

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ  
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ  
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ**



**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**<< Ζωγραφιές παιδιών με δυσκολίες στην μάθηση >>**

**ΒΑΦΙΑ ΒΑΣΙΛΙΚΗ  
Α.Μ : 1592**

**Επιβλέπων καθηγητής : Δημήτρης Νικολόπουλος**

**ΡΕΘΥΜΝΟ 2006**

## **Περίληψη :**

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη με σκοπό την πιλοτική διερεύνηση του κατά πόσον το παιδικό σχέδιο μπορεί να δώσει στοιχεία για την ύπαρξη η όχι συναισθηματικών –ψυχολογικών προβλημάτων στα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση. Για αυτό τον λόγο εξετάστηκαν 18 παιδιά, όλοι μαθητές δημοτικού σχολείου ,ηλικίας από 8 έως 12 ετών , σε μια σειρά από ακαδημαϊκές ,γνωστικές – μεταγλωσσικές και προβολικές ( παιδικό σχέδιο) δοκιμασίες .Οι ακαδημαϊκές (ανάγνωση,ορθογραφία μεμονωμένων λέξεων και έλεγχος αριθμητικών δεξιοτήτων) και γνωστικές δοκιμασίες ( έλεγχος Μη-Λεκτικής Νοημοσύνης, Αποκωδικοποιητικών Ικανοτήτων , Φωνολογικής ενημερότητας και άλλα) χρησιμοποιήθηκαν για τον κλινικό διαχωρισμό των συμμετεχόντων σε ομαλούς και φτωχούς αναγνώστες ,ενώ το παιδικό σχέδιο ως διαγνωστικό μέσο διερεύνησης της συναισθηματικής έκφρασης των παιδιών. Η ανάλυση παιδικού σχεδίου έδειξε ότι οι επιλογές στο σχέδιο των φτωχών αναγνώστων διαφοροποιούνται σημαντικά από αυτές των ομαλών αναγνώστων. Πιο συγκεκριμένα , η πρώτη εντύπωση του σχεδίου ενός φτωχού αναγνώστη είναι συχνότερα αρνητική σε σύγκριση με αυτό ενός ομαλού αναγνώστη. Στα πλαίσια της ψυχαναλυτικής αξιολόγησης σχεδίου, βρέθηκε ότι το σχέδιο των φτωχών τείνει να σημειώνει περισσότερα αρνητικά χαρακτηριστικά σχεδίου από αυτό των ομαλών.

## **ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ**

### **1. ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

**1.1** Εννοιολογικός προσδιορισμός - Βασικά Χαρακτηριστικά Δυσλεξίας και άλλων Αναγνωστικών δυσκολιών

**1.2** Ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες και Δυσλεξία

**1.3** Ερευνητικοί στόχοι

### **2. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ**

**2.1** Συμμετέχοντες

**2.2** Εργαλεία αξιολόγησης

**2.3** Διαδικασία αξιολόγησης

### **3. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ**

**3.1** Περιγραφικά στατιστικά

**3.2** Χορήγηση Προβολικών Δοκιμασιών σε Φτωχούς και Ομαλούς αναγνώστες .

### **4. ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

### **5 .ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

**5.1** Ελληνική βιβλιογραφία

**5.2** Ξένη βιβλιογραφία

### **6. ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**

## **1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

### **1.1 Εννοιολογικός Προσδιορισμός – Βασικά Χαρακτηριστικά Δυσλεξίας και άλλων Αναγνωστικών δυσκολιών**

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Learning Difficulties) είναι από τους πιο συχνούς λόγους προβλημάτων και αποτυχιών στο σχολείο. (Critchley, 1981)

Οι δυσκολίες αυτές έχουν αποτελέσει τα τελευταία χρόνια το επίκεντρο συζητήσεων και ερευνών σχετικά με τα πιθανά αίτια ,χαρακτηριστικά καθώς και τις ψυχοκοινωνικές παραμέτρους των δυσκολιών αυτών.

Σύμφωνα με την κλινική εμπειρία και την αντίστοιχη ερευνητική μαρτυρία ,η συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας στον μαθητικό πληθυσμό κυμαίνεται γύρω στο 5% ενώ το ποσοστό των παιδιών σχολικής ηλικίας που για διάφορους λόγους εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες, χωρίς να έχουν δυσλεξία είναι πολύ μεγαλύτερο και υπολογίζεται σε 20-25%.(Στασινός ,2003) Ο όρος <ειδικές μαθησιακές δυσκολίες > χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά το 1962 από τον Samuel Kirk , ο οποίος υποστήριξε ότι η μαθησιακή δυσκολία αναφέρεται σε διαταραχή η καθυστέρηση στην ανάπτυξη μιας η περισσότερων διαδικασιών της γλώσσας ,της ανάγνωσης ,της γραφής ,της αριθμητικής η άλλων σχολικών μαθημάτων ,που είναι αποτέλεσμα ψυχολογικής αναπηρίας και μπορεί να οφείλεται σε μια πιθανή εγκεφαλική δυσλεξία η συναισθηματική και συμπεριφοριστική διαταραχή. (Hammil, 1990)

Από τότε ως σήμερα έχει παραχθεί μια πληθώρα ορισμών ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με την φύση των Μαθησιακών δυσκολιών .Η διαδικασία αυτή δεν έχει ολοκληρωθεί ακόμα και οι επιστήμονες βρίσκονται σε μια διαρκή προσπάθεια για καλύτερη προσέγγιση του ορισμού .

Σύμφωνα με έναν ευρέως αποδεκτό από την επιστημονική κοινότητα ορισμό :*Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες πλήττουν μία ή και περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διαδικασίες που εμπλέκονται στην κατανόηση ή την χρήση της γλώσσας, προφορική ή γραπτή, και μπορεί να εκδηλωθεί σαν αδυναμία του παιδιού στο να ακούει, να σκέφτεται, να μιλάει, να γράφει, να προφέρει τις λέξεις, ή να εκτελεί μαθηματικούς υπολογισμούς.* (Mercer, 1997) Στην κατηγορία της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας δεν περιλαμβάνονται τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα που οφείλονται κατά κύριο λόγο σε οπτικές, ακουστικές, ή κινητικές αναπηρίες, σε νοητική υστέρηση , σε συναισθηματικές διαταραχές, ή σε μειονεκτικό περιβάλλον, περιοριστικές πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες (Hammil, 1990)

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες δηλαδή δεν πρέπει να συγχέονται με γενικές μαθησιακές δυσκολίες που οφείλονται σε χαμηλή νοημοσύνη η σε αρνητικούς συναισθηματικούς παράγοντες .

Ο όρος Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες χρησιμοποιείται μόνο για να περιγράψει δυσκολίες στην ανάγνωση, στην γραφή και στα μαθηματικά σε παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη και φυσιολογική σωματική ανάπτυξη. Οι μαθησιακές δυσκολίες διαρκούν όσο και η ζωή του ατόμου επηρεάζοντας αρνητικά όλες τις πλευρές της, και τα εξελικτικά στάδια της ζωής ιδιαίτερα του παιδιού και του εφήβου. Συνήθως ένα παιδί χαρακτηρίζεται ως παιδί με μαθησιακές δυσκολίες όταν αποδίδει δύο χρόνια τουλάχιστον χαμηλότερα από το επίπεδο της τάξης στην οποία ανήκει .(Παντελιάδου ,2000 ) Αυτό όμως όπως είναι λογικό έχει ως αποτέλεσμα το παιδί να έχει υποστεί ισχυρό πλήγμα στην αυτοεκτίμηση του και αντιμετωπίζει μια σειρά κοινωνικοσυναισθηματικών προβλημάτων .

Οι έντονες διαφοροποιήσεις που εμπεριέχει όρος Μαθησιακές Δυσκολίες κατέστησαν αναγκαίο τον διαχωρισμό του σε τρεις βασικές κατηγορίες : Δυσορθογραφία ( δυσκολία γραφής παραγράφου ) , Δυσαριθμησία ( δυσκολία αριθμητικής ικανότητας )και τέλος Δυσλεξία η Δυσαναγνώσια ( δυσκολία ανάγνωσης ) .( Στασινός,2003)

### Δυσορθογραφία

Ένα παιδί με διαταραχή γραφής σε πολλές περιπτώσεις δεν είναι σε θέση να συνθέσει ολοκληρωμένες και σωστά γραμματικά προτάσεις. Αυτά τα παιδιά δυσκολεύονται να συντάξουν γραπτά κείμενα ακόμα και απλές προτάσεις , ιδιαίτερα να συντάξουν κύριες και δευτερεύουσες μαζί με αποτέλεσμα να μην τα καταφέρνουν στην έκθεση ,για το λόγο αυτό τα κείμενα τους είναι κακογραμμένα και δυσανάγνωστα .

### Δυσαριθμησία

Η αριθμητική ικανότητα και σκέψη εμπεριέχει την αναγνώριση αριθμών και συμβόλων ,την σειροθέτηση αριθμών και η κατανόηση αφηρημένων εννοιών . Το καθένα από αυτά είναι δύσκολο για ένα παιδί με Εξελικτική διαταραχή της αριθμητικής . (Geary, 2001) Επίσης τα παιδιά με αυτή την διαταραχή έχουν αρκετά μειωμένη ικανότητα αντιστροφής και επειδή δυσκολεύονται σε έννοιες ποσοτήτων , μεγεθών και σχέσεων μέσα στον χώρο δεν έχουν καλά αποτελέσματα στο μάθημα της Γεωμετρίας.

### Δυσλεξία η Δυσαναγνώσια

Η δυσλεξία η εξελικτική διαταραχή της ανάγνωσης είναι η πιο συχνά εμφανιζόμενη μαθησιακή δυσκολία στον γενικό πληθυσμό. Πρόκειται για μία εγγενή , ειδική γλωσσική δυσκολία που εμφανίζεται ιδιαίτερα στην αποκωδικοποίηση λέξεων και η οποία αντανάκλα συνήθως ανεπαρκείς ικανότητες φωνολογικής επεξεργασίας .Η διαδικασία αυτή αποτελεί μια σύνθετη γνωστική δεξιότητα , η οποία θέτει απαιτήσεις διαφοροποίησης και αναγνώρισης οπτικών ερεθισμάτων. (Τζουριάδου , 1991 )

Αυτές οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση των λέξεων συχνά δεν προσδοκούνται με βάση την χρονολογική ηλικία και τις γνωστικές ικανότητες των παιδιών. Παρόλο που η ανάγνωση αποκτιέται από τα

περισσότερα παιδιά σχετικά εύκολα , ένα ποσοστό των παιδιών αντιμετωπίζει μια ειδική δυσκολία. Τα δυσλεκτικά παιδιά δυσκολεύονται να μάθουν ανάγνωση και γραφή επειδή δεν μπορούν να διαφοροποιήσουν ,να ερμηνεύσουν , να ανακαλέσουν και μετασχηματίσουν τις έννοιες σε σύμβολα. Έτσι δυσκολεύονται να καταλάβουν και να συνδυάσουν τα γράμματα σε λέξεις , παραποιούν λέξεις κάνουν αντιστροφές σε συλλαβές η γράμματα που μοιάζουν στη γραφή η στην προφορά .(Παντελιάδου ,2000)

Για την δυσλεξία έχουν διατυπωθεί πολλοί ορισμοί που τονίζουν διαφορετικές πτυχές της αιτιολογίας, της συμπτωματολογίας, της διάγνωσης .

Ο ορισμός της Παγκόσμιας Ομοσπονδίας Νευρολογίας ορίζει την δυσλεξία ως : << Μία διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση ανάγνωσης και γραφής , η οποία είναι ανεξάρτητη από την συμβατική διδασκαλία , την επαρκή νοημοσύνη και την προσφερόμενη κοινωνικοπολιτισμική ευκαιρία .Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες οι οποίες έχουν συχνά ιδιοσυστασιακή προέλευση >>. (Αναστασίου, 1998 σελ 4 ) Σύμφωνα με την Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας << Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση .Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάσουν σε πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας , και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση , στην ορθογραφία και την γραπτή γλώσσα . Ένας η περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται . Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων ,οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται .Ωστόσο , σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου ,αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται ως κάποιο βαθμό >>.

Η Αμερικανική Εταιρία Δυσλεξίας Orton Society θεωρεί την δυσλεξία 'μια νευρολογικής φύσεως, συχνά οικογενειακή, διαταραχή που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς τον βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόληψη της γλώσσας και την γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανόμενης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές τις καταστάσεις. Επιτυχής ανταπόκριση σε έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση'. (Αναστασίου, 1998 σελ 7))

Κανένας ορισμός δεν μπορεί να καλύψει συνολικά το φαινόμενο και ακόμα περισσότερο την κάθε ατομική περίπτωση , όταν μάλιστα δεν υπάρχει ακόμα σαφήνεια και συμφωνία σχετικά με την αιτιολόγηση του. (Ξανθάκου ,Δημακοπούλου ,Κλάδης ,Ταγκάλου ,2005)

Το φαινόμενο της δυσλεξίας διακρίνεται σε δύο μεγάλες και σαφώς καθορισμένες κατηγορίες: την επίκτητη και την ειδική η εξελικτική (αναπτυξιακή) δυσλεξία. Ο όρος εξελικτική η αναπτυξιακή αναφέρεται στα άτομα των οποίων η δυσλεξία διαπιστώνεται κατά την περίοδο της ανάπτυξης η της εξέλιξης τους. Ο όρος <<επίκτητη >> αναφέρεται στα

άτομα στα οποία η δυσλεξία διαπιστώθηκε αφού είχαν μάθει να γράφουν και να διαβάζουν και κατά την παιδική η ενήλικη ηλικία απώλεσαν αυτή την ικανότητα . ( Στασινός ,2003)

Οι περισσότεροι συμφωνούν ότι η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα συγκεκριμένων μειονεξιών σε έναν η περισσότερους τομείς του γνωστικού συστήματος και όχι εξωγενών παραγόντων .

Η δυσλεξία είναι μία νευρολογική διαταραχή η οποία έχει συγκεκριμένο βιολογικό και κληρονομικό υπόβαθρο (Pennington, 1990), το οποίο οδηγεί σε συγκεκριμένες ανατομικές διαφορές και διαφοροποιήσεις σε νεύρο-φυσιολογικό επίπεδο, οι οποίες επηρεάζουν σημαντικά την επεξεργαστική ικανότητα του γνωστικού συστήματος να χειριστεί γλωσσικούς κώδικες όπως οι λέξεις.

Η συμμετοχή γενετικών παραγόντων , με την έννοια της προδιάθεσης στις δυσλεκτικές δυσκολίες ,είναι πιθανή .Αν βέβαια κάτι είναι γενετικά μεταβιβάσιμο , αυτό , μάλλον δεν είναι ένα και μόνο παθολογικό γονίδιο ,καθώς η δυσλεξία θεωρείται πως αποτελεί ένα σύνθετο χαρακτηριστικό της συμπεριφοράς ,ένα σύνθετο δηλαδή φαινότυπο. Με άλλα λόγια ενδεχομένως να μην υπάρχει ένα ειδικό γονίδιο δηλαδή ένα σπάνιο αλληλόμορφο «παθολογικό» γονίδιο αλλά μερικοί «ευαίσθητοι » γονιδιακοί τόποι που επιδρούν τόσο στην μετάβαση της κανονικής αναγνωστικής ικανότητας τόσο και της δυσλεξίας . Αυτή την εκδοχή ενισχύουν έρευνες που έχουν δείξει ότι η δυσλεξία επανεμφανίζεται από τους γονείς στα παιδιά με αναλογίες 27 έως 49 % . (Ξανθάκου ,Δημακοπούλου ,Κλάδης ,Ταγκάλου ,2005)

Η κληρονομική βάση της δυσλεξίας καταδεικνύεται από έρευνα του Bakwin (1973) σε 31 μονοζυγωτικούς και 31 διζυγωτικούς διδύμους , στην οποία βρέθηκε ότι και τα δύο μέλη των μονοζυγωτικών διδύμων αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες σε ποσοστό 84 % ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους διζυγωτικούς διδύμους είναι μόλις 29 % .

Σε μια πιο πρόσφατη έρευνα του Grigorenko (1997) που τα αποτελέσματα της ανακοινώθηκαν στο 4ο Παγκόσμιο Συνέδριο Δυσλεξίας που έγινε την ίδια χρονιά στην Χαλκιδική ,βρέθηκε ότι πέντε γενετικοί δείκτες που στόχευαν στην περιοχή του χρωμοσώματος 6 συνδέονται με το φαινότυπο της φωνολογικής ενημερότητας .

