

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

ΖΗΒΑ ΑΔΑΜΑΝΤΙΑ

**Η αυτοεκτίμηση σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία,
και χωρίς δυσλεξία. Μελέτες περιπτώσεων.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-

ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΗΣ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΚΑΙ ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ:**

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

ΖΗΒΑ ΑΔΑΜΑΝΤΙΑ

**Η αυτοεκτίμηση σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία
και χωρίς δυσλεξία. Μελέτες περιπτώσεων.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2009



ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000321026



7

**Η αυτοεκτίμηση σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία
και χωρίς δυσλεξία. Μελέτες περιπτώσεων.**



© ΖΗΒΑ ΑΔΑΜΑΝΤΙΑ, Ιωάννινα 2009



ΖΗΒΑ ΑΔΑΜΑΝΤΙΑ

**Η αυτοεκτίμηση σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία
και χωρίς δυσλεξία. Μελέτες περιπτώσεων.**

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2009



Συμβουλευτική Επιτροπή

1. ΣΤΑΣΙΝΟΣ ΔΗΜΗΤΡΙΟΣ (επιβλέπων)
2. ΖΙΩΡΗ ΕΛΕΝΗ
3. ΠΑΠΑΔΙΩΤΗ ΒΑΣΙΛΙΚΗ

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



ΠΕΡΙΛΗΨΗ	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	9

ΜΕΡΟΣ 1^ο

ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΟΡΩΝ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ **ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ**

1. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	10
1.1 Η θεωρία του William James	11
1.2 Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης	11
1.3 Η Ψυχοδυναμική και Νεοψυχοδυναμική προσέγγιση	13
1.4 Η Ανθρωπιστική- Φαινομενολογική θεωρία	13
2. ΟΡΘΟΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ	15
2.1 Είδη δυσπροσαρμοστικών γνωστικών λειτουργιών	15
2.2 Το ρεπερτόριο των ιδεών του Ellis	16
2.3 Αυτοεκτίμηση και ορθολογικότητα	18
3. ΔΥΣΛΕΞΙΑ	20
3.1 Τα αίτια της δυσλεξίας	21
3.2 Μορφές και τύποι δυσλεξίας	22
3.3 Χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία	24
3.3.1 Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς	24
3.3.2 Αναγνωστικά λάθη	24
3.3.3 Δυσκολίες στη γραφή και ορθογραφία	25
3.4 Αντιμετώπιση της δυσλεξίας	25
3.5 Δυσλεξία και Αυτοεκτίμηση	26
4. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ	27
4.1 Ικανότητες ή ελλείμματα που σχετίζονται με τη διγλωσσία	29
4.2 Διγλωσσία και αυτοεκτίμηση	30
4.3 Διγλωσσία και Δυσλεξία	31



4.4 Διάγνωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία	32
5. Γενικά συμπεράσματα από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας-Στόχοι της παρούσας έρευνας	33

ΜΕΡΟΣ 2^ο

Η ΕΡΕΥΝΑ

ΜΕΘΟΔΟΣ	35
Δείγμα	35
Μέσα συλλογής υλικού	37
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	39
Αυτοεκτίμηση	39
Συσχετίσεις (Correlations) μεταξύ των παραγόντων της αυτοεκτίμησης και της ορθολογικότητας	45
ΣΥΖΗΤΗΣΗ	46
Περιορισμοί της παρούσας έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα	49
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	51
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1	64
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2	69



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στην εργασία αυτή εξετάζονται τα επίπεδα αυτοεκτίμησης μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με ή χωρίς δυσλεξία, που φοιτούν σε γυμνάσια της Ελλάδας (N=28). Ένας δευτερεύων στόχος είναι η εξέταση της πιθανής συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων αυτοεκτίμησης και ορθολογικότητας. Η αυτοεκτίμηση εξετάστηκε σε σχέση με τις επικρατέστερες παλιές και σύγχρονες θεωρίες, ενώ η διερεύνηση της ορθολογικότητας βασίστηκε στην λογικο-θυμική θεωρία του Albert Ellis. Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης και της ορθολογικότητας χρησιμοποιήθηκαν, αντίστοιχα, το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης του James Battle (1981) και το Ερωτηματολόγιο Ιδεών των Kassirone, Crisci και Tiegerman (1977). Η στατιστική ανάλυση έδειξε ότι τα δίγλωσσα παιδιά και τα παιδιά χωρίς δυσλεξία υπερέχουν στα επίπεδα της συνολικής αυτοεκτίμησης από τα μονόγλωσσα παιδιά και τα παιδιά με δυσλεξία αντίστοιχα. Τέλος ο παράγοντας της ορθολογικότητας διαμόρφωσε θετική συσχέτιση με τη γενική αυτοεκτίμηση.

Λέξεις κλειδιά: δυσλεξία, δίγλωσσία, αυτοεκτίμηση, ορθολογικότητα



ABSTRACT

This study examines the levels of self-esteem and rationalism in monolingual and bilingual students with or without dyslexia that study in high schools of Greece (N=28). A secondary aim of the present study is to examine the possible correlation between the factors of self-esteem and rationality. The examination of rationality was based on the rational-emotive theory of Albert Ellis, while self-esteem was studied in relation to the prevailing old and modern theories. Self-esteem and rationality were measured by the "Culture Self-Esteem Inventory-Form B" of James Battle (1981) and the Idea Inventory of Kassinoe et al. (1977) respectively. The statistical analysis showed that bilingual children and children without dyslexia outperformed monolingual children and children with dyslexia respectively in the levels of their self-esteem. Finally the factor of rationality correlated positively with the factor of general self-esteem.

Key words: dyslexia, bilingualism, self-esteem, rationality.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Οι ατομικές ιδιαιτερότητες στη συμπεριφορά, που παρατηρούνται συνήθως ανάμεσα σε ομάδες του σχολικού πληθυσμού, προκαλούν συχνά προβλήματα στη λειτουργικότητα των μαθητών και πολλές φορές εμποδίζουν την προσαρμογή του μαθητή στο σχολικό περιβάλλον. Για το λόγο, αυτό πολλοί ερευνητές ισχυρίζονται ότι η κατανόηση των ψυχολογικών παραγόντων, που σχετίζονται με τη συμπεριφορά, θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Stones & Webster 1984). Η σχολική συμπεριφορά εξαρτάται από συναισθηματικούς παράγοντες, αλλά και από γνωστικά συστήματα πεποιθήσεων (Bard & Fisher, 1983. Ellis & Bernard, 1983. Λεονταρή, 1996), ως εκ τούτου, ο εντοπισμός των παραγόντων που επιδρούν ουσιαστικά στην ψυχολογία του ατόμου, μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην πρόληψη και αντιμετώπιση σχετικών προβλημάτων. Τα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης μπορούν να αποτελέσουν δείκτες για την πιθανή εκδήλωση παθολογικών συμπεριφορών (Burnett, 1994), ενώ παλαιότερες μελέτες δείχνουν ότι η ενίσχυση της ορθολογικότητας (δηλαδή της ορθής και υγιούς σκέψης) συνδέεται με την καλύτερη προσαρμογή μαθητικών πληθυσμών (DiGiuseppe & Kassinoe, 1976, Wilde, 1996, Sharp & McCallum, 2005)

Η μελέτη αυτή εξετάζει ομάδες μονόγλωσσων μαθητών με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία, καθώς και ομάδες δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία. Η επιλογή των συγκεκριμένων ομάδων δεν ήταν τυχαία, αφού έρευνες υποστηρίζουν ότι οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν αυξημένη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους μονόγλωσσους (Crawford, 1991, Huang, 1992), ενώ όπως προκύπτει από έρευνες η αυτοεκτίμηση φαίνεται να σχετίζεται και με τον ορθολογικότητα (Daly & Burton 1983, McLennan, 1987, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999). Αντίθετα, οι μαθησιακές δυσκολίες και ειδικότερα η δυσλεξία ενοχοποιούνται συχνά για την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνική απομόνωση και φόρτιση με δυσάρεστα συναισθήματα (Rosenthal, 1973, Thomson & Hartley 1980) Edwards, 1994, Riddick, 1996, Elbaum & Vaughn, 2001, Humphrey & Mullins, 2002).

Η παρούσα, λοιπόν, έρευνα εστιάζεται, στο κατά πόσο η ύπαρξη δυσλεξίας σε δίγλωσσα και μονόγλωσσα άτομα επηρεάζει την αυτοεκτίμηση, ενώ ένας δευτερεύων



στόχος είναι η σύγκριση των επιπέδων ορθολογικότητας μεταξύ των δίγλωσσων και μονόγλωσσων ομάδων με ή χωρίς δυσλεξία. Τέλος, παρουσιάζονται ερευνητικά δεδομένα για την ύπαρξη ή όχι συσχέτισης μεταξύ των παραγόντων της αυτοεκτίμησης και του ορθολογικότητας.

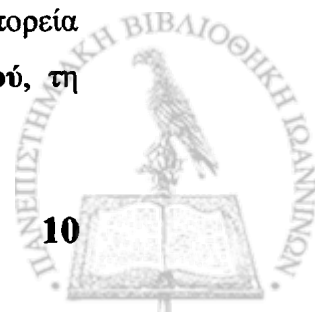
ΜΕΡΟΣ 1^ο

ΑΠΟΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ ΟΡΩΝ-ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ

1. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

Η αυτοεκτίμηση είναι μια αξιολογική κρίση γύρω από τον εαυτό και στηρίζεται στην αξιολόγηση που κάνει κάποιος πάνω στην αυτοεικόνα του (ιδέες που έχει για την εμφάνιση, τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του) και τον ιδεατό εαυτό (ιδεατά χαρακτηριστικά που επιδιώκει κάποιος να αποκτήσει). Χαμηλή αυτοεκτίμηση έχουν συνήθως τα άτομα με φτωχή αυτοεικόνα, τα οποία έχουν λίγες ελπίδες να πετύχουν κάποτε τον ιδεατό εαυτό τους. Αντίθετα, όταν στην αυτοεικόνα ενός ατόμου περιλαμβάνονται χαρακτηριστικά που εκτιμώνται ή είναι τουλάχιστον αποδεκτά, τότε το άτομο έχει υψηλή αυτοεκτίμηση (Γουβιάς 2003). Με άλλα λόγια, ο όρος υποδηλώνει την εκτίμηση και τις συνήθειες αντίληψης του ατόμου για τον εαυτό του, καθορίζοντας το βαθμό στον οποίο εκείνο πιστεύει ότι είναι ικανό, επιτυχημένο, σημαντικό και άξιο. Γενικά η αντίληψη που έχει κανείς για τον εαυτό του αναπτύσσεται βαθμιαία και διαφοροποιείται σταδιακά καθώς το άτομο ωριμάζει και συναλλάσσεται κοινωνικά με άτομα του περιβάλλοντος του τα οποία θεωρούνται σημαντικά για το ίδιο. Όταν αυτή η αντίληψη σχετικά με την αυτοεικόνα παγιώνεται, τότε γίνεται αρκετά σταθερή και ανθεκτική σε αλλαγές (Battle, 1981, Battle & al., 1988, O' Malley & Bachman, 1983)

Η έννοια της αυτοεκτίμησης μελετάται για περισσότερο από έναν αιώνα και οι θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν κατά καιρούς αναπτυχθεί καταδεικνύουν τη σημασία της στη δόμηση και την ανάπτυξη της ανθρώπινης προσωπικότητας. Η συνοπτική περιγραφή των επικρατέστερων θεωριών ακολουθεί τη χρονική πορεία εμφάνισής τους. Πρόκειται για τη θεωρία της «διπλής φύσης» του εαυτού, τη



θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, την ψυχοδυναμική και νεοψυχοδυναμική προσέγγιση και την ανθρωπιστική-φαινομενολογική θεωρία.

1.1 Η θεωρία του William James

Στο έργο του «Αρχές της Ψυχολογίας» (Principles of Psychology, 1890), ο William James ανέλυσε την έννοια της αυτοεκτίμησης την εποχή που κυριαρχούσαν στο χώρο της Ψυχολογίας οι ιδέες της Ψυχανάλυσης και του Συμπεριφορισμού και μίλησε για τη «διπλή φύση» του εαυτού, ο οποίος αποτελείται από το «εγώ» και το «εμένα». Σύμφωνα με τον James το «εγώ» είναι ο εαυτός που παρατηρεί, αισθάνεται και φαντάζεται, ενώ το «εμένα» είναι το προϊόν των εμπειριών του ατόμου και γενικά όλων όσων θεωρεί ότι έχει αποκτήσει στη διάρκεια της ζωής του. Ο James επικεντρώθηκε κυρίως στο «εμένα», διότι πίστευε ότι το «εγώ» είναι ένα απλό εκτελεστικό όργανο των εντολών του «εμένα», το οποίο αποτελεί αντικείμενο μελέτης της Ψυχολογίας και συνίσταται από τον υλικό, κοινωνικό και πνευματικό εαυτό. Μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε από τον James στον κοινωνικό εαυτό και υποστήριξε ότι αυτοεκτίμηση για τον κάθε έναν από μας δημιουργείται από την εικόνα του εαυτού μας, όπως αυτή προβάλλεται από τα άτομα που συναναστρεφόμαστε.

Το έργο «Αρχές της Ψυχολογίας» (1890) αποτελεί ένα μνημειακό κείμενο στην ιστορία της ψυχολογίας και οι απόψεις του William James ήταν η βασική πηγή έμπνευσης για τη μετέπειτα θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης, που αναπτύχθηκε για να εξηγήσει την έννοια της αυτοεκτίμησης.

1.2 Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης

Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης προσεγγίζει κοινωνικά την έννοια της αυτοεκτίμησης, όπως και η έννοια του «κοινωνικού εαυτού» του William James, που αναφέρθηκε προηγουμένως. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του μέσα από τη συμβολική αλληλεπίδρασή του με άλλα άτομα το περιβάλλοντός του. Κυριότεροι υποστηρικτές της θεωρίας αυτής είναι οι C. Cooley, G. Mead, C. Gordon και R. Tomé.

Ο Cooley (1902) υποστήριξε ότι η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης περνά από τρία στάδια. Στα δύο πρώτα στάδια το άτομο κάνει υποθέσεις σχετικά με την εικόνα που παρουσιάζει στους άλλους ανθρώπους αλλά και το πώς αξιολογείται από τους



άλλους η εικόνα αυτή, ενώ στο τρίτο στάδιο αναπτύσσει αυτοσυναίσθημα που επηρεάζεται από τα δύο προηγούμενα στάδια.

Ο **Mead** (1934) έδωσε μεγάλη σημασία στη χρήση των συμβόλων και της γλώσσας, μέσω των οποίων μπορεί κανείς να μπει στη θέση του άλλου και να καταλάβει την εικόνα που δημιουργεί στα άτομα που τον περιβάλλουν. Εισηγάγε επίσης, την έννοια του « γενικευμένου άλλου», που παραπέμπει στην ύπαρξη πολλών «εαυτών», καθένας από τους οποίους επιστρατεύεται ανάλογα με την κατάσταση, με σκοπό πάντα την καλύτερη επικοινωνία με τους άλλους.

Για τον **Burns** (1979) η κατασκευή του εαυτού είναι αποτέλεσμα μάθησης και αλληλεπίδρασης ατόμου-κοινωνίας. Θεωρεί ότι η αυτοεκτίμηση είναι αποτέλεσμα κοινωνικής σύγκρισης, μέσω μιας διαδικασίας, η οποία είναι σχεδόν ίδια για όλα τα άτομα. Σύμφωνα με τη θεωρία του, η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης δεν επηρεάζεται από εσωτερικές διεργασίες, αλλά μόνο από τον τρόπο που μας αξιολογούν οι άλλοι.

Ο **Gordon** (1971) προσεγγίζει την έννοια του εαυτού πιο σύνθετα, προσδίδοντάς του δυο χαρακτηριστικά α) του φορέα ιδιοτήτων και β) του στοιχείου μιας κατηγορίας. Διαχωρίζει μ' αυτό τον τρόπο την αντίληψη που έχει ο καθένας από μας για τον εαυτό του, από εκείνη που σχηματίζουν οι άλλοι για μας.

Τέλος, ο **Tomé** (1972) δίνοντας και αυτός έμφαση στην αλληλεπίδραση κοινωνίας-ατόμου, διακρίνει δυο τύπους εαυτού, την προσωπική εικόνα και την κοινωνική εικόνα. Η προσωπική εικόνα αναφέρεται στην αυτοαντίληψη, ενώ η κοινωνική εικόνα δημιουργείται από τις υποθέσεις που κάνει το άτομο για τον τρόπο που γίνεται αντιληπτό.

Γενικότερα μέσα από τη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης υποστηρίζεται ότι τα άτομα ενεργούν προς άλλα άτομα ή γεγονότα ακόμα και προς τους εαυτούς τους, ανάλογα με τα νοήματα που εισπράττουν από αυτά τα γεγονότα ή πρόσωπα. Το κέντρο μιας ατομικής ταυτότητας, η αίσθηση του εαυτού, δομείται κοινωνικά, μέσω της αλληλεπίδρασης με όλους όσους αποτελούν τον κοινωνικό περίγυρο του ατόμου και η αυτοαντίληψη διαμορφώνεται ως αντανάκλαση των αντιλήψεων που έχουν οι άλλοι γι' αυτό, αφού μέσα από τις αντιδράσεις των άλλων ανακαλύπτει τον εαυτό του και σχηματίζει την προσωπική του εικόνα.



1.3 Η Ψυχοδυναμική και Νεοψυχοδυναμική προσέγγιση

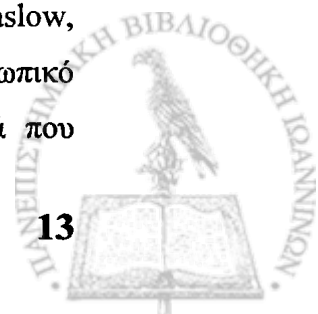
Ο Freud (1921, 1955, 1957), κύριος εκπρόσωπος της Ψυχοδυναμικής προσέγγισης, υποστήριξε ότι η ανθρώπινη προσωπικότητα δομείται από τρία βασικά στοιχεία, το εκείνο(id), το εγώ(ego) και το υπερεγώ(super ego). Το εκείνο, που εμφανίζεται με τη γέννηση του ατόμου, αποτελεί την ασυνείδητη σκέψη μας, το εγώ προσανατολίζεται προς την εξωτερική πραγματικότητα και εκφράζει τη ρεαλιστική σκέψη, ενώ το υπερεγώ υπηρετεί τον ιδεατό κόσμο μας. Για την ερμηνεία της αυτοεκτίμησης βασικό ρόλο παίζουν το εγώ καθώς και μια τέταρτη έννοια, που στη θεωρία του Freud ονομάζεται ιδανικό εγώ(ideal ego) και αντιπροσωπεύει την ιδανική κατάσταση στην οποία επιθυμεί να βρίσκεται το άτομο. Όταν το εγώ συμφωνεί με το ιδανικό εγώ, τότε προκύπτει αρμονία και θετικά συναισθήματα για το άτομο, τα οποία ενισχύουν την αυτοεκτίμησή του. Σε αντίθετη περίπτωση, τα αρνητικά συναισθήματα που δημιουργούνται, οδηγούν σε χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης.

Οι νεοφροϋδιστές, (Erikson, Fromm, Adler, Jung) διαφοροποιούνται σε μεγάλο βαθμό από τον Freud, υποστηρίζοντας ότι η ανθρώπινη συμπεριφορά καθορίζεται όχι μόνο από ενστικτώδεις, αλλά και από κοινωνικές δυνάμεις. Ενδιαφέρθηκαν να μελετήσουν τη σχέση του ατόμου με τον εαυτό, παράλληλα με τη σχέση του ατόμου με τους άλλους, δίνοντας έτσι μια νέα διάσταση στην Ψυχοδυναμική προσέγγιση. Οι απόψεις τους, που έχουν στοιχεία από τη θεωρία του Freud αλλά και από τις επιστήμες της Κοινωνιολογίας και της Ανθρωπολογίας ερμηνεύουν τα στοιχεία της ανθρώπινης προσωπικότητας (ένα από τα οποία είναι και το αίσθημα της αυτοεκτίμησης) στη βάση των κοινωνικών επιρροών και όχι μόνο του ενστίκτου.

Στις θεωρητικές υποθέσεις του Freud η αυτοεκτίμηση εμφανίζεται κατά τρόπο έμμεσο, ενώ από τους νεοφροϋδιστές αντιμετωπίζεται ως ένα ξεχωριστό θέμα και όχι ως ένα κεντρικό στοιχείο στις θεωρίες τους, με εξαίρεση τη θεωρία του Adler, στην οποία η αυτοεκτίμηση παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της θεραπείας.

1.4 Η Ανθρωπιστική- Φαινομενολογική θεωρία

Σύμφωνα με την ανθρωπιστική ή αλλιώς φαινομενολογική θεωρία, η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης δεν εξαρτάται κατά κανόνα από το κοινωνικό περιβάλλον, αλλά συνδέεται περισσότερο με το άτομο σαν αυτόνομη μονάδα. Συνεπώς, για τους κυριότερους εκπροσώπους της θεωρίας αυτής (Rogers, Maslow, Snygg & Combs) η υποκειμενική αντίληψη των πραγμάτων καθώς και το προσωπικό νόημα που ο καθένας μας δίνει στις εμπειρίες της ζωής του, είναι αυτά που



καθορίζουν τα αρνητικά ή θετικά συναισθήματα που οδηγούν σε χαμηλή ή υψηλή αυτοεκτίμηση.

Ο Rogers (1951, 1959, 1982), που υπήρξε θεμελιωτής της προσέγγισης αυτής, τόνισε ότι ο εαυτός, που σχετίζεται άμεσα με την έννοια της αυτοαντίληψης, είναι αυτός που καθορίζει τα στοιχεία της προσωπικότητας και διαμορφώνει τη συμπεριφορά. Δέχεται την ύπαρξη ασυνείδητων στοιχείων στην προσωπικότητα, αλλά δεν θεωρεί ότι αυτά επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη συμπεριφορά, όσο τα συνειδητά. Οι έννοιες της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποδοχής είχαν κεντρικό ρόλο και στη θεραπευτική του μέθοδο, διότι πίστευε ότι η αυτοαποδοχή είναι ένδειξη υγιούς προσωπικότητας.

Για τον Maslow (1954, 1959) ο ανώτατος στόχος του ατόμου είναι η αυτοπραγμάτωση. Για να επιτευχθεί, όμως, ο στόχος αυτός, θα πρέπει το άτομο να κατανοήσει και να αποδεχτεί τον εαυτό του θετικά. Συνεπώς η αυτοεκτίμηση, μετά την εκπλήρωση των βασικών αναγκών, είναι για το κάθε άτομο βασικό στάδιο προτού φτάσει στην κορυφή της πυραμίδας των αναγκών του, εκεί δηλαδή όπου βρίσκεται η αυτοπραγμάτωση.

Κατά τους Snygg και Combs (1949) η έννοια του εαυτού τοποθετείται μέσα σε ένα φαινομενικό πεδίο, στο οποίο εντάσσονται όλα τα συνειδητά στοιχεία της εμπειρίας μας (αισθήματα, αντιλήψεις, γνώση). Σύμφωνα με τη θεωρία τους, η αυτοαντίληψη και κατ' επέκταση η αυτοεκτίμηση δεν στηρίζεται σε ό,τι υπάρχει πραγματικά, αλλά σε ό,τι το άτομο πιστεύει ότι υπάρχει.

