

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265786



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

**Μ.Π.Σ: «Δυσλεξία: Επικοινωνία σε Πολυγλωσσικό Περιβάλλον και χρήση Νέας Τεχνολογίας στην αντιμετώπισή της»**

62

ΜΠΛΕ

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ**

**ΘΕΜΑ: ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ/  
ΔΥΣΛΕΞΙΑ ΜΕΤΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΓΡΑΦΟΥ ΣΕ Η/Υ.**

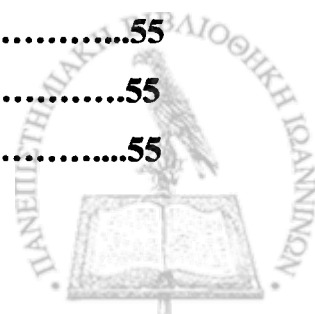
**ΚΟΣΜΑ Π.ΕΛΕΝΗ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2008**



## ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

<b>ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ.....</b>	<b>3</b>
<b>ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....</b>	<b>4</b>
<b>ABSTRACT.....</b>	<b>5</b>
<b>ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....</b>	<b>6</b>
<b>ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup> .....</b>	<b>9</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup> .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1 Αυτοεκτίμηση-Αυτοαντίληψη.....</b>	<b>10</b>
<b>1.2 Θεωρητικές προσεγγίσεις για την Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση.....</b>	<b>11</b>
1.Εαυτός και αυτοεκτίμηση κατά τον William James.....	11
2. Η θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης.....	12
3.Η Ψυχοδυναμική προσέγγιση.....	15
4.Η Ανθρωπιστική-Φαινομενολογική προσέγγιση.....	21
5. Η Γνωσιακή προσέγγιση.....	23
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup> .....</b>	<b>26</b>
<b>2.1.Εννοιολογικός προσδιορισμός των μαθησιακών δυσκολιών.....</b>	<b>26</b>
<b>2.2 Εννοιολογικός προσδιορισμός της δυσλεξίας.....</b>	<b>28</b>
<b>2.3 Αυτοεκτίμηση-Αυτοαντίληψη και μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία.....</b>	<b>31</b>
<b>2.4.Σημαντικοί άλλοι και αυτοεκτίμηση.....</b>	<b>38</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup> .....</b>	<b>42</b>
<b>3.1. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση.....</b>	<b>42</b>
<b>3.2 Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας σε παιδιά με δυσλεξία/μαθησιακές δυσκολίες.....</b>	<b>46</b>
<b>ΜΕΡΟΣ 2<sup>ο</sup>.....</b>	<b>54</b>
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup> .....</b>	<b>55</b>
<b>ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ.....</b>	<b>55</b>
<b>4.1.Ερευνητικός στόχος και σκοπός.....</b>	<b>55</b>
<b>4.2.Οι υποθέσεις της έρευνας.....</b>	<b>55</b>



4.3 Δείγμα.....	56
4.4 Μέσα συλλογής δεδομένων και διεξαγωγής της έρευνας.....	65
4.5. Διαδικασία της έρευνας.....	74
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup></b> .....	<b>82</b>
<b>ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ</b> .....	<b>82</b>
5.1. Ποσοτικά δεδομένα.....	82
5.1.1 Περιγραφικά αποτελέσματα <u>πριν</u> τη χρήση κειμενογράφου.....	83
5.2.2 Περιγραφικά αποτελέσματα <u>μετά</u> τη χρήση κειμενογράφου.....	89
5.1.3 Ατομικά προφίλ μαθητών/μαθητριών.....	97
5.1.4 Φύλο και αυτοεκτίμηση.....	102
5.1.5 Τάξη και αυτοεκτίμηση.....	102
5.1.6 Σημαντικοί άλλοι και αυτοαντίληψη σε σχέση με τη γραφή.....	103
5.1.7 Σχολική επίδοση και ικανότητα στη γραφή.....	105
5.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων- <u>In vivo παρατήρηση των μαθητών</u> .....	106
<b>ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup></b> .....	<b>109</b>
6.1 Συζήτηση.....	109
6.2 Περιορισμοί της έρευνας.....	117
6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και δράσεις.....	119
<b>ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ</b> .....	<b>122</b>
Ξενόγλωσση .....	122
Ελληνόγλωσση.....	146
<b>Παράτημα</b> .....	<b>151</b>
1. Χειρόγραφα κείμενα των μαθητών.....	152
2. Ενδεικτικά πληκτρολογημένα κείμενα των μαθητών.....	161
3. Ερωτηματολόγιο.....	166



**ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ**

Η διπλωματική αυτή εργασία, εκπονήθηκε στα πλαίσια του Προγράμματος του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, στον τομέα Ψυχολογίας του τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας.

Οφείλω να εκφράσω τις ευχαριστίες μου, στην επιβλέπουσά μου, την επίκουρη καθηγήτρια του τομέα Ψυχολογίας, του τμήματος Φ.Π.Ψ κα. Άντζυ-Μ. Παλαιολόγου, τόσο για την ηθική της συμπαράσταση, όσο και για την καθοδήγησή της, καθ' όλη τη διάρκεια της έρευνας. Χωρίς τη συμβολή της, δε θα μπορούσε να συνταχτεί το ερωτηματολόγιο της παρούσας έρευνας.

Ακόμη ευχαριστώ τον κ. Αναστάσιο Μικρόπουλο, καθηγητή του τμήματος Παιδαγωγικού Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ο οποίος μου έδωσε ιδέες για τους τρόπους, που θα μπορούσε η διπλωματική μου εργασία να είναι πρωτότυπη και υλοποιήσιμη ταυτόχρονα.

Επίσης, ευχαριστώ την κα. Βασιλική Παπαδιώτη, αναπληρώτρια καθηγήτρια του τομέα Ψυχολογίας, του τμήματος Φ.Π.Ψ. του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, που έδωσε την έγκρισή της για τη χρήση του ερωτηματολογίου.

Δεν μπορώ να παραλείψω, να ευχαριστήσω όλους τους γονείς, τους διευθυντές και τους δασκάλους, που μου επέτρεψαν να μπω στα σχολεία και να συνεργαστώ με τους μαθητές. Ιδιαίτερα ευχαριστώ, τη δασκάλα Ειδικής Αγωγής κα. Ελένη Ντούσα, για την απεριόριστη βοήθεια, που μου προσέφερε, στην προσπάθεια εξεύρεσης δείγματος και για τη διάθεσή της για συνεργασία.

Τέλος, οφείλω να ευχαριστήσω την Ίριδα Κρομμύδα, μεταπτυχιακή φοιτήτρια και υποψήφια διδάκτορα του τμήματος «Στατιστικής και Επιχειρησιακής Έρευνας» του τμήματος Μαθηματικών του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για την πολύτιμη βοήθειά της, στη στατιστική ανάλυση των δεδομένων.



**ΠΕΡΙΛΗΨΗ**

Στόχος της έρευνας αυτής ήταν να καταγραφούν πριν τη χρήση κειμενογράφου τα επίπεδα αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που είχαν δυσλεξία/μαθησιακές δυσκολίες. Τα επίπεδα αυτά επαναξιολογήθηκαν μετά από δεκαήμερη μαθησιακή παρέμβαση με τη χρήση κειμενογράφου. Το θεωρητικό σκεπτικό που οδήγησε στην έρευνα αφορούσε στη σπουδαιότητα αφενός της ίδιας της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης για την ψυχική κατάσταση των παιδιών με δυσλεξία και γενικότερα μαθησιακές δυσκολίες, και αφετέρου στη σημασία που οι διεθνείς έρευνες έχουν αποδώσει στις εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας για τη διευκόλυνση των παιδιών αυτών. Δείγμα εννέα (9) παιδιών με τέτοιες δυσκολίες που φοιτούσαν σε δημοτικά σχολεία των Ιωαννίνων προσεγγίστηκε σε επίπεδο μελέτης περίπτωσης και οι επιδόσεις τους (σκορ) στο σχετικό ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης πριν τη χρήση κειμενογράφου συγκρίθηκαν με τα σκορ, που οι ίδιοι παρουσίαζαν στο ίδιο ερωτηματολόγιο μετά τη χρήση κειμενογράφου. Διερευνήθηκε το εάν και κατά πόσον αυξομειώθηκαν τα επίπεδα αυτοεκτίμησης –αυτοαντίληψης μετά τη χρήση κειμενογράφου και το κατά πόσον επηρέασε η χρήση του την αυξομείωση αυτή. Τα ευρήματα ανέδειξαν ότι πράγματι η χαμηλή αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη του δείγματος υπήρξε χαρακτηριστικό των μελών του κατά την έναρξη των μετρήσεων, αλλά και ότι έτειναν να αυξηθούν ύστερα από την πειραματική εφαρμογή επαφής των παιδιών με κειμενογράφο. Τα αποτελέσματα συζητούνται στη βάση των ιδιαιτεροτήτων των ατόμων του συγκεκριμένου δείγματος όπως αυτές μπορεί να διασταυρώνονται με ποικίλες θεωρητικές απόψεις, ιδίως εκφραστών της ψυχοδυναμικής προσέγγισης, αλλά και να αντανακλούν πορίσματα πιο σύγχρονων ερευνών επικεντρωμένων σε ζητήματα δυσλεξίας και στις προκλήσεις των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Η συζήτηση κλείνει με την επισήμανση ορισμένων περιορισμών της έρευνας αυτής, αλλά και με την υπογράμμιση των προοπτικών που είναι δυνατό να ανοίγονται για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία ύστερα από πιθανές μελλοντικές τροποποιήσεις των μαθησιακών μέσων που τους προσφέρονται στην εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, δυσλεξία, αυτοεκτίμηση, κειμενογράφος



**ABSTRACT**

The aim of this research was to be registered the levels of self-esteem/ self concept of students in the elementary education, who were facing dyslexia/learning disabilities before the use of word processor. These levels were reassessed after a ten- day learning intervention with the use of word processor. The theoretical grounds which led the research concerned on the one hand the significance of self-esteem and self concept for the psychological state of dyslexic children with learning disabilities, on the other hand the importance that international researches have attributed to the implementation of Information Communication Technologies for the facilitation of such children. A sample nine (9) children with such difficulties, studying in Ioannina elementary schools were examined as case studies and their performance (scor) in the relevant questionnaire [concerning self-esteem/self concept] prior the use of word processor, was compared with the grades that these students scored in the same questionnaire after the use of a word processor. Whether the levels of self-esteem/self concept fluctuated after the use of the word processor and the possible extent of this fluctuation were examined. The findings demonstrated that a strong feature of the samples, at the beginning of the measurements, was indeed a low self-esteem/self concept. Moreover a tendency to increase following the experimental implementation –contact of the word processor on the children. The outcome is reviewed on a basis of the specimen's special characteristics. These may as well be cross examined by various theoretical approaches expressed from a psychodynamic approach. Moreover they may reflect contemporary research findings which are focus on dyslexia issues and challenges of Information Communication Technologies. The discussion is concluded with the marking of certain restrictions of this research, but also the underlying of the prospects which are possible to open up for children with learning difficulties and dyslexia, following future modifications of the learning means, which are offered in educational reality.

Key words: learning disabilities, dyslexia, self-esteem, word-processor



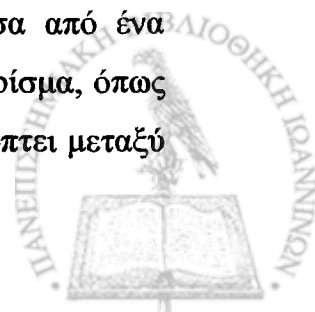
**ΕΙΣΑΓΩΓΗ**

Τις τελευταίες δεκαετίες αυξάνεται όλο και περισσότερο το ενδιαφέρον της επιστημονικής κοινότητας για τις μαθησιακές δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν πολλοί μαθητές κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Snowling 1985, 1987). Διερευνώνται τρόποι και μέθοδοι προκειμένου να βοηθηθούν οι μαθητές, που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες. Ολοένα και περισσότερο αυξάνονται τα κεφάλαια που επενδύονται για την ενίσχυση της χρήσης των υπολογιστών στην εκπαίδευση καθώς και για την εκπαίδευση καθηγητών και δασκάλων σε θέματα χρήσης της τεχνολογίας (Kozma & Anderson 2002, Cuckle & Clarke 2002). Οι Νέες Τεχνολογίες σηματοδοτούν μια νέα εποχή στην εκπαίδευση και ειδικά στο χώρο της Ειδικής Παιδαγωγικής, καθώς τα τελευταία χρόνια δημιουργούνται όλο και περισσότερα λογισμικά προγράμματα για την αξιολόγηση ή την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών.

Σε ειδική κατηγορία λογισμικού χρησιμοποιείται για την παραγωγή, τροποποίηση και σελιδοποίηση ο επεξεργαστής κειμένου (word processing). Χάρης στις πολλαπλές χρήσεις που παρέχει, μπορεί πρακτικά να αντικαταστήσει τον παραδοσιακό τρόπο γραφής και να απελευθερώσει τους χρήστες από ορθογραφικά λάθη (Κόμης 2004).

Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών μπορεί να επιφέρει καλύτερα αποτελέσματα στη μαθησιακή διαδικασία ακόμα και από τους παραδοσιακούς τρόπους μάθησης (Ράπτης & Ράπτη 2002). Επιπροσθέτως, έχει τονιστεί (Hetzroni και Shrieber 2004) ότι η χρήση του Η/Υ και κυρίως του κειμενογράφου μπορεί να συντελέσει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Και είναι οι διαστάσεις αυτές, της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης, που συγκεντρώνουν το ενδιαφέρον της παρούσας μελέτης.

Μια απόπειρα να διερευνηθεί σε πιλοτική μορφή η αυτοεκτίμηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, πριν και μετά τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή έγινε με την τρέχουσα έρευνα. Ακριβέστερα, διερευνήθηκε η πιθανότητα οι Νέες Τεχνολογίες και πιο συγκεκριμένα η χρήση κειμενογράφου να συμβάλουν στη βελτίωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία. Μέσα από ένα διαφορετικό σε σχέση με τις παραδοσιακές προσεγγίσεις εκπαιδευτικό πρίσμα, όπως το προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, θα παρουσιαστεί η σχέση που προκύπτει μεταξύ





της χρήσης των Νέων αυτών Τεχνολογιών και της αυτοεκτίμησης των μαθητών που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα.

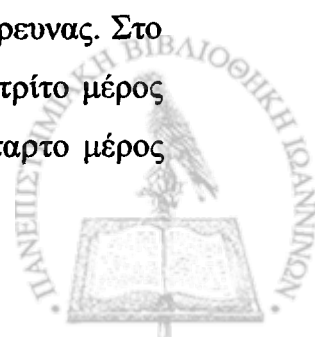
Η εργασία διαρθρώνεται σε δύο μέρη: το πρώτο αφορά στη θεωρητική διαπραγμάτευση του σκεπτικού που στηρίζει την έρευνα υπό επεξεργασία και το δεύτερο αφορά στην πειραματική εφαρμογή που επιχειρήθηκε. Πιο αναλυτικά,

Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται οι θεωρητικές προσεγγίσεις διαφόρων σχολών σχετικά με την έννοια της αυτοεκτίμησης. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται η έννοια του εαυτού κατά τον William James. Στο δεύτερο μέρος γίνεται λόγος για την έννοια του εαυτού σύμφωνα με τη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης, ενώ στο τρίτο μέρος παρουσιάζεται η Ψυχοδυναμική προσέγγιση και στο τέταρτο η Ανθρωπιστική-Φαινομενολογική προσέγγιση σχετικά με την έννοια του εαυτού. Τέλος στο πέμπτο μέρος γίνεται αναφορά στη Γνωσιακή προσέγγιση σχετικά με την έννοια του εαυτού.

Στο δεύτερο κεφάλαιο επιχειρείται εννοιολογικός προσδιορισμός κάποιων όρων όπως η δυσλεξία. Συγκεκριμένα στο πρώτο μέρος γίνεται εννοιολογικός προσδιορισμός των μαθησιακών δυσκολιών. Στο δεύτερο μέρος επιχειρείται εννοιολογικός προσδιορισμός της δυσλεξίας. Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζονται έρευνες που έχουν επικεντρωθεί στην αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία. Στο τέταρτο μέρος παρουσιάζεται το κατά πόσο επηρεάζεται η αυτοεκτίμηση ενός παιδιού με δυσλεξία/μαθησιακές δυσκολίες από τους σημαντικούς άλλους (γονείς, εκπαιδευτικούς, συνομηλίκους).

Στο τέταρτο κεφάλαιο γίνεται λόγος για το ρόλο των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση γενικά και στην Ειδική Αγωγή ειδικότερα. Στο πρώτο μέρος παρουσιάζεται ο ρόλος των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση γενικά και πως αποτελεί σημαντικό εργαλείο για τον εκπαιδευτικό. Στο δεύτερο μέρος αναφέρονται έρευνες που έχουν ασχοληθεί με τον επικουρικό ρόλο των Νέων Τεχνολογιών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και πως τους βοηθάει όχι μόνο στις επιδόσεις τους αλλά και στην αύξηση της αυτοεκτίμησής τους.

Στο τέταρτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η Ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε. Στο πρώτο μέρος αναφέρεται ο ερευνητικός στόχος της έρευνας. Στο δεύτερο μέρος αναφέρονται οι ερευνητικές υποθέσεις της έρευνας. Στο τρίτο μέρος αναλύονται τα μέλη του δείγματος και ο τρόπος επιλογής τους. Στο τέταρτο μέρος



παρουσιάζονται τα μέσα συλλογής δεδομένων και διεξαγωγής της έρευνας. Στο τέταρτο και τελευταίο μέρος παρουσιάζεται η διαδικασία της έρευνας.

Στο πέμπτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της έρευνας. Στο πρώτο μέρος γίνεται λόγος για τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν και συγκεκριμένα στα περιγραφικά αποτελέσματα πριν και μετά τη χρήση του κειμενογράφου. Επίσης, δίνονται οι αναλύσεις διακύμανσης που προκύπτουν μεταξύ φύλου και αυτοεκτίμησης και τάξης και αυτοεκτίμησης. Στο δεύτερο μέρος παρουσιάζονται τα ποιοτικά δεδομένα που προκύπτουν από την in vivo παρατήρηση των μαθητών.

Στο έκτο κεφάλαιο αναφέρονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα. Στο πρώτο μέρος αναφέρονται τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα. Στο δεύτερο μέρος αναφέρονται οι περιορισμοί της έρευνας, ενώ στο τρίτο μέρος παρουσιάζονται προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και δράσεις.

Τέλος αναφέρεται η ξενόγλωσση και ελληνόγλωσση βιβλιογραφία, στις οποίες στηρίχτηκε η έρευνα, καθώς επίσης και παράρτημα όπου παρατίθενται τα γραπτά κείμενα των παιδιών και το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε.



# ΜΕΡΟΣ 1<sup>ο</sup>



**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>****ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ**

Η έννοια του εαυτού (self-concept), είναι μια σύνθετη εννοιολογική κατασκευή, η οποία περιλαμβάνει ποικίλες γνωστικές, συμπεριφορικές αλλά και συναισθηματικές συνιστώσες (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Οι πιο γνωστοί όροι για τον προσδιορισμό της έννοιας του εαυτού είναι η αυτοαντίληψη (self-concept) και η αυτοεκτίμηση (self-esteem).

Ως αυτοεκτίμηση (self-esteem) ορίζεται «κάθε ενέργεια εκτίμησης ή αξιολόγησης του ατόμου σχετικά με τον εαυτό του, δηλαδή την προσωπικότητα και τη συμπεριφορά του». Πιο αναλυτικά είναι μια τόσο γνωστική, όσο και συναισθηματική διαδικασία, η οποία εξαρτάται από διάφορους παράγοντες και επηρεάζει με πολλαπλό τρόπο τις πτυχές μιας προσωπικότητας (Παπαδόπουλος 2005, σελ.151). Μια άλλη εκδοχή της αυτοεκτίμησης είναι η εξής: «Η αίσθηση της προσωπικής αξίας που έχει το άτομο για τον εαυτό του» (Χουντουμάδη & Πατεράκη 1988, σελ.307).

Η αυτοαντίληψη (self-concept) θεωρείται ως «μια γνωστική πλευρά της αυτογνωσίας, ενώ η αυτοεκτίμηση μπορεί να θεωρηθεί ότι αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά δείχνει τον βαθμό στο οποίο το άτομο αποδέχεται και αποδοκιμάζει τον εαυτό του» (Λεοντάρη 1996, σελ. 81)

Πολλά παιδιά και κυρίως αυτά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν την τάση, να συνδέουν τη σχολική τους επιτυχία ή αποτυχία με την προσωπική τους αξία. Ως αποτέλεσμα, διαμορφώνουν μια αρνητική αυτοαντίληψη για τον εαυτό τους, εξαιτίας των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, αλλά και εξαιτίας του γεγονότος ότι μια σχολική αποτυχία έχει και παρελκόμενα. Τέτοια παρελκόμενα είναι η αδιαφορία ακόμα και η απόρριψη από τους σημαντικούς άλλους, δηλαδή τους γονείς, τους δασκάλους ή τους συμμαθητές.

Προτού όμως αναλυθεί ο τρόπος με τον οποίο επηρεάζεται η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια ιστορική αναδρομή στις διάφορες σχολές, που ασχολήθηκαν με το θέμα της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης.



## ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

### 1. Εαυτός και αυτοεκτίμηση κατά τον William James

Ο William James ήταν ο πρώτος που μίλησε για την πολλαπλότητα του εαυτού (1980/1963) και παρουσιάζει τον εαυτό σαν μια πολυδιάστατη μορφή. Τις πρώτες σκέψεις, σχετικά με τον εαυτό τις εκθέτει ο William James στο δέκατο κεφάλαιο του έργου του Principles of Psychology (1890).

Κατά τον William James, ο εαυτός αποτελείται από το «Εγώ» ή αλλιώς τον εαυτό, ως υποκείμενο, ως «γνωρίζων» (knower) που έχει εκτελεστικό ρόλο και λειτουργία. Ο εαυτός μπορεί να λειτουργήσει και ως αντικείμενο, δηλαδή ως εμπειρικός εαυτός (empirical self) ή αλλιώς ως «Εμένα», το οποίο έχει και μεγαλύτερη αξία κατά τον James, γιατί σε αντίθεση με το «Εγώ» που αντιδρά, χωρίς να έχει την ικανότητα να κρίνει και να αξιολογεί, το «Εμένα» (Me), αξιολογείται και κρίνεται. Ο εμπειρικός εαυτός περιλαμβάνει τον «υλικό», «κοινωνικό» και «πνευματικό» εαυτό.

Οι τέσσερις πτυχές του εαυτού κατά τον James, είναι οι εξής:

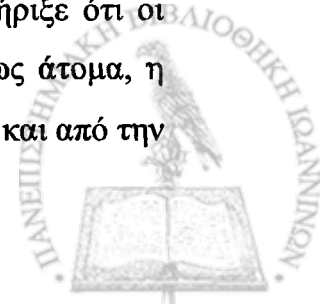
1) ο υλικός εαυτός: που περιλαμβάνει το σώμα μας, τα υλικά αγαθά, καθώς επίσης και το οικογενειακό περιβάλλον.

2) ο κοινωνικός εαυτός: που είναι συνυφασμένος με την αποδοχή και αναγνώριση που έχουμε από τους «σημαντικούς άλλους».

3) ο πνευματικός εαυτός: που περιλαμβάνει ιδιότητες του Εγώ, που παραμένουν αμετάβλητες.

4) το καθαρό Εγώ: που είναι αντιληπτό μόνο σε υποθετικό επίπεδο.

Στο δέκατο κεφάλαιο του βιβλίου αναφέρει ο James ότι στο πνευματικό μέρος του εαυτού συγκεντρώνονται τα συναισθήματα και οι εμπειρίες του ανθρώπου. Τόσο το πνευματικό, όσο και το υλικό και κοινωνικό τμήμα είναι σε θέση να προκαλέσουν συναισθήματα ευνοϊκής αυτοεκτίμησης και προσωπικής ικανοποίησης ή το αντίθετο (Τάνου 1985, σελ.34). Ο James πιστεύει ότι ο εαυτός είναι μια ενιαία οντότητα και σύνθετη ύπαρξη, που είναι στενά συνδεδεμένη με συναισθηματικές εκδηλώσεις. Σχετικά με την έννοια της αυτοεκτίμησης, ο James (1890/1963) υποστήριξε ότι οι ενήλικες, διαμορφώνουν μια ολοκληρωμένη άποψη για την αξία τους ως άτομα, η οποία εξαρτάται, τόσο από τις προσωπικές του φιλοδοξίες-επιδιώξεις όσο και από την



αξιολόγηση του ίδιου του ατόμου, για το κατά πόσον μπορεί να επιτύχει αυτές τις επιδιώξεις ή όχι. Ο James πρότεινε μια μαθηματική σχέση για τον ορισμό της αυτοεκτίμησης. Σύμφωνα με αυτή τη σχέση, η αυτοεκτίμηση ισούται με το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου, προς τις επιδιώξεις και τις φιλοδοξίες του (Μακρή-Μπότσαρη 2001<sup>α</sup>, σελ.21). Όπως προκύπτει από τον παραπάνω ορισμό, η αυτοεκτίμηση ενισχύεται με: 1) τη μείωση των προσδοκιών ενός ατόμου σε τομείς που νιώθει ανεπαρκής, υποβαθμίζοντας την υποκειμενική σπουδαιότητα αυτών των τομέων και 2) την αύξηση των επιδόσεών του, σε τομείς που θεωρεί σημαντικούς για τη ζωή του (Μακρή-Μπότσαρη 2001<sup>α</sup>,σελ.84).

Επιπροσθέτως, ο James (1890-1963) υποστήριξε ότι για ένα άτομο θετική επίδραση μπορεί να έχει και η παραίτησή του από κάποιους στόχους. Μάλιστα η θετική επίδραση αυτής της παραίτησης μπορεί να είναι εξίσου σημαντική με αυτήν που θα είχε, αν είχε επιτύχει τους στόχους του.

Ωστόσο σύμφωνα με τη θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης που ακολουθεί η αντίληψη που έχει το άτομο για τον εαυτό του διαμορφώνεται και από τις επιδράσεις του περιβάλλοντος και των διαπροσωπικών τους σχέσεων με τους άλλους.

## 2. Η Θεωρία της Συμβολικής Αλληλεπίδρασης

Κυριότεροι εκπρόσωποι της συμβολικής αλληλεπίδρασης είναι ο Charles Cooley και George Mead.

### Cooley:

Στις αρχές του αιώνα, ο Cooley [Cooley (1902), βρέθηκε στην: Μακρή Μπότσαρη 2001,Φλουρή 1989, Τάνου 1985] ήταν από τους πρώτους που ισχυρίστηκε πως η αντίληψη του εαυτού που αποκτά το άτομο προέρχεται κατά κύριο λόγο από τις πράξεις και αντιδράσεις των άλλων προς αυτό το πλαίσιο των διαπροσωπικών σχέσεων. Άρα, ο κοινωνικός περίγυρος παίζει σημαντικό ρόλο στη δημιουργία της αυτοαντίληψης.

Ο Cooley επινόησε και εισήγαγε τον όρο «καθρεπτιζόμενο εαυτό» (looking glass self), καθώς τα συναισθήματα που έχει το άτομο για τον εαυτό του αντανακλούν τα συναισθήματα, τις στάσεις και τις εκτιμήσεις των «σημαντικών άλλων» για το ίδιο το άτομο. Δηλαδή αντιλαμβανόμαστε τη γνώμη των άλλων για



μας (significant others) και ύστερα εσωτερικοποιούμε αυτές τις αντιλήψεις στη δική μας αυτοεκτίμηση [Cooley (1902), βρέθηκε στη: Μακρή Μπότσαρη 2001, Φλουρή 1989, Τάνου 1985]. Η εικόνα του εαυτού μας σύμφωνα με τον Cooley αποτελείται από τρεις παραμέτρους:

1) Στην πρώτη παράμετρο διατυπώνεται η υπόθεση του ατόμου για το ποια γνώμη έχουν οι άλλοι για τον εαυτό μας.

2) Στη δεύτερη παράμετρο διατυπώνεται η υπόθεση του ατόμου για το πως κρίνουν και αξιολογούν οι άλλοι τον εαυτό μας.

3) Στην τρίτη παράμετρο παρατηρείται κάποιας μορφής αυτοσυναίσθηματος.

Σύμφωνα με τον Cooley όμως, η εικόνα του εαυτού δεν προκύπτει απλώς από τις πεποιθήσεις των άλλων ατόμων απέναντι στο πρόσωπό μας, αλλά στηρίζεται και σε εικασίες του ίδιου του ατόμου για τις αντιλήψεις των άλλων για το άτομό του. Γι' αυτό το λόγο δεν κρίθηκε και ιδιαίτερα επιτυχημένο το συγκεκριμένο μοντέλο.

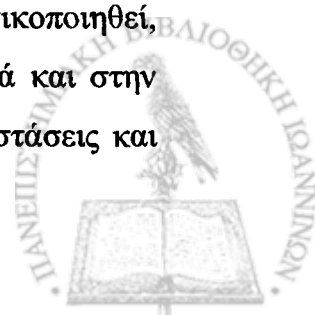
### Ο ΡΟΛΟΣ ΤΩΝ 'ΣΗΜΑΝΤΙΚΩΝ ΑΛΛΩΝ' ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ

#### ΤΟΥ ΑΤΟΜΟΥ ΚΑΤΑ ΤΟΝ MEAD

##### Mead:

Ο Mead (1934), με το βιβλίο του «Εγκέφαλος, εαυτός και κοινωνία» (Mind, self and society), συνέχισε τη θεωρητική θεμελίωση της έννοιας του εαυτού. (Τάνου 1985, Φλουρή 1989)

Ο Mead ως κοινωνικός ψυχολόγος, εξηγεί την έννοια του εαυτού στηριζόμενος στην τάση του ανθρώπου για κοινωνική ζωή. Όπως και ο James, τόνισε τη διπλή φύση του εαυτού που αποτελείται, από το Εγώ (I) και το Εμένα (Me). Σημαντικό ρόλο κατά τον Mead για την κατανόηση του εαυτού, παίζει η γλώσσα και οι συμβολικοί κώδικες, όπως επίσης και η ικανότητα να μπαίνει κάποιος στη θέση των άλλων. Εισήγαγε τον όρο «γενικευμένος άλλος» (generalized other), που αντιπροσωπεύει τις κρίσεις των «σημαντικών άλλων». Κατά τον Mead το άτομο αξιολογεί κάθε φορά κάποιες από τις κρίσεις των άλλων, ως λιγότερο ή περισσότερο σημαντικές. Στη συγκεκριμένη θεωρία βλέπουμε, ότι το άτομο θεωρείται σημαντικά κοινωνικά εξαρτημένο από τους «σημαντικούς άλλους» (Φλουρή 1989, Μακρή-Μπότσαρη 2001). Επιπροσθέτως, στη προσπάθεια του ατόμου να κοινωνικοποιηθεί, εσωτερικεύει ιδέες και στάσεις που εκφράζονται από ανθρώπους-κλειδιά και στην πορεία τις εκλαμβάνει ως δικές του. Με αυτόν τον τρόπο, αναπτύσσει στάσεις και



αντιλήψεις απέναντι στον εαυτό του και προβαίνει στην αξιολόγησή του διαμέσου των «σπουδαίων άλλων» (significant others) στη ζωή του.

Επιπλέον, κατά τον Mead η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης εξαρτάται από την επανατροφοδότηση που θα λάβει το άτομο από τους «σημαντικούς άλλους». Το εάν η αυτοεκτίμηση θα είναι υψηλή ή χαμηλή, εξαρτάται από το κατά πόσον θα έλκει την προσοχή και το ενδιαφέρον των άλλων. Τα πρόσωπα εκείνα που ασκούν ιδιαίτερη επιρροή στο παιδί π.χ. πατέρας-μητέρα, λειτουργούν ως σημείο αναφοράς.

### **‘Η ΕΜΦΑΣΗ ΣΤΗΝ ΤΡΙΠΤΥΧΗ ΔΟΜΗ ΕΑΥΤΟΥ ΤΟΥ BURNS’**

#### **Burns:**

Κάποιοι ερευνητές όπως ο Burns (1982), υποστηρίζουν ότι η έννοια του εαυτού είναι: «ένα σύνολο υποκειμενικά αξιολογούμενων χαρακτηριστικών και συναισθημάτων» (Μπότσαρη 2001<sup>α</sup>). Σύμφωνα με τον ίδιο, η έννοια του εαυτού αναφέρεται «σε όλες τις πτυχές της άποψης του ατόμου για τον εαυτό του» (Μπότσαρη 2001<sup>α</sup>).

Κατά τον Burns (1982,6-7), η έννοια του εαυτού έχει μια τριπλή ιδιότητα:

- 1) Βοηθά τη διατήρηση της εσωτερικής συνοχής του ατόμου.
- 2) Καθορίζει τον τρόπο, σύμφωνα με τον οποίο θα ερμηνεύονται οι εμπειρίες του ατόμου.
- 3) Παρέχει ένα άθροισμα προσδοκιών.

Ο Burns, συνδύασε διάφορα κοινά στοιχεία κάποιων θεωριών σχετικά με την έννοια του εαυτού. Από αυτόν τον συνδυασμό προέκυψαν τα εξής στοιχεία:

- Το κάθε άτομο είναι μοναδικό και μελετάται κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να εντοπιστούν οι ιδιαιτερότητές του.
- Κύρια στοιχεία της έννοιας της αυτοαντίληψης είναι η αυτογνωσία ή αυτοεικόνα, καθώς και η αυτοεκτίμηση.
- Οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του ατόμου και οι εμπειρίες του είναι αυτές που διαμορφώνουν την αυτογνωσία ή αυτοεικόνα και την αυτοεκτίμηση. (Burns 1979)
- Βασικό ρόλο στην αντιμετώπιση της αυτοαντίληψης, παίζει η αυτοαξιολόγηση και ο τρόπος με τον οποίο το άτομο ενεργοποιεί τη συμπεριφορά του.





Ωστόσο ο Burns (1979) παρατηρεί, ότι στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης δίνεται μεγαλύτερη έμφαση στη διαδικασία αλληλεπίδρασης του ατόμου με την κοινωνία για τη διαμόρφωση του εαυτού. Κατά τον τρόπο αυτό σύμφωνα με τον Burns, η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης καθορίζεται από τις εικασίες του ατόμου για τον τρόπο που τον βλέπουν οι άνθρωποι του κοινωνικού του περιβάλλοντος. Έτσι, δε δίνεται η δέουσα σημασία στις εσωτερικές διεργασίες που κάνει το ίδιο το άτομο.

Κατά τον Burns, κάθε άνθρωπος έχει αυτοαντίληψη, της οποίας μέρη είναι η αυτοεικόνα και η αυτοεκτίμηση. Αρχικά σε αυτό το σύστημα είναι:

1) ο βιώμενος εαυτός (cognized self) και είναι ο εαυτός όπως γίνεται αντιληπτός από το ίδιο το άτομο.

2) ο άλλος εαυτός, όπως το άτομο πιστεύει ότι γίνεται αντιληπτό από τους άλλους.

3) ο ιδανικός εαυτός, όπως το άτομο επιθυμεί και «ονειρεύεται», προσδοκά ό,τι θα ήθελε να είναι.

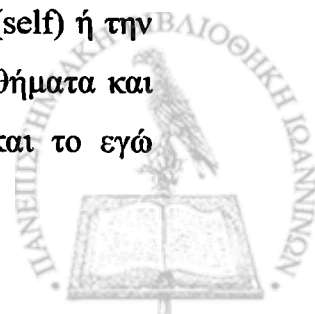
Βέβαια σύμφωνα με τον Burns (1982), ο ιδανικός εαυτός (ideal self) αντίπροσωπεύει τις προσωπικές επιθυμίες και προσδοκίες του ατόμου (Μακρή-Μπότσαρη 2001<sup>α</sup>).

Όσον αφορά τα πορίσματα ερευνών που παραθέτει ο Burns (1981) σχετικά με την αυτοεκτίμηση του παιδιού κατά τη σχολική ηλικία, διατυπώνεται ότι όχι μόνον η σχολική επίδοση και ο τύπος του σχολείου επενεργούν στην εξέλιξη της αυτοεκτίμησης του παιδιού, αλλά και η αντιμετώπιση που έχει από τον δάσκαλο. Είναι δηλαδή και ο δάσκαλος «σπουδαίος άλλος» στη ζωή του παιδιού, από τον οποίον λαμβάνει πληροφορίες για τον εαυτό του. Η τροφοδότηση του δασκάλου στον μαθητή με αρνητικό, θετικό ή ουδέτερο τρόπο μπορεί να επηρεάσει την εκτίμηση του μαθητή και να συμβάλλει στη βελτίωση ή στην επιδείνωση της ακαδημαϊκής του επίδοσης.

### **3. Η Ψυχοδυναμική προσέγγιση**

#### **Freud:**

Ο Freud (1933) χρησιμοποιεί τον όρο εγώ (ego) και όχι τον εαυτό (self) ή την «ιδέα για τον εαυτό» (self concept). Ο εαυτός «self», δηλώνει τα συναισθήματα και τις στάσεις του ανθρώπου απέναντι στον εαυτό του «self-as-object» και το εγώ



«ego», είναι κατά ένα μεγάλο μέρος το ασυνείδητο που προσπαθεί να εναρμονίσει τις αντιφατικές απαιτήσεις του αυτό(id) και του υπereγώ (superego) (Ποταμιάνος 1999).

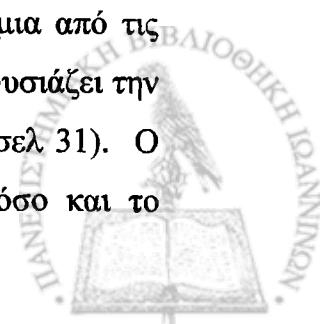
Το φροϋδικό εγώ, που είναι το τρίτο από τα δομικά στοιχεία της προσωπικότητας (id και superego). Το εγώ δεν υπάρχει κατά τη γέννηση του ανθρώπου και εξελίσσεται, καθώς εξελίσσεται και η συνειδητή επίγνωση του ατόμου και το άτομο διαχωρίζει σιγά-σιγά τον εαυτό του από τον εξωτερικό κόσμο. Το εγώ συνδέεται άμεσα με το «εκείνο», αλλά ταυτόχρονα οργανώνει τις νοητικές διαδικασίες, καθώς μεσολαβεί μεταξύ του «id» και του «superego». Επίσης ελέγχει το κατά πόσον οι επιθυμίες του ατόμου, έτσι ώστε να είναι εφικτές και αναστέλλει την ικανοποίηση της εκάστοτε επιθυμίας, μέχρι να εντοπισθεί το κατάλληλο αντικείμενο όπου θα διοχετευτεί κατά κάποιον τρόπο όλη η συσσωρευμένη ενέργεια του εγώ (Καλαντζή Αζίζι 1993).

Το «εκείνο» θεωρείται το αρχικό στοιχείο της προσωπικότητας, το οποίο εμφανίζεται μετά τη γέννηση. Το «εκείνο» υπηρετεί τον κόσμο του «ασύνειδου» και λειτουργεί ως χώρος αποθήκευσης των ενορμήσεων, των ενστίκτων και των απωθημένων τάσεων (Ποταμιάνος 1999).

Το «υπερεγώ» υπηρετεί τον ιδεατό κόσμο και εμφανίζεται στο τέλος του φαλλικού σταδίου. «Το υπereγώ είναι η ψυχική ενέργεια που λειτουργεί ως η δύναμη εκείνη, η οποία αντιτίθεται στις χωρίς περιορισμούς ικανοποιήσεις που αναζητά το id».(Salkind J.Neil 2002). Το «υπερεγώ» λοιπόν, αντιπροσωπεύει τις αξίες και τα ιδανικά της κοινωνίας. Κατά τον Freud το «ideal ego», είναι υποσύστημα του υπereγώ και ενσωματώνει όλες τις γονεϊκές υπαγορεύσεις και απαγορεύσεις. Όταν υπάρχει αρμονική σχέση μεταξύ του εγώ και του «ideal ego», το άτομο οδηγείται σε αισθήματα περηφάνιας και ικανοποίησης για τον εαυτό του, ενώ το αντίθετο οδηγεί το άτομο σε αισθήματα ενοχής και δυσαρέσκειας. Σε αντίθεση με τον Freud, μερικοί νεοφροϋδικοί που θα αναφερθούν στη συνέχεια (Horney, Sullivan, Fromm & Erikson) τονίζουν ότι η συμπεριφορά του ατόμου ελέγχεται από κοινωνικές δυνάμεις και κοινωνικούς παράγοντες και όχι από ενστικτώδεις δυνάμεις.

### C.G.Jung:

Σύμφωνα με την Αναλυτική ψυχολογία του Jung, ο εαυτός είναι μια από τις σπουδαιότερες έννοιες στη Ψυχολογία. Ο Jung στα πρώτα του έργα «παρουσιάζει τη ψυχή ως ισοδύναμη με την προσωπικότητα και την ψυχή»(Τάνου 1985,σελ 31). Ο εαυτός κατά τη θεωρία του Jung, περιλαμβάνει τόσο το συνειδητό, όσο και το



ασύνειδο μέρος της ψυχής. Το εγώ είναι το συνειδητό κομμάτι της προσωπικότητας, το οποίο έχει δύο υποστάσεις: τη σωματική και την ψυχική.

Ο Jung προσέθεσε στην έννοια του ασύνειδου το «συλλογικό ασύνειδο». Το «συλλογικό ασύνειδο» προέρχεται από εμπειρίες που έχουν όλες οι προηγούμενες γενιές και έχουν συσσωρευθεί και είναι κοινές για όλους τους ανθρώπους. Σε αντίθεση με το «συλλογικό ασύνειδο», το «προσωπικό ασύνειδο» είναι διαφορετικό για τον κάθε άνθρωπο και περιλαμβάνει προσωπικές ενορμήσεις και απωθημένα.

Σημαντικό ρόλο στη θεωρία του Jung παίζει και το προσωπίο (persona). Το προσωπίο (persona), είναι η μάσκα ή το πρόσωπο που δείχνουμε στους άλλους και έρχεται σε σύγκρουση με τον ιδιωτικό ή τον ατομικό μας εαυτό (Pervin και John 2001,σελ. 210). Αν δοθεί μεγάλη έμφαση στη persona, τότε υπάρχει περίπτωση να χάσει το άτομο την αίσθηση και την επίγνωση του εαυτού του. Έτσι, το άτομο μπορεί να υιοθετήσει κάποια χαρακτηριστικά της persona. Ωστόσο το προσωπίο αποτελεί απαραίτητο κομμάτι για τις κοινωνικές συνδιαλλαγές και τους κοινωνικούς ρόλους που καλείται να παίζει το άτομο.

Η ίδια σύγκρουση γίνεται μεταξύ του αρσενικού και του θηλυκού μέρους του εαυτού μας, δηλαδή κάθε άντρας έχει μέσα του ένα θηλυκό κομμάτι και κάθε γυναίκα ένα αρσενικό κομμάτι και έτσι η προσωπικότητα έχει πάλι μια διττή φύση.

### Adler:

Σύμφωνα με το ψυχαναλυτή Adler (1964), η «έννοια του εαυτού» ισοδυναμεί με την προσωπικότητα στο σύνολό της (Adler 1964). Ο Adler διαφοροποιείται από τον Freud, καθώς εστιάζει στο κοινωνικό περιβάλλον και στις σχέσεις που προκύπτουν από αυτό, παρά στις σεξουαλικές ορμές και στις ασύνειδες πράξεις. Το άτομο λειτουργεί ενσυνείδητα, ο «δημιουργικός εαυτός» είναι μια δύναμη, που συντελεί στη σύνθεση της προσωπικότητας ενός ατόμου. Ο «δημιουργικός εαυτός» κατά τον Adler, δίνει στον άνθρωπο ώθηση για ζωή και δημιουργεί τις κατάλληλες προϋποθέσεις και τα μέσα προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός που έχει βάλει το κάθε άτομο στη ζωή του (Adler 1935).

Ο Adler στα πρώτα του έργα έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στα αισθήματα κατωτερότητας (organ inferiority feelings), που προέρχονται από κοινωνικές ψυχολογικές ή σωματικές αδυναμίες. Επίσης ασχολήθηκε με αντισταθμιστικές προσπάθειες προκειμένου να συγκαλυφτούν και να ελαττωθούν αυτά τα οδυνηρά συναισθήματα (Pervin και John 2001, σελ.208).



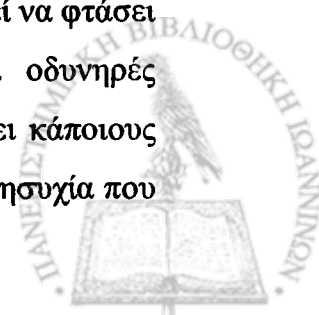
Κατά τον Adler, το συναίσθημα κατωτερότητας που μπορεί να διακατέχει ένα άτομο, μπορεί να το οδηγήσει σε χαμηλή αυτοεκτίμηση, κυρίως αν αυτό το άτομο δεν είναι κοινωνικά αποδεκτό ή αν δεν υποστηρίζεται από το οικογενειακό περιβάλλον και γενικότερα από τα άτομα του άμεσου περιβάλλοντός του. Αντίθετα, αν το άτομο γίνεται αποδεκτό και υποστηρίζεται από το περιβάλλον του, τότε μπορεί να αντιμετωπίσει το συναίσθημα κατωτερότητας και να το μετατρέψει σε κινητήρια δύναμη, που θα το οδηγήσει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης, με αποτέλεσμα το άτομο να διακατέχεται από συναισθήματα ικανοποίησης και θετικής αυτοεκτίμησης.

Σύμφωνα με τον Adler (1988) υπάρχει βασική διαφορά στην ψυχική ανάπτυξη των πρωτότοκων και υστερότοκων παιδιών. Συνήθως τα υστερότοκα παιδιά πρέπει να αποδεικνύουν συνεχώς ότι μπορούν να καταφέρουν πράγματα, τους λείπει η αυτοπεποίθηση και η ενεργητικότητα (Adler 1956). Πολλές φορές η δραστηριότητα του πρωτότοκου μπορεί να προκαλέσει τη παθητική στάση του υστερότοκου παιδιού με αποτέλεσμα να έχει έντονο το αίσθημα κατωτερότητας. Όσον αφορά τη σχέση πρωτότοκων και υστερότοκων και την τάση των πρωτότοκων να έχουν περισσότερα επιτυχίες από τους Βενιαμίν της οικογένειας αναφέρεται ότι σε έρευνα που έγινε σε 23 Αμερικανούς αστροναύτες οι 21 ήταν είτε πρωτότοκοι, είτε μοναχογιόι (Pervin I., & John, O.P., (2001).

### K.Horney:

Η Horney ως νέο-φροϋδική, δίνει έμφαση στη σοβαρότητα και την αξία των διαπροσωπικών σχέσεων, καθώς και των συναισθημάτων (που προέρχονται από τις διαπροσωπικές σχέσεις, είτε για να ενισχύσουν την εκτίμηση του εαυτού, είτε για να την μειώσουν). Οι παραπάνω παράγοντες κατά τη Horney παίζουν σημαντικό ρόλο για τη διαμόρφωση της προσωπικότητας. Σύμφωνα με την Horney σημαντικό ρόλο για τις αντιδράσεις, είτε προς αυξημένη, είτε προς μειωμένη εκτίμηση του εαυτού κατέχει η βασική ανησυχία (basic anxiety) (Horney 1945, σελ.41).

Όταν κάτι δημιουργεί ανησυχία στο παιδί, σε σχέση με τους γονείς και γενικότερα σε σχέση με το περιβάλλον του π.χ. περιφρόνηση, αδιαφορία, τότε αυτό προκαλεί βασικό άγχος στο παιδί, με αποτέλεσμα να μην μπορεί το παιδί να πραγματώσει τους στόχους του, να αισθάνεται αβοήθητο και να μην μπορεί να φτάσει στην αυτοπραγμάτωση (self-realization). Το παιδί λοιπόν, που έχει οδυνηρές εμπειρίες από το οικογενειακό του περιβάλλον αναγκάζεται να αναπτύξει κάποιους μηχανισμούς άμυνας, προκειμένου να καταπολεμήσει το άγχος και την ανησυχία που



νώθει. Ένας τέτοιος μηχανισμός άμυνας, είναι η δημιουργία μιας εξιδανικευμένης εικόνας (idealized image) των προσόντων, των ικανοτήτων και των πλεονεκτημάτων που έχει ο εαυτός, έχοντας ως κύριο στόχο την ενδυνάμωση και την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης. Η εξιδανικευμένη εικόνα δείχνει το κατά πόσον το άτομο εκτιμά τον εαυτό του. (Horney 1950)

### **Sullivan:**

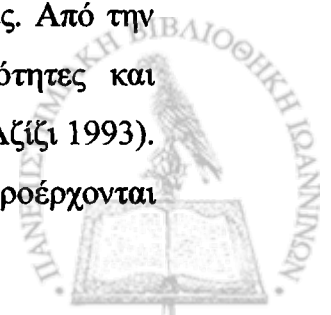
Ο Sullivan ανέπτυξε τη Διαπροσωπική Θεωρία της Ψυχιατρικής (Interpersonal Theory of Psychiatry). Σύμφωνα με τον Sullivan «η προσωπικότητα ενός ατόμου διαμορφώνεται με τη δυναμική επαφή του ατόμου με άλλα πρόσωπα του περιβάλλοντος και κυρίως της οικογένειας» (Καλαντζή Αζίζι σελ.22)

Σύμφωνα με τη Διαπροσωπική Θεωρία, η διαπροσωπική συμπεριφορά διακρίνεται σε δύο είδη: α) στη διαπροσωπική συμπεριφορά, που προσπαθεί να ικανοποιήσει τις βασικές βιολογικές ανάγκες του ατόμου, β) στη διαπροσωπική συμπεριφορά που έχει ως σκοπό να εξασφαλίσει την ασφάλεια του ατόμου. Συχνά όμως, κατά τη διαδικασία των διαπροσωπικών σχέσεων, αυτή η ασφάλεια μπορεί να απέλθει. Τότε κατά τον Sullivan δημιουργείται η προσωποποίηση (personification) με την οποία προστατεύεται το άτομο από την απώλεια της αυτοεκτίμησής του και από τη δημιουργία άγχους και ανασφάλειας (Καλαντζή Αζίζι 1993)

Έτσι ανάλογα με τα βιώματα που έχει το άτομο δημιουργείται ο «καλός εαυτός» (good-me), που προκύπτει από ευχάριστες συνδιαλλαγές με τους άλλους ανθρώπους και ο «κακός εαυτός» (bad-me), που σχετίζεται με δυσάρεστες εμπειρίες του ατόμου που προκαλούν άγχος και ανασφάλεια. Παρατηρείται ότι και στη θεωρία του Sullivan οι «σημαντικοί άλλοι» παίζουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ή μη της αυτοεκτίμησης του ατόμου, αναλόγως την αποδοχή ή την απόρριψη που μπορεί να βιώνει κάθε φορά. Οι απόψεις του Sullivan, μοιάζουν με αυτές της Horney περί αυτοεκτίμησης και της σημασίας που έχουν οι διαπροσωπικές σχέσεις στη διαμόρφωση αυτής.

### **Fromm:**

Ο Fromm είναι ένας ακόμα θεωρητικός της ψυχοδυναμικής θεωρίας. Από την αρχή πίστευε ότι το άτομο και η κοινωνία είναι αλληλοεξαρτώμενες οντότητες και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στο κοινωνικό χαρακτήρα του ατόμου (Καλαντζή Αζίζι 1993). Καίριο ρόλο στη θεωρία του, παίζουν η απομόνωση και η ανησυχία, που προέρχονται



από τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις και οι οποίες μπορούν να στραφούν εναντίον του εγώ και κατ' επέκταση εναντίον της αυτοεκτίμησης του ατόμου. Κατά τον Fromm η φύση του ανθρώπου τα πάθη και τα άγχη του έχουν κοινωνική προέλευση (Καζαντζή Αζίζι 1993). Σύμφωνα με τον Fromm, το άτομο συναναστρέφεται με τους άλλους ανθρώπους, για να ικανοποιήσει πέντε βασικές του ανάγκες προκειμένου να συνεχίσει να είναι ψυχικά ισορροπημένο. Αυτές είναι:

1) Συναναστρέφεται με άλλους ανθρώπους προκειμένου να εξασφαλίσει την αγάπη από αυτούς.

2) Εκ φύσεως ο άνθρωπος θέλει να κατέχει ενεργητικό ρόλο στη κοινωνία, είτε βρίσκοντας τη ψυχική του ισορροπία μέσω της δημιουργίας, είτε χάνοντάς την μέσω της καταστροφής.

3) Επιδιώκει τη συναναστροφή με το περιβάλλον του, έτσι ώστε να απελευθερωθεί από τους περιορισμούς ή αντίστοιχα να συμμορφωθεί και έτσι να εξασφαλίσει την ασφάλεια του εγώ. Δηλαδή εντοπίζεται η δημιουργία ενός σταθερού συστήματος αναφοράς, από το οποίο θα μπορεί να αντικρύσει τον κόσμο. (Fromm 1955).

4) Η ανάγκη που έχει το άτομο να διατηρήσει την προσωπική του ταυτότητα και ατομικότητα.

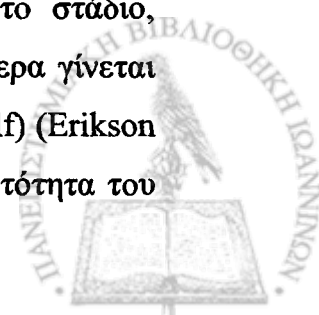
5) Η ανάπτυξη της προσωπικής σκέψης και έκφρασης, με κύριο σκοπό να αντιληφθεί καλύτερα τον κόσμο.

Όλοι οι παραπάνω παράγοντες, προσπαθούν να εξισορροπηθούν και έστω σε ένα θεωρητικό επίπεδο συνδέονται με την αυτοεκτίμηση.

### **Erikson:**

Ο νεοφροϋδικός Erikson, είναι ίσως ο μοναδικός που θεωρεί τον εαυτό ως αντικείμενο και όχι ως διαδικασία (Τάνου 1985,σελ.28). Κατά τον Erikson, η συμπεριφορά ενός ατόμου δεν προκύπτει μόνο από βιολογικές διεργασίες, αλλά και από κοινωνικούς και πολιτισμικούς παράγοντες και κατ' αυτόν τον τρόπο διαμορφώνεται και η προσωπικότητα.

Μέσα στα έργα του επισημαίνεται ιδιαίτερα ο όρος ταυτότητα (identity), που αποτελεί κύριο στοιχείο της επιγνωστικής του θεωρίας. Σε ένα πρώτο στάδιο, ονομάζεται αυτός ο όρος «ταυτότητα του εγώ» (ego identity) και αργότερα γίνεται σαφές, ότι η ταυτότητα έχει γνωρίσματα του εγώ (ego) και του εαυτού (self) (Erikson 1959). Έτσι προκύπτει και ο όρος «ταυτότητα του εαυτού». Ο όρος «ταυτότητα του



εγώ» αντικατοπτρίζει τον τρόπο, με τον οποίο το ίδιο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και την αποδοχή που δέχεται από την κοινωνία. Με τον όρο «ταυτότητα του εαυτού», αναφέρεται ο εαυτός ως αντικείμενο και όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο ίδιος για τον εαυτό: «είναι προσυνειδητός, που σημαίνει ότι μπορεί να γίνει συνειδητός, όταν το άτομο τον κάνει έτσι και εφόσον το εγώ συμφωνεί με αυτό».

(Erikson 1968)

Όμως, σύμφωνα με τη βιοκοινωνική θεωρία του Erikson το άτομο συνεχώς εξελίσσεται και αναζητά την ταυτότητά του και αυτή η εξέλιξη πραγματοποιείται μέσα από τα οχτώ στάδια της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης, που καλύπτουν όλη τη ζωή του ανθρώπου. Αν το άτομο περάσει αυτά τα οχτώ στάδια με επιτυχία, τότε το έργο του ολοκληρώνεται και αναπτύσσει υψηλή αυτοεκτίμηση. Ιδιαίτερα όσον αφορά την παιδική ηλικία, οι σχέσεις μεταξύ των γονέων με τα παιδιά και το κατά πόσον είναι ή δεν είναι υγιείς, καθορίζουν και τη στάση και άποψη που θα έχει το παιδί απέναντι στον εαυτό του, δηλαδή τη μορφή αυτοεκτίμησης. Το ίδιο πράγμα συμβαίνει και με τον έφηβο, αν ο έφηβος καταφέρει να ξεπεράσει επιτυχώς την κρίση ταυτότητας, τότε θα αναπτύξει θετική αυτοαντίληψη.

