

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ Δ.Ε.**

**ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ
ΚΑΙ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ**

**Διδακτορική Διατριβή
Βενιανάκη Αικατερίνης**

Επόπτης: Καθηγητής Μιχαήλ Ι. Βάμβουκας

Ρέθυμνο 2009

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	2
Κατάλογος πινάκων	8
Κατάλογος Γραφημάτων.....	11
Κατάλογος σχεδίων.....	15
Συνομογραφίες.....	15
Πρόλογος	16
Περίληψη	18
Abstract.....	19
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΗ.....	20
Κεφάλαιο 1	
Η προβληματική της έρευνας.....	21
1.1 Εισαγωγή στην προβληματική της έρευνας.....	21
1.2. Οριοθέτηση του προβλήματος	24
1.3. Εννοιολογική διασαφήνιση των βασικών όρων του προβλήματος.....	26
Κεφάλαιο 2	
Δυσκολίες γραπτού λόγου.....	31
2.1. Δυσκολίες γραπτού λόγου: έννοια, συχνότητα, αιτιολογία, αξιολόγηση	31
2.2. Η ανάγνωση και η σημασία της.....	32
2.1.1 Συνιστώσες της ανάγνωσης: Αποκωδικοποίηση και αναγνωστική κατανόηση	34
2.2.2. Δυσκολίες ανάγνωσης	39
2.2.3. Σχέση αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης	44
2.2.4. Δυσκολίες ανάγνωσης και κοινωνικοπολιτιστικό πλαίσιο	48
2.3. Η Ορθογραφία	50
2.3.1. Δυσκολίες ορθογραφίας.....	51
2.3.2. Σχέση ανάγνωσης και ορθογραφίας	55

Κεφάλαιο 3

Προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς	58
3.1. Προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς: Τρόποι κατηγοριοποίησης.....	58
3.1.1. Διάκριση φυσιολογικής και παθολογικής συμπεριφοράς.....	61
3.1.2. Η αξιολόγηση των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς	62
3.2. Εσωτερικευμένα προβλήματα.....	68
3.2.1. Προβλήματα άγχους.....	69
3.2.2. Προβλήματα άγχους / κατάθλιψης.....	71
3.2.3. Προβλήματα απόσυρσης / κατάθλιψης.....	73
3.2.4. Σωματικά ενοχλήματα	74
3.3. Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.....	76
3.3.1. Εναντιωτικά-προκλητικά προβλήματα και προβλήματα διαγωγής	79
3.4. Προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας	81
3.5. Συνύπαρξη πολλαπλών προβλημάτων συμπεριφοράς	84

Κεφάλαιο 4

Δυσκολίες Γραπτού λόγου και Προβλήματα Συναισθήματος και Συμπεριφοράς	87
4.1. Εισαγωγή.....	87
4.1.1. Επισκόπηση ερευνών	90
4.2. Δυσκολίες γραπτού λόγου και εσωτερικευμένα προβλήματα	96
4.2.1. Φύλο και συνύπαρξη δυσκολιών γραπτού λόγου με τα εσωτερικευμένα προβλήματα.....	98
4.2.2 Δυσκολίες γραπτού λόγου και προβλήματα άγχους	99
4.2.3. Δυσκολίες γραπτού λόγου και προβλήματα κατάθλιψης	102
4.2.4. Δυσκολίες γραπτού λόγου και σωματικά ενοχλήματα	104
4.3. Δυσκολίες γραπτού λόγου και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς	105
4.3.1. Φύλο και συνύπαρξη δυσκολιών γραπτού λόγου με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς	108
4.3.2. Δυσκολίες γραπτού λόγου και εναντιωτικά-προκλητικά προβλήματα	110
4.3.3. Δυσκολίες γραπτού λόγου και προβλήματα διαγωγής.....	110
4.4. Δυσκολίες γραπτού λόγου και προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας.....	112

4.5. Δυσκολίες γραπτού λόγου και συνύπαρξη προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας με εξωτερικευμένα προβλήματα.....	116
4.6. Δυσκολίες γραπτού λόγου και συνύπαρξη εσωτερικευμένων με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.....	119
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ: ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ	121
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5	
Ο σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα	122
5.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας.....	122
5.2. Ερευνητικά ερωτήματα	123
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6	
Η μεθοδολογία έρευνας	127
6.1. Μέθοδος	127
6.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας.....	129
6.3. Η επιλογή του δείγματος της έρευνας	132
6.3.1. Κατανομή φύλου στις ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ	136
6.3.2. Οργανικότητα σχολείου και ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ.....	137
6.4. Τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας.....	139
6.4.1. Δοκιμασίες αξιολόγησης αποκωδικοποίησης.....	140
6.4.1.1. Δοκιμασία αποκωδικοποίησης λέξεων	140
6.4.1.2. Δοκιμασία αποκωδικοποίησης κειμένου	142
6.4.2. Δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης	143
6.4.2.1. Δοκιμασία αναγνωστικής επίδοσης.....	144
6.4.2.2. Δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων	145
6.4.3. Δοκιμασία ορθογραφικής δεξιότητας.....	146
6.4.4. Δοκιμασία αξιολόγησης του νοητικού επιπέδου.....	148
6.4.5. Ερωτηματολόγια αξιολόγησης Προβλημάτων Συναισθήματος και Συμπεριφοράς για γονείς και Δασκάλους.....	149
6.4.5.1. Βαθμολόγηση των ερωτηματολογίων	151
6.4.5.2. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ερωτηματολογίων του Achenbach.....	153
6.5. Στάδια και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας.....	154

6.5.1. Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από γονείς και εκπαιδευτικούς	157
6.5.2. Βαθμός ανταπόκρισης	158
6.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα εργαλείων μέτρησης	159
6.6.1. Αξιοπιστία Δοκιμασιών αποκωδικοποίησης	161
6.6.1.1. Αξιοπιστία επαναλαμβανόμενης μέτρησης (test-retest) των δοκιμασιών γραπτού λόγου.....	163
6.6.1.2. Αξιοπιστία των δοκιμασιών γραπτού λόγου με τη μέθοδο εσωτερικής συνέπειας.....	167
6.6.2. Εγκυρότητα των δοκιμασιών γραπτού λόγου	168
6.6.2.1.Εγκυρότητα περιεχομένου.....	169
6.6.2.2. Εγκυρότητα κριτηρίου	170
6.6.3. Αξιοπιστία και εγκυρότητα των εργαλείων αξιολόγησης των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς.....	172
6.7. Σχέση των δοκιμασιών αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφίας	173

Κεφάλαιο 7

Τα αποτελέσματα της έρευνας.....	176
7.1. Διαφορές των ΜΧΕ και ΜΥΕ ως προς τις δοκιμασίες γραπτού λόγου	176
7.1.1. Δεξιότητες αποκωδικοποίησης των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ στη Γ' και Δ' τάξη.....	178
7.1.2. Αναγνωστική κατανόηση των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ στη Γ' & Δ' τάξη	183
7.1.3. Ορθογραφική δεξιότητα των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ στη Γ' & Δ' τάξη	185
7.1.4. Η αναγνωστική δεξιότητα των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ στη Γ' & Δ' τάξη ...	186
7.1.5. Σχέση αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης ανάμεσα στους ΜΧΕ και τους ΜΥΕ.....	188
7.1.6. Σχέση αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας στους ΜΧΕ και ΜΥΕ.....	189
7.1.7. Ανακεφαλαίωση ευρημάτων.....	192
7.2. Διαφορές ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών ως προς τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς, σύμφωνα με την αξιολόγηση γονέων-δασκάλων.....	195
7.2.1 Εσωτερικευμένα προβλήματα.....	197
7.2.1.1. Άγχος/κατάθλιψη	203

7.2.1.2. Απόσυρση/ κατάθλιψη	207
7.2.1.3. Σωματικά ενοχλήματα	211
7.2.2. Εξωτερικευμένα προβλήματα	214
7.2.2.1. Παράβαση κανόνων.....	219
7.2.2.2. Επιθετική συμπεριφορά	224
7.2.3. Προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας.....	227
7.2.4. Συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς.....	233
7.2.5. Ανακεφαλαίωση αποτελεσμάτων	240
7.3. Συμφωνία γονέων και εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς.....	247
7.3.1 Βαθμός συμφωνίας γονέων και δασκάλων στους ΜΧΕ και στους ΜΥΕ ως προς τα Π.Σ.Σ	253
7.3.2. Βαθμός συμφωνίας γονέων και δασκάλων στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τα Π.Σ.Σ	260
7.3.3 Ανακεφαλαίωση ευρημάτων.....	266
7.4. Σοβαρότητα των Π.Σ.Σ. και αναγνωστική /ορθογραφική δεξιότητα	269
7.4.1. Διαφοροποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς ως προς την αναγνωστική δεξιότητα.....	270
7.4.2. Διαφοροποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς ως προς την ορθογραφική δεξιότητα.....	273
7.4.3. Ανακεφαλαίωση των ευρημάτων της έρευνας.....	275

Κεφάλαιο 8

Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας	278
8.1. Η αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ.....	278
8.1.1. Σχέση αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ.....	281
8.2. Δυσκολίες ανάγνωσης και προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς.....	284
8.2.1. Δυσκολίες ανάγνωσης και εσωτερικευμένα προβλήματα	285
8.2.1.1. Δυσκολίες ανάγνωσης και προβλήματα άγχους	287
8.2.1.2. Δυσκολίες ανάγνωσης και προβλήματα κατάθλιψης	290

8.2.1.3 Δυσκολίες ανάγνωσης και σωματικά προβλήματα.....	292
8.2.2. Δυσκολίες ανάγνωσης και εξωτερικευμένα προβλήματα.....	293
8.2.2.1. Δυσκολίες ανάγνωσης και παραβατική συμπεριφορά.....	294
8.2.2.2. Δυσκολίες ανάγνωσης και επιθετική συμπεριφορά.....	297
8.2.2.3. Δυσκολίες ανάγνωσης και προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας.....	298
8.2.2.4. Δυσκολίες ανάγνωσης και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς.....	301
8.3. Συμφωνία γονέων- δασκάλων ως προς την αξιολόγηση των Π.Σ.Σ.....	302
8.4 Σοβαρότητα των Π.Σ.Σ. και αναγνωστική /ορθογραφική δεξιότητα.....	305
8.5. Ανακεφαλαίωση.....	308

Κεφάλαιο 9

Διαπιστώσεις.....	311
9.1 Η αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα των ΜΧΕ και ΜΥΕ.....	311
9.2. Σχέση δυσκολιών γραπτού λόγου και Π.Σ.Σ.....	313
9.2.1 Δυσκολίες ανάγνωσης και εσωτερικευμένα προβλήματα.....	313
9.2.2. Δυσκολίες ανάγνωσης σε σχέση με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας.....	314
9.3. Αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα των μαθητών με Π.Σ.Σ.....	315

Κεφάλαιο 10

Περιορισμοί και μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας.....	316
10.1. Περιορισμοί της έρευνας.....	316
10.2. Μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας.....	317

Κεφάλαιο 11

Προτάσεις.....	319
11.1. Ενίσχυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης στους μαθητές του δείγματός μας.....	319
11.2. Αντιμετώπιση των δυσκολιών γραπτού λόγου και των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς μέσα στην τάξη.....	321

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Ελληνική.....	324
---------------	-----

Ξενόγλωσση	329
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	359
Δοκιμασίες γραπτού λόγου.....	360
Γ΄ τάξη	361
Δ΄ τάξη.....	375
Ερωτηματολόγια Achenbach για γονείς.....	391
Ερωτηματολόγια Achenbach για εκπαιδευτικούς	396
Ατομικό φύλλο αξιολόγησης (πιλοτική έρευνα)	401
Raven test (πρωτόκολλο μαθητή)	403
Συνοδευτική επιστολή προς γονείς	405

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1: Ταχύτητα και ακρίβεια αποκωδικοποίησης κειμένου σύμφωνα με το επίπεδο της κάθε τάξης.....	35
Πίνακας 2: Δείκτες συσχέτισης ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και αναγνωστική κατανόηση, σύμφωνα με έρευνες.....	46
Πίνακας 3: Παράγοντες κινδύνου για την εκδήλωση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς..	77
Πίνακας 4: Συνοπτική παρουσίαση των υποθέσεων για τη φύση της σχέσης δυσκολιών γραπτού λόγου και εξωτερικευμένων προβλημάτων.....	106
Πίνακας 5: Κατανομή μαθητών Γ΄ & Δ΄ τάξης ανάλογα με το σχολείο στο οποίο φοιτούν	131
Πίνακας 6: Κατανομή μαθητών κατά φύλο και τάξη	132
Πίνακας 7: Κατανομή ΜΧΕ και ΜΥΕ στη Γ΄ και Δ΄ τάξη.....	135
Πίνακας 8: Κατανομή φύλου στις ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ.....	136
Πίνακας 9: Κατανομή ΜΧΕ και ΜΥΕ σύμφωνα με την οργανικότητα των σχολείων	138

Πίνακας 10: Παρουσίαση των σταδίων διεξαγωγής της έρευνας	155
Πίνακας 11: Αριθμητική και σχετική συχνότητα συμπληρωμένων ερωτηματολογίων Achenbach ανά ομάδα από γονείς και δασκάλους	159
Πίνακας 12: Δείκτες κανονικότητας κατανομής.....	161
Πίνακας 13: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και σχέση ακρίβειας και ταχύτητας αποκωδικοποίησης των δύο δοκιμασιών στη Γ΄ & Δ΄ τάξη	163
Πίνακας 14: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας ανάμεσα στην πρώτη και επαναληπτική χορήγηση των δοκιμασιών αποκωδικοποίησης στη Γ΄ & Δ΄ τάξη	164
Πίνακας 15: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας ανάμεσα στην πρώτη και επαναληπτική χορήγηση των δοκιμασιών αναγνωστικής κατανόησης και Ορθογραφίας στη Γ΄ και Δ΄ τάξη.....	165
Πίνακας 16: Μέσοι όροι και συντελεστές εσωτερικής συνέπειας ανάμεσα στην πρώτη και επαναληπτική χορήγηση των δοκιμασιών γραπτού λόγου στη Γ΄ & Δ΄ τάξη	168
Πίνακας 17: Συντελεστές εγκυρότητας των δοκιμασιών γραπτού λόγου στη Γ΄ & Δ΄ τάξη.....	171
Πίνακας 18: Συντελεστές συσχέτισης των δοκιμασιών γραπτού λόγου στη Γ΄ τάξη.....	174
Πίνακας 19: Συντελεστές συσχέτισης των δοκιμασιών γραπτού λόγου στη Δ΄ τάξη	174
Πίνακας 20: Συντελεστές συσχέτισης της συνολικής επίδοσης της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας στη Γ΄ & Δ΄ τάξη	175
Πίνακας 21: Συγκρίσεις Μέσων Όρων των επιδόσεων των ΜΧΕ και των ΜΥΕ στις δοκιμασίες γραπτού λόγου των στη Γ΄ & Δ΄ τάξη	179
Πίνακας 22: Συγκρίσεις μέσων όρων των επιδόσεων στην αναγνωστική δεξιότητα των ΜΧΕ και ΜΥΕ στη Γ΄ & Δ΄ τάξη	187

Πίνακας 23: Συγκρίσεις Μέσων όρων των συνολικών επιδόσεων στην αναγνωστική δεξιότητα των ΜΧΕ και ΜΥΕ.....	188
Πίνακας 24: Συντελεστές συσχέτισης αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης στους ΜΧΕ και ΜΥΕ.....	189
Πίνακας 25: Συντελεστές συσχέτισης αναγνωστικής και ορθογραφικής επίδοσης των ΜΧΕ και ΜΥΕ στη Γ΄ και Δ΄ τάξη.	191
Πίνακας 26: Τιμές (%) των Π.Σ.Σ πάνω από το οριακό φάσμα των ΜΧΕ και ΜΥΕ σύμφωνα με την αξιολόγηση γονέων και δασκάλων	198
Πίνακας 27: Τιμές (%) των Π.Σ.Σ πάνω από το οριακό φάσμα αγοριών και κοριτσιών σύμφωνα με την αξιολόγηση γονέων και δασκάλων	199
Πίνακας 28: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αγοριών και κοριτσιών των ΜΧΕ ΜΥΕ και ως προς τα Π.Σ.Σ. σύμφωνα με τους γονείς.....	238
Πίνακας 29: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αγοριών και κοριτσιών των ΜΧΕ-ΜΥΕ ως προς τα Π.Σ.Σ σύμφωνα με τους δασκάλους	239
Πίνακας 30: Έλεγχος αξιοπιστίας των αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων ως προς τα Π.Σ.Σ σε όλο το δείγμα.....	249
Πίνακας 31: Έλεγχος αξιοπιστίας των αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων ως προς τα Π.Σ.Σ στους ΜΧΕ και ΜΥΕ	255
Πίνακας 32: Έλεγχος αξιοπιστίας των αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων ως προς τα Π.Σ.Σ στα αγόρια και τα κορίτσια.....	261
Πίνακας 33: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις συγκρίνοντας τις τρεις υποομάδες μαθητών Υ1, Υ2, Υ3 στην ανάγνωση	272
Πίνακας 34: Ανάλυση διασποράς συγκρίνοντας τις τρεις υποομάδες μαθητών Υ1, Υ2, Υ3 στην ανάγνωση.....	273

Πίνακας 35: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις συγκρίνοντας τις τρεις υποομάδες μαθητών Υ1, Υ2, Υ3 στην ορθογραφία	275
Πίνακας 36: Ανάλυση διασποράς συγκρίνοντας τις τρεις υποομάδες μαθητών Υ1, Υ2, Υ3 στην ορθογραφία	275

Κατάλογος Γραφικών παραστάσεων

Γραφική παράσταση 1: Κατανομή μαθητών κατά φύλο και τάξη	132
Γραφική παράσταση 2: Κατανομή φύλου στις ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ.....	137
Γραφική παράσταση 3: Κατανομή ΜΧΕ και ΜΥΕ σύμφωνα με την οργανικότητα σχολείων.....	139
Γραφική παράσταση 4: Διαφορές μέσων όρων των επιδόσεων των ΜΧΕ και ΜΥΕ στις δοκιμασίες γραπτού λόγου στη Γ΄ τάξη	180
Γραφική παράσταση 5: Διαφορές μέσων όρων των επιδόσεων των ΜΧΕ και ΜΥΕ στις δοκιμασίες γραπτού λόγου στη Δ΄ τάξη.....	182
Γραφική παράσταση 6: Διαφορές μέσων όρων των ΜΧΕ και ΜΥΕ στην αναγνωστική επίδοση στη Γ΄ και Δ΄ τάξη	187
Γραφική παράσταση 7: Μέσοι όροι επίδοσης των ΜΧΕ και ΜΥΕ στην ορθογραφία στη Γ΄ και Δ΄ τάξη	191
Γραφική παράσταση 8: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «εσωτερικευμένα προβλήματα» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων.....	201
Γραφική παράσταση 9: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «εσωτερικευμένα προβλήματα» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων.....	203

Γραφική παράσταση 10: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «άγχους/κατάθλιψη» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων.....	205
Γραφική παράσταση 11: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «άγχος/κατάθλιψη» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων.....	207
Γραφική παράσταση 12: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «απόσυρση/κατάθλιψη» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων.....	208
Γραφική παράσταση 13: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «απόσυρση/κατάθλιψη» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων.....	210
Γραφική παράσταση 14: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «σωματικά ενοχλήματα» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων	212
Γραφική παράσταση 15: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «σωματικά ενοχλήματα» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων.....	213
Γραφική παράσταση 16: Διαφορές των ομάδων ΜΧΕ-ΜΥΕ ως προς τις κλίμακες «άγχος/κατάθλιψη», «απόσυρση/κατάθλιψη» και «σωματικά ενοχλήματα» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων	215
Γραφική παράσταση 17: Διαφορές των ομάδων ΜΧΕ-ΜΥΕ ως προς τις κλίμακες " άγχος/κατάθλιψη" "απόσυρση/κατάθλιψη" και "σωματικά ενοχλήματα" σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων.....	215
Γραφική παράσταση 18: Διαφορές των ομάδων ΜΧΕ-ΜΥΕ ως προς τις κλίμακες "άγχος/κατάθλιψη, "απόσυρση/κατάθλιψη" και σωματικά ενοχλήματα" σύμφωνα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών.....	217
Γραφική παράσταση 19: Μέσοι όροι των ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «εξωτερικευμένα προβλήματα» σύμφωνα με τους δασκάλους.....	219

Γραφική παράσταση 20: Μέσοι όροι των ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «παράβαση κανόνων» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων	221
Γραφική παράσταση 21: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «παράβαση κανόνων» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων	223
Γραφική παράσταση 22: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «επιθετική συμπεριφορά» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων.....	225
Γραφική παράσταση 23: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «επιθετική συμπεριφορά» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων	227
Γραφική παράσταση 24: Μέσοι όροι των ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας » σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων.....	229
Γραφική παράσταση 25:Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων.....	231
Γραφική παράσταση 26: Διαφορές των ομάδων ΜΧΕ-ΜΥΕ ως προς τις κλίμακες «παράβαση κανόνων», «επιθετική συμπεριφορά» και «προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων	232
Γραφική παράσταση 27: Διαφορές των ομάδων ΜΧΕ-ΜΥΕ ως προς τις κλίμακες «παράβαση κανόνων», «επιθετική συμπεριφορά» και «προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων	233
Γραφική παράσταση 28: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «συνολικά προβλήματα»σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων	234
Γραφική παράσταση 29: Μέσοι όροι των ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «συνολικά προβλήματα» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων	236

Γραφική παράσταση 30: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων των επιμέρους συνδρόμων των Π.Σ.Σ σε όλο το δείγμα.....	250
Γραφική παράσταση 31: Ποσοστά συμφωνίας-διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στα εωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.....	251
Κυκλικό γράφημα 32: Ποσοστά συμφωνίας-διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.....	252
Κυκλικό γράφημα 33: Ποσοστά συμφωνίας-διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς.....	253
Γραφική παράσταση 34: Ποσοστά συμφωνίας – διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων – δασκάλων στους ΜΧΕ στα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς.....	254
Γραφική παράσταση 35: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων των επιμέρους συνδρόμων των Π.Σ.Σ στους ΜΧΕ.....	256
Γραφική παράσταση 36: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-σους ΜΥΕ στα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς.....	258
Γραφική παράσταση 37: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων των επιμέρους συνδρόμων των Π.Σ.Σ στους ΜΥΕ.....	259
Γραφική παράσταση 38: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στα αγόρια ως προς τα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς	262
Γραφική παράσταση 39: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων των επιμέρους συνδρόμων των Π.Σ.Σ στα αγόρια	263
Γραφική παράσταση 40: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων των επιμέρους συνδρόμων των Π.Σ.Σ στα κορίτσια.....	265

Γραφική παράσταση 41: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στα κορίτσια ως προς τα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς.	266
Γραφική παράσταση 42: Διαστήματα εμπιστοσύνης των μέσων όρων των Y1 Y2 και Y3 στην αναγνωστική δεξιότητα.....	272
Γραφική παράσταση 43: Διαστήματα εμπιστοσύνης των μέσων όρων των Y1 Y2 και Y3 στην ορθογραφική δεξιότητα	274

Κατάλογος σχεδίων

Σχέδιο 1: Διερεύνηση του σκοπού και στόχων της έρευνας	126
--	-----

Συντομογραφίες

- A.Γ.= Αξιολόγηση Γονέων
- A.Δ.= Αξιολόγηση Δασκάλων
- Δ.Α.Λ.= Δοκιμασία αποκωδικοποίησης λέξεων
- Δ.Α.Κ.= Δοκιμασία αποκωδικοποίησης κειμένου
- Δ.Α.Ε.Π.= Δοκιμασία αναγνωστικής επίδοσης προσαρμοσμένη
- Δ.Γ. Λ.= Δοκιμασίες γραπτού λόγου
- Δ.Ε.Π.-Υ: Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής /Υπερκινητικότητας
- Δ.Ο.Λ.= Δοκιμασία ορθογραφίας λέξεων
- Μ.Χ.Ε.: Μαθητές χαμηλών επιδόσεων
- Μ.Υ.Ε.: Μαθητές υψηλών επιδόσεων
- Π.Π.Υ.= Προβλήματα Προσοχής και Υπερκινητικότητας
- Π.Σ.Σ.= Προβλήματα συναισθήματος & συμπεριφοράς
- Σ.ΕΛ.Π.= Συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων
- CBCL=Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης Π.Σ.Σ (για γονείς)
- TRF= Ερωτηματολόγιο αξιολόγησης Π.Σ.Σ (για εκπαιδευτικούς)
- Raven= Έγχρωμο τεστ προοδευτικών μητρών του Raven PM 47

7.3. Συμφωνία γονέων και εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς

Μετά τη διερεύνηση διαφορών των ΜΧΕ –ΜΥΕ και των αγοριών-κοριτσιών ως προς τα Π.Σ.Σ σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων-δασκάλων, προχωρήσαμε στη διερεύνηση συμφωνίας ανάμεσα στις δύο αξιολογήσεις, αφενός επειδή υπήρχαν διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης, αφετέρου για να ελέγξουμε την αξιοπιστία των αξιολογήσεων των Π.Σ.Σ, ώστε να απαντήσουμε και στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα του τέταρτου μέρους.

Η αναγκαιότητα και η χρησιμότητα της περιγραφής της συμπεριφοράς από τους γονείς και τους δασκάλους έχει αναφερθεί μερικές δεκαετίες πριν (Graham, & Rutter, 1970). Γονείς και δάσκαλοι θεωρούνται οι πιο συνηθισμένοι αξιολογητές της συμπεριφοράς του παιδιού.

Στην έρευνά μας γονείς και δάσκαλοι ήταν οι αξιολογητές της συμπεριφοράς των μαθητών τους δείγματός μας. Προκειμένου να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα για τον έλεγχο αξιοπιστίας ανάμεσα στις δύο μετρήσεις των Π.Σ.Σ, κωδικοποιήσαμε τις αρχικές τιμές που έδωσαν οι δύο αξιολογητές (γονείς-εκπαιδευτικοί) σε δύο κατηγορίες. Διαφορετική κωδικοποίηση χρησιμοποιήσαμε για τις τιμές που βρίσκονταν μέσα στο φυσιολογικό φάσμα και για τις τιμές που βρίσκονταν στο οριακό ή κλινικό φάσμα (McConaughy, et al., 1993). Με αυτό τον τρόπο κωδικοποίησης επιτυγχάνουμε αφενός να ελέγξουμε την αξιοπιστία των μετρήσεων, αφετέρου να διαπιστώσουμε το βαθμό συμφωνίας γονέων και δασκάλων σε όλα τα επιμέρους και ευρέα σύνδρομα.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας ή της συμφωνίας των μετρήσεων μας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Kappa Cohen. Ο Kappa Cohen προτιμάται αντί του ποσοστού συμφωνίας, επειδή διορθώνει την πιθανότητα να υπάρχει τυχαία συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών (Leech, Barrett, & Morgan, 2005). Όταν υπάρχουν παρατηρήσεις δύο αξιολογητών, όπου οι παρατηρήσεις έχουν κωδικοποιηθεί με τον ίδιο τρόπο ενδείκνυται ο δείκτης Kappa Cohen (Leech, et al., 2005, Morgan, et al., 2004). Ένας αξιόπιστος δείκτης μεταξύ δύο αξιολογητών αναφέρεται ότι είναι ≥ 70 (Leech, et al., 2005). Όμως επειδή ο δείκτης αυτός διορθώνει το τυχαίο, τείνει να είναι συνήθως πιο χαμηλός από άλλες μετρήσεις που ελέγχουν την αξιοπιστία ανάμεσα σε δύο αξιολογητές, όπως είναι το ποσοστό συμφωνίας (Leech, et al., 2005).

Όμως, όσον αφορά την αξιολόγηση των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς είναι σχεδόν αδύνατη η ύπαρξη συμφωνίας σε μεγάλο βαθμό ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς, αφενός επειδή τα παιδιά εκδηλώνουν διαφορετική συμπεριφορά σε διαφορετικά περιβάλλοντα (σπίτι-σχολείο), αφετέρου δε οι αντιδράσεις των παιδιών είναι διαφορετικές και ανάλογες με τον τρόπο αντιμετώπισης των ενηλίκων. Επιπλέον γονείς και εκπαιδευτικοί μπορεί να ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο την ίδια συμπεριφορά. Μία άλλη αιτία διαφορετικής αξιολόγησης συμπεριφοράς των παιδιών είναι το «ψεύδος» ή η απόκρυψη σοβαρών εσωτερικευμένων ή και εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς από τους γονείς ή από τους δασκάλους. Όμως οι κοινές παρατηρήσεις (συμφωνία) των δύο αξιολογητών μειώνουν τον παράγοντα «ψεύδος» και αυξάνουν την αξιοπιστία των παρατηρήσεων. Μάλιστα, όταν γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην αξιολόγησή τους, τότε οι εκτιμήσεις τους θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη και πολύ πιθανόν να ισοδυναμούν με διάγνωση στις περιπτώσεις συμφωνίας ύπαρξης σοβαρών προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς.

Ο πίνακας 30 δείχνει ότι ο δείκτης Karra Cohen διαφοροποιείται στις κλίμακες των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων συνδρόμων και κυμαίνεται από .105-.621 στο συνολικό δείγμα.

Από τη γραφική παράσταση 30, τα κυκλικά γραφήματα 31, 32 και 33 διαπιστώνουμε ότι οι αξιολογήσεις γονέων – δασκάλων διαφοροποιούνται ως προς τη συμφωνία απουσίας, ύπαρξης και διαφωνίας σοβαρών Π.Σ.Σ σε όλα τα επιμέρους και ευρεία σύνδρομα.

Ο χαμηλότερος δείκτης (.105, $p>.05$) βρέθηκε στην κλίμακα άγχος-κατάθλιψη, αφού γονείς και δάσκαλοι δε δίνουν όμοιες πληροφορίες για τον κάθε μαθητή ως προς την ύπαρξη συμπτωμάτων του άγχους. Οι αναφορές τους διαφοροποιούνται και ο βαθμός συμφωνίας τους είναι πολύ μικρός. Από τους 131 μαθητές γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν ότι δεν υπάρχουν σε ανησυχητικό βαθμό προβλήματα άγχους σε ποσοστό 72.5% (N=95), ενώ συμφωνούν ότι το 3.8% των μαθητών εμφανίζει ανησυχητικά συμπτώματα άγχους (N=5). Αντίθετα διαφωνούν σε υψηλό ποσοστό 23.7% (N=31).

Ο βαθμός συμφωνίας για τα προβλήματα απόσυρσης-κατάθλιψης είναι μέτριος (.431), με στατιστική σημαντικότητα $p<.001$. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στις αξιολογήσεις τους σε αυτή την κλίμακα σε ποσοστό 87.79%. (N=115). Συμφωνούν ότι δεν υπάρχουν ανησυχητικά συμπτώματα κατάθλιψης/απόσυρσης σε ποσοστό 81.67% (N=107), ενώ

συμφωνούν ότι το 6.1% (N=8) εμφανίζει ανησυχητικά συμπτώματα απόσυρσης / κατάθλιψης. Αντίθετα διαφωνούν στο 12.21% των μαθητών (N=16).

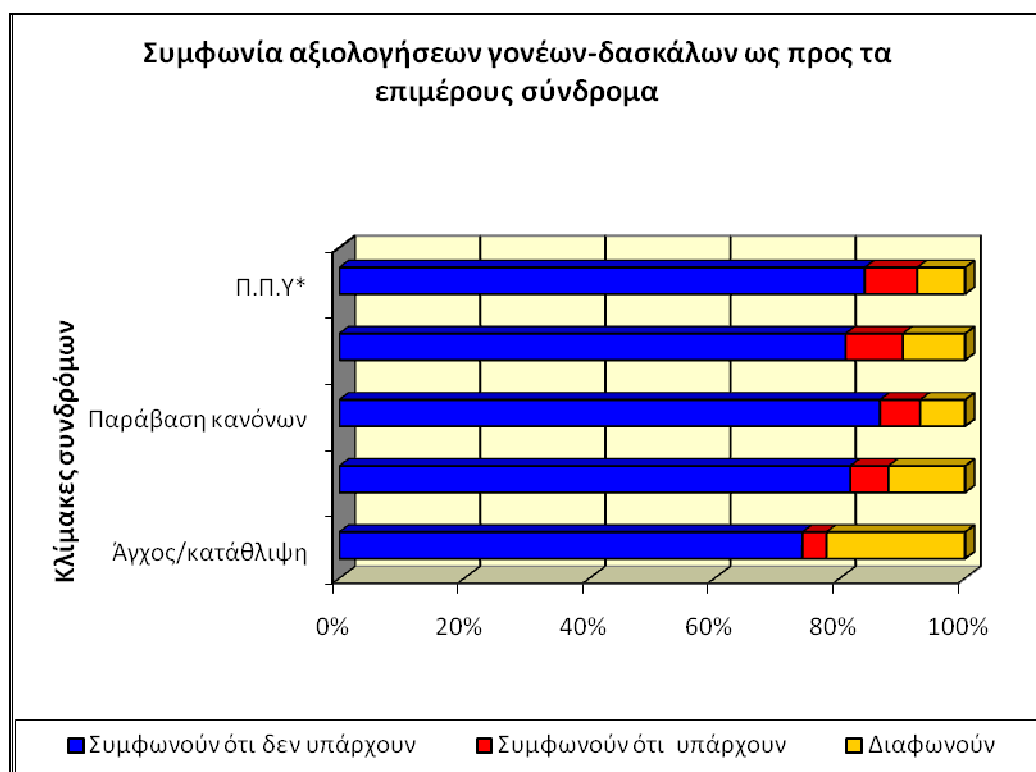
Προβλήματα Συναισθήματος και Συμπεριφοράς	Έλεγχος αξιοπιστίας ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς (δείκτης Kappa)
Άγχος-κατάθλιψη	.105 $p>.05$
Απόσυρση-κατάθλιψη	.431*** $p<.001$
Παραβατική συμπεριφορά	.601*** $p<.001$
Επιθετική συμπεριφορά	.614*** $p<.001$
Προβλήματα προσοχής υπερκινητικότητας	.621*** $p<.001$
Εσωτερικευμένα προβλήματα	.351*** $p<.001$
Εξωτερικευμένα προβλήματα	.601*** $p<.001$
Συνολικά προβλήματα	.479*** $p<.001$
* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$	N=131

Πίνακας 30: Έλεγχος αξιοπιστίας των αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων ως προς τα Π.Σ.Σ σε όλο το δείγμα

Ωστόσο για τα σωματικά ενοχλήματα δεν ήταν δυνατόν να γίνουν στατιστικές αναλύσεις, αφού όλες οι τιμές από την αξιολόγηση των γονέων βρίσκονταν μέσα στο φυσιολογικό φάσμα τιμών. Μόνο δύο τιμές από τις αξιολογήσεις των δασκάλων βρίσκονταν στο οριακό φάσμα τιμών. Δηλαδή οι δύο αξιολογητές συμφωνούν ότι το 98.47% των μαθητών του δείγματός μας δεν εμφανίζουν ανησυχητικά σωματικά προβλήματα και διαφωνούν στο 1.53% (N=2).

Από το δείκτη Karra για την παραβατική συμπεριφορά διαπιστώνουμε ότι ο βαθμός συμφωνίας των δύο αξιολογητών είναι μεγάλος (.601, $p<.001$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν σε ποσοστό 85.49% (N=121), για την απουσία παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ το ποσοστό συμφωνίας 6.87% (N=9) για την ύπαρξη και διαφωνία της συμπεριφοράς αυτής 7.64% (N=10) κυμαίνεται στα ίδια περίπου επίπεδα. Ο μεγάλος βαθμός συμφωνίας για την παραβατική συμπεριφορά, δείχνει ότι υπάρχει αξιοπιστία αξιολογήσεων γονέων και δασκάλων στην κλίμακα αυτή.

Αντίστοιχα ο βαθμός συμφωνίας για την επιθετική συμπεριφορά (.614 $p<.001$), είναι επίσης μεγάλος με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν για την απουσία ανησυχητικών επιθετικών μορφών συμπεριφοράς σε ποσοστό 81.68% (N=107), ενώ διαπιστώθηκε ίσο ποσοστό συμφωνίας και διαφωνίας για την ύπαρξη σοβαρής μορφής επιθετικής συμπεριφοράς 9.16% (N=12).

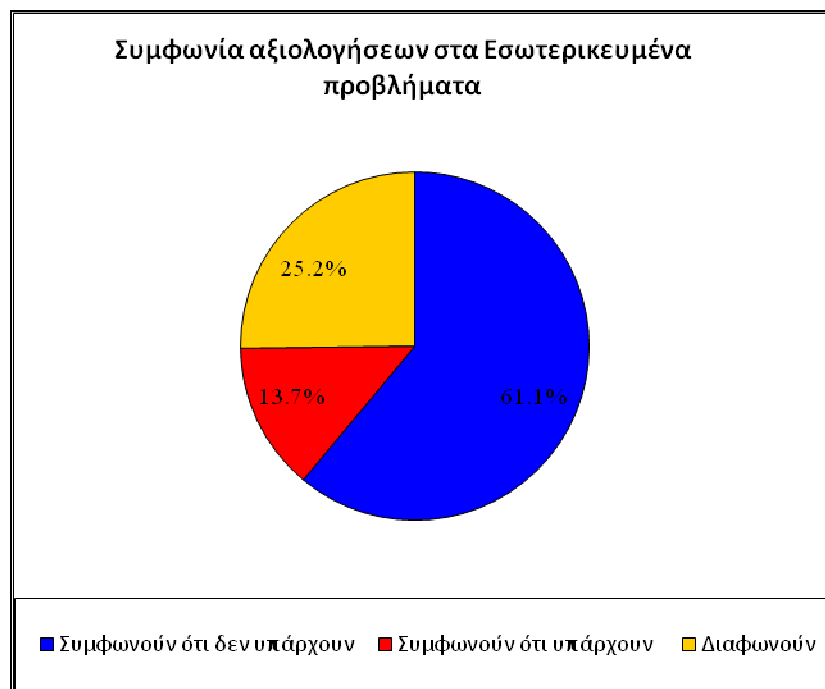


*Π.Π.Υ: Προβλήματα Προσοχής και Υπερκινητικότητας

Γραφική παράσταση 30: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων των επιμέρους συνδρόμων των Π.Σ.Σ σε όλο το δείγμα

Όσον αφορά το βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς ως προς τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας είναι επίσης μεγάλος (.621, $p < .001$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Η συμφωνία γονέων και δασκάλων για την απουσία ανησυχητικών προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας φτάνει το 83.2% (N=109). Ωστόσο διαπιστώθηκε ίσο ποσοστό συμφωνίας και διαφωνίας για την ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας αντίστοιχα 8.4% (N=11).

Διαπιστώνουμε ότι η αξιοπιστία των μετρήσεων ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς ως προς τις κλίμακες συνδρόμων των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς είναι μεγαλύτερος σε σχέση με τις κλίμακες συνδρόμων των εσωτερικευμένων προβλημάτων.

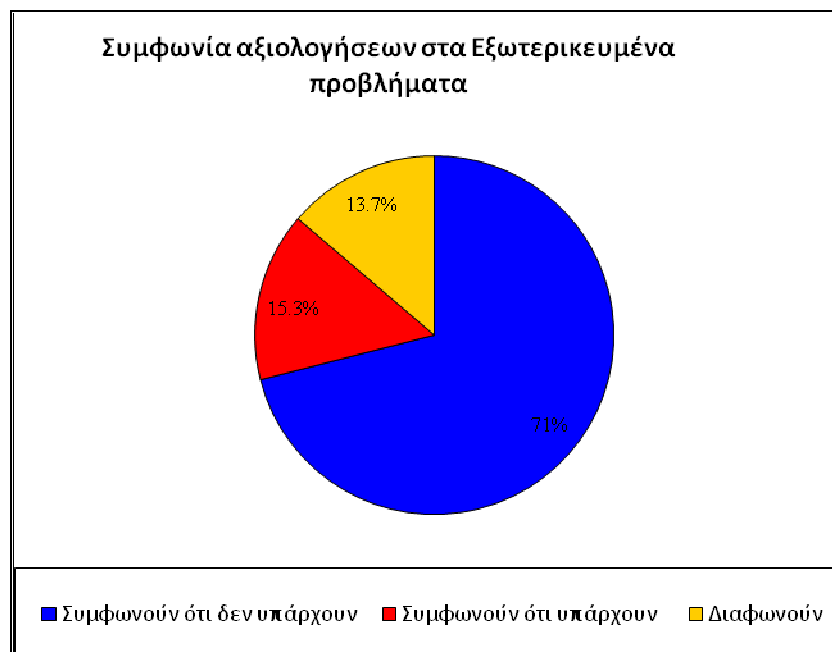


Κυκλικό γράφημα 31: Ποσοστά συμφωνίας-διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς

Οι εξωτερικευμένες συμπεριφορές είναι εμφανείς και παρατηρήσιμες από τους ενήλικους, συγκριτικά με τις εσωτερικευμένες συμπεριφορές. Βέβαια ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς μόνο στην κλίμακα της κατάθλιψης είναι μέτριος,

αφού η κλίμακα κατάθλιψη/απόσυρση περιλαμβάνει παρατηρήσιμες συμπεριφορές, όπως σοβαρά προβλήματα απομόνωσης, συστολής, λύπης και έλλειψη ενεργητικότητας.

Ο διαφορετικός βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ως προς τις κλίμακες συνδρόμων αντανακλάται στις δύο ευρείες ομάδες των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων συνδρόμων. Ο δείκτης Kappa για τα εσωτερικευμένα προβλήματα είναι μέτριος (.351) με στατιστική σημαντικότητα $p < .001$. Η συμφωνία γονέων-δασκάλων για την απουσία ανησυχητικών εσωτερικευμένων προβλημάτων φτάνει το 61.1% (N=80) και για την ύπαρξή τους στο 13.7% (N=18). Ωστόσο το ποσοστό διαφωνίας είναι υψηλό (25.2%) (N=33). (κυκλικό γράφημα 31).

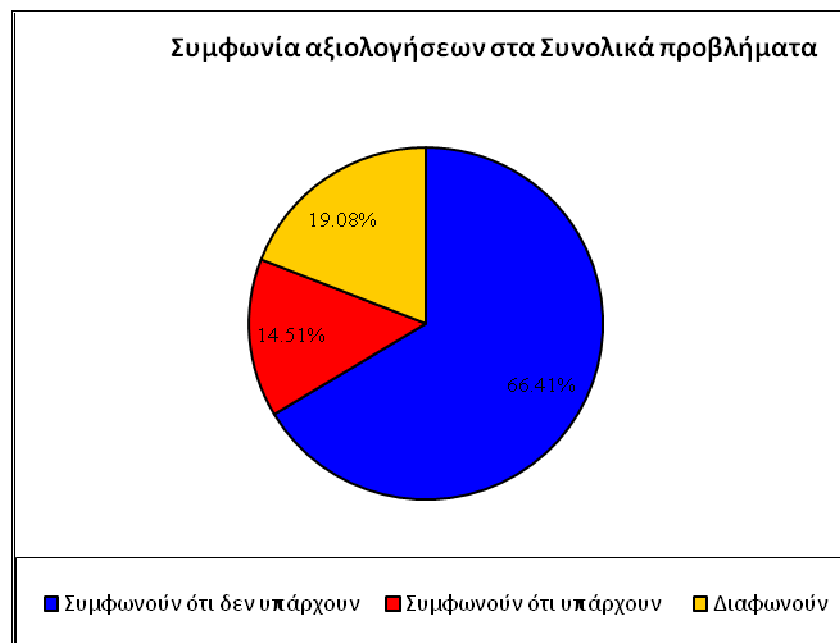


Κυκλικό γράφημα 32: Ποσοστά συμφωνίας-διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς

Αντίθετα ο δείκτης Kappa για τα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι υψηλός (.601) με στατιστική σημαντικότητα $p < .001$. Το ποσοστό συμφωνίας για την απουσία 71% (N=93) και την ύπαρξη 15.3% (N=20) ανησυχητικών εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς είναι αρκετά υψηλό, ενώ το ποσοστό διαφωνίας ανάμεσα στους δύο αξιολογητές αγγίζει το 13.7% (N=18) (κυκλικό γράφημα 32).

Ο βαθμός συμφωνίας των δύο αξιολογητών ως προς τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς είναι μέτριος (.479, $p < .001$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν ότι το 66.41% (N=87) δεν εμφανίζει ανησυχητικά συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζονται σε ανησυχητικό βαθμό 14.51% (N=19), αν και ο βαθμός διαφωνίας ως προς τη σοβαρότητά τους είναι μεγαλύτερος 19.08% (N=25) από το βαθμό συμφωνίας (κυκλικό γράφημα 33).

Προκειμένου να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα για το βαθμό συμφωνίας γονέων-δασκάλων χωριστά ανά ομάδα και φύλο ως προς τα Π.Σ.Σ πραγματοποιήθηκε ο ίδιος έλεγχος αρχικά στις δύο ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ και στη συνέχεια στα αγόρια και τα κορίτσια.

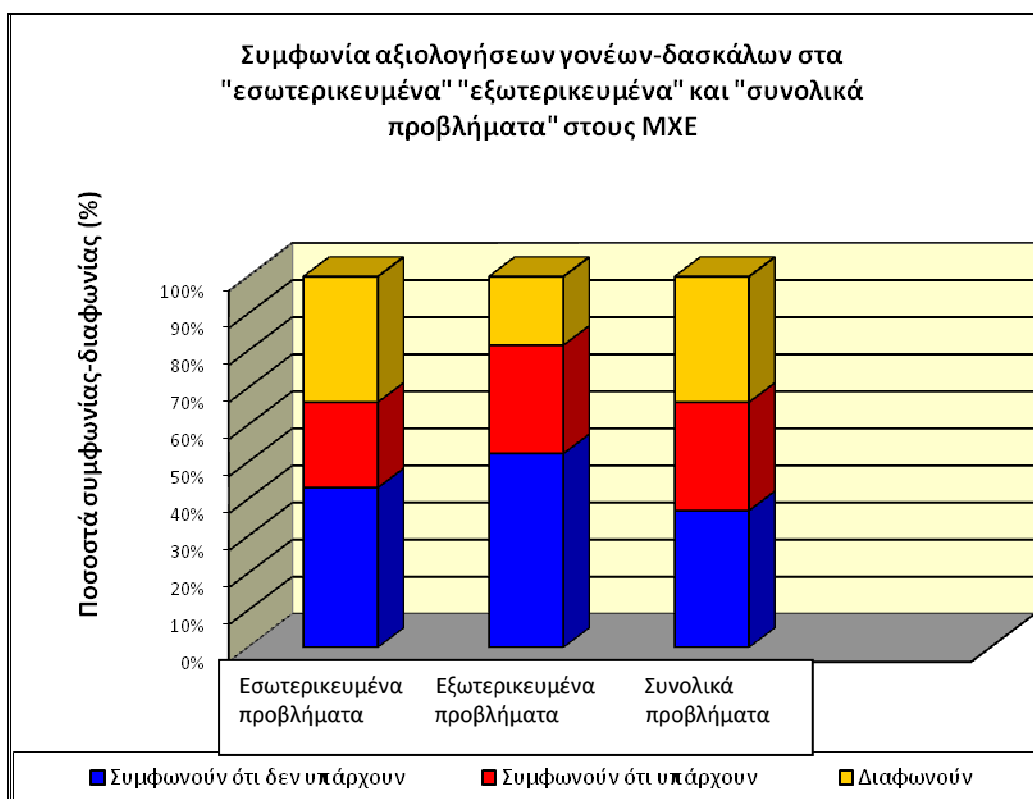


Κυκλικό γράφημα 33: Ποσοστά συμφωνίας-διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς

7.3.1. Βαθμός συμφωνίας γονέων και δασκάλων στους ΜΧΕ και στους ΜΥΕ ως προς τα Π.Σ.Σ

Από τη γραφική παράσταση 34 διαπιστώνουμε ότι ο βαθμός συμφωνίας γονέων-δασκάλων διαφοροποιείται στις κλίμακες των εσωτερικευμένων, εξωτερικευμένων και συνολικών προβλημάτων συμπεριφοράς. Ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στην αξιολόγηση

των γονέων και των εκπαιδευτικών ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα (.333 $p < .01$) είναι μικρός με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1% (πίνακας 31). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν σε πολύ μικρό βαθμό στις αξιολογήσεις τους στους ΜΧΕ ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα. Συμφωνούν ως προς την απουσία σοβαρών εσωτερικευμένων προβλημάτων σε ποσοστό 43.08% (N=28) και ως προς την ύπαρξη σοβαρών εσωτερικευμένων προβλημάτων σε ποσοστό 24.62% (N=16). Ωστόσο διαφωνούν σε ποσοστό 32.30% (N=21).



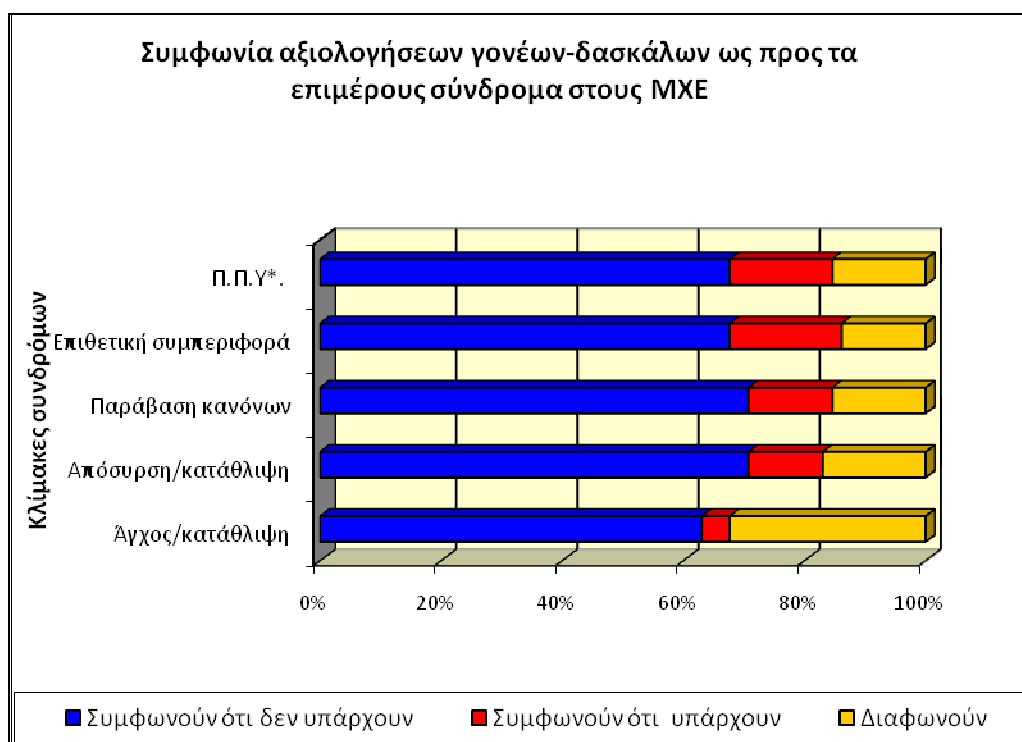
Γραφική παράσταση 34: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στους ΜΧΕ στα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς

Προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς	Έλεγχος συμφωνίας γονέων και δασκάλων ως προς τα Π.Σ.Σ στους ΜΧΕ και ΜΥΕ	Έλεγχος αξιοπιστίας ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς (δείκτης Kappa) στους ΜΧΕ N= 65	Έλεγχος αξιοπιστίας ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς (δείκτης Kappa) στους ΜΥΕ N=66
Άγχος-κατάθλιψη		-.004 $p>.05$	.275* $p<.05$
Απόσυρση-κατάθλιψη		.486*** $p<.001$	-.038 $p>.05$
Παραβατική συμπεριφορά		.547*** $p<.001$	Δ.Γ.Α.
Επιθετική συμπεριφορά		.669 *** $p<.001$	-.031 $p>.05$
Προβλήματα προσοχής & υπερκινητικότητας		.560*** $p<.001$	Δ.Γ.Α.
Εσωτερικευμένα προβλήματα		.333** $p<.01$	.154 $p>.05$
Εξωτερικευμένα προβλήματα		.610*** $p<.001$	.205 $p>.05$
Συνολικά προβλήματα		.322** $p<.01$	-.021 $p>.05$
* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$		Σ=131	

Πίνακας 31: Έλεγχος αξιοπιστίας των αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων ως προς τα Π.Σ.Σ στους ΜΧΕ και ΜΥΕ

Προκειμένου να διαπιστώσουμε σε ποια σύνδρομα διαφοροποιούνται ή συμφωνούν γονείς και εκπαιδευτικοί προχωρήσαμε σε περαιτέρω αναλύσεις στα επιμέρους σύνδρομα. Από τη γραφική παράσταση 35 φαίνεται ότι στην κλίμακα άγχους/κατάθλιψης γονείς και δάσκαλοι διαφωνούν στις αξιολογήσεις τους, (-004). Το ποσοστό διαφωνίας ανάμεσα στις αξιολογήσεις είναι 35.38% (N=23) ενώ το ποσοστό συμφωνίας για την ύπαρξη ανησυχητικών προβλημάτων άγχους/κατάθλιψης είναι 4.62% (N=3). Αντίθετα το ποσοστό συμφωνίας για την απουσία ανησυχητικών προβλημάτων άγχους/κατάθλιψης ανέρχεται στο 60% (N=39).

Στην κλίμακα των προβλημάτων κατάθλιψης/απόσυρσης ο βαθμός συμφωνίας είναι μέτριος (.486) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικών προβλημάτων απόσυρσης/κατάθλιψης σε ποσοστό 70.77% (N=46), και στην παρουσία ανησυχητικών συμπτωμάτων σε ποσοστό 12.31% (N=8). Αντίθετα διαφωνούν στο 16.92% των τιμών (N=11).



*Π.Π.Υ: Προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας

Γραφική παράσταση 35: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων των επιμέρους συνδρόμων των Π.Σ.Σ στους ΜΧΕ

Ως προς τα σωματικά ενοχλήματα δεν ήταν δυνατό να προχωρήσουμε σε στατιστική ανάλυση εξαιτίας της απουσίας τιμών πάνω από το οριακό φάσμα στην αξιολόγηση των γονέων. Ωστόσο, οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι το 1.54% (N=1) εμφανίζει ήπια ψυχοσωματικά συμπτώματα ενώ το 98.46% (N=64) εκτιμά ότι δεν υπάρχουν.

Ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, ο δείκτης Kappa ($=.610$, $p.<.001$) είναι μεγάλος. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην ύπαρξη ανησυχητικών εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς σε ποσοστό 29.23% (N=19) και στην απουσία αυτών σε ποσοστό 52.31% (N=34). Αντίθετα διαφωνούν στο 18.46% (N=12). Προκειμένου να

διαπιστώσουμε σε ποια επιμέρους εξωτερικευμένα σύνδρομα διαφοροποιούνται ή συμφωνούν γονείς και εκπαιδευτικοί προχωρήσαμε σε περαιτέρω αναλύσεις στα επιμέρους σύνδρομα.

Ως προς την παραβατική συμπεριφορά ο βαθμός συμφωνίας είναι μέτριος (.547) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικών συμπτωμάτων παραβατικής συμπεριφοράς σε ποσοστό 70.77% (N=46) και στην παρουσία ανησυχητικών συμπτωμάτων σε ποσοστό 13.85% (N=9). Η ύπαρξη διαφωνίας ανέρχεται στο 15.38% (N=10).

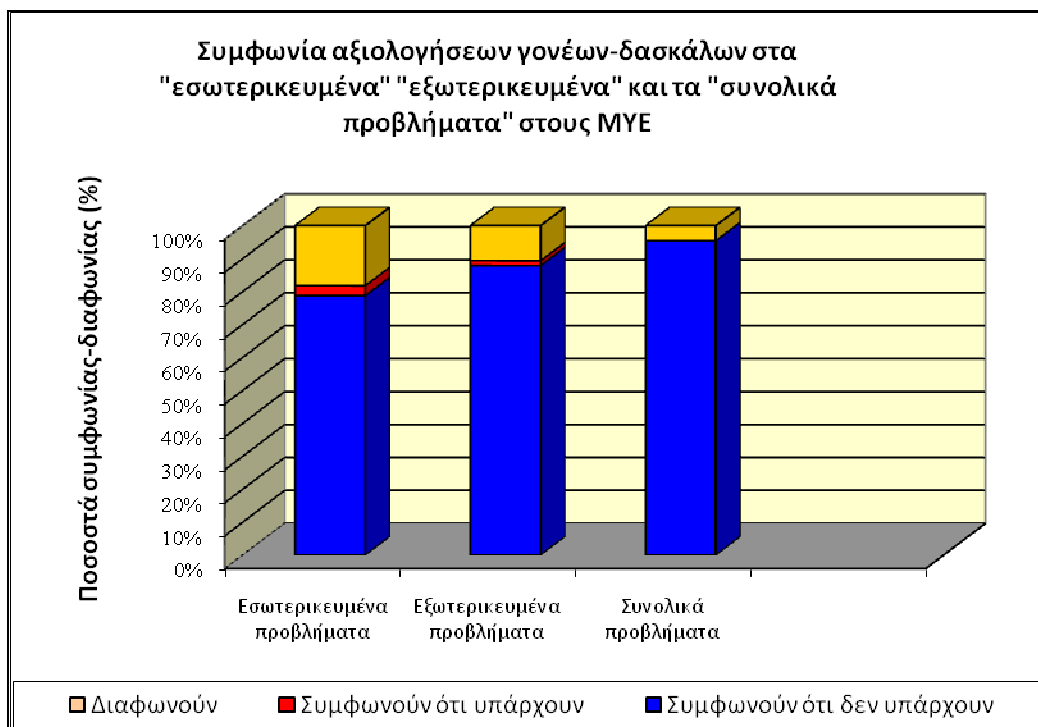
Ως προς την επιθετική συμπεριφορά, ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους δύο αξιολογητές είναι μεγάλος (.669) σε επίπεδο 1%. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικών συμπτωμάτων επιθετικής συμπεριφοράς σε ποσοστό 69.23% (N=45) και στην παρουσία ανησυχητικών συμπτωμάτων σε ποσοστό 18.46% (N=12). Αντίθετα διαφωνούν στο 12.31% (N=8) των τιμών.

Ο βαθμός συμφωνίας των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας (.560) είναι μέτριος σε επίπεδο 1%. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικών προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας σε ποσοστό 66.2% (N=43). Τα ποσοστά συμφωνίας και διαφωνίας σοβαρών προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας είναι τα ίδια 16.9% (N=11) αντίστοιχα.

Ως προς τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς ο βαθμός συμφωνίας είναι μέτριος (.322, $p < .01$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία σοβαρών συνολικών προβλημάτων συμπεριφοράς σε ποσοστό 36.92% (N=24) και στην παρουσία σοβαρών συνολικών προβλημάτων συμπεριφοράς σε ποσοστό 29.23% (N=19). Αντίθετα διαφωνούν στο 33.85% των τιμών (N=22).

Από τη γραφική παράσταση 36 και τον πίνακα 31 διαπιστώνουμε ότι ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στην αξιολόγηση των γονέων και των εκπαιδευτικών ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα των ΜΥΕ είναι πολύ χαμηλός (.154, $p > .05$) χωρίς στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 5%. Η συμφωνία για την απουσία εσωτερικευμένων προβλημάτων φτάνει το 78.79% (N=52), ενώ η συμφωνία για την ύπαρξη τους μόλις 3.03% (N=2).

Αντίθετα τα ποσοστά διαφωνίας είναι υψηλά (18.18%) (N=12). Γονείς και δάσκαλοι δε συμφωνούν στις αξιολογήσεις τους στους ΜΥΕ ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα.

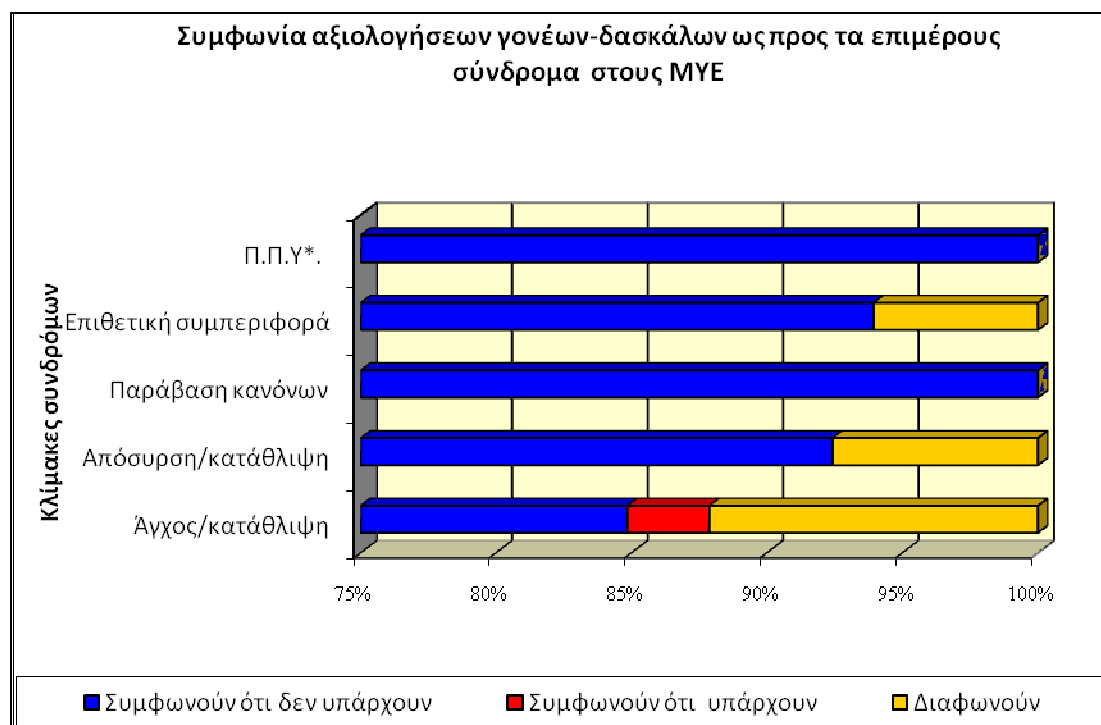


Γραφική παράσταση 36: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στους ΜΥΕ στα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς

Προκειμένου να διαπιστώσουμε σε ποια σύνδρομα διαφοροποιούνται ή συμφωνούν γονείς και εκπαιδευτικοί προχωρήσαμε σε περαιτέρω αναλύσεις στα επιμέρους σύνδρομα (γραφική παράσταση 37). Στην κλίμακα άγχους/κατάθλιψης αν και ο βαθμός συμφωνίας είναι μικρός (.275), εντούτοις είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο 5%. Στην κλίμακα *απόσυρσης/κατάθλιψης*, γονείς και δάσκαλοι δε συμφωνούν καθόλου στις αξιολογήσεις τους στην ομάδα των ΜΥΕ ως προς την ύπαρξη ανησυχητικών συμπτωμάτων (-.038). Συμφωνούν μόνο στην απουσία ανησυχητικών συμπτωμάτων απόσυρσης/κατάθλιψης σε ποσοστό 92.42% στους ΜΥΕ (N=61) ενώ δίνουν διαφορετικές απαντήσεις ως προς την ύπαρξη ανησυχητικών συμπτωμάτων σε ποσοστό 7.58% (N=5). Ωστόσο στην κλίμακα *σωματικά ενοχλήματα* οι γονείς εκτιμούν ότι κανένας μαθητής από την ομάδα των ΜΥΕ δεν εμφανίζει ανησυχητικά ψυχοσωματικά προβλήματα, ενώ οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι μόνο ένας μαθητής από την ομάδα των ΜΥΕ εμφανίζει ήπια ψυχοσωματικά συμπτώματα (1.5%).

Ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στις αξιολογήσεις γονέων δασκάλων ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι επίσης μικρός (.205) χωρίς στατιστική σημαντικότητα σε

επίπεδο 5%. Ο μικρός βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στις αξιολογήσεις εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς έγκειται στην έλλειψη συμφωνίας ως προς τη σοβαρότητα εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς. Συμφωνούν ότι 89.4% (N=59) από την ομάδα των ΜΥΕ δεν εμφανίζει ανησυχητικά συμπτώματα επιθετικής συμπεριφοράς και υπάρχει συμφωνία μόνο σε ποσοστό 1.5% (N=1) για τη σοβαρότητα επιθετικής συμπεριφοράς. Διαφωνούν στο 9.1% των τιμών (N=6) δηλαδή κάνουν διαφορετικές εκτιμήσεις ως προς τη σοβαρότητα των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς.



*Π.Π.Υ: Προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας

Γραφική παράσταση 37: Ποσοστά συμφωνίας – διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων των επιμέρους συνδρόμων των Π.Σ.Σ στους ΜΥΕ

Ως προς τα επιμέρους σύνδρομα των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν ότι οι τιμές των ΜΥΕ ως προς την παραβατική συμπεριφορά και τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας βρίσκονται μέσα στο φυσιολογικό φάσμα τιμών. Κανένας μαθητής από την ομάδα των ΜΥΕ δεν εμφάνισε παραβατική συμπεριφορά και προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας σε ανησυχητικό βαθμό. Αντίθετα γονείς και δάσκαλοι δε συμφωνούν στην ύπαρξη ανησυχητικής επιθετικής συμπεριφοράς ανάμεσα στους ΜΥΕ (-.031). Συμφωνούν ότι το 93.4% (N=62) δεν εμφανίζει

ανησυχητικά συμπτώματα επιθετικής συμπεριφοράς και διαφωνούν σε ποσοστό 6.06% (N=4).

Ως προς τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς, δεν επιτεύχθηκε βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους γονείς και δασκάλους (-.021), αφού δε συμφωνούν στην ύπαρξη σοβαρών συμπτωμάτων συνολικής συμπεριφοράς. Αντίθετα συμφωνούν ότι το 95.5% (N=63) των τιμών των ΜΥΕ δεν εμφανίζουν σοβαρά συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς και διαφωνούν στο 4.5% των τιμών (N=3).

7.3.2. Βαθμός συμφωνίας γονέων και δασκάλων στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τα Π.Σ.Σ

Μετά τη διερεύνηση του βαθμού συμφωνίας ανάμεσα στους γονείς και τους δασκάλους για τα Π.Σ.Σ στους ΜΧΕ και ΜΥΕ θελήσαμε να διερευνήσουμε το βαθμό συμφωνίας των δύο αξιολογητών στα αγόρια και στα κορίτσια.

Όπως διαπιστώνουμε από τη γραφική παράσταση 38 και από τον πίνακα 32, ο δείκτης Kappa έδειξε ότι ο βαθμός συμφωνίας για τα αγόρια, ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα, είναι μέτριος (.383, $p=.001$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικών εσωτερικευμένων προβλημάτων σε ποσοστό 52.63% (N=40) και στην παρουσία αυτών σε ποσοστό 19.74% (N=15). Αντίθετα διαφωνούν σε ποσοστό 27.63% (N=21).

Προκειμένου να διαπιστώσουμε σε ποια επιμέρους εσωτερικευμένα σύνδρομα διαφοροποιούνται ή συμφωνούν γονείς και εκπαιδευτικοί προχωρήσαμε σε περαιτέρω αναλύσεις στα επιμέρους σύνδρομα (γραφική παράσταση 39). Έτσι στην κλίμακα άγχους/κατάθλιψης ο βαθμός συμφωνίας είναι πολύ μικρός και δεν παρέχει αξιοπιστία (.033, $p>.05$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν σε ποσοστό 65.79% (N=50) ως προς την απουσία σοβαρών προβλημάτων άγχους/κατάθλιψης και σε ποσοστό μόλις 3.95% (N=3) για την παρουσία σοβαρών προβλημάτων άγχους/κατάθλιψης στα αγόρια. Αντίθετα διαφωνούν σε ποσοστό 30.26% (N=23).

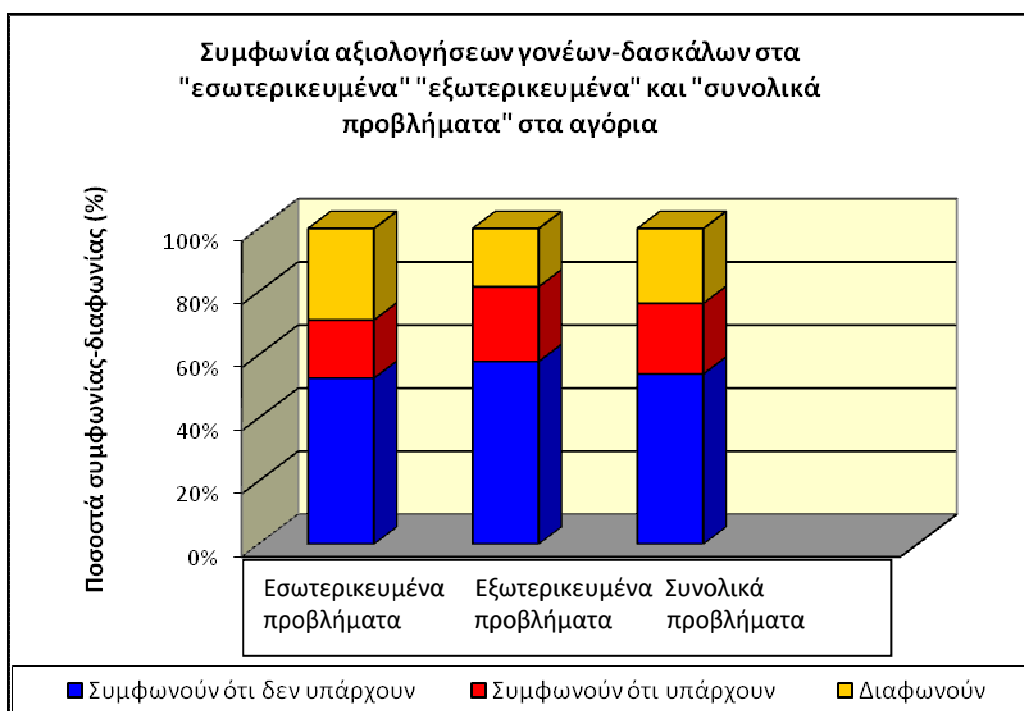
Προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς	Έλεγχος συμφωνίας γονέων-δασκάλων στην αξιολόγηση των Π.Σ.Σ στα αγόρια και τα κορίτσια	Έλεγχος αξιοπιστίας ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς (δείκτης Kappa) Αγόρια (N=76)	Έλεγχος αξιοπιστίας ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς (δείκτης Kappa) Κορίτσια (N=55)
Άγχος-κατάθλιψη		.033 $p>.05$	.262* $p<.05$
Απόσυρση-κατάθλιψη		.308** $p<.01$	.730*** $p<.001$
Παραβατική συμπεριφορά		.666*** $p<.001$	-.025 $p>.05$
Επιθετική συμπεριφορά		.606 *** $p<.001$	.486 *** $p<.001$
Προβλήματα προσοχής & υπερκινητικότητας		.702*** $p<.001$	Δ.Γ.Α.
Εσωτερικευμένα προβλήματα		.383** $p=.001$	.220 $p>.05$
Εξωτερικευμένα προβλήματα		.583*** $p<.001$	.463*** $p<.001$
Συνολικά προβλήματα		.476*** $p<.001$	.309** $p<.01$
* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$		Σ=131	

Πίνακας 32: Έλεγχος αξιοπιστίας των αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων ως προς τα Π.Σ.Σ στα αγόρια και τα κορίτσια

Ο βαθμός συμφωνίας στα προβλήματα απόσυρσης/κατάθλιψης είναι μέτριος (.308, $p<.01$), αφού το 75% (N=57) και το 6.58% (N=5) συμφωνούν στην απουσία και παρουσία σοβαρών προβλημάτων απόσυρσης/κατάθλιψης αντίστοιχα. Διαφωνούν όμως στο 18.42% (N=14) των αγοριών στην κλίμακα αυτή.

Όπως ελέχθη στην προηγούμενη ενότητα, δεν ήταν δυνατό να γίνει έλεγχος αξιοπιστίας για τα σωματικά ενοχλήματα, αφού οι γονείς εκτιμούν ότι όλα τα αγόρια (100%) δεν εμφανίζουν ανησυχητικά ψυχοσωματικά ενοχλήματα. Οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι μόνο ένας

μαθητής εμφανίζει ήπια ψυχοσωματικά προβλήματα. Η απουσία ανησυχητικών ψυχοσωματικών προβλημάτων έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα.



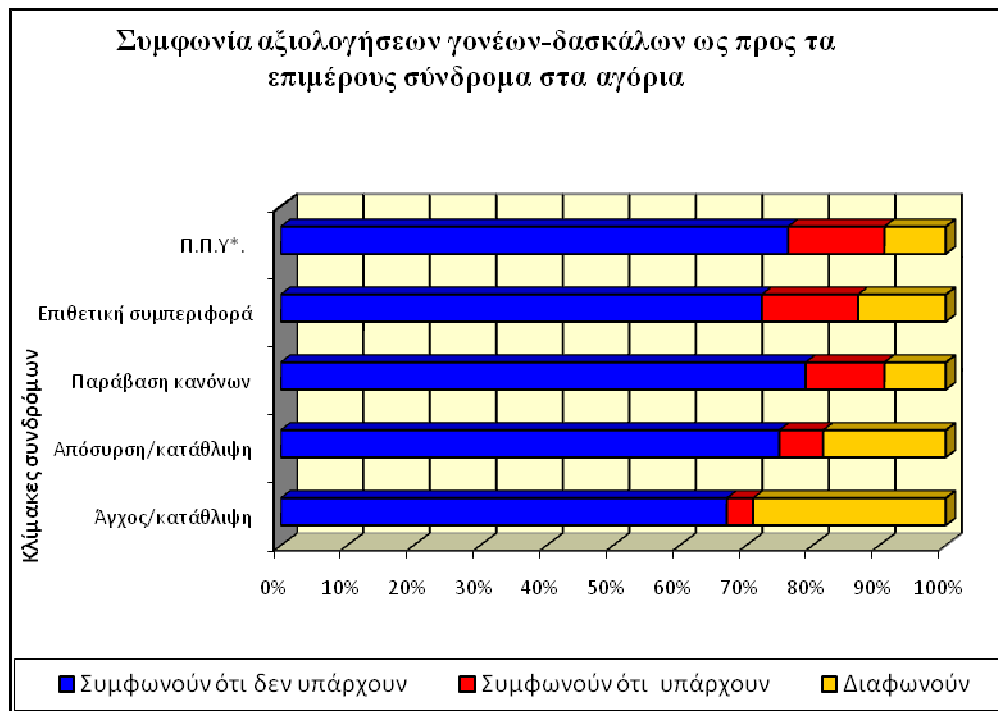
Γραφική παράσταση 38: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στα αγόρια ως προς τα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς

Όμως ο βαθμός συμφωνίας των δύο αξιολογητών αυξάνεται στα εξωτερικευμένα προβλήματα (.583, $p < .001$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία και στην παρουσία σοβαρών εξωτερικευμένων προβλημάτων σε ποσοστό 57.90% (N=44) και 23.68% (N=18) αντίστοιχα. Αντίθετα διαφωνούν στο 18.42% (N=14).

Ο αξιοπιστία αυξάνεται στα επιμέρους σύνδρομα των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στα αγόρια. Στην κλίμακα «παράβαση κανόνων» ο βαθμός συμφωνίας είναι μεγάλος (.666 $p < .001$) καθώς ο βαθμός απουσίας και παρουσίας σοβαρών παραβατικών συμπεριφορών είναι αντίστοιχα 78.95% (N= 60) και 11.84% (N=9). Αντίθετα διαφωνούν στο 9.21% (N=7).

Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ δύο αξιολογητών είναι μεγάλος και στην *επιθετική συμπεριφορά* των αγοριών (.606, $p < .001$). Ο βαθμός συμφωνίας τους για την απουσία ανησυχητικών επιθετικών συμπεριφορών ανέρχεται στο 72.37% (N=55) και για την παρουσία

ανησυχητικών επιθετικών συμπεριφορών στο 14.47% (N=11). Γονείς και δάσκαλοι διαφωνούν σε ποσοστό 13.16% (N=10). Σε υψηλότερα επίπεδα κυμαίνεται ο βαθμός συμφωνίας γονέων και δασκάλων ως προς τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας (.702, $p < .001$).



*Π.Π.Υ: Προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας

Γραφική παράσταση 39: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων των επιμέρους συνδρόμων των Π.Σ.Σ στα αγόρια

Η απουσία ανησυχητικών προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας ανευρίσκεται σε ποσοστό 76.32% (N=58), ενώ η παρουσία αυτών των προβλημάτων σε ποσοστό 14.47% (N=11). Η διαφωνία των δύο αξιολογητών εκφράζεται σε ποσοστό 9.21% (N=7).

Τέλος ο βαθμός συμφωνίας για τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς των αγοριών είναι μέτριος (.474, $p < .001$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικών προβλημάτων συμπεριφοράς σε ποσοστό 53.95% (N=41) και στην παρουσία αυτών σε ποσοστό 22.37% (N=17). Ωστόσο διαφωνούν στο 23.68% (N=18).

Από τον πίνακα 34 και τη γραφική παράσταση 40, διαπιστώνουμε ότι στα κορίτσια, ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στις αξιολογήσεις γονέων-δασκάλων ανευρίσκεται

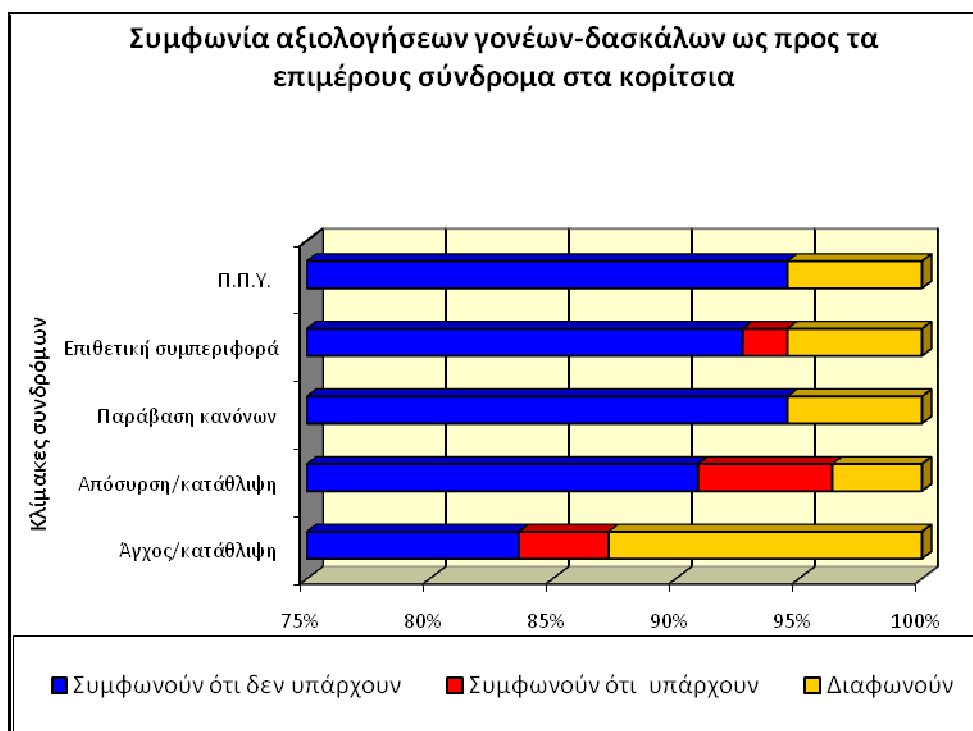
στα προβλήματα απόσυρσης /κατάθλιψης (.730, $p<.001$). Η διαφωνία των αξιολογήσεων αφορά μόνο το 3.64% (N=2), ενώ γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία και παρουσία ανησυχητικών προβλημάτων απόσυρσης/κατάθλιψης σε ποσοστό 90.91% (N=50) και 5.45% (N=3). Ο μεγάλος βαθμός συμφωνίας αφορά την απουσία σοβαρών προβλημάτων απόσυρσης/κατάθλιψης.

Αντίθετα στα προβλήματα άγχους ο βαθμός συμφωνίας είναι μικρός (.262, $p<.05$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν ως προς την απουσία ως προς την παρουσία ανησυχητικών προβλημάτων άγχους σε ποσοστό 81.82% (N=45) και 3.64% (N=2) αντίστοιχα, ενώ το ποσοστό διαφωνίας αγγίζει το 14.54% (N=8). Στην κλίμακα σωματικά ενοχλήματα μόνο μία μαθήτρια εμφανίζει ήπια ψυχοσωματικά συμπτώματα σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων, ενώ κανένας γονέας δεν αναφέρει ανησυχητικά ψυχοσωματικά συμπτώματα. Επομένως καμία ανάλυση δε μπορούσε να γίνει για την κλίμακα αυτή.

Ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα (γραφική παράσταση 41), ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ γονέων και δασκάλων είναι πολύ μικρός χωρίς στατιστική σημαντικότητα (.220, $p>.05$). Η συμφωνία για την απουσία σοβαρών εσωτερικευμένων προβλημάτων ανέρχεται στο 72.73% (N=40), ενώ για την παρουσία σοβαρών εσωτερικευμένων προβλημάτων το ποσοστό είναι πολύ χαμηλό 5.45% (N=3). Αντίθετα το ποσοστό διαφωνίας 21.82% είναι αρκετά υψηλό (N=12).

Ο βαθμός συμφωνίας των δύο αξιολογητών ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι μέτριος (.463, $p<.001$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικών εξωτερικευμένων προβλημάτων σε ποσοστό 89.1% (N=49), ενώ συμφωνούν σε ποσοστό 3.6% (N=2) για την παρουσία τους. Αντίθετα διαφωνούν στις εκτιμήσεις τους σε ποσοστό 7.3% (N=4).

Ως προς τις επιμέρους κλίμακες των εξωτερικευμένων συνδρόμων δεν ήταν δυνατό να γίνει ανάλυση στην κλίμακα «παράβαση κανόνων», αφού γονείς και δάσκαλοι δε συμφωνούν στις εκτιμήσεις τους ως προς την παρουσία σοβαρής παραβατικής συμπεριφοράς. Αντίθετα συμφωνούν στο 94.5% (N=52) για την απουσία σοβαρής παραβατικής συμπεριφοράς και διαφωνούν στο 5.5% (N=3). Στην κλίμακα επιθετικής συμπεριφοράς ο βαθμός συμφωνίας είναι επίσης μέτριος (.486, $p<.001$), αφού γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικής επιθετικής συμπεριφοράς 94.55% (N=52) και στην παρουσία μόνο 1.81% (N=1). Το ποσοστό διαφωνίας μεταξύ γονέων δασκάλων ανέρχεται στο 3.64% (N=2).

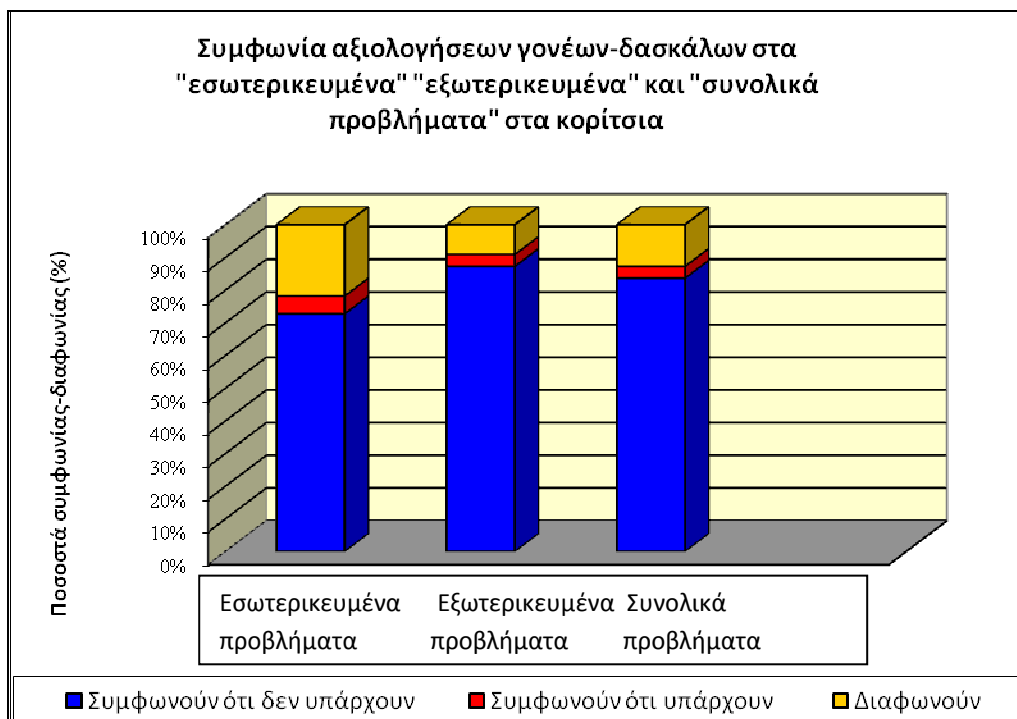


Γραφική παράσταση 40: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων των επιμέρους συνδρόμων των Π.Σ.Σ στα κορίτσια

Επίσης, δεν ήταν δυνατό να γίνει ανάλυση των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας στα κορίτσια, επειδή οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι καμία μαθήτρια δεν εμφανίζει σοβαρά προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, ενώ αντίθετα οι γονείς εκτιμούν ότι τέσσερις μαθήτριες (7.3%) εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Ωστόσο συμφωνούν για την απουσία ανησυχητικών προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας σε ποσοστό 92.7% (N=51).

Τέλος, για τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς ο βαθμός συμφωνίας είναι μέτριος (.309, $p < .01$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν για την απουσία ανησυχητικών προβλημάτων συμπεριφοράς σε ποσοστό 83.64% (N=46) και για την παρουσία αυτών σε ποσοστό 3.64% (N=2). Όμως διαφωνούν στο 12.72% (N=7).

Συνολικά γονείς και δάσκαλοι δεν εκτιμούν σε μεγάλο βαθμό ότι τα κορίτσια εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. Ο μεγάλος βαθμός συμφωνίας, όπου παρατηρήθηκε, στηρίχτηκε στην απουσία σοβαρών προβλημάτων, ενώ η διαφωνία εστιάστηκε σε λιγοστές περιπτώσεις.



Γραφική παράσταση 41: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στα κορίτσια ως προς τα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς.

7.3.3 Ανακεφαλαίωση ευρημάτων

Προκειμένου να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα για την αξιοπιστία και το βαθμό συμφωνίας γονέων – δασκάλων ως προς τα Π.Σ.Σ, συγκρίναμε σε κάθε κλίμακα χωριστά τις κωδικοποιημένες τιμές που βρίσκονται μέσα στο φυσιολογικό φάσμα και στο οριακό ή κλινικό φάσμα. Αυτός ο τρόπος βαθμού συμφωνίας προτιμήθηκε, αν και είναι πολύ αυστηρός σε σχέση με τους δείκτες συνάφειας που θα έδιναν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας, επειδή αφενός ελέγχει την αξιοπιστία αφετέρου διαπιστώνει τη σοβαρότητα των Π.Σ.Σ.

Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας ($\geq .601$, $p < .001$) στην αξιολόγηση γονέων-δασκάλων παρατηρείται περισσότερο στα επιμέρους σύνδρομα των εξωτερικευμένων προβλημάτων, στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Οι δείκτες αυτοί προσδίδουν μεγαλύτερη αξιοπιστία στην αξιολόγηση των διασπαστικών μορφών συμπεριφοράς. Μέτριος βαθμός συμφωνίας ($.351-.479$, $p < .001$) επιτεύχθηκε στα εσωτερικευμένα προβλήματα, στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς και

στην κλίμακα απόσυρσης/κατάθλιψης. Αντίθετα στα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης γονείς και δάσκαλοι διαφοροποιήθηκαν στις εκτιμήσεις τους ($p>.05$).

Όμως ο βαθμός συμφωνίας γονέων-δασκάλων διαφοροποιείται ανά ομάδα και φύλο. Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας επιτεύχθηκε στην ομάδα των ΜΧΕ παρέχοντας μεγαλύτερη αξιοπιστία τόσο στα επιμέρους σύνδρομα, *παράβαση κανόνων* (.547, $p<.001$), *επιθετική συμπεριφορά* (.669, $p<.001$), στα γενικότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (.610, $p<.001$), όσο και στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, (.560, $p<.001$), Ο βαθμός συμφωνίας στα προβλήματα απόσυρσης/κατάθλιψης είναι μέτριος (.486, $p<.001$), ενώ στην κλίμακα άγχους κατάθλιψης ο βαθμός συμφωνίας είναι μηδενικός, (-.004, $p>.05$). Μικρός βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε στην ευρεία ομάδα των εσωτερικευμένων (.333, $p<.01$) και των συνολικών προβλημάτων (.322, $p<.01$).

Στην ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζονται τα περισσότερα Π.Σ.Σ προπάντων τα εξωτερικευμένα προβλήματα, σε αντίθεση με την ομάδα των ΜΥΕ που εμφανίζει τα λιγότερα Π.Σ.Σ. Ο βαθμός συμφωνίας στην απουσία σοβαρών προβλημάτων στις κλίμακες παράβαση κανόνων, και προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας είναι καθολικός, αφού γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία σοβαρών συμπτωμάτων στις παραπάνω κλίμακες. Μόνο στην κλίμακα άγχους/κατάθλιψης παρατηρείται μικρός βαθμός συμφωνίας (.275, $p<.05$), ενώ στις κλίμακες απόσυρση/κατάθλιψη (-0.38, $p>.05$), επιθετική συμπεριφορά (-0.31, $p>.05$) και στις ευρείες κλίμακες των εσωτερικευμένων (.154, $p>.05$), εξωτερικευμένων (.205, $p>.05$) και συνολικών προβλημάτων (-.021, $p>.05$), γονείς και δάσκαλοι διαφοροποιούνται στις αξιολογήσεις τους.

Όσον αφορά το φύλο, ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας ανευρίσκεται στα αγόρια. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν προσδίδοντας το μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας στις κλίμακες προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας (.702, $p<.001$), *παράβαση κανόνων* (.666, $p<.001$), *επιθετική συμπεριφορά* (.606, $p<.001$), και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (.583, $p<.001$). Μέτριος βαθμός συμφωνίας, αλλά στατιστικά σημαντικός παρατηρήθηκε στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς (.476, $p<.001$). στα εσωτερικευμένα προβλήματα (.383, $p<.01$) και στην κλίμακα απόσυρση/κατάθλιψη (.308, $p<.01$). Αντίθετα δεν παρατηρήθηκε συμφωνία στην κλίμακα άγχους/κατάθλιψης προσδίδοντας ελάχιστη αξιοπιστία στην κλίμακα αυτή (.033, $p>.05$).

Στα κορίτσια ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε στην κλίμακα απόσυρσης/κατάθλιψης (.730, $p<.001$), ενώ μέτριο βαθμό συμφωνίας παρατηρήθηκε στις

κλίμακες επιθετική συμπεριφορά (.486, $p < .001$), και εξωτερικευμένα προβλήματα (.463, $p < .001$). Ο μικρότερος βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς (.309, $p < .01$) και στα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης (.262, $p < .05$), ενώ χωρίς στατιστική σημαντικότητα ήταν η συμφωνία αξιολόγησης στις κλίμακες παράβαση κανόνων (-.025, $p > .05$) και εσωτερικευμένα προβλήματα (.220, $p > .05$). Δεν ήταν δυνατόν να γίνει ανάλυση αποτελεσμάτων στην κλίμακα *προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας*, επειδή οι δάσκαλοι δε συμφωνούν με τους γονείς ως προς τη σοβαρότητα των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας τεσσάρων κοριτσιών.

Ως προς το βαθμό διαφωνίας ύπαρξης σοβαρών Π.Σ.Σ πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις διαφωνίας γονέων-δασκάλων στην ουσία συμφωνούσαν στο γενικό προφίλ του παιδιού που περιέγραφαν. Αυτό ήταν εμφανές στην περιγραφή μαθητών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς ή και με προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Στις περιπτώσεις διαφωνίας γονέων-δασκάλων για την ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας γονείς και δάσκαλοι «έβλεπαν» την ύπαρξη σοβαρών συμπτωμάτων όμως διαφωνούσαν στο είδος τους. Όταν οι γονείς αξιολογούσαν τα παιδιά τους με σοβαρά προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, οι δάσκαλοι διαφωνούσαν, επειδή έκριναν ότι ο συγκεκριμένος μαθητής εμφανίζει σοβαρά εξωτερικευμένα προβλήματα. Σε άλλες περιπτώσεις δεν υπήρχε συμφωνία στις επιμέρους κλίμακες, όπως στις περιπτώσεις που ο δάσκαλος εκτιμούσε ότι ο μαθητής εμφανίζει μόνο προβλήματα απόσυρσης/κατάθλιψης, ενώ ο γονιός αν και δε συμφωνούσε για τα ανησυχητικά προβλήματα στην κλίμακα αυτή, εντούτοις έκρινε ότι το παιδί του παρουσιάζει εσωτερικευμένα προβλήματα. Επομένως αυτός ο τρόπος ελέγχου του βαθμού συμφωνίας θεωρεί τις παραπάνω εκτιμήσεις ως «διαφωνίες», ενώ στην ουσία στις προαναφερθείσες περιπτώσεις αποτελούν «συμφωνίες» ύπαρξης σοβαρών προβλημάτων, αλλά αποτελούν διαφωνίες στη συγκεκριμένη κατηγορία Π.Σ.Σ.

7.4. Σοβαρότητα των Π.Σ.Σ. και αναγνωστική /ορθογραφική δεξιότητα

Στο τρίτο μέρος της έρευνας ο έλεγχος για την ανεύρεση τιμών πάνω από το οριακό φάσμα στις επιμέρους και ευρείες κλίμακες συνδρόμων αποκάλυψε ότι αρκετοί μαθητές έχουν τιμές πάνω από το οριακό φάσμα σε περισσότερες από μία, επιμέρους ή ευρεία κλίμακα συνδρόμων. Η διαπίστωση αυτή ότι αρκετοί μαθητές έχουν τιμές πάνω από το οριακό φάσμα σε περισσότερες από μία, επιμέρους ή ευρεία κλίμακα συνδρόμων μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι διαφορετικά είδη προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς συνυπάρχουν και πιθανόν συνδέονται με τις δυσκολίες γραπτού λόγου. Επομένως μετά τον έλεγχο αξιοπιστίας των αξιολογήσεων των Π.Σ.Σ σε μαθητές από τους γονείς και τους δασκάλους τους προχωρήσαμε στη διερεύνηση της τέταρτης υπόθεσης του σκοπού της έρευνάς μας που αφορά τη διερεύνηση της σχέσης της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας των Π.Σ.Σ ανάλογα με τη σοβαρότητα (πολλαπλά) και το είδος των Π.Σ.Σ.

Για να διερευνήσουμε το είδος των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς των μαθητών του δείγματός μας χρησιμοποιήσαμε τα *σημεία τομής (cut-off points)* του ερωτηματολογίου του Achenbach για να κατατάξουμε τους μαθητές σε ομάδες, ανάλογα με το είδος, τη σοβαρότητα ή την απουσία προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς.

Διαπιστώσαμε ότι υπήρχαν μαθητές που οι τιμές τους βρίσκονταν πάνω από το οριακό φάσμα σε περισσότερο από μία επιμέρους κλίμακα ή και στις ευρείες εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες κλίμακες των συνδρόμων. Εκτός από αυτή την παρατήρηση, διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές με αυξημένες τιμές (οριακό ή και κλινικό φάσμα) στην κλίμακα *προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας* είχαν επίσης αυξημένες τιμές είτε στα επιμέρους ή / και στις ευρείες κλίμακες των συνδρόμων. Αυτή η παρατήρηση μας οδήγησε στη διαπίστωση ότι υπάρχουν μαθητές με μικτά (πολλαπλά) προβλήματα συμπεριφοράς και μαθητές με αυξημένες τιμές σε μία επιμέρους κλίμακα ή και σε μία ευρεία ομαδοποιημένη κλίμακα.

Προκειμένου να διερευνήσουμε αν η επίδοση στην ανάγνωση και την ορθογραφία διαφοροποιείται ως τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς δημιουργήσαμε μία ονομαστική μεταβλητή με τρεις κατηγορίες (ανεξάρτητη μεταβλητή). Οι τρεις κατηγορίες αντιστοιχούν σε τρεις υποομάδες μαθητών στις οποίες συμφωνούν γονείς και εκπαιδευτικοί ως προς το είδος και τη σοβαρότητα των Π.Σ.Σ. Από τις τρεις υποομάδες εξαιρέθηκαν μαθητές που γονείς και δάσκαλοι δε συμφωνούσαν στην αξιολόγησή τους ως προς τη σοβαρότητα και το είδος των Π.Σ.Σ. καθώς και μαθητές που οι γονείς τους δεν είχαν

συμπληρώσει το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο. Στην πρώτη ομάδα συμπεριλήφθησαν μαθητές χωρίς Π.Σ.Σ, όπου η συνολική βαθμολογία τους ενέπιπτε στο φυσιολογικό φάσμα σε όλες τις επιμέρους κλίμακες και στις ευρείες ομάδες των εσωτερικευμένων και των εξωτερικευμένων προβλημάτων, σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων και δασκάλων. Στη δεύτερη ομάδα συμπεριλήφθησαν μαθητές μόνο με εσωτερικευμένα προβλήματα ή εξωτερικευμένα προβλήματα, όπου η βαθμολογία τους ενέπιπτε στο οριακό ή κλινικό φάσμα είτε στα επιμέρους είτε στα ευρεία εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα. Στην τρίτη ομάδα συμπεριλήφθησαν μαθητές με μικτά προβλήματα συμπεριφοράς, όπου η βαθμολογία τους ενέπιπτε στο οριακό ή κλινικό φάσμα στα εσωτερικευμένα και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Στην ομάδα αυτή συμπεριλήφθησαν και μαθητές όπου η συνολική βαθμολογία τους ενέπιπτε στο οριακό ή κλινικό φάσμα στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας και σε μία επιμέρους ή ευρεία κλίμακα είτε στα εξωτερικευμένα προβλήματα είτε στα εσωτερικευμένα προβλήματα.

Έτσι, γονείς κι δάσκαλοι συμφωνούν είτε για την απουσία ή την παρουσία προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς σε 107 ερωτηματολόγια μαθητών. Από τα 107 ερωτηματολόγια γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν ότι 57.94% των μαθητών (N=62) του συνολικού δείγματος δεν εμφανίζει κανένα Π.Σ.Σ. Εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζει το 18.69% (N=20), ενώ το 23.36% (N=25) εμφανίζουν μικτά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως προκύπτει από την κοινή εκτίμηση γονέων – δασκάλων.

Για να διερευνήσουμε αν οι μέσοι όροι των τριών υποομάδων διαφοροποιούνται στην αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς ή αλλιώς η διαδικασία One-Way Anova. Η ανάλυση διασποράς έγινε δύο φορές χωριστά για την αναγνωστική και την ορθογραφική δεξιότητα, οι οποίες θεωρήθηκαν εξαρτημένες μεταβλητές.

7.4.1. Διαφοροποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς ως προς την αναγνωστική δεξιότητα

Για να προχωρήσουμε στην εφαρμογή της διαδικασίας αυτής ελέγχθηκαν οι παραδοχές: α) της ανεξαρτησίας των παρατηρήσεων, β) της κανονικότητας της εξαρτημένης μεταβλητής σε κάθε υποομάδα μαθητών και γ) της ισότητας των διασπορών.

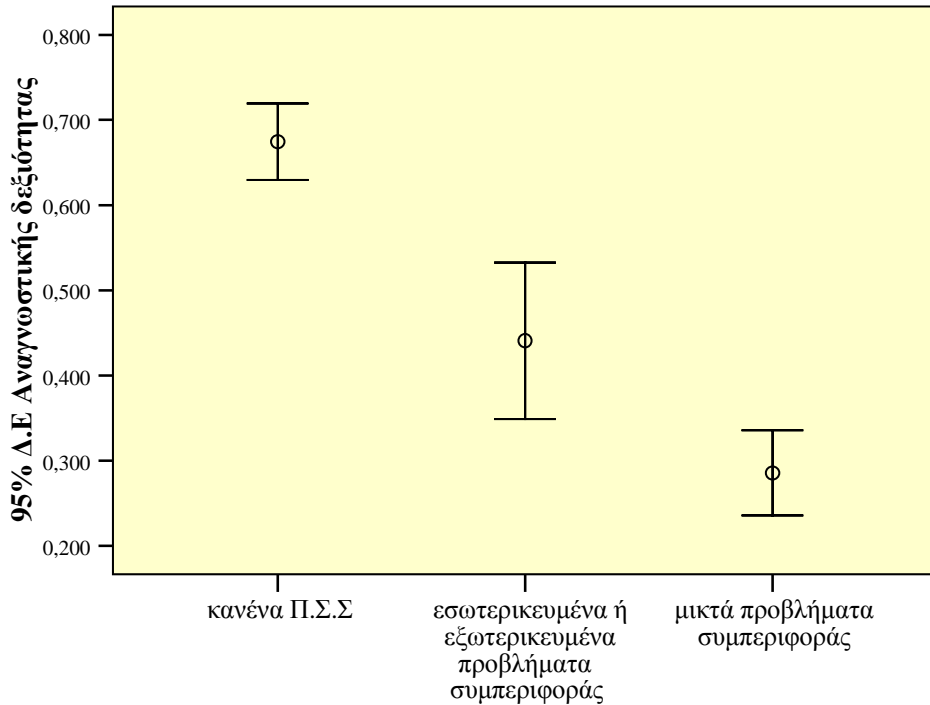
Ως προς την ανεξαρτησία παρατηρήσεων κάθε μαθητής ανήκε σε μία μόνο κατηγορία ανάλογα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς τα Π.Σ.Σ. Έγινε έλεγχος κανονικότητας της εξαρτημένης μεταβλητής (αναγνωστική δεξιότητα) για κάθε υποομάδα. Ο έλεγχος κανονικότητας έγινε με τη βοήθεια του Box Plot (θηκόγραμμα), που ελέγχει την ύπαρξη συμμετρίας. Μόνο στην Y1 παρατηρήθηκαν ακραίες τιμές, ενώ στις Y2 και Y3 υπήρχε κανονικότητας κατανομή.

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=.249>.05$) και επομένως οι διακυμάνσεις παρουσιάζουν ομοιογένεια. Από το ραβδόγραμμα σφάλματος (γραφική παράσταση 42) φαίνεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο μέσο όρο της Y1 και στο μέσο όρο των Y2, Y3. Το διάστημα εμπιστοσύνης για τους τρεις μέσους όρους έχει οριστεί στο 95%. Τα διαστήματα εμπιστοσύνης της Y2 είναι μεγαλύτερου πλάτους σε σχέση με το διάστημα εμπιστοσύνης της Y1 και Y3 τα οποία έχουν μικρότερο πλάτος. Επομένως οι τιμές της Y1 και Y3 παρουσιάζουν μεγαλύτερη ομοιογένεια από τις τιμές της Y2, όπου οι τιμές διασπείρονται και δεν είναι κοντά στο μέσο όρο. Επίσης παρατηρούμε ότι τα διαστήματα εμπιστοσύνης της Y1, Y2 και Y3 δεν αλληλοκαλύπτονται που σημαίνει ότι οι τρεις υποομάδες εμφανίζουν σημαντικά στατιστικές διαφορές μεταξύ τους.

Ο μέσος όρος αναγνωστικής δεξιότητας της Y1 που περιλαμβάνει μαθητές χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς υπερέρχει από τις Y2 και Y3 με μεγάλη διαφορά. Όμως και η Y2 που περιλαμβάνει μαθητές που σύμφωνα με την αξιολόγηση γονέων-δασκάλων εμφανίζουν είτε εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς διαφοροποιείται από την Y3 που περιλαμβάνει μαθητές με μικτά προβλήματα συμπεριφοράς. Η Y3 σημειώνει τη χαμηλότερη επίδοση στην αναγνωστική δεξιότητα.

Η στατιστική ανάλυση επιβεβαιώνει τις παρατηρήσεις που προκύπτουν από το ραβδόγραμμα σφάλματος. Από τον πίνακα 33 διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν διαφορές των μέσων όρων των τριών υποομάδων, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους με στατιστική σημαντικότητα ($F_{2,104}=51.286, p=.000$). (Πίνακας 34). Ο έλεγχος Tukey HSD έδειξε ότι ο μέσος όρος των τιμών της αναγνωστικής δεξιότητας για την Y1 διαφέρει με στατιστική σημαντικότητα από τις Y2 και Y3. Ο μέσος όρος της Y1 ($\bar{X} = 67.45, Sd=17.62$) διαφοροποιείται σημαντικά ($p=.000$), από το μέσο όρο της Y2 ($\bar{X} = 44.07, Sd=19.62$). Επιπλέον ο μέσος όρος των τιμών της αναγνωστικής δεξιότητας της Y1 εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=.000$) σε επίπεδο 1% και από το μέσο όρο της Y3 ($\bar{X} = 28.55,$

$Sd=12.11$) Επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν μεταξύ των μέσων όρων της $Y2 - Y3$ ($p=.008<.01$).



Γραφική παράσταση 42: Διαστήματα εμπιστοσύνης των μέσων όρων των $Y1$ $Y2$ και $Y3$ στην αναγνωστική δεξιότητα

Υποομάδες		Δείκτες κεντρικής τάσης	
Αναγνωστική δεξιότητα			
Υποομάδες	N	MO (%)	Sd (%)
Y1	62	67.45	17.62
Y2	20	44.07	19.62
Y3	25	28.55	12.11
Σύνολο	107	53.99	23.62

Πίνακας 33: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις συγκρίνοντας τις τρεις υποομάδες μαθητών $Y1$, $Y2$, $Y3$ στην ανάγνωση

Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει ότι όσο περισσότερα και πιο σοβαρά είναι τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς, τόσο πιο χαμηλή είναι η αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών του δείγματός μας. Για να διαπιστώσουμε αν τα ίδια αποτελέσματα ισχύουν και για την ορθογραφική δεξιότητα των τριών υποομάδων, προχωρήσαμε στην ανάλυση διασποράς.

Αναγνωστική δεξιότητα	df	SS	MS	F	p
Υποομάδες					
Μεταξύ των ομάδων	2	2.937	1.469	51.286	.000
Εντός των ομάδων	104	2.978	.029		
Σύνολο	106	5.916			

Πίνακας 34: Ανάλυση διασποράς συγκρίνοντας τις τρεις υποομάδες μαθητών Y1, Y2, Y3 στην ανάγνωση

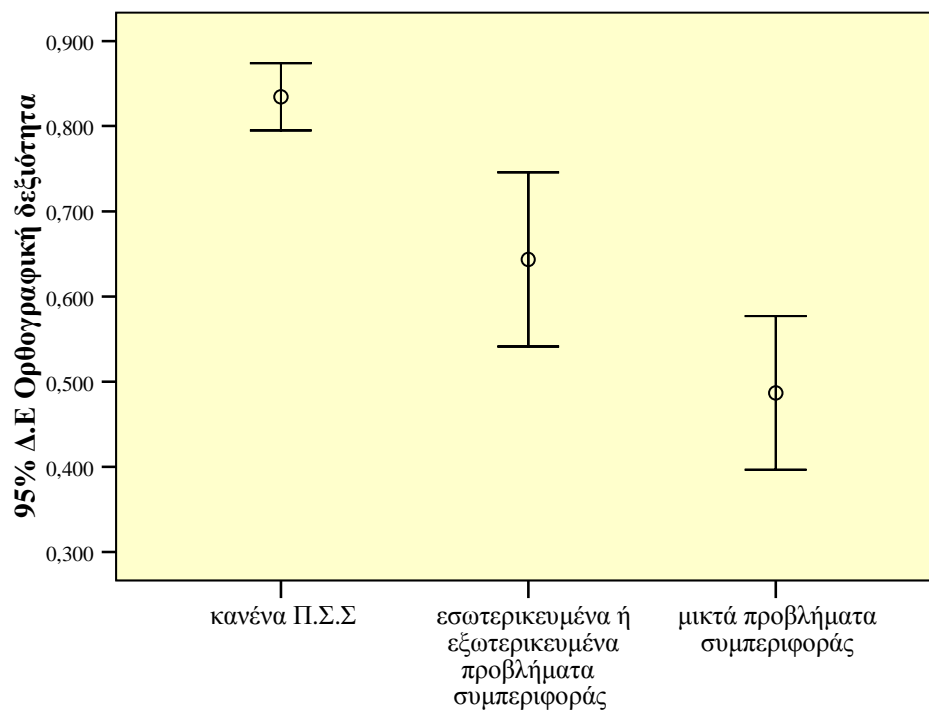
7.4.2. Διαφοροποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς ως προς την ορθογραφική δεξιότητα

Για να προχωρήσουμε στην εφαρμογή της διαδικασίας αυτής ελέγχθηκαν οι παραδοχές: α) της ανεξαρτησίας των παρατηρήσεων, β) της κανονικότητας της εξαρτημένης μεταβλητής σε κάθε υποομάδα μαθητών και γ) της ισότητας των διασπορών.

Ως προς την ανεξαρτησία παρατηρήσεων κάθε μαθητής ανήκε σε μία μόνο κατηγορία ανάλογα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς τα Π.Σ.Σ. Έγινε έλεγχος κανονικότητας της εξαρτημένης μεταβλητής (ορθογραφική δεξιότητα) για κάθε υποομάδα. Ο έλεγχος κανονικότητας στην πρώτη υποομάδα (Y1) έγινε με τη βοήθεια του Box Plot (θηκόγραμμα), που ελέγχει την ύπαρξη συμμετρίας. Υπήρχε παραβίαση κανονικότητας της κατανομής εξαιτίας της ύπαρξης ορισμένων ακραίων τιμών. Στις υπόλοιπες υποομάδες υπήρχε κανονικότητα, σύμφωνα με το στατιστικό κριτήριο των Shapiro-Wilk σε επίπεδο 5%.

Από το ραβδόγραμμα σφάλματος (γραφική παράσταση 43) φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στο μέσο όρο της Y1 και στους μέσους όρους των Y2 και Y3. Τα διάστημα εμπιστοσύνης για τους τρεις μέσους όρους έχει οριστεί στο 95%. Τα διαστήματα εμπιστοσύνης που αφορά τις Y2 και Y3 είναι μεγαλύτερου πλάτους σε σχέση με το διάστημα εμπιστοσύνης της Y1 το οποίο έχει το μικρότερο πλάτος από όλα τα πλάτη των υπόλοιπων υποομάδων. Η Y1 εμφανίζει μεγάλη ομοιογένεια σε αντίθεση με τις Y2 και Y3 όπου οι τιμές

δεν είναι συγκεντρωμένες κοντά στο μέσο όρο. Επίσης παρατηρούμε ότι τα διαστήματα εμπιστοσύνης της Y1 και Y2 και της Y1 και Y3 δεν αλληλοκαλύπτονται, ενώ το διάστημα εμπιστοσύνης για την Y2 παρουσιάζει ελάχιστη επικάλυψη με το διάστημα εμπιστοσύνης της Y1 για αυτό και η στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στους μέσους όρους των Y2 και Y3 πιθανόν να είναι στο επίπεδο 5%.



Γραφική παράσταση 43: Διαστήματα εμπιστοσύνης των μέσων όρων των Y1 Y2 και Y3 στην ορθογραφική δεξιότητα

Από τον πίνακα 35, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν διαφορές των μέσων όρων των τριών υποομάδων μεταξύ τους με στατιστική σημαντικότητα ($F_{2,103}=33.751, p<.001$) (πίνακας 36). Ο έλεγχος Tukey HSD έδειξε ότι ο μέσος όρος των τιμών της ορθογραφικής δεξιότητας για την Y1 διαφέρει με στατιστική σημαντικότητα από τις υποομάδες μαθητών Y2 και Y3. Ο μέσος όρος της Y1 ($\bar{X} = 83.44, Sd=15.39$) διαφοροποιείται σημαντικά ($p<.001$), από το μέσο όρο της Y2 ($\bar{X} = 64.33, Sd=21.82$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p<.001$) διαπιστώθηκαν ανάμεσα στο μέσο όρο των τιμών της Y1 – Y3 ($\bar{X} = 48.66, Sd=21.86$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Όμως ο μέσος όρος τιμών της Y2 διέφερε με στατιστικά σημαντική διαφορά από το μέσο όρο τιμών της Y3 ($p=.015<.05$) σε επίπεδο 5%. Φαίνεται ότι

αν και οι Y2 και Y3 διαφέρουν στατιστικά σημαντικώς, ωστόσο η ορθογραφική δεξιότητα ορισμένων μαθητών της Y3 και της Y2 βρίσκεται στα ίδια περίπου επίπεδα.

Υποομάδες		Δείκτες κεντρικής τάσης	
Ορθογραφική δεξιότητα			
Υποομάδες	N	ΜΟ (%)	Sd
Y1	61	83.44	15.39
Y2	20	64.33	21.82
Y3	25	48.66	21.86
Σύνολο	106	71.63	23.39

Πίνακας 35: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις συγκρίνοντας τις τρεις υποομάδες μαθητών Y1, Y2, Y3 στην ορθογραφία

Ορθογραφική δεξιότητα	df	SS	MS	F	p
Υποομάδες					
Μεταξύ των ομάδων	2	2.276	1.138	33.751	.000
Εντός των ομάδων	106	3.473	.034		
Σύνολο	108	5.749			

Πίνακας 36: Ανάλυση διασποράς συγκρίνοντας τις τρεις υποομάδες μαθητών Y1, Y2, Y3 στην ορθογραφία

7.4.3. Ανακεφαλαίωση των ευρημάτων της έρευνας

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης για τις διαφορές των υποομάδων Y1, Y2 και Y3 ως προς την αναγνωστική δεξιότητα έδειξαν ότι η αναγνωστική δεξιότητα διαφοροποιείται ως προς το είδος και τη σοβαρότητα των Π.Σ.Σ. Μαθητές χωρίς Π.Σ.Σ έχουν υψηλότερη επίδοση στην ανάγνωση συγκριτικά με μαθητές που έχουν σοβαρά εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Η διαφορά των μέσων όρων

αυτών των δύο υποομάδων είναι περίπου 23.37%. Η διαφορά στην αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς και στους μαθητές με πολλαπλά προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς είναι ακόμα μεγαλύτερη (38.9%).

Συγκρίνοντας την αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών με σοβαρά εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα και των μαθητών με σοβαρά πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς, διαπιστώνουμε ότι η διαφορά μειώνεται (15.52%). Οι διαφορές αυτών των υποομάδων μαθητών, αν και είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 5%, ωστόσο είναι μικρές. Φαίνεται ότι η αναγνωστική δεξιότητα ορισμένων μαθητών με εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα και μαθητών με πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς βρίσκεται στα ίδια περίπου επίπεδα. Όμως ανάμεσα στους μαθητές με πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς υπάρχουν μαθητές με πολύ χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης για τις διαφορές των υποομάδων Υ1, Υ2 και Υ3 ως προς την ορθογραφική δεξιότητα έδειξαν ότι η ορθογραφική δεξιότητα διαφοροποιείται ως προς το είδος και τη σοβαρότητα των Π.Σ.Σ. Μαθητές χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς στην ορθογραφία έχουν υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με τους μαθητές που έχουν σοβαρά εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Η διαφορά των μέσων όρων αυτών των δύο υποομάδων, αν και είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% είναι περίπου 19.11%. Αυτή η διαφορά των μέσων όρων αν και δεν είναι τόσο μεγάλη, συγκριτικά με τη διαφορά στην αναγνωστική δεξιότητα ανάμεσα στις Υ1-Υ2 (23.47%) δεν υπάρχει επικάλυψη των τιμών μεταξύ τους. Πιθανόν αυτή η μικρή διαφορά υποδηλώνει ότι ανάμεσα στους μαθητές της Υ1 υπάρχουν και μαθητές που δεν έχουν πολύ καλές επιδόσεις στην ορθογραφία.

Ωστόσο η διαφορά των μέσων όρων των μαθητών με εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα και των μαθητών με πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς είναι περίπου 15.67%. Η μερική επικάλυψη τιμών των δύο υποομάδων πιθανόν υποδηλώνει ότι ορισμένοι μαθητές μόνο με εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα έχουν χαμηλές επιδόσεις στην ορθογραφία, οι οποίες βρίσκονται στα ίδια επίπεδα με ορισμένους μαθητές από τη μικτή ομάδα.

Όμως η μεγαλύτερη διαφορά των μέσων όρων στην ορθογραφική δεξιότητα βρίσκεται ανάμεσα στους μαθητές χωρίς Π.Σ.Σ και στους μαθητές με πολλαπλά προβλήματα. Αυτή η διαφορά των μαθητών χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς και των

μαθητών με πολλαπλά προβλήματα στην ορθογραφική δεξιότητα είναι 35%. Η διαφορά αυτή είναι αρκετά μεγάλη, όσο και η διαφορά των δύο ομάδων στην αναγνωστική δεξιότητα.

Εν κατακλείδι, οι διαφορές των μέσων όρων των τριών υποομάδων ως προς την αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα, είναι σημαντικές μεταξύ τους. Οι μαθητές χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς έχουν μεγαλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφία συγκριτικά με την ομάδα μαθητών μόνο με εσωτερικευμένα ή μόνο με εξωτερικευμένα προβλήματα. Τις πιο χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφία εμφάνισε η μικτή ομάδα μαθητών τόσο στην ανάγνωση, όσο και στην ορθογραφία ακόμα και από την ομάδα με εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα.

Κεφάλαιο 8

Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα αποτελέσματα και τα ευρήματα της έρευνάς μας καταγράφηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Αναφερθήκαμε τόσο στις επιδόσεις των ΜΧΕ και των ΜΥΕ στο γραπτό λόγο και στη σχέση τους με τα Π.Σ.Σ, όσο και στη συμφωνία γονέων και δασκάλων ως προς την αξιολόγηση των Π.Σ.Σ και τη διαφοροποίηση της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας ανάλογα με το είδος και τη σοβαρότητα των Π.Σ.Σ.

Σε αυτό το κεφάλαιο, τα αποτελέσματα και τα ευρήματα αυτά συζητούνται και αναζητείται η ερμηνεία τους. Μέσα από τη συζήτηση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, επιχειρούμε να απαντήσουμε στην προβληματική της έρευνας και να προχωρήσουμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Η συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Στο τέλος γίνεται ανακεφαλαίωση της συζήτησης και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων και ακολουθεί το κεφάλαιο με τις διαπιστώσεις.

8.1. Η αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ

Οι ΜΧΕ αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα τόσο σε σχέση με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης όσο και σε σχέση με την ορθογραφική δεξιότητα. Ο μέσος όρος επιδόσεων των ΜΧΕ στην αναγνωστική δεξιότητα στη Γ' ($\bar{X} = 32.77\%$) και Δ' τάξη ($\bar{X} = 33.97\%$) είναι χαμηλότερος από το μέσο όρο των ΜΥΕ [$\Gamma' (\bar{X} = 74.90\%) \Delta' (\bar{X} = 75.90\%)$].

Οι ΜΧΕ και οι ΜΥΕ αποτελούν δύο διακριτές ομάδες και διαφοροποιούνται με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1% σε όλες τις δοκιμασίες γραπτού λόγου. Η πλειονότητα των μαθητών από την ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζει δυσκολίες στην ταχύτητα και στην ακρίβεια ανάγνωσης. Οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης δεν είναι επαρκείς, ώστε οι μαθητές αυτοί να αντεπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις του γραπτού λόγου, όπου

απαιτούνται διεργασίες ανωτέρου επιπέδου για τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Οι ελλειπείς δεξιότητες αποκωδικοποίησης στη Γ' και Δ' τάξη των ΜΧΕ αποτελούν εμπόδιο στην πρόσκτηση της ευχερούς και με κατανόηση ανάγνωσης. Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα για το μέσο αριθμό λέξεων ενός κειμένου που πρέπει να διαβάσει κάθε μαθητής, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτά, (Howell, & Morehead, 1987) διαπιστώνουμε ότι ο μέσος όρος των λέξεων κειμένου των ΜΧΕ στη Γ' τάξη ($\bar{X} = 29.22$) και Δ' τάξη ($\bar{X} = 41.38$) αντιστοιχεί σε επίπεδα πολύ χαμηλότερα από αυτά της Α' τάξης. Ακόμα και η μεγαλύτερη τιμή που σημειώθηκε στην αποκωδικοποίηση του κειμένου στους ΜΧΕ δεν αγγίζει το όριο των 50 – 60 λέξεων το 1' που ενδείκνυται να διαβάσει ο μαθητής στην Α' τάξη. Φαίνεται ότι οι δυσκολίες αποκωδικοποίησης, αν και είχαν εμφανιστεί ήδη από την Α' τάξη παραμένουν και έχουν συσσωρευτεί στις επόμενες τάξεις (Juel, Griffith, & Gough, 1986, Juel, 1988). Οι δυσκολίες στην ταχύτητα και ακρίβεια ανάγνωσης επηρεάζουν και την αναγνωστική κατανόηση, αφού οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν δυσκολίες και στην αναγνωστική κατανόηση (Hannon, & Daneman, 2001, Compton, De Fries & Olson, 2001, Spooner et al., 2004).

Αν και η πλειονότητα των μαθητών από την ομάδα των ΜΧΕ αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση ανάγνωσης, εντούτοις βρέθηκαν ελάχιστοι μαθητές με μέτριες δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης. Οι μαθητές αυτοί παρά τα λάθη αποκωδικοποίησης καταφέρνουν να επικεντρώνονται σε σημαντικές πληροφορίες του κειμένου που τους βοηθούν στη σύλληψη των νοημάτων του κειμένου (Nation & Snowling, 1998). Η σύλληψη των νοημάτων μέσα στο κείμενο μπορεί να οφείλεται στο υψηλό νοητικό δυναμικό (Chall, 1996), αλλά πιθανόν και στο πλούσιο λεξιλόγιο (Protopapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007) που μπορεί να διαθέτουν. Πιθανόν όμως οι μέτριες δεξιότητες ανάγνωσης να οφείλονται στις σωστές απαντήσεις των ανακλητικών ερωτήσεων. Όπως επισημαίνουν οι Cain & Oakhill, (1999) οι ανακλητικές ερωτήσεις δε διαφοροποιούν τους καλούς από τους φτωχούς αναγνώστες σε αντίθεση με τις συμπερασματικές ερωτήσεις που απαιτούν μεταγνωστικές δεξιότητες και διαφοροποιούν τους καλούς από τους αδύναμους αναγνώστες. Όμως επισημαίνεται ότι δεν αξιολογήθηκε η ταχύτητα αναγνωστικής κατανόησης των κειμένων και οι μαθητές μπορούσαν έχοντας τα κείμενα μπροστά τους να τα διαβάσουν πολλές φορές, ώστε να αντλήσουν τα στοιχεία εκείνα που θα τους βοηθούσαν στην απάντηση των ανακλητικών ερωτήσεων (Chall, 1996).

Ωστόσο και στη δοκιμασία Σ.ΕΛ.Π παρατηρήθηκε πολύ μικρή επικάλυψη των επιδόσεων των ΜΧΕ και ΜΥΕ. Ελάχιστοι μαθητές από την ομάδα των ΜΧΕ και των ΜΥΕ είχαν μέτριες επιδόσεις. Όμως η πολύ χαμηλή συνολική βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές αυτοί και ταξινομήθηκαν στην ομάδα των ΜΧΕ μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η βαθμολογία τους στη δοκιμασία Δ.Α.Ε.Π ήταν πολύ χαμηλή, όπως χαμηλή ή μέτρια βαθμολογία σημείωσαν και στις δοκιμασίες αποκωδικοποίησης. Συνεπώς οι δυσκολίες τους εντοπίζονται περισσότερο στην αποκωδικοποίηση ή και στις υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004, Cain, & Oakhill, 2006, Perfetti, Landi, & Oakhill, 2007).

Έχει διατυπωθεί ότι η αναγνωστική κατανόηση δεν είναι μια μονοδιάστατη έννοια· οι υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου απαιτούν κατάκτηση των χαμηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων, όπως ευχερής ανάγνωση, γνώση λεξιλογίου και γραμματικοσυντακτικές γνώσεις. Οι μαθητές από την ομάδα των ΜΥΕ στη συντριπτική πλειονότητά τους έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες αυτές συγκριτικά με τους ΜΧΕ, στους οποίους το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης είναι πολύ χαμηλό.

Η επίδοση των ΜΧΕ στην ορθογραφημένη γραφή και στις δύο τάξεις είναι χαμηλότερη από την επίδοση των ΜΥΕ, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης συνοδεύονται και από δυσκολίες ορθογραφίας. Όμως αξιοπρόσεκτος είναι ο υψηλός μέσος όρος των ΜΧΕ στις ορθογραφημένες λέξεις και στις δύο τάξεις (>50%). Ο υψηλός μέσος όρος πιθανόν οφείλεται στον τρόπο αξιολόγησης της Δ.Ο.Λ. Η κλίμακα αξιολόγησης της Δ.Ο.Λ ήταν πεντάβαθμη, όπου οι σωστά τονισμένες και φωνητικά γραμμένες λέξεις πιστώθηκαν με μία (01) μονάδα και δεν αξιολογήθηκαν ο αριθμός και τα είδη των λαθών. Φαίνεται λοιπόν ότι ορισμένοι μαθητές από την ομάδα των ΜΧΕ έχουν κατακτήσει τους κανόνες της γραφοφωνηματικής αντιστοιχίας, αφού συγκέντρωσαν μέσο όρο βαθμολογίας που ξεπερνούσε και το 50% των ορθογραφημένων λέξεων. Η γνώση της γραφοφωνηματικής αντιστοιχίας σε έλληνες δυσλεξικούς μαθητές έχει επιβεβαιωθεί από την έρευνα των Nikolopoulos & Goulandris, (2003). Πιθανόν η ανάλυση των ειδών των λαθών να μπορούσε να διαφωτίσει περισσότερο το προφίλ των μαθητών από την ομάδα των ΜΧΕ. Όμως η πλειονότητα των μαθητών από την ομάδα των ΜΧΕ δεν έχει κατακτήσει τους κανόνες της φωνηματικογραφημικής αντιστοιχίας. Οι σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες που εμφανίζουν αρκετοί ΜΧΕ έχουν επιπτώσεις και στην ορθογραφία. Ακόμα και όταν έχει κατακτηθεί η γνώση γραφοφωνηματικής αντιστοιχίας, η επιλογή των σωστών γραφημάτων είναι πιο

δύσκολη δραστηριότητα από την αναγνώρισή τους, αφού η γνώση και εφαρμογή των γραμματικοσυντακτικών και ετυμολογικών κανόνων θεωρείται απαραίτητη.

Ωστόσο διαπιστώνουμε ότι η διαφορά των μέσων όρων των επιδόσεων των ΜΧΕ και ΜΥΕ στην ορθογραφημένη γραφή είναι μεγαλύτερη στη Δ' ($t=-11.911$) απ' ό τι στη Γ' τάξη ($t=-8.588$). Ανάμεσα στους ΜΥΕ στη Γ' τάξη υπάρχουν μαθητές που οι επιδόσεις τους στην ορθογραφημένη γραφή δεν είναι υψηλές όσο οι δεξιότητες τους στην ανάγνωση. Στη Δ' τάξη, οι επιδόσεις των ΜΥΕ δεν παρουσιάζουν επικάλυψη και οι ΜΥΕ έχουν καλύτερες επιδόσεις στην ορθογραφία κατακτώντας σταδιακά τη γνώση της μορφηματικής δομής των λέξεων και των κανόνων της ορθογραφίας. Αντίθετα στην ίδια τάξη, οι δυσκολίες των ΜΧΕ στην ορθογραφημένη γραφή αυξάνονται, εξαιτίας της έλλειψης γνώσης και εφαρμογής των ορθογραφικών κανόνων που διέπουν το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα. Αν μάλιστα συνυπολογίσουμε τις δυσκολίες των ΜΧΕ στην γνώση της φωνηματικογραφημικής αντιστοιχίας, τότε οι δυσκολίες στην ορθογραφία θα συνεχίσουν να υφίστανται, αν δεν αντιμετωπιστούν.

Επομένως η ορθογραφία είναι μια εξελισσόμενη δεξιότητα που κατακτάται σταδιακά μέσα από τη διδασκαλία και την εξάσκηση (Καρατζάς, 2004, Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001) για τους ΜΥΕ, ενώ για τους ΜΧΕ οι δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή πιθανόν είναι ανυπέρβλητες, αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα.

8.1.1. Σχέση αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ

Η μέτρια έντασης σχέση ($r=.517$) αλλά στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% της αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης στους ΜΧΕ επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα ερευνών που μελετούν τη σχέση αυτή. Διαπιστώνεται ότι πολλές έρευνες διαπιστώνουν μέτριας έντασης σχέση (.46-.69) ανάμεσα στις δύο αυτές δεξιότητες (Aarnoutse, & Van Leeuwe, 1988, Hoover, & Tunmer, 1993, McCormick, & Samuels 1979, Spooner, Baddeley, & Gathercole, 2004). Η στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και αναγνωστική κατανόηση στους ΜΧΕ μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι δυσκολίες αποκωδικοποίησης συνοδεύονται από δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης. Μαθητές που δυσκολεύονται να διαβάσουν, δυσκολεύονται να συλλάβουν το νοηματικό περιεχόμενο ενός κειμένου κι αντίστροφα. Μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν έχουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση. Οι μαθητές αυτοί πιθανόν βρίσκονται ακόμα στα

αρχικά στάδια της αναγνωστικής δεξιότητας, αφού κάνουν λάθη ανάγνωσης, που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση. Η μέτρια συσχέτιση πιθανόν μπορεί να οφείλεται στην ανομοιογένεια των ΜΧΕ. Από τους δείκτες κεντρικής τάσης διαπιστώσαμε ότι ανάμεσα στους ΜΧΕ υπάρχουν ελάχιστοι μαθητές που, ναι μεν έχουν φτωχές δεξιότητες αποκωδικοποίησης, εντούτοις το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης δεν είναι πάρα πολύ χαμηλό (Spooner, Baddeley & Gathercole, 2004). Οι μαθητές αυτές καταφέρνουν να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους στην αποκωδικοποίηση, ίσως επειδή τα λάθη αποκωδικοποίησης δεν είναι τόσο σοβαρά, ώστε να δυσχεραίνεται η σύλληψη των νοημάτων (Chall, 1996, Spooner, et al., 2004).

Όμως στους ΜΥΕ ο θετικός συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση είναι χωρίς στατιστική σημαντικότητα ($r=.123$) σε επίπεδο 5%. Οι πολύ καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης δε συνοδεύονται πάντα επίσης από καλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης κι αντίστροφα οι πολύ καλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης δε συνοδεύονται πάντα από πολύ καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Στους ΜΥΕ δεν επιβεβαιώνεται η άμεση σύνδεση αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης. Αν και η πλειονότητα των μαθητών στην ομάδα των ΜΥΕ εμφάνισε καλές δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση και στην αναγνωστική κατανόηση, εντούτοις υπήρχαν μαθητές με πολύ καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης, αλλά μέτριες στην αναγνωστική κατανόηση κι αντίστροφα μαθητές με μέτριες δεξιότητες αποκωδικοποίησης και πολύ καλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης. Τα αποτελέσματα μας συγκλίνουν με εκείνα άλλων ερευνών που διαπιστώνουν ότι η σχέση αποκωδικοποίησης και κατανόησης ανάγνωσης τείνει να εξασθενεί (Protorapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007), όταν έχει κατακτηθεί η δεξιότητα αποκωδικοποίησης. Η εξασθένηση αυτή συντελείται σταδιακά στις μεσαίες τάξεις (Cain, Oakhill, & Bryant 2004), επειδή υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες και διαδικασίες διαμεσολαβούν στη σχέση αυτή (Chall, 1996).

Η αποσύνδεση της σχέσης αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης έχει επίσης υποστηριχτεί από τις έρευνες των Yuill & Oakhill, (1991), Cain, Oakhill, & Bryant, (2000), Nation, & Snowling, (1998), Nation, Adams, et al., (1999). Οι έρευνες αυτές χρησιμοποιούν ως δείγματα ομάδες παιδιών με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση και καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Όμως η ομάδα των ΜΥΕ στην έρευνά μας δεν περιλαμβάνει μαθητές με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης και με πολύ καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Αν οι ΜΥΕ σημείωναν υψηλή βαθμολογία στην αποκωδικοποίηση, αλλά

χαμηλή στις δύο δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης δε θα ταξινομούταν στην ομάδα των ΜΥΕ.

Επομένως η χαμηλής έντασης σχέση χωρίς στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 5% ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση υποδηλώνει ότι ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση διαμεσολαβούν άλλες δεξιότητες (Protorapas, et al., 2007, Perfetti, 1985). Μέρος των δοκιμασιών αναγνωστικής κατανόησης που χορηγήθηκαν στους μαθητές του δείγματός μας περιείχαν αφηρημένες κι ολιγόχρηστες λέξεις σε προτάσεις και κείμενο. Επομένως στις μεσαίες τάξεις, που τα υλικά ανάγνωσης είναι πιο θεωρητικά, αφηρημένα, σύνθετα, και αποκλίνουν από την καθομιλούμενη γλώσσα δεν αποτελούν εύκολη δραστηριότητα για τους μαθητές που έχουν κατακτήσει τη δεξιότητα αποκωδικοποίησης. Η κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης συντελείται βαθμιαία μέσα από συστηματική διδασκαλία του εννοιολογικού περιεχομένου δυσνόητων και αφηρημένων λέξεων και φράσεων (Βάμβουκας, 2004).

Όμως διαφορετικές διαπιστώσεις προκύπτουν για τους μαθητές που, αν και είχαν πολύ καλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης, αυτές δε συνοδεύτηκαν από άριστες, αλλά από μέτριες δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Πιθανόν τα είδη λαθών των μαθητών αυτών δεν ήταν δυνατόν να εμποδίσουν τη σύλληψη των νοημάτων των προτάσεων και των κειμένων (Spooner, Baddeley, & Gathercole, 2004).

Οι δυσκολίες των ΜΧΕ στην ανάγνωση συνδέονται με δυσκολίες στην ορθογραφία στη Γ' ($r=.715$) και Δ' τάξη ($r=.676$). Ο θετικός δείκτης συσχέτισης ανάμεσα στις δύο αυτές δεξιότητες είναι υψηλός και στις δύο τάξεις ($r=.686$). Το χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής δεξιότητας των ΜΧΕ συνοδεύεται από επίσης χαμηλό επίπεδο ορθογραφικής δεξιότητας. Τα αποτελέσματά μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα από την επιδημιολογική μελέτη των Rutter, Tizard, & Whitmore, (1970) που έδειξαν ότι μαθητές μεσαίων τάξεων, που δυσκολεύονται στην πρόκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης δυσκολεύονται και στην ορθή γραφή των λέξεων. Η ελλιπής γνώση της γραφηματοφωνητικής αντιστοιχίας στην ανάγνωση οδηγεί σε λάθη ορθογραφίας και πιθανόν σε αλλοίωση της φωνολογικής δομής της γραφόμενης λέξης. Ακόμα και όταν υπάρχει γνώση της γραφηματοφωνητικής αντιστοιχίας στην ανάγνωση, ο αργός ρυθμός ανάγνωσης, οι δυσκολίες στην αυτοματοποίηση της ανάγνωσης επηρεάζουν και την ορθογραφία, αφού οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται στην επεξεργασία και στην απομνημόνευση των λεκτικών ερεθισμάτων στην εργαζόμενη μνήμη (Hulme, & Roodenry, 1995).

Ωστόσο στους ΜΥΕ η σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική δεξιότητα και την ορθογραφημένη γραφή είναι μέτριας έντασης ($r=.469$). Μέτριοι δείκτες συσχέτισης με στατιστική σημαντικότητα έχουν διαπιστωθεί και σε ελληνικές έρευνες (Κουτσουράκη, 2004, Βάμβουκας, Παλιεράκης και Βάμβουκα, 2008). Ο δείκτης συσχέτισης είναι χαμηλότερος στη Γ' τάξη ($r=.412$) και αυξάνει στη Δ' τάξη ($r=.561$) επιβεβαιώνοντας την εξελικτική πορεία της ορθογραφημένης γραφής, τη δυσκολία που εμφανίζει συγκριτικά με την ανάγνωση ακόμα και στους καλούς αναγνώστες στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής.

Ανάμεσα στην ομάδα των ΜΥΕ φαίνεται να υπάρχουν πολύ καλοί αναγνώστες με καλές ορθογραφικές δεξιότητες, αλλά και πολύ καλοί αναγνώστες, με μέτριες επιδόσεις στην ορθογραφημένη γραφή. Οι καλοί αναγνώστες δεν είναι **πάντα** και ορθογράφοι. Επομένως, η ανάγνωση για τους έλληνες μαθητές θεωρείται πιο εύκολη δραστηριότητα από την ορθογραφία. Η αναγνώριση της λέξης κατακτάται νωρίτερα από τη σωστή γραφή της, αφού οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν το σωστό γράφημα, γνωρίζοντας τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες της γλώσσας μας (Βάμβουκας, Παλιεράκης και Βάμβουκα, 2008).

8.2. Δυσκολίες ανάγνωσης και προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε ότι οι ΜΧΕ διαφοροποιούνται από τους ΜΥΕ σε όλες τις ευρείες κλίμακες και επιμέρους κλίμακες συνδρόμων, εκτός από τα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης και σωματικά ενοχλήματα, όπου οι εκτιμήσεις γονέων και δασκάλων δε συνέπεσαν όσον αφορά τη σύνδεσή τους με τις δυσκολίες ανάγνωσης. Η ύπαρξη αλληλεπίδρασης και οι κύριες επιδράσεις της αναγνωστικής επίδοσης και του φύλου στα Π.Σ.Σ που ανευρέθηκαν στις αναλύσεις μας δε σημαίνουν και αιτιακές συνδέσεις. Η επίδραση της αναγνωστικής επίδοσης στις επιμέρους και ευρείες κλίμακες των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων δε σηματοδοτούν μονοσήμαντες αντιστοιχίες. Δε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η χαμηλή αναγνωστική επίδοση επιδρά στα Π.Σ.Σ, επειδή η εξαρτημένη μεταβλητή στην έρευνά μας ήταν τα Π.Σ.Σ και η ανεξάρτητη μεταβλητή η αναγνωστική επίδοση.

Επομένως από την έρευνά μας καταγράφονται λειτουργικές και όχι αιτιακές σχέσεις. Η χαμηλή αναγνωστική επίδοση μπορεί να «επιδρά» στα Π.Σ.Σ, αλλά και τα Π.Σ.Σ μπορεί να δημιουργούν τη χαμηλή αναγνωστική επίδοση. Η πολυπλοκότητα της σύνδεσης αυτής είναι

τεράστια, που θα μπορούσε οποιοσδήποτε παράγοντας ή σύνολο παραγόντων να αποτελέσει το αίτιο ή το αποτέλεσμα ή έναν ενδιάμεσο παράγοντα.

Στις ενότητες που ακολουθούν συζητώνται οι συνδέσεις της χαμηλής αναγνωστικής επίδοσης και των Π.Σ.Σ χωρίς να αναφερόμαστε σε «επιδράσεις» της μιας μεταβλητής στην άλλη.

8.2.1. Δυσκολίες ανάγνωσης και εσωτερικευμένα προβλήματα

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι η ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζει περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συγκριτικά με την ομάδα των ΜΥΕ [Α.Γ ($F=11.204$, $p<.001$) Α.Δ.($F=13.525$, $p<.001$)]. Το μέγεθος της σύνδεσης αυτής τείνει να είναι μεγάλο, εκτίμηση στην οποία συγκλίνουν γονείς ($\eta=.28$) και δάσκαλοι ($\eta=.29$). Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα εσωτερικευμένα προβλήματα επιβεβαιώνεται από έρευνες που χρησιμοποιούν επιλεγμένα δείγματα μαθητών με δυσκολίες γραπτού λόγου (Willcutt, & Pennington, 2000α, Maughan, et al., 2003, Boetsch et al., 1996, Arnold et al., 2005). Στις έρευνες αυτές τα εσωτερικευμένα προβλήματα συνδέθηκαν με τις δυσκολίες γραπτού λόγου, χρησιμοποιώντας τα ίδια μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε στη δική μας έρευνα (ερωτηματολόγια του Achenbach).

