



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ
ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΚΑΙ ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ:

**ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ & ΧΡΗΣΗ
ΝΕΑΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ**

ΣΕΒΗ ΠΕΦΑΝΗ

ΘΕΜΑ:

**«Διερεύνηση της Συσχέτισης της Παραβατικής Συμπεριφοράς
σε Δίγλωσσο Πληθυσμό με συμπτώματα Δυσλεξίας»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000305283



ΘΕΜΑ

«Διερεύνηση της Συσχέτισης της Δυσλεξίας με την Παραβατική Συμπεριφορά
σε Δίγλωσσο Πληθυσμό»



ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ

1.1.

2.1.6.Α

Στη συνέχεια της έρευνας, η οποία βασίστηκε στην ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν, στο πλαίσιο του ερωτηματολογίου, στο Αποκρίνεται.

ΑΝΤΙΣΤΑΣΗ ΣΤΗΝ ΕΡΕΥΝΑ

© ΣΕΒΗ ΠΕΦΑΝΗ, Ιωάννινα 2009



Σέβη Πεφάνη

ΘΕΜΑ

**«Διερεύνηση της Συσχέτισης της Παραβατικής Συμπεριφοράς σε Δίγλωσσο
Πληθυσμό με συμπτώματα Δυσλεξίας»**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009



Συμβουλευτική Επιτροπή

- 1. Αγγελική Παλαιολόγου (επιβλέπουσα)**
- 2. Ευαγγελία Καραγιανοπούλου**
- 3. Βικτωρία Ζακοπούλου**

"Η έγκρισης διδακτορικής διατριβής υπό της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλοί την αποδοχή των γνώμων του συγγραφέως".
(Ν. 5343/32, άρθρο 202/2)



Περίληψη

Στόχος της κείμενης εργασίας είναι να διερευνηθεί αν η δυσλεξία και γενικά οι μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζουν, κάτω από ποιες συνθήκες και σε ποιο βαθμό τις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, ώστε να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά. Μια επιπλέον παράμετρος που ερευνάται είναι η σχέση της δυσλεξίας με την διγλωσσία προκειμένου να διαπιστωθεί αν η ενδεχόμενη συσχέτιση επηρεάζει την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Εξετάζονται επίσης οι παράμετροι του φύλου, του εκπαιδευτικού επιπέδου της οικογένειας, η σχολική επίδοση και η βαθμίδα σχολικής φοίτησης των μαθητών σε σχέση με την παραβατική συμπεριφορά.

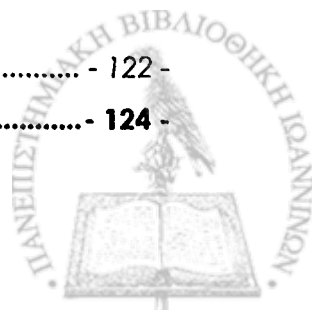
Το δείγμα αποτελείται από 80 συνολικά υποκείμενα, 50 αγόρια και 30 κορίτσια ηλικίας 11 και 14 χρόνων από περιοχές του Ν. Μεσσηνίας και της περιοχής της Σαλαμίνας του Ν. Αττικής. Τα εργαλεία που δόθηκαν είναι του Achenbach (Manual for the ASEBA School- Age Forms and Profiles) και το ΕΔΕΠ (Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ένδο-προσωπικής Προσαρμογής). Συνολικά τα κριτήρια-υποκλίμακες είναι 38 συγκεντρωμένα σε ένα φυλλάδιο, το οποίο και δόθηκε στο δείγμα (Achenbach, T., & Edelbrock, C., 1983· Achenbach, 2001).

Από τα αποτελέσματα προέκυψε πως δεν υπάρχει συσχέτιση της δυσλεξίας με την παραβατικότητα γεγονός που πιστοποιεί τις προηγούμενες έρευνες επάνω στο θέμα, αλλά επίσης προβληματίζει για τον ρόλο του σχολείου στην διαχείριση τόσο των μαθητών με δυσκολίες μάθησης, αλλά και πρόληψης της παραβατικότητας. Η διγλωσσία επίσης σχετίζεται με την παραβατικότητα, αν και το πεδίο είναι υπό διερεύνηση αναφορικά με την ορθή ή μη αξιολόγηση δίγλωσσων μαθητών ελλείψει σωστά καταρτισμένου εκπαιδευτικού δυναμικού. Στους περιορισμούς της έρευνας συγκαταλέγονται ο μικρός αριθμός του δείγματος, επομένως συνάγονται ενδεικτικά μόνο αποτελέσματα από την ερευνητική διαδικασία, καθώς επίσης και ο τρόπος αξιολόγησης των δίγλωσσων μαθητών ως προς τις μαθησιακές τους δυσκολίες δεδομένης της έλλειψης διαγνωστικού εργαλείου στα ελληνικά δεδομένα. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε για μελλοντική ενασχόληση με το θέμα ο μεγαλύτερος αριθμός του δείγματος, η στάση των εκπαιδευτικών έναντι της παραβατικότητας και της διγλωσσίας των μαθητών, αλλά και η αντιμετώπιση των ίδιων των μαθητών από τους συνομηλίκους τους.



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

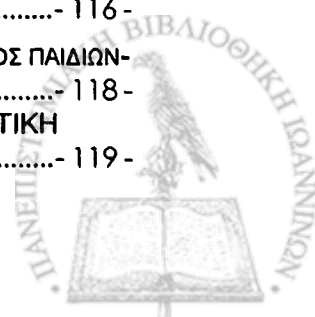
ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ.....	- 4 -
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	- 5 -
ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ	- 6 -
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	- 9 -
ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΤΟΥ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΟΣ.....	- 9 -
ΣΚΟΠΟΣ ΚΑΙ ΣΠΟΥΔΑΙΟΤΗΤΑ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	- 10 -
ΔΟΜΗ ΤΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ	- 11 -
1.ΔΥΣΛΕΞΙΑ	- 13 -
1.1.ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ.....	- 13 -
1.2 ΟΡΙΟΘΕΤΗΣΗ ΚΑΙ ΟΡΙΣΜΟΙ.....	- 21 -
1.3 ΣΥΜΠΤΩΜΑΤΑ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ.....	- 29 -
1.4 ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	- 37 -
2.ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	- 42 -
2.1 ΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ	- 42 -
2.2 ΤΥΠΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ.....	- 47 -
2.3 ΓΛΩΣΣΙΚΗ ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ.....	- 54 -
2.4 ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	- 57 -
3.ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ.....	- 63 -
3.1 ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ	- 63 -
3.2 ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ.....	- 68 -
3.3 ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ.....	- 70 -
3.4 ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΑ ΕΛΛΕΙΜΜΑΤΑ.....	- 72 -
3.5 ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	- 74 -
3.6 ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	- 76 -
3.7 ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΑΙΤΙΟΛΟΓΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ	- 78 -
4.ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ	- 82 -
5.ΜΕΘΟΔΟΣ.....	- 85 -
5.1 ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ	- 85 -
5.2 ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΥΛΙΚΟ.....	- 86 -
5.3 ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	- 88 -
5.4 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	- 90 -
6.ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ.....	- 91 -
6.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ	- 91 -
6.1.1. Περιγραφή του δείγματος.....	- 91 -
6.2. ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ	- 94 -
6.2.1 ΣΧΕΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	- 94 -
6.2.4 ΣΧΕΣΗ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ	- 103 -
6.2.6 ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ...	109 -
6.2.8 ΣΧΕΣΗ ΥΠΑΡΞΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΕΤΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	- 114 -
6.2.9 ΣΧΕΣΗ ΑΡΙΘΜΟΥ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ ..	118 -
6.2.11 ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ.....	- 122 -
7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	- 124 -



7.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	124 -
7.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ	131 -
8.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	133 -
9.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....	151 -

ΠΙΝΑΚΕΣ

ΠΙΝΑΚΑΣ 1: ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ: Η ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ (N=80)- 93 -	
ΠΙΝΑΚΑΣ 2: ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΣΤΑΥΡΩΣΗΣ/ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑ*ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ. -	95 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 3: ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ (χ^2 ΤΕΣΤ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ) ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑ- ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ ΠΑ ΤΟ ΣΥΝΟΛΙΚΟ ΔΕΙΓΜΑ (N=80)	95 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 4: ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑ- ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	96 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 5: ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΣΤΑΥΡΩΣΗΣ/ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ *ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	98 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 6: ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ (χ^2 ΤΕΣΤ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ) ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ- ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	98 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 7: ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ-ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ-ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	99 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 8: ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΣΤΑΥΡΩΣΗΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ-ΔΥΣΛΕΞΙΑ *ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	101 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 9: ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ (χ^2 ΤΕΣΤ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ) ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑ- ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ- ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	101 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 10: ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ-ΔΥΣΛΕΞΙΑ- ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ -ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	102 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 11: ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΣΤΑΥΡΩΣΗΣ/ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ ΦΥΛΟ* ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	104 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 12: ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ (χ^2 ΤΕΣΤ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ) ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΦΥΛΟ- ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	104 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 13: ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΦΥΛΟ -ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ -ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	105 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 14: ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΣΤΑΥΡΩΣΗΣ/ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ ΤΑΞΗ *ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	107 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 15: ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ (χ^2 ΤΕΣΤ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ) ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΑΞΗ- ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	107 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 16: ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΤΑΞΗ -ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ -ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	108 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 17: ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΣΤΑΥΡΩΣΗΣ/ΣΥΝΑΦΕΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ* ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	110 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 18: ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ (χ^2 ΤΕΣΤ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ) ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ- ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	110 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 19: ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ -ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ -ΚΑΤΑΝΟΜΗ ΤΩΝ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΩΝ	111 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 20: ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ (χ^2 ΤΕΣΤ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ) ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΔΥΣΛΕΞΙΑ- ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	112 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 21: ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΚΑΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ -ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ – ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ	113 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 22: ΠΙΝΑΚΑΣ ΔΙΑΣΤΑΥΡΩΣΗΣ ΜΕΤΡΙΑΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ-ΔΥΣΛΕΞΙΑ* ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ- 115	
ΠΙΝΑΚΑΣ 23: ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ (χ^2 ΤΕΣΤ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ) ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΜΕΤΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ- ΔΥΣΛΕΞΙΑ- ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	115 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 24: ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΜΕΤΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ -ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ – ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ	116 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 25: ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ (χ^2 ΤΕΣΤ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ) ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ- ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	118 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 26: ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ -ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ –ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ	119 -



ΠΙΝΑΚΑΣ 27:ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ (χ^2 ΤΕΣΤ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ) ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ- ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ.....	- 120 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 28:ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ -ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ –ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ	- 121 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 29:ΈΛΕΓΧΟΣ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ (χ^2 ΤΕΣΤ ΑΝΕΞΑΡΤΗΣΙΑΣ) ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ- ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	- 122 -
ΠΙΝΑΚΑΣ 30:ΣΥΝΑΦΕΙΑ ΤΩΝ ΜΕΤΑΒΛΗΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ -ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ –ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ	- 123 -

ΕΙΚΟΝΕΣ - ΓΡΑΦΗΜΑΤΑ

ΕΙΚΟΝΑ 1	- 96 -
ΕΙΚΟΝΑ 2	- 99 -
ΕΙΚΟΝΑ 3	- 102 -
ΕΙΚΟΝΑ 4	- 105 -
ΕΙΚΟΝΑ 5	- 108 -
ΕΙΚΟΝΑ 6	- 111 -
ΕΙΚΟΝΑ 7	- 113 -
ΕΙΚΟΝΑ 8	- 117 -
ΕΙΚΟΝΑ 9	- 119 -
ΕΙΚΟΝΑ 10	- 121 -
ΕΙΚΟΝΑ 11	- 123 -



Εισαγωγή

Οριοθέτηση του προβλήματος

Το ζήτημα της δυσλεξίας και των μαθησιακών δυσκολιών εν γένει έχει διερευνηθεί και εξακολουθεί να διερευνάται από πλήθος ειδικών επιστημών όπου συνδυαστικά ο καθένας από την πλευρά της επιστήμης του θέτει και την δική του οπτική στην προσπάθεια αποσαφήνισης και αντιμετώπισής του. Ωστόσο τα παιδιά με δυσλεξία ως τελικοί αποδέκτες του προβλήματός τους βρίσκονται αντιμέτωπα με την αδυναμία διαχείρισης καταστάσεων που καθημερινά προκύπτουν στην σχολική, οικογενειακή και κοινωνική τους δράση. Η σύνδεση της δυσλεξίας με την παραβατική συμπεριφορά δευτερογενώς δεν αποτελεί μια καινοφανή διαπίστωση. Ήδη από τη δεκαετία του 1970 πλήθος ερευνών το αποδεικνύουν (Bachara, G. H., & Zaba, J. N., 1978). Το θέμα που προκύπτει είναι σε ποιο βαθμό η δυσλεξία είναι το αίτιο ή το αιτιατό της παραβατικής συμπεριφοράς (McMichael, 1979). Η πιο πειστική απάντηση είναι ότι η δυσλεξία λειτουργεί συνδυαστικά με άλλες συνθήκες και τελικά μετατρέπεται στην αιτία, ωστόσο χωρίς να αποκλείεται πως ένας παραβατικός μαθητής λόγω της αντιμετώπισης των άλλων και όχι λόγω ελλειμμάτων σύμφυτων με την δυσλεξία δεν θα παρουσιάσει δυσκολίες μάθησης στο σχολικό πλαίσιο.

Εντός του περιγραφόμενου πλαισίου προστίθεται και η διγλωσσία, καθώς λόγω κοινωνικών, οικονομικών και πολιτικών συνθηκών οι σχολικές μονάδες υποδέχονται πλέον έναν διόλου ευκαταφρόνητο αριθμό παιδιών κυρίως μεταναστών ως ισότιμους μαθητές. Είναι όμως στην πραγματικότητα ισότιμοι ή λόγω των διαφορετικών πολιτισμικών στοιχείων που φέρουν και κυρίως της γλωσσικής τους ιδιαιτερότητας, η θεωρητική βάση της ενσωμάτωσης τους στο σχολικό περιβάλλον ακυρώνεται λόγω έλλειψης κατάρτισης των εκπαιδευτικών και φοβικών αντιδράσεων προς το διαφορετικό (Δαμανάκης, 2005). Σε συνδυασμό με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι η φύση των ελλειμμάτων που ενδεχομένως ωθεί τους δίγλωσσους μαθητές να εκδηλώσουν παραβατικότητα ή ορίζεται καθαρά σε κοινωνιολογικούς παράγοντες σχετικούς με τους μετανάστες εν γένει (Figueroa, P., 1984).



Σκοπός και σπουδαιότητα της εργασίας

Βάσει της βιβλιογραφικής ανασκόπησης η δυσλεξία με την παραβατικότητα έχει διαπιστωθεί πως συσχετίζονται δευτερογενώς και όχι άμεσα. Δηλαδή η παρουσία της μίας δεν οδηγεί οπωσδήποτε στην παρουσία της δεύτερης. Δεδομένης της δυσλεξίας σε παιδιά δεν συνάγεται εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς.

Η ενδιαφέρουσα παράμετρος της κείμενης εργασίας είναι η δίγλωσσία, καθώς ως παράγοντας, ενώ δεν φαίνεται να επιδρά αρνητικά στην ψυχογνωστική ανάπτυξη του παιδιού που χειρίζεται ταυτόχρονα δυο γλωσσικά συστήματα, ωστόσο φαίνεται να επηρεάζει σε δευτερογενές επίπεδο την εκδήλωση παραβατικότητας καθώς οι δίγλωσσοι μαθητές είναι στην πλειοψηφία τους οικονομικοί μετανάστες, γεγονός που συνδέεται με κοινωνικές παραμέτρους.

Το πεδίο της έρευνας στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι σε πρώιμο επίπεδο, τουλάχιστον στα ελληνικά δεδομένα. Άλλωστε υπάρχουν πολλά «σκοτεινά» σημεία προς διερεύνηση, όπως το θέμα του τρόπου αξιολόγησης των δίγλωσσων μαθητών θέμα που λαμβάνει ιδιαίτερη βαρύτητα στην περίπτωση συνύπαρξης με την δυσλεξία.

Μια προσπάθεια που γίνεται είναι μέσω των πολυπολιτισμικών σχολικών μονάδων, ωστόσο μήπως βαίνουμε προς την γκετοποίηση των πολιτισμικά διαφορετικών και εξελίσσουμε μια ήδη εδραιωμένη «ξеноφοβία»; Σκοπός είναι να διαλευκανθούν σύντομα, περιεκτικά και στοιχειοθετημένα οι αναφερόμενοι προβληματισμοί με την προσδοκία της περίσκεψης προς θετικότερες και πιο αποτελεσματικές λύσεις για τα ίδια τα παιδιά που είναι και οι τελικοί αποδέκτες των όποιων αποφάσεων.



Δομή της εργασίας

Η διάρθρωση της εργασίας ακολουθεί την μορφή 8 συνολικά κεφαλαίων όπου το καθένα διαπραγματεύεται διαφορετικά ζητήματα με τα υποκεφάλαια να παρουσιάζουν ερευνητικά δεδομένα και πιο αναλυτικούς προβληματισμούς.

Στο κεφάλαιο 1 αναλύεται το ζήτημα της δυσλεξίας με 4 συνολικά υποκεφάλαια όπου το καθένα παρουσιάζει με τη σειρά του και μια πτυχή του προβλήματος ως ιστορική αναδρομή (1.1), ορισμοί και οριοθετήσεις (1.2), συμπτώματα της δυσλεξίας (1.3), αιτιολογία της δυσλεξίας (1.4).

Στο κεφάλαιο 2 παρουσιάζεται η δεύτερη παράμετρος της εργασίας, αυτή της διγλωσσίας η οποία αναλύεται σε τέσσερα υποκεφάλαια ως ορισμοί και διαστάσεις της διγλωσσίας (2.1), τυπολογία της διγλωσσίας (2.2), γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων (2.3) και διγλωσσία και δυσλεξία (2.4).

Το κεφάλαιο 3 πραγματεύεται την τρίτη παράμετρο της προβληματικής της εργασίας, καθώς αναζητείται η σχέση της με προαναφερόμενα ζητήματα ως παραβατική συμπεριφορά με επτά συνολικά υποκεφάλαια που διαρθρώνονται ως παραβατική συμπεριφορά και μαθησιακές δυσκολίες (3.1), παραβατική συμπεριφορά και σχολική επίδοση (3.2), παραβατική συμπεριφορά και σχολικός εκφοβισμός (3.3), παραβατική συμπεριφορά και κοινωνικά ελλείμματα (3.4), παραβατική συμπεριφορά και οικογένεια (3.5), παραβατική συμπεριφορά και διγλωσσία (3.6), και παραβατική συμπεριφορά και αιτιολογικοί παράγοντες (3.7).

Συνοψίζοντας όλα τα παραπάνω στο κεφάλαιο 4 παρουσιάζονται οι ερευνητικές υποθέσεις της κείμενης εργασίας και ακολουθούν τα κεφάλαια 5, 6, 7, και 8 όπου περικλείουν την μέθοδο της έρευνας, τα αποτελέσματα της έρευνας, τη συζήτηση και την βιβλιογραφία αντίστοιχα.



Σε υποκεφάλαια αναλύονται για το μεν κεφάλαιο 5 οι συμμετέχοντες (5.1), το ερευνητικό εργαλείο (5.2) και η διαδικασία της έρευνας (5.3), στο δε κεφάλαιο 6 τα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας ως περιγραφικής στατιστικής (6.1) και επαγωγικής στατιστικής (6.2), όπου παρουσιάζονται χωριστά για κάθε μεταβλητή, ως δυσλεξία σε σχέση με την παραβατικότητα (6.2.1.), διγλωσσία σε σχέση με την παραβατικότητα (6.2.2.), δυσλεξία και διγλωσσία σε σχέση με την παραβατικότητα (6.2.3.), φύλο σε σχέση με την παραβατικότητα (6.2.4), σχολική επίδοση σε σχέση με την παραβατικότητα (6.2.5), αριθμός παιδιών σε σχέση με την παραβατικότητα (6.2.6), μορφωτικό επίπεδο πατέρα σε σχέση με την παραβατικότητα (6.2.7), μορφωτικό επίπεδο μητέρας σε σχέση με την παραβατικότητα (6.2.8).

Ακολουθεί το κεφάλαιο συζήτησης ήτοι το κεφάλαιο 7 το οποίο και αποτελεί την ουσιαστική σύνοψη των θεωρητικών προσεγγίσεων με στοιχεία ερευνητικών ευρημάτων, αλλά και των αποτελεσμάτων της παρούσας εργασίας. Η εκπόνηση της εργασίας στηρίχθηκε σε συγκεκριμένη βιβλιογραφία η οποία και καταγράφεται στο κεφάλαιο 8 που μαζί με το παράρτημα στο τέλος, την πραγματώνουν.



1.ΔΥΣΛΕΞΙΑ

1.1.Ιστορική αναδρομή

Η διαταραχή στην λειτουργία της ανάγνωσης υπήρξε η πρώτη μορφή ειδικής μαθησιακής δυσκολίας του παιδιού η οποία κέντρισε το ενδιαφέρον των ερευνητών, αλλά και περιγράφηκε διεξοδικά σε παγκόσμιο επίπεδο.

Οι πρώτες αναφορές μαρτυρούν ότι ένας από τους πρώτους μελετητές υπήρξε ο γιατρός Johannes Schmidt (1624-1690) ο οποίος και περιέγραψε έναν ασθενή του που απώλεσε την ικανότητά της ανάγνωσης (Critchley, 1970). Στα 1861 έχουμε την πρώτη επιστημονική ανακοίνωση από τον γαλλικής καταγωγής ιατρό Paul Broca για ενοχοποίηση σε περίπτωση αφασικού ασθενή του οπίσθιου τρίτου του δεύτερου και τρίτου εμπρόσθιου έλικα του αριστερού ημισφαιρίου του εγκεφάλου. Από το όνομα του γιατρού έμεινε γνωστή και η συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου Broca's area (περιοχή Broca). Η αξία της ερευνητικής διαπίστωσης του Broca, ότι υπάρχει μια περιοχή του εγκεφάλου οποία ευθύνεται αποκλειστικά για την λειτουργία του προφορικού λόγου, βρίσκεται στο ενδιαφέρον που προκάλεσε στην επιστημονική κοινότητα για περαιτέρω διερεύνηση της.

Το 1872 ο Broadbent περιγράφει έναν ενήλικα ο οποίος έπειτα από ατύχημα δυσκολευόταν να εκφραστεί σωστά, ειδικότερα οι τυπωμένες ή γραπτές λέξεις δεν είχαν κανένα νόημα για τον ίδιο πέραν του επώνυμou του. Μπορούσε να συζητά άνετα, ωστόσο δεν ήταν σε θέση να θυμάται ονόματα αντικειμένων που κείτονταν μπροστά του. Ο γερμανός γιατρός Kussmaul το 1877 περιγράφει έναν άντρα που, ενώ είχε κανονική νοημοσύνη και είχε λάβει επαρκή εκπαίδευση, ήταν ανίκανος να μάθει να διαβάζει. Το φαινόμενο αυτό ονόμασε «λεξική ή αναγνωστική τύφλωση». 10 χρόνια αργότερα το 1887 ο επίσης γερμανικής καταγωγής ιατρός Berlin προκειμένου να περιγράψει μια παρόμοια κατάσταση ασθενούς χρησιμοποίησε τον όρο «δυσλεξία». Ο όρος αυτός από τότε έλαβε πλατιούς ορισμούς και κατανοήθηκε σε λάθος βάση (Στασινός , 2003).



Προχωρώντας στα 1895 ο σκοτσέζος οφθαλμίατρος James Hinshelwood δημοσιεύει στο ιατρικό περιοδικό Lancet άρθρο του όπου περιγράφει μια περίπτωση παιδιού με ειδική αναγνωστική δυσκολία την οποία μελέτησε σε σχέση με την οπτική του μνήμη ονομάζοντας την κατάσταση αυτή «συγγενή λεξική τύφλωση».

Πιο συγκεκριμένα έκανε λόγο για την δυσκολία στην ερμηνεία και κατανόηση γραπτών συμβόλων, η οποία δεν σχετιζόταν με κάποιο συγκεκριμένο οπτικό έλλειμμα. Πρότεινε ότι η διαταραχή πηγάζει όχι από οργανικό έλλειμμα στον εγκέφαλο, αλλά από την ανεπάρκεια της ανάπτυξης της εγκεφαλικής λειτουργίας, που σχετίζεται με την οπτική μνήμη των λέξεων, των γραμμάτων και των σχημάτων τους κάνοντας λόγο ειδικότερα για την περιοχή της γωνιώδους έλικας του εγκεφάλου. Με την γενική νοημοσύνη, την παρατηρητικότητα και την λογική σκέψη σε φυσιολογικά και άνω του φυσιολογικού επίπεδα, η διαταραχή ήταν πιο εμφανής στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια με συχνά κληρονομική βάση και βελτίωση κατά την ωρίμανση του παιδιού. Η θέση του Hinshelwood χρησιμοποιείται ακόμα σήμερα από πολλούς επιστήμονες (Reid, 1998).

Την ίδια περίοδο δυο βρετανοί γιατροί ο Pringle Morgan (1896) και ο James Kerr (1897) ασχολήθηκαν με περιγραφές παιδιών με συμπτώματα δυσλεξίας. Αναφέρονται παιδιά που φοιτούν σε κανονικά σχολεία τα οποία, ωστόσο, παρουσιάζουν ιδιαίτερα ελλείμματα στη γραφή επονομαζόμενα ως «δυσγραφία» και «λεξική τύφλωση». Ουσιαστικά πρόκειται για καταγεγραμμένα ιστορικά παιδιών με κανονική ή ανώτερη νοημοσύνη, με άρτια ακουστική και οπτική ικανότητα, επαρκές οικογενειακό περιβάλλον, ωστόσο με φανερά ιδιαίτερη δυσκολία στην κατάκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής. Συγκεκριμένα ο Morgan κατέδειξε την περίπτωση ενός εφήβου 14 χρόνων ονόματι Percy με φυσιολογικές αισθήσεις, φυσιολογική νοημοσύνη, χωρίς πιθανότητα εγκεφαλικής βλάβης με δυσκολίες στην ανάγνωση και την ορθογραφία. Ενώ γνώριζε τα γράμματα και μπορούσε να τα διαβάσει και να τα γράψει χωρίς φαινομενικά πρόβλημα στην ακουστική πρόσληψη, ωστόσο στην γραπτή απόδοση του λόγου, έκανε παραλείψεις και αναστροφές.



Ο Morgan συνέδεσε τη δυσκολία με έλλειψη ευχέρειας στην αντίληψη και την οπτική μνήμη των λέξεων ονομάζοντας το είδος αυτό της διαταραχής «εγγενή τύφλωση λέξης» αποδίδοντάς το σε νευρολογικά αίτια, όπως και στις περιπτώσεις ενηλίκων με εγκεφαλική βλάβη που πάσχουν από αλεξία. Μέσα από τις παρατηρήσεις του Morgan και του Kerr διαμορφώθηκε μια γενικευμένη εικόνα των παιδιών με δυσλεξία την οποία συνέχισε ο Hinshelwood με τις δικές του παρατηρήσεις και μελέτες, οι οποίες εμπεριέχονται στο σύγγραμμα του με τίτλο *Congenital Word-Blindness* (1917). Την ίδια περίοδο στην Αμερική μελετώνται περιπτώσεις διαταραχών ομιλίας και λόγου οι οποίες είχαν ανάλογα συμπτώματα με την αφασία, χωρίς όμως εμφανή νευρολογικά αίτια. Ο Bastian (1898) αναφέρεται σε αυτά ως «βιολογική ποικιλία» (biological variation) στο βιβλίο του «*A Treatise on Aphasia and other speech Defects*» (Thompson, 1974).

Από το 1900 και μέχρι το 1917 πρωταγωνιστεί ο Hinshelwood σκωτσέζος οφθαλμίατρος, ο οποίος συνεχίζοντας τις έρευνές του και τις κλινικές του παρατηρήσεις αναφέρει χαρακτηριστικά : «έχω δει πως υπάρχει μια ορισμένη περιοχή του εγκεφάλου στην οποία είναι εγγεγραμμένες αυτές οι οπτικές μνήμες λέξεων και γραμμάτων – η γωνιώδης και υπερχειλίας έλικα. Αν υπάρχει οποιοδήποτε έλλειμμα σε αυτή την περιοχή που οφείλεται σε βλάβη κατά τη γέννηση ή σε ελαττωματική ανάπτυξη, είναι εύκολα αντιληπτό πως ένα τέτοιο άτομο θα βιώνει μεγάλη δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης» (Στασινός, 2003). Μέσα στις επισημάνσεις του επίσης ήταν ότι παρόμοια προβλήματα με δυσκολίες στην ανάγνωση παρατηρεί κανείς και στο ευρύτερο περιβάλλον του παιδιού γεγονός που ενδεχομένως μαρτυρεί κάποια κληρονομική βάση της διαταραχής. Ο J.Thomas (1905), επίσης γιατρός στο Λονδίνο, θέτει την πιθανότητα η συγγενής λεξική τύφλωση να οφείλεται σε γενετικά αίτια. Ο ίδιος αναφέρει, ότι η λεξική τύφλωση υποθέτει έναν οικογενειακό τύπο υπό την έννοια ότι σε αρκετές περιπτώσεις παρατηρείται μέλη της οικογένειας περισσότερα από ένα να έχουν το ίδιο σύμπτωμα με την μητέρα να παραδέχεται την δυσκολία της στην ανάγνωση παρά τις ευκαιρίες που είχε για την εκμάθησή της.



Το σύνδρομο της δυσλεξίας αναγνωρίζεται παράλληλα και εκτός Μ. Βρετανίας, στην Αμερική σε επίπεδο ιατρικής επιστήμης, όπως επίσης και στην Σκανδιναβία. Πρώιμες αναφορές προέρχονται από τον Lechner στην Ολλανδία το 1903 , τον Wernicke στο Μπουένος Άιρες πάλι το 1903, τους Peters και Forester στη Γερμανία το 1903 και 1904, τους Variot και Lecomte στη Γαλλία το 1906 και τους Jackson και Schapringher το 1905 και 1906 αντίστοιχα στην Αμερική. Το 1909 βιβλιογραφική ανασκόπηση δείχνει την ενσωμάτωση 41 περιπτώσεων ατόμων με δυσκολίες στην ανάγνωση (McCready, 1909). Κάποιοι νευρολόγοι ανάμεσα τους και ο Fisher το 1910 εμμένουν στην οπτική του εγκεφαλικού τραύματος ως κύριο αίτιο της αναγνωστικής διαταραχής. Ο ίδιος περιγράφει τη δυσλεξία ως ανάλογη με την κατάσταση της αλεξίας (πρόκειται για επίκτητη πάθηση των ενηλίκων έπειτα από τραυματισμό όπου εμπλέκεται η μια ή και οι δυο περιοχές της γωνιώδους έλικας του εγκεφάλου) και προτείνει ότι τραυματισμοί κατά την γέννηση ίσως προδιαθέτουν προς τη διαταραχή (Newton, 1979).

Η έννοια της δυσλεξίας στην Αμερική προωθήθηκε κυρίως από τον νευρολόγο, ψυχίατρο και νευροπαθολόγο Samuel Orton (1920) ο οποίος εργάστηκε με παιδιά που είχαν δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή. Από τις παρατηρήσεις του διαπίστωσε πως τα παιδιά αυτά μερικές φορές έγραφαν καθρεπτικά αντιστρέφοντας δηλαδή τον προσανατολισμό των γραπτών συμβόλων σαν να τα έβλεπαν γραμμένα σε καθρέπτη. Παράλληλα είχαν την τάση της ασταθούς προτίμησης για ποιο χέρι θα χρησιμοποιούσαν στην γραφή το δεξί ή το αριστερό. Το εύρημα ερμηνεύτηκε, ως ένδειξη ατελούς εγκεφαλικής κυριαρχίας και υποστήριξε ότι η δυσλεξία είναι περισσότερο συνήθης σε παιδιά που δεν παρουσιάζουν σαφή προτίμηση για τη χρήση του δεξιού ή αριστερού χεριού. Πρόκειται δηλαδή για το αποτέλεσμα σύγχυσης σε επίπεδο προσανατολισμού στο χώρο, που ως αιτία έχει την επιβράδυνση στην ωρίμανση του κυρίαρχου γλωσσικού ημισφαιρίου. Ο ίδιος κατέληξε να συνδέσει τα δυο αυτά στοιχεία, την αναγνωστική δυσκολία με την ατελή εγκεφαλική κυριαρχία.



Πιο συγκεκριμένα δικαιολογεί την άποψή του λέγοντας πως επειδή οι δυο πλευρές του εγκεφάλου είναι συμμετρικές χωριζόμενες με συμμετρική γραμμή στο μέσον, η οπτική πληροφορία που αναπαριστάται στο κυρίαρχο ημισφαίριο προσανατολίζεται ορθά, ενώ η αντίστοιχη πληροφορία που αναπαρίσταται στο μη κυρίαρχο είναι σε μορφή καθρεφτικής απεικόνισης.

Επομένως εν απουσία σαφούς εγκεφαλικής κυριαρχίας ενδέχεται η πρόκληση σύγχυσης στις διαδικασίες της ανάγνωσης και γραφής που έπονται της λειτουργίας αυτής (Orton, 1925). Διαφοροποιήθηκε από τον Hinshelwood στην ορολογία που χρησιμοποίησε για την κοινή ουσιαστικά ερμηνεία της διαταραχής και προτείνει τον όρο «στρεφουσυμβολία» αντί της «λεξικής τύφλωσης». Η θεωρία του συμπυκνώνεται στο βιβλίο του Reading, Writing and Speech Problems in Children(1937). Ωστόσο παρά την ευρέως γνωστή άποψή του για έλλειμμα εγκεφαλικής κυριαρχίας ως αίτιο της καθρεφτικής γραφής και ανάγνωσης, η έρευνα έδειξε ότι είναι εξαιρετικά δύσκολο να βρεθεί κάποια μαρτυρία που να επιβεβαιώνει την άποψή του (Bishop 1990).

Σύμφωνα με τους Springer & Deutsch (1989) οι θέσεις του για την μορφοποίηση των νοητικών αναπαραστάσεων σε καθρεφτική μορφή ξεχωριστά για το κάθε ημισφαίριο δεν έχουν σωστό προσανατολισμό. Το 1936 ο Orton αφιέρωσε μια σειρά από διαλέξεις στην μνήμη ενός διάσημου αμερικανού ψυχολόγου του Salmon. Κατά τη δημοσίευσή τους το 1937 ανέλυσε θέματα σχετικά με την ακουστική και οπτική δυσλεξία, την κινητική αγραφία, την αφασία και την απραξία καθορίζοντας την αιτιολογία τους και τον ορισμό τους. Τέλος επεσήμανε, ότι παρόλο που οι δυσκολίες ανάγνωσης επηρεάζονται από συναισθηματικούς παράγοντες, εντούτοις στο σύνολό τους δεν προέρχονται από αυτούς (Orton 1937). Το 1939 οι Alfred Strauss και Heinz Werner δημοσιεύουν περιγραφές παιδιών με διαφόρων ειδών δυσκολίες μάθησης. Υπογράμμισαν το εύρος των δυσκολιών και την σημασία της σωστής ατομικής διαγνωστικής εκτίμησης κάθε παιδιού μεμονωμένα.

Μέσω της εργασίας τους δόθηκε η ανάλογη βαρύτητα στο θέμα των δυσκολιών μάθησης και έτσι δημιουργήθηκαν κλινικές και παιδαγωγικές υπηρεσίες για παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Στασινός 2003).

Μέχρι την δεκαετία του 1970 η άποψη που υποστηρίζεται και κυριαρχεί από τους ειδικούς για την αιτία των αναγνωστικών δυσκολιών είναι εκείνη του εγκεφαλικού τραύματος.



Οι Kawī και Pasamanick (1959) προσυπογράφουν και εκείνοι τη θεωρία ότι περιγεννητικά ελάχιστη εγκεφαλική βλάβη ενδεχομένως να οδηγεί σε διαταραχές της ανάγνωσης στην παιδική ηλικία.

Ο Money (1962) σημειώνει τις διαφορετικές λειτουργικές συνέπειες του τραυματισμένου εγκεφάλου σε σχέση με την εξελικτική δυσλεξία και ιδιαίτερα τονίζει την εκπληκτική πλαστικότητα του άγουρου εγκεφάλου ως αντιστάθμισμα σε ενδεχόμενη βλάβη του. Το αποτέλεσμα σε αυτή τη περίπτωση θα ήταν η πρώιμη διάγνωση του παιδικού τραυματισμένου εγκεφάλου και η πιο σύντομη κατάρτιση των κατάλληλων θεραπευτικών κριτηρίων. Φαίνεται ότι οι γιατροί και νευρολόγοι αντιμετωπίζουν το θέμα της δυσλεξίας από την σκοπιά των ανωμαλιών στην οργάνωση του κεντρικού νευρικού συστήματος. Ο Reitan (1964) υποστηρίζει ότι ανάμεσα στις συνέπειες από αλλοιώσεις του εγκεφάλου είναι η απώλεια της ικανότητας εκτίμησης της σημασίας των γραπτών συμβόλων και της έλλειψης στην αντίληψη με ταυτόχρονη παραποίηση των οπτικοχωρικών σχημάτων (Newton, 1979).

Οι πρώτοι που ασχολήθηκαν με το φαινόμενο της δυσλεξίας προσέφεραν μια γενική περιγραφή της για να έρθει η δεκαετία του 1970 κατά την οποία υποστηρίχθηκε ερευνητικά η άποψη των αναγνωστικών δυσκολιών ορισμένων παιδιών. Οι ερευνητές προσπάθησαν να ξεχωρίσουν τύπους αναγνωστικών δυσκολιών στο μαθητικό πληθυσμό. Η πιο ενδιαφέρουσα μελέτη πάνω στο θέμα είναι αυτή των Rutter, Tiyard και Whitmore (1970) που πραγματοποιήθηκε στο νησί Wight της Αγγλίας, όπου επιβεβαιώνεται η ύπαρξη μιας ομάδας παιδιών με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες εν αντιθέσει με ομάδα ατόμων που απλώς έχουν χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση. Οι ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες είναι διαφορετικές σε σχέση με μια γενική υστέρηση. Πολλοί συγγραφείς θεωρούν ότι οι ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες είναι συνώνυμες της δυσλεξίας (Thomson, 1984).

Ωστόσο με τη βοήθεια της στατιστικής και μιας σειράς εξισώσεων μπορεί κανείς να προβλέψει την αναμενόμενη αναγνωστική ηλικία ενός παιδιού βάσει της νοημοσύνης του και της χρονολογικής του ηλικίας.



Το κλειδί για τον διαχωρισμό των ειδικών αναγνωστικών δυσκολιών είναι η ύπαρξη ελλείμματος αντιστοιχίας μεταξύ της νοημοσύνης και της ανάγνωσης. Ο Rutter έχει κάνει χρήση της στατιστικής και προέβλεψε την αναγνωστική ηλικία παιδιών 9 έως 14 χρόνων βάσει της χρονολογικής τους ηλικίας και της νοημοσύνης τους.

Αναφορικά με την πρόγνωση της σχολικής επίδοσης διαπιστώθηκε ότι τα λιγότερο νοήμονα παιδιά είχαν μεγαλύτερη πρόοδο στην γραπτή γλώσσα και υψηλότερες επιδόσεις στα μαθηματικά σε σχέση με παιδιά με γενική αναγνωστική υστέρηση (Yule, 1973). Επομένως τα παιδιά με υψηλότερο δείκτη νοημοσύνης με παράλληλη αποτυχία στην εκμάθηση της ανάγνωσης έχουν κάποια μορφή ειδικής αναγνωστικής δυσκολίας ή δυσλεξίας. Αξιόλογες επισκοπήσεις, συγκριτικές μελέτες των πρώτων αλλά και των πιο σύγχρονων προσεγγίσεων στο θέμα της αναγνωστικής λειτουργίας έγιναν από τους Doebling (1983), Pelosi (1977), Torgesen & Dice (1980), Vellutino (1979), καθώς και από τον Klassen (1972).

Η έννοια της δυσλεξίας έχει εξελιχθεί στην πάροδο του χρόνου. Ο όρος παλιότερα χρησιμοποιείτο για να εκφράσει κυρίως το ανεπαρκές διάβασμα (Πόρποδας, 1981). Μια τέτοια τάση απηχεί και ο ορισμός της Παγκόσμιας Νευρολογικής Ομοσπονδίας του 1968 όπου η δυσλεξία ορίζεται ως : «Μια διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρά την κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτιστικές ευκαιρίες».

Όπως επισημαίνουν οι Snowling et al. (1994), αν και η δυσλεξία θεωρείται μια δυσκολία εξελικτική δεν είμαστε σε θέση να έχουμε σαφή εικόνα για την ανάπτυξη των δυσκολιών αυτών κατά την πάροδο του χρόνου. Πολλές φορές η διαταραχή της δυσλεξίας ταυτίζεται με τα παιδιά χωρίς να γίνεται λόγος για τους ενήλικες με δυσλεξία. Τελευταία η έρευνα προσανατολίζεται τόσο προς την προσχολική ηλικία όσο και προς την ενηλικίωση δείχνοντας έτσι την εξελικτική της φύση (Miles & Miles, 1994· Snowling, 1996).



Ολοκληρώνοντας την ιστορική αναδρομή εμμένουμε στον προσανατολισμό της έρευνας όχι μόνο στις δυσκολίες της ανάγνωσης αλλά και σε εκείνες της ορθογραφημένης γραφής και άλλων συμβολικών συστημάτων. Η απροσδόκητη ασυμφωνία μεταξύ των επιδόσεων και του νοητικού επιπέδου αποτελεί τη βάση του σημερινού ορισμού των μαθησιακών διαταραχών. Το γεγονός της φυσιολογικής νοημοσύνης των παιδιών με δυσλεξία παρέχει την ελπίδα της υπερνίκησης των δυσκολιών με τα κατάλληλα μέσα διδασκαλίας(Lyon, 1996).



1.2 Οριοθέτηση και ορισμοί

Η δυσλεξία θεωρείται ως μια επιμέρους δυσκολία στην αναγνωστική λειτουργία συνήθως σοβαρή θεωρούμενη από κάποιους ως δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Επειδή ο όρος ταυτίστηκε με διάφορες υποθέσεις που έγιναν για τη φύση και την διαδικασία των δυσκολιών ανάγνωσης το αποτέλεσμα ήταν μια πληθώρα ασαφών εκδοχών, ώστε η σημασία της για τους εκπαιδευτικούς είναι απλώς μια εξειδικευμένη λέξη για τις αναγνωστικές δυσκολίες (Harris & Hodges, 1981).

