

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



026000265358





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ: ΤΜΗΜΑ Φ.Π.Ψ.
ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

70

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ *ΜΠΛΕ*
'ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ
ΚΑΙ ΧΡΗΣΗ ΝΕΑΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ'

Φώτη Γιασεμή-Ανδριανή

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Η ΕΠΙΔΡΑΣΗ
ΤΟΥ ΨΥΧΟΛΟΓΙΚΟΥ ΚΛΙΜΑΤΟΣ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ
ΣΤΗΝ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ
ΤΩΝ ΔΙΓΛΩΣΣΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

Επίβλεψη: Σ.- Γ. Σούλης
Α.-Μ. Παλαιολόγου
Ε. Ζιώρη

Ιωάννινα, 2007



ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ	3
ΠΕΡΙΛΗΨΗ.....	6
ABSTRACT.....	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
1 .Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης.	10
1.1.Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης: Εννοιολογικός προσδιορισμός και σπουδαιότητα.	10
1.2 Σύνδεση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και της αυτοεκτίμησης.	13
1.2 Ερευνητική εστίαση σε πέντε στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος της τάξης.	14
2. Αυτοεκτίμηση.	15
2.1.Ορίζοντας την Αυτοεκτίμηση.	16
2.2.Αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, αναπτυξιακές τάσεις και επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος.	18
3. Διγλωσσία.	20
3.1 Τυπολογία και σημασία της δίγλωσσης εκπαίδευσης.	21
3.2 Οι δυσκολίες κοινωνικής και μαθησιακής ένταξης των δίγλωσσων μαθητών.	23
4. Δυσλεξία.	26
4.1. Δυσλεξία: Σύντομος εννοιολογικός προσδιορισμός και βασικά χαρακτηριστικά της.	26
4.2.Δυσλεξία και διγλωσσία.	29
4.3 Δυσλεξία και αυτοεκτίμηση.	32
4.4 Διάγνωση, αξιολόγηση και υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία στην ελληνική πραγματικότητα.	33
Η παρούσα έρευνα- Υποθέσεις.	36



ΜΕΘΟΔΟΣ

1.1. Συμμετέχοντες.	37
1.2. Όργανα μέτρησης- Ερωτηματολόγια.	39
1.3. Διαδικασία.	40

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1.1 Εισαγωγή- Κωδικοποίηση μεταβλητών.	41
1.2. Α΄ Μέρος Αποτελεσμάτων.	42
1.3. Β΄ Μέρος Αποτελεσμάτων.	44
1.4. Γ΄ Μέρος Αποτελεσμάτων.	45

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

1.1. Συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες.	46
1.2. Περιορισμοί της Έρευνας.	49
1.3 Προτάσεις για την ενδυνάμωση του Ψυχολογικού Κλίματος της Τάξης σε δίγλωσσους μαθητές με Δυσλεξία.	50

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	53
---------------------------	----

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ	66
------------------------	----



ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η παρούσα εργασία εκπονήθηκε προκειμένου να διερευνηθεί αν και με ποιό τρόπο το ψυχολογικό κλίμα της τάξης επιδρά στην αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία. Παρά την έμφαση που έχει δοθεί σε διεθνές επίπεδο και τον όγκο του ερευνητικού έργου, η παράμετρος της επίδρασης του ψυχολογικού κλίματος της τάξης στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά. Η υπόθεση που διατυπώθηκε ήταν ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών αυτών επηρεάζεται από τα στοιχεία εκείνα που απαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. Συνυπολογίστηκε ο ρόλος των ατομικών διαφορών, όπως της ακαδημαϊκής επίδοσης, του χρόνου μετανάστευσης, του φύλου και του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου των μαθητών. Η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων επιβεβαίωσε μερικώς την υπόθεση που διατυπώθηκε, καθώς φαίνεται να υπάρχει μια θετική συσχέτιση της αυτοεκτίμησης των δίγλωσσων μαθητών και ορισμένων παραγόντων του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. Περαιτέρω έρευνα θα διαλευκάνει σε μεγαλύτερο βαθμό την αλληλεπίδραση των εξεταζομένων παραγόντων.



ABSTRACT

The present study was conducted in order to explore if and how the psychological classroom climate affects the self-esteem of bilingual students with dyslexia. Despite the international scientific interest in self-esteem, the factor of the classroom climate and its role in the development of self-esteem in bilingual children with dyslexia has not been extensively studied. Our hypothesis was that the various dimensions of the classroom climate influence the self-esteem of these students. The impact of personal characteristics, such as school grades, time of immigration, sex and socio-economic status was also taken into account. The findings of this study partially confirmed our hypothesis, as it seems that there is a positive correlation between self-esteem and some dimensions of the classroom climate. Further research will shed more light on the interaction of the factors under consideration.



ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Στις δεκαετίες των 1960 και 1970, το επίκεντρο του επιστημονικού ενδιαφέροντος στράφηκε προς τη συναισθηματική αγωγή και τον τρόπο διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης (Ball 1992), καθώς και την επίδρασή τους στη μάθηση, την κοινωνική συμπεριφορά, τις προσδοκίες, τις επιδιώξεις, τις επιλογές και τα μελλοντικά σχέδια του μαθητή (Λεονταρή, 1996). Οι έρευνες αυτές απέδειξαν πως η εικόνα που σχηματίζει το αναπτυσσόμενο άτομο για τον εαυτό του και η αποτίμησή της εξαρτώνται από το είδος των εμπειριών που αποκομίζει ο μαθητής μέσω της επαφής του, τόσο με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, όσο και με τους συμμαθητές του. Αν οι εμπειρίες είναι θετικές, θετικά αναπτύσσεται και η αυτοεκτίμηση, ενώ αν αυτές είναι αρνητικές, ανάλογα σχηματίζεται και η αυτοεκτίμηση. Ειδικότερα, η αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, οι οποίοι εκτός από τη μαθησιακή δυσκολία που αντιμετωπίζουν, έχουν και τη γλωσσική και πολιτισμική ιδιαιτερότητα να τους επιφορτίζει τις περισσότερες φορές αρνητικά, είναι αναμενόμενο να επηρεάζεται εξίσου από τις εμπειρίες του ψυχολογικού κλίματος που βιώνουν στα πλαίσια της σχολικής διαδικασίας.

Κύριος σκοπός της οικείας ερευνητικής εργασίας ήταν να απαντήσουμε στο ερώτημα αν και με ποιο τρόπο η αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία επηρεάζεται από το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, συνυπολογίζοντας και διατομικά χαρακτηριστικά, όπως είναι ο χρόνος μετανάστευσης, το φύλο, η βαθμολογία και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Η συνεξέταση τόσων παραγόντων δεν έχει μελετηθεί διεξοδικά και το γεγονός αυτό κατέστησε πιο δύσκολη την έρευνά μας.

Όσον αφορά στη δομή της εργασίας, η πρώτη ενότητα αφορά στη βιβλιογραφική επισκόπηση και απαρτίζεται από τέσσερα κεφάλαια. Το πρώτο διαπραγματεύεται το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, τόσο σε επίπεδο ορισμού και επιστημονικής εστίασης σε ορισμένα συστατικά του στοιχεία, όσο και σε συνάρτησή του με το δεύτερο κεφάλαιο, αυτό που μελετά την έννοια της Αυτοεκτίμησης. Εκτός από την εννοιολογική τοποθέτηση, η Αυτοεκτίμηση μελετάται υπό το πρίσμα των αναπτυξιακών τάσεων, της επίδρασης του κοινωνικού περιβάλλοντος, αλλά και της διαφοροποίησής της από μια παρεμφερή έννοια, αυτή της Αυτοαντίληψης. Το τρίτο κεφάλαιο σημειώνει σημαντικά στοιχεία που σχετίζονται με τη δίγλωσση εκπαίδευση στα πλαίσια της τυπολογίας και της σημασίας της καθώς επίσης και των

δυσκολιών κοινωνικής και μαθησιακής ένταξης των δίγλωσσων μαθητών. Το τελευταίο κεφάλαιο διαπραγματεύεται την έννοια της δυσλεξίας και αφορά τόσο στο εννοιολογικό πλαίσιο και στη συνεξέταση της δυσλεξίας με τη διγλωσσία και την αυτοεκτίμηση, αλλά και στη διάγνωση, αξιολόγηση και υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία στην ελληνική πραγματικότητα.

Στη δεύτερη ενότητα, που καλύπτει το ερευνητικό μέρος, πρώτιστα παρουσιάζεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε στην έρευνα, παρουσιάζοντας τους συμμετέχοντες, τα όργανα μέτρησης (δύο ερωτηματολόγια) και τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων. Κατόπιν, σημειώνονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης και ακολουθεί η Συζήτηση, κατά την οποία παρουσιάζονται αρχικά οι συσχετισμοί ανάμεσα στους παράγοντες, ενώ στη συνέχεια παρουσιάζονται οι περιορισμοί της έρευνας. Τέλος, η εργασία κλείνει με την παράθεση ορισμένων ενδεικτικών προτάσεων για την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία.

1. Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης

Το σχολικό περιβάλλον αποτελείται από το φυσικό και δομημένο χώρο του σχολείου, το διδακτήριο, τη σχολική αίθουσα, τον αύλειο χώρο, που επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό, τόσο τη διδασκαλία, όσο και τις διαπροσωπικές σχέσεις. Η Χωροπαιδαγωγική (Γερμανός, 1998) σε άμεση συνάρτηση τόσο με την Περιβαλλοντική Ψυχολογία, όσο και την Κοινωνική Ψυχολογία, ερευνά το ρόλο του δομημένου σχολικού χώρου στη σωματική και πνευματική ανάπτυξη του μαθητή και η βασική της παραδοχή είναι ότι αυτός ο χώρος δεν παρέχει μόνο το στεγασμένο πλαίσιο της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά με το είδος της δόμησής του συντελεί στην έκφραση και στήριξη κοινωνικών σχέσεων και αξιών.

Ωστόσο, ένα άλλο σημαίνον στοιχείο του σχολικού περιβάλλοντος, που επηρεάζει σε ακόμη μεγαλύτερο βαθμό τις λειτουργίες της εκπαίδευσης, είναι το ψυχολογικό-κοινωνικό περιβάλλον, το οποίο δημιουργούν μέσα από τις αλληλοεπιδράσεις τους οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας. Η γενικότερη κουλτούρα που διέπει τη σχολική μονάδα, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, το στυλ της διδασκαλικής συμπεριφοράς και η σχέση των μαθητών με τον εαυτό τους, απαρτίζουν τα βασικά χαρακτηριστικά στοιχεία του ψυχολογικού-κοινωνικού σχολικού περιβάλλοντος (Ματσαγγούρας, 2001). Στην έρευνά μας εστίασαμε σε ένα από αυτά, το ψυχολογικό κλίμα της τάξης, αν και είναι δύσκολο να μη συνυπολογίσουμε και τα υπόλοιπα διακριτά στοιχεία του σχολικού περιβάλλοντος μέσα από το πλέγμα των αλληλοεπιδράσεων που αναπτύσσεται ανάμεσά τους.

1.1. Το ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης: Εννοιολογικός προσδιορισμός και σπουδαιότητα.

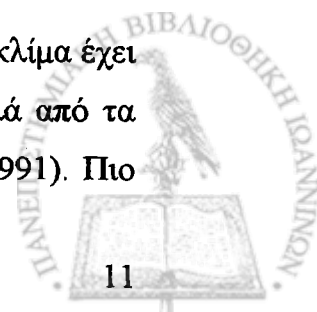
Όταν κάνουμε λόγο για «κλίμα» σε μαθησιακό πλαίσιο αναφερόμαστε στην ποιότητα ζωής, τόσο στο σχολείο ευρύτερα, όσο και επιμέρους στην τάξη (Dunn & Harris, 1998), αλλά και στο οργανωτικό περιβάλλον διδασκαλίας και μάθησης (Sink Spencer, 2005). Ο Fraser (1991) διαχωρίζει το σχολικό από το κλίμα της τάξης, αν και θεωρούνται αλληλοεξαρτώμενοι και αθροιστικοί παράγοντες, με τη διαφοροποίηση ότι το κλίμα της τάξης αναφέρεται στη δυναμική ενός μικρότερου μαθησιακού περιβάλλοντος, στην οποία εμπερικλείει τη συναισθηματική αντίδραση

και τη βιωματική εμπειρία των χαρακτηριστικών αυτού του χώρου. Πάντως, βρίθουν οι ορισμοί τόσο του σχολικού κλίματος όσο και του κλίματος της σχολικής τάξης (Baker et al, 2003, Hernandez & Seem, 2004, Kaplan & Geoffroy, 1990), δημιουργώντας μ' αυτόν τον τρόπο εννοιολογική σύγχυση.

Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2001, σ.186), με τον όρο *ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης* εννοούμε «το συναισθηματικό τρόπο με τον οποίο οι μαθητές μιας τάξης βιώνουν και αντιλαμβάνονται τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις που αναπτύσσονται μέσα στην τάξη». Ο ίδιος ερευνητής έχει εναλλακτικά ορίσει παλαιότερα το *ψυχολογικό κλίμα της σχολικής τάξης* ως το πλαίσιο που δημιουργείται μέσα από τις σχέσεις μεταξύ των μαθητών, τις σχέσεις του δασκάλου με τους μαθητές, καθώς και τις σχέσεις των μαθητών με τη διδακτέα ύλη, τη μέθοδο διδασκαλίας και την κοινωνική οργάνωση της τάξης (Ματσαγγούρας, 1987). Η διερεύνηση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών που διέπουν το περιβάλλον μάθησης έχει υπογραμμίσει τη σπουδαιότητα των αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στους ποικίλους παράγοντες του σχολικού χώρου (Ellet, 1989, Fraser, 1991, Stringfield & Teddie, 1993). Η σχετική βιβλιογραφία έχει εστιάσει ανάμεσα στα πολυάριθμα στοιχεία που απαρτίζουν το ψυχολογικό κλίμα και τα έχει κατηγοροποιήσει στους εξής τομείς:

- i. *Συναισθηματικός τομέας*: Στον τομέα αυτό συμπεριλαμβάνονται η συνοχή (cohesiveness), η διενεκτικότητα (friction), η διάσπαση (cliqueness), που διέπει τις σχέσεις των μελών της τάξης, η ικανοποίηση (satisfaction) και η αδιαφορία (apathy), που προκαλεί στο μαθητή η εργασία.
- ii. *Τομέας κοινωνικής οργάνωσης*: Ο τομέας αυτός απαρτίζεται από τη δημοκρατικότητα (democracy), την ανταγωνιστικότητα (competitiveness), την ευνοιοκρατία (favoritism), και την ανομοιογένεια (diversity) που αφορά στη σύνθεση της τάξης.
- iii. *Τομέας εργασίας*: Υπάγονται ο καθορισμός στόχων (goal direction), η υλική υποδομή (material environment), η καθιέρωση κανόνων λειτουργίας (formality), η δυσκολία του έργου (difficulty), η ταχύτητα εργασίας (speed) και η αποδιοργάνωση (disorganization).

Μέσα από ερευνητικά δεδομένα έχει αποδειχθεί ότι το ψυχολογικό κλίμα έχει μεγαλύτερη συνάφεια με τα μαθησιακά αποτελέσματα σε σχέση με πολλά από τα προσωπικά γνωρίσματα των μαθητών, όπως ο δείκτης ευφυΐας (Fraser, 1991). Πιο



συγκεκριμένα, η ικανοποίηση, η κατάλληλη δυσκολία, η συνεκτικότητα, η πρόσβαση στην υπάρχουσα υποδομή και η δημοκρατικότητα συσχετίζονται θετικά με τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ η αποδιοργάνωση και η ευνοιοκρατία εμφανίζουν αρνητική συνάφεια (Walberg and Greenberg, 1997). Όσον αφορά στον παράγοντα της ηλικίας και την αλληλεξάρτησή της με το ψυχολογικό κλίμα, επιστημονικά πορίσματα προτείνουν πως δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση, τουλάχιστον στις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού (Ματσαγγούρας, 2001).

Στηριζόμενοι στα επιμέρους στοιχεία, οι ερευνητές επέλεξαν ερωτήσεις για να συνθέσουν ερωτηματολόγια εκτίμησης του ψυχολογικού κλίματος της σχολικής τάξης. Μέσα από τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές της τάξης και την επεξεργασία των δεδομένων τους αναδύεται το προφίλ του ψυχολογικού κλίματος της εκάστοτε τάξης (Ματσαγγούρας, 2001). Η συνεξέταση των αποτελεσμάτων που έδωσαν οι σχετικές έρευνες οδηγεί στο γενικό συμπέρασμα ότι το θετικό ψυχολογικό κλίμα εμπεριέχει τα παρακάτω χαρακτηριστικά (Witcher, 1993, Stevens and Sanchez, 1999) :

1. ελκύει το μαθητικό ενδιαφέρον και προωθεί την ψυχολογική στήριξη.
2. στηρίζει την έκφραση υψηλών προσδοκιών για τους μαθητές.
3. προσεγγίζει θέματα διδασκαλίας και οργάνωσης μέσα από το μαθητοκεντρικό μοντέλο.
4. προσφέρει άμεση ανατροφοδότηση στους μαθητές.
5. παρέχει ευκαιρίες για τη δημιουργία οικογενειακής ατμόσφαιρας.
6. συντελεί στην προώθηση της διαπροσωπικής επικοινωνίας και συνεργασίας.
7. παρέχει θετική αποτίμηση στην επιτυχία.
8. ενθαρρύνει τη διατύπωση σαφών κανόνων συμπεριφοράς.
9. κατευθύνει τη σχολική εργασία σε έναν ακαδημαϊκού χαρακτήρα προσανατολισμό.
10. προωθεί την έμπρακτη έκφραση εμπιστοσύνης προς τους μαθητές.

Θα μπορούσε, λοιπόν, να θεωρηθεί αναμενόμενα εμψυχωτική η επίδραση της συνύπαρξης τόσων πολλών παραγόντων μέσα σε μια σχολική τάξη, καθώς ο μαθητής θα μπορούσε να βιώσει εμπειρίες που να συμβάλουν, τόσο στην κατάκτηση της γνώσης και την τόνωση της αυτοεκτίμησής του, όσο και στην ύπαρξη μιας συνεργατικής ατμόσφαιρας.

1.2 Σύνδεση του Ψυχολογικού Κλίματος Της Τάξης και της Αυτοεκτίμησης.

Πρόσφατα ερευνητικά δεδομένα (Fraser, 1986, 1994, Fraser & Fisher, 1982, Mc Robbie & Fraser, 1993) καταδεικνύουν τη στενή συνάφεια των επιμέρους βασικών χαρακτηριστικών του ψυχολογικού κλίματος με την συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική μάθηση. Σχετικά με την επίδραση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης στους μαθητές, τόσο η διεθνής, όσο και η ελληνική βιβλιογραφία καταγράφει αρκετές μελέτες που διερευνούν τη σχέση ανάμεσα στο σχολικό ψυχολογικό κλίμα και την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Ματσαγγούρας, 1998, Valesky, 1990, Young, 1997). Τα αποτελέσματα αυτών των μελετών κατέληξαν στο συμπέρασμα πως υπάρχει σημαντική αλληλεπίδραση μεταξύ της αυτοεκτίμησης του μαθητή και των επιμέρους γνωρισμάτων του ψυχολογικού κλίματος, όπως η συνεκτικότητα, η οργάνωση, η μέτρια δυσκολία και οι σαφείς στόχοι. Αρνητική συνάφεια ανάμεσα στους δύο αυτούς παράγοντες κατέδειξαν τα γνωρίσματα της διενεκτικότητας, της αδιαφορίας, της διάσπασης και της έλλειψης οργάνωσης. Τα αποτελέσματα αυτά ενισχύονται και από τα ευρήματα ενός προγράμματος παρέμβασης (Hodges and Wolf, 1997), που αποσκοπούσε στη βελτίωση των σχέσεων μαθητών- δασκάλων, μαθητών μεταξύ τους και στη δημιουργία κλίματος αποδοχής. Η εφαρμογή του προγράμματος είχε άμεση αποτελεσματικότητα στη βελτίωση όχι μόνο της σχολικής επίδοσης, αλλά και της αυτοεκτίμησής τους.

Εξάλλου, ένα θετικά προσανατολισμένο ψυχολογικό κλίμα προωθεί τη σχολική μάθηση, καθώς ενισχύει την αυτοεκτίμηση του μαθητή, γεγονός που του επιτρέπει να πειραματιστεί με νέες ιδέες, πρακτικές και διακινδυνεύσεις του λάθους, καθώς και να αξιοποιήσει τη συλλογική δράση. Όταν ο εκπαιδευτικός αναγνωρίζει και αποδέχεται το μαθητή ως σημαντικό πρόσωπο, όταν δείχνει ενδιαφέρον, πλησιάζει με φυσικότητα, επικοινωνεί άτυπα και καθιερώνει το συνεργατικό κλίμα, τότε οι δασκαλο-μαθητικές και δια-μαθητικές σχέσεις βελτιώνονται και με τον τρόπο αυτό συντελείται η βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος (Burden, 1995). Σύμφωνα με τη Μακρή- Μπότσαρη (1999, 2001, στο Ματσαγγούρας, 2001, σ.212), οι σχολικές επιδόσεις είναι αυτές που θετικοποιούν ή αρνητικοποιούν το μηχανισμό «σχολικές επιδόσεις → αποδοχή από γονείς και εκπαιδευτικούς → είδος εμπειριών → αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση → μορφές συμπεριφοράς».

Το ερευνητικό ενδιαφέρον, ωστόσο, έχει εστιάσει κυρίως στην αλληλεπίδραση της αυτοεκτίμησης με την ακαδημαϊκή επίδοση (Burns, 1982, Συγκολλίτου, 1997, Thomas, 1973, Weinert, 1990), παρακάμπτοντας το συνυπολογισμό του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, πιθανόν διότι αφενός ο γνωστικός τομέας είναι αυτός που σχεδόν αποκλειστικά αξιολογείται και βαθμολογείται στο σχολείο, αφετέρου διότι η ακαδημαϊκή επίδοση υπολογίζεται ότι μελλοντικά θα συμβάλλει στην επιτυχία και την καταξίωση του. Η Συγκολλίτου (1997, σ.33) αναφέρει χαρακτηριστικά ότι «η ακαδημαϊκή επιτυχία βελτιώνει ή διατηρεί την αυτοεκτίμηση, ενώ η αυτοεκτίμηση επηρεάζει την απόδοση μέσω προσδοκιών, αναγνώρισης της προσωπικής δύναμης, υψηλότερων κινήτρων και βαθμού εμμονής».

1.3 Ερευνητική εστίαση σε πέντε στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος της τάξης.

Έχει αποδειχθεί (Fraser, 1991) ότι πέντε στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος, η ικανοποίηση, η διενεκτικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η δυσκολία και η συνεκτικότητα αποτελούν σημαντικούς δείκτες μέτρησης του όλου ψυχολογικού κλίματος της τάξης και έχουν άμεση συνάφεια με την αποδοτικότητα της τάξης σε ακαδημαϊκό και συναισθηματικό επίπεδο.