Τα αποτελέσματά μας συμφωνούν εν μέρει με τα αποτελέσματα της επιδημιολογικής μελέτης των Rutter et al., (1970). Στην έρευνα αυτή τα εσωτερικευμένα προβλήματα συνδέθηκαν με τη γενική αναγνωστική καθυστέρηση και όχι με την ειδική αναγνωστική επιβράδυνση. Επίσης στην επιδημιολογική μελέτη των McGee et al., (1985) τα εσωτερικευμένα προβλήματα συνδέθηκαν με τις δυσκολίες γραπτού λόγου, μόνο όταν τα εσωτερικευμένα προβλήματα συνυπήρχαν με προβλήματα προσοχής συγκριτικά με την ομάδα παιδιών που εμφάνισε μόνο εσωτερικευμένα προβλήματα (Anderson et al., 1989). Το δείγμα της δικής μας έρευνας αποτελείται από μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες ανάγνωσης χωρίς να γίνεται διάκριση μεταξύ γενικής αναγνωστικής καθυστέρησης και ειδικής αναγνωστικής επιβράδυνσης και δεν έχουν αποκλειστεί τα προβλήματα προσοχής που πιθανόν να συνυπάρχουν με εσωτερικευμένα προβλήματα στην ομάδα των ΜΧΕ. Τα εσωτερικευμένα προβλήματα σε αρκετές περιπτώσεις συνυπάρχουν όχι μόνο με προβλήματα προσοχής, αλλά και με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι γονείς εκτιμούν ότι τα εσωτερικευμένα προβλήματα των ΜΧΕ ανέρχονται σε ποσοστό 44.61%, ενώ οι δάσκαλοι σε 35.4%. Εντούτοις οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι οι μαθητές με πολύ καλές αναγνωστικές δεξιότητες εμφανίζουν εσωτερικευμένα προβλήματα σε διπλάσιο ποσοστό (16%) από τους γονείς (7.5%). Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι τα εσωτερικευμένα προβλήματα δεν εμφανίζονται μόνο ανάμεσα στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, αλλά και ανάμεσα στους μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις προπάντων στο σχολικό πλαίσιο. Το υψηλό ποσοστό των ΜΥΕ στα εσωτερικευμένα προβλήματα πιθανόν οφείλεται στα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης που εμφανίζονται μόνο στο σχολικό πλαίσιο, αφού σε κανένα άλλο σύνδρομο, οι ΜΥΕ δεν εμφανίζουν υψηλά ποσοστά.

Οι γονείς εκτιμούν ότι τα εσωτερικευμένα προβλήματα των αγοριών ανέρχονται σε ποσοστό 36.82%, ενώ οι δάσκαλοι σε 28.41%. Εντούτοις οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι το 22.72% των κοριτσιών εμφανίζει εσωτερικευμένα προβλήματα έναντι 10.9% των αγοριών σύμφωνα με τους γονείς.

Όμως ως προς τη σύνδεση του φύλου με τα εσωτερικευμένα προβλήματα δε βρέθηκαν διαφορές [Α.Γ. ($F=.178$, $p>.05$), Α.Δ. ($F=1.001$, $p>.05$)]. Η έλλειψη διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια σε σχέση με τα εσωτερικευμένα προβλήματα έχει ανεβρεθεί σε ελάχιστες έρευνες (Arnold et al., 2005, Boetsch, et al., 1996). Οι μεγάλες επιδημιολογικές μελέτες (Rutter, et al., 1970, Carroll, et al., 2005) και οι έρευνες στον ελληνικό χώρο (Χατζηχρήστου και Horf 1991, Παπαθεοφίλου, Σώκου-Μπάδα, Μιχελογιάννη και Παντελάκη 1989, Τριλίβα, Βασιλάκη, Chimienti, 2001), έχουν βρει διαφορές ως προς το φύλο και τα εσωτερικευμένα προβλήματα.

Στις έρευνες στις οποίες διαπιστώνεται ότι το φύλο συνδέεται με τις δυσκολίες γραπτού λόγου και τα εσωτερικευμένα προβλήματα, το φύλο δε συνδέεται με όλα τα σύνδρομα που απαρτίζουν τα εσωτερικευμένα προβλήματα. Στη δική μας έρευνα, το φύλο δε συνδέθηκε με κανένα επιμέρους σύνδρομο των εσωτερικευμένων προβλημάτων σε σχέση με τις δυσκολίες ανάγνωσης. Κοντολογίς, η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα εσωτερικευμένα προβλήματα δεν εξαρτάται από το φύλο. Αγόρια και κορίτσια δε διαφοροποιούνται ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα, αλλά αντίθετα οι μαθητές με χαμηλές και υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση διαφοροποιούνται ως τα εσωτερικευμένα προβλήματα.

Από την έρευνά μας διαπιστώνουμε την σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα εσωτερικευμένα προβλήματα χωρίς αναφορά σε αιτιολογικούς παράγοντες. Οι δυσκολίες ανάγνωσης είτε προηγούνται και δημιουργούν εσωτερικευμένα προβλήματα, είτε τα εσωτερικευμένα προβλήματα προηγούνται και δημιουργούν δυσχέρειες στη μάθηση της ανάγνωσης ή η ύπαρξη ενός κοινού αιτιολογικού παράγοντα συμβάλλει στη δημιουργία των δυσκολιών ανάγνωσης και των εσωτερικευμένων προβλημάτων. Η σχετική ανασκόπηση στη βιβλιογραφία δείχνει ότι η σχέση ανάμεσα στις δυσκολίες γραπτού λόγου και τα εσωτερικευμένα προβλήματα δεν είναι ξεκάθαρη, ούτε όσον αφορά τις διαδικασίες που διαμεσολαβούν μεταξύ των δυσκολιών γραπτού λόγου και των εσωτερικευμένων προβλημάτων, ούτε ως προς τους μηχανισμούς της σχέσης αυτής (Maughan, Rowe, Loeber, Stouthamer-Loeber, 2003, Carroll, et al., 2005). Τα αποτελέσματα είναι συνήθως αμφιλεγόμενα, αφενός μεν εξαιτίας της δυσκολίας αξιολόγησης των εσωτερικευμένων προβλημάτων που δεν είναι εμφανή και διαφεύγουν της προσοχής (McMichael, 1979, Arnold et al., 2005), αφετέρου επειδή τα εσωτερικευμένα προβλήματα περιλαμβάνουν ποικίλα συμπτώματα τα οποία διαφοροποιούνται με την ηλικία ή πιθανόν επειδή τα εσωτερικευμένα προβλήματα συνυπάρχουν με εξωτερικευμένα προβλήματα (Abrams, 1986, Halonen et al., 2006).

Εξάλλου οι έρευνες που μελετούν τη σχέση των δυσκολιών ανάγνωσης και των εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς είναι λιγότερες αριθμητικά συγκριτικά με τις έρευνες που μελετούν τη σχέση των δυσκολιών ανάγνωσης και των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς.

8.2.1.1. Δυσκολίες ανάγνωσης και προβλήματα άγχους

Είναι δύσκολη η εξαγωγή σταθερών συμπερασμάτων για τη σχέση των δυσκολιών ανάγνωσης και των προβλημάτων άγχους εξαιτίας της διαφορετικής αξιολόγησης των γονέων και των δασκάλων. Όμως γονείς και δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα προβλήματα άγχους εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα συγκριτικά με τα άλλα επιμέρους σύνδρομα (16.79% ^{A,Γ} και 14.57% ^{A,Δ}). Σε πλήρη συμφωνία βρίσκονται τα ευρήματά μας με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Essau, Conradt, & Petermann, 2000), όπου τα προβλήματα άγχους αποτελούν τα πιο συχνά προβλήματα των παιδιών (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2004). Στην έρευνα των Essau, Conradt, Petermann, (2000) καταγράφηκαν μεγαλύτερα ποσοστά (18.6%), αλλά η ηλικιακή

ομάδα του δείγματος ήταν μεγαλύτερη, εύρημα που ερμηνεύει τη μεγαλύτερη συχνότητά τους. Αντίστοιχα ποσοστά ανευρίσκονται και στην έρευνα των Achenbach, et al., (1995), ενώ οι έρευνες που αναφέρουν ποσοστά πάνω από 10% είναι αρκετές (Essau & Petermann, 2001, Essau, & Petermann, 2001, Lewinsohn, Hops, Roberts, Seeley, & Andrews, 1993, McGee et al., 1992, Pine 1994, Ovrascchel & Weissman, 1986, όπως αναφέρεται στο Albano, Chorpita, Barlow, 2003, Kashani, Ovrascchel, Rosenberg & Reid, 1989, Kashani & Ovrascchel, 1988).

Σύμφωνα με τους γονείς, η ομάδα των ΜΧΕ εκδηλώνει περισσότερα συμπτώματα άγχους ($F=8.044$, $p<.01$) από την ομάδα των ΜΥΕ. Το μέγεθος της σύνδεσης των δυσκολιών ανάγνωσης με τα προβλήματα άγχους είναι μέτριο ($eta=.25$). Τα προβλήματα άγχους προκαλούνται είτε εξαιτίας των δυσκολιών ανάγνωσης ή τα προβλήματα άγχους προϋπάρχουν και δημιουργούν δυσχέρειες στη μάθηση της ανάγνωσης ή ένας κοινός αιτιολογικός παράγοντας προκαλεί την εμφάνισή τους. Η σύνδεση των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα προβλήματα άγχους ανευρίσκεται στις περισσότερες έρευνες που μελετούν τη σχέση αυτή (Willcutt, & Pennington, 2000α, Τσοβίλη, 2003, Carroll, Maughan, Goodman, & Meltzer, 2005), ανεξάρτητα από αιτιολογία. Οι μαθητές που έχουν δυσκολίες ανάγνωσης είναι επιρρεπείς στην εμφάνιση προβλημάτων άγχους (Maughan, & Carroll, 2006, Carroll, Maughan, Goodman, & Meltzer, 2005) και η χαμηλή αναγνωστική επίδοση που σημειώνουν, πιθανόν να οφείλεται στις δυσκολίες στη συγκέντρωση, στην προσοχή, στη μνήμη (Fontana, 1995, Eysenck & Calvo, 1992), αλλά και στη χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση που έχουν πιθανόν δημιουργήσει οι δυσκολίες ανάγνωσης (Taylor, Harris, Pearson, & Garcia, 1995). Τα προβλήματα άγχους, σύμφωνα με τους γονείς είναι αυξημένα στους ΜΧΕ (27.69%) συγκριτικά με τους ΜΥΕ (6.06%).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων, οι ΜΧΕ δε διαφοροποιούνται από τους ΜΥΕ ως προς τα προβλήματα άγχους ($F=3.586$, $p>.05$). Η διαφορετική αξιολόγηση των δασκάλων από των γονέων δεν είναι τυχαίο εύρημα. Πιθανές ερμηνείες της ασυμφωνίας στην αξιολόγηση αφορούν αφενός στο διαφορετικό πλαίσιο που εκδηλώνεται η συμπεριφορά, αφετέρου στις διαφορετικές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων του Achenbach που περιέχουν τα ερωτηματολόγια των γονέων και των δασκάλων που είναι συναφείς με ενδογενή προβλήματα.

Οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι προβλήματα άγχους δε διαφοροποιούν τους ΜΧΕ από τους ΜΥΕ ($p>.05$). Προβλήματα άγχους εμφανίζονται και στους μαθητές με πολύ καλές

επιδόσεις, ενώ οι γονείς δε «βλέπουν» ή δεν αξιολογούν τα προβλήματα άγχους των παιδιών με καλές επιδόσεις, πιθανόν επειδή αυτά δεν υφίστανται εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Η έλλειψη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τα προβλήματα άγχους στο σχολικό πλαίσιο και το ποσοστό των προβλημάτων άγχους στους ΜΧΕ (16.5%) και ΜΥΕ (12%) αποκαλύπτει τη σχέση της επίδοσης με το άγχος. Όπως αναφέρει ο Μπεζεβέγκης (2001) το σχολικό πλαίσιο αποτελεί πηγή άγχους για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους και το φύλο. Επομένως τα προβλήματα άγχους που εκδηλώνονται στην ομάδα των ΜΥΕ στο σχολείο πιθανόν να συνδέονται με το *περιστασιακό άγχος* (άγχος κατάστασης) εξαιτίας των απαιτήσεων που εγείρει το σχολικό πλαίσιο. Ο φόβος αποτυχίας ή λαθών που ενυπάρχει σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα μπορεί να δημιουργήσει αντιδράσεις άγχους, αφού απειλείται η αυτοεκτίμηση των μαθητών με καλές επιδόσεις.

Το άγχος των ΜΥΕ και των ΜΧΕ είναι πιθανόν να έχει διαφορετική αιτιολογία. Το άγχος των έμπειρων αναγνωστών δε μπορεί να συνδέεται με γνωστικά ελλείμματα, αλλά πιθανόν οφείλεται στις υψηλές προσδοκίες και στόχους που έχουν θέσει οι μαθητές αυτοί (Srandidakis & Vassilaki, 2006). Οι μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις στο γραπτό λόγο βιώνουν άγχος, αλλά πιθανόν μπορούν να το διαχειρίζονται, χρησιμοποιώντας στρατηγικές αντιμετώπισής του, το οποίο δεν επηρεάζει τις γνωστικές τους λειτουργίες. Επομένως και οι μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις ανάγνωσης βιώνουν άγχος, αλλά μπορούν να ανταπεξέρχονται στις σχολικές απαιτήσεις, ενεργοποιώντας τον οργανισμό και προετοιμάζοντάς τον να αντιμετωπίσει μια δραστηριότητα.

Μία άλλη πιθανή ερμηνεία για τη διαφορετική αξιολόγηση γονέων-δασκάλων, δίνεται από τις διαφορετικές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων γονέων και δασκάλων. Μερικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου του Achenbach για εκπαιδευτικούς (TRF) δεν υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο των γονέων, οι οποίες αναφέρονται στο φόβο κριτικής και λαθών καθώς και στην εκδήλωση υπερβολικού άγχους των μαθητών να ευχαριστήσουν τους άλλους. Είναι χαρακτηριστικό ότι τέτοιου είδους ερωτήσεις υπάρχουν μόνο στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και αφορούν περισσότερο το σχολικό πλαίσιο. Επομένως ενισχύεται η πιθανή ερμηνεία ότι οι διαφορετική αξιολόγηση γονέων – δασκάλων ως προς τις διαφορές των ΜΧΕ-ΜΥΕ στα προβλήματα άγχους οφείλεται στο περιστασιακό άγχος (άγχος κατάστασης) που βιώνουν οι μαθητές με καλές επιδόσεις στο σχολείο, αφού το άγχος εμφανίζεται πιο συχνά στο σχολείο παρά σε άλλο περιβάλλον.

Οι γονείς εκτιμούν ότι τα αγόρια εμφανίζουν προβλήματα άγχους σε ποσοστό 23.68% και τα κορίτσια αντίστοιχα 7.2%, ενώ οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα κορίτσια εμφανίζουν προβλήματα άγχους σε ποσοστό 15.15% και ακολουθούν τα αγόρια σε ποσοστό 13.63%. Από τις αξιολογήσεις των γονέων και των δασκάλων δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τα προβλήματα άγχους [Α.Γ. ($F=.926$, $p>.05$), Α.Δ ($F=1.871$, $p>.05$)]. Τα ευρήματά μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα των Carroll, Maughan, Goodman, Meltzer, (2005), όπου δε βρέθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια με δυσκολίες γραπτού λόγου ως προς τα προβλήματα άγχους, ενώ βρέθηκαν συνδέσεις του άγχους και των δυσκολιών γραπτού λόγου.

8.2.1.2. Δυσκολίες ανάγνωσης και προβλήματα κατάθλιψης

Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης και των προβλημάτων κατάθλιψης προκύπτει και από τις δύο αξιολογήσεις, γονέων ($F=5.996$, $p<.05$) και δασκάλων ($F=14.725$, $p<.001$). Η ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζει περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης από την ομάδα των ΜΥΕ. Όμως οι γονείς εκτιμούν ότι το μέγεθος της σύνδεσης αυτής είναι μέτριο ($eta=.21$), ενώ οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι είναι μεγάλο ($eta=.30$). Η αυξημένη καταθλιπτική συμπτωματολογία σε μαθητές με δυσκολίες γραπτού λόγου έχει ανεβρεθεί σε αρκετές έρευνες (Wright-Strawderman, & Watson 2001, Willcutt, & Pennington, 2000α, Maughan, et al., 2003, Boetsch et al., 1996), σε επιδημιολογικές μελέτες (Bird et al., 1989, Fleming et al., 1989, Garrison et al., 1989) και γενικά στην πλειονότητα των ερευνών που μελετούν τη σχέση των μαθησιακών δυσκολιών με την κατάθλιψη (Sideridis, 2005β, 2006). Επομένως η σχέση της μειωμένης σχολικής επίδοσης με τα συμπτώματα της κατάθλιψης, όπως δυσκολία συγκέντρωσης προσοχής, απόσυρσης και χαμηλής αυτοεκτίμησης έχει διαπιστωθεί χωρίς να αποσαφηνίζεται η σχέση αίτιου-αιτιατού (Γρηγοριάδου, 2002).

Η αρνητική διάθεση, η μειωμένη συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες και τα χαμηλά επίπεδα θετικών συναισθημάτων είναι χαρακτηριστικά των μαθητών που αντιμετωπίζουν γενικότερα μαθησιακές δυσκολίες (Sideridis, 2005γ) κι όχι μόνο δυσκολίες ανάγνωσης. Οι μαθητές αυτοί αποφεύγουν καταστάσεις μάθησης εξαιτίας του φόβου αποτυχίας. Αυτή η αρνητική στάση για μάθηση επηρεάζει και τις γνωστικές λειτουργίες και σιγά-σιγά τούς οδηγεί σε απόσυρση. Έτσι η έλλειψη συμμετοχής τους σε μαθησιακές δραστηριότητες τούς καθιστά «αδύναμους», όχι επειδή στερούνται γνωστικών ικανοτήτων,

αλλά εξαιτίας της αρνητικής διάθεσής τους «να αγωνιστούν» για να βελτιώσουν το επίπεδο μάθησης (Sideridis, 2007). Στην έρευνά μας, το μεγαλύτερο μέγεθος σύνδεσης που έχει βρεθεί στο σχολικό πλαίσιο των δυσκολιών ανάγνωσης με τα συμπτώματα κατάθλιψης πιθανόν οφείλεται στην αρνητική συναισθηματικότητα και στην απόσυρση που έχουν δημιουργήσει οι δυσκολίες αυτές, χωρίς να αποκλείεται η αντίστροφη σχέση.

Ωστόσο στη δική μας έρευνα δε βρέθηκαν πολύ υψηλά ποσοστά καταθλιπτικής συμπτωματολογίας ανάμεσα στους ΜΧΕ σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων (21.54%) και των δασκάλων (18.89%) συγκριτικά με τα υψηλά ποσοστά που έχουν ανεβρεθεί σε μαθητές με δυσκολίες γραπτού, τα οποία εκτείνονται πάνω από 24% (Hall & Haws, 1989, Wong, 1985, όπως αναφέρεται στο Wright-Strawderman και Watson 2001). Στις έρευνες των Colbert, Newman, Ney & Young, (1982), Weinberg et al., (1989) ανευρίσκονται χαμηλότερα ποσοστά (14%-26%), αλλά το δείγμα των ερευνών αυτών περιελάμβανε μαθητές με συμπτώματα κατάθλιψης και όχι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης. Μόνο στην έρευνα των Boetsch, et al., (1996) ανευρίσκεται χαμηλό ποσοστό καταθλιπτικής συμπτωματολογίας σε μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης (τιμές πάνω από το κλινικό φάσμα), που πιθανόν υποδηλώνει ότι τα συμπτώματα κατάθλιψης βρίσκονται σε υπολανθάνουσα μορφή σε μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης στην ηλικία των 8-10 χρόνων. Αντίθετα μετά τα 11 χρόνια, διαπιστώνεται αύξηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Anderson, et al., 1989, Carroll, et al., 2005).

Η έλλειψη διαφοροποίησης ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τα συμπτώματα κατάθλιψης που δείχνουν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας [$A.Γ.(F=.214, p>.05)$, $A.Δ.(F=.015, p>.05)$] συγκλίνουν με τα αποτελέσματα των Wright-Strawderman, & Watson, 2001, Boetsch, et al., 1996), όπου αγόρια και κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης δε διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τα προβλήματα κατάθλιψης. Οι γονείς εκτιμούν ότι τα προβλήματα κατάθλιψης των αγοριών ανέρχονται σε ποσοστό 17.1%, ενώ οι δάσκαλοι σε 14.72%. Για τα κορίτσια, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 7.2% και 6.1%.

Επομένως, οι δυσκολίες γραπτού λόγου συνδέονται με τα συμπτώματα κατάθλιψης ανεξάρτητα από το φύλο και την αιτιολογία.

8.2.1.3. Δυσκολίες ανάγνωσης και σωματικά προβλήματα

Οι μαθητές του δείγματός μας συγκέντρωσαν πολύ χαμηλές βαθμολογίες από γονείς και δασκάλους και δε βρέθηκαν υψηλές τιμές που να αντιστοιχούν στο κλινικό φάσμα στην κλίμακα σωματικά ενοχλήματα. Οι μαθητές του δείγματός μας δεν εμφανίζουν σωματικά ενοχλήματα, εύρημα που συνάδει με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στάθμιση των ερωτηματολογίων του Achenbach στον ελληνικό πληθυσμό. Στην ελληνική στάθμιση των ερωτηματολογίων του Achenbach, οι μέσοι όροι των παιδιών από τις αγροτικές περιοχές στην κλίμακα αυτή ήταν χαμηλότεροι από τους μέσους όρους που έλαβαν τα παιδιά στα μεγάλα αστικά κέντρα. Στις αγροτικές περιοχές τα παιδιά δεν εμφανίζουν σωματικά προβλήματα σε ανησυχητικό βαθμό (Egger, et al., 1999) συγκριτικά με τα παιδιά που ζουν στα αστικά κέντρα, αφού δε βρέθηκαν παιδιά με υψηλή βαθμολογία πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση (Achenbach, Rescorla, 2003).

Επομένως μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές των δύο ομάδων ΜΧΕ-ΜΥΕ δεν εμφανίζουν σοβαρά ψυχοσωματικά προβλήματα, σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων.

Οι δυσκολίες ανάγνωσης δε συνδέθηκαν με τα σωματικά ενοχλήματα στην αξιολόγηση των γονέων ($F=3.061, p>.05$). Ωστόσο στην αξιολόγηση των δασκάλων, η ομάδα των ΜΧΕ βρέθηκε ότι εμφανίζει περισσότερα σωματικά ενοχλήματα συγκριτικά με την ομάδα των ΜΥΕ ($F=15.623, p<.001$), παρά τη χαμηλή βαθμολογία. Το μεγάλο μέγεθος σύνδεσης των δυσκολιών ανάγνωσης με τα σωματικά ενοχλήματα που ανευρέθηκε ($eta=.31$) πιθανόν οφείλεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ΜΧΕ στο σχολικό πλαίσιο. Παρόλο που δε βρέθηκαν τιμές που να εμπίπτουν στο κλινικό φάσμα, εντούτοις οι οριακές τιμές στην κλίμακα αυτή, αλλά και οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι των ΜΧΕ δηλώνουν την εμφάνιση ελάχιστων ήπιων σωματικών ενοχλημάτων των ΜΧΕ στο σχολικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Margalit and Raviv, (1984) όπου οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζουν στο σχολικό πλαίσιο σωματικά προβλήματα, αν και σε αυτή την έρευνα, τα σωματικά προβλήματα αποτέλεσαν συνοδά συμπτώματα των αυξημένων επιπέδων άγχους. Οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης παραπονιούνται πιο συχνά για σωματικές ενοχλήσεις στο σχολείο συγκριτικά από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Είναι πολύ πιθανόν τα προβλήματα άγχους ή και κατάθλιψης των ΜΧΕ να συνοδεύονται από ήπια σωματικά ενοχλήματα στο σχολείο, αλλά δε μπορούμε

να ισχυριστούμε ότι τα ήπια σωματικά ενοχλήματα αποτελούν συνοδά συμπτώματα των προβλημάτων άγχους ή και κατάθλιψης.

Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση των δασκάλων φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Willcutt, and Pennington, (2000α) όσον αφορά στη σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης και των σωματικών ενοχλημάτων χωρίς διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων ($F=3.228, p>.05$) και των δασκάλων ($F=0.11, p>.05$). Οι παραπάνω ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα σωματικά ενοχλήματα πιθανόν είναι το αποτέλεσμα των δυσκολιών ανάγνωσης. Όμως στην έρευνα των Willcutt, and Pennington, (2000α) το εύρημα αυτό προέκυψε από το ερωτηματολόγιο των γονέων (CBCL) και όχι των δασκάλων, αφού η αξιολόγηση των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης για τα Π.Σ.Σ, δε στηρίχτηκε στους δασκάλους. Ωστόσο και από την επιδημιολογική μελέτη των Rutter & Hemming (1970) δεν προέκυψαν διαφορές ως προς το φύλο και τα σωματικά ενοχλήματα των μαθητών.

Όμως, η έλλειψη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στους ΜΧΕ και ΜΥΕ ως προς τα σωματικά ενοχλήματα, σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων και τα ήπια σωματικά ενοχλήματα των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ, σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων, δεν μας επιτρέπουν να προχωρήσουμε σε περαιτέρω διαπιστώσεις παρά μόνο ότι οι μαθητές του δείγματός μας δεν εμφανίζουν ανησυχητικά σωματικά ενοχλήματα και ότι οι ΜΧΕ εμφανίζουν ήπια σωματικά ενοχλήματα μόνο στο σχολικό πλαίσιο πιθανόν εξαιτίας των δυσκολιών ανάγνωσης που αντιμετωπίζουν.

8.2.2. Δυσκολίες ανάγνωσης και εξωτερικευμένα προβλήματα

Η έρευνά μας καταγράφει μεγαλύτερα ποσοστά εξωτερικευμένων προβλημάτων σε μαθητές από την ομάδα των ΜΧΕ (40%^{Α.Γ.} / 35.4%^{Α.Δ.}) και στ' αγόρια (34.21%^{Α.Γ.} / 30.68%^{Α.Δ.}) παρά στην ομάδα των ΜΥΕ (4.5%^{Α.Γ.} / 6.6%^{Α.Δ.}) και τα κορίτσια (5.4%^{Α.Γ.} / 9.1%^{Α.Δ.}). Αυξημένα ποσοστά μαθητών με δυσκολίες γραπτού λόγου και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν καταγραφεί και σε άλλες έρευνες (McConaughy, et al., 1994, McMichael, 1979, Bender, 1987). Όσον αφορά τη σχέση του φύλου με τις δυσκολίες ανάγνωσης όλες οι επιδημιολογικές μελέτες, έρευνες και τα συστήματα ταξινόμησης Ψυχιατρικών διαταραχών (DSM / ICD) αποκαλύπτουν υψηλότερα ποσοστά των αγοριών έναντι των κοριτσιών.

Γονείς και δάσκαλοι εκτιμούν ότι οι ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς από τους ΜΥΕ, [Α.Γ. ($F=21.031$, $p<.001$, Α.Δ. ($F=12.908$, $p<.001$)] καθώς και τ' αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια [Α.Γ. ($F=12.350$, $p<.01$), Α.Δ. ($F=10.271$, $p<.01$)]. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμφωνούν με άλλες έρευνες (Konstantareas, & Homatidis, 1989, Heiervang, Stevenson, Lund, & Hugdahi, 2001, Beitchman, & Young, 1997, Χατζηχρήστου και Hopf 1991), όπου οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης έχουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς δυσκολίες ανάγνωσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επίσης συμπίπτουν με τα ευρήματα της έρευνας των Willcutt, & Pennington (2000α). Σε αυτή την έρευνα βρέθηκαν μόνο κύριες επιδράσεις των ομάδας και φύλου στα εξωτερικευμένα προβλήματα χωρίς την ύπαρξη αλληλεπίδρασης. Οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης είχαν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα από την ομάδα ελέγχου, καθώς και τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια.

Το μεγάλο μέγεθος σύνδεσης των δυσκολιών ανάγνωσης με τα εξωτερικευμένα προβλήματα (Α.Γ: $\eta=.38$ / Α.Δ: $\eta=.28$) υποδηλώνει τη σημαντικότητα της μάθησης και συμπεριφοράς, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται το μεγάλο μέγεθος της σύνδεσης του φύλου με τα εξωτερικευμένα προβλήματα περισσότερο στην αξιολόγηση των γονέων (Α.Γ: $\eta=.30$) και λιγότερο στην αξιολόγηση των δασκάλων (Α.Δ: $\eta=.25$).

Από τη συνολική εξέταση των ευρημάτων μας ως προς τη σχέση των δυσκολιών ανάγνωσης και των εξωτερικευμένων προβλημάτων διαπιστώνουμε ότι τα σοβαρά εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς ανευρίσκονται στους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης. Επίσης τα σοβαρά εξωτερικευμένα προβλήματα ανευρίσκονται περισσότερο στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Ίσως τα εξωτερικευμένα προβλήματα δεν αποτελούν μια ενιαία ομάδα προβλημάτων συμπεριφοράς. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό, την ένταση, τη συχνότητα αλλά προπάντων ποιοτικές διαφορές ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εξωτερικευμένων προβλημάτων.

8.2.2.1. Δυσκολίες ανάγνωσης και παραβατική συμπεριφορά

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας - σύμφωνα με τους γονείς - έδειξαν ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με την παραβατική συμπεριφορά ($F=15.930$, $p<.001$). Το μέγεθος της σύνδεσης αυτής είναι μεγάλο ($\eta=.33$). Το 18.5% των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζει σοβαρά συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ κανείς μαθητής

ή μαθήτριά με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση δεν εμφανίζει σοβαρά συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς. Επίσης τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερα συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς από τα κορίτσια ($F=11.145, p<.01$). Το μέγεθος της σύνδεσης αυτής τείνει να είναι μεγάλο ($\eta=.28$). Το 14.47% των αγοριών και το 1.8% των κοριτσιών ανεξάρτητα από την επίδοση εμφανίζει ανησυχητικά συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς.

Ωστόσο από την αξιολόγηση των γονέων προέκυψαν μόνο διαφορές ανάμεσα στις ομάδες των ΜΧΕ –ΜΥΕ, καθώς και στα αγόρια και τα κορίτσια, χωρίς την ύπαρξη αλληλεπίδρασης ομάδας και φύλου. Κύριες επιδράσεις ομάδων και φύλου χωρίς την ύπαρξη αλληλεπίδρασης βρέθηκαν και στην έρευνα των Willcutt, & Pennington, (2000α) στην αξιολόγηση των γονέων. Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης και της παραβατικής συμπεριφοράς έχει ανεβρεθεί σε επιδημιολογικές μελέτες και έρευνες (Rutter et al., 1970, Jorm, Share, Matthews, & MacLean, 1986, Maughan, Pickles, Hagell, Rutter, & Yule, 1996, Hinshaw, 1992, Cornwall, & Bawden, 1992, McGee Williams, Share, Anderson, & Silva, 1986, Beitchman, & Young, 1997).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων, το 17.1 % των αγοριών και το 4.5% των κοριτσιών εμφανίζει αυξημένα συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς. Όμως τ' αγόρια της ομάδας των ΜΧΕ εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα παραβατικότητας συγκριτικά με τα αγόρια της ομάδας των ΜΥΕ και με τα κορίτσια της ομάδας των ΜΧΕ. Το μέγεθος της αλληλεπίδρασης αυτής είναι μέτριο ($\eta=.20$). Η διαφορά αυτή είναι μεγαλύτερη στ' αγόρια της ομάδας των ΜΥΕ παρά στα κορίτσια της ομάδας των ΜΧΕ.

Διαπιστώνουμε ότι τα αγόρια με δυσκολίες ανάγνωσης εκδηλώνουν συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς περισσότερο και από τα κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης και από τα αγόρια με καλές αναγνωστικές δεξιότητες. Όμως η μικρή διαφορά αγοριών-κοριτσιών στους ΜΧΕ ως προς την παραβατική συμπεριφορά υποδηλώνει τους κινδύνους που εγκλείουν οι δυσκολίες ανάγνωσης και για τα κορίτσια, αν και για τ' αγόρια ο κίνδυνος είναι αρκετά μεγαλύτερος.

Τα αποτελέσματά μας επίσης συγκλίνουν με άλλες έρευνες ως προς τη συχνότητα συνύπαρξης των δυσκολιών ανάγνωσης και παραβατικής συμπεριφοράς. Στην έρευνα των Rutter, et al., (1970) το 1/3 των μαθητών ηλικίας 9-11 ετών με δυσκολίες γραπτού λόγου εμφάνισε παραβατική συμπεριφορά. Στην έρευνα του Sturge (1982) που το δείγμα

περιελάμβανε μόνο αγόρια το 17% των αγοριών με δυσκολίες ανάγνωσης εμφάνισε παραβατική συμπεριφορά.

Τα αυξημένα επίπεδα συμπτωμάτων παραβατικής συμπεριφοράς στα αγόρια με δυσκολίες γραπτού λόγου συγκριτικά με αγόρια που δεν έχουν δυσκολίες ανάγνωσης συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Fergusson, & Lynskey, (1997). Αν και το εύρημα αυτό στη διαχρονική μελέτη των Fergusson & Lynskey, (1997), προκύπτει από την αξιολόγηση των γονέων και των δασκάλων, στην δική μας έρευνα, μόνο οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα αγόρια με δυσκολίες ανάγνωσης διαφοροποιούνται ως προς την παραβατική συμπεριφορά, από τα υπόλοιπα αγόρια που δεν έχουν δυσκολίες.

Η μειωμένη συχνότητα εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς των κοριτσιών με δυσκολίες ανάγνωσης επιβεβαιώνεται από τη διαχρονική μελέτη των McGee, et al., (1988). Σε αυτή την έρευνα όπου το δείγμα περιελάμβανε μόνο κορίτσια, τα κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης δε διαφοροποιήθηκαν από τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου ως προς την εμφάνιση σοβαρών συμπτωμάτων εξωτερικευμένης συμπεριφοράς, σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων. Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης και της παραβατικής συμπεριφοράς, καθώς και τα αυξημένα επίπεδα παραβατικότητας στα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια, είναι κοινό εύρημα σχεδόν όλων των επιδημιολογικών και διαχρονικών μελετών. Αυτή η σύνδεση που διαπιστώνεται σε πλήθος ερευνών, δε μπορεί να αποδοθεί σε τυχαίους παράγοντες. Σημειώνεται ότι το δείγμα αρκετών διαχρονικών μελετών, που διερευνούν τη σχέση των δυσκολιών γραπτού λόγου και της παραβατικής συμπεριφοράς, περιλαμβάνει μόνο αγόρια και δε μπορούν να γίνουν συγκρίσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια με δυσκολίες γραπτού λόγου και στην παραβατική συμπεριφορά.

Ένα αρκετά ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι καμία τιμή των μαθητών από την ομάδα των ΜΥΕ δε βρέθηκε πάνω από το οριακό φάσμα, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων και των δασκάλων. Επομένως συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς ανευρίσκονται μόνο στην ομάδα των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης. Σοβαρά συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς δεν εκδήλωσε κανένας μαθητής με καλές αναγνωστικές δεξιότητες και η αξιοπιστία αυτού του ευρήματος μεγιστοποιείται από τον υψηλό βαθμό συμφωνίας της αξιολόγησης γονέων και δασκάλων.

Το εύρημα ότι κανένας μαθητής με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση δε σημείωσε υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα αυτή υποδηλώνει ότι οι καλές επιδόσεις στην ανάγνωση, αποτελούν προστατευτικό παράγοντα για σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η

παραβατική συμπεριφορά (Buchanan & Flouri, 2001). Αντίθετα η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης και γενικότερα των δυσκολιών γραπτού λόγου με την παραβατική συμπεριφορά έχει δυσμενή έκβαση συνυπολογίζοντας την ηλικιακή ομάδα των μαθητών του δείγματός μας. Η πρώιμη έναρξη της παραβατικής συμπεριφοράς που συνυπάρχει με δυσκολίες ανάγνωσης πιθανόν οδηγεί στην εγκατάλειψη του σχολείου, επειδή δεν υφίστανται λόγοι συνέχισης της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης (Goodman, & Scott, 2005).

8.2.2.2. Δυσκολίες ανάγνωσης και επιθετική συμπεριφορά

Κοινή διαπίστωση στην οποία καταλήγουν γονείς και δάσκαλοι είναι η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με την επιθετική συμπεριφορά [Α.Γ.($F=20.231$, $p<.001$), Α.Δ. ($F=11.803$, $p<.001$)]. Το μέγεθος της σύνδεσης αυτής είναι μεγαλύτερο στην αξιολόγηση των γονέων ($\eta^2=.37$) παρά στην αξιολόγηση των δασκάλων ($\eta^2=.27$). Το 26.15% των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζει επιθετική συμπεριφορά, ενώ στο σχολικό πλαίσιο το 20.25% των μαθητών εκδηλώνει επιθετικότητα. Τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση είναι πολύ μικρά 3.03% και 2.6% αντίστοιχα.

Επίσης η επιθετική συμπεριφορά χαρακτηρίζει περισσότερο τ' αγόρια παρά τα κορίτσια [Α.Γ.($F=11.256$, $p<.01$), Α.Δ. ($F=8.579$, $p<.01$)] ανεξάρτητα από την επίδοση στην ανάγνωση. Το μέγεθος της σύνδεσης του φύλου με την επιθετική συμπεριφορά είναι μεγάλο σύμφωνα με τους γονείς ($\eta^2=.28$) και μέτριο ($\eta^2=.23$) σύμφωνα με τους δασκάλους. Το ποσοστό των αγοριών με επιθετική συμπεριφορά ανέρχεται στο 23.68%^{Α.Γ.} /15.9%^{Α.Δ.} και των κοριτσιών στο 1.8%^{Α.Γ.}/6.1%^{Α.Δ.}.

Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με την επιθετική συμπεριφορά καθώς και η μεγαλύτερη αναλογία αγοριών έναντι των κοριτσιών αποκαλύπτεται στην έρευνα των Willcutt & Pennington, (2000α). Στην έρευνα των Boetsch et al., (1996), ενώ βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης και στην ομάδα ελέγχου ως προς την επιθετική συμπεριφορά, δε βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης στην κλίμακα αυτή.

Η επιδημιολογική έρευνα των McGee, Williams, Share, Anderson και Silva, (1986) στη Ν. Ζηλανδία, σε δείγμα αγοριών 11 χρόνων οι μαθητές με δυσκολίες γραπτού λόγου είχαν περισσότερα εναντιωτικά-προκλητικά προβλήματα, αλλά και προβλήματα διαγωγής συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Αν η επιθετική συμπεριφορά ιδωθεί ως σύνολο

συμπτωμάτων που προσιδιάζει με τα εναντιωτικά-προκλητικά προβλήματα, τότε οι δυσκολίες γραπτού λόγου συνυπάρχουν με την επιθετική συμπεριφορά σε ποσοστά που έχουν ανευρεθεί και σε άλλες έρευνες (Brier, 1989, Broder et al., 1981, Larson, 1988).

Όλες οι έρευνες καταλήγουν ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με την επιθετική συμπεριφορά, παρά το διαφορετικό τρόπο εκτίμησης της επιθετικής συμπεριφοράς, τα μεθοδολογικά εργαλεία, το είδος του δείγματος και την ηλικιακή ομάδα των δειγμάτων. Συνήθως τα αγόρια εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό επιθετική συμπεριφορά από ότι τα κορίτσια, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν οι περισσότερες μελέτες που διερευνούν τη σχέση αυτή (Hinshaw, 1992, McMihael, 1979).

Αν και ορισμένα από τα χαρακτηριστικά επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να αποτελούν μέρος της φυσιολογικής ανάπτυξης (Rey, 1993, Goodman, & Scott, 2005), η σύνδεσή τους με τις δυσκολίες ανάγνωσης πιθανόν αποτελεί το προοίμιο των πιο σοβαρών εξωτερικευμένων προβλημάτων που είναι η παραβατική συμπεριφορά. Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με την επιθετική συμπεριφορά στην ηλικία των 8-10 χρόνων προμηνύει τον κίνδυνο για εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς στα επόμενα χρόνια και για εγκατάλειψη της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

8.2.2.3. Δυσκολίες ανάγνωσης και προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας, σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων, δείχνουν ότι οι ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας από τους ΜΥΕ αφού βρέθηκαν μόνο κύριες επιδράσεις των ομάδων ($F=96.080, p<.001$), και του φύλου ($F=4.791, p<.05$), χωρίς την ύπαρξη αλληλεπίδρασης. Τα μέγεθος της σύνδεσης των δυσκολιών ανάγνωσης με τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας είναι πολύ μεγαλύτερο ($\eta=.65$) από το μέγεθος της σύνδεσης του φύλου με τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας ($\eta=.19$). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των γονέων συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Boetsch et al., (1996), που βρέθηκαν μόνο κύριες επιδράσεις των δυσκολιών ανάγνωσης και του φύλου (αγόρια) χωρίς την ύπαρξη αλληλεπίδρασης σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων.

Αρκετές έρευνες διαπιστώνουν ότι τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας συνδέονται με τις δυσκολίες ανάγνωσης (Pennington, Groisser, & Welsch, 1993, Hinshaw, 1992, Marshall, &Hynd, 1993, Marshall, Hynd, Handwerk, &Hall, 1997, Gilger, Pennington, &

DeFries, 1992, Shaywitz, Fletcher, & Shaywitz, 1995, Willcutt & Pennington, 2000^α, 2000β). Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας συγκλίνουν με τα ευρήματα ερευνών στην Ελλάδα (Ζουρνατζής, Κάκουρος, Καραμπά, Παπαηλιού, & Μπαδικιάν, 2001, Κάκουρος, Ζουρνατζής, Παπαηλιού, & Καραμπά, 2003).

Τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας εμφανίζονται μόνο στην ομάδα των ΜΧΕ σε ποσοστό 19%^(Α.Δ.)/30.8%^(Α.Γ.). Ποσοστά που κυμαίνονται από 6%-39% επισημαίνονται από έρευνες των Semrud-Clikeman, et al., (1992), Willcutt & Pennington, (2000β), Barkley, (2004). Στο συνολικό δείγμα, τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας σύμφωνα με τους γονείς ανέρχονται σε ποσοστό 15.27% ενώ σύμφωνα με τους δασκάλους σε 9.75%. Τα ποσοστά αυτά επίσης συμφωνούν με τις αναφορές των Du Paul et al., (1998), Ζουρνατζή και συν. (2001) και των Kakouros, et al., (2005), τα οποία κυμαίνονται από 7.5% έως 21.6%, όταν η περιγραφή των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας γίνεται από γονείς και δασκάλους.

Τα υψηλότερα ποσοστά των αγοριών (21.1%^{Α.Γ.} 15.9%^{Α.Δ.}) έναντι των κοριτσιών (7.2%^{Α.Γ.} και 1.5%^{Α.Δ.}) που διαπιστώθηκε από την έρευνά μας είναι κοινό εύρημα των περισσότερων ερευνών (Barkley, 2006, Livingston, 1997).

Στην έρευνά μας ένα στοιχείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι στην αξιολόγηση των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα που αντιστοιχεί στα διαγνωστικά κριτήρια του συνδυασμένου τύπου Δ.Ε.Π.-Υ σύμφωνα με το DSM-IV. Επομένως είναι πιθανόν στην ομάδα των ΜΧΕ να υπάρχουν μαθητές μόνο με προβλήματα προσοχής χωρίς υπερκινητικότητα, των οποίων οι τιμές πιθανόν είναι κοντά στο οριακό φάσμα, αλλά δεν εκτείνονται πάνω απ' αυτό. Αν λάβουμε υπόψη ότι στη μέση σχολική ηλικία τα συμπτώματα υπερκινητικότητας υποχωρούν, (απρόσεκτος τύπος Δ.Ε.Π.-Υ), τότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υψηλή βαθμολογία των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας αφορούν μόνο το συνδυασμένο τύπο Δ.Ε.Π.-Υ με συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας. Ο συνδυασμένος τύπος Δ.Ε.Π.-Υ ανευρίσκεται με μεγαλύτερη συχνότητα στ' αγόρια και τα συμπτώματα του συνδυασμένου τύπου Δ.Ε.Π.-Υ είναι σοβαρά, όταν αυτά εντοπίζονται σε μαθητές μέσης σχολικής ηλικίας. Επομένως η αξιολόγηση των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας που αφορά το συνδυασμένο τύπο Δ.Ε.Π.-Υ, αφενός σηματοδοτεί το γεγονός ότι αξιολογήθηκαν μαζί τα πολύ σοβαρά προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, αφετέρου εξηγεί την επικράτηση των αγοριών στο συνδυασμένο τύπο. Η

σοβαρότητα των δυσκολιών ανάγνωσης στο συνδυασμένο τύπο Δ.Ε.Π.-Υ επισημαίνεται από τους Lahey, & Willcutt, (1998).

Το εύρημα ότι αυξημένες τιμές (πάνω από το οριακό φάσμα) βρέθηκαν μόνο στους ΜΧΕ σύμφωνα και με τις δύο πηγές πληροφοριών, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι σε μαθητές με καλές αναγνωστικές δεξιότητες, δεν ανευρίσκονται προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας.

Από την αξιολόγηση των δασκάλων διαπιστώνουμε ότι τα αγόρια της ομάδας των ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας συγκριτικά με τα αγόρια με καλές δεξιότητες ανάγνωσης και με τα κορίτσια με καλές δεξιότητες στην ανάγνωση. Μάλιστα η διαφορά αυτή είναι μεγαλύτερη στα αγόρια της ομάδας των ΜΥΕ, ενώ η διαφορά με τα κορίτσια της ίδιας ομάδας είναι μικρότερη. Επομένως τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας συνδέονται περισσότερο με τις δυσκολίες ανάγνωσης των αγοριών. Το μέγεθος της αλληλεπίδρασης των δυσκολιών ανάγνωσης των αγοριών με τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας είναι μέτριο ($\eta = .24$).

Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Willcutt, & Pennington (2000α). Σ' αυτή την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η σχέση των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας είναι πιο δυνατή σ' αγόρια με δυσκολίες ανάγνωσης παρά στα κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης. Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγηθήκαμε από τη διερεύνηση της σχέσης των δυσκολιών ανάγνωσης με την κλίμακα *παράβαση κανόνων*. Η σύνδεση ήταν περισσότερο ισχυρή στα αγόρια της ομάδας των ΜΧΕ και δεν ανεβρέθηκαν μαθητές από την ομάδα των ΜΥΕ με τιμές στην κλίμακα αυτή πάνω από το οριακό φάσμα.

Το εύλογο ερώτημα που αναδύεται μέσα από τα ευρήματα αυτά αφορά τη συνύπαρξη υψηλών τιμών των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας και της παραβατικής συμπεριφοράς των ίδιων μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ανάγνωσης. Κοντολογίς μήπως προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας και παραβατική συμπεριφορά συνυπάρχουν με δυσκολίες ανάγνωσης; Από την αξιολόγηση γονέων και δασκάλων βρέθηκαν υψηλές τιμές ($\geq 93^\circ$ εκατοστημόριο) σε μαθητές στις κλίμακες *προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας* και *παράβαση κανόνων*.

8.2.2.4. Δυσκολίες ανάγνωσης και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς

Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση των γονέων έδειξαν ότι οι μαθητές της ομάδας των ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς από τους ΜΥΕ ($F=54.608, p<.001$). Το μέγεθος της σύνδεσης αυτής είναι μεγάλο ($\eta=.55$). Το ποσοστό εμφάνισης των συνολικών προβλημάτων συμπεριφοράς στους ΜΧΕ ανέρχεται στο 43.1%^{Α.Γ} / 45.6%^{Α.Δ} ενώ στους ΜΥΕ το ποσοστό είναι μόλις 1.5%^{Α.Γ} / 5.3%^{Α.Δ}. Επίσης τ' αγόρια εμφανίζουν περισσότερα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς από τα κορίτσια ($F=7.386, p<.01$). Το μέγεθος της σύνδεσης αυτής είναι μέτριο ($\eta=.23$). Τα αγόρια εμφανίζουν συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς (34.21%^{Α.Γ} / 40.90%^{Α.Δ}) σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια (5.4%^{Α.Γ} / 6.1%^{Α.Δ}).

Τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς ανευρίσκονται πιο συχνά σε μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης παρά σε μαθητές που δεν έχουν δυσκολίες ανάγνωσης (Arnold, et al., 2005, Rutter, Tizard, Whitmore, 1970, Hinshaw, 1992, Willcutt & Pennington, 2000^α, 2000β, McGee, et al., 1988, Heiervang, Stevenson, Lund, & Hugdahl, 2001).

Ωστόσο η αξιολόγηση των δασκάλων έδειξε το μέτριο μέγεθος της αλληλεπίδρασης των δυσκολιών ανάγνωσης και των αγοριών με τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς ($\eta=.17$). Τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς είναι περισσότερα στα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ συγκριτικά με τα κορίτσια της ίδιας ομάδας και με τ' αγόρια της ομάδας των ΜΥΕ. Επομένως στο σχολικό πλαίσιο, τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς συνδέονται με τις δυσκολίες ανάγνωσης των αγοριών. Η εκτιμώμενη διαφορά των αγοριών με δυσκολίες ανάγνωσης στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς από τα αγόρια με καλές δεξιότητες στην ανάγνωση είναι πολύ μεγαλύτερη από τη διαφορά των κοριτσιών με δυσκολίες ανάγνωσης.

Το εύρημα αυτό αντανακλά τη μεγάλη διαφορά των μέσων όρων που εμφανίζουν τ' αγόρια με δυσκολίες ανάγνωσης από τα αγόρια με καλές αναγνωστικές δεξιότητες, ενώ η διαφορά από τα κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης είναι μικρότερη τόσο στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς όσο και στις κλίμακες *παράβαση κανόνων* και *προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας*.

8.3. Συμφωνία γονέων- δασκάλων ως προς την αξιολόγηση των Π.Σ.Σ

Η μεγαλύτερη αξιοπιστία της αξιολόγησης των Π.Σ.Σ επιτυγχάνεται από την περιγραφή της συμπεριφοράς περισσότερων του ενός αξιολογητή, που γνωρίζουν καλά το παιδί.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας επιτεύχθηκε σε όλες τις επιμέρους κλίμακες των εξωτερικευμένων προβλημάτων καθώς και στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, ενώ μικρότερος βαθμός συμφωνίας επιτεύχθηκε στις επιμέρους κλίμακες των εσωτερικευμένων και στην ευρεία κλίμακα των εσωτερικευμένων προβλημάτων. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με άλλες έρευνες (Μπεζεβέγκης και Γιαννίτσας, 1991, Roussos, Karantanos, Richardson, Hartman, Karajiannis, Kyprianos, Lazaratou, Mahaira, Tassi, & Zoubou, 1999, Graham & Rutter, 1970, Handwerk, & Marshall, 1998).

Ο μεγάλος βαθμός συμφωνίας γονέων-δασκάλων στην ευρεία και επιμέρους κλίμακες των εξωτερικευμένων προβλημάτων διαπιστώνεται από την έρευνα των Antrop Roeyers, Oosterlaan and Van Oost, (2002). Ως προς τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας ο βαθμός συμφωνίας ήταν επίσης μεγάλος.

Ο βαθμός συμφωνίας γονέων-δασκάλων στην κλίμακα απόσυρση/κατάθλιψη ήταν μέτριος. Όπως επισημαίνεται από τους Achenbach (2000) και Achenbach & Rescorla, (2003) χαμηλά ποσοστά συμφωνίας (.30) ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς ως προς την αξιολόγηση των Π.Σ.Σ είναι αρκετά ικανοποιητικά. Τα χαμηλά επίπεδα συμφωνίας μπορεί να οφείλονται στο διαφορετικό πλαίσιο που εκδηλώνεται η συμπεριφορά, στο διαφορετικό τρόπο αντίδρασης των παιδιών απέναντι στους ενηλίκους, ενώ ο υψηλότερος βαθμός συμφωνίας μεταξύ των αξιολογητών επιτυγχάνεται εξαιτίας της σχέσης των αξιολογητών και της ομοιότητας των πλαισίων που εκδηλώνεται η συμπεριφορά (Μπεζεβέγκης και Γιαννίτσας 1991). Τα ευρήματά μας συμφωνούν με την έρευνα των Beiderman, Faraone, Milberger, & Doyle, (1993), στην οποία γονείς και εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, ακόμα και όταν παρατηρείται χαμηλός βαθμός συμφωνίας ανάμεσά τους.

Στα προβλήματα άγχους δεν επιτυγχάνεται καθόλου συμφωνία, όπου γονείς και δάσκαλοι διαφοροποιούνται στις εκτιμήσεις τους. Διάσταση στις εκτιμήσεις γονέων-δασκάλων ανευρίσκεται και στην έρευνα των Μπεζεβέγκη και Γιαννίτσα, (1991) στις κλίμακες *αναστολή-νεύρωση*, οι οποίες αντιστοιχούν σε ενδογενή προβλήματα όπως

εσωστρέφεια, περιορισμένη επαφή, συναισθήματα μειονεξίας, άγχος και αμηχανία. Μέρος αυτών των συμπτωμάτων αντιστοιχούν στην επιμέρους κλίμακα άγχος/κατάθλιψη. Πιθανόν η διάσταση των απόψεων να οφείλεται στο διαφορετικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται η συμπεριφορά (Μπεζεβέγκης και Γιαννίτσας 1991), που συνάδει με το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι Handwerk και Marshall, (1998) για την αυστηρότητα και απαιτητικότητα του σχολικού πλαισίου, το οποίο αποτελεί πηγή άγχους για τους μαθητές (Μπεζεβέγκης, 2001).

Η διάσταση των απόψεων πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι τα προβλήματα άγχους / κατάθλιψης εμφανίζονται περισσότερο στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο είναι περισσότερο αυστηρό και απαιτητικό και λιγότερο ευέλικτο (Handwerk, & Marshall, 1998). Επιπλέον ο μεγαλύτερος αριθμός ερωτήσεων και το είδος των ερωτήσεων στην κλίμακα αυτή στο ερωτηματολόγιο των δασκάλων, αξιολογεί συμπεριφορές που συνδέονται με αυξημένα επίπεδα άγχους και οι οποίες παρατηρούνται κυρίως στο σχολικό πλαίσιο.

Στην κλίμακα *σωματικά ενοχλήματα* όλες οι τιμές βρίσκονται εντός του φυσιολογικού φάσματος και δεν ήταν δυνατό να γίνει στατιστική ανάλυση. Κοινή διαπίστωση γονέων και δασκάλων είναι ότι η πλειονότητα των μαθητών δεν εμφανίζει ανησυχητικά συμπτώματα σωματικών προβλημάτων, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν οι Achenbach & Rescorla, (2003) από τη στάθμιση των ερωτηματολογίων του Achenbach και στο οποίο καταλήγουμε κι εμείς για αυτή την κλίμακα.

Από την ανασκόπηση στη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι η συμφωνία γονέων – δασκάλων στην αξιολόγηση των Π.Σ.Σ επικεντρώνεται συνήθως είτε στις επιμέρους διαταραχές σε δείγμα παιδιών ή σε σχέση με το φύλο, αλλά όχι σε σχέση με ομάδες μαθητών που διαφοροποιούνται ως προς την αναγνωστική επίδοση. Εκτός τούτου, οι επιδημιολογικές μελέτες και έρευνες συνήθως χρησιμοποιούν μόνο τις αναφορές των γονέων ή των δασκάλων στην αξιολόγηση των Π.Σ.Σ και όπου χρησιμοποιούνται δύο αξιολογητές, δε διερευνάται ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ τους. Ακόμα κι όταν χρησιμοποιούνται δύο πηγές πληροφοριών –όπως στην επιδημιολογική μελέτη των Rutter et al., (1970)- στη διερεύνηση της σχέσης των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα Π.Σ.Σ. ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ τους αφορά όλο το δείγμα κι όχι χωριστά τους μαθητές με δυσκολίες γραπτού λόγου.

Στη δική μας έρευνα εξετάσαμε το βαθμό συμφωνίας γονέων – δασκάλων για τα Π.Σ.Σ χωριστά ανά ομάδα και φύλο. Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας επιτεύχθηκε στους ΜΧΕ στα επιμέρους σύνδρομα των εξωτερικευμένων προβλημάτων, στα γενικότερα

εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Ο υψηλός βαθμός συμφωνίας στις παραπάνω κλίμακες, όσο και ο μέτριος βαθμός συμφωνίας στις εσωτερικευμένες κλίμακες, εκτός της κλίμακας άγχους/κατάθλιψης, υποδηλώνει ότι τα Π.Σ.Σ. των ΜΧΕ δεν περνούν απαρατήρητα από γονείς και δασκάλους.

Ενώ στην κλίμακα άγχους/κατάθλιψης δεν επιτεύχθηκε συμφωνία ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους για τους ΜΧΕ, μικρός βαθμός συμφωνίας επιτεύχθηκε μόνο για τους ΜΥΕ ($p < .05$). Για τους ΜΥΕ παρατηρείται διάσταση απόψεων ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους σε όλες τις άλλες κλίμακες στην αξιολόγηση των Π.Σ.Σ. Δηλαδή, η συμφωνία στην κλίμακα άγχους/κατάθλιψης επιτεύχθηκε μόνο για τους ΜΥΕ, έστω και μικρή. Αντίθετα δεν επιτεύχθηκε συμφωνία ανάμεσα στους ΜΧΕ.

Οι ΜΥΕ δεν παίρνουν υψηλές βαθμολογίες πάνω από το οριακό φάσμα που δίνουν γονείς και δάσκαλοι για τα υπόλοιπα Π.Σ.Σ δηλώνοντας ότι σοβαρά προβλήματα Π.Σ.Σ δεν εμφανίζουν οι ΜΥΕ. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν προπάντων για την απουσία παραβατικής συμπεριφοράς και των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας.

Ο βαθμός συμφωνίας γονέων και δασκάλων ως προς το φύλο για τα Π.Σ.Σ διαφοροποιείται για αγόρια και κορίτσια. Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας στ' αγόρια επιτυγχάνεται στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, ενώ για τα κορίτσια δεν ήταν δυνατόν να γίνει ανάλυση. Επίσης μεγάλος βαθμός συμφωνίας διαπιστώνεται και στις επιμέρους κλίμακες των εξωτερικευμένων προβλημάτων στ' αγόρια, ενώ στα κορίτσια μέτριος βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε μόνο στην κλίμακα *επιθετική συμπεριφορά*.

Ο μεγάλος βαθμός συμφωνίας στ' αγόρια που ανευρίσκεται σε όλες τις επιμέρους κλίμακες των εξωτερικευμένων προβλημάτων, επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Roussos et al., (1999). Σε αυτή την έρευνα ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας στ' αγόρια επιτεύχθηκε στις κλίμακες *παράβαση κανόνων, επιθετική συμπεριφορά, εξωτερικευμένα προβλήματα, συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς* και τα αποτελέσματα στα κορίτσια επιβεβαιώνονται μόνο για τις κλίμακες *επιθετική συμπεριφορά, εξωτερικευμένα προβλήματα και συνολικά προβλήματα*. Στη δική μας έρευνα δε μπόρεσε να γίνει ανάλυση στην κλίμακα *παράβαση κανόνων* για τα κορίτσια, ενώ στην έρευνα των Roussos et al., (1999), η συμφωνία γονέων-δασκάλων ήταν χωρίς στατιστική σημαντικότητα. Επίσης στην έρευνα των Μπεζεβέγκη και Γιαννίτσα (1991) ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας επιτεύχθηκε στ' αγόρια και τα κορίτσια στην κλίμακα *αντικοινωνική συμπεριφορά* που εν μέρει συμπίπτει με τα εξωτερικευμένα

προβλήματα συμπεριφοράς. Η ύπαρξη μη στατιστικά σημαντικών διαφορών στα κορίτσια στα εσωτερικευμένα προβλήματα που βρέθηκε στη δική μας έρευνα συγκλίνει με την έρευνα των Roussos et al., (1999), ενώ ο υψηλός βαθμός συμφωνίας στην κλίμακα απόσυρση/κατάθλιψη στην ίδια έρευνα εμφανίζει στατιστική σημαντικότητα.

Ωστόσο οι τιμές πάνω από το οριακό φάσμα ορισμένων μαθητών αποκάλυψε τη συνύπαρξη εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων, καθώς και τη συνύπαρξη των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας με εξωτερικευμένα ή και τα εσωτερικευμένα προβλήματα.

8.4. Σοβαρότητα των Π.Σ.Σ. και αναγνωστική /ορθογραφική δεξιότητα

Από τη σύγκριση των διαφορών των μέσων όρων των υποομάδων μαθητών ως προς την αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς έχουν τις υψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφία συγκριτικά με τις υπόλοιπες δύο υποομάδες.

Η διαπίστωση ότι οι μαθητές με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφία δεν εμφανίζουν προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς συγκριτικά με τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης προκύπτει από την πλειονότητα των ερευνών (Rutter, et al., 1970, McGee, et al., 1986, Beitchman and Young, 1997, Sanson et al., 1999, Carroll, et al., 2005, Arnold, et al., 2005). Οι χαμηλότερες επιδόσεις διαπιστώνονται στους μαθητές με προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς, όπως προκύπτει από την επισκόπηση μελετών από το 1961-2000 (Trout, Nordness, & Epstein, 2003) κι από την επισκόπηση 25 ερευνών (Mastropieri, et al., 1985, όπως αναφέρεται στους Vaughn, et al., 2002) χωρίς την ανεύρεση αιτιακών συνδέσεων.

Στην έρευνά μας η ομάδα των μαθητών χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς διαφοροποιείται με στατιστική σημαντικότητα από την ομάδα των μαθητών μόνο με εσωτερικευμένα ή μόνο με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και από τη μικτή ομάδα. Η αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα διαφοροποιείται ανάλογα με την ύπαρξη των Π.Σ.Σ και τη σοβαρότητά τους. Ωστόσο στην έρευνά μας μαθητές με εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριλήφθησαν σε μία ομάδα και δεν ήταν δυνατόν να διαπιστώσουμε διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις δύο υποομάδες ως προς την αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα. Η συνύπαρξη των δυσκολιών ανάγνωσης με

εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Smart, Sanson, Prior, (1996) και Maughan, et al., (2003).

Η μεγαλύτερη διαφορά των μέσων όρων στην αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση βρέθηκε ανάμεσα στην ομάδα των μαθητών χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς και την ομάδα των μαθητών με μικτά προβλήματα συμπεριφοράς. Όμοια ευρήματα διαπιστώνονται και από την έρευνα των Kusché et al., (1993), όπου οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς είχαν τη χαμηλότερη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφία από τους υπόλοιπους μαθητές μόνο με εσωτερικευμένα, ή εξωτερικευμένα προβλήματα και από την ομάδα ελέγχου. Στην έρευνα αυτή δεν εντοπίστηκαν διαφορές στην επίδοση ανάμεσα στην ομάδα των μαθητών με εσωτερικευμένα και στην ομάδα με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν τις υψηλότερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφία από όλους τους μαθητές των υπόλοιπων ομάδων.

Στην επιδημιολογική μελέτη των Rutter, et al., (1970) οι μαθητές με εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα είχαν πολύ χαμηλές επιδόσεις στο γραπτό λόγο. Όμως η ομάδα αυτή των μαθητών είχε όμοια χαρακτηριστικά με την ομάδα μαθητών μόνο με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και διέφερε από την ομάδα μαθητών μόνο με εσωτερικευμένα προβλήματα. Το 1/3 των μαθητών από τη μικτή ομάδα βρέθηκε να έχει δυσκολίες ανάγνωσης που στην πλειονότητά της απαρτίζονταν από αγόρια. Επισημαίνεται ότι σε αυτή την επιδημιολογική μελέτη τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας δεν είχαν διαχωριστεί από τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα ευρήματα των McGee, Silva και Williams (1984), Anderson et al., (1989), Adams, Snowling, Hennessy, Kind, (1999), όπου οι χαμηλότερες επιδόσεις στην αναγνωστική δεξιότητα βρέθηκαν στη μικτή ομάδα. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες στην αναγνωστική δεξιότητα διαπιστώθηκαν σε ομάδες μαθητών που συνυπήρχαν εξωτερικευμένα προβλήματα με προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Οι δυσκολίες και στην ορθογραφία διαπιστώθηκαν στην έρευνα των Anderson et al., (1989). Δηλαδή τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι οι χαμηλές επιδόσεις είναι πιο συχνές στους μαθητές με προβλήματα προσοχής και εξωτερικευμένα προβλήματα παρά στους μαθητές που εμφανίζουν μόνο εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον (Fergusson et al., 1993). Όμως απάντηση για την αιτιακή αυτή σχέση δεν έχει ακόμα δοθεί.

Η συνύπαρξη των εξωτερικευμένων προβλημάτων με τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας επηρεάζει τις γνωστικές λειτουργίες και τη συμπεριφορά (Crawford, Kaplan, & Dewey, 2006, Gresham, et al., 2005), επιδεινώνει τις δυσκολίες ανάγνωσης ανεξάρτητα από αιτιολογία (McGee, et al., 1988, Smart et al., 1996) και οδηγεί σε σχολική αποτυχία που έχει κοινωνικές και νομικές επιπτώσεις (Gresham, Lane, & Frankenger, 2005). Η δυσμενής έκβαση της συνύπαρξης αυτής στον τομέα της συμπεριφοράς επισημαίνεται και από τους Hinshaw, et al., (1993).

Αν και η φύση της σχέσης αυτής έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών, δε μπορούμε μέσα από τη δική μας έρευνα να αποφανθούμε ποιος ή ποιοι παράγοντες έχουν συμβάλει στη συνύπαρξη των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα εξωτερικευμένα προβλήματα και τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας ή με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα. Όμως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς, που ανευρίσκονται μόνο ανάμεσα στους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης και ορθογραφίας δε μπορεί να αποδοθεί σε τυχαίους παράγοντες. Η συνύπαρξη των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς πιθανόν σηματοδοτεί την απαρχή της εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης και την εμφάνιση αντικοινωνικών μορφών συμπεριφοράς στην εφηβεία. Επιπλέον η συμφωνία γονέων – γονέων για τα πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς προσδίδει μεγαλύτερη αξιοπιστία για τη σοβαρότητα των πολλαπλών προβλημάτων, τα οποία παρατηρούνται και στα δύο πλαίσια, οικογένεια και σχολείο.

Επισημαίνουμε ότι σκοπός της έρευνας αυτής δεν είναι η διάγνωση και η ταξινόμηση των διαταραχών σε διακριτές διαταραχές. Όμως η συνύπαρξη αυτών των πολλαπλών συμπτωμάτων πάνω από το οριακό φάσμα τιμών μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για συμπεριφορές που πρέπει να μας ανησυχούν, αφενός μεν επειδή γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς τη σοβαρότητά τους, αφετέρου δε η συνύπαρξη πολλαπλών προβλημάτων συνιστά μεγαλύτερη σοβαρότητα και κακή πρόγνωση (Achenbach, & Edelbrock, 1983, Oland, Shaw, 2005, Moffitt, Caspi, Rutter, Silva, 2006).

Η σοβαρότητα της συνύπαρξης αυτής στην ηλικία 6-12 χρόνων (http://en.wikipedia.org/wiki/Attentiondeficit_hyperactivity_disorder, Barkley, 1998, Loeber, et al., 1992, Taylor et al., 1991) μπορεί να εξελιχθεί σε πολύ σοβαρά προβλήματα διαγωγής σε ποσοστό που κυμαίνεται από 25-45% (Loeber, et al., 1992, Taylor et al., 1991).

Τα ευρήματα αυτά είναι ανησυχητικά αν αναλογιστούμε ότι τα πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς συνυπάρχουν με δυσκολίες γραπτού λόγου σε μαθητές ηλικίας 8-10 χρόνων. Επεκτείνοντας το συλλογισμό μας μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η εγκατάλειψη του σχολείου στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου για τους μαθητές αυτούς αποτελεί μονόδρομο, αν δεν αντιμετωπιστούν με σοβαρότητα, συνέχεια και συνέπεια οι δυσκολίες γραπτού λόγου και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών αυτών. Η εγκατάλειψη του σχολείου, ως αποτέλεσμα της συνύπαρξης των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς πιθανόν προλειαίνει το έδαφος για την ανάπτυξη αντικοινωνικών συμπεριφορών στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή.

8.5. Ανακεφαλαίωση

Ανακεφαλαιώνοντας τα ευρήματα που αφορούν τη σχέση δυσκολιών ανάγνωσης και Π.Σ.Σ και λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό συμφωνίας γονέων και δασκάλων στην αξιολόγηση των Π.Σ.Σ καθώς και τη διαφοροποίηση της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας ανάλογα με το βαθμό και το είδος των Π.Σ.Σ καταλήγουμε στις παρακάτω διαπιστώσεις.

Οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία ανευρίσκονται περισσότερο στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Στο σχολικό πλαίσιο, τα αγόρια με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς στο σύνολό τους, ενώ σύμφωνα με τους γονείς η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης και των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς δε συναρτάται με το φύλο. Αγόρια και κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζουν περισσότερα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τα αγόρια και κορίτσια με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση. Ωστόσο οι διαπιστώσεις μας από τη χωριστή εξέταση των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς είναι διαφορετικές.

Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν ότι οι ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα από τους ΜΥΕ, ανεξαρτήτως του φύλου. Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ γονέων και δασκάλων είναι μέτριος ως προς την εμφάνιση των εσωτερικευμένων προβλημάτων στους ΜΧΕ και διαφωνούν και ως προς την ύπαρξη των εσωτερικευμένων προβλημάτων στους ΜΥΕ. Η αξιολόγηση των επιμέρους συνδρόμων των εσωτερικευμένων προβλημάτων διαφωτίζει τα κοινά σημεία και τις διαφορές γονέων-δασκάλων ως προς την αξιολόγηση εσωτερικευμένων συμπτωμάτων των μαθητών του δείγματός μας.

Οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα προβλήματα άγχους /κατάθλιψης ανευρίσκονται σε μεγαλύτερο ποσοστό στους μαθητές και των δύο ομάδων από όλα τα υπόλοιπα επιμέρους σύνδρομα. Τα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης έχουν τη μεγαλύτερη συχνότητα στους μαθητές του δείγματός μας στο σχολικό πλαίσιο. Το σχολείο αποτελεί πηγή άγχους για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους και το φύλο. Αντίθετα οι γονείς εκτιμούν ότι οι ΜΧΕ εμφανίζουν τα περισσότερα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης συγκριτικά με τους ΜΥΕ και τα προβλήματα άγχους εμφανίζονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα στους ΜΧΕ ανάμεσα στα εσωτερικευμένα προβλήματα. Γονείς και δάσκαλοι, αν και συμφωνούν ότι αγόρια και κορίτσια βιώνουν στον ίδιο βαθμό συμπτώματα άγχους/κατάθλιψης, εντούτοις διαφωνούν σε ποιο από τα δύο φύλα εμφανίζονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα τα συμπτώματα αυτά. Οι δάσκαλοι πιθανόν διακρίνουν τα προβλήματα άγχους των μαθητών με καλές επιδόσεις και μάλιστα των κοριτσιών, ενώ αντίθετα οι γονείς είτε δεν τα αξιολογούν ως σοβαρά ή αυτά εμφανίζονται μόνο στο σχολικό πλαίσιο. Επομένως η διαφορετική αξιολόγηση γονέων-δασκάλων στα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης ίσως οφείλεται στη διαφορετικότητα του πλαισίου που εκδηλώνεται η συμπεριφορά. Πιθανόν οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν και ενδιαφέρονται για τα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών τους (Roussos, et al., 1999), προπάντων των κοριτσιών με καλές αναγνωστικές δεξιότητες.

Αυξημένα επίπεδα καταθλιπτικής συμπτωματολογίας ανευρίσκονται στους ΜΧΕ κοινή διαπίστωση στην οποία καταλήγουν γονείς και δάσκαλοι. Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ τους είναι μέτριος, αλλά αυξάνεται στην αξιολόγηση των προβλημάτων απόσυρσης/κατάθλιψης στα κορίτσια, αν και αγόρια - κορίτσια βιώνουν στον ίδιο βαθμό συμπτώματα απόσυρσης/κατάθλιψης. Γονείς και δάσκαλοι μπορούν να διακρίνουν τα σοβαρά συμπτώματα απόσυρσης/κατάθλιψης των κοριτσιών. Τα σωματικά συμπτώματα των μαθητών των ΜΧΕ και των ΜΥΕ είναι ελάχιστα και δεν διαφοροποιούνται, ενώ στο σχολικό πλαίσιο οι ΜΧΕ εμφανίζουν ήπια σωματικά συμπτώματα. Όμως αυτά δεν είναι σοβαρά και πιθανόν αποτελούν συνοδά συμπτώματα του άγχους ή και της κατάθλιψης.

Ως προς τη συμφωνία των δύο αξιολογήσεων ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας έχει επιτευχθεί στις συμπεριφορές που είναι άμεσα παρατηρήσιμες. Ως προς τη σχέση των δυσκολιών ανάγνωσης και των εξωτερικευμένων προβλημάτων, οι γονείς εκτιμούν ότι τα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι αυξημένα στην ομάδα των ΜΧΕ και στα αγόρια, αλλά η σχέση αυτή δεν εξαρτάται από το φύλο. Ο βαθμός συμφωνίας είναι υψηλός τόσο για τους

ΜΧΕ όσο και για τα δύο φύλα, αλλά διαφωνούν ως προς την ύπαρξη εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στους ΜΥΕ. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και για την επιθετική συμπεριφορά.

Παραβατική συμπεριφορά και προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας δεν ανευρίσκονται ανάμεσα στους ΜΥΕ. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν ότι σοβαρά προβλήματα παράβασης κανόνων, προσοχής και υπερκινητικότητας εντοπίζονται μόνο στους ΜΧΕ. Συμφωνούν επίσης ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με την παραβατική συμπεριφορά και τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, αλλά οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα αγόρια με δυσκολίες ανάγνωσης εκδηλώνουν τέτοιες συμπεριφορές σε μεγαλύτερο βαθμό ακόμα και από τα αγόρια με καλές αναγνωστικές δεξιότητες και από τα κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης.

Όμως τις μεγαλύτερες δυσκολίες γραπτού λόγου αντιμετωπίζουν οι μαθητές με πολλαπλά προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς, ακόμα και από τους μαθητές που εμφανίζουν μόνο εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα. Αντίθετα, τις υψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφία σημειώνουν οι μαθητές χωρίς Π.Σ.Σ.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε, μέσα από τη σύγκριση των μαθητών Γ΄ και Δ΄ τάξης με αναγνωστικές δυσκολίες και με καλές αναγνωστικές δεξιότητες στην επαρχία Μυλοποτάμου, να διερευνήσουμε τη σχέση των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς. Από την αναδίφηση στη σχετική με το θέμα μας ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία διατυπώσαμε ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τη σύνδεση των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα Π.Σ.Σ. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας διαπιστώσαμε ότι οι δυσκολίες γραπτού λόγου συνδέονται με τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς.

Οι διαπιστώσεις της έρευνας εντάσσονται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των δύο ομάδων ΜΥΕ και ΜΧΕ ως προς την αποκωδικοποίηση, αναγνωστική κατανόηση και ορθογραφημένη γραφή καθώς και τη σχέση ανάγνωσης και ορθογραφίας στη Γ΄ και Δ΄ τάξη. Στο δεύτερο κεφάλαιο συνοψίζονται οι σχέσεις των δυσκολιών ανάγνωσης με όλα τα σύνδρομα που απαρτίζουν τα Π.Σ.Σ. όπως προκύπτει από τη συμφωνία εκπαιδευτικών-γονέων όσον αφορά την αξιολόγηση των Π.Σ.Σ. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι διαφορές των αναγνωστικών και ορθογραφικών επιδόσεων των μαθητών που έχουν προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς τα οποία διαφοροποιούνται ως προς το είδος και τη σοβαρότητά τους.

9.1. Η αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα των ΜΧΕ και ΜΥΕ

Οι διαπιστώσεις σχετικά με το μαθησιακό προφίλ των ΜΧΕ και ΜΥΕ και τη σχέση της αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφίας στους ΜΧΕ και ΜΥΕ, συνοψίζονται στις παρακάτω προτάσεις.

Οι ΜΧΕ αποτελούν ανομοιογενή ομάδα με διαφορετικά χαρακτηριστικά και είδη δυσκολιών στο γραπτό λόγο. Ανεξάρτητα από αιτιολογία και είδη δυσκολιών η χαμηλή επίδοση στο γραπτό λόγο είναι το κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των μαθητών.

Οι ΜΧΕ εμφανίζουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφημένη γραφή. Ανάμεσα στους ΜΧΕ υπάρχουν ελάχιστοι μαθητές με φτωχές δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση και μέτριες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση. Οι μαθητές αυτοί αντισταθμίζουν τις δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση χρησιμοποιώντας στρατηγικές κατανόησης.

Ανάγνωση και ορθογραφία για τους ΜΧΕ είναι στενά συνδεδεμένες και αλληλοεξαρτώμενες δεξιότητες. Οι δυσκολίες ανάγνωσης των ΜΧΕ συνοδεύονται από δυσκολίες και στην ορθογραφημένη γραφή στη Γ΄ και Δ΄ τάξη, ενώ φαίνεται ότι δεν έχουν κατακτήσει όλοι οι μαθητές της ομάδας αυτής τη γνώση της γραφημικοφωνηματικής αντιστοιχίας (ανάγνωση) και της φωνηματικογραφημικής αντιστοιχίας (ορθογραφία). Οι δυσκολίες στην αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα των ΜΧΕ αποτελούν το προοίμιο της σχολικής αποτυχίας και ενδεχομένως και της εγκατάλειψης της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην επαρχία Μυλοποτάμου.

Οι ΜΥΕ στην πλειονότητά τους σημειώνουν πολύ καλές επιδόσεις στην αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφημένη γραφή. Η ασθενής σχέση ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και αναγνωστική κατανόηση υποδηλώνει ότι στην ομάδα των ΜΥΕ υπάρχουν ορισμένοι μαθητές με πολύ καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης και μέτριες δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης, όπως και μαθητές με μέτριες δεξιότητες αποκωδικοποίησης, αλλά καλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης. Η κατάκτηση της δεξιότητας αποκωδικοποίησης αποτελεί προϋπόθεση, αλλά όχι επαρκές κριτήριο για την κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης. Αλλά και οι καλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης δε στηρίζονται πάντα στις άριστες δεξιότητες αποκωδικοποίησης.

Η ορθογραφία είναι εξελισσόμενη και πιο δύσκολη δραστηριότητα ακόμα και για τους καλούς αναγνώστες. Αν και οι πολύ καλές αναγνωστικές δεξιότητες των ΜΥΕ συνοδεύονται από καλές ορθογραφικές δεξιότητες, στη Γ΄ τάξη η ορθογραφική επίδοση ορισμένων καλών αναγνωστών είναι μέτρια, ενώ στη Δ΄ τάξη οι καλοί αναγνώστες έχουν καλύτερες επιδόσεις στην ορθογραφημένη γραφή.

9.2. Σχέση δυσκολιών γραπτού λόγου και Π.Σ.Σ

Οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς.

Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς είναι μεγάλη και χαρακτηρίζει περισσότερο τ' αγόρια παρά τα κορίτσια. Όμως στο σχολικό πλαίσιο, τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς συνδέονται με τις δυσκολίες ανάγνωσης των αγοριών σε μέτριο βαθμό.

Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα Π.Σ.Σ διαφοροποιείται τόσο ανάμεσα στα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα όσο και στα επιμέρους σύνδρομα που απαρτίζουν τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα. Το φύλο συνδέεται με διαφορετικό τρόπο με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι διαπιστώσεις που αφορούν τη σύνδεση των ομάδων και του φύλου με τα εσωτερικευμένα και τα εξωτερικευμένα προβλήματα, καθώς και με τα επιμέρους σύνδρομα που τα αποτελούν, αναφέρονται χωριστά.

9.2.1. Δυσκολίες ανάγνωσης και εσωτερικευμένα προβλήματα

Κοινή εκτίμηση γονέων και δασκάλων είναι το μεγάλο μέγεθος της σύνδεσης των δυσκολιών ανάγνωσης με τα εσωτερικευμένα προβλήματα. Η αξιοπιστία της αξιολόγησης των εσωτερικευμένων προβλημάτων είναι μέτρια. Μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τους μαθητές με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση, ενώ αγόρια και κορίτσια δε διαφοροποιούνται ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα ή ως προς τα προβλήματα άγχους, κατάθλιψης και σωματικών προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα:

Τα προβλήματα άγχους συνδέονται με τις δυσκολίες ανάγνωσης, όπως τα αξιολόγησαν οι γονείς, αλλά στο σχολικό πλαίσιο, το άγχος δε διαφοροποιεί τους μαθητές με καλές και χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση. Αν και η αξιολόγηση των γονέων και δασκάλων δεν προσδίδει αξιοπιστία στα αποτελέσματά μας, εντούτοις η έλλειψη συμφωνίας ανάμεσα στους γονείς και δασκάλους αποδίδεται σε παράγοντες που αφορούν τη διαφορετικότητα του πλαισίου. Τα προβλήματα άγχους που εμφανίζουν οι μαθητές με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση συνδέονται με το *περιστασιακό άγχος* (άγχος κατάστασης) εξαιτίας των απαιτήσεων που εγείρει το σχολικό πλαίσιο και πιθανόν στις υψηλές προσδοκίες και στόχους που έχουν οι μαθητές αυτοί. Οι μαθητές αυτοί έχουν βρει στρατηγικές αντιμετώπισης του

άγχους τους, το οποίο δεν επηρεάζει τις γνωστικές λειτουργίες και συνεπώς την επίδοσή τους στις δοκιμασίες ανάγνωσης. Αντίθετα στην ομάδα των ΜΧΕ τα προβλήματα άγχους επηρεάζουν ή επηρεάζονται από τις δυσκολίες ανάγνωσης. Δε μπορούμε να αποφανθούμε αν τα αυξημένα επίπεδα άγχους αποτελούν την πρωτογενή ή τη δευτερογενή αιτία των δυσκολιών ανάγνωσης. Οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζουν προβλήματα άγχους και κατάθλιψης και αντίστροφα οι δυσκολίες ανάγνωσης πιθανόν να οφείλονται σε δυσκολίες στη συγκέντρωση, στην προσοχή, στη μνήμη ή και στη χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση που έχουν πιθανόν δημιουργήσει οι δυσκολίες ανάγνωσης.

Οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με τα προβλήματα κατάθλιψης, ανεξάρτητα από το φύλο, κοινή εκτίμηση στην οποία καταλήγουν γονείς και δάσκαλοι. Αν και η κοινή εκτίμηση προσδίδει αξιοπιστία στην αξιολόγηση αυτής της κλίμακας, η συμφωνία είναι μέτριου βαθμού. Οι συνδέσεις των δυσκολιών ανάγνωσης και των προβλημάτων κατάθλιψης δε σηματοδοτούν και αιτιακές σχέσεις. Τα αυξημένα επίπεδα καταθλιπτικής συμπτωματολογίας μπορεί να αποτελούν την πρωτογενή ή τη δευτερογενή αιτία των δυσκολιών ανάγνωσης. Σοβαρά σωματικά ενοχλήματα δεν εμφανίζουν οι μαθητές του δείγματός μας σύμφωνα με τους γονείς. Τα ελάχιστα σωματικά ενοχλήματα που συνδέονται με τις δυσκολίες ανάγνωσης είναι ήπια και εμφανίζονται μόνο στο σχολικό πλαίσιο.

9.2.2. Δυσκολίες ανάγνωσης σε σχέση με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας

Κοινή εκτίμηση γονέων και δασκάλων αποτελεί η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα εξωτερικευμένα προβλήματα. Οι γονείς εκτιμούν ότι το μέγεθος της σύνδεσης αυτής είναι μεγάλο, ενώ οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι είναι μέτριο. Τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συγκριτικά με τα κορίτσια, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα:

Το ¼ των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζει παραβατική συμπεριφορά σύμφωνα με την εκτίμηση γονέων και δασκάλων. Τα αγόρια εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό παραβατική συμπεριφορά συγκριτικά με τα κορίτσια. Ωστόσο, κανένας μαθητής ή μαθήτρια με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση δεν εμφάνισε συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς. Στο σχολικό πλαίσιο, η παραβατική συμπεριφορά συνδέθηκε με τις δυσκολίες ανάγνωσης των αγοριών. Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης των αγοριών

ηλικίας 8-10 χρόνων στο σχολικό πλαίσιο με την παραβατική συμπεριφορά, μπορεί να οδηγήσει στην εγκατάλειψη του σχολείου και σε αντικοινωνική συμπεριφορά στην εφηβεία. Αντίθετα οι καλές αναγνωστικές δεξιότητες αποτελούν «ασπίδα» για την εμφάνιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς.

Οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με την επιθετική συμπεριφορά, και τ' αγόρια εκδηλώνουν περισσότερη επιθετικότητα από τα κορίτσια, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση. Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με την επιθετική συμπεριφορά στην ηλικία των 8-10 χρόνων, αποτελεί το προοίμιο της παραβατικής συμπεριφοράς και της εγκατάλειψης της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Το μεγαλύτερο μέγεθος σύνδεσης ανευρίσκεται στις δυσκολίες ανάγνωσης και στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Κανένας μαθητής ή μαθήτρια με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση δεν εμφάνισε προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Όμως στο σχολικό πλαίσιο, τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας συνδέθηκαν με τις δυσκολίες ανάγνωσης των αγοριών και το μέγεθος της σύνδεσης αυτής είναι μέτριο.

Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση των γονέων και των δασκάλων παρέχουν αξιοπιστία. Ο βαθμός αξιοπιστίας είναι μεγάλος τόσο στα εξωτερικευμένα προβλήματα και τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας όσο και στην παραβατική και επιθετική συμπεριφορά.

9.3. Αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα των μαθητών με Π.Σ.Σ

Μαθητές χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Οι μαθητές μόνο με εσωτερικευμένα ή μόνο με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις, ενώ τις πιο χαμηλές επιδόσεις σημείωσαν οι μαθητές με πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς.

Όσο περισσότερα είναι τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς τόσο πιο χαμηλή είναι η αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα. Η συνύπαρξη αυτή πιθανόν προλειαίνει το έδαφος για την εγκατάλειψη του σχολείου και την ανάπτυξη αντικοινωνικών συμπεριφορών στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

Περιορισμοί και μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας

10.1. Περιορισμοί της έρευνας

Τα ευρήματα της έρευνάς μας πρέπει να εκτιμηθούν υπό το πρίσμα αρκετών μεθοδολογικών περιορισμών. Συναντήσαμε αρκετές δυσκολίες στη διεξαγωγή της έρευνας αυτής αφενός εξαιτίας της χορήγησης αρκετών ερευνητικών εργαλείων σε μαθητές, γονείς και δασκάλους και αφετέρου εξαιτίας του σύντομου χρονικού διαστήματος που έπρεπε να γίνει η περιγραφή των μαθητών από γονείς και δασκάλους. Πιο συγκεκριμένα:

✓ Τα αποτελέσματα και οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την έρευνά μας δε μπορούν να γενικευτούν· περιορίζονται και αφορούν μόνο στην επαρχία Μυλοποτάμου. Επίσης η ανεύρεση σχέσεων ανάμεσα στις δυσκολίες γραπτού λόγου και τα Π.Σ.Σ δε μπορούν να θεωρηθούν αιτιώδεις. Όπως έχουμε υπογραμμίσει, πλήθος παραγόντων υπεισέρχονται και επηρεάζουν τη σχέση αυτή.

✓ Δε χορηγήθηκαν σταθμισμένες δοκιμασίες ανάγνωσης και ορθογραφίας. Ο κάθε μαθητής συγκρίθηκε με τους συμμαθητές του, ως προς την επίδοση στις δοκιμασίες γραπτού λόγου οι οποίες είχαν προσαρμοστεί σε μαθητές ίδιων τάξεων, ηλικίας και όμοιων κοινωνικοπολιτιστικών χαρακτηριστικών.

✓ Οι τιμές των δυσκολιών ανάγνωσης προήλθαν από μια συνθετική μεταβλητή και δε διαχωρίστηκαν σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και σε γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Το γεγονός ότι δεν διαχωρίστηκαν οι ειδικές από τις γενικές δυσκολίες ανάγνωσης, περιορίζει τα αποτελέσματά μας όσον αφορά τη διερεύνηση σχέσης των ειδικών και γενικών αναγνωστικών δυσκολιών με τα Π.Σ.Σ.

✓ Τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας δεν αξιολογήθηκαν και με άλλα ερευνητικά εργαλεία και δε διαχωρίστηκαν σε υποτύπους. Επίσης, δε χορηγήθηκαν άλλα εργαλεία αξιολόγησης των Π.Σ.Σ, π.χ., ΕΔΕΠ, κλίμακες Conners ή κλίμακες αυτοαναφοράς. Όμως, επισημάνουμε ότι ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς των σοβαρών εξωτερικευμένων

προβλημάτων συμπεριφοράς δε μπορούν να χορηγηθούν σε παιδιά μικρότερα της ηλικίας των 11 χρόνων.

✓ Κατά τη διάρκεια συγκρότησης των δύο ομάδων μαθητών δεν ελέγχθηκαν παράγοντες όπως κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και οι ομάδες δεν εξισώθηκαν ως προς το φύλο ή την ηλικία. Το γεγονός ότι περισσότερα κορίτσια συμπεριλήφθηκαν στην ομάδα των ΜΥΕ και περισσότερα αγόρια στην ομάδα των ΜΧΕ ίσως επιδρά στα αποτελέσματα και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

✓ Στο δ'μέρος της έρευνας αγόρια και κορίτσια δε διαχωρίστηκαν κι έτσι το φύλο είναι δυνατόν να έχει επηρεάσει τα αποτελέσματά μας.

✓ Η επιλογή των ΜΧΕ και των ΜΥΕ στηρίχτηκε στα τεταρτημόρια. Θα μπορούσαμε να έχουμε χρησιμοποιήσει ένα πιο αυστηρό τρόπο επιλογής του δείγματος, όπως μία τυπική απόκλιση (-1Sd) ή μιάμιση (-1.5 Sd) ή δύο τυπικές αποκλίσεις (-2Sd) κάτω του μέσου όρου. Η χρησιμοποίηση ενός τέτοιου αυστηρού στατιστικού κριτηρίου θα περιόριζε αρκετά το μέγεθος του δείγματος και δε θα μπορούσε να είχε γίνει στατιστική ανάλυση.

10.2. Μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας

Ορισμένοι από τους περιορισμούς της έρευνάς μας, που αφορούν τη διάκριση των γενικών και ειδικών αναγνωστικών δυσκολιών, τον έλεγχο παραγόντων, ώστε οι δύο ομάδες να εξισωθούν ως προς τις διάφορες μεταβλητές μπορεί να αποτελέσουν κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες.

Μελλοντικό στόχο της έρευνας μπορεί να αποτελέσουν προγράμματα παρέμβασης και η αξιολόγησή τους. Αρχικά απαιτείται σχεδιασμός του είδους της παρέμβασης μέχρι την εφαρμογή τους. Εκτιμούμε ότι δεν είναι εύκολο εγχείρημα, αφού είναι αναγκαία η συνεργασία πολλών επιστημονικών ειδικοτήτων και φορέων, καθώς και ο φορέας υλοποίησης. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή τους ως και η αξιολόγησή τους αποτελεί πρόκληση, μετά τα γεγονότα της 5/11/2007 (Αστυνομική Ανασκόπηση, 2007, 2008), που έλαβαν χώρα μετά τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας. Εξάλλου η χρησιμότητα των αποτελεσμάτων των ερευνών συνίσταται στη διάχυση των αποτελεσμάτων τους. Αν τα αποτελέσματα δεν αξιοποιηθούν, δεν υπάρχει λόγος για διερεύνηση σχέσεων δυσκολιών γραπτού λόγου και Π.Σ.Σ, όταν αυτά δεν έχουν πρακτική εφαρμογή. Αντίθετα η εφαρμογή

τέτοιων προγραμμάτων θα ήταν ωφέλιμη σε ατομικό, οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό επίπεδο.

Ένας άλλος μελλοντικός ερευνητικός στόχος θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση του ποσοστού μαθητικής διαρροής στους μαθητές με δυσκολίες γραπτού λόγου και προπάντων σε αυτούς με πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς, πριν τη συμπλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 11

Προτάσεις

Τα πορίσματα της έρευνας μάς επιτρέπουν τη διατύπωση ορισμένων προτάσεων προς την εκπαιδευτική κοινότητα και αφορούν την επαρχία Μυλοποτάμου. Οι προτάσεις αυτές αφορούν αφενός την ενίσχυση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των μαθητών του δείγματος, αφετέρου την αντιμετώπιση των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Οι προτάσεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος να συμπεριληφθούν σε ένα ενιαίο σχεδιασμό παρέμβασης, επειδή από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, διαπιστώσαμε ότι οι δυσκολίες γραπτού λόγου συνυπάρχουν με τα Π.Σ.Σ.

11.1. Ενίσχυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης στους μαθητές του δείγματός μας

Οι προτάσεις που διατυπώνονται και προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αναφέρονται στις δεξιότητες ανάγνωσης των ΜΧΕ και ΜΥΕ. Η ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών μπορεί να αποτελέσει την ασπίδα για την αναχαίτιση της εμφάνισης των Π.Σ.Σ. Η καλή σχολική επίδοση και ειδικότερα οι καλές δεξιότητες ανάγνωσης αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες (Buchanan, & Flouri, 2001) για την εμφάνιση των Π.Σ.Σ. Μαθητές χωρίς δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, καθόλου παραβατική συμπεριφορά και έχουν λιγότερες πιθανότητες για εγκατάλειψη της σχολείου (Durlak, 2001).

Η ενίσχυση των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφίας των ΜΧΕ αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο μεγάλος αριθμός ολιγοθέσιων σχολείων στην επαρχία Μυλοποτάμου ίσως δεν αφήνει περιθώρια για εξάσκηση των μαθητών στη μάθηση της αποκωδικοποίησης της ανάγνωσης. Αν στην πιθανότητα αυτή προστεθούν και οι φτωχές γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών της υπαίθρου, τότε η επίδραση του «φαινομένου του Ματθαίου» επιβεβαιώνεται. Οι μαθητές που δυσκολεύονται στα πρώτα στάδια της ανάγνωσης, συνήθως απογοητεύονται και

παραιτούνται των προσπαθειών τους, ενώ οι καλές αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών ενισχύονται και βελτιώνονται.

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών γραπτού λόγου μπορεί να περιλαμβάνει εξατομίκευση διδασκαλίας με μαθησιακό υλικό προσαρμοσμένο στους μαθητές. Τα υλικά ανάγνωσης πρέπει να εναρμονίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να είναι προσιτά στα παιδιά, λαμβάνοντας υπόψη και τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της επαρχίας Μυλοποτάμου, ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον και να διεγείρουν τα κίνητρα των μικρών μαθητών. Η εξάσκηση των παιδιών στην αυτοματοποίηση της ανάγνωσης στις δύο πρώτες τάξεις, πρέπει να αποτελέσει τον κύριο στόχο του σχολείου.

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών γραπτού λόγου μπορεί να γίνει μέσα στην τάξη και να επεκταθεί και στα Τμήματα Ένταξης ή αν δεν υπάρχουν, μετά τη λήξη του κανονικού ωραρίου με κατάλληλο εκπαιδευμένο προσωπικό. Για το λόγο αυτό η ίδρυση Τμημάτων Ένταξης στην επαρχία Μυλοποτάμου μπορεί να συμβάλει στην άρση των δυσκολιών γραπτού λόγου των μαθητών, επειδή τα Τμήματα Ένταξης στην επαρχία αυτή είναι λιγοστά και λειτουργούν σε ελάχιστα πολυθέσια σχολεία. Η αντιμετώπιση των δυσκολιών ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής των ΜΧΕ θεωρούμε ότι μπορεί να αποτελέσει την ασφαλιστική δικλίδα για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής.

Στις περιπτώσεις που ορισμένοι μαθητές δυσκολεύονται στην πρόκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων μπορεί να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν συμπληρωματικά ομαδικά προγράμματα ανάλογα με τις δυσκολίες των μαθητών. Τα ομαδικά προγράμματα μπορεί να εστιάζουν στη γραφοφωνηματική γνώση, στην ταχύτητα ανάγνωσης ή στην αναγνωστική κατανόηση. Η ανάπτυξη των προγραμμάτων ανάγνωσης, η υποστήριξη από τους γονείς και το ενδιαφέρον τους για το σχολείο, κρίνονται αναγκαία ως προς την εφαρμογή τους, αφού το ενδιαφέρον των γονέων για το σχολείο έχει βρεθεί ότι αποτελεί παράγοντα που προστατεύει τα παιδιά από μελλοντικά προβλήματα ψυχικής υγείας και από την εγκατάλειψη της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Buchanan, Flouris, 2001).

Όπου οι δυσκολίες των μαθητών παραμένουν, είτε σε επίπεδο μάθησης ή και συμπεριφοράς, η αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών μπορεί να γίνεται σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ ή με άλλα κέντρα, ανάλογα με τη σοβαρότητα των προβλημάτων αυτών.

Όμως και οι ΜΥΕ χρειάζονται ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων τους, επειδή ζουν στην ύπαιθρο και στερούνται πλούσιων γλωσσικών ερεθισμάτων και εμπειριών από την

προσχολική ηλικία. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η μεγαλύτερη επαφή με πιο σύνθετα και αφηρημένα κείμενα, η άσκηση σε τρόπους άντλησης των νοημάτων και της εξαγωγής συμπερασμάτων θα ενισχύσουν τις δεξιότητές τους στο γραπτό λόγο. Οι γλωσσικές δεξιότητες βελτιώνονται μέσω της ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας και αντίστροφα, η αναγνωστική δεξιότητα βελτιώνεται μέσω της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων.

11.2. Αντιμετώπιση των δυσκολιών γραπτού λόγου και των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς μέσα στην τάξη

Ο ρόλος των δασκάλων είναι σημαντικός ως προς τον εντοπισμό των μαθητών εκείνων με χαμηλή αυτοαντίληψη ως προς τις ικανότητες που έχουν στο γραπτό λόγο. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να ενεργοποιήσουν τις δυνάμεις τους χωρίς να τους συγκρίνουν με τους άλλους. Η ενεργοποίηση δυνάμεων θα οδηγήσει σε μια υγιή αυτοαντίληψη για την ανάγνωση. Με μια υγιή αυτοαντίληψη οι μαθητές μπορούν να αντέχουν τις δυσκολίες και τις ματαιώσεις και να αποκτήσουν μια νέα ικανότητα.

Συνήθως οι μαθητές αυτοί χρησιμοποιούν αμυντικούς μηχανισμούς ώστε να προστατεύσουν το ΕΓΩ τους από την αποτυχία στην ανάγνωση (Taylor, Harris, Pearson, & Garcia, 1995).

A) Μειώνουν τη σπουδαιότητα της ανάγνωσης. Η επίθεση στο μηχανισμό άμυνας και η απόδειξη ότι αυτές οι αντιλήψεις είναι λανθασμένες, δεν αποτελούν ενδεδειγμένες λύσεις. Μια πιο κατάλληλη λύση πιθανόν είναι η εξουδετέρωση της αρνητικής αυτοαντίληψης προσφέροντας στους μαθητές εμπειρίες επιτυχίας εξαίροντας και αποδεικνύοντας την πρόοδο τους και έχοντας οι ίδιοι οι δάσκαλοι την πεποίθηση της ικανότητας και της αξίας των μαθητών αυτών. Η αρχή μπορεί να γίνει μέσω παιχνιδιών που σταδιακά θα τους οδηγήσει στην ανάγνωση (Taylor, Harris, Pearson, & Garcia, 1995).

B) Συγκαλύπτουν τις δυσκολίες ανάγνωσης που έχουν. Ο δάσκαλος λαμβάνοντας υπόψη του το εύθραυστο Εγώ πρέπει να δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και επαφής πριν αρχίσει η διδασκαλία παράλληλα με τη βελτίωση της αυτοαντίληψης.

Γ) Χρησιμοποιούν μηχανισμούς αποφυγής. Τα παιδιά προκειμένου να προστατεύσουν την αίσθηση της αξίας του εαυτού τους, όταν αυτή απειλείται, αποφεύγουν να εμπλακούν στη δραστηριότητα παρά να βιώσουν μια επικείμενη επιτυχία. Η στρατηγική αποφυγής δε δημιουργεί προβλήματα, όταν πρόκειται για άλλες δραστηριότητες που δεν έχουν

επιπτώσεις στη ζωή μας. Όμως οι επιπτώσεις από τις δυσκολίες ανάγνωσης είναι διαφορετικές, επειδή επηρεάζουν όλες τις μετέπειτα δραστηριότητες στη ζωή μας.

Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνά μας, οι δυσκολίες γραπτού λόγου συνδέονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς ή και με προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, συνήθως διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη συμβάλλουν στη μείωση των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς. Η δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων, η αποδοχή από τους συνομηλίκους, και η αυτοεπιβεβαίωση που παίρνουν οι μαθητές μέσα από τις σχέσεις αυτές, τους δίνουν την ευκαιρία να μειώσουν τις επιθετικές συμπεριφορές και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες ή να δείξουν ενδιαφέρον για την επίδοσή τους (Κουρκούτας, 2007).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνονται στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη προάγει τη μάθηση και ελαχιστοποιεί τις διασπαστικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη (DiLillo, & Peterson, 2001). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να επικεντρώνεται στον τρόπο αντιμετώπισης των «δύσκολων» συμπεριφορών. Η στάση και η αντίδραση του εκπαιδευτικού απέναντι στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών, οι παρεμβάσεις του σε επίπεδο τάξης, η συνεργασία του με τους γονείς (Κουρκούτας, 2007) πρέπει να αποτελέσουν τα κύρια εφόδια των προπτυχιακών φοιτητών (υποχρεωτικά μαθήματα).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση της συνύπαρξης δυσκολιών γραπτού λόγου και των Π.Σ.Σ απαιτεί και αλλαγές στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων. Τα μαθήματα που αναφέρονται στη σύνδεση των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα Π.Σ.Σ, όπως προγράμματα ανάγνωσης (πρώιμη παρέμβαση) για μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο για την εκδήλωση δυσκολιών ανάγνωσης και Π.Σ.Σ. μπορεί να ενσωματωθούν στα προγράμματα σπουδών. Μάλιστα, η πρακτική των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων μπορεί να επεκταθεί και στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ είναι δυνατόν οι δάσκαλοι να κατανοήσουν τη σημασία των προγραμμάτων παρέμβασης (εξατομικευμένων και ομαδικών), που σχεδιάζονται για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνει και σχολικά προγράμματα παρέμβασης πρωτογενούς πρόληψης που εφαρμόζονται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό (π.χ.,

σε όλους τους μαθητές κάποιων τάξεων, ενός σχολείου, μιας σχολικής περιφέρειας, των σχολείων μιας κοινότητας) και έχουν σκοπό την προαγωγή της ψυχικής υγείας, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, τη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη (Χατζηχρήστου, 2004).

Όλες οι παραπάνω προτάσεις είναι ενδεικτικές και αναφέρονται στην πρόληψη και αντιμετώπιση της συνύπαρξης των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα Π.Σ.Σ στην επαρχία Μυλοποτάμου. Η εφαρμογή των προτάσεων είναι δύσκολο εγχείρημα, επειδή απαιτείται εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης, έλεγχο της πορείας τους και αναπροσαρμογή τους, όποτε κρίνεται αναγκαία.

Η αντιμετώπιση της συνύπαρξης δυσκολιών γραπτού λόγου και Π.Σ.Σ αποτελεί τον επιθυμητό στόχο κάθε εκπαιδευτικού και σχολικής μονάδας και μπορεί να συμβάλει στη μείωση του φαινομένου της μαθητικής διαρροής και της παραβατικής συμπεριφοράς στην περιοχή αυτή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ., & Σίνη, Α.Θ., (2004). *Διαταραχές σχολικής μάθησης & Ψυχοπαθολογία*, Αθήνα, ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.

Αστυνομική Ανασκόπηση (2007). *Επιχείρηση «Ζωνιανά»*. Διμηνιαία έκδοση του αρχηγείου της Ελληνικής Αστυνομίας, Νοέμβριος-Δεκέμβριος, τ.246, 24^ο έτος, σσ. 6-10.

Αστυνομική Ανασκόπηση (2008). *Μυλοποτάμου συνέχεια...* Διμηνιαία έκδοση του αρχηγείου της Ελληνικής Αστυνομίας, Ιανουάριος-Φεβρουάριος, τ.247, 24^ο έτος, σσ. 8-14.

Βάμβουκας, Μ., (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.

Βάμβουκας, Μ., (1987). Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών. *Γλώσσα*, 13, 40-54 & 15, 38-49.

Βάμβουκας, Μ., (1988). Ψυχοπαιδαγωγική της ανάγνωσης και του γραψίματος: Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μάθηση τους. *Γλώσσα*, 12, 42-48.

Βάμβουκας, Μ., (1992). Σχολικός αλφαριθμητισμός και αλφαριθμητισμός ενηλίκων. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: *Αλφαριθμητισμός και Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας*, (σσ. 83-100) Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Γ.Γ.Λ.Ε.

Βάμβουκας, Μ., (1991). Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και οι σχετικές παραστάσεις των μαθητών. *Εκπαιδευτικά*, 24, 76-102.

Βάμβουκας, Μ., (1992). Μεγαλόφωνη και σιωπηρή ανάγνωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 183-209.

Βάμβουκας, Μ., (1994). *Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.

Βάμβουκας, Μ., (1997). Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος των ελλήνων μαθητών στο Βέλγιο και τη Γαλλία, στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία* (σσ. 172-219). Αθήνα, Εκδ. Gutenberg.

Βάμβουκας, Μ., (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, ε' έκδοση.

Βάμβουκας, Μ., (1999). Η ελλιπής κατάκτηση της δεξιότητας φωνηματικο-γραφημικής αντιστοιχίας ως παράγοντας λειτουργικού αναλφαριθμητισμού, στο κ. Πλειος (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η' επιστημονικού συνεδρίου Π.Ε. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

- Βάμβουκας, (2004). *Θέματα Ψυχαπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης*, Αθήνα, Εκδ. Ατραπός- Περιβολάκι.
- Βάμβουκας, Μ., Παλιεράκης, Ν., Βάμβουκα, Ε., (2008). Η ανάγνωση και η γραφή λέξεων από μαθητές Α΄ τάξης Δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 43-70.
- Βασιλάκη, Ε., (2001). Η γνωστική διάσταση του άγχους και η παρεμβολή του στις γνωστικές λειτουργίες, στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή του*, σσ. 165-180, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Ε., & Μπεζεβέγκης, Η., (επιμ.) (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή του*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Βουιδάσκη, Β., (1996). *Δικαίωμα ή Υποχρέωση η Εννιάχρονη Σχολική Εκπαίδευση; Η περίπτωση της μαθητικής διαρροής στα Γυμνάσια του Ν. Ρεθύμνης*, Αθήνα, Gutenberg: Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση.
- Γεωργούσης, Π., (1991). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς*. Περιγραφική Στατιστική, Αθήνα, (εκδ. ίδιου).
- Γρηγοριάδου, Α., (2002). Συσχέτιση καταθλιπτικής συμπτωματολογίας με την ακαδημαϊκή επίδοση και την προσαρμοστική συμπεριφορά σε παιδιά σχολικής ηλικίας, στο Α. Ρούσση (επιμ.). *Θέματα Ψυχομετρίας στην Κλινική Πράξη και Έρευνα*, σσ. 199-203.
- Γρηγοριάδου-Σουρέλη, Γ., (1999). *Ο αγέρας παίζει φλογέρα*, Αθήνα, Εκδ. Πατάκη, στ΄ έκδοση, σσ. 58-61.
- Δαφέρμος, Β., (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*, Θεσσαλονίκη, εκδ. ΖΗΤΗ.
- Διακογιώργης, Κ., Μπαρής, Θ., Βαλμάς, Θ., (2005). Ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή από μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού. *Ψυχολογία*, 12 (4), 568-586.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ., (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζάχος, Σ.Δ., (1999). Αιτιολογία και διαγνωστικές προσεγγίσεις των μαθησιακών δυσκολιών στο Δ. Στασινός (επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*, Αθήνα, Εκδ. Gutenberg.
- Ζουρνατζής, Ε., Κάκουρος, Ε., Καραμπά, Ο., Παπαηλιού, Χ., Μπαδικιάν, Μ. (2001). *Οι επιδόσεις των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητα στους βασικούς ακαδημαϊκούς τομείς*. Προφορική ανακοίνωση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, Νοέμβριος, Αθήνα.
- Κάκουρος, Ε., Ζουρνατζής, Ε., Παπαηλιού, Χ., & Καραμπά, Ρ. (2003). Ο ρόλος των δασκάλων στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής -

- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 64-65, σσ 42-50.
- Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη, Κ., (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη Κ. (2002). Το σύνδρομο της ΔΕΠ-Υ και η επίδρασή του στη σχολική επίδραση και στη συμπεριφορά των παιδιών. *Νέα Παιδεία*, 101, 152-166.
- Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη, Κ., (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*, Αθήνα, Εκδ. Τυπωθήτω,-Γιώργος Δαρδάνος.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., (1985). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*, Αθήνα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., (1998). Πρόκληση για την εκπαίδευση και τον εκπαιδευτικό: Η περίπτωση του «υπερκινητικού» παιδιού. *Νέα Παιδεία*, 88, 62-77.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Μπεζεβέγκης, Η., (1990). Αξιολόγηση από δασκάλους προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών σχολικής ηλικίας. *Νεοελληνική Παιδεία*, 21, 106-124.
- Κανδαράκης, Α., (2002). Η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική προσαρμογή των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και η επίδρασή της στις σχέσεις με τους συμμαθητές, διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Καρατζάς, Α., (2004). *Το γνωστικό ορθογραφικό σύστημα και η ορθογραφική δεξιότητα μαθητών Δ' Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου*, Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ρέθυμνο.
- Κομίλη, Α., (1989). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- Κουμπιάς, Ε. Λ., (2004). *Ανάγνωση και Προσοχή: Ψυχολογικές διαστάσεις. Αναγνωστική ικανότητα & προβλήματα προσοχής μαθητών σχολικής ηλικίας-Πρόληψη & Αντιμετώπιση*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός.
- Κουρκούτας, Η., (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσουράκη, Σ., (2004). *Γενετική μελέτη της σχολικής επίδοσης και γνωστικά χαρακτηριστικά πρώιμων αναγνωστών*, Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ρέθυμνο.
- Κωτούλας, Β., (2004). Έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικές δυσκολίες, στο Π. Παπούλια-Τζελέπη και Ε. Τάφα, (επιμ.). *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία*.σσ. 143-178, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

- Κωτούλας, Β., Παντελιάδου Σ., (2001). Στάση παιδιών με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες προς την ανάγνωση και γραφή, στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου τ. Α'.
- Lester-Παπαματθαϊάκη, Ε., (1988). Η κατάθλιψη των παιδιών και εφήβων-Αυτοκτονία, στο Γ. Τσιάντη και Σ. Μανωλόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*, 2^{ος} τόμος, β' μέρος, σσ.235-249, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.
- Μάνος, Ν., (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*, Θεσσαλονίκη, University Press.
- Μαριδάκη-Κασωτάκη, Α., (2005). *Δυσκολίες μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ., (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*, Θεσσαλονίκη, Εκδ. Προμηθεύς.
- Μέλλον, Ρ., (1998). *Ψυχοδιαγνωστικές μέθοδοι*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Κολαϊτης, Γ., Richardson, C., Τσιάντης, Ι., (1999). Προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος και προσαρμογή παιδιών σχολικής ηλικίας: Σύγκριση κλινικού και μη κλινικού δείγματος στο ερωτηματολόγιο για γονείς του Achenbach, στο *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, τόμ. 1, τ.2, σελ. 85-97.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α., Λαρδούτσου, Σ., (2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά, στο Α. Καλαντζή-Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου, (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο*, σσ. 255-286, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας, β' έκδοση.
- Μπασέτας, Κ., (1999). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές: βασικές αντιλήψεις, το φαινόμενο «Πυγμαλίων» και η απόδοση των αιτιών, παιδαγωγικές παρεμβάσεις*, εμπειρική έρευνα, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Μπεζεβέγκης, Η.Γ., (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους, στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, σσ. 29-60, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζεβέγκης, Η.Γ., & Γιαννίτσας, Ν.Δ., (1991). Προβληματική συμπεριφορά των παιδιών, όπως αξιολογείται από το δάσκαλο, τον πατέρα και τη μητέρα, στο Χάρις (επιμ.): *Αφιέρωμα στον καθηγητή Ν.Γ. Μελανίτη*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή: Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Μπεράτη, Σ. (1988). Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη της λανθάνουσας περιόδου, στο Γ. Τσιάντης, & Σ. Μανωλόπουλος (επιμ.). *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής: Ανάπτυξη*, Α' τόμος, Α' μέρος, σσ. 31-41, Αθήνα, Εκδ. Καστανιώτη.

- Νέστορος, Ι.Ν., (1989). Ψυχοπαθολογία, Ψυχολογικές Θεωρίες, στην *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό*, τ. 9^{ος}, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 5284-5289.
- Παντελιάδου, Σ., (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Ρότσικα, Β., Πεχλιβανίδου, Λ., Μαχαίρα, Ρ., Richardson, S.C., Μαδιανού, Δ., Μαδιανός, Μ., (1989). Πρώιμη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. *Ψυχολογικά Θέματα*, τ. 1 (3). 177-187.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελιογιάννης, Ι., Παντελάκης, Σ., (1989). Σχολική επίδοση: Κοινωνικοί, ψυχικοί, και σωματικοί παράγοντες: ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. *Ψυχολογικά Θέματα*, τ. 1 (3). 211-229.
- Παπαναστασίου, Γ., (2001). Γλώσσα και ορθογραφία στο Φ. Χρηστίδης και Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σ. 194-198). Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1984). *Στοιχεία Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής*, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993α). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα τ.1.
- Πολομαρκάκη, Ε., (1989). Δυσορθογραφία στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ.3, Ελληνικά Γράμματα, σ. 1577.
- Πόρποδας, Κ., (1983). Η ανάγνωση. *Γλώσσα*, 3, 25-35.
- Πόρποδας, Κ., (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 1, σ.30-43.
- Πόρποδας, Κ., (1997). Δυσλεξία: Γνωστική Θεώρηση. Ανακοίνωση προσκεκλημένου ομιλητή στο 6^ο *Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 29/5-1/6/1997, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ., (2002). *Η Ανάγνωση*, Πάτρα, εκδ. ίδιου.
- Σακκάς, Β., (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Εκδ. Ατραπός.
- Σίμος, Π., Κομίλη, Α., (2003). *Μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία και τη Γνωστική Νευροεπιστήμη*, Σειρά Α΄ Ψυχολογία, Αθήνα, Εκδ. Παπαζήση.
- Σπαντιδάκης, Ι., (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα, εκδ. Ατραπός.
- Σπαντιδάκης Ι., & Βάμβουκας, Μ., (2000). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών γραπτού λόγου και της κατανόησης κειμένων, στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκης (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας: Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 295-309). Ρέθυμνο, εκδ. Ατραπός.

- Σταλίκας, Α, Τριλίβα, Σ, Ρούσση, Π., (2002). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε., (1995). *Τεστ ανίχνευσης αναγνωστικής ικανότητας*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Τρίγκα, Α., (2004). *Τεστ αναγνωστικής ικανότητας: Εκτίμηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών Δ' τάξης Δημοτικού έως και Α' τάξης Γυμνασίου*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός.
- Τριλίβα, Σ., Βασιλάκη, Ε., Chimienti, G., (2001). Άγχος, κατάθλιψη και στρατηγικές αντιμετώπισης σε Έλληνες μαθητές Λυκείου, στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή του*, σσ. 165-180, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Τσακρής, Π., (1970). *Η ευφυΐα των ελληνοπαίδων της σχολικής ηλικίας (5-12 ετών)*. Αθήνα.
- Τσοβίλη, Θ., (2003). *Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής;* Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (1988). *Η γλώσσα μου για την Τρίτη Δημοτικού*, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο., (2006). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ): Έρευνα*. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο., (2007). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ): Έρευνα*. Αθήνα.
- Χατζηχρήστου, Χ., (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Horf, D., (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 14-15*, σσ. 107-143.
- Χρηστάκης, Κ.Γ., (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση*, Αθήνα, Εκδ. Ατραπός.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aarnoutse, C., & Van Leeuwe, J., (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure and reading frequency. *Educational Research and Evaluation, 4* (2), 143-166.
- Aarnoutse, C., & Van Leeuwe, J., (2000). Development of poor and better readers during the elementary school. *Educational Research and Evaluation, 6* (3), 251-278.
- Abikoff, H., Courtney, M., Pelham., W.E., & Koplewicz, H.S., (1993). Teacher's ratings of disruptive behavior: influence of halo effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*, 519-534.

- Abrams, J. C.,(1986). On learning disabilities: Affective considerations. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 2, 189-196.
- Achenbach, T.M., (1993). Implications of multi-axial empirically based assessment for behavior therapy with children. *Behavior Therapy*, 24, 91-116.
- Achenbach, T.M., (2000). Το ερωτηματολόγιο γονέων (Child Behavior Checklist) και τα άλλα σχετικά ερωτηματολόγια. Πρακτικά Διημερίδας «Αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία: Η αξιολόγησή της στην κλινική πράξη και έρευνα». Αθήνα, Εταιρεία για την Ψυχική Υγεία παιδιών και εφήβων.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C., (1978). The classification of Child Psychology: A review and analysis of empirical efforts, in *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C., (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist /4-18 and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M, Howell, C.T., McConaughy, S.H., Stanger, C., (1995). Six-years predictors of problems in a national sample of children and youth: I. Cross-informant syndromes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 336-347.
- Achenbach, T.M., McConaughy, S.H., Howell, C.T., (1987). Child/adolescent behavioural and emotional problems: implication of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Achenbach, T.M., Rescorla, L. A., (2003). *Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και Προφίλ Σχολικής Ηλικίας του ΣΑΕΒΑ*. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα: Εταιρεία για την Ψυχική Υγεία παιδιών και εφήβων.
- Adams, J.W., Snowling, M.J., Hennessy, S.M., Kind, P., (1999). Problems of Behaviour, reading and arithmetic: Assessments of Comorbidity using the Strengths and Difficulties Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 571-585.
- Albano, A.M., Causey, D., Carter, B.D., (2001). Fear and anxiety in children, in C.E. Walker, M.C., Roberts (Eds.), *Handbook of Clinical Child Psychology*. Third edition, John Wiley & Sons inc.
- Albano, A.M., Chorpita, B.F., Barlow, D.H., (2003). Childhood anxiety disorders, in E.J., Mash, & R.A., Barkley (Eds.). *Child Psychopathology*, third edition, pp. 279-329, Guilford Press.
- Alm, J., & Andersson, J., (1997). A study of literacy in prisons in Uppsala. *Dyslexia*, 3, 245-246.
- American Psychiatric Association (APA) (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Forth Edition, (DSM-IV). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association (APA) (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Forth Edition, (DSM-IV-TR). Washington, DC: Author.

- Anastasi, A., (1982). *Psychological Testing*, Firth Edition, MacMillan Publishing CO., Inc.
- Anderson, J.C., Williams, S., McGee, R., & Silva, P. A (1987). DSM-III Disorders in preadolescent children. *Archives of General Psychiatry*, 44, 69-76.
- Anderson, J., Williams, S., McGee, R., & Silva, P. A. (1989). The prevalence of DSM-III disorders in a large sample of pre-adolescent children from the general population. *Archives of General Psychiatry*, 44, 69-81.
- Angold, A., Costello, E.J., (1992). Comorbidity in children and adolescents with depression. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 1, 31-51.
- Angold, A., Costello, E.J., Erkanli, A., (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (1), pp. 57-87.
- Antrop, I., Roeyers, H., Oosterlaan J., & Van Oost, P., (2002). Agreement Between Parent and Teacher Ratings of Disruptive Behavior Disorders in Children with Clinically Diagnosed ADHD. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24 (1) pp.67-73.
- Arnold, E.M., Goldston, D.B., Walsh, A.K., Rebossin, B.A., Daniel, S.S., Hickman, E., Wood, F.B., (2005). Severity of emotional and behavioural problems among poor and typical readers, in *Journal of Abnormal Psychology*, 33, 205-217.
- Asarnow, J.R., Carlson, G.A., & Guthrie, D., (1987). Coping strategies, self-perceptions, hopelessness, and perceived family environments in depressed and suicidal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 361-366.
- Astrada, C. A., Licamele, W.L., Walsh, T.L., Kessler, E.S., (1981). Rucurrent abdominal pain in children and associated DSM-III diagnoses. *American Journal of Psychiatry*, 138, 687-688.
- August, G. J., & Garfinkel, B.D., (1990). Comorbidity of ADHD and reading disability among clinic-referred children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(1) 29-45.
- Ayllon, T., & Roberts, M.D., (1974). Eliminating discipline problems by strengthening academic performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 71-76.
- Backer, A., Neuhauser, G., (2003). Internalizing and Externalizing Syndrome, in Reading and Writing disorders, *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatrie*, 52 (5), 329-337.
- Barkley, R., (1990). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R., (1997α). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, in E. Mash & L. Terdal (Eds.), *Assessment of Childhood Disorders*, 3rd Edition, Guilford Press.

- Barkley, R., (1997β). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. (2004). *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Nature, Course, Outcomes and Comoridity*. Russell Barkley.
- Barkley, R. (2006). *The nature of ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, A handbook for Diagnosis and Treatment*. Third Edition, Russell Barkley.
- Barkley, R.A., DuPaul, G.J., & McMurray, M.B., (1990). A comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*, 775-789.
- Barrios, B.A., Hartmann, D.P., (1997). Fears and Anxiety, in E.J.Mash & L.G.Terdal (Eds.). *Assessment of childhood disorders*, third edition, Guilford Press.
- Beck, A.T., (1967). *Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Beitchman, J., Young A., (1997). Learning disorders with a special emphasis on reading disorders: A review of the past 10 years. *Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry, 36* (8), 1020-1032.
- Beitchman, J. H., Tuckett, M., & Bath, (1987). Language delay and hyperactivity in preschoolers: Evidence for a distinct subgroup of hyperactives. *Canadian Journal of Psychiatry, 32*, 683-687.
- Bender, W.N., (1987). Secondary personality and behavior problems in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 20*, 301-305.
- Bennett, KJ., Brown, KS., Boyle, M., Racine, Y., Offord, D., (2003). Does low reading achievement at school entry cause conduct problems? *Soc Sci Med, Jun, 56*(12), 2443-2448.
- Bell, J., (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Berg, C., Rapoport, J.L., Whitaker, A., Davies, M., Leonard, H., Swedo, S., Brinman, S., & Lenane, M., (1989). Childhood obsessive compulsive disorder: A two –year prospective follow-up of a community sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 28*, 528-533.
- Berger, M., Rutter, M., (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas. II The prevalence of specific reading retardation. *British Journal of Psychiatry, 126*, 510-519.
- Beiderman, J., Faraone, S.V., Milberger, S. & Doyle, A. (1993). Diagnoses of attention-deficit hyperactivity disorder from parents reports predict diagnoses based on teacher reports. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32*, (2) 315-317.

- Beiderman, J., Faraone, S., Mick, E., & Lelon, E., (1995). Psychiatric comorbidity among referred juveniles with major depression: Factor artifact. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34 (5), 579-591.
- Bird H.R., Gould, M.S., Staghezza, B.M., Yager, T., Staghezza, B.M., & Canino, G., (1989). Risk factors for maladjustment in Puerto Rican Children, *J.Am Acad Child and Adolesc Psychiatry*, 28, 847-850.
- Bird H.R., Gould, M.S., & Staghezza, B.M., (1992). Aggregating data from multiple informants in Child Psychiatry epidemiological research, *J.Am Acad Child and Adolesc Psychiatry*, 31,78-85.
- Boetsch, E.A., Green, P.A., & Pennington, B.F., (1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8, 539-562.
- Bowers, P., & Newby-Clark, E., (2002). The role of naming speed within a model of reading acquisition, in *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal* 15, 109-126.
- Boyle, M.H., Offord, D.R., Racine, Y., Szatmari, P., (1996). Identifying thresholds for classifying childhood psychiatric disorder: Issues and prospects. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35 (11), 1440-1448.
- Bradley, L.L., & Bryant, P.E., (1979). Categorizing sounds and learning to read: A causal Connection. *Nature*, 301, (3), 419-421.
- Brady, E.U., & Kendall, P.C., (1992). Comorbidity of Anxiety and Depression in children and Adolescents, in *Psychological Bulletin*, Vol. 111, No 2, 244-255.
- Brier, N., (1989).The relationship between learning disability and delinquency: A review and reappraisal. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 546-553.
- Broder, P.K., Dunivant, N., Smith, E.C., & Sutton, L.P., (1981). Further observations on the link between learning disabilities and juvenile delinquency. *Journal of Educational Psychology*, 73, 838-850.
- Bruce, B., Thernlund, G., & Nettelblatt, U., (2006). ADHD and language impairment: A study of the parent Questionnaire FTF (Five to fifteen). *European Child and Adolescence Psychiatry* 15 (1), 52-60.
- Buchanan, A., & Flouri, E., (2001). "Recovery" After age 7 from "externalising behaviour problems: The role of risk and protective clusters. *Children and Youth Services Review*, 23, (12), 899-914.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R., (1995). Evaluation of program to teach phonemic awareness to young children: A 2- and 3-year follow-up and a new preschool trial in *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.
- Cain, K., & Oakhill, J. V., (1999). Inference ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11, 489-503.

- Cain, K., Oakhill, J. V., & Bryant, P., (2000). Phonological skills and comprehension failures: A test of the phonological processing deficits hypothesis. *Reading and Writing, 13*, 31-56.
- Cain, K., Oakhill, J. V., & Bryant, P., (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability and Component Skills. *Journal of Educational Psychology, 96*, (1), 31-42.
- Cain, K., & Oakhill, J. V., (2006). Profiles of Children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, (76)*, 683-696.
- Cantwell, D.R., & Baker, L. (1989). Stability and natural history of DSM-III childhood diagnoses. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry, 28*, 691-700.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M.J., (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language, 45*, 751-774.
- Carlson, CL., Tamm, L., Gaub, M., (1997). Gender differences in children with ADHD, ODD, and co-occurring ADHD/ODD identified in a school population. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry, 36*(12), 1706-1714.
- Caron, C., & Rutter, M., (1991). Comorbidity in child psychopathology: Concepts, issues and research strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32* (7), 1063-1080.
- Carroll, J.M., Maughan, B., Goodman, R., Meltzer, H., (2005). Literacy difficulties and psychiatry disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46* (5), 534-532.
- Carver, R.P., (1998). Predicting reading level in grades 1 to 6 from listening level and decoding level: Testing theory relevant to the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 10*, 121-154.
- Casey, R., Levy, S., Brown, K., & Brooks-Gunn, J., (1992). Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 13* (4) 156-260.
- Casey, J.E., Rourke, B.P., & Del Dotto, J.E., (1996). Learning disabilities in children with attention deficit disorder with and without hyperactivity. *Child Neuropsychology, 2*, 83-98.
- Chall, J.S. (1996). *Stages of Reading Development*. Harcourt Brace & Company, Second Edition.
- Chamberlain, P., Patterson, G.R., (1995). Discipline and Child compliance in parenting. In M.H. Bornstein, (Ed.), *Handbook of parenting: Applied and practical parenting*. Vol. 4, (pp.202-225), Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chandler, L. A. (1994). Emotional aspects of learning problems: Implications for assessment. *Special Services in the Schools, 8*(2), 161-165.

- Chorpita, B.F., (2001). Control and the development of negative emotions, in M.W. Vasey & M.R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 112-142), New York: Oxford University Press.
- Chorpita, B.F., (2002). The Tripartite Model and Dimensions of Anxiety and Depression: An Examination of Structure in a Large School Sample. *Journal of Abnormal Child Psychology and Psychiatry*, 30 (2), 177-190.
- Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1998). The development of anxiety: The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, 124 (1), 3-21.
- Chorpita, B.F., Plummer, C.P., & Moffitt, C., (2000). Relations of tripartite dimensions of emotion to childhood anxiety and mood disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 299-310.
- Christensen, C.A., (1999). Learning Disability: Issues of representation, power and the medication of school failure, in R.J. Sternberg & L. Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on learning disabilities: Biological, cognitive, contextual* (pp. 227-249). Boulder, CO: Westview Press.
- Cohen, J., (1986). Learning disabilities and psychosocial development in childhood and adolescents. *Annals of Dyslexia*, 36, 287-300.
- Cohen, J., (1988). *Statistical power and analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.), Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., & Manion, L., (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. 4^η έκδοση, Αθήνα, Εκδ. Μεταίχμιο.
- Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C. N., Hartmark, C., Johnson, C., Johnson, J., Rojas, M., Brook, J., & Streuning, E. L., (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence--1. Age- and gender-specific prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 851-867.
- Colbert, P., Newman, B., Ney, P., & Young X., (1982). Learning disabilities as a symptom of depression in children. *Journal of Learning disabilities*, 15, 333-336.
- Compas, B.E., (1997). Depression in children and adolescents in E.J., Mash L.G. & Terdal (Eds.). *Assessment of childhood disorders*, third edition, Guilford Press.
- Compton, D.L., De Fries, J.C., & Olson, R.K., (2001). Are RAN- and phonological awareness-deficits additive in children with reading disabilities? *Dyslexia*, 3, 125-149.
- Compton, S.N., Nelson, A.H., & March, J.S., (2000). Social phobia and separation anxiety symptoms in community and clinical samples of children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39, 1040-1046.

- Connor, D.F., Edwards, G., Fletcher, K. E., Baird, J., Barkley, R., Steingard, R.J., (2003). Correlates of Comorbid Psychopathology in Children with ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(2), 193-200.
- Cornwall, A., Bawden, H.N., (1992). Reading disabilities and aggression. A critical review. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 88-95.
- Costello, E., Costello, A., Edelbrock, C., Burns, B., Dulcan, M., Brent, D., & Janiszewski, S., (1988). Psychiatric disorders in pediatric primary care: prevalence and risk factors. *Archives of General Psychiatry*, 45, 1107-1116.
- Coster, F.W., Goorhuis-Brouwer, Nakken, H., Lutje-Spelberg, H.C., (1999). Specific language impairments and behavioural problem. *Folia Phoniatica of Logopaedica*, 51, 99-107.
- Crawford, S.G., Kaplan, B.J., Dewey, D., (2006). Effects of coexisting disorders on cognition and behavior in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 10 (2), 192-199.
- Cullinan, D., Epstein, M.H., (1985). Adjustment problems of mildly handicapped and nonhandicapped students. *Remedial and Special Education* 6 (2), 5-11.
- Denkla, M.B., & Rudel, R.G., (1976). Rapid automatized naming (R.A.N): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- Denkla, M. B., & Reader, M. J. (1993). Education and psychosocial interventions: Executive dysfunction and its consequences. In R. Kurlan (Ed.), *Handbook of Tourette Syndrome and related tic and behavioral disorders* (pp. 571-608). New York: Marcel Dekker.
- DiLillo, D., & Peterson, L.,(2001). Prevention of Childhood disorders in C.E. Walker, M.C. Roberts, (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, third edition, 974-988, John Wiley & Sons Inc.
- Drugan, R.S., Maier, S.F., Skolnick, P., Paul, S.M., Crawley, J.N., (1985). An anxiogenic benzodiazepine receptor ligand induces learned helplessness. *European Journal of Pharmacology*, 113, 453-457.
- DuPaul, G. T., Stoner, G. (1994). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford.
- DuPaul, G.J., Anastopoulos, A.D., Power, T.J., Reid, R., Ikeda, M.J., McGoey, K.E., (1998). Parent ratings of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms: Factor structure and normative data. *Journal of Psychopathology and Behavioral assessment*, 20, 83-102.
- Durlak, J.A., (2001). School Problems of Children, in C.E. Walker, M.C. Roberts, (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, third edition, (pp. 561-575), John Wiley & Sons Inc.
- Edelbrock, C., & Achenbach, T., (1984). The teacher version of the child behavior profile: Boys aged six through eleven. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 207-217.

- Egger, H.L., Costello, E.J., Erkanli, A., & Angold, A., (1999). Somatic complaints and Psychopathology in children and adolescents: Stomach aches, musculoskeletal pains and headaches. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (7), 852-860.
- Ehri, L., (1987). Learning to read and spell. *Journal of Reading Behavior*, 19 (1), 5-31.
- Ehri, L., (2000). Learning to read and learning to spell: The two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20 (3) , 19-36.
- Ehri, L.C., & Wilce, L.S., (1980). Do beginners learn to read function words in context or in lists? *Reading Research Quarterly*, 15, 451-476.
- Erikson, M.F., Sroufe, L.A., & Egeland, B., (1985). The relation between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, (1-2 Series No 209), 147-166.
- Essau, C.A. (2003). Comorbidity of anxiety disorders in adolescents. *Depression and anxiety*, 18, 1-6.
- Essau, C.A., (2006). Anxiety in children and adolescents, in *Stress and Anxiety Research Society – 27th International Conference at Crete, Greece. 13th-15th July, Rethimnon*.
- Essau, C.A., Conradt, J., & Petermann, F., (2000). Frequency, comorbidity and psychosocial impairment of anxiety disorders in German adolescents. *Journal of anxiety disorders*, 14 (3), 263-279.
- Essau, C.A., & Petermann, F. (Eds.) (2001). *Anxiety disorders in children and adolescents: Epidemiology, risk factors, and treatment*. London: Harwood Academic Publishers.
- Esser, G., & Schmidt, M., (1993). Die langfristige Entwicklung von Kindern mit Lese-Rechtshreibrschwäche. *Zeitschrift für Klinische Psychologie* 24, 100-116.
- Eysenck, H.J., (1967). *The biological basis of Personality*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Eysenck, M.W., & Calvo, M.G. (1992). Anxiety and performance: the processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6, 409-434.
- Faraone, S.V., Beiderman, J., Lehman, B.K., (1993). Intellectual performance and school failure in children with attention deficit hyperactivity disorder and in their siblings, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 245-269.
- Fergusson, D.M., Lynskey, M.T., Horwood, L.J., (1993). The effect of maternal depression on maternal ratings of child behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 245-269.
- Fergusson, D.M., Lynskey, M.T., (1997). Early reading difficulties and later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 100-116.

- Fijalkow, J., (1999) (επιμ. Σπ. Τάνταρος). *Κακοί αναγνώστες. Γιατί;* Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Flavell, J.H., (1970). Developmental studies of mediated memory, in H.W. Reese & L.P. Lipsett (Eds.), *Advances in child development and behavior* (pp. 181-211). New York: Academic Press.
- Flemming, J.E., & Offord, D.R., (1990). Epidemiology of childhood depressive disorders: A critical review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 571-580.
- Flemming, J.E., & Offord, D.R., & Boyle, M.H., (1989). The Ontario Child Health Study: Prevalence of childhood and adolescents depression in the community. *British Journal of Psychiatry*, 155, 647-654.
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Barnes, M., Stuebing, K.K., Francis, D.J., Olson, R.K., Shaywitz S.E., & Shaywitz, B.A., (2005). *Classification of Learning Disabilities: An Evidence-Based Evaluation*, National Research Center on Learning Disabilities.
- Fletcher, J.M., Shaywitz, S.E., Shankweiler, D.P., Katz, L., Liberman, I.Y., Stuebing, K.K., Francis, D.J., Fowler, A.E., Shaywitz, B.A., (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86, 6-23.
- Fontana, D., (1995). *Το άγχος και η αντιμετώπισή του/μετ.* Μ. Τερζίδη, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Forehand, R., Wierson, M., Frame, C., Kempton, T., Armistead, L., (1991). Juvenile Delinquency Entry and Persistence: Do Attention Problems Contribute to Conduct Problems? *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry*, 22 (4), 261-264.
- Forehand, R., Brody, G.H., Long, N., & Fauber, R., (1988). The interactive influence of adolescence and maternal depression on adolescence social and cognitive functioning, *Cognitive Therapy and research*, 12, 341-350.
- Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K., Shaywitz, B.A., & Fletcher, J.M., (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology*, 88, 3-17.
- Frick, P. J., Kamphaus, R.W., Lahey, B.B., Loeber, R., Christ, M.A.G. Hart, E.L., Tannenbaum, L.E., (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders, in *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, (2), 289-294.
- 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.
- Frith, U. (1984). The similarities and Differences between Reading and Spelling Disorders, in M. Rutter (Ed.,). *Developmental Neuropsychiatry*, Churchill Livingstone.

- Gallico, R., (1986). The application of a discrepancy model with a cognitive behavioral profile for differentiating learning disabilities from emotional disturbance. *Dissertations Abstract International*, 47(5).
- Garrison, C.Z., Schluchter, M.D., Schoenbach, V.J., & Kaplan, B.K., (1989). Epidemiology of depressive symptoms in young adolescents, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28, 343-351.
- Gellert, A., & Elbro, C., (1999). Reading disabilities, Behaviour problems and delinquency: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43 (2), 131-155.
- Gentile, L.M., McMillan, M.M., (1987). *Stress and reading difficulties: Research assessment and intervention*. Newark, DE: International Reading Association.
- Gerull, F.C., Rapee, R.M., (2002). Mothers know best: The effects of maternal modeling on the acquisition of fear and avoidance behaviour in toddlers. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 279-287.
- Gilger, J. W., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (1992). A twin study of the etiology of comorbidity: Attention-deficit hyperactivity disorder and dyslexia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 343-348.
- Glassberg, L.A., Hooper, S.R., & Mattison, R.E., (1999). Prevalence of learning disabilities at enrollment in special education students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 25(1), 9-21.
- Goldstein, D., Paul, G.G., & Sanfilippo-Cohn, X., (1985). Depression and achievement in subgroups of children with learning disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6, 263-275.
- Goodman, R., & Scott, S., (2005). *Child Psychiatry*, second edition, Blackwell Publishing.
- Goodyear, R., & Hynd, G., (1992). Attention deficit disorder with (ADD/H) and without (ADD/WO) hyperactivity: Behavioral and neuropsychological differentiation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 273-304.
- Goswami, U., Porpodas, K., & Wheelwright, S., (1997). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19-52.
- Gough, P.B., Tunmer, W.E., (1986). Decoding, Reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Graham, P., & Rutter, M., (1970). Selection of children with psychiatric disorder, in M. Rutter, J. Tizard, & K. Whitmore (Eds.), *Education, Health and behaviour*, (pp.147-177), London, Longman Group Limited.

- Graham, S., (2000). Should the natural learning approach replace spelling instruction? *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 235-247.
- Grande, C.G., (1988). Delinquency: The learning disabled student's reaction to academic school failure? *Adolescence*, 223 (89), 209-219.
- Gresham, F.M., Lane, K., Beebe-Frankenberger, M., (2005). Predictors of hyperactive-impulsive-attention and conduct problems: A comparative follow-back investigation. *Psychology in the schools*, 42 (7), 721-736.
- Hall, C.W., & Haws, D., (1989). Depressive symptomatology in learning-disabled and nonlearning-disabled students, *Psychology in the Schools*, 26, 359-364.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., Lloyd, J.W., (1996). *Introduction to Learning Disabilities*. Allyn and Bacon.
- Halonen, A., Aunola, K., Ahonen, T., Nurmi, J.E., (2006). The role of learning to read in the development of problem behaviour: a cross-lagged longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (3) 517-534.
- Handwerk, M.L., & Marshall, R.M., (1998). Behavioral and Emotional problems of students with Learning disabilities, Serious emotional disturbance or both conditions. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 327-338.
- Hannon, B., & Daneman, M., (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93, 103-128.
- Harris, L.J., (1978). Sex differences in spatial ability: Possible environmental, genetic and neurological factors, in M. Kinsbourne (Ed.), *Asymmetrical function of the brain*, Cambridge University Press.
- Hartland, J., (1995). (επιμ. Κωσταρείδου-Ευκλείδη). *Γλώσσα και σκέψη*. Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Hatcher, P., & Hulme, C., (1999). Phonemes, rhymes, and intelligence as predictors of children's responsiveness to remedial reading instruction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 130-153.
- Heiervang, E., Stevenson, J., Lund, A., & Hugdahl, K., (2001). Behavioral problems in children with dyslexia. *Nord Journal Psychiatry*, 55 (4), 251-256.
- Henderson, L., & Chard, J., (1980). The Reader's Implicit Knowledge of Orthographic Structure, in U. Frith (ed.) *Cognitive Processes in Spelling*. Academic Press Inc.
- Hersov, L., (1985). Emotional disorders, in Michael Rutter, and Lionel Hersov (Eds.,). *Child and Adolescent Psychiatry*, Blackwell Scientific Publications.

