ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ:

Γνωστικό και ψυχοκοινωνικό προφίλ παιδιών και εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες: Μια Διαχρονική Έρευνα.

Επιβλέπων καθηγητής: Σιδερίδης Γ.

ΧΑΪΚΑΛΗ ΜΑΡΙΑ- ΑΝΤΩΝΙΑ

Α.Μ.: 2284

Ρέθυμνο, 2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

-*Εισαγωγή*.....σελ.2-10

-*Κεφάλαιο 1^{ο}*: Μεθοδολογία.....σελ.11-25

1.1 Συμμετέχοντες.....σελ.11-13

1.2 Διαδικασία.....σελ.13-14

1.3 Εργαλεία αξιολόγησης.....σελ.14-25

-*Κεφάλαιο 2^{ο}*: Αποτελέσματα.....σελ.26-30

-*Κεφάλαιο 3^{ο}*: Συζήτηση.....σελ.31-34

3.1 Περιορισμοί της έρευνας.....σελ.32-33

3.2 Εκπαιδευτικές προεκτάσεις.....σελ.33-34

-*Βιβλιογραφία*.....σελ. 35-41

Εισαγωγή

Ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό μαθητών και μαθητριών στην πρωτοβάθμια αλλά και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντιμετωπίζουν δυσκολίες στις ακαδημαϊκές τους απαιτήσεις και συχνά αποτυγχάνουν σε αυτές. Ο λόγος είναι οι Μαθησιακές Δυσκολίες που παρουσιάζουν οι οποίες παρατηρείται αρκετά συχνά να μην έχουν διαγνωσθεί. Έτσι οι μαθητές αυτοί προχωρούν την ακαδημαϊκή τους πορεία αγνοώντας την ύπαρξη αυτών των δυσκολιών. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να στερούνται κατάλληλης ακαδημαϊκής διδασκαλίας και να αποτυγχάνουν συνεχώς. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διακατέχονται από πολλά καθημερινά άγχη και φόβους. Άγχος και αβεβαιότητα με τη σειρά τους βιώνουν και οι γονείς αυτών των παιδιών οι οποίοι λόγω της άγνοιας και της σύγχυσης που έχουν όσον αφορά το ζήτημα των Μαθησιακών Δυσκολιών, παραπληροφορούνται και δεν γνωρίζουν με ποιο τρόπο να βοηθήσουν τα παιδιά τους. Όλα αυτά δημιουργούν ένα φαύλο κύκλο. Γι' αυτό είναι σημαντική η σωστή κατάρτιση των εκπαιδευτικών ώστε να υπάρχει έγκαιρη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, η κατάλληλη εκπαιδευτική στήριξη τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και από εξωσχολικούς φορείς οι οποίοι θα βοηθήσουν στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις των μαθητών αλλά και θα στηρίξουν ηθικά τα ίδια καθώς και τις οικογένειές τους. (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν εμφανίζονται με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά κάτι που καθιστά πιο δύσκολο το να προσδιοριστεί ένα κοινό προφίλ αυτών. Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένα, γεγονός που οφείλεται τόσο στη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών όσο και στην αλληλεπίδραση με τη διδασκαλία που παρέχεται (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Στο παρελθόν έχουν γίνει πολλές προσπάθειες για να προσδιοριστεί η ακριβής φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο ευρύτερα γνωστός ορισμός όμως είναι ο εξής :

« *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με δυσκολίες στην πρόσκτηση*

και χρήση ικανοτήτων ακρόαση, ομιλίας, ανάγνωση, γραφής, συλλογισμού και μαθηματικής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτό-ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοιες. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής / ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990, σελ 77).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σύμφωνα με την ελληνική αλλά και ξένη βιβλιογραφία, το 56% των μαθητών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής έχουν διαγνωσθεί με Μαθησιακές Δυσκολίες. Μάλιστα το 80% από αυτές αφορά δυσκολίες στην ανάγνωση (Παντελιάδου 2004; Kavale & Forness, 2000).

Οι δυσκολίες στη μάθηση εντοπίζονται όπως προαναφέρθηκε και στον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών εκτός των άλλων και στην ικανότητας ανάγνωσης. Το βασικότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η δυσκολία κυρίως στην ανάγνωση. Τα προβλήματα αυτά εντοπίζονται κυρίως στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση (Archer, Gleason & Vachon).

Αποκωδικοποίηση είναι η διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε πιο οικείους ήχους του προφορικού λόγου, καθώς και η αναγνώριση και ο χειρισμός του αλφαβητικού κώδικα (Πόρποδας, 1992; Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στη διαδικασία της αποκωδικοποίησης γιατί δυσκολεύονται στην ανάλυση των φωνημάτων (Παντελιάδου & Πατσιοδήμου, 2007). Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν την ικανότητα να κωδικοποιούν μόνο το 1/3 των λέξεων που μπορούν να κωδικοποιούν τα τυπικά παιδιά (Smith, 2004).

Ευχέρεια είναι η ικανότητα αναγνώρισης των λέξεων με ακρίβεια, έμφαση και προσωδία (Archer et al., 2003) αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου

αυτόματα, ομαλά και γρήγορα, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Meyer & Felton, 1999). Η ευχέρεια συμβάλλει στην αναγνωστική κατανόηση και αποτελεί την πρώτη ένδειξη για την ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών (Speece & Ritchey, 2005). Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα στην ευχέρεια. Συγκεκριμένα κάνουν συχνές παύσεις για να διαβάσουν. Αρκετές φορές μάλιστα επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου για να τα κατανοήσουν (Archer et al., 2003). Οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν τα παραπάνω προβλήματα λόγω της ελλειμματικής προσοχής και των προβλημάτων στην εργαζόμενη μνήμη, η οποία είναι υπεύθυνη για την επεξεργασία των πληροφοριών (Μπότσας & Παντελιάδου, 2007).

Κατανόηση είναι η διαδικασία κατά τη διάρκεια της οποίας ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου συνδυάζοντας ό, τι γνωρίζει με τις ιδέες που παρουσιάζει ο συγγραφέας (Randi, Grigorenko & Sternberg, 2005). Έτσι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες επειδή υστερούν στην αποκωδικοποίηση και την ευχέρεια, δυσκολεύονται εξίσου στην κατανόηση του κειμένου που διαβάζουν καθώς το λεξιλόγιό τους είναι περιορισμένο και δεν έχουν ελλιπή γνώση συντακτικού (Smith, 2004; Archer et al., 2003). Συνεπώς ερμηνεύουν και υποθέτουν με βάση τις πληροφορίες που παίρνουν κατά την ανάγνωση και όχι μέσω της ενεργοποίησης της προηγούμενης γνώσης και της κριτικής σκέψης (Παντελιάδου, 2000).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δυσκολεύονται να πραγματοποιήσουν σωστά τις προαναφερθείσες διαδικασίες. Αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα όταν διαβάζουν, συλλαβίζουν τις λέξεις, σταματούν συχνά και επίσης επαναλαμβάνουν την ανάγνωση προτάσεων με σκοπό να τις κατανοήσουν.

Συνεπώς το πιο βασικό και συχνό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι η δυσκολία στην ανάγνωση. Συγκεκριμένα αναφέρεται πως υπάρχει δυσκολία να δημιουργηθούν σύνδεσμοι γραπτής και προφορικής αναπαράστασης της λέξης και κατ’ επέκταση έλλειψη άνεσης και ευχέρειας αποκωδικοποίησης (Vellutino, Fletcher, Snowling & Scanlon, 2004; Snowling, 2000, Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Το γνωστικό υπόβαθρο των Μαθησιακών Δυσκολιών

Η πρώτη υπόθεση για την αιτιολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών επικεντρώθηκε γύρω από τη θεωρία των οπτικών μειονεξιών. Η θεωρία αυτή στηρίζεται στο γεγονός ότι επειδή η ανάγνωση ενέχει γραπτές λέξεις και σύμβολα, οι όποιες δυσκολίες εμφανίζονται οφείλονται σε δυσλειτουργία του νευρικού συστήματος (Stein & Walsh, 1997). Το ελλιπές λεξιλόγιο και η αδυναμία κατανόησης του προφορικού λόγου σε συνδυασμό με τη θεωρία των οπτικών μειονεξιών, επηρεάζει αρνητικά την αναγνωστική κατανόηση (Oakhill, Cain & Bryant, 2003).

Μια άλλη θεωρία, αυτή της αυτοματοποίησης, υποστηρίζει πως η παρεγκεφαλίδα των φτωχών αναγνωστών είναι δυσλειτουργική (Nicolson & Fawcett, 1990). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία λοιπόν, οι δυσκολίες στην αυτοματοποίηση καθιστούν πιο δύσκολη την εκμάθηση των γραφοφωνημικών αντιστοιχιών, συλλαβών και στη συνέχεια λέξεων.

Από όλα όσα προαναφέρθηκαν, έγιναν σαφή κάποια από τα ακαδημαϊκά προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με τους τυπικούς μαθητές. Ωστόσο, γίνεται εμφανές και μέσα από τον ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτός από τα σχολικά προβλήματα αντιμετωπίζουν και δυσκολίες ψυχοκοινωνικής φύσεως όπως η χαμηλή αυτοαντίληψη καθώς και το ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού.

Αυτοαντίληψη

Ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα χαμηλά επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Οι μαθητές αυτοί λόγω των συνεχόμενων ακαδημαϊκών τους αποτυχιών γίνονται πιο ευάλωτοι και έχουν αρνητική αντίληψη για τον εαυτό τους αλλά και τις ικανότητές τους. Μια θετική αντίληψη μπορεί να τους προστατεύσει ώστε να μπορούν να αντιμετωπίζουν τα συναισθήματα απογοήτευσης που βιώνουν. Άρα έχοντας χαμηλή αυτοαντίληψη και νιώθοντας πως και οι υπόλοιποι συμμαθητές τους έχουν την ίδια εικόνα γι’ αυτούς, αποφασίζουν να μην αντιμετωπίσουν αυτά τους τα συναισθήματα

και μέσω της στρατηγικής της απόσυρσης αδιαφορούν για τα πάντα (Kaufman, Alt, & Muchapman, 2002).

Ένα επίσης σύνηθες φαινόμενο των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους είναι πως αποφεύγουν να εμπλακούν σε πολλές σχολικές δραστηριότητες λόγω του φόβου τους ότι δεν θα καταφέρουν να ανταπεξέλθουν. Με αυτό τον τρόπο η αυτοαντίληψη φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάσει και τη διάθεση για ενασχόληση με τις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις αλλά και το χρόνο τον οποίο ξοδεύουν σε αυτές. Ειδικότερα όταν συναντούν δυσκολίες, οι μαθητές που δεν πιστεύουν και αμφιβάλλουν για τις ικανότητές τους δεν προσπαθούν και έτσι δεν ολοκληρώνουν με επιτυχία τις δραστηριότητές τους εν αντιθέσει με αυτούς που έχουν θετική αυτοεικόνα και επιμένουν μέχρι να τα καταφέρουν (Bandura, 1982).