Οι φαινομενολόγοι γενικά, επισημαίνουν τη συνειδητή προσωπική εμπειρία, η αποδοχή της οποίας συνεπάγεται την εξασφάλιση ομαλής προσαρμογής και αυτοεκτίμησης. Η αυτοαποδοχή συνιστά, σύμφωνα με τη θεωρία τους, βασική προϋπόθεση για την αποκατάσταση μιας διαταραγμένης συμπεριφοράς. Η άποψη που σχηματίζει το άτομο για τον εαυτό του, η οποία αποτελεί ουσιώδη μεταβλητή της συμπεριφοράς, περιέχει ιδιότητες νοητικές, συναισθηματικές και προτρεπτικές.

Οι βασικές αυτές προσεγγίσεις που αναφέρθηκαν συνιστούν το θεωρητικό υπόβαθρο για τη παρούσα εργασία σε ό,τι αφορά τον παράγοντα της αυτοεκτίμησης και καταδεικνύουν τη συνάφεια αυτοεκτίμησης και συμπεριφοράς. Η συνάφεια αυτή είναι πολύ σημαντική διότι παραπέμπει στη διερεύνηση της αυτοεκτίμησης σε συνάρτηση με άλλους παράγοντες που ενδεχομένως επηρεάζουν γενικά την ανθρώπινη συμπεριφορά. Στο σημείο αυτό εξετάζεται το θεωρητικό πλαίσιο ενός παράγοντα που, αν και έχει δευτερεύουσα σημασία για την εργασία αυτή, παρόλα



αυτά φαίνεται να σχετίζεται άμεσα με την αυτοεκτίμηση, όπως αποδεικνύουν διάφορες μελέτες (Daly & Burton 1983, McLennan, 1987, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999). Πρόκειται για τον Ορθολογικότητα, που προσεγγίζεται εδώ με βάση τη λογικο-θυμική θεωρία που αναπτύχθηκε από τον **Albert Ellis**.

2. ΟΡΘΟΛΟΓΙΚΟΤΗΤΑ

Στο χώρο της Ψυχολογίας, η έννοια του ορθολογικότητας αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται χωρίς υπερβολές και να υιοθετεί ψυχικά υγιείς συμπεριφορές. Γνωστικές λειτουργίες όπως η υπεργενίκευση, η υπεραπλούστευση ή η ακαμψία της σκέψης είναι για το άτομο πηγή δυσπροσαρμοστικότητας και οδηγούν σε παράλογους τρόπους σκέψης και συμπεριφοράς (Στογιαννίδου, Κιοσέογλου, Χατζηδημητριάδου, 1999). Σύμφωνα με τον **Albert Ellis**, πρώην ψυχαναλυτή, ο οποίος διαμόρφωσε ένα θεραπευτικό σύστημα αλλαγής της προσωπικότητας γνωστό ως λογικο-θυμική θεραπεία (Rational-Emotive Therapy) (RET), τα αίτια των ψυχολογικών δυσκολιών είναι οι παράλογες πεποιθήσεις ή οι παράλογες δηλώσεις που κάνουμε στον εαυτό μας – ότι πρέπει να κάνουμε κάτι, - ότι πρέπει να αισθανθούμε έτσι, ότι θα έπρεπε να ήμασταν ένα συγκεκριμένο είδος ανθρώπου, ότι δεν μπορούμε να κάνουμε τίποτα για τα συναισθήματά μας ή για τη θέση μας-(Pervin & John, 2001). Οι θεραπευτές της συμπεριφοράς αγνόησαν για μεγάλο διάστημα τις απόψεις του Ellis. Αργότερα, όμως, με την ανάπτυξη της γνωστικής θεραπείας, το ενδιαφέρον γι' αυτές αυξήθηκε (Dobson και Shaw, 1995, Meichenbaum, 1995).

2.1 Είδη δυσπροσαρμοστικών γνωστικών λειτουργιών.

Τα είδη δυσπροσαρμοστικών γνωστικών λειτουργιών, σύμφωνα με τη θεωρία του Ellis, είναι τα ακόλουθα:

Παράλογες πεποιθήσεις (Irrational beliefs) «Αν συμβεί κάτι καλό, θα ακολουθήσει κάτι άσχημο»

Εσφαλμένοι συλλογισμοί (Faulty reasoning) «Απέτυχα σε αυτή την προσπάθεια, άρα πρέπει είμαι ανίκανος»

Δυσλειτουργικές προσδοκίες (Dysfunctional expectancies) « Αν κάτι είναι να πάει στραβά, θα πάει στραβά»

Αρνητική θεώρηση του εαυτού (Negative self views) « Νομίζω πάντα ότι οι άλλοι είναι καλύτεροι από μένα»

Δυσπροσαρμοστικές αποδόσεις ιδιοτήτων (Maladaptive attributions) « Όταν κερδίζω είναι τυχαίο, όταν χάνω φταίω εγώ»

Διαστρέβλωση της μνήμης (Memory distortions) « Δεν πέτυχα ποτέ σε τίποτα»

Δυσπροσαρμοστική προσοχή (Maladaptive attention) « Το μόνο που σκέφτομαι είναι πόσο τρομερό θα είναι να αποτύχω»

Στρατηγικές αυτο-ήττας (Self-defeating strategies) «Θα ταπεινώσω τον εαυτό μου πριν το κάνουν οι άλλοι» .

(Pervin.L.A, John.O.P, 2001)

Ο Ellis πρότεινε θεραπευτικές μεθόδους αντιμετώπισης των παθολογικών συμπεριφορών, βασισμένες στον εντοπισμό και την εξάλειψη παράλογων ιδεών, που φαίνεται να υπάρχουν, σε διαφορετικό βαθμό, σε άτομα των δυτικών κοινωνιών. Ο Ellis, μέσα από τη θεωρία που ανέπτυξε (1962, 1972, 1973, 1976, 1977, 1987, 2001b, 2003) εντόπισε 11 παράλογες ιδέες που συνδέονται με δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές, πάνω στις οποίες κατασκευάστηκαν κατά καιρούς ερωτηματολόγια διερεύνησης της ορθολογικότητας (Jones, 1968, Kassinove, Crisci & Tiegerman 1977, Shorkey & Whiteman, 1977, Koormans & al., 1994.)

2.2 Το ρεπερτόριο των ιδεών του Ellis

Ιδέα 1 « Οι άνθρωποι χρειάζονται την αγάπη ή την αποδοχή σχεδόν οποιουδήποτε οι ίδιοι θεωρούν σημαντικό άτομο»

Για να κερδίσει κάποιος την αγάπη και την αποδοχή όλων των ανθρώπων που τον περιβάλλουν, θα πρέπει να φροντίσει ώστε να είναι αρεστός σε όλους. Αυτός ο στόχος συνήθως συνοδεύεται από αυξημένο άγχος και πίεση, αφού οι επιθυμίες και προτιμήσεις παραμερίζονται, για να είναι ικανοποιημένος ο περίγυρος.

Ιδέα 2 « Για να είναι ένας άνθρωπος αξιόλογος, πρέπει να είναι πέρα για πέρα ικανός, επιδέξιος και επιτυχημένος σε οποιαδήποτε δραστηριότητα»

Ένα άτομο που νιώθει πως πρέπει συνεχώς να πετυχαίνει, για να θεωρείται αξιόλογο, συνήθως κατακλύζεται από συναισθήματα ηττοπάθειας και φόβου. Το άγχος της επιτυχίας συχνά προκαλεί έλλειψη θάρρους, φόβο του να ρισκάρει κάποιος ή να κάνει λάθος και κατ' επέκταση, αποτυχία.

Ιδέα 3 « Οι άνθρωποι που είναι κακοί και πονηροί, πρέπει να κατηγορούνται και να τιμωρούνται»

Η ιδέα αυτή κρίνει την ευκολία με την οποία αποφασίζει κανείς για το τι είναι καλό και τι είναι κακό ή κατακριτέο. Οι άνθρωποι που «καταδικάζουν» εύκολα τους



συνανθρώπους τους, συνήθως δυσκολεύονται να αποδεχτούν τον ίδιο τον εαυτό τους, με αποτέλεσμα να γίνονται εχθρικοί, επιθετικοί και άδικοι απέναντι σε τρίτους.

Ιδέα 4 « Είναι τρομερό για τον καθένα μας να μη γίνονται τα πράγματα όπως θα θέλαμε να γίνουν»

Είναι απόλυτα λογικό να απεχθάνεται κανείς μη επιθυμητές καταστάσεις. Μια σωστή προσέγγιση, όμως, τέτοιων καταστάσεων, είναι να προσπαθεί κανείς να τις αλλάξει και αν δεν τα καταφέρει, να αποδέχεται την κατάσταση, ως μη αναστρέψιμη. Η απελπισία ή ο επίμονος αρνητισμός δεν εξυπηρετούν κανένα στόχο.

Ιδέα 5 « Η δυστυχία του καθένα μας προκαλείται από άτομα και γεγονότα γύρω μας και δεν έχουμε σχεδόν κανέναν έλεγχο πάνω σ' αυτά»

Είναι δύσκολο για κάποιον να ελέγξει τα γεγονότα που του προκαλούν αρνητικά συναισθήματα, αλλά σίγουρα δεν είναι αδύνατο. Καμία κατάσταση δεν μπορεί να προξενήσει δυστυχία από μόνη της. Συνήθως οι ερμηνείες που δίνει κανείς σε όσα συμβαίνουν, αλλά και το γεγονός ότι επιτρέπει να τον επηρεάζουν, ευθύνονται για το αρνητικό συναίσθημα που προκύπτει.

Ιδέα 6 « Όταν κάτι είναι επικίνδυνο και προκαλεί μεγάλες έγνοιες, θα πρέπει να ανησυχούμε μονίμως για την εμφάνισή του.»

Παρόλο που είναι συνετό να προετοιμάζεται κανείς για δυσάρεστες ή επικίνδυνες καταστάσεις, το άγχος, ή συνεχής ανησυχία και οι παράλογοι φόβοι είναι παραλογισμοί. Αρκεί να σκεφτεί κανείς ότι πολλές δυσάρεστες καταστάσεις είναι αναπόφευκτες, οπότε η επίμονη ανησυχία φέρνει αρνητικά αποτελέσματα και κάνει τη ζωή λιγότερο ευχάριστη.

Ιδέα 7 « Είναι ευκολότερο ν' αναβάλλει κανείς την αντιμετώπιση ορισμένων δυσκολιών και υπευθυνοτήτων από το να τις αντιμετωπίζει άμεσα»

Η ιδέα αυτή εστιάζει στην ανωριμότητα με την οποία προσεγγίζονται συχνά τα προβλήματα από τους ανθρώπους. Η ευχαρίστηση ή η δυσαρέσκεια της στιγμής φαίνεται να έχουν μεγαλύτερη σημασία από τα μακροπρόθεσμα οφέλη της επίλυσης ενός προβλήματος.

Ιδέα 8 « Όλοι έχουμε την ανάγκη να εξαρτιόμαστε από άλλους, και μάλιστα, από κάποιον δυνατότερο από εμάς τους ίδιους»

Αν και στις σύγχρονες κοινωνίες επιβάλλεται η συνεργασία και πολλές φορές η εξάρτηση από άλλους, είναι σημαντικό να μπορεί κανείς να ελέγξει το βαθμό της εξάρτησής του. Η υπερβολική εξάρτηση προκαλεί έλλειψη εμπιστοσύνης στον εαυτό, ανασφάλεια και αποδυνάμωση της προσωπικότητας.



Ιδέα 9 « Πολλά γεγονότα του παρελθόντος μας, μας επηρεάζουν τόσο ισχυρά, που κάνουν αδύνατη την αλλαγή μας»

Η άποψη αυτή περιέχει την άρνηση ανάληψης ευθυνών για μια προηγούμενη συμπεριφορά. Είναι μια ισχυρή δικαιολογία για κάποιον που θέλει να αποφύγει την αυτοκριτική ή οποιαδήποτε κριτική, που θα μπορούσε να τον ενοχλήσει. Οι αλλαγές στη συμπεριφορά ενός ατόμου είναι δύσκολες, αλλά όχι αδύνατες.

Ιδέα 10 « Ο καθένας θα έπρεπε να αναστατώνεται με τα προβλήματα και τις δυσκολίες των άλλων ανθρώπων»

Εδώ σχολιάζεται η υπερβολική αγωνία και ενασχόληση με τα προβλήματα των άλλων. Το ενδιαφέρον για τον συνάνθρωπο είναι μεν φυσιολογικό και επιθυμητό, αρκεί να μην οδηγεί το άτομο σε εμμονές και έντονη, ψυχολογική κυρίως, ανάμειξη στη ζωή και τα προβλήματα άλλων προσώπων

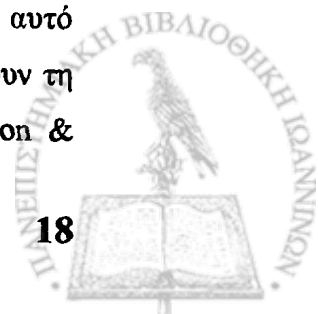
Ιδέα 11 « Είναι τραγικό όταν δεν μπορούμε να βρούμε τη σωστή λύση στα προβλήματά μας»

Η άποψη που εκφράζεται στην ιδέα αυτή μοιάζει με την 4^η ιδέα του Ellis, με τη διαφορά ότι εδώ η κατάσταση δεν είναι απαραίτητα μη αναστρέψιμη, αλλά το πρόβλημα μπορεί να παραμένει, εξαιτίας του φόβου και του άγχους για το αν η λύση που θα επιλεγεί, θα είναι η σωστή. Είναι παράλογο να πιστεύει κάποιος ότι υπάρχει η τέλεια λύση για όλα τα προβλήματα. Η αντίληψη αυτή κρύβει μια αβεβαιότητα που προκύπτει από τάσεις τελειομανίας.

Η σύγκριση μαθητών διαφόρων τάξεων (από τη Δ' Δημοτικού έως τη Γ' λυκείου έδειξε ότι η γενική ορθολογικότητα αυξάνει ανάλογα με τη βαθμίδα εκπαίδευσης, αλλά υπάρχουν ασυνέπειες που εξαρτώνται από συγκεκριμένες παράλογες ιδέες (Kassinove et al., 1977). Παραδείγματος χάρη, η μεγαλύτερη μείωση παρατηρήθηκε στην Ιδέα 6 « Όταν κάτι είναι επικίνδυνο και προκαλεί μεγάλες έγνοιες, θα πρέπει να ανησυχούμε μονίμως για την εμφάνισή του», ενώ στην Ιδέα 5 « Η δυστυχία του καθένα μας προκαλείται από άτομα και γεγονότα γύρω μας και δεν έχουμε σχεδόν κανέναν έλεγχο πάνω σ' αυτά» δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά.

2.3 Αυτοεκτίμηση και ορθολογικότητα

Το σύστημα πεποιθήσεων του κάθε ατόμου σχετίζεται πλέον ξεκάθαρα με τη νοητική και ψυχική του υγεία (Ellis, 1962, Rokeach, 1968) και για το λόγο αυτό έχουν πραγματοποιηθεί τις τελευταίες δεκαετίες αρκετές έρευνες, που εντοπίζουν τη σχέση μεταξύ παράλογων πεποιθήσεων και κοινωνικού άγχους (Sutton-Simon &



Goldfried, 1979), κατάθλιψη (La Pointe & Crandell, 1980), άγχους (Lohr & Bonge, 1981, Himle, Thyer, & Papsdorf, 1982), και χαμηλής αυτοεκτίμησης (Daly & Burton, 1983, McLennan, 1987, Kienhorst, Van Den Bout & Wild, 1993, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999).

Οι Daly & Burton (1983) έχοντας υπ' όψιν ορισμένα θεωρητικά (Ellis, 1972) και έμμεσα εμπειρικά δεδομένα, εξέτασαν στην έρευνά τους την πιθανή ύπαρξη σχέσης μεταξύ των παράλογων πεποιθήσεων, όπως αυτές αναπτύχθηκαν από τον Ellis και της αυτοεκτίμησης. Το εργαλείο που χρησιμοποίησαν (Irrational Beliefs Test) κατασκευάστηκε το 1968 από τον Jones, ο οποίος μετά από παραγοντική ανάλυση που εφάρμοσε στις κυρίαρχες παράλογες ιδέες του Ellis, εξήγαγε 10 βασικούς παράγοντες που σχετίζονταν με : ανάγκη για επιβεβαίωση (demand for approval), υψηλές προσδοκίες για τον εαυτό μας (high self-expectations), τάσεις ενοχής (blame proneness), αντιδραστική απώθηση (frustration reactivity), συναισθηματική ανευθυνότητα (emotional irresponsibility), αγχώδη υπερβολική ανησυχία (anxious overconcern), αποφυγή προβλημάτων (problem avoidance), εξάρτηση (dependency), ανημποριά (helplessness) και τελειομανία (perfectionism). Τα αποτελέσματα έδωσαν ισχυρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και του συνολικού σκορ στη μέτρηση παράλογων πεποιθήσεων, πράγμα το οποίο δείχνει ότι η αυτοεκτίμηση είναι βασική μεταβλητή στη λογικο-θυμική θεωρία του Ellis για τις παράλογες πεποιθήσεις. Ο McLennan το 1987 χρησιμοποίησε το ίδιο εργαλείο (Irrational Beliefs Test) για να συσχετίσει τις παράλογες πεποιθήσεις με την αυτοεκτίμηση και την κατάθλιψη. Και στα δικά του αποτελέσματα η χαμηλή αυτοεκτίμηση βρέθηκε να σχετίζεται με τις παράλογες ιδέες που πρότεινε ο Ellis.

Οι Kienhorst, Van Den Bout και Wilde σε έρευνα που δημοσίευσαν το 1993 εξέτασαν τη σχέση μεταξύ της συναισθηματικής εξάντλησης και των παράλογων ιδεών βασισμένοι και αυτοί στη θεωρία του Ellis. Για τη μέτρηση του ορθολογικότητας χρησιμοποιήθηκε το Rational Behavior Inventory (Shorkey & Whiteman, 1977), ενώ για τη μέτρηση της συναισθηματικής εξάντλησης χρησιμοποιήθηκαν τρία ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς συμπεριλαμβανομένης της κλίμακας του Rosenberg για την αυτοεκτίμηση (Self-Esteem Scale, Rosenberg, 1965). Το σκορ που προέκυψε από το Rational Behavior Inventory συσχετίστηκε με τα σκορ από τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη σχέσης μεταξύ αυτοεκτίμησης και παράλογων πεποιθήσεων.



Τέλος, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα (Στογιαννίδου, Κιοσέογλου, Χατζηδημητριάδου, 1999) σε 741 έφηβους ηλικίας 13-15 ετών, διαπιστώθηκε ότι τα άτομα με πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση εμφανίζουν υψηλότερη ορθολογικότητα συγκρινόμενα με τα άτομα με πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση. Σημειώνεται όμως, ότι δεν υπήρχε σημαντική μεταβολή της ορθολογικότητας μεταξύ των ατόμων με χαμηλή, μέση και υψηλή αυτοεκτίμηση.

Από τις έρευνες που προαναφέρθηκαν φαίνεται καθαρά η σχέση μεταξύ ορθολογικότητας και αυτοεκτίμησης που, αν και δευτερεύουσας σημασίας για την εργασία αυτή, αξίζει να μελετηθεί ειδικά για μαθητές δίγλωσσους και μαθητές με δυσλεξία, δεδομένου ότι γι' αυτούς τους μαθητικούς πληθυσμούς δεν έχουν εντοπιστεί προηγούμενες ερευνητικές αναφορές.

3. ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Για την περιγραφή του προβλήματος της δυσλεξίας έχει γίνει χρήση διάφορών ορισμών τόσο ιατρικών όσο και ψυχο-παιδαγωγικών, που φανερώνουν τις διαφορετικές εννοιολογικές προσεγγίσεις που κατά καιρούς επιχειρήθηκαν εξαιτίας των δισταγμών επιστημονικών απόψεων αλλά και την ποικιλία της αιτιολογίας του φαινομένου (Στασινός, 2003).

Η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας το 1968 έδωσε έναν σαφή ορισμό της δυσλεξίας: *“Δυσλεξία είναι μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης ανεξάρτητα από την συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και την προσφερόμενη κοινωνικό-πολιτισμική ευκαιρία. Εξαρτάται από θεμελιώδες γνωστικές δυσκολίες οι οποίες συχνά έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση.”* Σύμφωνα με την Snowling (1987, 1991) και τον Βρετανό παιδοψυχίατρο Rutter (1978) υπάρχουν διάφορα προβλήματα με αυτόν τον ορισμό. Καταρχάς, περιέχει ένα σύνολο όρων που δεν είναι σωστά ορισμένοι, ενώ η συγκεκριμένη διατύπωση εγείρει μια σειρά νέων ερωτημάτων. Για παράδειγμα, τί σημαίνει «συμβατική διδασκαλία»; Πόση είναι η «επαρκής νοημοσύνη» για να είναι κάποιος ικανός να διαβάσει; Τι εννοείται με τον όρο «κοινωνικό-πολιτισμική ευκαιρία»; Ο Rutter, ασκώντας μια εκτεταμένη συνολική κριτική στον παραπάνω ορισμό της δυσλεξίας, σημειώνει, ότι η προσπάθεια της Παγκόσμιας Ομοσπονδίας Νευρολογίας να αποδώσει έναν ικανοποιητικό ορισμό αυτού του φαινομένου δεν ήταν επιτυχής, γιατί ο οικείος

ορισμός αποτυγχάνει να προσφέρει αποτελεσματική καθοδήγηση για την καθημερινή κλινική πρακτική.

Ένας πιο λεπτομερής ορισμός, που δίνεται από τον Critchley (1975) είναι ο παρακάτω:

“Εξελικτική δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία η οποία παρουσιάζεται ως δυσκολία στην απόκτηση της δεξιοτήτας για διάβασμα και αργότερα ως μια αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Η κατάσταση στην ουσία είναι γνωστικού χαρακτήρα και συνήθως προσδιορίζεται γενετικά. Δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα, σε έλλειμμα κοινωνικό-πολιτισμικής ευκαιρίας, σε συναισθηματικούς παράγοντες ή σε άλλο έλλειμμα στη δόμηση του εγκεφάλου. Ενδεχομένως παρουσιάζει ένα ειδικό έλλειμμα ωρίμανσης, το οποίο τείνει να ελαχιστοποιείται καθώς το παιδί μεγαλώνει, και είναι ικανό για αξιόλογη βελτίωση, ιδιαίτερα όταν προσφέρεται κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια στην πλέον πρόωμη ευκαιρία”.

Ένα πρόσθετο στοιχείο αυτού του ορισμού, σε σχέση με εκείνον που έδωσε η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας, είναι ότι αποσαφηνίζει την ύπαρξη δυνατότητας υπέρβασης του προβλήματος της δυσλεξίας, εφόσον διασφαλιστούν ορισμένες ευνοϊκές συγκυρίες σε επίπεδο διδακτικής πράξης, αλλά και επιλογής του χρόνου παρέμβασης στο πρόβλημα.