Δυσλεξία ή μαθησιακές διαταραχές; Το μεγάλο πρόβλημα που επικρατεί στην οριοθέτηση της δυσλεξίας και των μαθησιακών δυσκολιών είναι ότι πολλοί ειδικοί δεν είναι ξεκάθαροι ως προς την συγκάλυψη ή μη των όρων, αλλά και των χαρακτηριστικών τους. Υπάρχει ασυμφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς τι ακριβώς εννοείται με τον όρο δυσλεξία τι με τον όρο μαθησιακές διαταραχές και κατά πόσο τελικά η δυσλεξία είναι μέρος αυτών ή αποτελεί από μόνη της χωριστή κατηγορία.

Παρόλο που οι μαθησιακές διαταραχές ως όρος χρησιμοποιείται μερικές δεκαετίες με πρώτο τον Samuel Kirk (1962) να προτείνει τον όρο για να περιγράψει τη χαμηλή σχολική επίδοση ατόμων με κανονικό δείκτη νοημοσύνης, ωστόσο εξακολουθεί να υφίσταται ασυμφωνία μεταξύ των ειδικών αναφορικά με τα κριτήρια βάσει των οποίων ορίζονται οι διαταραχές. Καθώς η διερεύνηση και φύση τους αποτελεί αντικείμενο πολλών επιστημών ταυτόχρονα το αποτέλεσμα είναι οι ασαφείς, ευρείς ορισμοί και τελικά η σύγχυση των ειδικών αλλά και των προσώπων που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία και υποστήριξη του παιδιού. Η κάθε επιστήμη έχει την δική της οπτική και τις δικές της προσεγγίσεις, οπότε η συνταύτιση απόψεων δεν επιτυγχάνεται πάντα.

Οι μαθησιακές διαταραχές υποδηλώνουν πως σε ορισμένους τομείς, οι σχολικές επιδόσεις του παιδιού είναι δυσανάλογες των ικανοτήτων του. Οι προσπάθειες που καταβάλλονται για πληρέστερο ορισμό προχωρούν με τη λογική των κριτηρίων του αποκλεισμού προκειμένου να καταλήξουν σε κάτι πολύ συγκεκριμένο.



Αναφέρεται πως αυτές δεν μπορεί να σχετίζονται με αισθητηριακά προβλήματα (όρασης και ακοής) ή με χαμηλή νοημοσύνη και δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα δυσμενών περιβαλλοντικών συνθηκών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2003).

Ένας πρώτος ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών που προτάθηκε από την Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) το 1988 είναι :

«οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος ο οποίος αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος. Αν και μια μαθησιακή δυσκολία μπορεί να εμφανίζεται μαζί με άλλες μειονεξίες (αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές) ή περιβαλλοντικές επιδράσεις (ανεπαρκής διδασκαλία, πολιτισμικές διαφορές) δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων. (Hammill, 1993· Hammill et al., 1981)».

Το σημαντικό στοιχείο στον ορισμό αυτό είναι ότι τονίζει πως ο πληθυσμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας ανομοιογενής πληθυσμός εντός του οποίου μπορεί να συμπεριληφθούν τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ (διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα), δυσλεξία ή ελάχιστη εγκεφαλική λειτουργία.

Οι μαθησιακές δυσκολίες αφορούν σε μια ομάδα ανομοιογενών διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με εγγενείς δυσκολίες σε πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής και ακόμα μαθηματικών ικανοτήτων. Η ομάδα εκείνη των διαταραχών που έχει μελετηθεί διεξοδικά είναι εκείνη των παιδιών με δυσλεξία (Κουράκης, 1980). Αυτό συμβαίνει λόγω της αυξημένης συχνότητας της διαταραχής, αλλά και στη συγκεντρωτική της διάσταση, αφού πρωτογενώς ή δευτερογενώς, εμφανίζεται με συμπτώματα υπερκινητικότητας και προβλημάτων αντιληπτικής δυσλειτουργίας (Rourke & Finlayson, 1978).



Θέλοντας να εντοπίσουμε τη δυσλεξία εντός του πλαισίου των μαθησιακών δυσκολιών, διαπιστώνουμε, ότι υπάρχει υψηλό ποσοστό συμφωνίας αναφορικά με την οργανική βάση της διαταραχής. (Brown, 1975· Grainfold, 1985· Loper, Hallahan & Ianna 1982). Η δυσλεξία θεωρείται και λαμβάνεται ως μέρος ενός γενικότερου συνόλου, εκείνου των μαθησιακών δυσκολιών.

Οι περισσότεροι από τους ορισμούς που έχουν δοθεί αναφέρουν τον όρο «εξελικτική δυσλεξία» στην προσπάθεια διαχωρισμού της από την «επίκτητη δυσλεξία», καθώς η εξελικτική χαρακτηρίζει άτομα σχολικής ηλικίας που πρώτη φορά έρχονται σε επαφή με τις γλωσσικές δεξιότητες, ενώ η επίκτητη χαρακτηρίζει ενήλικα άτομα με κατεκτημένες τις γλωσσικές δεξιότητες, τις οποίες και έχουν απολέσει λόγω βλάβης στον εγκέφαλο συνήθως μετά από ατύχημα ή τραυματισμό του.

Οι περισσότερες προσπάθειες περιγραφής του όρου της δυσλεξίας έχουν αρνητικό χαρακτήρα καθώς είναι πιο εύκολο να ορίσει κανείς τι δεν είναι παρά τι ακριβώς είναι η δυσλεξία.

Το 1968 η Παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία δίνει τον εξής ορισμό για την εξελικτική δυσλεξία (Critchley, 1970).

«Μια διαταραχή που εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης, παρά τη κατάλληλη εκπαίδευση, την επαρκή νοημοσύνη και τις κοινωνικοπολιτιστικές ευκαιρίες. Η διαταραχή αυτή οφείλεται σε θεμελιακές γνωστικές δυσλειτουργίες που συνήθως έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση».

Ο όρος «ιδιοσυστασιακή προέλευση» χρησιμοποιείται για χαρακτηριστικά που αναπτύχθηκαν από την αλληλεπίδραση κληρονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων. Γενικά υποδηλώνει τη συμβολή των κληρονομικών παραγόντων ή παραγόντων σχετιζομένων με τη γέννηση του παιδιού (προγεννητικοί, περιγεννητικοί) στην εκδήλωση της διαταραχής (Beech & Singleton, 1997). Ο παραπάνω ορισμός δεν μπορεί να εφαρμοστεί σε κάθε περίπτωση αναγνωστικών δυσκολιών. Παρολαυτά πολλοί συγγραφείς επιλέγουν και χρησιμοποιούν τον όρο δυσλεξία ως συνώνυμο των όρων «διαταραχή ανάγνωσης» και «καθυστέρηση στην ανάγνωση», κυρίως βρετανοί, ενώ στην Αμερική γίνεται χρήση του όρου καθυστέρηση στην ανάγνωση ως συνώνυμο της χαμηλής επίδοσης στην ανάγνωση.



Για την κατάσταση αυτή στην Βρετανία χρησιμοποιείται η επιβράδυνση στην ανάγνωση χωρίς να λαμβάνεται υπόψη το δυναμικό του παιδιού (Harris & Sipay, 1980).

Ο Rutter ασκώντας κριτική στον παραπάνω ορισμό διατείνεται ότι δεν μπορεί κανείς να γνωρίζει επακριβώς τι εννοείται με την «κατάλληλη εκπαίδευση». Επίσης έχει αντιρρήσεις και ως προς τη σημασία της «επαρκούς νοημοσύνης» υπό την έννοια ότι ποιος συγκεκριμένα δείκτης νοημοσύνης καθορίζει αν το παιδί με δυσκολίες στην ανάγνωση θα διαγνωσθεί τελικά ως έχον δυσλεξία. Ένα παιδί με νοημοσύνη κατώτερη του μέσου όρου δεν μπορεί παράλληλα να έχει και δυσλεξία; Σύμφωνα με τον Thomson (1984) είναι πιο εύκολο να καταλήξει σε διάγνωση δυσλεξίας σε ένα παιδί που παρουσιάζει έλλειμμα αντιστοιχίας μεταξύ της υψηλής νοημοσύνης του και του επιπέδου εκμάθησης της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφημένης γραφής. Συχνά κανείς υποθέτει πως στην περίπτωση ενός παιδιού χαμηλής νοημοσύνης και με αναγνωστικές δυσκολίες, ότι ο παράγοντας που φταίει είναι η νοημοσύνη του.

Ωστόσο πολλά παιδιά χαμηλής νοημοσύνης δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν απαντάται η δυσλεξία σε παιδιά με δείκτη νοημοσύνης κάτω του μέσου όρου (Thomson, 1984). Ακόμα μια επισήμανση του Rutter για τον ορισμό είναι για τον όρο «κοινωνικοπολιτισμική ευκαιρία» ότι δεν είναι δόκιμος υπό την έννοια πως η δυσλεξία δεν είναι πιθανό να απαντάται σε παιδιά προερχόμενα από ένα κοινωνικά και πολιτισμικά αποστερημένο περιβάλλον;

Ο νευρολόγος – ψυχίατρος Eisenberg (1978) από την Ιατρική Σχολή του Harvard υποστηρίζει ότι μπορεί κανείς να ορίσει αρνητικά το σύνδρομο της δυσλεξίας και προχωρεί κριτικάροντας τον παραπάνω ορισμό συμφωνώντας για το ανακριβές και ασαφές των όρων «κατάλληλη εκπαίδευση», «επαρκής νοημοσύνη», «κοινωνικοπολιτισμική ευκαιρία». Ο ίδιος δίνει το δικό του ορισμό αναφέροντας συγκεκριμένα :

«η ειδική αναγνωστική δυσκολία η οποία μπορεί να θεωρηθεί ως μια αποτυχία του παιδιού να διαβάζει με κανονική επάρκεια ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία , ένα πολιτισμικά επαρκές οικογενειακό περιβάλλον, κατάλληλα κίνητρα, ανέπαφες αισθήσεις, κανονική νοημοσύνη και απαλλαγή από χονδροειδές νευρολογικό έλλειμμα (Eisenberg, 1976)».



Ο ίδιος αναφερόμενος στις ειδικές δυσκολίες ανάγνωσης χρησιμοποιεί το «ειδικός» με την ιατρική έννοια του όρου, του «ιδιοπαθούς», δηλαδή αγνώστου αιτιολογίας προβλήματος. Επίσης επισημαίνει ότι οι ορισμοί μπορεί να προκαλέσουν μεγαλύτερη σύγχυση από ό, τι το ίδιο το πρόβλημα και μάλλον το περιπλέκουν αντί να το ερμηνεύουν. Σε μια προσπάθεια αποσαφήνισης κάποιων από τους όρους που χρησιμοποιεί υπογραμμίζει πως για τον όρο «ανέπαφες αισθήσεις» δεν είναι αναγκαίο να αποκλείει κανείς από μια διάγνωση δυσλεξίας παιδιά με διάφορα αισθητηριακά ελλείμματα. Για το κριτήριο «κανονική νοημοσύνη» δέχεται την επισήμανση του Rutter για το έλλειμμα αντιστοιχίας της προβλεπόμενης και της πραγματικής αναγνωστικής επίδοσης σε παιδιά με οριακό ή ανώτερο δείκτη νοημοσύνης. Αναφορικά με το τελευταίο κριτήριο «απαλλαγή από χονδροειδές νευρολογικό έλλειμμα» δέχεται πως είναι δύσκολο να το επεξηγήσει.

Βάσει μελετών του Rutter και των συνεργατών του (Rutter & Yule, 1975) οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές είναι λιγότερο συχνές στα παιδιά με δυσλεξία σε σύγκριση με εκείνα που εκδηλώνουν γενική αναγνωστική υστέρηση.

Σύμφωνα με τον Benton (1978) προκειμένου να μην υπάρχει σύγχυση της δυσλεξίας με άλλες μορφές αναγνωστικών δυσκολιών είναι αναγκαίο να οριστεί ως κλινική οντότητα με αρνητικούς όρους.

Περνώντας σε έναν άλλο ορισμό αυτόν των Wheeler & Watkins (1979) παρατηρούνται κάποιοι θετικά φορτισμένοι όροι και κάποια αιτιολογικά στοιχεία :

«Η δυσλεξία βιώνεται από παιδιά με επαρκή νοημοσύνη ως ένα γενικό γλωσσικό έλλειμμα το οποίο εκδηλώνεται ειδικά ως ένας ευρύτερος περιορισμός που αφορά την επεξεργασία κάθε οπτικής ή ακουστικής πληροφορίας στη βραχύχρονη μνήμη. Αυτός παρουσιάζεται σε εργασίες που απαιτούν πρόσβαση στη βραχύχρονη μνήμη όπως η ανάγνωση και ιδιαίτερα η ορθογραφημένη γραφή. Μπορεί να έχει πολλά αίτια γενετικά ή εγκεφαλικά και ορατές επιδράσεις, αδεξιότητα, αντιστροφές γραμμάτων και παράξενη ορθογραφημένη γραφή».



Πρέπει να γίνει κατανοητό πως η θέση που οι περισσότεροι μελετητές αποδέχονται είναι ότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν είναι περισσότερο ή λιγότερο νοήμονα σχετικά πάντα με παιδιά που δεν παρουσιάζουν ανάλογες δυσκολίες. Μπορούμε να εντοπίσουμε παιδιά με προβλήματα δυσλεξίας που ο δείκτης νοημοσύνης τους είναι κάτω του μέσου όρου ή να κυμαίνεται στο μέσο όρο ή να βρίσκεται επάνω του μέσου όρου, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις γίνεται λόγος για νοητικά προικισμένα παιδιά. Το εγγενές στοιχείο της δυσλεξίας είναι αυτό του απρόσμενου υπό το πρίσμα της αποτυχίας του παιδιού στη κατάκτηση του γραπτού λόγου συσχετιζόμενη με το επίπεδο του νοητικού του δυναμικού (Thomson, 1990).

Στις αρχές της δεκαετίας 1990-2000 μελετητές οριοθετούν τη δυσλεξία υπό μια ευρεία έννοια οι πιο πρόσφατοι, ωστόσο εστιάζουν όχι μόνο στις λεξιλογικής φύσης δυσκολίες, αλλά συμπεριλαμβάνουν εντός των δυσκολιών τα μαθηματικά και τις μουσικές νότες, ως κατεξοχήν συμβολικά συστήματα (Αναστασίου, 1998).

Χαρακτηριστικός είναι και ο ορισμός που δίνει η Αμερικάνικη Εταιρεία Δυσλεξίας Orton Society (1994) :

«Η δυσλεξία είναι μια νευρολογικής φύσεως συχνά οικογενειακή διαταραχή που έχει σχέση με την κατάκτηση και την επεξεργασία του λόγου. Ποικίλλει ως προς το βαθμό σοβαρότητας, εκδηλώνεται με δυσκολίες στην πρόσληψη της γλώσσας και τη γλωσσική έκφραση, συμπεριλαμβανομένης της φωνολογικής επεξεργασίας, με δυσκολία στην ανάγνωση, τη γραφή, την ορθογραφία και μερικές φορές την αριθμητική. Η δυσλεξία δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε απρόσφορες συνθήκες περιβάλλοντος, ωστόσο μπορεί να συνυπάρχει με αυτές. Αν και η δυσλεξία είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν τα άτομα σε όλη τους τη ζωή, κάποια δυσλεξικά άτομα συχνά ανταποκρίνονται επιτυχώς στην έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση (Pumfrey, 1997· Thomson, 1997)».



Στον ορισμό αυτό προστίθενται και οι κληρονομικοί παράγοντες. Με τον όρο «οικογενειακή διαταραχή» καταγράφεται η ύπαρξη υψηλής συχνότητας δυσκολιών που παραπέμπουν σε χαρακτηριστικά δυσλεξίας μέσα στην ίδια οικογένεια. Μια περαιτέρω επισήμανση που είναι ανάγκη να γίνει είναι ότι το νόημα της φράσης «είναι ένα πρόβλημα που το αντιμετωπίζουν σε όλη τους τη ζωή» σε καμία περίπτωση δεν απηχεί την απαισιόδοξη πλευρά του ζητήματος. Τα άτομα με δυσλεξία μέσω της κατάλληλης εκπαίδευσης επιτυγχάνουν σε σημαντικό ποσοστό επάρκεια αναγνωστική και μπορούν να ανταπεξέλθουν στις επιταγές της καθημερινής τους ζωής (Miles, 1990, 1994). Ένας πιο πρόσφατος ορισμός έχει δοθεί από την Βρετανική Εταιρεία Δυσλεξίας (1997) και συνοψίζεται ως εξής :

«Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση που έχει ιδιοσυστασιακή προέλευση. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλούς τομείς της μάθησης και της δραστηριότητας, και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και την γραπτή γλώσσα. Ένας ή περισσότεροι από τους τομείς αυτούς μπορεί να επηρεάζονται . Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί ακόμα να εμπλέκονται . Ωστόσο σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό (Jacobson, 1997)»

Είναι ένας ορισμός ευρύς, καθώς περιλαμβάνει και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα με δυσλεξία στις οργανωτικό-κινητικές δεξιότητες. Η ερευνητική εργασία των Nicolson & Fawcet (1990, 1994) αποκαλύπτει δυσκολίες στον τομέα αυτό, ωστόσο δεν υπάρχει συμφωνία για όμοιες δυσκολίες σε όλα τα άτομα με δυσλεξία. Το συγκεκριμένο ζήτημα αποτελεί αμφιλεγόμενο ζήτημα στη σύγχρονη έρευνα.

Ένας ορισμός της δυσλεξίας πλήρης, σαφής, περιεκτικός και συγκεκριμένος και αποδεκτός από τους ειδικούς, φαίνεται πως είναι έργο δύσκολο και ίσως να μην επιτευχθεί ούτε στο μέλλον. Ίσως να σχετίζεται με τη φύση και βάση της ίδιας της διαταραχής, καθώς επηρεάζει τα άτομα σε πολλούς βασικούς γνωστικούς τομείς, αλλά και με την αναγκαστική εμπλοκή διάφορων ειδικοτήτων και επιστημόνων. Ο κάθε εμπλεκόμενος στο θέμα της δυσλεξίας αντιμετωπίζει το ζήτημα από την οπτική της επιστήμης του και του στόχου που έχει ο ίδιος θέσει για τη κάθε περίπτωση κάθε φορά.



Σύμφωνα τέλος με τον πιο πρόσφατο ορισμό του Διεθνούς Οργανισμού Δυσλεξίας πρόκειται για «μια απρόσμενη δυσκολία νευροβιολογικής προέλευσης στην ανάγνωση οικείων και διδαχθέντων λέξεων, στην αποκωδικοποίηση άγνωστων λέξεων και στην ορθογραφημένη γραφή. Ο πυρήνας της φαίνεται να είναι έλλειμμα φωνολογικό (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003)».



1.3 Συμπτώματα και χαρακτηριστικά δυσλεξίας

Ένα άτομο με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Δυσλεξία συναντά τις περισσότερες δυσκολίες στην απόκτηση και καλλιέργεια της αναγνωστικής ικανότητας και της ικανότητας για ορθογραφία καθώς και στην αυτοματοποίηση των γνώσεων που αποκτά και που αφορούν τη σωστή γραφή των λέξεων εννοώντας για παράδειγμα τους γραμματικούς κανόνες. Σύμφωνα με τους Johnson & Myklebust (1967) μπορούμε να διακρίνουμε δυο ευρείς τύπους δυσλεξίας την οπτική και την ακουστική.

Σε ό, τι αφορά την οπτική θεωρείται ως η πλέον διαδεδομένη μορφή. Χαρακτηρίζεται από ελλείμματα στην οπτική αντίληψη, την οπτική διάκριση και οπτική μνήμη. Πρόκειται για ένα κύριο έλλειμμα τροποποίησης των γραπτών συμβόλων στο αντίστοιχο λεκτικό περιεχόμενο.

Δεν σχετίζεται με την όραση αυτή καθαυτή υπό την έννοια της δικαιολόγησης της δυσλεξίας σε περίπτωση απώλειας της όρασης και ταυτόχρονης οπτικής διαταραχής. Θεωρείται πως παιδιά με τέτοια διαταραχή είναι σε θέση να μάθουν να διαβάζουν μέσω της ακουστικής διόδου υπό την προϋπόθεση της κατάλληλης θεραπευτικής παρέμβασης. Λόγω της δυσκολίας που έχουν να κατανοήσουν μια ακολουθία πραγμάτων, δεν μπορούν να θυμούνται με ευχέρεια τη σειρά των μηνών, των ημερών της εβδομάδας ή ακόμα την χρονολογία γέννησής τους. Το ίδιο συμβαίνει και με τα γραπτά σύμβολα, αφού τα προσλαμβάνουν με τρόπο συγκεχυμένο. Το πρόβλημα εστιάζεται στο έλλειμμα ικανότητας του παιδιού να αναπαριστά οπτικά γραπτά σύμβολα ακολουθώντας τη σωστή τους διάταξη (Thomson, 1984).

Σε κάποιες περιπτώσεις παιδιών παρατηρείται ότι βλέπουν ορισμένα γράμματα ή και τμήματα λέξεων αντίστροφα ή ανάποδα (τα επάνω κάτω) και έτσι ο μέσος χρόνος ανάγνωσης μιας πρότασης τριών σειρών καταλήγει στα 15 λεπτά (Jordan, 1972).



Η ακουστική δυσλεξία από την άλλη χαρακτηρίζεται από ένα έλλειμμα ικανότητας αναπαράστασης στο νου των ξεχωριστών ήχων της γλώσσας, της σύνθεσης των ήχων, της κατονομασίας προσώπων και πραγμάτων και της τήρησης της ακουστικής ακολουθίας που συνδέεται άμεσα με την ικανότητα απομνημόνευσης (Vellutino, 1981). Δεν σχετίζεται με την ακουστική οξύτητα του παιδιού εν αντιθέσει η ακοή τους κυμαίνεται στα φυσιολογικά επίπεδα. Το βασικό έλλειμμα εντοπίζεται στην ευχερή διάκριση των διαφορών των ήχων. Δεν είναι σε θέση να διακρίνουν τα σύμφωνα από τα φωνήεντα και να συνδέσουν τους ήχους με τα αντίστοιχα γραπτά τους σύμβολα. Επομένως η επίδοσή τους είναι χαμηλή στην ορθογραφημένη γραφή και τη σύνθεση γραπτών και ακουστικών στοιχείων. Η δυσκολία τους εστιάζεται στην μη αναγνώριση των ξεχωριστών παραλλαγών των ήχων στην ομιλία (Jordan, 1972). Το είδος αυτό της δυσλεξίας αναγνωρίζεται στην περίπτωση που τα παιδιά κληθούν να γράψουν καθ' υπαγόρευση ένα κείμενο. Σχεδόν ποτέ δεν είναι σίγουρα γι' ό, τι άκουσαν και ζητούν συνεχώς επανάληψη της λέξης ή φράσης.

Ο χρόνος που απαιτείται σε αυτή τη περίπτωση είναι 3-5 λεπτά για τη σύνταξη μιας απλής πρότασης. Δυσκολεύονται να κατανοήσουν τις διαφορές σε παρόμοιες ηχητικά λέξεις, συνήθως παραμορφώνουν ή διαστρεβλώνουν την προφορά οικείων λέξεων (Jordan, 1972).

Τα συμπτώματα της δυσλεξίας ποικίλουν ανάλογα με τη σοβαρότητα της διαταραχής, την ηλικία και την ιδιαιτερότητα κάθε ατόμου. Τα χαρακτηριστικά της επίδοσης εντοπίζονται σε τρία επίπεδα (Miles, 1994 · Perfetti, 1978· Silver, 1993· Snowling & Thomson, 1991) :

1. στην εκμάθηση της ανάγνωσης
2. στην εκμάθηση γραφής- ορθογραφίας
3. στα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς



Στην πρώτη κατηγορία συγκεκριμένα περιλαμβάνονται τα εξής λάθη :

- πρόσθεση, αφαίρεση ή επανάληψη γραμμάτων και συλλαβών
- σύγχυση γραμμάτων με οπτική/ακουστική ομοιότητα
- καθρεπτική ανάγνωση
- προφορά ασυνήθιστων λέξεων ή ψευδολέξεων
- συλλαβική ανάγνωση
- παρεμβολή άσχετων φωνημάτων σε κενά λέξεων/προτάσεων
- ελλιπής τήρηση τονισμού και στίξης
- ανάγνωση χωρίς ρυθμό
- χρωματισμός της φωνής σε σημεία που δεν χρειάζεται
- αντικατάσταση λέξεων, κατά την ανάγνωση, με άλλες, νοηματικά συγγενείς
- δυσχέρεια επαναφοράς σε κάθε επόμενη γραμμή ανάγνωσης (από δεξιά προς τα αριστερά)
- εμφάνιση ιδιαιζόντων λεκτικών σχημάτων (αυτοσχέδιων)
- συχνά λάθη προφοράς σε λέξεις με συμφωνικά συμπλέγματα
- ακανόνιστη, άρρυθμη αναπνοή κατά την απόδοση σημείων στίξης

Στην δεύτερη κατηγορία εντοπίζονται τα εξής λάθη :

- βασικά ορθογραφικά λάθη (καταλήξεις ουσιαστικών και ρημάτων, άρθρα)
- κακογραφία, ακαταστασία γραφής, κατάργηση διαστημάτων
- παράλειψη, επανάληψη, αντιμετάθεση ή προσθήκη γραμμάτων, συλλαβών, λέξεων
- παρεμβολή κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα σε μικρά
- σπάνια χρήση τονισμού ή τονισμός σε τυχαία επιλεγόμενες συλλαβές
- καθρεπτική γραφή μέρους λέξεων, συλλαβών, γραμμάτων
- σύγχυση αρχής και τέλους-φωνημικά όμοιων- βραχέων λέξεων
- ελλιπής ευθυγράμμιση των λέξεων κατά τη γραφή
- γραμματικά λάθη όσον αφορά χρόνους και φωνές ρημάτων
- άσκοπη χρήση προθέσεων και συνδέσμων
-



Στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνονται τα εξής χαρακτηριστικά συμπεριφοράς:

- προκαταβολικό άγχος για τη μάθηση που ελέγχεται με γραφή και ανάγνωση
- τάση αποφυγής του γραψίματος
- συχνή διάσπαση προσοχής
- δυσκολία στον προσανατολισμό χώρου και στην περιγραφή χρονικών ορίων
- συγκεχυμένη εικόνα αυτοαντίληψης
- τάση χαμηλής αυτοεκτίμησης, ιδιαίτερα στο σχολικό χώρο
- συχνά διαστήματα ονειροπόλησης
- περίοδος συναισθηματικές μόνωσης
- ιδιαίτερος τρόπος σκέψης
- δυσκολία οπτικής και ακουστικής κωδικοποίησης στη μνήμη
- τάση συναναστροφής με μικρότερους
- δυσνόηση στην αντίληψη διαδοχής
- έντονη ενασχόληση με χειρωνακτικές/προσωπικές κατασκευές
- έκφραση μέσω χειρονομιών, υπερκινητικότητα
- ενδείξεις ικανοποιητικού έως υψηλού βαθμού νοημοσύνης
- αυξημένη κρίση κατά τις περιγραφές και τις αφηγήσεις

Άλλες δυσκολίες που παρουσιάζουν τα παιδιά με δυσλεξία είναι οι εξής
(Αναστασίου, 1998) :

- δυσκολίες στην εκμάθηση των πινάκων του πολλαπλασιασμού· όταν τους απαγγέλλουν , χάνουν τη σειρά και μπερδεύονται
- προβλήματα νοερών αριθμητικών υπολογισμών και χρησιμοποιούν αντισταθμιστικά το μέτρημα με τα δάκτυλα
- σύγχυση των οπτικά όμοιων μαθηματικών συμβόλων (- και =, < και >)
- σύγχυση των οπτικά όμοιων αριθμών (6 και 9, 16 και 61, 19 και 91)
- σύγχυση στην αντίληψη της κατεύθυνσης· ιδιαίτερα στη διάκριση αριστερού- δεξιού. Δυσκολίες με τα τέσσερα σημεία του ορίζοντα και το γεωγραφικό προσανατολισμό στη βάση χάρτη ή πυξίδας



- δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της σειράς και της διαδοχής. σύγχυση με ακολουθίες, όπως η αλφαβήτα, οι μέρες της εβδομάδας, οι μήνες του χρόνου, οι τηλεφωνικοί αριθμοί. Δυσκολία υπάρχει και στις ερωτήσεις του τύπου : βάλτε τις λέξεις σε αλφαβητική σειρά
- αδύνατη αίσθηση της ομοιοκαταληξίας
- λαθάκια και μπερδέματα της γλώσσας στην προφορά πολυσύλλαβων ή μη οικείων λέξεων
- δυσκολίες στην εξεύρεση του ονόματος γνωστών αντικειμένων κατά την προφορική ομιλία
- η εκμάθηση της ώρας μπορεί να γίνει με σχετική καθυστέρηση
- έλλειψη οργάνωσης σε διάφορες δραστηριότητες όπως η τακτοποίηση του δωματίου
- πιθανή αδεξιότητα στις κινήσεις τους πέφτοντας πάνω σε αντικείμενα, έλλειψη επιδεξιότητας στις λεπτές κινήσεις των χεριών
- δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τα βιβλία και οτιδήποτε στο οποίο χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος
- δεν έχουν πρόβλημα στην άρθρωση και την ομιλία (εκτός της περίπτωσης συνοσηρότητας με άλλη διαταραχή), ωστόσο δεν εκφράζονται με πολλές προτάσεις όταν περιγράφουν μια εμπειρία τους και δεν διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο
- απαντούν συνήθως μονολεκτικά σε ερωτήσεις· κάνουν λάθη συντακτικού και σημασιολογικού τύπου



Στα παιδιά με δυσλεξία η έρευνα των τελευταίων χρόνων έχει δείξει ότι ο κύριος μηχανισμός που δυσλειτουργεί έχει σχέση με το φωνολογικό σύστημα της γλώσσας και κυρίως με τη φωνολογική ενημερότητα. Η φωνολογική ενημερότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη της ανάγνωσης και γραφής και η δυσλειτουργία της σχετίζεται αιτιολογικά με τη δυσλεξία (Habib, 2000· Krose et al. , 2000· Frost, 2001· Torgessen et al. , 2001). Πληθώρα μελετών στην ελληνική και αγγλική γλώσσα έχει δείξει ότι παιδιά με δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή με ή χωρίς διάγνωση δυσλεξίας έχουν σημαντικά φτωχότερη επίδοση σε δεξιότητες φωνολογικής ενημερότητας (Swan & Goswami, 1997· Catts et al. , 2002· Fawcette & Nicholson, 1995) και (Πόρποδας, 2003). Όμως το έλλειμμα στην φωνολογική ενημερότητα σύμφωνα με μελέτη της Snowling και συνεργατών της (2003) ενώ είναι αναγκαίο , δεν είναι επαρκές στοιχείο για την κλινική εκδήλωση της δυσλεξίας. Κατά τις ενδείξεις, έλλειμμα στη μνήμη εργασίας και μειωμένη ταχύτητα επεξεργασίας ακουστικών και οπτικών πληροφοριών πιθανόν αποτελούν επιπλέον παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση της δυσλεξίας (Jeffries & Everatt, 2004· Swanson et al. , 2006).

Η άποψη ότι σε μικρό ποσοστό δυσλεξικών παιδιών πρωταρχικά υπάρχει σημαντικό έλλειμμα στην οπτική αντίληψη του γραπτού λόγου δεν έχει τεκμηριωθεί πλήρως (Ramus et al. , 2003· Skoyles & Skottun, 2004).

Φωνολογική ενημερότητα είναι η συνειδητή διάκριση και ανάλυση της ομιλίας στα επιμέρους στοιχεία της, δηλαδή των λέξεων που αποτελούν την πρόταση, των συλλαβών που αποτελούν την λέξη και των φωνημάτων (των ελάχιστων μονάδων που έχουν διαφοροποιητική αξία στο λόγο) τα οποία αποτελούν τη συλλαβή. Επιπλέον σχετίζεται και με την αντίληψη των σχέσεων μεταξύ τους, με την αντίληψη της ομοιοκαταληξίας καθώς και με το συνειδητό χειρισμό τους μέσα στη λέξη για τη δημιουργία νέων λέξεων.



Προϋποθέτει την επαρκή αντιπροσώπευση της λέξης στη φωνολογική μνήμη και την ομαλή λειτουργία των φωνολογικών πληροφοριών (Elbro et al. , 1998 · Snowling & Hulme, 1989 · Swan & Goswami, 1997 · Gillon, 2004).

Το όποιο έλλειμμα στις λειτουργίες αυτές αυξάνει το κίνδυνο για δυσκολίες στη φωνολογική ενημερότητα και κατ' επέκταση στην ανάγνωση, γραφή και ορθογραφία (Stachhouse & Snowling, 1992).

Ένα ενδιαφέρον εύρημα των ερευνών και των μελετητών είναι ότι η δυσλεξία αφορά αναλογικά περισσότερο τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια 4:1 υπέρ των αγοριών (Rutter, 1978). Η διαφορά φαίνεται να ισχύει σε κάθε χώρα στην οποία μελετήθηκε το ζήτημα της δυσλεξίας (Jorm, 1983).

Οι ερμηνείες που έχουν κατά καιρούς επιχειρηθεί είναι ευρείς και αντικρουόμενες, αφορούν δε είτε στην αναπτυξιακή πορεία, εγκεφαλική λειτουργία και ψυχολογική υπόσταση του ίδιου του παιδιού, είτε σε γενετικές καταβολές ή ακόμα σε διάφορους κοινωνικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες συναρτούμενους με το πρόβλημα. Ωστόσο παραμένει δύσκολο το έργο του καθορισμού των αποκλειστικών παραγόντων υπεύθυνων για την υπεροχή των αγοριών έναντι των κοριτσιών.

Σύμφωνα με τους Goldberg και Schiffman (1972) οι διαφορές ίσως οφείλονται στο γεγονός της μεγαλύτερης εξελικτικά ωριμότητας των κοριτσιών σε σχέση με τα αγόρια στην ηλικία των 6 οπότε και εισάγονται για πρώτη φορά στο σχολείο. Επίσης τα αγόρια τραυματίζονται ευκολότερα στον εγκέφαλο και τέλος οι συναισθηματικές συγκρούσεις που βιώνουν τα αγόρια κατά την είσοδό τους στο σχολείο εκδηλώνονται περισσότερο, κάτι που σχετίζεται με την ωριμότητα τους.

Μια άλλη εξήγηση πιο πειστική που έχει δοθεί σχετίζεται με το γνωστικό προφίλ των δυο φύλων σε συνάρτηση με το επίπεδο ωρίμανσης και ανάπτυξης τους. Μεγάλος αριθμός παιδιών με δυσλεξία παρουσιάζει μια επιβράδυνση στη γλώσσα. Τα αγόρια ειδικότερα παρουσιάζουν πιο συχνότερα επιβράδυνση στην ανάπτυξη της ομιλίας (Ingram & Reid, 1966· Davie et al., 1972). Τα κορίτσια συγκριτικά με τα αγόρια υπερέχουν στην ωρίμανση γεγονός που τα ενισχύει θετικά να επιτύχουν την κατάκτηση της ανάγνωσης (Buffery & Gray, 1972). Άλλοι σχετίζουν την αριθμητική υπεροχή των αγοριών με την εγκεφαλική λειτουργία των δυο ημισφαιρίων. Ειδικότερα, η γλωσσική λειτουργία εδράζεται στο αριστερό ημισφαίριο, άρα και η δυσλεξία εξαρτάται από αυτή.



Το δεξί ημισφαίριο από την άλλη ευθύνεται για τις χώρο- οπτικές λειτουργίες του εγκεφάλου.

Βάσει των λεγόμενων των Maccoby και Jacklin (1974) υπάρχει μια τάση από πλευράς αγοριών να ανταπεξέρχονται πιο θετικά στις χώρο-χρονικές τους λειτουργίες. Ενδεχομένως λοιπόν ο τρόπος διασύνδεσης του αριστερού με το δεξί ημισφαίριο να ενισχύει τα συμπτώματα της δυσλεξίας στον άρρενα πληθυσμό (Thomson, 1984).

Από ερευνητικά δεδομένα έχει φανεί ότι τα άτομα με δυσλεξία είναι συχνά αριστερόχειρα και παρουσιάζουν ανοσοβιολογικές διαταραχές (Siegel & Linder, 1984). Θετική συσχέτιση υπάρχει μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και του δείκτη νοημοσύνης (Siegel, 1989). Για το λόγο αυτό θεωρείται ότι η οριζόμενη διαφορά μεταξύ δείκτη νοημοσύνης και αναγνωστικής ικανότητας δεν μπορεί να ισχύει σε όλες τις περιπτώσεις της δυσλεξίας. Σε μερικά πολύ έξυπνα παιδιά με δυσλεξία η ικανότητα ανάγνωσης είναι μέσα στα φυσιολογικά επίπεδα επειδή η δυσκολία εξισορροπείται λόγω της ευφυΐας τους. Αρκετά παιδιά δεν εμφανίζουν δυσκολίες στην ανάγνωση όταν εξετάζονται στη μητρική τους γλώσσα, ενώ εμφανίζουν συμπτώματα δυσλεξίας κάτω από ειδικές συνθήκες π.χ. στην ανάγνωση μη πραγματικών λέξεων των λεγόμενων ψευδολέξεων (Rack, 1992). Από τα υπάρχοντα ερευνητικά ευρήματα κανένα σύμπτωμα ή καμία μεμονωμένη δοκιμασία δεν μπορεί να χαρακτηριστεί ως παθογνωμική για τη διάγνωση της δυσλεξίας. Οι θετικές και συνεχιζόμενες εξελίξεις στην έρευνα του φαινομένου της δυσλεξίας συμβάλλουν στην ανάπτυξη αποτελεσματικών γνωστικών παρεμβάσεων που μπορούν να οδηγήσουν σε κατάκτηση του γραπτού λόγου και στη λειτουργικότητα του εγκεφάλου.



1.4 Αιτιολογία της Δυσλεξίας

Οι ερμηνείες που έχουν προταθεί για την αιτιολογία της δυσλεξίας προέρχονται αρχικά και κυρίως από το χώρο της ιατρικής και εν συνεχεία από μελέτες ψυχοπαιδαγωγικής βάσης.

Ένας διαχωρισμός είναι οι μονοπαραγοντικές θεωρίες όπου κάθε φορά λαμβάνεται και εξετάζεται ένας μόνο παράγοντας με ιατρική προέλευση και οι πολυπαραγοντικές όπου συνεξετάζονται παράγοντες που ενδεχομένως εμπλέκονται στο ζήτημα της δυσλεξίας από το χώρο της ψυχοπαιδαγωγικής.

Έχει διερευνηθεί το θέμα της νευρολογικής δυσλειτουργίας και ειδικότερα στην ανατομία του εγκεφάλου και στον τρόπο που εκείνος επεξεργάζεται τις προσλαμβανόμενες πληροφορίες.

Ο Morgan (1896) υποστηρίζει την προοπτική της νευρολογικής βάσης με το έλλειμμα στην διαδικασία αποθήκευσης στην μνήμη των οπτικών λεκτικών εντυπώσεων. Πιθανώς να οφείλεται σε ελλιπή ανάπτυξη της αριστερής γωνιώδους έλικας. Η γωνιώδης έλικα είναι το κατώτερο οπίσθιο τμήμα του βρεγματικού λοβού και βρίσκεται κάτω από την περιοχή του Wernicke (το οπίσθιο τμήμα της άνω κροταφικής έλικας που μαζί με την περιοχή του Broca βρίσκονται στο αριστερό ημισφαίριο υπεύθυνο για τον λόγο, την ομιλία και τη γραφή). Πρέπει να σημειωθεί πως βλάβη στην περιοχή του Wernicke προκαλεί την καλούμενη αισθητική ή δεκτική αφασία κατά την οποία ο ασθενής δεν καταλαβαίνει την ομιλία του άλλου, μπορεί όμως ο ίδιος να μιλήσει, η ομιλία του όμως είναι συνήθως ασυνάρτητη.

Από νωρίς ο Hinshelwood (1895) είχε θεωρήσει ότι βλάβη στην περιοχή της αριστερής γωνιώδους έλικας προκαλεί «λεξική τύφλωση». Ωστόσο βάσει των μελετών του Dejerine (1892) αυτή συνδέθηκε με περιπτώσεις αλεξίας και κυρίως με το σημαντικό ρόλο της στην ανάγνωση και γραφή (Duara et al., 1991· Pinel, 1997· Καραπέτσας, 1991).



Ο Geschwind (1979) θεώρησε ότι συνδέει τα οπτικά με τα ακουστικά κέντρα του εγκεφάλου. Βλάβη στην περιοχή σηματοδοτεί τη διακοπή της επικοινωνίας μεταξύ του οπτικού φλοιού και της περιοχής του Wernicke με αποτέλεσμα την εξασθένηση της κατανόησης του γραπτού λόγου.

Αναφορικά με το θέμα της εγκεφαλικής κυριαρχίας (πλευρίωση) στα άτομα με δυσλεξία, φαίνεται πολλά να μην έχουν ισχυρή εγκεφαλική κυριαρχία αλλά μάλλον μικτή κατά την οποία το ένα ημισφαίριο συμπληρώνει την λειτουργία του άλλου και τελικά συνεργάζονται μεταξύ τους. Ανάμεσα σε άτομα χωρίς δυσλεξία υπάρχουν πολλές περιπτώσεις μικτής κυριαρχίας και προτίμησης του αριστερού μέρους του σώματος (Herworth, 1971). Ο Critchley (1964) θεωρεί ότι η μικτή πλευρίωση χωρίς να είναι ξεκάθαρη η εγκεφαλική κυριαρχία μπορεί να συνυπολογιστεί περισσότερο ως αιτιολογικός παράγοντας της δυσλεξίας. Επίσης θεωρεί πως η άποψη κάποιων μελετητών για αδεξιότητες των παιδιών με δυσλεξία στο βάδισμα, στη χρήση του χεριού σχετίζεται μάλλον με κάποια σοβαρή εγκεφαλική βλάβη και όχι απαραίτητα με τη δυσλεξία καθαυτή. Η συσχέτιση της πλευρίωσης με το ζήτημα της δυσλεξίας αποτελεί ένα πεδίο συγκρούσεων ανάμεσα στους ερευνητές.