Οι περισσότεροι μαθητές με χαμηλά επίπεδα αυτοαντίληψης κατά τη διάρκεια του μαθήματος εμφανίζονται ιδιαίτερα αγχωμένοι και νιώθουν ανασφαλείς λόγω της μειονεκτικής θέσης στην οποία θεωρούν ότι βρίσκονται συγκριτικά με τους τυπικούς συμμαθητές τους. Διακατέχονται από ένα μόνιμο άγχος για το τι εικόνα έχουν οι υπόλοιποι γι’ αυτούς, από τους συμμαθητές τους και τα παιδιά που συναναστρέφονται, μέχρι τους δασκάλους τους. Αναρωτιούνται διαρκώς τι πιστεύουν οι άλλοι γι’ αυτούς και φαίνεται να προβληματίζονται σχετικά με τα σχόλια που γίνονται εν αγνοία τους. Αρκετές έρευνες φανερώνουν πως αυτοί οι μαθητές την ώρα που γράφουν ορθογραφία, κρύβουν με το χέρι τους το γραπτό τους επειδή νιώθουν ντροπή για τα ορθογραφικά τους λάθη. Αυτό οφείλεται κυρίως στη χαμηλή τους αυτοπεποίθηση καθώς θεωρούν ότι λόγω των μαθησιακών τους δυσκολιών είναι πιο ασήμαντοι από τους υπόλοιπους τυπικούς συμμαθητές τους και βρίσκονται σε μειονεκτική θέση (Shore & Rapport, 1998).

Συνεπώς η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη ενός παιδιού είναι ένας ιδιαίτερα σημαντικός παράγοντας για την ομαλή ενδοπροσωπική του προσαρμογή ώστε να είναι ικανό να αντιμετωπίζει τα άγχη, τους φόβους και τις απογοητεύσεις που βιώνει λόγω των χαμηλών σχολικών του επιδόσεων.

Μαθησιακές Δυσκολίες και Σχολικός Εκφοβισμός (bullying).

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο το οποίο εμφανίζεται ολοένα και περισσότερο στις μέρες μας. Ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται μια μορφή επιθετικότητας στην οποία επικρατεί μια ανισορροπία δύναμης μεταξύ θύτη και θύματος (Besag, 1989; Olweus, 1991). Ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να εμφανιστεί σε διάφορες μορφές όπως πράξεις σωματικής, λεκτικής ή σεξουαλικής βίας έως και κοινωνική απόκλιση. Οι μαθητές που εμπλέκονται στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού ανάλογα με το αν θυματοποιούνται ή εκφοβίζουν τους άλλους συμμαθητές, τους διαφοροποιούνται σε δύο κατηγορίες, τα θύματα και τους θύτες αντίστοιχα.

Θύμα

Τα παιδιά-θύματα παρουσιάζονται σαν ανασφαλείς χαρακτήρες, πιο αγχώδεις, πιο απόμακροι και συχνά σωματικά πιο αδύναμοι από τα τυπικά παιδιά (Egan & Perry, 1998; Hodges & Perry, 1999; Olweus, 1994; Perry,Kusel, & Perry, 1988). Έρευνες επίσης έχουν δείξει ότι οι μαθητές που θυματοποιούνται τείνουν να εσωτερικεύουν τα άγχη τους συγκριτικά με αυτούς που δεν έχουν υποστεί κάποιο είδος θυματοποίησης. Στην έρευνα του Graig W.M (1998), εξετάστηκε και στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να θυματοποιηθούν. Γενικότερα οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες λόγω των ακαδημαϊκών τους δυσκολιών και κατ’ επέκταση αποτυχιών, εκδηλώνουν αισθήματα ντροπής, κλείνονται στον εαυτό τους και δεν συναναστρέφονται με τα υπόλοιπα παιδιά. Κατά αυτό τον τρόπο γίνονται πιο εύκολος στόχος θυματοποίησης (Wiener & Schneider, 2002). Ο Heward (2003) στην έρευνά του αναφέρει πως τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν ιδιαίτερα χαμηλή αυτοεκτίμηση και ντρέπονται για τις σχολικές τους επιδόσεις με αποτέλεσμα να μην θέλουν να συναναστρέφονται με τους συμμαθητές τους, οι οποίοι ανταποκρίνονται επαρκώς στις ακαδημαϊκές τους απαιτήσεις. Έτσι εσωτερικεύουν τα αρνητικά τους συναισθήματα και συχνά κλείνονται στον εαυτό τους. Με αυτό τον τρόπο και επειδή ακριβώς είναι πιο ευαίσθητοι και ευάλωτοι, είναι πιο πιθανό να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού συγκριτικά με τα υπόλοιπα παιδιά.

Ένας επίσης σημαντικός λόγος, ο οποίος δεν έχει γνωστοποιηθεί αρκετά και δεν δίνεται η πρέπουσα σημασία, που καθιστά τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πιο εύκολο στόχο θυματοποίησης είναι ο στιγματισμός ο οποίος υπόκεινται. Ο Algozzine (1997) σε σχετική έρευνα που διεξήγαγε, αναφέρει πως το εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολείων συμπεριφέρονται με διαφορετικό τρόπο στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες λόγω των ιδιαίτερων αναγκών τους. Συχνά παρατηρείται το φαινόμενο να τους απομακρύνουν από πολλές δραστηριότητες , επειδή έχουν χαμηλές προσδοκίες από τα παιδιά αυτά και θεωρούν πως δεν θα είναι ικανά να ανταπεξέλθουν με τον ίδιο τρόπο όπως οι υπόλοιποι συμμαθητές τους. Ταυτόχρονα όμως προσπαθώντας να μην κάνουν τα παιδιά με σχολικές δυσκολίες να νιώσουν μειονεκτικά και τα φέρουν σε δύσκολη θέση πυροδοτούν τις αντιδράσεις των τυπικών μαθητών. Με αυτό τον τρόπο δημιουργείται ένα ιδιαίτερα αρνητικό κλίμα μέσα στην τάξη, αφού οι τυπικοί μαθητές αντιδρούν στην επιείκεια που δείχνουν οι δάσκαλοι στα συγκεκριμένα παιδιά και έτσι τους συμπεριφέρονται άσχημα και στη συνέχεια τους απομακρύνουν και τους περιθωριοποιούν.

Θύτης

Παρόλα αυτά τα παιδιά και οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να παρουσιαστούν με το προφίλ του θύτη. Σε έρευνα του Nancel (2001) ως θύτες εμφανίζονται αυτοί που αντλούν ευχαρίστηση χρησιμοποιώντας οποιαδήποτε μορφή βίας. Έχουν επιβλητικές τάσεις και τις εξωτερικεύουν χωρίς να ενδιαφέρονται κα να συμπονούν τα θύματά τους. Συχνά υπαινίσσονται πως οι συμμαθητές τους , τους προκάλεσαν και αναγκάστηκαν να ασκήσουν βία προς το μέρος τους.

Το 1998 η Mischna F., σε έρευνα που διεξήγαγε σχετικά με τη σχέση Μαθησιακών Δυσκολιών και σχολικού εκφοβισμού αναφέρει πως οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλή αυτοεκτίμηση και γι’ αυτό το λόγο εκδηλώνουν μη αποδεκτά κοινωνικές συμπεριφορές (σωματική ή λεκτική βία) κυρίως προς τους τυπικούς συμμαθητές τους. Με αυτό τον τρόπο προσπαθούν να τραβήξουν την προσοχή των υπολοίπων, είτε των δασκάλων είτε της ίδιας τους της οικογένειας.

Μια άλλη αιτία που τα παιδιά και οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν επιθετική συμπεριφορά παρουσιάζεται μέσα από την έρευνα των Kavale και Forness (1996), οι οποίοι υποστήριξαν πως τα παιδιά αυτά εκδηλώνουν προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς λόγω των ανεπαρκών τους κοινωνικών δεξιοτήτων όπως η δυνατότητα επιτυχημένου διαλόγου και επικοινωνίας. Δυσκολεύονται λοιπόν να κατανοήσουν και κατά συνέπεια να ακολουθήσουν το είδος της κοινωνικής συμπεριφοράς που αρμόζει σε διάφορες καταστάσεις της καθημερινότητας. Επίσης δεν έχουν την ικανότητα να αναπτύσσουν στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων καθώς και να κατανοούν τις συμπεριφορές των συνομηλίκων τους, βγάζοντας έτσι λανθασμένα συμπεράσματα και προβαίνουν σε βίαιες πράξεις.

Θύμα και θύτης

Υπάρχουν όμως και οι περιπτώσεις όπου παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες θυματοποιούνται αλλά και εκφοβίζουν. Βάσει ερευνών τα παιδιά τα οποία έχουν πέσει θύματα σχολικού εκφοβισμού στο παρελθόν σε οποιαδήποτε μορφή του, υιοθετούν την ίδια συμπεριφορά αργότερα και συνήθως στους μαθητές από τους οποίους θυματοποιήθηκαν. Ο Schwarzt (2000) στην έρευνα του αναφέρει πως ο στόχος αυτών των παιδιών είναι η εκδίκηση των ατόμων που ενέργησαν βίαια εις βάρος τους και τους προκάλεσαν αυτή την οδυνηρή εμπειρία.

Η συγκεκριμένη εργασία αποτελεί μια διαχρονική μελέτη σχετικά με την εξέλιξη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε τομείς όπως η αυτοαντίληψη και ο σχολικός εκφοβισμός στο πέρασμα του χρόνου. Συγκεκριμένα διερευνάται η σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και σχολικού εκφοβισμού και θυματοποίησης καθώς και η επίδραση της αυτοαντίληψης στην αναγνωστική ικανότητα.

Η πρώτη έρευνα διεξήχθη από τη Γιαννακίδου (2010), και μελετούσε εκτός των άλλων και τη σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης και του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Τα αποτελέσματα της έρευνάς της έδειξαν πως η αυτοαντίληψη δεν φαίνεται να προβλέπει σημαντικά τον εκφοβισμό και τη θυματοποίηση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Συγκεκριμένα αναφέρεται πως η θετική ή η αρνητική

αντίληψη που έχουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες για τον ίδιο τους τον εαυτό αλλά και για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις δεν προβλέπει σημαντικά τη συμμετοχή τους στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είτε σαν θύτες είτε σαν θύματα.