Ο πρώτος δείκτης, η ικανοποίηση, διαβαθμίζεται ανάλογα με το κατά πόσο τα διδασκόμενα αντικείμενα, ο εκπαιδευτικός και οι συμμαθητές ικανοποιούν τα ενδιαφέροντα του μαθητή και δικαιώνουν τις προσδοκίες του. Ένας ικανοποιητικός βαθμός αυτού του δείκτη λειτουργεί παρωθητικά, σε αντίθεση με το δείκτη της διενεκτικότητας, η οποία έχει αρνητική συνάφεια με την αποδοτικότητα, καθώς συναντάται σε μια τάξη όπου επικρατούν διαφωνίες και συγκρούσεις.

Το τρίτο χαρακτηριστικό στοιχείο του ψυχολογικού κλίματος, η ανταγωνιστικότητα, υπάρχει σχεδόν σε όλες τις σχολικές τάξεις, αλλά ο βαθμός και το είδος της (ατομικός ή ομαδικός ανταγωνισμός) συσχετίζεται άμεσα από τον τρόπο που οργανώνει τη μαθησιακή διαδικασία ο εκπαιδευτικός. Η τάση στη σύγχρονη παιδαγωγική, πάντως, είναι να συνταιριάζουμε τη συνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών με τον ήπιο ανταγωνισμό ανάμεσα σε ισοδύναμες ομάδες. Ήδη από τα μέσα

του περασμένου αιώνα οι ερευνητές άρχισαν να διατυπώνουν τις πρώτες επιφυλάξεις για τη σκοπιμότητα του μαθητικού ανταγωνισμού (Pöggeler, 1967). Ωστόσο, παρότι τόσο η παιδαγωγική ψυχολογία όσο και η διδακτική έρευνα επικαλούνται τις αρνητικές συνέπειες που έχει ο ανταγωνισμός στη σχολική μάθηση και στην κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών (Καψάλης, 1996, Τρύλιανός, 1997, Edwards, 1997, Johnson and Johnson, 1994), η ανταγωνιστικότητα έχει μεν μειωθεί σε σύγκριση με παλαιότερα, αλλά εξακολουθεί να υπάρχει στα σχολεία, γεγονός που οφείλεται κυρίως στον τρόπο οργάνωσης της σχολικής ζωής και διεξαγωγής του μαθήματος (Ματσαγγούρας, 2001).

Ο δείκτης της δυσκολίας εξαρτάται από τη διαβάθμιση της δυσκολίας που αντιμετωπίζει ο μαθητής στη σχολική εργασία. Η δυσκολία, με την προϋπόθεση να μην είναι υπερβολικά μεγάλη, έχει θετική συνάφεια με τη σχολική μάθηση. Το τελευταίο στοιχείο της επιλεκτικής ερευνητικής εστίασης (Fraser, 1991) στο Ψυχολογικό Κλίμα, η συνεκτικότητα, αναφέρεται στο αίσθημα συμμετοχής στην ομάδα, το οποίο αναπτύσσεται ανάμεσα στους μαθητές που επικοινωνούν και συνεργάζονται για κάποιο χρονικό διάστημα. Η συνεκτικότητα αποτελεί τον ενοποιητικό κρίκο μιας ομάδας και τα ξεχωρίζει από τα μη μέλη (Ματσαγγούρας, 2001).

Έτσι, λοιπόν, θα θέλαμε να απαντήσουμε στο ερώτημα αν τα πέντε αυτά στοιχεία, η ικανοποίηση, η διενεκτικότητα, η ανταγωνιστικότητα, η δυσκολία και η συνεκτικότητα, που αποδεδειγμένα (Fraser, 1991) αποτελούν αντιπροσωπευτικούς δείκτες μέτρησης του ψυχολογικού κλίματος, επηρεάζουν και με ποιο τρόπο την αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία. Άλλωστε, αυτό είναι και το κύριο ερώτημα που θέσαμε στην οικεία έρευνα. Ωστόσο, στο σημείο αυτό κρίνουμε σκόπιμο να οριοθετήσουμε την έννοια της αυτοεκτίμησης και να τη δούμε κάτω από το πρίσμα των αναπτυξιακών τάσεων, της επίδρασης του κοινωνικού περιβάλλοντος και της διαφοροποίησής της από την αυτοαντίληψη, πριν εξετάσουμε το συσχετισμό της με τη δίγλωσσία.

2. Αυτοεκτίμηση

Αν και η έννοια της αυτοεκτίμησης έχει αποτελέσει ένα από τα δημοφιλέστερα ερευνητικά θέματα στο χώρο των επιστημών της ψυχολογίας και της παιδαγωγικής, δεν υπάρχει ακόμη συμφωνία απόψεων ως προς το περιεχόμενό της.

Έτσι, η εκάστοτε ορολογία που έχει χρησιμοποιηθεί προκειμένου να περιγραφεί η εννοιολογική κατασκευή της προκαλεί σύγχυση στην ακριβή ανίχνευση των επιμέρους γνωρισμάτων της, αλλά και στη διαφοροποίησή της από μια άλλη, παρεμφερή έννοια, αυτή της αυτοαντίληψης. Το μόνο βέβαιο είναι ότι κάθε αναφορά στην αυτοεκτίμηση απαραίτητα εμπεριέχει και μια αναφορά στη φύση του «εαυτού». Οι νεότερες θεωρητικές προσεγγίσεις αποτυπώνουν την εικόνα του εαυτού ως μια σύνθετη κατασκευή του υποκειμένου (Harter, 1982, Marsh, 1986, 1993, Philips & Zimmerman, 1990). Η εικόνα αυτή θεωρείται ότι απαρτίζεται από μια σειρά γνωστικο-θυμικών δομών (Δερμιτζάκη, 1997, Harter, 1988, Λεονταρή, 1996), δηλαδή αναπαραστάσεων που προκύπτουν από τον τρόπο που βλέπουν τα άτομα τον εαυτό τους σε σχέση με διάφορες ιδιότητες, τομείς δράσης και χαρακτηριστικά τους. Ωστόσο, ο «εαυτός» θεωρείται πως κατέχει έναν αξιόλογο ρόλο και ως κινητήριο δύναμη για την επίτευξη αποτελεσματικής δράσης και συμπεριφοράς, όπως υποστηρίζουν πολλοί θεωρητικοί των κινήτρων (Bandura, 1986, Breckler & Greenwald, 1986, Burns, 1982, Cantor, Markus, Niedenthal, & Nurius, 1986, Deci & Ryan, 1990, Κωσταρίδου-Ευκλείδη 1995, Harter, 1992, Nicholls, 1979, Sorrentino & Higgins, 1986).

2.1.Ορίζοντας την Αυτοεκτίμηση

Η *αυτοαντίληψη* (*self-concept*) απαρτίζεται από δύο στοιχεία, ένα περιγραφικό, την *αυτοεικόνα* (*self-image* ή *self-picture* ή *self-perception*) και ένα αξιολογικό, την *αυτοεκτίμηση* ή *σφαιρική αυτοαξία* (*self-esteem*) (Burns, 1982, Harter, 1985, Λεονταρή, 1996, Μακρή-Μπότσαρη, 1996). Στην αυτοεικόνα εμπεριέχονται τρεις όψεις του εαυτού (Staines, 1954): ο κοινωνικός εαυτός, που αντανακλά τις εκτιμήσεις των «σημαντικών άλλων» (Cooley, 1902, Mead, 1925, 1934), ο πραγματικός εαυτός, η προσωπική αντίληψη αναφορικά με τις ικανότητες, τη θέση και τους ρόλους που αναλαμβάνει ένα άτομο, και ο ιδεώδης εαυτός, που αποτελεί την έκφραση των προσδοκιών για αυτό που ιδανικά θα ήθελε κάποτε να γίνει. Το κατά πόσο συνάδει ο πραγματικός με τον ιδεώδη εαυτό αποτελεί κύριο στοιχείο της θεωρίας του Rogers (1951, 1959) σχετικά με τη διαταραχή της προσωπικότητας, ενώ στον ίδιο ερευνητή η αυτοαποδοχή (*self-acceptance*) συνδέεται άμεσα με μια ψυχολογικά υγιή προσωπικότητα.

Εξάλλου, ο Coopersmith (1967) όρισε επιμέρους την αυτοεκτίμηση ως μια εκτίμηση αυτοαξίας σε προσωπικό επίπεδο, που βρίσκει την έκφραση μέσα από τη στάση που κρατά το άτομο απέναντι στον εαυτό του, για να προσθέσει αργότερα ότι η εκτίμηση αυτή επηρεάζεται από την εικόνα εαυτού που σχηματίζεται μέσα από τη σχέση του με τους ενήλικους και τους συνομηλίκους του. Έτσι, όπως προκύπτει και μέσα από τις επιμέρους εννοιολογικές τοποθετήσεις, η αυτοεκτίμηση, ως βασικό συστατικό μέρος και αξιολογικό στοιχείο της αυτοαντίληψης, προϋποθέτει την αυτοεικόνα, καθώς αν δεν έχει σχηματίσει κανείς μια εικόνα του εαυτού του, δεν είναι σε θέση να την αξιολογήσει. Άλλωστε, μια ανάλογη, σφαιρική αξιολόγηση του εαυτού, που να συνενώνει τις επιμέρους αυτοεικόνες ενός πολυδιάστατου σχήματος έχουν προτείνει και οι ερευνητές Harter (1988) και Marsh et al (1988).

Ωστόσο, έναν εντελώς διαφορετικό ορισμό, εμπνευσμένο στη διατύπωση του από τις θετικές επιστήμες είχε ήδη δώσει το 1890 ο James, κατά τον οποίο η αυτοεκτίμηση ισούται με το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις προσδοκίες του (βλ.σχ.1). Επομένως, για να ενισχύσει ένα άτομο την αυτοεκτίμησή του θα πρέπει είτε να μειωθούν οι προσδοκίες που έχει το άτομο από τον εαυτό του είτε να γίνουν περισσότερες οι επιτυχίες του. Έτσι, η παραίτηση από ορισμένες προσδοκίες απολήγει το ίδιο αποτελεσματική όσο και η εκπλήρωσή τους. Στην ανάλυση που κάνει ο James, ο εαυτός παρουσιάζεται με πολυδιάστατη, κοινωνική και δυναμική μορφή.

Σχ.1. Ορισμός της αυτοεκτίμησης σύμφωνα με τον James.

(Πηγή: Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

$$\text{Αυτοεκτίμηση} = \frac{\text{Επιτυχία}}{\text{Προσδοκίες}}$$

Όπως προκύπτει, λοιπόν, από τις επιμέρους εννοιολογικές τοποθετήσεις, η αυτοεκτίμηση, αν και προϋποθέτει την έννοια του εαυτού, ωστόσο καθορίζεται αποφασιστικά από τις εκτιμήσεις των σημαντικών άλλων, που στην περίπτωση της σχολικής πρακτικής των μαθητών είναι τόσο οι συνομήλικοι, όσο και οι εκπαιδευτικοί, χωρίς αυτό να αποκλείει τη γονεϊκή και ευρύτερα κοινωνική εμπλοκή. Οι δάσκαλοι και οι συμμαθητές αποτελούν μια κατοπτρική εικόνα του παιδιού, η οποία αν είναι επίμονη και σταθερή ενσωματώνεται στην αίσθηση του αναπτυσσόμενου εαυτού του (Humphrey, 2003). Άλλωστε, η ανθρώπινη συμπεριφορά, και κατ' επέκταση και η αυτοεκτίμηση, πρέπει να διερευνάται σε

συνάρτηση με το οικολογικό και κοινωνικό πλαίσιο του ατόμου (Georgas, 1988, 1993) μέσα από μια οικοσυστηματική προσέγγιση.

2.2. Αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση, αναπτυξιακές τάσεις και επίδραση του κοινωνικού περιβάλλοντος

Η μέση παιδική ή σχολική ηλικία (6-12 ετών) αποτελεί μια από τις πλέον σημαντικές περιόδους για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψης. Ο Erikson (1963) πρότεινε πως σε αυτή τη φάση το παιδί καλείται να αντιμετωπίσει την ψυχοκοινωνική κρίση της «φιλοπονίας», της προσπάθειας δηλαδή να κατακτήσει ορισμένες δεξιότητες και ικανότητες, που θα αποφέρει την αίσθηση της πληρότητας και της ικανοποίησης. Όταν ένα παιδί δεν ενθαρρύνεται σε αυτή του την προσπάθεια, ιδίως από το σχολείο και τον κοινωνικό του περίγυρο, που αποτελούν κατά τον Erikson τους πλέον βασικούς κοινωνικούς παράγοντες, τότε βιώνει αισθήματα ματαιότητας και κατωτερότητας. Η βάση, λοιπόν, της ικανότητας αυτοαντίληψης, πάνω στην οποία εδράζονται οι αντιλήψεις του παιδιού είτε ότι είναι σε θέση να αντεπεξέλθει στις νέες απαιτήσεις του περιβάλλοντος και των διαπροσωπικών σχέσεων, είτε ότι θα αποτύχει, τίθεται κατά την εν λόγω περίοδο (Λεονταρή, 1995).

Εξάλλου, και ο παράγοντας του φύλου φαίνεται να επηρεάζει σημαντικά τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, αν και στο θέμα αυτό οι γνώμες δίστανται. Έτσι, αφενός έρευνες έχουν αποκαλύψει ότι τα κορίτσια έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση έναντι των αγοριών (Broverman, Vogel, Broverman, Clarkson & Rosekrantz, 1972, Burns, 1986), γεγονός που αποδίδεται στην τάση των αγοριών να χρησιμοποιούν περισσότερους μηχανισμούς αυτοπροστασίας. Αφετέρου, διαφορετικά ερευνητικά δεδομένα τίθενται υπέρ της άποψης ότι το φύλο δε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης (Shaalvik & Rankin, 1990). Στον ελλαδικό χώρο πρόσφατες μελέτες τίθενται υπέρ της δεύτερης άποψης, ωστόσο διαπιστώνουν σε κάποιες περιπτώσεις μια μικρή υπεροχή των αγοριών (Ζαφειροπούλου-Ματή-Ζήση, 2001).

Ένα ζήτημα που έχει διχάσει, επίσης, τους ερευνητές είναι η ηλικιακή αφετηρία κατά την οποία το παιδί είναι σε θέση να σχηματίσει μια σφαιρική έννοια για τον εαυτό του και να ενώσει τις επιμέρους αυτοαντιλήψεις του. Έτσι, αφενός η

Harter και οι συνεργάτες της (Harter & Pike, 1984, Nikkari & Harter, 1993, Silon & Harter, 1985), υποστηρίζουν πως οι αυτοαντιλήψεις των παιδιών κάτω των 8 ετών δεν έχουν σημαντικό βαθμό διαφοροποίησης, ενώ στον αντίποδα, ο Marsh και οι συνεργάτες του (Marsh et al., 1991, 1998) απέδειξαν πως ήδη από την ηλικία των πέντε ετών τα παιδιά έχουν τη δυνατότητα διάκρισης πολλών παραγόντων της έννοιας του εαυτού και μ' αυτό τον τρόπο είναι σε θέση να δομήσουν μια σφαιρική εικόνα του εαυτού. Σύγχρονες διαχρονικές ερευνητικές προσεγγίσεις του θέματος στον ελλαδικό χώρο ακολουθούν μια μέση οδό (Σωτηρίου και Ζαφειροπούλου, 2003), καθώς προτείνουν πως κατά τη φοίτησή τους στο νηπιαγωγείο (~ 4-5 χρονών), τα παιδιά αδυνατούν να σχηματίσουν μια σφαιρική έννοια για τον εαυτό τους, αλλά ήδη από το τέλος της πρώτης τάξης του δημοτικού σχολείου, λίγο πριν τα 7 περίπου χρόνια, οι μαθητές δείχνουν να αντεπεξέρχονται στις ελλείψεις αυτού του τομέα.

Έναν καθοριστικό παράγοντα για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης, λοιπόν, αποτελεί η μετάβαση από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο, η οποία υποστηρίζεται ότι αποτελεί μία από τις σπουδαιότερες περιόδους της παιδικής ηλικίας, εφόσον επηρεάζει άμεσα τόσο την ακαδημαϊκή εξέλιξη όσο και τα επίμερους χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Belsky & MacKinnon, 1994, Killen & Smetana, 1999, Ramey & Ramey, 1994). Το σχολικό περιβάλλον της δημοτικής εκπαίδευσης αποτελεί το νέο κοινωνικό χώρο, όπου το παιδί θα προσπαθήσει να μειώσει την απολυτότητα της σκέψης του και τον εγωκεντρισμό του και να αναπτύξει σταδιακά την κοινωνική σύγκριση, διαμορφώνοντας με αυτόν τον τρόπο μια πιο ρεαλιστική αντίληψη για τον εαυτό του (Ladd, 1996, Stipek and MacIver, 1989). Αυτό βέβαια πραγματοποιείται σταδιακά (Eccles et al., 1993, Helmke, 1997, Lepola et al, 2000), καθώς στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού το κλίμα γίνεται σαφώς πιο ανταγωνιστικό. Έτσι, οι απαιτήσεις αυξάνονται, καθώς οι εκπαιδευτικοί θέτουν υψηλότερες προσδοκίες και αξιολογούν πλέον την προσπάθεια των μαθητών συγκρίνοντας την απόδοσή τους με τους υπόλοιπους μαθητές, σε αντίθεση με τους νηπιαγωγούς που σπάνια κρίνουν αρνητικά την ικανότητα ενός παιδιού, επανατροφοδοτώντας έτσι σχεδόν πάντοτε θετικά το έργο του (Λεονταρή, 1995). Η περίοδος φοίτησης στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, ιδίως, που αντιστοιχεί στην ηλικία 10 έως 12 ετών περίπου, θεωρείται από τις πιο κρίσιμες φάσεις για την διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, καθώς τότε εμπλέκονται οι εκτιμήσεις των

«σημαντικών άλλων» (δάσκαλος-συνομήλικοι) στη ζωή του παιδιού (Ζαφειροπούλου - Ματή, 2001).

Φθάνοντας στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, λοιπόν, οι μαθητές αποκτούν μια πιο ρεαλιστική αντίληψη των πραγμάτων, η κρίση τους ωριμάζει και οι απαιτήσεις των δασκάλων τους αυξάνονται σε σχέση με προηγούμενες τάξεις. Έτσι, πριν ξεκινήσουν τα πρώτα στάδια της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα παιδιά ενδεχομένως να έχουν εκτιμήσει σε κάποιο βαθμό τις ικανότητές τους. Ένα σημαντικό πλέον ποσοστό ανάμεσα στους μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αποτελούν και οι δίγλωσσοι μαθητές (Δαμανάκης, 1998, Νικολάου, 2000), οι οποίοι είναι επιφορτισμένοι με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες, με αποτέλεσμα η κοινωνική σύγκριση που πολλές φορές πραγματοποιείται ανάμεσα σε αυτούς και τους μονόγλωσσους να εγγίζει περισσότερα πεδία από τα καθαρά γνωστικά. Γι' αυτό, κρίνουμε αρκετά ενδιαφέρον πριν εξετάσουμε την επίδραση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης στην αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών και δη με δυσλεξία, να διερευνήσουμε τα κυριότερα σημεία της δίγλωσσης εκπαίδευσης, τόσο στην τυπολογία της στα ελληνικά δεδομένα, όσο και σε πιο ουσιαστική βάση, αλλά να προεκταθούμε και στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί στη σχολική πράξη. .

3. Διγλωσσία

Εφόσον ο αριθμός των ομιλούμενων ανά τον κόσμο γλωσσών εγγίζει τις τέσσερις χιλιάδες και τα κράτη δεν υπερβαίνουν τα εκατόν πενήντα, θα πρέπει κατά τον Grosjean (1982) τα περισσότερα κράτη στον κόσμο να είναι δίγλωσσα, τρίγλωσσα ή πολύγλωσσα. Δυόμισυ δεκαετίες πριν στον υπολογισμό του Grosjean για τα πολύγλωσσα κράτη, η Ελλάδα, όπως και η Ιαπωνία και η Γερμανία δεν κατείχαν καμία ιθύνουσα θέση, καθώς θεωρούνταν αμιγώς μονόγλωσσα. Η καθεστηκία, όμως, πραγματικότητα απορρίπτει τη θεώρηση αυτή, καθώς στον ελλαδικό χώρο, όπως και στα άλλα δύο κράτη εξίσου, διαπιστώνουμε πλέον θεαματική αλλαγή στη γλωσσική ομοιογένεια.

Η μετάλλαξη της ελληνικής κοινωνίας σε πολυγλωσσική- πολυπολιτισμική στα πλαίσια της παγκοσμιοποίησης επέφερε πολύ σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής ζωής της χώρας (Νικολάου,



2000). Άλλωστε, οι εξελίξεις στον ευρωπαϊκό και ευρύτερα στον παγκόσμιο χώρο, με την προσπάθεια υπέρβασης του «έθνους-κράτους», που για τρεισήμισι αιώνες κυριάρχησε ως πολιτική σκέψη και δομή κρατικής οργάνωσης στην ήπειρό μας (Συνθήκη της Βεσφαλίας, 20-10-1648), και η στροφή σε μια χαλαρότερη προσέγγιση της εθνικής και πολιτισμικής ιδιαιτερότητας, μετέβαλαν δραματικά τον τρόπο με τον οποίο εφεξής τα κράτη μπορούν να οργανώνονται και να εξελίσσονται. Εξάλλου, η ιδέα της παγκοσμιοποίησης δεν περιορίζεται στην οικονομία και τις μεταφορές κεφαλαίων, αλλά περιέχει και μια διάσταση κατεξοχήν πολιτισμική, μέρος της οποίας είναι και η γλώσσα.

3.1. Δίγλωσση εκπαίδευση: Τυπολογία και σημασία της δίγλωσσης εκπαίδευσης

Το εκπαιδευτικό μας σύστημα, ανέπαφο μέχρι πρότινος με τόσο μεγάλη πολυμορφία στη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, ήταν ένας από τους πρώτους φορείς που αιφνιδιάστηκαν με την εμφάνιση μεγάλου αριθμού παλλινοστούντων και αλλοδαπών και αρχικά έδειξε απροετοίμαστο, όπως άλλωστε και σύσσωμη η ελληνική κοινωνία. Αξίζει εδώ να αναφέρουμε τρεις μεμονωμένες περιπτώσεις που αποτελούν εξαίρεση: α) τη λειτουργία στην Αθήνα και τη Θεσσαλονίκη ξένων ιδιωτικών σχολείων, όπως του Αμερικανικού Σχολείου, της Γαλλοελληνικής Σχολής, της Γερμανικής Σχολής και της Ιταλικής Σχολής, όπου η φοίτηση είναι δίγλωσση αλλά ιδιαίτερα δαπανηρή και ακολουθείται το ξένο Αναλυτικό Πρόγραμμα (Δαμανάκης 1997), β) τη λειτουργία των Σχολείων της Αρμενικής Κοινότητας, που είναι οργανωμένα σε ένα δίγλωσσο πρόγραμμα, με την αρμενική γλώσσα να μην κατέχει απλώς τη θέση ενός γνωστικού αντικείμενου, αλλά να είναι μέσο διδασκαλίας και άλλων μαθημάτων, όπως η ιστορία και το αρμενικό ορθόδοξο Δόγμα (Νικολάου, 2000), αλλά και γ) τη μειονοτική εκπαίδευση των Μουσουλμανοπαίδων στην περιοχή της Θράκης, όπου οι μαθητές διδάσκονται τα μισά μαθήματα στα ελληνικά (γλώσσα και λογοτεχνία, ιστορία, μελέτη περιβάλλοντος, κοινωνική και πολιτική αγωγή) και τα άλλα μισά στην τουρκική (τουρκική γλώσσα και λογοτεχνία, μαθηματικά, φυσική και θρησκευτικά) (Δραγώνα, 2004). Σε ό,τι αφορά τη διδασκαλία των υπόλοιπων δίγλωσσων παιδιών, ακολουθείται το ελληνικό Αναλυτικό Πρόγραμμα, χωρίς να λαμβάνεται μέριμνα για τη μάθηση της μητρικής τους γλώσσας.

