**Π Α Ν Ε Π Ι Σ Τ Η Μ Ι Ο  Κ Ρ Η Τ Η Σ**

**Σ Χ Ο Λ Η  Κ Ο Ι Ν Ω Ν Ι Κ Ω Ν  Ε Π Ι Σ Τ Η Μ Ω Ν**

**Τ Μ Η Μ Α  Ψ Υ Χ Ο Λ Ο Γ Ι Α Σ**

***ΤΙΤΛΟΣ***

# «Η ανάπτυξη δεξιοτήτων και ειδικότερα της ανάγνωσης σε σχέση με την ιδιοσυγκρασία του μαθητή: Νοημοσύνη (IQ), Λεξιλόγιο και Ψυχοκοινωνική προσαρμογή»

**ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ  ΤΟΥ: ΚΟΥΚΟΥΛΗ ΕΜΜΑΝΟΥΗΛ**

**ΑΡΙΘΜΟΣ ΜΗΤΡΩΟΥ: 1541**

**ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ: κ. ΣΙΜΟΣ ΠΑΝΑΓΙΩΤΗΣ**

**ΡΕΘΥΜΝΟ**

**ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΟ ΕΤΟΣ: 2005-2006**

## Εισαγωγή

Ο όρος *ιδιοσυγκρασία αναφέρεται στον* τρόπο με τον οποίο το άτομο βιώνει και αντιδρά στο εσωτερικό και στο εξωτερικό περιβάλλον (Thomas & Chess, 1977). Ο όρος αυτός περιγράφει τον ατομικό τρόπο ή το «πώς» της συμπεριφοράς. Αυτά τα προσωπικά χαρακτηριστικά είναι δυνατόν να παρατηρηθούν όταν τα παιδιά παίζουν με τους φίλους τους, όταν παρακολουθούν τηλεόραση ή όταν διαβάζουν ένα κείμενο. Για παράδειγμα, όλοι από εμάς θα μπορούσαμε να διακρίνουμε παιδιά που είναι συνεχώς «εν δράσει», πολύ δραστήρια δηλαδή, και άλλα παιδιά που κινούνται σε ένα πιο ήρεμο και αργό ρυθμό. Επίσης, υπάρχουν παιδιά που είναι υπερβολικά ζωηρά και τα οποία ενοχλούνται και ανησυχούν πολύ εύκολα. Ακόμη, άλλα παιδιά είναι ντροπαλά και ταράζονται σε καινούριες καταστάσεις και με καινούρια πρόσωπα. Αυτές οι ατομικές διαφορές στην ιδιοσυγκρασία είναι: α) βιολογικά καθορισμένες, β) εμφανείς νωρίς στην ζωή και γ) είναι χαρακτηριστικές των ατόμων κάθε στιγμή και σε διάφορες καταστάσεις.

Στην παρούσα μελέτη θα εξετασθεί ο *ρόλος της ιδιοσυγκρασίας* όσον αφορά στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων παιδιών σχολικής ηλικίας, όπως είναι η ανάγνωση και η ορθογραφία. Ειδικότερα, θα μας απασχολήσουν ιδιοσυγκρασιακοί παράγοντες, όπως είναι η νοημοσύνη (IQ), το λεξιλόγιο, και η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του μαθητή, οι οποίοι επηρεάζονται άμεσα από γενετικούς- κληρονομικούς αλλά και έμμεσα από περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου βασικότερο προσόν για τη σχολική επιτυχία ενός παιδιού αποτελεί, κυρίως, η ανάπτυξη της δεξιότητας της ***ανάγνωσης***, η οποία εξαρτάται βέβαια και από άλλες δεξιότητες όπως είναι η αντίληψη, η μνήμη, η προσοχή κ.λ.π.

Η πρώτη προσέγγιση προσδιορισμού της ανάγνωσης (και κυρίως της φωνούμενης ανάγνωσης) αναπόφευκτα επηρεάζεται από τη σχέση μεταξύ του προφορικού και του γραπτού λόγου. Συγκεκριμένα, ακριβώς επειδή ο γραπτός λόγος (τουλάχιστον στα αλφαβητικά συστήματα γραφής) αναπαριστάνει, με μεγάλο βαθμό αντιστοιχίας, τη *φωνολογική δομή* του προφορικού λόγου, η ανάγνωση θα πρέπει να προσδιορίζεται ως η *μετάφραση ή αποκωδικοποίηση* του γραπτού κώδικα και η μετατροπή του σε *φωνολογικό κώδικα*. Το συμπέρασμα που προκύπτει από τις τρεις θεωρίες προσδιορισμού της ανάγνωσης, που είναι η ψυχαγωγική προσέγγιση του Elkonin (1963, 1973), η ψυχαγωγική θεώρηση των Chomsky & Halle (1968) και η μελέτη της παραγωγής (ομιλίας) και πρόσληψης (αναγνώρισης και κατανόησης) του προφορικού λόγου των Liberman et al (1967), Liberman (1971, 1973) και Mattingly (1972), είναι ότι η ανάγνωση είναι μια διαδικασία μετατροπής των γραπτών συμβόλων σε φωνολογικό κώδικα, με βάση τον οποίο καθίσταται δυνατή η πρόσβαση στη σημασιολογική μνήμη για την κατανόηση της σημασίας της λέξης.