Επίσης ευρήματα συγκλίνουν σε μία σύνδεση της δυσλεξίας με πολλαπλούς γονιδιακούς τόπους,οι οποίοι εντοπίζονται στις χρωμοσωμικές περιοχές των χρωμοσωμάτων 15 και 1.(Αναστασίου ,1998)Η ύπαρξη των κληρονομικών καταβολών οδηγούν με τη σειρά τους σε συγκεκριμένες ανατομικές διαφορές και διαφοροποιήσεις σε νεύρο-φυσιολογικό επίπεδο .Αυτές οι διαφορές εξηγούν σε μεγάλο βαθμό την σχετική μονιμότητα των συμπτωμάτων της δυσλεξίας αλλά την αδυναμία των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες να πετύχουν στον ακαδημαϊκό τομέα . Πιο συγκεκριμένα σύμφωνα με τον Nicolson (1999) η δυσλεξία εκδηλώνεται σε άτομα ,στα οποία παρατηρούνται ελαφρές λειτουργικές ανωμαλίες νευρολογικής φύσεως ,προσδίδοντας έμφαση σε αυτά τα ελλείμματα του εγκεφάλου που είναι υπεύθυνα για την μνήμη οπτικών εσωτερικών αναπαραστάσεων και το συντονισμό οργάνων του

σώματος για την επιτέλεση κάποιας προγραμματισμένης συλλογικής λειτουργίας. Έρευνες στις οποίες έγινε μικροσκοπική εξέταση του εγκεφάλου δυσλεκτικών μετά τον θάνατό τους, έδειξαν ότι επικρατεί μια διαφορετική εικόνα των νευρώνων σε διάφορες περιοχές του εγκεφάλου. (Galaburda, 2004) Οι νευρώνες παράγονται σε συγκεκριμένες περιοχές μακριά από τον ανθρώπινο εγκέφαλο, και διανύουν συχνά μεγάλες αποστάσεις για να φτάσουν στον εγκέφαλο όπου και είναι ο τελικός τους προορισμός. Εκεί οι νευρώνες καταλήγουν σε συγκεκριμένες θέσεις, όπου και επιτελούν το έργο τους. Η παραγωγή, η μετακίνηση και η τελική θέση που παίρνει ο κάθε νευρώνας ελέγχεται και επιτελείται χάρη ενός θαυμαστού και αυστηρά καθορισμένου μηχανισμού. Παραλλαγή ενός σημείου της διαδρομής αυτής επιφέρει και διαφορετικά αποτελέσματα στην λειτουργία του κάθε νευρώνα. Αν και αυτή η διαδικασία τελείται στις περισσότερες περιπτώσεις σωστά, ο τρόπος με τον οποίο αυτό επιτυγχάνεται δεν είναι επακριβώς γνωστό. Λέγεται, ωστόσο, ότι οφείλεται σε γονιδιακούς παράγοντες.

Η προσοχή στράφηκε επίσης στην αναζήτηση πιθανών ανωμαλιών στην λειτουργία του εγκεφάλου και ιδιαίτερα στα κέντρα του εγκεφάλου που εδρεύει η γλωσσική λειτουργία που βρίσκονται κυρίως στο αριστερό ημισφαίριο.

Αυτά τα κέντρα λειτουργία βρίσκονται στη περιοχή Broca του μετωπιαίου λοβού του αριστερού ημισφαιρίου που είναι υπεύθυνη για την παραγωγή του λόγου.

Άλλες εξίσου σημαντικές περιοχές είναι οι εξής :

Η περιοχή Wernicke είναι υπεύθυνη για την κατανόηση της γλώσσας.

Η περιοχή Angular Gyrus μετατρέπει τα γράμματα η τις λέξεις σε ήχους. Η περιοχή Supramarginal gyrus χρησιμοποιείται για την φωνολογική επεξεργασία. Η περιοχή Prefrontal cortex είναι υπεύθυνη για της αυτοδιορθώσεις στην ανάγνωση, ορθογραφία και στον προφορικό λόγο.

Λίγο πριν τα 10 χρόνια το αριστερό ημισφαίριο παρουσιάζεται για την πλειονότητα των ατόμων ως επικρατέστερο για τις γλωσσικές και συμβολικές λειτουργίες. Αναφορικά με την γλωσσική λειτουργία το δεξιό ημισφαίριο αναπληρώνει τυχόν βλάβες στο γλωσσικό κέντρο του αριστερού ημισφαιρίου. Όταν και τα δύο εγκεφαλικά ημισφαίρια λειτουργούν ομαλά, το δεξιό ημισφαίριο συμμετέχει στην κατανόηση της ομιλίας και στη έκφραση ορισμένων στερεότυπων γλωσσικών μορφών. (Μαρκουλης, 1980 σελ151) Επίσης έρευνες κατέδειξαν μικρότερη ενεργοποίηση του αριστερού ημισφαιρίου σε εγκεφάλους δυσλεκτικών ατόμων (Galaburda, 2004) γεγονός που εξηγεί σε μεγάλο βαθμό τις έντονες γνωστικές -επεξεργαστικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δυσλεκτικά άτομα.

Συνεπώς, οι δυσκολίες που βιώνουν οι δυσλεκτικοί δεν είναι τυχαίες αλλά οφείλονται μειωμένης ενεργοποίησης συγκεκριμένων περιοχών του ανθρώπινου εγκεφάλου (Paulesu et al., 1996)



Εάν και σήμερα υπάρχει διαμάχη αναφορικά με τα ακριβή αίτια της δυσλεξίας, οι περισσότεροι επιστήμονες συγκλίνουν στην άποψη ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες, στην συντριπτική τους πλειονότητα, είναι αποτέλεσμα σοβαρής ανεπάρκειας στη γλωσσική και πιο συγκεκριμένα στην φωνολογική επεξεργασία. (Παντελιάδου, 2000) Η υπόθεση ότι οι δυσκολίες των δυσλεκτικών ατόμων συνδέονται πρωταρχικά με ανεπάρκειες στις φωνολογικές δεξιότητες, είναι το κυρίαρχο πλαίσιο εργασίας στον ερευνητικό χώρο τα τελευταία 20 χρόνια. Η υπόθεση αυτή καλείται ως <<υπόθεση της φωνολογικής ανεπάρκειας >> (phonological deficit hypothesis) και υποστηρίζει ότι ο πυρήνας των δυσλεκτικών δυσκολιών βρίσκεται σε μια βαθύτερη ανεπάρκεια στην επεξεργασία των φωνολογικών πληροφοριών. Υποστηρίζεται ότι ακόμη και οι γραμματικές, συντακτικές κι άλλες γλωσσικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά έχουν την βάση τους στην ανεπάρκεια αυτή.

Τα υπάρχοντα ερευνητικά και κλινικά επιστημονικά δεδομένα αποκαλύπτουν πως οι ανεπάρκειες που παρατηρούνται στα παιδιά με δυσλεξία είναι κυρίως:

A) Στην φωνολογική επεξεργασία : Ο όρος φωνολογική επεξεργασία αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να κατανοεί ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα ως γλωσσικές μονάδες για να σχηματιστούν οι λέξεις. Σχετίζεται δηλαδή άμεσα με την επεξεργασία του γραπτού και του προφορικού λόγου. Οι δοκιμασίες φωνολογικής επεξεργασίας, όπως η ικανότητα άρθρωσης λέξεων αποτελούν εξαιρετικά χρήσιμα εργαλεία για την αξιολόγηση υποκειμενικών φωνολογικών αναπαραστάσεων τόσο σε φτωχούς –δυσλεκτικούς όσο και σε ομαλούς αναγνώστες. (Nikolopoulos & Goulandris, 2000)

B) Στην φωνολογική ενημερότητα: αναφέρεται ο όρος αυτός στην γνώση και κατανόηση του φωνολογικού συστήματος της γλώσσας. Αφορά δηλαδή την συνθετική και δομή του λόγου σε φωνημικές μονάδες.

Γ) Στην φωνολογική μνήμη: Η φωνολογική μνήμη αφορά την δυνατότητα μνημονικής ανάκλησης αριθμών, γραμμάτων από την βραχυπρόθεσμη μνήμη. ( Αναστασίου , 1998 ):

Οι ανεπάρκειες σε φωνολογικό επίπεδο οδηγούν σε αναγνωστικές δυσκολίες. Δυσκολίες που αναφέρονται σε βασικές λειτουργίες της γλώσσας όπως στην :

α) κατανόηση που αναφέρεται στη σύλληψη της σημασίας των λέξεων η του κειμένου .

β) αποκωδικοποίηση που αναφέρεται στην μετατροπή των γραπτών συμβόλων στους πιο οικείους ήχους του προφορικού λόγου .Είναι δηλαδή ,το σπάσιμο του γραπτού κώδικα .

Οι αποδωδικοποιητικές ικανότητες στην ανάγνωση σύμφωνα με μια ανάγνωση πολλών ερευνητών , θεωρείται ότι εμπεριέχουν δύο διακριτά κανάλια .

α) τις φωνολογικές αποκωδικοποιητικές δεξιότητες η <<φωνητική >> στρατηγική .

β) την <<ορθογραφική επεξεργασία >> η άμεση αναγνώριση .

Υποστηρίζεται λοιπόν σχετικά με την αποκωδικοποιητική επεξεργασία κατά την διάρκεια της ανάγνωσης ότι το δυσλεξικό παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στην ανάγνωση λόγω του γεγονότος ότι δεν κατέχει ένα ακριβές φωνολογικό σύστημα αναπαραστάσεων των λέξεων. Αυτό συμπεραίνεται από το ότι οι δυσλεξικοί δεν εμφανίζουν προβλήματα μόνο κατά την φωνολογική ενημερότητα αλλά και γενικά κατά την επεξεργασία φωνολογικών πληροφοριών .(Παντελιάδου ,2000) Με άλλα λόγια δυσλεκτικά άτομα αντιμετωπίζουν έντονη επεξεργαστική δυσλειτουργία κάτι έχει ως άμεση συνέπεια την αναγνωστική ανεπάρκεια και τα προβλήματα στην δόμηση του γραπτού λόγου .

Αυτό δικαιολογεί και την αργή, κοπιώδη και με συχνά λάθη αναγνωστική και ορθογραφική συμπεριφορά τους, τις παραλείψεις γραμμάτων ή ακόμη και ολόκληρων συλλαβών, την καθρεφτική τους γραφή, κλπ. ιδιαίτερα όταν το ορθογραφικό σύστημα που είναι σε χρήση δε είναι τόσο ομαλό (π.χ. αγγλική γλώσσα) όπως το ελληνικό.

Σύμφωνα με την έρευνα των Nikolopoulos, Goulandris και Snowling ( 2002 ) ένα μεγάλο ποσοστό των δυσλεξικών παιδιών υποκαταστεί λεκτικά ακόμα και πολύ απλές λέξεις. Αυτό δηλώνει ότι είτε εξαιτίας ελλίπων αντιστοιχίας των φωνημάτων με τα γραφήματα είτε λόγω αποτυχημένης σύνθεσης των φωνημάτων, η αναγνωστική ικανότητά τους παρουσιάζει σημαντικές διαφορές με αυτές του μέσου αναγνώστη. Πολλές φορές η πεποίθηση των επιστημόνων σχετικά με το ρόλο των ικανοτήτων φωνολογικής επεξεργασίας στη δημιουργία αναγνωστικών δυσκολιών είναι τόσο ισχυρή, ώστε η ύπαρξη διαταραχών στην περιοχή αυτή προτείνεται ως μοναδικό στοιχείο για τη διαφορική διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Επομένως η αδυναμία του παιδιού να ανταπεξέλθει στις σχολικές απαιτήσεις δεν οφείλεται σε αδιαφορία του ίδιου αλλά σε έντονες γνωστικές μειονεξίες που βιώνει . Το παιδί νιώθει ότι οι προσπάθειες του δεν αποδίδουν και ότι το ίδιο μειονεκτεί σημαντικά σε σχέση με τους υπόλοιπους , γεγονός που του προκαλεί επιπλέον ψυχολογική πίεση .

## 1.2 Ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες και Δυσλεξία

Οι ψυχοσυναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με αναγνωστικές ή άλλες δυσκολίες έχουν αποτελέσει επίκεντρο μελετών τα τελευταία χρόνια .Όλες οι μελέτες βασίστηκαν στο δεδομένο ότι η σχολική εμπειρία ενός ατόμου είναι ιδιαίτερα σημαντική για την διαμόρφωση μιας θετικής αυτοαντίληψης , στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και γενικά μια υγιούς συναισθηματικής ανάπτυξης .

Με άλλα λόγια ,στην σύγχρονη κοινωνία που χαρακτηρίζεται για τη εντατικοποίηση στην εκπαίδευση , ένα παιδί που αδυνατεί να επιτύχει την αναμενόμενη σχολική επίδοση εξαιτίας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει συνήθως βιώνει αισθήματα απογοήτευσης ,αυτό-υποτίμησης και πολλές φορές συμπτώματα κατάθλιψης που έχουν σημαντικό αντίκτυπο στην καθημερινή τους ζωή . (Στασινός ,2003) Στόχος των ερευνητών ήταν διερευνήσουν με προβολικές κυρίως δοκιμασίες σε ποιο βαθμό τα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς .

Η διάκριση σε <εξωτερικευμένα> και <εσωτερικευμένα> προβλήματα συμπεριφοράς κρίνεται αναγκαία για να γίνει κατανοητή η διάσταση των ψυχολογικών επιπτώσεων της δυσλεξίας και των συναισθηματικών δυσκολιών που επιχειρήσε να διερευνήσει κάθε ερευνητής

### 1) Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς

#### Α)Δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις

Το σχολείο για πολλά από τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι μια δυσάρεστη εμπειρία, αισθάνονται μειονεκτικά σε σχέση με τους συμμαθητές του και συχνά αποξενώνονται για να αποφύγουν την σύγκριση και την κριτική από τα υπόλοιπα παιδιά. Έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι συχνότερα μόνοι όπως και ότι λόγω της δυσκολίας τους να αντιληφθούν τις κοινωνικές συμπεριφορές των άλλων , αντιλαμβάνονται ως φίλους συνομηλίκους που απλά γνωρίζουν. (Παντελιάδου ,2000) Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν προβλήματα στις δεξιότητες επικοινωνίας και συζήτησης και δυσκολεύονται να αναλάβουν πρωτοβουλίες . Οι φίλιες τους είναι λιγότερο σταθερές και δεν τους προσφέρουν την στήριξη και την αναγνώριση που επιθυμούν .

Οι Gresham και Reschly (1986) διερεύνησαν το επίπεδο των κοινωνικών δεξιοτήτων και την αποδοχή από τους συνομηλίκους σε 100 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και σε 100 παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας ,τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου αλλά και στο περιβάλλον του σπιτιού .

Σε πολλές περιπτώσεις έχουν παρατηρηθεί δυσκολίες στην επικοινωνία με τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας. Αυτό συμβαίνει γιατί οι γονείς έχουν αυξημένες απαιτήσεις από τα παιδιά τους αφού πιστεύουν ότι η σχολική τους αποτυχία οφείλεται στην μικρή προσπάθεια που καταβάλουν. Με αυτό τον τρόπο δημιουργούν πίεση στα παιδιά που αντιλαμβάνονται την κριτική των γονιών ως απόρριψη. Όλα αυτά έχουν ως αποτέλεσμα τις συγκρούσεις μέσα στην οικογένεια. Η κατάσταση γίνεται χειρότερη σε περιπτώσεις που υπάρχουν αδέρφια που δεν αντιμετωπίζουν ανάλογες δυσκολίες. Τότε τα παιδιά αισθάνονται ότι μειονεκτούν σε σχέση με τα αδέρφια και ότι δεν είναι άξια της αναγνώρισης από τους γονείς τους.

### B) Υπερδραστηριότητα –Υπερκινητικότητα

Πολλά παιδιά προσπαθούν να κερδίσουν το ενδιαφέρον και την αναγνώριση που χάνουν λόγω της σχολικής τους αποτυχίας με διαφορετικούς τρόπους. Έτσι γίνονται ζωηρά, κάνουν παράτολμες ενέργειες ώστε τελικά οι συμμαθητές τους να θαυμάσουν το θάρρος τους (Μαυρομάτη,2004). Επιδιώκουν τον θαυμασμό των συμμαθητών τους και το αίσθημα επιτυχίας που πιστεύουν ότι δεν μπορούν να έχουν με τις επιδόσεις τους στα μαθήματα. Μοιάζουν να αδιαφορούν για το σχολείο και για τις συνέπειες των παράτολμων ενεργειών τους. Έτσι καταλήγουν να γίνονται οι <γελωτοποιοί> της τάξης και να δέχονται την έντονη κριτική και δυσαρέσκεια των δασκάλων τους.

Ο McGee και οι συνεργάτες του (1984) έπειτα από έρευνα που διεξήγαγαν κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό υπερκινητική παρά επιθετική ή αγχώδη συμπεριφορά.

Επίσης σε έρευνες της Boetsch και των συνεργατών (1996) διαπιστώθηκε ότι τα δυσλεκτικά παιδιά και οι έφηβοι εμφάνισαν σημαντικά περισσότερα συμπτώματα της ΔΕΠΥ (Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής –υπερκινητικότητα) σε σύγκριση με τα παιδιά και εφήβους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Τα αποτελέσματα αυτά προέκυψαν από τις αυτοαναφορές των συμμετεχόντων στις έρευνες και από τις βαθμολογίες των γονέων των παιδιών στο Ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς του Achenbach και το Yale Children's Inventory. Είναι αξιοσημείωτο ότι οι βαθμολογίες των γονέων ήταν σύμφωνες με εκείνες των ίδιων των παιδιών.

### Γ) Επιθετικότητα – αντικοινωνικές πράξεις

Σύμφωνα με έρευνα του Rutter (1976 ) το 25 % των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζει αντικοινωνική και επιθετική συμπεριφορά.

