο πρωτόκολλό του την απάντηση που θεωρούσε σωστή για κάθε ερώτηση.

Δοκιμασία Αξιολόγησης Αναγνωστικών Δεξιοτήτων

Το σταθμισμένο τεστ ΔΑΔΑ των Παντελιάδου και των συνεργατών (2019) αξιολογεί τις τρεις δεξιότητες που διαμορφώνουν και επηρεάζουν την αναγνωστική επίδοση: την ευχέρεια, την αποκωδικοποίηση, την μορφολογία-σύνταξη και την αναγνωστική κατανόηση των μαθητών της βασικής υποχρεωτικής εκπαίδευσης από την Α' Δημοτικού μέχρι την Γ' Γυμνασίου. Στους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης χορηγήθηκαν οι υπο-δοκιμασίες της αναγνωστικής κατανόησης. Οι μαθητές κλήθηκαν να διαβάσουν σιωπηλά τρία κείμενα και, έπειτα ο αξιολογητής διάβασε τις 7 ερωτήσεις και τις απαντήσεις των πολλαπλών επιλογών

ώστε οι μαθητές να διαλέξουν τη σωστή. Τέλος, κάθε μαθητής κύκλωνε στο πρωτόκολλό του την απάντηση που θεωρούσε σωστή για κάθε ερώτηση.

Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής

Για την αξιολόγηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών αξιοποιήθηκε το Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Το συγκεκριμένο εργαλείο αξιολογεί τις σχολικές, κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες του παιδιού αλλά και τη σχολική του προσαρμογή ώστε να εντοπιστούν τυχόν ελλείμματα. Το Τεστ διακρίνεται σε τρεις κλίμακες, όπου οι δύο από αυτές συμπληρώνονται από τον εκπαιδευτικό και αφορούν μαθητές ηλικίας από 4 έως 2 ετών. Η τρίτη κλίμακα είναι μια κλίμακα Αυτό-αναφοράς και συμπληρώνεται από τους ίδιους τους μαθητές της Ε΄ και ΣΤ΄ Δημοτικού.

Από το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για τους μαθητές που συμμετείχαν στο πρόγραμμα παρέμβασης χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αυτό-αναφοράς παιδιών 10-12 ετών. Η Κλίμακα Αυτό-αναφοράς περιλαμβάνει 115 προτάσεις συνολικά και έχει πέντε υποκλίμακες: κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, αυτοαντίληψη και προβλήματα συμπεριφοράς. Οι μαθητές κλήθηκαν να αξιολογήσουν το βαθμό στον οποίο περιγράφει τη συμπεριφορά τους κάθε πρόταση με βάση την κλίμακα Likert, που αποτελείται 5 βαθμούς όπου ο βαθμός 1 ισούται με την απάντηση καθόλου (1=καθόλου) και ο βαθμός 5 ισούται με την απάντηση πάρα πολύ (5=πάρα πολύ). Οι προτάσεις της Κλίμακας Αυτό-αναφοράς διαβάζονταν δυνατά από τον αξιολογητή στους συμμετέχοντες της έρευνας, καθένας από τους οποίους είχε χρόνο να σκεφτεί, χωρίς άγχος, την απάντηση της πρότασης του τεστ που το αντιπροσώπευε καλύτερα.

Για τις ανάγκες της εργασίας αξιοποιήθηκε η υπο-κλίμακα της σχολικής επάρκειας και, συγκεκριμένα, η διάσταση της σχολικής αποτελεσματικότητας. Οι προτάσεις που αξιολογούν τη σχολική αποτελεσματικότητα είναι οι εξής προτάσεις:

α) Θεωρώ ότι είμαι επιμελής, β) Ακολουθώ τους κανόνες του σχολείου και της τάξης, γ) Όταν ρωτάει κάτι η δασκάλα απαντάω ή προσπαθώ να απαντήσω, δ) Ακούω με προσοχή τις οδηγίες της δασκάλας μου για τις εργασίες μου, ε) Έχω οργάνωση στη μελέτη μου, στ) Μερικές φορές πάω απροετοίμαστος στο σχολείο, ζ) Όταν κάνω κάτι, το κάνω καλά, η) Είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου, θ) Μπορώ εύκολα να χρησιμοποιώ διαφορετικούς τρόπους για να λύνω προβλήματα.

Επιπλέον, από την Κλίμακα Αυτό-αναφοράς αξιοποιήθηκε η υπο-κλίμακα της Αυτό-αντίληψης και, συγκεκριμένα, η διάσταση της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα. Οι προτάσεις που αξιολογούν την αντίληψη στην ικανότητα στη γλώσσα είναι οι εξής: α) Είμαι καλός στην ορθογραφία, β) Παίρνω καλούς βαθμούς στη Γλώσσα, γ) Όταν διαβάζω κάτι στη Γλώσσα το μαθαίνω γρήγορα, δ) Είναι εύκολο για εμένα το να διαβάζω το μάθημα της Γλώσσας, ε) Περιμένω με χαρά την ώρα της Γλώσσας, στ) Μου αρέσει να κάνω ασκήσεις στη Γλώσσα.

Αποτελέσματα

Το πρώτο ερώτημα είχε στόχο να εντοπίσει αν υπήρχαν διαφορές στον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται την ικανότητα στη γλώσσα τα μέλη των δυο ομάδων στην αρχή και στο τέλος του προγράμματος παρέμβασης. Σκοπός ήταν να διαφανεί αν υπήρξε βελτίωση της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα στην πειραματική ομάδα αφού είχε ολοκληρωθεί το πρόγραμμα παρέμβασης και ποια ήταν η αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα της ομάδας ελέγχου που ακολούθησε την τυπική

διδασκαλία. Το δεύτερο ερώτημα στόχευε στη σύγκριση των σκορ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου μετά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση όσον αφορά τη σχολική αποτελεσματικότητα και την αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα. Επομένως, στόχος ήταν να διαφανεί αν τα σκορ της πειραματικής ομάδας την εβδομάδα της λήξης της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση ήταν ανώτερα στη σχολική αποτελεσματικότητα και στην αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Περιγραφή της σχολικής αποτελεσματικότητας και της ικανότητας στη γλώσσα

Οι δείκτες κεντρικής τάσης της σχολικής αποτελεσματικότητας (πριν και μετά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση) και της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα (πριν και μετά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση) παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 3.

Δείκτες κεντρικής τάσης και διασποράς για μεταβλητές της έρευνας

	<i>N</i>	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>
Σχολική αποτελεσματικότητα (πριν)	82	3,34	0,51
Σχολική αποτελεσματικότητα (λήξη παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση)	82	3,21	0,33
Αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα (πριν)	82	2,92	0,49
Αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα (λήξη παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση)	82	3,02	0,47

Διαφορές στην αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα μεταξύ αρχής και λήξης παρέμβασης για την πειραματική ομάδα

Έγινε έλεγχος t-test εξαρτημένων δειγμάτων για να εξεταστεί αν το πρόγραμμα παρέμβασης είχε επίδραση στην αντίληψη για την ικανότητα στην γλώσσα για την πειραματική ομάδα (Πίνακας 4). Ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν ο χρόνος της μέτρησης (πριν – λήξη παρέμβασης) και εξαρτημένη η αντίληψη για την ικανότητα στην γλώσσα με δείγμα την πειραματική ομάδα. Ελέγχθηκαν οι προϋποθέσεις εφαρμογής και βρέθηκε ότι οι μεταβλητές ακολουθούν την κανονική κατανομή και, επίσης, συσχετίζονται στατιστικά σημαντικά [$r(36) = 0,36, p = 0,02$].

Πίνακας 4.

Αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα ως προς το χρόνο μέτρησης για την πειραματική ομάδα

Μεταβλητή	Πριν		Τέλος		95% ΔΕ	t	Df
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.			
Αντίληψη για την Ικανότητα στη Γλώσσα	2,88	0,48	3,08	0,37	-0,36, -0,04	-2,54*	37

Τα αποτελέσματα του t-test ανεξάρτητων δειγμάτων έδειξε ότι η αντίληψη για την ικανότητα στην γλώσσα για την πειραματική ομάδα διαφέρει μεταξύ πριν (M.O. = 2,88, T.A. = 0,48) και στο τέλος (M.O. = 3,08, T.A. = 0,37) της μέτρησης σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,05 [$t(37) = -2,54, p = 0,02$]. Για την πειραματική ομάδα, στο τέλος της παρέμβασης σημειώθηκε αύξηση στην αντίληψη για την ικανότητα στην γλώσσα συγκριτικά με την αρχή.

Διαφορές στην Σχολική Αποτελεσματικότητα μεταξύ Ομάδας Ελέγχου και Πειραματικής Ομάδα μετά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση

Εκτελέστηκε ανάλυση διακύμανσης ANCOVA για να εξεταστούν οι διαφορές στην σχολική αποτελεσματικότητα (εξαρτημένη μεταβλητή) πριν και μετά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου (ανεξάρτητη μεταβλητή) ελέγχοντας τη σχολική αποτελεσματικότητα πριν την παρέμβαση και στις δύο ομάδες. Ικανοποιήθηκε η γραμμική συσχέτιση μεταξύ της αρχής και της λήξης της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση και σχολικής αποτελεσματικότητας με διαγράμματα διασποράς.

Ελέγχοντας τη σχολική αποτελεσματικότητα πριν την παρέμβαση, υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στα σκορ σχολικής αποτελεσματικότητας κατά την λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, [$F(1,79) = 5,55, p = 0,02$] (Πίνακας 5). Η πειραματική ομάδα εμφάνισε υψηλότερα σκορ σχολικής αποτελεσματικότητας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου κατά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση, ελέγχοντας για τη σχολική αποτελεσματικότητα κατά την αρχή.

Πίνακας 5.

Ανάλυση ANCOVA για τις διαφορές στη σχολική αποτελεσματικότητα κατά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας, ελέγχοντας για πριν την παρέμβαση.