Σύμφωνα με μια άλλη προσέγγιση, η ανάγνωση μπορεί να προσδιοριστεί ως η λειτουργία άμεσης *ανάσυρσης της έννοιας* (που αναπαριστάνει ο γραπτός κώδικας), χωρίς την μεσολάβηση της φωνολογικής μετάφρασης. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τους βασικούς εκπρόσωπους αυτής της άποψης, η ανάγνωση θεωρείται ως μια δεξιότητα κατά την οποία ο αναγνώστης μαντεύει ή εικάζει τη σημασιολογική ταυτότητα της λέξης (psycholinguistic guessing game) (Goodman, 1967), ή ότι δε μετατρέπει τα γραπτά σύμβολα σε φθόγγους αλλά τις οπτικές αναπαραστάσεις της γλώσσας σε έννοιες (Smith, 1971).

Η ικανότητα της ανάγνωσης είναι η ικανότητα ερμηνείας του κόσμου μέσω του έντυπου υλικού. Οι ψυχολόγοι συμφωνούν ευρέως ότι η ανάγνωση δεν είναι μια ενιαία δεξιότητα. Είναι ένα σύνθετο σύστημα συντονισμένων δεξιοτήτων και γνώσης

(Adams, 1990; Crowder & Wagner, 1992). Αρκετά πράγματα είναι γνωστά για το πώς οι έμπειροι αναγνώστες μεταφράζουν τα σημάδια πάνω στη σελίδα, σε μηνύματα με νόημα. Παρ' όλες, όμως, τις εντατικές ερευνητικές προσπάθειες που έγιναν στον αιώνα μας και ιδιαίτερα στις δύο τελευταίες δεκαετίες, η διαδικασία εκμάθησης της ανάγνωσης δεν έχει ακόμα κατανοηθεί αρκετά. Το πρόβλημα είναι σημαντικό, γιατί σήμερα πολλά παιδιά με φυσιολογική νοημοσύνη δεν καταφέρνουν να αποκτήσουν τις δεξιότητες ανάγνωσης, που θεωρούνται επαρκείς για την σχολική επιτυχία και την παραγωγική συμμετοχή τους στη σύγχρονη κοινωνία (Miller, 1998).

Επιπλέον, έχει αποδειχθεί ότι ελλείμματα φωνολογικής επεξεργασίας συνδέονται με δυσκολίες στην εκμάθηση ανάγνωσης: οι φωνολογικές επιδόσεις προβλέπουν μελλοντική ικανότητα ανάγνωσης, ελλείμματα φωνολογικής επεξεργασίας διαφοροποιούν εμφανώς παιδιά με δυσλεξία από παιδιά με φυσιολογικές δεξιότητες ανάγνωσης, και εξάσκηση της φωνολογικής επεξεργασίας (φωνολογική ενημερότητα) έχει αποδειχθεί ότι βελτιώνει την επίδοση στην ανάγνωση ( Bradley & Bryant,1983).

Αποτελέσματα ερευνών δείχνουν ότι η αρνητική συναισθηματικότητα και το επίπεδο δραστηριότητας σχετίζονται με την επίδοση στην ανάγνωση και ότι η επιμονή από τη μεριά του παιδιού παίζει σημαντικό ρόλο στην επίτευξη της δεξιότητας της ανάγνωσης. Επίσης, η νοημοσύνη βρέθηκε ότι αποτελεί βασική μεταβλητή μεταξύ της επιμονής και της επίτευξης της δεξιότητας της ανάγνωσης (Newman et al, 1998).

Αναφορές δασκάλων για προβλήματα εξωτερικευμένης συμπεριφοράς προέβλεψαν επιτυχία στην ανάγνωση και την προφορά και αναφορές γονέων για προβλήματα πάλι εξωτερικευμένης συμπεριφοράς προέβλεψαν αλλαγές στην επιτυχία της δεξιότητας της ανάγνωσης. Αποδείχθηκε ότι τα προβλήματα προσήλωσης είναι η

βάση για τα προβλήματα εξωτερικευμένης συμπεριφοράς και έτσι προκύπτει το γεγονός ότι οι απρόσεχτοι μαθητές παρουσιάζουν δυσκολία για επιτυχία σε ένα εντατικό μαθησιακό περιβάλλον (Richards et al, 1995).

Μαθητές με θετική διάθεση έλυσαν σωστά, μετά από πειράματα, ένα σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό προβλημάτων, πέτυχαν δηλαδή μεγαλύτερα σκορ στα μαθηματικά από μαθητές οι οποίοι δεν βρίσκονταν σε κάποια ιδιαίτερη συναισθηματική κατάσταση. Με αυτόν τον τρόπο η συγκεκριμένη έρευνα απέδειξε τον αντίκτυπο της θετικής διάθεσης πάνω στην απόδοση στα μαθηματικά αλλά και στο αίσθημα των μαθητών για αυτοαποτελεσματικότητα στα μαθηματικά (Bryan & Bryan, 2001).

Σε μια άλλη μελέτη εξετάστηκε η σχέση μεταξύ της νοημοσύνης (IQ) και των αναγνωστικών δυσκολιών (RD) σε γλώσσες με διαφορετικά ορθογραφικά συστήματα. Εξετάστηκαν η αναγνωστική και η ορθογραφική ικανότητα Καναδών αγγλόφωνων και Ισπανών μαθητών. Τα ευρήματα αυτής της μελέτης υποστηρίζουν ότι οι διαφορές μεταξύ των γλωσσών είναι σημαντικός παράγοντας, αφού η απόδοση των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες σχετίζεται με τη νοημοσύνη, και περισσότερο στα αγγλικά απ' ότι στα ισπανικά. Οι Καναδοί μαθητές με λεκτικό νοητικό πηλίκο μικρότερο του 80 πετυχαίνουν σχετικά μικρότερη επίδοση στην αναγνωστική και ορθογραφική ικανότητα απ' ότι των Καναδών μαθητών με μεγαλύτερη βαθμολογία του δείκτη νοημοσύνης. Στους Ισπανούς μαθητές, αντίθετα, δεν υπήρχαν διαφορές (Jimenez et al, 2003).