Στόχος λοιπόν της παρούσας έρευνας είναι να εξεταστεί κατά πόσο η εικόνα που έχει ένα παιδί για τον εαυτό του το επηρεάζει στο να γίνεται πιο επιθετικό με αποτέλεσμα να γίνεται ο δράστης προς τους υπόλοιπους συμμαθητές του ή αντίθετα να γίνεται πιο ευάλωτο και έτσι να θυματοποιείται. Ταυτόχρονα επιδιώκει να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης ενός παιδιού και πως αυτή επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα στις τρεις παραμέτρους της : την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^{ο}

Μεθοδολογία

1.1 Συμμετέχοντες

Κατά τη διάρκεια της πρώτης χρονιάς δηλαδή το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2009-2010, αξιολογήθηκαν συνολικά 157 μαθητές (45 κορίτσια και 111 αγόρια), οι οποίοι είχαν διαγνωσθεί με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί προέρχονταν από τα Δημοτικά και Γυμνάσια σχολεία του Ρεθύμνου Κρήτης και συγκεκριμένα φοιτούσαν στις τάξεις Ε' Δημοτικού έως και Γ' Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα συμμετείχαν δεκατρία κορίτσια και τριάντα αγόρια της Ε' Δημοτικού ηλικίας 7,9 (16,50), έντεκα κορίτσια και εικοσιτέσσερα αγόρια ΣΤ' Δημοτικού, ηλικίας 11,6 (,58), έξι κορίτσια και είκοσι έξι αγόρια Α' Γυμνασίου, ηλικίας 13,02 (, 95), εννέα κορίτσια και δεκαεπτά αγόρια Β' Γυμνασίου, ηλικίας 13,96 (,72) και έξι κορίτσια και δεκατέσσερα αγόρια της Γ' Γυμνασίου ηλικίας 14,56 (,85). Κατά τη διάρκεια της δεύτερης χρονιάς από το Νοέμβριο του 2010 μέχρι το Μάρτιο του 2011 αξιολογήθηκαν 63 παιδιά (43 αγόρια και 19 κορίτσια). Όλοι οι μαθητές προέρχονται από τα Δημοτικά, Γυμνάσια και Λύκεια του Νομού Ρεθύμνου Κρήτης και συγκεκριμένα από τις τάξεις Στ' Δημοτικού μέχρι και Α' Λυκείου. Πιο συγκεκριμένα συμμετείχαν είκοσι αγόρια και δέκα κορίτσια της Στ' Δημοτικού ηλικίας 11,54 ετών (,44), έξι αγόρια και τέσσερα κορίτσια της Α' Γυμνασίου ηλικίας 12,48 ετών (,75), δώδεκα αγόρια και τρία κορίτσια Β' Γυμνασίου ηλικίας 13,85 ετών (,86), τρία αγόρια και δύο κορίτσια της Γ' Γυμνασίου ηλικίας 14,08 ετών (,74) και δύο αγόρια της Α' Λυκείου ηλικίας 15,89 ετών (,56). Οι μαθητές αυτοί έρχονταν σε επαφή με τους ερευνητές εφόσον είχε δοθεί πρώτα άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, εφόσον τους είχαν δώσει τη συγκατάθεση οι γονείς τους και εφόσον είχε γίνει γνωστό πως η διαδικασία αυτή δεν θα επηρέαζε τη σχολική βαθμολογία τους. Όλοι οι μαθητές είχαν δείκτη νοημοσύνης του 85, όπως αξιολογήθηκε μέσω της υποδοκιμασίας «Συλλογιστικές Διεργασίες» του Λογισμικού Ανίχνευσης των μαθησιακών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών για τα παιδιά του γυμνασίου και του RANEN για τα παιδιά του δημοτικού. Οι μαθητές που συμμετείχαν είχαν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών από τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης, ενώ τα

παιδιά που δεν είχαν διάγνωση είχαν πιθανότητα μεγαλύτερη του 90% όπως αυτό φάνηκε από τα αποτελέσματα της σταθμισμένης κλίμακας Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς. Όσοι μαθητές δεν είχαν κάποια από τις δύο προαναφερθείσες ενδείξεις για την ύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης του σχολείου τους ή είχαν υποδειχθεί ως μαθητές με ΜΔ από τους εκπαιδευτικούς τους.

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται αναλυτικά ο αριθμός και η ηλικία των παιδιών ανά τάξη:

Συμμετέχοντες πρώτης χρονιάς :

Τάξη	Φύλο	N	Ηλικία
Ε’ Δημοτικού	Κορίτσια	13	7,9 (16,50)
	Αγόρια	30	
ΣΤ’ Δημοτικού	Κορίτσια	11	11,6 (,58)
	Αγόρια	24	
Α’ Γυμνασίου	Κορίτσια	6	13,02 (,95)
	Αγόρια	26	
Β’ Γυμνασίου	Κορίτσια	9	13,96 (,72)
	Αγόρια	17	
Γ’ Γυμνασίου	Κορίτσια	6	14,56 (,85)
	Αγόρια	14	

Συμμετέχοντες δεύτερης χρονιάς:

Τάξη	Φύλο	Ν	Ηλικία
ΣΤ' Δημοτικού	Κορίτσια	10	11,54 (,44)
	Αγόρια	20	
Α' Γυμνασίου	Κορίτσια	4	12,48 (,75)
	Αγόρια	6	
Β' Γυμνασίου	Κορίτσια	3	13,85 (,86)
	Αγόρια	12	
Γ' Γυμνασίου	Κορίτσια	2	15,89 (,56)
	Αγόρια	3	
Α' Λυκείου	Αγόρια	2	15,89 (,56)

1.2 Διαδικασία

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν ίδια και για τις δύο χρονιές της αξιολόγησης. Η συλλογή των δεδομένων της δεύτερης αξιολόγησης για την παρούσα έρευνα διήρκησε περίπου 5-6 μήνες, δηλαδή από το Νοέμβριο του 2010 μέχρι το Μάρτιο του 2011. Η διεξαγωγή της έρευνας ξεκίνησε αφού είχαν εξασφαλιστεί όλες οι προαπαιτούμενες ενέργειες, δηλαδή η άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την αξιολόγηση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες όπως επίσης και από τους σχολικούς συμβούλους του Νομού. Για να ξεκινήσει η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών έπρεπε πρώτα να πραγματοποιηθούν

συναντήσεις με τους διευθυντές καθώς και με το διδακτικό προσωπικό ώστε να είναι όλοι ενήμεροι για το ακριβές αντικείμενο της έρευνας, με τη διαδικασία, όπως και να γίνει οργάνωση των αξιολογήσεων ώστε να μην παρακωλύουν τη λειτουργία του προγράμματος και των μαθημάτων του εκάστοτε σχολείου.

Το επόμενο βήμα ήταν να δοθούν στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες φόρμες συγκατάθεσης οι οποίες προορίζονταν για τους κηδεμόνες τους, με σκοπό αυτοί να ενημερωθούν για την έρευνα καθώς σ' αυτή αναφερόταν η περιγραφή της έρευνας, ότι η συμμετοχή είναι ανώνυμη και όχι υποχρεωτική. Επίσης πριν ξεκινήσει η διαδικασία της αξιολόγησης γινόταν ξεκάθαρο στα παιδιά ότι οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν μπορούσαν να διακόψουν τη διαδικασία.

Μόλις οι επιστολές επέστρεφαν στα χέρια των ερευνητών, ξεκινούσε η έρευνα. Οι κάθε ερευνητής έπαιρνε κάθε ένα μαθητή ξεχωριστά και τον μετέφερε σε μια αίθουσα προκειμένου να ξεκινήσει η διαδικασία της αξιολόγησης. Αξίζει να σημειωθεί ότι ο εξεταστής ήταν κατάλληλα εκπαιδευμένος ώστε να μη δημιουργεί κάποιο πρόβλημα κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης. Όλη η διαδικασία διαρκούσε περίπου δύο διδακτικές ώρες, με ενδιάμεσο διάλλειμα, το οποίο ήταν αναγκαίο για τους μαθητές. Όπως αναφέρθηκε και πριν οι μαθητές ήταν ενημερωμένοι ότι οποιαδήποτε στιγμή θελήσουν η διαδικασία μπορούσε να διακοπεί.

1.3 Εργαλεία αξιολόγησης

Για να πραγματοποιηθεί η συγκεκριμένη έρευνα την πρώτη χρονιά χρησιμοποιήθηκαν, το εργαλείο RAVEN, το Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ), η Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ), το οποίο δινόταν προς συμπλήρωση στους δασκάλους και καθηγητές και η κλίμακα για την αξιολόγηση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού. Παρακάτω αναλύεται ξεχωριστά το κάθε εργαλείο.

RAVEN

Πρόκειται για το εργαλείο που αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου κατά τη χρονική στιγμή του τεστ να κατανοεί σχέδια χωρίς νόημα, να βλέπει τις σχέσεις ανάμεσά τους, να συλλαμβάνει το νόημα κάθε αλληλουχίας και του σχεδίου που συμπληρώνει το κενό και με όλα αυτά να εξετάζει τη συστημική μέθοδο της λογικής σκέψης. Επίσης, αξιολογεί την ικανότητα του ατόμου να επεξηγεί λέξεις, δημιουργώντας πολλές φορές και ορισμούς, με στόχο να εξεταστεί το επίπεδο των λεξιλογικών γνώσεών του. Το ηλικιακό φάσμα που εξετάζει είναι από 4 ως 12 χρονών. Το συγκεκριμένο εργαλείο βρίσκεται υπό έκδοση από τους Σιδερίδη, Σίμο, Μουζάκη και Αντωνίου.

Αποτελείται από δύο είδη δοκιμασιών: από το μη- λεκτικό κομμάτι και από το λεκτικό κομμάτι. Στο πρώτο παρουσιάζονται τρεις ομάδες εικόνων (Set A, B, AB), οι οποίες αποτελούνται από δοκιμασίες συμπλήρωσης σχεδίων. Οι δοκιμασίες αυτές είναι διαβαθμισμένης δυσκολίας. Όσο προχωρά ο μαθητής τόσο και δυσκολεύουν και τα σχέδια. Κάθε ομάδα αποτελείται από σχέδια. Από τα σχέδια αυτά όμως λείπει ένα κομμάτι και καλείται κάθε φορά ο μαθητής να επιλέξει ανάμεσα σε έξη πιθανά κομμάτια, που βρίσκονται κάτω από το σχέδιο, ποιο το συμπληρώνει σωστά. Για να γίνει κατανοητή στους μαθητές αυτή η διαδικασία, αρχικά τους παρουσιάζεται ένα παράδειγμα, ώστε να καταλάβουν το τρόπο σκέψης του εργαλείου. Όπως έχει φανεί, η δοκιμασία αυτή είναι αρκετά ευχάριστη στους συμμετέχοντες καθώς τα σχέδια έχουν έντονα χρώματα κάτι που τους ενθουσίαζε και ο χρόνος που διαρκούσε ήταν πολύ λίγος, περίπου 10- 15 λεπτά.