Έτσι, ενώ ο όρος «δίγλωσση εκπαίδευση» ακούγεται ευκολονόητος και εξαιρετικά απλός, χρειάζεται να θέσουμε τα όρια ανάμεσα στην εκπαίδευση που χρησιμοποιεί και προάγει δύο γλώσσες και σ'εκείνη που απευθύνεται σε παιδιά γλωσσικών μειονοτήτων (Baker, 2001), χωρίς να δίνει ωστόσο βαρύτητα στη μητρική τους γλώσσα. Άλλωστε, οι επιταγές του ελληνικού συντάγματος είναι κατεξοχήν εθνοκεντρικές καθώς ορίζουν πως «η παιδεία αποτελεί βασική αποστολή του Κράτους και έχει σκοπό την ηθική, πνευματική, επαγγελματική, και φυσική αγωγή των Ελλήνων, την ανάπτυξη της εθνικής και θρησκευτικής συνείδησης και τη διάπλασή τους σε ελεύθερους και υπεύθυνους πολίτες» (άρθρο 16, παράγραφος 2).

Μέσα, λοιπόν, από την επίσημη πολιτική αναδεικνύεται μια καθαρά μονοπολιτισμική και μονογλωσσική προοπτική, αν εξαιρέσουμε την περίπτωση του Νόμου 2413/96 (ΦΕΚ 124/17.6.1996), που αποτελεί σταθμό και απαρχή μιας νέας εποχής για την «παροχή εκπαίδευσης σε νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» με την ίδρυση των διαπολιτισμικών σχολείων. Θεωρητικά, ο συγκεκριμένος νόμος αφορά και τους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, καθώς βάσει της διατύπωσής του, τόσο οι εκπαιδευτικές, όσο και οι πολιτιστικές ιδιαιτερότητες εγγίζουν κατεξοχήν την ομάδα των μαθητών αυτών, αλλά ταυτόχρονα δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για μια μετάβαση από την αφομοιωτική στη διαχωριστική εκπαιδευτική πολιτική. Ανάλογη εκπαιδευτική πολιτική μειονοτικού χαρακτήρα εφαρμόστηκε στη δεκαετία του '70 και σ'έναν βαθμό και του '80 σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες και απέτυχε (Δαμανάκης, 1997). Έτσι, ενώ τα σχολεία αυτά ονομάζονται διαπολιτισμικά, στην ουσία δεν είναι παρά διπολιτισμικά, καθώς συμβάλλουν στη «γκετοποίηση» των διαφορετικών μαθητών σε αντίθεση με τη διαπολιτισμική αγωγή, η οποία απευθύνεται σε όλους και στόχο έχει να τους ευαισθητοποιήσει έτσι ώστε οι μεταξύ τους σχέσεις να διαπνέονται από αισθήματα αμοιβαίας ανοχής, αναγνώρισης και αποδοχής (Δαμανάκης, 1997, Κοσσυβάκη, 1997).

Θα μπορούσε, λοιπόν, να χαρακτηριστεί αναμενόμενο, εκτός από τα εμπόδια που προκύπτουν στην εκπαίδευση των δίγλωσσων μαθητών σε θεσμικό καταρχάς επίπεδο, να προκύψουν και δυσκολίες, τόσο σε κοινωνικό, όσο και σε μαθησιακό πλαίσιο στη σχολική πράξη.

3.2 Οι δυσκολίες κοινωνικής και μαθησιακής ένταξης των δίγλωσσων μαθητών.

Η γλώσσα είναι το πρώτο σε δυσκολία μάθημα των δίγλωσσων μαθητών και καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό εφόσον η κατοχή της αποτελεί βασική προϋπόθεση για την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη και πρόοδο (Δαμανάκης, 1997). Ιδιαίτερα στη χώρα μας, στην οποία τα παιδιά των δίγλωσσων οικογενειών προέρχονται στο μεγαλύτερο ποσοστό τους από τα χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα (Νικολάου, 2000), η πρόσβαση στο είδος των εμπειριών που οδηγούν στη σχολική επιτυχία είναι πολύ μικρότερη. Ωστόσο, οι κοινωνικοοικονομικές και εθνικές διαφορές είναι δυνατόν να επηρεάσουν σε μεγάλο βαθμό την πρόοδο του παιδιού, όχι μόνο λόγω των γλωσσικών προβλημάτων, αλλά και γιατί το μοντέλο της κοινωνικής συμπεριφοράς το οποίο διδάσκεται στον περίγυρό του, με τις αξίες και τα βασικά κριτήρια που τη συνοδεύουν, είναι σε σημαντικό βαθμό διαφορετικό από αυτό που διδάσκεται στην επίσημη εκπαίδευση (Fontana, 1996). Έτσι, εάν ο μαθητής διχάζεται ανάμεσα στις γλωσσικές και κοινωνικές φόρμες που διαφοροποιούνται σημαντικά στην ιδιωτική ζωή της οικογενείας και τη δημόσια του σχολείου, επόμενο είναι να μην είναι σε θέση να ενσωματωθεί οργανικά στο σχολικό περιβάλλον.

Ιδιαίτερα σε τάξεις τις οποίες χαρακτηρίζει η αυξημένη συνοχή, η οποία απορρέει και από τη γλωσσική και φυλετική ομοιογένεια, ο «ανοίκειος άλλος» (Δραγώνα, 2004), περιθωριοποιείται, απομονώνεται και κατηγορείται ακόμη και αβάσιμα ως αποδιοπομπαίος τράγος για τα κακώς κείμενα. Η συνεκτική τάξη, άλλωστε, προβαίνει πιο εύκολα σε απόρριψη των νέων μελών, γεγονός που συμβαίνει ιδιαίτερα συχνά σε παιδιά μειονοτήτων (Καψάλης, 1996, Δαμανάκης, 1996). Κατ' αυτόν τον τρόπο, ενώ όλοι μας, και ειδικότερα ο δίγλωσσος μαθητής, έχουμε προγραμματιστεί να είμαστε κοινωνικοί, και αυτός ο προγραμματισμός είναι τόσο ισχυρός, ώστε η αίσθηση που έχουμε για τη ζωή μας να καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τον τρόπο με τον οποίο νομίζουμε πως μας βλέπουν οι άλλοι, ο στενός κλοιός της διαφορετικής ομάδας του σχολείου δεν αφήνει περιθώρια για αποδοχή και δημιουργία θετικής αυτοεκτίμησης. Κι αυτό γιατί κανείς δεν αρκείται να συμβιώνει απλώς μέσα σε μια κοινωνική ομάδα, αλλά όλοι έχουμε την ανάγκη της εκτίμησης και της υποστήριξης της ομάδας προκειμένου να εξελιχθούμε σε ισορροπημένα άτομα (Fontana, 1996).

Έτσι, ο τρόπος που βιώνει ο δίγλωσσος μαθητής τις ψυχοκοινωνιολογικές σχέσεις γίνεται ιδιαίτερα αρνητικός, καθώς η κοινωνική στήριξη, το «διαπροσωπικό πλέγμα σχέσεων που δίνει τη δυνατότητα για την ενδυνάμωση της θέλησης και την ανάπτυξη ικανοτήτων και δεξιοτήτων διαμέσου των ποιοτικών διαπροσωπικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων με τα άλλα άτομα» (McCombs, 1991, σ. 488), η οποία νόθει ότι λαμβάνει από δυο κύριες πηγές, τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές (Kashani et al., 1994, Licitra- Kleckler & Waas, 1993, Μακρή-Μπότσαρη, 2000, Reicher, 1993) δεν επαρκεί. Η περίοδος της παιδικής ηλικίας, της οποίας βασικοί άξονες είναι τόσο η κοινωνική ευαισθησία και η φυσική εξάρτηση, όσο και η διαμόρφωση μιας συνολικής αίσθησης του εαυτού μέσα από διάφορες περιστασιακές καταστάσεις, κρίνεται ιδιαίτερα καθοριστική για την κοινωνική στήριξη (Reid et al, 1989). Η αυτοεκτίμηση κάτω από δυσμενείς συνθήκες, που ενδεχομένως αναφύονται στα πλαίσια της δίγλωσσης εκπαίδευσης, αναμένεται να δεχτεί ένα ισχυρό πλήγμα, γεγονός που αποδεικνύεται και μέσα από πλήθος ερευνών που διαπραγματεύονται τη στενή συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και την κοινωνική στήριξη (Harter, 1985, 1990a, 1990b, 1992, Harter et al., 1991, Mcguire et al, 1994, Oosterwegel & Oppenheimer, 1993, Rosenberg, 1979). Άλλωστε, κατά τον Rogers (1951, 1959, 1961), η ανάπτυξη της θετικής αυτοεκτίμησης δεν προϋποθέτει μόνο τη θετική εκτίμηση από τους άλλους, αλλά και την άνευ όρων αποδοχή, δηλαδή την πλήρη αποδοχή του ατόμου με τις όποιες εμπειρίες και συμπεριφορά του, χωρίς καμιά διάθεση κριτικής αξιολόγησης ή κτητικής και δεσποτικής τάσης.

Όμως, και η ηλικία μετανάστευσης, στην περίπτωση που οι δίγλωσσοι μαθητές είναι αλλοδαποί, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας, σύμφωνα με μια παλιότερη σκανδιναβική έρευνα (SkutnbbKangas, Toukoumaa, 1976). Σύμφωνα με τα πορίσματα αυτής της έρευνας, σε περίπτωση που οι δίγλωσσοι μαθητές έχουν μεταναστεύσει σε ηλικία μεγαλύτερη των 10 ετών, έχουν κατακτήσει ένα τέτοιο επίπεδο στη μητρική τους γλώσσα, ώστε να τους παρέχεται η δυνατότητα όχι μόνο να συνεχίσουν να την καλλιεργούν, αλλά να αποκτήσουν με τη βοήθειά της αρκετές γνώσεις στη δεύτερη γλώσσα. Αντίθετα, η μετανάστευση σε μικρότερη ηλικία, κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια, οπότε η αφαιρετική σκέψη δεν έχει ακόμη κατακτηθεί, αλλά έχει επίσης διαταραχθεί η εξέλιξη της μητρικής γλώσσας, ενδέχεται να οδηγήσει σε δυσκολίες και στις δύο γλώσσες. Ανάλογη εικόνα παρουσιάζουν και οι δίγλωσσοι μαθητές που



μεταναστεύουν στην προσχολική ηλικία και δεν έχουν έτσι το χρόνο να αποκτήσουν γλωσσική επάρκεια στη μητρική τους γλώσσα. Μ' αυτόν τον τρόπο δημιουργείται ένα ρήγμα στην προσπάθεια εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, το οποίο έχει επιπτώσεις στην εξέλιξη και των δύο γλωσσών και καταλήγει στη «διπλή ημιγλωσσία» (semilingualismus) ή «αφαιρετική ημιγλωσσία». Έτσι, το παιδί δεν καταφέρνει να κατακτήσει ούτε τη μητρική, αλλά ούτε και την ξένη γλώσσα (Δράκος, 1998).

Όλες αυτές οι δυσκολίες, καθώς και το γεγονός ότι πολλοί από αυτούς αναγκάζονται να εισέλθουν νωρίς στην αγορά της εργασίας, ωθούν αρκετές φορές τους δίγλωσσους μαθητές να μην ολοκληρώνουν την υποχρεωτική τους εκπαίδευση, αλλά να εγκαταλείπουν τη μαθητική ζωή μέσα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Η σχολική διαρροή, η οποία παρατηρείται σε αυτές τις περιπτώσεις και οφείλεται, τόσο σε οικονομικούς, όσο και σε κοινωνικούς λόγους, οδηγεί αυτόματα στη σχολική αποτυχία, καθιστώντας τα δίγλωσσα παιδιά μαθητές «υψηλού κινδύνου» (Νικολάου, 2000). Άλλωστε, και το οικογενειακό περιβάλλον προσφέρει στο μαθητή τις πολιτισμικές και γλωσσολογικές βάσεις που απαιτούνται για την ακαδημαϊκή του πρόοδο. Η παρουσία βιβλίων, η ανάγνωση εφημερίδων και η επίσκεψη σε πολιτιστικούς χώρους απαρτίζουν κάποια από τα σημαντικά χαρακτηριστικά μιας έντονης ενασχόλησης με πνευματικά αγαθά και επηρεάζουν θετικά την περαιτέρω πορεία του στο σχολείο. Έτσι, οι πολιτισμικές και πνευματικές εντυπώσεις ενός κοινωνικού περιβάλλοντος και η σχολική ζωή των καταγόμενων από αυτό ατόμων είναι δύο άρρηκτα συνδεδεμένα στοιχεία (Νικολάου, 2000, Durkin, 2000). Ειδικότερα, όσον αφορά την ψυχογλωσσική ανάπτυξη, ο B. Bernstein (1975) αναφέρει την έννοια του «επεξεργασμένου λόγου» για να καταδείξει τη στενή συνάφεια που υπάρχει ανάμεσα στο γλωσσικό περιβάλλον του μαθητή και την προσαρμογή του στη γλώσσα του σχολείου. Μέσα σ' ένα περιβάλλον «κοινωνικο-ψυχοδιανοητικά» άνετο, ο μαθητής λαμβάνει τη γνώση ενός «επεξεργασμένου κώδικα», συναφή μ' αυτόν που χρησιμοποιείται στα μαθήματά του, ενώ κάτω από διαφορετικές συνθήκες, σ' έναν κύκλο «κοινωνικο-πολιτισμικά στερημένο», το παιδί γίνεται αποδέκτης ενός «περιορισμένου κώδικα». Στη συνέχεια ο λόγος θα έχει τη λειτουργία ανάλογης κατάταξης: ο μαθητής που κάνει χρήση του περιορισμένου κώδικα είναι γλωσσικά στερημένος, γεγονός που με τη σειρά του ορθώνεται εμπόδιο στη σχολική του πρόοδο.

Όπως, λοιπόν, καταδεικνύεται, η σχολική ένταξη των δίγλωσσων μαθητών καθίσταται πολλές φορές ιδιαίτερα δύσκολη, τόσο στο επίπεδο των απαιτήσεων της



διδασκόμενης ύλης, όσο και στις καθημερινές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς και τους συμμαθητές του. Άλλωστε, η γραφή και η ανάγνωση δεν σχετίζονται μόνο με την έντυπη μορφή, αλλά είναι κοινωνικές δεξιότητες εμποτισμένες με πολιτισμικές αξίες (Cline, 2000). Ενδεχομένως, η προσπάθεια του δίγλωσσου μαθητή να ανταπεξέλθει στις σχολικές απαιτήσεις να χρειάζεται ακόμη μεγαλύτερη στήριξη στην περίπτωση που αυτός έχει να αντιμετωπίσει και επιπλέον εμπόδια, όπως τη μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξίας.

4. Δυσλεξία

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες εντείνονται οι ανησυχίες των εκπαιδευτικών για το επίπεδο μάθησης των παιδιών, για τη διαπιστωμένη μείωση των γνώσεών τους και για τα μεγάλα ποσοστά σχολικής αποτυχίας που καταγράφονται μέσα από επιστημονικές έρευνες. Ο προβληματισμός αυτός εκτείνεται σε όλο το εύρος και τις βαθμίδες της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα μετά την εμφάνιση και στον ελλαδικό χώρο παιδιών με αυξημένα προβλήματα μάθησης και προσαρμογής, όπως δίγλωσσα παιδιά παλλινόστοιτων ή αλλοδαπών που προέρχονται από διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον (Παντελιάδου, 2000). Στην προσπάθειά τους να περιγράψουν, να ερμηνεύσουν και να προτείνουν λύσεις οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν ένα λεξιλόγιο που οδηγεί τελικά σε μεγαλύτερη σύγχυση. Έτσι, ο όρος «Μαθησιακές Δυσκολίες» και «Δυσλεξία», οι οποίοι στα ελληνικά δεδομένα ιδίως συγχέονται και πολλές φορές ταυτίζονται, αν και αναφέρονται σε συγκεκριμένη κατηγορία ειδικών αναγκών, στην πράξη χρησιμοποιούνται ελαστικά, πολυσυλλεκτικά και με ιδιαίτερη ευκολία, με αποτέλεσμα να αλλοιώνεται πολλές φορές το περιεχόμενό τους. Έτσι, θα ήταν ιδιαίτερα κατατοπιστικό να ορίσουμε πρώτα απ' όλα τη φύση της έννοιας της μαθησιακής δυσκολίας της δυσλεξίας.

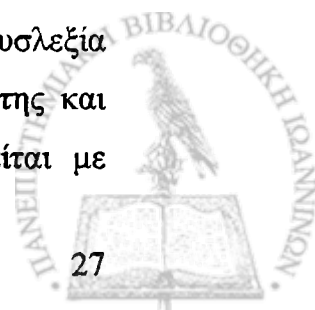
4.1 Σύντομος εννοιολογικός προσδιορισμός και βασικά χαρακτηριστικά της Δυσλεξίας.

Κατά τον Selikowitz (1993), μια από τις σημαντικότερες αιτίες σύγχυσης που παρατηρείται, ιδίως στους γονείς, σχετικά με τη δυσλεξία, είναι το πλήθος των



όρων που χρησιμοποιούνται για να προσδιοριστούν οι επιμέρους τύποι της ειδικής αυτής μαθησιακής δυσκολίας. Έτσι, η ίδια ορολογία μπορεί να χρησιμοποιηθεί από διαφορετικούς ερευνητές για να προσδιορίσει διαφορετικά πράγματα. Το γεγονός αυτό αποδεικνύεται από την παραδοχή πως η θεματική της δυσλεξίας εγείρει το ενδιαφέρον πολλών και διαφορετικών επιστημών, όπως της νευρολογίας, της ψυχολογίας, της παιδαγωγικής, και της κοινωνιολογίας, αλλά και ακόμη πως κάθε επιστήμη διαθέτει τη δική της προοπτική προσέγγισης και τη δική της σχετική ορολογία (Στασινός, 2001). Οι Wheeler και Watkins (1979, σ.15), μετά από μια επισκόπηση της οικείας βιβλιογραφίας που αφορά την εννοιολογική τοποθέτηση της δυσλεξίας, κατέληξαν στην εξής διατύπωση του ορισμού της: «Η δυσλεξία βιώνεται από παιδιά μ' επαρκή νοημοσύνη ως ένα γλωσσικό έλλειμμα το οποίο εκδηλώνεται ειδικά ως ένας ευρύτερος περιορισμός που αφορά την επεξεργασία κάθε οπτικής ή ακουστικής πληροφορίας στη βραχύχρονη μνήμη. Ο ευρύτερος αυτός περιορισμός παρουσιάζεται σε εργασίες που απαιτούν την πλέον βεβαρημένη χρήση και πρόσβαση στη βραχύχρονη μνήμη, όπως είναι η ανάγνωση, αλλ' ιδιαίτερα η ορθογραφημένη γραφή». Περίπου σύγχρονός της είναι και ο ορισμός που δόθηκε από τους Critchley και Critchley (1978, σ.149), σύμφωνα με τους οποίους «εξελικτική δυσλεξία είναι μια μαθησιακή δυσκολία η οποία αρχικά παρουσιάζεται ως μια δυσκολία στην εκμάθηση της ανάγνωσης και αργότερα ως μια αστάθεια στην ορθογραφημένη γραφή και ως έλλειμμα ευχέρειας στο χειρισμό γραπτών λέξεων, σε αντίθεση με τον προφορικό λόγο. Η κατάσταση έχει στην ουσία γνωστικό χαρακτήρα και συνήθως είναι γενετικά καθορισμένη. Δεν οφείλεται σε νοητικό έλλειμμα, σε έλλειμμα κοινωνικοπολιτισμικής ευκαιρίας, σε συναισθηματικούς παράγοντες ή σε άλλο έλλειμμα στη δόμηση του εγκεφάλου. Ενδεχομένως παρουσιάζει ένα ειδικό έλλειμμα ωρίμανσης, το οποίο τείνει να ελαχιστοποιείται καθώς το παιδί μεγαλώνει, και είναι ικανό για αξιόλογη βελτίωση, ιδιαίτερα όταν προσφέρεται κατάλληλη θεραπευτική βοήθεια στην πλέον πρόωμη ευκαιρία».

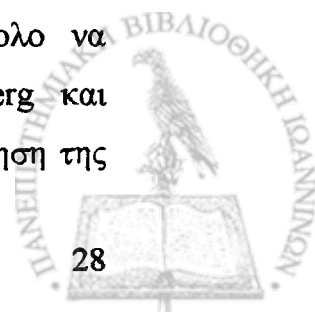
Ένα επιπρόσθετο και παιδαγωγικά αισιόδοξο στοιχείο του ορισμού αυτού είναι το ότι μπορεί να υπάρξει αντιμετώπιση του προβλήματος, εφόσον εξασφαλιστούν οι κατάλληλες συνθήκες εκπαιδευτικής παρέμβασης, αλλά και ο κατάλληλος χρόνος προσέγγισης (Στασινός, 2001). Πιο πρόσφατα, η Βρετανική Εταιρεία Ψυχολογίας (British Psychology Society, 1999) ορίζει τη δυσλεξία παραθέτοντας πως η δυσλεξία ενυπάρχει εκεί όπου η ανάπτυξη της άνετης και ακριβούς ανάγνωσης και/ή της ορθογραφημένης γραφής πραγματοποιείται με



μεγάλη ατέλεια ή με μεγάλη δυσκολία. Η έμφαση δίνεται κυρίως στα πλαίσια της εγγράμματης μάθησης σε επίπεδο λέξεων και υποδεικνύει ότι το πρόβλημα είναι σοβαρό και επίμονο παρά τις κατάλληλες ευκαιρίες μάθησης. Ένας εξίσου πρόσφατος και αρκετά πλήρης ορισμός της δυσλεξίας, που δεν αναφέρεται ωστόσο στην αντιμετώπιση, είναι αυτός της Orton Dyslexia Society (1995) -*οργανισμός που πλέον φέρει τον τίτλο «International Dyslexia Association»*-. Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό, οι δυσκολίες στην αποκωδικοποίηση μεμονωμένων λέξεων χαρακτηρίζουν τη δυσλεξία, η οποία ορίζεται και ως μια ειδική γλωσσική διαταραχή που αντικατοπτρίζει συνήθως φωνολογικά ελλείμματα. Οι δυσκολίες αυτές δε συνάδουν με την ηλικία, τη γνωστική και ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού και δεν είναι αποτέλεσμα μιας γενικής αναπτυξιακής υστέρησης ή αισθητηριακής βλάβης, ενώ εκδηλώνονται με δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφημένη γραφή.

