

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ
ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ
ΚΑΙ
ΑΝΑΓΝΩΣΤΙΚΕΣ ΙΚΑΝΟΤΗΤΕΣ

Επιμέλεια
ΔΑΦΝΗ ΔΑΝΑΗ
A.M. 1488

Επιβλέπων Καθηγητής
Σίμος Παναγιώτης

Ρέθυμνο 2006

Υπάρχει αφθονία δεδομένων που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανότερο να βιώσουν σε μεγάλο βαθμό αρνητικά συναισθήματα , από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Σε βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι Bender & Wall (1994) πρότειναν ότι ετερογενή δείγματα με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο επιρρεπή σε συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. (Bender & Wall, 1994 όπως αναφέρεται στους Martinez & Semrub-Clikeman, 2004). Η έρευνα έχει δείξει ότι σχετικά με τους συνομηλίκους τους, ομαλής επίτευξης , οι μαθητές με μαθησιακές διαταραχές αντιμετωπίζουν σημαντικές συναισθηματικές δυσκολίες (Martinez & Semrub-Clikeman, 2004), συμπεριλαμβανομένων, κατά τον Margalit (1998), της κοινωνικής απομόνωσης, της απόρριψης των συνομηλίκων και της μοναξιάς (Margalit, 1998 όπως αναφέρεται στους Martinez & Semrub-Clikeman, 2004) ,των υψηλών επιπέδων κατάθλιψης και άγχους (Bryan, Sonnefeld & Grabowski, 1983 όπως αναφέρεται στους Yasutake & Bryan, 1995· Brumback & Staton, 1983 όπως αναφέρεται στους McPhail, 1993· Cohen, 1985 όπως αναφέρεται στον McPhail, 1993· Cohen, 1986 όπως αναφέρεται στους Martinez, & Semrub-Clikeman, 2004· Maag & Behrens, 1989 όπως αναφέρεται στους Bryan & Bryan, 1991· Cleaver & Whitman, 1998 όπως αναφέρεται στους Sundheim & Voeller, 2004), της μοναξιάς (Helth, 1992· San Miquel et al, 1996, Svetaz, Ireland & Blum, όπως αναφέρεται στην Mishna, 2003) και της χαμηλής αυτοπεποίθησης (Kistner & Osborn, 1987· La greca & Stone, 1990 όπως αναφέρεται στον Vallas, 1999) .

Η έρευνα του Pennington (2000) ,η οποία έγινε σε ένα μεγάλο δείγμα διδύμων με και χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες , ηλικίας 8 έως 18 ετών, έδειξε , μεταξύ άλλων, ότι τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες εξέθεσαν υψηλότερα ποσοστά σε όλες τις διαταραχές, και εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης , από τα άτομα χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες , με πιο

σημαντικά , τα συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης (Willcutt & Pennington, 2000). Το τελευταίο εύρημα υποστηρίζεται και από την έρευνα του Hinshaw (1992), ο οποίος βρήκε ότι τα εσωτερικευμένα προβλήματα παρατηρούνται πιο συχνά από τα εξωτερικευμένα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. (Hinshaw, 1992 όπως αναφέρεται στον Vallas, 1999)

Στην έρευνά του , ο Harald Valas (1999) στην οποία ερευνήθηκε η σχέση των μαθησιακών δυσκολιών αφενός με τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση και αφετέρου με ψυχολογικές καταστάσεις, όπως μοναξιά, αυτοπεποίθηση και κατάθλιψη σε 1434 μαθητές , από 10 έως 16 ετών ,προέκυψαν τα εξής σημαντικά στοιχεία μεταξύ άλλων. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ένιωθαν μεγαλύτερη μοναξιά και υπήρξε σημαντική ευθεία επιρροή των μαθησιακών δυσκολιών στην αυτοπεποίθηση. Ωστόσο, δεν βρέθηκε σημαντική θετική σχέση μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και της κατάθλιψης. (Valas, 1999)

Στην τελευταία έρευνα διαφαίνεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες θεωρούνται παράγοντας κινδύνου για την εμφάνιση συναισθηματικών δυσκολιών. Πράγματι, υπάρχει ένας κοινός τόπος στην έρευνα, σύμφωνα με τον οποίο οι μαθησιακές δυσκολίες προδιαθέτουν ένα άτομο στις κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες , ειδικά κατά τη διάρκεια της εφηβείας.(Mishna , 1996 όπως αναφέρεται στους Martinez & Semrub-Clikeman, 2004). Οι Goldstein et al (1985) υποστήριξαν ότι η ακαδημαϊκή αποτυχία οδηγεί σε βλάβες στην ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα. Για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες , η κατάθλιψη είναι μια αναμενόμενη γνωστική και συναισθηματική απάντηση στη χρόνια ακαδημαϊκή αποτυχία (Goldstein et al, 1985 όπως αναφέρεται στους Martinez & Semrub-Clikeman, 2004). Ο M.Frisk (1999),σε έρευνα σε 112 παιδιά ,5 έως 17 χρονών, μεταξύ άλλων, συμπέρανε ότι η δυσλεξία πρέπει να θεωρείται ένας σημαντικός παράγοντας κατάθλιψης. (Frisk, 1999) Επιπλέον , τα ακαδημαϊκά προβλήματα σε παιδιά και εφήβους οδηγούν σε δυσκολίες όπως χαμηλή αυτοπεποίθηση και ματαιώση

(Fortness & Kavale, 1996· Greenham, 1999· Pearl & Bay, 1999 όπως αναφέρεται στην Mishna, 2003) .

