



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΚΑΙ ΤΕΧΝΩΝ

Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής
Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Το άγχος και η σχέση του με την αυτοαντίληψη παιδιών τυπικής ανάπτυξης, χαμηλής επίδοσης στον γραπτό λόγο και νοητικής αναπηρίας ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου: μια διερευνητική μελέτη»

Όνοματεπώνυμο φοιτητή: Βλαστού Μαρία-Ανδριάνα

Θεσσαλονίκη 2022



Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών
Σπουδών
«Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

«Το άγχος και η σχέση του με την αυτοαντίληψη παιδιών τυπικής ανάπτυξης, χαμηλής επίδοσης στον γραπτό λόγο και νοητικής αναπηρίας ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου: μια διερευνητική μελέτη»

«Anxiety and its relationship with self-concept of children with typical development, low achievement in writing and intellectual disability in terms of writing production: an exploratory study»

Όνοματεπώνυμο φοιτητή: Βλαστού Μαρία-Ανδριάνα

Εξεταστική επιτροπή

Καρτασίδου Λευκοθέα, Καθηγήτρια (Επόπτης)
Αγαλιώτης Ιωάννης, Καθηγητής
Γιαννούλη Βασιλική, Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη 2022

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

Βλαστού Μαρία-Ανδριάνα

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΠΕΡΙΛΗΨΗ	5
ABSTRACT	6
ΠΡΟΛΟΓΟΣ	7
ΕΙΣΑΓΩΓΗ	8
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1	10
ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	10
1.1. ΑΓΧΟΣ	10
1.2 ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ	11
1.3 ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ ΑΓΧΩΔΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΘΛΙΨΗΣ	14
1.3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	14
1.3.1 ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ	17
1.4. Η ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	19
1.4.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ	19
1.4.2 ΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΓΡΑΦΗΣ	21
1.4.3. ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ	23
1.4.4. ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	24
1.4.5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ	29
1.4.6. ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	30
1.4.7. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ	33
1.5. ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ	36
1.5.1. ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ	37
1.5.2. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ	38
1.6. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΔΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ	39
1.7 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ	41
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2	42
ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	42
2.1. Συμμετέχοντες	42
2.2 ΕΙΔΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	Error! Bookmark not defined.
2.3 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ	43
2.4 ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ	45

	4
2.5 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ	46
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3	47
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ	47
3.1 ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ	55
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4	57
ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ	57
4.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ	57
4.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ	58
4.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ	63
4.4. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ	63
4.5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ	64
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ	66
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ	77

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Η μελέτη μας επικεντρώνεται στη σχέση μεταξύ του άγχους, της αυτοαντίληψης και των δυσκολιών γραπτού λόγου. Πιο συγκεκριμένα, αυτή η μελέτη εξετάζει τη σχέση μεταξύ των συναισθηματικών προβλημάτων, κυρίως, των αγχωδών διαταραχών που εντάσσονται στα ευρύ και περιορισμένα σύνδρομα εσωτερίκευσης και των γλωσσικών προκλήσεων που παρουσιάζουν τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια. Επιπλέον, διεξήχθη έρευνα για να διαπιστωθεί εάν υπήρχαν διαφοροποιήσεις στις κειμενοκεντρικές και ορθογραφικές ικανότητες των μαθητών ανάλογα με το είδος και τον βαθμό των προβλημάτων άγχους και της αυτοαντίληψης των κατηγοριών αυτών. Τέλος, διεξήχθη έρευνα για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν ομοιότητες ή διαφορές ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία κ.λπ.) των συμμετεχόντων σε σχέση με τις κατηγορίες των ομάδων (τυπικής ανάπτυξης, χαμηλής επίδοσης στον