Επίσης, μια άλλη, σημαντική παράμετρος της δυσλεξίας, είναι οι διαφορές που παρουσιάζουν τα δύο φύλα ως προς τη συχνότητα εμφάνισης της εν λόγω μαθησιακής δυσκολίας. Η κλινική εμπειρία και η αντίστοιχη ερευνητική μαρτυρία έχουν καταδείξει ότι το σύνδρομο της δυσλεξίας παρατηρείται περισσότερο σε αγόρια παρά σε κορίτσια (αναλογία 3 ή 4:1), αντίθετα με τη γενική αναγνωστική υστέρηση στην οποία παρουσιάζεται σχεδόν ίση κατανομή φύλου (Rutter, 1978). Ένα στοιχείο που κάνει ακόμη πιο αξιόπιστη την πληροφορία αυτή είναι το γεγονός πως η διαφορά στο φύλο ισχύει σε κάθε χώρα όπου μελετήθηκε η δυσλεξία (Jorm, 1983). Έχει διαπιστωθεί, ωστόσο, μια διακύμανση της αναλογίας αυτής στις διάφορες έρευνες που καταγράφουν αυτή τη διαφοροποίηση. Έτσι, οι διάφοροι μελετητές παρέχουν στοιχεία για την ύπαρξη αναλογίας 4:1 (Critchley, 1970), ή 2:1 (Money, 1966), ή ακόμη 5:1 (Naidoo, 1972), με τα αγόρια να υπερτερούν. Σε βιβλιογραφική επισκόπηση οι Goldberg και Schiffman (1972) καταθέτουν την άποψη πως η συχνότητα της διακύμανσης αυτής ποικίλλει από 3,3:1 ως 10:1. Ανεξάρτητα, πάντως, από τις εκάστοτε αυξομειώσεις στον υπολογισμό εμφάνισης της δυσλεξίας, όλες οι επιμέρους έρευνες καταδεικνύουν την ύπαρξη ισχυρής φυλετικής διαφοροποίησης (Στασινός, 2001).

Οι παράγοντες που ευθύνονται για τη διαφοροποίηση της συχνότητας εμφάνισης της δυσλεξίας ανάμεσα στα δύο φύλα δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν με βεβαιότητα (Στασινός, 2001). Ωστόσο, οι Goldberg και Schiffman (1972) εστιάζουν σε τέσσερεις παράγοντες. Πρώτον, στην εκκίνηση της



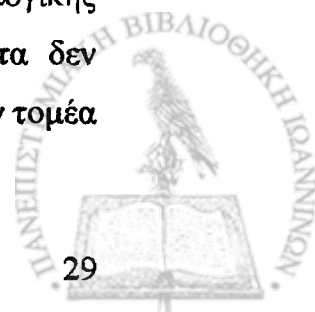
μαθητικής ζωής, στην ηλικία των 6 ετών, παρατηρείται μια εξελικτική- φυσική ωριμότητα στα κορίτσια σε σύγκριση με τα αγόρια. Εξάλλου, στα αγόρια υπάρχει μεγαλύτερη συχνότητα τραυμάτων στον εγκέφαλο απ' ό,τι στα κορίτσια, ενώ επιπλέον στα κορίτσια καταγράφεται μεγαλύτερη παροχή κινήτρων μάθησης. Τέλος, δευτερογενείς συναισθηματικές συγκρούσεις εμφανίζονται κυρίως στ' αγόρια, γεγονός που συνυφαίνεται με το επίπεδο ωριμότητας τους στην ηλικιακή αφετηρία. Όμως, και το ποσοστό των αγοριών που παρουσιάζουν ευρύτερα Μαθησιακές Δυσκολίες τείνει να είναι μεγαλύτερο (American Psychiatric Association, 1994).

Ωστόσο, ανεξαρτήτως φύλου, η παράλληλη ύπαρξη δυσλεξίας και διγλωσσίας σε ένα μαθητή είναι μια παράμετρος που αξίζει να ερευνησουμε, καθώς οι δυσκολίες που ενδεχομένως αναφύονται στη σχολική πράξη αναμένεται να είναι πολύ περισσότερες.

4.2. Δυσλεξία και διγλωσσία.

Η διάγνωση της δυσλεξίας στους δίγλωσσους μαθητές αποτελεί μια παραμελημένη διαδικασία, καθώς σε πολλές περιπτώσεις λανθασμένα υπάρχει η παραδοχή ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας και όχι η δυσλεξία αυτή καθ'αυτή είναι πρωτεύουσας σημασίας (Deponio et al, 2000). Η Αγγλική Επιτροπή για τη Φυλετική Ισότητα (Commission for Racial Equality, 1996) υπογράμμισε την ελλιπή παρουσίαση των δίγλωσσων παιδιών μεταξύ των διεγνωσμένων μαθητών με ειδικές αναγνωστικές δυσκολίες/ δυσλεξία. Οι εκπαιδευτικοί που έχουν στις τάξεις τους δίγλωσσους μαθητές διστάζουν να επιβεβαιώσουν μια τελική απόφαση για την πιθανότητα ύπαρξης δυσλεξίας, δηλώνοντας πως ενυπάρχουν αρκετές ιδιαιτερότητες στο να δουλεύεις με μαθητές από άλλες κουλτούρες (Deponio et al., 2000).

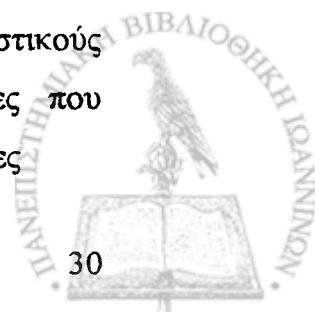
Σύμφωνα με τον Landon (1998), οι πιο πολλές δυσκολίες στην εγγραμματοσύνη εμφανίζονται περίπου στην Τρίτη Τάξη του Δημοτικού Σχολείου. Η Frith (1995) απέδωσε τη δυσκολία αυτή στο γεγονός ότι σε αυτή τη φάση ο μαθητής αντιμετωπίζει σε ορισμένες περιπτώσεις τη δυσκολία να υπερκεράσει το αλφαβητικό και λογογραφικό στάδιο και να φτάσει στο ορθογραφικό στην αναγνωστική ικανότητα, στοιχείο που υποδηλώνει έλλειμμα φωνολογικής ενημερότητας. Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί πως η φωνολογική ενημερότητα δεν αποτελεί περιοχή δυσκολίας για τους δίγλωσσους μαθητές, αλλά αντίθετα στον τομέα



αυτό ενδέχεται να υπερτερούν έναντι των μονόγλωσσων (Buck and Genesse, 1995, Cambell and Sais, 1995). Άλλωστε, η διγλωσσία per se έχει αποδειχθεί ότι δεν επιδρά αρνητικά στην αναγνωστικά ανάπτυξη (DaFontoura and Siegels, 1995). Έτσι, σε αυτήν την ηλικία, τα γνωστικά ελλείμματα που χαρακτηρίζουν τους δίγλωσσους μαθητές υποστηρίζεται ότι βασίζονται κυρίως σε πολιτισμικές ιδιαιτερότητες (Steffensen, Joag-Dev and Anderson, 1979, Carrell, 1988).

Γενικά, η μελέτη της δυσλεξίας έχει περιοριστεί κατά μεγάλο βαθμό στην εστίαση σε μονόγλωσσα παιδιά και η μελέτη της διγλωσσίας δεν εστιάζει σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Cline, 2000). Γι' αυτό, ακόμη και στα διαγνωστικά μέσα που χρησιμοποιούνται, έχει τεθεί το δίλημμα αν αυτά τα μέσα που απευθύνονται σε μονόγλωσσους μαθητές μπορούν παράλληλα να χρησιμοποιηθούν και σε δίγλωσσους (Deponio et al., 2000). Ειδικότερα για τα τεστ IQ που χορηγούνται στους δίγλωσσους μαθητές, έχει διατυπωθεί η άποψη πως δεν ενδύκνεται να είναι κοινά με τα αντίστοιχα που χορηγούνται σε μονόγλωσσους, τη στιγμή που ο βαθμός απόκτησης της δεύτερης γλώσσας δεν είναι ικανοποιητικός (Ashby, Morrison and Butcher, 1970, Figueroa, 1989). Άλλωστε, τα ψυχομετρικά τεστ και τα τεστ νοημοσύνης που χρησιμοποιούνται στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών δεν παύουν να είναι κατασκευές προσδιορισμένες πολιτισμικά, με αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να παραπέπονται άδικα ορισμένες φορές στην ειδική εκπαίδευση (Cummins, 1984, Skutnabb-Kangas & Cummins, 1998). Στο ίδιο συμπέρασμα κατέληξαν και άλλες έρευνες (Cline and Reason, 1993), οι οποίες αποτάνθηκαν πως οι εξειδικευμένες γνώσεις και η εμπειρία που απαιτείται για τη συμπλήρωση των διαφόρων τεστ νοημοσύνης δεν ευνοούν τα δίγλωσσα παιδιά. Με τα ευρήματα αυτά συνάδει και μια επίσημη έρευνα του εκπαιδευτικού συστήματος στο Λονδίνο (Inner London Education Authority, 1985), η οποία αναφέρει πως τα δίγλωσσα παιδιά δεν αναγνωρίζονται με ακρίβεια ανάμεσα στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, και κατ'αυτόν τον τρόπο στερούνται της εξειδικευμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης (Frederickson and Frith, 1998).

Ωστόσο, και στη βιβλιογραφία της δυσλεξίας όσο και της γνωστικής ψυχολογίας, ευρέως παρατηρείται η τάση να ορίζεται η διγλωσσία μέσα σε «περιορισμένα» πλαίσια. Το να μαθαίνεις περισσότερες από μία γλώσσες θεωρείται πως αποτελεί μια λειτουργική διαδικασία που εμπλέκει μόνο γνωστικούς παράγοντες. Έτσι, συναισθηματικοί, κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες που αφορούν σε δίγλωσσους, αγνοούνται στις περισσότερες εγγράμματα κοινωνίες



(Cline, 2000). Οι Rampton (1990) και Leung, Harris and Rampton (1997) έχουν προτείνει την κατηγοριοποίηση σε τρεις διαστάσεις, προκειμένου να περιγράψουν τους δεσμούς με τη γλώσσα. Ο πρώτος δεσμός αφορά την επιδεξιότητα, το βαθμό επάρκειας σε μια γλώσσα και αφορά καθαρά γνωστικά σχήματα που διαδραματίζουν σημαίνοντα ρόλο στην εκμάθηση της γλώσσας. Ο δεύτερος δεσμός αφορά τη φιλική προσχώρηση και τη συναισθηματική σχέση με τη γλώσσα, ενώ ο τρίτος την κληρονομικότητα, την αίσθηση ότι κάποιος ανήκει σε μια ορισμένη γλωσσική παράδοση από τη γέννησή του. Τα δύο τελευταία στοιχεία εμπλέκουν και συναισθηματικούς παράγοντες, καθώς η γλώσσα δεν μπορεί να θεωρηθεί κάτι ξέχωρο από την καθημερινή ζωή και όλες τις εμπειρίες που βιώνει ένα άτομο.

Έτσι, μέσα από όλα εκείνα τα περιστατικά που διαδραματίζονται καθημερινά στο σχολείο και στα οποία ο δίγλωσσος μαθητής τις περισσότερες φορές χρησιμοποιεί το γλωσσικό κώδικα, γραπτό και προφορικό -αν και θα πρέπει να σημειώσουμε πως γίνεται εξίσου ευρεία χρήση και της μη λεκτικής συμπεριφοράς, μέσα από χειρονομίες και εκφράσεις του προσώπου, που εκδηλώνουν με ακόμη παραστατικότερο τρόπο τις σκέψεις- και η αυτοεκτίμηση ενδεχομένως διαμορφώνεται ανάλογα. Στην περίπτωση μάλιστα που ο μαθητής αντιμετωπίζει και τη μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξίας, με άμεσο αποτέλεσμα λάθη στην ανάγνωση και τη γραφή, η αυτοεκτίμησή του μάλλον δέχεται μεγαλύτερη αρνητική επιφόρτιση.

Οι Martin και Stuart-Smith (1998) υποστήριξαν πως οι συναισθηματικοί παράγοντες επηρεάζονται από τα μαθησιακά ελλείμματα που δημιουργεί η δυσλεξία στους δίγλωσσους μαθητές, καθώς κατά τα πρώτα χρόνια της φοίτησής τους, η αίσθηση της ταυτότητάς τους «προκαλείται» σε σημαντικό βαθμό. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν, «η εγγράμματη ανάπτυξη περιλαμβάνει την ευχέρεια να χειρίζεται κανείς τα σύμβολα που κωδικοποιούν και αναπαριστούν τις αξίες, τα πιστεύω και τις νόρμες του πολιτισμού» (Martin και Stuart-Smith, 1998, 237). Η αυτοεκτίμηση αποτελεί έναν από τους κρίσιμους αυτούς συναισθηματικούς παράγοντες, όπως και η συναισθηματική διάθεση, το άγχος και τα επιμέρους χαρακτηριστικά της προσωπικότητας.

4.3 Δυσλεξία και αυτοεκτίμηση.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει αποδειχθεί μέσα από ένα και ολοένα αυξανόμενο σώμα ερευνών πως αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα των μαθητών με δυσλεξία (Palombo, 2001), συμπεριλαμβανομένων και της διάσπασης προσοχής, της ύπαρξης λίγων κινήτρων για τη σχολική εργασία, της σχολικής διαρροής, της κατάθλιψης, του άγχους, της μοναξιάς και της μη ικανοποιητικής παρέας συνομηλίκων (Greenham, 1999, Hellendoorn & Ruijsseenaars, 2000, Kavale & Forness, 1996). Οι μαθητές γίνονται ευάλωτοι σε καταστάσεις κατά τις οποίες η δυσλεξία τους δημοσιοποιείται, όταν δηλαδή οι συμμαθητές τους διαπιστώνουν μέσα στην τάξη την μειωμένη επίδοσή τους (Singer, 2005). Έτσι, η παρουσία της δυσλεξίας σε μια τάξη κοινής εκπαίδευσης επιδρά σε μεγάλο βαθμό στην αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση των μαθητών, καθώς στις τάξεις αυτές έχουμε τη δημόσια όψη της ταμπέλας «δυσλεξία» σε αντιδιαστολή με την επίδοση της υπόλοιπης τάξης. Οι μαθητές θεωρούν πολύ σημαντικό το διαχωρισμό της δημόσιας και της ιδιωτικής όψης της ταμπέλας «δυσλεξία», καθώς στην μεν πρώτη δε γίνονται εμφανή τα ακαδημαϊκά ελλείμματα, ενώ στη δεύτερη, την οποία το μεγαλύτερο ποσοστό δε βρήκε χρήσιμη, παρατηρούνται αρνητικές αντιδράσεις των υπόλοιπων μαθητών (Riddick, 1995).

Η ηλικία των 6-8 ετών θεωρείται ότι καθίσταται ιδιαίτερα αιφνιδιαστική, καθώς μέσω της κοινωνικής σύγκρισης που για πρώτη φορά χρησιμοποιούν οι μαθητές (Renick & Harter, 1989), συνειδητοποιούν την ύπαρξη της δυσλεξίας τους (Singer, 2005). Όμως και όσον αφορά την αναπτυξιακή τάση των προ-εφήβων, η κοινωνική σύγκριση και το να συμβαδίζουν με τις νόρμες των συνομηλίκων τους αποτελούν δύο σημαντικούς παράγοντες στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης (Harter, 1999). Κατ'αυτόν τον τρόπο, όταν οι μαθητές διαπιστώνουν πως είναι διαφορετικοί, γίνονται ευάλωτοι σε μορφές επιθετικότητας, γεγονός που είναι γενικά παραδεκτό από τα παιδιά με δυσλεξία. Ενδεχομένως, η μειωμένη αυτοεκτίμησή τους να τα καθιστά ακόμη πιο επιρρεπή στο να γίνουν αντικείμενο περιγέλου, να δέχονται πειράγματα και έτσι να θυματοποιούνται πιο εύκολα (Singer, 2005).

Όμως και οι μητέρες μαθητών με δυσλεξία (Riddick, 1995α) αποτάνθηκαν μέσα από τις συνεντεύξεις τους πως η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης θεωρείται το πιο



σημαντικό αποτέλεσμα μετά από την εκπαιδευτική παρέμβαση. Άλλωστε, και μέσα από τις κλινικές τους αναφορές, πολλοί αναλυτές (Kafka, 1984, Migden, 1990, Palombo, 1985, 1987, 1991, 1993, 1994, 2001, Shane, 1984) υπογράμμισαν την ταυτόχρονη προσοχή που προτείνεται να αποδίδεται στις μαθησιακές δυσκολίες και το συναισθηματικό παράγοντα. Εξάλλου, η σπουδαιότητα της αυτοεκτίμησης διαφαίνεται και μέσα από μελέτες που εστίασαν σε ενήλικες με δυσλεξία (Mc Nulty, 2003) και διαπίστωσαν μέσα από τις συνεντεύξεις πως κατά τη σχολική ηλικία, σε συνάρτηση με τις αποτυχίες στα μαθήματα, όλοι οι συμμετέχοντες είχαν βιώσει αισθήματα μειωμένης αυτοεκτίμησης. Παρόμοιες έρευνες (Scott et all., 1992) εξέτασαν τους παράγοντες εκείνους που βοήθησαν στην μετέπειτα επιτυχία των μαθητών με δυσλεξία και διαπίστωσαν μέσα από τις μαρτυρίες των ενηλίκων πλέον ατόμων, πως εκτός από την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης και η έγκαιρη και σε μικρή ηλικία εκπαιδευτική παρέμβαση απέβησαν καθοριστικές. Ο Palombo (1985, 1987, 1991, 1993, 2001) διαπίστωσε πως πρώτ' απ' όλα η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών είναι απαραίτητη για να βοηθήσουμε τα παιδιά τόσο στο σχολείο όσο και σε άλλες πλευρές της ζωής. Άλλωστε, αν δε γνωρίζουμε την ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών δε θα είμαστε σε θέση να προβούμε στην υποστήριξη. Η διαδικασία του θεωρητικού προβληματισμού τόσο σε λειτουργικό όσο και σε ψυχολογικό επίπεδο υποστηρίζεται πως ενισχύεται από τη διάγνωση, την ευαισθησία, αλλά και την ενεργό δράση εκ μέρους του ατόμου που παρεμβαίνει στις μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού (McNulty, 2003).

4.4 Διάγνωση, αξιολόγηση και υποστήριξη των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία στην ελληνική πραγματικότητα.

Έχοντας διαγνώσει την αιτία για την οποία ορισμένοι μαθητές δε συμβαδίζουν με την υπόλοιπη τάξη, ο εκπαιδευτικός έχει αντιμετωπίσει κατά το ήμισυ το πρόβλημα (Fontana, 1996). Ειδικότερα, όταν οι μαθητές αυτοί είναι επιπροσθέτως δίγλωσσοι και δεν μπορούν να προφθάσουν τον «κινούμενο στόχο», όπως αποφθεγματικά χαρακτηρίζει ο Jim Cummins (1996) την υπόλοιπη τάξη που προχωρά στη διδασκόμενη ύλη, οι δυσκολίες που συναντούν στην κοινή εκπαίδευση αυξάνονται διαρκώς, καθώς νέα κενά στις γνώσεις τους έρχονται να προστεθούν στα ήδη υπάρχοντα. Ιδιαίτερα, αν λάβουμε υπόψη το χρόνο που απαιτείται για να φτάσουν οι δίγλωσσοι μαθητές τα κανονικά επίπεδα της τάξης τους, ο οποίος

υπολογίζεται σε πέντε έως επτά χρόνια για ακαδημαϊκές πλευρές της γλωσσικής επάρκειας και σε δύο για τις απλές επικοινωνιακές πλευρές της δεύτερης γλώσσας τους (Cummins, 1996), τότε η σημασία της ενισχυτικής διδασκαλίας για τους δίγλωσσους μαθητές καθίσταται ιδιαίτερα κρίσιμη όσο και η έγκαιρη έναρξή της.

Στις αναφορές αυτές αξιολογείται μόνο ο παράγοντας της διγλωσσίας, παρακάμπτοντας την αναφορά στη δυσλεξία, καθώς δεν υπάρχει μέχρι στιγμής κάποια επιστημονική τοποθέτηση για τη συνύπαρξη των δύο παραγόντων. Είναι πάντως, αναμενόμενο πως το επιπλέον μαθησιακό έλλειμμα μαζί με το γλωσσικό, θα επιβραδύνει ακόμα περισσότερο τους ρυθμούς προσπάθειας «συνοδοιοποίησης» με τον κινούμενο στόχο προόδου των μονόγλωσσων μαθητών χωρίς δυσλεξία.

Το ελληνικό κράτος ξεκίνησε την ενισχυτική διδασκαλία των δίγλωσσων μαθητών στις αρχές του 1980 μέσα από τους θεσμούς των Τάξεων Υποδοχής (Υπουργική Απόφαση Φ. 818-2/Ζ/4139/20-10-80) και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (Ν.1404/83, άρθρο 45, ΦΕΚ 173/24-11-1983). Το 1990 η νομοθεσία συμπληρώνεται (Ν.1894/90, ΦΕΚ 173/24-11-83) και γίνεται πιο ευέλικτη η ίδρυση Φροντιστηριακών Τμημάτων (Φ.Τ.) και Τάξεων Υποδοχής (Τ.Υ.), ενώ παράλληλα γίνεται για πρώτη φορά λόγος για «τέκνα επαναπατριζόμενων Ελλήνων», με αναφορά προφανώς σε ομογενείς Ποντιούς από την πρώην Σοβιετική Ένωση. Αργότερα, με την Υ.Α. Φ2/378/Γ1/1124/8-12-1994 αποκτούν δικαίωμα εγγραφής στα τμήματα αυτά και αλλοδαποί μαθητές, τόσο της Πρωτοβάθμιας, όσο και της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αλλά η ίδια απόφαση δίνει δυνατότητα διδασκαλίας της γλώσσας και του πολιτισμού της χώρας προέλευσης των μαθητών για 2-3 ώρες εβδομαδιαίως. Επίσης, η ίδια απόφαση προβλέπει και την πρόσληψη εξειδικευμένου προσωπικού σε εκπαιδευτικά θέματα, όπως ψυχολόγων, κοινωνιολόγων και κοινωνικών λειτουργών για τη στήριξη του έργου, αλλά και των ίδιων των μαθητών των Τ.Υ. και των Φ.Τ. Όμως, μέχρι και σήμερα, αυτές οι επιμέρους δυνατότητες δεν έχουν αξιοποιηθεί ούτε καν στοιχειωδώς, και κατ' αυτόν τον τρόπο δεν καλλιεργείται η μητρική γλώσσα των μαθητών, αλλά ούτε παρέχεται η δυνατότητα κοινωνικής και ψυχολογικής στήριξης (Νικολάου, 2001). Ιδιαίτερα, η αξιοποίηση της μητρικής γλώσσας θα μπορούσε να αποβεί ιδιαίτερα ωφέλιμη για τους δίγλωσσους μαθητές, καθώς στη γνώση ευρύτερα, αλλά ιδίως στη γλώσσα, η σημασία της προηγούμενης γνώσης κατέχει την πιο σημαίνουσα θέση (Κούρτη-Καζούλη, 1999).