Παλιότερα η πλευρίωση θεωρείτο άμεσα συνδεόμενη με τη δυσλεξία (Mcfie, 1952). Ωστόσο στην βιβλιογραφία δεν ξεκαθαρίζεται. Μάλλον ισχύει ό, τι αναφέρθηκε πιο πάνω για ανάμικτη προτίμηση των χεριών (Critchley, 1970· Naidoo, 1972).

Ο Orton (1937) ήταν ο πρώτος που αναφέρθηκε στην ανάμικτη πλευρίωση ή ανάμικτη προτίμηση των χεριών ως το αποτέλεσμα του ανταγωνισμού μεταξύ των δυο ημισφαιρίων που συνδέονται με τη δυσλεξία.

Μια άλλη άποψη υποστηρίζει ότι η δυσλεξία προκύπτει από μια γενική επιβράδυνση στους ρυθμούς ωρίμανσης που ως αποτέλεσμα έχει υστέρηση στην πλευρική κυριαρχία του παιδιού (Satz & Sparrow, 1970).

Η Θεωρία λέει πως εγκεφαλικές περιοχές σε παιδιά με δυσλεξία δεν έχουν αναπτυχθεί πλήρως βάσει της αναπτυξιακής τους ηλικίας τη δεδομένη στιγμή με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν επιβράδυνση σε πολλές περιοχές μάθησης.



Τα παιδιά με δυσλεξία αναπτύσσονται παράλληλα με χρονολογικά νεότερα κανονικά παιδιά. Τα προβλήματα ανάγνωσης θεωρούν πως είναι το αποτέλεσμα έλλειψης ετοιμότητας των παιδιών στην απόκτηση κάποιων δεξιοτήτων. Ο Selikowitz (1993) αναφέρει πως τα παιδιά με δυσλεξία δεν παρουσιάζουν ακριβώς επιβράδυνση στην ωρίμανση του εγκεφάλου, απλώς λαμβάνουν μέρος στην μαθησιακή διαδικασία με διαφορετικό τρόπο.

Κάποιες επιπλέον μονοπαραγοντικές θεωρίες αναφέρονται σε ό, τι υποστήριξε ο Hermann (1959), ο οποίος μίλησε για μια γενετική τάση για ελλειμματική ανάπτυξη της λειτουργίας της κατεύθυνσης. Η σύγχυση του παιδιού με δυσλεξία στην κατεύθυνση εκδηλώνεται ειδικότερα όταν το ίδιο χειρίζεται όμοια αποτυπωμένα σύμβολα που η μόνη διαφοροποίηση μεταξύ τους είναι ως προς τον προσανατολισμό στο χώρο. Επίσης ο Bakker (1970) μιλάει για τις δυσκολίες στην αντίληψη του χρόνου και υποστηρίζει ότι η χρονική επεξεργασία παρόμοιων ερεθισμάτων ελέγχεται στην πλειονότητα των ατόμων από το αριστερό ημισφαίριο ενώ των μη λεκτικών από το δεξί. Τα άτομα με αναγνωστικές δυσκολίες μπορεί να είναι σε θέση να ονομάζουν γράμματα ή αριθμούς αλλά ταυτόχρονα να μην είναι σε θέση να θυμούνται τη συγκεκριμένη σειρά εμφάνισης τους.

Περνώντας στις πολυπαραγοντικές θεωρίες η βάση τους εκκινεί από την γνωστική προοπτική του χώρου της ψυχολογίας και σχετίζεται με την μελέτη κάθε μορφής της συμπεριφοράς του ανθρώπου όπως αυτή διαμορφώνεται από την εσωτερική αναπαράσταση των πληροφοριών. Το αντικείμενο της συνδέεται με τις ανώτερες γνωστικές λειτουργίες της μνήμης, της γλώσσας, της αντίληψης, και σκέψης. Η ανάγνωση είναι μια περίπλοκη διαδικασία αποκωδικοποίησης των πληροφοριών που τελικά προσλαμβάνονται μέσω των γραπτών συμβόλων και είναι βασικής σημασίας. Η βασική υπόθεση της επεξεργασίας των πληροφοριών είναι ότι κάθε ερέθισμα που γίνεται αισθητό μέσω των αισθητήριων οργάνων μας προκειμένου να φτάσει στον τελικό προορισμό του δηλαδή την κατανόησή του περιεχομένου του περνάει από μια προκαθορισμένη διαδικασία. Για την ανάγνωση μιας λέξης πρέπει να αναπαραστήσουμε νοητικά την οπτική της εμφάνιση να αποτυπώσουμε δηλαδή τις οπτικές της ιδιότητες, να τη διακρίνουμε στη φωνολογική της διάσταση και τελικά στο σημασιολογικό της περιεχόμενο.



Τα παιδιά με δυσλεξία δυσκολεύονται να δημιουργήσουν το οπτικό ίχνος αυτού που βλέπουν μέσω της οπτικής οδού, δεν μπορούν να το αποθηκεύσουν εικονικά και να το συγκρατήσουν στη βραχύχρονη μνήμη προκειμένου να το επεξεργαστούν και να καταλήξει στην μακρόχρονη μνήμη και έτσι να μετατραπεί η νέα πληροφορία σε νέα γνώση. Το πιο βασικό τους έλλειμμα αναφορικά με την επεξεργασία των πληροφοριών εστιάζεται στην φωνολογική επεξεργασία, στην ανάλυση του φωνολογικού υλικού.

Αυτό γίνεται εμφανές από τον αργό ρυθμό των παιδιών με δυσλεξία να ονομάσουν τα γράμματα, τα αντικείμενα, τα χρώματα, τους αριθμούς και τις λέξεις, αλλά σαφώς και στη βραχύχρονη μνήμη που όλα συνολικά αντανakλούν και τα συμπτώματα της διαταραχής (Ellis & Miles, 1981).

Οι δυσκολίες του παιδιού με δυσλεξία σχετικά με την οπτική αντίληψη του χώρου, του προσανατολισμό, των σχημάτων, της αντιγραφής περίπλοκων σχημάτων απαντώνται σε παιδιά μικρότερης ηλικίας. Οι δυσκολίες των παιδιών εξαρτώνται από την χρονολογική τους ηλικία (Satz, 1978). Η ικανότητα της αντίληψης ενός αναγνώστη που βρίσκεται στο πρώιμο στάδιο κατάκτησής της είναι ακόμη ανώριμη και ίσως αυτό να συνδέεται με την οπτική δυσλεξία (Vernon, 1979).

Στην λανθασμένη αντίληψη των σχημάτων ο Thomson αναφέρει ότι ενδεχομένως το πρόβλημα να σχετίζεται με την ενσωμάτωση της εισερχόμενης πληροφορίας και του τελικού προϊόντος που εξέρχεται. Το παιδί ίσως να βλέπει σωστά ένα σχήμα και να το αντιγράφει σωστά, ωστόσο να μην μπορεί να συνδέσει και τις δυο διαδικασίες ταυτόχρονα.

Ελλείμματα στην ακουστική διάκριση οφείλονται στην καθυστερημένη ανάπτυξη της λεκτικής αντίληψης και της ακουστικής οξύτητας (Clark 1970). Έπειτα από χορήγηση τεστ ακουστικής διάκρισης σε πληθυσμό με δυσλεξία διαπιστώθηκε ότι δεν παρουσιάζουν δυσκολία στην ακουστική διάκριση. Επίσης παιδιά από στερημένα πολιτιστικά περιβάλλοντα ενδέχεται να παρουσιάσουν προβλήματα ακουστικής και οπτικής διάκρισης των πληροφοριών (Deutsch, 1963).



Η υπόθεση ότι οι οφθαλμικές κινήσεις των παιδιών με δυσλεξία κατά τη λειτουργία της ανάγνωσης είναι διαφορετικές από του κανονικού αναγνώστη (από τα αριστερά προς τα δεξιά) φαίνεται να δημιουργεί ασυμφωνίες στους ειδικούς. Υπάρχουν περιπτώσεις όπου οι παλινδρομικές κινήσεις των οφθαλμών επικεντρώνονταν σε μια κατεύθυνση από τα δεξιά από τα αριστερά (Zangwill & Blakemore, 1972) και άλλες όπου αναφέρεται μια ορθότατη σταθερότητα στις προσηλώσεις των οφθαλμών όσο και των κανονικών αναγνωστών (Diamond, 1983).

Η σχέση της δυσλεξίας με την μνήμη σχετίζεται στο βαθμό που τα άτομα με δυσλεξία δυσκολεύονται στη συγκράτηση των προσλαμβανομένων ερεθισμάτων στη βραχύχρονη μνήμη η οποία είναι και το πρώτο φίλτρο για να περάσει στη συνέχεια στην μακρόχρονη μνήμη όπου και εγκαθίσταται ως γνώσεις ή απορρίπτονται ως μη χρήσιμες. Ο Jorm (1983) υποστηρίζει ότι οι δυσκολίες στην ονομασία ερεθισμάτων ενδεχομένως σχετίζονται με το έλλειμμα στην ανάκληση από την μακρόχρονη μνήμη των φωνολογικών κωδίκων. Η μνημονική εγγραφή έχει να κάνει με την ανάκληση των γραμμάτων και τη βασική αντιστοιχία συμβόλου-ήχου. Δυσκολεύονται να φέρουν στη μνήμη τους σειρές γεγονότων και ήχους για να τους συνθέσουν σε λέξεις ή να αναγνωρίσουν τύπους γραμμάτων στην ανάγνωση. Ένας συνδυασμός από γράμματα τα οποία διδάχθηκε το παιδί πολύ πιθανό την επόμενη κιόλας ημέρα να έχουν ξεχαστεί.

Οι μνημονικές δυσκολίες του παιδιού επικαλύπτουν και το έλλειμμα ενημερότητας των ήχων και ειδικότερα της φωνολογικής κωδικοποίησης των γραμμάτων. Μια άλλη διάσταση που συνδέεται η φωνολογική κωδικοποίηση με τη βραχύχρονη μνήμη είναι η μετατροπή των γραπτών συμβόλων στις φωνολογικές τους μονάδες (Pumfrey & Elliot, 1997).



2.ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

2.1 Ορισμοί και διαστάσεις

Η οριοθέτηση του όρου της διγλωσσίας αποδεικνύεται δύσκολο εγχείρημα καθώς δεν είναι ξεκάθαρο ποιος τελικά θεωρείται δίγλωσσος, εκείνος που μιλάει απλώς μια δεύτερη γλώσσα πέραν της μητρικής του ή εκείνος που είναι ικανός ομιλητής και το ίδιο ικανός να αποδώσει γραπτά μια άλλη ξένη γλώσσα. Αρκεί κάποιος να μπορεί να καταλάβει προφορικά μια δεύτερη γλώσσα χωρίς απαραίτητα να μπορεί να την αποδώσει γραπτά για να χαρακτηριστεί δίγλωσσος; Το άτομο μπορεί να είναι ικανό να μιλάει δυο γλώσσες, αλλά στην πραγματικότητα να μιλάει μόνο μια.

Κάποιος ενδεχομένως κάνει χρήση μιας γλώσσας για να συνδιαλέγεται και χρήση της άλλης για να την αποδίδει γραπτά και να την διαβάζει προφορικά. Επομένως ο βαθμός επάρκειας μια γλώσσας και η χρήση της διαχωρίζονται αναγκαστικά.

Πολλοί όροι προτείνονται για την διασάφηση της διγλωσσίας. Οι γλωσσικές δεξιότητες σχετίζονται με συμπεριφορές που μπορούν να παρατηρηθούν, όπως ο γραφικός χαρακτήρας του ατόμου. Η γλωσσική ικανότητα σχετίζεται με την εσωτερική αναπαράσταση της γλώσσας και η απόδειξή της είναι η γλωσσική πραγμάτωση. Η γλωσσική επάρκεια είναι όρος ευρύς και αόριστος. Χρησιμοποιείται συχνά ως συνώνυμη της γλωσσικής ικανότητας (Ellis, 1985). Η γλωσσική επίδοση είναι το αποτέλεσμα της διδασκαλίας της γλώσσας.

Η διγλωσσία δεν είναι μια στατική κατάσταση. Όπως η γλώσσα έτσι και η διγλωσσία εξελίσσεται διαρκώς, επομένως ως ατομικό χαρακτηριστικό δεν είναι κάτι που μπορούμε να πούμε ότι ένα άτομο το κατέχει ή δεν το κατέχει. Ούτε επίσης ότι ένα άτομο που είναι δίγλωσσο θα παραμείνει δίγλωσσο σε όλη του τη ζωή.



Η έννοια διγλωσσία εισήχθη το 1959 από τον Ferguson για να περιγράψει την ύπαρξη διαφορετικών μορφών της ίδιας γλώσσας. Μιλάει για δυο βασικές μορφές που διαφοροποιούνται κάθετα και επιτελούν διαφορετικές λειτουργίες. Η χρήση των μορφών αυτών δεν είναι αποκλειστικό χαρακτηριστικό κάποιας κοινωνικής ομάδας, ωστόσο αξιολογούνται κοινωνικά η μια ως υψηλού κύρους ποικιλία δηλαδή η γλώσσα που χρησιμοποιείται στη διοίκηση, την εκπαίδευση, την παραγωγή γραπτών κειμένων και η άλλη ως χαμηλού κύρους ποικιλία ως η γλώσσα της καθημερινής διαπροσωπικής επικοινωνίας χωρίς γραπτή απόδοση και μορφή. Όλα τα μέλη μιας κοινότητας χρησιμοποιούν και τις δυο μορφές ανεξάρτητα από κοινωνικά στρώματα βάσει του χώρου χρήσης και των δραστηριοτήτων που αναπτύσσουν., ωστόσο χωρίς να επιτρέπεται η χρήση της γλώσσας χαμηλού κύρους σε περιστάσεις που αρμόζει η γλώσσα υψηλού κύρους.

Οι δυο διαστάσεις των γλωσσικών δεξιοτήτων είναι εκείνες της πρόσληψης και της παραγωγής. Στις πρώτες έχουμε τις βασικές γλωσσικές δεξιότητες της ακρόασης και της ανάγνωσης ενώ στις δεύτερες κατατάσσονται η ομιλία και η γραφή. Είναι εξαιρετικά απλουστευτικό κανείς να διακρίνει με δυο μόνο διαστάσεις το αν κάποιος είναι ή δεν είναι δίγλωσσος. Κάποιοι αντιλαμβάνονται και καταλαβαίνουν μια γλώσσα όταν ακούνε και όταν διαβάζουν, χωρίς να μιλάνε και να γράφουν τη γλώσσα. Άλλοι καταλαβαίνουν μια ομιλούμενη γλώσσα, χωρίς να την μιλάνε οι ίδιοι. Δεν είναι τόσο απλό να κατατάξουμε τους ανθρώπους σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους. Κάθε γλωσσική δεξιότητα ενδεχομένως να είναι περισσότερο ή λιγότερη ανεπτυγμένη. Για παράδειγμα η ανάγνωση μπορεί να λάβει τις διαβαθμίσεις της απλής, της βασικής, της ρέουσας και της τέλει. Ένα άτομο μπορεί να είναι σε θέση να καταλαβαίνει μια γλώσσα υπό κάποιες συγκεκριμένες συνθήκες γλωσσικής επικοινωνίας, όπως σε ένα κατάστημα, ωστόσο την ίδια γλώσσα υπό συνθήκες πανεπιστημιακής παράδοσης να μην μπορεί.

Επομένως οι γλωσσικές δεξιότητες μπορούν να διαιρεθούν σε μικρότερες μονάδες (Lado, 1961· Mackey, 1965 · Macnamara, 1969· Oller 1979· Baetens Beardsmore, 1986). Πέραν των βασικών τεσσάρων γλωσσικών δεξιοτήτων η Skutnabb-Kangas (1981) κάνει λόγο και για μια ακόμη πέμπτη δεξιότητα εκείνη της γλώσσα της σκέψης, ως εσωτερικός λόγος.



Μια άλλη ματιά στο ίδιο θέμα θα ήταν να την χωρίσουμε από την πραγματική ομιλία, καθώς στην περίπτωση των δίγλωσσων ομιλητών εκείνοι σκέφτονται και στις δυο γλώσσες τους. Ο Cummins (1984) θεωρεί πως πρόκειται για γνωστική ικανότητα σε μια γλώσσα ως την ικανότητα χρήσης της μίας ή και των δυο γλωσσών για τη σκέψη.

Στη σχετική βιβλιογραφία δεν υπάρχει ένας ορισμός της διγλωσσίας πλήρης και περιεκτικός και με γενική ισχύ. Κάθε φορά αξιολογείται και ένα χαρακτηριστικό γνώρισμα της διγλωσσίας που είτε σχετίζεται με γλωσσολογικά στοιχεία ή κοινωνικά. Κοινή βάση των ορισμών είναι η συμφωνία ότι διγλωσσία είναι μια κατάσταση κατά την οποία ένα άτομο κατέχει και χρησιμοποιεί περισσότερες από μια γλώσσες (Saunders, 1984).

Οι δυο κύριες κατευθύνσεις των ορισμών είναι ότι στην πρώτη περίπτωση το βάρος δίνεται στην γλωσσολογική βάση του φαινομένου και στην δεύτερη περίπτωση στην λειτουργικότητα (Fthenakis, 1981). Κάποιοι χαρακτηρίζουν ένα άτομο δίγλωσσο μόνο, αν μπορεί, έστω να προφέρει μόνο λίγες λέξεις σε δεύτερη γλώσσα. Ο MacNamara (1969) αναφέρει ως δίγλωσσο ένα άτομο στην περίπτωση που στην δεύτερη γλώσσα διαθέτει ικανότητες ομιλίας, ανάγνωσης και γραφής, χωρίς να εξετάζεται το επίπεδο κατάκτησής τους. Δεδομένης αυτής της οπτικής όλα τα άτομα στον κόσμο εμπίπτουν στην κατηγορία των δίγλωσσων. Άλλοι αναφέρουν την κατοχή των δυο γλωσσών σε άριστο επίπεδο (Bloomfield, 1935 στο: Fthenakis et al. 1985) ή την χρήση της δεύτερης γλώσσας χωρίς τη παρεμβολή της μετάφρασης από την μητρική (Weiss, 1959 στο: Fthenakis et al. 1985).

Ο Haugen (1956) δίνει τον εξής ορισμό:

«Δίγλωσσο είναι ένα άτομο από τη στιγμή που μπορεί ολοκληρωμένα και με ορθότητα εννοιολογικού περιεχομένου να εκφραστεί στη δεύτερη γλώσσα»

Ο Weinreich (1964) τονίζοντας την λειτουργική βάση της διγλωσσίας την ορίζει:

«διγλωσσία θα πρέπει να ονομάζεται η πρακτική εναλλαγή της χρήσης δυο γλωσσών, ενώ τα άτομα που ενεργοποιούν τη διαδικασία αυτή, θα πρέπει να ονομάζονται δίγλωσσα»



Ο Mackey (1968) κινούμενος σε παρόμοια βάση την ορίζει ως :
«όχι ένα καθαρά γλωσσολογικό φαινόμενο, αλλά ένα φαινόμενο που χαρακτηρίζεται από τη χρήση του, δηλαδή με καθαρά κοινωνιογλωσσολογική βάση».

Ο Oksaar (1971) αναφέρει: «διγλωσσία είναι η ικανότητα ενός ατόμου να χρησιμοποιεί δυο γλώσσες σε διαφορετικές καταστάσεις και κάθε φορά να αλλάζει αυτόματα χωρίς προβλήματα το γλωσσικό κώδικα»

Για τον Malberg (1973 στο: Fthenakis et al. 1985) «το δίγλωσσο άτομο θα πρέπει να έχει αναπτύξει την ικανότητα να ταυτίζεται και στις δυο γλώσσες»

Κατά τους Kielhöfer και Jonekeit (1983) «το δίγλωσσο άτομο θα πρέπει να έχει το προσωπικό συναίσθημα ότι και στις δυο γλώσσες αισθάνεται τόσο άνετα σαν να είναι στο σπίτι του»

Ο W.F.Mackey (1976) ορίζει τη διγλωσσία ως ένα φαινόμενο πολλών διαστάσεων κάθε μια από τις οποίες μπορεί να ποικίλει · αυτό εξαρτάται από το χώρο όπου εντοπίζονται τα δίγλωσσα άτομα, από την αιτία γέννησης της, από την υπεροχή της μίας έναντι της άλλης και από την κοινωνική τους λειτουργικότητα. Τρεις είναι οι κύριες διαστάσεις του φαινομένου και αφορούν τον τρόπο που κατανέμονται τα δίγλωσσα άτομα σε μια χώρα καθώς και την επαφή τους με τα μονόγλωσσα άτομα, τη σταθερότητα του φαινομένου η οποία σχετίζεται με τις πολιτικές, οικονομικές και δημογραφικές καταστάσεις κάθε χρονική περίοδο και τέλος τη λειτουργία της στο πλαίσιο της γλωσσικής συμπεριφοράς των ομιλητών γεγονός που σχετίζεται με τον τρόπο χρήσης της γλώσσας και την επάρκεια των ομιλητών σε αυτή.

Ο Blocher (1982) δίνοντας βάση τόσο στα γλωσσολογικά όσο και στα λειτουργικά στοιχεία της διγλωσσίας αναφέρει: «δίγλωσσο είναι εκείνο το άτομο που ανήκει, βάσει των γλωσσικών του ικανοτήτων σε δυο γλωσσικές κοινότητες εξίσου και γι'αυτό δεν μπορούν να δοθούν μονομερείς απαντήσεις με ποια από τις δυο γλώσσες έχει πιο άμεση και στενή σχέση, ποια από τις δυο γλώσσες μπορεί να χαρακτηριστεί ως μητρική, ποια από τις δυο χρησιμοποιεί πιο άνετα ή τέλος σε ποια γλώσσα σκέφτεται»



Ολοκληρώνοντας το θέμα των ορισμών του φαινομένου αναφέρουμε την άποψη της Triarchi (1983) κατά την οποία: «ένα άτομο θεωρείται δίγλωσσο όταν διαθέτει τη γλωσσική εκείνη ικανότητα μέσω της οποίας μπορεί να εκφράζεται προφορικά ή γραπτά, χωρίς ιδιαίτερες δυσκολίες σε δυο γλωσσικά συστήματα. Μια ικανότητα που έχει αναπτύξει με βάση τις δικές του ψυχολογικές, φυσιολογικές, συναισθηματικές και κοινωνικές προϋποθέσεις και λόγω της άμεσης και συνεχούς επαφής του με ένα δίγλωσσο κοινωνικοπολιτισμικό περιβάλλον».



2.2 Τυπολογία της διγλωσσίας

Σύμφωνα με αναφορές του Klein (1984) η μητρική γλώσσα του παιδιού ως η πρώτη γλώσσα με την οποία έρχεται αρχικά σε επαφή και την οποία μαθαίνει, επηρεάζει την γνωστική και συναισθηματική του ανάπτυξη. Ένα άτομο στη ζωή του το πιθανότερο να διδαχθεί και να μάθει περισσότερες της μιας γλώσσες. Η διγλωσσία ως πολυδιάστατο φαινόμενο έχει πολλές μορφές και σίγουρα όχι μια.

Η τυπολογία βαίνει βάσει κάποιων κριτηρίων :

- κριτήρια εκμάθησης/κατάκτησης υπό την έννοια των συνθηκών κάτω από τις οποίες ένα άτομο έγινε δίγλωσσο και πιο συγκεκριμένα η ηλικία κατάκτησης της άλλης γλώσσας, η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε
- κριτήρια γλωσσολογικά υπό την έννοια του τρόπου σύνδεσης των γλωσσικών συμβόλων και των σημασιολογικών εννοιών καθώς επίσης και του βαθμού κατοχής του κάθε γλωσσικού συστήματος
- κριτήρια επίδρασης στην ανάπτυξη του δίγλωσσου ατόμου υπό την έννοια των ενδεχομένων επιπτώσεων της διγλωσσίας στη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του.

Σε ό,τι αφορά τα κριτήρια κατάκτησης ο McLaughlin (1978) βασιζόμενος στην ηλικία τη διαχωρίζει σε ταυτόχρονη και διαδοχική διγλωσσία. Η ταυτόχρονη ισχύει, όταν το παιδί γνωρίζει ταυτόχρονα και τις δυο γλώσσες. Είτε τις μαθαίνει ταυτόχρονα μετά τη γέννησή του, είτε γιατί τα ισχύοντα γλωσσικά συστήματα της οικογένειας είναι δύο, είτε γιατί δυο γλωσσικά συστήματα υπάρχουν στο ευρύτερο περιβάλλον, όπως ο χώρος του σχολείου. Παιδιά δίγλωσσα ήδη από τη γέννησή τους είναι τα παιδιά των μεταναστών και των μεικτών γάμων.



Το βασικό χαρακτηριστικό είναι ότι δεν διαχωρίζεται η μητρική γλώσσα από τη θεωρούμενη δεύτερη γλώσσα, χωρίς αυτό βέβαια να συνεπάγεται ότι το παιδί είναι σε θέση να χειρίζεται και να κατέχει εξίσου τις δυο γλώσσες. Οι παράγοντες που ορίζουν το τελικό αποτέλεσμα είναι συνήθως εξωγενείς. Ο ίδιος υποστηρίζει επίσης πως στην περίπτωση που η πρώτη γλώσσα έχει κατακτηθεί μετά το τρίτο έτος της ηλικίας, τότε γίνεται λόγος για διαδοχική διγλωσσία υπό την έννοια ότι το παιδί άλλαξε τόπο διαμονής μετά το τρίτο έτος της ηλικίας του και αναγκάζεται να μάθει την νέα γλώσσα. Το αποτέλεσμα παραμένει το παιδί να είναι δίγλωσσο, ωστόσο όχι με την έννοια της ταυτόχρονης διγλωσσίας.

Άλλη διαφοροποίηση βάσει της ηλικίας είναι σε πρώιμη και μεταγενέστερη διγλωσσία. Η πρώιμη ισχύει, όταν η ηλικία εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας είναι η προεφηβική ηλικία, ενώ η μεταγενέστερη κατά την εφηβική ή μετά από αυτή ηλικία.

Αναφορικά με τον τρόπο κατάκτησης σε φυσική και πολιτισμική ή αλλιώς τεχνητή, σχολική, κατευθυνόμενη. Η φυσική διγλωσσία εννοείται ως η κατάκτηση της δεύτερης γλώσσας μέσω της επαφής και επικοινωνίας των μητρικών ομιλητών της γλώσσας και όχι υπό το καθεστώς μιας συστηματικής διδασκαλίας με στόχο την εκμάθησή της, όπως ισχύει για την δεύτερη κατηγορία της κατευθυνόμενης. Γι' αυτό και ο Anders (1990) αναφέρει το ρήμα αποκτώ για τη φυσική διγλωσσία και το ρήμα κατακτώ για την κατευθυνόμενη.

Στόχος της φυσικής διγλωσσίας είναι κυρίως η επικοινωνία και κατανόηση με τους υπόλοιπους φυσικούς ομιλητές της γλώσσας, ενώ στην περίπτωση της κατευθυνόμενης είναι πρωτίστως η αλάνθαστη και όσο δυνατόν τελειότερη κατοχή της δεύτερης γλώσσας σε όλα τα επίπεδα αυτής. Ωστόσο τίθενται αμφισβητήσεις για το, αν και πόσο ξεκάθαρα είναι τα όρια της φυσικής και κατευθυνόμενης διγλωσσίας, καθώς υπάρχουν περιπτώσεις παιδιών όπως των μεταναστών που μεγαλώνουν στην γλωσσική κοινότητα της χώρας υποδοχής και άρα μαθαίνουν μια δεύτερη γλώσσα κυρίως όμως μέσω κατευθυνόμενης διγλωσσίας και ειδικότερα μέσω του σχολικού τους περιβάλλοντος.



Από την άλλη πλευρά η δεύτερη γλώσσα μαθαίνεται και από την καθημερινή επαφή με τους φυσικούς ομιλητές, οπότε μιλάμε για φυσική διγλωσσία. Είναι επομένως δύσκολο να κατηγοριοποιήσουμε περιπτώσεις σε φυσική και κατευθυνόμενη. Μάλλον πρόκειται για μικτή μορφή διγλωσσίας (Graf, 1987).

Βάσει των γλωσσολογικών κριτηρίων η πιο γνωστή διαφοροποίηση είναι αυτή της Uriel Weinreich (1964) με κύριο κριτήριο το σύνδεσμο ανάμεσα στα γλωσσικά σύμβολα και τις αντίστοιχες σημασιολογικές έννοιες δηλαδή τη σχέση του εσωτερικού και του ενεργητικού λεξιλογίου. Η ίδια προτείνει τρεις τύπους :

- συντονισμένη διγλωσσία
- συνθετική διγλωσσία
- εξαρτημένη διγλωσσία

Στη συντονισμένη διγλωσσία τα σύμβολα της γλώσσας και η αντίστοιχη εννοιολογική τους σημασία απομνημονεύονται ξεχωριστά και στις δυο γλώσσες, ειδικότερα η λέξη «καρέκλα» και η λέξη «Stuhl» (καρέκλα στα γερμανικά) είναι συνδεδεμένες χωριστά η κάθε μια με την αντίστοιχη σημασιολογική έννοια.

Το δίγλωσσο άτομο έχει κατακτήσει τις δυο γλώσσες σε δυο ξεχωριστούς κοινωνικούς χώρους και γι' αυτό έχουν αναπτυχθεί δυο διαφορετικά και ξεχωριστά γλωσσικά σημασιολογικά συστήματα.

Στη συνθετική διγλωσσία οι λέξεις συγκρατούνται ξεχωριστά στις δυο γλώσσες όχι όμως και η σημασία τους, ειδικότερα υπάρχει κοινή σημασιολογική έννοια που συνδέεται με δυο διαφορετικά γλωσσικά σύμβολα (Paradis, 1977). Βάσει κάθε φορά της περίπτωσης στην οποία καλείται να επικοινωνήσει μπορεί και χρησιμοποιεί τον αντίστοιχο γλωσσικό κώδικα. Ο τύπος αυτός της διγλωσσίας καλλιεργείται όταν στο άμεσο περιβάλλον του ατόμου γίνεται εναλλακτική χρήση των δυο γλωσσών από το ίδιο άτομο στην ίδια κατάσταση.



Ο Δημητρίου (1997) αναφέρει πως σύνθετη διγλωσσία υπάρχει στα άτομα που χρησιμοποιούν δυο γλώσσες, αλλά σκέπτονται σε μια. Η δεύτερη γλώσσα δηλαδή μεταφράζεται από το σημασιολογικό πλαίσιο της πρώτης.

Η εξαρτημένη διγλωσσία είναι συνήθως το αποτέλεσμα της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας με τη βοήθεια μιας ήδη κατεκτημένης γλώσσας η οποία είναι συνήθως η πρώτη. Αυτή η διαδικασία λαμβάνει χώρα υπό συνθήκες συστηματικής διδασκαλίας σε σχολείο ή φροντιστήριο. Είναι πιθανό στην εξαρτημένη διγλωσσία να παρουσιάζονται συχνά στη δεύτερη γλώσσα δομικά στοιχεία της πρώτης γλώσσας που οφείλονται σε παρεμβολές της πρώτης γλώσσας σε δομές της δεύτερης (Baetens Beardsmore, 1982).

Οι Ervin και Osgood (1954) κατατάσσουν τη διγλωσσία σε συνδυαστική/συνθετική και συντονισμένη. Στην πρώτη περίπτωση οι δυο γλώσσες λειτουργούν συνδυαστικά σχηματίζοντας ένα σύστημα συνδυασμού, ενώ στη δεύτερη ένα σύστημα συντονισμού. Τα δυο γλωσσολογικά στοιχεία είναι συνδεδεμένα με την ίδια εσωτερική έννοια. Ειδικότερα η συμβολική αναπαράσταση των λέξεων κρατείται χωριστά για την κάθε γλώσσα όχι όμως και η σημασιολογική τους αναπαράσταση. Συμβαίνει μια κοινή αποθήκευση εννοιών και για τις δύο γλώσσες. Ο τύπος αυτός διγλωσσίας γίνεται εμφανής όταν η δεύτερη γλώσσα κατακτάται μέσω της πρώτης. Παρόμοια αποτελέσματα μπορεί να υπάρξουν και με την ταυτόχρονη διγλωσσία υπό την προϋπόθεση το άμεσο περιβάλλον να αλλάζει συχνά το γλωσσικό σύστημα επικοινωνίας με το παιδί (Ervin & Osgood, 1954).

Στη συντονισμένη διγλωσσία είναι ξεχωριστές και οι λέξεις και οι αντίστοιχες σημασιολογικές έννοιες τους. Έχουμε την δημιουργία τελικά δυο χωριστών και ανεξάρτητων γλωσσικών συστημάτων που δραστηριοποιούνται διαφορετικά για τη κάθε γλώσσα (Wölck, 1984).

Οι σημασίες από τις δυο γλώσσες αποθηκεύονται αμέσως σε ξεχωριστά κανάλια δημιουργώντας από την αρχή δυο σημασιολογικά συστήματα διαφορετικά για τη κάθε γλώσσα (Graf, 1987). Η συντονισμένη διγλωσσία γίνεται όταν το άτομο κατακτήσει τις δυο γλώσσες σε απομονωμένες χρονικά και λειτουργικά συνθήκες. Ειδικότερα όταν επί τούτου ο κάθε γονέας κάνει χρήση της μητρικής του γλώσσας, όταν επικοινωνεί με το παιδί.



Ωστόσο το ερώτημα που εγείρεται είναι κατά πόσο μπορεί κανείς να ισχυριστεί ότι πράγματι υπάρχουν δυο διαφορετικά γλωσσικά συστήματα που αποθηκεύονται σε διαφορετικούς χώρους του εγκεφάλου στο δεξί ή αριστερό ημισφαίριο. Από μελέτες σε δίγλωσσους αφασικούς ασθενείς έπειτα από τραυματισμό δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη συντονισμένης ούτε συνδυαστικής διγλωσσίας (List, 1995). Ο ίδιος διατείνεται πως ένα τέτοιο μοντέλο πρέπει να αναφέρεται σε ιδανικές περιπτώσεις δίγλωσσων.

Μια άλλη διαφοροποίηση αναφέρεται σε αμφίδρομη και ισορροπημένη διγλωσσία ως προς το βαθμό κατοχής της γλώσσας. Ένα άτομο που είναι σε θέση να κάνει χρήση και των δυο γλωσσών σε όλες τις περιστάσεις της καθημερινότητάς του εξίσου καλά, χωρίς να υποβοηθείται από την μια ή την άλλη γλώσσα, τότε η κατάσταση περιγράφεται ως αμφίδρομη διγλωσσία (Δημητρίου, 1997). Ενώ στην περίπτωση που ο ομιλητής κατέχει και τις δυο γλώσσες σε τέτοιο βαθμό ώστε η ικανότητά του να εξισορροπείται με εκείνη ενός μονόγλωσσου ομιλητή γίνεται λόγος για ισορροπημένη διγλωσσία (Baetens Beardsmore, 1982). Ο Fishman (1971) υποστηρίζει ότι σπάνια είναι κανείς ικανός σε όλες τις περιστάσεις στον επιδέξιο χειρισμό δυο γλωσσών. Στην πλειοψηφία τους οι δίγλωσσοι χρησιμοποιούν τις δυο γλώσσες για διαφορετικούς σκοπούς και λειτουργίες. Ένα παράδειγμα είναι ότι ένα δίγλωσσο άτομο μπορεί να κάνει χρήση της μιας γλώσσας στον εργασιακό του χώρο και την δεύτερη στις κοινωνικές του εκδηλώσεις και την καθημερινή του ζωή.

Ωστόσο ως έννοια η εξισορροπημένη διγλωσσία είναι δύσκολο να διασαφηνιστεί καθώς έχει πολλές εκφάνσεις. Ενδέχεται να υπάρχει ισορροπία μεν αλλά σε χαμηλό επίπεδο επάρκειας στις δυο γλώσσες. Επιπλέον κανείς ακούγοντας τον όρο εξισορρόπηση υποθέτει την άριστη επάρκεια στις δυο γλώσσες.

Περνώντας στην τρίτη κατηγορία βάσει των κοινωνικών κριτηρίων ο Lambert (1975) με κριτήριο την επίδραση της διγλωσσίας κατά την παιδική ηλικία στους τομείς της ανάπτυξης και βάσει κοινωνικών και ατομικών δεδομένων αναφέρεται σε προσθετική και αφαιρετική διγλωσσία.



Κατά την προσθετική διγλωσσία υπάρχει θετική επίδραση σε επίπεδο ανάπτυξης και προσωπικότητας του ατόμου. Λόγω της αλληλεπίδρασης του με το διαπολιτισμικό του περιβάλλον το άτομο κατακτά ικανότητες γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές οι οποίες ενισχύουν προς το καλύτερο την μητρική και τη δεύτερη γλώσσα. Είναι ένα άτομο εμπλουτισμένο με εμπειρίες από δυο παράλληλα περιβάλλοντα σε επίπεδο πολιτισμού και γλώσσας (Beatens Beardsmore 1982). Προσθετική διγλωσσία υφίσταται στην περίπτωση της ενίσχυσης από την πλευρά του περιβάλλοντος του ατόμου για το πλεονέκτημα της εκμάθησης μιας δεύτερης γλώσσας. Το φαινόμενο αυτό απαντάται κυρίως σε μεικτούς γάμους, αλλά και στα ανώτερα κοινωνικά στρώματα όπου προωθείται η ιδέα της δεύτερης γλώσσας θετικά σε όλους τους τομείς της δράσης του ατόμου. Άλλωστε έρευνες έχουν δείξει τα πλεονεκτήματα της διγλωσσίας στην γνωστική ανάπτυξη του ατόμου (Baker, 1993). Η περίπτωση της αφαιρετικής διγλωσσίας υφίσταται υπό συνθήκες περιορισμού του ατόμου για χρήση μόνο της δεύτερης γλώσσας. Η μητρική γλώσσα παραμελείται και τελικά επιβραδύνεται τραγικά η εξέλιξή της.

Το φαινόμενο είναι συχνό σε παιδιά μειονοτικών πληθυσμιακών ομάδων όπου η μητρική τους γλώσσα θεωρείται υποδεέστερη εκείνης της χώρας υποδοχής και η προσπάθεια συντελείται προς αποσιώπησή της.

Άλλη μια συχνά αναφερόμενη διάκριση της διγλωσσία είναι σε ατομική και κοινωνική. Η ατομική διγλωσσία αφορά τη διγλωσσία μεμονωμένων ατόμων ή ομάδων που ζουν σε ένα μονόγλωσσο περιβάλλον.

Ένα άτομο που έχει έρθει να εργαστεί σε μια ξένη χώρα ή ένα δίγλωσσο ζευγάρι εμπίπτουν σε αυτή την κατηγορία. Η Σέλλα –Μάζη (1997) αναφέρει πως «η ατομική διγλωσσία βιώνεται ως εμπειρία η οποία εμπλουτίζει και διευκολύνει την καλύτερη φύση των γλωσσών και προσφέρει την ευκαιρία για βαθύτερη γνώση πολιτισμών».



Η συλλογική ή κοινωνική διγλωσσία σχετίζεται με το γλωσσικό υπόβαθρο ενός ολόκληρου έθνους το οποίο χειρίζεται περισσότερων της μιας γλώσσας. Στην περίπτωση αυτή οι γλώσσες διαχωρίζονται και χρησιμοποιούνται από τα μέλη του έθνους σε διαφορετικές περιστάσεις (Μήτσης, 1998). Άλλη γλώσσα ομιλείται στις κρατικές υπηρεσίες και άλλη στην καθημερινή ζωή της τοπικής κοινωνίας.

Ο ίδιος θεωρεί και διακρίνει τρεις μορφές κοινωνικής διγλωσσίας: στην πρώτη υπάρχουν και μιλιούνται δυο γλώσσες από δυο διαφορετικές ομάδες που συμβιώνουν στην ίδια κοινότητα. Στη δεύτερη όλα τα μέλη μιας κοινωνίας είναι δίγλωσσα και χρησιμοποιούν τους δυο γλωσσικούς κώδικες μέσα στην κοινότητα που ζουν. Στην τρίτη και τελευταία μορφή όπου μια κοινωνική ομάδα είναι μονόγλωσση και μια άλλη ομάδα είναι δίγλωσση. Μια τέτοιου είδους κατάσταση επικρατεί στην Ελβετία ή στην Δυτική Θράκη όπου βέβαια τίθεται το ζήτημα γλωσσικών μειονοτήτων.

Μια τελευταία διάκριση της διγλωσσίας κάνει η Paulston (1980) σε ελιτίστική για καθαρά λόγους κοινωνικούς, μορφωτικούς, επαγγελματικούς, το άτομο επιλέγει την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας πέραν της μητρικής και στην λαϊκή όπου το άτομο αναγκάζεται από τις εξωτερικές κοινωνικές συνθήκες να μάθει μια δεύτερη γλώσσα προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της καθημερινής του ζωής και εργασίας κυρίως στις περιπτώσεις των μεταναστών. Εδώ είναι πολύ πιθανό να συμβεί το φαινόμενο της «γλωσσοφαγίας» κατά το οποίο άτομα με λαϊκή διγλωσσία ενδεχομένως να αντικαταστήσουν την μητρική τους γλώσσα με εκείνη της πλειονότητας. Έτσι άτομα πρώτης και δεύτερης γενιάς κάνουν χρήση μόνο σε ειδικές περιπτώσεις της μητρική τους γλώσσας με περισσότερα στοιχεία από την γλώσσα της πλειονότητας.

Την μπερδεμένη αυτή γλώσσα μαθαίνουν στη συνέχεια τα παιδιά τους και συν το χρόνω η επόμενη γενιάς κάνουν χρήση αποκλειστικά της γλώσσας της πλειονότητας η οποία αντικαθιστά πλήρως την αρχική μητρική (Cropley, 1984).



