



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Άγχος, κατάθλιψη, κλίμα της τάξης: Πώς εντοπίζονται σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες- Μια διαχρονική μελέτη.

Επιβλέπων Καθηγητής: Σιδερίδης Γ.

Σπυρίδη Παναγιώτα
Α.Μ.: 2295

ΡΕΘΥΜΝΟ, 2012

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή.....σελ.	2- 21
Κεφάλαιο 1 ^ο : Μεθοδολογία	
1.1 Συμμετέχοντες.....σελ.	22- 25
1.2 Διαδικασία.....σελ.	25
1.3 Εργαλεία αξιολόγησης.....σελ.	26- 37
Κεφάλαιο 2 ^ο : Αποτελέσματα.....σελ.	38- 46
Κεφάλαιο 3 ^ο : Συζήτηση.....σελ.	47- 50
Βιβλιογραφία.....σελ.	51- 65

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μαθησιακές Δυσκολίες

Ορισμένα παιδιά μαθαίνουν πολύ εύκολα, ενώ άλλα αντιμετωπίζουν αυξημένες δυσκολίες κατά τη μαθησιακή διαδικασία (Burden, 2000). Οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας από τους πιο συχνούς λόγους προβλημάτων και αποτυχιών στο σχολείο, ενώ επιστημονικά αποτελούν ένα ιδιαίτερο πεδίο ενασχόλησης. Τα παιδιά αυτά καταβάλουν έντονες προσπάθειες να ακολουθούν τις οδηγίες που τους δίνονται και να παραμένουν συγκεντρωμένα, καθώς επίσης επιδιώκουν να είναι καλοί μαθητές στο σχολείο. Παρ' όλα αυτά, δεν καταφέρνουν να διεκπεραιώνουν τις σχολικές τους εργασίες και μένουν πίσω σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Οι λόγοι για τους οποίους ένας μαθητής μπορεί να μην ανταποκρίνεται επαρκώς στις απαιτήσεις του σχολείου μπορεί να ποικίλουν. Αυτό που κρίνεται όμως σημαντικό είναι να αναγνωριστεί η ακριβής αιτία του προβλήματος, ώστε να ακολουθηθεί και η κατάλληλη για την περίπτωση, αντιμετώπιση.

Δεν είναι λίγες οι φορές που, μαθητές που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, στερούνται έγκυρης διάγνωσης και διανύουν τη σχολική- ακαδημαϊκή τους πορεία, χωρίς να μπορούν να λάβουν την κατάλληλη υποστήριξη. Παράλληλα, ένα άλλο συχνό φαινόμενο είναι ότι υπάρχει σύγχυση ανάμεσα στις Μαθησιακές Δυσκολίες και στην άρνηση ενός μαθητή να συμμετέχει και να ανταποκριθεί στη μαθησιακή διαδικασία. Υπάρχουν αναρίθμητοι παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την ακαδημαϊκή επίτευξη, όπως η ψυχολογική του κατάσταση, τα προσωπικά του κίνητρα (Kumpulainen et al., 1999; Short, 1992), ή να πρόκειται για μια συνειδητή επιλογή του ατόμου. Για να αποδοθεί η σχολική αποτυχία σε αδιαφορία από την πλευρά του μαθητή, τότε θα πρέπει να έχει αποκλειστεί η ύπαρξη γνωστικού υποβάθρου για αυτές τις δυσκολίες.

Ο έγκαιρος εντοπισμός των Μαθησιακών Δυσκολιών θεωρείται ως ο σημαντικότερος παράγοντας για την αποτελεσματική αντιμετώπισή τους. Οι πρώτοι που εντοπίζουν συνήθως την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών είναι οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί, συγκρίνοντας κατά κύριο λόγο το μαθησιακό επίπεδο των παιδιών τους με αυτό των συνομηλίκων τους (Χατζηχρήστου, 2004). Η συμμετοχή της οικογένειας στην πορεία, από την αναγνώριση και διάγνωση, μέχρι την

αποκατάσταση είναι θεμελιώδους σημασίας. Η αντίδραση της κάθε οικογένειας ποικίλει ανάλογα με τα ενδο-χαρακτηριστικά και τις αλληλεπιδράσεις των μελών της, αλλά αρκετά συχνά, μαζί με τη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών, έρχονται στην επιφάνεια και αισθήματα θυμού και ενοχών από την πλευρά των γονιών. Όταν οι γονείς φτάσουν στο επίπεδο της αποδοχής, τότε αναζητούν την κατάλληλη μέθοδο αντιμετώπισης, ενώ ταυτόχρονα εστιάζουν στις επιτυχίες και τα θετικά σημεία της προόδου των παιδιών τους και όχι στις αποτυχίες. Στην αντίθετη περίπτωση που οι γονείς δεν έχουν αποδεχθεί τη διάγνωση του παιδιού τους, μπορεί να οδηγηθούν σε άρνηση, είτε με τη μορφή της απόρριψης, είτε με τη μορφή της υπερπροστασίας (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Στη συνέχεια, η προσοχή στρέφεται στο ρόλο των εκπαιδευτικών, οι οποίοι με τη σειρά τους, έχοντας μια σαφή εικόνα για τις επιδόσεις των μαθητών, αλλά και σύμφωνα με τις γνώσεις τους για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αναγνωρίζουν τα πρώτα στοιχεία. Σ' αυτό το σημείο, κομβικής σημασίας είναι η στάση των γονέων προς τους εκπαιδευτικούς και το αντίστροφο, καθώς και οι γνώσεις τους για τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και η στάση τους προς αυτές. Λόγω της πολυμορφικής σύνθεσης του σχολικού περιβάλλοντος, η θέση του εκπαιδευτικού είναι λεπτή προκειμένου να επιτευχθεί μία παραγωγική συνεργασία. Δεν είναι λίγες οι φορές που οι γονείς αναπτύσσουν μια κριτική στάση προς τους εκπαιδευτικούς, γι' αυτό και οι τελευταίοι οφείλουν να είναι άρτια προετοιμασμένοι, ώστε να κατευθύνουν με σεβασμό τους γονείς στην καταλληλότερη μέθοδο αντιμετώπισης και να καλλιεργήσουν ένα κλίμα συνεργασίας με κοινό στόχο την υποστήριξη του μαθητή (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σύμφωνα με την Ευρωπαϊκή Ένωση για τη Δυσλεξία (European Dyslexia Association- EDA), υπολογίζεται ότι το 8% του μαθητικού πληθυσμού των κρατών-μελών της Ε.Ε. έχει ειδική αναγνωστική διαταραχή ή δυσλεξία, ενώ μετά από πρόσφατη μελέτη σε ελληνικά σχολεία, αποδεικνύεται ότι η συχνότητα εμφάνισης δυσκολιών στην αναγνωστική ικανότητα κυμαίνεται μεταξύ 3% και 11%, ανάλογα με τη βαρύτητα της δυσκολίας (Mouzaki & Sideridis, 2007).

Βιολογικό υπόβαθρο Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα δυσκολιών, οι οποίες εντοπίζονται στη χρήση των ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικής σκέψης. Ο ακριβής προσδιορισμός της αιτιολογίας τους αποτελεί δύσκολο έργο, λόγω του πολύπλοκου επιστημονικού τους υποβάθρου (Coburn, 1989). Η διατύπωση διαφορετικών, έως και αντικρουόμενων θεωριών για το αιτιακό υπόβαθρο των Μαθησιακών Δυσκολιών έχει δημιουργήσει σύγχυση για τη φύση και την αιτιολογία τους (Pumfrey & Reason, 1995).

Αρχικά, ως προς την ακουστική αντίληψη, οι μελέτες που πραγματοποιήθηκαν (Breier, Fletcher, Foorman, Klaas, & Gray, 2003) εστιάζουν στην παρουσία μιας ανεπαίσθητης δυσκολίας στην ικανότητα επεξεργασίας επιμέρους παραμέτρων του ήχου, ενώ παράλληλα, σχετικά με την οπτική αντίληψη, η πηγή εντοπίστηκε σε ελλείμματα οπτικών ικανοτήτων, τα οποία όμως είναι εξαιρετικά ήπια και εμφανή μόνο σε ένα πολύ μικρό ποσοστό των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες (Demb, Boynton, & Heeger, 1998). Παράλληλα, για ένα διάστημα δόθηκε έμφαση στην άποψη ότι οι γρήγορες οφθαλμικές κινήσεις αποτελούν αιτιολογικό παράγοντα της δυσλεξίας (Pavlidis, 1985). Παρ' όλα αυτά, σύμφωνα με μεταγενέστερες έρευνες, διαπιστώθηκε ότι οι διαταραχές αυτές στις οφθαλμικές κινήσεις είναι αποτέλεσμα σοβαρών προβλημάτων αποκωδικοποίησης, τα οποία βιώνουν οι δυσλεκτικοί αναγνώστες (Rayner, 1998).

Τα σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα όμως, ερμηνεύουν τις αναγνωστικές δυσκολίες ως αποτέλεσμα ελλείμματος της φωνολογικής επεξεργασίας, της δεξιότητας κατανόησης δηλαδή ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα, τα οποία με τη σειρά τους αποτελούν τη βάση για τη δημιουργία των λέξεων. Πιο συγκεκριμένα, οι ανεπάρκειες εντοπίζονται στη φωνολογική κωδικοποίηση, στην ανάλυση των φθόγγων μιας λέξης και στη διάκριση των γραμματικών και συντακτικών διαφορών ανάμεσα στις λέξεις και τις προτάσεις (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου, 1991; Nikolopoulos, Goulandris, & Snowling, 2003; Πόρποδας, 2002; Pumfrey & Reason, 1995). Η ύπαρξη νευρολογικού υποβάθρου ως αιτία για τις ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και ιδιαίτερα της δυσλεξίας, αποτελεί μια κοινώς αποδεκτή άποψη, στηριζόμενη σε πληθώρα μελετών. Παρ' όλα αυτά, η

πολυπλοκότητα του όρου των Μαθησιακών Δυσκολιών οδηγεί στην υιοθέτηση της άποψης ότι υπάρχουν πολλοί ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες οι οποίοι καθιστούν δύσκολο το σαφή καθορισμό των αιτιών (Χατζηχρήστου, 2004).

Περιγραφή και ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν παιδιά οποιασδήποτε ηλικίας και αν και είναι εγγενείς στο άτομο, οι πρώτες ενδείξεις εμφανίζονται με την έναρξη της φοίτησής τους στο σχολείο. Οι Μαθησιακές Δυσκολίες εντοπίζονται και αφορούν στη σχολική μαθησιακή διαδικασία, παρ' όλα αυτά προσεγγίζονται και από επιστήμονες πολλών διαφορετικών ειδικοτήτων, με αποτέλεσμα να έχει διατυπωθεί και ο αντίστοιχος αριθμός ορισμών. Ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» χρησιμοποιήθηκε πρώτη φορά από τον Kirk το 1962 και από τότε έχουν πραγματοποιηθεί αναρίθμητες προσπάθειες, προκειμένου να διατυπωθεί ένας κοινώς αποδεκτός ορισμός. Ο πιο πρόσφατος είναι αυτός στον οποίο κατέληξε ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα το «Εθνικό Συμβούλιο των Μαθησιακών Δυσκολιών» (National Joint Committee of Learning Disabilities) των ΗΠΑ.

Σύμφωνα με αυτό τον ορισμό:

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού, ή μαθησιακής ικανότητας. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτο-ελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους τέτοια. Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, συναισθηματική διαταραχή), ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές ή η ανεπαρκής/ ακατάλληλη διδασκαλία δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων» (Hammill, 1990, σελ.77).

Μέσα από τον παραπάνω ορισμό διαφαίνεται το εννοιολογικό περιεχόμενο των Μαθησιακών Δυσκολιών και η αιτιολογία τους, αλλά παράλληλα τίθενται και ορισμένα κριτήρια απόκλισης μεταξύ νοητικού δυναμικού και σχολικής επίδοσης, εξασφαλίζοντας με αυτό τον τρόπο την ορθότερη διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών (Vaughn & Fuchs, 2003).

Χαρακτηριστικό είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην επεξεργασία του γραπτού λόγου, παρουσιάζουν πρόβλημα στην ανάγνωση (Siegel, 2003; Lyon, 1998).

Η αναγνωστική δραστηριότητα είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία ενέχει συνειδητή και ουσιαστική προσπάθεια. Οι διαταραχές στην εκμάθηση της ανάγνωσης εκδηλώνονται συνήθως με προβλήματα στην ταχεία και ακριβή αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα αναγνωστικής κατανόησης. Παράλληλα, ελλείμματα στη φωνολογική και κυρίως στη φωνημική επίγνωση, συνεπάγονται δυσκολίες στην αναγνωστική ευχέρεια.

Πιο αναλυτικά, η αποκωδικοποίηση είναι η διαδικασία κατά την οποία ο μαθητής μαθαίνει να χειρίζεται τον αλφαβητικό κώδικα και κατά συνέπεια, να μπορεί να διαβάσει τα φωνήματα μιας λέξης με ακρίβεια (Snow & Sweet, 2003). Η διαδικασία αυτή γίνεται με δυο διαφορετικούς τρόπους, καθώς μια λέξη μπορεί να αναγνωστεί είτε ολικά, συνδέοντας την ορθογραφική εικόνα της λέξης, με την εκφορά και τη σημασία της, μέσω δηλαδή της ορθογραφικής στρατηγικής, είτε έμμεσα, αντιστοιχίζοντας κάθε γράφημα με συγκεκριμένο φώνημα, μέσω δηλαδή της φωνολογικής στρατηγικής (Castles & Coltheart, 1993).

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν έλλειμμα στη φωνολογική επεξεργασία κι έτσι δυσκολεύονται να κατακτήσουν τις βασικές αλφαβητικές αρχές και να εμπεδώσουν την αποκωδικοποίηση (Κωτούλας, 2003; Πόρποδας, 1992). Η μειωμένη ικανότητα αποκωδικοποίησης με τη σειρά της, επηρεάζει την αναγνωστική ευχέρεια και έπειτα την κατανόηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα προβλήματα αυτά ξεκινούν με την έναρξη της συμμετοχής των παιδιών στο εκπαιδευτικό σύστημα και τις περισσότερες φορές ενυπάρχουν σε όλη τους την ακαδημαϊκή πορεία.

Η αναγνωστική ευχέρεια, επιπλέον, εντοπίζεται στην ικανότητα των μαθητών να διαβάζουν λέξεις με ακρίβεια, έκφραση και προσωδία (Archer et al., 2003), αλλά και ολόκληρα κείμενα με τρόπο αυτόματο, γρήγορο και ομαλό, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή επικέντρωση προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Meyer & Felton, 1999). Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται πως δυσκολεύονται να πραγματοποιήσουν με επιτυχία τις παραπάνω διαδικασίες. Αντίθετα, η ανάγνωσή τους χαρακτηρίζεται ως δύσκολη και αργή, πολλές φορές συλλαβιστή, ενώ συχνά επαναλαμβάνουν μέρη του κειμένου για να το κατανοήσουν (Archer et al., 2003). Η ευχέρεια αποτελεί ένα πολύ σημαντικό χαρακτηριστικό της αναγνωστικής διαδικασίας, καθώς συμβάλλει στην αναγνωστική κατανόηση (Speece & Ritchey, 2005).

Η κατανόηση από την άλλη πλευρά, αποτελεί το τελικό στάδιο της αναγνωστικής διαδικασίας και πρόκειται για μια σύνθετη δεξιότητα. Πιο συγκεκριμένα, ο αναγνώστης προσπαθεί να δομήσει μια νοητική αναπαράσταση του κειμένου, συνδυάζοντας ό,τι γνωρίζει, με τις ιδέες που παρουσιάζει ο συγγραφέας (Randi, Grigorenko, & Sternberg, 2005). Όπως προαναφέρθηκε, η αδυναμία των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και ευχέρεια, συνεπάγεται ελλειμματική κατανόηση, ενώ παράλληλα χαρακτηρίζονται από φτωχό λεξιλόγιο και περιορισμένη γνώση συντακτικού (Smith, 2004; Archer et al., 2003). Έπειτα, εμφανής είναι η αδυναμία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες να υιοθετούν στρατηγικές κατανόησης, ενώ συχνά δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη συνοχή ενός κειμένου και να εμπλουτίσουν την ήδη υπάρχουσα γνώση τους με νέες πληροφορίες (Wong, 1994).

Επιπλέον, ερευνητικά δεδομένα, εστιασμένα στην αναγνωστική διαδικασία, αναδεικνύουν ότι το επίπεδο ανάπτυξης της φωνολογικής επίγνωσης κατά την έναρξη της σχολικής ζωής, μπορεί να αποτελέσει παράγοντα πρόβλεψης για τη μελλοντική επιτυχία στην εκμάθηση της ανάγνωσης (Bradley & Bryant, 1983), ενώ αναφορικά με τα ελληνικά δεδομένα, παιδιά με αναγνωστικά προβλήματα διακρίνονται από χαμηλότερες επιδόσεις σε δοκιμασίες φωνημικής επίγνωσης, από τους συμμαθητές τους, που δεν είχαν προβλήματα στην ανάγνωση (Πόρποδας, 1989).

Ψυχοκοινωνικά γνωρίσματα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι παραπάνω αναφορές τονίζουν τις διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και τους τυπικούς μαθητές, δίνοντας έμφαση στις γνωστικές τους λειτουργίες. Επιπροσθέτως όμως με τα άλλα ζητήματα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα σε διάφορους τομείς, όπως: προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο, στις κοινωνικές τους επαφές, στις συναισθηματικές τους αντιδράσεις, κ.ά. (Sideridis, Morgan, Botsas, Padeliadu, & Fucks, 2006).