Μερικά χρόνια αργότερα (1994) η Αμερικανική Εταιρία Δυσλεξίας Orton Dyslexia Society (που σήμερα είναι γνωστή ως International Dyslexia Association), όρισε τη δυσλεξία ως μια διαταραχή νευρολογικής φύσεως που σχετίζεται με την κατάκτηση και επεξεργασία του γραπτού λόγου και τόνισε το γεγονός ότι δεν οφείλεται σε έλλειψη κινήτρων, σε αισθητηριακές βλάβες, σε ακατάλληλη διδασκαλία ή σε ακατάλληλες περιβαλλοντικές συνθήκες. Μπορεί όμως να συνυπάρχει με τις καταστάσεις αυτές, οι οποίες δυσχεραίνουν περισσότερο τη κατάσταση, αλλά δεν τη προκαλούν. Η έγκαιρη και κατάλληλη παρέμβαση μπορεί να βελτιώσει τη κατάσταση και να βοηθήσει τα άτομα με δυσλεξία να ανταπεξέλθουν επιτυχώς στις ποικίλες δραστηριότητες (Αναστασίου, 1998)

3.1 Τα αίτια της δυσλεξίας

Σχετικά με την αιτιολογία της δυσλεξίας, έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί διάφορες θεωρίες, που θα μπορούσαν να ενταχθούν σε δύο ομάδες :



α) θεωρίες που έχουν μια ιατρική- οργανική βάση, δηλαδή υποστηρίζουν ότι κάποια μορφή νευρολογικής δυσλειτουργίας συνιστά τη θεμελιώδη αιτία της δυσλεξίας. Οι δυσλειτουργίες εντοπίζονται σε επίπεδο χωρο-οπτικής επεξεργασίας των πληροφοριών, η οποία συνιστά έναν καθοριστικό παράγοντα στην αναγνωστική ικανότητα του ατόμου. Επίσης, υπογραμμίζεται η ύπαρξη ελλειμμάτων στην οπτική μνήμη και αντίληψη, αλλά και ενδεχόμενη ασθενής εγκεφαλική κυριαρχία σε συνάρτηση με μια επιβράδυνση στην νευρολογική ωριμότητα του ατόμου. Τέλος, μερικές από τις θεωρίες αυτής της ομάδας προβάλλουν συγγενείς ή γενετικούς παράγοντες που ευθύνονται για το πρόβλημα της δυσλεξίας. (Στασινός, 2003)

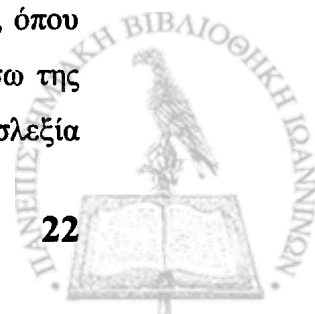
β) θεωρίες που προσεγγίζουν γνωστικά το πρόβλημα της δυσλεξίας και εντοπίζουν τις δυσκολίες των ατόμων αυτών στη φωνημική κατάτμηση λέξεων, τη μετατροπή οπτικών συμβόλων σε φωνημικούς (πιθανόν και αρθρωτικούς) κώδικες. Υποστηρίζεται, επίσης, ότι υπάρχει κάποια επικάλυψη της δυσλεξίας με μορφές διαταραχών του λόγου. Γενικά, όμως, τα προβλήματα των ατόμων με δυσλεξία επικεντρώνονται στη χρήση του φωνολογικού, φωνημικού και λεκτικού κώδικα, καθώς επίσης και στη βραχύχρονη μνήμη (Στασινός, 2003).

3.2 Μορφές και τύποι δυσλεξίας

Η δυσλεξία διακρίνεται σε δυο κατηγορίες : την **επίκτητη δυσλεξία** (acquired dyslexia) και την **ειδική εξελικτική δυσλεξία** (specific or developmental dyslexia).

Στην περίπτωση της επίκτητης δυσλεξίας, οι ικανότητες της ανάγνωσης και της γραφής είχαν πλήρως αποκτηθεί αλλά χάθηκαν ή ελαττώθηκαν ως αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραυματισμού του αριστερού ημισφαιρίου. Αναφέρονται τρεις τύποι επίκτητης δυσλεξίας (Geschwind, 1962). Ο πρώτος χαρακτηρίζεται από σοβαρή ανικανότητα στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και δυσκολία στην παραγωγή ορθογραφημένης γραφής. Ο δεύτερος (και λιγότερο συνηθισμένος) χαρακτηρίζεται από σαφή ανικανότητα στην ανάγνωση και τη γραφή. Ο τρίτος τύπος χαρακτηρίζεται από ανικανότητα στην ανάγνωση αλλά όχι και τόσο στη γραφή. Από τους τρεις αυτούς τύπους, ο τελευταίος μοιάζει κατά κάποιον τρόπο με την ειδική δυσλεξία (Πόρποδας, 1981).

Η ειδική εξελικτική δυσλεξία μπορεί να διαχωριστεί, με βάση τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα άτομα, σε δύο επιμέρους κατηγορίες : 1) Οπτική δυσλεξία, όπου το πρόβλημα των ατόμων εκδηλώνεται ως δυσκολία στη μάθηση κυρίως μέσω της οπτικής λειτουργίας. Ανάμεσα στα χαρακτηριστικά του ατόμου με οπτική δυσλεξία



είναι η διάκριση σύνθετων σχεδίων, η αντίληψη και αναπαραγωγή οπτικών ακολουθιών και η πιθανή αδεξιότητα στη γενική κινητικότητα. 2) Ακουστική δυσλεξία, όπου τα ελλείμματα των ατόμων με δυσλεξία δεν αφορούν σε προβλήματα που συνυφαινονται με την ακουστική τους οξύτητα, αλλά εμπλέκονται με το στάδιο ακουστικής διάκρισης και ακουστικής κωδικοποίησης (Στασινός, 2003).

Γενικά, το άτομο με επίκτητη δυσλεξία μοιάζει με το άτομο με ειδική δυσλεξία ως προς την αναγνωστική αδυναμία, ωστόσο το πρώτο ενδέχεται να μην έχει προβλήματα με τη γραφή και την ορθογραφία. Και τα δύο όμως είναι πιθανό να έχουν ελαττώματα στην αντίληψη της κατεύθυνσης και του προσανατολισμού (Benton, 1962).

Μια άλλη άποψη, που τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται όλο και περισσότερο, είναι ότι η δυσλεξία συναντάται σε ποιοτικά διαφορετικούς τύπους (Reid, 2002). Ο Coltheart (1980) μελέτησε τους διαφορετικούς τύπους δυσλεξίας και πρότεινε μια αδρή ταξινόμησή τους στις παρακάτω έξι κατηγορίες, που έχουν περισσότερο πρακτική – λειτουργική αξία.

1. **Δυσλεξία προσοχής.** Το άτομο αναγνωρίζει ένα γράμμα με ευκολία, δυσκολεύεται, όμως, όταν προστεθούν στο αντιληπτικό του πεδίο και άλλα γράμματα, ακόμα και αν τα αρχικό γράμμα που κλήθηκε να αναγνωρίσει, είναι χρωματισμένο ή υπογραμμισμένο.
2. **Αβλεψία.** Το άτομο διαβάζει εσφαλμένα το πρώτο μισό μιας λέξης ή το τελευταίο τμήμα μιας λέξης.
3. **Ανάγνωση γράμμα προς γράμμα.** Το άτομο διαβάζει τις λέξεις γράμμα – γράμμα και χρειάζεται χαρακτηριστικά πολύ χρόνο για να διαβάσει μεγάλες λέξεις ακόμα και αν του είναι οικείες. Η κατηγορία των λέξεων δεν φαίνεται να έχει σημασία, αλλά μόνο το μέγεθος.
4. **Δυσλεξία βάθους.** Το άτομο κάνει κυρίως εννοιολογικά λάθη. Αντικαθιστά τη λέξη που προσπαθεί να διαβάσει με άλλες, εννοιολογικά συγγενείς. Δυσκολεύεται στην ανάγνωση ψευδολέξεων, ενώ αντιμετωπίζει προβλήματα με τη γραφή και τη βραχυπρόθεσμη μνήμη.
5. **Φωνολογική δυσλεξία.** Το άτομο δυσκολεύεται να διαβάσει λέξεις τις οποίες δεν συναντά συχνά Αντικαθιστά πολλές φορές τις λέξεις με άλλες οπτικά παρόμοιες, ενώ σπανίως διαβάζει σωστά τις ψευδολέξεις.



6. **Δυσλεξία επιφανείας.** Το άτομο δεν αναγνωρίζει τις λέξεις, παρά μόνο συνδυάζοντας τα γράμματα με ήχους, δηλαδή, χρειάζεται να διαβάσει τη λέξη μεγαλόφωνα προκειμένου να την καταλάβει. Η γραφή είναι συνήθως ανορθόγραφη, αλλά φωνολογικά σωστή.

3.3 Χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία

Οι βασικότερες ενδείξεις για την ύπαρξη του προβλήματος της δυσλεξίας είναι, σύμφωνα με τους περισσότερους ερευνητές οι εξής:

- ✓ η ασυμφωνία μεταξύ της νοητικής ικανότητας του παιδιού και της επίδοσής του σε γραφή και ανάγνωση
- ✓ η δυσκολία στην επεξεργασία των συμβόλων της γραπτής γλώσσας
- ✓ η αναγνωστική και ορθογραφική δυσκολία, που δεν αποτελεί, όμως, μέρος μιας γενικότερης μαθησιακής καθυστέρησης (Critchley, 1970, Benton, 1978)

Σε ό,τι αφορά τα χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσλεξία, ο Πόρποδας (1981) υποστηρίζει ότι αυτά μπορούν να διακριθούν στις τρεις παρακάτω κατηγορίες:

3.3.1 Χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς

1. Δυσκολία στη διάκριση αριστερού-δεξιού
2. Σύγχυση ως προς το κυρίαρχο μάτι, χέρι, πόδι
3. Δυσκολίες στην αντίληψη των εννοιών της διαδοχής, σειράς και διεύθυνσης
4. Ενδεχόμενη κινητική αδεξιότητα ή υπερκινητικότητα
5. Σύγχυση στην αντίληψη της έννοιας του χρόνου
6. Δυσκολία στην επανάληψη πολυσύλλαβων λέξεων και αριθμών με αντίστροφη σειρά
7. Ενδεχόμενη οπτικο-αντιληπτική λειτουργική ανωμαλία που μπορεί να εκδηλωθεί ως δυσκολία στη διάκριση μορφών και στην οπτική μνήμη
8. Δυσκολία στην αντιστοιχία οπτικών και ακουστικών ερεθισμάτων

3.3.2 Αναγνωστικά λάθη

1. Δυσκολία στη διάκριση διαφορετικών λέξεων, οι οποίες όμως περιλαμβάνουν τα ίδια γράμματα (π.χ. ΤΗΣ- ΣΤΗ)

2. Δυσκολία στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων
3. Λαθεμένη προφορά φωνηέντων
4. Καθρεφτική ανάγνωση (π.χ. η λέξη «ΑΧ» διαβάζεται «ΧΑ»)
5. Παρεμβολή άσχετων φωνημάτων στην ανάγνωση λέξεων
6. Ενδεχόμενη αντικατάσταση μιας λέξης από μια άλλη με παρόμοια σημασία (π.χ. «ΣΚΟΤΕΙΝΟΣ-ΜΑΥΡΟΣ»)

3.3.3 Δυσκολίες στη γραφή και ορθογραφία

1. Ακαταστασία, με αποτέλεσμα οι λέξεις να είναι δυσανάγνωστες
2. Ατελή ευθυγράμμιση των λέξεων πάνω στο χαρτί
3. γράμματα ή λέξεις γραμμένα καθρεφτικά
4. Χρήση κεφαλαίων γραμμάτων ανάμεσα στα μικρά
5. Παραλείψεις, επαναλήψεις και αντιμεταθέσεις γραμμάτων που αποτελούν τη λέξη.

3.4 Αντιμετώπιση της δυσλεξίας

Όπως αναφέρθηκε παραπάνω, οι μορφές και οι τύποι της δυσλεξίας ποικίλουν, με συνεπεία να μην εμφανίζονται ομοιογενή χαρακτηριστικά του συνδρόμου σε όλες τις περιπτώσεις. Γενικά όμως, υποστηρίζεται ότι η σωστή και έγκαιρη διάγνωση του προβλήματος σε συνδυασμό με την κατάλληλη παρέμβαση, μπορούν να οδηγήσουν στον περιορισμό, αν όχι και την εξάλειψη των συμπτωμάτων της δυσλεξίας.

Κατά καιρούς έχουν αναπτυχθεί διάφορα θεραπευτικά προγράμματα και μέθοδοι αντιμετώπισης των δυσκολιών μάθησης, όπως η εφαρμογή των συμπεριφοριστικών θεωριών της ψυχολογίας μέσα στη σχολική τάξη (Καλαντζή-Αζίζι, 1999) ή η χρήση των νέων τεχνολογιών ως εναλλακτικού-συμπληρωματικού μέσου διδασκαλίας παιδιών με μαθησιακά προβλήματα (Στασινός, 2003). Παρόλα αυτά η διεξοδική ανάλυση των μεθόδων και στρατηγικών παρέμβασης δε θα μας απασχολήσει άμεσα σε αυτή την εργασία. Περιοριζόμαστε, λοιπόν, στο να υπογραμμίσουμε την αναγκαία συμμετοχή των εκπαιδευτικών και σχολικών ψυχολόγων σε ό,τι αφορά την επιλογή του κατάλληλου, κατά περίπτωση, θεραπευτικού προγράμματος μέσα στο σχολείο, πάντα με τη συνεργασία και την υποστήριξη των γονιών του κάθε παιδιού.

3.5 Δυσλεξία και Αυτοεκτίμηση

Υπάρχει μια γενική αντίληψη ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να βρίσκονται σε χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης από τα παιδιά που δεν έχουν τέτοιου είδους δυσκολίες (Chapman, 1988, Harter, Whitesell, & Junkin, 1998, Elbaum & Vaughn, 2001, Crabtree & Rutland, 2001, Bear, Minke, & Manning, 2002). Η ακαδημαϊκή τους επίδοση είναι, σε γενικές γραμμές, χαμηλότερη (αν και αυτό εξαρτάται, φυσικά, από τη φύση της δυσκολίας και τις ιδιαιτερότητες του κάθε παιδιού) (Humphrey, 2002), ενώ σε κάποιες περιπτώσεις περιθωριοποιούνται ή γίνονται στόχος χλευασμού από τον σχολικό περίγυρο.

Ο Rosenthal (1973) μελέτησε την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης σε ομάδες παιδιών με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο του Coopersmith για την αυτοεκτίμηση. Τα αποτελέσματα του Rosenthal έδειξαν ότι τα παιδιά με δυσλεξία είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από εκείνα που δεν αντιμετώπιζαν τέτοιου είδους προβλήματα. Ένα ακόμη ενδιαφέρον εύρημα της έρευνας αυτής ήταν ότι τα παιδιά με δυσλεξία, των οποίων οι γονείς δεν ήταν αρκετά ενημερωμένοι σχετικά με τις δυσκολίες που αντιμετώπιζε το παιδί τους, είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα παιδιά, των οποίων οι γονείς είχαν πληρέστερη ενημέρωση γύρω από το πρόβλημα του παιδιού τους.

Οι Thomson & Hartley (1980) χρησιμοποίησαν αρκετά διαφορετικά εργαλεία για να αξιολογήσουν την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών με δυσλεξία. Πρόκειται για την πρώτη έρευνα που εστίασε σε συγκεκριμένες αλλά και σε γενικότερες διαστάσεις της αυτοεκτίμησης. Στην έρευνα των Thomson & Hartley η συνολική και η ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση των μαθητών με δυσλεξία βρισκόταν σε σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα από εκείνη των μαθητών που αποτέλεσαν την ομάδα ελέγχου.

Πιο πρόσφατες έρευνες για τις μη ακαδημαϊκές επιπτώσεις της δυσλεξίας επικεντρώθηκαν στις κοινωνικές και συναισθηματικές επιδράσεις των μαθησιακών δυσκολιών. Ο Edwards (1994) σε μια μελέτη περιπτώσεων κατέδειξε την αρνητική επίδραση της δυσλεξίας στο συναισθηματικό κόσμο των παιδιών, ειδικά εκείνων που δεν εισέπρατταν την κατανόηση που χρειαζόταν από τους ανθρώπους με τους οποίους έρχονταν σε επαφή. Ο Riddick (1996) αφού εξέτασε με τη μέθοδο της συνέντευξης 22 μαθητές με δυσλεξία μαζί με τους γονείς και τους δασκάλους των παιδιών, εντόπισε ότι τα παιδιά με δυσλεξία ένιωθαν “απογοήτευση”, “ντροπή”, “θυμό” και “αγανάκτηση” για τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν. Επιπλέον τα μισά

από αυτά τα παιδιά είχαν αντιμετωπίσει τον εμπαιγμό για το πρόβλημά τους, ενώ αρκετά από αυτά είχαν δασκάλους που είτε γνώριζαν ελάχιστα για το πρόβλημα της δυσλεξίας είτε αγνοούσαν εντελώς την ύπαρξή του. Ο Humphrey (2002) παρατηρεί επίσης, μετά από έρευνα που διεξήγαγε, ότι το αρνητικό σχολικό κλίμα και η ελλιπής κατάρτιση των εκπαιδευτικών ενισχύουν τα προβλήματα στην αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των παιδιών με δυσλεξία. Παρόλα αυτά υπογραμμίζει ότι τέτοιου είδους προβλήματα εμφανίζονται ούτως ή άλλως σε αυτά τα παιδιά.

Μια ενδιαφέρουσα, επίσης, έρευνα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε τμήματα ένταξης στα ελληνικά σχολεία, έγινε από τις Συγγολίτου & Λουράκη (2003). Οι ερευνήτριες χορήγησαν το ερωτηματολόγιο του James Battle (Culture Free Self- Esteem Inventory For Children, Form B, 1981) και διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, που φοιτούν σε τάξεις ένταξης, παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη γονεϊκή, κοινωνική και σχολική αυτοεκτίμηση από τα παιδιά που φοιτούν αποκλειστικά σε κανονικές τάξεις.

Η θεωρητική και ερευνητική προσέγγιση του φαινομένου της δυσλεξίας καταδεικνύουν την πολυπλοκότητα της μαθησιακής αυτής δυσκολίας, τόσο ως προς τους τύπους και τα χαρακτηριστικά της, όσο και ως προς την επίδρασή της στο άτομο και ειδικά στο μαθητή. Οι επιδράσεις της δυσλεξίας εντοπίζονται κυρίως κατά τη διαδικασία της μάθησης, αλλά προεκτείνονται, όπως φαίνεται, και στον ψυχικό κόσμο του παιδιού. Η προσέγγιση του φαινομένου γίνεται ακόμη πιο δύσκολη όταν ενυπάρχουν και άλλου τύπου χαρακτηριστικά που σχετίζονται με τη μάθηση, όπως αυτό της διγλωσσίας.

4. ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ

Η έννοια της διγλωσσίας δεν είναι αδιαμφισβήτητη και μέχρι τώρα δεν υπάρχει συμφωνία, για το τι σημαίνει δίγλωσσος. Ο κάθε ερευνητής υιοθετεί τον ορισμό που διευκολύνει το πεδίο των ερευνών του και τους στόχους του (Σελλά-Μάζη, 2001). Ο τέλειος δίγλωσσος, ο οποίος κατέχει δύο γλώσσες στο επίπεδο της μητρικής γλώσσας, σπανίζει, διότι οι περισσότεροι δίγλωσσοι δεν έχουν ίσες ικανότητες και στις δύο γλώσσες (Grosjean, 1989, 1997). Φαίνεται πιο σωστό να θεωρήσουμε τη διγλωσσία ως ένα συνεχές χρησιμοποιώντας τον πρακτικό ορισμό: "η ικανότητα να επικοινωνείς σε δύο γλώσσες με κάποια στοιχειώδη ευκολία σε όλες τις συνηθισμένες περιστάσεις." (Beheydt, 1994). Όλα γενικά τα άτομα που χρησιμοποιούν ενεργά ή προσπαθούν να χρησιμοποιήσουν περισσότερες από μια γλώσσα, θεωρούνται

δίγλωσσοι, ακόμα και αν δεν έχουν επιτύχει απόλυτη άνεση στη δεύτερη γλώσσα (Kroll & De Groot, 1997). Θεωρείται, λοιπόν, ότι πάνω από το μισό του παγκόσμιου πληθυσμού είναι δίγλωσσοι. Συγκεκριμένα, όμως, στην εργασία αυτή ασχοληθήκαμε με δίγλωσσους μαθητές των οποίων η μητρική γλώσσα δεν είναι ταυτόσημη με εκείνη του σχολείου στο οποίο φοιτούν.

Η διγλωσσία εξετάζεται τόσο σε ατομικό, όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Baker, 2001). Από την πλευρά, όμως της ψυχολογίας και της ψυχολογολογίας, το ενδιαφέρον επικεντρώνεται μάλλον στο άτομο και κυρίως το παιδί και τη δίγλωσση κατάσταση, την οποία βιώνει (Σελλά-Μάζη, 2001). Στα πλαίσια της δίγλωσσης εκπαίδευσης, υπάρχει αυξημένο ενδιαφέρον και για τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η χρήση των δύο γλωσσών. Υποστηρίζεται ότι ο δίγλωσσος μαθητής χρησιμοποιεί την κάθε μια από τις δύο γλώσσες σαν ένα ανεξάρτητο σύστημα, αλλά η γνώση που αποκτάται μέσω της μιας γλώσσας, άμεσα μεταφέρεται και στην άλλη. Παρόλα αυτά, ο δίγλωσσος μαθητής είναι ικανός να ανακαλεί σε κάθε περίπτωση τη γλώσσα από την οποία προέκυψαν οι πληροφορίες (Hakuta, 1986).

Αναφορικά με τα στάδια της διγλωσσίας, αλλά και τον τρόπο με τον οποίο κατακτά το άτομο τις δύο γλώσσες, έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί διάφοροι όροι που χαρακτηρίζουν τη διγλωσσία.

Ως προς τα στάδια έχουμε:

1. την αρκτική διγλωσσία (*incipient bilingualism*), που χαρακτηρίζει τα πρώτα στάδια κατά τα οποία η μια γλώσσα δεν έχει αναπτυχθεί πλήρως.
2. την πρώιμη διγλωσσία (*ascribed bilingualism*), που αναφέρεται στην απόκτηση της διγλωσσίας σε πρώιμη φάση τη παιδικής ηλικίας. Σχετικός όρος είναι και η βρεφική διγλωσσία (*fant bilingualism*)
3. την όψιμη διγλωσσία (*achieved bilingualism*), που αναφέρεται στην απόκτηση της διγλωσσίας μετά την παιδική ηλικία. Αποκαλείται επίσης και διαδοχική διγλωσσία (*successive bilingualism*).

(Σελλά-Μάζη, 2001)

Ως προς τον τρόπο απόκτησης έχουμε:

1. την πρωτογενή διγλωσσία (*primary bilingualism*), όταν το άτομο έχει μάθει τις δύο γλώσσες με φυσικό τρόπο και όχι μέσω σχολικής διδασκαλίας (Houston, 1972).

2. τη δευτερογενή διγλωσσία (secondary bilingualism), όταν το άτομο έχει μάθει μέσω της εκπαίδευσης τη δεύτερη γλώσσα (Houston, 1972).