Ο McGee (1988) υποστηρίζει ότι ο συνδυασμός μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να οδηγήσει σε παραβατική συμπεριφορά στην ηλικία των δεκατριών ετών. Επίσης τα αγόρια στα οποία διαγνώστηκε δυσλεξία στην ηλικία των εννέα ετών παρουσιάζουν μεγαλύτερη πιθανότητα να παρουσιάσουν παραβατική συμπεριφορά στην ηλικία των δεκαπέντε ετών από τα αντίστοιχα κορίτσια .

Οι Williams και McGee (1994) σε πιο πρόσφατη έρευνα διερεύνησαν την εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες σε ένα αρχικό δείγμα 1037 παιδιών τα οποία παρακολουθούσαν από την ηλικία των τριών ετών έως την ηλικία των δεκαπέντε .Η αντικοινωνική συμπεριφορά αξιολογήθηκε όταν τα παιδιά ήταν 7 και 9 ετών με Ερωτηματολόγια Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς ,για γονείς και για δασκάλους ,του Rutter , ενώ η εκτίμηση της παραπτώματικής συμπεριφοράς βασίστηκε και σε αυτοαναφορές των παιδιών ,στην ηλικία των 15 ετών ,σε ειδική κλίμακα αξιολόγησης . Η αντικοινωνική συμπεριφορά στα 9 χρόνια παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με το χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο και με τη μεταγενέστερη παραπτώματική συμπεριφορά , στην ηλικία των 15 . Αυτό συμβαίνει γιατί πολλά παιδιά που βιώνουν την ματαιώση την οποία συνεπάγεται η σχολική αποτυχία ,αντιδρούν υιοθετώντας μορφές συμπεριφοράς που έρχονται σε αντίθεση με εκείνες που επιδιώκει το σχολείο και το κοινωνικό κατεστημένο απαιτεί από αυτά . Εκδηλώνουν την απογοήτευση που αισθάνονται ως οργή απέναντι στους συμμαθητές τους ,τους δασκάλους και την οικογένεια τους. Συχνά αυτά τα παιδιά ιδιαίτερα τα αγόρια καταλήγουν να συναναστρέφονται με συνομηλικούς που προβαίνουν σε αξιόποινες πράξεις και στην συνέχεια να υιοθετούν και εκείνα ανάλογη συμπεριφορά με σκοπό να γνωρίσουν την αναγνώριση τους . Έτσι πολλά από αυτά τείνουν να γίνουν παραβατικοί έφηβοι και στην ενήλικη ζωή τους να διαπράττουν σοβαρότερα αδικήματα .

## 2) Εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς

### A) Άγχος

Ο φόβος της σχολικής αποτυχίας και η ψυχολογική πίεση που δημιουργείται από τις αυξημένες απαιτήσεις των γονιών και των δασκάλων, αποτελούν τις κυριότερες πηγές άγχους για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά βιώνουν την σχολική επίδοση ως μια κατάσταση απειλητική που δημιουργεί στο παιδί το αίσθημα κατωτερότητας. Αυτό το αίσθημα μπορεί να οδηγήσει αργότερα σε άγχος πανικού που ερμηνεύεται ως μια αναπτυξιακή αποτυχία της απόκτησης της ικανότητας ρύθμισης του άγχους.

Ο Bryan και οι συνεργάτες (1983) ξεκίνησαν μια έρευνα με αφετηρία τον ισχυρισμό ότι τα κίνητρα των παιδιών με μαθησιακές ανάγκες καθορίζονται από την ανάγκη αποφυγής της αποτυχίας. Στην έρευνα αυτή εξέτασαν 30 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και 30 παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, η αξιολόγηση του φόβου αποτυχίας έγινε τη Sarason Test Anxiety Scale for Children η οποία αποσκοπεί στην αξιολόγηση άγχους πριν η κατά διάρκεια της εξέτασης όσο και της ανησυχίας σχετικά με την απόδοση στην τάξη. Τα αποτελέσματα ανέδειξαν την παρουσία υψηλότερων βαθμολογιών ως προς το άγχος εξετάσεων στην ομάδα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, και οδήγησαν τους ερευνητές να υποστηρίξουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κινητοποιούνται από τον φόβο της αποτυχίας.

Συχνά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν θέλουν να μιλήσουν για το πρόβλημα τους η επιλέγουν την γνωστική άρνηση η αποφυγή. Η αποφυγή συνδέεται ερευνητικά με υψηλότερο άγχος και συναισθηματικά προβλήματα. (Μαυρομάτη, 2004) Οι διαταραχές ύπνου και οι σωματικές ενοχλήσεις χωρίς να υπάρχει παθολογικό αίτιο είναι από πιο αρνητικές συνέπειες του άγχους και επηρεάζουν καταλυτικά την ζωή του παιδιού.

Είναι αξιοσημείωτο ότι μελέτη του Hales (1994) στην οποία εξέτασε 300 δυσλεκτικά παιδιά με ερωτηματολόγια 16 Παραγόντων Προσωπικότητας του Cattell της οποίας στόχος ήταν να δείξει την συσχέτιση του επιπέδου άγχους και της δυσλεξίας, ανέδειξε την ύπαρξη έντασης και ματαιώσης στα μικρότερα δυσλεκτικά παιδιά ηλικίας 6-8 ετών. Επίσης διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 8 -12 ετών με μαθησιακές δυσκολίες σημειώνουν μεγαλύτερη βαθμολογία στα κριτήρια άγχους από ότι τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν αντίστοιχες δυσκολίες. Η υψηλή αυτή βαθμολογία σχετίζεται με την αυξημένες σχολικές απαιτήσεις και την αδυναμία να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντα τους.

## B) Κατάθλιψη

Η κατάθλιψη σχετίζεται με την χρόνια σχολική αποτυχία. Η αίσθηση των παιδιών ότι δεν έχουν τον έλεγχο του εαυτού τους είναι αποδιοργανωτική και τελικά τα οδηγεί στο να καταβάλλουν όλο και λιγότερη προσπάθεια στο σχολείο. Αισθάνονται ότι δεν αξίζουν και σιγά σιγά μαθαίνουν να περιμένουν την αποτυχία (Μαυρομάτη ,2004 ).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να αποδίδουν κάθε επιτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες ενώ κάθε αποτυχία στην δική τους <ανικανότητα >. (Δοϊκου – Αυλίδου ,2002) Νιώθουν ότι δεν έχουν κίνητρα και έτσι οδηγούνται στην παραίτηση. Τα αρνητικά αυτά συναισθήματα τα οδηγούν στην χρόνια θλίψη και παθητικότητα .Τα συμπτώματα κατάθλιψης εμφανίζονται πιο υψηλά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες από τους συνομηλίκους τους δεν είναι όμως πάντα τόσο υψηλά που να συνιστούν κλινική κατάθλιψη . (Κασσέρης ,Τούντα ,2000

Σε έρευνα των Hall και Haws (1989) αξιολογήθηκε το επίπεδο καταθλιπτικής συμπτωματολογίας με βάση τις αυτοαναφορές των παιδιών στο Children's Depression Inventory και τις βαθμολογίες των δασκάλων σε μία κλίμακα βαθμολόγησης που σχεδιάστηκε με βάση τα κριτήρια κατάθλιψης όπως αυτά αναφέρονται στο DSM .

Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων ανέδειξε την παρουσία ενός σημαντικά μεγαλύτερου αριθμού καταθλιπτικών δεδομένων στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Σε ανάλογη έρευνα οι Wright – Strawderman και Watson (1992) εξέτασαν 53 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με βάση πάλι τις αυτοαναφορές των παιδιών στο Children's Depression Inventory Διαπιστώθηκε ότι τα μικρότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα από ότι τα μεγαλύτερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες .Γεγονός που οφείλεται κατά την άποψη των ερευνητών στην βελτίωση της ικανότητας χειρισμού των παραπάνω προβλημάτων με την πάροδο της ηλικίας.) .

Επίσης έρευνα των Nebuzoka και Smith(1993) στο Ηνωμένο Βασίλειο έδειξε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι περισσότερο εσωστρεφή , ντροπαλά και πιο συχνά θύματα κακοποίησης από ομάδες συνομηλίκων τους στο σχολείο.

## Γ) Χαμηλή αυτοεκτίμηση

Η αυτοεκτίμηση ενέχει την έννοια της αξιολόγησης του ατόμου για τον εαυτό του και είναι συνυφασμένη με το αίσθημα αποδοχής η μη το οποίο έχει κάποιος για τον εαυτό του . (Δοϊκου – Αυλίδου ,2002 σελ 116)

Το θέμα της χαμηλής αυτοεκτίμησης είναι πολύ σημαντικό και ενδέχεται στην εφηβεία να διογκωθεί εξαιτίας των πολλών χρόνων σχολικής αποτυχίας. Με βάση τα αποτελέσματα της ανάλυσης των ερευνών σχετικά με την αυτοεκτίμηση – αυτοαντίληψη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες γνωρίζουμε ότι περίπου το 70% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοαντίληψη και πάνω από 80 % θεωρούν ότι έχουν χαμηλότερες σχολικές ικανότητες. (Kavale, Forness, 1996) Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και ιδιαίτερα τα δυσλεκτικά παιδιά τείνουν να αξιολογούν αρνητικά τον εαυτό τους ως προς τις σχολικές τους επιδόσεις και να πιστεύουν ότι μειονεκτούν σημαντικά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους. Αν και οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες επιζητούν κοινωνικές εμπειρίες οι οποίες είναι αναγκαίες για την εξέλιξη τους ,αλλά και να δραπετεύσουν από την σχολική αποτυχία ,αντιμετωπίζουν σε αυτές σημαντικές δυσκολίες.(Κασσέρης ,Τούντα ,2000) Συχνά πιστεύουν ότι δεν είναι αρεστοί και ευχάριστοι στα υπόλοιπα παιδιά λόγω των χαμηλών επιδόσεων στο σχολείο ενώ θα επιθυμούσαν να είναι περισσότερο δημοφιλείς .

Οι Charman και Boersma (1979) εξέτασαν την έννοια του εαυτού σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση μόνο με τον ακαδημαϊκό τομέα με βάση την Κλίμακα Αξιολόγησης της Έννοιας του Εαυτού (Student's Perception of Ability Scale ) . Αν και τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζαν δυσκολίες κυρίως στην ανάγνωση ,τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές αυτοί ανέφεραν πιο αρνητική αυτοαντίληψη σε σχέση με την ομάδα ελέγχου αναφορικά με όλες τις επιμέρους ακαδημαϊκές δεξιότητες και είχαν πιο αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο .

Σε μια δεύτερη έρευνα ,αυτή της Casey (1992) και των συνεργατών της σχετικά με την γενική και ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούσαν τον εαυτό τους λιγότερο ικανό στον ακαδημαϊκό τομέα .Παρόλα αυτά τα παιδιά δεν πίστευαν ότι διαφοροποιούνται από τα υπόλοιπα παιδιά στους τομείς αθλητικής επίδοσης και φυσικής εμφάνισης και συμπεριφοράς. Το όργανο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε ήταν το Harten's Self – Perception Profile .

Πολλά παιδιά εμφανίζουν αυξημένη εξάρτηση από άλλα πρόσωπα και παρουσιάζονται αδύναμα να ανταπεξέλθουν στο σχολείο χωρίς την βοήθεια τους . Παραμένουν παθητικά και έχουν έντονο το αίσθημα της προσωπικής απαξίωσης και κατωτερότητας . Γενικά η χαμηλή αυτο-εικόνα τους ως μέρος μιας γενικά χαμηλής κοινωνικό/συναισθηματικής προσαρμογής ερμηνεύεται με βάση παράγοντες που σχετίζονται με :

α) σχολική αποτυχία

β) με το να είναι κανείς διαφορετικός , να υφίσταται απομόνωση και διάκριση ( Παντελιάδου ,2000)



Σε αυτό το σημείο κρίνεται αναγκαία η σύνοψη όλων των ερευνών και των αποτελεσμάτων τους ώστε να δούμε τα υπάρχοντα στοιχεία για την ύπαρξη των ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών στα παιδιά με Μαθησιακά προβλήματα και το πεδίο της παρούσας μελέτης .

Πίνακας 1: Ερευνητές ,μέσα και συμπεράσματα προηγούμενων ερευνών για την ύπαρξη των ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών

ΕΡΕΥΝΗΤΕΣ	ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΑ ΜΕΣΑ	ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑ
<b>Δυσκολία στις διαπροσωπικές σχέσεις</b>		
		18
Gresham και Reschly	Yale Children's Inventory.	Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν σημαντικά ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες στο σχολείου αλλά και στο περιβάλλον του σπιτιού
<b>Υπερδραστηριότητα -Υπερκινητικότητα</b>		
Boetsch και συνεργάτες	Ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς του Achenbach	Τα δυσλεκτικά παιδιά και οι έφηβοι εμφάνισαν σημαντικά περισσότερα συμπτώματα της ΔΕΠΥ
<b>Επιθετικότητα - αντικοινωνικές πράξεις</b>		
Williams και McGee	Ερωτηματολόγια Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς του Rutter , Αυτοαναφορές των παιδιών	Η αντικοινωνική συμπεριφορά στα 9 χρόνια παρουσίασε σημαντική συσχέτιση με το χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο και με τη μεταγενέστερη παραπτοματική συμπεριφορά , στην ηλικία των 15
<b>Άγχος</b>		
Ο Bryan και οι συνεργάτες του	Sarason Test Anxiety Scale for Children	Υψηλότερες βαθμολογίες ως προς το άγχος εξετάσεων στην ομάδα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες
Hales	Ερωτηματολόγια Παραγόντων Προσωπικότητας Cattell	16 του
		Ανέδειξε την ύπαρξη έντασης και ματαιώσεως στα μικρότερα δυσλεκτικά παιδιά ηλικίας 6-8 ετών. Επίσης διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά ηλικίας 8 -12 ετών με μαθησιακές δυσκολίες σημειώνουν μεγαλύτερη βαθμολογία στα κριτήρια άγχους.
<b>Κατάθλιψη</b>		
Hall και Haws	Children's Depression Inventory	Η επεξεργασία των αποτελεσμάτων ανέδειξε παρουσία ενός σημαντικά μεγαλύτερου αριθμού καταθλιπτικών δεδομένων στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.
Wright - Strawderman και Watson	Children's Depression Inventory	Τα μικρότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα

Οι περισσότερες ερευνητικές προσπάθειες έδειξαν έντονες διαφοροποιήσεις στα επίπεδα άγχους ,κατάθλιψης και επιθετικότητας ανάμεσα στα παιδιά με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες. Είναι αξιοσημείωτο ότι όλες οι υπάρχουσες έρευνες βασίστηκαν σε ποσοτικά μεθοδολογικά εργαλεία όπως Ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς , κλίμακα Αξιολόγησης της Έννοιας του Εαυτού, Ερωτηματολόγια 16 Παραγόντων Προσωπικότητας του Cattell ,Ερωτηματολόγια μέτρησης άγχους και παιδικής κατάθλιψης .Τα αποτελέσματα λοιπόν αποδεικνύονται και απορρέουν από μη αμφισβητήσιμους στατιστικούς τρόπους.Η χρήση αυτών των ποσοτικών μεθοδολογικών εργαλείων αποτελεί μια αντικειμενική, ποσοτική μέθοδο διεξαγωγής συμπερασμάτων που δεν περιέχει το υποκειμενικό στοιχείο . Αντίστοιχα όμως δεν επιτρέπει τον αυθόρμητο παιδικό λόγο να βγει στην επιφάνεια και ενέχει τον κίνδυνο κάποιες ερωτήσεις να δημιουργήσουν στο παιδί αρνητικά συναισθήματα και να δώσει ψευδή απάντηση .

### **1.3 Ερευνητικοί στόχοι**

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια πιλοτική διερεύνηση του αν θα μπορούσε το παιδικό σχέδιο (προβολικές δοκιμασίες ) να αποτελέσουν μία εν δυνάμει πηγή πληροφοριών σε σχέση με την συναισθηματική τους κατάσταση τα βιώματα και την αυτό-εικόνα τους στο σχολείο.