- Hinshaw, S.P. (1987). On the distinction between attentional deficits/hyperactivity and conduct problems/aggression in child psychopathology. *Psychological Bulletin*, *101*, 443-463.
- Hinshaw, S.P. (1992). Externalizing behaviour problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, *111* (1), 127-155.
- Hinshaw, S.P., Lahey, B.B., & Hart, E.L., (1993). Issues of taxonomy and comorbidity in the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, *5*, 31-50.
- Hinshaw, S.P., & Lee, S.S., (2003). Conduct and oppositional Defiant disorders, in E. J. Mash & R.A., Barkley, (Eds.), *Child Psychopathology*, second edition, pp. 144-198, Guilford Press.
- Hoover, W.A., & Tunmer, W.E., (1993). The components of reading: In G.B. Thompson, W.E. Tunmer, & T. Nicholson, (Eds.), *Reading acquisition processes* (pp. 1-19). Adelaide, Australia: Multilingual Matters.
- Howell, K.W., Morehead, M.K., (1987). *Curriculum-based evaluation for special and remedial education: A handbook for deciding what to teach*, Columbus, OH: Merrill.
- http://en.wikipedia.org/wiki/Attentiondeficit_hyperactivity_disorder
- Hughes, M.C., (1984). Recurrent abdominal pain and childhood depression: clinical observations of 23 children and their families. *American Journal Orthopsychiatry*, *54*, 146-155.
- Hulme, C., (1987). Reading Retardation, in J. Beech and A. Colley (Eds.), *Cognitive Approaches to Reading*, John Wiley & Sons.
- Hulme, C., Joshi, R.M., (1998). *Reading and Spelling: Development and disorders*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.
- Hulme, C., & Roodenry, S., (1995). Verbal working memory development and its disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *26*, (3) 373-398.
- Hummen, C., & Rudolph, K.D., (2003). Childhood mood disorders, in E.J., Mash, & R.A., Barkley (Eds.). *Child Psychopathology*, third edition, pp. 233-278, Guilford Press.
- Huntington, D.D., & Bender, W.N., (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, *26* (3), 159-166.
- Ialongo, N., Edelsohn, G., Werthmer-Larson, L., Crockett, L., & Kellam, S.G., (1996). Social and cognitive impairment in first grade children with anxious and depressive symptoms. *Journal of Clinical Child Psychology*, *25*, 15-24.
- Ialongo, N.S., Edelsohn, G., & Kellam, S.G., (2001). A further look at the prognostic power of young children's reports of depressed mood and feelings. *Child Development*, *72*, 736-747.

- Jackson, M.D., & McClelland, J.L., (1979). Processing determinants of reading speed. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108, 151-181.
- Johnston, P.H., (1985). Understanding reading disability: A case study approach. *Harvard Educational Review*, 55 (2), 153-177.
- Jorm, A. F., Share, D. L., Matthews, R., & Maclean, R. (1986). Behaviour problems in specific reading retarded and general reading backward children: A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(1), 33-43.
- Joshi, R.M., Williams, K.A., Wood, J.R., (1998). Predicting Reading Comprehension from Listening Comprehension: Is this the Answer to the IQ Debate? in C. Hulme & R.M. Joshi (Eds.,). *Reading and Spelling: Development and Disorders*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers London.
- Juel, C.,(1988). Learning to read and to write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades, in *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Juel, C., Griffith, P.L., Gough, P.B., (1986). Acquisition of Literacy: A Longitudinal Study of Children in First and Second Grade, in *Journal of Educational Psychology*, 78 (4), 243-255.
- Kakouros, E., & Maniadaki, K., (1998). The effects of ADHD on children's academic achievement and behaviour. Oral presentation at the International Conference on Developmental / Intellectual Disabilities, Larnaka, Cyprus, *Book of Abstracts*, pp. 134-135.
- Kakouros, E., Maniadaki, K., Karaba, R., (2005). The relation between attention deficit/hyperactivity disorder and aggressive behaviour in preschool boys and girls. *Early Child Development and Care*, 175 (3), pp. 203-214.
- Kandel D.B., Davies, M., (1986). Adult sequelae of Adolescent depressive symptoms. *Arch. Gen. Psychiatry*, 43, pp.255-262.
- Kashani, J.H., McGee, R.O., Clarkson, S.E., et al., (1983). Depression in a sample of 9-year-old children, *Arch. Gen. Psychiatry*, 40, 1217-1223.
- Kashani, J.H., & Ovrascchel, H., (1988). Anxiety disorders in midadolescence: A community sample. *American Journal of Psychiatry*, 145, 960-964.
- Kashani, J.H., Ovrascchel, H., Rosenberg, T.K., & Reid, J.C., (1989). Psychopathology in a community sample of children and adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 701-706.
- Kauffman, J., Cullinan, D., & Epstein, M.H., (1987). Characteristics of students placed in special programs for the seriously emotionally disturbed. *Behavioral Disorders*, 12, 175-184.
- Kavale, K.A., & Forness, S.R., (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning disabilities*, 33, (3), 239-256.
- Kazdin, A.E., & Kagan, J., (1994). Models of dysfunction in developmental psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 1(1), 35-52.

- Kazdin A.E., Siegel, T.C., Bass, D., (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behaviour. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60* (5), 733-747.
- Keiley, M., Lofthouse, N., Bates, J., Dodge, K., Petit, G., (2003). Differential risks of covarying and pure components in mother and teacher reports of externalizing and internalizing behavior across ages 5-14. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(3), 267-283.
- Keilitz, I., & Duvinant, N., (1986). The relationship between learning disability and juvenile delinquency: Current state of knowledge. *Remedial and Special Education 7* (3), 18-26.
- Keller, M.B., Lavori, P., Wunter, J., Beardslee, W.R., Schwartz, C.E., Roth, J., (1992). Chronic course of anxiety disorders in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 595-599.
- Kendall, P., (2000). *Childhood disorders*. Psychological Press.
- Kendall, P., C., & Ingram, R.E., (1987). The future of the cognitive assessment of anxiety: Let's get specific, in L. Michelson, & M. Ascher, (Eds.), *Anxiety and stress disorders: Cognitive-behavioral assessment and treatment*. New York: Guilford Press.
- Kendall, P.C., Reber, M., McLeer, S., Epps, J., & Ronan, K.R., (1990). Cognitive –behavioral treatment of conduct-disordered children. *Cognitive Therapy and Research, 14* 930, 279-297.
- Kendall, P.C., Stark, K.D., & Adam, T., (1990). Cognitive deficit or cognitive distortion in childhood depression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 18*, 255-270.
- Keogh, B.A., (1971). Hyperactivity and learning disorders: Review and speculation. *Exceptional Children, 38*, 101-109.
- Kirk, S., & Gallagher, J., (1986). *Educating exceptional children*. Illinois USA.
- Kline, C. L., (1986). The dyslexia-emotional dyad: Implications for diagnosis and treatment. *Canadian Journal of Psychiatry, 31* (6), 517-520.
- Kline, P., (1993). *The handbook of Psychological Testing*. London and New York: Routledge.
- Konstantareas, M.M., & Homatidis, S., (1989). Parental perception of learning – disabled children's adjustment problems and related stress. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17* (2), 177-186.
- Kovacs, M., & Devlin, B., (1998). Internalizing Disorders in Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, (1), 47-63.
- Kusché, C.A., Cook, E.T., Greenberg, M.T., (1993). Neuropsychological and Cognitive Functioning in Children with Anxiety, Externalizing, and Comorbid Psychopathology. *Journal of Clinical Child Psychology, 22* (2), 172-195.
- LaBerge, D., & Samuels, S.J., (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*, 293-323.

- Lahey, B. B., Loeber, R., Quay, H. C., Frick, P. J., & Grimm, J. (1992). Oppositional defiant and conduct disorders: Issues to be resolved for DSM-IV. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 539-546.
- Lahey, B.B., & Willcutt, E.G., (1998). Validity of the diagnosis and dimensions of attention-deficit/hyperactivity disorder. Paper presented at the *National Institutes of Health Consensus Development Conference on the diagnosis and treatment of Attention Deficit / Hyperactivity Disorder*, Washington, D.C.
- Lambert, N. M., Sandoval, J., & Sassone, D., (1978). Prevalence of hyperactivity in elementary school children as a function of social system definers. *American Journal of Orthopsychiatry, 48*, 446-463.
- Larson, K.A., (1988). A research review and alternative hypothesis explaining the link between learning disability and delinquency. *Journal of Learning Disabilities, 21* (6), 357-369.
- Last, C.G., Hersen, C., Kazdin, A.E., Finkelstein, R., & Strauss, C.C., (1987). Comparison of DSM-III separation anxiety and overanxious disorders: Demographic characteristics and patterns of comorbidity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26*, 527-531.
- Last, C.G., Strauss, C.C., & Francis, G., (1987). Comorbidity among childhood anxiety disorders. *Journal of Nervous and Mental Diseases 175*, 726-730.
- Last, C.G., Perrin, S., Hersen, M., & Kazdin, A.E., (1992). DSM-III-R anxiety disorders in children: Sociodemographic and Clinical characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*, 1070-1510.
- Last, C.G., Perrin, S., Hersen, M., & Kazdin, A.E., (1996). A prospective study of childhood anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry, 35*, 1502-1510.
- Leech, N.L. Barrett, K.C., Morgan, G.A., (2005). *SPSS for intermediate Statistics: Use and Interpretation*, Second Edition, London, Lawrence Erlaum Associates Publishers.
- Lennox, C., & Siegel, L., (1998). Phonological and Orthographic processes in good and poor spellers, in C. Hulme, & R.M. Joshi, (Eds.), *Reading and Spelling: Development and Disorders*. (pp. 397-404), N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leong, G.K. (1998). Strategies used by 9-to 12-year-old children in written spelling, in C. Hulme, & R.M. Joshi, (Eds.), *Reading and Spelling: Development and Disorders*, (pp. 421-432), N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewinsohn, P.M., Hops, H., Roberts, R.E. Seeley, J.R., & Andrews, J.A., (1993). Adolescence psychopathology. Prevalence and incidence of depression and other DSM-III-R in high school students. *Journal of Abnormal Psychology, 102*, 133-144.
- Liederman, J., Kantrowitz, L., Flannery, K., (2005). Male Vulnerability to Reading Disability is Not Likely to be a Myth: A call for New Data. *Journal of Learning Disabilities, 38*, (2) , 109-129.

- Lilienfeld, S., (2003). Comorbidity between and within childhood externalizing and internalizing disorders: Reflections and directions, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 285-291.
- Livingston, R., (1985). Depressive illness and learning difficulties: Research needs and practical implications, *Journal of Learning Disabilities*, 18, pp. 518-520.
- Livingston R., (1997). Ritalin: Miracle drug or copout? *Public Interest*, 127, 3-18.
- Livingston, R. L., Taylor, I.L., & Crawford S.L., (1988). A study of somatic complaints and psychiatric diagnosis in children. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 185-187.
- Loeber, R., & Farrington, D.P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins risk factors, early interventions and policy implications. *Development and Psychopathology*, 12, 737-762.
- Loeber, R., Green, S. M., Lahey, B. B., Christ, M. A. G., & Frick, P. J., (1992). Developmental sequences in the age of onset of disruptive child behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 1, 21-41.
- Loeber, R., & Keenan, K., (1994). Interaction between conduct disorder and its comorbid conditions: Effect of age and gender. *Clinical Psychology Review*, 14, 497-523.
- Loeber, R., Keenan, K., Lahey, B. B., Green, S. M., & Thomas, C., (1993). Evidence for developmentally based diagnoses of oppositional defiant disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 377-410.
- Loeber, R., Lahey, B. B., & Thomas, C. (1991). Diagnostic conundrum of oppositional defiant disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 379-390.
- Lopez, M.F., Forness, S.R., MacMillan, D.L., Bocian, K.M., & Gresham, F.M., (1996). Children with attention deficit hyperactivity disorder and emotional or behavioral disorders in primary grades: Inappropriate placement in the learning disorder category. *Education and Treatment of Children*, 19, 186-299.
- Lyon, G.R., Fletcher, J.M., Barnes, M.C., (2002). Learning Disabilities, in E.J. Mash, & R. Barkley (Eds.), *Handbook of Behavioural Disorders*, (pp. 2-93), New York: Guilford.
- Lyon, G.R., Fletcher, J.M., Barnes, M.C., (2003). Learning Disabilities, in E.J. Mash and A.R. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology*, second edition, pp.520-586, Guilford Press.
- Lyon, G. Reid, J., Fletcher, J.M., Torgesen, J.K., Shaywitz, S.E., Chhabra, V., (2004). Preventing and Remediating Failure: A Response to Allington. *Educational Leadership*, 61, (6).
- MacDonald, VM., Tsiantis, J., Achenbach, T.M., Motti-Stefanidi, F., Richardson, S.C., (1995). Competencies and problems reported by parents of Greek and American children, ages 6-11. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 4, 1-13.

- Mahon, Estes, (1997). Conduct problems, in E.J. Mash, & L.G. Terdal (Eds.), *Assessment of Childhood Disorders*, Third Edition, Guilford Press.
- Manassis, K., & Young, A., (2000). Perception of emotions in anxious and learning disabled children. *Depression and anxiety*, 12, 209-216.
- Mann, E.M., Ikeda, Y., Mueller, C.W., (1992). Cross cultural differences in rating hyperactive-disruptive behaviors in children. *American Journal of Psychiatry*, 149, 1539-1542.
- Margalit, M., & Raviv, A. (1984). LD's expressions of anxiety in terms of minor somatic complaints. *Journal of Learning Disabilities*, 17(4), 226-228.
- Marshall, R.M., Hynd, G.W., (1993). Neurological basis of learning disabilities, in W.W. Bender (Ed.), *Learning disabilities: Best practices for professionals*, USA: Butterworth-Heinemann.
- Marshall, R.M., Hynd, G.W., & Handwerk, M.J., Hall, J., (1997). Academic Underachievement in ADHD Subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (6), 635-642.
- Mash, E.J., Terdal, L.G., (1997). Assessment of Child and Family disturbance: A behavioral-systems approach, in E. J. Mash, & L.G. Terdal (Eds.), *Assessment of Childhood Disorders*, Third Edition, The Guilford Press.
- Maughan, B., Gray, G., & Rutter, M., (1985). Reading retardation and antisocial behaviour: a follow-up into employment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 597-610.
- Maughan, B., Rowe, R., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., (2003). Reading problems and depressed mood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 219-229.
- Maughan, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M., & Yule, W., (1996). Reading problems and antisocial behaviour: Developmental trends in comorbidity, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 405-418.
- Maughan, B., Carroll, J., (2006). Literacy and mental disorders, in *Curr. Opin. Psychiatry*, 19, 350-354.
- McConaughy, S. H., & Achenbach, T. M. (1994). Comorbidity of empirically based syndromes in matched general population and clinical samples. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (6) 1141-1157, September.
- McConaughy, S.H., Skiba, R.J., (1993). Comorbidity of externalizing and internalizing problems. *School Psychology Review*, 22 (3), 421-436.
- McCormick, C., & Samuels, S.J., (1979). Word recognition by second graders: The unit of perception and its interrelationships among accuracy, latency, and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 11, 107-118.

- McGee, R., Feehan, M., Williams, S., & Anderson, J., (1992). DSM-III disorders 11 to 15 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 50-59.
- McGee, R., Feehan, M., Williams, S., Partridge, F., Silva, P. A., & Kelly, J. (1990). DSM-III disorders in a large sample of adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 611-619.
- McGee, R., & Share, D. L. (1988). Attention deficit disorder-hyperactivity and academic failure: Which comes first and what should be treated? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 318-325.
- McGee, R., & Share, D. L., Moffitt, T.E., Williams, S., & Silva, P.A., (1988). Reading disability, behavioral problems and juvenile delinquency, in D. Saklofske & S. Eysenck (Eds.), *Individual differences in children and adolescents: International research perspective* (pp.158-172). London: Hodder & Stoughton.
- McGee, R., Silva, P., William, S., (1984). Behaviour problems in a population of 7 year old children. Prevalence, stability and types of disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 251-259.
- McGee, R., Williams, S., Moffitt, T., & Anderson, J. (1989). A comparison of 13-year-old boys with attention deficit and/or reading disorder on neuropsychological measures. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(1), 37-53.
- McGee, R., Williams, S., Share, D.L., Anderson, J., & Silva, P.A., (1986). The relationship between reading retardation, general reading backwardness and Behavioural problems in a large sample of Dunedin boys: A longitudinal study from five to eleven years. *Journal of Child Psychology & Psychiatry*, 27(5), 597-610.
- McGee, R., Williams, S., & Silva, P.A., (1985). Factor structure and correlates of ratings of inattention, hyperactivity, and antisocial behaviour in a large sample of 9 years old children from the general population. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 480-490.
- McKeachie, W.J. (1951). Anxiety in the college classroom. *Journal of Educational Research*, 45, 153-160.
- McKinney, J.D., & Forman, S.G., (1982). Classroom behavior patterns of EMH, LD, and EH students. *Journal of School Psychology*, 20, 271-289.
- McMahon, R.J., Estes, A., (1997). Conduct problems in E.J. Mash & L.G. Terdal (Eds.,) *Assessment of Childhood disorders*, third Edition, Guilford Press.
- McMichael, P., (1979). The hen or the egg? Which comes first-Antisocial emotional disorders or reading disability? *British Journal Educational Psychology*, 49, 226-238.

- Melnick, S.M., & Hinshaw, S.P., (2000). Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: Linkages with social behaviours and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 73-86.
- Milich, R., Ballentine, A. C., & Lynam, D. (2001). ADHD Combined Type and ADHD Predominantly Inattentive Type are distinct and unrelated disorders. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8, 463-488.
- Milling, L.S., (2001). Depression in preadolescents, in C.E.Walker, & M.C.Roberts (Eds.). *Handbook of Clinical Child Psychology*, third edition, John Wiley & Sons, Inc.
- Mineka, S., Watson, D.W., Clark, L.A., (1988). Psychopathology: Comorbidity of anxiety and unipolar mood disorders. *Annual Review of Psychology*, 49, 377-412.
- Mitsis, E.F., McKay, K.E., Schultz, K.P., Newcorn, J.H., Halperin, J.M. (2000). Parent-teacher concordance for DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder in a clinic-referred sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39 (3), 308-313.
- Moffitt, T. E., & Henry, B. (1989). Neuropsychological assessment of executive functions in self-reported delinquents. *Development and Psychopathology*, 1, 105-118.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutter, M., Silva, P.A., (2006). *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, Delinquency, and Violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge University Press.
- Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W., Barrett, K.L., (2004). *SPSS for introductory statistics. Use and Interpretation*. Second Edition, Lawrence Erlbaum, Associates Publishers, London.
- Morris, RD, Stuebing, K.K., Fletcher, J.M., Shaywitz, S.E., Lyon, R.E., Schanweiler, D.P., Katz, L., Francis, D., & Shaywitz, B.A., (1998). Subtypes of Reading Disability: Variability around a phonological core. *Journal of Educational Psychology*, 90, 347-373.
- Murray, E.M., & Little, M., (1981). Depression in learning disabled children, in *Journal of Psychiatric Treatment, and Evaluation*, 3, 193-196.
- Mussen, P.H., (1965). Individual differences in development, in H.F. Gofman, & L.J.Larson (Eds.), *Reading Disorders*. Philadelphia: Davis.
- Natchez, G., (1959). *Personality patterns and oral reading: A study of overt behaviour in the reading situation as it reveals reactions of dependence, aggression and withdrawal in children*. New York: New York University Press.
- Nation, K., (2007). Children's reading comprehension difficulties, in M. Snowling & C., Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*, pp. 248-265, Blackwell Publishing.

- Nation, K., & Snowling, M. J. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 359-370.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 37, 85-101.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: Evidence from semantic priming. *Cognition*, 70, B1-B13.
- Nation, K., Adams, J.W., Bowyer-Crane, C.A., & Snowling, M.J., (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73(2), 139-158.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C., & Durand, M., (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment?. *Journal of Speech Language, and Hearing Research*, 47, 199-211.
- Nation, K., Clarke, P., & Snowling, M.J., (2002). General cognitive ability with reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 549-560.
- National Institute for Literacy, (1998). *Fast facts on Literacy & fact sheet on correlational education*, Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCLD). (1988 April). *[Letter from NJCLD to member organizations]*. Austin, TX: Author.
- Nelson, J.R., Benner, G.J. Gonzalez, J., (2005). An investigation of the effects of a prereading intervention on the early literacy skills of children at risk of emotional disturbance and reading problems. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 13, (1), pp. 3-12.
- Nikolopoulos D., & Goulandris, N., (2000). The Cognitive Determinants of Literacy skills in a Regular Orthography, στο ΑΡΕΘΑΣ: *Επιστημονική Επετηρίδα*, (σσ.1-12). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, & Snowling, M., (2003). Developmental dyslexia in Greek, in N. Goulandris (Ed.), *Dyslexia in different languages: Cross-Linguistic Comparisons*, (pp.53-67), Whurr Publishers Ltd.
- Nijssen, A., Schelvis, P.R., (1987). Effect of an anti-anxiety drug in a learned helplessness Experiment. *Neuropsychobiology*, 18, 195-198.
- Oakhill, J. V., Yuill, N., (1996). Higher order factor in comprehension disability: Processes and remediation, in Cornoldi and J.V., Oakhill (Eds.), *Reading Comprehension difficulties*, (pp.69-92), Mahwah NJ:Erlbaum.
- Oakhill, J. V., Yuill, N., & Parkin, A. (1986). On the nature of the difference between skilled and less-skilled comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 9, 80-91.

- Oakhill, J., Cain, K., Yuill, N. Individual Differences in Children' s Comprehension Skill: Towards an Integrated Model, in C. Hulme & R.M. Joshi (Eds.,) *Reading and Spelling: Development and Disorders*, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.
- Offord, R.D., Boyle, M.H., Szatmari, P., et al., (1987). Ontario Child Health, II: six month prevalence of disorder and rates of service utilization, *Arch Gen Psychiatry*, *44*, 832-836.
- Offord, R.D., Poushinsky, M.F., & Sullivan, K., (1978). School Performance, IQ, and delinquency. *British Journal of Criminology*, *18*(2), 110-127.
- Oland, A. O., Shaw, D. S., (2005). Pure versus co-occurring externalizing and internalizing symptoms in children: The potential role of socio-developmental milestones. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *8* (4), pp.247-270.
- Ollendick, T.H., & Yule, W., (1990). Depression in British and American children and its relation to anxiety and fear. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *58*, 126-129.
- Oord , S., Prins, P.J.M ., Oosterlaan, J., and Emmelkamp, P.M.G., (2006). The association between parenting stress, depressed mood and informant agreement in ADHD and ODD in *Behaviour Research and Therapy*, *44*, (11), pp. 1585-1595.
- Padeliadu, S., Botsas, G., Sideridis, G., (2000). The explanation of reading using phoneme awareness, home environment and social status: Preliminary analysis with first-graders, in I. Austad, & E. Tosdal Lyssand (Eds.), *Literacy challenges for the new millennium* (pp. 173-181). Norwegian Reading Association-Center for Reading Research.
- Padeliadu, S., & Sideridis, G., (2000). Discriminant Validation of the test of Reading Performance (TORP) for identifying Children at risk of Reading Difficulties. *European Journal of Psychological Assessment*, *16*, (2), 139-146.
- Palinscar, A.S., & Ransom, K., (1988). From the mystery spot to the thoughtful spot: The instruction of metacognitive strategies. *The Reading Teacher*, *41*, 784-789.
- Palladino, P., Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F., (2001). Working memory and updating processes in reading comprehension. *Memory and Cognition*, *29*(2), 344-354.
- Paternite, C.E., Loney, J., & Roberts, M.A., (1995). External validation of oppositional disorder and attention deficit disorder with hyperactivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *23* (4) , 453-471.
- Patterson, G. R, DeBaryshe, B. D., Ramsey, E., (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, *44* (2) 329-335.
- Patterson, G. R, Reid, J.B., & Dishion, T.J., (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pekrun, R., (1992). The impact of emotions on learning and achievement. *Applied Psychology: An international review*, *41*, 359-376.
- Pelham, W.E., Gnagy, E.M., Greenslade, K.E., & Milich, R., (1992). Teacher ratings of DSM-III-R symptoms for the disruptive behavior disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *31*, 210-218.

- Pennington, B.F., Grosse, D., Welch, M.C., (1993). Contrasting cognitive deficits in attention deficit hyperactivity disorders versus reading disability. *Developmental Psychology*, 29 (3), 511-523.
- Perfetti , C.A., (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti , C.A., & Hogaboam, T.W., (1975). The relationship between single word decoding and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 67, 461-469.
- Perfetti , C.A., Landi, N., & Oakhill, J., (2007). The Acquisition of Reading Comprehension Skill, in M. Snowling & C., Hulme (Eds.,). *The science of reading: A handbook*, Blackwell Publishing, pp. 227-247.
- Pine, D.S., (1994). Child-adult anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 280-281.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A., Laine, P., (2003). Motivational – emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell, in *British Journal of Educational Psychology*, 73, 187-206.
- Power, T.J., Doherty, B.J., Panichelli-Mindell, S.M., Karustis, J.L., Eiraldi, R.B., Anastopoulos, A.D., et al. (1998). The predictive validity of parent and teacher reports of ADD symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavior Assessment*, 20 (1), 57-81.
- Protopapas, A., Sideridis, G., Mouzaki, A., Simos, P., (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in greek. *Scientific studies of Reading*, 11(3), 165-197.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F., (1995). Reading disability in an Australian community sample. *Australian Journal of Psychology*, 47 (1), 32-37.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., Oberklaid, F., (1999). Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (4), 429-436.
- Purvis, K.L., & Tannock, R., (1997). Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities and normal controls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 133-144.
- Rappaport, M.D., Scanlan, S.W., Denney, C.B., (1999). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Scholastic Achievement : A Model of Dual Developmental Pathways. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 40 (8), 1169-1183.
- Rey, J. M. (1993). Oppositional defiant disorder. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1769-1778.
- Richman, N., Stevenson, J., Graham, P.J., (1982). *Pre-school to school: A behavioural study*. London: Academic Press.
- Rock, E., Esterson, Fessler, M.A., Robin P., (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders: a conceptual model. *Journal of Learning Disabilities* v. 30 (May/June) p. 245-263.

- Roussos A., Karantanos G., Richardson C. Hartman C., Karajiannis, D., Kyprianos, C., Lazaratou, H., Mahaira, O., Tassi, M., Zoubou., V., (1999). Achenbach's Child Behavior Checklist and Teachers' Report Form in a normative sample of Greek children 6-12 years old. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 8 (3), 165 – 172.
- Roza, S. J., Hofstra, M.B., Ende, J., Verhulst, F. C., (2003). Stable Prediction of Mood and Anxiety Disorders Based on Behavioral and Emotional Problems in Childhood: A 14-Year Follow-Up During Childhood, Adolescence, and Young Adulthood, *Am J Psychiatry*, 160, 2116-2121.
- Rugel, R.P., & Mitchell, A., (1977). Characteristics of familial and nonfamilial disabled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 10, (5), 308-313.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T., Meltzer, H., Carroll, J., (2004). Sex differences in Developmental Reding Disability: New findings from 4 epidemiological studies, *JAMA*, 291, pp. 2007-2012.
- Rutter, M., & Giller, H., (1984). *Juvenile Delinquency : Trends and Perspectives*. New York, Penguin.
- Rutter, M., & Graham, P., (1970). Epidemiology of psychiatric disorders, in M. Rutter, J. Tizard, and K. Whitmore (Eds.), *Education, Health and Behaviour*, (pp. 178-201), London, Longman Group Ltd.
- Rutter, M., & Hemming, M., (1970). Individual items of deviant behavior: their prevalence and clinical significance, in M. Rutter, J. Tizard, and K. Whitmore (Eds.), *Education, Health and Behaviour*, (pp. 202-231), London, Longman Group Ltd.
- Rutter, M., & Tizard, J., (1970). Intellectual and educational retardation: Prevalence and cognitive characteristics, in M. Rutter, J. Tizard, and K. Whitmore (Eds.), *Education, Health and Behaviour*, (pp. 39-53), London, Longman Group Ltd.
- Rutter, M., Tizard, J., & Whitmore K., (1970). *Education, Health and Behaviour*, London, Longman Group Ltd.
- Rutter, M., & Yule, W., (1970). Reading Retardation and antisocial behaviour-the nature of association, in M. Rutter, J. Tizard, and K. Whitmore (Eds.), *Education, Health and Behaviour*, (pp. 240-255), London, Longman Group Ltd.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 268-279.
- Sanson, A., Prior, M., & Smart, D., (1996). Reading disabilities with and without behaviour problems at 7-8 years: Prediction from longitudinal data from infancy to 6 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*, 37, 529-541.
- Shankweiler, D., Liberman, I.Y., (1972). Misreading: A research for causes, in Kavanaugh & Mattlingly (eds.) *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass: M.I.T Press.
- Shankweiler, Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K., Fletcher, J.M., Brad, S., et al., (1999). Comrehension and decoding: Patterns of association in children with reading difficulties, in *Scientific Studies of Reading*, 3, 69-94.

- Schachar, R., Sandberg, S., Rutter, M., 1986. Agreement between teacher ratings and observations of hyperactivity, inattentiveness, and defiance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 331-345.
- Scwarzer, R., & Jerusalem, M., (1992). Advances in anxiety theory, in H.M. van der Ploeg, R.S. Schwarzer, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in Test Anxiety Research*, 7, Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Schwartz-Stone, M., Fallon, T., Briggs, M., (1994). Reliability of diagnostic reporting for children aged 6-11 years: a test-retest study of the diagnostic Interview Schedule for Children-Revised. *Am J Psychiatry*, 151, 1048-1054.)
- Seigneuric, A.S., Ehrlich, M.F., Oakhill, J.V., & Yuill, N.M., (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing*, 13, 81-103.
- Seligman, M.E.P., (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Semrud-Clikeman, M., Biederman, J., Sprich-Buckminster, S., Lehman, B. K., Faraone, S. V., & Norman, D. (1992). Comorbidity between ADHD and learning disability: A review and report in a clinically referred sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31(3), 439-447.
- Seymour P.H.K. Porpodas, K., (1980). Lexical and non-lexical spelling in dyslexia, in U. Frith (Ed.). *Cognitive process in spelling*. London: Academic Press.
- Share, D.L., & Silva, P.A., (2003). Gender bias in IQ-Discrepancy and Post-Discrepancy definitions of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 36, (1), 4-14.
- Shaywitz, S.E., (1996). Dyslexia. *The New England Journal of Medicine*, 338, 307-312.
- Shaywitz, S.E. and. Shaywitz. B.A., Fletcher, J.M., & Escobar, M.D., (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls. Results of the Connecticut Longitudinal Study. *Journal of the American Medical Association*, 264, 998-1002.
- Shaywitz, S.E. and. Shaywitz. B.A., (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biology Psychiatry*, 57, 1301-1309.
- Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M. and. Shaywitz. S.E (1995). Defining and classifying learning disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Child Neurology* 10 (Supplement 1):S50-S57.
- Shepard, L.A., & Smith, M.L., (1983). An evaluation of the identification of learning disabled students in Colorado. *Learning disability Quarterly*, 6, 115-127.
- Sideridis, G., (2005α). Social, motivational and emotional aspects of learning disabilities. Editors introduction to special issue. *International Journal of Educational Research*, 43, 209-214.
- Sideridis, G., (2005β). Goal orientations, academic achievement, and depression: Evidence in favor of revised goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.

- Sideridis, G., (2005γ). Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-to-day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43, 308-328.
- Sideridis, G., (2006). Understanding low achievement and depression in children with learning disabilities: A goal orientation approach. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, 163-203.
- Sideridis, G., (2007). Why are Students with LD depressed A goal Orientation Model of Depression Vulnerability. *Journal of Learning Disabilities*. 40 (6), 526-539.
- Sideridis, G., Morgan, P.L., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D., (2006). Predicting LD on the basis of Motivation, Metacognition, and Psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (3), 215-229.
- Sideridis, G., & Padeliadu, S., (2000). An examination of the psychometric properties of the test of reading performance using structuralequation modeling. *Psychological Reports*, 86, 789-802.
- Silver, L.B., (1990). Attention-deficit hyperactivity disorder: Is it a learning disability or a related disorder? *Journal of Learning Disabilities*, 23, 394-397.
- Skounti, M., Philalithis, A., Mpitzaraki, K. Vamvoukas, M., & Galanakis, E., (2006). Attention –deficit/ hyperactivity disorder in schoolchildren in Crete. *Acta Paed*, 658-663.
- Skrtic, T.M., (1997). Learning Disabilities as organizational pathologies, in R.J., Sternberg & Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on learning disabilities: Biological, Cornitive, contextual* (pp. 193-226). Boulder, CO:Westview Press.
- Smart, D., Sanson, I., Prior, M., (1996). Connections between reading disability and behavior problem : Testing temporal and causal hypotheses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 363-383.
- Smith, D.R., (2004). Making the Reading Connection, in Statewide Evaluation Conference January, 21-23, Corpus Christi, TX, Pearson Education Inc.
- Smith, P.T. (1980). Linguistic Information in Spelling, in U. Frith (ed.) *Cognitive Processes in Spelling*. Academic Press Inc.
- Spache, G.D., (1976). *Investigating the issues of reading disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Spantidakis, I., & Vasilaki, E., (2006). The production of Writing, metacognitive skills and anxiety levels of 6th grade primary school pupils, in *Stress and Anxiety Research Society – 27th International Conference at Crete, Greece. July 15, 2006*.
- Spooner, A.L.R., Baddeley, A.D., Gathercole, S.E., (2004). Can reading accuracy and comprehension be separated in the Neale Analysis of Reading Ability? *British Journal of Educational Psychology*, 74, 187-204.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.

- Stanovich, K. E. (1988). The right and wrong places to look for the cognitive locus of reading disability. *Annals of Dyslexia*, 38, 154-157.
- Stanovich, K. E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. *Advances in Child Development and Behaviour*, 24, 133-180.
- Stanovich, K.E., (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundation and New Frontiers*, Guilford Press.
- Stanovich, K.E., Cunningham, A.E., & Freeman, D.J., (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal study of first grade children, in *Journal of Educational Psychology*, 76, 668-677.
- Stanovich, K.E., Nathan, R.G., Vala-Rossi, M., (1986). Developmental changes in the cognitive correlates of reading ability and the developmental lag hypothesis, in *Reading Research Quarterly*, 21, 267-283.
- Stanovich, K.E., & Siegel, L.S., (1994). The phenotypic performance profile of reading-disabled children: A regression-based test of the phonological core variable-difference model, *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R.K., (1982). Automatization failure in learning disabilities, in *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-11.
- Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing*, 4, 245-256.
- Sturge, C., (1982). Reading retardation and antisocial behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 23 (1), 21-31.
- Swain, C.J., (1985). Stress as a factor in primary school children's reading difficulties: Some implications for remedial reading. *Unpublished Ph. D. Thesis*, North Texas State University, Denton Texas.
- Sylvester, E., & Kunst, M., (1968). Psychodynamic aspects of the reading problems, in G. Natchez (Ed.), *Children with reading problems*. New York: Basic Books.
- Szatmari, P., (1992). The epidemiology of attention-deficit hyperactivity disorders in G. Weiss (Ed.), *Child and adolescent psychiatry clinics of North America: Attention-deficit hyperactivity disorder* (pp. 361-372), Philadelphia: Saunders.
- Taha, N.H., (2001). Οι επιπτώσεις της ψυχικής πίεσης στη σχολική επίδοση των μαθητών, *Διδακτορική διατριβή*, Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ρέθυμνο.
- Taylor, B., Harris, L., Pearson, P.D., Garcia, G., (1995). *Reading difficulties: Instruction and assessment*, Second edition, McGraw-Hill Inc.
- Taylor, D.C., Szatmari, P., Boyle, M.H., Offord, D.R., (1996). Somatization and the vocabulary of everyday bodily experiences and concerns: a community study of adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescents Psychiatry*, 35, 491-499.

- Taylor, E., Sandberg, S., Thorley, G., & Giles, S. (1991). *The epidemiology of childhood hyperactivity*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Thompson, P., (1995). Stress factors in early education, in T.R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress*, (pp.33-48), London, Whurr.
- Tomblin, B., (2005). Literacy as an outcome of language development and its impact on children psychosocial and emotional development. *Language development and literacy: Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6.
- Tomblin, J.B., Zhang, X., & Buckwalter, P., (2000). The association of Reading Disability, Behavioral disorders, and language impairment among second-grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 473-482.
- Torgesen, J. K., (1994). Issues in the assessment of executive function: An information processing perspective, in G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 143-162). Baltimore: Brookes.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Burgess, S., & Hecht, (1997). Contributions of Phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second to fifth-grade children. *Scientific studies of Reading*, 1, 161-185.
- Trites, R.L., (1979). *Hyperactivity in children: Etiology, measurement and treatment implications*, Baltimore, University Park Press.
- Trout, A.L., Nordness, P.D., Pierce, C.D., & Epstein, M.H., (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: a review of the literature from 1961-2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11 (4), 198-210.
- Trzesniewski, K.H., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., & Maughan, B. (2006). Revisiting the Association between Reading Achievement and Antisocial Behavior: New Evidence of an Environmental Explanation from a Twin Study. *Child Development*, 77, 72-88.
- Tsiantis, J., Motti-Stefanidi, F., Richardson, S.C., Schmeck, K., Poustka, F., (1994). Psychological problems of school-age German and Greek children: a cross-cultural study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 3, 209-219.
- Vaughn, S., Levy, S., Coleman, M., Bos, C.S., (2002). Reading instruction for students with LD and EBD: a synthesis of observation studies-learning disabilities and emotional / behavioural disorders-Statistical Data Included. *Journal of Special Education*, 36, (1), 2-13.
- Velez, C.N., Johnson, J., & Cohen, P., (1989). A longitudinal analysis of selected risk factors for childhood psychopathology. *Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 861-864.
- Velhust, F.C., & Van der Ende J., (1993). Comorbidity in a epidemiological sample. A longitudinal perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 767-783.
- Virkkunen, M., & Nuutila, A., (1976). Specific reading retardation, hyperactive child syndrome and juvenile delinquency. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 54 (1), 25-28.

- Waldman, I. D., & Lilienfeld, S. O. (1991). Diagnostic efficiency of symptoms for oppositional defiant disorder and attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, 732-738.
- Wasserman, et al., (1988). Psychogenic basis for abnormal pain in children and adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 27*, 179-184.
- Watson, D., & Clark, L.A., (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin, 96*, 465-490.
- Watson, D., Clark, L.A., & Carey, G., (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal psychology, 97*, 346-353.
- Watson, D., & Tellegen, A., (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin, 98* (2), 219-235.
- Wehby, J.H., Falk, K.B., Barton-Arwood, S., Lane, K.L., & Cooley, C., (2003). The impact of comprehensive reading instruction on the academic and social behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11* (4), 225-238.
- Weinberg, W.A., McLean, A., Snider, R.L., Nuckols, A.S., Rintelmann, J.W., Erwin, P.R., & Brumback, R.A., (1989). Depression, learning disabilities, and school behaviour problems, *Psychological Reports, 64*, 275-283.
- Weller, E.B., Weller, R.A., (1997). Mood Disorders in Prepubertal Children, in Jerry M. Wiener (Eds.), Textbook of Child and Adolescent Psychiatry, Second Edition, *American Psychiatry Press*.
- Werry, J.S., (1997). Severe conduct disorders- Some key issues. *Canadian Journal of Psychiatry, 42*, 577-583.
- West, D., (1985. Delinquency, in M. Rutter, & L. Hersov (Eds.), *Child and Adolescence Psychiatry: Modern Approaches*, second edition, pp. 414-423, Blackwell Scientific Publications.
- West, D., & Farrington, D., (1973). *Who becomes delinquent?* London: Heinmann Educational.
- Williams, S., McGee, R., (1994). Reading attainment and juvenile delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35* (3) 441-459.
- Williams, S., McGee, R., Anderson, J., Silva, P.A., (1989). The structure and correlates of self-reported symptoms in 11-year-old children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 55-71.
- Willcutt, E.G., & Pennington, B.F., (2000a). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, (8), 1039-1048.
- Willcutt, E.G., & Pennington, B.F., (2000b). Comorbidity of reading disability and Attention-deficit hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning disabilities, 33*, 179-191

- Wolf, M., (1984). Naming, reading and the dyslexia: A longitudinal overview. *Annals of Dyslexia*, 34, 87-115.
- Wolf, M., & Bowers, P.G., (2000). Naming –Speed Processes and Developmental Reading Disabilities: An introduction to the special issue on the double- deficit Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, (4), 322-324.
- Wolff, J.C., & Ollendick, T.H., (2005). The Comorbidity of Conduct problems and Depression in Childhood and Adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol. 9, 3-4.
- Wolff, S., (1985). Non-delinquent disturbances of conduct, in M. Rutter, & L. Hersov (Eds.), *Child and Adolescence Psychiatry: Modern Approaches*, second edition, pp. 400-413, Blackwell Scientific Publications.
- Wolkind, S., & Rutter, M., (1985). Sociocultural Factors, in M. Rutter and L. Hersov (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches*, pp. 82-100, Blackwell Scientific Publications,.
- World Health Organization (WHO) (1993). Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς, Βήτα, Ιατρικές Εκδόσεις.
- Wright, J.C., Zakriski, A.L., & Drinkwater, M., (1999). Developmental Psychopathology and the reciprocal patterning of behavior and environment: Distinctive situational and behavioral signatures of internalizing, externalizing and mixed-syndrome children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67 (1), 95-107.
- Wright-Strawderman, C., & Watson, B.L., (2001). The prevalence of Depressive Symptoms in Children with Learning Disabilities, in *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 25, (4), pp.258-264.
- Yuill, N., & Oakhill, J.V., (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yule, W., & Rutter, M., (1970). Selection of children with intellectual or educational retardation, in M. Rutter, J. Tizard, and K. Whitmore (Eds.), *Education, Health and Behaviour*, (pp. 19-38), London, Longman Group Ltd.
- Zarkowska, E., & Clements, J., (1988). *Problem behaviour in people with severe learning disabilities: A practical guide to a constitutional approach*, Croom Helm, London & Sydney.
- Zoccolillo, M., (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 65-78.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ

Ο σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

5.1. Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Από την αναδίφηση στη βιβλιογραφία και από το θεωρητικό πλαίσιο που προδιαγράψαμε προηγουμένως, φαίνεται ότι οι μαθητές με δυσκολίες γραπτού λόγου εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς από ότι οι μαθητές χωρίς δυσκολίες (Rutter, Tizard, & Whitmore, 1970, Hinshaw, 1992, Willcutt, & Pennington, 2000α). Οι διαφορές των αποτελεσμάτων των σχετικών ερευνών εντοπίζονται όχι τόσο στο είδος των δυσκολιών γραπτού λόγου, όσο στο είδος των Π.Σ.Σ., στα εξωτερικευμένα προβλήματα σε σχέση με τα εσωτερικευμένα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση πιθανών σχέσεων ανάμεσα στις δυσκολίες γραπτού λόγου και στα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς σε μαθητές Γ' και Δ' τάξης των Δημοτικών σχολείων της επαρχίας Μυλοποτάμου του Ν. Ρεθύμνης, επειδή όπως ελέχθη, η επαρχία αυτή εμφανίζει υψηλά ποσοστά μαθητικής διαρροής και παραβατικής συμπεριφοράς. Συγκεκριμένα ο σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσουμε και να περιγράψουμε τη σχέση των δυσκολιών γραπτού λόγου (αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα) και των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς.

Η σημαντικότητα της διερεύνησης του σκοπού της έρευνας έχει θεωρητική και πρακτική σημασία. Από θεωρητικής πλευράς η διερεύνηση του σκοπού θα συμβάλει αφενός στην ερμηνεία της σχέσης των δυσκολιών γραπτού λόγου και των Π.Σ.Σ, αφετέρου στην αποσαφήνιση του είδους και του βαθμού της σχέσης αυτής, δεδομένου ότι τα Π.Σ.Σ περιλαμβάνουν δύο ευρείες ομάδες των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων όπου η καθεμία από αυτές τις ομάδες περιλαμβάνει μεμονωμένα σύνδρομα. Στην Ελλάδα, οι λιγοστές έρευνες που μελετούν τη σχέση αυτή χρησιμοποιούν δείγματα που προέρχονται από μεγάλα αστικά κέντρα και δεν υπάρχουν αποτελέσματα ερευνών από αγροτικούς πληθυσμούς, προπάντων από πληθυσμούς με υψηλά ποσοστά μαθητικής

διαρροής και αυξημένης παραβατικότητας. Από πρακτικής πλευράς μπορεί να συμβάλει σε μελλοντικό σχεδιασμό προγραμμάτων εκπαιδευτικής και ψυχολογικής παρέμβασης για τους μαθητές που εμφανίζουν και δυσκολίες μάθησης και Π.Σ.Σ, προσαρμοσμένα στον τρόπο διαβίωσης και στις αξίες των κατοίκων της περιοχής αυτής. Τα προγράμματα αυτά θα πρέπει να σχεδιαστούν με ιδιαίτερη προσοχή επιδιώκοντας τη συνεργασία του σχολείου, της οικογένειας και όλης της κοινότητας. Ίσως με αυτό τον τρόπο να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής και της παραβατικότητας στην περιοχή αυτή.

Ο σκοπός της έρευνας επιμερίζεται σε στόχους (σχέδιο 1).

1. Ο πρώτος στόχος της έρευνας αφορά στη μελέτη των δυσκολιών γραπτού λόγου (αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφίας) και τη διερεύνηση ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στην αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα.

2. Ο δεύτερος στόχος της έρευνας αφορά στη διερεύνηση σχέσης ανάμεσα στις δυσκολίες γραπτού λόγου και τα Π.Σ.Σ, καθώς και στη διερεύνηση σχέσης ανάμεσα στο φύλο και τα Π.Σ.Σ. Τα Π.Σ.Σ και τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας αξιολογήθηκαν από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς των τάξεων στην οποία φοιτούν οι μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας.

3. Ο τρίτος στόχος της έρευνας αφορά στον έλεγχο αξιοπιστίας ανάμεσα στις αξιολογήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών ως προς τα Π.Σ.Σ (άγχος, κατάθλιψη, σωματικά ενοχλήματα, παραβατική και επιθετική συμπεριφορά, προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας).

4. Τέλος ο τέταρτος στόχος της έρευνας αφορά στη διερεύνηση διαφοροποίησης της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας ανάλογα με το είδος και τη σοβαρότητα των Π.Σ.Σ.

5.2. Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία επιχειρεί να απαντήσει η παρούσα έρευνα κατηγοριοποιούνται σε ομάδες ως προς τους τέσσερις στόχους.

Ο πρώτος στόχος της έρευνας είναι η διερεύνηση διαφορών και σχέσης των ΜΧΕ και ΜΥΕ στην αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα. Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα παρακάτω:

1α) Υπάρχει διαφοροποίηση των μέσων όρων των επιδόσεων των ΜΧΕ και ΜΥΕ, στην αποκωδικοποίηση ανάγνωσης, στην αναγνωστική κατανόηση και στην ορθογραφική δεξιότητα στη Γ' και Δ' τάξη;

1β). Ποια είναι η σχέση ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και αναγνωστική κατανόηση στους ΜΧΕ σε σύγκριση με τους ΜΥΕ αφενός και ανάμεσα στην αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα των ΜΧΕ σε σύγκριση με τους ΜΥΕ στη Γ' και Δ' τάξη αφετέρου;

Ο δεύτερος στόχος της έρευνας περιλαμβάνει τη μελέτη των Π.Σ.Σ σε σχέση με το φύλο και τις ομάδες των ΜΧΕ-ΜΥΕ. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

2α) Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στους ΜΧΕ-ΜΥΕ και ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τα Π.Σ.Σ σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων και των εκπαιδευτικών;

2β) Υπάρχει αλληλεπίδραση ομάδων και φύλου με τα Π.Σ.Σ;

Οι κλίμακες *άγχους-κατάθλιψης*, *απόσυρσης- κατάθλιψης* και *σωματικά ενοχλήματα* χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των προβλημάτων άγχους, κατάθλιψης και σωματικών προβλημάτων. Τα σύνδρομα άγχους- κατάθλιψης, απόσυρσης- κατάθλιψης και σωματικά ενοχλήματα κατηγοριοποιούνται στα εσωτερικευμένα προβλήματα. Η κλίμακα *εσωτερικευμένα προβλήματα* χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των εσωτερικευμένων προβλημάτων ανεξάρτητα από τα επιμέρους σύνδρομα που τα αποτελούν. Οι κλίμακες *επιθετική συμπεριφορά* και *παράβαση κανόνων* χρησιμοποιήθηκαν για την αξιολόγηση των εναντιωτικών-προκλητικών προβλημάτων και τα προβλημάτων διαγωγής. Τα σύνδρομα επιθετική συμπεριφορά και παράβαση κανόνων κατηγοριοποιούνται στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Η κλίμακα *εξωτερικευμένα προβλήματα* χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των εξωτερικευμένων προβλημάτων, ανεξάρτητα από τα επιμέρους σύνδρομα που τα αποτελούν. Η κλίμακα *Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας* χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας. Τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας αξιολογήθηκαν χωριστά

από τα εξωτερικευμένα προβλήματα, επειδή αποτελούν μεικτό σύνδρομο (Achenbach, Rescorla, 2003).

Τέλος η κλίμακα *συνολικά προβλήματα* χρησιμοποιήθηκε για την αξιολόγηση των συνολικών προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς.

Ο τρίτος στόχος της έρευνας αφορά τον έλεγχο αξιοπιστίας ανάμεσα στις αξιολογήσεις των γονέων και των εκπαιδευτικών. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι:

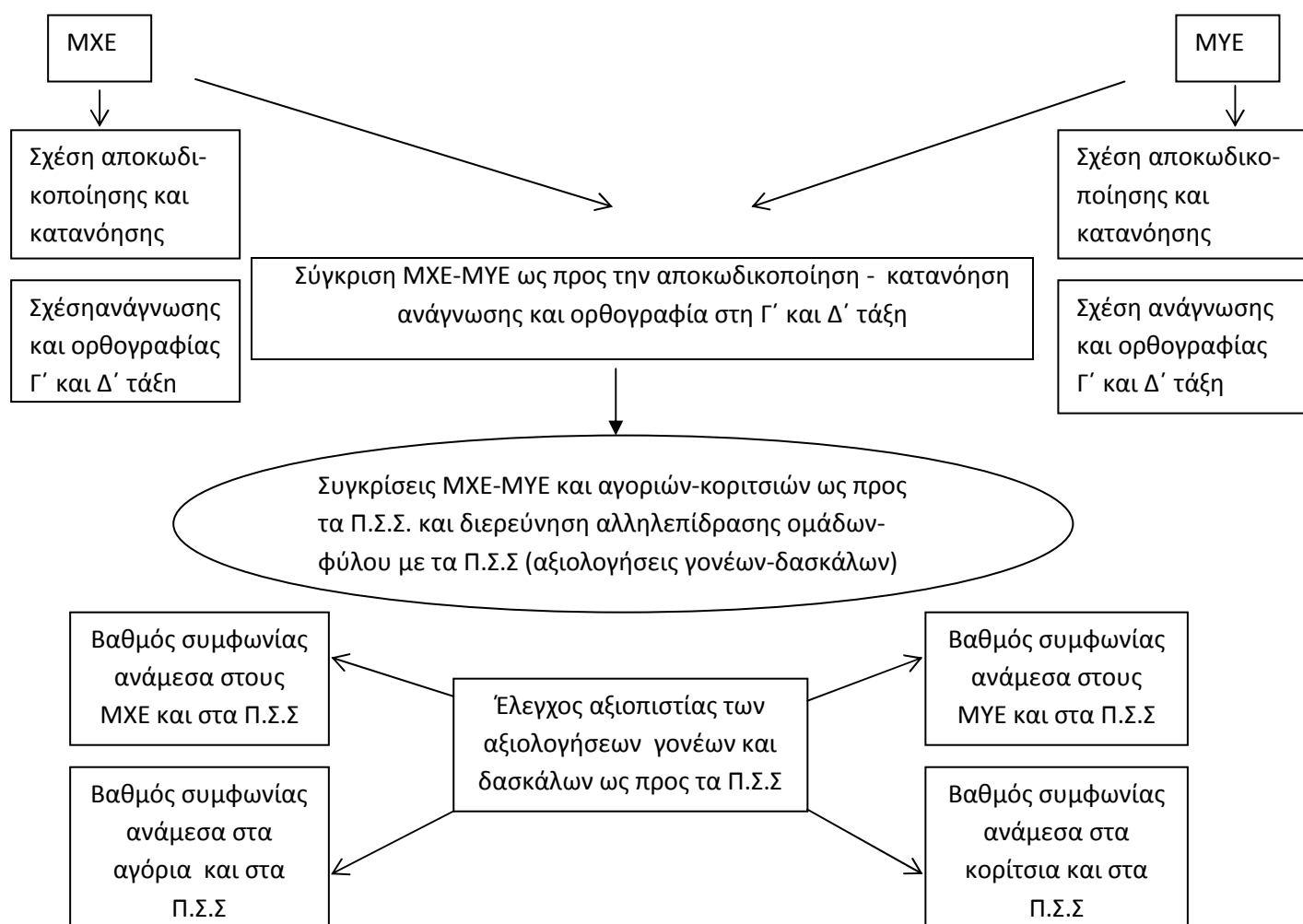
α) Υπάρχει συμφωνία ανάμεσα στην αξιολόγηση των γονέων και των εκπαιδευτικών ως προς τα Π.Σ.Σ;

β) Σε ποιο βαθμό συμφωνούν οι αξιολογήσεις γονέων και εκπαιδευτικών για τους ΜΧΕ και ΜΥΕ, και για τα αγόρια και τα κορίτσια στα σύνδρομα: α) άγχους-κατάθλιψης, β) απόσυρσης- κατάθλιψης, γ) σωματικά προβλήματα, δ) παράβαση κανόνων, ε) επιθετική συμπεριφορά, στ) προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, αλλά και γενικότερα στα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς;

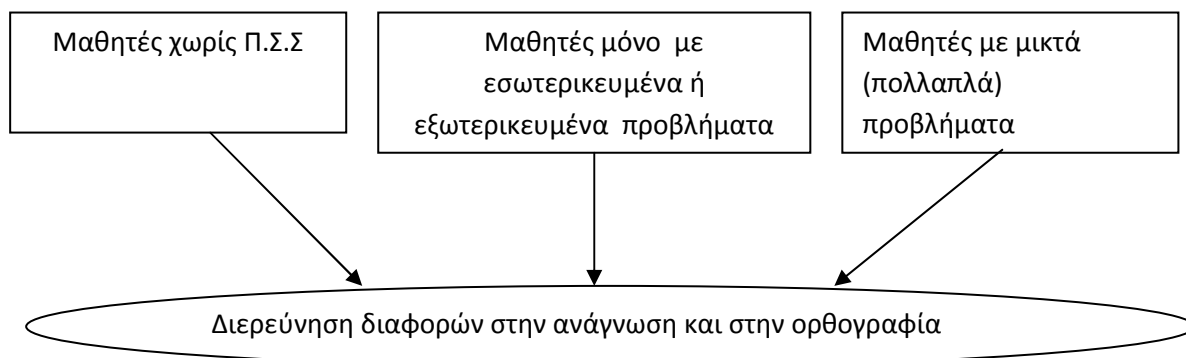
Ο τέταρτος στόχος της έρευνας επιχειρεί να δώσει απάντηση στο ερώτημα αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις στην αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα ανάλογα με το είδος τη σοβαρότητα των Π.Σ.Σ. Το ερευνητικό ερώτημά μας είναι το εξής:

→ Υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στην αναγνωστική - ορθογραφική δεξιότητα και : α) στη μη ύπαρξη προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς, β) στα εσωτερικευμένα προβλήματα ή εξωτερικευμένα προβλήματα γ) στα μικτά προβλήματα συμπεριφοράς;

Σκοπός της έρευνας: «Διερεύνηση ύπαρξης πιθανών σχέσεων ανάμεσα στις δυσκολίες γραπτού λόγου και στα Προβλήματα Συναισθήματος και Συμπεριφοράς (Π.Σ.Σ)»



Διερεύνηση διαφορών στην αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα ανάλογα με το είδος και τη σοβαρότητα των Π.Σ.Σ



Σχέδιο 1: Διερεύνηση σκοπού και στόχων της έρευνας

6.1. Μέθοδος

Σε πολλές έρευνες, στις επιστήμες της συμπεριφοράς και στην εκπαίδευση η ανεξάρτητη μεταβλητή ή οι ανεξάρτητες μεταβλητές βρίσκονται έξω από τον έλεγχο του ερευνητή ή δεν είναι δυνατόν να μελετηθεί η σχέση αιτίου-αιτιακού. Μπορεί να μελετηθεί μόνο η πιθανή σχέση της ανεξάρτητης με την εξαρτημένη μεταβλητή (Cohen, & Manion, 2000).

Όμως στο ψυχοπαιδαγωγικό πεδίο η πειραματική μέθοδος μπορεί να είναι εξ ολοκλήρου φυσική «φυσικός πειραματισμός» (Βάμβουκας, 1998) και ενδείκνυται για τη μελέτη δύο ομάδων οι οποίες διαφοροποιούνται ως προς ένα χαρακτηριστικό, όπου αυτό το χαρακτηριστικό μπορεί να αποτελεί την ανεξάρτητη μεταβλητή συγκρίνοντας τις τιμές που παίρνει η εξαρτημένη μεταβλητή. Η πειραματική μέθοδος μπορεί να περιοριστεί λοιπόν στη σύγκριση των τιμών που παίρνει η εξαρτημένη μεταβλητή κάτω από την επίδραση της ανεξάρτητης μεταβλητής, ώστε να αποκαλυφθούν σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσα στο χαρακτηριστικό αυτό και στις μετρήσεις της εξαρτημένης μεταβλητής, χωρίς τη σηματοδότηση αιτιακών σχέσεων, όπως συμβαίνει στο πεδίο των φυσικών επιστημών, όπου η πειραματική μέθοδος αναζητά αιτιώδεις σχέσεις ανάμεσα σε μεταβλητές, αφού έχει χρησιμοποιήσει μια σειρά από αυστηρές διαδικασίες και ελέγχου.

Ως προς το είδος της έρευνας, η έρευνά μας ανήκει στις *φυσικές ή αναδρομικές ή εκ των υστέρων* πειραματικές έρευνες και ως προς το είδος του σχεδιασμού ανήκει στις *αιτιακές συγκριτικές μελέτες* (Cohen, & Manion, 2000). Οι δυσκολίες γραπτού λόγου που εμφανίζει ομάδα μαθητών αφορούν καταστάσεις που ο ερευνητής δε μπορεί να επέμβει, να τροποποιήσει ή να ελέγξει. Η έρευνά μας ξεκινάει με δύο ομάδες, την ομάδα των μαθητών με δυσκολίες στην ανάγνωση και την ομάδα των μαθητών με πολύ καλές επιδόσεις στην ανάγνωση. Οι ομάδες αυτές διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το χαρακτηριστικό της αναγνωστικής επίδοσης και αποσκοπούμε στον καθορισμό των μεταξύ τους σχέσεων (Cohen, & Manion, 2000). Επίσης διερευνήσαμε την πιθανότητα η ομάδα και το φύλο να αλληλεπιδρούν και να επιφέρουν μεταβολές στα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς (Π.Σ.Σ).

Στην περίπτωση ανεύρεσης ισχυρών σχέσεων ανάμεσα στην ανεξάρτητη ή στις ανεξάρτητες και εξαρτημένη μεταβλητή, δε μπορούμε να αποφανθούμε αν οι ανεξάρτητες μεταβλητές προκάλεσαν τη μεταβολή στην εξαρτημένη ή η εξαρτημένη μεταβλητή προκάλεσε τις διαφοροποιήσεις στις ανεξάρτητες ή μια άλλη τρίτη μεταβλητή προκάλεσε και τις δύο (Cohen, & Manion, 2000, Παρασκευόπουλος, 1993^α, Βάμβουκας, 1998). Από την ανασκόπηση στη βιβλιογραφία, φαίνεται ότι η αιτιολογία για τη σχέση δυσκολιών γραπτού λόγου και Π.Σ.Σ είναι πολυπαραγοντική με τους αιτιολογικούς παράγοντες να αλληλεπιδρούν μεταξύ τους ποικιλοτρόπως. Επομένως μπορεί να εξεταστεί και η πιθανότητα της αντίστροφης αιτιότητας, στην περίπτωση που αποκαλύπτεται μια σχέση ανάμεσα στην ανεξάρτητη και εξαρτημένη μεταβλητή (Cohen, & Manion, 2000, Βάμβουκας, 1998). Για την διερεύνηση της αντίστροφης αιτιότητας, ως εξαρτημένη μεταβλητή θεωρήσαμε την αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση και ως ανεξάρτητη μεταβλητή το διαφορετικό είδος και τη σοβαρότητα των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς. Δημιουργήθηκε, δηλαδή, μία μεταβλητή που περιελάμβανε τρεις ομάδες μαθητών με κριτήριο την ύπαρξη διαφορετικού είδους και σοβαρότητας προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς, σύμφωνα με την κοινή αξιολόγηση γονέων- εκπαιδευτικών. Στην πρώτη ομάδα συμπεριλήφθησαν μαθητές χωρίς Π.Σ.Σ. Η συνολική βαθμολογία τους ενέπιπτε στο φυσιολογικό φάσμα στα επιμέρους σύνδρομα και στις ευρείες ομάδες των εσωτερικευμένων και των εξωτερικευμένων προβλημάτων, όπου γονείς και δάσκαλοι συμφωνούσαν στην απουσία Π.Σ.Σ. Στη δεύτερη ομάδα συμπεριλήφθησαν μαθητές μόνο με εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα. Η συνολική βαθμολογία τους ενέπιπτε στο οριακό ή κλινικό φάσμα μόνο σε μία από τις δύο κλίμακες. Η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από μαθητές που γονείς και δάσκαλοι συμφωνούσαν στην ύπαρξη είτε εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων προβλημάτων. Στην τρίτη ομάδα συμπεριλήφθησαν μαθητές με εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα. Η συνολική βαθμολογία τους ενέπιπτε στο οριακό ή κλινικό φάσμα και στα εσωτερικευμένα και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς ή όπου συνυπήρχαν προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας με εξωτερικευμένα ή και εσωτερικευμένα προβλήματα. Η ομάδα αυτή αποτελούνταν από μαθητές που γονείς και δάσκαλοι συμφωνούσαν ως προς την ύπαρξη πολλαπλών Π.Σ.Σ. Από τις παραπάνω ομάδες εξαιρέθηκαν μαθητές που γονείς και δάσκαλοι διαφωνούσαν ως προς την ύπαρξη Π.Σ.Σ ή μαθητές που δεν είχαν αξιολογηθεί για τα Π.Σ.Σ και από τους δύο.

Η έρευνά μας ανήκει στις ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες και υιοθετεί το φυσικό πειραματισμό, επειδή η έρευνα που αφορά τη μελέτη των δυσκολιών γραπτού λόγου και τη σχέση τους με τα Π.Σ.Σ εκτυλίχθηκε μέσα στο σχολείο σε συνθήκες φυσικού πειραματισμού (Βάμβουκας, 1998). Η χρήση της πειραματικής έρευνας ως μεθόδου για τη μελέτη του φαινομένου των δυσκολιών γραπτού λόγου και των Π.Σ.Σ υπαγορεύει και τις αντίστοιχες τεχνικές. Στους μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας χορηγήθηκαν δοκιμασίες, ενώ στους γονείς και εκπαιδευτικούς χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια, τα οποία συμπληρώθηκαν παρουσία της ερευνήτριας, για την αξιολόγηση των Π.Σ.Σ.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα εντάσσεται στις ψυχοπαιδαγωγικές έρευνες. Ως προς το είδος είναι *φυσική ή αναδρομική έρευνα* ή έρευνα *εκ των υστέρων* και ως προς το σχεδιασμό είναι *αιτιακή-συγκριτική μελέτη*. Ως προς τη μέθοδο υιοθετεί το φυσικό πειραματισμό και τα μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιεί είναι *οι δοκιμασίες γραπτού λόγου* και η *χορήγηση ερωτηματολογίων* στους γονείς και δασκάλους.

6.2. Πληθυσμός και δείγμα της έρευνας

Ο πληθυσμός της έρευνας αποτελείται από μαθητές Γ' και Δ' τάξης (8-10 χρόνων). Η επιλογή διεξαγωγής της έρευνας σε μαθητές ηλικίας 8-10 χρόνων, που φοιτούν στη Γ' και Δ' τάξη, δεν είναι τυχαία.

Ως προς το επίπεδο απόκτησης της ανάγνωσης και της γραφής, οι μαθητές της Γ' και Δ' τάξης έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής. Δυσκολίες που μπορεί να παρουσίασαν μαθητές στα αρχικά στάδια της μάθησης της ανάγνωσης (Α' και Β' τάξη) μπορεί να έχουν παρουσιάσει ανάκαμψη, ενώ στη Γ' και Δ' τάξη είναι δύσκολη η ανάκαμψη (Smart, Sanson, Prior, 1996) και η αξιολόγηση των δυσκολιών γραπτού λόγου είναι πιο αξιόπιστη στη Γ' παρά στη Β' τάξη (Shaywitz, et al., 1990, όπως αναφέρεται στο Liederman, Kantrowitz & Flannery, 2005).

Ένας άλλος σημαντικός λόγος επιλογής αυτής της ηλικιακής ομάδας αποτελεί το γεγονός ότι στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου ορισμένοι μαθητές εμφανίζουν ήπιες δυσκολίες στην ανάγνωση, ενώ τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι έντονα. Όμως οι ήπιες δυσκολίες ανάγνωσης στις επόμενες τάξεις (Γ' και Δ') εξαιτίας των προβλημάτων συμπεριφοράς που δεν έχουν υποχωρήσει, μπορεί να έχουν γίνει σοβαρές και η συνύπαρξή

τους με τα Π.Σ.Σ να έχουν αποκτήσει μια δυναμική που λειτουργεί εις βάρος της γνωστικής και συναισθηματικής τους ανάπτυξης.

Ως προς το επίπεδο της ψυχοσυναισθηματικής ανάπτυξης, οι μαθητές Γ' και Δ' τάξης βρίσκονται στην *τελική λανθάνουσα περίοδο* που αντιστοιχεί στην ηλικία των 8-10 χρόνων. Στην περίοδο αυτή τα παιδιά παρουσιάζουν περισσότερη σταθερότητα και ισορροπία συμπεριφοράς συγκριτικά με άλλα αναπτυξιακά στάδια. Τα ενδιαφέροντα των παιδιών διευρύνονται, υπάρχει καλύτερος έλεγχος των ενορμήσεων, αναβολή δραστηριοτήτων και ικανοποίηση επιθυμιών στο άμεσο μέλλον, που οδηγούν σε αυξημένη ικανότητα για συγκέντρωση και μάθηση. Τα παιδιά σε αυτή την περίοδο αντλούν ικανοποίηση από το διάβασμα, μπορεί να λένε την αλήθεια, να αναγνωρίζουν το σωστό από το λάθος, να ακολουθούν κανόνες και να κάνουν αξιολόγηση των συνθηκών που επικρατούν (Μπεράτη, 1988). Θεωρούμε λοιπόν ότι, αν οι μαθητές, στην τελική λανθάνουσα περίοδο, που αντιστοιχεί στην ηλικία των 8-10 χρόνων, έχουν δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή, οι οποίες μπορεί να συνυπάρχουν με Π.Σ.Σ, είναι δύσκολο να αρθούν οι δυσκολίες αυτές στις επόμενες τάξεις χωρίς παρέμβαση και είναι πιθανό η συνύπαρξή τους να εξακολουθεί να υφίσταται και στην εφηβεία (Κάκουρος και Μανιαδάκη, 2004).

Ο συνολικός πληθυσμός της έρευνας ανέρχεται στους 322 μαθητές (Γ' και Δ' τάξη) της επαρχίας Μυλοποτάμου του Ν. Ρεθύμνης (πίνακας 5). Η έρευνα διεξήχθη σε όλα τα σχολεία της επαρχίας, αλλά εξαιρέθηκαν ελάχιστα μονοθέσια σχολεία εξαιτίας της έλλειψης μαθητών στις τάξεις Γ και Δ'. Επίσης αποκλείστηκε το 2/θεσιο δημοτικό σχολείο στο Ρουμελί, επειδή διεξαγόταν, το ίδιο χρονικό διάστημα, έρευνα στην ανάγνωση στις ίδιες τάξεις.

Από τον πληθυσμό των μαθητών (N=322) εξαιρέθηκαν τρεις μαθητές με νοητική υστέρηση (N=3) και ένας αλλοδαπός μαθητής που είχε έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα κι έτσι ο συνολικός αριθμός μαθητών περιορίστηκε σε 318 μαθητές (N= 318).

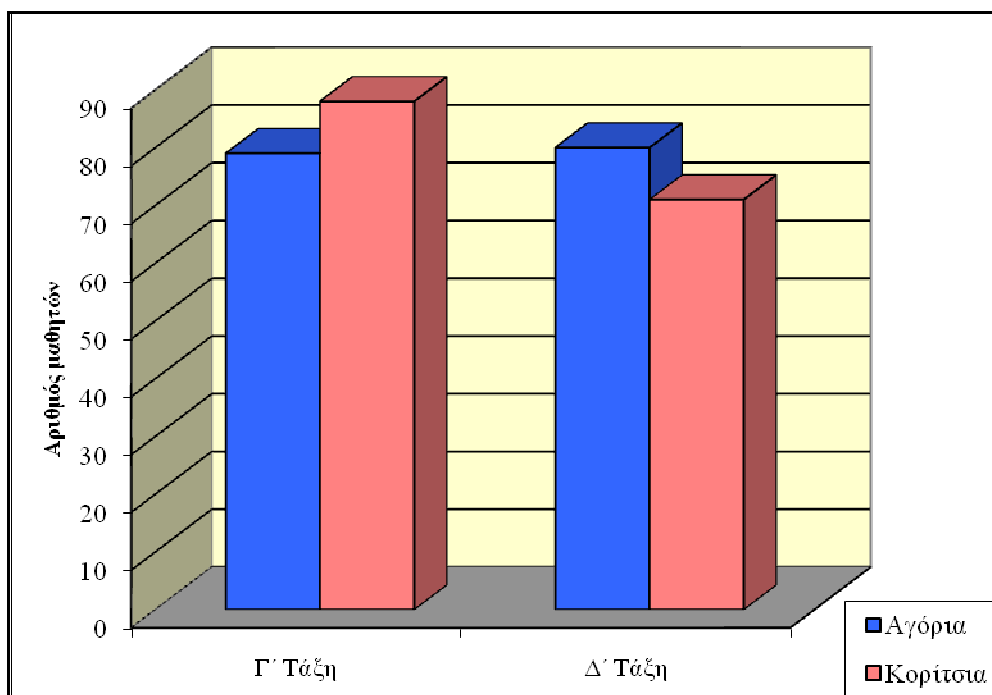
Δημοτικά σχολεία Επαρχίας Μυλοποτάμου	Γ' τάξη	Δ' τάξη	Σύνολο
6/θεσιο Δ.Σ. Αγίου Νικολάου	8	9	17
3/θεσιο Δ.Σ. Αγγελιανών	7	6	13
2/θεσιο Δ.Σ. Αλφά	5	3	8
11/θεσιο Δ.Σ. Ανωγείων	16	21	37
2/θεσιο Δ.Σ. Αξού	5	3	8
4/θεσιο Δ.Σ. Απλαδιανών	9	8	17
1/θεσιο Δ.Σ. Βενίου	2	5	7
4/θεσιο Δ.Σ. Βλυχάδας	8	7	15
2/θεσιο Δ.Σ. Γαράζου	2	3	5
6/θεσιο Δ.Σ. Ζωνιανών	13	9	22
6/θεσιο Δ.Σ. Λιβαδίων	15	10	25
4/θεσιο Δ.Σ. Μαργαριτών	8	4	12
1/θεσιο Δ.Σ. Μελιδονίου	3	0	3
4/θεσιο Δ.Σ. Πανόρμου	7	8	15
12/θεσιο 1ο Δ.Σ. Περάματος	33	31	64
12/θεσιο 2ο Δ.Σ. Περάματος	14	16	30
3/θεσιο Δ.Σ. Σισών	7	7	14
2/θεσιο Δ.Σ. Σκεπαστής	8	2	10
Σύνολο	170	152	322

Πίνακας 5 : Κατανομή μαθητών Γ' και Δ' τάξης ανάλογα με το σχολείο στο οποίο φοιτούν

Στη Γ' τάξη ο αριθμός των κοριτσιών (N=88) ήταν ελάχιστα μεγαλύτερος από αυτόν των αγοριών (N= 79), ενώ στη Δ' τάξη τα αγόρια ήταν λίγο περισσότερα (N=79) από τα κορίτσια (N=72) (γραφική παράσταση 1). Ο συνολικός αριθμός των μαθητών στη Γ' τάξη (N=167) ήταν μεγαλύτερος από το συνολικό αριθμό των μαθητών στη Δ' τάξη (N=151) (πίνακας 6).

Φύλο \ Τάξη	Γ'		Δ'		Σύνολο	
	N	(%)	N	(%)		(%)
Αγόρια	79	49.7%	80	50.3%	159	50%
Κορίτσια	88	55.3%	71	44.7%	159	50%
Σύνολο	167	52.5%	151	47.5%	318	100%

Πίνακας 6: Κατανομή μαθητών κατά φύλο και τάξη



Γραφική παράσταση 1: Κατανομή μαθητών κατά φύλο και τάξη

6.3. Η επιλογή του δείγματος της έρευνας

Τα κριτήρια για τον προσδιορισμό των δυσκολιών γραπτού λόγου απασχολούν τους ερευνητές αρκετές δεκαετίες. Έχουν προταθεί ποικίλα κριτήρια που διαφοροποιούν τους μαθητές με *δυσκολίες ανάγνωσης* από τους τυπικούς αναγνώστες. Το πιο γνωστό και ευρέως διαδεδομένο κριτήριο είναι η απόκλιση της αναγνωστικής επίδοσης από τη νοητική ηλικία.

Το κριτήριο αυτό διαχωρίζει τους μαθητές που έχουν *ειδική αναγνωστική δυσκολία* που δεν είναι η αναμενόμενη με βάση το νοητικό δυναμικό τους από τους μαθητές με γενική αναγνωστική καθυστέρηση (Πόρποδας, 1997, Yule, & Rutter, 1970). Η *γενική αναγνωστική καθυστέρηση* αναφέρεται στην δυσκολία των μαθητών αυτών όχι μόνο στην ανάγνωση, αλλά σε όλα τα μαθήματα.

Ο διαχωρισμός των δυσκολιών ανάγνωσης σε δύο κατηγορίες είναι δυσδιάκριτος, επειδή αρκετοί μαθητές μπορεί να εμπίπτουν και στις δύο κατηγορίες αναγνωστικών δυσκολιών (Rutter, Tizard, & Whitmore, 1970) εξαιτίας της απουσίας αντιμετώπισης των αναγνωστικών δυσκολιών τα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής, και της επέκτασης των δυσκολιών ανάγνωσης σε περισσότερες γνωστικές περιοχές (Παντελιάδου, 2000, σ.21).

Η πλειονότητα των ερευνών που μελετά τις δυσκολίες ανάγνωσης χρησιμοποιεί διαφορετικά *σημεία τομής (cut-off points)* σε σταθμισμένα τεστ ανάγνωσης. Τα σημεία τομής που έχουν προταθεί και τα οποία διαφοροποιούν τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης από τους τυπικούς αναγνώστες είναι το 18^ο εκατοστημόριο (Arnold et al., 2005), το 15^ο εκατοστημόριο (Rutter et al., 2004), ενώ αρκετές έρευνες που αξιολογούν τη χαμηλή αναγνωστική επίδοση προτείνουν μία τυπική απόκλιση από το μέσο όρο (Pandeliadu, Sideridis, 2000, Spooner et al., 2004). Μία τυπική απόκλιση κάτω του μέσου αποτελεί το 16% των περιπτώσεων, ενώ μία τυπική απόκλιση πάνω από το μέσο όρο αποτελεί το 84% των περιπτώσεων (Anastasi, 1982).

Η επιλογή του ορίου αποκοπής είναι δύσκολη απόφαση και εγκλείει κινδύνους αποκλεισμού μαθητών που βρίσκονται πολύ κοντά σε αυτό. Ποιο είναι το όριο που διαχωρίζει τους μαθητές με δυσκολίες γραπτού λόγου από τους μαθητές που δεν έχουν δυσκολίες προπάντων στη Γ' και Δ' τάξη; Η θέση των Lyon, Fletcher, Torgeson, Shaywitz, Chhabra, (2004) είναι ότι η επίδοση των μαθητών σε δοκιμασίες ανάγνωσης που εκτείνεται μετά το 25^ο - 30^ο εκατοστημόριο βρίσκεται στο μεσαίο εύρος, δηλαδή θεωρούν ότι η επίδοση μαθητών πριν από το 25^ο -30^ο εκατοστημόριο είναι κάτω του μέσου και επομένως είναι χαμηλή. Η αξιοπιστία της ομάδας μαθητών που επιλέγεται για τις δυσκολίες ανάγνωσης με κριτήριο τη χαμηλή επίδοση ($\leq 25^{\circ}$ τεταρτημόριο) έχει επιβεβαιωθεί από τους Fletcher, Shaywitz, Shankweiler, Katz, Liberman, Stuebing, Francis, Fowler, Shaywitz, (1994). Στην έρευνα που διεξήγαγαν σε μαθητές ηλικίας 7.5-9.5 χρόνων η ομάδα μαθητών που επιλέχθηκε σύμφωνα με το μοντέλο απόκλισης νοητικού δυναμικού και επίδοσης δε διαφοροποιήθηκε από την ομάδα μαθητών με κριτήριο τη χαμηλή επίδοση ($\leq 25^{\circ}$

τεταρτημόριο). Οι δύο ομάδες βρέθηκαν να είναι αξιόπιστες, δεν ήταν διακριτές ως προς τον ορισμό των δυσκολιών ανάγνωσης και είχαν όμοιο γνωστικό προφίλ παρά διαφορετικό. Η έλλειψη διαφορών των δύο ομάδων επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Shaywitz, et al., (1992, όπως αναφέρεται στους Fletcher, Shaywitz, et al., 1994).

Εμείς υιοθετούμε τη θέση των Lyon, Fletcher, Torgeson, Shaywitz, Chhabra, (2004) και θεωρούμε ότι, αν οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης στη Γ' ή Δ' τάξη έχουν χαμηλές επιδόσεις, που εκτείνονται ως το 25^ο εκατοστημόριο ($\leq 1^{\circ}$ τεταρτημόριο), στις επόμενες σχολικές τάξεις η επίδοσή τους θα είναι περισσότερο μειωμένη, αφού οι σχολικές απαιτήσεις των μεγάλων τάξεων είναι μεγαλύτερες (Παντελιάδου, 2000), λαμβάνοντας υπόψη το φαινόμενο του *αποτελέσματος του Ματθαίου* (Stanovich, 1986, 1988, 1993) και δεδομένου των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών της περιοχής αυτής, που τα κίνητρα για μάθηση και γνώση είναι ελάχιστα. Επομένως, αν τα όρια αποκοπής είναι πολύ αυστηρά, πιθανόν να αποκλειστούν μαθητές που οι δυσκολίες στην ανάγνωση να μην τους επιτρέψουν να ανταποκριθούν στις μαθησιακές απαιτήσεις των τάξεων που ακολουθούν. Μαθητές με χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και φτωχές δεξιότητες αποκωδικοποίησης στις πρώτες τάξεις, έχουν αυξημένες πιθανότητες κατά 88% να παραμείνουν στο ίδιο επίπεδο και μετά τη Δ' τάξη (Juel, Griffith, & Gough, 1986, Juel 1988). Μαθητές στη Γ' τάξη που αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, αυτές επιμένουν και μετά την αποφοίτηση των μαθητών από το Δημοτικό σχολείο σε ποσοστό 74% περίπου (Francis et al., 1996).

Στην έρευνά μας, τα κριτήρια προσδιορισμού των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης ορίστηκαν από τη θέση που είχε η επίδοσή τους στις δοκιμασίες αποκωδικοποίησης και κατανόησης και όχι της ορθογραφικής δεξιότητας συγκρινόμενη με την επίδοση των συμμαθητών τους (Βάμβουκας, 1998, Παρασκευόπουλος, 1984). Θεωρήσαμε ότι η ανάγνωση πρέπει να αξιολογηθεί χωριστά από την ορθογραφία, επειδή η ορθογραφική δεξιότητα είναι πιο δύσκολη δεξιότητα από την ανάγνωση (Σπαντιδάκης, Βάμβουκας, 2000, Frith, 1984) για τους παρακάτω λόγους. Το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα απαιτεί περισσότερο γραμματικές, συντακτικές γνώσεις από την ανάγνωση, (Nikolopoulos, & Goulandris, 2000, 2002, Βάμβουκας, 1997). Η σωστή γραφή μιας λέξης δεν προσδιορίζεται μόνο από τη φωνολογία της λέξης, αφού στο ελληνικό ορθογραφικό σύστημα τα περισσότερα φωνήματα αντιπροσωπεύονται από περισσότερα γραφήματα (Nikolopoulos, & Goulandris, 2000, 2002, Βάμβουκας, 1997). Επομένως οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν τα σωστά γραφήματα στηριζόμενοι στη θέση που έχει η λέξη μέσα στην πρόταση, στις γραμματικές γνώσεις και

στους κανόνες που διέπουν το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα (Βάμβουκας, 1997). Η ορθογραφική δεξιότητα κατακτάται σταδιακά, απαιτώντας ανάκληση δεδομένων από τη μνήμη (Παντελιάδου, 2000), ενώ η ύπαρξη προβλημάτων ορθογραφίας χωρίς προβλήματα ανάγνωσης δείχνει ότι θα πρέπει να υπάρχουν διαφορές μεταξύ ανάγνωσης και γραφής (Frith, 1984).

Επομένως τα κριτήρια επιλογής της ομάδας των μαθητών με δυσκολίες γραπτού λόγου στηρίχτηκαν στο σημείο τομής της συνολικής επίδοσης των μαθητών στην αναγνωστική δεξιότητα χωριστά για κάθε τάξη. Η μεταβλητή *αναγνωστική δεξιότητα* ως συνθετική μεταβλητή προήλθε από τη σύνθεση-άθροιση των επιμέρους συνιστωσών της αποκωδικοποίησης και κατανόησης. Η επίδοση των μαθητών στην *αναγνωστική δεξιότητα* διαιρέθηκε σε τέσσερα διαστήματα (τεταρτημόρια). Την ομάδα των ΜΧΕ αποτέλεσαν μαθητές που η επίδοσή τους στην αναγνωστική δεξιότητα ήταν εντός του 1^{ου} ή κατώτερου τεταρτημορίου, δηλαδή ήταν κάτω του 25% των τιμών της κατανομής (Γεωργούσης, 1991).

Η επίδοση των μαθητών αυτών κυμάνθηκε από την 1^η μέχρι και την 25^η θέση. Το ¼ του συνολικού δείγματος από τη Γ' (N=42) και από τη Δ' (N= 38) τάξη αποτέλεσε την ομάδα των ΜΧΕ. (Γεωργούσης, 1991, Παρασκευόπουλος, 1984, Βάμβουκας, 1998). Την ομάδα των ΜΥΕ αποτέλεσαν μαθητές που η επίδοσή τους στην αναγνωστική δεξιότητα ήταν εντός του 4^{ου} ή ανώτερου τεταρτημορίου, πάνω από το οποίο βρίσκεται το 75% των τιμών της κατανομής. Η επίδοση των μαθητών αυτών κυμάνθηκε από την 75^η μέχρι και την 100^η θέση. Το ¼ του συνολικού δείγματος από τη Γ' (N=42) και Δ' (N= 38) τάξη που η επίδοσή τους ενέπιπε στο 4^ο ή ανώτερο τεταρτημόριο ($\geq 75^{\circ}$ εκατοστημόριο) αποτέλεσαν την ομάδα των ΜΥΕ (πίνακας 7).

Τάξη Ομάδες	ΜΧΕ	ΜΥΕ	Σύνολο
Γ'	42	42	84
Δ'	38	38	76
Σύνολο	80	80	160

Πίνακας 7: Κατανομή ΜΧΕ και ΜΥΕ στη Γ' και Δ' τάξη

6.3.1. Κατανομή φύλου στις ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ

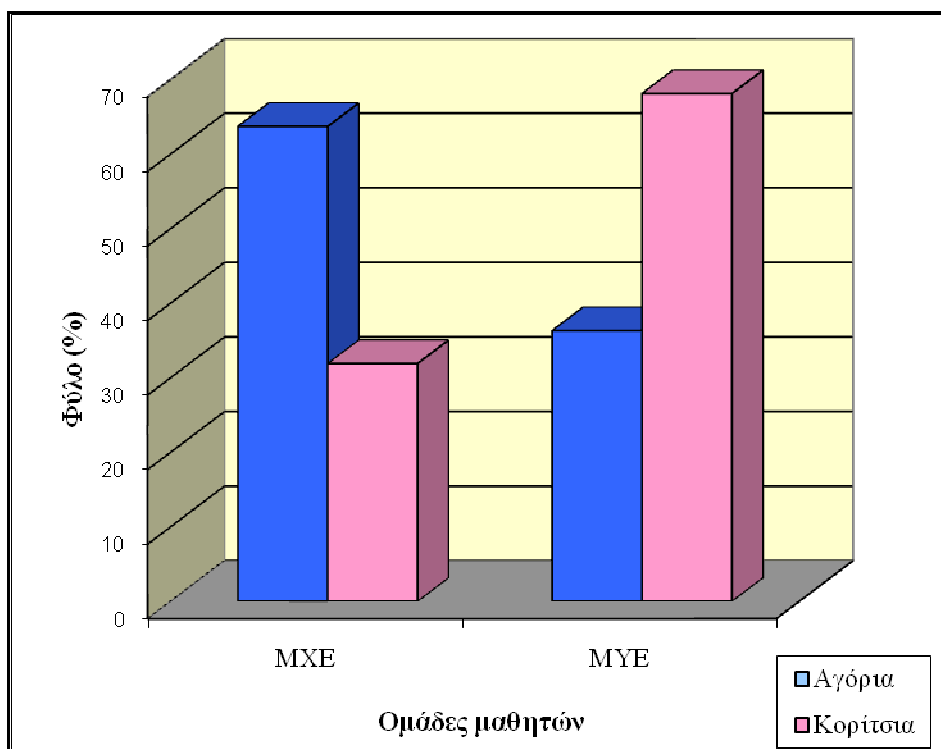
Το συνολικό δείγμα της έρευνας μας αποτελούνταν από 160 μαθητές και η κάθε ομάδα αποτελούνταν από 80 μαθητές. Οι μαθητές ταξινομήθηκαν στις δύο ομάδες με κριτήριο την επίδοσή τους στη συνολική αναγνωστική δεξιότητα. Ο άνισος αριθμός των αγοριών και των κοριτσιών στις δύο ομάδες μαθητών φαίνεται να αντανακλά τις διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς την αναγνωστική δεξιότητα. Οι διαφορές αυτές είναι έντονες και στις δύο ομάδες (γραφική παράσταση 2). Φαίνεται ότι η χαμηλή επίδοση στην αναγνωστική δεξιότητα χαρακτηρίζει τα αγόρια και όχι τα κορίτσια. Η συντριπτική πλειονότητα των αγοριών (63.7%) εντάχθηκε στην ομάδα των ΜΧΕ και η συντριπτική πλειονότητα των κοριτσιών στην ομάδα των ΜΥΕ (68.1%). Αντίστροφα, μικρός αριθμός κοριτσιών (31.9%) και αγοριών (36.3%) εντάχθηκε στην ομάδα των ΜΧΕ και ΜΥΕ αντίστοιχα (πίνακας 8).

Από την ανάλυση των δεδομένων μας χρησιμοποιώντας τη μέθοδο χ^2 για την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στο φύλο και την ομάδα προέκυψε ότι οι διαφορές είναι στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο φύλο και τις ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ ($\chi^2= 15.926, df=1, p<.001$).

Η συντριπτική πλειονότητα των αγοριών και των κοριτσιών που εντάχθηκαν στις ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ αντίστοιχα, έρχεται να επιβεβαιώσει αρκετά ερευνητικά ευρήματα, για την υπεροχή των κοριτσιών ως προς τις αναγνωστικές δεξιότητες (Harris, 1978, Βάμβουκας, 1988), αλλά και ότι η χαμηλή επίδοση στην αναγνωστική δεξιότητα χαρακτηρίζει περισσότερο τα αγόρια (Liederman, Kantrowitz & Flannery, 2005).

Φύλο	Ομάδες		Σύνολο
	ΜΧΕ	ΜΥΕ	
Αγόρια	58 (63.7%)	33 (36.3%)	91 (56.9%)
Κορίτσια	22 (31.9 %)	47 (68.1%)	69 (43.1%)
Σύνολο	80 (50%)	80 (50%)	160 (100%)

Πίνακας 8: Κατανομή φύλου στις ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ



Γραφική παράσταση 2: Κατανομή φύλου στις ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ

6.3.2. Οργανικότητα σχολείου και ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ

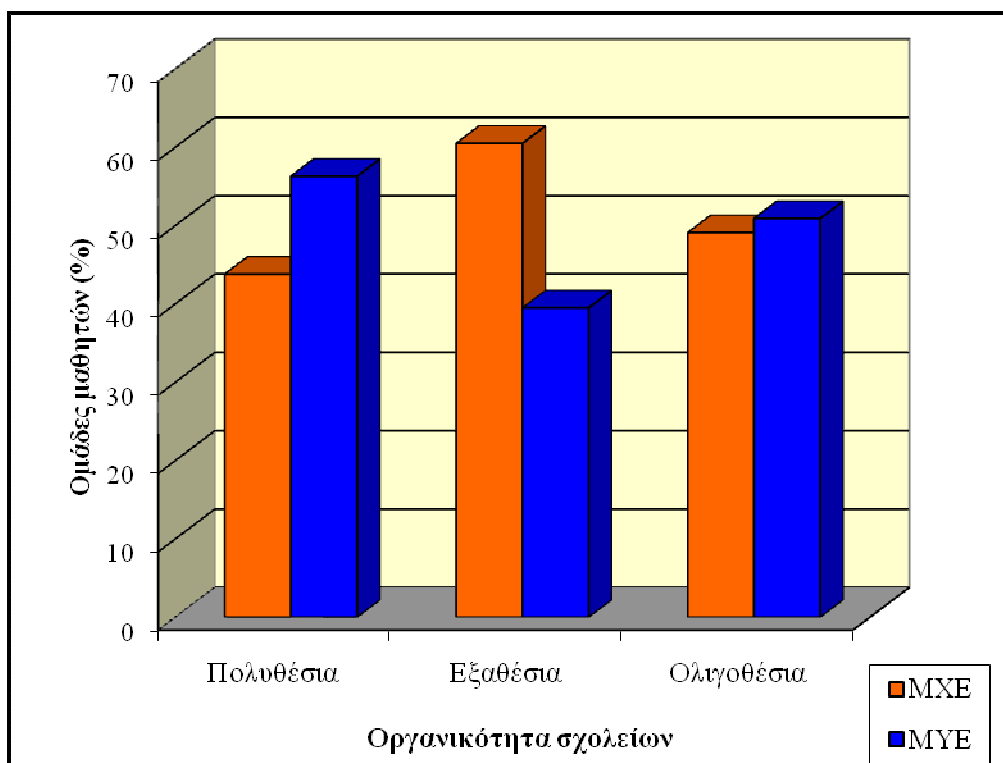
Η επαρχία Μυλοποτάμου περιλαμβάνει ελάχιστα πολυθέσια και εξαθέσια σχολεία και αρκετά ολιγοθέσια σχολεία εξαιτίας των πολλών μικρών χωριών που υπάρχουν στην επαρχία αυτή. Θελήσαμε να δούμε πώς κατανέμονται οι ομάδες των μαθητών ανά οργανικότητα σχολείων, δηλαδή πόσοι μαθητές από την ομάδα των ΜΧΕ και των ΜΥΕ προέρχονται από πολυθέσια, εξαθέσια και ολιγοθέσια σχολεία. Στην κατηγορία *πολυθέσια σχολεία* συγκαταλέχθηκαν τα σχολεία της πόλης του Περάματος και το σχολείο των Ανωγείων (1^ο, 2^ο Δ.Σ. Περάματος και 11/θεσιο Δ.Σ. Ανωγείων). στην κατηγορία *εξαθέσια σχολεία* συγκαταλέχθηκαν όλα τα 6/θεσια σχολεία (Αγίου Νικολάου, Ζωνιανών, Λιβαδίων), ενώ στην κατηγορία *ολιγοθέσια σχολεία* συγκαταλέχθηκαν όλα τα υπόλοιπα *ολιγοθέσια σχολεία* (μονοθέσια, διθέσια, τριθέσια και τετραθέσια σχολεία). Ο μεγαλύτερος αριθμός μαθητών (N=64) προέρχεται από τα πολυθέσια σχολεία (40%) και ακολουθούν τα ολιγοθέσια σχολεία (N=53) που αντιστοιχεί σε ποσοστό 33.1%. Μικρότερος αριθμίων μαθητών (N=43) προέρχεται από τα εξαθέσια σχολεία που αντιστοιχεί σε ποσοστό 26.9%. (γραφική παράσταση 3). Όσον αφορά την κατανομή των ομάδων στις τρεις κατηγορίες σχολείων, η ομάδα των ΜΥΕ καταλαμβάνει το μεγαλύτερο ποσοστό (56.3%) στα πολυθέσια σχολεία (N=36) και

ακολουθούν τα ολιγοθέσια σχολεία με ποσοστό 50.9%, (N=27), ενώ το μικρότερο ποσοστό (39.5%) της ομάδας των ΜΥΕ (N=17) καταλαμβάνει τα εξαθέσια σχολεία. Αντίθετα η ομάδα των ΜΧΕ καταλαμβάνει το 60.5% στα εξαθέσια σχολεία (N=26), μικρότερο ποσοστό μαθητών (49.1%) καταλαμβάνει τα ολιγοθέσια (N=26) και ακόμα μικρότερο ποσοστό μαθητών (43.8%) τα πολυθέσια σχολεία (N=28) (πίνακας 9).

Οργανικότητα σχολείων	Ομάδες μαθητών		Σύνολο
	ΜΧΕ	ΜΥΕ	
Πολυθέσια	28 (43.8%)	36 (56.3%)	64 (40%)
Εξαθέσια	26 (60.5%)	17 (39.5%)	43 (26.9%)
Ολιγοθέσια	26 (49.1%)	27 (50.9%)	53 (33.1%)
Σύνολο	80 (50%)	80 (50%)	160 (100%)

Πίνακας 9: Κατανομή ΜΧΕ και ΜΥΕ σύμφωνα με την οργανικότητα των σχολείων

Παρατηρείται ότι, αν και μικρότερος αριθμός μαθητών (N=43) και από τις δύο ομάδες προέρχεται από τα εξαθέσια σχολεία, εντούτοις το μεγαλύτερο ποσοστό μαθητών (60.5%) συγκαταλέγεται στην ομάδα των ΜΧΕ και το μικρότερο (39.5%) στην ομάδα των ΜΥΕ. Οι μαθητές που προέρχονται από τα ολιγοθέσια σχολεία μοιράζονται στις δύο ομάδες των ΜΥΕ (50.9%) και ΜΧΕ (49.1%), ενώ ο αριθμός μαθητών στην ομάδα των ΜΥΕ που προέρχεται από τα πολυθέσια σχολεία είναι μεγαλύτερος (56.3%) από τον αριθμό των μαθητών στην ομάδα των ΜΧΕ (43.8%).



Γραφική παράσταση 3: Κατανομή ΜΧΕ και ΜΥΕ σύμφωνα με την οργανικότητα σχολείων

6.4. Τα μεθοδολογικά εργαλεία της έρευνας

Τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνά μας (βλ. παράρτημα) διακρίνονται σε αυτά που χορηγήθηκαν στους μαθητές για να αξιολογηθεί η αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητά τους και σε αυτά που χορηγήθηκαν στους γονείς και εκπαιδευτικούς, για να αξιολογήσουν τα Π.Σ.Σ. των παιδιών/μαθητών τους.

Οι δοκιμασίες που χορηγήθηκαν στους μαθητές για την αξιολόγηση της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας είναι: α) Δοκιμασία αποκωδικοποίησης λέξεων, (Δ.Α.Λ) β) Δοκιμασία αποκωδικοποίησης λέξεων κειμένου, (Δ.Α.Κ) γ) Δοκιμασία Αναγνωστικής Επίδοσης (Δ.Α.Ε.Π), δ) Δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων (Σ.Ε.Π), ε) Δοκιμασία ορθογραφίας λέξεων (Δ.Ο.Λ) στ) Έγχρωμο τεστ προοδευτικών μητρών του Raven PM 47 (Raven τεστ).

Οι δοκιμασίες που χορηγήθηκαν στους γονείς και εκπαιδευτικούς για την αξιολόγηση των Π.Σ.Σ είναι: α) Ερωτηματολόγιο του σχολικής ηλικίας του Συστήματος Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση (ΣΑΕΒΑ) για γονείς (CBCL) που έχουν παιδιά ηλικίας 6-18 χρόνων, β) Ερωτηματολόγιο του σχολικής ηλικίας του Συστήματος Achenbach για Εμπειρικά

Βασισμένη Αξιολόγηση (ΣΑΕΒΑ) για εκπαιδευτικούς (TRF) που έχουν μαθητές ηλικίας 6-18 χρόνων. Προκειμένου να επιλέξουμε τους μαθητές που θα αποτελούσαν το δείγμα της έρευνας μας, χορηγήσαμε σε όλο τον πληθυσμό της έρευνας τις δοκιμασίες ανάγνωσης και το Raven τεστ.

Μετά την επιλογή του δείγματος της έρευνας χορηγήθηκαν στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς των μαθητών αυτών τα Ερωτηματολόγια σχολικής ηλικίας του Συστήματος Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση (ΣΑΕΒΑ) για γονείς και εκπαιδευτικούς.

6.4.1. Δοκιμασίες αξιολόγησης αποκωδικοποίησης

Για την αξιολόγηση της αποκωδικοποίησης χορηγήθηκαν δύο δοκιμασίες: α) αποκωδικοποίησης λέξεων (Δ.Α.Λ) και β) αποκωδικοποίησης κειμένου (Δ.Α.Κ) (Poskiparta, Niemi, Lepola, Ahtola, & Laine, 2003). Η χορήγηση των δοκιμασιών αποκωδικοποίησης λέξεων και κειμένου ήταν ατομική· για το σκοπό αυτό επιλέχθηκε ένας ήσυχος χώρος σε κάθε σχολείο, όπου ο κάθε μαθητής προσερχόταν στην συγκεκριμένη αίθουσα. Όλοι οι μαθητές είχαν ενημερωθεί για την ατομική αξιολόγηση και γνώριζαν τον εξεταστή από την ομαδική χορήγηση της δοκιμασίας αναγνωστικής κατανόησης, η οποία είχε προηγηθεί την ίδια μέρα.

Θεωρήσαμε απαραίτητο να αξιολογηθεί η ακρίβεια και η ταχύτητα αποκωδικοποίησης (Πόρποδας, 2002, Νικολοπουλος, & Goulandris, 2003, Βάμβουκας, 2004), επειδή οι έλληνες μαθητές από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, μπορούν να διαβάσουν με ακρίβεια πολυσύλλαβες λέξεις, αλλά διαφοροποιούνται στο χρόνο ανάγνωσης των λέξεων (Νικολοπουλος, & Goulandris, 2003).

Η δεύτερη δοκιμασία αποκωδικοποίησης κειμένου (Δ.Α.Κ) επιλέχθηκε επειδή θεωρούμε ότι οι δυσκολίες μερικών μαθητών μπορεί να εμφανιστούν περισσότερο σε ένα κείμενο απ' ότι σε δοκιμασία ανάγνωσης μεμονωμένων λέξεων (Shaywitz, 1998, όπως αναφέρεται στο Liederman, Kantrowitz, & Flannery, 2005).

6.4.1.1. Δοκιμασία αποκωδικοποίησης λέξεων

Η δοκιμασία αποκωδικοποίησης λέξεων αποτελούνταν από 55 και 69 πραγματικές λέξεις για τη Γ' και Δ' τάξη αντίστοιχα, (βλ. παράρτημα) οι οποίες προέρχονται από το βασικό λεξιλόγιο των τάξεων του δημοτικού σχολείου σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα της

χρονικής στιγμής της έρευνας. Οι πρώτες 55 λέξεις διατάχθηκαν ανάλογα με τον αριθμό των συλλαβών και των συμπλεγμάτων. Αρχικά οι δέκα πρώτες δισύλλαβες λέξεις ακολουθούσαν τη διαδοχή σύμφωνο + φωνήεν + σύμφωνο + φωνήεν, κατόπιν οι επόμενες δέκα δισύλλαβες λέξεις ακολουθούσαν τη διαδοχή είτε συμφωνικών είτε φωνηεντικών συμπλεγμάτων και ακολούθησαν τρισύλλαβες, τετρασύλλαβες και πολυσύλλαβες λέξεις. Στη Δ' τάξη οι μαθητές διάβασαν τις 55 λέξεις που είχαν διαβάσει και οι μαθητές της Γ' τάξης και 14 επιπλέον ($\Sigma=69$). Η επιλογή του συγκεκριμένου αριθμού των λέξεων βασίστηκε στο μεγαλύτερο αριθμό των λέξεων που διάβασε ο μαθητής της Γ' και της Δ' τάξης σε 1'.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στο τυπογραφικό υλικό. Οι λέξεις είχαν κάθετη διάταξη και είχαν τυπωθεί σε γράμματα μεγέθους 14 στιγμών αφήνοντας διπλό διάστημα ανάμεσα στις λέξεις. Η γραφή κάθε λέξης ήταν έντονη ώστε να μπορεί ο μαθητής να βλέπει πολύ καθαρά την κάθε λέξη.

Κάθε μαθητής άκουε από την ερευνήτρια την ίδια οδηγία που ήταν η ακόλουθη: «Εδώ σου δίνονται μερικές λέξεις για να τις διαβάσεις γρήγορα και προσεκτικά. Προσπάθησε να τις διαβάσεις όσο πιο σωστά και γρήγορα μπορείς. Ξεκίνησε από τώρα». Με το πάτημα του κουμπιού ο κάθε μαθητής άρχιζε την ανάγνωση και μόλις αποκωδικοποιούνταν η τελευταία λέξη, η εξετάστρια πίεζε το κουμπί του ηλεκτρονικού μαγνητόφωνου.

Η ταχύτητα και η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση αξιολογήθηκαν με βάση την απομαγνητοφώνηση των αναγνώσεων σε ένα λεπτό (1') (Aarnoutse, & Van Leeuwe, 2000). Η αλάνθαστη ανάγνωση λέξης πιστώθηκε με μία μονάδα, η κατάτμηση λέξης με μισή μονάδα (0,5), ο συλλαβισμός λέξης με δύο δέκατα (0,2) και η λανθασμένη απάντηση δεν έπαιρνε βαθμό (0). Η αυτοδιόρθωση αποκωδικοποίησης λέξεων πιστώθηκε με οχτώ δέκατα (0,8).

Λανθασμένες απαντήσεις (λάθη αποκωδικοποίησης) που δεν πήραν βαθμό θεωρήθηκαν οι: α) αντικαταστάσεις γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων (Taylor, et al., 1995, Ζάχος, 1999, Howell, & Morehead, 1987), β) παραλείψεις γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων, (Taylor, et al., 1995, Ζάχος, 1999 Howell, & Morehead, 1987), γ) προσθήκες γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων, (Taylor, et al., 1995, Ζάχος, 1999, Howell, & Morehead, 1987), δ) παρατονισμός (Βάμβουκας, 2004).

Δε θεωρήθηκαν λάθη ανάγνωσης οι αντικαταστάσεις γραμμάτων που οφείλονται σε γλωσσικό ιδίωμα, π.χ., τζουκνίδα αντί τσουκνίδα (Taylor, et al., 1995) και ο δισταγμός (Taylor, et al., 1995), αν και σε έρευνες ο δισταγμός περιλαμβάνεται στα λάθη ανάγνωσης (Ζάχος, 1999, Howell, & Morehead, 1987).

Λάθη ανάγνωσης που πιστώθηκαν με μισό βαθμό (0,5) θεωρήθηκαν: α) η κατάτμηση δισύλλαβων, τρισύλλαβων, τετρασύλλαβων και πολυσύλλαβων λέξεων. Συγκεκριμένα: Στις δισύλλαβες λέξεις, όταν ο μαθητής αρχικά διάβαζε σωστά την πρώτη συλλαβή, κατόπιν έκανε παύση και στη συνέχεια διάβαζε τη δεύτερη συλλαβή, π.χ., ρό-δι· στις τρισύλλαβες λέξεις όταν διάβαζε είτε την πρώτη είτε τις δύο συλλαβές και στη συνέχεια έκανε παύση για να διαβάσει την τελευταία, π.χ., ξυ-ρίζω, ξυρί-ζω· στις τετρασύλλαβες λέξεις όταν διάβαζε τις δύο πρώτες συλλαβές και στη συνέχεια έκανε παύση για να διαβάσει τις δύο επόμενες, π.χ., ταχύ-τητα.

Λάθη ανάγνωσης που πιστώθηκαν με δύο δέκατα (0,2) θεωρήθηκαν: α) η συλλαβική ανάγνωση τρισύλλαβων, τετρασύλλαβων και πολυσύλλαβων λέξεων, π.χ., τα-χύ-τη-τα, ε-πι-κί-νδυ-νοι, κ.τ.λ.

Τέλος, όποια λέξη διαβάστηκε σωστά στο τέλος, είτε είχε αρχικά διαβαστεί λανθασμένα, είτε είχε αρχικά κατατμηθεί, πιστώθηκε με οχτώ δέκατα (0,8) (Howell, & Morehead, 1987).

6.4.1.2. Δοκιμασία αποκωδικοποίησης κειμένου

Το κείμενο με τίτλο: *Ο χαρταετός* από το βιβλίο: *Ο αγέρας παίζει φλογέρα* (Γρηγοριάδου-Σουρέλη, 1999) αποτέλεσε τη δοκιμασία αποκωδικοποίησης κειμένου (Δ.Α.Κ.). Πρόκειται για ένα αφηγηματικό κείμενο με περιεχόμενο προσφιλές στα παιδιά (βλ. παράρτημα). Το κείμενο που χορηγήθηκε στους μαθητές της Γ' τάξης αποτελούνταν από 120 λέξεις, ενώ οι μαθητές της Δ' τάξης διάβασαν το ίδιο κείμενο και επιπλέον 30 λέξεις (Σ=150 λέξεις). Και τα δύο κείμενα είχαν αυτοτελές νόημα. Η επιλογή του αριθμού των λέξεων του κειμένου για κάθε τάξη βασίστηκε στο μεγαλύτερο αριθμό των λέξεων που διάβασε ο μαθητής της Γ' και της Δ' τάξης σε 1'.

Ιδιαίτερη προσοχή δόθηκε στην τυπογραφική όψη του υλικού. Και στις δύο τάξεις, όλες οι λέξεις του κειμένου τυπώθηκαν σε γράμματα μεγέθους 14 στιγμών, αφήνοντας διπλό διάστημα ανάμεσα στις σειρές. Η γραφή ήταν έντονη και το μήκος των σειρών δεν ξεπερνούσε τα 12 εκατοστά (Βάμβουκας, 1984). Ο κάθε μαθητής άκουε από τον εξεταστή την ίδια οδηγία που ήταν η ακόλουθη: «Εδώ έχουμε ένα κείμενο με τίτλο «Ο χαρταετός». Προσπάθησε να το διαβάσεις όσο πιο σωστά και γρήγορα μπορείς. Ξεκίνησε από τώρα». Με το πάτημα του κουμπιού ο κάθε μαθητής άρχισε την ανάγνωση και μόλις

αποκωδικοποιούνταν η τελευταία λέξη ο εξεταστής πίεζε το κουμπί του ηλεκτρονικού μαγνητόφωνου.

Η ταχύτητα και η ακρίβεια στην αποκωδικοποίηση αξιολογήθηκαν με βάση την απομαγνητοφώνηση της ανάγνωσης του κειμένου σε ένα λεπτό (1')(Aarnoutse, Van Leeuwe, 2000). Χρησιμοποιήθηκαν ακριβώς τα ίδια κριτήρια βαθμολόγησης που ακολουθήθηκαν στη δοκιμασία αποκωδικοποίησης λέξεων, αλλά βαθμολογήθηκαν επιπλέον το χάσιμο αράδας και η μετατόπιση ορίων λέξεων. Δε θεωρήθηκαν λάθη ανάγνωσης οι παραλείψεις σημείων στίξης στο κείμενο (Taylor, et al., 1995), αν και σε έρευνες οι παραλείψεις σημείων στίξης περιλαμβάνονται στα λάθη ανάγνωσης (Ζάχος, 1992, Howell, Morehead, 1987).

Στο χάσιμο αράδας αφαιρέθηκαν τόσοι βαθμοί όσοι και οι λέξεις που δεν αποκωδικοποιήθηκαν. Στη μετατόπιση ορίων λέξης αφαιρέθηκαν τόσοι βαθμοί όσες και οι λέξεις στις οποίες είχαν μετατοπιστεί τα όρια, π.χ., στη φράση ...είναι έτοιμοι- χρειάζονται..., αντί της σωστής φράσης...είναι έτοιμοι. Δε χρειάζονται... Στο παράδειγμα που προηγήθηκε αφαιρέθηκαν δύο βαθμοί (2), αφού η λέξη *έτοιμοι* κατατμήθηκε, η τελευταία της συλλαβή ενώθηκε με την επόμενη λέξη και αποτέλεσαν μια νέα λέξη που προσομοιάζει φωνολογικά της λέξης *μηδέ*.

Η επιλογή του συγκεκριμένου χρόνου ανάγνωσης (1') στηρίχτηκε στη διαπίστωση, από την πιλοτική έρευνα που προηγήθηκε, ότι μαθητές με δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση λέξεων, δε μπορούσαν να ολοκληρώσουν την ανάγνωση όλων των λέξεων ή και του κειμένου, ώστε να καταγραφεί ο συνολικός χρόνος αποκωδικοποίησης από την κάθε δοκιμασία. Υπεισέρχονται λοιπόν θέματα δεοντολογίας για τους μαθητές αυτούς που δυσκολεύονται πολύ στην αποκωδικοποίηση. Βασανίζονται ασκόπως προκειμένου να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της έρευνας, βιώνοντας συναισθήματα απογοήτευσης, αφού αδυνατούν να ολοκληρώσουν την ανάγνωση πιθανόν για ακόμη μία φορά.

6.4.2. Δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης

Αν και η αποκωδικοποίηση θεωρείται σημαντική συνιστώσα της αναγνωστικής λειτουργίας, η κατανόηση του σημασιολογικού περιεχομένου ενός κειμένου αποτελεί και το σκοπό της ανάγνωσης.

Όμως η αναγνωστική κατανόηση δεν είναι μονοδιάστατη δεξιότητα. Γι αυτό επιλέχθηκαν δύο διαφορετικές δοκιμασίες αξιολόγησής της: Η Δοκιμασία Αναγνωστικής

Επίδοσης Δ.Α.Ε (Padeliadu, & Sideridis, 2000, Sideridis, & Padeliadu, 2000) και μία δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων (Σ.ΕΛ.Π).

Δεν έγινε επιλογή μόνο της δοκιμασίας που περιέχει ανακλητικές και συμπερασματικές ερωτήσεις, επειδή οι μαθητές με φτωχές δεξιότητες κατανόησης πιθανόν να μη διαφοροποιούνται σημαντικά στις ερωτήσεις ανάκλησης (Spooner, et al., 2004). Η δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων (Σ.ΕΛ.Π) αξιολογεί γραμματικοσυντακτικές γνώσεις και γνώση λεξιλογίου (Τάφα, 1995, Τρίγκα, 2004), χαρακτηριστικά απαραίτητα για την αναγνωστική κατανόηση.

Επιλέχθηκε η σιωπηρή και όχι η μεγαλόφωνη ανάγνωση, επειδή η αξιολόγηση της κατανόησης μεγαλόφωνης και σιωπηρής ανάγνωσης δεν αποτελούν ταυτόσημες συνιστώσες της διαδικασίας. Στη μεγαλόφωνη ανάγνωση ο μαθητής πασχίζει να αποκωδικοποιήσει σωστά, αποσυνδέοντας την αποκωδικοποίηση από την κατανόηση. Οι φτωχοί αναγνώστες, αν γνωρίζουν ότι πρέπει και να αποκωδικοποιήσουν σωστά και να κατανοήσουν το κείμενο, θα δυσκολευτούν και στις δύο λειτουργίες. Αν γνωρίζουν ότι η αξιολόγηση αφορά μόνο την αποκωδικοποίηση, και όχι την κατανόηση, θα αξιολογηθεί η αποκωδικοποίηση, αφού ο φτωχός αναγνώστης δεν έχει να επιτελέσει διπλό έργο και θα πασχίσει να διαβάσει σωστά. Όμοια και με τη σιωπηρή ανάγνωση. Οι μαθητές που δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση μπορούν να στηριχθούν σε άλλες στρατηγικές για να κατανοήσουν το κείμενο χωρίς να «εκτεθούν» μπροστά στον αξιολογητή για τις φτωχές δεξιότητες αποκωδικοποίησης που διαθέτουν, ή επειδή φοβούνται να κάνουν λάθη (Spooner, et al., 2004).

6.4.2.1. Δοκιμασία αναγνωστικής επίδοσης

Στους μαθητές του πληθυσμού της έρευνας χορηγήθηκαν κείμενα προς κατανόηση από τη Δοκιμασία Αναγνωστικής Επίδοσης (ΔΑΕ) (*Test of Reading Performance TORP*-Padeliadu & Sideridis, 2000, Sideridis & Padeliadu, 2000). Οι δείκτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας του ΔΑΕ είναι υψηλοί (Sideridis, Padeliadou, 2000) και έχουν χορηγηθεί για την αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης σε έλληνες μαθητές (Κωτούλας, 2004, Κωτούλας και Παντελιάδου, 2001, Protorapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007).

Ανάλογα με την ηλικία και την τάξη φοίτησης, τα κείμενα αυτά κλιμακώνονται ως προς το μέγεθος και τη δυσκολία των θεμάτων. Το κάθε κείμενο συνοδεύεται από ερωτήσεις

πολλαπλής επιλογής, στις οποίες οι μαθητές έπρεπε να σημειώσουν τη σωστή απάντηση, αφού πρώτα διάβαζαν το κάθε κείμενο (σιωπηρή κατανόηση ανάγνωσης).

Οι ερωτήσεις που ακολουθούν τα κείμενα είναι ανάκλησης και συμπερασματικές. Στους μαθητές της Γ΄ τάξης χορηγήθηκαν τα πρώτα τέσσερα κείμενα κατανόησης και στους μαθητές της Δ΄ τάξης τα τέσσερα και ένα επιπλέον. Η ικανότητα κατανόησης αξιολογήθηκε με βάση το συνολικό αριθμό των σωστών απαντήσεων. Κάθε σωστή απάντηση πιστωνόταν με μία μονάδα (1), ενώ η λανθασμένη απάντηση δεν έπαιρνε βαθμό (0). Το πρώτο κείμενο περιείχε δύο ερωτήσεις, το δεύτερο κείμενο τρεις ερωτήσεις, το τρίτο κείμενο τρεις (δύο ανακλητικές και μία συμπερασματική) το τέταρτο κείμενο τέσσερις και το πέμπτο επίσης τέσσερις. Επομένως για τη Γ΄ τάξη η κλίμακα αξιολόγησης είναι 0-12 και για τη Δ΄ τάξη 0-16.

Ωστόσο το τρίτο κείμενο αναγνωστικής κατανόησης του ΔΑΕ υπέστη τροποποιήσεις. Το θέμα του τρίτου κειμένου αναφέρεται στην έλευση μαθητών από το σχολείο σε μια θεατρική παράσταση. Επειδή η έρευνα διεξήχθη και σε απομακρυσμένα ορεινά χωριά όπου πιθανόν οι μαθητές να μη γνωρίζουν τι είναι η θεατρική παράσταση ή να μην τους ενδιαφέρει και να το θεωρήσουν βαρετό, αντικαταστάθηκε το θέμα της θεατρικής παράστασης με την έλευση των μαθητών στον κινηματογράφο.

Οι ερωτήσεις σχετικές με τη θεατρική παράσταση αντικαταστάθηκαν από ερωτήσεις σχετικές με τον κινηματογράφο. Στο δεύτερο κείμενο προστέθηκε μια ακόμα ερώτηση, η οποία σύμφωνα με τις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στην πρώτη πιλοτική έρευνα, αποτέλεσαν τις ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, όπου μία ήταν η σωστή επιλογή και τρεις λανθασμένες. Επειδή η δοκιμασία ΔΑΕ προσαρμόστηκε στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των κατοίκων της επαρχίας Μυλοποτάμου, ονομάστηκε Δ.Α.Ε.Π. (Δοκιμασία Αναγνωστικής Επίδοσης Προσαρμοσμένη).

6.4.2.2. Δοκιμασία συμπλήρωσης ελλιπών προτάσεων

Η δοκιμασία Συμπλήρωσης Ελλιπών Προτάσεων (Σ.ΕΛ.Π) αποτελεί μία από τις μεθόδους μέτρησης της αναγνωστικής ικανότητας. Η δοκιμασία αξιολόγησης περιλαμβάνει προτάσεις από τις οποίες απουσιάζει μια λέξη. Μέσα στην παρένθεση δίνονται πέντε λέξεις και ο μαθητής καλείται να επιλέξει τη σωστή λέξη, ώστε να ολοκληρώνεται το νόημα της κάθε πρότασης. Η επιλογή της σωστής λέξης σε κάθε πρόταση, οι περισπαστικές λέξεις, αλλά και το περιεχόμενο της κάθε πρότασης στηρίχτηκε στην ηλικία και τάξη στην οποία φοιτούσαν οι

μαθητές του δείγματος, αλλά και στα ιδιαίτερα πολιτισμικά κοινωνικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης επαρχίας.

Στους μαθητές της Γ' και Δ' τάξης χορηγήθηκαν 25 και 40 προτάσεις αντίστοιχα από τις οποίες οι πρώτες 25 προτάσεις ήταν κοινές, ενώ οι υπόλοιπες 15 προτάσεις χορηγήθηκαν μόνο στους μαθητές της Δ' τάξης.

Στην αρχική πιλοτική έρευνα συγκεντρώθηκαν όλες οι προτάσεις με δείκτη δυσκολίας από 20% έως και 80% (Τρίγκα, 2004). Ο δείκτης δυσκολίας αναφέρεται στο πόσο εύκολη ή δύσκολη είναι η κάθε ερώτηση και παίρνει τιμές από το 0 (ερώτηση με πολύ μεγάλο δείκτη δυσκολίας) μέχρι 100 (ερώτηση με πολύ μεγάλο δείκτη ευκολίας). Στην κατασκευή της δοκιμασίας ΣΕΛΠ διαγράφηκαν οι ερωτήσεις που απαντήθηκαν σχεδόν από όλους ή δεν απαντήθηκαν από κανένα.

Ο δείκτης δυσκολίας στις περισσότερες δοκιμασίες πρέπει να είναι περίπου στο 50%. (Anastasi 1982), ή να κυμαίνεται από 50%-65% (Τάφα, 1995, Τρίγκα, 2004). Στο Σ.Ε.Λ.Π. ο δείκτης δυσκολίας για τη Γ' τάξη ήταν 52.50% ενώ ο δείκτης δυσκολίας για τη Δ' τάξη 60,67%.

Κάθε σωστή απάντηση πιστώνονταν από μία μονάδα και κάθε λανθασμένη απάντηση δεν έπαιρνε βαθμό. Έτσι η κλίμακα αξιολόγησης του Σ.Ε.Λ.Π για τη Γ' τάξη ήταν 0-25 και για τη Δ' τάξη 0-40.

6.4.3. Δοκιμασία ορθογραφικής δεξιότητας

Η δοκιμασία ορθογραφίας λέξεων που χορηγήθηκε στους μαθητές Γ' τάξης αποτελούνταν από 25 λέξεις. Οι μαθητές άκουγαν τη λέξη μέσα σε πρόταση, ώστε να συνειδητοποιήσουν τη θέση της μέσα στην πρόταση και να τη γράψουν σωστά. Η επιλογή των λέξεων στηρίχτηκε στις λέξεις της καρτέλας από το σχολικό εγχειρίδιο *Η Γλώσσα μου* της Γ' δημοτικού (ΥΠΕΠΘ-ΠΙ, 1988). Από τις 25 λέξεις της καρτέλας, δέκα από αυτές είχαν διδαχτεί και στη Β' ή και στην Α' τάξη, δώδεκα ήταν λέξεις της καρτέλας της Γ' τάξης και μόνο τρεις λέξεις αποτελούσαν λέξεις καρτέλας της Δ' τάξης. Από τις 25 λέξεις, εννέα ήταν ρήματα σε διαφορετικό χρόνο και πρόσωπο, εννέα ουσιαστικά σε διαφορετικό γένος, αριθμό και πτώση, τέσσερα επίθετα σε διαφορετική πτώση και αριθμό καθώς και τρία επιρρήματα (βλ. παράρτημα).

Στη Δ' τάξη η δοκιμασία ορθογραφίας λέξεων που χορηγήθηκε στους μαθητές αποτελούνταν από 40 λέξεις. Οι πρώτες 25 λέξεις ήταν κοινές με τις λέξεις που χορηγήθηκαν στους μαθητές της Γ' τάξης. Στα ολιγοθέσια σχολεία οι μαθητές της Γ' είναι δυνατόν να διδαχθούν πρώτα το σχολικό εγχειρίδιο της Δ' τάξης και μετά το βιβλίο της Γ' τάξης, ενώ φοιτούν στη Δ' τάξη. Οι 15 επιπλέον λέξεις αποτελούσαν είτε λέξεις καρτέλας ή ήταν γνωστές λέξεις που υπήρχαν μέσα στις ασκήσεις του βιβλίου. Στη Δ' τάξη η ορθή γραφή τεσσάρων λέξεων προσδιοριζόταν από τη γραμματικο-συντακτική θέση που είχαν αυτές οι λέξεις μέσα στην πρόταση. Επομένως οι μαθητές έπρεπε να ακούσουν όλη την πρόταση ώστε να προσδιοριστεί η ορθή γραφή της λέξης, στηριζόμενοι στη γνώση γραμματικοσυντακτικών κανόνων (βλ. παράρτημα).

Για τη βαθμολόγηση της δοκιμασίας ορθογραφίας λέξεων χρησιμοποιήθηκε μια πενταβάθμια κλίμακα από το 0-2 . Όλες οι ορθογραφημένες και σωστά τονισμένες λέξεις πιστώθηκαν με δύο (2) μονάδες. Όλες οι ορθογραφημένες, αλλά άτονες ή παρατονισμένες λέξεις πιστώθηκαν με μιάμιση μονάδα (1.5). Όλες οι σωστά τονισμένες και φωνητικά γραμμένες λέξεις πιστώθηκαν με μία (1) μονάδα. Όλες οι σωστά φωνητικά γραμμένες, αλλά άτονες ή παρατονισμένες λέξεις πιστώθηκαν με μισή (0.5). Δεν πιστώθηκαν με καμία μονάδα (0) οι παρακάτω κατηγορίες λαθών που μπορεί να εμφανιστούν είτε στις καταλήξεις ή στο θέμα της λέξης (Ζάχος, 1999).

1) Οι αντικαταστάσεις, επειδή δεν πληρούσαν το κριτήριο της φωνηματικογραφημικής αντιστοιχίας: α) γραμμάτων, όπως φαρθύς αντί φαρδύς, δεν πληροί το κριτήριο της φωνηματικογραφημικής αντιστοιχίας, β) συλλαβών, όπως βουρλίζω αντί βουρτσίζω, γ) λέξεων, όπως αυτοκίνητο αντί φορτηγό.

2) Οι παραλείψεις: α) γράμματος, όπως ειδήσει αντί ειδήσεις, β) συλλαβής, όπως νοσομείο αντί νοσοκομείο, γ) λέξης, δηλαδή να μην έχει γραφεί η λέξη.

3) Οι προσθήκες: α) γράμματος, όπως παντρεύφτηκε αντί παντρεύτηκε β) συλλαβής, όπως επίτητηδες αντί επίτηδες.

4) Η καθρεπτική γραφή γράμματος ή συλλαβής ή λέξης, όπως 3ντελώς αντί εντελώς, κ.λ.π.

5) Η μετατόπιση ορίων λέξης, όπως ταξι δεύουμε

6) Οι αντιμεταθέσεις γραμμάτων, ή συλλαβών ή λέξεων, όπως κινητές αντί νικητές.

Αυτός ο τρόπος βαθμολόγησης του κριτηρίου προτιμήθηκε, επειδή: α) Η ελληνική γλώσσα θεωρείται εύκολη στη φωνητικογραφημική αντιστοιχία. Επομένως η γραφή των λέξεων πρέπει να είναι πλήρης ως προς την φωνητικογραφημική αντιστοιχία. Β) Ο τονισμός

αποτελεί σημαντική λειτουργία της δομής του γραπτού λόγου της ελληνικής γλώσσας και η διδασκαλία του έχει αρχίσει από την Α΄ τάξη (Βάμβουκας, 2004) οπότε πρέπει να αξιολογείται επίσης.

6.4.4. Δοκιμασία αξιολόγησης του νοητικού επιπέδου

Προκειμένου να αποκλειστούν μαθητές με νοητική υστέρηση, χορηγήθηκε ένα σταθμισμένο μη λεκτικό τεστ νοημοσύνης, για παιδιά ηλικίας 5-11 χρόνων, το *έγχρωμο τεστ προοδευτικών μητρών του Raven PM 47*, το οποίο κατασκευάστηκε από το J.C. Raven το 1938 με βάση τη θεωρία του Spearman για το γενικό νοητικό παράγοντα (g) (Τσακρής, 1970, Χατζηχρήστου, 2004, Μέλλον, 1998).

Η επιλογή του συγκεκριμένου τεστ νοημοσύνης επιλέχθηκε, επειδή η φύση των ερωτήσεων είναι τέτοια που φαίνεται να μην υπάρχει επίδραση του πολιτισμικού παράγοντα (Χατζηχρήστου 2004) και οι ερωτήσεις είναι ανεξάρτητες από τη σχολική επίδοση και τις γενικές γνώσεις του παιδιού. Επιπλέον κινεί το ενδιαφέρον των παιδιών και ενδείκνυται για μαθητές που υστερούν γλωσσικά ή είναι πολύ εσωστρεφείς (Τσακρής, 1970).

Το τεστ αποτελείται από 36 ερωτήματα κλιμακούμενης δυσκολίας. Ο μαθητής παρατηρεί ένα σχήμα πρότυπο από το οποίο λείπει ένα τμήμα του και καλείται να επιλέξει μεταξύ τεσσάρων επιλογών το τμήμα που λείπει (Χατζηχρήστου, 2004, Τσακρής, 1970). Οι δύο πρώτες ερωτήσεις αποτελούν παραδείγματα ώστε ο μαθητής να κατανοήσει τι πρέπει να κάνει και να συνεχίσει μέχρι το τέλος.

Έγινε αναπαραγωγή του Raven τεστ και η κάθε έγχρωμη σελίδα τοποθετήθηκε σε μία προστατευτική, διάφανη νάιλον θήκη. Όλες οι θήκες αποτέλεσαν ένα τετράδιο, όπου οι μαθητές με έναν ανεξίτηλο μπλε μαρκαδόρο κύκλωναν τη σωστή απάντηση. Οι απαντήσεις του κάθε μαθητή γράφονταν στο ατομικό του φύλλο (βλ. Παράρτημα: Raven τεστ. Πρωτόκολλο μαθητή) και αντικαθιστούνταν οι διάφανες θήκες αμέσως από καινούριες, ώστε το τετράδιο να είναι έτοιμο για την επόμενη ομάδα.

Η κλίμακα αξιολόγησης κυμαίνεται από 0-36. Κάθε σωστή απάντηση πιστώνεται με μία μονάδα, ενώ η λανθασμένη απάντηση δεν παίρνει βαθμό (0). Για την ανάλυση των αποτελεσμάτων χρησιμοποιήθηκαν οι τυπικοί βαθμοί από την ελληνική στάθμιση (Τσακρής, 1970).

6.4.5.Ερωτηματολόγια αξιολόγησης Προβλημάτων Συναισθήματος και Συμπεριφοράς για γονείς και Δασκάλους

Τα Ερωτηματολόγια Προβληματικής Συμπεριφοράς για γονείς και Δασκάλους αποτελούν τμηματικό εργαλείο του Συστήματος Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση (ΣΑΕΒΑ) Το ΣΑΕΒΑ είναι ένα σταθμισμένο ολοκληρωμένο σύστημα εργαλείων για την αξιολόγηση της προσαρμοστικής λειτουργικότητας, των ικανοτήτων και των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς.

Η χρησιμότητα των ερωτηματολογίων του Achenbach είναι αδιαμφισβήτητη. Τα ερωτηματολόγια είναι παγκοσμίως αποδεκτά, έχουν μεταφραστεί σε 61 γλώσσες και έχουν εφαρμογή σε διαφορετικά πολιτισμικά πλαίσια και κάτω από πολλές συνθήκες. Χρησιμοποιούνται ευρέως στην αξιολόγηση των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς. Η τελευταία ελληνική στάθμιση έγινε από τη Ρούσου και τους συνεργάτες της (Roussos, et al., 1999). Η προηγούμενη στάθμιση δε συμπεριλάμβανε την αξιολόγηση του εκπαιδευτικού και δεν είχε αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλη την Ελλάδα παρά μόνο από το Ν. Αττικής. (MacDonald, Tsiantis, Achenbach, Motti-Stefanidi, & Richardson, 1995). Έτσι χρειάστηκε να γίνει στάθμιση εκ νέου ώστε να συμπεριληφθούν οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών και δείγματα από αγροτικές περιοχές.

Τα ερωτηματολόγια του Achenbach έχουν σταθμιστεί χωριστά για γονείς και εκπαιδευτικούς και αντιστοιχούν στο αγγλικό ακρωνύμιο CBCL και TRF αντίστοιχα (βλ. Παράρτημα: Ερωτηματολόγια Achenbach για γονείς (CBCL) και εκπαιδευτικούς (TRF)). Από την παραγοντική ανάλυση των ερωτήσεων προέκυψαν οι κλίμακες οχτώ συνδρόμων. Οι κλίμακες *Άγχος-Κατάθλιψη*, *Απόσυρση-Κατάθλιψη* και *Σωματικά Ενοχλήματα* αποτελούν την εσωτερικευμένη ομάδα συνδρόμων ή αλλιώς *εσωτερικευμένα προβλήματα*, ενώ οι κλίμακες *Παράβαση κανόνων* και *επιθετική συμπεριφορά* αποτελούν την εξωτερικευμένη ομάδα συνδρόμων ή αλλιώς *εξωτερικευμένα προβλήματα*. Τα άλλα τρία σύνδρομα που προέκυψαν από την παραγοντική ανάλυση δεν περιλαμβάνονται στην ομάδα των εσωτερικευμένων ή εξωτερικευμένων προβλημάτων. Η διάκριση σε εσωτερικευμένα και Εξωτερικευμένα προβλήματα αντιπροσωπεύει ομαδοποιήσεις προβλημάτων από τα μεμονωμένα σύνδρομα. Η ομάδα των εσωτερικευμένων προβλημάτων αντιπροσωπεύει ενδογενή προβλήματα, ενώ η ομάδα των εξωτερικευμένων προβλημάτων αντιπροσωπεύει συγκρούσεις με άλλους

ανθρώπους από τη συμπεριφορά των παιδιών, αν και πολλά παιδιά εμφανίζουν προβλήματα που ανήκουν και στις δύο ομάδες (Achenbach, Rescorla, 2003).

Το σύνδρομο *άγχος/κατάθλιψη* που έχει βρεθεί σε πολλές έρευνες (βλ. θεωρητικό μέρος) και αναφέρεται στα αισθήματα ανησυχίας, αγωνίας, φόβου και ενοχών, αξιολογεί τα προβλήματα άγχους. Το σύνδρομο *κατάθλιψη/απόσυρση* που απεικονίζει την κατάθλιψη σύμφωνα με τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM και αναφέρεται στα αισθήματα λύπης, στενοχώριας, ντροπαλότητας και στην τάση απομόνωσης και απόσυρσης, αξιολογεί τα προβλήματα κατάθλιψης. Το σύνδρομο *σωματικά ενοχλήματα* που αναφέρεται στα ψυχοσωματικά προβλήματα που αναπτύσσουν τα παιδιά και δεν οφείλονται σε οργανικά αίτια, αξιολογεί τα σωματικά προβλήματα χωρίς οργανική αιτιολογία. Το σύνδρομο *Παράβαση κανόνων* που απεικονίζει τα προβλήματα διαγωγής του DSM-IV-TR και αναφέρεται σε σοβαρές παραβιάσεις κανόνων οι οποίες έρχονται σε αντίθεση με το νόμο, αξιολογεί την παραβατική συμπεριφορά. Το σύνδρομο *επιθετική συμπεριφορά* που απεικονίζει τη διαγνωστική κατηγορία *εναντιωτικά-προκλητικά προβλήματα* του DSM-IV-TR και αναφέρεται στη λεκτική επιθετικότητα, στην εμπλοκή και δημιουργία καβγάδων με άλλους και γενικότερα στα προβλήματα των παιδιών στις διαπροσωπικές σχέσεις, αξιολογεί τη συμπεριφορά εναντίωσης. Βέβαια σε καμία περίπτωση δεν υπάρχει πλήρης αντιστοιχία συνδρόμων και διαγνωστικών κατηγοριών του DSM-IV-TR, γι αυτό και δεν πρέπει να εξισώνονται τα σύνδρομα με τις διαγνωστικές κατηγορίες του DSM.

Εκτός από τις κλίμακες συνδρόμων που χρησιμοποιούνται για την αξιολόγηση των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς, έχουν κατασκευαστεί για πρώτη φορά και κλίμακες που είναι εναρμονισμένες με τις διαγνωστικές κατηγορίες του DSM-IV (Achenbach, & Rescorla, 2003).

Στην έρευνά μας η αξιολόγηση των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας στηρίχτηκε στην εναρμονισμένη κλίμακα σύμφωνα με το DSM-IV *Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής/Υπερκινητικότητας* του ΣΑΕΒΑ η οποία αντιστοιχεί στα συμπτώματα της διαγνωστικής κατηγορίας Δ.Ε.Π.-Υ όπως αυτά περιγράφονται από το DSM-IV-TR (APA, 2000).

Η κλίμακα *προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας* αναφέρεται στα συμπτώματα προσοχής, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας, όπως αυτά περιγράφηκαν στο θεωρητικό μέρος της έρευνας. Τέλος, η κλίμακα *συνολικά προβλήματα* αξιολογεί τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς και υπολογίζεται από το άθροισμα όλων των

βαθμολογιών 1 και 2 σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου του Achenbach (Achenbach, & Rescorla, 2003).

Τα δύο ερωτηματολόγια γονέων και δασκάλων, ως προς τις ερωτήσεις παρουσιάζουν ορισμένες διαφορές. Στο ερωτηματολόγιο των γονέων υπάρχουν ερωτήσεις που δε μπορούν να απαντήσουν οι δάσκαλοι, π.χ., σχετικά με τον ύπνο των παιδιών, και αντίστοιχα στο ερωτηματολόγιο των δασκάλων υπάρχουν ερωτήσεις που δε μπορούν να απαντήσουν οι γονείς, π.χ., συμπεριφορά μέσα στην τάξη, προβλήματα στην προσοχή, κ.λ.π.

Συμπερασματικά οι απαντήσεις των δύο ερωτηματολογίων δίνουν μια συνολική εικόνα για το παιδί και παρέχει πολύτιμες και αξιόπιστες πληροφορίες για τυχόν προβλήματα συμπεριφοράς.

6.4.5.1. Βαθμολόγηση των ερωτηματολογίων

Και τα δύο ερωτηματολόγια γονέων και εκπαιδευτικών περιέχουν 113 ερωτήσεις το καθένα. Δύο από τις ερωτήσεις αυτές αναλύονται περαιτέρω στην περίπτωση θετικής απάντησης και έτσι ο μεγαλύτερος αριθμός των ερωτήσεων που μπορεί να απαντηθούν ανέρχεται στις 120. Γονείς και εκπαιδευτικοί καλούνται να απαντήσουν σε κάθε μία ερώτηση που αφορά τη συμπεριφορά του παιδιού σε συχνότητα, ένταση και χρονική διάρκεια. Αν η συμπεριφορά που περιγράφεται σε κάθε ερώτηση *δεν ταιριάζει στο παιδί*, βαθμολογείται με μηδέν (0), αν ταιριάζει *κάπως ή μερικές φορές* με μία μονάδα (1) και αν ταιριάζει *πολύ ή εμφανίζεται πολύ συχνά* με δύο (2).

Οι αρχικές τιμές μπορούν να μετατραπούν σε τιμές T που αντιστοιχούν σε εκατοστιαίες θέσεις, όπως προέκυψε από τη στάθμιση. Οι υψηλές βαθμολογίες στις κλίμακες των συνδρόμων υποδηλώνουν κλινικά σημαντική απόκλιση από το φυσιολογικό, επειδή αντανακλούν την ύπαρξη πολλών προβλημάτων (Achenbach & Rescorla, 2003). Οι βαθμολογίες από τα ερωτηματολόγια των γονέων και εκπαιδευτικών καθορίζουν ακριβή σημεία τομής για τη διάκριση ανάμεσα στο *φυσιολογικό* και *κλινικό φάσμα*, χωριστά για τα αγόρια και τα κορίτσια και ανά ηλικία. Ανάμεσα στο *φυσιολογικό* και *κλινικό φάσμα* υπάρχει μια περιοχή που ονομάζεται *οριακό φάσμα*. Το οριακό φάσμα δηλώνει ότι η βαθμολογία του παιδιού είναι αρκετά υψηλή για να μας δημιουργήσει ανησυχία, αλλά δεν αποκλίνει τόσο καθαρά όσο μια βαθμολογία που βρίσκεται ψηλότερα από τη άνω διακεκομμένη γραμμή όπου πάνω από αυτή βρίσκεται το κλινικό φάσμα.

Για τα όρια αποκοπής ανάμεσα στο φυσιολογικό και κλινικό φάσμα οι Angold, Costello, Farmer, Burns, & Erkanli, (1999) θεωρούν ότι οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης, που οι τιμές των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς εμπίπτουν στο οριακό φάσμα, πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, επειδή η συνύπαρξη αυτή έχει δυσάρεστες επιπτώσεις στη μετέπειτα ζωή των μαθητών αυτών. Επομένως η βαθμολογία στο οριακό φάσμα δηλώνει απόκλιση από το φυσιολογικό και εξισώνεται με τη βαθμολογία στο κλινικό φάσμα (McConaughy, et al., 1993).

Η βαθμολογία των εσωτερικευμένων προβλημάτων προκύπτει από το άθροισμα των βαθμολογιών των τριών εσωτερικευμένων συνδρόμων και αντίστοιχα η βαθμολογία των εξωτερικευμένων προβλημάτων προκύπτει από το άθροισμα των βαθμολογιών των δύο εξωτερικευμένων προβλημάτων.

Το οριακό φάσμα τιμών T στην ευρεία ομάδα των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων εκτείνεται από το 60-63 (84^η ως 90^η εκατοστιαία θέση). Οι τιμές T πάνω από 63 αντιστοιχούν στο κλινικό φάσμα (>91^η εκατοστιαία θέση και πάνω). Όμως οι κλίμακες συνδρόμων έχουν υψηλότερα σημεία τομής στο οριακό (T=65-69) (>93^η εκατοστιαία θέση) και κλινικό φάσμα (T≥70) (>98^η εκατοστιαία θέση) σε σχέση με τα αντίστοιχα σημεία τομής των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων, επειδή τα προβλήματα που περιέχονται σε κάθε κλίμακα συνδρόμου είναι λιγότερα και περισσότερο ομοιογενή σε σχέση με αυτά των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων.