Αποτελέσματα μιας άλλης μελέτης σε μονοζυγωτικούς και διζυγωτικούς διδύμους απέδειξαν ότι υπάρχει υψηλού βαθμού κληρονομικότητα μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης (IQ) και της εκπαιδευτικής επίτευξης, αφού έδειξαν ότι οι γενετικές επιδράσεις αποτελούν την κύρια πηγή της μεταβλητότητας σε ένα γερμανικό εθνικό

τεστ για την εκπαιδευτική επίτευξη, το CITO (national test of educational achievement), το οποίο αξιολογεί τέσσερις διανοητικές ικανότητες (γλώσσα, μαθηματικά, επεξεργασία πληροφοριών και προσανατολισμός στον κόσμο), αλλά και μια σημαντική πηγή μεταξύ της συνδιακύμανσης μεταξύ του CITO και της νοημοσύνης (Bartels et al, 2002).

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει εάν μαθητές που παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους εμφανίζουν ελλείμματα σε επιμέρους τομείς γνωσιακών δεξιοτήτων και επίσης δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

## Μέθοδος

*Συμμετέχοντες*

Στην παρούσα μελέτη έλαβαν μέρος 572 μαθητές της Β, Γ, και Δ τάξης του Δημοτικού Σχολείου από 16 Δημοτικά Σχολεία 3 διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδος (Κρήτη, Επτάνησα και Αττική). Η επιλογή των σχολείων έγινε με κριτήρια που αφορούν την αντιπροσώπευση αστικών, ημιαστικών, και αγροτικών περιοχών της χώρας μας και την δυνατότητα συλλογής δεδομένων από τις συγκεκριμένες γεωγραφικές περιφέρειες της χώρας μας. Το δείγμα των μαθητών, δημογραφικά στοιχεία για το οποίο παρουσιάζονται στον Πίνακα 1, επιλέχθηκε τυχαία αλλά μόνο μαθητές που οι γονείς τους έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για την αξιολόγησή τους συμπεριλήφθηκαν στην μελέτη.

**Πίνακας 1. Δημογραφική κατανομή του δείγματος**

| | Β | Γ | Δ | |
|---|---|---|---|---|
| Αγόρια | **97** | **93** | **86** | 276 |
| Κορίτσια | **105** | **99** | **92** | 296 |
| | 202 | 192 | 178 | 572 |

Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν μητρική γλώσσα την ελληνική και δεν είχαν σοβαρές αναπηρίες ή νοητική στέρηση οι οποίες εμπόδιζαν την φοίτησή τους στην κανονική τάξη του σχολείου τους.

*Διαδικασία*

Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε 2 ατομικές συνεδρίες διάρκειας 30-40 λεπτών, σε ήσυχο χώρο του σχολείου τους. Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν από ειδικά εκπαιδευμένο άτομο. Οι αποκρίσεις των μαθητών καταγράφηκαν σε ατομικά φυλλάδια. Η αξιολόγηση επαναλήφθηκε από τον ίδιο εξεταστή σε τυχαία επιλεγμένους μαθητές που αποτελούν το 10% του συνολικού δείγματος, για να ελεγχθεί η αξιοπιστία της χορήγησης.

*Εργαλεία*

Στους συμμετέχοντες μαθητές χορηγήθηκαν οι ακόλουθες δοκιμασίες:

α) Υποκλίμακα λεξιλογίου (WISC-III, 1997)

Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί το λεξιλόγιο έκφρασης του παιδιού (expressive vocabulary). Το τεστ εκφραστικού λεξιλογίου είναι μια δοκιμασία από την ελληνική έκδοση του Wechler Intelligence Scale for Children III (WISC-III) και περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις ορισμού λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας. Το σημείο εκκίνησης εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού και όλες οι απαντήσεις βαθμολογούνται με 0, 1, ή 2 ανάλογα με τον εννοιολογικό πλούτο του περιεχομένου της απάντησης. Η χορήγηση των ερωτήσεων διακόπτεται μετά από τέσσερις συνεχόμενες αποτυχίες.

β) Σχέδια με κύβους (WISC-III, 1997)

Δίνονται στο παιδί 9 δίχρωμοι κύβοι και του ζητείται να αναπαράγει 12 σχέδια, χρησιμοποιώντας τους δίχρωμους αυτούς κύβους. Το σημείο εκκίνησης εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού. Για όλες τις ερωτήσεις υπάρχει καθορισμένο χρονικό όριο μέσα στο οποίο το παιδί πρέπει να απαντήσει. Η χορήγηση των ερωτήσεων διακόπτεται μετά από δύο συνεχόμενες αποτυχίες.