	Σχολική Αποτελεσματικότητα (κατά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση)			F (2,27)
	N	M.O.	T.A.	
Ομάδα				5,55*
Ελέγχου	44	3,21	0,33	
Πειραματική	38	3,35	0,28	

* $p < 0,05$.

Διαφορές στην Αντίληψη για την Ικανότητα στη Γλώσσα μεταξύ Ομάδας Ελέγχου και Πειραματικής Ομάδας κατά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση

Εκτελέστηκε ανάλυση διακύμανσης ANCOVA για να εξεταστούν οι διαφορές στην αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα πριν και κατά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση στην πειραματική και την ομάδα ελέγχου, ελέγχοντας τις επιδόσεις αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα πριν την παρέμβαση και στις δύο ομάδες. Ικανοποιήθηκε η γραμμική συσχέτιση μεταξύ της αρχής και της λήξης της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση στην αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα με διαγράμματα διασποράς.

Ελέγχοντας τα σκορ της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα πριν την παρέμβαση, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά στα σκορ μετά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου, [$F(1,79) = 1,00, p = 0,32$] (Πίνακας 6). Η πειραματική ομάδα δεν εμφάνισε υψηλότερα σκορ στην αντίληψη για την ικανότητα στην γλώσσα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου κατά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση, ελέγχοντας για την αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα κατά την αρχή.

Πίνακας 6.

Ανάλυση ANCOVA στις διαφορές στην αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα μετά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση μεταξύ ομάδας ελέγχου και πειραματικής ομάδας σε σχέση με πριν την παρέμβαση.

	Αντίληψη για την Ικανότητα στη Γλώσσα (κατά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση)			F (2,27)
	N	M.O.	T.A.	
Ομάδα				1,00
Ελέγχου	44	3,02	0,47	
Πειραματική	38	3,12	0,59	

Συζήτηση

Τα συμπεράσματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι βασισμένα στα ερευνητικά ερωτήματα, στους σκοπούς και στα αποτελέσματα της έρευνας που παρουσιάστηκαν στα ανωτέρω κεφάλαια. Παράλληλα, επιχειρείται μια συσχέτιση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας με τα προϋπάρχοντα ερευνητικά δεδομένα.

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας ήταν αφενός η διερεύνηση της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος στην αντίληψη των μαθητών για την ικανότητα τους στη γλώσσα και αφετέρου η διερεύνηση της επίδρασης του παρεμβατικού προγράμματος στη σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών. Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η βελτίωση της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα της πειραματικής ομάδας στο τέλος του προγράμματος παρέμβασης συγκριτικά με την αρχή του. Αντίθετα, για την ομάδα ελέγχου δεν παρατηρήθηκαν αλλαγές στην αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα

στο τέλος της παρέμβασης. Επιπλέον, βρέθηκε ότι η σχολική αποτελεσματικότητα της πειραματικής ομάδας αυξήθηκε περισσότερο από αυτήν της ομάδας ελέγχου μετά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση. Δε συνέβη, όμως, το ίδιο με την αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα της πειραματικής ομάδας σε σχέση με την ομάδα ελέγχου μετά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση.

Βάσει του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος, διερευνήθηκαν αν υπήρξαν διαφορές στην αντίληψη για την ικανότητα στην γλώσσα στο τέλος της παρέμβασης συγκριτικά με την αρχή της μεταξύ της πειραματικής ομάδας και την ομάδας ελέγχου.

Από την παρούσα έρευνα φάνηκε αρχικά ότι μετά την εφαρμογή του προγράμματος παρέμβασης αυξήθηκε η αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα της πειραματικής ομάδας συγκριτικά με την αρχή του προγράμματος. Έρευνα της Δραγώνα (1983, στο Λεοντάρη, 1998) σε 1500 μαθητές 12 χρονών κατέληξε στο συμπέρασμα ότι οι σχολικές επιδόσεις είναι ικανές να προβλέψουν την αντίληψη που έχουν τα παιδιά με ΕΜΔ για τις σχολικές τους ικανότητες. Όσο τα παιδιά με ΕΜΔ νιώθουν ότι επιτυγχάνουν περισσότερο σε σχολικές δραστηριότητες τόσο περισσότερο βελτιώνεται η εμπιστοσύνη που έχουν στην ικανότητά τους να χρησιμοποιούν τη γλώσσα.

Η βελτίωση της αντίληψης για την ικανότητά τους στη γλώσσα των μαθητών της πειραματικής ομάδας πιθανότατα οφείλεται στο γεγονός ότι το πρόγραμμα παρέμβασης βασίστηκε στην ΑΕΣ με φθίνουσα υποστήριξη της μάθησης. Η αποτελεσματικότητα της ΑΕΣ για τους μαθητές με ΕΜΔ είναι αποδεδειγμένη, δεδομένου ότι, σύμφωνα με τους Cutler και Graham (2008), η ΑΕΣ συμβάλλει στην αυτορρύθμιση των μαθητών ενώ, παρέχει συστηματικά και οργανωμένα ευκαιρίες επαφής με το λόγο, με στόχο την εκμάθηση στρατηγικών, την ενίσχυση της επαφής

τους με σύνθετες γνωστικές δοκιμασίες και την καλλιέργεια θετικής στάσης απέναντι σε ακαδημαϊκές δραστηριότητες. Τα θετικά αποτελέσματα της ΑΕΣ στον ακαδημαϊκό τομέα αποδείχθηκαν και από έρευνα των De La Paz και Grahham (1997) που παρατήρησαν βελτίωση των μαθητών στο γραπτό λόγο έπειτα από μια διδασκαλία βασισμένη στην ΑΕΣ.

Επίσης, έρευνα των Vretoudaki και Ntoulia (2019) σε 80 μαθητές της Β΄ τάξης έδειξε ότι οι μαθητές της πειραματικής ομάδας που είχαν ακολουθήσει πρόγραμμα παρέμβασης βασισμένο στην ΑΕΣ βελτιώθηκαν σε ακαδημαϊκό επίπεδο ενώ, ταυτόχρονα, ενισχύθηκαν τα κίνητρά τους και η εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι η αυξημένη έκθεση των παιδιών της πειραματικής ομάδας στο λόγο μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης στους τομείς της αναγνωστικής κατανόησης και της γραπτής έκφρασης, παράλληλα με την καλλιέργεια νέων γνώσεων και στρατηγικών αποτελούν ικανούς παράγοντες ενίσχυσης της αντίληψης των μαθητών για την ικανότητά τους στη γλώσσα.

Επιπρόσθετα, στην ενίσχυση της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα των μαθητών της πειραματικής ομάδας, έπειτα από την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης, θα βοήθησε και η εκμάθηση της χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών. Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011) τα δομημένα και εντατικά προγράμματα παρέμβασης που στοχεύουν στην καλλιέργεια γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μπορούν να βελτιώσουν άμεσα τις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με ΕΜΔ. Σύμφωνα με τους Greulich και των συνεργατών (2014) η εκμάθηση στρατηγικών και η αυτορρύθμιση των μαθητών δημιουργούν ευχάριστα συναισθήματα, τα οποία επηρεάζουν με τη σειρά τους θετικά τη μάθηση. Όσο περισσότερο έρχονται οι μαθητές με ΕΜΔ σε επαφή με την ανάγνωση και τη γραφή μέσα από δομημένη, συστηματική και εντατική διδασκαλία, τόσο

γρηγορότερα βελτιώνονται σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Tonli, 2014). Πλήθος ερευνών (Glaser & Brunstein, 2007. Graham και συν., 2005. Torrance και συν., 2007. Wong και συν., 2008. Αντωνίου και συν., 2008) αποδεικνύουν την αξία της απόκτησης στρατηγικών για την καλύτερη κατανόηση και παραγωγή λόγου με στόχο την ακαδημαϊκή βελτίωση των μαθητών. Τέτοιο πρόγραμμα παρέμβασης ήταν το πρόγραμμα «Ατλαντίς».

Ένας από τους στόχους του προγράμματος «Ατλαντίς» ήταν μέσα στις 7 εβδομάδες του προγράμματος παρέμβασης οι μαθητές με ΕΜΔ να μάθουν να χρησιμοποιούν γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές. Η άγνοια ή η αδυναμία χρήσης στρατηγικών αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των παιδιών με ΕΜΔ. Οι μαθητές με ΕΜΔ ακόμη και αν γνωρίζουν στρατηγικές δεν αντιλαμβάνονται πότε πρέπει να τις αξιοποιήσουν (Παντελιάδου, 2011). Γι' αυτό τον λόγο χρειάζονται ένα πρόγραμμα παρέμβασης που θα τους διδάσκει στρατηγικές αλλά θα τους δίνει και την ευκαιρία να τις εφαρμόζουν έμπρακτα. Η διαδικασία αυτή είναι σημαντική για τους μαθητές με ΕΜΔ, αφού η καλή γνώση και χρήση στρατηγικών βοηθάει στην απόκτηση νέων ικανοτήτων και στην αντίληψη των αδυναμιών και ενισχύει την ικανότητα αυτορρύθμισης (Troia, 2006). Προκύπτει, λοιπόν, το συμπέρασμα ότι η ενίσχυση της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα των μαθητών της πειραματικής ομάδας μπορεί να οφείλεται στην απόκτηση γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης.

Ακόμη, η αύξηση των δεξιοτήτων των μαθητών της πειραματικής ομάδας μπορεί να οδήγησε σε βελτίωση της αντίληψης τους για την ικανότητα τους στη γλώσσα. Μέσα από το πρόγραμμα «Ατλαντίς» οι μαθητές με ΕΜΔ διδάχτηκαν, κατά την πρώτη εβδομάδα, δομή κειμένου και παραγράφου και, κατά την δεύτερη εβδομάδα, οργάνωση κειμένου και παραγράφου. Κατά την τρίτη εβδομάδα

διδάχθηκαν περιεχόμενο και δομή κειμένου ενώ κατά την τέταρτη εβδομάδα διδάχθηκαν λεξιλόγιο. Τέλος, την πέμπτη και έβδομη εβδομάδα διδάχθηκαν στάδια γραπτής έκφρασης.