Επομένως μέσα από τη χορήγηση των ερωτηματολογίων του Achenbach σε συγκεκριμένο πληθυσμό συγκρίνουμε τη βαθμολογία του κάθε παιδιού με τη βαθμολογία των παιδιών που έδωσε η ελληνική στάθμιση σε κάθε κλίμακα, π.χ., η τιμή T=70 ενός παιδιού στα εσωτερικευμένα προβλήματα αντιστοιχεί στην 98^η εκατοστιαία θέση του κοινοτικού δείγματος που σημαίνει ότι το 98% των παιδιών αυτής της ηλικίας στην Ελλάδα, έλαβαν βαθμολογία κάτω από 70. Εάν π.χ., η βαθμολογία (αρχική τιμή) ενός μαθητή είναι 10 στην κλίμακα *Παράβαση κανόνων*, η βαθμολογία αυτή αντιστοιχεί στην τιμή T=75 και είναι υψηλότερη από τη βαθμολογία που έλαβε το 98% των αγοριών αυτής της ηλικίας. Η βαθμολογία αυτή εμπίπτει στο κλινικό φάσμα. Οι υψηλές βαθμολογίες στις εναρμονισμένες κλίμακες και στα εμπειρικά σύνδρομα δηλώνουν ανάγκη παρέμβασης σε αυτές τις περιοχές.

Μια διαφορετική βαθμολογία ανάμεσα στους γονείς και δασκάλους στις κλίμακες πιθανόν σημαίνει ότι τα προβλήματα που αντιστοιχούν στην κλίμακα ή στις κλίμακες εκδηλώνονται μόνο στο ένα από τα δύο περιβάλλοντα, σπίτι - σχολείο ή γονείς και δάσκαλοι

έχουν διαφορετική άποψη για τη συμπεριφορά του παιδιού. Πολλές φορές τα παιδιά εκδηλώνουν διαφορετική συμπεριφορά όταν βρίσκονται σε διαφορετικό περιβάλλον από εκείνο του σπιτιού.

6.4.5.2. Πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα των ερωτηματολογίων του Achenbach

Τα πλεονεκτήματα του ερωτηματολογίου του Achenbach που χορηγείται σε γονείς (CBCL) και σε εκπαιδευτικούς (TRF) είναι αρκετά (Mahon, Estes, 1997). Αυτός είναι πιθανόν και ο λόγος που το ερωτηματολόγιο χορηγείται ως ερευνητικό εργαλείο σε πολλές μελέτες παγκοσμίως. Οι ψυχομετρικές ιδιότητες τους είναι επαρκείς και παρέχονται εκτεταμένα και σε παιδιά διαφορετικής ηλικίας και φύλου.

Τα ερωτηματολόγια γονέων και δασκάλων είναι ισοδύναμα, μεγιστοποιώντας τις πληροφορίες που συλλέγονται για το παιδί. Έτσι επιτρέπονται οι συγκρίσεις μεταξύ γονέων και δασκάλων. Αποτελούν την κορύφωση εμπειρικών αναλύσεων από τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί από ενήλικες που γνωρίζουν πολύ καλά το παιδί για την αξιολόγηση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Μέσα από την αξιολόγηση των γονέων και των εκπαιδευτικών μπορούμε να δούμε τις διαταραχές που συνυπάρχουν μεταξύ τους, π.χ., η συνύπαρξη παραβατικής ή επιθετικής συμπεριφοράς με προβλήματα προσοχής και υπρκινητικότητας ή κατάθλιψης (Mahon, & Estes, 1997).

Τα δύο ευρεία σύνδρομα και οι κλίμακες συνδρόμων των CBCL και TRF μπορεί να χρησιμοποιηθούν για γενικούς και ειδικούς σκοπούς που περιλαμβάνουν ταξινόμηση, διάγνωση, αξιολόγηση παιδιών που εμπίπτουν στο φυσιολογικό και κλινικό φάσμα καθώς και επιλογή της θεραπευτικής παρέμβασης.

Ειδικά οι αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι αρκετά αξιόπιστες και συνήθως αναφέρουν λιγότερα προβλήματα από αυτά των γονέων. Μάλιστα η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών έχει δείξει ότι μπορεί να κάνει διάκριση ανάμεσα σε παιδιά που χρήζουν παρέμβασης και σε αυτά που δεν χρήζουν παρέμβασης (Edelbrock, & Achenbach, 1984). Οι τιμές που εξάγονται από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών, ειδικά η κλίμακα «επιθετική συμπεριφορά» παρουσιάζει υψηλή συσχέτιση και με άλλα εργαλεία που αξιολογούν τα προβλήματα συμπεριφοράς, π.χ., κλίμακα Connors Teacher Rating Scale (Mahon, & Estes, 1997). Επίσης η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών μπορεί να διακρίνει παιδιά με προβλήματα διαγωγής και είναι ευαίσθητο στην εκπαίδευση των γονέων που έχουν παιδιά με

προβλήματα διαγωγής (Kazdin et al., 1994, Kazdin, Siegel & Bass, 1992, Kendall, Reber, McLeer, Erps, & Ronan, 1990).

Όλα τα αποτελέσματα υπόκεινται στην επίδραση του πολιτισμικού παράγοντα. Όταν σταθμίζονταν τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια είχαν εντοπιστεί διαφορές μεταξύ των αγροτικών περιοχών και των υπολοίπων περιοχών, π.χ., λιγότερα παιδιά είχαν ακαδημαϊκή επίδοση πάνω του μετρίου, χαμηλότερο μορφωτικό επίπεδο των γονέων. Εμείς για να εξαλείψουμε αυτόν τον παράγοντα, ζητήσαμε από τον εκπαιδευτικό να βαθμολογήσει τον κάθε μαθητή ως προς τα Π.Σ.Σ, αφού τον συγκρίνει με τους υπόλοιπους συμμαθητές του που φοιτούν στην ίδια τάξη και επίσης προσαρμόσαμε δοκιμασίες γραπτού λόγου που προσιδιάζουν στα χαρακτηριστικά του συγκεκριμένου πληθυσμού.

Η ανάλυση διακύμανσης των βαθμολογιών κάθε κλίμακας σε σχέση με το φύλο και την αστικοποίηση δεν έδειξε σημαντικές αλληλεπιδράσεις σε σχέση με το φύλο και την αστικοποίηση. Στατιστικά σημαντική επίδραση του βαθμού αστικοποίησης βρέθηκε μόνο στην κλίμακα *σωματικά ενοχλήματα*. Οι αναλύσεις του TRF έδειξαν σημαντικές διαφορές ανάλογα με το βαθμό αστικοποίησης κυρίως στα εσωτερικευμένα σύνδρομα, όπου οι μέσες τιμές ήταν χαμηλότερες στις αγροτικές περιοχές από ό,τι στην Αθήνα.

6.5. Στάδια και διαδικασία διεξαγωγής της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διήλθε από τρία στάδια (βλ. πίνακα 10).

Στο πρώτο στάδιο της έρευνας έγινε ενημέρωση στον Προϊστάμενο του 2^{ου} Γραφείου Περάματος για τη διεξαγωγή της έρευνας στη Γ' και Δ' τάξη των δημοτικών σχολείων της επαρχίας Μυλοποτάμου. Κατόπιν ενημερώσαμε όλους τους Δ/ντές των σχολείων σε κατ' ιδίαν συνάντηση ή τηλεφωνικά στις πιο απομακρυσμένες περιοχές της επαρχίας. Οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων ενημερώθηκαν από τους Δ/ντές των σχολείων και συγκατατέθηκαν στη διεξαγωγή της έρευνας. Επίσης ορίστηκαν οι συναντήσεις με τους εκπαιδευτικούς (ημέρα και ώρα) όπου θα χορηγούνταν οι δοκιμασίες ανάγνωσης (ατομικά και ομαδικά). Ο κάθε εκπαιδευτικός γνώριζε εκ των προτέρων την ώρα και την ημέρα που θα χορηγούνταν οι δοκιμασίες, ώστε και οι ίδιοι οι μαθητές να έχουν ενημερωθεί για τη διεξαγωγή της έρευνας. Σε αρκετές περιπτώσεις οι γονείς των μαθητών ενημερώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ή τους Δ/ντές των σχολείων, με αποτέλεσμα να υποβοηθηθεί αρκετά η

διεξαγωγή της έρευνας στο τρίτο στάδιο όπου απαιτούνταν η συμπλήρωση ερωτηματολογίων από γονείς.

ΣΤΑΔΙΑ	ΕΝΕΡΓΕΙΕΣ	ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	ΔΙΑΡΚΕΙΑ ΧΟΡΗΓΗΣΗΣ	ΧΡΟΝΟΣ ΔΙΕΞΑΓΩΓΗΣ
1 ^ο	Ενημέρωση Προϊσταμένου Γραφείου Περάματος, Διευθυντών σχολείων της περιφέρειας και συγκατάθεσής τους για τη διεξαγωγή της έρευνας.		Συνάντηση με τον Προϊστάμενο του Γραφείου Περάματος για το σκοπό της έρευνας. Συνάντηση με Δ/ντές και δασκάλους των σχολείων της επαρχίας Μυλοποτάμου.	Δεκέμβριο 2005 και Ιανουάριο 2006
2 ^ο	A. Χορήγηση των δοκιμασιών ανάγνωσης στους μαθητές Γ' και Δ' τάξης όλων των σχολείων B. Χορήγηση τεστ Raven σε μικροομάδες μαθητών	A. Δοκιμασία αποκωδικοποίησης λέξεων (ατομική χορήγηση). B. Δοκιμασία αποκωδικοποίησης κειμένου (ατομική χορήγηση). Γ. Δοκιμασία κατανόησης ανάγνωσης Δ.Α.Ε.Π (ατομική χορήγηση). Δ. Δοκιμασία κατανόησης ανάγνωσης Σ.ΕΛ.Π (ομαδική χορήγηση) E. Raven τεστ (ομαδική)	Ατομική χορήγηση δοκιμασιών (10'-20'). Ομαδική χορήγηση Σ.ΕΛ.Π (30') Χορήγηση τεστ Raven (20')	Μάρτιο και Απρίλιο 2006
3 ^ο	A. Χορήγηση δοκιμασιών στους μαθητές. B. Συνάντηση με κάθε γονέα και εκπαιδευτικό των μαθητών του επιλεγμένου δείγματος.	A. Δοκιμασία ορθογραφικής δεξιότητας (ομαδική χορήγηση). B. Τα ερωτηματολόγια του Achenbach για την αξιολόγηση των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς.	Χορήγηση δοκιμασίας ορθογραφίας (20'-30') Συμπλήρωση ερωτηματολογίων του ΣΑΕΒΑ (20' - 40')	Μάιο και Ιούνιο 2006 (μαθητές) Μάιο έως Ιούλιο 2006 (εκπαιδευτικοί και γονείς)

Πίνακας 10: Παρουσίαση των σταδίων διεξαγωγής της έρευνας

Στο δεύτερο στάδιο της έρευνας χορηγήθηκαν όλες οι δοκιμασίες ανάγνωσης και το τεστ Προοδευτικών Μητρών του Raven. Την πρώτη ώρα κάθε μέρα χορηγήσαμε την ομαδική δοκιμασία κατανόησης Συμπλήρωση Ελλιπών Προτάσεων (Σ.ΕΛ.Π), ώστε οι μαθητές να μας γνωρίσουν και να αισθανθούν άνετα μαζί. Μετά την ολοκλήρωση της ομαδικής χορήγησης της δοκιμασίας της αναγνωστικής κατανόησης ακολούθησε η ατομική χορήγηση των δοκιμασιών αποκωδικοποίησης και κατανόησης. Προηγήθηκε η γνωριμία με τους μαθητές, η διαμόρφωση κλίματος εμπιστοσύνης, αλλά και η διαβεβαίωση ότι η βαθμολογία τους δε θα ανακοινωθεί στους εκπαιδευτικούς ή στους γονείς τους.

Μετά από τη γνωριμία και τον εφησυχασμό ακολούθησε η ομαδική χορήγηση της δοκιμασίας της αναγνωστικής κατανόησης. Η ατομική χορήγηση των δοκιμασιών φάνηκε τους μαθητές δραστηριότητα πολύ εύκολη και επικράτησε ενθουσιασμός από τη χρήση του ηλεκτρονικού μαγνητοφώνου.

Σε όλες τις δοκιμασίες οι οδηγίες ήταν σαφείς και ίδιες προς όλους τους μαθητές όλων των σχολείων και δεν προχωρούσε η διαδικασία, αν όλοι οι μαθητές δεν κατανοούσαν τη δοκιμασία. Στην ομαδική και ατομική χορήγηση των δοκιμασιών δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή, ώστε να μη συμπίπτει η χορήγηση των δοκιμασιών με την έναρξη του διαλείμματος ή με το μάθημα της Γυμναστικής.

Η χορήγηση του Raven τεστ έγινε σε μικροομάδες των 10 μαθητών. Από τη χορήγησή του διαπιστώθηκε ότι η επίδοση τριών μαθητών βρίσκονταν κάτω του 5^{ου} εκατοστημορίου και αποκλείστηκαν από την έρευνα, ενώ ένας αλλοδαπός μαθητής δεν συμπεριλήφθηκε στην έρευνα, επειδή είχε έρθει πρόσφατα στην Ελλάδα. Στο 3^ο στάδιο της έρευνας και κατόπιν επιλογής του δείγματος της έρευνας, ακολουθήθηκε η ίδια αυστηρή διαδικασία για τη χορήγηση των δοκιμασιών ορθογραφίας. Η δοκιμασία ορθογραφίας χορηγήθηκε σε όλους τους μαθητές, ώστε να μην διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία της σχολικής τάξης.

Η παρουσία μας στο χώρο του σχολείου κατά την τρίτη φάση της έρευνας συνέβαλε στον προγραμματισμό των συναντήσεων με γονείς και εκπαιδευτικούς για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων του Achenbach. Οι συναντήσεις έγιναν εκτός ωρών διδασκαλίας καθ' όλη τη διάρκεια της μέρας.

6.5.1. Συμπλήρωση ερωτηματολογίων από γονείς και εκπαιδευτικούς

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε παρουσία μας. Ο γονιός ερχόταν -κατόπι τηλεφωνικής ή προσωπικής επικοινωνίας- στο χώρο του σχολείου. Σε μία ξεχωριστή αίθουσα όπου κανένας άλλος (π.χ., δάσκαλος ή ο ίδιος ο/η μαθητής / τρια) δεν παρευρισκόταν, συστηνόμουν στο γονιό, έδινα εξηγήσεις για το σκοπό της έρευνας και όριζα τη διάρκεια της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων (20'-30') (Bell, 1997). Τα ερωτηματολόγια συνοδεύονταν από μια επιστολή (βλ. παράρτημα) και ο γονιός έπρεπε να διαβάσει ώστε να δώσει τη συγκατάθεσή του για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και από το δάσκαλο (Achenbach, & Rescorla, 2003, σ. 46). Ο γονιός ερωτιόταν αν ήθελε ο ίδιος να διαβάσει την επιστολή ή να του τη διαβάσω για την αποφυγή δυσάρεστων καταστάσεων στις περιπτώσεις που ο γονιός αδυνατούσε ή δυσκολευόταν να διαβάσει.

Προσπάθησα να προσφέρω ηθικά οφέλη στο γονιό, όπως: α) η βαρύτητα της γνώμης του, β) η έκφραση ευγνωμοσύνης για το χρόνο και τον κόπο που κατέβαλε, (Σίμος και Κομίλη, 2003, σ.199), γ) η αξιοπιστία της έρευνας, όταν ο γονιός συμμετέχει στην περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού του, δ) η διασφάλιση της ανωνυμίας των παιδιών από πλευράς ερευνήτριας.

Η συνέπεια τόπου και χρόνου, η εχεμύθεια αλλά και η επιβεβαίωση ότι σημαντικές / απόρρητες πληροφορίες δε θα κοινοποιηθούν ούτε θα δημοσιευτούν¹, αποτέλεσε το σημείο κλειδί για τη δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης μεταξύ γονιού και ερευνήτριας, ώστε διασφαλιστεί η ακρίβεια των απαντήσεων. Όταν ο γονιός δε μπορούσε να προσέλθει στο χώρο του σχολείου, οριζόταν ένας διαφορετικός χώρος από αυτόν του σχολείου και προσερχόμαστε στο χώρο αυτό.

Μετά την ανάγνωση της συνοδευτικής επιστολής (βλ. Παράρτημα: Συνοδευτική επιστολή προς γονείς) και συγκατάθεσης του γονιού για την περιγραφή της συμπεριφοράς του παιδιού και από το δάσκαλο ξεκινούσε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων. Προκειμένου να διασφαλιστεί η κατανόηση των ερωτήσεων, η ανάγνωση της κάθε ερώτησης γινόταν από εμάς. Για να αποφευχθεί η παρερμηνεία ερωτήσεων δίνονταν αποσαφηνιστικά

¹ Δεν έγινε χρήση εμπιστευτικών πληροφοριών στις περιπτώσεις γονέων που ήθελαν να δώσουν περισσότερες πληροφορίες για το παιδί τους

σχόλια χωρίς να αλλάξει η διατύπωση της ερώτησης και τα ίδια αποσαφηνιστικά σχόλια δίνονταν σε όλους τους γονείς (Σίμος και Κομίλη, 2003).

Ένας άλλος λόγος που η ανάγνωση των ερωτηματολογίων γινόταν από την ίδια την ερευνήτρια ήταν η μείωση άγχους, ντροπής ή φόβου στους γονείς εκείνους που δυσκολεύονταν στην ανάγνωση. Η διαδικασία ήταν ίδια προς όλους τους γονιούς και τηρήθηκε μέχρι τη συμπλήρωση και του τελευταίου ερωτηματολογίου.

Η ίδια διαδικασία που τηρήθηκε για τους γονείς των μαθητών, τηρήθηκε και στους εκπαιδευτικούς. Η διαδικασία διαφοροποιήθηκε στις περιπτώσεις των εκπαιδευτικών που έπρεπε να περιγράψουν αρκετούς μαθητές από την τάξη τους. Αρχικά η συμπλήρωση ερωτηματολογίων γινόταν παρουσία ερευνήτριας. Έγινε χρήση αποσαφηνιστικών σχόλιων και στους εκπαιδευτικούς, ώστε να διασφαλιστεί η κατανόηση των ερωτήσεων. Μόνο όταν ο ίδιος ο εκπαιδευτικός δήλωνε ότι ήθελε και μπορούσε να συμπληρώσει μόνος του τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια και εφόσον είχε γίνει χρήση αποσαφηνιστικών σχόλιων, τότε και μόνο τότε τα συμπλήρωνε μόνος του και κατόπιν συνεννόησης επέστρεφε τα υπόλοιπα ερωτηματολόγια στην ερευνήτρια.

6.5.2. Βαθμός ανταπόκρισης

Για την αύξηση του ποσοστού συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους γονείς και δασκάλους, αλλά και για την διασφάλιση της εγκυρότητας των απαντήσεων (ακρίβεια και κατανόησης ερωτήσεων), χρησιμοποιήθηκε η *προσωπική επικοινωνία με τους γονείς*, επειδή η επαρχία Μυλοποτάμου παρουσιάζει υψηλό ποσοστό σχολικής διαρροής και ως εκ τούτου αρκετοί γονείς θα δυσκολεύονταν στην ανάγνωση και κατανόηση των ερωτηματολογίων του Achenbach.

Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας των απαντήσεων, ακολουθήθηκαν οι κανόνες δεοντολογίας που διέπουν τη συνέντευξη, επειδή η συμπλήρωση ερωτηματολογίων πήρε τη μορφή δομημένης συνέντευξης.

Ο βαθμός ανταπόκρισης των υποκειμένων της έρευνας ποικίλλει ανάλογα με τον τρόπο χορήγησής τους (ταχυδρομικά, τηλεφωνικά, πρόσωπο με πρόσωπο), τη σχέση ερευνητή και ερωτώμενου αλλά και με το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου.

Είναι σχεδόν αδύνατο να εξασφαλιστεί ποσοστό ανταπόκρισης 100%. Όταν τα ερωτηματολόγια απευθύνονται στο γενικό πληθυσμό, σπάνια ξεπερνούν το 60%-70%. Στη

δική μας έρευνα, από τα 160 ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν τα 154 (96.25%), από τους εκπαιδευτικούς και 131 (81.88%) από τους γονείς (πίνακας 11).

Συμπληρωμένα Ερωτηματολόγια	Γονείς	Δάσκαλοι	Σύνολο
ΜΧΕ	65 (81.25%)	79 (98.75%)	144 (50.53%)
ΜΥΕ	66 (82.50%)	75 (93.75%)	141 (49.47%)
Σύνολο	131 (81.88%)	154 (96.25%)	285 (100%)

Πίνακας 11: Αριθμητική και σχετική συχνότητα συμπληρωμένων ερωτηματολογίων Achenbach ανά ομάδα από γονείς και δασκάλους

Θεωρούμε ότι τα ποσοστά ανταπόκρισης ήταν αρκετά υψηλά. Από τους 160 μαθητές οι γονείς αξιολόγησαν 81.25% των μαθητών από την ομάδα των ΜΧΕ (N=65) και το 82.5% των μαθητών από την ομάδα των ΜΥΕ (N=66). Οι εκπαιδευτικοί αξιολόγησαν το 98.75 % των μαθητών από την ομάδα των ΜΧΕ (N=79) και 93.75% των μαθητών από την ομάδα των ΜΥΕ (N=75). Από τα 285 συμπληρωμένα ερωτηματολόγια ίσος αριθμός ερωτηματολογίων συμπληρώθηκαν για την αξιολόγηση των Π.Σ.Σ των ΜΧΕ και των ΜΥΕ. Το 50.53% των ερωτηματολογίων (N=144) αντιστοιχεί στους ΜΧΕ και το 49.47% (N=141) αντιστοιχεί στους ΜΥΕ.

6.6. Αξιοπιστία και εγκυρότητα εργαλείων μέτρησης

Η χορήγηση των κατάλληλων εργαλείων μέτρησης αποτελεί το μέσο επίτευξης του σκοπού μιας έρευνας. Εξαιτίας της σημαντικότητας της φύσης των εργαλείων μέτρησης, δόθηκε ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατασκευή τους λαμβάνοντας υπόψη τα πολιτισμικά και γλωσσικά χαρακτηριστικά αυτής της επαρχίας, προκειμένου να αποφευχθούν τυχόν διαφορές στην επίδοση των δοκιμασιών γραπτού λόγου που οφείλονται σε πολιτισμικούς και γλωσσικούς παράγοντες (Βάμβουκας, 1998).

Για να ελεγχθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα των δοκιμασιών αποκωδικοποίησης, κατανόησης και ορθογραφίας προηγήθηκε πιλοτική έρευνα σε μαθητές Γ΄ και Δ΄ τάξης ολιγοθέσιων και πολυθέσιων σχολείων της επαρχίας Αποκορώνου στο Ν. Χανίων.

Η αξιοπιστία αναφέρεται στη συνέπεια ή τη σταθερότητα που παρουσιάζουν τα εργαλεία μέτρησης, όταν υπόκεινται σε διαφορετικές χρονικές μετρήσεις στα ίδια άτομα (Μέλλον, 1998, Βάμβουκας, 1998). Η αξιοπιστία των οργάνων μέτρησης ελέγχθηκε με τη μέθοδο της επαναληπτικής μέτρησης των δοκιμασιών (test-retest) και με τη μέθοδο της εσωτερικής συνοχής (internal consistency).

Η μέθοδος της επαναληπτικής μέτρησης για την εκτίμηση της αξιοπιστίας θεωρείται ότι αποτελεί τρόπο εκτίμησης του «κατά πόσο το σφάλμα μέτρησης προκαλείται από τη δειγματοληψία σε διαφορετικές χρονικές στιγμές» (Μέλλον, 1998, σ.97). Η μέθοδος αυτή μετράει τη συνέπεια ανάμεσα σε δύο επαναλαμβανόμενες μετρήσεις, επομένως ο χρόνος μεταξύ των δύο μετρήσεων είναι πολύ σημαντικός (Μέλλον, 1998).

Στην πιλοτική έρευνα, το χρονικό διάστημα που μεσολάβησε ανάμεσα στις δύο επαναληπτικές μετρήσεις ήταν δέκα ημέρες. Για να καταλήξουμε στην τελική δοκιμασία των εργαλείων γραπτού λόγου χρειάστηκε να διεξαχθούν δύο πιλοτικές έρευνες, ώστε να πάρουν οι δοκιμασίες την τελική μορφή τους και να χορηγηθούν στον πληθυσμό της έρευνας μας. Ο έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας που παρατίθεται στην επόμενη ενότητα αφορά την τελευταία πιλοτική έρευνα. Ο έλεγχος αξιοπιστίας έγινε με την εφαρμογή του κριτηρίου *t*-test για συσχετιζόμενα δείγματα (Paired *t*-test).

Η επιλογή του κριτηρίου *t*-test για εξαρτημένα δείγματα ενδείκνυται για τη σύγκριση των μέσων όρων δύο επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (Morgan, Leech, Gloeckner, & Barrett, 2004). Το κριτήριο αυτό χρησιμοποιείται για τον έλεγχο αξιοπιστίας (test-retest), επειδή δε βλέπουμε μόνο αν οι μέσοι όροι εμφανίζουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ τους, αλλά γίνεται σύγκριση των μέσων όρων από την πρώτη και την επαναληπτική μέτρηση. Έγινε έλεγχος κανονικότητας κατανομής, επειδή απαιτείται κανονικότητα κατανομής για την εφαρμογή παραμετρικού κριτηρίου και εξαιτίας του μικρού αριθμού των υποκειμένων στην πιλοτική έρευνα. Από τον πίνακα 12, διαπιστώνεται η κανονικότητα κατανομής σε όλες τις δοκιμασίες γραπτού λόγου κατά τάξη ($p > .05$).

Δοκιμασίες γραπτού λόγου		Κανονικότητα κατανομών	
		Γ' Τάξη	Δ' Τάξη
Αποκωδικοποίηση	Λέξεων	.794	.713
	Κειμένου	.617	.940
Κατανόηση	Δ.Α.Ε.Π	.473	.306
	Σ.ΕΛ.Π	.931	.315
Ορθογραφία λέξεων		.939	.450

$p > .05$

Πίνακας 12: Δείκτες κανονικότητας κατανομής

6.6.1. Αξιοπιστία δοκιμασιών αποκωδικοποίησης

Σχέση ταχύτητας και ακρίβειας αποκωδικοποίησης. Η δοκιμασία αποκωδικοποίησης λέξεων (Δ.Α.Λ) αποτελούμενη από 55 λέξεις χορηγήθηκε ατομικά και καταγραφόταν ο χρόνος που χρειαζόταν ο κάθε μαθητής για να διαβάσει όλες τις λέξεις. Όμως ο ακριβής χρόνος για μαθητές που δυσκολεύονταν στην αποκωδικοποίηση ήταν δύσκολο να καταγραφεί. Διαπιστώθηκε δηλαδή ότι ορισμένοι μαθητές δε μπορούσαν να αποκωδικοποιήσουν όλες τις λέξεις και στις δυο δοκιμασίες, επομένως το ανώτατο όριο χρόνου που επιβλήθηκε ήταν 360''. Επομένως όταν ένας μαθητής ξεπερνούσε το χρονικό όριο των 360'' διακόπτονταν η διαδικασία. Έτσι αποφασίστηκε στην τελική έρευνα να καταγραφεί ο ακριβής χρόνος αποκωδικοποίησης λέξεων σε ένα λεπτό (1').

Οι μαθητές της Γ' τάξης της πιλοτικής έρευνας (πίνακας 13) αποκωδικοποιούν σωστά 44.63 λέξεις ($\bar{X} = 44.63$, $Sd = 6.83$) σε χρόνο 132.25'' ($\bar{X} = 132.25$, $Sd = 69.71$). Υπάρχουν μαθητές που διαβάζουν αργά και χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να ολοκληρώσουν τη διαδικασία. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων έδειξε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικής αρνητικής σχέσης ($r = -.625$, $p < .001$) ανάμεσα στην ταχύτητα και την ακρίβεια ανάγνωσης επιβεβαιώνοντας τα ερευνητικά δεδομένα ότι οι μαθητές που αποκωδικοποιούν σωστά, διαβάζουν πιο γρήγορα, ενώ οι μαθητές που διαβάζουν αργά, συνήθως κάνουν λάθη ανάγνωσης. Αν η ακρίβεια λέξεων μετρηθεί σε συγκεκριμένο χρόνο (1') ο μέσος όρος των λέξεων που διαβάστηκαν

σωστά μειώνεται ($\bar{X}=32.22$, $Sd=10.72$). Ο μεγαλύτερη τιμή είναι 54 λέξεις ενώ η ελάχιστη δώδεκα λέξεις το 1'.

Οι μαθητές της Δ' τάξης της πιλοτικής έρευνας αποκωδικοποιούν σωστά 57.27 λέξεις ($\bar{X}=57.27$, $Sd=8.50$) σε χρόνο 119.758'' ($\bar{X}=119.758$, $Sd=71.50$) και όπως στη Γ' τάξη, παρατηρείται μια στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ($r=-.756$, $p<.001$) ανάμεσα στην ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης και στη Δ' τάξη. Η αρνητική αυτή σχέση είναι πιο ισχυρή στη Δ' τάξη από ότι στη Γ' τάξη, πιθανόν επειδή οι μαθητές που διαβάζουν αργά κάνουν και περισσότερα λάθη και οι μαθητές που διαβάζουν με ταχύτητα, διαβάζουν και με ακρίβεια. Όταν η ακρίβεια λέξεων μετρηθεί σε συγκεκριμένο χρόνο (1') ο μέσος όρος των λέξεων που διαβάστηκαν σωστά μειώνεται ($\bar{X}=40.50$, $Sd=14.87$). Ο μεγαλύτερη τιμή είναι 68,5 λέξεις ενώ ένας μαθητής της Δ' τάξης δε μπόρεσε να διαβάσει σωστά ούτε μία λέξη.

Στη Γ' τάξη τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές αποκωδικοποιούν σωστά 108 λέξεις κειμένου ($\bar{X}=108.00$, $Sd=11.46$) σε χρόνο 123.53'' ($\bar{X}=123.53$, $Sd=66.88$). Παρατηρείται στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ($r=-.606$, $p<.001$) ανάμεσα στην ταχύτητα και την ακρίβεια ανάγνωσης επιβεβαιώνοντας τα ερευνητικά δεδομένα ότι οι μαθητές που αποκωδικοποιούν σωστά διαβάζουν πιο γρήγορα, ενώ οι μαθητές που διαβάζουν αργά συνήθως κάνουν λάθη ανάγνωσης. Όταν η ακρίβεια των λέξεων κειμένου μετρηθεί σε συγκεκριμένο χρόνο (1'), ο μέσος όρος των λέξεων κειμένου που διαβάστηκαν σωστά μειώνεται ($\bar{X}=54.40$, $Sd=23.79$). Ο μεγαλύτερη τιμή είναι 109 λέξεις ενώ η ελάχιστη δεκαέξι λέξεις το 1'. Φαίνεται ότι το κείμενο διευκολύνει τους μαθητές να αποκωδικοποιήσουν περισσότερες λέξεις, ενώ οι μεμονωμένες λέξεις δεν παρέχουν «στηρίγματα», γι αυτό και οι μαθητές αποκωδικοποιούν λιγότερες λέξεις στο 1'.

Στη Δ' τάξη τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές αποκωδικοποιούν σωστά 132.79 λέξεις κειμένου ($\bar{X}=132.79$, $Sd=29.06$) σε χρόνο 136.73'' ($\bar{X}=136.73$, $Sd=62.36$). Όπως και στη Γ' τάξη, αλλά και στην αποκωδικοποίηση λέξεων παρατηρείται μια στατιστικά σημαντική αρνητική σχέση ($r=-.725$, $p<.0005$) ανάμεσα στην ακρίβεια και ταχύτητα ανάγνωσης. Η αρνητική αυτή σχέση είναι πιο ισχυρή στη Δ' τάξη από ότι στη Γ' τάξη. Αν η ακρίβεια λέξεων κειμένου μετρηθεί σε συγκεκριμένο χρόνο (1') ο μέσος όρος των λέξεων κειμένου που διαβάστηκαν σωστά μειώνεται ($\bar{X}=72.47$, $Sd=35.23$). Ο μεγαλύτερη τιμή είναι 146.25 λέξεις και η ελάχιστη τιμή πέντε.

Δοκιμασίες Αποκωδικοποίησης κατά τάξη	Τ Α Ξ Ε Ι Σ	Ακρίβεια		Ταχύτητα (χρόνος)		Σχέση ακρίβειας και ταχύτητα αποκωδικο- ποίησης
		\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd	
Δοκιμασία Αποκωδικοποίησης Λέξεων (Δ.Α.Λ.)	Γ'	44.63	6.83	132.25	69.71	$r = -.625^{***}$ $p < .001$
		32.22	10.72	1'		
	Δ'	57.27	8.50	119.76	71.50	$r = -.756^{***}$ $p < .001$
		40.50	14.87	1'		
Δοκιμασία Αποκωδικοποίησης Κειμένου (Δ.Α.Κ.)	Γ'	108	11.46	123.53	66.88	$r = -.606^{***}$ $p < .001$
		54.40	23.79	1'		
	Δ'	132.79	29.06	136.73	62.36	$r = -.725^{***}$ $p < .001$
		72.47	35.23	1'		

*** $p < .001$

Πίνακας 13: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και σχέση ακρίβειας και ταχύτητας αποκωδικοποίησης των δύο δοκιμασιών στη Γ' και Δ' τάξη

6.6.1.1. Αξιοπιστία επαναλαμβανόμενης μέτρησης (test-retest) των δοκιμασιών γραπτού λόγου

Δοκιμασίες αποκωδικοποίησης. Στους μαθητές της Γ' και Δ' τάξης της πιλοτικής έρευνας οι δύο δοκιμασίες αποκωδικοποίησης (Δ.Α.Λ. και Δ.Α.Κ) χορηγήθηκαν δύο φορές σε διάστημα δέκα ημερών. Για τον έλεγχο αξιοπιστίας στις δοκιμασίες αποκωδικοποίησης ανάμεσα στις δύο μετρήσεις κρατήθηκε σταθερός ο χρόνος μέτρησης (1') για μεγαλύτερη αξιοπιστία της μέτρησης.

Στην πρώτη χορήγηση των δοκιμασιών στη Γ' τάξη, ο μέσος όρος ακρίβειας των λέξεων που αποκωδικοποιούν οι μαθητές ($\bar{X} = 32.13$, $Sd = 10.87$) δε διαφοροποιείται σημαντικά από το μέσο όρο ακρίβειας ($\bar{X} = 32.32$, $Sd = 10.65$) στην επαναληπτική μέτρηση ($t = -.541$, $df = 30$, $p = .592$). Η συνάφεια ανάμεσα στην πρώτη και την επαναληπτική μέτρηση ως προς την ακρίβεια ($r = .983$, $p < .001$) είναι υψηλή (πίνακας 14).

Δοκιμασίες αποκωδικοποίησης Γ' και Δ' τάξη		Α' μέτρηση		Β' μέτρηση		Έλεγχος αξιοπιστίας	Συσχέτιση
		\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd		
Αξιοπιστία αποκωδικοποίησης (α' και β' μέτρηση)							
Αποκωδικοποίηση λέξεων (Δ.Α.Λ.)	Γ'	32.13	10.87	32.32	10.65	<i>df</i> 30, <i>p</i> =.592	<i>r</i> =.983***
	Δ'	40.41	15.05	40.59	14.77	<i>df</i> 33, <i>p</i> =.660	<i>r</i> =.988***
Αποκωδικοποίηση κειμένου (Δ.Α.Κ.)	Γ'	54.35	23.42	54.45	24.19	<i>df</i> 30, <i>p</i> =.802	<i>r</i> =.997***
	Δ'	72.27	34.89	72.67	35.78	<i>df</i> 33, <i>p</i> =.673	<i>r</i> =.998***

****p*<.001

Πίνακας 14: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας ανάμεσα στην πρώτη και επαναληπτική χορήγηση των δοκιμασιών αποκωδικοποίησης στη Γ' και Δ' τάξη

Στην πρώτη χορήγηση των δοκιμασιών ο μέσος όρος ακρίβειας των λέξεων κειμένου που αποκωδικοποιούν οι μαθητές (\bar{X} =54.35, *Sd*=23.42) δε διαφοροποιείται σημαντικά από το μέσο όρο ακρίβειας (\bar{X} =54.45, *Sd*=24.19) στην επαναληπτική μέτρηση (*t*=-.252, *df*=30, *p*=.802). Η συνάφεια ανάμεσα στην πρώτη και την επαναληπτική μέτρηση ως προς την ακρίβεια (*r*=.997, *p*<.001).

Στην πρώτη χορήγηση των δοκιμασιών στη Δ' τάξη, ο μέσος όρος ακρίβειας των λέξεων που αποκωδικοποιούν οι μαθητές (\bar{X} =40.41, *Sd*=15.05) δε διαφοροποιείται σημαντικά από το μέσο όρο ακρίβειας (\bar{X} =40.588, *Sd*=14.77) στην επαναληπτική μέτρηση (*t*=-.444, *df*=33, *p*=.660). Η συνάφεια ανάμεσα στην πρώτη και την επαναληπτική μέτρηση ως προς την ακρίβεια *r*=.988, *p*<.001 είναι επίσης υψηλή.

Στην πρώτη χορήγηση των δοκιμασιών ο μέσος όρος ακρίβειας λέξεων κειμένου που αποκωδικοποιούν οι μαθητές (\bar{X} =72.27, *Sd*=34.89) δε διαφοροποιείται σημαντικά από το μέσο όρο ακρίβειας (\bar{X} =72.67, *Sd*=35.78) στην επαναληπτική μέτρηση (*t*=.426, *df*=33, *p*=.673). Η συνάφεια ανάμεσα στην πρώτη και την επαναληπτική μέτρηση ως προς την ακρίβεια (*r*=.998, *p*<.001) είναι υψηλή.

B. Δοκιμασίες κατανόησης (πίνακας 15). Στη δοκιμασία Δ.Α.Ε.Π οι μαθητές της Γ΄ τάξης της πιλοτικής έρευνας απαντούν σωστά σε 7.69 ερωτήσεις αναγνωστικής κατανόησης ($\bar{X}=7.6935$, $Sd=3.01$). Ο μεγαλύτερη τιμή είναι 11.50 σωστές απαντήσεις, ενώ η ελάχιστη τιμή μία σωστή απάντηση.

Δοκιμασίες γραπτού Λόγου	Τ Α Ξ Η	Μ.Ο α΄ και β΄ μέτρησης		Α΄ μέτρηση		Β΄ μέτρηση		Έλεγχος αξιοπιστίας	Συσχέτιση (r)
		\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd		
Δ.Α.Ε.Π.	Γ΄	7.69	3.01	7.65	3.02	7.74	3.13	df=30, p=.669	.918***
	Δ΄	10.81	3.09	10.53	3.26	11.10	3.34	df=34, p=.173	.749***
Σ.Ε.Λ.Π.	Γ΄	13.27	5.44	13.13	5.05	13.41	6.15	df=30, p=.575	.888***
	Δ΄	28.43	8.90	28.28	8.90	28.57	9.08	df=34, p=.506	.961***
Ορθογραφία (Δ.Ο.Λ.)	Γ΄	11.10	4.74	11.19	4.97	11.00	4.78	df=30, p=.643	.890***
	Δ΄	25.07	10.63	24.74	10.75	25.40	10.72	df=34, p=.211	.960***

*** $p<.001$

Πίνακας 15: Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτες αξιοπιστίας ανάμεσα στην πρώτη και επαναληπτική χορήγηση των δοκιμασιών αναγνωστικής κατανόησης και Ορθογραφίας στη Γ΄ και Δ΄ τάξη

Στην πρώτη χορήγηση των δοκιμασιών ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων ($\bar{X}=7.645$, $Sd=3.017$) δε διαφοροποιείται σημαντικά από το μέσο όρο σωστών απαντήσεων ($\bar{X}=7.7419$, $Sd=3.13$) στην επαναληπτική μέτρηση ($t=-.432$, $df=30$, $p=.669$), ενώ η συνάφεια ανάμεσα στην πρώτη και την επαναληπτική μέτρηση είναι υψηλή ($r=.918$, $p<.001$).

Στη Δ΄ τάξη ο αριθμός των ερωτήσεων στη δοκιμασία Δ.Α.Ε.Π ήταν 16. Οι μαθητές της Δ΄ τάξης απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο σε 10.88 ερωτήσεις. ($\bar{X}=10.81$, $Sd=3.087$). Ο μεγαλύτερη τιμή ήταν 15 σωστές απαντήσεις ενώ η ελάχιστη τιμή μηδέν (καμία απάντηση).

Στην πρώτη χορήγηση των δοκιμασιών ο μέσος όρος σωστών απαντήσεων ($\bar{X} = 10.53$, $Sd = 3.258$) δε διαφοροποιείται σημαντικά από το μέσο όρο σωστών απαντήσεων ($\bar{X} = 11.088$, $Sd = 3.3427$) στην επαναληπτική μέτρηση ($t = -1.394$, $df = 33$, $p = .173$), ενώ η συνάφεια ανάμεσα στην πρώτη και την επαναληπτική μέτρηση είναι υψηλή ($r = .749$, $p < .001$).

Στη δοκιμασία ΣΕΛΠ οι μαθητές της Γ΄τάξης της πιλοτικής έρευνας συμπλήρωσαν σωστά 13.27 προτάσεις με τη σωστή λέξη ($\bar{X} = 13.27$, $Sd = 5.44$). Ο μεγαλύτερη τιμή ήταν 22 προτάσεις ενώ υπήρχαν μαθητές που δε μπόρεσαν να συμπληρώσουν σωστά καμία πρόταση. Στην πρώτη χορήγηση των δοκιμασιών ο μέσος όρος των προτάσεων που συμπληρώθηκαν σωστά ($\bar{X} = 13.13$, $Sd = 5.05$) δε διαφοροποιείται σημαντικά από το μέσο όρο σωστών απαντήσεων ($\bar{X} = 13.41$, $Sd = 6.15$) στην επαναληπτική μέτρηση ($t = -.566$, $df = 30$, $p = .575$), ενώ η συνάφεια ανάμεσα στην πρώτη και την επαναληπτική μέτρηση είναι υψηλή ($r = .888$, $p < .001$).

Οι μαθητές της Δ΄τάξης της πιλοτικής έρευνας συμπλήρωσαν σωστά 28.43 ελλυπείς προτάσεις. ($\bar{X} = 28.43$, $Sd = 8.90$). Η μεγαλύτερη τιμή ήταν 39.50 ενώ η μικρότερη το 0.

Στην πρώτη χορήγηση των δοκιμασιών ο μέσος όρος των προτάσεων που συμπληρώθηκαν σωστά ($\bar{X} = 28.28$, $Sd = 8.90$) δε διαφοροποιείται σημαντικά από το μέσο όρο σωστών απαντήσεων ($\bar{X} = 28.57$, $Sd = 9.08$) στην επαναληπτική μέτρηση ($t = -.672$, $df = 34$, $p = .506$), ενώ η συνάφεια ανάμεσα στην πρώτη και την επαναληπτική μέτρηση είναι υψηλή ($r = .961$, $p < .001$).

Δοκιμασία ορθογραφίας. Η δοκιμασία ορθογραφίας λέξεων αποτελούνταν από 25 λέξεις στη Γ΄ τάξη και 40 λέξεις στη Δ΄.

Οι μαθητές της Γ΄ τάξης της πιλοτικής έρευνας έγραψαν σωστά 11.10 λέξεις ($\bar{X} = 11.10$, $Sd = 4.74$). Ο μεγαλύτερη τιμή ήταν 20 ορθογραφημένες λέξεις, ενώ η ελάχιστη τιμή ήταν μία ορθογραφημένη λέξη. Ο χαμηλός μέσος όρος οφείλεται στο γεγονός ότι ακολουθήθηκε ο παραδοσιακός τρόπος αξιολόγησης της ορθογραφίας όπου βαθμολογούνταν με 1 οι λέξεις που ήταν ορθογραφημένες και σωστά τονισμένες, ενώ με 0 οι λέξεις που δεν πληρούσαν το παραπάνω κριτήριο.

Στην πρώτη χορήγηση των δοκιμασιών ο μέσος όρος των προτάσεων που συμπληρώθηκαν σωστά ($\bar{X} = 11.19$, $Sd = 4.97$) δε διαφοροποιείται σημαντικά από το μέσο όρο σωστών απαντήσεων ($\bar{X} = 11.00$, $Sd = 4.78$) στην επαναληπτική μέτρηση ($t = .468$, $df = 30$,

$p=.643$), ενώ η συσχέτιση ανάμεσα στην πρώτη και την επαναληπτική μέτρηση είναι υψηλή ($r=.890, p<.001$).

Στη Δ' τάξη ο μέσος όρος των ορθογραφημένων λέξεων ήταν ($\bar{X}=25.07, Sd=10.63$). Η μεγαλύτερη τιμή ήταν 39 λέξεις ενώ η μικρότερη μηδέν.

Στην πρώτη χορήγηση των δοκιμασιών ο μέσος όρος των προτάσεων που συμπληρώθηκαν σωστά ($\bar{X}=24.74, Sd=10.75$) δε διαφοροποιείται σημαντικά από το μέσο όρο σωστών απαντήσεων ($\bar{X}=25.40, Sd=10.72$) στην επαναληπτική μέτρηση ($t=-1.275, df=30, p=.211$), ενώ η συσχέτιση ανάμεσα στην πρώτη και την επαναληπτική μέτρηση είναι υψηλή ($r=.960, p<.001$).

6.6.1.2. Αξιοπιστία των δοκιμασιών γραπτού λόγου με τη μέθοδο εσωτερικής συνέπειας

Η δεύτερη μέθοδος υπολογισμού της αξιοπιστίας σε όλες τις δοκιμασίες ελέγχθηκε με τη μέθοδο της εσωτερικής συνέπειας χρησιμοποιώντας το συντελεστή Kuder-Richardson 20, (συντελεστής Alpha του Cronbach για το SPSS) επειδή οι λανθασμένες απαντήσεις κωδικοποιήθηκαν με 0 και οι σωστές απαντήσεις με μονάδα.

Όλες οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν δύο φορές· ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας προέκυψε από το μέσο δείκτη συσχέτισης της πρώτης και της επαναληπτικής χορήγησης (πίνακας 16). Για τη δοκιμασία αποκωδικοποίησης λέξεων ο συντελεστής εσωτερικής συνέπειας ήταν 0.811, (Γ' τάξη) και 0.902 (Δ' τάξη), για τη δοκιμασία αποκωδικοποίησης λέξεων κειμένου 0.9425 (Γ' τάξη) και 0.991 (Δ' τάξη), για τη δοκιμασία ΔΑΕΠ 0.766, (Γ' τάξη) και 0.794 (Δ' τάξη), για τη δοκιμασία ΣΕΛΠ 0.854 (Γ' τάξη) και 0.9085 (Δ' τάξη), για τη δοκιμασία ορθογραφίας 0.748 (Γ' τάξη) και 0.9505 (Δ' τάξη).

Οι παραπάνω συντελεστές αξιοπιστίας από ≥ 0.70 θεωρούνται αρκετά ικανοποιητικοί (Kline, 1993) και δείχνουν οι ερωτήσεις που συνθέτουν την κάθε δοκιμασία έχει ικανοποιητική εσωτερική συνέπεια αξιοπιστίας, (Kline, 1993).

Συντελεστές Εσωτερικής συνέπειας							
Συντελεστές εσωτερικής συνέπειας των δοκιμασιών γραπτού λόγου		Γ΄ Τάξη		Μ.Ο.	Δ΄ Τάξη		Μ.Ο.
		Α΄	Β΄	α΄ και β΄	Α΄	Β΄	α΄ και β΄
		μέτρηση	μέτρηση	μέτρηση	μέτρηση	μέτρηση	μέτρηση
				\bar{X}			\bar{X}
Αποκωδικοποίηση	Δ.Α.Λ.	0.824	0.798	0.811	0.871	0.933	0.902
	Δ.Α.Κ.	0.948	0.937	0.943	0.994	0.998	0.991
Κατανόηση	Δ.Α.Ε.Π	0.752	0.780	0.766	0.777	0.811	0.794
	Σ.ΕΛ.Π	0.825	0.883	0.854	0.887	0.930	0.910
Ορθογραφία λέξεων		0.771	0.725	0.748	0.949	0.952	0.956

Πίνακας 16: Μέσοι όροι και συντελεστές εσωτερικής συνέπειας ανάμεσα στην πρώτη και επαναληπτική χορήγηση των δοκιμασιών γραπτού λόγου στη Γ΄ και Δ΄ τάξη

6.6.2. Εγκυρότητα των δοκιμασιών γραπτού λόγου

Η αξιοπιστία των εργαλείων μέτρησης αποτελεί απαραίτητο κριτήριο ελέγχου αλλά η εγκυρότητα των εργαλείων μέτρησης αποτελούν αναγκαιότητα στην ερευνητική διαδικασία. Η εγκυρότητα αναφέρεται στην ιδιότητά του τεστ να μετράει αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε η δοκιμασία αυτή (Βάμβουκας, 1998, Μέλλον, 1998). Οι κατηγορίες εγκυρότητας στις οποίες στηρίχτηκε η πιλοτική έρευνα είναι η *φαινομενολογική εγκυρότητα*, η *εγκυρότητα περιεχομένου* και η *εγκυρότητα κριτηρίου*.

Η φαινομενολογική εγκυρότητα αναφέρεται στην έκταση κατά την οποία μία δοκιμασία «φαίνεται έγκυρη». Κοντολογίς, αν μια δοκιμασία αναφέρεται ότι αξιολογεί την ανάγνωση ενώ δε φαίνεται στα μάτια των άλλων ως τέτοια, τότε δεν έχει φαινομενολογική εγκυρότητα, αφού οι ίδιοι οι εξεταζόμενοι είτε δυσπιστούν, ή αντιστέκονται ή δε δίνουν την απαιτούμενη σοβαρότητα για να την ολοκληρώσουν. Επομένως μία δοκιμασία που στερείται φαινομενικής εγκυρότητας μπορεί να οδηγήσει σε δυσκολία συνεργασίας των μαθητών (Anastasi, 1982, Kline, 1993). Ακόμα και αν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί των μαθητών θεωρήσουν

ότι δεν είναι έγκυρη, η συμπεριφορά τους αντανακλά στη συμπεριφορά των μαθητών. Όμως η φαινομενολογική εγκυρότητα δεν είναι μετρήσιμη, δεν αντικαθίσταται από άλλες πιο αντικειμενικές μεθόδους εγκυρότητας, (Μέλλον, 1998), αλλά μπορεί να υπονομεύσει την εγκυρότητα των δοκιμασιών (Anastasi, 1982, Kline, 1993).

Οι δοκιμασίες αποκωδικοποίησης λέξεων και κειμένου αποτελούν στοιχείο αξιολόγησης τη καθημερινής σχολικής πρακτικής. Οι δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης στο σχολείο περιλαμβάνουν ανακλητικές και συμπερασματικές ερωτήσεις, συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων στις ασκήσεις στο μάθημα της Γλώσσας. Επίσης η ορθή γραφή των λέξεων αποτελεί καθημερινό τρόπο αξιολόγησης και συστηματικής διδασκαλίας στο σχολείο.

6.6.2.1. Εγκυρότητα περιεχομένου

Η εγκυρότητα περιεχομένου αναφέρεται στην έκταση και στο βαθμό που τα θέματα μιας δοκιμασίας αντιστοιχούν ή περικλείονται στο μετρούμενο χαρακτηριστικό (Κομίλη, 1989, Μέλλον, 1998), αλλά και στην καταλληλότητα των δοκιμασιών για τον πληθυσμό (Kline, 1993). Οι μαθητές αξιολογήθηκαν ως προς την αποκωδικοποίηση, αναγνωστική κατανόηση και ορθογραφία. Για την αξιολόγηση της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης χορηγήθηκαν δύο δοκιμασίες, ώστε αφενός να εξουδετερωθούν τυχόν παρασιτικές μεταβλητές που υπεισέρχονται στην ερευνητική διαδικασία, π.χ., άγχος, αδιαθεσία μαθητών και αφετέρου για να συμπεριληφθούν όλες οι συνιστώσες της δεξιότητας αποκωδικοποίησης (μεμονωμένες λέξεις και κείμενο), επειδή οι δυσκολίες μερικών μαθητών μπορεί να εμφανιστούν περισσότερο σε ένα κείμενο απ' ό,τι σε δοκιμασία μεμονωμένων λέξεων (Shaywitz, 1998, όπως αναφέρεται στους Liederman, Kantrowitz, & Flannery, 2005).

Για την αξιολόγηση της δεξιότητας αποκωδικοποίησης ως προς την πρώτη δοκιμασία (Δ.Α.Λ) φροντίσαμε οι λέξεις που θα περιλαμβάνονται σε αυτό να είναι γνωστές σύμφωνα με τα κείμενα των βιβλίων της Γλώσσας Γ' και Δ' Δημοτικού. Φροντίσαμε επίσης να συμπεριληφθούν ουσιαστικά σε διαφορετικές πτώσεις και αριθμούς, ρήματα σε διαφορετικά πρόσωπα και χρόνους καθώς και επίθετα, ώστε να αποφευχθεί το μάντεμα της λέξης από την πρώτη ή δεύτερη συλλαβή. Όσον αφορά την επιλογή του κειμένου αποκωδικοποίησης (Δ.Α.Κ) φροντίσαμε να είναι ευχάριστο και να αντιστοιχεί στις εμπειρίες των παιδιών αυτής της ηλικίας. Επιπλέον το θέμα του πετάγματος του χαρταετού ήδη αναφέρεται στο βιβλίο της Γλώσσας της Δ' Δημοτικού και αποτελεί ευχάριστο θέμα για όλα τα παιδιά.

Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης χορηγήθηκαν επίσης δύο δοκιμασίες. Η δοκιμασία Δ.Α.Ε.Π αξιολογεί την αναγνωστική κατανόηση χρησιμοποιώντας ανακλητικές και ελάχιστες συμπερασματικές προτάσεις. Ο αναγνώστης έχει πρόσβαση στο κείμενο και μπορεί να το ξαναδιαβάσει για να βρει τις πληροφορίες που θέλει, ώστε να απαντήσει στις ερωτήσεις. Η επιπλέον δοκιμασία Σ.Ε.Λ.Π. θεωρούμε ότι αξιολογεί και περαιτέρω συνιστώσες της αναγνωστικής κατανόησης, όπως λεξιλόγιο, σημασιολογικές και γραμματικοσυντακτικές γνώσεις. Για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης επιλέχθηκαν κείμενα του κριτηρίου αξιολόγησης της αναγνωστικής κατανόησης από τη Δοκιμασία Αναγνωστικής Επίδοσης (Δ.Α.Ε) (TORP· Padeliadu & Sideridis, 2000, Sideridis & Padeliadu, 2000), εξαιτίας της υψηλής αξιοπιστίας και εγκυρότητάς του (Σταλίκας, Τριλίβα και Ρούσση, 2002, σ. 166-167). Όσον αφορά το δεύτερο τεστ αναγνωστικής κατανόησης που αναφέρεται στη συμπλήρωση ελλιπών προτάσεων η επιλογή της λέξης που έπρεπε να συμπληρώσουν οι μαθητές σε κάθε πρόταση στηρίχτηκε στην ηλικία και τάξη στην οποία φοιτούσαν οι μαθητές του δείγματος, αλλά και στα ιδιαίτερα πολιτισμικά κοινωνικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης επαρχίας.

Για την αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας χορηγήθηκε μία δοκιμασία ορθογραφίας λέξεων. Οι λέξεις που οι μαθητές κλήθηκαν να γράψουν σωστά, επιλέχθηκαν από το βιβλίο της Γλώσσας Γ' και Δ' τάξης. Οι λέξεις εκπροσωπούν όλα τα μέρη του λόγου βρισκόμενες σε διαφορετικές πτώσεις, αριθμούς για τα ουσιαστικά και επίθετα και σε διαφορετικό χρόνο και πρόσωπο για τα ρήματα.

Τα παραπάνω αποτελούν ενδείξεις της αντιπροσωπευτικότητας του περιεχομένου των δοκιμασιών και επομένως και της εγκυρότητας του περιεχομένου τους. Η εγκυρότητα περιεχομένου είναι αναγκαίο, αλλά όχι επαρκές κριτήριο για να ισχυριστούμε ότι οι χορηγηθείσες δοκιμασίες μετρούν τις δεξιότητες που ισχυρίζονται ότι μετρούν (Μέλλον, 1998, σ. 139).

6.6.2.2. Εγκυρότητα κριτηρίου

Προκειμένου να εκτιμήσουμε την εγκυρότητα κριτηρίου χρησιμοποιήσαμε τη βαθμολόγηση του δασκάλου των μαθητών σε όλες τις δοκιμασίες αξιολόγησης. Ζητήσαμε από τους δασκάλους των τάξεων Γ' και Δ' τάξης να αξιολογήσουν την αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών τους (βλ. παράρτημα: Ατομικό φύλλο αξιολόγησης. Πιλοτική έρευνα). Η

εκτίμηση της επίδοσης των μαθητών από τους δασκάλους τους θεωρείται αξιόπιστο κριτήριο (Βάμβουκας, 1994). Η εγκυρότητα κριτηρίου αξιολογήθηκε με τη συσχέτιση της βαθμολογίας του δασκάλου τους (ανεξάρτητο κριτήριο) και της επίδοσής τους στις χορηγηθείσες δοκιμασίες. Η επίδοση του κάθε μαθητή συσχετίστηκε με τη βαθμολογία του δασκάλου της τάξης. Όλοι οι δείκτες συνάφειας ήταν στατιστικά σημαντικοί σε επίπεδο $p < .001$ (πίνακας 17).

Δοκιμασίες γραπτού λόγου		Αξιολόγηση δασκάλου	
		Γ' Τάξη	Δ' Τάξη
Αξιολόγηση δασκάλου			
Αποκωδικοποίηση	Λέξεων	.814***	.751***
	Κειμένου	.837***	.693***
Κατανόηση	ΔΑΕΠ	.703***	.752***
	ΣΕΛΠ	.715***	.768***
Ορθογραφία λέξεων (Δ.Ο.Λ)		.817***	.761***

*** $p < .001$

Πίνακας 17: Συντελεστές εγκυρότητας των δοκιμασιών γραπτού λόγου στη Γ' και Δ' τάξη

Συγκεκριμένα ο δείκτης συνάφειας για τη δοκιμασία Δ.Α.Λ. ήταν στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p < .001$, στη Γ' ($r = .814$), και Δ' τάξη ($r = .751$), για τη δοκιμασία Δ.Α.Κ στατιστικά σημαντικός στη Γ' ($r = .837$) και Δ' τάξη ($r = .693$). Ο δείκτης συνάφειας για τη δοκιμασία Δ.Α.Ε.Π. ήταν στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p < .001$, στη Γ' ($r = .703$), και Δ' τάξη ($r = .752$) και για τη δοκιμασία Σ.Ε.Λ.Π επίσης στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p < .001$, στη Γ' ($r = .715$), και Δ' τάξη ($r = .768$).

Ο δείκτης συνάφειας για τη δοκιμασία Ορθογραφίας Λέξεων (Δ.Ο.Λ) ήταν στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο $p < .001$, στη Γ' ($r = .817$), και Δ' τάξη ($r = .761$).

6.6.3. Αξιοπιστία και εγκυρότητα των εργαλείων αξιολόγησης των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς

Τα ερωτηματολόγια του Achenbach είναι σταθμισμένα στην Ελλάδα. Η στάθμιση των ερωτηματολογίων του Achenbach στην Ελλάδα έχει πραγματοποιηθεί δύο φορές. Η πρώτη στάθμιση αφορούσε μόνο τα ερωτηματολόγια των γονέων (MacDonald, Tsiantis, Achenbach, Motti-Stefanidi, Richardson, 1995, Tsiantis, Motti-Stefanidi, Richardson, Schmeck, Poustka, 1994) και δεν είχε συμπεριληφθεί σ' αυτήν αντιπροσωπευτικό δείγμα από όλη την Ελλάδα και από αγροτικές περιοχές. Στη δεύτερη στάθμιση (Achenbach, Rescorla, 2003) συμπεριλήφθηκαν και τα ερωτηματολόγια των δασκάλων και αυτοαναφοράς (για εφήβους) και το δείγμα ήταν μεγαλύτερο και πιο αντιπροσωπευτικό του ελληνικού πληθυσμού. Οι δείκτες αξιοπιστίας μεταξύ συνεντευκτών είναι υψηλοί (ICC=.96). Επίσης υψηλοί είναι οι δείκτες των επαναληπτικών μετρήσεων της βαθμολογίας των στοιχείων (ICC=.95), αλλά και η εσωτερική συνέπεια των κλιμάκων για το ερωτηματολόγιο των γονέων (CBCL:α=.78-.97) και για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών (TRF:α=.72-.95). Οι μόνοι δείκτες alpha που παρουσιάστηκαν μικρότεροι από το .75 ήταν στην κλίμακα *Σωματικά προβλήματα* του TRF, στοιχεία που σπάνια απαντώνται θετικά από τους εκπαιδευτικούς (Achenbach & Rescorla, 2003).

Η αξιοπιστία επαναληπτικής χορήγησης των εμπειρικών κλιμάκων υποστηρίχτηκε από το μέσο δείκτη συσχέτισης επαναληπτικής χορήγησης ($r=.82$).

Η εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής των κλιμάκων έχει τεκμηριωθεί μέσω στατιστικά σημαντικών συσχετίσεων με ανάλογες κλίμακες της κλίμακας Conners και με τα κριτήρια του DSM. Η εγκυρότητα περιεχομένου της βαθμολογίας των στοιχείων έκαναν διάκριση με στατιστικά σημαντικό τρόπο μεταξύ κοινοτικών δειγμάτων και παιδιών δημογραφικά εξισωμένων κλινικών. Η εγκυρότητα σε σχέση με το κριτήριο των κλιμάκων υποστηρίχτηκε με αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης, σχετικού λόγου συμπληρωματικών πιθανοτήτων και διακρίνουσας ανάλυση. Όλες οι αναλύσεις κατέδειξαν σημαντική διάκριση μεταξύ κλινικού και κοινοτικού δείγματος παιδιών ($p<.01$).

6.7. Σχέση των δοκιμασιών αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφίας

Η χορήγηση διαφορετικών δοκιμασιών των συνιστωσών αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής κατανόησης επέτρεψε, αφενός την εξαγωγή χρήσιμων συμπερασμάτων για τη σχέση των δύο συνιστωσών της αναγνωστικής δεξιότητας και της σχέσης της αναγνωστικής δεξιότητας με την ορθογραφία χωριστά για κάθε τάξη, και αφετέρου το σχεδιασμό της κυρίως έρευνάς μας. Για τη διερεύνηση σχέσης ανάμεσα σε όλες τις δοκιμασίες υπολογίστηκαν οι συντελεστές γραμμικής συσχέτισης Pearson's r ανάμεσα στις μεταβλητές αυτές.

Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις δύο δοκιμασίες αποκωδικοποίησης (λέξεων και κειμένου) είναι πολύ υψηλός και στις δύο τάξεις Γ' ($r=.860$) (πίνακας 18) και Δ' τάξη ($r=.939$) (πίνακας 19) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο $p<.001$. Όμοια και οι δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης Δ.Α.Ε.Π και Σ.Ε.Λ.Π μεταξύ τους. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις δύο δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης είναι πολύ υψηλός και στις δύο τάξεις Γ' ($r=.800$) και Δ' τάξη ($r=.755$) σε επίπεδο $p<.001$. Βέβαια οι δύο δοκιμασίες, αν και αξιολογούν την αναγνωστική κατανόηση είναι διαφορετικές, αφού η Δ.Α.Ε.Π χρησιμοποιεί ανακλητικές και συμπερασματικές ερωτήσεις ενώ η Σ.Ε.Λ.Π ελλυπείς προτάσεις για την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης.

Όμως η σχέση της ανάγνωσης με την ορθογραφία διαφοροποιείται ανά τάξη. Φαίνεται ότι στη Γ' τάξη ο συντελεστής συσχέτισης των δύο δοκιμασιών αποκωδικοποίησης με τη δοκιμασία ορθογραφίας ($r=.811$ και $r=.769$) και η σχέση των δύο δοκιμασιών αναγνωστικής κατανόησης με τη δοκιμασία ορθογραφίας ($r=.755$ και $r=.855$) είναι υψηλή, ενώ οι συντελεστές συσχέτισης των δοκιμασιών αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης κυμαίνονται από .584 -.674.

Στη Δ' τάξη (πίνακας 19) ο συντελεστής συσχέτισης της αποκωδικοποίησης με την ορθογραφία δεν είναι τόσο ισχυρός, επειδή πιθανόν η ευχέρεια στην ανάγνωση που κατακτούν οι μαθητές στη Δ' τάξη δε συνοδεύεται πάντα με την ορθή γραφή των λέξεων ($r=.381-.427$ $p<.05$). Φαίνεται ότι η δοκιμασία Σ.Ε.Λ.Π εμφανίζει υψηλότερο συντελεστή συσχέτισης με τη δοκιμασία ορθογραφίας λέξεων ($r=.800$), επειδή η δοκιμασία Σ.Ε.Λ.Π αξιολογεί λεξιλόγιο, σημασιολογικές και γραμματικοσυντακτικές γνώσεις συγκριτικά με το

συντελεστή συσχέτιση ανάμεσα στη δοκιμασία Δ.Α.Ε.Π. και τη δοκιμασία ορθογραφίας λέξεων ($r=.560$).

Δοκιμασίες Γραπτού Λόγου Γ' τάξη		Αποκωδικοποίηση		Κατανόηση		Ορθογραφία
		Λέξεων	Κειμένου	Δ.Α.Ε.Π	Σ.ΕΛ.Π	Λέξεων
Συντελεστές Συσχέτισης						
Αποκωδικοποίηση	λέξεων		.860**	.624**	.674**	.811***
	κειμένου			.584**	.614**	.769***
Κατανόηση	Δ.Α.Ε.Π				.800***	.755***
	Σ.ΕΛ.Π					.855***

*** $p<.001$, ** $p<.01$

Πίνακας 18: Συντελεστές συσχέτισης των δοκιμασιών γραπτού λόγου στη Γ' τάξη

Δοκιμασίες Γραπτού Λόγου στη Δ' τάξη		Αποκωδικοποίηση		Κατανόηση		Ορθογραφία
		Λέξεων	Κειμένου	Δ.Α.Ε.Π	Σ.ΕΛ.Π	Λέξεων
Συντελεστές Συσχέτισης						
Αποκωδικοποίηση	λέξεων		.939***	.684***	.626***	.427*
	κειμένου			.649***	.555**	.381*
Κατανόηση	Δ.Α.Ε.Π				.755***	.560**
	Σ.ΕΛ.Π					.800***

*** $p<.001$, ** $p<.01$, * $p<.05$

Πίνακας 19: Συντελεστές συσχέτισης των δοκιμασιών γραπτού λόγου στη Δ' τάξη

Αυτή η διαφορά στους δύο συντελεστές συσχέτισης πιθανόν να οφείλεται στο διαφορετικό περιεχόμενο των ερωτήσεων των δοκιμασιών Δ.Α.Ε.Π. και Σ.ΕΛ.Π. Οι ανακλητικές ερωτήσεις του Δ.Α.Ε.Π μπορούν να απαντηθούν και από μαθητές που έχουν μέτριες επιδόσεις στην ανάγνωση, οι οποίες δε συνοδεύονται και από καλές ορθογραφικές δεξιότητες.

Για τη διερεύνηση της σχέσης της αποκωδικοποίησης, της αναγνωστικής κατανόησης και της ορθογραφίας κατά τάξη, αθροίσαμε τις αρχικές τιμές του κάθε μαθητή από τις δύο δοκιμασίες αποκωδικοποίησης και από τις δύο δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης.

Στη Γ' τάξη ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση είναι υψηλός ($r=.670$) σε επίπεδο $p<.001$, όπως διαπιστώνουμε από τον πίνακα 20. Επίσης παρατηρείται ότι ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην ορθογραφία και την αποκωδικοποίηση είναι υψηλός ($r=.807$) και είναι επίσης ισχυρός ανάμεσα στην ορθογραφία και στην αναγνωστική κατανόηση ($r=.860$) σε επίπεδο $p<.001$.

Στη Δ' τάξη, αν και η σχέση ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση παραμένει ισχυρή ($r=.638$), εντούτοις η σχέση αυτή διαφοροποιείται με την ορθογραφία. Ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την ορθογραφία είναι ασθενής ($r=.400$) σε επίπεδο $p<.05$, όμως ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφία είναι υψηλός ($r=.774$).

Φαίνεται λοιπόν ότι στη Δ' τάξη οι καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης δεν συνοδεύονται και από καλές ορθογραφικές δεξιότητες, ενώ αντίθετα οι μαθητές με καλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης έχουν καλές ορθογραφικές δεξιότητες, ίσως επειδή στηρίζονται στις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης για να γράψουν σωστά τις λέξεις.

Δοκιμασίες Γραπτού Λόγου Γ' και Δ' τάξη Συντελεστές Συσχέτισης	Αναγνωστική Κατανόηση		Ορθογραφία	
	Γ'	Δ'	Γ'	Δ'
Αποκωδικοποίηση	.670***	.638***	.807***	.400*
Αναγνωστική Κατανόηση			.860***	.774***

* $p<.05$, *** $p<.001$

Πίνακας 20: Συντελεστές συσχέτισης της συνολικής επίδοσης της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας στη Γ' και Δ' τάξη

Το κεφάλαιο της παρουσίασης των αποτελεσμάτων της έρευνας χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας για την αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ στη Γ' και Δ' τάξη. Παραθέτονται οι διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων στη Γ' και Δ' τάξη ως προς την αποκωδικοποίηση, αναγνωστική κατανόηση και ορθογραφία. Επίσης αναφέρονται τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη σχέση αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης, καθώς και της ανάγνωσης με την ορθογραφία των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ.

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας επιχειρούμε να δώσουμε απαντήσεις για τη σχέση των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα Π.Σ.Σ. Επιχειρούμε, δηλαδή, να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα όπως αυτά διατυπώσαμε στο σκοπό της έρευνας και αφορούν τη διερεύνηση διαφορών των μέσων όρων των Π.Σ.Σ ανάμεσα: α) στους ΜΧΕ και ΜΥΕ, β) στα αγόρια και τα κορίτσια και εξετάζεται η πιθανότητα ύπαρξης αλληλεπίδρασης ομάδων και φύλου με τα Π.Σ.Σ.

Στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν την αξιοπιστία γονέων και εκπαιδευτικών στην αξιολόγηση των Π.Σ.Σ και διερευνάται ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσά τους.

Τέλος, στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που αφορούν τη διαφοροποίηση της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας ανάλογα με το είδος και τη σοβαρότητα των προβλημάτων συμπεριφοράς.

7.1. Διαφορές των ΜΧΕ και ΜΥΕ ως προς τις δοκιμασίες γραπτού λόγου

Για να διαπιστωθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών ανάμεσα στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφίας των ΜΧΕ και των ΜΥΕ, λήφθηκαν υπόψη οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις οι μέγιστες και ελάχιστες τιμές των επιδόσεων.

Κατόπιν εφαρμόστηκε ο έλεγχος t για ίσες ή άνισες διακυμάνσεις, ανάλογα με το αν οι διακυμάνσεις των ομάδων διέφεραν σημαντικά. Για τον έλεγχο της ομοιογένειας χρησιμοποιήθηκε το Levene test και ως επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε το 5%. Πληρούνταν οι παραδοχές για τη χρησιμοποίηση του παραμετρικού στατιστικού κριτηρίου t-test για ανεξάρτητα δείγματα, που είναι η ανεξαρτησία των ομάδων, η κανονικότητα κατανομής.

Για τον έλεγχο της κανονικότητας της κατανομής πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας και στα δύο επίπεδα των μεταβλητών αποκωδικοποίησης λέξεων, αποκωδικοποίησης κειμένου, αναγνωστικής κατανόησης (Δ.Α.Ε.Π, Σ.ΕΛ.Π) και ορθογραφίας λέξεων. Η κανονικότητα για κάθε μεταβλητή ελέγχθηκε με τη βοήθεια των περιγραφικών στατιστικών δεικτών *στρεβλότητας* και *κύρτωσης*. Ο λόγος των στατιστικών δεικτών *στρεβλότητας* και *κύρτωσης* προς το τυπικό σφάλμα βρίσκονταν εντός των ορίων του διαστήματος (-2, +2) για την πλειονότητα των μεταβλητών.

Διαπιστώθηκε ότι παραβιάστηκε η κανονικότητα της κατανομής σε μία μεταβλητή στη Γ' τάξη και σε ελάχιστες στη Δ' τάξη. Όμως υπήρξαν ενδείξεις χρησιμοποιώντας το Normal Q-Q Plot ότι η κατανομή του δείγματός μας ήταν προσεγγιστικά κανονική, αφού δεν εμφανίστηκαν μεγάλες απομακρύνσεις κουκίδων από τη διχοτόμο των αξόνων. Η τέλεια διάταξη των κουκίδων πάνω στη διχοτόμο των αξόνων είναι φαινόμενο σπάνιο στο χώρο των Κοινωνικών Επιστημών. Ενδείξεις για συμμετρία κατανομής υπήρξαν και από το θηκόγραμμα το οποίο ελέγχει τη συμμετρία της κατανομής, αφού η συμμετρία είναι μία από τις ιδιότητες της κανονικής κατανομής (Δαφέρμος, 2005).

Επίσης πραγματοποιήθηκε έλεγχος και με μη παραμετρικά κριτήρια και διαπιστώθηκε ότι δεν υπήρξαν διαφορές χρησιμοποιώντας είτε παραμετρικά είτε μη παραμετρικά κριτήρια. Σε καθένα από τους πίνακες αναγράφονται οι περιγραφικοί στατιστικοί δείκτες (μέσοι όροι, η διάμεσος, οι τυπικές αποκλίσεις, ελάχιστη και μέγιστη τιμή) σε κάθε δοκιμασία και οι δείκτες που ελέγχουν την ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας ανάμεσα τις ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ.

Από τον πίνακα 21 και από τις γραφικές παραστάσεις 4 και 5, διαπιστώνουμε ότι και στις δύο τάξεις (Γ' και Δ') ο μέσος όρος επίδοσης της ομάδας των ΜΧΕ διαφοροποιήθηκε σε όλες τις δοκιμασίες ανάγνωσης από το μέσο όρο επίδοσης της ομάδας των ΜΥΕ. Στη συνέχεια αναλύονται οι επιδόσεις των ΜΧΕ συγκριτικά με τις επιδόσεις των ΜΥΕ σε όλες τις δοκιμασίες του γραπτού λόγου ανά τάξη.

7.1.1. Δεξιότητες αποκωδικοποίησης των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ στη Γ' και Δ' τάξη

Στη Γ' τάξη, ο μέσος όρος επίδοσης της ομάδας των ΜΧΕ στην αποκωδικοποίηση λέξεων (Δ.Α.Λ) ήταν 21,40 λέξεις το λεπτό, δηλαδή η ομάδα των ΜΧΕ αποκωδικοποίησε σωστά κατά μέσο όρο 21.40 λέξεις το 1', που αντιστοιχεί σε ποσοστό επιτυχίας 38.9% του συνολικού αριθμού των λέξεων, ενώ ο μέσος όρος επίδοσης της ομάδας των ΜΥΕ ήταν 43.55 λέξεις το 1', που αντιστοιχεί σε ποσοστό επιτυχίας 79.18%. Από τους μέσους όρους των ομάδων φαίνεται ότι οι ΜΥΕ αποκωδικοποιούν με ακρίβεια και ταχύτητα τις διπλάσιες λέξεις συγκριτικά με τους ΜΧΕ. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν το 1%.

Ο μέσος όρος επίδοσης του αριθμού των λέξεων που αποκωδικοποίησαν οι μαθητές της ομάδας ΜΧΕ ($\bar{X}=21.40$, $Sd=6.35$) ήταν σημαντικά χαμηλότερος ($t=-16.841$, $df=82$, *2-tailed* $p<.001$) από το μέσο όρο επίδοσης του αριθμού των λέξεων της ομάδας των ΜΥΕ ($\bar{X}=43.55$, $Sd=5.68$). Η διαφορά των μέσων όρων των λέξεων ανάμεσα στις δύο ομάδες ήταν 22 περίπου λέξεις το 1'. Ο μεγαλύτερος αριθμός λέξεων που αποκωδικοποίησε η ομάδα των ΜΧΕ ήταν 28.80 (52.36%) και ο μικρότερος αριθμός λέξεων 2.50 λέξεις στο 1 (4.5%).' Ο μικρότερος αριθμός λέξεων που αποκωδικοποίησε η ομάδα των ΜΥΕ ήταν 29.50 λέξεις στο 1' (53.63%) ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός λέξεων ήταν 54.80 (99.63%).

Στη Δ' τάξη ως προς την αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων ο μέσος όρος επίδοσης της ομάδας των ΜΧΕ ήταν 25.41 λέξεις το λεπτό (36.82%), δηλαδή η ομάδα των ΜΧΕ αποκωδικοποίησαν σωστά κατά μέσο όρο 25.41 λέξεις το 1', που αντιστοιχεί σε ποσοστό επιτυχίας 36.82% και αντίστοιχα για την ομάδα των ΜΥΕ ο μέσος όρος επίδοσης ήταν 52.94 λέξεις το 1' (76.72%).

Από τους μέσους όρους των ομάδων φαίνεται ότι οι ΜΥΕ αποκωδικοποιούν με ακρίβεια και ταχύτητα τις διπλάσιες λέξεις συγκριτικά με τους ΜΧΕ.

Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν μικρότερο από 5% ($p<.05$), επομένως έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση για ισότητα διασπορών.

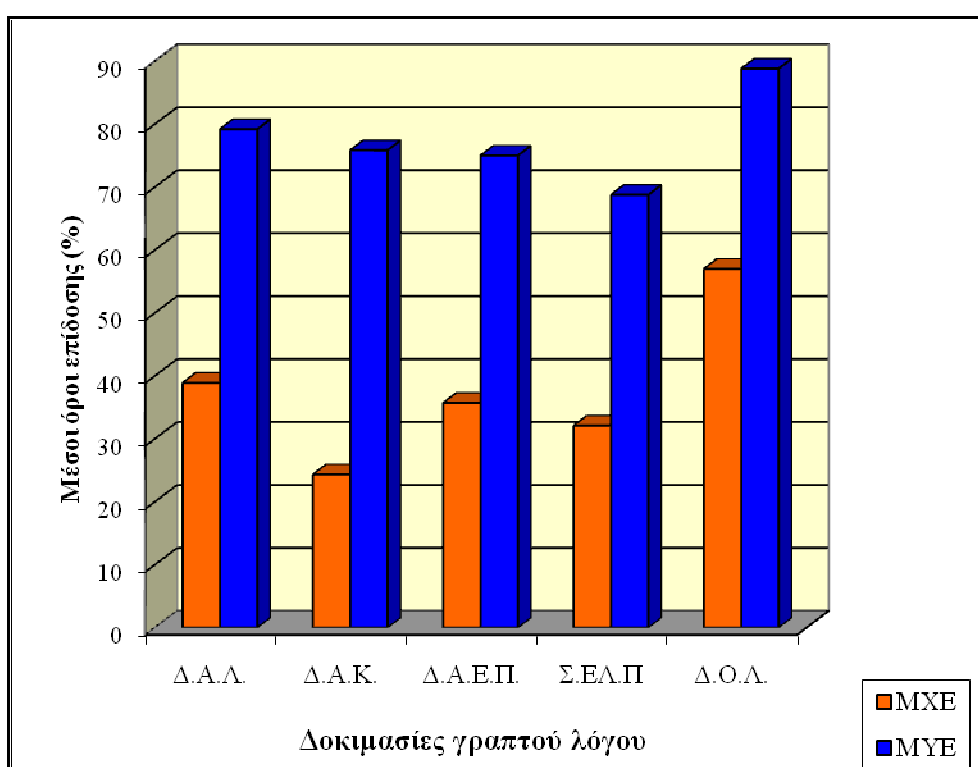
Τάξεις	Ομάδες	Δ.Γ.Λ.	\bar{X}	Sd	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Στατιστική σημαντικότητα
Γ'	ΜΧΕ	ΔΑΛ	21.40 (38.9%)	6.34 (11.5%)	2.5 (4.5%)	28.80 (52.36%)	$t=-16.841^{***}$ $df=82$
	ΜΥΕ		43.55 (79.18%)	5.68 (10.32%)	29.50 (53.63%)	54.80 (99.63%)	
Δ'	ΜΧΕ		25.41 (36.82%)	7.82 (11.33%)	1 (1.4%)	36.60 (53.04%)	$t=-14.874^{***}$ $df=74$
	ΜΥΕ		52.94 (76.72%)	8.30 (12%)	40.40 (58.55%)	68.80 (99.71%)	
Γ'	ΜΧΕ	ΔΑΚ	29.22 (24.34%)	9.48 (7.9%)	1.5 (1.25%)	41.20 (34.33%)	$t=-25.339^{***}$ $df=82$
	ΜΥΕ		91.01 (75.84%)	12.64 (10.53%)	67.60 (56.33%)	118 (98.33%)	
Δ'	ΜΧΕ		41.38 (27.58%)	14.51 (9.6%)	1.50 (0.6%)	63.60 (42.4%)	$t=-20.716^{***}$ $df=74$
	ΜΥΕ		108.93 (72.62%)	13.90 (9.2%)	88.80 (59.2%)	148 (98.66%)	
Γ'	ΜΧΕ	ΔΑΕΠ	4.28 (35.66%)	2.43 (20.26%)	0 (0%)	10 (83.3%)	$t=-9.829^{***}$ $df=82$
	ΜΥΕ		9.00 (75%)	1.89 (15.8%)	5 (41.7%)	11 (91.7%)	
Δ'	ΜΧΕ		6.81 (42.62%)	3.40 (21.25%)	0 (0%)	13 (81.25%)	$t=-7.753^{***}$ $df=59.485$
	ΜΥΕ		11.76 (73.5%)	1.97 (12.31%)	8.00 (50%)	15.00 (93.75%)	
Γ'	ΜΧΕ	ΣΕΛΠ	8.02 (32.09%)	4.28 (17.14%)	0 (0%)	15 (60%)	$t=-11.599^{***}$ $df=70.675$
	ΜΥΕ		17.19 (68.76%)	2.80 (11.21%)	9 (36%)	22 (88%)	
Δ'	ΜΧΕ		11.50 (28.75%)	5.95 (14.87%)	0 (0%)	22 (55%)	$t=-17.089^{***}$ $df=69.012$
	ΜΥΕ		32.23 (80.57%)	4.52 (11.3%)	19 (47.5%)	39 (97.5%)	
Γ'	ΜΧΕ	ΔΟΛ	28.32 (56.64%)	11.33 (23%)	0 (0%)	42.5 (85%)	$t=-8.588^{***}$ $df=48.959$
	ΜΥΕ		44.38 (88.8%)	3.82 (7%)	32 (64%)	49.5 (99%)	
Δ'	ΜΧΕ		42.78 (53.48%)	14.87 (18.5%)	1.5 (1.9%)	60.50 (75.6%)	$t=-11.911^{***}$ $df=43.615$
	ΜΥΕ		72.78 (91%)	4.46 (5.5%)	62 (77.5%)	80 (100%)	

** $p<.01$ *** $p<.001$

Πίνακας 21: Συγκρίσεις Μέσων Όρων των επιδόσεων των ΜΧΕ και των ΜΥΕ στις δοκιμασίες γραπτού λόγου των στη Γ' και Δ' τάξη

Ο μέσος όρος των λέξεων που αποκωδικοποίησε η ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=25.41$, $Sd=7.82$) στο 1' ήταν μικρότερος από το μέσο όρο των λέξεων που αποκωδικοποίησε η ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X}=52.94$, $Sd=8.30$). Η διαφορά των μέσων όρων των επιδόσεων των δύο ομάδων ήταν στατιστικά σημαντική ($t=-14.874$, $df=74$, 2-tailed $p<.001$).

Παρατηρείται ότι η διαφορά των μέσων όρων των δύο ομάδων ήταν πολύ μεγάλη 28 περίπου λέξεις. Ο μικρότερος αριθμός λέξεων που αποκωδικοποίησε ένας μαθητής της ομάδας ΜΥΕ ήταν 40.40 λέξεις στο 1' (58.55%), ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός λέξεων που αποκωδικοποίησε ένας μαθητής της ομάδας ΜΧΕ ήταν 36.60 λέξεις το 1' (53.04%).



Γραφική παράσταση 4: Διαφορές μέσων όρων των επιδόσεων των ΜΧΕ και ΜΥΕ στις δοκιμασίες γραπτού λόγου στη Γ' τάξη

Και στις δύο τάξεις παρατηρήθηκε μικρή διαφοροποίηση ως προς τη διασπορά των τιμών γύρω από το μέσο όρο στην ομάδα των ΜΥΕ. Αντίθετα στην ομάδα των ΜΧΕ η διασπορά των τιμών γύρω από το Μ.Ο. ήταν μεγαλύτερη, δηλώνοντας ότι η ομάδα των ΜΧΕ ήταν ανομοιογενής σε αντίθεση με την ομάδα των ΜΥΕ που εμφάνισε ομοιογένεια.

Επίσης και από τις δυο τάξεις κανένας μαθητής από την ομάδα των ΜΥΕ δεν είχε επίδοση κάτω του 50% των επιδόσεων ενώ από την ομάδα των ΜΧΕ βρέθηκαν μαθητές με χαμηλές ως μέτριες δεξιότητες αποκωδικοποίησης που ξεπέρασαν οριακά το 50%.

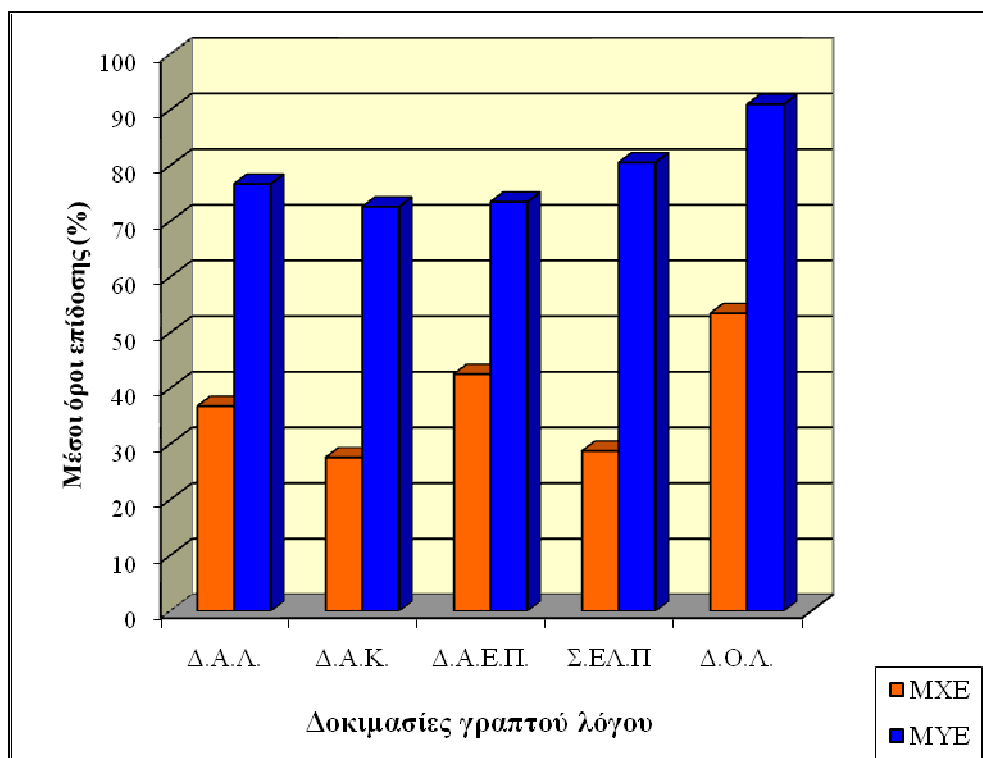
Στη δοκιμασία αποκωδικοποίησης κειμένου, ο μέσος όρος επίδοσης του αριθμού των λέξεων κειμένου της ομάδας των ΜΧΕ στη Γ' τάξη ήταν 29.22 λέξεις κειμένου στο 1', δηλαδή, η ομάδα των ΜΧΕ αποκωδικοποίησε κατά μέσο όρο 29.22 λέξεις κειμένου στο 1' που αντιστοιχεί σε ποσοστό 24.34% του συνολικού αριθμού των λέξεων του κειμένου, ενώ ο μέσος όρος επίδοσης της ομάδας των ΜΥΕ είναι 91.01 λέξεις κειμένου στον ίδιο χρόνο που αντιστοιχεί σε ποσοστό 75.84%. Η διαφορά των μέσων όρων των λέξεων κειμένου των δύο ομάδων είναι 62 περίπου λέξεις το 1'. Οι ΜΥΕ αποκωδικοποιούν με ακρίβεια και ταχύτητα τριπλάσιο αριθμό λέξεων κειμένου συγκριτικά με τους ΜΧΕ. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν μικρότερο από 5% ($p < .05$), επομένως δεν έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση για ισότητα διασπορών.

Ο μέσος όρος επίδοσης του αριθμού λέξεων του κειμένου που αποκωδικοποίησαν οι μαθητές της ομάδας των ΜΧΕ ($\bar{X} = 29.22$, $Sd = 9.48$) ήταν σημαντικά χαμηλότερος ($t = -25.339$, $df = 82$, 2-tailed $p < .001$) από το μέσο όρο επίδοσης του αριθμού των λέξεων της ομάδας ΜΥΕ ($\bar{X} = 91.01$, $Sd = 12.65$). Αξιοπρόσεκτες είναι οι μεγαλύτερες και μικρότερες τιμές στην κάθε ομάδα. Ο μικρότερος αριθμός λέξεων κειμένου που διαβάστηκαν σωστά σε 1' στην ομάδα των ΜΧΕ ήταν 1.5 λέξη που αντιστοιχεί σε ποσοστό 1.25% , ενώ ο μεγαλύτερος αριθμός λέξεων ήταν 41.20 λέξεις κειμένου που αντιστοιχεί σε ποσοστό 34.33%. Αντίθετα στην ομάδα των ΜΥΕ η μικρότερη τιμή ήταν 67.60 λέξεις (τιμή η οποία υπερβαίνει κατά πολύ τη μεγαλύτερη τιμή των ΜΧΕ) και αντιστοιχεί σε ποσοστό 56.33%, ενώ η μεγαλύτερη τιμή ήταν 118 λέξεις κειμένου που αντιστοιχεί σε ποσοστό 98.33%.

Στη Δ' τάξη ο μέσος όρος του αριθμού λέξεων κειμένου στην ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X} = 41.108$, $Sd = 14.51$) ήταν μικρότερος από το μέσο όρο του αριθμού των λέξεων του κειμένου στην ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X} = 108.93$, $Sd = 13.90$) σε 1'. Η διαφορά των μέσων όρων των επιδόσεων των δύο ομάδων ήταν στατιστικά σημαντική ($t = -20.716$, $df = 74$, 2-tailed $p < .001$).

Άξιο παρατήρησης ήταν η μικρή διαφοροποίηση ως προς τη διασπορά των τιμών

γύρω από το μέσο όρο στην ομάδα των ΜΥΕ. Αντίθετα στην ομάδα των ΜΧΕ η διασπορά των τιμών γύρω από το Μ.Ο. ήταν μεγαλύτερη, δηλώνοντας ότι η ομάδα των ΜΧΕ παρουσίασε ανομοιογένεια σε αντίθεση με την ομάδα των ΜΥΕ με μεγαλύτερη ομοιογένεια.



Γραφική παράσταση 5: Διαφορές μέσων όρων των επιδόσεων των ΜΧΕ και ΜΥΕ στις δοκίμασιες γραπτού λόγου στη Δ' τάξη

Επίσης και από τις δυο τάξεις κανένας μαθητής από την ομάδα των ΜΥΕ δεν είχε επίδοση στην αποκωδικοποίηση κειμένου κάτω του 55% των επιδόσεων ενώ από την ομάδα των ΜΧΕ δε βρέθηκαν μαθητές που ξεπέρασαν το 43%. Φαίνεται ότι η αποκωδικοποίηση κειμένου είναι δύσκολη δραστηριότητα για τους ΜΧΕ και οι διαφορές ανάμεσα στους ΜΧΕ και ΜΥΕ είναι περισσότερο έντονες και στις δύο τάξεις, πιθανόν επειδή οι μαθητές είχαν να χειριστού μεγαλύτερο αριθμό λέξεων που αντιστοιχεί σε μεγαλύτερο αριθμό προτάσεων.

Αντίθετα για τους ΜΥΕ φαίνεται ότι ήταν εύκολη δραστηριότητα και πιθανόν να στηρίζονταν ή να υποβοηθούνταν από τις πληροφορίες του κειμένου για ευχερή ανάγνωση.

7.1.2. Αναγνωστική κατανόηση των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ στη Γ' και Δ' τάξη

Στη Γ' τάξη όσον αφορά την πρώτη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης (Δ.Α.Ε.Π) οι μαθητές της ομάδας των ΜΧΕ απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο στο 35.66% των ερωτήσεων ($\bar{X} = 4.28$). Αντίθετα οι μαθητές της ομάδας των ΜΥΕ απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο στο 75% των ερωτήσεων της δοκιμασίας αυτής ($\bar{X} = 9.00$).

Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν μεγαλύτερο από 5% ($p > .05$), επομένως έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση για ισότητα διασπορών. Ο μέσος όρος επίδοσης των σωστών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές της ομάδας των ΜΧΕ ($\bar{X} = 4.28$, $Sd = 2.43$) ήταν σημαντικά χαμηλότερος ($t = -9.829$, $df = 82$, $2\text{-tailed } p < .001$) από το μέσο όρο επίδοσης των σωστών απαντήσεων της ομάδας ΜΥΕ ($\bar{X} = 9.00$, $Sd = 1.90$). Όμως στη Γ' τάξη ένας μαθητής από την ομάδα των ΜΧΕ απάντησε σωστά στο 83.3% του συνολικού αριθμού των ερωτήσεων του Δ.Α.Ε.Π και ένας μαθητής από την ομάδα των ΜΥΕ απάντησε σωστά μόλις στο 41.7% των ίδιων ερωτήσεων.

Στη Δ' τάξη οι μαθητές της ομάδας των ΜΧΕ απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο στο 42.62% των ερωτήσεων ($\bar{X} = 6.82$). Αντίθετα οι μαθητές της ομάδας των ΜΥΕ απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο στο 73.52% των ερωτήσεων της δοκιμασίας αυτής ($\bar{X} = 11.76$). Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν μικρότερο από 5% ($p < .05$), επομένως δεν έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση για ισότητα διασπορών. Ο μέσος όρος επίδοσης των σωστών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές της ομάδας των ΜΧΕ ($\bar{X} = 6.82$, $Sd = 3.39$) ήταν σημαντικά χαμηλότερος ($t = -7.753$, $df = 59.485$, $2\text{-tailed } p < .001$) από το μέσο όρο επίδοσης των σωστών απαντήσεων της ομάδας ΜΥΕ ($\bar{X} = 11.76$, $Sd = 1.97$). Και στη δοκιμασία Δ.Α.Ε.Π παρατηρήθηκε μικρή διασπορά τιμών γύρω από το Μ.Ο. στην ομάδα των ΜΥΕ, ενώ η διασπορά των τιμών γύρω από το Μ.Ο. στην ομάδα των ΜΧΕ ήταν μεγαλύτερη.

Από την παρατήρηση των μεγαλύτερων και μικρότερων τιμών στις ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ φαίνεται ότι κανένας μαθητής από την ομάδα των ΜΥΕ δεν είχε επίδοση κάτω από

το 50% των επιδόσεων, ενώ και στη Δ' τάξη βρέθηκαν ελάχιστοι μαθητές με επιδόσεις που αντιστοιχούν στο 81.25%.

Όσον αφορά τη δεύτερη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης (ΣΕΛΠ) στη Γ' τάξη, οι μαθητές της ομάδας των ΜΧΕ απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο στο 32.09% των ερωτήσεων ($\bar{X} = 8.02$). Αντίθετα οι μαθητές της ομάδας των ΜΥΕ απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο στο 68.76% των ερωτήσεων της δοκιμασίας αυτής ($\bar{X} = 17.19$).

Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν μικρότερο από 5% ($p < .05$), επομένως δεν έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση για ισότητα διασπορών. Ο μέσος όρος επίδοσης των σωστών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές της ομάδας των ΜΧΕ ($\bar{X} = 8.02$, $Sd = 4.28$) ήταν σημαντικά χαμηλότερος ($t = -11.599$, $df = 70.675$, 2-tailed $p < .001$) από το μέσο όρο επίδοσης των σωστών απαντήσεων της ομάδας ΜΥΕ ($\bar{X} = 17.19$, $Sd = 2.80$). Από την ομάδα των ΜΧΕ βρέθηκαν μαθητές που ξεπέρασαν το 50% του συνόλου της δοκιμασίας Σ.ΕΛ.Π και βρέθηκαν μαθητές από την ομάδα των ΜΥΕ που απάντησε σωστά μόνο στο 36%.

Στη Δ' τάξη οι μαθητές της ομάδας των ΜΧΕ απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο στο 28.75% των ερωτήσεων ($\bar{X} = 11.50$). Αντίθετα οι μαθητές της ομάδας των ΜΥΕ απάντησαν σωστά κατά μέσο όρο στο 80.57% των ερωτήσεων της δοκιμασίας αυτής ($\bar{X} = 32.23$). Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν μικρότερο από 5% ($p < .05$), επομένως δεν έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση για ισότητα διασπορών. Ο μέσος όρος επίδοσης των σωστών απαντήσεων που έδωσαν οι μαθητές της ομάδας των ΜΧΕ ($\bar{X} = 11.50$, $Sd = 5.95$) ήταν σημαντικά χαμηλότερος ($t = -17.089$, $df = 69.012$, 2-tailed $p < .001$) από το μέσο όρο επίδοσης των σωστών απαντήσεων της ομάδας ΜΥΕ ($\bar{X} = 32.23$, $Sd = 4.52$). Όπως και στις δοκιμασίες αποκωδικοποίησης στη Γ' και Δ' τάξη, η διασπορά των τιμών γύρω από το μέσο όρο στις δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης ήταν μεγαλύτερη στην ομάδα των ΜΧΕ και μικρότερη στην ομάδα ΜΥΕ και στις δύο τάξεις, δηλώνοντας μεγαλύτερη ομοιογένεια στην ομάδα των ΜΥΕ.

Από την παρατήρηση των μεγαλύτερων και μικρότερων τιμών στις ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ φαίνεται ότι ένας μαθητής από την ομάδα των ΜΥΕ είχε επίδοση κάτω του 50% των επιδόσεων (47.5%) ενώ βρέθηκαν μαθητές στην ομάδα των ΜΧΕ με επίδοση πάνω από το 50% του συνόλου των επιδόσεων (55%).

7.1.3. Ορθογραφική δεξιότητα των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ στη Γ' και Δ' τάξη

Στις ομάδες των ΜΥΕ και των ΜΧΕ χορηγήθηκε μία δοκιμασία ορθογραφίας λέξεων για την αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας των δύο αυτών ομάδων.

Στη Γ' τάξη η δοκιμασία ορθογραφικής δεξιότητας αποτελούνταν από 25 λέξεις. Η ομάδα των ΜΧΕ έγραψε ορθογραφήματα κατά μέσο όρο 56.64% λέξεις, ενώ η ομάδα των ΜΥΕ έγραψε ορθογραφήματα κατά μέσο όρο 88.75% λέξεις. Ο μέσος όρος επίδοσης των ορθογραφήμενων λέξεων της ομάδας των ΜΧΕ ($\bar{X} = 28.32$, $Sd=11.33$) ήταν σημαντικά χαμηλότερος ($t=-8.588$, $df=48.959$, $2-tailed p<.001$) από το μέσο όρο επίδοσης των ορθογραφήμενων λέξεων της ομάδας ΜΥΕ ($\bar{X} = 44.38$, $Sd=3.819$).

Η διαφορά των μέσων όρων ανάμεσα στις δύο ομάδες είναι περίπου 16 μονάδες (αρχικές τιμές). Όμως βρέθηκαν ελάχιστοι μαθητές από την ομάδα των ΜΧΕ με επιδόσεις γύρω στις τέσσερις μονάδες κάτω του μέσου όρου των επιδόσεων της ομάδας ΜΥΕ (42.5%), όπως και μαθητές που δεν έγραψαν φωνολογικά σωστά ούτε μία λέξη. Αντίστροφα, στην ομάδα των ΜΥΕ βρέθηκαν μαθητές με μέτριες επιδόσεις στην ορθογραφία. Το παρατηρούμενο επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας ήταν μικρότερο από 5% ($p<.05$), επομένως δεν έγινε αποδεκτή η μηδενική υπόθεση για ισότητα διασπορών.

Στη Δ' τάξη η δοκιμασία ορθογραφικής δεξιότητας αποτελούνταν από 40 λέξεις. Η ομάδα των ΜΧΕ έγραψε ορθογραφήματα κατά μέσο όρο 53.48% λέξεις, ενώ η ομάδα των ΜΥΕ έγραψε ορθογραφήματα κατά μέσο όρο 90.98% λέξεις. Ο μέσος όρος επίδοσης των ορθογραφήμενων λέξεων της ομάδας των ΜΧΕ ($\bar{X} = 42.78$, $Sd=14.87$) ήταν σημαντικά χαμηλότερος ($t=11.911$, $df=43.615$, $2-tailed p<.001$) από το μέσο όρο της ορθογραφίας λέξεων της ομάδας ΜΥΕ ($\bar{X} = 72.78$, $Sd=4.464$).

Η διαφορά των μέσων όρων των ομάδων αυξάνεται στη Δ' τάξη, κατά 30 μονάδες (αρχικές τιμές). Από την παρατήρηση των μεγαλύτερων και μικρότερων τιμών στην ομάδα των ΜΧΕ βρέθηκαν ελάχιστοι μαθητές που έγραψαν ορθογραφήματα 75.6% επί του συνολικού αριθμού των λέξεων, αλλά και μαθητές που απάντησαν σωστά στο 1.9% των λέξεων. Αντίστροφα στην ομάδα των ΜΥΕ οι μαθητές με τη χαμηλότερη επίδοση στην ορθογραφήμενη γραφή ήταν 77.5% επί του συνολικού αριθμού των λέξεων, ενώ υπήρξαν μαθητές που έγραψαν ορθογραφήματα όλες τις λέξεις (100%). Η αύξηση της διαφοράς των μέσων όρων των ομάδων, αλλά και το γεγονός ότι δεν παρατηρείται επικάλυψη των τιμών

ανάμεσα στις δύο ομάδες, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι ΜΧΕ, καθώς αυξάνονται οι απαιτήσεις στην ορθογραφημένη γραφή στη Δ' τάξη, σημειώνουν χαμηλότερες επιδόσεις, ενώ οι ΜΥΕ βελτιώνονται στην ορθογραφημένη γραφή.

Όπως και στις δοκιμασίες ανάγνωσης έτσι και στη δοκιμασία ορθογραφίας λέξεων παρατηρήθηκε μεγάλη διασπορά των τιμών γύρω από το μέσο όρο στην ομάδα των ΜΧΕ, ενώ οι τιμές στην ομάδα ΜΥΕ εμφάνισαν μικρή διασπορά και στις δύο τάξεις, δηλώνοντας μεγαλύτερη ομοιογένεια στην ομάδα των ΜΥΕ.

7.1.4. Η αναγνωστική δεξιότητα των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ στη Γ' και Δ' τάξη

Προκειμένου να διαπιστωθούν διαφορές των μέσων όρων των επιδόσεων ανάμεσα στην ομάδα των ΜΧΕ και των ΜΥΕ ως προς την αναγνωστική δεξιότητα, έγινε μετατροπή των αρχικών τιμών σε ποσοστό επιτυχίας επί τοις εκατό (%). Η μεταβλητή «αναγνωστική δεξιότητα» ως συνθετική μεταβλητή, προήλθε από την άθροιση των επιμέρους συνιστωσών της αποκωδικοποίησης και κατανόησης.

Από τη γραφική παράσταση 6 και από τα δεδομένα του πίνακα 22 προκύπτει ότι η συνολική επίδοση στην αναγνωστική δεξιότητα των ΜΧΕ στη Γ' τάξη ($\bar{X}=32.77$, $Sd=11.73$) βρίσκεται σε χαμηλότερο επίπεδο ($t=-19.397$ $df=74$, $2\text{-tailed } p<.001$) από τη συνολική επίδοση των ΜΥΕ ($\bar{X}=74.90$, $Sd=7.7$).

Όμοια και στη Δ' τάξη η συνολική επίδοση στην αναγνωστική δεξιότητα των ΜΧΕ ($\bar{X}=33.97$, $Sd=11.7$) βρίσκεται σε χαμηλότερο επίπεδο ($t=-18.746$ $df=61.746$, $2\text{-tailed } p<.001$) από τη συνολική επίδοση των ΜΥΕ ($\bar{X}=75.90$, $Sd=7.2$).

Από τη σύγκριση των μέσων όρων των επιδόσεων στην αναγνωστική δεξιότητα ανάμεσα στους ΜΧΕ και τους ΜΥΕ και από τις δύο τάξεις, προκύπτει ότι η συνολική επίδοση στην αναγνωστική δεξιότητα των ΜΧΕ ($\bar{X}=33.33$, $Sd=11.68$) βρίσκεται σε χαμηλότερο επίπεδο ($t=-27.099$, $df=134.590$, $2\text{-tailed } p<.001$) από τη συνολική επίδοση των ΜΥΕ ($\bar{X}=75.37$, $Sd=7.49$).

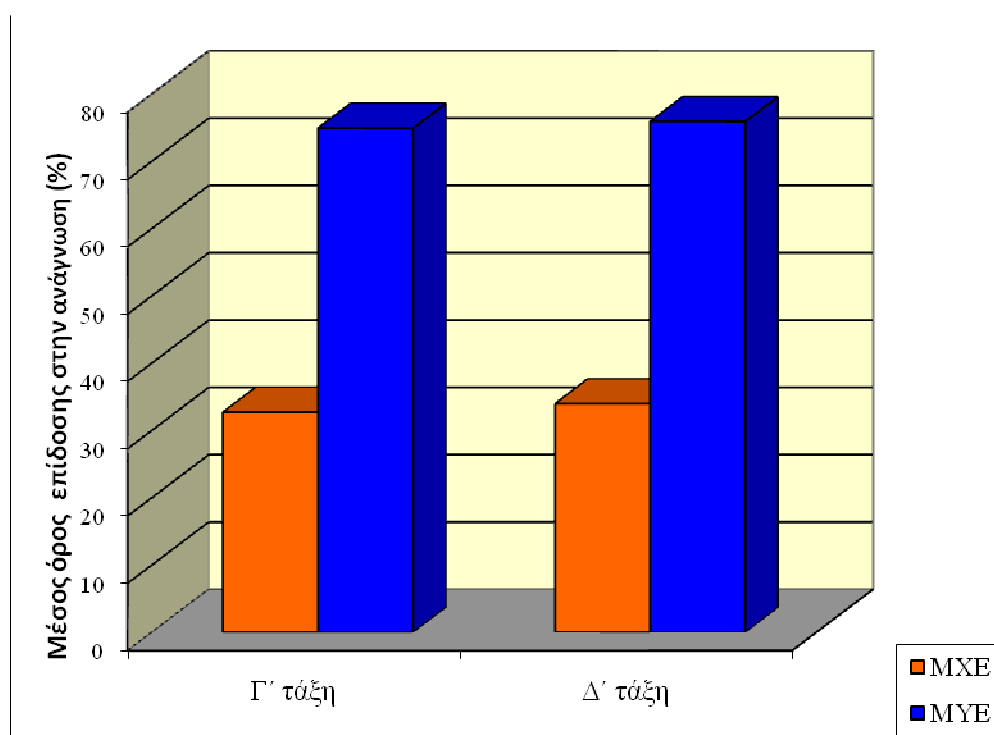
Αντιπαραθέτοντας τις τυπικές αποκλίσεις των επιδόσεων των ΜΧΕ και των ΜΥΕ και στις δύο τάξεις φαίνεται ότι οι τιμές των ΜΥΕ διασπείρονται κοντά στο μέσο όρο, ενώ αντίθετα η ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζει μεγαλύτερη ανομοιογένεια ως προς τη συνολική επίδοση στην αναγνωστική δεξιότητα. Οι μεγαλύτερες τιμές στη συνολική επίδοση ανάγνωσης των ΜΧΕ και των δύο τάξεων βρίσκονται στο 51% περίπου, ενώ οι ελάχιστες

τιμές στη συνολική επίδοση των ΜΥΕ και στις δύο τάξεις βρίσκονται στο 60% περίπου του συνόλου.

Ο Μ Α Δ Α	Επίδοση στην Ανάγνωση κατά τάξη	\bar{X}	Sd	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Στατιστική σημαντικότητα
	Στατιστικοί Δείκτες					
ΜΧΕ	Γ'	32.77%	(11.73%)	1.45%	51.48%	$t=-19.397^{***}$ $df=74$
ΜΥΕ		74.90%	(7.7%)	61%	93.23%	
ΜΧΕ	Δ'	33.97%	(11.7%)	0.6%	51.05%	$t=-18.746^{***}$ $df=61.565$
ΜΥΕ		75.90%	(7.2%)	59%	92.60%	

* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$

Πίνακας 22: Συγκρίσεις μέσω των όρων των επιδόσεων στην αναγνωστική δεξιότητα των ΜΧΕ και ΜΥΕ στη Γ' και Δ' τάξη



Γραφική παράσταση 6: Διαφορές μέσω των όρων των ΜΧΕ και ΜΥΕ στην αναγνωστική επίδοση στη Γ' και Δ' τάξη

Από την παρατήρηση των μεγαλύτερων και μικρότερων τιμών των δύο ομάδων (πίνακας 23) διαπιστώνουμε ότι οι τιμές ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν επικαλύπτονται και η πιο υψηλή επίδοση στην ομάδα των ΜΧΕ βρίσκεται στο 50% του συνολικού αριθμού των δοκιμασιών, ενώ η πιο χαμηλή επίδοση στην ομάδα των ΜΥΕ βρίσκεται στο 59% του συνολικού αριθμού των δοκιμασιών.

Αναγνωστική Επίδοση και Ομάδες Στατιστικοί Δείκτες	\bar{X}	Sd	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή	Στατιστική σημαντικότητα
ΜΧΕ	(33.33%)	(11.68%)	6%	51.48%	$t=-27.099^{***}$ $df=134.590$
ΜΥΕ	(75.37%)	(7.49%)	59%	93%	

*** $p<.001$

Πίνακας 23: Συγκρίσεις Μέσων όρων των συνολικών επιδόσεων στην αναγνωστική δεξιότητα των ΜΧΕ και ΜΥΕ

7.1.5. Σχέση αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης ανάμεσα στους ΜΧΕ και ΜΥΕ

Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης χωριστά για την ομάδα των ΜΧΕ και ΜΥΕ, υπολογίστηκαν οι συντελεστές γραμμικής συσχέτισης Pearson's r ανάμεσα στις μεταβλητές αυτές.

Αν και οι συντελεστές συνάφειας ανάμεσα στις δοκιμασίες αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης στους μαθητές της Γ' και Δ' τάξης θεωρούνται ότι είναι ισχυροί, έγινε προσπάθεια να διερευνηθεί η σχέση αυτή χωριστά ανά ομάδα. Για να είναι συγκρίσιμες οι δύο ομάδες που προέρχονται από διαφορετικές τάξεις έγινε μετατροπή των αρχικών τιμών σε εκατοστιαία κλίμακα.

Οι μαθητές της ομάδας ΜΧΕ απαντούν σωστά στο 31.9% των δοκιμασιών αποκωδικοποίησης ($\bar{X}=31.9$, $Sd=9.5$) και στο 34.7% των δοκιμασιών αναγνωστικής κατανόησης ($\bar{X}=34.7$, $Sd=16.9$). Οι μαθητές της ομάδας ΜΥΕ απαντούν σωστά στο 76.17%

των δοκιμασιών αναγνωστικής κατανόησης ($\bar{X}=76.17, Sd=9.8$) και στο 74.13% των δοκιμασιών αναγνωστικής κατανόησης ($\bar{X}=74.13, Sd=10.8$).

Από τον πίνακα 24 διαπιστώνουμε ότι στην ομάδα των ΜΧΕ ο συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση είναι υψηλός ($r=.517, p<.001$) σε επίπεδο 1%. Μαθητές που δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση, αντιμετωπίζουν δυσκολίες και στην αναγνωστική κατανόηση κι αντίστροφα, μαθητές με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση, έχουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση.

Αντίθετα στην ομάδα των ΜΥΕ ο θετικός συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης ($r=.123 p>.05$), δεν είναι στατιστικά σημαντικός. Οι δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση δε συμμεταβάλλονται με τις δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης, δηλαδή οι τιμές της αποκωδικοποίησης δεν ακολουθούν τις τιμές της αναγνωστικής κατανόησης και αντίστροφα.

Φαίνεται ότι στην ομάδα των ΜΥΕ οι πολύ καλές επιδόσεις στην ακρίβεια και ταχύτητα αποκωδικοποίησης δεν συνοδεύονται πάντα από τις πολύ καλές επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση ή και αντίστροφα.

Αποκωδικοποίηση & αναγνωστική κατανόηση Ομάδα	ΜΧΕ		ΜΥΕ	
	\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd
Αποκωδικοποίηση	31.9%	9.5%	76.17%	9.8%
Κατανόηση	34.7%	16.9%	74.1%	10.8%
Σχέση αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης	.517*** $p<.001$		.123 $p>.05$	

*** $p<.001$

Πίνακας 24: Συντελεστές συσχέτισης αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης στους ΜΧΕ και ΜΥΕ

7.1.6. Σχέση αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας στους ΜΧΕ και ΜΥΕ

Για τη διερεύνηση ύπαρξης σχέσης ανάμεσα στη συνολική επίδοση στην αναγνωστική και την ορθογραφική δεξιότητα χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής γραμμικής συσχέτισης Pearson's r χωριστά για κάθε ομάδα.

Στην ομάδα των ΜΧΕ η συσχέτιση αυτή φαίνεται να είναι ισχυρή για τη Γ' ($r=.715$) και για τη Δ' τάξη ($r=.686$) σε επίπεδο 1% ($p<.001$). Οι τιμές στη συνολική αναγνωστική δεξιότητα συμμεταβάλλονται με τις τιμές στην ορθογραφία. Μαθητές με δυσκολίες στην αναγνωστική δεξιότητα έχουν επίσης δυσκολίες και στην ορθογραφημένη γραφή.

Στην ομάδα των ΜΥΕ η συσχέτιση ανάμεσα στην αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση φαίνεται να είναι μέτρια ($r=.469$) σε επίπεδο 1%, ($p<.001$).

Αντίθετα οι καλές ορθογραφικές δεξιότητες συνοδεύονται και από καλές αναγνωστικές δεξιότητες, επειδή η ορθή γραφή λέξεων απαιτεί γνώση και εφαρμογή κανόνων, γραμματικής και σύνταξης.

Όμως στην ομάδα των ΜΥΕ οι καλές δεξιότητες ανάγνωσης δε συνοδεύονται πάντα και από καλές ορθογραφικές δεξιότητες. Αν και η θετική σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα είναι στατιστικά σημαντική, εντούτοις η συσχέτιση είναι μέτρια, καταδεικνύοντας ότι δεν έχουν όλοι οι μαθητές καλές ορθογραφικές δεξιότητες από την ομάδα των ΜΥΕ.

Για να διαπιστώσουμε πώς εξελίσσεται η ορθογραφική δεξιότητα κατά τάξη, πραγματοποιήθηκε χωριστή ανάλυση ανά ομάδα και τάξη.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε ότι στην ομάδα των ΜΥΕ η σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα είναι μέτρια με στατιστική σημαντικότητα και στις δύο τάξεις Γ' ($r=.412$) σε επίπεδο 1% ($p<.01$) και Δ' ($r=.715$) σε επίπεδο 1% ($p<.001$). Η ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζει μια στατιστικά σημαντική ισχυρή θετική σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα στη Γ' ($r=.676$) και Δ' τάξη ($r=.561$) σε επίπεδο 1% ($p<.001$).

Στον πίνακα 25 παρουσιάζονται οι δείκτες συνάφειας ανά ομάδα στη Γ' και Δ' τάξη.

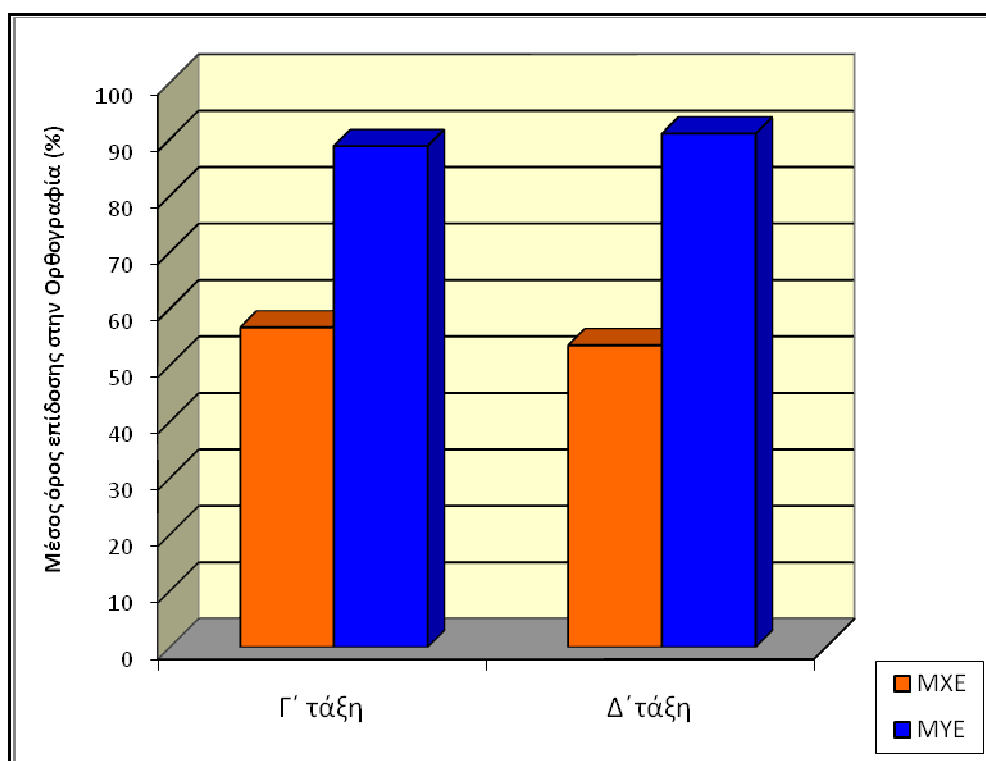
Παρατηρούμε ότι οι δείκτες συνάφειας ανάμεσα στην αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα είναι πολύ ισχυροί στην ομάδα των ΜΧΕ και στις δύο τάξεις σε επίπεδο 1% ($p<.001$) και κυμαίνονται στα ίδια επίπεδα.

Στην ομάδα των ΜΥΕ η σχέση αυτή είναι πολύ ισχυρή στη Δ' τάξη σε επίπεδο 1% ($p<.001$) και μέτρια στη Γ' σε επίπεδο 1% ($p<.01$). Φαίνεται λοιπόν ότι η ορθογραφική δεξιότητα έχει εξελικτική πορεία και δεν κατακτάται τόσο γρήγορα από τους καλούς αναγνώστες. Ανάμεσα στους καλούς αναγνώστες φαίνεται να υπάρχουν μαθητές με μέτριες επιδόσεις στη Γ' τάξη, γι αυτό η συσχέτιση ανάμεσα στην αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση στην ομάδα των ΜΥΕ είναι μέτρια.

Ομάδα	Ορθογραφική Δεξιότητα κατά τάξη	Γ' τάξη		Δ' τάξη	
		\bar{X}	Sd	\bar{X}	Sd
ΜΧΕ	Στατιστικοί δείκτες	56.64%	11.73%	53.48%	18.58%
ΜΥΕ		88.80%	7.6%	91%	5.5%
Σχέση αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας		Γ'		Δ'	
		ΜΧΕ= .715*** ΜΥΕ= .412**		ΜΧΕ=.676*** ΜΥΕ=.561***	
		ΜΧΕ=.686*** ΜΥΕ=.469***			

** $p < .01$, *** $p < .001$

Πίνακας 25: Συντελεστές συσχέτισης αναγνωστικής και ορθογραφικής επίδοσης των ΜΧΕ και ΜΥΕ στη Γ' και Δ' τάξη.



Γραφική παράσταση 7: Μέσοι όροι επίδοσης των ΜΧΕ και ΜΥΕ στην ορθογραφία στη Γ' και Δ' τάξη

7.1.7. Ανακεφαλαίωση ευρημάτων

Ως προς την αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ.

Οι ΜΧΕ αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα ως προς τις επιδόσεις στο γραπτό λόγο συγκριτικά με την ομάδα των ΜΥΕ που εμφανίζει μεγαλύτερη ομοιογένεια στις δοκιμασίες γραπτού λόγου. Ανάμεσα στις δύο ομάδες δεν παρατηρείται επικάλυψη τιμών στην ανάγνωση και ο μέσος όρος των επιδόσεων των ΜΧΕ είναι χαμηλότερος ($t=-27.099$) από το μέσο όρο των ΜΥΕ. Και στις δύο τάξεις ο μέσος όρος των επιδόσεων [$\Gamma'(\bar{X}=32.77\%)$ $\Delta'(\bar{X}=33.97\%)$] στην αναγνωστική δεξιότητα είναι πολύ χαμηλός [$\Gamma'(t=-19.397)$ $\Delta'(t=-18.746)$] από το μέσο όρο των ΜΥΕ [$\Gamma'(\bar{X}=74.90\%)$ $\Delta'(\bar{X}=75.90\%)$]. Οι ΜΧΕ σε όλες τις δοκιμασίες γραπτού λόγου διαφοροποιούνται με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1% από τους ΜΥΕ.

Οι ΜΧΕ δυσκολεύονται στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων, με επιδόσεις που κυμαίνονται από πολύ χαμηλές - σχεδόν μηδενικές - έως και μέτριες. Όμως οι μέτριες επιδόσεις αφορούν ελάχιστους μαθητές αυτής της ομάδας. Η πλειονότητα των ΜΧΕ έχει πολύ χαμηλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης λέξεων. Αντίθετα οι ΜΥΕ και στις δύο τάξεις αποκωδικοποιούν σωστά λέξεις σε διπλάσιο αριθμό από τους ΜΧΕ. Οι ΜΥΕ είναι πιο ακριβείς και πιο ταχείς στην αποκωδικοποίηση λέξεων από τους ΜΧΕ. Οι ελλιπείς δεξιότητες αποκωδικοποίησης λέξεων των ΜΧΕ στη Γ' τάξη, συνεχίζουν να υφίστανται και στη Δ' τάξη.

Οι ΜΧΕ δυσκολεύονται επίσης στην αποκωδικοποίηση του κειμένου, με επιδόσεις πολύ χαμηλές, αφού ο μέσος όρος των επιδόσεων του κειμένου δεν ξεπερνά το 25% και 28% στη Γ' και Δ' τάξη αντίστοιχα. Μάλιστα στη Γ' τάξη για τους ΜΧΕ η αποκωδικοποίηση του κειμένου φαίνεται να ήταν αρκετά δύσκολη δραστηριότητα, ενώ στη Δ' τάξη αν και ο μέσος όρος επίδοσης των ΜΧΕ είναι μεγαλύτερος, παρέμεινε σε χαμηλά επίπεδα. Οι μαθητές και των δύο τάξεων από την ομάδα των ΜΧΕ αποκωδικοποιούν σωστά περίπου το $\frac{1}{4}$ επί του συνολικού αριθμού των μεμονωμένων λέξεων και των λέξεων του κειμένου.

Αντίθετα οι ΜΥΕ αυξάνουν τη διαφορά τους από τους ΜΧΕ, αφού αποκωδικοποιούν σε τριπλάσιο αριθμό λέξεις του κειμένου και στις δύο τάξεις συγκριτικά με τους ΜΧΕ. Αν και έχει συντελεστεί πρόοδος στην αποκωδικοποίηση από τη Γ' στη Δ' τάξη και στις δύο ομάδες,

εντούτοις για τους ΜΧΕ η πρόοδος είναι μεγαλύτερη στην αποκωδικοποίηση κειμένου και όχι τόσο στις μεμονωμένες λέξεις, πιθανόν εξαιτίας των μονοσύλλαβων και δισύλλαβων λέξεων που εμπεριέχονται σε ένα κείμενο ή και στην δυνατότητα που έχουν οι μαθητές της Δ' τάξης να αποκωδικοποιούν σωστά λέξεις στηριζόμενοι στο νοήματα του κειμένου.

Οι φτωχές δεξιότητες αποκωδικοποίησης των ΜΧΕ δεν αφήνουν περιθώρια για την ανάπτυξη δεξιοτήτων αναγνωστικής κατανόησης. Και στις δύο τάξεις στη δοκιμασία Δ.Α.Ε.Π οι ΜΥΕ απάντησαν σωστά τις διπλάσιες σε αριθμό ερωτήσεις από τους ΜΧΕ. Στη δοκιμασία Σ.ΕΛ.Π. οι ΜΧΕ στη Γ' τάξη απάντησαν στο 1/3 επί του συνολικού αριθμού των ερωτήσεων, ενώ στη Δ' τάξη που υπήρχε μεγαλύτερος αριθμός ερωτήσεων, απάντησαν στο ¼ επί του συνολικού αριθμού των ερωτήσεων.

Εντούτοις στην ομάδα των ΜΧΕ βρέθηκαν ελάχιστοι μαθητές και από τις δύο τάξεις με καλές επιδόσεις στη δοκιμασία Δ.Α.Ε.Π. Οι μέτριες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση αφορούν μόνο τη μία δοκιμασία (Δ.Α.Ε.Π) και όχι και τις δύο, αφού σε τέτοια περίπτωση οι μαθητές αυτοί δε θα κατηγοριοποιούνταν στην ομάδα των ΜΧΕ. Πιθανόν αυτοί οι μαθητές έχουν βρει στρατηγικές, ώστε να υπερπηδήσουν τις δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και να απαντούν σωστά στις ανακλητικές ερωτήσεις του κειμένου. Επίσης είναι πιθανό οι ανακλητικές ερωτήσεις να αποτελούν πιο εύκολη δραστηριότητα για τους ΜΧΕ, αφού μπορούν να διαβάσουν αρκετές φορές το κείμενο και τις ερωτήσεις που ακολουθούν, ώστε να τις απαντήσουν σωστά.

Η ομάδα των ΜΥΕ είναι περισσότερο ομοιογενής συγκριτικά με την ομάδα των ΜΧΕ, ως προς τις επιδόσεις στην αναγνωστική δεξιότητα. Η ομάδα των ΜΥΕ εμφανίζει πολύ καλές επιδόσεις στην ταχύτητα και ακρίβεια ανάγνωσης. Αποκωδικοποιεί σε διπλάσιο αριθμό λέξεις και σε τριπλάσιο αριθμό λέξεις ενός κειμένου. Οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης των ΜΥΕ που έχουν ήδη κατακτηθεί στη Γ' τάξη, είναι καλύτερες στη Δ' τάξη είτε πρόκειται για μεμονωμένες λέξεις είτε πρόκειται για λέξεις κειμένου. Οι ΜΥΕ εμφανίζουν πολύ καλές δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση του κειμένου, συγκριτικά με τους ΜΧΕ, πιθανόν επειδή υποβοηθούνται ή στηρίζονται στις πληροφορίες του κειμένου για να αποκωδικοποιήσουν σωστά. Όμως οι πολύ καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης των ΜΥΕ δε συνοδεύονται πάντα από καλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης, αφού στην ομάδα των ΜΥΕ υπάρχουν μαθητές με μέτριες δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης.

Όσον αφορά την ορθογραφική δεξιότητα, οι ΜΧΕ γράφουν λιγότερες ορθογραφημένες λέξεις συγκριτικά με τους ΜΥΕ και στις δύο τάξεις. Οι δυσκολίες στην

ορθογραφία είναι μεγαλύτερες στη Δ' τάξη. Όμως στην ομάδα των ΜΧΕ υπάρχουν μαθητές με μέτριες επιδόσεις στην ορθογραφή, όπως και μαθητές με μέτριες επιδόσεις από την ομάδα των ΜΥΕ. Στη Γ' τάξη διαπιστώνεται ότι υπάρχει επικάλυψη τιμών μεταξύ των δύο ομάδων, ενώ στη Δ' τάξη οι τιμές των δύο ομάδων δεν επικαλύπτονται. Οι ΜΥΕ αυξάνουν τη διαφορά τους σημειώνοντας υψηλότερα ποσοστά επιτυχιών (91%) ενώ οι ΜΧΕ σημειώνουν χαμηλότερα ποσοστά (53.48%).

Ως προς τη σχέση αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας στους ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ.

Οι φτωχές δεξιότητες αποκωδικοποίησης στην ομάδα των ΜΧΕ συνοδεύονται από φτωχές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης, αφού η σχέση ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και κατανόηση ανάγνωσης στην ομάδα των ΜΧΕ είναι ισχυρή ($r=.517, p<.001$) και αντίστροφα οι φτωχές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης πιθανόν οφείλονται στις δυσκολίες αποκωδικοποίησης. Ίσως οι μαθητές της ομάδας αυτής βρίσκονται ακόμα στα πρώτα στάδια αποκωδικοποίησης της ανάγνωσης, όπου η ανάγνωσή τους είναι αργή και η δυσκολία αποκωδικοποίησής τους δυσκολεύει την κατανόηση ανάγνωσης. Όμως στους ΜΥΕ η κατάκτηση της δεξιότητας της αποκωδικοποίησης δε συνδέεται με την κατάκτηση και της αναγνωστικής κατανόησης ($r=.123, p>.05$). Οι ΜΥΕ φαίνεται να έχουν κατακτήσει τη δεξιότητα της αποκωδικοποίησης που είναι απαραίτητη στα πρώτα στάδια της ανάγνωσης, αλλά είναι επίσης πιθανόν οι πολύ καλές δεξιότητες στην αναγνωστική κατανόηση να μη συνοδεύονται με εξίσου πολύ καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης, αφού οι τιμές της αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης δε συσχετίζονται.

Η σχέση της αναγνωστικής και της ορθογραφικής δεξιότητας στους ΜΧΕ στη Γ' τάξη είναι ισχυρής έντασης ($r=.715, p<.001$). Οι ελλιπείς δεξιότητες στην αναγνωστική δεξιότητα συνοδεύονται από επίσης ελλιπείς δεξιότητες στην ορθογραφή. Όμοια και στη Δ' τάξη η σχέση αυτή είναι ισχυρή ($r=.676, p<.001$). Όμως στους ΜΥΕ δεν διαπιστώνεται ισχυρή έντασης σχέση προπάντων στη Γ' τάξη ($r=.412, p<.01$), αλλά μέτρια, υποδηλώνοντας την ύπαρξη μαθητών στην ομάδα των ΜΥΕ με μέτριες δεξιότητες ορθογραφίας. Στη Δ' τάξη στους ΜΥΕ η σχέση αυτή εμφανίζεται πιο ισχυρή ($r=.561, p<.001$) υποδηλώνοντας την εξελικτική πορεία, αλλά και τη δυσκολία της ορθογραφικής δεξιότητας. Αντίθετα στους ΜΧΕ η σχέση αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας είναι

ισχυρή και στις δύο τάξεις υποδηλώνοντας ότι την αλληλοσύνδεση και την αλληλοεξάρτηση των δύο αυτών δεξιοτήτων.

Εν κατακλείδι, η σχέση της αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης αλλά και της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας των ΜΧΕ και των ΜΥΕ δεν είναι ίδιας έντασης. Το μαθησιακό προφίλ των μαθητών των δύο ομάδων είναι διαφορετικό. Για τους ΜΧΕ οι φτωχές δεξιότητες αποκωδικοποίησης συνοδεύονται από φτωχές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης. Οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται και στην ορθογραφή, ενώ οι ΜΥΕ δεν παρουσιάζουν όλοι την ίδια επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση. Οι πολύ καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης δε συνοδεύονται και από εξίσου καλές κατανόησης ανάγνωσης κι αντίστροφα, οι μαθητές με πολύ καλές δεξιότητες στην αναγνωστική κατανόηση μπορεί να μην εμφανίζουν εξίσου καλές δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση. Η ορθογραφή των ΜΥΕ φαίνεται να αποτελεί δύσκολη δραστηριότητα για μερικούς μαθητές από την ομάδα των ΜΥΕ στη Γ' τάξη, ενώ στη Δ' τάξη, η επίδοση στην ορθογραφή εμφανίζει βελτίωση. Οι καλές ορθογραφικές δεξιότητες στην ομάδα των ΜΥΕ συνοδεύονται από επίσης καλές αναγνωστικές δεξιότητες, ενώ οι καλές αναγνωστικές δεξιότητες δε συνοδεύονται πάντα από εξίσου καλές ορθογραφικές δεξιότητες.

7.2. Διαφορές ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών ως προς τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς, σύμφωνα με την αξιολόγηση γονέων-δασκάλων

Μετά την διερεύνηση διαφορών των ΜΧΕ και ΜΥΕ στις δοκιμασίες γραπτού λόγου ανά τάξη, προχωρήσαμε στη διερεύνηση σχέσης των ΜΧΕ και ΜΥΕ και των αγοριών – κοριτσιών με τα Π.Σ.Σ. Όπως προκύπτει από το θεωρητικό μέρος της έρευνας αλλά και από τα ερευνητικά ερωτήματα, το φύλο φαίνεται να συνδέεται με ορισμένα σύνδρομα και να επιδρά στη σχέση της αναγνωστικής δεξιότητας και στα Π.Σ.Σ.

Προκειμένου να απαντήσουμε στα ερωτήματα που αφορούν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και κορίτσια των ομάδων ΜΧΕ-ΜΥΕ και στα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς, χρησιμοποιήσαμε την *ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης (Two-Way Anova)*. Ο έλεγχος αυτός επιτρέπει τη διερεύνηση διαφορών των μέσων όρων των αγοριών και κοριτσιών των ομάδων ΜΧΕ και ΜΥΕ, αλλά και τη διερεύνηση ύπαρξης αλληλεπίδρασης των ομάδων και του φύλου, ώστε να διαπιστώσουμε σε ποια από τις δύο ομάδες και σε ποιο από τα δύο φύλα εντοπίζονται οι διαφορές ως προς κάθε επιμέρους

σύνδρομο και ως προς την ευρεία ομάδα των συνδρόμων των Π.Σ.Σ. Ο έλεγχος αυτός έγινε δύο φορές, αφού η αξιολόγηση των Π.Σ.Σ βασίστηκε στους γονείς και στους δασκάλους. Επομένως τα αποτελέσματα από κάθε κλίμακα παρουσιάζονται χωριστά για τους γονείς και δασκάλους. Ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήσαμε τις δύο ομάδες και το φύλο και ως εξαρτημένη μεταβλητή τα Π.Σ.Σ σε όλες τις επιμέρους και ευρείες κλίμακες.

Στις συγκρίσεις που δε βρέθηκε αλληλεπίδραση ομάδων και φύλου με τις κλίμακες των επιμέρους και ευρέων συνδρόμων, πραγματοποιήθηκε έλεγχος μόνο για κύριες επιδράσεις. Επίσης διερευνήθηκε το μέγεθος της επίδρασης των ομάδων και του φύλου στα Π.Σ.Σ υπολογίζοντας το δείκτη eta (Leech, Barrett, & Morgan, 2005). Στις κλίμακες που βρέθηκε αλληλεπίδραση ομάδων και φύλου πραγματοποιήθηκε έλεγχος για απλές επιδράσεις.

Όμως επειδή η έρευνά μας δεν είναι πειραματική, σε καμία περίπτωση δε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η αναγνωστική επίδοση ή η αλληλεπίδραση των ΜΧΕ-ΜΥΕ και του φύλου αποτελούν την πρωτογενή αιτία των Π.Σ.Σ. Κοντολογίς, δε μπορούμε να μιλάμε για αιτιακές συνδέσεις, αφού πλήθος άλλων παραγόντων μπορεί να υπεισέρχονται στη σχέση αυτή.

Η κανονικότητα όλων των κατανομών ελέγχθηκε με τη βοήθεια του Normal Q-Q Plot, από το οποίο προέκυψε ότι η κατανομή του δείγματός μας ήταν προσεγγιστικά κανονική στις περισσότερες μεταβλητές στις δύο ομάδες, στα αγόρια και τα κορίτσια, αφού δεν εμφανίστηκαν μεγάλες απομακρύνσεις κουκίδων από τη διχοτόμο των αξόνων.

Όμως σε μερικές κλίμακες των Π.Σ.Σ. στην ομάδα των ΜΥΕ δεν υπήρχε κανονικότητα, αλλά ασύμμετρη δεξιά κατανομή. Η ασύμμετρη δεξιά κατανομή είναι σύνηθες φαινόμενο στις μεταβλητές που αξιολογούν παιδιά με προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς και μάλιστα στο γενικό πληθυσμό (Achenbach & Rescorla, 2003). Η κανονικότητα κατανομής στην αξιολόγηση Π.Σ.Σ είναι σπάνιο φαινόμενο, σχεδόν αδύνατο, αφού η πλειονότητα των μαθητών λαμβάνει χαμηλές βαθμολογίες, ενώ λίγοι μαθητές έχουν υψηλότερες βαθμολογίες που εκτείνονται προς τα δεξιά της κατανομής (Achenbach, & Rescorla, 2003).

Δεν ήταν δυνατόν να προχωρήσουμε σε διαγραφή των ακραίων τιμών για την ύπαρξη κανονικότητας, αφενός επειδή οι ακραίες τιμές δηλώνουν την ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς, είτε αυτά ανήκουν στην ευρεία ομάδα των εσωτερικευμένων ή στην ομάδα των εξωτερικευμένων προβλημάτων που αποτελεί και το

σκοπό της έρευνάς μας και αφετέρου η διαγραφή των ακραίων τιμών δημιουργεί την εμφάνιση άλλων ακραίων τιμών που αν και αυτές διαγραφούν, τότε το δείγμα μας θα αποτελούνταν μόνο από μαθητές με πολύ χαμηλές βαθμολογίες στα Π.Σ.Σ.

Όμως οι βαθμολογίες που παρουσιάζουν ασύμμετρη δεξιά κατανομή δεν περιορίζουν τη χρήση παραμετρικών στατιστικών κριτηρίων. Στην ανάλυση των δεδομένων προχωρήσαμε και στην εφαρμογή μη παραμετρικών κριτηρίων χωριστά ανά φύλο και ομάδα προκειμένου να εξακριβωθεί αν οι στατιστικές αναλύσεις δίνουν παρόμοια αποτελέσματα, (Achenbach & Rescorla, 2003), αλλά διαπιστώσαμε ότι δεν υπήρξαν διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα.

Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται χωριστά για κάθε κλίμακα. Προηγούνται τα περιγραφικά στοιχεία που αφορούν τα ποσοστά των τιμών πάνω από το οριακό φάσμα ανά ομάδα και φύλο των Π.Σ.Σ και ακολουθεί η στατιστική ανάλυση. Σε κάθε σύγκριση των ομάδων και του φύλου με τα Π.Σ.Σ παρουσιάζονται πρώτα τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση των γονέων (πίνακας 26) και ακολουθούν των δασκάλων (πίνακας 27).

7.2.1. Εσωτερικευμένα προβλήματα

Τα εσωτερικευμένα προβλήματα περιλαμβάνουν ενδογενή προβλήματα που δεν είναι άμεσα παρατηρήσιμα. Η κλίμακα *εσωτερικευμένα προβλήματα* προήλθε από τα πρότυπα συνδέσεων μεταξύ των μεμονωμένων συνδρόμων *άγχους/κατάθλιψη απόσυρσης/κατάθλιψη* και *σωματικά ενοχλήματα* (παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο των μη σταθμισμένων ελάχιστων τετραγώνων των συσχετίσεων μεταξύ βαθμολογιών στα σύνδρομα). Οι παραγοντικές αναλύσεις των στοιχείων για την κατασκευή των κλιμάκων των συνδρόμων είναι παραγοντικές αναλύσεις πρώτης τάξης, ενώ οι συσχετίσεις μεταξύ κλιμάκων που προέκυψαν από ανάλυση παραγόντων υπόκεινται σε ανάλυση παραγόντων δεύτερης τάξης. Επομένως τα εσωτερικευμένα προβλήματα αποτελούν παράγοντα δεύτερης τάξης. Η βαθμολογία των εσωτερικευμένων προβλημάτων προκύπτει από το άθροισμα των βαθμολογιών των τριών εσωτερικευμένων συνδρόμων.

Η αξιολόγηση των εσωτερικευμένων προβλημάτων των μαθητών του δείγματός μας στηρίχτηκε στην ευρεία ομάδα συνδρόμων «εσωτερικευμένα προβλήματα» των ερωτηματολογίων του Achenbach για γονείς (CBCL) και εκπαιδευτικούς (TRF).

Προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς Τιμές (%) ≥οριακό φάσμα στους ΜΧΕ-ΜΥΕ	Ο Μ Α Δ Α	Αξιολόγηση γονέων		Αξιολόγηση δασκάλων	
		Τιμές % στους ΜΧΕ (N=65) και ΜΥΕ (N=66)	Τιμές % ≥οριακό φάσμα (N=131)	Τιμές % στους ΜΧΕ (N=79) και ΜΥΕ (N=76)	Τιμές % ≥οριακό φάσμα (N=154)
Άγχος/Κατάθλιψη	ΜΧΕ	18 (27.69%)	22 (16.79%)	13 (16.5%)	22 (14.57%)
	ΜΥΕ	4 (6.06%)		9 (12%)	
Απόσυρση/κατάθλιψη	ΜΧΕ	14 (21.54%)	17 (12.94%)	15 (18.98%)	17 (11.04%)
	ΜΥΕ	3 (4.5%)		2 (2.6%)	
Σωματικά ενοχλήματα	ΜΧΕ	0	0	2 (2.5%)	3 (1.95%)
	ΜΥΕ	0		1 (1.3%)	
Παράβαση κανόνων	ΜΧΕ	12 (18.5%)	12 (9.2%)	18 (22.78%)	18 (11.69%)
	ΜΥΕ	0		0	
Επιθετική συμπεριφορά	ΜΧΕ	17 (26.15%)	19 (14.5%)	16 (20.25%)	18 (11.69%)
	ΜΥΕ	2 (3.03%)		2 (2.6%)	
Προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας	ΜΧΕ	20 (30.8%)	20 (15.27%)	15 (19%)	15 (9.75%)
	ΜΥΕ	0		0	
Εσωτερικευμένα προβλήματα	ΜΧΕ	29 (44.61%)	34 (25.95%)	28 (35.4%)	40 (25.97%)
	ΜΥΕ	5 (7.5%)		12 (16%)	
Εξωτερικευμένα προβλήματα	ΜΧΕ	26 (40%)	29 (22.13%)	28 (35.4%)	33 (21.43%)
	ΜΥΕ	3 (4.5%)		5 (6.6%)	
Συνολικά προβλήματα	ΜΧΕ	28 (43.1%)	29 (22.14%)	36 (45.6%)	40 (25.97%)
	ΜΥΕ	1 (1.5%)		4 (5.3%)	

Πίνακας 26: Τιμές (%) των Π.Σ.Σ. πάνω από το οριακό φάσμα των ΜΧΕ και ΜΥΕ σύμφωνα με την αξιολόγηση γονέων και δασκάλων

Προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς Τιμές (%) ≥ οριακό φάσμα στα αγόρια και τα κορίτσια	Φ Υ Λ Ο	Αξιολόγηση γονέων	Αξιολόγηση δασκάλων
		Σύνολο τιμών % στα αγόρια (N=76) και τα κορίτσια (N=55)	Σύνολο τιμών % στα αγόρια (N=88) και τα κορίτσια (N=66)
Άγχος/Κατάθλιψη	αγόρια	18 (23.68%)	12 (13.63%)
	κορίτσια	4 (7.2%)	10 (15.15%)
Απόσυρση/κατάθλιψη	αγόρια	13 (17.1%)	13 (14.72%)
	κορίτσια	4 (7.2%)	4 (6.1%)
Σωματικά ενοχλήματα	αγόρια	0	2 (2.2%)
	κορίτσια	0	1 (1.5%)
Παράβαση κανόνων	αγόρια	11 (14.47%)	15 (17.1%)
	κορίτσια	1 (1.8%)	3 (4.5%)
Επιθετική συμπεριφορά	αγόρια	18 (23.68%)	14 (15.9%)
	κορίτσια	1 (1.8%)	4 (6.1%)
Προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας	αγόρια	16 (21.1%)	14 (15.9%)
	κορίτσια	4 (7.2%)	1 (1.5%)
Εσωτερικευμένα προβλήματα	αγόρια	28 (36.82%)	25 (28.41%)
	κορίτσια	6 (10.9%)	15 (22.72%)
Εξωτερικευμένα προβλήματα	αγόρια	26 (34.21%)	27 (30.68%)
	κορίτσια	3 (5.4%)	6 (9.1%)
Συνολικά προβλήματα	αγόρια	26 (34.21%)	36 (40.90%)
	κορίτσια	3 (5.4%)	4 (6.1%)

Πίνακας 27: Τιμές (%) των Π.Σ.Σ πάνω από το οριακό φάσμα αγοριών και κοριτσιών σύμφωνα με την αξιολόγηση γονέων και δασκάλων

Η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές στην κλίμακα αυτή, σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων κυμαίνεται από 0-22. Το 25.95% (N=34) των τιμών του συνολικού δείγματος είναι υψηλές βαθμολογίες πάνω από την 84^η εκατοστιαία θέση². Από τις τιμές αυτές το 7.5% (N=5) προέρχεται από την ομάδα των ΜΥΕ, ενώ το 44.61% (N=29) από την ομάδα των ΜΧΕ (πίνακας 26). Το 10.9% (N=6) των τιμών από το συνολικό δείγμα προέρχεται από κορίτσια και το 36.82% (N=28) από αγόρια (πίνακας 27).

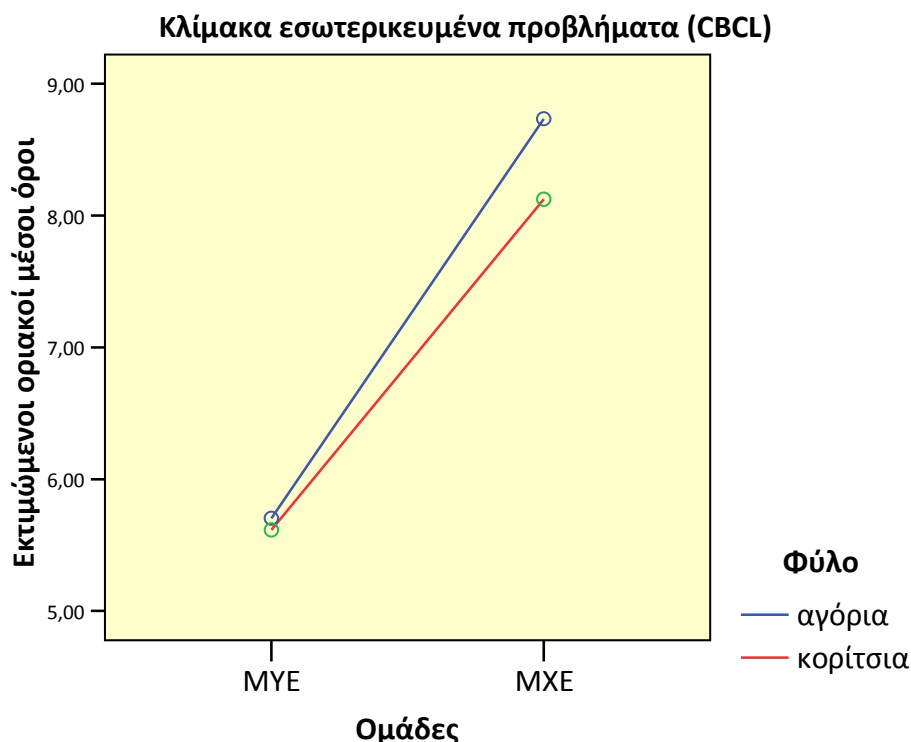
Η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων κυμαίνεται από 0-24. Το 25.97% των τιμών του δείγματος (N=40) είναι υψηλές βαθμολογίες πάνω από την 84^η εκατοστιαία θέση.

Από την παρατήρηση των τιμών αυτών διαπιστώνουμε ότι το 16% (N=12) προέρχεται από την ομάδα των ΜΥΕ, ενώ οι υπόλοιπες 28 τιμές (35.4%) από την ομάδα των ΜΧΕ. Οι δάσκαλοι σε αντίθεση με τους γονείς εκτιμούν ότι και οι μαθητές με πολύ καλές δεξιότητες στην ανάγνωση εμφανίζουν εσωτερικευμένα προβλήματα (πίνακας 26). Το 22.72% (N=15) των τιμών από το συνολικό δείγμα προέρχεται από κορίτσια και το 28.41% (N=25) των τιμών από αγόρια (πίνακας 27).

Στην αξιολόγηση γονέων, από την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης δε βρέθηκε σημαντική αλληλεπίδραση ομάδων και φύλου με τα εσωτερικευμένα προβλήματα (γραφική παράσταση 8), $F(1,127)=0.99$ $p.>.05$. Η απουσία αλληλεπίδρασης μας οδήγησε σε έλεγχο διαφορών των μέσων όρων των εσωτερικευμένων προβλημάτων ανάμεσα στις δύο ομάδες και στα δύο φύλα χωριστά (κύριες επιδράσεις).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων (πίνακας 28), βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες ΜΧΕ-ΜΥΕ ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα $F(1,127)=11.204$ $p.<.001$. Ο μέσος όρος των τιμών των εσωτερικευμένων προβλημάτων στην ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=8.58$, $Sd=5.10$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο της ομάδας των ΜΥΕ ($\bar{X}=5.65$, $Sd=3.34$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%.

² Οι κλίμακες των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων έχουν χαμηλότερα σημεία τομής, ενώ οι επιμέρους κλίμακες έχουν υψηλότερα σημεία τομής σε σχέση με τα αντίστοιχα σημεία τομής των εσωτερικευμένων και των εξωτερικευμένων κλιμάκων. Τα προβλήματα που περιέχονται σε κάθε μεμονωμένη κλίμακα συνδρόμου είναι λιγότερα και περισσότερο ομοιογενή σε σχέση με αυτά των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων κλιμάκων. (Achenbach, & Rescorla, 2003).



Γραφική παράσταση 8 : Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «εσωτερικευμένα προβλήματα» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων

Αντίθετα δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους αγοριών και κοριτσιών ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα $F(1,127)=.178, p>.05$. Ο μέσος όρος τιμών των αγοριών ($\bar{X}=7.66, Sd=4.98$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών των κοριτσιών ($\bar{X}=6.35, Sd=3.75$) αλλά χωρίς στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 5%. Στην ομάδα των αγοριών παρατηρείται μεγαλύτερη διασπορά τιμών γύρω από το μέσο όρο συγκριτικά με την ομάδα των κοριτσιών, όπου οι τιμές είναι πιο συγκεντρωμένες κοντά στο μέσο όρο.

Οι μέσοι όροι των κοριτσιών ($\bar{X}=5.62, Sd=2.92$) και των αγοριών ($\bar{X}=5.70, Sd=3.94$) από την ομάδα των ΜΥΕ βρίσκονται στα χαμηλότερα επίπεδα και σχεδόν συμπίπτουν, ενώ οι μέσοι όροι των αγοριών ($\bar{X}=8.74, Sd=5.19$) και των κοριτσιών ($\bar{X}=8.14, Sd=4.94$) από την ομάδα των ΜΧΕ βρίσκονται στα υψηλότερα επίπεδα, υποδεικνύοντας τη σχέση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα εσωτερικευμένα προβλήματα ανεξάρτητα από το φύλο.

Εξετάζοντας το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στα εσωτερικευμένα προβλήματα, διαπιστώσαμε ότι τείνει να είναι μεγάλο³, σύμφωνα με το δείκτη $\eta^2=.28$, (Cohen, 1988). Εκτιμάται ότι το 8.1% της διακύμανσης (η^2) των τιμών στα εσωτερικευμένα προβλήματα μπορεί να αποδοθούν στην επίδραση της αναγνωστικής επίδοσης.

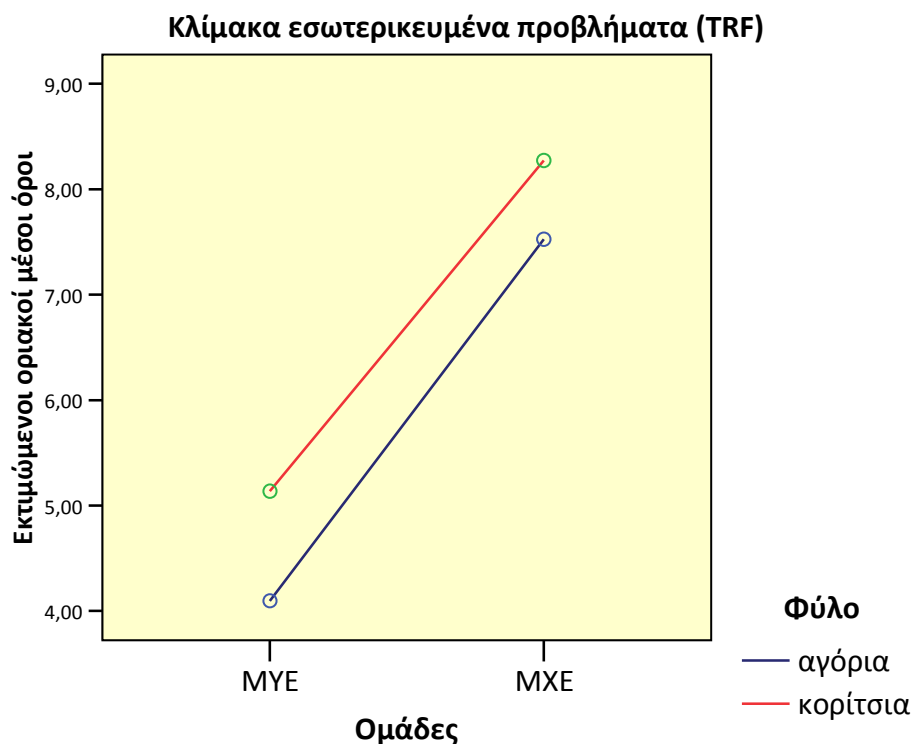
Στην αξιολόγηση των δασκάλων, ο έλεγχος για στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδων και φύλου με τα εσωτερικευμένα προβλήματα ήταν αρνητικός $F(1,150)=.027, p>.05$, ενώ βρέθηκαν μόνο στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες των ΜΧΕ-ΜΥΕ ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα $F(1,150)=13.525, p<.001$ (πίνακας 29). Ο μέσος όρος των τιμών των ΜΧΕ ($\bar{X}=7.73, Sd=5.90$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών των ΜΥΕ ($\bar{X}=4.71, Sd=4.28$) σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 1%. Αντίθετα, δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα $F(1,150)=1.001, p>.05$. Ο μέσος όρος των τιμών των αγοριών ($\bar{X}=6.32, Sd=5.30$) δε διαφοροποιείται από το μέσο όρο των τιμών των κοριτσιών ($\bar{X}=6.18, Sd=5.52$) σε επίπεδο 5%.

Από τη γραφική παράσταση 9, παρατηρούμε ότι τα χαμηλότερα επίπεδα των εσωτερικευμένων προβλημάτων σημειώνουν τα αγόρια από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X}=4.10, Sd=4.51$) κι ακολουθούν τα κορίτσια από την ίδια ομάδα ($\bar{X}=5.14, Sd=4.12$).

Τους υψηλότερους μέσους όρους σημειώνουν τα κορίτσια από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=8.27, Sd=7.27$) κι ακολουθούν τα αγόρια από την ίδια ομάδα ($\bar{X}=7.53, Sd=5.35$). Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα εσωτερικευμένα προβλήματα επιβεβαιώνεται και από την εκτίμηση των δασκάλων, ανεξάρτητα από το φύλο.

Εξετάσαμε το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στα εσωτερικευμένα προβλήματα και βρήκαμε ότι είναι μεγάλο ($\eta^2=.29$) με το 8.3% της διακύμανσης στα εσωτερικευμένα προβλήματα να μπορεί να προβλεφθεί από την αναγνωστική επίδοση.

³ Σύμφωνα με τον Cohen (1988) το μέγεθος της επίδρασης είναι μεγάλο, όταν ο δείκτης $\eta^2=.30$, μέτριο όταν ο $\eta^2=.24$ και μικρό όταν ο $\eta^2=.10$.



Γραφική παράσταση 9: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «εσωτερικευμένα προβλήματα» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου με τα εσωτερικευμένα προβλήματα. Γονείς και δάσκαλοι εκτιμούν ότι οι ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συγκριτικά με τους ΜΥΕ και τα εσωτερικευμένα προβλήματα των ΜΧΕ βρίσκονται στα ίδια επίπεδα στα αγόρια και τα κορίτσια. Γονείς και δάσκαλοι εκτιμούν ότι το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στα εσωτερικευμένα προβλήματα είναι αντίστοιχα 8.1% και 8.3%.

7.2.1.1. Άγχος/κατάθλιψη

Η αξιολόγηση των προβλημάτων άγχους των μαθητών του δείγματός μας στηρίχτηκε στην κλίμακα του συνδρόμου *άγχος/κατάθλιψη*, των ερωτηματολογίων του Achenbach για γονείς (CBCL) και για δασκάλους (TRF). Η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές από τους γονείς τους και από τους δασκάλους στην κλίμακα *άγχος/κατάθλιψη* κυμαίνεται από 0-16 και 0-18 αντίστοιχα.

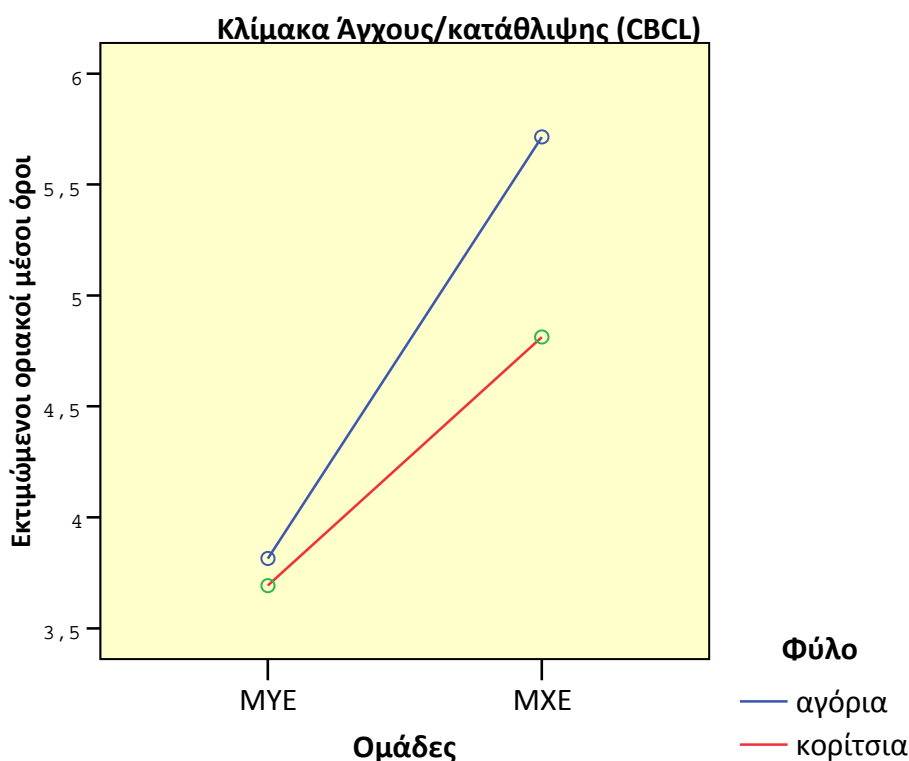
Από την αξιολόγηση των γονέων προέκυψε ότι το 16.79% (N=22) των συνολικών τιμών ήταν τιμές υψηλές πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση. Βαθμολογίες πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση θεωρούνται υψηλές βαθμολογίες που εκτείνονται πάνω από το οριακό φάσμα τιμών. Το 27.69 % (N=18) των τιμών αυτών προέρχονται από την ομάδα των ΜΧΕ ενώ το 6.06% (N=4) από την ομάδα των ΜΥΕ (πίνακας 26). Το 7.2% (N=4) των τιμών από το συνολικό δείγμα προέρχονται από κορίτσια και το 23.68 (N=18) από αγόρια (πίνακας 27).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων το 14.57% (N=22) των τιμών είναι υψηλές βαθμολογίες πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση. Το 12% των τιμών (N=9) προέρχονται από την ομάδα των ΜΥΕ και το 16.5% των τιμών από την ομάδα των ΜΧΕ (N=13). Το 15.15% (N=10) των τιμών από το συνολικό δείγμα προέρχονται από κορίτσια και το 13.63% (N=12) από αγόρια.

Στον πίνακα 28 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ομάδων (ΜΧΕ-ΜΥΕ) και των δύο φύλων (αγόρια-κορίτσια) ως προς τα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης, σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση των ομάδων και του φύλου με τα προβλήματα άγχους $F(1, 127)=.536, p>.05$. (γραφική παράσταση 10). Η απουσία αλληλεπίδρασης ομάδων και φύλου με τα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης μας οδήγησε σε έλεγχο διαφορών των μέσων όρων ανάμεσα στις δύο ομάδες και στα δύο φύλα χωριστά (κύριες επιδράσεις). Οι δύο ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ διαφοροποιούνται ως προς τα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης (γραφική παράσταση 10) με στατιστική σημαντικότητα $F(1,127)=8.044, p<01$, ενώ δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στην ίδια κλίμακα $F(1,127)=.926, p>.05$. Ο μέσος όρος των προβλημάτων άγχους/κατάθλιψης των ΜΧΕ ($\bar{X}=5.49, Sd=3.39$) είναι μεγαλύτερος με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%, από το μέσο των ΜΥΕ ($\bar{X}=3.74, Sd=2.01$), ενώ αντίθετα οι μέσοι όροι αγοριών ($\bar{X}=5.04, Sd=3.26$) και κοριτσιών ($\bar{X}=4.02, Sd=2.24$) δε διαφοροποιούνται ως προς τα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης.

Επίσης παρατηρούμε ότι από την ομάδα των ΜΥΕ οι μέσοι όροι των αγοριών ($\bar{X}=3.81, Sd=2.17$) και κοριτσιών ($\bar{X}=3.69, Sd=1.92$) κυμαίνονται στα ίδια χαμηλά επίπεδα, ενώ από την ομάδα των ΜΧΕ, οι μέσοι όροι των αγοριών ($\bar{X}=5.71, Sd=3.57$) είναι

μεγαλύτεροι από τους μέσους όρους των κοριτσιών ($\bar{X} = 4.81, Sd=2.79$) χωρίς στατιστική σημαντικότητα.



Γραφική παράσταση 10: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «άγχους/κατάθλιψης» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων

Όμως η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ στα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης δε μας δίνει πληροφορίες για το μέγεθος της επίδρασης. Εξετάζοντας το μέγεθος της επίδρασης της επίδοσης της ανάγνωσης στα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης διαπιστώσαμε ότι είναι μέτριο ($\eta^2=.25$) (Cohen, 1988). Εκτιμάται ότι το 6% της διακύμανσης των τιμών των προβλημάτων άγχους/κατάθλιψης μπορεί να αποδοθούν στην επίδραση της αναγνωστικής επίδοσης, όπως προκύπτει από το δείκτη η^2 .

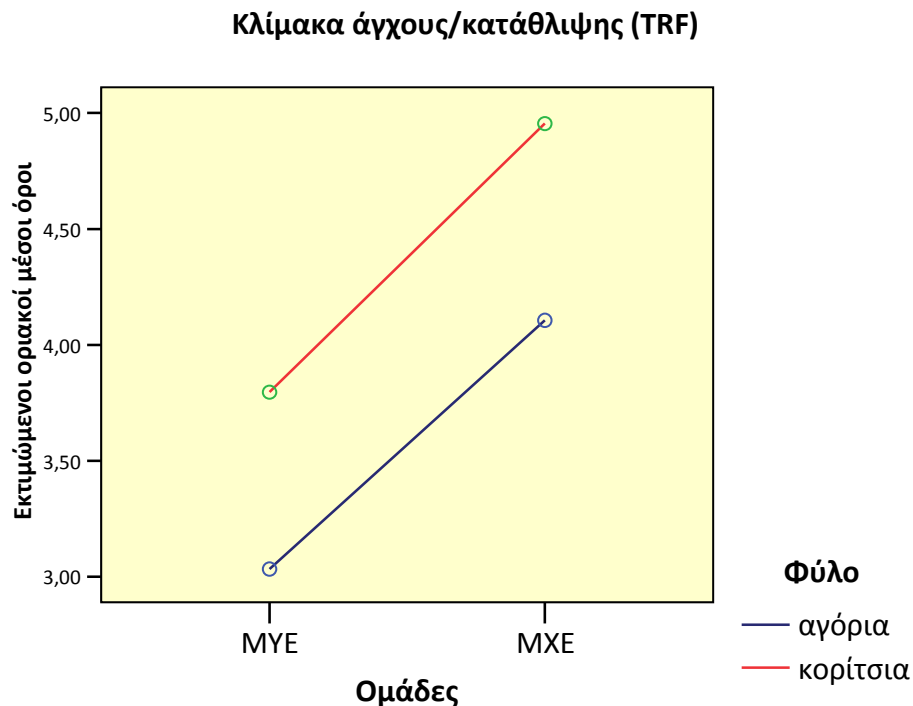
Στον πίνακα 29 (αξιολόγηση δασκάλων) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ομάδων (ΜΧΕ-ΜΥΕ) και των δύο φύλων (αγόρια-κορίτσια) ως προς τα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης για την ύπαρξη αλληλεπίδρασης ομάδας και φύλου με τα προβλήματα

άγχους/κατάθλιψης έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση ομάδων και φύλου $F(1, 150)=.005, p=.942$ (γραφική παράσταση 11).

Ωστόσο δε βρέθηκαν να διαφοροποιούνται οι ΜΧΕ από τους ΜΥΕ $F(1, 150)=3.586, p>.05$ ή τα αγόρια από τα κορίτσια $F(1, 150)=1.871, p=.173$ ως προς τα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων. Οι μέσοι όροι των ΜΧΕ ($\bar{X}=4.34, Sd=3.67$) και των ΜΥΕ ($\bar{X}=3.48, Sd=3.14$), δε διαφοροποιούνται με στατιστική σημαντικότητα, όπως και οι μέσοι όροι των κοριτσιών ($\bar{X}=4.18, Sd=3.66$) από τους μέσους των αγοριών ($\bar{X}=3.73, Sd=3.28$).

Από τη γραφική παράσταση 11 και τον πίνακα 29 διαπιστώνουμε ότι τα υψηλότερα επίπεδα άγχους εμφανίζουν τα κορίτσια από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=4.95, Sd=4.54$) και ακολουθούν τα αγόρια από την ίδια ομάδα ($\bar{X}=4.11, Sd=3.30$). Επίσης οι μέσοι όροι των κοριτσιών από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X}=3.80, Sd=3.12$) είναι μεγαλύτεροι από τους μέσους όρους των αγοριών από την ίδια ομάδα που σημειώνουν τα χαμηλότερα επίπεδα άγχους ($\bar{X}=3.03, Sd=3.17$). Όμως οι διαφορές των μέσων όρων των αγοριών και κοριτσιών των ΜΧΕ και ΜΥΕ είναι χωρίς στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 5%. Παρατηρούμε ότι η διασπορά τιμών γύρω από το μέσο όρο των αγοριών και κοριτσιών από τις ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ είναι μεγάλη, δηλώνοντας τη μεγάλη ανομοιογένεια των ομάδων αυτών.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα για τις διαφορές των μέσων όρων των ΜΧΕ-ΜΥΕ και των αγοριών και κοριτσιών από την αξιολόγηση των δασκάλων, διαπιστώνουμε ότι δε βρέθηκε να υπάρχει αλληλεπίδραση των ομάδων και του φύλου ως προς τα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης. Επίσης δε βρέθηκαν κύριες επιδράσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης. Ωστόσο η σύνδεση της αναγνωστικής επίδοσης με τα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης που διαπιστώθηκε από την αξιολόγηση των γονέων, δεν ανευρίσκεται στην αξιολόγηση των δασκάλων. Οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης δε διαφοροποιούνται ανάμεσα στους ΜΧΕ – ΜΥΕ ή ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια. Επομένως τα προβλήματα άγχους / κατάθλιψης δε διαφοροποιούν τους μαθητές με χαμηλές και τους μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις στην ανάγνωση, στο σχολικό πλαίσιο.



Γραφική παράσταση 11: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «άγχος/κατάθλιψη» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων

7.2.1.2. Απόσυρση/ κατάθλιψη

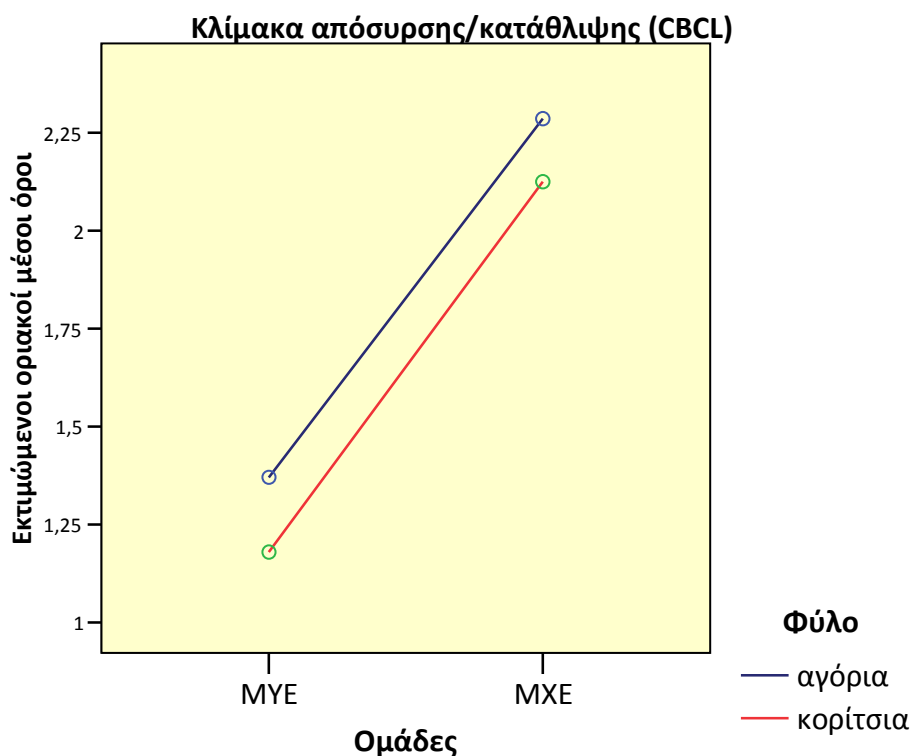
Η αξιολόγηση των συμπτωμάτων κατάθλιψης των μαθητών του δείγματός μας στηρίχτηκε στην κλίμακα του συνδρόμου «κατάθλιψη / απόσυρση», των ερωτηματολογίων του Achenbach για γονείς (CBCL) και για δασκάλους (TRF).

Η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές από τους γονείς τους και από τους δασκάλους στην κλίμακα απόσυρση/κατάθλιψη κυμάνθηκε από 0-10 και 0-11 αντίστοιχα. Σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων, το 12.97% των τιμών (N=17) είναι βαθμολογίες πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση. Το 21.54% από αυτές τις τιμές (N=14) προέρχεται από την ομάδα ΜΧΕ και το 4.5% (N=3) από την ομάδα των ΜΥΕ (πίνακας 26). Το 7.2% (N=4) των τιμών προέρχεται από κορίτσια και το 17.1% (N=13) από αγόρια (πίνακας 27).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων, το 11.04% των τιμών (N=17) είναι υψηλές πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση. Το 2.6% (N=2) από αυτές τις τιμές προέρχεται από την ομάδα των ΜΥΕ και το 18.98% (N=15) από την ομάδα των ΜΧΕ. Το 6.1% (N=4)

των τιμών από το συνολικό δείγμα προέρχεται από κορίτσια και το 14.72% (N=13) από αγόρια.

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων, τα αποτελέσματα από τη ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης για την ύπαρξη αλληλεπίδρασης ανάμεσα στις ομάδες και το φύλο έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση φύλου και ομάδας με τα απόσυρσης/κατάθλιψης $F(1,127)=.002, p>.05$. (γραφική παράσταση 12).



Γραφική παράσταση 12: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «απόσυρση/κατάθλιψη» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων

Ωστόσο βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους ΜΧΕ και ΜΥΕ $F(1,127)=5.996, p<.05$ (πίνακας 28). Ο μέσος όρος των τιμών των ΜΧΕ ($\bar{X}=2.25, Sd=2.35$) είναι υψηλότερος από το μέσο όρο των ΜΥΕ ($\bar{X}=1.26, Sd=1.52$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 5%. Η διασπορά των τιμών γύρω από το μέσο όρο των ομάδων των ΜΧΕ και ΜΥΕ φαίνεται ότι είναι μεγάλη δηλώνοντας τη μεγάλη ανομοιογένεια εντός αυτών των ομάδων.

Αντίθετα δε βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τα προβλήματα απόσυρσης/κατάθλιψης $F(1,127)=.214, p>.05$. Ο μέσος όρος των αγοριών

($\bar{X}=1.96, Sd=2.13$) δε διαφοροποιείται με στατιστική σημαντικότητα από το μέσο όρο των κοριτσιών ($\bar{X}=1.45, Sd=1.86$). Η ανομοιογένεια εντός των ομάδων διαπιστώνεται από τη μεγάλη διασπορά τιμών γύρω από τους μέσους όρους των ομάδων.

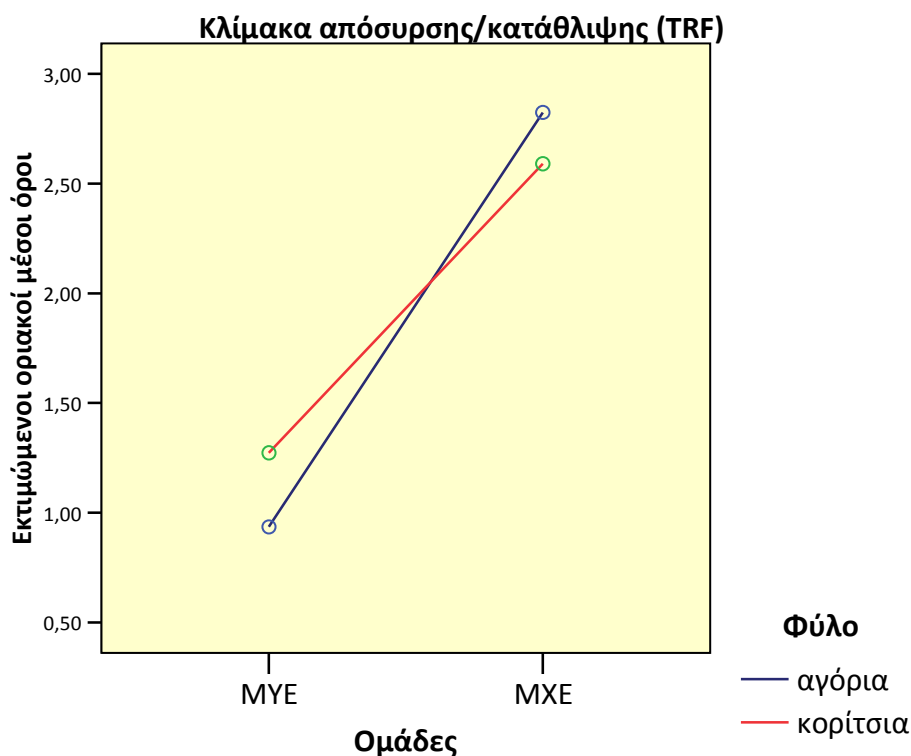
Οι μέσοι όροι αγοριών ($\bar{X}=2.29, Sd=2.16$) και κοριτσιών ($\bar{X}=2.13, Sd=2.94$) από την ομάδα των ΜΧΕ κυμαίνονται στα ίδια περίπου επίπεδα, όπως και οι μέσοι όροι αγοριών ($\bar{X}=1.37, Sd=1.98$) και κοριτσιών ($\bar{X}=1.18, Sd=1.12$) από την ομάδα ΜΥΕ. Αγόρια και κορίτσια από την ομάδα των ΜΥΕ εμφανίζουν τα χαμηλότερα επίπεδα συμπτωμάτων κατάθλιψης. Αντίθετα αγόρια και κορίτσια από την ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα συμπτωμάτων κατάθλιψης. Διαπιστώνεται λοιπόν ότι η αναγνωστική επίδοση συνδέεται με τα προβλήματα απόσυρσης/κατάθλιψης, αλλά η σύνδεση αυτή δεν εξαρτάται από το φύλο. Το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στα προβλήματα απόσυρσης/κατάθλιψης τείνει να είναι μέτριο ($\eta^2=.21$). Εκτιμάται ότι το 4.5% της διακύμανσης των τιμών των προβλημάτων απόσυρσης/κατάθλιψης αποδίδεται στην επίδραση της αναγνωστικής επίδοσης.

Στην αξιολόγηση των δασκάλων, διαπιστώνουμε από τη γραφική παράσταση 13 ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των ομάδων και του φύλου με τα προβλήματα απόσυρσης / κατάθλιψης $F(1, 150)=.467, p=.496$ (πίνακας 29). Όμως βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους ΜΧΕ και ΜΥΕ ως προς τα προβλήματα απόσυρσης/κατάθλιψης $F(1, 150)=14.725, p<.001$. Όπως φαίνεται από τη γραφική παράσταση 17, η ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζει περισσότερα προβλήματα απόσυρσης/κατάθλιψης συγκριτικά με την ομάδα των ΜΥΕ. Ο μέσος όρος των ΜΧΕ είναι μεγαλύτερος ($\bar{X}=2.76, Sd=2.92$) από το μέσο όρο των ΜΥΕ ($\bar{X}=1.33, Sd=1.73$), με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Αντίθετα δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τα προβλήματα απόσυρσης/κατάθλιψης $F(1, 150)=.015, p>.05$. Ο μέσος όρος των αγοριών ($\bar{X}=2.16, Sd=2.63$), αν και είναι μεγαλύτερος δε διαφοροποιείται με στατιστική σημαντικότητα από το μέσο όρο των κοριτσιών ($\bar{X}=1.71, Sd=2.42$).

Οι μέσοι όροι των αγοριών ($\bar{X}=1.94, Sd=1.67$), και των κοριτσιών ($\bar{X}=1.27, Sd=1.78$) από την ομάδα των ΜΥΕ βρίσκονται σε πολύ χαμηλά επίπεδα και δε διαφοροποιούνται μεταξύ τους. Οι μέσοι όροι αγοριών ($\bar{X}=2.82, Sd=2.82$), και κοριτσιών ($\bar{X}=2.59, Sd=3.23$), από την ομάδα των ΜΧΕ, επίσης δε διαφοροποιούνται μεταξύ τους,

αλλά βρίσκονται σε υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τους μέσους όρους αγοριών και κοριτσιών από την ομάδα των ΜΥΕ.

Το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στα προβλήματα απόσυρσης / κατάθλιψης είναι μεγάλο ($\eta^2=.30$). Εκτιμάται ότι το 8.9% της διακύμανσης (η^2) των τιμών των προβλημάτων απόσυρσης/κατάθλιψης μπορεί να αποδοθούν από την επίδοση στην ανάγνωση.



Γραφική παράσταση 13: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «απόσυρση/κατάθλιψη» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων

Ανακεφαλαιώνοντας τα αποτελέσματα των ευρημάτων μας στην κλίμακα απόσυρσης/κατάθλιψης, διαπιστώνουμε ότι δε βρέθηκε να υπάρχει αλληλεπίδραση ομάδων και φύλου με τα προβλήματα απόσυρσης/κατάθλιψης, ωστόσο βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους ΜΧΕ-ΜΥΕ σύμφωνα με την αξιολόγηση γονέων-δασκάλων. Αγόρια και κορίτσια δε διαφοροποιούνται ως προς τα συμπτώματα κατάθλιψης, αλλά αντίθετα οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης ανεξάρτητα από το φύλο εμφανίζουν περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης συγκριτικά με τους ΜΥΕ. Όμως οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι η επίδραση των δυσκολιών ανάγνωσης στα προβλήματα

απόσυρσης/κατάθλιψης είναι μεγαλύτερη συγκριτικά με τους γονείς που εκτιμούν ότι είναι μικρότερη.

7.2.1.3. Σωματικά ενοχλήματα

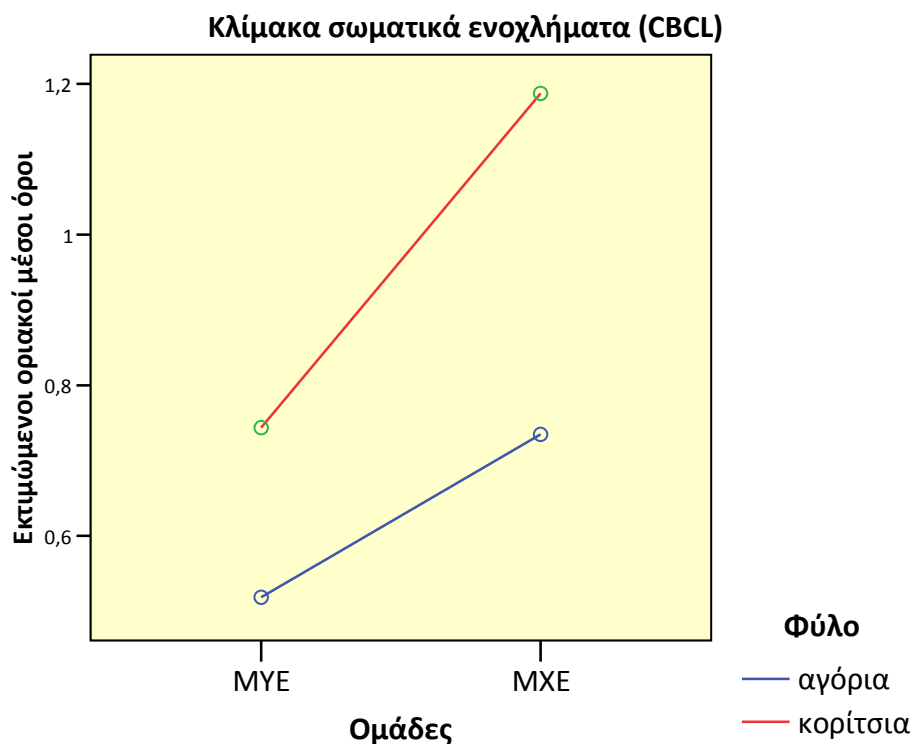
Η αξιολόγηση των σωματικών προβλημάτων χωρίς οργανική αιτιολογία των μαθητών του δείγματός μας στηρίχτηκε στην κλίμακα του συνδρόμου *σωματικά ενοχλήματα* των ερωτηματολογίων του Achenbach για γονείς (CBCL) και για δασκάλους (TRF).

Η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές στην κλίμακα αυτή, σύμφωνα με τους γονείς, κυμαίνεται από το 0-4. Όλες οι τιμές ήταν κάτω από την 93^η εκατοστιαία θέση και καμία τιμή δεν άγγιξε το οριακό ή κλινικό φάσμα. Η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές, σύμφωνα με τους δασκάλους,, στην ίδια κλίμακα κυμαίνεται από 0-5. Μόνο τρεις τιμές (1.95%) από το συνολικό δείγμα βρέθηκαν να είναι στην 93^η θέση (οριακό φάσμα). Από την ομάδα των ΜΧΕ προέρχεται το 2.5% (N=2) και μία τιμή από την ομάδα των ΜΥΕ (1.3%) (πίνακας 26). Από το συνολικό δείγμα μία τιμή προέρχεται από κορίτσι (1.5%) και δύο τιμές από αγόρια (2.2%). Όλες οι υπόλοιπες βαθμολογίες ήταν κάτω από την 93^η εκατοστιαία θέση (πίνακας 27).

Στην αξιολόγηση των γονέων, (πίνακας 28) παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ομάδων (ΜΧΕ-ΜΥΕ) και των δύο φύλων (αγόρια-κορίτσια). Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση των ομάδων και του φύλου με τα *σωματικά ενοχλήματα* $F(1,127)=.364, p=.547$ (γραφική παράσταση 14). Η απουσία ύπαρξης αλληλεπίδρασης μας οδήγησε σε έλεγχο διαφορών των μέσων όρων των σωματικών ενοχλημάτων ανάμεσα στις δύο ομάδες και στα δύο φύλα χωριστά (κύριες επιδράσεις). Από τη γραφική παράσταση 14, διαπιστώνουμε ότι οι δύο ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ δε διαφοροποιούνται ως προς τα *σωματικά ενοχλήματα* $F(1,127)=3.061, p.>.05$, όπως και ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια $F(1,127)=3.228, p>.05$ στην ίδια κλίμακα.

Ο μέσος όρος των τιμών στην ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=.85, Sd=1.08$) δε διαφοροποιείται με στατιστική σημαντικότητα από το μέσο όρο της ομάδας των ΜΥΕ ($\bar{X}=.65, Sd=.90$). Η διασπορά τιμών ανάμεσα στις ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ φαίνεται να είναι μεγαλύτερη στην ομάδα των ΜΧΕ, συγκριτικά με τη διασπορά των τιμών στην ομάδα

των ΜΥΕ. Επίσης ο μέσος όρος των τιμών στα κορίτσια ($\bar{X} = .87, Sd = .92$) δε διαφοροποιείται με στατιστική σημαντικότητα από το μέσο όρο των τιμών στα αγόρια ($\bar{X} = .66, Sd = 1.04$) στην κλίμακα αυτή. Ο μέσος όρος των αγοριών από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X} = .52, Sd = .94$) εμφανίζει τα λιγότερα σωματικά ενοχλήματα, ενώ τα κορίτσια από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X} = 1.19, Sd = .98$) τα περισσότερα σωματικά ενοχλήματα. Ο μέσος όρος των αγοριών από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X} = .73, Sd = 1.09$) και ο μέσος όρος κοριτσιών από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X} = .74, Sd = .88$) βρίσκεται στα ίδια επίπεδα.

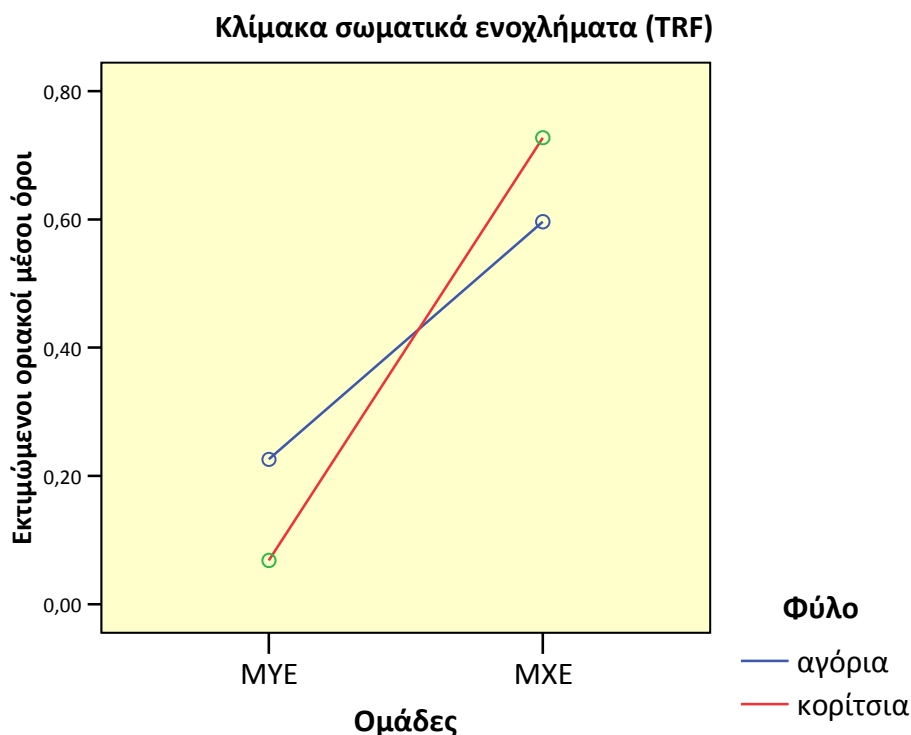


Γραφική παράσταση 14: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «σωματικά ενοχλήματα» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων

Όμως καμία τιμή δεν άγγιξε το οριακό φάσμα τιμών. Επομένως ανησυχητικά σωματικά ενοχλήματα δεν εμφανίζουν οι μαθητές του δείγματός μας, σύμφωνα με τους γονείς, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους και το φύλο.

Στην αξιολόγηση των δασκάλων, τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης έδειξαν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση φύλου και ομάδων $F(1, 150) = 1.225, p = .270$ (γραφική παράσταση 15). Όμως βρέθηκαν διαφοροποιήσεις των ΜΧΕ και ΜΥΕ στα σωματικά ενοχλήματα $F(1, 150) = 15.623, p < .001$

(πίνακας 31). Ο μέσος όρος των τιμών των ΜΧΕ ($\bar{X} = .63, Sd = .94$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών των ΜΥΕ ($\bar{X} = .13, Sd = .50$).



Γραφική παράσταση 15: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «σωματικά ενοχλήματα» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων

Αντίθετα δεν παρατηρήθηκαν σημαντικές διαφορές των αγοριών και των κοριτσιών $F(1,150) = .011, p > .05$ στην κλίμακα αυτή. Ο μέσος όρος των τιμών των αγοριών ($\bar{X} = .46, Sd = .77$) είναι ελάχιστα μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών των κοριτσιών ($\bar{X} = .29, Sd = .82$), αλλά χωρίς στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 5%.

Τα χαμηλότερα επίπεδα σωματικών ενοχλημάτων σημειώνουν τα κορίτσια ($\bar{X} = .07, Sd = .33$), και τα αγόρια από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X} = .23, Sd = .67$), ενώ τα υψηλότερα επίπεδα σημειώνουν τα κορίτσια ($\bar{X} = .73, Sd = 1.24$), και τα αγόρια ($\bar{X} = .60, Sd = .80$), από την ομάδα των ΜΧΕ.

Όσον αφορά το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στα σωματικά ενοχλήματα, ο δείκτης eta έδειξε ότι είναι μεγάλο ($\eta = .31$). Εκτιμάται ότι το 9.4% της

διακύμανσης των τιμών των σωματικών ενοχλημάτων μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση της αναγνωστικής επίδοσης.

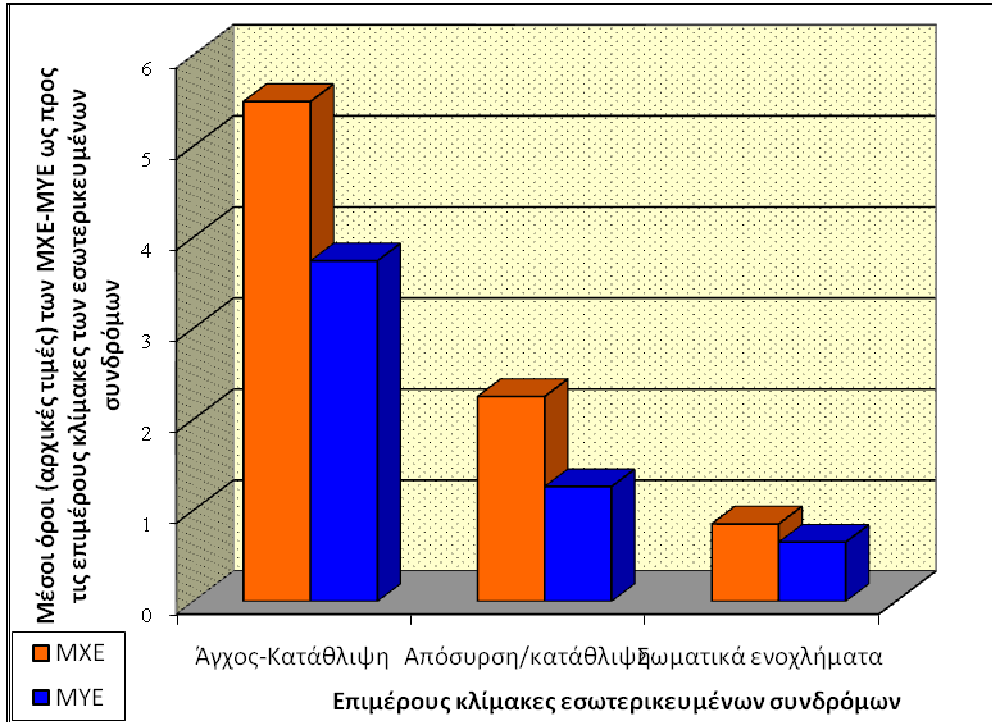
Από τα αποτελέσματα της αξιολόγησης γονέων-δασκάλων διαπιστώνουμε ότι δε βρέθηκε να υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδων και φύλου με τα σωματικά ενοχλήματα. Αν και οι μέσοι όροι της ομάδας των ΜΧΕ είναι μεγαλύτεροι από των ΜΥΕ και στις δύο αξιολογήσεις, εντούτοις οι διαφορές αυτές δεν είναι στατιστικά σημαντικές στην αξιολόγηση των γονέων, ενώ είναι σημαντικές στην αξιολόγηση των δασκάλων. Κύριες επιδράσεις του φύλου δεν προέκυψαν από τις αξιολογήσεις γονέων και δασκάλων.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης γονέων και δασκάλων για τις διαφορές των ΜΧΕ-ΜΥΕ ως προς τα επιμέρους εσωτερικευμένα σύνδρομα, διαπιστώνουμε ότι οι μέσοι όροι των ΜΧΕ διαφοροποιούνται από τους μέσους όρους των ΜΥΕ ως προς τα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης, απόσυρση/κατάθλιψη και σωματικά προβλήματα. Όμως η διαφορετική αξιολόγηση γονέων (γραφική παράσταση 16) και δασκάλων (γραφική παράσταση 17) έδειξε ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με τα παραπάνω σύνδρομα με διαφορετικό τρόπο στα δύο πλαίσια, στο σπίτι και το σχολείο.

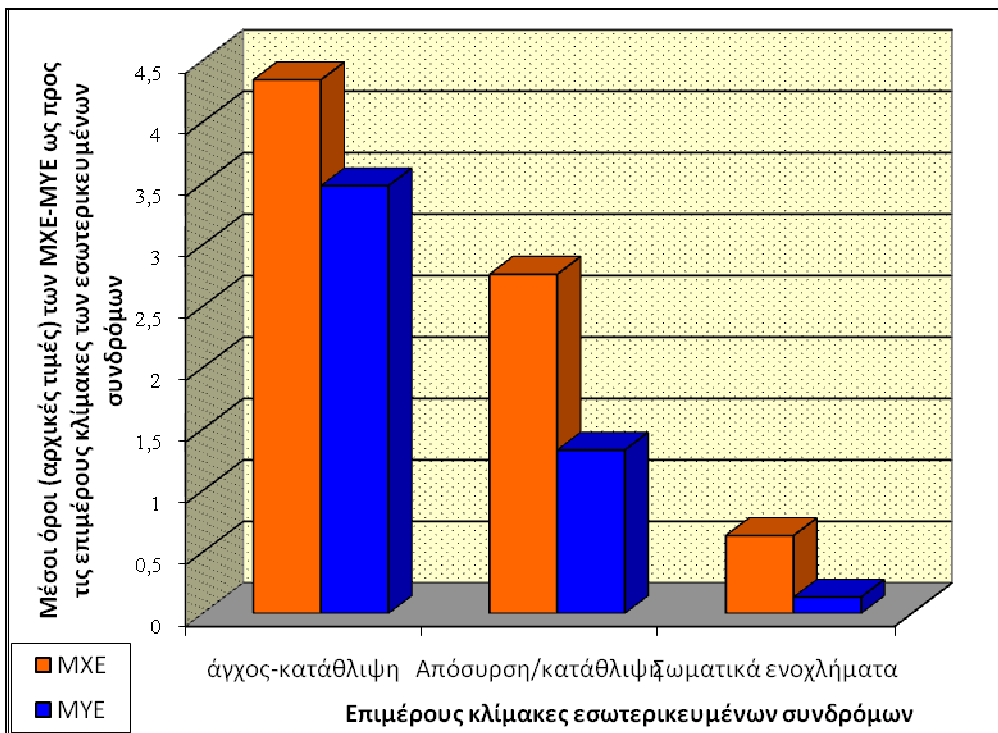
7.2.2. Εξωτερικευμένα προβλήματα

Τα εξωτερικευμένα προβλήματα προήλθαν από τα πρότυπα συνδέσεων μεταξύ των μεμονωμένων συνδρόμων «παράβαση κανόνων» και «επιθετική συμπεριφορά» (παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο των μη σταθμισμένων ελάχιστων τετραγώνων των συσχετίσεων μεταξύ βαθμολογιών στα σύνδρομα. Οι παραγοντικές αναλύσεις των στοιχείων για την κατασκευή των κλιμάκων των συνδρόμων είναι παραγοντικές αναλύσεις πρώτης τάξης, ενώ οι συσχετίσεις μεταξύ κλιμάκων που προέκυψαν από ανάλυση παραγόντων υπόκεινται σε ανάλυση παραγόντων δεύτερης τάξης. Επομένως τα εξωτερικευμένα προβλήματα αποτελούν παράγοντα δεύτερης τάξης.

Η βαθμολογία των εξωτερικευμένων προβλημάτων προκύπτει από το άθροισμα των βαθμολογιών των δύο εξωτερικευμένων συνδρόμων. Η αξιολόγηση των εξωτερικευμένων προβλημάτων των μαθητών του δείγματός μας στηρίχτηκε στην ευρεία ομάδα συνδρόμων «εξωτερικευμένα προβλήματα» των ερωτηματολογίων του Achenbach για γονείς (CBCL) και για εκπαιδευτικούς (TRF).



Γραφική παράσταση 16: Διαφορές των ομάδων ΜΧΕ-ΜΥΕ ως προς τις κλίμακες «άγχος/κατάθλιψη», «απόσυρση/κατάθλιψη» και «σωματικά ενοχλήματα» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων



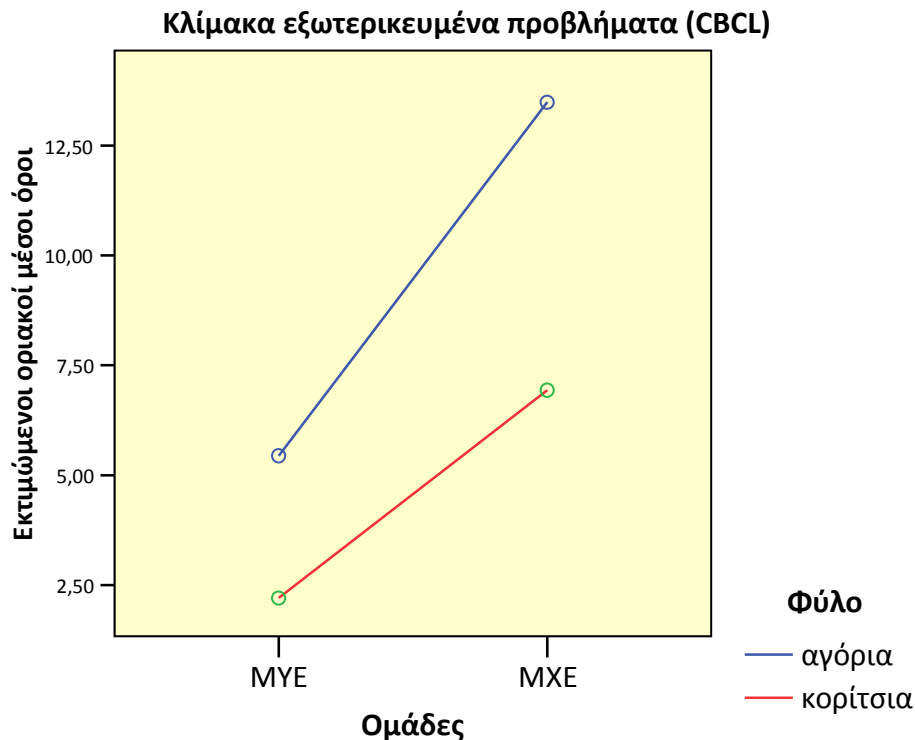
Γραφική παράσταση 17: Διαφορές των ομάδων ΜΧΕ-ΜΥΕ ως προς τις κλίμακες «άγχος/κατάθλιψη», «απόσυρση/κατάθλιψη» και «σωματικά ενοχλήματα» σύμφωνα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών

Η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων κυμαίνεται από 0-40. Το 22.13% των βαθμολογιών από τους γονείς (N=29) στα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι υψηλές βαθμολογίες πάνω από την 83^η εκατοστιαία θέση. Από τις υψηλές αυτές βαθμολογίες το 4.5% προέρχονται από την ομάδα των ΜΥΕ (N=3), ενώ το 40% (N=26) από την ομάδα των ΜΧΕ (πίνακας 26). Το 5.4% (N=3) των τιμών του συνολικού δείγματος προέρχεται από κορίτσια και το 34.21% (N=26) από αγόρια (πίνακας 27).

Η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές, σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων κυμαίνεται από 0-41. Το 21.43% των βαθμολογιών (N=33) βρίσκονταν πάνω από την 83^η εκατοστιαία θέση. Στην ομάδα των ΜΥΕ και ΜΧΕ το 6.6% (N=5) και το 35.44% (N=28) των βαθμολογιών αντίστοιχα βρίσκεται πάνω από την 83^η εκατοστιαία θέση. Το 9.1% (N=6) των τιμών προέρχεται από κορίτσια και το 30.68% (N=27) από αγόρια.

Στην αξιολόγηση των γονέων ο πίνακας 28 δείχνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τα εξωτερικευμένα προβλήματα χωριστά για τις δύο ομάδες και για τα φύλα. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ομάδες και το φύλο με τα εξωτερικευμένα προβλήματα $F(1,127)=1.414$, $p>.237$. Αντίθετα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ $F(1,127)=21.031$ $p<.001$ και ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια $F(1,127)=12.350$, $p<.001$ ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα. Ο μέσος όρος των τιμών των ΜΧΕ ($\bar{X}=11.88$, $Sd=9.91$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών των ΜΥΕ ($\bar{X}=3.53$, $Sd=4.24$) με στατιστική σημαντικότητα 1%. Όμοια και ο μέσος όρος των τιμών των αγοριών ($\bar{X}=10.63$, $Sd=9.43$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών των κοριτσιών ($\bar{X}=3.58$, $Sd=5.22$) με στατιστική σημαντικότητα 1%. Η ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζει περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με την ομάδα των ΜΥΕ και όμοια τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τα κορίτσια.

Οι χαμηλότεροι μέσοι όροι σημειώνονται στα κορίτσια από την ομάδα των ΜΥΕ, ($\bar{X}=2.21$, $Sd=2.70$) ενώ οι υψηλότεροι μέσοι όροι σημειώνονται στα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=13.50$, $Sd=10.02$). Χαμηλότεροι είναι επίσης οι μέσοι όροι των αγοριών από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X}=5.44$, $Sd=5.29$) συγκριτικά με τους μέσους όρους των κοριτσιών από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=6.94$, $Sd=7.97$).



Γραφική παράσταση 18: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «εξωτερικευμένα προβλήματα» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων

Το μέγεθος της επίδρασης των δυσκολιών ανάγνωσης στα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι μεγαλύτερο ($\eta^2=.38$) από το μέγεθος της επίδρασης του φύλου στην ίδια κλίμακα ($\eta^2=.30$) (Cohen 1988). Ο δείκτης η^2 δείχνει ότι το 14.2% της διακύμανσης των τιμών των εξωτερικευμένων προβλημάτων μπορεί να αποδοθεί στην αναγνωστική επίδοση και το 8.9% της διακύμανσης στο φύλο.

Στην αξιολόγηση των δασκάλων, ο πίνακας 29 δείχνει τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις για τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς χωριστά για τις δύο ομάδες και για τα δύο φύλα. Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου με τα εξωτερικευμένα προβλήματα $F(1,150)=1.964, p>.05$. Όμως, σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες των ΜΧΕ-ΜΥΕ $F(1,150)=12.908, p<.001$ και ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια $F(1,150)=10.271, p<.01$ ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα. Οι μέσοι όροι των τιμών των ΜΧΕ ($\bar{X}=9.18, Sd=11.12$) είναι μεγαλύτεροι από τους μέσους όρους των τιμών των ΜΥΕ ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα ($\bar{X}=2.40, Sd=4.35$), όπως και οι μέσοι όροι των

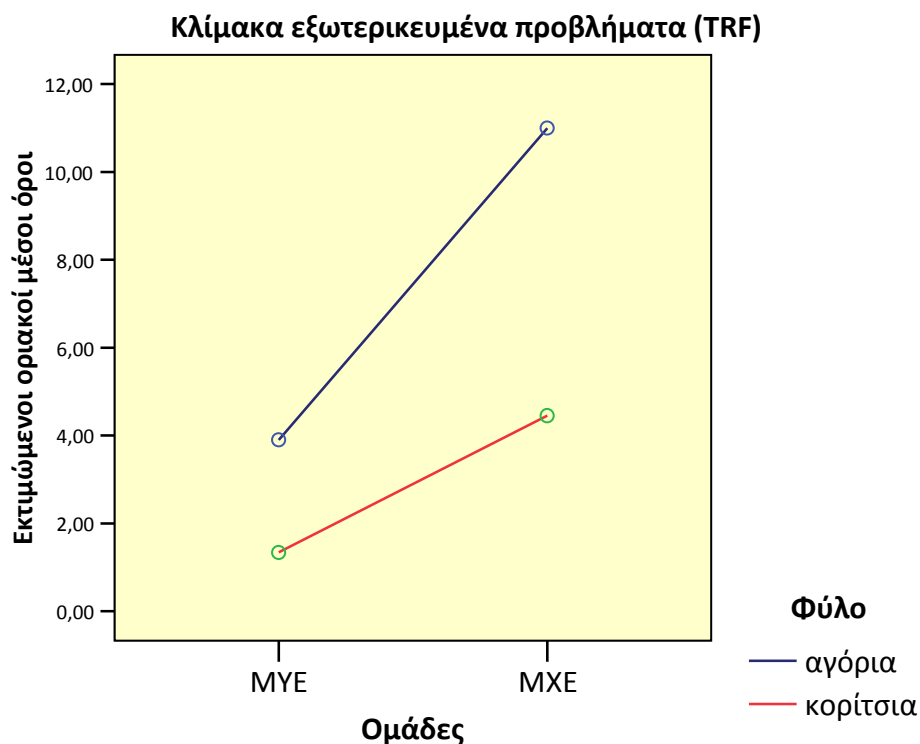
τιμών των αγοριών ($\bar{X}=8.50, Sd=10.83$) είναι μεγαλύτεροι από τους μέσους όρους των τιμών των κοριτσιών ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα ($\bar{X}=2.38, Sd=4.32$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Από την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις ομάδες και το φύλο ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς διαπιστώνουμε ότι η ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζει περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με την ομάδα των ΜΥΕ και επίσης τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τα κορίτσια.

Τις υψηλότερες τιμές στην κλίμακα αυτή σημειώνουν τα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=11.00, Sd=12.01$) και τις χαμηλότερες τιμές τα κορίτσια από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X}=1.34, Sd=2.02$). Επίσης υψηλότερες είναι οι τιμές των κοριτσιών από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=4.45, Sd=6.53$) συγκριτικά με τις τιμές των αγοριών από την ομάδα των ΜΥΕ. ($\bar{X}=3.90, Sd=6.08$).

Το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι μέτριο ($\eta^2=.28$) και ελάχιστα μεγαλύτερο από το μέγεθος της επίδρασης του φύλου στα εξωτερικευμένα προβλήματα ($\eta^2=.25$) (Cohen 1988). Ο δείκτης η^2 δείχνει ότι το 7.9% της διακύμανσης των τιμών των εξωτερικευμένων προβλημάτων μπορεί να αποδοθεί στην αναγνωστική επίδοση και το 6.4% της διακύμανσης των τιμών στο φύλο.

Εν κατακλείδι, διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση ομάδων και φύλου με τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Βρέθηκαν μόνο στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες των ΜΧΕ και των ΜΥΕ και ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στην κλίμακα αυτή.

Η ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζει περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με την ομάδα των ΜΥΕ και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς είναι περισσότερα στα αγόρια από ότι στα κορίτσια. Η επίδραση της αναγνωστικής επίδοσης είναι μεγαλύτερη από την επίδραση του φύλου στα εξωτερικευμένα προβλήματα. Σύμφωνα με τους γονείς η επίδραση της αναγνωστικής επίδοσης και του φύλου στα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι μεγάλη, ενώ σύμφωνα με τους γονείς η επίδραση αυτή είναι μέτρια.



Γραφική παράσταση 19: Μέσοι όροι των ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «εξωτερικευμένα προβλήματα» σύμφωνα με τους δασκάλους

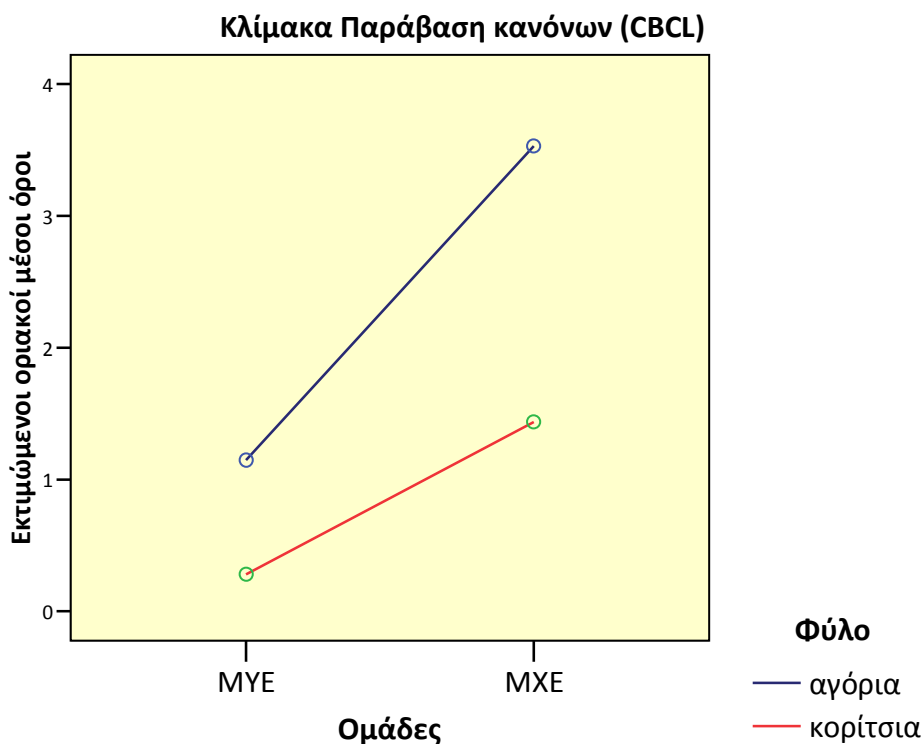
7.2.2.1. Παράβαση κανόνων

Η αξιολόγηση της προβληματών διαγωγής των μαθητών του δείγματός μας στηρίχτηκε στην κλίμακα του συνδρόμου παράβαση κανόνων των ερωτηματολογίων του Achenbach για γονείς (CBCL) και για εκπαιδευτικούς (TRF).

Σύμφωνα με τους γονείς, η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές στην κλίμακα αυτή, σύμφωνα με τους γονείς, κυμαίνεται από 0-12. Το 9.2% (N=12) των τιμών των μαθητών συγκέντρωσε βαθμολογία πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση, ενώ δε βρέθηκε καμία τιμή πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση από την ομάδα των ΜΥΕ. Η βαθμολογία των μαθητών από την ομάδα των ΜΥΕ κυμάνθηκε εντός του φυσιολογικού φάσματος (πίνακας 26). Αντίθετα όλες οι υψηλές βαθμολογίες πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση προέρχονται από την ομάδα των ΜΧΕ (18.5%) εκ των οποίων μόνο μία βαθμολογία, αρκετά υψηλή ανήκε σε ένα κορίτσι (1.8%), ενώ οι υπόλοιπες 11 τιμές προήλθαν από αγόρια (14.47%).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων, η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές στην κλίμακα αυτή κυμαίνεται από 0-13. Το 11.69% των τιμών (N=18) και από τις δυο ομάδες βρίσκεται πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση. Όλες αυτές οι βαθμολογίες προέρχονται από μαθητές της ομάδας των ΜΧΕ (22.78%) ενώ δε βρέθηκε καμία τιμή από την ομάδα των ΜΥΕ πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση. Από αυτές τις βαθμολογίες το 4.5% (N=3) προέρχεται από κορίτσια και αποτελούν βαθμολογίες εντός οριακού φάσματος (ήπια παραβατική συμπεριφορά), ενώ το 17.1% (N=15) των τιμών προέρχεται από αγόρια (πίνακας 27).

Στην αξιολόγηση των γονέων, στον πίνακα 28, παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ομάδων (ΜΧΕ-ΜΥΕ) και των δύο φύλων (αγόρια-κορίτσια). Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης, έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση των ομάδων και του φύλου με την παραβατική συμπεριφορά $F(1,127)=1.916, p=.169$. (γραφική παράσταση 20). Η απουσία ύπαρξης αλληλεπίδρασης μας οδήγησε σε έλεγχο διαφορών των μέσων όρων της παραβατικής συμπεριφοράς ανάμεσα στις δύο ομάδες και στα δύο φύλα χωριστά (κύριες επιδράσεις). Οι μέσοι όροι των δύο ομάδων διαφοροποιούνται με στατιστική σημαντικότητα ως προς την παραβατική συμπεριφορά $F(1,127)=15.930, p<.001$. (γραφική παράσταση 26). Επίσης διαφοροποιήσεις των μέσων όρων βρέθηκαν και ανάμεσα στα δύο φύλα $F(1,127)=11.145, p<.001$ στην ίδια κλίμακα. Η ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζει μεγαλύτερες τιμές ($\bar{X}=3.02, Sd=3.20$) συγκριτικά με την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X}=.64, Sd=1.20$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1% στην κλίμακα *παραβίαση κανόνων*. Επίσης ο μέσος όρος των τιμών των αγοριών ($\bar{X}=2.68, Sd=2.98$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των κοριτσιών ($\bar{X}=.62, Sd=1.58$) σε επίπεδο 1%. Η μικρή διασπορά τιμών γύρω από το μέσο όρο στην ομάδα των ΜΥΕ δηλώνει μεγάλη ομοιογένεια και δεν παρουσιάζει ανησυχητικά συμπτώματα παραβατικής συμπεριφορά σε αντίθεση με την ομάδα των ΜΧΕ που οι τιμές έχουν μεγάλη διασπορά γύρω από το μέσο όρο. Η μεγάλη διασπορά τιμών στην ομάδα των ΜΧΕ αντιστοιχεί στα πολύ υψηλά επίπεδα συμπτωμάτων παραβατικής συμπεριφοράς πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση. Μεγάλη διασπορά τιμών παρατηρείται και στην ομάδα των αγοριών συγκριτικά με την ομάδα των κοριτσιών.



Γραφική παράσταση 20: Μέσοι όροι των ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «παράβαση κανόνων» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων

Τα χαμηλότερα επίπεδα παραβατικής συμπεριφοράς σημειώνουν τα κορίτσια από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X} = .28, Sd = .79$) κι ακολουθούν τα αγόρια από την ίδια ομάδα ($\bar{X} = 1.15, Sd = 1.49$). Τα υψηλότερα επίπεδα παραβατικής συμπεριφοράς σημειώνουν τα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X} = 3.53, Sd = 3.25$), ενώ οι τιμές των κοριτσιών από την ίδια ομάδα δεν είναι τόσο υψηλές ($\bar{X} = 1.44, Sd = 2.53$), αλλά ελάχιστα υψηλότερες από τις τιμές των αγοριών από την ομάδα των ΜΥΕ.

Στη συνέχεια διερευνώντας το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στην παραβατική συμπεριφορά, διαπιστώσαμε ότι είναι μεγαλύτερο ($\eta = .33$), από το μέγεθος της επίδρασης του φύλου στην παραβατική συμπεριφορά ($\eta = .28$). Ο δείκτης η^2 δείχνει ότι το 11.1% της διακύμανσης των τιμών της κλίμακας παράβαση κανόνων ερμηνεύεται από την αναγνωστική επίδοση και το 8.1% της διακύμανσης των τιμών από το φύλο.

Όπως διαπιστώνουμε από τη γραφική παράσταση 21, σε αντίθεση με την αξιολόγηση των γονέων, τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση των δασκάλων έδειξαν την

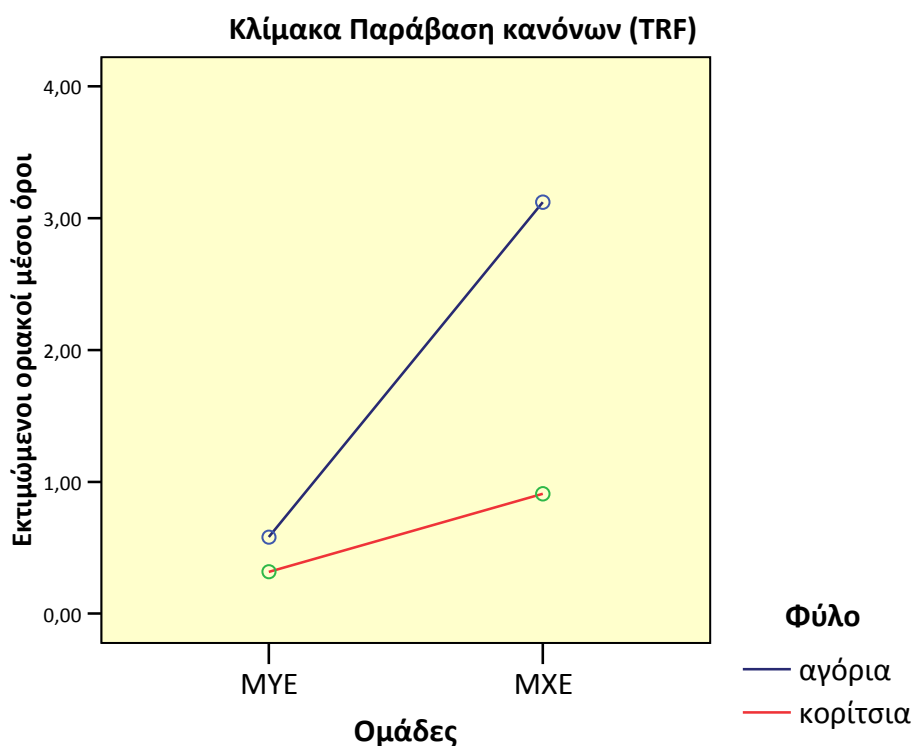
ύπαρξη αλληλεπίδρασης ομάδων και φύλου με την παραβατική συμπεριφορά $F(1,150)=6.213, p<.05$ (πίνακας 29). Η ύπαρξη αλληλεπίδρασης ομάδων και φύλου με την παραβατική συμπεριφορά, μας οδήγησε σε έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών εντός των ομάδων (απλές επιδράσεις) για να διαπιστώσουμε πού εντοπίζονται οι διαφορές. Από τον έλεγχο διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μέσους όρους των αγοριών και κοριτσιών στην ομάδα των ΜΧΕ $F(1,150)=10.006, p<.01$. Ο μέσος όρος των αγοριών στην ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=3.12, Sd=3.47$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των κοριτσιών της ίδιας ομάδας ($\bar{X}=.91, Sd=1.65$). Αντίθετα οι μέσοι όροι αγοριών ($\bar{X}=.58, Sd=.88$) και κοριτσιών ($\bar{X}=.32, Sd=.71$) από την ομάδα των ΜΥΕ δεν εμφανίζουν διαφοροποιήσεις και βρίσκονται στα χαμηλότερα επίπεδα. Η εκτιμώμενη διαφορά των μέσων όρων των αγοριών και κοριτσιών στην ομάδα των ΜΧΕ είναι 1.238 μονάδες (ΔΕ. 95% της διαφοράς από .465.- 2.011) εκτίμηση που αποτυπώνεται και στο γραφική παράσταση 21.

Επίσης βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια των δύο ομάδων ΜΧΕ και ΜΥΕ. Τα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=3.12, Sd=3.47$) διαφοροποιούνται από τα αγόρια της ομάδας των ΜΥΕ ($\bar{X}=.58, Sd=.88$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Η εκτιμώμενη διαφορά ανάμεσα στα αγόρια των δύο ομάδων είναι 1.567 (ΔΕ. 95% της διαφοράς από .793.- 2.340). Συγκρίνοντας τις εκτιμώμενες διαφορές των μέσων όρων διαπιστώνουμε ότι τα αγόρια με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα παραβατικότητας από τα αγόρια με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση, ακόμα και από τα κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης.

Διερευνήσαμε το μέγεθος της αλληλεπίδρασης των ομάδων και του φύλου και βρήκαμε ότι το μέγεθος της αλληλεπίδρασης ομάδων και φύλου με την παραβατική συμπεριφορά είναι μέτριο ($\eta=.20$) (Cohen, 1988). Ωστόσο το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στην κλίμακα αυτή είναι μεγάλο ($\eta=.31$), ενώ το μέγεθος της επίδρασης του φύλου είναι μέτριο ($\eta=.25$). Το ποσοστό της διακύμανσης των τιμών που μπορεί να προβλεφθεί από την αναγνωστική επίδοση και το φύλο είναι 22.4% (adjusted R^2).

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης της παραβατικής συμπεριφοράς διαπιστώνουμε ότι σύμφωνα με τους γονείς οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με την παραβατική συμπεριφορά, καθώς και τα αγόρια εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό παραβατική συμπεριφορά χωρίς ωστόσο να υπάρχει διαφοροποίηση αγοριών-κοριτσιών

μέσα στις ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ. Οι ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα παραβατικότητας συγκριτικά με τους ΜΥΕ με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Όμοια και τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα παραβατικότητας συγκριτικά με τα κορίτσια με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%.



Γραφική παράσταση 21: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «παράβαση κανόνων» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων

Αντίθετα οι υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση δε φαίνεται να συνδέονται με την παραβατική συμπεριφορά ούτε στην ομάδα των ΜΥΕ ή στα κορίτσια. Η αξιολόγηση των δασκάλων κατέδειξε ποιοι μέσοι όροι διαφέρουν ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια των ομάδων των ΜΧΕ και ΜΥΕ. Τα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ φαίνεται να εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα παραβατικότητας συγκριτικά με τα αγόρια από την ομάδα των ΜΥΕ και τα κορίτσια της ίδιας ομάδας. Αντίθετα η υψηλή επίδοση στην αναγνωστική δεξιότητα δε συνδέεται με παραβατική συμπεριφορά ούτε στα αγόρια ή στα κορίτσια. Διαπιστώνουμε ότι τα αγόρια με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα παραβατικής συμπεριφοράς και αυτή η συνύπαρξη της χαμηλής αναγνωστικής επίδοσης με την παραβατική συμπεριφορά δημιουργεί ερωτήματα σχετικά με τη μαθησιακή και κοινωνική πορεία των μαθητών αυτών.

7.2.2.2. Επιθετική συμπεριφορά

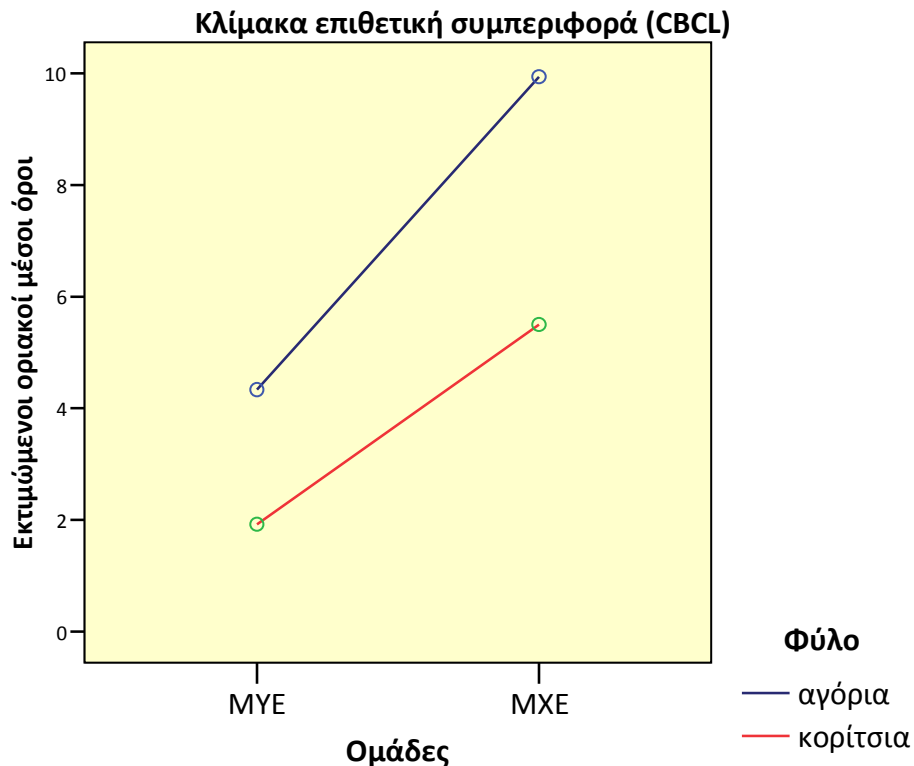
Η κλίμακα *επιθετική συμπεριφορά* περιλαμβάνει πιο ήπια συμπτώματα από αυτά της *παράβασης κανόνων*. Η αξιολόγηση της εναντιωτικών-προκλητικών προβλημάτων των μαθητών στηρίχτηκε στην κλίμακα του συνδρόμου *επιθετική συμπεριφορά* των ερωτηματολογίων του Achenbach για γονείς (CBCL) και για εκπαιδευτικούς (TRF).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων, η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές στην κλίμακα αυτή κυμαίνεται από 0-28. Το 14.50% των τιμών (N=19) είναι υψηλές πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση (πίνακας 26). Το 3% (N=2) και το 26.15% (N=17) των τιμών από τους ΜΥΕ και ΜΧΕ αντίστοιχα συγκεντρώνει βαθμολογία που εμπίπτει στο οριακό και κλινικό φάσμα. Η συντριπτική πλειονότητα των τιμών (N=18) προέρχεται από αγόρια (23.68%) και μόνο μία μαθήτρια φαίνεται να εμφανίζει επιθετική συμπεριφορά (1.8%) (πίνακας 27).

Η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές σύμφωνα με τους δασκάλους τους στην κλίμακα αυτή κυμαίνεται από 0-30. Το 11.68% των τιμών από τις δύο ομάδες (N=18) είναι βαθμολογίες πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση. Το 2.6% των τιμών (N=2) και το 20.25% (N=16) από την ομάδα των ΜΥΕ και ΜΧΕ αντίστοιχα είναι υψηλές βαθμολογίες πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση. Το 6.1% (N=4) των τιμών του συνολικού δείγματος προέρχεται από κορίτσια και το 15.9% (N=14) από αγόρια.

Στην αξιολόγηση των γονέων, τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου με την *επιθετική συμπεριφορά* $F(1,127)=.987, p=.322$. (γραφική παράσταση 22).

Αντίθετα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες ΜΧΕ - ΜΥΕ $F(1,127)=20.231, p<.001$ (γραφική παράσταση 26) και ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια $F(1,127)=11.256, p<.001$ ως προς την *επιθετική συμπεριφορά* (πίνακας 28). Ο μέσος όρος των τιμών των ΜΧΕ στην κλίμακα *επιθετική συμπεριφορά* ($\bar{X}=8.85, Sd=7.09$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών των ΜΥΕ ($\bar{X}=2.91, Sd=3.39$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Ο μέσος όρος των τιμών των αγοριών ($\bar{X}=7.95, Sd=6.82$) είναι επίσης μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών των κοριτσιών ($\bar{X}=2.96, Sd=3.94$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%.



Γραφική παράσταση 22: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «επιθετική συμπεριφορά» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων

Διαπιστώνουμε ότι τα χαμηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς σημειώνουν τα κορίτσια από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X} = 1.92, Sd = 2.36$), ενώ οι τιμές των κοριτσιών από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X} = 5.50, Sd = 5.66$), είναι υψηλότερες από τις τιμές των αγοριών από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X} = 4.33, Sd = 4.12$). Τα υψηλότερα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς σημειώνουν τα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X} = 9.94, Sd = 7.22$).

Διερευνώντας το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στην επιθετική συμπεριφορά, διαπιστώσαμε ότι είναι μεγαλύτερο ($\eta = .37$), από το μέγεθος της επίδρασης του φύλου ($\eta = .28$). Ο δείκτης η^2 δείχνει ότι το 13.7% της διακύμανσης των τιμών στην κλίμακα *επιθετική συμπεριφορά* μπορεί να αποδοθεί στην αναγνωστική επίδοση και το 8.1% της διακύμανσης από το φύλο.

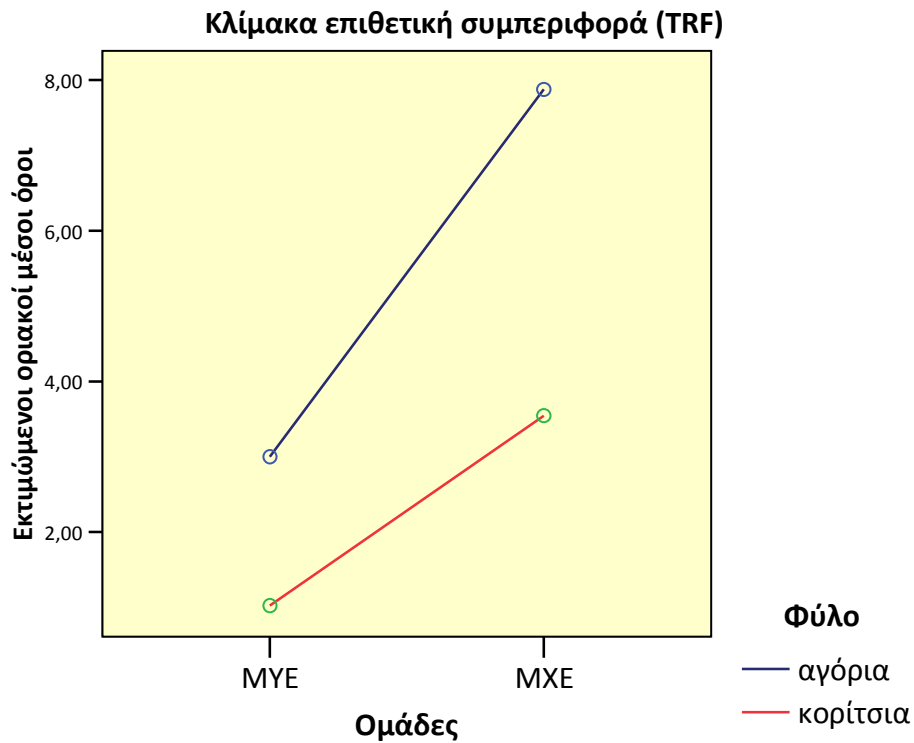
Διερευνώντας την ύπαρξη αλληλεπίδρασης των ομάδων και του φύλου με την επιθετική συμπεριφορά, σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων, η ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης έδειξε ότι δεν υπάρχει αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου $F(1,150) = 1.195, p > .05$ με την επιθετική συμπεριφορά (γραφική παράσταση 23).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων, στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα ομάδες των ΜΧΕ-ΜΥΕ $F(1,150)=11.803, p<.001$ και ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια $F(1,150)=8.579, p<.01$ ως προς την επιθετική συμπεριφορά (πίνακας 29). Ο μέσος όρος των τιμών των ΜΧΕ ($\bar{X}=6.67, Sd=8.35$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών των ΜΥΕ ($\bar{X}=1.84, Sd=3.33$). Επίσης και ο μέσος όρος των τιμών των αγοριών ($\bar{X}=6.15, Sd=8.06$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών των κοριτσιών ($\bar{X}=1.86, Sd=3.52$). Επομένως οι ΜΧΕ εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό επιθετική συμπεριφορά συγκριτικά με τους ΜΥΕ και τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια.

Τις υψηλότερες τιμές στην κλίμακα αυτή σημειώνουν τα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=7.88, Sd=9.01$) και τις χαμηλότερες τιμές τα κορίτσια από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X}=1.02, Sd=1.60$). Σε χαμηλότερα επίπεδα βρίσκονται και οι μέσοι όροι των αγοριών από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X}=3.00, Sd=4.62$) συγκριτικά με τους μέσους όρους των κοριτσιών από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=3.55, Sd=5.35$). Τη μεγαλύτερη διασπορά τιμών διαπιστώνουμε ότι υπάρχει στις ομάδες αγοριών και κοριτσιών της ομάδας των ΜΧΕ, δηλώνοντας την ανομοιογένεια των υποομάδων αυτών.

Εξετάζοντας το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στην επιθετική συμπεριφορά διαπιστώσαμε ότι είναι μεγαλύτερο ($\eta=.27$) από το μέγεθος της επίδρασης του φύλου στην επιθετική συμπεριφορά ($\eta=.23$) (Cohen, 1988). Ο δείκτης η^2 έδειξε ότι το 7.3% της διακύμανσης των τιμών μπορεί να ερμηνευτεί από την αναγνωστική επίδοση, ενώ το ποσοστό της διακύμανσης που ερμηνεύεται από το φύλο είναι 5.4%.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε ότι δεν υπάρχει αλληλεπίδραση ομάδων και φύλου με την επιθετική συμπεριφορά. Η επιθετική συμπεριφορά χαρακτηρίζει τους ΜΧΕ και περισσότερο τα αγόρια παρά τα κορίτσια. Τα ευρήματα αυτά είναι κοινά στα αξιολογήσεις γονέων-δασκάλων. Όμως οι γονείς αναφέρουν τη διπλάσια σε μέγεθος επίδραση της αναγνωστικής επίδοσης στην επιθετική συμπεριφορά συγκριτικά με την αξιολόγηση των δασκάλων έναντι του φύλου που έχει μικρότερη επίδραση στην επιθετική συμπεριφορά.



Γραφική παράσταση 23: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «επιθετική συμπεριφορά» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων

7.2.3. Προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας

Τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας περιλαμβάνουν τα συμπτώματα της διάσπασης προσοχής και υπερκινητικής –παρορμητικής συμπεριφοράς.

Η αξιολόγηση των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας των μαθητών των δύο ομάδων του δείγματός μας (ΜΧΕ και ΜΥΕ) στηρίχτηκε στην εναρμονισμένη κλίμακα σύμφωνα με το DSM-IV «Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας» του ερωτηματολογίου του Achenbach για γονείς (CBCL) και εκπαιδευτικούς (TRF).

Η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές, σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων, στην κλίμακα αυτή κυμαίνεται από 0-13. Το 15.26% των τιμών (N=20) εκτείνεται πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση. Όλες αυτές οι τιμές προέρχονται από την ομάδα των ΜΧΕ (30.8%), ενώ δε βρέθηκε κανένας μαθητής από την ομάδα ΜΥΕ με υψηλή βαθμολογία στο οριακό ή κλινικό φάσμα (πίνακας 26). Χαρακτηριστικό είναι ότι η βαθμολογία μόνο οχτώ μαθητών βρίσκεται εντός οριακού φάσματος, ενώ η βαθμολογία

των υπόλοιπων μαθητών εκτείνεται πάνω από την 98^η εκατοστιαία θέση. Το 21.1% (N=16) των τιμών του συνολικού δείγματος προέρχεται από αγόρια και το υπόλοιπο 7.2% (N=4) από κορίτσια.

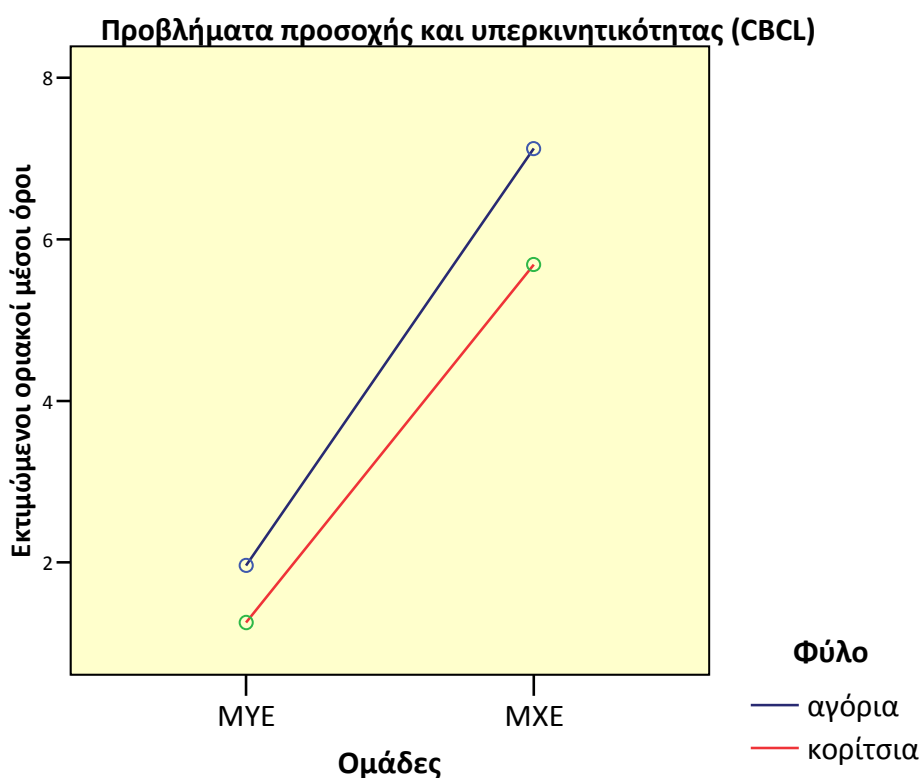
Σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων, η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές στην κλίμακα αυτή κυμαίνεται από 0-25. Το εύρος της κλίμακας αυτής είναι μεγαλύτερο συγκριτικά με των γονέων. Ο αριθμός των ερωτήσεων στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών είναι μεγαλύτερος, αφού η απροσεξία και η συγκέντρωση προσοχής είναι συμπεριφορές που είναι εμφανείς προπάντων στο σχολικό πλαίσιο, όπου χρειάζονται οι μαθητές να συγκεντρωθούν και να εστιάσουν στην προσοχή τους στις δραστηριότητες μέσα στην τάξη. Σύμφωνα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών, οι υψηλές βαθμολογίες πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση αποτελούν το 9.75% των τιμών (N=15). Όλες αυτές οι τιμές προέρχονται από την ομάδα των ΜΧΕ (19%) και μόνο μία βαθμολογία προέρχεται από κορίτσι (1.5%), ενώ οι υπόλοιπες βαθμολογίες (N=14) προέρχεται από αγόρια (15.9%) (πίνακας 27).

Στην αξιολόγηση των γονέων στον πίνακα 28 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ομάδων (ΜΧΕ-ΜΥΕ) και των δύο φύλων (αγόρια-κορίτσια). Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης έδειξαν ότι δεν υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση των ομάδων και του φύλου με τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας $F(1,127)=.554, p=.458$. (γραφική παράσταση 24). Η απουσία ύπαρξης αλληλεπίδρασης μας οδήγησε σε έλεγχο διαφορών των μέσων όρων των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας ανάμεσα στις δύο ομάδες και στα δύο φύλα χωριστά (κύριες επιδράσεις). Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους ΜΧΕ-ΜΥΕ $F(1,127)=96.080, p.<.001$ και ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια $F(1,127)=4.791, p.<.05$ ως προς τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Ο μέσος όρος των τιμών των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας στην ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=6.77, Sd=3.23$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών της ομάδας των ΜΥΕ ($\bar{X}=1.55, Sd=1.75$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Όμοια ο μέσος όρος των αγοριών ($\bar{X}=5.29, Sd=3.79$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των κοριτσιών ($\bar{X}=2.55, Sd=2.87$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 5%.

Η ομάδα των ΜΥΕ εμφανίζει μεγάλη ομοιογένεια, αφού στην κλίμακα αυτή παρατηρείται μικρή διασπορά τιμών γύρω από το μέσο όρο. Η ομάδα αυτή δεν παρουσιάζει προβλήματα προσοχής / υπερκινητικότητας σε αντίθεση με την ομάδα των

ΜΧΕ που οι τιμές έχουν μεγάλη διασπορά γύρω από το μέσο όρο. Όπως έχει ήδη λεχθεί, η ομάδα των ΜΥΕ που περιλαμβάνει μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις στην ανάγνωση, συγκέντρωσε χαμηλή βαθμολογία στην κλίμακα αυτή και κανείς μαθητής ή μαθήτρια από την ομάδα αυτή δεν έλαβε υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα αυτή. Αντίθετα από την ομάδα των ΜΧΕ που περιλαμβάνει μαθητές με πολύ χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, βρέθηκαν μαθητές με υψηλή βαθμολογία στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας -παρορμητικότητας. Η ομάδα των αγοριών εμφανίζει επίσης μεγαλύτερη ανομοιογένεια συγκριτικά με την ομάδα των κοριτσιών, αφού οι τιμές των αγοριών εμφανίζουν μεγαλύτερη διασπορά από το μέσο όρο.

Τις υψηλότερες τιμές σημειώνουν τα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=7.12$, $Sd=3.20$) και τις χαμηλότερες τιμές τα κορίτσια από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X}=1.26$, $Sd=1.35$). Όμως επίσης χαμηλές είναι και οι τιμές των αγοριών από την ομάδα των ΜΥΕ, ($\bar{X}=1.96$, $Sd=2.16$) ενώ οι τιμές των κοριτσιών από την ομάδα των ΜΧΕ είναι μεγαλύτερες ($\bar{X}=5.69$, $Sd=3.20$).



Γραφική παράσταση 24: Μέσοι όροι των ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων

Εξετάζοντας το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, διαπιστώσαμε ότι είναι πολύ μεγάλο ($\eta^2=.65$), ενώ το μέγεθος της επίδρασης του φύλου στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας είναι μέτριο ($\eta^2=.19$). Ο δείκτης η^2 δείχνει ότι το 43.1% της διακύμανσης των τιμών των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας ερμηνεύεται από τις δυσκολίες ανάγνωσης και μόνο το 3.6% της διακύμανσης από το φύλο.

Στην αξιολόγηση των δασκάλων, από τη γραφική παράσταση 23, αλλά και από τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης διαπιστώνουμε την ύπαρξη αλληλεπίδρασης ομάδων και φύλου με τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας $F(1,150)=8.597$, $p<.01$ (πίνακας 27). Η ύπαρξη αλληλεπίδρασης ομάδων και φύλου με τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, μας οδήγησε σε έλεγχο των διαφορών των μέσων όρων των αγοριών και των κοριτσιών εντός των ομάδων (απλές επιδράσεις) για να διαπιστώσουμε σε ποιες υποομάδες εντοπίζονται οι διαφορές.

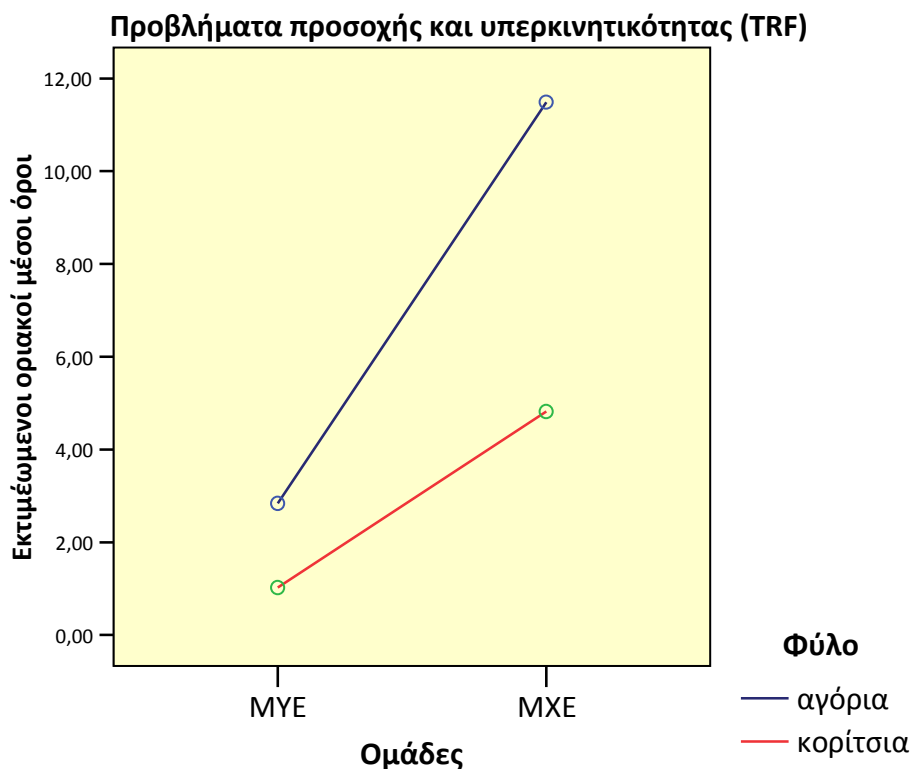
Από τον έλεγχο διαπιστώσαμε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια των ομάδων ΜΧΕ-ΜΥΕ $F(1,150)=56.468$, $p<.001$. Ο μέσος όρος των αγοριών στην ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=11.49$, $Sd=6.86$) διαφοροποιείται από το μέσο όρο των αγοριών της ομάδας των ΜΥΕ ($\bar{X}=2.84$, $Sd=2.92$). Η εκτιμώμενη διαφορά των μέσων όρων είναι 6.224 μονάδες ($\Delta.E.$ 95% της διαφοράς 4.587-7.861).

Επίσης διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στην ομάδα των ΜΧΕ $F(1,150)=26.262$, $p<.001$. Ο μέσος όρος των αγοριών στην ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=11.49$, $Sd=6.86$) διαφοροποιείται από το μέσο των κοριτσιών της ίδιας ομάδας ($\bar{X}=4.81$, $Sd=4.66$). Η εκτιμώμενη διαφορά είναι 4.245 ($\Delta.E.$ 95% της διαφοράς 2.608-5.881).

Από τη σύγκριση των διαφορών των μέσων όρων διαπιστώνουμε ότι η διαφορά είναι μεγαλύτερη ανάμεσα στα αγόρια των ομάδων των ΜΧΕ και ΜΥΕ. Τα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας από τα αγόρια της ομάδας των ΜΥΕ. Τα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση διαφοροποιούνται περισσότερο και από τα κορίτσια της ίδιας ομάδας.

Εξετάσαμε το μέγεθος της αλληλεπίδρασης των ομάδων και του φύλου και βρήκαμε ότι είναι μέτριο ($\eta^2=.24$). Το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας είναι αρκετά μεγάλο ($\eta^2=.52$). Επίσης μεγάλο είναι και το μέγεθος της επίδρασης του φύλου είναι επίσης μεγάλο ($\eta^2=.38$).

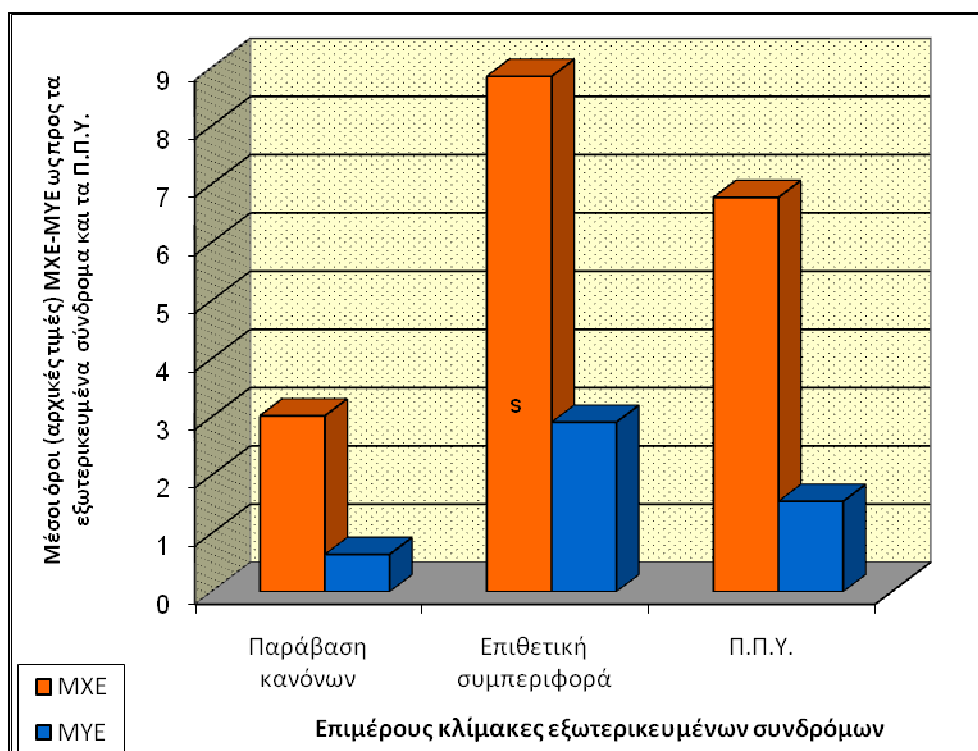
Εκτιμάται ότι το 46.3% (Adjusted R²) της διακύμανσης των τιμών των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας μπορεί να αποδοθεί στην επίδραση της αναγνωστικής επίδοσης και του φύλου.



Γραφική παράσταση 25: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων

Επομένως, από τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση των γονέων διαπιστώνουμε ότι βρέθηκαν μόνο κύριες επιδράσεις ομάδας και φύλου με τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας και το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης είναι μεγαλύτερο από το μέγεθος της επίδρασης του φύλου. Όμως από την αξιολόγηση των δασκάλων διαπιστώνουμε ότι τα αγόρια με χαμηλή αναγνωστική επίδοση εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας ακόμα και από τα κορίτσια με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση και από τα αγόρια με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση. Η σχέση των δυσκολιών ανάγνωσης και των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας είναι πιο δυνατή στ' αγόρια.

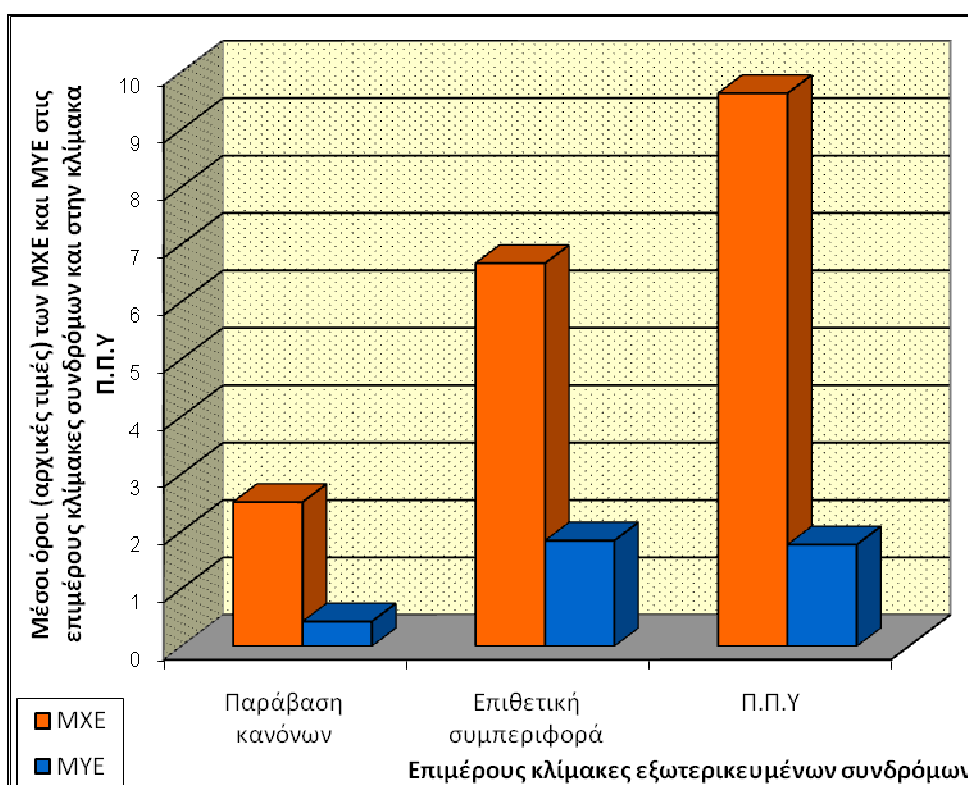
Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα της αξιολόγησης γονέων και δασκάλων για τις διαφορές των ΜΧΕ-ΜΥΕ ως προς τα επιμέρους εξωτερικευμένα σύνδρομα και τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, διαπιστώνουμε ότι οι μέσοι όροι των ΜΧΕ διαφοροποιούνται από τους μέσους όρους των ΜΥΕ ως προς την παραβατική και επιθετική συμπεριφορά και τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων και των δασκάλων (γραφική παράσταση 26) και δασκάλων (γραφική παράσταση 27), όπως και οι μέσοι όροι των αγοριών από τους μέσους όρους των κοριτσιών. Όμως τα αγόρια με δυσκολίες ανάγνωσης-μόνο στην αξιολόγηση των γονέων-εκδηλώνουν περισσότερα συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς και προσοχής / υπερκινητικότητας από τα κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης και τ' αγόρια με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση.



Γραφική παράσταση 26: Διαφορές των ομάδων ΜΧΕ-ΜΥΕ ως προς τις κλίμακες «παράβαση κανόνων», «επιθετική συμπεριφορά» και «προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων

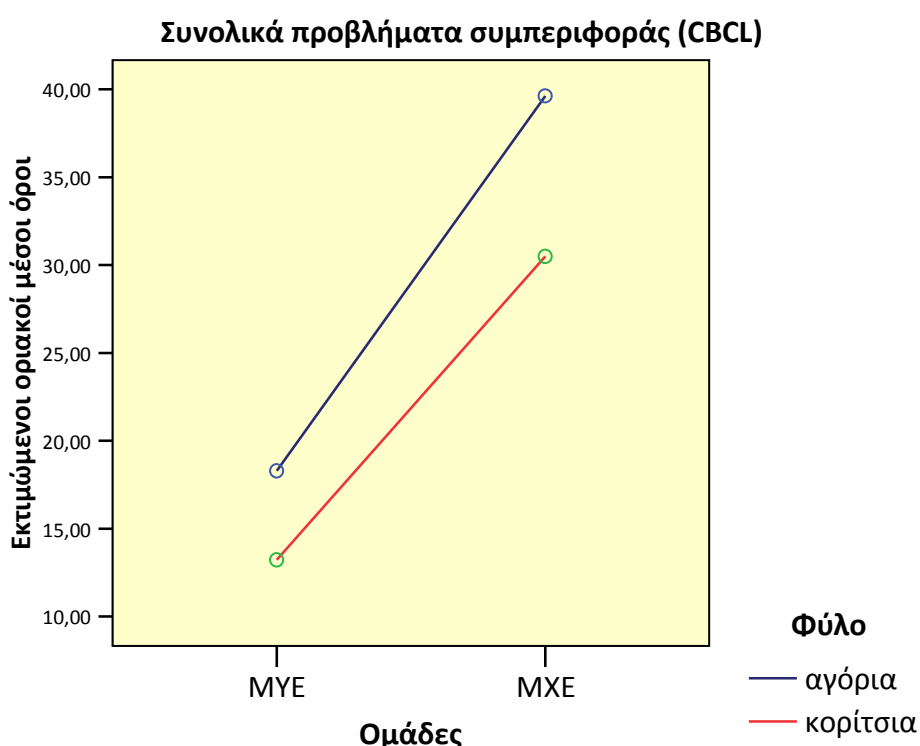
7.2.4. Συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς

Η βαθμολογία των συνολικών προβλημάτων αποτελείται από το άθροισμα των βαθμολογιών των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων, το άθροισμα των άλλων τριών συνδρόμων (κοινωνικά προβλήματα- προβλήματα σκέψης- προβλήματα προσοχής) και άλλων προβλημάτων που δεν περιλαμβάνονται στα παραπάνω σύνδρομα. Η αξιολόγηση των συνολικών προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς των μαθητών των δύο ομάδων του δείγματός μας στηρίχτηκε στην κλίμακα «συνολικά προβλήματα» των ερωτηματολογίων του Achenbach για γονείς (CBCL) και εκπαιδευτικούς (TRF).



Γραφική παράσταση 27: Διαφορές των ομάδων ΜΧΕ-ΜΥΕ ως προς τις κλίμακες «παράβαση κανόνων», «επιθετική συμπεριφορά» και «προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων, η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς κυμαίνεται από 1-82. Το 22.14% των τιμών επί του συνόλου των μαθητών βρίσκονται πάνω από την 84^η εκατοστιαία θέση (N=29). Από αυτές τις τιμές το 43.1% προέρχονται από την ομάδα των ΜΧΕ (N=28) και μόνο μία τιμή προέρχεται από την ομάδα των ΜΥΕ (1.5%) (πίνακας 26). Το 34.21% των τιμών του συνολικού δείγματος (N=26) προέρχεται από αγόρια και το 5.4% (N=3) των τιμών προέρχεται από κορίτσια (πίνακας 27).



Γραφική παράσταση 28: Μέσοι όροι ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «συνολικά προβλήματα» σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων η βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς κυμαίνεται από 0-94. Το 25.97% (N=40) των τιμών είναι πάνω από την 84^η εκατοστιαία θέση. Από αυτή τη βαθμολογία το 5.3% προέρχεται από την ομάδα των ΜΥΕ (N=4), ενώ το 45.6% από την ομάδα των ΜΧΕ (N=36). Το 40.90% (N=36) των τιμών του συνολικού δείγματος προέρχεται από αγόρια και το 6.1% (N=4) από κορίτσια.

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων, τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης έδειξαν ότι δεν υπάρχει αλληλεπίδραση των ομάδων και του φύλου με τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς $F(1,127)=.606, p=.438$ (πίνακας 28). Βρέθηκαν μόνο στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις ομάδες $F(1,127)=54.604, p<.001$ και ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια $F(1,127)=7.386, p<.001$ ως προς τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς. Η ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=37.39, Sd=16.64$) εμφανίζει περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X}=15.30, Sd=10.74$) με στατιστική σημαντικότητα 1%.

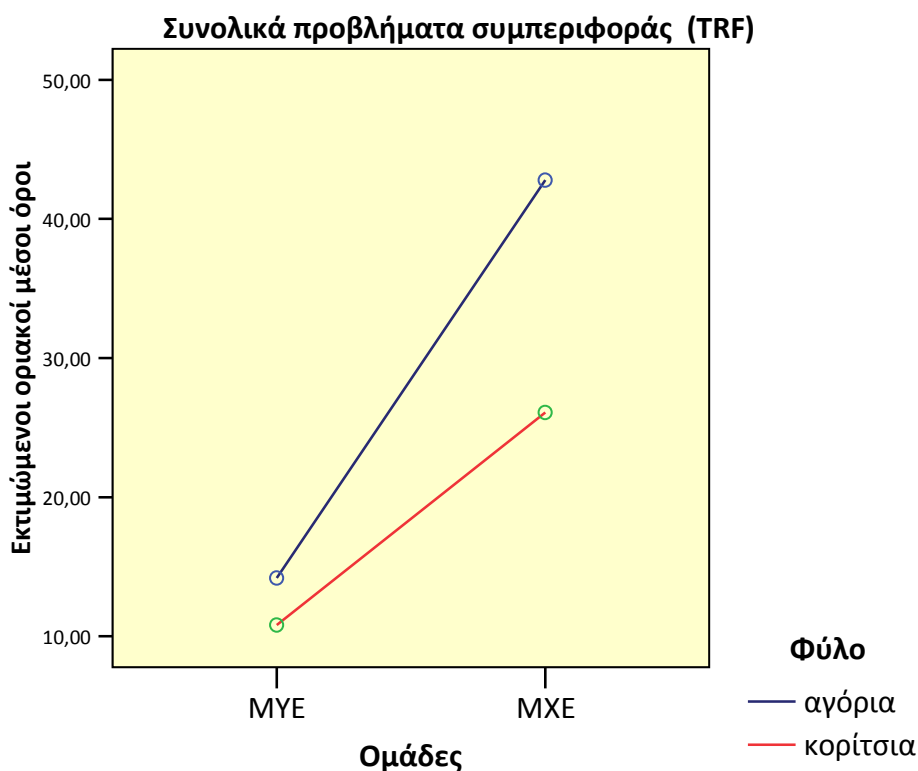
Τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς από τα κορίτσια. Ο μέσος όρος των τιμών των αγοριών ($\bar{X}=32.05, Sd=16.64$) στην κλίμακα *συνολικά προβλήματα* είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών των κοριτσιών ($\bar{X}=18.25, Sd=12.70$) με στατιστική σημαντικότητα 1%.

Τα περισσότερα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς σημειώνουν τα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=39.63, Sd=17.06$), ενώ τα λιγότερα σημειώνουν τα κορίτσια από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X}=13.23, Sd=8.27$). Όμως συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς αντιμετωπίζουν και τα κορίτσια από την ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=30.50, Sd=13.49$) συγκριτικά με τα αγόρια από την ομάδα των ΜΥΕ ($\bar{X}=18.30, Sd=13.14$).

Η διερεύνηση του μεγέθους της επίδρασης της αναγνωστικής επίδρασης στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς έδειξε ότι το μέγεθος της επίδρασης είναι μεγάλο ($\eta^2=.55$), ενώ το μέγεθος της επίδρασης του φύλου στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς είναι μέτριο ($\eta^2=.23$). Εκτιμάται ότι 30.1% της διακύμανσης των τιμών των συνολικών προβλημάτων συμπεριφοράς μπορεί να αποδοθεί στην αναγνωστική επίδοση και μόνο το 5.5% της διακύμανσης των τιμών μπορεί να προβλεφθεί από το φύλο.

Από τη γραφική παράσταση 29 και τον πίνακα 29, διαπιστώνουμε ότι η ομάδα των ΜΧΕ έχει περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς συνολικά συγκριτικά με την ομάδα των ΜΥΕ. Επίσης τα αγόρια φαίνεται να έχουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς στο σύνολό τους από τα κορίτσια. Τα αποτελέσματα από τη στατιστική ανάλυση επιβεβαίωσαν τις παρατηρήσεις μας. Η διπλή ανάλυση διακύμανσης έδειξε την ύπαρξη αλληλεπίδρασης ομάδων και φύλου με τα συνολικά προβλήματα $F(1,150)=4.407, p<.05$. Επειδή οι μέσοι όροι των αγοριών και κοριτσιών των ΜΧΕ και ΜΥΕ διαφοροποιούνται με στατιστική σημαντικότητα ως προς τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς, προχωρήσαμε στον έλεγχο απλών επιδράσεων.

Ο έλεγχος έδειξε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια στην ομάδα των ΜΧΕ και ΜΥΕ $F(1,150)=47.775, p<.001$. Ο μέσος όρος των αγοριών της ομάδας των ΜΧΕ ($\bar{X}=42.79, Sd=25.28$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των αγοριών της ομάδας των ΜΥΕ ($\bar{X}=14.19, Sd=14.12$). Η εκτιμώμενη διαφορά είναι 21.934 μονάδες (Δ.Ε. 95% της διαφοράς 15.664-28.205).



Γραφική παράσταση 29: Μέσοι όροι των ΜΧΕ-ΜΥΕ και αγοριών-κοριτσιών στην κλίμακα «συνολικά προβλήματα» σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων

Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν και ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια μέσα στην ομάδα των ΜΧΕ $F(1,150)=10.004, p<.01$. Ο μέσος όρος των αγοριών στην ομάδα των ΜΧΕ ($\bar{X}=42.79, Sd=25.28$) είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των κοριτσιών στην ίδια ομάδα ($\bar{X}=26.09, Sd=17.53$). Η εκτιμώμενη διαφορά είναι 10.037 μονάδες (Δ.Ε. 95% της διαφοράς 3.767-16.307).

Συγκρίνοντας τις διαφορές των μέσων όρων διαπιστώνουμε ότι η διαφορά είναι μεγαλύτερη ανάμεσα στα αγόρια των δύο ομάδων. Τα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς στο σύνολο τους από τα αγόρια της ομάδας των ΜΥΕ. Επίσης τα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ

εμφανίζουν περισσότερα συνολικά προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς από τα κορίτσια της ίδιας ομάδας. Αντίθετα δεν παρατηρούνται προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς στην ομάδα των ΜΥΕ ούτε στα αγόρια ή τα κορίτσια της ομάδας των ΜΥΕ. Λαμβάνοντας υπόψη ότι γενικά η ομάδα των ΜΥΕ έχει χαμηλή βαθμολογία στην κλίμακα αυτή, διαπιστώνουμε ότι τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς είναι περισσότερα στην ομάδα των ΜΧΕ και μάλιστα στα αγόρια.

Όσον αφορά το μέγεθος της αλληλεπίδρασης ομάδων και φύλου με τα συνολικά προβλήματα διαπιστώσαμε ότι είναι μέτριο ($\eta^2=.17$). Το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς είναι μεγάλο ($\eta^2=.49$), ενώ το μέγεθος της επίδρασης του φύλου είναι μέτριο ($\eta^2=.25$). Εκτιμάται ότι το 36.1% της διακύμανσης των τιμών των συνολικών προβλημάτων που μπορούν να αποδοθούν στην επίδραση της αναγνωστικής επίδοσης και του φύλου.

Συνοψίζοντας τα αποτελέσματα των αξιολογήσεων διαπιστώνουμε ότι τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζονται σε μεγαλύτερο βαθμό στην ομάδα των ΜΧΕ συγκριτικά με την ομάδα των ΜΥΕ και στα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια. Το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης είναι μεγαλύτερο από το μέγεθος της επίδρασης του φύλου στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς. Όμως οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς από τα αγόρια της ομάδας των ΜΥΕ και από τα κορίτσια της ομάδας των ΜΧΕ.

Αξιολόγηση Π.Σ.Σ από τους γονείς	Αγόρια		Κορίτσια		Ομάδα		Φύλο		Ομάδα	Φύλο	Αλληλεπίδραση Ομάδας x φύλου
	ΜΥΕ N=27	ΜΧΕ N=39	ΜΥΕ N=49	ΜΧΕ N=16	ΜΥΕ N=66	ΜΧΕ N=65	Αγόρια N=76	Κορίτσια N=55			
Προβλήματα Συναισθήματος και Συμπεριφοράς	\bar{X} Sd	\bar{X} Sd	\bar{X} Sd	\bar{X} Sd	\bar{X} Sd	\bar{X} Sd	\bar{X} Sd	\bar{X} Sd	F	F	F
Άγχος/κατάθλιψη	3.81 (2.17)	5.71 (3.57)	3.69 (1.92)	4.81 (2.79)	3.74 (2.01)	5.49 (3.39)	5.04 (3.26)	4.02 (2.24)	8.044**	.926	.536
Απόσυρση/κατάθλιψη	1.37 (1.98)	2.29 (2.16)	1.18 (1.12)	2.13 (2.94)	1.26 (1.52)	2.25 (2.35)	1.96 (2.13)	1.45 (1.86)	5.996*	.214	.002
Σωματικά ενοχλήματα	.52 (.94)	.73 (1.09)	.74 (.88)	1.19 (.98)	.65 (.90)	.85 (1.08)	.66 (1.04)	.87 (.92)	3.061	3.228	.364
Παράβαση κανόνων	1.15 (1.49)	3.53 (3.25)	.28 (.79)	1.44 (2.53)	.64 (1.20)	3.02 (3.20)	2.68 (2.98)	.62 (1.58)	15.930***	11.145**	1.916
Επιθετική συμπεριφορά	4.33 (4.12)	9.94 (7.22)	1.92 (2.36)	5.50 (5.66)	2.91 (3.39)	8.85 (7.09)	7.95 (6.82)	2.96 (3.94)	20.231***	11.256**	.987
Προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας	1.96 (2.16)	7.12 (3.20)	1.26 (1.35)	5.69 (3.20)	1.55 (1.75)	6.77 (3.23)	5.29 (3.79)	2.55 (2.87)	96.080***	4.791*	.554
Εσωτερικευμένα προβλήματα	5.70 (3.94)	8.74 (5.19)	5.62 (2.92)	8.14 (4.94)	5.65 (3.34)	8.58 (5.10)	7.66 (4.98)	6.35 (3.75)	11.204**	.178	.099
Εξωτερικευμένα προβλήματα	5.44 (5.29)	13.50 (10.02)	2.21 (2.70)	6.94 (7.97)	3.53 (4.24)	11.88 (9.91)	10.63 (9.43)	3.58 (5.22)	21.031***	12.350**	1.414
Συνολικά προβλήματα	18.30 (13.14)	39.63 (17.06)	13.23 (8.27)	30.5 (13.4)	15.30 (10.74)	37.39 (16.64)	32.05 (16.64)	18.25 (12.70)	54.608***	7.386**	.606

*p<.05 **p<.01 ***p<.001

Πίνακας 28: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των των αγοριών και κοριτσιών των ΜΧΕ –ΜΥΕ και ως προς τα Π.Σ.Σ. σύμφωνα με τους γονείς

Αξιολόγηση Π.Σ.Σ από τους δασκάλους	Αγόρια		Κορίτσια		Ομάδα		Φύλο		Ομάδα	Φύλο	Αλληλε- πίδρα- ση Ομάδας x φύλου
	ΜΥΕ N=31	ΜΧΕ N=57	ΜΥΕ N=44	ΜΧΕ N=22	ΜΥΕ N=75	ΜΧΕ N=79	Αγόρια N=88	Κορίτσια N=66			
Προβλήματα Συναίσθηματος και Συμπεριφοράς	\bar{X} Sd	\bar{X} Sd	\bar{X} Sd	\bar{X} Sd	\bar{X} Sd	\bar{X} Sd	\bar{X} Sd	\bar{X} Sd	F	F	F
Άγχος/κατάθλιψη	3.03 (3.17)	4.11 (3.30)	3.80 (3.12)	4.95 (4.54)	3.48 (3.14)	4.34 (3.67)	3.73 (3.28)	4.18 (3.66)	3.586	1.871	.005
Απόσυρση/κατάθλιψη	.94 (1.67)	2.82 (2.82)	1.27 (1.78)	2.59 (3.23)	1.33 (1.73)	2.76 (2.92)	2.16 (2.63)	1.71 (2.42)	14.725***	.015	.467
Σωματικά ενοχλήματα	.23 (.66)	.60 (.80)	.07 (.33)	.73 (1.24)	.13 (.50)	.63 (.94)	.46 (.77)	.29 (.82)	15.623***	.011	1.225
Παράβαση κανόνων	.58 (.88)	3.12 (3.47)	.32 (.71)	.91 (1.65)	.427 (.791)	2.51 (3.22)	2.23 (3.08)	.515 (1.14)	16.019***	10.006**	6.213*
Επιθετική συμπεριφορά	3.00 (4.62)	7.88 (9.01)	1.02 (1.60)	3.55 (5.35)	1.84 (3.33)	6.67 (8.35)	6.15 (8.06)	1.86 (3.52)	11.803***	8.579**	1.195
Προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας	2.84 (2.92)	11.49 (6.86)	1.02 (1.77)	4.81 (4.66)	1.77 (2.46)	9.63 (6.98)	8.44 (7.11)	2.28 (3.51)	56.468***	26.262***	8.597**
Εσωτερικευμένα προβλήματα	4.10 (4.51)	7.53 (5.34)	5.14 (4.12)	8.27 (7.27)	4.71 (4.28)	7.73 (5.90)	6.32 (5.30)	6.18 (5.52)	13.525***	1.001	.027
Εξωτερικευμένα προβλήματα	3.90 (6.08)	11.00 (12.01)	1.34 (2.02)	4.45 (6.53)	2.40 (4.35)	9.18 (11.12)	8.50 (10.83)	2.38 (4.32)	12.908***	10.271**	1.964
Συνολικά προβλήματα	14.19 (14.12)	42.79 (25.28)	10.81 (8.31)	26.09 (17.53)	12.21 (11.12)	38.40 (24.46)	32.71 (25.86)	15.90 (14.06)	47.775***	10.004**	4.407*

* $p < .05$

** $p < .01$

*** $p < .05$

Πίνακας 29: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των αγοριών και κοριτσιών των ΜΧΕ-ΜΥΕ ως προς τα Π.Σ.Σ σύμφωνα με τους δασκάλους

7.2.5. Ανακεφαλαίωση αποτελεσμάτων

Η αξιολόγηση των Π.Σ.Σ των ΜΧΕ και ΜΥΕ στηρίχτηκε στους γονείς και δασκάλους. Συνεπώς οι γονείς και δάσκαλοι αξιολογούν τη συμπεριφορά των παιδιών-μαθητών όπως την παρατηρούν σε δύο διαφορετικά πλαίσια (σπίτι-σχολείο). Τα Π.Σ.Σ. αποτελούνται από διαφορετικές κατηγορίες προβλημάτων οι οποίες αντανακλώνται στις επιμέρους και ευρείες κλίμακες των συνδρόμων.

Αλληλεπιδράσεις ομάδων και φύλου βρέθηκαν μόνο στην αξιολόγηση των δασκάλων στις κλίμακες *παράβαση κανόνων, προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας* και *συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς*. Σε αυτές τις κλίμακες τα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζουν αυξημένες τιμές από τα κορίτσια της ίδιας ομάδας και από τα αγόρια της ομάδας των ΜΥΕ. Στην αξιολόγηση των γονέων στις ίδιες αυτές κλίμακες βρέθηκαν μόνο κύριες επιδράσεις ομάδων και φύλου. Επίσης κύριες επιδράσεις ομάδας και φύλου βρέθηκαν στις κλίμακες *επιθετική συμπεριφορά, εξωτερικευμένα προβλήματα*, όπως αξιολογήθηκαν από γονείς και δασκάλους. Σε όλες τις επιμέρους κλίμακες των εσωτερικευμένων προβλημάτων και στην ευρεία ομάδα των εσωτερικευμένων προβλημάτων βρέθηκαν μόνο κύριες επιδράσεις της ομάδας, ενώ αγόρια και κορίτσια δε διαφοροποιήθηκαν στις παραπάνω κλίμακες. Ωστόσο γονείς και δάσκαλοι διαφοροποιήθηκαν στην κλίμακα *άγχους/κατάθλιψης* και σωματικά ενοχλήματα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται χωριστά για κάθε σύνδρομο.

Εσωτερικευμένα προβλήματα. Και οι δύο αξιολογήσεις γονέων και δασκάλων καταλήγουν ότι η αναγνωστική επίδοση συνδέεται με τα εσωτερικευμένα προβλήματα, αφού βρέθηκαν μόνο κύριες επιδράσεις των ομάδων. Το μέγεθος της επίδρασης αυτής είναι μεγάλο. Ο μέσος όρος των τιμών των ΜΧΕ στα εσωτερικευμένα προβλήματα είναι σημαντικά υψηλότερος από το μέσο όρο των τιμών των ΜΥΕ ($p < .001$). Οι τιμές πάνω από το οριακό φάσμα στους ΜΧΕ αντιστοιχούν σε ποσοστό 44.61%^{A,Γ} και 35.4%^{A,Δ}, ενώ στους ΜΥΕ οι αντίστοιχες τιμές πάνω από το οριακό φάσμα αντιστοιχούν σε ποσοστό 7.5%^{A,Γ} και 16%^{A,Δ}.

Όμως δε βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στ' αγόρια και τα κορίτσια στην κλίμακα αυτή. Σύμφωνα με τους γονείς και τους δασκάλους οι τιμές περισσότερων αγοριών εκτείνονται πάνω από το οριακό φάσμα που αντιστοιχούν σε ποσοστό 36.82%^{A,Γ} και 28.41%^{A,Δ}, ενώ οι τιμές πάνω από το οριακό φάσμα στα κορίτσια αντιστοιχούν σε ποσοστό 10.9%^{A,Γ} και 22.72%^{A,Δ}. Οι γονείς εκτιμούν ότι τα κορίτσια δεν εμφανίζουν αυξημένα εσωτερικευμένα

προβλήματα, ενώ σύμφωνα με τους δασκάλους το διπλάσιο ποσοστό των κοριτσιών στην ευρεία αυτή κλίμακα αποκαλύπτει πιθανόν τα αυξημένα εσωτερικευμένα προβλήματα των κοριτσιών στο σχολικό πλαίσιο.

Σύνδρομο άγχους/κατάθλιψης. Στην αξιολόγηση των γονέων και των δασκάλων δε βρέθηκε η ύπαρξη αλληλεπίδρασης των ομάδων και του φύλου με τα προβλήματα άγχους. Στην αξιολόγηση των γονέων, η χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση συνδέθηκε με τα προβλήματα άγχους (μέτριο μέγεθος επίδρασης / $\eta^2=.25$), ενώ στην αξιολόγηση των δασκάλων, δε βρέθηκαν κύριες επιδράσεις με τα προβλήματα άγχους. Προβλήματα άγχους εμφανίζουν και οι δύο ομάδες μαθητών. Ο μέσος όρος των τιμών των ΜΧΕ στα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης είναι στατιστικά σημαντικός ($p<.01$) από το μέσο όρο των ΜΥΕ σύμφωνα με τους γονείς. Οι τιμές που εκτείνονται πάνω από το οριακό φάσμα στους ΜΧΕ αντιστοιχούν σε ποσοστό 27.69%, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό στους ΜΥΕ είναι 6.06%. Αντίθετα ο μέσος όρος τιμών στα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης σύμφωνα με τους δασκάλους δε διαφοροποιείται από το μέσο όρο των τιμών στους ΜΧΕ ($p>.05$). Οι τιμές που εκτείνονται πάνω από το οριακό φάσμα στους ΜΧΕ αντιστοιχούν σε ποσοστό (16.5%) ενώ οι αντίστοιχες τιμές στους ΜΥΕ είναι 12%.

Ωστόσο, το φύλο δε βρέθηκε να συνδέεται με τα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης σύμφωνα με την εκτίμηση γονέων και δασκάλων. Αγόρια και κορίτσια δε διαφοροποιούνται ως προς τα προβλήματα άγχους. Σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων το 23.68% των τιμών των προβλημάτων άγχους/κατάθλιψης των αγοριών εκτείνονται πάνω από το οριακό φάσμα, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό για τα κορίτσια είναι 7.2%. Σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων το 15.15% των τιμών των κοριτσιών εκτείνεται πάνω από το οριακό φάσμα, ενώ το 13.63% των τιμών των αγοριών εκτείνεται πάνω από το οριακό φάσμα.

Οι ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα συμπτώματα ανησυχίας, νευρικότητας, φόβου, ενοχών από τους ΜΥΕ σύμφωνα με τους γονείς, ενώ στο σχολείο οι ΜΧΕ-ΜΥΕ δε διαφοροποιούνται ως προς τα προβλήματα άγχους. Στην αξιολόγηση των δασκάλων η κλίμακα άγχους/κατάθλιψης είναι η μοναδική, όπου οι δύο ομάδες δε διαφοροποιούνται ως προς το είδος των Π.Σ.Σ. Και οι ΜΥΕ έχουν συμπτώματα άγχους/κατάθλιψης (φόβος κριτικής και λαθών, υπερβολικό άγχος να ευχαριστήσουν τους άλλους) στο σχολείο που πιθανόν αυτά να συνδέονται με τις απαιτήσεις του σχολείου και την προσπάθεια που καταβάλλουν ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις αυτές.

Σύνδρομο απόσυρσης/κατάθλιψης. Στην αξιολόγηση των γονέων και των δασκάλων δε βρέθηκε να αλληλεπιδρούν ομάδες και φύλο με τα συμπτώματα απόσυρσης/κατάθλιψης. Βρέθηκαν μόνο κύριες επιδράσεις της ομάδας στις δύο αξιολογήσεις, γονέων και δασκάλων. Ο μέσος όρος των ΜΧΕ ήταν σημαντικά υψηλότερος από το μέσο όρο των ΜΥΕ ($p < .05$ και $p < .001$) αντίστοιχα για τους γονείς και δασκάλους. Το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στα προβλήματα απόσυρσης / κατάθλιψης είναι μέτριο ($\eta = .21$) σύμφωνα με τους γονείς, ενώ σύμφωνα με τους δασκάλους το μέγεθος της επίδρασης αυτή είναι μεγάλο ($\eta = .30$).

Μεγαλύτερα ποσοστά τιμών συμπτωμάτων κατάθλιψης πάνω από το οριακό φάσμα ανεβρέθηκαν στην ομάδα των ΜΧΕ (21.54% ^{Α.Γ.} / 18.98% ^{Α.Δ.}), ενώ στην ομάδα των ΜΥΕ ήταν μικρότερα (4.5% ^{Α.Γ.} / 2.6% ^{Α.Δ.}). Οι ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ εμφανίζουν περισσότερα συμπτώματα ντροπής, θλίψης, απόσυρσης, μοναξιάς, μυστικοπάθειας, καθώς και συμπτώματα έλλειψης ενεργητικότητας, ευχαρίστησης και συναναστροφής με άλλους. Η σύνδεση της ομάδας των ΜΧΕ με τα καταθλιπτικά συμπτώματα ανευρίσκεται και στις δύο αξιολογήσεις, γεγονός που προσδίδει μεγαλύτερη αξιοπιστία για τη σύνδεση της χαμηλής αναγνωστικής επίδοσης με τα προβλήματα απόσυρσης/ κατάθλιψης.