4.1 Ικανότητες ή ελλείμματα που σχετίζονται με τη διγλωσσία

Ένα θέμα που έχει απασχολήσει ιδιαίτερα τους ερευνητές τα τελευταία 30 χρόνια, είναι οι αρνητικές και θετικές επιδράσεις της διγλωσσίας στο άτομο. Ορισμένες παλαιότερες μελέτες υπέθεταν ότι η διγλωσσία έχει αρνητικές επιπτώσεις στη γνωστική ανάπτυξη (Dornic, 1969) ή ότι υπάρχει μια καθυστέρηση στη γλωσσική ανάπτυξη των δίγλωσσων παιδιών (Taylor, 1974). Αντίθετα, πιο πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η διγλωσσία, ειδικά όταν ξεκινά από την παιδική ηλικία, προσφέρει πολλά πλεονεκτήματα σε γνωστικό, αλλά και συναισθηματικό επίπεδο. Η υπεροχή των δίγλωσσων ατόμων σε σχέση με τους μονόγλωσσους φαίνεται να εντοπίζεται στους τομείς της δημιουργικότητας (Diaz, 1985), της αναλογικής σκέψης (Diaz, 1985), της ικανότητας για ταξινόμηση (Diaz & Padilla, 1985) της επίλυσης προβλημάτων (Bialystok, 1999), της ικανότητας για δημιουργία στρατηγικών μάθησης (Bochner, 1996) της ικανότητας για ευελιξία στη σκέψη (Lambert et al. 1993) και της αυτοεκτίμησης (Crawford, 1991, Huang, 1992,). Μαζί με τη βελτίωση της αυτοεκτίμησης, ο Crawford (1991) τονίζει ότι η ενίσχυση των μεθόδων απόκτησης μιας δεύτερης γλώσσας, χωρίς να εγκαταλείπεται η μητρική γλώσσα, μπορεί να οδηγήσει σε υψηλότερα επίπεδα γλωσσικής επάρκειας και στις δύο γλώσσες, ενώ ταυτόχρονα να επηρεάσει θετικά τη στάση του ατόμου σε ό,τι έχει να κάνει με την προσέγγιση μιας διαφορετικής κουλτούρας. Τέλος, τα τελευταία χρόνια, έχει αναθεωρηθεί τελείως η αντίληψη ότι η διγλωσσία συνεπάγεται χαμηλότερη ευφυΐα, που από τη δεκαετία του 1920 έως τη δεκαετία του 1960 ήταν ακλόνητη και πολύ δημοφιλής (Σελλά-Μάζη, 2001).

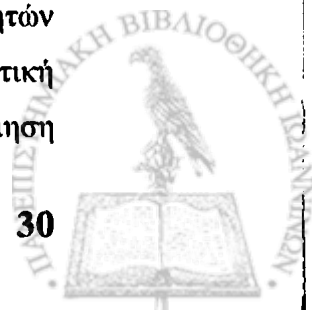
Το συμπέρασμα, βέβαια, ότι οι δίγλωσσοι έχουν αναμφισβήτητο γνωστικό προβάδισμα, δεν πρέπει να είναι απόλυτο. Υπάρχουν μελέτες, όπου οι δίγλωσσοι φαίνεται να βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους μονόγλωσσους, όπως, λόγου χάρη, στη μνήμη (Ransdell & Fischler, 1987). Περιοριζόμαστε, λοιπόν, στο να αναφέρουμε ότι υπάρχουν θετικοί δεσμοί ανάμεσα στη διγλωσσία και ορισμένες γνωστικές λειτουργίες.

4.2 Διγλωσσία και αυτοεκτίμηση

Η τεράστια βιβλιογραφία γύρω από την έρευνα πάνω στη δίγλωσση εκπαίδευση περιλαμβάνει περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα για την εμπειρική μελέτη της σχέσης μεταξύ αυτοεκτίμησης και διγλωσσίας. Όπως αποκάλυψε, μάλιστα, μια έρευνα για τα άρθρα που δημοσιεύτηκαν τα προηγούμενα χρόνια στη βάση δεδομένων ERIC, το ενδιαφέρον των μελετητών για τη σχέση αυτοεκτίμησης-διγλωσσίας ήταν πιο αυξημένο μεταξύ των ετών 1966-1981, παρά μεταξύ των ετών 1982-1993 (Huang, 1992). Παρατηρείται, επίσης, ότι σε διατριβές τις δεκαετίας του '80, σπάνια γίνεται λόγος για μη γνωστικές προεκτάσεις ή επιδράσεις τις δίγλωσσης εκπαίδευσης, ενώ αντίθετα υπάρχει μεγάλος όγκος βιβλιογραφίας που ασχολείται με την αξιολόγηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων για δίγλωσσους μαθητές, χωρίς όμως να γίνεται προσπάθεια για συστηματική έρευνα. Παρόλα αυτά, το ζήτημα της σχέσης μεταξύ διγλωσσίας και μη γνωστικών παραγόντων όπως η αυτοεκτίμηση, δεν έχει μείνει εντελώς ανεξερεύνητο, εφόσον ερευνητικά ευρήματα γύρω από τη σχέση αυτή εντοπίζονται σε άρθρα που έχουν δημοσιευθεί εδώ και τουλάχιστον τρεις δεκαετίες. Τα ευρήματα αυτά, τουλάχιστον μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του '80 που πραγματοποιήθηκε μια επισκόπηση της βιβλιογραφίας από τον Baral (1983), δεν χαρακτηρίζονται από συνέπεια, εφόσον τα αποτελέσματά τους ήταν αντιφατικά.

Σε μια κλασική μελέτη των Coleman et al. (1966) όπου χρησιμοποιήθηκε δείγμα Μεξικανο- Αμερικανών, βρέθηκε ότι η διατήρηση και χρήση της ισπανικής γλώσσας από τα άτομα αυτά συνδεόταν με αδυναμία σε ορισμένα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όπως τα κίνητρα και η αυτοεκτίμηση. Βασισμένος στις παρατηρήσεις του Coleman, ο Garcia (1981) πρότεινε ότι η επίδραση της διατήρησης και χρήσης της ισπανικής γλώσσας στην αυτοεκτίμηση των Μεξικανο - Αμερικανών είναι ένα ζήτημα αρκετά πολύπλοκο και θεώρησε ότι η θετική επίδραση, που ο ίδιος βρήκε στην ανάλυσή του, δεν ήταν αρκετά πειστική. Σε άλλη μελέτη, σχετικά με την πολιτιστική αλλοτρίωση των Μεξικανο-Αμερικανών (Ortiz & Arce 1984), αναφέρθηκε μια αντιστρόφως ανάλογη σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της χρήσης της ισπανικής γλώσσας.

Από την άλλη πλευρά, έρευνες στις οποίες έχει επίσης χρησιμοποιηθεί δείγμα Μεξικανο-Αμερικανών, έχουν δώσει τα αντίθετα ακριβώς αποτελέσματα, εντοπίζοντας θετική συνάφεια μεταξύ αυτοεκτίμησης και διγλωσσίας (Firme, 1969, Del Buono, 1971). Οι Long & Padilla (1971) σε έρευνά τους με δείγμα φοιτητών αναφέρουν ότι οι φοιτητές, που προέρχονταν από σπίτια όπου γινόταν συστηματική χρήση της ισπανικής γλώσσας μέσα στην οικογένεια, είχαν υψηλότερη αυτοεκτίμηση



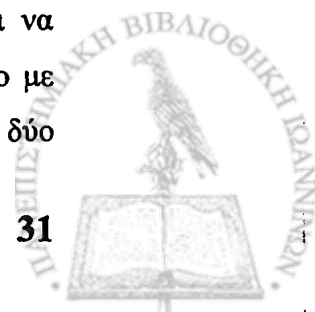
από τους φοιτητές που δεν χρησιμοποιούσαν συχνά τα ισπανικά στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Ο Huang (1992) εξέτασε επιμέρους παραμέτρους που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση, όπως η αυτοπεποίθηση (self-confidence), αυτό- αποδοκιμασία (self-deprecation) και μοιρολατρία (fatalism) σε δείγμα δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών. Στα αποτελέσματά του φαίνεται ένα ξεκάθαρο προβάδισμα των δίγλωσσων μαθητών σε ό,τι αφορά την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, ενώ οι μονόγλωσσοι έδειξαν να μειονεκτούν στον παράγοντα αυτό και παράλληλα φάνηκε να έχουν εντονότερες μοιρολατρικές τάσεις. Τέλος, σε διαχρονική έρευνα στις Ηνωμένες Πολιτείες (Portes & Rumbaut, 2001, Portes & Rumbaut, 2006) όπου συμμετείχαν παιδιά μεταναστών από 77 διαφορετικές χώρες, βρέθηκε ότι η διγλωσσία σχετίζεται θετικά με την υψηλή αυτοεκτίμηση, με τις καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις αλλά και με τις υψηλές ακαδημαϊκές και επαγγελματικές φιλοδοξίες.

Δυστυχώς, όλες σχεδόν οι έρευνες που έχουν εντοπιστεί στη διεθνή βιβλιογραφία και αρθρογραφία και οι οποίες μελετούν τη σχέση της διγλωσσίας με την αυτοεκτίμηση, περιλαμβάνουν δείγμα Μεξικανο-Αμερικανών δηλαδή, ατόμων που κατέχουν ταυτόχρονα την αμερικανική και την ισπανική γλώσσα. Έτσι, ο περιορισμένος αριθμός μελετών, και μάλιστα σε πολύ συγκεκριμένους πληθυσμούς, σε συνδυασμό με την αντιφατικότητα των αποτελεσμάτων, δε μας επιτρέπουν να εξαγάγουμε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με την θετική ή αρνητική σχέση της διγλωσσίας με την αυτοεκτίμηση.

4.3 Διγλωσσία και Δυσλεξία

Ένα από τα πιο ενδιαφέροντα ερωτήματα που έχουν κατά καιρούς διατυπωθεί σε σχέση με τη διγλωσσία αφορά στη συσχέτισή της με τις μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα τη δυσλεξία.

Η δίγλωσση ιδιότητα ενός παιδιού, ακόμα και αν αυτό δεν αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες, απαιτεί από το παιδί αυτό διπλή προσπάθεια για την εκμάθηση της μητρικής αλλά και της δεύτερης γλώσσας την οποία προσπαθεί να κατακτήσει, πράγμα που οφείλεται στο ευρύ φάσμα ετερογενών γλωσσικών στοιχείων που διέπουν την κάθε μια από τις δύο γλώσσες (Στασινός, 2003). Η επεξεργασία των πληροφοριών και στις δύο γλώσσες γίνεται ακόμη πιο περίπλοκη, όταν το παιδί αρχίσει να διαβάζει. Σε εκείνο το σημείο το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίζει γραπτά λεκτικά σχήματα και να είναι ικανό να τα συσχετίζει τόσο με προφορικά σχήματα όσο και με έννοιες με τις οποίες συνδέονται και στις δύο



γλώσσες. Αυτές οι διανοητικές δραστηριότητες απαιτούν επιτάχυνση και γνωστική προσπάθεια. Για ένα παιδί, το οποίο αντιμετωπίζει ήδη πρόβλημα ταχείας επεξεργασίας, η διάκριση ανάμεσα σε δύο συνδυασμούς ηχητικών σχημάτων και σε δύο συνδυασμούς εννοιολογικών σχημάτων, μπορεί να καθυστερήσει τη διαδικασία σε τέτοιο βαθμό που η κατανόηση να παρακωλυθεί και να διαταραχθεί. Ανεξάρτητα από τη νοημοσύνη, η διαταραγμένη κατανόηση εμπλέκεται με τη διανοητική ανάπτυξη με αποτέλεσμα το παιδί με δυσλεξία να βρεθεί σε μειονεκτική θέση εξαιτίας της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Beheydt, 1994).

Παρόλα αυτά υποστηρίζεται ότι η διγλωσσία μπορεί σε κάποιο βαθμό να αντισταθμίσει ορισμένες από τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί με δυσλεξία, κυρίως αυτές που σχετίζονται με τα ελλείμματα στην ακουστική αντίληψη. Ο δίγλωσσος μαθητής συνηθίζει να προσέχει περισσότερο τους συγκεκριμένους ήχους μιας δεύτερης γλώσσας, αποκτώντας έτσι μια ιδιαίτερη ευαισθησία που του επιτρέπει να διακρίνει πιο εύκολα τη διαφορετικότητα των ήχων στις γλώσσες με τις οποίες προσπαθεί να εξοικειωθεί (Στασινός, 2003).

4.4 Διάγνωση και αντιμετώπιση των προβλημάτων των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία

Ένας δίγλωσσος μαθητής με δυσλεξία παρουσιάζει την ίδια συμπτωματολογία με ένα μονόγλωσσο μαθητή με δυσλεξία. Έχει και αυτός προβλήματα στην ορθογραφημένη γραφή, στην ανάγνωση, στο φωνολογικό χειρισμό, στη φωνολογική και ακουστική μνήμη μικρής διάρκειας, στην ακουστική διάκριση, στην οπτική αντίληψη, στην ακολουθία κτλ., με τη διαφορά πως ο μαθητής αυτός ενδέχεται να παρουσιάζει τα προβλήματα αυτά και στις δυο γλώσσες. Έτσι λοιπόν η διάγνωσή απαιτεί μεγαλύτερη προσοχή, καθώς πρέπει να γίνεται και στις δύο γλώσσες και να εντοπίζονται τα προβλήματα που αφορούν σε κάθε μια από αυτές. Αν λόγω χάρη παρουσιάζει περισσότερα προβλήματα σε μια από τις δύο γλώσσες, τότε θα ήταν καλό να εξεταστεί αν η πρόσκτηση των γνώσεων έχει γίνει ολοκληρωμένα, διαφορετικά δεν πρόκειται για το σύνδρομο της δυσλεξίας αλλά για περιορισμένη επάρκεια γνώσεων σε μια από τις δύο γλώσσες.

Τα προγράμματα αξιολόγησης και υποστήριξης δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία δεν είναι ανεπτυγμένα εξίσου με αυτά που αφορούν σε μονόγλωσσους μαθητικούς πληθυσμούς με δυσλεξία. Επίσης, τα διαγνωστικά εργαλεία για τον εντοπισμό της δυσλεξίας και συναφών μαθησιακών προβλημάτων απευθύνονται κυρίως στο



μονόγλωσσο μαθητικό πληθυσμό. Παρόλα αυτά υπήρξαν ορισμένα διαγνωστικά εργαλεία τα οποία σταθμίστηκαν χρησιμοποιώντας δείγμα δίγλωσσων μαθητών (Frederickson & Frith 1998). Σύμφωνα με ερευνητικές μαρτυρίες, οι φωνολογικές μετρήσεις είναι αυτές που φαίνονται κατά κύριο λόγο χρήσιμες στη διαδικασία αναγνώρισης των παιδιών με δυσλεξία, ανεξάρτητα από το επίπεδο στο οποίο βρίσκονται σε ό,τι έχει να κάνει με την απόκτηση λεξιλογίου (Everatt et al. 2000). Έτσι οι διάφορες μέθοδοι προσδιορισμού του γλωσσικού προφίλ των μονόγλωσσων παιδιών και μάλιστα εκείνες που έχουν να κάνουν με τη φωνολογική διεργασία των γλωσσικών στοιχείων μπορούν να αποτελέσουν πολύτιμους δείκτες αξιολόγησης και στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών (Στασινός, 2003)

Αναφορικά με την υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία με στόχο τον περιορισμό των μαθησιακών προβλημάτων τους, είναι σαφές ότι πρέπει να γίνει κατανοητή η διττή φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί, έτσι ώστε να μπορέσουν οι εκπαιδευτικοί σε συνεργασία με τους γονείς και όλους τους αρμόδιους φορείς να κατασκευάσουν κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης για τέτοιου είδους περιπτώσεις. Οι στρατηγικές που συνήθως προτείνονται δίνουν ιδιαίτερη σημασία στο κοινωνικο-πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο ζει ο μαθητής και αποκτά γνώσεις (Στασινός, 2003). Αυτό έχει τεράστια σπουδαιότητα καθώς είναι προφανές ότι υπάρχει πολιτιστική διαφοροποίηση μεταξύ του σχολικού και οικογενειακού περιβάλλοντος του μαθητή. Έτσι ακόμα και οι παραδοσιακές μέθοδοι αντιμετώπισης της δυσλεξίας, που εφαρμόζονται σε μονόγλωσσους μαθητές, θα μπορούσαν να εφαρμοστούν με επιτυχία σε δίγλωσσο μαθητικό πληθυσμό με την προϋπόθεση ότι λαμβάνονται υπόψη τα χαρακτηριστικά και οι ιδιαιτερότητες μιας δίγλωσσης κουλτούρας.

Η έρευνα για τη σχέση της δυσλεξίας με τη διγλωσσία, τη διάγνωσή της σε δίγλωσσους μαθητές και την αξιολόγηση των στρατηγικών παρέμβασης που κατά καιρούς προτείνονται, είναι ακόμα πολύ περιορισμένη και ως εκ τούτου δεν φαίνεται να υπάρχουν ολοκληρωμένα και αξιόπιστα προγράμματα αξιολόγησης και στήριξης των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία.

5. Γενικά συμπεράσματά από την επισκόπηση της βιβλιογραφίας-Στόχοι της παρούσας έρευνας

Στο 1^ο Μέρος αυτής της εργασίας έγινε μια συνοπτική θεωρητική προσέγγιση και μια επισκόπηση ερευνητικών μελετών που αφορούν στην αυτοεκτίμηση, τη δυσλεξία



και τη διγλωσσία. Η επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας έδωσε στοιχεία για την ύπαρξη σχέσης και επιδράσεων μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της δυσλεξίας, της αυτοεκτίμησης και της διγλωσσίας αλλά και της δυσλεξίας και διγλωσσίας. Τα στοιχεία αυτά, που βασίζονται σε παλιές και σύγχρονες έρευνες, αποτέλεσαν το κίνητρο για τη διεξαγωγή της έρευνας που παρουσιάζεται στο 2^ο Μέρος αυτής της εργασίας και εξετάζει τη σχέση της δυσλεξίας και της διγλωσσίας με τον παράγοντα της αυτοεκτίμησης. Η ανάγκη για τη διερεύνηση της σχέσης αυτής δημιουργήθηκε από το γεγονός της έλλειψης επαρκούς αριθμού μελετών που να εξετάζουν την αυτοεκτίμηση σε πληθυσμούς που εμφανίζουν και τα δύο αυτά χαρακτηριστικά (δυσλεξία και διγλωσσία). Μια ακόμη σχέση που προέκυψε από τη μελέτη της βιβλιογραφίας είναι αυτή της αυτοεκτίμησης και της ορθολογικότητας, για την οποία έγινε μια σύντομη αναφορά στο θεωρητικό μέρος και εξετάζεται σε πολύ γενικές γραμμές στην έρευνα που ακολουθεί, ως παράγοντας δευτερεύουσας σημασίας.

Πιο συγκεκριμένα, στην παρούσα έρευνα εξετάζεται αρχικά η επίδραση της δυσλεξίας, στην υιοθέτηση ψυχικά μη υγιών συμπεριφορών και συναισθημάτων (εδώ εξετάζεται η επίδραση της δυσλεξίας στην αυτοεκτίμηση). Στη συνέχεια ερευνάται η σχέση της διγλωσσίας με την αυτοεκτίμηση, ξεχωριστά, αλλά και σε συνάρτηση με τη δυσλεξία. Ένας δευτερεύων στόχος είναι η διερεύνηση της σύνδεσης μεταξύ των παραγόντων της ορθολογικότητας και αυτοεκτίμησης. Κίνητρο για τη μελέτη της ενδεχόμενης αυτής σχέσης ήταν το γεγονός ότι η αυτοεκτίμηση που φαίνεται να έχει επίδραση στην ορθολογικότητα (Daly & Burton 1983, McLennan, 1987, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999) επηρεάζεται, όπως προκύπτει από έρευνες, τόσο από τη δυσλεξία (Rosenthal, 1973, Thomson & Hartley 1980, Edwards, 1994, Riddick, 1996, Elbaum & Vaughn, 2001, Humphrey, 2002,), όσο και από τη διγλωσσία (Crawford, 1991, Huang, 1992)

Πιο συγκεκριμένα οι ερευνητικές υποθέσεις διατυπώνονται ως εξής:

Υπόθεση 1: Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τα παιδιά χωρίς δυσλεξία.

Υπόθεση 2: Τα δίγλωσσα παιδιά έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τα μονόγλωσσα παιδιά.

Υπόθεση 3: Υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων αυτοεκτίμησης και ορθολογικότητας.

ΜΕΡΟΣ 2^ο

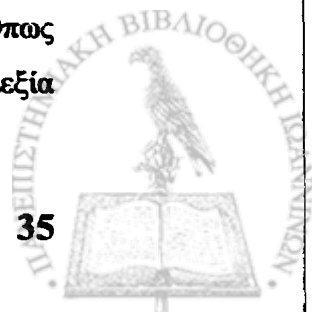
Η ΕΡΕΥΝΑ

ΜΕΘΟΔΟΣ

Δείγμα

Στην έρευνα συμμετείχαν 28 μαθητές της Α', Β' και Γ' Γυμνασίου (18 αγόρια και 10 κορίτσια). Το δείγμα προερχόταν από Γυμνάσια της Ηπείρου (Ελεούσας, Ανατολής, Βελισσαρίου, 9^ο Γυμνάσιο Ιωαννίνων, Γυμνάσιο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων, Εσπερινό Γυμνάσιο Ιωαννίνων, Μεταμόρφωσης, Δολιανών, Δουραχάνης, Κομποτίου Άρτας, Ίδρυμα Αποκατάστασης Ομογενών Παγωνιανής) και περιλάμβανε μαθητές ελληνικής και αλβανικής καταγωγής. Εκτός από την ομάδα των μονόγλωσσων παιδιών χωρίς δυσλεξία, που αποτελούσαν από 7 παιδιά, υπήρχαν τρεις ακόμη ομάδες: παιδιά μονόγλωσσα με δυσλεξία (N=7), παιδιά δίγλωσσα με δυσλεξία (N=7), παιδιά δίγλωσσα χωρίς δυσλεξία (N=7), (Πίνακας 1). Για την ομάδα των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία εντοπίστηκαν μόνο 7 μαθητές/τριες οι οποίοι/ες πληρούσαν τις προϋποθέσεις για να συμμετάσχουν στην έρευνά μας. Για τις υπόλοιπες τρεις ομάδες, παρόλο που η δυνατότητα να εντοπιστεί μεγαλύτερος αριθμός μαθητών με τα αντίστοιχα για την κάθε ομάδα χαρακτηριστικά ήταν μεγαλύτερη, εντάχθηκαν από 7 υποκείμενα σε κάθε ομάδα, έτσι ώστε να υπάρχει αριθμητική ομοιογένεια μεταξύ τους. Αναφορικά με τους δίγλωσσους μαθητές, αποκλείστηκαν εκείνοι που για διάφορους λόγους καθυστέρησαν να φοιτήσουν στο Γυμνάσιο και ξεπερνούσαν το 16^ο έτος της ηλικίας τους. Αυτό έγινε για να υπάρχει μια ομοιογένεια ως προς την ηλικία και να είναι τα δεδομένα συγκρίσιμα. Ένα ακόμη κριτήριο, ήταν η καλή γνώση της ελληνικής γλώσσας. Ειδικά για την ομάδα των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία εξασφαλίστηκε, μετά από συζήτηση με τους καθηγητές, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες των παιδιών δεν είναι συνέπεια της ανεπαρκούς γνώσης της ελληνικής γλώσσας.