Έτσι, στο συναισθηματικό τομέα μέσω της μητρικής γλώσσας επιτυγχάνεται η επιβεβαίωση της αίσθησης ταυτότητας των μαθητών και διευρύνεται μέσα από τις



σχέσεις τους με τους δασκάλους. Όμως, και στο γνωστικό τομέα τα οφέλη είναι πολλά, καθώς η δεύτερη γλώσσα αναπτύσσεται πάντοτε σε σχέση με την πρώτη, αφού γίνεται μεταφορά γνώσης από την πρώτη στη δεύτερη γλώσσα (Cummins, 1996). Αντίθετα, όταν η γλώσσα, ο πολιτισμός και η εμπειρία των μαθητών αγνοούνται ή αποκλείονται, οι μαθητές ξεκινούν από μειονεκτική θέση. Τα σημεία σύνδεσης με τη διδασκόμενη ύλη ή τη διδασκαλία είναι ελάχιστα κι έτσι οι μαθητές αναγκάζονται να μαθαίνουν μέσα σ' ένα εμπειρικό κενό (Cummins, 1999).

Όσον αφορά, βέβαια, στο πρώτο μέρος, τη διάγνωση της δυσλεξίας, οι κινήσεις της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής σε ευρύτερο μαθητικά πλαίσιο, και των μονόγλωσσων μαθητών, μέχρι και την προηγούμενη δεκαετία, ήταν ανεπαρκείς. Έτσι, παρατηρήθηκε το φαινόμενο ακόμη και διευθυντής κρατικής ορθοπαιδικής Κλινικής να χορηγεί το 1992 σε δημόσιο σχολείο γνωμάτευση «παθήσεως» (sic) δυσλεξίας μαθητή μέσω της Πρωτοβάθμιας Υγειονομικής Επιτροπής (Στασινός, 2001). Σταθμό στη διάγνωση της δυσλεξίας αποτελεί η ίδρυση των Κέντρων Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης, τα οποία στηρίζονται στη συνεργασία των εκπαιδευτικών αλλά και εξειδικευμένου προσωπικού, όπως σχολικού ψυχολόγου.

Έτσι, στην κατάληξη του θεωρητικού μέρους της οικείας έρευνας και πριν ξεκινήσουμε τη στατιστική μας ανάλυση, θα μπορούσαμε να διατυπώσουμε την αναμενόμενη εκδοχή οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία να δέχονται σημαντική επιρροή στην αυτοεκτίμησή τους από τα τεκταινόμενα της σχολικής πράξης και να παρουσιάζουν χαμηλότερο μέσο όρο στην κλίμακα που αποτιμά την αυτοεκτίμησή τους.

Η παρούσα έρευνα- Υποθέσεις.

Η πρώτη και κύρια υπόθεση που κάναμε (Υπόθεση Α) ήταν ότι η αυτοεκτίμηση του δίγλωσσου μαθητή με δυσλεξία θα επηρεάζεται άμεσα από το ψυχολογικό κλίμα της τάξης (Ματσαγγούρας, 1998, Valesky, 1990, Young, 1997).

Παρακάτω τίθενται οι δευτερεύουσες υποθέσεις της έρευνας:

- 1) Όμως, η μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξίας αναμένεται να επηρεάζει αρνητικά την αυτοεκτίμηση (Υπόθεση Β1α) με τα ελλείμματα που παρουσιάζει στο γνωστικό τομέα και τη συνακόλουθη ματαιώση και παραίτηση (Greenham, 1999, Hellendoorn & Ruijsseenaars, 2000, Kavale & Forness, 1996, Mc Nulty, 2003, Palombo, 2001). Επίσης, η διγλωσσία αναμένεται να επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών (Υπόθεση Β1β), καθώς οι δυσκολίες που ενδεχομένως αντιμετωπίζουν οι μαθητές στη σχολική πράξη τους επηρεάζουν συναισθηματικά. Σε ανάλογα συμπεράσματα για τις πολλαπλές δυσκολίες των δίγλωσσων μαθητών είχαν καταλήξει και άλλες επιστημονικές έρευνες (Δαμανάκης, 1997, Δραγώνα, 2004, Fontana, 1996, Καψάλης, 1996). Τέλος, η παράλληλη ύπαρξη της διγλωσσίας και της δυσλεξίας (Υπόθεση Β1γ) ενδέχεται να διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, καθώς η συνύπαρξη γλωσσικών ελλειμμάτων και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων επιφορτίζει μάλλον αρνητικά τους μαθητές (Martin και Stuart-Smith, 1998).
- 2) Επιπλέον, σύμφωνα με την δεύτερη (Β2) υπόθεση της έρευνάς μας, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΙΕ) των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία πιθανόν επιδρά στην αυτοεκτίμησή τους. Έτσι, ένα «χαμηλό» ΚΟΙΕ ενδέχεται να επιδρά αρνητικά στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής τους και αναλογικά με τη διαβάθμισή τους να καθορίζουν την αυτοεκτίμηση ένα «μέτριο» και ένα «υψηλό» ΚΟΙΕ. Η αποτίμηση του ρόλου του ΚΟΙΕ έχει καταδειχθεί μέσα από επιστημονικές μελέτες (B.Bernstein, 1975, Durkin, 2000, Fontana, 1996).

- 3) Όσον αφορά στο φύλο των μαθητών διατυπώθηκε η πρόβλεψη (B3) πως τα κορίτσια θα παρουσιάσουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα αγόρια (Broverman, Vogel, Broverman, Clakson & Rosekrantz, 1972, Burns, 1986, Ζαφειροπούλου-Ματή-Ζήση, 2001).
- 4) Η ακαδημαϊκή επίδοση μάλλον επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία (B4). Ενδεχομένως ένας καλός βάσει της βαθμολογίας του μαθητής να τρέφει μεγαλύτερη εκτίμηση για το άτομό του, σε αντίθεση με έναν μαθητή με χαμηλή βαθμολογία, που θα αισθάνεται μειονεκτικά (Burns, 1982, Συγκολίτου, 1997, Thomas, 1973, Weinert, 1990).
- 5) Τέλος, η πέμπτη (B5) υπόθεση της έρευνάς μας αφορά την αλληλεπίδραση της ηλικίας μετανάστευσης, στην περίπτωση αλλοδαπού, δίγλωσσου μαθητή με δυσλεξία, και της αυτοεκτίμησής του. Αναμένεται πως η μετανάστευση σε μεγαλύτερη ηλικία θα επιφέρει αναλογικά πιο αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοεκτίμησή του (SkutnbbKangas, Toukoumaa, 1976, Δράκος, 1998).

ΜΕΘΟΔΟΣ

1.1. Συμμετέχοντες

Το δείγμα αποτέλεσαν 136 μαθητές των τριών τελευταίων τάξεων του Δημοτικού, της Τετάρτης, της Πέμπτης και της Έκτης. Σε αυτούς, εκτός από την ερευνητική ομάδα των 34 δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, κρίθηκε σκόπιμο να επιλέξουμε ισάριθμους μαθητές και στις άλλες τρεις ομάδες ελέγχου, τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, τα μονόγλωσσα παιδιά χωρίς δυσλεξία και τα δίγλωσσα παιδιά χωρίς δυσλεξία. Η επιλογή αυτή στηρίχθηκε στην πρόθεσή μας να διερευνήσουμε αν η δυσλεξία ή/και η διγλωσσία ασκούν επίδραση στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. Σε κάθε ομάδα 8 παιδιά ήταν στην Τετάρτη, 12 στην Πέμπτη και 14 στην Έκτη Τάξη. Η έρευνα διεξήχθη σε σχολεία της δημόσιας εκπαίδευσης, αστικού και ημιαστικού πληθυσμού του Νομού Μαγνησίας, όπου εντοπίστηκαν μετά από την έρευνά μας οι δίγλωσσοι και μονόγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία και χωρίς δυσλεξία.

Όσον αφορά στις ομάδες ελέγχου που δεν αντιμετωπίζουν τη μαθησιακή δυσκολία της δυσλεξίας, τόσο στα μονόγλωσσα, όσο και στα δίγλωσσα παιδιά η επιλογή του δείγματος έγινε με τυχαία διαστρωματική δειγματοληψία, με εξαίρεση το κριτήριο του φύλου. Εφόσον τα κορίτσια ήταν σημαντικά λιγότερα στην ομάδα των δίγλωσσων και μονόγλωσσων μαθητών με δυσλεξία (8/34), ανάλογη επιλογή ορίστηκε και στις άλλες δύο ομάδες ελέγχου. Ομοίως, η άνιση ηλικιακά -βάσει της τάξης τους- συμμετοχή των μαθητών οφείλεται στο γεγονός ότι στις μεγαλύτερες τάξεις διαγνώστηκαν στην οικεία έρευνα περισσότερα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, επομένως και στις άλλες ομάδες ορίστηκε ανάλογη ηλικιακή επιλογή. Εξάλλου, στα μονόγλωσσα και τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, η επιλογή στηρίχθηκε στη διάγνωση που είχε πραγματοποιηθεί από το τοπικό Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης και από το δάσκαλο της τάξης.

Ειδικότερα, επιλέχθηκαν παιδιά 10-12 ετών, καθώς η περίοδος αυτή θεωρείται κρίσιμη για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης του παιδιού (Ζαφειροπούλου & Ματή-Ζήση, 2001). Επιπλέον, τόσο η αντιληπτική και γνωστική ικανότητα, όσο και η γλωσσική του έκφραση είναι αρκετά ανεπτυγμένες κατά τη συγκεκριμένη ηλικία, ώστε ο μαθητής να μπορεί να ανταπεξέρχεται στα απαιτούμενα των μεθοδολογικών εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν. Άλλωστε, στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, οι εκτιμήσεις των «σημαντικών άλλων» (δάσκαλος- μαθητής) διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη ζωή του, αλλά και στη πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ευρύτερα, αφενός συγκεντρώνεται ο μεγαλύτερος αριθμός των δίγλωσσων, αφετέρου είναι ο κατεξοχήν χώρος όπου θεμελιώνεται η ομαλή ή συγκρουσιακή σχέση του μαθητή με το σχολείο (Νικολάου, 2001).

Πίνακας 1. Τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος της έρευνας.

Ερευνητικές ομάδες	N	Αγόρια	Κορίτσια	Κατανομή στις Τάξεις του Δημοτικού
Δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία	34	26	8	8 στην Τετάρτη 12 στην Πέμπτη 14 στην Έκτη
Δίγλωσσα παιδιά χωρίς δυσλεξία	34	26	8	8 στην Τετάρτη 12 στην Πέμπτη 14 στην Έκτη
Μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία	34	26	8	8 στην Τετάρτη 12 στην Πέμπτη 14 στην Έκτη
Μονόγλωσσα παιδιά χωρίς δυσλεξία	34	26	8	8 στην Τετάρτη 12 στην Πέμπτη 14 στην Έκτη

1.2. Όργανα μέτρησης- Ερωτηματολόγια

Για τη διεξαγωγή της έρευνας και την αξιολόγηση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης χρησιμοποιήθηκε το *My Class Inventory (MCI)* των Fraser, Anderson και Walberg (1982), όπως το μετέφρασε και το προσαρμοσε στα ελληνικά ο Ματσαγγούρας (2001). Ειδικότερα, προτιμήσαμε τη σύντομη μορφή, η οποία περιλαμβάνει 25 ερωτήσεις, έναντι της πιο ανεπτυγμένης, που περιλαμβάνει 38, καθώς κάτι τέτοιο κρίθηκε προσφορότερο για μαθητές δημοτικού (Diamantes, 2002, Fugua, 1989. Morrison, 1979, 1985, Otwell & Mullis, 1997, Richardson, 1990 Wright & Lombardi, 1991) που θα έπρεπε να συμπληρώσουν και δεύτερο ερωτηματολόγιο. Το MCI εστιάζει σε πέντε στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος, τα οποία έχουν αξιολογηθεί ως καλοί δείκτες του όλου ψυχολογικού κλίματος της τάξης και συνδέονται άρρηκτα με την αποτελεσματικότητα της τάξης, τόσο σε συναισθηματικό, όσο και σε ακαδημαϊκό επίπεδο (Fraser, 1991) Ανά πέντε οι 25 ερωτήσεις απαρτίζουν μια υποκλίμακα που αξιολογεί μια ιδιαίτερη διάσταση του ψυχολογικού κλίματος. Έτσι, προκύπτουν πέντε υποκλίμακες που αποτυπώνουν τις διαστάσεις:

1. Ικανοποίηση

2. Διενεκτικότητα
3. Ανταγωνιστικότητα
4. Δυσκολία
5. Συνεκτικότητα.

Το MCI διακρίνεται για την εγκυρότητά του, καθώς χρησιμοποιώντας τον τύπο KR 20 των Kuder και Richardson, $G = K/K-1 (1-SP.9/62)$, αποδείχθηκε πως ο βαθμός εσωτερικής εγκυρότητας του συνολικού ερωτηματολογίου είναι 0,612. Η αξιοπιστία του εν λόγω ερωτηματολογίου δεν αναφέρεται στα ερευνητικά δεδομένα (Ματσαγούρας, 1987).

Για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε το «*Self-Perception Profile for children*» της Harter (1985) μεταφρασμένο και προσαρμοσμένο από την Εύη Μακρή – Μπότσαρη ως «Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου II» (ΠΑΤΕΜ II) (2001), που διακρίνεται για την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του στον ελληνικό χώρο μέσα από μια σειρά ερευνών (Μακρή- Βοτσαρί & Robinson, 1991, Μακρή- Μπότσαρη, 1996, 1997, 2000). Ειδικότερα, ο συντελεστής αξιοπιστίας alpha Cronbach της κλίμακας της αυτοεκτίμησης αποδείχθηκε πως ισούται με 0,71, βαθμός που κρίνεται ιδιαίτερα ικανοποιητικός (Μακρή – Μπότσαρη, 2001). Το ΠΑΤΕΜ II εμπεριέχει πέντε κλίμακες της αυτοαντίληψης, τη σχολική ικανότητα, τις σχέσεις με τους συνομήλικους, την αθλητική ικανότητα, τη φυσική εμφάνιση, τη διαγωγή- συμπεριφορά και μία της αυτοεκτίμησης. Ωστόσο, η Harter στη δική της έκδοση του ερωτηματολογίου χρησιμοποιεί τον όρο «σφαιρική αυτοαξία», τον οποίο ενώ υιοθετεί η Μακρή –Μπότσαρη σε προηγούμενη έρευνα (1996), κατά την προσαρμογή του Ερωτηματολογίου ΠΑΤΕΜ II τον αντικαθιστά με τον όρο «αυτοεκτίμηση», καθώς ο τελευταίος χρησιμοποιείται ευρύτερα τόσο στην ελληνική όσο και στην ξένη βιβλιογραφία.

3. Διαδικασία

Το πρώτιστο και απαραίτητο βήμα για τη χορήγηση ερωτηματολογίων ήταν η ορθή και έγκαιρη προσέγγιση των διευθυντών των σχολείων, καθώς η άδειά τους για τη συγκεκριμένη ενέργεια ήταν η βασική προϋπόθεση για τη διεκπεραίωση της έρευνας. Η επισήμανση πως θα τηρηθεί άκρως η εχεμύθεια στο θέμα των προσωπικών δεδομένων των μαθητών και πως η έρευνα αυτή έχει παιδαγωγικό χαρακτήρα και σκοπό ενδεχομένως να τους ώθησε σε μια αγαστή συνεργασία.



Ιδιαίτερα χρήσιμη στάθηκε η δυνατότητα που μας δόθηκε να έχουμε πρόσβαση σε εκθέσεις διάγνωσης του οικείου Κ.Δ.Α.Υ., έγγραφα άκρως εμπιστευτικά και απόρρητα στο κοινό, οι οποίες ήταν απαραίτητο εργαλείο για την επιλογή των μαθητών με δυσλεξία.

Όσον αφορά στην προσέγγιση των μαθητών, και στο θέμα αυτό η βοήθεια, τόσο των διευθυντών, όσο και των δασκάλων τάξεων κρίθηκε απαραίτητη για την πραγματοποίηση της έρευνας, καθώς προετοίμασαν τους μαθητές από την προηγούμενη μέρα ύστερα από υπόδειξή μας. Τόνισαν στους μαθητές πως δεν πρόκειται για κάποιο διαγώνισμα, ούτε για κάποια δοκιμασία γνώσεων, καθώς και το σημαντικότερο, πως ό,τι τους ερωτηθεί θα το συμπληρώσουν απόρρητα και σιωπηλά στα έγγραφα ερωτηματολόγια. Τα περισσότερα παιδιά είχαν ήδη συμπληρώσει και στο παρελθόν ερωτηματολόγια, γεγονός που μας διευκόλυνε σε μεγάλο βαθμό. Έτσι, δε στάθηκε ιδιαίτερα δύσκολο το εγχείρημα της χορήγησης των ερωτηματολογίων, ούτε και σημειώθηκε κάποια παρέκκλιση από το αρχικό σχέδιο. Συστηθήκαμε προσωπικά στα παιδιά και επαναλάβαμε πως δε σημειώνουμε τα ονόματά τους, αλλά πως το μόνο που μας ενδιαφέρει είναι η άποψή τους για ορισμένα θέματα. Κατά μέσο όρο, τα παιδιά χρειάστηκαν είκοσι λεπτά για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

1.1. Εισαγωγή- Κωδικοποίηση μεταβλητών.

Το κύριο ζητούμενο της ανάλυσης είναι να απαντήσουμε στο ερώτημα αν το ψυχολογικό κλίμα της τάξης επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία. Επίσης, σύμφωνα με τις δευτερεύουσες υποθέσεις, να διαπιστώσουμε αν η δυσλεξία ή/ και η διγλωσσία είναι παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση. Επιπλέον, συνυπολογίστηκαν οι παράγοντες φύλο, βαθμολογία, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο (ΚΟΙΕ) και η ηλικία μετανάστευσης. Η τελευταία μεταβλητή συνυπολογίστηκε μόνο στην περίπτωση που ο μαθητής είναι δίγλωσσος και αλλοδαπός.

Η κωδικοποίηση των παραπάνω μεταβλητών έγινε ως εξής:



- Αυτοεκτίμηση: μια κλίμακα (0-20) υποδηλώνει το μέγεθος της αυτοεκτίμησης του κάθε μαθητή.
- Ψυχολογικό Κλίμα: Αποτιμάται μέσα από την εξέταση των πέντε παραγόντων στους οποίους εστιάζει το MCI, την Ικανοποίηση, τη Διενεκτικότητα, την Ανταγωνιστικότητα, τη Δυσκολία και τη Συνεκτικότητα. Ο κάθε παράγοντας μετράται μέσα από μια κλίμακα πέντε βαθμών.
- Δίγλωσσία: είναι ο αριθμός των γλωσσών που μιλά το παιδί. Για τα παιδιά που προέρχονται από μονόγλωσσες οικογένειες είναι 0, ενώ για τα παιδιά που προέρχονται από δίγλωσσες οικογένειες είναι 1.
- Δυσλεξία: ο αριθμός 1 υποδηλώνει την ύπαρξη δυσλεξίας, ενώ ο αριθμός 0 υποδηλώνει τη μη ύπαρξη δυσλεξίας στο παιδί.
- Φύλλο: 1 για αγόρι, 0 για κορίτσι.
- ΚΟΙΕ: το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο εκφράζεται με ένα αριθμό (1, 2, ή 3) ο οποίος υποδηλώνει την κοινωνικοοικονομική θέση της οικογένειας του παιδιού. Το 1 αντιπροσωπεύει το χαμηλό ΚΟΙΕ, το 2 το μέτριο και το 3 το υψηλό. Το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων χρησιμοποιούνται στη μελέτη μας ως δείκτης της κοινωνικο-οικονομικής θέσης, δεδομένου ότι η καταγραφή του πραγματικού οικογενειακού εισοδήματος, δηλαδή του πιο ρεαλιστικού κριτηρίου, ήταν αδύνατη.
- Μετανάστευση: είναι η ηλικία του παιδιού κατά την οποία η οικογένειά του μετανάστευσε στην Ελλάδα.
- Βαθμολογία: Είναι ένας αριθμός από το 0 έως και το 100 που προκύπτει από το σχολικό έλεγχο του παιδιού.

Στα τρία μέρη των αποτελεσμάτων που ακολουθούν προσπαθήσαμε να καταδείξουμε μέσα από τη στατιστική ανάλυση τις επιμέρους σχέσεις ανάμεσα στις μεταβλητές. Στο πρώτο μέρος επιχειρήσαμε να διαλευκάνουμε την κύρια υπόθεση μαζί με τις δευτερεύουσες B2, B4 και B5, στο δεύτερο μέρος τη B1 υπόθεση στις τρεις υποκατηγορίες της (B1α, B1β, & B1γ), και στο τρίτο μέρος τη B3 υπόθεση.

1.2. Α΄ Μέρος Αποτελεσμάτων

Στα αποτελέσματα που ακολουθούν επιχειρήσαμε να αναδείξουμε τη σημαντικότητα της παλινδρόμησης των επιμέρους παραμέτρων του Ψυχολογικού Κλίματος της

Τάξης, του ΚΟΙΕ, της ακαδημαϊκής επίδοσης και της ηλικίας μετανάστευσης με την αυτοεκτίμηση στην ομάδα των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία (Κύρια Υπόθεση Α και δευτερεύουσες Β2, Β4 και Β5). Η στατιστική μέθοδος που επιλέξαμε είναι αυτή της ιεραρχικής παλινδρόμησης, καθώς προσπαθήσαμε να διαπιστώσουμε ποιες από τις παραπάνω μεταβλητές ήταν οι πιο σημαντικές.

Πίνακας 2.

Οι πιο σημαντικοί παράγοντες που προκύπτουν μετά την ιεραρχική παλινδρόμηση με εξαρτημένη μεταβλητή την αυτοεκτίμηση και ανεξάρτητες μεταβλητές τα στοιχεία του Ψυχολογικού Κλίματος της Τάξης, το ΚΟΙΕ, την ακαδημαϊκή επίδοση και την ηλικία μετανάστευσης.

