

## Η συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών με δυσλεξία

Μαρία-Ευτέρπη Φραγγογιάννη

*Απόφοιτος τμήματος Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Κρήτης,  
κάτοχος Μεταπτυχιακού Τίτλου του Πανεπιστημίου Exeter*

### Εισαγωγή

Στην Αγγλία το αρμόδιο Υπουργείο για τη Γενική και την Ειδική Αγωγή είναι το Department for Education and Employment (DfEE), το οποίο σε συνεργασία με τις Τοπικές Εκπαιδευτικές Αρχές (Local Educational Authorities, LEAs), οργανώνει τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα σχολεία. Αυτοί οι δύο φορείς, DfEE και LEA, είναι υπεύθυνοι όχι μόνο για τη σχεδίαση και την υλοποίηση του σχολικού προγράμματος, αλλά και για τις στρατηγικές και τις μεθόδους που πρέπει να υιοθετούνται από τους δασκάλους, για να μπορέσουν να βοηθήσουν και να ενισχύσουν όλους τους μαθητές (με και χωρίς ειδικές ανάγκες).

Στην Αγγλία, σύμφωνα με την Εκπαιδευτική Πράξη (Educational Act) του 1996, ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες, όταν χρειάζεται να ληφθεί ειδική εκπαιδευτική μέριμνα γι' αυτό. Επίσης, ένα παιδί έχει μαθησιακές δυσκολίες, όταν:

- αντιμετωπίζει μεγάλες δυσκολίες στη μάθησή του σε σύγκριση με την πλειονότητα των παιδιών της ίδιας ηλικίας,

- έχει κάποια δυσκολία που εμποδίζει ή δυσχεραίνει την πραγματοποίηση από αυτό των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που παρέχονται σ' αυτό και στα παιδιά της ηλικίας του.

Θα πρέπει να αναφερθεί πως τα παιδιά που μητρική τους γλώσσα δεν είναι τα αγγλικά δεν θεωρούνται πως έχουν γι' αυτό το λόγο μαθησιακές δυσκολίες.

### Ιστορική αναδρομή

Στόχος αυτής της έρευνας είναι η διερεύνηση της συναισθηματικής ανάπτυξης των παιδιών με δυσλεξία και συγκεκριμένα της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης αυτών των παιδιών.

Πριν αρχίσω την παρουσίαση της έρευνάς μου, θεωρώ σκόπιμο να αναφέρω κάποιους ορισμούς της δυσλεξίας. Σύμφωνα τον Παγκόσμιο Ομοσπονδιακό Ορ-

γανισμό Νευρολογίας (World Federation of Neurology, βλ. Riddick, 1996) η δυσλεξία είναι μια διαταραχή που γίνεται εμφανής λόγω της δυσκολίας που έχει ένα παιδί στο να μάθει να διαβάσει, παρά το γεγονός ότι λαμβάνει συμβατικές οδηγίες (από ειδικούς, όπως δασκάλους, ψυχολόγους και άλλες ειδικότητες), παρά το γεγονός ότι το παιδί έχει επαρκή νοημοσύνη και παρά το γεγονός ότι έχει κοινωνικο-πολιτισμικές ευκαιρίες. Η διαταραχή είναι συνδεδεμένη με βασικές γνωστικές αναπηρίες, οι οποίες έχουν συχνά οργανικά αίτια.

Αυτός ο ορισμός είναι ο πιο παλιός (1968) σε σχέση με τους υπόλοιπους που θα αναφερθούν παρακάτω και συμπεριλαμβάνεται γιατί προτείνει πως ένα παιδί πρέπει να αναγνωριστεί ως δυσλεξικό μόνο εάν κάποιος παράγοντας αποκλειστούν. Αυτοί οι παράγοντες είναι: η νοημοσύνη του παιδιού, η βοήθεια και η ενίσχυση που λαμβάνει από το οικογενειακό περιβάλλον και από την κοινωνία, και οι καθοδήγηση που δέχεται από το σχολείο.

Σύμφωνα με το Υπουργείο Παιδείας της Αγγλίας (DfEE, 2007) οι μαθητές με δυσλεξία μπορεί να μην αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε κάποιους τομείς του εκπαιδευτικού προγράμματος, αλλά έχουν μία επίμονη δυσκολία στην απόκτηση της ακρίβειας ή στην εκμάθηση κάποιων δεξιοτήτων, όπως, για παράδειγμα, το διάβασμα, το γράψιμο ή η ορθογραφία. Αυτοί οι μαθητές μπορεί να εκδηλώνουν χαμηλή αναγνωστική κατανόηση και προβλήματα στη γραφή ή στη χρήση των σημείων στίξης. Μπορεί, επίσης, να έχουν δυσκολία στη συγκέντρωση, στην οργάνωση και στην ανάκληση της σειράς λέξεων. Τέλος, είναι πιθανό να προφέρουν λανθασμένα κοινές λέξεις ή να αντιστρέφουν γράμματα όταν γράφουν ή όταν διαβάζουν.

Σύμφωνα με το Διεθνή Σύνδεσμο Δυσλεξίας (International Dyslexic Association, IDA, 2007), η δυσλεξία είναι μία ειδική μαθησιακή διαταραχή με νευρολογική βάση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην αναγνώριση λέξεων, χαμηλή ικανότητα συλλαβισμού και περιορισμένες ικανότητες αποκωδικοποίησης λέξεων. Αυτές οι δυσκολίες είναι απόρροια φωνολογικών ελλείψεων. Άλλες δευτερεύουσες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσλεξία είναι προβλήματα στην κατανόηση κειμένων ή μειωμένη αναγνωστική εμπειρία, η οποία μπορεί να οδηγήσει σε απόκτηση μειωμένου λεξιλογίου.

Τέλος, σύμφωνα με το Βρετανικό Οργανισμό Δυσλεξίας (British Dyslexia Association, BDA, 2007), δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή διαταραχή η οποία έχει νευροβιολογικό υπόβαθρο και είναι εμφανής σε όλη τη διάρκεια της ζωής ενός ατόμου. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες σε διάφορους τομείς της ανάπτυξης ενός παιδιού.