Στο δεύτερο κομμάτι, στη λεκτική δοκιμασία, ο μαθητής καλείται να δώσει των ορισμό λέξεων που του ζητείται σε ορισμένο χρόνο, χωρίς να χρησιμοποιεί τη προς αναζήτηση λέξη. Αν και η δοκιμασία ολοκληρώνεται με επιτυχία, όπως φαίνεται, δεν είναι αρκετά αγαπητή στους μαθητές. Ζητείται λοιπόν από το συμμετέχοντα να πει στον εξεταστεί τι σημαίνει η λέξη πχ. ντομάτα και προσπαθεί να δώσει όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένη περιγραφή της λέξης ντομάτας ή οποιασδήποτε του ζητείται κάθε φορά. Σ' αυτή τη δοκιμασία ζητείται ο ορισμός λέξεων και σε περίπτωση διαδοχικών λανθασμένων απαντήσεων διακόπτεται η δοκιμασία.

Δοκιμασία συλλογιστικών δοκιμασιών

Προκειμένου να εξεταστεί η αναγνώριση ερεθισμάτων, η ορθογραφία, η κατανόηση κειμένου, η μορφοσύνταξη, το λεξιλόγιο, η πρωτογενής μνήμη εργασίας και η μη λεκτική νοητική ικανότητα σε παιδιά Β' Δημοτικού έως και Β' Γυμνασίου, χρησιμοποιείται η συγκεκριμένη αυτοματοποιημένη αξιολόγηση των Πρωτόπαππα & Σκαλούμπακα (2008).

Ο βασικός στόχος κατά τη κατασκευή του ΛΑΜΔΑ ήταν να εξασφαλιστεί η ολοκλήρωση του τεστ από τους μαθητές χωρίς διακοπές. Οι οδηγίες, που καλούνται να ακολουθήσουν οι μαθητές να είναι απολύτως σαφείς έτσι ώστε να κανένας από αυτούς να μη χρειαστεί να διακόψει την εκτέλεση των ασκήσεων για να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις. Κατά τη διάρκεια της αξιολόγησης, σε κάθε άσκηση δίνεται στο μαθητή ένας στόχος και μια αιτιολόγηση με αποτέλεσμα, ο μαθητήςνα καθοδηγείται, μέσα από τις ηχογραφημένες οδηγίες, στην εκτέλεση των ενεργειών που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της διαδικασίας. Ταυτόχρονα, ο μαθητής έχει οπτική ένδειξη στο στόχο ώστε να κατανοεί άμεσα το νόημα της προφορικής οδηγίας.

Πιο συγκεκριμένα, οι ασκήσεις, που καλείται να εκτελέσει ο μαθητής αφορούν στην αναγνώριση ερεθισμάτων και πιο συγκεκριμένα στην αναγνώριση εικόνας και την αναγνώριση λέξεων, στην ορθογραφία, την ιστορική και την γραμματική ορθογραφία, την κατανόηση κειμένων και πιο συγκεκριμένα την προφορική κατανόηση, τη γραπτή κατανόηση καθώς και τη μελέτη γραπτού κειμένου. Ακολουθούν ασκήσεις που αφορούν στην μορφοσύνταξη, με τη συμπλήρωση προτάσεων και τις αναλογίες, το λεξιλόγιο, με ασκήσεις για την αξιολόγηση της επιλογής εικόνας και τον ορισμό λέξεων , τη μνήμη εργασίας, τη μη λεκτική νοητική ικανότητα με οπτικές αλληλουχίες και τη συμπλήρωση σχημάτων και τέλος, την αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής με την αξιολόγηση της αναπαραγωγής ρυθμών.

Σχετικά με την αναγνώριση ερεθισμάτων, υπάρχουν τρεις προκαταρκτικές ασκήσεις. Η πρώτη είναι μια απλή αντίδραση σε ερέθισμα, η δεύτερη (αναγνώριση εικόνας) είναι μια απόκριση επιλογής σε οπτικό ερέθισμα, κατά την οποία ο μαθητής πρέπει να δράσει με ταχύτητα όταν παρουσιάζεται μια συγκεκριμένη εικόνα και να καταστείλει την αντίδραση σε οποιαδήποτε άλλη εικόνα και η τρίτη άσκηση

(αναγνώριση λέξεων) είναι μια δοκιμασία λεξικής επιλογής, κατά την οποία ο μαθητής πρέπει να δράσει με ταχύτητα όταν εμφανίζεται μια πραγματική λέξη στην οθόνη και να καταστείλει την αντίδραση όταν εμφανίζεται μια ψεύτικη λέξη.

Οι ασκήσεις στην ορθογραφία εξετάζουν τα φωνολογικά λάθη, τα μορφολογικά- γραμματικά και τα λάθη ιστορικής ορθογραφίας. Η ταχύτητα των μαθητών δίνει σημαντικές πληροφορίες για την ορθογραφική αποδοτικότητα των μαθητών, καθώς και για τη στρατηγική προσέγγισης των δοκιμασιών. Η αξιολόγηση της μορφοσυντακτικής επεξεργασίας αποδεικνύει πως η ιδιαίτερα χαμηλή ταχύτητα μπορεί να σχετίζεται με αναγνωστικές δυσκολίες.

Οι ασκήσεις για την κατανόηση κειμένου εξετάζουν την κατανόηση του προφορικού λόγου με μορφή αφηγηματικού κειμένου. Η κατανόηση του κειμένου βασίζεται αποκλειστικά και μόνο από το ακουστικό γλωσσικό ερέθισμα. Η κατανόηση ελέγχεται με την επιλογή, ανάμεσα σε τέσσερις εικόνες, εκείνης, που ταιριάζει με το κείμενο. Επίσης, ελέγχεται με γραπτές ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, επιτρέποντας πιο ολοκληρωμένο έλεγχο της αφομοίωσης του νοήματος κειμένου. Κάποιες ασκήσεις απαιτούν απομνημόνευση σημαντικών στοιχείων που αναφέρονται στο κείμενο, ενώ άλλες απαιτούν συνδυασμό περισσότερων στοιχείων από διαφορετικά σημεία του κειμένου. Οι πιο απαιτητικές ασκήσεις εξετάζουν πραγματολογικά στοιχεία που απαιτούν κατανόηση όχι μόνο των λέξεων και των προτάσεων του κειμένου αλλά και του ρόλου τους σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο επικοινωνίας ή αλληλεπίδρασης. Παράλληλα εξετάζεται η ικανότητα του μαθητή να συσχετίζει το περιεχόμενο του κειμένου με πρότερες εμπειρίες του.

Η γραπτή κατανόηση εξετάζεται στο ΛΑΜΔΑ με παρουσίαση γραπτού κειμένου προς ανάγνωση από το μαθητή, την απόσυρση του ακολούθως και την επιλογή εικόνων ή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Οι ερωτήσεις μνήμης απαιτούν την ανάκληση της απάντησης όπως αναφέρεται σε ένα σημείο του κειμένου. Κάποιες ερωτήσεις απαιτούν ευρύτερη κατανόηση αυτών που συμβαίνουν στο κείμενο καθώς οι απαντήσεις τους δεν περιέχονται πουθενά μέσα στο κείμενο.

Η αξιολόγηση της μνήμης εργασίας παρέχεται με την αναπαραγωγή αλληλουχιών και το λεξιλόγιο με δυο ασκήσεις. Η πρώτη που αφορά στην επιλογή εικόνας χορηγείται σε όλες τις ηλικίες και περιλαμβάνει έναν εικονικό εκφωνητή ο

οποίος εκφωνεί μια λέξη. Παράλληλα εμφανίζονται 4 εικόνες, από τις οποίες μόνο η μια αναπαριστά επιτυχώς την εκφωνούμενη λέξη και την οποία ο μαθητής καλείται να την επιλέξει. Στη δεύτερη άσκηση (ορισμοί λέξεων), ο εκφωνητής εκφωνεί ένα σύντομο ορισμό. Παράλληλα εμφανίζονται 4 γραπτές λέξεις, από τις οποίες μόνο η μια αντιστοιχεί ακριβώς στον ορισμό, ενώ οι άλλες είναι φωνολογικά, μορφολογικά ή νοηματικά συγγενείς.

Για τη μη λεκτική νοητική ικανότητα, η οποία σχετίζεται με τη γενική νοημοσύνη και ειδικότερα με την πρακτική νοημοσύνη. Αξιολογείται με δοκιμασίες που απαιτούν συνδυαστική σκέψη ή συλλογισμούς χωρίς διαμεσολάβηση της γλώσσας. Η πρώτη άσκηση που αφορά στις οπτικές αλληλουχίες και παρέχεται μόνο στα μικρότερα παιδιά, παρουσιάζει εικόνες που σχηματίζουν μια λογική ακολουθία ενώ η δεύτερη άσκηση για τη συμπλήρωση σχημάτων ακολουθεί το σύνηθες πρότυπο που βρίσκουμε στις προοδευτικές μήτρες. Τέλος, για την αντίληψη των χαρακτηριστικών μουσικής εξετάζεται ο βαθμός συγχρονισμού ακουστικών, σωματαισθητικών και κινητικών λειτουργιών, σε συνδυασμό με τη μνήμη εργασίας και εκτιμάται η αποτελεσματικότητα με την οποία το άτομο επεξεργάζεται ταχείες ακολουθίες και συγχρονίζεται κινητικά με αυτές.