	Significance	Beta
Δυσκολία	0,002	- 0,432
Συνεκτικότητα	0,020	0,381
ΚΟΙΕ	0,058	0,237

Το κύριο ερώτημα που θέσαμε στην έρευνά μας είναι αν το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία (Κύρια Υπόθεση Α). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν (πίνακας 2) πως μόνο δύο παράγοντες από τους συνολικά πέντε, η Συνεκτικότητα και η Δυσκολία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της Αυτοεκτίμησης, ενώ η Ικανοποίηση, η Διενεκτικότητα και η Ανταγωνιστικότητα δεν κρίνονται σημαντικοί. Όσον αφορά στους λοιπούς παράγοντες, μόνο το Κοινωνικοοικονομικό Επίπεδο φαίνεται να επηρεάζει οριακά την αυτοεκτίμηση, ενώ η Βαθμολογία (Υπόθεση Β4) και η Ηλικία Μετανάστευσης (Υπόθεση Β5) δεν επιδρούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης τους. Οι δύο από τους τρεις συνολικά παράγοντες φαίνονται πως αποτελούν ανάλογα διαφοροποιούμενα ποσά, καθώς όταν «αυξάνεται» η διαβάθμιση της Συνεκτικότητας και του ΚΟΙΕ, τότε αυξάνεται και η Αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, αντιστρόφως ανάλογες είναι οι διαβαθμίσεις της κλίμακας που μετρά τη Δυσκολία σε συνάρτηση με την Αυτοεκτίμηση: Όσο περισσότερο δύσκολο είναι το διδακτικό αντικείμενο, τόσο χαμηλότερα διαμορφώνεται και η κλίμακα της Αυτοεκτίμησης.

1.3 Β' Μέρος Αποτελεσμάτων.

Στα παρακάτω αποτελέσματα προσπαθήσαμε μέσα από τη στατιστική ανάλυση να αποφανθούμε αν η δυσλεξία, η διγλωσσία και η παράλληλη ύπαρξη και των δύο παραγόντων (Δευτερεύουσες Υποθέσεις Β1α, Β1β και Β1γ) επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό την αυτοεκτίμηση. Για τη διαλεύκανση της Υπόθεσης αυτής χρησιμοποιήσαμε τη στατιστική μέθοδο two way Anova (ανάλυση διακύμανσης κατά δύο παράγοντες), καθώς θέλαμε να διαπιστώσουμε αν η μέση τιμή της αυτοεκτίμησης διαφοροποιείται στις τέσσερις ομάδες των μαθητών, αλλά και ποιες από τις εν λόγω μεταβλητές, η δυσλεξία, η διγλωσσία ή/και η παράλληλη ύπαρξη και των δύο παραγόντων κρίνονται σημαντική στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 3.

Η διαφοροποίηση της μέσης τιμής της αυτοεκτίμησης στις τέσσερις ομάδες, τους μονόγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, τους μονόγλωσσους χωρίς δυσλεξία, τους δίγλωσσους με δυσλεξία και τους δίγλωσσους χωρίς δυσλεξία.

Γλώσσα	Δυσλεξία	N	Μέσος όρος αυτοεκτίμησης	Τυπική απόκλιση
Μονόγλωσσοι	Με Δυσλεξία	34	13,794	2,79576
	Χωρίς Δυσλεξία	34	17,765	
	Σύνολο	68	15,7794	
Δίγλωσσοι	Με Δυσλεξία	34	9,412	2,88208
	Χωρίς Δυσλεξία	34	12,882	
	Σύνολο	68	11,1471	
Σύνολο	Με Δυσλεξία	68	11,6029	3,21443
	Χωρίς Δυσλεξία	68	15,3235	3,10724

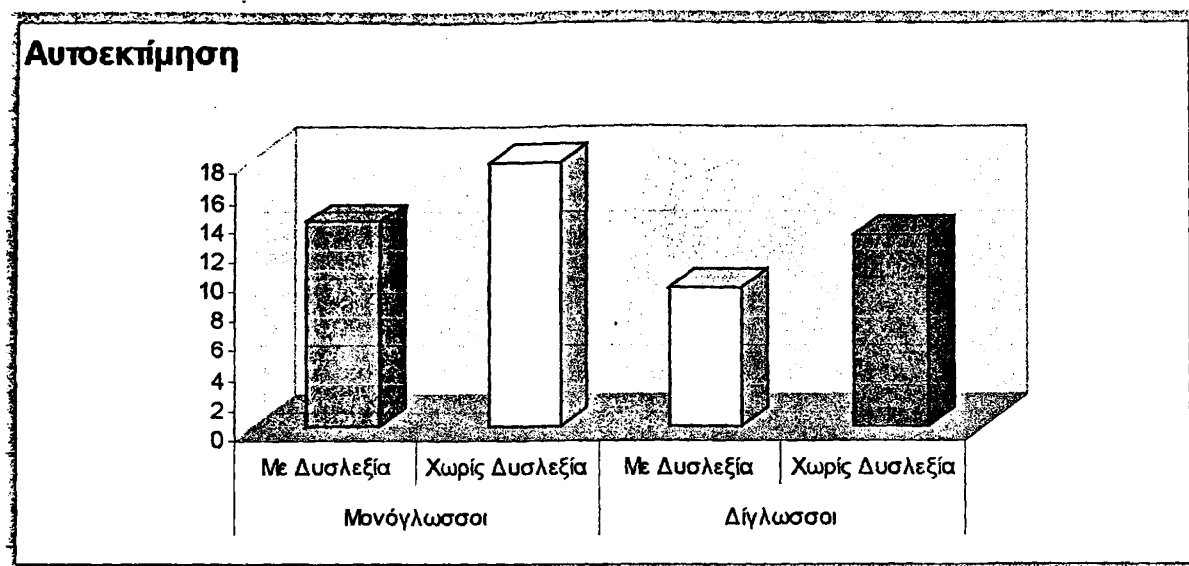
Πίνακας 4.

Η σημαντικότητα της επίδρασης των παραγόντων δυσλεξία, διγλωσσία και δυσλεξία-διγλωσσία στην αυτοεκτίμηση.

	Sig.
Διγλωσσία	p< 0,001
Δυσλεξία	p< 0,001
Διγλωσσία-Δυσλεξία	p= 0,498

Γράφημα 1.

Σχηματική απεικόνιση της διαφοροποίησης της αυτοεκτίμησης στις τέσσερις ομάδες των μαθητών.



Όπως φάνηκε από τη στατιστική ανάλυση, η ομάδα των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία παρουσιάζει το χαμηλότερο μέσο όρο στην κλίμακα που αποτυπώνει την αυτοεκτίμηση. Όμως, η παράλληλη ύπαρξη διγλωσσίας και δυσλεξίας δε φάνηκε να είναι ο καθοριστικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησής τους.

1.4. Γ' Μέρος αποτελεσμάτων

Στα κάτωθι αποτελέσματα επιχειρήσαμε να διαλευκάνουμε αν η αυτοεκτίμηση διαφέρει στη διακύμανσή της ανάμεσα στα δύο φύλα, συγκρίνοντας τους μέσους όρους της αυτοεκτίμησης σε αγόρια και κορίτσια (Υπόθεση B3). Για το λόγο αυτό χρησιμοποιήσαμε τη στατιστική μέθοδο του t-test.

Πίνακας 5.

Οι διαφοροποιήσεις στις διακυμάνσεις των μέσων όρων της κλίμακας της αυτοεκτίμησης σε αγόρια και κορίτσια.

Αγόρια (N= 104)		Κορίτσια (N=32)	
Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
13,49	3,46	13,39	4,34

Μέσα από τη στατιστική ανάλυση καταδείχθηκε πως δεν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση ανάμεσα στα δύο φύλα όσον αφορά στη διακύμανση των μέσων όρων της κλίμακας που αποτιμά την αυτοεκτίμηση.

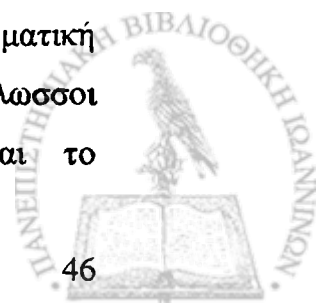
ΣΥΖΗΤΗΣΗ

1.1 Συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκε η επίδραση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης στην Αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, σε συνάρτηση με ανεξάρτητους παράγοντες ατομικών διαφορών, όπως είναι το φύλο, το ΚΟΙΕ, η ηλικία μετανάστευσης και η σχολική επίδοση. Τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων, που ανέδειξαν τις ακριβείς συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων, είναι ιδιαίτερα σημαντικά, διότι παρέχουν ενδείξεις για την πολυπλοκότητα της εκτίμησης του ατόμου για τον εαυτό του (Phillips & Zimmerman, 1990) και τις ενδοατομικές διαφορές. Επίσης, τεκμηριώνουν τον τρόπο με τον οποίο κάποια γενικά γνωρίσματα του εαυτού, γνωστικά και μη καθαρά γνωστικά χαρακτηριστικά, παρεμβαίνουν και ασκούν επίδραση στη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική επίδοση (Boekaerts, 1992, Δερμιτζάκη, 1997).

Υπόθεση Α. Η επίδραση του Ψυχολογικού Κλίματος της Τάξης στην Αυτοεκτίμηση.

Όσον αφορά στην πρώτη και κύρια υπόθεση που θέσαμε (Υπόθεση Α), τα αποτελέσματα των αναλύσεων διακύμανσης συνάδουν με την άποψη πως η αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης, ενισχύοντας τις προηγούμενες ερευνητικές μαρτυρίες (Ματσαγγούρας, 1998, Valesky, 1990, Young, 1997), αλλά μόνο από ορισμένα στοιχεία του. Ειδικότερα, δύο από τους δείκτες του Ψυχολογικού Κλίματος της Τάξης, η Δυσκολία και η Συνεκτικότητα φαίνεται να επηρεάζουν την αυτοεκτίμηση των Δίγλωσσων μαθητών με Δυσλεξία. Επιμέρους για τη Συνεκτικότητα, και προηγούμενες έρευνες (Καψάλης, 1996, Δαμανάκης, 1996) είχαν καταδείξει πως διαδραματίζει σημαντικό ρόλο μέσα σε τάξεις με πολυπολιτισμική σύνθεση, καθώς μια πολύ συνεκτική τάξη απορρίπτει με μεγάλη ευκολία τον «ανοίκειο άλλο» (Δραγώνα, 2004). Την ιδιαίτερη αυτή συναισθηματική μεταχείριση από την πλειοψηφία των μαθητών φαίνεται πως βιώνουν οι δίγλωσσοι μαθητές, οι οποίοι στην περίπτωση που αντιμετωπίζουν επιπροσθέτως και το



μαθησιακό πρόβλημα της δυσλεξίας, δέχονται ένα καίριο πλήγμα στην αυτοεκτίμησή τους.

Ωστόσο, η Ανταγωνιστικότητα, η Ικανοποίηση και η Διενεκτικότητα δεν επηρεάζουν σύμφωνα με τα ερευνητικά μας δεδομένα την Αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, ενδεχομένως διότι έχουν απογοητευτεί σε τόσο μεγάλο βαθμό από την επίδοσή τους στα σχολικά μαθήματα, ώστε να μην είναι ικανοποιημένοι από τα διδασκόμενα αντικείμενα, τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους και συνακόλουθα να μη δικαιώνονται οι προσδοκίες τους, αλλά και να μη δίνουν σημασία στις διαφορές και τις διενέξεις που λαμβάνουν χώρα. Έτσι, τίθενται πολλές φορές εκτός ανταγωνισμού στη σχολική πράξη και αδιαφορούν για τα μαθητικά τεκταινόμενα, αποτιμώντας αρνητικά τον εαυτό και τις ικανότητές τους.

Υπόθεση Β1α, Β1β και Β1γ. Η επίδραση της Δυσλεξίας, της Διγλωσσίας και της παράλληλης ύπαρξης των δύο παραγόντων στην Αυτοεκτίμηση.

Επίσης, σύμφωνα με τα πορίσματα της έρευνάς μας, ο παράγοντας της Δυσλεξίας επηρεάζει σε πολύ σημαντικό βαθμό την αυτοεκτίμηση των μαθητών, καθώς δημιουργεί επιπλέον ελλείμματα σε γνωστικό και συναισθηματικό επίπεδο, γεγονός που συνάδει με την υπόθεση (Υπόθεση Β1α) που θέσαμε. Στο συμπέρασμα αυτό είχαν καταλήξει και άλλες έρευνες, καταδεικνύοντας την ισχυρή συνάρτηση που υπάρχει ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και τη δυσλεξία (Greenham, 1999, Hellendoorn & Ruijsseenaars, 2000, Kavale & Forness, 1996, Palombo, 2001). Ο μαθητής που αντιμετωπίζει την ειδική αυτή μαθησιακή δυσκολία και τη συνακόλουθη μειωμένη πολλές φορές επίδοση δεν έχει εμπιστοσύνη στις δυνάμεις και τις ικανότητές του, καθώς κρίνει ως κατώτερο σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τον εαυτό του. Ο παράγοντας της διγλωσσίας κρίνεται ένας εξίσου σημαντικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών, καθώς μέσα από τις πολλαπλές δυσκολίες που αναφύονται στα πλαίσια της συνεκπαίδευσης με παιδιά από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο επηρεάζονται σημαντικά και σε συναισθηματικό επίπεδο. Στο σημείο αυτό επιβεβαιώθηκε η υπόθεση που είχαμε θέσει (Υπόθεση Β1β) και ακολουθούσε μελέτες που υπογράμμιζαν τις πολλαπλές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές. (Δαμανάκης, 1997, Δραγώνα, 2004, Fontana, 1996, Καψάλης, 1996).

Όμως, η παράλληλη ύπαρξη διγλωσσίας και δυσλεξίας αποδείχθηκε πως δε βρίσκεται σε άμεση αλληλεπίδραση με την αυτοεκτίμηση. Έτσι, παρόλο που η διαβάθμιση της κλίμακας που αποτιμά την αυτοεκτίμηση βρέθηκε να είναι αισθητά



πιο χαμηλή στην ομάδα των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, η ταυτόχρονη ύπαρξη των δύο παραγόντων δε φάνηκε να την επηρεάζει. Στο σημείο αυτό καταρρίφθηκε η υπόθεση που είχαμε θέσει (Υπόθεση B1γ) και ακολουθούσε παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα (Martin και Stuart-Smith, 1998).

Υπόθεση B2. Επίδραση του ΚΟΙΕ.

Επιπλέον, το Κοινωνικοοικονομικό επίπεδο φαίνεται ότι επηρεάζει μεν την αυτοεκτίμηση των Δίγλωσσων μαθητών με Δυσλεξία, αλλά στη έρευνά μας μόνο σε οριακό βαθμό (Υπόθεση B2). Το ΚΟΙΕ δημιουργεί τις κατάλληλες εκείνες προϋποθέσεις για τη γενικότερη πρόοδο, τόσο σε υλικό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο, όπως έχουν υπογραμμίσει και παλαιότερα ερευνητικά δεδομένα (B.Bernstein, 1975, Durkin, 2000). Η οικονομική ευμάρεια προσπορίζει σε μια οικογένεια την αρμόζουσα ατμόσφαιρα που ευνοεί την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης.

Υπόθεση B3. Διαφορές στο μέσο όρο της Αυτοεκτίμησης ανάμεσα στα δύο φύλα.

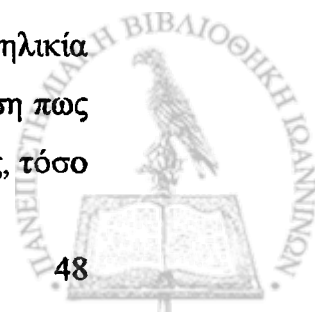
Εξάλλου, οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στην εκτίμηση που δίνουν στον εαυτό τους τείνουν να ελαχιστοποιούνται, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνάς μας, ενισχύοντας την άποψη πως η αυτοεκτίμηση δεν επηρεάζεται από το φύλο (Shaalvik & Rankin, 1990). Στο σημείο αυτό καταρρίφθηκε η υπόθεση που είχαμε θέσει (Υπόθεση B3), ότι τα κορίτσια θα είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα αγόρια, και ακολουθούσε προηγούμενες μελέτες (Broverman, Vogel, Broverman, Clakson & Rosekrantz, 1972, Burns, 1986, Ζαφειροπούλου-Ματή-Ζήση, 2001).

Υπόθεση B4. Η επίδραση της Βαθμολογίας στην Αυτοεκτίμηση

Η ακαδημαϊκή επίδοση, που καταγράφεται μέσα από τη βαθμολογία των μαθητών, φαίνεται από την έρευνά μας πως δε διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην αυτοεκτίμησή των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, καταρρίπτοντας την αρχική μας υπόθεση (Υπόθεση B4), που συμφωνούσε με προηγούμενες μελέτες (Burns, 1982, Συγκολλίτου, 1997, Thomas, 1973, Weinert, 1990). Ενδεχόμενως οι συνεχείς αποτυχίες και συνακόλουθα η χαμηλή βαθμολογία να έχουν γίνει καθημερινό βίωμα των μαθητών αυτών και να μη συνυπολογίζονται ως παράγοντες σημαντικοί στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησή τους.

Υπόθεση B5. Η επίδραση της ηλικίας μετανάστευσης

Η τελευταία μας υπόθεση (Υπόθεση B5), η οποία αφορούσε την ηλικία μετανάστευσης, δεν επιβεβαιώθηκε, καταρρίπτοντας την ήδη διατυπωμένη θέση πως όσο μεγαλύτερος σε ηλικία μεταναστεύει ο δίγλωσσος και αλλοδαπός μαθητής, τόσο



μεγαλύτερες δυσκολίες αντιμετωπίζει στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (SkutnbbKangas, Toukoumaa, 1976, Δράκος, 1998) και ενδεχομένως τόσο χαμηλότερα διαβαθμίζεται και η αυτοεκτίμησή του. Η συνύπαρξη της μαθησιακής δυσκολίας της Δυσλεξίας ίσως να εξηγεί τη διαφοροποίηση αυτή, αν και η έλλειψη βιβλιογραφικών αναφορών για τη συνεξέταση τόσων πολλών παραγόντων δε μας επιτρέπει να καταλήγουμε σε ακριβείς αιτιολογίες.

1.2. Περιορισμοί της οικείας Έρευνας. - Προτάσεις για περαιτέρω Έρευνα.

Ωστόσο, ένα σημείο στο οποίο θα πρέπει να προβληματιστούμε είναι το γεγονός ότι το μεγαλύτερο ποσοστό του δείγματός μας είχε ως συμμετέχοντες δίγλωσσους μαθητές που άνηκαν σε χαμηλό κυρίως κοινωνικοοικονομικό επίπεδο. Ενδεχομένως μια ακριβέστερη αναλογία και στα τρία επίπεδα του εν λόγω status να έδινε διαφορετικά αποτελέσματα. Ανάλογος προβληματισμός έχει ήδη διατυπωθεί μέσα από προηγούμενα ερευνητικά δεδομένα (Cline, 2000).

Όμως, και η αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος σε έναν άλλο τομέα αποτελεί επίσης ένα κομβικό σημείο στο οποίο πρέπει να σταθούμε με προβληματισμό: ειδικά στα παιδιά με δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, η διάγνωσή τους στηρίχθηκε αποκλειστικά στην επίσημη πρόταση που είχε καταθέσει στο εκάστοτε σχολείο το ΚΔΑΥ. Περαιτέρω έλεγχο δεν ήμαστε σε θέση να διεκπεραιώσουμε για να διασταυρώσουμε και να επαληθεύσουμε ή όχι την ορθότητα της διάγνωσης. Γι' αυτό το λόγο περιοριστήκαμε στην ήδη διατυπωμένη διάγνωση και παραβλέψαμε δικές μας τυχόν αμφιβολίες. Εξάλλου, και η συλλογή δεδομένων ενός δείγματος που ανήκε αποκλειστικά σε ένα Νομό, αυτόν της Μαγνησίας, είναι επίσης ένα περιοριστικό στοιχείο, καθώς δεν επιτρέπει να κάνουμε λόγο για πλήρη αντιπροσωπευτικότητα. Μια μεγαλύτερη έρευνα, που θα προσέγγιζε το θέμα μας με συμμετέχοντες από περισσότερους νομούς και θα διευκρίνιζε και τυχόν διαφοροποιήσεις ανάλογα με το νομό θα μπορούσε να δώσει πιο σαφή επιστημονικά συμπεράσματα.

Ωστόσο, και ο ίδιος ο αριθμός του δείγματος, 34 μαθητές από κάθε ομάδα, αν και κρίνεται ικανοποιητικός για στατιστική ανάλυση, ωστόσο δεν είναι και αρκετά ικανοποιητικός για να γενικεύσουμε ευρύτερα τα συμπεράσματά μας. Έτσι,



οφείλουμε να είμαστε επιφυλακτικοί, καθώς η συλλογή δεδομένων της οικείας έρευνας από ένα δείγμα τέτοιου μεγέθους δε μας επιτρέπει να υποστηρίξουμε ασφαλείς και καταληκτικές θέσεις. Μια μελλοντική έρευνα που θα είχε περισσότερους και πιο αντιπροσωπευτικά συλλεχθέντες συμμετέχοντες ενδεχομένως να διαφώτιζε σε μεγαλύτερο ποσοστό τα επιστημονικά ευρήματα αναφορικά με την επίδραση του Ψυχολογικού Κλίματος της Τάξης στην Αυτοεκτίμηση των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία. Όμως, η έρευνα δε θα μπορούσε ποτέ να αρκестεί στην συνεξέταση μόνο των εν λόγω μεταβλητών. Για παράδειγμα, η τυχόν επίδραση της διαφορετικής χώρας προέλευσης των αλλοδαπών και δίγλωσσων παιδιών, όπως και πολυάριθμοι άλλοι παράγοντες, το ποσοστό της συνεκπαίδευσης μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών ανά τάξη, αποτελούν επιπλέον μεταβλητές, όπως και ο αριθμός των μελών της οικογένειας και οι ηλικιακές διαφορές με τα αδέλφια του κάθε μαθητή.

1.3 Προτάσεις για την ενδυνάμωση του Ψυχολογικού Κλίματος της Τάξης σε δίγλωσσους μαθητές με Δυσλεξία.

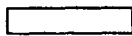
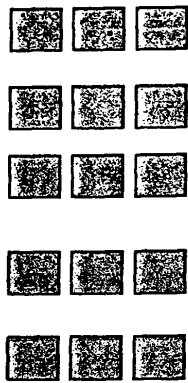
Η εξαίρεση επιβεβαιώνει τον κανόνα και η μοναδικότητα κάθε παιδιού είναι δεδομένη, καθιστώντας τη γνώση γενικών κανόνων ανεπαρκή (Singer, 2005). Έτσι, το να προτείνουμε έτοιμες λύσεις που θα αποσκοπούσαν στην ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία μέσα από τη βελτίωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης είναι ένα εγχείρημα δύσκολο, τη στιγμή που τόσο η ελληνική όσο και η ξένη βιβλιογραφία δεν έχουν εστιάσει στην συνεξέταση τόσων πολλών παραγόντων.