γραπτό λόγο και νοητικής αναπηρίας) ως προς την αυτοαντίληψη στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στην έρευνα συμμετείχαν 85 μαθητές από τους οποίους οι 45 ήταν τυπικής ανάπτυξης, οι 25 παρουσίαζαν χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο και οι 15 παρουσίαζαν νοητική αναπηρία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, δεν εντοπίστηκαν, ιδιαίτερες, στατιστικές διαφορές ως προς την αυτοαντίληψη/αυτοεκτίμηση και την παραγωγή γραπτού λόγου, όμως αυτό που πρέπει να επισημανθεί είναι οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο αντιμετωπίζουν και χαμηλότερη αυτοαντίληψη στη σχολική τους επίδοση από ό,τι ο πληθυσμός τυπικής ανάπτυξης. Άλλο ένα αξιοσημείωτο σημείο που αποκάλυψε η έρευνα ήταν πως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν καταναγκαστική/ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή έχουν αρκετά χαμηλό ποσοστό αυτοαντίληψης/αυτοεκτίμησης σε σχέση με τις υπόλοιπες αγχώδεις διαταραχές. Για την εξυπηρέτηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια που αφορούν τις αγχώδεις διαταραχές, τον βαθμό αυτοαντίληψης και, τέλος, το τεστ γλωσσικών δεξιοτήτων για τις δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου.

Λέξεις κλειδιά: αγχώδεις διαταραχές, αυτοαντίληψη/αυτοεκτίμηση, παραγωγή γραπτού λόγου, χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο, νοητική αναπηρία

ABSTRACT

Our study focuses on testing possible links between anxiety problems, self-concept and writing difficulties. To be more precise, this study examines the relationship between emotional problems, especially anxiety disorders that fall under the broad and limited internalizing syndrome and language challenges experienced by both boys and girls. In addition, a survey was conducted to determine whether there were differences in students' text-centered and spelling abilities depending on the type and degree of anxiety problems and self-perception in these categories. Finally, a survey was conducted to determine whether there are similarities or differences in the demographic characteristics (gender, age, etc.) of the participants in relation to the categories of the groups (typically developing, low achievers in writing and intellectual disability) in terms of self-perception, and whether there are similarities or differences between the groups. 85 students participated in the survey, 45 of which were typically developing, 25 had low achievement in writing and 15 had intellectual disabilities. According to the results, no particular statistical differences were found in terms of self-perception and

writing production, but it should be noted that students with low achievement in writing also experience lower self-perception/self-esteem in their school performance than the typically developing population. Another noteworthy point revealed by the research was that students with obsessive-compulsive/obsessive-compulsive disorder have a fairly low rate of self-perception compared to other anxiety disorders. For the purpose of the survey, questionnaires concerning anxiety disorders, the degree of self-perception and, finally, the language skills test for difficulties in writing were used.

Key words: anxiety disorders, self-concept/self-esteem, writing production, low achievement in writing, intellectual disability

ΠΡΟΛΟΓΟΣ

Η παρούσα εργασία με τίτλο «Το άγχος και η σχέση του με την αυτοαντίληψη παιδιών τυπικής ανάπτυξης, χαμηλής επίδοσης στον γραπτό λόγο και νοητικής αναπηρίας ως προς την παραγωγή γραπτού λόγου: μια διερευνητική μελέτη» εκπονήθηκε στα πλαίσια του Μεταπτυχιακού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής Εκπαίδευσης και Αποκατάστασης του Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Αποτελεί ένα θέμα που δεν έχει διερευνηθεί ιδιαίτερα και είναι αρκετά σημαντικό καθώς μέσα από τις συναισθηματικές διακυμάνσεις καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό η σχολική εμπλοκή και επίδοση των μαθητών. Ο μαθητικός πληθυσμός που συμμετείχε στην έρευνα αποτέλεσε πρόκληση διότι προερχόταν από δυο διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο. Το ίδιο ίσχυσε και για την εμπλοκή των συναδέλφων εκπαιδευτικών, οι οποίοι αποτέλεσαν αναπόσπαστο κομμάτι για τη διεξαγωγή της έρευνας.