ΑΜΔΕ- Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς

Στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πράξης, έγκαιρα, έγκυρα και αξιόπιστα, συμπληρώνεται το συγκεκριμένο εργαλείο των Παντελιάδου & Σιδερίδη (2008) από τους εκπαιδευτικούς, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση τη γνώση και την παρατήρηση της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να συμπληρώσουν κάποιες κλίμακες που τους δίνονται κυκλώνοντας έναν αριθμό από το 1 έως και το 9 ανάλογα με το ποιος αριθμός αντιπροσωπεύει κάθε φορά τον εκάστοτε μαθητή. Το συγκεκριμένο εργαλείο εστιάζει σε συμπεριφορές που παρατηρούνται ειδικά στον πληθυσμό των Μαθησιακών Δυσκολιών βοηθώντας στη διαφορική διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο εκπαιδευτικός είναι ικανός να γνωρίζει την επίδοση και τις δεξιότητες κάθε μαθητή καθώς και την πρόοδο που κάνει ο μαθητής στο πλαίσιο της διδασκαλίας στην τάξη. Επιπλέον, έχει τη δυνατότητα να βλέπει τη συμπεριφορά του

μαθητή σε σύγκριση με τους συμμαθητές του. Στην ειδική αγωγή, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσφέρουν τις εκτιμήσεις τους σε κάθε επίπεδο εκπαιδευτικής αξιολόγησης: ανίχνευση, διάγνωση και ένταξη στην ειδική αγωγή, σχεδιασμό διδασκαλίας, αξιολόγηση ατομικής προόδου και αξιολόγηση αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος για μαθητές από την Γ' Δημοτικού έως και την Γ' Γυμνασίου.

Το συγκεκριμένο εργαλείο απαρτίζεται από έξι κλίμακες. Η πρώτη είναι η Πρόσληψη Προφορικού Λόγου, η οποία κινείται στην ίδια δομική βάση με τη δεύτερη κλίμακα , την Παραγωγή Προφορικού Λόγου. Τα προβλήματα στον προφορικό λόγο αποτελούν σημαντικό προγνωστικό δείκτη για την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καλείται να συμπληρώσει τη συγκεκριμένη κλίμακα, της οποίας κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα εξής :

Όσον αφορά την πρόσληψη προφορικού λόγου:

1. Δυσκολεύεται να διακρίνει τους φθόγγους της ομιλίας (π.χ. φ-θ).
2. Δυσκολεύεται να κατανοήσει απλές λέξεις ή οδηγίες όταν υπάρχει θόρυβος.
3. Δυσκολεύεται να κατανοήσει η μεταφορική χρήση του λόγου.

Όσον αφορά αντίστοιχα την παραγωγή προφορικού λόγου:

1. Δυσκολεύεται στην πιστή επανάληψη σειράς λέξεων ή σειράς φράσεων.
2. Δυσκολευτεί να εξηγήσει το νόημα μιας λέξης (π.χ. ρέστα).
3. Δυσκολεύεται να δώσει προφορικές οδηγίες.

Η τρίτη κλίμακα αφορά στις δυσκολίες στην ανάγνωση. Τα προβλήματα στην ανάγνωση εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια στην ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της κλίμακας είναι τα εξής :

1. Διαβάζει φωναχτά με πολύ αργό ρυθμό.
2. Αντιμεταθέτει, αντικαθιστά, παραλείπει ή προσθέτει συλλαβές.
3. Δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα γραπτό κείμενο όταν το διαβάζει, ενώ το κατανοεί όταν το ακούσει.

Ακολουθεί η κλίμακα για τις δυσκολίες στην γραφή. Τα προβλήματα εκεί εντοπίζονται στην ορθογραφία, στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες και στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Παραδείγματα χαρακτηριστικά για την κλίμακα αυτή :

1. Γράφει δυσανάγνωστα.
2. Κάνει πολλά λάθη μορφολογίας (γραμματικά).
3. Δυσκολεύεται να προσαρμόσει το ύφος της γραφής του ανάλογα με τον αποδέκτη.

Η πέμπτη κλίμακα είναι του συλλογισμού. Γενικά, ο συλλογισμός θεωρείται ως μια σύνθετη δεξιότητα που περιλαμβάνει γνωστικές, μεταγλωσσικές και αυτορυθμίστηκες διεργασίες που αποβλέπουν στη λύση προβλημάτων. Οι δυσκολίες, λοιπόν, στο συλλογισμό εντοπίζονται στη μεταγλωσσική γνώση, τις εκτελεστικές διεργασίες, στη γνώση και εφαρμογή στρατηγικών, την επίλυση προβλημάτων και τέλος στα κίνητρα. Παραδείγματα είναι τα εξής :

1. Δυσκολεύεται να μεταπηδήσει από τη μια ιδέα στην άλλη.
2. Αργεί πολύ να λύσει σχετικά απλά προβλήματα (όχι μόνο μαθηματικά).
3. Δεν γνωρίζει ακριβώς τι μπορεί να κάνει καλά και τι όχι.

Η έκτη και τελευταία κλίμακα είναι των μαθηματικών, τα προβλήματα των οποίων εμφανίζονται στην αριθμητική και στην έννοια του αριθμού, στην επίλυση προβλημάτων, στη χρήση στρατηγικών και στην κατασκευή και ερμηνεία γραφημάτων. Τέτοια παραδείγματα της κλίμακας των μαθηματικών είναι τα :

1. Δυσκολεύεται στην ανάκληση βασικών μαθηματικών δεδομένων (αθροίσματα μέσα στη δεκάδα).
2. Δυσκολεύεται στη χρήση γεωμετρικών οργάνων.
3. Παραλείπει να αξιολογήσει και να ελέγξει τα αποτελέσματα στα οποία καταλήγει.

Όπως προαναφέρθηκε, ο εκπαιδευτικός καλείται να αξιολογήσει την ύπαρξη κάθε συμπεριφοράς- χαρακτηριστικού με έναν βαθμό από το 1 έως το 9 (όπου το 1 ισοδυναμεί με «ποτέ» και το 9 με «πάντα». Από το άθροισμα όλων των αξιολογήσεων προκύπτει τόσο ένα σύνολο ανά κλίμακα, όσο και ένα συνολικό αποτέλεσμα για το εργαλείο. Η εσωτερική συνοχή (Cranach alpha) ήταν 897.

Σχολικός Εκφοβισμός

Προκειμένου να αξιολογηθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (θυματοποίηση/ εκφοβισμός) που βιώνουν οι μαθητές τους χορηγήθηκε το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, Peer Experiences Questionnaire (PEQ) ,Verberg, Jacobs & Hershberg (1999) .Το συγκεκριμένο εργαλείο περιέχει δύο υποκλίμακες (VS) Victimization of self και την (AL) Aggression in Legitinate and Warranted. Η πρώτη περιέχει 10 ερωτήσεις και η δεύτερη 7. Ερ (ένα παιδί είπε ψέματα για εμένα στα αλλά παιδία),(ένα παιδί χτύπησε, κλώτσησε ή έσπρωξε εμένα με ένα συγκεκριμένο τρόπο) ,(ένα παιδί έβρισε εμένα με ένα συγκεκριμένο τρόπο). (αυτές τις ερωτήσεις τις βρήκα μέσα στην έρευνα). Οι μαθητές μπορούν να διαλέξουν ανάμεσα στις παρακάτω απαντήσεις : Ποτέ, Μερικές φορές, Μία φορά την εβδομάδα, Μερικές φορές την εβδομάδα.

Η εσωτερική συνοχή (Cronbach alpha) ήταν .881

Στη δεύτερη αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία, το Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και το σταθμισμένο τεστ ανάγνωσης το οποίο ήταν το μοναδικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε και τις δύο χρονιές και έδειξε την εξέλιξη των συμμετεχόντων που αξιολογήθηκαν στο πέρασμα του χρόνου. Παρακάτω αναλύονται ξεχωριστά και τα δύο εργαλεία.

Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής

Προκειμένου να αξιολογηθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού καθώς και η αυτοαντίληψη των παιδιών χορηγήθηκε το ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ (Χατζηχρήστου, Χ. , Πολυχρόνη, Φ. , Μπεζεβέγκης, Η. , & Μυλωνάς, Κ. , 2008). Το εργαλείο αυτό αποτελεί μια κλίμακα η οποία ελέγχει τις δεξιότητες καθώς και τα ελλείμματα στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα. Συγκεκριμένα το τεστ μπορεί να αξιολογήσει χαρακτηριστικά που συνδέονται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες όπως και επίσης να εντοπίσει κάποια χαρακτηριστικά του προφίλ των

παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Στο τεστ, ο ερωτώμενος καλείται να αξιολογήσει τη συχνότητα εμφάνισης μιας συγκεκριμένης συμπεριφοράς χρησιμοποιώντας μια 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert, η οποία εκτείνεται από το 1=καθόλου έως το 5=πάρα πολύ.

Η κλίμακα αξιολόγησης του σχολικού εκφοβισμού αποτελείται από 20 ερωτήσεις, από τις οποίες οι 10 πρώτες αξιολογούν την πιθανότητα της θυματοποίησης. Παραδείγματα αυτών των ερωτήσεων είναι : Ένας μαθητής/τρια με πείραξε με άσχημο τρόπο για να με ενοχλήσει , Ένας μαθητής/τρια με αγνόησε επίτηδες για να πληγώσει τα αισθήματά μου. Οι 10 επόμενες αφορούσαν την πιθανότητα ενός παιδιού να εκφοβίζει τα υπόλοιπα με ερωτήσεις όπως : Πείραξα ή κορόιδεψα έναν μαθητή/τρια μόνο και μόνο για να πληγώσω τα αισθήματά του/της.

Για να αξιολογηθεί η αυτοαντίληψη των μαθητών χρησιμοποιήθηκε το ίδιο εργαλείο που προαναφέρθηκε. Η αυτοαντίληψη περιλάμβανε τα εξής επιμέρους χαρακτηριστικά: αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα (‘Είμαι καλός/η στην ορθογραφία’, ‘Παίρνω καλούς βαθμούς στη γλώσσα’), αντίληψη για την ικανότητα στα μαθηματικά (‘Περιμένω με χαρά την ώρα των μαθηματικών’, ‘ όταν διαβάζω κάτι στα μαθηματικά το μαθαίνω γρήγορα’), αντίληψη για την ικανότητα μάθησης (‘Δυσκολεύομαι σε σύνθετες εργασίες του σχολείου’ , ‘Βρίσκω δυσκολίες στο να μαθαίνω καινούργια πράγματα’), και γενική αυτοεκτίμηση(‘Γενικά είμαι περήφανος/η για πολλά πράγματα, ‘Οι γονείς μου είναι συνήθως δυσαρεστημένοι ή απογοητευμένοι με αυτά που κάνω’).

Σταθμισμένο τεστ ανάγνωσης

Αποτελεί το μοναδικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των μαθητών και τις δύο χρονιές της διεξαγωγής της έρευνας. Άρα είναι αυτό που φανερώνει την εξέλιξή τους στο πέρασμα του χρόνου.Πρόκειται για το τεστ ανάγνωσης, το οποίο χορηγήθηκε δεύτερο σε σχέση με τα υπόλοιπα εργαλεία. Δημιουργήθηκε από τους Παντελιάδου, Σιδερίδη και Αντωνίου (υπό έκδοση). Στόχος του συγκεκριμένου εργαλείου είναι η ανίχνευση των αναγνωστικών δυσκολιών μαθητών που φοιτούν στις τάξεις Γ’ Δημοτικού μέχρι και Γ’ Γυμνασίου.