Η διδακτική προσέγγιση της ΑΕΣ εφαρμόστηκε για 4 ώρες μαθημάτων εβδομαδιαίως για ένα σύνολο 7 εβδομάδων. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας βελτίωσαν τις δεξιότητές τους στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης και σε αυτόν της γραπτής έκφρασης. Σύμφωνα με τον Δράκο (2002) η αναγνωστική κατανόηση και η γραπτή έκφραση σε συνδυασμό με τη μαθηματική σκέψη, τους υπολογισμούς, την αναγνωστική αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια αποτελούν τους βασικότερους τομείς στους οποίους εντοπίζονται τα ακαδημαϊκά ελλείμματα των μαθητών με ΕΜΔ. Η βελτίωσή, λοιπόν, των μαθητών με ΕΜΔ στους συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς, στους οποίους εκδηλώνουν και τις μεγαλύτερες δυσκολίες τους, θα ενίσχυε την αυτοπεποίθησή τους, τα κίνητρα και την εμπιστοσύνη στον εαυτό και στις ικανότητές τους (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η ομάδα ελέγχου δεν εφάρμοσε το πρόγραμμα παρέμβασης αλλά ακολούθησε για 7 εβδομάδες την τυπική διδασκαλία. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε βελτίωση στην αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα. Η έλλειψη δομημένης, άμεσης και σαφούς διδασκαλίας ανώτερων αναγνωστικών δεξιοτήτων, όπως αυτών της αυτορρύθμισης και της απόκτησης νέων γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών, στέρησε από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου τη βελτίωση των ακαδημαϊκών τους επιδόσεων και της αντίληψης για την ικανότητα που έχουν στη γλώσσα (Mercer και συν., 1996).

Σύμφωνα με τους Παντελιάδου και Μπότσα (2007) οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ χρήζουν οργανωμένου προγράμματος παρέμβασης για να αντιμετωπιστούν (Παντελιάδου & Μπότσα, 2007). Ο συνδυασμός εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης και ενίσχυσης των

μαθητών με ΕΜΔ τόσο από το δάσκαλο της γενικής τάξης όσο και από το δάσκαλο του τμήματος ένταξης μπορεί να φέρει θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά (Ζαφειριάδης, 2002). Η έλλειψη, ωστόσο, δομημένου και εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης για τα παιδιά της ομάδας ελέγχου δεν επέτρεψε να βελτιωθούν σε ακαδημαϊκό επίπεδο. Μέσα στο συγκεκριμένο διάστημα, τα ελλείμματα των μαθητών της ομάδας ελέγχου, στον τομέα της γλώσσας, είτε παρέμειναν, είτε διευρύνθηκαν, στερώντας από τους μαθητές τη δυνατότητα να βελτιώσουν την αντίληψη για την ικανότητά τους στη γλώσσα.

Η απουσία βελτίωσης των μαθητών της ομάδας ελέγχου στην αντίληψη για την ικανότητα ενδεχομένως οφείλεται στην έλλειψη αξιολόγησης των αναγκών των μαθητών στο πλαίσιο της τυπικής διδασκαλίας. Σύμφωνα με τους Παπουτσάκη και τους συνεργάτες (2017) η αξιολόγηση των ελλειμμάτων και των αναγκών των παιδιών με ΕΜΔ είναι καθοριστική τόσο για την υιοθέτηση κατάλληλων μεθόδων διδασκαλίας για τους μαθητές όσο και για τη σταδιακή ενίσχυση των κινήτρων τους και της εμπιστοσύνης στον εαυτό. Τα ελλείμματα των παιδιών με ΕΜΔ μπορούν να αντιμετωπιστούν, εφόσον αξιολογηθούν και δομηθούν κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης. Σε αντίθετη περίπτωση τα ακαδημαϊκά και ψυχοκοινωνικά ελλείμματα επιμένουν, στερώντας από τους μαθητές την ενίσχυση της αντίληψης που έχουν για τις δυνατότητές τους.

Επιπρόσθετα, η μειωμένη ενίσχυση της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα των μαθητών της ομάδας ελέγχου πιθανότατα προκλήθηκε από το συνδυασμό ελλιπούς ακαδημαϊκής βελτίωσης και σχολικών αποτυχιών. Σύμφωνα με τους Πολυχρόνη και τους συνεργάτες (2006) οι απογοητεύσεις που δέχονται τα παιδιά με ΕΜΔ, τα οποία φοιτούν στην Ε΄ και Στ΄ τάξη του Δημοτικού είναι μεγάλες. Πιο αναλυτικά, τα ελλείμματα που συναντούν οι μαθητές με ΕΜΔ σε γλωσσικό

επίπεδο προκαλούν προβλήματα στην κατάκτηση νέων γνώσεων, γεγονός που κάνει τους μαθητές με ΕΜΔ να νιώθουν κατώτεροι και λιγότερο ικανοί από τους συνομηλίκους τους. Αυτή η κοινωνική σύγκριση σε συνδυασμό με την ακαδημαϊκή αποτυχία ενδεχομένως να στέρησαν από τους μαθητές της ομάδας ελέγχου το κίνητρο να προσπαθήσουν περισσότερο για να πετύχουν νέους ακαδημαϊκούς στόχους ή να προκάλεσαν τάσεις αποφυγής εκτέλεσης έργου και αυξημένο άγχος (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Βάσει του δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος διερευνήθηκε αν η πειραματική ομάδα εμφάνισε υψηλότερα σκορ στη σχολική αποτελεσματικότητα και στην αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα σε σχέση με την ομάδα ελέγχου μετά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση.

Τα παιδιά με ΕΜΔ έχουν χαμηλότερες πεποιθήσεις σχολικής αποτελεσματικότητας συγκριτικά με τους τυπικούς μαθητές (Yuen και συν., 2008). Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκε ότι η σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά τη λήξη της παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση ενισχύθηκε περισσότερο από αυτήν της ομάδας ελέγχου που ακολουθούσε το πρόγραμμα της τυπικής διδασκαλίας. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν αποκτήσει νέες γνώσεις και ικανότητες στον τομέα της γλώσσας και είχαν ενισχυθεί λόγω αυτού. Η ενίσχυση, λοιπόν, της σχολικής αποτελεσματικότητας των μαθητών της πειραματικής ομάδας μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση πιθανότατα οφείλεται στα ακαδημαϊκά και ψυχοκοινωνικά οφέλη που δημιουργήθηκαν από την ακαδημαϊκή υποστήριξη των μαθητών στο πλαίσιο του προγράμματος παρέμβασης.

Σύμφωνα με τους Folkman και Moskowitz (2004) η σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών με ΕΜΔ αυξάνεται όταν οι μαθητές πιστεύουν

περισσότερο στον εαυτό και στις ικανότητές τους, οπότε αναλαμβάνουν και περισσότερα έργα. Μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση οι μαθητές της πειραματικής ομάδας είχαν ξεκινήσει να βελτιώνονται στον τομέα της ανάγνωσης τόσο σε επίπεδο ευχέρειας όσο και αναγνωστικής κατανόησης. Μέχρι τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση αναμενόταν να είχαν ενισχυθεί οι γνώσεις των μαθητών ως προς το λεξιλόγιο και τη δομή παραγράφου και κειμένου ενώ, παράλληλα, θα είχαν κατακτηθεί και νέες γνωστικές και μεταγνωστικές στρατηγικές που θα διευκόλυναν την κατανόηση κειμένου. Η βελτιωμένη ανάγνωση θα επέτρεπε στους μαθητές με ΕΜΔ να πετύχουν υψηλότερες επιδόσεις όχι μόνο στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας αλλά σε όλα τα μαθήματα του σχολείου. Η συνεχής επαφή και εξοικείωση των μαθητών της πειραματικής ομάδας με το λόγο στο πλαίσιο του προγράμματος παρέμβασης επηρέασε θετικά τη στάση τους απέναντι στη γλώσσα και στη γνώση. Τέλος, η βελτιωμένη εικόνα του εαυτού τους, όσον αφορά την ανταπόκρισή τους στις σχολικές δραστηριότητες, επηρέασε θετικά τόσο την αυτοεκτίμησή τους και την εμπιστοσύνη στον εαυτό όσο και τη σχολική αποτελεσματικότητά τους.

Σύμφωνα με τους Folkman και Moskowitz (2004) όσο περισσότερες δεξιότητες αποκτά έναν μαθητή με ΕΜΔ τόσο βελτιώνεται η σχολική αποτελεσματικότητά του. Έρευνα του Rahbar- Karbasdehi (2019) σε 27 μαθητές με δυσλεξία έδειξε ότι η διδασκαλία δεξιοτήτων στους μαθητές με ΕΜΔ είχε θετικά αποτελέσματα για τη σχολική αποτελεσματικότητα. Η ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητας των μαθητών της πειραματικής ομάδας συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, ενδεχομένως, να οφείλεται στις νέες δεξιότητες που απέκτησαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας μέχρι την λήξη του προγράμματος παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση.