Κατά την πορεία διαμόρφωσης της ταυτότητάς του, το άτομο αναζητά κάποιες νόρμες, τις οποίες είτε θα ακολουθήσει, είτε όχι. Αναλόγως το κατά πόσο επιτυχημένα θα περάσει αυτές τις νόρμες, «τα στοιχεία του Εγώ του θα αποκτήσουν αυτονομία και από τον εξωτερικό έλεγχο και από τον έλεγχο του Υπερεγώ και θα συνεισφέρουν στην αυτοεκτίμηση, που βασίζεται στην πραγματικότητα και θα αποτελέσουν στοιχεία της αναδύομενης ταυτότητας» (Τσιαντής 2002, σελ.83) .

#### **4. Η Ανθρωπιστική-Φαινομενολογική προσέγγιση**

Οι κύριοι εκπρόσωποι της Φαινομενολογικής-ανθρωπιστικής προσέγγισης, είναι ο Karl Rogers και ο Abraham Maslow. Κεντρική θέση στη θεωρία τους, έχει η αυτοαντίληψη, που καθορίζεται από τη συμπεριφορά του ατόμου και από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο.

##### **K.Rogers:**

Το «φαινομενολογικό πεδίο» (phenomenal field), είναι μια βασική έννοια στη θεωρία του Rogers για την προσωπικότητα. Το «φαινομενολογικό πεδίο»



αντιπροσωπεύουν ο εαυτός και η ιδέα του εαυτού (self-concept) (Καλαντζή Αζίζι 1993). Το φαινομενολογικό πεδίο εκφράζει την εμπειρία του ατόμου συνολικά.

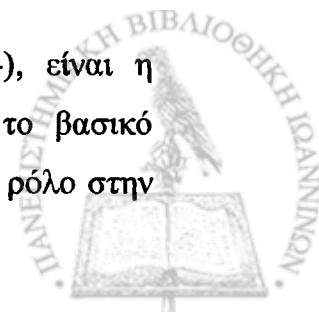
Οι φαινομενολόγοι γενικά υποστηρίζουν, ότι η συμπεριφορά του ατόμου και η αυτοαντίληψή του, προκύπτει από την εμπειρία του κάθε ατόμου και από τον τρόπο που αντιλαμβάνεται τον κόσμο. Πολλές φορές η έννοια του εαυτού δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Νασιάκου, Χαντή, Φατούρου-Χαρίτου 2005) π.χ. ένα άτομο μπορεί να θεωρείται ιδιαίτερα επιτυχημένο από τους συνανθρώπους του, αλλά ο ίδιος να μην αισθάνεται επιτυχημένος. Αργότερα όσο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, τόσο επιζητά την θετική εκτίμηση από τους συνανθρώπους. Η θετική εκτίμηση προϋποθέτει την εκδήλωση συναισθημάτων σεβασμού, αγάπης και αποδοχής από σημαντικά πρόσωπα (need for positive regard) που το άτομο κάνει τα πάντα για να τα αποκτήσει (Καλαντζή Αζίζι 1993).

Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση, κατά τον Rogers έχουμε αυτό το συναίσθημα μόνο όταν αξιολογούμε θετικά ολόκληρη την ύπαρξή μας και την αποδεχόμαστε όπως είναι και όχι όπως κάποιος άλλος μας είπε (Rogers 1959). Αν το άτομο δεν έχει υψηλή αυτοεκτίμηση, τότε είναι δυνατόν να υιοθετήσει στοιχεία άμυνας στη συμπεριφορά του και αυξημένο αίσθημα άγχους και ανησυχίας. Δυσπροσάρμοστη και τελικά απροσάρμοστη συμπεριφορά εκδηλώνεται, όταν το άτομο δεν εκτιμά καθόλου τον εαυτό του και όταν προσπαθεί να απωθήσει εμπειρίες και συναισθήματα που το φέρνουν σε σύγκρουση με την εικόνα του εαυτού του. Κύριος στόχος κατά τον Rogers, είναι η αυτοπραγμάτωση, δηλαδή η επίτευξη μιας εναρμονισμένης σχέσης του εαυτού και του οργανισμού, που μειώνει τα αισθήματα ανησυχίας στο άτομο. Βασικός παράγοντας για την επίτευξη και τη διατήρηση των καλών αποτελεσμάτων, είναι η υψηλή αυτοεκτίμηση του ατόμου.

Τέλος, δε θα πρέπει να παραλείψουμε την έννοια του ιδανικού εαυτού. Κατά τον Rogers, όσο πιο κοντά βρίσκεται το άτομο σε αυτό που θεωρεί ιδανικό εαυτό, τόσο πιο ολοκληρωμένο αισθάνεται. Σύμφωνα με τον Rogers, οι άνθρωποι νιώθουν πιο ευτυχισμένοι, όταν μεγαλώνουν με την «άνευ όρων» θετική αντιμετώπιση των γονέων (Νασιάκου, Χαντζή, Φατούρου-Χαρίτου 2005).

### **Maslow:**

Η κύρια έννοια που επικρατεί στη θεωρία του Maslow (1954), είναι η αυτοπραγμάτωση (self-actualization) και αυτό υποστηρίζει, ότι είναι το βασικό κίνητρο της συμπεριφοράς. Το περιβάλλον του ατόμου, παίζει σημαντικό ρόλο στην





επίτευξη της αυτοπραγμάτωσης, γιατί αν δράσει υποστηρικτικά ως προς το άτομο, τότε θα επιτευχθεί και η αυτοπραγμάτωση. Βασική προϋπόθεση για την αυτοπραγμάτωση, είναι η ικανοποίηση βασικών αναγκών του ατόμου όπως η αγάπη, η ασφάλεια και η ανάγκη για αυτοεκτίμηση. Τα άτομα που χαρακτηρίζονται από αυτοαποδοχή και αποδοχή των άλλων είναι και αυτά που έχουν επιτύχει την αυτοπραγμάτωση.

Για να φτάσει όμως ένα άτομο στον ύψιστο βαθμό της αυτοπραγμάτωσης, προϋποτίθεται να ικανοποιηθούν οι βασικές ανάγκες που προαναφέρθηκαν.

### **5. Η Γνωσιακή προσέγγιση**

Η γνωσιακή προσέγγιση, βασίζεται στην άποψη, ότι τόσο η συμπεριφορά του ατόμου, όσο και κατ'επέκταση η προσωπικότητα του διαμορφώνεται μέσω νοητικών διεργασιών, επεξεργασίας και αξιολόγησης των δεδομένων και πληροφοριών που λαμβάνει από το περιβάλλον και που αποκτώνται μέσω της εμπειρίας του ατόμου.

#### **G.Kelly:**

Κατά τον Kelly (1955) το άτομο συμμετέχει ενεργά στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του. Τόσο η συμπεριφορά, όσο και η προσωπικότητα διαμορφώνονται ανάλογα με τις γνωστικές δομές που έχει το κάθε άτομο ιεραρχήσει και σύμφωνα με αυτές παίρνει τις ανάλογες αποφάσεις.

Ανάλογα, με τον τρόπο που κατηγοριοποιούνται οι εμπειρίες του κάθε ατόμου στο προσωπικό του αξιολογικό σύστημα, προσδιορίζεται και η έννοια του εαυτού. Έτσι το άτομο αξιολογεί τον εαυτό του και τον κρίνει με κριτήριο το δικό του γνωστικό δομικό σύστημα (Τάνου 1985, σελ.41). Πολλές φορές όμως, υπάρχει η πιθανότητα, η επανατροφοδότηση που δέχεται ο εαυτός από τους άλλους, να μην έρχεται σε συμφωνία με το γνωσιοδομικό σύστημα του ατόμου και αυτό προκαλεί στο άτομο ενοχή και ανησυχία.

Πάντως κατά τον Kelly, το άτομο δρα και αντιδρά στα ερεθίσματα του περιβάλλοντος και δεν είναι ένας παθητικός δέκτης.



**A.Ellis:**

Ο Ellis (1962) υποστηρίζει, ότι η συμπεριφορά του ατόμου καθορίζεται από τις σκέψεις του. Ο Ellis πιστεύει ότι οι αιτίες που μπορούν να οδηγήσουν ένα άτομο σε ψυχικές διαταραχές, είναι αυτό, που περιγράφει ως «τυρρανία των πρέπει» (tyranny of should's) ή αλλιώς «παράλογα πιστεύω». Η «τυρρανία των πρέπει» είναι αρνητικές σκέψεις και πεποιθήσεις του ατόμου, που έχουν τις ρίζες τους ίσως στο παρελθόν του ατόμου και τη σχέση που είχε το ίδιο το άτομο, τόσο με το οικογενειακό του περιβάλλον, όσο και με το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. (Νασιάκου, Χαντζή, Φατούρου-Χαρίτου 2005, σελ.219). Σκοπός του θεραπευτή είναι μέσω νέων συμπεριφορικών διαδικασιών να αλλάξει αυτές τις αρνητικές πίστεις και τα «παράλογα» γνωστικά σχήματα που δυσχεραίνουν την προσαρμογή του ανθρώπου στο περιβάλλον (Ποταμιάνος 1999).

**A.A.Lazarus:**

Με την έννοια της «εκτίμησης» ασχολήθηκε και ο Lazarus (1971). Κατά τον Lazarus, η νόηση και η υποκειμενική αντίληψη του ατόμου, είναι αυτή που καθορίζει την ποιότητα των εμπειριών του ατόμου (Παλαιολόγου 2001). Επίσης πιστεύει, ότι οι εμπειρίες του ατόμου, ερμηνεύονται κάθε φορά από την υποκειμενική αντίληψη (νόηση) του ατόμου. Η νόηση του ανθρώπου, είναι ο διαμεσολαβητής (mediator) που υπάρχει μεταξύ του ανθρώπου και του περιβάλλοντος.

**A.Beck:**

Ο Beck (1987) υποστήριξε ότι τα ψυχολογικά προβλήματα του ατόμου οφείλονται σε αυτόματες και δυσλειτουργικές υποθέσεις που κάνει το άτομο για τον εαυτό του (Ποταμιάνος 1999). Η διανοητική επεξεργασία των εμπειριών συμβάλλει στη δημιουργία μιας αντίστοιχης πραγματικότητας. Όταν το άτομο σκέφτεται αρνητικά και απαισιόδοξα τότε είναι επόμενο, ότι θα νιώθει αντίστοιχα αρνητικά συναισθήματα και άρα θα συμπεριφέρεται και αρνητικά (Παλαιολόγου 2001). Κύριος στόχος της θεραπευτικής παρέμβασης, είναι να περιοριστούν αυτές οι εκτιμήσεις που είναι προϊόν αυτοματοποίησης, δηλαδή να περιοριστούν οι δυσλειτουργικές αυτόματες σκέψεις. Κατά τον Beck ο θεραπευτής πρέπει να έχει ενεργητικό ρόλο στην παρέμβαση, καθώς θα δίνει έμφαση στο συνειδητό τμήμα του ατόμου και θα εστιάσει στις πρόσφατα σχετικά εμπειρίες του ατόμου (Ποταμιάνος 1999).



Στην παρούσα φάση, κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι η προσέγγιση που ακολουθήθηκε στην τρέχουσα έρευνα για την ερμηνεία των περιστατικών και των αποτελεσμάτων ήταν η ψυχοδυναμική προσέγγιση. Επιλέχτηκε η ψυχοδυναμική προσέγγιση γιατί παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον η διερεύνηση των ακούσιων και ασύνειδων μηχανισμών άμυνας που επιστρατεύουν τα μέλη του δείγματος προκειμένου να ανταπεξέλθουν συναισθηματικά και ψυχολογικά απέναντι στις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Έτσι παρατηρούνται τα ανεπίγνωστα μέτρα αυτοπροστασίας που λαμβάνουν οι συμμετέχοντες προκειμένου να ανταπεξέλθουν στις μαθησιακές δυσκολίες και σε όλα τα παρελκόμενα που αυτές επιφέρουν.

Ωστόσο θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθούν κάποιες από τις κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν διατυπωθεί σχετικά με την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη. Κρίθηκε απαραίτητο λοιπόν να αναφερθούν συνοπτικά οι κυριότεροι εκφραστές άλλων σχολών όπως της Γνωσιακής ή της Φαινομενολογικής σχολής, προκειμένου να έχει ο αναγνώστης μια συνολική και σφαιρικότερη άποψη για τις θεώριες που έχουν διατυπωθεί με το πέρασμα του χρόνου σχετικά με την έννοια του εαυτού και την αυτοεκτίμηση.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

### 2.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός των μαθησιακών δυσκολιών

**Μαθησιακές δυσκολίες:** Τις τελευταίες δεκαετίες το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών έχει απασχολήσει ιδιαίτερα, τόσο τους εκπαιδευτικούς, όσο και τους επιστήμονες. Η μάθηση έχει ταυτιστεί κατά κάποιον τρόπο με την κοινωνική και επαγγελματική επιτυχία του ατόμου και ειδικά τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των ειδικών έχει στραφεί στα άτομα, που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. (Τζουριάδου 1985, σελ.3).

Η γλώσσα αποτελείται από δύο μορφές την προφορική και τη γραπτή. Ενώ φαίνεται, ότι και οι δύο μορφές έχουν την ίδια δυσκολία στην εκμάθησή τους, ωστόσο η γραπτή μορφή της γλώσσας είναι πιο δύσκολη στην εκμάθησή της, αφού πολλοί άνθρωποι αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ανάγνωση και στη γραφή, αλλά δεν αντιμετωπίζουν προβλήματα στην εκμάθηση του προφορικού λόγου. Η γραπτή γλώσσα λοιπόν, δεν παρουσιάζει τον ίδιο βαθμό αυτονομίας που παρουσιάζει η προφορική γλώσσα. (Πόρποδας 1981, σελ.24).

Οι ειδικοί δεν μπορούν να διατυπώσουν ένα σαφή και γενικά αποδεκτό ορισμό για τις μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν μια ιδιαίτερα παθολογική κατάσταση με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, αλλά στην κατηγορία των μαθησιακών δυσκολιών εντάσσονται διάφορες περιπτώσεις με ανομοιογενή χαρακτηριστικά και διαφορετικά αίτια (Τζουριάδου 1985).

Οι Manson (1967) και Benton (1975) υποστήριξαν ότι με τον όρο μαθησιακή δυσκολία αναφερόμαστε στην αποτυχία του παιδιού να αποκτήσει μια δεξιότητα, που συνδέεται με τη σχολική μάθηση παρόλο που οι διάφοροι παράγοντες της μάθησης είναι ικανοποιητικοί. Επίσης οι σημαντικότερες δυσκολίες που παρουσιάζονται κατά τη διαδικασία της μάθησης, είναι εκείνη της ανάγνωσης (reading), καθώς επίσης και της ορθογραφημένης γραφής (spelling).

Οι Kirk και Bateman (1968) υποστήριξαν την άποψη, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται στην δυσλειτουργική ανάπτυξη μιας ή περισσότερων λειτουργικών διαδικασιών της γλώσσας (π.χ. ανάγνωση, γραφή), της αριθμητικής ή



γενικότερα κάποιας άλλης λειτουργίας της μάθησης, που οδηγεί, είτε σε δυσλειτουργία του εγκεφάλου, είτε σε κάποια συναισθηματική διαταραχή.

Σύμφωνα με τον Bannatyne (1971) «ένα παιδί χαρακτηρίζεται ότι έχει μαθησιακές δυσκολίες, όταν ενώ δεν έχει κάποιες συναισθηματικές, νοητικές ή αισθητηριακές διαταραχές, παρουσιάζει εμφανή διαφορά μεταξύ του πραγματικού επιπέδου επίδοσης με αυτό που αναμένεται να έχει» (Bannatyne 1971, σελ.4).

Γενικά, πολλοί επιστήμονες έχουν ασχοληθεί με τον ορισμό των μαθησιακών διαταραχών και μια γενική παραδοχή είναι, ότι οι μαθησιακές δυσκολίες πρόκειται για μια μη ομοιογενή ομάδα διαταραχών, που επηρεάζουν σημαντικά την πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής ακόμα και μαθηματικών δεξιοτήτων. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν είναι νοητικά καθυστερημένα, αλλά ούτε παρουσιάζουν ελλείμματα στα αισθητηριακά όργανα π.χ. (τυφλό, κωφό) ή συναισθηματικές διαταραχές, παρόλο που αυτές ίσως παρεμποδίζουν τη διαδικασία της σχολικής μάθησης (Μαυρομμάτη 2004).

Καθίσταται σαφές ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να βοηθηθούν με ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν, όσο το δυνατόν νωρίτερα τις δυσκολίες που έχουν. Βεβαίως σύμφωνα με την Μαυρομμάτη (2004) οι μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν απόλυτα, ούτε με κάποιο ιατρικό αλλά ούτε και με κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, γιατί αυτές οι δυσλειτουργίες, που αντιμετωπίζει το άτομο με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχουν εφόρου ζωής και μπορεί να υπάρχουν οργανικά αίτια που να ευθύνονται γ'αυτές. Μερικά τέτοια αίτια είναι η κληρονομικότητα ή εγκεφαλική δυσλειτουργία, η μη φυσιολογική κύηση του παιδιού, λόγω κάποιων επιπλοκών κατά τη διάρκεια του τοκετού ή άλλα οργανικά αίτια, τα οποία χρίζουν διεξοδικότερης ανάλυσης από την πλευρά των επιστημόνων.

Για την καλύτερη κατανόηση των μαθησιακών δυσκολιών, κρίνεται σκόπιμος ο διαχωρισμός των μαθησιακών δυσκολιών σε τέσσερις μορφές:

(α) δυασαναγνωσία (β) δυσορθογραφία (γ) δυσαριθμησία (δ) δυσλεξία.

Αναλυτικότερα:

(α) Δυασαναγνωσία: είναι η δυσκολία του παιδιού να μάθει το μηχανισμό της ανάγνωσης. Το άτομο δεν μπορεί να αναγνωρίσει συλλαβές, γράμματα, λέξεις ή προτάσεις, δεν μπορεί να ανακαλέσει το νόημα, τη μορφή ενός γραπτού κειμένου που έχει διαβάσει και δυσκολεύεται στη φωνολογική αποκωδικοποίηση ενός γραπτού κειμένου, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να το κατανοήσει κιόλας.



(β) Δυσαριθμησία: είναι η δυσκολία των παιδιών να αναπτύξουν αριθμητική σκέψη και μαθηματικές δεξιότητες. Αποτέλεσμα αυτού είναι η δυσκολία που αντιμετωπίζουν σε μια σειρά από μαθηματικές πράξεις (πρόσθεση-αφαίρεση, πολλαπλασιασμός-διαίρεση). Αντιμετωπίζουν επίσης δυσκολία στη κατανόηση ποσοτήτων, γεωμετρικών μεγεθών και γενικότερων μαθηματικών εννοιών στη σειροθέτηση, την ταξινόμηση και την κατηγοριοποίηση. (Τζουριάδου 1985)

(γ) Δυσορθογραφία: είναι η δυσκολία του παιδιού να γράψει ορθογραφημένα. Κάνει αναστροφές σε γράμματα ή σε συλλαβές, μπερδεύει επίσης γράμματα ή λέξεις που μπορούν να παρουσιάζουν ομοιότητες, τόσο στη γραπτή τους μορφή, όσο και στην προφορά (Τζουριάδου 1985). Τα παιδιά με δυσορθογραφία δεν αντιμετωπίζουν απαραίτητα δυσκολίες στην ανάγνωση, καθώς αυτή μπορεί να αναπτύσσεται ομαλά. Ωστόσο είναι πιθανό, το άτομο να παρουσιάζει δυσκολίες στην αυτόματη εφαρμογή γραμματικών ή ορθογραφικών κανόνων, παρότι μπορεί να τους γνωρίζουν πολύ καλά (Μαυρομμάτη 2004).

(δ) Δυσλεξία: η δυσλεξία είναι η δυσκολία που προκύπτει κυρίως στο γραπτό λόγο. Το παιδί αντιμετωπίζει δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση φωνημάτων σε γράφηματα, υπάρχει δηλαδή ανωμαλία στη γραφο-φωνημική αντιστοιχία. Σύμφωνα με τον Πόρποδα (1981), το κύριο έλλειμμα του δυσλεξικού παιδιού εντοπίζεται σε προβλήματα ανάγνωσης και γραφής της γλώσσας, ενώ η εκμάθηση άλλων συμβολικών συστημάτων (μαθηματικών εννοιών ή μουσικών συμβόλων) μπορεί ή όχι να επηρεάσουν.

## 2.2. Εννοιολογικός προσδιορισμός της δυσλεξίας

Η πρώτη περίπτωση δυσλεξίας που αναφέρθηκε, ήταν αυτή ενός αγοριού του Perry, ο οποίος άλλα έβλεπε και άλλα διάβαζε, ενώ κατά τα άλλα είχε όλες τις δυνατότητες, ώστε να είναι ο καλύτερος μαθητής της τάξης. Ο γιατρός Morgan (1986) ασχολήθηκε με την περίπτωση του Perry και ανέφερε στο ιατρικό περιοδικό British Medical Journal τον όρο «congenial word blindness», δηλαδή «λεξική τύφλωση» ή αλλιώς «τύφλωση για τις γραπτές λέξεις» (Μαυρομμάτη 2004). Ενώ παλιότερα περιπτώσεις με δυσκολία στην πρόσκτηση της ανάγνωσης, ονομαζόταν ως αλεξία (Vernon, 1970· Critchley, 1970· Marsall & Newcombe, 1973).



Ο οφθαλμίατρος Hinshelwood γράφοντας δύο άρθρα στα ιατρικά περιοδικά «Lancet» και «British Medical Journal», αναφέρεται στην περίπτωση ενός παιδιού που αντιμετώπιζε δυσκολίες κατά την ανάγνωση και ονόμασε το συγκεκριμένο φαινόμενο ως «συγγενή λεξική τύφλωση», η οποία βασιζόταν σε εγκεφαλικές δυσλειτουργίες παρόμοιες με αυτές που αντιμετώπιζαν οι ενήλικες με αφασία. Αργότερα ο Hinshelwood δημοσίευσε μια άλλη μονογραφία που χρησιμοποιούσε τον ορισμό «σύμφυτη λεξική τύφλωση» (Πόρποδας 1981, σελ.36).

Ο Αμερικάνος νευρολόγος Samuel Orton (1937) υποστήριξε, ότι πολλά παιδιά που είναι ευφυή και δεν έχουν νευρολογικά προβλήματα αντιμετωπίζουν αναγνωστικές δυσκολίες, όπως και δυσκολίες στη γραφή. Αυτά τα παιδιά είχαν ως ιδιαίτερο χαρακτηριστικό τους την ανεστραμμένη «καθρεπτική» γραφή και ανάγνωση και πολλές φορές χρησιμοποιούσαν το αριστερό τους χέρι για να γράψουν. Κατά τον ίδιο αυτό συνέβαινε λόγω ελλιπούς εγκεφαλικής λειτουργίας. Ο Orton διαφοροποιήθηκε από την θεωρία του Hinshelwood και το φαινόμενο, που ο Hinshelwood ονόμασε ως «σύμφυτη λεξική τύφλωση», ο ίδιος το ονόμασε ως «στρεφοσυμβολία», που σημαίνει «συστρεφόμενα σημεία» ή «στριφογύρισμα συμβόλων» και οφείλεται σε ελλιπή συντονισμό των οπτικών κινήσεων (Στασινός 1999).

Όσον αφορά τον ορισμό της δυσλεξίας σύμφωνα με τον Πόρποδα (1981, σελ.32) δυσλεξία είναι: «η διαταραχή που παρουσιάζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε συνηθισμένες σχολικές τάξεις, αποτυγχάνουν να αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία, σε βαθμό ανάλογο με τις διανοητικές τους ικανότητες». Κατά τον Μάρκου (1998), δυσλεξία είναι: «μια ειδική αδυναμία εκμάθησης της ανάγνωσης και της γραφής, έξω από τα συνήθη πλαίσια επίδοσης του μαθητή, ο οποίος κατά κανόνα έχει σχετικά καλή ή και πάνω από τον μέσο όρο νοημοσύνη» (Μάρκου 1998,σελ15).

Έχουν επιχειρηθεί, να δοθούν διάφοροι ορισμοί σχετικά με την έννοια της δυσλεξίας και πολλοί από αυτούς έχουν «αρνητικό» χαρακτήρα. Πιο εύκολο είναι να ορίσει κανείς τι δεν είναι, παρά τι είναι δυσλεξία (Στασινός 1999). Έτσι αποκλείοντας κάποια πιθανά αίτια σχετικά με το τι προκαλεί τη δυσλεξία, καταλήγουμε σε κάποια κεντρικά στοιχεία της δυσλεξίας, όπως κεντρικό στοιχείο στην εξελικτική δυσλεξία, είναι οι απρόσμενες δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί στην ανάγνωση και τη γραφή (Στασινός 1999).



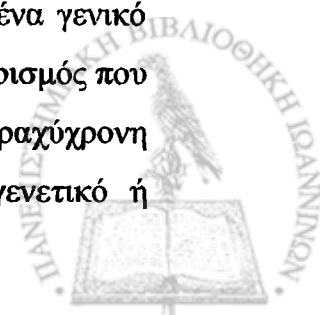
Επίσης ένας ορισμός της δυσλεξίας, είναι αυτός της Παγκόσμιας Ομοσπονδίας Νευρολογίας, η οποία ορίζει τη δυσλεξία ως εξής: «μια διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης, ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη και την προαναφερόμενη κοινωνικό-πολιτισμική ευκαιρία. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες, οι οποίες συχνά έχουν ιδιοσυστασιακή προέλευση.» (Αναφέρεται στο Critchley 1970, σελ.11).

Ο Rutter (1978) τονίζει ότι ο ορισμός που δίνει η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας δεν είναι λειτουργικός. Σε αντίθεση με τον Rutter, ο Eisenberg (1978) υποστηρίζει, ότι μπορεί να υπάρξει «αρνητικός» ορισμός της δυσλεξίας. Ωστόσο, ασκεί και αυτός κριτική σχετικά με τον ορισμό που δίνει η Παγκόσμια Ομοσπονδία Νευρολογίας, ότι είναι σημαντικοί οι όροι «συμβατική διδασκαλία», «επαρκής νοημοσύνη» και «κοινωνικό-πολιτισμική ευκαιρία», καθώς αυτοί οι όροι δεν είναι ακριβείς και σαφείς (Στασινός 1999).

Ο Eisenberg (1978) δίνει το δικό του ορισμό σχετικά με την αναγνωστική δυσκολία, σύμφωνα με τον οποίο είναι: «μια αποτυχία του παιδιού να μάθει να διαβάζει με κανονική επάρκεια, ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, ένα πολιτισμικά επαρκές οικογενειακό περιβάλλον, κατάλληλα κίνητρα, ανέπαφες αισθήσεις, κανονική νοημοσύνη και απαλλαγή από χονδροειδές νευρολογικό έλλειμμα» (Eisenberg 1967, σσ.33-34).

Ο Eisenberg θεωρεί ότι η ανάγνωση του παιδιού όπως επίσης και η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας, του λεξιλογίου και της σύνταξης επηρεάζεται από τις εμπειρίες που έχει το παιδί σε όλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Στασινός 1999). Ο ίδιος συμφωνεί με τον Rutter, ότι ένα μη ευνοϊκό οικογενειακό περιβάλλον, είναι ένας από τους παράγοντες που επιβαρύνει την ψυχολογική κατάσταση ενός παιδιού με δυσλεξία. Κατά τον Eisenberg (1967), όταν ένα παιδί με φυσιολογικό Δείκτη Νοημοσύνης, αντιμετωπίζει προβλήματα ανάγνωσης ή γραφής, ενώ οι συνομήλικοί του έχουν κατακτήσει επαρκώς αυτές τις δύο διαδικασίες, τότε το παιδί έχει κάποιο «ειδικό μειονέκτημα» (Στασινός 1999).

Τέλος οι Wheeler και Watkins (1979) προέβησαν σε ένα ορισμό της δυσλεξίας με ορισμένα θετικά στοιχεία του φαινομένου της δυσλεξίας. Μεταξύ των άλλων αναφέρουν ότι δυσλεξία βιώνεται από παιδιά με επαρκή νοημοσύνη ως ένα γενικό γλωσσικό έλλειμμα, το οποίο εκδηλώνεται ειδικά ως ένας ευρύτερος περιορισμός που αφορά την επεξεργασία κάθε οπτικής ή ακουστικής πληροφορίας στη βραχύχρονη μνήμη. Αυτός ο περιορισμός μπορεί να έχει πολλαπλά αίτια (π.χ. γενετικό ή





εγκεφαλικό τραύμα κατά τη γέννηση και ορατές επιδράσεις (π.χ. αδεξιότητα, αντιστροφές και παράξενη ορθογραφημένη γραφή)

Έχουν επιχειρηθεί κατά καιρούς και άλλοι ορισμοί της δυσλεξίας, όπως «εξελικτική δυσλεξία», «επίκτητη δυσλεξία», «σοβαρή αναγνωστική δυσκολία» από τους Harris και Sipay (1985), «ειδική μαθησιακή δυσκολία» από τον Selikowitz (1983) ή όπως αναφέρεται σε γερμανική βιβλιογραφία «λεγασθένεια» (legasthenie) (Klasen 1972).

Όπως γίνεται αντιληπτό, υπάρχουν πολλοί ορισμοί της δυσλεξίας που επιχειρήθηκαν να δοθούν από πολλούς επιστήμονες, τόσο παιδαγωγούς, όσο και ψυχολόγους και γιατρούς που έχουν ως κοινό παρονομαστή, τη χαμηλή επίδοση ενός παιδιού στο σχολείο σε σχέση με τους συνομηλίκους του και σε σχέση με το νοητικό δυναμικό. Γενικά αποδεκτό θεωρείται το γεγονός, ότι η δυσλεξία δεν έχει σχέση με τη νοητική καθυστέρηση και εμφανίζεται σε αναλογία τέσσερα προς ένα σε σχέση με τα κορίτσια (Μάρκου 1998).

### **2.3. Αυτοεκτίμηση- Αυτοαντίληψη και μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία**

Πολλοί επιστήμονες έχουν ερευνήσει, το κατά πόσον συνδέεται η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών και γενικότερα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες με την ακαδημαϊκή τους επίδοση και ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν την τάση να έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης, σε αντίθεση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες (Gurney 1988, Bandura 1989, Burns 1982, Byrne 1984, Chapman 1988, Harter 1983, Elbaum & Vaughn 2001).

Τα παιδιά με δυσλεξία εξαιτίας των αδυναμιών που αντιμετωπίζουν στη γραφή και στην ανάγνωση έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα ο Burns(1982) έκανε μια εκτεταμένη ανασκόπηση στην τότε υπάρχουσα βιβλιογραφία και κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και αυτοεκτίμησης, καθώς η πρώτη επηρεαζόταν άμεσα από τη δεύτερη.

Ο Chapman (1988) μετά από πολλή μελέτη στο θέμα της δυσλεξίας και της αυτοεκτίμησης κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν την τάση



να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συνομηλίκους. Ωστόσο υποστηρίζει ότι δεν έχουν τόσο χαμηλή αυτοεκτίμηση, που να τους προκαλεί δυσλειτουργία σε άλλους τομείς της ζωής τους. Αντιθέτως μπορούν να «επιβραβεύσουν» κατά κάποιον τρόπο τον εαυτό τους με επιτυχίες σε εξωσχολικές δραστηριότητες και γενικά με δραστηριότητες που δεν είναι σχολικές. Το γεγονός ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να διαφέρει σε άλλους τομείς, όπως την κοινωνική ζωή, το διαπίστωσαν και πλήθος άλλων ερευνητών (Crolnick & Ryan 1990, Prout, Marcal & Marcal 1992, Montgomery 1994).

Επίσης ο Lawrence (1971, 1987) ανέφερε ότι «φτωχοί» αναγνώστες είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα άλλα παιδιά.. Όπως επίσης και σε πρόσφατες έρευνες διαπιστώνεται, ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα, έχουν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και γενικότερα χαμηλή αυτοαντίληψη (Humphrey 2001, Margerison 1996, Barret & Jones 1994).

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία η υποστήριξη και βοήθεια που μπορεί να λαμβάνουν αυτά τα παιδιά, μπορεί να επιδράσει θετικά και να οδηγήσει στην άνοδο της αυτοεκτίμησης των δυσλεκτικών μαθητών (Elbaum & Vaughn 1999). Ωστόσο υπάρχουν έρευνες που καταδεικνύουν το γεγονός, ότι τα δυσλεκτικά παιδιά έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται τους εαυτούς τους, ως λιγότερο ικανούς σε σχέση με τους συνομηλίκους τους, όχι μόνο στις ακαδημαϊκές δεξιότητες και στην εξυπνάδα, αλλά και όσον αφορά την κοινωνική τους αποδοχή από τους άλλους (Smith & Nagle 1995).

Γενικά υπάρχουν πάρα πολλοί παράγοντες που παίζουν σημαντικό ρόλο στην αύξηση ή τη μείωση της αυτοεκτίμησης, όπως το φύλο, η ηλικία και η στάση των γονέων απέναντι στα παιδιά τους, που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τους ερευνητές όμως, η ακαδημαϊκή επίδοση είναι ο πιο σημαντικός παράγοντας, που επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία. (Hamachek 1995, Marsh & Yeung 1997, Muijs 1997). Σύμφωνα με την British Dyslexia Association (1998) υπάρχει στενή σύνδεση, μεταξύ της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών με δυσλεξία, εξαιτίας των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στην ανάγνωση, στην ορθογραφία και γενικά στο γραπτό λόγο.

Πολλοί ερευνητές (Coopersmith 1967, Song & Hattie, 1984) απέδωσαν τη χαμηλή αυτοεκτίμηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στην επιρροή που δέχονται από τους γονείς τους και γενικότερα από το οικογενειακό τους περιβάλλον. Συγκεκριμένα ο Coopersmith (1967) διερευνώντας την αυτοεκτίμηση παιδιών



πέμπτης και έκτης δημοτικού κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της γενικής αυτοαντίληψης και των τεστ επίδοσης. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν οι Piers & Harris (1964), σε μια προηγούμενη έρευνά τους σε μαθητές τρίτης και έκτης δημοτικού. Αυτή η θετική συνάφεια μεταξύ αυτοαντίληψης και σχολικής επίδοσης, επιβεβαιώνεται και κάποια χρόνια αργότερα από τους Carlin (1969) και από τις έρευνες των Soares & Soares (1969) και Trowbridge (1972).

Ένα χρόνο μετά την έρευνα του Trowbridge (1972), ο Rosenthal (1973) ερευνήσε την αυτοεκτίμηση των παιδιών με δυσλεξία με το ερωτηματολόγιο του Coopersmith. Στην έρευνά του είχε τρεις ομάδες. Η πρώτη ομάδα αποτελούνταν από παιδιά που είχαν δυσλεξία και που προέρχονταν από οικογένειες, που είχαν μια σχετική ενημέρωση σχετικά με το μαθησιακό πρόβλημα που αντιμετώπιζαν τα παιδιά τους. Η δεύτερη ομάδα αποτελούνταν από παιδιά με δυσλεξία, που προέρχονταν από οικογένειες που δεν είχαν καμία ενημέρωση σχετικά με το μαθησιακό πρόβλημα των παιδιών τους. Η τρίτη ομάδα αποτελούνταν από «φυσιολογικά» παιδιά, που δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες, τέλος η τέταρτη ομάδα αποτελούνταν από παιδιά που είχαν άσθμα. Η τελευταία ομάδα ήταν μια εναλλακτική ομάδα παιδιών, η οποία αντιμετώπιζε κάποια δυσκολία. Σε αυτή την έρευνα αποδείχτηκε, ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση σε αντίθεση με τα «φυσιολογικά» παιδιά. Επίσης είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και από τα παιδιά που είχαν άσθμα. Τέλος τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες, που δεν ήταν ενημερωμένες σχετικά με τη διαταραχή της δυσλεξίας, είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από ότι τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένειες, που ήταν ενημερωμένες σχετικά με τη διαταραχή της δυσλεξίας.

Σχετικά με το θέμα της αυτοεκτίμησης και της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών με δυσλεξία ασχολήθηκαν και οι Thomson & Hartley (1980), οι οποίοι ερευνήσαν τα επίπεδα αυτοεκτίμησης παιδιών με δυσλεξία και παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και από την έρευνα προέκυψε, ότι τα παιδιά με δυσλεξία είχαν πολύ χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, σε σχέση με τα παιδιά που δεν αντιμετώπιζαν κάποιου είδους μαθησιακή δυσκολία.

Ο Thomson (1990) μια δεκαετία αργότερα διεξήγαγε και άλλη έρευνα, στην οποία ερευνούσε την αυτοεκτίμηση παιδιών με δυσλεξία, που παρακολουθούσαν ειδικό σχολείο για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτά τα παιδιά παρακολουθούσαν το σχολείο για 18 μήνες, 6 μήνες και κάποια από αυτά ήταν στο

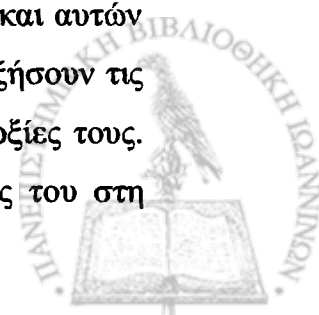


στάδιο της συνέντευξης προκειμένου να γίνουν δεκτά από το σχολείο. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που είχαν παραμείνει για μεγάλο χρονικό διάστημα στο σχολείο, είχαν και υψηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, σε σύγκριση με τις άλλες δύο ομάδες. Επίσης διαπιστώθηκε, ότι είχαν και υψηλά επίπεδα κοινωνικής αυτοεκτίμησης και αυτό το γεγονός καταδεικνύει, ότι τα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης που είχαν τα παιδιά με δυσλεξία οφείλονταν στο «μεικτό» σχολικό περιβάλλον, στο οποίο φοιτούσαν και στο αίσθημα αποτυχίας που βίωναν σε μεγαλύτερο βαθμό, από ότι οι συνομήλικοι τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Υπάρχουν αρκετές έρευνες (Klooomok & Cosden 1994, Hagborg 1996) σχετικές με τα δυσλεκτικά παιδιά, τα οποία πολλές φορές καταφέρνουν να διατηρήσουν υγιή και ισορροπημένη την αυτοεκτίμησή τους, παρότι αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής αποτυχίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, όταν επιτυγχάνουν σε άλλους τομείς, όπως τα σπορ ή όταν έχουν υψηλή κοινωνική υποστήριξη από τους γύρω τους και θεωρείται ως «αποζημιωτική αυτοεκτίμηση», είναι δηλαδή κατά κάποιον τρόπο ένα μέτρο αυτοπροστασίας των παιδιών με δυσλεξία.

Άλλα παιδιά όμως με δυσλεξία, προστατεύουν κατά κάποιον τρόπο «πρόκαταβολικά» την αυτοεκτίμησή τους, αποδίδοντας στον εαυτό τους τον χαρακτηρισμό «ανίκανα» πριν αναλάβουν κάποια εργασία, όπου βλέπουν ότι υπάρχει πιθανότητα να αποτύχουν. Έτσι υιοθετούν μια στάση, σύμφωνα με την οποία κατά «προβλέπουν» την αποτυχία τους, εξαιτίας των «ανυπέρβλητων» δυσκολιών που αντιμετωπίζουν (Feick & Rhodewalt 1997). Η παραπάνω έρευνα τονίζει το γεγονός, ότι υπάρχει κάποια σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και της αυτοεκτίμησης. Επίσης γίνεται φανερό ότι τα παιδιά με δυσλεξία, στη προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν την αποτυχία που βιώνουν στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και στις σχολικές εργασίες, υιοθετούν κάποιους ψυχολογικούς μηχανισμούς άμυνας.

Ο σημαντικότερος λόγος για τον οποίο τα άτομα με δυσλεξία έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, είναι επειδή αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραφή και στην ανάγνωση. Αυτές οι δεξιότητες είναι πολύ σημαντικές για την κοινωνία μας, προκειμένου να ανελιχθεί κάποιος επαγγελματικά. Σύμφωνα με τη Harter (1999) αν η χαμηλή αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες προέρχεται από τη «διαφορά» που υπάρχει μεταξύ των φιλοδοξιών των παιδιών με δυσλεξία και αυτών που μπορούν να καταφέρουν να τις εκπληρώσουν, τότε πρέπει είτε να αυξήσουν τις επιδόσεις τους στη γραφή και την ανάγνωση, είτε να μειώσουν τις φιλοδοξίες τους. Επομένως αν το παιδί με δυσλεξία δεν μπορεί να αυξήσει τις επιδόσεις του στη



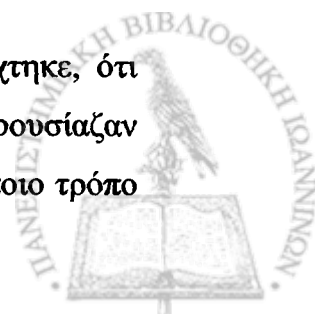
γραφή και στην ανάγνωση, τότε θα είναι εξαιρετικά δύσκολο να αυξήσει γενικότερα την αυτοεκτίμησή του. Γι' αυτό υπάρχουν πολλές έρευνες, που στοχεύουν στην ανάπτυξη και ενίσχυση των δεξιοτήτων των παιδιών με δυσλεξία, έτσι ώστε να βελτιώσουν, όχι μόνο τις επιδόσεις τους στη γραφή και την ανάγνωση, αλλά και στην αυτοεκτίμηση (Elbaum & Vaughn 1999, Gersten & Baker 1999, Swanson 1999).

Οι Gjessing & Karlsen (1989) παρακολούθησαν την πρόοδο 3.000 παιδιών από τη Νορβηγία και διαπίστωσαν, ότι τα παιδιά που είχαν ορισμένες μαθησιακές δυσκολίες, είχαν την τάση να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, από ότι τα άλλα παιδιά και επίσης είχαν έλλειψη αυτοπεποίθησης. Οι Fairhurst & Pumfrey (1992) διαπίστωσαν, ότι οι έφηβοι που ήταν «φτωχοί αναγνώστες», είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση και θεωρούσαν τους εαυτούς τους, ως λιγότερο χρήσιμους ως μέλη της τάξης. Επιπλέον οι Huntington & Bender (1993) αναφέρουν σε μια έρευνά τους, ότι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Επιπροσθέτως, σε έρευνα των Thomson & Hartley (1980) διαπιστώθηκε, ότι στα παιδιά με δυσλεξία υπήρχε υψηλή συσχέτιση της φράσης «καλός στην ανάγνωση» με τη λέξη «ευτυχία», σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου, που αποτελούνταν από παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με αυτή την έρευνα, τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να βοηθηθούν, να γίνουν καλοί αναγνώστες, έτσι ώστε να είναι περισσότερο ευτυχισμένα. Συμπερασματικά, όσο πιο καλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα έχει ένα παιδί με δυσλεξία, τόσο πιο πιθανό είναι να ανέβει η αυτοεκτίμησή του.

Σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών, παίζει και το που αποδίδουν τα ίδια τα παιδιά την ακαδημαϊκή τους αποτυχία και το έλλειμμα που παρουσιάζουν στη γραφή και στην ανάγνωση. Σε έρευνα του Dodds (1994) διαπιστώθηκε, ότι οι μαθητές που έκαναν ορθογραφικά λάθη (σε ορθογραφικά τεστ) ήταν πιο πιθανό, να αποδώσουν την αποτυχία τους στη χαμηλή τους ικανότητα, από ότι οι μαθητές που δεν έκαναν ορθογραφικά λάθη. Επιπλέον οι Butkowsky & Willows (1980) διαπίστωσαν, ότι οι μαθητές που είχαν αναγνωστικές δυσκολίες απέδιδαν οποιαδήποτε επιτυχία τους στην ανάγνωση, σε εξωτερικούς παράγοντες. Αντιθέτως, την τυχόν αποτυχία τους, την απέδιδαν στη χαμηλή ικανότητά τους στην ανάγνωση.

Ωστόσο σε άλλες έρευνες, όπως αυτή της Durante (1993) αποδείχτηκε, ότι κάποια από τα δυσλεκτικά άτομα του γκρουπ που εξετάστηκαν, δεν παρουσίαζαν αυτή τη συμπεριφορά, δηλαδή να δυσφημούν και να κατηγορούν κατά κάποιο τρόπο



τον εαυτό τους για τα λάθη που κάνουν και ότι συνήθως αυτή η συμπεριφορά συνοδεύεται με διαταραχές της συμπεριφοράς. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η Eslea (1999) μετά από σχετική έρευνα.

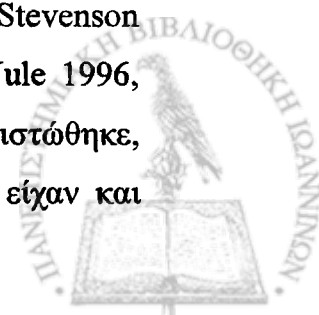
Σε μια άλλη έρευνα ο Riddick (1996) πήρε συνέντευξη από 22 παιδιά με δυσλεξία και κατέληξε στο συμπέρασμα, ότι τα παιδιά με δυσλεξία ένιωθαν «απογοητευμένα», «αγανακτισμένα», ντροπή, θλίψη, κατάθλιψη, θυμό λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Εκτός αυτού είχαν και άσχημες εμπειρίες από τους δασκάλους τους, οι οποίοι τα αγνοούσαν.

Ο Murk (1999) υπέθεσε, ότι τα θετικά-υψηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης έχουν σχέση με τη θετική λειτουργία του ego, ενώ η έλλειψη αυτοεκτίμησης σχετίζεται με μακροχρόνια συναισθήματα θυμού και κατάθλιψης.

Γενικότερα, φαίνεται ότι υπάρχει κάποια σχέση και κάποιος σύνδεσμος μεταξύ αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης με τη δυσλεξία και οφείλεται στο γεγονός, ότι τα παιδιά με δυσλεξία βιώνουν δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή (BDA 1998). Επίσης οι Daniel & King (1995) σε έρευνα που διεξήγαγαν σχετικά με την αυτοεκτίμηση των μαθητών και τη σχολική τους επίδοση διαπίστωσαν, ότι οι μαθητές που είχαν καλή σχολική επίδοση είχαν και θετική αντίληψη για τον εαυτό τους, ενώ οι μαθητές που δεν είχαν καλή σχολική επίδοση, είχαν αρνητική αντίληψη για τον εαυτό τους.

Επιπλέον ο Murray (1978) επεσήμανε το γεγονός, ότι οι μαθητές που είχαν υψηλή αυτοεκτίμηση ήταν και αυτοί που είχαν καλή σχολική επίδοση, σε αντίθεση με τους μαθητές που δεν είχαν καλή σχολική επίδοση και επομένως είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Στον Ελλαδικό χώρο έχουν γίνει έρευνες (Φλουρή & Μαντζάνα 1978, Κουλοπούλου & Σπυριδάκη 1981, Δραγώνα 1982, Τάνου 1985) σχετικά με το κατά πόσον μπορεί να επηρεαστεί η αυτοαντίληψη ενός παιδιού από τη σχολική του επίδοση, δηλαδή ερευνήθηκε η θετική συνάφεια μεταξύ της αυτοαντίληψης και της σχολικής επίδοσης. Πλήθος ερευνών καταδεικνύουν το γεγονός, ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία, μπορεί να συνδέεται με προβλήματα συμπεριφοράς και αδυναμίας των ατόμων να εξωτερικεύσουν σωστή συμπεριφορά (Bender & Golden 1988, Frick et al. 1991, Heiervang, Lund Stevenson & Hugdahl 2001, Hinshaw 1992, Maughan, Pickles, Hagell, Rutter & Yule 1996, Rutter & Yule 1970, Willcutt & Pennington 2000). Όπως επίσης διαπιστώθηκε, πολλά παιδιά με δυσλεξία, όχι μόνο είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αλλά είχαν και



ελαφρώς καταθλιπτική συμπεριφορά (Palladino, Poli, Masi & Marcheschi 2000). Επιπλέον ήταν πολύ ανήσυχα και παρουσίαζαν δυσκολίες στη συγκέντρωση και επίλυση των προβλημάτων τους, με αποτέλεσμα να βιώνουν κοινωνική «απομόνωση» και αισθήματα ανικανότητας (Fisher Allen & Kose 1996, Jorm, Share, Matthews & Mac Lean 1986, Klasen 1972, Livingston 1990, Richman, Stevenson & Graham 1982, Stanley, Dai & Nolan 1997, Willcutt & Pennington 2000).

Ο Miles (1996) τονίζει το γεγονός, ότι η δυσλεξία δημιουργεί στο παιδί ένα αίσθημα ανασφάλειας και μόνιμου φόβου και η ανησυχία του παιδιού, είναι μήπως αποτύχει και απογοητεύσει τους γονείς και τους δασκάλους του. Οι επαναλαμβανόμενες αποτυχίες στο σχολείο, έχουν ως αποτέλεσμα να επηρεάζεται με αρνητικό τρόπο η αυτοεκτίμηση του μαθητή και να αισθάνεται «φοβισμένος».

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να γίνει μια σύντομη αναφορά σχετικά με την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη, που έχουν τα ενήλικα δυσλεκτικά άτομα και πως αυτά έχουν επηρεαστεί από τις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Οι Lewandowski & Arcangelo (1994) διαπίστωσαν σε έρευνές τους, ότι οι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλή αυτοαντίληψη. Σε δύο follow-up έρευνες (Bruck 1985, Spreen 1987) που έγιναν σε ενήλικες (οι οποίοι είχαν φτάσει στα πρώτα χρόνια της ενηλικίωσής τους και είχαν παρακολουθηθεί στο παρελθόν από τους ερευνητές, σαν παιδιά που αντιμετώπιζαν αναγνωστικές δυσκολίες) διαπιστώθηκε, ότι είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση και εξακολουθούσαν να έχουν χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση. Επίσης διεξήχθη έρευνα από τους Riddick et al (1999) με δείγμα 16 δυσλεκτικών σπουδαστών πανεπιστημίου και 16 «φυσιολογικών» σπουδαστών, που ήταν η ομάδα ελέγχου. Συνέκριναν την αυτοεκτίμηση των δύο γκρουπ και διαπιστώθηκε, ότι το γκρουπ που αποτελούνταν από δυσλεκτικούς σπουδαστές, είχε εμφανώς χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, σε σύγκριση με το γκρουπ ελέγχου. Τέλος η Maughn (1995) επισημαίνει, ότι ενήλικες που αντιμετώπιζαν αναγνωστικές δυσκολίες, είχαν πολύ χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτό ίσως είναι ο αντίκτυπος των αναγνωστικών δυσκολιών, που αντιμετώπιζαν από τα παιδικά τους χρόνια.



## 2.4. Σημαντικοί άλλοι και αυτοεκτίμηση

Στη συγκεκριμένη ενότητα θα γίνει αναφορά στο ρόλο που παίζουν οι «σημαντικοί άλλοι» στη ζωή ενός παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία. Σημαντικοί άλλοι θεωρούνται οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι συμμαθητές, καθώς επίσης θα διερευνηθεί και ο βαθμός, στον οποίο επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση του παιδιού.

Σύμφωνα με το μοντέλο του «καθρεπτιζόμενου εαυτού» του Cooley (1902), η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου εξαρτάται από την αποδοχή του από τους «σημαντικούς άλλους». Αυτό επιβεβαιώνεται από τον Felson (1993), ο οποίος σε μια σειρά από μελέτες που έκανε διαπίστωσε, ότι τα παιδιά που είναι ευχαριστημένα με τον εαυτό τους πιστεύουν, ότι τόσο οι γονείς, όσο και οι συνομήλικοί τους έχουν θετική στάση απέναντί τους.

Σύμφωνα με την Harter (1999, σελ.188), οι στάσεις των «σημαντικών άλλων» εσωτερικοποιούνται στην παιδική ηλικία και έτσι είναι σημαντική η συμβολή τους στην αυξομείωση της αυτοεκτίμησης.

Συγκεκριμένα, όσον αφορά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία έχει διαπιστωθεί, ότι ο ρόλος των δασκάλων στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών είναι καθοριστικής σημασίας. Αφού όσο μεγαλύτερη είναι η υποστήριξη και η ενθάρρυνση που δίνουν σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο περισσότερο αυξάνεται η αυτοεκτίμησή τους. Ο Bhasin (1987) υποστήριξε ότι η επιθετική, αλλά και η ντροπαλή συμπεριφορά είναι συμπτώματα που οφείλονται στη μειωμένη ενίσχυση του δασκάλου σε παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Σύμφωνα με τους Hoge, Smit, και Hanson (1990) ο συνδυασμός σχολικών και οικογενειακών παραγόντων, παίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης κατά τα ακαδημαϊκά χρόνια. Σύμφωνα με έρευνα του Robinson (1995), πολλοί έφηβοι μαθητές θεωρούν μεγαλύτερης σημασίας την αποδοχή που δέχονται από τους συνομηλίκους παρά από τους δασκάλους.

Μια άλλη έρευνα των Steinhausen και Metzke (2001) κατέδειξε το γεγονός, ότι η αποδοχή που μπορούν να πάρουν οι μαθητές από τους συμμαθητές τους λειτουργεί κατά κάποιον τρόπο «προστατευτικά», στο να εσωτερικεύσουν ή να εξωτερικεύσουν με ομαλό τρόπο τα συναισθήματά τους και να μην παρουσιάζουν δυσλειτουργίες στη συμπεριφορά τους. Επιπλέον η υποστήριξη από τους γονείς μπορεί να είναι πολύ





σημαντική, προκειμένου να ανέβει η αυτοεκτίμηση των παιδιών, αλλά η αποδοχή από τους συνομηλίκους είναι ακόμα περισσότερο βοηθητική για την τόνωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών με δυσλεξία (Kirchner & Vondraek 1975, Burnett & Mc Crindle, 1999).

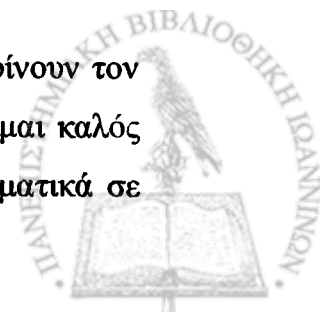
Σε έρευνα των Wentzel & Gadwell (1997), συνδέεται η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών με δυσλεξία, καθώς και οι κοινωνικές τους σχέσεις με το βαθμό αποδοχής που θα έχουν από τους συνομηλίκους τους.

Σύμφωνα με έρευνα της Humphrey (2002) που έγινε σε παιδιά με δυσλεξία, τα οποία ήταν μαθητές σε «μεικτές» τάξεις (δηλαδή σε τάξεις που αποτελούνταν από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) και σε παιδιά, που ήταν μαθητές «ειδικών» τμημάτων (δηλαδή τμημάτων που αποτελούνταν μόνο από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες) διαπιστώθηκε, ότι τα παιδιά με δυσλεξία που ήταν μαθητές των «μεικτών» τάξεων, δεν είχαν μόνο χαμηλή αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη, αλλά επίσης ένιωθαν απομονωμένα από τους συμμαθητές τους. Επίσης ήταν θύματα συναισθηματικού εκβιασμού (bullying) και χλευασμού από τους συμμαθητές τους, που δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Το γεγονός ότι τα παιδιά με δυσλεξία πέφτουν συχνά θύματα εκβιασμού (bullying) από τους συνομηλίκους και ότι αυτό μπορεί να δράσει δυσλειτουργικά για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης των παιδιών με δυσλεξία, επιβεβαιώνεται και από έρευνες των Sharp (1996), EAUDE (1999) και O'Moore (2000).