Στον Πίνακα 1. παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα αποτελέσματα των βασικότερων δημογραφικών στοιχείων από το δείγμα των 28 μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, ενώ στη συνέχεια δίνονται στοιχεία, που εμφανίζουν ένα ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το δείγμα μας και αφορούν στα παιδιά με δυσλεξία. Όπως φαίνεται στους Πίνακες 2. και 3. το 57,1 % των μονόγλωσσων παιδιών με δυσλεξία



παρακολουθούσε τμήμα ένταξης, ενώ το 71,4 % διέθετε τα απαραίτητα χαρτιά από αρμόδιους φορείς, που πιστοποιούσαν τα μαθησιακά τους προβλήματα. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία ήταν σαφώς μικρότερα, αφού από την ομάδα αυτή μόνο ένας μαθητής, που φοιτούσε στο Διαπολιτισμικό Γυμνάσιο Ιωαννίνων, είχε παραπεμφθεί σε τμήμα ένταξης (14,3%), ενώ κανένα από αυτά τα παιδιά δεν είχε σχετικό πιστοποιητικό, έτσι ώστε να έχει τη δυνατότητα να εξετάζεται προφορικά, όπως συμβαίνει συνήθως με μαθητές που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους μαθησιακά προβλήματα. Το γεγονός αυτό οφείλεται στο ότι σχεδόν όλα τα δίγλωσσα παιδιά που εντοπίστηκαν και αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας φοιτούσαν σε γυμνάσια απομακρυσμένων περιοχών, όπου δεν υπήρχαν τμήματα ένταξης και ήταν εξαιρετικά δύσκολο να μετακινούνται καθημερινά, έτσι ώστε να παρακολουθήσουν τμήμα ένταξης σε άλλα σχολεία του νομού. Η απουσία των απαραίτητων πιστοποιητικών ενδεχομένως είχε να κάνει με την έλλειψη πρωτοβουλίας τόσο από την πλευρά των καθηγητών όσο και από την πλευρά των γονέων των μαθητών.

Πίνακας 1. Κύρια δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (φύλο, τάξη, κατηγορία)

ΦΥΛΟ			ΤΑΞΗ			ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ			
Αρσενικό	Κορίτσια		Α	Β	Γ	Μον/σσο με δυσλεξία	Μον/σσο χωρίς δυσλεξία	Δίγ/σσο χωρίς δυσλεξία	Δίγ/σσο με δυσλεξία
64,3%	10	35,7%	6	13	9	7	7	7	7
Σύνολο=28			Σύνολο=28			Σύνολο=28			
			8						

Πίνακας 2. Στοιχεία αναφορικά με την παρακολούθηση τμήματος ένταξης

Παρακολουθώ τμήμα ένταξης

	Μονόγλωσσα με δυσλεξία		Δίγλωσσα με δυσλεξία	
	N	Ποσοστό	N	Ποσοστό
ΝΑΙ	4	57,1	1	14,3
ΟΧΙ	3	42,9	6	85,7

Πίνακας 3. Στοιχεία αναφορικά με την ύπαρξη πιστοποιητικών για τη συμμετοχή μόνο σε προφορικές εξετάσεις

Δίνω προφορικές εξετάσεις

	Μονόγλωσσα με δυσλεξία		Δίγλωσσα με δυσλεξία	
	N	Ποσοστό	N	Ποσοστό
ΝΑΙ	5	71,4	0	0,00
ΟΧΙ	2	28,6	7	100,00

Μέσα συλλογής υλικού

Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε το Πολιτισμικά Ουδέτερο Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης για Παιδιά-Μορφή Β (Culture Free Self-Esteem Inventory for Children-Form B) του James Battle (1981), το οποίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Στογιαννίδου, Κιοσέογλου και Χατζηδημητριάδου το 1999 (βλέπε Παράρτημα 2). Το ερωτηματολόγιο έχει σταθμιστεί στις Η.Π.Α. για χρήση σε μαθητές Γ' Δημοτικού έως και Γ' Γυμνασίου, αλλά έχει χρησιμοποιηθεί και για μαθητές 6.0 έως 18.11 ετών. Μετρά την αυτοεκτίμηση, δηλαδή τη σφαιρική άποψη που έχει κανείς για τον εαυτό του και χρησιμοποιήθηκε στο παρελθόν για τον εντοπισμό ατόμων που έχουν ανάγκη ψυχολογικής στήριξης, για την αξιολόγηση θεραπευτικών προγραμμάτων ή και προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας (Battle, 1981). Το ερωτηματολόγιο έχει ήδη χορηγηθεί στην Ελλάδα (Χατζηδημητριάδου, 1995. Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999. Συγγολίτου & Λουράκη, 2003), ενώ παράλληλα έχουν μελετηθεί τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του σε ελληνικό πληθυσμό (Κιοσέογλου, 1997) Περιέχει 25 στοιχεία-δηλώσεις, τα οποία δημιουργούν τέσσερις επιμέρους υποκλίμακες: Γενική, Κοινωνική (αυτοεκτίμηση σε σχέση με συνομηλίκους), Ακαδημαϊκή (αυτοεκτίμηση σε σχέση με το σχολείο) και Γονεϊκή (αυτοεκτίμηση σε σχέση με την οικογένεια) και επιπλέον 5 δηλώσεις οι οποίες αποτελούν την κλίμακα ψεύδους, με στόχο τη μέτρηση της αμυντικής στάσης που ενδεχομένως κρατούν ορισμένα άτομα, αρνούμενα ότι έχουν εκδηλώσει μη αποδεκτές συμπεριφορές. Η υποκλίμακα της Γενικής αυτοεκτίμησης αποτελείται από 10 δηλώσεις και αξιολογεί την αυτοεκτίμηση γενικά, χωρίς να τη συνδέει με συγκεκριμένες συνθήκες, όπως κάνουν οι άλλες τρεις υποκλίμακες, που

περιλαμβάνουν 5 δηλώσεις η κάθε μια (Συγγολίτου & Λουράκη, 2003). Τα στοιχεία ομαδοποιούνται σε δύο κατηγορίες, υψηλής και χαμηλής αυτοεκτίμησης, όπου οι ερωτώμενοι απαντούν στο καθένα με ναι ή όχι. Βαθμολογούνται με 1 όταν αποδέχονται μια δήλωση που δείχνει αυτοεκτίμηση και με 0 στην αντίθετη περίπτωση. Συνεπώς, στην υποκλίμακα γενικής αυτοεκτίμησης η βαθμολογία που μπορεί να πάρει ένα υποκείμενο κυμαίνεται από 0 έως 10, ενώ στις υπόλοιπες από 0 έως 5. Το εύρος της βαθμολογίας της συνολικής αυτοεκτίμησης (που προκύπτει από το άθροισμα της βαθμολογίας των υποκλιμάκων χωρίς την υποκλίμακα ψεύδους κυμαίνεται από 0 έως 25, με τις υψηλές βαθμολογίες να δηλώνουν υψηλή αυτοεκτίμηση (Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999. Συγγολίτου & Λουράκη). Το «Culture Free Self-Esteem Inventory for Children-Form B» έχει ήδη χρησιμοποιηθεί στην Ελλάδα για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε τμήματα ένταξης (Συγγολίτου & Λουράκη), πράγμα το οποίο αποτέλεσε βασικό κριτήριο για την επιλογή του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου και τη χορήγησή του σε παιδιά με δυσλεξία. Επιπλέον, το γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο κατασκευάστηκε έτσι ώστε να χαρακτηρίζεται «πολιτισμικά ουδέτερο», αποδεικνύει ότι είναι το πλέον κατάλληλο εργαλείο για την παρούσα έρευνα, στην οποία συμμετέχουν δίγλωσσα άτομα, τα οποία δέχονται συνεπώς επιρροές από δύο τουλάχιστον διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα.

Η ορθολογικότητα μετρήθηκε με το Ερωτηματολόγιο Ιδεών (Idea Inventory, Kassirone et al., 1977), το οποίο έχει μεταφραστεί στα ελληνικά από τους Στογιαννίδου, Κιοσέογλου και Χατζηδημητριάδου το 1999 (βλέπε Παράρτημα 2). Οι γνωστικοί παραλογισμοί εξετάζονται σύμφωνα με τη θεωρία του Ellis, όπως αυτοί διαφαίνονται μέσα από τις 11 παράλογες ιδέες. Το ερωτηματολόγιο περιέχει 33 στοιχεία-δηλώσεις, οι οποίες αναφέρονται ανά τρεις στις 11 παράλογες ιδέες. Υπάρχουν τρεις δυνατότητες απάντησης για κάθε στοιχείο: 1=συμφωνώ, 2= δεν είμαι σίγουρος/η, 3= διαφωνώ. Το εύρος των βαθμολογιών για κάθε παράλογη ιδέα κυμαίνεται από 3 έως 9. Συνεπώς, η βαθμολογία στην κλίμακα ορθολογικότητας κυμαίνεται από 33 (υψηλός παραλογισμός), έως 99 (υψηλή ορθολογικότητα) (Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999). Η εκτίμηση της αξιοπιστίας του ερωτηματολογίου Ιδεών καθώς και η μέτρηση του βαθμού εσωτερικής συνέπειας μεταξύ των στοιχείων, έδωσαν ικανοποιητικά αποτελέσματα, μετά τη χορήγησή του σε αμερικανικό (Kassirone et al., 1977) αλλά και ελληνικό δείγμα (Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999). Στην τελευταία



έρευνα, μάλιστα, έγινε συσχετισμός της αυτοεκτίμησης με τον παράγοντα του ορθολογικότητας με τη χρήση των δύο ερωτηματολογίων (Culture Free Self-Esteem Inventory for Children-Form B και Idea Inventory) που χορηγήθηκαν και για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας. Σημειώνεται όμως, ότι στο δείγμα της έρευνας των Στογιαννίδου και συν. δεν συμπεριλήφθηκαν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δίγλωσσα παιδιά.

Η διαδικασία που τηρήθηκε για τη χορήγηση αυτών των εργαλείων είχε ως εξής:

Οι μαθητές συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια στις τάξεις των σχολείων τους, σύμφωνα με τις οδηγίες της ερευνήτριας και παρόντων των καθηγητών. Οι καθηγητές, μάλιστα, λειτούργησαν και ως «συνεργοί», αφού σε όλες τις περιπτώσεις τα ερωτηματολόγια δεν χορηγούνταν μεμονωμένα, αλλά σε όλη την τάξη. Στις περιπτώσεις, όπου τα ερωτηματολόγια έπρεπε να συμπληρωθούν και από άτομα με δυσλεξία, οι ερωτήσεις διαβάζονταν μεγαλόφωνα και δίνονταν, όσες διευκρινίσεις ήταν απαραίτητες. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια των καθηγητών «σημειώνονταν» διακριτικά τα ερωτηματολόγια που ενδιέφεραν την έρευνα και ακυρώνονταν τα υπόλοιπα. Η διαδικασία αυτή ακολουθήθηκε για να μην στιγματιστούν ή νιώσουν άβολα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ο μέσος χρόνος συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων μαζί με τα δημογραφικά στοιχεία ήταν περίπου 25 λεπτά.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Αυτοεκτίμηση

Στους Πίνακες 4,5,6,7 και 8 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις της κάθε ομάδας για τον παράγοντα της αυτοεκτίμησης συνολικά αλλά και για την κάθε υποκλίμακα ξεχωριστά (γενική, ακαδημαϊκή, κοινωνική και γονεϊκή αυτοεκτίμηση).

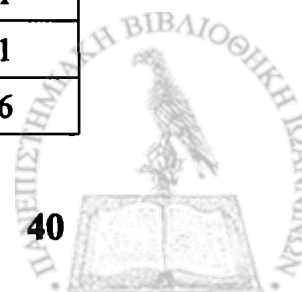
Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα της γενικής αυτοεκτίμησης. Επίπεδα γενικής αυτοεκτίμησης: 0-3,3=χαμηλή, 3,4-6,6=μέση, 6,7-10=υψηλή.

Γλώσσα	Υπαρξη Δυσλεξίας	N	M.O	T.A
Μονόγλωσσοι	Χωρίς δυσλεξία	7	8,43	1,27
	Με δυσλεξία	7	6,14	2,41
Σύνολο		14	7,28	2,19
Δίγλωσσοι	Χωρίς δυσλεξία	7	7,14	1,46
	Με δυσλεξία	7	7,28	2,28
Σύνολο		14	7,21	1,84
Σύνολο	Χωρίς δυσλεξία	14	7,78	1,47
	Με δυσλεξία	14	6,71	2,33

Από τον Πίνακα 4 παρατηρείται ότι όλοι οι μαθητές παρουσίασαν υψηλή γενική αυτοεκτίμηση εκτός από τους μονόγλωσσους μαθητές με δυσλεξία που είχαν μέση γενική αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 5. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα της κοινωνικής αυτοεκτίμησης. Επίπεδα κοινωνικής αυτοεκτίμησης: 0-1,7=χαμηλή, 1,8-3,4=μέση, 3,5-5=υψηλή.

Γλώσσα	Υπαρξη Δυσλεξίας	N	M.O	T.A
Μονόγλωσσοι	Χωρίς δυσλεξία	7	3,71	0,75
	Με δυσλεξία	7	3,71	0,95
Σύνολο		14	3,71	0,82
Δίγλωσσοι	Χωρίς δυσλεξία	7	4,14	1,06
	Με δυσλεξία	7	4,00	0,81
Σύνολο		14	4,07	0,91
Σύνολο	Χωρίς δυσλεξία	14	3,92	0,91
	Με δυσλεξία	14	3,85	0,86



Στον Πίνακα 5 φαίνεται ότι όλες οι ομάδες των μαθητών παρουσίασαν υψηλή κοινωνική αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 6. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης. Επίπεδα ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης: 0-1,7=χαμηλή, 1,8-3,4=μέση, 3,5-5=υψηλή.

Γλώσσα	Υπαρξη Δυσλεξίας	N	M.O	T.A
Μονόγλωσσοι	Χωρίς δυσλεξία	7	3,71	1,50
	Με δυσλεξία	7	2,71	1,50
Σύνολο		14	3,21	1,52
Δίγλωσσοι	Χωρίς δυσλεξία	7	4,42	0,78
	Με δυσλεξία	7	3,85	1,35
Σύνολο		14	4,14	1,09
Σύνολο	Χωρίς δυσλεξία	14	4,07	1,20
	Με δυσλεξία	14	3,28	1,48

Από τον Πίνακα 6 προκύπτει γενικά ότι οι μαθητές χωρίς δυσλεξία (μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι) εμφάνισαν υψηλή ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση και οι μαθητές με δυσλεξία (μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι) παρουσίασαν μέση ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 7. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα της γονεϊκής αυτοεκτίμησης. Επίπεδα γονεϊκής αυτοεκτίμησης: 0-1,7=χαμηλή, 1,8-3,4=μέση, 3,5-5=υψηλή.

Γλώσσα	Υπαρξη Δυσλεξίας	N	M.O	T.A
Μονόγλωσσοι	Χωρίς δυσλεξία	7	3,85	1,21
	Με δυσλεξία	7	3,57	1,27
Σύνολο		14	3,71	1,20
Δίγλωσσοι	Χωρίς δυσλεξία	7	4,00	1,00
	Με δυσλεξία	7	4,42	0,53
Σύνολο		14	4,21	0,80
Σύνολο	Χωρίς δυσλεξία	14	3,92	1,07
	Με δυσλεξία	14	4,00	1,03

Στον Πίνακα 7 παρατηρείται ότι όλες οι ομάδες των μαθητών παρουσίασαν υψηλή γονεϊκή αυτοεκτίμηση.

Πίνακας 8. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις για τον παράγοντα της συνολικής αυτοεκτίμησης. Επίπεδα συνολικής αυτοεκτίμησης: 0-8= χαμηλή, 9-16=μέση, 17-25=υψηλή

Γλώσσα	Υπαρξη Δυσλεξίας	N	M.O	T.A
Μονόγλωσσοι	Χωρίς δυσλεξία	7	16,10	2,19
	Με δυσλεξία	7	12,28	4,92
Σύνολο		14	14,21	4,17
Δίγλωσσοι	Χωρίς δυσλεξία	7	19,71	2,56
	Με δυσλεξία	7	14,85	4,09
Σύνολο		14	17,28	4,14
Σύνολο	Χωρίς δυσλεξία	14	17,92	2,94
	Με δυσλεξία	14	13,57	4,55

Από τον Πίνακα 8 προκύπτει κυρίως ότι οι μαθητές χωρίς δυσλεξία (μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι) και οι δίγλωσσοι μαθητές (χωρίς δυσλεξία και με δυσλεξία) παρουσίασαν υψηλή συνολική αυτοεκτίμηση. Για τους μαθητές με δυσλεξία (μονόγλωσσους και δίγλωσσους) και για τους μονόγλωσσους μαθητές (χωρίς δυσλεξία και με δυσλεξία) η συνολική αυτοεκτίμηση βρίσκεται σε ένα μέσο επίπεδο.

Στη συνέχεια με τη μέθοδο της **ανάλυσης διακύμανσης κατά δύο παράγοντες (two-way Anova)** εξετάζεται το αν υπάρχει στατιστική σημαντικότητα για τα βασικότερα αποτελέσματα που παρατηρήθηκαν μέσω της περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης. Η μέθοδος εφαρμόστηκε για τις μεταβλητές της γενικής, ακαδημαϊκής, κοινωνικής και γονεϊκής αυτοεκτίμησης και συνολικής αυτοεκτίμησης (Πίνακες 4, 5, 6, 7 και 8 αντίστοιχα). Στην ανάλυση αυτή έχουμε δύο παράγοντες με δύο επίπεδα ο καθένας. Ο 1^{ος} παράγοντας είναι η **γλώσσα** (μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές) και ο 2^{ος} είναι η **ύπαρξη δυσλεξίας** (μαθητές με δυσλεξία και μαθητές χωρίς δυσλεξία). Η κάθε μια από τις πέντε μεταβλητές εξετάστηκε χωριστά και προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα.

Γενική Αυτοεκτίμηση

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές βασικές επιδράσεις ή αλληλεπιδράσεις στην γενική αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα, η γλώσσα δεν επηρέασε σημαντικά τη γενική αυτοεκτίμηση των μαθητών, $F(1, 24) = .010, p = .923$. Άρα, οι μονόγλωσσοι μαθητές δε διέφεραν από τους δίγλωσσους ως προς τη γενική αυτοεκτίμησή τους. Επίσης, η δυσλεξία δεν επηρέασε τη γενική αυτοεκτίμηση, $F(1,24) = 2.17, p = .154$, με το σκορ των δυσλεκτικών να μη διαφέρει σημαντικά από αυτό των μη δυσλεκτικών, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 4. Τέλος, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων της γλώσσας (μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές) και της ύπαρξης δυσλεξίας (μαθητές με δυσλεξία και μαθητές χωρίς δυσλεξία)., $F(1,24) = 2.79, p = .108$. Τα αποτελέσματα για τον παράγοντα της γενικής αυτοεκτίμησης σε σχέση με τη γλώσσα και την ύπαρξη δυσλεξίας παρουσιάζονται και σχηματικά στα Διαγράμματα 1 και 2 στο Παράρτημα 1.

Κοινωνική Αυτοεκτίμηση

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές βασικές επιδράσεις ή αλληλεπιδράσεις για τον παράγοντα της κοινωνικής αυτοεκτίμησης. Η γλώσσα δεν επηρέασε σημαντικά την κοινωνική αυτοεκτίμηση των μαθητών, $F(1, 24) = 1.08, p = .308$. Συνεπώς, οι μονόγλωσσοι μαθητές δε διέφεραν από τους δίγλωσσους ως προς την κοινωνική αυτοεκτίμησή τους. Επίσης, η δυσλεξία δεν επηρέασε την κοινωνική αυτοεκτίμηση, $F(1,24) = 0.043, p = .837$, με το σκορ των δυσλεκτικών να μη διαφέρει σημαντικά από αυτό των μη δυσλεκτικών, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 5. Τέλος, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων της γλώσσας (μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές) και της ύπαρξης δυσλεξίας (μαθητές με δυσλεξία και μαθητές χωρίς δυσλεξία)., $F(1,24) = 0.043, p = .837$. Τα αποτελέσματα για τον παράγοντα της κοινωνικής αυτοεκτίμησης σε σχέση με τη γλώσσα και την ύπαρξη δυσλεξίας παρουσιάζονται και σχηματικά στα Διαγράμματα 3 και 4 στο Παράρτημα 1.

Ακαδημαϊκή Αυτοεκτίμηση

Οι βασικές επιδράσεις ή αλληλεπιδράσεις δεν ήταν στατιστικά σημαντικές ούτε για την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση. Πιο αναλυτικά, η γλώσσα δεν επηρέασε σημαντικά την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση των μαθητών, $F(1, 24) = 3,50, p = .074$. Άρα, οι μονόγλωσσοι μαθητές δε διέφεραν από τους δίγλωσσους ως προς την



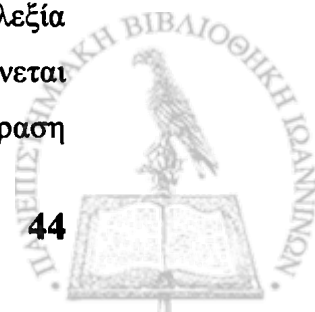
ακαδημαϊκή τους αυτοεκτίμηση. Η δυσλεξία επίσης δεν επηρέασε την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, $F(1,24) = 2.50, p = .127$, αφού το σκορ των μαθητών με δυσλεξία δεν διέφερε σημαντικά από αυτό των μαθητών χωρίς δυσλεξία, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 6. Τέλος, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων της γλώσσα και την ύπαρξη δυσλεξίας, $F(1,24) = 1,86, p = .670$. Τα αποτελέσματα για τον παράγοντα της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης σε σχέση με τη γλώσσα και την ύπαρξη δυσλεξίας παρουσιάζονται και στα Διαγράμματα 5 και 6 (Παράρτημα 1).

Γονεϊκή Αυτοεκτίμηση

Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές βασικές επιδράσεις ή αλληλεπιδράσεις για τον παράγοντα της γονεϊκής αυτοεκτίμησης. Η γλώσσα δεν επηρέασε σημαντικά την κοινωνική αυτοεκτίμηση των μαθητών, $F(1, 24) = 1.60, p = .218$. Συνεπώς, οι μονόγλωσσοι μαθητές δε διέφεραν από τους δίγλωσσους ως προς την γονεϊκή αυτοεκτίμησή τους. Επίσης, η δυσλεξία δεν επηρέασε την γονεϊκή αυτοεκτίμηση, $F(1,24) = 0.033, p = .858$, με το σκορ των δυσλεκτικών να μη διαφέρει σημαντικά από αυτό των μη δυσλεκτικών, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 7. Τέλος, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων της γλώσσας (μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές) και της ύπαρξης δυσλεξίας (μαθητές με δυσλεξία και μαθητές χωρίς δυσλεξία), $F(1,24) = 0.815, p = .376$. Τα αποτελέσματα για τον παράγοντα της γονεϊκής αυτοεκτίμησης σε σχέση με τη γλώσσα και την ύπαρξη δυσλεξίας παρουσιάζονται και σχηματικά στα Διαγράμματα 7 και 8 στο Παράρτημα 1.