Συγκεκριμένα το πρόγραμμα παρέμβασης «Ατλαντίς» κινητοποίησε τους μαθητές της πειραματικής ομάδας να δραστηριοποιηθούν για την κατάκτηση των στόχων τους. Στην προκειμένη περίπτωση ώθησε την ανακάλυψη ενός νέου τόπου που θα τους οδηγούσε στο θησαυρό. Με συνεχή προγραμματισμό, οργάνωση, προσπάθεια και διαχείριση χρόνου οι μαθητές ως «εξερευνητές» ολοκλήρωναν τη μια διδακτική ενότητα-τόπο και περνούσαν στην επόμενη. Κάθε ενότητα διδασκόταν με άμεσο και διαδραστικό τρόπο έχοντας ως γνώμονα την ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών με στόχο την απόκτηση νέων στρατηγικών και δεξιοτήτων. Ο συνδυασμός της αμεσότητας στη διδασκαλία και της ενεργούς συμμετοχής των μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία, που είχαν ως στόχο την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων, είναι δύο παράγοντες που, επίσης, συνέβαλαν στην αύξηση της σχολικής αποτελεσματικότητας των μαθητών της πειραματικής ομάδας σε σχέση με αυτή των μαθητών της ομάδας ελέγχου.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί από τις αξιολογήσεις που έγιναν μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση, η σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών της ομάδας ελέγχου βελτιώθηκε λιγότερο συγκριτικά με αυτή των μαθητών της πειραματικής ομάδας. Αυτό πιθανόν να συνέβη, επειδή οι μαθητές της ομάδας ελέγχου δεν έλαβαν πρόγραμμα παρέμβασης αλλά ακολουθούσαν την τυπική διδασκαλία. Η απουσία εξατομικευμένου προγράμματος παρέμβασης για τους μαθητές με ΕΜΔ επηρεάζει αρνητικά τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την ψυχοκοινωνική τους εξέλιξη (Παντελιάδου, 2011). Οι μαθητές με ΕΜΔ δεν συνηθίζουν να έχουν πρόγραμμα, οργάνωση και προσήλωση σε στόχους και γι' αυτό το λόγο χρειάζονται ένα δομημένο πρόγραμμα παρέμβασης που θα τους κατευθύνει και θα τους παρέχει κίνητρα για την ενίσχυση της σχολικής αποτελεσματικότητάς τους (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Η απουσία ακαδημαϊκής υποστήριξης των

μαθητών της ομάδας ελέγχου, πιθανότατα, να ήταν αυτή που οδήγησε σε χαμηλότερη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας συγκριτικά με αυτήν των μαθητών της πειραματικής ομάδας.

Επιπλέον, οι χαμηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με ΕΜΔ παράλληλα με τα ψυχοκοινωνικά ελλείμματα που αντιμετωπίζουν έχουν ως αποτέλεσμα τη μείωση της σχολικής προσαρμογής και της σχολικής αποτελεσματικότητας (Kellam & Rebok, 1992). Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές της ομάδας ελέγχου πιθανότατα να βίωναν άγχος και πίεση μέσα στο σχολικό χώρο εξαιτίας των δυσκολιών τους, γεγονός που τα απέτρεπε από την ενασχόληση με τα μαθήματα αλλά και με οποιαδήποτε δραστηριότητα αφορούσε το σχολείο. Σύμφωνα με τους Huntington και Bender (1993) οι μαθητές με ΕΜΔ που δε δέχονται υποστήριξη στο σχολικό χώρο τείνουν να βιώνουν περισσότερο άγχος όσο πηγαίνουν σε μεγαλύτερες τάξεις. Αυτό συμβαίνει διότι δεν μειώνονται τα ελλείμματα τους αλλά ταυτόχρονα αυξάνεται η δυσκολία προσαρμογής στο σχολείο (Παντελιάδου, 2011). Η απουσία ακαδημαϊκής βελτίωσης, συναισθηματικής ενίσχυσης και αισθήματος επιτυχίας ως συνέπεια της ελλιπούς υποστήριξης στο σχολικό χώρο αποτελούν ορισμένους από τους παράγοντες που πιθανόν δεν επέτρεψαν στους μαθητές της ομάδας ελέγχου να ενισχυθούν το ίδιο με τους μαθητές της πειραματικής ομάδας στον τομέα της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Συγκρίνοντας την αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με την αρχή της παρέμβασης διαπιστώθηκε ότι η αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα της πειραματικής ομάδας δε βελτιώθηκε σε σχέση με αυτήν της ομάδα ελέγχου. Η αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα της

πειραματικής ομάδας φάνηκε να μη βελτιώθηκε, παρόλο που οι ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών είχαν ενισχυθεί.

Μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση ξεκινούσε η παρέμβαση στη γραπτή έκφραση. Το πρόγραμμα «Ατλαντίς», όπως έχει ήδη αναφερθεί, ακολουθούσε την ΑΕΣ με φθίνουσα υποστήριξη της μάθησης (Vygotsky, 1978). Πιο συγκεκριμένα, από την 1η μέχρι την 4η βδομάδα του προγράμματος παρέμβασης οι μαθητές με ΕΜΔ δέχονταν υποστήριξη που αποσυρόταν εντός της εβδομάδας. Από την 5η μέχρι την 7η βδομάδα η υποστήριξη αποσυρόταν εντός των εβδομάδων. Οι μαθητές της πειραματικής ομάδας σε όλη τη διάρκεια του προγράμματος παρέμβασης δέχονταν υποστήριξη, η οποία εξασθενούσε, σταδιακά, μέχρι να αντικατασταθεί από την αυτόνομη εκτέλεση έργου από τους μαθητές.

Η εξασθένηση της υποστήριξης που δέχονταν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας, ενδεχομένως, να δημιουργήσει φόβο, άγχος και αμφιβολία σχετικά με το αν θα μπορούσαν να καταφέρουν να εκτελέσουν ένα έργο αυτόνομα (Παπάνη, 2011). Η απόσυρση της βοήθειας αποτελεί ένα γεγονός που αγχώνει και επηρεάζει αρνητικά τις επιδόσεις των μαθητών με ΕΜΔ και την εμπιστοσύνη που έχουν στον εαυτό τους. Η εμπλοκή των μαθητών με ΕΜΔ σε καταστάσεις που θεωρούν ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν χωρίς βοήθεια τους δημιουργεί έντονη αμφιβολία, ανασφάλεια και στρες λόγω των χαμηλών πεποιθήσεων αυτό-αποτελεσματικότητάς, με αποτέλεσμα να ωθούνται σε αποφυγή (Χατζή & Χατζησταματίου, 2007). Οι μαθητές, που δεν έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό και στις ικανότητες τους, τείνουν να αγχώνονται και να πιέζονται ακόμα περισσότερο, πιστεύοντας ότι θα αποτύχουν πριν καν προσπαθήσουν (Rojewski & Kim, 2003). Έτσι, παρόλο που αναμενόταν η αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα της πειραματικής ομάδας να έχει αυξηθεί μέχρι τη

λήξη του προγράμματος παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση σε σχέση με αυτήν της ομάδας ελέγχου, κάτι τέτοιο δεν έγινε λόγω του φόβου της αποτυχίας και της απουσίας εμπιστοσύνης των μαθητών στον εαυτό τους.

Στο συμπέρασμα αυτό οδήγησε και το γεγονός ότι τη στιγμή που αξιολογήθηκαν οι μαθητές, παρόλο που είχε ολοκληρωθεί η παρέμβαση στην αναγνωστική κατανόηση, δεν είχε ξεκινήσει η παρέμβαση στη γραπτή έκφραση. Ακόμη και αν υπήρχε πρόοδος στον τομέα της αναγνωστικής κατανόησης, τα ελλείμματα των μαθητών με ΕΜΔ στο γραπτό λόγο θα παρέμεναν, γεγονός που δεν θα επέτρεπε τη βελτίωση της αντίληψής για την ικανότητά τους στη γλώσσα. Επιπλέον, μέχρι την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση οι μαθητές της πειραματικής ομάδας δεν είχαν επαρκή χρόνο να εξασκηθούν στη χρήση των νέων γνώσεων και στρατηγικών που είχαν αποκτήσει, έπειτα από την άμεση και σαφή διδασκαλία που είχαν δεχτεί. Είναι γνωστό πως τα παιδιά με ΕΜΔ χρειάζονται χρόνο ώστε να αντιληφθούν τις δυνατότητες τους και την ακαδημαϊκή τους βελτίωση (Souvignier, 2003). Επομένως, οι μαθητές της πειραματικής ομάδας αγνοούσαν τη βελτίωση των επιδόσεών τους στη γλώσσα με αποτέλεσμα να μην ενισχύσουν την αντίληψή τους για την ικανότητά τους στη γλώσσα.

Περιορισμοί έρευνας

Τα αποτελέσματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας σημαντικό είναι να λαμβάνονται υπόψιν υπό το πρίσμα κάποιων περιορισμών. Αρχικά, χρειάζεται να δοθεί προσοχή στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας. Αν και ο αριθμός των μαθητών (N=82) έχει καλό συντελεστή αξιοπιστίας και μπορεί να αξιοποιηθεί για την εξαγωγή ορθών αποτελεσμάτων, η συμμετοχή μαθητών και από άλλους νομούς της Αττικής θα είχε αρκετά πιο έγκυρα αποτελέσματα. Ακόμη, τα αγόρια του

δείγματος ήταν περισσότερα από τα κορίτσια, οπότε η συμμετοχή περισσότερων μαθητών στο δείγμα της έρευνας με αντιστοιχία του αριθμού των κοριτσιών και των αγοριών, τόσο της Ε΄ όσο και της ΣΤ΄ Δημοτικού, αντίστοιχα, θα συνέβαλε στη μεγαλύτερη εγκυρότητα των αποτελεσμάτων. Το γεγονός ότι δεν είχαν όλοι οι μαθητές επίσημη διάγνωση ΕΜΔ από ΚΕΔΑΣΥ ή άλλο δημόσιο φορέα αλλά διάγνωση από κάποιο ιδιωτικό φορέα αποτελεί έναν ακόμη περιορισμό της έρευνας. Επίσης, δεν λήφθηκε υπόψη αν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου είχαν κοινά χαρακτηριστικά, όπως μητρική γλώσσα ή διάγνωση, στοιχεία που να επέτρεπαν τη σύγκρισή τους.

Στην παρούσα έρευνα το ερευνητικό εργαλείο για τη μέτρηση της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα και της σχολικής αποτελεσματικότητας βασιζόταν στην Κλίματα Αυτοαναφοράς του Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. Ενδεχομένως, λοιπόν, ορισμένες από τις απαντήσεις των μαθητών να μην ήταν αντικειμενικές ή ακριβείς, γεγονός που περιορίζει ως έναν βαθμό τη γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας.