Ένα πολύ σημαντικό στοιχείο που πρέπει να αναφερθεί είναι πως, αν και πολλοί συγγραφείς, ερευνητές και επιστήμονες προσπάθησαν να ορίσουν τη δυσλεξία, εντούτοις σήμερα δεν υπάρχει ένας ορισμός καθολικός και αποδεκτός από όλους τους επιστήμονες. Τα ακριβή αίτια και ο τρόπος εμφάνισης της δυσλεξίας δεν έχουν διευκρινιστεί πλήρως· γι' αυτούς ακριβώς τους λόγους ο ορισμός της δυσλεξίας είναι ένα δύσκολο έργο μέχρι και σήμερα.

Για να είναι σε θέση ένας εκπαιδευτικός ή ένας ειδικός να βοηθήσει ένα

παιδί με δυσλεξία, είναι απαραίτητο να έχει ένα θεωρητικό υπόβαθρο, ούτως ώστε να κατανοεί τη φύση των δυσκολιών που αντιμετωπίζει το παιδί κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η δυσλεξία έχει διερευνηθεί από πολλές σκοπιές και γι' αυτό το λόγο έχουν αναπτυχθεί ποικίλες θεωρίες σχετικά με τα αίτια της δυσλεξίας. Για την κατανόηση της δυσλεξίας, λοιπόν, είναι απαραίτητη η γνώση αφενός νευροβιολογίας και ψυχολογίας και αφετέρου παραμέτρων που σχετίζονται με την εκπαιδευτική διαδικασία. Αν και έχουν αναπτυχθεί πολλές θεωρίες για τα αίτια της δυσλεξίας, εδώ θα αναφέρω μόνο τρεις:

**1) Βιολογική και γνωστική προσέγγιση**, η οποία χωρίζεται σε πολλές υποκατηγορίες. Σύμφωνα με το DfEE (2007), οι θεωρίες αυτές υποστηρίζουν την άποψη ότι το πρόβλημα της δυσλεξίας βρίσκεται 'μέσα' στο ίδιο το παιδί, με άλλα λόγια, αυτές οι προσεγγίσεις έχουν αποδείξει το νευρολογικό υπόβαθρο της δυσλεξίας. Συγκεκριμένα, έχει αποδειχθεί πως αυτή η διαταραχή προκαλείται από βλάβες στην περιοχή του εγκεφάλου. Παρακάτω αναφέρονται επιγραμματικά κάποιες από τις υποκατηγορίες αυτής της προσέγγισης:

- Κληρονομικότητα και χρωμοσωμικές ανωμαλίες: πιθανές αιτίες της δυσλεξίας (Grigorenko, 1997).
- Η δομή του εγκεφάλου: πιθανή αιτία της δυσλεξίας (Paulesu, Frith et al., 1996).
- Θεωρία της παρεγκεφαλίδας: πιθανή αιτία της δυσλεξίας (Fawcett and Nicolson, 1999, βλ. Phoenix, 2002).
- Ελλείψεις στη μνήμη: πιθανή αιτία της δυσλεξίας (Scruggs και Mastropieri, βλ. DfES, 2007· Jurgen, 2004· Kramer et al., 2000).
- Προσέγγιση φωνολογικών ελλείψεων: πιθανή αιτία της δυσλεξίας (Snowling, 2000· Slaughter, 2002).

**2) Εκπαιδευτική προσέγγιση**. Αυτές οι προσεγγίσεις υποστηρίζουν ότι το πρόβλημα της δυσλεξίας δεν βρίσκεται στο ίδιο το παιδί, αλλά στο σχολικό πρόγραμμα. Τονίζουν ότι, εάν γίνουν αλλαγές στη διδακτέα ύλη και στο υλικό που χρησιμοποιείται στην τάξη, τότε τα παιδιά με δυσλεξία δεν θα αντιμετωπίζουν πλέον δυσκολίες (National Institution of Child Health and Human Development, NICHD, 1993). Τέλος, σύμφωνα με τη Moje (2000), το υλικό που χρησιμοποιείται, τα κείμενα και οι μαθητές δεν είναι ανεξάρτητοι παράγοντες, αλλά, αντίθετα, είναι εξαρτημένοι μεταξύ τους και ευμετάβλητοι, γι' αυτό οι δάσκαλοι πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους όλους αυτούς τους παράγοντες, για να χρησιμοποιούν πιο αποτελεσματικές στρατηγικές στην τάξη.

**3) Κοινωνικο-συναισθηματική προσέγγιση**. Αυτές οι θεωρίες δεν απορρίπτουν τη σημασία της φωνολογικής επίγνωσης ή της παρεγκεφαλίδας στην ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων, αλλά δίνουν έμφαση στο ότι παραμελείται η ανθρώπινη πλευρά. Με άλλα λόγια, σύμφωνα με τον Burden (2005), οι προηγούμενες θεωρίες δεν αντιλαμβάνονται τις ανάγκες και τις ικανότητες ενός παιδιού ως ένα ενιαίο σύνολο.

Κλείνοντας θα ήθελα να αναφέρω ότι οι παραπάνω θεωρίες πρέπει να λαμβάνονται υπόψη ισότιμα από τους ειδικούς, όταν πρόκειται να αποφασίσουν

σχετικά με το ποιος είναι ο πιο κατάλληλος τρόπος να βοηθηθεί ένα παιδί με δυσλεξία, ωστόσο η βιολογική-γνωστική προσέγγιση και η εκπαιδευτική προσέγγιση έχουν κάποιους περιορισμούς. Ένας ειδικός πρέπει να αξιολογήσει τους βιολογικούς και τους γνωστικούς παράγοντες που μπορεί να προκαλέσουν δυσλεξία σε ένα παιδί, εντούτοις οι μέθοδοι και τα εργαλεία που είναι διαθέσιμα, για να μπορέσει να το βοηθήσει, είναι περιορισμένα. Το ίδιο συμβαίνει και με τους εκπαιδευτικούς παράγοντες.

Αντίθετα, με αυτές τις προσεγγίσεις, λαμβάνοντας ένας ειδικός τις αδυναμίες και τις ικανότητες ενός παιδιού ως σύνολο (κοινωνικο-συναισθηματική προσέγγιση) έχει μεγαλύτερη ευελιξία και μία πληθώρα μεθόδων με τις οποίες μπορεί να βοηθήσει το παιδί να αισθανθεί καλύτερα πρώτα με τις ικανότητές του και έπειτα με τις αδυναμίες του, ώστε να αποδεχτεί τον εαυτό του. Με αυτό τον τρόπο ο ειδικός θα μπορέσει να βοηθήσει το παιδί καλύτερα, εφόσον ως σύμμαχο δεν θα έχει μόνο τα εργαλεία και τις μεθόδους του, αλλά και το ίδιο το παιδί, αφού αυτό θα έχει αποδεχτεί τον εαυτό του και θα προσπαθεί να τον βοηθήσει.

