



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

*«ΟΙ ΖΩΓΡΑΦΙΕΣ ΣΑΝ ΔΕΙΚΤΗΣ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΗΣ
ΚΑΤΑΠΟΝΗΣΗΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ»*

ΔΙΔΑΣΚΩΝ: Δ. Σ. ΝΙΚΟΛΟΠΟΥΛΟΣ
ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΒΑΣΑΛΑΚΗ ΔΕΣΠΟΙΝΑ
Α.Μ.: 1659

ΡΕΘΥΜΝΟ, 2008

Περιεχόμενα

ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	3
1. Εισαγωγή.....	4
1.1. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ.....	4
<i>1.1.1. Γνωστικές αδυναμίες και σχολική αποτυχία.....</i>	<i>4</i>
<i>1.1.2. Οι κοινωνικές επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας και η ψυχολογική πίεση.....</i>	<i>5</i>
1.2. ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΠΙΕΣΗΣ ΣΤΟ ΕΓΩ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.....	6
<i>1.2.1. Έννοια του εαυτού (Αυτοεικόνα) - Αυτοεκτίμηση.....</i>	<i>6</i>
1.3. Η ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΠΙΕΣΗ.....	8
1.3.1. Διαπροσωπικές Σχέσεις – Κοινωνικότητα.....	9
1.3.2. Συναισθηματικά Προβλήματα.....	10
<i>1.3.2.1. Αγχώδεις Διαταραχές.....</i>	<i>10</i>
<i>1.3.2.2. Κατάθλιψη.....</i>	<i>12</i>
1.3.3. Προβλήματα Συμπεριφοράς.....	15
<i>1.3.3.1. Διαταραχές Διαγωγής.....</i>	<i>15</i>
<i>1.3.3.2. Παραβατικότητα.....</i>	<i>16</i>
Δ. ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ-ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ.....	18
2. Μεθοδολογία.....	20
3. Αποτελέσματα.....	28
4. Συζήτηση-Συμπεράσματα.....	38
5. Παράρτημα.....	42
6. Βιβλιογραφία.....	53

Περίληψη

Ένα μεγάλο μέρος επιστημονικών ερευνών έχει ασχοληθεί με τις ψυχολογικές συνέπειες στα παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης. Οι υπάρχουσες μελέτες (κάποιες από τις οποίες θα αναφερθούν παρακάτω) χρησιμοποίησαν κλίμακες αυτοαναφοράς για να προσεγγίσουν το θέμα των ψυχολογικών επιπτώσεων. Η παρούσα μελέτη επιχείρησε να εξετάσει αν οι ζωγραφιές μπορούν να αποτελέσουν δείκτες της συναισθηματικής καταπόνησης που βιώνουν τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης. Για να υποστηριχθεί αυτό θα έπρεπε να υπάρχουν διαφορές στις ζωγραφιές μεταξύ παιδιών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Συγκρίνοντας, λοιπόν, τις ζωγραφιές των παιδιών με δυσκολίες μάθησης και των παιδιών που δεν παρουσιάζουν παρόμοιες δυσκολίες (με ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των ζωγραφιών) βρέθηκε ότι, όντως, τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης τείνουν να κάνουν πιο αρνητικές ζωγραφιές σε σύγκριση με τα παιδιά που δε βιώνουν δυσκολίες μάθησης.

1.ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Σύμφωνα με δεδομένα επιστημονικών ερευνών φαίνεται ότι τα παιδιά με δυσλεξία ή μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν κάποια συναισθηματικά προβλήματα και ίσως και ορισμένα προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και προβλήματα στην επικοινωνία και την επαφή με τους γύρω τους (Casey et al., 1992). Τα κυριότερα προβλήματα που σχετίζονται με την προσωπικότητά και την ψυχοσύνθεση του παιδιού είναι η χαμηλή αυτοεκτίμηση (Goog et al., 1995), η έλλειψη αυτοπεποίθησης, η διαμόρφωση αρνητικής εικόνας του εαυτού (Κορντιέ, 1995· Rutter,1974), η έλλειψη κινήτρων, η παθητικότητα, η συναισθηματική απόσυρση και παραίτηση (Rutter, 1974), και τέλος, η κατάθλιψη (Hinshaw, 1992). Ακόμα, πολλά παιδιά παρουσιάζουν αδυναμία συγκέντρωσης, προσοχής και μνήμης, υπερευαισθησία, η επιθετικότητα, ισχυρογνωμοσύνη, είναι ευάλωτα στην πίεση και την κριτική, είναι ευέξαπτα και ανυπάκουα θέλοντας με αυτόν τον τρόπο να τραβήξουν την προσοχή των άλλων ακόμα και αρνητικά (Thomson & Hartley, 1980· Hunter & Lewis, 1973). Τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι η εκδραμάτιση, η διαταραχή διαγωγής και η παραβατικότητα (Rutter,1974). Επίσης, συχνά στα παιδιά αυτά παρατηρείται αποξένωση από τους συνομηλίκους τους και δυσκολίες στην επικοινωνία με τα μέλη της οικογένειας (Edwards, 1990· αναφέρεται από τους Pumfrey και Reason, 1991). Ακολουθεί μία σύντομη περιγραφή των τρόπων με τους οποίους οι χρόνιες δυσκολίες μάθησης μπορούν να επηρεάσουν σε ψυχολογικό επίπεδο τα άτομα που τις βιώνουν.

1.1. ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ

1.1.1. Γνωστικές αδυναμίες και σχολική αποτυχία.

Οι «δυσκολίες μάθησης» είναι ένας κλινικός όρος που χρησιμοποιείται για να περιγράψει μία ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση και επιτυχή χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, ή μαθηματικών ικανοτήτων (Hallahan, Kauffman, &

Lloyd, 1996). Για τη χρήση του όρου αυτού απαιτείται η αξιολόγηση συγκεκριμένων ικανοτήτων, όπως η νοημοσύνη και άλλες γνωστικές, μεταγνωστικές και γλωσσικές ικανότητες (Γκοτζαμάνης, 2004). Η δυσλεξία, η δυσαριθμησία και ο δυσγραμματισμός αποτελούν κάποιες από τις μαθησιακές διαταραχές.

Ο λόγος που εμφανίζουν αυτές τις δυσκολίες ανιχνεύεται στη φυσική τους αδυναμία να κατακτήσουν τις γνώσεις και τις δεξιότητες αυτές. Οι φυσικές μειονεξίες σε φωνολογικό επίπεδο είναι η αιτία που τα παιδιά αυτά εμφανίζουν τέτοιου είδους προβλήματα και γι' αυτό το λόγο δεν είναι συνειδητή τους επιλογή, δηλαδή θέλουν να μαθούν αλλά δεν μπορούν. Βέβαια, αυτό δε σημαίνει ότι για όλα τα παιδιά που δυσκολεύονται στη σχολική φοίτηση πρέπει να γίνεται αναφορά σε δυσκολίες μάθησης (Hallahan, Kauffman, & Lloyd, 1996; Γκοτζαμάνης, 2004). Κάποιες φορές οι μη ικανοποιητικές σχολικές επιδόσεις οφείλονται στην αδιαφορία και στην έλλειψη θέλησης του παιδιού να μάθει. Γι' αυτό πρέπει να ερευνάται πότε το παιδί «θέλει αλλά δεν μπορεί» και πότε «δεν μπορεί γιατί δε θέλει», πρωτού προβεί κανείς σε περαιτέρω ενέργειες για την αποκατάσταση των δυσκολιών.

Έτσι, τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης είναι φυσικό να έχουν χαμηλή επίδοση και να μη μπορούν να ανταποκριθούν επαρκώς στις σχολικές απαιτήσεις. Οι συνεχείς προσπάθειές τα οδηγούν σε διαδοχικές αποτυχίες και η σχολική φοίτηση μπορεί να αποτελέσει για τα παιδιά αυτά τραυματική εμπειρία (McNulty, 2003; Orenstein, 2000). Η σχολική, λοιπόν, αποτυχία έχει και κοινωνικές επιπτώσεις, στις οποίες θα γίνει αναφορά στη συνέχεια.

1.1.2. Η ψυχολογική πίεση και οι κοινωνικές επιπτώσεις της σχολικής αποτυχίας.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες πέρα από την κατανόηση των φυσικών γνωστικών τους αδυναμιών και τη σχολική τους αποτυχία καλούνται να αντιμετωπίσουν και τις κοινωνικές διαστάσεις που σχετίζονται με τις δυσκολίες τους. Οι κοινωνικές επιπτώσεις ξεκινούν από την οικογένεια και καταλήγουν στη μαθητική κοινότητα και τον κοινωνικό περίγυρο.

Τα αρνητικά σχόλια από τα μέλη της οικογένειας, το δάσκαλο και τους συμμαθητές, η διάψευση των προσδοκιών των γονέων και του δασκάλου, τα γέλια και οι χλευασμοί από τους συμμαθητές, τα δηκτικά σχόλια, οι επιπλήξεις, τα υπονοούμενα και οι τιμωρίες από τους γονείς και το δάσκαλο αποτελούν τις βασικές

παραμέτρους που μειώνουν την κοινωνική ικανότητα του παιδιού και την τάση του για κοινωνική απομόνωση (Edwards, 1994· Morgan & Kline, 2001).

Έτσι, το παιδί βιώνει πολύ αρνητικές εμπειρίες λόγω της φύσης των δυσκολιών του και της μη αποδοχής του από τον κοινωνικό περίγυρο, αισθάνεται από πολύ μικρή ηλικία ψυχολογική πίεση. Καθώς δυσκολεύεται να την αντιμετωπίσει το αποτέλεσμα είναι να κλονίζεται η ψυχοσύνθεση και η προσωπικότητά του σε βαθμό που να μη μπορεί να ανταποκριθεί ακόμα και στις απαιτήσεις της καθημερινής ζωής (Edwards, 1994· Miles & Gilroy, 1986· Morgan & Kline, 2001). Στη συνέχεια θα αναφερθούν οι συνέπειες της ψυχολογικής πίεσης στο εγώ των παιδιών με δυσκολίες μάθησης.

1.2. ΟΙ ΣΥΝΕΠΕΙΕΣ ΤΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΠΙΕΣΗΣ ΣΤΟ ΕΓΩ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ

Αυτοεικόνα – Αυτοεκτίμηση.

Οι κοινωνικές επιπτώσεις που αναφέρθηκαν παραπάνω ασκούν στο παιδί ψυχολογική πίεση. Το παιδί, όμως, με το να μην έχει επαρκείς μηχανισμούς άμυνας, οδηγείται στο σχηματισμό αρνητικής αυτοεικόνας και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Huntington & Bender, 1993) και σε μια πολύ κρίσιμη ηλικία, καθώς τα βιώματα στο σχολείο παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για την αντίληψη που θα σχηματίσει το παιδί για τον εαυτό του (Marsh, 1990).

Η έννοια του εαυτού είναι ένα πολύ σημαντικό στοιχείο για την προσωπικότητα του παιδιού και αναφέρεται στην εικόνα που έχει το παιδί για τον εαυτό του, καθώς και στο πως το βλέπουν οι άλλοι. Η δημιουργία θετικής εικόνας του εαυτού είναι καθοριστική για την εξέλιξη της προσωπικότητας και της συμπεριφοράς του παιδιού. Ακόμα, η αυτοαντίληψη έχει να κάνει με τη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και με το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο την ικανότητά του ή την καταλληλότητά του σε επιμέρους τομείς (Kloomok & Gosden, 1994· Λεοντάρη, 1996). Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην αξιολόγηση του ατόμου για τον εαυτό του, σχετίζεται με το αίσθημα της αποδοχής ή μη το οποίο έχει κάποιος για τον εαυτό του και με τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού. Τα παιδιά με δυσλεξία ή άλλου είδους δυσκολίες

μάθησης βιώνοντας τη σχολική αποτυχία είναι πολύ πιθανό να παρουσιάσουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και να σχηματίσουν αρνητική έννοια του εαυτού. Στη συνέχεια θα αναφερθούν ορισμένες έρευνες με στόχο να εξετάσουν την έννοια του εαυτού και την αυτοεκτίμηση σε παιδιά με ή χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Οι Charman και Boersma (1979) εξέτασαν την έννοια του εαυτού σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης και σε παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης. Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης είχαν χαμηλότερη αυτοαντίληψη και μια πιο αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο. Σε μια άλλη έρευνα διερευνήθηκε η έννοια του εαυτού και η αυτοεκτίμηση σε 15 δυσλεξικά και σε 15 μη δυσλεξικά παιδιά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα δυσλεξικά παιδιά θεωρούν την αναγνωστική ικανότητα προϋπόθεση για την ευτυχία, γεγονός που φανερώνει την επιθυμία τους να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες. Ακόμα, τα δυσλεξικά παιδιά έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση όσον αφορά τον ακαδημαϊκό τομέα, καθώς και τον οικογενειακό, αλλά όχι όσον αφορά τον κοινωνικό και τη γενική αξιολόγηση του εαυτού (Thomson & Hartley, 1980). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε και η Casey με τους συνεργάτες της (1992) σχετικά με την ακαδημαϊκή και τη γενική αυτοαντίληψη.

Ο Coleman (1983) εξέτασε την έννοια του εαυτού σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τα οποία παρακολουθούσαν εκπαιδευτικά προγράμματα σε ειδική τάξη, σε παιδιά που φοιτούσαν μόνο σε ειδική τάξη, σε παιδιά που φοιτούσαν σε κανονική τάξη παρά τις δυσκολίες μάθησης και σε παιδιά χωρίς προβλήματα μάθησης. Οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα που φοιτούσαν σε κανονική τάξη παρουσίαζαν μια πιο αρνητική έννοια του εαυτού από ό,τι οι άλλες τρεις ομάδες. Αυτό ενισχύει την άποψη ότι στην κανονική τάξη το παιδί “συναγωνίζεται” παιδιά που δεν έχουν παρόμοια προβλήματα και υπάρχει ανομοιογένεια των σχολικών επιδόσεων των παιδιών πράγμα που καθιστά δυσκολότερη τη φοίτηση του παιδιού με δυσκολίες μάθησης.

Οι Rosenberg και Gaier (1977) διερεύνησαν την αυτοεκτίμηση που αναφέρεται στις σχέσεις με τους συνομηλικούς σε εφήβους με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Συμπέραναν, λοιπόν, ότι οι έφηβοι με δυσκολίες μάθησης αισθάνονταν ότι δεν ήταν αποδεκτοί από τους συνομηλικούς και ένιωθαν ότι οι συμμαθητές τους είχαν την τάση να καταφέρονται συχνότερα εναντίον τους. Επιπροσθέτως, οι έφηβοι με δυσκολίες μάθησης δεν είχαν σημαντικές διαφορές ως προς την αυτοεκτίμηση στον ακαδημαϊκό τομέα.

Καθώς η έννοια του εαυτού επηρεάζει την επιμονή σε ένα έργο ή την παραίτηση από την προσπάθεια, επιδρά στα κίνητρα επίτευξης (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999). Επομένως, η έννοια του εαυτού επηρεάζεται από το που αποδίδει κανείς την αποτυχία σε κάποιο έργο. Σύμφωνα με τα παραπάνω, οι Butkowsky και Willows (1980) προσπάθησαν να εξετάσουν την απόδοση αιτιών και τις προσδοκίες για επιτυχία σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες και σε παιδιά με μέτρια ή καλή επίδοση στην ανάγνωση. Έγινε φανερό ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες είχαν λιγότερες προσδοκίες για επιτυχία, το οποίο υποδηλώνει την αρνητική αυτοαντίληψη για την αναγνωστική τους ικανότητα. Ακόμα, οι προσδοκίες τους μειώνονταν ακόμα περισσότερο μετά τις αποτυχίες σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Επίσης, τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες έδειχναν πιο ηττοπαθή στάση και παραιτούνταν πιο εύκολα από την προσπάθεια. Τέλος, απέδιδαν την αποτυχία τους σε εσωτερικούς παράγοντες (έλλειψη ικανότητας) και την επιτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες, όπως η τύχη.

Από τα παραπάνω καταλαβαίνει κανείς ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες καλούνται να αντιμετωπίσουν τον ίδιο τους τον εαυτό, καθώς δυσκολεύονται να κατανοήσουν τη φύση των δυσκολιών τους και υιοθετούν την άποψη ότι οι αδυναμίες τους αυτές προέρχονται από την έλλειψη ικανότητας. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικής έννοιας του εαυτού και την εμφάνιση χαμηλής αυτοεκτίμησης.

1.3. Η ΑΝΤΙΔΡΑΣΗ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ ΣΤΗΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗ ΠΙΕΣΗ

Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης, όπως ήδη έχει αναφερθεί, λόγω της σχολικής αποτυχίας που βιώνουν εξαιτίας των γνωστικών αδυναμιών τους καλούνται να αντιμετωπίσουν και τις κοινωνικές επιπτώσεις των μειονεξιών τους αυτών. Έτσι, αισθάνονται από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους μια ψυχολογική πίεση, η οποία τα οδηγεί στην ανάπτυξη αρνητικής αυτοεικόνας και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Η αντίδραση σε αυτή την ψυχολογική πίεση είναι οι μειωμένες διαπροσωπικές σχέσεις, τα συναισθηματικά προβλήματα, όπως το άγχος και η κατάθλιψη, καθώς και τα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως, οι διαταραχές διαγωγής, η παραβατικότητα και η χρήση ουσιών, στα οποία θα γίνει αναφορά με ενδεικτικές έρευνες.