Θα ήταν σκόπιμο να αναφερθεί ότι ειδικά είδη μαθησιακών δυσκολιών επηρεάζουν την πορεία της ατομικής, κοινωνικής και συναισθηματικής ανάπτυξης σε διαφορετικό βαθμό (McPhail, 1993). Έτσι σε έρευνα των Martinez & Semrub-Clikeman (2004) κατά την οποία έφηβοι, 6^{ης} έως 8^{ης} τάξης, με πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες (αναγνωστικές και μαθηματικές) συγκρίθηκαν με εφήβους με ενιαίες μαθησιακές δυσκολίες (αναγνωστικές ή μαθηματικές) και με τους «επιτυχείς» συνομηλίκους τους, οι μαθητές με πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες εξέθεσαν τη φτωχότερη λειτουργία στη σχολική προσαρμοστικότητα, στην κλινική προσαρμοστικότητα, στο δείκτη συναισθηματικών συμπτωμάτων, στη στάση απέναντι στο σχολείο και στην κατάθλιψη, σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες , αλλά όχι σε σχέση με αυτούς με τις ενιαίες μαθησιακές δυσκολίες. Τα συμπεράσματα δείχνουν ότι η κατοχή πολλαπλών μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να είναι ένας παράγοντας κινδύνου για τη σχολική προσαρμογή και τη συναισθηματική λειτουργία (Martinez & Semrub-Clikeman, 2004)

Πολλοί ερευνητές έχουν δημιουργήσει υποθέσεις για να εξηγήσουν τις αιτίες για τη συχνή ύπαρξη συναισθηματικών προβλημάτων μεταξύ των μαθητών που έχουν μαθησιακά προβλήματα. Κάποιες έρευνες υποστηρίζουν ότι υπάρχει κάποιο κοινό υπόβαθρο που προκαλεί αφενός μαθησιακές δυσκολίες και αφετέρου συναισθηματικά προβλήματα. Οι Beitchman et al (1987) συμπέραναν ότι η νευροαναπτυξιακή ανωριμότητα είναι κοινό υπόβαθρο και προηγείται των γνωστικών ελλειμμάτων και των ψυχιατρικών διαταραχών (Beitchman et al, 1987 όπως αναφέρεται στους Sundheim & Voeller, 2004), ενώ οι Esser et al (1989) συμπέραναν ότι οι πρώιμες διαταραχές μάθησης και τα αγχογόνα γεγονότα στη ζωή είναι σημαντικό κοινό

υπόβαθρο για ψυχιατρικές διαταραχές στα παιδιά της σχολικής ηλικίας (Esser et al, 1989 όπως αναφέρεται στους Sundheim & Voeller, 2004).

Ερευνώντας τη σχέση μαθησιακών δυσκολιών και συναισθήματος, ένα όλο και αυξανόμενο σώμα ερευνών υποστηρίζει ότι τα συναισθήματα έχουν μια αξιοσημείωτη επιρροή στη γνωστική διαδικασία (Isen, 1987). Σε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ερευνών σχετικών με την επίδραση του συναισθήματος στη σκέψη, στη γνώση και στη συμπεριφορά, οι Yasutake & Brayan (1995), βρήκαν ότι η επίδραση του θετικού συναισθήματος οδηγεί σε πιο ακριβή επίδοση στα μαθηματικά, σε καλύτερη εκμάθηση νέου λεξιλογίου και σε καλύτερη επίδοση σε νέους τομείς μάθησης (Yasutake & Brayan, 1995)

Έρευνες προτείνουν ότι το θετικό συναίσθημα μπορεί να επηρεάσει τις γνωστικές διαδικασίες της μνήμης και της κρίσης και την κωδικοποίηση, και να κάνει γνωστική οργάνωση πιο ολοκληρωμένη (Isen, 1987). Επίσης, έχει βρεθεί ότι επηρεάζει την εκτίμηση, τις προσδοκίες και τη λήψη αποφάσεων (Isen, 1984 όπως αναφέρεται στους Bryan, & Bryan, 1991) και ενισχύει την ανάκληση (Nasby & Yando, 1982 όπως αναφέρεται στους Bryan & Bryan, 1991· Master et al, 1979 όπως αναφέρεται στους Yasutake & Brayan, 1995). Τέλος, θεωρείται ότι συμβάλλει σε υψηλότερα επίπεδα δραστηριότητας και σε πιο γρήγορες και επαρκέστερες στρατηγικές λήψης αποφάσεων (Isen & Means, 1983 όπως αναφέρεται στους Bryan & Bryan, 1991).

Αντιθέτως, το αρνητικό συναίσθημα μπορεί να έχει μια απογοητευτική επίδραση στη μάθηση των παιδιών (Master et al, 1979· Potts et al, 1986 όπως αναφέρεται στους Yasutake & Brayan, 1995) και μπορεί να ωθήσει τα παιδιά σε μεγαλύτερη απόσυρση και απροσεξία (Isen & Means, 1983 όπως αναφέρεται στους Bryan & Bryan, 1991).

Τα αποτελέσματα ερευνών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υποστηρίζουν τις έρευνες που έγιναν σε μαθητές χωρίς μαθησιακές διαταραχές και προτείνουν ότι όταν υπάρχει θετικό

συναίσθημα, όντως επηρεάζονται οι γνωστικές διεργασίες. Όταν προάγεται το θετικό συναίσθημα, διευκολύνεται η επίδοση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Yasutake & Brayon, 1995) και υποβοηθείται η μάθηση νέων δραστηριοτήτων (Bryan & Bryan, 1991 όπως αναφέρεται στους Yasutake & Brayon, 1995).

Οι Bryan & Bryan (1991) πραγματοποίησαν δυο έρευνες για να μελετήσουν την επίδραση της θετικής διάθεσης στα αισθήματα των παιδιών σχετικά με την αυτό- αποτελεσματικότητα τους και την μαθηματική τους επίδοση. Στην πρώτη έρευνα συμμετείχαν 32 παιδιά 3^{ης} έως 5^{ης} τάξης που χαρακτηρίστηκαν σε κίνδυνο για σχολική αποτυχία. Η δημιουργία θετικού συναισθήματος αύξησε την ακρίβεια τους στα μαθηματικά και τον αριθμό των λυμένων ασκήσεων, όμως δεν εμφανίστηκε να λειτουργεί στο αίσθημα της αυτό- αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, στην δεύτερη έρευνα που έγινε σε δείγμα 18 εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες στις τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου, βρέθηκε ότι το θετικό συναίσθημα μπορεί να αυξήσει το αίσθημα της αυτό- αποτελεσματικότητας, μπορεί να έχει θετική επίδραση στην αύξηση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και συμπληρωματικά, επιβεβαιώνει την πρώτη έρευνα ότι η διάθεση επηρεάζει τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες να υπολογίζουν με ακρίβεια περισσότερα μαθηματικά προβλήματα (Bryan & Bryan, 1991).

Ο Hens, επίσης με δυο έρευνες, υποστήριξε ότι το θετικό συναίσθημα καταλήγει σε βελτιωμένη επίδοση στα παιδιά του Δημοτικού που βρίσκονται σε κίνδυνο παραπομπής για μαθησιακές δυσκολίες και στα παιδιά Γυμνασίου και Λυκείου με μαθησιακές δυσκολίες (Isen, 1984 όπως αναφέρεται στους Bryan & Bryan, 1991).