Όμως τα προβλήματα απόσυρσης / κατάθλιψης, δε διαφοροποιούνται σε αγόρια και κορίτσια, αφού δε βρέθηκαν κύριες επιδράσεις του φύλου, σύμφωνα με την αξιολόγηση γονέων και δασκάλων. Τα προβλήματα απόσυρσης/κατάθλιψης δε διαφοροποιούνται σε αγόρια και κορίτσια. Αυξημένες τιμές πάνω από το οριακό φάσμα στην κλίμακα αυτή ανεβρέθηκαν σύμφωνα με την αξιολόγηση γονέων και δασκάλων στα αγόρια σε ποσοστό 17.1% ^{Α.Γ.} και 14.72% ^{Α.Δ.} και στα κορίτσια σε ποσοστό 7.2% ^{Α.Γ.} και 6.1% ^{Α.Δ.}.

Σύνδρομο σωματικά ενοχλήματα. Στην αξιολόγηση των γονέων και των δασκάλων δε βρέθηκε να υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ομάδες και το φύλο με τα σωματικά ενοχλήματα. Δε βρέθηκαν ούτε κύριες επιδράσεις στην αξιολόγηση των γονέων. Σοβαρά σωματικά προβλήματα δεν εμφάνισαν οι ΜΧΕ και ΜΥΕ, ούτε τ' αγόρια και τα κορίτσια, σύμφωνα με τους γονείς. Ο μέσος όρος των τιμών στην κλίμακα αυτή στους ΜΧΕ δε διαφοροποιήθηκε από το μέσο όρο των τιμών στους ΜΥΕ ($p > .05$). Στην αξιολόγηση των γονέων δε βρέθηκε ούτε μία τιμή πάνω από το οριακό φάσμα τιμών. Όλες οι τιμές ήταν εντός φυσιολογικού φάσματος, συνεπώς σωματικά ενοχλήματα δεν ανεβρέθηκαν στο συνολικό δείγμα. Είναι η μοναδική κλίμακα στην αξιολόγηση των γονέων στην οποία οι ΜΧΕ δε διαφοροποιήθηκαν από τους ΜΥΕ.

Στην αξιολόγηση των δασκάλων οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέθηκαν με τα σωματικά ενοχλήματα, ανεξάρτητα από φύλο. Το μέγεθος της επίδρασης αυτής είναι μεγάλο ($\eta = .31$). Οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι σωματικά ενοχλήματα, που δεν οφείλονται σε οργανικά αίτια, όπως πονοκέφαλοι, ναυτία, κοιλιακοί πόνοι, εμφανίζουν οι ΜΧΕ μόνο στο σχολείο ($p < .001$). Όμως βρέθηκαν μόνο τρεις τιμές εντός οριακού φάσματος, που αντιστοιχούν σε ποσοστό 2.5% για τους ΜΧΕ και 1.3% για τους ΜΥΕ. Από τις τρεις τιμές το 2.2% ($N=2$) αντιστοιχεί σε αγόρια και το 1.5% ($N=1$) σε κορίτσια.

Εξωτερικευμένα προβλήματα. Από τις αξιολογήσεις γονέων και δασκάλων προέκυψαν μόνο κύριες επιδράσεις των ομάδων και του φύλου. Οι ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα από τους ΜΥΕ και τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς από τα κορίτσια. Το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης και του φύλου στα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι μεγάλο, ενώ σύμφωνα με τους δασκάλους είναι μέτριο.

Τιμές πάνω από το οριακό φάσμα βρέθηκαν στην ομάδα των ΜΧΕ που αντιστοιχούν σε ποσοστό 40%^(Α.Γ) και 35.4%^(Α.Δ.), ενώ οι αντίστοιχες τιμές για τους ΜΥΕ είναι 4.5%^(Α.Γ) και 6.6%^(Α.Δ.). Ως προς το φύλο, ο μέσος όρος των τιμών των αγοριών είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών των κοριτσιών. Τιμές πάνω από το οριακό φάσμα εμφανίζει το 34.21%^(Α.Γ) και το 30.68%^(Α.Δ.), των αγοριών, ενώ οι αντίστοιχες τιμές των κοριτσιών είναι 5.4%^(Α.Γ) και 9.1%^(Α.Δ.) στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Η χαμηλή αναγνωστική επίδοση συνδέεται με τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα από τα κορίτσια. Το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης και του φύλου στα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι μεγαλύτερο στην αξιολόγηση των γονέων απ' ό,τι στην αξιολόγηση των δασκάλων.

Σύνδρομο παράβαση κανόνων. Το σύνδρομο παράβαση κανόνων περιλαμβάνει συμπεριφορές, όπως μικροαπάτες, κλοπές, βανδαλισμούς, εμπρησμούς, σκασισαρχείο από το σπίτι ή και το σχολείο, χρήση αλκοόλ, παραβιάσεις κανόνων σε διαφορετικά πλαίσια, συμμετοχή σε ομάδες συνομηλίκων που δημιουργούν φασαρίες, καθώς και έλλειψη ενοχών στην περίπτωση εκδήλωσης άσχημης συμπεριφοράς σε άλλους. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά εμφανίζονται μόνο στην ομάδα των ΜΧΕ, ενώ δε βρέθηκαν τιμές πάνω από το οριακό φάσμα στην ομάδα των ΜΥΕ, όπως προέκυψε από τις δύο αξιολογήσεις γονέων-δασκάλων. Οι τιμές πάνω από το οριακό φάσμα στους ΜΧΕ αντιστοιχούν σε ποσοστό 18.5%

^(Α.Γ) και 22.78% ^(Α.Δ.). Ως προς το φύλο η συντριπτική πλειονότητα των μαθητών που εμφανίζουν παραβατική συμπεριφορά είναι αγόρια. Οι τιμές των αγοριών που εκτείνονται πάνω από το οριακό φάσμα αντιστοιχούν σε ποσοστό 14.47% ^(Α.Γ) και 17.1% ^(Α.Δ.). Οι τιμές των κοριτσιών στην ίδια κλίμακα που εκτείνονται πάνω από το οριακό φάσμα αντιστοιχούν σε ποσοστό 1.8% ^(Α.Γ) και 4.5% ^(Α.Δ.). Διαπιστώνουμε ότι οι δάσκαλοι αναφέρουν μεγαλύτερα ποσοστά παιδιών πάνω από το οριακό φάσμα τιμών σε σχέση με τους γονείς.

Από την αξιολόγηση των γονέων βρέθηκαν κύριες επιδράσεις των ομάδων και του φύλου. Στην αξιολόγηση των γονέων, η αναγνωστική επίδοση συνδέεται με την παραβατική συμπεριφορά. Ο μέσος όρος των τιμών των ΜΧΕ στην κλίμακα αυτή είναι σημαντικά υψηλότερος από το μέσο όρο των τιμών των ΜΥΕ ($p<.001$). Το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι μεγάλο, καθώς και το μέγεθος της επίδρασης του φύλου. Ο μέσος όρος των τιμών των αγοριών είναι σημαντικά υψηλότερος από το μέσο όρο των τιμών των κοριτσιών ($p<.01$). Τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερα συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς συγκριτικά με τα κορίτσια, αλλά η σύνδεση της αναγνωστικής επίδοσης και της παραβατικής συμπεριφοράς δεν εξαρτάται από το φύλο.

Στην αξιολόγηση των δασκάλων βρέθηκε αλληλεπίδραση ομάδων και φύλου ($F=6.213$, $p<.05$) με την παραβατική συμπεριφορά. Οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι η αναγνωστική επίδοση συνδέεται με την παραβατική συμπεριφορά και η σύνδεση αυτή εξαρτάται από το φύλο. Τα αγόρια της ομάδας των ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς συγκριτικά με τα κορίτσια της ίδιας ομάδας και με τα αγόρια της ομάδας των ΜΥΕ. Η μεγαλύτερη διαφορά εντοπίζεται με τ' αγόρια της ομάδας των ΜΥΕ παρά με τα κορίτσια από την ομάδα των ΜΧΕ. Επομένως η χαμηλή αναγνωστική επίδοση συνδέεται με την παραβατική συμπεριφορά των αγοριών ή τα αγόρια με χαμηλή αναγνωστική επίδοση εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα παραβατικής συμπεριφοράς.

Σύνδρομο επιθετική συμπεριφορά. Η επιθετική συμπεριφορά περιλαμβάνει πιο ήπια συμπτώματα από την παραβατική συμπεριφορά, όπως καταστροφή αντικειμένων που ανήκουν στο ίδιο το άτομο ή και σε άλλα άτομα, μοχθηρότητα, καχυποψία, ευερεθιστότητα, ανυπακοή σε κανόνες, επιθετική συμπεριφορά απέναντι σε άλλους και εκτόξευση απειλών, ανάμιξη σε καβγάδες, ξαφνική αλλαγή στη διάθεση ή στα συναισθήματα και εκρήξεις οργής.

Από την αξιολόγηση των γονέων και των δασκάλων προέκυψαν μόνο κύριες επιδράσεις των ομάδων και του φύλου. Η αναγνωστική επίδοση συνδέεται με την επιθετική

συμπεριφορά και η επιθετική συμπεριφορά χαρακτηρίζει περισσότερο τα αγόρια από τα κορίτσια. Ωστόσο η σύνδεση της επιθετικής συμπεριφοράς με την ομάδα των ΜΧΕ δεν εξαρτάται από τα φύλο, αφού δε βρέθηκε αλληλεπίδραση ανάμεσα στις ομάδες και το φύλο. Ο μέσος όρος των τιμών της επιθετικής συμπεριφοράς στους ΜΧΕ ήταν μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών στους ΜΥΕ ($p<.001$). Το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στην επιθετική συμπεριφορά, όπως και το μέγεθος της επίδρασης του φύλου είναι μεγαλύτερο στην αξιολόγηση των γονέων συγκριτικά με το μέγεθος της επίδρασης στην αξιολόγηση των δασκάλων. Αυξημένα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς (τιμές πάνω από το οριακό φάσμα) ανεβρέθηκαν στην ομάδα των ΜΧΕ που αντιστοιχούν σε ποσοστό 26.15%^(Α.Γ) και 20.25%^(Α.Δ.) ενώ στην ομάδα των ΜΥΕ τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 3.03%^(Α.Γ) 2.6%^(Α.Δ.). Επίσης ο μέσος όρος των τιμών των αγοριών στην κλίμακα αυτή είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο τιμών των κοριτσιών σε επίπεδο 1% (γονείς) και 1% (δασκάλους). Το 23.68%^(Α.Γ) και το 15.9%^(Α.Δ.) των αγοριών εμφανίζει αυξημένα επίπεδα επιθετικής συμπεριφοράς, τιμές πάνω από το οριακό φάσμα, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά για τα κορίτσια είναι 1.8%^(Α.Γ) 6.1%^(Α.Δ.).

Προβλήματα προσοχής κι υπερκινητικότητας. Από την αξιολόγηση των γονέων βρέθηκαν μόνο κύριες επιδράσεις των ομάδων και του φύλου στα προβλήματα προσοχής κι υπερκινητικότητας. Ο μέσος όρος των τιμών των ΜΧΕ είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών των ΜΥΕ ($p<.001$), όπως και ο μέσος όρος των αγοριών έναντι των κοριτσιών ($p<.05$). Το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας είναι μεγάλο ($eta=.65$), ενώ το μέγεθος της επίδρασης του φύλου τείνει να είναι μέτριο ($eta=.19$). Τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας εμφανίζονται μόνο στους μαθητές με χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση, ενώ κανένας μαθητής ή μαθήτρια με πολύ καλές επιδόσεις στην ανάγνωση δεν εμφάνισε σοβαρά συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής και παρορμητικότητας/ υπερκινητικότητας. Οι τιμές πάνω από το οριακό φάσμα στους ΜΧΕ αντιστοιχούν σε ποσοστό 30.8%^(Α.Γ) και 19%^(Α.Δ.). Επίσης, ο μέσος όρος των τιμών των αγοριών είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών των κοριτσιών ($p<.05$). Τιμές πάνω από το οριακό φάσμα στα αγόρια αντιστοιχούν σε ποσοστό 21.1%^(Α.Γ) και 15.9%^(Α.Δ.) και στα κορίτσια 7.2%^(Α.Γ) και 1.5%^(Α.Δ.).

Από την αξιολόγηση των δασκάλων προέκυψε αλληλεπίδραση ομάδων και φύλου. Οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα σοβαρά προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας είναι αυξημένα στα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ συγκριτικά με τα αγόρια από την ομάδα των

ΜΥΕ αλλά και τα κορίτσια από την ομάδα των ΜΧΕ. Ο μέσος όρος των τιμών των αγοριών από την ομάδα των ΜΧΕ είναι μεγαλύτερος και από το μέσο όρο των τιμών των αγοριών από την ομάδα των ΜΥΕ και από τα κορίτσια της ομάδας ΜΧΕ. Επομένως τα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας ή αλλιώς η σύνδεση της χαμηλής αναγνωστικής επίδοσης και των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας είναι πιο μεγαλύτερη στ' αγόρια.

Συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς. Τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς προέρχονται από την άθροιση όλων των επιμέρους κλιμάκων και η σοβαρότητά τους διαπιστώνεται από τις τιμές που εκτείνονται πάνω από το οριακό φάσμα. Το 43.1% ^(Α.Γ) και το 45.6% ^(Α.Δ.) των τιμών από την ομάδα των ΜΧΕ εκτείνονται πάνω από το οριακό φάσμα και αντίθετα μόλις το 1.5% ^(Α.Γ) και το 5.3% ^(Α.Δ.) προέρχονται από την ομάδα των ΜΥΕ. Αντίστοιχα υψηλά ποσοστά παρατηρούνται και στα αγόρια 34.21% ^(Α.Γ) και 40.90% ^(Α.Δ) ενώ τα ποσοστά των κοριτσιών είναι πολύ χαμηλά 5.4% ^(Α.Γ) και 6.1% ^(Α.Δ).

Από την αξιολόγηση των γονέων προέκυψαν μόνο κύριες επιδράσεις των ομάδων και του φύλου. Ο μέσος όρος των ΜΧΕ είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των ΜΥΕ ($p < .001$), όπως και ο μέσος όρος των αγοριών είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των κοριτσιών ($p < .01$). Το μέγεθος της επίδρασης της αναγνωστικής επίδοσης στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς είναι μεγάλο ($\eta = .55$), ενώ το μέγεθος της επίδρασης του φύλου είναι μέτριο ($\eta = .23$).

Η αξιολόγηση των δασκάλων έδειξε την αλληλεπίδραση ομάδας και φύλου. Ο μέσος όρος των τιμών των αγοριών από την ομάδα των ΜΧΕ είναι μεγαλύτερος από το μέσο όρο των τιμών των αγοριών από την ομάδα των ΜΥΕ και από το μέσο όρο των τιμών των κοριτσιών από την ομάδα των ΜΧΕ. Επομένως, η χαμηλή αναγνωστική επίδοση συνδέεται με τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς στα αγόρια ή τα αγόρια με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση εμφανίζουν περισσότερα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς.

7.3. Συμφωνία γονέων και εκπαιδευτικών ως προς την αξιολόγηση των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς

Μετά τη διερεύνηση διαφορών των ΜΧΕ –ΜΥΕ και των αγοριών-κοριτσιών ως προς τα Π.Σ.Σ σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων-δασκάλων, προχωρήσαμε στη διερεύνηση συμφωνίας ανάμεσα στις δύο αξιολογήσεις, αφενός επειδή υπήρχαν διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης, αφετέρου για να ελέγξουμε την αξιοπιστία των αξιολογήσεων των Π.Σ.Σ, ώστε να απαντήσουμε και στο τελευταίο ερευνητικό ερώτημα του τέταρτου μέρους.

Η αναγκαιότητα και η χρησιμότητα της περιγραφής της συμπεριφοράς από τους γονείς και τους δασκάλους έχει αναφερθεί μερικές δεκαετίες πριν (Graham, & Rutter, 1970). Γονείς και δάσκαλοι θεωρούνται οι πιο συνηθισμένοι αξιολογητές της συμπεριφοράς του παιδιού.

Στην έρευνά μας γονείς και δάσκαλοι ήταν οι αξιολογητές της συμπεριφοράς των μαθητών τους δείγματός μας. Προκειμένου να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα για τον έλεγχο αξιοπιστίας ανάμεσα στις δύο μετρήσεις των Π.Σ.Σ, κωδικοποιήσαμε τις αρχικές τιμές που έδωσαν οι δύο αξιολογητές (γονείς-εκπαιδευτικοί) σε δύο κατηγορίες. Διαφορετική κωδικοποίηση χρησιμοποιήσαμε για τις τιμές που βρίσκονταν μέσα στο φυσιολογικό φάσμα και για τις τιμές που βρίσκονταν στο οριακό ή κλινικό φάσμα (McConaughy, et al., 1993). Με αυτό τον τρόπο κωδικοποίησης επιτυγχάνουμε αφενός να ελέγξουμε την αξιοπιστία των μετρήσεων, αφετέρου να διαπιστώσουμε το βαθμό συμφωνίας γονέων και δασκάλων σε όλα τα επιμέρους και ευρέα σύνδρομα.

Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας ή της συμφωνίας των μετρήσεων μας χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Kappa Cohen. Ο Kappa Cohen προτιμάται αντί του ποσοστού συμφωνίας, επειδή διορθώνει την πιθανότητα να υπάρχει τυχαία συμφωνία μεταξύ των αξιολογητών (Leech, Barrett, & Morgan, 2005). Όταν υπάρχουν παρατηρήσεις δύο αξιολογητών, όπου οι παρατηρήσεις έχουν κωδικοποιηθεί με τον ίδιο τρόπο ενδείκνυται ο δείκτης Kappa Cohen (Leech, et al., 2005, Morgan, et al., 2004). Ένας αξιόπιστος δείκτης μεταξύ δύο αξιολογητών αναφέρεται ότι είναι ≥ 70 (Leech, et al., 2005). Όμως επειδή ο δείκτης αυτός διορθώνει το τυχαίο, τείνει να είναι συνήθως πιο χαμηλός από άλλες μετρήσεις που ελέγχουν την αξιοπιστία ανάμεσα σε δύο αξιολογητές, όπως είναι το ποσοστό συμφωνίας (Leech, et al., 2005).

Όμως, όσον αφορά την αξιολόγηση των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς είναι σχεδόν αδύνατη η ύπαρξη συμφωνίας σε μεγάλο βαθμό ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς, αφενός επειδή τα παιδιά εκδηλώνουν διαφορετική συμπεριφορά σε διαφορετικά περιβάλλοντα (σπίτι-σχολείο), αφετέρου δε οι αντιδράσεις των παιδιών είναι διαφορετικές και ανάλογες με τον τρόπο αντιμετώπισης των ενηλίκων. Επιπλέον γονείς και εκπαιδευτικοί μπορεί να ερμηνεύουν με διαφορετικό τρόπο την ίδια συμπεριφορά. Μία άλλη αιτία διαφορετικής αξιολόγησης συμπεριφοράς των παιδιών είναι το «ψεύδος» ή η απόκρυψη σοβαρών εσωτερικευμένων ή και εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς από τους γονείς ή από τους δασκάλους. Όμως οι κοινές παρατηρήσεις (συμφωνία) των δύο αξιολογητών μειώνουν τον παράγοντα «ψεύδος» και αυξάνουν την αξιοπιστία των παρατηρήσεων. Μάλιστα, όταν γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν στην αξιολόγησή τους, τότε οι εκτιμήσεις τους θα πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη και πολύ πιθανόν να ισοδυναμούν με διάγνωση στις περιπτώσεις συμφωνίας ύπαρξης σοβαρών προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς.

Ο πίνακας 30 δείχνει ότι ο δείκτης Karra Cohen διαφοροποιείται στις κλίμακες των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων συνδρόμων και κυμαίνεται από .105-.621 στο συνολικό δείγμα.

Από τη γραφική παράσταση 30, τα κυκλικά γραφήματα 31, 32 και 33 διαπιστώνουμε ότι οι αξιολογήσεις γονέων – δασκάλων διαφοροποιούνται ως προς τη συμφωνία απουσίας, ύπαρξης και διαφωνίας σοβαρών Π.Σ.Σ σε όλα τα επιμέρους και ευρεία σύνδρομα.

Ο χαμηλότερος δείκτης (.105, $p>.05$) βρέθηκε στην κλίμακα άγχος-κατάθλιψη, αφού γονείς και δάσκαλοι δε δίνουν όμοιες πληροφορίες για τον κάθε μαθητή ως προς την ύπαρξη συμπτωμάτων του άγχους. Οι αναφορές τους διαφοροποιούνται και ο βαθμός συμφωνίας τους είναι πολύ μικρός. Από τους 131 μαθητές γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν ότι δεν υπάρχουν σε ανησυχητικό βαθμό προβλήματα άγχους σε ποσοστό 72.5% (N=95), ενώ συμφωνούν ότι το 3.8% των μαθητών εμφανίζει ανησυχητικά συμπτώματα άγχους (N=5). Αντίθετα διαφωνούν σε υψηλό ποσοστό 23.7% (N=31).

Ο βαθμός συμφωνίας για τα προβλήματα απόσυρσης-κατάθλιψης είναι μέτριος (.431), με στατιστική σημαντικότητα $p<.001$. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στις αξιολογήσεις τους σε αυτή την κλίμακα σε ποσοστό 87.79%. (N=115). Συμφωνούν ότι δεν υπάρχουν ανησυχητικά συμπτώματα κατάθλιψης/απόσυρσης σε ποσοστό 81.67% (N=107), ενώ

συμφωνούν ότι το 6.1% (N=8) εμφανίζει ανησυχητικά συμπτώματα απόσυρσης / κατάθλιψης. Αντίθετα διαφωνούν στο 12.21% των μαθητών (N=16).

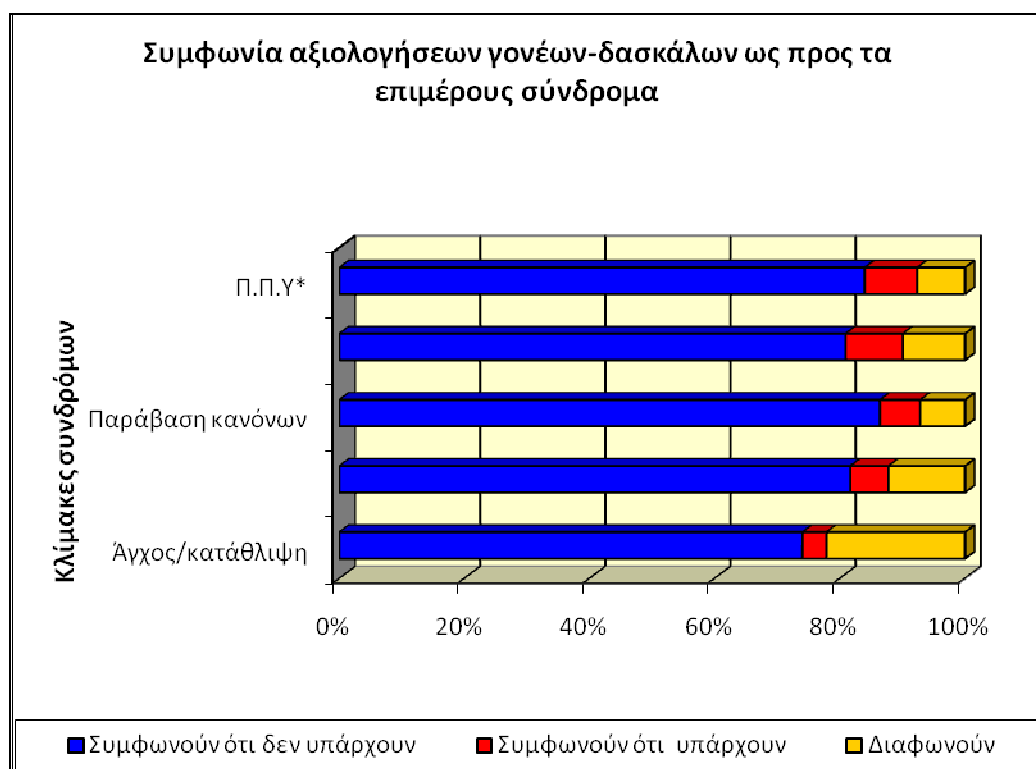
Προβλήματα Συναισθήματος και Συμπεριφοράς	Έλεγχος αξιοπιστίας ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς (δείκτης Kappa)
Άγχος-κατάθλιψη	.105 $p>.05$
Απόσυρση-κατάθλιψη	.431*** $p<.001$
Παραβατική συμπεριφορά	.601*** $p<.001$
Επιθετική συμπεριφορά	.614*** $p<.001$
Προβλήματα προσοχής υπερκινητικότητας	.621*** $p<.001$
Εσωτερικευμένα προβλήματα	.351*** $p<.001$
Εξωτερικευμένα προβλήματα	.601*** $p<.001$
Συνολικά προβλήματα	.479*** $p<.001$
* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$	N=131

Πίνακας 30: Έλεγχος αξιοπιστίας των αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων ως προς τα Π.Σ.Σ σε όλο το δείγμα

Ωστόσο για τα σωματικά ενοχλήματα δεν ήταν δυνατόν να γίνουν στατιστικές αναλύσεις, αφού όλες οι τιμές από την αξιολόγηση των γονέων βρίσκονταν μέσα στο φυσιολογικό φάσμα τιμών. Μόνο δύο τιμές από τις αξιολογήσεις των δασκάλων βρίσκονταν στο οριακό φάσμα τιμών. Δηλαδή οι δύο αξιολογητές συμφωνούν ότι το 98.47% των μαθητών του δείγματός μας δεν εμφανίζουν ανησυχητικά σωματικά προβλήματα και διαφωνούν στο 1.53% (N=2).

Από το δείκτη Karra για την παραβατική συμπεριφορά διαπιστώνουμε ότι ο βαθμός συμφωνίας των δύο αξιολογητών είναι μεγάλος (.601, $p < .001$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν σε ποσοστό 85.49% (N=121), για την απουσία παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ το ποσοστό συμφωνίας 6.87% (N=9) για την ύπαρξη και διαφωνία της συμπεριφοράς αυτής 7.64% (N=10) κυμαίνεται στα ίδια περίπου επίπεδα. Ο μεγάλος βαθμός συμφωνίας για την παραβατική συμπεριφορά, δείχνει ότι υπάρχει αξιοπιστία αξιολογήσεων γονέων και δασκάλων στην κλίμακα αυτή.

Αντίστοιχα ο βαθμός συμφωνίας για την επιθετική συμπεριφορά (.614 $p < .001$), είναι επίσης μεγάλος με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν για την απουσία ανησυχητικών επιθετικών μορφών συμπεριφοράς σε ποσοστό 81.68% (N=107), ενώ διαπιστώθηκε ίσο ποσοστό συμφωνίας και διαφωνίας για την ύπαρξη σοβαρής μορφής επιθετικής συμπεριφοράς 9.16% (N=12).

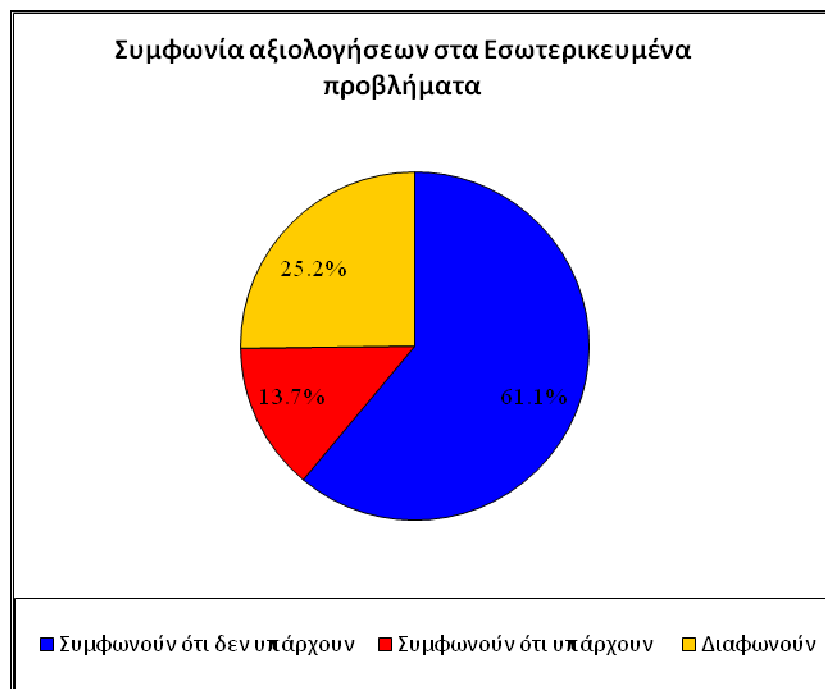


*Π.Π.Υ: Προβλήματα Προσοχής και Υπερκινητικότητας

Γραφική παράσταση 30: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων των επιμέρους συνδρόμων των Π.Σ.Σ σε όλο το δείγμα

Όσον αφορά το βαθμό συμφωνίας ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς ως προς τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας είναι επίσης μεγάλος (.621, $p < .001$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Η συμφωνία γονέων και δασκάλων για την απουσία ανησυχητικών προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας φτάνει το 83.2% (N=109). Ωστόσο διαπιστώθηκε ίσο ποσοστό συμφωνίας και διαφωνίας για την ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας αντίστοιχα 8.4% (N=11).

Διαπιστώνουμε ότι η αξιοπιστία των μετρήσεων ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς ως προς τις κλίμακες συνδρόμων των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς είναι μεγαλύτερος σε σχέση με τις κλίμακες συνδρόμων των εσωτερικευμένων προβλημάτων.

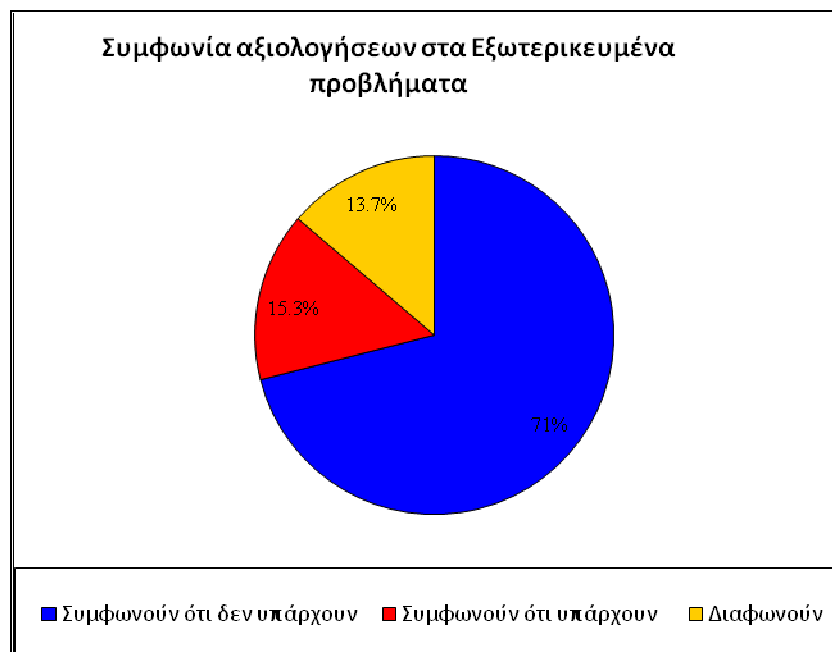


Κυκλικό γράφημα 31: Ποσοστά συμφωνίας-διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς

Οι εξωτερικευμένες συμπεριφορές είναι εμφανείς και παρατηρήσιμες από τους ενήλικους, συγκριτικά με τις εσωτερικευμένες συμπεριφορές. Βέβαια ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς μόνο στην κλίμακα της κατάθλιψης είναι μέτριος,

αφού η κλίμακα κατάθλιψη/απόσυρση περιλαμβάνει παρατηρήσιμες συμπεριφορές, όπως σοβαρά προβλήματα απομόνωσης, συστολής, λύπης και έλλειψη ενεργητικότητας.

Ο διαφορετικός βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους γονείς και τους εκπαιδευτικούς ως προς τις κλίμακες συνδρόμων αντανακλάται στις δύο ευρείες ομάδες των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων συνδρόμων. Ο δείκτης Kappa για τα εσωτερικευμένα προβλήματα είναι μέτριος (.351) με στατιστική σημαντικότητα $p < .001$. Η συμφωνία γονέων-δασκάλων για την απουσία ανησυχητικών εσωτερικευμένων προβλημάτων φτάνει το 61.1% (N=80) και για την ύπαρξή τους στο 13.7% (N=18). Ωστόσο το ποσοστό διαφωνίας είναι υψηλό (25.2%) (N=33). (κυκλικό γράφημα 31).

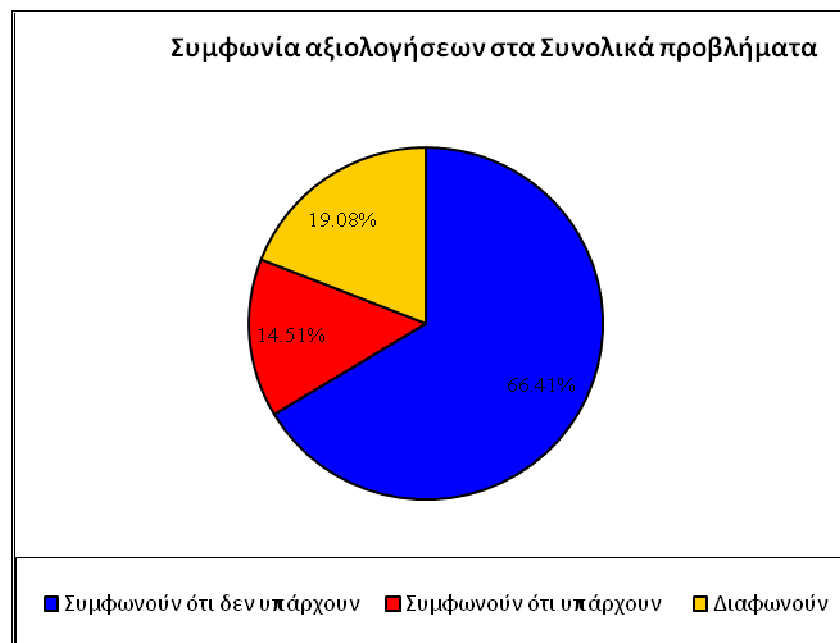


Κυκλικό γράφημα 32: Ποσοστά συμφωνίας-διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς

Αντίθετα ο δείκτης Kappa για τα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι υψηλός (.601) με στατιστική σημαντικότητα $p < .001$. Το ποσοστό συμφωνίας για την απουσία 71% (N=93) και την ύπαρξη 15.3% (N=20) ανησυχητικών εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς είναι αρκετά υψηλό, ενώ το ποσοστό διαφωνίας ανάμεσα στους δύο αξιολογητές αγγίζει το 13.7% (N=18) (κυκλικό γράφημα 32).

Ο βαθμός συμφωνίας των δύο αξιολογητών ως προς τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς είναι μέτριος (.479, $p < .001$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν ότι το 66.41% (N=87) δεν εμφανίζει ανησυχητικά συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς, ενώ τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζονται σε ανησυχητικό βαθμό 14.51% (N=19), αν και ο βαθμός διαφωνίας ως προς τη σοβαρότητά τους είναι μεγαλύτερος 19.08% (N=25) από το βαθμό συμφωνίας (κυκλικό γράφημα 33).

Προκειμένου να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα για το βαθμό συμφωνίας γονέων-δασκάλων χωριστά ανά ομάδα και φύλο ως προς τα Π.Σ.Σ πραγματοποιήθηκε ο ίδιος έλεγχος αρχικά στις δύο ομάδες των ΜΧΕ και ΜΥΕ και στη συνέχεια στα αγόρια και τα κορίτσια.

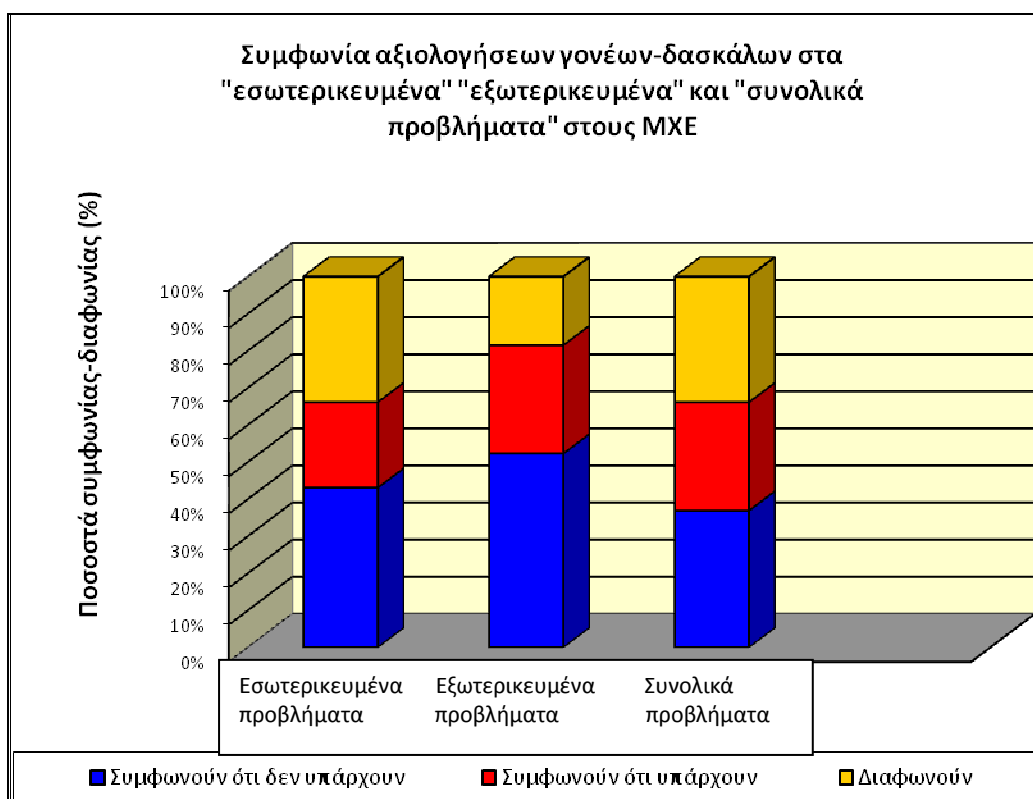


Κυκλικό γράφημα 33: Ποσοστά συμφωνίας-διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς

7.3.1. Βαθμός συμφωνίας γονέων και δασκάλων στους ΜΧΕ και στους ΜΥΕ ως προς τα Π.Σ.Σ

Από τη γραφική παράσταση 34 διαπιστώνουμε ότι ο βαθμός συμφωνίας γονέων-δασκάλων διαφοροποιείται στις κλίμακες των εσωτερικευμένων, εξωτερικευμένων και συνολικών προβλημάτων συμπεριφοράς. Ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στην αξιολόγηση

των γονέων και των εκπαιδευτικών ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα (.333 $p < .01$) είναι μικρός με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1% (πίνακας 31). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν σε πολύ μικρό βαθμό στις αξιολογήσεις τους στους ΜΧΕ ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα. Συμφωνούν ως προς την απουσία σοβαρών εσωτερικευμένων προβλημάτων σε ποσοστό 43.08% (N=28) και ως προς την ύπαρξη σοβαρών εσωτερικευμένων προβλημάτων σε ποσοστό 24.62% (N=16). Ωστόσο διαφωνούν σε ποσοστό 32.30% (N=21).



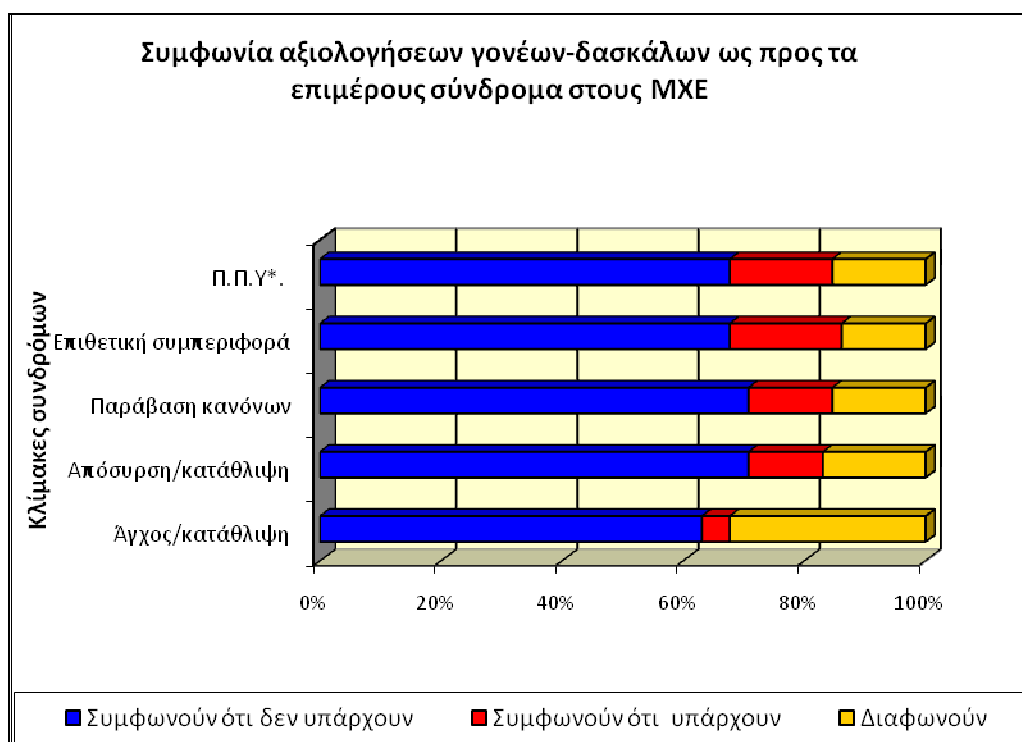
Γραφική παράσταση 34: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στους ΜΧΕ στα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς

Προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς	Έλεγχος συμφωνίας γονέων και δασκάλων ως προς τα Π.Σ.Σ στους ΜΧΕ και ΜΥΕ	Έλεγχος αξιοπιστίας ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς (δείκτης Kappa) στους ΜΧΕ N= 65	Έλεγχος αξιοπιστίας ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς (δείκτης Kappa) στους ΜΥΕ N=66
Άγχος-κατάθλιψη		-.004 $p>.05$	.275* $p<.05$
Απόσυρση-κατάθλιψη		.486*** $p<.001$	-.038 $p>.05$
Παραβατική συμπεριφορά		.547*** $p<.001$	Δ.Γ.Α.
Επιθετική συμπεριφορά		.669 *** $p<.001$	-.031 $p>.05$
Προβλήματα προσοχής & υπερκινητικότητας		.560*** $p<.001$	Δ.Γ.Α.
Εσωτερικευμένα προβλήματα		.333** $p<.01$	.154 $p>.05$
Εξωτερικευμένα προβλήματα		.610*** $p<.001$	.205 $p>.05$
Συνολικά προβλήματα		.322** $p<.01$	-.021 $p>.05$
* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$		Σ=131	

Πίνακας 31: Έλεγχος αξιοπιστίας των αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων ως προς τα Π.Σ.Σ στους ΜΧΕ και ΜΥΕ

Προκειμένου να διαπιστώσουμε σε ποια σύνδρομα διαφοροποιούνται ή συμφωνούν γονείς και εκπαιδευτικοί προχωρήσαμε σε περαιτέρω αναλύσεις στα επιμέρους σύνδρομα. Από τη γραφική παράσταση 35 φαίνεται ότι στην κλίμακα άγχους/κατάθλιψης γονείς και δάσκαλοι διαφωνούν στις αξιολογήσεις τους, (-004). Το ποσοστό διαφωνίας ανάμεσα στις αξιολογήσεις είναι 35.38% (N=23) ενώ το ποσοστό συμφωνίας για την ύπαρξη ανησυχητικών προβλημάτων άγχους/κατάθλιψης είναι 4.62% (N=3). Αντίθετα το ποσοστό συμφωνίας για την απουσία ανησυχητικών προβλημάτων άγχους/κατάθλιψης ανέρχεται στο 60% (N=39).

Στην κλίμακα των προβλημάτων κατάθλιψης/απόσυρσης ο βαθμός συμφωνίας είναι μέτριος (.486) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικών προβλημάτων απόσυρσης/κατάθλιψης σε ποσοστό 70.77% (N=46), και στην παρουσία ανησυχητικών συμπτωμάτων σε ποσοστό 12.31% (N=8). Αντίθετα διαφωνούν στο 16.92% των τιμών (N=11).



*Π.Π.Υ: Προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας

Γραφική παράσταση 35: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων των επιμέρους συνδρόμων των Π.Σ.Σ στους ΜΧΕ

Ως προς τα σωματικά ενοχλήματα δεν ήταν δυνατό να προχωρήσουμε σε στατιστική ανάλυση εξαιτίας της απουσίας τιμών πάνω από το οριακό φάσμα στην αξιολόγηση των γονέων. Ωστόσο, οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι το 1.54% (N=1) εμφανίζει ήπια ψυχοσωματικά συμπτώματα ενώ το 98.46% (N=64) εκτιμά ότι δεν υπάρχουν.

Ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, ο δείκτης Kappa ($=.610$, $p < .001$) είναι μεγάλος. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην ύπαρξη ανησυχητικών εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς σε ποσοστό 29.23% (N=19) και στην απουσία αυτών σε ποσοστό 52.31% (N=34). Αντίθετα διαφωνούν στο 18.46% (N=12). Προκειμένου να

διαπιστώσουμε σε ποια επιμέρους εξωτερικευμένα σύνδρομα διαφοροποιούνται ή συμφωνούν γονείς και εκπαιδευτικοί προχωρήσαμε σε περαιτέρω αναλύσεις στα επιμέρους σύνδρομα.

Ως προς την παραβατική συμπεριφορά ο βαθμός συμφωνίας είναι μέτριος (.547) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικών συμπτωμάτων παραβατικής συμπεριφοράς σε ποσοστό 70.77% (N=46) και στην παρουσία ανησυχητικών συμπτωμάτων σε ποσοστό 13.85% (N=9). Η ύπαρξη διαφωνίας ανέρχεται στο 15.38% (N=10).

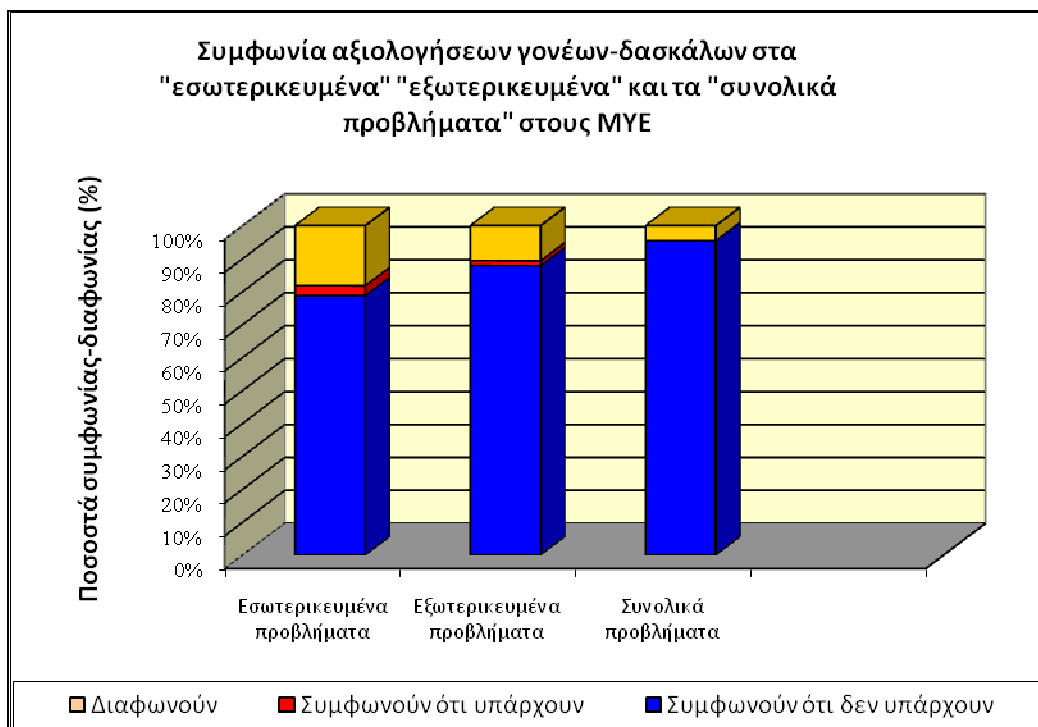
Ως προς την επιθετική συμπεριφορά, ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους δύο αξιολογητές είναι μεγάλος (.669) σε επίπεδο 1%. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικών συμπτωμάτων επιθετικής συμπεριφοράς σε ποσοστό 69.23% (N=45) και στην παρουσία ανησυχητικών συμπτωμάτων σε ποσοστό 18.46% (N=12). Αντίθετα διαφωνούν στο 12.31% (N=8) των τιμών.

Ο βαθμός συμφωνίας των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας (.560) είναι μέτριος σε επίπεδο 1%. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικών προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας σε ποσοστό 66.2% (N=43). Τα ποσοστά συμφωνίας και διαφωνίας σοβαρών προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας είναι τα ίδια 16.9% (N=11) αντίστοιχα.

Ως προς τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς ο βαθμός συμφωνίας είναι μέτριος (.322, $p < .01$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία σοβαρών συνολικών προβλημάτων συμπεριφοράς σε ποσοστό 36.92% (N=24) και στην παρουσία σοβαρών συνολικών προβλημάτων συμπεριφοράς σε ποσοστό 29.23% (N=19). Αντίθετα διαφωνούν στο 33.85% των τιμών (N=22).

Από τη γραφική παράσταση 36 και τον πίνακα 31 διαπιστώνουμε ότι ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στην αξιολόγηση των γονέων και των εκπαιδευτικών ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα των ΜΥΕ είναι πολύ χαμηλός (.154, $p > .05$) χωρίς στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 5%. Η συμφωνία για την απουσία εσωτερικευμένων προβλημάτων φτάνει το 78.79% (N=52), ενώ η συμφωνία για την ύπαρξη τους μόλις 3.03% (N=2).

Αντίθετα τα ποσοστά διαφωνίας είναι υψηλά (18.18%) (N=12). Γονείς και δάσκαλοι δε συμφωνούν στις αξιολογήσεις τους στους ΜΥΕ ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα.

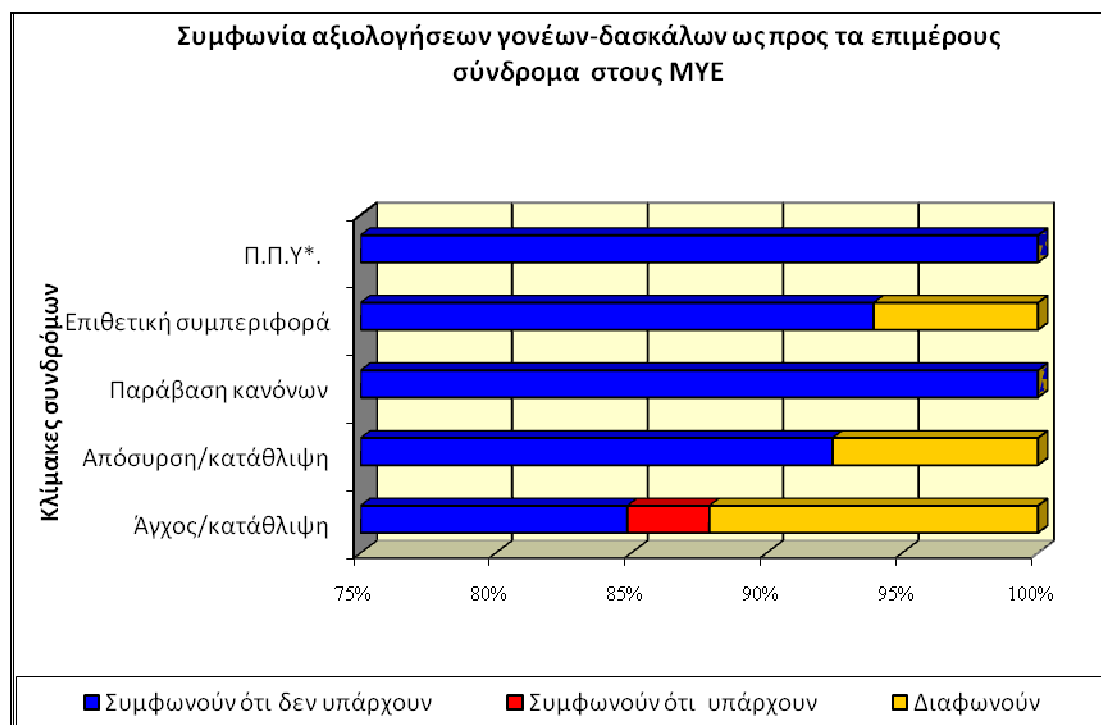


Γραφική παράσταση 36: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στους ΜΥΕ στα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς

Προκειμένου να διαπιστώσουμε σε ποια σύνδρομα διαφοροποιούνται ή συμφωνούν γονείς και εκπαιδευτικοί προχωρήσαμε σε περαιτέρω αναλύσεις στα επιμέρους σύνδρομα (γραφική παράσταση 37). Στην κλίμακα άγχους/κατάθλιψης αν και ο βαθμός συμφωνίας είναι μικρός (.275), εντούτοις είναι στατιστικά σημαντικός σε επίπεδο 5%. Στην κλίμακα απόσυρσης/κατάθλιψης, γονείς και δάσκαλοι δε συμφωνούν καθόλου στις αξιολογήσεις τους στην ομάδα των ΜΥΕ ως προς την ύπαρξη ανησυχητικών συμπτωμάτων (-.038). Συμφωνούν μόνο στην απουσία ανησυχητικών συμπτωμάτων απόσυρσης/κατάθλιψης σε ποσοστό 92.42% στους ΜΥΕ (N=61) ενώ δίνουν διαφορετικές απαντήσεις ως προς την ύπαρξη ανησυχητικών συμπτωμάτων σε ποσοστό 7.58% (N=5). Ωστόσο στην κλίμακα σωματικά ενοχλήματα οι γονείς εκτιμούν ότι κανένας μαθητής από την ομάδα των ΜΥΕ δεν εμφανίζει ανησυχητικά ψυχοσωματικά προβλήματα, ενώ οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι μόνο ένας μαθητής από την ομάδα των ΜΥΕ εμφανίζει ήπια ψυχοσωματικά συμπτώματα (1.5%).

Ο βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στις αξιολογήσεις γονέων δασκάλων ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι επίσης μικρός (.205) χωρίς στατιστική σημαντικότητα σε

επίπεδο 5%. Ο μικρός βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στις αξιολογήσεις εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς έγκειται στην έλλειψη συμφωνίας ως προς τη σοβαρότητα εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς. Συμφωνούν ότι 89.4% (N=59) από την ομάδα των ΜΥΕ δεν εμφανίζει ανησυχητικά συμπτώματα επιθετικής συμπεριφοράς και υπάρχει συμφωνία μόνο σε ποσοστό 1.5% (N=1) για τη σοβαρότητα επιθετικής συμπεριφοράς. Διαφωνούν στο 9.1% των τιμών (N=6) δηλαδή κάνουν διαφορετικές εκτιμήσεις ως προς τη σοβαρότητα των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς.



*Π.Π.Υ: Προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας

Γραφική παράσταση 37: Ποσοστά συμφωνίας – διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων των επιμέρους συνδρόμων των Π.Σ.Σ στους ΜΥΕ

Ως προς τα επιμέρους σύνδρομα των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς, γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν ότι οι τιμές των ΜΥΕ ως προς την παραβατική συμπεριφορά και τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας βρίσκονται μέσα στο φυσιολογικό φάσμα τιμών. Κανένας μαθητής από την ομάδα των ΜΥΕ δεν εμφάνισε παραβατική συμπεριφορά και προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας σε ανησυχητικό βαθμό. Αντίθετα γονείς και δάσκαλοι δε συμφωνούν στην ύπαρξη ανησυχητικής επιθετικής συμπεριφοράς ανάμεσα στους ΜΥΕ (-.031). Συμφωνούν ότι το 93.4% (N=62) δεν εμφανίζει

ανησυχητικά συμπτώματα επιθετικής συμπεριφοράς και διαφωνούν σε ποσοστό 6.06% (N=4).

Ως προς τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς, δεν επιτεύχθηκε βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στους γονείς και δασκάλους (-.021), αφού δε συμφωνούν στην ύπαρξη σοβαρών συμπτωμάτων συνολικής συμπεριφοράς. Αντίθετα συμφωνούν ότι το 95.5% (N=63) των τιμών των ΜΥΕ δεν εμφανίζουν σοβαρά συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς και διαφωνούν στο 4.5% των τιμών (N=3).

7.3.2. Βαθμός συμφωνίας γονέων και δασκάλων στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τα Π.Σ.Σ

Μετά τη διερεύνηση του βαθμού συμφωνίας ανάμεσα στους γονείς και τους δασκάλους για τα Π.Σ.Σ στους ΜΧΕ και ΜΥΕ θελήσαμε να διερευνήσουμε το βαθμό συμφωνίας των δύο αξιολογητών στα αγόρια και στα κορίτσια.

Όπως διαπιστώνουμε από τη γραφική παράσταση 38 και από τον πίνακα 32, ο δείκτης Kappa έδειξε ότι ο βαθμός συμφωνίας για τα αγόρια, ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα, είναι μέτριος (.383, $p=.001$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικών εσωτερικευμένων προβλημάτων σε ποσοστό 52.63% (N=40) και στην παρουσία αυτών σε ποσοστό 19.74% (N=15). Αντίθετα διαφωνούν σε ποσοστό 27.63% (N=21).

Προκειμένου να διαπιστώσουμε σε ποια επιμέρους εσωτερικευμένα σύνδρομα διαφοροποιούνται ή συμφωνούν γονείς και εκπαιδευτικοί προχωρήσαμε σε περαιτέρω αναλύσεις στα επιμέρους σύνδρομα (γραφική παράσταση 39). Έτσι στην κλίμακα άγχους/κατάθλιψης ο βαθμός συμφωνίας είναι πολύ μικρός και δεν παρέχει αξιοπιστία (.033, $p>.05$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν σε ποσοστό 65.79% (N=50) ως προς την απουσία σοβαρών προβλημάτων άγχους/κατάθλιψης και σε ποσοστό μόλις 3.95% (N=3) για την παρουσία σοβαρών προβλημάτων άγχους/κατάθλιψης στα αγόρια. Αντίθετα διαφωνούν σε ποσοστό 30.26% (N=23).

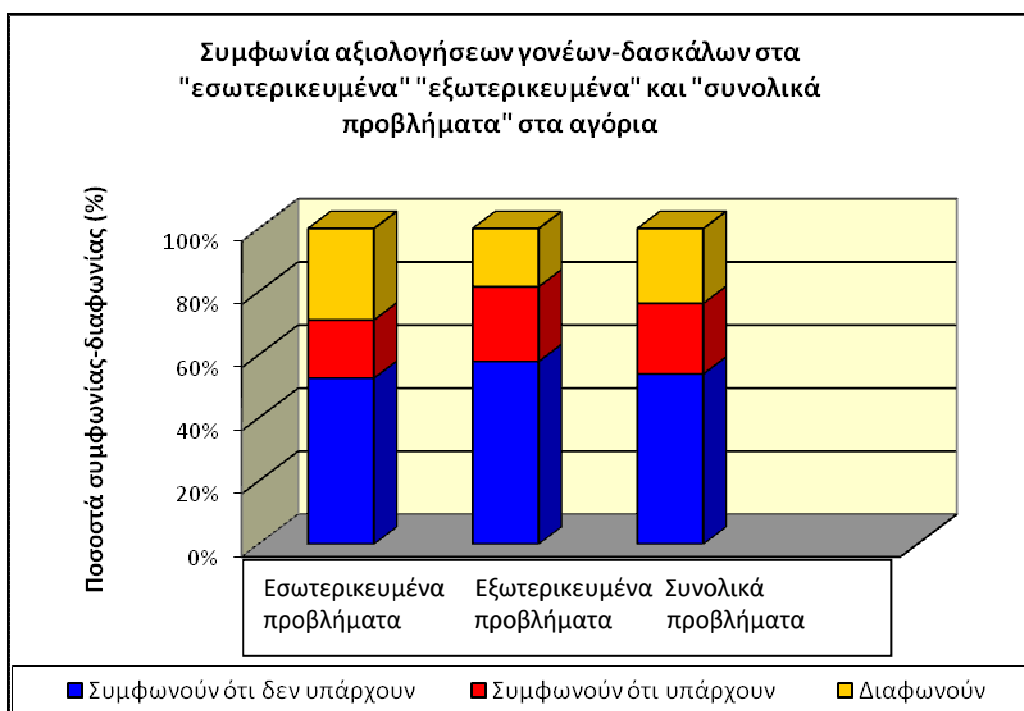
Προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς	Έλεγχος συμφωνίας γονέων-δασκάλων στην αξιολόγηση των Π.Σ.Σ στα αγόρια και τα κορίτσια	Έλεγχος αξιοπιστίας ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς (δείκτης Kappa) Αγόρια (N=76)	Έλεγχος αξιοπιστίας ανάμεσα στους γονείς και εκπαιδευτικούς (δείκτης Kappa) Κορίτσια (N=55)
Άγχος-κατάθλιψη		.033 $p>.05$	.262* $p<.05$
Απόσυρση-κατάθλιψη		.308** $p<.01$	.730*** $p<.001$
Παραβατική συμπεριφορά		.666*** $p<.001$	-.025 $p>.05$
Επιθετική συμπεριφορά		.606 *** $p<.001$	.486 *** $p<.001$
Προβλήματα προσοχής & υπερκινητικότητας		.702*** $p<.001$	Δ.Γ.Α.
Εσωτερικευμένα προβλήματα		.383** $p=.001$	.220 $p>.05$
Εξωτερικευμένα προβλήματα		.583*** $p<.001$	.463*** $p<.001$
Συνολικά προβλήματα		.476*** $p<.001$	.309** $p<.01$
* $p<.05$ ** $p<.01$ *** $p<.001$		Σ=131	

Πίνακας 32: Έλεγχος αξιοπιστίας των αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων ως προς τα Π.Σ.Σ στα αγόρια και τα κορίτσια

Ο βαθμός συμφωνίας στα προβλήματα απόσυρσης/κατάθλιψης είναι μέτριος (.308, $p<.01$), αφού το 75% (N=57) και το 6.58% (N=5) συμφωνούν στην απουσία και παρουσία σοβαρών προβλημάτων απόσυρσης/κατάθλιψης αντίστοιχα. Διαφωνούν όμως στο 18.42% (N=14) των αγοριών στην κλίμακα αυτή.

Όπως ελέγχθη στην προηγούμενη ενότητα, δεν ήταν δυνατό να γίνει έλεγχος αξιοπιστίας για τα σωματικά ενοχλήματα, αφού οι γονείς εκτιμούν ότι όλα τα αγόρια (100%) δεν εμφανίζουν ανησυχητικά ψυχοσωματικά ενοχλήματα. Οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι μόνο ένας

μαθητής εμφανίζει ήπια ψυχοσωματικά προβλήματα. Η απουσία ανησυχητικών ψυχοσωματικών προβλημάτων έχει αναφερθεί σε προηγούμενη ενότητα.



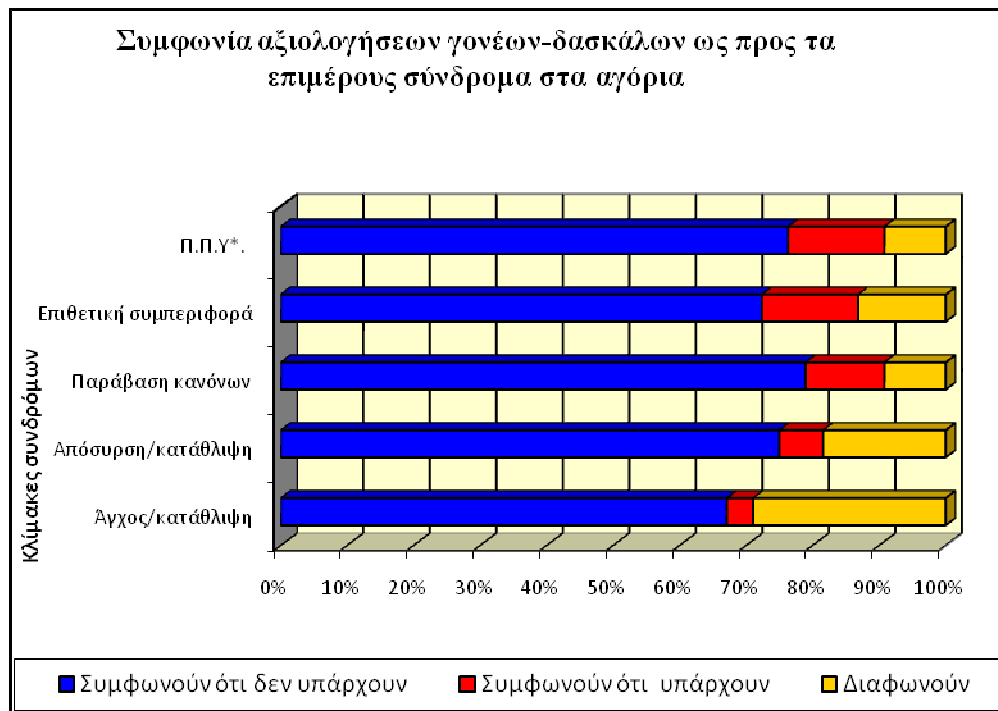
Γραφική παράσταση 38: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στα αγόρια ως προς τα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς

Όμως ο βαθμός συμφωνίας των δύο αξιολογητών αυξάνεται στα εξωτερικευμένα προβλήματα (.583, $p < .001$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία και στην παρουσία σοβαρών εξωτερικευμένων προβλημάτων σε ποσοστό 57.90% (N=44) και 23.68% (N=18) αντίστοιχα. Αντίθετα διαφωνούν στο 18.42% (N=14).

Ο αξιοπιστία αυξάνεται στα επιμέρους σύνδρομα των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στα αγόρια. Στην κλίμακα «παράβαση κανόνων» ο βαθμός συμφωνίας είναι μεγάλος (.666 $p < .001$) καθώς ο βαθμός απουσίας και παρουσίας σοβαρών παραβατικών συμπεριφορών είναι αντίστοιχα 78.95% (N= 60) και 11.84% (N=9). Αντίθετα διαφωνούν στο 9.21% (N=7).

Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ δύο αξιολογητών είναι μεγάλος και στην *επιθετική συμπεριφορά* των αγοριών (.606, $p < .001$). Ο βαθμός συμφωνίας τους για την απουσία ανησυχητικών επιθετικών συμπεριφορών ανέρχεται στο 72.37% (N=55) και για την παρουσία

ανησυχητικών επιθετικών συμπεριφορών στο 14.47% (N=11). Γονείς και δάσκαλοι διαφωνούν σε ποσοστό 13.16% (N=10). Σε υψηλότερα επίπεδα κυμαίνεται ο βαθμός συμφωνίας γονέων και δασκάλων ως προς τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας (.702, $p < .001$).



*Π.Π.Υ: Προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας

Γραφική παράσταση 39: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων των επιμέρους συνδρόμων των Π.Σ.Σ στα αγόρια

Η απουσία ανησυχητικών προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας ανευρίσκεται σε ποσοστό 76.32% (N=58), ενώ η παρουσία αυτών των προβλημάτων σε ποσοστό 14.47% (N=11). Η διαφωνία των δύο αξιολογητών εκφράζεται σε ποσοστό 9.21% (N=7).

Τέλος ο βαθμός συμφωνίας για τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς των αγοριών είναι μέτριος (.474, $p < .001$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικών προβλημάτων συμπεριφοράς σε ποσοστό 53.95% (N=41) και στην παρουσία αυτών σε ποσοστό 22.37% (N=17). Ωστόσο διαφωνούν στο 23.68% (N=18).

Από τον πίνακα 34 και τη γραφική παράσταση 40, διαπιστώνουμε ότι στα κορίτσια, ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας ανάμεσα στις αξιολογήσεις γονέων-δασκάλων ανευρίσκεται

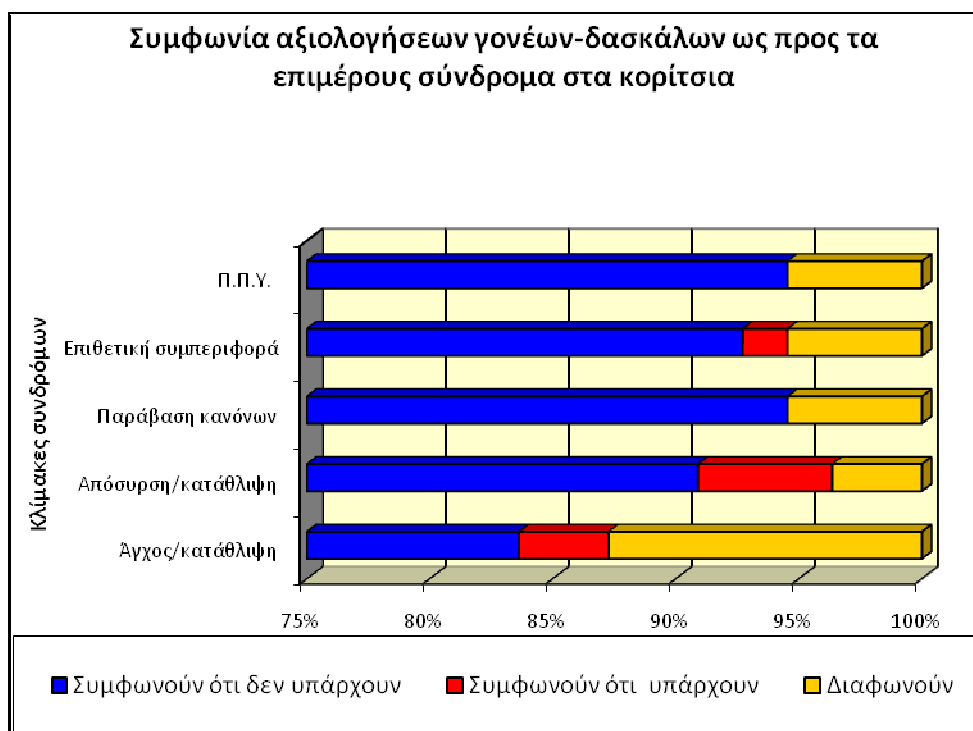
στα προβλήματα απόσυρσης /κατάθλιψης (.730, $p<.001$). Η διαφωνία των αξιολογήσεων αφορά μόνο το 3.64% (N=2), ενώ γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία και παρουσία ανησυχητικών προβλημάτων απόσυρσης/κατάθλιψης σε ποσοστό 90.91% (N=50) και 5.45% (N=3). Ο μεγάλος βαθμός συμφωνίας αφορά την απουσία σοβαρών προβλημάτων απόσυρσης/κατάθλιψης.

Αντίθετα στα προβλήματα άγχους ο βαθμός συμφωνίας είναι μικρός (.262, $p<.05$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν ως προς την απουσία ως προς την παρουσία ανησυχητικών προβλημάτων άγχους σε ποσοστό 81.82% (N=45) και 3.64% (N=2) αντίστοιχα, ενώ το ποσοστό διαφωνίας αγγίζει το 14.54% (N=8). Στην κλίμακα σωματικά ενοχλήματα μόνο μία μαθήτρια εμφανίζει ήπια ψυχοσωματικά συμπτώματα σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων, ενώ κανένας γονέας δεν αναφέρει ανησυχητικά ψυχοσωματικά συμπτώματα. Επομένως καμία ανάλυση δε μπορούσε να γίνει για την κλίμακα αυτή.

Ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα (γραφική παράσταση 41), ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ γονέων και δασκάλων είναι πολύ μικρός χωρίς στατιστική σημαντικότητα (.220, $p>.05$). Η συμφωνία για την απουσία σοβαρών εσωτερικευμένων προβλημάτων ανέρχεται στο 72.73% (N=40), ενώ για την παρουσία σοβαρών εσωτερικευμένων προβλημάτων το ποσοστό είναι πολύ χαμηλό 5.45% (N=3). Αντίθετα το ποσοστό διαφωνίας 21.82% είναι αρκετά υψηλό (N=12).

Ο βαθμός συμφωνίας των δύο αξιολογητών ως προς τα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι μέτριος (.463, $p<.001$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικών εξωτερικευμένων προβλημάτων σε ποσοστό 89.1% (N=49), ενώ συμφωνούν σε ποσοστό 3.6% (N=2) για την παρουσία τους. Αντίθετα διαφωνούν στις εκτιμήσεις τους σε ποσοστό 7.3% (N=4).

Ως προς τις επιμέρους κλίμακες των εξωτερικευμένων συνδρόμων δεν ήταν δυνατό να γίνει ανάλυση στην κλίμακα «παράβαση κανόνων», αφού γονείς και δάσκαλοι δε συμφωνούν στις εκτιμήσεις τους ως προς την παρουσία σοβαρής παραβατικής συμπεριφοράς. Αντίθετα συμφωνούν στο 94.5% (N=52) για την απουσία σοβαρής παραβατικής συμπεριφοράς και διαφωνούν στο 5.5% (N=3). Στην κλίμακα επιθετικής συμπεριφοράς ο βαθμός συμφωνίας είναι επίσης μέτριος (.486, $p<.001$), αφού γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία ανησυχητικής επιθετικής συμπεριφοράς 94.55% (N=52) και στην παρουσία μόνο 1.81% (N=1). Το ποσοστό διαφωνίας μεταξύ γονέων δασκάλων ανέρχεται στο 3.64% (N=2).

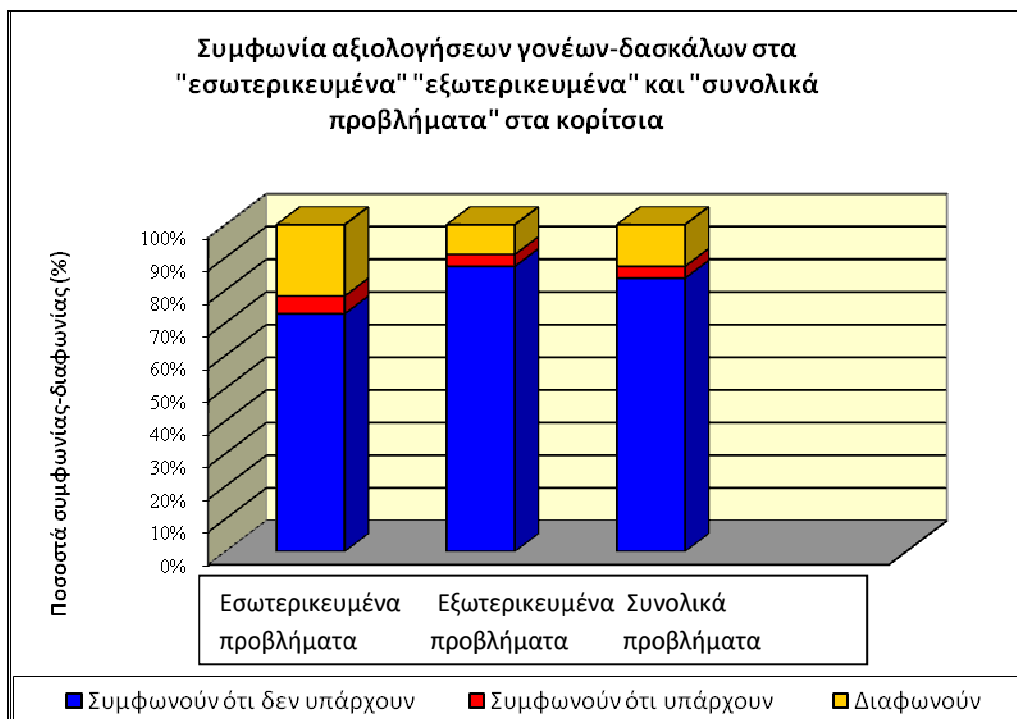


Γραφική παράσταση 40: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων των επιμέρους συνδρόμων των Π.Σ.Σ στα κορίτσια

Επίσης, δεν ήταν δυνατό να γίνει ανάλυση των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας στα κορίτσια, επειδή οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι καμία μαθήτρια δεν εμφανίζει σοβαρά προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, ενώ αντίθετα οι γονείς εκτιμούν ότι τέσσερις μαθήτριες (7.3%) εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Ωστόσο συμφωνούν για την απουσία ανησυχητικών προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας σε ποσοστό 92.7% (N=51).

Τέλος, για τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς ο βαθμός συμφωνίας είναι μέτριος (.309, $p < .01$). Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν για την απουσία ανησυχητικών προβλημάτων συμπεριφοράς σε ποσοστό 83.64% (N=46) και για την παρουσία αυτών σε ποσοστό 3.64% (N=2). Όμως διαφωνούν στο 12.72% (N=7).

Συνολικά γονείς και δάσκαλοι δεν εκτιμούν σε μεγάλο βαθμό ότι τα κορίτσια εμφανίζουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς. Ο μεγάλος βαθμός συμφωνίας, όπου παρατηρήθηκε, στηρίχτηκε στην απουσία σοβαρών προβλημάτων, ενώ η διαφωνία εστιάστηκε σε λιγοστές περιπτώσεις.



Γραφική παράσταση 41: Ποσοστά συμφωνίας –διαφωνίας αξιολογήσεων γονέων-δασκάλων στα κορίτσια ως προς τα εσωτερικευμένα, εξωτερικευμένα και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς.

7.3.3 Ανακεφαλαίωση ευρημάτων

Προκειμένου να απαντήσουμε στο ερευνητικό ερώτημα για την αξιοπιστία και το βαθμό συμφωνίας γονέων – δασκάλων ως προς τα Π.Σ.Σ, συγκρίναμε σε κάθε κλίμακα χωριστά τις κωδικοποιημένες τιμές που βρίσκονται μέσα στο φυσιολογικό φάσμα και στο οριακό ή κλινικό φάσμα. Αυτός ο τρόπος βαθμού συμφωνίας προτιμήθηκε, αν και είναι πολύ αυστηρός σε σχέση με τους δείκτες συνάφειας που θα έδιναν μεγαλύτερο βαθμό συμφωνίας, επειδή αφενός ελέγχει την αξιοπιστία αφετέρου διαπιστώνει τη σοβαρότητα των Π.Σ.Σ.

Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας ($\geq .601$, $p < .001$) στην αξιολόγηση γονέων-δασκάλων παρατηρείται περισσότερο στα επιμέρους σύνδρομα των εξωτερικευμένων προβλημάτων, στα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Οι δείκτες αυτοί προσδίδουν μεγαλύτερη αξιοπιστία στην αξιολόγηση των διασπαστικών μορφών συμπεριφοράς. Μέτριος βαθμός συμφωνίας ($.351$ -. 479 , $p < .001$) επιτεύχθηκε στα εσωτερικευμένα προβλήματα, στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς και

στην κλίμακα απόσυρσης/κατάθλιψης. Αντίθετα στα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης γονείς και δάσκαλοι διαφοροποιήθηκαν στις εκτιμήσεις τους ($p>.05$).

Όμως ο βαθμός συμφωνίας γονέων-δασκάλων διαφοροποιείται ανά ομάδα και φύλο. Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας επιτεύχθηκε στην ομάδα των ΜΧΕ παρέχοντας μεγαλύτερη αξιοπιστία τόσο στα επιμέρους σύνδρομα, *παράβαση κανόνων* (.547, $p<.001$), *επιθετική συμπεριφορά* (.669, $p<.001$), στα γενικότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (.610, $p<.001$), όσο και στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, (.560, $p<.001$), Ο βαθμός συμφωνίας στα προβλήματα απόσυρσης/κατάθλιψης είναι μέτριος (.486, $p<.001$), ενώ στην κλίμακα άγχους κατάθλιψης ο βαθμός συμφωνίας είναι μηδενικός, (-.004, $p>.05$). Μικρός βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε στην ευρεία ομάδα των εσωτερικευμένων (.333, $p<.01$) και των συνολικών προβλημάτων (.322, $p<.01$).

Στην ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζονται τα περισσότερα Π.Σ.Σ προπάντων τα εξωτερικευμένα προβλήματα, σε αντίθεση με την ομάδα των ΜΥΕ που εμφανίζει τα λιγότερα Π.Σ.Σ. Ο βαθμός συμφωνίας στην απουσία σοβαρών προβλημάτων στις κλίμακες παράβαση κανόνων, και προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας είναι καθολικός, αφού γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν στην απουσία σοβαρών συμπτωμάτων στις παραπάνω κλίμακες. Μόνο στην κλίμακα άγχους/κατάθλιψης παρατηρείται μικρός βαθμός συμφωνίας (.275, $p<.05$), ενώ στις κλίμακες απόσυρση/κατάθλιψη (-0.38, $p>.05$), επιθετική συμπεριφορά (-0.31, $p>.05$) και στις ευρείες κλίμακες των εσωτερικευμένων (.154, $p>.05$), εξωτερικευμένων (.205, $p>.05$) και συνολικών προβλημάτων (-.021, $p>.05$), γονείς και δάσκαλοι διαφοροποιούνται στις αξιολογήσεις τους.

Όσον αφορά το φύλο, ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας ανευρίσκεται στα αγόρια. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν προσδίδοντας το μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας στις κλίμακες προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας (.702, $p<.001$), *παράβαση κανόνων* (.666, $p<.001$), *επιθετική συμπεριφορά* (.606, $p<.001$), και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (.583, $p<.001$). Μέτριος βαθμός συμφωνίας, αλλά στατιστικά σημαντικός παρατηρήθηκε στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς (.476, $p<.001$). στα εσωτερικευμένα προβλήματα (.383, $p<.01$) και στην κλίμακα απόσυρση/κατάθλιψη (.308, $p<.01$). Αντίθετα δεν παρατηρήθηκε συμφωνία στην κλίμακα άγχους/κατάθλιψης προσδίδοντας ελάχιστη αξιοπιστία στην κλίμακα αυτή (.033, $p>.05$).

Στα κορίτσια ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε στην κλίμακα απόσυρσης/κατάθλιψης (.730, $p<.001$), ενώ μέτριο βαθμό συμφωνίας παρατηρήθηκε στις

κλίμακες επιθετική συμπεριφορά (.486, $p < .001$), και εξωτερικευμένα προβλήματα (.463, $p < .001$). Ο μικρότερος βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς (.309, $p < .01$) και στα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης (.262, $p < .05$), ενώ χωρίς στατιστική σημαντικότητα ήταν η συμφωνία αξιολόγησης στις κλίμακες παράβαση κανόνων (-.025, $p > .05$) και εσωτερικευμένα προβλήματα (.220, $p > .05$). Δεν ήταν δυνατόν να γίνει ανάλυση αποτελεσμάτων στην κλίμακα *προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας*, επειδή οι δάσκαλοι δε συμφωνούν με τους γονείς ως προς τη σοβαρότητα των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας τεσσάρων κοριτσιών.

Ως προς το βαθμό διαφωνίας ύπαρξης σοβαρών Π.Σ.Σ πρέπει να σημειωθεί ότι σε πολλές περιπτώσεις διαφωνίας γονέων-δασκάλων στην ουσία συμφωνούσαν στο γενικό προφίλ του παιδιού που περιέγραφαν. Αυτό ήταν εμφανές στην περιγραφή μαθητών με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς ή και με προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Στις περιπτώσεις διαφωνίας γονέων-δασκάλων για την ύπαρξη σοβαρών προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας γονείς και δάσκαλοι «έβλεπαν» την ύπαρξη σοβαρών συμπτωμάτων όμως διαφωνούσαν στο είδος τους. Όταν οι γονείς αξιολογούσαν τα παιδιά τους με σοβαρά προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, οι δάσκαλοι διαφωνούσαν, επειδή έκριναν ότι ο συγκεκριμένος μαθητής εμφανίζει σοβαρά εξωτερικευμένα προβλήματα. Σε άλλες περιπτώσεις δεν υπήρχε συμφωνία στις επιμέρους κλίμακες, όπως στις περιπτώσεις που ο δάσκαλος εκτιμούσε ότι ο μαθητής εμφανίζει μόνο προβλήματα απόσυρσης/κατάθλιψης, ενώ ο γονιός αν και δε συμφωνούσε για τα ανησυχητικά προβλήματα στην κλίμακα αυτή, εντούτοις έκρινε ότι το παιδί του παρουσιάζει εσωτερικευμένα προβλήματα. Επομένως αυτός ο τρόπος ελέγχου του βαθμού συμφωνίας θεωρεί τις παραπάνω εκτιμήσεις ως «διαφωνίες», ενώ στην ουσία στις προαναφερθείσες περιπτώσεις αποτελούν «συμφωνίες» ύπαρξης σοβαρών προβλημάτων, αλλά αποτελούν διαφωνίες στη συγκεκριμένη κατηγορία Π.Σ.Σ.

7.4. Σοβαρότητα των Π.Σ.Σ. και αναγνωστική /ορθογραφική δεξιότητα

Στο τρίτο μέρος της έρευνας ο έλεγχος για την ανεύρεση τιμών πάνω από το οριακό φάσμα στις επιμέρους και ευρείες κλίμακες συνδρόμων αποκάλυψε ότι αρκετοί μαθητές έχουν τιμές πάνω από το οριακό φάσμα σε περισσότερες από μία, επιμέρους ή ευρεία κλίμακα συνδρόμων. Η διαπίστωση αυτή ότι αρκετοί μαθητές έχουν τιμές πάνω από το οριακό φάσμα σε περισσότερες από μία, επιμέρους ή ευρεία κλίμακα συνδρόμων μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι διαφορετικά είδη προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς συνυπάρχουν και πιθανόν συνδέονται με τις δυσκολίες γραπτού λόγου. Επομένως μετά τον έλεγχο αξιοπιστίας των αξιολογήσεων των Π.Σ.Σ σε μαθητές από τους γονείς και τους δασκάλους τους προχωρήσαμε στη διερεύνηση της τέταρτης υπόθεσης του σκοπού της έρευνάς μας που αφορά τη διερεύνηση της σχέσης της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας των Π.Σ.Σ ανάλογα με τη σοβαρότητα (πολλαπλά) και το είδος των Π.Σ.Σ.

Για να διερευνήσουμε το είδος των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς των μαθητών του δείγματός μας χρησιμοποιήσαμε τα *σημεία τομής (cut-off points)* του ερωτηματολογίου του Achenbach για να κατατάξουμε τους μαθητές σε ομάδες, ανάλογα με το είδος, τη σοβαρότητα ή την απουσία προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς.

Διαπιστώσαμε ότι υπήρχαν μαθητές που οι τιμές τους βρίσκονταν πάνω από το οριακό φάσμα σε περισσότερο από μία επιμέρους κλίμακα ή και στις ευρείες εσωτερικευμένες και εξωτερικευμένες κλίμακες των συνδρόμων. Εκτός από αυτή την παρατήρηση, διαπιστώσαμε ότι οι μαθητές με αυξημένες τιμές (οριακό ή και κλινικό φάσμα) στην κλίμακα *προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας* είχαν επίσης αυξημένες τιμές είτε στα επιμέρους ή / και στις ευρείες κλίμακες των συνδρόμων. Αυτή η παρατήρηση μας οδήγησε στη διαπίστωση ότι υπάρχουν μαθητές με μικτά (πολλαπλά) προβλήματα συμπεριφοράς και μαθητές με αυξημένες τιμές σε μία επιμέρους κλίμακα ή και σε μία ευρεία ομαδοποιημένη κλίμακα.

Προκειμένου να διερευνήσουμε αν η επίδοση στην ανάγνωση και την ορθογραφία διαφοροποιείται ως τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς δημιουργήσαμε μία ονομαστική μεταβλητή με τρεις κατηγορίες (ανεξάρτητη μεταβλητή). Οι τρεις κατηγορίες αντιστοιχούν σε τρεις υποομάδες μαθητών στις οποίες συμφωνούν γονείς και εκπαιδευτικοί ως προς το είδος και τη σοβαρότητα των Π.Σ.Σ. Από τις τρεις υποομάδες εξαιρέθηκαν μαθητές που γονείς και δάσκαλοι δε συμφωνούσαν στην αξιολόγησή τους ως προς τη σοβαρότητα και το είδος των Π.Σ.Σ. καθώς και μαθητές που οι γονείς τους δεν είχαν

συμπληρώσει το αντίστοιχο ερωτηματολόγιο. Στην πρώτη ομάδα συμπεριλήφθησαν μαθητές χωρίς Π.Σ.Σ, όπου η συνολική βαθμολογία τους ενέπιπτε στο φυσιολογικό φάσμα σε όλες τις επιμέρους κλίμακες και στις ευρείες ομάδες των εσωτερικευμένων και των εξωτερικευμένων προβλημάτων, σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων και δασκάλων. Στη δεύτερη ομάδα συμπεριλήφθησαν μαθητές μόνο με εσωτερικευμένα προβλήματα ή εξωτερικευμένα προβλήματα, όπου η βαθμολογία τους ενέπιπτε στο οριακό ή κλινικό φάσμα είτε στα επιμέρους είτε στα ευρεία εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα. Στην τρίτη ομάδα συμπεριλήφθησαν μαθητές με μικτά προβλήματα συμπεριφοράς, όπου η βαθμολογία τους ενέπιπτε στο οριακό ή κλινικό φάσμα στα εσωτερικευμένα και τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Στην ομάδα αυτή συμπεριλήφθησαν και μαθητές όπου η συνολική βαθμολογία τους ενέπιπτε στο οριακό ή κλινικό φάσμα στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας και σε μία επιμέρους ή ευρεία κλίμακα είτε στα εξωτερικευμένα προβλήματα είτε στα εσωτερικευμένα προβλήματα.

Έτσι, γονείς κι δάσκαλοι συμφωνούν είτε για την απουσία ή την παρουσία προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς σε 107 ερωτηματολόγια μαθητών. Από τα 107 ερωτηματολόγια γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν ότι 57.94% των μαθητών (N=62) του συνολικού δείγματος δεν εμφανίζει κανένα Π.Σ.Σ. Εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς εμφανίζει το 18.69% (N=20), ενώ το 23.36% (N=25) εμφανίζουν μικτά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως προκύπτει από την κοινή εκτίμηση γονέων – δασκάλων.

Για να διερευνήσουμε αν οι μέσοι όροι των τριών υποομάδων διαφοροποιούνται στην αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση διασποράς ή αλλιώς η διαδικασία One-Way Anova. Η ανάλυση διασποράς έγινε δύο φορές χωριστά για την αναγνωστική και την ορθογραφική δεξιότητα, οι οποίες θεωρήθηκαν εξαρτημένες μεταβλητές.

7.4.1. Διαφοροποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς ως προς την αναγνωστική δεξιότητα

Για να προχωρήσουμε στην εφαρμογή της διαδικασίας αυτής ελέγχθηκαν οι παραδοχές: α) της ανεξαρτησίας των παρατηρήσεων, β) της κανονικότητας της εξαρτημένης μεταβλητής σε κάθε υποομάδα μαθητών και γ) της ισότητας των διασπορών.

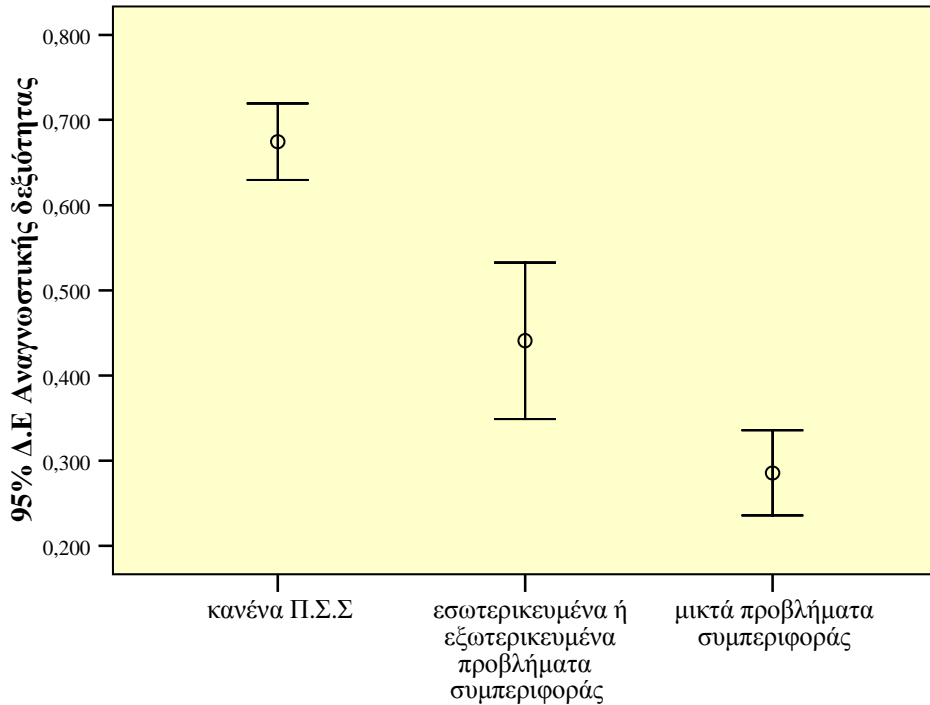
Ως προς την ανεξαρτησία παρατηρήσεων κάθε μαθητής ανήκε σε μία μόνο κατηγορία ανάλογα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς τα Π.Σ.Σ. Έγινε έλεγχος κανονικότητας της εξαρτημένης μεταβλητής (αναγνωστική δεξιότητα) για κάθε υποομάδα. Ο έλεγχος κανονικότητας έγινε με τη βοήθεια του Box Plot (θηκόγραμμα), που ελέγχει την ύπαρξη συμμετρίας. Μόνο στην Y1 παρατηρήθηκαν ακραίες τιμές, ενώ στις Y2 και Y3 υπήρχε κανονικότητας κατανομή.

Ο έλεγχος ομοιογένειας των διακυμάνσεων έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=.249>.05$) και επομένως οι διακυμάνσεις παρουσιάζουν ομοιογένεια. Από το ραβδόγραμμα σφάλματος (γραφική παράσταση 42) φαίνεται ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στο μέσο όρο της Y1 και στο μέσο όρο των Y2, Y3. Το διάστημα εμπιστοσύνης για τους τρεις μέσους όρους έχει οριστεί στο 95%. Τα διαστήματα εμπιστοσύνης της Y2 είναι μεγαλύτερου πλάτους σε σχέση με το διάστημα εμπιστοσύνης της Y1 και Y3 τα οποία έχουν μικρότερο πλάτος. Επομένως οι τιμές της Y1 και Y3 παρουσιάζουν μεγαλύτερη ομοιογένεια από τις τιμές της Y2, όπου οι τιμές διασπείρονται και δεν είναι κοντά στο μέσο όρο. Επίσης παρατηρούμε ότι τα διαστήματα εμπιστοσύνης της Y1, Y2 και Y3 δεν αλληλοκαλύπτονται που σημαίνει ότι οι τρεις υποομάδες εμφανίζουν σημαντικά στατιστικές διαφορές μεταξύ τους.

Ο μέσος όρος αναγνωστικής δεξιότητας της Y1 που περιλαμβάνει μαθητές χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς υπερέρχει από τις Y2 και Y3 με μεγάλη διαφορά. Όμως και η Y2 που περιλαμβάνει μαθητές που σύμφωνα με την αξιολόγηση γονέων-δασκάλων εμφανίζουν είτε εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς διαφοροποιείται από την Y3 που περιλαμβάνει μαθητές με μικτά προβλήματα συμπεριφοράς. Η Y3 σημειώνει τη χαμηλότερη επίδοση στην αναγνωστική δεξιότητα.

Η στατιστική ανάλυση επιβεβαιώνει τις παρατηρήσεις που προκύπτουν από το ραβδόγραμμα σφάλματος. Από τον πίνακα 33 διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν διαφορές των μέσων όρων των τριών υποομάδων, οι οποίες διαφοροποιούνται μεταξύ τους με στατιστική σημαντικότητα ($F_{2,104}=51.286, p=.000$). (Πίνακας 34). Ο έλεγχος Tukey HSD έδειξε ότι ο μέσος όρος των τιμών της αναγνωστικής δεξιότητας για την Y1 διαφέρει με στατιστική σημαντικότητα από τις Y2 και Y3. Ο μέσος όρος της Y1 ($\bar{X} = 67.45, Sd=17.62$) διαφοροποιείται σημαντικά ($p=.000$), από το μέσο όρο της Y2 ($\bar{X} = 44.07, Sd=19.62$). Επιπλέον ο μέσος όρος των τιμών της αναγνωστικής δεξιότητας της Y1 εμφάνισε στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p=.000$) σε επίπεδο 1% και από το μέσο όρο της Y3 ($\bar{X} = 28.55,$

$Sd=12.11$) Επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές διαπιστώθηκαν μεταξύ των μέσων όρων της $Y2 - Y3$ ($p=.008<.01$).



Γραφική παράσταση 42: Διαστήματα εμπιστοσύνης των μέσων όρων των $Y1$ $Y2$ και $Y3$ στην αναγνωστική δεξιότητα

Υποομάδες		Δείκτες κεντρικής τάσης	
Αναγνωστική δεξιότητα			
Υποομάδες	N	MO (%)	Sd (%)
Y1	62	67.45	17.62
Y2	20	44.07	19.62
Y3	25	28.55	12.11
Σύνολο	107	53.99	23.62

Πίνακας 33: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις συγκρίνοντας τις τρεις υποομάδες μαθητών $Y1$, $Y2$, $Y3$ στην ανάγνωση

Από τα αποτελέσματα αυτά προκύπτει ότι όσο περισσότερα και πιο σοβαρά είναι τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς, τόσο πιο χαμηλή είναι η αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών του δείγματός μας. Για να διαπιστώσουμε αν τα ίδια αποτελέσματα ισχύουν και για την ορθογραφική δεξιότητα των τριών υποομάδων, προχωρήσαμε στην ανάλυση διασποράς.

Αναγνωστική δεξιότητα	df	SS	MS	F	p
Υποομάδες					
Μεταξύ των ομάδων	2	2.937	1.469	51.286	.000
Εντός των ομάδων	104	2.978	.029		
Σύνολο	106	5.916			

Πίνακας 34: Ανάλυση διασποράς συγκρίνοντας τις τρεις υποομάδες μαθητών Y1, Y2, Y3 στην ανάγνωση

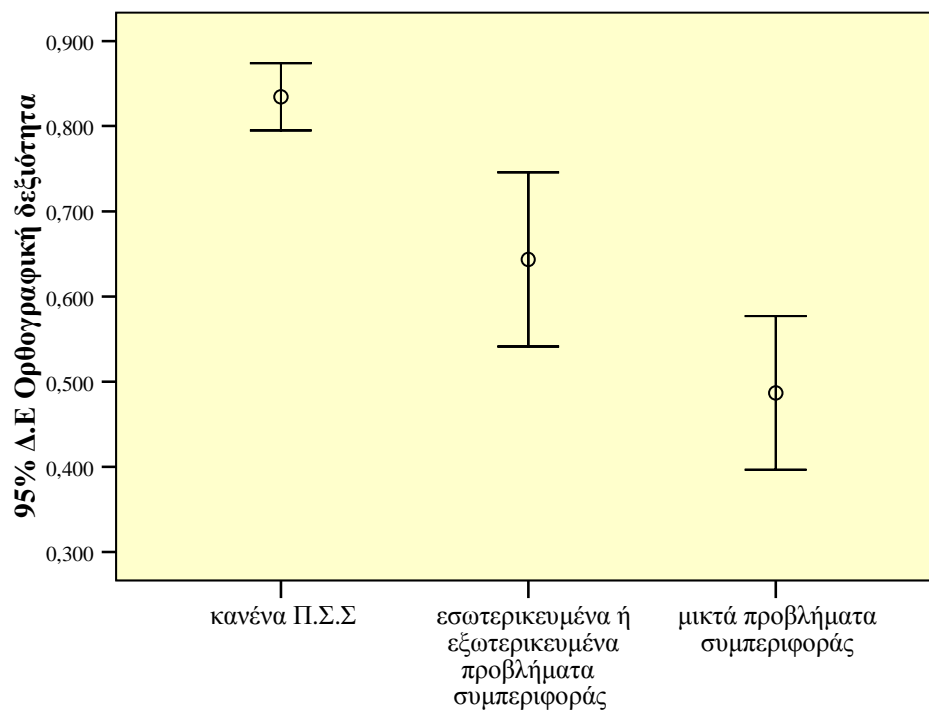
7.4.2. Διαφοροποίηση προβλημάτων συμπεριφοράς ως προς την ορθογραφική δεξιότητα

Για να προχωρήσουμε στην εφαρμογή της διαδικασίας αυτής ελέγχθηκαν οι παραδοχές: α) της ανεξαρτησίας των παρατηρήσεων, β) της κανονικότητας της εξαρτημένης μεταβλητής σε κάθε υποομάδα μαθητών και γ) της ισότητας των διασπορών.

Ως προς την ανεξαρτησία παρατηρήσεων κάθε μαθητής ανήκε σε μία μόνο κατηγορία ανάλογα με την αξιολόγηση των εκπαιδευτικών ως προς τα Π.Σ.Σ. Έγινε έλεγχος κανονικότητας της εξαρτημένης μεταβλητής (ορθογραφική δεξιότητα) για κάθε υποομάδα. Ο έλεγχος κανονικότητας στην πρώτη υποομάδα (Y1) έγινε με τη βοήθεια του Box Plot (θηκόγραμμα), που ελέγχει την ύπαρξη συμμετρίας. Υπήρχε παραβίαση κανονικότητας της κατανομής εξαιτίας της ύπαρξης ορισμένων ακραίων τιμών. Στις υπόλοιπες υποομάδες υπήρχε κανονικότητα, σύμφωνα με το στατιστικό κριτήριο των Shapiro-Wilk σε επίπεδο 5%.

Από το ραβδόγραμμα σφάλματος (γραφική παράσταση 43) φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στο μέσο όρο της Y1 και στους μέσους όρους των Y2 και Y3. Τα διάστημα εμπιστοσύνης για τους τρεις μέσους όρους έχει οριστεί στο 95%. Τα διαστήματα εμπιστοσύνης που αφορά τις Y2 και Y3 είναι μεγαλύτερου πλάτους σε σχέση με το διάστημα εμπιστοσύνης της Y1 το οποίο έχει το μικρότερο πλάτος από όλα τα πλάτη των υπόλοιπων υποομάδων. Η Y1 εμφανίζει μεγάλη ομοιογένεια σε αντίθεση με τις Y2 και Y3 όπου οι τιμές

δεν είναι συγκεντρωμένες κοντά στο μέσο όρο. Επίσης παρατηρούμε ότι τα διαστήματα εμπιστοσύνης της Y1 και Y2 και της Y1 και Y3 δεν αλληλοκαλύπτονται, ενώ το διάστημα εμπιστοσύνης για την Y2 παρουσιάζει ελάχιστη επικάλυψη με το διάστημα εμπιστοσύνης της Y1 για αυτό και η στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στους μέσους όρους των Y2 και Y3 πιθανόν να είναι στο επίπεδο 5%.



Γραφική παράσταση 43: Διαστήματα εμπιστοσύνης των μέσων όρων των Y1 Y2 και Y3 στην ορθογραφική δεξιότητα

Από τον πίνακα 35, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν διαφορές των μέσων όρων των τριών υποομάδων μεταξύ τους με στατιστική σημαντικότητα ($F_{2,103}=33.751, p<.001$) (πίνακας 36). Ο έλεγχος Tukey HSD έδειξε ότι ο μέσος όρος των τιμών της ορθογραφικής δεξιότητας για την Y1 διαφέρει με στατιστική σημαντικότητα από τις υποομάδες μαθητών Y2 και Y3. Ο μέσος όρος της Y1 ($\bar{X} = 83.44, Sd=15.39$) διαφοροποιείται σημαντικά ($p<.001$), από το μέσο όρο της Y2 ($\bar{X} = 64.33, Sd=21.82$). Στατιστικά σημαντικές διαφορές ($p<.001$) διαπιστώθηκαν ανάμεσα στο μέσο όρο των τιμών της Y1 – Y3 ($\bar{X} = 48.66, Sd=21.86$) με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1%. Όμως ο μέσος όρος τιμών της Y2 διέφερε με στατιστικά σημαντική διαφορά από το μέσο όρο τιμών της Y3 ($p=.015<.05$) σε επίπεδο 5%. Φαίνεται ότι

αν και οι Y2 και Y3 διαφέρουν στατιστικά σημαντικώς, ωστόσο η ορθογραφική δεξιότητα ορισμένων μαθητών της Y3 και της Y2 βρίσκεται στα ίδια περίπου επίπεδα.

Υποομάδες		Δείκτες κεντρικής τάσης	
Ορθογραφική δεξιότητα			
Υποομάδες	N	ΜΟ (%)	Sd
Y1	61	83.44	15.39
Y2	20	64.33	21.82
Y3	25	48.66	21.86
Σύνολο	106	71.63	23.39

Πίνακας 35: Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις συγκρίνοντας τις τρεις υποομάδες μαθητών Y1, Y2, Y3 στην ορθογραφία

Ορθογραφική δεξιότητα	df	SS	MS	F	p
Υποομάδες					
Μεταξύ των ομάδων	2	2.276	1.138	33.751	.000
Εντός των ομάδων	106	3.473	.034		
Σύνολο	108	5.749			

Πίνακας 36: Ανάλυση διασποράς συγκρίνοντας τις τρεις υποομάδες μαθητών Y1, Y2, Y3 στην ορθογραφία

7.4.3. Ανακεφαλαίωση των ευρημάτων της έρευνας

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης για τις διαφορές των υποομάδων Y1, Y2 και Y3 ως προς την αναγνωστική δεξιότητα έδειξαν ότι η αναγνωστική δεξιότητα διαφοροποιείται ως προς το είδος και τη σοβαρότητα των Π.Σ.Σ. Μαθητές χωρίς Π.Σ.Σ έχουν υψηλότερη επίδοση στην ανάγνωση συγκριτικά με μαθητές που έχουν σοβαρά εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Η διαφορά των μέσων όρων

αυτών των δύο υποομάδων είναι περίπου 23.37%. Η διαφορά στην αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς και στους μαθητές με πολλαπλά προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς είναι ακόμα μεγαλύτερη (38.9%).

Συγκρίνοντας την αναγνωστική δεξιότητα των μαθητών με σοβαρά εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα και των μαθητών με σοβαρά πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς, διαπιστώνουμε ότι η διαφορά μειώνεται (15.52%). Οι διαφορές αυτών των υποομάδων μαθητών, αν και είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο 5%, ωστόσο είναι μικρές. Φαίνεται ότι η αναγνωστική δεξιότητα ορισμένων μαθητών με εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα και μαθητών με πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς βρίσκεται στα ίδια περίπου επίπεδα. Όμως ανάμεσα στους μαθητές με πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς υπάρχουν μαθητές με πολύ χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση.

Τα αποτελέσματα από την ανάλυση διακύμανσης για τις διαφορές των υποομάδων Υ1, Υ2 και Υ3 ως προς την ορθογραφική δεξιότητα έδειξαν ότι η ορθογραφική δεξιότητα διαφοροποιείται ως προς το είδος και τη σοβαρότητα των Π.Σ.Σ. Μαθητές χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς στην ορθογραφία έχουν υψηλότερη επίδοση συγκριτικά με τους μαθητές που έχουν σοβαρά εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Η διαφορά των μέσων όρων αυτών των δύο υποομάδων, αν και είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% είναι περίπου 19.11%. Αυτή η διαφορά των μέσων όρων αν και δεν είναι τόσο μεγάλη, συγκριτικά με τη διαφορά στην αναγνωστική δεξιότητα ανάμεσα στις Υ1-Υ2 (23.47%) δεν υπάρχει επικάλυψη των τιμών μεταξύ τους. Πιθανόν αυτή η μικρή διαφορά υποδηλώνει ότι ανάμεσα στους μαθητές της Υ1 υπάρχουν και μαθητές που δεν έχουν πολύ καλές επιδόσεις στην ορθογραφία.

Ωστόσο η διαφορά των μέσων όρων των μαθητών με εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα και των μαθητών με πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς είναι περίπου 15.67%. Η μερική επικάλυψη τιμών των δύο υποομάδων πιθανόν υποδηλώνει ότι ορισμένοι μαθητές μόνο με εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα έχουν χαμηλές επιδόσεις στην ορθογραφία, οι οποίες βρίσκονται στα ίδια επίπεδα με ορισμένους μαθητές από τη μικτή ομάδα.

Όμως η μεγαλύτερη διαφορά των μέσων όρων στην ορθογραφική δεξιότητα βρίσκεται ανάμεσα στους μαθητές χωρίς Π.Σ.Σ και στους μαθητές με πολλαπλά προβλήματα. Αυτή η διαφορά των μαθητών χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς και των

μαθητών με πολλαπλά προβλήματα στην ορθογραφική δεξιότητα είναι 35%. Η διαφορά αυτή είναι αρκετά μεγάλη, όσο και η διαφορά των δύο ομάδων στην αναγνωστική δεξιότητα.

Εν κατακλείδι, οι διαφορές των μέσων όρων των τριών υποομάδων ως προς την αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα, είναι σημαντικές μεταξύ τους. Οι μαθητές χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς έχουν μεγαλύτερες επιδόσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφία συγκριτικά με την ομάδα μαθητών μόνο με εσωτερικευμένα ή μόνο με εξωτερικευμένα προβλήματα. Τις πιο χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφία εμφάνισε η μικτή ομάδα μαθητών τόσο στην ανάγνωση, όσο και στην ορθογραφία ακόμα και από την ομάδα με εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα.

Κεφάλαιο 8

Συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας

Τα αποτελέσματα και τα ευρήματα της έρευνάς μας καταγράφηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο. Αναφερθήκαμε τόσο στις επιδόσεις των ΜΧΕ και των ΜΥΕ στο γραπτό λόγο και στη σχέση τους με τα Π.Σ.Σ, όσο και στη συμφωνία γονέων και δασκάλων ως προς την αξιολόγηση των Π.Σ.Σ και τη διαφοροποίηση της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας ανάλογα με το είδος και τη σοβαρότητα των Π.Σ.Σ.

Σε αυτό το κεφάλαιο, τα αποτελέσματα και τα ευρήματα αυτά συζητούνται και αναζητείται η ερμηνεία τους. Μέσα από τη συζήτηση και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων, επιχειρούμε να απαντήσουμε στην προβληματική της έρευνας και να προχωρήσουμε στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Η συζήτηση και ερμηνεία των αποτελεσμάτων χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Στο τέλος γίνεται ανακεφαλαίωση της συζήτησης και της ερμηνείας των αποτελεσμάτων και ακολουθεί το κεφάλαιο με τις διαπιστώσεις.

8.1. Η αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ

Οι ΜΧΕ αποτελούν μια ανομοιογενή ομάδα τόσο σε σχέση με τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης όσο και σε σχέση με την ορθογραφική δεξιότητα. Ο μέσος όρος επιδόσεων των ΜΧΕ στην αναγνωστική δεξιότητα στη Γ' ($\bar{X} = 32.77\%$) και Δ' τάξη ($\bar{X} = 33.97\%$) είναι χαμηλότερος από το μέσο όρο των ΜΥΕ [$\Gamma' (\bar{X} = 74.90\%) \Delta' (\bar{X} = 75.90\%)$].

Οι ΜΧΕ και οι ΜΥΕ αποτελούν δύο διακριτές ομάδες και διαφοροποιούνται με στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 1% σε όλες τις δοκιμασίες γραπτού λόγου. Η πλειονότητα των μαθητών από την ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζει δυσκολίες στην ταχύτητα και στην ακρίβεια ανάγνωσης. Οι δεξιότητες αποκωδικοποίησης δεν είναι επαρκείς, ώστε οι μαθητές αυτοί να αντεπεξέλθουν στις αυξημένες απαιτήσεις του γραπτού λόγου, όπου

απαιτούνται διεργασίες ανωτέρου επιπέδου για τη διεκπεραίωση της αναγνωστικής κατανόησης. Οι ελλείψεις δεξιότητες αποκωδικοποίησης στη Γ' και Δ' τάξη των ΜΧΕ αποτελούν εμπόδιο στην πρόσκτηση της ευχερούς και με κατανόηση ανάγνωσης. Λαμβάνοντας υπόψη τα ερευνητικά δεδομένα για το μέσο αριθμό λέξεων ενός κειμένου που πρέπει να διαβάσει κάθε μαθητής, ανάλογα με την τάξη στην οποία φοιτά, (Howell, & Morehead, 1987) διαπιστώνουμε ότι ο μέσος όρος των λέξεων κειμένου των ΜΧΕ στη Γ' τάξη ($\bar{X} = 29.22$) και Δ' τάξη ($\bar{X} = 41.38$) αντιστοιχεί σε επίπεδα πολύ χαμηλότερα από αυτά της Α' τάξης. Ακόμα και η μεγαλύτερη τιμή που σημειώθηκε στην αποκωδικοποίηση του κειμένου στους ΜΧΕ δεν αγγίζει το όριο των 50 – 60 λέξεων το 1' που ενδείκνυται να διαβάσει ο μαθητής στην Α' τάξη. Φαίνεται ότι οι δυσκολίες αποκωδικοποίησης, αν και είχαν εμφανιστεί ήδη από την Α' τάξη παραμένουν και έχουν συσσωρευτεί στις επόμενες τάξεις (Juel, Griffith, & Gough, 1986, Juel, 1988). Οι δυσκολίες στην ταχύτητα και ακρίβεια ανάγνωσης επηρεάζουν και την αναγνωστική κατανόηση, αφού οι μαθητές αυτοί εμφανίζουν δυσκολίες και στην αναγνωστική κατανόηση (Hannon, & Daneman, 2001, Compton, De Fries & Olson, 2001, Spooner et al., 2004).

Αν και η πλειονότητα των μαθητών από την ομάδα των ΜΧΕ αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση και στην κατανόηση ανάγνωσης, εντούτοις βρέθηκαν ελάχιστοι μαθητές με μέτριες δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης. Οι μαθητές αυτοί παρά τα λάθη αποκωδικοποίησης καταφέρνουν να επικεντρώνονται σε σημαντικές πληροφορίες του κειμένου που τους βοηθούν στη σύλληψη των νοημάτων του κειμένου (Nation & Snowling, 1998). Η σύλληψη των νοημάτων μέσα στο κείμενο μπορεί να οφείλεται στο υψηλό νοητικό δυναμικό (Chall, 1996), αλλά πιθανόν και στο πλούσιο λεξιλόγιο (Protopapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007) που μπορεί να διαθέτουν. Πιθανόν όμως οι μέτριες δεξιότητες ανάγνωσης να οφείλονται στις σωστές απαντήσεις των ανακλητικών ερωτήσεων. Όπως επισημαίνουν οι Cain & Oakhill, (1999) οι ανακλητικές ερωτήσεις δε διαφοροποιούν τους καλούς από τους φτωχούς αναγνώστες σε αντίθεση με τις συμπερασματικές ερωτήσεις που απαιτούν μεταγνωστικές δεξιότητες και διαφοροποιούν τους καλούς από τους αδύναμους αναγνώστες. Όμως επισημαίνεται ότι δεν αξιολογήθηκε η ταχύτητα αναγνωστικής κατανόησης των κειμένων και οι μαθητές μπορούσαν έχοντας τα κείμενα μπροστά τους να τα διαβάσουν πολλές φορές, ώστε να αντλήσουν τα στοιχεία εκείνα που θα τους βοηθούσαν στην απάντηση των ανακλητικών ερωτήσεων (Chall, 1996).

Ωστόσο και στη δοκιμασία Σ.ΕΛ.Π παρατηρήθηκε πολύ μικρή επικάλυψη των επιδόσεων των ΜΧΕ και ΜΥΕ. Ελάχιστοι μαθητές από την ομάδα των ΜΧΕ και των ΜΥΕ είχαν μέτριες επιδόσεις. Όμως η πολύ χαμηλή συνολική βαθμολογία που συγκέντρωσαν οι μαθητές αυτοί και ταξινομήθηκαν στην ομάδα των ΜΧΕ μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι η βαθμολογία τους στη δοκιμασία Δ.Α.Ε.Π ήταν πολύ χαμηλή, όπως χαμηλή ή μέτρια βαθμολογία σημείωσαν και στις δοκιμασίες αποκωδικοποίησης. Συνεπώς οι δυσκολίες τους εντοπίζονται περισσότερο στην αποκωδικοποίηση ή και στις υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου (Cain, Oakhill, & Bryant, 2004, Cain, & Oakhill, 2006, Perfetti, Landi, & Oakhill, 2007).

Έχει διατυπωθεί ότι η αναγνωστική κατανόηση δεν είναι μια μονοδιάστατη έννοια· οι υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες επεξεργασίας κειμένου απαιτούν κατάκτηση των χαμηλότερου επιπέδου δεξιοτήτων, όπως ευχερής ανάγνωση, γνώση λεξιλογίου και γραμματικοσυντακτικές γνώσεις. Οι μαθητές από την ομάδα των ΜΥΕ στη συντριπτική πλειονότητά τους έχουν κατακτήσει τις δεξιότητες αυτές συγκριτικά με τους ΜΧΕ, στους οποίους το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης είναι πολύ χαμηλό.

Η επίδοση των ΜΧΕ στην ορθογραφημένη γραφή και στις δύο τάξεις είναι χαμηλότερη από την επίδοση των ΜΥΕ, γεγονός που επιβεβαιώνει ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης συνοδεύονται και από δυσκολίες ορθογραφίας. Όμως αξιοπρόσεκτος είναι ο υψηλός μέσος όρος των ΜΧΕ στις ορθογραφημένες λέξεις και στις δύο τάξεις (>50%). Ο υψηλός μέσος όρος πιθανόν οφείλεται στον τρόπο αξιολόγησης της Δ.Ο.Λ. Η κλίμακα αξιολόγησης της Δ.Ο.Λ ήταν πεντάβαθμη, όπου οι σωστά τονισμένες και φωνητικά γραμμένες λέξεις πιστώθηκαν με μία (01) μονάδα και δεν αξιολογήθηκαν ο αριθμός και τα είδη των λαθών. Φαίνεται λοιπόν ότι ορισμένοι μαθητές από την ομάδα των ΜΧΕ έχουν κατακτήσει τους κανόνες της γραφοφωνηματικής αντιστοιχίας, αφού συγκέντρωσαν μέσο όρο βαθμολογίας που ξεπερνούσε και το 50% των ορθογραφημένων λέξεων. Η γνώση της γραφοφωνηματικής αντιστοιχίας σε έλληνες δυσλεξικούς μαθητές έχει επιβεβαιωθεί από την έρευνα των Nikolopoulos & Goulandris, (2003). Πιθανόν η ανάλυση των ειδών των λαθών να μπορούσε να διαφωτίσει περισσότερο το προφίλ των μαθητών από την ομάδα των ΜΧΕ. Όμως η πλειονότητα των μαθητών από την ομάδα των ΜΧΕ δεν έχει κατακτήσει τους κανόνες της φωνηματικογραφημικής αντιστοιχίας. Οι σοβαρές αναγνωστικές δυσκολίες που εμφανίζουν αρκετοί ΜΧΕ έχουν επιπτώσεις και στην ορθογραφία. Ακόμα και όταν έχει κατακτηθεί η γνώση γραφοφωνηματικής αντιστοιχίας, η επιλογή των σωστών γραφημάτων είναι πιο

δύσκολη δραστηριότητα από την αναγνώρισή τους, αφού η γνώση και εφαρμογή των γραμματικοσυντακτικών και ετυμολογικών κανόνων θεωρείται απαραίτητη.

Ωστόσο διαπιστώνουμε ότι η διαφορά των μέσων όρων των επιδόσεων των ΜΧΕ και ΜΥΕ στην ορθογραφημένη γραφή είναι μεγαλύτερη στη Δ' ($t=-11.911$) απ' ό τι στη Γ' τάξη ($t=-8.588$). Ανάμεσα στους ΜΥΕ στη Γ' τάξη υπάρχουν μαθητές που οι επιδόσεις τους στην ορθογραφημένη γραφή δεν είναι υψηλές όσο οι δεξιότητες τους στην ανάγνωση. Στη Δ' τάξη, οι επιδόσεις των ΜΥΕ δεν παρουσιάζουν επικάλυψη και οι ΜΥΕ έχουν καλύτερες επιδόσεις στην ορθογραφία κατακτώντας σταδιακά τη γνώση της μορφηματικής δομής των λέξεων και των κανόνων της ορθογραφίας. Αντίθετα στην ίδια τάξη, οι δυσκολίες των ΜΧΕ στην ορθογραφημένη γραφή αυξάνονται, εξαιτίας της έλλειψης γνώσης και εφαρμογής των ορθογραφικών κανόνων που διέπουν το ελληνικό ορθογραφικό σύστημα. Αν μάλιστα συνυπολογίσουμε τις δυσκολίες των ΜΧΕ στην γνώση της φωνηματικογραφημικής αντιστοιχίας, τότε οι δυσκολίες στην ορθογραφία θα συνεχίσουν να υφίστανται, αν δεν αντιμετωπιστούν.

Επομένως η ορθογραφία είναι μια εξελισσόμενη δεξιότητα που κατακτάται σταδιακά μέσα από τη διδασκαλία και την εξάσκηση (Καρατζάς, 2004, Caravolas, Hulme, & Snowling, 2001) για τους ΜΥΕ, ενώ για τους ΜΧΕ οι δυσκολίες στην ορθογραφημένη γραφή πιθανόν είναι ανυπέρβλητες, αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα.

8.1.1. Σχέση αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ

Η μέτρια έντασης σχέση ($r=.517$) αλλά στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 1% της αποκωδικοποίησης και της αναγνωστικής κατανόησης στους ΜΧΕ επιβεβαιώνεται από τα αποτελέσματα ερευνών που μελετούν τη σχέση αυτή. Διαπιστώνεται ότι πολλές έρευνες διαπιστώνουν μέτριας έντασης σχέση (.46-.69) ανάμεσα στις δύο αυτές δεξιότητες (Aarnoutse, & Van Leeuwe, 1988, Hoover, & Tunmer, 1993, McCormick, & Samuels 1979, Spooner, Baddeley, & Gathercole, 2004). Η στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και αναγνωστική κατανόηση στους ΜΧΕ μας οδηγεί στη διαπίστωση ότι οι δυσκολίες αποκωδικοποίησης συνοδεύονται από δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης. Μαθητές που δυσκολεύονται να διαβάσουν, δυσκολεύονται να συλλάβουν το νοηματικό περιεχόμενο ενός κειμένου κι αντίστροφα. Μαθητές που δυσκολεύονται να κατανοήσουν έχουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση. Οι μαθητές αυτοί πιθανόν βρίσκονται ακόμα στα

αρχικά στάδια της αναγνωστικής δεξιότητας, αφού κάνουν λάθη ανάγνωσης, που δυσχεραίνουν την αναγνωστική κατανόηση. Η μέτρια συσχέτιση πιθανόν μπορεί να οφείλεται στην ανομοιογένεια των ΜΧΕ. Από τους δείκτες κεντρικής τάσης διαπιστώσαμε ότι ανάμεσα στους ΜΧΕ υπάρχουν ελάχιστοι μαθητές που, ναι μεν έχουν φτωχές δεξιότητες αποκωδικοποίησης, εντούτοις το επίπεδο αναγνωστικής κατανόησης δεν είναι πάρα πολύ χαμηλό (Spooner, Baddeley & Gathercole, 2004). Οι μαθητές αυτές καταφέρνουν να αντισταθμίσουν τις δυσκολίες τους στην αποκωδικοποίηση, ίσως επειδή τα λάθη αποκωδικοποίησης δεν είναι τόσο σοβαρά, ώστε να δυσχεραίνεται η σύλληψη των νοημάτων (Chall, 1996, Spooner, et al., 2004).

Όμως στους ΜΥΕ ο θετικός συντελεστής συσχέτισης ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση είναι χωρίς στατιστική σημαντικότητα ($r=.123$) σε επίπεδο 5%. Οι πολύ καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης δε συνοδεύονται πάντα επίσης από καλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης κι αντίστροφα οι πολύ καλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης δε συνοδεύονται πάντα από πολύ καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Στους ΜΥΕ δεν επιβεβαιώνεται η άμεση σύνδεση αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης. Αν και η πλειονότητα των μαθητών στην ομάδα των ΜΥΕ εμφάνισε καλές δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση και στην αναγνωστική κατανόηση, εντούτοις υπήρχαν μαθητές με πολύ καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης, αλλά μέτριες στην αναγνωστική κατανόηση κι αντίστροφα μαθητές με μέτριες δεξιότητες αποκωδικοποίησης και πολύ καλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης. Τα αποτελέσματα μας συγκλίνουν με εκείνα άλλων ερευνών που διαπιστώνουν ότι η σχέση αποκωδικοποίησης και κατανόησης ανάγνωσης τείνει να εξασθενεί (Protorapas, Sideridis, Mouzaki, & Simos, 2007), όταν έχει κατακτηθεί η δεξιότητα αποκωδικοποίησης. Η εξασθένηση αυτή συντελείται σταδιακά στις μεσαίες τάξεις (Cain, Oakhill, & Bryant 2004), επειδή υψηλότερου επιπέδου δεξιότητες και διαδικασίες διαμεσολαβούν στη σχέση αυτή (Chall, 1996).

Η αποσύνδεση της σχέσης αποκωδικοποίησης και αναγνωστικής κατανόησης έχει επίσης υποστηριχτεί από τις έρευνες των Yuill & Oakhill, (1991), Cain, Oakhill, & Bryant, (2000), Nation, & Snowling, (1998), Nation, Adams, et al., (1999). Οι έρευνες αυτές χρησιμοποιούν ως δείγματα ομάδες παιδιών με δυσκολίες στην αναγνωστική κατανόηση και καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Όμως η ομάδα των ΜΥΕ στην έρευνά μας δεν περιλαμβάνει μαθητές με δυσκολίες αναγνωστικής κατανόησης και με πολύ καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Αν οι ΜΥΕ σημείωναν υψηλή βαθμολογία στην αποκωδικοποίηση, αλλά

χαμηλή στις δύο δοκιμασίες αναγνωστικής κατανόησης δε θα ταξινομούταν στην ομάδα των ΜΥΕ.

Επομένως η χαμηλής έντασης σχέση χωρίς στατιστική σημαντικότητα σε επίπεδο 5% ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση υποδηλώνει ότι ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και την αναγνωστική κατανόηση διαμεσολαβούν άλλες δεξιότητες (Protorapas, et al., 2007, Perfetti, 1985). Μέρος των δοκιμασιών αναγνωστικής κατανόησης που χορηγήθηκαν στους μαθητές του δείγματός μας περιείχαν αφηρημένες κι ολιγόχρηστες λέξεις σε προτάσεις και κείμενο. Επομένως στις μεσαίες τάξεις, που τα υλικά ανάγνωσης είναι πιο θεωρητικά, αφηρημένα, σύνθετα, και αποκλίνουν από την καθομιλούμενη γλώσσα δεν αποτελούν εύκολη δραστηριότητα για τους μαθητές που έχουν κατακτήσει τη δεξιότητα αποκωδικοποίησης. Η κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης συντελείται βαθμιαία μέσα από συστηματική διδασκαλία του εννοιολογικού περιεχομένου δυσνόητων και αφηρημένων λέξεων και φράσεων (Βάμβουκας, 2004).

Όμως διαφορετικές διαπιστώσεις προκύπτουν για τους μαθητές που, αν και είχαν πολύ καλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης, αυτές δε συνοδεύτηκαν από άριστες, αλλά από μέτριες δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Πιθανόν τα είδη λαθών των μαθητών αυτών δεν ήταν δυνατόν να εμποδίσουν τη σύλληψη των νοημάτων των προτάσεων και των κειμένων (Spooner, Baddeley, & Gathercole, 2004).

Οι δυσκολίες των ΜΧΕ στην ανάγνωση συνδέονται με δυσκολίες στην ορθογραφία στη Γ' ($r=.715$) και Δ' τάξη ($r=.676$). Ο θετικός δείκτης συσχέτισης ανάμεσα στις δύο αυτές δεξιότητες είναι υψηλός και στις δύο τάξεις ($r=.686$). Το χαμηλό επίπεδο αναγνωστικής δεξιότητας των ΜΧΕ συνοδεύεται από επίσης χαμηλό επίπεδο ορθογραφικής δεξιότητας. Τα αποτελέσματά μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα από την επιδημιολογική μελέτη των Rutter, Tizard, & Whitmore, (1970) που έδειξαν ότι μαθητές μεσαίων τάξεων, που δυσκολεύονται στην πρόκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης δυσκολεύονται και στην ορθή γραφή των λέξεων. Η ελλιπής γνώση της γραφηματοφωνητικής αντιστοιχίας στην ανάγνωση οδηγεί σε λάθη ορθογραφίας και πιθανόν σε αλλοίωση της φωνολογικής δομής της γραφόμενης λέξης. Ακόμα και όταν υπάρχει γνώση της γραφηματοφωνητικής αντιστοιχίας στην ανάγνωση, ο αργός ρυθμός ανάγνωσης, οι δυσκολίες στην αυτοματοποίηση της ανάγνωσης επηρεάζουν και την ορθογραφία, αφού οι μαθητές αυτοί δυσκολεύονται στην επεξεργασία και στην απομνημόνευση των λεκτικών ερεθισμάτων στην εργαζόμενη μνήμη (Hulme, & Roodenry, 1995).

Ωστόσο στους ΜΥΕ η σχέση ανάμεσα στην αναγνωστική δεξιότητα και την ορθογραφημένη γραφή είναι μέτριας έντασης ($r=.469$). Μέτριοι δείκτες συσχέτισης με στατιστική σημαντικότητα έχουν διαπιστωθεί και σε ελληνικές έρευνες (Κουτσουράκη, 2004, Βάμβουκας, Παλιεράκης και Βάμβουκα, 2008). Ο δείκτης συσχέτισης είναι χαμηλότερος στη Γ' τάξη ($r=.412$) και αυξάνει στη Δ' τάξη ($r=.561$) επιβεβαιώνοντας την εξελικτική πορεία της ορθογραφημένης γραφής, τη δυσκολία που εμφανίζει συγκριτικά με την ανάγνωση ακόμα και στους καλούς αναγνώστες στα πρώτα χρόνια της σχολικής ζωής.

Ανάμεσα στην ομάδα των ΜΥΕ φαίνεται να υπάρχουν πολύ καλοί αναγνώστες με καλές ορθογραφικές δεξιότητες, αλλά και πολύ καλοί αναγνώστες, με μέτριες επιδόσεις στην ορθογραφημένη γραφή. Οι καλοί αναγνώστες δεν είναι **πάντα** και ορθογράφοι. Επομένως, η ανάγνωση για τους έλληνες μαθητές θεωρείται πιο εύκολη δραστηριότητα από την ορθογραφία. Η αναγνώριση της λέξης κατακτάται νωρίτερα από τη σωστή γραφή της, αφού οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν το σωστό γράφημα, γνωρίζοντας τους γραμματικοσυντακτικούς κανόνες της γλώσσας μας (Βάμβουκας, Παλιεράκης και Βάμβουκα, 2008).

8.2. Δυσκολίες ανάγνωσης και προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς

Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε ότι οι ΜΧΕ διαφοροποιούνται από τους ΜΥΕ σε όλες τις ευρείες κλίμακες και επιμέρους κλίμακες συνδρόμων, εκτός από τα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης και σωματικά ενοχλήματα, όπου οι εκτιμήσεις γονέων και δασκάλων δε συνέπεσαν όσον αφορά τη σύνδεσή τους με τις δυσκολίες ανάγνωσης. Η ύπαρξη αλληλεπίδρασης και οι κύριες επιδράσεις της αναγνωστικής επίδοσης και του φύλου στα Π.Σ.Σ που ανευρέθηκαν στις αναλύσεις μας δε σημαίνουν και αιτιακές συνδέσεις. Η επίδραση της αναγνωστικής επίδοσης στις επιμέρους και ευρείες κλίμακες των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων δε σηματοδοτούν μονοσήμαντες αντιστοιχίες. Δε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η χαμηλή αναγνωστική επίδοση επιδρά στα Π.Σ.Σ, επειδή η εξαρτημένη μεταβλητή στην έρευνά μας ήταν τα Π.Σ.Σ και η ανεξάρτητη μεταβλητή η αναγνωστική επίδοση.

Επομένως από την έρευνά μας καταγράφονται λειτουργικές και όχι αιτιακές σχέσεις. Η χαμηλή αναγνωστική επίδοση μπορεί να «επιδρά» στα Π.Σ.Σ, αλλά και τα Π.Σ.Σ μπορεί να δημιουργούν τη χαμηλή αναγνωστική επίδοση. Η πολυπλοκότητα της σύνδεσης αυτής είναι

τεράστια, που θα μπορούσε οποιοσδήποτε παράγοντας ή σύνολο παραγόντων να αποτελέσει το αίτιο ή το αποτέλεσμα ή έναν ενδιάμεσο παράγοντα.

Στις ενότητες που ακολουθούν συζητώνται οι συνδέσεις της χαμηλής αναγνωστικής επίδοσης και των Π.Σ.Σ χωρίς να αναφερόμαστε σε «επιδράσεις» της μιας μεταβλητής στην άλλη.

8.2.1. Δυσκολίες ανάγνωσης και εσωτερικευμένα προβλήματα

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας δείχνουν ότι η ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζει περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συγκριτικά με την ομάδα των ΜΥΕ [Α.Γ ($F=11.204$, $p<.001$) Α.Δ.($F=13.525$, $p<.001$)]. Το μέγεθος της σύνδεσης αυτής τείνει να είναι μεγάλο, εκτίμηση στην οποία συγκλίνουν γονείς ($\eta=.28$) και δάσκαλοι ($\eta=.29$). Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα εσωτερικευμένα προβλήματα επιβεβαιώνεται από έρευνες που χρησιμοποιούν επιλεγμένα δείγματα μαθητών με δυσκολίες γραπτού λόγου (Willcutt, & Pennington, 2000α, Maughan, et al., 2003, Boetsch et al., 1996, Arnold et al., 2005). Στις έρευνες αυτές τα εσωτερικευμένα προβλήματα συνδέθηκαν με τις δυσκολίες γραπτού λόγου, χρησιμοποιώντας τα ίδια μεθοδολογικά εργαλεία που χρησιμοποιήσαμε στη δική μας έρευνα (ερωτηματολόγια του Achenbach).

Τα αποτελέσματά μας συμφωνούν εν μέρει με τα αποτελέσματα της επιδημιολογικής μελέτης των Rutter et al., (1970). Στην έρευνα αυτή τα εσωτερικευμένα προβλήματα συνδέθηκαν με τη γενική αναγνωστική καθυστέρηση και όχι με την ειδική αναγνωστική επιβράδυνση. Επίσης στην επιδημιολογική μελέτη των McGee et al., (1985) τα εσωτερικευμένα προβλήματα συνδέθηκαν με τις δυσκολίες γραπτού λόγου, μόνο όταν τα εσωτερικευμένα προβλήματα συνυπήρχαν με προβλήματα προσοχής συγκριτικά με την ομάδα παιδιών που εμφάνισε μόνο εσωτερικευμένα προβλήματα (Anderson et al., 1989). Το δείγμα της δικής μας έρευνας αποτελείται από μαθητές που εμφανίζουν δυσκολίες ανάγνωσης χωρίς να γίνεται διάκριση μεταξύ γενικής αναγνωστικής καθυστέρησης και ειδικής αναγνωστικής επιβράδυνσης και δεν έχουν αποκλειστεί τα προβλήματα προσοχής που πιθανόν να συνυπάρχουν με εσωτερικευμένα προβλήματα στην ομάδα των ΜΧΕ. Τα εσωτερικευμένα προβλήματα σε αρκετές περιπτώσεις συνυπάρχουν όχι μόνο με προβλήματα προσοχής, αλλά και με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι γονείς εκτιμούν ότι τα εσωτερικευμένα προβλήματα των ΜΧΕ ανέρχονται σε ποσοστό 44.61%, ενώ οι δάσκαλοι σε 35.4%. Εντούτοις οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι οι μαθητές με πολύ καλές αναγνωστικές δεξιότητες εμφανίζουν εσωτερικευμένα προβλήματα σε διπλάσιο ποσοστό (16%) από τους γονείς (7.5%). Διαπιστώνουμε λοιπόν, ότι τα εσωτερικευμένα προβλήματα δεν εμφανίζονται μόνο ανάμεσα στους μαθητές με χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση, αλλά και ανάμεσα στους μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις προπάντων στο σχολικό πλαίσιο. Το υψηλό ποσοστό των ΜΥΕ στα εσωτερικευμένα προβλήματα πιθανόν οφείλεται στα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης που εμφανίζονται μόνο στο σχολικό πλαίσιο, αφού σε κανένα άλλο σύνδρομο, οι ΜΥΕ δεν εμφανίζουν υψηλά ποσοστά.

Οι γονείς εκτιμούν ότι τα εσωτερικευμένα προβλήματα των αγοριών ανέρχονται σε ποσοστό 36.82%, ενώ οι δάσκαλοι σε 28.41%. Εντούτοις οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι το 22.72% των κοριτσιών εμφανίζει εσωτερικευμένα προβλήματα έναντι 10.9% των αγοριών σύμφωνα με τους γονείς.

Όμως ως προς τη σύνδεση του φύλου με τα εσωτερικευμένα προβλήματα δε βρέθηκαν διαφορές [Α.Γ. ($F=.178$, $p>.05$), Α.Δ. ($F=1.001$, $p>.05$)]. Η έλλειψη διαφορών ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια σε σχέση με τα εσωτερικευμένα προβλήματα έχει ανεβρεθεί σε ελάχιστες έρευνες (Arnold et al., 2005, Boetsch, et al., 1996). Οι μεγάλες επιδημιολογικές μελέτες (Rutter, et al., 1970, Carroll, et al., 2005) και οι έρευνες στον ελληνικό χώρο (Χατζηχρήστου και Horf 1991, Παπαθεοφίλου, Σώκου-Μπάδα, Μιχελογιάννη και Παντελάκη 1989, Τριλίβα, Βασιλάκη, Chimienti, 2001), έχουν βρει διαφορές ως προς το φύλο και τα εσωτερικευμένα προβλήματα.

Στις έρευνες στις οποίες διαπιστώνεται ότι το φύλο συνδέεται με τις δυσκολίες γραπτού λόγου και τα εσωτερικευμένα προβλήματα, το φύλο δε συνδέεται με όλα τα σύνδρομα που απαρτίζουν τα εσωτερικευμένα προβλήματα. Στη δική μας έρευνα, το φύλο δε συνδέθηκε με κανένα επιμέρους σύνδρομο των εσωτερικευμένων προβλημάτων σε σχέση με τις δυσκολίες ανάγνωσης. Κοντολογίς, η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα εσωτερικευμένα προβλήματα δεν εξαρτάται από το φύλο. Αγόρια και κορίτσια δε διαφοροποιούνται ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα, αλλά αντίθετα οι μαθητές με χαμηλές και υψηλές επιδόσεις στην ανάγνωση διαφοροποιούνται ως τα εσωτερικευμένα προβλήματα.

Από την έρευνά μας διαπιστώνουμε την σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα εσωτερικευμένα προβλήματα χωρίς αναφορά σε αιτιολογικούς παράγοντες. Οι δυσκολίες ανάγνωσης είτε προηγούνται και δημιουργούν εσωτερικευμένα προβλήματα, είτε τα εσωτερικευμένα προβλήματα προηγούνται και δημιουργούν δυσχέρειες στη μάθηση της ανάγνωσης ή η ύπαρξη ενός κοινού αιτιολογικού παράγοντα συμβάλλει στη δημιουργία των δυσκολιών ανάγνωσης και των εσωτερικευμένων προβλημάτων. Η σχετική ανασκόπηση στη βιβλιογραφία δείχνει ότι η σχέση ανάμεσα στις δυσκολίες γραπτού λόγου και τα εσωτερικευμένα προβλήματα δεν είναι ξεκάθαρη, ούτε όσον αφορά τις διαδικασίες που διαμεσολαβούν μεταξύ των δυσκολιών γραπτού λόγου και των εσωτερικευμένων προβλημάτων, ούτε ως προς τους μηχανισμούς της σχέσης αυτής (Maughan, Rowe, Loeber, Stouthamer-Loeber, 2003, Carroll, et al., 2005). Τα αποτελέσματα είναι συνήθως αμφιλεγόμενα, αφενός μεν εξαιτίας της δυσκολίας αξιολόγησης των εσωτερικευμένων προβλημάτων που δεν είναι εμφανή και διαφεύγουν της προσοχής (McMichael, 1979, Arnold et al., 2005), αφετέρου επειδή τα εσωτερικευμένα προβλήματα περιλαμβάνουν ποικίλα συμπτώματα τα οποία διαφοροποιούνται με την ηλικία ή πιθανόν επειδή τα εσωτερικευμένα προβλήματα συνυπάρχουν με εξωτερικευμένα προβλήματα (Abrams, 1986, Halonen et al., 2006).