1.3.1. Διαπροσωπικές Σχέσεις-Κοινωνικότητα.

Έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με δυσκολίες μάθησης είναι πιθανό να μην έχουν πολλές κοινωνικές συναναστροφές και να είναι αποξενωμένοι από τους συνομηλίκους τους. Κάτι τέτοιο πιθανότατα να οφείλεται στην ανασφάλεια και την έλλειψη αυτοπεποίθησης εξαιτίας των δυσκολιών τους. Η επαφή με τους συνομηλίκους και με το ευρύτερο περιβάλλον είναι πολύ σημαντική πλευρά της ζωής του ατόμου, καθώς καθορίζει τη μετέπειτα ένταξη του ατόμου στην κοινωνία. Η κοινωνική ικανότητα έχει να κάνει με την προσαρμοστική συμπεριφορά, δηλαδή με την ικανότητα του παιδιού να δρα ανεξάρτητα, να αναγνωρίζει ενδεχόμενα προβλήματα στο επίπεδο των κοινωνικών σχέσεων και να βρίσκει ικανοποιητικούς και αποδεκτούς τρόπους για την επίλυσή τους (Goor et al., 1995). Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν προβλήματα στις δεξιότητες επικοινωνίας, καθώς δυσκολεύονται να ερμηνεύσουν τις αντιδράσεις των άλλων με αποτέλεσμα να μην αντιδρούν αναλόγως.

Στην έρευνα των Gresham και Reschley (1986) με στόχο τη διερεύνηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της αποδοχής από τους συνομηλίκους εξετάστηκαν 100 παιδιά με δυσκολίες μάθησης και 100 παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης. Με αναφορές των γονιών και των δασκάλων βρέθηκε ότι το επίπεδο των συμπεριφορών για την εκτέλεση καθηκόντων, των συμπεριφορών που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις, και με τις σχέσεις με τον εαυτό του των παιδιών με δυσκολίες μάθησης ήταν πιο χαμηλό από αυτό των παιδιών χωρίς δυσκολίες. Σχετικά με την αποδοχή, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι συμμαθητές των παιδιών με δυσκολίες μάθησης επιθυμούσαν λιγότερο να παίζουν ή να συνεργάζονται μαζί τους από ό, τι επιθυμούσαν οι συμμαθητές των παιδιών χωρίς δυσκολίες μάθησης. Έτσι, οι αδυναμίες των παιδιών αυτών δημιουργούν απόσταση από την επαφή με τους συνομηλίκους και θα πρέπει η παρέμβαση να συμπεριλαμβάνει και την εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων.

Κατά τους Chinn και Crossman (1995) τα παιδιά και οι έφηβοι με δυσκολίες μάθησης δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις προθέσεις των άλλων και να ερμηνεύσουν τα μη λεκτικά σήματα επικοινωνίας των ατόμων του περιβάλλοντός τους, με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε ακατάλληλες αντιδράσεις και να μειώνεται η πιθανότητα αυτοδιόρθωσης της συμπεριφοράς τους. Σε μία έρευνα των Holder και Kirkpatrick (1991) διερεύνησαν το πώς τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης ερμηνεύουν

τις εκφράσεις του προσώπου δείχνοντάς τους σλάιντς με πρόσωπα ανδρών και γυναικών. Συμμετείχαν 96 παιδιά με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης ερμήνευσαν τους μορφασμούς με λιγότερη ακρίβεια από ό, τι τα παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης. Ιδιαίτερα σημαντικές διαφοροποιήσεις παρατηρήθηκαν στις απαντήσεις για τις εκφράσεις του προσώπου οι οποίες υποδήλωναν έκπληξη και αποστροφή.

Από τα παραπάνω γίνεται κατανοητό ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης αντιμετωπίζουν προβλήματα και με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Το γεγονός ότι δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις προθέσεις των άλλων καθιστά δύσκολη την επαφή με τους συνομηλίκους και τα άτομα του ευρύτερου περιβάλλοντός τους. Η κοινωνικότητα ενός ατόμου αποτελεί πολύ βασική πτυχή της προσωπικότητας και τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης τη στερούνται με αποτέλεσμα να αποξενώνονται και να κλείνονται στον εαυτό τους. Βασικό μέλημα, λοιπόν, των ειδικών είναι να συμπεριλάβουν στην παρέμβαση την εκμάθηση ή απλά τη βελτίωση, σε άλλες περιπτώσεις, των κοινωνικών δεξιοτήτων.

1.3.2. Συναισθηματικά Προβλήματα.

1.3.2.1. Αγχώδεις διαταραχές.

Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης αισθάνονται ψυχολογική πίεση και στρες, τα οποία προέρχονται από τη συνεχή και άκαρπη προσπάθειά τους να βελτιώσουν τις σχολικές τους επιδόσεις. Έτσι, μην έχοντας τα επιθυμητά αποτελέσματα μετά τις προσπάθειές τους βιώνουν μία συνεχή ματαιώση που τα οδηγεί στην απογοήτευση και την παραίτηση. Η πίεση από γονείς και δασκάλους να επιτείνουν τις προσπάθειές τους αυξάνει το άγχος τους (Fawcett, 1995). Σύμφωνα με τον Thomson (1995), το στρες στα δυσλεξικά παιδιά προϋπάρχει πριν αυτά πάνε στο δημοτικό, καθώς εμφανίζουν δυσκολίες στη σειριοθέτηση οπτικά παρουσιαζόμενων πληροφοριών, στην ακουστική σύνθεση, στην κατονομασία, στη μακροπρόθεσμη μνήμη και στη λεπτή κινητικότητα κατά την προσχολική ηλικία.

Σε μία έρευνα των Chinn και Crossman (1995) με στόχο την αναζήτηση των αιτιών στρες με βάση τις αναφορές των ίδιων των παιδιών, βρέθηκαν οι εξής: η δυσκολία στην ανάγνωση και τη γραφή, η έλλειψη βοήθειας από τους εκπαιδευτικούς, η μη

ολοκλήρωση των καθηκόντων τους λόγω έλλειψης χρόνου και η διάσταση μεταξύ των προσπάθειών τους και της μη ικανοποιητικής επίδοσης. Κατά τη Fontana (1995), το στρες οδηγεί σε αδυναμίες στη συγκέντρωση, προσοχή και μνήμη, σε δυσκολίες στην οργάνωση και τον προγραμματισμό, αίσθημα αναξιοσύνης, υπερευαισθησία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, εχθρική διάθεση, απόσυρση, εξάντληση, νευρικότητα, έντονη ανησυχία. Το ότι τα παιδιά αυτά διαφέρουν από τα υπόλοιπα τα κάνει να τρομάζουν και να φοβούνται. Ο φόβος τους κινείται γύρω από το ενδεχόμενο της αποτυχίας, πράγμα που τα οδηγεί στην εγκατάλειψη των προσπαθειών και στην επιθυμία να αποφύγουν τη σχολική φοίτηση (Miles, 1996).

Ένας παράγοντας που συμβάλλει στο πως το παιδί θα βιώσει το στρες είναι η νοημοσύνη του. Ειδικά, όταν κάποια από τα παιδιά αυτά κατά την προσχολική ηλικία είχαν ανεπτυγμένες ικανότητες η αποτυχία στο σχολείο είναι κάτι απροσδόκητο. Ο Congdon (1995) εξετάζοντας 160 δυσλεξικά παιδιά, βρήκε ότι 36 από αυτά με υψηλή νοημοσύνη δυσκολεύονται ακόμα περισσότερο να κατανοήσουν τις δυσκολίες τους και καλούνται να αντιμετωπίσουν δυσκολίες που δεν ήταν αναμενόμενες, αλλά κάτι το απίθανο. Σε αυτά τα παιδιά το στρες είναι έντονο, επειδή απογοητεύουν τους γύρω τους, αλλά και τον ίδιο τους τον εαυτό και διακατέχονται από ανασφάλεια και έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό τους.

Η Casey και οι συνεργάτες της (1992) θέλησαν να δουν κατά πόσο σχετίζεται η αυτοαντίληψη, η ψυχική ευημερία, το άγχος και η κατάθλιψη με τις ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες. Αξιολόγησαν, λοιπόν, τα παραπάνω σε 28 παιδιά με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες και σε 39 παιδιά χωρίς προβλήματα στην ανάγνωση. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες είχαν μεγαλύτερα επίπεδα άγχους και μειωμένη ψυχική ευημερία από τα παιδιά που δεν αντιμετώπιζαν παρόμοια προβλήματα στην ανάγνωση. Επίσης, τα μεγαλύτερα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες είχαν χαμηλότερους δείκτες ψυχικής ευημερίας απ' ό, τι τα μικρότερα παιδιά. Ακόμα, σύμφωνα με τον Cohen (1986), τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης βιώνουν την ακαδημαϊκή επίδοση ως μία κατάσταση ιδιαίτερα απειλητική, η οποία τους δημιουργεί συναισθήματα ταπείνωσης και αβοηθησίας.

Ένα άλλο αποτέλεσμα κλινικών μελετών κατά των Kline (1978) είναι ότι οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών που δεν αντιμετωπίστηκαν κατά την παιδική ηλικία είναι πιθανό κατά την εφηβεία να οδηγήσουν τα άτομα αυτά σε συναισθηματική απόσυρση, αυξημένα επίπεδα άγχους, σε κατάθλιψη και σε ιδεασμούς αυτοκτονίας. Επιπλέον, προχωρώντας προς την ενήλικη ζωή η

προσωπικότητα των ατόμων αυτών μπορεί να χαρακτηρίζεται από ανωριμότητα, συναισθηματική αστάθεια, αμυντική στάση, επιθετικότητα και δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις (Lenkowsky & Saposnek, 1978).

Ο Hales (1994) σε μία έρευνά του εξετάζοντας την προσωπικότητα 300 δυσλεξικών ατόμων διάφορων ηλικιών βρήκε ότι τα παιδιά ηλικίας 6-8 ετών βιώνουν ένταση και ματαίωση, καθώς κι ένα αίσθημα κατωτερότητας. Τα παιδιά ηλικίας 8-12 ετών παρουσιάζουν αυξημένο άγχος, δυσκολίες στον αυτοέλεγχο και προτιμούν να εργάζονται μόνα τους και να αποφεύγουν τη συνεργασία με άλλους. Τέλος, οι έφηβοι (12-18 ετών) εμφανίζουν τάση για κοινωνική απόσυρση. Ένα εξίσου ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας αυτής είναι οι υψηλότεροι δείκτες άγχους των παιδιών με μικρότερο δείκτη νοημοσύνης σε σύγκριση με τα παιδιά με μεγαλύτερο δείκτη νοημοσύνης. Αυτό δείχνει ότι ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί προστατευτικό παράγοντα για το επίπεδο άγχους των παιδιών με δυσλεξία. Ακόμα, οι δυσλεξικοί έφηβοι με χαμηλότερο δείκτη νοημοσύνης ήταν πιο εξαρτημένοι και ανασφαλείς, ενώ οι έφηβοι με μεγαλύτερο δείκτη νοημοσύνης πιο σίγουροι για τον εαυτό τους. Αυτό δείχνει ότι από τη στιγμή που κατανοούν τις δυσκολίες τους, οι έφηβοι με υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης είναι περισσότερο έτοιμοι να τις αντιμετωπίσουν.

1.3.2.2. Κατάθλιψη.

Άλλες ψυχολογικές επιπτώσεις στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης είναι τα συμπτώματα κατάθλιψης και η μαθημένη απελπισία. Οι ερευνητές έχουν δείξει μεγάλο ενδιαφέρον και γι' αυτό πάνω σε αυτό το ζήτημα έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες, μερικές από τις οποίες θα αναφερθούν παρακάτω. Κατά τον Cohen (1986), ο λόγος που παιδιά και έφηβοι με δυσκολίες μάθησης εμφανίζουν κατάθλιψη προέρχεται από το ότι νιώθουν να υπάρχει διάσταση μεταξύ αυτού που είναι και αυτού που θα έπρεπε να είναι. Αισθάνονται ανήμπορα και αβοήθητα να ανταπεξέλθουν σε διάφορες καταστάσεις με αποτέλεσμα να νιώθουν ότι δεν αξίζουν και ότι είναι ανίκανα να ανταποκριθούν στις καθημερινές απαιτήσεις.

Η έρευνα των Hall και Haws (1989) σε 50 παιδιά ειδικής τάξης με δυσκολίες μάθησης και σε 50 παιδιά χωρίς, έδειξε σημαντικά μεγαλύτερο αριθμό συμπτωμάτων κατάθλιψης στην πρώτη ομάδα απ' ό, τι στη δεύτερη. Όπως φαίνεται, όμως, τα μεγαλύτερα παιδιά τείνουν να έχουν μειωμένα συμπτώματα κατάθλιψης σε σύγκριση

με τα μικρότερα. Αυτό οφείλεται πιθανότατα στην κατανόηση του προβλήματός τους λόγω της αύξησης της γνωστικής τους ωριμότητας και κατ' επέκταση της αύξησης της ικανότητάς τους να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τις δυσκολίες τους.

Ένα ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας των Wright-Strawderman και Watson (1992) μετά από εξέταση 53 παιδιών με δυσκολίες μάθησης χωρισμένα σε τρεις ομάδες ανάλογα με τις ώρες που δέχονταν ειδική εκπαίδευση, είναι ότι ο βαθμός σοβαρότητας της δυσκολίας μάθησης και το επίπεδο της ειδικής εκπαίδευσης δεν επηρεάζουν την εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Σε μία έρευνα των Murray και Little (1981), βρέθηκε ότι τα καταθλιπτικά συμπτώματα των δυσλεξικών παιδιών ήταν σημαντικά περισσότερα από αυτά των μη δυσλεξικών. Επίσης, οι δύο ομάδες διαφοροποιήθηκαν ως προς την εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς και δυσκολιών στην προσοχή, στη μνήμη, στη σκέψη και στην ταχύτητα συλλογισμού. Ακόμα, τα δυσλεξικά παιδιά παρουσίασαν σε μεγαλύτερο βαθμό υπερκινητικότητα, ευερεθιστότητα και σωματικά ενοχλήματα, τα οποία σχετίζονται με την κατάθλιψη.

Θέλοντας να εξετάσουν την ύπαρξη καταθλιπτικής συμπτωματολογίας, συμπεριφοράς εκδραμάτισης και χαμηλής αυτοεκτίμησης σε δυσλεξικά παιδιά και εφήβους, η Boetsch και οι συνεργάτες της (1996) πραγματοποίησαν μία σχετική έρευνα. Συμμετείχαν 70 δυσλεξικά παιδιά και έφηβοι και 67 μη δυσλεξικά παιδιά και έφηβοι. Τα αποτελέσματα από τις αυτοαναφορές των παιδιών έδειξαν ότι τα δυσλεξικά άτομα παρουσίαζαν μεγαλύτερο βαθμό καταθλιπτικής διάθεσης, αυτομομφής και ιδεασμών αυτοκτονίας και χαμηλότερο επίπεδο ενέργειας από τα μη δυσλεξικά άτομα. Τα αποτελέσματα δείχνουν, λοιπόν, ότι τα μαθησιακά προβλήματα μπορούν να οδηγήσουν στην εμφάνιση κατάθλιψης και σε αισθήματα αβοηθησίας που με τη σειρά τους μπορούν να οδηγήσουν ακόμα και σε απόπειρα αυτοκτονίας.

Έχει αναφερθεί από την ίδια ότι οι γονείς, ενώ σημείωσαν στην αναφορά για τα παιδιά τους προβλήματα σχετικά με την εξωτερική τους συμπεριφορά, δεν ανέφεραν την παρουσία καταθλιπτικών συμπτωμάτων. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς δίνουν έμφαση μόνο στις εξωτερικές εκφάνσεις της συμπεριφοράς των παιδιών με κίνδυνο να μην αντιμετωπιστούν εγκαίρως τα εσωτερικευμένα προβλήματα των δυσλεξικών παιδιών και εφήβων. Αυτό ενέχει μεγαλύτερο κίνδυνο για τα κορίτσια, καθώς σύμφωνα με τον Prior (1996), τα κορίτσια είναι πιο επιρρεπή στα εσωτερικευμένα προβλήματα και συμπεριφέρονται με πιο ήπιες μορφές απ' ό,τι τα αγόρια με αποτέλεσμα να μη γίνονται αντιληπτά τα συμπτώματά τους κι έτσι να μην αντιμετωπίζονται έγκαιρα.