Σε δυο έρευνες οι Bryan & Bryan, 1991 μελέτησαν την επίδραση του θετικού συναισθήματος στην επίδοση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και σε αυτούς που βρίσκονται σε κίνδυνο για παραπομπή σε ειδική εκπαίδευση και έδειξαν ότι οι μαθητές με θετική διάθεση

έλυσαν σωστά περισσότερα μαθηματικά προβλήματα και έμαθαν σημαντικά περισσότερες λέξεις από τα παιδιά που βρίσκονταν σε ουδέτερη διάθεση (Bryan & Bryan, 1991 όπως αναφέρεται στους Yasutake & Brayan, 1995).

Προς μια σφαιρική γνώση της συσχέτισης συναισθήματος- μαθησιακών δυσκολιών, πρέπει να αναφερθεί ότι υπάρχουν έρευνες που δεν υποστηρίζουν ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες είναι αιτιώδης παράγοντας που συνδέεται με την εκτεταμένη αποτυχία πρόσκτησης ανάγνωσης ή ότι οι συναισθηματικές δυσκολίες σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες .

Σε έρευνα του McPhail (1993) στην οποία συγκρίθηκαν οι υποκειμενικές εμπειρίες των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες με αυτές των συνομηλίκων τους με χαμηλή επίτευξη και με φυσιολογική επίτευξη, απαντώντας σε ερωτήσεις σχετικές με το επίπεδο συναισθήματος, τη δραστηριότητα , τη γνωστική ικανότητα, την αυτοπεποίθηση, τα κίνητρα και την ανατροφοδότηση από τους άλλους, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν συναισθήματα πιο θετικά και ευεργετικά από τους συνομηλίκους τους κατά τη διάρκεια του σχολείου, ενώ έξω από το σχολείο δεν παρουσίασαν διαφορές.(McPhail, 1993)

Σε έρευνα των Lamm & Epstein (1992) στην οποία ερευνήθηκε το συναισθηματικό επίπεδο 133 ατόμων, 15 έως 23 ετών, συγκρίνοντας τους ψυχιατρικούς ασθενείς, τα άτομα με αναπτυξιακή δυσλεξία και με υποκειμενικές δυσκολίες συγκέντρωσης και αναγνωστικής κατανόησης με ικανούς αναγνώστες χωρίς καμία συναισθηματική δυσκολία, με το ερωτηματολόγιο HSCL-90 , βρέθηκε ότι οι έφηβοι και οι νέοι με δυσλεξία τείνουν να δημιουργούν αυτόαναφορές όμοιες με των υποκειμένων χωρίς καμία μαθησιακή δυσκολία, ενώ τα υποκείμενα με σοβαρές μειονεξίες στην ικανότητα να θυμούνται λεπτομέρειες ενός κειμένου και με υποκειμενικές δυσκολίες συγκέντρωσης και κατανόησης , έτειναν να γενικεύουν συναισθηματικά προφίλ που μαρτυρούν υψηλά επίπεδα άγχους (Lamm & Epstein, 1992).

Όπως διαφαίνεται από τις παραπάνω έρευνες και όπως επισημαίνουν οι Nelson, Benner & Rogers-Adkinson (2003), η συνύπαρξη των σχετικών με τη γλώσσα δυσκολιών και συναισθηματικών και κοινωνικών προβλημάτων έχει περιγραφεί στη βιβλιογραφία (Nelson, Benner & Rogers-Adkinson, 2003 όπως αναφέρεται στον Elias, 2004), προσεγγίζοντας τη σχέση τους από διάφορες πλευρές και αναζητώντας πιθανές αιτιώδεις σχέσεις μεταξύ συναισθήματος και μαθησιακών δυσκολιών. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να ανιχνευτούν σχέσεις μεταξύ αναγνωστικής επίδοσης και γλωσσικής ικανότητας όπως αυτές αξιολογούνται με έγκυρα ψυχομετρικά εργαλεία, και αναφορών του μαθητή σχετικά με τη συναισθηματική του κατάσταση τη στιγμή της αξιολόγησης.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη έλαβαν μέρος 587 μαθητές της Β, Γ, και Δ τάξης (βλ. Πίνακα 1), από 16 Δημοτικά Σχολεία 3 διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδος (Κρήτη, Επτάνησα και Αττική). Η επιλογή των σχολείων έγινε με κριτήρια που αφορούν την αντιπροσώπευση αστικών, ημιαστικών, και αγροτικών περιοχών της χώρας μας και τη δυνατότητα συλλογής δεδομένων από τις συγκεκριμένες γεωγραφικές περιφέρειες της χώρας μας. Το δείγμα των μαθητών επιλέχθηκε τυχαία, αλλά μόνο μαθητές που οι γονείς τους έδωσαν συγκατάθεση για την αξιολόγησή τους συμπεριλήφθηκαν στη μελέτη. Οι συμμετέχοντες είχαν όλοι μητρική γλώσσα την ελληνική και δεν είχαν σοβαρές αναπηρίες ή νοητική στέρηση, οι οποίες παρεμπόδιζαν τη φοίτησή τους στην κανονική τάξη του σχολείου τους.

Πίνακας 1. Δημογραφική κατανομή του δείγματος

	B	Γ	Δ	Σύνολο
Αγόρια	101	93	89	283
Κορίτσια	108	99	97	304
Σύνολο	209	192	186	587

Διαδικασία

Στους συμμετέχοντες μαθητές χορηγήθηκαν οι ακόλουθες δοκιμασίες σε 2 ατομικές συνεδρίες διάρκειας 30-40 λεπτών, σε ήσυχο χώρο του σχολείου τους. Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν από ειδικά εκπαιδευμένο άτομο. Οι αποκρίσεις των μαθητών καταγράφηκαν σε ατομικά φυλλάδια.

α) Υποκλίμακα λεξιλογίου (WISC-III, 1997)

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

β) Σχέδια με κύβους (WISC-III, 1997)

Δίνονται στο παιδί 9 δίχρωμοι κύβοι και του ζητείται να αναπαράγει 12 σχέδια, χρησιμοποιώντας τους δίχρωμους αυτούς κύβους. Το σημείο εκκίνησης εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού. Για όλες τις ερωτήσεις υπάρχει καθορισμένο χρονικό όριο μέσα στο οποίο το παιδί

πρέπει να απαντήσει. Η χορήγηση των ερωτήσεων διακόπτεται μετά από δύο συνεχόμενες αποτυχίες.