Ένας επιπλέον περιορισμός είναι η χρονική πίεση των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης να ακολουθήσουν το εβδομαδιαίο χρονοδιάγραμμα του προγράμματος παρέμβασης «Ατλαντίς» ώστε να ολοκληρώσουν το πρόγραμμα παρέμβασης σε 7 εβδομάδες. Η μη αναπλήρωση συγκεκριμένων ενοτήτων του προγράμματος παρέμβασης λόγω χρόνου σε μαθητές που απουσίαζαν από το σχολείο τη μέρα που θα διδασκόταν η εκάστοτε διδακτική ενότητα αποτελεί ένα ακόμη στοιχείο που λειτουργεί ως περιορισμός στη συγκεκριμένα έρευνα. Τέλος, η απειρία ορισμένων εκπαιδευτικών στην εφαρμογή παρόμοιων βραχύχρονων παρεμβατικών

προγραμμάτων για μαθητές με ΕΜΔ είναι ένα ακόμη εμπόδιο στη γενίκευση των αποτελεσμάτων της μελέτης.

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Με τα αποτελέσματα της παρούσας διπλωματικής εργασίας αναδείχθηκε η συσχέτιση μεταξύ τριών παραγόντων· της ενίσχυσης της αναγνωστικής κατανόησης και γραπτής έκφρασης, της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα και της σχολικής αποτελεσματικότητας μαθητών με ΕΜΔ. Λαμβάνοντας υπόψη τη βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα έπειτα από ενίσχυση των σχολικών επιδόσεων γίνεται αντιληπτή η σημασία της ακαδημαϊκής υποστήριξης των παιδιών με ΕΜΔ.

Μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να ελέγξουν αν η βελτίωση των σχολικών επιδόσεων θα μπορούσε να συμβάλλει στη βελτίωση της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα και της σχολικής αποτελεσματικότητας μαθητών με ΕΜΔ άλλων ηλικιών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα είχε να μελετηθεί η συσχέτιση των παραπάνω παραγόντων σε μαθητές γυμνασίου. Μαθητές γυμνασίου με ΕΜΔ που δεν έχουν δεχτεί εξατομικευμένη υποστήριξη στο παρελθόν εκδηλώνουν σημαντικές δυσκολίες στη χρήση της γλώσσας γενικά και στην παραγωγή γραπτού λόγου ειδικότερα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007). Επιπλέον, ενδιαφέρον θα είχε να πραγματοποιηθεί η παρούσα έρευνα και σε παιδιά άλλων εθνικοτήτων αλλά και σε διαφορετικά εκπαιδευτικά συστήματα εκτός από το ελληνικό, ώστε να γενικευτούν περαιτέρω τα αποτελέσματα της μελέτης.

Σε περίπτωση που εφαρμοστεί εκ νέου το πρόγραμμα παρέμβασης σημαντικό θα ήταν να παρέχονται περισσότερες από 4 ακαδημαϊκές ώρες ανά εβδομάδα για κάθε διδακτική ενότητα. Οι μαθητές με ΕΜΔ της πειραματικής ομάδας, ενδεχομένως,

να χρειάζονται περισσότερο χρόνο προκειμένου να κατακτήσουν τις νέες γνώσεις και στρατηγικές που διδάσκονται, χωρίς να βιώνουν πίεση και άγχος λόγω χρόνου.

Παράλληλα οι δάσκαλοι των τμημάτων ένταξης σίγουρα χρειάζονται ευελιξία στο ρυθμό ή στην ένταση του προγράμματος παρέμβασης για την καλύτερη δυνατή αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων παρέμβασης (Aarnoutse και συν., 1997).

Σημασία λοιπόν θα είχε να μελετηθεί εκ νέου η αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα των μαθητών της πειραματικής ομάδας, μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση, έπειτα από την αύξηση των ωρών του προγράμματος παρέμβασης ανά εβδομάδα, ώστε να φανεί αν η πίεση χρόνου που ένιωθαν οι μαθητές της πειραματικής ομάδας ή οι καθηγητές των τμημάτων ένταξης ήταν η αιτία της απουσίας βελτίωσης της αντίληψης των μαθητών για την ικανότητα τους στη γλώσσα.

Σημαντικό, επίσης, θα ήταν να εξεταστεί κατά πόσο επηρεάζεται η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και η σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών με ΕΜΔ λόγω απόσυρσης της ενίσχυσης που παρέχεται προς τους μαθητές. Μπορεί να φανεί έτσι αν το άγχος που βίωναν τα παιδιά της πειραματικής ομάδας λόγω της σταδιακής απόσυρσης της ενίσχυσης ήταν το αίτιο που οδήγησε στην απουσία βελτίωσης της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί στην παρούσα εργασία το δείγμα που συμμετείχε στην έρευνα αξιολογήθηκε πριν ξεκινήσει το πρόγραμμα παρέμβασης, μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση αλλά και στο τέλος αυτού. Ενδιαφέρον θα είχε η πραγματοποίηση και ενός ελέγχου τόσο των επιδόσεων των μαθητών όσο και των ψυχοκοινωνικών τους χαρακτηριστικών τουλάχιστον 1 μήνα μετά την ολοκλήρωση του προγράμματος παρέμβασης. Πρόκειται για μια

αξιολόγηση follow-up για να φανεί αν έχουν γενικευτεί τα αποτελέσματα της μελέτης. Οι μακροπρόθεσμες αξιολογήσεις είναι απαραίτητες για να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα της έρευνας (Αντωνίου και συν., 2008).

Επιπρόσθετα, χρήσιμη θα ήταν μια μελλοντική μελέτη που διερευνά το αντίστροφο από τη συγκεκριμένη έρευνα. Αναλυτικότερα, θα μπορούσε να διερευνηθεί η επιρροή της βελτίωσης της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα και της σχολικής αποτελεσματικότητας στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών με ΕΜΔ και τη συμμετοχή τους σε σχολικές δραστηριότητες. Μια ακόμη πρόταση μελλοντικής έρευνας θα ήταν η συσχέτιση της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και της σχολικής αποτελεσματικότητας με τα κίνητρα, το στρες και τα θετικά ή αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι μαθητές με ΕΜΔ σε διαφορετικά ακαδημαϊκά έργα (Sainio και συν., 2019). Χρήσιμη, επίσης, θα ήταν και η συσχέτιση της βελτίωσης της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα των παιδιών με ΕΜΔ με τη σχολική αποτελεσματικότητα τους.

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2011) οι περισσότερες μελέτες για τους μαθητές με ΕΜΔ αναφέρονται στις ακαδημαϊκές δυσκολίες των μαθητών και στις παρεμβάσεις που μπορούν να πραγματοποιηθούν με στόχο την αντιμετώπισή τους. Η επιρροή, ωστόσο, των αρνητικών συνεπειών των ΕΜΔ είναι πολυδιάστατη και δεν αφορά μόνο τα ελλείμματα των μαθητών στον γνωστικό τομέα. Παρόλα αυτά, λίγες έρευνες εξετάζουν τον τρόπο αντιμετώπισης των ψυχοκοινωνικών ελλειμμάτων και των αρνητικών εμπειριών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με ΕΜΔ στο σχολικό χώρο.

Σύμφωνα με τους Labercane και Battle (1987) οι μαθητές δημοτικού σχολείου με ΕΜΔ ωφελούνται περισσότερο από ακαδημαϊκά προσανατολισμένες παρεμβάσεις.

Αντίθετα, οι μαθητές γυμνασίου με ΕΜΔ βοηθούνται περισσότερο από συμβουλευτικές παρεμβάσεις. Μελλοντικές έρευνες θα είχαν ενδιαφέρον να εξετάσουν την ψυχοκοινωνική και ακαδημαϊκή βελτίωση των μαθητών δημοτικού και γυμνασίου με ΕΜΔ, έπειτα από την παροχή εκπαιδευτικής και συμβουλευτικής υποστήριξης.

Επίλογος

Τα ελλείμματα που συναντούν τα παιδιά με ΕΜΔ στη χρήση της γλώσσας τους προκαλούν δυσκολίες όχι μόνο στα σχολικά μαθήματα αλλά και στην κατάκτηση νέων γνώσεων (Παντελιάδου, 2011). Η απουσία γνώσης και χρήσης γνωστικών και μεταγνωστικών στρατηγικών σύμφωνα με τον Wong (1994) δεν επιτρέπει στους μαθητές με ΕΜΔ να αντιμετωπίσουν τα προβλήματα που συναντούν στον τομέα της γλώσσας. Ταυτόχρονα, η απουσία αναστοχασμού και αυτορρύθμισης δεν επιτρέπει στους μαθητές να εντοπίσουν τα λάθη που κάνουν κατά τη διάρκεια εκτέλεσης ενός έργου και να διορθωθούν (Παντελιάδου & Μπότσας, 2004). Αποτέλεσμα των παραπάνω παραγόντων είναι η απομάκρυνση των μαθητών με ΕΜΔ από την καλή γνώση και χρήση του προφορικού και γραπτού λόγου.

Σύμφωνα με τους Biancarosa και Snow (2006) η καλή κατανόηση και παραγωγή γραπτού λόγου αποτελούν δεξιότητες απαραίτητες για τη ζωή του ανθρώπου σε ακαδημαϊκό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο. Ο στόχος της παρούσας έρευνας διαμορφώθηκε με άξονα το βασικό έλλειμμα των μαθητών με ΕΜΔ στη γλώσσα και τη σημασία της γλώσσας για την ζωή τους. Αναλυτικότερα, μέσα από την παρούσα έρευνα επιχειρήθηκε η διερεύνηση της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα και της σχολικής αποτελεσματικότητας των μαθητών Ε΄ και

ΣΤ' Δημοτικού με ΕΜΔ έπειτα από πρόγραμμα παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση και γραπτή έκφραση.