Συνολική Αυτοεκτίμηση

Η επίδραση της γλώσσας και της ύπαρξης δυσλεξίας έδωσαν **στατιστικώς σημαντικά** αποτελέσματα για τον παράγοντα της συνολικής αυτοεκτίμησης. Ειδικότερα, η γλώσσα επηρέασε σημαντικά την συνολική αυτοεκτίμηση των μαθητών, $F(1, 24) = 5,04, p = .034$. Άρα, οι μονόγλωσσοι μαθητές διέφεραν από τους δίγλωσσους ως προς την συνολική τους αυτοεκτίμηση, με τους δίγλωσσους να υπερέχουν στον τομέα αυτό. Η δυσλεξία επίσης επηρέασε την συνολική αυτοεκτίμηση, $F(1,24) = 10,14, p = .004$, εφόσον το σκορ των μαθητών με δυσλεξία ήταν σημαντικά μικρότερο από το σκορ των μαθητών χωρίς δυσλεξία, όπως φαίνεται και στον Πίνακα 8. Αντίθετα, δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική αλληλεπίδραση



μεταξύ των παραγόντων της γλώσσας και της ύπαρξης δυσλεξίας $F(1,24) = .134, p = .718$. Τα αποτελέσματα για τον παράγοντα της συνολική αυτοεκτίμησης σε σχέση με τη γλώσσα και την ύπαρξη δυσλεξίας παρουσιάζονται και σχηματικά στα Διαγράμματα 9 και 10 (βλ. Παράρτημα 1).

Συσχετίσεις (Correlations)

Στο τελευταίο στάδιο της ανάλυσης εφαρμόζεται η μέθοδος των συσχετίσεων (Correlations) για να διαπιστωθεί αν υπάρχει ή όχι σχέση μεταξύ των παραγόντων αυτοεκτίμησης και ορθολογικότητας (υπόθεση 3) και αν υπάρχει, με ποιες από τις υποκλίμακες της αυτοεκτίμησης σχετίζεται περισσότερο η ορθολογικότητα (Πίνακας 13). Για την εφαρμογή αυτής της ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε το δείγμα στο σύνολό του ($N=28$) και όχι κάθε ομάδα ξεχωριστά. Από τα αποτελέσματα της εφαρμογής της μεθόδου των συσχετίσεων παρατηρείται ότι η ορθολογικότητα σχετίζεται μόνο με την γενική αυτοεκτίμηση για επίπεδο σημαντικότητας 5%, $p= 0,020$

Πίνακας 9. Συσχετίσεις μεταξύ ορθολογικότητας και αυτοεκτίμησης (συνολικής και επιμέρους υποκλιμάκων)

		Αυτοεκτίμηση				
		Συνολική	Γενική	Κοινωνική	Ακαδ/κή	Γονεϊκή
Ορθολογικότητα	Pearson	0,299	0,437*	-0,146	0,207	0,316
	Sig. (2-tailed)	0,122	0,020	0,459	0,291	0,102
	N	28	28	28	28	28

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

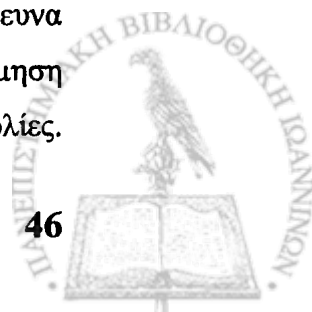
Ολοκληρώνοντας την παρουσίαση της μελέτης αυτής διαπιστώνεται ότι τα αποτελέσματα που προέκυψαν γενικά από τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων δεν ήταν ακριβώς αυτά που αναμένονταν και οι υποθέσεις επιβεβαιώθηκαν μόνο εν μέρει.

Πιο συγκεκριμένα η 1^η ερευνητική υπόθεση (τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τα παιδιά χωρίς δυσλεξία) επιβεβαιώθηκε μόνο για τον παράγοντα της συνολικής αυτοεκτίμησης. Οι μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία παρουσίασαν χαμηλότερη συνολική αυτοεκτίμηση από τους μονόγλωσσους και δίγλωσσους μαθητές χωρίς δυσλεξία. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες (Rosenthal, 1973, Thomson & Hartley, 1980, Beheydt, 1994, Elbaum & Vaughn, 2001, Humphrey, 2002), ωστόσο δεν εντοπίστηκε αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων της γλώσσας (μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές) και της ύπαρξης ή όχι δυσλεξίας ούτε στη συνολική αυτοεκτίμηση αλλά ούτε στις επιμέρους υποκλίμακες (γενική, κοινωνική, ακαδημαϊκή και γονεϊκή αυτοεκτίμηση)

Στην υποκλίμακα της γενικής αυτοεκτίμησης δεν εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των μαθητών με δυσλεξία και των μαθητών χωρίς δυσλεξία, παρόλο που ο Charman (1988b) κάνοντας μια μετα-ανάλυση παλαιότερων μελετών βρήκε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες επιδρούν αρνητικά στη γενική αυτοεκτίμηση των μαθητών. Αντίθετα, το αποτέλεσμα συμφωνεί με πιο πρόσφατες έρευνες που δεν έχουν βρει διαφορές στη γενική αυτοεκτίμηση μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Hagborg, 1999, Crabtree & Rutland, 2001, Gans, Kenny & Ghany, 2003).

Οι μαθητές με δυσλεξία δε φάνηκε να διαφέρουν από τους μαθητές χωρίς δυσλεξία στην κοινωνική αυτοεκτίμηση. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα (Tabassam & Grainger, 2002, Gans, Kenny, & Ghany, 2003), αλλά ταυτόχρονα έρχεται σε αντίθεση με άλλες μελέτες που αποκαλύπτουν υψηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Harter, Whitesell, & Junkin, 1998, Crabtree & Rutland, 2001).

Στη ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, αν και εντοπίστηκαν διαφορές μεταξύ των μαθητών με δυσλεξία και των μαθητών χωρίς δυσλεξία, οι διαφορές αυτές δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με σχετικά πρόσφατη έρευνα (Dyson, 2003), όπου δεν εντοπίστηκαν διαφορές στην ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση μεταξύ μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.



Αντίθετα, άλλες σύγχρονες έρευνες καταδεικνύουν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Bear, Minke, & Manning, 2002, Συγγολίτου & Λουράκη 2003).

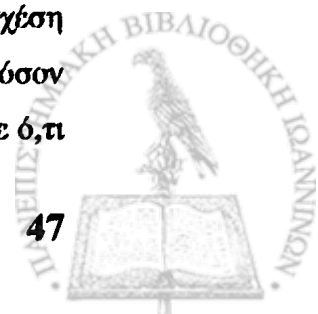
Η γονεϊκή αυτοεκτίμηση δεν φαίνεται να επηρεάζεται από την ύπαρξη ή όχι μαθησιακής δυσκολίας. Αυτό το εύρημα δεν κάνει ιδιαίτερη εντύπωση επειδή θεωρείται ότι η γονεϊκή αυτοεκτίμηση είναι πιθανό να επηρεάζεται περισσότερο από τη στάση των γονέων απέναντι στο παιδί, και όχι τόσο από τη μαθησιακή δυσκολία που αυτό αντιμετωπίζει. Άλλωστε υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που υποδεικνύουν τη σημαντικότητα της στάσης των γονέων στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού (Κοντοπούλου, 1990, Παπαδιώτη, 2003).

Συμπερασματικά, παρόλο που επί τρεις δεκαετίες ερευνάται η αυτοαντίληψη στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών, τα αποτελέσματα παραμένουν αντικρουόμενα και δεν είναι ακόμη ξεκάθαρα (Zelege, 2004). Σε ό,τι αφορά την παρούσα έρευνα, το γεγονός ότι οι μαθητές χωρίς δυσλεξία εμφάνισαν συνολικά υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τους μαθητές με δυσλεξία, δηλώνει ότι υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων σε κάποιες από τις παραμέτρους που συνθέτουν την αυτοεκτίμηση.

Και η 2^η ερευνητική υπόθεση που διατυπώθηκε (τα δίγλωσσα παιδιά έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση από τα μονόγλωσσα παιδιά), επιβεβαιώνεται μόνο για τον παράγοντα της συνολικής αυτοεκτίμησης. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα (Portes & Rumbaut, 2001, Portes & Rumbaut, 2006), που υποστηρίζουν την θετική σχέση της αυτοεκτίμησης με τη διγλωσσία.

Οι διαφορές που εντοπίστηκαν στην ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση μεταξύ των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων μαθητών δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές, εύρημα το οποίο δεν ήταν ιδιαίτερα αναμενόμενο καθώς πολύ πρόσφατες μελέτες υποστηρίζουν την υπεροχή των δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους μονόγλωσσους στον τομέα της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης (Portes & Rumbaut, 2001, Portes & Rumbaut, 2006, Κάτση, 2008).

Στις υποκλίμακες της γενικής, κοινωνικής και γονεϊκής αυτοεκτίμησης δεν παρουσιάστηκαν διαφορές μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών. Μια πιθανή ερμηνεία του αποτελέσματος αυτού είναι ότι η διγλωσσία δεν φαίνεται να επηρεάζει τη γενική αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του, ούτε τη σχέση του με τον κοινωνικό περίγυρο και τους γονείς (Κάτση, 2008). Ιδιαίτερα όσον αφορά στη διαμόρφωση των αντιλήψεων που έχει το άτομο για τον εαυτό του, σε ό,τι



τουλάχιστον αφορά τον κοινωνικό τομέα και τις σχέσεις με τους γονείς, βασικότερο ρόλο φαίνεται ότι διαδραματίζει η σωστή ή λανθασμένη στάση των γονέων και η αποδοχή ή απόρριψη που βιώνει το άτομο από τους άλλους (Κοντοπούλου, 1990, Παπαδιώτη, 2000).

Από την εξέταση της 2^{ης} ερευνητικής υπόθεσης δεν εντοπίστηκαν αλληλεπιδράσεις μεταξύ των παραγόντων της γλώσσας (μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι μαθητές) και της ύπαρξης ή όχι δυσλεξίας ούτε στη συνολική αυτοεκτίμηση αλλά ούτε στις επιμέρους υποκλίμακες (γενική, κοινωνική, ακαδημαϊκή και γονεϊκή αυτοεκτίμηση).

Η 3^η υπόθεση που διατυπώθηκε στην παρούσα έρευνα (υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων αυτοεκτίμησης και ορθολογικότητας) επιβεβαιώθηκε μόνο για τον παράγοντα της γενικής αυτοεκτίμησης. Το αποτέλεσμα συμφωνεί απόλυτα με τα ευρήματα παλαιότερης έρευνας (Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999) στην οποία ο υψηλότερος δείκτης συσχέτισης που παρατηρήθηκε ήταν μεταξύ της ορθολογικότητας και της γενικής αυτοεκτίμησης. Όπως αναφέρεται χαρακτηριστικά στην έρευνα των Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου (1999): «Η Γενική κλίμακα, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες (Γονεϊκή, Κοινωνική, Ακαδημαϊκή) αλλά και την κλίμακα συνολικής αυτοεκτίμησης, βασίζεται σε δηλώσεις που διερευνούν την αυτοεκτίμηση γενικά, χωρίς να την συνδέουν με συγκεκριμένες συνθήκες». Η ορθολογικότητα βασίζεται σε ένα γενικότερο σύστημα πεποιθήσεων, επομένως, η συσχέτισή της με την γενική αυτοεκτίμηση είναι λογική και αναμενόμενη. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύεται και μέσα από τη σχετική βιβλιογραφία, δείχνοντας ότι η ορθολογικότητα μπορεί να θεωρηθεί ως υποκείμενη μεταβλητή στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης (Ellis, 1973), αλλά όταν εξετάζονται οι επιμέρους διαστάσεις της αυτοεκτίμησης, τότε η σχέση είναι περισσότερο αδύναμη (Daly & Burton, 1983). Μια ερμηνεία του γεγονότος αυτού είναι ότι οι επιμέρους διαστάσεις της αυτοεκτίμησης (κοινωνική, ακαδημαϊκή, γονεϊκή) σχετίζονται περισσότερο με συγκεκριμένες συνθήκες παρά με μια γενική τάση γνωστικής ερμηνείας, όπως είναι η ορθολογικότητα (Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999). Εξάλλου προκύπτει από έρευνες ότι η κοινωνική αυτοεκτίμηση είναι άμεσα συνδεδεμένη με τη θέση του ατόμου στην ομάδα συνομηλίκων, ενώ η ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση σχετίζεται περισσότερο με την αντίληψη επάρκειας απέναντι στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις του σχολείου, ιδιαίτερα κατά την εφηβική ηλικία (Foon, 1988, Rosenberg, 1989). Η αυτοεκτίμηση που



πηγάζει από τη σχέση με τους γονείς, όπως έχει ήδη αναφερθεί, εξαρτάται περισσότερο από τη στάση των γονέων απέναντι στο παιδί και το ρόλο τους στη διαμόρφωση της αυτοεικόνας του (Κοντοπούλου, 1990, Παπαδιώτη, 2000).

Περιορισμοί της παρούσας έρευνας – Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Το βασικότερο μειονέκτημα της έρευνας αυτής, ήταν το μικρό μέγεθος του δείγματος (N=28). Οι διαφορές που βρέθηκαν στην ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών σε σχέση με τους μονόγλωσσους και των μαθητών με δυσλεξία σε σχέση με εκείνους που δεν είχαν δυσλεξία, παρόλο που δεν ήταν στατιστικώς σημαντικές, υπονοούν μια υπεροχή των δίγλωσσων μαθητών και των μαθητών χωρίς δυσλεξία, έναντι των μονόγλωσσων μαθητών και των μαθητών με δυσλεξία αντίστοιχα. Άλλωστε οι σχετικές έρευνες που έχουν προηγηθεί (Portes & Rumbaut, 2001, Συγγολίτου & Λουράκη 2003, Portes & Rumbaut, 2006, Κάτσεων, 2008) ενισχύουν την άποψη ότι όντως ισχύουν τέτοιου είδους διαφορές. Ένα μεγαλύτερο δείγμα θα μπορούσε να δώσει μεγαλύτερες διακυμάνσεις τιμών με ενδεχόμενη στατιστική σημαντικότητα για τον παράγοντα της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης. Ταυτόχρονα ένα μεγαλύτερο δείγμα θα επέτρεπε να διατυπωθούν πιο γενικευμένα συμπεράσματα σχετικά με τους παράγοντες που εξετάστηκαν και να συγκριθούν με μεγαλύτερη ασφάλεια τα αποτελέσματά αυτής της έρευνας με αυτά παλαιότερων ερευνών που ασχολήθηκαν με τα ίδια ζητήματα.

Η παρούσα έρευνα δεν εντόπισε σημαντικές διαφορές στα επίπεδα κοινωνικής αυτοεκτίμησης μεταξύ μαθητών με δυσλεξία και μαθητών χωρίς δυσλεξία. Αντίθετα, υπάρχουν αρκετές μελέτες που αποκαλύπτουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα (Kistner & Osborne, 1987, La Greca & Stone, 1990, Halmhuber & Paris, 1993, Smith & Nagle, 1995, Harter, Whitesell, & Junkin, 1998, Crabtree & Rutland, 2001). Θα ήταν ενδιαφέρον και χρήσιμο σε μελλοντικές έρευνες να διευκρινιστεί αν υπάρχει ή όχι αρνητική σχέση μεταξύ της δυσλεξίας και της κοινωνικής αυτοεκτίμησης.

Κατά παρόμοιο τρόπο θα πρέπει να διευκρινιστεί και η σχέση της συνολικής αυτοεκτίμησης με τις μαθησιακές δυσκολίες καθώς οι προηγούμενες έρευνες (Chapman, 1988, Crabtree & Rutland, 2001, Gans, Kenny & Ghany, 2003) έχουν δώσει αντικρουόμενα αποτελέσματα, που δεν επιτρέπουν την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων για το αν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν σφαιρικές αντιλήψεις για τον εαυτό τους με αρνητικό περιεχόμενο (Κάτσεων, 2008).

Γενικότερα, παρόλο που επί τρεις δεκαετίες ερευνάται η αυτοεκτίμηση στο πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών, τα αποτελέσματα δεν είναι ακόμη ξεκάθαρα (Zelcke, 2004). Επομένως, μελλοντική έρευνα γύρω από σχετικά θέματα θα ήταν σκόπιμο να εστιαστεί στο ζήτημα αυτό.

Σε ό,τι αφορά την ορθολογικότητα, θα είχε ενδιαφέρον να διερευνηθεί η σχέση του παράγοντα αυτού με τη δυσλεξία και τη διγλωσσία διότι, ενώ υπάρχουν αρκετές έρευνες που ασχολούνται με τη σχέση αυτοεκτίμησης και ορθολογικότητας (Daly & Burton 1983, McLennan, 1987, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου & Χατζηδημητριάδου, 1999), δεν εντοπίστηκαν έρευνες που να εξετάζουν την ορθολογικότητα σε δίγλωσσα άτομα και άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Για την παρούσα έρευνα, η διερεύνηση της ορθολογικότητας αποτέλεσε δευτερεύοντα στόχο, συνεπώς οι αναλύσεις δεν επεκτάθηκαν στην εξέταση της σχέσης μεταξύ ορθολογικότητας και διγλωσσίας, ορθολογικότητας και δυσλεξίας, αλλά ούτε και στην ενδεχόμενη αλληλεπίδραση μεταξύ ορθολογικότητας και αυτοεκτίμησης σε δίγλωσσους πληθυσμούς ή πληθυσμούς με μαθησιακές δυσκολίες (κυρίως μαθητικούς).

Μια ακόμη παρατήρηση για τους σκοπούς της μελλοντικής έρευνας έχει πάλι να κάνει με το δείγμα. Οι δίγλωσσοι μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα αυτή ήταν όλοι αλβανικής καταγωγής και φοιτούσαν στο μεγαλύτερο μέρος τους σε σχολεία απομακρυσμένων περιοχών της Ηπείρου όπου οι κοινωνικές, πολιτισμικές και οικονομικές συνθήκες είναι εντελώς διαφορετικές από αυτές που θα συναντούσε κανείς σε περιοχές με μεγαλύτερο αριθμό κατοίκων. Αυτή η απουσία ποικιλομορφίας ενδεχομένως να επηρέασε αρνητικά τα αποτελέσματα, αν υποθεθεί ότι δίγλωσσοι μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα από την αλβανική, που ζουν και φοιτούν σε πολυπληθέστερες περιοχές και κάτω από διαφορετικές συνθήκες θα μπορούσαν να δώσουν περισσότερα και πιο γενικευμένα στοιχεία σχετικά με τις επιδράσεις της διγλωσσίας ιδιότητας στο άτομο. Τέλος, ο εξαιρετικά περιορισμένος χρόνος που επιτράπηκε να απασχοληθούν οι μαθητές, έτσι ώστε να μην διαταραχθεί η ροή του σχολικού προγράμματος, αλλά και η αδυναμία απομόνωσης των μαθητών με δυσλεξία, για να αποφευχθεί ο στιγματισμός τους, στέρησε από την έρευνα αυτή ένα μεγάλο μέρος από πληροφορίες (λ.χ για την οικονομική, κοινωνική, ψυχολογική ή συναισθηματική κατάσταση των υποκειμένων) που, αν λαμβάνονταν εξατομικευμένα, θα χρειαζόταν για την περαιτέρω ανάλυση και πληρέστερη κατανόηση των αποτελεσμάτων που προέκυψαν.



ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

1. ΕΛΛΗΝΟΓΛΩΣΣΗ

Αναστασίου, Δ. (1998). *ΔΥΣΛΕΞΙΑ- Θεωρία και έρευνα, Όψεις Πρακτικής.*

Τόμος ά. Αθήνα: Ατραπός.

Γουβιάς, Δ. (2003). Η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης σε μαθητές και ενήλικες. Αποσαφηνίσεις, εκπαιδευτικές πρακτικές και χρήσιμη βιβλιογραφία. *Επιστημονικό Βήμα, Τ.2, σελ. 79-94.*

Καλατζί-Αζίζι, Α. (2003). Μαθησιακά προβλήματα του παιδιού στο σχολείο και η αντιμετώπισή τους με τη μέθοδο της τροποποίησης της συμπεριφοράς. Στο **Στασινός, Δ. (επιμ.) (2003).** *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης.* σελ. 255-264 Αθήνα: Gutenberg.

Κάτσενου, Α. (2008). *Αυτοεκτίμηση και σχολική επίδοση σε παιδιά με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία.* Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κιοσέογλου, Γ. (1997). Στατιστική ανάλυση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της ελληνικής προσαρμογής του ερωτηματολογίου μέτρησης της αυτοεκτίμησης. *Πρακτικά 9^{ου} πανελληνίου συνεδρίου του Ελληνικού Στατιστικού Ινστιτούτου, Ξάνθη.*

Κοντοπούλου-Κοκκινάκη, Μ, (1990). *Αυτοεκτίμηση και σχέσεις του παιδιού μέσα στην οικογένεια.* Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδιώτη – Αθανασίου, Β. (2000). *Οικογένεια και Όρια. Συστημική προσέγγιση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία: Η ειδική διαταραχή στη μάθηση τον γραφτού λόγου.* Αθήνα: αυτοέκδοση.



Σελλά-Μάζη, Ε. (2001). *Διγλωσσία και κοινωνία Η κοινωνιογλωσσολογική πλευρά της διγλωσσίας: Η ελληνική πραγματικότητα.* Αθήνα: Προσκήνιο.

Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα.* Αθήνα: Gutenberg.

Στογιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ., Χατζηδημητριάδου, Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ γνωστικής ορθολογικότητας, αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές/τριες ελληνικών Γυμνασίων. *Ψυχολογία*, 6(2), 72-87.

Συγγολίτου, Ε., & Λουράκη, Ε. (2003). Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 12 (2), 210-231.

Τσάντας, Ν., Μουσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ντ., Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων.* Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

2. ΞΕΝΟΓΛΩΣΣΗ

Baker, C. (2001). *Foundations of Bilingual Education and Bilingualism*. Clevedon, UK: Multilingual Matters Ltd.

Baral, D. P. (1983). Self-concept studies in bilingual education: a review and critique. Paper presented at the Annual International Bilingual Bicultural Education Conference, Washington, DC. *ERIC Document Reproduction Service No. ED 231 186*.

Bard, J. A., & Fischer, H. R. (1983) *A Rational Emotive approach to academic underachievement*. In A. Ellis & M. E. Bernard (Eds.). *A Rational Emotive approach to the problems of childhood* (pp. 189-210). New York: Plenum Press.

Battle, J. (1981). *Culture Free Self Esteem Inventories for Children and Adults*. Seattle: Special Child Publications.

Battle, J. et al. (1988). Relations among self-esteem, depression and anxiety of children. *Psychological Reports, 44, 212-214*.

Bear, G. G., Minke, K., & Manning, M. (2002). Self-concept among children with learning disabilities: A meta-analysis. *School Psychology Review, 31, 405-427*.

Beheydt, L. (1994). Le Langage et l' Homme. *Bilingualism and the Young, 19 (3), 225-247*.

Benton, A. L. (1962). *Dyslexia and relation to form perception and directional sense*. In Money, J. (Ed.), *Reading disability: Progress and research needs in dyslexia*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Benton, A. L. (1978). *Some conclusions about dyslexia*. In Benton, A. L. and Pearl, D. (Eds), *Dyslexia: An appraisal of current knowledge*. New York, Oxford University Press.



Bialystok, E. (1999). Cognitive complexity and attentional control in the bilingual mind. *Child Development*, 70, 636-644.

Bochner, S. (1996). The learning strategies of bilingual versus monolingual students. *British Journal of Educational Psychology*, 66, 83-93.