Γενικά, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να πέσουν εύκολα θύματα εκβιασμού (bullying), γιατί είναι εύκολος στόχος (Whitney, Nabuzoka & Smith 1992). Γι'αυτό και τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, προσπαθούν να κρύψουν τις δυσκολίες τους και να εκτρέψουν αλλού τη προσοχή των συμμαθητών τους (Riddick 1996).

Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση των μαθητών όταν είναι μέσα σε «μεικτές» τάξεις και μέσα σε «ειδικές» τάξεις, ασχολήθηκαν και οι Grozier, Rees, Morris-Beattie & Bellin (1999). Η έρευνα τους έδειξε, ότι όταν τα παιδιά με δυσλεξία ενσωματώνονται μέσα σε «μεικτές» τάξεις, τότε έχουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης, από ότι όταν βρίσκονται μέσα σε «ειδικές» τάξεις, που αποτελούνται μόνο από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Όταν τα παιδιά φτάνουν στην ηλικία των 8 ετών αρχίζουν να συγκρίνουν τον εαυτό τους με τους άλλους συνομηλίκους και ενώ μέχρι τότε έλεγαν: «Είμαι καλός στα Μαθηματικά» μετά την ηλικία των 8 λένε: «Είμαι καλός στα Μαθηματικά σε



σχέση με τα άλλα παιδιά»(Gurney,1988). Κατά συνέπεια τα παιδιά με δυσλεξία έχουν αρνητική αυτοαντίληψη, γιατί συγκρίνουν τις επιδόσεις τους στο σχολείο με τις επιδόσεις των συμμαθητών τους, που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να χρησιμοποιηθεί η ομάδα των συνομηλίκων, προκειμένου να τονωθεί η αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και να αρχίσουν να βελτιώνονται οι ακαδημαϊκές τους επιδόσεις, μέσω της αύξησης της αυτοεκτίμησης.

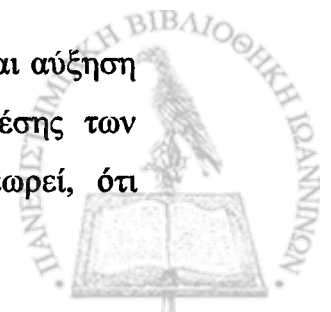
Όλες οι παραπάνω έρευνες συγκλίνουν στο γεγονός, ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αυξήθηκε, όταν είχαν την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους. Εκτός αυτού βελτιώθηκε η αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, καθώς και η ικανότητά τους, να επιλύουν τα τυχόν προβλήματα που αντιμετώπιζαν. Μια διαφορετική στρατηγική που χρησιμοποιήθηκε για την αύξηση της αυτοεκτίμησης, ήταν να λάβουν οι μαθητές με δυσλεξία το ρόλο του «δασκάλου» σε μια ομάδα συνομηλίκων, που δεν είχαν μαθησιακές δυσκολίες. Το παιχνίδι ρόλων, είχε ως αποτέλεσμα για μια ακόμα φορά την τόνωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Πολύ σημαντικός είναι και ο ρόλος του δασκάλου-εκπαιδευτικού στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των δυσλεκτικών μαθητών (Rotter 1966).

Σύμφωνα με μια σειρά ερευνών που έχουν διεξαχθεί (Rosenthal 1973, Thomson 1990, Humphrey 2001, Humphrey 2002a , Humphrey 2002b), σχετικά με τα παιδιά που πάνε σε ειδικά σχολεία για μαθησιακές δυσκολίες και με παιδιά που πάνε σε «μεικτά» σχολεία, βρέθηκε ότι στα ειδικά σχολεία το εκπαιδευτικό προσωπικό είναι καλύτερα εκπαιδευμένο, προκειμένου να βοηθήσει πιο αποτελεσματικά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Επιπλέον οι δάσκαλοι προσέχουν και υποστηρίζουν ηθικά περισσότερο τα παιδιά, σε σύγκριση με τους δασκάλους των «μεικτών» σχολείων, με αποτέλεσμα τα σχολεία που φιλοξενούν παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, να ενισχύουν περισσότερο την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη των μαθητών.

Συνήθως τα παιδιά με δυσλεξία αναγνωρίζουν, ότι οι δάσκαλοι των «ειδικών» τμημάτων τους δίνουν ιδιαίτερη υποστήριξη και προσοχή, σε αντίθεση με τους δασκάλους των «μεικτών» τμημάτων. (Humphrey 2001, Humphrey & Mullins 2002a).

Ο Lawrence (1996) επισημαίνει ότι μπορεί να επιτευχθεί ενίσχυση και αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, μέσω της εδραίωσης μιας καλής σχέσης των δασκάλων με τους μαθητές. Συγκεκριμένα ο Carl Rogers (1951) θεωρεί, ότι



προκειμένου να εδραιωθεί μια τέτοια σχέση, πρέπει ο δάσκαλος να έχει τρία χαρακτηριστικά: την αποδοχή, την αυθεντικότητα και να συμπάσχει με τα παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα. Η αποδοχή έχει να κάνει με τη συμπεριφορά που έχει ο δάσκαλος απέναντι στο μαθητή, να μην είναι επικριτικός, να έχει το χάρισμα της επικοινωνίας και να είναι συζητήσιμος με το παιδί και ειδικά με τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες. Είναι πολύ σημαντικό, να νιώθουν τα παιδιά αποδεκτά από το δάσκαλο, ειδικά όταν αισθάνονται απομονωμένα από τους συμμαθητές τους.

Όσον αφορά την αυθεντικότητα του δασκάλου πρέπει να τονιστεί, ότι ο δάσκαλος δεν πρέπει να φοράει «προσωπείο» (persona), γιατί πολλοί δυσλεκτικοί μαθητές που συμμετείχαν σε έρευνες των Humphrey (2001) και Humphrey & Mullins (2002a) καταλάβαιναν, ότι οι δάσκαλοί τους προσποιούνταν και δεν ήταν «αυθεντικοί» στη συμπεριφορά τους. Τέλος είναι πολύ σημαντικό να καταλαβαίνουν τα συναισθήματα των μαθητών τους και να τους συμπαραστέκονται, έτσι ώστε να μειώνεται το αίσθημα μοναξιάς και απομόνωσης, που μπορεί νιώθουν από την απόρριψη των συνομηλίκων τους.

Όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν τα παραπάνω χαρακτηριστικά, τότε είναι πολύ πιθανό να αυξηθεί η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών. Ένας άλλος τρόπος που μπορεί να οδηγήσει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, είναι ο τρόπος προσέγγισης και συμβουλευτικής των μαθητών σύμφωνα με τη θεωρία του Rogers (Zimring & Raskin 1992, De Carvalho, 1991).

Σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών η έρευνα των Antunes και Fontaine (1998) έδειξε, ότι η αυτοαντίληψη των μαθητών σχετικά με την ικανότητά τους στη γλώσσα, επηρεάζεται ανάλογα με τη στήριξη που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς. Οι Antunes και Fontaine (1998) διαπίστωσαν ότι υπάρχει στενή συνάφεια μεταξύ της γονεϊκής στήριξης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τις έρευνες του Damon (1983) και των Oosterwegel & Oppenheimer(1993).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

### 3.1. Τεχνολογίες της Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση

Τα τελευταία χρόνια έχει αναπτυχθεί ο τομέας της τεχνολογίας προκειμένου να γίνει πιο εύκολη η εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Νέες Τεχνολογίες (ΝΤΠ/ICT=Information and Communication Technologies) είναι αναγνωρισμένες ως ένα σημαντικό εργαλείο, που βοηθάει όλους τους μαθητές και ειδικότερα τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας, μπορούν να αξιοποιηθούν προκειμένου να αναβαθμιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία (Ράπτης & Ράπτη 2002). Οι Νέες Τεχνολογίες επηρέασαν όλη την ανθρωπότητα και επέφεραν αλλαγές σε όλους τους επιστημονικούς τομείς και φυσικά στην εκπαίδευση.

Σύμφωνα με το συμπεριφοριστικό μοντέλο, το περιβάλλον παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφορά του ανθρώπου, τόσο φυλογενετικά, όσο και οντογενετικά (Skinner 1974, σελ.17). Με βάση αυτό το μοντέλο ο άνθρωπος αντιδρά στα ερεθίσματα που δέχεται από το περιβάλλον και δεν είναι παθητικός δέκτης. Σύμφωνα με τους συμπεριφοριστές η μάθηση επιτυγχάνεται κάθε φορά, είτε ενισχύοντας την εκάστοτε επιθυμητή συμπεριφορά μέσω της αμοιβής, είτε αποδυναμώνοντας τη μη επιθυμητή συμπεριφορά μέσω της τιμωρίας.

Ο Skinner υποστήριξε ότι η συμπεριφορά προκαλείται από τις συνέπειές της (Salkind, J.Neil 2002). Καθοριστικό ρόλο κατά τον Skinner παίζουν οι ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά των ερεθισμάτων που έπονται της συμπεριφοράς και όχι οι ιδιότητες και τα χαρακτηριστικά που προηγούνται της συμπεριφοράς. Αυτό ονομάζεται συντελεστική μάθηση. Έτσι η μάθηση συντελείται, όταν το άτομο ενισχύεται για μια επιθυμητή συμπεριφορά, μέσω της αμοιβής και όταν γίνεται απόσβεση μιας ανεπιθύμητης συμπεριφοράς, μέσω της άμεσης ή έμμεσης τιμωρίας (Ράπτης & Ράπτη 2002). Επομένως όταν ένας μαθητής κάνει σωστά μια εργασία, θα πρέπει να ενισχύεται, γιατί με αυτόν τον τρόπο το παιδί βιώνει την κοινωνική αναγνώριση π.χ. από τους γονείς και τους συμμαθητές, με αποτέλεσμα να αυξάνεται η θετική αυτοεκτίμηση του παιδιού.



Αυτές οι ενισχύσεις σύμφωνα με τον Skinner (1961) μπορούν να γίνουν και από ορισμένα μηχανήματα, τα οποία ονομάστηκαν «διδασκτικές μηχανές». Ο δάσκαλος σαν μηχανισμός ενίσχυσης θεωρείται πλέον ξεπερασμένος (Skinner 1960), αφού δεν μπορεί να προσφέρει κάθε φορά «διαδοχές ενισχύσεων» προκειμένου να αποκτηθεί μια πιο πολύπλοκη μορφή συμπεριφοράς.

Τα κυριότερα στοιχεία μιας «διδασκτικής μηχανής» κατά τον Skinner (1960) είναι τα εξής: 1) ο χειρισμός του είναι σχετικά εύκολος. 2) η σωστή απάντηση ενισχύεται άμεσα, το αντίστοιχο συμβαίνει και με μια λανθασμένη απάντηση 3) ο κάθε μαθητής έχει τους δικούς του ρυθμούς προόδου 4) οι ασκήσεις είναι κατά τέτοιο τρόπο δομημένες, ώστε η παρουσίαση κάποιου προβλήματος, να εξαρτάται άμεσα από την απάντηση του μαθητή στη προηγούμενη άσκηση 5) δίνεται η δυνατότητα, να καταγράφονται τα πιο συχνά και πιο κοινά λάθη των μαθητών, ώστε να τροποποιείται και να βελτιώνεται κάθε φορά το πληροφοριακό υλικό, έτσι ώστε οι απαντήσεις του μαθητή να είναι όσο το δυνατόν περισσότερες φορές σωστές.

Σε κάθε περίπτωση πιο αποτελεσματική είναι η χρήση των «διδασκτικών μηχανών». Σταθμός στη χρήση των διδασκτικών μηχανών, ήταν η αξιοποίηση τους από το Skinner το 1957 (Θεριανός 2002). Όταν το πρόγραμμα είναι εξατομικευμένο και ανταποκρίνεται στις ανάγκες του κάθε μαθητή ξεχωριστά, τότε είναι πιο επιτυχημένο, γιατί ακολουθεί ο κάθε μαθητής το δικό του ρυθμό μάθησης. Αν και με τη χρήση της εξατομικευμένης διδασκαλίας, ελλοχεύει ο κίνδυνος ο μαθητής να «συνηθίσει» να λύνει τα προβλήματα που είναι «οικεία» σε αυτόν (Κόλλια 1998).

Ύστερα από το συμπεριφοριστικό μοντέλο ακολουθεί η θεωρία του δομικού εποικοδομισμού του Piaget ή αλλιώς constructivism. Σύμφωνα με τον Piaget το παιδί διέρχεται από κάποια στάδια, μέσω των οποίων αναπτύσσει μια λογική σκέψη. Το εννοιολογικό πλαίσιο στο οποίο κινείται ο εποικοδομισμός είναι, ότι το παιδί δεν είναι παθητικός δέκτης των πληροφοριών που λαμβάνει, αλλά «οικοδομεί με ατομικό και ενεργητικό τρόπο τις γνώσεις του για τον κόσμο» (Κόμης 2004 ,σελ.85). Κατά αυτόν τον τρόπο, όλες οι εκπαιδευτικές εφαρμογές των υπολογιστών πρέπει να ευνοούν την οικοδόμηση της γνώσης και να ενισχύουν τη μάθηση μέσω της πρακτικής εφαρμογής.

Ο εποικοδομισμός αποτελεί μια εναλλακτική πρόταση έναντι του συμπεριφορισμού, για το σχεδιασμό των μαθησιακών περιβαλλόντων με υπολογιστή (Κόμης 2004, σελ.86). Το άτομο αλληλεπιδρά με τον κόσμο και έτσι δημιουργεί προσωπικά γνωστικά σχήματα, τα οποία προσδίδουν και ένα ξεχωριστό νόημα στο



κόσμο. Με βάση το μοντέλο του εποικοδομισμού μπορούμε να διακρίνουμε εφτά βασικές προϋποθέσεις προκειμένου να σχεδιαστούν περιβάλλοντα Τ.Π.Ε, τα οποία να προάγουν την ανθρώπινη μάθηση (Boyle 1997) :

- 1) Την παροχή εμπειριών που είναι σχετικές με την διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.
- 2) Την παροχή εμπειριών προκειμένου να εκτιμηθούν πολλές προοπτικές.
- 3) Την ενσωμάτωση της μάθησης σε ρεαλιστικά περιβάλλοντα (contexts), τα οποία έχουν άμεση σύνδεση με τον πραγματικό κόσμο.
- 4) Ενθάρρυνση της κυριότητας των απόψεων και της έκφρασής τους στη μαθησιακή διαδικασία.
- 5) Η εμπέδωση της μάθησης, μέσω της κοινωνικής εμπειρίας.
- 6) Ενθάρρυνση της χρήσης πολλών μορφών αναπαράστασης της πραγματικότητας.
- 7) Ενθάρρυνση της αυτοσυναίσθησης στη διαδικασία οικοδόμησης της γνώσης.

Μία από τις πολλές δραστηριότητες που μπορούν να γίνουν μέσω του εποικοδομισμού, είναι η δημιουργία «μικρόκοσμων» όπως είναι το περιβάλλον της γλώσσας Logo. Μέχρι τώρα η εμπειρία σχετικά με τον εποικοδομισμό και την εφαρμογή του στον υπολογιστή έχει δείξει, ότι είναι δυνατόν να προσφέρει πολύ καλά μαθησιακά αποτελέσματα σε σύγκριση με άλλες παραδοσιακές μεθόδους (Ράπτης & Ράπτη 2002).

Σύμφωνα με μια ταξινόμηση που έχει προταθεί από τον Taylor (Taylor 1980 στο Κόμης, σελ.127), η χρήση των Τ.Π.Ε. χωρίζεται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

- Ο υπολογιστής ως δάσκαλος (teacher): δηλαδή η διδασκαλία με τη βοήθεια του υπολογιστή.
- Ο υπολογιστής ως εργαλείο (tool): δηλαδή η χρήση του υπολογιστή ως εργαλείο μάθησης.
- Ο υπολογιστής ως μαθητής (tutee): που συμπεριλαμβάνει τον προγραμματισμό του υπολογιστή.

Στην πρώτη περίπτωση (υπολογιστής ως δάσκαλος) ανήκουν όλες εκείνες οι πρακτικές εφαρμογές του υπολογιστή, προκειμένου να χρησιμοποιηθεί για τη διδασκαλία του μαθητή. Δηλαδή χρησιμοποιείται ο υπολογιστής για τη μετάδοση των γνώσεων, επομένως χρησιμοποιείται ως μέσο πληροφόρησης του μαθητή ή ακόμα



και ως μέσο επικοινωνίας. Ο μαθητής μπορεί να παρακολουθήσει ένα μάθημα μέσω υπολογιστή, μπορεί να επεξεργαστεί τις πληροφορίες ή ακόμα και να τις αποθηκεύσει. Με αυτόν τον τρόπο τα διάφορα συστήματα που αναπτύσσονται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή, οργανώνουν και δομούν μια σειρά πληροφοριών, τις οποίες εν' συνεχεία τις αναπαράγουν.

Στη δεύτερη περίπτωση (υπολογιστής ως εργαλείο) περιλαμβάνονται εκπαιδευτικά λογισμικά που βασίζονται στον εποικοδομισμό (π.χ. μάθηση μέσω της αναζήτησης και διερεύνησης). Αυτά τα λογισμικά έχουν σχέση με συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα και μπορούν να έχουν γενική χρήση π.χ. κειμενογράφος, βάση δεδομένων, λογιστικά φύλλα. Υπάρχουν όμως και τρόποι όπου σε αυτήν τη δεύτερη περίπτωση που χρησιμοποιείται ο υπολογιστής ως εργαλείο, μπορεί να χρησιμοποιηθεί και ως εποπτικό μέσο και ως μέσον για να παρουσιάσει ο εκπαιδευτικός μια διδακτική ενότητα. Ο υπολογιστής δηλαδή χρησιμοποιείται ως εποπτικό μέσον «για να παρουσιαστούν αντικείμενα, γεγονότα και διαδικασίες των οποίων την άμεση εμπειρία είναι δύσκολο, λόγω της φύσης τους, να έχουμε μέσα στη τάξη» (Σιμάτος Αναστάσιος 1995,σελ.70). Τέτοια παραδείγματα είναι η παρουσίαση κάποιων ιστορικών γεγονότων ή γεωγραφικών τόπων, όπου κρίνεται σκόπιμη η χρήση του υπολογιστή ως εποπτικού υλικού.

Με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή ως εποπτικό μέσο, μπορούν να εξεξηγηθούν και να διευκρινιστούν στους μαθητές κάποιες δύσκολες ή αφηρημένες έννοιες ή φαινόμενα π.χ. μια γραφημική παράσταση. Εκτός από τη χρήση λογισμικών, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και άλλα προγράμματα του υπολογιστή, όπως εικονική πραγματικότητα, υπερμέσα, ψηφιακές εγκυκλοπαίδειες και λεξικά, ψηφιακές βιβλιοθήκες, μηχανές αναζήτησης στο Διαδίκτυο (search engines), δηλαδή μπορεί να χρησιμοποιηθεί ο ηλεκτρονικός υπολογιστής, ως μέσον για τη προώθηση της συνεργατικής μάθησης.

Στην τρίτη περίπτωση (υπολογιστής-μαθητής) έχουμε τη διδασκαλία της γλώσσας του προγραμματισμού στους μαθητές. Στην κατηγορία αυτή ανήκει η γλώσσα του προγραμματισμού Logo ή γλώσσες προγραμματισμού όπως Basic ή Pascal.

Εν κατακλείδι με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή,

- κατανοούνται ευκολότερα έννοιες, οι οποίες μπορεί να είναι δύσκολες ή αφηρημένες.



- αναπτύσσεται και αυξάνεται η αυτοεκτίμηση των μαθητών.
- υπάρχει μεγαλύτερη συμμετοχή από τους μαθητές κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας
- εξελίσσεται, αναβαθμίζεται η ποιότητα των διαδικασιών της σκέψης.
- ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί ισχυρό κίνητρο, για να γίνουν περισσότερες εργασίες από την πλευρά των μαθητών.
- ενισχύεται η συνεργασία μεταξύ των μαθητών.
- οι μαθητές μπορούν να αναπτύξουν θετικές στάσεις για τη μάθηση ενός συγκεκριμένου γνωστικού τομέα (Ράπτης & Ράπτη 2001, σελ.11).

Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών είναι σημαντική όχι μόνο για τους «κανονικούς» μαθητές, αλλά και για μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, καθώς βοηθάει τόσο στη διάγνωση, όσο και στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Η χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών έχει θετικά αποτελέσματα, όσον αφορά την απόκτηση βασικών δεξιοτήτων, όπως ανάγνωση (Fletcher & Atkinson 1972), γραφή και αριθμητική (Suppes & Morningstar 1969). Ειδικά η χρήση των πολυμέσων, δίνει στον μαθητή τη δυνατότητα να επεξεργαστεί διάφορες πληροφορίες με ποικίλους συνδυασμούς, ώστε η διαδικασία διδασκαλίας του μαθήματος να είναι πιο ενδιαφέρουσα, καθώς ο μαθητής μετατρέπεται από παθητικό δέκτη πληροφοριών σε ενεργό δέκτη πληροφοριών (Μπαμπινιώτης 2000). Κατά αυτόν τον τρόπο οι πληροφορίες που δέχεται ο μαθητής μέσω του υπολογιστή μπορούν να αφομοιωθούν καλύτερα από τους μαθητές και ειδικά όταν κάνουν κάποια projects (Θεριανός 2002).

### **3.2 Εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας σε παιδιά με δυσλεξία/μαθησιακέςδυσκολίες**

Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι ερευνητές και επιστήμονες έχουν στρέψει το ενδιαφέρον τους στη χρήση των Νέων Τεχνολογιών σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία και τονίζουν το θετικό ρόλο που παίζουν σε αυτές τις περιπτώσεις (Mac Arthur 1996, Sutherland & Smith 1997, Ντολιοπούλου 1999,





Lewis & Neil 2001, Ράπτης & Ράπτη 2002, Στασινός 2003β, Singleton 2003, Hetzroni & Shrieber 2004).

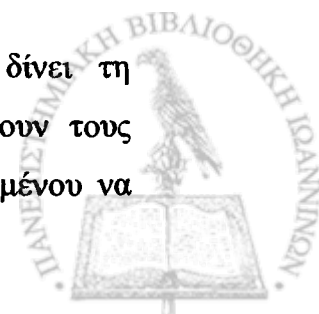
Οι Suppes & Morningstar (1969) υποστήριζαν ότι η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή βοηθάει στις μαθηματικές δεξιότητες. Αργότερα ο Atkinson (1972) υποστήριξε ότι η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή δρα συνεπικουρικά στη βελτίωση της ανάγνωσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία. Η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή συμβάλλει στην ανάπτυξη της γραφής (spelling) και αυτό επιτυγχάνεται με τη βοήθεια ειδικών προγραμμάτων και τη χρήση του επεξεργαστή κειμένου (Στασινός 2003β). Με όλες αυτές τις δυνατότητες που παρέχει ο υπολογιστής, μπορεί να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση-αυτοπεποίθηση του μαθητή, καθώς μπορούν να βελτιωθούν οι επιδόσεις του στο γραπτό λόγο και έτσι να μη νιώθει μειονεκτικά σε σχέση με τους «σημαντικούς άλλους».

Κάποια χρόνια αργότερα η Hope (1987) σημείωσε, ότι πολλά παιδιά που αντιμετώπιζαν προβλήματα στην ανάγνωση, τη γραφή ή ακόμα και στις μαθηματικές πράξεις, ένιωθαν απογοήτευση για τις επιδόσεις τους στη σχολική πράξη εξαιτίας της αδυναμίας τους, να ξεπεράσουν αυτές τους τις δυσκολίες. Όταν όμως χρησιμοποιούσαν τον υπολογιστή, κατάφεραν σε μεγάλο βαθμό να ξεπεράσουν αυτές τις δυσκολίες.

Η Candler (1987) αναφέρει ότι η Πληροφορική και γενικότερα οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να βοηθήσουν στην Ειδική Αγωγή, καθώς με τη συμβολή τους μπορούν να προαχθούν οι πνευματικές ικανότητες των παιδιών και μπορούν να τα βοηθήσουν, ώστε να ολοκληρώσουν κάποιες σχολικές εργασίες με τη χρήση του κειμενογράφου.

Σύμφωνα με τις βιβλιογραφικές επισκοπήσεις των προηγούμενων δεκαετιών Lynch & Jones(1989) που έγιναν σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία έδειξαν, ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γράφουν μικρότερα σε έκταση κείμενα, τόσο περιγραφικού, όσο και πληροφοριακού τύπου. Ειδικά τα κείμενα πληροφοριακού τύπου, είναι ακόμα πιο σύντομα, καθώς οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν σημαντικές δυσκολίες στην ενσωμάτωση γνώσεων και πληροφοριών σε αυτά τα κείμενα (Lynch & Jones 1989). Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι και Newcomer & Barenbaum (1991).

Η εισαγωγή όμως των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση, δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να χρησιμοποιήσουν τους υπολογιστές, τα πολυμέσα ή ακόμα και εξειδικευμένα λογισμικά, προκειμένου να



βοηθηθούν (Fitzgerald & Koury 1996, Wight 1999, Beckett, Mc Givern, Reeder & Seemenova 2000).

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα με το γραπτό λόγο και κυρίως με τα «μηχανιστικά στοιχεία» του λόγου, δηλαδή την ορθογραφία, τη γραμματική και τα σημεία στίξης. Γι' αυτό το λόγο προτάθηκε η άποψη, ότι η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή και συγκεκριμένα του κειμενογράφου θα μπορούσε να αποτελέσει έναν εναλλακτικό τρόπο γραφής.

Συγκεκριμένα οι Mac Arthur και Schneiderman (1986) υποστήριξαν μετά από έρευνες που διεξήγαγαν, ότι οι μαθητές με δυσλεξία μπορούν να υπερκεράσουν με τη χρήση του υπολογιστή, κάποια προβλήματα που αντιμετωπίζουν στο γραπτό λόγο. Αυτό είναι εφικτό γιατί ο υπολογιστής αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο μάθησης και με τη χρήση του, αυξάνεται η θέληση του παιδιού να χρησιμοποιήσει το γραπτό λόγο στην επικοινωνία του.

Ένα χρόνο αργότερα, οι Mac Arthur & Graham (1987) συνέκριναν την ποιότητα των εκθέσεων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, που γράφτηκαν με τρεις διαφορετικούς τρόπους: με το χέρι, καθ' υπαγόρευση και με τη βοήθεια του ηλεκτρονικού υπολογιστή. Προέκυψε, ότι οι εκθέσεις που ήταν γραμμένες με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή, ήταν εμφανώς καλύτερες από τις χειρόγραφες εκθέσεις των ίδιων μαθητών και αυτό τονίζεται και σε μεταγενέστερη μελέτη των ίδιων ερευνητών (Graham & Mac Arthur 1988).

Σύμφωνα με πλήθος άλλων ερευνών (Hummel & Balcom 1984, Lewis 1998, Hetzroni & Schrieber 2004) έχει διαπιστωθεί, ότι ο επεξεργαστής κειμένου βοήθησε ώστε να βελτιωθεί ο γραπτός λόγος των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και δυσλεξία

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα μιας ακόμα μελέτης του Outhred (1989), ο οποίος συνέκρινε τις εκθέσεις μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, τόσο ποσοτικά, όσο και ποιοτικά πριν και μετά τη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούσαν ηλεκτρονικό υπολογιστή διευκολύνονταν περισσότερο στην ορθογραφία με τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή απ' ότι χωρίς τη χρήση του. Επιπλέον, η χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή συνέβαλε στη βελτίωση της ποιότητας και της ποσότητας των γραπτών κειμένων των παιδιών με δυσλεξία (Cochrane – Smith 1991).

Σε παρόμοια αποτελέσματα οδηγήθηκε και μια έρευνα των Zhang (2000) σύμφωνα με την οποία, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες διευκολύνονταν πολύ



όταν έγραφαν σε ηλεκτρονικό υπολογιστή και μάλιστα έδειξαν μεγάλη ικανοποίηση για τις δυνατότητες που τους παρείχε.

Σε μια πρόσφατη έρευνα (Hatcher&Rack 2001) διαπιστώθηκε, ότι τα δυσλεκτικά παιδιά που έλαβαν διδασκαλία μέσω ενός προγράμματος, που λέγεται «SPELL IT» είχαν την τάση, να ανεβάσουν την αυτοεκτίμηση τους και να βελτιώσουν τις επιδόσεις τους στη γραφή και στην ανάγνωση.

Η χρησιμότητα του κειμενογράφου, επιβεβαιώθηκε και από έρευνα των Gregor et al.(2003), σύμφωνα με την οποία, η χρήση του κειμενογράφου συμβάλλει στη μείωση του άγχους που έχουν οι μαθητές να θυμηθούν και να σχηματοποιήσουν τα γράμματα. Αυτό συμβαίνει γιατί ο κειμενογράφος δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή, απλά να πατάει ένα κουμπί με το αντίστοιχο γράμμα και όχι να το σχεδιάσει απαραίτητα και αυτό διευκολύνει πολύ τους μαθητές με δυσλεξία, στο να εκφράσουν τις ιδέες τους και επιπλέον τους δίνει ένα αίσθημα της ικανοποίησης.

Ένα βασικό πλεονέκτημα που παρέχει η χρήση του κειμενογράφου, είναι ότι δίνει μια καθαρή και ευπαρουσίαστη εικόνα στο κείμενο (Ράπτης & Ράπτη 2002) και αυτό χρίζει ιδιαίτερης σημασίας, αφού τα άτομα με δυσλεξία έχουν γραπτά με κακογραμμένη και ακατάστατη εμφάνιση, με αποτέλεσμα τα συγκεκριμένα άτομα να βιώνουν το αίσθημα της απογοήτευσης (Ράπτης & Ράπτη 2002).

Η παραπάνω άποψη επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Peer και Reid (2000), σύμφωνα με τους οποίους η χρήση του κειμενογράφου από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ιδιαίτερα από δυσλεκτικούς μαθητές, τους διευκολύνει στη γραφή και τους δίνει την επιλογή να κάνουν τροποποιήσεις και αλλαγές στα κείμενά τους. Κατ' αυτόν τον τρόπο οργανώνονται καλύτερα οι ιδέες τους μέσα στα κείμενα τους.

Σύμφωνα με έρευνα των Collins (1990) διαπιστώθηκε, ότι τα παιδιά με δυσλεξία που χρησιμοποιούσαν τον κειμενογράφο, άρχισαν να έχουν αυξημένο το αίσθημα της ανεξαρτησίας και της αυτοεκτίμησης, όπως επίσης άλλαξε και η γνώμη που είχαν μέχρι τότε για τη διαδικασία της γραφής. Έτσι μέσω της χρήσης του επεξεργαστή κειμένου, βελτιώθηκε η άποψη που είχαν τα παιδιά για τη σχολική τους ικανότητα ή για την ικανότητα τους στη γραφή, με αποτέλεσμα να ανέβει η αυτοεκτίμησή τους και να νιώθουν περισσότερη αυτοπεποίθηση και λιγότερη ανασφάλεια κατά τη διαδικασία της γραφής. Τέλος ενθαρρύνονταν ώστε να χρησιμοποιούν όσο το δυνατόν συχνότερα τον ηλεκτρονικό υπολογιστή για την εκπόνηση των σχολικών τους εργασιών.



Οι Newell & Booth (1991) σε έρευνα που διεξήγαγαν, χρησιμοποίησαν κάποιο πρόγραμμα επεξεργαστή κειμένου και διαπίστωσαν, ότι η χρήση του αύξανε τις ευκαιρίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες να αναπτύξουν το γραπτό λόγο και ενίσχυε την αυτοεκτίμησή τους και το αίσθημα επιτυχίας.

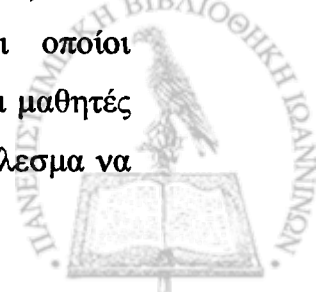
Μια ακόμα έρευνα των Newell et al.(1991) έδειξε ότι ο κειμενογράφος δρα υποστηρικτικά στους μαθητές με δυσλεξία, όσον αφορά τη βελτίωση του γραπτού λόγου. Επίσης η αυτοεκτίμηση αυτών των μαθητών ενισχύθηκε, αφού οι μαθητές δεν είχαν μόνο τη δυνατότητα να γράψουν στο κειμενογράφο του ηλεκτρονικού υπολογιστή, αλλά είχαν και τη δυνατότητα να εκτυπώνουν τα γραπτά τους κείμενα.

Επίσης οι Fawcett, Nicolson & Morris (1994) που ανέπτυξαν προγράμματα επεξεργασίας κειμένου διαπίστωσαν, ότι οι επιδόσεις των δυσλεκτικών παιδιών στα γραπτά κείμενα ήταν σαφώς καλύτερες, όταν γράφονταν στο κειμενογράφο απ' ότι όταν γράφονταν στο χέρι.

Οι Scheib & Lillywhite (1994) υποστήριξαν ότι η χρήση του επεξεργαστή κειμένου μπορεί να αποτελέσει ισχυρό ερέθισμα και κίνητρο γραφής για τα παιδιά με δυσλεξία. Επιπλέον βελτιώνεται η άποψη που έχουν τα παιδιά με δυσλεξία για τον εαυτό τους, αλλά και για τις ικανότητές τους στο γραπτό λόγο. Αυτό συμβαίνει γιατί ο κειμενογράφος προσφέρει στους μαθητές με δυσλεξία τη δυνατότητα να γράφουν καθαρά και η εικόνα των γραπτών τους κειμένων είναι ευπαρουσίαστη, χωρίς να νιώθουν το άγχος και την ανησυχία που νιώθουν όταν γράφουν με το χέρι. Με τη χρήση του κειμενογράφου, αυξάνεται τόσο η αυτοεκτίμησης του παιδιού, όσο και η ικανότητά του, να μπορεί να ανταπεξέλθει σε όλες τις σχολικές εργασίες.

Σύμφωνα με τον Holzberg (1994), ο οποίος μελέτησε τη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή από δυσλεκτικούς μαθητές διαπίστωσε, ότι οι δυσλεκτικοί μαθητές ένιωθαν ευχαριστημένοι με την εικόνα των γραπτών τους κειμένων, ενώ αυξήθηκε η αυτοεκτίμησή τους. Οι μαθητές άρχισαν να νιώθουν περισσότερο ανεξάρτητοι και αυτόνομοι απ' ότι ένιωθαν πριν τη χρήση κειμενογράφου. Επιπροσθέτως παρουσίαζαν τα γραπτά τους κείμενα ενώπιον της τάξης και των συμμαθητών τους, αφού δεν ντρεπόταν πλέον για την εικόνα των γραπτών τους κειμένων.

Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξαν και οι Sutherland & Smith (1997), στον οποίων την έρευνα έλαβαν μέρος δέκα δυσλεκτικοί μαθητές, οι οποίοι χρησιμοποιούσαν για κάποιο χρονικό διάστημα τον κειμενογράφο. Αυτοί οι μαθητές δήλωσαν, ότι είναι ικανοποιημένοι με τη χρήση του υπολογιστή, με αποτέλεσμα να



αυξάνεται και η αυτοεκτίμησή τους και να ενισχύονται, ώστε να γράφουν ολοένα και περισσότερο. Τα παιδιά δεν ένιωθαν πλέον άγχος για την εικόνα των γραπτών τους κειμένων. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τους γονείς των παιδιών. Εκτός από τους γονείς όμως και οι εκπαιδευτικοί διαπιστώσαν, ότι βελτιώθηκε η ορθογραφία στα κείμενα αυτών των δέκα μαθητών, όπως επίσης και η εικόνα των γραπτών τους κειμένων ήταν πιο καθαρή και τα κείμενα ήταν πιο ευπαρουσίαστα. Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι το δυσλεκτικό παιδί θα πρέπει να ενθαρρύνεται, έτσι ώστε να χρησιμοποιεί τον υπολογιστή και συγκεκριμένα τον επεξεργαστή κειμένου, όχι μόνο στο σχολείο αλλά και στο σπίτι.

Μια παλαιότερη έρευνα των Sutherland & Smith (1997) εξετάζει τα θετικά, αλλά και τα αρνητικά στοιχεία της χρήσης φορητών επεξεργαστών κειμένου από μαθητές της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα οι επεξεργαστές κειμένου συνέβαλαν, ώστε οι μαθητές να έχουν λιγότερο άγχος και να βελτιώσουν τη στάση τους απέναντι στις γραπτές εργασίες.

Από την άλλη πλευρά οι γονείς παρατήρησαν αύξηση της αυτοπεποίθησης των παιδιών τους. Όσον αφορά το εκπαιδευτικό προσωπικό, τα αποτελέσματα ξεπέρασαν τις προσδοκίες τους. Εκτός από τη βελτίωση στην ορθογραφία, ιδιαίτερα στους μεγαλύτερους μαθητές, τα γραπτά βελτιώθηκαν, τόσο ως προς την εμφάνιση, όσο και ως προς την καθαρότητά τους. Σε δεύτερη φάση της έρευνας (follow-up), τρεις από τους μαθητές και οι εκπαιδευτικοί τους επαναξιολογήθηκαν μετά από τέσσερα χρόνια χρήσης των κειμενογράφων. Διαπιστώθηκε, ότι οι τρεις μαθητές συνέχιζαν να χρησιμοποιούν αυτό το μέσο και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι πριν. Οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν, ότι τα περισσότερα μακροπρόθεσμα οφέλη σημειώθηκαν στην ορθογραφημένη γραφή και στην εμφάνιση του γραπτού των μαθητών. Συμπερασματικά και οι τρεις ομάδες ατόμων (μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί) συμφώνησαν, ότι η χρήση του επεξεργαστή κειμένου είχε σημαντικότερα οφέλη, παρά μειονεκτήματα.

Σε πιο πρόσφατες έρευνες (Gregor & Newell 2000, Dickinson et.al 2000, Gregor et.al 2003), παρουσιάστηκε το χρονικό ανάπτυξης και αξιολόγησης ενός προγράμματος επεξεργασίας κειμένου. Αυτό το πρόγραμμα δημιουργήθηκε για να βοηθήσει τα παιδιά με δυσλεξία, τόσο στην ανάγνωση, όσο και στην παραγωγή γραπτού κειμένου στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών κατέδειξαν σημαντικά οφέλη για τους μαθητές με δυσλεξία, δεδομένου ότι

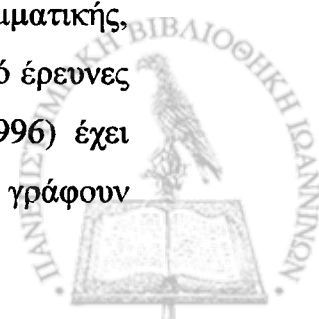


το συγκεκριμένο πρόγραμμα προσαρμόζοταν στις προσωπικές ανάγκες του κάθε ατόμου.

Σε μια ακόμη πιο πρόσφατη έρευνα των Hetzroni & Shrieber (2004), διερευνήθηκε η επίδοση τριών μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο με και χωρίς τη χρήση ενός επεξεργαστή κειμένου. Στην πρώτη φάση της έρευνας, τα γραπτά των μαθητών ήταν χειρόγραφα, αντιθέτως στη δεύτερη φάση οι μαθητές έγραφαν τις εργασίες τους στον επεξεργαστή κειμένου. Στη δεύτερη φάση διαπιστώθηκε, ότι οι μαθητές έκαναν λιγότερα ορθογραφικά λάθη, λόγω της δυνατότητας του επεξεργαστή κειμένου για έλεγχο της ορθογραφίας.

Το γεγονός, ότι η χρήση κειμενογράφου δρα ενισχυτικά για την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των δυσλεκτικών παιδιών, επιβεβαιώνεται και από την παραπάνω έρευνα των Hetzroni & Shrieber (2004). Τα γραπτά κείμενα των παιδιών, ήταν καθαρά και καλογραμμένα και αυτό έδινε στα δυσλεκτικά παιδιά ευχαρίστηση και ικανοποίηση, επίσης τα παιδιά είχαν τη δυνατότητα να ελέγχουν τα κείμενά τους και αυτό τους έδινε ένα αίσθημα ανεξαρτησίας κι αυτονομίας. Τέλος τονίζεται το γεγονός, ότι η χρήση του επεξεργαστή κειμένου δεν άλλαξε μόνο την άποψη που έχουν οι μαθητές για την εικόνα των γραπτών τους κειμένων, αλλά άλλαξε και την άποψη των εκπαιδευτικών, για την ικανότητα των μαθητών με δυσλεξία στη γραφή. Οι Hetzroni & Shrieber (2004) τονίζουν, ότι θα πρέπει να ενθαρρύνονται τα άτομα με δυσλεξία να χρησιμοποιούν τον επεξεργαστή κειμένου, αλλά επίσης θα πρέπει να ενθαρρύνονται και οι γονείς τους και οι εκπαιδευτικοί να χρησιμοποιούν τον κειμενογράφο, ώστε να αποτελούν παράδειγμα προς μίμηση για τα παιδιά με δυσλεξία.

Γενικά, η χρήση του κειμενογράφου στη διδακτική διαδικασία μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές στον καλύτερο σχεδιασμό και επεξεργασία του κειμένου, σε αντίθεση με τον παραδοσιακό τρόπο γραφής στο χαρτί. Ο επεξεργαστής κειμένου, είναι ένα εύκολο και ευέλικτο εργαλείο, το οποίο βοηθάει τους μαθητές να σκεφτούν τη δομή και το σκοπό της γλώσσας (Ράπτης & Ράπτη 1999). Επιπλέον, είναι ένα σημαντικό εργαλείο, το οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθεί στη μαθησιακή διαδικασία και συντελεί στη βελτίωση, τόσο της γραφής, όσο και της ανάγνωσης. Επίσης ο υπολογιστής μπορεί να διευκολύνει το μαθητή σε ασκήσεις γραμματικής, συντακτικού και της γραπτής έκφρασης (Κόμης & Μικρόπουλος 2001). Από έρευνες που έχουν διεξαχθεί την τελευταία δεκαετία (Retschitwki & Gurtner 1996) έχει παρατηρηθεί, ότι οι μαθητές που χρησιμοποιούν επεξεργαστή κειμένου, γράφουν



μεγαλύτερα κείμενα και πιο σύνθετες φράσεις, όπως επίσης δίνεται μεγαλύτερη έμφαση και αφιερώνεται περισσότερος χρόνος από τους μαθητές, στη διόρθωση των κειμένων που γράφονται στον ηλεκτρονικό υπολογιστή π.χ. ορθογραφικά λάθη.

Ειδικότερα οι σύγχρονοι επεξεργαστές κειμένου δίνουν τη δυνατότητα στο μαθητή, να τροποποιήσει το κείμενό του επανεξετάζοντας και αναθεωρώντας τα όσα έχει γράψει (Κόμης 2004). Πολλές μελέτες έχουν διεξαχθεί και αφορούν το γραπτό λόγο ως μέσο έκφρασης στο σχολείο (Lévy 1993, Legros & Grignon 2002). Αυτές οι έρευνες τονίζουν, ότι ο επεξεργαστής κειμένου παίζει σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική διαδικασία, γιατί δε βοηθάει μόνο το μαθητή να γράψει ένα κείμενο, αλλά τον βοηθάει να οργανώσει τις σκέψεις του, τις ιδέες του και τα επιχειρήματά του. Ο επεξεργαστής κειμένου απλουστεύει τη διαδικασία της γραφής. Ο μαθητής μπορεί να κάνει διορθώσεις όπου το επιθυμεί, μπορεί να τροποποιήσει το κείμενό του, όπως επίσης και να μετακινήσει κάποια αποσπάσματα του κειμένου του σε άλλη θέση μέσα στο κείμενο.

Τέλος ο Singleton (1994) τόνισε ότι η χρήση του υπολογιστή μπορεί:

- 1) Να αποτελέσει κίνητρο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία και μπορεί να τονώσει την αυτοπεποίθηση των παιδιών, δίνοντάς τους τη δυνατότητα να ξεπεράσουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στις σχολικές εργασίες.
- 2) Έχει ενεργό ρόλο στο περιβάλλον, καθώς παίζει σημαντικό ρόλο στη διαδικασία της μάθησης π.χ. η χρήση του κειμενογράφου όπου πληκτρολογούν τα γράμματα.

Κατά τον Singleton (2003), ο υπολογιστής, αποτελεί ένα σημαντικό κίνητρο για μάθηση για τους δυσλεκτικούς μαθητές, αφού τους δίνει τη δυνατότητα να τα καταφέρουν καλύτερα στις σχολικές εργασίες με την χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή και να μην αισθάνονται απογοητευμένοι για τις επιδόσεις του στις σχολικές εργασίες. Το παιδί αποκτάει όλο και περισσότερο το αίσθημα της επιτυχίας και της ικανοποίησης, καθώς και το αίσθημα της αυτονομίας και της ανεξαρτησίας. Έτσι είναι πολύ πιθανόν οι αρνητικές εντυπώσεις που είχε μέχρι τότε από το σχολείο να μετατραπούν σε θετικές (Hetzroni & Shrieber 2004).



## 2<sup>ο</sup> ΜΕΡΟΣ





## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>**

### **ΕΜΠΕΙΡΙΚΗ ΜΕΛΕΤΗ**

#### **4.1 Ερευνητικός Στόχος και Σκοπός**

Ο βασικός ερευνητικός σκοπός της συγκεκριμένης έρευνας ήταν μέσα από τη μελέτη της αύξησης της αυτοεκτίμησης παιδιών, που αντιμετωπίζουν είτε μαθησιακές δυσκολίες, είτε δυσλεξία, με τη χρήση κειμενογράφου (Word processor) να αναδειχθούν δυνατότητες διεύρυνσης των διδακτικών μέσων στη σχολική πραγματικότητα. Τα μέλη του δείγματος υπό επιλογή θα χρησιμοποιούσαν τον κειμενογράφο, για να γράψουν κείμενα που τους υπαγορεύονταν στα πλαίσια των σχολικών τους εργασιών, τα οποία μέχρι εκείνη τη στιγμή γράφονταν στο χέρι. Στόχος της έρευνας, ήταν να ερευνηθεί το κατά πόσον η χρήση του κειμενογράφου μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση των συμμετεχόντων και μέχρι ποιο βαθμό.

#### **4.2 Οι υποθέσεις της έρευνας**

Η ερευνητική υπόθεση της συγκεκριμένης μελέτης διατυπώθηκε ως εξής: Αναμενόταν να αυξηθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών με τη χρήση του κειμενογράφου, μέσω του οποίου εκπονούσαν σχολικές εργασίες, που μέχρι τότε έγραφαν με το χέρι. Υπήρξαν όμως και επιμέρους ερευνητικές υποθέσεις, οι οποίες διαμορφώθηκαν με βάση τις επιμέρους κλίμακες του ερωτηματολογίου και τις επιπλέον κλίμακες που προστέθηκαν από την ερευνήτρια για τις ανάγκες της έρευνας. Υποτέθηκε δηλαδή ότι: μετά την επαφή τους με τον κειμενογράφο 1) θα βελτιωνόταν η σχολική επίδοση των μαθητών 2) θα βελτιώνονταν οι σχέσεις τους με τους συνομηλίκους-συμμαθητές τους 3) θα παρουσιαζόταν βελτίωση στην αυτοεκτίμηση των παιδιών 4) θα βελτιωνόταν η άποψη των γονέων των παιδιών για την ικανότητά τους στη γραφή, όπως αυτό θα αποτυπωνόταν με την καταγραφή της σχετικής εντύπωσης των μαθητών 5) θα αυξανόταν η ακαδημαϊκή ικανοποίηση των δασκάλων για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών τους αυτών ως προς τη γραφή, όπως αυτό θα καταγραφόταν με την παρουσίαση της σχετικής εντύπωσης των μαθητών για την



εικόνα τους προς τους διδάσκοντες, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται και η γενικότερη αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη των παιδιών, β) θα βελτιωνόταν η άποψη που είχαν τα ίδια τα παιδιά για τις σχολικές τους επιδόσεις ως προς τη γραφή, δηλαδή θα είχαν μια καλύτερη αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση για τον εαυτό τους ως προς τις σχολικές τους επιδόσεις.

Μια επιπρόσθετη ερευνητική υπόθεση ήταν ότι οι συγκεκριμένοι μαθητές λόγω των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετώπιζαν, θα παρουσίαζαν και χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης και χαμηλά σκορ στις επιμέρους κλίμακες του ερωτηματολογίου πριν τη χρήση του κειμενογράφου. Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία (Bandura 1989, Burns 1982, Harter 1983, Byrne 1984, Chapman 1988, Gurey 1988, Barret & Jones 1994, Margerison 1996, Humphrey 2001) τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και τα σκορ τους σε ερωτηματολόγια αυτοεκτίμησης είναι πολύ χαμηλά εν συγκρίσει με αυτά των συνομηλίκων τους.

Αντίστοιχα, λοιπόν, η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) ως προς την κυρίαρχη πειραματική διατυπώνεται ως εξής: η αυτοεκτίμηση/ αυτοαντίληψη των μαθητών θα παρέμενε σταθερή και αμετάβλητη μετά τη χρήση του κειμενογράφου. Δηλαδή, θα παρέμενε αμετάβλητο το σκορ που θα σημείωναν τα παιδιά στο ερωτηματολόγιο πριν και μετά τη χρήση κειμενογράφου.

Μια επιπρόσθετη μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ) διατυπώνεται ως εξής: θα αναμένονταν ίδια επίπεδα αυτοεκτίμησης (πριν τη χρήση κειμενογράφου) στα παιδιά του πειραματικού δείγματος, με τα επίπεδα που έχουν παρατηρηθεί σύμφωνα με τις δημοσιευμένες νόρμες για τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακά προβλήματα.

### **4.3. Δείγμα**

Στόχος της έρευνας δεν ήταν απλώς να διερευνηθεί το επίπεδο αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης των μαθητών, αλλά αυτό να διερευνηθεί σε συνάρτηση με μια σειρά παραγόντων που μπορεί να το επηρεάσει. Τέτοιοι παράγοντες είναι το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας τους, το οικογενειακό ιστορικό και γενικότερα το ατομικό προφίλ του κάθε μαθητή. Για το λόγο αυτό επιλέχθηκε σκοπίμως ένας περιορισμένος αριθμός συμμετεχόντων, ώστε να γίνει μια εμβριθέστερη, πολυπαραγοντική και σε βάθος έρευνα σχετικά με τους λόγους που οδήγησαν σε αυξημένα ή μειωμένα επίπεδα αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης. Για τους



λόγους αυτούς η έρευνα εντάσσεται στις ερευνητικές προσεγγίσεις που αποτελούν μελέτη περίπτωσης (case study).

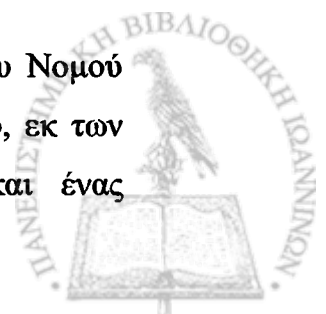
Το δείγμα αποτελούνταν από εννέα συμμετέχοντες, εκ των οποίων οι τρεις φοιτούν στη Δ΄ Δημοτικού, οι τρεις φοιτούν στη Ε΄ Δημοτικού και οι υπόλοιποι τρεις φοιτούν στη ΣΤ΄ Δημοτικού.

Τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επιλέχτηκε το δείγμα διατυπώνονται ως εξής: Επιλέχτηκαν παιδιά που φοιτούσαν στις τρεις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, γιατί ήταν αρκετά μεγάλα ηλικιακά ώστε να έχουν διδαχτεί το αλφάβητο και να είναι σε θέση να αναγνωρίζουν και να χρησιμοποιούν τα σύμβολα στον κειμενογράφο. Σύμφωνα με τη Chall (1983) τα παιδιά των ηλικιών 8 έως 14 ετών μπορούν να χρησιμοποιούν σε ικανοποιητικό βαθμό το αλφάβητο, καθώς σε προηγούμενες ηλικίες έχουν διδαχτεί τα γράμματα του αλφαβήτου, έχουν μάθει να τα αναγνωρίζουν. Επιπλέον, έχουν μάθει τη σχέση γραμμάτων και ήχου και είναι σε θέση να διαβάσουν και να γράψουν ακόμα και άγνωστα για αυτά λέξεις. Αντιθέτως, οι μαθητές των πρώτων τάξεων του Δημοτικού δεν έχουν εξοικειωθεί με τη χρήση του αλφάβητου – πόσο μάλλον με τη χρήση του στον κειμενογράφο.

Ένας πρόσθετος λόγος που επιλέχτηκαν παιδιά των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού είναι γιατί σύμφωνα με την Harter (1982) τα παιδιά ηλικιών 8 έως 12 ετών, είναι σε θέση να αξιολογούν τη συνολική αξία του εαυτού τους καλύτερα από τα παιδιά μικρότερων ηλικιών. Επομένως, θα έδιναν σαφέστερη εικόνα για την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψή τους σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά.

Δόθηκε ιδιαίτερη σημασία στην επιλογή του δείγματος έτσι ώστε να είναι ισάριθμο για κάθε τάξη και ταυτόχρονα να είναι ένας ικανοποιητικός αριθμός προκειμένου να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της παρούσας έρευνας. Επίσης, οι συμμετέχοντες επιλέχτηκαν με γνώμονα την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε σύγκριση με το γενικότερο πληθυσμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξίας (Παρασκευόπουλος, 1993). Οι εννέα μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, είχαν λάβει γνωμάτευση, είτε από Κ.Δ.Α.Υ, είτε από ιατροπαιδαγωγικά κέντρα ή κέντρα ψυχικής υγείας, ότι είχαν είτε μαθησιακές δυσκολίες, είτε συμπτώματα δυσλεξίας. Και τα εννέα παιδιά σύμφωνα με τις γνωματεύσεις των ιατροπαιδαγωγικών κέντρων δεν αποκλίνουν από το φυσιολογικό μέσο όρο νοημοσύνης.

Όλα τα μέλη του δείγματος προέρχονταν από Δημοτικά σχολεία του Νομού Ιωαννίνων και συγκεκριμένα: τρεις μαθητές από το 24<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο, εκ των οποίων οι δύο φοιτούσαν στη Δ΄ Δημοτικού (ένα αγόρι και ένα κορίτσι) και ένας



στην Ε' Δημοτικού. Ένας μαθητής από το 7<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο, ο οποίος φοιτούσε στη ΣΤ' Δημοτικού. Τέλος πέντε μαθητές από το 11<sup>ο</sup>-23<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο εκ των οποίων δύο μαθήτριες που φοιτούσαν στην Ε' Δημοτικού, μια μαθήτρια που φοιτούσε στη Δ' Δημοτικού και δύο αγόρια που φοιτούσαν στη ΣΤ' Δημοτικού.

Τα ονόματα των μαθητών αντικαταστάθηκαν με εικονικά ονόματα, έτσι ώστε να προστατευθεί η ανωνυμία τους. Ωστόσο θεωρήθηκε σκόπιμο να αναφερθούν με κάποια ονόματα και όχι κωδικοποιημένα, για να μην είναι κουραστική η αναφορά σε αυτά και να μην προκληθεί σύγχυση κατά την ανάγνωση ή χρησιμοποίηση κωδικοποιημένων ονομασιών π.χ. Μαθητής 1, Μαθητής 2 κτλ.

Τα παιδιά της Δ' Δημοτικού ονομάζονται: Ειρήνη, Νικήτας, Άννα. Τα παιδιά της Ε' Δημοτικού ονομάζονται: Γιώργος, Χριστίνα και Μαρία και τέλος τα παιδιά της ΣΤ' Δημοτικού είναι: ο Παύλος, ο Βασίλης και ο Νίκος.

Το δείγμα είναι ισάριθμο για κάθε τάξη, με αντιστοιχία δύο κοριτσιών και ενός αγοριού για κάθε τάξη εκτός από την ΣΤ' Δημοτικού. Σε αυτή την τάξη φοίτησης δεν βρέθηκε κανένα κορίτσι. Συνολικά όμως, τηρείται μια σχετική αναλογία με τέσσερα κορίτσια και πέντε αγόρια, δεν ήταν όμως εφικτό να προστεθεί άλλο ένα κορίτσι στο δείγμα, γιατί έτσι σε κάποια από τις τρεις τάξεις θα υπήρχε ένα πλεονάζον άτομο και το δείγμα δεν θα ήταν ισάριθμο.