Ένα παιδί μπορεί πιο εύκολα να φανερώσει τις σκέψεις του μέσα από μία ζωγραφιά , είναι ένας τρόπος να εκφράσει τα βιώματα του και βαθύτερα συναισθήματα του .Σύμφωνα με τους οπαδούς της ψυχαναλυτικής θεωρίας του Freud το σχέδιο είναι μια απλή αντανάκλαση ,ένας καθρέπτης στον οποίο προβάλλει το Εγώ . Για αυτά είναι ο λιγότερο εκφοβιστικός τρόπος να εκφραστούν σε σύγκριση με τα αυστηρά λεκτικά μέσα. Τα σχέδια είναι παράγωγα της σκέψης τους, σύμβολα που κάτι μας δείχνουν. (Fleck -Bangert,1996) Το σχέδιο ενός παιδιού προσφέρει πολλές πληροφορίες για την ψυχοσύνθεση του παιδιού και σε συνδυασμό με άλλα στοιχεία όπως κλινική συνέντευξη μας δίνει μια αρκετά καλή εικόνα της συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού. Τα παιδιά συχνά αποτυπώνουν στην ζωγραφιά τους ασυνείδητες σκέψεις και ίσως τραυματικές εμπειρίες που βίωσαν στο παρελθόν . Μια ζωγραφιά μπορεί να δείξει πώς αντιλαμβάνεται το παιδί τον εαυτό του και τους άλλους Για την απεικόνιση των παραπάνω το ασυνείδητο επιστρατεύει μια σειρά από

σύμβολα , η προσεκτική ανάλυση των οποίων τις τρεις τελευταίες δεκαετίες έχει αποτελέσει σημαντικό εργαλείο των ερευνητών στην κατανόηση του ψυχολογικού περιεχομένου της προσωπικότητας του σχεδιαστή . Είναι σημαντικό ότι ο τρόπος που το παιδί ζωγραφίζει ένα πρόσωπο η κάποιο άλλο θέμα συμβάλει στην κατανόηση της προσωπικότητας του. Στα προβολικά τεστ οι ερευνητές δεν επιθυμούν να εξετάσουν μεμονωμένες ικανότητες του παιδιού αλλά την συνολική παρουσία του παιδιού, την προσωπικότητα του. (Τόμας –Σίλκ ,1997) Για να φτάσει κανείς στο σημείο να κατανοήσει την βαθύτερη σημασία ενός σχεδίου οφείλει να ακολουθήσει ορισμένους εγκύρους τρόπους ερμηνείας. Σε γενικές γραμμές η ερμηνεία στηρίζεται στα εξής στοιχεία : Γενική μορφή ,Χρώμα, Γραμμές , Ανθρώπινες φιγούρες, Διάταξη – Κατανομή χώρου.(Αναλυτικά τα κριτήρια της ψυχοδυναμικής αξιολόγησης και ερμηνείας του παιδικού σχεδίου στο Παράρτημα 1 ) Όπως είναι φυσικό ,σε αντίθεση με τα ποσοτικά μεθοδολογικά εργαλεία, τα πράγματα είναι ρευστά στην περιοχή του σχεδίου αφού η έλλειψη σαφών και έγκυρων κριτηρίων μεταφράζεται συχνά σε έλλειψη ομοφωνίας ανάμεσα σε διάφορους εξεταστές .Είναι θέμα προσωπικής οπτικής γωνίας ,μέσα από την οποία εξετάζουν το παιδικό σχέδιο. Γεννάται λοιπόν το ερώτημα , τι μπορούν να δείξουν τα σχέδια ενός παιδιού για την συναισθηματική του κατάσταση και κατά πόσον μπορούν να προβλέψουν την πιθανότητα εμφάνισης ενός μαθησιακού προβλήματος .(Rubin, 1997)

Το ζητούμενο λοιπόν της παρούσας έρευνας, ήταν να διαπιστωθεί αν τα ευρήματα από τις ακαδημαϊκές και γνωστικές δοκιμασίες που χορηγήθηκαν σε παιδιά με η χωρίς μαθησιακές δυσκολίες συγκλίνουν με τα στοιχεία που παίρνουμε μέσα από το σχέδιο του παιδιού όσο αφορά την ύπαρξη η όχι συναισθηματικών προβλημάτων. Επιπλέον αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ανάμεσα στις ζωγραφιές παιδιών με η χωρίς έντονες δυσκολίες στην μάθηση .Είδαμε ότι οι έρευνες που έχουν γίνει μέχρι σήμερα βασίζονται αποκλειστικά στην κλινική εξέταση και ερωτηματολόγια που δεν επιτρέπουν τον αυθόρμητο παιδικό λόγο να βγει στην επιφάνεια. Σκοπός λοιπόν ήταν να χρησιμοποιηθεί το παιδικό σχέδιο και αναλυθεί ο εκφραστικό πλούτος που παρέχουν οι ζωγραφιές αναφορικά στη συναισθηματική κατάσταση των παιδιών. Σε αυτό το σημείο η παρούσα έρευνα διαφοροποιείται από προηγούμενες και φέρνει καινούργια δεδομένα στο χώρο των ερευνών για τις ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών.

Συμπερασματικά , αποτελεί μια πρώτη ένδειξη των δεδομένων που μας δείχνει το παιδικό σχέδιο για τις συναισθηματικές δυσκολίες που βιώνουν τα παιδιά με δυσκολίες στην μάθηση . Είναι αξιοσημείωτο ότι η παρούσα έρευνα μπορεί να αποτελέσει αφορμή για εκτεταμένη μελέτη , που με την παράπλευρη χρήση άλλων ερευνητικών μέσων , θα μας δώσει πολύτιμα στοιχεία στο μέλλον .

## **2.ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

### **2.1 Συμμετέχοντες**

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 18 παιδιά που επιλέχτηκαν μέσα από μια ομάδα 74 παιδιών στα οποία χορηγήθηκαν συγκεκριμένες ομαδικές δοκιμασίες . Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν ως μητρική γλώσσα την ελληνική και φοιτούσαν αποκλειστικά σε κανονική τάξη του σχολείου τους .

Πιο αναλυτικά εξετάστηκαν ατομικά σε μια σειρά από δοκιμασίες που θα αναλυθούν στην συνέχεια 6 παιδιά (4 αγόρια και 2 κορίτσια) από την Γ' τάξη του 1<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Αγίου Γεωργίου Βροντάδου Χίου με μέσο όρο ηλικίας 8 έτη και 4 μήνες (έυρος ηλικιών από 8 έως 8 έτη και 8 μήνες )και με μέσο όρο κλινικού χαρακτηρισμού γνωστικών ικανοτήτων Raven το Average III + ( 5) δηλαδή πάνω από 50<sup>th</sup> των αναμενόμενων σωστών απαντήσεων για την συγκεκριμένη χρονολογική ηλικία.

Επίσης εξετάστηκαν ατομικά 5 παιδιά (όλα αγόρια)από την Ε' τάξη 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνης με μέσο όρο ηλικίας 10 έτη και 5 μήνες (έυρος ηλικιών από 10 έτη και 2 μήνες έως 10 έτη και 7 μήνες ) και με μέσο όρο κλινικού χαρακτηρισμού γνωστικών ικανοτήτων Raven πάλι Average III + ( 5) δηλαδή πάνω από 50<sup>th</sup> των αναμενόμενων σωστών απαντήσεων για την συγκεκριμένη χρονολογική ηλικία.

Τα υπόλοιπα 7 παιδιά(4 αγόρια και 3 κορίτσια ) ήταν από την Στ' τάξη του 2<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ρεθύμνης με μέσο όρο ηλικίας τα 11 έτη και 6 μήνες (έυρος ηλικιών από 11 έτη και 2 μήνες έως 12 έτη) και με μέσο όρο κλινικού χαρακτηρισμού γνωστικών ικανοτήτων Raven το Average III + ( 5) δηλαδή πάνω από 50<sup>th</sup> των αναμενόμενων σωστών απαντήσεων για την συγκεκριμένη χρονολογική ηλικία.

Πίνακας 2: Πίνακας με αριθμό συμμετεχόντων και λοιπά στοιχεία ανά τάξη

Αριθμός παιδιών	Αγόρια	Κορίτσια	Μέσος όρος ηλικίας	Μέσος όρος κλινικού χαρακτηρισμού γνωστικών ικανοτήτων Raven
6	<b>Γ' ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΒΡΟΝΤΑΔΟΥ ΧΙΟΥ</b>			
	4	2	8,4	<b>Average III + (5)</b>
5	<b>Ε' ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΡΕΘΥΜΝΗΣ</b>			
	5	0	10,5	<b>Average III + (5)</b>
7	<b>ΣΤ' ΤΑΞΗ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ ΡΕΘΥΜΝΗΣ</b>			
	4	3	11,6	<b>Average III + (5)</b>

## 2.2 Εργαλεία Αξιολόγησης

Η αξιολόγηση κάθε παιδιού είχε ως στόχο τον έλεγχο βασικών ακαδημαϊκών και γνωστικών ικανοτήτων. Στα πλαίσια της αξιολόγησης ακαδημαϊκών ικανοτήτων, οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής: Αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας, Έλεγχος ορθογραφικής ικανότητας και Έλεγχος βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων. Στα πλαίσια της αξιολόγησης γνωστικών ικανοτήτων οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν ήταν οι εξής: Έλεγχος Μη-Λεκτικής Νοημοσύνης, Αποκωδικοποιητικών Ικανοτήτων, Φωνολογικής ενημερότητας, Φωνολογικής επεξεργασίας, Βραχυπρόθεσμης Φωνολογικής Μνήμης και Συντακτικής Ενημερότητας. Οι παραπάνω δοκιμασίες έχουν χρησιμοποιηθεί από διάφορους ερευνητές και έχουν κριθεί ως αποτελεσματικά εργαλεία αξιολόγησης. Επειδή η ατομική εξέταση όλων των παιδιών σε όλες τις δοκιμασίες θα έπαιρνε πάρα πολύ χρόνο, επελέγη η λύση της ομαδικής εξέτασης και του προσωρινού χαρακτηρισμού των ατόμων ώστε να γίνει οικονομία χρόνου.

Όλες οι δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν, παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα.

Πίνακας 3: Πίνακας με όλες τις δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας έρευνας.

	ΤΟΜΕΑΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ	ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΠΟΥ ΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΘΗΚΑΝ	ΕΙΔΟΣ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
<b>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ</b>			
1)	Ανάγνωση μεμονωμένων Λέξεων	Αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας των Nikolopoulos ,Goulandris &Snowling (2000-2006)	Ατομική
2)	Ορθογραφία μεμονωμένων λέξεων	Έλεγχος ορθογραφικής ικανότητας των Nikolopoulos ,Goulandris &Snowling (2000-2006)	Ομαδική
3)	Επανάληψη μηνών και ημερών		Ομαδική
3)	Αριθμητικές δεξιότητες	Έλεγχος βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων των Nikolopoulos ,Goulandris &Snowling (2000-2006)	Ομαδική
<b>ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ (ΜΕΤΑ)ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ</b>			
1)	Έλεγχος Μη-Λεκτικής Νοημοσύνης	Ravens Progressive Matrices (1987 )	Ομαδική
2)	Έλεγχος Αποκωδικοποιητικών Ικανοτήτων	Έλεγχος Αποκωδικοποιητικών Ικανοτήτων των Nikolopoulos ,Goulandris &Snowling (2000-2006)	Ατομική
3)	Έλεγχος Φωνολογικής ενημερότητας	Έλεγχος Φωνολογικής ενημερότητας (Μονή και διπλή Αντιμετάθεση )των Nikolopoulos ,Goulandris &Snowling (2000-2006)	Ατομική
4)	Έλεγχος Φωνολογικής επεξεργασίας	Έλεγχος Φωνολογικής επεξεργασίας (Γρήγορος κατονομασμός εικόνες , χρώματα ,αριθμοί ,γράμματα) των Nikolopoulos ,Goulandris &Snowling (2000-2006)	Ατομική
5)	Έλεγχος Βραχυπρόθεσμης Φωνολογικής Μνήμης	Έλεγχος Βραχυπρόθεσμης Φωνολογικής Μνήμης (Επανάληψη αριθμών και γραμμάτων ) των Nikolopoulos ,Goulandris &Snowling (2000-2006)	Ατομική
6)	Έλεγχος Συντακτικής Ενημερότητας	Sentence Assembly των Semel ,Wiig & Secord (1987)	Ατομική
<b>ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ</b>			
1)	Σχέδιο <Εγώ στην τάξη >		Ατομική



Ακολουθεί η αναλυτική περιγραφή των παραπάνω δοκιμασιών :

- Αξιολόγηση μη λεκτικής νοημοσύνης

Ο έλεγχος της Μη-Λεκτικής Νοημοσύνης εξετάστηκε με το Ravens Progressive Matrices (1987) ,το οποίο αποτελείται από 5 ΣΕΤ ,το καθένα από τα οποία περιέχει 12 ατελή σχέδια.(Παράρτημα 2 ) Το παιδί καλείται να επιλέξει από έξι προσφερόμενα κομμάτια το κομμάτι που πιστεύει ότι συμπληρώνει κάθε σχέδιο. Η δυσκολία τους σταδιακά αυξάνει.

.Η διαδικασία διαρκεί περίπου μία με μιάμιση ώρα και έγινε στα πλαίσια ενός δίωρου μαθήματος που μας παραχώρησε ο υπεύθυνος δάσκαλος της τάξης .Στόχος ήταν με βάση το συνολικό σκορ (Raw score) κάθε μαθητή στην συγκεκριμένη δοκιμασία να γίνει ο χαρακτηρισμός του νοητικού του επιπέδου ( Impaired ,Below IV ,Below ,Average ,Superior ) που σε συνάρτηση με τα αποτελέσματα του στις υπόλοιπες δοκιμασίες θα μας επέτρεπε να πούμε με σχετική ακρίβεια αν το παιδί αυτό παρουσιάζει μαθησιακές δυσκολίες.

- Έλεγχος ορθογραφικής ικανότητας

Στην ορθογραφία μεμονωμένων λέξεων τα παιδιά έπρεπε μετά από υπαγόρευση του εξεταστή να γράψουν 6 ομάδες λέξεων (η κάθε ομάδα είχε 10 λέξεις +2 επιπλέον λέξεις στην τέταρτη ομάδα) διαβαθμιζόμενης δυσκολίας (Παράρτημα 3 ) Στόχος της δοκιμασίας ήταν να βρεθούν τα παιδιά που αποκλίνουν σημαντικά από τον μέσο όρο αναμενόμενων σωστών απαντήσεων σύμφωνα με την χρονολογική τους ηλικία . Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία ορθογραφημένης γραφής μεμονωμένων λέξεων των Nikolopoulos , Nikolopoulos ,Goulandris & Snowling 2000-2006)

- Επανάληψη μηνών- ημερών (ορθογραφική ικανότητα)

Αμέσως μετά την ορθογραφία λέξεων από τα παιδιά ζητήθηκε, η καταγραφή των 12 μηνών και των ημερών της εβδομάδας .Για παράδειγμα το παιδί έπρεπε να γράψει όλους τους μήνες ορθογραφικά σωστά ξεκινώντας από τον Ιανουάριο έως και τον Δεκέμβριο. Το ίδιο ίσχυε και για της 7 ημέρες της εβδομάδας

- Επανάληψη μηνών- ημερών (ικανότητα ανάκλησης)

Σε αυτήν δοκιμασία αξιολογήθηκε η ικανότητα των συμμετεχόντων να ανακαλέσουν την σειρά των μηνών και των ημερών. Για παράδειγμα το παιδί έπρεπε να γράψει όλους τους μήνες με την σωστή σειρά ξεκινώντας από τον Ιανουάριο έως και τον Δεκέμβριο. Στόχος της δοκιμασίας ήταν ο έλεγχος στην ικανότητα ανάκλησης της σειράς και άρα αναφέρεται σε οργανωτικές ικανότητες. Το ίδιο ίσχυε και για της 7 ημέρες της εβδομάδας.

Το σύνολο της βαθμολογίας καταγραφόταν τόσο για την ορθογραφία όσο και για την σειρά όπου αφαιρούνταν ένας πόντος για κάθε λάθος απάντηση. Το ανώτερο όριο λοιπόν των ορθών απαντήσεων για της ημέρες ήταν 7, τόσο για την ορθογραφία όσο και για την σωστή σειρά, και για τους μήνες 12.

- Έλεγχος βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων

Σε αυτή την δοκιμασία τα παιδιά έπρεπε να λύσουν 34 μαθηματικές πράξεις διαβαθμιζόμενης πάλι δυσκολίας.

(Παράρτημα 3) Στόχος της δοκιμασίας ήταν να βρεθούν τα παιδιά που αποκλίνουν σημαντικά από τον μέσο όρο αναμενόμενων σωστών απαντήσεων σύμφωνα με την χρονολογική τους ηλικία και την σχολική τους τάξη. Για έλεγχο βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία αριθμητικών δεξιοτήτων των Nikolopoulos, Nikolopoulos, Goulandris & Snowling 2000-2006.

- Αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας

Η ανάγνωση λέξεων αποτελείται από 4 ομάδες λέξεων με αυξανόμενη δυσκολία (συνολικά 132 λέξεις) όπως για παράδειγμα: Έλα, η μαμά, εδώ, είναι. (Παράρτημα 4)

Σε αυτή την δοκιμασία σκοπός είναι η ποιοτική ανάλυση των λαθών, η αναγνωστική ταχύτητα και η ακρίβεια.

Σκοπός είναι να δούμε κατά πόσο το παιδί μπορεί και αποκωδικοποιεί σωστά και γρήγορα τις λέξεις σε συνάρτηση πάντα με την σχολική του ηλικία. Λάθη θεωρούνται αυτά της λεκτικής υποκατάστασης, της αποκωδικοποίησης, του τονισμού και τα διπλά (αποκωδικοποίησης και τονισμού). Επίσης προσμετρούνται οι επανεκκινήσεις και οι αυτοδιορθώσεις που κάνει το παιδί ως ενδεικτικού της ευχέρειας με την οποία το παιδί διαβάζει μια λέξη. Σε αυτή την δοκιμασία χρησιμοποιήθηκε τόσο χρονόμετρο όσο και μαγνητόφωνο κυρίως για οικονομία χρόνου. Για αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία ανάγνωση μεμονωμένων λέξεων των Nikolopoulos, Nikolopoulos, Goulandris & Snowling 2000-2006.