Τέλος, η εργασία δεν θα είχε ολοκληρωθεί χωρίς την πολύτιμη βοήθεια των καθηγητών της σχολής, οι οποίοι στάθηκαν αρωγοί στην πορεία της εκπαιδευτικής μου πορείας. Θα ήθελα να απευθύνω ιδιαίτερες ευχαριστίες στην υπεύθυνη καθηγήτρια μου

κ. Καρτασίδου Λευκοθέα που χωρίς τη βοήθεια και τη στήριξη, η εργασία δεν θα είχε πραγματοποιηθεί.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Η διαδικασία της εκμάθησης του γραπτού λόγου αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία για τους μαθητές και έχει ήδη ξεκινήσει να αναπτύσσεται από τα πρώτα στάδια της σχολικής ζωής των μαθητών. Απαιτεί ανάπτυξη προ-συγγραφικών, συγγραφικών και στρατηγικών δεξιοτήτων από τους μαθητές (Ξάνθη, 2015). Η νηπιακή περίοδος αποτελεί ορόσημο για την έναρξη της μαθησιακής διαδικασίας που αφορά τον γραπτό λόγο.

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να καθοδηγεί τους μαθητές του ώστε να μπορούν να είναι αυτόνομοι στη διαδικασία της γραφής ενώ παράλληλα θα πρέπει να υποστηρίζει τις σκέψεις και τις ιδέες τους προς αποφυγή της ματαιώσης. Η υποστηρικτική στάση των εκπαιδευτικών παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών αλλά και στη διαμόρφωση της σχολικής τους επίδοσης (Σίμου, 2012, σελ 73). Η υποστήριξη από τους εκπαιδευτικούς βοηθά, επίσης, τους μαθητές να ολοκληρώσουν ένα κείμενο έχοντας ολοκληρώσει τα στάδια του σχεδιασμού, της καταγραφής και της βελτίωσης που είναι τα πιο βασικά για την συγγραφή και κατανόηση ενός κειμένου (Ξάνθη, 2015). Για να ολοκληρωθεί ένα κείμενο χρειάζεται η ταυτόχρονη συμβολή γλωσσικών, μεταγλωσσικών, οπτικοκινητικών και γνωστικών δεξιοτήτων γεγονός που καθιστά την εκμάθηση του γραπτού λόγου τόσο απαιτητική (Ξάνθη, 2015).

Ο ρόλος της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης στη σχολική επίδοση και συγκεκριμένα στην παραγωγή γραπτού λόγου έχει μελετηθεί σε ικανοποιητικό βαθμό. Σύμφωνα με τη Δημακοπούλου (2022) και τον Παπάνη (2011), η σχολική επίδοση καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από τα επίπεδα αυτοεκτίμησης που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η αυτοεκτίμηση είναι κάτι που διδάσκεται και έτσι οποιαδήποτε αρνητική αλλαγή μπορεί να οδηγήσει σε ματαιώση ή ακόμα και σε μαθητική διαρροή (Παπάνης, 2011).

Η αυτοεκτίμηση καθορίζεται, επίσης, και από τους συναισθηματικούς παράγοντες, όπως το άγχος. Οι αγχώδεις διαταραχές παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στη

διαμόρφωση της προσωπικότητας ενός παιδιού καθώς και στη διαμόρφωση της εικόνας που έχει για τον εαυτό του. Όταν ένα παιδί διαθέτει χαμηλά ποσοστά αυτοεκτίμησης τότε δεν μπορεί να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις που του ζητούνται και να προσαρμόζεται στις εκάστοτε δυσκολίες με αποτέλεσμα να διαστρεβλώνεται η ποιότητα της προσωπικότητάς του (Παπάνης, 2011). Σύμφωνα με τον Branden (1984), τα αρνητικά συμβάντα επηρεάζουν συναισθηματικά σε μεγαλύτερο βαθμό τους ανθρώπους από ότι τα θετικά.