Οι Hoffman, Minskoff και Echols (1987) βρήκαν ότι οι σχολικές αδυναμίες των μαθητών και οι αποτυχίες που εκείνες συνεπάγονται, προκαλούν αρνητικά συναισθήματα στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες όπως φτώχη αυτο-εκτίμηση και αρνητική εικόνα του εαυτού. Επιπλέον, μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες πέρα από χαμηλή αυτο-εκτίμηση (Write & Stimmel, 1984) χαρακτηρίζονται και από ελλιπείς διαπροσωπικές δεξιότητες (La Greca, 1987). Επίσης, άλλες μελέτες εντόπισαν θετική συσχέτιση ανάμεσα στις επιτυχίες των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και την αυτο-εικόνα τους (Rozenberg & Gaier, 1977; Smith, 1979; Yauman, 1980), ενώ σε αντίστοιχη έρευνα με ενήλικες με Μαθησιακές Δυσκολίες βρέθηκε ότι παρουσιάζουν πρόβλημα με την αυτο-εικόνα και τις κοινωνικές τους συναναστροφές (Johnson & Blalock, 1987).

Ακόμη, ύστερα από σύγκριση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και τυπικών μαθητών, προέκυψαν τα συμπεράσματα ότι οι πρώτοι χαρακτηρίζονται από συναισθηματικές δυσκολίες (Arthur, 2003), χαμηλή αυτο-εκτίμηση (Margalit & Zak, 1984; Riddick, Sterling, Farmer, & Morgan, 1999; Rowley, 1981), δυσφορική διάθεση, ψυχαναγκαστική-καταναγκαστική συμπεριφορά, έλλειψη πρωτοβουλιών, υψηλά επίπεδα άγχους, συμπτώματα κατάθλιψης και συχνότερα επεισόδια αυτοκτονιών (Huntington & Bender, 1993). Αυτά τα παιδιά παρουσιάζουν ακόμα δυσκολία στη ρύθμιση της διάθεσης και των συναισθημάτων τους προς τους άλλους, καθώς επίσης και μια δυσκολία στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις τους (Lerner, 1971), ενώ παράλληλα μια βιβλιογραφική ανασκόπηση του Σιδερίδη (2006) αναφέρει ότι το 88% των ερευνών που αξιολογούν την ύπαρξη κατάθλιψης, εντοπίζουν συμπτώματα καταθλιπτικής διάθεσης στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Δεν θα πρέπει όμως να παραμελούνται οι επιδράσεις και άλλων παραγόντων στην επίδοση των μαθητών, όπως του κλίματος της τάξης, το οποίο φαίνεται να επηρεάζει τα παιδιά της πρωτοβάθμιας, αλλά και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τόσο συναισθηματικά, όσο και κοινωνικά.

Κλίμα της τάξης

Αναλυτικότερα, το κλίμα της τάξης θα μπορούσε να περιγραφεί ως ένα σύστημα που περιλαμβάνει τέσσερις παράγοντες: το φυσικό περιβάλλον (χώρος σχολείου), τα οργανωτικά θέματα, τα χαρακτηριστικά των δασκάλων και τέλος, αυτά των μαθητών (Moos, 1979). Επιπροσθέτως, σχηματίζεται μέσω των αλληλεπιδράσεων τόσο μεταξύ των μαθητών, όσο και μεταξύ των δασκάλων και των μαθητών (Schmidt & Cagran, 2006). Επιπλέον, ένας σημαντικός παράγοντας εκτός από τη συχνότητα τέτοιων αλληλεπιδράσεων και επικοινωνιών, είναι και η ποιότητά τους, η οποία φαίνεται να επηρεάζει την ικανοποίηση των μαθητών, την αυτο-εικόνα τους, αλλά και τη διδακτική διαδικασία. Ο Fraser (1989) όρισε ότι το κλίμα της τάξης καθορίζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις, την προσωπική ανάπτυξη του καθενός, και τα ατομικά χαρακτηριστικά του. Ο ίδιος, σε μια άλλη του δημοσίευση (Fraser, 1986) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η ατμόσφαιρα και οι κοινωνικές σχέσεις σε τάξεις που δουλεύουν ομαδικά, καλλιεργώντας κοινωνικά συστήματα, απαρτίζουν το κλίμα της τάξης.

Στη συνέχεια, έχει βρεθεί σε αξιοσημείωτο αριθμό ερευνών ότι το κλίμα της τάξης επηρεάζει θετικά την προσαρμοστικότητα των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της αυτο-εκτίμησης και των κινήτρων, της συμπεριφοράς και της σχολικής επιτυχίας (Haertel, Walberg, & Haertel, 1981; Ryan & Grolnick, 1986). Πιο συγκεκριμένα, έρευνες σχετικά με το κλίμα της τάξης και τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα των παιδιών, οι οποίες επικεντρώνονται στα συμπτώματα εξωτερικού, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι το φτωχό κλίμα της τάξης, σχετίζεται με τη συχνότητα επιθετικών συμπεριφορών (Klicpera, Gasteiger Klicpera, & Schabmann, 1995). Ωστόσο, ένας αριθμός παρεμβατικών δοκιμών προτείνει ότι το κλίμα της τάξης θα μπορούσε να έχει έναν αιτιώδη ρόλο στα προβλήματα των παιδιών (Mooij, 1999; Kellam, Rebok, Jalongo, & Mayer, 1994).

Επιπλέον, έμφαση θα πρέπει να δοθεί και στο ρόλο του σχολικού κλίματος, το οποίο ασκεί με τη σειρά του επιδράσεις τόσο στην επίδοση, όσο και στη συμπεριφορά των μαθητών. Εξάλλου, το κλίμα της τάξης και το κλίμα του σχολείου επηρεάζουν το ένα, το άλλο, με άλλα λόγια, ένα σχολείο με ομαλή λειτουργία ασκεί θετική επίδραση στις τάξεις του και αντίστροφα (Van der Sijde, 1988; Purkey & Smith, 1983). Παρ' όλα αυτά, το κλίμα της τάξης φαίνεται να καθορίζει περισσότερο τη συμπεριφορά των μαθητών, απ' ότι το σχολικό κλίμα (Mooij, 1998), γι' αυτό το λόγο μελετώνται ως δυο ξεχωριστές έννοιες στον τομέα της σχολικής έρευνας. Τα ευρήματα, ωστόσο, σχετικά με το σχολικό κλίμα, θα μπορούσαν να βοηθήσουν στην καλύτερη κατανόηση των διεργασιών που λαμβάνουν χώρα στις τάξεις, καθώς ένα ευνοϊκό σχολικό κλίμα έχει συσχετισθεί θετικά με τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, τη συμπεριφορά, τα κίνητρα και την αυτο- εκτίμηση (Battistich, Solomon, Dong-il, Watson, & Schaps, 1995; Brookover et al., 1978).

Επιπροσθέτως, ορισμένες μελέτες έδωσαν έμφαση στο κλίμα της τάξης ως μεσολαβητή αξιών, πεποιθήσεων και κανόνων, αφού το δημοκρατικό κλίμα στο σχολείο ή την τάξη, προάγει δημοκρατικές αξίες και αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας και υπευθυνότητας, όχι μόνο στο σχολείο αλλά και σε ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο (Westling Allodi, 2002). Η συμπεριφορά των δασκάλων όμως έχει την ισχυρότερη επίδραση όλων, καθώς αποτελεί πρότυπο των σχέσεων σε μια ομάδα. Μια απ' τις πιο πρόσφατες έρευνες πάνω στο συγκεκριμένο αντικείμενο (Monsen & Frederickson, 2004) εστίασε στη σπουδαιότητα των απόψεων των δασκάλων και των μαθητών αναφορικά με τη δημιουργία κλίματος της τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αντίληψη των μαθητών για το περιβάλλον της τάξης, όπου οι δάσκαλοι είχαν καθ' όλα θετική συμπεριφορά, διέφερε από εκείνων που δεν είχαν. Στις τάξεις που η θετική συμπεριφορά των δασκάλων προς τους μαθητές τονιζόταν, οι μαθητές εξέφραζαν υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης και σαφώς χαμηλότερα επίπεδα διαφωνιών, εν συγκρίσει με τους μαθητές των οποίων οι δάσκαλοι επεδίωκαν λιγότερο θετικές συμπεριφορές.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να εμβαθύνει στη σχέση ανάμεσα στο κλίμα της τάξης και στα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα των παιδιών. Προγενέστερες έρευνες εστίαζαν κυρίως στην επίδραση του κλίματος της τάξης στις γνωστικές πτυχές της παιδικής ανάπτυξης, ενώ οι πληροφορίες που

υπάρχουν σχετικά με την επιρροή του κλίματος τάξης στην ψυχική υγεία είναι περιορισμένες. Σ' αυτή τη μελέτη, το ενδιαφέρον θα στραφεί στον παράγοντα του άγχους.

Άγχος

Το άγχος είναι ένα από τα επικρατέστερα φαινόμενα στον τομέα της ψυχολογικής έρευνας και έχει μελετηθεί για πολλά χρόνια. Αποτελεί μια από τις συναισθηματικές και συμπεριφορικές διαταραχές (Vitasari, Abdul Wahab, Othman, Herawan, & Sinnadurai, 2010) και αφορά σε ένα υποκειμενικό συναίσθημα έντασης, φόβου, νευρικότητας και ανησυχίας, τα οποία συνοδεύονται από διέγερση του νευρικού συστήματος (Spielberger, 1983). Τα συμπτώματα μπορεί να είναι ψυχολογικές, σωματικές ή περιβαλλοντικές μεταβολές. Υπάρχουν ποικίλες μορφές άγχους που περιλαμβάνουν έντονη ανησυχία, αίσθηση φόβου, ταραχή, υπερβολική συναισθηματική ευερεθιστότητα και αρνητική σκέψη. Υψηλά επίπεδα άγχους προκαλούν δυσκολίες στη ζωή ενός ατόμου τόσο στις δραστηριότητες, όσο και στην κοινωνική του ζωή.

Οι μελετητές έχουν διατυπώσει αρκετές θεωρίες σχετικά με το άγχος. Ο Breuer (1999) ανέφερε ότι όλες οι αγχώδεις διαταραχές ορίζονται από δυο χαρακτηριστικά, αυτά του έντονου συναισθηματικού φόβου και της έντονης σωματικής διέγερσης. Μια αντίστοιχη άποψη διατύπωσε και ο Hong (1998) αναφορικά με το άγχος, το οποίο όρισε ως ένα πολύπλοκο σύνδρομο που περιλαμβάνει στοιχεία έντονης σωματικής, συναισθηματικής και γνωστικής διέγερσης. Οι Harris και Coy (2003) προσδιόρισαν ότι το άγχος είναι ένα βασικό ανθρώπινο συναίσθημα το οποίο αποτελείται από ανησυχία και αβεβαιότητα, που εμφανίζονται τυπικά όταν ένα ον αντιλαμβάνεται ένα γεγονός ως απειλή για το Εγώ του ή την αυτοπεποίθησή του. Επιπλέον, ο Sarason (1984) διατύπωσε την άποψη ότι το άγχος είναι ένα από τα βασικά ανθρώπινα συναισθήματα, το οποίο σηματοδοτεί την έλλειψη αυτοπεποίθησης ή την αίσθηση μιας απειλής, η οποία προέρχεται από το περιβάλλον και θεωρείται ως μια από τις πιο συχνές αντιδράσεις για το στρες.

Για ένα μικρό ποσοστό μαθητών, το άγχος λειτουργεί ως κίνητρο, τους παρακινεί ενθαρρύνοντάς τους να προσπαθήσουν. Όπως περιγράφει και ο Guerrero (1990), υπάρχει και το παραγωγικό άγχος κατά τη διάρκεια της μελέτης, το οποίο κινητοποιεί τους μαθητές, ώστε να ανταποκρίνονται σε ορισμένες υποχρεώσεις τους. Αντιστρόφως, το υπερβολικό άγχος φέρει τα αντίθετα αποτελέσματα καθώς μπορεί να παρεμποδίσει την πνευματική διαδικασία που απαιτείται, ώστε ο μαθητής να ανταποκριθεί με επιτυχία στα καθήκοντά του. Κάτι τέτοιο όμως είναι ιδιαίτερα συχνό όταν οι απαιτήσεις είναι αυξημένες, όπως συνήθως συμβαίνει σε ακαδημαϊκό επίπεδο.

Το κύριο χαρακτηριστικό του άγχους είναι μια δυσάρεστη συνθήκη η οποία περιλαμβάνει μια απροσδιόριστη απειλή. Η απειλή αυτή αποτυπώνεται από τη σωματική και ψυχολογική αντίδραση του ατόμου και το περιεχόμενό της συνδέεται με το σωματικό τραυματισμό και τη μείωση της αυτοεκτίμησης ή της ευημερίας του ατόμου (Taylor & Arnou, 1988). Ο Spielberg (1966, 1972a,b) χρησιμοποίησε δυο όρους για να ερμηνεύσει το άγχος: το άγχος ως εγγενές χαρακτηριστικό (trait anxiety) και το άγχος που οφείλεται σε μια κατάσταση (state anxiety). Με τον πρώτο όρο, ο Spielberg αναφέρεται στο άγχος, ως ένα σταθερό χαρακτηριστικό της προσωπικότητας του ατόμου, απεικονίζοντας παράλληλα τις ατομικές διαφορές σε συνθήκες απειλής. Από την άλλη πλευρά, το άγχος που οφείλεται σε μια συγκεκριμένη συγκυρία αποτελεί μια προσωρινή συναισθηματική κατάσταση, της οποίας η ένταση μεταβάλλεται αναλόγως. Χαρακτηρίζεται από μια δυσάρεστη αίσθηση έντασης και ανησυχίας, συνοδευόμενη από τη διέγερση του κεντρικού νευρικού συστήματος. Έπειτα, ο Spielberg (1972 a,b) εντόπισε ότι οι άνθρωποι, των οποίων το άγχος ως εγγενές χαρακτηριστικό της προσωπικότητάς τους, είναι σε υψηλά επίπεδα, τείνουν να αντιλαμβάνονται περισσότερες καταστάσεις ως επικίνδυνες ή απειλητικές. Το άγχος εξέτασης (test anxiety), στο οποίο θα γίνει εκτενέστερη αναφορά στη συνέχεια, συγκαταλέγεται σ' αυτή τη μορφή άγχους.

Οι μαθητές με διαταραχές άγχους επιδεικνύουν μια παθητική συμπεριφορά στις σχολικές τους υποχρεώσεις, όπως έλλειψη ενδιαφέροντος για μάθηση, φτωχή επίδοση στις εξετάσεις και ανεπαρκή απόκριση στις εργασίες. Τα συμπτώματα άγχους στους μαθητές περιλαμβάνουν αισθήματα νευρικότητας για τις εξετάσεις, κυρίως για την τελευταία τάξη του σχολείου, αισθήματα πανικού, την αίσθηση «κενού» κατά τη

διάρκεια των εξετάσεων, αλλά και την αίσθηση του αβοήθητου κατά την εκπόνηση των εργασιών, καθώς και έλλειψη ενδιαφέροντος όταν έρχονται αντιμέτωποι με δύσκολα θέματα. Παράλληλα, τα σωματικά συμπτώματα σχετίζονται με ιδρωμένες παλάμες, κρυάδες, νευρικότητα, πανικό, γρήγορο ρυθμό αναπνοής, αύξηση καρδιακού παλμού ή πόνους στο στομάχι (Ruffin, 2007).

Ερευνητές ανακάλυψαν ότι τα υψηλά επίπεδα άγχους επηρεάζουν την κρίση της μνήμης εργασίας και προκαλούν διάσπαση στους μαθητές (Aronen, Vuontella, Steenari, Salmi, & Carlson, 2004). Κατόπιν, άλλοι αναγνώρισαν ότι το άγχος παίζει καταλυτικό ρόλο στη μάθηση των παιδιών και στην ακαδημαϊκή τους επίδοση, προκαλώντας κενά μνήμης, προβλήματα συγκέντρωσης και προσοχής ή γνωστικά προβλήματα, από την ανησυχία και το φόβο κατά τη διάρκεια της μελέτης, αλλά εκτός αυτών, μπορεί να έχει διευκολυντικές επιδράσεις στην ακαδημαϊκή επίτευξη. Επιπλέον, μαθητές με υψηλά επίπεδα άγχους επιδεικνύουν ελλειμματική συγκέντρωση, μειωμένη μνημονική διάρκεια, έλλειψη αυτοπεποίθησης και φτωχή λογική σκέψη. Τα χαρακτηριστικά τους μπορούν να περιγραφούν ως θυμός και άρνηση, όταν νιώθουν άγχος σε δύσκολες καταστάσεις που αφορούν τη μάθηση. Γενικότερα, τα υψηλά επίπεδα άγχους έχουν συσχετισθεί περισσότερο με χαμηλή επίδοση ανάμεσα στους μαθητές με πιο περιορισμένες ικανότητες (Whitaker Sena, Lowe, & Lee, 2007).

Άγχος εξέτασης

Η σύγχρονη γενιά εντάσσεται σε μια κοινωνία με εξαιρετικά ανταγωνιστικά στοιχεία, που δίνει έμφαση στη σχολική επιτυχία. Καθώς η ανάγκη για γνώση και επαγγελματισμό αυξάνεται, γίνεται όλο και πιο έντονη η αξιολόγηση με σκοπό την ακαδημαϊκή ή την μετ' έπειτα εργασιακή διάκριση. Ο Sarason (1978) υποστήριξε ότι όταν τα χαρακτηριστικά του άγχους εντοπίζονται σε ακαδημαϊκό επίπεδο, τότε η κατάσταση αυτή περιγράφεται ως άγχος εξέτασης. Επομένως, ο σύγχρονος τρόπος ζωής μπορεί να ερμηνεύσει την ύπαρξη του όρου «άγχος εξέτασης» (Sarason, 1980).

Το άγχος εξέτασης περιλαμβάνει το δυσάρεστο αίσθημα της ανησυχίας και συναισθηματικότητας, σε καταστάσεις όπου το άτομο νιώθει ότι πρόκειται να κριθεί

(Dusek, 1980). Σύμφωνα, επομένως, με τον παραπάνω ορισμό, το άγχος εξέτασης συγκαταλέγεται στην κατηγορία του άγχους που οφείλεται σε μια συγκεκριμένη κατάσταση. Ο Suinn (1968) περιέγραψε το άγχος εξέτασης ως μια αίσθηση ανικανότητας για οργανωμένη σκέψη, ή για να θυμηθεί ο μαθητής τα ουσιώδη κατά τη διάρκεια του τεστ, καθώς και δυσκολία στην ανάγνωση και κατανόηση απλών προτάσεων στο τεστ.