Το εργαλείο αυτό αποτελείται από δοκιμασίες που εξετάζουν:

1. την αναγνωστική αποκωδικοποίηση (Ασκήσεις 1-3)
2. την ευχέρεια (Άσκηση 4)
3. και την αναγνωστική κατανόηση (Ασκήσεις 9-11)

Προκειμένου να εξεταστεί η αναγνωστική αποκωδικοποίηση, ζητούνταν από τους μαθητές να διαβάσουν μια καρτέλα με λέξεις που τους παρουσιάζονται. Στην πρώτη άσκηση τους δίνονταν ψευδολέξεις, ξεκινώντας από μονοσύλλαβες και στην πορεία η δυσκολία των λέξεων αυξανόταν. Μερικές από τις λέξεις αυτές είναι : κι, τε, σάτε, ντούγκα, βήτσερη, κοιγκατωρίμω κλπ. Συνολικά στην πρώτη άσκηση καλούνταν να διαβάσουν 40 λέξεις. Η διαδικασία διακοπτόταν όταν ο μαθητής έδινε 5 διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις.

Στη δεύτερη άσκηση παρουσιαζόταν στους μαθητές μια καρτέλα με πραγματικές λέξεις αυτή τη φορά. Ενδεικτικά αναφέρονται μερικές από αυτές : από, όλα, αλλάζω, χαρτζιλίκι, καθησυχαστικός, καλαθοσφαιρίστρια κλπ. Τα επίπεδα της δυσκολίας και σ' αυτή την άσκηση αυξάνονται σταδιακά. Ξεκινάει με απλές λέξεις και συνεχίζει με πιο σύνθετες. Στα διαδοχικά λάθη, ο εξεταστής προχωράει στην επόμενη άσκηση.

Η εξέταση για την αναγνωστική αποκωδικοποίηση ολοκληρώνεται με την 3η άσκηση, στην οποία παρουσιάζεται μια καρτέλα με λέξεις, κάποιες από τις οποίες είναι πραγματικές και κάποιες όχι. Ο μαθητής αυτή τη φορά καλείται να αναγνωρίσει μόνο τις πραγματικές λέξεις. Κάποια παραδείγματα λέξεων είναι : μάτι, στόμα, δολίκε. Ο εξεταζόμενος λοιπόν πρέπει να αναγνωρίσει ότι από αυτές τις λέξεις οι πραγματικές είναι μόνο το μάτι και το στόμα. Αν ο μαθητής δεν αναγνωρίσει καμία πραγματική λέξη σε 3 διαδοχικές σειρές η άσκηση διακόπτεται.

Η ευχέρεια των μαθητών, εξετάζεται από μια σειρά καρτελών και τους ζητούνται να διαβάσουν είτε δυνατά είτε από μέσα τους, όπως αυτοί θέλουν, τις λέξεις κάθε σειράς και να πουν ποια λέξη από αυτές που διάβασαν ταιριάζει στην εικόνα που υπάρχει δίπλα από τις σειρές των λέξεων. Ως παράδειγμα τους δίνεται ε εικόνα ενός φύλου και στο πλάι υπήρχαν οι λέξεις λοφίο, φυτό, φύλλο και οι μαθητές

έπρεπε να δώσουν ως σωστή απάντηση τη λέξη φύλο. Η άσκηση διακοπτόταν στις διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις.

Σειρά είχαν οι ασκήσεις που αξιολογούσαν τις μορφολογικές και συντακτικές δεξιότητες των μαθητών. Στην 5η άσκηση λοιπόν ζητούνταν από τον εξεταζόμενο να διαβάσει όσο πιο καλά και γρήγορα μπορεί. Το κείμενο αυτό έπρεπε να το διαβάσει μέσα στο χρονικό όριο του ενός λεπτού και αν δυσκολευόταν σε κάποια λέξη του τη διάβαζε ο εξεταστής και αυτός συνέχιζε στην επόμενη. Μετά την πάροδο του ενός λεπτού, η διαδικασία σταματούσε και σημειωνόταν μέχρι ποια λέξη του κειμένου είχε διαβάσει. Από το σύνολο των λέξεων που είχε διαβάσει αφαιρούνταν οι λέξεις που δε διαβάστηκαν σωστά ή που διαβάστηκαν από τον εξεταστή και έτσι έβγαινε το σύνολο των σωστών απαντήσεων. Σε αυτή την άσκηση δεν υπήρχε κανόνας διακοπής.

Η 6η άσκηση ζητούσε από τον εξεταζόμενο να διαβάσει κάθε πρόταση που του δινόταν συμπληρώνοντας προφορικά με τη σωστή λέξη από την παρένθεση. Για παράδειγμα τους δινόταν η εξής πρόταση : Τι πολύ που _____ η Μαρία! και αυτοί καλούνταν να επιλέξουν μία από τρεις λέξεις που τους δίνονταν ως πιθανές απαντήσεις. Σε αυτό παράδειγμα οι ενδεικτικές απαντήσεις ήταν : ψηλά, ψήλωσε, ψηλή και οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν ψήλωσε για να θεωρηθεί η απάντησή τους σωστή. Ο κανόνας διακοπής σε αυτή την άσκηση ήταν οι 2 συνεχόμενες λανθασμένες απαντήσεις και ο μαθητής προχωρούσε στην επόμενη άσκηση.

Τέλος, στις παρακάτω ασκήσεις αξιολογείται μόνο η αναγνωστική κατανόηση των μαθητών. Στη 10η άσκηση λοιπόν ζητούνταν από το μαθητή να σχηματίσει μια πρόταση με τις λέξεις που του δίνονταν και μόνο με αυτές χωρίς να προσθέσει κάποια άλλη λέξη δική του. Δίνονταν για παράδειγμα οι λέξεις : Το/είναι/ρολόι/χαλασμένο. Έπρεπε λοιπόν ο εξεταζόμενος να τις βάλει στη σωστή σειρά ώστε να δημιουργείται πρόταση με νόημα, δηλαδή το ρολόι είναι χαλασμένο.

Η 11η άσκηση ζητούσε από το μαθητή να διαβάσει τις προτάσεις που του δίνονταν σε μια καρτέλα και να βρει ποιες από αυτές έχουν το ίδιο νόημα. Κάθε φορά ο μαθητής έπρεπε να αναζητήσει ίδιες νοηματικά προτάσεις από συνολικά πέντε προτάσεις στην κάθε καρτέλα και μαζί με το παράδειγμα εξέτασε τέτοια σύνολα. Ένα παράδειγμα τέτοιου συνόλου είναι :

1. Η δασκάλα μοίρασε τα βιβλία
2. Η δασκάλα διόρθωσε τα βιβλία
3. Τα βιβλία μοιράστηκαν από τη δασκάλα
4. Τα βιβλία είναι καινούργια
5. Η δασκάλα είναι αυστηρή

Έπρεπε λοιπόν ο εξεταζόμενος να πει ότι οι προτάσεις 1 και 3 είναι νοηματικά ίδιες. Εάν έκανε 3 διαδοχικά λάθη σε 3 σύνολα προτάσεων η διαδικασία διακοπτόταν.

Το τελευταίο μέρος της αναγνωστικής κατανόησης ζητούσε από το μαθητή να διαβάσει ένα κείμενο και μετά να απαντήσει προφορικά στις ερωτήσεις που ακολουθούσαν. Συνολικά τους δίνονταν 6 κείμενα με 7 ερωτήσεις το καθένα. Τα κείμενα ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας .Ξεκινούσαν από εύκολα και στην πορεία δυσκόλευαν. Οι ερωτήσεις του κάθε κειμένου συνοδεύονταν από κάποιες πιθανές απαντήσεις και ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει την πιο κατάλληλη κάθε φορά. Αν ο μαθητής έκανε συνολικά 5 λάθη σε κάθε κείμενο, προχωρούσε στο επόμενο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^{ο}

Αποτελέσματα

Προκειμένου να εξεταστεί το ερευνητικό ερώτημα για την ύπαρξη πρόβλεψης μεταξύ αυτοεκτίμησης και εμφάνισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού και της θυματοποίησης, χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της απλής παλινδρόμησης. Μέσω του προβλεπτικού αυτού μοντέλου εξετάστηκαν δύο μεταβλητές :η μεταβλητή «αυτοεκτίμηση», καθώς και η μεταβλητή- κριτήριο «θυματοποίηση» στο πέρασμα του χρόνου. Η μεταβλητή της αυτοεκτίμησης αποτελείται από τέσσερα επίπεδα : Την αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα, την αντίληψη για την ικανότητα στα μαθηματικά, την αντίληψη για την ικανότητα μάθησης καθώς και τη γενική αυτοεκτίμηση. Από τα αποτελέσματα λοιπόν φάνηκε ότι μόνο ο παράγοντας της γενικής αυτοεκτίμησης παρουσιάζει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p=0.03$) . Συμπερασματικά, η μεταβλητή της αυτοεκτίμησης μπορεί πράγματι να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα της μεταβλητής- κριτήριο που αφορά την πιθανότητα εμφάνισης του φαινομένου της θυματοποίησης στο πέρασμα του χρόνου. Όσον αφορά τα άλλα τρία επίπεδα της αυτοεκτίμησης, φαίνεται να μην είναι σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες καθώς τα αποτελέσματά τους δεν είναι στατιστικά σημαντικά αφού : ικανότητα για αντίληψη στη γλώσσα ($p> .10$), ικανότητα για αντίληψη στα μαθηματικά ($p> .10$) και αντίληψη για την ικανότητα μάθησης ($p> .10$). Από την επισκόπηση των b τιμών διαπιστώθηκε πως η γενική αυτοεκτίμηση ενός μαθητή προβλέπει την πιθανότητα εμφάνισης του φαινομένου της θυματοποίησης στο πέρασμα του χρόνου.

Σε γενικές γραμμές το εάν ένας μαθητής θα νιώθει περισσότερο θύμα στο πέρασμα του χρόνου εξαρτάται κατά 10.4% από τη γενική αυτοεκτίμηση του παιδιού (R^2: .104).