Η κατάθλιψη έχει βρεθεί να σχετίζεται με τη μαθημένη απελπισία (Bosworth & Murray, 1983). Η μαθημένα απελπισία μπορεί να οριστεί ως η κατάσταση παθητικότητας και παραίτησης από την προσπάθεια στην οποία περιέρχεται το άτομο, επειδή εκτιμά πως δε μπορεί να ελέγξει με τις αντιδράσεις του τα δυσάρεστα γεγονότα της ζωής, με αποτέλεσμα να θεωρεί την αποτυχία την πιθανότερη έκβαση των προσπαθειών του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Η έδρα ελέγχου είναι ακόμα ένας παράγοντας που σχετίζεται με την κατάθλιψη και διακρίνεται σε εσωτερική και εξωτερική. Το άτομο που έχει εσωτερική έδρα ελέγχου τείνει να αποδίδει την επιτυχία ή την αποτυχία του σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως η ικανότητα ή η προσπάθεια. Το άτομο με εξωτερική έδρα ελέγχου τείνει να αποδίδει την επιτυχία ή την αποτυχία του σε εξωτερικούς παράγοντες όπως η τύχη ή το επίπεδο δυσκολίας μιας εργασίας (Charman & Boersma, 1979). Έτσι, τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες και την αποτυχία τους σε εσωτερικούς. Αντίθετα, οι μέσης επίδοσης μαθητές αποδίδουν την επιτυχία στην ικανότητά τους και την αποτυχία τους σε περιορισμένη προσπάθεια (Goog et al., 1995). Επομένως, βλέπουμε ότι είναι λογικό τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης να βιώνουν συμπτώματα κατάθλιψης και μαθημένη απελπισία, αφού δεν αποδίδουν ό, τι πετυχαίνουν στην ικανότητα και την προσπάθειά τους, αλλά στην τύχη, και αποδίδουν, από την άλλη, την αποτυχία τους στην έλλειψη ικανοτήτων. Κατ' επέκταση στα παιδιά αυτά δημιουργείται ένα αίσθημα κατωτερότητας, καθώς δε μπορούν να φέρουν σε πέρας ορισμένες δοκιμασίες είτε σχολικές είτε της καθημερινής ζωής.

Σε μία έρευνα των Bosworth και Murray (1983), αξιολογήθηκαν 65 δυσλεξικά παιδιά και 38 μη δυσλεξικά ως προς την έδρα ελέγχου και τα κίνητρα επιτυχίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι τα δυσλεξικά παιδιά απέδιδαν πολύ λιγότερο στον εαυτό τους την επιτυχία τους σε οποιαδήποτε περίπτωση. Ακόμα, τα δυσλεξικά παιδιά είχαν αυξημένα κίνητρα επιτυχίας λόγω του ότι πιστεύουν ότι πρέπει να αυξήσουν τις προσπάθειές τους. Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και στην έρευνα των Charman και Boersma (1979) σχετικά με την έδρα ελέγχου. Επιπλέον, οι τελευταίοι κάνουν λόγο για τις αρνητικές αντιδράσεις των μητέρων των παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Οι μητέρες αυτές έχουν χαμηλότερες προσδοκίες για τη μελλοντική απόδοση του παιδιού τους στο σχολείο. Η στάση παραίτησης των μητέρων εκείνων είναι πιθανό να ευθύνεται για την εξωτερική έδρα ελέγχου που υιοθετούν τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης σχετικά με την επιτυχία. Έτσι, φαίνεται πόσο σημαντικό ρόλο παίζει η

στάση της οικογένειας για την εξέλιξη της προσωπικότητας και της σχολικής επίδοσης, ιδιαίτερα σε παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Κατά τον Cohen (1986), η συνεχής ματαίωση που βιώνει το παιδί από τις συνεχόμενες αποτυχίες του το κάνει να δημιουργήσει μία αρνητική εικόνα εαυτού και να έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Όλο αυτό δημιουργεί στο παιδί ένα αναπόφευκτο ψυχικό τραύμα, το οποίο προσπαθεί να ξεπεράσει με στρατηγικές χειρισμού της αδυναμίας του, όπως η ανάδυση ικανοτήτων και ενδιαφερόντων που δε σχετίζονται άμεσα με το γραπτό λόγο ή/και η ανάπτυξη στρατηγικών χειρισμού που εξασφαλίζουν καλύτερη απόδοση.

Επιπροσθέτως, είναι πολύ σημαντικό το γεγονός ότι κάθε περίπτωση είναι μοναδική και με τις έρευνες σίγουρα εξάγονται κάποιες γενικές εκτιμήσεις και πληροφορίες (Riddick, 1996). Για την επιτυχία, όμως, αντιμετώπιση των μαθησιακών προβλημάτων ενός παιδιού πρέπει να μελετάται σε βάθος ένα πλήθος παραγόντων, όπως η ηλικία, το φύλο, η ηλικία που εντοπίστηκε το πρόβλημα ή η παροχή ειδικής εκπαίδευσης. Γενικές και αόριστες μεθόδους που δεν μπορούν να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα σε ένα συγκεκριμένο παιδί πρέπει να αποκλειστούν και να αντικατασταθούν από πιο καρποφόρες.

1.3.3. Προβλήματα Συμπεριφοράς.

1.3.3.1. Διαταραχές διαγωγής.

Μελέτες που έχουν εξετάσει τη συσχέτιση των δυσκολιών μάθησης και των διαταραχών διαγωγής μαρτυρούν είναι ότι είναι πιο πιθανό τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης να εμφανίσουν τέτοιου είδους προβλήματα συμπεριφοράς, όπως ανυπακοή, επιθετική συμπεριφορά, παραβάσεις κανόνων και απουσία συναισθημάτων συμπάθειας. Στη συνέχεια θα αναφερθούν σχετικές έρευνες που τεκμηριώνουν τις παραπάνω θέσεις. Κατά τον Riddick (1996), οι διαταραχές διαγωγής εμφανίζονται προς το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και με την είσοδο στην εφηβεία.

Στην έρευνα των Willcutt και Pennington (2000), εξετάστηκαν 401 παιδιά ως προς την εμφάνιση συμπτωμάτων εναντιωματικής διαταραχής και διαταραχών διαγωγής. Η συσχέτιση αυτή διαπιστώθηκε μόνο για τις περιπτώσεις των παιδιών με αναγνωστικές

δυσκολίες που παρουσίαζαν συμπτώματα ΔΕΠΥ (διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα). Είναι πιθανό, λοιπόν, η ΔΕΠΥ να αποτελεί μία πρώτη μορφή εξωτερικευμένων προβλημάτων και μία πρώτη ένδειξη για την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς κατά την εφηβεία.

Σε μια ελληνική έρευνα εξετάστηκαν 41 έφηβοι με δυσκολίες μάθησης και ΔΕΠΥ για τον εντοπισμό διαταραχών διαγωγής. Οι περισσότεροι έφηβοι, εκτός από 8 που εξακολουθούσαν να παρουσιάζουν συμπτώματα ΔΕΠΥ, εμφάνιζαν και διαταραχές διαγωγής. Η συνύπαρξη της δυσλεξίας και των διαταραχών διαγωγής οδηγεί σε μείωση των κινήτρων μάθησης, δυσκολίες στην προσαρμογή, δυσχέρεια στις διαπροσωπικές σχέσεις, παραπτωματικότητα και μακροπρόθεσμα σε ανεργία (Prior, 1996). Ακόμα, είναι πιθανό οι δυσμενείς συνθήκες ζωής, οι μη καλά δομημένες πρακτικές ανατροφής των παιδιών και οι ανεπαρκείς και προβληματικές σχέσεις μέσα στην οικογένεια να έχουν άμεση σχέση και ευθύνη για την παράλληλη ύπαρξη αναγνωστικών δυσκολιών και αντικοινωνικής συμπεριφοράς.

Με τις παραπάνω έρευνες γίνεται κατανοητό πόσο σημαντικό είναι να εντοπίζονται τα προβλήματα από πολύ μικρή ηλικία. Μια έγκαιρη διάγνωση είναι βαρύνουσας σημασίας για την εξέλιξη των προβλημάτων της συμπεριφοράς και των ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών.

1.3.3.2. Παραβατικότητα.

Συχνά αναφέρεται η άποψη ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες είναι πιθανό να έχουν σχέση με την παραβατικότητα. Ο Critchley (1968) βρήκε ότι το 60% των 477 εφήβων με παραπτωματική συμπεριφορά είχαν προβλήματα στην ανάγνωση. Σε παρόμοια συμπεράσματα έχουν καταλήξει κι άλλοι ερευνητές, όπως ο Kline (1978) και οι Loeber και Dishion (1983).

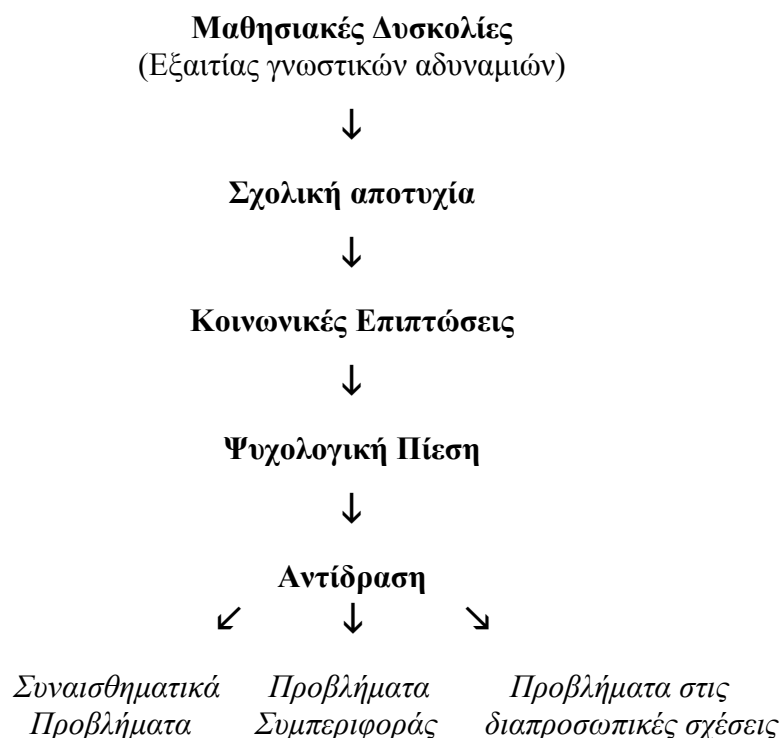
Σε μια διαχρονική έρευνα των Williams και McGee (1994) ερευνήθηκε η εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς και διαταραχών διαγωγής σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες. Διαπιστώθηκε ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά συσχετίζεται με το χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο και με τη μετέπειτα παραπτωματική συμπεριφορά. Ενώ, σημαντική συσχέτιση δε βρέθηκε μεταξύ των αναγνωστικών δυσκολιών και της εμφάνισης παραβατικής συμπεριφοράς κατά την εφηβεία. Επομένως, σύμφωνα με

αυτά τα ερευνητικά δεδομένα πιο πιθανή αιτία της παραπτωματικής συμπεριφοράς είναι η αντικοινωνική συμπεριφορά και οι δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές και οικογενειακές συνθήκες σε συνδυασμό με τις αναγνωστικές δυσκολίες, οι οποίες μόνες τους δε βρέθηκε να σχετίζονται με την παραβατική συμπεριφορά.

⇒ Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΟΥ

Ο ρόλος του σχολικού ψυχολόγου είναι πολύπλευρος, καθώς καλείται να ασχοληθεί με ποικίλες παραμέτρους της ζωής του παιδιού και της οικογένειας. Αρχικά, οφείλει να ασχοληθεί με τις μαθησιακές του δυσκολίες και να εφαρμόσει πιθανούς τρόπους βελτίωσης ή και εξάλειψής τους. Στη συνέχεια, να αποκαταστήσει την ψυχική του υγεία και πιο συγκεκριμένα τα προβλήματα που σχετίζονται με το άγχος που αναπτύσσει το παιδί, τα συμπτώματα κατάθλιψης, την ψυχολογική πίεση, τις φοβίες, τη μαθημένη απελπισία, καθώς και τα πιθανά προβλήματα που σχετίζονται με τη συμπεριφορά του. Ακόμα, πρέπει να ασχοληθεί με την κοινωνική διάσταση της προσωπικότητας του παιδιού, ώστε να μην αντιμετωπίζει την απόρριψη και την περιθωριοποίηση από τους συνομηλίκους και τους ανθρώπους του στενού του περιβάλλοντος. Τέλος, η στήριξη δε σταματά μόνο στο παιδί· ολόκληρη η οικογένεια πρέπει να δεχτεί την υποστήριξη του ψυχολόγου, αφού αυτή διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την ανάπτυξη του παιδιού και από αυτό το πλαίσιο πρέπει να ξεκινήσει η παρέμβαση. Το παιδί πρέπει να αισθανθεί ότι περιστοιχίζεται από ανθρώπους που είναι πρόθυμοι να το στηρίξουν, ώστε να ξεπεράσει τις δυσκολίες του και να είναι αποδεκτό από το κοινωνικό περιβάλλον (Fagan & Wise, 2000).

↳ Όλα τα παραπάνω μπορούν να παρουσιαστούν συνοπτικά στο παρακάτω σχήμα:



1.4. ΠΡΟΗΓΟΥΜΕΝΕΣ ΕΡΕΥΝΕΣ-ΣΤΟΧΟΣ ΤΗΣ ΠΑΡΟΥΣΑΣ

Οι έρευνες που αναφέρθηκαν παραπάνω, στόχο είχαν τη μελέτη είτε της ψυχολογικής κατάστασης είτε της συμπεριφοράς είτε της κοινωνικής στάσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Με μια πιο προσεκτική διερεύνηση του τρόπου με τον οποίο μελετήθηκαν οι παραπάνω παράμετροι των δυσκολιών μάθησης δείχνει ότι κοινό εργαλείο όλων των προαναφερθέντων ερευνών ήταν οι κλίμακες αυτοαναφοράς που συμπλήρωναν τα ίδια τα παιδιά ή κλίμακες που συμπλήρωναν οι γονείς τους ή οι δάσκαλοί τους. Κάτι τέτοιο, όμως, ενέχει κινδύνους, καθώς υπάρχει περίπτωση τα παιδιά στην προσπάθειά τους να μη δηλώσουν κάτι που τα έχει πληγώσει και ντροπιάσει, να παρασυρθούν και να αποκριθούν με περισσότερο κοινωνικά αποδεκτές αποκρίσεις παρά με αποκρίσεις που να εκφράζουν την πραγματικότητα. Ακόμα, οι γονείς και οι δάσκαλοι μπορούν να είναι πιο αξιόπιστοι,

αλλά παραπάνω αναφέρθηκε ότι οι γονείς μπορούν να παρατηρήσουν μόνο τα εξωτερικευμένα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους και όχι τις εσωτερικευμένες δυσκολίες τους, όπως την κατάθλιψη, τη μαθημένη απελπισία κ.α.

Για τους παραπάνω λόγους στη παρούσα -πilotική- έρευνα έχει συμπεριληφθεί πέρα από τα ερωτηματολόγια και ένα είδος προβολικής δοκιμασίας που είναι οι ζωγραφιές. Τα παιδιά εκφράζουν αυθόρμητα μέσα από τις ζωγραφιές τους αυτό που πραγματικά αισθάνονται. Δε μπορούν να κρύψουν στις ζωγραφιές τους τα αληθινά τους συναισθήματα, τα άγχη και τους φόβους τους γιατί είναι ο τρόπος έκφρασής τους. Οι ζωγραφιές ένα προφίλ της ψυχολογικής κατάστασης των παιδιών από το οποίο μπορεί ο ειδικός να λάβει πολύ σημαντικές πληροφορίες για το συναισθηματικό κόσμο του παιδιού στις διάφορες πτυχές της καθημερινής του ζωής, δηλαδή στην οικογένεια, στο σχολείο, στις κοινωνικές του συναναστροφές.

Αν τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης έτρεφαν αρνητικά συναισθήματα (λόγω των επαναλαμβανόμενων αποτυχιών και της έντονης κριτικής που πιθανότατα τους έχει ασκηθεί) για τη μάθηση είναι πολύ πιθανό να αποτυπωθούν στις ζωγραφιές τους. Έτσι, θέλοντας να απαλείψουν την πηγή της δυσαρέσκειάς του αναμένεται να ζωγραφίσουν αρνητικά ή να παραλείψουν το δάσκαλο ή τους συμμαθητές τους, να έχουν δηλαδή περισσότερα αρνητικά στοιχεία από τα παιδιά που δεν έχουν παρόμοιες δυσκολίες. Ο στόχος της παρούσας έρευνας επικεντρώνεται στην εξής πρόταση: «Οι ζωγραφιές των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο αρνητικές από αυτές των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες».