## Έρευνα

Η έρευνά μου είχε τρία ερευνητικά ερωτήματα:

- 1) Τι αντίληψη έχουν τα παιδιά με δυσλεξία για τον εαυτό τους (αυτοεκτίμηση);
- 2) Πού αποδίδουν τα παιδιά με δυσλεξία τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους;
- 3) Τι είδους σχέσεις έχουν τα παιδιά με δυσλεξία με τους συνομηλίκους τους (δηλαδή, εάν αναπτύσσουν φιλίες, εάν συνεργάζονται και εάν συναναστρέφονται με τους συνομηλίκους τους);

Ο πρώτος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση μεταξύ της δυσλεξίας και της ανάπτυξης της αυτοαντίληψης. Συγκεκριμένα, ήθελα να εξετάσω εάν τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Οι έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί για να βρεθεί η σχέση μεταξύ αυτοεκτίμησης και δυσλεξίας είναι αντιφατικές, καθώς, σύμφωνα με τους Humphrey και Mullins (2002), η δυσλεξία έχει αρνητική επιρροή στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης. Επίσης, 29% των ερευνών που αναλύθηκαν από τον Zeleke (2004) έδειξαν ότι οι συνομήλικοι των παιδιών με δυσλεξία έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, το 68% των ερευνών που αναλύθηκαν από τον Zeleke (2004) έδειξαν ότι η δυσλεξία δεν επηρεάζει την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης. Αυτό το πόρισμα υποστηρίζεται επίσης και από την έρευνα των Burden και Burdett (2004).

Ο επόμενος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνηθεί εάν τα παιδιά με δυσλεξία αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους σε εξωτερικούς παράγοντες (για παράδειγμα, στον δάσκαλο, στη βοήθεια που λαμβάνουν από τους γονείς τους). Αυτή η άποψη υποστηρίζεται από τους Humphrey και Mullins (2002) και από τους Frederickson και Jacobs (2001), οι οποίοι βρήκαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία αποδίδουν τη σχολική επίδοσή τους σε εξωτερικούς παράγοντες, που

δεν μπορούν να ελεγχθούν, και όχι στον εαυτό τους (εσωτερικός παράγοντας). Σε αντίθεση με τα παραπάνω αποτελέσματα, η έρευνα των Polychroni, Koukoura και Anagnostou (2006) υποστηρίζει ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε εσωτερικούς παράγοντες (στον εαυτό τους) και τις επιτυχίες τους σε εξωτερικούς παράγοντες (στο δάσκαλο, στους γονείς και αλλού).

Ο τελευταίος στόχος αυτής της έρευνας ήταν να εξετάσει τις σχέσεις που αναπτύσσουν τα παιδιά με δυσλεξία με τους συνομηλίκους τους. Οι περισσότερες έρευνες υποστηρίζουν πως η δυσλεξία δεν έχει αρνητική επίπτωση μόνο στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης των παιδιών, αλλά και στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Κάποιοι ερευνητές (Edwards, 1994· Humphrey και Mullins, 2002) προτείνουν ότι τα παιδιά με δυσλεξία αναπτύσσουν προβληματικές σχέσεις, απομονώνονται και δεν ανοίγουν τον εαυτό τους στους συνομηλίκους τους. Αντίθετα με τους παραπάνω ερευνητές, η έρευνα των Frederickson και Jacobs (2001) έδειξε πως οι μαθητές με δυσλεξία αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, έχουν πολλούς φίλους και αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους αρεστό από τους συνομηλίκους τους. Αυτά τα αποτελέσματα υποστηρίζουν την άποψη ότι οι μαθητές με δυσλεξία δεν έχουν προβληματικές κοινωνικές δεξιότητες.

## Μέθοδοι

Οι ερευνητικές μας υποθέσεις ήταν τρεις:

- Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους (Humphrey και Mullins, 2002· Zeleke, 2004).
- Οι μαθητές με δυσλεξία αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους σε εξωτερικούς παράγοντες (Frederickson και Jacobs, 2001· Humphrey και Mullins, 2002).
- Οι μαθητές με δυσλεξία αναπτύσσουν προβληματικές σχέσεις, νιώθουν απομονωμένοι και αποξενωμένοι από τους συνομηλίκους τους (Edwards, 1994· Humphrey και Mullins, 2002).

Η έρευνα είχε τρία σκέλη, για να μπορέσει να εξετάσει όλες τις ερευνητικές υποθέσεις. Στο πρώτο σκέλος εξετάστηκε το είδος της αυτοαντίληψης που αναπτύσσουν τα παιδιά με δυσλεξία. Το δείγμα αποτελούνταν από δέκα μαθητές Δημοτικών Σχολείων της Αγγλίας, που φοιτούσαν στην Τρίτη και στην Τετάρτη τάξη του Δημοτικού. Συνολικά συμμετείχαν τρία Δημοτικά Σχολεία της Νοτιοδυτικής Αγγλίας, δύο από τα οποία ήταν δημόσια και ένα ιδιωτικό. Από τους δέκα μαθητές πέντε ήταν κορίτσια και πέντε αγόρια ( $N=10$ : 5 κορίτσια και 5 αγόρια, ηλικίας 9-11 χρονών). Όλοι οι συμμετέχοντες είχαν δυσλεξικά χαρακτηριστικά και είχαν τα Αγγλικά ως μητρική τους γλώσσα. Χρησιμοποιώντας τον όρο ‘δυσλεξικά χαρακτηριστικά’ στην έρευνά μας εννοούμε πως οι μαθητές είχαν δυσκολία σε έναν ή και περισσότερους από τους παρακάτω τομείς: ανάγνωση, γραφή, ορθογραφία και/ή προβλήματα μνήμης.

Το πρώτο σκέλος της έρευνας ήταν η χορήγηση ενός σταθμισμένου τεστ γνωστού ως Joseph Picture Self-Concept Scale (Scale), για την αξιολόγηση της αυτοεκτίμησης των συμμετεχόντων. Αυτό το τεστ βασίζεται σε δύο βασικές θεωρητικές προϋποθέσεις, σύμφωνα με τον Joseph (2004):

- η αυτοεκτίμηση αντανακλά την υποκειμενική εμπειρία, γιατί επηρεάζεται από τις αλληλεπιδράσεις μας με το περιβάλλον, και
- η αυτοεκτίμηση μπορεί να μετρηθεί με αυτοαναφορές.