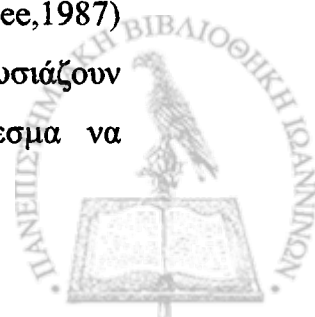
Όσον αφορά τις γνώσεις των συγκεκριμένων παιδιών και στην εμπειρία που είχαν στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή εξασφαλίστηκε, ότι δεν έχουν καμία προηγούμενη εμπειρία στη χρήση κειμενογράφου (Word) και ότι χρησιμοποιούσαν (τουλάχιστον μέχρι εκείνη την περίοδο) τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, μόνο για να παίζουν παιχνίδια. Συγκεκριμένα, κανένα από τα κορίτσια δεν είχε προηγούμενη εμπειρία στη χρήση ηλεκτρονικού υπολογιστή, ούτε καν για παίξιμο παιχνιδιών. Αντιθέτως τα αγόρια της ΣΤ' Δημοτικού είχαν κάποια σχετική εμπειρία στο παίξιμο παιχνιδιών, αλλά καμιά εμπειρία στη χρήση του κειμενογράφου (Word). Όσον αφορά τα αγόρια των υπολοίπων τάξεων, όπως και τα κορίτσια δεν είχαν χρησιμοποιήσει τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές, ούτε για παίξιμο παιχνιδιών, αλλά ούτε για γράψιμο κειμένων.

Στη συνέχεια θα γίνει αναλυτική αναφορά στο οικογενειακό ιστορικό των συμμετεχόντων, στο κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο και στο ατομικό τους προφίλ. Αρχικά θα γίνει αναφορά στους μαθητές της Δ' Δημοτικού.



Ο Νικήτας πηγαίνει στο 24<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο και είναι δεύτερος σε σειρά γέννησης και τελευταίος. Έχει μια μεγαλύτερη αδερφή 23 χρονών, η οποία δεν έχει σπουδάσει, αλλά ασχολείται με περιστασιακές δουλειές. Ο πατέρας του Νικήτα είναι στρατιωτικός, ενώ η μητέρα του ασχολείται με τα οικιακά. Η διάγνωση έγινε από τα Κ.Δ.Α.Υ. των Ιωαννίνων, όταν ο Νικήτας ήταν στη Γ' Δημοτικού. Ο Νικήτας έχει μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα δυσορθογραφία και δυσαναγνωσία. Σύμφωνα με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης, αλλά και σύμφωνα με τη δασκάλα της κανονικής τάξης, ο Νικήτας είναι επιθετικός απέναντι στους συμμαθητές του, με αποτέλεσμα να μην έχει φίλους εκτός του τμήματος ένταξης και να έχει μόνο έναν φίλο εντός του τμήματος ένταξης. Το γεγονός ότι ο Νικήτας έχει αυξημένη επιθετικότητα συνάδει και με προηγούμενες έρευνες (Prior, Smart, Sanson, & Oberklaid, 1999, Frick et al. 1991, Maughn, 1995, Tomblin, Zhang, Buckwalter, & Catts, 2000)) σύμφωνα με τις οποίες τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν επιθετική συμπεριφορά και παρουσιάζουν προβλήματα προσαρμοστικότητας στο σχολείο.

Η Ειρήνη πηγαίνει στο 24<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο και είναι δεύτερη κατά σειρά γέννησης και τελευταία. Έχει ένα μεγαλύτερο αδερφό, ο οποίος πάει Β' Γυμνασίου. Ο πατέρας της Ειρήνης είναι ιδιωτικός υπάλληλος και συγκεκριμένα εργάζεται σε τοπική πτηνοτροφική συνεταιριστική μονάδα. Η μητέρα της ασχολείται με τα οικιακά. Η διάγνωση της Ειρήνης έγινε από το Κέντρο Ψυχικής Υγείας των Ιωαννίνων, όταν η Ειρήνη πήγαινε στη Β' Δημοτικού. Η Ειρήνη έχει συμπτώματα δυσλεξίας και συγκεκριμένα δυσορθογραφία και δυσαναγνωσία και επιπλέον παρουσιάζει διάσπαση προσοχής και συγκέντρωσης. Πρέπει να τονιστεί ότι η Ειρήνη επαναλαμβάνει την Δ' Δημοτικού για τρίτη φορά. Η Ειρήνη δεν έχει φίλες από την κανονική τάξη, ενώ κάνει παρέα μόνο με κάποια παιδιά του τμήματος ένταξης και συνήθως με παιδιά μικρότερων τάξεων. Γενικά, είναι φιλική απέναντι στους συμμαθητές της και πρόθυμη να ασχοληθεί με τις σχολικές τις εργασίες. Ωστόσο, η διάσπαση προσοχής που αντιμετωπίζει την εμποδίζει από το να είναι πλήρως συγκεντρωμένη στις σχολικές τις εργασίες, με αποτέλεσμα να χρειάζεται μεγάλο χρονικό διάστημα, για να κάνει έστω και μια απλή άσκηση. Έχει παρατηρηθεί σε πολλές έρευνες (Beitchman, Brownlie et al., 1996, Silva, Williams, & McGee, 1987) το φαινόμενο παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ή δυσλεξία να παρουσιάζουν συμπτώματα διάσπασης προσοχής και υπερκινητικότητας, με αποτέλεσμα να

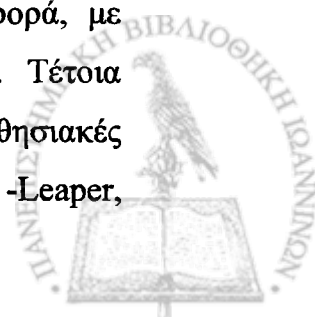


δυσκολεύεται ακόμα περισσότερο ο μαθητής στην εκτέλεση των σχολικών του εργασιών.

Η Άννα πηγαίνει στο 11<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο και είναι τρίτη κατά σειρά γέννησης, ωστόσο δεν είναι η μικρότερη. Έχει και έναν αδελφό που είναι μαθητής της ΣΤ΄ Δημοτικού, ο οποίος μαθητεύει επίσης στο τμήμα ένταξης του ιδίου σχολείου, γιατί αντιμετωπίζει πολλές μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης, έχει μια μεγαλύτερη αδερφή 31 χρονών και τέλος έχει μια μικρή ετεροθαλή αδερφή 6 μηνών. Ο πατέρας της δουλεύει ως πωλητής σε πολυκατάστημα παιχνιδιών σε επαρχιακή πόλη, ενώ η μητέρα της είναι καθαρίστρια. Οι γονείς της είναι χωρισμένοι εδώ και 3 χρόνια. Η Άννα και ο αδερφός της μένουν με τη μητέρα τους, ενώ 1-2 φορές κάθε δεκαπέντε μέρες επισκέπτονται τον πατέρα τους, με τον οποίο όμως δεν έχουν καλές σχέσεις. Η διάγνωση της Άννας έγινε από τα Κ.Δ.Α.Υ. των Ιωαννίνων, όταν ήταν στη Γ΄ Δημοτικού. Σύμφωνα με τη διάγνωση, η Άννα παρουσιάζει συμπτώματα δυσλεξίας, όπως δυσαναγνωσία, δυσορθογραφία και δυσαριθμησία. Η Άννα έχει μια φίλη από το τμήμα ένταξης τη Χριστίνα, η οποία πάει Ε΄ Δημοτικού και συμπεριλαμβάνεται και αυτή στο δείγμα. Η Άννα δε βιώνει αισθήματα απόρριψης από τους υπόλοιπους συμμαθητές της και κάνει στα διαλλείματα παρέα τόσο με κορίτσια όσο και με αγόρια από την κανονική της τάξη. Σύμφωνα με τις δασκάλες της η Άννα και ο αδερφός της είναι παραμελημένα παιδιά, λόγω των πολλών ωρών εργασίας της μητέρας τους. Είναι συχνό το φαινόμενο, η Άννα να απουσιάζει κατά τις πρώτες ώρες των μαθημάτων.

Το ατομικό προφίλ των μαθητών της Ε΄ Δημοτικού διατυπώνεται ως εξής:

Ο Γιώργος πηγαίνει στο 24<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο και δεν έχει άλλα αδέρφια. Ο πατέρας του δουλεύει ως ιδιωτικός υπάλληλος σε αντιπροσωπεία αυτοκινήτων, ενώ η μητέρα του είναι επίσης ιδιωτική υπάλληλος και δουλεύει σε τοπική πτηνοτροφική συνεταιριστική μονάδα. Οι γονείς του είναι χωρισμένοι εδώ και δύο χρόνια και ο Γιώργος μένει με τον πατέρα του. Η διάγνωση έγινε από το Κέντρο Ψυχικής Υγείας των Ιωαννίνων, όταν πήγαινε στη Β΄ Δημοτικού και σύμφωνα με τη διάγνωση, έχει μαθησιακές δυσκολίες και κυρίως δυσορθογραφία παρά δυσαναγνωσία. Σύμφωνα με τους δασκάλους του ο Γιώργος είναι ιδιαίτερα επιθετικός απέναντι στους συμμαθητές του και κυρίως απέναντι στα κορίτσια. Εκδηλώνει απείθαρχη συμπεριφορά, με αποτέλεσμα να μην αφήνει τους δασκάλους του να κάνουν μάθημα. Τέτοια συμπτώματα απείθαρχης συμπεριφοράς παρατηρούνται και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες άλλων ερευνών (Giddan, Milling, & Campbell, 1996, Warr -Leaper,



Wright & Mack, 1994). Με τη δασκάλα του τμήματος ένταξης έχει καλύτερη σχέση και δεν είναι τόσο ατίθασος την ώρα του μαθήματος. Είναι σύνηθες το φαινόμενο να βρίζει τους συμμαθητές του και για το λόγο αυτό δεν έχει πολλούς φίλους. Κυρίως κάνει παρέα με το Νικήτα, ο οποίος, όπως προαναφέρθηκε, είναι στο τμήμα ένταξης, καθώς επίσης και με παιδιά της ΣΤ΄ Δημοτικού, τα οποία τον χρησιμοποιούν μόνο ως συμπαίκτη σε ομαδικά παιχνίδια, όταν δεν βρίσκουν άλλο παίκτη. Τα ίδια παιδιά δεν τον κάνουν παρέα εκτός σχολείου.

Είναι σύνηθες φαινόμενο σύμφωνα με τους Gertner, Rice, & Hadley (1994) τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες να βιώνουν αισθήματα απόρριψης από τους συνομηλίκους τους, όπως και ο Γιώργος. Επιπλέον σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες (Maccoby 1986, Zoccolillo 1993) τα αγόρια που αναπτύσσουν επιθετική ή παραβατική συμπεριφορά, εκδηλώνουν αυτού του είδους τη συμπεριφορά σαν εναλλακτικό τρόπο για να αποκτήσουν κάποιου είδους κοινωνικές δεξιότητες και να καταφέρουν να κερδίσουν τη προσοχή και αποδοχή των συνομηλίκων.

Η Χριστίνα είναι μαθήτρια του 11<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου. Είναι δεύτερη κατά σειρά γέννησης, καθώς έχει έναν αδερφό μεγαλύτερο που πάει ΣΤ΄ Δημοτικού στο ίδιο σχολείο, αλλά ο ίδιος δεν αντιμετωπίζει παρόμοια μαθησιακά προβλήματα με την αδερφή του. Η Χριστίνα κατάγεται από την Αλβανία, αλλά ήρθε στην Ελλάδα όταν ήταν πολύ μικρή. Ο πατέρας της είναι οικοδόμος, ενώ η μητέρα της δουλεύει σε μικρή ιδιωτική επιχείρηση ως καθαρίστρια. Η διάγνωση της Χριστίνας έγινε αρχικά από το σχολικό σύμβουλο και στη συνέχεια παραπέμφθηκε στο Κέντρο Ψυχικής Υγείας, όταν πήγαινε Γ΄ Δημοτικού. Το Κέντρο Ψυχικής Υγείας διέγνωσε μαθησιακές δυσκολίες και συγκεκριμένα δυσορθογραφία και δυσαναγνωσία. Επειδή οι γονείς της εργάζονται πολλές ώρες, τόσο η ίδια, όσο και ο αδερφός της παρακολουθούν και μαθήματα στο Ολοήμερο Σχολείο. Η Χριστίνα λόγω της καταγωγής της βιώνει έντονα την απόρριψη και την ειρωνεία από τους συμμαθητές της. Πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμπαίζονται από τους συμμαθητές τους σύμφωνα με έρευνα των Johnson & Beitchman (1999b). Στα διαλλείματα είναι πάντα μόνη της, γιατί κανένα από τα παιδιά της τάξης της δεν την παίζει. Πολλά παιδιά μάλιστα, όπως αναφέρει η ίδια, λένε ψέματα ότι είναι άρρωστη προκειμένου να μην την κάνουν παρέα. Η Χριστίνα κάνει παρέα με τη Βασιλική (η οποία όπως προαναφέρθηκε, είναι μέσα στο δείγμα των συμμετεχόντων), μόνο όμως στα πλαίσια του τμήματος ένταξης. Όπως αναφέρει η δασκάλα του τμήματος ένταξης, αλλά και όπως διαπίστωσε η ερευνήτρια της μελέτης αυτής, η σχέση τους είναι περισσότερο



ανταγωνιστική παρά φιλική. Ωστόσο, η Χριστίνα έχει φιλική διάθεση απέναντι σε όλα τα παιδιά και τους δασκάλους, είναι πολύ πρόθυμη να ασχοληθεί με τις εργασίες του σχολείου της, έστω και αν δεν τα καταφέρνει πάντα καλά και παρουσιάζει μια συνεπή και επιμελή εικόνα απέναντι στις σχολικές τις υποχρεώσεις.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί το γεγονός, ότι σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης της Χριστίνας, παίζει το γεγονός ότι προέρχεται από μια άλλη χώρα, καθώς σύμφωνα με συμπεράσματα από έρευνα των Flouris, Kassotakis & Vamvoukas (1985) ένας από τους κύριους συντελεστές διαμόρφωσης της αντίληψης των μαθητών για τον εαυτό τους, είναι ο παράγων «εθνική μειονότητα», όπου έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοαντίληψη των μαθητών.

Η Μαρία είναι μαθήτρια του 7<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου και είναι πρώτη κατά σειρά γέννησης. Έχει ένα μικρότερο αδερφό, που είναι μαθητής της Β' Δημοτικού και δεν πηγαίνει στο ίδιο σχολείο με τη Μαρία. Η Μαρία άλλαξε φέτος σχολείο, γιατί οι συμμαθητές της την κορόιδευαν στο προηγούμενο σχολείο, εξαιτίας κάποιας δυσμορφίας που έχει στο πρόσωπό της. Ο πατέρας της Μαρίας είναι αυτοκινητιστής, ενώ η μητέρα της ασχολείται με τα οικιακά και κάποιες ώρες της ημέρας ημιαπασχολείται ως βοηθός σε ιδιωτική επιχείρηση. Η διάγνωση της Μαρίας έγινε στο Κ.Δ.Α.Υ της Πρέβεζας, γιατί εκεί έμεναν πριν δύο χρόνια εξαιτίας της δουλειάς του πατέρα της. Η διάγνωση έγινε όταν η Μαρία πήγαινε στη Β' Δημοτικού. Σύμφωνα με τη διάγνωση, η Μαρία, έχει συμπτώματα δυσλεξίας, όπως δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία και δυσαριθμησία. Στο φετινό σχολείο έχει αρκετούς φίλους, σε αντίθεση με το προηγούμενο σχολείο. Σύμφωνα με δηλώσεις της ίδιας δεν περνούσε καθόλου καλά στο προηγούμενο σχολείο, οι συμμαθητές της και κυρίως τα αγόρια τη χλεύαζαν στα διαλείμματα εξαιτίας της εμφάνισής της και γενικότερα βίωνε συναισθήματα περιφρόνησης και απόρριψης από το σύνολο των συμμαθητών της. Κάποιες φίλες που έχει, δεν είναι από το τμήμα ένταξης, αλλά από την κανονική τάξη. Με τα αγόρια εξακολουθεί να μην έχει τις καλύτερες σχέσεις, ούτε καν με τα αγόρια που είναι συμμαθητές της στο τμήμα ένταξης.

Στην περίπτωση της Μαρίας επαληθεύονται τα αποτελέσματα ερευνών (Dion & Berscheid 1974) σύμφωνα με τα οποία τα εμφανίσιμα παιδιά τείνουν να είναι περισσότερα αποδεκτά από τους συμμαθητές τους και να τα κάνουν οι συμμαθητές τους πιο εύκολα φίλους, σε σύγκριση με τα μη εμφανίσιμα παιδιά. Για τα κορίτσια



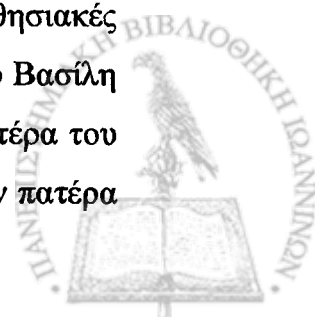


ειδικά η εμφάνιση καθορίζει σε μεγαλύτερο βαθμό την αποδοχή τους, σε σύγκριση με τα αγόρια (Παπαδιώτη 2005).

Τέλος, το ατομικό προφίλ των παιδιών της ΣΤ΄ Δημοτικού διατυπώνεται ως εξής:

Ο Παύλος είναι μαθητής του 11<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου και έχει έναν μεγαλύτερο αδερφό, ο οποίος είναι πρωτοετής φοιτητής. Ο πατέρας του είναι ελαιοχρωματιστής, ενώ η μητέρα του είναι τροχονόμος. Η διάγνωση του Παύλου έγινε από το Κέντρο Ψυχικής Υγείας των Ιωαννίνων, όταν πήγαινε Δ΄ Δημοτικού. Γενικά, ο Παύλος έχει πολλούς φίλους, τόσο στο τμήμα ένταξης, όσο και στο κανονικό τμήμα. Σύμφωνα με αναφορές των δασκάλων, φαίνεται να είναι το μόνο παιδί του τμήματος ένταξης το οποίο προέρχεται από ένα υγιές οικογενειακό περιβάλλον χωρίς συγκρούσεις. Αυτό αντικατοπτρίζεται και στη συμπεριφορά του παιδιού, είναι ιδιαίτερα ήρεμος και υπάκουος, τόσο κατά την ώρα του μαθήματος, όσο και κατά την ώρα του διαλείμματος. Το γεγονός ότι ο Παύλος δεν παρουσιάζει επιθετικότητα, όπως η πλειοψηφία των υπόλοιπων αγοριών ίσως να οφείλεται στο γεγονός ότι, όπως δηλώνουν οι δάσκαλοι, ο Παύλος έχει πολύ καλές σχέσεις με τους γονείς του και γενικά προέρχεται από μια υγιή οικογένεια χωρίς συγκρούσεις και διαφωνίες. Σε οικογένειες που έχουν παρατηρηθεί συγκρούσεις μεταξύ των γονέων και διαφωνίες, τα παιδιά είναι περισσότερο πιθανό να εκδηλώσουν παραπτωματική ή επιθετική συμπεριφορά (Παπαδιώτη 2005)

Ο Βασίλης είναι μαθητής του 7<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου και είναι δεύτερος κατά σειρά γέννησης. Ο Βασίλης έχει άλλα έξι αδέρφια συνολικά, δηλαδή είναι τρία αγόρια και τέσσερα κορίτσια. Ο ένας αδερφός του είναι μαθητής Γυμνασίου, ενώ ο άλλος είναι μαθητής της Δ΄ Δημοτικού. Η μια αδερφή φοιτά στο Νηπιαγωγείο, ενώ τα υπόλοιπα τρία κορίτσια φοιτούν αντίστοιχα στις τρεις πρώτες τάξεις του Δημοτικού. Ο αδερφός του, που είναι μαθητής της Δ΄ Δημοτικού πηγαίνει στο ίδιο Δημοτικό Σχολείο με το Βασίλη. Τα υπόλοιπα αδέρφια όμως, φοιτούν σε άλλο σχολείο, γιατί η οικογένεια μένει εκτός Ιωαννίνων και ο Βασίλης με τον αδερφό του πήγαν στο συγκεκριμένο Δημοτικό Σχολείο γιατί ήταν το πιο κοντινό σχολείο με τμήμα Ένταξης. Σύμφωνα με το δάσκαλο και ο αδερφός του Βασίλη έχει μαθησιακές δυσκολίες και είναι και αυτός μαθητής του τμήματος Ένταξης. Οι γονείς του Βασίλη είναι σε διάσταση, ο πατέρας του είναι συνταξιούχος αστυνομικός και η μητέρα του ιδιωτική υπάλληλος και δουλεύει εκτός Ιωαννίνων. Τα παιδιά μένουν με τον πατέρα



τους και σύμφωνα με το δάσκαλο του Τμήματος Ένταξης, είναι ιδιαίτερα παραμελημένα. Η διάγνωση του Βασίλη, έγινε από το Κέντρο Ψυχικής Υγείας των Ιωαννίνων, όταν ήταν στη Β' Δημοτικού. Ο Βασίλης παρουσιάζει συμπτώματα δυσγραφίας, δυσορθογραφίας και δυσαναγνωσίας, ενώ αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα και στα μαθηματικά. Σύμφωνα με το δάσκαλο του τμήματος ένταξης, ο Βασίλης δεν παρουσιάζει προβλήματα επιθετικής συμπεριφοράς απέναντι στους συμμαθητές του ή στους εκπαιδευτικούς. Έτσι έχει αρκετούς φίλους, τόσο από την κανονική του τάξη, όσο και από το τμήμα ένταξης.

Αξίζει να σημειωθεί ότι στην περίπτωση του Βασίλη παρατηρείται συνάφεια μεταξύ της σχέση επίδοσης και οικογενειακής κατάστασης (Kontogiorgos, 1977), όπου σύμφωνα με τη συγκεκριμένη έρευνα, όσο πιο μεγάλη είναι η οικογένεια των παιδιών, τόσο πιο χαμηλή είναι η σχολική τους επίδοση.

Ο Νίκος, είναι μαθητής του 11<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου. Είναι τρίτος σε σειρά γέννησης και ο μικρότερος της οικογένειας. Έχει δύο αδερφές, η μεγαλύτερη φέτος είναι πρωτοετής φοιτήτρια, ενώ η άλλη αδερφή φέτος πηγαίνει Β' Γυμνασίου. Ο πατέρας του πουλάει είδη λαϊκής τέχνης, ενώ η μητέρα του δουλεύει σε τοπική γαλακτοβιομηχανία. Η διάγνωση του Νίκου έγινε από τα Κ.Δ.Α.Υ, όταν πήγαινε Γ' Δημοτικού. Σύμφωνα με τη διάγνωση, ο Νίκος παρουσιάζει έντονα συμπτώματα δυσλεξίας, όπως δυσορθογραφία, δυσαναγνωσία, παραλείπει γράμματα, τόσο στη γραφή, όσο και στην ανάγνωση και κυρίως φωνήεντα. Μπερδεύει συμφωνικά συμπλέγματα και συλλαβές, κάνει αναστροφές γραμμάτων ή συλλαβών, όπως επίσης αντιμετωπίζει προβλήματα χωροοπτικού προσανατολισμού. Ο Νίκος δεν έχει φίλους μέσα στην κανονική τάξη και κάνει παρέα μόνο με μικρότερους μαθητές του τμήματος ένταξης. Όπως είναι εμφανές και ο Νίκος βιώνει απόρριψη και παραγκωνισμό από τους συμμαθητές του όπως παρατηρείται και σε έρευνα των Gertner, Rice, & Hadley (1994)

Όπως γίνεται αντιληπτό, με βάση το ιστορικό των παιδιών, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών των συγκεκριμένων παιδιών, μπορεί να χαρακτηριστεί από «μέτριο» έως και πολύ χαμηλό. Αυτό το γεγονός ενισχύει τη συσχέτιση ανάμεσα στη χαμηλή επίδοση των μαθητών και στο κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας, όπως εξακριβώθηκε και από έρευνες του Κεφαλά (1981), του Παπακωνσταντίνου (1981), του Χριστουλίδη (1982) και της Τζάνη (1983), του Παναγή, του Αντωνίου & του Τούλου (1983), της Μπουρμπούλα & του Ραφτοπούλου (1984).



#### **4.4 Μέσα συλλογής δεδομένων και διεξαγωγής της έρευνας**

Προτού αναφερθούν τα μέσα συλλογής δεδομένων πρέπει να τονιστεί ότι συγκεκριμένη έρευνα είναι μια απόπειρα ποιοτικής προσέγγισης και συγκεκριμένα μελέτη περιπτώσεων. Ως τέτοια προσέγγιση, επιχειρήθηκε από την ερευνήτρια να εξασφαλιστεί όσο το δυνατόν μεγαλύτερη αξιοπιστία. Γι' αυτό υιοθετήθηκε μια στρατηγική διαχείρισης του υπό διερεύνηση υλικού που συμφωνεί με τις αρχές της τριγωνοποίησης (triangulation) των δεδομένων. Ως triangulation ορίζεται: «η χρησιμοποίηση πολλών και διαφορετικών μεθόδων συλλογής δεδομένων από πολλές και διαφορετικές πηγές» (Καμπίτσης, 2004, σελ.779). Η συγκεκριμένη μέθοδος χρησιμοποιείται συχνά από ερευνητές που διεξάγουν ποιοτική έρευνα και κυρίως περιπτώσιολογικές μελέτες.

Οι πιο συνήθεις τύποι triangulation είναι οι εξής: α) εκείνος, στον οποίο χρησιμοποιούνται διαφορετικές πηγές συλλογής δεδομένων (π.χ. συγγενείς, φίλοι) β) εκείνος, στον οποίο χρησιμοποιούνται διαφορετικές μέθοδοι συλλογής δεδομένων (π.χ. παρατήρηση, ερωτηματολόγιο, αρχειακό υλικό) (Lincoln & Cuba, 1985). Δεδομένης της ιδιαιτερότητας του δείγματος που επιλέχτηκε ο εναρμονισμός της προσέγγισης στη στρατηγική αυτή έγινε με την επιδίωξη να αποτυπωθούν, όχι απ' ευθείας οι απόψεις των τρίτων προσώπων στη ζωή των παιδιών του δείγματος, αλλά οι εντυπώσεις των τελευταίων για εκείνες.

Κατά τον Denzin (1970) υπάρχουν έξι τύποι τριγωνοποίησης, που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στην έρευνα.

Ο πρώτος τύπος είναι η χρονική τριγωνοποίηση, σύμφωνα με αυτό τον τύπο ο ερευνητής λαμβάνει υπόψη τους παράγοντες αλλαγής και εξέλιξης, χρησιμοποιώντας διατμηματικούς ή διαχρονικούς σχεδιασμούς.

Ο δεύτερος τύπος είναι η τοπική τριγωνοποίηση, σε αυτόν τον τύπο επιχειρούνται να ξεπεραστούν τυχόν περιορισμοί ερευνών που διεξάγονται στην ίδια χώρα χρησιμοποιώντας διαπολιτισμικές τεχνικές.

Ο τρίτος τύπος είναι συνδυασμένα επίπεδα τριγωνοποίησης, σε αυτό τον τύπο χρησιμοποιούνται περισσότερα από ένα επίπεδα ανάλυσης που προέρχονται από τρία κύρια επίπεδα που χρησιμοποιούνται στις κοινωνικές επιστήμες. Τα επίπεδα αυτά είναι το ατομικό επίπεδο, το επίπεδο αλληλεπίδρασης και το επίπεδο συλλογικών δραστηριοτήτων.



Ο τέταρτος τύπος είναι της θεωρητικής τριγωνοποίησης, σε αυτόν τον τύπο ο ερευνητής χρησιμοποιεί εναλλακτικές ή ανταγωνιστικές θεωρίες αντί να χρησιμοποιεί μόνο μια άποψη.

Ο πέμπτος τύπος τριγωνοποίησης, είναι η ερευνητική τριγωνοποίησης, σε αυτόν τον τύπο χρησιμοποιούνται περισσότεροι από έναν παρατηρητές.

Τέλος ο έκτος τύπος είναι η μεθοδολογική τριγωνοποίηση, σε αυτόν τον τύπο χρησιμοποιείται είτε η ίδια μέθοδος σε διαφορετικές περιπτώσεις ή διαφορετικές μέθοδοι για το ίδιο αντικείμενο προς μελέτη.

Ειδικότερα στην τρέχουσα έρευνα χρησιμοποιείται η τακτική που συνάδει με τις αρχές της χρονικής τριγωνοποίησης, αφού μελετώνται στοιχεία μιας ομάδας σε διαφορετικές χρονικές στιγμές. Δηλαδή, εξετάζονται επιλεγμένες λειτουργίες του δείγματος σε χρονική συνέχεια. Αυτός ο τύπος τριγωνοποίησης, είναι ιδιαίτερα συχνός στη χρήση μελετών ομάδας και τάσεων.

Ως μέσο συλλογής δεδομένων στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχτηκε ένα ερωτηματολόγιο αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης και επιπροσθέτως χρησιμοποιήθηκε μια άυτοσχέδια φόρμα συμπλήρωσης του ιστορικού των παιδιών, καθώς και καταγραφής ευσύνοπτων συνεντεύξεων από τα παιδιά που θα εξασφάλιζαν τα ποιοτικά στοιχεία της έρευνας.

Το μέσο συλλογής των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας είναι το Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης Μαθητών Δ', Ε', ΣΤ' Δημοτικού: Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου- Π.Α.Τ.Ε.Μ.-II. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι η ελληνική έκδοση του ερωτηματολογίου: Self-Perception Profile for Children της Harter (1985). Οι κλίμακες του ερωτηματολογίου έχουν μεταφερθεί και σταθμιστεί στα Ελληνικά από τη Μακρή-Μπότσαρη (2001β).

Το ερωτηματολόγιο, όπως σταθμίστηκε από τη Μακρή-Μπότσαρη, περιλαμβάνει 6 κλίμακες, εκ των οποίων η μια αξιολογεί την αυτοεκτίμηση του μαθητή, ενώ οι άλλες πέντε αξιολογούν επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης του μαθητή.

Συγκεκριμένα, το περιεχόμενο των κλιμάκων διατυπώνεται ως εξής:

- 1) Σχολική ικανότητα: στη συγκεκριμένη κλίμακα αποτυπώνονται οι αντιλήψεις του μαθητή για τις επιδόσεις του και την ικανότητά του στα σχολικά μαθήματα.

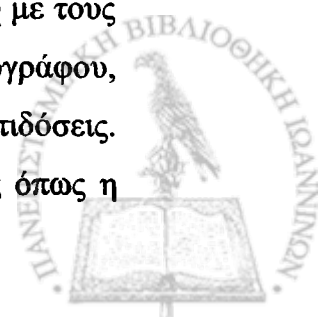


- 2) Σχέσεις με συνομηλίκους: οι ερωτήσεις αυτής της κλίμακας αποτυπώνουν το βαθμό της κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους του
- 3) Αθλητική ικανότητα: σε αυτή τη κλίμακα αποτυπώνονται οι αντιλήψεις του μαθητή σχετικά με τις ικανότητές του στα αθλήματα και στα σπορ.
- 4) Φυσική εμφάνιση: οι ερωτήσεις αυτής της κλίμακας αποτυπώνουν την άποψη και την αντίληψη που έχει ο μαθητής για το σώμα του, το πρόσωπό του και γενικότερα την εξωτερική του εμφάνιση.
- 5) Διαγωγή-συμπεριφορά: οι ερωτήσεις αυτής της κλίμακας αξιολογούν το βαθμό που ο μαθητής νιώθει, ότι πράττει το σωστό και το βαθμό που πιστεύει, ότι έχει γενικά καλή συμπεριφορά

Σε αυτή τη φάση κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί ότι για να εξυπηρετηθούν οι ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας, δηλαδή της έρευνας σχετικά με το αν και κατά πόσον επηρεάζεται η αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη με τη χρήση κειμενογράφου, αφαιρέθηκαν από το ερωτηματολόγιο και δεν χρησιμοποιηθήκαν τρεις κλίμακες του Π.Α.Τ.Ε.Μ.Π. Ωστόσο στις τρεις κλίμακες που απέμειναν προστέθηκαν τρεις αυτοσχέδιες κλίμακες και συνδυάστηκαν κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να εξυπηρετούν επαρκώς το στόχο αυτής της έρευνας. Με τις απαραίτητες ρυθμίσεις και τροποποιήσεις του ερωτηματολογίου λαμβάνονταν υπόψη διαφορετικές παράμετροι (σημαντικοί άλλοι), που μπορούν να επηρεάσουν την αυτοαντίληψη των μαθητών σχετικά με την ικανότητά τους στη γραφή, μετά τη χρήση κειμενογράφου.

Το τροποποιημένο ερωτηματολόγιο αποτελείται από 30 ερωτήσεις, όπως και το ερωτηματολόγιο Π.Α.Τ.Ε.Μ., με πέντε ερωτήσεις ανά κλίμακα. Οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν αυτούσιες από το ερωτηματολόγιο Π.Α.Τ.Ε.Μ, ήταν η κλίμακα της αυτοεκτίμησης και από τις κλίμακες της αυτοαντίληψης, ήταν η κλίμακα της σχολικής ικανότητας και των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Οι υπόλοιπες κλίμακες αυτοαντίληψης, δηλαδή η κλίμακα της αθλητικής ικανότητας, της φυσικής εμφάνισης και της διαγωγής-συμπεριφοράς παραλείφθηκαν.

Οι προαναφερθείσες κλίμακες παραλείφθηκαν γιατί κρίθηκε ότι δεν θα εξυπηρετούσαν επαρκώς τις ανάγκες της έρευνας. Συγκεκριμένα, αν ένα παιδί θεωρεί πριν τη χρήση κειμενογράφου, ότι μειονεκτεί στη φυσική εμφάνιση σε σχέση με τους συνομηλίκους του, είναι σχεδόν αδύνατο να θεωρεί μετά τη χρήση κειμενογράφου, ότι έχει βελτιωθεί η φυσική του εμφάνιση ή ότι έχει καλύτερες αθλητικές επιδόσεις. Άλλωστε, η χρήση του κειμενογράφου δεν έχει άμεση επίδραση σε τομείς όπως η



φυσική εμφάνιση, η αθλητική επίδοση ή η διαγωγή και συμπεριφορά του παιδιού. Επιπλέον στην έρευνα αυτή υπάρχει ένα μέλος του δείγματος που παρουσιάζει δυσμορφία που βίωνε την απόρριψη και τον εμπαιγμό από τους συμμαθητές του και αυτός ήταν ένας πολύ βασικός λόγος για να παραλειφθεί η κλίμακα της φυσικής εμφάνισης. Θα έπρεπε να αποφευχθεί οποιαδήποτε ψυχολογική φόρτιση αυτού του μέλους του δείγματος

Το αναμενόμενο ήταν να επηρεαστεί η γενικότερη αυτοεκτίμηση του παιδιού, η αντίληψή του για τη σχολική του ικανότητα καθώς επίσης και οι σχέσεις του με τους συνομηλίκους. Βλέποντας οι συμμαθητές του, ότι το παιδί τα καταφέρνει καλύτερα στις γραπτές εργασίες με τη χρήση κειμενογράφου, πιθανώς να αντιμετωπίσουν το συμμαθητή τους με περισσότερο σεβασμό. Έτσι το παιδί μπορεί να γίνει περισσότερο αποδεκτό και αρεστό από τους συνομηλίκους του.

Οι σχέσεις του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες με τους συνομηλίκους του, μπορούν να επηρεάσουν την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη τους. Ειδικά τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία θεωρούν πολύ σημαντική την αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους σύμφωνα με τον Robinson (1995).

Για όλους τους παραπάνω λόγους χρησιμοποιήθηκαν μόνο οι κλίμακες της αυτοεκτίμησης, της σχολικής ικανότητας και των σχέσεων με τους συνομηλίκους.

Ένας επιπλέον λόγος που παραλείφθηκαν οι κλίμακες της αθλητικής ικανότητας, της φυσικής εμφάνισης και της διαγωγής-συμπεριφοράς ήταν ότι θα μπορούσε κάποια από τα παιδιά να αντιμετωπίζουν προβλήματα υγείας, σε βαθμό που να παρακωλύουν τη συμμετοχή τους σε αθλητικές δραστηριότητες. Επίσης θα μπορούσε να είχαν κάποιου είδους δυσμορφία ή δυσπλασία και γι' αυτό να μην είχαν τόσο 'καλή' / αποδεκτή φυσική εμφάνιση, όσο τα άλλα παιδιά, με αποτέλεσμα αυτοί οι μαθητές να νιώθουν μειονεκτικά για την εμφάνισή τους και το σώμα τους.

Επομένως, οποιοδήποτε χαμηλό σκορ των μαθητών αυτών στις αντίστοιχες κλίμακες θα παρέμενε χαμηλό και αμετάβλητο και μετά τη χρήση κειμενογράφου, γιατί ουσιαστικά η κακή αντίληψη που θα έχει το άτομο για τον εαυτό του ως εμφάνιση, δεν μπορεί να επηρεαστεί από μια μαθησιακή παρέμβαση με τη χρήση κειμενογράφου. Επιπλέον κρίθηκε ότι δεν είναι δεοντολογικά ορθό να θιγούν τόσο προσωπικά δεδομένα ατόμων που παρουσιάζουν τέτοιου είδους προβλήματα – πόσο μάλλον όταν δεν εξυπηρετούν τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας.

Το ίδιο ισχύει και με την κλίμακα της διαγωγής και συμπεριφοράς: όταν ένα παιδί θεωρεί ότι δεν έχει καλή συμπεριφορά ή ότι δεν κάνει πάντα το σωστό πριν τη



χρήση κειμενογράφου, είναι μικρή η πιθανότητα να αλλάξει η αντίληψή του αυτή, επειδή χρησιμοποίησε μετά τον κειμενογράφο.

Προκειμένου να εξυπηρετηθούν αποτελεσματικότερα οι στόχοι της τρέχουσας έρευνας, προστέθηκαν τρεις διαφορετικές κλίμακες, των οποίων το περιεχόμενο κάλυπτε τα εξής πεδία:

- 1) την αντίληψη των γονέων για τις γραπτές δεξιότητες του παιδιού, όπως αυτές αποτυπώνονται μέσα από τα «μάτια» του παιδιού
- 2) την αντίληψη των δασκάλων για τις γραπτές δεξιότητες του παιδιού, όπως αυτές αποτυπώνονται μέσα από τα «μάτια» του παιδιού και τέλος
- 3) την αντίληψη του ίδιου του παιδιού για τις γραπτές του δεξιότητες.

Και οι τρεις κλίμακες συμπληρώνονται από το παιδί, όπως και οι υπόλοιπες κλίμακες του ερωτηματολογίου Π.Α.Τ.Ε.Μ ΙΙ.

Οι αυτοσχέδιες ερωτήσεις ήταν 15 και αντιστοιχούσαν ανά πέντε σε καθεμία από τις παραπάνω κλίμακες. Ωστόσο οι συγκεκριμένες ερωτήσεις δεν δημιουργήθηκαν τυχαία. Το ερωτηματολόγιο στηρίχτηκε στη θεωρία του «καθρέπτιζόμενου εαυτού» του Cooley (1902), σύμφωνα με τον οποίο η αυτοεκτίμηση ενός ατόμου εξαρτάται από την αποδοχή του από τους «σημαντικούς άλλους». Με βάση αυτή τη θεωρία ενσωματώθηκαν οι 15 αυτοσχέδιες ερωτήσεις. Επίσης στηρίχτηκε και σε έρευνες του Felson (1993) που απέδειξαν ότι τα παιδιά που είναι ευχαριστημένα με τον εαυτό τους πιστεύουν ότι τόσο οι γονείς, όσο και οι συνομήλικοί τους έχουν θετική στάση απέναντί τους. Επιπλέον, οι ερωτήσεις που αφορούν τις αντιλήψεις των δασκάλων προστέθηκαν στηριζόμενες στο ρόλο που παίζουν οι δάσκαλοι-εκπαιδευτικοί, στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησης των δυσλεκτικών κυρίως μαθητών (Rotter 1966), δεδομένου ότι θεωρούνται και αυτοί «σημαντικοί άλλοι» για το παιδί.

Τέλος, η κλίμακα της αυτοαντίληψης σε σχέση με τις δεξιότητες στη γραφή προστέθηκε, δεδομένου ότι παρουσιάζει μεγάλο ενδιαφέρον η άποψη του ίδιου του παιδιού για τις δεξιότητές του στη γραφή και μέχρι ποιο βαθμό είναι ικανοποιημένο το παιδί από τον εαυτό του στο συγκεκριμένο τομέα.

Προκειμένου να διαμορφωθεί το ερωτηματολόγιο όσο το δυνατόν καλύτερα και κυρίως οι ερωτήσεις που αφορούσαν τις αντιλήψεις των γονέων και των δασκάλων για τις γραπτές δεξιότητες των παιδιών, αλλά και η κλίμακα της αυτοαντίληψης του παιδιού σε σχέση με τη γραφή, ελήφθησαν υπόψη κάποια από τα ήδη υπάρχοντα



ερωτηματολόγια αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης. Αυτά τα ερωτηματολόγια είναι τα εξής: 1) το ερωτηματολόγιο του Coopersmith (1967) σε συντομευμένη μορφή, που αποτελείται από 25 ερωτήσεις και απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 10-16 ετών 2) το ερωτηματολόγιο για την εξακρίβωση της επίδρασης των γονέων (Parental Influence Inventory) στη σχολική επίδοση των παιδιών τους που διαμόρφωσε ο Campbell (1987β) και οι συνεργάτες του 3) Η κλίμακα αυτοαντίληψης των μαθητών για τη γλώσσα, επίσης του ερευνητή Campbell (1987α) και των συνεργατών του, η οποία απευθύνεται σε παιδιά 8-12 ετών και αρχικά είχε κατασκευαστεί για χρήση του στο γενικό μαθητικό πληθυσμό. Στην πορεία όμως οι κατασκευαστές του τεκμηρίωσαν, ότι μπορεί να χορηγηθεί και σε μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες.

Και τα τρία ερωτηματολόγια έχουν μεταφραστεί και προσαρμοστεί στον ελληνικό πληθυσμό. Τα συγκεκριμένα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν συνεπικουρικά, ώστε να διαμορφωθούν σαφέστερα και όσο το δυνατόν αρτιότερα οι ερωτήσεις των 3 αυτοσχέδιων κλιμάκων, καθώς περιέχουν ερωτήσεις για τις αντιλήψεις των γονέων και των δασκάλων για τα παιδιά τους ή τους μαθητές τους αντίστοιχα. Επιπροσθέτως περιέχονται ερωτήσεις σχετικά με τις αντιλήψεις των ιδίων των ατόμων για τον εαυτό τους.

Μετά από διεξοδική έρευνα, που έγινε στα σταθμισμένα τεστ, που κυκλοφορούν στην αγορά, αλλά και στα αυτοσχέδια τεστ άλλων ερευνητών, δε βρέθηκε κάποιο τεστ που να αξιολογεί την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη μετά τη χρήση κειμενογράφου και που να μπορεί να εξυπηρετήσει επαρκώς το στόχο της έρευνας αυτής. Γι' αυτό χρησιμοποιήθηκαν κλίμακες του Π.Α.Τ.Ε.Μ II, το οποίο ως ένα βαθμό εξυπηρετεί τις ανάγκες της τρέχουσας έρευνας και είναι σταθμισμένο, άρα αξιόπιστο και έγκυρο εργαλείο. Το Π.Α.Τ.Ε.Μ II συνδυάστηκε με αυτοσχέδια μέσα, όπως αυτοσχέδιες ερωτήσεις και ευσύνοπτες συνεντεύξεις, γιατί σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) όταν τα ήδη υπάρχοντα ψυχομετρικά μέσα δεν εξυπηρετούν τις ανάγκες της έρευνας, τότε ο ερευνητής μπορεί να επινοήσει και να κατασκευάσει αυτοσχέδια μέσα, ειδικά για το σκοπό της έρευνάς του. Άλλωστε, όπως προαναφέρθηκε, ακόμα και η δημιουργία των αυτοσχέδιων κλιμάκων αυτοαντίληψης στηρίχτηκε σε παραπλήσια σταθμισμένα ερωτηματολόγια.

Οι αυτοσχέδιες ερωτήσεις δημιουργήθηκαν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να διερευνηθεί η αντίληψη των γονέων, των δασκάλων και των ιδίων των παιδιών σχετικά με τις δεξιότητες των παιδιών στη γραφή. Μάλιστα είναι κατά τέτοιο τρόπο





διατυπωμένες, ώστε να είναι εφικτό να χρησιμοποιηθεί το ίδιο ερωτηματολόγιο πριν και μετά τη χρήση του κειμενογράφου και να μη χρειαστεί να χρησιμοποιηθούν δύο ξεχωριστά ερωτηματολόγια, γεγονός που θα μπορούσε να υποσκάψει την εγκυρότητα και την αξιοπιστία της έρευνας.

Η μορφή των αυτοσχεδίων ερωτήσεων είναι ίδια με τη μορφή των ερωτήσεων του Π.Α.Τ.Ε.Μ. II και απαντώνται με τον ίδιο τρόπο, έτσι ώστε να διαμορφωθεί ένα ενιαίο ερωτηματολόγιο, το οποίο θα αποτελείται από 30 ερωτήσεις. Συγκεκριμένα 15 ερωτήσεις αυτούσιες από το Π.Α.Τ.Ε.Μ II, πέντε ερωτήσεις που αντιστοιχούν στην κλίμακα της αυτοαντίληψης για τη σχολική ικανότητα, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και την κλίμακα της αυτοεκτίμησης. Αντιστοίχως 15 αυτοσχέδιες ερωτήσεις πέντε ερωτήσεις για τις κλίμακες αυτοαντίληψης του παιδιού σχετικά με τις ικανότητές του στη γραφή, όπως διαμορφώνεται από τις απόψεις των γονέων και των δασκάλων. Τέλος πέντε ερωτήσεις που αφορούν την άποψη του ίδιου του παιδιού για τις ικανότητές του στη γραφή.

Όσον αφορά τον τρόπο διατύπωσης των αυτοσχεδίων ερωτήσεων ελήφθη υπόψη το ηλικιακό γκρουπ στο οποίο απευθύνεται το ερωτηματολόγιο, προκειμένου το λεξιλόγιο και η συντακτική πλοκή των ερωτήσεων, να είναι ανάλογη με το γλωσσικό επίπεδο των μαθητών (Παρασκευόπουλος 1993).

Αρχικά στην πρώτη σελίδα του ερωτηματολογίου υπάρχουν σαφείς οδηγίες για τον τρόπο, με τον οποίο θα συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο. Συγκεκριμένα διευκρινίζεται ότι το ερωτηματολόγιο δεν αποτελεί μέρος κάποιας εξεταστικής δοκιμασίας ή κάποιου σχολικού τεστ, επομένως δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Στη συνέχεια ο μαθητής καλείται να κάνει μια δήλωση, η οποία είναι σε δυαδική μορφή (Μακρή-Μπότσαρη 2001β). Ζητείται από το μαθητή, να σημειώσει με X το τετράγωνο της δήλωσης που τον αντιπροσωπεύει καλύτερα, κατά πόσον η δήλωση που επέλεξε «μάλλον του ταιριάζει» ή «απόλυτα του ταιριάζει». Οι δηλώσεις των ερωτήσεων έχουν δυαδική μορφή, προκειμένου να ελαχιστοποιηθούν οι κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις (Μακρή –Μπότσαρη 2001β).

Οι απαντήσεις βαθμολογούνται από το 1 έως το 4, οι υψηλότερες τιμές αντικατοπτρίζουν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, ενώ οι χαμηλότερες τιμές αντικατοπτρίζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης. Το «κλειδί» του ερωτηματολογίου είναι το εργαλείο σύμφωνα με το οποίο βαθμολογούνται οι ερωτήσεις. Ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων που αντιστοιχούν σε κάθε κλίμακα αυτοαντίληψης, αντανακλά τον βαθμό αυτοαντίληψης



που συγκεντρώνει το άτομο στον αντίστοιχο τομέα της ζωής του. Ο μέσος όρος των τιμών των ερωτήσεων που αντιστοιχούν στη κλίμακα της αυτοεκτίμησης, αντανακλά και τον βαθμό αυτοεκτίμησης που έχει ο μαθητής σε αυτόν τον τομέα.

Προτού γίνει αναφορά στην αξιοπιστία και στους δείκτες εγκυρότητας του ερωτηματολογίου, κρίνεται σκόπιμο να αναλυθεί ο τρόπος, με τον οποίο διαμορφώθηκε τελικά το ερωτηματολόγιο και όχι από άποψη περιεχομένου (το οποίο αναλύθηκε προηγουμένως), άλλα από άποψη ταξινόμησης των ερωτήσεων μέσα στο ερωτηματολόγιο.

Αρχικά ελήφθη υπόψη το χρονικό πλαίσιο μέσα στο οποίο έπρεπε να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο. Η έκταση του ερωτηματολογίου δεν ήταν εκτενής, ώστε να μην προκαλέσει πλήξη ή αδιαφορία στον ερωτώμενο (Javeau 1996). Ο τρόπος με τον οποίο διατυπώθηκαν και συντάχτηκαν οι αυτοσχέδιες ερωτήσεις, ήταν παρόμοιος με τον τρόπο που είναι διατυπωμένες, οι ερωτήσεις του Π.Α.Τ.Ε.Μ II και αυτό έγινε για να έχει το ερωτηματολόγιο μια ομοιόμορφη δομή.

Έτσι αποφεύχθηκε η χρήση λέξεων ή φράσεων που θα μπορούσαν να φορτίσουν συναισθηματικά τις ερωτήσεις προς μια ορισμένη κατεύθυνση (Παρασκευόπουλος 1993). Οι αυτοσχέδιες ερωτήσεις είχαν δυαδική μορφή απάντησης, προκειμένου να μειωθούν οι κοινωνικά αποδεκτές απαντήσεις. Επίσης για τον ίδιο λόγο οι αυτοσχέδιες ερωτήσεις, όπως και οι ερωτήσεις του Π.Α.Τ.Ε.Μ II εισάγονταν με ουδέτερο τρόπο π.χ. Μερικοί γονείς πιστεύουν ότι..., μερικοί μαθητές πιστεύουν ότι... Με αυτόν τον τρόπο όλες οι ερωτήσεις παρουσιάζονται εξίσου κοινωνικά αποδεκτές. Άλλωστε στις εναλλακτικές ερωτήσεις, δίνεται η δυνατότητα στον ερωτώμενο, να απαντήσει με τέσσερις εναλλακτικούς τρόπους. Δίνεται στον ερωτώμενο η δυνατότητα των τεσσάρων εναλλακτικών απαντήσεων, έτσι ώστε να μην υπάρχει μεσαία απάντηση, αλλά να επιλέγεται η πιο «ανώδυνη» απάντηση για τον ερωτώμενο, έτσι αποφορτίζεται συναισθηματικά ακόμα και η πιο δύσκολη ερώτηση (Παρασκευόπουλος 1993).

Στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο υπογραμμίζεται η λέξη δεν που είναι και η λέξη, στην οποία δίνεται έμφαση, έτσι ώστε το παιδί να μην παραβλέψει κατά λάθος τη διαφοροποίηση, που θα έχει η εκάστοτε ερώτηση με την αντίστοιχη θετική της δήλωση. Άλλωστε είναι σύνηθες να τονίζεται η λέξη στην οποία θέλει να δώσει έμφαση ο εκάστοτε ερευνητής (Παρασκευόπουλος 1993).

Όσον αφορά τη σειρά των ερωτήσεων μέσα στο ερωτηματολόγιο και τη σειρά διαδοχής τους μέσα σε αυτό, ακολουθήθηκε η εξής τακτική: Οι πρώτες 15 ερωτήσεις



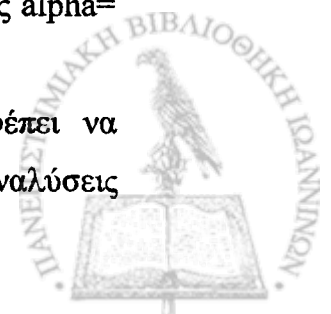
του ερωτηματολογίου προέρχονταν από το ερωτηματολόγιο Π.Α.Τ.Ε.Μ Π . Οι συγκεκριμένες ερωτήσεις μπήκαν στην αρχή του ερωτηματολογίου, γιατί μπορούν να προκαλέσουν το προσωπικό ενδιαφέρον των ερωτώμενων (Παρασκευόπουλος 1993). Ωστόσο αυτές οι ερωτήσεις, παρατίθενται με τυχαία σειρά μέσα στο ερωτηματολόγιο και όχι ομαδοποιημένες π.χ οι 5 πρώτες ερωτήσεις, να αφορούν τη σχολική αντίληψη, οι επόμενες 5 την αυτοεκτίμηση, έτσι ώστε ο ερωτώμενος να μην αναμένει την επόμενη ερώτηση και να αποφευχθεί αυτό που ονομάζεται στη ψυχομετρία «αλληλεπίδραση σειράς και περιεχομένου των ερωτήσεων» (Παρασκευόπουλος 1993).

Οι αυτοσχέδιες ερωτήσεις παρατίθενται από τη μέση έως και το τέλος του ερωτηματολογίου. Στο μεσαίο τμήμα του ερωτηματολογίου τοποθετήθηκαν οι ερωτήσεις που θεωρούνταν πιο «δύσκολες». Χαρακτηρίζονται ως δύσκολες γιατί αφορούν συγκεκριμένα το κομμάτι των γραπτών δεξιοτήτων, που είναι ο τομέας, στον οποίο αντιμετωπίζουν βασικό έλλειμμα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία. Επίσης θεωρούνται πιο «δύσκολες» γιατί περιλαμβάνουν και τις αντιλήψεις των γονέων και των δασκάλων, δηλαδή των «σημαντικών άλλων», σχετικά με τη γραφή του παιδιού. Οι αυτοσχέδιες ερωτήσεις τοποθετήθηκαν επίσης με τυχαία σειρά και όχι ομαδοποιημένες, έτσι ώστε να μην μπορέσει το παιδί να προβλέψει, ποια θα είναι η επόμενη ερώτηση και έτσι να υπάρχει το στοιχείο του αυθορμητισμού στις απαντήσεις του.

Τα δημογραφικά στοιχεία του ατόμου συμπληρώνονται στο τέλος του ερωτηματολογίου από την ερευνήτρια. Τοποθετούνται στο τέλος του ερωτηματολογίου, γιατί αν τα έβλεπαν οι ερωτώμενοι στην αρχή του ερωτηματολογίου θα υπήρχε ο κίνδυνος, να προκληθούν φαινόμενα «ανασκουμπώματος» (Javeau 1996).

Σχετικά με την αξιοπιστία του ερωτηματολογίου η Μακρή-Μπότσαρη (2001β) αναφέρει ότι και στις έξι κλίμακες οι συντελεστές alpha Cronbach έχουν υψηλές τιμές, γεγονός που επιβεβαιώνει την υψηλή αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ως προς το κριτήριο της εσωτερικής συνοχής/συνέπειας των ερωτήσεών του. Όσον αφορά τις συγκεκριμένες κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν σε αυτό το ερωτηματολόγιο, οι τιμές είναι οι εξής: σχολική ικανότητα  $\alpha=0,74$  , σχέσεις με τους συνομηλίκους  $\alpha=0,67$ , αυτοεκτίμηση  $\alpha=0,71$ .

Όσον αφορά τους δείκτες εγκυρότητας του ερωτηματολογίου πρέπει να τονιστεί, ότι σύμφωνα με την Μακρή- Μπότσαρη (2001β) οι παραγοντικές αναλύσεις



που έγιναν ανέδειξαν τους πέντε τομείς της αυτοαντίληψης. Ωστόσο οι ερωτήσεις που αφορούσαν το τομέα της αυτοεκτίμησης εξαιρέθηκαν από την παραγοντική ανάλυση του ερωτηματολογίου, με αποτέλεσμα να ομαδοποιηθούν μόνο οι πέντε επιμέρους τομείς, οι οποίοι είχαν από μέτριες έως και πολύ υψηλές φορτίσεις που τις καθιστούν στατιστικά σημαντικές (Μακρή –Μπότσαρη 2001β).