Σύμφωνα με τους Zuffiano και τους συνεργάτες (2013) η ακαδημαϊκή βελτίωση συσχετίζεται με τη σχολική αποτελεσματικότητα των μαθητών. Σύμφωνα με τους Pullmann και Allik (2008) αλλά και τους Valentine και τους συνεργάτες (2004) η σχολική βελτίωση των μαθητών με ΕΜΔ επηρεάζει θετικά την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψή τους. Από τα παραπάνω προκύπτει το συμπέρασμα ότι για να ενισχυθεί η αντίληψη για την ικανότητά στη γλώσσα αλλά και η σχολική αποτελεσματικότητά των μαθητών με ΕΜΔ απαιτείται να έχουν διδαχτεί με κατάλληλη διδακτική μέθοδο και να έχουν ακολουθήσει εξατομικευμένο και δομημένο πρόγραμμα παρέμβασης (Παντελιάδου, 2011).

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώθηκαν από τη συγκεκριμένη διπλωματική εργασία, αφού μετά το τέλος της παρέμβασης και την ακαδημαϊκή βελτίωση των μαθητών με ΕΜΔ, φάνηκε αύξηση της αντίληψης για την ικανότητα στη γλώσσα και της σχολικής αποτελεσματικότητας των μαθητών που ανήκαν στην πειραματική ομάδα. Ήδη μετά τη λήξη του προγράμματος παρέμβασης στην αναγνωστική κατανόηση είχε παρατηρηθεί βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας των μαθητών της πειραματικής ομάδας συγκριτικά με τους μαθητές της ομάδας ελέγχου, ενώ δεν είχε συμβεί το ίδιο με την αντίληψη για την ικανότητα τους στη γλώσσα.

Στο μέλλον κρίνεται απαραίτητη η διερεύνηση της αλληλεπίδρασης των σχολικών δυσκολιών που συναντούν οι μαθητές με ΕΜΔ με τις προσωπικές και ψυχοκοινωνικές τους δυσκολίες. Οι ΕΜΔ και οι συνέπειές τους επηρεάζουν τους μαθητές όχι μόνο στο σχολικό πλαίσιο αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Έτσι, είναι σημαντικό να πραγματοποιηθούν παρεμβάσεις που θα υποστηρίζουν τους μαθητές ολιστικά σε ακαδημαϊκό, συναισθηματικό, ψυχικό και κοινωνικό επίπεδο.

Βιβλιογραφία

Ξενόγλωσση

- Aarnoutse, C., Brand-Gruwel, S., & Oduber, R. (1997). Improving reading comprehension strategies through listening. *Educational Studies*, 23(2), 209-227.
- Antoniou, F., & Souvignier, E. (2007). Strategy Instruction in Reading Comprehension: An Intervention Study for Students with Learning Disabilities. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 5(1), 41-57.
- Asher, S. R., & Coie, J. D. (1990). *Peer rejection in childhood*. University Press.
- Ayres, R., Cooley, E., & Dunn, C. (1990). Self-concept, attribution, and persistence in learning-disabled students. *Journal of School Psychology*, 28(2), 153-163.
[https://doi.org/10.1016/0022-4405\(90\)90006-S](https://doi.org/10.1016/0022-4405(90)90006-S)
- Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The Exercise of Control*. Freeman.
- Baumeister, R. F. (1993). Understanding the inner nature of low self-esteem: Uncertain, fragile, protective, and conflicted. In *Self-esteem* (pp. 201-218). Springer.
https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4684-8956-9_11
- Bear, G. G., & Minke, K. M. (1996). Positive bias in maintenance of self-worth among children with LD. *Learning Disability Quarterly*, 19(1), 23-32.
<https://doi.org/10.2307/1511050>
- Biancarosa, C. & Snow, C.E. (2006). Reading next- A vision for action and research in middle and high school literacy: A report to Carnegie Corporation of New York (2nd ed.). Alliance for Excellent Education.
- Buyse, E., Verschueren, K., Doumen, S., Van Damme, J., & Maes, F. (2008). Classroom problem behavior and teacher-child relationships in kindergarten: The moderating role of classroom climate. *Journal of school psychology*, 46(4), 367-391.

- Caqueo-Urizar, A., Mena-Chamorro, P., Atencio-Quevedo, D., Flores, J., & Urzúa, A. (2021). Self-esteem in adolescents with learning difficulties: A study from the perspective of the students, parents, and teachers. *Psychology in the Schools*, 58(10), 2031-2040. <https://doi.org/10.1002/pits.22572>
- Chapman, J. W., & Boersma, F. J. (1979). Academic self-concept in elementary learning disabled children: Study with the student's perception of ability scale. *Psychology in the Schools*, 16(2), 201-206. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(197904\)16:2%3C201::AID-PITS2310160208%3E3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/1520-6807(197904)16:2%3C201::AID-PITS2310160208%3E3.0.CO;2-Y)
- Cutler, L., & Graham, S. (2008). Primary grade writing instruction: A national survey. *Journal of educational Psychology*, 100(4), 907. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0012656>
- Dahle, A. E., & Knivsberg, A. M. (2014). Internalizing, externalizing and attention problems in dyslexia. *Scandinavian Journal of Disability Research*, 16(2), 179-193.
- De La Paz, S., & Graham, S. (1997). Strategy Instruction in Planning: Effects on the Writing Performance and Behavior of Students with Learning Difficulties. *Exceptional Children*, 63(2), 167–181. doi:10.1177/001440299706300202
- Delazer, M., Domahs, F., Bartha, L., Brenneis, C., Lochy, A., Trieb, T., & Benke, T. (2003). Learning complex arithmetic—an fMRI study. *Cognitive Brain Research*, 18(1), 76- 88. <https://doi.org/10.1016/j.cogbrainres.2003.09.005>
- Dirks, E., Spyer, G., van Lieshout, E. C., & de Sonneville, L. (2008). Prevalence of combined reading and arithmetic disabilities. *Journal of learning disabilities*, 41(5), 460-473. <https://doi.org/10.1177/0022219408321128>
- Dockett, S., & Perry, B. (2001). Starting School: Effective Transitions. *Early Childhood Research & Practice*, 3(2).

- Feldman, R.S. (2011). *Εξελικτική ψυχολογία. Δια βίου ανάπτυξη*. (Η. Μπεζεβέγκης, Επιμ.). Gutenberg.
- Fishstrom, S., Wang, H. H., Bhat, B. H., Daniel, J., Dille, J., Capin, P., & Vaughn, S. (2022). A meta-analysis of the effects of academic interventions on academic achievement and academic anxiety outcomes in elementary school children. *Journal of School Psychology, 92*, 265-284. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2022.03.011>
- Folkman, S., & Moskowitz, J. T. (2004). Coping: Pitfalls and promise. *Annu. Rev. Psychol., 55*, 745-774. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.55.090902.141456>
- Galanaki, E. P., Polychronopoulou, S. A., & Babalis, T. K. (2008). Loneliness and social dissatisfaction among behaviourally at-risk children. *School Psychology International, 29*(2), 214-229. <https://doi.org/10.1177/0143034308090061>
- Gersten, R., Fuchs, L. S., Williams, J. P., & Baker, S. (2001). Teaching reading comprehension strategies to students with learning disabilities: A review of research. *Review of educational research, 71*(2), 279-320. <https://doi.org/10.3102/00346543071002279>
- Glaser, C., & Brunstein, J. C. (2007). Improving fourth-grade students' composition skills: Effects of strategy instruction and self-regulation procedures. *Journal of educational psychology, 99*(2), 297. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.99.2.297>
- Graham, S., & Harris, K. R. (1993). Self-Regulated Strategy Development: Helping Students with Learning Problems Develop as Writers. *The Elementary School Journal, 94*(2), 169–181. doi:10.1086/461758
- Graham, S., Harris, K. R., & Mason, L. (2005). Improving the writing performance, knowledge, and self-efficacy of struggling young writers: The effects of self-regulated

strategy development. *Contemporary educational psychology*, 30(2), 207-241.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2004.08.001>

Greulich, L., Al Otaiba, S., Schatschneider, C., Wanzek, J., Ortiz, M., & Wagner, R. K. (2014). Understanding inadequate response to first-grade multi-tier intervention: Nomothetic and ideographic perspectives. *Learning Disability Quarterly*, 37(4), 204-217. <https://doi.org/10.1177/0731948714526999>

Hakkarainen, A., Holopainen, L., & Savolainen, H. (2013). Mathematical and reading difficulties as predictors of school achievement and transition to secondary education. *Scandinavian journal of educational research*, 57(5), 488-506.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2012.696207>

Hammill, D. D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of learning disabilities*, 23(2), 74-84.

<https://doi.org/10.1177/002221949002300201>

Harris, K. R., & Graham, S. (1999). Programmatic intervention research: Illustrations from the evolution of self-regulated strategy development. *Learning Disability Quarterly*, 22(4), 251-262. <https://doi.org/10.2307/1511259>

Harris, K. R., Reid, R. R., & Graham, S. (2004). Self-regulation among students with LD and ADHD. In *Learning about learning disabilities* (pp. 167-195). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-012762533-1/50008-1>

Huang, A., Sun, M., Zhang, X., Lin, Y., Lin, X., Wu, K., & Huang, Y. (2021). Self-Concept in Primary School Student with Dyslexia: The Relationship to Parental Rearing Styles. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(18), 9718.

- Humphrey, N., & Mullins, P. M. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(2).
<https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2002.00163.x>
- Huntington, D. D., & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of learning disabilities*, 26(3), 159-166.
- Ingesson, S. G. (2007). Growing up with dyslexia: Interviews with teenagers and young children. *School Psychology International*, 28, 574.
<https://doi.org/10.1177/0143034307085659>
- Kellam, S. G., & Rebok, G. W. (1992). Building developmental and etiological theory through epidemiologically based preventive intervention trials.
- Labercane, G., & Battle, J. (1987). Cognitive Processing Strategies, Self-Esteem, and Reading Comprehension of Learning Disabled Students. *BC Journal of Special Education*, 11(2), 167-85.
- Lambert, N. M., & McCombs, B. L. (1998). *How students learn: Reforming schools through learner-centered education* (pp. xiv-540). American Psychological Association.
- Landerl, K., Fussenegger, B., Moll, K., & Willburger, E. (2009). Dyslexia and dyscalculia: Two learning disorders with different cognitive profiles. *Journal of experimental child psychology*, 103(3), 309-324.
<https://doi.org/10.1016/j.jecp.2009.03.006>
- Leary, M. R., Schreindorfer, L. S., & Haupt, A. L. (1995). The role of low self-esteem in emotional and behavioral problems: Why is low self-esteem dysfunctional?. *Journal of social and clinical psychology*, 14(3), 297.
 DOI:10.1521/jscp.1995.14.3.297

Lopez, C., & DuBois, D. L. (2005). Peer victimization and rejection: Investigation of an integrative model of effects on emotional, behavioral, and academic adjustment in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 34(1), 25-36. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp3401_3

Lyon, G. R. (1999). Programmatic research in learning disabilities. In *Developmental perspectives on children with high-incidence disabilities* (pp. 277-288). Routledge.