Αυτό το σταθμισμένο τεστ περιέχει 30 ερωτήσεις και δίνει μία πλήρη εικόνα της αυτοαντίληψης. Όταν χρησιμοποιώ τον όρο ‘αυτοαντίληψη’ (self-concept) σε αυτή την έρευνα, εννοώ ότι το παιδί γνωρίζει πως έχει κάποιες ικανότητες και κάποιες αδυναμίες, Όταν χρησιμοποιώ των όρο ‘αυτοπεποίθηση’ (self-esteem), εννοώ το βαθμό στον οποίο το παιδί αποδέχεται αυτές τις αδυναμίες και τις δεξιότητες που έχει.

Το τεστ χορηγούνταν ως εξής: παρουσίαζα στα παιδιά ζευγάρια εικόνων που αναπαριστούσαν καταστάσεις αυτοεκτίμησης και ζητούνταν από τα παιδιά να διαλέξουν μεταξύ δύο επιλογών: θετικής αυτοεκτίμησης και αρνητικής αυτοεκτίμησης. Τα παιδιά μπορούσαν να απαντήσουν προφορικά ή απλώς να δείξουν την επιλογή τους. Ο συνολικός χρόνος που χρειάστηκε ήταν 5 λεπτά.

Το δεύτερο σκέλος της έρευνας ήταν μελέτη περιπτώσεων. Αφού εξήγαγα τα αποτελέσματα του σταθμισμένου τεστ, επέλεξα τους δύο μαθητές με το χαμηλότερο αποτέλεσμα (σκορ) στο τεστ και τους δύο με το υψηλότερο. Με αυτά τα τέσσερα παιδιά (δύο με χαμηλό και δύο με υψηλό σκορ) προχώρησα σε συνέντευξη. Οι συνεντεύξεις ήταν ημι-δομημένες, για να έχω τη δυνατότητα να κινηθώ ευέλικτα. Τα δεδομένα που περιείχαν οι συνεντεύξεις ήταν ποιοτικά και ποσοτικά. Ο συνολικός χρόνος που χρειάστηκε για κάθε συνέντευξη ήταν 20-30 λεπτά. Οι συνεντεύξεις ηχογραφήθηκαν σε μαγνητόφωνο, αφού εξασφαλιστηκε άδεια από τον διευθυντή και το προσωπικό του σχολείου. Οι συνεντεύξεις περιείχαν 25 ερωτήσεις, οι οποίες ήταν χωρισμένες σε 4 κατηγορίες:

- 7 ερωτήσεις για την αυτοεκτίμηση,
- 6 ερωτήσεις σχετικές με το σε ποιους παράγοντες αποδίδουν την επίδοσή τους τα παιδιά,
- 7 ερωτήσεις σχετικές με το είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά με δυσλεξία με τους συνομηλίκους τους, και
- 5 ερωτήσεις σχετικές με τις οικογενειακές σχέσεις.

Αποφάσισα να χωρίσω τη συνέντευξη σε 4 κατηγορίες, γιατί οι ερωτήσεις του σταθμισμένου τεστ (που χρησιμοποίησα στο πρώτο σκέλος της έρευνας) ήταν χωρισμένες σε 4 κατηγορίες. Με αυτό τον τρόπο θα μπορούσα να συγκρίνω τα αποτελέσματα των δύο μεθόδων που χρησιμοποίησα στην έρευνά μου.

Το τελευταίο σκέλος της έρευνάς μου προέβλεπε να ζητήσω από τα σχολεία να μου δώσουν τα Ατομικά Εκπαιδευτικά Σχέδια (IEP) κάθε μαθητή. Αυτά τα Σχέδια (IEP) επικεντρώνονται στις δυσκολίες που έχει κάθε μαθητής και στον τρόπο με τον οποίο το σχολείο βοηθάει το παιδί να καλύψει αυτές τις αδυναμίες. Ο βασικός στόχος των IEP, σύμφωνα με τους Thomson and Watkins (1997), εί-

ναι να εκτιμήσουν τις δυνατότητες των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ενώ ένας άλλος στόχος είναι να χρησιμοποιηθούν ως σχέδια δράσης κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Υπεύθυνοι για το σχεδιασμό των IEP είναι ειδικοί γνωστοί ως SENCo (Special Educational Needs Co-ordinators).

Αποφάσισα να ζητήσω τα IEP, για να μπορέσω να συγκρίνω τις ανάγκες που έχει κάθε μαθητής σύμφωνα με τον ίδιο (μέσω του σταθμισμένου τεστ και της συνέντευξης) και σύμφωνα με το σχολείο (μέσω του IEP).

## Αποτελέσματα

Το πρώτο βήμα ήταν η αξιολόγηση του τεστ Joseph Picture Self-Concept Scale, η οποία έγινε σύμφωνα με τον Joseph (2004). Τα αποτελέσματα των συμμετασχόντων στο τεστ Joseph Picture Self-Concept Scale φαίνονται στον Πίνακα 1.

**Πίνακας 1: Αποτελέσματα του Joseph Picture Self-Concept Scale:**

|     |          |    |
|-----|----------|----|
| 1)  | Mary:    | 40 |
| 2)  | George:  | 37 |
| 3)  | Lucy:    | 37 |
| 4)  | Kathryn: | 37 |
| 5)  | Andrew:  | 36 |
| 6)  | Nick:    | 36 |
| 7)  | Bruno:   | 35 |
| 8)  | Jim:     | 34 |
| 9)  | Ann:     | 33 |
| 10) | Brenda:  | 25 |

Το επόμενο βήμα ήταν να επιλέξω τους δύο μαθητές με το υψηλότερο και τους δύο μαθητές με το χαμηλότερο αποτέλεσμα στο τεστ. Σύμφωνα με τον Πίνακα 1 οι μαθητές με την υψηλότερη βαθμολογία στο τεστ ήταν:

- Mary (M): 40
- George (G): 37

Οι μαθητές με τη χαμηλότερη βαθμολογία στο τεστ ήταν:

- Ann (A): 33
- Brenda (B): 25

Καθώς οι γονείς της Ann δεν μου έδωσαν την άδεια να συμμετάσχει η κόρη τους στην επόμενη φάση της έρευνάς μου, επέλεξα να πάρω συνέντευξη από τον Jim (J), του οποίου το αποτέλεσμα στο τεστ ήταν το αμέσως μικρότερο μετά την B. Τελικά, οι μαθητές από τους οποίους πήρα συνέντευξη ήταν οι:

- Mary (M) και George (G), με την υψηλότερη βαθμολογία στο τεστ
- Jim (J) και Brenda (B), με την χαμηλότερη βαθμολογία στο τεστ.