Το άγχος είναι ένας παράγοντας που επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ποιότητα ζωής των μαθητών και κυρίως εκείνων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι πιο ευάλωτοι είναι οι έφηβοι μαθητές λόγω των ραγδαίων βιολογικών αλλαγών. Επιπρόσθετα, αυτό που πυροδοτεί την εμφάνιση του άγχους στους εφήβους είναι και οι σχέσεις τους με τους άλλους συνομηλίκους. Οι σχολικές απαιτήσεις στην περίοδο της εφηβείας είναι αρκετά αυξημένες και οι μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν όπως οι συνομήλικοί τους. Αυτό, τους οδηγεί σε απομόνωση και σε απόκρυψη του προβλήματος και κατ' επέκταση σε υψηλά επίπεδα άγχους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007)

Μια κατηγορία μαθητών που δεν έχει διερευνηθεί σε βάθος σε σχέση με την αυτοαντίληψη και την παραγωγή γραπτού λόγου είναι τα παιδιά με νοητική αναπηρία. Η κατηγορία αυτών των μαθητών αντιμετωπίζει δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου λόγω των μειωμένων νοητικών δεξιοτήτων που απαιτούνται για την ολοκλήρωση της. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται να έχουν, ιδιαίτερες, δυσκολίες στο κομμάτι της συνοχής και της συνεκτικότητας είτε προτάσεων είτε κειμένων εξαιτίας της αδύναμης μνήμης και της δυσκολίας συγκέντρωσης (Σούλης, 2020).

Η παρούσα εργασία εξετάζει την σχέση του άγχους και της αυτοαντίληψης στην παραγωγή γραπτού λόγου στο Δημοτικό σχολείο. Η εργασία χωρίζεται σε τέσσερα μέρη. Το πρώτο μέρος, αφορά στις αναλύσεις των όρων των αγχωδών διαταραχών, της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης, της γραφής και τις δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου. Στο δεύτερο μέρος, παρατίθεται η μεθοδολογία της έρευνας, η οποία περιλαμβάνει τη διαδικασία της έρευνας, το δείγμα και τη χρήση των ερευνητικών εργαλείων. Στο τρίτο μέρος, αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας και στο τέταρτο μέρος παρατίθεται η συζήτηση και η ανάλυση των συμπερασμάτων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1

ΘΕΩΡΗΤΙΚΗ ΘΕΜΕΛΙΩΣΗ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

1.1. ΑΓΧΟΣ

Η λέξη άγχος προέρχεται από το αρχαίο ρήμα ἄγγω, που ερμηνεύεται ως σφίγγω ή πνίγω και αποτελεί μια δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση κατά την οποία το άτομο που το βιώνει νιώθει τρόμο, φόβο και ανησυχία για ένα γεγονός. Το άγχος μπορεί να εμφανιστεί στη μετέπειτα ανάπτυξη του ατόμου χωρίς να αποτελεί απειλή για τη ζωή του (Μητρούση, Τραυλός, Κούκια & Ζυγά, 2013). Τα γνωσιακά μοντέλα και οι θεωρίες των Hoehn-Saric και McLeod (1988), αποτυπώνουν τον ορισμό του άγχους ως μια πασίγνωστη στον κόσμο εμπειρία που λειτουργεί ως μηχανισμός προειδοποίησης. Ο μηχανισμός αυτός ενεργοποιείται όταν υπάρχει κίνδυνος αλλά δεν λειτουργεί σωστά στις ακόλουθες περιπτώσεις όταν: α) το άγχος είναι υπερβολικά έντονο β) διαρκεί παραπάνω από την έκθεση του κινδύνου γ) δεν υπάρχει πραγματικός κίνδυνος και δ) παρουσιάζεται χωρίς ιδιαίτερο λόγο (Καλπάκογλου, 2013). Οι διαταραχές του άγχους συντελούν την πιο κοινή ψυχολογική διαταραχή στον πληθυσμό των νέων ενώ υπολογίζεται ότι πάσχει το 6%-20% των παιδιών στις αναπτυγμένες χώρες.