Maddux, J. E., & Gosselin, J. T. (2012). *Self-efficacy*. The Guilford Press.

Marsh, H. W. (1990). The structure of academic self-concept: The Marsh/Shavelson model. *Journal of Educational psychology*, 82(4), 623.

<https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-0663.82.4.623>

Marsh, H. W. (2014). Academic self-concept: Theory, measurement, and research. In *Psychological Perspectives on the Self, Volume 4*, (71-110). Psychology Press.

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. <https://doi.org/10.1348/000709910X503501>

Mazzocco, M. M., Myers, G. F., Lewis, K. E., Hanich, L. B., & Murphy, M. M. (2013). Limited knowledge of fraction representations differentiates middle school students with mathematics learning disability (dyscalculia) versus low mathematics achievement. *Journal of experimental child psychology*, 115(2), 371-387. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2013.01.005>

Meltzer, L., Katzir, T., Miller, L., Reddy, R., & Roditi, B. (2004). Academic self-perceptions, effort, and strategy use in students with learning disabilities: Changes over time. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(2), 99-108.

<https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00093.x>

- Mercer, C. D., Lane, H. B., Jordan, L., Allsopp, D. H., & Eisele, M. R. (1996). Empowering teachers and students with instructional choices in inclusive settings. *Remedial and Special Education, 17*(4), 226-236.
- Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (2011). Dyslexia, dysgraphia, procedural learning and the cerebellum. *Cortex, 47*(1), 117-127.
- Orth, U., & Robins, R. W. (2014). The Development of Self-Esteem. *Current Directions in Psychological Science, 23*(5), 381–387.
doi:10.1177/0963721414547414
- Padeliadu, S., Antoniou, F., & Sideridis, G. (2019). ΔΑΔΑ-Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης [DADA - Test for the assessment of reading skills]. Nicosia: Rocketlexia.
- Passe, N. A. (2006). *How dyslexic teenagers cope: an investigation of self-esteem, coping and depression. Dyslexia, 12*, pp. 256-275. <https://doi.org/10.1002/dys.318>
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A., & Laine, P. (2003). Motivational-emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell. *British Journal of Educational Psychology, 73*(2), 187-206.
<https://doi.org/10.1348/00070990360626930>
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research*, Vol. 3, pp. 545–561). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Prout H.T., Prout S.M. (1996) Global self-concept and its relationship to stressful life conditions. In: Bracken B.A. (eds) *Handbook of self-concept*. Wiley, New York, pp 259–286.
- Pullmann, H., & Allik, J. (2008). Relations of academic and general self-esteem to school achievement. *Personality and Individual Differences, 45*(6), 559-564.

- Rahbar Karbasdehi, F. (2019). Effects of Self-Regulation Strategies Training on Academic Self-Efficacy and Reading Performance of Students with Dyslexia. *Quarterly Journal of Family and Research*, 15(4), 49-66.
http://qjfr.ir/browse.php?a_id=867&sid=1&slc_lang=en
- Reid, G. (2007). *Dyslexia 2nd Edition*. A&C Black.
- Reid, R., Lienemann, T. O., & Hagaman, J. L. (2013). *Strategy instruction for students with learning disabilities*. Guilford Publications.
- Reiff, H. B. (2004). Reframing Learning Disabilities Experience Redux. *Learning Disabilities Research & Practice*. 19(3), 185-198.
<https://psycnet.apa.org/doi/10.1111/j.1540-5826.2004.00103.x>
- Rodis, P., Garrod, A., & Boscardin, M. L., (2001). *Learning disabilities and life stories*. Allyn & Bacon.
- Rojewski, J. W., & Kim, H. (2003). Career choice patterns and behavior of work-bound youth during early adolescence. *Journal of Career Development*, 30(2), 89-108.
- Rosenshine, B., & Meister, C. (1992). The use of scaffolds for teaching higher-level cognitive strategies. *Educational leadership*, 49(7), 26-33.
<https://www.formapex.com/telechargementpublic/rosenshine1992a.pdf>
- Sainio, P. J., Eklund, K. M., Ahonen, T. P., & Kiuru, N. H. (2019). The role of learning difficulties in adolescents' academic emotions and academic achievement. *Journal of learning disabilities*, 52(4), 287-298.
<https://doi.org/10.1177/0022219419841567>
- Sanders, S., Losinski, M., Parks Ennis, R., White, W., Teagarden, J., & Lane, J. (2019). A meta-analysis of self-regulated strategy development reading interventions

- to improve the reading comprehension of students with disabilities. *Reading & Writing Quarterly*, 35(4), 339-353. <https://doi.org/10.1080/10573569.2018.1545616>
- Schunk, D. H., Paul Pintrich, & Judith Meece. (2010). *Τα κίνητρα στην εκπαίδευση*. (Ν.Μακρής, & Δ.Πνευματικός, Επιμ.) Gutenberg.
- Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the basis of motivation, metacognition, and psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39(3), pp. 215-229. <https://doi.org/10.1177/00222194060390030301>
- Slavin, R. E. (2007). *Εκπαιδευτική Ψυχολογία*. Θεωρία και πράξη. (Κωνσταντίνος Μ. Κόκκινος, & , Ελισσάβητ Εκκεκάκη, Επιμ.) Μεταίχμιο.
- Souvignier, E. (2003). Instruktion bei lernschwierigkeiten. In G. Ricken, A. Fritz, & C. Hofmann (Eds.), *Diagnose: Sonderpaedagogischer Foerderbedarf* (pp. 402-415). Lengerich, Germany: Pabst.
- Sowislo, J. F., & Orth, U. (2013). Does low self-esteem predict depression and anxiety? A meta-analysis of longitudinal studies. *Psychological bulletin*, 139(1), 213. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/a0028931>
- Swanson, H. L., & Zheng, X. (2014). Memory difficulties in children and adults with learning disabilities.
- Tinajero, C., Lemos, S. M., Araújo, M., Ferraces, M. J., & Páramo, M. F. (2012). Cognitive style and learning strategies as factors which affect academic achievement of Brazilian university students. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 25, 105-113. <https://doi.org/10.1590/S0102-79722012000100013>
- Torrance, H. (2007). Assessment as learning? How the use of explicit learning objectives, assessment criteria and feedback in post-secondary education and training can come to dominate learning. *Assessment in Education*, 14(3), 281-294.

Tovli, E. (2014). " The Joy of Reading"--An Intervention Program to Increase Reading Motivation for Pupils with Learning Disabilities. *Journal of Education and Training Studies*, 2(4), 69-84. doi:10.11114/jets.v2i4.496

Troia, G. A. (2006). Writing instruction for students with learning disabilities. *Handbook of writing research*, 324-336.

Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational psychologist*, 39(2), 111-133.

Vretoudaki, H., & Ntoulia, A. (2019). Enhancing Greek Students Writing Process Through The Implementation of Self-Regulated Programs. *European Journal of Education Studies*.

Vygotsky, L. S., & Cole, M. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Harvard university press.

Walker, B. A. (2010). Effective schoolwide screening to identify students at risk for social and behavioral problems. *Intervention in School and Clinic*, 46(2), 104-110.
<https://doi.org/10.1080/09362835.2010.491741>

Wentzel, K. R. (1991). Relations between social competence and academic achievement in early adolescence. *Child development*, 62(5), 1066-1078.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1991.tb01589.x>

Wiener, J., & Schneider, B. H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of abnormal child psychology*, 30(2), pp. 127-141.
<https://link.springer.com/article/10.1023/A:1014701215315>

- Willcutt, E. G., Petrill, S. A., Wu, S., Boada, R., DeFries, J. C., Olson, R. K., & Pennington, B. F. (2013). Comorbidity between reading disability and math disability: Concurrent psychopathology, functional impairment, and neuropsychological functioning. *Journal of learning disabilities, 46*(6), 500-516.
<https://doi.org/10.1177/0022219413477476>
- Wong, B. Y. (1986). Metacognition and special education: A review of a view. *The Journal of Special Education, 20*(1), 9-29.
<https://doi.org/10.1177/002246698602000103>
- Wong, B. Y. (1994). Instructional parameters promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 17*(2), 110-120.
<https://doi.org/10.2307/1511181>
- Wong, B. Y., Hoskyn, M., Jai, D., Ellis, P., & Watson, K. (2008). The comparative efficacy of two approaches to teaching sixth graders opinion essay writing. *Contemporary Educational Psychology, 33*(4), 757-784.
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2007.12.004>
- Yuen, M., Westwood, P., & Wong, G. (2008). Self-Efficacy Perceptions of Chinese Primary-Age Students with Specific Learning Difficulties: A Perspective from Hong Kong. *International Journal of Special Education, 23*(2), 110-119.
<https://eric.ed.gov/?id=EJ814448>
- Zimmerman, B. J. (2000). Self-efficacy: An essential motive to learn. *Contemporary educational psychology, 25*(1), 82-91.
- Zuffianò, A., Alessandri, G., Gerbino, M., Kanacri, B. P. L., Di Giunta, L., Milioni, M., & Caprara, G. V. (2013). Academic achievement: The unique contribution of self-efficacy beliefs in self-regulated learning beyond intelligence, personality

traits, and self-esteem. *Learning and individual differences*, 23, 158-162.