2.3 Γλωσσική ανάπτυξη δίγλωσσων

Στην περίπτωση της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης ενός παιδιού το βασικό ερώτημα είναι, αν κατακτά, όπως ένα μονόγλωσσο παιδί το γλωσσικό σύστημα των δυο γλωσσών ταυτόχρονα ή πρώτα την μια γλώσσα και έπειτα την άλλη; Ποιες συνθήκες ορίζουν το τελικό αποτέλεσμα;

Οι δυο πιο συχνές μορφές γλωσσικής ανάπτυξης είναι: η ταυτόχρονη δίγλωσση γλωσσική ανάπτυξη όπου τα παιδιά από τη στιγμή της γέννησής τους μεγαλώνουν με δυο ή τρεις γλώσσες και μέσω αυτών επιτυγχάνεται η γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη. Το φαινόμενο αφορά είτε σε μεικτούς γάμους οπότε ο κάθε γονιός χειρίζεται την μητρική του γλώσσα είτε σε γλωσσικές μειονότητες όπου άλλη η γλώσσα του σπιτιού και άλλη του σχολείου και της κοινωνίας.

Πέντε δυνατότητες υπάρχουν για την ανάπτυξη της ταυτόχρονης δίγλωσσικής ανάπτυξης :

- το παιδί να ανήκει σε μια δίγλωσση οικογένεια
- οι γονείς να είναι μετανάστες σε ξένη χώρα
- οι γονείς να αποδήμησαν για πάντα από την πατρίδα τους
- το παιδί να έρχεται σε επαφή με άλλη γλωσσική ομάδα της πολυγλωσσικής κοινότητας όπου μεγαλώνει
- το παιδί φοιτά σε δίγλωσση δομή συστηματικής εκπαίδευσης (Hoffmann, 1991).

Στην διαδοχική κατάκτηση περιλαμβάνονται οι περιπτώσεις όπου το άτομο επιλέγει την εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας αφού έχει κατακτήσει πλήρως την μητρική του γλώσσα.

Η μελέτη της δίγλωσσης γλωσσικής ανάπτυξης προτάθηκε από τον Slobin αρχές δεκαετίας του 1970 . Η γενική διαπίστωση των επιστημών και ερευνητών είναι ότι η ταυτόχρονη γλωσσική ανάπτυξη ακολουθεί παρόμοιους κανόνες και παρόμοιες φάσεις με την μονόγλωσση γλωσσική ανάπτυξη.



Η Swain (1972) υποστηρίζει την παραπάνω διαπίστωση για τους ίδιους μηχανισμούς της διγλωσσίας σε σχέση με την μονόγλωσσία. Ο Oksaar (1984) διαπίστωσε πως τα δίγλωσσα παιδιά όπως και τα μονόγλωσσα:

- κατακτούν στην αρχή τα ευκολότερα φωνήματα και αργότερα τα δυσκολότερα (π.χ. τα οδοντικά)
- προφέρουν πρώτα απλές αρθρωτικά λέξεις και στη συνέχεια πολύπλοκες (πχ πολυσύλλαβες)
- χρησιμοποιούν στην αρχή απλούς μορφολογικούς και συντακτικούς τύπους με ρήματα όχι στο σωστό πρόσωπο, χωρίς προθέσεις και επιρρήματα
- χρησιμοποιούν τις δευτερεύουσες προτάσεις πολύ αργότερα (Grosjean, 1982).

Ωστόσο η πολυπλοκότητα της διγλωσσης ανάπτυξης είναι δεδομένη σε σχέση με τη μονόγλωσση. Το κάθε δίγλωσσο παιδί διαφοροποιείται από το μονόγλωσσο ως προς την ταυτόχρονη εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας σε επίπεδο φωνητικό, σημασιολογικό, μορφολογικό, συντακτικό. Επιπλέον ασυνείδητα τα ίδια διαφοροποιούν τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται (Klein, 1984). Μια άλλη παρατήρηση είναι ότι μπορεί να συμβούν καθυστερήσεις στο ρυθμό ανάπτυξης της μιας ή της άλλης γλώσσας.

Βέβαια υπάρχουν παραδείγματα που επιβεβαιώνουν την υπερίσχυση της μιας γλώσσας έναντι της άλλης σε περίπτωση που η μια γλώσσα επικοινωνείται περισσότερο σε σχέση με την άλλη. Ο Ronjat (1913) περιέγραψε ένα περιστατικό που η μητέρα μιλούσε γερμανικά και ο πατέρας γαλλικά. Δηλαδή μια γλώσσα, ένα πρόσωπο· επιπλέον υποστήριξε πως είναι πιο αποτελεσματικό για την κατάκτηση της διγλωσσίας του παιδιού κάθε γονιός να μιλάει στο παιδί του στην δική του ξεχωριστή γλώσσα.

Η πιο διεξοδική μελέτη στο θέμα είναι εκείνη της κόρης του Leopold , Hildegard, ο οποίος ανέλυσε το λεξιλόγιο, το φωνολογικό σύστημα, τους λεκτικούς συνδυασμούς και τις προτάσεις. Στα δυο πρώτα χρόνια της ζωής της δεν ήταν σε θέση να διαχωρίζει τις γλώσσες της. Ανακάτευε το αγγλικό με το γερμανικό λεξιλόγιο. Σε ηλικία τριών ετών έκανε χωριστή χρήση των δυο γλωσσών μιλώντας γερμανικά στον πατέρα της και αγγλικά στη μητέρα της.



Επιπλέον έκανε χρήση ορισμένων γερμανικών λέξεων σε αγγλικές προτάσεις και το αντίστροφο, ο ίδιος ωστόσο υποστήριξε πως αυτό δεν είναι παρεμβολή της μας γλώσσας στην άλλη αλλά απλοποίηση της γλωσσικής παραγωγής του παιδιού. Μέσα από τη μελέτη του προέκυψε η εναλλασσόμενη κυριαρχία των δυο γλωσσών κατά την παιδική ηλικία, καθώς όταν η κόρη του πήγε στην Γερμανία ενισχύθηκαν τα γερμανικά της, ενώ όταν επέστρεψε στην Αμερική τα αγγλικά κυριάρχησαν ως γλώσσα για την ίδια. (Hakuta, 1986).

Η Romaine (1989) αναφέρει ότι όταν υπάρχει πρόσμιξη των γλωσσών από τους γονείς ενώ και οι δυο είναι δίγλωσσοι το παιδί μιμείται την πρόσμιξη αυτή. Ο Saunders (1988) αναφερόμενος στην περίπτωση των παιδιών του όπου μεγάλωσαν με δυο γλώσσες ταυτόχρονα, αγγλικά από τη μητέρα και γερμανικά από τον πατέρα παρατήρησε τρία εξελικτικά στάδια στην διγλωσσία των παιδιών του. Το πρώτο στάδιο οριοθετείται μέχρι τα δυο πρώτα χρόνια του παιδιού όπου δεν υπάρχει διαφοροποίηση των δυο γλωσσών. Στο δεύτερο στάδιο όπου περιστασιακά το παιδί ίσως αναμιγνύει τις δυο γλώσσες γνωρίζοντας το ίδιο σε ποια γλώσσα θα μιλήσει και σε ποια άτομα. Η ολοκληρωτική διαφοροποίηση των δυο γλωσσών είναι διαφορετική για κάθε δίγλωσσο παιδί. Οι παράγοντες που ενδέχεται να παίξουν ρόλο είναι η έκθεση στις δυο γλώσσες σε διαφορετικά περιβάλλοντα, η στάση των γονιών απέναντι στις δυο γλώσσες, οι γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού, η έκθεσή του σε διαφορετικές μορφές γλωσσικής εκπαίδευσης.

Αυτό που τελικά συνάγεται είναι ότι δεν υπάρχουν πειστικές αποδείξεις ότι η γλωσσική ανάπτυξη ενός δίγλωσσου παιδιού διαφέρει από εκείνη ενός μονόγλωσσου. Πολλοί το εξηγούν με την υπόθεση της κριτικής περιόδου όπου υποστηρίζονται οι έμφυτες βιολογικές και γνωστικές γλωσσικές δεξιότητες οι οποίες στηρίζουν και βοηθούν τη γλωσσική ανάπτυξη και οι οποίες μετά την εφηβική ηλικία αδρανούν (Penfield & Roberst, 1959· Rosansky, 1975).



2.4 Διγλωσσία και δυσλεξία

Η πολυπλοκότητα της αναγνωστικής διαδικασίας περικλείει πολλά προβλήματα για ένα παιδί που μαθαίνει να διαβάζει σε μια δεύτερη γλώσσα. Είναι αναγκαίο τα παιδιά να αναπτύξουν ένα ευρύ λεξιλόγιο, βασικές συντακτικές στρατηγικές και υψηλό επίπεδο ερμηνευτικών στρατηγικών προκειμένου να κατακτήσουν πλήρως την αναγνωστική δεξιότητα (Beech & Keys, 1997). Μέσω των μονόγλωσσων παιδιών με δυσλεξία γίνεται προσπάθεια αντιστοίχησης των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία. Ιστορικά τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία διαφοροποιούνται από τους φτωχούς αναγνώστες με κριτήριο τον δείκτη νοημοσύνης. Ο πυρήνας της αναγνώρισης της δυσλεξίας είναι οι φωνολογικές δεξιότητες του παιδιού και η σχέση τους με την αναγνωστική ικανότητα του παιδιού.

Το ζήτημα της δυσλεξίας σε δίγλωσσα παιδιά εστιάζεται στην ικανότητα της ομιλίας δυο γλωσσών, η οποία επιτρέπει στα δίγλωσσα παιδιά να αναπτύξουν φωνολογικές δεξιότητες και δεξιότητες κατανόησης στην δεύτερη γλώσσα. Οι περιοχές που έχουν ερευνηθεί στα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά περιλαμβάνουν :

- τη σχέση μεταξύ φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής ικανότητας
- τα επίπεδα φωνολογικής παρουσίασης
- τη σχέση μεταξύ της γλωσσικής ανάπτυξης και της κατανόησης της ανάγνωσης

Εκτός της διερεύνησης της σχέσης μεταξύ της φωνολογικής ενημερότητας και της αναγνωστικής ικανότητας σε παιδιά ομιλούντα δυο γλώσσες, οι δυο άλλες περιοχές εστιάζουν στην ανάπτυξη της γνώσης της δεύτερης γλώσσας του παιδιού. Υπάρχει έρευνα που εστιάζει στους γενετικούς παράγοντες και στους οικογενειακούς ως παράγοντες ρίσκου για την δυσλεξία.



Οι Elbro, Borstrom και Petrrsen (1998) μελέτησαν τη σχέση της φωνολογικής ενημερότητας και αναγνωστικής ικανότητας σε 91 παιδιά από την Δανία. Σαρανταεννέα παιδιά είχαν τουλάχιστον έναν γονέα που παρουσίαζε συμπτώματα δυσλεξίας.

Η μέση ηλικία των παιδιών ήταν τα έξι χρόνια. Στην στατιστική ανάλυση φάνηκε ξεκάθαρα ότι ο πιο σημαντικός παράγοντας ήταν το επίπεδο ανάγνωσης της οικογένειας. Παρότι πρόκειται για κοινωνική επιρροή και όχι γενετικής φύσης, ωστόσο φαίνεται να είναι καθοριστικά παράγοντας ρίσκου για την αναγνωστική εξέλιξη του παιδιού.

Ερευνήθηκε κατά πόσο οι διαφορές της πρώτης γλώσσας επηρεάζουν την αναγνώριση των λέξεων της δεύτερης γλώσσας. Βρέθηκε ότι οι υψηλής συχνότητας λέξεις αναγνωρίζονται πιο γρήγορα σε σχέση με τις λέξεις μη υψηλής συχνότητας άσχετα με την πρώτη γλώσσα του ατόμου. Οι ομιλούντες ινδονησιακά που σχετίζονται περισσότερο ορθογραφικά με τα αγγλικά ήταν ικανοί να συνδέσουν την ανάγνωση στα αγγλικά με την ορθογραφική δομή της δικής τους γλώσσας και έτσι να πετύχουν καλύτερα αποτελέσματα από τους κινέζους ομιλητές των οποίων η γλώσσα έχει λογογραφικούς χαρακτήρες και άρα όχι την αλφαβητική μορφή της αγγλικής (Durkin, 2000).

Το συμπέρασμα είναι ότι ένα παρόμοιο ορθογραφικό συνδετικό δίκτυο της πρώτης γλώσσας διευκολύνει την αναγνώριση λέξεων όταν η πρώτη με τη δεύτερη γλώσσα έχουν παρόμοια ορθογραφικά συστήματα.

Αναφορικά με τις φωνολογικές ικανότητες οι κορεάτες και κινέζοι ομιλητές περιέγραψαν την χρήση οπτικών κυρίως στρατηγικών σε ασκήσεις φωνολογικής αντικατάστασης, διαγραφής και εισαγωγής φωνημάτων (οπτικοποιώντας τις λέξεις ή σχηματίζοντας τις με τα δάχτυλά τους στο αέρα) (Muljani, Koda, Moates, 1998).

Οι Da Fontoura και Siegel (1995) βρήκαν στενή σχέση μεταξύ της ανάγνωσης ψευδολέξεων (λέξεις χωρίς σημασία) και της αναγνώρισης λέξεων σε άτομα που έχουν την αγγλική ως μητρική γλώσσα και δίγλωσσων παιδιών ομιλούντα αγγλικά και πορτογαλικά στον Καναδά. Βρέθηκαν οι φωνητικές δεξιότητες να είναι σημαντικό συστατικό της ανάγνωσης σε αυτές τις αλφαβητικές γλώσσες.



Η ανάγνωση και οι γλωσσικές και μνημονικές δεξιότητες συσχετίζονται υψηλά στα αγγλικά και τα πορτογαλικά, ώστε οι ερευνητές υπέθεσαν ότι οποιασδήποτε δυσκολίες ανάγνωσης αντιμετωπίζουν τα παιδιά δεν εξαρτώνται από την γλώσσα, αλλά από ατομικές διαφορές. Δίγλωσσα παιδιά με αναγνωστικά προβλήματα στα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα ήταν πιθανό να εμφανίσουν αναγνωστικά προβλήματα και στην πρώτη τους γλώσσα.

Οι ερευνητές συμπέραναν τα εξής:

- οι φωνολογικές δεξιότητες είναι υψηλά συσχετισμένες με την αναγνώριση λέξεων και στις δυο γλώσσες
- οι ίδιες δυσκολίες με την φωνολογική ενημερότητα είναι κοινές και στα αγγλικά και στα πορτογαλικά
- η φτωχή βραχύχρονη μνήμη ή μνήμη εργασίας και ελλείμματα στις συντακτικές δεξιότητες αφορούν επίσης παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης, ωστόσο οι φωνολογικές πληροφορίες σχετίζονται περισσότερο με την αναγνωστική ικανότητα.

Ένα σημαντικό σημείο στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι ο διαχωρισμός των παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση μιας δεύτερης γλώσσας από τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στη γλώσσα λόγω ιδιαίτερων αναγκών. Στην αξιολόγηση της δυσλεξίας ο διαχωρισμός είναι περισσότερο πολύπλοκος λόγω της γλωσσικής βάσης της διαταραχής. Η έρευνα δείχνει πως η ανάπτυξη των φωνολογικών δεξιοτήτων πιθανό να συμβαίνει πολύ νωρίτερα απ' ό τι υπονοούνταν παλιότερα. Η επικρατούσα άποψη ήταν ότι τα παιδιά χρειάζονται δυο χρόνια για να αναπτύξουν την γλώσσα για διαπροσωπική επάρκεια και πάνω από επτά χρόνια για να κατακτήσουν πλήρως το εύρος της γλώσσας που χρησιμοποιείται στα σχολικά μαθήματα και τις επιταγές της καθημερινής ζωής (Cummins, 1984).



Παρόλο που οι φωνολογικές δεξιότητες είναι ένα μόνο μέρος της διαδικασίας της ανάγνωσης, η καλλιέργεια της αναγνωστικής ακρίβειας είναι ζωτικής σημασίας για την πρώιμη αναγνωστική επάρκεια και ειδικότερα τα παιδιά που μαθαίνουν τα αγγλικά ως δεύτερη γλώσσα παρότι αναμένεται να αναπτύξουν σε οποιοδήποτε επίπεδο την επάρκεια των φωνολογικών δεξιοτήτων. Αυτό αντιπαρέρχονται οι Yelland, Pollard και Mercuri (1993), οι οποίοι υποστηρίζουν πως τα προνόμια των μεταγλωσσικών δεξιοτήτων λόγω της επαφής από μια δεύτερη γλώσσα εκτίνονται σε παιδιά που έχουν πολύ περιορισμένη επαφή με μια δεύτερη γλώσσα.

Η ταχεία ανάπτυξη μεταγλωσσικών δεξιοτήτων δεν εξαρτάται στην ισόποση επάρκεια των δυο γλωσσών ούτε απαιτεί ένα συγκεκριμένο όριο απαιτούμενης επάρκειας

Οι Bruck και Genese (1995) βρήκαν πως τα δίγλωσσα παιδιά στο νηπιαγωγείο διέθεταν υψηλότερα επίπεδα φωνολογικής ενημερότητας σε σχέση με τα μονόγλωσσα συνομήλικά τους παιδιά, γεγονός που αποδεικνύεται από τις σημαντικές διαφορές που διαπιστώθηκαν στις ικανότητες της κατάκτησης της ομοιοκαταληξίας. Ιδιαίτερες διαφορές σε ασκήσεις που απαιτούσαν συλλαβική ή φωνημική κατάκτηση δεν διαπιστώθηκαν. Στην πρώτη τάξη του δημοτικού τα δίγλωσσα παιδιά είχαν καλύτερη απόδοση στην αναγνώριση συλλαβών και τα μονόγλωσσα καλύτερη φωνολογική ενημερότητα.

Στα γαλλικά η συλλαβή προεξάρχει σε σχέση με τα αγγλικά οπότε τα παιδιά διακρίνουν τη συλλαβή ευκολότερα και στη δεύτερη γλώσσα.

Οι Campell και Sais (1995) μελετώντας δίγλωσσα παιδιά στην αγγλική και ιταλική γλώσσα διαπίστωσαν ότι τα δίγλωσσα παιδιά έχουν υπεροχή στα πρώτα στάδια εκμάθησης των αγγλικών και πως οι μεταγλωσσικές τους δεξιότητες εμφανίζονται νωρίτερα στα δίγλωσσα παιδιά από ό, τι στα μονόγλωσσα.

Οι δίγλωσσοι αναγνώστες περιορίζονται από τα εννοιολογικά και συντακτικά στοιχεία αλλά και την ανάπτυξη του λεξιλογίου της δεύτερης γλώσσας στην προσπάθεια αποκωδικοποίησης και τελικά κατανόησης ενός κειμένου (Beach & Keys, 1997) Η ικανότητα του παιδιού να εξάγει λογικά συμπεράσματα από ένα γραπτό κείμενο μελετήθηκε από τον Gathercole (1997).



Τα αποτελέσματα βεβαιώνουν πως η παραπάνω ικανότητα δεν ισχύει για παιδιά ομιλούντα την αγγλική ως πρώτη γλώσσα στην ηλικία των επτά ενώ στην ηλικία των εννέα η κατάκτηση της αγγλικής επέτρεψε την εξαγωγή συμπερασμάτων. Έχει επίσης αναφερθεί πως δίγλωσσα παιδιά είναι ικανά να ανακαλύψουν γραμματικά λάθη σε ηλικία προσχολική ενώ τα μονόγλωσσα κατακτούν την ικανότητα αυτή στο νηπιαγωγείο.

Σύμφωνα με την Skutnabb-Kangas και Toukamaa(1976) υποστηρίζουν πως η κατάσταση της ημιγλωσσίας αποτελεί το εκπαιδευτικό πρόβλημα που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι οι οποίοι αποτυγχάνουν να επιτύχουν το επίπεδο των μονόγλωσσων στις γλωσσικές δεξιότητες και λόγω αυτού δεν είναι ικανοί να αναπτύξουν το γλωσσικό δυναμικό τους εκμεταλλευόμενοι ταυτόχρονα τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες που τους προσφέρονται. Η φαινομενική άνεση ενός δίγλωσσου μαθητή υπονοεί πολλές φορές έλλειμμα στην φωνολογική και συντακτική δομή και των δυο γλωσσών. Μέσω αυτής της κατάστασης αναγνωρίζονται οι δυσλεξικοί μαθητές.

Σε πολλές χώρες όπου οι μαθητές με δυσλεξία αναγκάζονται να λειτουργήσουν σε περισσότερες της μιας γλώσσες παρουσιάζεται η τάση να μην μπορούν να ανταπεξέλθουν στις επιταγές της ακαδημαϊκής τους επάρκειας παρότι δίνεται η εντύπωση ότι είναι ικανοί να ανταπεξέλθουν. Γενικότερα οι δίγλωσσοι αναγνώστες είναι πιο αργοί από τους μονόγλωσσους στην αποκωδικοποίηση των λέξεων και στις δυο γλώσσες. Η διαφορά είναι εμφανής σε λέξεις μικρότερης συχνότητας σε σχέση με λέξεις μεγαλύτερης συχνότητας.

Αυτό σχετίζεται με το επίπεδο αυτοματισμού που έχει επιτύχει ο αναγνώστης και αποτελεί το μεγάλο πρόβλημα στην περίπτωση των ατόμων με δυσλεξία. (Magiste, 1986). Η αξιολόγηση των ατόμων που είναι δίγλωσσα και δυσλεξικά ταυτόχρονα είναι ένα άλλο σοβαρό θέμα καθώς φαίνεται να είναι δύσκολο να ξεχωρίσει κανείς ένα άτομο με δυσλεξία από ένα άτομο που απλώς συναντά δυσκολίες στην κατάκτηση μιας δεύτερης γλώσσας. Η αποτυχία στην κατάκτηση της γλώσσας έχει αντίκτυπο όχι μόνο σε επίπεδο προσωπικότητας του ατόμου αλλά και στην κοινωνική του πορεία καθώς οι γλωσσικές ικανότητες θεωρούνται πλέον δεδομένες για κάθε άνθρωπο και σε πολλές περιπτώσεις απαιτούνται στην πορεία της κοινωνικής και επαγγελματικής καταξίωσης (Peer, 1999).



Πρόσφατες μελέτες για τη διπλή ικανότητα ανάγνωσης στην περίπτωση των δίγλωσσων αποδεικνύουν ότι η επαφή με δυο φωνολογικά συστήματα ταυτόχρονα αυξάνει την φωνολογική ενημερότητα όσο οι δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής αναπτύσσονται (Bialystock, 1988· Campbell & Sais, 1995).

Η κατανόηση των πραγματικών εννοιών ενός κειμένου γραμμένου στη δεύτερη γλώσσα συχνά εμποδίζεται από τα διαφορετικά πολιτισμικά στοιχεία από τα οποία πλαισιώνεται (Steffensen, Joag-Dev & Anderson, 1979· Carell, 1988). Αυτή η διαφοροποίηση της ικανότητας για αντιστοίχιση φωνήματος-γραφήματος και η ανικανότητα πρόσβασης στο εννοιολογικό περιεχόμενο είναι το αντίστροφο από αυτό που εμφανίζεται στους μονόγλωσσους με αναγνωστικές δυσκολίες και ενδεχομένως με δυσλεξία. Έχει προταθεί (Landon, 1998) οι εκπαιδευτικοί να είναι προετοιμασμένοι να ψάχνουν για προβλήματα φωνολογικής ενημερότητας ως τον κύριο δείκτη των δυσκολιών ανάγνωσης και ενδεχομένως μπερδεύονται όταν ένας μαθητής που φαινομενικά δεν έχει πρόβλημα αποκωδικοποίησης παρουσιάζει δυσκολίες στην κατανόηση. Η σύγχυση αυξάνεται όταν παρουσία και άλλων συμπτωμάτων δυσλεξίας φαίνεται να χαρακτηρίζουν και δίγλωσσους μαθητές χωρίς να σχετίζονται με πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση (Cummins, 1984· Landon, 1996).

Για τους δίγλωσσους μαθητές η φωνολογική ενημερότητα δεν φαίνεται να αποτελεί πρόβλημα, ωστόσο είναι ένας δείκτης για την ύπαρξη ή μη δυσλεξίας. Οι δυσκολίες των δίγλωσσων παιδιών ενδεχομένως να πηγάζουν από το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον στο οποίο δεν έχουν εμβαθύνει και όχι απαραίτητα από την υποτιθέμενη δυσλεξία τους. Μια άλλη σημαντική περιοχή η οποία επιβεβαιώνει την δυσλεξία είναι της ασυμφωνίας των δίγλωσσων με τους μονόγλωσσους αναφορικά με τα ευρήματα.

Ειδικότερα ασυμφωνίες που υπάρχουν στους μονόγλωσσους στις λεκτικές ικανότητες και στις αναγνωστικές δεξιότητες ή στις δεξιότητες γραφής ενοχοποιούνται ως ενδεικτικά για δυσλεξία. Ενώ στους δίγλωσσους ασυμφωνίες ειδικά την πρώιμη περίοδο εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας θεωρούνται ως φυσιολογική εξέλιξη δεδομένου ότι οι λεκτικές ικανότητες απαιτούν πέντε με επτά χρόνια να φτάσουν το επίπεδο του μονόγλωσσου ατόμου (Cummins, 1984).



3. ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑ

3.1 Παραβατικότητα και μαθησιακές δυσκολίες

Η παραβατικότητα είναι μια μορφή συμπεριφοράς αποκλίνουσας υπό την έννοια της απόκλισης από το κοινωνικά αποδεκτό και πρέπει, η οποία ωστόσο αποτελεί παράβαση νομικού κανόνα. Οι πρώιμες μορφές (κυρίως προέφηβων και έφηβων) αξιόποινων πράξεων έχουν καθιερωθεί με τον όρο παραβατικότητα ανηλίκων. Πιο συγκεκριμένα ως παραβατικές πράξεις ανηλίκων θεωρούνται οι παραβάσεις του κώδικα οδικής κυκλοφορίας, η φθορά δημόσιας περιουσίας εντός και εκτός σχολείου, ο σχολικός εκφοβισμός (bullying), η κλοπή από το σπίτι ή το σχολείο, η επιθετικότητα προς τους άλλους, η χρήση ουσιών και αλκοόλ, το σκασιαρχείο, η εμπλοκή σε συμμορίες προς τέλεση αξιόποινων πράξεων (Νόβα-Καλτσούνη, 2005).

Η συσχέτιση των μαθησιακών δυσκολιών με την παραβατική συμπεριφορά έχει ερευνηθεί σε μεγάλο εύρος και οι περισσότερες μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η συσχέτιση δεν είναι άμεση, αλλά είναι οι τρίτοι παράγοντες που οδηγούν δευτερογενώς σε αυτή. Ως παράγοντες αιτιολογικοί και υπεύθυνοι για την πιθανότητα εκδήλωσης παραπτωματικής συμπεριφοράς εκ μέρους των παιδιών με τέτοιου είδους δυσκολίες αναφέρονται η σχολική επίδοση, το χαμηλό αυτοσυναίσθημα των παιδιών, η αντιμετώπιση από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους, τα αισθήματα κατωτερότητας που βιώνουν, τα ίδια τα ελλείμματα της διαταραχής τους, το οικογενειακό περιβάλλον, οι ατελείς κοινωνικές δεξιότητες.

Ο Glueck (1950) σε έρευνά του έδειξε ότι τα παραβατικά παιδιά καθυστέρησαν κατά μέσο όρο ένα χρόνο στην σχολική τους πορεία σε σχέση με παιδιά χωρίς παραβατική συμπεριφορά. Πιο συγκεκριμένα νεότερες θεωρήσεις επιχειρούν να συχετίσουν την παραβατική συμπεριφορά με τις μαθησιακές δυσκολίες.



Βάσει του παραπάνω συσχετισμού τα παιδιά με παραπτωματική συμπεριφορά ιδιαίτερα κατά τα πρώτα έτη της σχολικής τους ένταξης εκδηλώνουν ορισμένα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά τα οποία έχουν σχέση με την κακή έως μέτρια σχολική τους επίδοση, με τα μαθησιακά κενά και με τις μαθησιακές δυσκολίες.

Ως μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται η δυσλεξία, η δυσγραφία, η δυσανάγνωση, η δυσαριθμησία, τα λάθη οπτικού τύπου και τα εννοιολογικά λάθη. Οι αιτιολογικοί παράγοντες των προαναφερόμενων δυσκολιών συνυφαίνονται με ανεπάρκεια στην αντίληψη ή στην έκφραση, με εγκεφαλική δυσλειτουργία και με περιβαλλοντικούς παράγοντες.

Εκκινώντας από τις δυο βασικές μελέτες που έγιναν για να διαπιστωθεί κατά πόσο η παραβατικότητα συνδέεται με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ο Lane (1980) αναφέρει ότι ένας σημαντικός αριθμός νέων με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει ταυτόχρονα και παραβατική συμπεριφορά. Αναφερόμενος στο συμπέρασμα του Muray (1976) ότι η σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με την παραβατικότητα ενέχει προβλήματα ορισμού και μεθοδολογίας ο ίδιος προτείνει ότι δεν υπάρχουν ξεκάθαρα αποτελέσματα για την θετική μεσολάβηση της εκπαίδευσης σε σχέση με την παραβατικότητα.

Οι Keilitz και Dunivant (1986) σε συναφή έρευνα καταλήγουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας από τους παράγοντες που οδηγούν σε εκδήλωση παραβατικότητας, ωστόσο τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται σε ομάδα υψηλού κινδύνου για την εκδηλώσουν. Υπάρχουν στοιχεία ότι ύστερα από συστηματική θεραπεία και ενίσχυση των ατόμων για ακαδημαϊκή επιτυχία, μειώθηκαν και τα ποσοστά παραβατικότητας (Dunivant, 1984).

Οι υποθέσεις που έχουν προταθεί για την σχέση των δυο παραγόντων συνοψίζονται στις εξής πέντε:

- *σχολική αποτυχία*



η σχολική αποτυχία φαίνεται να είναι πολύ σημαντικός παράγοντας που εξωθεί το παιδί στην εκδήλωση παραβατικότητας (Dunivant, 1982· Keilitz & Dunivant, 1986) ως αντίποινα στην απαξιωτική συμπεριφορά των εκπαιδευτικών και συμμαθητών του.

- *η υπόθεση της ευαισθησίας*

υπό την έννοια της συναισθηματικής αστάθειας που παρουσιάζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, της αδυναμίας τους να αντιλαμβάνονται και να διαχειρίζονται τις κοινωνικές σχέσεις αυξάνοντας την πιθανότητα της παραβατικότητας (Lane, 1980).

- *η υπόθεση της διαφορετικής μεταχείρισης*

υπό την έννοια ότι κάτω από τις ίδιες συνθήκες παραβατικότητας παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και παιδιά χωρίς, είναι πιο πιθανό τα πρώτα να δεχθούν πιο σκληρά μέτρα μεταχείρισης από τους αστυνομικούς, να καταδικαστούν πιο εύκολα στο δικαστήριο και να δεχθούν περισσότερες επιπλήξεις . Πιθανές αιτίες είναι οι μη αποδεκτές κοινωνικές δεξιότητες που έχουν αναπτύξει τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και η έλλειψη στρατηγικού σχεδίου προς αποφυγή της ανάμειξής τους με την αστυνομία (Dunivant, 1982).



- *η υπόθεση των κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών*

όπου αμφισβητείται η αιτιώδης σχέση των μαθησιακών δυσκολιών με την παραβατικότητα και αντιμετωπίζονται περισσότερο υπό το πρίσμα του αποτελέσματος των διαφορετικών κοινωνικοδημογραφικών χαρακτηριστικών της εθνικότητας, της κοινωνικής, οικονομικής και εκπαιδευτικής κατάστασης του οικογενειακού περιβάλλοντος (Keilitz & Dunivant, 1986).

- *η υπόθεση της προκατάληψης*

υπό την έννοια ότι στον βαθμό που παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες εμπλέκονται σε παραβατική συμπεριφορά, αλλά τα παιδιά με μαθησιακές εμφανίζονται παραβατικά σε μεγαλύτερο βαθμό λόγω της ανικανότητας τους να κρύψουν μια τέτοια συμπεριφορά σε σχετική ερώτηση για το αν έχουν εμπλακεί σε άνομες πράξεις (Keilitz & Dunivant, 1986).

Προκειμένου να διαπιστωθεί, αν πραγματικά επιβεβαιώνεται η υπόθεση σχέσης των μαθησιακών δυσκολιών με την παραβατική συμπεριφορά έρευνες που έγιναν σε πληθυσμούς με παραβατική συμπεριφορά που είχαν ταυτόχρονα και μαθησιακές δυσκολίες συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου που δεν είχε μαθησιακές δυσκολίες, δεν φάνηκε σημαντική διαφορά μεταξύ τους (Spreen, 1981· Pickar, 1985· Fleener, 1983· Keilitz & Miller, 1980· Zimmerman et al., 1981). Οι παραπάνω έρευνες δεν δείχνουν αιτιώδη σχέση παραβατικότητας κα μαθησιακών δυσκολιών. Όσοι υποστηρίζουν την αιτιώδη σχέση μεταξύ των παραγόντων (Jerse & Fakouri, 1978) οδηγούνται στο συμπέρασμα πως κάτω από την κατάλληλη θεραπεία και ενίσχυση για ακαδημαϊκή επιτυχία τα ποσοστά παραβατικής συμπεριφοράς μειώνονται αισθητά (Bachara & Zaba, 1978· Larson & Gerber, 1984).



Το συμπέρασμα που εξάγεται είναι πως υπάρχουν ασυμφωνίες αναφορικά με τους ορισμούς τόσο των μαθησιακών δυσκολιών όσο και της παραβατικότητας, αλλά και αναφορικά με τα μέσα που χρησιμοποιούνται για να διαπιστωθεί η ύπαρξή τους.

Το μόνο σίγουρο συμπέρασμα είναι πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται σε υψηλό ρίσκο για την εκδήλωση παραβατικότητας και μόνο μέσω προγραμμάτων στήριξης σε επίπεδο ακαδημαϊκό, συμβουλευτικό, εκμάθησης κοινωνικών δεξιοτήτων ενδεχομένως μειώσουν την εμφάνισή της (Keilitz & Dunivant, 1986). Η δομή και το κλίμα της οικογένειας παρεμβαίνει δευτερογενώς, όταν δεν καλλιεργεί στον ανήλικο φιλοδοξίες, όταν δεν τον υποστηρίζει παρα τις δυσκολίες που ο ίδιος αντιμετωπίζει ή εθελotuφλεί στις μαθησιακές του δυσκολίες. Αναπαράγεται και προάγεται με αυτό τον τρόπο η αδιαφορία και η παραίτηση από τον ρόλο του ως μαθητής .

Ο ανήλικος με μαθησιακές δυσκολίες και αντικειμενικά οικογενειακά προβλήματα μη βρίσκοντας το απαραίτητο υποστηρικτικό περιβάλλον και την στήριξη που ο ίδιος έχει ανάγκη προκειμένου να ανταπεξέλθει επιτυχώς στις σχολικές του υποχρεώσεις, χάνει το ενδιαφέρον του και έχει σημαντικές πιθανότητες να μετατραπεί σε έναν προπαραβατικό ανήλικο. Αποζητά διεξόδους για να ξεφύγει από τον προβληματικό φαύλο κύκλο των μαθησιακών δυσκολιών, της αδιαφορίας, της απομόνωσης και τελικά της σχολικής αποτυχίας μέσω κυρίως αντικοινωνικών δράσεων και περιβαλλόντων.



3.2 Παραβατικότητα και σχολική επίδοση

Η υπόθεση εργασίας αναφέρει πως ένας μαθητής που παρουσιάζει τέτοιου είδους μαθησιακές δυσκολίες γεγονός που συνεπάγεται σοβαρές ελλείψεις στον μαθησιακό τομέα, καθώς καθημερινά γίνεται αντικείμενο σύγκρισης με την πλειοψηφία των συμμαθητών του εντός της σχολικής τάξης, ο ίδιος βρίσκεται σχεδόν πάντα σε μειονεκτική θέση, αδυνατεί να τους συναγωνιστεί και γεύεται την αποτυχία.

Μέσα από όλη αυτή την διαδικασία τα συναισθήματα που αναπτύσσονται μόνο θετικά δεν μπορούν να χαρακτηριστούν προκαλώντας μια σειρά αρνητικών αντιδράσεων που ως στόχο έχουν τους συμμαθητές, τους δασκάλους και την οικογένεια. Στο κομβικό αυτό σημείο τα στοιχεία που αποδίδονται στο παιδί είναι αυτά του ταραχοποιού και του δυσπροσάρμοστου εντός του σχολικού πλαισίου. Το παιδί έρχεται αντιμέτωπο και με τους συνομηλίκους οι οποίοι αποδεικνύονται σκληροί κριτές και επικριτές της όλης συμπεριφοράς του και εξελικτικά το περιθωριοποιούν, το απορρίπτουν και το απομονώνουν. Η προσπάθεια από πλευράς του παιδιού ως άμυνα προστασίας του εγώ του είναι η επιθετικότητα. Παράλληλες άμυνες που αναπτύσσονται είναι οι τάσεις καταστροφής, τάσεις φυγής, σκασιαρχείο, διαφόρων ειδών φοβίες, σε πιο σοβαρές περιπτώσεις κατάθλιψη και άλλες νευρωτικού τύπου αντιδραστικές συμπεριφορές. Είναι οι μαθησιακές δυσκολίες που ωθούν το παιδί να εκδηλώσει αντικοινωνική συμπεριφορά στο σχολικό πλαίσιο.

Οι έρευνες και οι θεωρίες δίδονται αναφορικά με τις πιθανές εξηγήσεις για τις αιτίες που οδηγούν έναν ανήλικο μαθητή με κακή σχολική επίδοση να εξελιχθεί σε έναν ανήλικο παραβάτη. Μια πρώτη οπτική αναφέρει ότι οι παραβατικοί ανήλικοι ουσιαστικά ενδιαφέρονται ελάχιστα έως καθόλου για το σχολείο. Αποτέλεσμα της έλλειψης ενδιαφέροντος και της αδιαφορίας είναι η σχολική αποτυχία, η οποία με τη σειρά της ενισχύει ακόμα περισσότερο την προηγούμενη κατάσταση του ανήλικου, καθώς ο ίδιος δεν γεύεται σχεδόν καθόλου την επιτυχία.



Το να παρακολουθούν τα σχολικά μαθήματα δεν εγείρει σε κανένα επίπεδο το ενδιαφέρον τους και ο λόγος που τα ωθεί τελικά είναι ο βαθμός που η παρακολούθηση του σχολείου είναι υποχρεωτική επομένως είναι και οι ίδιοι υποχρεωμένοι να το παρακολουθούν. Αυτό πιστοποιείται από το σκασιαρχείο και τις φυγές από το σχολικό χώρο, όποτε τους δοθεί η ανάλογη ευκαιρία. Ο λόγος της αδιαφορίας δεν οφείλεται στην έλλειψη ικανοτήτων. Όπως έγραφε ο Cusson οι ανήλικοι δεν λαμβάνουν ικανοποίηση από το σχολείο γιατί σε αυτό έχουν υποχρεώσεις ως μαθητές. Επιπλέον το σχολείο για τους ίδιους αντιστοιχεί σε θεωρία, παθητικότητα, ρουτίνα, υποταγή στην αυθεντία του δασκάλου.

Οι εκπαιδευτικοί διαχώρισαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε ποσοστό 80% σε σχέση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αναφορικά με προβλήματα διασπαστικής συμπεριφοράς, υπερκινητικότητας και αυτορρύθμισης (Kavale & Forness, 1996). Μέσω αξιολογήσεων εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες οι περισσότεροι υποστηρίζουν την διασπαστική τους συμπεριφορά και την έλλειψη προσοχής μέσα στην τάξη σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Pearl & Bay, 1999).

Τα ακαδημαϊκά κενά που ενυπάρχουν στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τοποθετούν τους μαθητές σε υψηλό κίνδυνο για ακαδημαϊκή αποτυχία και φτωχή σχολική επίδοση (Kavale & Forness, 1995· Pearl & Bay, 1999).



3.3 Παραβατικότητα και σχολικός εκφοβισμός

Μια άλλη οπτική στο ζήτημα είναι ότι όσο πιθανό είναι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες να εκδηλώσουν παραβατικότητα τόσο είναι επίσης να δεχθούν και παραβατική συμπεριφορά με την μορφή του σχολικού εκφοβισμού ως θύματα πλέον και όχι ως θύτες (Mishna, 2003· Nabuzoka & Smith, 1993· Whitney et al., 1992). Η πιθανότητα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ιστορικό βίαιης συμπεριφοράς στο σχολείο να αναπτύξουν μορφές σοβαρής παραβατικής συμπεριφοράς (ανάμειξη σε συμμορίες) έως και εγκληματικής στην ενήλικη ζωή είναι αυξημένη (Finkelhor, 1995· Olweus, 1991).

Πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ταυτόχρονα και προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής. Περίπου το 75% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες θα λάβουν μια αρνητική αξιολόγηση σε ό, τι αφορά τις κοινωνικές τους δεξιότητες σε βαθμό τέτοιο που θα είναι εμφανής η αρνητική διαφορά τους από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Kavale & Forness, 1996). Αποφεύγουν τις κοινωνικές επαφές και γενικά τις δράσεις που εμπλέκουν κοινωνική προσαρμογή και διαχείριση κρίσεων στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους.

Είτε είναι οι αφανείς ήρωες και τα «μαζεμένα» παιδιά είτε οι «ταραξίες» που μέσω της αντιδραστικής τους συμπεριφοράς αντισταθμίζουν τις δυσκολίες τους στην εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου (Greenham, 1999· Wiener, 2002).

Σε ποσοστό 25% με 30% τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες απορρίπτονται από τους συνομήλικους σε σύγκριση με το ποσοστό 8% και 16% των παιδιών που απορρίπτονται , ωστόσο δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Greenham, 1999).

Ο σχολικός εκφοβισμός ως μορφή παραβατικής συμπεριφοράς ανάμεσα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αυξάνει τις πιθανότητες για πιο σοβαρά παραπτώματα στο μέλλον, ανάμεσά τους την χρήση ουσιών, αλκοόλ και εγκληματικότητας (Nansel et al., 2001· Olweus, 1993, 1997).