Στους μαθητές γυμνασίου και λυκείου, το άγχος εξέτασης είναι ένα συνηθισμένο και ενδεχομένως σοβαρό πρόβλημα, καθώς επηρεάζει το 10%- 30% του συνόλου των μαθητών, ενώ το 20% αυτών, εγκαταλείπουν το σχολείο πριν αποφοιτήσουν, λόγω της επαναλαμβανόμενης σχολικής αποτυχίας (Tobias, 1979). Το άγχος εξέτασης επηρεάζεται από πολλές μεταβλητές, όπως τα γενικά επίπεδα άγχους, το επίπεδο δυσκολίας της εκάστοτε υποχρέωσης π.χ. εργασίας, και την ικανότητα του μαθητή (Ball, 1995). Σύμφωνα με τους Mayya, Rao, και Ramnarayan (2004), οι μαθητές έχουν την τάση να επιδιώκουν την καλύτερη δυνατή επίδοσή τους. Το άγχος τους όμως προκαλείται από την αδιαφορία των εκπαιδευτικών ή από ένα ιδιαίτερος απαιτητικό πρόγραμμα μαθημάτων. Αυτό οδηγεί τους μαθητές στην υιοθέτηση μιας επιφανειακής προσέγγισης της μάθησης, όπως η στρατηγική της αντιγραφής, όπως επίσης και σε στρες. Είναι σύνηθες για τους μαθητές να ανταποκρίνονται ανεπαρκώς όταν δέχονται πίεση στις εργασίες και τις άλλες υποχρεώσεις τους και όταν βιώνουν έντονο άγχος κατά τη διάρκεια των μαθημάτων τους.

Οι περισσότεροι ερευνητές, περιγράφοντας το άγχος εξέτασης, διατυπώνουν την άποψη ότι περιλαμβάνει ποικίλες αντιδράσεις: σωματικές (οργανικές), γνωστικές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές και όλες συνδέονται με την εμπειρία του τεστ. Επομένως, το άγχος εξέτασης θεωρείται από τους περισσότερους ερευνητές ως μια έννοια που αποτελείται από διάφορα επίπεδα και διαχωρίζεται σε δυο κύριες κατηγορίες: τη γνωστική και τη συναισθηματική. Η ανησυχία εντάσσεται στη γνωστική κατηγορία της εμπειρίας του άγχους, όπως και αρνητικές προσδοκίες ενός μαθητή για ένα τεστ, οι σκέψεις για πιθανή αποτυχία και οι πιθανές αρνητικές συνέπειες στην περίπτωση αποτυχίας στο τεστ. Η συναισθηματική έκφραση της εμπειρίας του άγχους από την άλλη πλευρά, εντοπίζεται στις σωματικές αντιδράσεις· σχετίζεται με την υπερδιέγερση του αυτόνομου νευρικού συστήματος η οποία εκφράζεται με νευρικότητα και ένταση (Deffenbacher, 1978; Liebert & Morris, 1967;

Morris, Davis, & Hutchings, 1981). Η ονοματολογία των δυο αυτών κατηγοριών αρχικά διατυπώθηκε απ' τους Liebert και Morris (1967) οι οποίοι όρισαν τη συναισθηματική κατηγορία ως υψηλή συναισθηματική διέγερση, ενώ η γνωστική πλευρά ορίστηκε ως ανησυχία (Morris, Davis, & Hutchings, 1981).

Σε εξαιρετικά έντονες καταστάσεις άγχους εξέτασης, αναφέρεται μια αίσθηση ναυτίας, πόνοι στο στομάχι, εφίδρωση, κοκκίνισμα, ή υψηλός καρδιακός παλμός. Παράλληλα, η Einat (2000) ισχυρίζεται ότι το άγχος εξέτασης, στην ακραία εκδοχή του, παρουσιάζει παραλυτική επίδραση και προκαλείται από την προσδοκία του ίδιου του ατόμου να έχει την καλύτερη δυνατή επίδοση και την ανησυχία του ότι δεν θα καταφέρει να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις. Σε μια τέτοια περίπτωση, ο μαθητής προβλέπει το φόβο και την ανικανότητά του να ανταπεξέλθει στις δυσκολίες, ενώ ο Sarason (1984) τονίζει ότι η παρουσία του άγχους οφείλεται στην αξία που ο μαθητής προσδίδει στη διαδικασία της εξέτασης.

Μελετώντας το άγχος εξέτασης παράλληλα με άλλους παράγοντες, βρέθηκε ότι το υψηλό άγχος εξέτασης σχετίζεται επίσης με χαμηλή αυτο-εκτίμηση, φτωχή αναγνωστική και μαθηματική επίδοση, χαμηλούς βαθμούς, διασπαστική συμπεριφορά στην τάξη, αρνητική συμπεριφορά στο σχολείο και δυσάρεστα συναισθήματα νευρικότητας που πηγάζουν από τον έντονο φόβο αποτυχίας (Bryan, Sonnefeld, & Grabowski, 1983). Επιπλέον, ύστερα από έρευνα των Lufi και Darliuk (2005) με μαθητές που βιώνουν άγχος εξέτασης και τυπικούς μαθητές, τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλά επίπεδα ψυχοπαθολογίας στους πρώτους. Τα ευρήματα επαληθεύονται και από τους Rozenberg και Gaier (1977), εντοπίζοντας μια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτο-εκτίμηση και την επίδοση σε καταστάσεις άγχους, σε μαθητές λυκείου, γεγονός που επηρεάζει και την επίδοσή τους στις εξετάσεις. Τα παραπάνω ενισχύονται και από τους Stevens και Pihl (1983), οι οποίοι κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι μαθητές με υψηλά επίπεδα άγχους εξέτασης είναι εκείνοι που παρουσιάζουν αρνητική αυτο-εκτίμηση και αυτο-εικόνα, συγκρινόμενοι με μαθητές χωρίς άγχος εξέτασης.

Επίσης, ο Cowles (1984) εντόπισε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτο-εικόνα και το άγχος εξέτασης σε μαθητές όλου του ηλικιακού φάσματος. Αναλυτικότερα, κατά την εφηβεία, το άγχος είναι αποτέλεσμα διαφορών

παραγόντων, οι περισσότεροι από τους οποίους συνδέονται με διάφορες πτυχές της αυτο-εικόνας (Erikson, 1968). Τέλος πολλοί μελετητές ερεύνησαν τις αντιδράσεις των μαθητών με διαφορετικά επίπεδα άγχους εξέτασης, προκειμένου να αντιληφθούν τις διαφορές στο στοιχείο της αυτο-εικόνας, όπου βρέθηκε αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στην αυτο-εικόνα, την επίδοση και το άγχος, τόσο στους μαθητές του λυκείου (Rozenberg & Gaier, 1977), όσο και στους φοιτητές (Galassi, Frierson, & Sharer, 1981; Sarason & Stoops, 1978).

Σύμφωνα με άλλες εκτιμήσεις, το 20% περίπου του μαθητικού πληθυσμού υποφέρει από το άγχος εξέτασης (Klingman & Papko, 1990; Wilson & Rotter, 1986) ενώ σε επίπεδο λυκείου, το ποσοστό αυτό αγγίζει το 25% περίπου (Suinn, 1968). Σε μια διερεύνηση για τις διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα, βρέθηκε ότι τα κορίτσια βιώνουν υψηλότερα επίπεδα άγχους εξέτασης, κυρίως σε συναισθηματικό επίπεδο (Liebert & Morris, 1967; Zeidner, Klingman, & Papko, 1988). Επιπλέον, εκτιμάται ότι τα κορίτσια αντιλαμβάνονται την κατάσταση της εξέτασης ως απειλή και κατ' επέκταση βιώνουν πιο έντονο άγχος. Αντιθέτως, τα αγόρια έχουν την τάση να ερμηνεύουν τέτοιες καταστάσεις ως πρόκληση και συνεπώς ανταποκρίνονται με λιγότερο άγχος. Τέλος, σε άλλες έρευνες βρέθηκε ότι όσοι μαθητές έχουν υψηλά επίπεδα άγχους, είναι πιο επιρρεπείς στην απόδοση αρνητικών χαρακτηρισμών προς τους εαυτούς τους (Meichenbaum, 1972, 1974; Sarason, 1973; Wine, 1971), καθώς επίσης και σε παράλογες σκέψεις (Ellis, 1973).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται η σύνδεση του άγχους με την επίδοση των μαθητών και το κατά πόσο ένας παράγοντας επηρεάζει τον άλλο. Προηγούμενες έρευνες έδειξαν ότι η επίδοση επηρεάζεται από παράγοντες όπως η ατομική προσπάθεια, η σωστή διαχείριση του χρόνου, η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους, η παρακολούθηση στην τάξη, η ομαδική μελέτη, καθώς και οι μέθοδοι διδασκαλίας (Sansgiry, Monali, & Kavita, 2006). Η φτωχή ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί να είναι απόρροια της διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών, ή της επανειλημμένης αποτυχίας των μαθητών στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις (Janet, Nathan, & Karyl, 1987). Επομένως οι Μαθησιακές Δυσκολίες δημιουργούν άγχος στους μαθητές κατά τη διαδικασία της μάθησης γιατί νιώθουν αβεβαιότητα, κάτι το οποίο συνεπάγεται ότι η αίσθηση του άγχους στην τάξη δεν προάγει τη μάθηση. Ωστόσο, ο Soler (2005) παρατήρησε ότι οι μαθητές που ένιωθαν ικανοποιημένοι και

βίωναν χαμηλά επίπεδα άγχους, παρουσίασαν υψηλές επιδόσεις. Συνεπώς, το άγχος θεωρείται ως ο πιο καθοριστικός παράγοντας για την ακαδημαϊκή επίδοση, ενώ σύμφωνα με άλλες έρευνες, το άγχος κατά τη διάρκεια της μελέτης αποτελεί κύριο προβλεπτικό παράγοντα για την ακαδημαϊκή επιτυχία (McCraty, 2007; McCraty, Dana, Mike, Pam, & Stephen, 2000).

Κατάθλιψη

Αρκετά χρόνια πριν, ακόμα και η πιθανότητα να υπάρξει κατάθλιψη στα παιδιά αμφισβητούταν (Rie, 1966). Η απροθυμία αυτή οφείλεται στην επίδραση που ασκούσε μια πρόιμη ψυχαναλυτική θεωρία, στην οποία η κατάθλιψη ερμηνευόταν σαν ένα φαινόμενο του Υπερ-εγώ. Επομένως, το γεγονός ότι η κατάθλιψη εμφανίζεται, με αξιοσημείωτη μάλιστα συχνότητα στα παιδιά και τους εφήβους, αφορά μια σχετικά πρόσφατη εξέλιξη. Μέχρι και πριν το 1970, η διάγνωση της κατάθλιψης σε παιδιά και εφήβους ήταν εξαιρετικά σπάνια, ενώ έως το 1980, τα διαγνωστικά κριτήρια που χρησιμοποιούνταν για την καταθλιπτική διαταραχή στους ενηλίκους, εφαρμόζονταν και στα παιδιά και στους εφήβους.

Η κατάθλιψη είναι μια απ' τις ψυχιατρικές διαταραχές, όπου η κλονισμένη διάθεση αποτελεί το καθοριστικό χαρακτηριστικό. Η διάγνωση της κατάθλιψης, σύμφωνα με την Αμερικάνικη Ψυχιατρική Εταιρία (American Psychiatric Association, 1994) περιλαμβάνει τη μείζονα καταθλιπτική διαταραχή και τη δυσθυμική διαταραχή, ενώ και οι δυο αναφέρονται σε καταστάσεις όπου η διάθεση είναι δυσφορική ή αρνητική. Στην κατάθλιψη, τα παιδιά μπορεί να αναφέρουν ότι νιώθουν λυπημένα, δυσαρεστημένα, νωθρά, ή παρουσιάζουν έλλειψη ενδιαφέροντος για τις δραστηριότητές τους, θυμό ή ευερεθιστότητα, ή μπορεί να φαίνονται μελαγχολικά ή δακρυσμένα.

Ένα βασικό πρόβλημα της κατανόησης της παιδικής κατάθλιψης είναι η δυσκολία να εξεταστεί αναφορικά με το τι θεωρείται τυπικό για κάθε αναπτυξιακό στάδιο. Για παράδειγμα, ενώ το συχνό και επαναλαμβανόμενο κλάμα μπορεί να είναι ενδεικτικό κατάθλιψης σ' ένα άτομο 20 ετών, δεν ισχύει το ίδιο για ένα παιδί 2 ετών.

Γι' αυτό, απαραίτητη προϋπόθεση για την κατανόηση της συγκεκριμένης διαταραχής είναι ότι τα συμπτώματά της παρουσιάζουν μια αναλογία με την ηλικία του ατόμου.

Ακόμα, η κατάθλιψη σχετίζεται με την ηλικία, όπως προαναφέρθηκε, καθώς επίσης και με το φύλο (Birmaher et al., 1996a). τα ποσοστά φαίνεται να είναι υψηλότερα στους εφήβους απ' ότι στα μικρότερα παιδιά, ενώ οι έφηβοι με μείζονα καταθλιπτική διαταραχή είναι πιθανότερο να εμφανίσουν ανηδονία, προβλήματα ύπνου, μεταβολές βάρους, ή θανατηφόρα αυτοκτονικά επεισόδια, σε σύγκριση με τα παιδιά. Επιπλέον, στα παιδιά εντοπίζονται διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα, όμως στους εφήβους η αναλογία είναι 2 κορίτσια προς 1 αγόρι, αντίστοιχα σχεδόν με τα δεδομένα των ενηλίκων. Οι λόγοι για τους οποίους προκύπτουν οι διαφορές ανάμεσα στα δυο φύλα, εστιάζονται στις κοινωνικο- πολιτισμικές πιέσεις που υπόκεινται τα κορίτσια, στις μεταβολές που σχετίζονται με την έναρξη της ήβης, αλλά και στις διαφορές των γνωστικών μηχανισμών αντιμετώπισης ανάμεσα στα δυο φύλα.

Ένα ευρύ φάσμα συμπτωμάτων έχει αποδοθεί στα παιδιά που πάσχουν από κατάθλιψη. Οι Ling, Oftedal και Weinberg (1970) εντόπισαν αλλαγές στη διάθεση, κοινωνική απόσυρση, διατάραξη του ύπνου, μειωμένη σχολική επίδοση και σωματικές ενοχλήσεις, ως τα πιο συχνά συμπτώματα τα οποία αναφέρονται από παιδιά ηλικίας 4- 16 ετών. Ο Lopez (1972) εστίασε στο γεγονός ότι οι σωματικές ενοχλήσεις σχετίζονται με την κατάθλιψη και πρόσθεσε τις ημικρανίες, τις ζαλάδες, τις κεφαλαλγίες, τη ναυτία, τους κοιλιακούς πόνους και τη νευρική ανορεξία στα συμπτώματα. Παράλληλα, ο Pearce (1977) διατύπωσε μια λίστα συμπτωμάτων, συμπεριλαμβάνοντας τις φοβίες, την άρνηση των παιδιών να πάνε στο σχολείο, έμμονες ιδέες και εξεζητημένες αντιλήψεις, ενώ οι Kuhn και Kuhn (1972) πρόσθεσαν την πρωινή εξάντληση την οποία θεώρησαν πρωτεύον σύμπτωμα.

Σήμερα, η διάγνωση της μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής απαιτεί τουλάχιστον ένα επεισόδιο κατά το οποίο το παιδί θα παρουσιάζει πέντε ή περισσότερα από τα ακόλουθα συμπτώματα: α) μελαγχολική ή οξύθυμη διάθεση, β) σημαντικά μειωμένο ενδιαφέρον ή ευχαρίστηση για δραστηριότητες, γ) αύξηση ή μείωση βάρους ή όρεξης, δ) υπερβολικά πολλές ή λίγες ώρες ύπνου, ε) ψυχοκινητική διέγερση ή επιβράδυνση, στ) κούραση ή απώλεια ενέργειας, ζ) αίσθηση αναξιοσύνης ή έντονη ενοχή, η) μειωμένη ικανότητα συγκεντρωμένης σκέψης ή λήψης

αποφάσεων και θ)επαναλαμβανόμενες σκέψεις θανάτου ή αυτοκτονίας, ή απόπειρα ή σχεδιασμός αυτοκτονίας.

Ο καθορισμός των παραπάνω συμπεριφορών ως συμπτώματα, προκύπτει από το κατά πόσο αυτές εντοπίζονται σε παιδιά με κατάθλιψη και σε τυπικά παιδιά. Σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία, μια συμπεριφορά δεν είναι τυπική όταν εντοπίζεται σε λιγότερο από 10% του γενικού πληθυσμού ενός συγκεκριμένου ηλικιακού εύρους (Quay, 1979; Shepherd, Oppenheim, & Mitchell, 1971).

Μια πληθώρα επίσης γνωστικών παραγόντων έχει συσχετισθεί με την κατάθλιψη στα νεαρά άτομα. Αυτά αφορούν σε γνωστικές στρεβλώσεις που περιλαμβάνουν αρνητικές ερμηνείες γεγονότων, την τάση να αποδίδουν τα αρνητικά γεγονότα σε εσωτερικά αίτια, ενώ τα θετικά, σε εξωτερικά αίτια και χαμηλή ικανότητα αυτο-ελέγχου. Παρ' όλα αυτά, τα συγκεκριμένα στοιχεία παρουσιάζονται κατά τη διάρκεια του καταθλιπτικού επεισοδίου στα νεαρά άτομα, χωρίς να είναι σαφές εάν προϋπήρχαν των επεισοδίων αυτών (Birmaher et al., 1996a).

Έπειτα, η διάρκεια της μείζονος καταθλιπτικής διαταραχής είναι εξαιρετικά ευμετάβλητη στα νεαρά άτομα (Lewinsohn, Hops, Roberts, Seeley, & Andrews, 1993) αλλά η μέση διάρκεια ενός επεισοδίου είναι περίπου 26 εβδομάδες, ενώ το 75% των εφήβων αναρρώνει μέχρι την 24^η εβδομάδα. Συνολικά, το 33% περίπου των εφήβων που ανέκτησε τις δυνάμεις του από το αρχικό επεισόδιο, είχε και ένα δεύτερο μέσα στα επόμενα 4 χρόνια. Αξίζει να σημειωθεί ότι οι έφηβοι, με ηλικία έναρξης της κατάθλιψης πριν τα 15,5 τους χρόνια, είχαν μεγαλύτερης διάρκειας επεισόδια και υποτροπιάζαν πολύ συντομότερα, από τους συνομηλίκους τους με μεγαλύτερη ηλικία έναρξης.