Εξάλλου οι έρευνες που μελετούν τη σχέση των δυσκολιών ανάγνωσης και των εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς είναι λιγότερες αριθμητικά συγκριτικά με τις έρευνες που μελετούν τη σχέση των δυσκολιών ανάγνωσης και των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς.

8.2.1.1. Δυσκολίες ανάγνωσης και προβλήματα άγχους

Είναι δύσκολη η εξαγωγή σταθερών συμπερασμάτων για τη σχέση των δυσκολιών ανάγνωσης και των προβλημάτων άγχους εξαιτίας της διαφορετικής αξιολόγησης των γονέων και των δασκάλων. Όμως γονείς και δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα προβλήματα άγχους εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα συγκριτικά με τα άλλα επιμέρους σύνδρομα (16.79% ^{A,Γ} και 14.57% ^{A,Δ}). Σε πλήρη συμφωνία βρίσκονται τα ευρήματά μας με άλλα ερευνητικά δεδομένα (Essau, Conradt, & Petermann, 2000), όπου τα προβλήματα άγχους αποτελούν τα πιο συχνά προβλήματα των παιδιών (Κάκουρος, Μανιαδάκη, 2004). Στην έρευνα των Essau, Conradt, Petermann, (2000) καταγράφηκαν μεγαλύτερα ποσοστά (18.6%), αλλά η ηλικιακή

ομάδα του δείγματος ήταν μεγαλύτερη, εύρημα που ερμηνεύει τη μεγαλύτερη συχνότητά τους. Αντίστοιχα ποσοστά ανευρίσκονται και στην έρευνα των Achenbach, et al., (1995), ενώ οι έρευνες που αναφέρουν ποσοστά πάνω από 10% είναι αρκετές (Essau & Petermann, 2001, Essau, & Petermann, 2001, Lewinsohn, Hops, Roberts, Seeley, & Andrews, 1993, McGee et al., 1992, Pine 1994, Ovrascchel & Weissman, 1986, όπως αναφέρεται στο Albano, Chorpita, Barlow, 2003, Kashani, Ovrascchel, Rosenberg & Reid, 1989, Kashani & Ovrascchel, 1988).

Σύμφωνα με τους γονείς, η ομάδα των ΜΧΕ εκδηλώνει περισσότερα συμπτώματα άγχους ($F=8.044$, $p<.01$) από την ομάδα των ΜΥΕ. Το μέγεθος της σύνδεσης των δυσκολιών ανάγνωσης με τα προβλήματα άγχους είναι μέτριο ($eta=.25$). Τα προβλήματα άγχους προκαλούνται είτε εξαιτίας των δυσκολιών ανάγνωσης ή τα προβλήματα άγχους προϋπάρχουν και δημιουργούν δυσχέρειες στη μάθηση της ανάγνωσης ή ένας κοινός αιτιολογικός παράγοντας προκαλεί την εμφάνισή τους. Η σύνδεση των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα προβλήματα άγχους ανευρίσκεται στις περισσότερες έρευνες που μελετούν τη σχέση αυτή (Willcutt, & Pennington, 2000α, Τσοβίλη, 2003, Carroll, Maughan, Goodman, & Meltzer, 2005), ανεξάρτητα από αιτιολογία. Οι μαθητές που έχουν δυσκολίες ανάγνωσης είναι επιρρεπείς στην εμφάνιση προβλημάτων άγχους (Maughan, & Carroll, 2006, Carroll, Maughan, Goodman, & Meltzer, 2005) και η χαμηλή αναγνωστική επίδοση που σημειώνουν, πιθανόν να οφείλεται στις δυσκολίες στη συγκέντρωση, στην προσοχή, στη μνήμη (Fontana, 1995, Eysenck & Calvo, 1992), αλλά και στη χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση που έχουν πιθανόν δημιουργήσει οι δυσκολίες ανάγνωσης (Taylor, Harris, Pearson, & Garcia, 1995). Τα προβλήματα άγχους, σύμφωνα με τους γονείς είναι αυξημένα στους ΜΧΕ (27.69%) συγκριτικά με τους ΜΥΕ (6.06%).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων, οι ΜΧΕ δε διαφοροποιούνται από τους ΜΥΕ ως προς τα προβλήματα άγχους ($F=3.586$, $p>.05$). Η διαφορετική αξιολόγηση των δασκάλων από των γονέων δεν είναι τυχαίο εύρημα. Πιθανές ερμηνείες της ασυμφωνίας στην αξιολόγηση αφορούν αφενός στο διαφορετικό πλαίσιο που εκδηλώνεται η συμπεριφορά, αφετέρου στις διαφορετικές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων του Achenbach που περιέχουν τα ερωτηματολόγια των γονέων και των δασκάλων που είναι συναφείς με ενδογενή προβλήματα.

Οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι προβλήματα άγχους δε διαφοροποιούν τους ΜΧΕ από τους ΜΥΕ ($p>.05$). Προβλήματα άγχους εμφανίζονται και στους μαθητές με πολύ καλές

επιδόσεις, ενώ οι γονείς δε «βλέπουν» ή δεν αξιολογούν τα προβλήματα άγχους των παιδιών με καλές επιδόσεις, πιθανόν επειδή αυτά δεν υφίστανται εκτός σχολικού περιβάλλοντος.

Η έλλειψη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στις δύο ομάδες ως προς τα προβλήματα άγχους στο σχολικό πλαίσιο και το ποσοστό των προβλημάτων άγχους στους ΜΧΕ (16.5%) και ΜΥΕ (12%) αποκαλύπτει τη σχέση της επίδοσης με το άγχος. Όπως αναφέρει ο Μπεζεβέγκης (2001) το σχολικό πλαίσιο αποτελεί πηγή άγχους για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους και το φύλο. Επομένως τα προβλήματα άγχους που εκδηλώνονται στην ομάδα των ΜΥΕ στο σχολείο πιθανόν να συνδέονται με το *περιστασιακό άγχος* (άγχος κατάστασης) εξαιτίας των απαιτήσεων που εγείρει το σχολικό πλαίσιο. Ο φόβος αποτυχίας ή λαθών που ενυπάρχει σε κάθε μαθησιακή δραστηριότητα μπορεί να δημιουργήσει αντιδράσεις άγχους, αφού απειλείται η αυτοεκτίμηση των μαθητών με καλές επιδόσεις.

Το άγχος των ΜΥΕ και των ΜΧΕ είναι πιθανόν να έχει διαφορετική αιτιολογία. Το άγχος των έμπειρων αναγνωστών δε μπορεί να συνδέεται με γνωστικά ελλείμματα, αλλά πιθανόν οφείλεται στις υψηλές προσδοκίες και στόχους που έχουν θέσει οι μαθητές αυτοί (Srandidakis & Vassilaki, 2006). Οι μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις στο γραπτό λόγο βιώνουν άγχος, αλλά πιθανόν μπορούν να το διαχειρίζονται, χρησιμοποιώντας στρατηγικές αντιμετώπισής του, το οποίο δεν επηρεάζει τις γνωστικές τους λειτουργίες. Επομένως και οι μαθητές με πολύ καλές επιδόσεις ανάγνωσης βιώνουν άγχος, αλλά μπορούν να ανταπεξέρχονται στις σχολικές απαιτήσεις, ενεργοποιώντας τον οργανισμό και προετοιμάζοντάς τον να αντιμετωπίσει μια δραστηριότητα.

Μία άλλη πιθανή ερμηνεία για τη διαφορετική αξιολόγηση γονέων-δασκάλων, δίνεται από τις διαφορετικές ερωτήσεις των ερωτηματολογίων γονέων και δασκάλων. Μερικές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου του Achenbach για εκπαιδευτικούς (TRF) δεν υπάρχουν στο ερωτηματολόγιο των γονέων, οι οποίες αναφέρονται στο φόβο κριτικής και λαθών καθώς και στην εκδήλωση υπερβολικού άγχους των μαθητών να ευχαριστήσουν τους άλλους. Είναι χαρακτηριστικό ότι τέτοιου είδους ερωτήσεις υπάρχουν μόνο στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών και αφορούν περισσότερο το σχολικό πλαίσιο. Επομένως ενισχύεται η πιθανή ερμηνεία ότι οι διαφορετική αξιολόγηση γονέων – δασκάλων ως προς τις διαφορές των ΜΧΕ-ΜΥΕ στα προβλήματα άγχους οφείλεται στο *περιστασιακό άγχος* (άγχος κατάστασης) που βιώνουν οι μαθητές με καλές επιδόσεις στο σχολείο, αφού το άγχος εμφανίζεται πιο συχνά στο σχολείο παρά σε άλλο περιβάλλον.

Οι γονείς εκτιμούν ότι τα αγόρια εμφανίζουν προβλήματα άγχους σε ποσοστό 23.68% και τα κορίτσια αντίστοιχα 7.2%, ενώ οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα κορίτσια εμφανίζουν προβλήματα άγχους σε ποσοστό 15.15% και ακολουθούν τα αγόρια σε ποσοστό 13.63%. Από τις αξιολογήσεις των γονέων και των δασκάλων δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τα προβλήματα άγχους [Α.Γ. ($F=.926$, $p>.05$), Α.Δ ($F=1.871$, $p>.05$)]. Τα ευρήματά μας συμφωνούν με τα αποτελέσματα των Carroll, Maughan, Goodman, Meltzer, (2005), όπου δε βρέθηκαν διαφοροποιήσεις ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια με δυσκολίες γραπτού λόγου ως προς τα προβλήματα άγχους, ενώ βρέθηκαν συνδέσεις του άγχους και των δυσκολιών γραπτού λόγου.

8.2.1.2. Δυσκολίες ανάγνωσης και προβλήματα κατάθλιψης

Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης και των προβλημάτων κατάθλιψης προκύπτει και από τις δύο αξιολογήσεις, γονέων ($F=5.996$, $p<.05$) και δασκάλων ($F=14.725$, $p<.001$). Η ομάδα των ΜΧΕ εμφανίζει περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης από την ομάδα των ΜΥΕ. Όμως οι γονείς εκτιμούν ότι το μέγεθος της σύνδεσης αυτής είναι μέτριο ($eta=.21$), ενώ οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι είναι μεγάλο ($eta=.30$). Η αυξημένη καταθλιπτική συμπτωματολογία σε μαθητές με δυσκολίες γραπτού λόγου έχει ανεβρεθεί σε αρκετές έρευνες (Wright-Strawderman, & Watson 2001, Willcutt, & Pennington, 2000α, Maughan, et al., 2003, Boetsch et al., 1996), σε επιδημιολογικές μελέτες (Bird et al., 1989, Fleming et al., 1989, Garrison et al., 1989) και γενικά στην πλειονότητα των ερευνών που μελετούν τη σχέση των μαθησιακών δυσκολιών με την κατάθλιψη (Sideridis, 2005β, 2006). Επομένως η σχέση της μειωμένης σχολικής επίδοσης με τα συμπτώματα της κατάθλιψης, όπως δυσκολία συγκέντρωσης προσοχής, απόσυρσης και χαμηλής αυτοεκτίμησης έχει διαπιστωθεί χωρίς να αποσαφηνίζεται η σχέση αίτιου-αιτιατού (Γρηγοριάδου, 2002).

Η αρνητική διάθεση, η μειωμένη συμμετοχή σε μαθησιακές δραστηριότητες και τα χαμηλά επίπεδα θετικών συναισθημάτων είναι χαρακτηριστικά των μαθητών που αντιμετωπίζουν γενικότερα μαθησιακές δυσκολίες (Sideridis, 2005γ) κι όχι μόνο δυσκολίες ανάγνωσης. Οι μαθητές αυτοί αποφεύγουν καταστάσεις μάθησης εξαιτίας του φόβου αποτυχίας. Αυτή η αρνητική στάση για μάθηση επηρεάζει και τις γνωστικές λειτουργίες και σιγά-σιγά τούς οδηγεί σε απόσυρση. Έτσι η έλλειψη συμμετοχής τους σε μαθησιακές δραστηριότητες τούς καθιστά «αδύναμους», όχι επειδή στερούνται γνωστικών ικανοτήτων,

αλλά εξαιτίας της αρνητικής διάθεσής τους «να αγωνιστούν» για να βελτιώσουν το επίπεδο μάθησης (Sideridis, 2007). Στην έρευνά μας, το μεγαλύτερο μέγεθος σύνδεσης που έχει βρεθεί στο σχολικό πλαίσιο των δυσκολιών ανάγνωσης με τα συμπτώματα κατάθλιψης πιθανόν οφείλεται στην αρνητική συναισθηματικότητα και στην απόσυρση που έχουν δημιουργήσει οι δυσκολίες αυτές, χωρίς να αποκλείεται η αντίστροφη σχέση.

Ωστόσο στη δική μας έρευνα δε βρέθηκαν πολύ υψηλά ποσοστά καταθλιπτικής συμπτωματολογίας ανάμεσα στους ΜΧΕ σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων (21.54%) και των δασκάλων (18.89%) συγκριτικά με τα υψηλά ποσοστά που έχουν ανεβρεθεί σε μαθητές με δυσκολίες γραπτού, τα οποία εκτείνονται πάνω από 24% (Hall & Haws, 1989, Wong, 1985, όπως αναφέρεται στο Wright-Strawderman και Watson 2001). Στις έρευνες των Colbert, Newman, Ney & Young, (1982), Weinberg et al., (1989) ανευρίσκονται χαμηλότερα ποσοστά (14%-26%), αλλά το δείγμα των ερευνών αυτών περιελάμβανε μαθητές με συμπτώματα κατάθλιψης και όχι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης. Μόνο στην έρευνα των Boetsch, et al., (1996) ανευρίσκεται χαμηλό ποσοστό καταθλιπτικής συμπτωματολογίας σε μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης (τιμές πάνω από το κλινικό φάσμα), που πιθανόν υποδηλώνει ότι τα συμπτώματα κατάθλιψης βρίσκονται σε υπολανθάνουσα μορφή σε μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης στην ηλικία των 8-10 χρόνων. Αντίθετα μετά τα 11 χρόνια, διαπιστώνεται αύξηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Anderson, et al., 1989, Carroll, et al., 2005).

Η έλλειψη διαφοροποίησης ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια ως προς τα συμπτώματα κατάθλιψης που δείχνουν τα αποτελέσματα της έρευνάς μας [$A.Γ.(F=.214, p>.05)$, $A.Δ.(F=.015, p>.05)$] συγκλίνουν με τα αποτελέσματα των Wright-Strawderman, & Watson, 2001, Boetsch, et al., 1996), όπου αγόρια και κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης δε διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς τα προβλήματα κατάθλιψης. Οι γονείς εκτιμούν ότι τα προβλήματα κατάθλιψης των αγοριών ανέρχονται σε ποσοστό 17.1%, ενώ οι δάσκαλοι σε 14.72%. Για τα κορίτσια, τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 7.2% και 6.1%.

Επομένως, οι δυσκολίες γραπτού λόγου συνδέονται με τα συμπτώματα κατάθλιψης ανεξάρτητα από το φύλο και την αιτιολογία.

8.2.1.3. Δυσκολίες ανάγνωσης και σωματικά προβλήματα

Οι μαθητές του δείγματός μας συγκέντρωσαν πολύ χαμηλές βαθμολογίες από γονείς και δασκάλους και δε βρέθηκαν υψηλές τιμές που να αντιστοιχούν στο κλινικό φάσμα στην κλίμακα σωματικά ενοχλήματα. Οι μαθητές του δείγματός μας δεν εμφανίζουν σωματικά ενοχλήματα, εύρημα που συνάδει με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη στάθμιση των ερωτηματολογίων του Achenbach στον ελληνικό πληθυσμό. Στην ελληνική στάθμιση των ερωτηματολογίων του Achenbach, οι μέσοι όροι των παιδιών από τις αγροτικές περιοχές στην κλίμακα αυτή ήταν χαμηλότεροι από τους μέσους όρους που έλαβαν τα παιδιά στα μεγάλα αστικά κέντρα. Στις αγροτικές περιοχές τα παιδιά δεν εμφανίζουν σωματικά προβλήματα σε ανησυχητικό βαθμό (Egger, et al., 1999) συγκριτικά με τα παιδιά που ζουν στα αστικά κέντρα, αφού δε βρέθηκαν παιδιά με υψηλή βαθμολογία πάνω από την 93^η εκατοστιαία θέση (Achenbach, Rescorla, 2003).

Επομένως μπορούμε να πούμε ότι οι μαθητές των δύο ομάδων ΜΧΕ-ΜΥΕ δεν εμφανίζουν σοβαρά ψυχοσωματικά προβλήματα, σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων.

Οι δυσκολίες ανάγνωσης δε συνδέθηκαν με τα σωματικά ενοχλήματα στην αξιολόγηση των γονέων ($F=3.061, p>.05$). Ωστόσο στην αξιολόγηση των δασκάλων, η ομάδα των ΜΧΕ βρέθηκε ότι εμφανίζει περισσότερα σωματικά ενοχλήματα συγκριτικά με την ομάδα των ΜΥΕ ($F=15.623, p<.001$), παρά τη χαμηλή βαθμολογία. Το μεγάλο μέγεθος σύνδεσης των δυσκολιών ανάγνωσης με τα σωματικά ενοχλήματα που ανευρέθηκε ($eta=.31$) πιθανόν οφείλεται στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι ΜΧΕ στο σχολικό πλαίσιο. Παρόλο που δε βρέθηκαν τιμές που να εμπίπτουν στο κλινικό φάσμα, εντούτοις οι οριακές τιμές στην κλίμακα αυτή, αλλά και οι μεγαλύτεροι μέσοι όροι των ΜΧΕ δηλώνουν την εμφάνιση ελάχιστων ήπιων σωματικών ενοχλημάτων των ΜΧΕ στο σχολικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Margalit and Raviv, (1984) όπου οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζουν στο σχολικό πλαίσιο σωματικά προβλήματα, αν και σε αυτή την έρευνα, τα σωματικά προβλήματα αποτέλεσαν συνοδά συμπτώματα των αυξημένων επιπέδων άγχους. Οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης παραπονιούνται πιο συχνά για σωματικές ενοχλήσεις στο σχολείο συγκριτικά από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Είναι πολύ πιθανόν τα προβλήματα άγχους ή και κατάθλιψης των ΜΧΕ να συνοδεύονται από ήπια σωματικά ενοχλήματα στο σχολείο, αλλά δε μπορούμε

να ισχυριστούμε ότι τα ήπια σωματικά ενοχλήματα αποτελούν συνοδά συμπτώματα των προβλημάτων άγχους ή και κατάθλιψης.

Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση των δασκάλων φαίνεται να συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Willcutt, and Pennington, (2000α) όσον αφορά στη σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης και των σωματικών ενοχλημάτων χωρίς διαφορές ανάμεσα σε αγόρια και κορίτσια σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων ($F=3.228, p>.05$) και των δασκάλων ($F=0.11, p>.05$). Οι παραπάνω ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα σωματικά ενοχλήματα πιθανόν είναι το αποτέλεσμα των δυσκολιών ανάγνωσης. Όμως στην έρευνα των Willcutt, and Pennington, (2000α) το εύρημα αυτό προέκυψε από το ερωτηματολόγιο των γονέων (CBCL) και όχι των δασκάλων, αφού η αξιολόγηση των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης για τα Π.Σ.Σ, δε στηρίχτηκε στους δασκάλους. Ωστόσο και από την επιδημιολογική μελέτη των Rutter & Hemming (1970) δεν προέκυψαν διαφορές ως προς το φύλο και τα σωματικά ενοχλήματα των μαθητών.

Όμως, η έλλειψη στατιστικά σημαντικών διαφορών ανάμεσα στους ΜΧΕ και ΜΥΕ ως προς τα σωματικά ενοχλήματα, σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων και τα ήπια σωματικά ενοχλήματα των ΜΧΕ συγκριτικά με τους ΜΥΕ, σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων, δεν μας επιτρέπουν να προχωρήσουμε σε περαιτέρω διαπιστώσεις παρά μόνο ότι οι μαθητές του δείγματός μας δεν εμφανίζουν ανησυχητικά σωματικά ενοχλήματα και ότι οι ΜΧΕ εμφανίζουν ήπια σωματικά ενοχλήματα μόνο στο σχολικό πλαίσιο πιθανόν εξαιτίας των δυσκολιών ανάγνωσης που αντιμετωπίζουν.

8.2.2. Δυσκολίες ανάγνωσης και εξωτερικευμένα προβλήματα

Η έρευνά μας καταγράφει μεγαλύτερα ποσοστά εξωτερικευμένων προβλημάτων σε μαθητές από την ομάδα των ΜΧΕ (40%^{Α.Γ.} / 35.4%^{Α.Δ.}) και στ' αγόρια (34.21%^{Α.Γ.} / 30.68%^{Α.Δ.}) παρά στην ομάδα των ΜΥΕ (4.5%^{Α.Γ.} / 6.6%^{Α.Δ.}) και τα κορίτσια (5.4%^{Α.Γ.} / 9.1%^{Α.Δ.}). Αυξημένα ποσοστά μαθητών με δυσκολίες γραπτού λόγου και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς έχουν καταγραφεί και σε άλλες έρευνες (McConaughy, et al., 1994, McMichael, 1979, Bender, 1987). Όσον αφορά τη σχέση του φύλου με τις δυσκολίες ανάγνωσης όλες οι επιδημιολογικές μελέτες, έρευνες και τα συστήματα ταξινόμησης Ψυχιατρικών διαταραχών (DSM / ICD) αποκαλύπτουν υψηλότερα ποσοστά των αγοριών έναντι των κοριτσιών.

Γονείς και δάσκαλοι εκτιμούν ότι οι ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς από τους ΜΥΕ, [Α.Γ. ($F=21.031$, $p<.001$, Α.Δ. ($F=12.908$, $p<.001$)] καθώς και τ' αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια [Α.Γ. ($F=12.350$, $p<.01$), Α.Δ. ($F=10.271$, $p<.01$)]. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας συμφωνούν με άλλες έρευνες (Konstantareas, & Homatidis, 1989, Heiervang, Stevenson, Lund, & Hugdahi, 2001, Beitchman, & Young, 1997, Χατζηχρήστου και Hopf 1991), όπου οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης έχουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς δυσκολίες ανάγνωσης.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας επίσης συμπίπτουν με τα ευρήματα της έρευνας των Willcutt, & Pennington (2000α). Σε αυτή την έρευνα βρέθηκαν μόνο κύριες επιδράσεις των ομάδας και φύλου στα εξωτερικευμένα προβλήματα χωρίς την ύπαρξη αλληλεπίδρασης. Οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης είχαν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα από την ομάδα ελέγχου, καθώς και τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια.

Το μεγάλο μέγεθος σύνδεσης των δυσκολιών ανάγνωσης με τα εξωτερικευμένα προβλήματα (Α.Γ: $\eta=.38$ / Α.Δ: $\eta=.28$) υποδηλώνει τη σημαντικότητα της μάθησης και συμπεριφοράς, χωρίς ωστόσο να παραγνωρίζεται το μεγάλο μέγεθος της σύνδεσης του φύλου με τα εξωτερικευμένα προβλήματα περισσότερο στην αξιολόγηση των γονέων (Α.Γ: $\eta=.30$) και λιγότερο στην αξιολόγηση των δασκάλων (Α.Δ: $\eta=.25$).

Από τη συνολική εξέταση των ευρημάτων μας ως προς τη σχέση των δυσκολιών ανάγνωσης και των εξωτερικευμένων προβλημάτων διαπιστώνουμε ότι τα σοβαρά εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς ανευρίσκονται στους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης. Επίσης τα σοβαρά εξωτερικευμένα προβλήματα ανευρίσκονται περισσότερο στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Ίσως τα εξωτερικευμένα προβλήματα δεν αποτελούν μια ενιαία ομάδα προβλημάτων συμπεριφοράς. Υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως προς το βαθμό, την ένταση, τη συχνότητα αλλά προπάντων ποιοτικές διαφορές ανάμεσα στα χαρακτηριστικά των εξωτερικευμένων προβλημάτων.

8.2.2.1. Δυσκολίες ανάγνωσης και παραβατική συμπεριφορά

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας - σύμφωνα με τους γονείς - έδειξαν ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με την παραβατική συμπεριφορά ($F=15.930$, $p<.001$). Το μέγεθος της σύνδεσης αυτής είναι μεγάλο ($\eta=.33$). Το 18.5% των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζει σοβαρά συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς, ενώ κανείς μαθητής

ή μαθήτριά με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση δεν εμφανίζει σοβαρά συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς. Επίσης τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερα συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς από τα κορίτσια ($F=11.145, p<.01$). Το μέγεθος της σύνδεσης αυτής τείνει να είναι μεγάλο ($\eta=.28$). Το 14.47% των αγοριών και το 1.8% των κοριτσιών ανεξάρτητα από την επίδοση εμφανίζει ανησυχητικά συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς.

Ωστόσο από την αξιολόγηση των γονέων προέκυψαν μόνο διαφορές ανάμεσα στις ομάδες των ΜΧΕ –ΜΥΕ, καθώς και στα αγόρια και τα κορίτσια, χωρίς την ύπαρξη αλληλεπίδρασης ομάδας και φύλου. Κύριες επιδράσεις ομάδων και φύλου χωρίς την ύπαρξη αλληλεπίδρασης βρέθηκαν και στην έρευνα των Willcutt, & Pennington, (2000α) στην αξιολόγηση των γονέων. Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης και της παραβατικής συμπεριφοράς έχει ανεβρεθεί σε επιδημιολογικές μελέτες και έρευνες (Rutter et al., 1970, Jorm, Share, Matthews, & MacLean, 1986, Maughan, Pickles, Hagell, Rutter, & Yule, 1996, Hinshaw, 1992, Cornwall, & Bawden, 1992, McGee Williams, Share, Anderson, & Silva, 1986, Beitchman, & Young, 1997).

Σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων, το 17.1 % των αγοριών και το 4.5% των κοριτσιών εμφανίζει αυξημένα συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς. Όμως τ' αγόρια της ομάδας των ΜΧΕ εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα παραβατικότητας συγκριτικά με τα αγόρια της ομάδας των ΜΥΕ και με τα κορίτσια της ομάδας των ΜΧΕ. Το μέγεθος της αλληλεπίδρασης αυτής είναι μέτριο ($\eta=.20$). Η διαφορά αυτή είναι μεγαλύτερη στ' αγόρια της ομάδας των ΜΥΕ παρά στα κορίτσια της ομάδας των ΜΧΕ.

Διαπιστώνουμε ότι τα αγόρια με δυσκολίες ανάγνωσης εκδηλώνουν συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς περισσότερο και από τα κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης και από τα αγόρια με καλές αναγνωστικές δεξιότητες. Όμως η μικρή διαφορά αγοριών-κοριτσιών στους ΜΧΕ ως προς την παραβατική συμπεριφορά υποδηλώνει τους κινδύνους που εγκλείουν οι δυσκολίες ανάγνωσης και για τα κορίτσια, αν και για τ' αγόρια ο κίνδυνος είναι αρκετά μεγαλύτερος.

Τα αποτελέσματά μας επίσης συγκλίνουν με άλλες έρευνες ως προς τη συχνότητα συνύπαρξης των δυσκολιών ανάγνωσης και παραβατικής συμπεριφοράς. Στην έρευνα των Rutter, et al., (1970) το 1/3 των μαθητών ηλικίας 9-11 ετών με δυσκολίες γραπτού λόγου εμφάνισε παραβατική συμπεριφορά. Στην έρευνα του Sturge (1982) που το δείγμα

περιελάμβανε μόνο αγόρια το 17% των αγοριών με δυσκολίες ανάγνωσης εμφάνισε παραβατική συμπεριφορά.

Τα αυξημένα επίπεδα συμπτωμάτων παραβατικής συμπεριφοράς στα αγόρια με δυσκολίες γραπτού λόγου συγκριτικά με αγόρια που δεν έχουν δυσκολίες ανάγνωσης συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Fergusson, & Lynskey, (1997). Αν και το εύρημα αυτό στη διαχρονική μελέτη των Fergusson & Lynskey, (1997), προκύπτει από την αξιολόγηση των γονέων και των δασκάλων, στην δική μας έρευνα, μόνο οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα αγόρια με δυσκολίες ανάγνωσης διαφοροποιούνται ως προς την παραβατική συμπεριφορά, από τα υπόλοιπα αγόρια που δεν έχουν δυσκολίες.

Η μειωμένη συχνότητα εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς των κοριτσιών με δυσκολίες ανάγνωσης επιβεβαιώνεται από τη διαχρονική μελέτη των McGee, et al., (1988). Σε αυτή την έρευνα όπου το δείγμα περιελάμβανε μόνο κορίτσια, τα κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης δε διαφοροποιήθηκαν από τα κορίτσια της ομάδας ελέγχου ως προς την εμφάνιση σοβαρών συμπτωμάτων εξωτερικευμένης συμπεριφοράς, σύμφωνα με την αξιολόγηση των δασκάλων. Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης και της παραβατικής συμπεριφοράς, καθώς και τα αυξημένα επίπεδα παραβατικότητας στα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια, είναι κοινό εύρημα σχεδόν όλων των επιδημιολογικών και διαχρονικών μελετών. Αυτή η σύνδεση που διαπιστώνεται σε πλήθος ερευνών, δε μπορεί να αποδοθεί σε τυχαίους παράγοντες. Σημειώνεται ότι το δείγμα αρκετών διαχρονικών μελετών, που διερευνούν τη σχέση των δυσκολιών γραπτού λόγου και της παραβατικής συμπεριφοράς, περιλαμβάνει μόνο αγόρια και δε μπορούν να γίνουν συγκρίσεις ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια με δυσκολίες γραπτού λόγου και στην παραβατική συμπεριφορά.

Ένα αρκετά ενδιαφέρον εύρημα είναι ότι καμία τιμή των μαθητών από την ομάδα των ΜΥΕ δε βρέθηκε πάνω από το οριακό φάσμα, σύμφωνα με τις αξιολογήσεις των γονέων και των δασκάλων. Επομένως συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς ανευρίσκονται μόνο στην ομάδα των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης. Σοβαρά συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς δεν εκδήλωσε κανένας μαθητής με καλές αναγνωστικές δεξιότητες και η αξιοπιστία αυτού του ευρήματος μεγιστοποιείται από τον υψηλό βαθμό συμφωνίας της αξιολόγησης γονέων και δασκάλων.

Το εύρημα ότι κανένας μαθητής με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση δε σημείωσε υψηλή βαθμολογία στην κλίμακα αυτή υποδηλώνει ότι οι καλές επιδόσεις στην ανάγνωση, αποτελούν προστατευτικό παράγοντα για σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η

παραβατική συμπεριφορά (Buchanan & Flouri, 2001). Αντίθετα η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης και γενικότερα των δυσκολιών γραπτού λόγου με την παραβατική συμπεριφορά έχει δυσμενή έκβαση συνυπολογίζοντας την ηλικιακή ομάδα των μαθητών του δείγματός μας. Η πρώιμη έναρξη της παραβατικής συμπεριφοράς που συνυπάρχει με δυσκολίες ανάγνωσης πιθανόν οδηγεί στην εγκατάλειψη του σχολείου, επειδή δεν υφίστανται λόγοι συνέχισης της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης (Goodman, & Scott, 2005).

8.2.2.2. Δυσκολίες ανάγνωσης και επιθετική συμπεριφορά

Κοινή διαπίστωση στην οποία καταλήγουν γονείς και δάσκαλοι είναι η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με την επιθετική συμπεριφορά [Α.Γ.($F=20.231$, $p<.001$), Α.Δ. ($F=11.803$, $p<.001$)]. Το μέγεθος της σύνδεσης αυτής είναι μεγαλύτερο στην αξιολόγηση των γονέων ($\eta^2=.37$) παρά στην αξιολόγηση των δασκάλων ($\eta^2=.27$). Το 26.15% των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζει επιθετική συμπεριφορά, ενώ στο σχολικό πλαίσιο το 20.25% των μαθητών εκδηλώνει επιθετικότητα. Τα αντίστοιχα ποσοστά των μαθητών με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση είναι πολύ μικρά 3.03% και 2.6% αντίστοιχα.

Επίσης η επιθετική συμπεριφορά χαρακτηρίζει περισσότερο τ' αγόρια παρά τα κορίτσια [Α.Γ.($F=11.256$, $p<.01$), Α.Δ. ($F=8.579$, $p<.01$)] ανεξάρτητα από την επίδοση στην ανάγνωση. Το μέγεθος της σύνδεσης του φύλου με την επιθετική συμπεριφορά είναι μεγάλο σύμφωνα με τους γονείς ($\eta^2=.28$) και μέτριο ($\eta^2=.23$) σύμφωνα με τους δασκάλους. Το ποσοστό των αγοριών με επιθετική συμπεριφορά ανέρχεται στο 23.68%^{Α.Γ.} /15.9%^{Α.Δ.} και των κοριτσιών στο 1.8%^{Α.Γ.}/6.1%^{Α.Δ.}.

Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με την επιθετική συμπεριφορά καθώς και η μεγαλύτερη αναλογία αγοριών έναντι των κοριτσιών αποκαλύπτεται στην έρευνα των Willcutt & Pennington, (2000α). Στην έρευνα των Boetsch et al., (1996), ενώ βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης και στην ομάδα ελέγχου ως προς την επιθετική συμπεριφορά, δε βρέθηκαν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης στην κλίμακα αυτή.

Η επιδημιολογική έρευνα των McGee, Williams, Share, Anderson και Silva, (1986) στη Ν. Ζηλανδία, σε δείγμα αγοριών 11 χρόνων οι μαθητές με δυσκολίες γραπτού λόγου είχαν περισσότερα εναντιωτικά-προκλητικά προβλήματα, αλλά και προβλήματα διαγωγής συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου. Αν η επιθετική συμπεριφορά ιδωθεί ως σύνολο

συμπτωμάτων που προσιδιάζει με τα εναντιωτικά-προκλητικά προβλήματα, τότε οι δυσκολίες γραπτού λόγου συνυπάρχουν με την επιθετική συμπεριφορά σε ποσοστά που έχουν ανευρεθεί και σε άλλες έρευνες (Brier, 1989, Broder et al., 1981, Larson, 1988).

Όλες οι έρευνες καταλήγουν ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με την επιθετική συμπεριφορά, παρά το διαφορετικό τρόπο εκτίμησης της επιθετικής συμπεριφοράς, τα μεθοδολογικά εργαλεία, το είδος του δείγματος και την ηλικιακή ομάδα των δειγμάτων. Συνήθως τα αγόρια εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό επιθετική συμπεριφορά από ότι τα κορίτσια, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν οι περισσότερες μελέτες που διερευνούν τη σχέση αυτή (Hinshaw, 1992, McMihael, 1979).

Αν και ορισμένα από τα χαρακτηριστικά επιθετικής συμπεριφοράς μπορεί να αποτελούν μέρος της φυσιολογικής ανάπτυξης (Rey, 1993, Goodman, & Scott, 2005), η σύνδεσή τους με τις δυσκολίες ανάγνωσης πιθανόν αποτελεί το προοίμιο των πιο σοβαρών εξωτερικευμένων προβλημάτων που είναι η παραβατική συμπεριφορά. Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με την επιθετική συμπεριφορά στην ηλικία των 8-10 χρόνων προμηνύει τον κίνδυνο για εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς στα επόμενα χρόνια και για εγκατάλειψη της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

8.2.2.3. Δυσκολίες ανάγνωσης και προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας

Τα αποτελέσματα της έρευνας μας, σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων, δείχνουν ότι οι ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας από τους ΜΥΕ αφού βρέθηκαν μόνο κύριες επιδράσεις των ομάδων ($F=96.080$, $p<.001$), και του φύλου ($F=4.791$, $p<.05$), χωρίς την ύπαρξη αλληλεπίδρασης. Τα μέγεθος της σύνδεσης των δυσκολιών ανάγνωσης με τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας είναι πολύ μεγαλύτερο ($\eta=.65$) από το μέγεθος της σύνδεσης του φύλου με τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας ($\eta=.19$). Τα αποτελέσματα της αξιολόγησης των γονέων συμφωνούν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Boetsch et al., (1996), που βρέθηκαν μόνο κύριες επιδράσεις των δυσκολιών ανάγνωσης και του φύλου (αγόρια) χωρίς την ύπαρξη αλληλεπίδρασης σύμφωνα με την αξιολόγηση των γονέων.

Αρκετές έρευνες διαπιστώνουν ότι τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας συνδέονται με τις δυσκολίες ανάγνωσης (Pennington, Groisser, & Welsch, 1993, Hinshaw, 1992, Marshall, &Hynd, 1993, Marshall, Hynd, Handwerk, &Hall, 1997, Gilger, Pennington, &

DeFries, 1992, Shaywitz, Fletcher, & Shaywitz, 1995, Willcutt & Pennington, 2000^α, 2000β). Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας συγκλίνουν με τα ευρήματα ερευνών στην Ελλάδα (Ζουρνατζής, Κάκουρος, Καραμπά, Παπαηλιού, & Μπαδικιάν, 2001, Κάκουρος, Ζουρνατζής, Παπαηλιού, & Καραμπά, 2003).

Τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας εμφανίζονται μόνο στην ομάδα των ΜΧΕ σε ποσοστό 19%^(Α.Δ.)/30.8%^(Α.Γ.). Ποσοστά που κυμαίνονται από 6%-39% επισημαίνονται από έρευνες των Semrud-Clikeman, et al., (1992), Willcutt & Pennington, (2000β), Barkley, (2004). Στο συνολικό δείγμα, τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας σύμφωνα με τους γονείς ανέρχονται σε ποσοστό 15.27% ενώ σύμφωνα με τους δασκάλους σε 9.75%. Τα ποσοστά αυτά επίσης συμφωνούν με τις αναφορές των Du Paul et al., (1998), Ζουρνατζή και συν. (2001) και των Kakouros, et al., (2005), τα οποία κυμαίνονται από 7.5% έως 21.6%, όταν η περιγραφή των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας γίνεται από γονείς και δασκάλους.

Τα υψηλότερα ποσοστά των αγοριών (21.1%^{Α.Γ.} 15.9%^{Α.Δ.}) έναντι των κοριτσιών (7.2%^{Α.Γ.} και 1.5%^{Α.Δ.}) που διαπιστώθηκε από την έρευνά μας είναι κοινό εύρημα των περισσότερων ερευνών (Barkley, 2006, Livingston, 1997).

Στην έρευνά μας ένα στοιχείο που πρέπει να ληφθεί υπόψη είναι ότι στην αξιολόγηση των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας, χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα που αντιστοιχεί στα διαγνωστικά κριτήρια του συνδυασμένου τύπου Δ.Ε.Π.-Υ σύμφωνα με το DSM-IV. Επομένως είναι πιθανόν στην ομάδα των ΜΧΕ να υπάρχουν μαθητές μόνο με προβλήματα προσοχής χωρίς υπερκινητικότητα, των οποίων οι τιμές πιθανόν είναι κοντά στο οριακό φάσμα, αλλά δεν εκτείνονται πάνω απ' αυτό. Αν λάβουμε υπόψη ότι στη μέση σχολική ηλικία τα συμπτώματα υπερκινητικότητας υποχωρούν, (απρόσεκτος τύπος Δ.Ε.Π.-Υ), τότε μπορούμε να ισχυριστούμε ότι υψηλή βαθμολογία των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας αφορούν μόνο το συνδυασμένο τύπο Δ.Ε.Π.-Υ με συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής, υπερκινητικότητας και παρορμητικότητας. Ο συνδυασμένος τύπος Δ.Ε.Π.-Υ ανευρίσκεται με μεγαλύτερη συχνότητα στ' αγόρια και τα συμπτώματα του συνδυασμένου τύπου Δ.Ε.Π.-Υ είναι σοβαρά, όταν αυτά εντοπίζονται σε μαθητές μέσης σχολικής ηλικίας. Επομένως η αξιολόγηση των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας που αφορά το συνδυασμένο τύπο Δ.Ε.Π.-Υ, αφενός σηματοδοτεί το γεγονός ότι αξιολογήθηκαν μαζί τα πολύ σοβαρά προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, αφετέρου εξηγεί την επικράτηση των αγοριών στο συνδυασμένο τύπο. Η

σοβαρότητα των δυσκολιών ανάγνωσης στο συνδυασμένο τύπο Δ.Ε.Π.-Υ επισημαίνεται από τους Lahey, & Willcutt, (1998).

Το εύρημα ότι αυξημένες τιμές (πάνω από το οριακό φάσμα) βρέθηκαν μόνο στους ΜΧΕ σύμφωνα και με τις δύο πηγές πληροφοριών, μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι σε μαθητές με καλές αναγνωστικές δεξιότητες, δεν ανευρίσκονται προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας.

Από την αξιολόγηση των δασκάλων διαπιστώνουμε ότι τα αγόρια της ομάδας των ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας συγκριτικά με τα αγόρια με καλές δεξιότητες ανάγνωσης και με τα κορίτσια με καλές δεξιότητες στην ανάγνωση. Μάλιστα η διαφορά αυτή είναι μεγαλύτερη στα αγόρια της ομάδας των ΜΥΕ, ενώ η διαφορά με τα κορίτσια της ίδιας ομάδας είναι μικρότερη. Επομένως τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας συνδέονται περισσότερο με τις δυσκολίες ανάγνωσης των αγοριών. Το μέγεθος της αλληλεπίδρασης των δυσκολιών ανάγνωσης των αγοριών με τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας είναι μέτριο ($\eta = .24$).

Τα ευρήματα αυτά συγκλίνουν με τα αποτελέσματα της έρευνας των Willcutt, & Pennington (2000α). Σ' αυτή την έρευνα διαπιστώθηκε ότι η σχέση των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας είναι πιο δυνατή στ' αγόρια με δυσκολίες ανάγνωσης παρά στα κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης. Στο ίδιο συμπέρασμα οδηγηθήκαμε από τη διερεύνηση της σχέσης των δυσκολιών ανάγνωσης με την κλίμακα *παράβαση κανόνων*. Η σύνδεση ήταν περισσότερο ισχυρή στα αγόρια της ομάδας των ΜΧΕ και δεν ανεβρέθηκαν μαθητές από την ομάδα των ΜΥΕ με τιμές στην κλίμακα αυτή πάνω από το οριακό φάσμα.

Το εύλογο ερώτημα που αναδύεται μέσα από τα ευρήματα αυτά αφορά τη συνύπαρξη υψηλών τιμών των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας και της παραβατικής συμπεριφοράς των ίδιων μαθητών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες ανάγνωσης. Κοντολογίς μήπως προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας και παραβατική συμπεριφορά συνυπάρχουν με δυσκολίες ανάγνωσης; Από την αξιολόγηση γονέων και δασκάλων βρέθηκαν υψηλές τιμές ($\geq 93^\circ$ εκατοστημόριο) σε μαθητές στις κλίμακες *προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας και παράβαση κανόνων*.

8.2.2.4. Δυσκολίες ανάγνωσης και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς

Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση των γονέων έδειξαν ότι οι μαθητές της ομάδας των ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς από τους ΜΥΕ ($F=54.608, p<.001$). Το μέγεθος της σύνδεσης αυτής είναι μεγάλο ($\eta=.55$). Το ποσοστό εμφάνισης των συνολικών προβλημάτων συμπεριφοράς στους ΜΧΕ ανέρχεται στο 43.1%^{Α.Γ} / 45.6%^{Α.Δ} ενώ στους ΜΥΕ το ποσοστό είναι μόλις 1.5%^{Α.Γ} / 5.3%^{Α.Δ}. Επίσης τ' αγόρια εμφανίζουν περισσότερα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς από τα κορίτσια ($F=7.386, p<.01$). Το μέγεθος της σύνδεσης αυτής είναι μέτριο ($\eta=.23$). Τα αγόρια εμφανίζουν συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς (34.21%^{Α.Γ} / 40.90%^{Α.Δ}) σε μεγαλύτερο ποσοστό από τα κορίτσια (5.4%^{Α.Γ} / 6.1%^{Α.Δ}).

Τα περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς ανευρίσκονται πιο συχνά σε μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης παρά σε μαθητές που δεν έχουν δυσκολίες ανάγνωσης (Arnold, et al., 2005, Rutter, Tizard, Whitmore, 1970, Hinshaw, 1992, Willcutt & Pennington, 2000^α, 2000β, McGee, et al., 1988, Heiervang, Stevenson, Lund, & Hugdahl, 2001).

Ωστόσο η αξιολόγηση των δασκάλων έδειξε το μέτριο μέγεθος της αλληλεπίδρασης των δυσκολιών ανάγνωσης και των αγοριών με τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς ($\eta=.17$). Τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς είναι περισσότερα στα αγόρια από την ομάδα των ΜΧΕ συγκριτικά με τα κορίτσια της ίδιας ομάδας και με τ' αγόρια της ομάδας των ΜΥΕ. Επομένως στο σχολικό πλαίσιο, τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς συνδέονται με τις δυσκολίες ανάγνωσης των αγοριών. Η εκτιμώμενη διαφορά των αγοριών με δυσκολίες ανάγνωσης στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς από τα αγόρια με καλές δεξιότητες στην ανάγνωση είναι πολύ μεγαλύτερη από τη διαφορά των κοριτσιών με δυσκολίες ανάγνωσης.

Το εύρημα αυτό αντανακλά τη μεγάλη διαφορά των μέσων όρων που εμφανίζουν τ' αγόρια με δυσκολίες ανάγνωσης από τα αγόρια με καλές αναγνωστικές δεξιότητες, ενώ η διαφορά από τα κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης είναι μικρότερη τόσο στα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς όσο και στις κλίμακες *παράβαση κανόνων* και *προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας*.

8.3. Συμφωνία γονέων- δασκάλων ως προς την αξιολόγηση των Π.Σ.Σ

Η μεγαλύτερη αξιοπιστία της αξιολόγησης των Π.Σ.Σ επιτυγχάνεται από την περιγραφή της συμπεριφοράς περισσότερων του ενός αξιολογητή, που γνωρίζουν καλά το παιδί.

Τα αποτελέσματα της έρευνάς μας έδειξαν ότι ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας επιτεύχθηκε σε όλες τις επιμέρους κλίμακες των εξωτερικευμένων προβλημάτων καθώς και στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, ενώ μικρότερος βαθμός συμφωνίας επιτεύχθηκε στις επιμέρους κλίμακες των εσωτερικευμένων και στην ευρεία κλίμακα των εσωτερικευμένων προβλημάτων. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με άλλες έρευνες (Μπεζεβέγκης και Γιαννίτσας, 1991, Roussos, Karantanos, Richardson, Hartman, Karajiannis, Kyprianos, Lazaratou, Mahaira, Tassi, & Zoubou, 1999, Graham & Rutter, 1970, Handwerk, & Marshall, 1998).

Ο μεγάλος βαθμός συμφωνίας γονέων-δασκάλων στην ευρεία και επιμέρους κλίμακες των εξωτερικευμένων προβλημάτων διαπιστώνεται από την έρευνα των Antrop Roeyers, Oosterlaan and Van Oost, (2002). Ως προς τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας ο βαθμός συμφωνίας ήταν επίσης μεγάλος.

Ο βαθμός συμφωνίας γονέων-δασκάλων στην κλίμακα απόσυρση/κατάθλιψη ήταν μέτριος. Όπως επισημαίνεται από τους Achenbach (2000) και Achenbach & Rescorla, (2003) χαμηλά ποσοστά συμφωνίας (.30) ανάμεσα σε γονείς και εκπαιδευτικούς ως προς την αξιολόγηση των Π.Σ.Σ είναι αρκετά ικανοποιητικά. Τα χαμηλά επίπεδα συμφωνίας μπορεί να οφείλονται στο διαφορετικό πλαίσιο που εκδηλώνεται η συμπεριφορά, στο διαφορετικό τρόπο αντίδρασης των παιδιών απέναντι στους ενηλίκους, ενώ ο υψηλότερος βαθμός συμφωνίας μεταξύ των αξιολογητών επιτυγχάνεται εξαιτίας της σχέσης των αξιολογητών και της ομοιότητας των πλαισίων που εκδηλώνεται η συμπεριφορά (Μπεζεβέγκης και Γιαννίτσας 1991). Τα ευρήματά μας συμφωνούν με την έρευνα των Beiderman, Faraone, Milberger, & Doyle, (1993), στην οποία γονείς και εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, ακόμα και όταν παρατηρείται χαμηλός βαθμός συμφωνίας ανάμεσά τους.

Στα προβλήματα άγχους δεν επιτυγχάνεται καθόλου συμφωνία, όπου γονείς και δάσκαλοι διαφοροποιούνται στις εκτιμήσεις τους. Διάσταση στις εκτιμήσεις γονέων-δασκάλων ανευρίσκεται και στην έρευνα των Μπεζεβέγκη και Γιαννίτσα, (1991) στις κλίμακες *αναστολή-νεύρωση*, οι οποίες αντιστοιχούν σε ενδογενή προβλήματα όπως

εσωστρέφεια, περιορισμένη επαφή, συναισθήματα μειονεξίας, άγχος και αμηχανία. Μέρος αυτών των συμπτωμάτων αντιστοιχούν στην επιμέρους κλίμακα άγχος/κατάθλιψη. Πιθανόν η διάσταση των απόψεων να οφείλεται στο διαφορετικό πλαίσιο στο οποίο εκδηλώνεται η συμπεριφορά (Μπεζεβέγκης και Γιαννίτσας 1991), που συνάδει με το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι Handwerk και Marshall, (1998) για την αυστηρότητα και απαιτητικότητα του σχολικού πλαισίου, το οποίο αποτελεί πηγή άγχους για τους μαθητές (Μπεζεβέγκης, 2001).

Η διάσταση των απόψεων πιθανόν οφείλεται στο γεγονός ότι τα προβλήματα άγχους / κατάθλιψης εμφανίζονται περισσότερο στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο είναι περισσότερο αυστηρό και απαιτητικό και λιγότερο ευέλικτο (Handwerk, & Marshall, 1998). Επιπλέον ο μεγαλύτερος αριθμός ερωτήσεων και το είδος των ερωτήσεων στην κλίμακα αυτή στο ερωτηματολόγιο των δασκάλων, αξιολογεί συμπεριφορές που συνδέονται με αυξημένα επίπεδα άγχους και οι οποίες παρατηρούνται κυρίως στο σχολικό πλαίσιο.

Στην κλίμακα *σωματικά ενοχλήματα* όλες οι τιμές βρίσκονται εντός του φυσιολογικού φάσματος και δεν ήταν δυνατό να γίνει στατιστική ανάλυση. Κοινή διαπίστωση γονέων και δασκάλων είναι ότι η πλειονότητα των μαθητών δεν εμφανίζει ανησυχητικά συμπτώματα σωματικών προβλημάτων, συμπέρασμα στο οποίο καταλήγουν οι Achenbach & Rescorla, (2003) από τη στάθμιση των ερωτηματολογίων του Achenbach και στο οποίο καταλήγουμε κι εμείς για αυτή την κλίμακα.

Από την ανασκόπηση στη βιβλιογραφία διαπιστώνεται ότι η συμφωνία γονέων – δασκάλων στην αξιολόγηση των Π.Σ.Σ επικεντρώνεται συνήθως είτε στις επιμέρους διαταραχές σε δείγμα παιδιών ή σε σχέση με το φύλο, αλλά όχι σε σχέση με ομάδες μαθητών που διαφοροποιούνται ως προς την αναγνωστική επίδοση. Εκτός τούτου, οι επιδημιολογικές μελέτες και έρευνες συνήθως χρησιμοποιούν μόνο τις αναφορές των γονέων ή των δασκάλων στην αξιολόγηση των Π.Σ.Σ και όπου χρησιμοποιούνται δύο αξιολογητές, δε διερευνάται ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ τους. Ακόμα κι όταν χρησιμοποιούνται δύο πηγές πληροφοριών –όπως στην επιδημιολογική μελέτη των Rutter et al., (1970)- στη διερεύνηση της σχέσης των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα Π.Σ.Σ. ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ τους αφορά όλο το δείγμα κι όχι χωριστά τους μαθητές με δυσκολίες γραπτού λόγου.

Στη δική μας έρευνα εξετάσαμε το βαθμό συμφωνίας γονέων – δασκάλων για τα Π.Σ.Σ χωριστά ανά ομάδα και φύλο. Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας επιτεύχθηκε στους ΜΧΕ στα επιμέρους σύνδρομα των εξωτερικευμένων προβλημάτων, στα γενικότερα

εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Ο υψηλός βαθμός συμφωνίας στις παραπάνω κλίμακες, όσο και ο μέτριος βαθμός συμφωνίας στις εσωτερικευμένες κλίμακες, εκτός της κλίμακας άγχους/κατάθλιψης, υποδηλώνει ότι τα Π.Σ.Σ. των ΜΧΕ δεν περνούν απαρατήρητα από γονείς και δασκάλους.

Ενώ στην κλίμακα άγχους/κατάθλιψης δεν επιτεύχθηκε συμφωνία ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους για τους ΜΧΕ, μικρός βαθμός συμφωνίας επιτεύχθηκε μόνο για τους ΜΥΕ ($p < .05$). Για τους ΜΥΕ παρατηρείται διάσταση απόψεων ανάμεσα σε γονείς και δασκάλους σε όλες τις άλλες κλίμακες στην αξιολόγηση των Π.Σ.Σ. Δηλαδή, η συμφωνία στην κλίμακα άγχους/κατάθλιψης επιτεύχθηκε μόνο για τους ΜΥΕ, έστω και μικρή. Αντίθετα δεν επιτεύχθηκε συμφωνία ανάμεσα στους ΜΧΕ.

Οι ΜΥΕ δεν παίρνουν υψηλές βαθμολογίες πάνω από το οριακό φάσμα που δίνουν γονείς και δάσκαλοι για τα υπόλοιπα Π.Σ.Σ δηλώνοντας ότι σοβαρά προβλήματα Π.Σ.Σ δεν εμφανίζουν οι ΜΥΕ. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν προπάντων για την απουσία παραβατικής συμπεριφοράς και των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας.

Ο βαθμός συμφωνίας γονέων και δασκάλων ως προς το φύλο για τα Π.Σ.Σ διαφοροποιείται για αγόρια και κορίτσια. Ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας στ' αγόρια επιτυγχάνεται στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, ενώ για τα κορίτσια δεν ήταν δυνατόν να γίνει ανάλυση. Επίσης μεγάλος βαθμός συμφωνίας διαπιστώνεται και στις επιμέρους κλίμακες των εξωτερικευμένων προβλημάτων στ' αγόρια, ενώ στα κορίτσια μέτριος βαθμός συμφωνίας παρατηρήθηκε μόνο στην κλίμακα *επιθετική συμπεριφορά*.

Ο μεγάλος βαθμός συμφωνίας στ' αγόρια που ανευρίσκεται σε όλες τις επιμέρους κλίμακες των εξωτερικευμένων προβλημάτων, επιβεβαιώνεται από την έρευνα των Roussos et al., (1999). Σε αυτή την έρευνα ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας στ' αγόρια επιτεύχθηκε στις κλίμακες *παράβαση κανόνων, επιθετική συμπεριφορά, εξωτερικευμένα προβλήματα, συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς* και τα αποτελέσματα στα κορίτσια επιβεβαιώνονται μόνο για τις κλίμακες *επιθετική συμπεριφορά, εξωτερικευμένα προβλήματα και συνολικά προβλήματα*. Στη δική μας έρευνα δε μπόρεσε να γίνει ανάλυση στην κλίμακα *παράβαση κανόνων* για τα κορίτσια, ενώ στην έρευνα των Roussos et al., (1999), η συμφωνία γονέων-δασκάλων ήταν χωρίς στατιστική σημαντικότητα. Επίσης στην έρευνα των Μπεζεβέγκη και Γιαννίτσα (1991) ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας επιτεύχθηκε στ' αγόρια και τα κορίτσια στην κλίμακα *αντικοινωνική συμπεριφορά* που εν μέρει συμπίπτει με τα εξωτερικευμένα

προβλήματα συμπεριφοράς. Η ύπαρξη μη στατιστικά σημαντικών διαφορών στα κορίτσια στα εσωτερικευμένα προβλήματα που βρέθηκε στη δική μας έρευνα συγκλίνει με την έρευνα των Roussos et al., (1999), ενώ ο υψηλός βαθμός συμφωνίας στην κλίμακα απόσυρση/κατάθλιψη στην ίδια έρευνα εμφανίζει στατιστική σημαντικότητα.

Ωστόσο οι τιμές πάνω από το οριακό φάσμα ορισμένων μαθητών αποκάλυψε τη συνύπαρξη εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων, καθώς και τη συνύπαρξη των προβλημάτων προσοχής και υπερκινητικότητας με εξωτερικευμένα ή και τα εσωτερικευμένα προβλήματα.

8.4. Σοβαρότητα των Π.Σ.Σ. και αναγνωστική /ορθογραφική δεξιότητα

Από τη σύγκριση των διαφορών των μέσων όρων των υποομάδων μαθητών ως προς την αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα, διαπιστώνεται ότι οι μαθητές χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς έχουν τις υψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφία συγκριτικά με τις υπόλοιπες δύο υποομάδες.

Η διαπίστωση ότι οι μαθητές με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφία δεν εμφανίζουν προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς συγκριτικά με τους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης προκύπτει από την πλειονότητα των ερευνών (Rutter, et al., 1970, McGee, et al., 1986, Beitchman and Young, 1997, Sanson et al., 1999, Carroll, et al., 2005, Arnold, et al., 2005). Οι χαμηλότερες επιδόσεις διαπιστώνονται στους μαθητές με προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς, όπως προκύπτει από την επισκόπηση μελετών από το 1961-2000 (Trout, Nordness, & Epstein, 2003) κι από την επισκόπηση 25 ερευνών (Mastropieri, et al., 1985, όπως αναφέρεται στους Vaughn, et al., 2002) χωρίς την ανεύρεση αιτιακών συνδέσεων.

Στην έρευνά μας η ομάδα των μαθητών χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς διαφοροποιείται με στατιστική σημαντικότητα από την ομάδα των μαθητών μόνο με εσωτερικευμένα ή μόνο με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και από τη μικτή ομάδα. Η αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα διαφοροποιείται ανάλογα με την ύπαρξη των Π.Σ.Σ και τη σοβαρότητά τους. Ωστόσο στην έρευνά μας μαθητές με εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριλήφθησαν σε μία ομάδα και δεν ήταν δυνατόν να διαπιστώσουμε διαφορές ανάμεσα σε αυτές τις δύο υποομάδες ως προς την αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα. Η συνύπαρξη των δυσκολιών ανάγνωσης με

εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα επιβεβαιώνεται και από τις έρευνες των Smart, Sanson, Prior, (1996) και Maughan, et al., (2003).

Η μεγαλύτερη διαφορά των μέσων όρων στην αναγνωστική και ορθογραφική επίδοση βρέθηκε ανάμεσα στην ομάδα των μαθητών χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς και την ομάδα των μαθητών με μικτά προβλήματα συμπεριφοράς. Όμοια ευρήματα διαπιστώνονται και από την έρευνα των Kusché et al., (1993), όπου οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς είχαν τη χαμηλότερη επίδοση στην αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφία από τους υπόλοιπους μαθητές μόνο με εσωτερικευμένα, ή εξωτερικευμένα προβλήματα και από την ομάδα ελέγχου. Στην έρευνα αυτή δεν εντοπίστηκαν διαφορές στην επίδοση ανάμεσα στην ομάδα των μαθητών με εσωτερικευμένα και στην ομάδα με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Αντίθετα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές της ομάδας ελέγχου είχαν τις υψηλότερες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφία από όλους τους μαθητές των υπόλοιπων ομάδων.

Στην επιδημιολογική μελέτη των Rutter, et al., (1970) οι μαθητές με εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα είχαν πολύ χαμηλές επιδόσεις στο γραπτό λόγο. Όμως η ομάδα αυτή των μαθητών είχε όμοια χαρακτηριστικά με την ομάδα μαθητών μόνο με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και διέφερε από την ομάδα μαθητών μόνο με εσωτερικευμένα προβλήματα. Το 1/3 των μαθητών από τη μικτή ομάδα βρέθηκε να έχει δυσκολίες ανάγνωσης που στην πλειονότητά της απαρτίζονταν από αγόρια. Επισημαίνεται ότι σε αυτή την επιδημιολογική μελέτη τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας δεν είχαν διαχωριστεί από τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Τα ευρήματα της έρευνάς μας συμφωνούν με τα ευρήματα των McGee, Silva και Williams (1984), Anderson et al., (1989), Adams, Snowling, Hennessy, Kind, (1999), όπου οι χαμηλότερες επιδόσεις στην αναγνωστική δεξιότητα βρέθηκαν στη μικτή ομάδα. Οι μεγαλύτερες δυσκολίες στην αναγνωστική δεξιότητα διαπιστώθηκαν σε ομάδες μαθητών που συνυπήρχαν εξωτερικευμένα προβλήματα με προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Οι δυσκολίες και στην ορθογραφία διαπιστώθηκαν στην έρευνα των Anderson et al., (1989). Δηλαδή τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνουν ότι οι χαμηλές επιδόσεις είναι πιο συχνές στους μαθητές με προβλήματα προσοχής και εξωτερικευμένα προβλήματα παρά στους μαθητές που εμφανίζουν μόνο εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολικό περιβάλλον (Fergusson et al., 1993). Όμως απάντηση για την αιτιακή αυτή σχέση δεν έχει ακόμα δοθεί.

Η συνύπαρξη των εξωτερικευμένων προβλημάτων με τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας επηρεάζει τις γνωστικές λειτουργίες και τη συμπεριφορά (Crawford, Kaplan, & Dewey, 2006, Gresham, et al., 2005), επιδεινώνει τις δυσκολίες ανάγνωσης ανεξάρτητα από αιτιολογία (McGee, et al., 1988, Smart et al., 1996) και οδηγεί σε σχολική αποτυχία που έχει κοινωνικές και νομικές επιπτώσεις (Gresham, Lane, & Frankenger, 2005). Η δυσμενής έκβαση της συνύπαρξης αυτής στον τομέα της συμπεριφοράς επισημαίνεται και από τους Hinshaw, et al., (1993).

Αν και η φύση της σχέσης αυτής έχει αποτελέσει αντικείμενο ερευνών, δε μπορούμε μέσα από τη δική μας έρευνα να αποφανθούμε ποιος ή ποιοι παράγοντες έχουν συμβάλει στη συνύπαρξη των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα εξωτερικευμένα προβλήματα και τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας ή με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα. Όμως μπορούμε να ισχυριστούμε ότι τα πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς, που ανευρίσκονται μόνο ανάμεσα στους μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης και ορθογραφίας δε μπορεί να αποδοθεί σε τυχαίους παράγοντες. Η συνύπαρξη των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς πιθανόν σηματοδοτεί την απαρχή της εγκατάλειψης της υποχρεωτικής εννιάχρονης εκπαίδευσης και την εμφάνιση αντικοινωνικών μορφών συμπεριφοράς στην εφηβεία. Επιπλέον η συμφωνία γονέων – γονέων για τα πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς προσδίδει μεγαλύτερη αξιοπιστία για τη σοβαρότητα των πολλαπλών προβλημάτων, τα οποία παρατηρούνται και στα δύο πλαίσια, οικογένεια και σχολείο.

Επισημαίνουμε ότι σκοπός της έρευνας αυτής δεν είναι η διάγνωση και η ταξινόμηση των διαταραχών σε διακριτές διαταραχές. Όμως η συνύπαρξη αυτών των πολλαπλών συμπτωμάτων πάνω από το οριακό φάσμα τιμών μας οδηγεί στο συμπέρασμα ότι πρόκειται για συμπεριφορές που πρέπει να μας ανησυχούν, αφενός μεν επειδή γονείς και εκπαιδευτικοί συμφωνούν ως προς τη σοβαρότητά τους, αφετέρου δε η συνύπαρξη πολλαπλών προβλημάτων συνιστά μεγαλύτερη σοβαρότητα και κακή πρόγνωση (Achenbach, & Edelbrock, 1983, Oland, Shaw, 2005, Moffitt, Caspi, Rutter, Silva, 2006).

Η σοβαρότητα της συνύπαρξης αυτής στην ηλικία 6-12 χρόνων (http://en.wikipedia.org/wiki/Attentiondeficit_hyperactivity_disorder, Barkley, 1998, Loeber, et al., 1992, Taylor et al., 1991) μπορεί να εξελιχθεί σε πολύ σοβαρά προβλήματα διαγωγής σε ποσοστό που κυμαίνεται από 25-45% (Loeber, et al., 1992, Taylor et al., 1991).

Τα ευρήματα αυτά είναι ανησυχητικά αν αναλογιστούμε ότι τα πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς συνυπάρχουν με δυσκολίες γραπτού λόγου σε μαθητές ηλικίας 8-10 χρόνων. Επεκτείνοντας το συλλογισμό μας μπορούμε να ισχυριστούμε ότι η εγκατάλειψη του σχολείου στις πρώτες τάξεις του Γυμνασίου για τους μαθητές αυτούς αποτελεί μονόδρομο, αν δεν αντιμετωπιστούν με σοβαρότητα, συνέχεια και συνέπεια οι δυσκολίες γραπτού λόγου και τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών αυτών. Η εγκατάλειψη του σχολείου, ως αποτέλεσμα της συνύπαρξης των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς πιθανόν προλειαίνει το έδαφος για την ανάπτυξη αντικοινωνικών συμπεριφορών στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή.

8.5. Ανακεφαλαίωση

Ανακεφαλαιώνοντας τα ευρήματα που αφορούν τη σχέση δυσκολιών ανάγνωσης και Π.Σ.Σ και λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό συμφωνίας γονέων και δασκάλων στην αξιολόγηση των Π.Σ.Σ καθώς και τη διαφοροποίηση της αναγνωστικής και ορθογραφικής δεξιότητας ανάλογα με το βαθμό και το είδος των Π.Σ.Σ καταλήγουμε στις παρακάτω διαπιστώσεις.

Οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς τα οποία ανευρίσκονται περισσότερο στα αγόρια παρά στα κορίτσια. Στο σχολικό πλαίσιο, τα αγόρια με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζουν περισσότερα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς στο σύνολό τους, ενώ σύμφωνα με τους γονείς η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης και των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς δε συναρτάται με το φύλο. Αγόρια και κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζουν περισσότερα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τα αγόρια και κορίτσια με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση. Ωστόσο οι διαπιστώσεις μας από τη χωριστή εξέταση των εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς είναι διαφορετικές.

Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν ότι οι ΜΧΕ εμφανίζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα από τους ΜΥΕ, ανεξαρτήτως του φύλου. Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ γονέων και δασκάλων είναι μέτριος ως προς την εμφάνιση των εσωτερικευμένων προβλημάτων στους ΜΧΕ και διαφωνούν και ως προς την ύπαρξη των εσωτερικευμένων προβλημάτων στους ΜΥΕ. Η αξιολόγηση των επιμέρους συνδρόμων των εσωτερικευμένων προβλημάτων διαφωτίζει τα κοινά σημεία και τις διαφορές γονέων-δασκάλων ως προς την αξιολόγηση εσωτερικευμένων συμπτωμάτων των μαθητών του δείγματός μας.

Οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα προβλήματα άγχους /κατάθλιψης ανευρίσκονται σε μεγαλύτερο ποσοστό στους μαθητές και των δύο ομάδων από όλα τα υπόλοιπα επιμέρους σύνδρομα. Τα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης έχουν τη μεγαλύτερη συχνότητα στους μαθητές του δείγματός μας στο σχολικό πλαίσιο. Το σχολείο αποτελεί πηγή άγχους για όλους τους μαθητές ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους και το φύλο. Αντίθετα οι γονείς εκτιμούν ότι οι ΜΧΕ εμφανίζουν τα περισσότερα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης συγκριτικά με τους ΜΥΕ και τα προβλήματα άγχους εμφανίζονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα στους ΜΧΕ ανάμεσα στα εσωτερικευμένα προβλήματα. Γονείς και δάσκαλοι, αν και συμφωνούν ότι αγόρια και κορίτσια βιώνουν στον ίδιο βαθμό συμπτώματα άγχους/κατάθλιψης, εντούτοις διαφωνούν σε ποιο από τα δύο φύλα εμφανίζονται με τη μεγαλύτερη συχνότητα τα συμπτώματα αυτά. Οι δάσκαλοι πιθανόν διακρίνουν τα προβλήματα άγχους των μαθητών με καλές επιδόσεις και μάλιστα των κοριτσιών, ενώ αντίθετα οι γονείς είτε δεν τα αξιολογούν ως σοβαρά ή αυτά εμφανίζονται μόνο στο σχολικό πλαίσιο. Επομένως η διαφορετική αξιολόγηση γονέων-δασκάλων στα προβλήματα άγχους/κατάθλιψης ίσως οφείλεται στη διαφορετικότητα του πλαισίου που εκδηλώνεται η συμπεριφορά. Πιθανόν οι δάσκαλοι αναγνωρίζουν και ενδιαφέρονται για τα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα των μαθητών τους (Roussos, et al., 1999), προπάντων των κοριτσιών με καλές αναγνωστικές δεξιότητες.

Αυξημένα επίπεδα καταθλιπτικής συμπτωματολογίας ανευρίσκονται στους ΜΧΕ κοινή διαπίστωση στην οποία καταλήγουν γονείς και δάσκαλοι. Ο βαθμός συμφωνίας μεταξύ τους είναι μέτριος, αλλά αυξάνεται στην αξιολόγηση των προβλημάτων απόσυρσης/κατάθλιψης στα κορίτσια, αν και αγόρια - κορίτσια βιώνουν στον ίδιο βαθμό συμπτώματα απόσυρσης/κατάθλιψης. Γονείς και δάσκαλοι μπορούν να διακρίνουν τα σοβαρά συμπτώματα απόσυρσης/κατάθλιψης των κοριτσιών. Τα σωματικά συμπτώματα των μαθητών των ΜΧΕ και των ΜΥΕ είναι ελάχιστα και δεν διαφοροποιούνται, ενώ στο σχολικό πλαίσιο οι ΜΧΕ εμφανίζουν ήπια σωματικά συμπτώματα. Όμως αυτά δεν είναι σοβαρά και πιθανόν αποτελούν συνοδά συμπτώματα του άγχους ή και της κατάθλιψης.

Ως προς τη συμφωνία των δύο αξιολογήσεων ο μεγαλύτερος βαθμός συμφωνίας έχει επιτευχθεί στις συμπεριφορές που είναι άμεσα παρατηρήσιμες. Ως προς τη σχέση των δυσκολιών ανάγνωσης και των εξωτερικευμένων προβλημάτων, οι γονείς εκτιμούν ότι τα εξωτερικευμένα προβλήματα είναι αυξημένα στην ομάδα των ΜΧΕ και στα αγόρια, αλλά η σχέση αυτή δεν εξαρτάται από το φύλο. Ο βαθμός συμφωνίας είναι υψηλός τόσο για τους

ΜΧΕ όσο και για τα δύο φύλα, αλλά διαφωνούν ως προς την ύπαρξη εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στους ΜΥΕ. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και για την επιθετική συμπεριφορά.

Παραβατική συμπεριφορά και προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας δεν ανευρίσκονται ανάμεσα στους ΜΥΕ. Γονείς και δάσκαλοι συμφωνούν ότι σοβαρά προβλήματα παράβασης κανόνων, προσοχής και υπερκινητικότητας εντοπίζονται μόνο στους ΜΧΕ. Συμφωνούν επίσης ότι οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με την παραβατική συμπεριφορά και τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, αλλά οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι τα αγόρια με δυσκολίες ανάγνωσης εκδηλώνουν τέτοιες συμπεριφορές σε μεγαλύτερο βαθμό ακόμα και από τα αγόρια με καλές αναγνωστικές δεξιότητες και από τα κορίτσια με δυσκολίες ανάγνωσης.

Όμως τις μεγαλύτερες δυσκολίες γραπτού λόγου αντιμετωπίζουν οι μαθητές με πολλαπλά προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς, ακόμα και από τους μαθητές που εμφανίζουν μόνο εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα προβλήματα. Αντίθετα, τις υψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφία σημειώνουν οι μαθητές χωρίς Π.Σ.Σ.

Στην παρούσα έρευνα επιχειρήσαμε, μέσα από τη σύγκριση των μαθητών Γ' και Δ' τάξης με αναγνωστικές δυσκολίες και με καλές αναγνωστικές δεξιότητες στην επαρχία Μυλοποτάμου, να διερευνήσουμε τη σχέση των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς. Από την αναδίφηση στη σχετική με το θέμα μας ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία διατυπώσαμε ερευνητικά ερωτήματα που αφορούν τη σύνδεση των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα Π.Σ.Σ. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας διαπιστώσαμε ότι οι δυσκολίες γραπτού λόγου συνδέονται με τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς.

Οι διαπιστώσεις της έρευνας εντάσσονται σε τρία κεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο αναφέρονται τα χαρακτηριστικά των δύο ομάδων ΜΥΕ και ΜΧΕ ως προς την αποκωδικοποίηση, αναγνωστική κατανόηση και ορθογραφημένη γραφή καθώς και τη σχέση ανάγνωσης και ορθογραφίας στη Γ' και Δ' τάξη. Στο δεύτερο κεφάλαιο συνοψίζονται οι σχέσεις των δυσκολιών ανάγνωσης με όλα τα σύνδρομα που απαρτίζουν τα Π.Σ.Σ. όπως προκύπτει από τη συμφωνία εκπαιδευτικών-γονέων όσον αφορά την αξιολόγηση των Π.Σ.Σ. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι διαφορές των αναγνωστικών και ορθογραφικών επιδόσεων των μαθητών που έχουν προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς τα οποία διαφοροποιούνται ως προς το είδος και τη σοβαρότητά τους.

9.1. Η αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα των ΜΧΕ και ΜΥΕ

Οι διαπιστώσεις σχετικά με το μαθησιακό προφίλ των ΜΧΕ και ΜΥΕ και τη σχέση της αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφίας στους ΜΧΕ και ΜΥΕ, συνοψίζονται στις παρακάτω προτάσεις.

Οι ΜΧΕ αποτελούν ανομοιογενή ομάδα με διαφορετικά χαρακτηριστικά και είδη δυσκολιών στο γραπτό λόγο. Ανεξάρτητα από αιτιολογία και είδη δυσκολιών η χαμηλή επίδοση στο γραπτό λόγο είναι το κοινό χαρακτηριστικό όλων αυτών των μαθητών.

Οι ΜΧΕ εμφανίζουν δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφημένη γραφή. Ανάμεσα στους ΜΧΕ υπάρχουν ελάχιστοι μαθητές με φτωχές δεξιότητες στην αποκωδικοποίηση και μέτριες επιδόσεις στην αναγνωστική κατανόηση. Οι μαθητές αυτοί αντισταθμίζουν τις δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση χρησιμοποιώντας στρατηγικές κατανόησης.

Ανάγνωση και ορθογραφία για τους ΜΧΕ είναι στενά συνδεδεμένες και αλληλοεξαρτώμενες δεξιότητες. Οι δυσκολίες ανάγνωσης των ΜΧΕ συνοδεύονται από δυσκολίες και στην ορθογραφημένη γραφή στη Γ' και Δ' τάξη, ενώ φαίνεται ότι δεν έχουν κατακτήσει όλοι οι μαθητές της ομάδας αυτής τη γνώση της γραφημικοφωνηματικής αντιστοιχίας (ανάγνωση) και της φωνηματικογραφημικής αντιστοιχίας (ορθογραφία). Οι δυσκολίες στην αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα των ΜΧΕ αποτελούν το προοίμιο της σχολικής αποτυχίας και ενδεχομένως και της εγκατάλειψης της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης στην επαρχία Μυλοποτάμου.

Οι ΜΥΕ στην πλειονότητά τους σημειώνουν πολύ καλές επιδόσεις στην αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική κατανόηση και την ορθογραφημένη γραφή. Η ασθενής σχέση ανάμεσα στην αποκωδικοποίηση και αναγνωστική κατανόηση υποδηλώνει ότι στην ομάδα των ΜΥΕ υπάρχουν ορισμένοι μαθητές με πολύ καλές δεξιότητες αποκωδικοποίησης και μέτριες δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης, όπως και μαθητές με μέτριες δεξιότητες αποκωδικοποίησης, αλλά καλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης. Η κατάκτηση της δεξιότητας αποκωδικοποίησης αποτελεί προϋπόθεση, αλλά όχι επαρκές κριτήριο για την κατάκτηση της αναγνωστικής κατανόησης. Αλλά και οι καλές δεξιότητες αναγνωστικής κατανόησης δε στηρίζονται πάντα στις άριστες δεξιότητες αποκωδικοποίησης.

Η ορθογραφία είναι εξελισσόμενη και πιο δύσκολη δραστηριότητα ακόμα και για τους καλούς αναγνώστες. Αν και οι πολύ καλές αναγνωστικές δεξιότητες των ΜΥΕ συνοδεύονται από καλές ορθογραφικές δεξιότητες, στη Γ' τάξη η ορθογραφική επίδοση ορισμένων καλών αναγνωστών είναι μέτρια, ενώ στη Δ' τάξη οι καλοί αναγνώστες έχουν καλύτερες επιδόσεις στην ορθογραφημένη γραφή.

9.2. Σχέση δυσκολιών γραπτού λόγου και Π.Σ.Σ

Οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με τα συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς.

Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς είναι μεγάλη και χαρακτηρίζει περισσότερο τ' αγόρια παρά τα κορίτσια. Όμως στο σχολικό πλαίσιο, τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς συνδέονται με τις δυσκολίες ανάγνωσης των αγοριών σε μέτριο βαθμό.

Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα Π.Σ.Σ διαφοροποιείται τόσο ανάμεσα στα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα όσο και στα επιμέρους σύνδρομα που απαρτίζουν τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα. Το φύλο συνδέεται με διαφορετικό τρόπο με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς.

Οι διαπιστώσεις που αφορούν τη σύνδεση των ομάδων και του φύλου με τα εσωτερικευμένα και τα εξωτερικευμένα προβλήματα, καθώς και με τα επιμέρους σύνδρομα που τα αποτελούν, αναφέρονται χωριστά.

9.2.1. Δυσκολίες ανάγνωσης και εσωτερικευμένα προβλήματα

Κοινή εκτίμηση γονέων και δασκάλων είναι το μεγάλο μέγεθος της σύνδεσης των δυσκολιών ανάγνωσης με τα εσωτερικευμένα προβλήματα. Η αξιοπιστία της αξιολόγησης των εσωτερικευμένων προβλημάτων είναι μέτρια. Μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζουν περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τους μαθητές με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση, ενώ αγόρια και κορίτσια δε διαφοροποιούνται ως προς τα εσωτερικευμένα προβλήματα ή ως προς τα προβλήματα άγχους, κατάθλιψης και σωματικών προβλημάτων. Πιο συγκεκριμένα:

Τα προβλήματα άγχους συνδέονται με τις δυσκολίες ανάγνωσης, όπως τα αξιολόγησαν οι γονείς, αλλά στο σχολικό πλαίσιο, το άγχος δε διαφοροποιεί τους μαθητές με καλές και χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση. Αν και η αξιολόγηση των γονέων και δασκάλων δεν προσδίδει αξιοπιστία στα αποτελέσματά μας, εντούτοις η έλλειψη συμφωνίας ανάμεσα στους γονείς και δασκάλους αποδίδεται σε παράγοντες που αφορούν τη διαφορετικότητα του πλαισίου. Τα προβλήματα άγχους που εμφανίζουν οι μαθητές με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση συνδέονται με το *περιστασιακό άγχος* (άγχος κατάστασης) εξαιτίας των απαιτήσεων που εγείρει το σχολικό πλαίσιο και πιθανόν στις υψηλές προσδοκίες και στόχους που έχουν οι μαθητές αυτοί. Οι μαθητές αυτοί έχουν βρει στρατηγικές αντιμετώπισης του

άγχους τους, το οποίο δεν επηρεάζει τις γνωστικές λειτουργίες και συνεπώς την επίδοσή τους στις δοκιμασίες ανάγνωσης. Αντίθετα στην ομάδα των ΜΧΕ τα προβλήματα άγχους επηρεάζουν ή επηρεάζονται από τις δυσκολίες ανάγνωσης. Δε μπορούμε να αποφανθούμε αν τα αυξημένα επίπεδα άγχους αποτελούν την πρωτογενή ή τη δευτερογενή αιτία των δυσκολιών ανάγνωσης. Οι μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζουν προβλήματα άγχους και κατάθλιψης και αντίστροφα οι δυσκολίες ανάγνωσης πιθανόν να οφείλονται σε δυσκολίες στη συγκέντρωση, στην προσοχή, στη μνήμη ή και στη χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση που έχουν πιθανόν δημιουργήσει οι δυσκολίες ανάγνωσης.

Οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με τα προβλήματα κατάθλιψης, ανεξάρτητα από το φύλο, κοινή εκτίμηση στην οποία καταλήγουν γονείς και δάσκαλοι. Αν και η κοινή εκτίμηση προσδίδει αξιοπιστία στην αξιολόγηση αυτής της κλίμακας, η συμφωνία είναι μέτριου βαθμού. Οι συνδέσεις των δυσκολιών ανάγνωσης και των προβλημάτων κατάθλιψης δε σηματοδοτούν και αιτιακές σχέσεις. Τα αυξημένα επίπεδα καταθλιπτικής συμπτωματολογίας μπορεί να αποτελούν την πρωτογενή ή τη δευτερογενή αιτία των δυσκολιών ανάγνωσης. Σοβαρά σωματικά ενοχλήματα δεν εμφανίζουν οι μαθητές του δείγματός μας σύμφωνα με τους γονείς. Τα ελάχιστα σωματικά ενοχλήματα που συνδέονται με τις δυσκολίες ανάγνωσης είναι ήπια και εμφανίζονται μόνο στο σχολικό πλαίσιο.

9.2.2. Δυσκολίες ανάγνωσης σε σχέση με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς και προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας

Κοινή εκτίμηση γονέων και δασκάλων αποτελεί η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με τα εξωτερικευμένα προβλήματα. Οι γονείς εκτιμούν ότι το μέγεθος της σύνδεσης αυτής είναι μεγάλο, ενώ οι δάσκαλοι εκτιμούν ότι είναι μέτριο. Τα αγόρια εμφανίζουν περισσότερα εξωτερικευμένα προβλήματα συγκριτικά με τα κορίτσια, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση. Πιο συγκεκριμένα:

Το ¼ των μαθητών με δυσκολίες ανάγνωσης εμφανίζει παραβατική συμπεριφορά σύμφωνα με την εκτίμηση γονέων και δασκάλων. Τα αγόρια εκδηλώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό παραβατική συμπεριφορά συγκριτικά με τα κορίτσια. Ωστόσο, κανένας μαθητής ή μαθήτρια με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση δεν εμφάνισε συμπτώματα παραβατικής συμπεριφοράς. Στο σχολικό πλαίσιο, η παραβατική συμπεριφορά συνδέθηκε με τις δυσκολίες ανάγνωσης των αγοριών. Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης των αγοριών

ηλικίας 8-10 χρόνων στο σχολικό πλαίσιο με την παραβατική συμπεριφορά, μπορεί να οδηγήσει στην εγκατάλειψη του σχολείου και σε αντικοινωνική συμπεριφορά στην εφηβεία. Αντίθετα οι καλές αναγνωστικές δεξιότητες αποτελούν «ασπίδα» για την εμφάνιση σοβαρών προβλημάτων συμπεριφοράς.

Οι δυσκολίες ανάγνωσης συνδέονται με την επιθετική συμπεριφορά, και τ' αγόρια εκδηλώνουν περισσότερη επιθετικότητα από τα κορίτσια, ανεξάρτητα από τις επιδόσεις τους στην ανάγνωση. Η σύνδεση των δυσκολιών ανάγνωσης με την επιθετική συμπεριφορά στην ηλικία των 8-10 χρόνων, αποτελεί το προοίμιο της παραβατικής συμπεριφοράς και της εγκατάλειψης της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Το μεγαλύτερο μέγεθος σύνδεσης ανευρίσκεται στις δυσκολίες ανάγνωσης και στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Κανένας μαθητής ή μαθήτρια με καλές επιδόσεις στην ανάγνωση δεν εμφάνισε προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας. Όμως στο σχολικό πλαίσιο, τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας συνδέθηκαν με τις δυσκολίες ανάγνωσης των αγοριών και το μέγεθος της σύνδεσης αυτής είναι μέτριο.

Τα αποτελέσματα από την αξιολόγηση των γονέων και των δασκάλων παρέχουν αξιοπιστία. Ο βαθμός αξιοπιστίας είναι μεγάλος τόσο στα εξωτερικευμένα προβλήματα και τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας όσο και στην παραβατική και επιθετική συμπεριφορά.

9.3. Αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα των μαθητών με Π.Σ.Σ

Μαθητές χωρίς προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς σημείωσαν τις υψηλότερες επιδόσεις στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Οι μαθητές μόνο με εσωτερικευμένα ή μόνο με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς σημείωσαν χαμηλότερες επιδόσεις, ενώ τις πιο χαμηλές επιδόσεις σημείωσαν οι μαθητές με πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς.

Όσο περισσότερα είναι τα προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς τόσο πιο χαμηλή είναι η αναγνωστική και ορθογραφική δεξιότητα. Η συνύπαρξη αυτή πιθανόν προλειαίνει το έδαφος για την εγκατάλειψη του σχολείου και την ανάπτυξη αντικοινωνικών συμπεριφορών στην εφηβεία και στην ενήλικη ζωή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10

Περιορισμοί και μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας

10.1. Περιορισμοί της έρευνας

Τα ευρήματα της έρευνάς μας πρέπει να εκτιμηθούν υπό το πρίσμα αρκετών μεθοδολογικών περιορισμών. Συναντήσαμε αρκετές δυσκολίες στη διεξαγωγή της έρευνας αυτής αφενός εξαιτίας της χορήγησης αρκετών ερευνητικών εργαλείων σε μαθητές, γονείς και δασκάλους και αφετέρου εξαιτίας του σύντομου χρονικού διαστήματος που έπρεπε να γίνει η περιγραφή των μαθητών από γονείς και δασκάλους. Πιο συγκεκριμένα:

✓ Τα αποτελέσματα και οι διαπιστώσεις που προέκυψαν από την έρευνά μας δε μπορούν να γενικευτούν· περιορίζονται και αφορούν μόνο στην επαρχία Μυλοποτάμου. Επίσης η ανεύρεση σχέσεων ανάμεσα στις δυσκολίες γραπτού λόγου και τα Π.Σ.Σ δε μπορούν να θεωρηθούν αιτιώδεις. Όπως έχουμε υπογραμμίσει, πλήθος παραγόντων υπεισέρχονται και επηρεάζουν τη σχέση αυτή.

✓ Δε χορηγήθηκαν σταθμισμένες δοκιμασίες ανάγνωσης και ορθογραφίας. Ο κάθε μαθητής συγκρίθηκε με τους συμμαθητές του, ως προς την επίδοση στις δοκιμασίες γραπτού λόγου οι οποίες είχαν προσαρμοστεί σε μαθητές ίδιων τάξεων, ηλικίας και όμοιων κοινωνικοπολιτιστικών χαρακτηριστικών.

✓ Οι τιμές των δυσκολιών ανάγνωσης προήλθαν από μια συνθετική μεταβλητή και δε διαχωρίστηκαν σε ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και σε γενικές μαθησιακές δυσκολίες. Το γεγονός ότι δεν διαχωρίστηκαν οι ειδικές από τις γενικές δυσκολίες ανάγνωσης, περιορίζει τα αποτελέσματά μας όσον αφορά τη διερεύνηση σχέσης των ειδικών και γενικών αναγνωστικών δυσκολιών με τα Π.Σ.Σ.

✓ Τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας δεν αξιολογήθηκαν και με άλλα ερευνητικά εργαλεία και δε διαχωρίστηκαν σε υποτύπους. Επίσης, δε χορηγήθηκαν άλλα εργαλεία αξιολόγησης των Π.Σ.Σ, π.χ., ΕΔΕΠ, κλίμακες Conners ή κλίμακες αυτοαναφοράς. Όμως, επισημάνουμε ότι ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς των σοβαρών εξωτερικευμένων

προβλημάτων συμπεριφοράς δε μπορούν να χορηγηθούν σε παιδιά μικρότερα της ηλικίας των 11 χρόνων.

✓ Κατά τη διάρκεια συγκρότησης των δύο ομάδων μαθητών δεν ελέγχθηκαν παράγοντες όπως κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και οι ομάδες δεν εξισώθηκαν ως προς το φύλο ή την ηλικία. Το γεγονός ότι περισσότερα κορίτσια συμπεριλήφθηκαν στην ομάδα των ΜΥΕ και περισσότερα αγόρια στην ομάδα των ΜΧΕ ίσως επιδρά στα αποτελέσματα και την ερμηνεία των αποτελεσμάτων.

✓ Στο δ'μέρος της έρευνας αγόρια και κορίτσια δε διαχωρίστηκαν κι έτσι το φύλο είναι δυνατόν να έχει επηρεάσει τα αποτελέσματά μας.

✓ Η επιλογή των ΜΧΕ και των ΜΥΕ στηρίχτηκε στα τεταρτημόρια. Θα μπορούσαμε να έχουμε χρησιμοποιήσει ένα πιο αυστηρό τρόπο επιλογής του δείγματος, όπως μία τυπική απόκλιση (-1Sd) ή μιάμιση (-1.5 Sd) ή δύο τυπικές αποκλίσεις (-2Sd) κάτω του μέσου όρου. Η χρησιμοποίηση ενός τέτοιου αυστηρού στατιστικού κριτηρίου θα περιόριζε αρκετά το μέγεθος του δείγματος και δε θα μπορούσε να είχε γίνει στατιστική ανάλυση.

10.2. Μελλοντικές κατευθύνσεις της έρευνας

Ορισμένοι από τους περιορισμούς της έρευνάς μας, που αφορούν τη διάκριση των γενικών και ειδικών αναγνωστικών δυσκολιών, τον έλεγχο παραγόντων, ώστε οι δύο ομάδες να εξισωθούν ως προς τις διάφορες μεταβλητές μπορεί να αποτελέσουν κατευθύνσεις για μελλοντικές έρευνες.

Μελλοντικό στόχο της έρευνας μπορεί να αποτελέσουν προγράμματα παρέμβασης και η αξιολόγησή τους. Αρχικά απαιτείται σχεδιασμός του είδους της παρέμβασης μέχρι την εφαρμογή τους. Εκτιμούμε ότι δεν είναι εύκολο εγχείρημα, αφού είναι αναγκαία η συνεργασία πολλών επιστημονικών ειδικοτήτων και φορέων, καθώς και ο φορέας υλοποίησης. Ο σχεδιασμός και η εφαρμογή τους ως και η αξιολόγησή τους αποτελεί πρόκληση, μετά τα γεγονότα της 5/11/2007 (Αστυνομική Ανασκόπηση, 2007, 2008), που έλαβαν χώρα μετά τη διεξαγωγή αυτής της έρευνας. Εξάλλου η χρησιμότητα των αποτελεσμάτων των ερευνών συνίσταται στη διάχυση των αποτελεσμάτων τους. Αν τα αποτελέσματα δεν αξιοποιηθούν, δεν υπάρχει λόγος για διερεύνηση σχέσεων δυσκολιών γραπτού λόγου και Π.Σ.Σ, όταν αυτά δεν έχουν πρακτική εφαρμογή. Αντίθετα η εφαρμογή

τέτοιων προγραμμάτων θα ήταν ωφέλιμη σε ατομικό, οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό επίπεδο.

Ένας άλλος μελλοντικός ερευνητικός στόχος θα μπορούσε να είναι η διερεύνηση του ποσοστού μαθητικής διαρροής στους μαθητές με δυσκολίες γραπτού λόγου και προπάντων σε αυτούς με πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς, πριν τη συμπλήρωση της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης.

Κεφάλαιο 11

Προτάσεις

Τα πορίσματα της έρευνας μάς επιτρέπουν τη διατύπωση ορισμένων προτάσεων προς την εκπαιδευτική κοινότητα και αφορούν την επαρχία Μυλοποτάμου. Οι προτάσεις αυτές αφορούν αφενός την ενίσχυση των δεξιοτήτων γραπτού λόγου των μαθητών του δείγματος, αφετέρου την αντιμετώπιση των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς μέσα στο σχολικό πλαίσιο. Οι προτάσεις αυτές μπορούν να αποτελέσουν μέρος ενός ευρύτερου προγράμματος να συμπεριληφθούν σε ένα ενιαίο σχεδιασμό παρέμβασης, επειδή από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, διαπιστώσαμε ότι οι δυσκολίες γραπτού λόγου συνυπάρχουν με τα Π.Σ.Σ.

11.1. Ενίσχυση των δεξιοτήτων ανάγνωσης στους μαθητές του δείγματός μας

Οι προτάσεις που διατυπώνονται και προκύπτουν από τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, αναφέρονται στις δεξιότητες ανάγνωσης των ΜΧΕ και ΜΥΕ. Η ενίσχυση της επίδοσης των μαθητών μπορεί να αποτελέσει την ασπίδα για την αναχαίτιση της εμφάνισης των Π.Σ.Σ. Η καλή σχολική επίδοση και ειδικότερα οι καλές δεξιότητες ανάγνωσης αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες (Buchanan, & Flouri, 2001) για την εμφάνιση των Π.Σ.Σ. Μαθητές χωρίς δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής έχουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς, καθόλου παραβατική συμπεριφορά και έχουν λιγότερες πιθανότητες για εγκατάλειψη της σχολείου (Durlak, 2001).

Η ενίσχυση των δεξιοτήτων αποκωδικοποίησης, αναγνωστικής κατανόησης και ορθογραφίας των ΜΧΕ αποτελεί πρωταρχικό στόχο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ο μεγάλος αριθμός ολιγοθέσιων σχολείων στην επαρχία Μυλοποτάμου ίσως δεν αφήνει περιθώρια για εξάσκηση των μαθητών στη μάθηση της αποκωδικοποίησης της ανάγνωσης. Αν στην πιθανότητα αυτή προστεθούν και οι φτωχές γλωσσικές εμπειρίες των μαθητών της υπαίθρου, τότε η επίδραση του «φαινομένου του Ματθαίου» επιβεβαιώνεται. Οι μαθητές που δυσκολεύονται στα πρώτα στάδια της ανάγνωσης, συνήθως απογοητεύονται και

παραιτούνται των προσπαθειών τους, ενώ οι καλές αναγνωστικές δεξιότητες των μαθητών ενισχύονται και βελτιώνονται.

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών γραπτού λόγου μπορεί να περιλαμβάνει εξατομίκευση διδασκαλίας με μαθησιακό υλικό προσαρμοσμένο στους μαθητές. Τα υλικά ανάγνωσης πρέπει να εναρμονίζονται με τα ενδιαφέροντα των μαθητών, να είναι προσιτά στα παιδιά, λαμβάνοντας υπόψη και τις κοινωνικοπολιτισμικές συνθήκες της επαρχίας Μυλοποτάμου, ώστε να προσελκύουν το ενδιαφέρον και να διεγείρουν τα κίνητρα των μικρών μαθητών. Η εξάσκηση των παιδιών στην αυτοματοποίηση της ανάγνωσης στις δύο πρώτες τάξεις, πρέπει να αποτελέσει τον κύριο στόχο του σχολείου.

Η αντιμετώπιση των δυσκολιών γραπτού λόγου μπορεί να γίνει μέσα στην τάξη και να επεκταθεί και στα Τμήματα Ένταξης ή αν δεν υπάρχουν, μετά τη λήξη του κανονικού ωραρίου με κατάλληλο εκπαιδευμένο προσωπικό. Για το λόγο αυτό η ίδρυση Τμημάτων Ένταξης στην επαρχία Μυλοποτάμου μπορεί να συμβάλει στην άρση των δυσκολιών γραπτού λόγου των μαθητών, επειδή τα Τμήματα Ένταξης στην επαρχία αυτή είναι λιγοστά και λειτουργούν σε ελάχιστα πολυθέσια σχολεία. Η αντιμετώπιση των δυσκολιών ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής των ΜΧΕ θεωρούμε ότι μπορεί να αποτελέσει την ασφαλιστική δικλίδα για να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο της μαθητικής διαρροής.

Στις περιπτώσεις που ορισμένοι μαθητές δυσκολεύονται στην πρόκτηση των αναγνωστικών δεξιοτήτων μπορεί να σχεδιαστούν και να υλοποιηθούν συμπληρωματικά ομαδικά προγράμματα ανάλογα με τις δυσκολίες των μαθητών. Τα ομαδικά προγράμματα μπορεί να εστιάζουν στη γραφοφωνηματική γνώση, στην ταχύτητα ανάγνωσης ή στην αναγνωστική κατανόηση. Η ανάπτυξη των προγραμμάτων ανάγνωσης, η υποστήριξη από τους γονείς και το ενδιαφέρον τους για το σχολείο, κρίνονται αναγκαία ως προς την εφαρμογή τους, αφού το ενδιαφέρον των γονέων για το σχολείο έχει βρεθεί ότι αποτελεί παράγοντα που προστατεύει τα παιδιά από μελλοντικά προβλήματα ψυχικής υγείας και από την εγκατάλειψη της εννιάχρονης υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Buchanan, Flouris, 2001).

Όπου οι δυσκολίες των μαθητών παραμένουν, είτε σε επίπεδο μάθησης ή και συμπεριφοράς, η αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών μπορεί να γίνεται σε συνεργασία με τους σχολικούς συμβούλους, με τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ ή με άλλα κέντρα, ανάλογα με τη σοβαρότητα των προβλημάτων αυτών.

Όμως και οι ΜΥΕ χρειάζονται ενίσχυση των γλωσσικών δεξιοτήτων τους, επειδή ζουν στην ύπαιθρο και στερούνται πλούσιων γλωσσικών ερεθισμάτων και εμπειριών από την

προσχολική ηλικία. Ο εμπλουτισμός του λεξιλογίου, η μεγαλύτερη επαφή με πιο σύνθετα και αφηρημένα κείμενα, η άσκηση σε τρόπους άντλησης των νοημάτων και της εξαγωγής συμπερασμάτων θα ενισχύσουν τις δεξιότητές τους στο γραπτό λόγο. Οι γλωσσικές δεξιότητες βελτιώνονται μέσω της ανάπτυξης της αναγνωστικής δεξιότητας και αντίστροφα, η αναγνωστική δεξιότητα βελτιώνεται μέσω της ανάπτυξης των γλωσσικών δεξιοτήτων.

11.2. Αντιμετώπιση των δυσκολιών γραπτού λόγου και των προβλημάτων συναισθήματος και συμπεριφοράς μέσα στην τάξη

Ο ρόλος των δασκάλων είναι σημαντικός ως προς τον εντοπισμό των μαθητών εκείνων με χαμηλή αυτοαντίληψη ως προς τις ικανότητες που έχουν στο γραπτό λόγο. Οι εκπαιδευτικοί της τάξης μπορούν να βοηθήσουν τους μαθητές να ενεργοποιήσουν τις δυνάμεις τους χωρίς να τους συγκρίνουν με τους άλλους. Η ενεργοποίηση δυνάμεων θα οδηγήσει σε μια υγιή αυτοαντίληψη για την ανάγνωση. Με μια υγιή αυτοαντίληψη οι μαθητές μπορούν να αντέχουν τις δυσκολίες και τις ματαιώσεις και να αποκτήσουν μια νέα ικανότητα.

Συνήθως οι μαθητές αυτοί χρησιμοποιούν αμυντικούς μηχανισμούς ώστε να προστατεύσουν το ΕΓΩ τους από την αποτυχία στην ανάγνωση (Taylor, Harris, Pearson, & Garcia, 1995).

A) Μειώνουν τη σπουδαιότητα της ανάγνωσης. Η επίθεση στο μηχανισμό άμυνας και η απόδειξη ότι αυτές οι αντιλήψεις είναι λανθασμένες, δεν αποτελούν ενδεδειγμένες λύσεις. Μια πιο κατάλληλη λύση πιθανόν είναι η εξουδετέρωση της αρνητικής αυτοαντίληψης προσφέροντας στους μαθητές εμπειρίες επιτυχίας εξαίροντας και αποδεικνύοντας την πρόοδο τους και έχοντας οι ίδιοι οι δάσκαλοι την πεποίθηση της ικανότητας και της αξίας των μαθητών αυτών. Η αρχή μπορεί να γίνει μέσω παιχνιδιών που σταδιακά θα τους οδηγήσει στην ανάγνωση (Taylor, Harris, Pearson, & Garcia, 1995).

B) Συγκαλύπτουν τις δυσκολίες ανάγνωσης που έχουν. Ο δάσκαλος λαμβάνοντας υπόψη του το εύθραυστο Εγώ πρέπει να δημιουργήσει σχέσεις εμπιστοσύνης και επαφής πριν αρχίσει η διδασκαλία παράλληλα με τη βελτίωση της αυτοαντίληψης.

Γ) Χρησιμοποιούν μηχανισμούς αποφυγής. Τα παιδιά προκειμένου να προστατεύσουν την αίσθηση της αξίας του εαυτού τους, όταν αυτή απειλείται, αποφεύγουν να εμπλακούν στη δραστηριότητα παρά να βιώσουν μια επικείμενη επιτυχία. Η στρατηγική αποφυγής δε δημιουργεί προβλήματα, όταν πρόκειται για άλλες δραστηριότητες που δεν έχουν

επιπτώσεις στη ζωή μας. Όμως οι επιπτώσεις από τις δυσκολίες ανάγνωσης είναι διαφορετικές, επειδή επηρεάζουν όλες τις μετέπειτα δραστηριότητες στη ζωή μας.

Όπως έδειξαν τα αποτελέσματα της έρευνά μας, οι δυσκολίες γραπτού λόγου συνδέονται με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Μαθητές με εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς ή και με προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας, συνήθως διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία της τάξης. Η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων μέσα από ομαδικές δραστηριότητες μέσα στην τάξη συμβάλλουν στη μείωση των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς. Η δημιουργία καλών διαπροσωπικών σχέσεων, η αποδοχή από τους συνομηλίκους, και η αυτοεπιβεβαίωση που παίρνουν οι μαθητές μέσα από τις σχέσεις αυτές, τους δίνουν την ευκαιρία να μειώσουν τις επιθετικές συμπεριφορές και να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες ή να δείξουν ενδιαφέρον για την επίδοσή τους (Κουρκούτας, 2007).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών ώστε να ανταποκρίνονται στη διαχείριση προβληματικών συμπεριφορών μέσα στην τάξη προάγει τη μάθηση και ελαχιστοποιεί τις διασπαστικές συμπεριφορές μέσα στην τάξη (DiLillo, & Peterson, 2001). Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να επικεντρώνεται στον τρόπο αντιμετώπισης των «δύσκολων» συμπεριφορών. Η στάση και η αντίδραση του εκπαιδευτικού απέναντι στην εκδήλωση προβληματικών συμπεριφορών, οι παρεμβάσεις του σε επίπεδο τάξης, η συνεργασία του με τους γονείς (Κουρκούτας, 2007) πρέπει να αποτελέσουν τα κύρια εφόδια των προπτυχιακών φοιτητών (υποχρεωτικά μαθήματα).

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στην αντιμετώπιση της συνύπαρξης δυσκολιών γραπτού λόγου και των Π.Σ.Σ απαιτεί και αλλαγές στα προγράμματα σπουδών των Παιδαγωγικών Τμημάτων των Πανεπιστημίων. Τα μαθήματα που αναφέρονται στη σύνδεση των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα Π.Σ.Σ, όπως προγράμματα ανάγνωσης (πρώιμη παρέμβαση) για μαθητές που διατρέχουν κίνδυνο για την εκδήλωση δυσκολιών ανάγνωσης και Π.Σ.Σ. μπορεί να ενσωματωθούν στα προγράμματα σπουδών. Μάλιστα, η πρακτική των φοιτητών των Παιδαγωγικών Τμημάτων μπορεί να επεκταθεί και στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ. Στα ΚΕ.Δ.Δ.Υ είναι δυνατόν οι δάσκαλοι να κατανοήσουν τη σημασία των προγραμμάτων παρέμβασης (εξατομικευμένων και ομαδικών), που σχεδιάζονται για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης και συμπεριφοράς.

Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών μπορεί να περιλαμβάνει και σχολικά προγράμματα παρέμβασης πρωτογενούς πρόληψης που εφαρμόζονται σε όλο το μαθητικό πληθυσμό (π.χ.,

σε όλους τους μαθητές κάποιων τάξεων, ενός σχολείου, μιας σχολικής περιφέρειας, των σχολείων μιας κοινότητας) και έχουν σκοπό την προαγωγή της ψυχικής υγείας, την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης, την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, τη δημιουργία θετικού ψυχολογικού κλίματος στην τάξη (Χατζηχρήστου, 2004).

Όλες οι παραπάνω προτάσεις είναι ενδεικτικές και αναφέρονται στην πρόληψη και αντιμετώπιση της συνύπαρξης των δυσκολιών γραπτού λόγου με τα Π.Σ.Σ στην επαρχία Μυλοποτάμου. Η εφαρμογή των προτάσεων είναι δύσκολο εγχείρημα, επειδή απαιτείται εκπαίδευση των εκπαιδευτικών, σχεδιασμό προγραμμάτων παρέμβασης, έλεγχο της πορείας τους και αναπροσαρμογή τους, όποτε κρίνεται αναγκαία.

Η αντιμετώπιση της συνύπαρξης δυσκολιών γραπτού λόγου και Π.Σ.Σ αποτελεί τον επιθυμητό στόχο κάθε εκπαιδευτικού και σχολικής μονάδας και μπορεί να συμβάλει στη μείωση του φαινομένου της μαθητικής διαρροής και της παραβατικής συμπεριφοράς στην περιοχή αυτή.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ., & Σίνη, Α.Θ., (2004). *Διαταραχές σχολικής μάθησης & Ψυχοπαθολογία*, Αθήνα, ΒΗΤΑ Ιατρικές Εκδόσεις ΜΕΠΕ.

Αστυνομική Ανασκόπηση (2007). *Επιχείρηση «Ζωνιανά»*. Διμηνιαία έκδοση του αρχηγείου της Ελληνικής Αστυνομίας, Νοέμβριος-Δεκέμβριος, τ.246, 24^ο έτος, σσ. 6-10.

Αστυνομική Ανασκόπηση (2008). *Μυλοποτάμου συνέχεια...* Διμηνιαία έκδοση του αρχηγείου της Ελληνικής Αστυνομίας, Ιανουάριος-Φεβρουάριος, τ.247, 24^ο έτος, σσ. 8-14.

Βάμβουκας, Μ., (1984). *Ψυχοπαιδαγωγική Θεώρηση της κατανόησης των αναγνωσμάτων*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.

Βάμβουκας, Μ., (1987). Η αναγνωστική δεξιότητα μαθητών ηλικίας 9-12 ετών. *Γλώσσα*, 13, 40-54 & 15, 38-49.

Βάμβουκας, Μ., (1988). Ψυχοπαιδαγωγική της ανάγνωσης και του γραψίματος: Παράγοντες που δυσχεραίνουν τη μάθηση τους. *Γλώσσα*, 12, 42-48.

Βάμβουκας, Μ., (1992). Σχολικός αλφαριθμητισμός και αλφαριθμητισμός ενηλίκων. Πρακτικά του Πανελληνίου Συνεδρίου: *Αλφαριθμητισμός και Διδασκαλία της Μητρικής Γλώσσας*, (σσ. 83-100) Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-Γ.Γ.Λ.Ε.

Βάμβουκας, Μ., (1991). Οι λειτουργίες επικοινωνίας της γραπτής γλώσσας και οι σχετικές παραστάσεις των μαθητών. *Εκπαιδευτικά*, 24, 76-102.

Βάμβουκας, Μ., (1992). Μεγαλόφωνη και σιωπηρή ανάγνωση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 183-209.

Βάμβουκας, Μ., (1994). *Αξιολόγηση Αναγνωστικών Δεξιοτήτων*, Αθήνα, Εκδ. Γρηγόρη.

Βάμβουκας, Μ., (1997). Ο προφορικός και ο γραπτός λόγος των ελλήνων μαθητών στο Βέλγιο και τη Γαλλία, στο Μ. Δαμανάκης (επιμ.), *Η εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων στο Βέλγιο και στη Γαλλία* (σσ. 172-219). Αθήνα, Εκδ. Gutenberg.

Βάμβουκας, Μ., (1998). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη, ε' έκδοση.

Βάμβουκας, Μ., (1999). Η ελλιπής κατάκτηση της δεξιότητας φωνηματικο-γραφημικής αντιστοιχίας ως παράγοντας λειτουργικού αναλφαριθμητισμού, στο κ. Πλειος (επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά του Η' επιστημονικού συνεδρίου Π.Ε. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

- Βάμβουκας, (2004). *Θέματα Ψυχαπαιδαγωγικής της Ανάγνωσης*, Αθήνα, Εκδ. Ατραπός- Περιβολάκι.
- Βάμβουκας, Μ., Παλιεράκης, Ν., Βάμβουκα, Ε., (2008). Η ανάγνωση και η γραφή λέξεων από μαθητές Α΄ τάξης Δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 43-70.
- Βασιλάκη, Ε., (2001). Η γνωστική διάσταση του άγχους και η παρεμβολή του στις γνωστικές λειτουργίες, στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή του*, σσ. 165-180, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Βασιλάκη, Ε., Τριλίβα, Ε., & Μπεζεβέγκης, Η., (επιμ.) (2001). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή του*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Βουιδάσκη, Β., (1996). *Δικαίωμα ή Υποχρέωση η Εννιάχρονη Σχολική Εκπαίδευση; Η περίπτωση της μαθητικής διαρροής στα Γυμνάσια του Ν. Ρεθύμνης*, Αθήνα, Gutenberg: Κοινωνιολογία και Εκπαίδευση.
- Γεωργούσης, Π., (1991). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις επιστήμες της συμπεριφοράς*. Περιγραφική Στατιστική, Αθήνα, (εκδ. ίδιου).
- Γρηγοριάδου, Α., (2002). Συσχέτιση καταθλιπτικής συμπτωματολογίας με την ακαδημαϊκή επίδοση και την προσαρμοστική συμπεριφορά σε παιδιά σχολικής ηλικίας, στο Α. Ρούσση (επιμ.). *Θέματα Ψυχομετρίας στην Κλινική Πράξη και Έρευνα*, σσ. 199-203.
- Γρηγοριάδου-Σουρέλη, Γ., (1999). *Ο αγέρας παίζει φλογέρα*, Αθήνα, Εκδ. Πατάκη, στ΄ έκδοση, σσ. 58-61.
- Δαφέρμος, Β., (2005). *Κοινωνική Στατιστική με το SPSS*, Θεσσαλονίκη, εκδ. ΖΗΤΗ.
- Διακογιώργης, Κ., Μπαρής, Θ., Βαλμάς, Θ., (2005). Ικανότητα χρήσης μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή από μαθητές της Α΄ τάξης του δημοτικού. *Ψυχολογία*, 12 (4), 568-586.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ., (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζάχος, Σ.Δ., (1999). Αιτιολογία και διαγνωστικές προσεγγίσεις των μαθησιακών δυσκολιών στο Δ. Στασινός (επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου*, Αθήνα, Εκδ. Gutenberg.
- Ζουρνατζής, Ε., Κάκουρος, Ε., Καραμπά, Ο., Παπαηλιού, Χ., Μπαδικιάν, Μ. (2001). *Οι επιδόσεις των παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής Υπερκινητικότητα στους βασικούς ακαδημαϊκούς τομείς*. Προφορική ανακοίνωση στο 1^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικής Ψυχολογίας, Νοέμβριος, Αθήνα.
- Κάκουρος, Ε., Ζουρνατζής, Ε., Παπαηλιού, Χ., & Καραμπά, Ρ. (2003). Ο ρόλος των δασκάλων στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών παιδιών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής -

- Υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ). *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, τ. 64-65, σσ 42-50.
- Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη, Κ., (2000). *Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητα*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη Κ. (2002). Το σύνδρομο της ΔΕΠ-Υ και η επίδρασή του στη σχολική επίδραση και στη συμπεριφορά των παιδιών. *Νέα Παιδεία*, 101, 152-166.
- Κάκουρος Ε., Μανιαδάκη, Κ., (2004). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων: αναπτυξιακή προσέγγιση*, Αθήνα, Εκδ. Τυπωθήτω,-Γιώργος Δαρδάνος.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., (1985). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*, Αθήνα.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., (1998). Πρόκληση για την επαίδευση και τον εκπαιδευτικό: Η περίπτωση του «υπερκινητικού» παιδιού. *Νέα Παιδεία*, 88, 62-77.
- Καλαντζή-Αζίζι, Α., & Μπεζεβέγκης, Η., (1990). Αξιολόγηση από δασκάλους προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών σχολικής ηλικίας. *Νεοελληνική Παιδεία*, 21, 106-124.
- Κανδαράκης, Α., (2002). Η ενδοπροσωπική και η διαπροσωπική προσαρμογή των μαθητών με χαμηλή σχολική επίδοση και η επίδρασή της στις σχέσεις με τους συμμαθητές, διδακτορική διατριβή, Π.Τ.Δ.Ε Πανεπιστημίου Αθηνών, Αθήνα.
- Καρατζάς, Α., (2004). *Το γνωστικό ορθογραφικό σύστημα και η ορθογραφική δεξιότητα μαθητών Δ' Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού Σχολείου*, Διδακτορική Διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ρέθυμνο.
- Κομίλη, Α., (1989). *Βασικές αρχές και μέθοδοι επιστημονικής έρευνας στην Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Οδυσσέας.
- Κουμπιάς, Ε. Λ., (2004). *Ανάγνωση και Προσοχή: Ψυχολογικές διαστάσεις. Αναγνωστική ικανότητα & προβλήματα προσοχής μαθητών σχολικής ηλικίας-Πρόληψη & Αντιμετώπιση*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός.
- Κουρκούτας, Η., (2007). *Προβλήματα συμπεριφοράς στα παιδιά: Παρεμβάσεις στο πλαίσιο της οικογένειας και του σχολείου*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Κουτσουράκη, Σ., (2004). *Γενετική μελέτη της σχολικής επίδοσης και γνωστικά χαρακτηριστικά πρώιμων αναγνωστών*, Διδακτορική διατριβή, Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ρέθυμνο.
- Κωτούλας, Β., (2004). Έλλειμμα φωνολογικής επίγνωσης και αναγνωστικές δυσκολίες, στο Π. Παπούλια-Τζελέπη και Ε. Τάφα, (επιμ.). *Γλώσσα και Γραμματισμός στη νέα χιλιετία*.σσ. 143-178, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.

- Κωτούλας, Β., Παντελιάδου Σ., (2001). Στάση παιδιών με ή χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες προς την ανάγνωση και γραφή, στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.) *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*. Πρακτικά Συνεδρίου, Ρέθυμνο-Πανεπιστήμιο Κρήτης, 6-8 Οκτωβρίου τ. Α'.
- Lester-Παπαματθαϊάκη, Ε., (1988). Η κατάθλιψη των παιδιών και εφήβων-Αυτοκτονία, στο Γ. Τσιάντη και Σ. Μανωλόπουλος (επιμ.), *Σύγχρονα θέματα Παιδοψυχιατρικής*, 2^{ος} τόμος, β' μέρος, σσ.235-249, Αθήνα, εκδ. Καστανιώτη.
- Μάνος, Ν., (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*, Θεσσαλονίκη, University Press.
- Μαριδάκη-Κασωτάκη, Α., (2005). *Δυσκολίες μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ., (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*, Θεσσαλονίκη, Εκδ. Προμηθεύς.
- Μέλλον, Ρ., (1998). *Ψυχοδιαγνωστικές μέθοδοι*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Κολαϊτής, Γ., Richardson, C., Τσιάντης, Ι., (1999). Προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος και προσαρμογή παιδιών σχολικής ηλικίας: Σύγκριση κλινικού και μη κλινικού δείγματος στο ερωτηματολόγιο για γονείς του Achenbach, στο *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, τόμ. 1, τ.2, σελ. 85-97.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α., Λαρδούτσου, Σ., (2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά, στο Α. Καλαντζή-Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου, (επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο*, σσ. 255-286, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Μπαμπινιώτης, Γ., (2002). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Αθήνα, Κέντρο Λεξικολογίας, β' έκδοση.
- Μπασέτας, Κ., (1999). *Οι προσδοκίες των δασκάλων και οι επιδράσεις τους στους μαθητές: βασικές αντιλήψεις, το φαινόμενο «Πυγμαλίων» και η απόδοση των αιτιών, παιδαγωγικές παρεμβάσεις*, εμπειρική έρευνα, Αθήνα, εκδ. Γρηγόρη.
- Μπεζεβέγκης, Η.Γ., (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους, στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, & Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους*, σσ. 29-60, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μπεζεβέγκης, Η.Γ., & Γιαννίτσας, Ν.Δ., (1991). Προβληματική συμπεριφορά των παιδιών, όπως αξιολογείται από το δάσκαλο, τον πατέρα και τη μητέρα, στο Χάρις (επιμ.): *Αφιέρωμα στον καθηγητή Ν.Γ. Μελανίτη*, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Φιλοσοφική Σχολή: Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Παιδαγωγικής, Αθήνα.
- Μπεράτη, Σ. (1988). Ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη της λανθάνουσας περιόδου, στο Γ. Τσιάντης, & Σ. Μανωλόπουλος (επιμ.). *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής: Ανάπτυξη*, Α' τόμος, Α' μέρος, σσ. 31-41, Αθήνα, Εκδ. Καστανιώτη.

- Νέστορος, Ι.Ν., (1989). Ψυχοπαθολογία, Ψυχολογικές Θεωρίες, στην *Παιδαγωγική-Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, Λεξικό*, τ. 9^{ος}, Ελληνικά Γράμματα, σσ. 5284-5289.
- Παντελιάδου, Σ., (2000). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη*. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Ρότσικα, Β., Πεχλιβανίδου, Λ., Μαχαίρα, Ρ., Richardson, S.C., Μαδιανού, Δ., Μαδιανός, Μ., (1989). Πρώιμη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. *Ψυχολογικά Θέματα*, τ. 1 (3). 177-187.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελιογιάννης, Ι., Παντελάκης, Σ., (1989). Σχολική επίδοση: Κοινωνικοί, ψυχικοί, και σωματικοί παράγοντες: ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. *Ψυχολογικά Θέματα*, τ. 1 (3). 211-229.
- Παπαναστασίου, Γ., (2001). Γλώσσα και ορθογραφία στο Φ. Χρηστίδης και Μ. Θεοδωροπούλου (επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός Οδηγός για τη Γλώσσα* (σ. 194-198). Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Παρασκευόπουλος, Ι., (1984). *Στοιχεία Περιγραφικής και Επαγωγικής Στατιστικής*, Αθήνα.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1993α). *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Αθήνα τ.1.
- Πολομαρκάκη, Ε., (1989). Δυσορθογραφία στην *Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια Λεξικό*, τ.3, Ελληνικά Γράμματα, σ. 1577.
- Πόρποδας, Κ., (1983). Η ανάγνωση. *Γλώσσα*, 3, 25-35.
- Πόρποδας, Κ., (1992). Η εκμάθηση της ανάγνωσης και ορθογραφίας σε σχέση με την ηλικία και τη φωνημική ενημερότητα. *Ψυχολογία*, 1, σ.30-43.
- Πόρποδας, Κ., (1997). Δυσλεξία: Γνωστική Θεώρηση. Ανακοίνωση προσκεκλημένου ομιλητή στο 6^ο *Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας*, Πάντειο Πανεπιστήμιο, 29/5-1/6/1997, Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ., (2002). *Η Ανάγνωση*, Πάτρα, εκδ. ίδιου.
- Σακκάς, Β., (2002). *Μαθησιακές δυσκολίες και οικογένεια. Παιδαγωγική και κοινωνιοψυχολογική προσέγγιση*, Αθήνα, Εκδ. Ατραπός.
- Σίμος, Π., Κομίλη, Α., (2003). *Μέθοδοι έρευνας στην Ψυχολογία και τη Γνωστική Νευροεπιστήμη*, Σειρά Α΄ Ψυχολογία, Αθήνα, Εκδ. Παπαζήση.
- Σπαντιδάκης, Ι., (2004). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας: Διάγνωση, Αξιολόγηση, Αντιμετώπιση*. Αθήνα, εκδ. Ατραπός.
- Σπαντιδάκης Ι., & Βάμβουκας, Μ., (2000). Διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των δυσκολιών γραπτού λόγου και της κατανόησης κειμένων, στο Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκης (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία της Ελληνικής ως Μητρικής και ως Δεύτερης Γλώσσας: Πρακτικά Συνεδρίου* (σσ. 295-309). Ρέθυμνο, εκδ. Ατραπός.

- Σταλίκας, Α, Τριλίβα, Σ, Ρούσση, Π., (2002). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Τάφα, Ε., (1995). *Τεστ ανίχνευσης αναγνωστικής ικανότητας*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Τρίγκα, Α., (2004). *Τεστ αναγνωστικής ικανότητας: Εκτίμηση της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών Δ΄ τάξης Δημοτικού έως και Α΄ τάξης Γυμνασίου*, Αθήνα, εκδ. Ατραπός.
- Τριλίβα, Σ., Βασιλάκη, Ε., Chimienti, G., (2001). Άγχος, κατάθλιψη και στρατηγικές αντιμετώπισης σε Έλληνες μαθητές Λυκείου, στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα, Η. Μπεζεβέγκης (επιμ.). *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή του*, σσ. 165-180, Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Τσακρής, Π., (1970). *Η ευφυΐα των ελληνοπαίδων της σχολικής ηλικίας (5-12 ετών)*. Αθήνα.
- Τσοβίλη, Θ., (2003). *Δυσλεξία και άγχος: Μια σχέση ζωής;* Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (1988). *Η γλώσσα μου για την Τρίτη Δημοτικού*, ΟΕΔΒ.
- ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο., (2006). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ): Έρευνα*. Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο., (2007). *Η μαθητική διαρροή στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, (Γυμνάσιο, Ενιαίο Λύκειο, ΤΕΕ): Έρευνα*. Αθήνα.
- Χατζηχρήστου, Χ., (2004). *Εισαγωγή στη Σχολική Ψυχολογία*, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Χατζηχρήστου, Χ., & Horf, D., (1991). Προβλήματα συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης μαθητών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 14-15*, σσ. 107-143.
- Χρηστάκης, Κ.Γ., (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική ηλικία: Εκτίμηση, πρόληψη, καταγραφή, αντιμετώπιση*, Αθήνα, Εκδ. Ατραπός.

ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Aarnoutse, C., & Van Leeuwe, J., (1998). Relation between reading comprehension, vocabulary, reading pleasure and reading frequency. *Educational Research and Evaluation, 4* (2), 143-166.
- Aarnoutse, C., & Van Leeuwe, J., (2000). Development of poor and better readers during the elementary school. *Educational Research and Evaluation, 6* (3), 251-278.
- Abikoff, H., Courtney, M., Pelham., W.E., & Koplewicz, H.S., (1993). Teacher's ratings of disruptive behavior: influence of halo effects. *Journal of Abnormal Child Psychology, 21*, 519-534.

- Abrams, J. C.,(1986). On learning disabilities: Affective considerations. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities*, 2, 189-196.
- Achenbach, T.M., (1993). Implications of multi-axial empirically based assessment for behavior therapy with children. *Behavior Therapy*, 24, 91-116.
- Achenbach, T.M., (2000). Το ερωτηματολόγιο γονέων (Child Behavior Checklist) και τα άλλα σχετικά ερωτηματολόγια. Πρακτικά Διημερίδας «Αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία: Η αξιολόγησή της στην κλινική πράξη και έρευνα». Αθήνα, Εταιρεία για την Ψυχική Υγεία παιδιών και εφήβων.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C., (1978). The classification of Child Psychology: A review and analysis of empirical efforts, in *Psychological Bulletin*, 85, 1275-1301.
- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C., (1983). *Manual for the Child Behavior Checklist /4-18 and Revised Child Behavior Profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.
- Achenbach, T.M, Howell, C.T., McConaughy, S.H., Stanger, C., (1995). Six-years predictors of problems in a national sample of children and youth: I. Cross-informant syndromes. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34, 336-347.
- Achenbach, T.M., McConaughy, S.H., Howell, C.T., (1987). Child/adolescent behavioural and emotional problems: implication of cross-informant correlations for situational specificity. *Psychological Bulletin*, 101, 213-232.
- Achenbach, T.M., Rescorla, L. A., (2003). *Εγχειρίδιο για τα ερωτηματολόγια και Προφίλ Σχολικής Ηλικίας του ΣΑΕΒΑ*. Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα: Εταιρεία για την Ψυχική Υγεία παιδιών και εφήβων.
- Adams, J.W., Snowling, M.J., Hennessy, S.M., Kind, P., (1999). Problems of Behaviour, reading and arithmetic: Assessments of Comorbidity using the Strengths and Difficulties Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology*, 69, 571-585.
- Albano, A.M., Causey, D., Carter, B.D., (2001). Fear and anxiety in children, in C.E. Walker, M.C., Roberts (Eds.), *Handbook of Clinical Child Psychology*. Third edition, John Wiley & Sons inc.
- Albano, A.M., Chorpita, B.F., Barlow, D.H., (2003). Childhood anxiety disorders, in E.J., Mash, & R.A., Barkley (Eds.), *Child Psychopathology*, third edition, pp. 279-329, Guilford Press.
- Alm, J., & Andersson, J., (1997). A study of literacy in prisons in Uppsala. *Dyslexia*, 3, 245-246.
- American Psychiatric Association (APA) (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Forth Edition, (DSM-IV). Washington, DC: Author.
- American Psychiatric Association (APA) (2000). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders*, Forth Edition, (DSM-IV-TR). Washington, DC: Author.

- Anastasi, A., (1982). *Psychological Testing*, Firth Edition, MacMillan Publishing CO., Inc.
- Anderson, J.C., Williams, S., McGee, R., & Silva, P. A (1987). DSM-III Disorders in preadolescent children. *Archives of General Psychiatry*, 44, 69-76.
- Anderson, J., Williams, S., McGee, R., & Silva, P. A. (1989). The prevalence of DSM-III disorders in a large sample of pre-adolescent children from the general population. *Archives of General Psychiatry*, 44, 69-81.
- Angold, A., Costello, E.J., (1992). Comorbidity in children and adolescents with depression. *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 1, 31-51.
- Angold, A., Costello, E.J., Erkanli, A., (1999). Comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40 (1), pp. 57-87.
- Antrop, I., Roeyers, H., Oosterlaan J., & Van Oost, P., (2002). Agreement Between Parent and Teacher Ratings of Disruptive Behavior Disorders in Children with Clinically Diagnosed ADHD. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 24 (1) pp.67-73.
- Arnold, E.M., Goldston, D.B., Walsh, A.K., Rebossin, B.A., Daniel, S.S., Hickman, E., Wood, F.B., (2005). Severity of emotional and behavioural problems among poor and typical readers, in *Journal of Abnormal Psychology*, 33, 205-217.
- Asarnow, J.R., Carlson, G.A., & Guthrie, D., (1987). Coping strategies, self-perceptions, hopelessness, and perceived family environments in depressed and suicidal children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, 361-366.
- Astrada, C. A., Licamele, W.L., Walsh, T.L., Kessler, E.S., (1981). Rucurrent abdominal pain in children and associated DSM-III diagnoses. *American Journal of Psychiatry*, 138, 687-688.
- August, G. J., & Garfinkel, B.D., (1990). Comorbidity of ADHD and reading disability among clinic-referred children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 18(1) 29-45.
- Ayllon, T., & Roberts, M.D., (1974). Eliminating discipline problems by strengthening academic performance. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 7, 71-76.
- Backer, A., Neuhauser, G., (2003). Internalizing and Externalizing Syndrome, in Reading and Writing disorders, *Prax Kinderpsychol Kinderpsychiatri*, 52 (5), 329-337.
- Barkley, R., (1990). *Attention-Deficit Hyperactivity Disorder: A handbook for diagnosis and treatment*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R., (1997α). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder, in E. Mash & L. Terdal (Eds.), *Assessment of Childhood Disorders*, 3rd Edition, Guilford Press.

- Barkley, R., (1997β). *ADHD and the nature of self-control*. New York: Guilford Press.
- Barkley, R. (2004). *Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder: Nature, Course, Outcomes and Comoridity*. Russell Barkley.
- Barkley, R. (2006). *The nature of ADHD: Attention Deficit Hyperactivity Disorder, A handbook for Diagnosis and Treatment*. Third Edition, Russell Barkley.
- Barkley, R.A., DuPaul, G.J., & McMurray, M.B., (1990). A comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criteria. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 58*, 775-789.
- Barrios, B.A., Hartmann, D.P., (1997). Fears and Anxiety, in E.J.Mash & L.G.Terdal (Eds.). *Assessment of childhood disorders*, third edition, Guilford Press.
- Beck, A.T., (1967). *Depression: Clinical, experimental and theoretical aspects*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Beitchman, J., Young A., (1997). Learning disorders with a special emphasis on reading disorders: A review of the past 10 years. *Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry, 36* (8), 1020-1032.
- Beitchman, J. H., Tuckett, M., & Bath, (1987). Language delay and hyperactivity in preschoolers: Evidence for a distinct subgroup of hyperactives. *Canadian Journal of Psychiatry, 32*, 683-687.
- Bender, W.N., (1987). Secondary personality and behavior problems in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 20*, 301-305.
- Bennett, KJ., Brown, KS., Boyle, M., Racine, Y., Offord, D., (2003). Does low reading achievement at school entry cause conduct problems? *Soc Sci Med, Jun, 56*(12), 2443-2448.
- Bell, J., (1997). Μεθοδολογικός σχεδιασμός παιδαγωγικής και κοινωνικής έρευνας, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.
- Berg, C., Rapoport, J.L., Whitaker, A., Davies, M., Leonard, H., Swedo, S., Brinman, S., & Lenane, M., (1989). Childhood obsessive compulsive disorder: A two –year prospective follow-up of a community sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 28*, 528-533.
- Berger, M., Rutter, M., (1975). Attainment and adjustment in two geographical areas. II The prevalence of specific reading retardation. *British Journal of Psychiatry, 126*, 510-519.
- Beiderman, J., Faraone, S.V., Milberger, S. & Doyle, A. (1993). Diagnoses of attention-deficit hyperactivity disorder from parents reports predict diagnoses based on teacher reports. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 32*, (2) 315-317.

- Beiderman, J., Faraone, S., Mick, E., & Lelon, E., (1995). Psychiatric comorbidity among referred juveniles with major depression: Factor artifact. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34 (5), 579-591.
- Bird H.R., Gould, M.S., Staghezza, B.M., Yager, T., Staghezza, B.M., & Canino, G., (1989). Risk factors for maladjustment in Puerto Rican Children, *J.Am Acad Child and Adolesc Psychiatry*, 28, 847-850.
- Bird H.R., Gould, M.S., & Staghezza, B.M., (1992). Aggregating data from multiple informants in Child Psychiatry epidemiological research, *J.Am Acad Child and Adolesc Psychiatry*, 31,78-85.
- Boetsch, E.A., Green, P.A., & Pennington, B.F., (1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8, 539-562.
- Bowers, P., & Newby-Clark, E., (2002). The role of naming speed within a model of reading acquisition, in *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal* 15, 109-126.
- Boyle, M.H., Offord, D.R., Racine, Y., Szatmari, P., (1996). Identifying thresholds for classifying childhood psychiatric disorder: Issues and prospects. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35 (11), 1440-1448.
- Bradley, L.L., & Bryant, P.E., (1979). Categorizing sounds and learning to read: A causal Connection. *Nature*, 301, (3), 419-421.
- Brady, E.U., & Kendall, P.C., (1992). Comorbidity of Anxiety and Depression in children and Adolescents, in *Psychological Bulletin*, Vol. 111, No 2, 244-255.
- Brier, N., (1989).The relationship between learning disability and delinquency: A review and reappraisal. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 546-553.
- Broder, P.K., Dunivant, N., Smith, E.C., & Sutton, L.P., (1981). Further observations on the link between learning disabilities and juvenile delinquency. *Journal of Educational Psychology*, 73, 838-850.
- Bruce, B., Thernlund, G., & Nettelblatt, U., (2006). ADHD and language impairment: A study of the parent Questionnaire FTF (Five to fifteen). *European Child and Adolescence Psychiatry* 15 (1), 52-60.
- Buchanan, A., & Flouri, E., (2001). "Recovery" After age 7 from "externalising behaviour problems: The role of risk and protective clusters. *Children and Youth Services Review*, 23, (12), 899-914.
- Byrne, B., & Fielding-Barnsley, R., (1995). Evaluation of program to teach phonemic awareness to young children: A 2- and 3-year follow-up and a new preschool trial in *Journal of Educational Psychology*, 87, 488-503.
- Cain, K., & Oakhill, J. V., (1999). Inference ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing*, 11, 489-503.

- Cain, K., Oakhill, J. V., & Bryant, P., (2000). Phonological skills and comprehension failures: A test of the phonological processing deficits hypothesis. *Reading and Writing, 13*, 31-56.
- Cain, K., Oakhill, J. V., & Bryant, P., (2004). Children's Reading Comprehension Ability: Concurrent Prediction by Working Memory, Verbal Ability and Component Skills. *Journal of Educational Psychology, 96*, (1), 31-42.
- Cain, K., & Oakhill, J. V., (2006). Profiles of Children with specific reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology, (76)*, 683-696.
- Cantwell, D.R., & Baker, L. (1989). Stability and natural history of DSM-III childhood diagnoses. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry, 28*, 691-700.
- Caravolas, M., Hulme, C., & Snowling, M.J., (2001). The foundations of spelling ability: Evidence from a 3-year longitudinal study. *Journal of Memory and Language, 45*, 751-774.
- Carlson, CL., Tamm, L., Gaub, M., (1997). Gender differences in children with ADHD, ODD, and co-occurring ADHD/ODD identified in a school population. *Journal of the American Academy of Child Adolescent Psychiatry, 36*(12), 1706-1714.
- Caron, C., & Rutter, M., (1991). Comorbidity in child psychopathology: Concepts, issues and research strategies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 32* (7), 1063-1080.
- Carroll, J.M., Maughan, B., Goodman, R., Meltzer, H., (2005). Literacy difficulties and psychiatry disorders: evidence for comorbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46* (5), 534-532.
- Carver, R.P., (1998). Predicting reading level in grades 1 to 6 from listening level and decoding level: Testing theory relevant to the simple view of reading. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal 10*, 121-154.
- Casey, R., Levy, S., Brown, K., & Brooks-Gunn, J., (1992). Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Developmental and Behavioral Pediatrics, 13* (4) 156-260.
- Casey, J.E., Rourke, B.P., & Del Dotto, J.E., (1996). Learning disabilities in children with attention deficit disorder with and without hyperactivity. *Child Neuropsychology, 2*, 83-98.
- Chall, J.S. (1996). *Stages of Reading Development*. Harcourt Brace & Company, Second Edition.
- Chamberlain, P., Patterson, G.R., (1995). Discipline and Child compliance in parenting. In M.H. Bornstein, (Ed.), *Handbook of parenting: Applied and practical parenting*. Vol. 4, (pp.202-225), Mahwah NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Chandler, L. A. (1994). Emotional aspects of learning problems: Implications for assessment. *Special Services in the Schools, 8*(2), 161-165.

- Chorpita, B.F., (2001). Control and the development of negative emotions, in M.W. Vasey & M.R. Dadds (Eds.), *The developmental psychopathology of anxiety* (pp. 112-142), New York: Oxford University Press.
- Chorpita, B.F., (2002). The Tripartite Model and Dimensions of Anxiety and Depression: An Examination of Structure in a Large School Sample. *Journal of Abnormal Child Psychology and Psychiatry*, 30 (2), 177-190.
- Chorpita, B. F., & Barlow, D. H. (1998). The development of anxiety: The role of control in the early environment. *Psychological Bulletin*, 124 (1), 3-21.
- Chorpita, B.F., Plummer, C.P., & Moffitt, C., (2000). Relations of tripartite dimensions of emotion to childhood anxiety and mood disorders. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 299-310.
- Christensen, C.A., (1999). Learning Disability: Issues of representation, power and the medication of school failure, in R.J. Sternberg & L. Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on learning disabilities: Biological, cognitive, contextual* (pp. 227-249). Boulder, CO: Westview Press.
- Cohen, J., (1986). Learning disabilities and psychosocial development in childhood and adolescents. *Annals of Dyslexia*, 36, 287-300.
- Cohen, J., (1988). *Statistical power and analysis for the behavioural sciences* (2nd ed.), Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Cohen, L., & Manion, L., (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής έρευνας*. 4^η έκδοση, Αθήνα, Εκδ. Μεταίχμιο.
- Cohen, P., Cohen, J., Kasen, S., Velez, C. N., Hartmark, C., Johnson, C., Johnson, J., Rojas, M., Brook, J., & Streuning, E. L., (1993). An epidemiological study of disorders in late childhood and adolescence--1. Age- and gender-specific prevalence. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 851-867.
- Colbert, P., Newman, B., Ney, P., & Young X., (1982). Learning disabilities as a symptom of depression in children. *Journal of Learning disabilities*, 15, 333-336.
- Compas, B.E., (1997). Depression in children and adolescents in E.J., Mash L.G. & Terdal (Eds.). *Assessment of childhood disorders*, third edition, Guilford Press.
- Compton, D.L., De Fries, J.C., & Olson, R.K., (2001). Are RAN- and phonological awareness-deficits additive in children with reading disabilities? *Dyslexia*, 3, 125-149.
- Compton, S.N., Nelson, A.H., & March, J.S., (2000). Social phobia and separation anxiety symptoms in community and clinical samples of children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39, 1040-1046.

- Connor, D.F., Edwards, G., Fletcher, K. E., Baird, J., Barkley, R., Steingard, R.J., (2003). Correlates of Comorbid Psychopathology in Children with ADHD. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 42(2), 193-200.
- Cornwall, A., Bawden, H.N., (1992). Reading disabilities and aggression. A critical review. *Journal of Learning Disabilities*, 24, 88-95.
- Costello, E., Costello, A., Edelbrock, C., Burns, B., Dulcan, M., Brent, D., & Janiszewski, S., (1988). Psychiatric disorders in pediatric primary care: prevalence and risk factors. *Archives of General Psychiatry*, 45, 1107-1116.
- Coster, F.W., Goorhuis-Brouwer, Nakken, H., Lutje-Spelberg, H.C., (1999). Specific language impairments and behavioural problem. *Folia Phoniatica of Logopaedica*, 51, 99-107.
- Crawford, S.G., Kaplan, B.J., Dewey, D., (2006). Effects of coexisting disorders on cognition and behavior in children with ADHD. *Journal of Attention Disorders*, 10 (2), 192-199.
- Cullinan, D., Epstein, M.H., (1985). Adjustment problems of mildly handicapped and nonhandicapped students. *Remedial and Special Education* 6 (2), 5-11.
- Denkla, M.B., & Rudel, R.G., (1976). Rapid automatized naming (R.A.N): Dyslexia differentiated from other learning disabilities. *Neuropsychologia*, 14, 471-479.
- Denkla, M. B., & Reader, M. J. (1993). Education and psychosocial interventions: Executive dysfunction and its consequences. In R. Kurlan (Ed.), *Handbook of Tourette Syndrome and related tic and behavioral disorders* (pp. 571-608). New York: Marcel Dekker.
- DiLillo, D., & Peterson, L.,(2001). Prevention of Childhood disorders in C.E. Walker, M.C. Roberts, (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, third edition, 974-988, John Wiley & Sons Inc.
- Drugan, R.S., Maier, S.F., Skolnick, P., Paul, S.M., Crawley, J.N., (1985). An anxiogenic benzodiazepine receptor ligand induces learned helplessness. *European Journal of Pharmacology*, 113, 453-457.
- DuPaul, G. T., Stoner, G. (1994). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. New York: Guilford.
- DuPaul, G.J., Anastopoulos, A.D., Power, T.J., Reid, R., Ikeda, M.J., McGoey, K.E., (1998). Parent ratings of attention-deficit/hyperactivity disorder symptoms: Factor structure and normative data. *Journal of Psychopathology and Behavioral assessment*, 20, 83-102.
- Durlak, J.A., (2001). School Problems of Children, in C.E. Walker, M.C. Roberts, (Eds.), *Handbook of Child Psychology*, third edition, (pp. 561-575), John Wiley & Sons Inc.
- Edelbrock, C., & Achenbach, T., (1984). The teacher version of the child behavior profile: Boys aged six through eleven. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 52, 207-217.