Μια σημαντική μέθοδος διδασκαλίας που ενδείκνυται να εφαρμόζεται στη χώρα μας και σε τάξεις με πολυπολυτισμική σύνθεση αποφέροντας θετικά αποτελέσματα είναι το Project (Νικολάου, 2000). Εμπνευσμένος από τα ομαδοσυγκεντρωτικά μοντέλα, ο John Dewey (1959) έθεσε τις βάσεις της μεθόδου αυτής, μέσω της οποίας ο μαθητής δεν αναζητά απλά τις μοναδικές σωστές, παγιωμένες απαντήσεις σε ερωτήσεις που έχουν τεθεί από το δάσκαλο, αλλά ερευνά σε βάθος ένα θέμα. Φυσικά, η εργασία αυτή δεν αποτελεί ένα ξεχωριστό διδακτικό αντικείμενο ούτε αντικαθιστά το Αναλυτικό Πρόγραμμα, αλλά ενσωματώνεται σε αυτό (Sylvia, 1992). Σε αυτή τη λογική κινείται και η εφαρμογή των εργασιών στα



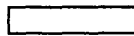
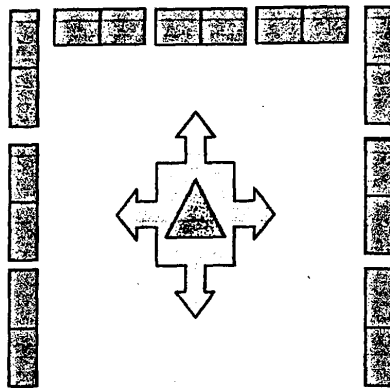
πλαίσια του διαθεματικού πλαισίου σπουδών, καθώς και τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Αγωγής Υγείας που υλοποιούνται τα τελευταία χρόνια τόσο στην πρωτοβάθμια, όσο και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και αποτελούν σημαντικούς δρομοδείκτες στη δυναμική πορεία της παιδευτικής διαδικασίας (Λολίτσας, 2005). Μέσα από αυτές τις διαδικασίες, η έμφαση δε δίνεται στην απόκτηση νέων ικανοτήτων και τον εντοπισμό των ελλείψεων στη μάθηση των παιδιών, αλλά και ούτε στον προσδιορισμό των μαθητικών καθηκόντων εκ μέρους των δασκάλων. Αντίθετα, ο εκπαιδευτικός μέσω της μεθόδου Project ενθαρρύνει τους μαθητές να αποφασίσουν οι ίδιοι το αντικείμενο εργασίας τους και τους αποδέχεται ως επαΐοντες με την επίκληση στις ικανότητές τους και την παροχή της ευκαιρίας να τις αξιοποιήσουν. Άλλωστε, η ενίσχυση της διαφορετικότητας στην προσωπικότητα, τις δραστηριότητες και τις απαντήσεις θα ενίσχυε μια πιο θετική ατμόσφαιρα στην τάξη, τακτική που θεωρείται ιδιαίτερα χρήσιμη για την ενδυνάμωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών με δυσλεξία (Humphrey, 2003).

Η διαρρύθμιση της σχολικής αίθουσας αποτελεί επίσης ένα κομβικό σημείο, αν και ελάχιστα φαίνεται να λαμβάνεται υπόψη από τους υπευθύνους σχολικών κτιρίων και εξοπλισμών, αλλά και από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς. Η μετωπική διάταξη (σχήμα 1) των θρανίων είναι η συνηθέστερη, παρά το μεγάλο αριθμό των μειονεκτημάτων της τόσο από παιδαγωγική όσο και από διδακτική άποψη, καθώς ευνοεί την περιθωριοποίηση κάποιων μαθητών, οι οποίοι απομονώνονται τις περισσότερες φορές στα τελευταία θρανία (Κοντογιάννη, 1995). Τις περισσότερες φορές τις θέσεις αυτές καταλαμβάνουν οι μαθητές με χαμηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, αλλά και οι πολιτισμικά διαφέροντες, οι οποίοι κατ'αυτόν τον τρόπο έχουν την αίσθηση ότι διαφεύγουν τον έλεγχο του εκπαιδευτικού. Ωστόσο, κάθε διδακτική μέθοδος απαιτεί και έναν ορισμένο τρόπο διαρρύθμισης των θρανίων και των υπόλοιπων επίπλων μέσα στην αίθουσα. Η διάταξη του χώρου όπου θα μπορούσε να εφαρμόζεται η ομαδοσυνεργατική μέθοδος, τόσο κατά τη διδασκαλία, όσο και κατά την εργασία σε ομάδες, απεικονίζεται στα σχήματα 1 και 2. Το σχήμα «Π» θεωρείται πως είναι το πλέον κατάλληλο για τη δημιουργία ενός ευνοϊκότερου συναισθηματικά κλίματος, αφού δεν απομονώνει κανέναν μαθητή, ούτε δίνει μια αυστηρή θέση περιοχής στο διδάσκοντα. Ο δίγλωσσος μαθητής με δυσλεξία θα ένιωθε μεγαλύτερη οικειότητα σε έναν παρόμοια διαμορφωμένο χώρο, γεγονός που θα είχε κατά πάσα πιθανότητα και άμεση συνέπεια στην αυτοεκτίμησή του.



Σχήμα 1.

Μετωπική Διάταξη θρανίων



Σχήμα 2.

Διάταξη σε σχήμα «Π»

Υπόμνημα:



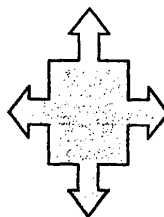
θρανίο



δάσκαλος



πίνακας



Επικοινωνία και κινητικός
προσανατολισμός του
δασκάλου

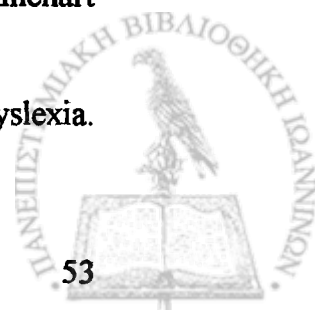


έδρα

(Πηγή: Νικολάου, 2000, σ.214)

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed.), Washington, DC, Author.
- Antunes, C., Fontaine, A.M. (2000). Relations between self-concept and social support appraisals during adolescence: A longitudinal study. *Ψυχολογία*, 7, (3), 339-353
- Ashby, B. Morrison, A and Butcher, H.J. (1970). The abilities and attainments of immigrant children. *Research in Education*, 4, 73-80.
- Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα, Gutenberg.
- Baker, J.A., Dilly, L.J., Aupperlee, J.L., & Patil, S.A. (2003). The developmental context of school satisfaction: Schools as psychologically healthy environments. *School Psychology Quarterly*, 18, 206-221.
- Ball, O. (1992). *Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα, Δίοδος.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ, Prentice Hall.
- Behey, L. (2003). *Διγλωσσία και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*. Επίσκεψη στο Διαδικτυακό τόπο <http://specialeducation.gr> στις 31/3/2005.
- Belsky, J., & MacKinnon, C. (1994). Transition to school: Development trajectories and school experiences. *Early Education and Development*, 5 (2), 106-119.
- Bernstein, B. (1975). *Classe et pedagogies: visibles et invisibles*, Centre pour la Recherche et l' Innovation dans l' Enseignement , OCDE, 1975.
- Breckler, S.J., & Greenwald, A.G. (1986). Motivational facets of the self. In R.M. Sorrentino & Higgins (Eds.), *Motivation and cognition: Foundations of social behavior*, New York, Guilford.
- Bruck, M and Genesse, F. (1995). Phonological awareness in young second language learners. *Journal of Child Language*, 22, 307- 324.
- Burns, R.B. (1982). *Self- concept development and education*. London, Holt, Rinehart and Winston.
- Burton, S. (2004). Self-esteem groups for secondary pupils with dyslexia. *Educational Psychology in practice*, 20, 1, 55-73.



- Campbell, R., and Sais, E. (1995). Accelerated metalinguistic (phonological) awareness in bilingual children. *British Journal of Developmental Psychology*, 13, 61-68.
- Cantor, N., Markus, H., Niedenthal, P., & Nurius, P. (1986). On motivation and the self-concept. In R. M. Sorrentino & E. T. Higgins (Eds), *Motivation and cognition: foundations of social behavior*. pp 96-122, New York, Guilford.
- Carrell, P.L. (1998). Some causes of text-boundedness and schema interference in ESL reading. In P.L. Carrell, J. Devine and D.E. Eskey (Eds) *Interactive Approaches to Second Language Reading*. pp 101-113. Cambridge University Press.
- Cline, T. (2000). Multilingualism and Dyslexia: Challenges for Research and Practice. *Dyslexia*, 6, pp.3-12.
- Cline, T. and Reason, R. (1993). Specific learning difficulties (dyslexia): equal opportunities issues. *British Journal of Special Education*, 20, 30-34.
- Commission for Racial Equality (1996). *Special Educational Needs Assessment in Strathclyde: Report of a formal Investigation*. London, CRE.
- Cooley, C.H. (1902). *Human Nature and the social order*. New York, Charles Scribner's Sons.
- Coopersmith, S. (1967). *The Antecedents of Self-Esteem*. San Francisco, W. H. Freeman.
- Critchley, M. (1970). *The Dyslexic Child*. Springfield, III, Charles C. Thomas.
- Critchley, M. & Critchley, E. (1978). *Dyslexia Defined*. London, Heinemann Medical Books.
- Cummins, J. (1984). *Bilingualism and Special Education: Issues in Pedagogy and Assessment*. Clevedon, Multilingual Matters.
- Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities: Education for Empowerment in a Diverse Society*. Ontario, California Association for Bilingual Education.
- Γερμανός, Δ. (1998). *Χώρος και Διαδικασίες Αγωγής*. Αθήνα, Gutenberg.
- DaFontoura, H.L. and Siegels, L.S. (1995) Reading, syntactic and working memory skills of bilingual Portuguese-English Canadian children. *Reading and Writing*, 7, 139-153.
- Δαμανάκης Μ. (1997). *Η Εκπαίδευση των Παλινοστούτων και Αλλοδοπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Deci, E.L., & Ryan, R.M. (1990). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior* (3rd ed.). New York, Plenum.

- Deponio, P., Landon, J., Kirstine, M., and Reid, G. (2000). An audit of the processes involved in identifying and assessing bilingual learners suspected of being dyslexic: a Scottish Study. *Dyslexia*, 6, 29-41.
- Δερμιτζάκη, Ε. (1997). *Οι σχέσεις των διαστάσεων της εικόνας του εαυτού και του επιπέδου γνωστικής ανάπτυξης με τις επιδόσεις στο σχολείο*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Τμήμα Ψυχολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Dermitzaki, I., Efklides, A. (2003). Goal orientations and their effect on self-concept and metacognition in adolescence. *Ψυχολογία*, 10, (2 and 3), 214-227.
- Dewey, J. (1959). *Dewey on Education, Selections. From the Child and the Curriculum*, Teachers College Press, New York, 1959.
- Diamantes, T. (2002). Improving instruction in multicultural classes by using classroom learning environment. *Journal of Instructional Psychology*, 29, 277-282.
- Δικαίου, Μ. (1999). Μειονοτικές Ομάδες: Έρευνα και παρέμβαση στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα. *Ψυχολογία*, 6, (2), 247-253.
- Δραγώνα, Θ. (2004). Εκπαιδύοντας τον ανοίκειο «άλλο»: Το παράδειγμα της μειονοτικής εκπαίδευσης. *Ψυχολογία*, 11, 1, 20-33.
- Δράκος, Γ. (1998). Ειδική παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας Λογοπάθεια – Λογοθεραπεία. Παιδαγωγικές και λογοθεραπευτές στρατηγικές αποκατάστασης στην προσχολική και σχολική ηλικία, Περιβολάκι και Ατραπός, Αθήνα.
- Dunn, R. J., & Harris, L. G. (1998). Organizational dimensions of climate and the impact on school achievement. *Journal of Instructional Psychology*, 25, 100-115.
- Durkin, C. (2000). Dyslexia and Bilingual Children- Does Recent Research assist identification? *Dyslexia*, 6, 248-267.
- Eccles, J. & Wigfield, A., Harold, R.D. & Blumenfeld, P. (1993). Age and gender differences in children's self and task perceptions during elementary school. *Child Development*, 64, 830-847.
- Edwards, C.H. (1997). *Classroom Discipline and Management*. Columbus, Ohio, Merrill.
- Ellet, C.D. (1989). Conceptualizing the study of learning environments. In B. J. Fraser (Ed) *The Study of learning environment: VOL. 1. Research monograph of the Study of Learning Environments Special Interest Group of the American Educational Research Association*. Perth, Western Australia: Curtin University of Technology.

- Erikson E.R. (1963). *Childhood and Society*. New York, Norton.
- Everatt, J., Smythe, I., Adams, E. and Ocampo, D. (2000). Dyslexia screening measures and bilingualism. *Dyslexia*, 6, 42-56.
- Ζαφειροπούλου, Μ. & Ματή-Ζήση, Ε., (2001). Η αυτοεκτίμηση του δασκάλου και η επίδρασή της στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης. *Ψυχολογία*, 8 (4), 451- 468.
- Figueroa, R.A. (1989). Psychological testing of linguistic minority students: knowledge gaps and regulations. *Exceptional Children*, 56, 145-152.
- Fontana, D. (1996). *Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς*. Σαββάλας.
- Fraser, B.J. (1982). Predicting students' outcomes from their perception of classroom psycho-social environment. *American Educational Research Journal*, 19, 498-518.
- Fraser, B.J. (1986) *Classroom environment*. Kent, England, Croom Helm.
- Fraser, B.J. (1994). Research on classroom and school climate. In D.Cambell (Ed). *Handbook of research on science teaching and learning*. New York, Mcmillan.
- Fraser, B et al. (1991). *Assessment of Learning Environments*. Perth, WA: Curfin University of Technology, Education Center, 1991.
- Frederickson, N. and Frith, U. (1998). Identifying Dyslexia in bilingual children: a phonological approach with inner Sylheti speakers. *Dyslexia*, 4, 119-131.
- Frith, U. (1995) Dyslexia: can we have a shared theoretical framework? *Educational and Child Psychology*, 12, (1), 6-17.
- Fugua, D.J. (1989). How are we doing? Why not ask the kids: Measuring climate in kindergarten and primary classrooms. Paper presented at the annual meeting of the Southern Association on Children Under Six, Richmond, VA. (*ERIC Document Reproduction Service No. 313162*).
- Georgas, J. (1988). An ecological social model: The case of Greece. In J. W. Berry, S. H. Irvine, & E.B. Hunt (Eds), *Indigenous cognition: Functioning in cultural context*. Dordrecht, the Netherlands, Nijhoff (pp.56-78).
- Georgas, J.(1993). An ecological – social model of indigenous psychology: The example of Greece. In U. Kim & J. Berry (Eds), *Indigenous psychologies: Theory, method & experience in cultural context* (pp. 56-78). Newbury Park, C. A., Sage.
- Goldberg, H. και Schiffman, G. (1972). *Dyslexia: Problems of Reading Disabilities*, New York, Grune & Stratton.

- Gonida, E., Metallidou, P., Dermitzaki, I. (2000). *Ψυχολογία*, 7, (3), 259-266.
- Greenham, S. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5, 171-196.
- Grosjean, F. (1982). *Life with two languages*, Harvard.
- Harter, S. (1982). A developmental perspective on some parameters of self-regulation in children. In P. Karoly & F.H. Kanfer (Eds), *Self-management and behavior change: From theory to practice* (pp. 165-204). New York, Pergamon.
- Harter, S. (1985a). Competence as a dimension of self-evaluation: Toward a comprehensive model of self-worth. In R. Sternberg (Eds), *Self-awareness: Its nature and development*. New York, Academic.
- Harter, S. (1985b). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*, Denver, CO, University of Denver Press.
- Harter, S. (1988). The construction and conservation of the self: James and Cooley revisited. In D. K. Lapsley & F. C. Power (Eds), *Self, ego, and identity: Integrative approaches*. New York, Springer.
- Harter, S. (1990a). Causes, correlates and the functional role of global self-worth: A lifespan perspective. In J. Kolligan & R. Steraberg (Eds), *Perceptions of competence and incompetence across the life-span*. pp. 67-98. New Haven. C.T., Yale University Press.
- Harter, S. (1990b). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Monterroyor, G.R. Adams, & T.P. Gullotta (Eds) *From childhood to adolescence. A transitional period?* pp205-239. Newbury Park, CA Sage.
- Harter, S. (1992). The relationship between perceived competence, affect and motivational orientation within the classroom: Processes and patterns of change. In A.K. Boggiano & T.S.Pittman (Eds). *Achievement and motivation: A social – developmental perspective*. New York, Cambridge University Press.
- Harter, S. (1992, June). *Visions of self. Beyond me in the mirror*. Paper presented at the Nebraska Symposium on Motivation, Lincoln, Nebraska.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York, Guilford.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial perceived competence scale for young children. *Child Development*, 55, 1962-1982.
- Harter, S., Marold, D.B., & Whitesell, N.R. (1991). A model of psychosocial risk factors leading to suicidal ideation in young adolescents. *Development and Psychopathology*, 4, 167-188.

- Hellendoorn, J. & Ruijsseenaars, W. (2000). Personal experiences and adjustment of Dutch adults with dyslexia. *Remedial and Special Education*, 21, 227-239.
- Helmke, A. (1997). Entwicklung lern-und leistungsbezogener. Motive und Einstellungen: Ergebnisse aus dem SCHOLASTIC- Projekt. In F.E. Weinert & A. Helmke (Eds), *Entwicklung im Grund-schulalter* (pp 59-76). Weinheim, Deutschland, Beltz.
- Hernández, T. J., & Seem, S. R. (2004). A safe school climate: A systemic approach and the school counselor. *Professional School Counseling*, 7, 256-262.
- Hjerm, M. (2001). Education, xenophobia and nationalism: a comparative analysis. *Journal of Ethnic and Migration Studies*, 27, 37-60.
- Hodge, L. & Wolf, C. (1997). Promoting self-esteem in a caring positive classroom. Available from Master's Action Research Project, Saint Xavier University & IRI/Skylight, U.S.A.
- Humphrey, N. (2003). Facilitating a positive sense of self in pupils with dyslexia: the role of teachers and peers. *Support for learning*, 18, 3, 130-136.
- Inner London Education Authority (1985). *Educational Opportunities for All? Research Studies. Fish Report*, Vol. 2, London, ILEA.
- James, W. (1890,1963). *Psychology*, New York, Fawcett.
- Johnson, D and Johnson, R. (1994). *Learning together and Alone*. Boston, Allyn and Bacon.
- Jorm, A.F. (1983). *The Psychology of Reading and Spelling Disabilities*. London, Routledge & Kegan Paul.
- Kafka, E. (1984). Cognitive difficulties in psychoanalysis. *Psychoanalytic Quarterly*, 53, 533-550.
- Kaplan, L. S., & Geoffroy, K. E. (1990). Enhancing the school climate: New opportunities for the counselor. *The School Counselor*, 38, 7-12.
- Kashani, J.H., Canfield, L.C., Borduin, C.M., Soltys, M., & Reid, J.C. (1994). Perceived family and social support: Impact on children. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, 819-823.
- Kavale, K.A. & Forness, S.R. (1996) Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*. 29, 226-237.
- Καυάλης Α. (1996) *Παιδαγωγική Ψυχολογία*, Θεσσαλονίκη, Αδελφοί Κυριακίδη.

Kille, M., & Smetana, J. (1999). Social interactions in preschool classrooms and development of young children's conceptions of the personal. *Child Development*, 70 (2), 486-501.

Kirschenbaum, H. (1995). *100 Ways to Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Boston, Allyn and Bacon, 1995.

Κοντογιάννη, Ντ. (1997). Η σχολική ένταξη των Βορειοηπειρωτόπουλων στο Νομό Ιωαννίνων, στο Σκούρτου, Ε. *Θέματα Διγλωσσίας και Εκπαίδευσης*, Νήσος.

Κοσσυβάκη, Φ. (1997). *Η περίπτωση του Δημοτικού Σχολείου Πωγωνιανής Ιωαννίνων στο Δαμανάκης Μιχάλης. Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδοπών Μαθητών στην Ελλάδα, Διαπολιτισμική Προσέγγιση*, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.

Κούρτη- Καζούλη, Β. (1999). «Τι έφερες μαζί σου στο σχολείο;» στο Cummins, J. (1999) *Ταυτότητες υπό διαπραγματέυση*. Μετάφραση: Σουζάνα Αργύρη, Gutenberg.

Κωσταρίδου- Ευκλείδη, Α. (1995). *Ψυχολογία κινήτρων*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

Ladd, G.W. (1996). Shifting ecologies during the 5-7 year period: Predicting children's adjustment during the transition to grade school. In A. Sameroff & M. Haith (Eds) *The five to seven year shift: The age of reason and responsibility* (pp. 363-386), Chicago University Press.

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

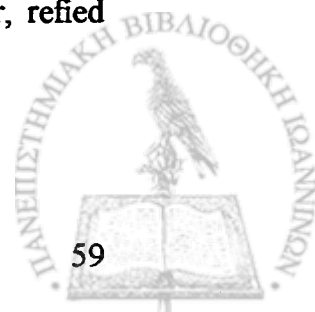
Λεονταρή, Α. (1995). Αναπτυξιακές τάσεις και επιδράσεις του κοινωνικού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης. *Εκπαιδευτικά*, 39,103-117.

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

Lepola, J., Vauras, M. (1998, March). *Development of children's math and reading self-perceptions of attainment from the 2nd to the 5th grade: Relations to gender, academic achievements and perceived motivational orientation*. Poster presented at the 6th Workshop on Achievement Motivation and Task Motivation, Thessalonici, Greece.

Lepola, J., Vauras, M., Maki, H. (2000). Gender differences in the development of academic self-concept of attainment from the 2nd to the 6th grade: Relations with achievement and perceived motivational orientation. *Ψυχολογία*, 7, (3), 290-308.

Leung, C., Harris, R and Rampton, B. (1997). The idealized native speaker, refied ethnicities and classroom realities. *TESOL Quarterly*, 31, 543-560.



- Licitra-Kleckler, D.M. & Waas, G.A. (1993). Perceived social support among high-stress adolescents: The role of peers and family. *Journal of the Adolescent Research*, 8, 381-402.
- Λολίτσας, Κ.(2005). Ο μαθητής ως πρόσωπο και ως πολίτης στην πολυπολιτισμική κοινωνία. *Επιστημονικό Βήμα*, 4, 109-117.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε., (1996). «Δομή και προσδιοριστικοί παράγοντες της αυτοαντίληψης των Ελληνόπουλων», *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 23, 271-318.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (1997, Μάιος). *Αναπτυξιακές διαφορές της αυτοαντίληψης*. Εισήγηση στο 6^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αθήνα.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε.(1999). Σχολική αποτυχία, αξίες του σχολικού συστήματος και αυτοαντίληψη στο Χ. Κωνσταντίνου και Γ. Πλειός (Επιμ.) *Σχολική Αποτυχία και Κοινωνικός Αποκλεισμός*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2000). Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7, 88-113.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2001). Η σπουδαιότητα των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης ως παράγοντας διαφοροποίησης της συνάφειάς τους με την αυτοεκτίμηση. *Ψυχολογία*, 8, 223-239.
- Μακρή- Μπότσαρη, Ε. (2001). *Πώς αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου, II*, Ελληνικά γράμματα.
- Makri- Botsari & Robinson (1991). Harter's Self- Perception Profile for Children: A cross-cultural validation in Greece. *Evaluation and Research in Education*, 5, 135-143.
- Mc.Robbie, C.J., & Fraser, B.J. (1993). Association between student outcomes and psycho-social science environments. *Journal of Educational Research*, 87, 78-85.
- Marsh, H.W. (1986). Verbal and math self- concepts: An internal/ external frame of reference model. *American Educational Research Journal*, 23, 129-149.
- Marsh, H.W, Byrne, B.M., & Shavelson, R.J. (1988). A multifaceted academic self- concept: Its hierchical structure and its relation to academic achievement. *Journal of Educational Psychology*, 80, 366-380.
- Marsh, W.W.H., Craven, G.R., & Debus, R. (1991). Self-concepts of young children 5 to 8 years of age: Measurement and multidimensional structure. *Journal of Educational Psychology*, 83 (3), 377-392.