- Έλεγχος Αποκωδικοποιητικών Ικανοτήτων

Ακολουθήθηκε ακριβώς η ίδια διαδικασία με την διαφορά ότι το παιδί έπρεπε να διαβάσει ψευδολέξεις – λέξεις χωρίς κάποια σημασία . Αυτή την φορά δόθηκαν 24 σελίδες που στην κάθε σελίδα υπήρχαν 4 ψευδολέξεις (συνολικά 96 λέξεις ) όπως για παράδειγμα Νάλα , λότα , ρήλο , τήτη . (Παράρτημα 5) Η δοκιμασία ξεκινάει με δισύλλαβες και συνεχίζει με πολυσύλλαβες λέξεις Τα είδη των λαθών είναι ίδια με αυτά της ανάγνωσης λέξεων .Και αυτή την δοκιμασία χρησιμοποιήθηκε τόσο χρονόμετρο όσο και μαγνητόφωνο κυρίως για οικονομία χρόνου. Για τον έλεγχο αποκωδικοποιητικών ικανοτήτων χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία ανάγνωσης ψευδολέξεων των Nikolopoulos ,Goulandris &Snowling 2000-2006 .

#### •Έλεγχος Φωνολογικής ενημερότητας

Ο έλεγχος Φωνολογικής ενημερότητας αποτελείται από δύο δοκιμασίες την μονή και την διπλή αντιμετάθεση .Στην μονή αντιμετάθεση υπήρχαν 3 ομάδες από 5 λέξεις η κάθε μία .Ο εξεταστής έδινε στο παιδί μία λέξη κάθε φορά και ζητούσε από το παιδί να αντικαταστήσει ένα συγκεκριμένο γράμμα της λέξης αυτής με άλλο έξτρα γράμμα για παράδειγμα Ρόδα – τ → πόδα.

Η διπλή αντιμετάθεση είναι αρκετά πιο σύνθετη από την μονή . Σε αυτή την φάση υπήρχαν 2 ομάδες από 5 ζευγάρια λέξεων η κάθε μία .Ο εξεταστής έδινε στο παιδί δύο λέξεις κάθε φορά και ζητούσε από το παιδί να αλλάξει το πρώτο γράμμα της πρώτης λέξης με το πρώτη γράμμα της δεύτερης λέξης και το αντίστροφο όπως για παράδειγμα Ζεστή- Γωνιά → γεστή , ζωνιά .(Παράρτημα 6)

Και αυτή την δοκιμασία χρησιμοποιήθηκε τόσο χρονόμετρο όσο και μαγνητόφωνο.Για τον έλεγχο φωνολογικής ενημερότητας χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία μονής και διπλής αντιμετάθεσης των Nikolopoulos ,Goulandris &Snowling 2000-2006 .

#### •Έλεγχος Φωνολογικής επεξεργασίας

Σε αυτό το σημείο το παιδί κλήθηκε να κατονομάσει όσο πιο γρήγορα γίνεται μια σειρά αντικειμένων ( *ομπρέλα, ψαλίδι, κλειδί, μπάλα και βρύση* ), χρωμάτων( *μαύρο, κίτρινο, μπλε, κόκκινο και καφέ* ) ,αριθμών και γραμμάτων που του δόθηκαν σε 4 διαδοχικές καρτέλες . (Παράρτημα 7) Και αυτή την δοκιμασία χρησιμοποιήθηκε τόσο χρονόμετρο όσο και μαγνητόφωνο κυρίως για οικονομία χρόνου και για επαλήθευση . Για τον έλεγχο φωνολογικής επεξεργασίας χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία γρήγορου κατανομασμού των Nikolopoulos ,Goulandris &Snowling 2000-2006 .

#### •Έλεγχος Βραχυπρόθεσμης Μνήμης

Σε αυτή δοκιμασία το παιδί έπρεπε να επαναλάβει τους αριθμούς και τις ψευδολέξεις που του έδινε ο εξεταστής κάθε φορά . Για παράδειγμα ο εξεταστής λέει στο παιδί τους αριθμούς 2 – 6 και το παιδί πρέπει να τους

επαναλάβει. Υπάρχουν 18 ομάδες αριθμών που σταδιακά η δυσκολία τους αυξάνεται, από 2 αριθμούς που ζητείται στο παιδί να επαναλάβει σταδιακά αυξάνουν στους 9. Μετά την πραγματοποίηση αυτής της διαδικασίας ζητάμε από το παιδί να επαναλαμβάνει αντίστροφα τους αριθμούς που του λέμε. Συγκεκριμένα του λέμε τους αριθμούς 1 – 3 και του ζητάμε να μας τους πει αντίστροφα, δηλαδή 3 – 1.

Ανάλογα ο εξεταστής λέει κάποιες ψευδολέξεις στο παιδί και αυτό να τις επαναλάβει. Συγκεκριμένα η δοκιμασία αυτή αποτελείται από 3 ομάδες λέξεων με 70 λέξεις η πρώτη ομάδα και 54 η δεύτερη ομάδα και η τρίτη ομάδα. Συνολικά οι λέξεις είναι 178 που ξεκινούν από απλές δισύλλαβες λέξεις ( χαπός-τρανάς ) έως και τετρασύλλαβες ( καμαγέλο-κεριπτέρα-κοιτιστάρι-κεταλούδι-νωγραφίκο ). (Παράρτημα 8)

Για τον έλεγχο βραχυπρόθεσμης μνήμης χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία επανάληψης αριθμών και ψευδολέξεων των Nikolopoulos ,Goulandris & Snowling 2000-2006 .

#### • Έλεγχος Συντακτικής Ενημερότητας

Σε αυτή την δοκιμασία δόθηκαν στο παιδί 22 καρτέλες με λέξεις .Το παιδί έπρεπε με βάση τις λέξεις που είχε κάθε καρτέλα να φτιάξει 2 προτάσεις . Η βαθμολόγηση των προτάσεων έγινε με βάση την συντακτική τους ορθότητα όπως για παράδειγμα :

Είδε / το αγόρι /το κορίτσι → α) Το κορίτσι είδε το αγόρι  
β) Το αγόρι είδε το κορίτσι  
γ) Είδε το αγόρι το κορίτσι ?  
δ) Είδε το κορίτσι το αγόρι ?

Σε σύνολο το παιδί θα πρέπει να δημιουργήσει 42 συντακτικά και γραμματικά σωστές προτάσεις. Για κάθε σωστή πρόταση το παιδί βαθμολογείται με έναν πόντο με ανώτερο σκορ επιτυχίας τους 42 πόντους κάθε σωστή πρόταση το παιδί βαθμολογείται με έναν πόντο με ανώτερο σκορ επιτυχίας τους 42 πόντους .(Παράρτημα 9)

Για τον έλεγχο ενημερότητας χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία των Sentence Assembly των Semel ,Wiig & Secord (1987).

#### • Παιδικό σχέδιο : Ο εαυτός μου στην τάξη

Στόχος ήταν να διερευνηθεί μέσα από κάθε σχέδιο πώς αισθάνεται το παιδί για έναν από τους σημαντικούς τομείς της ζωής του .

Έπειτα στα πλαίσια μιας συνάντησης με τον εξεταστή ζητήθηκε από το παιδί να περιγράψει το σχέδιο του .

Σε αυτή την φάση χρησιμοποιήθηκε το παιδικό σχέδιο ως διαγνωστικό μέσο της προσωπικότητας .

### 2.3 Διαδικασία Αξιολόγησης

Η διαδικασία της αξιολόγησης έλαβε χώρα κατά τους μήνες Μαρτίου και Απριλίου του έτους 2006 και τα σχολεία που συμμετείχαν ήταν το 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Ρεθύμνης και το 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αγίου Γεωργίου Βροντάδου Χίου. Στα πλαίσια της έρευνας ζητήθηκε έγγραφη άδεια τόσο από τους διευθυντές των σχολείων όσο και από τους υπεύθυνους δασκάλους. Επειδή η ατομική εξέταση των παιδιών όλης της τάξης θα έπαιρνε πάρα πολύ χρόνο, επελέγη η λύση της ομαδικής εξέτασης και του προσωρινού χαρακτηρισμού των ατόμων ως *at risk* ώστε να γίνει οικονομία χρόνου. Η ομαδική εξέταση πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια δύο δίωρων μαθημάτων μέσα στην κάθε τάξη και περιλάμβανε έλεγχο ορθογραφικής ικανότητας , μη-λεκτικής Νοημοσύνης και βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων. Αντίστοιχα η ατομική εξέταση των 18 συμμετεχόντων έγινε έπειτα από συνεννόηση με τον υπεύθυνο δάσκαλο σε μία άδεια ,ήσυχη αίθουσα του σχολείου ώστε μην παρεμποδίζεται η διαδικασία .Η ατομική εξέταση πραγματοποιήθηκε μέσα σε δύο συναντήσεις με κάθε μαθητή ,η πρώτη συνάντηση αφιερώθηκε σε γνωστικές δοκιμασίες (Αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας, Έλεγχος Φωνολογικής ενημερότητας κλπ) και διήρκησε περίπου 90 λεπτά ενώ η δεύτερη επικεντρώθηκε σε συζήτηση για το σχέδιο του και είχε πιο σύντομη διάρκεια .

Οι δοκιμασίες και η σειρά κατά την οποία πραγματοποιήθηκαν ακολουθεί στον παρακάτω πίνακα .

Πίνακας 4 : Διάκριση δοκιμασιών σε ομαδικές και ατομικές .

<b>ΟΜΑΔΙΚΑ ΤΕΣΤ</b>	<b>ΑΤΟΜΙΚΑ ΤΕΣΤ</b>	
	ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ-ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ	ΨΥΧΟΔΥΝΑΜΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ

Έλεγχος ορθογραφικής ικανότητας		Αξιολόγηση αναγνωστικής ικανότητας	Σχέδιο <Εγώ στην τάξη >
Έλεγχος Λεκτικής Νοημοσύνης	Μη-	Έλεγχος Φωνολογικής ενημερότητας	
		Έλεγχος Φωνολογικής επεξεργασίας	
Έλεγχος βασικών αριθμητικών δεξιοτήτων		Έλεγχος Βραχυπρόθεσμης Φωνολογικής Μνήμης	
		Έλεγχος Συντακτικής Ενημερότητας	

### **3.ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ**

#### **3.1 Περιγραφικά στατιστικά**

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν πιλοτική διερεύνηση του αν θα μπορούσε το παιδικό σχέδιο (προβολικές δοκιμασίες ) να αποτελέσουν μία εν δυνάμει πηγή πληροφοριών σε σχέση με την

συναισθηματική τους κατάσταση τα βιώματα και την αυτό-εικόνα τους στο σχολείο. Για αυτό τον λόγο εξετάστηκαν 18 παιδιά ,όλοι μαθητές Γ', Έ και ΣΤ'τάξης δημοτικού σχολείου ,σε μια σειρά από ακαδημαϊκές ,γνωστικές-μεταγλωσσικές και προβολικές δοκιμασίες .

Η επίδοση των 18 συμμετεχόντων στις παραπάνω δοκιμασίες παρουσιάζεται στον παρακάτω πίνακα .

Πίνακας 5 : Πίνακας με περιγραφικά στατιστικά και των 18 συμμετεχόντων σε όλες τις δοκιμασίες

Δοκιμασίες		Γ ΔΗΜ	Ε ΔΗΜ	ΣΤ ΔΗΜ
<b>Α) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΒΑΣΙΚΩΝ ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ</b>	Ανάγν. Λέξεων Ταχύτητα	431,5(323,2)	297,47(70,36)	229,82(111,32)
	Ανάγν. Λέξεων Λάθη	24,5( 26,7)	11,00 (6,57 )	8,05 (8,23)
	Ορθογραφία Λέξεων(max74)	32,4(16,6)	37,55(16,59)	46,30 (18,9)
	Μήνες ορθογραφία	9,0 (3,87)	8,44 (3,81)	10,35 ( 2,00)
	Ημέρες ορθογραφία	6,0 (1,65)	6,11 (1,61)	6,40 ( 1,04 )
	Μαθηματικά (max 34)	14,88 (2,84)	25,78 (3,99)	27,50 (6,48 )
<b>Β) ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΓΝΩΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ (ΜΕΤΑ)ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ</b>	Ravens raw score	31,19 (8,98)	40,67(10,40)	38,60 (9,47)
	Ravens scale	4,67 (1,77)	4,67 (1,77)	4,67 (1,77)
	Ανάγν. Ψευδολ. Ταχύτ.	282,9(133,9)	226,53(37,73)	199,04 (78,19)
	Ανάγν. Ψευδολ. Λάθη	33,2 (22,2)	22,11(12,8)	18,90 (14,64)
	Μονή Αντιμετάθεση	9,31(3,99)	10,00(3,53)	11,7 (3,16)
	Διπλή Αντιμετάθεση	17,33 (19,0)	12,2 (3,34)	14,5 (5,65)
	Χρώματα (sec)	63,29(22,43)	51,5 (10,04)	48,31 (11,61)
	Αριθμ Ψηφία (sec)	40,62(11,93)	29,79 (3,87)	28,29 (8,81 )
	Γράμματα (sec)	65,09(26,71)	50,31 (7,57)	40,99 (9,72)

	Γρήγ. Κατον. Total (sec)	232,6(53,3)	187,3 (23,06)	171,5 (38,51)
	Ανάκληση Ψηφίων	13,3(3,45)	13,2 (2,58)	14,4 (3,76)
	Ανάκληση Ψευδολέξεων	7,38(3,18)	6,8 (2,57)	8,2 (3,36)

Παρατηρώντας κανείς τα δεδομένα διαπιστώνει ότι πράγματι οι επιδόσεις των παιδιών στις δοκιμασίες αυτές διαφοροποιούνται ανάλογα με την ηλικία τους. Οι διαφοροποιήσεις αυτές λοιπόν, αποδεικνύουν ότι επιβεβαιώνεται η διαγνωστική τους ευαισθησία και ότι ήταν εφικτή η πραγματοποίηση του κλινικού διαχωρισμού των μαθητών. Έτσι με βάση τον κλινικό χαρακτηρισμό κάθε μαθητή, υπήρξε ο διαχωρισμός των μαθητών σε Φτωχούς (poor) και Κανονικούς( normal ) αναγνώστες. Αυτό έγινε με βάση τον προσδιορισμό του βαθμού γνωστικών μειονεξιών (severity score ) με βάση τα παρακάτω κριτήρια .

	<u>ΚΡΙΤΗΡΙΑ ΚΛΙΝΙΚΟΥ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΜΟΥ:</u>
1	Ταχύτητα Ανάγνωσης Λέξεων,
2	Ανάγνωση Λέξεων - Ακρίβεια (Λάθη)
3	Ταχύτητα Ανάγνωσης Ψευδολέξεων
4	Ανάγνωση Ψευδολέξεων- Ακρίβεια (Λάθη)
5	Δοκιμασία Μονής Αντιμετάθεσης
6	Δοκιμασία Διπλής Αντιμετάθεσης
7	Γρήγορος Κατονομασμός (Εικόνες, Χρώματα, Αριθμοί, Γράμματα)
8	Βραχυπρόθεσμη Φων. Μνήμη (Επανάληψη Αριθμών)
9	Φωνολογική επεξεργασία (Επανάληψη ψευδολέξεων)



10	Δοκιμασία Συντακτικής Ενημερότητας (Σύνταξη Προτάσεων)
11	Ορθογραφία Μεμονωμένων Λέξεων
12	Ορθογραφία Μηνών* Χρόνου
13	Σειρά Μηνών Χρόνου
14	Μαθηματικά

\* Η ανάκληση ημερών της εβδομάδας δεν ενσωματώθηκε γιατί οι διαφορές ανάμεσα στις ηλικιακές ομάδες ήταν μη σημαντικές .

Η κλίμακα η οποία χρησιμοποιήθηκε στον προσδιορισμό γνωστικών μειονεξιών (severity score) του κάθε αναγνώστη βασίστηκε στον υπολογισμό του πόσες τυπικές αποκλίσεις απείχε η επίδοση του κάθε μαθητή (σε κάθε ένα από τα 14 προαναφερθέντα κριτήρια) από την μέση επίδοση των παιδιών της ίδιας ηλικιακής ομάδας.

Πιο συγκεκριμένα,

---

*Θετική Επίδοση*

- + 2 τ.α. 0 severity points
- + 1 τ.α. .5 severity points

Μέσα στα  
φυσιολογικά όρια 1 severity points

- 1 τ.α. 1,5 severity points
- 2 τ.α. 2 severity points

*Αρνητική Επίδοση*

Όπως μπορεί κανείς και από τον παραπάνω πίνακα (στη βάση που χρησιμοποιήθηκαν 14 κριτήρια) ένα παιδί με μέση επίδοση αναμένεται να έχει 14 severity points. (ομαλός αναγνώστης ) .Παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες αναμένεται να έχουν ολικό Severity Score πέραν του 14 (φτωχός αναγνώστης-root).Ενώ παιδιά τα οποία

επιδεικνύουν εξαιρετικά καλή επίδοση, αναμένεται να έχουν ολικό Severity Score μικρότερο του 14 (πολύ καλός αναγνώστης). Ο βαθμός γνωστικών μειονεξιών κάθε μαθητή υπάρχει στο παράρτημα 10.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο κλινικός διαχωρισμός των 18 συμμετεχόντων της έρευνας σε ομαλούς και φτωχούς αναγνώστες .