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

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

Στη συνέχεια ζητείται από τον μαθητή να διαβάσει έξι κείμενα που παρουσιάζονται σε αύξουσα σειρά δυσκολίας όσον αφορά τόσο την έκτασή τους όσο και την θεματική τους πολυπλοκότητα (TORP-13). Μετά από κάθε κείμενο ακολουθούν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών όπου για κάθε ερώτηση περιέχονται 4 πιθανές απαντήσεις και καλείται το παιδί να επιλέξει την ορθή. Οι ερωτήσεις έχουν σαν στόχο να ελέγξουν την αναγνωστική κατανόηση. Για κάθε ορθή απάντηση δίνεται ένας βαθμός. Η χορήγηση της δοκιμασίας αναγνωστικής κατανόησης διακόπτεται

όταν ο μαθητής απαντήσει λανθασμένα σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν την ανάγνωση ενός κειμένου.

δ) Ερωτηματολόγιο RCMAS

Είναι ένα εργαλείο βασισμένο σε αυτοαναφορές, το οποίο έχει σχεδιαστεί για να εκτιμήσει το επίπεδο και τη φύση του άγχους σε παιδιά και εφήβους ηλικίας 6-19 ετών. Αποτελείται από 28 θέματα, περιλαμβάνοντας τις εξής υποκλίμακες: Σωματικό Άγχος, Ανησυχία/ Υπερευαισθησία, Κοινωνική Ανησυχία/Συγκέντρωση και Ψεύδος. Υψηλός βαθμός σε αυτές υποδηλώνει υψηλό επίπεδο άγχους και ψεύδους, αντίστοιχα. Το εν λόγω εργαλείο προσαρμόστηκε από την Αγγλική έκδοση του Revised Children's Manifest Anxiety Scale (RCMAS) (Reynolds and Richmond, 1978, 1985, Sideridis, 2003). Οι δείκτες εσωτερικής αξιοπιστίας των επιμέρους κλιμάκων δεν θεωρήθηκαν επαρκείς και γι' αυτό το λόγο στην παρούσα μελέτη χρησιμοποιήθηκε η συνολική βαθμολογία στην κλίμακα (δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας $\alpha = .86$).

ε) Ερωτηματολόγιο CDI

Είναι ένα εργαλείο βασισμένο σε αυτοαναφορές, το οποίο έχει σχεδιαστεί για να εκτιμήσει την έκταση και σοβαρότητα των καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε παιδιά ηλικίας 7-17 ετών (Children's Depression Inventory--CDI, Kovacs, 1985). Αποτελείται από 26 θέματα, περιλαμβάνοντας τις εξής υποκλίμακες: Αρνητική Διάθεση, Διαπροσωπικά Προβλήματα, Αναποτελεσματικότητα, Ανηδονία και Αρνητική Αυτοεκτίμηση (e.g., Sideridis, 2005). Και πάλι χρησιμοποιήθηκε η συνολική βαθμολογία της κλίμακας (δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας $\alpha = .78$).

στ) Κλίμακα συναισθημάτων PANAS.

Η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού κατά τη στιγμή της εξέτασης εκτιμήθηκε με την κλίμακα Συναισθημάτων (Positive and Negative Affect Schedule—PANAS, Watson, Clark,

& Tellegen, 1988) που αποτελείται από 10 ερωτήσεις που μετρούν «θετικές» συναισθηματικές εκδηλώσεις (π.χ., «ενθουσιασμένος», «περήφανος», «δυνατός») και 10 ερωτήσεις για αρνητικές συναισθηματικές εκδηλώσεις (π.χ., «δυστυχισμένος», «εκνευρισμένος», «ντροπιασμένος»)

Αποτελέσματα

Αρχικά εξετάστηκε η παραγοντική σύνθεση της κλίμακας PANAS. Η παραγοντική ανάλυση με τη μέθοδο της ορθογγοποίησης (Varimax) κατέδειξε την ύπαρξη 3 παραγόντων που συνολικά ερμηνεύουν το 51% της συνολικής διακύμανσης των ατομικών τιμών στις ερωτήσεις θετικών συναισθημάτων και δύο παράγοντες που εξηγούν το 50% της διακύμανσης στις ερωτήσεις για αρνητικά συναισθήματα. Ο πίνακας 2 περιέχει τις φορτίσεις των επιμέρους ερωτήσεων σε κάθε έναν από τους παράγοντες.

Πίνακας 2. Παραγοντική σύσταση της κλίμακας PANAS.

Πρόταση	Φόρτιση	Παράγοντας
Ενδιαφέρον	,61	Ετοιμότητα- Προσοχή
Προσεκτικός	,65	
Σε ετοιμότητα	,67	
Με Έμπνευση	,48	
Ενθουσιασμένος-η	,76	Θετική στάση
Συνεπαρμένος-η	,76	
Περήφανος	,51	
Αποφασισμένος-ή	,46	Δυναμικότητα
Δυνατός-η	,81	
Γεμάτος ενέργεια	,71	
Δυστυχισμένος-η	,70	Αρνητικό συναίσθημα
Απογοητευμένος-η	,80	
Ντροπιασμένος-η	,46	
Ένοχος-η		
Επιθετικός-η	,71	Ανησυχία-άγχος
Εκνευρισμένος-η	,73	