Burnett, P. C. (1994). Self-talk in upper elementary school children: Its relationship with irrational beliefs, self-esteem, and depression. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 12, 181-188.

Burns, R. (1979). *The self-concept: theory, measurement, development and behavior*. New York. Longman.

Chapman, J. W. (1988b). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80, 357-65.

Coleman, J. S., Campbell, E., Mood, A., Weinfeld, E., Hobson, D., York, R., & McPartland, J. (1966). *Equality of educational opportunity*. Washington, DC: Government Printing Office.

Coltheart, M. (1980). *Deep dyslexia: A right-hemisphere hypothesis*. In M. Coltheart, M., Patterson, K., & Marshall, J. C. (Eds.), *Deep dyslexia* (pp. 326-380). London: Routledge & Kegan Paul.

Cooley, C. H., (1902). *The social self: the meaning of "I"*. Chapter 5 in *Human Nature and the Social Order (Revised Edition)*. New York: Charles Scribner's Sons, pp.168-210.

Crabtree, J., & Rutland, A., (2001). Self-evaluation and social comparison amongst adolescents with learning difficulties. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 11(5), 347-359.



Crawford, J. (1991). *Bilingual education: History, politics, theory and practice*. Los Angeles. CA: Bilingual educational Services.

Critchley, M. (1975). *The dyslexic child*. London, Heinemann.

Daly, M. J., & Burton, R. L. (1983). Self-esteem and irrational beliefs: An exploratory investigation with implications for counseling. *Journal of Counseling Psychology*, 30, 361-366.

Del Buono, X. A. (1971). *Relationship of bilingual/bicultural instruction to the achievement and self-esteem of seventh grade mexican-American students*. Ph. D. dissertation, Michigan State University.

Diaz, R. M. (1985). The intellectual power of bilingualism. *Quarterly Newsletter of the Laboratory of Comparative Human Cognition*, 7, 16-22.

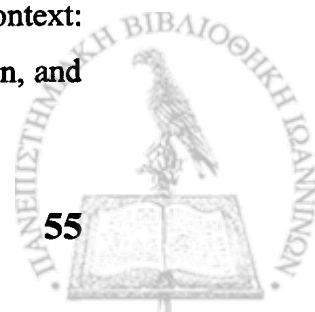
Diaz, R. M. & Padilla, K. A. (1985). *The self-regulatory speech of bilingual preschoolers*. Paper presented at the April meeting of the Society for Research in Child development, Toronto, Canada.

DiGiuseppe, R., & Kassinove, H. (1976). Effects of a rational-emotive school mental health program on childrens' emotional adjustment. *Journal of Community Psychology*, 4, 382-387.

Dobson, K. S. & Shaw, B. F. (1995). *Cognitive therapies in practice*. In Bognar, B. & Bentler, L. E. (Eds.). *Comprehensive textbook of psychotherapy*, p. 159-172, New York: Oxford University Press.

Dornic, S. (1969). Verbal factor in number perception. *Acta Psychologica*, 29, 393-399.

Dyson, L. L. (2003). Children with Learning Disabilities Within the Family Context: A Comparison with Siblings in Global Self-Concept, Academic Self-Perception, and Social Competence. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, (1), 1-9.



Edwards, J. (1994). *The Scars of Dyslexia*. London: Continuum Publishing Group.

Elbaum, B. & Vaughn, S. (2001) School-based interventions to enhance the self-concept of students with learning disabilities: a meta-analysis. *Elementary School Journal*, 101 (3), 303–329.

Ellis, A. (1962). *Reason and Emotion in psychotherapy*. Secaucus, NJ: Citadel.

Ellis, A. (1972). *Psychotherapy and the value of a human being*. In David, J. (Ed.), *Value and valuation: Axiological studies in honor of Robert S. Hartman*. Knoxville, TN: University of Tennessee Press.

Ellis, A. (1973). *Humanistic Psychotherapy: The rational-emotive approach*. New York: Julian Press.

Ellis, A. (1976). The biological basis of human irrationality. *Journal of Individual Psychology*, 32, 145-168.

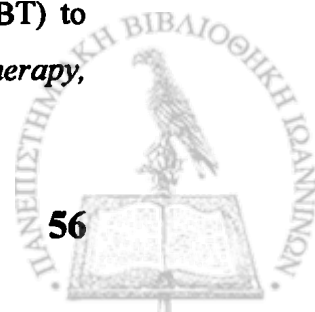
Ellis, A. (1977). *The basic clinical theory of rational-emotive therapy*. In Ellis, A. & Grieger, R (Eds.), *Handbook of rational-emotive therapy*. New York: Springer.

Ellis, A. & Bernard, M. E. (Eds.) (1983). *A Rational Emotive approach to the problems of childhood*. New York: Plenum.

Ellis, A. (1987). Can humans think their way to increased freedom? *Journal of Rational-Emotive Therapy*, 5, 54-58.

Ellis, A. (2001b). *Overcoming destructive beliefs, feelings and behaviors*. Amherst, NY: Prometheus Books.

Ellis, A. (2003). The relationship of rational-emotive behavior therapy (REBT) to social psychology. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive Behavior Therapy*, 21(1), 5- 20.



Everatt, J. et al. (2000). Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia*, 6, 42-56.

Firme, T. P. (1969). *Effects of social reinforcement on self-esteem on Mexican-American children*. Ph. D. dissertation, Stanford University.

Frederickson, N.L., & Frith, U (1998). Identifying dyslexia in bilingual children: A phonological approach with Inner London Sylheti speakers. *Dyslexia*, 4, 119-131.

Freud, S. (1921). *Group Psychology and the analysis of Superego*. In the standard edition. v.18. London. Hogarth Press.

Freud, S. (1955). *The standard edition of the complete psychological works of Sigmund Freud*. London. Hogarth press.

Freud, S. (1957). *On narcissism: An introduction*. London. Hogarth press.

Garcia, H. D. C. (1981). *Bilingualism, confidence, and college achievement, report no. 318*. Baltimore, MD: John Hopkins University.

Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L., (2003). Comparing the Self-Concept of Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36(3), 287-295.

Geschwind, N. (1962). *The anatomy of acquired disorders in reading*. In Money, J. (Ed.), *Reading disability: Progress and research needs in dyslexia*. Baltimore: Johns Hopkins University Press.

Grosjean, F. (1989). Neurolinguists, beware! The bilingual is not two monolinguals in one person. *Brain and Language*, 36, 3-15.

Grosjean, F. (1997). The bilingual individual. *Interpreting*, 2(1/2), 163-187.



Hagborg, W. J. (1999). Scholastic competence subgroups among high school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22(1), 3-10.

Hakuta, K. (1986). *Mirror of language: The debate on bilingualism*. New York: Basic Books.

Halmhuber, J.L., & Paris, S.G. (1993). Perceptions of competence and control and the use of coping strategies by children with disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 16, 93-112.

Harter, S. Whitesell, N. R., & Junkin, L. J. (1998). Similarities and Differences in Domain-Specific and Global Self-Evaluations of Learning-Disabled, Behaviorally Disordered, and Normally Achieving Adolescents. *American Educational Research Journal*, 35,(4), 653-680

Himle, D. P., Thyer, B.A., & Papsdorf, J. D. (1982). Relationships between rational beliefs and anxiety. *Cognitive Therapy and research*, 6, 219-224.

Houston, S. H. (1972). *A Survey of Psycholinguistics*. The Hague: Mouton.

Huang, G. G. (1992). Self-Reported Biliteracy and Self-Esteem: A Study of Mexican American 8th Graders. *ERIC, ED 356937*.

Humphrey, N. & Mullins, P. M. (2002). Self-Concept and Self-Esteem in Developmental Dyslexia. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2, 1-13.

James, W. (1890). Principles of Psychology. London. *Encyclopedia Britannica*. v 52. 1952.

Jones, R. G. (1968). *A factored measure of Ellis' irrational belief system, with personality and maladjustment correlates*. Doctoral dissertation, Texas Technical College.



Kassinove, H., Crisci, R., & Tiegerman, S. (1977) Developmental trends in rational thinking: Implications for rational-emotive, school mental health programs. *Journal of Community Psychology*, 5, 266-274.

Kienhorst, C. W. M. et al. (1993). Does the Rational Behavior Inventory (RBI) assess irrationality or emotional distress? *Personality and Individual Differences*, 14, 357-379.

Kistner, J. & Osborne, M. (1987). A longitudinal study of LD children's self-evaluations. *Learning Disability Quarterly*, 10(1), 37 – 4.

Koopmans, P. C, & al. (1994). The Irrational Beliefs Inventory (IBI): Development and psycho-metric evaluation. *European Journal of Psychological Assessment*, 10, 15-27.

Kroll, J. F., & De Groot, A. M. B. (1997). *Lexical and conceptual memory in the bilingual: Mapping Form to Meaning in Two Languages*. In De Groot A. M. B., & Kroll, J. F. (Eds.), *Tutorials in bilingualism: Psycholinguistic perspectives* (pp. 169-199). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Publishers.

Lambert, W. E. et al. (1993). Bilingual education for majority English-speaking children. *European Journal of Psychology of Education*, 8, 3-22.

La Greca, A. M., & Stone, W. L. (1990). LD Status and Achievement: Confounding Variables in the Study of Children's Social Status, Self-Esteem, and Behavioral Functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 23, (8), 483-490.

La Pointe, K., & Crandell, C. (1980). Relationship of irrational beliefs to self-reported depression. *Cognitive Therapy and Research*, 4, 247-250.

Lohr, J., & Bonge, D. (1981). Relationship of coronary-prone behavior and irrational beliefs in college-age and older males. *Psychological Reports*, 47, 1267-1274.

Maslow, A. H. (1954). *Motivation and Personality*. New York. Harper.



Maslow, A. H. (1959). *New knowledge in human values.* New York. Harper and brothers publishers.

Mc Lennan, J. P. (1987). Irrational Beliefs in relation to self-esteem and depression. *Journal of Clinical Psychology, 43(1), 89-91.*

Mead, H. G. (1934). *Mind, self and thw society.* Chicago. University of Chicago Press.

Meichenbaum, D. (1995). *Cognitive-behavioral therapy in historical perspective.* In Bognar, B. & Bentler, L. E. (Eds.). *Comprehensive textbook of psychotherapy,* p. 140-158, New York: Oxford University Press.

O' Malley, P. M., Bachman, J. G. (1983). Self-esteem: Change and stability between ages 13 and 23. *Developmental Psychology, 19, 257-268.*

Ortiz, V., & Arce, C. H. (1984). Language orientation and mental health status among persons of Mexican descent. *Hispanic Journal of Behavioral Science, 6(2), 127-143.*

Orton Dyslexia Society (1994). *A new definition of dyslexia Bulletin of the Orton dyslexia Society (Now the International Dyslexia Association) Fall, 1994.*

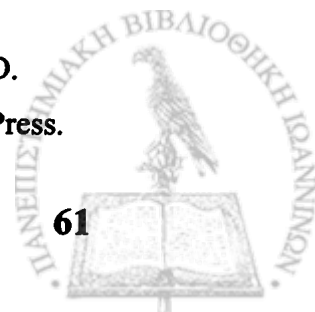
Pervin, L. A., & John, O. P. (1997). *Personality: Theory and Research.* John Wiley and Sons, Inc.

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2001). *Legacies: The story of the immigrant second generation.* Berkeley: University of California Press.

Portes, A., & Rumbaut, R. G. (2006). *Immigrant America: A portrait.* 3rd ed. Berkeley: University of California Press.



- Ransdell, S. E., & Fischler, I. (1987).** Memory in a monolingual mode: When are bilinguals at a disadvantage? *Journal of Memory and Language*, 26, 392-405.
- Reid, G. (2002).** *Dyslexia: a Practitioner's Handbook*. Wiley
- Riddick, B. (1996).** *Living with Dyslexia*. London: Routledge
- Rogers, C. R. (1951).** Client-centered therapy. Boston. Houghton Mifflin.
- Rogers, C. R. (1959).** *A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered framework*. In Koch, S. (Ed.). *Psychology: A study of a science, v.3, Formulations of the person and the social context*. New York: McGraw Hill.
- Rogers, C. R. (1982).** *A social psychology of schooling*. Routhledge Publications.
- Rogers, C. R. & Dymonnd, R. F. (1954).** *Psychotherapy and personality change: coordinate studies in the client-centered approach*. Chicago. University of Chicago Press.
- Rokeach (1968).** *Beliefs, attitudes and values*. Francisco: Jossey-Bass.
- Rosenberg, M. (1965).** *Society and the adolescent self-image*. Princeton. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. (1989).** *Society and the adolescent self-image*. (Rev.ed.). Middeltown, CT: Wesleyan University Press
- Rosenthal, J. (1973).** Self-esteem in children with dyslexia. *Academic Therapy*, 9, 27-39.
- Rutter, M. (1978).** *Prevalence and Types of Dyslexia*. In Benton, A.L., Pearl, D. *Dyslexia: An Appraisal of Current Knowledge*. New York: Oxford University Press.



Sharp, S. R. & McCallum, R. S. (2005). A Rational Emotive Approach to Improve Anger Management and Reduce Office Referrals in Middle School Children: A Formative Investigation and Evaluation. *Journal of Applied Psychology*, 21(1), 39-66.

Shorkey, C. T., & Whiteman, V. L. (1997). Development of the Rational Behavior Inventory: Initial validity and reliability. *Educational and Psychological measurement*, 37, 527-534.

Smith, D. C, & Nagle, R. G. (1995). Self-perceptions and social comparisons among children with learning disabilities. *Journal of learning disabilities*, 28, 364-371.

Snowling, M. (1987). *Dyslexia: a cognitive developmental perspective*.
Oxford: Blackwell.

Snowling, M , Thomson, M. (1991). *Dyslexia. Integrating Theory and Practice*.
London: Whurr Publishers.

Snygg, D. & Combs, A.W. (1949). *Individual behavior: a new frame of reference for psychology*. New York. Harper.

Spielberger, C. D., & Sharma, S. (1976). *Cross-cultural measurement of anxiety*. In C.D. Spielberger and r. Diaz-Guerrero (Eds), *Cross-cultural research on anxiety* (pp. 13-25) Washington, DC: Hemisphere/Wiley.

Stones, E., & Webster, H.(1984) Implications for course design of failure and retrieval rates in initial teacher education. *Educational Research*, 26, 172-177.

Sutton-Simon, K., & Goldfried, M. (1979). Faulty thinking patterns in two types of anxiety. *Cognitive Therapy and Research*. 3 (2), 193-203.



Tabassam, W. & Grainger, J. (2002). Self-concept, attributional style and self-efficacy beliefs of students with learning disabilities with and without attention deficit hyperactivity disorder. *Learning Disability Quarterly*, 25, 2, 141-151.

Taylor, M. (1974). Speculation on bilingualism and the cognitive network. *Working Papers on Bilingualism*, 2, 68-124.

Thomson, M. E. & Hartley, G. M. (1980). Self-concept in children with dyslexia. *Academic Therapy*, 26, 19-36.

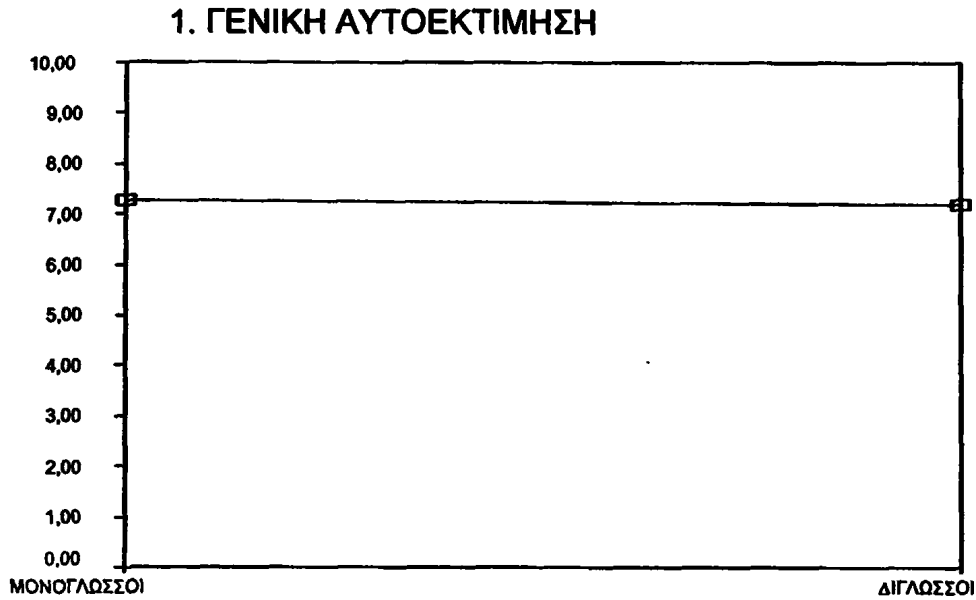
Tomé, R. (1998). *The impact of a self-esteem curriculum module on self-esteem and its effects on academic performance, scholastic effort and school behavior.* Phd dissertation. United States International University.

Wilde, J. (1996). The efficacy of short-term Rational-Emotive education with fourth-grade students. *Elementary School Guidance & Counseling*, 31(2), 131-138.

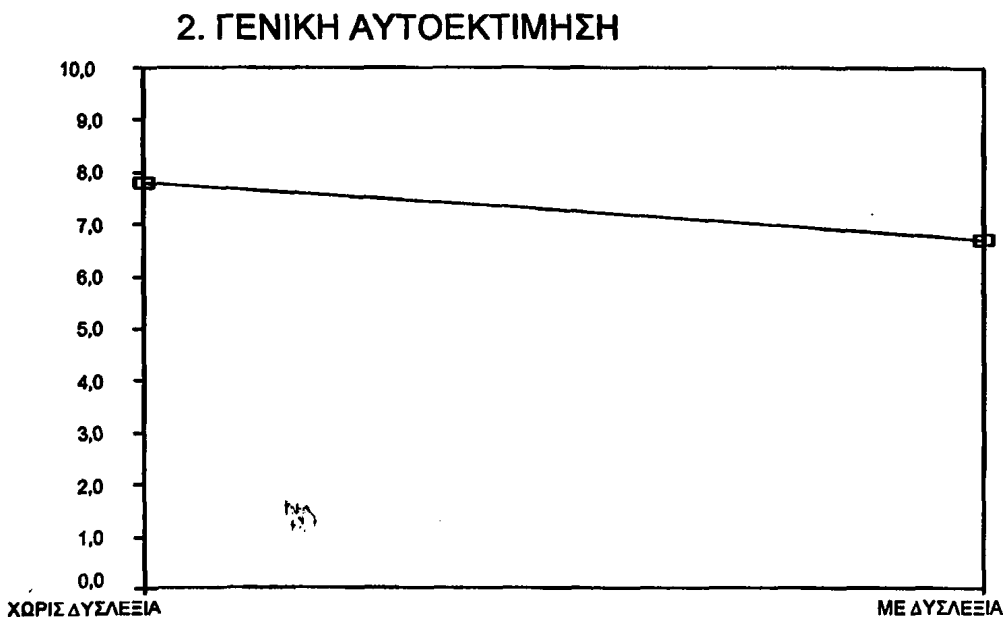
Zelege, S. (2004). Differences in Self-Concept among Children with Mathematics Disabilities and their Average and High Achieving Peers. *International Journal of Disability, Development and Education*, 51(3), 253-269.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 1

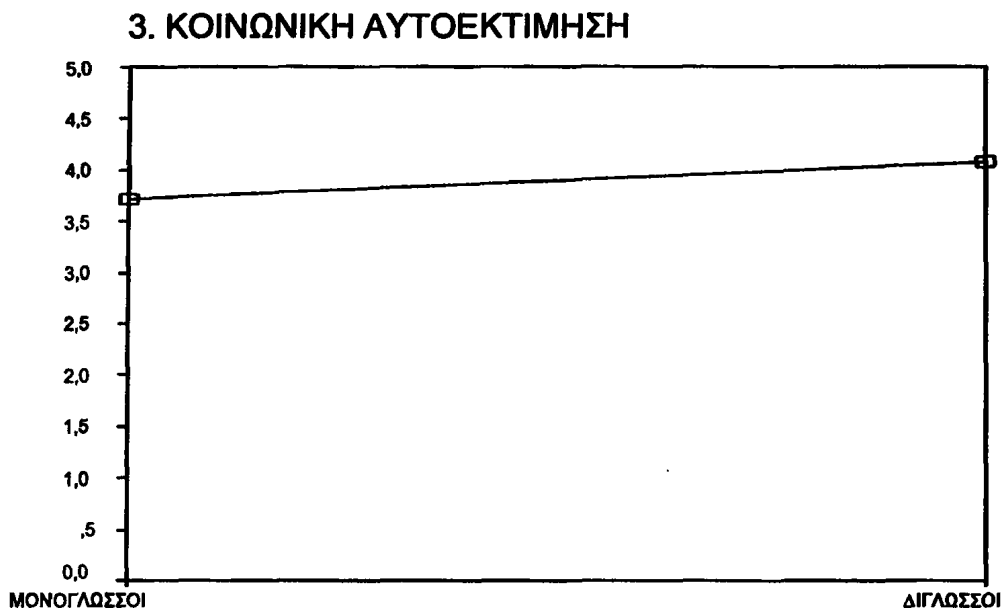
Διάγραμμα 1. Διακύμανση τιμών για τη γενική αυτοεκτίμηση μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών.



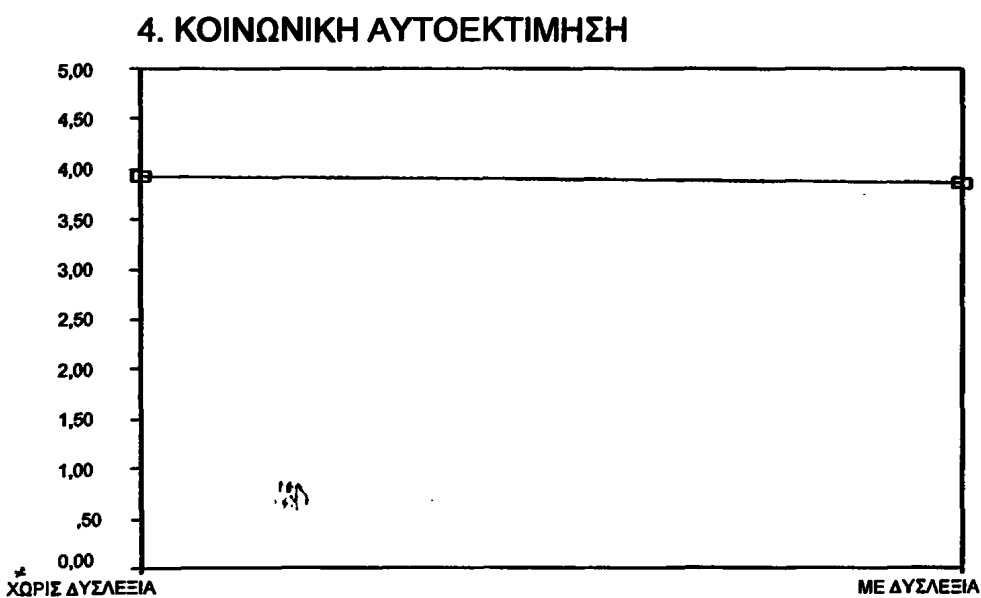
Διάγραμμα 2. Διακύμανση τιμών για τη γενική αυτοεκτίμηση μαθητών με δυσλεξία και μαθητών χωρίς δυσλεξία.