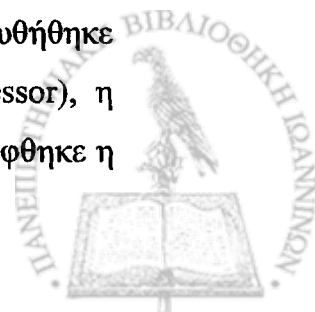
Όσον αφορά την εγκυρότητα σε σχέση με τη θεωρητική υπόθεση πρέπει να τονιστεί, ότι η συνάφεια της αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας με τα εσωτερικά κίνητρα για μάθηση, βρέθηκε ίση με  $r = 0,52$ , γεγονός που επιβεβαιώνει την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου σε σχέση με τις αναφορές της διεθνούς βιβλιογραφίας (Μακρή-Μπότσαρη 2001β). Η συγχρονική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου, διαμορφώνεται σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, για την ικανότητα των μαθητών τους στους διάφορους τομείς της ζωής τους. Έτσι οι συντελεστές συσχέτισης (Pearson  $r$ ) που προέκυψαν σχετικά με τις συγκεκριμένες κλίμακες, που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα αυτή είναι οι εξής: σχολική ικανότητα  $r = 0,37$ , σχέσεις με τους συνομηλίκους  $r = 0,25$ . Ένας επιπρόσθετος παράγοντας που ενισχύει τη συγχρονική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου και ειδικότερα του σχολικού τομέα είναι, ότι η συνάφεια που υπάρχει μεταξύ της αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας και του σχολικού βαθμού που ισούται με  $r = 0,43$  (Μακρή-Μπότσαρη 2001β).

Ως μέσο διεξαγωγής της έρευνας χρησιμοποιήθηκε ο ηλεκτρονικός υπολογιστής και συγκεκριμένα ο κειμενογράφος.

Προτού γίνει αναφορά στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την έρευνα, κρίνεται σκόπιμο σε αυτό το σημείο, να γίνει αναφορά στη διαδικασία που ακολουθήθηκε για την εκπόνηση της ερευνητικής δραστηριότητας.

#### **4.5. Διαδικασία της έρευνας**

Η ερευνητική διαδικασία που ακολουθήθηκε προκειμένου να ερευνηθούν τα επίπεδα αυτοεκτίμησης των μαθητών, πριν και μετά τη χρήση του κειμενογράφου διενεργήθηκε ως εξής: Επιλέχθηκαν εννέα παιδιά, στα οποία χορηγήθηκε το ερωτηματολόγιο πριν τη χρήση κειμενογράφου. Στη συνέχεια, ακολουθήθηκε προγραμματισμένη παρέμβαση με τη χρήση κειμενογράφου (Word processor), η οποία διήρκεσε δέκα (10) μέρες και μετά το πέρας της παρέμβασης, επαναλήφθηκε η



μέτρηση της αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης των παιδιών με τη χρήση του ίδιου ερωτηματολογίου.

Η έρευνα διήρκεσε συνολικά 18 ημέρες. Ο χρόνος διεξαγωγής της έγινε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση ήταν το Μάιο του 2007 και η δεύτερη φάση τέλη Οκτώβρη με αρχές Νοέμβρη του 2007. Επιλέχτηκαν οι συγκεκριμένες χρονικές περιόδους για τους εξής λόγους:

Σύμφωνα με τον Παρασκευόπουλο (1993) πρέπει να αποφεύγονται κάποιες συγκεκριμένες χρονικές περιόδους, όπως αμέσως πριν ή αμέσως μετά από αργίες ή από εορτές, όπως τα Χριστούγεννα ή το Πάσχα. Αυτό γίνεται, γιατί είναι πολύ πιθανό τα άτομα, να βρίσκονται σε μια ψυχική διάθεση υπερέντασης ή διέγερσης και να μην μπορούν να συγκεντρωθούν στο έργο που τους έχει ανατεθεί. Επίσης καλό είναι να αποφεύγεται η αρχή και το τέλος της σχολικής περιόδου, γιατί στην αρχή της σχολικής περιόδου, τα παιδιά δεν είναι ακόμα εξοικειωμένα με τη νέα διδακτική ύλη και δεν έχουν γενικότερα προσαρμοστεί στους ρυθμούς της νέας σχολικής χρονιάς. Επιπλέον στο τέλος της σχολικής περιόδου έχει ολοκληρωθεί η διδασκαλία της διδακτέας ύλης, με αποτέλεσμα τα παιδιά να νιώθουν πιο «χαλαρά» και να μη δίνουν τη δέουσα προσοχή στο έργο που τους έχει ανατεθεί.

Ο Μάιος θεωρήθηκε ιδανικός μήνας για τη διεξαγωγή της έρευνας, καθώς δε συνέπιπτε με τις διακοπές του Πάσχα και τα παιδιά είχαν προλάβει να ξαναβρούν τους ρυθμούς τους μετά τις γιορτές. Επιπλέον μεσολαβούσε ένας ακόμα μήνας για το τέλος της σχολικής χρονιάς.

Τέλη Οκτώβρη και αρχές Νοέμβρη θεωρήθηκε επίσης ιδανική περίοδος διεξαγωγής της έρευνας, καθώς τα παιδιά είχαν προλάβει να προσαρμοστούν στη νέα σχολική περίοδο και είχαν εξοικειωθεί, τόσο με τους νέους τους δασκάλους, όσο και με τη νέα διδακτέα ύλη.

Η ερευνητική διαδικασία στο σύνολό της, διεξήχθη σε Δημοτικά σχολεία και στις αίθουσες υπολογιστών που υπήρχαν σε αυτά. Η έρευνα δηλαδή διεξήχθη στο «φυσικό περιβάλλον» των συμμετεχόντων. Σύμφωνα με τον Καμπίτση (2004) η ποιοτική έρευνα - όπως η συγκεκριμένη που είναι περιπτωσιολογική μελέτη- καλό είναι να διεξάγεται στο «φυσικό περιβάλλον» των συμμετεχόντων, γιατί οι εξεταζόμενες μεταβλητές που μας ενδιαφέρουν λαμβάνουν χώρα στο «φυσικό περιβάλλον». Επομένως καλύτερα είναι για τα παιδιά να βρίσκονται σε ένα οικείο και γνώριμο για αυτά περιβάλλον, όπως το σχολείο και να μην παρεμβαίνουν στην προγραμματισμένη παρέμβαση με τον κειμενογράφο τρίτοι παράγοντες, όπως για



παράδειγμα οι γονείς, σε περίπτωση που η προγραμματισμένη παρέμβαση γινόταν στο σπίτι.

Προκειμένου να εξασφαλιστούν, ίσοι όροι και ίδιες συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας και άρα περισσότερο αξιόπιστα αποτελέσματα, αποφασίστηκε η έρευνα να διεξαχθεί στα σχολεία των εννέα παιδιών.

Τα συγκεκριμένα σχολεία πληρούσαν τις κατάλληλες προϋποθέσεις, από άποψη τεχνικού εξοπλισμού προκειμένου να διεξαχθεί η έρευνα. Αρχικά ενημερώθηκαν οι διευθυντές των σχολείων για το σκοπό της έρευνας και μετά την εξασφάλιση της έγκρισής τους για τη συνέχιση της έρευνας, ενημερώθηκαν οι δάσκαλοι του τμήματος ένταξης. Τα κριτήρια που ελήφθησαν υπόψη για την επιλογή των συμμετεχόντων ήταν: η ηλικία, η τάξη που φοιτούσαν, το είδος του μαθησιακού προβλήματος που αντιμετώπιζαν, η διάγνωση να έχει γίνει από κάποιο δημόσιο φορέα και κυρίως, να μην αντιμετωπίζουν ψυχολογικά ή διανοητικά προβλήματα.

Αφού επιλέχθηκαν τα κατάλληλα παιδιά με τη σύμφωνη γνώμη του διευθυντή και του δασκάλου του τμήματος ένταξης, κλήθηκαν οι γονείς των παιδιών στο σχολείο, για να ενημερωθούν για τη φύση της έρευνας. Παρόντα στην ενημέρωση των γονέων ήταν και τα παιδιά. Τονίστηκε και στους μεν και στους δε ότι στόχος της έρευνας, δεν ήταν να αξιολογηθεί η επίδοση των παιδιών ως προς τα μαθήματα του σχολείου, δηλαδή ότι η έρευνα δεν είχε εξεταστικό χαρακτήρα. Εξασφαλίστηκε η συναίνεση τόσο των γονέων, όσο και των μαθητών. Οι γονείς έδειξαν μεγάλο ενδιαφέρον για την έρευνα, δεδομένου ότι πρώτη φορά θα ασχολούνταν κάποιος επισταμένως και εξατομικευμένα με τα παιδιά τους. Τα παιδιά έδειξαν ενθουσιασμό για την επικείμενη ενασχόλησή τους με τον Η/Υ, δεδομένου ότι γενικά οι Νέες Τεχνολογίες είναι ελκυστικές στα παιδιά.

Επίσης εξασφαλίστηκε ότι κατά τη διάρκεια της χρονική περιόδου που θα διεξάγονταν η έρευνα, τα παιδιά δεν θα υποβάλλονταν σε κανενός άλλου είδους μαθησιακή παρέμβαση.

Στη συνέχεια ενημερώθηκαν και οι δάσκαλοι των κανονικών τάξεων για την ερευνητική διαδικασία και το σκοπό της έρευνας, καθώς έπαιξαν και αυτοί σημαντικό ρόλο στη διεξαγωγή της έρευνας. Σε αυτό το σημείο πρέπει να τονιστεί ότι τα παιδιά που φοιτούν σε τμήματα ένταξης, δεν έχουν κάθε μέρα μάθημα στο τμήμα ένταξης, αλλά το πολύ 3-4 φορές την εβδομάδα. Γι' αυτό κρίθηκε καθοριστικής σημασίας η συναίνεση των δασκάλων των κανονικών τμημάτων, προκειμένου να έρχονται τα παιδιά στην αίθουσα υπολογιστών ακόμα και τις μέρες που δεν είχαν μάθημα στο



τμήμα ένταξης. Έτσι τα παιδιά είχαν συνεχή εκπαιδευτική παρέμβαση και καθημερινή τριβή με τον κειμενογράφο και δεν παρεμβάλλονταν μεγάλο χρονικό διάστημα, μεταξύ των επισκέψεών τους στην αίθουσα των υπολογιστών και της ενασχόλησής τους με το μέσον.

Τα παιδιά, καλούνταν να γράψουν καθ' υπαγόρευση στον κειμενογράφο ένα κείμενο πέντε γραμμών, το οποίο έγραφαν μέχρι τότε μέσα στην κανονική τους τάξη ή στο τμήμα ένταξης. Οι δάσκαλοι τόσο του κανονικού τμήματος, όσο και του τμήματος ένταξης, έπαιξαν καθοριστικό ρόλο στην ερευνητική διαδικασία, καθώς αυτοί όριζαν το κομμάτι που θα υπαγορεύονταν, είτε στο κανονικό τμήμα, είτε στο τμήμα ένταξης. Στην προκειμένη περίπτωση όμως, οι δύο δάσκαλοι καθόρισαν από κοινού το κείμενο που θα υπαγορεύονταν στα εννέα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα.

Προτιμήθηκε να υπαγορευτούν πεντάστιχα κείμενα, έτσι ώστε να μην επέρχονταν κόπωση στα παιδιά, δεδομένου ότι ήταν η πρώτη τους επαφή και εμπειρία με τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και ειδικότερα με τον κειμενογράφο. Άλλωστε και τα κείμενα που υπαγόρευαν οι δάσκαλοι μέσα στην τάξη δεν ξεπέρασαν τους 5-6 στίχους, έτσι διασφαλίστηκε ότι δεν απέκλινε η έκταση των κειμένων που υπαγορεύονταν από την ερευνήτρια, από τα καθιερωμένα κείμενα που υπαγορεύονταν από τους δασκάλους.

Η άσκηση υπαγόρευσης του κειμένου, ήταν μια καθημερινή διαδικασία για όλα τα παιδιά και έτσι η ανάθεση των ίδιων εργασιών στο κειμενογράφο, δεν αποτέλεσε παρέκκλιση από τη σχολική καθημερινότητα των παιδιών. Η υπαγόρευση κειμένου, ως ορθογραφία ήταν μια οικεία εργασία για τα παιδιά που δεν τα έβγαζε από το καθημερινό τους πρόγραμμα.

Τα στάδια στα οποία πραγματοποιήθηκε η εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν τα εξής:

Στο πρώτο στάδιο, έγινε γνωριμία του παιδιού με την ερευνήτρια μέσα στην τάξη του τμήματος ένταξης και παρακολούθηση του μαθήματος από την ερευνήτρια, προκειμένου να εξοικειωθούν οι μαθητές με τη παρουσία ενός νέου προσώπου στην τάξη.

Στην πορεία, τα παιδιά οδηγήθηκαν από την ερευνήτρια στην αίθουσα υπολογιστών του εκάστοτε σχολείου, έτσι ώστε να υπάρχει περισσότερη ησυχία και να είναι περισσότερο συγκεντρωμένα, στο έργο που θα τους ανέθετε η ερευνήτρια, χωρίς να αποσπάται η προσοχή τους από τους συμμαθητές τους.



Κατόπιν ακολούθησε συζήτηση της ερευνήτριας με το μαθητή, σχετικά με το περιεχόμενο του ερωτηματολογίου. Διευκρινίστηκαν κάποιες έννοιες του ερωτηματολογίου, στις οποίες υπήρχε πιθανότητα να μην γίνουν πλήρως κατανοητές από τα παιδιά. Αυτές οι έννοιες αφορούσαν τον εαυτό, την εικόνα των συμμαθητών, των γονέων ή των δασκάλων, σχετικά με το ίδιο το άτομο και τις ικανότητές του στη γραφή ή σχετικά με την εικόνα που έχει διαμορφώσει το ίδιο το άτομο για τον εαυτό του.

Αφού διευκρινίστηκαν οι παραπάνω έννοιες, στη συνέχεια δόθηκαν στους μαθητές οι οδηγίες συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου. Διευκρινίστηκε ότι το ερωτηματολόγιο δεν αποτελεί μέρος κάποιας εξεταστικής δοκιμασίας, ούτε μέρος κάποιας σχολικής εργασίας ή διαγωνισμού, επομένως δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Επίσης τονίστηκε ότι οι απαντήσεις που θα δοθούν πρέπει να είναι ειλικρινείς. Πριν ξεκινήσουν οι μαθητές να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο, έγινε επεξεργασία μιας τυχαίας ερώτησης του ερωτηματολογίου, από κοινού με τους μαθητές όπως προτείνει και η Μακρή-Μπότσαρη (2001β), έτσι ώστε να είναι σίγουρο, ότι οι μαθητές κατάλαβαν τον τρόπο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου.

Ο χρόνος που απαιτείται για τη χρήση του ερωτηματολογίου είναι σύμφωνα με την Μακρή-Μπότσαρη (2001β) 20-25 λεπτά. Σε όλη τη διάρκεια συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου η ερευνήτρια διευκρίνιζε τυχόν απορίες που είχαν οι μαθητές σχετικά με τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Κανένας από τους εννέα μαθητές δεν τελείωσε μέσα στα απαιτούμενα χρονικά πλαίσια, εξαιτίας του αργού ρυθμού ανάγνωσης που οφείλεται στις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Ο χρόνος στον οποίο ολοκληρώθηκε η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, ήταν κατά μέσο όρο 35-40 λεπτά. Ωστόσο δεν παρατηρήθηκαν προβλήματα κατανόησης των ερωτήσεων ως προς το περιεχόμενό τους.

Κατόπιν διενεργήθηκε το κύριο κομμάτι της έρευνας. Μια βδομάδα μετά την πρώτη χορήγηση του ερωτηματολογίου, κλήθηκαν οι μαθητές, να γράψουν ένα κείμενο πέντε σειρών στον υπολογιστή. Αυτό το κείμενο είχε οριστεί από το δάσκαλο, είτε της κανονικής τάξης, είτε του τμήματος ένταξης ως κείμενο ορθογραφίας. Προηγουμένως είχε μεσολαβήσει μια διδακτική ώρα στην οποία προσήλθε ο μαθητής στην αίθουσα υπολογιστών, προκειμένου να εξοικειωθεί με τη χρήση κειμενογράφου. Κρίθηκε απαραίτητη η παραπάνω διαδικασία καθώς κανένα παιδί δεν είχε προηγούμενη εμπειρία στη χρήση κειμενογράφου. Η ερευνήτρια





εξήγησε σε κάθε παιδί τον τρόπο με τον οποίο χρησιμοποιείται το πληκτρολόγιο και ποια γράμματα αντιστοιχούν σε κάθε πλήκτρο. Ύστερα άφησε το παιδί να πειραματιστεί με τον κειμενογράφο, γράφοντας ένα δικό του κείμενο. Με αυτόν τον τρόπο το παιδί απέκτησε κάποιου είδους εξοικείωση με το συγκεκριμένο μέσον γραφής. Μετά το πέρας αυτής της διδακτικής ώρας, η ερευνήτρια και το παιδί αποχώρησαν από την αίθουσα υπολογιστών και την επόμενη μέρα ξεκίνησε ουσιαστικά η πρακτική ενασχόληση του παιδιού με τον κειμενογράφο.

Από την επόμενη ημέρα και για διάστημα δέκα ημερών προσέρχονταν ο μαθητής στην αίθουσα υπολογιστών. Εκεί η ερευνήτρια, υπαγόρευε στο παιδί το κείμενο, που ο δάσκαλος είχε υποδείξει ως κείμενο για ορθογραφία. Επιλέχτηκε από την ερευνήτρια, η υπαγόρευση κειμένου, γιατί σύμφωνα με τη Μαυρομάτη (1995) τόσο τα παιδιά με δυσλεξία, όσο και τα παιδιά με δυσορθογραφία αντιμετωπίζουν δυσκολίες όταν καλούνται να γράψουν ένα κείμενο καθ' υπαγόρευση. Οι δυσκολίες αυτές οφείλονται στο γεγονός ότι όταν καλούνται να γράψουν μια λέξη χωρίς να τη βλέπουν, ανακαλούν την εικόνα της από το Οπτικό Λεξικό. Στο Οπτικό Λεξικό είναι αποθηκευμένα όλα τα ορθογραφικά χαρακτηριστικά μιας λέξης. Τα παιδιά όμως με δυσλεξία και δυσορθογραφία δυσκολεύονται να ανακαλέσουν από το Οπτικό Λεξικό τα ορθογραφικά χαρακτηριστικά της λέξης, με αποτέλεσμα να γράφουν τη λέξη φωνολογικά σωστά, αλλά όχι ορθογραφημένα.

Μετά το πέρας μίας διδακτικής ώρας (45 λεπτά) η ερευνήτρια εκτύπωνε το κείμενο του παιδιού και προσέθετε πάνω σε αυτό έναν ήρωα-χαρακτήρα από κόμικς, είτε αυτοκόλλητα ή οποιαδήποτε άλλη εικόνα ή φωτογραφία επιθυμούσε το παιδί να έχει πάνω το κείμενό του. Με αυτόν τον τρόπο ο κείμενο αποκτούσε τη προσωπική «σφραγίδα» του κάθε παιδιού ξεχωριστά και γινόταν πιο ευχάριστη και ευπαρουσίαστη η εικόνα του. Επιπλέον αυτή η διαδικασία προσθήκης εικόνων ή αυτοκόλλητων στο κείμενο του παιδιού, έκανε πιο ευχάριστη τη διαδικασία της γραφής στον κειμενογράφο και το παιδί είχε πάντοτε ανυπομονησία, να παραλάβει το γραπτό του.

Η συνολική χρονική διάρκεια της πρακτικής ενασχόλησης με τον κειμενογράφο ήταν δέκα μέρες (βλ. Πίνακα 1). Οι δέκα μέρες θεωρήθηκαν ως ένα επαρκές χρονικό πλαίσιο, έτσι ώστε ούτε να κουραστούν τα παιδιά, μιας που ήταν η πρώτη τους εμπειρία με τον κειμενογράφο, αλλά ούτε και να αποσπαστεί η προσοχή τους από τα υπόλοιπα σχολικά μαθήματα για μεγάλο χρονικό διάστημα.



**Πίνακας1.** Τα στάδια και η χρονική περίοδος που χρειάστηκε για τη διεξαγωγή της πειραματικής διαδικασίας

<b>ΧΡΟΝΙΚΗ ΠΕΡΙΟΔΟΣ</b>	<b>ΣΤΑΔΙΑ ΠΕΙΡΑΜΑΤΙΚΗΣ ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑΣ</b>	
1 <sup>η</sup> Μέρα	1 <sup>ο</sup>	Επίσκεψη στο σχολείο. Εξασφάλιση συναίνεσης από διευθυντές και δασκάλους
2 <sup>η</sup> Μέρα	2 <sup>ο</sup>	Επικοινωνία με γονείς και εξασφάλιση συναίνεσης
3 <sup>η</sup> Μέρα	3 <sup>ο</sup>	Συνάντηση και εξοικείωση των μαθητών με την ερευνήτρια. Συζήτηση για την έρευνα.
4 <sup>η</sup> Μέρα	4 <sup>ο</sup>	1 <sup>η</sup> χορήγηση ερωτηματολογίου στους μαθητές
	5 <sup>ο</sup>	1 <sup>η</sup> Καταγραφή ποιοτικών δεδομένων
5 <sup>η</sup> Μέρα	6 <sup>ο</sup>	Εξοικείωση του μαθητή με τον κειμενογράφο
6 <sup>η</sup> -16 <sup>η</sup> Μέρα	7 <sup>ο</sup>	Εμπλοκή των μαθητών με τον κειμενογράφο
17 <sup>η</sup> Μέρα	8 <sup>ο</sup>	Τερματισμός της πειραματικής διαδικασίας
	9 <sup>ο</sup>	2 <sup>η</sup> χορήγηση του ερωτηματολογίου στους



		μαθητές
	10 <sup>ο</sup>	Συνέντευξη από τους μαθητές
18 <sup>η</sup> Μέρα	11 <sup>ο</sup>	Σύντομη συνέντευξη από τους δασκάλους
	12 <sup>ο</sup>	Σύντομη συνέντευξη από τους γονείς
	13 <sup>ο</sup>	Συγκέντρωση των ποιοτικών δεδομένων
	14 <sup>ο</sup>	Στατιστική ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων και ανάλυση των ποιοτικών δεδομένων



**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>****ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ****5.1 Ποσοτικά δεδομένα**

Στη συνέχεια θα παρουσιαστούν τα ποσοτικά αποτελέσματα που προκύπτουν από την έρευνα, τα οποία επιβεβαιώνουν τις ερευνητικές υποθέσεις.

Πιο συγκεκριμένα:

1. Σύμφωνα με την πρώτη μέτρηση που έγινε με το ερωτηματολόγιο προέκυψε, ότι οι μαθητές είχαν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης. Τόσο ο ατομικός μέσος όρος απόδοσης των παιδιών, όσο και ο ομαδικός μέσος όρος απόδοσης ήταν σημαντικά χαμηλότερος από το φυσιολογικό μέσο όρο όλων των παραγόντων, όπως αυτός παρουσιάζεται από τη Μακρή-Μπότσαρη (2001β) σχετικά με τη στάθμιση του ερωτηματολογίου.

2. Όλοι οι παράγοντες στους οποίους είχαν σημειωθεί χαμηλές τιμές, αυξήθηκαν σε σημαντικό βαθμό μετά την εμπλοκή των μαθητών με τη χρήση κειμενογράφου, με αποτέλεσμα κάποιες από τις ατομικές μέσες αποδόσεις, να ξεπεράσουν το φυσιολογικό μέσο όρο όλων των παραγόντων και κάποιες να πλησιάσουν τα φυσιολογικά επίπεδα. Ο ομαδικός μέσος όρος αυξήθηκε πολύ σε σύγκριση με το μέσο όρο πριν τη χρήση κειμενογράφου.

Τα ποιοτικά δεδομένα της έρευνας που προέκυψαν από ευσύνοπτες συνεντεύξεις τόσο των μαθητών, όσο και των δασκάλων και γονέων των παιδιών μετά τη χρήση κειμενογράφου, τείνουν να επαληθεύσουν τις ερευνητικές υποθέσεις.

Πιο συγκεκριμένα:

3. Σύμφωνα με τις συνεντεύξεις των παιδιών προέκυψε ότι ένιωθαν πιο ικανά και πιο αποτελεσματικά στην εκπόνηση των γραπτών τους εργασιών, όταν ασχολούνταν με τον κειμενογράφο.

4. Τόσο οι γονείς όσο και οι δάσκαλοι συμφώνησαν, ότι οι μαθητές έδειχναν περισσότερη διάθεση να παρακολουθήσουν και να συμμετάσχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, κατά τη διάρκεια εμπλοκής τους με τον κειμενογράφο. Οι γονείς παρατήρησαν ότι τα παιδιά τους γύριζαν στο σπίτι με καλύτερη διάθεση. Επίσης



ένιωθαν περήφανα για τον εαυτό τους που κατάφεραν να φέρουν εις πέρας τις σχολικές εργασίες με έναν διαφορετικό και πιο σύγχρονο τρόπο, σε αντίθεση με τα άλλα παιδιά που ακολουθούσαν τον παραδοσιακό τρόπο γραψίματος με το χέρι.

### 5.1.1. Περιγραφικά αποτελέσματα πριν τη χρήση κειμενογράφου

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τη χορήγηση του ερωτηματολογίου πριν τη χρήση του κειμενογράφου προέκυψε, ότι τα παιδιά είχαν χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης (βλ.Πίνακας 2). Ο μέσος όρος (mean) όλων των κλιμάκων του ερωτηματολογίου ήταν 2,5 (με μικρότερη πιθανή τιμή 1 και μεγαλύτερη τιμή 4). Ωστόσο ο μέσος όρος που προκύπτει από το δείγμα είναι 2,062 που είναι εμφανώς χαμηλότερος από το φυσιολογικό μέσο όρο (2,5) (βλ.Πίνακας 3).

Συγκεκριμένα για τον παράγοντα 'αυτοεκτίμηση' οι μαθητές είχαν το μεγαλύτερο μέσο όρο 2,44 και τυπική απόκλιση (standard deviation) 0,24. Στον παράγοντα 'σχολική ικανότητα' οι μαθητές, είχαν τον μικρότερο μέσο όρο από όλους τους παράγοντες 1,82 και τυπική απόκλιση 0,31. Στις 'σχέσεις με συνομηλίκους' ο μέσος όρος των μαθητών ήταν 2,31 και είναι ο δεύτερος μεγαλύτερος μέσος όρος, μετά τον μέσο όρο της 'αυτοεκτίμησης' και η τυπική απόκλιση είναι 0,79. Φαίνεται από την τυπική απόκλιση ότι οι σχέση των συμμετεχόντων με τους συμμαθητές τους δεν ήταν τόσο «σταθερή», δεδομένου ότι πολλές διάμετροι μπορούν να διέπουν τις σχέσεις που συνάπτει κάθε παιδί με τους συμμαθητές του. Στον παράγοντα 'σχέσεις με τους γονείς' ο μέσος όρος ήταν 1,91 και η τυπική απόκλιση 0,38. Ο μέσος όρος στον παράγοντα 'σχέσεις με δασκάλους' ήταν 1,88 και η τυπική απόκλιση 0,18. Παρατηρείται, ότι η τυπική απόκλιση σε αυτή την κλίμακα είναι η μικρότερη τυπική απόκλιση, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι δάσκαλοι είναι σταθερό σημείο αναφοράς για όλους του μαθητές έχοντας διαμορφώσει με τους μαθητές τους περισσότερο πάγιες και σταθερές σχέσεις από αυτές των γονέων. Τέλος, στον παράγοντα 'ικανότητα στη γραφή' η κατά μέσο όρο απόδοση είναι 2 και η τυπική απόκλιση 0,39. Η μικρότερη τυπική απόκλιση που παρατηρήθηκε, ήταν στον παράγοντα 'σχέση με τους δασκάλους', ενώ η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση παρατηρήθηκε στον παράγοντα 'σχέσεις με συνομηλίκους'.



Όπως διαπιστώνεται παρακάτω από τους πίνακες 4 και 5, υπάρχει διαφοροποίηση ανά παράγοντα, τόσο των μέσων όρων, όσο και των τυπικών αποκλίσεων.

**Πίνακας 2.** Συγκεντρωτικά σκορ ανά παράγοντα πριν τη χρήση κειμενογράφου

Τάξη	μαθητής/ μαθήτρια	ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	ΑΥΤΟΑΝΤΙΑΓΗΨΗ				Ικανότητα στη γραφή
		Αυτοεκτίμηση	Σχολική ικανότητα	Σχέσεις με ομηλικούς	Σχέσεις με γονείς	Σχέσεις με δασκάλους	
Δ'	Νικήτας	2,4	2	1,8	1,8	2,2	2,6
	Ειρήνη	2	2	1,8	2,2	1,8	1,4
	Άννα	2,8	2,4	3	2,6	2	2,2
Ε'	Γιώργος	2,4	2	2,8	1,6	2	2,2
	Χριστίνα	2,6	1,6	1,2	1,8	1,8	1,8
	Μαρία	2,6	1,4	1,6	1,6	1,8	2
ΣΤ'	Παύλος	2,6	1,6	3,2	2	1,8	1,8
	Βασίλης	2,2	1,8	3,4	2,2	2	1,6
	Νίκος	2,4	1,6	2	1,4	1,6	2,4

**Πίνακας 3.** Ατομικοί μέσοι όροι στο σύνολο του ερωτηματολογίου πριν τη χρήση κειμενογράφου

	<b>ΑΤΟΜΙΚΟΣ ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΠΡΙΝ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΓΡΑΦΟΥ</b>	
Δ' Δημοτικού	Νικήτας	2,133
	Ειρήνη	1,866
	Άννα	2,5
Ε' Δημοτικού	Γιώργος	2,166
	Χριστίνα	1,8
	Μαρία	1,833
ΣΤ' Δημοτικού	Παύλος	2,166
	Βασίλης	2,2
	Νίκος	1,9
	<b>Συνολικός Μ.Ο</b>	<b>2,062</b>



**Πίνακας 4.** Μέσοι όροι ανά παράγοντα πριν τη χρήση κειμενογράφου

<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ (Μ)</b>	
<b>Αυτοεκτίμηση</b>	<b>2,44</b>
<b>Σχολική ικανότητα</b>	<b>1,82</b>
<b>Σχέσεις με ομηλίκους</b>	<b>2,31</b>
<b>Σχέσεις με γονείς</b>	<b>1,91</b>
<b>Σχέσεις με δασκάλους</b>	<b>1,88</b>
<b>Ικανότητα στη γραφή</b>	<b>2</b>

**Πίνακας 5.** Τυπική απόκλιση ανά παράγοντα πριν τη χρήση κειμενογράφου

<b>ΤΥΠΙΚΗ ΑΠΟΚΛΙΣΗ (SD)</b>	
<b>Αυτοεκτίμηση</b>	<b>0,24</b>
<b>Σχολική ικανότητα</b>	<b>0,31</b>
<b>Σχέσεις με ομηλίκους</b>	<b>0,79</b>
<b>Σχέσεις με γονείς</b>	<b>0,38</b>
<b>Σχέσεις με δασκάλους</b>	<b>0,18</b>
<b>Ικανότητα στη γραφή</b>	<b>0,39</b>

Όπως γίνεται αντιληπτό όλοι οι μαθητές πριν τη χρήση κειμενογράφου είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση γεγονός που τείνει να επιβεβαιωθεί από έρευνες των Burns(1982), Harter (1983), Byrne(1984), και Chapman (1988), σύμφωνα με τους οποίους η αυτοεκτίμηση του παιδιού εξαρτάται από τις σχολικές επιδόσεις του. Εξίσου χαμηλά ήταν και τα αποτελέσματα στους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης. Στους επιμέρους τομείς ήταν ακόμα πιο χαμηλά τα σκορ, γιατί αφορούσαν τους τομείς όπου γίνεται λόγος για τη σχολική ικανότητα των μαθητών και τις σχέσεις τους με τους «σημαντικούς άλλους», σε συνάρτηση με τις επιδόσεις τους στη γραφή. Το μεγαλύτερο ατομικό μέσο όρο σε όλους τους παράγοντες το έχει η Άννα, γεγονός που άξιο προσοχής δεδομένου ότι η Άννα δεν είχε μόνο μαθησιακές δυσκολίες αλλά προερχόταν και από ένα «δυσαρμονικό» οικογενειακό περιβάλλον δεδομένου ότι οι γονείς της είχαν χωρίσει και η ίδια δεν είχε καλές σχέσεις με τον πατέρα της. Η αυξημένη αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη που διαπιστώνεται πιθανώς να



οφείλεται στο γεγονός ότι η Άννα έχει επιστρατεύσει μηχανισμούς άμυνας, έτσι ώστε να διατηρήσει ισορροπημένη την αυτοεκτίμησή της.

Σύμφωνα με έρευνες (Klooomok & Cosden 1994, Hagborg 1996) πολλές φορές τα δυσλεκτικά παιδιά διατηρούν ισορροπημένη την αυτοεκτίμησή τους, παρότι αντιμετωπίζουν προβλήματα σχολικής αποτυχίας. Αυτό μπορεί να επιτευχθεί, αν επιτυγχάνουν σε άλλους τομείς, όπως τα σπορ ή όταν έχουν υψηλή κοινωνική υποστήριξη από τους γύρω τους και θεωρείται ως «αποζημιωτική αυτοεκτίμηση» και είναι κατά κάποιον τρόπο ένα μέτρο αυτοπροστασίας των παιδιών με δυσλεξία. Όντως η Άννα είχε πολύ καλές σχέσεις με τους συμμαθητές της και είχε καταφέρει να κερδίσει την κοινωνική αποδοχή των συνομηλίκων της. Αυτό αποτυπώνεται και στο σκορ στην κλίμακα των 'σχέσεων με τους συνομηλίκους' που είναι ιδιαίτερα υψηλό. Πολύ πιθανόν να έχει καταφέρει να εξισορροπήσει τα επίπεδα αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης χρησιμοποιώντας την κοινωνική της αποδοχή ως αντισταθμιστικό μέτρο.

Τα περισσότερα παιδιά είχαν χαμηλά σκορ όσον αφορά την αντίληψή τους, σχετικά με τις ικανότητές τους στο σχολείο. Ειδικά οι μαθητές στις Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, έχοντας καλύτερη επίγνωση των δυνατοτήτων τους, δεδομένου ότι ήταν και μεγαλύτεροι ηλικιακά, παρουσίαζαν τα πιο χαμηλά σκορ στον τομέα της σχολικής ικανότητας, με χαμηλότερο το σκορ της Μαρίας.

Σε ό,τι αφορά τις 'σχέσεις τους με τους συνομηλίκους' παρατηρείται ότι η πλειοψηφία είχε πολύ χαμηλά σκορ. Τα περισσότερα παιδιά βίωναν την απόρριψη από τους συμμαθητές τους. Μόνο δύο παιδιά που είναι μαθητές της ΣΤ' Δημοτικού, ο Παύλος και ο Βασίλης είχαν υψηλά σκορ στην κλίμακα της 'σχέσης με τους συνομηλίκους' και αυτό πιθανώς αποδίδεται στο γεγονός, ότι τα συγκεκριμένα παιδιά, δεν εκδήλωναν επιθετική συμπεριφορά απέναντι στους συμμαθητές τους. Επομένως ήταν περισσότερο αποδεκτά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά. Οι συνομηλικοί τους ήθελαν να παίζουν μαζί τους και να είναι μέλη των ομάδων τους. Αξίζει να τονιστεί ότι το χαμηλότερο σκορ στον παράγοντα της αυτοαντίληψης σε 'σχέση με τους συνομηλίκους', το έχει η Χριστίνα. Αυτό μπορεί να αποδοθεί στην καταγωγή της, που είναι Αλβανική, με αποτέλεσμα τα παιδιά να την κοροϊδεύουν και να τη θεωρούν κατώτερή τους.

Όσον αφορά τους άλλους τρεις παράγοντες, που αφορούν την αντίληψη του παιδιού για τις ικανότητές του στη γραφή και την αντίληψη των γονέων και των





δασκάλων, σχετικά με τις ικανότητες του παιδιού στη γραφή, τα αποτελέσματα είναι άξια προσοχής.

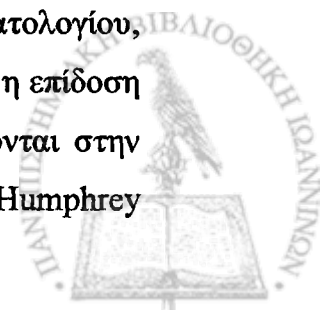
Στον τομέα των 'σχέσεων με τους γονείς' και την αντίληψή τους σχετικά με τις ικανότητες του παιδιού τους στις γραπτές εργασίες, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα:

Η πλειοψηφία των γονέων πίστευε ότι το παιδί τους δεν τα κατάφερνε καλά στις γραπτές εργασίες του σχολείου και ότι χρειαζόταν βοήθεια στις γραπτές εργασίες. Επιπλέον πίστευαν ότι δεν τα κατάφερνε τόσο καλά στις γραπτές εργασίες, όσο οι συνομήλικοί του και αυτό αποτυπώνεται στις απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο. Επομένως το σκορ των παιδιών στο συγκεκριμένο τομέα είναι πολύ χαμηλό.

Εξίσου χαμηλές ήταν οι αποδόσεις των παιδιών και στον τομέα που αφορά τις σχέσεις τους με τους δασκάλους. Το χαμηλότερο σκορ το είχε ο Νίκος, ενώ το υψηλότερο ο Νικήτας. Το υψηλό σκορ του Νικήτα πιθανώς οφείλεται στο γεγονός ότι ο Νικήτας γενικά κατέβαλλε μεγάλη προσπάθεια για τη βελτίωση των γραπτών του δεξιοτήτων, ακόμα και πριν τη χρήση κειμενογράφου – πράγμα, που έκανε τους δασκάλους του να τον επιβραβεύουν. Αντιθέτως ο Νίκος ήταν το μοναδικό παιδί από όλα τα παιδιά του δείγματος που αδιαφορούσε, όχι μόνο για τις επιδόσεις του στις γραπτές εργασίες, αλλά και για τις επιδόσεις του σε όλα τα μαθήματα ανεξαιρέτως.

Όσον αφορά την κλίμακα που καταγράφονται οι απόψεις των παιδιών για τις ικανότητές τους στη γραφή, παρατηρείται, ότι όλα τα παιδιά παρουσίαζαν πολύ χαμηλές επιδόσεις. Την υψηλότερη επίδοση την είχε ο Νικήτας, γιατί όπως προαναφέρθηκε προσπαθούσε πάρα πολύ, για να βελτιώσει τις δεξιότητές του στη γραφή, με αποτέλεσμα να έχει σημειώσει αρκετή πρόοδο. Τη χαμηλότερη επίδοση την είχε η Ειρήνη, αποτέλεσμα που πιθανώς οφείλεται στο γεγονός ότι η Ειρήνη επαναλάμβανε για τρίτη φορά τη Δ' Δημοτικού και ότι εκτός από τα συμπτώματα δυσλεξίας που αντιμετώπιζε, είχε και διάσπαση προσοχής και συγκέντρωσης. Η διάσπαση προσοχής και συγκέντρωσης δυσχέραινε ακόμα περισσότερο την κατάστασή της, αφού δεν μπορούσε να συγκεντρωθεί εύκολα για να γράψει τις σχολικές της εργασίες.

Από ότι διαπιστώνεται από την πρώτη φάση χορήγησης του ερωτηματολογίου, τόσο η επίδοση στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης, αλλά πολύ περισσότερο η επίδοση στις επιμέρους κλίμακες της αυτοαντίληψης, ήταν χαμηλή. Επιβεβαιώνονται στην έρευνα αυτή οι θεωρίες των Bandura (1989) και Barret & Jones(1994), Humphrey



(2001), σύμφωνα με τους οποίους η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών, συνδέεται με την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Οι απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά στους παράγοντες της αυτοαντίληψης και αφορούν τους «σημαντικούς άλλους» (συνομηλικούς, γονείς, δασκάλους) συνάδουν και με τις έρευνες των Smith & Nagle (1995). Σύμφωνα με τους Smith & Nagle (1995), τα παιδιά με δυσλεξία έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται, ότι είναι λιγότερο σημαντικά από τους συνομηλικούς τους, όχι μόνο σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο κοινωνικής αποδοχής από τους άλλους.

Η στάση των συνομηλικών είναι παρόμοια με αυτή των συνομηλικών σε έρευνα της Humphrey (2002a), όπου παρατηρείται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, οι οποίοι είναι μαθητές μεικτών τάξεων (δηλαδή τάξεων που αποτελούνται από μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) να νιώθουν απομονωμένοι από τους συμμαθητές τους και να πέφτουν θύματα χλευασμού ή σωματικού και ψυχολογικού εκβιασμού (bullying). Αυτή η στάση απεικονίζεται πολύ παραστατικά στην περίπτωση της Χριστίνας, που την εμπαίζουν οι συμμαθητές της λόγω της Αλβανικής της καταγωγής. Χαμηλό σκορ στις 'σχέσεις με συνομηλικούς' έχει και η Μαρία η οποία αναγκάστηκε να αλλάξει σχολείο, επειδή οι συμμαθητές της στο προηγούμενο σχολείο τη κορόιδευαν, εξαιτίας κάποιας δυσμορφίας που έχει στο πρόσωπο. Στην περίπτωση της Μαρίας επαληθεύονται τα αποτελέσματα ερευνών (Dion & Berscheid 1974) σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά τα οποία δεν έχουν μια καλή φυσική εμφάνιση γίνονται λιγότερο αποδεκτά από τους συμμαθητές τους σε σύγκριση με τα εμφανίσιμα παιδιά.

Γενικότερα όπως τονίστηκε και από την in vivo παρατήρηση τα περισσότερα παιδιά στη πλειοψηφία τους, εμπαίζονταν από τους συμμαθητές τους. Τέτοια φαινόμενα τείνουν να επιβεβαιωθούν και από τις έρευνες των Humphrey (2002), Sharp (1996), EAUDE(1999) και O'Moore (2000).

Όσον αφορά τους γονείς, το γεγονός ότι οι γονείς θεωρούσαν ότι τα παιδιά τους δεν τα καταφέρνουν καλά στις σχολικές εργασίες φαίνεται να επηρεάζει σε κάποιο βαθμό την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Με βάση τα δεδομένα σε αυτόν τον τομέα της γονεϊκής στήριξης επιβεβαιώνονται τα αποτελέσματα των ερευνών των Antunes και Fontaine (1998) οι οποίοι διαπίστωσαν, ότι υπάρχει στενή συνάφεια μεταξύ της γονεϊκής στήριξης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Αυτό επιβεβαιώθηκε και από τις έρευνες του Damon (1983) και των Oosterwegel & Oppenheimer(1993).



### 5.1.2. Περιγραφικά αποτελέσματα μετά τη χρήση κειμενογράφου

Μετά το πέρας 10 ημερών από τη πρώτη χορήγηση του ερωτηματολογίου, χορηγήθηκε δεύτερη φορά το ερωτηματολόγιο και προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα (βλ.Πίνακα 6). Όπως παρατηρείται από τους παρακάτω πίνακες, βελτιώθηκε το σκορ των μαθητών σε όλους του παράγοντες του ερωτηματολογίου, με αποτέλεσμα η κατά μέσον όρο απόδοσή τους να ανέλθει στο 2,714 (βλ. Πίνακά 7). Διαπιστώθηκε δηλαδή άνοδος στην κατά μέσο όρο απόδοση της τάξεως των 0,652 μονάδων.

Συγκεκριμένα η μεγαλύτερη κατά μέσο όρο απόδοση παρατηρήθηκε στον τομέα της ‘αυτοεκτίμησης’ που ήταν 3,08 (βλ.Πίνακα 8). Σε αυτόν τον παράγοντα είχε παρατηρηθεί η μεγαλύτερη μέση απόδοση και πριν τη χρήση κειμενογράφου. Η τυπική απόκλιση στον παράγοντα της ‘αυτοεκτίμησης’ ήταν 0,18 και ήταν μικρότερη τυπική απόκλιση από όλους τους παράγοντες (βλ.Πίνακα 9). Στον τομέα της αυτοεκτίμησης φαίνεται να συμπίπτουν οι αυτοαξιολογήσεις των παιδιών διατυπώνοντας παρόμοιες απαντήσεις και αυτό αποτυπώνεται στο γεγονός ότι σε αυτόν τον τομέα παρατηρείται η μικρότερη τυπική απόκλιση. Επίσης, με βάση τη τυπική απόκλιση παρατηρείται μια ‘διστακτική’ αλλά σημαντική τάση των παιδιών να ανέβει η αυτοεκτίμησή τους. Είναι λογικό να είναι ‘διστακτική’ γιατί το διάστημα των δέκα ημερών είναι μικρό χρονικό διάστημα για να υπάρξει ραγδαία αύξηση της αυτοεκτίμησης. Ωστόσο παρόλο που ήταν σύντομο το χρονικό διάστημα της πειραματικής παρέμβασης, αποτυπώνεται μια αξιοπρόσεκτη ενίσχυση στην αυτοεκτίμηση των παιδιών.

Στον τομέα της ‘σχολικής ικανότητας’ η μέση απόδοση ήταν 2,51 και η τυπική απόκλιση 0,23. Στον παράγοντα της ‘σχολικής ικανότητας’ παρουσιάζεται μεγαλύτερη τυπική απόκλιση σε σχέση με τον παράγοντα της ‘αυτοεκτίμησης’ γιατί είναι λογικό να παίζουν και άλλοι παράγοντες ρόλο στη βελτίωση ή μη της σχολικής ικανότητας του παιδιού, όπως οι επιδόσεις που έχει το παιδί στα άλλα μαθήματα που δε συνδέονται αποκλειστικά με γραπτή εξέταση όπως Ιστορία, Θρησκευτικά.

Στον παράγοντα ‘σχέσεις με συνομηλίκους’ η μέση απόδοση είναι 2,62 και η τυπική απόκλιση ήταν η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση, που παρατηρήθηκε σε αυτή την μέτρηση και είναι 0,70. Στον τομέα των ‘συνομηλίκων’ πιθανώς παρουσιάστηκε η μεγαλύτερη τυπική απόκλιση καθώς σε αυτόν τον τομέα υπεισέρχονται και άλλοι παράγοντες εκτός από τη χρήση του κειμενογράφου. Αυτοί οι παράγοντες έχουν να



κάνουν με την ατομική σχέση που έχει αναπτύξει το κάθε ένα παιδί ξεχωριστά με τους συνομηλίκους του καθώς και τη στάση των συνομηλίκων του απέναντι στο παιδί. Στον παράγοντα 'σχέσεις με γονείς', η μέση απόδοση ήταν 2,6 και η τυπική απόκλιση 0,28. Στον παράγοντα των 'σχέσεων με δασκάλους' παρατηρήθηκε ότι η μέση απόδοση ήταν 2,57 και τυπική απόκλιση 0,19. Όπως προκύπτει από τις παραπάνω τυπικές αποκλίσεις τα παιδιά φαίνεται να έχουν περισσότερο εμπιστοσύνη στην αντικειμενική κρίση των δασκάλων τους από ότι των γονέων τους, γεγονός που ίσως οφείλεται στην αμφισβήτηση που εισπράττουν από το οικογενειακό τους περιβάλλον και την καλύτερη αντιμετώπιση που δέχονται από τους δασκάλους δεδομένου ότι οι δάσκαλοι έχουν περισσότερες γνώσεις στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών και είναι αντικειμενικοί κριτές των επιδόσεων των παιδιών.

Τέλος η μέση απόδοση στον παράγοντα 'ικανότητα στη γραφή' ήταν 2,88 και τυπική απόκλιση 0,44, που ήταν η αμέσως μεγαλύτερη τυπική απόκλιση μετά από εκείνη του παράγοντα 'σχέσεις με συνομηλίκους'. Πιθανώς σε αυτή την περίπτωση η μεγάλη τυπική απόκλιση να οφείλεται στη προσωπική εικόνα που έχει διαμορφώσει το κάθε παιδί για τον εαυτό του και για τις γραπτές του δεξιότητες και αυτή η εικόνα διαμορφώνεται με βάση τη διαφορετική προσωπικότητα και τα διαφορετικά βιώματα του καθενός παιδιού.

**Πίνακας 6.** Συγκεντρωτικά σκορ ανά παράγοντα μετά τη χρήση κειμενογράφου

Τάξη	μαθητής/ μαθήτρια	ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ				Ικανότητα στη γραφή
		Αυτοεκτίμηση	Σχολική ικανότητα	Σχέσεις με ομηλίκους	Σχέσεις με γονείς	Σχέσεις με δασκάλους	
Δ'	Νικήτας	3	2,6	2,8	2,4	2,6	3,2
	Ειρήνη	3,2	2,4	2	3	2,6	2,4
	Άννα	3,4	3	3,2	3	2,8	3,2
Ε'	Γιώργος	3,2	2,4	2,8	2,6	2,8	3,4
	Χριστίνα	3	2,6	1,6	2,4	2,4	2,8
	Μαρία	3	2,2	2	2,2	2,4	2,8
ΣΤ'	Παύλος	3	2,4	3,4	2,4	2,8	2,6
	Βασίλης	3,2	2,6	3,6	2,8	2,4	2,2
	Νίκος	2,8	2,4	2,2	2,6	2,4	3,4

Πίνακας 7. Ατομικοί μέσοι όροι στο σύνολο του ερωτηματολογίου μετά τη χρήση κειμενογράφου

	<b>ΑΤΟΜΙΚΟΣ ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ ΜΕΤΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΓΡΑΦΟΥ</b>	
Δ' Δημοτικού	Νικήτας	2,766
	Ειρήνη	2,6
	Άννα	3,1
Ε' Δημοτικού	Γιώργος	2,866
	Χριστίνα	2,466
	Μαρία	2,433
ΣΤ' Δημοτικού	Παύλος	2,766
	Βασίλης	2,8
	Νίκος	2,633
	<b>Συνολικός Μ.Ο</b>	<b>2,714</b>

Πίνακας 8. Μέσοι όροι ανά παράγοντα μετά τη χρήση κειμενογράφου

<b>ΜΕΣΟΣ ΟΡΟΣ (Μ)</b>	
Αυτοεκτίμηση	3,08
Σχολική ικανότητα	2,51
Σχέσεις με ομηλικούς	2,62
Σχέσεις με γονείς	2,6
Σχέσεις με δασκάλους	2,57
Ικανότητα στη γραφή	2,88

Πίνακας 9. Τυπικές αποκλίσεις ανά παράγοντα μετά τη χρήση κειμενογράφου

<b>ΤΥΠΙΚΕΣ ΑΠΟΚΛΙΣΕΙΣ (SD)</b>	
Αυτοεκτίμηση	0,18
Σχολική ικανότητα	0,23
Σχέσεις με ομηλικούς	0,70
Σχέσεις με γονείς	0,28
Σχέσεις με δασκάλους	0,19
Ικανότητα στη γραφή	0,44



Όπως προκύπτει από τους παραπάνω πίνακες η μεγαλύτερη άνοδος στους μέσους όρους, παρατηρήθηκε στον παράγοντα 'ικανότητα στη γραφή', όπου η αύξηση, ήταν της τάξης του 0,88. Η αμέσως μεγαλύτερη βελτίωση παρατηρήθηκε σε τρεις παράγοντες, όπου είχαν την ίδια αύξηση της τάξεως του 0,69. Αυτοί οι παράγοντες ήταν η 'σχέση με τους δασκάλους', η 'σχέση με τους γονείς' και η 'σχολική ικανότητα'. Αμέσως μικρότερη αύξηση παρατηρήθηκε στον τομέα της 'αυτοεκτίμησης' και τέλος η μικρότερη αύξηση από όλους τους τομείς, παρατηρήθηκε στον παράγοντα 'σχέσεις με συνομηλίκους'.

Αρχικά στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης παρατηρήθηκε σημαντική άνοδος. Σε όλα τα παιδιά αυξήθηκε η αυτοεκτίμηση, γεγονός που συνάδει και με πλήθος άλλων ερευνών που τονίζουν το θετικό ρόλο που παίζουν οι Νέες Τεχνολογίες στη πρόοδο της αυτοεκτίμησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία. (Mac Arthur 1996, Sutherland & Smith 1997, Lewis & Neil 2001, Hetzroni & Schrieber 2004).

Συγκεκριμένα όσον αφορά τη χρήση κειμενογράφου παρατηρείται ότι τα αποτελέσματα συγκλίνουν με τα αποτελέσματα μιας σειράς άλλων ερευνών (Hummel & Balcon 1984, Lewis 1998, Hetzroni & Schrieber 2004), σύμφωνα με τις οποίες ο κειμενογράφος βοήθησε στη βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών και ειδικότερα κατά τη διαδικασία της υπαγόρευσης. Δηλαδή η υπαγόρευση κειμένου και η συγγραφή του με τη χρήση κειμενογράφου επιβεβαιώθηκε και στην έρευνα των Mac Arthur & Graham (1987), όπου συγκρίνοντας την εμφάνιση, εκθέσεων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, που ήταν γραμμένες στο χέρι και εκθέσεων, που ήταν γραμμένες στο κειμενογράφο διαπιστώθηκε, ότι οι δεύτερες ήταν εμφανώς καλύτερες από τις πρώτες, καθαρογραμμένες, χωρίς μουντζούρες και γενικά ευπαρουσίαστες.

Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής τείνουν να επιβεβαιωθούν με αυτά που προέκυψαν από προηγούμενες έρευνες που αποδίδουν την αυξημένη αυτοεκτίμηση των μαθητών, στη χρήση κειμενογράφου. Σε έρευνα του Collins (1990) οι μαθητές που χρησιμοποίησαν κειμενογράφο, άρχισαν να αποκτούν το αίσθημα της αυτονομίας και η αυτοεκτίμησή τους, άρχισε να αυξάνεται. Οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα του Collins, όπως και οι μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα αυτή, άρχισαν να αλλάζουν γνώμη για τη διαδικασία της γραφής και να βελτιώνεται, η άποψη που είχαν για τις ικανότητές τους στο σχολείο.

Αύξηση της αυτοεκτίμησης, μετά τη χρήση κειμενογράφου, παρατηρήθηκε και σε έρευνα των Newell et al. (1991), όπου οι μαθητές αισθάνονταν λιγότερο άγχος και

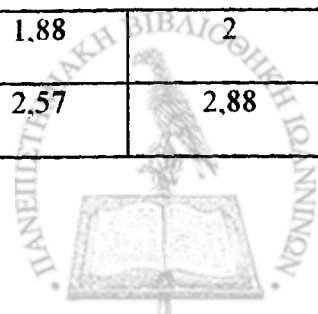


περισσότερη ικανοποίηση για την εμφάνιση των γραπτών τους κειμένων. Τα ίδια συναισθήματα ικανοποίησης και λιγότερου άγχους αντικατοπτρίζονται και στις απαντήσεις που έδωσαν τα παιδιά του δείγματος της τρέχουσας έρευνας, αλλά και στην *in vivo* παρατήρηση των παιδιών. Σε παρόμοια συμπεράσματα οδηγούνται και οι Scheib & Lilliwhite (1994), σύμφωνα με τους οποίους, ο υπολογιστής αποτελεί ισχυρό κίνητρο και ερέθισμα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, λόγω του γεγονότος, ότι δίνει στα κείμενα ευπαρουσίαστη μορφή και έτσι συμβάλλει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Τα συμπεράσματα των Scheib & Lilliwhite (1994), επιβεβαιώνονται και στην έρευνα αυτή δεδομένου ότι πλέον οι μαθητές ερχόταν στο σχολείο με περισσότερη αυτοπεποίθηση, επιδεικνύοντας τα κείμενά τους στους συμμαθητές και τους δασκάλους τους.