Φοβισμένος-η	,62
Τρομαγμένος-η	,71
Αγχωμένος-η	,52
Ταραγμένος-η	,60

Η συμβολή παραγόντων που σχετίζονται με τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή στη διαμόρφωση ατομικών επιδόσεων σε διάφορες δοκιμασίες ανάγνωσης και ορθογραφίας εξετάστηκε με τη χρήση αναλύσεων Ιεραρχικής Πολλαπλής Παλινδρόμησης. Τόσο οι εξαρτημένες όσο και οι ανεξάρτητες μεταβλητές μετατράπηκαν πρώτα σε τιμές z (ξεχωριστά για κάθε τάξη). Στις εν λόγω αναλύσεις ανεξάρτητες μεταβλητές που σχετίζονται με γνωστικές και γλωσσικές δεξιότητες εισήχθησαν πρώτες στο μοντέλο ακολουθούμενες από μεταβλητές συναισθηματικής κατάστασης για να προσδιοριστεί η τυχόν ανεξάρτητη, επιπλέον συμβολή των τελευταίων. Οι αναλύσεις πραγματοποιήθηκαν αρχικά σε ολόκληρο το δείγμα, και επαναλήφθηκαν για κάθε ομάδα αναγνωστικής επίδοσης. Στο συνολικό δείγμα μεταβλητές που σχετίζονται με τη συναισθηματική κατάσταση του μαθητή, εξηγούν σε συνδυασμό περί το 2,6% της συνολικής διακύμανσης των ατομικών επιδόσεων στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης—μέτριου ύψους αλλά στατιστικά σημαντική συμβολή (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Αποτελέσματα Ιεραρχικής Πολλαπλής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή την επίδοση στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Adjusted R ²	Μεταβολή συντελεστή R ²	Μεταβολή συντ. F	Βαθμοί Ελευθερίας	p (μεταβολής συντ. F)
Λεξιλόγιο, Κύβοι (WISC) PPVT	,314	,317	82,922	3, 535	,000
Λεξιλόγιο, Κύβοι (WISC) PPVT CDI, RCMAS,	,331	,026	2,979	7,528	,005

Πίνακας 4. Συντελεστές μερικής συσχέτισης των ανεξάρτητων μεταβλητών με την εξαρτημένη (επίδοση στη δοκιμασία TORP-13).

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Συντελεστής beta	p	Δείκτης μερικής συσχέτισης
PPVT	,362	,000	,295
Κύβοι (WISC)	,089	,020	,082
Λεξιλόγιο (WISC)	,232	,000	,193
CDI	,161	,002	,110
RCMAS	-,184	,000	-,127
Ετοιμότητα-Προσοχή	,059	,224	,043
Θετική στάση	,045	,293	,037
Δυναμικότητα	-,096	,036	-,074
Αρνητικό συναίσθημα	-,024	,593	-,019
Ανησυχία-άγχος	,012	,784	-,010

Αντίθετα, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συμβολή συναισθηματικών παραγόντων στην επίδοση σε δοκιμασίες ανάγνωσης και ορθογραφίας στο επίπεδο λέξης (αναγνωστική ακρίβεια λέξεων, ψευδολέξεων και ορθογραφία λέξεων). Παρόμοια αποτελέσματα βρέθηκαν και για την ομάδα των παιδιών χωρίς προβλήματα στην ανάγνωση. Στην ομάδα των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες το μοναδικό στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα αφορούσε τη συμβολή συναισθηματικών παραγόντων στην ικανότητα ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων. Στον

Πίνακα 5 διαφαίνεται υψηλή ανεξάρτητη συμβολή του παράγοντα Δυναμικότητα στην εν λόγω ικανότητα, ένδειξη ότι οι μαθητές εκείνοι που παρόλες τις γενικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ανάγνωση, διακατέχονται από υψηλά επίπεδα ενέργειας και δυναμικότητας τείνουν να έχουν καλύτερη επίδοση από τους μαθητές που υιοθετούν μια περισσότερο παθητική στάση στη διάρκεια της εξέτασης.

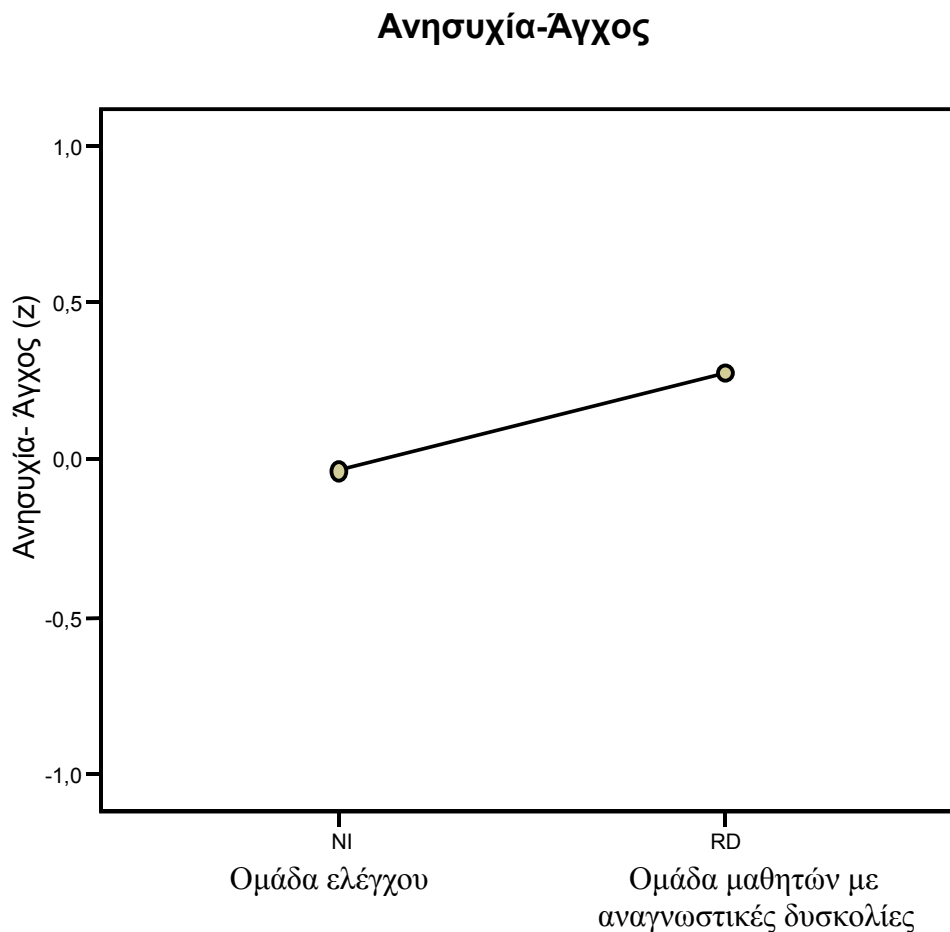
Πίνακας 5. Συντελεστές μερικής συσχέτισης των ανεξάρτητων μεταβλητών με την εξαρτημένη (επίδοση στις δοκιμασίες TORP-5 και TORP-6).