Ο Olweus (1993, 1997) βρήκε ότι τα αγόρια ηλικίας 12 χρόνων που εμφάνισαν μορφές παραβατικής συμπεριφοράς ανάμεσά τους και ο σχολικός εκφοβισμός είχαν περισσότερες πιθανότητες να καταδικαστούν για αξιόποινες πράξεις γύρω στην ηλικία των 24 παρά οι συνομήλικοί τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς παραβατικότητα. Επιπλέον ανακάλυψε πως μέσα στις οικογένειες των παιδιών αυτών η χρήση και παραγωγή βίας ήταν σε αυξημένα ποσοστά γεγονός που ενδεχομένως σχετίζεται και με την ανάλογη συμπεριφορά των παιδιών κατ'επέκτασιν.

Το όλο ζήτημα λαμβάνει την μορφή ενός ντόμινο όπου ένας παράγοντας να υφίσταται, οδηγεί στον άλλο και ο καθένας με τη σειρά του στο τελικό αποτέλεσμα που είναι η παραβατική συμπεριφορά.

Η ύπαρξη χαμηλής αυτοπεποίθησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες λόγω της ακαδημαϊκής αποτυχίας που αντιμετωπίζουν καθημερινά συνδυαστικά οδηγούν σε συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού προς τους συμμαθητές τους.

Οι μορφές αυτές συμπεριφοράς λαμβάνουν πιο σοβαρές διαστάσεις εφόσον ξεφύγουν από τα όρια του σχολείου και επεκταθούν σε μορφές συμπεριφοράς αξιόποινες στην εφηβική και ενήλικη ζωή (Rosenberg & Rosenberg, 1978). Το ζήτημα αφορά περισσότερο τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια καθώς η βάση του προβλήματος που είναι οι μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζουν περισσότερο τα αγόρια αναλογικά (Olweus, 1989).



3.4 Παραβατικότητα και κοινωνικά ελλείμματα

Για την εμφάνιση των κοινωνικών ελλειμμάτων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει προταθεί η άποψη πως τα ίδια ελλείμματα νευρολογικής φύσης που ενοχοποιούνται για τις μαθησιακές δυσκολίες ενοχοποιούνται ταυτόχρονα και για τις κοινωνικές τους δυσκολίες. Δυσκολίες με την γλώσσα, την προσοχή, την πρόσληψη και αποκωδικοποίηση των ερεθισμάτων, καθώς και την διαχείριση των καθημερινών κοινωνικών προβλημάτων εμπλέκονται στην καθημερινή ζωή των παιδιών θέτοντάς τα σε δυσμενή θέση (Greenham, 1999· Pearl & Bay, 1999).

Οι μαθησιακές δυσκολίες οδηγούν σε άλλου είδους ελλείμματα, όπως χαμηλό αυτοσυναίσθημα, έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό και τις προσωπικές δυνατότητες, συναισθήματα ματαίωσης, ώστε παιδιά που γεύονται όλα αυτά τα αρνητικά συναισθήματα καθημερινά για μεγάλες χρονικές περιόδους πείθονται ότι ο μόνος τρόπος για να αναδείξουν την αξία τους και να λάβουν την προσοχή που χρειάζονται είναι μέσω μη αποδεκτών κοινωνικά συμπεριφορών (Forness & Kavale, 1999· Lewandowski & Barlow, 2000).

Οι σχέσεις με τους συνομήλικους, η αποδοχή και η ανάγκη του ανήκειν σε μια ομάδα είναι ιδιαίτερα σημαντικά για την ομαλή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη των παιδιών, ωστόσο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να μην προτιμώνται από τους συνομήλικους ως παρέα και αυτό δημιουργεί εντάσεις εσωτερική φύσεως οι οποίες εξωτερικεύονται με λανθασμένο τρόπο (Boivin, Hymel & Bukowski, 1995· Coie & Cillessen, 1993 Bay).

Η κατάθλιψη, τα αισθήματα ανησυχίας και αυξημένης μοναξιάς αναφέρονται από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ότι βιώνονται πολύ συχνά (Heath, 1992· San Miguel et al., 1996· Svetaz, Ireland & Blum, 2000).



Μια μεγάλη μερίδα του πληθυσμού με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνει παράλληλα και παραβατική συμπεριφορά. Οι μαθησιακές δυσκολίες ενδεχομένως να στέκονται εμπόδιο σε όλη την διάρκεια της ζωής του παιδιού με τη σχολική διαρροή να αφορά κυρίως αυτά τα παιδιά ενισχύοντας τα έτσι να βρεθούν σε μεγάλο κίνδυνο κοινωνικής και οικονομικής αποτυχίας στην μετέπειτα ζωή τους (Levin, Zigmond & Birch, 1985· Lichtenstein, 1993· Morrisin & Cosden, 1997).

Σε πιο σοβαρές καταστάσεις έρευνες σε δείγμα έγκλειστων ενηλίκων δείχνουν σαφή υπεροχή ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Οι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να αντιμετωπίζουν το ζήτημα από την παιδική τους ηλικία, ωστόσο χωρίς την κατάλληλη υποστήριξη και θεραπεία μεγάλο ποσοστό κατέληξε σε αξιόποινες πράξεις και τελικά καταδικάστηκε. Αυτό μαρτυρούν τα ερευνητικά δεδομένα, χωρίς βέβαια να ενοχοποιούνται άμεσα οι μαθησιακές δυσκολίες, αλλά τα ελλείμματα κοινωνικής βάσης που τους οδήγησαν μέχρι το βαθμό να διαπράξουν αξιόποινη πράξη (Alm & Anderson, 1995).



3.5 Παραβατικότητα και οικογένεια

Το οικογενειακό περιβάλλον λειτουργεί θετικά στην εκδήλωση παραβατικότητας του παιδιού υπό συγκεκριμένες συνθήκες και επομένως δεν ενοχοποιείται ως αποκλειστικά υπεύθυνο. Ένα παιδί που αντιμετωπίζει δυσκολίες μάθησης, εφόσον αναπτύσσεται σε ένα οικογενειακό περιβάλλον δυσλειτουργικό, σε συνδυασμό με τη συνεχή ακαδημαϊκή απόρριψη που καθημερινά βιώνει στο σχολικό πλαίσιο, αυξάνει τις πιθανότητες εκδήλωσης παραπτωματικής συμπεριφοράς.

Μια δυσλειτουργική οικογένεια αφορά είτε στο πλέγμα των σχέσεων του ζευγαριού, είτε των γονιών με το παιδί ως ακραίες αντιδράσεις υπερπροστατευτικότητας ή πλήρους αδιαφορίας, θάνατος ενός γονιού και αδυναμία διαχείρισης της κατάστασης από τον άλλο, εκδήλωσης παθολογικών ψυχοσυναισθηματικών καταστάσεων από τους γονείς. Όλοι οι παραπάνω παράγοντες δρουν συνδυαστικά με το ήδη «μαζεμένο» παιδί, το οποίο δεν βρίσκει συναισθηματική ισορροπία, ώστε να μπορέσει να εκφραστεί και να δομήσει στενές και ολοκληρωμένες σχέσεις με τα οικεία πρόσωπα. Κανείς δεν προσέχει ένα παιδί που απλώς υπάρχει, που δεν επιτυγχάνει στη σχολική μάθηση και άρα οι όποιες προσδοκίες εξαλείφονται ή μειώνονται δραματικά. Το ίδιο νιώθει ακόμα περισσότερο χωρίς αξία, δεν λαμβάνει θετική ανατροφοδότηση και ενίσχυση σε κανένα από τα πλαίσια εντός των οποίων κινείται και αλληλεπιδρά, επομένως οι πιθανότητες να κάνει αισθητή την παρουσία του και να επιβληθεί ως προσωπικότητα μέσω επιθετικής και εξελικτικά παραβατικής συμπεριφοράς είναι σχεδόν δεδομένη (Καλτσούνη – Νόβα, 2005).

Από έρευνες των Gluech και McCord (1959) σε παραβατικούς ανηλίκους κατέληξαν να συμπεράνουν ότι βίαιες συγκρούσεις μεταξύ των γονέων και παραμέληση ή κακοποίηση των παιδιών είχαν άμεση σχέση με την παραβατικότητα.



Στα παιδιά αυτά συνάντησαν σε μεγαλύτερο ποσοστό διαταραχές στη συμπεριφορά τους, ωστόσο τα ίδια προέρχονταν από οικογενειακό περιβάλλον με ακραία αυταρχικούς, ασυνεπής ή ανεκτικούς γονείς και ιδιαίτερα στο πρόσωπο του πατέρα.

Σε περίπτωση αρνητικής συμπεριφοράς του πατέρα και δεδομένης μιας θετικής μητρικής σχέσης, οι αρνητικές συνέπειες αντισταθμίζονται μέσω αυτής.



3.6 Παραβατική συμπεριφορά και διγλωσσία

Η κατηγορία των δίγλωσσων μαθητών χαρακτηρίζεται ως μια ιδιαίτερη ομάδα και ως τέτοια αντιμετωπίζεται από τον κοινωνικό και εκπαιδευτικό περίγυρο, καθώς κατά κανόνα είναι παιδιά μεταναστών οικονομικών στην πλειοψηφία τους. Γίνεται αντιληπτό ότι η μητρική τους γλώσσα δεν είναι η λεγόμενη γλώσσα «κύρους» και άρα αυτόματα μη αποδεκτή. Κατ'επέκτασιν αφού η γλώσσα τους που είναι και το στοιχείο που βασικά τα διαφοροποιεί από τους υπόλοιπους δεν είναι αποδεκτή τίθεται το ερώτημα γιατί να είναι και οι ίδιοι με τις οικογένειες τους. Η ταυτότητα του κάθε ατόμου ως ιδιότητα είναι ατομική αλλά και κοινωνική. Τα βιώματα, οι εμπειρίες και οι παραστάσεις των δίγλωσσων- διπολιτισμικών παιδιών που φέρουν ουσιαστικά δυο κόσμους διαμορφώνουν την προσωπικότητά τους και τη στάση ζωής τους.

Σε ελληνική έρευνα που διεξήχθη αναφορικά με την εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών (Δαμανάκης, 2005) ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 85% τις εστιάζουν στην γραφή και την ορθογραφία.

Η αιτιολόγηση τους είναι ότι η ευθύνη βαραίνει τους ίδιους τους μαθητές και μόνο το 18% των εκπαιδευτικών ενοχοποιεί το εκπαιδευτικό σύστημα και εμμέσως τους ίδιους. Η άποψη που επικρατεί είναι ότι οι αλλοδαποί μαθητές «οφείλουν» να συμμορφωθούν στο καινούργιο περιβάλλον και να προσαρμοστούν στην δεδομένη κατάσταση (Γκότοβος, Μάρκου, 1984).

Στην περίπτωση της διγλωσσίας σε σχέση με την παραβατικότητα η σχέση δεν είναι άμεση ως ερέθισμα – αντίδραση, αλλά διέρχεται από άλλες διαδικασίες. Ό, τι ισχύει και στην περίπτωση των μονόγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, τα οποία βιώνουν την σχολική αποτυχία, η οποία αυξάνει τις πιθανότητες για παραβατικότητα, όμοια και στους δίγλωσσους μαθητές η σχολική αποτυχία επιβαρύνει μια ήδη δύσκολη κατάσταση (Figuroa, 1984· Tomlinson, 1986).



Ως αιτία έχει ενοχοποιηθεί η διγλωσσία του παιδιού υπό την έννοια της γνωστικής σύγχυσης που επιφέρει, ωστόσο βάσει ερευνών η διγλωσσία μόνο θετικά μπορεί να επιδράσει στην γνωστική ανάπτυξη του παιδιού(Ricciardelli, 1992· Lauren, 1991· Ben-Zeev, 1977). Σύμφωνα με την Bialystok (1988) οι δίγλωσσοι έχουν δεξιότητες μεγαλύτερης ανάλυσης που χαρακτηρίζει την γνώση τους για τη γλώσσα και μεγαλύτερο έλεγχο στην εσωτερική επεξεργασία της γλώσσας. Οι ικανότητες αυτές διευκολύνουν την πρόσκτηση της ανάγνωσης σε μικρή ηλικία η οποία με τη σειρά της ενδέχεται να οδηγήσει σε ανώτερα επίπεδα ακαδημαϊκής επίδοσης. Επομένως η διγλωσσία μεμονωμένα αποδεικνύεται ως θετική επιρροή και όχι ως παράγοντας που εμποδίζει τα παιδιά να ανταπεξέλθουν στις σχολικές τους απαιτήσεις,

Αυτό που προβάλλεται ως αιτία για τη σχολική αποτυχία του δίγλωσσου παιδιού πιθανώς να οφείλονται στις διαφορές ανάμεσα στο οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον. Δεν πρόκειται απλώς για διαφορές στην γλώσσα, αλλά για ασυμφωνία στον πολιτισμό, τις αξίες, τις πεποιθήσεις (Delgado – Gaitan & Trueba, 1991). Επιπρόσθετα σε πολλές περιπτώσεις ενοχοποιούνται οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες που περιβάλλουν τους μετανάστες αναφορικά με τις συνθήκες διαβίωσης του παιδιού το οποίο σε πολλές περιπτώσεις δεν έχει ούτε το χώρο ούτε και την υποστήριξη προκειμένου να ανταπεξέλθει στις σχολικές του υποχρεώσεις. Οπότε γίνεται λόγος για μια ζωή χαμηλής κοινωνικής στάθμης (Trueba, 1991).

Ιδιαίτερα σημαντικό είναι επίσης να μπορεί κανείς να διακρίνει τις πραγματικές από τις φαινομενικές μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να ληφθεί μέριμνα για το παιδί. Πολύ συχνά δίγλωσσα παιδιά χαρακτηρίζονται και ως έχοντα μαθησιακές δυσκολίες θεωρώντας τη βασική αιτία τη διγλωσσία τους. Ωστόσο όταν το παιδί έχει να αντιμετωπίσει ένα εκπαιδευτικό σύστημα χωρίς ευελιξία στις ανάγκες του και το οποίο μόνο απαιτεί από το ίδιο να συμμορφωθεί, πολύ πιθανό το παιδί αντί να «κλυμπήσει» σε αυτό να «βουλιάξει» μέσα σε αυτό με τις γνωστές συνέπειες του αποκλεισμού και της περιθωριοποίησης. Μέσα σε ένα τέτοιο κλίμα το δίγλωσσο παιδί επιβαρύνεται επιπρόσθετα και από το σχολικά και κοινωνικά «ξενοφοβικό» περίγυρο οπότε στην προσπάθεια του να επιβάλλει την παρουσία του και να γίνει ένας κρίκος της αλυσίδας αυξάνει τις πιθανότητες για αποκλίνουσα συμπεριφορά (Cummins, 1984).



3.7 Παραβατικότητα και αιτιολογικοί παράγοντες

Ο Brier (1988) αναφέρει τρεις υποθέσεις στην προσπάθεια αιτιολόγησης της παραβατικής συμπεριφοράς σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

- *υπόθεση της ευπάθειας*

αναφέρεται ότι οι συνέπειες των μαθησιακών δυσκολιών συμβάλλουν στην μη φυσιολογική συμπεριφορά. Οι συνέπειες αφορούν στους τομείς της επιθετικότητας, του ελλείμματος στην προσοχή, στην αντίληψη, την κατανόηση, την κρίση και την αντίληψη των κοινωνικών σχέσεων. Αναμφίβολα η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας συνδέεται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Ενδεχομένως η αιτία τους να είναι κοινή και δεδομένου ότι και οι δυο επηρεάζουν το παιδί είναι πολύ πιθανό να οδηγήσουν σε αντικοινωνική συμπεριφορά.

- *υπόθεση των αντιληπτικών δεξιοτήτων*

η φύση των δυσκολιών μάθησης είναι προφανής και σοβαρές. Στην περίπτωση των αντιληπτικών ελλειμμάτων εμποδίζουν το παιδί από την κατάκτηση δεξιοτήτων τέτοιων που θα του επιτρέψουν μια πιο ομαλή προσαρμογή στα δεδομένα της ζωής του.



Για παράδειγμα, αν το παιδί δεν έχει ευανάγνωστη γραφή που είναι και το πιο πιθανό, και ταυτόχρονα αντιμετωπίζει διενέξεις με την δασκάλα του, τότε το αυτοσυναίσθημά του ακυρώνεται με αποτέλεσμα να παύει κάθε προσπάθεια και να δέχεται την υφιστάμενη κατάσταση της προσωπικής του αποτυχίας.

Η ταμπέλα του «βλάκα» τον συνοδεύει και ακόμα και στην περίπτωση που αποδείξει το αντίθετο, η ταμπέλα δύσκολα ξεχνιέται από τον περίγυρο. Δεδομένης της κατάστασης μια αρνητική συμπεριφορά του παιδιού θα επιδεινωθεί και πολύ πιθανό να οδηγήσει σε παραβατικότητα ιδιαίτερα σε παιδιά με εμφανή επιθετικότητα και συμπεριφορές σχολικού εκφοβισμού . Οι Weintraub και Mesulam (1983) περιγράφοντας το σύνδρομο της δυσλειτουργίας του αριστερού ημισφαιρίου περικλείουν και τις συναισθηματικές και ενδοπροσωπικές δυσκολίες ανάμεσα στις εκδηλώσεις του.

- βλάβη στην λειτουργία της γλώσσας

η σύνδεση των δυσκολιών στην μάθηση και των δυσκολιών στην συμπεριφορά αφορά ακόμα περισσότερα παιδιά αλλά και ενήλικες που υποφέρουν από βλάβη στην γλωσσική λειτουργία (Smith et al., 1977). Όσο πιο εμφανής είναι η επιθετικότητα τόσο μεγαλύτερος φαίνεται να είναι και ο βαθμός του ελλείμματος στην γλώσσα.

Γλωσσικά ελλείμματα ενδεχομένως να σχετίζονται με την παραβατική συμπεριφορά καθώς έχουν αντίκτυπο στην ανεπάρκεια της αυτορρύθμισης του παιδιού καθώς και στην σχηματοποίηση εναλλακτικών λεκτικών απαντήσεων, Η γλώσσα δεν είναι μόνο ένα εργαλείο επικοινωνίας αλλά εξυπηρετεί και άλλες λειτουργίες.

Σε μελέτη με παιδιά που παρουσίαζαν γλωσσικές δυσκολίες οι Haynes και Naidoo (1991) βρήκαν αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς κατά την διάρκεια της τελευταίας σχολικής τους χρονιάς, συμπεριλαμβανομένων ειδικότερα φτωχές σχέσεις με τους συνομήλικους, έλλειψη αυτοπεποίθησης, χωρίς να προσπαθούν να τα επικαλύψουν. Η αντικοινωνική συμπεριφορά αφορούσε στο 11% των παιδιών.



Οι δυσκολίες μάθησης μπορεί να μην οδηγούν αυτόματα σε παραβατικότητα, ωστόσο μέσω των αντικοινωνικών συμπεριφορών που αναπτύσσονται εξαιτίας τους τελικά ενοχοποιούνται (Crowe, 1991).

- *υπόθεση σχολικής αποτυχίας*

η σχολική αποτυχία ενοχοποιείται ως αποτέλεσμα των δυσκολιών μάθησης που αντιμετωπίζει το παιδί και καταλήγει να γίνεται παραβατικό. Η αποτυχία οδηγεί σε απόρριψη από τους συνομηλίκους, αυτή με τη σειρά της οδηγεί σε χαμηλό αυτοσυναίσθημα συνδυαστικά με το υψηλό αίσθημα της ματαίωσης οδηγεί στην συστηματική αποτυχία από το σχολείο.

Υπάρχουν αποδείξεις ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζονται από τους συνομηλίκους και τους εκπαιδευτικούς ως λιγότερο ελκυστικά και αποδεκτά σε σχέση με τα παιδιά που δεν έχουν δυσκολίες. Υπάρχει η τάση να τα κρίνουν και να τα κριτικάρουν πιο εύκολα, να αυτοκριτικάρονται τα ίδια και όλα αυτά συνεπάγονται συναισθήματα συνεχούς απογοήτευσης. Όσο πιο υψηλό είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο του παιδιού, τόσο πιο χαμηλή αυτοπεποίθηση διαθέτει, γεγονός που δεν μπορεί να ερμηνευθεί. Όλοι οι αναφερόμενοι παράγοντες δεν βρίσκουν εφαρμογή σε όλα τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης.

Ενδεχομένως να υπάρχει μια ενδογενής τάση των παιδιών να γίνουν παραβατικά, απλώς συνδυαστικά με τις δυσκολίες τους και τις κατάλληλες αρνητικές συνθήκες να καταλήγουν σε αυτό το αποτέλεσμα. Ενδεχομένως επίσης η σχολική αποτυχία να μην είναι η αιτία αυτή καθαυτή, αλλά τα αποτέλεσμα της παραβατικής συμπεριφοράς (Larson, 1988).



- *υπόθεση διαφορετικής μεταχείρισης*

υποτίθεται ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης μεταχειρίζονται διαφορετικά, ώστε έχουν μεγαλύτερες πιθανότητες να συλληφθούν από την αστυνομία και να καταδικαστούν από κάποιο δικαστήριο.

Αν αυτό ισχύει, τότε σχετίζεται με έλλειψη δεξιοτήτων που θα χρησίμευαν στην απόκρυψη της πράξης και στην αποτυχία να αντιληφθούν τις συγκεκριμένες διαδικασίες λόγω των γλωσσικών τους διαταραχών (Dudley-Marling, 1985).

Η συμπεριφορά τους είναι λιγότερο προβλεπτική και βρίσκονται σε κίνδυνο για την εκδήλωση παραβατικότητας καθώς δυσκολεύονται στις κοινωνικές δεξιότητες, είτε έχουν να κάνουν με την αντίληψη της θέσης του άλλου, είτε με την γνωστική τους δυσκολία στην επίλυση προβλημάτων, είτε επίσης με την δημιουργία επιλογών. Άλλοι παράγοντες που ενοχοποιούνται είναι η νοημοσύνη κάτω του μέσου όρου, το οικογενειακό περιβάλλον με γονείς που εκδηλώνουν παρόμοια αντικοινωνική συμπεριφορά και που φέρονται στα παιδιά σκληρά μέχρι του βαθμού της κακοποίησής τους. Ο συνδυασμός διαφορετικών παραγόντων και συνθηκών αυξάνει ή μειώνει τις πιθανότητες εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς (Brier, 1988).



4. ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ

Σύμφωνα με το σκοπό της συντιθέμενης εργασίας δυο είναι τα πεδία έρευνας. Στο πρώτο εξετάζεται η σχέση της δυσλεξίας με την εκδήλωση της παραβατικής συμπεριφοράς. Στο δεύτερο εξετάζεται η σχέση της διγλωσσίας με τη δυσλεξία με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς.

Οι κύριες ερευνητικές υποθέσεις συνοψίζονται ως εξής:

1. αναμενόταν ότι η δυσλεξία σχετίζεται με την εκδήλωση παραβατικότητας, ότι δηλαδή τα παιδιά με δυσλεξία θα παρουσιάζουν και μεγαλύτερο ποσοστό παραβατικής συμπεριφοράς. Άρα ότι δε θα υπήρχε ανεξαρτησία μεταξύ της μεταβλητής δυσλεξία και της μεταβλητής παραβατικότητα.
2. αναμενόταν ότι η διγλωσσία σχετίζεται με την εκδήλωση παραβατικότητας, ότι δηλαδή τα παιδιά που είναι δίγλωσσα θα παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό παραβατικής συμπεριφοράς. Άρα δεν υπάρχει ανεξαρτησία μεταξύ της μεταβλητής διγλωσσία και της μεταβλητής παραβατικότητα.
3. αναμενόταν ότι η διγλωσσία όταν υπάρχει ταυτόχρονα με την δυσλεξία σχετίζεται με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Ότι δηλαδή τα παιδιά που είναι δίγλωσσα και ταυτόχρονα δυσλεξικά θα παρουσίαζαν μεγαλύτερο ποσοστό παραβατικότητας. Άρα δεν υπήρχε ανεξαρτησία μεταξύ των μεταβλητών διγλωσσία, δυσλεξία και παραβατικότητα.



Οι δευτερεύουσες ερευνητικές υποθέσεις που εξετάζονται επιπλέον συνοψίζονται:

4. αναμενόταν ότι το φύλο (αγόρι-κορίτσι) σχετίζεται με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Ότι δηλαδή τα αγόρια θα παρουσίαζαν μεγαλύτερο ποσοστό στην εκδήλωση παραβατικότητας σε σχέση με τα κορίτσια.
5. αναμενόταν ότι η τάξη φοίτησης των μαθητών (δημοτικό-γυμνάσιο) σχετίζεται με την παραβατικότητα. Ότι δηλαδή οι μαθητές του γυμνασίου θα παρουσίαζαν υψηλότερα ποσοστά παραβατικής συμπεριφοράς σε σχέση με τους μαθητές του δημοτικού.
6. αναμενόταν ότι η σχολική επίδοση των μαθητών (κακή, μέτρια, καλή) σχετίζεται με την παραβατικότητα. Ότι δηλαδή οι μαθητές με κακή σχολική επίδοση τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερο ποσοστό παραβατικότητας σε σχέση με τους μαθητές που έχουν μέτρια και καλή σχολική επίδοση.
7. αναμενόταν ότι οι μαθητές με κακή σχολική επίδοση και δυσλεξία θα παρουσίαζαν μεγαλύτερο ποσοστό παραβατικής συμπεριφοράς. Ότι δηλαδή οι μαθητές με κακή σχολική επίδοση και δυσλεξία τείνουν να είναι περισσότερο παραβατικοί σε σχέση με τους μαθητές με καλή σχολική επίδοση και δυσλεξία.
8. αναμενόταν ότι οι μαθητές με μέτρια σχολική επίδοση και δυσλεξία θα παρουσίαζαν μεγαλύτερο ποσοστό παραβατικής συμπεριφοράς. Ότι δηλαδή οι μαθητές με μέτρια σχολική επίδοση και δυσλεξία τείνουν να είναι περισσότερο παραβατικοί σε σχέση με τους μαθητές με καλή σχολική επίδοση και δυσλεξία.



9. αναμενόταν ότι ο συνολικός αριθμός παιδιών μέσα στην οικογένεια σχετίζεται με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Ότι δηλαδή τα παιδιά πολυπληθών οικογενειών (περισσότερα από τέσσερα παιδιά) τείνουν να εκδηλώνουν περισσότερο παραβατική συμπεριφορά σε σχέση με παιδιά προερχόμενα από μη πολυπληθείς οικογένειες(λιγότερα από τέσσερα παιδιά).
10. αναμενόταν ότι η εκπαίδευση του πατέρα σχετίζεται με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς του παιδιού. Ότι δηλαδή όσο πιο χαμηλού μορφωτικού επιπέδου (δημοτικό) είναι ο πατέρας, το παιδί έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να εκδηλώσει παραβατικότητα.
11. αναμενόταν ότι η εκπαίδευση της μητέρας σχετίζεται με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς του παιδιού. Ότι δηλαδή όσο πιο χαμηλού μορφωτικού επιπέδου είναι η μητέρα, το παιδί έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να εκδηλώσει παραβατικότητα.



5.ΜΕΘΟΔΟΣ

5.1 Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας επιλέχθηκε από διάφορα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Μεσσηνίας και της περιοχής της Σαλαμίνας του Ν. Πειραιώς. Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών είναι τα 11 έτη για τα παιδιά του δημοτικού και τα 14 έτη για τα παιδιά του γυμνασίου. Οι βαθμίδες της σχολικής εκπαίδευσης είναι η έκτη δημοτικού και η τρίτη γυμνασίου. Το σύνολο του δείγματος είναι 80 υποκείμενα, 50 αγόρια και 30 κορίτσια. Τα άτομα που επιλέχθηκαν με την μέθοδο της τυχαίας δειγματοληψίας είναι 40 για την έκτη δημοτικού και 40 για την τρίτη γυμνασίου. Το δείγμα αποτελείται από μονόγλωσσους μαθητές με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία και από δίγλωσσους μαθητές (κυρίως μετανάστες) με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία. Η πιστοποίηση της δυσλεξίας επετεύχθη από την επίσημη έκθεση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (ΚΔΑΥ) των κατατόπων παραρτημάτων, τις οποίες και διέθεταν τα σχολεία. Όλοι οι μαθητές ήταν πρόθυμοι να συμμετάσχουν και να απαντήσουν στις ερωτήσεις. Η χώρα προέλευσης των δίγλωσσων μαθητών είναι στην πλειοψηφία τους η Αλβανία, εκτός δυο περιπτώσεων μιας μαθήτριας τρίτης γυμνασίου και ενός μαθητή έκτης δημοτικού με χώρα προέλευσης την Βουλγαρία. Το χαρακτηριστικό της διγλωσσίας πιστοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της τάξης με το κριτήριο του παιδιού από ξένη χώρα πλην της Ελλάδας και δεδομένου πως η δεύτερη γλώσσα ομιλείται στο σπίτι με τους οικείους.



5.2 Ερευνητικό Υλικό

Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε είναι του Ackenbach (Manual for the ASEBA School- Age Forms and Profiles) σταθμισμένο από την κ. Ρούσσου Αλεξάνδρα για την ελληνικό πληθυσμό (Εγχειρίδιο για τα Ερωτηματολόγια και Προφίλ Σχολικής Ηλικίας του ΣΑΕΒΑ-Σύστημα Ackenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση) και το οποίο αποτελείται συνολικά από τρία φυλλάδια που δίνονται χωριστά στους έφηβους, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς με 113 συνολικά ερωτήσεις το κάθε φυλλάδιο. Για τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχτηκε το φυλλάδιο που απευθύνεται στους εφήβους (YSR-Youth Self Report) και συγκεκριμένα στην ηλικιακή ομάδα 11-18. Από τις 113 ερωτήσεις έγινε επιλογή των 18 ερωτήσεων-υποκλιμάκων που εξετάζουν την παραβατική συμπεριφορά αποκλειστικά. Η συμπλήρωση έγινε με επιλογή της αντίστοιχης διαβαθμισμένης κλίμακας που είναι η εξής:

- 0 αντιστοιχεί στην ποσοτική διαβάθμιση «**δεν ισχύει**» το περιεχόμενο της πρότασης,
- 1 «**ισχύει κάπως ή μερικές φορές**» και
- 2 «**ισχύει πολύ**».

Η βαθμολόγηση επετεύχθη με τα αριθμητικά κριτήρια του ίδιου του εργαλείου αντιστοιχώντας τη συνολική βαθμολογία του κάθε υποκειμένου στις αντίστοιχες τιμές και διαπιστώνοντας κατά πόσο βρίσκεται εντός του ορίου για παραβατική συμπεριφορά ή όχι. Να σημειωθεί ότι οι βαθμολογίες είναι χωριστές για τα αγόρια και χωριστές για τα κορίτσια. Κρίθηκε αναγκαίο να τεθεί κριτήριο βαθμολογίας που να διαχωρίζει τους μαθητές σε παραβατικούς και μη παραβατικούς με την βοήθεια της υπολογιστικής εφαρμογής του Microsoft Office Excel 2003 ως : $9 < \chi < 13$ για τα αγόρια και $8 < \chi < 14$ για τα κορίτσια όσα δηλαδή συγκέντρωναν συνολική βαθμολογία κάτω του 9 δεν εμπίπτουν στα παραβατικά, ενώ όσων η συνολική βαθμολογία είναι πάνω από 13 εμπίπτουν στην κατηγορία παραβατικά.



Αναλόγως ισχύει και για τα κορίτσια όσα συγκέντρωσαν συνολική βαθμολογία κάτω του 8 εμπίπτουν στο «φυσιολογικό» φάσμα του μη παραβατικού, ενώ συνολική βαθμολογία πάνω του 14 εμπίπτουν στο «κλινικό» φάσμα του παραβατικού. Με αυτό τον τρόπο αφού εισήχθησαν τα δεδομένα σε υπολογιστικό φύλλο του προγράμματος χωριστά για τα αγόρια και χωριστά για τα κορίτσια, ελήφθησαν και τα τελικά αποτελέσματα για την μεταβλητή παραβατικότητα.



5.3 Διαδικασία έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη σε διάστημα τριών μηνών συνολικά από τον Δεκέμβρη του 2008 έως και τον Φεβρουάριο του 2009. Για τη λήψη του δείγματος έγιναν επισκέψεις σε 16 συνολικά δημοτικά και γυμνάσια της πόλης της Καλαμάτας και της ευρύτερης περιοχής του Ν. Μεσσηνίας, καθώς και της περιοχής της Σαλαμίνας του Ν. Πειραιώς.

Οι επισκέψεις στα σχολεία έγιναν έπειτα από τηλεφωνική ή κατ'ιδίαν ενημέρωση όπου ήταν δυνατό των διευθυντών με επιπρόσθετη ενημέρωση μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου για περαιτέρω διευκρινήσεις και επίλυση τυχόν αποριών. Κατά την επίσκεψη στα σχολεία ενημερώθηκαν επίσημα από τον διευθυντή το διδασκαλικό και καθηγητικό προσωπικό για το σκοπό της έρευνας, την ιδιότητα της ερευνήτριας, τον χρόνο διεξαγωγής, καθώς και τη διασφάλιση της ανωνυμίας των μαθητών.

Το ερωτηματολόγιο με τις 18 συνολικά ερωτήσεις- προτάσεις υπό φωτοτυπική μορφή χορηγήθηκε στη διάρκεια μιας διδακτικής περίπου ώρας, ανάλογα με τις προκύπτουσες απορίες και ερωτήσεις των μαθητών, παρουσία της ερευνήτριας, σε όλους τους μαθητές, χωρίς εξαιρέσεις. Υπήρχε η βοήθεια από τον δάσκαλο ή καθηγητή της τάξης αρχικά για τις πρέπουσες συστάσεις και στη συνέχεια στις περισσότερες περιπτώσεις, κυρίως των μαθητών του γυμνασίου, το διδακτικό προσωπικό αποχωρούσε προς αποφυγήν επηρεασμού των μαθητών. Έγινε σαφές και ξεκάθαρο στους μαθητές από την αρχή ο σκοπός της έρευνας, τι έπρεπε να κάνουν οι ίδιοι, αν ήθελαν να πάρουν μέρος στην έρευνα, καθώς και η διασφάλιση του απορρήτου των απαντήσεών τους. Σημαντικό να αναφερθεί ότι λόγω του περιεχομένου και του τρόπου διατύπωσης των ερωτήσεων- υποκλιμάκων του κατέστη σαφές ότι κανείς δεν χαρακτηρίζεται ως παραβατικός ή μη παραβατικός επειδή ενδεχομένως κάποιες προτάσεις να ισχύουν κάπως ή πάντοτε για τον ίδιο. Ειδικότερα καταβλήθηκε προσπάθεια από μέρους της ερευνήτριας τα υποκείμενα να μην αισθανθούν ότι κρίνονται για τη συμπεριφορά τους και ότι θα στιγματιστούν ως καλά ή κακά παιδιά σε περίπτωση που η επιλογή τους ήταν ο αριθμός 1= ισχύει μερικές φορές ή ο αριθμός 2=ισχύει πάντα στη διαβαθμισμένη κλίμακα.



Άλλωστε τονίστηκε πολλές φορές η παράμετρος της ανωνυμίας των ερωτηματολογίων, ώστε τα παιδιά να αισθανθούν περισσότερο ασφαλή και η ερευνήτρια να εξασφαλίσει την ειλικρίνεια τους. Οι ερωτήσεις διαβάζονταν μια-μια προφορικά από την ερευνήτρια, ενώ ταυτόχρονα οι μαθητές κύκλωναν με το ίδιο χρώμα στυλό ή μολύβι την αντίστοιχη αριθμητική διαβάθμιση βάσει του περιεχομένου της πρότασης. Σε όλη τη διάρκεια δινόταν παραπάνω χρόνος, αν κάποιος μαθητής το χρειαζόταν, γινόταν επανάληψη κάποιας ερώτησης, δίνονταν διευκρινήσεις και περαιτέρω εξηγήσεις, καθώς επίσης και συγκεκριμένο παράδειγμα προκειμένου να κατανοηθεί πλήρως το περιεχόμενο της πρότασης.

Έγινε προσπάθεια για τήρηση της σειράς εκφώνησης της ερώτησης και ταυτόχρονης απάντησης των μαθητών για να αποφευχθεί σύγχυση των μαθητών. Σε όλη τη διάρκεια υπήρχε υπενθύμιση για τη διασφάλιση της ανωνυμίας των μαθητών και για την αποκλειστική χρήση των συμπληρωμένων ερωτηματολογίων από την ερευνήτρια για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας. Γινόταν προσπάθεια για την διατήρηση μιας ευχάριστης και οικείας ατμόσφαιρας προκειμένου οι μαθητές να νιώσουν άνετα και να απαντήσουν όσο πιο ειλικρινά στο ερωτηματολόγιο.

Επιπλέον κατέστη σαφές πως κανείς δεν κρίνεται για τις απαντήσεις του και ούτε αυτές αποτελούν κριτήριο είτε για την προσωπικότητά τους είτε για την σχολική τους επίδοση υπό την έννοια πως δεν επρόκειτο για τεστ. Η όλη διαδικασία κύλησε ευχάριστα και με απόλυτη επιτυχία τόσο στα δημοτικά όσο και στα γυμνάσια, χωρίς να υπάρξει οποιοδήποτε πρόβλημα είτε από το επίσημο προσωπικό του σχολείου, είτε από τους ίδιους τους μαθητές. Όλοι οι μαθητές έλαβαν μέρος στη διαδικασία με μεγάλη προθυμία. Μετά το πέρας της διαδικασίας δεδομένου του χρονικού περιθωρίου τα παιδιά διατύπωναν τις απόψεις και εντυπώσεις τους για το θέμα της έρευνας και την όλη διαδικασία.



5.4 Στατιστική ανάλυση

Για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων έγινε χρήση του στατιστικού πακέτου SPSS (Statistical Package for Social Sciences- Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες) for Windows Version 15.0, καθώς επίσης και βοηθητικά το λειτουργικό πρόγραμμα Excel του Office for Windows.

Η ενότητα της περιγραφικής στατιστικής αφορά σε πίνακες συχνοτήτων για τις υπό εξέταση μεταβλητές, ώστε παραστατικά να παρουσιαστούν τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που συνθέτουν την εικόνα του δείγματος συνολικά.

Η ενότητα της επαγωγικής στατιστικής αφορά σε chi-square tests (χ^2) για να διερευνηθεί η συσχέτιση των εννέα μεταβλητών μεταξύ τους. Καθώς τα δεδομένα μας είναι ποιοτικά ο συγκεκριμένος στατιστικός έλεγχος επιλέχθηκε για να ανακαλύψει αν υπάρχει στατιστική σημαντική σχέση μεταξύ δυο ποιοτικών μεταβλητών.

Ειδικότερα στην κείμενη έρευνα από τις εννέα συνολικά μεταβλητές εκείνες της διγλωσσίας, δυσλεξίας και παραβατικότητας είναι δίτιμες (λαμβάνουν την τιμή ναι ή όχι) ενώ οι υπόλοιπες έξι αποτελούν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, τάξη, σχολική επίδοση, εκπαίδευση μητέρας, εκπαίδευση πατέρα, αριθμός αδελφών) και λαμβάνουν περισσότερες από δυο τιμές. Βάσει των δεδομένων επιλέχθηκε ο συγκεκριμένος έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 για να διαπιστωθεί η συσχέτιση ή μη συσχέτιση δυο μεταβλητών κάθε φορά. Στην περίπτωση που το αποτέλεσμα του ελέγχου δείξει την ύπαρξη συσχέτισης, εφαρμόζονται οι έλεγχοι συμμετρίας Cramer's V και Kendall's tau-b για να διαπιστωθεί η θετική ή αρνητική κατεύθυνση της συσχέτισης σε κάθε ζεύγος μεταβλητών που ελέγχεται κάθε φορά. Οι μεταβλητές που κυρίως ενδιαφέρουν να διερευνηθούν είναι η διγλωσσία, η δυσλεξία ως παράγοντες που συμβάλλουν στην εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς και σε δεύτερο επίπεδο τα δημογραφικά στοιχεία σε σχέση με την παραβατικότητα, καθώς αυτά παρέχουν μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα του δείγματος.



6.ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Αρχικά πραγματοποιείται μια παρουσίαση της γενικής εικόνας του δείγματος μέσω των εργαλείων της περιγραφικής στατιστικής. Στη συνέχεια προσπαθούμε να διερευνήσουμε τη σχέση ορισμένων χαρακτηριστικών του δείγματος μεταξύ τους, ως προς την παραβατικότητα κυρίως, χρησιμοποιώντας το χ^2 τεστ ανεξαρτησίας (Chi Square Test of Independence). Υπενθυμίζουμε ότι το Chi Square Test of Independence χρησιμοποιείτε για 2x2 πίνακες συνάφειας και προϋποθέτει ότι το πολύ το 20 % των αναμενόμενων παρατηρήσεων είναι μικρότερο του 5. Η αρχική υπόθεση για τον κάθε στατιστικό έλεγχο που πραγματοποιούμε είναι αυτή της ανεξαρτησίας των υπό εξέταση μεταβλητών.

6.1 ΠΕΡΙΓΡΑΦΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

6.1.1. Περιγραφή του δείγματος

Παρατηρώντας τα δεδομένα μας βλέπουμε ότι το 50 % των μαθητών του δείγματος έχει το χαρακτηριστικό της διγλωσσίας βάσει του κριτηρίου χρήσης και ομιλίας της δεύτερης ξένης γλώσσας στο σπίτι πέραν της επίσημης ελληνικής, καθώς πρόκειται στην πλειονότητά τους για παιδιά μεταναστών. Το ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της δυσλεξίας αφορά το 48,8 % του δείγματος, δηλαδή σε σύνολο 80 μαθητών δημοτικού και γυμνασίου οι 40 μαθητές εμφανίζουν δυσλεξία.

Το 62,5 % των μαθητών είναι αγόρια, ενώ τα κορίτσια καταλαμβάνουν το 37,5% στο συνολικό δείγμα. Οι μαθητές που έχουν κακή σχολική επίδοση αποτελούν το 40 % του δείγματος, ενώ για την μέτρια και καλή σχολική επίδοση τα ποσοστά κατανέμονται στο 22,5% και 37,5% αντίστοιχα. Στην έκτη τάξη του δημοτικού σχολείου φοιτά το 50,0% του συνόλου του δείγματος, ενώ το υπόλοιπο 50,0% καλύπτεται από υποκείμενα που φοιτούν στην τρίτη τάξη του γυμνασίου.