Το αίσθημα του άγχους είναι πιθανό να εκδηλωθεί σε όλους τους ανθρώπους σε διαφορετικό όμως βαθμό και με ποικίλους τρόπους στον κάθε οργανισμό. Κάθε άνθρωπος στη διάρκεια της ζωής του βιώνει δυσάρεστα γεγονότα που του προκαλούν το αίσθημα του άγχους, είτε αυτές είναι καθημερινά προβλήματα είτε περιπλοκότερα. Ο καθένας αντιδρά με διαφορετικό τρόπο και παρουσιάζει ποικίλα συμπτώματα (Μητρούση, Τραυλός, Κούκια και Ζυγά, 2013). Το ήπιο άγχος λειτουργεί, τις περισσότερες φορές, δημιουργικά ως προς τον άνθρωπο, ώστε να αντιμετωπίσει ένα ενδεχόμενο πρόβλημα πιο αποτελεσματικά, τον διατηρεί σε εγρήγορση και τον καθιστά ικανό ώστε να ανταπεξέλθει στα εμπόδια που προκύπτουν. Ωστόσο, όταν κάποιος βιώνει έντονα το συναίσθημα του άγχους, το οποίο διαρκεί πολύ και υφίσταται ακόμα και σε περιπτώσεις που δεν θα έπρεπε να είναι απαραίτητο, είναι πιθανό να οδηγήσει σε κάποια μορφή αγχώδους διαταραχής. Ο άνθρωπος που το βιώνει, πολλές φορές γίνεται ανίκανος να αντιδράσει, οξύνει το πρόβλημα, το παρακάμπτει χωρίς να το ολοκληρώνει, με αποτέλεσμα το πρόβλημα να παραμένει άλυτο και το άγχος να διαρκεί για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα. Στην κατάσταση αυτή το άτομο εκδηλώνει

διάφορα συμπτώματα τόσο σωματικά όσο και ψυχικά (Kring et al., 2010). Με το άγχος, το οποίο αποτελεί μια ψυχική νόσο, έχουν ασχοληθεί αρκετοί επιστήμονες και έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες, όπως είναι η ψυχαναλυτική θεωρία του Freud, η συμπεριφορική θεωρία, η κοινωνικό-ψυχολογική θεωρία, η βιολογική-φυσιολογική θεωρία και η προσωποκεντρική θεωρία του Carl Rogers. Το άγχος όμως, μπορεί να προβεί σε παθολογικό και να δημιουργήσει διάφορες ψυχικές διαταραχές με αρκετά κοινά στοιχεία αλλά και διαφορές (Κανελλάκη, 2010). Οι αγχώδεις διαταραχές, παράλληλα με την κατάθλιψη, αποτελούν ένα σύνολο ευρύτερων ψυχιατρικών διαταραχών.

1.2 ΑΓΧΩΔΕΙΣ ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ

Αρκετοί είναι ασθενείς, οι οποίοι παρουσιάζουν διάφορα σωματικά συμπτώματα που σχετίζονται με το άγχος αλλά και με άλλες ασθένειες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τη συχνή επίσκεψή τους σε φορείς παροχών υγείας. Παρά το αυξημένο ποσοστό των αγχώδων διαταραχών, ένα μεγάλο ποσοστό αυτών των περιπτώσεων δεν λαμβάνει τη σωστή διάγνωση, με αποτέλεσμα να καθυστερεί η έγκυρη διάγνωση και αντιμετώπισή τους (Μητρούση, Τραυλός, Κούκια & Ζυγά, 2013). Το άγχος αποτελεί το κύριο χαρακτηριστικό σύμπτωμα για την εμφάνιση των αγχώδων διαταραχών, οι οποίες ανήκουν στην κατηγορία των ψυχικών διαταραχών.