Ανεξάρτητες μεταβλητές	Συντελεστής beta	p	Δείκτης μερικής συσχέτισης
PPVT	-,034	,817	-,029
Κύβοι (WISC)	-,086	,523	-,081
Λεξιλόγιο (WISC)	,230	,135	,191
CDI	-,212	,240	-,150
RCMAS	,043	,811	,030
Ετοιμότητα-Προσοχή	-,173	,410	-,104
Θετική στάση	,163	,338	,122
Δυναμικότητα	,423	,017	,311
Αρνητικό συναίσθημα	,212	,209	,160
Ανησυχία-άγχος	-,165	,304	-,131

Στη συνέχεια εξετάστηκαν διαφορές μεταξύ ομάδων αναγνωστικής επίδοσης (Ομάδα τυπικής επίδοσης: N=486, Ομάδα παιδιών με αναγνωστικά προβλήματα: N=57) για κάθε τάξη

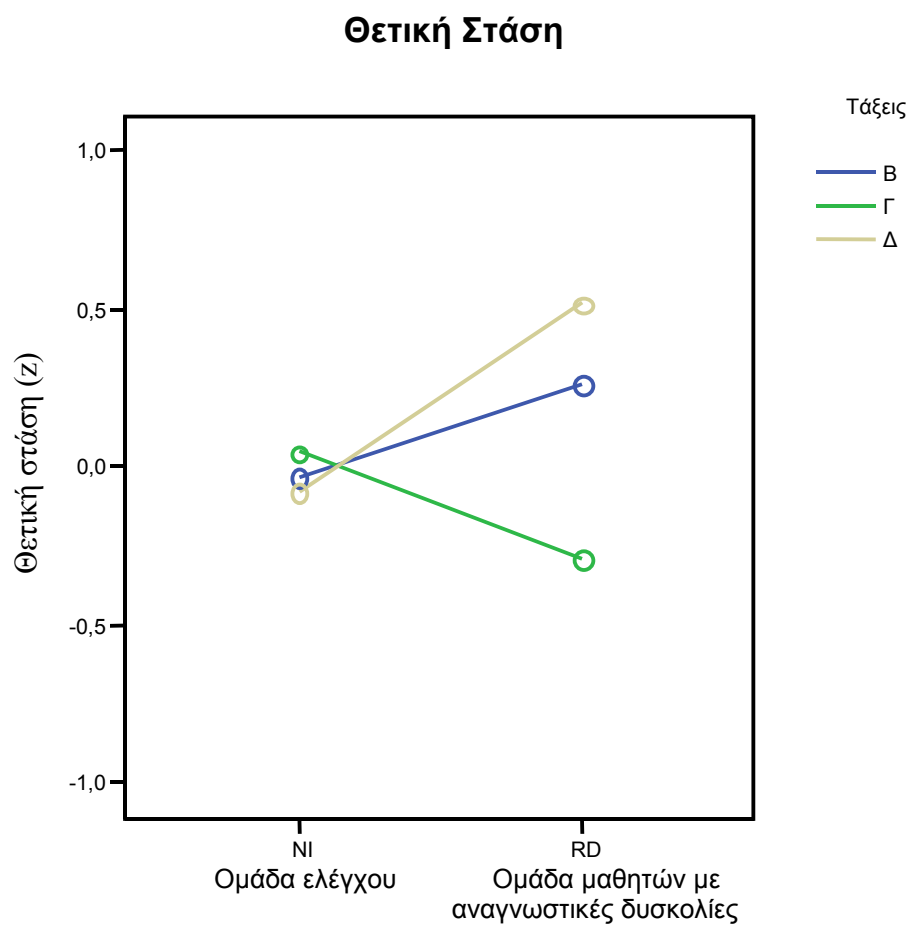
και φύλο με μία ανάλυση πολλαπλής διακύμανσης (MANOVA). Στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα βρέθηκαν τα εξής: Κύρια επίδραση της Ομάδας στον παράγοντα Άγχος-Ανησυχία του PANAS, $F(1,531) = 4.63$, $p < .031$, αλληλεπίδραση Ομάδας και Τάξης στον παράγοντα Θετική Στάση του PANAS, $F(2,531) = 3.72$, $p < .025$, και τέλος μία αλληλεπίδραση Ομάδας, Τάξης και Φύλου στον παράγοντα Αρνητικό Συναίσθημα του PANAS, $F(2,531) = 3.74$, $p < .024$.

Όπως φαίνεται στην Εικόνα 1, η ομάδα παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες αναφέρουν ότι αισθάνονταν μεγαλύτερη ανησυχία και άγχος της στιγμή της αξιολόγησης σε σχέση με παιδιά χωρίς αναγνωστικές δυσκολίες.



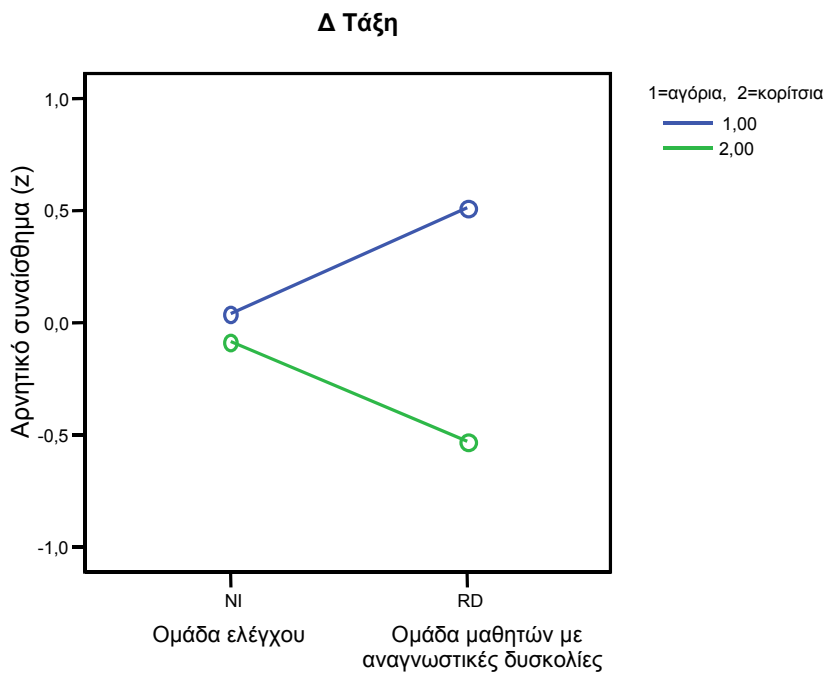
Εικόνα 1. Μέσοι όροι τυπικών τιμών (z) στον παράγοντα ανησυχία/άγχος του PANAS για κάθε ομάδα αναγνωστικής επίδοσης.