<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.07.010>

Ελληνόγλωσση

Αλεβίζου, Α., & Παπαδάτος, Γ. (2017). Διερεύνηση των ψυχικών παραμέτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην Α/θμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 84-99. <https://doi.org/10.12681/edusc.828>

Αντωνίου, Σ., Πολυχρόνη, Φ., & Κοτρώνη, Χ. (2015). Στρατηγικές κατανόησης κειμένου και μαθησιακή προσέγγιση από παιδιά γυμνασίου με μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 53.

Αντωνίου, Φ., Gold, A. & Souvignier, E. (2008). Βελτίωση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: Εφαρμογή και αξιολόγηση ενός προγράμματος στρατηγικών ανάγνωσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 13(52).

Αργυροπούλου, Κ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2020). *Διαχείριση σταδιοδρομίας και ανάπτυξη δεξιοτήτων στο σύγχρονο εκπαιδευτικό και εργασιακό περιβάλλον. Προ(σ)κλήσεις του 21^{ου} αιώνα*. Γρηγόρη.

- Ασβεστάς, Α. (2005). Η Αυτό-αποτελεσματικότητα των Δυσλεξικών μαθητών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στη διαδικασία λήψης επαγγελματικής απόφασης. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 72-73.
- Γάκης, Κ., Καμπυλαυκά, Χ., & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Υποστήριξη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες: Στρατηγικές μάθησης και μελέτης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2014(2), 413-424.
- Γαλανάκη, Ε. (2011). Δυσκολίες προσαρμογής των παιδιών και των εφήβων: Ορισμός, ιδιαιτερότητες, διάκριση από την ομαλή συμπεριφορά. Στο Καλαντζή Α.& Ζαφειροπούλου Μ.(Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο*. Πεδίο.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Δράκος, Γ. (2002). *Σύγχρονα Θέματα της Ειδικής Παιδαγωγικής προβληματισμοί, αναζητήσεις και προοπτικές*. Ατραπός.
- Ζαφειριάδης, Κ. (2002). *Οι μαθητές από τις ειδικές τάξεις, οι οποίοι φοιτούν στο γυμνάσιο: κοινωνικά και ψυχολογικά χαρακτηριστικά, κίνητρα για μάθηση, σχολική επίδοση και προσαρμογή*. Διδακτορική Διατριβή. Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών. Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Πανεπιστήμιο Αιγαίου. <http://dx.doi.org/10.12681/eadd/14478>
- Θεοδωροπούλου, Μ., Μαλικιώση – Λοΐζου, Μ. & Γαλανάκη, Ε. (2018). Η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών και η σχέση της με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό ως προς το φύλο παιδιών και εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 310-322. <https://doi.org/10.12681/edusc.2680>
- Κασσωτάκης, Μ. & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία. Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και της μεθοδολογίας της διδασκαλίας*. Γρηγόρη.

- Κουτσελίνη, Μ., & Αγαθαγγέλου, Σ. (2006). Διαφοροποίηση Διδασκαλίας–Μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας: Φιλοσοφία και έννοια προσεγγίσεις και εφαρμογές. *Τόμος Α΄, Λευκωσία*. <http://amaked-thrak.pde.sch.gr/symdim-kav4/pdf/koutsouvanou.pdf>
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (2005). *Μεταγνωστικές διεργασίες και αυτο-ρύθμιση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1998). Η αυτοαντίληψη των παιδιών προ-εφηβικής ηλικίας. *Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, (100), 61-68.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή -Μπότσαρη, Ε. (επιμέλεια, 2015). *Η ανάπτυξη των βρεφών, των παιδιών και των εφήβων*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.
- Μουζάκη, Α. (2008). Μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση και προγράμματα παρέμβασης. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επιμ). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης*, 407-429.
- Μπουργιώτη, Π. (2019). Δυσλεξία σε παιδιά και εφήβους. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 9, 507-514.
- Νικολακάκη, Ι. (2016). Χαρακτηριστικά, Διαγνωστικές και Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στις Μαθησιακές Δυσκολίες. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2015(2), 975-985.
- Νόβα – Καλτσούνη Χ. (1995). *Κοινωνικοποίηση, η γέννηση του κοινωνικού υποκειμένου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Ντολιοπούλου, Έ. (2015). Οι επιπτώσεις της φτώχειας γενικότερα και στα παιδιά ειδικότερα και πιθανοί τρόποι παρεμβάσεων για την πρόληψη και τη μείωσή της. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 3, 97-123. <https://doi.org/10.12681/hjre.8849>

Παντελιάδου, Σ., Πατσιοδήμου, Α., & Μπότσας, Γ. (2004). *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Βόλος.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). Μαθησιακές Δυσκολίες –Βασικές Έννοιες και Χαρακτηριστικά. Ανακτήθηκε 15/05/2022 από www.specialeducation.gr

Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. . (2007). *Εφαρμογές διδακτικής αξιολόγησης και μαθησιακές δυσκολίες*. Γράφημα.

Παντελιάδου, Σ. (2008). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και Γιατί*. Ελληνικά Γράμματα.

Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). *Τεστ Ανάγνωσης (Τεστ-Α)*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων-ΕΠΕΑΕΚ.

Παντελιάδου, Σ., & Αντωνίου, Φ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. *Βόλος: Γράφημα*, 33-34.

Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι & Γιατί*. Πεδίο.

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ., Σιδερίδης, Γ.Δ. (2019). *Δοκιμασία Αξιολόγησης Δεξιοτήτων Ανάγνωσης*.

Παντελιάδου, Σ., Παπά, Μ. Δ., & Σανδραβέλης, Α. (2020). Αποκωδικοποιώντας την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, 6, 30-60.

Παπάνης, Ε. (2011). *Η αυτοεκτίμηση: Θεωρία και αξιολόγηση*. Σιδέρης.

Παπανικολάου, Α., Φλωρεντίν, Ν., & Πλιόγκου, Β. (2014). Μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες με διάγνωση από ΚΕ.Δ.Δ.Υ.: Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την αυτοεκτίμηση, κοινωνικοποίηση και το ρόλο της συμβουλευτικής παρέμβασης. *Ερευνώντας τον κόσμο του παιδιού(13)*, 401-409.

<https://doi.org/10.12681/icw.17990>

- Παπουτσάκη, Κ., Γκουγκούμη, Μ., Γρυμάνης, Ι., Ζαχαρή, Σ., Σαλκατρά, Τ., & Τσίγκα, Κ. (2017). Ατυπο αξιολογικό εργαλείο διάγνωσης δυσκολιών μάθησης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(2), 1068-1078.
- Πατηνιώτη, Δ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2014). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 199-210. <https://doi.org/10.12681/edusc.246>
- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2011). *Νέο Σχολείο: Πρόγραμμα Σπουδών – Σχολική και Κοινωνική Ζωή, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Υπουργείο Παιδείας και Διά Βίου Μάθησης.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2010). Η αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών: Τι πιστεύουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Στο Γ. Παπαδάτος (Επιμ.), *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Τόμος Γ΄*, 315-320.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία. Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Πεδίο.
- Πόρποδας, Κ. Διακογιώργη, Κ., Δημάκος, Ι. Κ. & Καραντζής, Ι. (2008). *Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης Δυσκολιών στη Γραπτή Έκφραση των Μαθητών Γ΄-ΣΤ΄ Δημοτικού*. ΕΠΕΑΕΚ.
- Πρίντεζη, Α. & Πολυχρόνη, Φ. (2016). Αντιμετώπιση δυσκολιών στο γραπτό λόγο. Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. *Παιδαγωγικός λόγος (1)*, 153-174.

- Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2008). Η αξιολογήση της αναγνωστικής ευχέρειας για τον εντοπισμό αναγνωστικών δυσκολιών. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 15(3), 267-289.
- Σιδερίδης, Γ., Αντωνίου, Φ., Σίμος, Π., & Μουζάκη, Α. (2015). *Raven Coloured Progressive Matrices (RAVEN)*. Τόπος.
- Σουσαμίδου, Α., & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2017). Η Αυτοεκτίμηση και Κοινωνική Αποδοχή Μαθητών Τμημάτων Ένταξης. *Επιστήμες Αγωγής*, 2017(1), 6-21.
- Ταταβίλη, Θ., & Γιαρμαδούρου, Α. (2018). «Μαθησιακές Δυσκολίες», βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1029-1034.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). Ανάγνωση και αναγνωστικές δυσκολίες: Μελετώντας την αποτελεσματικότητα διδακτικών παρεμβάσεων.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεξεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. Περιγραφή*. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Χατζηχρήστου, Χ., Δημητροπούλου, Π., Κατή, Α., Λαμπροπούλου, Α., Λυκιστάκου, Κ., Μπακοπούλου, Α. (2008). *Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και Μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώτης σχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χατζή, Σ., & Χατζησταματίου, Μ. (2007). *Ψυχομετρικά εργαλεία - Τεστ Επαγγελματικού Προσανατολισμού - Εγχειρίδιο Χρήσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σουσαμίδου, Α., & Αναγνωστοπούλου, Μ. (2017). Η αυτοεκτίμηση και η κοινωνική αποδοχή μαθητών τμημάτων ένταξης. *Επιστήμες της Αγωγής(1)*, 6-21.

<https://ejournals.lib.uoc.gr/index.php/edusci/article/view/284>

Συμεωνίδου, Μ. Ε. (2012). *Μαθησιακό ύφος παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες*.

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Ταταβίλη, Θ., & Γιαρμαδούρου, Α. (2018). «Μαθησιακές Δυσκολίες», βιβλιογραφική ανασκόπηση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 8, 1029-1034.

Τζιβινίκου, Σ. (2015). Ανάγνωση και αναγνωστικές δυσκολίες: Μελετώντας την αποτελεσματικότητα διδακτικών παρεμβάσεων.

Χατζηχρήστου, Χ.Γ. (2011). *Σχολική Ψυχολογία*. Τυπωθήτω.

Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D., (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253-269.

<https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/6664>