γ) Τεστ αναγνωστικής επίδοσης (Test of Reading Performance-TORP' Padeliadou & Sideridis, 2000)

Αξιολογεί την αναγνωστική ικανότητα σε επίπεδο αποκωδικοποίησης (ανάγνωσης) και κατανόησης του γραπτού λόγου. Περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες: Πρώτα ο μαθητής καλείται να διαβάσει λέξεις (TORP-5) και ψευδολέξεις (TORP-6), οι οποίες παρουσιάζονται σε διάταξη δύο κάθετων στηλών. Οι λέξεις και οι ψευδολέξεις είναι αυξανόμενης δυσκολίας. Οι απλούστερες είναι δισύλλαβες και η ανάγνωσή τους διεκπεραιώνεται με τη φωνολογική μετάφραση της γραφημικής τους ταυτότητας με βάση τις αρχές της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας. Αντίθετα, οι πιο περίπλοκες απαρτίζονται από περισσότερες συλλαβές και μία ή περισσότερες συλλαβές τους αποτελούνται από συμφωνικά συμπλέγματα, δίψηφα φωνήεντα, κλπ., η ανάγνωση των οποίων δεν είναι πάντοτε φωνητική, αλλά απαιτεί την εξοικείωση με τους συμβατικούς μορφο-γραφημικούς κανόνες της Ελληνικής. Ελέγχονται δύο παράμετροι: α) η ακριβής μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα όπου προσδίδεται 1 βαθμός για κάθε σωστή φωνολογική αποκωδικοποίηση (σύνολο:19) και β) ο σωστός τονισμός της λέξης, όπου προσδίδεται επίσης 1 βαθμός για κάθε σωστό τονισμό (σύνολο: 19).

Οι ιδιαιτερότητες της συμπεριφοράς των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον εκτιμήθηκαν από το δάσκαλο με τη βοήθεια μιας κλίμακας (βλ. Επίμετρο).

## Αποτελέσματα

Με βάση τις επιδόσεις τους στις κλίμακες TORP-5 και TORP-6 οι μαθητές χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: (α) στους μαθητές με τυπική επίδοση (Ομάδα ΤΕ), σημειώνοντας επίδοση όχι χαμηλότερη από 1 Τυπική Απόκλιση κάτω του μέσου όρου της τάξης τους στο μέσο όρο των τυπικών βαθμών στις δοκιμασίες TORP-5 και TORP-6, και (β) στους μαθητές με μέσο όρο τυπικού βαθμού στις δοκιμασίες TORP-5 και TORP-6 μικρότερο από -1 (ομάδα μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες-ΑΔ). Το όριο της μίας τυπικής απόκλισης κάτω από το ΜΟ του εκτενούς, και θεωρούμενου ως αντιπροσωπευτικού του πληθυσμού, δείγματος της μελέτης αντιστοιχεί στο 25$^{ο}$ εκατοστημόριο, με τρόπο ώστε οι μαθητές της ομάδας ΑΔ να έχουν σημειώσει επίδοση χαμηλότερη από το 75% του δείγματος. Το συγκεκριμένο όριο συνιστά την συχνότερα υιοθετημένη πρακτική ομαδοποίησης παιδιών με βάση την επίδοσή τους σε δοκιμασίες ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων και ψευδολέξεων χωρίς χρονικό περιορισμό στη χορήγηση. Από τις αναλύσεις αποκλείστηκαν μαθητές με μέσο όρο τυπικού βαθμού στις δύο κλίμακες του WISC-III μικρότερο των 6 μονάδων (αντίστοιχο με πηλίκο γενικής νοημοσύνης ίσο με 80).

Δείκτες κεντρικής τάσης για την κάθε ομάδα στις ψυχομετρικές δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη παρουσιάζονται στον Πίνακα 3. Παρατηρούμε ότι η ομάδα ΤΕ παρουσίασε επίδοση στις δύο κλίμακες του WISC-III ίση ή περίπου ίση με το ΜΟ του γενικού πληθυσμού (10) ενώ η επίδοση της ομάδας παιδιών με ΑΔ επίδοση κατά 1,3-1,4 τυπικούς βαθμούς χαμηλότερη.

**Πίνακας 3. Δημογραφικά και ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του δείγματος κατά ομάδα αναγνωστικής επίδοσης**

| | ΟΜΑΔΑ | |
|---|---|---|
| | **ΤΕ** | **ΑΔ** |
| N | 474 | 53 |
| Φύλο (αγ/κορ.) | 223/251 | 29/24 |
| WISC-III Λεξιλόγιο* | 10,0 (2,8) | 8,6 (2,7) |
| WISC-III Κύβοι* | 9,8 (3,0) | 8,5 (2,6) |
| TORP5** | ,28 (0,55) | -1,78 (1,1) |
| TORP6** | ,21 (0,88) | -1,37 (0,5) |

* Τυπικός βαθμός, ** Τιμή z

Στη συγκεκριμένη περίπτωση εξετάστηκαν διαφορές μεταξύ των ομάδων σε μεταβλητές σχετικές με την μη λεκτική νοημοσύνη, διατηρώντας, με μαθηματικό τρόπο την επίδραση του δείκτη λεκτικής νοημοσύνης (λεξιλόγιο του WISC-III) σταθερή μεταξύ των ομάδων. Επομένως, οι όποιες διαφορές μεταξύ των ομάδων αποκαλυφθούν από τις παρακάτω αναλύσεις μπορεί να θεωρηθεί ότι θα είναι ανεξάρτητες από το εκτιμώμενο επίπεδο λεκτικής νοημοσύνης. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές στις εν λόγω αναλύσεις χρησιμοποιήθηκε η Ομάδα (ΤΕ, ΑΔ), η Τάξη (Β', Γ', Δ'), και το φύλο (αγόρια, κορίτσια). Στην ανάλυση αυτή βρέθηκε στατιστικά σημαντική η κύρια επίδραση της μεταβλητής Αναγνωστική Ομάδα (χωρίς στατιστικά σημαντικές αλληλεπιδράσεις), $F(1,524) = 6,60$, $p < ,01$.