Επιπλέον, η κατάθλιψη κατά τη διάρκεια της έντονης αναπτυξιακής περιόδου, προσδίδει αυξημένο κίνδυνο για την εμφάνιση κατάθλιψης κατά την ενηλικίωση. Οι Harrington, Fudge, Rutter, Pickles, και Hill (1990) βρήκαν ότι τα νεαρά άτομα με κατάθλιψη, με μέσο όρο ηλικίας τα 18 έτη, αναπτύσσουν περίπου τετραπλάσιο κίνδυνο να παρουσιάσουν κατάθλιψη ως ενήλικοι, εν συγκρίσει με μια ομάδα ελέγχου, χωρίς καταθλιπτικά συμπτώματα.

Έπειτα, οι καταθλιπτικές διαταραχές έχουν έναν αριθμό καθορισμένων συμπτωμάτων, μια σαφή διάρκεια και πορεία και ένα επίπεδο σοβαρότητας που προκαλούν μεγάλη αγωνία και επιρροή στην καθημερινή λειτουργικότητα των νεαρών ατόμων.

Κατόπιν, η μείζων καταθλιπτική διαταραχή έχει συσχετισθεί με μειωμένη πνευματική λειτουργία στους ενήλικες (Colby & Gotlib, 1988; Fogel & Sparadeo, 1985; McAllister, 1981; Henry, Weingartner, & Murphy, 1973) και στα παιδιά (Brumback et al., 1980a, b). Καθώς το ποσοστό των παιδιών που παρακολουθούν τις τάξεις του δημοτικού και εμφανίζουν κατάθλιψη, ανέρχεται στο 1,5-2% (Kashani & Simonds, 1979), η σχέση της κατάθλιψης με την ακαδημαϊκή επίδοση έχει απασχολήσει την ερευνητική θεματολογία.

Κατάθλιψη και Μαθησιακές Δυσκολίες

Η σχέση ανάμεσα στην καταθλιπτική διαταραχή και τις Μαθησιακές Δυσκολίες έχει προταθεί από τους Kashani, Cantwell, Shekim και Reid (1982) και Livingston (1985), ενώ ο τελευταίος (1985) διατύπωσε τρεις υποθέσεις για την ενδεχόμενη σχέση μεταξύ κατάθλιψης και Μαθησιακών Δυσκολιών: α) η κατάθλιψη προκαλεί ή επιδεινώνει τα μαθησιακά προβλήματα, β) οι Μαθησιακές Δυσκολίες προκαλούν ή επιδεινώνουν την κατάθλιψη, ή γ) μια συγκεκριμένη εγκεφαλική δυσλειτουργία μπορεί να προκαλέσει Μαθησιακές Δυσκολίες σε συνδυασμό με κατάθλιψη σε κάποια παιδιά.

Νοητικά ελλείμματα, συμπεριφορικά προβλήματα και συναισθηματικά συμπτώματα, έχουν όλα συσχετισθεί με την παρουσία των Μαθησιακών Δυσκολιών (Ritter, 1989; Rourke, Young, & Leenaars, 1989; Hoyle & Serafica, 1988; Bruck, 1986; Epstein, Cullinan, & Lloyd, 1986; Margalit & Raviv, 1984; Paget & Reynolds, 1984; Bryan, Sonnefeld, & Greenberg, 1981). Επίσης, οι Weingartner, Cohen, Murphy, Martello και Gerdt (1981) διατύπωσαν την άποψη ότι τα παιδιά όλων των ηλικιών επιδεικνύουν ελλείμματα στην ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και στην επιστράτευση της φαντασίας ως στρατηγική μάθησης.

Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ή καταθλιπτική διαταραχή, εκδηλώνουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και φτωχότερη προσαρμοστική λειτουργία στο σχολείο, ενώ συγχρόνως, επιπρόσθετες δυσκολίες, π.χ. ΔΕΠ-Υ, που εκδηλώνουν αυτά τα παιδιά στην τάξη, μπορεί να οφείλονται στο άγχος και τη ματαίωση που προκαλείται από την ύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών. Τέλος, ο Mullins (1982) θεωρεί ότι τόσο τα παιδιά με κατάθλιψη, όσο και τα τυπικά παιδιά, έχουν τις ίδιες γνωστικές ικανότητες αναφορικά με την επίλυση προβλημάτων, όμως υποστήριξε ότι τα παιδιά που πάσχουν από κατάθλιψη είναι πιθανότερο να αναπτύξουν λιγότερο αποτελεσματικά μέσα, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν στην αποτυχία.

Η επικράτηση επομένως, μιας συμπεριφοράς θα πρέπει να ερευνηθεί διεξοδικά πριν γίνει η διαπίστωση ότι αυτή η κατάσταση αποτελεί καταθλιπτικό σύμπτωμα, σε περίπτωση συννοσηρότητας όπως π.χ. με Μαθησιακές Δυσκολίες, ή μη.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να μελετηθούν οι παραπάνω έννοιες σε διαχρονικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, θα εξεταστεί εάν το άγχος επηρεάζει την επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, στη συνέχεια, εάν η κατάθλιψη ασκεί κάποια επίδραση στην επίδοσή τους και τέλος, εάν το κλίμα της τάξης επηρεάζει τα επίπεδα άγχους των παραπάνω μαθητών. Τα αποτελέσματα θα διεξαχθούν με γνώμονα τα δεδομένα της πρώτης φάσης της έρευνας, η οποία πραγματοποιήθηκε από τους Γιαννακίδου, Σουουτλή, και Φρούντα (2010).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1^ο

Μεθοδολογία

1.1 Συμμετέχοντες

Η ερευνητική διαδικασία πραγματοποιήθηκε σε δυο φάσεις. Η πρώτη διεξήχθη κατά το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2009- 2010, ενώ η δεύτερη διήρκησε από το Νοέμβριο του 2010, μέχρι το Μάρτιο του 2011. Και τις δυο χρονιές, εξετάστηκαν μαθητές που φοιτούσαν στα Δημοτικά σχολεία, Γυμνάσια και Λύκεια του Ρεθύμνου Κρήτης.

Κατά τη διάρκεια της πρώτης χρονιάς, αξιολογήθηκαν συνολικά 156 μαθητές, εκ των οποίων, τα 45 ήταν κορίτσια και τα 111 αγόρια. Οι μαθητές αυτοί είχαν διαγνωσθεί με Μαθησιακές Δυσκολίες και παρακολουθούσαν τις τάξεις από Ε' Δημοτικού έως και Γ' Γυμνασίου. Πιο συγκεκριμένα, συμμετείχαν δεκατρία κορίτσια και τριάντα αγόρια της Ε' Δημοτικού, ηλικίας 7,9 (16,50), έντεκα κορίτσια και εικοσιτέσσερα αγόρια ΣΤ' Δημοτικού, ηλικίας 11,6 (,58), έξι κορίτσια και είκοσι έξι αγόρια Α' Γυμνασίου, ηλικίας 13,02 (,95), εννέα κορίτσια και δεκαεπτά αγόρια Β' Γυμνασίου, ηλικίας 13,96 (,72) και έξι κορίτσια και δεκατέσσερα αγόρια της Γ' Γυμνασίου, ηλικίας 14,56 (,85). Κατά τη διάρκεια της δεύτερης χρονιάς, αξιολογήθηκαν συνολικά οι 62 από τους 156 μαθητές της πρώτης χρονιάς, εκ των οποίων, τα 43 ήταν αγόρια και τα 19 κορίτσια και φοιτούσαν στις τάξεις Στ' Δημοτικού μέχρι και Α' Λυκείου. Αναλυτικότερα, συμμετείχαν είκοσι αγόρια και δέκα κορίτσια της Στ' Δημοτικού, ηλικίας 11,54 ετών (,44), έξι αγόρια και τέσσερα κορίτσια της Α' Γυμνασίου, ηλικίας 12,48 ετών (,75), δώδεκα αγόρια και τρία κορίτσια Β' Γυμνασίου, ηλικίας 13,85 ετών (,86), τρία αγόρια και δύο κορίτσια της Γ' Γυμνασίου, ηλικίας 14,08 ετών (,74) και δύο αγόρια της Α' Λυκείου, ηλικίας 15,89 ετών (,56).

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

Συμμετέχοντες πρώτης χρονιάς :

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

Συμμετέχοντες δεύτερης χρονιάς:

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

Οι μαθητές αυτοί έρχονταν σε επαφή με τους ερευνητές εφόσον είχε δοθεί πρώτα άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, είχε επίσης δοθεί η συγκατάθεση των γονέων τους και είχε γίνει γνωστό πως η διαδικασία αυτή δε θα επηρέαζε τη σχολική βαθμολογία τους. Όλοι οι μαθητές είχαν δείκτη νοημοσύνης άνω του 85, όπως αξιολογήθηκε μέσω της υποδοκιμασίας «Συλλογιστικές Διεργασίες» του Λογισμικού Ανίχνευσης των μαθησιακών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών για τα παιδιά του γυμνασίου και του RANEN για τα παιδιά του δημοτικού. Οι μαθητές που συμμετείχαν είχαν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών από τα Κέντρα Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης, ενώ τα παιδιά που δεν είχαν διάγνωση είχαν πιθανότητα μεγαλύτερη του 90% όπως αυτό φάνηκε από τα αποτελέσματα της σταθμισμένης κλίμακας Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς. Όσοι μαθητές δεν είχαν κάποια από τις δύο προαναφερθείσες ενδείξεις για την ύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης του

σχολείου τους ή είχαν υποδειχθεί ως μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους εκπαιδευτικούς τους.

1.2 Διαδικασία

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν ίδια και για τις δύο χρονιές της αξιολόγησης. Η συλλογή των δεδομένων της δεύτερης αξιολόγησης για την παρούσα έρευνα διήρκησε 5 μήνες. Η διεξαγωγή της έρευνας ξεκίνησε αφού είχαν εξασφαλιστεί όλες οι προαπαιτούμενες ενέργειες, δηλαδή η άδεια από το Υπουργείο Παιδείας και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου για την αξιολόγηση παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες όπως επίσης και από τους σχολικούς συμβούλους του Νομού. Απαραίτητη προϋπόθεση για να ξεκινήσει η διαδικασία αξιολόγησης των μαθητών ήταν να πραγματοποιηθούν συναντήσεις με τους διευθυντές, καθώς και με το διδακτικό προσωπικό ώστε να είναι όλοι ενήμεροι για το ακριβές αντικείμενο της έρευνας και τη διαδικασία. Επίσης, καθοριστικό ρόλο έπαιξε η σωστή οργάνωση των αξιολογήσεων ώστε να μην παρακωλυθεί η λειτουργία του προγράμματος και των μαθημάτων του εκάστοτε σχολείου.

Έπειτα, δόθηκαν στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες φόρμες συγκατάθεσης οι οποίες προορίζονταν για τους γονείς και κηδεμόνες τους. Οι φόρμες αυτές παρείχαν στους γονείς τις απαραίτητες πληροφορίες για την έρευνα, γινόταν περιγραφή της διαδικασίας, ενώ παράλληλα ενημερώνονταν ότι η συμμετοχή τους είναι ανώνυμη και προαιρετική. Επίσης, πριν ξεκινήσει η διαδικασία της αξιολόγησης υπογραμμιζόταν στα παιδιά ότι οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν μπορούσαν να διακόψουν τη διαδικασία.

Όταν οι επιστολές επέστρεφαν στους ερευνητές, μπορούσε να ξεκινήσει η ερευνητική διαδικασία. Έπειτα από συνεννόηση με τους εκπαιδευτικούς και τη συγκατάθεσή τους να απομακρυνθεί ο μαθητής από την τάξη προκειμένου να συμμετάσχει στη διαδικασία, ο κάθε ερευνητής μετέφερε κάθε παιδί ξεχωριστά σε μια αίθουσα, όπου πραγματοποιούταν η αξιολόγηση. Η όλη διαδικασία διαρκούσε κατά μέσο όρο δυο διδακτικές ώρες, με ενδιάμεσο διάλειμμα το οποίο κρινόταν απαραίτητο για τους μαθητές.

1.3 Εργαλεία αξιολόγησης

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

RAVEN

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

Απαρτιζόταν από δύο είδη δοκιμασιών: από το μη- λεκτικό κομμάτι και από το λεκτικό κομμάτι. Στο πρώτο παρουσιάζονταν τρεις ομάδες εικόνων (Set A, B, AB), οι οποίες αποτελούνταν από δοκιμασίες συμπλήρωσης σχεδίων. Οι δοκιμασίες αυτές ήταν διαβαθμισμένης δυσκολίας. Όσο προχωρούσε ο μαθητής τόσο και δυσκόλευαν τα σχέδια. Κάθε ομάδα αποτελούταν από σχέδια, από τα οποία όμως έλειπε ένα κομμάτι και ο μαθητής καλούταν κάθε φορά να επιλέξει ανάμεσα σε έξι πιθανά κομμάτια, που βρίσκονταν κάτω από το σχέδιο, αυτό που το συμπλήρωνε σωστά. Για να γίνει κατανοητή στους μαθητές αυτή η διαδικασία, αρχικά τους παρουσιαζόταν ένα παράδειγμα, ώστε να καταλάβουν τον τρόπο σκέψης του εργαλείου. Όπως φάνηκε, η δοκιμασία αυτή ήταν αρκετά ευχάριστη στους συμμετέχοντες καθώς τα σχέδια έχουν έντονα χρώματα, κάτι που τους ενθουσίαζε και ο χρόνος που διαρκούσε ήταν πολύ λίγος, περίπου 10- 15 λεπτά.

Στο δεύτερο κομμάτι, στη λεκτική δοκιμασία, ο μαθητής καλούταν να δώσει τον ορισμό λέξεων που του ζητούταν σε ορισμένο χρόνο, χωρίς να χρησιμοποιεί τη προς αναζήτηση λέξη. Αν και η δοκιμασία ολοκληρωνόταν με επιτυχία, όπως φαίνεται, δεν ήταν αρκετά αγαπητή στους μαθητές. Ζητούταν λοιπόν από το συμμετέχοντα να πει στον εξεταστή τι σημαίνει η λέξη πχ. ντομάτα και προσπαθούσε να δώσει όσο γίνεται πιο ολοκληρωμένη περιγραφή της λέξης «ντομάτα» ή οποιασδήποτε λέξης του ζητούταν κάθε φορά. Σ' αυτή τη δοκιμασία ζητούταν ο ορισμός λέξεων και σε περίπτωση διαδοχικών λανθασμένων απαντήσεων διακόπτεται η δοκιμασία.

ΛΑΜΔΑ

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

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

Αναλυτικότερα, οι ασκήσεις, που καλούταν να εκτελέσει ο μαθητής αφορούσαν στην αναγνώριση ερεθισμάτων και πιο συγκεκριμένα στην αναγνώριση εικόνας και την αναγνώριση λέξεων, στην ορθογραφία, την ιστορική και την γραμματική ορθογραφία, την κατανόηση κειμένων και πιο συγκεκριμένα την προφορική κατανόηση, τη γραπτή κατανόηση καθώς και τη μελέτη γραπτού

κειμένου. Ακολουθούσαν ασκήσεις που αφορούσαν στην μορφοσύνταξη, με τη συμπλήρωση προτάσεων και τις αναλογίες, το λεξιλόγιο, με ασκήσεις για την αξιολόγηση της επιλογής εικόνας και τον ορισμό λέξεων, τη μνήμη εργασίας, τη μη λεκτική νοητική ικανότητα με οπτικές αλληλουχίες και τη συμπλήρωση σχημάτων και τέλος, την αντίληψη χαρακτηριστικών μουσικής με την αξιολόγηση της αναπαραγωγής ρυθμών.

Σχετικά με την αναγνώριση ερεθισμάτων, υπήρχαν τρεις προκαταρκτικές ασκήσεις. Η πρώτη ήταν μια απλή αντίδραση σε ερέθισμα, η δεύτερη (αναγνώριση εικόνας) ήταν μια απόκριση επιλογής σε οπτικό ερέθισμα, κατά την οποία ο μαθητής έπρεπε να δράσει με ταχύτητα όταν παρουσιαζόταν μια συγκεκριμένη εικόνα και να καταστείλει την αντίδραση σε οποιαδήποτε άλλη εικόνα και η τρίτη άσκηση (αναγνώριση λέξεων) ήταν μια δοκιμασία λεξικής επιλογής, κατά την οποία ο μαθητής έπρεπε να δράσει με ταχύτητα, όταν εμφανιζόταν μια πραγματική λέξη στην οθόνη και να καταστείλει την αντίδραση όταν εμφανιζόταν μια ψεύτικη λέξη.

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

Οι ασκήσεις για την κατανόηση κειμένου εξέταζαν την κατανόηση του προφορικού λόγου με μορφή αφηγηματικού κειμένου. Η κατανόηση του κειμένου βασιζόταν αποκλειστικά και μόνο από το ακουστικό γλωσσικό ερέθισμα. Η κατανόηση ελεγχόταν με την επιλογή, ανάμεσα σε τέσσερις εικόνες, εκείνης που ταιριάζει με το κείμενο. Επίσης, ελεγχόταν με γραπτές ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, επιτρέποντας πιο ολοκληρωμένο έλεγχο της αφομοίωσης του νοήματος κειμένου. Κάποιες ασκήσεις απαιτούσαν απομνημόνευση σημαντικών στοιχείων που αναφέρονταν στο κείμενο, ενώ άλλες απαιτούσαν συνδυασμό περισσότερων στοιχείων από διαφορετικά σημεία του κειμένου. Οι πιο απαιτητικές ασκήσεις εξέταζαν πραγματολογικά στοιχεία που απαιτούσαν κατανόηση, όχι μόνο των λέξεων και των προτάσεων του κειμένου αλλά και του ρόλου τους σ' ένα ευρύτερο πλαίσιο

επικοινωνίας ή αλληλεπίδρασης. Παράλληλα, εξεταζόταν η ικανότητα του μαθητή να συσχετίσει το περιεχόμενο του κειμένου με πρότερες εμπειρίες του.