Πίνακας 6 : Διαχωρισμός συμμετεχόντων σε φτωχούς και ομαλούς αναγνώστες .

I.D.	SEVERITY SCORE	Κλινικός χαρακτηρισμός
<b>613</b>	12,00	Κανονικός
<b>615</b>	11,50	Κανονικός
<b>616</b>	12 ,00	Φτωχός (*1)
<b>617</b>	9,00	Κανονικός
<b>618</b>	20,50	Φτωχός
<b>620</b>	20,00	Φτωχός
<b>621</b>	13,50	Κανονικός
<b>622</b>	18,00	Φτωχός
<b>623</b>	15,50	Φτωχός
<b>624</b>	19,50	Φτωχός
<b>625</b>	14,50	Φτωχός
<b>628</b>	13,00	Φτωχός
<b>630</b>	12,00	Κανονικός
<b>631</b>	13,00	Φτωχός (*2)

<b>636</b>	13,00	Κανονικός
<b>637</b>	13,50	Κανονικός
640	14,50	Φτωχός (*2)

\*1 – Αναγνώστες με γνωστικές μειονεξίες / δυσκολίες .

\*2 - Αναγνώστες με ακαδημαϊκές δυσκολίες χωρίς γνωστικές μειονεξίες

Οι επιδόσεις φτωχών και κανονικών αναγνωστών διαφοροποιούνται σημαντικά στην Ορθογραφία μεμονωμένων λέξεων ,Ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων( ταχύτητα και λάθη ) ,Μονή και Αντιμετάθεση , Γρήγορο Κατονομασμό και στην Συντακτική Ενημερότητα .Ενώ αντίθετα στα Μαθηματικά και στην δοκιμασία Μη λεκτικής Νοημοσύνης δεν παρατηρούνται αξιοσημείωτες διαφορές . Ο μέσος όρος επίδοσης και η τυπική απόκλιση των παιδιών σε κάθε δοκιμασία φανερώνει την διαφοροποίηση των κανονικών από τους φτωχούς ως προς την επίδοσή τους στις παραπάνω δοκιμασίες.

Ακολουθεί η αναλυτική επίδοση των φτωχών και ομαλών αναγνωστών .  
σε κάθε δοκιμασία

Πίνακας 7 : Πίνακας με μέσο όρο και τυπική απόκλιση επίδοσης των φτωχών και ομαλών αναγνωστών σε κάθε δοκιμασία.

Δοκιμασίες	Poor readers (Μέσος όρος- τυπική απόκλιση)	Normal readers (Μέσος όρος- τυπική απόκλιση)
Ravens raw score	37,54 (10,56)	37,4 (8,26)
Ravens scale	4,67 ( 1,79)	4,67 (1,77)
Ανάγν. Λέξεων Ταχύτ.	292,06 (78,4)	234,76 (87,93)
Ανάγν. Λέξεων Λάθη	17,72 ( 9,11 )	7,1 ( 5,24)
Ανάγν. Ψευδολ. Ταχύτ.	216,59 (46,64)	194,29 (56,63)
Ανάγν. Ψευδολ. Λάθη	17,72 (9,11 )	11,42 ( 9,69 )
Ορθογραφία Λέξεων (max 74)	35,63 (13,56)	56,14 ( 11,81)
Μαθηματικά	24,4 ( 6,03)	25,4 ( 7,59 )
Μονή Αντιμετάθεση	12,18 (2,40)	12,4 (2,69 )
Διπλή Αντιμετάθεση	22,3 (21,1)	15,1 (2,41)
Εικόνες (sec)	62,64 (9,51)	56,11 (11,42)
Χρώματα (sec)	58,37 (10,19)	51,75 ( 5,56)
Αριθμ Ψηφία (sec)	32,57 ( 7,33)	33,75 (11,73)
Γράμματα (sec)	49,60 (10,15)	44,43 (9,11 )
Γρήγ. Κατον. Total (sec)	203,2 (31,07)	186,0 (34,37)
Ανάκληση Ψευδολέξεων	9,3 ( 1,69 )	9,4 (3,15)
Συντακτική Ενημ. (Max 42)	30,8 ( 1,77)	33,5 (3,30)

### 3.2 Προβολικές διαδικασίες

Μετά τον διαχωρισμό των παιδιών σε φτωχούς και κανονικούς αναγνώστες επόμενο βήμα ήταν η ανάλυση των σχεδίων τους ώστε να διερευνηθεί αν παρέχουν στοιχεία σχετικά με την συναισθηματική – ψυχολογική κατάσταση του ατόμου και αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στις ζωγραφιές τους .Η προσεκτική ανάλυση κάθε σχεδίου ξεχωριστά έδειξε ότι πράγματι υπάρχουν αρκετές διαφοροποιήσεις μεταξύ σχεδίων που φτιάχτηκαν από φτωχούς σε σχέση με αυτά των κανονικών αναγνωστών .Συνοπτικά θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να αποτυπώνουν στα σχέδια τους το άγχος για το σχολείο Πολλά από αυτά δεν σχεδιάζουν τον πίνακα ,δεν σχεδιάζουν τους συμμαθητές αλλά επιμένουν μόνο τον εαυτό τους σε μία άδεια τάξη, σχεδιάζουν μικροσκοπική την φιγούρα του εαυτού η τέλος χρησιμοποιούν χρώματα όπως το κόκκινο και πορτοκαλί που φανερώνουν επιθετικότητα και θυμό .

Με δεδομένο την υποκειμενικότητα που κρύβει κάθε ανάλυση σχεδίου ,έγινε προσπάθεια να συνδυαστεί η αξιολόγηση ατόμων που δεν είχαν σχέση με την ψυχολογία (Α επίπεδο αξιολόγησης ) με την εξειδικευμένη ψυχοδυναμική ανάλυση κάθε σχεδίου(Β επίπεδο αξιολόγησης ).Επίσης για την πιο αντικειμενική ανάλυση κάθε σχεδίου έγινε η μία προσπάθεια ποσοτικοποίησης, με το % εμφάνισης συγκεκριμένων επιλογών στις ζωγραφιές των συμμετεχόντων, ώστε να υπάρχει μία ποσοτική μέτρηση των πόσων αρνητικών χαρακτηριστικών υπήρχαν στις ζωγραφιές των Poor and normal .

#### 3.2.1 Πρώτο επίπεδο αξιολόγησης σχεδίου

Σε πρώτο επίπεδο αξιολογήθηκε από φοιτητές άλλων σχολών η πρώτη εντύπωση που αφήνει η ζωγραφιά αν είναι δηλαδή θετική η αρνητική . Έτσι διαμορφώθηκε ο παρακάτω πίνακας για τις ζωγραφιές κανονικών και φτωχών αναγνωστών .Όπου + θετική πρώτη εντύπωση και αντίστοιχα – αρνητική

Πίνακας 8 : Πρώτη εντύπωση σχεδίων από Φτωχούς και Κανονικούς αναγνώστες .

	ID	ΘΕΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ	ΑΔΙΕΥΚΡΙΝΙΣΤΟ ΣΧΕΔΙΟ	ΑΡΝΗΤΙΚΟ ΣΧΕΔΙΟ
<b>N O R M A L</b>	613	+		
	615	+		
	637	+		
	617		Ουδ	
	630		Ουδ	
	636		Ουδ	
	621			-
<b>P O O R</b>	640			-
	618			-
	620			-
	622			-
	623			-
	624			-
	625		Ουδ	
	628		Ουδ	
	631		Ουδ	
	616		Ουδ	

### 3.2.2 Δεύτερο επίπεδο αξιολόγησης σχεδίου

Σε δεύτερο επίπεδο έγινε αξιολόγηση κάθε ζωγραφιάς με ψυχοδυναμικά /ψυχαναλυτικά κριτήρια . Για την όσο τον δυνατό αντικειμενικότερη αξιολόγηση είναι προσπάθεια ποσοτικοποίησης ( % ) εμφάνισης αρνητικών χαρακτηριστικών υπήρχαν στις ζωγραφιές των Poor and normal .

Στους παρακάτω πίνακες παρουσιάζονται όλα εκείνα τα στοιχεία που αναλύθηκαν στις ζωγραφιές και που αποτέλεσαν τα κριτήρια για την ψυχοδυναμική αξιολόγηση των σχεδίων του κάθε παιδιού.

Η ύπαρξη αρνητικών χαρακτηριστικών συμβολίζεται με την ένδειξη ΝΑΙ ενώ η απουσία αρνητικών χαρακτηριστικών συμβολίζεται με την ένδειξη ΟΧΙ .

Πίνακας 9 : Χαρακτηριστικά σχεδίων από κανονικούς αναγνώστες .

ΚΡΙΤΗΡΙΑ		ΚΑΝΟΝΙΚΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ						
		613	615	617	621	630	636	637
Απουσία πίνακα Η Κομμένος πίνακας		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Ενδείξεις άγχους όπως κιμωλία,σπόγγος, ρολόι		ΝΑΙ (κιμωλία)	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Αρνητική εικόνα	Εαυτού	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	Δασκάλου	ΟΧΙ	----	ΝΑΙ	----	----	----	----
	Συμμαθητών	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	----	ΟΧΙ
Απουσία δασκάλου		ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Απουσία συμμαθητών		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Απουσία θρανίων		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Απουσία Έδρας		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παρουσία απειλής		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Ανωριμότητα σχεδίου		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Χωρίς βλέψεις για το μέλλον		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
<b>Σύνολο αρνητικών χαρακτηριστικών</b>		<b>2</b>	<b>2</b>	<b>5</b>	<b>7</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>2</b>

Είναι αξιοσημείωτο ότι η ύπαρξη αρνητικών χαρακτηριστικών (ΝΑΙ) είναι πιο συχνή στο Πίνακα 10 με τα χαρακτηριστικά των σχεδίων από φτωχούς αναγνώστες .

Πίνακας 10 : Χαρακτηριστικά σχεδίων από φτωχούς αναγνώστες .

ΚΡΙΤΗΡΙΑ		ΦΤΩΧΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ						
		616	618	619	620	622	623	624
Απουσία πίνακα Η Κομμένος πίνακας		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Ενδείξεις άγχους όπως κιμωλία,σπόγγος, ρολόι		ΝΑΙ (κιμωλία)	ΝΑΙ (Ρολόι)	ΝΑΙ (κιμωλία)	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Αρνητική εικόνα	Εαυτού	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ
	Δασκάλου	----	----	ΝΑΙ	----	----	----	----
	Συμμαθητών	----	----	ΝΑΙ	----	ΟΧΙ	----	----
Απουσία δασκάλου		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Απουσία συμμαθητών		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Απουσία θρανίων		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Απουσία έδρας		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παρουσία απειλής		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Ανωριμότητα σχεδίου		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Χωρίς Βλέψεις για το μέλλον		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
<b>Σύνολο αρνητικών χαρακτηριστικών</b>		<b>5</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>6</b>	<b>4</b>	<b>7</b>	<b>5</b>



## Συνέχεια Πίνακα 10

ΚΡΙΤΗΡΙΑ		ΦΤΩΧΟΙ ΑΝΑΓΝΩΣΤΕΣ			
		625	628	631	640
Απουσία πίνακα Η Κομμένος πίνακας		ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Ενδείξεις άγχους όπως κιμωλία,σπόγγος, ρολόι		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Αρνητική εικόνα	Εαυτού	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
	Δασκάλου	ΝΑΙ	ΟΧΙ	-----	-----
	Συμμαθητών	ΝΑΙ	ΟΧΙ	-----	-----
Απουσία δασκάλου		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Απουσία συμμαθητών		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Απουσία θρανίων		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Απουσία έδρας		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Παρουσία απειλής		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΟΧΙ
Ανωριμότητα σχεδίου		ΟΧΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΝΑΙ
Χωρίς Βλέψεις για το μέλλον		ΝΑΙ	ΝΑΙ	ΟΧΙ	ΝΑΙ
<b>Σύνολο αρνητικών χαρακτηριστικών</b>		<b>5</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>6</b>

### 3.4 Παρουσίαση περιπτώσεων

Σε αυτό το σημείο είναι σημαντική η παράθεση συγκεκριμένων σχεδίων ώστε να γίνει κατανοητή στην πράξη η διαφοροποίηση μεταξύ σχεδίων από κανονικούς και φτωχούς αναγνώστες. Διαφοροποίηση που βασίζεται αρχικά στην πρώτη εντύπωση που προκαλεί το κάθε σχέδιο αλλά συνεχίζει στην ανάλυση συγκεκριμένων στοιχείων.

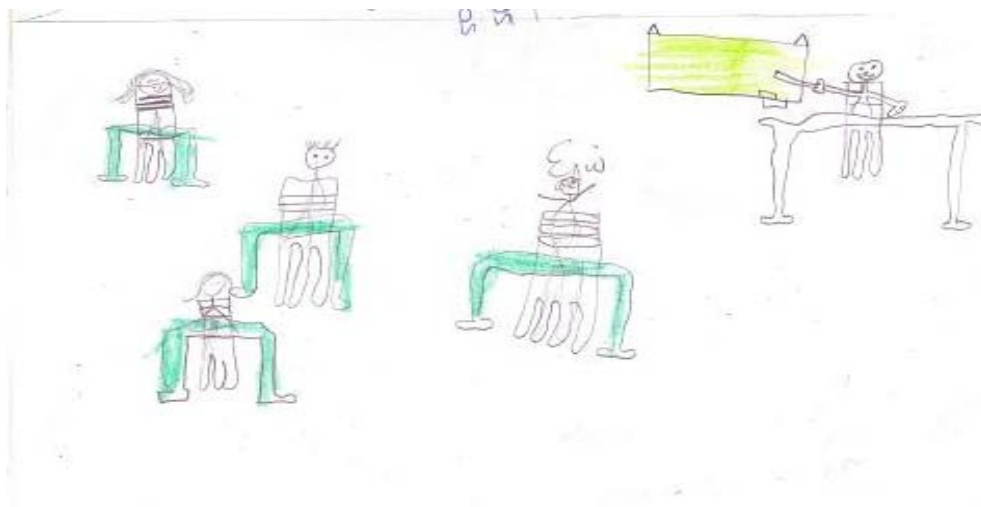
Ακολουθούν λοιπόν τρεις χαρακτηριστικές περιπτώσεις σχεδίων (case study) φτωχών και ομαλών αναγνωστών αντίστοιχα καθώς και η ανάλυση τους .

#### ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΦΤΩΧΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΩΝ

##### 1<sup>η</sup> Περίπτωση φτωχού αναγνώστη

**619** :Αγόρι ,11,7 ετών και μαθητής Στ τάξης δημοτικού σχολείου  
Χαρακτηριστικά : Μικρόσωμο παιδί , ιδιαίτερα ζωνρό με πολλές παρέες.

Σχέδιο : Εγώ στην τάξη μου



#### Σχόλια :

Στο σχέδιο του παιδιού τονίζονται οι καρέκλες και τα θρανία παρά τα πρόσωπα . Είναι αξιοσημείωτο ότι οι φιγούρες είναι μικροσκοπικές και απρόσωπες .Ο ίδιος αλλά και οι συμμαθητές του παρουσιάζονται δεμένοι στα θρανία γεγονός που δείχνει την πίεση που νιώθει από το σχολείο λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζει . Δεν υπάρχει τίποτα που να φανερώνει θετικά συναισθήματα του παιδιού για το σχολείο. Νιώθει να υποφέρει στο σχολείο και ότι δεν έχει περιθώρια διαφυγής από αυτό .

Αρνητικά χαρακτηριστικά σχεδίου :

- Κενός πίνακας
- Ανώριμο σχέδιο
- Μη αρτιμέλεια εαυτού και συμμαθητών .
- Παρουσία Απειλής (παιδιά ανίκανα να απελευθερωθούν από τα δεσμά του σχολείου )

Η γενική εντύπωση του σχεδίου είναι σίγουρα αρνητική .

.....

## 2η Περίπτωση φτωχού αναγνώστη

623: αγόρι ,10,5 ετών, μαθητής Ε τάξης

Χαρακτηριστικά : Ζωηρό και κοινωνικό παιδί , δυσκολία συγκέντρωσης ,διάγνωση δυσλεξίας .

Πρώτη αξιολόγηση από ουδέτερο παρατηρητή : Αρνητική

**Σχέδιο : Εγώ στην τάξη μου**



**Σχόλια :**

Στο σχέδιο του το παιδί επιλέγει να αποτυπώσει μόνο τον εαυτό του .Είναι αξιοσημείωτο ότι αυτό το σχέδιο σε τίποτα δεν μας θυμίζει τάξη αφού δεν υπάρχει πίνακας ,συμμαθητές και δάσκαλος. Υπεραναπληρώνει θεαματικά τον εαυτό του – νιώθει μειονεκτικά ως μαθητής και έτσι θέλει να επιδείξει μια δυνατή εικόνα σώματος. καρέκλα στην οποία κάθεται

είναι μαύρη γεγονός που φανερώνει θλίψη και γενικά αρνητικά συναισθήματα για το σχολείο ενώ ο ίδιος εμφανίζεται με κόκκινο χρώμα που δηλώνει επιθετικότητα και ένταση .