**Πίνακας 10.** Συγκεντρωτικά σκορ και οι διαφορές πριν και μετά τη χρήση κειμενογράφου

μαθητής/ μαθήτρια	ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ	ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ				Ικανότητα στη γραφή
	Αυτοεκτίμηση	Σχολική ικανότητα	Σχέσεις με ομηλικούς	Σχέσεις με γονείς	Σχέσεις με δασκάλους	
Νικήτας α΄	2,4	2	1,8	1,8	2,2	2,6
Νικήτας β΄	3	2,6	2,8	2,4	2,6	3,2
<b>Διαφορά</b>	<b>0,6</b>	<b>0,6</b>	<b>1</b>	<b>0,6</b>	<b>0,4</b>	<b>0,6</b>
Ειρήνη α΄	2	2	1,8	2,2	1,8	1,4
Ειρήνη β΄	3,2	2,4	2	3	2,6	2,4
<b>Διαφορά</b>	<b>1,2</b>	<b>0,4</b>	<b>0,2</b>	<b>0,8</b>	<b>0,8</b>	<b>1</b>
Άννα α΄	2,8	2,4	3	2,6	2	2,2
Άννα β΄	3,4	3	3,2	3	2,8	3,2
<b>Διαφορά</b>	<b>0,6</b>	<b>0,6</b>	<b>0,2</b>	<b>0,4</b>	<b>0,8</b>	<b>1</b>
Γιώργος α΄	2,4	2	2,8	1,6	2	2,2
Γιώργος β΄	3,2	2,4	2,8	2,6	2,8	3,4
<b>Διαφορά</b>	<b>0,8</b>	<b>0,4</b>	<b>0</b>	<b>1</b>	<b>0,6</b>	<b>1,2</b>
Χριστίνα α΄	2,6	1,6	1,2	1,8	1,8	1,8
Χριστίνα β΄	3	2,6	1,6	2,4	2,4	2,8
<b>Διαφορά</b>	<b>0,4</b>	<b>1</b>	<b>0,4</b>	<b>0,6</b>	<b>0,6</b>	<b>1</b>
Μαρία α΄	2,6	1,4	1,6	1,6	1,8	2
Μαρία β΄	3	2,2	2	2,2	2,4	2,8
<b>Διαφορά</b>	<b>0,4</b>	<b>0,8</b>	<b>0,4</b>	<b>0,6</b>	<b>0,6</b>	<b>0,8</b>
Παύλος α΄	2,6	1,6	3,2	2	1,8	1,8
Παύλος β΄	3	2,4	3,4	2,4	2,8	2,6
<b>Διαφορά</b>	<b>0,4</b>	<b>0,8</b>	<b>0,2</b>	<b>0,4</b>	<b>1</b>	<b>0,8</b>
Βασίλης. α΄	2,2	1,8	3,4	2,2	2	1,6
Βασίλης. β΄	3,2	2,6	3,6	2,8	2,4	2,2
<b>Διαφορά</b>	<b>1</b>	<b>0,8</b>	<b>0,2</b>	<b>0,6</b>	<b>0,4</b>	<b>0,6</b>
Νίκος α΄	2,4	1,6	2	1,4	1,6	2,4
Νίκος β΄	2,8	2,4	2,2	2,6	2,4	3,4
<b>Διαφορά</b>	<b>0,4</b>	<b>0,8</b>	<b>0,2</b>	<b>1,2</b>	<b>0,8</b>	<b>1</b>
<b>ΜΕΣΟΙ ΟΡΟΙ ΠΡΩΤΗΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΗΣ ΜΕΤΡΗΣΗΣ</b>						
Πρώτη Μέτρηση	2,44	1,82	2,31	1,91	1,88	2,2
Δεύτερη Μέτρηση	3,08	2,51	2,62	2,6	2,57	2,88





Όσον αφορά τις απόψεις των γονέων και των δασκάλων, όπως διαπιστώνεται από τις απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο, τόσο δάσκαλοι όσο και οι γονείς εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για τη βελτίωση των ικανοτήτων των παιδιών στη γραφή, καθώς αυξήθηκαν τα σκορ των παιδιών και σε αυτούς τους παράγοντες. Αυτό επιβεβαιώνεται και από έρευνα των Hetzroni & Schrieber (2004), σύμφωνα με την οποία εκτός από την αυτοεκτίμηση των παιδιών, βελτιώθηκε και η άποψη των δασκάλων και των γονέων για την ικανότητα των παιδιών στη γραφή. Γι' αυτό και οι παραπάνω ερευνητές τονίζουν ότι τόσο οι γονείς, όσο και οι εκπαιδευτικοί πρέπει να ενθαρρύνουν τα άτομα με δυσλεξία να χρησιμοποιήσουν τον επεξεργαστή κειμένου ως βοηθητικό εργαλείο για την εκπόνηση των σχολικών τους εργασιών.

Σχετικά με τις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους παρατηρήθηκε, βελτίωση των σχέσεών τους μετά τη χρήση κειμενογράφου, εκτός από τη περίπτωση του Γιώργου, όπου το σκορ στο συγκεκριμένο παράγοντα έμεινε στο ίδιο επίπεδο με αυτό πριν τη χρήση κειμενογράφου. Από ότι παρατηρείται βελτιώνονται σε κάποιο βαθμό οι σχέσεις των παιδιών του δείγματος με τους συνομηλίκους. Στην τρέχουσα έρευνα τείνουν να επιβεβαιωθούν τα αποτελέσματα με αυτά της έρευνας των Wentzel & Gadwell (1997), σύμφωνα με την οποία η ακαδημαϊκή επίδοση και των παιδιών με δυσλεξία συνδέεται και εξαρτάται με το βαθμό αποδοχής που θα έχουν από τους συνομηλίκους τους. Τέλος επιβεβαιώνεται σύμφωνα με τα σκορ των παιδιών στον παράγοντα 'σχέσεις με συνομηλίκους' ότι η αποδοχή από τους συνομηλίκους μπορεί να δράσει τονωτικά στην αυτοεκτίμηση των παιδιών με δυσλεξία (Kirchner & Vondraek 1975, Burnett & Mc Crindle, 1999).

Πίνακας 11. One Sample T- Test

	N	Mean	Std Deviation	Std.Error Mean	t	df	Sig. (2-tailed)	95% Confidence Interval of the Difference	
								Lower	Upper
Dif	9	0,6444	0,2962	0,9876	6,526	8	0,00	0,4167	0,8722

Τα δείγματα της έρευνας δεν ήταν ανεξάρτητα, γι' αυτό χρησιμοποιήθηκε το One Sample T- Test. Ελέγχθηκε αν υπήρχε διαφορά στις μέσες τιμές των μετρήσεων, πριν και μετά τη χρήση κειμενογράφου, ελέγχοντας αν η μέση τιμή των διαφορών είναι μηδέν, δεδομένου ότι ακολουθούν κανονική κατανομή. Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα, (βλ. Πίνακα 11) η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ), σύμφωνα με την οποία οι μέσες αποδόσεις των μαθητών θα ήταν ίδιες πριν και μετά τη χρήση κειμενογράφου απορρίπτεται (για  $t=6,5$ ,  $p=0$ ). Η αύξηση της μέσης απόδοσης, διαπιστώνεται και από τη διαφορά που προκύπτει στην τιμή πριν και μετά τη χρήση κειμενογράφου, που ήταν της τάξης του 0,64 (mean). Το γεγονός ότι το  $p$  ισούται με το μηδέν ( $p=0$ ), αποδεικνύει ότι ακόμα και για επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=1\%$ , θα απορριπτόταν η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ). Στην προκειμένη περίπτωση έχοντας ως επίπεδο σημαντικότητας  $\alpha=5\%$  απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση ( $H_0$ ).

Σε διάστημα εμπιστοσύνης 95% και βαθμούς ελευθερίας ( $df$ )=8, η μέση τιμή των διαφορών κυμαίνεται στα εξής επίπεδα: 0,4167 για το κατώτερο επίπεδο και 0,8722 για το ανώτερο επίπεδο. Από το διάστημα εμπιστοσύνης παρατηρείται ότι, η εκτιμώμενη μέση τιμή της διαφοράς ήταν θετική, άρα μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η αυτοεκτίμηση αυξήθηκε μετά τη χρήση κειμενογράφου. Δηλαδή: Τιμή μετά-Τιμή πριν  $> 0 \rightarrow$  Τιμή μετά  $>$  Τιμή πριν. Άρα  $H_0: \mu=0$  απορρίπτεται.

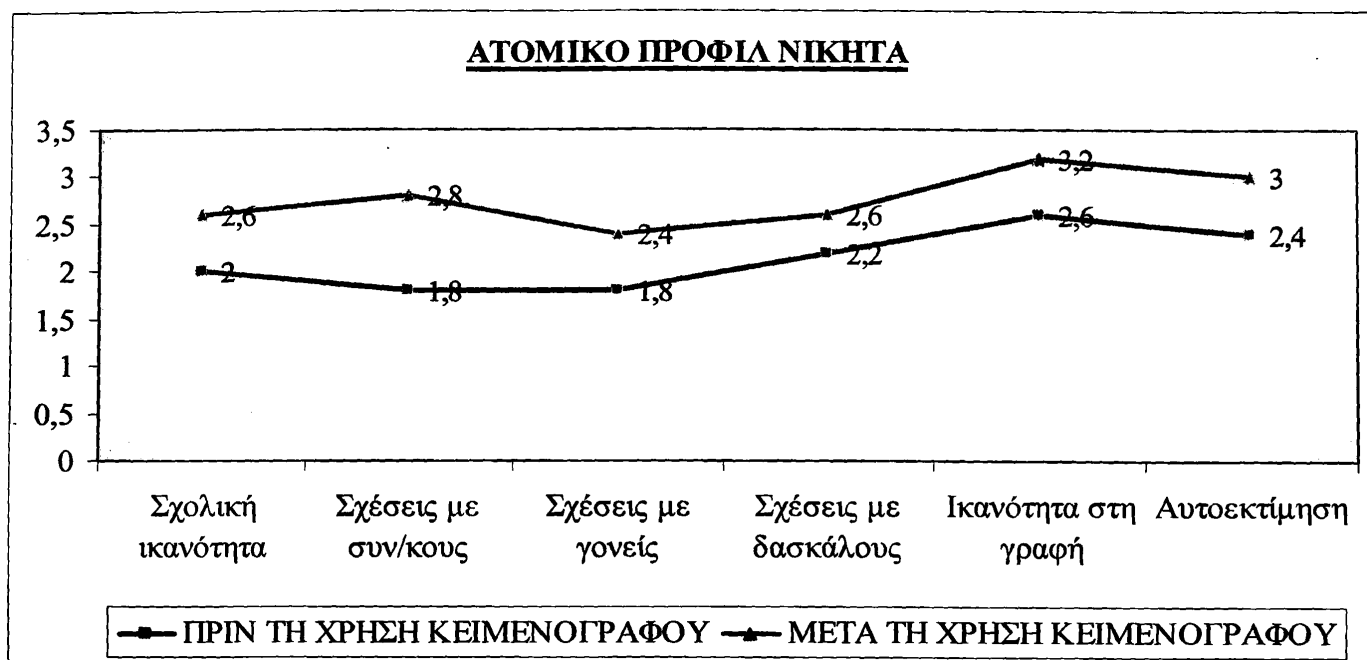
Στη συνέχεια ακολουθούν τα ατομικά σκορ των μαθητών/τριών, τα οποία καταγράφηκαν αναλυτικά στους προηγούμενους πίνακες, αλλά κρίνεται σκόπιμη η γραφική αναπαράστασή τους προκειμένου να γίνουν πιο εύκολα κατανοητές οι αυξομειώσεις που σημειώθηκαν στις επιδόσεις τους πριν και μετά τη χρήση κειμενογράφου.



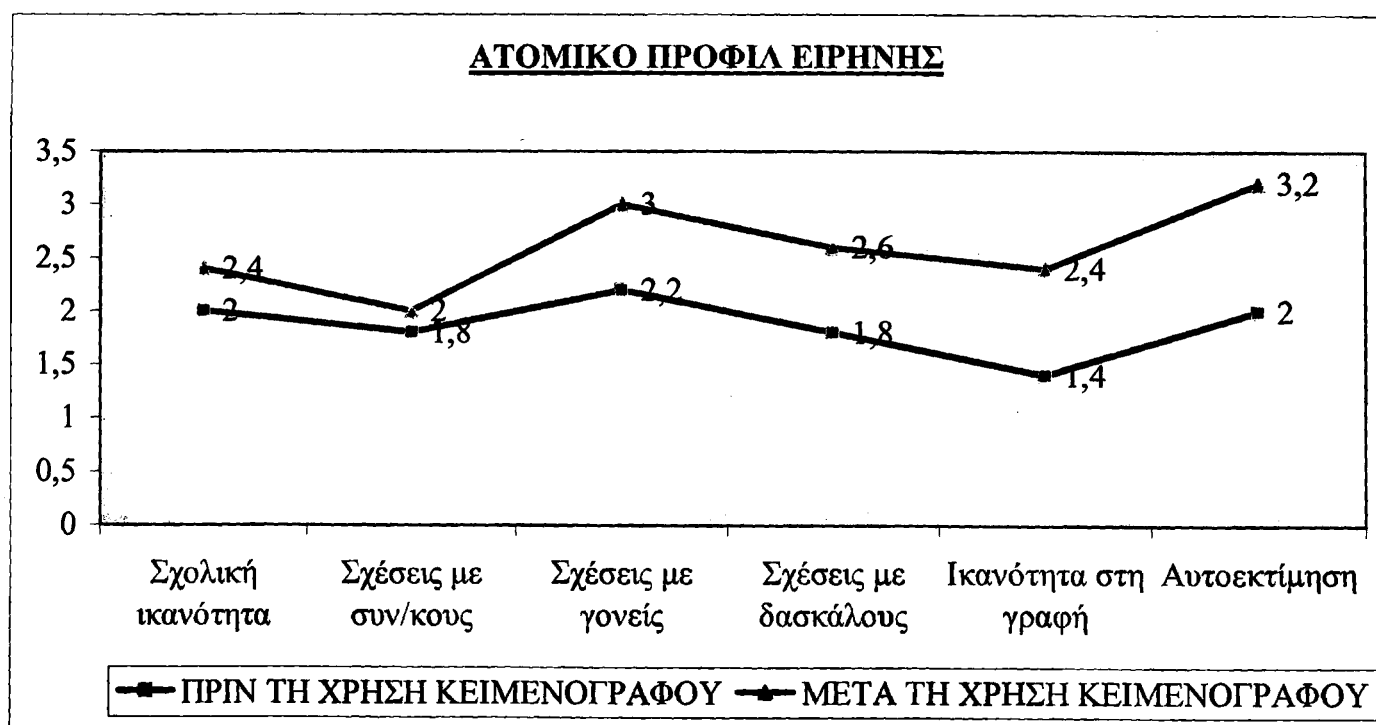
**5.1.3 ΑΤΟΜΙΚΑ ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΘΗΤΩΝ/ΜΑΘΗΤΡΙΩΝ**

**Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

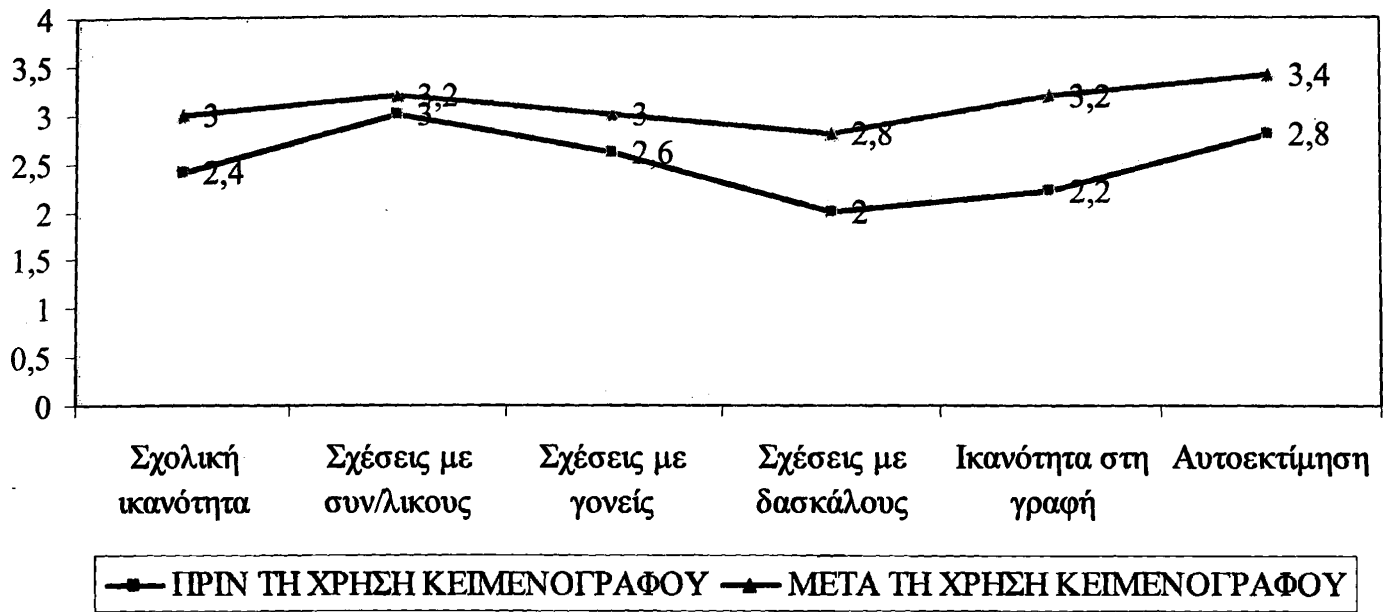
**ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΝΙΚΗΤΑ**



**ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΕΙΡΗΝΗΣ**

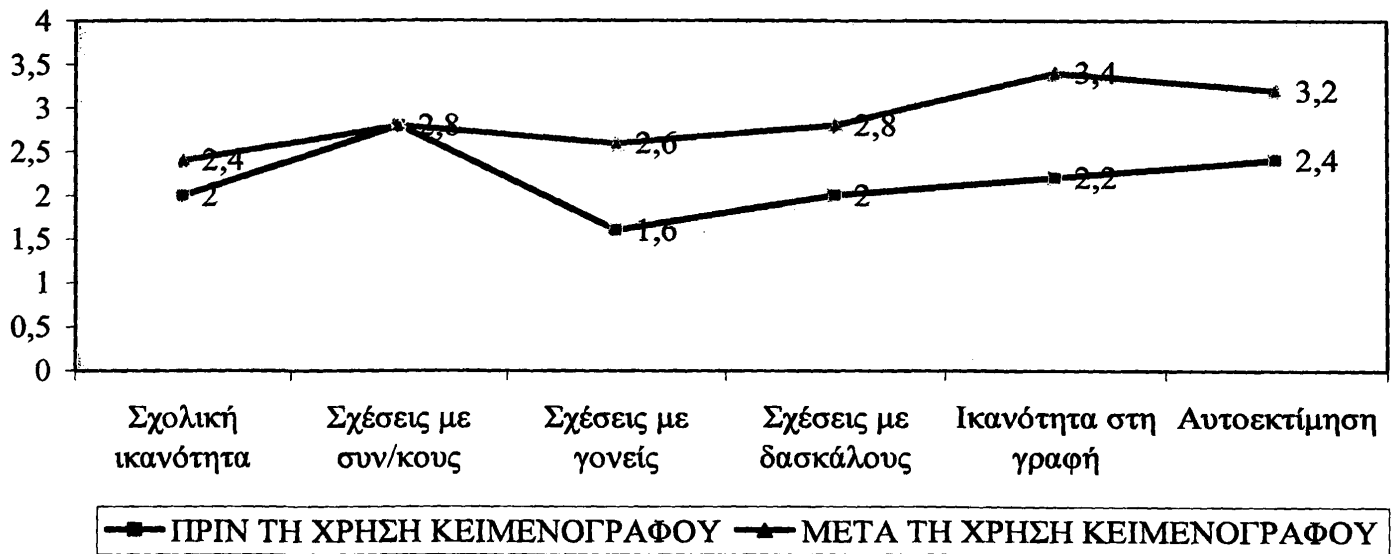


**ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΑΝΝΑΣ**

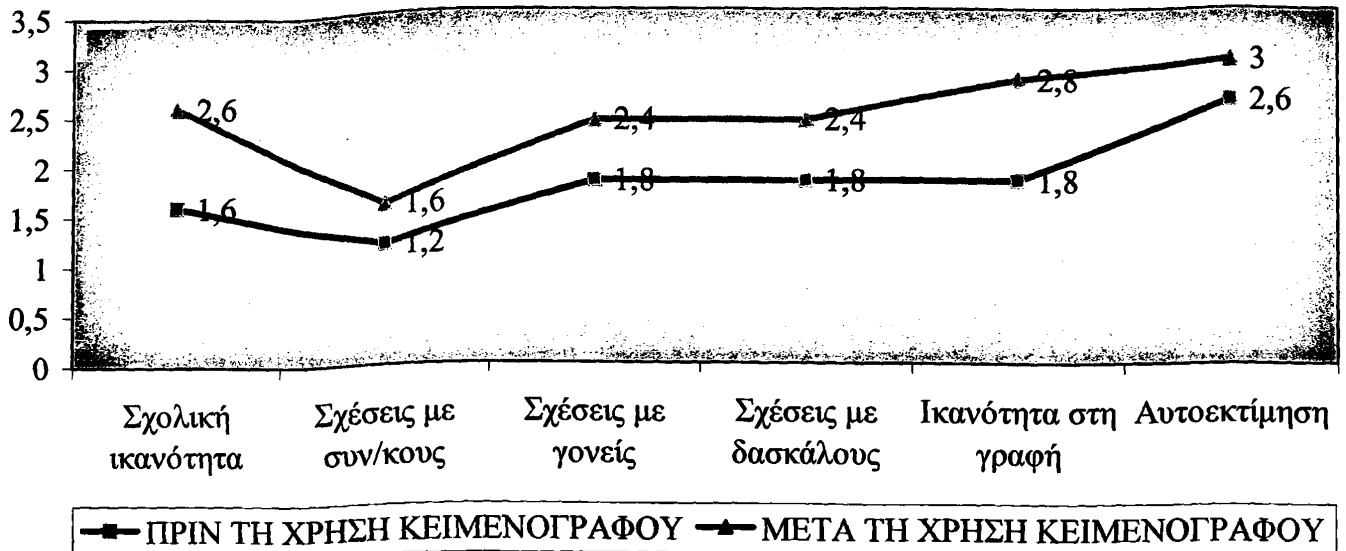


**Ε'ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

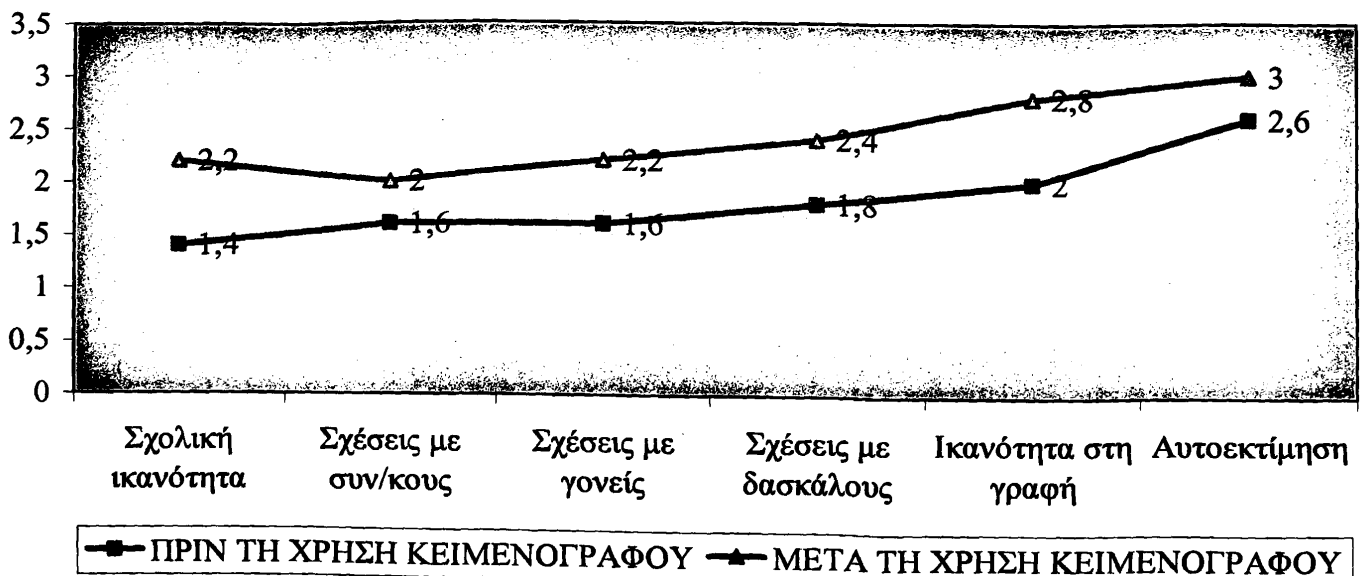
**ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΓΙΩΡΓΟΥ**



**ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΧΡΙΣΤΙΝΑΣ**

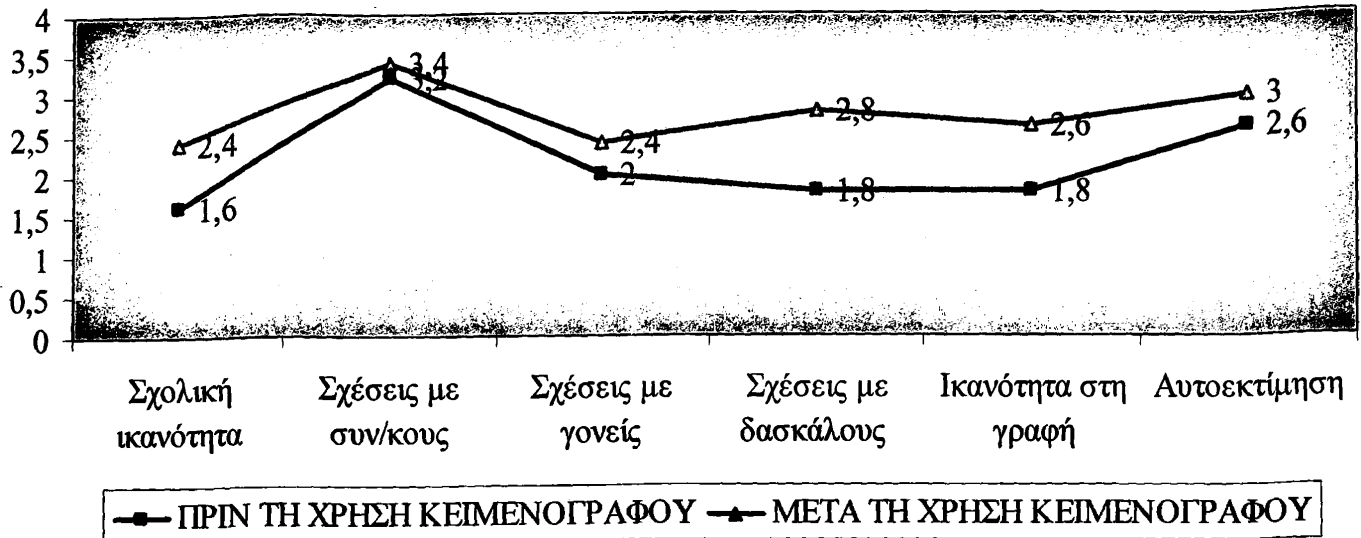


**ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΜΑΡΙΑΣ**

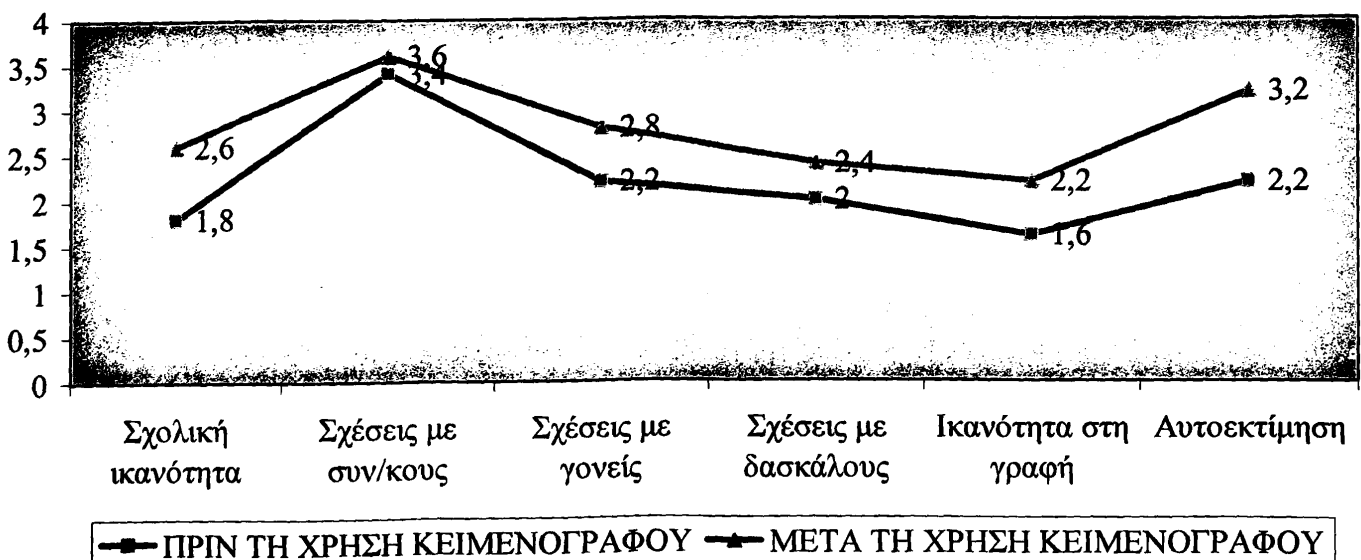


**ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

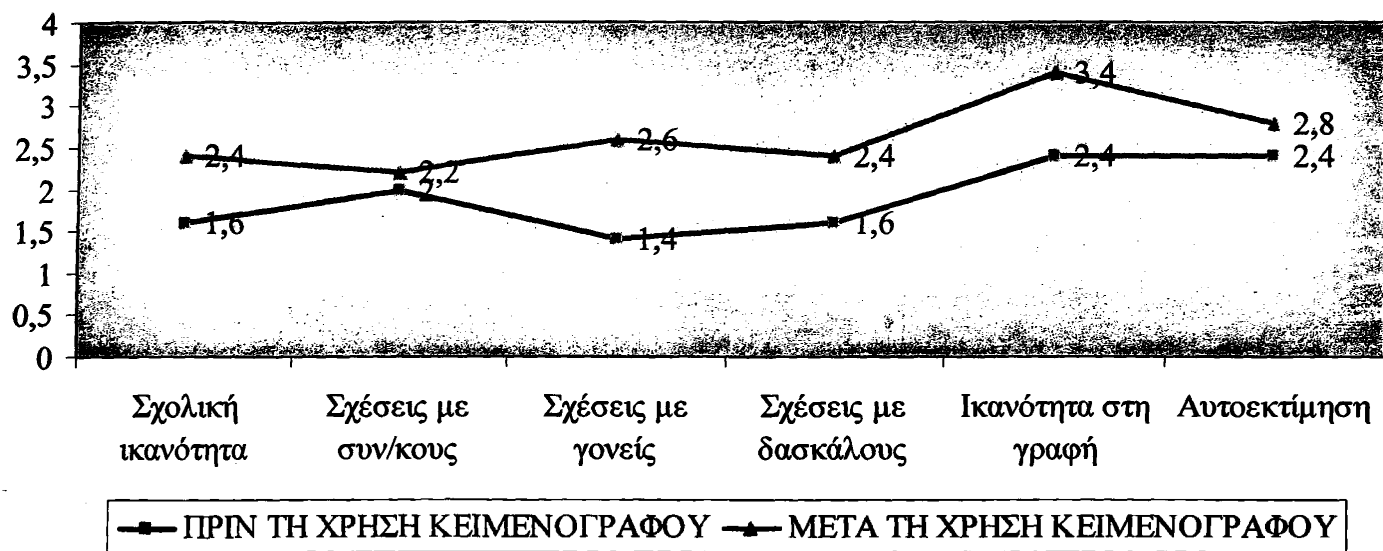
**ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΠΑΥΛΟΥ**



**ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΒΑΣΙΛΗ**



**ΑΤΟΜΙΚΟ ΠΡΟΦΙΛ ΝΙΚΟΥ**



**5.1.4 ΦΥΛΟ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ**

Όσον αφορά τον παράγοντα φύλο και αυτοεκτίμηση προκύπτουν τα εξής αποτελέσματα.: Ο μέσος όρος αυτοεκτίμησης των αγοριών πριν τη χρήση κειμενογράφου, ήταν Μ.Ο. Αγοριών: 2,4. Ο μέσος όρος των κοριτσιών ήταν σχεδόν ίδιος με αυτόν των αγοριών Μ.Ο.:2,5. Μετά τη χρήση κειμενογράφου τα αγόρια σημείωσαν αύξηση στην αυτοεκτίμηση, της τάξεως του 0,64, γιατί ο μέσος όρος τους ήταν 3,04. Στα κορίτσια σημειώθηκε βελτίωση της τάξεως του 0,65 αφού ο μέσος όρος μετά τη χρήση κειμενογράφου, ήταν 3,15. Όπως παρατηρείται και στον Πίνακα 11, υπάρχει μια αρκετά σημαντική βελτίωση μετά τη χρήση κειμενογράφου, τόσο στα αγόρια, όσο και στα κορίτσια.

Για να διερευνηθεί η σχέση φύλου και αυτοεκτίμησης έγινε ANOVA (ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα). Η αυτοεκτίμηση τόσο πριν τη χρήση κειμενογράφου ( $p=0,571$ ), όσο και μετά τη χρήση κειμενογράφου ( $p=0,388$ ), ως προς τα δύο φύλα δεν παρουσιάζει διαφορές.

Πίνακας 11. Φύλο και αυτοεκτίμηση

<b>ΦΥΛΟ</b>	<b>Μ.Ο. ΠΡΙΝ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΓΡΑΦΟΥ</b>	<b>Μ.Ο. ΜΕΤΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΓΡΑΦΟΥ</b>	<b>ΔΙΑΦΟΡΕΣ</b>
<b>Αγόρια</b>	2,4	3,04	<b>0,64</b>
<b>Κορίτσια</b>	2,5	3,15	<b>0,65</b>

**5.1.5 ΤΑΞΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ**

Σχετικά με την αυτοεκτίμηση και την τάξη φοίτησης των παιδιών παρατηρείται, ότι η μέση απόδοση στον τομέα της αυτοεκτίμησης, πριν τη χρήση κειμενογράφου ήταν οι εξής: στη Δ' Δημοτικού ήταν Μ.Ο. Δ':2,4, στην Ε' Δημοτικού ήταν Μ.Ο.Ε':2,53 και στη ΣΤ' Δημοτικού ήταν Μ.Ο ΣΤ':2,4. Παρατηρείται ότι η μέση





απόδοση στην αυτοεκτίμηση, έχει την ίδια τιμή στην Δ' και ΣΤ' Δημοτικού, ενώ μεγαλύτερη απόδοση παρουσιάζεται στην Ε' Δημοτικού (Βλ. Πίνακα 12)

Όσον αφορά τη μέση απόδοση αυτοεκτίμησης, μετά τη χρήση κειμενογράφου, σε σχέση με την τάξη φοίτησης προκύπτουν τα εξής: Στην Δ' Δημοτικού είναι: Μ.Ο.Δ': 3,2, στην Ε' Δημοτικού είναι: Μ.Ο.Ε': 3,06 και στην ΣΤ' Δημοτικού είναι: Μ.Ο.ΣΤ':3.

Είναι εμφανές ότι και στις τρεις τάξεις αυξήθηκε η αυτοεκτίμηση μετά τη χρήση κειμενογράφου. Πιο συγκεκριμένα, στην Δ' Δημοτικού η άνοδος ήταν της τάξεως του 0,8. Στην Ε' Δημοτικού η αύξηση που παρατηρήθηκε ήταν της τάξεως του 0,53, ενώ στην ΣΤ' Δημοτικού ήταν της τάξεως του 0,6.

Για να διερευνηθεί η σχέση της τάξης φοίτησης και της αυτοεκτίμησης πριν και μετά τη χρήση κειμενογράφου χρησιμοποιήθηκε ANOVA (ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα). Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση, ως προς την τάξη φοίτησης πριν τη χρήση κειμενογράφου, δεν παρατηρούνται διαφορές ( $p=0,787$ ). Σχετικά με την αυτοεκτίμηση, ως προς τη τάξη φοίτησης μετά τη χρήση κειμενογράφου, επίσης δεν παρατηρούνται διαφορές ( $p=0,422$ ).

**Πίνακας 12. Τάξη φοίτησης και αυτοεκτίμηση**

<b>ΤΑΞΕΙΣ</b>	<b>Μ.Ο. ΠΡΙΝ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΓΡΑΦΟΥ</b>	<b>Μ.Ο. ΜΕΤΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΓΡΑΦΟΥ</b>	<b>ΔΙΑΦΟΡΕΣ</b>
<b>Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</b>	2,4	3,2	<b>0,8</b>
<b>Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</b>	2,53	3,06	<b>0,53</b>
<b>ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ</b>	2,4	3	<b>0,6</b>

### **5.1.6 ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΑΛΛΟΙ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΣΕ ΣΧΕΣΗ ΜΕ ΤΗ ΓΡΑΦΗ**

Σχετικά με τον παράγοντα των σημαντικών άλλων και της σχέσης με τη γραφή, διαπιστώνεται και εκεί σημαντική άνοδος της αυτοαντίληψης του παιδιού.



Συγκεκριμένα όσον αφορά τη σχέση των παιδιών με τους συνομηλικούς παρατηρείται, ότι πριν τη χρήση κειμενογράφου ο μέσος όρος ήταν 2,31. Αμέσως μετά τη χρήση κειμενογράφου ο μέσος όρος αυξάνεται στο 2,62. Υπάρχει δηλαδή άνοδος της τάξεως του 0,31.

Περισσότερο ενδιαφέρον όμως παρουσιάζουν οι άλλοι δύο παράγοντες της 'σχέσης με τους γονείς, και της 'σχέσης με τους δασκάλους', μιας και αυτοί οι δύο παράγοντες αντανακλούν την αντίληψη που έχουν οι γονείς και οι δάσκαλοι, για τις ικανότητες του παιδιού στη γραφή, όπως τις εισπράττει το ίδιο το παιδί. Παρατηρείται ότι πριν τη χρήση κειμενογράφου ο μέσος όρος του παράγοντα 'σχέση με τους γονείς' ανέρχεται στο 1,91, ενώ μετά τη χρήση του κειμενογράφου ανέρχεται στο 2,6, διαπιστώνεται δηλαδή μια άνοδος της τάξεως του 0,69.

Όσον αφορά το μέσο όρο στον παράγοντα 'σχέση με δασκάλους', πριν τη χρήση κειμενογράφου ο μέσος όρος ανέρχονταν στο 1,88, ενώ μετά τη χρήση του κειμενογράφου, ο μέσος όρος ανέρχεται στο 2,57. Διαπιστώνεται δηλαδή, μια διαφορά της τάξεως του 0,69. Όπως παρατηρείται και στον Πίνακα 13 οι παράγοντες 'σχέση με τους γονείς' και 'σχέση με τους δασκάλους', παρουσιάζουν την ίδια διαφορά (0,69) πριν και μετά τη χρήση κειμενογράφου.

Πίνακας 13. Σημαντικοί άλλοι και αυτοαντίληψη

ΣΗΜΑΝΤΙΚΟΙ ΑΛΛΟΙ	Μ.Ο. ΠΡΙΝ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΓΡΑΦΟΥ	Μ.Ο. ΜΕΤΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΓΡΑΦΟΥ	ΔΙΑΦΟΡΕΣ
ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΙ	2,31	2,62	0,31
ΓΟΝΕΙΣ	1,91	2,6	0,69
ΔΑΣΚΑΛΟΙ	1,88	2,57	0,69



**5.1.7 ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΚΑΙ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ**

Όσον αφορά τους δύο παράγοντες της σχολικής επίδοσης και της ικανότητας στη γραφή παρατηρείται επίσης σημαντική άνοδος μετά τη χρήση του κειμενογράφου. Συγκεκριμένα για τον παράγοντα 'σχολική επίδοση' ο μέσος όρος πριν τη χρήση κειμενογράφου ήταν 1,82, ενώ μετά τη χρήση κειμενογράφου ανέβηκε στο 2,51. Παρατηρήθηκε δηλαδή, μια διαφορά της τάξης του 0,69, όπως και στους παραπάνω παράγοντες της 'σχέσης με τους γονείς' και της 'σχέσης με τους δασκάλους'. Η πιο σημαντική βελτίωση όμως, διαπιστώθηκε στον παράγοντα 'ικανότητα στη γραφή' όπως βλέπουμε και στον Πίνακα 14. Ο μέσος όρος πριν τη χρήση κειμενογράφου ήταν 2 ενώ μετά τη χρήση κειμενογράφου ήταν 2,88, δηλαδή παρατηρείται μια διαφορά της τάξεως του 0,88 που είναι η μεγαλύτερη βελτίωση από όλους τους τομείς. Αυτό σημαίνει ότι μετά τη χρήση κειμενογράφου η μεγαλύτερη βελτίωση, παρατηρήθηκε στην αυτοαντίληψη των παιδιών και συγκεκριμένα στην αντίληψη που έχουν σχετικά με την ικανότητά τους στη γραφή.

Πίνακας 14. Σχολική επίδοση/ικανότητα στη γραφή και αυτοαντίληψη

	<b>Μ.Ο. ΠΡΙΝ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΓΡΑΦΟΥ</b>	<b>Μ.Ο. ΜΕΤΑ ΤΗ ΧΡΗΣΗ ΚΕΙΜΕΝΟΓΡΑΦΟΥ</b>	<b>ΔΙΑΦΟΡΕΣ</b>
<b>ΣΧΟΛΙΚΗ ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ</b>	1,82	2,51	<b>0,69</b>
<b>ΙΚΑΝΟΤΗΤΑ ΣΤΗ ΓΡΑΦΗ</b>	2	2,88	<b>0,88</b>



## 5.2 Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων-in vivo παρατήρηση των μαθητών

Από την παρατήρηση των μαθητών καθ' όλη τη διάρκεια της πειραματικής διαδικασίας προέκυψε, ότι οι μαθητές έδειξαν ενθουσιασμό στην προοπτική εμπλοκής τους με ένα μέσον, όπως ο υπολογιστής. Δέχτηκαν αμέσως να συμμετάσχουν στην έρευνα και κάθε μέρα έδειχναν όλο και περισσότερη ευχαρίστηση, για τις δυνατότητες που τους προσφέρει το νέο μέσον και για την πρόδοό τους. Ανέφεραν ότι τα κείμενά τους ήταν πολύ πιο εμφανίσιμα σε αντίθεση με αυτά, που έγραφαν με το χέρι και μάλιστα πίστευαν, ότι δεν έκαναν ορθογραφικά λάθη, παρόλο που είχε αφαιρεθεί από τον υπολογιστή η δυνατότητα ορθογραφικού ελέγχου. Παρόμοια αποτελέσματα προκύπτουν και από έρευνες των (Graham & Mac Arthur 1988) που τείνουν να επιβεβαιώσουν και τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας. Σύμφωνα με τους (Graham & Mac Arthur 1988) τα κείμενα που γράφονταν από τα παιδιά στον κειμενογράφο καθ' υπαγόρευση ήταν εμφανώς πιο ευπαρουσίαστα από τα χειρόγραφα κείμενα .

Η δυνατότητα διόρθωσης των ορθογραφικών λαθών από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή είχε αφαιρεθεί, γιατί στόχος της έρευνας, δεν ήταν να αξιολογηθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών, βλέποντας οι μαθητές τα κείμενα τους διορθωμένα. Στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί, αν θα βελτιώνονταν η αυτοεκτίμηση του παιδιού απλά και μόνο με τη χρήση του μέσου, δηλαδή με τη χρήση του κειμενογράφου.

Εκτός από την αίσθηση που είχαν οι μαθητές, ότι γράφουν ορθογραφήματα με τη χρήση κειμενογράφου, πίστευαν ότι το γραπτό τους συνολικά ήταν πιο ευπαρουσίαστο, με λιγότερες μοντζούρες και ομοιόμορφη απόσταση μεταξύ των λέξεων.

Αντιθέτως όταν έγραφαν κείμενα με το χέρι αναγνώριζαν, ότι έκαναν πολλά ορθογραφικά λάθη, χωρίς όμως να μπορούν να τα υποδείξουν. Επιπλέον τα παιδιά εκδήλωσαν ενδιαφέρον να γράφουν όλο και συχνότερα κείμενα στον υπολογιστή. Τα τρέχοντα ερευνητικά αποτελέσματα τείνουν να επιβεβαιωθούν από πλήθος ερευνών σχετικές με τη χρήση κειμενογράφου (Hetzroni & Shrieber 2004, Scheib & Lillywhite 1994, Hummel & Balcom 1984, Lewis 1998) σύμφωνα με τις οποίες ο κειμενογράφος λειτουργεί ως κίνητρο για περαιτέρω ενασχόληση το μαθητή με τον



υπολογιστή και την αποβολή αισθημάτων άγχους και ανησυχίας για τη μορφή των κειμένων του.

Μετά από κάθε συνάντηση όλα τα παιδιά εξέφραζαν την ανυπομονησία τους, για την επόμενη συνάντηση προκειμένου να δουν τη μορφή των γραπτών τους κειμένων. Άλλωστε κάθε φορά τα παιδιά επέλεγαν, όχι μόνο το μέγεθος της γραμματοσειράς αλλά και το χρώμα της, έτσι ώστε η διαδικασία της γραφής στον υπολογιστή, να είναι μια ευχάριστη και προσιτή διαδικασία.

Ως επακόλουθο της πειραματικής διαδικασίας ήταν να νιώσουν τα παιδιά περισσότερη αυτοπεποίθηση και σιγουριά για τον εαυτό τους, γεγονός που επιβεβαιώνεται και από έρευνα των Collins (1990) όπου παρατηρήθηκε πως παιδιά με δυσλεξία ένιωσαν περισσότερο ανεξάρτητα και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση μετά τη χρήση του κειμενογράφου.

Επιπλέον τα παιδιά του δείγματος λόγω της ικανοποίησης που ένιωθαν για τις επιδόσεις τους στη γραφή επιδείκνυαν με περηφάνια σε δασκάλους και σε συμμαθητές τα γραπτά τους κείμενα. Η έρευνα του Holzberg (1994) τείνει να επιβεβαιώσει τα αποτελέσματα της τρέχουσας έρευνας. Σύμφωνα με τον Holzberg (1994) τα παιδιά ήταν τόσο ενθουσιασμένα με την εικόνα των γραπτών τους κειμένων, που επιδείκνυαν τα γραπτά τους σε όλη τη τάξη. Τα παιδιά αισθανόταν ότι ήταν «ξεχωριστά» και «ιδιαιτέρα» σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, γιατί εμπλέκονταν με ένα μέσον που δεν εμπλέκονταν οι υπόλοιποι συμμαθητές τους. Με την εμπλοκή τους στον κειμενογράφο αισθάνονταν, ότι αποδείκνυαν σε όλους την αξία τους και τις δυνατότητές τους.

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν οι αντιδράσεις των δασκάλων και των γονέων μετά το πέρας της πειραματικής διαδικασίας. Οι δάσκαλοι επιβράβευσαν τις προσπάθειες των παιδιών να γράψουν στο κειμενογράφο, γεγονός που προσέθετε επιπλέον αυτοπεποίθηση στους μαθητές, αφού αντιλαμβανόταν, ότι γίνονται περισσότερο αποδεκτά από άτομα κύρους, όπως οι δάσκαλοί τους. Οι ίδιοι οι δάσκαλοι ανέφεραν, ότι με την έναρξη εμπλοκής των παιδιών με τον κειμενογράφο, τα παιδιά έδειξαν περισσότερη προθυμία να ασχοληθούν με τις σχολικές τους εργασίες. Σταμάτησαν να διαμαρτύρονται τόσο συχνά για την εκπόνηση των γραπτών εργασιών όσο παλαιότερα. Επιπλέον εξέφρασαν και στους δασκάλους τους την ανυπομονησία τους, για να πηγαίνουν στο εργαστήριο υπολογιστών και να γράψουν κάποιο κείμενο.



Οι γονείς των παιδιών ανέφεραν ότι τα παιδιά τους επέστρεφαν στο σπίτι περισσότερο ικανοποιημένα με τον εαυτό τους και τους επιδείκνυαν το κείμενο που είχαν γράψει τον υπολογιστή. Οι γονείς και οι δάσκαλοι υποστήριξαν ότι πλέον τα παιδιά αισθάνονταν περήφανα για τον εαυτό τους και ικανά, με αποτέλεσμα να ασχολούνται με περισσότερο ζήλο και για τα υπόλοιπα μαθήματα του σχολείου. Επιπλέον ήταν λιγότερο αγχωμένα και ανήσυχα για την εικόνα των γραπτών τους κειμένων. Παρόμοιες μαρτυρίες γονέων και δασκάλων διαπιστώθηκαν και σε έρευνα των Sutherland και Smith (1997) σύμφωνα με τους οποίους η εικόνα των γραπτών κειμένων βελτιώθηκε αισθητά μετά τη χρήση του κειμενογράφου, γεγονός που αποτέλεσε περαιτέρω κίνητρο ενασχόλησης των παιδιών με τον κειμενογράφο.

Τέλος αξίζει να σημειωθεί η στάση των συμμαθητών απέναντι στα παιδιά. Τα παιδιά δε δίσταζαν πλέον, να δείξουν τα κείμενά τους στους συμμαθητές. Οι συμμαθητές τους αναγνώρισαν, ότι τα παιδιά του δείγματος έκαναν μια ξεχωριστή και πρωτότυπη εργασία, που τα ίδια δεν είχαν κάνει μέχρι τότε. Παραδέχτηκαν επίσης ότι τα κείμενα των συμμαθητών τους, ήταν πλέον περισσότερο ευπαρουσίαστα και καθαρογραμμένα.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### 6.1 ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να ερευνηθεί το επίπεδο της αυτοεκτίμησης, αλλά και της αυτοαντίληψης μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία, πριν και μετά τη χρήση κειμενογράφου. Επιπλέον διερευνήθηκε το εάν το επίπεδο αυτό μπορεί να μεταβληθεί με θετικό μάλλον και όχι με αρνητικό τρόπο μετά τη χρήση του κειμενογράφου αυτού.

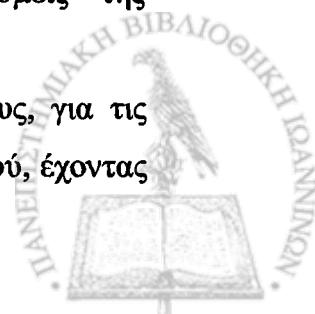
Οι συμμετέχοντες της έρευνας χρησιμοποίησαν τον κειμενογράφο για να γράψουν κείμενα, που τους υπαγορεύονταν στο μάθημα της Γλώσσας. Υπήρξαν διαβεβαιώσεις τόσο από την πλευρά των γονέων, όσο και από την πλευρά των δασκάλων, ότι δεν υπήρξε κάποιου άλλου είδους μαθησιακή παρέμβαση στους συμμετέχοντες, αλλά και ότι δεν υπήρξε κάποιο άλλο γεγονός, στο οποίο να μπορεί να αποδοθεί η αύξηση της αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης των μαθητών. Όλα τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα ότι η συμβολή της Νέας Τεχνολογίας και συγκεκριμένα του κειμενογράφου φάνηκε να υπήρξε ο καίριος παράγοντας που οδήγησε στην αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Οι συμμετέχοντες της έρευνας ήταν εννέα μαθητές των τριών τάξεων του Δημοτικού. Εξαιτίας του μικρού αριθμού του δείγματος τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να γενικευθούν. Όμως ο συνδυασμός τόσο των ποσοτικών δεδομένων της έρευνας, όσο και των ποιοτικών δεδομένων συγκλίνουν στην επιβεβαίωση των ερευνητικών υποθέσεων και της υπάρχουσας βιβλιογραφίας. Επιπλέον, η φύση του ερωτηματολογίου, το οποίο είναι τροποποιημένο, δίνει τη δυνατότητα για μια πιλοτική-δοκιμαστική χρήση του σε μικρό αριθμό δείγματος, καθώς είναι η πρώτη φορά που χρησιμοποιείται.

Συγκεκριμένα τα συμπεράσματα που εξάγονται από την έρευνα πριν τη χρήση κειμενογράφου είναι τα εξής:

Όλοι οι μαθητές πριν τη χρήση κειμενογράφου είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Εξίσου χαμηλά είναι και τα αποτελέσματα στους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης.

Όλα τα παιδιά είχαν χαμηλά σκορ όσον αφορά την αντίληψή τους, για τις ικανότητές τους στο σχολείο. Ειδικά οι μαθητές στις Ε' και ΣΤ' Δημοτικού, έχοντας



καλύτερη επίγνωση των δυνατοτήτων τους, μιας που είναι και μεγαλύτερα σε ηλικία, παρουσίαζαν τα πιο χαμηλά σκορ στον τομέα της σχολικής ικανότητας. Σε ό,τι αφορά τις 'σχέσεις τους με τους συνομηλίκους' παρατηρείται ότι η πλειοψηφία έχει πολύ χαμηλά σκορ. Τα περισσότερα παιδιά βιώνουν την απόρριψη από τους συμμαθητές τους.

Όσον αφορά τους άλλους τρεις παράγοντες, που αφορούν την αντίληψη του παιδιού για τις ικανότητές του στη γραφή και την αντίληψη των γονέων και των δασκάλων, σχετικά με τις ικανότητες του παιδιού τους και του μαθητή τους αντίστοιχα στη γραφή, τα αποτελέσματα είναι άξια προσοχής.

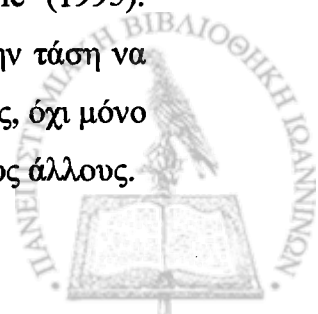
Στον τομέα των 'σχέσεων με τους γονείς' και την αντίληψή τους σχετικά με τις ικανότητες του παιδιού τους στις γραπτές εργασίες, προκύπτουν τα εξής συμπεράσματα: Η πλειοψηφία των γονέων πιστεύουν ότι το παιδί τους δεν τα καταφέρνει καλά στις γραπτές εργασίες του σχολείου. Οι περισσότεροι γονείς πιστεύουν ότι το παιδί τους χρειάζεται βοήθεια στις γραπτές εργασίες και ότι δεν τα καταφέρνει τόσο καλά στις γραπτές εργασίες, όσο οι συνομηλικοί του και αυτό αποτυπώνεται στις απαντήσεις των παιδιών στο ερωτηματολόγιο.

Εξίσου χαμηλές είναι οι αποδόσεις των παιδιών και στον τομέα, που αφορά τις σχέσεις τους με τους δασκάλους.

Όσον αφορά την κλίμακα που καταγράφονται οι απόψεις των παιδιών για τις ικανότητές τους στη γραφή, παρατηρείται, ότι παρουσιάζουν πολύ χαμηλές επιδόσεις.

Απ' ότι φαίνεται από την πρώτη φάση χορήγησης του ερωτηματολογίου τόσο η επίδοση στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης, αλλά πολύ περισσότερο η επίδοση στις επιμέρους κλίμακες της αυτοαντίληψης, ήταν χαμηλή. Επιβεβαιώνονται λοιπόν, στην παρούσα έρευνα οι θεωρίες των Burns(1982), Harter (1983), Byrne(1984), Chapman (1988), Bandura (1989) και Barret & Jones(1994), Humphrey (2001), σύμφωνα με τους οποίους η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών, συνδέεται με την ακαδημαϊκή τους επίδοση.

Οι απαντήσεις μάλιστα που έδωσαν τα παιδιά στους παράγοντες της αυτοαντίληψης που αφορούν τους «σημαντικούς άλλους» (συνομηλίκους, γονείς, δασκάλους) επιβεβαιώνονται και από τις έρευνες των Smith & Nagle (1995). Σύμφωνα με τους Smith & Nagle (1995), τα παιδιά με δυσλεξία έχουν την τάση να αντιλαμβάνονται ότι είναι λιγότερο σημαντικά από τους συνομηλίκους τους, όχι μόνο σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο κοινωνικής αποδοχής από τους άλλους.





Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την in vivo παρατήρηση των παιδιών και από τις ευσύνοπτες συνεντεύξεις, έδειξαν ότι τα παιδιά ένιωθαν «ντροπή» για τα κείμενά τους και θλίψη. Στην προκειμένη περίπτωση, τα αποτελέσματα δείχνουν να συμφωνούν με αυτά της έρευνας του Riddick (1996), όπου σε συνεντεύξεις που είχε πάρει από παιδιά με δυσλεξία και μαθησιακές δυσκολίες, τα παιδιά απαντούσαν, ότι νιώθουν απογοητευμένα, θλίψη και ντροπή και βιώνουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, γεγονός που παρατηρείται και στην παρούσα έρευνα.

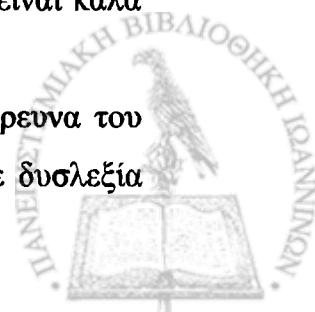
Η στάση των συνομηλίκων είναι παρόμοια με αυτή των συνομηλίκων σε έρευνα της Humphrey (2002a), όπου παρατηρείται οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, να νιώθουν απομονωμένοι από τους συμμαθητές τους και να πέφτουν θύματα χλευασμού ή σωματικού και ψυχολογικού εκβιασμού (bullying).

Εκτός όμως από τις επιδόσεις των παιδιών στον παράγοντα των σχέσεων με τους συνομηλίκους, παρατηρείται ότι τα παιδιά έχουν χαμηλά σκορ και στην κλίμακα των σχέσεων με τους δασκάλους. Σε αυτή τη κλίμακα όλα τα παιδιά έχουν χαμηλά σκορ, γεγονός που αποδεικνύει, ότι οι δάσκαλοι εκφράζουν ανοιχτά τη δυσαρέσκειά τους για τις επιδόσεις των παιδιών στη γραφή. Οι δάσκαλοι παίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των παιδιών, με το ρόλο που παίζουν οι γονείς.

Στην κλίμακα των σχέσεων με τους γονείς παρατηρούνται επίσης χαμηλές τιμές. Η πλειοψηφία των γονέων-από ότι φαίνεται- έχει αντιληφθεί, ότι τα παιδιά τους αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα στη γραφή, σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους και ότι πολύ πιθανώς τα παιδιά τους, να χρειάζονται τη βοήθεια ενός ειδικού.

Ωστόσο, από ό,τι προκύπτει και από τη συζήτηση με τους γονείς πριν την έναρξη της πειραματικής διαδικασίας, αλλά και από τα στοιχεία που προκύπτουν από το ιστορικό του παιδιού, οι περισσότεροι γονείς δεν έχουν το κατάλληλο κοινωνικο-μορφωτικό επίπεδο, έτσι ώστε να μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά τους στα σχολικά μαθήματα. Όπως φαίνεται, οι περισσότεροι γονείς κάνουν μια τεχνική δουλειά, δουλεύουν πολλές ώρες, με αποτέλεσμα να λείπουν για μεγάλο χρονικό διάστημα από το σπίτι και επομένως να μην μπορούν να ασχοληθούν ιδιαίτερα με την πρόοδο των παιδιών τους. Πέραν τούτου, οι περισσότεροι γονείς φαίνεται να μην είναι καλά ενημερωμένοι σχετικά με τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους.

Στην παρούσα φάση επαληθεύονται τα όσα βρέθηκαν σε πρώτη έρευνα του Rosenthal (1973), ο οποίος είχε ερευνήσει την αυτοεκτίμηση παιδιών με δυσλεξία



που προέρχονται από οικογένειες, τα ενήλικα μέλη των οποίων δεν έμοιαζε να κατανοούσαν τις δυσκολίες που αντιμετώπιζαν τα παιδιά τους στο σχολείο.

Γενικά υπάρχει στενή συνάφεια μεταξύ της στήριξης που παίρνουν τα παιδιά από τους γονείς και της αυτοεκτίμησης. Ίσως θα ήταν σκόπιμο οι γονείς να ενημερώνονται ή να συμβουλευούνται κάποιους επαγγελματίες της ψυχικής υγείας δεδομένου ότι οι ίδιοι επηρεάζουν άμεσα την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη των παιδιών τους. Εκτός όμως από την άμεση ψυχολογική επιρροή που ασκούν στα παιδιά τους, πρέπει και οι ίδιοί να ενημερωθούν για τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους, ώστε να βοηθηθούν ψυχολογικά και να μην κατηγορούν τους εαυτούς τους και σε τελική ανάλυση το παιδί τους για τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζουν. Θα πρέπει οι γονείς να κατανοήσουν σε βάθος τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών των παιδιών τους έτσι ώστε να μπορέσουν να τα βοηθήσουν τουλάχιστον ως προς την ηθική και ψυχολογική τους υποστήριξη.

Μετά το πέρας της πειραματικής διαδικασίας και της χρήσης του κειμενογράφου από τους μαθητές, χορηγήθηκε για δεύτερη φορά το ερωτηματολόγιο, όπου διαπιστώθηκαν οι παρακάτω μεταβολές.

Αρχικά στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης παρατηρήθηκε σημαντική άνοδος. Σε όλα τα παιδιά αυξήθηκε η αυτοεκτίμηση, γεγονός που συνάδει και με ένα πλήθος άλλων ερευνών που τονίζουν το θετικό ρόλο που παίζουν οι Νέες Τεχνολογίες στη πρόοδο της αυτοεκτίμησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία ( Mac Arthur 1996, Sutherland & Smith 1997, Lewis & Neil 2001, Hetzroni & Shrieber 2004).

Η άνοδος της αυτοεκτίμησης και γενικότερα της διάθεσης των παιδιών να εμπλακούν με τον κειμενογράφο και να γράψουν κείμενα με μια νέα μορφή, γίνεται αντιληπτή, όχι μόνο παρατηρώντας τις επιδόσεις των παιδιών στις κλίμακες του ερωτηματολογίου, αλλά και από την in vivo παρατήρηση των παιδιών.

Συγκεκριμένα όσον αφορά τη χρήση κειμενογράφου παρατηρείται ότι στην παρούσα έρευνα τα αποτελέσματα συγκλίνουν με τα αποτελέσματα μιας σειράς ερευνών (Hummel & Balcon 1984, Lewis 1998, Hetzroni & Schrieber 2004). Σύμφωνα με τις έρευνες αυτές ο κειμενογράφος βοήθησε στη βελτίωση των γραπτών δεξιοτήτων των μαθητών και ειδικότερα η διαδικασία της υπαγόρευσης.

Επιπλέον, σε προηγούμενες έρευνες είχε παρατηρηθεί, αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, που αποδίδεται στη χρήση κειμενογράφου. Σε έρευνα



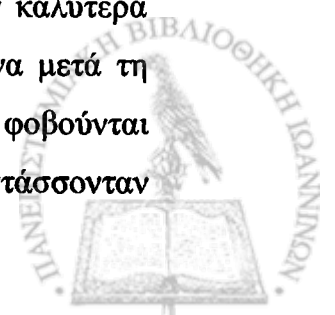
του Collins (1990) οι μαθητές που χρησιμοποίησαν κειμενογράφο, άρχισαν να αποκτούν το αίσθημα της αυτονομίας και η αυτοεκτίμησή τους, άρχισε να αυξάνεται. Αύξηση της αυτοεκτίμησης, μετά τη χρήση κειμενογράφου, παρατηρήθηκε και στην έρευνα των Newell et al. (1991) και στην έρευνα των Scheib & Lilliwhite (1994), σύμφωνα με τους οποίους ο υπολογιστής αποτελεί ισχυρό κίνητρο και ερέθισμα για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, λόγω του γεγονότος ότι δίνει στα κείμενα ευπαρουσίαστη μορφή και έτσι συμβάλλει στη αύξηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών.

Όσον αφορά την άποψη των δασκάλων και των γονέων για τις ικανότητες του παιδιού στη γραφή, φαίνεται να βελτιώνεται και αυτή μετά το πέρας της πειραματικής διαδικασίας. Όπως παρατηρείται και στην έρευνα αυτή, οι γονείς έδειχναν περισσότερο ικανοποιημένοι, με την εικόνα των γραπτών κειμένων των παιδιών τους, καθώς αυξήθηκε το σκορ των παιδιών στον συγκεκριμένο παράγοντα.

Επίσης οι δάσκαλοι εξέφρασαν την ικανοποίησή τους για τη βελτίωση των ικανοτήτων των παιδιών στη γραφή, καθώς αυξήθηκαν τα σκορ και σε αυτόν τον παράγοντα. Η παραπάνω διαπίστωση επιβεβαιώνεται και από έρευνα των Hetzroni & Schrieber (2004), σύμφωνα με την οποία εκτός από την αυτοεκτίμηση των παιδιών, βελτιώνεται και η άποψη των δασκάλων και των γονέων για την ικανότητα των παιδιών στη γραφή.

Σχετικά με τις σχέσεις των μαθητών με τους συμμαθητές τους παρατηρείται βελτίωση των σχέσεών τους μετά τη χρήση κειμενογράφου. Όπως τονίστηκε και από την in vivo παρατήρηση πριν τη χρήση κειμενογράφου, τα περισσότερα παιδιά εμπαιζόνταν από τους συμμαθητές τους. Τέτοια φαινόμενα παρατηρούνται και στις έρευνες των Humphrey (2002), Sharp (1996), EAUDE(1999) και O'Moore (2000).

Μετά το πέρας της πειραματικής διαδικασίας διαπιστώνεται, ότι τα περισσότερα παιδιά βελτιώνουν τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους και δεν αποτελούν πλέον αντικείμενο χλευασμού. Τα παιδιά του δείγματος, κάθε μέρα έδειχναν τα κείμενα τους, τόσο στους δασκάλους τους, όσο και στους συμμαθητές τους, γιατί ένιωθαν περήφανα για τα κείμενα που έγραφαν στον υπολογιστή. Ως αποτέλεσμα οι συμμαθητές τους αναθεώρησαν τη γνώμη που είχαν διαμορφώσει γι' αυτά και παραδέχτηκαν, ότι όντως οι συμμαθητές τους τα καταφέρνουν καλύτερα στις γραπτές εργασίες και παρουσίαζαν πιο και καθαρογραμμένα κείμενα μετά τη χρήση του κειμενογράφου. Έτσι σταμάτησαν οι μαθητές του δείγματος να φοβούνται ότι θα γελοιοποιηθούν από τους συμμαθητές τους. Τα παιδιά εντάσσονταν



περισσότερο συχνά στις παρέες των συνομηλίκων τους και άκουγαν θετικά σχόλια σχετικά με την εμφάνιση των κειμένων τους.

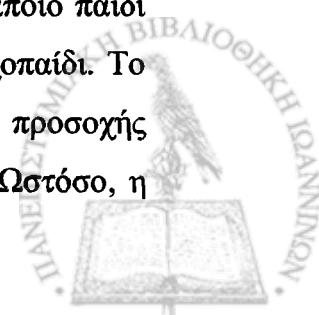
Η μεγαλύτερη αύξηση παρατηρείται στον παράγοντα της αντίληψης της ικανότητας των παιδιών στη γραφή, αλλά και στον παράγοντα της αντίληψης της σχολικής ικανότητας των παιδιών. Είναι εμφανές ότι τα παιδιά μετά τη χρήση του κειμενογράφου αισθάνονταν ισάξια με τους συμμαθητές τους και περισσότερο ικανοποιημένα με τον εαυτό τους.

Στο σημείο αυτό αξίζει να σημειωθεί μια γενικότερη παρατήρηση που αφορά τη σειρά γέννησης των μελών του δείγματος και το ρόλο που παίζει αυτή στη γενικότερη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των παιδιών. Από τα εννέα παιδιά του δείγματος τα επτά είναι υστερότοκα παιδιά, εκ των οποίων τα έξι είναι δευτερότοκα.

Η σειρά γέννησης κατά τον Adler έχει μεγάλη σημασία για τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του παιδιού και την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησής του καθώς υπάρχει βασική διαφορά στην ψυχική ανάπτυξη του πρωτότοκου με τον υστερότοκο της οικογένειας.

Ειδικότερα τα δευτερότοκα παιδιά ζουν διαρκώς στη σκιά του πρωτότοκου και προσπαθούν συνεχώς να ξεπεράσουν τον πρωτότοκο. Δουλεύουν συνεχώς σαν κάτι να τα πιέζει, ενώ συνήθως είναι ανήσυχοι χαρακτήρες. Τα υστερότοκα παιδιά ως επί το πλείστον δεν θεωρούν τους εαυτούς τους ικανούς να κάνουν αξιόπαινες πράξεις και αυτό αντικατοπτρίζεται και στα μέλη του δείγματος, τα οποία αντανακλούν μια χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Συνήθως οι 'Βενιαμίν' της οικογένειας ντρέπονται για τις εργασίες που κάνουν και ντρέπονται επίσης να τις δείξουν στους άλλους. Επιπλέον ψάχνουν αφορμές για να αποφύγουν τυχόν υποχρεώσεις τους. Όπως γίνεται αντιληπτό και τα παιδιά του δείγματος αποφεύγουν να εκπληρώσουν τις σχολικές τους εργασίες και επιβεβαιώνεται ότι ντρέπονται να τις δείξουν τις γραπτές τους εργασίες στους δασκάλους και τους συμμαθητές. Σύμφωνα με τον Adler (1974) όταν οι γονείς 'χαϊδεύουν' το πρώτο από τα δύο παιδιά, τότε αυτή η κίνησή τους μπορεί να παρεξηγηθεί σοβαρά από το δεύτερο παιδί και η έντονη αυτοεκτίμηση του πρώτου παιδιού, να οδηγήσει το δεύτερο παιδί πολύ εύκολα σε αποτυχία.

Αξίζει να σχολιαστεί όμως και τι συμβαίνει στην περίπτωση που κάποιο παιδί είναι μοναχοπαιδί, καθώς στο δείγμα υπάρχει ένα μέλος που είναι μοναχοπαιδί. Το μοναχοπαιδί συνήθως είναι παραχαϊδευμένο και αποτελεί το κέντρο της προσοχής των γονέων, οι οποίοι δίνουν έμφαση στη μόρφωσή του (Adler 1956). Ωστόσο, η

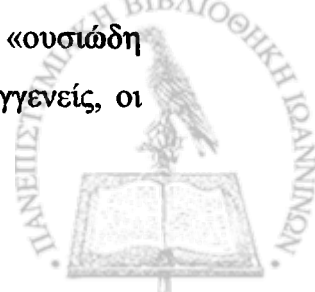


αδυναμία που μπορεί να έχει το παιδί στον έναν από τους δύο γονείς, «οι συζυγικές διαφωνίες και τα διαζύγια προκαλούν ατμόσφαιρα στο σπίτι που επιδρά στο κοινωνικό αίσθημα του παιδιού» (Adler 1974, σελ.207). Στην περίπτωση του Γιώργου, που είναι το μοναχοπαιδί, παρατηρείται ότι οι γονείς του όντως είχαν διαφωνίες, δεδομένου ότι έχουν χωρίσει. Το γεγονός αυτό δικαιολογεί και τη δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά του παιδιού και την έντονη επιθετικότητα που εκδηλώνει. Επιπλέον ο Γιώργος εκδηλώνει ιδιαίτερη προτίμηση ως προς τη πλευρά του πατέρα του δεδομένου ότι ο πατέρας του έχει αναλάβει τη κηδεμονία του, γεγονός που τείνει να επιβεβαιώσει τη θεωρία του Adler, ότι η αδυναμία που μπορεί να έχει το παιδί σε έναν από του δύο γονείς, πιθανώς να επηρεάσει το κοινωνικό αίσθημα του παιδιού.

Επιπρόσθετα, στην έρευνα αυτή τείνει να επιβεβαιωθεί η θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης που έχει ως κύριους εκφραστές τον Cooley (1902) και τον Mead (1934), καθώς από ό,τι παρατηρείται και στα μέλη του δείγματος η γνώμη που διαμορφώνουν τα ίδια για τον εαυτό τους, επηρεάζεται άμεσα από την γνώμη των σημαντικών άλλων, δηλαδή των γονέων, των δασκάλων και των ομηλικών. Παρατηρείται αύξηση της αυτοεκτίμησης των μελών του δείγματος σχεδόν ταυτόχρονα με τη βελτίωση της γνώμης των σημαντικών άλλων για τις επιδόσεις τους στο σχολείο. Όπως διαπιστώνεται στην έρευνα αυτή οι μαθητές εσωτερικοποιούν τις στάσεις των σημαντικών άλλων στην αυτοεκτίμησή τους.

Επομένως, πριν τη χρήση κειμενογράφου, οπότε οι σημαντικοί άλλοι θεωρούσαν ότι τα μέλη του δείγματος δεν τα κατάφερναν καλά στις σχολικές εργασίες, οι μαθητές του δείγματος εμφανίζονταν με χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλή αυτοαντίληψη σχετικά με τις δεξιότητές τους στη γραφή. Όταν όμως μετά τη χρήση του κειμενογράφου βελτιώθηκαν οι απόψεις των σημαντικών άλλων για τη σχολική ικανότητα του παιδιού τότε αυξήθηκε και η αυτοεκτίμηση των μελών του δείγματος.

Μάλιστα, σύμφωνα με τον Mead [Mead (1934), βρέθηκε στην: Μακρή Μπότσαρη 2001, Φλουρή 1989, Τάνου 1985] το άτομο αξιολογεί τις γνώμες κάποιων ατόμων για τον εαυτό του και αντιμετωπίζει κάποιες από τις απόψεις ως περισσότερο σημαντικές, αυτές είναι οι απόψεις των «σημαντικών άλλων». Δηλαδή η αντίληψη του εαυτού διαμορφώνεται κυρίως από την αλληλεπίδραση του ατόμου με «ουσιώδη πρόσωπα», πρόσωπα-κλειδιά τα οποία είναι οι γονείς, τα αδέρφια, οι συγγενείς, οι



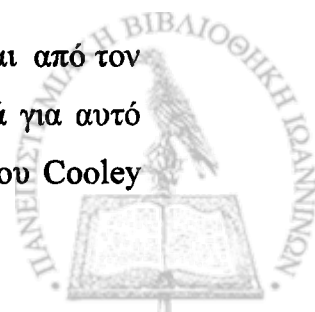
δάσκαλοι, οι συνομήλικοι, οι φίλοι και γενικά αυτά του πρόσωπα με τα οποία έρχεται σε συνεχή επαφή το άτομο (Φλουρής 1989).

Αναλόγως από την επανατροφοδότηση ή μη επανατροφοδότηση που θα λάβει το άτομο από τους σημαντικούς άλλους θα εξαρτηθεί και το επίπεδο της αυτοεκτίμησής του. Ακολουθώντας τους Cooley (1902) και Mead (1934) που ήταν θεμελιωτές της συμβολικής αλληλεπίδρασης πολλοί μεταγενέστεροι τόνισαν τη συνάφεια της κοινωνικής στήριξης με τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου. Ερευνητές όπως οι Amato (1989), Antunes & Fontaine (1998), Berndt & Perry (1986), Blyth, Hill & Thiel (1982), Coopersmith (1967), Gecas & Schwalbe (1986), Harter (1985b, 1990a, 1992,) Harter et al (1992), Isberg, Hauser, Jacobson, Powers, Noam, Weiss- Perry, & Follansbee (1989), Lamborn, Mounts, Steinberg & Dornbush (1991), Mc Guire & Mc Guire (1982), Mc Guire, Neiderhiser, Reiss, Hetherington & Plomin (1994), Oosterwegel & Oppenheimer (1993), Parker & Asher (1987), Reid, Landesman, Treder & Jaccard (1989), Rosenberg (1986a) επιβεβαιώνουν συνολικά την άποψη αυτή. Σύμφωνα με όλους τους όσο ισχυρότερη είναι η κοινωνική στήριξη που νιώθει το άτομο από τα πρόσωπα του κοινωνικού του περιγύρου, τόσο θετικότερες είναι και οι εκτιμήσεις του εαυτού του.

Τέλος, στην έρευνα αυτή τείνουν να επιβεβαιωθούν οι θεωρίες των Horney (1945) και Sullivan (1962) σχετικά με το ρόλο του κοινωνικού περιγύρου και των 'σημαντικών άλλων' στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του ατόμου.

Σύμφωνα την Horney (1945) η σχέση που έχει το παιδί με το οικογενειακό περιβάλλον αλλά και οι διαπροσωπικές σχέσεις που έχει με άλλα άτομα εκτός οικογενειακού περιβάλλοντος μπορεί να διαμορφώσει τη προσωπικότητα του ατόμου. Επομένως, οι διαπροσωπικές σχέσεις του ατόμου μπορεί να συμβάλουν στην αύξηση ή τη μείωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού. Όπως παρατηρείται και στην έρευνα αυτή τα μέλη του δείγματος λάμβαναν μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους από τους εκπαιδευτικούς, τους συνομηλίκους αλλά και τους γονείς τους πριν τη χρήση κειμενογράφου και επομένως είχαν και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Μετά τη χρήση κειμενογράφου όμως παρατηρείται μεταστροφή των απόψεων την 'σημαντικών άλλων' για τις επιδόσεις του παιδιού. Ταυτόχρονα παρατηρείται και αύξηση της αυτοεκτίμησης του εκάστοτε μαθητή.

Σύμφωνα με τον Sullivan (1962) ο εαυτός κάθε ατόμου διαμορφώνεται από τον τρόπο που αντιδρούν και συμπεριφέρονται σε κάθε άτομο τα σημαντικά για αυτό άτομα. Επομένως ο εαυτός έχει κοινωνική προέλευση. Όπως η θεωρία του Cooley



(1902) ,του Mead (1934) και της Horney (1945), έτσι τείνει να επιβεβαιωθεί και η θεωρία του Sullivan(1962) για το ρόλο των ‘σημαντικών άλλων’ στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης και του εαυτού.

Συμπερασματικά ,η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών στην εκπαίδευση μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές όχι μόνο κατά τη διαδικασία της μάθησης αλλά και στην ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους. Η χρήση των Νέων Τεχνολογιών μπορεί να αποτελέσει κίνητρο για περαιτέρω δραστηριοποίηση του μαθητή με δυσλεξία. Ο ηλεκτρονικός υπολογιστής αποτελεί ένα ασφαλές περιβάλλον όπου ο μαθητής μπορεί να δράσει χωρίς το φόβο της απόρριψης και της αποτυχίας από τους συμμαθητές του. Με την κατάλληλη αξιοποίηση των δυνατοτήτων του περιβάλλοντος ο μαθητής δύναται να συμμετάσχει στις σχολικές δραστηριότητες και να τις διεκπεραιώσει με επιτυχία.

## **6.2. Περιορισμοί της έρευνας**

. Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν κάποιοι περιορισμοί που αφορούν την τρέχουσα έρευνα. Οι περιορισμοί αυτοί, έχουν να κάνουν με τον αριθμό των συμμετεχόντων, τη χρονική διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης καθώς και το μέσο συλλογής δεδομένων το οποίο χρησιμοποιήθηκε, καθώς και το μέσο διεξαγωγής της πειραματικής διαδικασίας.

Όσον αφορά τον αριθμό του δείγματος, θεωρείται μικρός και περιορισμένος, γιατί μια έρευνα που αποτελείται από εννέα συμμετέχοντες, μπορεί να χαρακτηριστεί μόνο ως μελέτη περιπτώσεων. Επομένως δεν μπορούν με ευκολία να γενικευθούν τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας. Υπάρχει μεγάλος αριθμός παιδιών σε τμήματα ένταξης, ωστόσο τα περισσότερα οδηγούνται εκεί μετά από μια άτυπη, κατά κάποιον τρόπο, γνωμάτευση που κάνει, είτε ο δάσκαλος της κανονικής τάξης, είτε ο δάσκαλος της ειδικής τάξης. Στόχος της έρευνας όμως, ήταν να συμπεριληφθούν μαθητές, οι οποίοι είχαν γνωμάτευση από τα Κ.Δ.Α.Υ. ή από κάποιο άλλο δημόσιο ιατροπαιδαγωγικό κέντρο και οι οποίοι δεν αντιμετώπιζαν κάποιου είδους ψυχολογικές διαταραχές. Επιπλέον ο αριθμός των συμμετεχόντων σκοπίμως ήταν περιορισμένος έτσι ώστε να γίνει εμβριθής και εκτενέστατη ανάλυση σε βάθος χρόνου όλων των παραγόντων που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη των συμμετεχόντων.

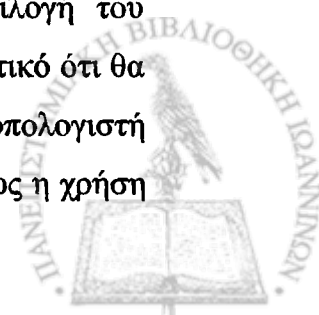


Επιπλέον η παρούσα μελέτη είχε πιλοτικό-δοκιμαστικό χαρακτήρα, αφενός γιατί στον Ελλαδικό χώρο δεν υπάρχουν παρόμοιες μελέτες που να ερευνούν την αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία σε συνάρτηση με τον κειμενογράφο περιλαμβάνοντας τις αποτυπώσεις των εντυπώσεών τους για την εικόνα τους προς τους σημαντικούς τους άλλους, αφετέρου γιατί το μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν τροποποιημένο και δεν θα μπορούσε παρά μόνο να χορηγηθεί πιλοτικά σε περιορισμένο αριθμό δείγματος. Σημειωτέον, η Αβράμη (2007), που επιχείρησε παρόμοια προσέγγιση σε δείγμα τεσσάρων παιδιών, επέλεξε, ωστόσο, τη συνολική επίδοση του ίδιου εργαλείου, και το ενδιαφέρον της μελέτης της βρισκόταν πέρα από τη διερεύνηση συσχετισμών των παιδιών με τους σημαντικούς τους άλλους, ώστε να αναδεικνυόταν η άποψη που επιχειρείται εδώ.

Η χρονική διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης αποτελούσε έναν ακόμα περιορισμό της έρευνας. Θα μπορούσε η χρονική διάρκεια της πειραματικής παρέμβασης να ήταν μεγαλύτερη από αυτή των δέκα ημερών, για να ερευνηθούν σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου τα αποτελέσματα της έρευνας. Πρέπει να τονιστεί όμως, ότι κανένα από τα παιδιά του δείγματος δεν είχε χρησιμοποιήσει ως εκείνη τη στιγμή τον υπολογιστή για κάποια άλλη χρήση, παρά μόνο για το παίξιμο παιχνιδιών. Ειδικά τα κορίτσια δεν είχαν καμία εξοικείωση με το μέσον. Επομένως η χρονική περίοδος των δέκα ημερών θεωρήθηκε ως ικανοποιητικό χρονικό διάστημα, έτσι ώστε όλοι οι μαθητές να εξοικειωθούν με ένα βασικό εργαλείο του υπολογιστή, που είναι ο κειμενογράφος αλλά και να μην παρατηρηθούν σημάδια κόπωσης των μαθητών.

Σχετικά με το μέσο συλλογής δεδομένων πρέπει να τονιστεί ότι δεν υπάρχει τεστ, το οποίο να μετρά την αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες/δυσλεξία πριν και μετά τη χρήση κειμενογράφου και να είναι κατά τέτοιον τρόπο διαμορφωμένο, έτσι ώστε να συνδέεται με τις γραπτές ικανότητες του παιδιού. Επομένως θεωρήθηκε επιβεβλημένη η ανάγκη κατασκευής ενός τέτοιου ερωτηματολογίου για τις ανάγκες της έρευνας.

Τέλος, όσον αφορά το μέσο διεξαγωγής της έρευνας, μπορεί να υπάρχει ένας ενδιασμός για το λόγο που χρησιμοποιήθηκε στην έρευνα ο κειμενογράφος και όχι άλλοι επεξεργαστές κειμένου, όπως οι λεγόμενοι spellcheckers ή «προφητικοί» επεξεργαστές κειμένου ή οι επεξεργαστές με συνθέτη φωνής. Η επιλογή του κειμενογράφου, ως μέσον της πειραματικής διαδικασίας, έγινε με το σκεπτικό ότι θα ήταν πολύ δύσκολο για τα παιδιά που έρχονται σε πρώτη επαφή με τον υπολογιστή να χρησιμοποιήσουν οποιοδήποτε άλλο πρόγραμμα ή λογισμικό. Αντιθέτως η χρήση





του κειμενογράφου έγκειται στην πιο απλή χρήση του υπολογιστή. Επιπροσθέτως όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενη ενότητα, στόχος της έρευνας δεν ήταν να ελεγχθεί η αυτοεκτίμηση του παιδιού, βλέποντας διορθωμένα τα κείμενά του, πράγμα που κάνουν οι προφητικοί επεξεργαστές και οι συνθέτες φωνής. Αντιθέτως, αυτό που είχε σημασία, ήταν να ελεγχθεί η αυτοεκτίμηση των παιδιών, μη γνωρίζοντας αν τα κείμενά τους είναι ορθογραφήμενα ή ανορθόγραφα και χωρίς να έχει παρέμβει ο ερευνητής στο κομμάτι της ορθογραφίας των κειμένων.

### **6.3 Προτάσεις για μελλοντικές έρευνες και δράσεις.**

Το πεδίο των μαθησιακών δυσκολιών και κυρίως της δυσλεξίας σε συνάρτηση με τη χρήση Νέων Τεχνολογιών και το συναισθηματικό επίπεδο των παιδιών αυτών, είναι ένα πεδίο, στο οποίο τα τελευταία χρόνια δραστηριοποιούνται όλο και περισσότεροι επιστήμονες. Η συγκεκριμένη έρευνα ενδεχομένως να αποτελέσει ένα έναυσμα για μελλοντικές έρευνες, οι οποίες θα πρέπει να λάβουν υπόψη όλους τους παραπάνω περιορισμούς, προκειμένου να διερευνηθεί ακόμα καλύτερα ο τομέας των μαθησιακών δυσκολιών σε συνάρτηση με τις Νέες Τεχνολογίες και τις ψυχολογικές επιδράσεις που ενδεχομένως έχουν στα παιδιά.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής δεν μπορούν να γενικευθούν, γι' αυτό σε μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να χρησιμοποιηθεί μεγαλύτερος αριθμός συμμετεχόντων. Προτιμότερο θα ήταν οι επόμενες μελέτες να διεξαχθούν σε μεγαλύτερο βάθος χρόνου, δηλαδή να είναι μεγαλύτερο το χρονικό διάστημα, στο οποίο θα παρακολουθούνται τα παιδιά, προκειμένου να εξαχθούν πιο ασφαλή συμπεράσματα για τα αποτελέσματα της έρευνας.

Παρόλο όμως τη μικρή χρονική διάρκεια που είχε η πειραματική διαδικασία, παρατηρήθηκε αμέσως μετά τη χρήση κειμενογράφου, βελτίωση στη κλίμακα της αυτοεκτίμησης-αυτοαντίληψης των μαθητών, γεγονός που προκαλεί ενδιαφέρον για περαιτέρω διερεύνηση του θέματος.

Με βάση τα προαναφερθέντα είναι σαφές ότι θα πρέπει να εξοπλιστούν όλο και περισσότερες τάξεις, όλο και περισσότερα σχολεία με ηλεκτρονικούς υπολογιστές, καθώς υπάρχουν πολλά επαρχιακά σχολεία, που υπολείπονται απαραίτητου τεχνολογικού εξοπλισμού. Ωστόσο θα πρέπει να γίνει μια ορθολογική εισαγωγή των υπολογιστών στα σχολεία, που θα αποσκοπεί και στη διδασκαλία της χρήσης των



Νέων Τεχνολογιών. Αρχικά η διδασκαλία θα πρέπει να εστιάζεται στο χειρισμό ενός υπολογιστή και κατόπιν στην εκμάθηση ενός προγράμματος επεξεργασίας κειμένου, που θα έχει προσαρμοστεί στις γνωστικές ικανότητες των παιδιών.

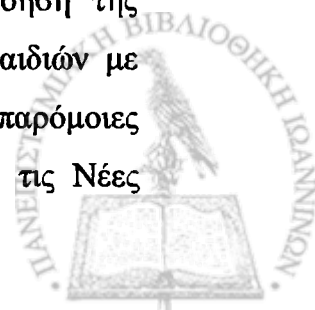
Τέλος θα πρέπει να τονιστεί ότι η διαδικασία της διδασκαλίας δεν μπορεί να αντικατασταθεί από τον υπολογιστή ή από ένα πρόγραμμα επεξεργασίας κειμένου, γι' αυτό και κανένα πρόγραμμα δεν μπορεί να βοηθήσει το μαθητή με μαθησιακές δυσκολίες, αν δεν είναι προσαρμοσμένο στις ανάγκες του. Το κατάλληλο πρόγραμμα θα πρέπει να είναι ένα διδακτικό εργαλείο, που να βοηθάει όχι μόνο το μαθητή αλλά και τον εκπαιδευτικό στη διδακτική του προσπάθεια.

Οι Νέες Τεχνολογίες μπορούν να παίξουν σημαντικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία μέσω της εξατομικευμένης χρήσης τους, τόσο από το εκπαιδευτικό προσωπικό, όσο και από το μαθητικό πληθυσμό. Η σωστή χρήση των Νέων Τεχνολογιών μπορεί να έχει θετικές επιπτώσεις σε πολλά επίπεδα όπως στην αυτοεκτίμηση-αυτοαντίληψη των μαθητών. Επομένως, στο μέλλον θα πρέπει να γίνει στοχευμένη χρήση των Νέων Τεχνολογιών σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, όχι μόνο σε επίπεδο αξιολόγησης ή παρέμβασης αλλά και σε επίπεδο εφαρμογής καινοτόμων μορφών μάθησης, δεδομένου ότι όσο το δυνατόν περισσότερα σχολεία θα έχουν εξοπλιστεί με ηλεκτρονικούς υπολογιστές και εκπαιδευτικά λογισμικά.

Τα μακροπρόθεσμα οφέλη των μαθητών που χρησιμοποιούν τις Νέες Τεχνολογίες όπως καταδεικνύονται και από την έρευνα αυτή, είναι η βελτίωση της αυτοαντίληψης των παιδιών αυτών. Άρα η χρήση των υπολογιστών δε συμβάλλει μόνο στη βελτίωση των βασικών σχολικών δεξιοτήτων αλλά και στην πρόσκτηση ενισχυμένου αυτοσυναισθήματος του παιδιού και πρέπει στο μέλλον να χρησιμοποιηθούν οι υπολογιστές και ως προς την κατεύθυνση της ψυχολογικής ενίσχυσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Στο σημείο αυτό αξίζει να τονιστεί ότι μελλοντικά τόσο οι γονείς, όσο και οι δάσκαλοι θα πρέπει να αναθεωρήσουν το ρόλο των Νέων Τεχνολογιών. Μέσω της επιμόρφωσης και καλλιέργειας της θετικής στάσης των εκπαιδευτικών και των γονέων απέναντι στις Νέες Τεχνολογίες θα είναι σε θέση να στηρίζουν αμφοτέρωι εξίσου μαθησιακά και ψυχολογικά τα παιδιά που έχουν μαθησιακά προβλήματα.

Οι Νέες Τεχνολογίες συνεπικουρούν στην προαγωγή και κατανόηση της γνώσης σε συνδυασμό με την ψυχολογική υποστήριξη όχι μόνο των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αλλά και των ενηλίκων που αντιμετωπίζουν παρόμοιες δυσκολίες. Πολλοί ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες βοηθούνται από τις Νέες



Τεχνολογίες καθώς τις χρησιμοποιούν για την εκπόνηση των επαγγελματικών τους υποχρεώσεων . Λαμβάνοντας υπόψη, το διττό ρόλο των Νέων Τεχνολογιών δηλαδή και τη βοήθεια που παρέχουν σε βασικές μαθησιακές δεξιότητες αλλά και την τόνωση της αυτοπεποίθησης των ατόμων που εμπλέκονται με αυτές, κρίνεται σκόπιμη η ενίσχυση του ρόλου τους τόσο από δημόσιους, όσο και από ιδιωτικούς φορείς.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### Ξενόγλωσση

- Adler, A., (1935), *The fundamental views of Individual Psychology*. Int. J. Individual Psychology, 1, 5-8.
  
- Adler, A.,(1956), *Understanding human nature*, Translated by Walter Beran Wolfe, George Allen & Unwin Ltd,Billing & Sons Ltd.
  
- Adler, A., (1964), *Social interest: A challenge to man-kind*, New York: Capricorn Books, p.244.
  
- Amato , P.R., (1989), Family processes and the competence of adolescents and primary school children, *Journal of Youth and Adolescence*,18,39-53
  
- Antunes, C., & Fontaine, A., (1998), *Relations between self concept and social support appraisals*, Poster presented at the International Conference on Motivation: 6<sup>th</sup> Workshop on Achievement and Task Motivation, Thessaloniki, Greece.
  
- Bagley, C., & Mallick, K.,(1996),Towards achievement of reading skill potential through peer tutoring in mainstreamed 13 years old, *Disability and Society*,11, pp.83-89.
  
- Bandura, A., (1989), Perceived self efficacy in the exercise of personal agency, *The Psychologist*, pp.411-424
  
- Bannatyne, A., (1971), *Learning and Reading disabilities*, Charles Tomas Publisher, Springfield Illinois. Στο Τζουριάδου, Μ., (1985), *Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες*, Θεσσαλονίκη.



-Beitchman, J.H., Brownlie, E.B., Inglis, A., Wild, J., Ferguson, B., & Schachter, D., (1996), Seven-year follow-up of speech/language impaired and control children: Psychiatric outcome, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, pp.961-970.

-Barrett, H., & Jones, D., (1994), "The inner life of children with moderate learning difficulties", in V.P.Varma et al.(eds), *The Inner Life of children with Special Needs*, London: Whurr.

-Baum, S.M., Renzulli, J.S., & Heebert, T.P., (1995), Reversing underachievement: Creative productivity as a systematic intervention, *Gifted Children Quarterly*, 39, pp.224-235.

-Beck, A.T., (1976), *Cognitive therapy and the emotional disorders*, New York: International University Press. Στο Παλαιολόγου, Α-Μ., (2001), *Προσανατολισμοί Κλινικής Ψυχολογίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

-Beckett, G.H., Mc Givern, I., Reeder, K., & Seemenova, D., (2000), Dilemmas in designing multimedia software for learners of English as a second or foreign language, *Journal of Research on Computing in Education*, 32(2), pp.287-297.

-Bender, W.N., & Golden, I. B., (1988), Adaptive behaviour of learning disabled and non learning, *Disabled Children Learning Disability Quarterly*, 11, pp.56-61.

-Beitchman, J.H., Brownlie, E.B., Inglis, A., Wild, J., Ferguson, B., & Schachter, D. (1996), Seven-year follow-up of speech/language impaired and control children: Psychiatric outcome, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 961-970.

-Benton, A., & Pearl, D., *Dyslexia: an appraisal of current knowledge*, New York, Oxford University Press.

-Berndt, T.J., & Perry, T.B., (1986), Children's perceptions of friendships as supportive relationships, *Developmental Psychology*, 22, pp.640-648.



- Bhasin, M.P., (1978), The dynamics of teacher-pupil perceptions, *Indian Psychological Review*, 32(2), pp.30-34
- Blyth,D.A.,Hill,J.P.,& Thiel, K.S,(1982),Early adolescents' significant others:Grade and gender differences in perceived relationships with familiar and nonfamilial adults and young people, *Journal of Youth and Adolescence*,11,pp 425-450
- Boyle, T .,(1997), *Design for Multimedia Learning*, London Prentice Hall.
- British Dyslexia Association (BDA), (1998), *The Dyslexia Handbook 1998* Reading:BDA.
- Bruck,M.,(1992), Persistence of dyslexics' phonological awareness deficits, *Development Psychology*,28, pp.874-866.
- Burnett, P.C., & Mc Crindle, A.R., (1999), The relationship between significant others' positive and negative statements, self talk and self-esteem, *Child Study Journal*, 29, 1, pp.39-48.
- Burns, R (1979), *The self-concept: heory, measurement, development and behavior* New York: Longman. Στο Φλουρής, Γ.Σ., (1989), *Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα: Κ.Μ.Γρηγόρη.
- Burns, R.B., (1981), *The self-concept*, (2<sup>nd</sup> Edition), Longman Group Limited, pp.300-305. Στο Τάνου Χ., (1985), *Αυτοεκτίμηση και Αξιολογικό σύστημα των Εφήβων*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.
- Burns, R., (1982), *Self-concept development and education*, London: Holt, Rinehart & Winston
- Butkowsky, L.S., & Willows, D.M., (1980), Cognitive-motivational characteristics of children varying in reading ability: Evidence for learned helplessness in poor readers, *Journal of Educational Psychology*, 72, 3, pp. 408-422.



-Byrne, B.M., (1984), The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research, *Review of Educational Research*, 54, pp.427-456.

-Campbell, J.R., Pizzo, J. & Mandel, F., (1987a) *Reading achievement-Does parental influence divert females form technical reading?* Paper presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching, Washington, D.C.

- Campbell, J.R., WU R. & Pizzo, J, (1987b), *Parental adaptation*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Washington D.C.

-Candler, A., (1987), Computer Aids for the Handicapped, *Computers in the Schools*, 4(1), pp.51-58.

-Caplin, M.D., (1969), The relationship between self-concept and academic achievement, *The Journal of Experimental Education*, 37, pp.13-16. Στο Φλουρής, Γ.Σ., (1989), *Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα: Κ.Μ.Γρηγόρη.

-Carabine, B., & Downtow, R., (2000), Specific learning difficulties and peer support, *Educational Psychology in Practice*, 16, pp.487-494.

-Chall, J., (1983), *Stages of reading development*, New York:Mc Graw-Hill

-Chapman, J.W., (1988), Learning disabled children's self concepts, *Review of Educational Research*, 58, pp.347-371.

-Cochrane-Smith, M., (1991), Word processing and writing in elementary classrooms: a critical review of related literature, *Review of Educational Research*, 61 (1), pp.107-155.



- Collins, T., (1990), The impact of Microcomputer word processing on the performance of Learning Disabled Students in a required first year writing course, *Computers and Compositions*, 8(1), pp.49-67.
- Cooley, C.H., (1902), *Human nature and social order*, New York: Scribner's Sons.
- Coopersmith, S., (1967), *The antecedents of self-esteem*, Freeman: San Francisco.
- Crozier, W.R., Reers, V., Morris-Beattie, A. & Bellin, W., (1999), Streaming self-esteem, friendships within a comprehensive school, *Educational Psychology in Practice*.
- Cuckle P. & Clarke S. (2002), Mentoring student-teachers in school: views, practices and access to ICT, *Journal of Computer Assisted Learning*, 18,330-340.
- Damon, W., (1983), *Social and personality development*, New York: Norton
- Daniel, L.G., & King, D.A., (1955), *Relationships among various dimensions of self-esteem and academic achievement in elementary students*, Missisipi: ERIC NO:ED 403008.
- Denzin, N.K., (1970), *The Research Act in Sociology: A Theoretical Introduction to Sociological Method*, The Butterworth Group, London. Στο Cohen, L., & Lawrence, M., (1994), *Research Methods in Education*, Routledge, London & New York.
- De Carvalho, R.J.,(1991), The humanistic paradigm in education, *Humanistic Psychologist*, 19,1, pp.88-104.
- Dickinson, A., Gregor, P., Newell, F.,(2002), Ongoing investigation of the ways in which some of the problems encountered by some dyslexics can be alleviated using computer techniques, *Assets 2002*, pp. 97-103.
- Dion, K. & Bersheid, E., (1974), Physical attractiveness and peer perception among children, *Sociometry*, p.37.





-Dodds, J., (1994), Spelling skills and causal attributions in children, *Educational Psychology in Practice*, 10 (2), pp.111-119.

-Durante, J.E., (1993), Attributions for achievement outcomes among behavioral subgroups of children with learning disabilities, *Journal of Special Education*, 27 (3), pp.306-320.

-Eaude, T., (1996), *Learning Difficulties: dyslexia, bullying and other issues*, Letts Educational.

-Eisenberg, L., (1967), Clinical Considerations in the Psychiatric Evaluation of Intelligence. In Zubin, J. & Jerris, G.A., *Psychopathology of Mental Development*, New York: Grune & Stratton, pp.502-523.

-Eisenberg, L., (1978), Definitions of Dyslexia: Their consequences for Research Policy. In Benton, A. & Pearl D., *Dyslexia: An Appraisal of Current knowledge*, New York: Oxford University Press, pp.31-42.

-Elbaum, B., & Vaughn, S., (1999), *Can school based interventions enhance the self concept of students with learning disabilities? Two decades of research in learning disabilities: Reading comprehension, expressive writing problem solving, self – concept*. Keys to successful learning: A national summit on research in learning disabilities. New York: National Centre for Learning Disabilities.

-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), pp.303-329.CSA.

-Ellis, A., (1962), *Reason and Emotion in Psychotherapy*, New York: Lyle Stuart. Στο Παλαιολόγου Α-Μ, (2001), *Προσανατολισμοί Κλινικής Ψυχολογίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

-Erikson, E.H., (1959), Identity and the life cycle, *Psychological issues*, 1, pp.1-171.



- Erikson, E.H., (1963), *Childhood and Society*, New York: Norton.
- Erikson, E.H., (1968), *Identity, Youth and crisis*, New York: Norton, p.218.
- Eslea, M.,(1999), Attributional styles in boys with sever behaviour problems: A possible reason for lack of progress on a positive behaviour programme, *British Journal of Educational Psychology*, 69, pp.33-45.
- Fairhurst, P., & Pumfrey, P.D., (1992), Secondary school organization and the self-concepts of pupils with relative reading difficulties, *Research in Education*, 47, pp.17-27.
- Fawcett, A.J., Nicolson, R.I. & Moris, S., (1994), Computer-based spelling remediation for dyslexic children, *Journal of Computer Assisted learning*, (9), pp.171-183.
- Feick, D.L. & Rhodewalt, F. (1997), The double-edged sword of self-handicapping: Discounting, augmentation and the protection and enhancement of self-esteem, *Motivation and Emotion*, 21, pp.147-163.
- Felson, R.B., (1993), The some (what) social self : How others affect self-appraisals. In J.Suls (Ed), *Psychological perspectives on the self*, Hillsdale, N.J:Erlbaum, 4, pp.1-26.
- Fisher, B.L., Allen, R., & Kose, G.,(1996), The relationship between anxiety and problem solving skills in children with and without disabilities, *Journal of Learning Disabilities*,29, pp.439-446.
- Fitzgerald, G.E., & Koury, K.A., (1996), Empirical advances in technology assisted instruction for students with mild and moderate disabilities, *Journal of Research on Computing in Education*, 28(4), pp.526-553.



-Fletcher, J.D. & Atkinson, R.C., (1972), Evaluation of the Standard CAI program in initial reading, *Journal of Educational Psychology*, 63(6), pp. 597-602.

-Flouris G.,Kassotakis M.,& Vamvoukas M.,(1985), *The self concept and career aspirations of Greek students in Greece, Germany, France and Egypt: An exploratory study*, Paper presented at the International Association for Cross-Cultural Psychology,Sweden.

-Freud, S., (1913), *The ego and the id*, London: Hogarth Press.

-Freud, S., (1921), Group psychology and the analysis of superego. In the *standard edition*, 18, London: Hogarth Press.

-Frick, P.J., Kamphaus, R.W., Lahey, B.B., Loeber, R., Christ, M.A.G., Hart E.L. et al., (1991), Academic unachievement and the disruptive behaviour disorders, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, pp.289-294.

-Fromm, E., (1955), *The sane society*, New York: Rinehart, p.302.

-Gecas, V.,& Schwable, m.l., (1986),Parental behavior and adolescent self-esteem, *Journal of Marriage and Family*,48,pp.37-46.

-Gersten, R., & Baker, S., (1999), *Reading comprehension instruction for students with learning disabilities. Two decades of research in learning disabilities. Reading comprehension, expressive writing, problem solving, self-concept, Keys to successful learning: A national summit on research in learning disabilities*, New York: National Centre for Learning Disabilities.

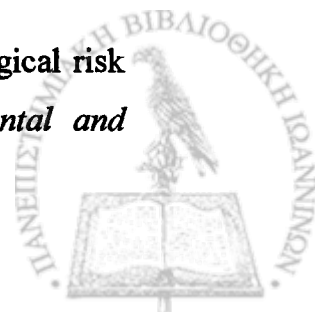
- Gersten, R., & Baker, S., (1999), *Teaching expressive writing to students with learning disabilities, Two decades of research in learning disabilities: Reading comprehension, expressive writing ,problem solving, self-concept, Keys to successful learning: A national summit on research in learning disabilities*, New York: National Centre for Learning Disabilities.



- Gertner,B.I., Rice,M.I., &Hadley, P.A. ,(1994), Influences of communication competence on peer preferences in preschool classroom, *Journal of Speech, Language and Hearing Research*, 37,pp.913-923.
- Giddan,J.J.,Milling, L. & Gampbell, N.B., (1996),Unrecognized language and speech defits in preadolescent psychiatric inpatients, *American Journal of Orthopsychiatry*, 66,pp.85-92
- Gjessing, H.J. & Karlsen, B., (1989), *A Longitudinal Study of Dyslexia*, New York: Springer.
- Graham, S., & Mac Arthur, C., (1988), Improving learning disabled students' skills at revising essays produced on a work processor: Self-instructional strategy training, *Journal of Special Education*, 22, pp.133-152.
- Gregor, P., & Newell, A.F., (2000), An Empirical Investigation of Ways in Which Some of the Problems Encountered by Some Dyslexics May be Alleviated using Computer Techniques, *ASSETS 100*, pp.85-91.
- Gregor, D., Dickinson, A., Macaffer, A.,& Andreasen, R.,(2003), See Word-a personal word processing environment for dyslexic computer users, *British Journal of Educational Technology*, 34(3), pp.341-355.
- Grolnick, W.S. & Ryan, R.M., (1990), Self-perceptions, motivation and adjustment in children with learning disabilities: a multiple group comparison study, *Journal of Learning Disabilities*, 23, pp.177-184.
- Gurney, P., (1988), *Self-esteem in Children with Special Educational Needs*, London:Routledge.
- Hagborg, W.I., (1996), Self Concept and middle school students' with learning disabilities: A comparison of scholastic competence subgroups, *Learning Disability Quarterly*,19, pp.117-126.



- Hamachek, D., (1995), Self concept and school achievement-Interaction dynamics and a tool for assessing and self-concept component, *Journal of Counseling and Development*, 73(4), pp.419-425.
- Harris, A.J. & Sipay, E.R., (1985), *How to increase Reading ability* (8<sup>th</sup> edition), New York: Longman. Στο Στασινό, Δ.Π., (1999), *Δυσλεξία και Σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*, Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα, σελ.34.
- Harter, S.,(1982),The perceived competence scale for children, *Child Developmental*, 53,pp.87-97.
- Harter, S., (1983), Developmental Perceptives on the self system. In P.Musson (Ed), *Carmichael's manual on child Psychology*, 4, Social and Personality development, New York:Wiley, pp.274-386.
- Harter, S., (1985), *Manual for the Self-Perception Profile for Children*, Denver, CO: University of Denver Press.
- Harter, S., (1985b), *Manual for the Social Support Scale for Children*, Denver, CO:University of Denver Press
- Harter, S., (1990a), Causes,correlates and the functional role of global self-worth:A life-span perspective, In J.Kolligan & R.Stenberg (Eds), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span*, New Haven, CT:Yale University Press,pp.67-98.
- Harter, S., (1992), The relationship between perceived competence, affect, and motivational orientation within the classroom: Process and Patterns of change. In A.K.Boggiano & T. Pittman (Eds), *Achievement and motivation: A social-developmental perspective*, New York: Cambridge University Press,pp.219-242.
- Harter, S., Marold, D.B., & Whitesell, N.R., (1992), A model of psychological risk factors leading to suicidal ideation in young adolescents, *Developmental and Psychopathology*, 4,pp.167-188.



- Harter, S., (1999), *The construction of the self :a development perspective*, London: The Guildford Press.
- Hatcher , J., & Rack, J., (2001) ,*Spell it: An overview of the project. Dyslexia Review*, 1, pp. 5-10, Staines: The Dyslexia Institute. In Ridsdale, J., (2004), *The Study of Dyslexia*, Kluwer Academic Publishers, New York.
- Heiervang, E.,Lund, A.,Stevenson, J.,& Hugdahl, K.,(2001), Behaviour problems in children with dyslexia, *Nordic Journal of Psychiatry*, 55, pp.251-258.
- Hetzroni, O.E., & Shrieber,B., (2004) , Word Processing as an Assisitive Technology Tool for Enhancing Academic Outcomes of students with Writing Disabilities in the general Classroom, *Journal of Learning Disabilities*,37(2), pp.143-145.
- Hetzroni, O.E.,& Shrieber,B., (2004) , Word Processing as an Assisitive Technology Tool for Enhancing Academic Outcomes of students with Writing Disabilities in the Classroom, *Journal of Learning Disabilities*,37 (2), pp.143-145.
- Hinshaw, S.P., (1992), Externalizing behaviour problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms, *Psychological Bulletin*, 111, pp.127-135.
- Hoge, D.R., Smit, E.K.,& Hanson,S.I., (1990), School experiences predicting changes in self-esteem of sixth and seventh grade students, *Journal of Educational Research*,82,(1), pp.117-127.
- Holzberg, C.S., (1994), Technology in special education, *Technology and Learning*, pp.18-21.
- Hope, M., (1987), *Micros for children with Special Needs*, London: Souvenir Press.
- Στον Παππά, Γ.Γ., (1989), *Η Πληροφορική στο σχολείο: Υλικό, Λογισμικό, Εκπαίδευση Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Εκδόσεις Συμεών.



- Horney, K., (1945), *Our inner conflict*, New York: Norton, p. 41.
- Horney, K., (1950), *Neurosis and Human Growth*, New York: Norton.
- Hummel, J.W. & Balcom, F.W. (1984), Microcomputers not just a place for practice, *Journal of Learning Disabilities*, 17(7), pp.143-145.
- Humphrey, N., (2001), *Self Concept and Self Esteem in Developmental Dyslexia: implications for teaching and learning*, Liverpool John Moores University, Unpublished PhD thesis.
- Humphrey, N., (2002a), Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia, *British Journal of Special Education*, 29(1), pp. 29-36, Synergy, CSA.
- Humphrey, N., & Mullins, P.,(2002a), Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia, *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2, 2.
- Humphrey, N., (2002b), *Personal constructs and attributional style in developmental dyslexia*, Unpublished manuscript.
- Huntington, D.D. & Bender, W.D., (1993), Adolescents with learning disabilities at risk? Emotional well-being, depression and suicide, *Journal of Learning Disabilities*, 26, pp.159-166.
- Isberg,R., Hauser, S.T.,Jacobson, A.M., Powers, S.I.,Noam, G., Weiss-Perry, B., & Follansbee, D.,(1989),Parental context of adolescent self-esteem:A developmental perceptive, *Journal of Youth and Adolescence*,18,1-23.
- James, W., (1980/1963), *The principles of psychology*, New York: Holt Rinehart, &Winston.
- Javeau, C., (1996), *Η έρευνα με το ερωτηματολόγιο-Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*, Αθήνα, Τυπωθήτω-Δάρδανος.



-Johnson,C. & Beitchman,J.H.,(1999a), Mixed receptive-expressive language disorders, In B.J. Sadock & V.A. Sadock (Eds), *Kaplan and Sadock's comprehensive textbook of Psychiatry* ,7<sup>th</sup> ed.,Baltimore, MD: Lippincott Williams & Wilkins, pp.2639-2644

-Johnson,C. & Beitchman,J.H.,(1999b), *Phonological disorders*, In B.J.Sadock & V.A. Sadock (Eds),Kaplan and Sadock's Comprehensive Textbook of psychiatry ,7<sup>th</sup> ed,pp.2945-2650.

-Jorm, A.F., Share, D.I., Matthews, R., & Mac Lean, R. (1986), Behaviour problems in specific retarded and general reading backward children: A longitudinal study, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, pp.33-45.