Στη συνέχεια εξετάστηκαν διαφορές μεταξύ των ομάδων στις ατομικές βαθμολογίες στην κλίμακα συμπεριφοράς του δασκάλου. Κύρια επίδραση της

μεταβλητής αναγνωστική ομάδα βρέθηκε για δύο διαστάσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού: Προβλήματα Προσοχής, $F(1,459) = 6,22$, $p < ,013$, και Συναισθηματικά Προβλήματα, $F(1,459) = 6,83$, $p < ,009$. Επιπλέον στατιστικά σημαντική αλληλλεπίδραση Ομάδας και Φύλου βρέθηκε για τη διάσταση Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα, $F(1,459) = 7,98$, $p < ,005$. Περαιτέρω αναλύσεις υπέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών ανάμεσα στις δύο ομάδες αναγνωστικής επίδοσης για τα κορίτσια, $F(1,250) = 8.58$, $p < ,004$, αλλά όχι και για τα αγόρια ($p > ,8$). Σε κάθε περίπτωση σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσίασαν αυξημένη επίπτωση προβλημάτων προσοχής, συναισθηματικών προβλημάτων και σημείων υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας.

## Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνήσει εάν μαθητές που παρουσιάζουν ιδιαίτερα χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους εμφανίζουν ελλείμματα σε επιμέρους τομείς γνωσιακών δεξιοτήτων και επίσης δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Τα αποτελέσματα υποστηρίζουν ότι από τα συνολικά 527 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή, τα 474 σημείωσαν επίδοση στις δοκιμασίες TORP-5 και TORP-6 όχι χαμηλότερη από 1 Τυπική Απόκλιση κάτω από το μέσο όρο της τάξης τους και τα 53 επίδοση μεγαλύτερη της μίας τυπικής απόκλισης κάτω από το μέσο όρο. Από τις αναλύσεις αποκλείστηκαν μαθητές με μέσο όρο τυπικού βαθμού στις δύο κλίμακες του WISC-III μικρότερο των 6 μονάδων. Σύμφωνα με τις επιδόσεις

τους στις προαναφερθείσες δοκιμασίες ανάγνωσης, οι συμμετέχοντες χωρίστηκαν σε δύο ομάδες: τους μαθητές με τυπική επίδοση (ΤΕ) και τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες (ΑΔ), οι οποίες και αποτέλεσαν την ανεξάρτητη μεταβλητή, Αναγνωστική Ομάδα. Η επίδραση αυτής της μεταβλητής αποδείχθηκε στατιστικά σημαντική μετά από ανάλυση. Στις δύο δοκιμασίες του WISC III (Λεξιλόγιο και Κύβοι) η ομάδα ΤΕ πέτυχε επίδοση ίση ή περίπου ίση με το μέσο όρο του γενικού πληθυσμού ενώ η ομάδα ΑΔ επίδοση 1,3-1,4 τυπικούς βαθμούς χαμηλότερη κάτω από το Μ.Ο.

Ακόμη και στην περίπτωση που εξισώσουμε το νοητικό πηλίκο όλων των παιδιών, που έλαβαν μέρος στην έρευνά μας, εμφανίζονται μεγάλες διαφορές στο λεξιλόγιο. Συνεπακόλουθα, προκύπτει ότι η διαφορά στο νοητικό πηλίκο των μαθητών είναι ανεξάρτητη από την επίδοση στο λεξιλόγιο. Σύμφωνα με έρευνες έχει αποδειχθεί ότι χαμηλά IQ σκορ δεν καταλήγουν απαραίτητα σε φτωχή ανάγνωση (Jimenez & Rodrigo, 1994; Rodrigo & Jimenez, 2000; Siegel, 1988). Η μη συνάφεια της νοημοσύνης με τις αναγνωστικές δυσκολίες έχει καταδειχθεί από μελέτες που βρήκαν ότι δεν υπάρχουν διαφορές στην αναγνωστική επίδοση ανάμεσα στα παιδιά με διαφορετικά πηλίκα νοημοσύνης, όλα από τα οποία είχαν μία αναγνωστική δυσκολία (Jimenez & Rodrigo, 1994; Rodrigo & Jimenez, 2000; Share, Jorm, Matthews, & Mc Lean, 1988; Share et al, 1987; Siegel, 1992).

Στη συνέχεια, αφού εξετάστηκαν οι διαφορές μεταξύ των ομάδων στις ατομικές βαθμολογίες στην κλίμακα συμπεριφοράς του δασκάλου βρέθηκε κύρια επίδραση της μεταβλητής αναγνωστική ομάδα για δύο διαστάσεις της αξιολόγησης του εκπαιδευτικού: στα Προβλήματα Προσοχής και στα Συναισθηματικά Προβλήματα. Επίσης, στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση Ομάδας και Φύλου βρέθηκε για τη διάσταση Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα. Περαιτέρω αναλύσεις υπέδειξαν στατιστικά σημαντική διαφορά στις εκτιμήσεις των

εκπαιδευτικών ανάμεσα στις δύο ομάδες αναγνωστικής επίδοσης για τα κορίτσια, αλλά όχι και για τα αγόρια. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επιβεβαιώνονται και από την βιβλιογραφία σύμφωνα με την οποία η φύση των συμπτωμάτων της ΔΕΠ-Υ φαίνεται να διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο του παιδιού. Τα κορίτσια συνήθως βιώνουν μεγαλύτερο άγχος, αλλά παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σύγκριση με τα αγόρια (Gadow & Sprafkin, 1997). Επίσης, τα κορίτσια με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν συχνότερα διαταραχές ομιλίας, ενούρηση καθώς και μαθησιακές δυσκολίες (Sharp et al., 1997). Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσίασαν αυξημένη επίπτωση προβλημάτων προσοχής, συναισθηματικών προβλημάτων και σημείων υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας.