Τα συμπτώματα που προκαλούνται από τις αγχώδεις διαταραχές ποικίλουν ανάλογα με την κάθε διαταραχή αλλά και με την ψυχοσύνθεση του ατόμου που τη βιώνει. Η θεραπεία του άγχους, συνήθως, περιλαμβάνει ψυχοθεραπεία και κατάλληλη φαρμακευτική αγωγή (Κονταξάκης & Κωνσταντακόπουλος, 2015).

Οι αγχώδεις διαταραχές χωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες:

Ο όρος «Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή» αποτελείται από ένα σύνολο διαταραχών και εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Πιο συγκεκριμένα, η διαταραχή αυτή προέρχεται τόσο από γενετικούς όσο και από περιβαλλοντικούς παράγοντες (Σκαπινάκης, 2001). Χαρακτηρίζεται από υπερβολική και μη αληθοφανή ανησυχία για πράγματα της καθημερινότητας όπως η οικογένεια, οι φίλοι, η υγεία κ.λπ. (Πολυκανδριώτη & Κουτσοπούλου, 2014).

Η *διαταραχή πανικού* ορίζεται ως ισχυρή αίσθηση ανεξήγητου φόβου και τρόμου για ένα γεγονός που πρόκειται να συμβεί. Επίσης, είναι η εκδήλωση έντονων κρίσεων πανικού σε καταστάσεις που άλλοι άνθρωποι δεν θα ένιωθαν το αίσθημα του

φόβου (Πολυκανδριώτη & Κουτσοπούλου, 2014). Ο οργανισμός των ατόμων που αντιμετωπίζουν αυτές τις κρίσεις-διαταραχές ενεργεί σαν να βιώνει μια απειλητική κατάσταση και τις περισσότερες φορές εκδηλώνονται όταν τα άτομα βρίσκονται σε κατάσταση ηρεμίας. Τα συμπτώματα σε μια κρίση πανικού είναι έντονα και λαμβάνουν χώρα χωρίς προειδοποίηση (Γερασιμάτου, 2020). Ορισμένα από τα συμπτώματα μιας διαταραχής πανικού είναι τα εξής: αίσθημα κινδύνου, ταχυπαλμία, ζάλη, ναυτία, τρέμουλο, εφίδρωση, αίσθημα πνιγμού κ.λπ.(Γερασιμάτου, 2020).

Σύμφωνα με τον ισχυρισμό του Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fifth Edition (DSM-5), η *αγοραφοβία* είναι αναπόσπαστο μέρος της κατηγορίας των αγχωδών διαταραχών, η οποία αναφέρεται στον φόβο του ατόμου να βρεθεί σε ένα μέρος ή κατάσταση που θα του είναι δύσκολο να ξεφύγει ή θα νιώθει πως δεν έχει βοήθεια (Γερασιμάτου, 2020). Αυτό που μπορεί να ενεργοποιήσει την εμφάνιση αγοραφοβίας είναι το αίσθημα αμηχανίας, αδυναμίας και παγίδευσης. Κάποιο άτομο μπορεί να εκδηλώσει ένα ή περισσότερα από τα παραπάνω συναισθήματα σε μέρη με πολυκοσμία ή χωρίς. Η αγοραφοβία μπορεί να αποτελέσει συνέπεια μιας προγενέστερης κρίσης πανικού. Συνήθως, τα άτομα που αντιμετωπίζουν αγοραφοβία χρειάζονται τη συνοδεία κάποιου ανθρώπου για να επισκεφθούν ένα χώρο με πολυκοσμία νιώθοντας ότι δεν μπορούν να το πράξουν μόνοι τους (McIntosh, 2020).

Οι *συγκεκριμένες φοβίες* αναφέρονται στις φοβίες που νιώθουν ορισμένα άτομα για ένα συγκεκριμένο πράγμα ή κατάσταση όπως το ύψος, τα έντομα/ερπετά, τα φυσικά φαινόμενα ή το σκοτάδι (Γερασιμάτου, 2020).