Η γραπτή κατανόηση εξεταζόταν στο ΛΑΜΔΑ, με παρουσίαση γραπτού κειμένου προς ανάγνωση από το μαθητή, την απόσυρσή του στη συνέχεια και την επιλογή εικόνων ή ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής. Οι ερωτήσεις μνήμης απαιτούσαν την ανάκληση της απάντησης, όπως αναφόταν σε ένα σημείο του κειμένου. Κάποιες ερωτήσεις απαιτούσαν ευρύτερη κατανόηση αυτών που συνέβαιναν στο κείμενο, καθώς οι απαντήσεις τους δεν περιέχονταν πουθενά μέσα στο κείμενο.

Η αξιολόγηση της μνήμης εργασίας παρεχόταν με την αναπαραγωγή αλληλουχιών και το λεξιλόγιο με δυο ασκήσεις. Η πρώτη που αφορούσε στην επιλογή εικόνας χορηγούταν σε όλες τις ηλικίες και περιελάμβανε έναν εικονικό εκφωνητή ο οποίος εκφώνουσε μια λέξη. Παράλληλα εμφανίζονταν 4 εικόνες, από τις οποίες μόνο η μια αναπαριστούσε επιτυχώς την εκφωνούμενη λέξη και την οποία ο μαθητής καλούταν να την επιλέξει. Στη δεύτερη άσκηση (ορισμοί λέξεων), ο εκφωνητής εκφώνουσε ένα σύντομο ορισμό. Παράλληλα εμφανίζονταν 4 γραπτές λέξεις, από τις οποίες μόνο η μια αντιστοιχούσε ακριβώς στον ορισμό, ενώ οι άλλες ήταν φωνολογικά, μορφολογικά ή νοηματικά συγγενείς.

Για τη μη λεκτική νοητική ικανότητα, η οποία σχετιζόταν με τη γενική νοημοσύνη και ειδικότερα με την πρακτική νοημοσύνη, αξιολογούταν με δοκιμασίες που απαιτούσαν συνδυαστική σκέψη ή συλλογισμούς χωρίς διαμεσολάβηση της γλώσσας. Η πρώτη άσκηση που αφορούσε στις οπτικές αλληλουχίες και παρεχόταν μόνο στα μικρότερα παιδιά, παρουσίαζε εικόνες που σχημάτιζαν μια λογική ακολουθία, ενώ η δεύτερη άσκηση, για τη συμπλήρωση σχημάτων ακολουθούσε το σύνηθες πρότυπο που βρίσκουμε στις προοδευτικές μήτρες. Τέλος, για την αντίληψη των χαρακτηριστικών μουσικής, εξεταζόταν ο βαθμός συγχρονισμού ακουστικών, σωματισθητικών και κινητικών λειτουργιών, σε συνδυασμό με τη μνήμη εργασίας και μελετόταν η αποτελεσματικότητα με την οποία το άτομο επεξεργαζόταν ταχείες ακολουθίες και συγχρονιζόταν κινητικά με αυτές.

ΑΜΔΕ- Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς

Στο πλαίσιο της καθημερινής σχολικής πράξης, έγκαιρα, έγκυρα και αξιόπιστα, συμπληρώνονταν το συγκεκριμένο εργαλείο των Παντελιάδου και Σιδερίδη (2008) από τους εκπαιδευτικούς, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με βάση τη γνώση και την παρατήρηση της ακαδημαϊκής συμπεριφοράς των μαθητών τους. Οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να συμπληρώσουν κάποιες κλίμακες που τους δίνονταν, κυκλώνοντας έναν αριθμό από το 1 έως και το 9, ανάλογα με το ποιος αριθμός αντιπροσώπευε κάθε φορά τον εκάστοτε μαθητή. Το συγκεκριμένο εργαλείο εστίαζε σε συμπεριφορές που παρατηρούνταν ειδικά στον πληθυσμό των Μαθησιακών Δυσκολιών, βοηθώντας στη διαφορική διάγνωση των Μαθησιακών Δυσκολιών. Ο εκπαιδευτικός ήταν ικανός να γνωρίζει την επίδοση και τις δεξιότητες κάθε μαθητή καθώς και την πρόοδο που έκανε ο μαθητής στο πλαίσιο της διδασκαλίας στην τάξη. Επιπλέον, είχε τη δυνατότητα να βλέπει τη συμπεριφορά του μαθητή σε σύγκριση με τους συμμαθητές του. Στην ειδική αγωγή, οι εκπαιδευτικοί καλούνταν να προσφέρουν τις εκτιμήσεις τους σε κάθε επίπεδο εκπαιδευτικής αξιολόγησης: ανίχνευση, διάγνωση και ένταξη στην ειδική αγωγή, σχεδιασμό διδασκαλίας, αξιολόγηση ατομικής προόδου και αξιολόγηση αποτελεσματικότητας ενός προγράμματος για μαθητές από την Γ' Δημοτικού έως και την Γ' Γυμνασίου.

Το συγκεκριμένο εργαλείο απαρτιζόταν από έξι κλίμακες. Η πρώτη ήταν η Πρόσληψη Προφορικού Λόγου, η οποία κινούταν στην ίδια δομική βάση με τη δεύτερη κλίμακα, την Παραγωγή Προφορικού Λόγου. Τα προβλήματα στον προφορικό λόγο αποτελούν σημαντικό προγνωστικό δείκτη για την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών. Ο εκάστοτε εκπαιδευτικός καλούνταν να συμπληρώσει τη συγκεκριμένη κλίμακα, της οποίας κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι «Δυσκολεύεται να διακρίνει τους φθόγγους της ομιλίας (π.χ. φ- θ).», «Δυσκολεύεται να κατανοήσει απλές λέξεις ή οδηγίες όταν υπάρχει θόρυβος.» και «Δυσκολεύεται να κατανοήσει τη μεταφορική χρήση του λόγου.». Αντιστοίχως, αναφορικά με την παραγωγή προφορικού λόγου, ορισμένες προτάσεις που καλούνταν να συμπληρώσει είναι «Δυσκολεύεται στην πιστή επανάληψη σειράς λέξεων ή σειράς φράσεων.», «Δυσκολεύεται να εξηγήσει το νόημα μιας λέξης (π.χ. ρέστα).» και «Δυσκολεύεται να δώσει προφορικές οδηγίες.».

Η τρίτη κλίμακα αφορούσε στις δυσκολίες στην ανάγνωση. Τα προβλήματα στην ανάγνωση εντοπίζονται στην αποκωδικοποίηση, την ευχέρεια κατά την ανάγνωση και την αναγνωστική κατανόηση. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αυτής της κλίμακας είναι « Διαβάζει φωναχτά με πολύ αργό ρυθμό.», «Αντιμεταθέτει, αντικαθιστά, παραλείπει ή προσθέτει συλλαβές.» και τέλος «Δυσκολεύεται να κατανοήσει ένα γραπτό κείμενο όταν το διαβάζει, ενώ το κατανοεί όταν το ακούσει.»

Ακολουθούσε η κλίμακα για τις δυσκολίες στη γραφή. Τα προβλήματα εκεί εντοπίζονται στην ορθογραφία, στις γραφοσυμβολικές δεξιότητες και στην παραγωγή του γραπτού λόγου. Παραδείγματα χαρακτηριστικά για την κλίμακα αυτή είναι «Γράφει δυσανάγνωστα.», «Κάνει πολλά λάθη μορφολογίας (γραμματικά).» και «Δυσκολεύεται να προσαρμόσει το ύφος της γραφής του ανάλογα με τον αποδέκτη.»

Η πέμπτη κλίμακα ήταν αυτή του συλλογισμού. Γενικά, ο συλλογισμός θεωρείται ως μια σύνθετη δεξιότητα που περιλαμβάνει γνωστικές, μεταγλωσσικές και αυτορρυθμιστικές διεργασίες που αποβλέπουν στη λύση προβλημάτων. Οι δυσκολίες, λοιπόν, στο συλλογισμό εντοπίζονταν στη μεταγλωσσική γνώση, τις εκτελεστικές διεργασίες, στη γνώση και εφαρμογή στρατηγικών, την επίλυση προβλημάτων και τέλος, στα κίνητρα. ορισμένες ενδεικτικές ερωτήσεις είναι «Δυσκολεύεται να μεταπηδήσει από τη μια ιδέα στην άλλη.», «Αργεί πολύ να λύσει σχετικά απλά προβλήματα (όχι μόνο μαθηματικά).» και «Δε γνωρίζει ακριβώς τι μπορεί να κάνει καλά και τι όχι.».

Η έκτη και τελευταία κλίμακα ήταν αυτή των μαθηματικών, τα προβλήματα των οποίων εμφανίζονταν στην αριθμητική και στην έννοια του αριθμού, στην επίλυση προβλημάτων, στη χρήση στρατηγικών και στην κατασκευή και ερμηνεία γραφημάτων. Τέτοια παραδείγματα της κλίμακας των μαθηματικών είναι «Δυσκολεύεται στην ανάκληση βασικών μαθηματικών δεδομένων (αθροίσματα μέσα στη δεκάδα).», «Δυσκολεύεται στη χρήση γεωμετρικών οργάνων.» και «Παραλείπει να αξιολογήσει και να ελέγξει τα αποτελέσματα στα οποία καταλήγει.».

Όπως προαναφέρθηκε, ο εκπαιδευτικός καλούταν να αξιολογήσει την ύπαρξη κάθε συμπεριφοράς- χαρακτηριστικού με έναν βαθμό από το 1 έως το 9 (όπου το 1 ισοδυναμεί με «ποτέ» και το 9 με «πάντα»). Από το άθροισμα όλων των

αξιολογήσεων προέκυπτε τόσο ένα σύνολο ανά κλίμακα, όσο και ένα συνολικό αποτέλεσμα για το εργαλείο. Η εσωτερική συνοχή (Cronach alpha) ήταν 897.

Στη δεύτερη αξιολόγηση χρησιμοποιήθηκαν δύο εργαλεία: το εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και το σταθμισμένο τεστ ανάγνωσης, τα οποία ήταν τα μοναδικά εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν και τις δύο χρονιές και έδειξαν την εξέλιξη των συμμετεχόντων που αξιολογήθηκαν στο πέρασμα του χρόνου. Παρακάτω αναλύονται ξεχωριστά και τα δύο εργαλεία.

Σταθμισμένο τεστ ανάγνωσης

Πρόκειται για το τεστ ανάγνωσης, το οποίο χορηγήθηκε δεύτερο σε σχέση με τα υπόλοιπα εργαλεία. Δημιουργήθηκε από τους Παντελιάδου, Σιδερίδη και Αντωνίου (υπό έκδοση). Στόχος του συγκεκριμένου εργαλείου ήταν η ανίχνευση των αναγνωστικών δυσκολιών των μαθητών που φοιτούν στις τάξεις από Γ' Δημοτικού έως και Γ' Γυμνασίου.

Το εργαλείο αυτό αποτελείται από δοκιμασίες που εξετάζουν:

1. την αναγνωστική αποκωδικοποίηση (Ασκήσεις 1-3) (Cronbach's alpha= .923)
2. την ευχέρεια (Άσκηση 4)
3. και την αναγνωστική κατανόηση (Ασκήσεις 9-11) ($\alpha = .836$).

Προκειμένου να εξεταστεί η αναγνωστική αποκωδικοποίηση, ζητούταν από τους μαθητές να διαβάσουν μια καρτέλα με λέξεις που τους παρουσιάζονταν. Στην 1^η άσκηση τους δίνονταν ψευδολέξεις, ξεκινώντας από μονοσύλλαβες και στην πορεία η δυσκολία των λέξεων αυξανόταν. Μερικές από τις λέξεις αυτές ήταν : κι, τε, σάτε, ντούγκα, βήτσερη, κοιγκατωρίμω κλπ. Συνολικά στην πρώτη άσκηση καλούνταν να διαβάσουν 40 λέξεις. Η διαδικασία διακοπτόταν όταν ο μαθητής έδινε 5 διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις.

Στη 2^η άσκηση παρουσιάζονταν στους μαθητές μια καρτέλα με πραγματικές λέξεις αυτή τη φορά. Ενδεικτικά αναφέρονται μερικές από αυτές : από, όλα, αλλάζω,

χαρτζιλίκι, καθησυχαστικός, καλαθοσφαιρίστρια κλπ., ενώ τα επίπεδα της δυσκολίας και σ' αυτή την άσκηση αυξάνονταν σταδιακά, ξεκινώντας δηλαδή με απλές λέξεις και συνεχίζοντας με πιο σύνθετες. Στα 5 διαδοχικά λάθη, ο εξεταστής προχωρούσε στην επόμενη άσκηση.

Η εξέταση για την αναγνωστική αποκωδικοποίηση ολοκληρωνόταν με την 3^η άσκηση, στην οποία παρουσιαζόταν μια καρτέλα με λέξεις, κάποιες από τις οποίες ήταν πραγματικές και κάποιες όχι. Ο μαθητής αυτή τη φορά καλούταν να αναγνωρίσει μόνο τις πραγματικές λέξεις. Κάποια παραδείγματα λέξεων είναι : μάτι, στόμα, δολίκε. Ο εξεταζόμενος έπρεπε να αναγνωρίσει ότι από αυτές τις λέξεις, οι πραγματικές ήταν μόνο το «μάτι» και το «στόμα». Αν ο μαθητής δεν αναγνώριζε καμία πραγματική λέξη σε 3 διαδοχικές σειρές, η άσκηση διακοπτόταν.

Η ευχέρεια των μαθητών, εξεταζόταν στην 4^η άσκηση, από μια σειρά καρτελών και τους ζητούταν να διαβάσουν είτε δυνατά είτε από μέσα τους, όπως εκείνοι επιθυμούσαν, τις λέξεις κάθε σειράς και να πουν ποια λέξη από αυτές που διάβασαν ταίριαζε στην εικόνα που υπήρχε δίπλα από τις σειρές των λέξεων. Ως παράδειγμα, τους δινόταν η εικόνα ενός φύλλου και στο πλάι υπήρχαν οι λέξεις λοφίο, φυτό, φύλλο και οι μαθητές έπρεπε να δώσουν ως σωστή απάντηση τη λέξη φύλλο. Η άσκηση διακοπτόταν στις 5 διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις.

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

Η 6^η άσκηση ζητούσε από τον εξεταζόμενο να διαβάσει κάθε πρόταση που του δινόταν, συμπληρώνοντάς την προφορικά με τη σωστή λέξη από την παρένθεση. Για παράδειγμα τους δινόταν η εξής πρόταση : Τι πολύ που _____ η Μαρία! και

εκείνοι καλούνταν να επιλέξουν μία από τρεις λέξεις που τους δίνονταν ως πιθανές απαντήσεις. Σε αυτό παράδειγμα οι ενδεικτικές απαντήσεις ήταν : ψηλά, ψήλωσε, ψηλή και οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν «ψηλώσε» για να θεωρηθεί η απάντησή τους σωστή. Ο κανόνας διακοπής σε αυτή την άσκηση ήταν οι 3 διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις και ο μαθητής προχωρούσε στην επόμενη άσκηση.

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

Η 11^η άσκηση ζητούσε από το μαθητή να διαβάσει τις προτάσεις που του δίνονταν σε μια καρτέλα και να βρει ποιες από αυτές έχουν το ίδιο νόημα. Κάθε φορά ο μαθητής έπρεπε να αναζητήσει δυο νοηματικά ίδιες προτάσεις από συνολικά πέντε προτάσεις στην κάθε καρτέλα και μαζί με το παράδειγμα, εξέτασε 5 τέτοια σύνολα. Ένα παράδειγμα τέτοιου συνόλου είναι :

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

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

Το τελευταίο μέρος της αναγνωστικής κατανόησης ζητούσε από το μαθητή να διαβάσει ένα κείμενο και μετά να απαντήσει προφορικά στις ερωτήσεις που ακολουθούσαν. Συνολικά τους δίνονταν 6 κείμενα, με 7 ερωτήσεις στο καθένα. Τα κείμενα ήταν αυξανόμενης δυσκολίας: ξεκινούσαν από εύκολα και στην πορεία δυσκόλευαν. Οι ερωτήσεις του κάθε κειμένου συνοδεύονταν από κάποιες πιθανές

απαντήσεις και ο μαθητής έπρεπε να επιλέξει την κατάλληλη. Αν ο μαθητής έκανε συνολικά 5 λάθη σε κάθε κείμενο, προχωρούσε στο επόμενο.

Εργαλείο για κλίμα

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε πρώτο, αφορούσε το κλίμα (Sideridis, 2006). Το ερωτηματολόγιο αποτελούταν από 16 ερωτήσεις. Οκτώ από αυτές τις προτάσεις είχαν προσανατολισμό στο στόχο μάθησης και οι υπόλοιπες οκτώ είχαν προσανατολισμό με στόχο την επίτευξη. Η κλίμακα που ήταν διαβαθμισμένο το ερωτηματολόγιο ήταν τετραβάθμια. Ενδεικτικά, ορισμένες ερωτήσεις με προσανατολισμό στο στόχο μάθησης είναι «Ο δάσκαλος μας λέει ότι είναι πολύ σημαντικό να προσπαθούμε σκληρά στο μάθημα.», «Ο δάσκαλος μας λέει ότι το να μαθαίνουμε καινούργια πράγματα είναι πολύ σημαντικό.» και «Ο δάσκαλος μας λέει ότι όλοι μπορούμε να μάθουμε να διαβάζουμε καλά.», ενώ, παραδείγματα ερωτήσεων που είχαν προσανατολισμό με στόχο την επίτευξη είναι: « Οι συμμαθητές μου θέλουν να δείχνουν πόσο καλοί και ικανοί είναι.», « Υπάρχει πίεση να είμαι ένας/ μία από τους καλύτερους μαθητές στην τάξη.» και « Μόνο οι καλοί μαθητές ακούνε καλά λόγια για την προσπάθειά τους.». Οι μαθητές καλούνταν να επιλέξουν ανάμεσα στις πιθανές απαντήσεις «καθόλου», «λίγο», «αρκετά», ή «πολύ», εκείνη που τους αντιπροσώπευε περισσότερο και στις δυο κατηγορίες ερωτήσεων.