-Kelly, G.A., (1955), *The psychology of personal Constructs*, New York: Norton.

-Kirchner, P. & Vondraek, S., (1975), Perceived sources of self-esteem in early childhood, *Journal of Genetic Psychology*, 126, pp.169-176.

-Kirk, S.A. & Bateman, B.D., (1986), Diagnosis and redemetation of learning disabilities. In G. Natchez (Ed) *Children with reading problems*, New York: Basic Books. Στον Πόρποδα Κ., (1981), *Δυσλεξία-ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου-(Ψυχολογική θεώρηση)*, Έκδοση: Εκπαιδευτήρια Μορφωτική, Αθήνα.

-Klasen, E., (1972), *The syndrome of specific dyslexia*, Lancaster, England: Medical & Technical.

-Kloomok, S., & Cosden, M.,(1994), Self concept in children with learning disabilities, The relationship between global self-concept, academic discounting, nonacademic self-concept and perceived social support, *Learning Disability Quarterly*,17, pp.140-153.

-Kontogiorgos, V., (1977), *Parental absence and achievement among Greek primary school children*, M.ed. Thesis, University of Dundee.

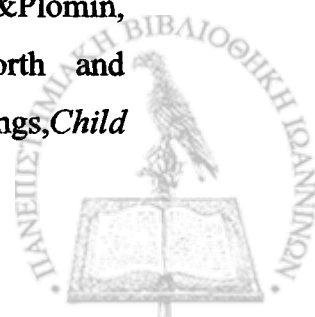




- Kozma,R.B.& Anderson, R.E. ,(2002), Qualitative case studies of innovative pedagogical practices using ICT. *Journal of Research on Technology in Education*, 18, 387-394.
- Lamborn, S.D., Mounts, N.S.,Steinberg, L.,& Dornbush, S.M., (1991),Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian ,indulgent and neglectful families, *Child Developmental*, 62, pp.1049-1065.
- Lawrence, D., (1971), The effects of considering on retarded readers, *Educational Research*, 13, pp.119-124.
- Lawrence, D., (1987), *Enchasing Self-Esteem in the Classroom*, London:Paul Chapman.
- Lazarus, A.A., (1971), Behavior therapy and beyond, New York: Mc Graw-Hill. Στο Παλαιολόγου Α-Μ, (2001), *Προσανατολισμοί Κλινικής Ψυχολογίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Legros, D. & Grinon, T., (Eds), (2002), *Psychologie des apprentissages et Multimédia*, Paris: Armand Colin.
- Lévy, J-F., (1993), *Traitement de texte et bureautique: observations et propositions pour la formation professionnelle* , Paris:INRP.
- Lewandowski, L. and Arcangelo, K., (1994), The social adjustment and self-concept of adults with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 27, pp.598-605.
- Lewis, R.B., (1998), Assistive technology and learning disabilities: Today's realities and tomorrow promises, *Journal of Learning Disabilities*, 31(1), pp.16-26.
- Lewis, A., & Neil, S., (2001), Portable computers for teachers and support services working with Special Educational Needs: An evaluation of the 1999 United Kingdom Department for Education and Employment scheme, *British Journal of Educational Technology*, 32 (3), pp.301-315.



- Lincoln, Y.S., & Cuba, E.G., (1985), *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills, CA: Sage.
- Livingstone, R., (1990), *Psychiatric comorbidity with reading disability: A Research Annual*, 6, pp.143-155.
- Lynch, E.M., & Jones, S.D., (1989), *Process and product: A review of the research on L.D. children writing skills*.
- Mac Arthur, C.A., & Shneiderman, B., (1986), Learning disabled students difficulties in learning to use word-processor: Implications for instruction and software evaluations, *Journal of Learning Disabilities*, 19 (2), pp.248-253.
- Mac Arthur, C.A., & Graham, S., (1987), Learning disabled students' composing under three methods of text production: Handwriting, word processing and dictation, *The Journal of Special Education*, 21, pp.22-42.
- Mac Arthur, C.A., (1996), Using Technology to Enhance the Writing Processes of Students with Learning Disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 29 (4), pp.344-354.
- Maccoby, E.E.,(1986), Social grouping in childhood, Their relationship to prosocial and antisocial behaviour in boys and girls, In D.Olweus, J.Block, & M.Radke-Yarrow (Eds), *Developmental of antisocial and prosocial behaviour*,Orlando, FL:Academic Press, pp.343-357
- McGuire, W. , & McGuire,S., (1982), *Significant others in self-space :self differences and developmental trends in the social self*. In J.Suls (Ed)., *Social psychological perspectives on the self*,Hillsdale, N.J.:Erlbaum1,pp.71-96
- McGuire, W., S., Neiderhiser, M.J.,Reiss, D., Hetherington, M.E.,&Plomin, R.,(1994), Genetic and enviromental influences on perceptions of self-worth and competence in adolescents: A study of twins, full siblings and step-siblings,*Child Developmental*,65,pp.785-799.



-Margerison, A., (1996), Self-esteem: its effect on the development and learning of children with EBD, *Support for Learning*, 11 (4), pp.176-180.

-Marshall, J.C., & Newcombe, F., (1973), Patterns of paralexia: A Psycholinguistic approach, *Journal of Psycholinguistic Research*, 2, pp.175-199.

-Marsh, H.W., & Yeung, A.S., (1997), Causal effects of academic self-concept on academic achievement: Structural equation models of longitudinal data, *Journal of Educational Psychology*, 89, pp.41-45.

-Manson, A.W., (1967), Specific (Developmental) dyslexia *Developmental Medicine and Child Neurology*, 9, pp.183-190. Στον Πόρποδα Κ., (1981), *Δυσλεξία-ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου-(Ψυχολογική θεώρηση)*, Έκδοση: Εκπαιδευτήρια Μορφωτική, Αθήνα.

-Maughn, B., (1995), Annotation: Long-term outcomes of developmental reading problems, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 36, pp.357-371.

- Maughn, B., Pickles, A., Hagell, A., Rutter, M., & Yule, W., (1996), Reading problems and antisocial behaviour: Developmental trends in comorbidity, *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, pp.405-418.

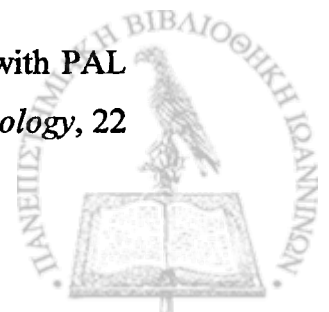
-Maslow, A.H., (1954), *Motivation and Personality*, New York: Harper.

-Mead, G., (1934), *Mind, self and society*, Chicago: University of Chicago Press. Στον Τάνο, Χ., (1985), *Αυτοεκτίμηση και Αξιολογικό σύστημα των Εφήβων*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.

-Miles, T., (1996), The inner life of the dyslexic child. In V.P. Varma (Ed), *The inner life of children with special needs*, London: Whurr Publishers Ltd., pp.112-123.



- Montgomery, M.S., (1994), Self-concept and children with learning disabilities: observer-child concordance across six context-dependent domains, *Journal of Learning Disabilities*, 17, pp.137-141.
- Morgan, W.P., (1986), A case study of congenital word blindness, *British Medical Journal*, 2, p.1378. Στο Μαυρομάτη, Δ., (2004), *Δυσλεξία: Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση της δυσλεξίας*, Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα .
- Mruk, C., (1999), *Self- Esteem: Research, Therapy and Practise*, London, Free Association.
- Muijs, R.D., (1997), Predicts of academic achievement and academic self-concept: A longitudinal perspective, Symposium: Self-perception and performance, *British Journal of Educational Psychology*, 67, pp.263-277.
- Murray, M.E., (1978), The relationship between personality and adjustment and success in remedial programs in dyslexic children, *Contemporary Educational Psychology*, 25 (9), pp.330-339.
- Nabuzoka,D., & Smith,P.K., (1993), Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties, *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 34,pp.1435-1448.
- Newcomer, P.I., & Barenbaum, E.M., (1991), The written composing ability of children with learning disabilities: A review of the literature from 1980 to 1990, *Journal of Learning Disabilities*, 24, pp.578-593.
- Newell, A.F., Booth, L., (1991), The use of lexical and spelling aids with dyslexics. In Singleton C.H. ed, *Computers and Literacy Skills Dyslexia Resources Centre*, University of Hull, pp.35-44.
- Newell, A.F., & Booth, L., & Beattie, W., (1991), Predictive text entry with PAL and children with learning difficulties, *British Journal of Educational Technology*, 22 (1), pp.23-40.



- Ogusthorpe,R.T., (1984), *Handicapped children as tutors, Research Report* , Brigham Young University.
- O'Moore, M., (2000), *Critical issues for teacher training to counter bullying and victimization in Ireland Aggressive Behaviour*, 26(1), pp.99-111.
- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L., (1993), *The self esteem: Developmental changes between and within self-concepts*, Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum Associates.
- Orton, S.T., (1973), *Reading, writing and speech problems in children*, London: Chapman & Hall. Στον Πόρποδα, Κ. , (1981), *Δυσλεξία-ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου-(Ψυχολογική θεώρηση)*, Έκδοση: Εκπαιδευτήρια Μορφωτική, Αθήνα.
- Outhred, L., (1989), *Word processing: Its impact on children's writing*, *Journal of Learning Disabilities*, 22, pp.262-264.
- Palladino, P., Poli, P., Masi, G., & Marcheschi, M., (2000), *The relation between metacognition and depressive symptoms in pre-adolescents with learning disabilities: Data in supports of Borkows model*, *Learning Disability Research and Practise*, 15, pp.142-148.
- Parker, J.G., & Asher, S.R., (1987), *Peer relations and later personal adjustment : Are low-accepted children at risk?* *Psychological Bulletin*,102,pp.357-389.
- Peer, L., & Reid, C., (2000), *Inclusion in the secondary school*, London: David Fulton Publishers.
- Pervin, L., & John, O.P., (2001), *Θεωρίες προσωπικότητας*, Μτφ. Αλεξανδροπούλου Α., κ' Δασκαλοπούλου Ε., Αθήνα: Τυπωθήτω.



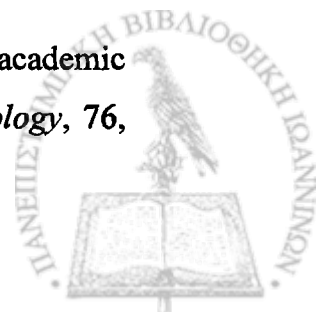
- Piers, E.V., & Harris, D.B., (1964), Age and other correlates of self-concept in children, *Journal of Educational Psychology*, 55, pp.91-95. Στο Φλουρή Γ.Σ., (1989), *Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα: Κ.Μ. Γρηγόρη.
- Prout, H.T., Marcal, S.D. & Marcal, D.C. (1992), A meta-analysis of self reported personality characteristics of children and adolescents with learning disabilities, *Journal of Psychoeducational Assessment*, 10, pp.59-64.
- Reid, M., Landesman, S., Treder, R., & Jaccard, J., (1989), "My family and friends": Six-to-twelve-year-old children's perceptions of social support, *Child Developmental*, 60, pp.896-910.
- Retschitwki, J. & Gurtner, J.-L., (1996), *l'enfant et l'ordinateur*, Paris: MARDAGA.
- Richman, N., Stevenson, J. & Graham, P.J., (1982), *Pre-school to school: A behavioural study*, London, England: Whurr Publishers.
- Riddick, B., (1996), *Living with Dyslexia*, London: Routledge.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M. & Morgan, S., (1999), Self-Esteem and Anxiety in the Educational Histories of Adult Dyslexic Students, *Dyslexia*, 5, 227-248.
- Robinson, N.S., (1995), Evaluating the nature of perceived support and its relation to perceived self-worth in adolescents, *Journal of Research on Adolescents*, 5, pp.253-280.
- Rogers, C.R., (1951), *Client-Centered Therapy*, Boston: Houghton Mifflin, p.136.
- Rogers, C.R., (1959), A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed, The client-centered framework. In S.Koch (ed), *Psychology: a study of a Science*, New York: Mc Graw-Hill, 3, p.208.
- Rosenberg, M., (1986a), *Conceiving the self*, New York: Basic.



- Rosenthal, J., (1973), Self-esteem in children with dyslexia, *Academic Therapy*, 9, pp.27-39.
- Rotter, J.B., (1996), Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement, *Psychology Monography*, 80, p.609.
- Rutter, M., & Yule, W., (1970), Reading retardation and anti-social behaviour. In M. Rutter, J. Tizard, & K. Whitmore (Eds), *Education, health and behaviour*, London: Longmans, pp.240-255.
- Rutter, M., (1978), Prevalence and types of dyslexia. Στο Benton, A. & Pearl, D., (επιμ.), *Dyslexia: an appraisal of current knowledge*, New York, Oxford University Press.
- Salkind, N.J., (2002), *Θεωρίες της ανθρώπινης ανάπτυξης*, Μετάφραση: Διομήδης Μαρκουλής, εκδ. Πατάκη, δέκατη έκδοση, 182, σελ.136.
- Scheib, B., & Lillywhite, C., (1994), Keyword skills and laptop Word Processing. In Singleton (ed), *Computers and Dyslexia*, Hull: The Dyslexia Computer Resource Centre, University of Hull.
- Selikowitz, M., (1983), *Dyslexia and other learning difficulties, The facts*, Oxford: Oxford University Press.
- Sharp, S., (1996), Self-esteem, response style and victimization: possible ways of pretending victimization through parenting and school-based training programmes, *School Psychology International*, 17 (4), pp.347-357.
- Silva, P.A., Williams S., & McGee, R., (1987), A longitudinal study of children with developmental language delay at age three: Later intelligence, reading and behaviour problems, *Developmental Medicine and Child Neurology*, 29, pp.630-640.



- Singleton, C., (1994), Computers and dyslexia: implications for policy and practice. In Singleton, C.H. ed. *Computers and Dyslexia Educational applications of new technology Dyslexia Computer*, Resource Centre: University of Hull, pp.6-16.
- Singleton, C., (2003), Papers presented at the BDA conference. In Reid, I., (2004), *Dyslexia, Multi-lingualism and learning styles*, Summary of talk, University of Ioannina, Greece.
- Skinner, B.F., (1960), The Science of Learning and the Art Teaching. Στο Lumsdaine A.A. & Claser R., *Teaching Machines and Programmed Learning*, Nation Educational Association of the United States, pp.99-113.
- Skinner, B.F., (1961), *Teaching Machines Scientific American Frontiers of Psychological Research*, S.F., London: W.H Freeman & Company, pp.267-277.
- Skinner, B.F., (1974), *About Behaviorism*, London: Jonathan Cape. Στον Κόλλια Ανδρέα, Α., (1993), *Οι υπολογιστές στη διδασκαλία και τη μάθηση, Μια κριτική προσέγγιση*, Εκδόσεις «Ελλην».
- Smith, D.S., & Nagle, R.J., (1995), Self perceptions and social comparisons among children with learning disabilities, *Journal of Learning Disabilities*, 28, pp.364-371.
- Snowling, M.J. (Ed), (1985), *Children's Written Language Difficulties: Assessment and Management*, Windsor: NFER-NELSON
- Snowling, M.J.,(1987), *Dyslexia: A Cognitive Developmental Perspective*, Oxford: Bleckwell.
- Soares A.T., από Soares I.M., (1969), Self perceptions of culturally disadvantaged children, *American Educational Research Journal*, 6, pp.31-46.
- Song, I., & Hattie, J., (1984), Home environment, self concept and academic achievement: A causal modeling approach, *Journal of Educational Psychology*, 76, pp.1269-1281.

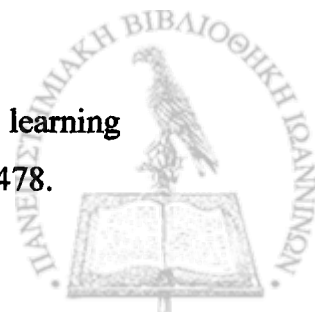




- Stanley, P.D., Dai, Y., & Nolan, R.F., (1997), Differences in depression and self-esteem reported by learning disabled and behaviour disordered middle school student's, *Journal of Adolescence*, 20, pp. 219-222.
- Steinhausen, H.C., & Metzke, C.W., (2001), Risk, compensatory, vulnerability and protective factors influencing health in adolescence, *Journal of Youth and Adolescence*, 30, pp.259-267.
- Sullivan, H.S., (1962), *Schizophrenia as a human process*, New York: WW. Norton & C.O. Inc, pp.249-250.
- Suppes, P., & Morningstar, M., (1969), *Computer-assisted instruction*, *Science*, 166, pp.343-350.
- Sutherland, M.J., & Smith, C.D., (1997), The Benefits and Difficulties of using Portable Word Processors with Older Dyslexics, *Dyslexia*, 3, pp.15-26.
- Swanson, H. L., (1999), *Intervention research for adolescents with learning disabilities. Two Decades of research in learning disabilities: Reading comprehension, expressive writing, problem solving, self-concept*. Keys to successful learning: A national summit on research in learning disabilities. New York: National Centre for Learning Disabilities.
- Taylor, R., (Edited by), (1980), *The Computer in the School: Tutor, Tool, Tutee*, New York: Teachers College Press.
- Thomson, M.E. & Hartley G.M., (1980), *Self concept in children with dyslexia*, *Academic Therapy*, 26, pp.19-36.
- Thomson, M., (1990), Dyslexia and developmental. In B.Riddick, (1996), *Living with Dyslexia*, London, Routledge.



- Trowbridge, N., (1972), Self concept and socio-economic status in elementary school, *American Educational Research Journal*, 9, pp.525-537.
- Vernon, M.D., (1970), Specific developmental dyslexia. In A.W. Franklin & S.Naidoo (Eds), *Assessment and teaching of dyslexic children*, London: R.Madley Ltd. Στον Πόρποδα, Κ., (1981), *Δυσλεξία-ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου-(Ψυχολογική θεώρηση)*, Έκδοση: Εκπαιδευτήρια Μορφωτική, Αθήνα.
- Warr-Leaper, G., Wright, N.A., & Mack, A., (1994), Language disabilities of antisocial boys in residential treatment, *Behavioral Disorders*, 19, pp.159-169
- Wentzel, K. & Gadwell, K., (1997), Friendships, peer acceptance and group membership: relationships to academic performance, *Child Developmental*, 68 (6), pp.1198-1209.
- Westhues, A., Clarke, L., Watton, J., & Claire-Smith, S.S, (2001), Building positive relationships: An evaluation and outcome, big sister program, *The Journal of Primary Prevention*, 21, pp.477-493.
- Wheeler T.J., & Watkins, E.J., (1979), A Review of Symptomatology, *Dyslexia Review*, 2 (1), pp.12-16.
- Whitney, I., Nabuzoka, D. & Smith, P., (1992), Bullying in schools: mainstream and special needs, *Support for Learning*, 7, 1, pp.3-7.
- Wight, J., (1999), Using electronic data tools in writing assignments, *Journal of Economic Education*, 30, pp.21-27.
- Willcutt, E.G., & Pennington, B.F., (2000), Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability, *Journal Child Psychology and Psychiatry*, 41 (8), pp.1039-1048.
- Zhang, Y., (2000), Technology and the writing skills of students with learning disabilities, *Journal of Research on Computing in Education*, 32 (4), pp.467-478.



-Zimring, F.M. & Raskin, N.J., (1992), Carl Rogers and client/person-centred therapy. In D.K. Freedheim et al (eds), *History of Psychotherapy: A Century of Change*, Washington DC: APA.

-Zoccolillo, M., (1993), Gender and the development of conduct disorder, *Development and Psychopathology*, 5, pp.65-78.



## Ελληνόγλωσση

- Αβράμη, Σ., (2007), *Ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης παιδιών με δυσλεξία με τη χρήση Νέας Τεχνολογίας*, Μεταπτυχιακή Διατριβή, Ιωάννινα.
- Άντλερ, Α., (1988), *Συγκριτική ατομική Ψυχολογία*, Μετάφραση: Πρωτόπαππα Εκδόσεις Γκοβόστη.
- Άντλερ, Α., (1974), *Το κοινωνικό ενδιαφέρον*, Μετάφραση: Ευάγγελος Γραμμένος, Εκδόσεις Μπουκουμάνη, Αθήνα
- Δραγώνα, Θ., Η κοινωνική αλλαγή στην Ελλάδα και πώς αντικατοπτρίζεται στον τρόπο που τα παιδιά βλέπουν τον εαυτό τους. Παρουσιάστηκε στο Β΄ Πανελλήνιο συνέδριο Ψυχολογίας, 5-7 Φεβρουαρίου 1982. Στο Φλουρή, Γ.Σ., (1989), *Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα: Κ.Μ. Γρηγόρη.
- Θεριανός, Κ., (2002), *Εκπαιδευτική Τεχνολογία: προσδοκίες, ρητορική και πραγματικότητα*, Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.123, σσ.20-25.
- Καλαντζή Αζίζι, Α.,(1993), *Αυτογνωσία, Αυτοανάλυση και Αυτοέλεγχος*, Δ΄ Έκδοση, Ελληνικά Γράμματα.
- Καμπίτσης, Χ., (2004), *Η έρευνα στις αθλητικές επιστήμες-Στατιστική ανάλυση-Αξιολόγηση*, Θεσσαλονίκη.
- Κεφαλά, Μ., (1981), *Κοινωνική Προέλευση και Σχολική Επίδοση*, Δελτίο Ομίλου Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου, τ.39-40, σσ.50-56.
- Κόλλια, Α.Α., (1998), *Οι υπολογιστές στη διδασκαλία και τη μάθηση, Μια κριτική προσέγγιση*, Εκδόσεις Έλλην.
- Κόμης, Β., & Μικρόπουλος, Α., (2001), *Πληροφορική στην Εκπαίδευση*, Πάτρα: ΕΑΠ.



-Κόμης, Β.Ι., (2004), *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*, Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών, Αθήνα.

-Κόλλια, Α.Α., (1998), *Οι υπολογιστές στη διδασκαλία και τη μάθηση. Μια κριτική προσέγγιση*, Εκδόσεις Έλλην.

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

-Μακρή-Μπότσαρη, Ε., (2001α ), *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση, Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

-Μακρή-Μπότσαρη, Ε., (2001 β), *Πως Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου, Ερωτηματολόγιο για την Αξιολόγηση της Αυτοαντίληψης και της Αυτοεκτίμησης μαθητών Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

-Μάρκου, Σ., (1998), *Δυσλεξία, Αριστεροχειρία*, (δ' έκδοση), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

-Μαυρομάτη, Δ., (2004), *Δυσλεξία: Φύση του Προβλήματος και Αντιμετώπιση της δυσλεξίας*, Αθήνα :Ελληνικά Γράμματα .

-Μπαμπινιώτης, Γ., (2000), *Νέες Τεχνολογίες και ποιοτική Παιδεία, Η εισαγωγή της Πληροφορικής στην εκπαίδευση επιβάλλει την αλλαγή του ρόλου των καθηγητών και προϋποθέτει την ύπαρξη και αξιοποίηση προγραμμάτων*, Το Βήμα, 3.12.2000.

-Μπούρμπουλα, Β., Ραφτόπουλου, Κ., (1984), *Παράγοντες που Επιδρούν στη Σχολική Επίδοση, Ελληνοχριστιανική Αγωγή*, τ.315, σσ.55-58.

-Νασιάκου, Μ., Χαντζή, Α., Φατούρου-Χαρίτου, Μ., (2005), *Εισαγωγή στη Ψυχολογία, Κοινωνική Ψυχολογία-Κλινική Ψυχολογία*, τόμος β', (επιμ.) Βοσνιάδου, Εκδόσεις:Gutenberg, σελ.172.



-Ντολιοπούλου, Ε., (1999), *Σύγχρονες τάσεις της προσχολικής Αγωγής*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

-Παλαιολόγου Α-Μ, (2001), *Προσανατολισμοί Κλινικής Ψυχολογίας*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.

-Παναγή, Τ., Αντωνίου, Δ., Τούλου, Μ., (1983), *Η Σχολική Επίδοση των Παιδιών της Δ' Τάξης στα Κύρια Μαθήματα σε Σχέση με την Κοινωνική Τάξη στην οποία Ανήκουν οι Γονείς τους*, Σπουδαστής, τ. 20, σσ.26-29.

-Παπαδιώτη-Αθανασίου Β.,(2005), *Θέματα Ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού*, Πανεπιστημιακές παραδόσεις, Ιωάννινα

-Παπαδόπουλος, Ν., (2005), *Λεξικό της Ψυχολογίας*, Αθήνα, Σύγχρονη Εκδοτική.

-Παπακωνσταντίνου, Π., (1984), *Η Ανισότητα στην Ελληνική Υποχρεωτική Εκπαίδευση: Σχολική Επιτυχία και Κοινωνική Προέλευση*, Ο Πολίτης, τ.44., σσ.46-51.

-Παππάς, Γ.Γ., (1989), *Η Πληροφορική στο σχολείο: Υλικό, Λογισμικό, Εκπαίδευση: Εκπαιδευτικών*, Αθήνα: Συμεών.

-Παρασκευόπουλος, Ι., (1993), *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος Α', Αθήνα: Έκδοση του ιδίου.

-Παρασκευόπουλος, Ι., (1993), *Μεθοδολογία Επιστημονικής Έρευνας*, Τόμος Β', Αθήνα: Έκδοση του ιδίου.

-Πόρποδας, Κ., (1981), *Δυσλεξία-ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου- (Ψυχολογική θεώρηση)*, Έκδοση: Εκπαιδευτήρια Μορφωτική, Αθήνα.

-Ποταμιάνος, Γ., & συνεργάτες, (1999), *Θεωρίες Προσωπικότητας και Κλινική Πρακτική*, Ελληνικά Γράμματα.



-Ράπτης, Α. , & Ράπτη, Α., (1999), *Πληροφορική και Εκπαίδευση Συνολική προσέγγιση*, Τόμος Α', Αθήνα: Έκδοση συγγραφέων.

-Ράπτης, Α. , & Ράπτη, Α., (2002), *Μάθηση και διδασκαλία στην εποχή της πληροφορίας*, Τόμος Α', Αθήνα: Εκδόσεις Αριστοτέλης Ράπτης.

-Σιμάτος, Α., (1995), *Τεχνολογία και Εκπαίδευση, Επιλογή και χρήση των εποπτικών μέσων*, Εκδόσεις Πατάκη.

-Στασινός, Δ.Π., (1999), *Δυσλεξία και Σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*, Εκδόσεις: Gutenberg, Αθήνα, σελ.34.

-Στασινός, Δ.Π., (2003β), Η χρήση ηλεκτρονικών υπολογιστών στη διδασκαλία παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Στο Στασινό, Δ., (επιμ.), *Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης* (γ' βελτιωμένη και επαυξημένη), Αθήνα: Gutenberg.

-Τάνου, Χ., (1985), *Αυτοεκτίμηση και Αξιολογικό σύστημα των Εφήβων*, Διδακτορική διατριβή, Αθήνα.

-Τζάνη, Μ., (1983), *Σχολική Επιτυχία*, Αθήνα.

-Τζουριάδου, Μ., (1985), *Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες*, Θεσσαλονίκη.

-Τσιαντής, Ι., (2002), *Βασική Παιδοψυχιατρική, Εφηβεία* ,2,1, σελ.83. Εκδόσεις Καστανιώτη.

-Φλουρή, Γ., & Μαντζάνα Θ., (1978), Έρευνα για το Αυτοσυναίσθημα των μαθητών στην Ελλάδα, *Επιστημονική Βήμα*, 3, σς.6-18. Στο Φλουρή, Γ.Σ., (1989), *Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα: Κ.Μ.Γρηγόρη.

-Φλουρή, Γ., Κουλοπούλου Α. & Σπυριδάκη Ι., (1981), *Το αυτοσυναίσθημα και η Παιδαγωγική του Αντιμετώπιση*, Εκδόσεις: Αλκυών, Αθήνα.



-Φλουρής, Γ.Σ., (1989), *Αυτοαντίληψη σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*, Αθήνα: Κ.Μ.Γρηγόρη.

-Χουντουμάδη, Α., & Πατεράκη, Λ., (1989), *Σύντομο ερμηνευτικό λεξικό ψυχολογικών όρων*, Εκδόσεις Δωδώνη, Αθήνα-Γιάννενα.

-Χριστοδουλίδη, Α.Δ., (1982), *Ο Έφηβος της Κύπρου, το Σχολείο και η Οικογένεια*, Δελτίο Παιδαγωγικών Ερευνών Κύπρου, 41-42, σσ.3-15.





**ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ**



ΧΕΙΡΟΓΡΑΦΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ

Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΝΙΚΗΤΑΣ

Ζυγόνοι τα ανεσκεμπλά της προτοκλήρης κέρια  
 και παρόσον τα προτοπλάστα ψωψια με της ιταλίμε  
 με στην καρπιακή ποικακή - προικώτης.  
 Το βούρνο κείει και ταυκίμα στο βούρνο η γρία  
 κυροίλα, ζακκακίμα, αφίοντα των σηκροφια της  
 ρόκα. Ο βαδνο κείαζμα στο σπικκό κωτόφθα.

Τώρα φτιάκω την ζωτση σαρα αποκταου γερανού και ευχίμε  
 να προκλατωθε εθελ. η επηθίμε γρον.  
 Ηπάρκη με παραδωτη στην γκωκίμα. αν ένας αδύττος  
 τήδηση κηλου γερανού και ευχίθη να γήον κωαδ  
 τότε θα προκλατωθί η ζυκτα. Η κηίραμου έκανε  
 μια ευχί για μένα.



**ΕΙΡΗΝΗ**

..Α.Π.Α.Σ.Ο. Π.Ο.Λ.Ι. Ε.Ι.Ν. Ο.Κ.Λ.Ι.Ο.  
 ..Κ.Ε.Ι. Ε.Χ.Ε.Ι. Φ.Α.Θ.Υ.Λ.Α. Φ.Τ.Ε.Ρ.Α.  
 ..Ν.Α. Σ.Ε.Ι.Δ.Ε.Α.Σ.Ε. Ζ.Α.Φ.Η.Λ.Ο.Υ.  
 ..Κ.Ε.Ι.Δ.Ε.Ι. Χ.Α.Μ.Ι.Λ.Ο. Π.Ε.Σ.Α.  
 ..Μ.Π.Ε.Ν.Η. Μ.Ε.Σ.Α. Σ.Τ.Η. Κ.Α.Φ.Ι.Α.Ρ.Α.Μ.Ο.Υ.  
 ..Π.Ψ.Α. Ψ.Α.Ν.Ι.Α. Ζ.Α.Κ.Ι.Σ.Ζ.Α.  
 ..Π.Α.Ω. Ν.Α. Κ.Ε.Ω.Ο. Ζ.Α. Π.Α.Σ.Α.Φ.Α.Κ.Α.  
 ..Κ.Φ. Ψ.Ο.Ν. Π.Ι.Θ.Α.Ψ.Μ.Ο.Υ. Κ.Α.Λ.Σ.Α.  
 ..

Η πιο ζαίδα μα έχει αμύρα εα νισα  
 κονημένη της εαλαθε της Μερλιτταπο  
 αυσα ειναι προλη μηκα και  
 ζεμονα εχα μενα. εχου λειθα σπιζα  
 κη ενα λεμανακι με της βακολεστου.



ANNA

γενιέμαι ολιμέρης, ολλοσεκλήση  
 βραθκομθ σεζουτηνκηνιδη  
 έχω παρξιασα γυζα, που μεταβαλλω  
 και με προσεχουν.  
 Τα γυζα δηλουν ηχρασιδιστον  
 αφοα

ο ξεκινησατε πρην ηρην, διαμιακοριση  
 περπα τοντας σεμονοπατια σιεδων αδιαβαζα  
 και ανεβεναμε, ολλο ανεβεναμε,  
 εδω μας επιασε χιωκη και ολλο  
 ανεβεναμε κατω απο της χιονοροσηβα  
 δεσ που μας καλιπζαν.



Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΓΙΩΡΓΟΣ

Τα δύο έπει του σφαιρικού Η οδυσσεία και η λείοιδα  
 μας φέρνουν σε έπαιση κείνη κινονία όπου ο  
 αερατικός έχει έδραση σε όλη της εκδυσσεύς  
 της ζωής, δυσφορίας και καθυμερίνυς. Η άσφαση  
 για την αερατική και αερίπαιση: και η ανθρακική  
 χέρουτ της έντα ή σωματική προσθήκη τράνη  
 αρχικά και έπει άρχιζονται να έρθουν πρην.

Μετα από μια μέτρητη περίπτωση το διαδοχικό  
 την άχρηστη ή ένα τράζιο σάνφο και μαίση  
 κίτου, χρόνο τράζιο τρέβρεθης σε χρόνο  
 φίλτρο αΓο την έλαση στον πάση άρη,  
 έμος άετη τη φερα ήνα και παρεα.



ΧΡΙΣΤΙΝΑ

νερούλαδες

στις πόλεις υπήρχαν μέχρι  
άρχες τις δεκαετίας του 30.

Τότε αντικαταστάθηκαν από ιδρο-  
φόρες το δίκτυο, μεγάλα βιτνα,  
δίλαδη που μετέφεραν το νερό.

πίσω από ένα φωτισμένο  
πανά ο κατατοπισμένος κίνι τας  
φυζούρας και δίλη ζωι στις  
οκλεις. σήμερα το θάτρο οκίου  
ίνε ιδιέτερα αγαπιο στην ελινια  
κινονια και ιδιος στα πεδνα



ΜΑΡΙΑ

Η ΑΠΥΣΣΕ ΣΤΗΝ ΠΛΑΤΗ ΤΟΥΣ ΕΒΕΙΝΕ ΤΙΡΑΝΟΣ  
 ΗΑΠΟΣ ΔΙΟΝΙΔΙΟΣ. Ο ΦΙΛΤΑΣ ΠΙΡΕ ΚΙΡΟΣ ΣΕ  
 ΚΑΙ ΣΥΜΦΑΣΙΑ ΓΙΑ ΤΗΝ ΑΝΑΤΡΟΠΗΤΟΥ, ΑΛΛΑ  
 ΚΑΠΙΟΣ ΤΟΥ ΠΡΟΔΟΣΕ ΚΑΙ ΚΑΤΑΔΙΚΑΣΤΙΚΕ ΣΕ  
 ΘΑΝΑΤΟ. ΣΙΤΙΣΕ ΑΠΤΟΥ ΤΙΡΑΝΑ ΚΑ ΤΟΥ  
 ΣΤΙΣΕΡΕΥΗ ΚΑΙ ΔΕΙ ΤΟΥΣ ΔΙΚΑΙΟΣΤΟΥ.

ΣΙΕΤΕ Η ΚΑ ΑΤ ΤΑΡ ΣΑΥΡΑ. ΤΑΒΟΥΝ  
 ΤΑΙ ΠΑΡΘΗΡΑ. ΠΑΡΑΘΙΑΣΩΝΤΕ ΟΙ ΠΑΡΤΕΣ. ΔΕΙ  
 ΚΙΝΟΙ ΟΧΑΘ ΒΑΗ ΚΑΙ ΦΥΝΕΣ ΚΑΘΑΡΙΣ. ΣΩ  
 ΕΙΝΑΙ ΟΧΑΘΟΣ. ΔΕΙ ΕΥΑΙ ΒΟΥΠΥΟ. ΕΙΝΕΙ  
 ΑΥΤΟΣΤΑΧΜΑ ΑΝΟΔΙΕ ΕΟΚΟΝ ΠΟΥ ΤΙΣ ΣΥΜΦΑΣΑΝ  
 Η ΑΝΘΡΩΠΗ ΚΕΣΘΑ ΣΕ ΚΤΟΥΝΤΡΟ ΚΑΙ ΚΑΙ ΣΕ  
 ΚΡΙΦΑ ΟΥΚΑ Α-ΘΑ

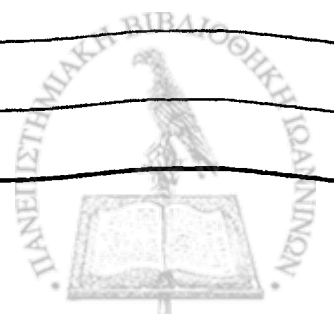


ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ΠΑΥΛΟΣ

Η κυρία ομάδα οργάνων στη αρχή τρα-  
 - σαν τα εχέρδα. Τα πρώτα βγίω για  
 - μέζουν της συντι κοπέρες με λωδίες,  
 - αλλά με ρικέες φορές αλλά ζουκ με τα  
 - δεύτερα βγίω για που κα θοντε πισοτού  
 - η απεναρτί τους.

Η αρβιλεστούς ήταν τρίπτες και η αλη-  
 - ήταν ξιπορτη και πινουσαν και  
 - η στο λεστούς σε σκεπκεν και χουρις  
 - κουρπα, ο κοσμος τους ριπτοταν  
 - και τους συμπανουσαν κε τους  
 - εδινε ταιθαρα κια ρι πορι και  
 - κα λαπτοκια ψυκενα.





ΒΑΣΙΛΗΣ

Το μάθημα επιφύλαξη στους ενισκούμετες ποικιλίες  
 στο νέο ορόσημο, για παράδειγμα, για φοιτητές και της  
 αποβολής, προφανώς ενόψει ψιχίων της άκροσύντης, μπορεί  
 να συνδυαστεί ότι είναι 75% για διφορούμενες διαπορευτικά  
 να έχει ακριβώς για ένα από τα πιο υγιεινά και υγιή  
 του κοσμού, ή είναι ακόμη πιο υγιεινά ότι είναι ορόσημο  
 του μανθίου μερικές φορές και άλλων και άλλων ζωνών  
 οι θέσεις της φασίτζας.

Εάν κρίνεται τον διπλοπλάσιο να είναι πάνω το ψάδι, το ψάδι  
 η καλύτερη για τους πρώτο διπλοπλάσιο και ότι είναι ορόσημο  
 η φάντασμα πρώτο για υγιεινή και η φάντασμα, τι είναι υγιεινό  
 γιατί η φάντασμα είναι υγιεινή για την υγιεινή της και υγιεινή  
 είναι. Η υγιεινή είναι για να την υγιεινή με τον υγιεινό του  
 οι ορόσημο με 25% είναι επιφύλαξη ορόσημο είναι του  
 πόνο φάντασμα



ΝΙΚΟΣ

Ο Καβαφίς, ήταν χορικό αφροδισιακό  
 μανιόδι με ζινρο το υπία.  
 α ποτο σάμα του ραλιχίμου χε  
 το τι γενο και το ρα σιλονο  
 αλα και το λεχρικό κέ σι ρο το  
 λχερλι κερδα.

λεφ κερδα του πη πη ολο μίρενι  
 και δνε κα ταρο το καριζις,  
 ο ποσρην) και ρα γι μονο πουσο  
 αρι βνε τρχατα και πο χαυ το δε φελ  
 δεφ τελοτα γι κοσρα τος, αλα  
 λο ροσ λα γι.



**ΕΝΔΕΙΚΤΙΚΑ ΠΛΗΚΤΡΟΛΟΓΗΜΕΝΑ ΚΕΙΜΕΝΑ ΤΩΝ**

**ΜΑΘΗΤΩΝ**

**Δ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ**

**ΝΙΚΗΤΑΣ**

Πεντε λετα γοτερα ι ρις ντζιδοτες εφταναν σε μια  
καλιβα χτχιζμενι λαι σε έναν χορφι που το περζονε  
ενς ψιλος ραχτις από πασλους. Μεσα στ ικαλβα ιπχε  
ενας ιδος κε στο χρφι ενς λφτας. Ο ιδος τους οδγσε στο  
χρφι. Εκι ατριισν ένα ζοο.

Στην αχι που ηχαν ερθι περπατουσαν σους δρομους  
κε μερικι ελινες στρατιοτες γιριζαν στα πιτα τους κουρζμενη  
κε αδινατημενι κε αξιρισι γατι ιχαν εθι από τιν  
Αβανια με τα ποδια. Η αρβιλες τους ιταν ριπες κε αλι  
ιταν ζιπολιτι κε πηνουσαν.

**ΕΙΡΗΝΗ**

Σιχνα ομοσ αποουιτευετε, επιδη η μεγαλι εχουν  
αλλου τω νυο τουσ κε δεν τις απαντυον αμεσοσ.  
Μια μζρα παραπονεθηκε στον πατερα τις. Εκινοσ της  
χιαδεψε το κεφαλι κε τις ιπε: « Φωνουλα, εχις δικιο.  
Αλλα κι εσι θελις να τα μαθις όλα μονομηας. Που να σε  
πποφτασοιμε!

Το καικι με τα χρονια γαιρασε. Το τραβιζαν στι στερια  
κοντα στον τασρανα. Ι σκουρηα του εφαγε τα καρφια,



κε τα μαδερηα του ξεκολουσαν. Τα μεγαλα ματηα του  
κα οικια, ωπου καποτε τραγουδουσε ι αλησιδα της αγκιρας,  
στασανε τορα τα δακρια σκουριασμενα.ο κοσμοσ το ξιλονε.

### ANNA

Με τον κερο, όμως , και επυδη υ ανακες τον ανθρωπων  
πολαπλασιαστηκαν, κουβαλλουσαι μαζι του καπιο  
ζωω (γαιδουρει η μουλαρυ), το οπιο φορτοναι με  
μεγαλα ξιληνα βαρελια τον 30 οκαδων παιριπου το  
καθενα.

Πολα ζωα κατασκεβαζον φολιε η αλαζον με δειαφορες  
κατασκβες τα μερη στα οπια ζουν. Τα πουλια κατασκεβαζου  
φωλιες οπου γενουν αβγα και μεγαλον τους νεωσοις τους.  
τα σκουλικια τις γις η ασβει σκαουν λαγυομια βαθια στο  
εδαφος .Μερικα ζωα,οπος τα σαλικαρηα και τα στριδια ανατπισουν  
κελιφοσ.

### Ε' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

#### ΓΙΩΡΓΟΣ

Ο ηδανκοσ ηρωασ, οπωσ φενετε στα ομηρηκα επη,διαθετη σοματικη  
και ψιχηκη αλκη και ειναι εξηπνοσ και ανδρηοσ.Οι αγωνεσ δινουν  
την εφκερια στουσ ηρωεσ –αθλητεσ να κανουν επηδιξη ηπεροχησ,  
να εκδιλωσοις την λαχταρα τουσ για την νικει,να χαρουν των ηδιο  
των αγωνα.Οστοσω, η εντωνη επηθημια να νεικησοις δεν τουσ  
οδηγει σε βηκεωτιτεσ.



Δε βλέπο να υπαρχει πουθενα νερο.Η μπος υπαρχει καπου και δε το βλεπουμε.Προς το παρον δεν υπαρχει νερο.Όταν ομοσ περιπου πετακοσια χρονια από σιμερα η ατμοσφερα αρεωσει παρα πολι από διαφορους επιβαριντικους παραγοντες ,οπος η μολινση του περιβαλοντος,τοτε οι ακτιδες θα θερμανουν υπερβολικα τον Αρη.

### ΧΡΙΣΤΙΝΑ

Τα ζωα χρησημοπηουν φυσικα ηλικα για να φιαξον της κατασκευες τους .Γυα την ανεργση των κατασκβον χρησημοπηουμε και εμης φυσικα ιλικα. Επιπλεον ,οι επιστιμονες και οι μηχανικοι ανακαλησαν και εφτιαξαν χιλιαδες τεχνιτα ιλικα. Αφτο σημενει ότι οι ανθρωπινες κατασκευες μποροθν να εινε πιο μεγαλες.

Εμης η ανθρωπι ,αντυ για φοληλιες, ικοδομουμε σπιτηα, γραφια και εργοστασια. Αντη γα λαγουμια κατασκεβασουμε τερασιες σιρακες και ιπογια καταφηνα.

Επησις, οι κατασκευες μπορου και να ινε ιποστιρηγματα.Το στελεχος ενός φυτου ιποστιριζη το ανθος.

### ΜΑΡΙΑ

Ο σπουργιτις φτερουγιζε προς τιν πολητια. τα μερμιγκια ιχαν γεμισι ολη τιν πλατια. Παντου μερμιγκια τραγουδουσαν, φοναζαν, ηψοναν σιμεες. Όχι πια αλι τυρανια σιλαβισα ενα χελιδονι δυπλα του.

Ο σπουργιτις ηταν ολο καναρι. Πίλυσιασε πιο κοντα στους αλους δυο.



Σικρινοντας το ανεμομυλο με το καραβι , η νισιοτες  
εδιναν τη προτη θεση στο ανεμομυλο επιδη το  
καραβι δεν ταξιδεβε με τις φυορτυονες και, μολις  
σιναντουσε κακοκερια, κατεφεβεγε σε λιμανι. Αντιθετα ο  
ανεμομυλος αντιμετοπιζε ανεμους.

### ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

#### ΠΑΥΛΟΣ

Όμως ει βονβες πεφτον ολο και ποιο πολες. Η αστινομια  
της ριχνι μεσα στο περιβολο του πολιτεχνιου.Οι φονες  
τον φιτιτον είναι βραχες .Η βοη μεγαλονι. Ο ραδιοφωνικος  
σταθμος κανι εκλιση προς τον Εριθρο Σταβρο.Χριαζωντε  
φαρμακα,χριαζωντε γιαρτους .Το Πολυτεχνιο σπαραζη.

Αν θελει να διακριθη κανεις σε ένα εργαστρι, πρεπει  
εστι κι αλιως να είναι τελιομανης. Τωρα πια που διδασκω  
στο πανεπιστιμιο,προσπαθω να στεκομε στο πλεβρο  
των φιτητριων όταν αντιμετοπιζουν προβλιματα  
τεπιου τυπου.

#### ΒΑΣΙΛΗΣ

Στο τελος καθε χρονης η σχολυ Θυλεον ανεβαζε μηα παραστασυ  
σε ενα μεγαλο θεατρο τις πολης...Μια αλιθινη θεατρικι παραστασι  
...Εφταχαν αλιθυνα σκινκα ή τα εβρυσκαν ετιμα στο θεατρο που



νικιάζαν, κουατινες που κατεβεναν με ζογραφισμενο δασος ή  
ζογραφισμενος αρχεες κολονες...Εραβαν τα καταλίλα κοστουμια.  
Ολι ι ρολι,αντρικι και γυνεκια πεζονταν από κοριτσια.Ι προβες  
γινονταν στιν εθουσα μουσικις.

Πρσπαθουμε να εχουμε σινεργασια μια τα ιπολιπα μουσια τις  
χορας προσθετι ι κiria Ασιδερι κι εχουμε παι πολες φορες σε  
σινεδρια για να πουμε τσις αποψις σμας και να γνορισουμε τους  
ανθρωπους που εργαζοντε σε αφτα. Σηχνα μας ροτουν τι θα  
μπορουσενα γινι, ουτε οστε στα εκπεδεφτικα τους προγραματα να  
σιμετεχουν τιφλι.

### ΝΙΚΟΣ

Μια εσοτερικι πετρινη σαλα οδιγυοσε σα δοματια του  
πανο οροφου.Στο τελος τις σχματιζοταν ένα ιπερχο εριο  
ενς σχορς ιδανκος γα ιρεμια.Δεξια κε αριστερα ρισοταν τα  
δοματια τυοο ξενονα.Στο ψιλοτερο σιμιο τις λαγς μας πριμενε ένα  
απισεφο θεαμα.

Στην αχι που ηχαν ερθι περπατουσαν σους δρομους  
κε μερικι ελινες στρατιοτες γιριζαν στα πιτα τους κουρζμενη  
κε αδινατημενι κε αξιρισι γατι ιχαν εθι από τιν  
Αβανια με τα ποδια. Η αρβιλες τους ιταν ριπες κε αλι  
ιταν ξιπολιτι κε πηνουσαν.



**ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ**

Το φυλλάδιο αυτό δεν είναι διαγώνισμα γνώσεων, αλλά ένα συνηθισμένο ερωτηματολόγιο που αναφέρεται στο πώς ο καθένας από εσάς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του, δηλαδή στο τι τύπος πιστεύει ότι είναι ο καθένας.

Σε αυτού του είδους τα ερωτηματολόγια δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Επειδή κάθε άτομο διαφέρει από το άλλο, ο καθένας σας θα δώσει διαφορετικές απαντήσεις.

Ας δούμε ένα παράδειγμα για το πώς θα απαντήσεις στις ερωτήσεις.

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει		
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στη σχολική τους εργασία.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> είναι και τόσο καλά στη σχολική τους εργασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Στο παράδειγμα περιγράφονται δύο τύποι ατόμων και θα θέλαμε να ξέρουμε ποιος από τους δύο σου ταιριάζει και πόσο. Για να απαντήσεις τις ερωτήσεις:

(1) Πρώτα, θέλουμε να αποφασίσεις αν ταιριάζεις με τον τύπο του ατόμου που περιγράφεται στο **αριστερό μέρος** ή με τον τύπο που περιγράφεται στο **δεξιό μέρος**.

(2) Αφού αποφασίσεις ποιος από τους δύο τύπους ατόμου σου ταιριάζει, σκέψου στη συνέχεια **πόσο σου ταιριάζει** ο τύπος αυτός :**απόλυτα σου ταιριάζει** ή **μάλλον σου ταιριάζει**.

- Αν **απόλυτα σου ταιριάζει** ,θα βάλεις ένα **X** στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη:«**Απόλυτα μου ταιριάζει**».
- Αν **μάλλον σου ταιριάζει** ,θα βάλεις ένα **X** στο τετράγωνο που βρίσκεται κάτω από την ένδειξη:«**Μάλλον μου ταιριάζει**».

(3) **Προσοχή:** Σε κάθε ερώτηση πρέπει να βάλεις **X** σε **ένα μόνο** από τα τέσσερα τετράγωνα.





Όλντα μου ριαζει	Μάλλον μου ταιριαζει			Μάλλον μου ταιριαζει	Απόλυτα μου ταιριαζει	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στη σχολική τους εργασία.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> είναι και τόσο καλά στη σχολική τους εργασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά έχουν πολλούς φίλους.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν πολλούς φίλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα περισσότερα πράγματα στη ζωή τους τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι πολλά πράγματα στη ζωή τους <u>δεν</u> τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν τη σχολική τους εργασία	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά τελειώνουν γρήγορα τη σχολική τους εργασία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να τα συμπαθούν περισσότεροι συνομήλικοί τους.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι τα συμπαθούν οι περισσότεροι από τους συνομήλικούς τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Σε μερικά παιδιά <u>δεν</u> αρέσει η ζωή που κάνουν.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Σε άλλα παιδιά αρέσει η ζωή που κάνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα μαθήματα του σχολείου όπως οι συνομήλικοί τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι δημοφιλή ανάμεσα στους συνομήλικούς τους.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> είναι και τόσο δημοφιλή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		ΟΜΩΣ		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι συχνά δυσαρεστημένα με τον εαυτό τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά είναι αρκετά ευχαριστημένα με τον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά σχεδόν πάντα βρίσκουν τις σωστές απαντήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>δεν</u> είναι πολύ ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να έχουν περισσότερους φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά έχουν τόσους φίλους όσους θα ήθελαν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκολεύονται να κάνουν φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά κάνουν πολύ εύκολα φίλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους ως άτομο.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> είναι ικανοποιημένα με τον εαυτό τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά τα καταφέρνουν πολύ καλά στα μαθήματά τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> τα καταφέρνουν και τόσο καλά στα μαθήματά τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικοί δάσκαλοι <u>δεν</u> επαινούν τους μαθητές τους για τις επιδόσεις τους στις γραπτές εργασίες.	ΟΜΩΣ	Άλλοι δάσκαλοι επαινούν τους μαθητές τους για τις επιδόσεις τους στις γραπτές εργασίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι ευχαριστημένα με την «εικόνα» των γραπτών τους κειμένων.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά είναι δυσαρεστημένα με την «εικόνα» των γραπτών τους κειμένων.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει			Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει	
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικοί γονείς είναι ευχαριστημένοι με την «εικόνα» των γραπτών κειμένων του παιδιού τους.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλοι γονείς είναι δυσαρεστημένοι με την «εικόνα» των γραπτών κειμένων του παιδιού τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικοί δάσκαλοι πιστεύουν ότι κάποιοι μαθητές <u>δεν</u> τα καταφέρνουν τόσο καλά στις γραπτές εργασίες όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλοι δάσκαλοι πιστεύουν ότι κάποιοι μαθητές τα καταφέρνουν τόσο καλά στις γραπτές εργασίες όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν καλά στις γραπτές εργασίες.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> τα καταφέρνουν καλά στις γραπτές εργασίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικοί γονείς <u>δεν</u> επαινούν το παιδί τους για τις επιδόσεις του στις γραπτές εργασίες.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλοι γονείς επαινούν το παιδί τους για τις επιδόσεις του στις γραπτές εργασίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικοί δάσκαλοι πιστεύουν ότι κάποιοι μαθητές είναι ικανοί να γράψουν μόνοι τους τις σχολικές εργασίες.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλοι δάσκαλοι πιστεύουν ότι κάποιοι μαθητές <u>δεν</u> είναι ικανοί να γράψουν μόνοι τους τις σχολικές εργασίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι <u>δε</u> γράφουν τόσο καλά όσο τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι γράφουν τόσο καλά όσο τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικοί γονείς πιστεύουν ότι το παιδί τους χρειάζεται τη βοήθειά τους για να γράψει τις σχολικές του εργασίες.	<b>ΟΜΩΣ</b>	Άλλοι γονείς πιστεύουν ότι το παιδί τους <u>δε</u> χρειάζεται τη βοήθειά τους για να γράψει τις σχολικές του εργασίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		ΟΜΩΣ		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά ντρέπονται να δείξουν τα γραπτά τους στους συμμαθητές τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> ντρέπονται να δείξουν τα γραπτά τους στους συμμαθητές τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικοί δάσκαλοι είναι δυσαρεστημένοι με την «εικόνα» των γραπτών κειμένων κάποιων μαθητών τους.	ΟΜΩΣ	Άλλοι δάσκαλοι είναι ευχαριστημένοι με την «εικόνα» των γραπτών κειμένων των μαθητών τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικοί δάσκαλοι πιστεύουν ότι οι μαθητές τους τα καταφέρνουν καλά στις γραπτές εργασίες.	ΟΜΩΣ	Άλλοι δάσκαλοι πιστεύουν ότι κάποιοι μαθητές τους <u>δεν</u> τα καταφέρνουν καλά στις γραπτές εργασίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικοί γονείς πιστεύουν ότι το παιδί τους τα καταφέρνει τόσο καλά στις γραπτές εργασίες όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας του.	ΟΜΩΣ	Άλλοι γονείς πιστεύουν ότι το παιδί τους <u>δεν</u> τα καταφέρνει τόσο καλά στις γραπτές εργασίες όσο και τα υπόλοιπα παιδιά της ηλικίας του.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά νιώθουν ανήσυχα όταν έρχεται η ώρα να γράψουν κάποιο κείμενο.	ΟΜΩΣ	Μερικά παιδιά <u>δε</u> νιώθουν ανήσυχα όταν έρχεται η ώρα να γράψουν κάποιο κείμενο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικοί γονείς πιστεύουν ότι το παιδί τους τα καταφέρνει καλά στις γραπτές εργασίες.	ΟΜΩΣ	Άλλοι γονείς πιστεύουν ότι το παιδί τους <u>δεν</u> τα καταφέρνει καλά στις γραπτές εργασίες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



**ΑΤΟΜΙΚΑ ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ**

ΣΧΟΛΕΙΟ.....ΤΑΞΗ.....

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ (προαιρετικά).....

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΠΑΤΕΡΑ.....

ΕΠΑΓΓΕΛΜΑ ΜΗΤΕΡΑΣ.....

ΑΡΙΘΜΟΣ ΑΔΕΡΦΙΩΝ: Αγόρι  Κορίτσι

ΣΕΙΡΑ ΓΕΝΝΗΣΗΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ.....

ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗ ΚΑΤΑΣΤΑΣΗ ΓΟΝΕΩΝ.....

Η ΔΙΑΓΝΩΣΗ ΕΓΙΝΕ ΑΠΟ: ΚΔΑΥ

ΚΕΝΤΡΟ ΨΥΧΙΚΗΣ ΥΓΕΙΑΣ

ΣΧΟΛΙΚΟΥΣ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ

ΚΑΤΙ ΑΛΛΟ.....

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