Το μεγαλύτερο ποσοστό στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα εντοπίζεται στην βαθμίδα του λυκείου και αντιπροσωπεύεται από το 43,7% του συνόλου του δείγματος. Ενώ οι υπόλοιπες βαθμίδες εκπαίδευσης κατανέμονται στο 10,0% για το δημοτικό, στο 20,0% για το γυμνάσιο και στο 26,3 για φοίτηση σε πανεπιστήμιο.

Αναλόγως διαπιστώνεται και για το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας ότι το 41,2% έχει φοιτήσει στο λύκειο, ενώ τα ποσοστά που αφορούν στο δημοτικό, το γυμνάσιο και το λύκειο είναι στο 10,0%, 25,0% και 23,8% αντίστοιχα.

Τέλος, φαίνεται ότι η πλειοψηφία των παιδιών του δείγματος, δηλαδή το 52,5% ανήκει σε οικογένειες με δυο παιδιά έναντι του 15,0% που είναι μοναχοπαίδια. Επίσης σε οικογένειες με τρία παιδιά ανήκει το 23,7% του συνόλου του δείγματος. Τέσσερα συνολικά αδέρφια έχει το 7,5%, ενώ πέντε μόνο ένα υποκείμενο ειδικότερα το 1,3% του δείγματος.



Πίνακας 1: ΠΙΝΑΚΑΣ ΣΥΧΝΟΤΗΤΩΝ: Η ΦΥΣΙΟΓΝΩΜΙΑ ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΙΚΟΥ ΔΕΙΓΜΑΤΟΣ (N=80)

Περιγραφή συνολικού δείγματος των 80 μαθητών μονόγλωσσων με δυσλεξία (v=40), μονόγλωσσων χωρίς δυσλεξία(v=40), δίγλωσσων με δυσλεξία (v=40), δίγλωσσων χωρίς δυσλεξία (v=40) ως προς την παραβατικότητα και τα ιδιαίτερα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.			
ΜΕΤΑΒΛΗΤΗ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	%
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	ΝΑΙ	40	50,0
	ΟΧΙ	40	50,0
ΔΥΣΛΕΞΙΑ	ΝΑΙ	40	50,0
	ΟΧΙ	40	50,0
	ΟΧΙ	35	46,7
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	50	62,5
	ΚΟΡΙΤΣΙ	30	37,5
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΚΑΚΗ	32	40,0
	ΚΑΛΗ	30	37,5
	ΜΕΤΡΙΑ	18	22,5
ΤΑΞΗ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	40	50,0
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	40	50,0
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΠΑΤΕΡΑ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	8	10,0
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	16	20,0
	ΛΥΚΕΙΟ	35	43,7
	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.	21	26,3
ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΔΗΜΟΤΙΚΟ	8	10,0
	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	20	25,0
	ΛΥΚΕΙΟ	33	41,2
	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ.	19	23,8
ΑΡΙΘΜΟΣ ΣΥΝΟΛΟΥ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕΣΑ ΣΤΗΝ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑ	0	12	15,0
	2	42	52,5
	3	19	23,7
	4	6	7,5
	5	1	1,3



6.2. ΕΠΑΓΩΓΙΚΗ ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ

6.2.1 ΣΧΕΣΗ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας (χ^2 τεστ ανεξαρτησίας) που έγινε προκειμένου να διαπιστωθεί, αν οι μεταβλητές της δυσλεξίας και της παραβατικότητας συσχετίζονται ή είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, ισχύει ότι είναι ανεξάρτητες ($\chi^2=1,270, p\text{-value}=0,260 > \alpha=0,05$). Άρα η μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες γίνεται αποδεκτή. Όπως δείχνει και ο πίνακας διασταύρωσης των δυο μεταβλητών (πίνακας 2) στο σύνολο των παιδιών με δυσλεξία το 62,5% παρουσιάζει ταυτόχρονα και παραβατικότητα, ενώ το 37,5% δεν έχει εκδηλώσει παραβατική συμπεριφορά. Αντίθετα στο σύνολο των παιδιών χωρίς δυσλεξία τα ποσοστά μοιράζονται στο μέσον με το 25% να είναι παραβατικά και το υπόλοιπο 25% να μη συγκαταλέγεται σε αυτή την κατηγορία. Το εύρημα αυτό συνάδει με την βιβλιογραφία στο βαθμό που η δυσλεξία ως διαταραχή δεν είναι ικανή από μόνη της να οδηγήσει άμεσα σε εκδήλωση παραβατικότητας, αλλά σε δευτερογενές επίπεδο σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, όπως αναφέρεται στην ενότητα της συζήτησης. Άλλωστε όπως δείχνει και ο πίνακας 4 και πιο παραστατικά το σχήμα 1 παρακάτω στο σύνολο των 45 παραβατικών παιδιών αντιστοιχούν 25 με διάγνωση δυσλεξίας και 20 ελεύθερα διάγνωσης γεγονός που πιστοποιεί την μικρή διαφορά που υφίσταται μεταξύ παιδιών με δυσλεξία και χωρίς ως προς την παραβατικότητα.

Η δυσλεξία δεν τείνει να συναρτάται με παραβατικές συμπεριφορές.

Δυσλεξία και παραβατικότητα είναι ανεξάρτητες μεταβλητές.



Πίνακας 2: Πίνακας διασταύρωσης/συνάφειας των μεταβλητών δυσλεξία*παραβατικότητα

			ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		
			ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟ	ΜΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΔΥΣΛΕΞΙΑ	ΔΥΣΛΕΞΙΚΟ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	25	15	40
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	22,5	17,5	40,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	62,5%	37,5%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	55,6%	42,9%	50,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	31,3%	18,8%	50,0%
ΜΗ ΔΥΣΛΕΞΙΚΟ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	20	20	40
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	22,5	17,5	40,0
		% ΕΝΤΟΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	50,0%	50,0%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	44,4%	57,1%	50,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	25,0%	25,0%	50,0%
ΣΥΝΟΛΟ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	45	35	80
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	45,0	35,0	80,0
		% ΕΝΤΟΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ	56,3%	43,8%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	100,0%	100,0%	100,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	56,3%	43,8%	100,0%

Πίνακας 3: Έλεγχος ανεξαρτησίας (χ^2 τεστ ανεξαρτησίας) των μεταβλητών δυσλεξία- παραβατικότητα για το συνολικό δείγμα (N=80)

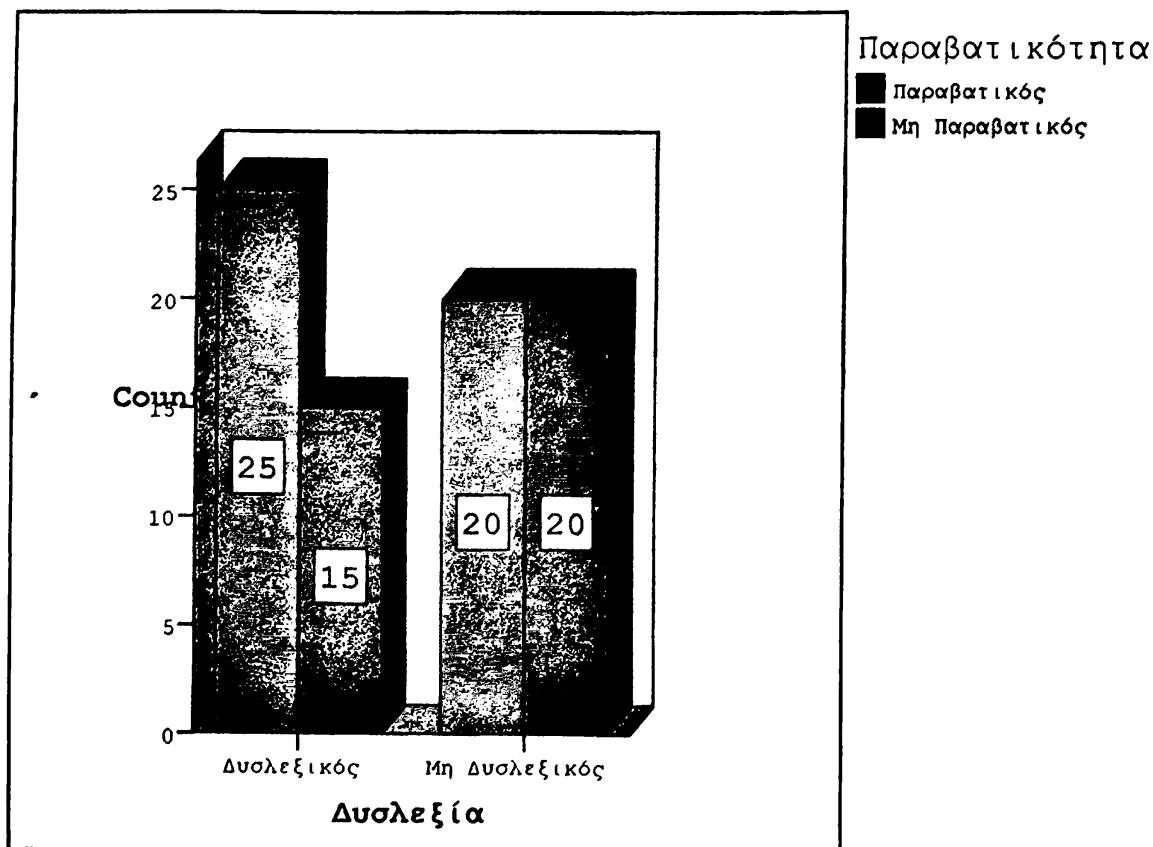
	τιμή	βαθμοί ελευθ.	Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Κριτήριο χ^2 του Pearson	1,270	1	0,260		



Πίνακας 4:Συνάφεια των μεταβλητών δυσλεξία- παραβατικότητα-κατανομή των συμμετεχόντων

ΔΥΣΛΕΞΙΑ	ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΝΑΙ	25	15	40
ΟΧΙ	20	20	40
ΣΥΝΟΛΟ	45	35	80

κατανομή παραβατικών με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία



Σχήμα 1: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων

Εικόνα 1

6.2.2 ΣΧΕΣΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Προκειμένου να διαπιστωθεί, εάν ισχύει η μηδενική υπόθεση (H_0) ότι οι δυο μεταβλητές της διγλωσσίας και της παραβατικότητας είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους, εφαρμόζεται το στατιστικό κριτήριο χ^2 τεστ ανεξαρτησίας. Από τα αποτελέσματα του τεστ η μηδενική υπόθεση (H_0) απορρίπτεται ($\chi^2=6,146$, $p\text{-value}=0.013 < \alpha=0,05$). Επομένως οι δυο μεταβλητές είναι αλληλοεξαρτώμενες και μάλιστα με μέτρια θετική συσχέτιση ($\Phi=0,277$, $p=0,107 > \alpha=0,05$). Το σχήμα 2 δείχνει παραστατικά το σύνολο των παιδιών με παραβατική συμπεριφορά σε σχέση με τη γλωσσική ιδιαιτερότητα της διγλωσσίας. Όπως δείχνει και ο πίνακας συνάφειας των δυο μεταβλητών στο σύνολο των 40 δίγλωσσων παιδιών τα 28 είναι παραβατικά, ενώ μόλις τα 12 δεν έχουν εκδηλώσει παραβατικότητα. Το γεγονός ότι το 35% επί του συνόλου των παραβατικών παιδιών είναι ταυτόχρονα και δίγλωσσα, ενώ μόλις το 21,3% των παραβατικών δεν είναι δίγλωσσα, οδηγεί στο συμπέρασμα πως το χαρακτηριστικό της διγλωσσίας αυξάνει τις πιθανότητες για έκδηλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Δηλαδή η διγλωσσία ως έκφραση, ευρύτερα, μιας πολιτισμικής ετερότητας εν γένει, σηματοδοτεί μια επιρρέπεια στην εκδήλωση παραβατικών συμπεριφορών. Η διγλωσσία τείνει να συναρτάται με τις παραβατικές συμπεριφορές. Διγλωσσία και παραβατικότητα είναι αλληλεξαρτώμενες μεταβλητές



Πίνακας 5: Πίνακας διασταύρωσης/συνάφειας διγλωσσία *παραβατικότητα

			ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		
			ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟ	ΜΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	ΔΙΓΛΩΣΣΟ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	28	12	40
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	22,5	17,5	40,0
		% ΕΝΤΟΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	70,0%	30,0%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	62,2%	34,3%	50,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	35,0%	15,0%	50,0%
ΜΗ ΔΙΓΛΩΣΣΟ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	17	23	40
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	22,5	17,5	40,0
		% ΕΝΤΟΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	42,5%	57,5%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	37,8%	65,7%	50,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	21,3%	28,8%	50,0%
ΣΥΝΟΛΟ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	45	35	80
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	45,0%	35,0	80,0
		% ΕΝΤΟΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	56,3%	43,8%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	100,0%	100,0%	100,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	56,3%	43,8%	100,0%

Πίνακας 6: Έλεγχος ανεξαρτησίας (χ^2 τεστ ανεξαρτησίας) των μεταβλητών διγλωσσία- παραβατικότητα

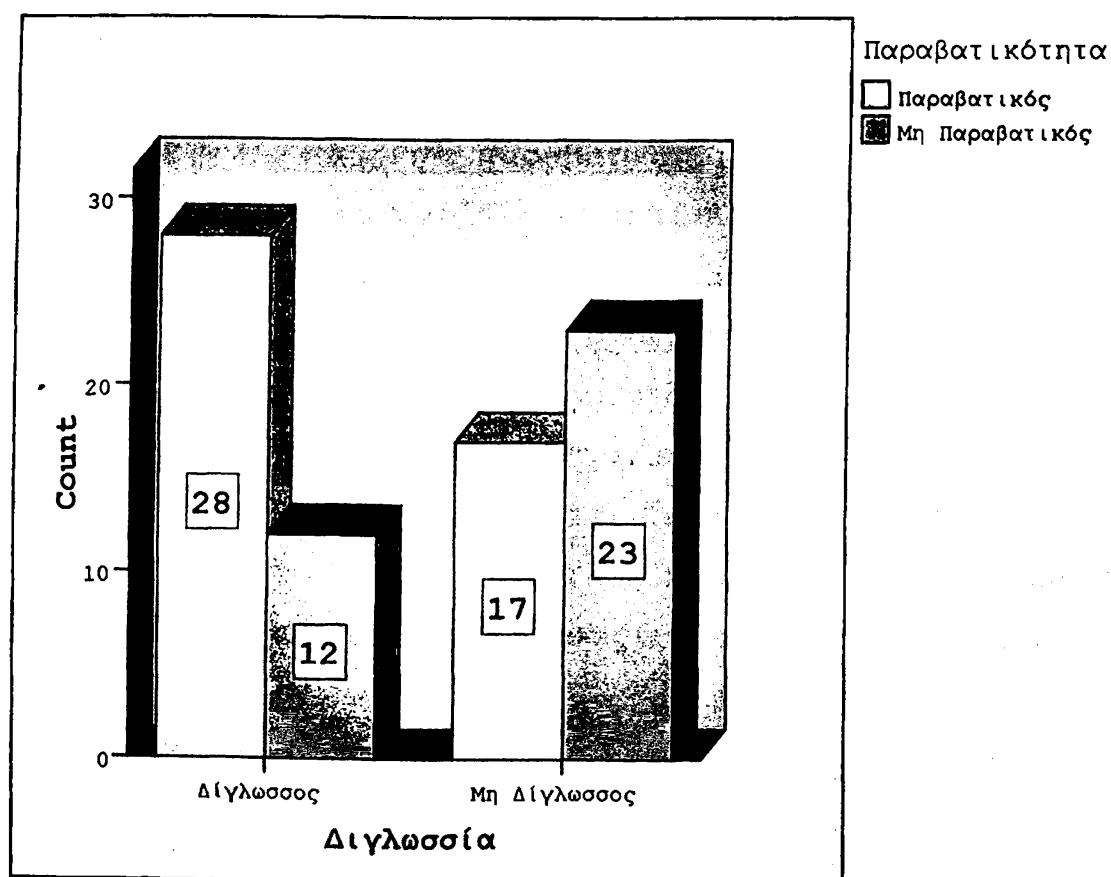
	τιμή	βαθμοί ελευθ.	Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Κριτήριο χ^2 του Pearson	6,146 ^b	1	0,013		



Πίνακας 7: Συνάφεια των μεταβλητών διγλωσσία-παραβατικότητα-κατανομή των συμμετεχόντων

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΝΑΙ	28	12	40
ΟΧΙ	17	23	40
ΣΥΝΟΛΟ	45	35	80

κατανομή παραβατικών με διγλωσσία και χωρίς διγλωσσία



Σχήμα 2: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων

2.3 ΣΧΕΣΗ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑΣ –ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΩΣ ΠΡΟΣ ΤΗΝ ΕΚΔΗΛΩΣΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Αυτό που καλούμαστε να εξετάσουμε εν προκειμένω, είναι το αν υφίσταται εξάρτηση ή ανεξαρτησία μεταξύ των μεταβλητών διγλωσσίας και δυσλεξίας ως προς τη μεταβλητή της παραβατικότητας. Αν δηλαδή η ταυτόχρονη παρουσία των μεταβλητών διγλωσσίας και δυσλεξίας επηρεάζει ή όχι, την παρουσία της μεταβλητής παραβατικότητας. Η μηδενική υπόθεση (H_0) αναφέρει ανεξαρτησία της ταυτόχρονης παρουσίας των μεταβλητών της διγλωσσίας, δυσλεξίας με την παραβατικότητα. Αφού έγινε ο στατιστικός έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 σύμφωνα με τον οποίο η μηδενική υπόθεση γίνεται αποδεκτή και άρα οι δυο μεταβλητές διγλωσσία παρουσία δυσλεξίας και παραβατικότητα είναι ανεξάρτητες ($\chi^2=0,476$, $p\text{-value}=0,490 > \alpha=0,05$). Παρατηρείται ότι η παρουσία της δυσλεξίας σε δίγλωσσα παιδιά δεν συναρτάται με την παρουσία παραβατικότητας στην κοινωνική τους ζωή (πίνακες 8 & 9). Έχει δηλαδή σημασία η ύπαρξη ή μη δυσλεξίας και διγλωσσίας στο να εξελιχθεί ένα παιδί σε παραβατικό άτομο. Άρα οι μεταβλητές δυσλεξία και διγλωσσία είναι ανεξάρτητες ως προς τη μεταβλητή της παραβατικότητας. Δηλαδή δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ τους και δεν φαίνεται να επηρεάζουν την εκδήλωση της ($p\text{-value}=0,490 > \alpha=0,05$). Όπως δείχνει και ο πίνακας 10 από το σύνολο των 29 παιδιών με παραβατικότητα τα 15 είναι δίγλωσσα με δυσλεξία, ενώ από το σύνολο των 20 δίγλωσσων παιδιών χωρίς δυσλεξία τα 14 είναι παραβατικά.



Πίνακας 8: Πίνακας διασταύρωσης διγλωσσία-δυσλεξία *παραβατικότητα

Πίνακας 8:Πίνακας διασταύρωσης διγλωσσία-δυσλεξία *παραβατικότητα					
			ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ
			ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟ	ΜΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟ	
ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	15	5	20
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	14,0	6,0	20,0
		% ΕΝΤΟΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	75,0%	25,0%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	53,6%	41,7%	50,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	37,5%	12,5%	50,0%
ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	13	7	20
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	14,0	6,0	20,0
		% ΕΝΤΟΣ ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	65,0%	35,0%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	46,4%	58,3%	50,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	32,5%	17,5%	50,0%
ΣΥΝΟΛΟ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	28	12	40
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	28,0	12,0	40,0
		% ΕΝΤΟΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	70,0%	30,0%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	100,0%	100,0%	100,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	70,0%	30,0%	100,0%

Πίνακας 9: Έλεγχος ανεξαρτησίας (χ^2 τεστ ανεξαρτησίας) των μεταβλητών δυσλεξία- διγλωσσία- παραβατικότητα

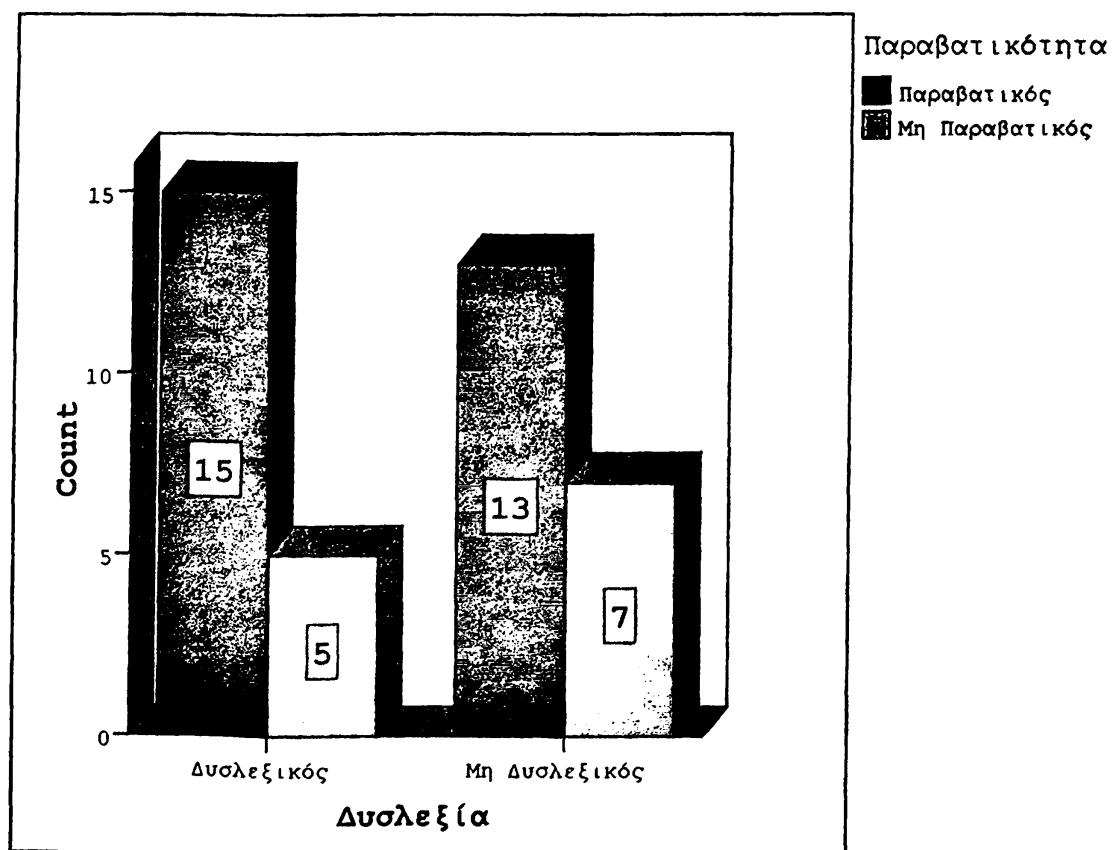
	Τιμή	βαθμοί ελευθ.	Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Κριτήριο χ^2 του Pearson	0,476	1	0,490		



Πίνακας 10: Συνάφεια των μεταβλητών διγλωσσία-δυσλεξία- παραβατικότητα -κατανομή των συμμετεχόντων

ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	15	5	20
ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	14	6	20
ΣΥΝΟΛΟ	29	11	40

κατανομή παραβατικών ως προς την ταυτόχρονη παρουσία διγλωσσίας και δυσλεξίας



Σχήμα 3: Ρβδόγραμμα Συχνοτήτων

Εικόνα 3



6.2.4 ΣΧΕΣΗ ΦΥΛΟΥ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Αναφορικά με την υπόθεση ότι το φύλο επηρεάζει την εκδήλωση ή μη εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, ελέγχεται η ανεξαρτησία ή μη ανεξαρτησία των μεταβλητών φύλο και παραβατικότητα για το σύνολο του δείγματος. Σύμφωνα με την μηδενική υπόθεση (H_0) οι δυο μεταβλητές φύλο και παραβατικότητα είναι ανεξάρτητες. Μετά την εφαρμογή του χ^2 τεστ ανεξαρτησίας φαίνεται ότι η μηδενική υπόθεση (H_0) περί ανεξαρτησίας δεν απορρίπτεται ($\chi^2=0,762$, $p\text{-value}=0.183 > \alpha=0.05$) και γίνεται αποδεκτή. Άρα οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Επομένως το αν ένα παιδί είναι αγόρι ή κορίτσι δε σηματοδοτεί απαραίτητα και τη συμπεριφορά του ως προς παραβατικές μορφές. Ειδικότερα όπως δείχνει και ο πίνακας συνάφειας (πίνακας 11) παρακάτω στο σύνολο των 50 αγοριών του δείγματος τα 30 είναι παραβατικά, ενώ τα 20 δεν είναι. Αντίθετα στο σύνολο των 30 κοριτσιών του δείγματος τα μισά έχουν εκδηλώσει παραβατικότητα, ενώ τα υπόλοιπα δεν παρουσιάζουν τέτοιου είδους συμπεριφορές. Το ραβδόγραμμα συχνοτήτων του σχήματος 4 παριστάνει τα δεδομένα του πίνακα συνάφειας (πίνακας 11). Η υπεροχή των αγοριών σχετίζεται με την αριθμητική τους πλειονότητα έναντι των κοριτσιών του συνολικού αριθμού του δείγματος των παιδιών.



Πίνακας 11: Πίνακας διασταύρωσης/συνάφειας φύλο* παραβατικότητα

			ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		
			ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟ	ΜΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΦΥΛΟ	ΑΓΟΡΙ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	30	20	50
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	28,1	21,9	50,0
		% ΕΝΤΟΣ ΦΥΛΟ	60,0%	40,0%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	66,7%	57,1%	62,5%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	37,5%	25,0%	62,5%
ΚΟΡΙΤΣΙ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	15	15	30
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	16,9	13,1	30,0
		% ΕΝΤΟΣ ΦΥΛΟ	50,0%	50,0%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	33,3%	42,9%	37,5%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	18,8%	18,8%	37,5%
ΣΥΝΟΛΟ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	45	35	80
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	45,0	35,0	80,0
		% ΕΝΤΟΣ ΦΥΛΟΥ	56,3%	43,8%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ	100,0%	100,0%	100,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	43,8%	56,3%	100%

Πίνακας 12: Έλεγχος ανεξαρτησίας (χ^2 τεστ ανεξαρτησίας) των μεταβλητών φύλο- παραβατικότητα

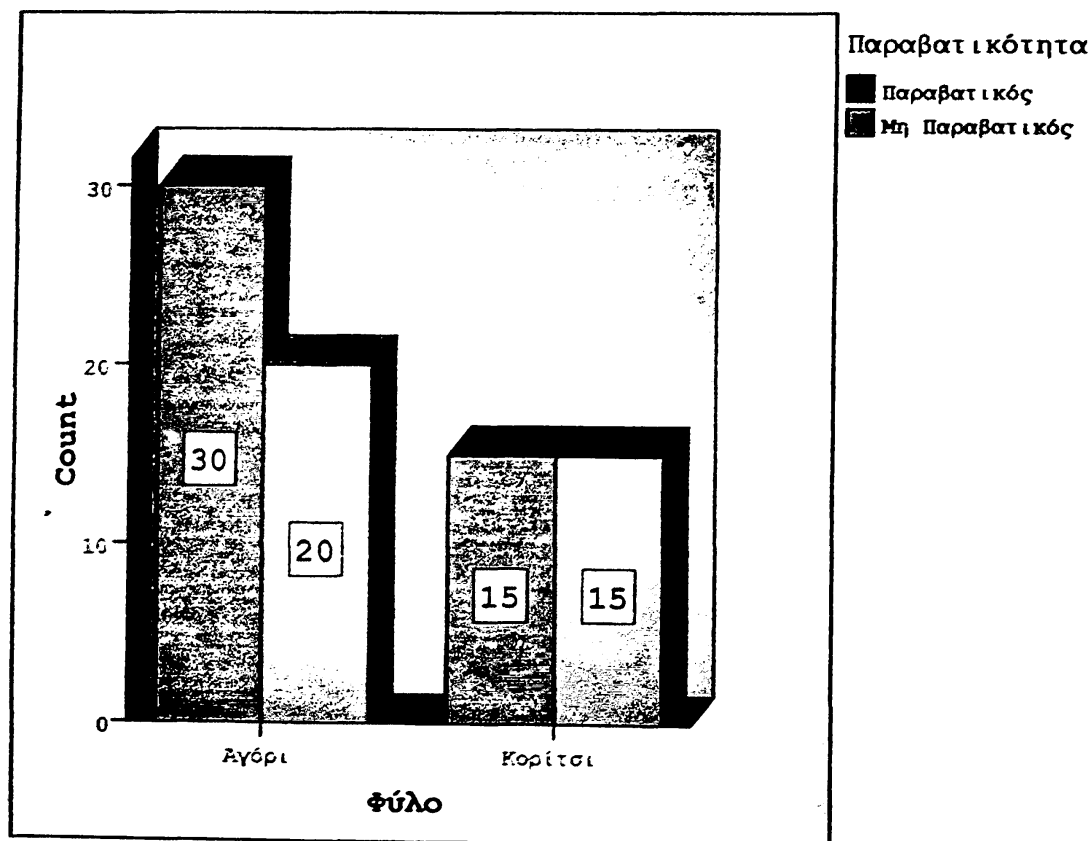
	Τιμή	βαθμοί ελευθ.	Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Κριτήριο χ^2 του Pearson	0,762	1	0,383		



Πίνακας 13:Συνάφεια των μεταβλητών φύλο -παραβατικότητα -κατανομή των συμμετεχόντων

ΦΥΛΟ	ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΑΓΟΡΙ	30	20	50
ΚΟΡΙΤΣΙ	15	15	30
ΣΥΝΟΛΟ	45	35	80

κατανομή παραβατικών ως προς το φύλο



Σχήμα 4: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων

Εικόνα 4

6.2.5 ΣΧΕΣΗ ΤΑΞΗΣ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Βάσει της τάξης φοίτησης του παιδιού (δημοτικό-γυμνάσιο) υποτίθεται σύμφωνα με τη βιβλιογραφία πως τα μεγαλύτερα παιδιά εκδηλώνουν μεγαλύτερα ποσοστά παραβατικής συμπεριφοράς. Εξετάζεται εδώ, εάν ισχύει η υπόθεση αυτή, ότι η τάξη φοίτησης συσχετίζεται με την εκδήλωση τέτοιων μορφών συμπεριφοράς, αν δηλαδή η μεταβλητή τάξη φοίτησης μπορεί να επηρεάζει ή όχι τη συγχρονική παρουσία της μεταβλητής παραβατικότητας. Η μηδενική υπόθεση (H_0) εκφράζει την υφιστάμενη ανεξαρτησία των μεταβλητών τάξη φοίτησης και παραβατικότητα. Εφαρμόζεται το χ^2 τεστ ανεξαρτησίας (Chi square test of independence) για να ελεγχθεί η ορθότητα της μηδενικής υπόθεσης (H_0). Ο έλεγχος έδειξε πως οι δυο μεταβλητές εξαρτώνται μεταξύ τους και έτσι η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται ($\chi^2=6,146$, $p\text{-value}=0.013 < \alpha=0.05$). Λαμβάνοντας υπόψη τον πίνακα συνάφειας παρακάτω (πίνακας 14) το 21,3% του συνόλου των παιδιών του γυμνασίου έχουν εκδηλώσει παραβατικές μορφές συμπεριφοράς έναντι του 35% αντίστοιχου συνόλου των παιδιών του δημοτικού. Στο σύνολο των παιδιών του δημοτικού και του γυμνασίου το 43,8% είναι μη παραβατικά. Αναφορικά με τη συμμετρία της συσχέτισης των δυο μεταβλητών έπειτα από έλεγχο του δείκτη συμμετρίας Phi και Cramer's V ($\phi = -0,277$, Cramer's $v = 0,277$, $p=0,013$) δείχνει μια ασθενή μικρή συσχέτιση. Επομένως η **μεταβλητή τάξη συναρτάται με τη μεταβλητή παραβατικότητα. Επομένως η τάξη που φοιτά ο μαθητής επιδρά στην παραβατικότητά του**



Πίνακας 14: Πίνακας διασταύρωσης/συνάφειας τάξη * παραβατικότητα

			ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		
			ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟ	ΜΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΤΑΞΗ	ΓΥΜΝΑΣΙΟ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	17	23	40
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	22,5	17,5	40,0
		% ΕΝΤΟΣ ΤΑΞΗ	42,5%	57,5%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	37,8%	65,7%	50,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	21,3%	28,8%	50,0%
ΔΗΜΟΤΙΚΟ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	28	12	40
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	22,5	17,5	40,0
		% ΕΝΤΟΣ ΤΑΞΗ	70,0%	30,0%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	62,2%	34,3%	50,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	35,0%	15,0%	50,0%
ΣΥΝΟΛΟ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	45	35	80
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	45,0	35,0	80,0
		% ΕΝΤΟΣ ΤΑΞΗ	56,3%	43,8%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	100,0%	100,0%	100,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	56,3%	43,8%	100,0%

Πίνακας 15: Έλεγχος ανεξαρτησίας (χ^2 τεστ ανεξαρτησίας) των μεταβλητών τάξη- παραβατικότητα

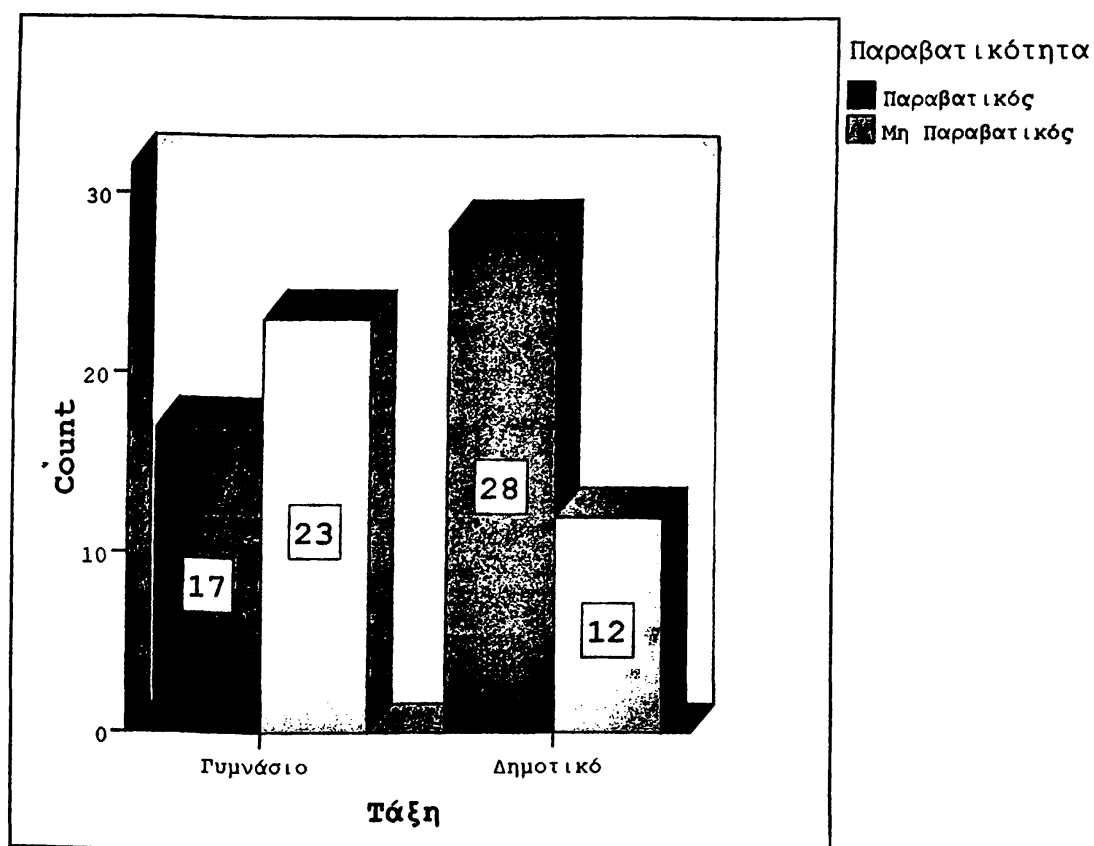
	Τιμή	βαθμοί ελευθ.	Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Κριτήριο χ^2 του Pearson	6,146	1	0.013		



Πίνακας 16: Συνάφεια των μεταβλητών τάξη - παραβατικότητα - κατανομή των συμμετεχόντων

ΤΑΞΗ	ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	17	23	40
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	28	12	40
ΣΥΝΟΛΟ	45	35	80

κατανομή συχνότητας ως προς την τάξη φοίτησης



Σχήμα 5: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων

Εικόνα 5

6.2.6 ΣΧΕΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΔΟΣΗΣ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Εν μέσω άλλων, οφείλει να ελεγχθεί και η ανεξαρτησία μεταξύ των μεταβλητών σχολική επίδοση και παρουσία – εκδήλωση παραβατικότητας. Αν δηλαδή η σχολική επίδοση, μπορεί να επηρεάζει την παρουσία ή μη, της μεταβλητής παραβατικότητας. Βάσει του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 (Chi square test of independence) διαπιστώνεται πως οι δυο μεταβλητές δεν είναι ανεξάρτητες ($\chi^2=11,13, p\text{-value}=0.004 < \alpha=0.05$) και έτσι απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση (H_0). Όπως δείχνει και ο πίνακας διασταύρωσης των δυο μεταβλητών (πίνακας 17) το 21,3% επί του συνόλου των παραβατικών παιδιών έχουν κακή σχολική επίδοση, το 28,8% μέτρια και μόλις το 6,3% καλή σχολική επίδοση. Δηλαδή ο όγκος των παραβατικών παιδιών τείνει να έχει μέτρια με κακή σχολική επίδοση. Ο συντελεστής συμμετρίας Phi έδειξε μέτρια θετική συσχέτιση ($\phi=0,373, p=0,004$). Το σχήμα 6 αναπαριστά για κάθε σχολική επίδοση των μαθητών του γυμνασίου και του δημοτικού τον αριθμό των παραβατικών και των μη παραβατικών μαθητών. Όπως φαίνεται και από το σχήμα 4 από το σύνολο του δείγματος των 45 παραβατικών παιδιών τα 17 έχουν κακή σχολική επίδοση, τα 23 μέτρια και τα 5 καλή σχολική επίδοση. **Άρα, η σχολική επίδοση των μαθητών επιδρά στην παραβατικότητα**



Πίνακας 17: Πίνακας διασταύρωσης/συνάφειας σχολική επίδοση* παραβατικότητα

			ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		
			ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟ	ΜΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΚΑΚΗ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	17	15	32
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	18,0	14,0	32,0
		% ΕΝΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	53,1%	46,9%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	37,8%	42,9%	40,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	21,3%	18,8%	40,0%
ΜΕΤΡΙΑ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	23	7	30
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	16,9	13,1	30,0
		% ΕΝΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	76,7%	23,3%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	51,1%	20,0%	37,5%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	28,8%	8,8%	37,5%
ΚΑΛΗ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	5	13	18
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	10,1	7,9	18,0
		% ΕΝΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	27,8%	72,2%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	11,1%	37,1%	22,5%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	6,3%	16,3%	22,5%
ΣΥΝΟΛΟ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	45	35	80
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	45,0	35,0	80,0
		% ΕΝΤΟΣ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	56,3%	43,8%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	100,0%	100,0%	100,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	56,3%	43,8%	100,0%

Πίνακας 18: Έλεγχος ανεξαρτησίας (χ^2 τεστ ανεξαρτησίας) των μεταβλητών σχολική επίδοση- παραβατικότητα

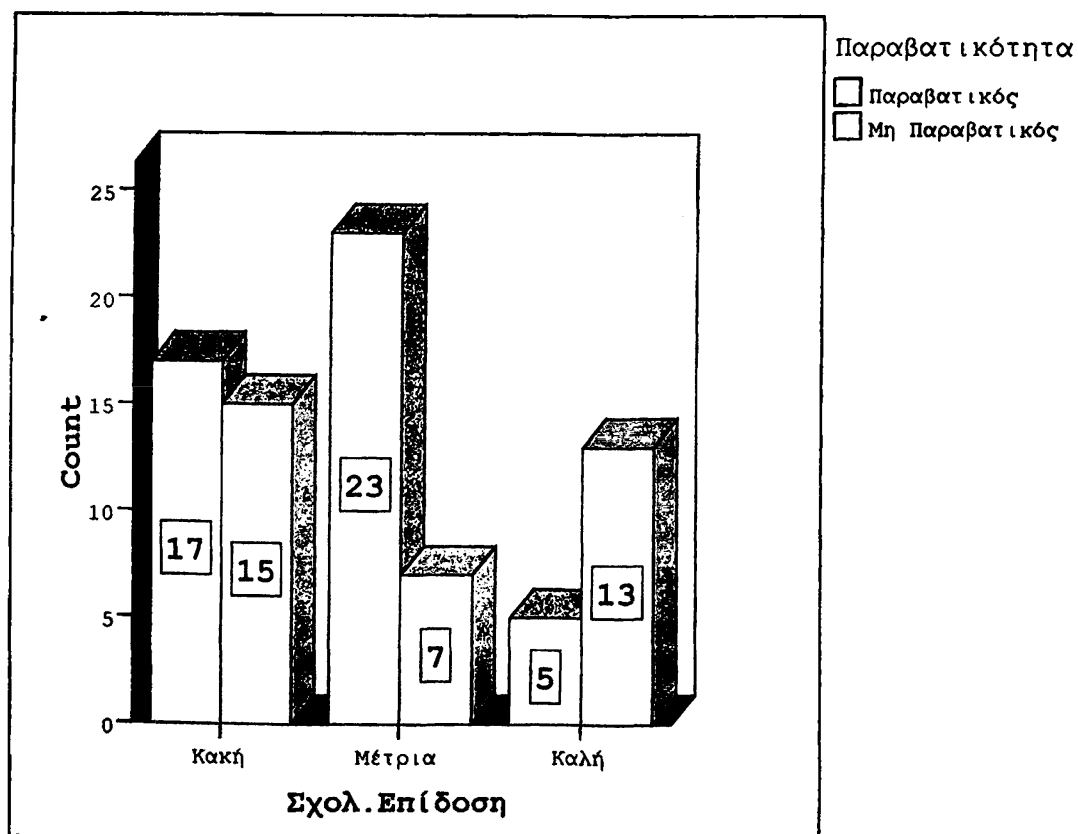
	τιμή	βαθμ οί ελευθ	Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Κριτήριο χ^2 του Pearson	11,138	2	0,004		



Πίνακας 19:Συνάφεια των μεταβλητών σχολική επίδοση -παραβατικότητα -κατανομή των συμμετεχόντων

ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΚΑΚΗ	17	15	32
ΜΕΤΡΙΑ	23	7	30
ΚΑΛΗ	5	13	18
ΣΥΝΟΛΟ	45	35	80

κατανομή παραβατικών ως προς τη σχολική επίδοση



Σχήμα 6: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων

6.2.7 ΣΧΕΣΗ ΥΠΑΡΞΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΚΑΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Ελέγχεται η ανεξαρτησία μεταξύ της εμφάνισης ή όχι δυσλεξίας σε μαθητές με κακή σχολική επίδοση και παραβατικότητας. Αν δηλαδή η κακή σχολική επίδοση των παιδιών με δυσλεξία επηρεάζει την παρουσία της μεταβλητής παραβατικότητας. Από τους σχετικούς στατιστικούς ελέγχους χ^2 (Chi square test of independence) διαπιστώνεται ότι δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ότι η εμφάνιση δυσλεξίας σε μαθητές με κακή σχολική επίδοση και παραβατικότητας είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους μεταβλητές ($\chi^2=0,057$, $p\text{-value}=0.811 > \alpha=0.05$).