Η διαταραχή ανάγνωσης και η ΔΕΠ-Υ αποτελούν δύο από τις πιο κοινές διαταραχές της παιδικής ηλικίας, όπου η καθεμία συμβαίνει περίπου στο 5% του πληθυσμού όπως αναφέρεται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο των Ψυχικών Διαταραχών (DSM–IV) και σε ορισμένες περιπτώσεις εμφανίζουν συνοσηρότητα, εμφανίζονται δηλαδή σε ένα άτομο και οι δύο μαζί. Η ΔΕΠ-Υ και η διαταραχή της ανάγνωσης συνυπάρχουν σημαντικά συχνότερα από αυτό που αναμενόταν από τύχη. Σύμφωνα με διάφορες μελέτες το 36-80% των παιδιών με μαθησιακές διαταραχές είχε διαγνωστεί επίσης με ΔΕΠ-Υ (Cantwell & Baker, 1991; Felton, Wood, Brown, & Campbell, 1987; Weinberg & Emslie, 1991). Το 25% με 40% των ατόμων με ΔΕΠ-Υ ικανοποιούν επίσης τα κριτήρια για την διαταραχή της ανάγνωσης (Dykman&Ackerman, 1991; Semrud-Clikeman et al., 1992), ενώ το 15% με 40% από τα άτομα με διαταραχή της ανάγνωσης ικανοποιεί τα κριτήρια για ΔΕΠ-Υ (Gilger, Pennington, & DeFries, 1992; Shaywitz, Fletcher, & Shaywitz, 1995; Willcutt & Pennington, 2000). Όταν οι μαθησιακές διαταραχές συνδυάζονται με τη

ΔΕΠΥ, έχουν έναν ειδικό ρόλο στη σχολική αποτυχία (Faraone et al, 2001). Η συνύπαρξη μαθησιακών διαταραχών με ΔΕΠ-Υ τείνουν να επιδεινώνουν τις ήδη κακές διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με ΔΕΠ-Υ (Flicek, 1992). Δεδομένης της συχνής συνοσηρότητας αυτών των δύο διαταραχών, ένας μεγάλος αριθμός υποθέσεων έχει διατυπωθεί για να εξηγήσει την τη φύση και την αιτιολογία αυτής της συνοσηρότητας.

Γενικότερη δυσλειτουργία σε ένα παιδί μέσης ηλικίας είναι γεγονός ότι επηρεάζει ορισμένες γνωσιακές λειτουργίες και επίσης την εκμάθηση της διαδικασίας της ανάγνωσης. Τα αποτελέσματα μιας έρευνας υποστηρίζουν την άποψη ότι η ψυχοκοινωνική λειτουργία συνδέεται με πλεονεκτήματα και ελλείμματα στην γνωστικής/ ακαδημαϊκής λειτουργίας στα παιδιά και ότι συγκεκριμένα πρότυπα τέτοιων πλεονεκτημάτων και ελλειμμάτων σχετίζονται με συγκεκριμένες μορφές ψυχοπαθολογίας (Fuerst & Rourke, 1993).

Παρ' όλη τη συνεχιζόμενη διαμάχη γύρω από τον ορισμό και τη διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών (Greshamet et al, 2003) υπάρχει ομοφωνία ότι ένα κοινό χαρακτηριστικό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι το γεγονός ότι έχουν δυσκολίες στις κοινωνικές σχέσεις. Ειδικότερα, τείνουν να μη γίνονται αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους και να εκδηλώνουν ελαττώματα στον τρόπο που αλληλεπιδρούν με τους συνομηλίκους και τους ενηλίκους.

Στην περίπτωση ύπαρξης δυσκολιών στην εκμάθηση της αναγνωστικής δεξιότητας είναι πιθανόν το παιδί να παρεμποδιστεί να επωφεληθεί από την εκπαιδευτική διαδικασία και επακόλουθα να αναπτύξει περαιτέρω γνωσιακών λειτουργιών.

Επίσης, αντιμετωπίζουν δυσκολία στην ανάγνωση μη λεκτικών και άλλων διακριτικών σημάτων (Elias, 2004);. Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν ήπιες

με υπερβολικές δυσκολίες στη μάθηση ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων, παρόλο τη νοημοσύνη που έχουν και τη δυναμική να μάθουν (Lerner, 1993). Επίσης, μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι περισσότερο πιθανόν από μαθητές με υψηλότερη επίδοση να βιώνουν σύγχυση για τη σχολική εργασία (Bay & Bryan, 1991) και επίσης παρουσιάζουν μεγαλύτερη δυσκολία στη δημιουργία νέων φίλων (Bryan, 1974; Gresham & Reschly, 1986; Hoyle & Serafica, 1988)

Μελέτες οι οποίες βασίζονται σε νευροφυσιολογικές μετρήσεις έχουν δείξει χαμηλότερα επίπεδα διέγερσης σε άτομα με ΔΕΠ-Υ (Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα) (Ross & Ross, 1982). Διαπιστώθηκε επίσης ότι τα άτομα με ΔΕΠ-Υ παρουσίαζαν σε σημαντικό βαθμό μειωμένη μεταβολική δραστηριότητα γλυκόζης, συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου, κυρίως στις μετωπιαίες περιοχές του εγκεφάλου (Zametkin et al, 1990). Το πρόσθιο μέρος του εγκεφάλου είναι το τμήμα εκείνο όπου «πραγματοποιούνται ο σχεδιασμός της ακολουθίας των πράξεων, ο έλεγχος των παρορμήσεων, η εκτίμηση του χρόνου αλλά και πολύπλοκες σύνθετες σκέψεις που ανατρέχουν στα περιεχόμενα της μνήμης πριν την εκτέλεση κάποιας ενέργειας. Αν αυτή η περιοχή έχει υποστεί βλάβη, ο εγκέφαλος δεν μπορεί να σταματήσει τις «αυθόρμητες» αντιδράσεις στα προσλαμβανόμενα ερεθίσματα (Neuhaus, 1996). Επομένως, τα ευρήματα της Νευροψυχολογίας συμφωνούν με τις σύγχρονες απόψεις ότι η ουσιαστική δυσκολία των ατόμων με ΔΕΠ-Υ βρίσκεται στη ρύθμιση της συμπεριφοράς με βάση κανόνες και στην αναστολή των παρορμητικών αντιδράσεων.