Το πρώτο ερευνητικό ερώτημά μου ήταν:

1) Τι αντίληψη έχουν τα παιδιά με δυσλεξία για τον εαυτό τους (αυτοεκτίμηση);

Η μέθοδος που χρησιμοποίησα για να ερευνήσω το πρώτο ερευνητικό ερώτημά μου ήταν το τεστ Joseph Picture Self-Concept Scale. Η αξιολόγηση του τεστ, που έγινε σύμφωνα με τον Joseph (2004), έδειξε ότι:

η Μ: έχει αρνητική αυτοεκτίμηση,

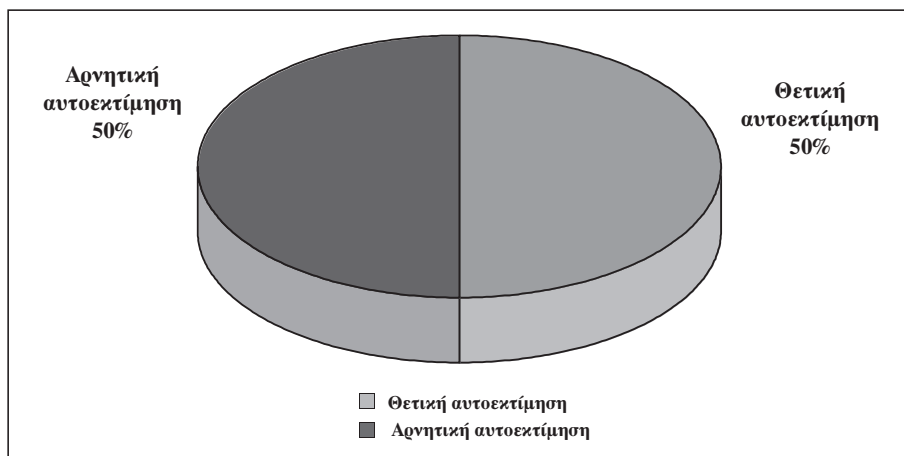
ο Γ: έχει θετική αυτοεκτίμηση,

ο Ι: έχει θετική αυτοεκτίμηση,

η Β: έχει αρνητική αυτοεκτίμηση.

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει την αυτοεκτίμηση των παιδιών διαγραμματικά.

**Πίνακας 2: Αυτοεκτίμηση συμμετεχόντων**



Το δεύτερο ερευνητικό ερώτημά μου ήταν:

2) Πού αποδίδουν τα παιδιά με δυσλεξία τις αποτυχίες και τις επιτυχίες τους;

Η μέθοδος που χρησιμοποίησα για να ερευνήσω το δεύτερο ερευνητικό ερώτημά μου ήταν συνέντευξη με τέσσερα (4) παιδιά. Από την ανάλυση των ερωτήσεων σχετικά με το σε ποιους παράγοντες (εσωτερικούς ή εξωτερικούς) αποδίδουν οι μαθητές με δυσλεξία τις αποτυχίες και τις επιτυχίες τους βρέθηκε ότι τρεις από τους τέσσερις συμμετέχοντες (3/4) αποδίδουν τις επιτυχίες σε εξωτερικούς παράγοντες (βοήθεια δασκάλου, ευκολία ασκήσεων ή διαγωνίσματος κ.τ.ό.) και μόνο ένας μαθητής (1/4) αποδίδει τις επιτυχίες σε εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες (δηλαδή σε προσωπική προσπάθεια):

Μ: η επιτυχία οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες.

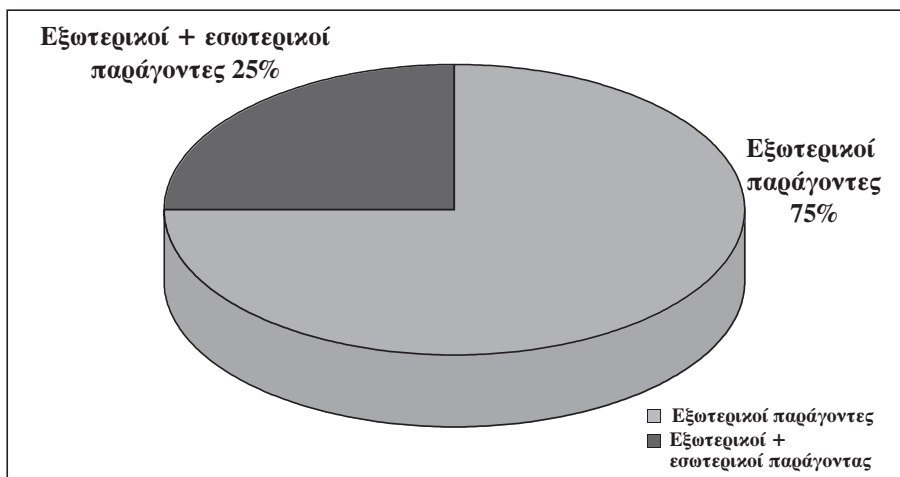
Ι: η επιτυχία οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες.

Β: η επιτυχία οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες.

Γ: η επιτυχία οφείλεται σε εξωτερικούς παράγοντες και εσωτερικούς παράγοντες.

Ο Πίνακας 3 παρουσιάζει διαγραμματικά πού αποδίδουν τις επιτυχίες τους οι συμμετέχοντες:

**Πίνακας 3: Επιτυχίες**



Όλοι οι συμμετέχοντες απέδωσαν τις αποτυχίες τους σε εσωτερικούς παράγοντες (δηλαδή στον εαυτό τους):

M: η αποτυχία οφείλεται σε εσωτερικούς παράγοντες.