Η εσωτερική συνοχή (Cronbach alpha) ήταν

στόχοι μάθησης ($\alpha = .751$)

στόχοι επίτευξης ($\alpha = .710$)

Εργαλείο άγχους

Προκειμένου να αξιολογηθεί το άγχος που βίωναν οι μαθητές, τους χορηγήθηκε το Revised Children' s Manifest Anxiety Scale, των Reynold και Richmond (1978), το οποίο είναι αναθεώρηση του Children' s Manifest Anxiety Scale (CMAS). Πρόκειται για ένα εργαλείο που μετρούσε τη συχνότητα και τη σοβαρότητα των συμπτωμάτων του άγχους, συμπεριλαμβανομένων της ανησυχίας

(worry), της υπερευαισθησίας (oversensitivity), της φυσιολογικής αντίδρασης (physiological reactivity) και των προβλημάτων συγκέντρωσης (concentration problems) σε παιδιά από 6 έως 9 ετών. Ο εξεταστής διάβαζε στα παιδιά τις προτάσεις, ενώ σε μεγαλύτερα παιδιά χορηγούταν σε ομάδες. Συνολικά περιείχε 28 ερωτήσεις και η εγκυρότητα των απαντήσεων ελεγχόταν μέσω της κλίμακας ψεύδους που εμπεριεχόταν στο τεστ. Η κλίμακα ψεύδους αφορούσε σε ερωτήσεις με το ίδιο περιεχόμενο, που επαναλαμβάνονταν με διαφορετική διατύπωση, προκειμένου να διαπιστωθεί η αξιοπιστία των απαντήσεων του συμμετέχοντα. Το συγκεκριμένο εργαλείο είναι σταθμισμένο σε παιδιά 8 έως 9 ετών και έχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με άλλα διαγνωστικά εργαλεία του άγχους αλλά και αυτοαναφορές σχετικά με το άγχος (Reynold & Richmond, 1978). Τα παιδιά απαντούσαν σε ερωτήσεις, σε μια τριτοβάθμια κλίμακα. Συγκεκριμένα,

ΝΑΙ: εάν η πρόταση είναι αλήθεια όσον αφορά τα συναισθήματά τους και τις πράξεις τους.

SORT OF: ελάν η πρόταση είναι εν μέρει σωστή.

ΟΧΙ: εάν η πρόταση δεν είναι σωστή.

Για παράδειγμα, διατυπωνόταν η ερώτηση, «Ανησυχώ για το τι πρόκειται να μου συμβεί στο μέλλον» και οι μαθητές καλούνταν να δώσουν την αντυπροσωπευτική γι' αυτούς απάντηση, επιλέγοντας ανάμεσα στο (α) ανησυχώ πολλές φορές, (β) ανησυχώ μερικές φορές και (γ) δεν ανησυχώ ποτέ. Άλλα παραδείγματα ερωτήσεων είναι «Έχω άγχος, ανησυχίες» και «Ιδρώνουν οι παλάμες μου (τα χέρια μου)», στις οποίες οι μαθητές επέλεξαν απ' αυτή την τριτοβάθμια κλίμακα απαντήσεων, εκείνη που ίσχυε για τους ίδιους.

Η εσωτερική συνοχή (Cronbach alpha) ήταν

κοινωνικό άγχος ($\alpha = .786$)

ευαισθησία και ανησυχία ($\alpha = .877$)

άγχος ($\alpha = .709$)

Εργαλεία για κατάθλιψη

Προκειμένου να αξιολογηθεί εάν οι μαθητές έπασχαν από κατάθλιψη, τους χορηγήθηκε το εργαλείο Children' s Depression Inventory (Kovacs, 1981, 1992). Πρόκειται για μια κλίμακα αυτοαναφοράς, με 28 ερωτήσεις που μελετούσε τα γνωστικά, συναισθηματικά (affective) και συμπεριφοριστικά συμπτώματα της κατάθλιψης στα παιδιά. Τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν στις 28 ερωτήσεις, κυκλώνοντας α) πολλές φορές, β) μερικές φορές, γ) καθόλου/ ποτέ, ανάλογα με το πώς ένιωθαν τις τελευταίες δυο εβδομάδες. Με σκοπό να διαγνωσθεί εάν έπασχαν από κατάθλιψη, αξιολογούνταν οι παράγοντες της δυσφορίας, εξωτερίκευσης, σχολικών προβλημάτων, αυτοεκτίμησης (self- depreciation) και κοινωνικών προβλημάτων. Κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα ερωτήσεων είναι « Έχω πονοκεφάλους», « Νιώθω ότι δεν με αγαπάει κανένας», « Είμαι κακός σε ότι κάνω», « Αισθάνομαι πως θέλω να κλάψω» και « Σιχαίνομαι τον εαυτό μου», και οι μαθητές επέλεξαν την αντιπροσωπευτική γι' αυτούς απάντηση.

Ο συντελεστής alpha για τους παραπάνω παράγοντες έχει ως εξής:

αρνητική διάθεση ($\alpha = .700$)

αυτοεκτίμηση ($\alpha = .674$)

μελαγχολία ($\alpha = .706$)

κοινωνική απομόνωση ($\alpha = .817$)

Η αξιοπιστία του συγκεκριμένου εργαλείου είναι 0,80 για συνηθισμένους ερευνητικούς σκοπούς και 0,90 για κρίσιμες κλινικές περιπτώσεις ($r = .66$).

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2^ο

Αποτελέσματα

Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε η γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης ως προβλεπτικό μοντέλο. Όπως ήδη αναφέρθηκε, η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε δυο φάσεις. Παρακάτω παρουσιάζεται η σύγκριση των αποτελεσμάτων όπως αυτά προέκυψαν από την πρώτη και τη δεύτερη χρονιά αξιολόγησης.

Άγχος

Αναλυτικότερα, προκειμένου να εξεταστεί το ερευνητικό ερώτημα για την ύπαρξη πρόβλεψης μεταξύ του άγχους και της επίδοσης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, χρησιμοποιήθηκε το παραπάνω κριτήριο. Μέσω του προβλεπτικού αυτού μοντέλου εξετάστηκαν η μεταβλητή του άγχους και αυτή της ανάγνωσης, ενώ και οι δυο διακρίνονται σε επίπεδα. Αρχικά, τα επίπεδα της μεταβλητής του άγχους ορίζονται από την ανησυχία- υπερευαισθησία, το φυσιολογικό άγχος, την κοινωνική αποξένωση και την κοινωνική συγκέντρωση. Επιπλέον, η έννοια της αναγνωστικής δραστηριότητας θα μελετηθεί ως προς την ικανότητα αποκωδικοποίησης, κατανόησης και ευχέρειας των μαθητών. Από τα αποτελέσματα, φάνηκε ότι το άγχος επηρεάζει μερικώς την επίδοση των μαθητών σε επίπεδο ανάγνωσης.

Πιο συγκεκριμένα, το επίπεδο της αποκωδικοποίησης επηρεάζεται σε μικρό βαθμό από το άγχος ($F(4) = 1,853$, $p < 0,05$), καθώς μόνο ο παράγοντας της ανησυχίας- υπερευαισθησίας παρουσιάζει στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p = ,013$). Επομένως, η μεταβλητή του άγχους μπορεί πράγματι να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα της αποκωδικοποίησης που αφορά την πιθανότητα εμφάνισης του φαινομένου στο πέρασμα του χρόνου. Αναφορικά με τα υπόλοιπα επίπεδα του άγχους, φαίνεται να μην είναι ισχυροί προβλεπτικοί παράγοντες καθώς τα αποτελέσματά τους δεν είναι στατιστικά σημαντικά. Από την επισκόπηση των b τιμών, διαπιστώνεται πως η ανησυχία- υπερευαισθησία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζει την αποκωδικοποίησή τους, ενώ σε γενικές γραμμές, το

ποσοστό που η αποκωδικοποίηση επηρεάζεται από το άγχος, αγγίζει το 11,7% ($R^2=0,117$) (πίνακας 1).

Πίνακας 1

Πρόβλεψη της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης λόγω του άγχους

Μεταβλητή	Επιμέρους μεταβλητές	B	S.E.	T	Sig	R ²
Άγχος					,132	,117
	Συγκέντρωση	5,132	13,454	,381	,704	
	Ανησυχία	-8,544	3,331	-2,565	,013	
	Φυσιολογικό άγχος	,813	3,661	,222	,825	
	Κοινωνική αποξένωση	-,541	11,116	-,049	,961	

Επιπλέον, ο παράγοντας της κατανόησης φαίνεται να επηρεάζεται διαχρονικά από το άγχος, καθώς παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική σχέση ($F(4)= 3,027$, $p<0,05$). Πιο συγκεκριμένα, η συγκέντρωση ($p= 0,02$) και η κοινωνική αποξένωση ($p= 0,02$) αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες για την κατανόηση, σε αντίθεση με την ανησυχία- υπερευαισθησία και το φυσιολογικό άγχος, οι οποίοι δε φαίνεται να ασκούν κάποια επίδραση στο επίπεδο της κατανόησης. Από την επισκόπηση των b τιμών, επιβεβαιώνεται ότι η κατανόηση επηρεάζεται σημαντικά από τη συγκέντρωση και την κοινωνική αποξένωση των μαθητών, ενώ γενικότερα, το άγχος επιδρά στο επίπεδο της κατανόησης κατά 17,8% ($R^2= 0,178$) (πίνακας 2).

Πίνακας 2

Πρόβλεψη της αναγνωστικής κατανόησης λόγω του άγχους

Μεταβλητή	Επιμέρους μεταβλητές	B	S.E.	T	Sig	R ²
Άγχος					,025	,178
	Συγκέντρωση	-29,458	9,076	-3,246	,002	
	Ανησυχία	1,760	2,247	,783	,437	
	Φυσιολογικό άγχος	3,788	2,470	1,534	,131	
	Κοινωνική αποξένωση	24,775	7,499	3,304	,002	

Τέλος, ο γραμμικός συνδιασμός των μεταβλητών του άγχους δε φαίνεται να προβλέπει την ικανότητα της ευχέρειας των μαθητών στο πέρασμα του χρόνου, καθώς δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους ($F(4)= 1,044$, $p>0,05$), γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την επισκόπηση των b τιμών. Επομένως, τα επίπεδα του άγχους ενός μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες προβλέπουν την επίδοσή του στην ευχέρεια σε ποσοστό 7,1% ($R^2= 0,071$) (πίνακας 3).

Πίνακας 3

Πρόβλεψη της αναγνωστικής ευχέρειας λόγω του άγχους

Μεταβλητή	Επιμέρους μεταβλητές	B	S.E.	T	Sig	R ²
Άγχος					,393	,071
	Συγκέντρωση	-8,110	28,842	-,281	,780	
	Ανησυχία	-6,192	7,028	-,881	,382	
	Φυσιολογικό άγχος	1,974	7,727	,255	,799	
	Κοινωνική αποξένωση	18,185	23,762	,765	,447	

Κατάθλιψη

Σε δεύτερο επίπεδο, ερευνήθηκε η υπόθεση εάν μπορεί να υπάρξει πρόβλεψη μεταξύ της κατάθλιψης και της επίδοσης στην ανάγνωση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο πέρασμα του χρόνου. Για να εξεταστεί η σχέση των παραπάνω, χρησιμοποιήθηκε επίσης η γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης ως προβλεπτικό μοντέλο, ενώ η μεταβλητή της κατάθλιψης διακρίνεται κι εκείνη από υποπαράγοντες, οι οποίοι είναι η αρνητική διάθεση, η κοινωνική αυτοεκτίμηση και η δυσφορία- μελαγχολία. Σε γενικές γραμμές, από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε το συμπέρασμα ότι η κατάθλιψη επηρεάζει μερικώς την αναγνωστική επίδοση των μαθητών.

Πιο αναλυτικά, η αποκωδικοποίηση δεν εμφανίζει στατιστικά σημαντική σχέση με την κατάθλιψη ($F(3)= 0,483$, $p > 0,05$). Όπως διαφαίνεται και από την επισκόπηση των b τιμών, δεν διαπιστώθηκε κάποιος παράγοντας της κατάθλιψης να αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της αποκωδικοποίησης, ενώ η κατάθλιψη προβλέπει την ικανότητα αποκωδικοποίησης μόλις κατά 2,5% ($R^2= 0,025$) (πίνακας 4).

Πίνακας 4

Πρόβλεψη της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης λόγω της κατάθλιψης

Μεταβλητή	Επιμέρους μεταβλητές	B	S.E.	T	Sig	R ²
Κατάθλιψη					,695	,025
	Αρνητική διάθεση	3,441	4,917	,700	,487	
	Κοινωνική αυτοεκτίμηση	1,925	5,195	,370	,712	
	Δυσφορία-Μελαγχολία	-4,652	4,706	-,989	,327	

Αντίστοιχα, ο παράγοντας την αναγνωστικής κατανόησης δεν παρουσιάζει επίσης κάποια στατιστικά σημαντική σχέση με την κατάθλιψη ($F(3)= 0,604$, $p > 0,05$),

όπως προκύπτει και από την επισκόπηση των b τιμών, ενώ παράλληλα, η κατάθλιψη λειτουργεί ως προβλεπτικός παράγοντας της κατανόησης κατά 3,1% ($R^2= 0,031$) (πίνακας 5).

Πίνακας 5

Πρόβλεψη της αναγνωστικής κατανόησης λόγω της κατάθλιψης

Μεταβλητή	Επιμέρους μεταβλητές	B	S.E.	T	Sig	R ²
Κατάθλιψη					,615	,031
	Αρνητική διάθεση	4,281	3,427	1,249	,217	
	Κοινωνική αυτοεκτίμηση	-3,731	3,621	-1,030	,307	
	Δυσφορία-Μελαγχολία	-2,049	3,280	-,625	,535	

Από την άλλη πλευρά, ο γραμμικός συνδιασμός των μεταβλητών της κατάθλιψης, προβλέπει στατιστικώς σημαντικά την επιρροή της αναγνωστικής ευχέρειας ($F(3)= 3,389$, $p<0,05$). Ειδικότερα, η αρνητική διάθεση ($p= 0,08$) έχει την τάση να προβλέπει την επίδοση στον τομέα της αναγνωστικής ευχέρειας των μαθητών, καθώς και η κοινωνική αυτοεκτίμηση ($p= 0,03$) φαίνεται να παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με την ευχέρεια, σε αντίθεση με τη δυσφορία-μελαγχολία. Ακόμα, από την επισκόπηση των b τιμών, διαπιστώθηκε ότι οι παράγοντες της αρνητικής διάθεσης και της κοινωνικής αυτοεκτίμησης ήταν οι πιο σημαντικοί προβλεπτικοί παράγοντες για την επίδοση στην ευχέρεια, ενώ η κατάθλιψη προβλέπει την αναγνωστική ευχέρεια κατά 15,4% ($R^2= 0,154$) (πίνακας 6).

Πίνακας 6

Πρόβλεψη της αναγνωστικής ευχέρειας λόγω της κατάθλιψης

Μεταβλητή	Επιμέρους μεταβλητές	B	S.E.	T	Sig	R ²
Κατάθλιψη					,024	,154
	Αρνητική διάθεση	17,122	9,609	1,782	,080	
	Κοινωνική αυτοεκτίμηση	-30,757	9,984	-3,081	,003	
	Δυσφορία-Μελαγχολία	-7,680	9,014	-,852	,398	

Κλίμα της τάξης

Στη συνέχεια, μελετώντας τα δεδομένα, όπως αυτά προκύπτουν από τη δεύτερη φάση της αξιολόγησης, εξετάστηκε η υπόθεση εάν το κλίμα της τάξης προκαλεί άγχος στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Για τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκε επίσης η γραμμική ανάλυση παλινδρόμησης ως προβλεπτικό μοντέλο. Όπως ήδη αναφέρθηκε, το άγχος διακρίνεται σε κάποια επίπεδα, το ίδιο συμβαίνει και με τη μεταβλητή του κλίματος της τάξης, η οποία διακρίνεται στο κλίμα επίτευξης και το κλίμα μάθησης.

Η σχέση αυτή δεν επιβεβαιώνεται από την ανάλυση των μεταβλητών, καθώς κανένας παράγοντας του κλίματος της τάξης- το κλίμα επίτευξης ή το κλίμα μάθησης- δεν παρουσιάζει στατιστικά σημαντική σχέση με τον παράγοντα της συγκέντρωσης ($F(2)= 0,461$, $p>0,05$). Επίσης, από την επισκόπηση των b τιμών, δε διαπιστώθηκε κάποια από τις διαστάσεις του κλίματος της τάξης να είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της συγκέντρωσης, ενώ το ποσοστό πρόβλεψης του κλίματος της τάξης για τη συγκέντρωση, επιβεβαιώνει αυτή τη μη-στατιστικά σημαντική σχέση, αφού είναι μόλις 1,5% ($R^2= 0,015$) (πίνακας 7).

Πίνακας 7

Πρόβλεψη της συγκέντρωσης λόγω του κλίματος της τάξης

Μεταβλητή	Επιμέρους μεταβλητές	B	S.E.	T	Sig	R ²
Κλίμα της τάξης					,633	,015
	Κλίμα μάθησης	,028	,088	,317	,753	
	Κλίμα επίτευξης	,072	,106	,677	,501	

Έπειτα, αναφορικά με την ανησυχία, ομοίως δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική σχέση με κανένα από τα επίπεδα του κλίματος της τάξης (κλίμα επίτευξης και κλίμα μάθησης) ($F(2) = 0,319$, $p > 0,05$), γεγονός που επιβεβαιώνεται και από την επισκόπηση των b τιμών, κατά την οποία δε διαφαίνεται κάποιο επίπεδο του κλίματος της τάξης να αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα της ανησυχίας-υπερευαισθησίας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τέλος, η μη ισχυρή προβλεπτική σχέση τους ενισχύεται και από το ποσοστό πρόβλεψης του κλίματος της τάξης για την ανησυχία-υπερευαισθησία των μαθητών αυτών, το οποίο είναι μόλις 1,1% ($R^2 = 0,011$) (πίνακας 8).