2. Μεθοδολογία

2.1. Συμμετέχοντες

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στο Ρέθυμνο της Κρήτης, στο δημοτικό σχολείο Άδελε στο δήμο Αρκαδίου. Η επιλογή του δημοτικού σχολείου ήταν τυχαία. Στην έρευνα συμμετείχαν 34 παιδιά (20 αγόρια και 14 κορίτσια). Από αυτά, τα 28 φοιτούσαν στη Δ' δημοτικού σε δύο τμήματα. Στο Δ'1 φοιτούσαν 13 παιδιά (9 αγόρια και 4 κορίτσια) με μέσο όρο ηλικίας 9 χρόνια και 8 μήνες (από 9,5 ετών μέχρι 10,3), στο Δ'2, 15 παιδιά (7 αγόρια και 8 κορίτσια) με μέσο όρο ηλικίας 9 χρόνια και 8 μήνες (από 9,4 ετών μέχρι 10,11). Ακόμα, συμμετείχαν και 6 παιδιά από την Ε' δημοτικού (4 αγόρια και 2 κορίτσια) με μέσο όρο ηλικίας 10 χρόνια και 7 μήνες (από 10,10 ετών μέχρι 11,4).

2.2. Εργαλεία Αξιολόγησης

Σε κάθε παιδί αξιολογήθηκαν η ακαδημαϊκή επίδοση και οι γνωστικές/μεταγνωστικές ικανότητες. Η αξιολόγηση της ακαδημαϊκής επίδοσης περιλάμβανε: α) ανάγνωση λέξεων, β) ορθογραφία, γ) καταγραφή μηνών και ημερών και δ) μαθηματικά. Ο έλεγχος των γνωστικών/μεταγνωστικών ικανοτήτων περιλάμβανε τις εξής διαδικασίες αξιολόγησης: α) χορήγηση του τεστ μη λεκτικής νοημοσύνης Raven, β) την ανάγνωση ψευδολέξεων, γ) τη φωνολογική επεξεργασία (εικόνες, χρώματα, γράμματα, αριθμοί), δ) τη φωνολογική ενημερότητα (μονή, διπλή αντιμετάθεση), ε) την ανάκληση αριθμών και ψευδολέξεων και στ) τη συντακτική ενημερότητα. Τέλος, η έρευνα περιλάμβανε και την ψυχοδυναμική αξιολόγηση των παιδιών μέσω ζωγραφιών.

2.2.1. Έλεγχος Ακαδημαϊκής Επίδοσης.

2.2.1.1. Ανάγνωση Λέξεων

Η αναγνωστική ικανότητα αξιολογήθηκε με ένα τεστ ανάγνωσης με μεμονωμένες λέξεις αυξανόμενης δυσκολίας (Παράρτημα 1,2). Το τεστ περιλάμβανε 131 λέξεις τοποθετημένες ανάλογα με τη δυσκολία τους, ξεκινώντας από τις εύκολες και καταλήγοντας στις δύσκολες. Οι λέξεις επιλέχθηκαν με βάση το μήκος, τη συχνότητα και τη φωνολογική τους πολυπλοκότητα. Το τεστ ξεκινά με εύκολες, υψηλής συχνότητας δισύλλαβες λέξεις (π.χ. πάμε, η γάτα) και σταδιακά καταλήγει με δύσκολες, χαμηλής συχνότητας πολυσύλλαβες λέξεις με δύσκολα συμπλέγματα από σύμφωνα (π.χ. αισχροκέρδεια, εκχέρσωση). Στους συμμετέχοντες ζητήθηκε να διαβάσουν δυνατά όλες τις λέξεις. Ο χρόνος που χρειάστηκαν για να διαβάσουν τις λέξεις μετρήθηκε με χρονόμετρο. Για μεγαλύτερη ακρίβεια των λαθών χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Τα λάθη διαχωρίστηκαν σε τέσσερα είδη: λεκτικής υποκατάστασης (όταν μία λέξη αντικαθίσταται από τον αναγνώστη με μια άλλη υπαρκτή λέξη), αποκωδικοποίησης (όταν η λέξη διαβάζεται λάθος), τονισμού (όταν τονίζεται λάθος) και διπλά (αποκωδικοποίησης και τονισμού). Επίσης, μετρήθηκαν οι αυτοδιορθώσεις και οι επανεκκινήσεις για να μελετηθεί η ευχέρεια των αναγνωστών (Nikolopoulos, Goulandris, Hulme & Snowling, 2006). Χορηγήθηκε ατομικά.

2.2.1.2. Ορθογραφία

Το τεστ ορθογραφίας περιλάμβανε έξι ομάδες από 12 μεμονωμένες λέξεις αυξανόμενης δυσκολίας και χρησιμοποιήθηκε για να αξιολογηθεί η ορθογραφική ικανότητα των συμμετεχόντων. Η κάθε ομάδα περιλάμβανε λέξεις που μπορούσαν να γράψουν τα παιδιά ανάλογα με την τάξη φοίτησης. Για παράδειγμα, η πρώτη ομάδα περιλάμβανε λέξεις που μπορούσαν τα παιδιά Α' δημοτικού να γράψουν σωστά, τα παιδιά της β' δημοτικού μπορούσαν να γράψουν σωστά τις λέξεις της πρώτης και της δεύτερης ομάδας. Ζητήθηκε, λοιπόν, από τους συμμετέχοντες να γράψουν 72 λέξεις

(ομάδες 1-6). Τα παιδιά έπαιρναν 1 βαθμό για κάθε σωστή λέξη που έγραφαν (Nikolopoulos et al., 2006). Χορηγήθηκε ομαδικά.

2.2.1.3. Καταγραφή μηνών και ημερών

Κατά τη διαδικασία αυτή ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να καταγράψουν με τη σειρά τους μήνες του έτους και τις μέρες της εβδομάδας. Μέσω της διαδικασίας αυτής εξετάστηκε η σειρά, καθώς και η ορθογραφία μηνών και ημερών. Για κάθε μήνα και ημέρα που τοποθετούνταν στη σωστή σειρά αντιστοιχούσε 1 βαθμός. Επίσης, 1 βαθμός αντιστοιχούσε για κάθε ορθογραφημένο μήνα και ημέρα (Nikolopoulos et al., 2006). Χορηγήθηκε ομαδικά.

2.2.1.4. Μαθηματικά

α) Για να αξιολογηθεί η ικανότητα των παιδιών στα μαθηματικά, τους δόθηκαν 33 αριθμητικές πράξεις (π.χ. $18-5$, $13+99$). Ζητήθηκε από τα παιδιά να λύσουν όσες περισσότερες μπορούσαν. Οι πράξεις ήταν αυξανόμενης δυσκολίας (Παράρτημα 3). Για κάθε σωστή απάντηση αντιστοιχούσε ένας βαθμός (Nikolopoulos et al., 2006). Χορηγήθηκε ομαδικά.

β) Σε δεύτερη φάση τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν προφορικά σε ορισμένα μαθηματικά προβλήματα αυξανόμενης δυσκολίας (π.χ. Ένα κουτί έχει 8 τσίγλες. Τα 3 κουτιά πόσες τσίγλες έχουν;). Ο εξεταστής διατύπωνε το πρόβλημα και το παιδί έπρεπε μέσα σε συγκεκριμένο χρόνο να απαντήσει. Επειδή τα προβλήματα αυτής της δοκιμασίας είναι χωρισμένα ανάλογα με την ηλικία των παιδιών, για τα παιδιά της ηλικίας που εξετάστηκαν η χορήγηση έπρεπε να ξεκινήσει από την ερώτηση 12. Συνολικά είναι 24. Για κάθε σωστή απάντηση τα παιδιά πήραν 1 βαθμό, ενώ από το πρόβλημα 19, όσα παιδιά απαντούσαν στα πρώτα 10 δευτερόλεπτα έπαιρναν 2 βαθμούς (Wechsler, 1991). Χορηγήθηκε ατομικά.

2.2.2. Έλεγχος Γνωστικών / Μεταγνωστικών Ικανοτήτων

2.2.2.1. Έλεγχος μη λεκτικής ικανότητας

Για να αξιολογηθεί η μη λεκτική ικανότητα χρησιμοποιήθηκε το Raven's Standard Progressive Matrices Test (Raven, 1987). Το τεστ αποτελείται από 60 παζλ, από τα οποία λείπει ένα κομμάτι και οι συμμετέχοντες καλούνται να το επιλέξουν ανάμεσα σε 6 (και στη συνέχεια 8) κομμάτια που τους δίνονται. Για κάθε σωστή απάντηση προστίθεται 1 βαθμός. Χορηγήθηκε ομαδικά.

2.2.2.2. Ανάγνωση ψευδολέξεων

Για την εξέταση της φωνολογικής ενημερότητας, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να διαβάσουν λέξεις που δεν υπάρχουν, είναι πλαστές (π.χ. σαράβι, ροκολάτα, απελκυστήρας). Το τεστ αποτελείται από 4 ομάδες λέξεων, όπου η καθεμία περιλαμβάνει 6 υποομάδες. Στους συμμετέχοντες οι λέξεις δίνονται ανά 4 (Παράρτημα 4). Συνολικά, είναι 96 λέξεις αυξανόμενης δυσκολίας. Στην πρώτη οι λέξεις είναι δυσύλλαβες, στη δεύτερη τρισύλλαβες, στην τρίτη τετρασύλλαβες και στην τέταρτη πεντασύλλαβες. Ζητήθηκε, λοιπόν από τους συμμετέχοντες να διαβάσουν δυνατά όλες τις λέξεις. Ο χρόνος μετρήθηκε με χρονόμετρο. Για μεγαλύτερη ακρίβεια των λαθών χρησιμοποιήθηκε μαγνητόφωνο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Τα λάθη διαχωρίστηκαν σε τέσσερα είδη: λεκτικής υποκατάστασης (όταν μία λέξη αντικαθίσταται από τον αναγνώστη με μια άλλη υπαρκτή λέξη), αποκωδικοποίησης (όταν η λέξη διαβάζεται λάθος), τονισμού (όταν τονίζεται λάθος) και διπλά (αποκωδικοποίησης και τονισμού). Επίσης, μετρήθηκαν οι αυτοδιορθώσεις και οι επανεκκινήσεις για να μελετηθεί η ευχέρεια των αναγνωστών. Με αυτόν τον τρόπο μελετήθηκε φωνολογική ενημερότητα, δηλαδή η εκφορά του ήχου που αντιστοιχεί στο κάθε γράμμα (Nikolopoulos et al., 2006). Χορηγήθηκε ατομικά.

2.2.2.3. Φωνολογική Επεξεργασία

Εικόνες-Χρώματα-Αριθμοί-Γράμματα

Κατά τη διαδικασία αυτή ζητήθηκε από τους συμμετέχοντες να κατονομάσουν όσο πιο γρήγορα και σωστά μπορούν ορισμένα αντικείμενα (ψαλίδι, μπάλα, ομπρέλα, βρύση, κλειδί), χρώματα, αριθμούς και γράμματα που τους παρουσιάζονται χωριστά σε κάθε δοκιμασία σε μια κόλλα (Παράρτημα 5). Ο χρόνος μετρήθηκε με χρονόμετρο (Nikolopoulos et al., 2006). Χορηγήθηκαν ατομικά.

2.2.2.4. Έλεγχος Φωνολογικής Ενημερότητας

Για να ελεγχθεί η φωνολογική ενημερότητα, χρησιμοποιήθηκε μια δοκιμασία φωνημικής αντιμετάθεσης, μονής και διπλής.

α) Κατά τη μονή αντιμετάθεση (Παράρτημα 6), σε πρώτη φάση ζητήθηκε από τα παιδιά να αντικαταστήσουν το αρχικό γράμμα της λέξης που τους δόθηκε με ένα άλλο γράμμα που τους δίνει ο εξεταστής (π.χ. κότα - /λ/ → λότα). Στο δεύτερο κομμάτι τα παιδιά κλήθηκαν να αντικαταστήσουν ένα προκαθορισμένο φώνημα σε λέξεις που περιλαμβάνουν αυτό το φώνημα δύο φορές σε διαφορετικές θέσεις (π.χ. πατάτα) με ένα νέο φώνημα (π.χ. να αντικατασταθεί το φώνημα /τ/ με το φώνημα /χ/ → παχάχα). Στο τεστ περιλαμβάνονται 15 λέξεις : 10 λέξεις στο πρώτο μέρος και 5 στο δεύτερο (Nikolopoulos et al., 2002). Χορηγήθηκε ατομικά.

β) Κατά τη διπλή αντιμετάθεση (Παράρτημα 6), τα παιδιά έπρεπε να αντικαταστήσουν το πρώτο φώνημα σε καθένα από τα 10 ζευγάρια λέξεων (π.χ. μαχαίρι-πηρούνι → παχαίρι-μηρούνι). Στα πρώτα πέντα ζευγάρια το αρχικό γράμμα ακολουθείται από φωνήεν, ενώ στα πέντε επόμενα οι λέξεις ξεκινούν με συμφωνικό σύμπλεγμα (π.χ. χρόνια πολλά → πρόνια χολλά). Τα παιδιά έπαιρναν 2 βαθμούς για κάθε σωστό ζευγάρι λέξεων, άρα, 1 βαθμό για κάθε φώνημα που αντικαθιστούσαν σωστά (Nikolopoulos et al., 2002). Χορηγήθηκε ατομικά.

2.2.2.5. Ανάκληση Αριθμών

Κατά τη διαδικασία αυτή (Παράρτημα 7), ζητήθηκε από τα παιδιά να επαναλάβουν μετά τον εξεταστή κάποια ψηφία (π.χ. 2-5). Τα ψηφία που αναφέρει ο εξεταστής γίνονται περισσότερα (π.χ.). Η εξέταση διακόπηκε στα 2 λάθη ανάκλησης. Στο δεύτερο μέρος αυτής της δοκιμασίας τα παιδιά έπρεπε να ανακαλέσουν τους αριθμούς που έλεγε ο εξεταστής με την αντίθετη σειρά (π.χ. 3-6 → 6-3) (Nikolopoulos et al., 2006). Χορηγήθηκε ατομικά.

2.2.2.6. Ανάκληση Ψευδολέξεων

Κατά την ανάκληση ψευδολέξεων (Παράρτημα 8), τα παιδιά έπρεπε να επαναλάβουν μετά τον εξεταστή κάποιες ψευδολέξεις (π.χ. κεταλούδι-ποκηλάτι). Οι λέξεις χωρίζονταν σε τρεις ομάδες. Στην πρώτη ομάδα οι ψευδολέξεις είναι δυσύλλαβες, στη δεύτερη τρισύλλαβες και στην τρίτη τετρασύλλαβες (Nikolopoulos et al., 2006). Χορηγήθηκε ατομικά.

2.2.2.7. Συντακτική Ενημερότητα

Σε αυτή τη δοκιμασία, η οποία βασίζεται σε ένα μέρος από το Clinical Evaluation of Language Fundamentals-Revised (Semel et al., 1987), εξετάστηκε η ικανότητα των παιδιών να συνθέτουν συντακτικές δομές σε γραμματικά αποδεκτές και με σημασιολογικό νόημα προτάσεις (Παράρτημα 9). Τα παιδιά έπρεπε να βάλουν λέξεις και φράσεις που ήταν τοποθετημένες σε τυχαία σειρά στη σωστή σειρά, ώστε να παράγουν προτάσεις με νόημα (π.χ. κλώτσησε, το κορίτσι, το αγόρι → Το κορίτσι κλώτσησε το αγόρι). Στο τεστ υπήρχαν 21 υποδοκιμασίες με λέξεις και φράσεις σε τυχαία σειρά. Στα παιδιά ζητήθηκε να χρησιμοποιήσουν όλες τις λέξεις από κάθε σύμπλεγμα και να δημιουργήσουν δυο συντακτικά σωστές προτάσεις για κάθε σύμπλεγμα. Τα παιδιά έπαιρναν 1 βαθμό για κάθε σωστή πρόταση. Το μεγαλύτερο σκορ θα μπορούσε να είναι 42. Χορηγήθηκε ατομικά.

2.2.3. Ψυχοδυναμική Αξιολόγηση

Για την ψυχοδυναμική αξιολόγηση ζητήθηκε από τα παιδιά να κάνουν μια ζωγραφιά με θέμα «Εγώ στην τάξη μου». Στο Δ'1 οι ζωγραφιές έγιναν στο χώρο της σχολικής τάξης ομαδικά, ενώ τα παιδιά του Δ'2 ζωγράρισαν στο σπίτι τους.