Σύμφωνα με έρευνες που διεξήγαγε ο Mc Phail κατέληξε στο γεγονός ότι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλής επίδοσης ήταν κατώτεροι από εφήβους φυσιολογικής επίδοσης σε κοινωνικές-συναισθηματικές συμπεριφορές αλλά και στην ικανότητα να προσαρμοστούν στην τάξη και στις σχολικές απαιτήσεις. Παρόμοια

έρευνα βρήκε ότι οι μαθητές χαμηλής επίδοσης και ειδικά οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (λόγω της «ετικετοποίησης») είναι λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους, έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, νιώθουν περισσότερο μόνοι, αλλά και περισσότερο καταθλιπτικοί από τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και τους μαθητές με φυσιολογική επίδοση (Valas, 1999). Έτσι, διαπιστώνουμε ότι παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση όχι μόνο αντιμετωπίζουν προβλήματα κατά την συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, με αποτέλεσμα να μην επωφελούνται από αυτήν, αλλά και δημιουργούνται σε αυτά το συναίσθημα της ματαίωσης όπως και άλλα συναισθηματικά προβλήματα.

Αυτά τα συναισθηματικά προβλήματα και μάλιστα τα πρωτογενή συναισθηματικά προβλήματα, όπως και η ύπαρξη διαταραχών προσοχής και υπερκινητικότητας είναι δυνατόν να παρεμποδίζουν, με τη σειρά τους, την εκμάθηση βασικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα την δεξιότητα της ανάγνωσης (γεγονός λιγότερο πιθανό μια και εδώ εξετάζουμε βασικές δεξιότητες και όχι δεξιότητες όπως η κατανόηση και η ορθογραφία). Το γεγονός αυτό επιβεβαιώνουν έρευνες που υποστηρίζουν ότι μαθητές χαμηλής επίδοσης και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν βρεθεί ότι δηλώνουν μεγαλύτερη ανησυχία (μετά από τεστ) από τους συνομηλίκους τους (Bryan, Sonnefield & Greenberg, 1981; Nichols, 1976) το οποίο με τη σειρά του έχει συσχετισθεί με τη διασπαστική συμπεριφορά και μια τάση να βασίζεται στους δασκάλους για καθοδήγηση (Phillips, Martins & Meyers, 1972), φτωχή αναγνωστική επίδοση και δυσπροσαρμοστικά χαρακτηριστικά αναφορικά με τις ικανότητες τους (Nicholls, 1976).

Σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών οι μαθητές με δυσκολίες στην ανάγνωση παρουσίασαν αυξημένη επίπτωση προβλημάτων προσοχής ($p < ,013$),

συναισθηματικών προβλημάτων ($p < ,009$) και σημείων υπερκινητικότητας-παρορμητικότητας ($p < ,005$).

## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ


Bay, M., & Bryan, T. H. (1991). Teachers' reports of their thinking about at-risk learners and others. Exceptionality: A Research Journal, 2, 127-139.

Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: a causal connection, Nature 301, 419–421.

Bryan, T. H. (1974, April). Social factors in reading disability. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, Chicago, IL

Bryan, J. H., Sonnefeld, J., & Greenberg, F. (1981). Children's and parent's views about ingratiation tactics. Learning Disability Quarterly, 4, 170-179.

Dykman, R. A., & Ackerman, P. T. (1991). ADD and specific reading disability: Separate but often overlapping disorders. Journal of Learning Disabilities, 24, 96–103.

Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: Implications for intervention, Learning Disabilitiy Quarterly, 27, 53-63.

Flicek, M. (1992). Social status of boys with both academic problems and aatention-deficit hyperactivity disorder. Journal of Abnormal Child Psychology, 20, 353-366.

Fontina, L. R., Morris, M. K., & Morris R. (2001). Naming and Verbal Memory Skills in Adults with Attention Deficit Hyperactivity Disorder and Reading Disability, Journal of Clinical Psychology, 57(6), 829–838

Fuerst, D. R., & Rourke, B. P. (1993). Psychosocial functioning of children: relations between personality subtypes and academic achievement. Journal of Abnormal Child Psychology, 21(6), 597-607.

Gilger, J. W., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (1992). A twin study of the etiology of comorbidity: Attention deficit-hyperactivity disorder and dyslexia. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31, 343–348.

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

Gresham, F., Vanderwood., M., McCurdy, M., Watson, T. S., Noell, G., & Witt, J. (2003). Identification and intervention with learning disabilities: An empirical perspective, NASP Communique, 31(8), 8, 13.

Hoyle, S. G., & Serafica, F. C. (1988). Peer status of children with and without learning disabilities-A multimethod study. Learning Disability Quarterly, 11, 322-332.

Jimenez, J. E., & Rodrigo, M., (1994). Is it true that the differences in reading performance between students with and without LD cannot be explained by IQ? Journal of Learning Disabilities, 27, 155-163.

Lerner, J. (1993). Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies (6th ed.). Princeton, NJ: Houghton Miffling.