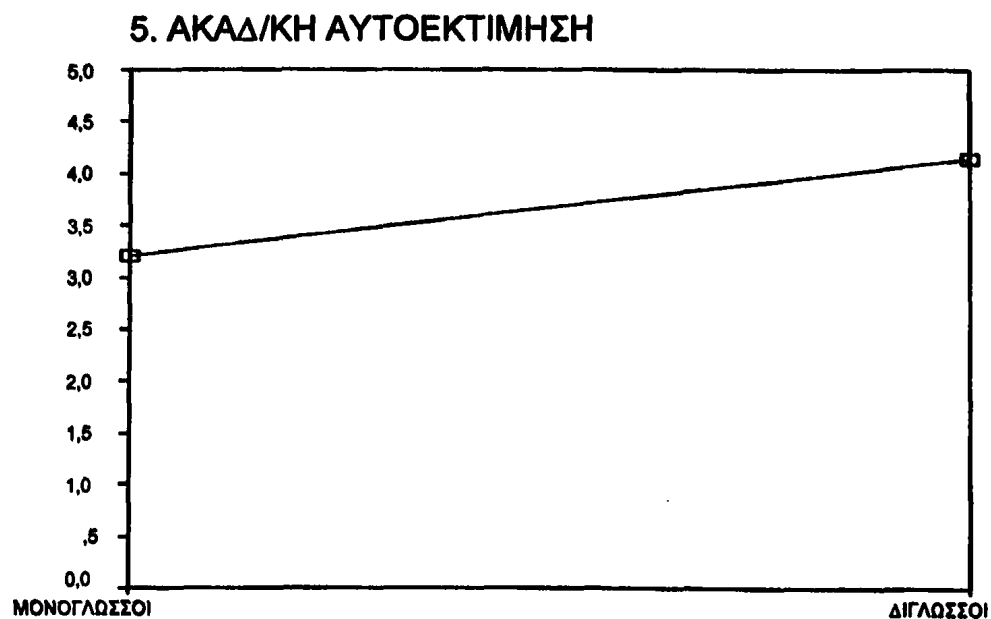
Διάγραμμα 3. Διακύμανση τιμών για την κοινωνική αυτοεκτίμηση μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών.



Διάγραμμα 4. Διακύμανση τιμών για την κοινωνική αυτοεκτίμηση μαθητών με δυσλεξία και μαθητών χωρίς δυσλεξία.



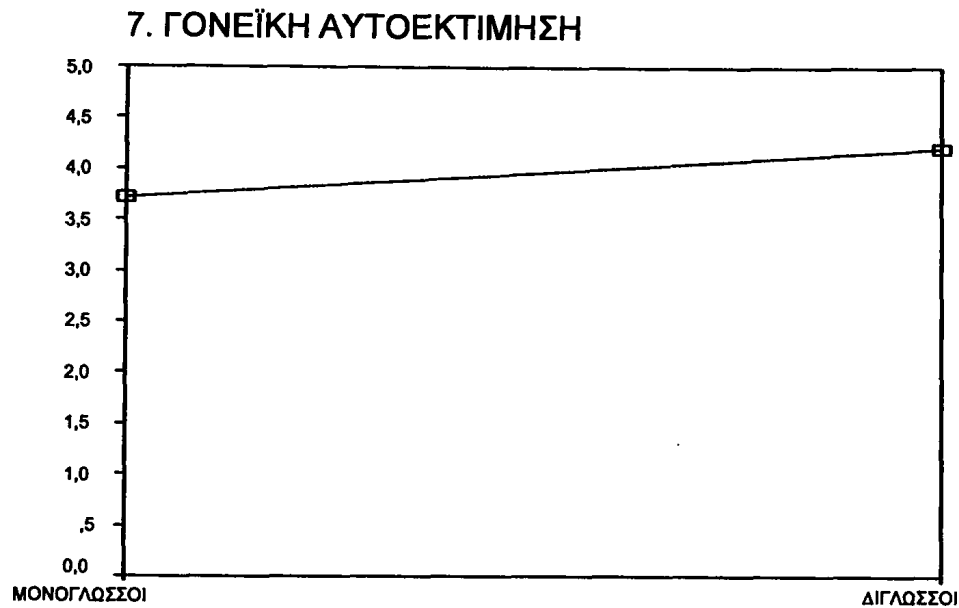
Διάγραμμα 5. Διακύμανση τιμών για την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών.



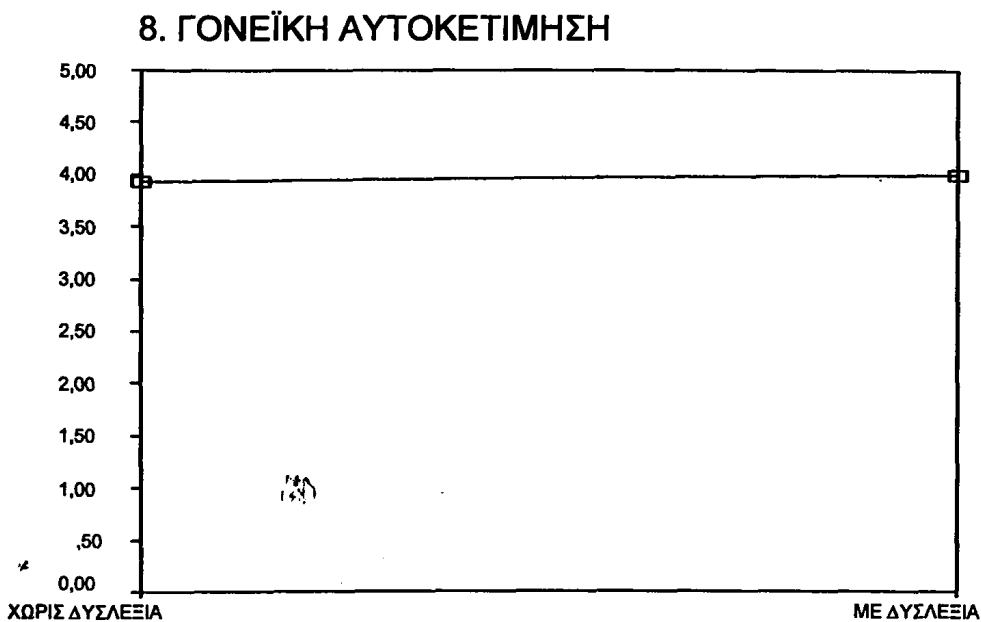
Διάγραμμα 6. Διακύμανση τιμών για την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση μαθητών με δυσλεξία και μαθητών χωρίς δυσλεξία.



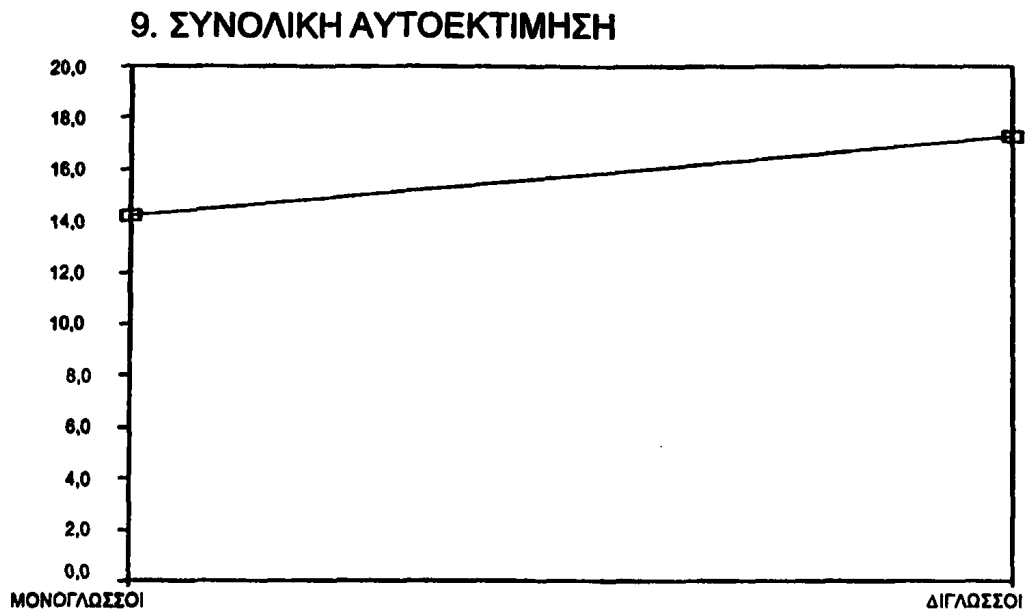
Διάγραμμα 7. Διακύμανση τιμών για τη γονεϊκή αυτοεκτίμηση μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών.



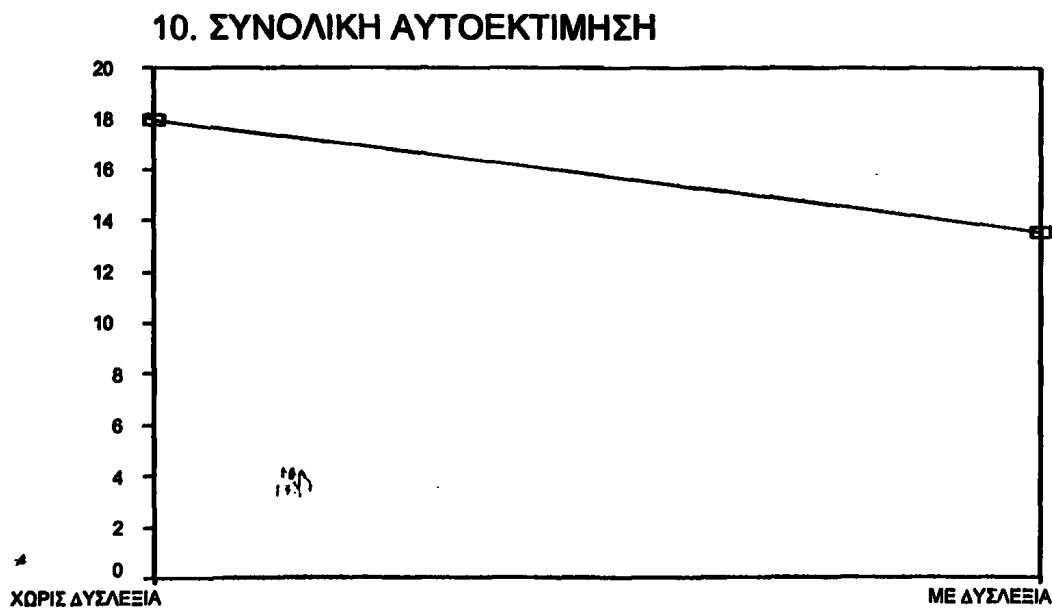
Διάγραμμα 8. Διακύμανση τιμών για τη γονεϊκή αυτοεκτίμηση μαθητών με δυσλεξία και μαθητών χωρίς δυσλεξία.



Διάγραμμα 9. Διακύμανση τιμών για τη συνολική αυτοεκτίμηση μονόγλωσσων και δίγλωσσων.



Διάγραμμα 10. Διακύμανση τιμών για τη συνολική αυτοεκτίμηση μαθητών με δυσλεξία και μαθητών χωρίς δυσλεξία.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ 2

ΜΟΡΦΗ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΩΝ-ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ-ΤΡΟΠΟΙ ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗΣ

(1^η σελίδα ερωτηματολογίου-δημογραφικά στοιχεία)

- Φύλο : Αγόρι Κορίτσι
- Ηλικία : 12 ετών 13 ετών
 14 ετών 15 ετών
- Τάξη :
- Σχολείο :
- Τόπος κατοικίας :
- Παρακολουθείς τμήμα ένταξης ή τμήμα ενισχυτικής διδασκαλίας;
 ΝΑΙ ΟΧΙ
- Στις εξετάσεις εξετάζεσαι κυρίως προφορικά;
 ΝΑΙ ΟΧΙ
- Εκπαίδευση γονέων :

	Πατέρας	Μητέρα
Δεν ξέρει γράμματα.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει τελειώσει Δημοτικό.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει τελειώσει Γυμνάσιο.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει τελειώσει Λύκειο.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει τελειώσει ανώτερη ή ανώτατη σχολή.....	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
- Έχεις αδέρφια;
 Ναι
 Όχι

CULTURE-FREE SELF ESTEEM INVENTORY – FORM B (Battle, J. 1981)

(ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΑ ΟΥΔΕΤΕΡΟ ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ
ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ-ΜΟΡΦΗ Β)

ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ: Αν η πρόταση περιγράφει πώς αισθάνεστε συνήθως, κυκλώστε το ΝΑΙ. Αν δεν περιγράφει πώς αισθάνεστε συνήθως, κυκλώστε το ΟΧΙ.

1.	Εύχομαι να ήμουν μικρότερος (-η)	ΝΑΙ ΟΧΙ
2.	Και στα αγόρια και στα κορίτσια αρέσει να παίζουν μαζί μου	ΝΑΙ ΟΧΙ
3.	Συνήθως τα παρατάω όταν τα μαθήματα του σχολείου είναι πολύ δύσκολα	ΝΑΙ ΟΧΙ
4.	Οι γονείς μου δε θυμώνουν ποτέ μαζί μου	ΝΑΙ ΟΧΙ
5.	Έχω μόνο λίγους φίλους	ΝΑΙ ΟΧΙ
6.	Διασκεδάζω πολύ με τους γονείς μου	ΝΑΙ ΟΧΙ
7.	Μου αρέσει που είμαι αγόρι / Μου αρέσει που είμαι κορίτσι	ΝΑΙ ΟΧΙ
8.	Είμαι αποτυχημένος (-η) στο σχολείο	ΝΑΙ ΟΧΙ
9.	Οι γονείς μου με κάνουν να αισθάνομαι πώς δεν είμαι αρκετά καλός (-ή)	ΝΑΙ ΟΧΙ
10.	Συνήθως αποτυχαίνω όταν προσπαθώ να κάνω σημαντικά πράγματα	ΝΑΙ ΟΧΙ
11.	Τον περισσότερο καιρό είμαι χαρούμενος (-η)	ΝΑΙ ΟΧΙ
12.	Ποτέ δεν πήρα κάτι που δεν μου ανήκε	ΝΑΙ ΟΧΙ
13.	Συχνά ντρέπομαι για τον εαυτό μου	ΝΑΙ ΟΧΙ
14.	Τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια τα καταφέρνουν στα παιχνίδια καλύτερα από μένα	ΝΑΙ ΟΧΙ
15.	Συχνά νιώθω ότι δεν είμαι καθόλου ικανός (-ή)	ΝΑΙ ΟΧΙ
16.	Τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια είναι πιο έξυπνα από μένα	ΝΑΙ ΟΧΙ
17.	Οι γονείς μου με αντιπαθούν γιατί δεν είμαι ικανός (-ή)	ΝΑΙ ΟΧΙ

18.	Συμπαθώ όλους όσους γνωρίζω	ΝΑΙ ΟΧΙ
19.	Είμαι τόσο ευτυχισμένος (-η) όπως τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια	ΝΑΙ ΟΧΙ
20.	Τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια είναι καλύτερα από μένα	ΝΑΙ ΟΧΙ
21.	Μου αρέσει να κανω παρέα με παιδιά μικρότερα από μένα	ΝΑΙ ΟΧΙ
22.	Συχνά σκέφτομαι να παρατήσω το σχολείο	ΝΑΙ ΟΧΙ
23.	Ό,τι κάνω, το κάνω τόσο καλά όσο και τα άλλα αγόρια και κορίτσια	ΝΑΙ ΟΧΙ
24.	Θα άλλαζα πολλά πράγματα στον εαυτό μου αν μπορούσα	ΝΑΙ ΟΧΙ
25.	Υπάρχουν πολλές φορές που θα ήθελα να το σκάσω από το σπίτι μου	ΝΑΙ ΟΧΙ
26.	Ποτέ δεν ανησυχώ για τίποτε	ΝΑΙ ΟΧΙ
27.	Λέω πάντοτε την αλήθεια	ΝΑΙ ΟΧΙ
28.	Οι καθηγητές μου θεωρούν ότι δεν είμαι αρκετά καλός (-ή)	ΝΑΙ ΟΧΙ
29.	Οι γονείς μου πιστεύουν ότι είμαι αποτυχημένος (-η)	ΝΑΙ ΟΧΙ
30.	Ανησυχώ πολύ	ΝΑΙ ΟΧΙ

Συνολικό σκορ= όλα εκτός από κλίμακα ψεύδους

ΓΕΝΙΚΗ=1,7,10,11,13,15,19,20,24,30

ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ=2,5,14,21,23

ΑΚΑΔΗΜΑΪΚΗ=3,8,16,22,28

ΓΟΝΕΪΚΗ=6,9,17,25,29

ΨΕΥΔΟΣ=4,12,18,26,27

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

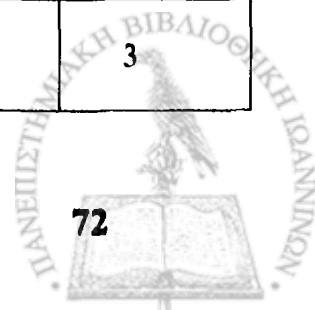
Οι απαντήσεις με κόκκινο παίρνουν 1 βαθμό



IDEA INVENTORY (Kassinove et al., 1977)
ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΙΔΕΩΝ (Kassinove et al., 1977)

ΟΔΗΓΙΕΣ ΠΡΟΣ ΤΟΥΣ ΣΥΜΜΕΤΕΧΟΝΤΕΣ: Βάλε ένα κύκλο στον αριθμό που αντιπροσωπεύει το τι πιστεύεις για τις παρακάτω δηλώσεις.

	συμφωνώ	δεν είμαι σίγουρος/η	διαφωνώ
1. Οι άνθρωποι χρειάζονται την αγάπη και την αποδοχή σχεδόν οποιουδήποτε οι ίδιοι θεωρούν σημαντικό άτομο	1	2	3
2. Αναστατώνομαι όταν δεν αρέσει η εμφάνισή μου στους άλλους ή όταν κάνουν αρνητική κριτική στον τρόπο που ντύνομαι	1	2	3
3. Όταν πηγαίνω σε ένα πάρτι, νιώθω πολύ άσχημα αν οι άλλοι δεν έρθουν προς το μέρος μου να με χαιρετήσουν	1	2	3
4. Για να είναι ένας άνθρωπος αξιόλογος, πρέπει να είναι πέρα για πέρα ικανός, επιδέξιος και επιτυχημένος σε οποιαδήποτε δραστηριότητα	1	2	3
5. Νιώθω ανόητος/η όταν δεν τα καταφέρνω το ίδιο καλά με τους φίλους μου	1	2	3
6. Νιώθω ανεπαρκής και ανάξιος/α, όταν αποτυγχάνω στο σχολείο ή στη δουλειά μου	1	2	3
7. Οι άνθρωποι που είναι κακοί και πονηροί, πρέπει να κατηγορούνται και να τιμωρούνται	1	2	3
8. Είναι αναγκαίο οι εγκληματίες να τιμωρούνται αυστηρά για τις εγκληματικές τους πράξεις	1	2	3
9. Οι εχθροί μας θα πρέπει να υποφέρουν και να τιμωρούνται για τις κακές τους ενέργειες	1	2	3
10. Είναι τρομερό για τον καθένα μας να μη γίνονται τα πράγματα όπως θα θέλαμε να γίνουν	1	2	3
11. Ταράζομαι και θυμώνω όταν τα σχέδιά μου πάνε στραβά	1	2	3
12. Θυμώνω και νιώθω πως με απορρίπτουν, όταν οι απόψεις και οι ιδέες μου δε γίνονται αποδεκτές	1	2	3



13. Η δυστοχία του καθένα μας προκαλείται από άτομα και γεγονότα γύρω μας και δεν έχουμε σχεδόν κανέναν έλεγχο πάνω σε αυτό	1	2	3
14. Μερικές φορές άτομα της οικογένειάς μου με κάνουν να θυμώνω πολύ	1	2	3
15. Δεν μπορώ παρά να νιώθω θλίψη και απόρριψη, όταν οι άλλοι με απογοητεύουν	1	2	3
16. Όταν κάτι είναι επικίνδυνο και προκαλεί μεγάλες έγνοιες, θα πρέπει να ανησυχούμε μονίμως για την εμφάνισή του	1	2	3
17. Νιώθω μονίμως ανήσυχος/η για επικίνδυνα ατυχήματα που συμβαίνουν	1	2	3
18. Συχνά ανησυχώ μήπως πάθω κάποια σοβαρή αρρώστια	1	2	3
19. Είναι ευκολότερο να αναβάλει κανείς την αντιμετώπιση ορισμένων δυσκολιών και υπευθυνοτήτων από το να τις αντιμετωπίζει άμεσα	1	2	3
20. Γίνομαι πολύ ανήσυχος/η και προσπαθώ να χρονοτριβήσω όταν πρέπει να αντιμετωπίσω ένα δύσκολο καθήκον, όπως για παράδειγμα όταν πρέπει να δώσω σε κάποιον πολύ άσχημα νέα	1	2	3
21. Αποφεύγω καταστάσεις στις οποίες θα χρειαστεί να πάρω δύσκολες αποφάσεις, γιατί αισθάνομαι μεγάλη νευρικότητα	1	2	3
22. Όλοι έχουμε την ανάγκη να εξαρτιόμαστε από άλλους, και μάλιστα από κάποιον δυνατότερο από εμάς τους ίδιους	1	2	3
23. Αναστατώνομαι όταν δεν υπάρχει κανείς να με βοηθήσει να σκεφτώ πάνω σε δύσκολα προβλήματα	1	2	3
24. Γεμίζω άγχος και χρειάζομαι τη βοήθεια των άλλων, όταν πρέπει να αντιμετωπίσω μόνος/η μου δύσκολα καθήκοντα	1	2	3
25. Πολλά γεγονότα του παρελθόντος μας, μας επηρεάζουν τόσο ισχυρά, που κάνουν αδύνατη την αλλαγή μας	1	2	3
26. Με αναστατώνει η διαπίστωση πως κάποιες απόψεις που έχω από πολύ καιρό είναι σχεδόν αδύνατον να αλλάξουν	1	2	3

27. Θλίβομαι όταν αντιλαμβάνομαι ότι δε θα μπορέσω να αλλάξω ποτέ κάποιες ισχυρές μου συνήθειες	1	2	3
28. Ο καθένας θα έπρεπε να αναστατώνεται με τα προβλήματα και τις δυσκολίες των άλλων ανθρώπων	1	2	3
29. Αισθάνομαι σοβαρή κατάθλιψη όταν μαθαίνω ότι κάποιος από τους γνωστούς μου είναι σοβαρά άρρωστος	1	2	3
30. Νιώθω συντετριμμένος/η, όταν βλέπω ένα σοβαρά νοητικά καθυστερημένο άτομο	1	2	3
31. Είναι τραγικό όταν δεν μπορούμε να βρούμε τη σωστή λύση στα προβλήματά μας	1	2	3
32. Φοβάμαι ότι δε θα βρω τον καλύτερο δυνατό τρόπο για να συναναστραφώ με τους ανθρώπους που βρίσκονται πιο ψηλά από μένα στην ιεραρχία	1	2	3
33. Φοβάμαι πως δε θα βρω τη σωστή λύση στα προβλήματα του σχολείου ή της δουλειάς μου	1	2	3

ΒΑΘΜΟΛΟΓΗΣΗ

Συμφωνώ = 1 βαθμός / Δεν είμαι σίγουρος/η = 2 βαθμοί / Διαφωνώ = 3 βαθμοί