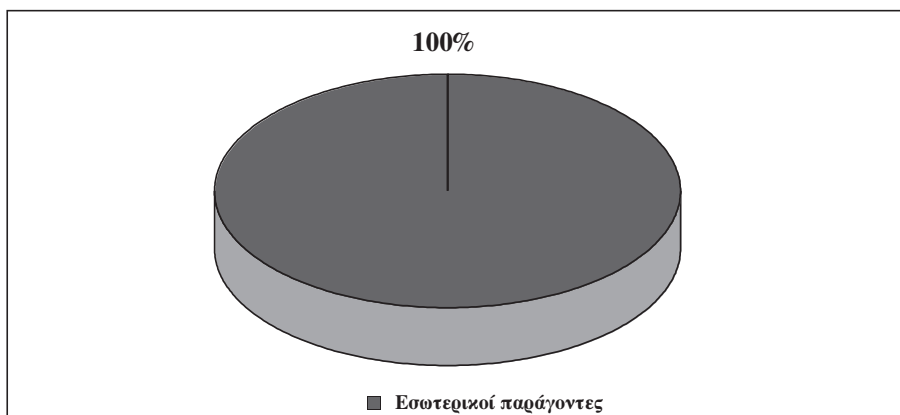
G: η αποτυχία οφείλεται σε εσωτερικούς παράγοντες.

J: η αποτυχία οφείλεται σε εσωτερικούς παράγοντες.

B: η αποτυχία οφείλεται σε εσωτερικούς παράγοντες.

Ο Πίνακας 4 παρουσιάζει διαγραμματικά πού αποδίδουν τις αποτυχίες τους οι συμμετέχοντες:

**Πίνακας 4: Αποτυχίες**



Το τρίτο ερευνητικό ερώτημά μου ήταν:

3) Τι είδους σχέσεις έχουν τα παιδιά με δυσλεξία με τους συνομηλίκους τους; (δηλαδή εάν αναπτύσσουν φιλίες, εάν συνεργάζονται και εάν συναναστρέφονται με τους συνομηλίκους τους).

Η μέθοδος που χρησιμοποίησα για να ερευνήσω το τρίτο ερευνητικό ερώτημά μου ήταν συνέντευξη με τέσσερα (4) παιδιά. Από την ανάλυση των ερωτήσεων σχετικά με το τι είδους σχέσεις αναπτύσσουν τα παιδιά με δυσλεξία με τους συνομηλίκους τους βρέθηκε ότι:

η Μ: αναπτύσσει αρνητικές σχέσεις με τους συνομηλίκους,

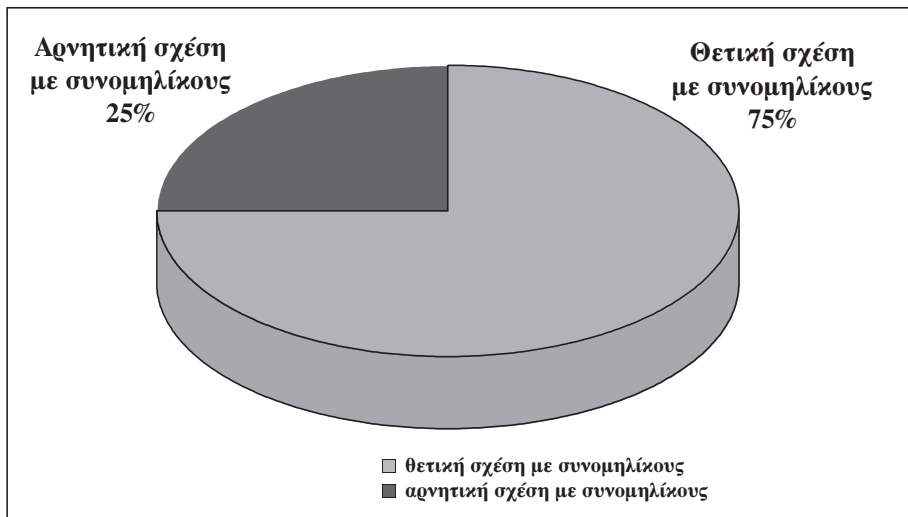
ο Γ: αναπτύσσει θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους,

ο J: αναπτύσσει θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους,

η Β: αναπτύσσει θετικές σχέσεις με τους συνομηλίκους.

Ο Πίνακας 5 παρουσιάζει το είδος των σχέσεων που αναπτύσσουν οι συμμετέχοντες με τους συνομηλίκους τους:

**Πίνακας 5: Σχέσεις με συνομηλίκους**



Σε αυτό το σημείο είναι πολύ σημαντικό να αναφέρω και να τονίσω πως το δείγμα της έρευνάς μου ήταν αρκετά μικρό και δεν μπορώ να γενικεύσω τα συμπεράσματά μου σε όλο τον πληθυσμό των παιδιών με δυσλεξία. Συγκρίνοντας τα αποτελέσματα των ερευνητικών μου ερωτήσεων με προηγούμενες έρευνες θα μπορούσα να συμπεράνω τα εξής:

– για το πρώτο ερευνητικό ερώτημά μου (δηλαδή, τι αντίληψη έχουν τα παιδιά με δυσλεξία για τον εαυτό τους), τα αποτελέσματά μου δεν υποστηρίζουν την άποψη πως η δυσλεξία έχει αρνητική επιρροή στην ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Humphrey και Mullins, 2002· Zeleke, 2004), από την άλλη μεριά, όμως, δεν υποστηρίζουν και την άποψη πως η δυσλεξία δεν επηρεάζει καθόλου την ανάπτυξη

της αυτοεκτίμησης (Zelege, 2004· Burden και Burdett, 2004). Η αρχική μου υπόθεση, η οποία ήταν ότι τα παιδιά με δυσλεξία έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους, δεν επιβεβαιώθηκε.

– για το δεύτερο ερευνητικό ερώτημά μου (δηλαδή, πού αποδίδουν τα παιδιά με δυσλεξία τις αποτυχίες και τις επιτυχίες τους), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρούν υπεύθυνους για τις επιτυχίες τους εξωτερικούς παράγοντες (βοήθεια από δασκάλους και γονείς), ενώ σχετικά με τις αποτυχίες τους όλοι οι συμμετέχοντες θεωρούν υπεύθυνο τον εαυτό τους (εσωτερικός παράγοντας). Τα αποτελέσματα αυτά δεν επιβεβαιώνουν την δεύτερη ερευνητική μου υπόθεση, ότι οι μαθητές με δυσλεξία αποδίδουν τις επιτυχίες και τις αποτυχίες τους σε εξωτερικούς παράγοντες (Frederickson και Jacobs, 2001· Humphrey και Mullins, 2002). Αντίθετα, υποστηρίζουν την άποψη των Polychroni, Koukoura και Anagnostou (2006), οι οποίες σε έρευνα βρήκαν ότι οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα αποδίδουν τις αποτυχίες τους σε εσωτερικούς παράγοντες και τις επιτυχίες τους σε εξωτερικούς.