Nicholls, J. G. (1976). When a scale measures more than its name denotes: The case of the Test Anxiety Scale for Children. Journal of Consulting snd Clinical Psychology, 44, 976-985.

Phillips, B. N., Martin, R. P., & Meyers, J. (1972). Interventions in relation to anxiety in school. In C. D. Spielberger (Ed.), Anxiety: Current trends in theory and research (Vol.2 ). New York: Academic Press.

Richards, C.M., Symons, D. K., Greene C. A., Szuszkiewicz, T. A (1995). The bidirectional relationship between achievement and externalizing behaviour problems of students with learning disabilities, Journal of Learning Disabilities, 28 (1), 8-17. .

Rodrigo, M. & Jimenez J. E. (2000). IQ vs phonological decoding skill in explaining differences between poor readers and normal readers in word recognition: Evidence from a naming task. Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal, 12, 129-142.

Semrud-Clikeman, M., Biederman, J., Sprich-Buckminster, S., Lehman, B. K., Faraone, S. V., & Norman, D. (1992). Comorbidity between ADDH and LD: A review and report in a clinically referred sample. Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31, 439–448.

Share, D. L., Jorm, A. F., Matthews, R., & McLean, R. (1988). Lexical decision and naming times of young disabled readers with function and content words. Australian Journal of Psychology, 40, 11-18.

Share D. L., & Silva, P. A. (1987). Language deficits and specific reading retardation: Cause or effect? British Journal of Disorders of Communication, 22, 219-226.

Shaywitz, B. A., Fletcher, J. M., & Shaywitz, S. E. (1995). Defining and classifying learning disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. Journal of Child Neurology, 10, S50–S57.

Siegel, L. S. (1988). Evidence that IQ scores are irrelevant to the definition and analysis of reading disability. Canadian Journal of Psychology, 42, 201-235.

Siegel, L. S. (1989). IQ is irrelevant to the definition of learning disabilities. Journal of Learning Disabilities, 22, 469-478.

Siegel, L. S. (1992). An evaluation of the discrepancy definition of dyslexia. Journal of Learning Disabilities, 25, 618-629.

Valas, H. (1999). Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression, Kluwer Academic Publishers, Social Psychology of Education, 3, 173-192.

Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. Journal of Learning Disabilities, 33, 179–191.

ΟΝΟΜΑ ΣΧΟΛΕΙΟΥ:_____ΤΑΞΗ:_____

**Οδηγίες προς το δάσκαλο της τάξης**: Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται ανώνυμα από τον δάσκαλο της τάξης και προσφέρει πολύτιμη πληροφόρηση αναφορικά με την εκτίμηση των διδασκόντων για τους μαθητές που συμμετέχουν στην έρευνά μας.

Οι πληροφορίες θα καταχωρηθούν και θα αναλυθούν με χρήση κωδικού για το κάθε σχολείο και τον κάθε μαθητή.

Το ερωτηματολόγιο είναι απόλυτα εμπιστευτικό και καμία χρήση ονόματος δεν θα γίνει πέραν αυτής της φάσης.

Στις διαβαθμίσεις αυτού του μέρους, ο προσδιορισμός αναφέρεται στη συχνότητα της παρουσίας συγκεκριμένων συμπεριφορών στους μαθητές της τάξης σας. Παρακαλούμε κυκλώστε **ΕΝΑΝ** αριθμό που καλύτερα προσδιορίζει την συχνότητα των χαρακτηριστικών.

Οι διαβαθμίσεις της κλίμακας είναι: **1 = Ποτέ , 2 = Σπάνια, 3 = Μερικές φορές, 4 = Συχνά, 5 = Πολύ Συχνά**

**1 Κοινωνικά προβλήματα /προσαρμογή στο σχολείο**

Παράδειγμα: αισθάνεται μόνος/η, μη αγαπητός/ή, προτιμά μικρότερα παιδιά, δεν τα πάει καλά με άλλους, τον πειράζουν, κλπ.

**2 Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης**

Παράδειγμα: ονειροπολεί, απρόσεκτος/η, δεν τελειώνει ότι αρχίζει, δεν συγκεντρώνεται, έχει δυσκολία με οδηγίες, κλπ.

**3 Υπερκινητικότητα/Παρορμητικότητα**

Παράδειγμα: δεν μπορεί να σταθεί ακίνητος/η, δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του/της, μιλά πάρα πολύ, φέρεται ανώριμα, κλπ.

**4 Συναισθηματικά προβλήματα/άγχος**

Παράδειγμα: κλαίει πολύ, φοβάται πολύ, νευρικός/ή, ανησυχεί, πληγώνεται εύκολα, άγχος να ευχαριστεί, σωματικά ενοχλήματα, κλπ.

**5 Μαθησιακά προβλήματα**

Παράδειγμα: δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση του γραπτού λόγου, δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων κλπ.

**6 Προβλήματα Διαγωγής/Επιθετικότητα**

Παράδειγμα: αντιμιλά, καταστρέφει πράγματα, ανυπάκουος/η, επιτίθεται σε άλλους, οξύθυμος/η, μπλέκει σε καυγάδες, κλπ.

| **Όνομα Μαθητή** | **Κοινωνικά προβλήματα/ προσαρμογή στο σχολείο[1]** | **Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης[2]** | **Υπερκινητικότητα/ Παρορμητικότητα[3]** | **Συναισθηματικά προβλήματα/ άγχος[4]** | **Μαθησιακά Προβλήματα[5]** | **Προβλήματα Διαγωγής/ Επιθετικότητα[6]** |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 | 1 2 3 4 5 |