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικότερα τα αποτελέσματα :

Θυματοποίηση

Μεταβλητή	Επιμέρους Μεταβλητές	B	S.E.	T	Sig.	R^2
Αυτοαντίληψη					,173	,104
	Αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα	,204	,143	1,430	,158	
	Αντίληψη για την ικανότητα στα μαθηματικά	-,052	,104	- ,502	,618	
	Αντίληψη για την ικανότητα μάθησης	-,105	,176	-,596	,553	
	Γενική αυτοεκτίμηση	-,481	,216	-2,223	,030	

Σε δεύτερο επίπεδο εξετάζοντας τη σχέση της αυτοεκτίμησης με τη μεταβλητή του σχολικού εκφοβισμού βρέθηκε ότι από τα επίπεδα της μεταβλητής-κριτήριο τα οποία είναι η ικανότητα για αντίληψη στη γλώσσα, η ικανότητα για αντίληψη στα μαθηματικά, η αντίληψη για μάθηση και η γενική αυτοεκτίμηση, μόνο ο παράγοντας της ικανότητας για αντίληψη στη γλώσσα παρουσιάζει αιτιώδη σχέση με την εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού καθώς p=0.048. Άρα η ικανότητα για αντίληψη στη γλώσσα, μέρος της αυτοαντίληψης ενός παιδιού, μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα όσον αφορά τις πιθανότητες εμφάνισης Σχολικού Εκφοβισμού. Από την επισκόπηση των b τιμών φαίνεται πως η ικανότητα για αντίληψη στη γλώσσα προβλέπει τη σχέση αυτοαντίληψης και πιθανότητας εμφάνισης σχολικού εκφοβισμού.

Συμπερασματικά, το εάν ένας μαθητής θα νιώθει περισσότερο θύτης στη διάρκεια του χρόνου εξαρτάται κατά 10.2% από την αντίληψή του για την ικανότητά του στο μάθημα της γλώσσας (R^2=0.102). Πιο συγκεκριμένα τα αποτελέσματα είναι τα εξής :

Εκφοβισμός

Μμεταβλητή	Επιμέρους Μεταβλητές	B	S.E.	t	Sig.	R^2
Αυτοαντίληψη					,182	,102
	Αντίληψη για την ικανότητα στη γλώσσα	,203	,101	2,017	,048	
	Αντίληψη για την ικανότητα στα μαθηματικά	-,068	,073	-,929	,357	
	Αντίληψη για την ικανότητα μάθησης	-,157	,124	-1,263	,212	
	Γενική αυτοεκτίμηση	-,178	,153	-1,165	,249	

Για τη διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της αυτοαντίληψης και των ικανοτήτων της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, ευχέρειας και κατανόησης, χρησιμοποιήθηκε επίσης το προβλεπτικό μοντέλο της απλής παλινδρόμησης. Από τους πίνακες των αποτελεσμάτων φαίνεται πως η αυτοαντίληψη αποτελεί ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα όσον αφορά την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια και την κατανόηση, που αποτελούν τη μεταβλητή- κριτήριο καθώς F(3)= 3,398, p<0,05. Πιο

αναλυτικά από τα 3 επίπεδα της μεταβλητής -κριτήριο που είναι η αναγνωστική αποκωδικοποίηση, η ευχέρεια και η κατανόηση, ο παράγοντας της ευχέρειας φαίνεται να είναι ο πιο ισχυρός (p=0.079) σε σύγκριση με την αποκωδικοποίηση (p=0.58) και την κατανόηση (p=0.75). Από την επισκόπηση των b τιμών συμπεραίνουμε πως η ευχέρεια είναι αυτή η ικανότητα που επηρεάζεται σε μεγαλύτερο βαθμό από την αυτοαντίληψη.

Συνεπώς, η αυτοαντίληψη των μαθητών επηρεάζεται κατά 15,4% από την επίδοση στην ανάγνωση σε όλους τους τομείς , με τάση στην ευχέρεια. Τα αποτελέσματα όσον αφορά αυτό το ερευνητικό ερώτημα εμφανίζονται παρακάτω :

Αυτοαντίληψη

Μεταβλητή	Επιμέρους Μεταβλητές	B	S.E.	t	Sig.	R^2
Αναγνωστική ικανότητα					,024	,154
	Αναγνωστική αποκωδικοποίηση	-,003	,006	-,557	,580	
	Ευχέρεια	-,005	,003	-1,786	,079	
	Κατανόηση	-,004	,012	-,317	,752	

Σύμφωνα λοιπόν με τα ερευνητικά ερωτήματα και τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, η πιθανότητα ένα παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες να θυματοποιηθεί στο πέρασμα του χρόνου εξαρτάται κυρίως από τη γενική του αυτοεκτίμηση, δηλαδή την εικόνα που έχει το παιδί για τον ίδιο του τον εαυτό αλλά και για το πώς θεωρεί ότι το βλέπουν οι γύρω του. Αντίθετα το εάν ένας μαθητής θα αναπτύξει το προφίλ του θύτη στη διάρκεια του χρόνου φαίνεται ότι επηρεάζεται περισσότερο από την αντίληψη για την ικανότητά του στο μάθημα της Γλώσσας.

Όσον αφορά την αυτοαντίληψη του παιδιού σε συνάρτηση με την αναγνωστική του ικανότητα είναι εμφανές ότι ο παράγοντας της ευχέρειας είναι αυτός που παρουσιάζει μεγαλύτερη επίδραση σε αντίθεση με το επίπεδο της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης και κατανόησης οι οποίες φαίνεται να μην υφίστανται τόσο έντονη επιρροή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^{ο}

Συζήτηση

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία κλήθηκε να απαντήσει η παρούσα έρευνα ήταν το εάν η αυτοαντίληψη των μαθητών προβλέπει την πιθανότητα να αναπτύξουν το προφίλ του θύματος ή του θύτη όπως επίσης και να εξετάσει τη σχέση μεταξύ αυτοαντίληψης των μαθητών και της ικανότητάς τους στις διαδικασίες της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, της ευχέρειας όπως και της κατανόησης.

Αρχικά, ένας από τους στόχους της έρευνας ήταν να εξεταστεί η σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και την πιθανότητα που έχουν να εμφανίσουν το προφίλ του θύματος και να υποστούν το φαινόμενο της θυματοποίησης είτε του θύτη και να εκφοβίζουν τα άλλα παιδιά, στο πέρασμα του χρόνου. Όσον αφορά την περίπτωση της θυματοποίησης, τα αποτελέσματα έδειξαν πως εάν ένα παιδί έχει πιθανότητες να θυματοποιηθεί εξαρτάται κυρίως από τη γενική του αυτοεκτίμηση, δηλαδή από την εικόνα που έχει το παιδί για τον ίδιο του τον εαυτό. Αυτό το αποτέλεσμα φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες όπως αυτή των Wiener και Schneider (2002), η οποία αναφέρει πως τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν αρκετά χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους τυπικούς συμμαθητές τους, εξαιτίας των χαμηλών ακαδημαϊκών τους επιδόσεων και των συνεχών τους αποτυχιών. Έτσι, γίνονται ευκολότερα θύματα σχολικού εκφοβισμού. Αυτό σημαίνει πως η αρνητική αντίληψη που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους και τις σχολικές τους επιδόσεις και ικανότητες τους προδιαθέτει σημαντικά στο να πέσουν θύματα σχολικού εκφοβισμού.

Ως προς την πιθανότητα ενός παιδιού να προβεί σε επιθετικές συμπεριφορές προς τους υπόλοιπους συμμαθητές του και να χαρακτηριστεί ως θύτης φαίνεται από τα αποτελέσματα της έρευνας να εξαρτάται περισσότερο από την ικανότητα για την αντίληψή του στο μάθημα της Γλώσσας. Το αποτέλεσμα αυτό φαίνεται να συνάδει με την άποψη των Vallance et al. (1998), οι οποίοι υποστηρίζουν πως τα παιδιά τα οποία εμφανίζονται με το προφίλ του θύτη, έχουν γνωστικά ελλείμματα καθώς και βασικές ελλείψεις σε γνώσεις συντακτικού αλλά και σημασιολογικού περιεχομένου. Ωστόσο

παρουσιάζουν δυσκολίες στην έκφραση καθώς και στην ερμηνεία τόσο στη λεκτική όσο και στη μη λεκτική επικοινωνία τους.

Όσον αφορά την άποψη ότι η αυτοαντίληψη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζει την αναγνωστική τους ικανότητα και στα τρία επίπεδά της, αναγνωστική αποκωδικοποίηση, ευχέρεια και κατανόηση, φαίνεται να επιβεβαιώνεται μέσα από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Συγκεκριμένα, η ευχέρεια είναι αυτή η ικανότητα που φαίνεται να επηρεάζεται κυρίως από την αυτοαντίληψη, δηλαδή η ικανότητα του παιδιού να διαβάζει αυτόματα, ομαλά και γρήγορα το κείμενο που του δίνεται. Αυτή η υπόθεση όμως δε φαίνεται να επιβεβαιώνεται από σχετική βιβλιογραφία. Υπάρχουν αναφορές οι οποίες υποστηρίζουν ότι η αυτοαντίληψη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και αυτή των τυπικών μαθητών σε ακαδημαϊκό επίπεδο δεν παρουσιάζει σημαντική διαφορά. Οι Graham, Schwartz και MacArthur (1993) αναφέρουν πως και οι μαθητές με εκπαιδευτικές ανάγκες και αυτοί χωρίς, εμφανίζουν τα ίδια επίπεδα αυτοαντίληψης ως προς τις σχολικές τους ικανότητες και κυρίως ως προς την ικανότητα της γραφής. Ευρήματα προηγούμενων ερευνών σχετικά με τη σχέση αυτοαντίληψης και αναγνωστικής ικανότητας όμως δεν παρουσιάζουν συγκεκριμένα αποτελέσματα που να αφορούν αυτή τη σχέση. Γι' αυτό το λόγο καθίσταται η ανάγκη να διεξαχθεί περαιτέρω διερεύνηση επ' αυτού του ζητήματος έτσι ώστε να εντοπιστούν οι λόγοι καθώς και όλοι εκείνοι οι παράγοντες που εμπλέκονται στη σχέση αυτών των δύο μεταβλητών.

3.1 Περιορισμοί της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης καθώς και του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής το οποίο αποτελεί μια κλίμακα αυτό- αναφοράς. Γενικά η χρήση εργαλείων αυτό-αναφοράς φέρνει στην επιφάνεια ένα ζήτημα το οποίο εντοπίζεται σε αρκετές ερευνητικές μελέτες. Τα ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς που ζητούν από τους συμμετέχοντες να προβούν σε εκτιμήσεις της συναισθηματικής ή ψυχικής τους κατάστασης όπως συμβαίνει στη συγκεκριμένη έρευνα, είναι επιρρεπή σε στρεβλώσεις για κάποια συναισθήματα γεγονότα. Έτσι

λοιπόν η χρήση κλιμάκων αυτό-αναφοράς δεν εγγυάται την ακριβή εκτίμηση της συναισθηματικής και ψυχικής κατάστασης των συμμετεχόντων αλλά και της αντίληψης για τον εαυτό τους λόγω συχνά ανεπαρκών ή αναξιόπιστων στοιχείων.