Για την ανάλυση των ζωγραφιών χρησιμοποιήθηκαν κάποια ψυχοδυναμικά κριτήρια. Τα κριτήρια, λοιπόν, στα οποία βασίστηκε η ψυχοδυναμική επεξεργασία των ζωγραφιών παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

ID →									
1) ΠΙΝΑΚΑΣ (1Α) Απουσία / (1Γ) Αρνητικός									
2) Θέση μαθητή ως προς πίνακα (πλάτη)									
3) Ύπαρξη αντικειμένων που υποδηλώνουν άγχος (κιμωλίες, κόκκινος σπόγγος, ρολόι)									
4) ΕΑΥΤΟΣ (Α) Παράλειψη (Β) Μη Αριμέλ. (Γ) Αρνητ.									
5) ΔΑΣΚΑΛΟΣ (Α) Παράλειψη (Β) Μη Αριμέλ. (Γ) Αρνητ.									
6) ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ (Α) Παράλειψη (Β) Μη Αριμέλ (Γ) Αρνητ									
7) ΘΡΑΝΙΑ (Α) Απουσία / (Γ) Αρνητικά									
8) ΕΛΡΑ (Α) Απουσία / (Γ) Αρνητικά									
Other									
ΣΥΝΟΛΟ →									

Ο πίνακας, η θέση του μαθητή προς αυτόν, ο εαυτός, ο δάσκαλος, οι συμμαθητές, η έδρα, τα θρανία είναι στοιχεία που παίζουν σημαντικό ρόλο στις ζωγραφιές «Εγώ στην τάξη μου», καθώς υποδηλώνουν τα συναισθήματα των παιδιών μέσα στη σχολική τάξη. Η παράλειψη των περισσότερων από αυτά τα στοιχεία ή η αναπαράστασή τους με αρνητικό τρόπο πιθανότατα δείχνει πως η σχολική φοίτηση των παιδιών είναι δυσάρεστη και ίσως καταπιεστική. Στα πρόσωπα δόθηκε έμφαση στον τρόπο που απεικονίζονται (χαμογελαστά, θλιμμένα), στα χρώματα των ρούχων, στο στόμα (δόντια, σφιγμένα χείλη), στα μάτια (μεγάλα, μικρά) και σε οτιδήποτε

άλλο δε φαινόταν φυσιολογικό. Στα αντικείμενα παρατηρήθηκε το χρώμα. Σε ολόκληρη τη ζωγραφιά ελέγχθηκαν τα χρώματα, οι γραμμές (έντονες, αχνές) και η ύπαρξη επιπλέον αντικειμένων που υποδηλώνουν άγχος (κιμωλία, ρολόι).

2.3. Διαδικασία Αξιολόγησης.

Όλα τα παιδιά κατά την ατομική αξιολόγηση εξετάστηκαν σε μία αίθουσα του σχολείου σε δύο συναντήσεις με την άδεια του διευθυντή, του δασκάλου και των γονιών. Κατά τη συνάντηση μεσολάβησαν και κάποια διαλείμματα, ώστε τα παιδιά να ξεκουραστούν. Ακόμα, πραγματοποιήθηκαν και δύο ομαδικές συναντήσεις με τη συγκατάθεση και τη συνεργασία του δασκάλου.

3. Αποτελέσματα

3.1. ΔΙΑΧΩΡΙΣΜΟΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ

Στους δύο πίνακες (Παράρτημα 1, 2) παρουσιάζονται τα κριτήρια και ο μέσος όρος των απαντήσεων της κάθε ομάδας (στο Παράρτημα 1 παρουσιάζονται ο μέσος όρος των επιδόσεων των παιδιών χωρίς δυσκολίες μάθησης και στο Παράρτημα 2 ο μέσος όρος των επιδόσεων των παιδιών με δυσκολίες μάθησης) στις ακαδημαϊκές και στις γνωστικές/μεταγνωστικές δοκιμασίες.

Στη βάση των παραπάνω Ακαδημαϊκών και Γνωστικών/Μεταγνωστικών κριτηρίων, βρέθηκε πως μόνο 8 από τους 28 συμμετέχοντες (29%) δε βίωναν κάποια δυσκολία είτε ακαδημαϊκής είτε γνωστικής φύσης στις εν λόγω δοκιμασίες, ενώ 11 συμμετέχοντες (39%) βίωναν εξελικτικές διαταραχές στη μάθηση (δυσκολίες που οφείλονταν και σε γνωστικές αδυναμίες). Ακόμα, 6 από τους 28 (21%) παρουσίασαν εξατομικευμένες δυσκολίες. Οι 4 από αυτούς εμφάνισαν δυσκολίες στις γνωστικές δοκιμασίες και είχαν χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και οι 2 είχαν μόνο χαμηλό δείκτη νοημοσύνης και κανέναν από αυτούς δεν είχε δυσκολίες στις ακαδημαϊκές δοκιμασίες. Τέλος, ένα 11% (3/28) βίωνε δυσκολίες μόνο στις ακαδημαϊκές δοκιμασίες, ενώ ο δείκτης νοημοσύνης και οι επιδόσεις στις γνωστικές δοκιμασίες ήταν φυσιολογικές.

Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τα στοιχεία που παρουσιάζονται στους πίνακες στο παράρτημα, τα παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης είχαν κατά μέσο όρο σε όλες τις δοκιμασίες υψηλότερες επιδόσεις σε σύγκριση με τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης εκτός από την ταχύτητα στις δοκιμασίες κατονομασμού χρωμάτων και αριθμητικών ψηφίων, όπου τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης ήταν λίγο πιο γρήγοροι. Ωστόσο, οι σημαντικότερες διαφορές σημειώθηκαν στην ταχύτητα ανάγνωσης ($M = 219.3$, $M = 309.3$), στα αναγνωστικά λάθη ($M = 6.2$, $M = 15.17$), στην ταχύτητα ανάγνωσης ψευδολέξεων ($M = 219.9$, $M = 251.8$), στα λάθη κατά την ανάγνωση ψευδολέξεων ($M = 9.1$, $M = 24.9$), στο τεστ μη λεκτικής νοημοσύνης ($M = 41.8$, $M = 29.5$), στην ορθογραφία ($M = 56.3$, $M = 38.5$), στη διπλή αντιμετάθεση ($M = 17.8$, $M = 11.9$), και τέλος στη συντακτική ενημερότητα ($M = 31.2$, $M = 24.25$). Στις υπόλοιπες δοκιμασίες οι διαφορές ήταν αρκετά μικρότερες (Παράρτημα 10,11).

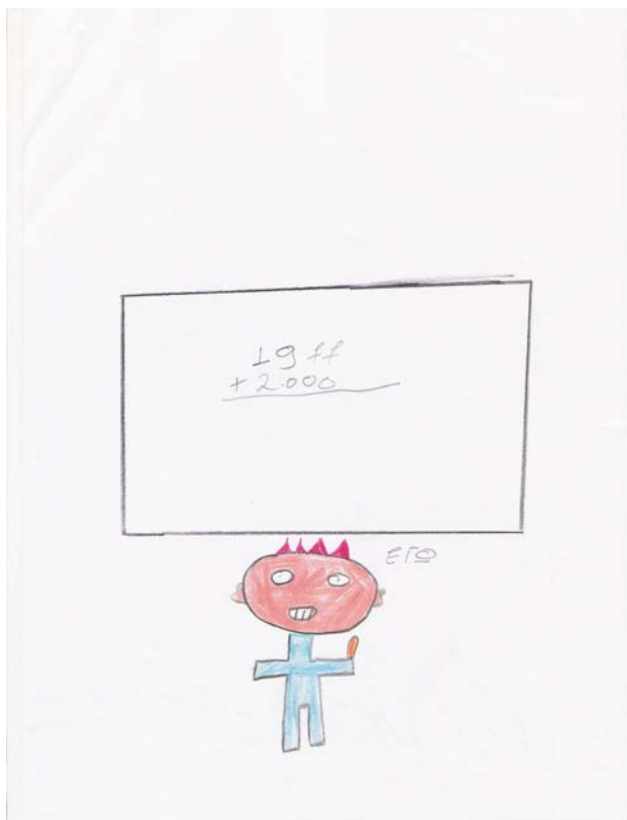
3.2. ΑΝΑΛΥΣΗ ΖΩΓΡΑΦΙΩΝ

α) Παραδείγματα Ανάλυσης Ζωγραφιών

Περίπτωση Α

✦ Στην πρώτη περίπτωση το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης. Στο σχέδιό του (Ζωγρ. 1), το παιδί έχει ζωγραφίσει με μαύρο χρώμα το περίγραμμα του πίνακα, πράγμα που θεωρείται ότι δηλώνει θυμό και αρνητικά συναισθήματα για τη σχολική τάξη. Το γεγονός ότι έχει ζωγραφίσει τον εαυτό του με πλάτη στον πίνακα ενδέχεται να δηλώνει την αρνητική του διάθεση για το σχολείο, καθώς και το ότι έχει παραλείψει το δάσκαλο, τους συμμαθητές, την έδρα και τα θρανία οδηγεί στο συμπέρασμα ότι δε νιώθει άνετα όταν βρίσκεται μαζί τους.

Ακόμα, η κιμωλία στο χέρι του αποτελεί ένδειξη άγχους. Το κόκκινο χρώμα στα μαλλιά του και τα δόντια του ίσως δηλώνουν επιθετικές τάσεις. Τα μάτια είναι μεγάλα με μια τελεία στη μέση που πιθανόν δηλώνει την εξωτερικευση κάποιου φόβου του. Τέλος, το μπλε χρώμα με το οποίο έχει ζωγραφίσει τα ρούχα του δείχνει παγωμένο συναίσθημα σχετικά με το χώρο του σχολικής τάξης. .

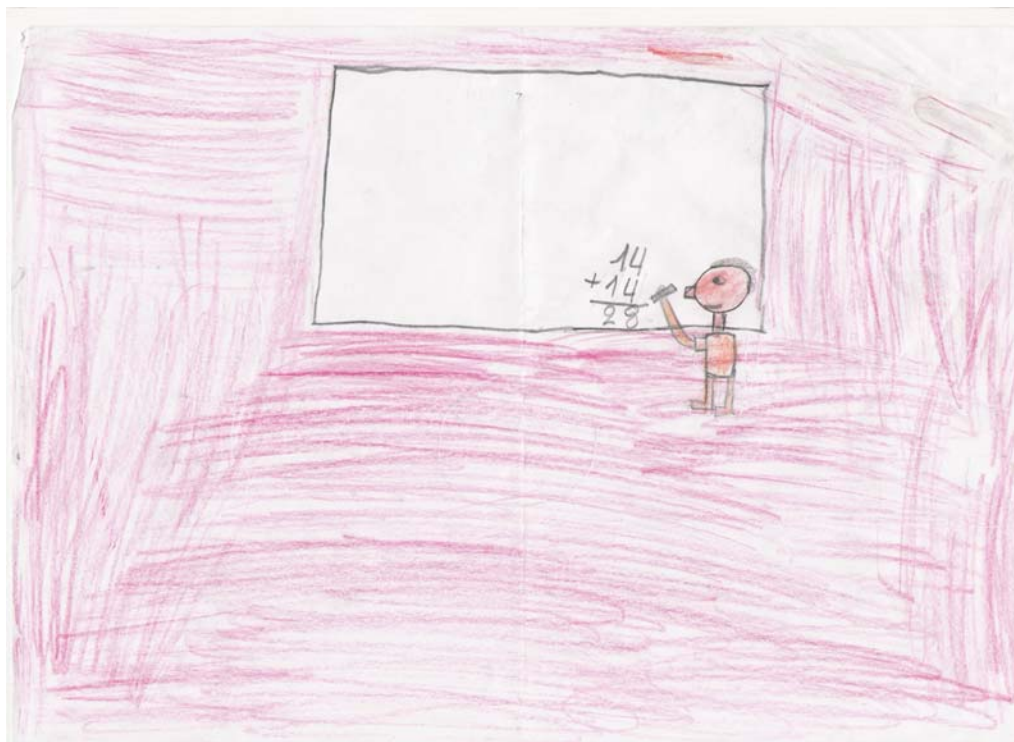


Ζωγρ. 1 / ID: 840 / Με δυσκολίες μάθησης / 8 αρνητικά στοιχεία.

Περίπτωση Β

✦ Στη δεύτερη περίπτωση το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης. Στη ζωγραφιά του (Ζωγρ. 2), ο πίνακας είναι αρνητικός, καθώς το παιδί έχει ζωγραφίσει το περίγραμμα του με μαύρο χρώμα. Έχουν παραλειφθεί ο δάσκαλος, οι συμμαθητές, η έδρα και τα θρανία, γεγονός που ίσως φανερώνει την επιθυμία να μη συναναστρέφεται μαζί τους. Η κιμωλία αποτελεί ένδειξη άγχους.

Το πρόσωπο και τα ρούχα είναι ζωγραφισμένα με πορτοκαλί χρώμα, το οποίο δηλώνει καλυμμένη επιθετικότητα ή θυμό που δεν εκφράζεται με σαφήνεια. Επίσης, το γεγονός ότι έχει παραλείψει το ένα του χέρι υποδηλώνει απειλή για το παιδί, την οποία προσπαθεί να εξαφανίσει. Το σβήσιμο στο σχέδιό του μπορεί να δηλώνει την ύπαρξη συγκρούσεων ή ανεκπλήρωτων επιθυμιών. Εντύπωση προκαλούν οι έντονες κόκκινες γραμμές σε όλη την επιφάνεια της ζωγραφιάς που φανερώνουν το έντονο άγχος που βιώνει το παιδί κατά σχολική του φοίτηση. Το γεγονός ότι έχει τοποθετήσει τον εαυτό του με προφίλ δείχνει τάσεις φυγής του παιδιού λόγω του φόβου να βρεθεί αντιμέτωπος με τις υπάρχουσες καταστάσεις.

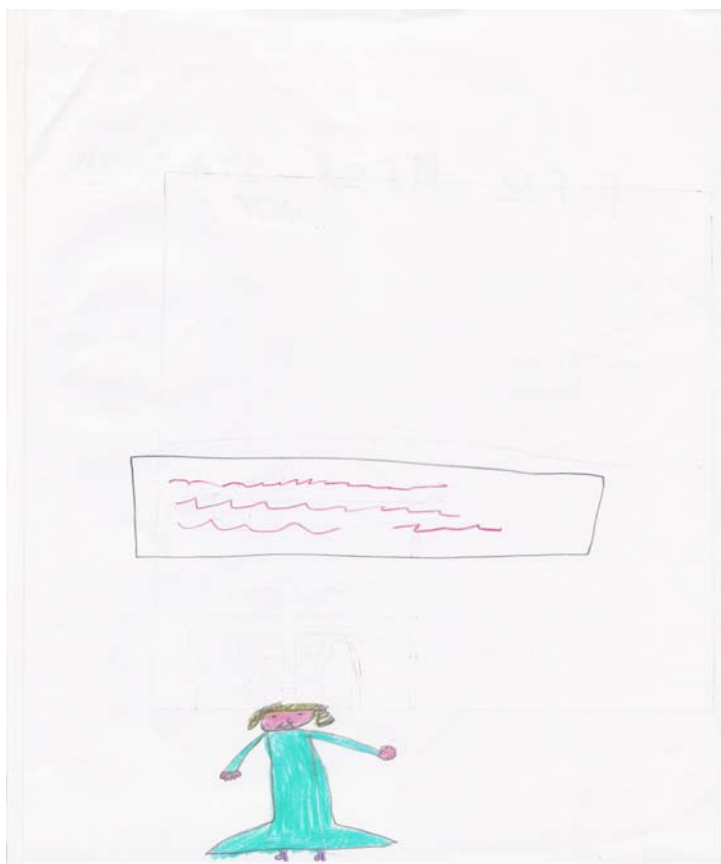


Ζωγρ. 2 / ID: 848 / Με δυσκολίες μάθησης / 8 αρνητικά στοιχεία.

Περίπτωση Γ

✦ Στην τρίτη περίπτωση, το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης. Στη ζωγραφιά του (Ζωγρ. 3), ο πίνακας είναι αρνητικός, καθώς το περίγραμμα είναι μαύρο και στο εσωτερικό του είναι ζωγραφισμένες γραμμές με κόκκινο χρώμα. Το ότι έχει ζωγραφίσει τον εαυτό της με πλάτη στον πίνακα πιθανόν να υποδηλώνει την αρνητική της στάση απέναντι στη μάθηση. Η παράλειψη του δασκάλου, των συμμαθητών, της έδρας και των θρανίων δείχνει ίσως την ανάγκη για απόσυρση από τις κοινωνικές συναναστροφές.

Ο εαυτός αναπαρίσταται με μικρά μάτια που μπορεί να υποδηλώνουν εσωστρέφεια και έλλειψη περιέργειας, η απουσία του λαιμού ίσως να δείχνει την έλλειψη διαδικασιών σύνδεσης των σκέψεων και των ενστίκτων, της λογικής διεργασίας και κατά συνέπεια της αλληλουχίας συνειδητού και ασυνειδήτου. Ακόμα, τα σβησίματα ίσως δηλώνουν την ύπαρξη συγκρούσεων ή ανεκπλήρωτων επιθυμιών.



Ζωγρ. 3 / ID: 855 / Με δυσκολίες μάθησης / 7 αρνητικά στοιχεία.

Περίπτωση Δ

➤ Στην τέταρτη περίπτωση το παιδί ανήκει στην ομάδα των ομαλών. Στη ζωγραφιά του (ζωγρ. 4), παρόλο που δεν υπάρχει πίνακας και συμμαθητές είναι θετική. Η δασκάλα και η μαθήτρια είναι χαμογελαστές. Τα θρανία και η έδρα είναι ζωγραφισμένα με ζεστά χρώματα και το κλίμα της τάξης φαίνεται ζεστό και ευχάριστο. Τα δύο πρόσωπα που αναπαρίστανται είναι αρτιμελή. Το πράσινο δηλώνει ηρεμία και αποδοχή και το κίτρινο ασφάλεια και σιγουριά. Δεν παρατηρούνται στοιχεία συναισθηματικής καταπόνησης.



Ζωγρ. 4 / ID: 862 / Ομαλό / 2 αρνητικά στοιχεία.