Όπως φαίνεται και από τον πίνακα συνάφειας (πίνακας 21) παρακάτω από τα 22 συνολικά παιδιά με κακή σχολική επίδοση και δυσλεξία, παραβατικά είναι τα 12, ενώ μη παραβατικά είναι τα 10. Θα αναμενόταν η διαφορά μεταξύ των παραβατικών και των μη παραβατικών να είναι σαφώς μεγαλύτερη υπέρ των παραβατικών, αλλά κάτι τέτοιο δεν ισχύει.

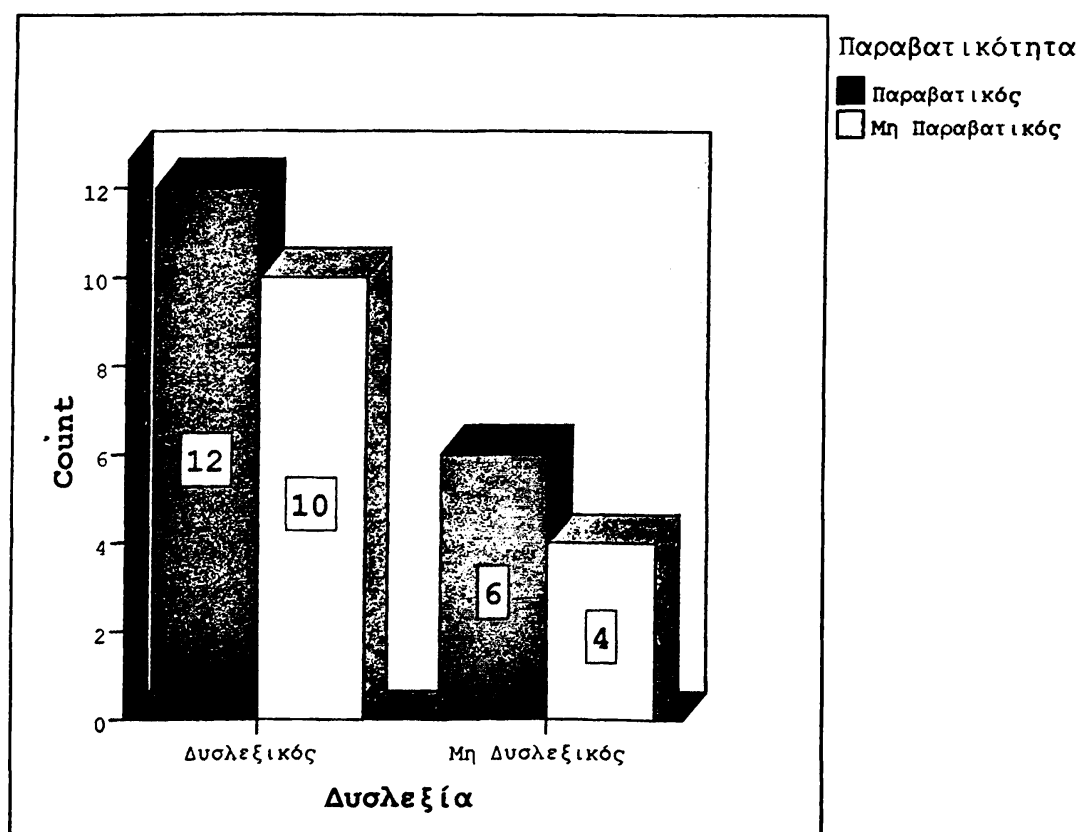
Πίνακας 20: Έλεγχος ανεξαρτησίας (χ^2 τεστ ανεξαρτησίας) των μεταβλητών δυσλεξία- παραβατικότητα					
	τιμή	βαθμοί ελευθ.	Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Κριτήριο χ^2 του Pearson	0,057	1	0,811		



Πίνακας 21: Συνάφεια των μεταβλητών κακή σχολική επίδοση -παραβατικότητα – ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ

ΚΑΚΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	12	10	22
ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	5	5	10
ΣΥΝΟΛΟ	17	15	32

κατανομή συχνότητας παραβατικών με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία ως προς την κακή σχολική επίδοση



Σχήμα 7: Ρβδόγραμμα Συχνοτήτων

Εικόνα 7

6.2.8 ΣΧΕΣΗ ΥΠΑΡΞΗΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑΣ ΣΕ ΜΑΘΗΤΕΣ ΜΕ ΜΕΤΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Εδώ, θέλουμε να εξετάσουμε το εάν υφίσταται όντως ανεξαρτησία μεταξύ της εμφάνισης ή όχι δυσλεξίας σε μαθητές με μέτρια σχολική επίδοση και παραβατικότητα. Αν δηλαδή η μέτρια σχολική επίδοση επηρεάζει την παρουσία της μεταβλητής παραβατικότητα. Εφαρμόζουμε δηλαδή το χ^2 τεστ ανεξαρτησίας (Chi square test of independence) για να ελεγχθεί κατά πόσο υφίσταται ανεξαρτησία των μεταβλητών. Από τους σχετικούς στατιστικούς ελέγχους προκύπτει πως η μηδενική υπόθεση γίνεται αποδεκτή και άρα ισχύει η ανεξαρτησία. Η μέτρια σχολική επίδοση δεν επηρεάζει την παραβατικότητα των παιδιών με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία. Όπως φαίνεται και από τον πίνακα συνάφειας παρακάτω από το σύνολο των 23 παραβατικών παιδιών με μέτρια σχολική επίδοση τα 12 έχουν ταυτόχρονα και δυσλεξία, ενώ τα 11 δεν έχουν δυσλεξία. Πιο παραστατική εικόνα δίνει το ραβδόγραμμα συχνοτήτων του σχήματος 6.



Πίνακας 22: Πίνακας διασταύρωσης μέτριας σχολικής επίδοσης-δυσλεξία* παραβατικότητα

			ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		
			ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟ	ΜΗ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟ	ΣΥΝΟΛΟ
ΜΕΤΡΙΑ	ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	11	2	13
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	9,9	3.1	13,0
		% ΕΝΤΟΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	84,6%	15,4%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	50,0%	28,6%	44,8%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	37,9%	6,9%	44,8%
ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	11	5	16
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	12,1	3,9	16,0
		% ΕΝΤΟΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	68,8%	31,3%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	50,0%	71,4%	55,2%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	37,9%	17,2%	55,2%
ΣΥΝΟΛΟ		ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	22	7	29
		ΑΝΑΜΕΝΟΜΕΝΗ ΣΥΧΝΟΤΗΤΑ	22,0	7,0	29,0
		% ΕΝΤΟΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	75,9%	24,1%	100,0%
		% ΕΝΤΟΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ	100,0%	100,0%	100,0%
		% ΤΟΥ ΣΥΝΟΛΟΥ	75,9%	24,1%	100,0%

Πίνακας 23: Έλεγχος ανεξαρτησίας (χ^2 τεστ ανεξαρτησίας) των μεταβλητών μέτρια σχολική επίδοση- δυσλεξία- παραβατικότητα

	τιμή	βαθμοί ελευθ.	Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Κριτήριο χ^2 του Pearson	0,986	1	0,321		



Πίνακας 24: Συνάφεια των μεταβλητών μέτρια σχολική επίδοση - παραβατικότητα – ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ

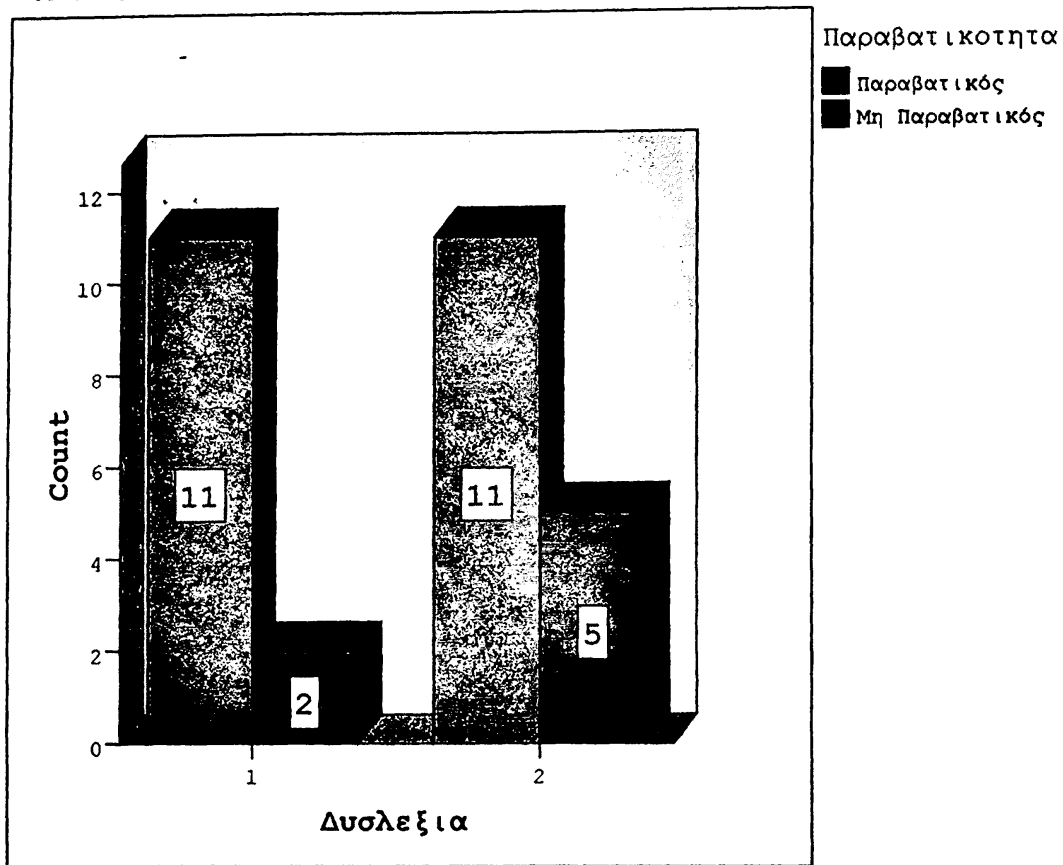
ΜΕΤΡΙΑ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	12	2	14
ΧΩΡΙΣ ΔΥΣΛΕΞΙΑ	11	5	16
ΣΥΝΟΛΟ	23	7	30

Παρατηρούμε ότι το 50% των κελιών του πίνακα συνάφειας έχει αναμενόμενες παρατηρήσεις μικρότερες του 5. Επομένως δεν μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε το χ^2 τεστ ανεξαρτησίας χωρίς να μειωθεί σημαντικά η αποτελεσματικότητά του. Σε αυτή την περίπτωση θα εξετάσουμε την p-value που υπολογίζεται με βάση το ακριβές τεστ του Fisher (Fisher's exact test).

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας με το ακριβές τεστ του Fisher για 1 βαθμό ελευθερίας ((df=1) και για επίπεδο σημαντικότητας $\alpha = 0,05\%$ μας δίνει (p-value=0.399 > $\alpha=0.05$) και επομένως δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση H_0 ότι η εμφάνιση δυσλεξίας σε μαθητές με μέτρια σχολική επίδοση και η παραβατικότητα είναι ανεξάρτητες.



κατανομή συχνότητας παραβατικών με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία ως προς την μέτρια σχολική επίδοση



Σχήμα 8: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων

Εικόνα 8

6.2.9 ΣΧΕΣΗ ΑΡΙΘΜΟΥ ΠΑΙΔΙΩΝ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Έπειτα από το στατιστικό έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 που πραγματοποιήθηκε για να διαπιστωθεί, αν η μεταβλητή αριθμός παιδιών επηρεάζει την εκδήλωση της παραβατικής συμπεριφοράς, το αποτέλεσμα είναι ότι οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες. Η μηδενική υπόθεση (H_0) περί ανεξαρτησίας των δυο μεταβλητών γίνεται αποδεκτή, έπειτα από τον έλεγχο που πραγματοποιήθηκε βάσει του χ^2 τεστ ανεξαρτησίας ($\chi^2=3,792$, $p\text{-value}=0,435>\alpha=0,05$). Όπως δείχνει και το σχήμα 9 τόσο τα παιδιά με παραβατικότητα όσο και εκείνα χωρίς παραβατικότητα προέρχονται στην πλειοψηφία τους από οικογένειες με 2 παιδιά στο σύνολό τους. Ειδικότερα από το σύνολο των 45 παραβατικών παιδιών 6 είναι μοναχοπαίδια, 21 από οικογένειες με δυο παιδιά, 12 από οικογένειες με τρία παιδιά, 5 από οικογένειες με 4 παιδιά και 1 από οικογένεια με 5 παιδιά. Στην περίπτωση του συνόλου των 35 μη παραβατικών παιδιών, 6 είναι μοναχοπαίδια. 21 από οικογένειες με 2 παιδιά, 7 από οικογένειες με 3, 1 από οικογένεια με 4 και κανένα από πενταμελή οικογένεια.

Επομένως δεν φαίνεται να επηρεάζει ο αριθμός των παιδιών σε μια οικογένεια την εκδήλωση παραβατικότητας του παιδιού, ούτε ότι οι πολυπληθείς οικογένειες έχουν περισσότερες πιθανότητες να έχουν μεγαλύτερο ποσοστό παραβατικών παιδιών.

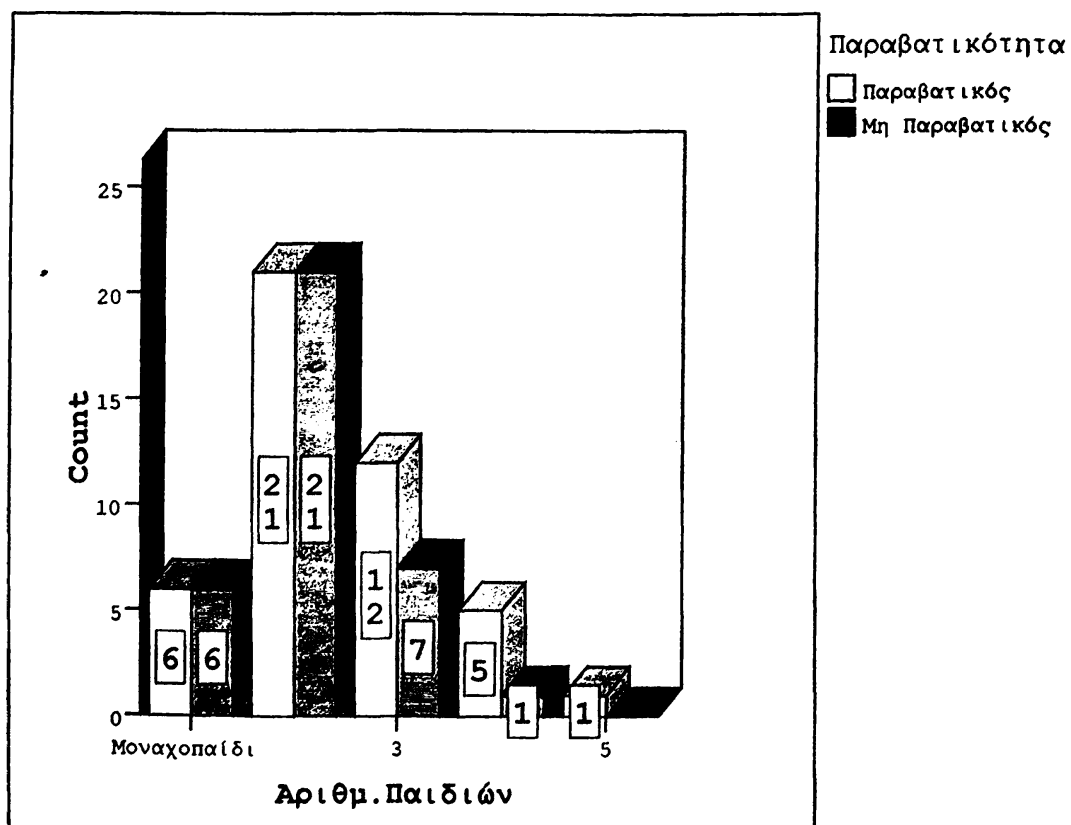
Πίνακας 25: Έλεγχος ανεξαρτησίας (χ^2 τεστ ανεξαρτησίας) των μεταβλητών αριθμός παιδιών- παραβατικότητα					
	τιμή	βαθμοί ελευθ.	Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Κριτήριο χ^2 του Pearson	3,792	4	0,435		



Πίνακας 26: Συνάφεια των μεταβλητών αριθμός παιδιών -παραβατικότητα – ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ

ΑΡΙΘΜΟΣ ΠΑΙΔΙΩΝ	ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΜΟΝΑΧΟΠΑΙΔΙ	6	6	12
ΔΥΟ ΠΑΙΔΙΑ	21	21	42
ΤΡΙΑ ΠΑΙΔΙΑ	12	7	19
ΤΕΣΣΕΡΑ ΠΑΙΔΙΑ	5	1	6
ΠΕΝΤΕ ΠΑΙΔΙΑ	1	0	1
ΣΥΝΟΛΟ	45	35	80

κατανομή συχνότητας παραβατικών ως προς τον αριθμό παιδιών



Σχήμα 9: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων

6.2.10 ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΠΑΤΕΡΑ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Στο σημείο αυτό ελέγχεται, αν η μεταβλητή εκπαίδευση του πατέρα σχετίζεται και επηρεάζει τη μεταβλητή εκδήλωση παραβατικότητας. Κατά πόσο οι δυο μεταβλητές είναι ανεξάρτητες μεταξύ τους σύμφωνα με τη μηδενική υπόθεση (H_0). Βάσει του πίνακα διασταύρωσης και έπειτα από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 η μηδενική υπόθεση απορρίπτεται και άρα οι δυο μεταβλητές είναι αλληλοεξαρτώμενες ($\chi^2=12,304$, $p\text{-value}=0,006 < \alpha=0,05$). Το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα φαίνεται να επηρεάζει λοιπόν την εκδήλωση παραβατικότητας των παιδιών, αν και ο κύριος όγκος συγκεντρώνεται στην εκπαιδευτική βαθμίδα του λυκείου και όχι του δημοτικού, όπως θα αναμενόταν. Όπως φαίνεται και από το σχήμα 10 από το σύνολο των 45 παραβατικών παιδιών 6 πατέρες έχουν μορφωτικό επίπεδο δημοτικού, 14 γυμνάσιου, 18 λυκείου και 7 πανεπιστημίου. Ενώ στην περίπτωση του συνόλου των 35 μη παραβατικών παιδιών 2 έχουν μορφωτικό επίπεδο δημοτικού, 2 γυμνασίου, 17 λυκείου και 14 πανεπιστημίου. **Συνεπώς αν και τα μεγαλύτερα ποσοστά συγκεντρώνονται στην λυκειακή βαθμίδα, ενώ θα αναμενόταν στην περίπτωση των παραβατικών να υπάρχει συγκέντρωση στην χαμηλότερη βαθμίδα εκπαίδευσης, οι δυο μεταβλητές συσχετίζονται.**

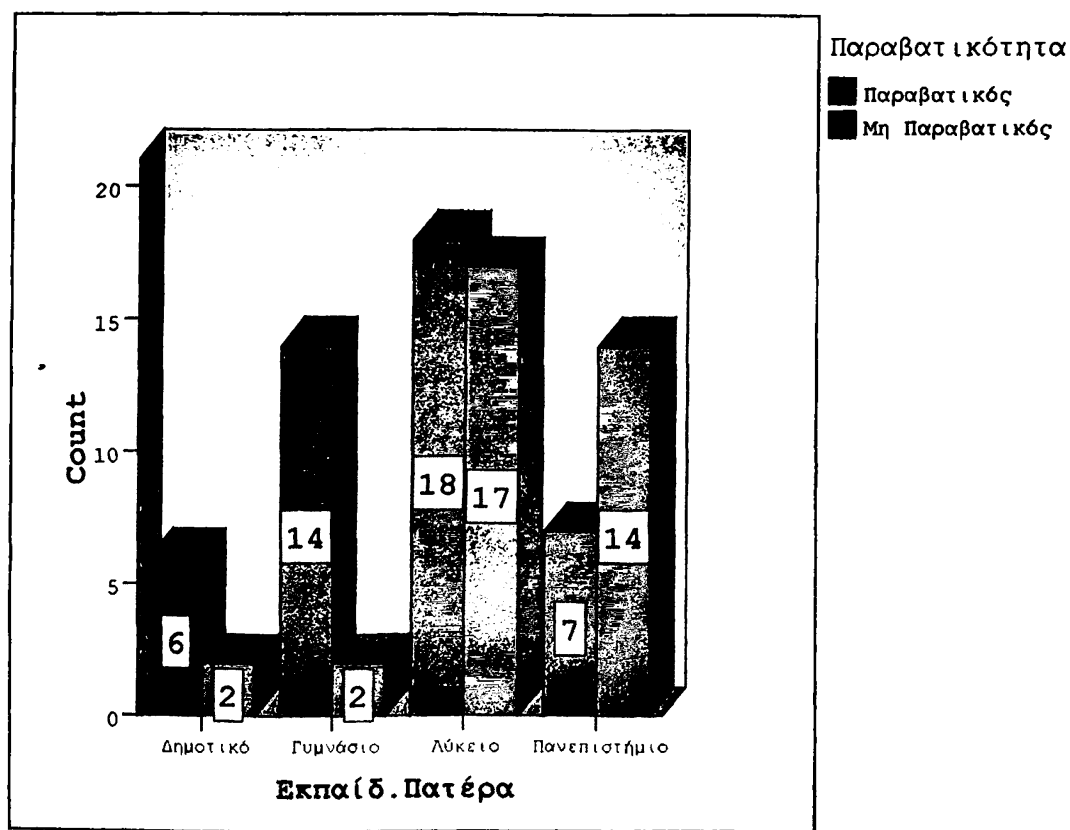
Πίνακας 27: Έλεγχος ανεξαρτησίας (χ^2 τεστ ανεξαρτησίας) των μεταβλητών εκπαίδευση πατέρα- παραβατικότητα					
	τιμή	βαθμοί ελευθ.	Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Κριτήριο χ^2 του Pearson	12,304	3	0,006		



Πίνακας 28:Συνάφεια των μεταβλητών εκπαίδευση πατέρα -παραβατικότητα – ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΠΑΤΕΡΑ	ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	6	2	8
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	14	2	16
ΛΥΚΕΙΟ	18	17	35
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	7	14	21
ΣΥΝΟΛΟ	45	35	80

κατανομή συχνότητας παραβατικών ως προς την εκπαίδευση του πατέρα



Σχήμα 10: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων

Εικόνα 10



6.2.11 ΣΧΕΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΜΗΤΕΡΑΣ ΚΑΙ ΕΚΔΗΛΩΣΗΣ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Στα πλαίσια διερεύνησης των συσχετίσεων των μεταβλητών με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς εξετάζεται ανάλογα με την εκπαίδευση του πατέρα και η εκπαίδευση της μητέρας. Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκε (χ^2 τεστ ανεξαρτησίας) , φαίνεται η μεταβλητή εκπαίδευση μητέρας να μη σχετίζεται με την εκδήλωση παραβατικότητας ($\chi^2=4,402$, $p\text{-value}=0,221>\alpha=0,05$). Η μηδενική υπόθεση (H_0) περί ανεξαρτησίας των δυο μεταβλητών γίνεται αποδεκτή. Όπως φαίνεται και από το σχήμα 11 από το σύνολο των 45 παραβατικών παιδιών 5 μητέρες έχουν μορφωτικό επίπεδο δημοτικού, 15 γυμνασίου, 16 λυκείου και 9 πανεπιστημίου. Ενώ στην περίπτωση του συνόλου των 35 μη παραβατικών παιδιών 3 μητέρες έχουν μορφωτικό επίπεδο δημοτικού, 5 γυμνασίου, 17 λυκείου και 10 πανεπιστημίου.

Ο κύριος όγκος της εκπαιδευτικής βαθμίδας της μητέρας, όπως φαίνεται και στον πίνακα συνάφειας (πίνακας 30) , σημειώνεται για τα μεν παραβατικά παιδιά στις βαθμίδες του γυμνασίου και λυκείου, για τα μεν μη παραβατικά παιδιά στις αντίστοιχες του λυκείου και πανεπιστημίου.

Επομένως συνεπάγεται ότι η παραβατικότητα των παιδιών δεν σημαίνει χαμηλό μορφωτικό επίπεδο της μητέρας, εφόσον το μεγαλύτερο ποσοστό εντοπίζεται στην βαθμίδα του λυκείου και όχι της βαθμίδας του δημοτικού, όπως θα αναμενόταν

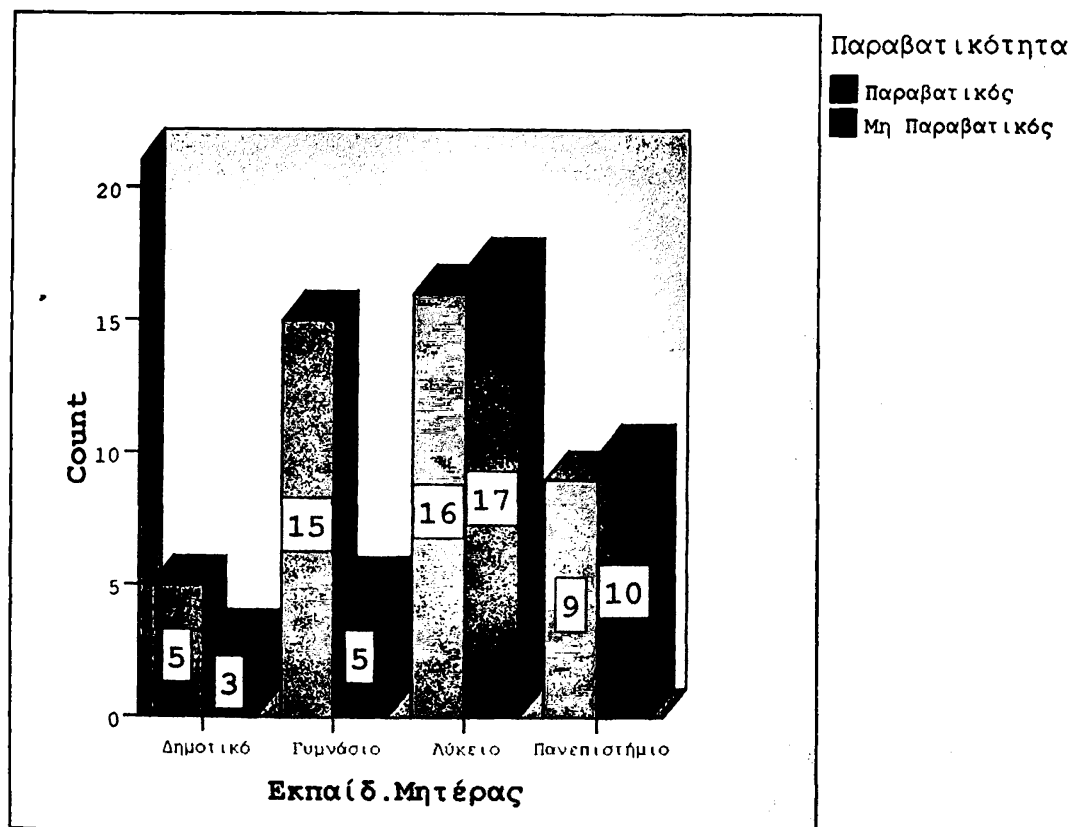
Πίνακας 29: Έλεγχος ανεξαρτησίας (χ^2 τεστ ανεξαρτησίας) των μεταβλητών εκπαίδευση μητέρας- παραβατικότητα					
	τιμή	βαθμοί ελευθ.	Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Κριτήριο χ^2 του Pearson	4,402	3	0,221		



Πίνακας 30:Συνάφεια των μεταβλητών εκπαίδευση μητέρας -παραβατικότητα – ΔΕΙΓΜΑΤΙΚΗ ΚΑΤΑΝΟΜΗ

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ ΜΗΤΕΡΑΣ	ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΟΤΗΤΑ		ΣΥΝΟΛΟ
	ΝΑΙ	ΟΧΙ	
ΔΗΜΟΤΙΚΟ	5	3	8
ΓΥΜΝΑΣΙΟ	15	5	20
ΛΥΚΕΙΟ	16	17	33
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ	9	10	19
ΣΥΝΟΛΟ	45	35	80

κατανομή συχνότητας παραβατικών ως προς την εκπαίδευση της μητέρας



Σχήμα 11: Ραβδόγραμμα Συχνοτήτων

Εικόνα 11



7. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

7.1 ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Σκοπός την εργασίας ήταν να δώσει απαντήσεις στις τρεις κύριες ερευνητικές υποθέσεις:

- I. αναμενόταν ότι η δυσλεξία σχετίζεται με την εκδήλωση παραβατικότητας, ότι δηλαδή τα παιδιά με δυσλεξία θα παρουσίαζαν και μεγαλύτερο ποσοστό παραβατικής συμπεριφοράς. Άρα δεν υπήρχε ανεξαρτησία μεταξύ της μεταβλητής δυσλεξία και της μεταβλητής παραβατικότητα.
- II. αναμενόταν ότι η διγλωσσία σχετίζεται με την εκδήλωση παραβατικότητας, ότι δηλαδή τα παιδιά που είναι δίγλωσσα θα παρουσίαζαν μεγαλύτερο ποσοστό παραβατικής συμπεριφοράς. Άρα δεν υπήρχε ανεξαρτησία μεταξύ της μεταβλητής διγλωσσία και της μεταβλητής παραβατικότητα.
- III. αναμενόταν ότι η διγλωσσία όταν υπάρχει ταυτόχρονα με την δυσλεξία σχετίζεται με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς. Ότι δηλαδή τα παιδιά που είναι δίγλωσσα και ταυτόχρονα δυσλεξικά θα παρουσίαζαν μεγαλύτερο ποσοστό παραβατικότητας. Άρα δεν υπήρχε ανεξαρτησία μεταξύ των μεταβλητών διγλωσσία, δυσλεξία και παραβατικότητα.



Μέσα από την ερευνητική διαδικασία της κείμενης εργασίας και σε ό, τι αφορά τη συσχέτιση της δυσλεξίας με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς, φαίνεται να μην επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση, ότι τα παιδιά με δυσλεξία αναμένεται να υπερέχουν έναντι των παιδιών ελευθέρων διάγνωσης δυσλεξίας, ως προς την παραβατικότητα. Ο κύριος όγκος της βιβλιογραφίας επί του συγκεκριμένου προβληματισμού διατείνεται πως η δυσλεξία συνδέεται με την αποκλίνουσα συμπεριφορά των παιδιών ως δευτερογενές χαρακτηριστικό, γεγονός που επεξηγεί την ανεξαρτησία των δυο παραγόντων βάσει της στατιστικής ανάλυσης. Η ύπαρξη της διαταραχής της δυσλεξίας δεν σηματοδοτεί άμεσα μορφές αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Οι διαφοροποιητικοί και διαμεσολαβητικοί παράγοντες της σύνδεσης των δυο παραμέτρων περικλείονται σε μια σειρά από προϋποθέσεις απαραίτητες συνδυαστικά για την εκδήλωση παραβατικότητας. Αυτή καθαυτή η δυσλεξία δεν δικαιολογεί την ταυτόχρονη ύπαρξη παραβατικότητας των παιδιών (Murray, 1976).

Οι παράγοντες που υπεισέρχονται ενοχοποιούνται στο βαθμό που η ύπαρξή τους συνδυαστικά, αυξάνει δραματικά τις πιθανότητες τα παιδιά με δυσλεξία να προβούν τελικά σε άνομες και αποκλίνουσες συμπεριφορές. Υπό το πρίσμα αυτό δεν είναι τα ίδια τα ελλείμματα της φύσης της διαταραχής ικανά να παραπέμψουν σε παραπτωματική συμπεριφορά. Το γεγονός των ελλειμμάτων της μνήμης, της αντίληψης, της δυσχέρειας στον χωροχρονικό προσανατολισμό, της δυσκολίας στην ανάγνωση, την ορθογραφημένη γραφή δεν αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις της παραβατικότητας. Οι παράγοντες εκείνοι που αποτελούν προϋποθέσεις ωστόσο, σε συνδυασμό με τα προαναφερόμενα ελλείμματα, είναι το σχολικό και οικογενειακό πλαίσιο του παιδιού, η προσωπικότητά του, η ακαδημαϊκή του πορεία, οι κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις με τους συνομήλικους. Το σχολικό πλαίσιο μετατρέπεται σε έναν διαρκή καθημερινό αγώνα για ανάδειξη της προσωπικής του αξίας ως μαθητής, αλλά και της αξίας του ως ισότιμο μέλος της σχολική κοινότητας στην αλληλεπίδραση με τους συμμαθητές.



Πρόκειται επομένως για ένα ντόμινο από παράγοντες όπου η απουσία ή παρουσία του ενός προκαλεί την επίδραση του επόμενου. Ένας μαθητής με δυσλεξία είτε βρίσκεται στο δημοτικό είτε στο γυμνάσιο, εφόσον δεν έχει αντιμετωπιστεί με την κατάλληλη παρέμβαση, ώστε να ξεπεράσει στο μέγιστο βαθμό τις δυσκολίες του, κατατάσσεται αν όχι σε κακής, πιθανώς σε μέτριας επίδοσης μαθητή. Η σχολική αποτυχία που καθημερινά αντιμετωπίζει από την έναρξη του ρόλου του ως μαθητής, σε συνδυασμό με ένα αρνητικό μη υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, μόνο αισθήματα κατωτερότητας προκαλούν. Η έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό και ο διαρκής και καθημερινός αγώνας επιβολής της προσωπικής αξίας στο σχολικό πλαίσιο, χωρίς, ωστόσο την αναμενόμενη θετική ανταπόκριση από πλευράς επίδοσης, οδηγούν σε μη αποδεκτές κοινωνικά συμπεριφορές.

Αναφορικά με την παράμετρο της διγλωσσίας τα ερευνητικά μας ευρήματα πιστοποιούν συσχέτιση και όχι ανεξαρτησία ως προς την εκδήλωση παραβατικότητας. Ωστόσο η διγλωσσία ως μεμονωμένος παράγοντας δεν συντελεί στην εκδήλωση μορφών παραπτωματικής συμπεριφοράς. Συνδέεται σε δευτερογενές επίπεδο, καθώς η διγλωσσία ως χαρακτηριστικό γνώρισμα, περισσότερη θετική εξέλιξη επιφέρει στο παιδί, παρά αρνητική (Δαμανάκης, 2005). Οι δευτερογενείς παράγοντες που υπεισέρχονται σχετίζονται κυρίως με την κοινωνική ταυτότητα του δίγλωσσου πληθυσμού, καθώς στη βάση του πρόκειται για μετανάστες οικονομικούς, οι οποίοι αναγκάστηκαν και δεν επέλεξαν να εγκαταλείψουν την πατρίδα τους. Καθώς τα δίγλωσσα παιδιά του δείγματός μας είναι στην πλειονότητά τους παιδιά μεταναστών, το γεγονός ενδυναμώνει την υπόθεση της παραβατικότητας, όχι εξαιτίας της διγλωσσίας, αλλά λόγω του κοινωνικού και σχολικού πλαισίου. Οι εθνικές μειονότητες ως ξένο σώμα εντός του κοινωνικού πλαισίου, συναντούν δυσκολίες στην προσαρμογή τους σε αυτό και πολύ περισσότερο στην περίπτωση που η χώρα προέλευσης, άρα και η γλώσσα τους θεωρείται «κατώτερη» και άρα μη αποδεκτή. Η λογική της εμβάπτισης στην κυρίαρχη γλώσσα χωρίς περιθώρια αποδοχής της μητρικής τους γλώσσας αποτελεί από την αρχή έναν ανασταλτικό παράγοντα προσαρμογής στα νέα δεδομένα (Baker, 2001).



Ένα δίγλωσσο παιδί που έρχεται αντιμέτωπο με την νέα σχολική πραγματικότητα, εφόσον δυσκολεύεται να επικοινωνήσει βιώνει καθημερινά την σχολική αποτυχία και την απόρριψη από τους συνομηλίκους.

Εν απύουσία υποστηρικτικού οικογενειακού περιβάλλοντος η θέση του παιδιού δυσχεραίνεται περισσότερο και η πιθανότητα να κατακτήσει τους συνομήλικους μέσω αποκλίνουσων συμπεριφορών αυξάνεται.

Ενώ κανείς θα περίμενε ότι στην περίπτωση που ένα δίγλωσσο παιδί είναι διαγνωσμένο ως έχον δυσλεξία, γεγονός που θα δυσχέραινε επιπλέον τη θέση του, ωστόσο από την έρευνα μας δεν συνάγεται εξάρτηση των παραγόντων της διγλωσσίας με τη δυσλεξία ως προς την παραβατικότητα. Αυτό ενδεχομένως να οφείλεται στις απαντήσεις που δόθηκαν από τους μαθητές στο ερωτηματολόγιο και οι οποίες δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα σε μια προσπάθειά τους ίσως να αποδείξουν , ότι αν και προέρχονται από άλλη χώρα, ωστόσο δεν επιβεβαιώνουν τις «προσδοκίες» των άλλων για παραβατική υπεροχή. Μια άλλη υπόθεση είναι ότι ενδεχομένως δεν αντιλήφθηκαν το νόημα των ερωτήσεων και της όλης διαδικασίας, οπότε οι απαντήσεις που δόθηκαν να αλλοιώνουν το τελικό αποτέλεσμα. Ωστόσο στο σημείο αυτό τίθεται το ζήτημα της αξιολόγησης των δίγλωσσων παιδιών καθώς πως μπορεί να τεθεί η διάγνωση της δυσλεξίας, η οποία σχετίζεται άμεσα με την έκφραση του γραπτού λόγου σε παιδιά δίγλωσσα, τα οποία είναι αναμενόμενο να μην έχουν κατακτήσει την γλώσσα σε όλα τα επίπεδά της. Φαίνεται να είναι άδικο να αξιολογούνται παιδιά δίγλωσσα βάσει κριτηρίων που έχουν κατασκευαστεί και προορίζονται για ομιλητές της αντίστοιχης γλώσσας ως μητρικής τους (Baker, 2001). Σε ό, τι αφορά το φύλο του υποκειμένου (αγόρι-κορίτσι) και τη σχέση του με την παραβατικότητα η έρευνά μας δείχνει ανεξαρτησία. Δεν φαίνεται να υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις αγοριών και κοριτσιών ως προς την παραβατικότητα δεδομένου ότι τα αγόρια του δείγματος είναι πολυπληθέστερα λόγω του παράγοντα της δυσλεξίας, καθώς η αναλογία αγοριών προς τα κορίτσια κλείνει υπέρ των αγοριών 4: 1 (Στασινός, 2003). Αν και όπως αναφέρει η Νόβα- Καλτσούνη (2005) το φύλο των ανήλικων παραβατών είναι κατά κύριο λόγο αγόρι και μόνο το 2% κορίτσι.



Ήταν αναμενόμενο τα αγόρια να καλύπτουν παραπάνω από το μισά υποκείμενα του συνολικού δείγματος. Μια υπόθεση που μπορεί να σταθεί είναι ότι τα αγόρια παραπέμπονται ευκολότερα από τα κορίτσια σε υπηρεσίες για διάγνωσή λόγω της εξωτερίκευσης των αποκλινόντων μορφών συμπεριφοράς, ενώ στην περίπτωση των κοριτσιών, τέτοιες συμπεριφορές καλύπτονται υπό τις διαταραχές του συναισθήματός τους.

Η τάξη φοίτησης του παιδιού φαίνεται ότι σχετίζεται με την εκδήλωση παραβατικής συμπεριφοράς με τους μαθητές του δημοτικού του δείγματος να εκδηλώνουν μεγαλύτερα ποσοστά. Το εύρημα δεν συνάδει με τη βιβλιογραφία, καθώς οι έρευνες μιλάνε για μέσο όρο διάπραξης αδικήματος τα 14 χρόνια (Γεωργούλας, 2000· Νόβα-Καλτσούνη· 2005, Κατσίρας, 2008). Ενδεχομένως τα μικρότερα ηλικιακά παιδιά να μην αντιμετώπισαν με την ανάλογη σοβαρότητα την όλη διαδικασία της έρευνας σε σχέση με τα μεγαλύτερα και άρα πιο ώριμα παιδιά του γυμνασίου. Ίσως επίσης οι απαντήσεις των παιδιών του δημοτικού να μην ανταποκρίνονται στις πραγματικές διαστάσεις της κατάστασης, καθώς υπάρχει πιθανότητα να μην ήταν ειλικρινή στις απαντήσεις τους φοβούμενα ίσως ότι μπορεί κάποιος να κρίνει τις απαντήσεις τους. Επιπλέον τίθεται το θέμα η εκδήλωση παραβατικότητας να υφίσταται πλέον σε μικρότερες ηλικίες, δεδομένο διόλου θετικό για τη σύγχρονη εκπαιδευτική και κοινωνική πραγματικότητα.