- Egger, H.L., Costello, E.J., Erkanli, A., & Angold, A., (1999). Somatic complaints and Psychopathology in children and adolescents: Stomach aches, musculoskeletal pains and headaches. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (7), 852-860.
- Ehri, L., (1987). Learning to read and spell. *Journal of Reading Behavior*, 19 (1), 5-31.
- Ehri, L., (2000). Learning to read and learning to spell: The two sides of a coin. *Topics in Language Disorders*, 20 (3) , 19-36.
- Ehri, L.C., & Wilce, L.S., (1980). Do beginners learn to read function words in context or in lists? *Reading Research Quarterly*, 15, 451-476.
- Erikson, M.F., Sroufe, L.A., & Egeland, B., (1985). The relation between quality of attachment and behavior problems in preschool in a high-risk sample. In I. Bretherton & E. Waters (Eds.), *Growing points of attachment theory and research*. Monographs of the Society for Research in Child Development, 50, (1-2 Series No 209), 147-166.
- Essau, C.A. (2003). Comorbidity of anxiety disorders in adolescents. *Depression and anxiety*, 18, 1-6.
- Essau, C.A., (2006). Anxiety in children and adolescents, in *Stress and Anxiety Research Society – 27th International Conference at Crete, Greece. 13th-15th July, Rethimnon*.
- Essau, C.A., Conradt, J., & Petermann, F., (2000). Frequency, comorbidity and psychosocial impairment of anxiety disorders in German adolescents. *Journal of anxiety disorders*, 14 (3), 263-279.
- Essau, C.A., & Petermann, F. (Eds.) (2001). *Anxiety disorders in children and adolescents: Epidemiology, risk factors, and treatment*. London: Harwood Academic Publishers.
- Esser, G., & Schmidt, M., (1993). Die langfristige Entwicklung von Kindern mit Lese-Rechtshreibrschwäche. *Zeitschrift für Klinische Psychologie* 24, 100-116.
- Eysenck, H.J., (1967). *The biological basis of Personality*. Springfield, IL: Charles C. Thomas.
- Eysenck, M.W., & Calvo, M.G. (1992). Anxiety and performance: the processing efficiency theory. *Cognition and Emotion*, 6, 409-434.
- Faraone, S.V., Beiderman, J., Lehman, B.K., (1993). Intellectual performance and school failure in children with attention deficit hyperactivity disorder and in their siblings, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 245-269.
- Fergusson, D.M., Lynskey, M.T., Horwood, L.J., (1993). The effect of maternal depression on maternal ratings of child behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 245-269.
- Fergusson, D.M., Lynskey, M.T., (1997). Early reading difficulties and later conduct problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, 100-116.

- Fijalkow, J., (1999) (επιμ. Σπ. Τάνταρος). *Κακοί αναγνώστες. Γιατί;* Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Flavell, J.H., (1970). Developmental studies of mediated memory, in H.W. Reese & L.P. Lipsett (Eds.), *Advances in child development and behavior* (pp. 181-211). New York: Academic Press.
- Flemming, J.E., & Offord, D.R., (1990). Epidemiology of childhood depressive disorders: A critical review. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 29*, 571-580.
- Flemming, J.E., & Offord, D.R., & Boyle, M.H., (1989). The Ontario Child Health Study: Prevalence of childhood and adolescents depression in the community. *British Journal of Psychiatry, 155*, 647-654.
- Fletcher, J.M., Lyon, G.R., Barnes, M., Stuebing, K.K., Francis, D.J., Olson, R.K., Shaywitz S.E., & Shaywitz, B.A., (2005). *Classification of Learning Disabilities: An Evidence-Based Evaluation*, National Research Center on Learning Disabilities.
- Fletcher, J.M., Shaywitz, S.E., Shankweiler, D.P., Katz, L., Liberman, I.Y., Stuebing, K.K., Francis, D.J., Fowler, A.E., Shaywitz, B.A., (1994). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology, 86*, 6-23.
- Fontana, D., (1995). *Το άγχος και η αντιμετώπισή του/μετ.* Μ. Τερζίδη, Αθήνα, εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Forehand, R., Wierson, M., Frame, C., Kempton, T., Armistead, L., (1991). Juvenile Delinquency Entry and Persistence: Do Attention Problems Contribute to Conduct Problems? *Journal of Behavior Therapy and Experimental Psychiatry, 22* (4), 261-264.
- Forehand, R., Brody, G.H., Long, N., & Fauber, R., (1988). The interactive influence of adolescence and maternal depression on adolescence social and cognitive functioning, *Cognitive Therapy and research, 12*, 341-350.
- Francis, D.J., Shaywitz, S.E., Stuebing, K.K., Shaywitz, B.A., & Fletcher, J.M., (1996). Developmental lag versus deficit models of reading disability: A longitudinal individual growth curves analysis. *Journal of Educational Psychology, 88*, 3-17.
- Frick, P. J., Kamphaus, R.W., Lahey, B.B., Loeber, R., Christ, M.A.G. Hart, E.L., Tannenbaum, L.E., (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders, in *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, (2), 289-294.
- 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.
- Frith, U. (1984). The similarities and Differences between Reading and Spelling Disorders, in M. Rutter (Ed.,). *Developmental Neuropsychiatry*, Churchill Livingstone.

- Gallico, R., (1986). The application of a discrepancy model with a cognitive behavioral profile for differentiating learning disabilities from emotional disturbance. *Dissertations Abstract International*, 47(5).
- Garrison, C.Z., Schluchter, M.D., Schoenbach, V.J., & Kaplan, B.K., (1989). Epidemiology of depressive symptoms in young adolescents, *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 28, 343-351.
- Gellert, A., & Elbro, C., (1999). Reading disabilities, Behaviour problems and delinquency: a review. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 43 (2), 131-155.
- Gentile, L.M., McMillan, M.M., (1987). *Stress and reading difficulties: Research assessment and intervention*. Newark, DE: International Reading Association.
- Gerull, F.C., Rapee, R.M., (2002). Mothers know best: The effects of maternal modeling on the acquisition of fear and avoidance behaviour in toddlers. *Behaviour Research and Therapy*, 40, 279-287.
- Gilger, J. W., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (1992). A twin study of the etiology of comorbidity: Attention-deficit hyperactivity disorder and dyslexia. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 343-348.
- Glassberg, L.A., Hooper, S.R., & Mattison, R.E., (1999). Prevalence of learning disabilities at enrollment in special education students with behavioral disorders. *Behavioral Disorders*, 25(1), 9-21.
- Goldstein, D., Paul, G.G., & Sanfilippo-Cohn, X., (1985). Depression and achievement in subgroups of children with learning disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6, 263-275.
- Goodman, R., & Scott, S., (2005). *Child Psychiatry*, second edition, Blackwell Publishing.
- Goodyear, R., & Hynd, G., (1992). Attention deficit disorder with (ADD/H) and without (ADD/WO) hyperactivity: Behavioral and neuropsychological differentiation. *Journal of Clinical Child Psychology*, 21, 273-304.
- Goswami, U., Porpodas, K., & Wheelwright, S., (1997). Children's orthographic representations and linguistic transparency: Nonsense word reading in English, French and Spanish. *Applied Psycholinguistics*, 19, 19-52.
- Gough, P.B., Tunmer, W.E., (1986). Decoding, Reading and reading disability. *Remedial and Special Education*, 7, 6-10.
- Graham, P., & Rutter, M., (1970). Selection of children with psychiatric disorder, in M. Rutter, J. Tizard, & K. Whitmore (Eds.), *Education, Health and behaviour*, (pp.147-177), London, Longman Group Limited.

- Graham, S., (2000). Should the natural learning approach replace spelling instruction? *Journal of Educational Psychology*, 92 (2), 235-247.
- Grande, C.G., (1988). Delinquency: The learning disabled student's reaction to academic school failure? *Adolescence*, 223 (89), 209-219.
- Gresham, F.M., Lane, K., Beebe-Frankenberger, M., (2005). Predictors of hyperactive-impulsive-attention and conduct problems: A comparative follow-back investigation. *Psychology in the schools*, 42 (7), 721-736.
- Hall, C.W., & Haws, D., (1989). Depressive symptomatology in learning-disabled and nonlearning-disabled students, *Psychology in the Schools*, 26, 359-364.
- Hallahan, D.P., Kauffman, J.M., Lloyd, J.W., (1996). *Introduction to Learning Disabilities*. Allyn and Bacon.
- Halonen, A., Aunola, K., Ahonen, T., Nurmi, J.E., (2006). The role of learning to read in the development of problem behaviour: a cross-lagged longitudinal study. *British Journal of Educational Psychology*, 76 (3) 517-534.
- Handwerk, M.L., & Marshall, R.M., (1998). Behavioral and Emotional problems of students with Learning disabilities, Serious emotional disturbance or both conditions. *Journal of Learning Disabilities*, 4, 327-338.
- Hannon, B., & Daneman, M., (2001). A new tool for measuring and understanding individual differences in the component processes of reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 93, 103-128.
- Harris, L.J., (1978). Sex differences in spatial ability: Possible environmental, genetic and neurological factors, in M. Kinsbourne (Ed.), *Asymmetrical function of the brain*, Cambridge University Press.
- Hartland, J., (1995). (επιμ. Κωσταρείδου-Ευκλείδης). *Γλώσσα και σκέψη*. Αθήνα, Εκδ. Ελληνικά Γράμματα.
- Hatcher, P., & Hulme, C., (1999). Phonemes, rhymes, and intelligence as predictors of children's responsiveness to remedial reading instruction. *Journal of Experimental Child Psychology*, 72, 130-153.
- Heiervang, E., Stevenson, J., Lund, A., & Hugdahl, K., (2001). Behavioral problems in children with dyslexia. *Nord Journal Psychiatry*, 55 (4), 251-256.
- Henderson, L., & Chard, J., (1980). The Reader's Implicit Knowledge of Orthographic Structure, in U. Frith (ed.) *Cognitive Processes in Spelling*. Academic Press Inc.
- Hersov, L., (1985). Emotional disorders, in Michael Rutter, and Lionel Hersov (Eds.,). *Child and Adolescent Psychiatry*, Blackwell Scientific Publications.

- Hinshaw, S.P. (1987). On the distinction between attentional deficits/hyperactivity and conduct problems/aggression in child psychopathology. *Psychological Bulletin*, *101*, 443-463.
- Hinshaw, S.P. (1992). Externalizing behaviour problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, *111* (1), 127-155.
- Hinshaw, S.P., Lahey, B.B., & Hart, E.L., (1993). Issues of taxonomy and comorbidity in the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, *5*, 31-50.
- Hinshaw, S.P., & Lee, S.S., (2003). Conduct and oppositional Defiant disorders, in E. J. Mash & R.A., Barkley, (Eds.), *Child Psychopathology*, second edition, pp. 144-198, Guilford Press.
- Hoover, W.A., & Tunmer, W.E., (1993). The components of reading: In G.B. Thompson, W.E. Tunmer, & T. Nicholson, (Eds.), *Reading acquisition processes* (pp. 1-19). Adelaide, Australia: Multilingual Matters.
- Howell, K.W., Morehead, M.K., (1987). *Curriculum-based evaluation for special and remedial education: A handbook for deciding what to teach*, Columbus, OH: Merrill.
- http://en.wikipedia.org/wiki/Attentiondeficit_hyperactivity_disorder
- Hughes, M.C., (1984). Recurrent abdominal pain and childhood depression: clinical observations of 23 children and their families. *American Journal Orthopsychiatry*, *54*, 146-155.
- Hulme, C., (1987). Reading Retardation, in J. Beech and A. Colley (Eds.), *Cognitive Approaches to Reading*, John Wiley & Sons.
- Hulme, C., Joshi, R.M., (1998). *Reading and Spelling: Development and disorders*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers, London.
- Hulme, C., & Roodenry, S., (1995). Verbal working memory development and its disorders. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *26*, (3) 373-398.
- Hummen, C., & Rudolph, K.D., (2003). Childhood mood disorders, in E.J., Mash, & R.A., Barkley (Eds.). *Child Psychopathology*, third edition, pp. 233-278, Guilford Press.
- Huntington, D.D., & Bender, W.N., (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, *26* (3), 159-166.
- Ialongo, N., Edelsohn, G., Werthmer-Larson, L., Crockett, L., & Kellam, S.G., (1996). Social and cognitive impairment in first grade children with anxious and depressive symptoms. *Journal of Clinical Child Psychology*, *25*, 15-24.
- Ialongo, N.S., Edelsohn, G., & Kellam, S.G., (2001). A further look at the prognostic power of young children's reports of depressed mood and feelings. *Child Development*, *72*, 736-747.

- Jackson, M.D., & McClelland, J.L., (1979). Processing determinants of reading speed. *Journal of Experimental Psychology: General*, 108, 151-181.
- Johnston, P.H., (1985). Understanding reading disability: A case study approach. *Harvard Educational Review*, 55 (2), 153-177.
- Jorm, A. F., Share, D. L., Matthews, R., & Maclean, R. (1986). Behaviour problems in specific reading retarded and general reading backward children: A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(1), 33-43.
- Joshi, R.M., Williams, K.A., Wood, J.R., (1998). Predicting Reading Comprehension from Listening Comprehension: Is this the Answer to the IQ Debate? in C. Hulme & R.M. Joshi (Eds.,). *Reading and Spelling: Development and Disorders*, Lawrence Erlbaum Associates Publishers London.
- Juel, C.,(1988). Learning to read and to write: A longitudinal study of 54 children from first through fourth grades, in *Journal of Educational Psychology*, 80, 437-447.
- Juel, C., Griffith, P.L., Gough, P.B., (1986). Acquisition of Literacy: A Longitudinal Study of Children in First and Second Grade, in *Journal of Educational Psychology*, 78 (4), 243-255.
- Kakouros, E., & Maniadaki, K., (1998). The effects of ADHD on children's academic achievement and behaviour. Oral presentation at the International Conference on Developmental / Intellectual Disabilities, Larnaka, Cyprus, *Book of Abstracts*, pp. 134-135.
- Kakouros, E., Maniadaki, K., Karaba, R., (2005). The relation between attention deficit/hyperactivity disorder and aggressive behaviour in preschool boys and girls. *Early Child Development and Care*, 175 (3), pp. 203-214.
- Kandel D.B., Davies, M., (1986). Adult sequelae of Adolescent depressive symptoms. *Arch. Gen. Psychiatry*, 43, pp.255-262.
- Kashani, J.H., McGee, R.O., Clarkson, S.E., et al., (1983). Depression in a sample of 9-year-old children, *Arch. Gen. Psychiatry*, 40, 1217-1223.
- Kashani, J.H., & Ovrascchel, H., (1988). Anxiety disorders in midadolescence: A community sample. *American Journal of Psychiatry*, 145, 960-964.
- Kashani, J.H., Ovrascchel, H., Rosenberg, T.K., & Reid, J.C., (1989). Psychopathology in a community sample of children and adolescence. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 701-706.
- Kauffman, J., Cullinan, D., & Epstein, M.H., (1987). Characteristics of students placed in special programs for the seriously emotionally disturbed. *Behavioral Disorders*, 12, 175-184.
- Kavale, K.A., & Forness, S.R., (2000). What definitions of learning disability say and don't say: A critical analysis. *Journal of Learning disabilities*, 33, (3), 239-256.
- Kazdin, A.E., & Kagan, J., (1994). Models of dysfunction in developmental psychopathology. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 1(1), 35-52.

- Kazdin A.E., Siegel, T.C., Bass, D., (1992). Cognitive problem-solving skills training and parent management training in the treatment of antisocial behaviour. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60* (5), 733-747.
- Keiley, M., Lofthouse, N., Bates, J., Dodge, K., Petit, G., (2003). Differential risks of covarying and pure components in mother and teacher reports of externalizing and internalizing behavior across ages 5-14. *Journal of Abnormal Child Psychology, 31*(3), 267-283.
- Keilitz, I., & Duvinant, N., (1986). The relationship between learning disability and juvenile delinquency: Current state of knowledge. *Remedial and Special Education 7* (3), 18-26.
- Keller, M.B., Lavori, P., Wunter, J., Beardslee, W.R., Schwartz, C.E., Roth, J., (1992). Chronic course of anxiety disorders in children and adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 595-599.
- Kendall, P., (2000). *Childhood disorders*. Psychological Press.
- Kendall, P., C., & Ingram, R.E., (1987). The future of the cognitive assessment of anxiety: Let's get specific, in L. Michelson, & M. Ascher, (Eds.), *Anxiety and stress disorders: Cognitive-behavioral assessment and treatment*. New York: Guilford Press.
- Kendall, P.C., Reber, M., McLeer, S., Epps, J., & Ronan, K.R., (1990). Cognitive –behavioral treatment of conduct-disordered children. *Cognitive Therapy and Research, 14* 930, 279-297.
- Kendall, P.C., Stark, K.D., & Adam, T., (1990). Cognitive deficit or cognitive distortion in childhood depression. *Journal of Abnormal Child Psychology, 18*, 255-270.
- Keogh, B.A., (1971). Hyperactivity and learning disorders: Review and speculation. *Exceptional Children, 38*, 101-109.
- Kirk, S., & Gallagher, J., (1986). *Educating exceptional children*. Illinois USA.
- Kline, C. L., (1986). The dyslexia-emotional dyad: Implications for diagnosis and treatment. *Canadian Journal of Psychiatry, 31* (6), 517-520.
- Kline, P., (1993). *The handbook of Psychological Testing*. London and New York: Routledge.
- Konstantareas, M.M., & Homatidis, S., (1989). Parental perception of learning – disabled children's adjustment problems and related stress. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17* (2), 177-186.
- Kovacs, M., & Devlin, B., (1998). Internalizing Disorders in Childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 39*, (1), 47-63.
- Kusché, C.A., Cook, E.T., Greenberg, M.T., (1993). Neuropsychological and Cognitive Functioning in Children with Anxiety, Externalizing, and Comorbid Psychopathology. *Journal of Clinical Child Psychology, 22* (2), 172-195.
- LaBerge, D., & Samuels, S.J., (1974). Toward a theory of automatic information processing in reading. *Cognitive Psychology, 6*, 293-323.

- Lahey, B. B., Loeber, R., Quay, H. C., Frick, P. J., & Grimm, J. (1992). Oppositional defiant and conduct disorders: Issues to be resolved for DSM-IV. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 31*, 539-546.
- Lahey, B.B., & Willcutt, E.G., (1998). Validity of the diagnosis and dimensions of attention-deficit/hyperactivity disorder. Paper presented at the *National Institutes of Health Consensus Development Conference on the diagnosis and treatment of Attention Deficit / Hyperactivity Disorder*, Washington, D.C.
- Lambert, N. M., Sandoval, J., & Sassone, D., (1978). Prevalence of hyperactivity in elementary school children as a function of social system definers. *American Journal of Orthopsychiatry, 48*, 446-463.
- Larson, K.A., (1988). A research review and alternative hypothesis explaining the link between learning disability and delinquency. *Journal of Learning Disabilities, 21* (6), 357-369.
- Last, C.G., Hersen, C., Kazdin, A.E., Finkelstein, R., & Strauss, C.C., (1987). Comparison of DSM-III separation anxiety and overanxious disorders: Demographic characteristics and patterns of comorbidity. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 26*, 527-531.
- Last, C.G., Strauss, C.C., & Francis, G., (1987). Comorbidity among childhood anxiety disorders. *Journal of Nervous and Mental Diseases 175*, 726-730.
- Last, C.G., Perrin, S., Hersen, M., & Kazdin, A.E., (1992). DSM-III-R anxiety disorders in children: Sociodemographic and Clinical characteristics. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 35*, 1070-1510.
- Last, C.G., Perrin, S., Hersen, M., & Kazdin, A.E., (1996). A prospective study of childhood anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescents Psychiatry, 35*, 1502-1510.
- Leech, N.L. Barrett, K.C., Morgan, G.A., (2005). *SPSS for intermediate Statistics: Use and Interpretation*, Second Edition, London, Lawrence Erlaum Associates Publishers.
- Lennox, C., & Siegel, L., (1998). Phonological and Orthographic processes in good and poor spellers, in C. Hulme, & R.M. Joshi, (Eds.), *Reading and Spelling: Development and Disorders*. (pp. 397-404), N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Leong, G.K. (1998). Strategies used by 9-to 12-year-old children in written spelling, in C. Hulme, & R.M. Joshi, (Eds.), *Reading and Spelling: Development and Disorders*, (pp. 421-432), N.J.: Lawrence Erlbaum Associates.
- Lewinsohn, P.M., Hops, H., Roberts, R.E. Seeley, J.R., & Andrews, J.A., (1993). Adolescence psychopathology. Prevalence and incidence of depression and other DSM-III-R in high school students. *Journal of Abnormal Psychology, 102*, 133-144.
- Liederman, J., Kantrowitz, L., Flannery, K., (2005). Male Vulnerability to Reading Disability is Not Likely to be a Myth: A call for New Data. *Journal of Learning Disabilities, 38*, (2) , 109-129.

- Lilienfeld, S., (2003). Comorbidity between and within childhood externalizing and internalizing disorders: Reflections and directions, *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31(3), 285-291.
- Livingston, R., (1985). Depressive illness and learning difficulties: Research needs and practical implications, *Journal of Learning Disabilities*, 18, pp. 518-520.
- Livingston R., (1997). Ritalin: Miracle drug or copout? *Public Interest*, 127, 3-18.
- Livingston, R. L., Taylor, I.L., & Crawford S.L., (1988). A study of somatic complaints and psychiatric diagnosis in children. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 185-187.
- Loeber, R., & Farrington, D.P. (2000). Young children who commit crime: Epidemiology, developmental origins risk factors, early interventions and policy implications. *Development and Psychopathology*, 12, 737-762.
- Loeber, R., Green, S. M., Lahey, B. B., Christ, M. A. G., & Frick, P. J., (1992). Developmental sequences in the age of onset of disruptive child behaviors. *Journal of Child and Family Studies*, 1, 21-41.
- Loeber, R., & Keenan, K., (1994). Interaction between conduct disorder and its comorbid conditions: Effect of age and gender. *Clinical Psychology Review*, 14, 497-523.
- Loeber, R., Keenan, K., Lahey, B. B., Green, S. M., & Thomas, C., (1993). Evidence for developmentally based diagnoses of oppositional defiant disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 21, 377-410.
- Loeber, R., Lahey, B. B., & Thomas, C. (1991). Diagnostic conundrum of oppositional defiant disorder and conduct disorder. *Journal of Abnormal Psychology*, 100, 379-390.
- Lopez, M.F., Forness, S.R., MacMillan, D.L., Bocian, K.M., & Gresham, F.M., (1996). Children with attention deficit hyperactivity disorder and emotional or behavioral disorders in primary grades: Inappropriate placement in the learning disorder category. *Education and Treatment of Children*, 19, 186-299.
- Lyon, G.R., Fletcher, J.M., Barnes, M.C., (2002). Learning Disabilities, in E.J. Mash, & R. Barkley (Eds.), *Handbook of Behavioural Disorders*, (pp. 2-93), New York: Guilford.
- Lyon, G.R., Fletcher, J.M., Barnes, M.C., (2003). Learning Disabilities, in E.J. Mash and A.R. Barkley (Eds.), *Child Psychopathology*, second edition, pp.520-586, Guilford Press.
- Lyon, G. Reid, J., Fletcher, J.M., Torgesen, J.K., Shaywitz, S.E., Chhabra, V., (2004). Preventing and Remediating Failure: A Response to Allington. *Educational Leadership*, 61, (6).
- MacDonald, VM., Tsiantis, J., Achenbach, T.M., Motti-Stefanidi, F., Richardson, S.C., (1995). Competencies and problems reported by parents of Greek and American children, ages 6-11. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 4, 1-13.

- Mahon, Estes, (1997). Conduct problems, in E.J. Mash, & L.G. Terdal (Eds.), *Assessment of Childhood Disorders*, Third Edition, Guilford Press.
- Manassis, K., & Young, A., (2000). Perception of emotions in anxious and learning disabled children. *Depression and anxiety*, 12, 209-216.
- Mann, E.M., Ikeda, Y., Mueller, C.W., (1992). Cross cultural differences in rating hyperactive-disruptive behaviors in children. *American Journal of Psychiatry*, 149, 1539-1542.
- Margalit, M., & Raviv, A. (1984). LD's expressions of anxiety in terms of minor somatic complaints. *Journal of Learning Disabilities*, 17(4), 226-228.
- Marshall, R.M., Hynd, G.W., (1993). Neurological basis of learning disabilities, in W.W. Bender (Ed.), *Learning disabilities: Best practices for professionals*, USA: Butterworth-Heinemann.
- Marshall, R.M., Hynd, G.W., & Handwerk, M.J., Hall, J., (1997). Academic Underachievement in ADHD Subtypes. *Journal of Learning Disabilities*, 30 (6), 635-642.
- Mash, E.J., Terdal, L.G., (1997). Assessment of Child and Family disturbance: A behavioral-systems approach, in E. J. Mash, & L.G. Terdal (Eds.), *Assessment of Childhood Disorders*, Third Edition, The Guilford Press.
- Maughan, B., Gray, G., & Rutter, M., (1985). Reading retardation and antisocial behaviour: a follow-up into employment. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 597-610.
- Maughan, B., Rowe, R., Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M., (2003). Reading problems and depressed mood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 31, 219-229.
- Maughan, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M., & Yule, W., (1996). Reading problems and antisocial behaviour: Developmental trends in comorbidity, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 405-418.
- Maughan, B., Carroll, J., (2006). Literacy and mental disorders, in *Curr. Opin. Psychiatry*, 19, 350-354.
- McConaughy, S. H., & Achenbach, T. M. (1994). Comorbidity of empirically based syndromes in matched general population and clinical samples. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (6) 1141-1157, September.
- McConaughy, S.H., Skiba, R.J., (1993). Comorbidity of externalizing and internalizing problems. *School Psychology Review*, 22 (3), 421-436.
- McCormick, C., & Samuels, S.J., (1979). Word recognition by second graders: The unit of perception and its interrelationships among accuracy, latency, and comprehension. *Journal of Reading Behavior*, 11, 107-118.

- McGee, R., Feehan, M., Williams, S., & Anderson, J., (1992). DSM-III disorders 11 to 15 years. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31, 50-59.
- McGee, R., Feehan, M., Williams, S., Partridge, F., Silva, P. A., & Kelly, J. (1990). DSM-III disorders in a large sample of adolescents. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 29, 611-619.
- McGee, R., & Share, D. L. (1988). Attention deficit disorder-hyperactivity and academic failure: Which comes first and what should be treated? *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, 318-325.
- McGee, R., & Share, D. L., Moffitt, T.E., Williams, S., & Silva, P.A., (1988). Reading disability, behavioral problems and juvenile delinquency, in D. Saklofske & S. Eysenck (Eds.), *Individual differences in children and adolescents: International research perspective* (pp.158-172). London: Hodder & Stoughton.
- McGee, R., Silva, P., William, S., (1984). Behaviour problems in a population of 7 year old children. Prevalence, stability and types of disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 25, 251-259.
- McGee, R., Williams, S., Moffitt, T., & Anderson, J. (1989). A comparison of 13-year-old boys with attention deficit and/or reading disorder on neuropsychological measures. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17(1), 37-53.
- McGee, R., Williams, S., Share, D.L., Anderson, J., & Silva, P.A., (1986). The relationship between reading retardation, general reading backwardness and Behavioural problems in a large sample of Dunedin boys: A longitudinal study from five to eleven years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27(5), 597-610.
- McGee, R., Williams, S., & Silva, P.A., (1985). Factor structure and correlates of ratings of inattention, hyperactivity, and antisocial behaviour in a large sample of 9 years old children from the general population. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 480-490.
- McKeachie, W.J. (1951). Anxiety in the college classroom. *Journal of Educational Research*, 45, 153-160.
- McKinney, J.D., & Forman, S.G., (1982). Classroom behavior patterns of EMH, LD, and EH students. *Journal of School Psychology*, 20, 271-289.
- McMahon, R.J., Estes, A., (1997). Conduct problems in E.J. Mash & L.G. Terdal (Eds.,) *Assessment of Childhood disorders*, third Edition, Guilford Press.
- McMichael, P., (1979). The hen or the egg? Which comes first-Antisocial emotional disorders or reading disability? *British Journal Educational Psychology*, 49, 226-238.

- Melnick, S.M., & Hinshaw, S.P., (2000). Emotion regulation and parenting in AD/HD and comparison boys: Linkages with social behaviours and peer preference. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 73-86.
- Milich, R., Ballentine, A. C., & Lynam, D. (2001). ADHD Combined Type and ADHD Predominantly Inattentive Type are distinct and unrelated disorders. *Clinical Psychology: Science and Practice*, 8, 463-488.
- Milling, L.S., (2001). Depression in preadolescents, in C.E.Walker, & M.C.Roberts (Eds.). *Handbook of Clinical Child Psychology*, third edition, John Wiley & Sons, Inc.
- Mineka, S., Watson, D.W., Clark, L.A., (1988). Psychopathology: Comorbidity of anxiety and unipolar mood disorders. *Annual Review of Psychology*, 49, 377-412.
- Mitsis, E.F., McKay, K.E., Schultz, K.P., Newcorn, J.H., Halperin, J.M. (2000). Parent-teacher concordance for DSM-IV attention-deficit/hyperactivity disorder in a clinic-referred sample. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 39 (3), 308-313.
- Moffitt, T. E., & Henry, B. (1989). Neuropsychological assessment of executive functions in self-reported delinquents. *Development and Psychopathology*, 1, 105-118.
- Moffitt, T.E., Caspi, A., Rutter, M., Silva, P.A., (2006). *Sex differences in antisocial behaviour: Conduct disorder, Delinquency, and Violence in the Dunedin Longitudinal Study*. Cambridge University Press.
- Morgan, G.A., Leech, N.L., Gloeckner, G.W., Barrett, K.L., (2004). *SPSS for introductory statistics. Use and Interpretation*. Second Edition, Lawrence Erlbaum, Associates Publishers, London.
- Morris, RD, Stuebing, K.K., Fletcher, J.M., Shaywitz, S.E., Lyon, R.E., Schanweiler, D.P., Katz, L., Francis, D., & Shaywitz, B.A., (1998). Subtypes of Reading Disability: Variability around a phonological core. *Journal of Educational Psychology*, 90, 347-373.
- Murray, E.M., & Little, M., (1981). Depression in learning disabled children, in *Journal of Psychiatric Treatment, and Evaluation*, 3, 193-196.
- Mussen, P.H., (1965). Individual differences in development, in H.F. Gofman, & L.J.Larson (Eds.), *Reading Disorders*. Philadelphia: Davis.
- Natchez, G., (1959). *Personality patterns and oral reading: A study of overt behaviour in the reading situation as it reveals reactions of dependence, aggression and withdrawal in children*. New York: New York University Press.
- Nation, K., (2007). Children's reading comprehension difficulties, in M. Snowling & C., Hulme (Eds.), *The science of reading: A handbook*, pp. 248-265, Blackwell Publishing.

- Nation, K., & Snowling, M. J. (1997). Assessing reading difficulties: The validity and utility of current measures of reading skill. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 359-370.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1998). Semantic processing and the development of word-recognition skills: Evidence from children with reading comprehension difficulties. *Journal of Memory and Language*, 37, 85-101.
- Nation, K., & Snowling, M. J. (1999). Developmental differences in sensitivity to semantic relations among good and poor comprehenders: Evidence from semantic priming. *Cognition*, 70, B1-B13.
- Nation, K., Adams, J.W., Bowyer-Crane, C.A., & Snowling, M.J., (1999). Working memory deficits in poor comprehenders reflect underlying language impairments. *Journal of Experimental Child Psychology*, 73(2), 139-158.
- Nation, K., Clarke, P., Marshall, C., & Durand, M., (2004). Hidden language impairments in children: Parallels between poor reading comprehension and specific language impairment?. *Journal of Speech Language, and Hearing Research*, 47, 199-211.
- Nation, K., Clarke, P., & Snowling, M.J., (2002). General cognitive ability with reading comprehension difficulties. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 549-560.
- National Institute for Literacy, (1998). *Fast facts on Literacy & fact sheet on correlational education*, Washington, DC: National Institute for Literacy.
- National Joint Committee of Learning Disabilities (NJCLD). (1988 April). [Letter from NJCLD to member organizations]. Austin, TX: Author.
- Nelson, J.R., Benner, G.J. Gonzalez, J., (2005). An investigation of the effects of a prereading intervention on the early literacy skills of children at risk of emotional disturbance and reading problems. *Journal of Emotional and Behavioral disorders*, 13, (1), pp. 3-12.
- Nikolopoulos D., & Goulandris, N., (2000). The Cognitive Determinants of Literacy skills in a Regular Orthography, στο ΑΡΕΘΑΣ: *Επιστημονική Επετηρίδα*, (σσ.1-12). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Nikolopoulos, D., Goulandris, & Snowling, M., (2003). Developmental dyslexia in Greek, in N. Goulandris (Ed.), *Dyslexia in different languages: Cross-Linguistic Comparisons*, (pp.53-67), Whurr Publishers Ltd.
- Nijssen, A., Schelvis, P.R., (1987). Effect of an anti-anxiety drug in a learned helplessness Experiment. *Neuropsychobiology*, 18, 195-198.
- Oakhill, J. V., Yuill, N., (1996). Higher order factor in comprehension disability: Processes and remediation, in Cornoldi and J.V., Oakhill (Eds.), *Reading Comprehension difficulties*, (pp.69-92), Mahwah NJ:Erlbaum.
- Oakhill, J. V., Yuill, N., & Parkin, A. (1986). On the nature of the difference between skilled and less-skilled comprehenders. *Journal of Research in Reading*, 9, 80-91.

- Oakhill, J., Cain, K., Yuill, N. Individual Differences in Children' s Comprehension Skill: Towards an Integrated Model, in C. Hulme & R.M. Joshi (Eds.,) *Reading and Spelling: Development and Disorders*, London: Lawrence Erlbaum Associates Publishers, 1998.
- Offord, R.D., Boyle, M.H., Szatmari, P., et al., (1987). Ontario Child Health, II: six month prevalence of disorder and rates of service utilization, *Arch Gen Psychiatry*, *44*, 832-836.
- Offord, R.D., Poushinsky, M.F., & Sullivan, K., (1978). School Performance, IQ, and delinquency. *British Journal of Criminology*, *18*(2), 110-127.
- Oland, A. O., Shaw, D. S., (2005). Pure versus co-occurring externalizing and internalizing symptoms in children: The potential role of socio-developmental milestones. *Clinical Child and Family Psychology Review*, *8* (4), pp.247-270.
- Ollendick, T.H., & Yule, W., (1990). Depression in British and American children and its relation to anxiety and fear. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *58*, 126-129.
- Oord , S., Prins, P.J.M ., Oosterlaan, J., and Emmelkamp, P.M.G., (2006). The association between parenting stress, depressed mood and informant agreement in ADHD and ODD in *Behaviour Research and Therapy*, *44*, (11), pp. 1585-1595.
- Padeliadu, S., Botsas, G., Sideridis, G., (2000). The explanation of reading using phoneme awareness, home environment and social status: Preliminary analysis with first-graders, in I. Austad, & E. Tosdal Lyssand (Eds.), *Literacy challenges for the new millennium* (pp. 173-181). Norwegian Reading Association-Center for Reading Research.
- Padeliadu, S., & Sideridis, G., (2000). Discriminant Validation of the test of Reading Performance (TORP) for identifying Children at risk of Reading Difficulties. *European Journal of Psychological Assessment*, *16*, (2), 139-146.
- Palinscar, A.S., & Ransom, K., (1988). From the mystery spot to the thoughtful spot: The instruction of metacognitive strategies. *The Reading Teacher*, *41*, 784-789.
- Palladino, P., Cornoldi, C., De Beni, R., & Pazzaglia, F., (2001). Working memory and updating processes in reading comprehension. *Memory and Cognition*, *29*(2), 344-354.
- Paternite, C.E., Loney, J., & Roberts, M.A., (1995). External validation of oppositional disorder and attention deficit disorder with hyperactivity. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *23* (4) , 453-471.
- Patterson, G. R, DeBaryshe, B. D., Ramsey, E., (1989). A developmental perspective on antisocial behaviour. *American Psychologist*, *44* (2) 329-335.
- Patterson, G. R, Reid, J.B., & Dishion, T.J., (1992). *Antisocial boys*. Eugene, OR: Castalia.
- Pekrun, R., (1992). The impact of emotions on learning and achievement. *Applied Psychology: An international review*, *41*, 359-376.
- Pelham, W.E., Gnagy, E.M., Greenslade, K.E., & Milich, R., (1992). Teacher ratings of DSM-III-R symptoms for the disruptive behavior disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *31*, 210-218.

- Pennington, B.F., Grosse, D., Welch, M.C., (1993). Contrasting cognitive deficits in attention deficit hyperactivity disorders versus reading disability. *Developmental Psychology*, 29 (3), 511-523.
- Perfetti , C.A., (1985). *Reading ability*. New York: Oxford University Press.
- Perfetti , C.A., & Hogaboam, T.W., (1975). The relationship between single word decoding and reading comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 67, 461-469.
- Perfetti , C.A., Landi, N., & Oakhill, J., (2007). The Acquisition of Reading Comprehension Skill, in M. Snowling & C., Hulme (Eds.,). *The science of reading: A handbook*, Blackwell Publishing, pp. 227-247.
- Pine, D.S., (1994). Child-adult anxiety disorders. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 280-281.
- Poskiparta, E., Niemi, P., Lepola, J., Ahtola, A., Laine, P., (2003). Motivational – emotional vulnerability and difficulties in learning to read and spell, in *British Journal of Educational Psychology*, 73, 187-206.
- Power, T.J., Doherty, B.J., Panichelli-Mindell, S.M., Karustis, J.L., Eiraldi, R.B., Anastopoulos, A.D., et al. (1998). The predictive validity of parent and teacher reports of ADD symptoms. *Journal of Psychopathology and Behavior Assessment*, 20 (1), 57-81.
- Protopapas, A., Sideridis, G., Mouzaki, A., Simos, P., (2007). Development of lexical mediation in the relation between reading comprehension and word reading skills in greek. *Scientific studies of Reading*, 11(3), 165-197.
- Prior, M., Sanson, A., Smart, D., & Oberklaid, F., (1995). Reading disability in an Australian community sample. *Australian Journal of Psychology*, 47 (1), 32-37.
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., Oberklaid, F., (1999). Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38 (4), 429-436.
- Purvis, K.L., & Tannock, R., (1997). Language abilities in children with attention deficit hyperactivity disorder, reading disabilities and normal controls. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, 133-144.
- Rappaport, M.D., Scanlan, S.W., Denney, C.B., (1999). Attention-Deficit/Hyperactivity Disorder and Scholastic Achievement : A Model of Dual Developmental Pathways. *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 40 (8), 1169-1183.
- Rey, J. M. (1993). Oppositional defiant disorder. *American Journal of Psychiatry*, 150, 1769-1778.
- Richman, N., Stevenson, J., Graham, P.J., (1982). *Pre-school to school: A behavioural study*. London: Academic Press.
- Rock, E., Esterson, Fessler, M.A., Robin P., (1997). The concomitance of learning disabilities and emotional/behavioral disorders: a conceptual model. *Journal of Learning Disabilities* v. 30 (May/June) p. 245-263.

- Roussos A., Karantanos G., Richardson C. Hartman C., Karajiannis, D., Kyprianos, C., Lazaratou, H., Mahaira, O., Tassi, M., Zoubou., V., (1999). Achenbach's Child Behavior Checklist and Teachers' Report Form in a normative sample of Greek children 6-12 years old. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 8 (3), 165 – 172.
- Roza, S. J., Hofstra, M.B., Ende, J., Verhulst, F. C., (2003). Stable Prediction of Mood and Anxiety Disorders Based on Behavioral and Emotional Problems in Childhood: A 14-Year Follow-Up During Childhood, Adolescence, and Young Adulthood, *Am J Psychiatry*, 160, 2116-2121.
- Rugel, R.P., & Mitchell, A., (1977). Characteristics of familial and nonfamilial disabled readers. *Journal of Learning Disabilities*, 10, (5), 308-313.
- Rutter, M., Caspi, A., Fergusson, D., Horwood, J., Goodman, R., Maughan, B., Moffitt, T., Meltzer, H., Carroll, J., (2004). Sex differences in Developmental Reding Disability: New findings from 4 epidemiological studies, *JAMA*, 291, pp. 2007-2012.
- Rutter, M., & Giller, H., (1984). *Juvenile Delinquency : Trends and Perspectives*. New York, Penguin.
- Rutter, M., & Graham, P., (1970). Epidemiology of psychiatric disorders, in M. Rutter, J. Tizard, and K. Whitmore (Eds.), *Education, Health and Behaviour*, (pp. 178-201), London, Longman Group Ltd.
- Rutter, M., & Hemming, M., (1970). Individual items of deviant behavior: their prevalence and clinical significance, in M. Rutter, J. Tizard, and K. Whitmore (Eds.), *Education, Health and Behaviour*, (pp. 202-231), London, Longman Group Ltd.
- Rutter, M., & Tizard, J., (1970). Intellectual and educational retardation: Prevalence and cognitive characteristics, in M. Rutter, J. Tizard, and K. Whitmore (Eds.), *Education, Health and Behaviour*, (pp. 39-53), London, Longman Group Ltd.
- Rutter, M., Tizard, J., & Whitmore K., (1970). *Education, Health and Behaviour*, London, Longman Group Ltd.
- Rutter, M., & Yule, W., (1970). Reading Retardation and antisocial behaviour-the nature of association, in M. Rutter, J. Tizard, and K. Whitmore (Eds.), *Education, Health and Behaviour*, (pp. 240-255), London, Longman Group Ltd.
- Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17(4), 268-279.
- Sanson, A., Prior, M., & Smart, D., (1996). Reading disabilities with and without behaviour problems at 7-8 years: Prediction from longitudinal data from infancy to 6 years. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and allied disciplines*, 37, 529-541.
- Shankweiler, D., Liberman, I.Y., (1972). Misreading: A research for causes, in Kavanaugh & Mattlingly (eds.) *Language by ear and by eye*. Cambridge, Mass: M.I.T Press.
- Shankweiler, Lundquist, E., Katz, L., Stuebing, K., Fletcher, J.M., Brad, S., et al., (1999). Comrehension and decoding: Patterns of association in children with reading difficulties, in *Scientific Studies of Reading*, 3, 69-94.

- Schachar, R., Sandberg, S., Rutter, M., 1986. Agreement between teacher ratings and observations of hyperactivity, inattentiveness, and defiance. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 14, 331-345.
- Scwarzer, R., & Jerusalem, M., (1992). Advances in anxiety theory, in H.M. van der Ploeg, R.S. Schwarzer, & C.D. Spielberger (Eds.), *Advances in Test Anxiety Research*, 7, Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.
- Schwartz-Stone, M., Fallon, T., Briggs, M., (1994). Reliability of diagnostic reporting for children aged 6-11 years: a test-retest study of the diagnostic Interview Schedule for Children-Revised. *Am J Psychiatry*, 151, 1048-1054.)
- Seigneuric, A.S., Ehrlich, M.F., Oakhill, J.V., & Yuill, N.M., (2000). Working memory resources and children's reading comprehension. *Reading and Writing*, 13, 81-103.
- Seligman, M.E.P., (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Semrud-Clikeman, M., Biederman, J., Sprich-Buckminster, S., Lehman, B. K., Faraone, S. V., & Norman, D. (1992). Comorbidity between ADHD and learning disability: A review and report in a clinically referred sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 31(3), 439-447.
- Seymour P.H.K. Porpodas, K., (1980). Lexical and non-lexical spelling in dyslexia, in U. Frith (Ed.). *Cognitive process in spelling*. London: Academic Press.
- Share, D.L., & Silva, P.A., (2003). Gender bias in IQ-Discrepancy and Post-Discrepancy definitions of Reading Disability. *Journal of Learning Disabilities*, 36, (1), 4-14.
- Shaywitz, S.E., (1996). Dyslexia. *The New England Journal of Medicine*, 338, 307-312.
- Shaywitz, S.E. and. Shaywitz. B.A., Fletcher, J.M., & Escobar, M.D., (1990). Prevalence of reading disability in boys and girls. Results of the Connecticut Longitudinal Study. *Journal of the American Medical Association*, 264, 998-1002.
- Shaywitz, S.E. and. Shaywitz. B.A., (2005). Dyslexia (specific reading disability). *Biology Psychiatry*, 57, 1301-1309.
- Shaywitz, B.A., Fletcher, J.M. and. Shaywitz. S.E (1995). Defining and classifying learning disabilities and attention-deficit/hyperactivity disorder. *Journal of Child Neurology* 10 (Supplement 1):S50-S57.
- Shepard, L.A., & Smith, M.L., (1983). An evaluation of the identification of learning disabled students in Colorado. *Learning disability Quarterly*, 6, 115-127.
- Sideridis, G., (2005α). Social, motivational and emotional aspects of learning disabilities. Editors introduction to special issue. *International Journal of Educational Research*, 43, 209-214.
- Sideridis, G., (2005β). Goal orientations, academic achievement, and depression: Evidence in favor of revised goal theory. *Journal of Educational Psychology*, 97, 366-375.

- Sideridis, G., (2005γ). Classroom goal structures and hopelessness as predictors of day-to-day experience at school: Differences between students with and without learning disabilities. *International Journal of Educational Research*, 43, 308-328.
- Sideridis, G., (2006). Understanding low achievement and depression in children with learning disabilities: A goal orientation approach. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, 163-203.
- Sideridis, G., (2007). Why are Students with LD depressed A goal Orientation Model of Depression Vulnerability. *Journal of Learning Disabilities*. 40 (6), 526-539.
- Sideridis, G., Morgan, P.L., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D., (2006). Predicting LD on the basis of Motivation, Metacognition, and Psychopathology: An ROC analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (3), 215-229.
- Sideridis, G., & Padeliadu, S., (2000). An examination of the psychometric properties of the test of reading performance using structuralequation modeling. *Psychological Reports*, 86, 789-802.
- Silver, L.B., (1990). Attention-deficit hyperactivity disorder: Is it a learning disability or a related disorder? *Journal of Learning Disabilities*, 23, 394-397.
- Skounti, M., Philalithis, A., Mpitzaraki, K. Vamvoukas, M., & Galanakis, E., (2006). Attention –deficit/ hyperactivity disorder in schoolchildren in Crete. *Acta Paed*, 658-663.
- Skrtic, T.M., (1997). Learning Disabilities as organizational pathologies, in R.J., Sternberg & Spear-Swerling (Eds.), *Perspectives on learning disabilities: Biological, Cornitive, contextual* (pp. 193-226). Boulder, CO:Westview Press.
- Smart, D., Sanson, I., Prior, M., (1996). Connections between reading disability and behavior problem : Testing temporal and causal hypotheses. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 24, 363-383.
- Smith, D.R., (2004). Making the Reading Connection, in Statewide Evaluation Conference January, 21-23, Corpus Christi, TX, Pearson Education Inc.
- Smith, P.T. (1980). Linguistic Information in Spelling, in U. Frith (ed.) *Cognitive Processes in Spelling*. Academic Press Inc.
- Spache, G.D., (1976). *Investigating the issues of reading disabilities*. Boston, MA: Allyn & Bacon.
- Spantidakis, I., & Vasilaki, E., (2006). The production of Writing, metacognitive skills and anxiety levels of 6th grade primary school pupils, in *Stress and Anxiety Research Society – 27th International Conference at Crete, Greece. July 15, 2006*.
- Spooner, A.L.R., Baddeley, A.D., Gathercole, S.E., (2004). Can reading accuracy and comprehension be separated in the Neale Analysis of Reading Ability? *British Journal of Educational Psychology*, 74, 187-204.
- Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360-406.

- Stanovich, K. E. (1988). The right and wrong places to look for the cognitive locus of reading disability. *Annals of Dyslexia*, 38, 154-157.
- Stanovich, K. E. (1993). Does reading make you smarter? Literacy and the development of verbal intelligence. *Advances in Child Development and Behaviour*, 24, 133-180.
- Stanovich, K.E., (2000). *Progress in Understanding Reading: Scientific Foundation and New Frontiers*, Guilford Press.
- Stanovich, K.E., Cunningham, A.E., & Freeman, D.J., (1984). Relation between early reading acquisition and word decoding with and without context: A longitudinal study of first grade children, in *Journal of Educational Psychology*, 76, 668-677.
- Stanovich, K.E., Nathan, R.G., Vala-Rossi, M., (1986). Developmental changes in the cognitive correlates of reading ability and the developmental lag hypothesis, in *Reading Research Quarterly*, 21, 267-283.
- Stanovich, K.E., & Siegel, L.S., (1994). The phenotypic performance profile of reading-disabled children: A regression-based test of the phonological core variable-difference model, *Journal of Educational Psychology*, 86, 24-53.
- Sternberg, R. J., & Wagner, R.K., (1982). Automatization failure in learning disabilities, in *Topics in Learning and Learning Disabilities*, 2, 1-11.
- Stothard, S. E., & Hulme, C. (1992). Reading comprehension difficulties in children: The role of language comprehension and working memory skills. *Reading and Writing*, 4, 245-256.
- Sturge, C., (1982). Reading retardation and antisocial behaviour. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 23 (1), 21-31.
- Swain, C.J., (1985). Stress as a factor in primary school children's reading difficulties: Some implications for remedial reading. *Unpublished Ph. D. Thesis*, North Texas State University, Denton Texas.
- Sylvester, E., & Kunst, M., (1968). Psychodynamic aspects of the reading problems, in G. Natchez (Ed.), *Children with reading problems*. New York: Basic Books.
- Szatmari, P., (1992). The epidemiology of attention-deficit hyperactivity disorders in G. Weiss (Ed.), *Child and adolescent psychiatry clinics of North America: Attention-deficit hyperactivity disorder* (pp. 361-372), Philadelphia: Saunders.
- Taha, N.H., (2001). Οι επιπτώσεις της ψυχικής πίεσης στη σχολική επίδοση των μαθητών, *Διδακτορική διατριβή*, Σχολή Επιστημών Αγωγής Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης: Ρέθυμνο.
- Taylor, B., Harris, L., Pearson, P.D., Garcia, G., (1995). *Reading difficulties: Instruction and assessment*, Second edition, McGraw-Hill Inc.
- Taylor, D.C., Szatmari, P., Boyle, M.H., Offord, D.R., (1996). Somatization and the vocabulary of everyday bodily experiences and concerns: a community study of adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescents Psychiatry*, 35, 491-499.

- Taylor, E., Sandberg, S., Thorley, G., & Giles, S. (1991). *The epidemiology of childhood hyperactivity*. Oxford, UK: Oxford University Press.
- Thompson, P., (1995). Stress factors in early education, in T.R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress*, (pp.33-48), London, Whurr.
- Tomblin, B., (2005). Literacy as an outcome of language development and its impact on children psychosocial and emotional development. *Language development and literacy: Encyclopedia on Early Childhood Development*, 1-6.
- Tomblin, J.B., Zhang, X., & Buckwalter, P., (2000). The association of Reading Disability, Behavioral disorders, and language impairment among second-grade children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41 (4), 473-482.
- Torgesen, J. K., (1994). Issues in the assessment of executive function: An information processing perspective, in G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities: New views on measurement issues* (pp. 143-162). Baltimore: Brookes.
- Torgesen, J.K., Wagner, R.K., Rashotte, C.A., Burgess, S., & Hecht, (1997). Contributions of Phonological awareness and rapid automatic naming ability to the growth of word-reading skills in second to fifth-grade children. *Scientific studies of Reading*, 1, 161-185.
- Trites, R.L., (1979). *Hyperactivity in children: Etiology, measurement and treatment implications*, Baltimore, University Park Press.
- Trout, A.L., Nordness, P.D., Pierce, C.D., & Epstein, M.H., (2003). Research on the academic status of children with emotional and behavioral disorders: a review of the literature from 1961-2000. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 11 (4), 198-210.
- Trzesniewski, K.H., Moffitt, T. E., Caspi, A., Taylor, A., & Maughan, B. (2006). Revisiting the Association between Reading Achievement and Antisocial Behavior: New Evidence of an Environmental Explanation from a Twin Study. *Child Development*, 77, 72-88.
- Tsiantis, J., Motti-Stefanidi, F., Richardson, S.C., Schmeck, K., Poustka, F., (1994). Psychological problems of school-age German and Greek children: a cross-cultural study. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 3, 209-219.
- Vaughn, S., Levy, S., Coleman, M., Bos, C.S., (2002). Reading instruction for students with LD and EBD: a synthesis of observation studies-learning disabilities and emotional / behavioural disorders-Statistical Data Included. *Journal of Special Education*, 36, (1), 2-13.
- Velez, C.N., Johnson, J., & Cohen, P., (1989). A longitudinal analysis of selected risk factors for childhood psychopathology. *Journal of American Academy Child and Adolescent Psychiatry*, 28, 861-864.
- Velhust, F.C., & Van der Ende J., (1993). Comorbidity in a epidemiological sample. A longitudinal perspective. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, 767-783.
- Virkknen, M., & Nuutila, A., (1976). Specific reading retardation, hyperactive child syndrome and juvenile delinquency. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, 54 (1), 25-28.

- Waldman, I. D., & Lilienfeld, S. O. (1991). Diagnostic efficiency of symptoms for oppositional defiant disorder and attention-deficit hyperactivity disorder. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 59*, 732-738.
- Wasserman, et al., (1988). Psychogenic basis for abnormal pain in children and adolescents. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 27*, 179-184.
- Watson, D., & Clark, L.A., (1984). Negative affectivity: The disposition to experience aversive emotional states. *Psychological Bulletin, 96*, 465-490.
- Watson, D., Clark, L.A., & Carey, G., (1988). Positive and negative affectivity and their relation to anxiety and depressive disorders. *Journal of Abnormal psychology, 97*, 346-353.
- Watson, D., & Tellegen, A., (1985). Toward a consensual structure of mood. *Psychological Bulletin, 98* (2), 219-235.
- Wehby, J.H., Falk, K.B., Barton-Arwood, S., Lane, K.L., & Cooley, C., (2003). The impact of comprehensive reading instruction on the academic and social behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11* (4), 225-238.
- Weinberg, W.A., McLean, A., Snider, R.L., Nuckols, A.S., Rintelmann, J.W., Erwin, P.R., & Brumback, R.A., (1989). Depression, learning disabilities, and school behaviour problems, *Psychological Reports, 64*, 275-283.
- Weller, E.B., Weller, R.A., (1997). Mood Disorders in Prepubertal Children, in Jerry M. Wiener (Eds.), Textbook of Child and Adolescent Psychiatry, Second Edition, *American Psychiatry Press*.
- Werry, J.S., (1997). Severe conduct disorders- Some key issues. *Canadian Journal of Psychiatry, 42*, 577-583.
- West, D., (1985. Delinquency, in M. Rutter, & L. Hersov (Eds.), *Child and Adolescence Psychiatry: Modern Approaches*, second edition, pp. 414-423, Blackwell Scientific Publications.
- West, D., & Farrington, D., (1973). *Who becomes delinquent?* London: Heinmann Educational.
- Williams, S., McGee, R., (1994). Reading attainment and juvenile delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 35* (3) 441-459.
- Williams, S., McGee, R., Anderson, J., Silva, P.A., (1989). The structure and correlates of self-reported symptoms in 11-year-old children. *Journal of Abnormal Child Psychology, 17*, 55-71.
- Willcutt, E.G., & Pennington, B.F., (2000a). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*, (8), 1039-1048.
- Willcutt, E.G., & Pennington, B.F., (2000b). Comorbidity of reading disability and Attention-deficit hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning disabilities, 33*, 179-191

- Wolf, M., (1984). Naming, reading and the dyslexia: A longitudinal overview. *Annals of Dyslexia*, 34, 87-115.
- Wolf, M., & Bowers, P.G., (2000). Naming –Speed Processes and Developmental Reading Disabilities: An introduction to the special issue on the double- deficit Hypothesis. *Journal of Learning Disabilities*, 33, (4), 322-324.
- Wolff, J.C., & Ollendick, T.H., (2005). The Comorbidity of Conduct problems and Depression in Childhood and Adolescence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, Vol. 9, 3-4.
- Wolff, S., (1985). Non-delinquent disturbances of conduct, in M. Rutter, & L. Hersov (Eds.), *Child and Adolescence Psychiatry: Modern Approaches*, second edition, pp. 400-413, Blackwell Scientific Publications.
- Wolkind, S., & Rutter, M., (1985). Sociocultural Factors, in M. Rutter and L. Hersov (Eds.), *Child and Adolescent Psychiatry: Modern Approaches*, pp. 82-100, Blackwell Scientific Publications,.
- World Health Organization (WHO) (1993). Ταξινόμηση ICD-10 ψυχικών διαταραχών και διαταραχών της συμπεριφοράς, Βήτα, Ιατρικές Εκδόσεις.
- Wright, J.C., Zakriski, A.L., & Drinkwater, M., (1999). Developmental Psychopathology and the reciprocal patterning of behavior and environment: Distinctive situational and behavioral signatures of internalizing, externalizing and mixed-syndrome children. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67 (1), 95-107.
- Wright-Strawderman, C., & Watson, B.L., (2001). The prevalence of Depressive Symptoms in Children with Learning Disabilities, in *Journal of Learning Disabilities*, Vol. 25, (4), pp.258-264.
- Yuill, N., & Oakhill, J.V., (1991). *Children's problems in text comprehension*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Yule, W., & Rutter, M., (1970). Selection of children with intellectual or educational retardation, in M. Rutter, J. Tizard, and K. Whitmore (Eds.), *Education, Health and Behaviour*, (pp. 19-38), London, Longman Group Ltd.
- Zarkowska, E., & Clements, J., (1988). *Problem behaviour in people with severe learning disabilities: A practical guide to a constitutional approach*, Croom Helm, London & Sydney.
- Zoccolillo, M., (1993). Gender and the development of conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 65-78.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΔΟΚΙΜΑΣΙΕΣ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Γ' ΤΑΞΗ

ΤΕΣΤ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Όνομα :..... Επίθετο

Τάξη..... Σχολείο.....

Ημερομηνία Γέννησης



Δοκιμασία Αποκωδικοποίησης λέξεων

Διάβασε γρήγορα και προσεκτικά τις παρακάτω λέξεις

ρόδι	τρώει	κατόρθωμα
πόδι	πλευρά	μετάφραση
βόδι	ήρωας	νυχτερινός
ρύζι	θρανίο	πευκόδασος
φίδι	έδαφος	μουντζουρώνει
ξύλα	ξυρίζω	ισότητα
λάθος	πονάει	εγκαίνεια
βάθος	πεινάω	εφεύρεση
βυθός	κόσμημα	καταγγέλω
ψαράς	κοφτεροί	ξιφομαχούν
αίμα	ισχυρός	συχνότητα
ράβουν	ξυπνάει	τηλεγραφή
μαϊμού	τσουκνίδα	αμφιβάλλω
παίζει	γλίστρησες	επικίνδυνοι
αφρός	άσκηση	ανθοπωλεία
γυμνός	αύξηση	επισκέπτονται
χτίζω	ανησυχώ	φθινοπωρινές
σωστός	ταχύτητα	ηλεκτρολόγοι
		σπιτονοικοκύρηδες

Δοκιμασία Αποκωδικοποίησης κειμένου

Διάβασε γρήγορα και προσεκτικά το παρακάτω κείμενο

Ο χαρταετός

Αύριο, Καθαρή Δευτέρα, θα έχει έναν ήλιο... θαύμα! Οι χαρταετοί είναι έτοιμοι. Δε χρειάζονται δα και πολλά πράγματα για να φτιάξεις ένα χαρταετό: δύο καλαμάκια σταυρωτά, πολύχρωμα χαρτιά και μπόλικος σπάγκος. Θέλει μόνο προσοχή στα ζύγια και στην ουρά. Πρέπει να τα υπολογίσεις σωστά, αλλιώς ο χαρταετός σου κάνει τούμπα και, μπουμ, πέφτει κάτω! Και οι αετοί περιμένουν να ξημερώσει, να πετάξουν ψηλά.

Η Ελένη, πρωί – πρωί, πετάχτηκε στο μπαλκόνι. Έχει ήλιο; Ε λοιπόν έχει!

Ένα αεράκι δροσερό, ευχάριστο έρχεται από το βουνό. Η Ελένη αρχίζει να τρέχει. Τρέχει από πίσω της και ο αετός της. Τρέχουν κι οι δυο μαζί.

-Βόηθα αγέρι μου! παρακαλάει η Ελένη! να μη με κοροϊδέψουν πως είμαι κορίτσι και δεν ξέρω να πετάξω αετό!

Από το βιβλίο της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη: Ο αγέρας παίζει φλογέρα, Αθήνα, Εκδ. Πατάκη, σ' έκδοση, σ. 58-61, 1999.

Δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης (Δ.Α.Ε.Π)

1^ο κείμενο

Διάβασε το κείμενο και απάντησε στις ερωτήσεις, υπογραμμίζοντας ή κυκλώνοντας τη σωστή λέξη.

Να μια μεγάλη γάτα. Πίνει νερό.

Μετά παίζει με τα γατάκια της.

Ελάτε, ελάτε να παίξουμε, λέει η Κική.

1. Ποιος μιλάει;

- α. τα γατάκια
- β. η Κική
- γ. η γάτα
- δ. η μαμά

2. Η γάτα _____ νερό.

- α. τρώει
- β. παίζει
- γ. πίνει
- δ. θέλει νερό

2^ο κείμενο

Διάβασε το κείμενο και απάντησε στις ερωτήσεις υπογραμμίζοντας ή κυκλώνοντας τη σωστή λέξη.

Η Ζωή έχει ένα σκυλάκι.

Το φροντίζει και το αγαπάει πολύ.

Κάθε μέρα κάνουν βόλτα στο πάρκο.

Τρέχουν, παίζουν και χαίρονται.

Έχουν γίνει πια αχώριστοι φίλοι.

1. Τι έχει η Ζωή;

- α. μια γάτα
- β. ένα παιχνίδι
- γ. ένα φίλο
- δ. ένα σκυλάκι

2. Κάθε μέρα η Ζωή και το σκυλάκι

- α. μαλώνουν
- β. τρώνε
- γ. πάνε περίπατο
- δ. φωνάζουν

3. Ποιοι έχουν γίνει αχώριστοι φίλοι;

- α. η Ζωή και η γάτα της
- β. η Ζωή και το σκυλάκι
- γ. εγώ και το σκυλάκι
- δ. εγώ και η φίλη μου

3^ο κείμενο

Διάβασε το κείμενο και απάντησε στις ερωτήσεις, υπογραμμίζοντας ή κυκλώνοντας τη σωστή λέξη

Τα παιδιά σήμερα θα πάνε με το σχολείο τους στον κινηματογράφο. Από νωρίς έχουν συγκεντρωθεί στο προαύλιο και περιμένουν τα λεωφορεία που θα τους μεταφέρουν.

Κάποια στιγμή φτάνουν στον κινηματογράφο. Μπαίνουν στην αίθουσα. Όλοι κάθονται ήσυχα.

Τα φώτα σβήνουν και το έργο αρχίζει. Στο τέλος του έργου τα παιδιά χειροκροτούν ενθουσιασμένα.

1. Πού είναι το πρωί συγκεντρωμένοι οι μαθητές;

- α. στο θέατρο
- β. στο προαύλιο του σχολείου
- γ. στις τάξεις τους
- δ. στον κινηματογράφο

2. Τι είδαν τα παιδιά;

- α. κουκλοθέατρο
- β. θεατρική παράσταση
- γ. Κινηματογράφο
- δ. Καραγκιόζη

3. Τι δεν ταιριάζει στην ιστορία;

- α. Τα παιδιά βαρέθηκαν στον κινηματογράφο
- β. Ο κινηματογράφος ήταν μακριά από το σχολείο
- γ. Όταν τέλειωσε το έργο τα παιδιά έφυγαν
- δ. Στο τέλος του έργου τα παιδιά χειροκρότησαν

4^ο κείμενο

Διάβασε το κείμενο και απάντησε στις ερωτήσεις, υπογραμμίζοντας ή κυκλώνοντας τη σωστή λέξη ή φράση.

Οι περιγραφές της Δέσποινας για τη θάλασσα είναι εντυπωσιακές και τ' αδέρφια της, ο Γιώργος και η Ζωή, την ακούνε με μεγάλο ενδιαφέρον. «Θαλασσινά φυτά, κοράλλια και πολύχρωμα ψάρια - μεγάλα και μικρά - παιχνιδίζουν στο αλμυρό νερό του βυθού» διηγείται κουνώντας τα χέρια και το σώμα της. «Καράβια αρμενίζουν στα μπλε πελάγη μεταφέροντας ανθρώπους και εμπορεύματα. Όλα, καράβια, κύματα, ψάρια και βαρκούλες πάνε και έρχονται ασταμάτητα».

1. Τι περιγράφει η Δέσποινα;

- α. τα ψάρια
- β. τα καράβια
- γ. τα παιχνίδια της
- δ. τη θάλασσα

2. Η Δέσποινα μιλάει

- α. στους φίλους της
- β. στη μαμά της
- γ. στ' αδέρφια της
- δ. στη θάλασσα

3. Πώς περιγράφει η Δέσποινα τη θάλασσα;

- α. με νοσταλγία
- β. με ενθουσιασμό
- γ. με φόβο
- δ. με ενδιαφέρον

4. Ποιος τίτλος ταιριάζει στην ιστορία;

- α. Το ναυάγιο
- β. Τα ψάρια του βυθού
- γ. Ταξίδι με καράβι
- δ. Ο κόσμος της θάλασσας

Δοκιμασία Συμπλήρωσης Ελλιπών Προτάσεων (Σ.ΕΛ.Π)

Στις παρακάτω προτάσεις λείπει μία λέξη. Αφού διαβάσεις προσεκτικά τις προτάσεις, διάλεξε μία από τις πέντε λέξεις που νομίζεις ότι θα δώσει το σωστό νόημα και συμπλήρωσε το κενό.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Κάθε καλοκαίρι ο Νίκος και η Κατερίνα πηγαίνουν ένα μήνα σε ένα ορεινό χωριό.

(χορό, χωράφι, χώρα, χωριό, χόρτα).

Στο διπλανό χωριό μένουν ο παππούς και η γιαγιά.

(γιατρός, γιαούρτι, γιακάς, γυαλιά, γιαγιά)

1. Ο Γιώργος μπήκε μέσα στο οδοντιατρείο....., επειδή θα τον εξέταζε ο οδοντογιατρός.

(απρόσεκτος, φοβισμένος, άγριος, πεισματάρης, περιφρονημένος)

2. Ο πατέρας δούλεψε πάρα πολλές ώρες στο χωράφι και όταν γύρισε στο σπίτι ήταν

(καταταλαιπωρημένος, καπνισμένος, καταδιωγμένος, πολυάσχολος, **κακομαθημένος**)

3. Η Μαρία είχε πυρετό. Ήταν πολύ

(ζεστασιά, ζέστη, ζέση, ζεστή, ζεστός)

4. Μόλις η Ντίνα επέστρεψε από το σχολείο στο σπίτι, μπήκε μέσα στο δωμάτιο της.

(πολύ, ευθεία, κατεπίγον, κατευθείαν, κατεύθυνση)

5. Η αυλή του σχολείου μας καθάρισμα σχεδόν κάθε μέρα.

(χρησιμοποιεί, χρησιμοποιείται, πρέπει, ανάγκη, χρειάζεται)

6. να γίνει ατύχημα. Ένα μικρό παιδί πετάχτηκε στη μέση του δρόμου και ο οδηγός του αυτοκινήτου που το είδε, πάτησε γρήγορα το φρένο.

(Λιγάκι, Νωρίς, Ξανά, Παραπάνω, Παραλίγο)

7. Μας μίλησε τόσο άσχημα, που όλοι μαζί του πολύ.

(Θυμίσουμε, Θυμώσαμε, δείραμε, θρηνήσαμε, θυσιάσαμε)

8. Ο Νίκος και η Κατερίνα πλησίασαν στην παλιά αποθήκη στο βάθος του

(κύκλου, κρίνου, κύκνου, κήπου, κλειδιού)

9. Όποιος, πρέπει να γνωρίζει την ακριβή ώρα αναχώρησης του αεροπλάνου ή του πλοίου.

(ταξιδεύει, πετάει, πηγαίνει, πληρώνει, ετοιμάζεται)

10. Όταν τα παιδιά μπήκαν στην αποθήκη του παππού και της γιαγιάς, ήθελαν να ανοίξουν την παλιά

(καπέλα, κασέλα, καρδερίνα, κασετίνα, καρέκλα)

11. θέλει, ας έρθει μαζί μας στην εκδρομή αύριο το πρωί.

(Κάποιος, Κανένας, Όποιος, Ότι, Εκείνος)

12. Σε κείνη τη τράκαραν δύο αυτοκίνητα χωρίς να υπάρχουν νεκροί ή τραυματίες.

(στιγμή, τροφή, στροφή, στέγη, σκεπή)

13. Χτες ο Κώστας ήταν λίγο και γι' αυτό μόλις ξάπλωσε, τον πήρε αμέσως ο ύπνος.

(άπλυτος, ακάθαρτος, αδίψαστος, αξέχαστος, αδιάθετος)

14. Δε γνώριζε κολύμπι, βούτηξε στα βαθιά νερά με κίνδυνο να πνιγεί. **(αλλά, άρα, επειδή, όπως, ενώ)**

15. Ο Νίκος ήταν πολύ Αφού αγόρασε ένα αυτοκίνητο, την επόμενη βδομάδα η τιμή του μειώθηκε πολύ.

(άγνωστος, απρόσεκτος, άδικος, αληθινός, άτυχος)

16. «Όσοι ποδοσφαιριστές από την αυριανή προπόνηση, δε θα παίξουν στον αγώνα της Κυριακής», είπε ο προπονητής της ομάδας.

(αδιαφορούν, απουσιάζουν, ανησυχούν, αναγκαστούν, παραμελούν)

17. Ήταν ήδη , όταν η Μαρία αποφάσισε να πληρώσει το λογαριασμό της Δ.Ε.Η. Το ρεύμα είχε κοπεί.

(νωρίς, αργότερα, αργά, αραιά, χτες)

18. ο Κώστας μπήκε στο σπίτι, είδε ότι έλειπαν όλοι.

(Επειδή, Όταν, Πριν, Πότε, Κάποτε)

19. Θέλω να μάθω την ταχυδρομική του Αριστοτέλη για να του στείλω ένα γράμμα.

(κατεύθυνση, διεύθυνση, λεωφόρο, άμαξα, ευθεία)

20. Ο κ. Νίκος είναι πολύ Αρνείται να δώσει νερό και τροφή σε ταξιδιώτες που σταματούν για λίγο στο καφενείο του.

(καθαρός, προσεκτικός, φιλόξενος, αδιάθετος, απρόσεκτος)

21. Η μητέρα τηλεφώνησε στο γιατρό για να έρθει ο ίδιος στο σπίτι και να το παιδί της.

(εξαιρέσει, εξέταση, εξετάσει, εξαίρεση, εξετάσεις)

22. Ακούσαμε την του θανάτου του κ. Γρηγορίου και στενοχωρηθήκαμε πολύ.

(είδηση, δοκιμασία, υποψία, τηλεόραση, ενημέρωση)

23.Είχε αρχίσει να βρέχει και τα παιδιά αναγκάστηκαν να
..... πολύ γρήγορα από το μαγαζί μέχρι το σπίτι.
(βραχούν, βυθίσουν, έρχονται, σταθούν, βαδίσουν)

24.Ο οδηγός του αυτοκινήτου ξεκίνησε νευρικά και απότομα
..... για τα άσχημα νέα που μόλις είχε ακούσει.
**(οδηγώντας, ανησυχώντας, ακολουθώντας, πηγαίνοντας,
βλέποντας)**

25.Το που ζητάει ο ιδιοκτήτης του διπλανού σπιτιού
είναι πολύ μεγάλο και καμία οικογένεια δε μπορεί να πληρώσει
τόσο μεγάλο ποσό.
(οικόπεδο, κλειδί, βάρος, ενοίκιο, φράχτη)

Δοκιμασία Ορθογραφίας Λέξεων



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____
21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____

ΟΔΗΓΙΑ: Θα σας διαβάσω μερικές προτάσεις και θα σας ζητήσω να γράψετε μία μόνο λέξη από την κάθε πρόταση. Ακούστε το παρακάτω παράδειγμα.

Η Μαρία οδηγεί προσεκτικά. Θα γράψετε μόνο τη λέξη οδηγεί.

1. Το κάπνισμα είναι βλαβερό για την υγεία.
2. Μ' αρέσει πολύ η ζωγραφική.
3. Περνώ συχνά από τη γειτονιά σου.
4. Ο γιατρός εξετάζει τους ασθενείς στο νοσοκομείο.
5. «Και βέβαια θα έρθουμε», είπαν τα παιδιά.
6. Ένα μεγάλο φορτηγό σταμάτησε στην πλατεία του χωριού.
7. Βουρτσίζω τα δόντια μου κάθε πρωί και βράδυ.
8. Η Μαρία είναι πολύ περίεργη.
9. Επισκέπτομαι τους θείους μου πολύ συχνά.
10. Ο Κώστας βιάζεται πολύ.
11. Οι γονείς μου θα πάνε επίσκεψη απόψε το βράδυ.
12. Μ' αρέσουν τα ήσυχα μέρη.
13. Ήταν πολύ φαρδύς ο δρόμος αυτός.
14. Ταξιδεύουμε συχνά με το αεροπλάνο.
15. Ο κυνηγός φοβήθηκε όταν άκουσε ένα παράξενο θόρυβο.
16. Δεν πληρώνεις εσύ το λογαριασμό και σου δίνω τα χρήματα αύριο;
17. Δεν το έκανα επίτηδες.
18. Παίρνω την τσάντα μου και φεύγω αμέσως, είπε η Μαρία.
19. Οι νικητές του χτεσινού αγώνα κέρδισαν αρκετά χρήματα.
20. Ο αδερφός μου παντρεύτηκε την προηγούμενη βδομάδα.
21. Χτες παρακολούθησαμε τις ειδήσεις από την τηλεόραση.
22. Έχασα τα γυαλιά μου, είπε η Μαρία.
23. Με πονάει ο ώμος μου.
24. Η Ελένη δε μοιάζει καθόλου στη μαμά της.
25. Ευτυχώς οι επιβάτες δεν τραυματίστηκαν σοβαρά.

Δ' ΤΑΞΗ

Δοκιμασία Αποκωδικοποίησης λέξεων. Διάβασε γρήγορα και προσεκτικά τις παρακάτω λέξεις

ρόδι	ξυρίζω	συχνότητα
πόδι	πονάει	τηλεγραφώ
βόδι	πεινάω	αμφιβάλλω
ρύζι	κόσμημα	επικίνδυνοι
φίδι	κοφτεροί	ανθοπωλεία
ξύλα	ισχυρός	επισκέπτονται
λάθος	ξυπνάει	φθινοπωρινές
βάθος	τσουκνίδα	ηλεκτρολόγοι
βυθός	γλίστρησες	σπιτονοικοκύρηδες
ψαράς	άσκηση	υιοθετώ
αίμα	αύξηση	στρατόπεδα
ράβουν	ανησυχώ	ευαισθησία
μαϊμού	ταχύτητα	εξερευνητές
παίζει	κατόρθωμα	περιλαμβάνει
αφρός	μετάφραση	αξιολόγησε
γυμνός	νυχτερινός	προπονοούνται
χτίζω	πευκόδασος	πραγματικότητα
σωστός	μουντζουρώνει	συστηματικός
τρώει	ισότητα	χρησιμοποιήσαμε
πλευρά	εγκαίνεια	αικίνητοι
ήρωας	εφεύρεση	αντιπροσωπεύω
θρανίο	καταγγέλω	χελιδονοφωλιά
έδαφος	ξιφομαχούν	ονειροπαρμένος

Δοκιμασία Αποκωδικοποίησης κειμένου

Διάβασε γρήγορα και προσεκτικά το παρακάτω κείμενο

Ο χαρταετός

Αύριο, Καθαρή Δευτέρα, θα έχει έναν ήλιο... θαύμα! Οι χαρταετοί είναι έτοιμοι. Δε χρειάζονται δα και πολλά πράγματα για να φτιάξεις ένα χαρταετό: δύο καλαμάκια σταυρωτά, πολύχρωμα χαρτιά και μπόλικος σπάγκος. Θέλει μόνο προσοχή στα ζύγια και στην ουρά. Πρέπει να τα υπολογίσεις σωστά, αλλιώς ο χαρταετός σου κάνει τούμπα και, μπουμ, πέφτει κάτω! Και οι αετοί περιμένουν να ξημερώσει, να πετάξουν ψηλά.

Η Ελένη, πρωί – πρωί, πετάχτηκε στο μπαλκόνι. Έχει ήλιο; Ε λοιπόν έχει!

Ένα αεράκι δροσερό, ευχάριστο έρχεται από το βουνό. Η Ελένη αρχίζει να τρέχει. Τρέχει από πίσω της και ο αετός της. Τρέχουν κι οι δυο μαζί.

-Βόηθα αγέρι μου! παρακαλάει η Ελένη! να μη με κοροϊδέψουν πως είμαι κορίτσι και δεν ξέρω να πετάξω αετό!

Ο αγέρας χαϊδεύει το πρόσωπο της Ελένης. Φυσάει δυνατά, πιο δυνατά και ...οπ, ο αετός ανεβαίνει ψηλά... πολύ ψηλά... Η Ελένη γελά, ο ήλιος γελά, ο αέρας γελάει κι αυτός!

Από το βιβλίο της Γαλάτειας Γρηγοριάδου-Σουρέλη: Ο αγέρας παίζει φλογέρα, Αθήνα, Εκδ. Πατάκη, σ' έκδοση, σ. 58-61, 1999.

Δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης (Δ.Α.Ε.Π)

1^ο κείμενο

Διάβασε το κείμενο και απάντησε στις ερωτήσεις, υπογραμμίζοντας ή κυκλώνοντας τη σωστή λέξη.

Να μια μεγάλη γάτα. Πίνει νερό.

Μετά παίζει με τα γατάκια της.

Ελάτε, ελάτε να παίξουμε, λέει η Κική.

1. Ποιος μιλάει;

- α. τα γατάκια
- β. η Κική
- γ. η γάτα
- δ. η μαμά

2. Η γάτα _____ νερό.

- α. τρώει
- β. παίζει
- γ. πίνει
- δ. θέλει νερό

2^ο κείμενο

Διάβασε το κείμενο και απάντησε στις ερωτήσεις υπογραμμίζοντας ή κυκλώνοντας τη σωστή λέξη.

Η Ζωή έχει ένα σκυλάκι.

Το φροντίζει και το αγαπάει πολύ.

Κάθε μέρα κάνουν βόλτα στο πάρκο.

Τρέχουν, παίζουν και χαίρονται.

Έχουν γίνει πια αχώριστοι φίλοι.

1. Τι έχει η Ζωή;

- α. μια γάτα
- β. ένα παιχνίδι
- γ. ένα φίλο
- δ. ένα σκυλάκι

3. Ποιοι έχουν γίνει αχώριστοι φίλοι;

- α. η Ζωή και η γάτα της
- β. η Ζωή και το σκυλάκι
- γ. εγώ και το σκυλάκι
- δ. εγώ και η φίλη μου

2. Κάθε μέρα η Ζωή και το σκυλάκι

- α. μαλώνουν
- β. τρώνε
- γ. πάνε περίπατο
- δ. φωνάζουν

3^ο κείμενο

Διάβασε το κείμενο και απάντησε στις ερωτήσεις, υπογραμμίζοντας ή κυκλώνοντας τη σωστή λέξη

Τα παιδιά σήμερα θα πάνε με το σχολείο τους στον κινηματογράφο. Από νωρίς έχουν συγκεντρωθεί στο προαύλιο και περιμένουν τα λεωφορεία που θα τους μεταφέρουν.

Κάποια στιγμή φτάνουν στον κινηματογράφο. Μπαίνουν στην αίθουσα. Όλοι κάθονται ήσυχα.

Τα φώτα σβήνουν και το έργο αρχίζει. Στο τέλος του έργου τα παιδιά χειροκροτούν ενθουσιασμένα.

1. Πού είναι το πρωί συγκεντρωμένοι οι μαθητές;

- α. στο θέατρο
- β. στο προαύλιο του σχολείου
- γ. στις τάξεις τους
- δ. στον κινηματογράφο

2. Τι είδαν τα παιδιά;

- α. κουκλοθέατρο
- β. θεατρική παράσταση
- γ. Κινηματογράφο
- δ. Καραγκιόζη

3. Τι δεν ταιριάζει στην ιστορία;

- α. Τα παιδιά βαρέθηκαν στον κινηματογράφο
- β. Ο κινηματογράφος ήταν μακριά από το σχολείο
- γ. Όταν τέλειωσε το έργο τα παιδιά έφυγαν
- δ. Στο τέλος του έργου τα παιδιά χειροκρότησαν

4^ο κείμενο

Διάβασε το κείμενο και απάντησε στις ερωτήσεις, υπογραμμίζοντας ή κυκλώνοντας τη σωστή λέξη ή φράση.

Οι περιγραφές της Δέσποινας για τη θάλασσα είναι εντυπωσιακές και τ' αδέρφια της, ο Γιώργος και η Ζωή, την ακούνε με μεγάλο ενδιαφέρον. «Θαλασσινά φυτά, κοράλλια και πολύχρωμα ψάρια - μεγάλα και μικρά - παιχνιδίζουν στο αλμυρό νερό του βυθού» διηγείται κουνώντας τα χέρια και το σώμα της. «Καράβια αρμενίζουν στα μπλε πελάγη μεταφέροντας ανθρώπους και εμπορεύματα. Όλα, καράβια, κύματα, ψάρια και βαρκούλες πάνε και έρχονται ασταμάτητα».

1. Τι περιγράφει η Δέσποινα;

- α. τα ψάρια
- β. τα καράβια
- γ. τα παιχνίδια της
- δ. τη θάλασσα

2. Η Δέσποινα μιλάει

- α. στους φίλους της
- β. στη μαμά της
- γ. στ' αδέρφια της
- δ. στη θάλασσα

4. Ποιος τίτλος ταιριάζει στην ιστορία;

- α. Το ναυάγιο
- β. Τα ψάρια του βυθού
- γ. Ταξίδι με καράβι
- δ. Ο κόσμος της θάλασσας

3. Πώς περιγράφει η Δέσποινα τη θάλασσα;

- α. με νοσταλγία
- β. με ενθουσιασμό
- γ. με φόβο
- δ. με ενδιαφέρον

5^ο κείμενο

Διάβασε το κείμενο και απάντησε στις ερωτήσεις, υπογραμμίζοντας ή κυκλώνοντας τη σωστή λέξη ή φράση.

Γύρω από τη γη υπάρχει ένα στρώμα αέρα που λέγεται ατμόσφαιρα. Στην ατμόσφαιρα υπάρχει οξυγόνο, το οποίο εισπνέουν οι άνθρωποι, τα ζώα και τα φυτά και έτσι ζουν. Τα καυσαέρια όμως, από τις βιομηχανίες και τα αυτοκίνητα μολύνουν την ατμόσφαιρα και εγκλωβίζουν μεγάλη θερμότητα γύρω από τη γη.

Έτσι ο πλανήτης μας μεταμορφώνεται σταδιακά το καλοκαίρι σε ένα θερμοκήπιο, δηλαδή γίνεται πιο θερμός. Με τα χρόνια αυξάνεται ο κίνδυνος μιας οικολογικής καταστροφής. Οι πάγοι στους πόλους θα λιώσουν και θα γίνουν πλημμύρες. Τεράστιες παράκτιες πόλεις θα εξαφανιστούν και η ζωή στη γη δε θα είναι πια ακίνδυνη.

1) Ποιος τίτλος ταιριάζει καλύτερα στη ιστορία;

- A. η ατμόσφαιρα της γης
- B. ο πλανήτης γη κινδυνεύει
- Γ. το οξυγόνο της ατμόσφαιρας
- Δ. η ζωή στη γη

3) Αν αυξηθεί πολύ η θερμοκρασία της γης τότε:

- A. θα έχουμε συνέχεια καλοκαίρι
- B. θα εξατμιστούν τα νερά
- Γ. θα αυξηθεί το οξυγόνο
- Δ. μερικές πόλεις θα πλημμυρίσουν

2) Τι δεν ταιριάζει στην ιστορία;

- A. Η ατμόσφαιρα της γης μολύνεται
- B. Η ατμόσφαιρα της γης περιέχει οξυγόνο
- Γ. Η ατμόσφαιρα της γης αυξάνεται με τα χρόνια
- Δ. Η ατμόσφαιρα προστατεύει τη γη

4) Ο κίνδυνος οικολογικής καταστροφής

- A. απειλεί τη ζωή όλων μας
- B. απειλεί μόνο τις παράκτιες πόλεις
- Γ. παραμένει σταθερός
- Δ. δεν είναι ανησυχητικός

Δοκιμασία Συμπλήρωσης Ελλιπών Προτάσεων (Σ.ΕΛ.Π)

Στις παρακάτω προτάσεις λείπει μία λέξη. Αφού διαβάσεις προσεκτικά τις προτάσεις, διάλεξε μία από τις πέντε λέξεις που νομίζεις ότι θα δώσει το σωστό νόημα και συμπλήρωσε το κενό.

ΠΑΡΑΔΕΙΓΜΑΤΑ

Κάθε καλοκαίρι ο Νίκος και η Κατερίνα πηγαίνουν ένα μήνα σε ένα ορεινό χωριό.

(χορό, χωράφι, χώρα, χωριό, χόρτα).

Στο διπλανό χωριό μένουν ο παππούς και η γιαγιά.

(γιατρός, γιαούρτι, γιακάς, γυαλιά, γιαγιά)

1. Ο Γιώργος μπήκε μέσα στο οδοντιατρείο....., επειδή θα τον εξέταζε ο οδοντογιατρός.

(απρόσεκτος, φοβισμένος, άγριος, πεισματάρης, περιφρονημένος)

2. Ο πατέρας δούλεψε πάρα πολλές ώρες στο χωράφι και όταν γύρισε στο σπίτι ήταν

(καταταλαιπωρημένος, καπνισμένος, καταδιωγμένος, πολυάσχολος, κακομαθημένος)

3. Η Μαρία είχε πυρετό. Ήταν πολύ

(ζεστασιά, ζέστη, ζέση, ζεστή, ζεστός)

4. Μόλις η Ντίνα επέστρεψε από το σχολείο στο σπίτι, μπήκε μέσα στο δωμάτιο της.

(πολύ, ευθεία, κατεπείγον, κατευθείαν, κατεύθυνση)

5. Η αυλή του σχολείου μας καθάρισμα σχεδόν κάθε μέρα.

(χρησιμοποιεί, χρησιμοποιείται, πρέπει, ανάγκη, χρειάζεται)

6. να γίνει ατύχημα. Ένα μικρό παιδί πετάχτηκε στη μέση του δρόμου και ο οδηγός του αυτοκινήτου που το είδε, πάτησε γρήγορα το φρένο.

(Λιγάκι, Νωρίς, Ξανά, Παραπάνω, Παραλίγο)

7. Μας μίλησε τόσο άσχημα, που όλοι μαζί του πολύ.
(θυμίσουμε, θυμώσαμε, δείραμε, θρηνήσαμε, θυσιάσαμε)
8. Ο Νίκος και η Κατερίνα πλησίασαν στην παλιά αποθήκη στο βάθος του
(κύκλου, κρίνου, κύκνου, κήπου, κλειδιού)
9. Όποιος, πρέπει να γνωρίζει την ακριβή ώρα αναχώρησης του αεροπλάνου ή του πλοίου.
(ταξιδεύει, πετάει, πηγαίνει, πληρώνει, ετοιμάζεται)
10. Όταν τα παιδιά μπήκαν στην αποθήκη του παππού και της γιαγιάς, ήθελαν να ανοίξουν την παλιά
(καπέλα, κασέλα, καρδερίνα, κασετίνα, καρέκλα)
11. θέλει, ας έρθει μαζί μας στην εκδρομή αύριο το πρωί.
(Κάποιος, Κανένας, Όποιος, Ότι, Εκείνος)
12. Σε κείνη τη τράκαραν δύο αυτοκίνητα χωρίς να υπάρχουν νεκροί ή τραυματίες.
(στιγμή, τροφή, στροφή, στέγη, σκεπή)
13. Χτες ο Κώστας ήταν λίγο και γι' αυτό μόλις ξάπλωσε, τον πήρε αμέσως ο ύπνος.
(άπλυτος, ακάθαρτος, αδίψαστος, αξέχαστος, αδιάθετος)
14. Δε γνώριζε κολύμπι, βούτηξε στα βαθιά νερά με κίνδυνο να πνιγεί.
(αλλά, άρα, επειδή, όπως, ενώ)
15. Ο Νίκος ήταν πολύ Αφού αγόρασε ένα αυτοκίνητο, την επόμενη βδομάδα η τιμή του μειώθηκε πολύ.
(άγνωστος, απρόσεκτος, άδικος, αληθινός, άτυχος)
16. «Όσοι ποδοσφαιριστές από την αυριανή προπόνηση, δε θα παίξουν στον αγώνα της Κυριακής», είπε ο προπονητής της ομάδας.
(αδιαφορούν, απουσιάζουν, ανησυχούν, αναγκαστούν, παραμελούν)

17. Ήταν ήδη, όταν η Μαρία αποφάσισε να πληρώσει το λογαριασμό της Δ.Ε.Η. Το ρεύμα είχε κοπεί.
(νωρίς, αργότερα, αργά, αραιά, χτες)
18. ο Κώστας μπήκε στο σπίτι, είδε ότι έλειπαν όλοι.
(Επειδή, Όταν, Πριν, Πότε, Κάποτε)
19. Θέλω να μάθω την ταχυδρομική του Αριστοτέλη για να του στείλω ένα γράμμα.
(κατεύθυνση, διεύθυνση, λεωφόρο, άμαξα, ευθεία)
20. Ο κ. Νίκος είναι πολύ Αρνείται να δώσει νερό και τροφή σε ταξιδιώτες που σταματούν για λίγο στο καφενείο του.
(καθαρός, προσεκτικός, φιλόξενος, αδιάθετος, απρόσεκτος)
21. Η μητέρα τηλεφώνησε στο γιατρό για να έρθει ο ίδιος στο σπίτι και να το παιδί της.
(εξαιρέσει, εξέταση, εξετάσει, εξαίρεση, εξετάσεις)
22. Ακούσαμε την του θανάτου του κ. Γρηγορίου και στενοχωρηθήκαμε πολύ.
(είδηση, δοκιμασία, υποψία, τηλεόραση, ενημέρωση)
23. Είχε αρχίσει να βρέχει και τα παιδιά αναγκάστηκαν να πολύ γρήγορα από το μαγαζί μέχρι το σπίτι.
(βραχούν, βυθίσουν, έρχονται, σταθούν, βαδίσουν)
24. Ο οδηγός του αυτοκινήτου ξεκίνησε νευρικά και απότομα για τα άσχημα νέα που μόλις είχε ακούσει.
(οδηγώντας, ανησυχώντας, ακολουθώντας, πηγαίνοντας, βλέποντας)
25. Το που ζητάει ο ιδιοκτήτης του διπλανού σπιτιού είναι πολύ μεγάλο και καμία οικογένεια δε μπορεί να πληρώσει τόσο μεγάλο ποσό.
(οικόπεδο, κλειδί, βάρος, ενοίκιο, φράχτη)

26. Πρέπει να βάλεις στην εφημερίδα, αν θέλεις να πουλήσεις το σπίτι.

(παραγγελία, καταγγελία, αγγελία, εισαγγελία, εξαγγελία)

27. και να πάω, θα θυμάμαι το χωριό στο οποίο μεγάλωσα.

(Πουθενά, Κάπου, Που, Αλλού, Όπου)

28. Αυτό το φόρεμα πιο πολύ ταιριάζει στη Ρένα στη Μαρία.

(παρά, κατά, προς, χωρίς, αντί)

29. Είναι να έρθω. Έχω πυρετό και δε μπορώ να σηκωθώ απ' το κρεβάτι.

(άρρωστο, αδύναμο, αδύνατο, άδικο, αδικαιολόγητο)

30. Η Μαρία να πάει την Παρασκευή στα γενέθλια της Ελένης, πήγε το Σάββατο.

(για, αντί, παρά, αφού, άμα)

31. ξύπνιος μέχρι τις 5.00 ώρα το πρωί.

(Επέμενε, Παρέμεινε, Διέμενε, Ανέμενε, Υπέμενε)

32. Αποφεύγει την, επειδή δυσκολεύεται να διαβάσει και να γράψει σωστά.

(αλληλογνωριμία, αλληλοβοήθεια, αλληλογραφία, αλληλοσφαγή, αλληλοσυγχώρηση)

33. Οι αρχαίοι Σπαρτιάτες και οι Αθηναίοι συνθήκη ειρήνης.

(διέγραψαν, υπηρέτησαν, κατέγραψαν, υπέγραψαν, υπογράμμισαν)

34. Τα νέα πολύ γρήγορα.

(προδόθηκαν, παραδόθηκαν, αποδόθηκαν, καταδόθηκαν, διαδόθηκαν)

35. Έπρεπε να δείξει την ταυτότητά του για να το δέμα.

(απολάβει, καταλάβει, αναλάβει, μεταλάβει, παραλάβει)

36. Ο κ. Γιώργος δεν είναι στην Ελλάδα, επειδή ζει στο εξωτερικό.
(συχνά, σπάνια, μόνιμα, κάποτε, συνήθως)

37. από την αίθουσα, συνάντησε ένα παλιό του φίλο.
**(Παραχωρώντας, Προχωρώντας, Χωρώντας, παίρνοντας,
Φεύγοντας)**

38. Το αυτοκίνητο έτρεχε με μεγάλη ταχύτητα έναν πεζό που
προσπάθησε να περάσει απέναντι.
**(παρασύροντας, αποσύροντας, παίρνοντας, προχωρώντας,
περνώντας)**

39. Κανείς από τους Έλληνες στα χρόνια της Γερμανικής Κατοχής δεν ήθελε να
μιλάει με τον κ. Στράτο. Πίστευαν ότι ήταν των Γερμανών.
Εξαιτίας του είχαν εκτελεστεί πολλοί Έλληνες.
(καταδρομέας, καταδότης, δότης, μεταδότης, λήπτης)

40. Δεν πήρες ότι οι γείτονες μας μετακόμισαν σε άλλη πόλη;
(κατανόηση, κατανόηση, είδηση, ενημέρωση, πληροφορία)

Δοκιμασία Ορθογραφίας Λέξεων



1. _____
2. _____
3. _____
4. _____
5. _____
6. _____
7. _____
8. _____
9. _____
10. _____
11. _____
12. _____
13. _____
14. _____
15. _____
16. _____
17. _____
18. _____
19. _____
20. _____

21. _____
22. _____
23. _____
24. _____
25. _____
26. _____
27. _____
28. _____
29. _____
30. _____
31. _____
32. _____
33. _____
34. _____
35. _____
36. _____
37. _____
38. _____
39. _____
40. _____

ΟΔΗΓΙΑ: Θα σας διαβάσω μερικές προτάσεις και θα σας ζητήσω να γράψετε μία μόνο λέξη από την κάθε πρόταση. Ακούστε το παρακάτω παράδειγμα.

Η Μαρία οδηγεί προσεκτικά. Θα γράψετε μόνο τη λέξη οδηγεί.

1. Το κάπνισμα είναι βλαβερό για την υγεία.
2. Μ' αρέσει πολύ η ζωγραφική.
3. Περνώ συχνά από τη γειτονιά σου.
4. Ο γιατρός εξετάζει τους ασθενείς στο νοσοκομείο.
5. «Και βέβαια θα έρθουμε», είπαν τα παιδιά.
6. Ένα μεγάλο φορτηγό σταμάτησε στην πλατεία του χωριού.
7. Βουρτσίζω τα δόντια μου κάθε πρωί και βράδυ.
8. Η Μαρία είναι πολύ περίεργη.
9. Επισκέπτομαι τους θείους μου πολύ συχνά.
10. Ο Κώστας βιάζεται πολύ.
11. Οι γονείς μου θα πάνε επίσκεψη απόψε το βράδυ.
12. Μ' αρέσουν τα ήσυχα μέρη.
13. Ήταν πολύ φαρδύς ο δρόμος αυτός.
14. Ταξιδεύουμε συχνά με το αεροπλάνο.
15. Ο κυνηγός φοβήθηκε όταν άκουσε ένα παράξενο θόρυβο.
16. Δεν πληρώνεις εσύ το λογαριασμό και σου δίνω τα χρήματα αύριο;
17. Δεν το έκανα επίτηδες.
18. Παίρνω την τσάντα μου και φεύγω αμέσως, είπε η Μαρία.
19. Οι νικητές του χτεσινού αγώνα κέρδισαν αρκετά χρήματα.
20. Ο αδερφός μου παντρεύτηκε την προηγούμενη βδομάδα.
21. Χτες παρακολουθήσαμε τις ειδήσεις από την τηλεόραση.
22. Έχασα τα γυαλιά μου, είπε η Μαρία.
23. Με πονάει ο ώμος μου.
24. Η Ελένη δε μοιάζει καθόλου στη μαμά της.

25. Ευτυχώς οι επιβάτες δεν τραυματίστηκαν σοβαρά.
26. Αυτή η άσκηση είναι εντελώς λάθος.
27. Δεν πήγε πουθενά, επειδή ήταν άρρωστος.
28. Ο φύλακας του μουσείου στεκόταν μπροστά στα παιδιά, απαγορεύοντας την είσοδο.
29. «Τι είναι αυτός ο θόρυβος παιδιά»; ρώτησε ο δάσκαλος τους μαθητές.
30. Χίλιοι στρατιώτες κατέλαβαν το ύψωμα.
31. Δεν κοιμήθηκε καλά χθες το βράδυ.
32. Ο αριθμός 8 είναι το άθροισμα της πρόσθεσης 5 και 3.
33. Δεν επιτρέπεται να πετάμε να σκουπίδια στην αυλή του σχολείου.
34. Η ομάδα μας αισθάνεται αδικημένη από το αποτέλεσμα.
35. Ο διευθυντής του σχολείου μας ανακοίνωσε ότι την επόμενη Τρίτη θα πάμε εκδρομή.
36. Ένα καλό βιβλιοπωλείο είναι απαραίτητο σε κάθε μικρή πόλη.
37. Κάθε πρωί σηκώνομαι πολύ νωρίς.
38. Τη Βασιλική τη λένε χαϊδευτικά Βάσω.
39. Τα λαχανικά και τα φρούτα είναι πολύ υγιεινές τροφές.
40. Η μητέρα φώναξε: «Μαζευτείτε όλοι στην κουζίνα».

**Ερωτηματολόγιο
Achenbach
για γονείς
(CBCL)**



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΓΟΝΕΙΣ (ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 6-18 ΧΡΟΝΩΝ)

Μόνο για χρήση του γραφείου
Κωδικός

ΠΛΗΡΕΣ ΟΝΟΜΑ ΠΑΙΔΙΟΥ _____ Όνομα
 ΦΥΛΟ ΠΑΙΔΙΟΥ _____ ΠΑΤΡΩΝΥΜΟ _____ Πατρώνυμο
 Αγόρι Κορίτσι ΕΠΩΝΥΜΟ _____ Επώνυμο
 ΗΛΙΚΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ _____ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ _____
 Ημέρα _____ Μήνας _____ Έτος _____
 ΤΑΞΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ _____ Παρακαλούμε συμπληρώστε αυτό το έντυπο έτσι ώστε να εκφράζει τις δικές σας απόψεις για τη συμπεριφορά του παιδιού, ακόμη και εάν άλλοι μπορεί να μη συμφωνούν μαζί σας. Μπορείτε να προσθέσετε σχόλια δίπλα σε κάθε ερώτηση και στον χώρο που υπάρχει στη σελίδα 2.
 ΔΕΝ ΠΑΕΙ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ **Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.**

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΩΝ ακόμη και εάν δεν εργάζονται τώρα (παρακαλούμε απαντήστε με ακρίβεια – για παράδειγμα, μηχανικός αυτοκινήτων, στρατιωτικός, καθηγητής γυμνασίου, οικιακά)
 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ _____
 ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ _____
 ΑΥΤΟ ΤΟ ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΜΠΛΗΡΩΘΗΚΕ ΑΠΟ (γράψτε με κεφαλαία το πλήρες όνομά σας) _____

Το φύλο σας: Άνδρας Γυναίκα
 Η σχέση σας με το παιδί:
 Βιολογικός γονιός Πατριός/Μητριά Παππούς
 Ανάδοχος γονιός Θετός γονιός Άλλος: _____

I. Παρακαλούμε αναφέρετε τα κύρια σπορ στα οποία αρέσει στο παιδί σας να συμμετέχει. Για παράδειγμα: κολύμβηση, ποδήλατο, ποδόσφαιρο, μπάσκετ.

Σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας του, περίπου πόσο χρόνο αφιερώνει στο καθένα;

Σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας του, πόσο καλά τα καταφέρνει στο καθένα;

	Λιγότερο από το μέσο όρο	Στο μέσο όρο	Περισσότερο από το μέσο όρο	Δεν ξέρω	Κάτω από το μέσο όρο	Στο μέσο όρο	Πάνω από το μέσο όρο	Δεν ξέρω
<input type="checkbox"/> Κανένα								
α. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

II. Παρακαλούμε αναφέρετε τα αγαπημένα χόμπι, δραστηριότητες και παιχνίδια του παιδιού σας, εκτός από σπορ. Για παράδειγμα: συλλογή γραμματοσήμων, κούκλες, βιβλία, πιάνο, χειροτεχνίες, ηλεκτρονικός υπολογιστής, αυτοκίνητα, μουσική, ψάρεμα κ.τ.λ. (Μη συμπεριλάβετε το ραδιόφωνο και την τηλεόραση.)

Σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας του, περίπου πόσο χρόνο αφιερώνει στο καθένα;

Σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας του, πόσο καλά τα καταφέρνει στο καθένα;

	Λιγότερο από το μέσο όρο	Στο μέσο όρο	Περισσότερο από το μέσο όρο	Δεν ξέρω	Κάτω από το μέσο όρο	Στο μέσο όρο	Πάνω από το μέσο όρο	Δεν ξέρω
<input type="checkbox"/> Κανένα								
α. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

III. Παρακαλούμε αναφέρετε τις οργανώσεις, λέσχες, ομίλους ή ομάδες στις οποίες συμμετέχει το παιδί σας.

Σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας του, πόσο ενεργά συμμετέχει στην καθεμία;

	Λιγότερο ενεργά	Στο μέσο όρο	Περισσότερο ενεργά	Δεν ξέρω
<input type="checkbox"/> Καμία				
α. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

IV. Παρακαλούμε αναφέρετε τις εργασίες ή τα θελήματα που κάνει το παιδί σας. Για παράδειγμα: φυλά μικρά παιδιά, στρώνει το κρεβάτι του, εργάζεται σε μαγαζί (συμπεριλάβετε και δουλειές για τις οποίες αμείβεται).

Σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας του, πόσο καλά τις κάνει;

	Κάτω από το μέσο όρο	Στο μέσο όρο	Πάνω από το μέσο όρο	Δεν ξέρω
<input type="checkbox"/> Καμία				
α. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις

Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.

V. 1. Περίπου πόσους στενούς φίλους έχει το παιδί σας; (Μη συμπεριλάβετε αδελφούς και αδελφές)

Κανένα 1 2-3 4 ή περισσότερους

2. Περίπου πόσες φορές την εβδομάδα κάνει πράγματα με τους φίλους του εκτός σχολείου; (Μη συμπεριλάβετε αδελφούς και αδελφές)

Λιγότερο από 1 φορά 1-2 φορές 3 ή περισσότερες φορές

VI. Σε σύγκριση με άλλα παιδιά της ηλικίας του, το παιδί σας;

	Χειρότερα	Στο μέσο όρο	Καλύτερα	
α. Πόσο καλά τα πάει με τους αδελφούς και τις αδελφές του;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Δεν έχει αδελφία
β. Πόσο καλά τα πάει με τα άλλα παιδιά;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
γ. Πόσο καλά συμπεριφέρεται στους γονείς του;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	
δ. Πόσο καλά παίζει και δουλεύει μόνο του;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	

VII. 1. Επίδοση στα μαθήματα

Δεν πάει σχολείο διότι _____

Σημειώστε για κάθε μάθημα στο κατάλληλο κουτάκι	Κάτω από τη βάση	Κάτω από το μέσο όρο	Στο μέσο όρο	Πάνω από το μέσο όρο
α. Γλώσσα, Ελληνικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Άλλα μαθήματα π.χ. Η/Υ, ξένες γλώσσες κ.λπ.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Μη συμπεριλάβετε γυμναστική, μαθήματα οδήγησης ή άλλα μη σχολικά μαθήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
β. Ιστορία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
γ. Αριθμητική ή Μαθηματικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
δ. Φυσική, Χημεία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ε. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
στ. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
ζ. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

2. Βρίσκεται το παιδί σας σε ειδική αγωγή, αποκαταστασιακό πρόγραμμα, τάξη ένταξης, ειδικό σχολείο;

Όχι Ναι – Είδος προγράμματος τάξης ή σχολείου:

3. Έχει το παιδί σας επαναλάβει κάποια τάξη;

Όχι Ναι – Ποιες τάξεις και για ποιο λόγο;

4. Έχει το παιδί σας προβλήματα με τα μαθήματα ή άλλου είδους προβλήματα στο σχολείο;

Όχι Ναι – Παρακαλούμε περιγράψτε:

Πότε άρχισαν αυτά τα προβλήματα; _____

Έχουν λυθεί αυτά τα προβλήματα; Όχι Ναι – Πότε;

Έχει το παιδί σας κάποια αρρώστια ή αναπηρία (ψυχική, νοητική ή σωματική); Όχι Ναι – Παρακαλούμε περιγράψτε:

Τι σας ανησυχεί περισσότερο για το παιδί σας;

Παρακαλούμε περιγράψτε τα πιο θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού σας.

Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.

Παρακάτω είναι ένας κατάλογος με στοιχεία συμπεριφοράς παιδιών. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου λάβετε υπόψη τη συμπεριφορά του παιδιού **στο παρόν ή στους τελευταίους 6 μήνες**. Εάν το στοιχείο συμπεριφοράς ταιριάζει στο παιδί σας **πολύ ή πολύ συχνά**, βάλτε σε κύκλο το 2. Εάν το στοιχείο συμπεριφοράς ταιριάζει στο παιδί σας **κάπως ή μερικές φορές**, βάλτε σε κύκλο το 1. Εάν το στοιχείο συμπεριφοράς δεν του ταιριάζει **καθόλου** βάλτε σε κύκλο το 0. Παρακαλώ απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις, ακόμη και αν μερικές φαίνονται να μην ταιριάζουν στο παιδί σας.

0=Δεν ταιριάζει (απ' όσο ξέρετε)		1=Ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές		2=Ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά			
0	1	2	1. Συμπεριφέρεται πολύ ανώριμα για την ηλικία του	0	1	2	32. Αισθάνεται ότι πρέπει να είναι τέλειος
0	1	2	2. Πίνει αλκοόλ χωρίς την άδεια των γονιών (περιγράψτε): _____	0	1	2	33. Αισθάνεται, παραπονιέται ότι κανείς δεν τον αγαπάει
0	1	2	3. Είναι πνεύμα αντιλογίας	0	1	2	34. Αισθάνεται ότι οι άλλοι είναι εναντίον του, ότι τον έχουν βάλει στο μάτι
0	1	2	4. Δεν καταφέρνει να τελειώσει κάτι που αρχίζει	0	1	2	35. Αισθάνεται ότι δεν αξίζει τίποτα, ότι είναι κατώτερος
0	1	2	5. Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που τον ευχαριστούν	0	1	2	36. Τραυματίζεται συχνά, παθαίνει εύκολα ατυχήματα
0	1	2	6. Κάνει τα κακά του έξω από την τουαλέτα	0	1	2	37. Μπλέκει σε πολλούς καβγάδες
0	1	2	7. Καυχείται, κάνει τον καμπόσο	0	1	2	38. Τον πειράζουν πολύ οι άλλοι
0	1	2	8. Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί, να προσηλώσει την προσοχή του για πολλή ώρα	0	1	2	39. Κάνει παρέα με παιδιά που μπλέκουν σε φασαρίες
0	1	2	9. Δεν μπορεί να βγάλει από το μυαλό του ορισμένες σκέψεις, έμμονες ιδέες (περιγράψτε): _____	0	1	2	40. Ακούει ήχους ή φωνές που δεν υπάρχουν (περιγράψτε): _____
0	1	2	10. Δεν μπορεί να σταθεί ακίνητος, είναι ανήσυχος, υπερκινητικός	0	1	2	41. Είναι παρορμητικός, ενεργεί χωρίς να σκέφτεται
0	1	2	11. Είναι προσκολλημένος στους μεγάλους, πολύ εξαρτημένος	0	1	2	42. Προτιμά να είναι μόνος του, παρά με άλλους
0	1	2	12. Παραπονιέται ότι νιώθει μοναξιά	0	1	2	43. Λέει ψέματα, κάνει μικροαπάτες
0	1	2	13. Βρίσκεται σε σύγχυση, σαν να είναι χαμένος	0	1	2	44. Τρώει τα νύχια του
0	1	2	14. Κλαίει πολύ	0	1	2	45. Είναι νευρικός, έχει τεντωμένα νεύρα, βρίσκεται σε μεγάλη ένταση
0	1	2	15. Βασανίζει ζωά	0	1	2	46. Κάνει νευρικές κινήσεις, συσπάσεις (περιγράψτε): _____
0	1	2	16. Είναι σκληρός και μοχθηρός με τους άλλους, τους κάνει τον νταή	0	1	2	47. Έχει εφιάλτες
0	1	2	17. Ονειροπολεί, χάνεται μέσα στις σκέψεις του	0	1	2	48. Δεν τον συμπαθούν τα άλλα παιδιά
0	1	2	18. Προσπαθεί επίτηδες να τραυματισθεί ή να σκοτωθεί	0	1	2	49. Έχει δυσκολιότητα, δεν ενεργεί κανονικά
0	1	2	19. Ζητάει πολλή προσοχή από τους άλλους	0	1	2	50. Έχει πολλούς φόβους, είναι αγχώδης
0	1	2	20. Καταστρέφει τα πράγματά του	0	1	2	51. Αισθάνεται ζαλάδες
0	1	2	21. Καταστρέφει πράγματα που ανήκουν στην οικογένειά του ή σε άλλους	0	1	2	52. Αισθάνεται υπερβολικά ένοχος
0	1	2	22. Είναι ανυπάκουος στο σπίτι	0	1	2	53. Τρώει υπερβολικά
0	1	2	23. Είναι ανυπάκουος στο σχολείο	0	1	2	54. Φαίνεται υπερβολικά κουρασμένος χωρίς λόγο
0	1	2	24. Δεν τρώει καλά	0	1	2	55. Είναι υπέρβαρος
0	1	2	25. Δεν τα πάει καλά με τα άλλα παιδιά	0	1	2	56. Έχει σωματικά ενοχλήματα χωρίς γνωστή ιατρική αιτία:
0	1	2	26. Δεν φαίνεται να αισθάνεται τύψεις όταν έχει συμπεριφερθεί άσχημα	0	1	2	α. Διαφόρους πόνους (εκτός από πονοκεφάλους, πόνους στην κοιλιά)
0	1	2	27. Ζηλεύει εύκολα	0	1	2	β. Πονοκεφάλους
0	1	2	28. Παραβαίνει τους κανόνες στο σπίτι, το σχολείο ή αλλού	0	1	2	γ. Ναυτία, τάση για εμετό
0	1	2	29. Φοβάται ορισμένα ζώα, καταστάσεις ή μέρη, εκτός από το σχολείο (περιγράψτε): _____	0	1	2	δ. Προβλήματα με τα μάτια του (όχι ότι φορά γυαλιά) (περιγράψτε): _____
0	1	2	30. Φοβάται να πάει στο σχολείο	0	1	2	ε. Εξανθήματα ή άλλα δερματικά προβλήματα
0	1	2	31. Φοβάται μήπως σκεφθεί ή κάνει κάτι κακό	0	1	2	στ. Κοιλιακούς πόνους
				0	1	2	ζ. Κάνει εμετούς
				0	1	2	η. Άλλα (περιγράψτε): _____

			Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.				
0=Δεν ταιριάζει (απ' όσο ξέρετε)			1=Ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές		2=Ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά		
0	1	2	57. Επιτίθεται και χτυπά τους άλλους	0	1	2	84. Έχει παράξενη συμπεριφορά (περιγράψτε): _____
0	1	2	58. Σκαλίζει τη μύτη του, τσιμπά επίμονα το δέρμα του ή άλλα μέρη του σώματός του (περιγράψτε): _____	0	1	2	85. Έχει παράξενες ιδέες (περιγράψτε): _____
0	1	2	59. Παιζει με τα γεννητικά του όργανα δημόσια	0	1	2	86. Είναι πεισματάρης, δύσθυμος, ευερέθιστος
0	1	2	60. Παιζει με τα γεννητικά του όργανα πάρα πολύ	0	1	2	87. Εμφανίζει ξαφνικές αλλαγές στη διάθεσή του ή στα συναισθήματά του
0	1	2	61. Είναι κακός μαθητής	0	1	2	88. Είναι πολύ συχνά μωτρωμένος
0	1	2	62. Είναι αδέξιος, δεν έχει καλό συντονισμό	0	1	2	89. Είναι καχύποπτος
0	1	2	63. Προτιμά να κάνει παρέα με μεγαλύτερα παιδιά	0	1	2	90. Βρίζει, λέει βρομόλογα
0	1	2	64. Προτιμά να κάνει παρέα με μικρότερα παιδιά	0	1	2	91. Μιλά για αυτοκτονία
0	1	2	65. Αρνείται να μιλήσει στους άλλους	0	1	2	92. Μιλά ή περπατά στον ύπνο του (περιγράψτε): _____
0	1	2	66. Επαναλαμβάνει ορισμένες πράξεις ξανά και ξανά σαν κάτι να τον αναγκάζει (περιγράψτε): _____	0	1	2	93. Μιλά πάρα πολύ
0	1	2	67. Κάνει φυγές από το σπίτι	0	1	2	94. Πειράζει πολύ τους άλλους, είναι πειραχτήρι
0	1	2	68. Φωνάζει πολύ, ουρλιάζει	0	1	2	95. Εμφανίζει εκρήξεις οργής, αρπάζεται εύκολα
0	1	2	69. Είναι μυστικοπαθής, κρατά πράγματα μέσα του	0	1	2	96. Σκέφτεται το σεξ πάρα πολύ
0	1	2	70. Βλέπει πράγματα που δεν υπάρχουν (περιγράψτε): _____	0	1	2	97. Απειλεί τους άλλους
0	1	2	71. Δεν είναι άνετος, ντροπιάζεται εύκολα, αισθάνεται εύκολα αμηχανία	0	1	2	98. Πιπιά το δάχτυλό του
0	1	2	72. Βάζει φωτιές	0	1	2	99. Καπνίζει
0	1	2	73. Έχει σεξουαλικά προβλήματα (περιγράψτε): _____	0	1	2	100. Δυσκολεύεται να κοιμηθεί (περιγράψτε): _____
0	1	2	74. Του αρέσει να κάνει επίδειξη	0	1	2	101. Κάνει σκασιαρχείο ή αδικαιολόγητες απουσίες
0	1	2	75. Είναι πολύ ντροπαλός ή δειλός	0	1	2	102. Είναι νωθρός, αργός στις κινήσεις του, του λείπει η ενεργητικότητα
0	1	2	76. Κοιμάται λιγότερο απ' όσο κοιμούνται τα περισσότερα παιδιά	0	1	2	103. Είναι δυστυχισμένος, θλιμμένος, μελαγχολικός
0	1	2	77. Κοιμάται περισσότερο απ' όσο κοιμούνται τα περισσότερα παιδιά κατά τη διάρκεια της ημέρας ή και της νύχτας (περιγράψτε): _____	0	1	2	104. Κάνει πολύ περισσότερη φασαρία από άλλα παιδιά
0	1	2	78. Είναι απρόσεκτος, η προσοχή του διασπάται εύκολα	0	1	2	105. Κάνει χρήση ουσιών για μη ιατρικούς λόγους (μη συμπεριλάβετε το κάπνισμα ή το αλκοόλ) (περιγράψτε): _____
0	1	2	79. Έχει προβλήματα λόγου (περιγράψτε): _____	0	1	2	106. Κάνει βανδαλισμούς
0	1	2	80. Κοιτάζει με κενό βλέμμα	0	1	2	107. Κατουριέται κατά τη διάρκεια της ημέρας
0	1	2	81. Κλέβει από το σπίτι	0	1	2	108. Κατουριέται στον ύπνο
0	1	2	82. Κλέβει από άλλα μέρη	0	1	2	109. Είναι γκρινιάρης
0	1	2	83. Μαζεύει πράγματα που του είναι άχρηστα (περιγράψτε): _____	0	1	2	110. Επιθυμεί να ανήκει στο αντίθετο φύλο
				0	1	2	111. Απομονώνεται στον εαυτό του, δεν κάνει σχέσεις με άλλους
				0	1	2	112. Αγωνιά, είναι αγχώδης
				0	1	2	113. Παρακαλούμε γράψτε τυχόν προβλήματα του παιδιού σας που δεν αναφέρθηκαν στο ερωτηματολόγιο

**Ερωτηματολόγιο
Achenbach
για εκπαιδευτικούς
(TRF)**



ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ (ΠΑΙΔΙΑ ΗΛΙΚΙΑΣ 6-18 ΧΡΟΝΩΝ)

Μόνο για χρήση του γραφείου
Κωδικός

Οι απαντήσεις σας θα χρησιμοποιηθούν για τη σύγκριση αυτού του μαθητή με άλλους μαθητές, των οποίων οι δάσκαλοι συμπλήρωσαν παρόμοια έντυπα. Οι πληροφορίες αυτές θα χρησιμοποιηθούν επίσης για σύγκριση με άλλες πληροφορίες που υπάρχουν γι' αυτό το μαθητή. Παρακαλούμε απαντήστε όσο καλύτερα μπορείτε, ακόμη και εάν σας λείπουν ορισμένες πληροφορίες γι' αυτό το μαθητή. Η βαθμολογία των στοιχείων θα χρησιμοποιηθεί για τον προσδιορισμό γενικών τρόπων συμπεριφοράς. Μπορείτε να γράψετε σχόλια δίπλα στην κάθε ερώτηση και στο χώρο ο οποίος υπάρχει στη σελίδα 2. **Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.**

ΟΝΟΜΑ ΚΑΙ ΕΠΩΝΥΜΟ ΜΑΘΗΤΗ	Όνομα	Πατρώνυμο	Επώνυμο	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΓΟΝΕΩΝ ακόμη και εάν δεν εργάζονται τώρα (παρακαλούμε απαντήστε με ακρίβεια – για παράδειγμα, μηχανικός αυτοκινήτων, στρατιωτικός, καθηγητής γυμνασίου, οικιακά)
ΦΥΛΟ ΜΑΘΗΤΗ	ΗΛΙΚΙΑ ΜΑΘΗΤΗ	ΕΘΝΙΚΟΤΗΤΑ Ή ΦΥΛΗ ΜΑΘΗΤΗ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ	ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ
<input type="checkbox"/> Αγόρι <input type="checkbox"/> Κορίτσι				
ΣΗΜΕΡΙΝΗ ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ	ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ			ΑΥΤΟ ΤΟ ΕΝΤΥΠΟ ΣΥΜΠΛΗΡΩΘΗΚΕ ΑΠΟ (γράψτε με κεφαλαία το πλήρες όνομά σας)
Ημέρα ____ Μήνας ____ Έτος ____	Ημέρα ____	Μήνας ____	Έτος ____	
ΤΑΞΗ ΣΧΟΛΕΙΟΥ	ΟΝΟΜΑ ΚΑΙ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΤΟΥ ΣΧΟΛΕΙΟΥ			Το φύλο σας: <input type="checkbox"/> Άνδρας <input type="checkbox"/> Γυναίκα
				Ο ρόλος σας στο σχολείο:
				<input type="checkbox"/> Ο δάσκαλος/καθηγητής της τάξης <input type="checkbox"/> Δάσκαλος ειδικής αγωγής
				<input type="checkbox"/> Βοηθός δασκάλου <input type="checkbox"/> Σύμβουλος
				<input type="checkbox"/> Διοικητικός <input type="checkbox"/> Άλλο: _____

I. Εδώ και πόσους μήνες γνωρίζετε το μαθητή; _____ μήνες

II. Πόσο καλά τον γνωρίζετε; 1. Όχι καλά 2. Μέτρια 3. Πολύ καλά

III. Πόσες ώρες την εβδομάδα είναι στην τάξη σας ή στην υπηρεσία σας;

IV. Για τι είδους τάξη ή υπηρεσία πρόκειται; (Παρακαλούμε περιγράψτε με ακρίβεια, π.χ. κανονική 5η τάξη Δημοτικού, μαθηματικά 1ης Γυμνασίου, τάξη ένταξης, συμβουλευτική)

V. Έχει ποτέ παραπεμφθεί σε τάξη ένταξης, ειδικές υπηρεσίες, συμπληρωματική διδασκαλία;

Δεν ξέρω 0. Όχι 1. Ναι – Τι είδους και πότε;

VI. Έχει επαναλάβει ποτέ τάξεις; Δεν ξέρω 0. Όχι 1. Ναι – Ποιες τάξεις και για ποιο λόγο;

VII. Τωρινή επίδοση στα μαθήματα. Παρακαλούμε καταρτίστε αναλυτικό κατάλογο μαθημάτων και σημειώστε ένα Χ στη στήλη που δείχνει την επίδοση του μαθητή στο κάθε μάθημα.

Μάθημα	1. Πολύ πιο κάτω από το επίπεδο της τάξης	2. Λίγο πιο κάτω από το επίπεδο της τάξης	3. Στο επίπεδο της τάξης	4. Λίγο πιο πάνω από το επίπεδο της τάξης	5. Πολύ πιο πάνω από το επίπεδο της τάξης
1. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. _____	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Παρακαλούμε βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.

Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.

VIII. Σε σύγκριση με το μέσο μαθητή της ίδιας ηλικίας	1. Πολύ λιγότερο	2. Λίγο λιγότερο	3. Ελάχιστα λιγότερο	4. Περίπου στο μέσο όρο	5. Ελάχιστα περισσότερο	6. Λίγο περισσότερο	7. Πολύ περισσότερο
1. Πόσο σκληρά εργάζεται;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Πόσο σωστή είναι η συμπεριφορά του στην τάξη;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Πόσο πολύ μαθαίνει;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Πόσο χαρούμενος είναι;	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Έχει ο μαθητής σας καμία αρρώστια ή αναπηρία (ψυχική, νοητική ή σωματική);

Όχι Ναι – Παρακαλούμε περιγράψτε:

Τι σας ανησυχεί περισσότερο για το μαθητή σας;

Περιγράψτε τα πιο θετικά χαρακτηριστικά του μαθητή σας:

Παρακαλούμε γράψτε όποια σχόλια νομίζετε ότι θα είναι χρήσιμα για το μαθητή. Χρησιμοποιήστε πρόσθετες σελίδες αν είναι απαραίτητο.

Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.

Παρακάτω υπάρχει ένας κατάλογος με στοιχεία συμπεριφοράς μαθητών. Για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου λάβετε υπόψη τη συμπεριφορά του μαθητή **στο παρόν ή στους τελευταίους 2 μήνες**. Εάν το στοιχείο της συμπεριφοράς ταιριάζει στο μαθητή **πολύ ή πολύ συχνά**, βάλτε σε κύκλο το 2. Εάν το στοιχείο της συμπεριφοράς ταιριάζει στο μαθητή **κάπως ή μερικές φορές**, βάλτε σε κύκλο το 1. Εάν το στοιχείο της συμπεριφοράς δεν του ταιριάζει **καθόλου**, βάλτε σε κύκλο το 0. Παρακαλούμε απαντήστε σε όλες τις ερωτήσεις όσο καλύτερα μπορείτε, ακόμη και αν ορισμένες δεν φαίνονται να έχουν σχέση με το μαθητή.

0=Δεν ταιριάζει (απ' ό,τι ξέρω)		1=Ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές	2=Ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά						
0	1	2	1.	Συμπεριφέρεται πολύ ανώριμα για την ηλικία του	0	1	2	34.	Αισθάνεται ότι οι άλλοι είναι εναντίον του, ότι τον έχουν βάλει στο μάτι
0	1	2	2.	Σιγοτραγουδά ή κάνει άλλους παράξενους θορύβους στην τάξη	0	1	2	35.	Αισθάνεται ότι δεν αξίζει τίποτα, ότι είναι κατώτερος
0	1	2	3.	Είναι πνεύμα αντιλογίας	0	1	2	36.	Τραυματίζεται συχνά, παθαίνει εύκολα ατυχήματα
0	1	2	4.	Δεν καταφέρνει να τελειώσει κάτι που αρχίζει	0	1	2	37.	Μπλέκει σε πολλούς καβγάδες
0	1	2	5.	Υπάρχουν πολύ λίγα πράγματα που τον ευχαριστούν	0	1	2	38.	Τον πειράζουν πολύ οι άλλοι
0	1	2	6.	Είναι αντιδραστικός, αντιμιλά στους δασκάλους του	0	1	2	39.	Κάνει παρέα με παιδιά που μπλέκουν σε φασαρίες
0	1	2	7.	Καυχιέται, κάνει τον καμπόσο	0	1	2	40.	Ακούει ήχους ή φωνές που δεν υπάρχουν (περιγράψτε): _____
0	1	2	8.	Δεν μπορεί να συγκεντρωθεί, να προσηλώσει την προσοχή του για πολλή ώρα	0	1	2	41.	Είναι παρορμητικός, ενεργεί χωρίς να σκέφτεται
0	1	2	9.	Δεν μπορεί να βγάλει από το μυαλό του ορισμένες σκέψεις, έμμονες ιδέες (περιγράψτε): _____	0	1	2	42.	Προτιμά να είναι μόνος του, παρά με άλλους
0	1	2	10.	Δεν μπορεί να σταθεί ακίνητος, είναι ανήσυχος, υπερκινητικός	0	1	2	43.	Λέει ψέματα, κάνει μικροαπάτες
0	1	2	11.	Είναι προσκολλημένος στους μεγάλους, πολύ εξαρτημένος	0	1	2	44.	Τρώει τα νύχια του
0	1	2	12.	Παραπονιέται ότι νιώθει μοναξιά	0	1	2	45.	Είναι νευρικός, έχει τεντωμένα νεύρα, βρίσκεται σε μεγάλη ένταση
0	1	2	13.	Είναι σε σύγχυση, σαν να είναι χαμένος	0	1	2	46.	Κάνει νευρικές κινήσεις, συσπάσεις (περιγράψτε): _____
0	1	2	14.	Κλαίει πολύ	0	1	2	47.	Είναι υπερβολικά υπάκουος στους κανόνες
0	1	2	15.	Κάποιο μέρος του σώματός του κουνιέται συνεχώς	0	1	2	48.	Δεν τον συμπαθούν οι συμμαθητές του
0	1	2	16.	Είναι σκληρός, μοχθηρός με τους άλλους, τους κάνει τον νταή	0	1	2	49.	Έχει δυσκολίες στη μάθηση
0	1	2	17.	Ονειροπολεί, χάνεται μέσα στις σκέψεις του	0	1	2	50.	Έχει πολλούς φόβους, είναι αγχώδης
0	1	2	18.	Προσπαθεί επίτηδες να τραυματιστεί ή να σκοτωθεί	0	1	2	51.	Αισθάνεται ζαλάδες
0	1	2	19.	Ζητά πολλή προσοχή από τους άλλους	0	1	2	52.	Αισθάνεται υπερβολικά ένοχος
0	1	2	20.	Καταστρέφει τα πράγματά του	0	1	2	53.	Μιλά χωρίς να είναι η σειρά του
0	1	2	21.	Καταστρέφει πράγματα που ανήκουν σε άλλους	0	1	2	54.	Φαίνεται υπερβολικά κουρασμένος χωρίς λόγο
0	1	2	22.	Δυσκολεύεται να ακολουθήσει οδηγίες	0	1	2	55.	Είναι υπέρβαρας
0	1	2	23.	Είναι ανυπάκουος στο σχολείο	0	1	2	56.	Έχει σωματικά ενοχλήματα χωρίς γνωστή ιατρική αιτία :
0	1	2	24.	Ενοχλεί τους άλλους μαθητές	0	1	2	α.	Διάφορους πόνους (εκτός από πονοκεφάλους, πόνους στην κοιλιά)
0	1	2	25.	Δεν τα πάει καλά με τους άλλους μαθητές	0	1	2	β.	Πονοκεφάλους
0	1	2	26.	Δεν φαίνεται να αισθάνεται τύψεις όταν έχει συμπεριφερθεί άσχημα	0	1	2	γ.	Ναυτία, τάση για εμετό
0	1	2	27.	Ζηλεύει εύκολα	0	1	2	δ.	Προβλήματα με τα μάτια του (όχι ότι φορά γυαλιά) (περιγράψτε): _____
0	1	2	28.	Παραβαίνει σχολικούς κανόνες	0	1	2	ε.	Εξανθήματα ή άλλα δερματικά προβλήματα
0	1	2	29.	Φοβάται ορισμένα ζώα, καταστάσεις ή μέρη εκτός από το σχολείο (περιγράψτε): _____	0	1	2	στ.	Κοιλιακούς πόνους
0	1	2	30.	Φοβάται να πάει στο σχολείο	0	1	2	ζ.	Κάνει εμετούς
0	1	2	31.	Φοβάται μήπως σκεφθεί ή κάνει κάτι κακό	0	1	2	η.	Άλλα (περιγράψτε): _____
0	1	2	32.	Αισθάνεται ότι πρέπει να είναι τέλειος					
0	1	2	33.	Αισθάνεται, παραπονιέται ότι κανείς δεν τον αγαπά					

Βεβαιωθείτε ότι απαντήσατε σε όλες τις ερωτήσεις.
0=Δεν ταιριάζει (απ' ό,τι ξέρω) 1=Ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές 2=Ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά

- | | | | |
|-------|---|-------|---|
| 0 1 2 | 57. Επιτίθεται και χτυπά άλλους | 0 1 2 | 86. Είναι πεισματάρης, δύσθυμος, ευερέθιστος |
| 0 1 2 | 58. Σκαλίζει τη μύτη του, τσιμπά επίμονα το δέρμα του ή άλλα μέρη του σώματός του (περιγράψτε): _____ | 0 1 2 | 87. Εμφανίζει ξαφνικές αλλαγές στη διάθεσή του ή στα συναισθήματά του |
| 0 1 2 | 59. Κοιμάται στην τάξη | 0 1 2 | 88. Είναι πολύ συχνά μωτρωμένος |
| 0 1 2 | 60. Είναι απαθής, χωρίς κίνητρο | 0 1 2 | 89. Είναι καχύποπτος |
| 0 1 2 | 61. Είναι κακός μαθητής | 0 1 2 | 90. Βρίζει, λέει βρομόλογα |
| 0 1 2 | 62. Είναι αδέξιος, δεν έχει καλό συντονισμό | 0 1 2 | 91. Μιλά για αυτοκτονία |
| 0 1 2 | 63. Προτιμά να κάνει παρέα με μεγαλύτερα παιδιά | 0 1 2 | 92. Έχει χαμηλή επίδοση, δεν αναπτύσσει όλο το δυναμικό του |
| 0 1 2 | 64. Προτιμά να κάνει παρέα με μικρότερα παιδιά | 0 1 2 | 93. Μιλά πάρα πολύ |
| 0 1 2 | 65. Αρνεύται να μιλήσει στους άλλους | 0 1 2 | 94. Πειράζει πολύ τους άλλους, είναι πειραχτήρι |
| 0 1 2 | 66. Επαναλαμβάνει μερικές πράξεις ξανά και ξανά σαν κάτι να τον αναγκάζει (περιγράψτε): _____ | 0 1 2 | 95. Εμφανίζει εκρήξεις οργής, αρπάζεται εύκολα |
| 0 1 2 | 67. Διαταράσσει την πειθαρχία της τάξης | 0 1 2 | 96. Σκέφτεται υπερβολικά το σεξ |
| 0 1 2 | 68. Φωνάζει πολύ, ουρλιάζει | 0 1 2 | 97. Απειλεί τους άλλους |
| 0 1 2 | 69. Είναι μυστικοπαθής, κρατά πράγματα μέσα του | 0 1 2 | 98. Έρχεται αργοπορημένος στο σχολείο ή στην τάξη |
| 0 1 2 | 70. Βλέπει πράγματα που δεν υπάρχουν (περιγράψτε): _____ | 0 1 2 | 99. Καπνίζει |
| 0 1 2 | 71. Δεν είναι άνετος, ντροπιάζεται εύκολα, αισθάνεται εύκολα αμηχανία | 0 1 2 | 100. Δεν καταφέρνει να τελειώσει τις εργασίες που του αναθέτουν |
| 0 1 2 | 72. Είναι τσαπατσούλης στα τετράδια και τα βιβλία του | 0 1 2 | 101. Κάνει σκασιαρχείο ή αδικαιολόγητες απουσίες |
| 0 1 2 | 73. Συμπεριφέρεται ανεύθυνα (περιγράψτε): _____ | 0 1 2 | 102. Είναι νωθρός, αργός στις κινήσεις του, του λείπει ενεργητικότητα |
| 0 1 2 | 74. Του αρέσει να κάνει επίδειξη | 0 1 2 | 103. Είναι δυστυχισμένος, θλιμμένος, μελαγχολικός |
| 0 1 2 | 75. Είναι πολύ ντροπαλός ή δειλός | 0 1 2 | 104. Κάνει πολύ περισσότερη φασαρία από άλλα παιδιά |
| 0 1 2 | 76. Είναι εκρηκτικός με απρόβλεπτη συμπεριφορά | 0 1 2 | 105. Κάνει χρήση αλκοόλ ή ουσιών για μη ιατρικούς λόγους (μη συμπεριλάβετε το κάπνισμα) (περιγράψτε): _____ |
| 0 1 2 | 77. Θέλει οι απαιτήσεις του να πραγματοποιούνται αμέσως, με το παραμικρό αισθάνεται ματαίωση | 0 1 2 | 106. Έχει υπερβολικό άγχος πώς να ευχαριστήσει τους άλλους |
| 0 1 2 | 78. Είναι απρόσεκτος, η προσοχή του διασπάται εύκολα | 0 1 2 | 107. Δεν του αρέσει το σχολείο |
| 0 1 2 | 79. Έχει προβλήματα λόγου (περιγράψτε): _____ | 0 1 2 | 108. Φοβάται μήπως κάνει λάθη |
| 0 1 2 | 80. Κοιτάζει με κενό βλέμμα | 0 1 2 | 109. Είναι γκρινιάρης |
| 0 1 2 | 81. Πληγώνεται όταν του ασκούν κριτική | 0 1 2 | 110. Είναι βρόμικος πάνω του |
| 0 1 2 | 82. Κλέβει | 0 1 2 | 111. Απομονώνεται στον εαυτό του, δεν κάνει σχέσεις με άλλους |
| 0 1 2 | 83. Μαζεύει πράγματα που του είναι άχρηστα (περιγράψτε): _____ | 0 1 2 | 112. Αγωνιά, είναι αγχώδης |
| 0 1 2 | 84. Έχει παράξενη συμπεριφορά (περιγράψτε): _____ | 0 1 2 | 113. Παρακαλούμε γράψτε τυχόν προβλήματα του μαθητή σας που δεν αναφέρθηκαν στο ερωτηματολόγιο |
| 0 1 2 | 85. Έχει παράξενες ιδέες (περιγράψτε): _____ | | |

ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ
ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ
(πιλοτική έρευνα)

ΑΤΟΜΙΚΟ ΦΥΛΛΟ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗΣ

Αγαπητοί συνάδελφοι, το φύλλο αξιολόγησης που έχετε στα χέρια σας αποτελεί μέρος της πιλοτικής έρευνας που διεξάγεται σε σχολεία της περιοχής σας. Καταβάλλεται προσπάθεια καταγραφής της επίδοσης των μαθητών σας σε διάφορους τομείς του γλωσσικού μαθήματος. Παρακαλούμε πολύ αξιολογήστε την επίδοση του μαθητή/της μαθήτριας..... κυκλώνοντας τον αριθμό που κατά τη γνώμη σας αντιπροσωπεύει καλύτερα το μαθητή/τη μαθήτρια. Η αξιολόγηση σας για την επίδοση του/της θα αποτελέσει πολύτιμο εργαλείο για τη διεξαγωγή της κυρίως έρευνας. Η έρευνα είναι ανώνυμη και η βαθμολογία σας εξυπηρετεί μόνο τις ανάγκες της στατιστικής επεξεργασίας των αποτελεσμάτων.

Σημείωση: Κυκλώστε τον αριθμό που κατά τη γνώμη σας αντιπροσωπεύει το μαθητή/τη μαθήτρια στους παρακάτω τομείς:

0= ο μαθητής/η μαθήτρια δε διαθέτει καθόλου το χαρακτηριστικό αυτό

5= ο μαθητής/η μαθήτρια διαθέτει σε μέτριο βαθμό το χαρακτηριστικό αυτό

10= ο μαθητής/η μαθήτρια διαθέτει άριστα το χαρακτηριστικό αυτό

ΤΟΜΕΙΣ ΓΛΩΣΣΙΚΟΥ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Διαβάζει λέξεις με ακρίβεια (αποκωδικοποιεί σωστά).	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Διαβάζει λέξεις με ακρίβεια και γρήγορα.	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Διαβάζει κείμενο σωστά	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Διαβάζει κείμενο σωστά και γρήγορα (ευχερής ανάγνωση)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Διαβάζει κείμενο εκφραστικά, ακολουθώντας τα σημεία στίξης	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Κατανοεί αυτά που διαβάζει σιωπηρά	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Κατανοεί αυτά που διαβάζει μεγαλόφωνα	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Γράφει σωστά χωρίς σοβαρά ορθογραφικά λάθη	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Γράφει σωστά χωρίς σοβαρά ορθογραφικά λάθη λέξεις του βασικού λεξιλογίου	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Γράφει σωστά χωρίς σοβαρά ορθογραφικά λάθη άγνωστες λέξεις	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

Raven test

(Πρωτόκολλο μαθητή)

RAVEN TEST ΠΡΩΤΟΚΟΛΛΟ ΜΑΘΗΤΗ

Όνοματεπώνυμο

Σχολείο

Τάξη

ΕΤΟΣ

ΜΗΝΑΣ

ΗΜΕΡΑ

ΗΜΕΡ. ΕΞΕΤΑΣΗΣ

ΗΜΕΡ. ΓΕΝΝΗΣΗΣ

ΗΛΙΚΙΑ

ΧΡΟΝΟΛ. ΗΛΙΚΙΑ

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ

ΑΠΑΝΤΗΣΗ ΜΑΘΗΤΗ

**ΣΩΣΤΗ
ΑΠΑΝΤΗΣΗ**

ΒΑΘΜΟΣ

A1

4

A2

5

A3

1

A4

2

A5

6

A6

3

A7

6

A8

2

A9

1

A10

3

A11

4

A12

5

AB1

4

AB2

5

AB3

1

AB4

6

AB5

2

AB6

1

AB7

3

AB8

4

AB9

6

AB10

3

AB11

5

AB12

2

B1

2

B2

6

B3

1

B4

2

B5

1

B6

3

B7

5

B8

6

B9

4

B10

3

B11

4

B12

5

ΣΥΝΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Συνοδευτική επιστολή προς γονείς

Αγαπητοί γονείς,

Διεξάγεται έρευνα στα πλαίσια απόκτησης του διδακτορικού διπλώματός μου στο Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης στο Ρέθυμνο. Η έρευνα αφορά στην επίδοση των παιδιών Γ΄και Δ΄τάξης στο μάθημα της Γλώσσας και στη συμπεριφορά των παιδιών στο σπίτι και στο χώρο του σχολείου. Η συμμετοχή σας (συμπλήρωση ερωτηματολογίων) είναι πολύτιμη, αφού με τη συμμετοχή σας διασφαλίζετε την εγκυρότητα και αξιοπιστία των αποτελεσμάτων.

Δε χρειάζεται να συμπληρώσετε πουθενά τ΄ όνομά σας. Τα ερωτηματολόγια και όλα τα στοιχεία είναι ΑΝΩΝΥΜΑ. Τα στοιχεία που θα συμπληρώσετε, θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας και μετά την ολοκλήρωσή τους θα καταστραφούν.

Όλες οι συμπεριφορές που περιγράφονται στο ερωτηματολόγιο, αποτελούν συμπεριφορές που είναι πιθανό να εκδηλώνουν όλα τα παιδιά σε μεγαλύτερο ή μικρότερο βαθμό. Το να αναφέρετε ότι το δικό σας παιδί εμφανίζει κάποιες από αυτές δε σημαίνει σε καμία περίπτωση ότι έχει προβληματική συμπεριφορά ή ψυχολογικές δυσκολίες.

Σκοπός της έρευνας είναι η συλλογή δεδομένων από πολλά παιδιά με διαφορετική συμπεριφορά και διαφορετικές επιδόσεις στο μάθημα της Γλώσσας. Γι αυτό είναι εξαιρετικά σημαντικό να απαντήσετε με ειλικρίνεια περιγράφοντας την ΠΡΑΓΜΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ του παιδιού.

Σας ευχαριστούμε για την πολύτιμη συνεργασία σας.

Με τιμή

Βενιανάκη Αικατερίνη

Υποψήφια Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Ρεθύμνου