Περίπτωση Ε

➤ Στην πέμπτη περίπτωση το παιδί δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης. Στη ζωγραφιά του (Ζωγρ. 5), ο χώρος της αίθουσας είναι ζωγραφισμένος με ζεστά χρώματα. Ο μαθητής κάθεται στο θρανίο και η δασκάλα όρθια κάνει μάθημα. Στο θρανίο και την έδρα υπάρχουν αντικείμενα που χρησιμοποιούνται καθημερινά στη σχολική τάξη, όπως μολύβι, τετράδιο, βιβλίο. Η ζωγραφιά αποτυπώνει την καθημερινότητα στο σχολικό περιβάλλον χωρίς υπερβολές, είναι μια ρεαλιστική ζωγραφιά.



Ζωγρ. 5 / ID: 863 / Ομαλό / 3 αρνητικά στοιχεία.

Περίπτωση ΣΤ

- Στην έκτη ζωγραφιά (Ζωγρ. 6), τα στοιχεία που τη συνθέτουν είναι θετικά. Παρόλο που έχει παραλείψει τη δασκάλα και τους συμμαθητές, η μαθήτριά έχει ζωγραφίσει τον εαυτό της με θετικά χρώματα και σχέδια, όπως τα λουλούδια στη φούστα της και χαμογελαστό. Τα χέρια δείχνουν την κοινωνικότητα του παιδιού και τη διαθέση για συναναστροφή και επαφή με τον περίγυρο. Εδώ, λοιπόν, τα ανοιχτά χέρια παραπέμπουν σε ένα παιδί εξωστρεφές και κοινωνικό. Στο θρανίο πάνω είναι ζωγραφισμένα ένα τετράδιο και ένα μολύβι. Όλα τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι το παιδί αυτό δε βιώνει δυσάρεστες εμπειρίες στο σχολείο.



Ζωγρ. 6 / ID: 852 / Ομαλό / 5 αρνητικά στοιχεία.

↳ Συγκεντρωτικός πίνακας των αρνητικών στοιχείων των περιπτώσεων που αναφέρθηκαν.

ID →	840	848	855	862	863	852		
1) ΠΙΝΑΚΑΣ (1Α) Απουσία / (1Γ) Αρνητικός	1Γ		1Γ	1Α	1Α	1Α		
2) Θέση μαθητή ως προς πίνακα (πλάτη)	Πλάτη		Πλάτη					
3) Ύπαρξη αντικειμένων που υποδηλώνουν άγχος (κιμωλίες, κόκκινος σπόγγος, ρολόι)	Κιμωλία	Κιμωλία						
4) ΕΑΥΤΟ (Α) Παράλειψη (Β) Μη Αριμέλ. (Γ) Αρνητ.	Γ	Β	Γ					
5) ΔΑΣΚΑΛΟΣ (Α) Παράλειψη (Β) Μη Αριμέλ. (Γ) Αρνητ.	Α	Α	Α			Α		
6) ΣΥΜΜΑΘΗΤΕΣ (Α) Παράλειψη (Β) Μη Αριμέλ. (Γ) Αρνητ	Α	Α	Α	Α	Α	Α		
7) ΘΡΑΝΙΑ (Α) Απουσία / (Γ) Αρνητικά	Α	Α	Α		Α	Α		
8) ΕΔΡΑ (Α) Απουσία / (Γ) Αρνητικά	Α	Α	Α			Α		
Other		Κόκκινες έντονες γραμμές.						
ΣΥΝΟΛΟ →	8	8	7	2	3	5		

Βλέποντας τον πίνακα φαίνεται, λοιπόν, ότι τα αρνητικά στοιχεία στις πρώτες τρεις είναι περισσότερα (8, 7, 7) από τα στοιχεία των επόμενων τριών ζωγραφιών (2, 3, 5).

Οι ζωγραφίες που αναλύθηκαν παραπάνω «μαρτυρούν» ότι τα σχέδια των παιδιών με δυσκολίες μάθησης διαφοροποιούνται από αυτές των παιδιών χωρίς δυσκολίες μάθησης. Όπως φάνηκε, λοιπόν, οι ζωγραφίες των παιδιών με δυσκολίες μάθησης είναι αρνητικές και μπορεί να συμπεράνει κανείς ότι τα παιδιά καταπονούνται συναισθηματικά κατά τη σχολική τους φοίτηση. Αντίθετα, οι ζωγραφίες των παιδιών χωρίς δυσκολίες μάθησης είναι ευχάριστες, ζεστές και δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά δεν αντιμετωπίζουν συναισθηματικά προβλήματα στο σχολικό περιβάλλον. Αναλύθηκαν ζωγραφίες και από τις δύο ομάδες. Οι πρώτες τρεις προέρχονται από παιδιά με δυσκολίες μάθησης και οι επόμενες τρεις από παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης.

**β) Ποσοτική Καταμέτρηση Δεικτών Συναισθηματικής Καταπόνησης σε
Ζωγραφιές.**

Όπως φαίνεται από τον πίνακα που ακολουθεί, τα παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης κάνουν πιο θετικές ζωγραφιές με μικρό αριθμό αρνητικών στοιχείων. Αντίθετα, τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης τείνουν να κάνουν λιγότερο θετικές ζωγραφιές με αυξημένο αριθμό αρνητικών στοιχείων. Τα αρνητικά στοιχεία στις ζωγραφιές των παιδιών χωρίς δυσκολίες μάθησης κυμαίνονται από 2 μέχρι 5 με εξαίρεση μία περίπτωση που έχει 7. Στην άλλη ομάδα τα αρνητικά στοιχεία κυμαίνονται από 6 μέχρι 8 με εξαιρέσεις δύο περιπτώσεις με 3 και δύο με 5.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζεται ο αριθμός των αρνητικών στοιχείων που βρέθηκαν στις ζωγραφιές των παιδιών και των δύο ομάδων:

	ΟΜΑΔΟΙ		ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΜΑΘΗΣΗΣ	
	ID	Αρνητικά στοιχεία στις ζωγραφιές.	ID	Αρνητικά στοιχεία στις ζωγραφιές.
1	846	5	838	6
2	847	5	839	6
3	849	7	840	8
4	852	5	841	7
5	854	3	842	6
6	856	5	843	6
7	862	2	844	7
8	863	3	845	5
9			848	8
10			850	3
11			851	3
12			853	5
13			855	7
14			857	6
15			858	6
16			859	7
17			860	7
18			861	6
19			864	7
20			865	7

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προκύπτει ότι ο μέσος όρος των αρνητικών στοιχείων στις ζωγραφιές των παιδιών με δυσκολίες μάθησης ($M = 6$) είναι σημαντικά υψηλότερος ($t = 2.19$, $df = 32$, 2-tailed $p = .036$) από αυτόν για τα παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης ($M = 4.8$).

4. Συζήτηση-Συμπεράσματα

Στόχος της παρούσας έρευνας υπήρξε η μελέτη του κατά πόσο οι ζωγραφιές μπορούν να αποτελέσουν ενδείξεις για τη συναισθηματική καταπόνηση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Ενώ στις προηγούμενες έρευνες χρησιμοποιήθηκαν ψυχομετρικά εργαλεία για τη μέτρηση των συναισθημάτων των παιδιών, στη συγκεκριμένη έρευνα ζητήθηκε από τα παιδιά να ζωγραφίσουν, ώστε να πραγματοποιηθεί μία ψυχοδυναμική αξιολόγηση των συναισθημάτων τους μέσω των ζωγραφιών.

Πιο συγκεκριμένα, αναμενόταν ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης θα κάνουν πιο αρνητικές ζωγραφιές. Αυτό βασίστηκε στην άποψη ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης βιώνουν την επαναλαμβανόμενη σχολική αποτυχία και τις κοινωνικές επιπτώσεις που τη συνοδεύουν (π.χ. τιμωρίες, χλευασμοί) (McNulty, 2003· Orenstein, 2000). Έτσι, στο παιδί ασκείται ψυχολογική πίεση στην οποία και αντιδρά με συναισθηματικά προβλήματα (κατάθλιψη, άγχος), με προβλήματα συμπεριφοράς (διαταραχές διαγωγής, παραβατικότητα) και με δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις. Ο ρόλος των ζωγραφιών αποτυπώνεται στο γεγονός ότι τα παιδιά εκφράζονται μέσα από αυτές αυθόρμητα και προβάλλουν μέσα από αυτές αυτό που αληθινά αισθάνονται.

Ένα από τα σημαντικά ευρήματα της παρούσας εργασίας είναι η διαφορά όσον αφορά τα αρνητικά στοιχεία στις ζωγραφιές μεταξύ των παιδιών με και χωρίς δυσκολίες μάθησης. Τα παιδιά που βιώνουν δυσκολίες μάθησης τείνουν να ζωγραφίζουν πιο αρνητικά ή και να παραλείπουν ακόμα σημαντικά πρόσωπα της σχολικής τάξης, όπως το δάσκαλο, τους συμμαθητές, τον πίνακα, την έδρα και τα θρανία σε σχέση με τα παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης. Αυτό ίσως αποτελεί μια ένδειξη της επιθυμίας του παιδιού να αποφύγει καταστάσεις και πρόσωπα που το έχουν ντροπιάσει ή πληγώσει.

Ακόμα, σημαντικά ευρήματα μπορούν να θεωρηθούν οι διαφορές των μέσων όρων στις επιδόσεις των παιδιών σε ορισμένες από τις δοκιμασίες. Πιο συγκεκριμένα, σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν στην ταχύτητα ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων, στα λάθη κατά την ανάγνωση λέξεων και ψευδολέξεων, στο τεστ μη λεκτικής νοημοσύνης, στην ορθογραφία, στη διπλή αντιμετάθεση και τη συντακτική ενημερότητα. Τα αποτελέσματα, δηλαδή, διαφοροποιήθηκαν κατά κύριο λόγο στις

δοκιμασίες που σχετίζονται με γλωσσικές ικανότητες. Στον τομέα των μαθηματικών ικανοτήτων δεν παρατηρήθηκαν αντίστοιχες σημαντικές διαφορές. Αυτό δείχνει ότι οι δυσκολίες μάθησης του συγκεκριμένου δείγματος έχουν να κάνουν με μειονεξίες σε γλωσσικό επίπεδο και ίσως γι' αυτό το λόγο να εκφράζονται εντονότερα μέσω των ζωγραφιών (με μη λεκτικό τρόπο) οι αρνητικές εμπειρίες που προσλαμβάνουν κατά τη σχολική τους φοίτηση.

Αν, λοιπόν, όπως αναφέρθηκε, ένας πιθανός τρόπος για την κατανόηση των συναισθημάτων των παιδιών στο σχολείο είναι τα παιδικά σχέδια, σε αυτά θα αποτυπωθούν αυθόρμητα όσα βιώνει το παιδί στη σχολική τάξη. Στόχος, λοιπόν, της παρούσας έρευνας ήταν να βγουν κάποια πρώτα συμπεράσματα σχετικά με τη συσχέτιση δυσκολιών μάθησης και τρόπου έκφρασης μέσα από το παιδικό σχέδιο. Έτσι, μετά την εξέταση αυτών των στοιχείων βρέθηκε, λοιπόν, ότι πράγματι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης τείνουν να κάνουν πιο αρνητικές ζωγραφιές συγκριτικά με τα παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης, τα οποία ζωγραφίζουν πιο ζεστές και ευχάριστες ζωγραφιές. Μέσα από τα παιδικά σχέδια αναδείχθηκαν στοιχεία άγχους, κατάθλιψης και άλλων ψυχολογικών επιπτώσεων των δυσκολιών μάθησης που βιώνουν ορισμένα παιδιά κατά τη σχολική τους φοίτηση. Τα στοιχεία αυτά έχουν μελετηθεί σε παλαιότερες έρευνες με σημαντικά ευρήματα. Η διαφορά με την παρούσα εργασία είναι ο τρόπος προσέγγισης των εσωτερικευμένων αυτών συναισθημάτων, για την κατανόηση των οποίων χρησιμοποιήθηκε η ψυχοδυναμική αξιολόγηση των ζωγραφιών.

Μέσα από τις ζωγραφιές μπορούν αρχικά να βγουν κάποια συμπεράσματα σχετικά με την αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Σύμφωνα με τους Huntington & Bender (1993), τα παιδιά που βιώνουν δυσκολίες μάθησης με το να μην αναπτύσσουν επαρκείς μηχανισμούς άμυνας κατά της ψυχολογικής πίεσης που τους ασκείται καθημερινά οδηγούνται στο σχηματισμό αρνητικής αυτοεικόνας και χαμηλής αυτοεκτίμησης. Οι Chapman και Boersma (1979) βρήκαν ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης είχαν χαμηλότερη αυτοαντίληψη και μια πιο αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο. Αυτό γίνεται φανερό στην παρούσα εργασία από την ποιοτική ανάλυση των ζωγραφιών των παιδιών και συγκεκριμένα στον τρόπο που αποτυπώνουν τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης τον εαυτό τους. Τα γουρλωμένα μάτια, το πολύ μικρό μέγεθος σε σχέση με την υπόλοιπη ζωγραφιά, η απουσία λαιμού, η απουσία αρτιμέλειας, τα έντονα δόντια είναι στοιχεία που υποδηλώνουν μια αρνητική έννοια του εαυτού λόγω ακαδημαϊκών ή

διαπροσωπικών αδυναμιών, η οποία αποτυπώνεται στην εξωτερική εμφάνιση. Αντίθετα, τα παιδιά που είναι σίγουρα για τον εαυτό τους παρουσίασαν τον εαυτό τους με στοιχεία, όπως χαμόγελο, αρτιμέλεια, κανονικό μέγεθος σε σχέση με την υπόλοιπη ζωγραφιά και με την παρουσία άλλων.

Ακόμα, συγκριτικά με τα ερευνητικά δεδομένα προγενέστερων μελετών προκύπτουν όμοια συμπεράσματα. Στη μελέτη των Casey et al. (1992) βρέθηκε ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης είχαν υψηλότερα επίπεδα άγχους και μειωμένη ψυχική ευημερία σε σχέση με τα παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης. Επίσης, στη μελέτη του Hales (1994), διαπιστώθηκε αυξημένο άγχος, δυσκολίες στον αυτοέλεγχο και αποφυγή συνεργασίας με τους άλλους σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης. Ο φόβος τους κινείται γύρω από το ενδεχόμενο της αποτυχίας, πράγμα που τα οδηγεί στην εγκατάλειψη των προσπαθειών και στην επιθυμία να αποφύγουν τη σχολική φοίτηση (Miles, 1996). Στην παρούσα εργασία, προκύπτουν από την ψυχοδυναμική ανάλυση των παιδικών σχεδίων στοιχεία αρνητικής διάθεσης για το σχολείο, στοιχεία άγχους και έντονης ανησυχίας (π.χ. έντονες γραμμές σε ολόκληρη ή σε ορισμένα αντικείμενα της ζωγραφιάς, κιμωλίες, ρολόι) σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης. Τα στοιχεία αυτά δεν παρατηρήθηκαν σε ζωγραφιές παιδιών χωρίς δυσκολίες μάθησης ή τουλάχιστον παρατηρήθηκαν, αλλά σε μικρότερο βαθμό. Αυτό δείχνει ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης αποτυπώνουν στις ζωγραφιές τους τα αρνητικά τους συναισθήματα που είναι σημαντικά περισσότερα από αυτά των παιδιών χωρίς δυσκολίες μάθησης.

Επιπλέον, σε παρόμοια συμπεράσματα καταλήγουν έρευνες με στόχο τη διερεύνηση κατάθλιψης σε παιδιά με δυσκολίες μάθησης. Η Murray και Little (1981), καθώς και οι Hall και Haws (1989) σε έρευνές τους βρήκαν ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης εμφανίζουν σημαντικά περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης από τα παιδιά που δε βιώνουν παρόμοιες δυσκολίες. Σε αρκετά από τα παιδικά σχέδια της παρούσας έρευνας βρέθηκαν στοιχεία κατάθλιψης, όπως το μαύρο και το μωβ χρώμα στα ρούχα ή γενικά στη ζωγραφιά και τα θλιμμένα πρόσωπα. Τα χρώματα που αναφέρθηκαν υποδηλώνουν κατάθλιψη και αρνητική διάθεση για τη σχολική φοίτηση. Το ίδιο ισχύει και για τα θλιμμένα πρόσωπα αφού ίσως δείχνουν την αρνητική στάση για το σχολείο και την καταπίεση που βιώνουν σε αυτό. Τα στοιχεία αυτά που σχετίζονται με την κατάθλιψη παρουσιάζονται συχνότερα και σε μεγαλύτερο βαθμό στα παιδιά με δυσκολίες μάθησης.