Στην Εικόνα 2, φαίνεται σχηματικά η αλληλεπίδραση Ομάδας και Τάξης για τον παράγοντα Θετική στάση του PANAS. Διακρίνονται διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων που εξαρτώνται από την Τάξη φοίτησης (ισχυρότερη θετική στάση για μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες στην Δ' τάξη, και το αντίθετο για μαθητές της Β' Τάξης), καθώς και διαφορές μεταξύ τάξεων για τους μαθητές με αναγνωστικά προβλήματα (μεγαλύτερη θετική στάση από μαθητές της Δ' σε σχέση με μαθητές της Γ' και Β' τάξης).



Εικόνα 2.

Αρνητικό Συναίσθημα



Εικόνα 3.

Συζήτηση

Ο βασικός σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ των συναισθηματικών παραγόντων και της αναγνωστικής ικανότητας, και ειδικότερα σε μαθητές της Β', Γ' και Δ' τάξης Δημοτικού.

Γενικά, συμφωνώντας με τα δεδομένα της σχετικής βιβλιογραφίας, βρέθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των συναισθηματικών παραγόντων στο σύνολο τους και της επίδοσης στις αναγνωστικές δοκιμασίες. Αναφορικά με τη συνεισφορά των συναισθημάτων στη συνολική

διακύμανση των ατομικών επιδόσεων στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης κειμένου, βρέθηκε μετρίου ύψους συμβολή τους που ωστόσο χαρακτηρίζεται στατιστικά σημαντική. Το μικρό μέγεθος της επίδρασης των συναισθημάτων πιθανόν να σχετίζεται με την σύσταση της ομάδας η οποία περιορίζεται στην περίληψη ατόμων με αναγνωστικές δυσκολίες και όχι με διαταραχές μάθησης γενικά. Σε σχετική έρευνα έχει βρεθεί ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες που περιορίζονται στην ανάγνωση δεν παρουσιάζουν υψηλότερη συχνότητα εσωτερικοποίησης των συμπτωμάτων (Rourke & Fuerst, 1996 όπως αναφέρεται στους Willcut & Pennington, 2000).

Στην ομάδα των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες, βρέθηκε ότι στην αποκωδικοποίηση και αναγνώριση λέξεων και ψευδολέξεων υπήρξε στατιστικά σημαντική συμβολή των συναισθηματικών παραγόντων, με πιο υψηλή ανεξάρτητη συμβολή αυτή του παράγοντα «Δυναμικότητα». Το τελευταίο αποτελεί ένδειξη ότι οι μαθητές που, παρά τις γενικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στην ανάγνωση, διακατέχονται από υψηλά επίπεδα Ενεργητικότητας και Δυναμικότητας, τείνουν να έχουν καλύτερη επίδοση από τους μαθητές που έχουν μια πιο παθητική στάση κατά τη διάρκεια της εξέτασης. Το εύρημα αυτό συμφωνεί και υποστηρίζεται από πρόσφατες έρευνες, οι οποίες προτείνουν ότι το θετικό συναίσθημα μπορεί να επηρεάζει τη γνωστική οργάνωση και να προάγει την ενεργητικότητα (Isen, 1987), ότι μπορεί να επηρεάσει τη γνωστική διαδικασία της μνήμης και της κρίσης (Isen, 1975· Isen, Shalcker & Clark, 1978 όπως αναφέρεται στον Isen, 1987) και να έχει ως αποτέλεσμα μια πιο ολοκληρωμένη οργάνωση του γνωστικού υλικού (Isen, Daubman 1984· Isen, Johnson, Mertz, Robinson 1985· Isen, Daubman, Gorgoglione 1987 όπως αναφέρεται στον Isen, 1987)

Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες τείνουν να εμφανίζουν υψηλότερο άγχος και ανησυχία από την ομάδα ελέγχου, με τα κορίτσια να έχουν περισσότερο άγχος από τα αγόρια. Αυτό το

στοιχείο ισχυροποιεί τα σχετικά λίγα στοιχεία που υπάρχουν για τη σχέση μαθησιακών διαταραχών και συμπτωματολογίας εσωτερικευσης όπως η ανησυχία, η κατάθλιψη και η κοινωνική απόσυρση (Willcut & Pennington, 2000).

Σχετικά με τον παράγοντα «αρνητικό συναίσθημα» βρέθηκε αλληλεπίδραση της ομάδας στην οποία ανήκαν τα παιδιά, της τάξης και της ηλικίας τους. Πιο διεξοδικά, τα αγόρια Β΄ και Γ΄ τάξης που ανήκαν στην ομάδα των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες βρίσκονται πολύ κάτω από το μέσο όρο αρνητικού συναισθήματος των παιδιών της ηλικίας τους σε αντίθεση με τα κορίτσια, ενώ στη Δ΄ τάξη σημειώνεται μια σημαντική αλλαγή όπου αγόρια και κορίτσια τείνουν να έχουν μικρότερες διαφορές από το μέσο όρο.

Τέλος, αναφορικά με τον συναισθηματικό παράγοντα «θετική στάση», βρέθηκε αλληλεπίδραση της ομάδας και της τάξης φοίτησης του παιδιού. Τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες στην Β΄ και Δ΄ τάξη τείνουν να έχουν υψηλότερες βαθμολογίες, ενώ το αντίθετο παρατηρείται στην Γ΄ τάξη. Το τελευταίο εύρημα, της ύπαρξης υψηλότερων βαθμολογιών στον παράγοντα «θετική στάση» στα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, στηρίζεται από έρευνες μεταξύ των οποίων η επιδημιολογική έρευνα των Beshler et al (1980) σε εφήβους, στην οποία βρέθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο ικανοποιημένοι από την επίδοσή τους στο σχολείο σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους με χαμηλή επίδοση (Beshler et al, 1980 όπως αναφέρεται στον McPhail, 1993). Επίσης, οι Myers & Wiseman (1978) σε έρευνα τους, βρήκαν ότι η πλειοψηφία των ανήλικων με μαθησιακές διαταραχές είναι ευχαριστημένοι από τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους και από τα αποτελέσματα των σχολικών τους εργασιών (Myers & Wiseman, 1978 όπως αναφέρεται στον McPhail, 1993) υποδηλώνοντας έτσι μια θετική στάση απέναντι στο σχολείο.