Πίνακας 8

Πρόβλεψη της ανησυχίας λόγω του κλίματος της τάξης

Μεταβλητή	Επιμέρους μεταβλητές	B	S.E.	T	Sig	R ²
Κλίμα της τάξης					,728	,011
	Κλίμα μάθησης	-,025	,083	-,297	,768	
	Κλίμα επίτευξης	,080	,101	,797	,429	

Αντίστοιχα, δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των παραγόντων του κλίματος της τάξης και του φυσιολογικού άγχους ($F(2)= 0,373$, $p > 0,05$), όπως φαίνεται και από την επισκόπηση των b τιμών, ενώ το κλίμα της τάξης προβλέπει την ύπαρξη φυσιολογικού άγχους στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, σε ποσοστό 11,2% ($R^2 = 0,112$) (πίνακας 9).

Πίνακας 9

Πρόβλεψη του φυσιολογικού άγχους λόγω του κλίματος της τάξης

Μεταβλητή	Επιμέρους μεταβλητές	B	S.E.	T	Sig	R ²
Κλίμα της τάξης					,690	,012
	Κλίμα μάθησης	,059	,071	,831	,410	
	Κλίμα επίτευξης	-,050	,086	-,576	,566	

Τέλος, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι διαστάσεις του κλίματος της τάξης δεν προβλέπουν στατιστικώς σημαντικά την κοινωνική αποξένωση των μαθητών ($F(2)= 0,130$, $p > 0,05$). Τα αποτελέσματα αυτά προκύπτουν και από την επισκόπηση των b τιμών, κατά την οποία δεν εντοπίζεται κάποιος παράγοντας του

κλίματος της τάξης να είναι ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας της κοινωνικής αποξένωσης, ενώ παράλληλα το ποσοστό πρόβλεψής τους είναι 6,6% ($R^2= 0,066$) (πίνακας 10).

Πίνακας 10

Πρόβλεψη της κοινωνικής αποξένωσης λόγω του κλίματος της τάξης

Μεταβλητή	Επιμέρους μεταβλητές	B	S.E.	T	Sig	R ²
Κλίμα της τάξης					,878	,004
	Κλίμα μάθησης	,034	,097	,347	,730	
	Κλίμα επίτευξης	,022	,117	,186	,853	

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3^ο

Συζήτηση

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό να μελετηθεί η σχέση της αναγνωστικής επίδοσης των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και της πιθανότητας να εμφανίσουν συμπτώματα των διαταραχών άγχους και κατάθλιψης. Επίσης, τέθηκε προς διερεύνηση και η πιθανότητα, το κλίμα της τάξης να επηρεάζει την εμφάνιση άγχους στους μαθητές αυτούς. Η συγκεκριμένη μελέτη είχε διαχρονικό χαρακτήρα καθώς οι μαθητές που αξιολογήθηκαν, ήταν ίδιοι και τις δυο χρονιές, γεγονός που επέτρεπε να εξεταστούν οι παραπάνω σχέσεις σε βάθος χρόνου.

Άγχος

Υστερα από την ανάλυση των δεδομένων, όπως αυτά προέκυψαν από την αξιολόγηση των παιδιών στη διαχρονική αυτή έρευνα, φαίνεται ότι το άγχος επηρεάζει την επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην ανάγνωση και κυρίως σε επίπεδο αποκωδικοποίησης και κατανόησης.

Η σχέση αυτή επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, στις οποίες όμως η έννοια της επίδοσης αναφέρεται στα συνολικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών, χωρίς να γίνεται λεπτομερής αναφορά στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και κατανόηση. Ειδικότερα, ερευνητές απέδειξαν ότι οι μαθητές με υψηλά επίπεδα άγχους, έτειναν να λαμβάνουν χαμηλή βαθμολογία στις τελικές τους εξετάσεις (Hamzah, 2007), ενώ σε άλλες μελέτες που έχουν διεξαχθεί αναφορικά με τη συσχέτιση του άγχους και της ακαδημαϊκής επίδοσης, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με υψηλά επίπεδα άγχους παρουσιάζουν χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους (McCraty, 2007).

Αντιστρόφως, σε άλλες έρευνες εντοπίζεται θετική σχέση μεταξύ των υψηλών βαθμών των μαθητών στο σχολείο και του χαμηλού επιπέδου άγχους (El-Anzi, 2005), ενώ παράλληλα, σύμφωνα με τους Fazey και Hardy (1988) οσοοοο, το γνωστικό άγχος παρουσιάζει θετική σχέση με την επίδοση, όταν η σωματική διέγερση είναι χαμηλή, σε αντίθεση με το οργανικό άγχος το οποίο, όταν βιώνεται σε έντονο βαθμό, επιδρά αρνητικά στην επίδοση (Ingurgio, 1999; Robb, 2005).

Από την άλλη πλευρά, σε αντίθετα αποτελέσματα κατέληξαν οι Lufi, Elner και Levi (2004) στη μελέτη τους, στην οποία προέκυψε το συμπέρασμα ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν είχαν στην πραγματικότητα προβλήματα άγχους όταν συγκρίνονταν με τυπικούς συνομηλίκους τους. Τα παραπάνω ευρήματα ενισχύονται και από τον Smith (1991) ο οποίος εξέφρασε την άποψη ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζονται από μια συναισθηματική δύναμη που τους βοηθά να προσαρμόζονται και να ανταποκρίνονται στις καθημερινές δυσκολίες. Αυτό θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι η φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών αναπτύσσει σε ορισμένους μαθητές το στοιχείο της αποφασιστικότητας να δουλεύουν σκληρά και να διακρίνονται, ενισχύοντας παράλληλα την ενσυναίσθησή τους προς τους άλλους.

Κατάθλιψη

Στη συνέχεια, εξετάστηκε η πιθανότητα, η κατάθλιψη να ασκεί επίδραση στην επίδοση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, σε αναγνωστικό επίπεδο, σε βάθος χρόνου. Από τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων προκύπτει η άποψη ότι κυρίως ο παράγοντας της αναγνωστικής ευχέρειας έχει την τάση να επηρεάζεται από την ύπαρξη κατάθλιψης στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Σε προγενέστερες έρευνες, στις οποίες μελετάται η παραπάνω σχέση, έχει εντοπιστεί η συνύπαρξη κατάθλιψης και Μαθησιακών Δυσκολιών, προτείνοντας όμως μια σχέση αλληλεξάρτησης. Πιο αναλυτικά, οι Kashani et al. (1982), εξετάζοντας τη σχέση της καταθλιπτικής διαταραχής και των Μαθησιακών Δυσκολιών, παρατήρησαν τριπλάσια αύξηση των τελευταίων, όταν αυτές ενυπάρχουν σε παιδιά (ηλικίας 9- 12 ετών) με κατάθλιψη. Παράλληλα, εντόπισαν μια αιτιακή σχέση μεταξύ κατάθλιψης και Μαθησιακών Δυσκολιών, ή την προδιάθεση ορισμένων παιδιών να εκδηλώσουν και τις δυο διαταραχές. Επιπλέον, οι ίδιοι στη μελέτη τους βρήκαν ότι το 62% των παιδιών που έπασχαν από κατάθλιψη, είχαν ταυτόχρονα Μαθησιακές Δυσκολίες, καταλήγοντας στο συμπέρασμα ότι ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών με μέτρια έως σοβαρή κατάθλιψη, μπορεί την ίδια στιγμή να παρουσιάζει και Μαθησιακές Δυσκολίες.

Από την άλλη πλευρά, σε μια προσπάθεια διασαφήνισης της παραπάνω σχέσης, η βιβλιογραφία προτείνει ότι η φτωχή σχολική επίτευξη αποτελεί σύμπτωμα της κατάθλιψης (Kovaks & Beck, 1977; Pozanski, 1982), ενώ σε μια άλλη έρευνα, οι Tinsiny, Lefkowitz, και Gordon (1980), συνέκριναν τα σχολικά επιτεύγματα παιδιών στην προεφηβεία, με τις βαθμολογίες τους σε μια κλίμακα κατάθλιψης (Peer Nomination Inventory) και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στα σκορ τους στην κλίμακα κατάθλιψης και στην επίδοσή τους σε μαθηματικά και ανάγνωση. Επίσης, οι Goldstein και Paul (1983) παρατήρησαν ότι η κατάθλιψη έχει αιτιώδη ρόλο στη φτωχή επίτευξη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Τέλος, τα ευρήματα της παρούσας έρευνας ενισχύονται και από τα αποτελέσματα της έρευνας του Vincenzi (1987), σύμφωνα με τον οποίο, οι μαθητές με καταθλιπτική συμπτωματολογία παρουσιάζουν φτωχότερες επιδόσεις στην ανάγνωση σε σύγκριση με τους τυπικούς συμμαθητές τους. Επομένως, αυτά τα ευρήματα οδηγούν όλο και πιο πολύ στην υιοθέτηση της άποψης ότι η κατάθλιψη πράγματι επηρεάζει την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών.

Κλίμα της τάξης

Σε τελευταίο επίπεδο εξετάστηκε η υπόθεση ότι το κλίμα της τάξης προκαλεί άγχος στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η σχέση αυτή δεν επιβεβαιώνεται από την ανάλυση των δεδομένων, καθώς δεν εντοπίζεται στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ των δυο μεταβλητών.

Σε προηγούμενες έρευνες η παραπάνω σχέση διερευνάται, με τον παράγοντα του άγχους να συγκαταλέγεται στα προβλήματα εσωτερίκευσης των μαθητών, χωρίς όμως να περιορίζεται μόνο σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι περισσότερες έρευνες σχετικά με το κλίμα της τάξης και τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα των παιδιών, επικεντρώνονται στα συμπτώματα εξωτερίκευσης, ενώ δεν είναι πολλά γνωστά για τη σχέση ανάμεσα στο κλίμα της τάξης και τα προβλήματα εσωτερίκευσης. Παρ' όλα αυτά, ορισμένες έρευνες αναφέρουν την ύπαρξη σχέσης ανάμεσα στο φτωχό κλίμα της τάξης και στα προβλήματα εσωτερίκευσης των

μαθητών (Kuperminc, Leadbeater, Emmons, & Blatt, 1997; Havlinova & Schneiderova, 1995). Πιο συγκεκριμένα, στην έρευνα των Kuperminc et al. (1997), εντοπίστηκε μια ισχυρή σχέση ανάμεσα στο κλίμα της τάξης και στα προβλήματα εσωτερίκευσης των αγοριών, τα οποία εμφανίζονται με ιδιαίτερα αυξημένη συχνότητα, σε αντίθεση με αυτά των κοριτσιών. Επιπροσθέτως, τα ευρήματα αυτά ενισχύονται και από την έρευνα των Russell και Russell (1996) οι οποίοι διαπίστωσαν επίσης ισχυρή συσχέτιση ανάμεσα στα προβλήματα εσωτερίκευσης των αγοριών και στο φτωχό κλίμα της τάξης, καθώς όπως φαίνεται, τα αγόρια είναι πιο επιρρεπή στην εκδήλωση συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων.

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να διευρυνθούν οι γνώσεις σχετικά με την επίδραση που μπορεί να δέχεται η αναγνωστική ικανότητα από το άγχος και την κατάθλιψη που εντοπίζεται σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά και στη σχέση του κλίματος της τάξης, με το άγχος των μαθητών αυτών. Παρά το γεγονός ότι τα ευρήματα αναλύθηκαν διεξοδικά, δε μπορούν να γενικευτούν λόγω του περιορισμένου δείγματος κατά τη διάρκεια της δεύτερης φάσης της έρευνας (N= 62) και της απόκλισής τους από το μέγεθος του δείγματος της πρώτης φάσης της αξιολόγησης (N= 156). Ωστόσο, η διαχρονική αυτή μελέτη θα μπορούσε να αποτελέσει αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση των συγκεκριμένων ερωτημάτων, ώστε να επαληθευτούν ή να αμφισβητηθούν από ένα μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (4th ed.). Washington: DC.
- Archer, A. L., Gleason, M. M., & Vachon, V. L. (2003). Decoding and fluency: foundation skills for struggling older readers. *Learning Disability Quarterly*, 26, 89-101.
- Aronen, E. T., Vuontella, V., Steenari, M. R., Salmi, J., & Carlson, S. (2004). Working memory, psychiatric symptoms, and academic performance at school. *Neurobiology of Learning and Memory*. *Neurobiology of Learning and Memory*, 83, 33- 42.
- Arthur, A. R. (2003). The emotional lives of people with learning disabilities. *British Journal of Learning Disabilities*, 31, 25- 31.
- Ball, S. (1995). Anxiety and test performance. In C. Spielberger, & P. Vagg (Eds.), *Test anxiety: Theory assessment and treatment* (pp. 107- 113). Washington DC: Taylor & Francis Publishers.
- Battistich, V., Solomon, D., Dong- il, K., Watson, M., & Schaps, E. (1995). Schools as communities, poverty levels of student population, and students' attitudes, motives and performance: a multilevel analysis. *American Educational Research Journal*, 32, 627- 658.
- Birmaher, B., Ryan, N., Williamson, D., Brent, D., Kaufman, J., Dahl, R., Perel, J., & Nelson, B. (1996a). Childhood and adolescent depression. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1427- 1439.
- Bradley, L., & Bryant, P. (1983). Categorizing sounds and learning to read: A casual connection. *Nature*, 30, 419- 421.
- Breier, J. I., Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Klaas, P., & Gray, L. C. (2003). Auditory temporal processing in children with specific reading disability with and

without attention deficit/ hyperactivity disorder. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 46, 31- 42.

Breuer, A. (1999). Biofeedback and Anxiety. *Psychiatric Times*, 16, 1-2.

Brookover, W. B., Schweitzer, J. H., Schneider, J. M., Beady, C. H., Flood, P. K., & Wisenbaker, J. M. (1978). Elementary school social climate and school achievement. *American Educational Research Journal*, 2, 301- 318.

Bruck, M. (1986). Social and emotional adjustments of learning disabled children: A review of the issues. In S. Ceci (Eds.), *Handbook of Cognitive, Social, Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities* (pp. 361-368). Hillsdale, NJ: Lawrence Earlbaum Association.

Brumback, R. A., Jackoway, M. K., & Weinberg, W. A. (1980b). Relation of intelligence to childhood depression in children referred to an educational diagnostic center. *Perceptual and Motor Skills*, 50, 11- 17.

Brumback, R. A., Staton, R. D., & Wilson, H. (1980a). Neuropsychological study of children during and after remission of endogenous depressive episodes. *Perceptual and Motor Skills*, 50, 1163- 1167.

Bryan, T. H., Sonnefeld, L. J., & Greenberg, F. Z. (1981). Children' s and parents' views of integration tactics. *Learning Disability Quarterly*, 4, 170- 179.

Burden, R. L. (2000). Psychology in education and instruction. In K. Pawlik & M. R. Rosenzweig (Eds.), *The international handbook of psychology* (pp. 466- 478). London: Sage Publications.

Castles, A., & Colthheart, M. (1993). Varieties of developmental dyslexia. *Cognition*, 47, 149- 180.

Coburn, L. (1989). *An examination of dyslexia and teachers' attitudes towards it*. Thesis (MPhil), University of Camagar, Wales.

Colby, C. A., & Gotlib, I. H. (1988). Memory deficits in depression. *Cognitive Therapy & Research*, 12, 611- 627.

Cowles, J. (1984). The relationship among stress, anxiety, self- concept, social support and illness in children. *Dissertation Abstracts International*, 44,3282- 3283.

Curry, J. F. (2001). Specific psychotherapies for childhood and adolescent depression. *Biological Psychiatry*, 49, 1091- 1100.

Deffenbacher, J. L. (1978). Worry, emotionality and task- generated interference in test anxiety: An empirical test of attentional theory. *Journal of Educational Psychology*, 70, 248- 254.

Demb, J. B., Boynton, G. M., & Heeger, D. J. (1998). Functional magnetic resonance imaging of early visual pathways in dyslexia. *Journal of Neuroscience*, 18, 6939- 6951.

Digdon, N., & Gotlib, I. H. (1985). Developmental considerations in the study of childhood depression. *Developmental Review*, 5, 162- 199.

Dusek, J. (1980). The development of test anxiety in children. In I. Sarason (Eds.), *Test anxiety: Theory, research, and applications* (pp. 87- 110). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Einat, A. (2000). *Learning disabilities- The challenge*. Tel Aviv, Israel: Reches Publishers, Educational Projects (in Hebrew).

El-Anzi, F. O. (2005). Academic achievement and its relationship with anxiety, self- esteem, optimism, and pessimism in kuwaiti students. *Social Behavior and Personality*, 33, 95- 104.

Ellis, A. (1973). *Humanistic psychotherapy*. New York: McGraw Hill.

Epstein, M. H., Cullinan, D., & Lloyd, J. W. (1986). Behavior problem patterns among the learning disabled: III- Replication across age and sex. *Learning Disability Quarterly*, 9, 43- 54.

Erikson, E. H. (1968). *Identity, youth and crisis*. New York: Norton & Go.

Fazey, J., & Hardy, L. (1988). *The inverted- U hypothesis: catastrophe for sport psychology*. British Association of Sports Sciences Monograph No. 1. Leeds: The National Coaching Foundation.

Fogel, B. S. & Sparadeo, F. R. (1985). Focal cognitive deficits accentuated by depression. *Journal of Nervous and Mental Disease*, 173, 120- 124.

Fraser, B. J. (1986). *Classroom environment*. London: Croom Helm.

Fraser, B. J. (1989). Twenty years of classroom climate work: progress and prospect. *Journal of Curriculum Studies*, 21, 307- 327.

Fristad, M. A., Topolosky, S., Weller, E. B., & Weller, R. A. (1992). Depression and learning disabilities in children. *Journal of Affective Disorders*, 26, 53- 58.

Galassi, J. P., Frierson, H. T., & Sharer, R. (1981). The behavior of high, moderate and low- test anxious students during an actual test situation. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 49, 51- 62.