Τέλος, τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης παρουσιάζουν και κάποιες δυσκολίες στις κοινωνικές τους συναναστροφές, όπως αναφέρουν έρευνες των Chinn και Crossman

(1995) και Gresham και Reschley (1986). Οι πρώτοι διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις προθέσεις των άλλων και να αντιδράσουν ανάλογα και οι δεύτεροι ότι είναι λιγότερο αποδεκτά και επιθυμητά από τους συνομηλίκους για παιχνίδι ή συνεργασία. Οι διαπροσωπικές δυσκολίες των παιδιών αυτών φαίνονται και από τα παιδικά σχέδια, όπου παρατηρήθηκαν στοιχεία, όπως απουσία συμμαθητών, δασκάλου, θρανίων που πιθανόν να υποδηλώνουν την επιθυμία τους να αποφεύγουν τις κοινωνικές επαφές και τις συναναστροφές με τους συνομηλίκους νιώθοντας ότι δεν γίνονται αποδεκτοί από αυτούς σύμφωνα και με τα αποτελέσματα των Rosenberg και Gaier (1977). Η κοινωνικότητα ενός ατόμου αποτελεί πολύ βασική πτυχή της προσωπικότητας και τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης τη στερούνται με αποτέλεσμα να αποξενώνονται και να κλείνονται στον εαυτό τους. Τα παραπάνω αποτυπώνονται στις ζωγραφιές των παιδιών με δυσκολίες μάθησης, όπου κυριαρχεί στα σχέδιά τους μια άδεια και κενή από συμμαθητές και δάσκαλο τάξη. Αντίθετα, τα παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης αποτύπωσαν στα σχέδιά τους πιο συχνά το δάσκαλό και τους συμμαθητές τους. Στις ζωγραφιές, λοιπόν, αποτυπώθηκαν οι εσωτερικευμένες αντιδράσεις των παιδιών στην ψυχολογική πίεση που βιώνουν εξαιτίας των δυσκολιών μάθησης που αντιμετωπίζουν.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι οι ζωγραφιές με κατάλληλη ανάλυση μπορούν να φανερώσουν πολλά για τον ψυχικό κόσμο των παιδιών και μέσα από τη σύγκριση μεταξύ σχεδίων από παιδιά με δυσκολίες μάθησης και σχεδίων από παιδιά χωρίς παρόμοιες δυσκολίες να αναδειχθούν οι διαφορές στον τρόπο που αποτυπώνουν στις ζωγραφιές τους τα παιδιά αυτών των δύο ομάδων τα συναισθήματα και τις εμπειρίες τους κατά τη σχολική φοίτηση. Η έρευνα αυτή, ωστόσο, ήταν πιλοτική ως προς τον τρόπο διερεύνησης της συναισθηματικής καταπόνησης των παιδιών με δυσκολίες μάθησης και επιχείρησε μια πρώτη προσέγγιση του θέματος με ψυχοδυναμική αξιολόγηση. Έτσι, τα αποτελέσματα αυτής αποτελούν μια αφορμή για περισσότερη διερεύνηση πάνω στο συγκεκριμένο ζήτημα. Θα πρέπει, λοιπόν, να ακολουθήσει ένα πλήθος σχετικών με αυτό το θέμα ερευνών που θα περιλαμβάνουν ένα μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων, τη χρήση ψυχομετρικών εργαλείων και παράλληλα ψυχοδυναμική αξιολόγηση (ζωγραφιών) που θα οδηγήσουν στη βαθύτερη κατανόηση της σχέσης ανάμεσα στις δυσκολίες μάθησης και στην αποτύπωση τους στα παιδικά σχέδια.

Παράρτημα

Παράρτημα 1

			1
έλα	η μαμά	εδώ	είναι
η ώρα	το μήλο	παίζω	η δασκάλα
λένε	όλα	πάμε	ο ήλιος
που	το άλογο	η ημέρα	χορεύω
η πάπια	το νησί	το τόπι	η γάτα
φεύγει	το χωριό	η χαρά	το σχολείο
το πουλί	η τάξη	το παιδί	το βιβλίο
η θάλασσα	το καλοκαίρι	το αυτοκίνητο.	
ο φίλος	ζωγραφίζω	η εξοχή	το δένδρο
δυνατός	το δάσος	η μουσική	ο δρόμος
η αυλή	ο μαθητής	ο ταχυδρόμος	η γλάστρα
ο μαθητής	κουτσαίνω	οικογένεια	σπουδαίος.
το περίπτερο	ο άντρας	η εκδρομή	το περιοδικό
το χαμόγελο	ο άνθρωπος	η ελπίδα	πεινασμένος
το εργοστάσιο	περήφανος	πειραχτήρι	καυσαέρια
η ψύχρα	το ηλεκτρικό	ταξιδεύω	το τηλεγράφημα.

Παράρτημα 2

2

ο περίπατος	το κράτος	το κατόρθωμα	μακρινός
η θύελλα	ο μετανάστης	παράξενος	φημισμένος
ο διευθυντής	η συγκοινωνία	η επιστροφή	όσφρηση
το φαρμακείο	ηρωϊκός	το ηφαίστειο	σύλλογος
αυξάνω	η συναυλία	ο εξαναγκασμός	παραλληλόγραμμο
ο ακαδημαϊκός	ο οστρακισμός	το διοξειδιο	υπερηχητικός
—το μυθιστόρημα	ο θαυμασμός	μαγνητισμός	η επιχείρηση
διακινδυνεύω	η ανταμοιβή	βιοποριστικός	υιοθετώ
η εγχείρηση	θνητός	ριψοκίνδυνος	υπέρτατος
ριψοκίνδυνος	μεσαιωνικός	χαρακτηρισμός	το αίτημα
ο αυτοκράτορας	διεισδύω	ο εμπρησμός	αστραπόβροντο
η εγκατάσταση	το αμφιθέατρο	ο εξελληνισμός	ερασιτεχνικός
οικουμενικός	αυτοκέφαλος	η ιεραρχία	φαντασμαγορικός
—εξωραϊζώ	συνειρμικός	μειοψηφία	λειτουργικότητα
εμβαδόν	προαιρετικός	έγχορδος	εκπυρσοκρότηση
εκτραχυλισμός	αισχροκέρδεια	υπερδιέγερση	δυσχεραίνω
εκχέρσωση	θραύσμα	αγχιστεία	εγκάθειρκτος.

Παράρτημα 3

ΤΕΣΤ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΙΚΑΝΟΤΗΤΩΝ

ΟΝΟΜΑ ΜΑΘΗΤΟΥ:

ΤΑΞΗ:

$2 + 7 =$ $9 + 5 =$ $6 - 3 =$

$18 - 5 =$ $2 \times 7 =$ $6 : 2 =$

$\begin{array}{r} 2 \\ +3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 15 \\ +23 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 38 \\ +57 \\ \hline \end{array}$
--------------------------------------------------	----------------------------------------------------	----------------------------------------------------

$\begin{array}{r} 13 \\ +99 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 4 \\ -1 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 17 \\ -5 \\ \hline \end{array}$
----------------------------------------------------	--------------------------------------------------	---------------------------------------------------

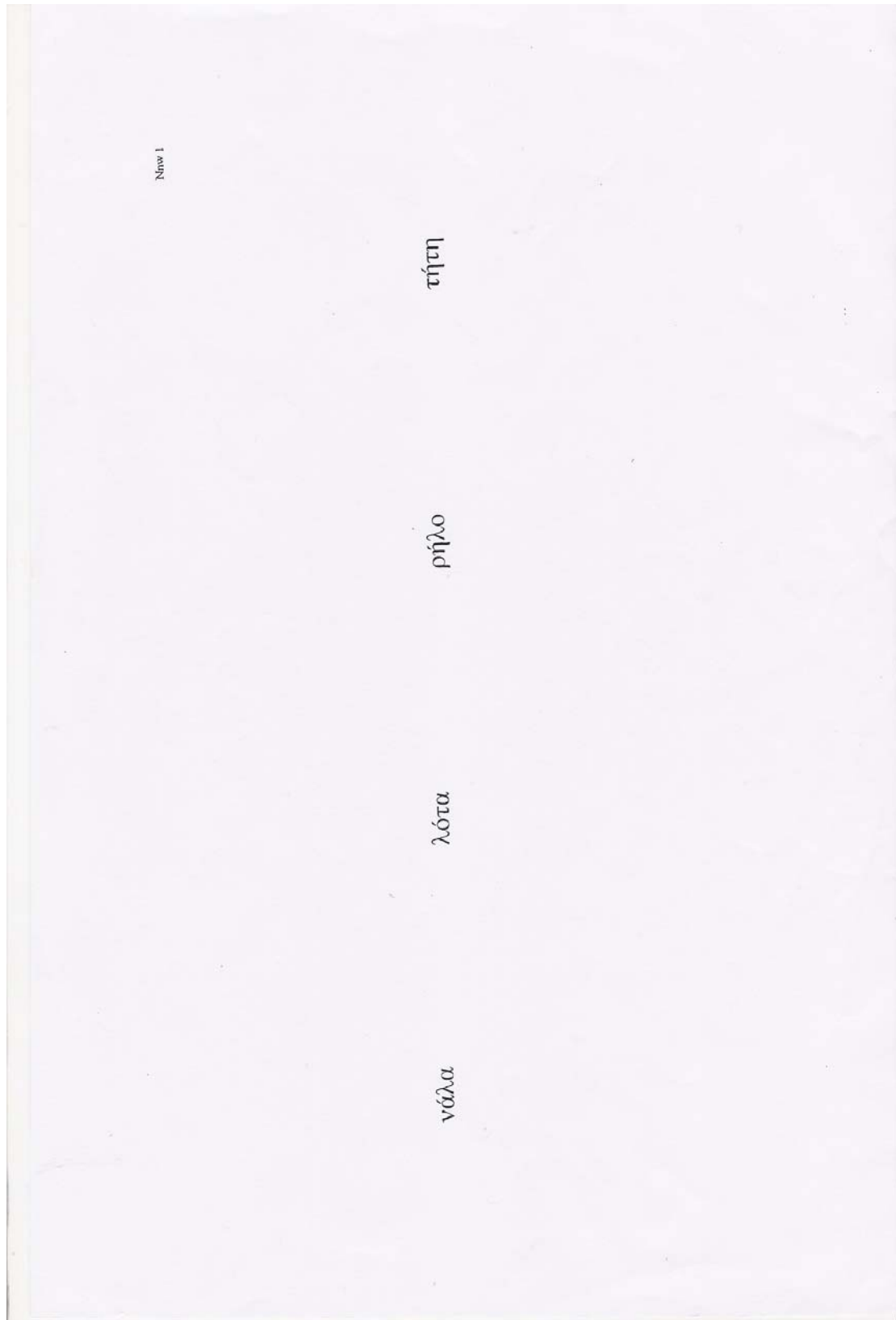
$\begin{array}{r} -22 \\ -16 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 71 \\ -52 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 2 \\ \times 4 \\ \hline \end{array}$
-----------------------------------------------------	----------------------------------------------------	--------------------------------------------------------

$\begin{array}{r} 12 \\ \times 3 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 8 \quad 4 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 96 \quad 3 \\ \hline \end{array}$
---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------	-----------------------------------------------------

$\begin{array}{r} 35 \\ \times 5 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 77 \\ \times 15 \\ \hline \end{array}$
---------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------

$\begin{array}{r} 85 \quad 5 \\ \hline \end{array}$	$\begin{array}{r} 96 \quad 16 \\ \hline \end{array}$
-----------------------------------------------------	------------------------------------------------------

Παράρτημα 4



Παράρτημα 5

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
 Παιδοψυχιατρική Γύλιου, 14100 Ρέθυμνο, Κρήτη
 Ηλεκτάκουλας, Αλέξανδρος Στάσιος Ψυχολόγος
 E-mail: alex@psy.uoi.gr, Tel. 0281-972281 Fax: 7272216 Fax: 02811-822814

NAME SPEED TEST

PICTURE NAMING

NUMBER OF ERRORS

TIME TO NEAREST SECOND

Colour Naming

Μαυρο	Κίτρινο	Μπλέ	Κοκκινο	Καφέ	Μπλέ	Κίτρινο	Καφέ	Κοκκινο	Μαυρο
Κίτρινο	Μαυρο	Κοκκινο	Καφέ	Μπλέ	Κίτρινο	Μαύρο	Μπλέ	Καφέ	Κοκκινο
Καφέ	Μπλέ	Μαυρο	Κοκκινο	Μαυρο	Καφέ	Μπλέ	Κίτρινο	Κοκκινο	Κίτρινο
Κοκκινο	Καφέ	Κίτρινο	Μαυρο	Μπλέ	Μαυρο	Κοκκινο	Κίτρινο	Μπλέ	Καφέ
Μπλέ	Κοκκινο	Καφέ	Μπλέ	Κίτρινο	Κοκκινο	Καφέ	Μαύρο	Κίτρινο	Μαύρο

NUMBER OF ERRORS

TIME TO NEAREST SECOND

DIGIT & LETTER NAMING

	No of ERRORS	TIME (to Nearest sec)
Digit: 92745 72594 29547 29457 54294 94725 74572 54179 57929 75249	<input type="text"/>	<input type="text"/>
Letter: εσολε βοσβα εβλοβ σεβολ ολοβο λσοσλ σολεβ ολελε λβεσβ σεβεο	<input type="text"/>	<input type="text"/>

Παράρτημα 6

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΜΟΝΗΣ ΦΩΝΗΜΙΚΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΑΘΕΣΗΣ

Trials: μέλι - χ → χέλι Νίκος - κ → Κίκος νερό - γ → γερό πανί - ζ → ζανί

Α ΟΜΑΔΑ

ρόδα - π - -->	πόδα _____	πρίζα - τ -->	τριζα _____
κότα - λ - -->	λότα _____	τρένο - κ -->	κρένο _____
μάτι - χ - -->	χάτι _____	κλαδί - π -->	πλαδί _____
λαγός - σ - -->	σαγός _____	στέγη - φ -->	φτέγη _____
νερό - φ -->	φερό _____	φράχτης β -->	βράχτης _____

Β ΟΜΑΔΑ

Γ ΟΜΑΔΑ

πατάτα - χ -	παχάχα _____
λουκάνικο - ζ -	λουζάνιζο _____
πλεΚτριΚό - φ -	πλεφτριφό _____
προπόνηση - κ -	κροκόνηση _____
εκδρομή - λ	εκδρολή _____

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΔΙΠΛΗΣ ΑΝΤΙΜΕΤΑΘΕΣΗΣ

Trial items: ζεστό - γωμί --> γεστό ζωμί πανί - καράθι --> κανί παράθι
φρέσκο - τυρί --> τρέσκο φυρί τραγανό - κουλούρι --> κραγανό τουλούρι

ζεστή - γωνιά -->	γεστή _____	ζωνιά _____
βαθύ - ποτάμι -->	παθύ _____	βοτάμι _____
Καλό - Πάσχα -->	Παλό _____	κάσχα _____
σάμπο - μήλο -->	μάμπο _____	σήλο _____
μαχαίρι - πιρούνι -->	παχαίρι _____	μπρούνι _____
χρόνια - πολλά -->	πρόνια _____	χολλά _____
τύρπια - κάλτσα -->	κρύπια _____	τάλτσα _____
κρύο - φαγητό -->	φρύο _____	καγητό _____
πλατύ - φύλλο -->	φλατύ _____	πύλλο _____
κρέμα - γάλακτος -->	γρέμα _____	κάλακτος _____

Παράρτημα 7

Forward

2 - 6 (practice item child)

4 - 9

3 - 8

2 - 6 - 5 (practice item adult)

7 - 1 - 2

2 - 6 - 2

6 - 3 - 5 - 1

1 - 4 - 5 - 2

2 - 7 - 4 - 6 - 9

2 - 4 - 7 - 1 - 6

6 - 9 - 1 - 8 - 3 - 7

1 - 4 - 5 - 4 - 7 - 6

5 - 1 - 7 - 4 - 2 - 3 - 8

9 - 8 - 5 - 2 - 1 - 6 - 3

1 - 6 - 4 - 5 - 9 - 7 - 6 - 3

2 - 9 - 7 - 6 - 3 - 1 - 5 - 4

5 - 3 - 8 - 7 - 1 - 2 - 4 - 6 - 9

4 - 2 - 6 - 9 - 1 - 7 - 8 - 3 - 5

Reverse

1 - 3 (practice item child/adult)

7 - 5

2 - 7

5 - 2 - 7

0 - 1 - 9

4 - 7 - 3 - 5

1 - 6 - 8 - 5

1 - 7 - 5 - 0 - 4

3 - 5 - 2 - 1 - 7

8 - 3 - 9 - 7 - 5 - 3

1 - 4 - 0 - 4 - 7 - 2

8 - 5 - 9 - 2 - 3 - 4 - 2

4 - 5 - 7 - 9 - 2 - 8 - 1

6 - 9 - 1 - 6 - 3 - 2 - 5 - 8

3 - 1 - 3 - 9 - 5 - 4 - 8 - 2

Digit Span Norms (1992)

N.B. In all cases administer both trials of each item; say the digits at the rate of 1 per second; let pitch of voice drop on the last digit of each trial. Discontinue after failure on both trials of any item. Administer digits forward first - then digits backwards.