– για το τρίτο ερευνητικό ερώτημά μου (δηλαδή, τι είδους σχέσεις έχουν τα παιδιά με δυσλεξία με τους συνομηλίκους τους), τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των συμμετεχόντων δεν είχαν δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων με συνομηλίκους και είχαν καλές σχέσεις με τους φίλους τους. Τα αποτελέσματα αυτά δεν επιβεβαιώνουν την τρίτη ερευνητική μου υπόθεση, η οποία ήταν ότι οι μαθητές με δυσλεξία αναπτύσσουν προβληματικές σχέσεις και νιώθουν απομονωμένοι και αποξενωμένοι από τους συνομηλίκους τους (Edwards, 1994· Humphrey και Mullins, 2002). Αντίθετα, τα αποτελέσματά μου συμφωνούν με εκείνα των Frederickson και Jacobs (2001), οι οποίοι σε έρευνά τους βρήκαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία αναπτύσσουν καλές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και έχουν πολλούς φίλους.

## Συζήτηση

Σκοπός αυτής της έρευνας ήταν να εξετάσει μερικούς παράγοντες που είναι απαραίτητοι και βασικοί για την ένταξη ενός παιδιού με δυσλεξία σε μία τάξη. Είναι εμφανές πως δεν θα μπορούσαν να συμπεριληφθούν σε μία τέτοια έρευνα όλοι οι παράγοντες που επηρεάζουν τόσο την επίδοση ενός μαθητή όσο και την κοινωνική του προσαρμογή και αποδοχή σε μία τάξη. Αυτοί οι παράγοντες είναι πολυάριθμοι και πολυδιάστατοι, στοιχεία που θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τους όλοι όσοι εμπλέκονται στη διαδικασία της μάθησης, για να μπορέσουν να εντάξουν ομαλά όλους τους μαθητές στο σχολικό περιβάλλον.

Η ένταξη είναι δεν είναι μία καινούρια έννοια, αφού μέχρι σήμερα πολλοί συγγραφείς συνεχίζουν να ερευνούν ποιοι μπορεί να είναι οι πιο αποτελεσματικοί τρόποι ένταξης των μαθητών σε μία τάξη και πώς η ένταξη μπορεί να επηρεάσει θετικά τη μαθησιακή διαδικασία. Σύμφωνα με τους Thomas, Walker και Webb (1998) η ένταξη είναι μία έννοια που περιγράφει μία ιδεατή κατάσταση. Αυτή η κατάσταση σχετίζεται με πολλές αλλαγές μέσω των οποίων το

σχολείο προσπαθεί να συναντήσει τις ανάγκες όλων των μαθητών. Με άλλα λόγια, το σχολείο πρέπει να είναι έτοιμο να δέχεται κάθε παιδί, να σέβεται τα δικαιώματά του, τις αδυναμίες και τις δυνατότητές του, και να πρεσβεύει την αποδοχή όλων των παιδιών από τους συνομηλίκους τους, ανεξάρτητα από τις διαφορές τους.

Δυστυχώς, η πραγματικότητα είναι τελείως διαφορετική από τη θεωρία. Σύμφωνα με τον Smith (2000), οι μαθητές που διαγιγνώσκονται με δυσλεξία βρίσκονται συνήθως σε μειονεκτική θέση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Γι' αυτόν ακριβώς το λόγο η προώθηση πρακτικών για τη δημιουργία σχολικών πλαισίων τα οποία θα είναι περισσότερο *‘φιλικά προς τη δυσλεξία’* είναι απαραίτητη. Παρακάτω αναφέρονται κάποιες πρακτικές με τις οποίες ένας δάσκαλος μπορεί να βοηθήσει στην ομαλή ένταξη όλων των παιδιών στην αίθουσα:

- Σύμφωνα με τον BDA (2001), η αλλαγή στη διάταξη των θρανίων μίας αίθουσας καθώς επίσης και η χρήση διάφορων μεθόδων διδασκαλίας αποτελούν σημαντικούς παράγοντες για την ενσωμάτωση και την ένταξη όλων των παιδιών σε μία τάξη.

- Σύμφωνα με τον BDA (2001), υπάρχουν αρκετοί τρόποι και μέθοδοι με τους οποίους ένας δάσκαλος μπορεί να προωθήσει την ένταξη των παιδιών με δυσλεξία σε μία τάξη. Σύμφωνα με τον IDA (2007), μία από αυτές τις μεθόδους στηρίζεται στην προσπάθεια του δασκάλου να διεγείρει όλες τις αισθήσεις των παιδιών. Με άλλα λόγια, ο δάσκαλος μπορεί να χρησιμοποιεί κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ερεθίσματα τα οποία θα διεγείρουν το οπτικό, το ακουστικό και το κινητικό σύστημα των παιδιών.

- Ένα σημαντικό στοιχείο το οποίο μπορεί να βοηθήσει στην ένταξη όλων των παιδιών σε μία τάξη είναι πως ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει τις αδυναμίες και τις δυσκολίες που έχει κάθε μαθητής. Σύμφωνα με τον BDA (2001), οι δάσκαλοι με αυτό τον τρόπο θα μπορέσουν να βοηθήσουν τους μαθητές τους να θέτουν ρεαλιστικούς στόχους. Έτσι, οι μαθητές προσπαθώντας να ολοκληρώσουν μία εργασία θα επιτυγχάνουν και θα νιώθουν ικανοποίηση από την προσπάθεια που κατέβαλαν.

- Σύμφωνα με τον Feuerstein (βλ. Burden, 2005), οι δάσκαλοι πρέπει να καθιστούν ξεκάθαρη και κατανοητή κάθε δραστηριότητα που ζητούν από τους μαθητές τους.

- Η βοήθεια των γονέων είναι, επίσης, πολύτιμη για την ένταξη των παιδιών σε μία τάξη.

- Τέλος, η συμμετοχή των παιδιών στη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας είναι εξίσου σημαντική. Σύμφωνα με τον BDA (2001), οι μαθητές πρέπει να έχουν ενεργό ρόλο και να μπορούν να εκφράζουν τις σκέψεις και τα συναισθήματά τους στην τάξη.