Ένα ακόμα μειονέκτημα της συγκεκριμένης έρευνας θα μπορούσε να θεωρηθεί το περιορισμένο δείγμα των συμμετεχόντων. Κατά τη διάρκεια της πρώτης χρονιάς αξιολογήθηκαν 175 συμμετέχοντες ενώ τη δεύτερη χρονιά μόνο 63. Συνεπώς, τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευτούν και γι' αυτό το λόγο θα χρειαστεί να εξεταστούν οι συγκεκριμένες μεταβλητές σε μεγαλύτερο δείγμα έτσι ώστε να αναλυθεί εάν τα αποτελέσματα επαληθεύονται και σε μεγαλύτερο δείγμα του πληθυσμού.

3.2 Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Σε διάφορες χώρες τα εκπαιδευτικά συστήματα έχουν εφαρμόσει παρεμβατικά προγράμματα, με σκοπό να ελέγξουν το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στα σχολεία. Με αυτό τον τρόπο μπορούν να παρατηρήσουν και αν χρειαστεί να τροποποιήσουν τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Clarke & Kiselica, 1997; Garrity, Jens, Porter, Sager, & Short-Camilli, 1994, 1997; O'Connell et al., 1999; Olweus, 1991; Pepler et al., 1994; Sharp, 1996). Χαρακτηριστικό γνώρισμα αυτών των παρεμβατικών προγραμμάτων είναι πως συμμετέχει ενεργά όλο το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου με σκοπό να δημιουργηθεί ένα ασφαλές περιβάλλον για τα παιδιά. Σε γενικές γραμμές τα προγράμματα αυτά προσπαθούν να προσφέρουν ενημέρωση σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και να δραστηριοποιήσουν τους γονείς ώστε να συμμετέχουν στη διεξαγωγή και τη διεκπεραίωση αυτών των προγραμμάτων. Ωστόσο ορίζουν κανόνες σύμφωνα με τους οποίους το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού δεν θα είναι επιτρεπτό. Τα προγράμματα αυτά αποτελούνται από δραστηριότητες που ενισχύουν τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και τα βοηθούν να επιλύουν τα προβλήματά τους και τις μεταξύ τους διαμάχες. Στα παιδιά- θύματα παρέχεται προστασία και υποστήριξη και τεχνικές με τις οποίες θα αναπτύξουν την κοινωνική τους επάρκεια. Στους θύτες από την άλλη πλευρά παρουσιάζονται εναλλακτικοί τρόποι με τους οποίους θα εξωτερικεύουν την ανάγκη που τους διακατέχει για επιβολή της δύναμής τους και

συχνά τους ζητείται να βρουν τρόπους να επανορθώσουν προς το θύμα τους (Garrity et al., 1994, 1997; Pepler et al., 1994; Stevens, de Bourdeaudhuij & Van Oost, 2001). Οι P.K. Smith και Myron-Wilson (1998) υποστήριξαν πως μαζί με την παρέμβαση του σχολείου πρέπει να υπάρχει συνεργασία γονέων και οικογένειας, κυρίως αυτών που τα παιδιά τους έχουν εμπλακεί στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού είτε ως θύτες είτε ως θύματα. Γι' αυτό το λόγο είναι αναγκαία η πρόληψη και η αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού μέσω των παρεμβατικών προγραμμάτων αλλά και τη συνεργασία ολόκληρης της οικογένειας.

Όπως προαναφέρθηκε η αυτοαντίληψη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι τις περισσότερες φορές σε χαμηλότερα επίπεδα από εκείνα των τυπικών μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί συχνά κατηγορούν και επιπλήττουν τα παιδιά αυτά αφού θεωρούν ότι είναι λιγότερο ικανά από τους υπόλοιπους μαθητές και έτσι έχουν χαμηλότερες προσδοκίες γι' αυτά ακόμα και σε δραστηριότητες στις οποίες αντεπεξέρχονται ικανοποιητικά (Bryan & Bryan, 1983).

Ένας τρόπος που έχει αποδειχθεί πως βοηθάει τους μαθητές και ενισχύει την αυτοαντίληψη τους είναι η θετική ανατροφοδότηση. Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιβραβεύουν τις προσπάθειες των παιδιών και να ενθαρρύνουν να συνεχίσουν παρά τις όποιες δυσκολίες συναντούν. Έτσι όταν τα παιδιά νιώσουν ότι πετυχαίνουν βελτιώνεται η εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Συνεπώς, η θετική ανατροφοδότηση μπορεί να ενισχύσει την εικόνα και την αποτελεσματικότητα ενός μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες (Schunk, 2001).

Βιβλιογραφία

Ξένη Βιβλιογραφία

Algozzine, R. (1997). New methods for linking assessment to instructional interventions. Session conducted at annual CEC convention in Salt Lake City, Utah.

Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: Foundation skills for struggling older readers. *Learning disability quarterly, 26,* 89-101.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist, 37,* 122-147.

Besag, V. (1989). *Bullies and Victims in Schools; A Guide to Understanding and Management.* Philadelphia: Open University Press.

Bryan, J. H., & Bryan, T. H. (1983). The social life of the learning disabled youngster. In J. D. McKinney & L. Feagans (Eds.). *Current topics in learning disabilities* (*Vol. 1, pp. 57-85).* Norwood, NJ: Ablex.

Clarke, E. A., & Kiselica, M. S. (1997). A systemic counseling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance & Counselling, 31,* 310-325.

Craig, W. M. (1998). The relationship among bullying, victimization, depression, anxiety, and aggression in elementary school children. *Personality and Individual Differences, 24(1),* 123-130.

Egan, S. K., & Perry, D. G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental- Psychology Vol 34(2),* 299-309.

Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short- Camilli, C. (1994). *Bully proofing your school: A comprehensive approach for elementary schools.* Longmont, CO: Sopris West.

Garrity, C., Jens, K., Porter, W., Sager, N., & Short- Camilli, C. (1997). Bully proofing your school: Creating a positive climate. *Intervention in School and Clinic, 32,* 235-243.

Graham, S., Schwartz, S., & MacArthur, C. (1993). Learning disabled and normally achieving students' knowledge of writing and the composing process, attitude toward writing, and self- efficacy for students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 26(4),* 237-249.

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

Heward, W. L. (2003). Ten faulty notions about teaching and learning that hinder the effectiveness of special education. *Journal of Special Education, 36,* 186-205.

Hodges, E. V. E., & Perry, D. G. (1999). Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology, 76,* 677-685.

Kaufman, P., Alt, M. N., & Chapman, C. (2004). *Dropout Rates in the United States: 2001* (NCES 2004-057). National Center for Education Statistics, Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education. Washington,

DC.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). Social skills deficits and learning disabilities: *A meta- analysis of Learning Disabilities,29,* 226-238.

Kavale, K. A., & Forness, S. R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities, 33(3),*239-256.

Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated Reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia, 49,* 283-206.

Mischna, F. (1996b). Finding their voice: Group therapy for adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 11,* 249-258.

Nancel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among U.S. youth: Prevalence and with psychosocial adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285,* 2094-2100.

Nicolson, R. I., & Fawcett, A. J. (1990). Automacity: A new framework for dyslexia research? *Cognition, 35,* 159-182.

O' Conell, P., Pepler, D., & Craig, W. (1999). Peer involvement in bullying: Insights and challenges for intervention. *Journal of Adolescence, 22,* 437-452.

Oakhil, G. V., Cain, K., & Bryant, P. E. (2003). The dissociation of word reading and text comprehension: Evidence from component skills. *Language and cognitive processes, 18(4),* 443-468.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program. In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Long-term outcomes for the victims and an effective school- based intervention program. In L.R. Huessman (Ed.). *Aggressive Behavior: Current Perspectives* (pp. 97-130). New York: Plenum.

Pepler, D. J., Craig, W. M., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health, 13,* 95-110.

Perry, D. G., Kusel S. J., & Perry, I., C. (1988). Victims of peer aggression.*Developmental Psychology, 24,* 807-814.

Randi, J., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. J. (2005). Revisiting definitions of reading comprehension: Just what is reading comprehension anyway? In S. E. Israel, C. C. Block, K. Kinnucan-Welsch, & K. L. Bauserman (Eds.) *Metacognition in literacy learning: Theory, assessment, instruction, and professional development* (pp. 19-30). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

Schunk, D. H. (2001). Self-efficacy and cognitive achievement: Implications for students with Learning Problems, *Journal of Learning Disabilities, Volume 22(1),* 14-15.

Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28,* 181-192.

Sharp, S. (1996). The role peers in tackling bullying in schools. *Educational Psychology in Practice, 11(4),* 17-22.

Shore, G. N., & Rapport, M. D. (1998). The fear Survey Schedule for Childre-Revised (FSSC- HI): Ethnocultural variations in children's fearfulness. *Journal of Anxiety Disorder, 12,* 437-461.

Smith, C. R. (2004). *Learning disabilities. The interaction of students and environments (5th ed.).* Boston. M.A.: Allyn and Bacon- Person.

Speece, D. L., & Ritchey, K. D. (2005). A longitudinal study of the development of oral reading fluency in young children at risk for reading failure. *Journal of Learning Disabilities, 39,* 387-399.

Stein, J., & Walsh, V. (1997). To see but not to read; the magnocellular theory of dyslexia: *Trends IN Neurosciences, 20,* 147-152.

Stevens, V., de Bourdeaudjuij, I., & Van Oost, P. (2001). Anti-bullying intervention at school: Aspects of program adaptation and critical issues for further program development. *Health Promotion International, 16,* 155-167.

Valance, D. D., Cummings, R. L., & Humphires, T. (1998). Mediators of the risk for problem behavior in children with language learning disabilities. *Journal of Abnormal Child Psychology, 28,* 181-192.

Vellutino, F. R., Fletcher, J. M., Snowling, M. J., & Scanlon, D. M. (2004). Specific reading disability (dyslexia): What have we learned the past four decades. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*(1), 2-40.

Wiener, J., & Schneider, B.H. (2002). A multisource exploitation of the friendship patters of children with and without learning disabilities. *Abnormal Child Psychology, 30,* 127-141.

Ελληνική Βιβλιογραφία

Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*. Ελληνικά Γράμματα *:* Αθήνα.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος.

Παντελιάδου, Σ., & Πατσιοδήμου, Α. (2007). *Εφαρμογές της Διδακτικής Αξιολόγησης και Μαθησιακές Δυσκολίες*. Βόλος.

Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία, 1,* 30-43.