CHILDREN - start with 2 digits forwards
2 digits backwards

Raw Score

Age

9

9-11

11-12

12-13

13-14

14

15

16

5-6 years

6-7

7-8

8-9

9-10

10-11

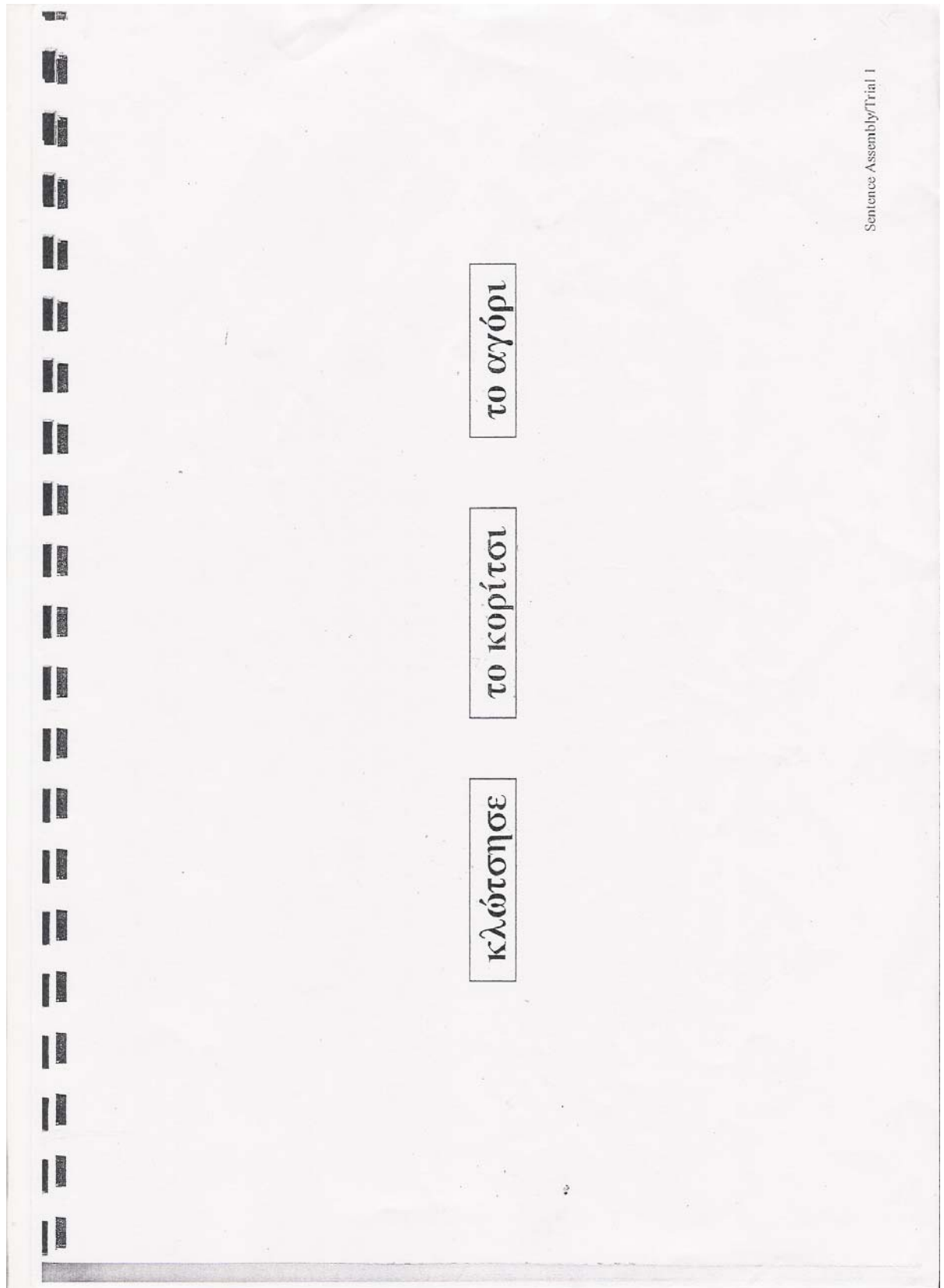
11-12

Form WISC III (1) and Aston Ind.

Παράρτημα 8

NONWORD REPETITION (Scoring sheet)

κροχά - περμί	.....
χαπός - τρανάς	.....
σποκί - τερά - φατί	.....
περμί - κροχά - πιστρό	.....
τρανάς - περμί - κροχά - τερά	.....
πιστρό - σποκί - τερά - φατί	.....
περμί - κροχά - χαπός - τρανάς - τερά (5)	.....
τερά - πιστρό - σποκί - φατί - κροχά	.....
φατί - σποκί - περμί - χαπός - τρανάς - φατί (6)	.....
χαπός - τρανάς - κροχά - περμί - πιστρό - σποκί	.....
κροχά - πιστρό - φατί - χαπός - σποκί - τρανάς - περμί (7)	.....
πιστρό - περμί - σποκί - κροχά - τερά - φατί - χαπός	.....
πιστρό - κροχά - χαπός - φατί - τερά - περμί - πιστρό - τρανάς (8)	.....
κροχά - φατί - περμί - τερά - τρανάς - σποκί - περμί - χαπός	.....
3- syllable nonwords	
παγράφας - παρέκλι	.....
τριβάτα - κιράνι	.....
κιράνι - τριβάτα - παρέκλι	.....
γεστρίφα - τουζίνι - ταξόλι	.....
παρέκλι - κιράνι - παγράφας - τρακέζο (4)	.....
ταξόλι - τρακέζο - τουζίνι - γεστρίφα	.....
τρακέζο - τουζίνι - γεστρίφα - κιράνι - τριβάτα (5)	.....
παρέκλι - ταξόλι - κιράνι - παγράφας - τρακέζο	.....
τουζίνι - γεστρίφα - τρακέζο - ταξόλι - κιράνι - τριβάτα (6)	.....
παγράφας - τουζίνι - ταξόλι - κιράνι - τρακέζο - παρέκλι	.....
κιράνι - ταξόλι - τουζίνι - τρακέζο - γεστρίφα - παγράφας - τριβάτα (7)	.....
ταξόλι - τρακέζο - τουζίνι - παγράφας - γεστρίφα - τριβάτα - κιράνι	.....
4-syllable nonwords	
Κεταλούδι - ποκηλάτι	.....
κοτιστάρι - ναγραφίκο	.....
κεριπτέρα - στρακοπέδα - καμαγέλο	.....
ρυκογάλε - ποκηλάτι - κεταλούδι	.....
κοτιστάρι - ποκηλάτι - καμαγέλο - στρακοπέδα (4)	.....
ναγραφίκο - ρυκογάλε - κεριπτέρα - κοτιστάρι	.....
καμαγέλο - κεριπτέρα - κοτιστάρι - κεταλούδι - ναγραφίκο (5)	.....
κεταλούδι - κοτιστάρι - κεριπτέρα - στρακοπέδα - καμαγέλο	.....
στρακοπέδα - ναγραφίκο - ποκηλάτι - κεταλούδι - κοτιστάρι - ρυκογάλε (6)	.....
κεταλούδι - καμαγέλο - ναγραφίκο - κοτιστάρι - ρυκογάλε - κεριπτέρα	.....
κεταλούδι - κοτιστάρι - ναγραφίκο - κεριπτέρα - καμαγέλο - στρακοπέδα - ρυκογάλε (7)	.....
ρυκογάλε - καμαγέλο - ναγραφίκο - κεταλούδι - ποκηλάτι - κοτιστάρι - κεριπτέρα	.....



Παράρτημα 10

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
DrawNeg	10	2,00	7,00	5,1000	1,37032
readall	10	169,3	305,2	219,304	38,1304
Readerr	10	2	15	6,20	4,442
Nonwall	10	143,89	286,28	219,9060	42,70284
Nonwerr	10	0	23	9,10	7,460
RAN	10	145,34	232,82	181,5330	24,71986
RavensTot	10	36	48	41,80	4,709
RavenClass	10	4	7	5,40	1,174
Spelling	10	46,00	67,00	56,3000	6,49872
Numberskills	10	22	29	25,60	2,221
MathsWisc	10	16,00	23,00	18,3000	2,16282
MathsWiscSt	10	10,00	16,00	12,8000	2,29976
MinesSpell	10	10,00	12,00	10,8000	,78881
MinesSira	10	12,00	12,00	12,0000	,00000
HmeresSpell	10	6,00	7,00	6,9000	,31623
HmeresSira	10	7,00	7,00	7,0000	,00000
objects	10	40,18	58,50	51,1230	5,60769
colours	10	40,63	67,28	51,2170	7,01326
digits	10	21,25	55,32	32,2090	11,12293
letters	10	36,66	60,53	46,9840	7,00611
moniandimall	10	12	15	13,90	1,101
dipliandimall	10	12	20	17,80	2,300
Recalldigits	10	9	15	12,00	2,108
Nwordrepet	10	3	9	5,30	1,947
Sentences	10	27	36	31,20	2,974
Valid N (listwise)	10				

Παράρτημα 11

Descriptive Statistics

	N	Minimum	Maximum	Mean	Std. Deviation
DrawNeg	24	3,00	8,00	5,7500	1,29380
readall	24	134,0	803,2	309,326	147,5367
Readerr	24	4	42	15,17	8,706
Nonwall	24	130,23	475,64	251,7588	91,12314
Nonwerr	24	5	73	24,88	16,504
RAN	24	133,47	265,00	189,9758	39,77907
RavensTot	24	8	46	29,46	9,930
RavenClass	23	1	7	3,26	1,630
Spelling	24	14,00	66,00	38,5417	14,67615
Numberskills	24	9	28	22,21	4,827
MathsWisc	24	12,00	19,00	15,6667	1,40393
MathsWiscSt	24	5,00	14,00	9,3333	2,07818
MinesSpell	24	3,00	12,00	8,5000	2,57074
MinesSira	24	1,00	12,00	9,5000	3,42624
HmeresSpell	24	4,00	7,00	6,4583	,83297
HmeresSira	24	5,00	7,00	6,9167	,40825
objects	24	34,09	78,94	54,2417	12,72642
colours	24	33,09	69,35	50,0846	11,15106
digits	24	20,13	48,13	32,0296	7,12374
letters	24	29,75	113,94	53,6200	17,07169
moniandimall	24	3	14	11,33	2,582
dipliandimall	24	2	18	11,88	3,860
Recalldigits	24	7	18	11,00	2,377
Nwordrepet	24	1	7	4,25	1,648
Sentences	24	8	33	24,25	6,173
Valid N (listwise)	23				

Βιβλιογραφία

- Boetsch, E. A., Green, P. A. & B. F. Pennington (1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, 8, 539-562.
- Bosworth, H.T., & M.E. Murray (1983). Locus of control and achievement motivation in dyslexic children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 4 (4), 253-256.
- Butkowsky, I. S. & D. M. Willows (1980). Cognitive - motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology*, 72 (3), 408-422.
- Casey, R., Levy, S., Brown, K. & J. Brooks-Gunn (1992). Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13 (4), 256-260.
- Chapman, J. W. & F. J. Boersma (1979a). Learning disabilities, locus of control and mother attitudes. *Journal of Educational Psychology*, 71 (2), 250-258.
- Chapman, J. W. & F. J. Boersma (1979b). Academic self-concept in elementary learning disabled children: A study with the Student's Perception of Ability Scale. *Psychology in the Schools*, 16 (2), 201-206.
- Chinn, S. J. & M. Crossman (1995). Stress factors in the adolescent. In T.R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress*. London: Whurr.
- Γκοτζαμάνης, Κ. (Μεταφ.-Επιμ.). (2004). *Διαγνωστικά κριτήρια DSM - IV - TR*. Αθήνα: Λίτσας.
- Cohen, J. (1986). Learning disabilities and psychosocial development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia*, 36, 287-300.
- Coleman, M. J. (1983). Self-concept and the mildly handicapped: The role of social comparisons. *Journal of Special Education*, 17 (1), 37-45.
- Congdon, P. (1995). Stress factors in gifted dyslexic children. In T.R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress*. London: Whurr.
- Critchley, M. (1974). *La dyslexie vraie et les difficultés de la lecture de l' enfant / μετ. A. Mignard*. Toulouse: Privat.
- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia: Eight case studies in emotional reactions*. London: Cassell.
- Fawcett, A. J. (1995). Case studies and some recent research. In T.R. Miles & V.

- Varma (Eds.), *Dyslexia and stress*. London: Whurr.
- Fontana, D. (1995). *Άγχος και η αντιμετώπισή του / μετ. Σ. Τάνταρος*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Gilger, J. W., Pennington, B. F. & J. C. DeFries (1992). A twin study of the etiology of comorbidity: Attention-deficit hyperactivity disorder and dyslexia. *Journal of American Academy of Child and Adolescence Psychiatry*, 31 (2), 343-348.
- Goor, M. B., McKnab, P. A. & R. Davison-Aviles (1995). Counseling individuals with learning disabilities. *Advances in Special Education*, Vol. 9, 99-118.
- Gresham, F.M. & D.J. Reschly (1986). Social skill deficits and low peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly*, 9, 23-32.
- Hales, G. (1994). The human aspects of dyslexia. In G. Hales (Ed.), *Dyslexia matters: A celebratory contributed volume to honour Professor T.R. Miles*. London: Whurr.
- Hall, C. W. & D. Haws (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). *Learning disabilities*. Boston: Allyn & Bacon.
- Heaton, P. (1996). *Dyslexia. Parents in need*. S. I. Whurr.
- Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin*, 111 (1), 127-155.
- Holder, H. B. & S. W. Kirkpatrick (1991). Interpretation of emotion from facial expressions in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 24 (3), 170-177.
- Hunter, E. J. & H. M. Lewis (1973). The dyslexic child – Two years later. *Journal of Psychology*, 83, 163-170.
- Huntington, D. D. & W. N. Bender (1993). Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26 (3), 159-166.
- Kline, C. L. (1978). Developmental dyslexia in adolescents: The emotional carnage. *Bulletin of Orton Society*, 28, 160-174.
- Kloomok, S. & M. Gosden (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic «discounting», non-

- academic self-concept and perceived social support. *Learning Disability Quarterly*, 17, 140-153.
- Κορτιέ, Α. (1995). Κουμπούρες δεν υπάρχουν: Ψυχανάλυση και σχολική αποτυχία / μετ. Α. Αλεξιάδη. Αθήνα: Ολκός.
- Κωσταρίδου-Ευκλείδη, Α. (1999). Ψυχολογία κινήτρων. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Lenkowsky, K. L. & D. T. Saposnek (1978). Family consequences of parental dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 11 (1), 47-53.
- Λεοντάρη, Α. (1996). Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Loeber, R. & T. Dishion (1983). Early predictors of male delinquency: A review. *Psychological Bulletin*, 94 (1), 68-99.
- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational Psychology Review*, 2, 77-172.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (4), 363-381.
- Miles, T. (1996). The inner life of the dyslexic child, In V. Varma (Ed.), *The inner life of children with special needs*. London: Whurr.
- Miles, T. R. & Gilroy, E. (1986). *Dyslexia at college*. London: Methuen.
- Morgan, E., & Kline, C. (2001). *The dyslexic adult in a non-dyslexic world*. London: Whurr.
- Murray, E. M. & M. Little (1981). Depression in learning disabled children. *Journal of Psychiatric Treatment and Evaluation*, 3, 193-196.
- Nikolopoulos, D., Goulandris N., Hulme C. & M., J. Snowling (2002). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, Vol. 94, 1-17.
- Orenstein, M. (2000). *Smart, but stuck: What every therapist needs to know about Learning disabilities and imprisoned intelligence*. New York: Haworth.
- Prior, M. (1996). *Understanding specific learning difficulties*. Sussex: Psychology Press.
- Pumfrey, P. D. & R. Reason (1991). *Specific learning difficulties (dyslexia): Challenges and Responses*. London: Routledge.
- Raven, J. C. (1987). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales*, London: H. K. Lewis.

- Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties*. London: Routledge.
- Rosenberg, B. S. & E. L. Gaier (1977). The self-concept of the adolescent with learning disabilities. *Adolescence*, 12, 489-498.
- Rutter, M. (1974). Emotional disorder and educational underachievement. *Archives of Disease in Childhood*, 24, 249-256.
- Saunders, R. (1995). Stress factors within the family. In T.R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress*. London: Whurr.
- Semel, E., Wiig, E. H. & W. Secord (1987). *Clinical evaluation of language fundamentals-revised*. Psychological Corporation. San Antonio, TX.
- Thomson, M. E. & G. M. Hartley (1980). Self-concept in dyslexic children. *Academic Therapy*, 16 (1), 19-36.
- Thomson, P. (1995). Stress factors in early education. In T.R. Miles & V. Varma (Eds.), *Dyslexia and stress*. London: Whurr.
- Wechsler, D. (1991). *WISC-III manual*. San Antonio: The Psychological Corporation.
- Willcutt, E. G. & B. F. Pennington (2000). Comorbidity of reading disability and attention-deficit / hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype. *Journal of Learning Disabilities*, 33 (2), 179-191.
- Wright - Strawderman, C. & B. Watson (1992). The prevalence of depressive symptoms in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 25 (4), 258-264.
- Williams, S. & R. McGee (1994). Reading attainment and juvenile delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35 (3), 441-459.