Αρνητικά χαρακτηριστικά σχεδίου :

- Απουσία πίνακα
- Απουσία συμμαθητών και δασκάλου
- Ανώριμο σχέδιο
- Αρνητική εικόνα εαυτού

### 3η Περίπτωση φτωχού αναγνώστη

**624:** αγόρι ,10,8 ετών ,μαθητής Ε τάξης

Χαρακτηριστικά : Ιδιαίτερα ζωνρό παιδί , κακή σχέση με συμμαθητές - δεν έχει αποδοχή τάξης . (Γεγονός που αναφέρθηκε και από την δασκάλα )Παρορμητικό άτομο αλλά και συνεργάσιμο .

Πρώτη αξιολόγηση από ουδέτερο παρατηρητή : Αρνητική

**Σχέδιο : Εγώ στην τάξη μου**



**Σχόλια :**

Στο σχέδιο του το παιδί επιλέγει να αποτυπώσει μόνο τον εαυτό του καθώς η σχέση του με τους συμμαθητές του είναι κακή . Το παιδί φαίνεται μόνο και αποστασιοποιημένο από το σύνολο. Γενικά η αντίληψη του για την τάξη είναι καθαρά εγωκεντρική .Δεν υπάρχει πίνακας ,συμμαθητές και δάσκαλος γεγονός που δείχνει ότι ο ίδιος αποφεύγει να αποτυπώσει την κλασική εικόνα μίας τάξης γιατί ίσως τον αγχώνει. Παράλληλα όμως παρουσιάζεται χαμογελαστός γεγονός που δείχνει την αισιοδοξία του για το μέλλον ίσως και την ζωή του έξω από το σχολείο . Το Μπλε χρώμα δείχνει παγωμένο συναίσθημα ,ανάγκη για ελευθερία ενώ το πορτοκαλί χρώμα φανερώνει την ένταση που νιώθει μέσα του .

Αρνητικά χαρακτηριστικά σχεδίου :

- Απουσία πίνακα , συμμαθητών και δασκάλου
- Ανώριμο σχέδιο

ΠΕΡΙΠΤΩΣΕΙΣ ΟΜΑΛΩΝ ΑΝΑΓΝΩΣΤΩΝ

## 1η Περίπτωση ομαλού αναγνώστη

**613:** Κορίτσι , 12 ετών ,μαθήτρια Στ τάξης

Χαρακτηριστικά : Συνεσταλμένη και αρκετά αγχωμένη κατά την δοκιμασία .Μέτρια μαθήτρια με αρκετές φίλες

Πρώτη αξιολόγηση από ουδέτερο παρατηρητή : Ουδέτερο σχέδιο

**Σχέδιο : Εγώ στην τάξη μου**



**Σχόλια :**

Στο σχέδιο του το κορίτσι δίνει μια εικόνα τάξης όπου απεικονίζεται ο εαυτός της στον πίνακα και ο δάσκαλος . Η άποψη της για το σχολείο είναι καθαρά εγωκεντρική . Δεν παρουσιάζονται καθόλου οι συμμαθητές όμως η γενικότερη εικόνα που παίρνουμε από το σχέδιο είναι θετική .Και τα δύο πρόσωπα είναι χαμογελαστά και σχεδιασμένα με ιδιαίτερα λεπτομερή τρόπο .Γεγονός που δείχνει ότι δεν η ιδέα να σχεδιάσει το εαυτό της στο πλαίσιο του σχολείου δεν της προκαλεί άγχος η πίεση

Αντίθετα νιώθει ασφάλεια και σιγουριά στο σχολείο .

Αρνητικά χαρακτηριστικά σχεδίου :

- Απουσία συμμαθητών
- Ενδείξεις άγχους-κιμωλία

## 2<sup>η</sup> Περίπτωση ομαλού αναγνώστη

615 : Αγόρι , 11,9 ετών ,μαθητής Στ' τάξης

Χαρακτηριστικά : Εγκεφαλικός ,ιδιαίτερα προσεκτικός ,άτομο με αυτοπεποίθηση και πολύ καλός στα μαθηματικά

Πρώτη αξιολόγηση από ουδέτερο παρατηρητή : Θετική

**Σχέδιο : Εγώ στην τάξη μου**



**Σχόλια :**

Το σχέδιο του παιδιού είναι αρκετά ώριμο με βασικά στοιχεία όπως θρανία και πίνακας .Παρουσιάζει τον εαυτό και έναν από τους συμμαθητές τους ,υπάρχει αριμέλεια και χαμογελαστά πρόσωπα . Επίσης τα πρόσωπα είναι σχεδιασμένα με ιδιαίτερα λεπτομερή τρόπο και με σαφή χαρακτηριστικά .Ο εαυτός του παρουσιάζεται με γαλάζιο ( θετικό χρώμα ) ενώ ο συμμαθητής με κόκκινο γεγονός που ίσως κρύβει ανταγωνισμό μεταξύ τους . Γενικότερα όμως τα αισθήματα του για το σχολείο είναι θετικά .

Αρνητικά χαρακτηριστικά σχεδίου :

- Απουσία δασκάλου

- Κόκκινο χρώμα στην μπλούζα συμμαθητή

### 3η Περίπτωση ομαλού αναγνώστη

637: Κορίτσι , 8,5 ετών, μαθήτρια Γ τάξης

Χαρακτηριστικά : Κοινωνική ,δυναμική και συνεργάσιμη σε όλες τις δοκιμασίες .Πολύ καλή μαθήτρια.

Πρώτη αξιολόγηση από ουδέτερο παρατηρητή : Θετική

#### **Εγώ στην τάξη μου**



#### **Σχόλια :**

Το σχέδιο του παιδιού είναι αρκετά ώριμο με βασικά στοιχεία όπως θρανία ,μεγάλος γραμμένος πίνακας και συμμαθητές. Επίσης τα πρόσωπα είναι σχεδιασμένα με λεπτομερή τρόπο και χαμογελαστά.

Το σχέδιο δείχνει ότι υπάρχει αρμονία στην τάξη και καλές σχέσεις ανάμεσα στους μαθητές .Το μοναδικό αρνητικό στοιχείο στην ζωγραφιά είναι τα μαύρα ρούχα του αγοριού που είναι στον πίνακα (ίσως να κρύβεται κάποια αντιπαράθεση με το συγκεκριμένο παιδί ). Γενικότερα τα αισθήματα του κοριτσιού για το σχολείο είναι θετικά .

## ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Παρατηρώντας κανείς προσεκτικά τις παραπάνω περιπτώσεις και τα σχόλια, αντιλαμβάνεται ότι διαφορές ανάμεσα στις επιλογές σε ζωγραφιές των φτωχών και κανονικών αναγνώστων είναι υπαρκτές και σημαντικές. Οι διαφορές αυτές δεν περιορίζονται μόνο σε ένα μικρό δείγμα ζωγραφιών αλλά στο σύνολο τους . Πιο συγκεκριμένα , ποσοτικοποίηση των αρνητικών ενδείξεων στις ζωγραφιές των συμμετεχόντων (Πίνακας 11) φανέρωσε ουσιαστικές διαφορές στα περισσότερα κριτήρια. Έτσι είναι αξιοπρόσεκτο το γεγονός ότι Φτωχοί (Poor ) παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό από τους ομαλούς αναγνώστες σε 13 από τα 16 αρνητικά χαρακτηριστικά σχεδίου , ενώ οι Κανονικοί (normal ) αναγνώστες αντίστοιχα παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό από τους φτωχούς αναγνώστες μόλις σε 3 από τα 15 αρνητικά χαρακτηριστικά σχεδίου . Ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία της ανάλυσης των σχεδίων είναι ότι οι Φτωχοί (Poor ) αναγνώστες στην πλειοψηφία τους (63,6 %) δεν συμπεριλαμβάνουν τους συμμαθητές τους στο σχέδιο τους . Γεγονός που ίσως δείχνει την τάση τους να αποστασιοποιούνται από το σύνολο της τάξης λόγω των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και ότι δεν θεωρούν τους εαυτούς τους μέλη της ομάδας του σχολείου . Από την άλλη το αντίστοιχο ποσοστό των ομαλών αναγνώστων είναι μόλις 14,2 %.

Επίσης τα σχέδια των φτωχών αναγνώστων χαρακτηρίζονται από ανωριμότητα σε ποσοστό 63,6 % γεγονός που δείχνει ότι η ιδέα του σχολείου προκαλεί άγχος σε αυτά παιδιά ,τα οποία αποφεύγουν να σχεδιάσουν λεπτομέρειες η να επενδύσουν χρόνο στο σχέδιο τους . Έτσι πολλά σχέδια παιδιών με δυσκολίες δεν περιλαμβάνουν βασικά στοιχεία μιας τάξης όπως τα θρανία σε ποσοστό 36% η χρησιμοποιούν αρνητικό χρώμα σε αυτά, 18 %. Αντίστοιχα , το ποσοστό των κανονικών αναγνώστων και στις δύο περιπτώσεις ήταν μηδενικό .Επιπλέον , οι Φτωχοί (Poor ) αναγνώστες σε ποσοστό 36,3 % έναντι 14,2 % των των ομαλών αναγνώστων χρησιμοποιούν στο σχέδιο τους αντικείμενα όπως ρολόι ,σπόγγο και κιμωλία που φανερώνουν το άγχος τους για το σχολείο .Είναι αξιοσημείωτο ότι η εικόνα εαυτού σε σχέδια φτωχών αναγνώστων είναι αρνητική σε ποσοστό 54,5 % γεγονός που δείχνει την χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοεικόνα τους λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Τέλος τα σχέδια των φτωχών αναγνώστων δεν φανερώνουν βλέψεις για το μέλλον σε ποσοστό 77,2% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους ομαλούς αναγνώστες είναι 57%. Ακολουθεί ο πίνακας με τα ποσοστά % των αρνητικών χαρακτηριστικών στα σχέδια φτωχών και κανονικών αναγνώστων .



**Πίνακας 11** :Αρνητικά κριτήρια αξιολόγησης και αντίστοιχα ποσοστά% εμφάνισης στα σχέδια ομαλών και φτωχών αναγνωστών .

<b>ΚΡΙΤΗΡΙΑ</b>		<b>Normal</b>	<b>Poor</b>
		<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Α ΄ ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</b>			
Αρνητική πρώτη εντύπωση		12,2%	63,6%
<b>Β ΄ ΕΠΙΠΕΔΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ</b>			
Απουσία πίνακας		28%	27%
Κενός πίνακας /αρνητικό χρώμα		0%	18%
Ύπαρξη αντικειμένων όπως κιμωλίας, σπόγγου, ρολόι κ.λ.π.		36,3%	38,1%
Αρνητική εικόνα	Εαυτού	42,8%	54,5 %
	Δασκάλου	27%	28%
	Συμμαθητών	27%	28%
Απουσία	Δασκάλου	54 %	58%
	Συμμαθητών	14,2%	63,6%
Χωρίς Θρανία		0%	36%
Ύπαρξη θρανίων με αρνητικό χρώμα		0%	18,2%
Χωρίς Έδρα		85%	72,2%
Παρουσία απειλής		0	9%
Χωρίς Γενικότερη ωριμότητα		57%	63%
Χωρίς Βλέψεις για το μέλλον		57%	77,2%

#### **4.ΣΥΖΗΤΗΣΗ**

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η πιλοτική διερεύνηση\_του αν θα μπορούσε το παιδικό σχέδιο (προβολικές δοκιμασίες ) να αποτελέσουν μία εν δυνάμει πηγή πληροφοριών σε σχέση με την συναισθηματική τους κατάσταση τα βιώματα και την αυτό-εικόνα τους στο σχολείο. Το ζητούμενο ήταν να δούμε αν τα ευρήματα από τις ακαδημαϊκές και γνωστικές δοκιμασίες (Πίνακας 3 ) που χορηγήθηκαν σε παιδιά με η χωρίς μαθησιακές δυσκολίες συγκλίνουν με τα στοιχεία που παίρνουμε μέσα από το σχέδιο του παιδιού όσο αφορά την ύπαρξη η όχι συναισθηματικών προβλημάτων. Κατά πόσο δηλαδή οι ζωγραφιές των παιδιών να αποκαλύψουν τα συναισθήματά τους, τις σκέψεις τους, τα βιώματά τους σχετικά με τη μάθηση / το σχολείο. Η υπόθεση , ότι τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν μια σειρά αρνητικών ψυχολογικών επιπτώσεων, έχει απασχολήσει πολλούς ερευνητές στο παρελθόν . Όμως, οι περισσότεροι προσπάθησαν να τεκμηριώσουν αυτήν την υπόθεση εστιάζοντας στην χρήση ερωτηματολογίων. Το λογικό επιχείρημα της παρούσας έρευνας ήταν ότι εάν πράγματι τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν αρνητικές εμπειρίες , συναισθήματα και εφόσον οι ζωγραφιές αποτελούν μία πιο αυθόρμητη έκφραση των συναισθημάτων του παιδιού (προβολή ), τότε οι ζωγραφιές θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα εν δυνάμει πολύ χρήσιμο εργαλείο εκτίμησης της συναισθηματικής τους κατάστασης.

Η ανάλυση παιδικού σχεδίου έδειξε ότι οι επιλογές στο σχέδιο των φτωχών αναγνώστων διαφοροποιούνται σημαντικά από αυτές των ομαλών αναγνώστων, γεγονός που επιβεβαιώνει την αρχική μας υπόθεση και αποτελεί σημαντική ένδειξη για την ορθότητα της επιλογής του σχεδίου ως διαγνωστικό μέσο .Πιο συγκεκριμένα , η πρώτη εντύπωση του σχεδίου ενός φτωχού αναγνώστη είναι συχνότερα αρνητική σε σύγκριση με αυτό ενός ομαλού αναγνώστη. Στα πλαίσια της ψυχαναλυτικής αξιολόγησης σχεδίου, βρέθηκε ότι το σχέδιο των φτωχών τείνει να σημειώνει περισσότερα αρνητικά χαρακτηριστικά σχεδίου από αυτό των ομαλών προσδιορισμός συγκεκριμένων χαρακτηριστικών σχεδίου ,που φανερώνουν τις παραπάνω συναισθηματικές δυσκολίες κατέστησε δυνατή, την ανάλυση των δεδομένων και τον έλεγχο της αρχικής υπόθεσης με βάση συγκεκριμένα ποσοστά. Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής εμφανίζουν μια διαφοροποιημένη εικόνα των σχεδίων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από τα παιδιά χωρίς τις εν λόγω δυσκολίες. Έτσι από τα 15 κριτήρια αρνητικού σχεδίου που προσδιορίστηκαν, παρατηρήθηκε ότι φτωχοί (Poor ) παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό από τους ομαλούς αναγνώστες σε 12 από αυτά . Σε αντίθεση με τους ομαλούς αναγνώστες που παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό σε μόλις 3 κριτήρια αρνητικού σχεδίου. Είναι αξιοσημείωτο ότι τα σχέδια των φτωχών αναγνώστων χαρακτηρίζονται από ανωριμότητα σε ποσοστό 63,6 % γεγονός που δείχνει ότι η ιδέα του σχολείου προκαλεί

άγχος σε αυτά παιδιά ,τα οποία αποφεύγουν να σχεδιάσουν λεπτομέρειες η να επενδύσουν χρόνο στο σχέδιο τους . Πολλά σχέδια παιδιών με δυσκολίες δεν περιλαμβάνουν βασικά στοιχεία μιας τάξης όπως τα θρανία σε ποσοστό 36% η χρησιμοποιούν αρνητικό χρώμα σε αυτά, 18 %. Αντίστοιχα , το ποσοστό των κανονικών αναγνωστών και στις δύο περιπτώσεις ήταν μηδενικό .Επιπλέον , οι Φτωχοί (Poor ) αναγνώστες σε ποσοστό 36,3 % έναντι 14,2 % των των ομαλών αναγνωστών χρησιμοποιούν στο σχέδιο τους αντικείμενα όπως ρολόι ,σπόγγο και κιμωλία που φανερώνουν το άγχος τους για το σχολείο .Είναι αξιοσημείωτο ότι η εικόνα εαυτού σε σχέδια φτωχών αναγνωστών είναι αρνητική σε ποσοστό 54,5 % γεγονός που δείχνει την χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοεικόνα τους λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Τέλος τα σχέδια των φτωχών αναγνωστών δεν φανερώνουν βλέψεις για το μέλλον σε ποσοστό 77,2% ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους ομαλούς αναγνώστες είναι 57%.