- Martin, D. & Stuart-Smith, J. (1998). Exploring bilingual children's perceptions of being bilingual and biliterate: implications for educational provision. *British Journal of Sociology of Education*, 19, 237-254.
- McCombs, B.L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26, 117-127.
- Marsh, W.H., Craven, G.R., & Debus, R. (1998). Structure, stability, and development of young children self-concepts: A multi-cohort-multioccasion study. *Child Development*, 69 (4), 1030-1053.
- Martins, M.A. Peixoto, F. (2000). Self-esteem, social identity and school achievement in adolescence, *Ψυχολογία*, 7, (3), 278-289.
- Ματσαγγούρας, Η. (1987). Το ψυχολογικό κλίμα της τάξης. *Νέα Παιδεία*, 44, 106-118.
- Ματσαγγούρας, Η. (1998). *Οργάνωση και διεύθυνση της σχολικής τάξης*. Αθήνα, Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2001). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος*. Αθήνα, Γρηγόρη.
- Mc Combs, B.L. (1991). Motivation and lifelong learning. *Educational Psychologist*, 26, 117-127.
- McGuire, S., Neiderhiser, M.J., Reiss, D., Hetherington, M.E., & Plomin, R. (1994). Genetic and environmental influences on perceptions of self-worth and competence in adolescence: A study of twins, full siblings and step siblings. *Child development*, 65, 785-799.
- Mead, G.H. (1925). The multidimensional structure of academic self-concept: Invariance over gender and age. *American Educational Research Journal*, 30, 841-860.
- McNulty, M.A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of learning disabilities*. 36, 4, 363-381.
- Mead, G.H. (1925). The Genesis of the Self. In C. Gordon and K. Gergen (Eds), *The Self in Social Interaction*. New York, Willey.
- Mead, G.H. (1934). *Mind, Self and Society*. Chicago, University of Chicago Press.
- Meeus, W. (2003). Parental and peer support, identity development and psychological well-being in adolescence. *Ψυχολογία*, 10, (2 and 3), 192-201.
- Migden, S. (1990). Dyslexia and psychodynamics: A case study of a dyslexic adult. *Annals of Dyslexia*, 40, 107-116.

- Money, J. (1966). On learning and not Learning to Read. In Money, J. (Ed) *The Disabled Reader: Education of the Dyslexic Child*. Baltimore, Johns Hopkins University Press.
- Morrison, T. L. (1979). Classroom structure, work involvement, and social climate in elementary school classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 71, 471-477.
- Morrison, T. L. (1985). Personal and professional boundary attitudes and effective group leadership in classrooms. *Journal of Psychology*, 119, 101-111.
- Naidoo, S. (1972). *Specific Dyslexia*. London, Pitman.
- Nikkari, D., & Harter, S. (1993). *The antecedents of behaviorally- presented self-esteem in young children*. Unpublished manuscript.
- Νικολάου Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών Μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την «Ομοιογένεια» στην Πολυπολιτισμικότητα*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα Προγράμματα Σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογή τους. *Επιστημονικό Βήμα*, 2, 65-78.
- Nicholls, J.G. (1979). Development of perception of own attainment and causal attribution for success and failure in reading. *Journal of educational Psychology*, 71, 94-99.
- Oosterwegel, A., & Oppenheimer, L. (1993). *The self- system: Developmental changes between and within self-concepts*. Hillsdale, N.J. Erlbaum.
- Orton Dyslexia Society (1995, Winter). Definition adopted by general membership. Annual meeting, Nov. 1994. In *Perspectives* Vol.2, p.2. Baltimore, M.D. The Orton Dyslexia Society.
- Otwell, P.S.& Mullis, F. (1997). Counselor-led staff development: An efficient approach to teacher consultation. *Professional School Counseling*, 1, 25-30.
- Palombo, J. (1985). The treatment of borderline neurocognitively impaired children: A perspective from self-psychology. *Clinical Social Work Journal*, 13, 117-128.
- Palombo, J. (1987). Self-object transference in the treatment of the borderline neurocognitively impaired children. In J.S. Grotstein, M.F. Solomon, & J.A. Lang (Eds) *The borderline patient* (Vol. 1) Hillsdale, N.J. Analytic Press.
- Palombo, J. (1991). Neurocognitive differences, self cohesion, and incoherent self narratives. *Child and Adolescent Social Work*, 8, 449-471.

- Palombo, J. (1993). Neurocognitive deficits, developmental distortions and incoherent narratives. *Psychoanalytic Inquiry*, 13, 85-103.
- Palombo, J. (1994). Incoherent self-narratives and disorders of the self in children with learning disabilities. *Smith College Studies in Social Work*, 64, 129-152.
- Palombo, J. (2001). *Learning disorders and disorders of the self in children and adolescents*. New York, Norton.
- Παντελιάδου, Σ. (2000). *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τι και Γιατί*, Ελληνικά Γράμματα.
- Peer, L. (1999). Dyslexia and Multilingualism. *Dyslexia*, 6, 13-28.
- Philips & Zimmermann, M. (1990). The developmental course of perceived competence and incompetence among competent children In R.J. Stenberg & J. Kolligian, Jr. (Eds), *Competence considered* (pp. 41-66). New Haven, CT: Yale University Press.
- Poggeler, F. (1967) «Άμιλλα, Ανταγωνισμός», *Μεγάλη Παιδαγωγική Εγκυκλοπαίδεια*, τόμος 1, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Ramey, S. L., & Ramey, S.T. (1994). The transition to school: Why the first few years matter for a lifetime. *Phi Delta Kappa*, 76 (3), 194-198.
- Rampton, B. (1990). Displaying the "native speaker": expertise, affiliation, and inheritance. *ELT Journal*, 44, 97-101.
- Reicher, H. (1993). Family and peer support and social-emotional problems in adolescence. *Studia Psychologia*, 35, 403-408.
- 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 Development*, 60, 896- 910.
- Renick, M.J. & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81, 631-638.
- Richardson, A. G. (1990). Classroom learning environment: Some differences among school types. *Perceptual & Motor Skills*, 71, 518.
- Riddick, B. (1995 a). Dyslexia and Development- An Interview study., *Dyslexia*, 1, 63-74.
- Riddick, B. (1995). Dyslexia: dispelling the myths. *Disability and Society*, in press.
- Rogers, C.R. (1951). *Client- Centered Therapy*. Boston, Houghton Mifflin.

Rogers, C.R. (1959). A Theory of Therapy, Personality and Interpersonal Relationships as Developed in the Client- Centered Framework. In S. Koch (Ed) *Psychology: A study of Science*, Vol.3, New York, McGraw-Hill.

Rogers, C.R. (1961). *On becoming a person*. Boston, Houghton Mifflin.

Rosenberg (1979). *Conceiving the self*. New York, Basic Books.

Rutter, M. (1978). Prevalence and Types of Dyslexia. In Benton, A.L. & Pearl, D. (Eds) *Dyslexia. An Appraisal of Current Knowledge New York*. Oxford University Press, 5-28.

Scott, M.E., Scherman, A., & Phillips, H. (1992). Helping individuals with dyslexia succeed in adulthood: Emerging keys for effective parenting, education, and development of positive self-image concept. *Journal of Instructional Psychology*, 19, 197-204.

Selikowitz, M. (1993). *Dyslexia and Other Learning Difficulties. The Facts*. Oxford, Oxford University Press.

Shane, E. (1984). Self psychology: A new conceptualization for the understanding of learning disabilities. In P.E. Stepansky & A Goldberg (Eds) *Kohut's legacy*, pp 191-201, Hillsdale, N. J. Analytic Press.

Silon, E.L., & Harter, S. (1985). Assessment of perceived competence, motivational orientation and anxiety in segregated and main-streamed .

Sink, Christopher A., Spencer, Lisa R. (2005). My Class Inventory-Short Form as an Accountability Tool for Elementary School Counselors to Measure Classroom Climate, *Professional School Counseling*, 10962409, Vol. 9, Issue 1.

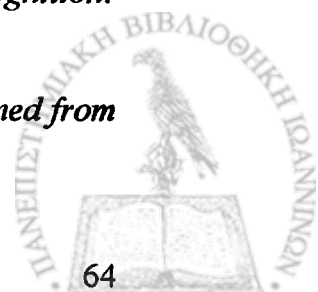
Σινανίδου, Μ. Τζώρτζη, Χ. (2005). Συγκριτική μελέτη της σχολικής επίδοσης μαθητών με ελληνική ιθαγένεια και μαθητών οικονομικών μεταναστών. *Επιστημονικό Βήμα*, 4, 118-124.

Singer, E. (2005). The Strategies Adopted by Dutch Children with dyslexia to maintain their Self-Esteem when teased at school. *Journal of learning disabilities*, 38, 411- 423.

SkutnabbKangas, T. and Toukoumaa, P. (1976). *Teaching migrant children's mother tongue and learning the language of the host country in the context of the socio-cultural situation of the migrant family*. The Finish National Commission for UNESCO, Helsinki.

Sorrentino, R.M., & Higgins, E.T. (1986). Motivation and cognition: Warming up to synergism. In Sorrentino, R.M. & Higgins, E.T (Eds.), *Motivation and cognition: Foundations of social behavior*, New York, Guilford.

Stringfield, S., & Teddie, C. (1993). *Schools make a difference: Lessons learned from a 10- year study of school effects*. New York: Teachers College Press.



- Staines, J.W. (1954). *A Psychological and sociological Investigation of the Self as a Significant Factor of Education*. Doctoral Dissertation, University of London.
- Στασινός, Δ. (2001). *Δυσλεξία και Σχολείο. Η Εμπειρία ενός αιώνα*. Gutenberg.
- Steffensen, M.S., Joag-Dev, C., and Anderson, R.C. (1979). A cross-cultural perspective on reading comprehension. *Reading Research Quarterly*, 15, 10-29.
- Stevens, C. Sanches, K. (1999). *Perceptions of parents and community members as a measure of school climate*, in J. Freinberg (ed), *School Climate*. London, Falmer.
- Stipek, D.J., & Mac Iver, D. (1989). Developmental change in children's assessment of intellectual competence. *Child Development*, 60, 521-538.
- Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία*, 4, 32-47.
- Σωτηρίου, Α., Ζαφειροπούλου, Μ. (2003). Αλλαγές στην έννοια του εαυτού των παιδιών κατά την μετάβασή τους από το νηπιαγωγείο στο δημοτικό σχολείο. *Ψυχολογία*, 10, (1), 96-118.
- Sylvia, C. (1992). *The project approach: A practical Guide For Teachers*, University of Alberta Printing Services, Edmonton, Alberta, 1992.
- Thomas, J.B. (1973). *Self- concept in psychology and education: A review of the research*. Slough, England, NFER.
- Τριλιανός, Α. (1997). *Παρώθηση*. Εκδόσεις ιδίου.
- Valesky, T. (1990). *Baseline data on school climate, classroom climate and self-concept as a learner in schools using school- based decision making*. Paper presented at the Annual meeting of the Mid-South Educational Research Association, New Orleans, Louisiana.
- Weinert, F.E. (1990). Theory building in the domain of motivation and learning in school. In P. Vedder (Ed.). *Fundamental studies in educational research* (pp.91-12). Amsterdam, Swets & Zeitlinger.
- Wheeler, T.J. & Watkins, E.J. (1979). A Review of Symptomology. *Dyslexia Review*, 2, 12-16.
- Witcher, A.E (1993). Assessing school climate. *NASSP Bulletin*, 77, 554.
- Writh, A.K. & Lombardi, L.G. (1991). Investigating classroom environment in British schools. *Association of Educational Psychologists Journal*, 7, 100-104.
- Wydell, T., and Kondo, T. (2003). Phonological deficit and the reliance on orthographic approximation for reading: a follow- up study on an English- Japanese bilingual with monolingual dyslexia. *Journal of Research in Reading*, 26, 33-48.

Young, D.J. (1997). *Academic self-concept and the learning environment: A multilevel analysis of rural and urban schools*. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, New York.



ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

1ο Ερωτηματολόγιο της 1αξης Μου.
(B. Fraser, G. Anderson and H. Walberg, *My Class Inventory*)
Μεταφραση – Προσαρμογή: Ηλίας Γ. Ματσαγγούρας

Οδηγίες για το μαθητή: Αυτό που κρατάς στα χέρια σου δεν είναι διαγώνισμα γνώσεων, αλλά ένα απλό ερωτηματολόγιο, που έχει σκοπό να συγκεντρώσει πληροφορίες για την τάξη σου. Με τη λέξη «τάξη» δεν εννοούμε την αίθουσα που κάνετε μάθημα, αλλά τους συμμαθητές σου, τα μαθήματα που κάνετε και όλη τη σχολική ζωή της φετινής χρονιάς.

Στη συνέχεια υπάρχουν 25 προτάσεις. Διάβασε κάθε πρόταση προσεκτικά και κύκλωσε το ΣΥΜΦΩΝΩ (Σ), αν συμφωνείς, ή το ΔΙΑΦΩΝΩ (Δ), αν διαφωνείς με την πρόταση. Δεν μπορείς, βέβαια, να κυκλώσεις και το Σ και το Δ.

ΠΡΟΣΟΧΗ: Να απαντήσεις προσεκτικά και στις 25 ερωτήσεις

1.	Το μάθημα περνάει ευχάριστα.	Σ	Δ
2.	Τα παιδιά τσακώνονται συνέχεια μεταξύ τους.	Σ	Δ
3.	Συχνά τα παιδιά συναγωνίζονται στο τρέξιμο.	Σ	Δ
4.	Η σχολική δουλειά που κάνουμε είναι δύσκολη.	Σ	Δ
5.	Όλοι οι συμμαθητές μου είναι μεταξύ τους φίλοι.	Σ	Δ
6.	Μερικοί δεν είναι ευχαριστημένοι με την τάξη μας.	Σ	Δ
7.	Μερικοί συμμαθητές μου είναι «παλιόπαιδα».	Σ	Δ
8.	Οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν στα μαθήματα τους άλλους.	Σ	Δ
9.	Οι περισσότεροι μαθητές τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια.	Σ	Δ

10.	Μερικοί συμμαθητές μου δεν είναι φίλοι μου.	Σ	Δ
11.	Η φετινή τάξη μας μου αρέσει.	Σ	Δ
12.	Σε πολλούς συμμαθητές μου αρέσουν οι τσακωμοί.	Σ	Δ
13.	Σε μερικούς κακοφαίνεται όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι.	Σ	Δ
14.	Μόνο οι έξυπνοι μπορούν και λύνουν τις ασκήσεις στην τάξη μας.	Σ	Δ
15.	Όλα τα παιδιά είμαστε καλοί φίλοι.	Σ	Δ
16.	Σε μερικούς δεν αρέσει η τάξη μας.	Σ	Δ
17.	Πολλοί θέλουν να γίνεται πάντα το δικό τους.	Σ	Δ
18.	Μερικοί προσπαθούν να ξεπεράσουν πάντα τους άλλους.	Σ	Δ
19.	Οι σχολικές εργασίες είναι δύσκολες.	Σ	Δ
20.	Οι συμμαθητές μου συμπαθιούνται μεταξύ τους.	Σ	Δ
21.	Η κάθε μέρα στην τάξη μας περνάει ευχάριστα.	Σ	Δ
22.	Οι συμμαθητές μου είναι διαρκώς τσακωμένοι.	Σ	Δ
23.	Μερικοί θέλουν πάντα να είναι πρώτοι.	Σ	Δ
24.	Οι περισσότεροι μπορούν μόνοι τους να λύνουν τις ασκήσεις.	Σ	Δ
25.	Οι μαθητές στην τάξη μου αισθάνονται ενωμένοι μεταξύ τους και καλοί φίλοι.	Σ	Δ

ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ Ι Ι ΠΑΤΕΜ Ι Ι

Ελληνική Έκδοση για μαθητές Δ', Ε' και ΣΤ' Δημοτικού του Ερωτηματολογίου
Self-Perception Profile for Children (Harter).

ΟΔΗΓΙΕΣ ΣΥΜΠΛΗΡΩΣΗΣ

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

Σε αυτού του είδους τα ερωτηματολόγια δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις. Επειδή το 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 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"/>

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

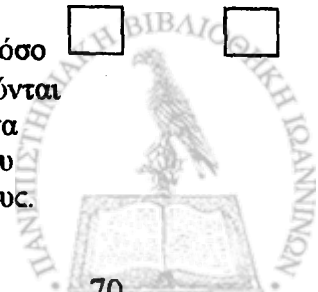
1. Πρώτα, θέλουμε να αποφασίσεις αν ταιριάζεις με τον τύπο του ατόμου που περιγράφεται στο **αριστερό μέρος** ή με τον τύπο που περιγράφεται στο **δεξί μέρος**.
2. Αφού αποφασίσεις ποιος από τους δύο τύπους ατόμου σου ταιριάζει, σκέψου στη συνέχεια **πόσο σου ταιριάζει ο τύπος αυτός: απόλυτα σου ταιριάζει 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.

ΣΕΛΙΔΑ 1

**Να απαντήσεις μία-μία όλες τις παρακάτω ερωτήσεις
τσεκάροντας το τετράγωνο που ταιριάζει σε σένα.**

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		ΟΜΩΣ		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
1.	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι πολύ καλά στη σχολική τους εργασία.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> είναι και τόσο καλά στη σχολική τους εργασία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2.	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκολεύ- ονται να κάνουν φίλους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά κάνουν πολύ εύκολα φίλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3.	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> τα καταφέρνουν πολύ καλά στα σπορ και τη γυμναστική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4.	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλή εξωτερική εμφάνιση.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλή εξωτερική εμφάνιση.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5.	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέ- ρονται <u>δεν</u> είναι καλός.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι ο τρόπος που συμπεριφέ- ρονται είναι καλός.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6.	<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"/>
7.	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι τόσο καλά στα μαθήματα του σχολείου όσο και τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	ΟΜΩΣ	Άλλα παιδιά δεν είναι τόσο σίγουρα και αναρωτιούνται αν είναι το ίδιο καλά στα μαθήματα του σχολείου όπως οι συνομήλικοί τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

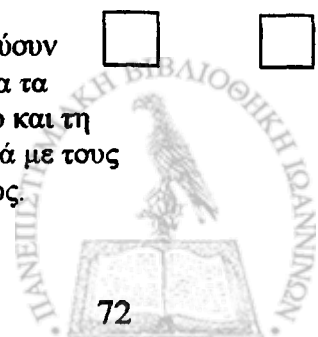


ΣΕΛΙΔΑ 2

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
8	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά έχουν πολλούς φίλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ΟΜΩΣ		
		Άλλα παιδιά <u>δεν</u> έχουν πολλούς φίλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να είναι καλύτερα στα σπορ και τα αθλήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ΟΜΩΣ		
		Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι είναι αρκετά καλά στα σπορ και τα αθλήματα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό ύψος και βάρος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ΟΜΩΣ		
		Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλό ύψος και βάρος.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά συνήθως κάνουν αυτό που είναι σωστό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ΟΜΩΣ		
		Άλλα παιδιά συχνά <u>δεν</u> κάνουν αυτό που είναι σωστό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12	<input type="checkbox"/>	Σε μερικά παιδιά <u>δεν</u> αρέσει η ζωή που κάνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ΟΜΩΣ		
		Σε άλλα παιδιά αρέσει η ζωή που κάνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά αργούν πολύ να τελειώσουν τη σχολική τους εργασία..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ΟΜΩΣ		
		Άλλα παιδιά τελειώνουν γρήγορα τη σχολική τους εργασία..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ήθελαν να έχουν περισσότερους φίλους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
		ΟΜΩΣ		
		Άλλα παιδιά έχουν τόσους φίλους όσους θα ήθελαν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΣΕΛΙΔΑ 3

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει
15	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Μερικά παιδιά πιστεύουν ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά αναρωτιούνται μήπως <u>δεν</u> τα καταφέρουν καλά σε σπορ με τα οποία δεν έχουν ασχοληθεί μέχρι τώρα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> έχουν και τόσο καλό σώμα. ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι έχουν καλό σώμα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Μερικά παιδιά συνήθως βρίσκουν τον μπελά τους με αυτά που κάνουν. ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά συνήθως <u>δεν</u> κάνουν πράγματα που τα βάζουν σε μπελάδες.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18	<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"/>
19	<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"/>
20	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Μερικά παιδιά θα ήθελαν να τα συμπαθούν περισσότεροι συνομήλικοί τους. ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι τα συμπαθούν οι περισσότεροι από τους συνομήλικούς τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> Μερικά παιδιά πιστεύουν ότι είναι καλύτερα στα σπορ και τη γυμναστική από ότι οι συνομήλικοί τους. ΟΜΩΣ Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι <u>δεν</u> μπορούν να τα καταφέρουν στα σπορ και τη γυμναστική το ίδιο καλά με τους συνομήλικούς τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



ΣΕΛΙΔΑ 4

Απόλυτα μου ταιριάζει	Μάλλον μου ταιριάζει		Μάλλον μου ταιριάζει	Απόλυτα μου ταιριάζει				
22	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά θα ΟΜΩΣ ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά <u>δε</u> θα ήθελαν η εμφάνισή τους να είναι διαφορετική.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά ΟΜΩΣ <u>συχνά</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δε θα έπρεπε να κάνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά <u>σπάνια</u> κάνουν πράγματα που ξέρουν ότι δε θα έπρεπε να κάνουν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά πιστεύουν ΟΜΩΣ ότι τα περισσότερα πράγματα στη ζωή τους τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι πολλά πράγματα στη ζωή τους <u>δεν</u> τα κάνουν τόσο καλά όσο τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά δυσκο ΟΜΩΣ λεύονται να βρουν τις σωστές απαντήσεις στο σχολείο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά σχεδόν πάντα βρίσκουν τις σωστές απαντήσεις.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά είναι ΟΜΩΣ δημοφιλή ανάμεσα στους συνομηλικούς τους.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά <u>δεν</u> είναι και τόσο δημοφιλή.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά <u>δεν</u> ΟΜΩΣ τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια (βόλεϊ, ποδόσφαιρο, μπάσκετ).	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά τα καταφέρνουν καλά στα υπαίθρια παιχνίδια..	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Μερικά παιδιά ΟΜΩΣ πιστεύουν ότι έχουν ωραίο πρόσωπο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	Άλλα παιδιά πιστεύουν ότι δεν έχουν και τόσο ωραίο πρόσωπο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>



ΣΕΛΙΔΑ 5

29 Μερικά παιδιά συμπεριφέρονται πολύ καλά. **ΟΜΩΣ** Άλλα παιδιά
συνά δυσκολεύονται να ελέγξουν τη συμπεριφορά τους.

30 Μερικά παιδιά **ΟΜΩΣ** Άλλα παιδιά
δεν είναι πολύ ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους. είναι ικανοποιημένα με τον τρόπο που κάνουν διάφορα πράγματα στη ζωή τους.