Το εύρημα της εξάρτησης της σχολικής επίδοσης με την εκδήλωση παραβατικότητας ήταν αναμενόμενο και επιβεβαιώνει τις αρχικές προβλέψεις τα παιδιά με κακή ή μέτρια σχολική επίδοση να παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά αποκλινουσας συμπεριφοράς. Εξετάστηκε επίσης και η παράμετρος της δυσλεξίας αναφορικά με τη σχολική επίδοση και την παραβατικότητα και βρέθηκε πως πράγματι, στα παιδιά με κακή ή μέτρια σχολική επίδοση υπερέχουν αριθμητικά εκείνα με τη διάγνωση της δυσλεξίας. Το αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο , καθώς η σχολική επίδοση σχετίζεται τόσο με το ζήτημα της δυσλεξίας υπό το πρίσμα της άγνοιας πολλές φορές των ίδιων των εκπαιδευτικών στα πλαίσια της «αυτοεκπληρούμενης προφητείας» για κακή ή μέτρια σχολική επίδοση των μαθητών με δυσλεξία.



Είναι λογικό ένας μαθητής με διάγνωση να έχει ταυτόχρονα κακή ή μέτρια σχολική επίδοση, εφόσον δεν του παρέχεται η κατάλληλη και εξειδικευμένη εκπαιδευτική υποστήριξη για ακαδημαϊκή επιτυχία. Οι σύνοδες δυσκολίες τού παιδιού με δυσλεξία το καθιστούν διαφορετικό από τους υπόλοιπους μαθητές, καθώς οι συνέπειες τους είναι εμφανείς και δυσχεραίνουν την απόδοσή του. Ένα σχολικό πλαίσιο χωρίς καταρτισμένο επιστημονικά προσωπικό αυξάνει αν όχι οδηγεί το παιδί να βιώσει συναισθήματα κατωτερότητας και μη αποδεκτής διαφορετικότητας.

Ενώ γίνεται λόγος για την αξία της διαφορετικότητας του κάθε ατόμου στην κοινωνία, τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν την διαφορετικότητα αυτή επιφυλακτικά καθώς μόνο αρνητικά συναισθήματα απόρριψης έχουν νιώσει. Δεν λαμβάνει θετική ενίσχυση, αν και καθημερινά μάχεται για να μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις του σχολείου. Αν αναλογιστεί κανείς ότι ο μέσος χρόνος ανάγνωσης μιας πρότασης τριών σειρών από έναν αναγνώστη με δυσλεξία καταλήγει στα 15 λεπτά (Jordan, 1972), είναι αναμενόμενο να μην μπορεί να ανταπεξέλθει σε ένα απαιτητικό καθημερινό σχολικό πρόγραμμα. Δεδομένης την μη θετικής ενίσχυσης ως μαθητής, είναι πιθανό να προσπαθήσει να επιβάλλει την παρουσία του ως ο «ταραξίας» και ο «καραγκιόζης» της τάξης αφού μέσω αυτών κάνει αισθητή την αξία του.

Έρευνες έχουν δείξει πως σε ποσοστό 25% με 30% των παιδιών με δυσλεξία απορρίπτονται κοινωνικά από τους συνομήλικους σε σχέση με το 8% των παιδιών χωρίς δυσλεξία (Greenham, 1999· Kuhne & Wiener, 2000· Nabuzoka & Smith, 1993· Wiener, 2002· Greenham, 1999). Μέσω αξιολογήσεων εκπαιδευτικών για τις κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με μαθησιακές οι περισσότεροι υποστηρίζουν την διασπαστική τους συμπεριφορά και την έλλειψη προσοχής μέσα στην τάξη σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές (Pearl & Bay, 1999).

Οι μορφές αυτές συμπεριφοράς ενώ στην αρχική τους εκδήλωση ενδεχομένως να είναι αθώες και αποδεκτές με την πάροδο του χρόνου ίσως μετατραπούν σε πιο επιθετικές, βίαιες και παραβατικές με επιθέσεις στους συνομήλικους, με κλοπές προσωπικών πραγμάτων, με σχολικό εκφοβισμό (Νόβα – Καλτσούνη 2005).



Η σχολική διαρροή επίσης είναι μεγαλύτερη σε παιδιά με δυσλεξία με ισχυρές πιθανότητες για ανεπιτυχή ενήλικη κοινωνικοοικονομική εξέλιξη (Levin, Zigmond, & Birch, 1985· Morisson & Cosden, 1997). Επομένως η κακή σχολική επίδοση συνεπάγεται και σχολική αποτυχία, άρα μεγαλύτερες πιθανότητες είτε εγκατάλειψης του σχολείου, είτε εκδήλωσης παραβατικότητας ως αντιστάθμισμα. Είναι εμφανές, το πόσο σημαντικός παράγοντας είναι το σχολικό πλαίσιο στην πορεία και εξέλιξη των παιδιών με δυσλεξία και πόσο καθοριστικός παράγοντας για την μετέπειτα κοινωνική τους ζωή. Το ζητούμενο είναι υγιή ψυχικά παιδιά με αναμνήσεις σχολικής επιτυχίας και προόδου, ανεξάρτητα των όποιων ενδοατομικών τους διαφορών, ώστε να αυτοκαθοριστούν σε υγιείς ψυχικά και γόνιμους κοινωνικά και επαγγελματικά ενήλικες.

Σε ό, τι αφορά τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας και την εκδήλωση παραβατικότητας από την έρευνα προέκυψε πως δεν σχετίζεται με πολυπληθείς οικογένειες. Ο κύριος όγκος των παραπτωματικών παιδιών προέρχεται από οικογένειες με δυο παιδιά, γεγονός που αποδεικνύει ότι δεν υφίσταται παραμέληση και ελλιπής επίβλεψη των παιδιών, λόγω έλλειψης χρόνου και μοιράσματος των γονεϊκών ρόλων ανάμεσα σε πολλά παιδιά. Ίσως σχετίζεται με άλλους παράγοντες όπως οι δεδομένες κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της σύγχρονης οικογένειας, όπου η έλλειψη χρόνου λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων, υφίσταται άσχετα με τον αριθμό των παιδιών της οικογένειας. Άλλωστε και από έρευνα της η Νόβα – Καλτσούνη καταλήγει ότι τα παραβατικά παιδιά δεν προέρχονται από πολυπληθείς οικογένειες (2005).

Αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο των γονιών τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως ο κύριος όγκος των πατέρων και των μητέρων των παιδιών με παραβατικότητα συγκεντρώνεται στην βαθμίδα του γυμνασίου και του λυκείου. Βάσει της βιβλιογραφίας το μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας αναμένεται να είναι χαμηλό, καθώς οι γονείς που ανήκουν σε αυτή την κατηγορία, συνήθως δεν κατέχουν υψηλόβαθμες θέσεις επαγγελματιών και επομένως, είτε δεν έχουν υψηλό εισόδημα και αυτό τους κατατάσσει σε χαμηλό οικονομικό επίπεδο, είτε λείπουν πολλές ώρες από το σπίτι προς ανεύρεση επιπλέον εργασίας για καλύτερευση των συνθηκών διαβίωσης.



Επομένως τα παιδιά αναγκαστικά παραμελούνται, δεν χτίζουν ισχυρούς δεσμούς με τους γονείς και είναι πιο πιθανό γι'αυτά να εκδηλώσουν παραβατική συμπεριφορά ιδιαίτερα στις ευαίσθητες και κρίσιμες ηλικίες της προεφηβείας και εφηβείας (Νόβα – Καλτσούνη, 2005). Συνάγεται, ωστόσο από την έρευνα, πως κάτι τέτοιο δεν ισχύει, καθώς μικρός αριθμός των γονιών του δείγματος είναι χαμηλής εκπαίδευσης. Ενδεχομένως να έχουν διαφοροποιηθεί σε τέτοιο βαθμό οι εργασιακές σχέσεις και συνθήκες, ώστε οι σύγχρονοι γονείς λυκειακής εκπαίδευσης να αντιστοιχούν στους γονείς της δημοτικής από την άποψη των επαγγελματικών ευκαιριών και των επιπλέον προσόντων άρα και της καλύτερης επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

7.2 ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Παρά την προσπάθεια για όσο το δυνατό λιγότερα μεθοδολογικά σφάλματα και άλλες παραλείψεις, ωστόσο είναι πρέπει να αναφερθούν και επιστημονικά ορθό για μελλοντικούς ερευνητές που ενδεχομένως το θέμα άπτεται των ενδιαφερόντων τους ,οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας.

Περνώντας σε περισσότερες επισημάνσεις για τις οριοθετήσεις της έρευνας είναι σημαντικό να αναφερθεί ο περιορισμένος αριθμός του δείγματος των 80 μαθητών, ο οποίος μόνο ενδεικτικά αποτελέσματα μπορεί να προσφέρει και με κάθε επιφύλαξη.

Το θέμα της αξιολόγησης των δίγλωσσων μαθητών είναι γεγονός που προβληματίσε, αναφορικά με το εκπαιδευτικό σύστημα και την αναμόρφωσή του για τους δίγλωσσους μαθητές, κυρίως τους μετανάστες.

Ακόμα πιο ενδιαφέρουσα θα έκανε την έρευνα και η παράμετρος της στάσης των γονέων αλλά και εκπαιδευτικών σε σχέση με την παραβατικότητα των παιδιών τους. Δεν υπήρξε μια τέτοια δυνατότητα λόγω του χρονικού ορίου εκπόνησης της εργασίας, ωστόσο για μελλοντική διερεύνηση, θα ήταν ενδιαφέρον να χορηγηθούν και οι άλλες δυο κλίμακες (για γονείς και εκπαιδευτικούς) του ερωτηματολογίου του Achenbach για πιο ολοκληρωμένη άποψη επί του θέματος.



Επίσης σε κάποιες περιπτώσεις επίδοσης του ερωτηματολογίου κατά τη διαδικασία της έρευνας, οι εκπαιδευτικοί ήταν παρόντες, παράγοντας αρνητικός για την απόδοση των παιδιών, καθώς πολλές φορές «πετάγονταν» σε μια προσπάθεια υποβοήθησης των μαθητών, είτε πάλι έκαναν «παρατηρήσεις» περιπαικτικές προς του μαθητές, που θεωρητικά ήταν και οι «παραβατικοί» της τάξης. Αυτός θεωρήθηκε, ως ανασταλτικός παράγοντας στην όλη διαδικασία, καθώς ενδεχομένως να επέφερε κάποια αλλοίωση των αποτελεσμάτων υπό την έννοια και του μικρού δείγματος, αλλά και της ψυχολογικής κατάστασης των συγκεκριμένων μαθητών στις απαντήσεις τους.

Τέλος υφίσταται πάντα η πιθανότητα των αναληθών απαντήσεων από πλευράς των μαθητών, αν και καταβλήθηκε κάθε προσπάθεια δεδομένων κάθε φορά των συνθηκών, για χαλαρή και ευχάριστη ατμόσφαιρα, περαιτέρω επεξήγησης των ερωτήσεων με παραδείγματα προκειμένου να διασφαλιστούν οι ειλικρινείς τους απαντήσεις.

Γι' αυτό και σε καμία περίπτωση δεν τίθεται η πρόθεση για γενίκευση των αποτελεσμάτων της συντιθέμενης εργασίας στον γενικότερο πληθυσμό με τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της δυσλεξίας, διγλωσσίας και των τάξεων της έκτης δημοτικού και τρίτης γυμνασίου των ελλήνων μαθητών.



8.ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

ΑΝΑΣΤΑΣΙΟΥ, Δ. (1998). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ: Θεωρία και Έρευνα, Όψεις Πρακτικής*, τομ.1. Αθήνα: Ατραπός.

ΑΠΟΣΤΟΛΑΚΗΣ, Ι., ΣΤΑΜΟΥΛΗ, Μ, Α. (2007). *Ασκήσεις Υπολογιστικής Στατιστικής στην Υγεία*. τ. Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

BAKER, C.& ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (Επιμ.) (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

ΓΕΩΡΓΟΥΛΑΣ, Σ. (2000). *Ανήλικοι Παραβάτες στην Ελλάδα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΓΚΟΤΟΒΟΣ, Α., ΜΑΡΚΟΥ, Γ. (1984). *Μετανάστευση και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

ΔΑΜΑΝΑΚΗΣ, Μ. (2005). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

ΔΗΜΗΤΡΙΟΥ. Σ., *Λεξικό Όρων Γλωσσολογίας*, 2 Τ. Αθήνα, Καστανιώτης, 2^η έκδοση, 1994. *Η Ελληνική Παιδεία στο Εξωτερικό, Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και άλλες Διατάξεις*. νόμος υπ΄ αριθ. 2413, ΦΕΚ 124/17 Ιουλίου 1996.

ΚΑΚΟΥΡΟΣ, Ε., ΜΑΝΙΑΔΑΚΗ, Κ. (2003). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων, αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα. Τυπωθήτω-Γιώργος Δάρδανος

ΚΑΛΤΣΟΥΝΗ-ΝΟΒΑ, Χ. (2005). *Μορφές Αποκλίνουσας Συμπεριφοράς στην Εφηβεία. Ο ρόλος της οικογένειας και του σχολείου*. Αθήνα: Gutenberg.



ΚΑΡΑΠΕΤΣΑΣ, Α. (1991). *Η Δυσλεξία στο Παιδί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΚΑΤΣΙΡΑΣ, Β. (2008). *Ανήλικοι Παραβάτες. Ο ρόλος της εκπαίδευσης και της συμβουλευτικής παρέμβασης*. Αθήνα.

ΛΙΒΑΝΙΟΥ, Ε. (2004). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Προβλήματα Συμπεριφοράς στην Κανονική Τάξη*. Αθήνα: Κέρδος.

ΜΑΚΡΑΚΗΣ, Β. (2005). *Ανάλυση Δεδομένων στην Επιστημονική Έρευνα με τη Χρήση του SPSS. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

• ΣΤΑΣΙΝΟΣ, Π. Δ. (2003). *Δυσλεξία και Σχολείο. Η Εμπειρία ενός Αιώνα*. Αθήνα. Gutenberg.

ΣΤΑΣΙΝΟΣ, Π. Δ. (2003). *Μαθησιακές Δυσκολίες του Παιδιού και του Εφήβου*. Η εμπειρία της σύγχρονης ευρώπης. Αθήνα: Gutenberg.

ΠΟΡΠΟΔΑΣ, Κ. Δ. (1981). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ: Η Ειδική Διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (Ψυχολογική Θεώρηση)*. Αθήνα (αυτοέκδοση).

ΤΖΟΥΡΙΑΔΟΥ, Μ., ΜΠΑΡΜΠΑΣ, Γ. *Το Φαινόμενο της Δυσλεξίας : Επιστημονικές Αντιφάσεις και Παιδαγωγικά Αδιέξοδα*.



ACHENBACH, T. M. (1978). The Child Behavior Profile: I. Boys Aged 6±11. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 46, 478-488.

ACHENBACH, T. M. (1991). *Manual for the Teacher's Report Form and 1991 Profile*. Burlington, VT: University of Vermont Department of Psychiatry.

ACHENBACH, T. M., & EDELBROCK, C. (1983). *Manual for the Child Behaviour Checklist and Revised Child Behaviour Profile*. Burlington, VT: Department of Psychiatry, University of Vermont.

ALM, J., ANDERSON, J. (1995). *Reading and Writing Problems among Criminals in Upsalla Administrative Province*. Upsala: AML.

ANDERS, FR. (Hrsg.) (1990). *Zweitsprache durch die Schule: Französisch und Deutsch als Unterrichtsprache*. Paul Haupt Berne.

BACHARA, G. H. & ZABA, J. N. (1978). Learning Disabilities and Juvenile Delinquency. *Journal of Learning Disabilities*, 11: 58-62.

BAETENS BEARDSMORE, H. (1982). *Bilingualism: Basic Principles* Multilingual Matters.

BAKER, C. (1993). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Multilingual Matters Ltd. Clevedon-Philadelphia-Adelaide.

BAKKER, D. L. (1970). Temporal Order Perception and Reading Retardation. Στο: BAKKER, D. J., & SATZ, P. (επιμ.), *Specific Reading Disability: Advances in Theory and Method*. Rotterdam: Rotterdam University Press.

BEECH, J. R and KEYS, A. (1997). Reading, Vocabulary and Language Preference in 7 to 8 Year Old Bilingual Asian Children. *British Journal of Educational Psychology*, 67, 405-414.



BEECH, J. R and SINGLETON, C. (1997). The Psychological Assessment of Reading. Theoretical Issues and Professional Solutions. In J. R. BEECH and C. SINGLETON (Eds.), *The Psychological Assessment of Reading*, pp. 1- 26. London: Routledge.

BEN-ZEEV, S. (1977). The Influence of Bilingualism on Cognitive Strategy and Cognitive Development. *Child Development*, 48, 1009-1018.

BENTON, A. (1978). Some Conclusions about Dyslexia. Στο: BENTON, A., & PEARL, D. (επιμ.), *Dyslexia. An Appraisal of Current Knowledge*. New York: Oxford University Press, 453-476.

BIALYSTOCK, E. (1988). Levels of Bilingualism and Levels of Linguistic Awareness. *Developmental Psychology*, 24(4), 560-567.

BISHOP, D.V. (1990). *Handedness and Developmental Disorder*. Hove (UK): Lawrence Erlbaum Associates.

BLOCHER, E. (1985). Zweisprachigkeit : Vorteile und Nachteile. In: SWIFT, J. (Hrsg.), *Bilinguale und Multikulturelle Erziehung* (Böhm, W.: Internationale Pädagogik, Bd. 5). Würzburg: Königshausen & Neumann, 17-25.

BRUCK, M. and GENESEE, F. (1995). Phonological Awareness in Young Second Language Learners. *Journal of Child Language*, 22, 307-324.

BOIVIN, M., HYMEL, S., & BUKOWSKI, W. M. (1995). The Roles of Social withdrawal, peer rejection, and victimization by Peers in Predicting Loneliness and Depressed Mood in Childhood. *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.

CAMPBELL, R. and SAIS, E. (1995). Accelerated Metalinguistic (phonological) Awareness in Bilingual Children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 61-6



CHOMSKY, N. (1968). *Language and Mind*. New York.

CLARK, M. M. (1970). *Reading Difficulties in School*. Harmondsworth: Penguin.

COIE, J. D., & CILLESSEN, A.H.N. (1993). Peer Rejection: origins and Effects on Children's Development. *Current Directions in Psychological Science*, 2(3), 89-92.

CRITCHLEY, M. (1964). *Developmental Dyslexia*. London: Heinemann Medical Books.

CRITCHLEY, M. (1970). *The Dyslexic Child*. London: Heinemann.

CRITCHLEY, M., & CRITCHLEY, E. A. (1978). *Dyslexia Defined*. London. Heinemann Medical Books Ltd.

CRITCHLEY, M. (1981). Dyslexia: An Overview. In: G. PAVLIDIS., & MILES, T. R. (Eds.), *Dyslexia Research and its Applications to Education*. John Wiley & Sons Ltd. Toronto.

CUMMINS, J. (1984). Wanted: A Theoretical Framework for Relating Language Proficiency to Academic Achievement among Bilingual Students. In C. RIVERA (ed.), *Language Proficiency and Academic Achievement*. Clevedon: Multilingual Matters.

CUMMINS, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Assessment and Pedagogy*. Clevedon: Multilingual Matter.

DA FONTOYRA, H. A. and SIEGEL, L. S. (1995). Reading, Syntactic, and Working Memory Skills of Bilingual Portuguese-English Canadian Children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 7, 139-153.



DELGADO-GAITAN, C. & TRUEBA, H. (1991). *Crossing Cultural Borders: Education for Immigrant Families in America*. New York: Falmer.

DEPONIO, P., LANDON, J., MULLIN, K., & REID, G. (2000). An Audit of the Processes Involved in Identifying and Assessing Bilingual Learners Suspected of Being Dyslexic: a Scottish Study. *Dyslexia*, 6: 29-41.

DEUTSCH, M. (1963). *The Disadvantaged Child and the Learning Process*. Στο: PASSOW, A. H. (επιμ.), *Education in Depressed Areas*. New York: Bureau of Publications. Teachers College, Columbia University.

DOEHRING, D.G. (1983). What Do We Know about Reading Disabilities? Closing the Gap between Research and Practice. *Annals of Dyslexia*, 33, 175-83.

DUARA, R., KUSHCH, A., GROSS – GLENN, K., NARKER, W., JALLAND, B., PASCAL. P., LOWENSTEIN, D., SHELDON, J., RABIN, M., RABIN, M., LEYIN, B. & LUBS, H. (1991). Neuroanatomic Differences between Dyslexics and Normal Readers on Magnetic Resonance Imaging Scans. *Archives of Neurology*, 48, 410-416.

DUNIVANT, N. (1982). *The Relationship between Learning Disabilities and Juvenile Delinquency*. Williamsburg, VA: National Center for State Courts.

DUNIVANT, N. (1984). *A Causal Analysis of the Relationship between Learning Disabilities and Juvenile Delinquency*. Williamsburg, VA: National Center for State Courts.

DUNIVANT, N. (1984). *Improving Academic Skills and Preventing Delinquency of Learning Disabled Juvenile Delinquents: Evaluation of the ACLD Remediation Program*. Williamsburg, VA: National Center for State Courts.



DURKIN, C. (2000). Dyslexia and Bilingual Children-Does Recent Research Assist Identification? *Dyslexia*, 6: 248-267.

EISENBERG, L. (1978). Definitions of Dyslexia: Their Consequences for Research Policy. Στο BENTON, A. , & PEARL, D. (επιμ.), *Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge*. New York: Oxford University Press, 31-42

EISENBERG, L. (1978). Definitions of Dyslexia: Their Consequences for Research Policy. Στο BENTON, A. , & PEARL, D. (επιμ.), *Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge*. New York: Oxford University Press, 31-42.

ELBRO, C., BORSTROM, I. and PETERSEN, D. K. (1998). Early Linguistic Abilities and Reading Development: A Review and a Hypothesis. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 8, 453-485.

ELLIS, N. C., & MILES, T. R. (1981). A Lexical Encoding Deficiency I: Experimental Evidence. Στο: PAVLIDIS, G. TH., & MILES, T. R. (επιμ.), *Dyslexia Research and its Application to Education*. Chichester: Wiley.

ELLIS, R. (1985). *Understanding Second Language Acquisition*. Oxford University Press.

ERVIN, S. & OSGOOD, C. (1954). Second Language Learning and Bilingualism. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, 139-146.

FAWCETT, A & NICOLSON, R. (1994). Speed of Processing, Motor Skill, Automacity and Dyslexia. In A. Fawcett & R. Nicolson (Eds.), *Dyslexia in Children. Multidisciplinary Perspectives*, pp. 157-190. New York: Harvester Wheatsheaf.

FERGUSON, C. (1959). Diglossia. *Word* 15, 325-340.



FERNALD, G., & KELLER, H. (1921). The Effect of Kinesthetic Factors in Development of Word Recognition in the Case of Non-Readers. *Journal of Educational Research*, 4, 357-77

FIGUORA, P. (1984). Minority Pupil Progress. In: M. CRAFT (ed.), *Education and Cultural Pluralism*. London: Falmer Press.

FINKELHOR, D. (1995). The Victimization of Children: A Developmental Perspective. *American Journal of Orthopsychiatry*, 65, 177-193.

FISHER, J. H. (1910). Congenital Word-Blindness. *Trans. Oph. Soc. UK*, 30, 216-225.

FISHMAN, J. A. (1971). The Sociology of Language. In J. FISHMAN (ed.), *Advances in the Sociology of Language*, Volume 1. The Hague: Mouton.

FLEENE, F. T. (1983). Learning Disabilities and Other Attributes as Factors in Delinquency Activities among Adolescents in a non-urban area. *Dissertation Abstracts International*, 44(6A): 1756.

FTHENAKIS, W.E. (1981). Bilingualismus- Bikulturalismus in der Frühen Kindheit. In: FTHENAKIS, W. et al., *Bildungswirklichkeit, Bildungsforschung, Bildungsplanung*, Auer-Verlag, Donauwörth, 33-82.

FTHENAKIS, W. et al. (1985). *Bilingual- Bikulturelle Entwicklung des Kindes. Ein Handbuch für Psychologen, Pädagogen und Linguisten*. Staatsinstitut für Frühpädagogik (Hrsg.) München.

GESCHWIND, N. (1979). Specializations of the Human Brain. *Scientific American*, 241 (3), 158-168.



GLUECK, S. (1959). *Predicting Delinquency and Crime*, Harvard University. GOLDBERG, H., & SCHIFFMAN, G. (1972). *Dyslexia: Problems of Reading Disabilities*. New York: Grune & Stratton.

GORDON, N. (1993). Learning Disorders and Delinquency. *Brain & Development*, 15, 169-172.

GRAY, W. S. (1922). Remedial Cases in Reading: Their Diagnosis and Treatment. *Supplementary Educational Monographs*, No 22. Chicago: Chicago University Press.

GRAF, P. (1987). *Frühe Zweisprachigkeit und Schule*. Empirische Grundlagen zur Erziehung von Minderheitenkindern. München: Hueber.

GREENHAM, S. (1999). Learning Disabilities and Psychosocial Adjustment: A Critical Review. *Child Neuropsychology*, 5, 171-196.

GROSJEAN, F. (1982). *Life with Two Languages*. Harvard.

HAKUTA, K. (1986). *Mirror of Language. The Debate on Bilingualism*. New York: Basic Books.

HAMMILL, D. D., LEIGH, E. & McNUTT, G. A. (1981). A New Definition of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 336-342.

HAMMILL, D. D. (1993). A Brief Look at the Learning Disabilities movement in the United States. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 295-310.

HAUGEN, E. (1956). *Bilingualism in the Americas: A Bibliography and Research guide*. American Dialect Society. Alabama.

HEATH, N. L. (1992). Learning Disabilities and Depression: Research, Theory and Practice. *Exceptionality Education in Canada*, 2(3 & 4), 59-74.



HEPWORTH, T. S. (1971). *Dyslexia: The Problem of Reading Retardation*. Sydney: Angus & Robertson.

HERMANN, K. (1959). *Reading Disability*. Copenhagen: Munksgaard.

HERRMANN-TRIAPXΗ, B. (2000). *Η Διγλωσσία στην Παιδική Ηλικία. Μια ψυχολογολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

HOFFMAN, C. (1991). *An Introduction to Bilingualism*. London: Longman.

- INGRAM, T. S., & REID, J. F. (1966). Developmental Dysphasia Observed in Department of Child Psychiatry. *Archives of Disorders of Childhood*, 31, 162-172.

JAKOBSON, J. (1997). *The Dyslexia Handbook 1997*. Reading: BDA.

JOHNSON, D., & MYKLEBUST, H. (1967). *Learning Disabilities: Educational Principles and Practices*. New York: Grune & Stration.

JORM, A. F. (1983). Specific Reading Retardation and Working Memory: A Review. *British Journal of Psychology*, 74, 311- 342.

KAVALE, K. A., & FORNESS, S. R. (1996). Social Skills Deficits and Learning Disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 226-237.

KAWI, A. A. & PASAMANICK, B. (1959). Prenatal and Paranatal factors in the Development of Childhood Reading Disorders. *Monogr. Soc. Res. Child Dev.*, 34, 4, 1-80.

KEILITZ, I., DUNIVANT, N. (1986). The Relationship between Learning Disability and Juvenile Delinquency: Current State of Knowledge. *Remedial and Special Education*, 7(3): 18-26.



KEILITZ, I., MILLER, S. L. (1980). Handicapped Adolescents and Young Adults in the Justice System. *Exceptional Education Quarterly* 1(2): 117-126.

KEILITZ, I., ZAREMBA, B. A. & BRODER, P. K. (1979). The Link between Learning Disabilities and Juvenile Delinquency: Some Issues and Answers. *Learning Disability Quarterly*, 2(2): 2-11.

KLASEN, E. (1972). *The Syndrome of Specific Dyslexia*. Lancaster, England: Medical & Technical.

• KLEIN, W. (1984). *Zweitspracherwerb*. Frankfurt a Main.

LAMPERT, W. E. (1975). Culture and Language as Factors in Learning and Education. In: THEOKSESSE, W. A. (ed.). *Education of Immigrant Students*. Ontario Institute for Studies in Education.

LADO, R. (1961). *Language Testing*. New York: McGraw Hill.

• LANDON, J. (1998). *Early Intervention with Bilingual Learners: Evaluation Report on a Research Project*. Funded by the City of Edinburg Education Department. Edinburg: Moray House Publications.

LAUREN, U. (1991). A Creativity Index for Studying the free Writing Production for Bilinguals. *International Journal of Applied Linguistics* (2), 198-208.

LEVIN, E. K., ZIGMOND, N., & BIRCH, J. W. (1985). A Follow-up Study of 52 Learning Disabled Adolescents. *Journal of Learning Disabilities*, 18, 2-7.

LEWANDOWSKI, L. J., & BARLOW, J. R. (2000). Social Cognition and Verbal Learning Disabilities. *Journal of Psychotherapy in Independent Practice*, 4, 35-47.



LIST, G. (1995). Zwei Sprachen und ein Gehirn. Befunde aus der Neuropsychologie und Überlegungen zum Zweispracherwerb. *Fremdsprache Deutsch Sondernummer*, 27-35.

LYON, G. R., SHAYWITZ, S., & SHAYWITZ, B. (2003). A Definition of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 53, 1–14.

MACCOBY, E. E., & JACKLIN, A. N. (1974). *The Psychology of Sex Differences*. Stanford, California: Stanford University Press.

- MACREADY, E. B. (1909-10). Congenital Word- Blindness as a Cause of Backwardness in School-Children: Report of a Case Associated with Stuttering. *Penn. Med. J.*, 13, 278-284.

MACKEY, W. F. (1965). *Language Teaching Analysis*. London: Longman.

MACKEY, W. F. (1968). The Description of Bilingualism. In: FISHMANN, J. A. (ed.), *Readings in the Sociology of Language*. Den Haag.

MACKNAMARA, J. (1969). How can we Measure the Extent of a Person's Bilingual Proficiency. In: L. G. KELLY (ed.), *Description and Measurement of Bilingualism* (pp. 80-119). Toronto: University of Toronto Press.

MAGISTE, E. (1986). Processing in Bilinguals: Psycholinguistic and Neuropsychological Perspectives. In: E. MAGISTE (Ed.), *Selected Issues in Second and Third Language Learning*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

McLAUGHIN, B. (1978). *Second Language Acquisition in Childhood*. Hillsdale N.J.

MILES, T. R. & MILES, E. (1990). *Dyslexia: A Hundred Years on*. Milton Keynes: Open University Press.



MISHNA, F. (2003). Learning Disabilities and Bullying. *Journal of Learning Disabilities*, 36(4), 336-347.

MONEY, J. (1962). *Reading Disability: Progress and Research needs in Dyslexia*. Baltimore: Johns Hopkins Press.

MORRISON, G. M., & COSDEN, M. A. (1997). Risk, Resilience, and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43-60.

MULJANI, D., KODA, K. and MOATES, D. R. (1998). The Development of Word Recognition in a Second Language. *Applied Psycholinguistics*, 19, 99-113.

NAIDOO, S. (1972). *Specific Dyslexia*. London: Pitman.

NANSEL, T. R., OVERPECK, M., PILLA, R. S., RUAN, W. J., SIMONS-MORTON, B., & SCHEIDT, P. (2001). Bullying Behaviors among U.S. Youth: Prevalence and Association with Psychosocial Adjustment. *Journal of the American Medical Association*, 285, 2094-2100.

NATIONAL JOINT COMMITTEE ON LEARNING DISABILITIES (1988, April). [Letter from NJCLD to member organizations]. Austin. TX: NJCLD.

NEWTON, J. M., THOMSON, E. M., & RICHARDS, L. I. (1979). *Readings in Dyslexia*. Learning Development Aids. England. LDA.

NICOLSON, R. I. & FAWCETT, A. (1990). Automacity: A New Framework for Dyslexia Research. *Cognition*, 35, 159-182.

OKSAAR, E. (1971). Zum Spracherwerb des Kindes in Zweisprachiger Umgebung. In: *Folia Linguistica* 4, 330-358.

OLLER, J. W. (1979). *Language Test at School*. London: Longman.



OLWEUS, D. (1991). Bully/ Victim Problems among School Children: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. In: D. PEPLER & K. RUBIN (Eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

ORTON, S. T. (1925). Word-Blindness in School Children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 581-615.

ORTON, S. T. (1937). *Reading, Writing, and Speech Problems in Children*. New York: W. W. Norton.

PARADIS, M. (1977). Bilingualism and Aphasia. *Studies in Neurolinguistics*, 3, 65-121.

PAULSTON, C. (1980). *Bilingual Education Theories and Issues*. Newbury House Publishes Inc. Massachusetts.

PENFIELD, W. & ROBERTS, L. (1959). *Speech and Brain-Mechanisms*. Princeton: University Press.

PEER, L. (1996). *Dyslexic and Bi/Multilingual: In a Class of their own*. An international Issue of Educational Significance. Manchester Metropolitan University: MA Dissertation (lodged in library).

PEER, L. (1999). Dyslexia and Multilingualism. *Dyslexia*, 5, 53-55.

PELOSI, P. L. (1977). The Roots of Reading. Στο ROBINSON, H. A. (Επιμ.), *Reading and Writing Instruction in the United States: Historical Trends*. Newark, DE: International Reading Association.

PHILLIPS, J., KELLY, D. (1979). School Failure and Delinquency, Which causes which? *Criminology*, 17(2), 194-207.

PINEL, J. P. J. (1997). *Biopsychology* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.



PUMFREY, P. D. (1997). *Ειδική Αναπτυξιακή Δυσλεξία: Προέλευση, Εντοπισμός, Αντιμετώπιση*. Στο Ανθολόγιο: Τάφα, Ε. (επιμέλεια έκδοσης). *Συνεκπαίδευση Παιδιών με και χωρίς Προβλήματα Μάθησης και Συμπεριφοράς*. Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

RACK, J.,-SNOWLING, M. & OLSON, R. (1992). The Nonword Reading Deficit in Developmental Dyslexia: A Review. *Reading Research Quarterly*, 27 (1), 29-53.

• ROMAINÉ, S. (1989). *Bilingualism*. Oxford Blackwell.

RONJAT, T. (1913). *Le Developpement du langage observe chez un enfant bilingue*. Paris: Champion.

ROSANSKY, E. J. (1975). The Critical Period for the Acquisition of Language: Some Cognitive Development Considerations. *Working Papers on Bilingualism*, 6, 92-102.

SAMUELSON, S., GUSTAVSSON, A., HERKNER, B., LUNDBERG, I. (2000). Is the Frequency of Dyslexic Problems among Prison Inmates Higher than in a Normal Population? *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 13: 297-312.

SAN MIGUEL, S. K., FORNESS, S., & KAVALE, K. A. (1996). Social Skills Deficits in Learning Disabilities: The Psychiatric Comorbidity Hypothesis. *Learning Disability Quarterly*, 19, 252- 261.

SKARET, D., WILGOSH, L. (1989). Learning Disabilities and Juvenile Delinquency: A Causal Relationship? *International Journal for the Advancement of Counseling*, 12, 113-123.

SAUNDERS, G. (1984). *Bilingual Children: Guidance for the Family*. Multilingual Matters. LTD. Bank House.



SAUNDERS, G. (1988). *Bilingual Children: From Birth to Teens*. Clevedon: Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T. (1981). *Bilingualism or Not: The Education of Minorities*. Clevedon: Multilingual Matters.

SKUTNABB-KANGAS, T. and TOUKAMAA, P. (1976). Teaching Migrant Children's Mother Tongue and Learning the Language of the Host Country in the Context of the Socio-cultural Situation of the Migrant Family. Tempere: UNESCO Report, *University of Tampere Research Reports*, No. 15.

SNOWLING, M., HULME, C & GOULANDRIS, N. (1994). Word Recognition in Developmental Dyslexia: A Connectionist Interpretation. *The Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 47A (4), 895-916.

SNOWLING, M. (1996). Developmental Dyslexia: An Introduction and Theoretical View. In M. SNOWLING & J. STOCKHOUSE (Eds.), *Dyslexia, Speech and Language. A Practitioner's Book*, pp. 1-11. London: Whurr.

SIEGEL, L. S. (1989). IQ is Irrelevant to the Definition of Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 22 (8), 469-486.

SRINGER, S. P., & DEUTSCH, G. (1989). *Left Brain, Right Brain* (3^η έκδ.). New York: W. H. Freeman & Company.

STEFFENSEN, M. S., JOAG-DEV, C. and ANDERSON, R.C. (1979). A Cross-Cultural Perspective on Reading Comprehension. *Reading Quarterly*, 15(1), 10-29.

SVETAZ, M. V., IRELAND, M., & BLUM, R. (2000). Adolescents with Learning Disabilities: Risk and Protective Factors Associated with Emotional Well-Being: Findings from the National Longitudinal Study of Adolescent Health. *Journal of Adolescent Health*, 27, 340- 348.



SWAIN, M. (1972). *Bilingualism as a First Language*. Unpublished PhD Dissertation, University of California, Irvine.

THOMSON, M. (1984). *Developmental Dyslexia: Its Nature, Assessment and Remediation*. London: Edward Arnold.

THOMSON, M., & WATKINS, E. (1990). *Dyslexia: A Teaching Handbook*. London: Whurr.

THOMSON, P. (1997). Dyslexia- Whose Problem? In Thomson, P. & Gilchrist, P. (Eds.), *Dyslexia: A Multidisciplinary Approach*, pp. 1-23. London: Chapman & Hall.

TOMLINSON, S. (1986). Ethnicity and Educational Achievement. In: S. MODGIL, G. VERMA, K. MALLICK and C. MODGIL (eds), *Multicultural Education*. The Interminable Debate. London: Farmer.

TORGESSEN, J. K., & DICE, C. (1980). Characteristics of Research on Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13, 5-9.

TRIARCHI, V. (1983). *Sprachstanderfassung bei Griechischen Kindern in Verschieden Konzipierten, bayrischen Einrichtungen*. Lasewig Verlag. München.

TRUEBA, H. T. (1991). The Role of Culture in Bilingual Instruction. In: O. GARCIA (ed.), *Bilingual Education: Focusschrift in Honor of Joshua. A. FISHMAN* (Volume 1). Amstredam/Philadelphia: John Benjamims.

VELLUTINO, F.R. (1979, 1981). *Dyslexia. Theory and Research*. Cambridge, Mass.: MIT Press.

UHL, W. L. (1916). The Use of the Results of Reading Tests, as Bases for Planning Remedial Work. *Elementary School Journal*, 17, 226-75.



ULE, W., RUTTER, M., BERGER, M., & THOMPSON, J. (1974). Over and Under Achievement in Reading: Distribution in the General Population. *British Journal of Educational Psychology*, 44(1), 1-12.

WEINREICH, U. (1964). *Languages in Contact. Findings and Problems*. The Hague: Mouton.

WHEELER, T.J., & WATKINS, E. J. (1979). A Review of Symptomology *Dyslexia Review*, 2 (1), 12-16.

WHITNEY, I., NABUZOKA, D., & SMITH, P. K. (1992). Bullying in Schools: Mainstream and Special Needs. *Support for Learning*, 7(1), 3-7.

WÖLK, W. (1984). Komplementierung und Fusion: Prozesse natürlicher Zweisprachigkeit. In: OKSAAR, E. (Hrsg.), *Spracherwerb-Sprachkontakt-Sprachkonflikt*. Berlin; New York.



9.ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΠΑΡΑΒΑΤΙΚΗΣ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΑΣ

Βάλε σε κύκλο στο **ΠΟΣΟ** σου ταιριάζει κάθε πρόταση

0 (δεν ταιριάζει)

1 (ταιριάζει κάπως ή μερικές φορές)

2 (ταιριάζει πολύ ή πολύ συχνά)

Πίνω αλκοόλ χωρίς την άδεια των γονιών μου 0 1 2

Δεν αισθάνομαι τύψεις, όταν έχω κάνω κάτι που δεν θα έπρεπε 0 1 2

Παραβαίνω τους κανόνες στο σπίτι, στο σχολείο ή αλλού 0 1 2

Κάνω παρέα με παιδιά που μπλέκουν σε φασαρίες 0 1 2

Λέω ψέματα, κάνω μικροαπάτες 0 1 2

Προτιμώ να κάνω παρέα με μεγαλύτερα παιδιά 0 1 2



Κάνω φυγές από το σπίτι	0 1 2
Βάζω φωτιές	0 1 2
Πιάνουν τα χέρια μου, είμαι πολύ επιδέξιος	0 1 2
Κλέβω από το σπίτι	0 1 2
Κλέβω από άλλα μέρη	0 1 2
Βρίζω, λέω βρομόλογα	0 1 2
Μου αρέσει να βοηθώ τους άλλους	0 1 2
Σκέφτομαι το σεξ πάρα πολύ	0 1 2
Καπνίζω	0 1 2
Κάνω σκασιαρχείο ή αδικαιολόγητες απουσίες	0 1 2
Κάνω χρήση ουσιών για μη ιατρικούς λόγους (μη συμπεριλαμβάνεις το κάπνισμα ή το αλκοόλ) _____ (περιγράψε)	0 1 2
Μου αρέσει να είμαι σωστός και δίκαιος με τους άλλους	0 1 2



Δημογραφικά Στοιχεία:

Συμπλήρωσε τα παρακάτω στοιχεία :

Αριθμός Αδελφών :

0 ☐ 1 ☐ 2 ☐ 3 ☐ άλλο _____

Εκπαίδευση Γονέων :

Πατέρας

Μητέρα

Δημοτικό ☐

Δημοτικό ☐

Γυμνάσιο ☐

Γυμνάσιο ☐

Λύκειο ☐

Λύκειο ☐

Πανεπιστήμιο ☐

Πανεπιστήμιο ☐

Τέλος ερωτηματολογίου. Ευχαριστώ πολύ για τη βοήθειά σου.



Μη συμπληρώνεις εδώ :

Φύλο : Αγόρι ☐ Κορίτσι ☐

Τάξη : _____

Σχολείο : _____

Σχολική Επίδοση :

Κακή ☐

Μέτρια ☐

Καλή ☐