Τα ευρήματα από τις ακαδημαϊκές και γνωστικές δοκιμασίες τελικά συγκλίνουν με τα συμπεράσματα που εξήχθησαν από την ανάλυση του παιδικού σχεδίου. Το σχέδιο ενός παιδιού προσφέρει πολλές πληροφορίες για την ψυχοσύνθεση του παιδιού και δίνει μια αρκετά καλή εικόνα της συναισθηματικής κατάστασης του παιδιού. Τα παιδιά συχνά αποτυπώνουν στην ζωγραφιά τους ασυνείδητες σκέψεις και ίσως τραυματικές εμπειρίες που βίωσαν στο παρελθόν. Μια ζωγραφιά μπορεί να δείξει πώς αντιλαμβάνεται το παιδί τον εαυτό του και τους άλλους και στην συγκεκριμένη περίπτωση πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του στο σχολείο.

Η καινοτομία της παρούσας έρευνας έγκειται ακριβώς στην χρήση του παιδικού σχεδίου ως μέσο διερεύνησης της ύπαρξης ή όχι συναισθηματικών δυσκολιών ως απόρροια των δυσκολιών που τυχόν αντιμετωπίζει το παιδί σε ακαδημαϊκό και γνωστικό επίπεδο γεγονός που την διαφοροποιεί αυτομάτως από προηγούμενες έρευνες που στηρίχτηκαν στην χρήση ερωτηματολογίων προσωπικότητας Ο σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να χρησιμοποιηθεί το παιδικό σχέδιο ως διαγνωστικό μέσο ώστε να έχουμε μια σφαιρική εικόνα της προσωπικότητας και της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών . Οι προηγούμενες έρευνες όπως αυτές των Williams και McGee (1994 ), Bryan( 1983 ), Hall και Haws (1989), Boetsch και συνεργάτες (1996 ) βασίστηκαν αποκλειστικά στην κλινική εξέταση και σε ερωτηματολόγια όπως αυτοαναφορές των παιδιών, ερωτηματολόγια συμπτωμάτων προβληματικής συμπεριφοράς , Sarason Test Anxiety Scale for Children, κλπ. Οι παραπάνω ερευνητικές προσπάθειες χρησιμοποίησαν ποσοτικά σταθμισμένα διαγνωστικά μέσα , που αν και στηρίζονται σε αντικειμενικά δεδομένα , δεν επιτρέπουν τον αυθόρμητο παιδικό λόγο να βγει στην επιφάνεια . Επίσης ,εμπεριείχαν τον κίνδυνο το παιδί να δώσει ψευδή απάντηση σε ερωτήσεις που είτε του δημιουργούν αρνητικά συναισθήματα είτε αφορούν αρνητικές πτυχές του εαυτού του που δεν θέλει να αποκαλύψει στον ερευνητή κάτι που δεν μπορεί να συμβεί στο παιδικό σχέδιο αφού το παιδί αισθάνεται περισσότερο ασφαλή σε σχέση με άλλες κλινικές δοκιμασίες και ελεύθερο να αποτυπώσει στο χαρτί τα πραγματικά

του συναισθήματα στο χαρτί. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι στις περισσότερες έρευνες, ο προσδιορισμός της ύπαρξης ή όχι Μαθησιακών Δυσκολιών, βασιζόταν αποκλειστικά σε εκτιμήσεις δασκάλων και σχολείου και όχι στην χορήγηση από μέρος του ερευνητή σταθμισμένων τεστ. Αντίθετα, στα πλαίσια της παρούσας έρευνας, η αξιολόγηση της επίδοσης των συμμετεχόντων δεν στηρίχτηκε σε υποκειμενικά κριτήρια αλλά σε συγκεκριμένες ψυχομετρικές διαδικασίες οι οποίες έχουν χρησιμοποιηθεί εκτενώς για τον κλινικό προσδιορισμό διαταραχών του γραπτού λόγου.

Εν κατακλείδι η παρούσα έρευνα κατάφερε μέσω του συνδυασμού σταθμισμένων γνωστικών, ακαδημαϊκών δοκιμασιών και την χρήση του παιδικού σχεδίου από μέρους προβολικών δοκιμασιών, να αποδείξει την ύπαρξη συναισθηματικών προβλημάτων στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η χρήση του παιδικού σχεδίου ήταν μια νέα διαφορετική προσέγγιση στην διερεύνηση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών που συνεπάγονται οι Μαθησιακές Δυσκολίες και η οποία κατάφερε να φέρει καινούργια στοιχεία στο πεδίο της επιστημονικής μελέτης. Μερικά από τα οποία, είναι ότι οι φτωχοί αναγνώστες σε συντριπτικό ποσοστό αποφεύγουν να ζωγραφίσουν τους συμμαθητές στο πλαίσιο της τάξης γεγονός που δείχνει την συναισθηματική ή ουσιαστική απομόνωση που βιώνουν λόγω των δυσκολιών τους και τα περισσότερα σχέδια αυτών των παιδιών στερούνται αρτιμέλειας εαυτού που φανερώνει την χαμηλή αυτοεκτίμηση τους. Τα παιδικά σχέδια έχουν μια άμεση γοητεία: είναι απλά και ελκυστικά, γεμάτα ζωή και χαρακτήρα. Σε μια πιο προσεκτική ανάλυση όμως μπορούν περιέχουν <περίεργα> στοιχεία που αποκαλύπτουν πτυχές της προσωπικότητας του παιδιού που στην περίπτωση των ατόμων με Μαθησιακές δυσκολίες είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση που βιώνουν λόγω της σχολικής αποτυχίας. Για αυτά τα παιδιά είναι ο λιγότερο εκφοβιστικός τρόπος να εκφραστούν σε σύγκριση με τα αυστηρά λεκτικά μέσα. (Fleck –Bangert, 1996)

Σε αυτό το σημείο η παρούσα έρευνα διαφοροποιείται από προηγούμενες και φέρνει καινούργια δεδομένα στο χώρο των ερευνών για τις ψυχοσυναισθηματικές επιπτώσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών. Συμπερασματικά, αποτελεί μια πρώτη ένδειξη των δεδομένων που μας δείχνει το παιδικό σχέδιο για τις συναισθηματικές δυσκολίες που βιώνουν τα παιδιά με δυσκολίες στην μάθηση.

Το κυριότερο πλεονέκτημα της παρούσας έρευνας όπως ειπώθηκε και προηγουμένως είναι ότι το σχέδιο είναι ίσως το μόνο τεστ προβολικού περιεχομένου που μας βοηθάει να έχουμε τις αυθόρμητες σκέψεις του παιδιού και τα πραγματικά του συναισθήματα.

Τα παιδιά αποτυπώνουν στην ζωγραφιά τους ασυνείδητες σκέψεις και το σχέδιο είναι το μέσο το οποίο μπορεί να δώσει πραγματικά στοιχεία για την προσωπικότητα του παιδιού για εν προκειμένου για τον τρόπο που βιώνει την σχολική αποτυχία. Εκτός από τα παραπάνω μας επιτρέπει να δούμε διαφοροποιήσεις από σχέδιο σε σχέδιο που σε συνδυασμό με τα

δεδομένα για την επίδοση κάθε μαθητή όπως είδαμε οδηγεί σε σημαντικά συμπεράσματα .

Όπως όμως είναι φυσικό τα πράγματα είναι ρευστά στην περιοχή του σχεδίου αφού η έλλειψη σαφών και έγκυρων κριτηρίων μεταφράζεται συχνά σε έλλειψη ομοφωνίας ανάμεσα σε διάφορους εξεταστές.

Το σχέδιο κρύβει την υποκειμενική θεώρηση του κάθε ερευνητή και δεν μπορεί να υποκαταστήσει την κλινική εξέταση.

Στην παρούσα έρευνα έγινε προσπάθεια να αμβλυνθεί αυτή η υποκειμενικότητα του σχεδίου. Για αυτό το λόγο η αξιολόγηση δεν περιορίστηκε στις παρατηρήσεις μόνο ενός ειδικού ερευνητή ως προς το θέμα αλλά δόθηκε έμφαση στα σχόλια ουδέτερων παρατηρητών αλλά και στους φοιτητές που στα πλαίσια της έρευνας ήρθαν σε επαφή με τα παιδιά. Επίσης για την πιο αντικειμενική ανάλυση κάθε σχεδίου έγινε προσπάθεια στάθμισης αρνητικών χαρακτηριστικών που υπάρχουν στα σχέδια έτσι ώστε να δούμε αν αυτά εμφανίζονται συχνότερα στα σχέδια των παιδιών με ακαδημαϊκές ή γνωστικές δυσκολίες . Όμως σίγουρα ακόμα και η προσπάθεια αυτή δεν διασφαλίζει σε απόλυτο βαθμό την αντικειμενικότητα των δεδομένων της έρευνας που θα υπήρχε με την χρήση ψυχομετρικών κλιμάκων όπως ερωτηματολόγια προσωπικότητας .

Είναι σημαντικό ότι το μικρό δείγμα συμμετεχόντων και ο δυσανάλογος αριθμός φτωχών και κανονικών αναγνωστών (11 φτωχοί και μόλις 7 κανονικοί) αποτελεί σημαντικό μεθοδολογικό μειονέκτημα της παρούσας έρευνας. Αυτό το γεγονός δείχνει ότι οι διαφοροποιήσεις μεταξύ των σχεδίων αποτελεί μόνο ένδειξη και αφορμή για περαιτέρω έρευνα .Σίγουρα δεν είναι δυνατόν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα που να υποστηρίζουν ότι μόνο το παιδικό σχέδιο μπορεί καταδείξει την ύπαρξη ή όχι συναισθηματικών δυσκολιών σε παιδιά με δυσκολίες στην μάθηση.

Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να τονιστεί ότι οι έρευνα έλαβε χώρα στα πλαίσια του σχολείου όπου οι πρακτικές δυσκολίες ήταν δεδομένες .Ο περιορισμός του χρόνου και χώρου ενδεχομένως δεν συνέβαλλε στο να αποτυπώσει το παιδί τις σκέψεις όσο ελεύθερα και εκτεταμένα θα θέλαμε. Επομένως, τα μεθοδολογικά μειονεκτήματα της παρούσας έρευνας μπορούν να αποτελέσουν αφορμή για μελλοντική μελέτη. Με δεδομένο την υποκειμενικότητα του σχεδίου ,είναι σημαντικό το παιδικό σχέδιο να χρησιμοποιηθεί στο μέλλον όχι ως κύριο διαγνωστικό μέσο αλλά ως βοηθητικό διαγνωστικό μέσο διερεύνησης της προσωπικότητας.

Είναι σημαντικό ότι η εγκυρότητα των προβολικών τεστ σχεδίασης εξαρτάται από τον βαθμό στον οποίο η ερμηνεία των σχεδίων δίνει το ίδιο αποτέλεσμα με άλλες ανεξάρτητες αξιολογήσεις της προσωπικότητας ή της συναισθηματικής κατάστασης του υποκειμένου. Η χρήση παράπλευρων προβολικών δοκιμασιών όπως αυτοαναφορά παιδιού ,ερωτηματολόγια που διερευνούν την ύπαρξη άγχους, κατάθλιψης ,φόβου σε συνδυασμό με την αξιολόγηση παιδικού σχεδίου ,θα είχε σίγουρα τεράστιο ερευνητικό ενδιαφέρον και θα στηριζόταν σε πιο ασφαλή συμπεράσματα . Επιπλέον, το μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων ασφαλώς θα αποτελούσε ερευνητικό πλεονέκτημα σε

μελλοντική μελέτη για το συγκεκριμένο θέμα και θα μπορούσε να τεκμηριώσει με μεγαλύτερη ασφάλεια τα ευρήματα της.

Όμως, όλα τα προηγούμενα προϋποθέτουν μία έρευνα σε βάθος χρόνου, που δεν ήταν δυνατόν να γίνει στα πλαίσια αυτής της προσπάθειας, αλλά θα ήταν σίγουρα ενδιαφέρον να απασχολήσει μελλοντικούς ερευνητές και να φέρει καινούργια στοιχεία στο πεδίο της ερευνητικής μελέτης.

## **5. ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ**

### **5.1 Ελληνική βιβλιογραφία**

Αναστασίου Δημήτρης(1998) Δυσλεξία : Θεωρία και έρευνα-Όψεις Πρακτικής, Εκδόσεις Ατραπός ,Αθήνα

Γούπου ,Μπετζέλου(2005 ):Μαθησιακές δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής , Θέματα Ειδικής Αγωγής ,τεύχος 27,σελίδα 35

Δοϊκου – Αυλίδου Μάρω(2002) : Δυσλεξία - Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα , Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα ,Αθήνα

Κασσέρης Χρήστος, Τούντα Παρασκευή(2000) Μαθησιακές δυσκολίες ,Θέματα Ειδικής Αγωγής ,τεύχος 8,σελίδα 38

Μαρκουλης Δημήτρης( 1980 ) : Ειδική εξελικτική δυσλεξία –αίτια και θεραπευτικές τεχνικές , ΕΕΦΣΠΘ , Θεσσαλονίκη

Μαυρομάτη Δώρα (2004) : Δυσλεξία ,η φύση του προβλήματος και η αντιμετώπιση ,Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα ,Αθήνα

Μπέλλας Θρασύβουλος (1975) Το ικνογράφημα ως διαγνωστικό μέσο προσωπικότητας , Εκδόσεις Ηράκλειτος ,Αθήνα

Ντε Μερεντιέ Φλοράνς (1981 ) Το παιδικό σχέδιο ,Εκδόσεις Υποδομή ,Αθήνα

Ξανθάκου ,Δημακοπούλου ,Κλάδης ,Ταγκάλου (2005) :Εξελικτική δυσκολία της ανάγνωσης ,Θέματα Ειδικής Αγωγής ,τεύχος 29,σελίδα 39

Στασινός Δημήτρης (2003 ) : Δυσλεξία και σχολείο . Η εμπειρία ενός αιώνα ,Εκδόσεις Gutenberg ,Αθήνα

Τζουριάδου Μαρία (1991 ) :Μαθησιακές δυσκολίες ,θεωρία και πράξη ,Εκδόσεις Προμηθεύς ,Αθήνα

Τόμας Γκλύν ,Σίλκ Αντζελ (1997) Η ψυχολογία του παιδικού σχεδίου, Εκδόσεις Καστανιώτη , Αθήνα

Παντελιάδου Σουζάνα (2000) Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη : Τι και γιατί, Ελληνικά Γράμματα ,Αθήνα

## 5.2 Ξένη βιβλιογραφία

Boetsch, E.A., Green, P.A. & Pennington, B.F. (1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8, 539-562.

Bryan, J.H. ,Sonnefeld ,L.J & B . Grabowski (1983).The relationship between fear of failure and learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 6, 217- 222

Geary, D.C., & Hoard, M.K. (2001). Numerical and arithmetical deficits in learning-disabled children: Relation to dyscalculia and dyslexia. *Aphasiology*, 15(7),

Gresham, F.M & D.J. Reschly (1986 ) . Social skills deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children , *Learning Disability Quarterly*,9,23-32

Critchley, McD. (1981). Dyslexia: An Overview. In Pavlidis, G.Th., Miles, T.R.. *Dyslexia Research and its Applications to Education*. John Wiley & Sons.(pp.1-11).

Fleck – Bangert Rose ( 1996 ) Τα παιδιά στέλνουν μηνύματα με τις ζωγραφιές τους ,Εκδόσεις Θυμάρι ,Αθήνα

Hales, G.(1994) .The human aspects of dyslexia .In G. Hales (Ed.),Dyslexia matters : A celebratory contributed volume to honour Professor T.R. Miles . London : Whurr (p.p.172-183 )

Hall, C.W. & Haws, D. ( 1989 ). Depressive symptomatology in learning-disabled and nonlearning-disabled students. *Psychology in the Schools*, 26, 359-364.

Hammill, D.D. (1990), A brief history of learning disabilities. Στο P. Myers & D.D. Hammill (Επιμ.) *Learning disabilities: Basic concepts, assessment practices and instructional strategies*, Austin, TX: Pro-Ed.

McGee, R., Share D. L., Moffitt T.E., Williams S.M. & Silva P.A. (1988) Reading disability, behaviour problems and juvenile delinquency. In D.H. Saklofske & S.G.B. Eysenck (Eds) *Individual Differences in Children and Adolescents: International Perspectives*. (pp. 158 –172) London: Hodder & Stoughton.

Mercer, C.D. (1997). *Students with Learning Disabilities*. Prentice-Hall, Inc.

Nabuzoka, D., Smith, P.K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of child psychology and psychiatry and allied disciplines*. 1435-1448.

Nikolopoulos, D., Gouladris, N., (2000) The cognitive determinants of literacy skills in a regular orthography .In Perkins ,M . & Howard, S. (Eds ) New Directions in Language Development and Disorders. Kluwer Academic Plenum Publishers .New York

Paulesu, E., Frith, U., Snowling, M., Gallagher, A., Morton, J., Frackowiak, F. S .J. & Frith, C. D. (1996). Is developmental dyslexia a disconnection syndrome? Evidence from PET scanning. *Brain*, 119, 143-157

Pennington , B. F. (1990). The genetics of dyslexia. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* 31, 193-201.

Rubin Judith (1997) Θεραπεύοντας παιδιά μέσα από την τέχνη ,Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα , Αθήνα

Rutter, M., Tizard, J., Yule, M., Graham, P.J., Whitmore, K. (1976). Research report: Isle of White studies, 1964 -1974. *Psychological Medicine*, 6, 313 –332.



Williams, S. & McGee, R. ( 1994 ). Reading attainment and juvenile delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (3), 441-459.

## **6.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**