Από όλα τα παραπάνω είναι φανερό πως η ένταξη περιλαμβάνει τη συνεργασία του δασκάλου, του μαθητή και του γονέα. Ο ρόλος του ειδικού είναι επικουρικός και έχει ως στόχο να υποστηρίξει αυτή τη συνεργασία και να εργάζε-

ται σε όλα τα επίπεδα. Με άλλα λόγια, ο ειδικός πρέπει να βοηθάει τους δασκάλους να βελτιώνουν τις τεχνικές και τις μεθόδους που χρησιμοποιούν κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς επίσης να συμβάλλει στη λύση οποιωνδήποτε προβλημάτων ανακύπτουν σε μία τάξη. Ακόμη, ο ειδικός πρέπει να κάνει προσεκτική διάγνωση στους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα και να τους βοηθάει όχι μόνο στις μαθησιακές τους ανάγκες, αλλά και στις κοινωνικο-συναισθηματικές δυσκολίες. Τέλος, ο ειδικός πρέπει να στηρίζει κατ'άλληλα τους γονείς, ώστε να συνειδητοποιούν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά τους και να τα ενημερώνουν για την σχολική τους απόδοση· ακόμη, πρέπει να υποδεικνύει τρόπους με τους οποίους οι γονείς θα μπορέσουν να ενισχύσουν την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των παιδιών τους.

## Βιβλιογραφία

- British Dyslexia Association (2001). *Dyslexia-successful inclusion in the secondary school*, London: David Fulton Publishers.
- Burden, R. (2005). *Dyslexia and self-concept: the dyslexic child's search for identity*, London: Whurr, 2005.
- Burden, B. and Burdett, J. (2004). "Is inclusion always the best option?", *Dyslexia: Including Special Children*, vol. 159, March/April, pp. 30-32.
- Burden, R. & Burdett, J. (2005). "Factors associated with successful learning in pupils with dyslexia: a motivation analysis", *British Journal of Special Education*, vol. 32, no. 2, pp. 100-103.
- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia*, New York: Cassell.
- Frederickson, N. & Jacobs S. (2001). "Controllability Attributions for Academic Performance and Perceived Scholastic Competence, Global Self-worth and Achievement of children with dyslexia", *School Psychology International*, vol. 22, no. 4, pp. 412-414.
- Grigorenko, E. et al. (1997). "Susceptibility loci for Distinct Components of Developmental Dyslexia on Chromosome 6 and 15", *American Journal of Human Genetics*, vol. 60, no. 1, pp. 27-39.
- Humphrey, N. (2002). "Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia", *British Journal of Special Education*, vol. 29, no. 1, March, pp. 29.
- Humphrey, N. & Mullins, P. (2002). "Personal constructs and attribution for academic success and failure in dyslexia", *British Journal of Special Education*, vol. 29, no. 4, December, pp. 196-201.
- Humphrey, N. & Mullins, P. (2002). "Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia", *Research in Special Educational Needs*, vol. 2, no. 2, June, pp. 3-15.
- Joseph, J. (2004). *Joseph Picture self-concept scale*, Los Angeles: Western Picture Services.
- Jurgen, T. (2004). "Verbal memory and phonological processing in dyslexia", *Journal of Research in Reading*, vol. 27, no. 3, pp. 300-310.
- Kramer, J.H. - Knee, K. - Delis, D.C. (2000). "Verbal memory impairments in dyslexia", *Archives of Clinical Neuropsychology*, vol. 15, pp. 83-93.

- Moje, E. (2000). "Reexamining Roles of Learners, Text, and Context in Secondary Literacy", *Educational Research*, vol. 93, no. 3, January/February, pp.165-179.
- Paulesu, E. - Frith, U. et al. (1996). "Is developmental dyslexia a disconnection syndrome? Evidence from PET scanning", *Brain*, vol. 119, pp. 143-157.
- Polychroni, F. - Koukoura, K. - Anagnostou, I. (2006). "Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers?", *European Journal of Special Education*, vol. 21, no. 4, November.
- Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia*, London: Routledge.
- Smith, K. (2000). "Dyslexics 'lose in literacy hour'", *Times Educational Supplement*, vol. 13, October, pp. 14.
- Snowling, M. (1995). "Phonological processing and developmental dyslexia", *Journal of Research in Reading*, vol. 18, no. 2, pp. 132-138.
- Thomas, G. - Walker, D. - Webb, J. (1998). *The making of inclusive school*, Great Britain: Routledge.
- Zeleke, S. (2004). "Self-concepts of students with learning disabilities and their normally achieving peers: a review", *European Journal of Special Education*, vol. 19, no. 2, June, pp. 161-165.

#### Πηγές από το Διαδίκτυο (Internet)

- British Dyslexia Association (2007). "What is dyslexia", downloaded by [www.bdadyslexia.org.uk](http://www.bdadyslexia.org.uk), accessed on 2/05/2007.
- Department for Education and Skills (DfES) (2007). "The definition of special educational needs (SEN)", downloaded by [www.teachernet.gov.uk/definitionofsen](http://www.teachernet.gov.uk/definitionofsen), accessed on 2/07/2007.
- Department for Education and Skills (DfES) (2007). "Theories of dyslexia", downloaded by [www.dfes.gov.uk/theoriesofdyslexia](http://www.dfes.gov.uk/theoriesofdyslexia), accessed on 2/05/2007.
- Department for Education and Skills (DfES) (2007). "The 'deficit' versus 'difference' models of dyslexia", downloaded by [www.dfes.gov.uk](http://www.dfes.gov.uk), accessed on 2/05/2007.
- Education Act (2001), downloaded by [www.gov.im](http://www.gov.im), accessed on 1/6/2007.
- International Dyslexia Association (IDA) (2007). "What is dyslexia?", downloaded by [www.interdys.org](http://www.interdys.org), accessed on 2/06/2007.
- International Dyslexia Association (IDA) (2007). "Multisensory teaching", downloaded by [www.interdys.org](http://www.interdys.org), accessed on 2/06/2007.
- National Institute of Child and Human Development (1993). "Facts about dyslexia", downloaded by [www.findarticles.com](http://www.findarticles.com), accessed on 20/04/2007.
- Phoenix (2002). "A multi-level synthesis of dyslexia", downloaded by [www.xenophilia.org/multilevel\\_dyslexia.html](http://www.xenophilia.org/multilevel_dyslexia.html), accessed on 30/06/2007.
- Slaughter, G. (2002). "The phonological model of dyslexia", downloaded by [www.serendip.brynmawr](http://www.serendip.brynmawr), accessed on 25/06/2007.