Goldstein, D., & Paul, G. (1983). *Depression and achievement in learning disabled children*. Philadelphia: Paper presented at the Jean Piaget Society meeting.

Guerrero, R. D. (1990). *Gender and Social Class Determinants of Anxiety in The Mexican Culture. Cross- Culture Anxiety*. USA: Hemisphere.

Haertel, G. D., Walberg, H. J., & Haertel, E. H. (1981). Socio- psychological environments and learning: a quantitative synthesis. *British Educational Research Journal*, 7, 27- 36.

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

Hamzah, M. H. (2007). *Language Anxiety among First Year Malary Students of the International Islamic College: An Investigation of L2 skills, Sources of anxiety, and L2 performance*. Malaysia: A Master Dissertation in Human Science, IIUM.

Harrington, R., Fudge, H., Rutter, M., Pickles, A., & Hill, J. (1990). Adult outcomes of childhood and adolescence depression. *Archives of General Psychiatry*, 47, 465- 473.

Harris, H. L., & Coy, D. R. (2003). *Helping Students Cope with Test Anxiety*. ERIC Counseling and Student Services Clearinghouse.

Havlinova, M., & Schneiderova, D. (1995). Stress characteristics in schoolchildren related to different educational strategies and school climates. *Central European Journal of Public Health*, 3, 205, 209.

Henry, G. M., Weingartner, H., & Murphy, D. L. (1973). Influences of affective states and psychoactive drugs on verbal learning and memory. *American Journal of Psychiatry*, 130, 966- 971.

Hoffman, F. J., Minskoff, E. H., & Echols, L. D. (1987). Need of learning disabled adults. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 43- 52.

Hong, E. (1998). Differential stability of individual differences in state and trait test anxiety. *Learning and Individual Differences*, 10, 51- 70.

Hoyle, S. G., & Serafica, F. C. (1988). Peer status of children with and without learning disabilities- a multimethod study. *Learning Disability Quarterly*, 11, 322- 330.

Huntington, D. D., & Bender, W. N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well- being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 159- 166.

Ingurgio, V. J. (1999). *The effect of state anxiety upon a motor task: An application of the cups catastrophe model*. University of Oklahoma: Ph.D. Dissertation, Department of Psychology.

Janet, F. H., Nathan, C., & Karyl, H. (1987). Premorbid prevalence of poor academic performance in severe head injury. *Journal of Neurology, Neurosurgery, and Psychiatry*, 50, 52- 56.

Johnson, D. J., & Blalock, J. (1987). *Adults with learning disabilities*. Orlando, FL: Grune& Stratton.

Kashani, J. H., Cantwell, D. P., Shekim, W. O., & Reid, J. C. (1982). Major depressive disorder in children admitted to an inpatient community mental health center. *The American Journal of Psychiatry*, 139, 671- 672.

Kashani, J. H., & Simonds, J. F. (1979). The incidence of depression in children. *The American Journal of Psychiatry*, *136*, 1203- 1205.

Kellam, S. G., Rebok, G. W., Jalongo, N., & Mayer, L. S. (1994). The course and malleability of aggressive behavior from first grade into middle school: Results of a developmental epidemiologically- based preventive trial. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*, 259- 281.

Klicpera, C., Gasteiger, Klispera, B., & Schabmann, A. (1995). Wieweit tragen schul- bzw. Klassenspezifische faktoren zur aggression an den schulen bei? *Zeitschrift für Kinder- und Jugendpsychiatrie*, *23*, 243- 254.

Klingman, A., & Papko, A. (1990). Test anxiety- Methods for interference and primary prevention. In D. Bar- Tal, & A. Klingman (Eds.), *Issues in psychology and counseling education* (pp. 107- 123). Jerusalem: Ministry of Culture and Education, the Psychological Consulting Service (in Hebrew).

Κουρκούτας, Η., & Chartier, J. P. (2008). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές- Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Kovaks, M., & Beck, A. (1977). An empirical clinical approach toward a definition of childhood depression. In J. Schultersbrondt & A. Baskins (Ed.), *Depression in childhood: Diagnosis, treatment and conceptual models* (pp. 1- 25). New York, Raven.

Kuhn, V., & Kuhn, R. (1972). Drug therapy of depression in children: Indications and methods. In A. L. Ansell (Eds.), *Depressive states in childhood and adolescence* (pp. 455- 459). Stockholm: Almqvist & Wiksell.

Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Puura, K., Moilanen, I., Piha, J., Tamminen, T., & Almqvist, F. (1999). Psychiatric disorders, performance level at school and special education at early elementary school age. *European Child and Adolescence Psychiatry*, *8*, 48- 54.

Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied Developmental Science, 1*, 76- 88.

Κωτούλας, Β. (2003). Φωνημική επίγνωση κι εκδήλωση αναγνωστικών δυσκολιών. *Γλώσσα, 56*, 29-50.

La Greca, A. M. (1987). Children with learning disabilities: Interpersonal skills and social competence. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International, 3*, 167- 185.

Lerner, J. W. (1971). *Children with learning disabilities theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton Mifflin Co.

Lewinsohn, P., Hops, H., Roberts, R., Seeley, J., & Andrews, J. (1993). Adolescent psychopathology. *Journal of Abnormal Psychology, 102*, 133- 144.

Liebert, R. M., & Morris, L. W. (1967). Cognitive and emotional components of test anxiety: A distinction and some initial data. *Psychological Reports, 20*, 975- 978.

Ling, W., Oftedal, G., & Weinberg, W. (1970). Depressive illness in childhood presenting as severe headache. *American Journal of Diseases of Children, 120*, 122- 124.

Livingston, R. (1985). Depressive illness and learning difficulties: Research needs and practical implications. *Journal of Learning Disabilities, 17*, 226- 228.

Lopez, I. J. (1972). Masked depression. *British Journal of Psychiatry, 120*, 245- 258.

Lufi, D, & Darliuk, L. (2005). The interactive effect of test anxiety and learning disabilities among adolescents. *International Journal of Educational Research, 43*, 236- 249.

Lufi, D., Elner, E., & Levi, N. (2004). Assessment of ability, cognitive skills and personality characteristics of adolescents with learning disabilities. *Issues in Special Education and Rehabilitation, 19*, 69- 82 (in Hebrew).

Lyon, G. R. (1998). Why learning to read is not a natural process. *Educational Leadership*, 55, 14- 19.

Margalit, M., & Raviv, A. (1984). Learning disabilities' expressions of anxiety in terms of minor somatic complaints. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 226- 228.

Margalit, M., & Zak, I. (1984). Anxiety and self- concept of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 537- 539.

Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες- Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς.

Mayya, S.S., Rao, A. K., & Ramnarayan, K. (2004). Learning approaches, learning difficulties and academic performance of undergraduate students of physiotherapy. *The Internet Journal of Allied Health Science and Practice*, 2. Retrieved October, 2004, from <http://ijahsp.nova.edu/articles/vol2num4/mayya.htm>

McAllister, T. W. (1981). Cognitive functioning in the affective disorders. *Comprehensive Psychiatry*, 22, 572- 588.

McCraty, R. (2007). *When Anxiety Causes Your Brain to Jam, use Your Heart*. Institute of HeartMath: HeartMath Research Center.

McCraty, R., Dana, T., Mike, A., Pam, A., & Stephen, J. (2000). *Improving Test- Taking Skills and Academic Performance in High School Students using HeartMath Learning Enhancement Tools*. Institute of HeartMath: HeartMath Research Center.

Meichenbaum, D. (1972). Cognitive modification of test anxious college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39, 370- 380.

Meichenbaum, D. (1974). *Therapist manual for cognitive behavior modification*. Ontario: University of Waterloo.

Meyer, M. S., & Felton, R. H. (1999). Repeated reading to enhance fluency: Old approaches and new directions. *Annals of Dyslexia*, 49, 283- 306.

Monsen, J., & Frederickson, N. L. (2004). Teacher's attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research*, 7, 129- 142.

Mooij, T. (1998). Pupil- class determinants of aggressive and victim behavior in pupils. *British Journal of Educational Psychology*, 68,373- 385.

Mooij, T. (1999). Promoting prosocial pupil behavior: 2- Secondary school intervention and pupil effects. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 479- 504.

Moos, R. H. (1979). *Evaluating educational environments*. San Francisco: CA, Jossey- Bass.

Morris, L. W., Davis, M. A., & Hutchings, C. H. (1981). Cognitive modification of test anxious college students. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 39, 370- 380.

Mouzaki, A., & Sideridis, G. (2007). Poor reader' s profiles among Greek students of elementary school. *Hellenic Journal of Psychology*, 4, 205, 232.

Mullins, L. (1982). *Cognitive and life events correlates of depressive symptoms in children*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Psychological Association.

Nikolopoulos, D., Goulandris, N., & Snowling, M. (2003). Developmental dyslexia in Greek. In N. Goulandris (Eds.), *Dyslexia in different languages: Cross-linguistic comparisons*. London: Whurr.

Paget, K. D., & Reynolds, C. R. (1984). Dimensions, levels, and reliabilities on the revised Children' s Manifest Anxiety Scale with learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 17, 137- 141.

Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Γράφημα.

Pavlidis, G. (1985). Eye movement in dyslexia: their diagnostic significance. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 42- 50.

Pearce, J. (1977). Depressive disorders in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 18, 79- 83.

Πόρποδα, Κ. (1989). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ετοιμότητα. *1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*. Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 19- 21/ 5/ 1989.

Πόρποδας, Κ. (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 7, 30- 40.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα: Αυτοέκδοση.

Pozanski, E., (1982). The clinical phenomenology of childhood depression. *American Journal of Orthopsychiatry*, 52, 308- 313.

Pumfrey, P. D., & Reason, R. (1995). *Specific learning difficulties (dyslexia), challenges and responses*. New York: Routledge.

Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: a review. *Journal of Elementary School*, 83, 427- 452.

Quay, H. C. (1979). Classification. In H. C. Quay & J. S. Werry (Eds.), *Psychopathological disorders of childhood* (pp. 1- 42). New York: Wiley.

Randi, J., Grigorenko, E. L., & Sternberg, R. (2005). Revisiting definitions of reading comprehension. Just what is reading comprehension anyway? In S. E. Israel, C. C. Block, K. L. Bauserman, & K. Kinnucan- Welsch (Eds.), *Metacognition in literacy learning* (pp. 19- 39). Mahwah, NJ: LEA.

Rayner, K. (1998). Eye movements in reading and information processing: 20 years of research. *Psychological Bulletin*, 124, 372- 422.

Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self- esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia*, 5, 227- 248.

Rie, H. E. (1966). Depression in childhood: A survey of some pertinent contributions. *Journal of American Academy of Child Psychiatry*, 5, 653- 685.

Ritter, D. R. (1989). Social competence and problem behavior of adolescent girls with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 460- 461.

Robb, M. (2005). *Influences of Anxiety on Golf Performance: A Field Test of Catastrophe Theory*. University of Missouri, Columbia: Ph.D. Dissertation.

Rourke, B. P., Young, G. C., & Leenaars, A. A. (1989). A childhood learning disability that predisposes those afflicted to adolescent and adult depression and suicide risk. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 169- 173.

Rowley, J. E. (1981). *The relationship of self esteem and learning disabilities*. ERIC document reproduction service no. ED 219915.

Rozenberg, B. S., & Gaier, E.L. (1977). The self concept of the adolescent with learning disabilities. *Adolescence*, 12, 489- 498.

Ruffin, P. (2007). A real fear: It' s more than stage fright, math anxiety can derail academic or professional success, but some scholars are working to help students get over it. *Diverse Issues in Higher Education*. Retrieved March, 8, 2007, from <http://diverseeducation.com/article/7085/>

Russell, T. T., & Russell, D. K. (1996). *The relationships between childhood depression, perceptions of family functioning and perceptions of classroom social climate: Implications for school counselors*. ERIC Document.

Ryan, R. M., & Grolnick, W. S. (1986). Origins and pawns in the classroom: Self-report and projective assessments of individual differences in children's perceptions. *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 550-558.

Sansgiry, S. S., Monali, B., & Kavita, S. (2006). Effect of students perceptions of course load on test anxiety. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 70, 1-9.

Sarason, I. G. (1973). Test anxiety and cognitive modeling. *Journal of Personality and Social Psychology*, 28, 58- 61.

Sarason, I. G. (1978). The test anxiety scale: Concept and research. In C. D. Spielberger, & I. G. Sarason (Eds.) *Stress and anxiety*.

Sarason, I. G. (1980). *Test anxiety: Theory, research and applications*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Sarason, I. G. (1984). Stress, anxiety and cognitive interferences: Reaction to test. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 929- 938.

Sarason, I. G., & Stoops, R. (1978). Test anxiety and the passage of time. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 102- 109.

Schmidt, M., & Cagran, B. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, 32, 361- 372.

Shepherd, M., Oppenheim, B., & Mitchell, S. (1971). *Childhood behavior and mental health*. New York: Grune & Stratton.

Short, E. J. (1992). Cognitive, metacognitive, motivational, and affective differences among normally achieving, learning- disabled, and developmentally handicapped students: How much do they affect school achievement? *Journal of Child Psychology*, 21, 229, 239.

Sideridis, G. D. (2006). Understanding low achievement and depression in the LD: A goal orientation approach. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, 163- 203.

Sideridis, G. D., Morgan, P. L., Botsas, G., Padelidu, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting learning disabilities based on motivation metacognition, and psychopathology. *Journal of Learning Disabilities*, 39, 215- 229.

Siegel, L. S. (2003). Learning disabilities. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 455- 486). Hoboken NJ: John Wiley & Sons, Inc.

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

Smith, M. D. (1979). Prediction of self- concept among learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities*, 12, 644- 649.

Smith, M. D. (1991). *Succeeding against the odds: Strategies and insights from the learning disabled*. Los Angeles: Jeremy P. Tarcher.

Snow, C. E., & Sweet, A. P. (2003). Reading for comprehension. In A. P. Sweet, & C. E. Snow (Eds.), *Rethinking reading comprehension* (pp. 1- 11). New York, NY: The Guilford Press.

Soler, K. U. (2005). *The Relation among Depression, Anxiety, Memory, and Attention in a Sample of College Students with Learning Difficulties*. Carlos Albizu University, Department of Psychology: Ph. D. Dissertation.

Somersalo, H., Solantaus, T., & Almqvist, F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nord Journal of Psychiatry*, 56, 285-290.

Speece, D. L., & Ritchey, K. R. (2005). A longitudinal study of development of oral reading fluency in young children at risk of reading failure. *Journal of Learning Disabilities*, 38, 387- 399.

Spielberger, C. D. (1966). Theory and research on anxiety. In C. D. Spielberger (Eds.), *Anxiety and behavior* (pp. 3- 20). New York: Academic Press.

Spielberger, C. D. (1972a). Anxiety as an emotional state. In C. D. Spielberger (Eds.), *Anxiety, current trends in theory and research*.

Spielberger, C. D. (1972b). Conceptual and methodological issues in anxiety research. In C. D. Spielberger (Eds.), *Anxiety, current trends in theory and research*.

Spielberger, C. D. (1983). *State Trait Anxiety*. California: Mind Garden Inc.

Stevens, R., & Pihl, R. O. (1983). Learning to cope with schools: A study of the effects of a coping skill training program with test vulnerable 7th grade students. *Cognitive Theory and Research*, 7, 155- 158.

Suinn, R. M. (1968). The desensitization of test anxiety by group and individual treatment. *Behavior, Research and Therapy*, 6, 385- 387.

Taylor, B. C., & Arnou, B. A. (1988). *The nature and treatment of anxiety disorders*. New York: The Free Press.

Tinsiny, E., Lefkowitz, M., & Gordon, N. (1980). Childhood depression, locus of control, and school achievement. *Journal of Educational Psychology, 72*, 506- 510.

Tobias, S. (1979). Anxiety research in educational psychology. *Journal of Educational Psychology, 71*, 573- 582.

Van der Sijde, P. C. (1988). Relationships of classroom climate with students with learning outcomes and school climate. *Journal of Classroom Interact, 23*, 4- 40.

Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential pitfalls. *Learning Disabilities, 31*, 428- 436.

Vincenzi, H. (1987). Depression and reading ability in sixth- grade children. *Journal of School Psychology, 25*, 155- 160.

Vitasari, P., Abdul Wahab, M. N., Othman, A., Herawan, T., & Sinnadurai, S. K. (2010). The relationship between study anxiety and academic performance among engineering students. *Procedia Social and Behavioral Sciences, 8*, 482- 489.

Wachelka, D., & Katz, R. C. (1999). Reducing test anxiety and improving academic self- esteem in high school and college students with learning disabilities. *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 30*, 191- 198.

Weingarther, H., Cohen, R., Murphy, D., Martello, J., & Gerdt, C. (1981). Cognitive processes in depression. *Archives of General Psychiatry, 38*, 42- 67.

Westling Allodi, M. (2002). A two- level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition, and organization of special support. *Learning Environments Research, 5*, 253- 274.

Whitaker Sena, J. D., Lowe, P. A., & Lee, S. W. (2007). Significant predictors of test anxiety among students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 40*, 360- 376.

Wilson, N. H., & Rotter, J. C. (1986). Anxiety management training and study skills counseling for students on self esteem and test anxiety and performance. *The School Counselor, 34*, 18- 31.

Wine, J. D. (1971). Test anxiety and direction of attention. *Psychological Bulletin*, 76, 92- 104.

Wong, B. Y. L. (1991). The relevance of metacognition to learning disabilities. In B. Y. L. Wong (Eds.), *Learning about learning disabilities* (pp. 231-258). San Diego, CA: Academic Press.

Wong, B. Y. L. (1994). Instructional parametres promoting transfer of learned strategies in students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 110- 120.

Write, L. S., & Stimmel, T. (1984). Perception of parents and self among college students reporting learning disabilities. *The Exceptional Child*, 31, 203- 208.

Χατζηχρήστου, Χ. Γ. (2008). *Εισαγωγή στη σχολική ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Yauman, B. E. (1980). Special education placement and the self- concepts of elementary school age children. *Learning Disability Quarterly*, 3, 30- 35.

Zeidner, M., Klingman, A., & Papko, O. (1988). Enhancing students' test coping skills: Report of a psychological health education program. *Journal of Educational Psychology*, 80, 95- 101.