Για την πιο αντικειμενική προσέγγιση και κατανόηση των αποτελεσμάτων, θα πρέπει να ληφθούν υπόψη οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας. Η συναισθηματική κατάσταση στην οποία βρισκόταν το κάθε παιδί μετρήθηκε μόνο με κλίμακες αυτοαναφοράς (ερωτηματολόγια RCMAS, CDI, PANAS), κλίμακες οι οποίες χαρακτηρίζονται από υποκειμενικότητα, γεγονός που περιορίζει τη δυνατότητα για ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με την αντικειμενικότητα και την αλήθεια της συναισθηματικής κατάστασης στην οποία παρουσιάζει κάθε παιδί ότι βρίσκεται. Επίσης, το γεγονός ότι η μέτρηση της συναισθηματικής κατάστασης των παιδιών έγινε στο τέλος της διαδικασίας της εξέτασης τους σε άλλες δοκιμασίες (κλίμακες WISC και TORP), οι οποίες ενίοτε ενδέχεται να ήταν κουραστικές για το παιδί ή και ευχάριστες, ίσως επηρέασε την συναισθηματική αυτοαναφορά τους. Πολλές μελέτες έχουν αποδείξει ότι συναισθηματικά δυσάρεστες ή ικανοποιητικές εμπειρίες λίγο πριν την εξέταση μπορούν να επηρεάσουν τη βαθμολογία στα tests (Μέλλον, 1998), συνεπώς θα πρέπει τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να ερμηνευθούν με τη δέουσα προσοχή.

Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν γενικά την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των συναισθηματικών παραγόντων στο σύνολο τους και της επίδοσης στις αναγνωστικές δοκιμασίες, συμφωνώντας με τα δεδομένα της σχετικής βιβλιογραφίας. Ωστόσο, η εύρεση χαμηλού μεγέθους επίδρασης των συναισθημάτων στις αναγνωστικές δυσκολίες αποτελεί ένα καλό ζήτημα για περαιτέρω έρευνα, ώστε να εξεταστούν και να προσδιοριστούν οι παράγοντες που παρεμβαίνουν στην τελευταία συσχέτιση και κατά συνέπεια και ο ρόλος τους σε αυτή.

Με βάση το παραπάνω, νέες έρευνες θα μπορούσαν να εστιάσουν στην εξέταση της προβλεπτικότητας των συναισθηματικών παραγόντων για τη μεταγενέστερη ακαδημαϊκή εξέλιξη του παιδιού, περνώντας έτσι σε μια πιο πρακτική χρήση των γνώσεων που παράγουν οι έρευνες στο συγκεκριμένο πεδίο.

Επιπρόσθετα, η έρευνα αυτή δίνει έναυσμα για την διεξαγωγή νέων ερευνών με θέμα διερεύνησης την αλληλεπίδραση της ομάδας και της τάξης φοίτησης του παιδιού και τον τρόπο με τον οποίο αυτοί οι παράγοντες συσχετίζονται με τη διαμόρφωση «θετικής στάσης» των μαθητών.

Τέλος, λόγω της τάσης που παρατηρείται στην βιβλιογραφία για σύγκρουση των ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τη θετική ή αρνητική συσχέτιση των θετικών συναισθημάτων με τις μαθησιακές δυσκολίες, θα ήταν μια καλή κατεύθυνση των νέων ερευνών η διερεύνηση και η αποσαφήνιση του θέματος, ώστε να υπάρξουν νέα δεδομένα που θα υποστηρίζουν επαρκώς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση.

Γενικά, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας σχετικά με τη συσχέτιση των συναισθηματικών παραγόντων και των αναγνωστικών ικανοτήτων και δυσκολιών προσφέρουν πολλά πεδία περαιτέρω διερεύνησης και θέτουν πολλαπλά ερωτήματα για τη διεξαγωγή νέων ερευνών.

Βιβλιογραφία

Αγγλική

→ Bryan, T., & Bryan, J. (1991). Positive Mood & Math Performance. Journal of Learning Disabilities, Vol. 24(8), pp. 490-494

→ Elias, M. J. (2004). The Connection Between Social-Emotional Learning and Learning Disabilities: Implication for Intervention. Learning Disability Quarterly, Vol.27, pp. 53-63

→ Frisk, M. (1999). A complex background in children and adolescents with psychiatric disorders: Developmental delay, dyslexia, heredity, slow cognitive processing and adverse social factors in a multifactorial entirety. European Child & Adolescent Psychiatry, Vol. 8, pp. 225-236

→ Isen, A., M. (1987). Positive Affect, Cognitive Processes, and Social Behavior. Advances in Experimental Social Psychology, Vol. 20.

→ Lamm, O., & Epstein, R. (1992). Specific Reading Impairments- Are They to Be Associated with Emotional Difficulties? Journal of Learning Disabilities, Vol. 25(9), pp. 605-615

→ Martinez, R., S., & Semrub-Clikeman, M. (2004). Emotional Adjustment and School Functioning of Young Adolescents with Multiple Versus Single Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. 37(5), pp. 411-420

→ McPhail, J., C. (1993). Adolescents with Learning Disabilities: A Comparative Life-Stream Interpretation. Journal of Learning Disabilities, Vol. 26(9), pp.617-629

→ Mishna, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying: Double Jeopardy. Journal of Learning Disabilities, Vol. 36(4), pp. 336-347

→ Sundheim, MD., S., T., P., V., & Voeller, MD., K., K., S. (2004). Psychiatric Implications of Language Disorders and Learning Disabilities: Risks and Management. Journal of Child Neurology, Vol. 19(10), pp. 815-826

→ Vallas, R. (1999). Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression. Social Psychology of Education, Vol. 3, pp.173-192

→ Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric Comorbidity in Children and Adolescents with Reading Disability. J. Child Psychol. Psychiat., Vol. 41(8), pp. 1039-1048

→ Yasutake, D., & Bryan, T. (1995). The Influence of Affect on the Achievement and Behavior of Students with Learning Disabilities. Journal of Learning Disabilities, Vol. 28, pp. 329-334

Ελληνική

→ Μέλλον, Ρ. (1998). Ψυχοδιαγνωστικές μέθοδοι. (3^η έκδοση). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.