Η *κοινωνική φοβία* είναι ο έντονος φόβος που νιώθει το άτομο όταν βρίσκεται σε μια κοινωνική κατάσταση. Πιο συγκεκριμένα, το άτομο αισθάνεται πως θα βρεθεί σε δύσκολη θέση και ότι ο περίγυρος τον υποτιμά ή τον μειώνει (Λυκέτσος, 2004). Επιπρόσθετα, νιώθει ότι οι άνθρωποι γύρω του θα τον χλευάσουν και θα τον κρίνουν αρνητικά (Γερασιμάτου, 2020). Οι κοινωνικές φοβίες είναι αποτέλεσμα των αγχωδών κοινωνικών διαταραχών και συνήθως εκδηλώνονται στην εφηβική ή νεαρή ηλικία (Λυκέτσος, 2004).

Η *ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή* είναι ένα πλήθος από ανεπιθύμητες και αρνητικές σκέψεις που κάνει το άτομο, οι οποίες συνοδεύονται από δυσφορία ή επαναλαμβανόμενες κινήσεις με σκοπό να διώξει και να αποβάλλει τις αρνητικές σκέψεις (Τζαβέλλας, Χριστοδούλου & Κονταξάκης, 2005).

Η μετατραυματική αγχώδης διαταραχή αποτελεί συνέπεια ενός τραυματικού γεγονότος και είναι πιθανό να προκαλέσει μια μορφή αναπηρίας στο άτομο που τη βιώνει (Γερασιμάτου, 2020).

Σύμφωνα με την Πέμπτη έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών (DSM-5), προκύπτουν ακόμα μερικές διαταραχές που εντάσσονται κι αυτές στις αγχώδεις διαταραχές και εμφανίζονται και σε νεαρότερες ηλικίες. Είναι οι εξής:

Διαταραχή Άγχους Αποχωρισμού: Κύριο χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης διαταραχής είναι το υπερβολικό άγχος σχετικά με τον αποχωρισμό από το σπίτι ή προσώπων προσκόλλησης. Η σοβαρότητα των συμπτωμάτων κυμαίνεται από προκαταρκτική ανησυχία έως πλήρες άγχος. Τα παιδιά που οδηγούνται σε διάγνωση με τη διαταραχή άγχους αποχωρισμού είναι εκείνα που παρουσιάζουν σωματικούς πόνους, όπως κοιλιακό άλγος ή άλλα πεπτικά προβλήματα. Τα μεγαλύτερα, σε ηλικία, παιδιά εκδηλώνουν πιο έντονα συμπτώματα σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά (Masi et al., 2001).

Επιλεκτική Αλαλία: Η διαταραχή αυτή, ανήκει στο φάσμα των αγχωδών διαταραχών και ορίζεται ως αποτυχία του παιδιού να μιλήσει σε συγκεκριμένο κοινωνικό περιβάλλον παρά την ικανότητα και την προδιαγραφή να το πράξει (Μοκαϊτη, Κρούσου & Ρεκαλίδου, 2017).

Φοβία στο αίμα, στις ενέσεις, στις ιατρικές επεμβάσεις, στα τραύματα: Η διαταραχή αυτή, χαρακτηρίζεται από έντονο άγχος ως προς συγκεκριμένα ερεθίσματα. Το άγχος και ο φόβος γίνονται εντονότερα όταν το παιδί έρχεται σε επαφή με το ερέθισμα (πχ: εξέταση αίματος). Για να διαγνωσθεί ένα νεαρό άτομο ή παιδί με ειδική φοβία πρέπει να εκδηλώνει συμπτωματολογία για πάνω από 6 μήνες, σύμφωνα με το DSM-V (APA, 2000).

Διαταραχή Άγχους που προκαλείται από άλλη Ιατρική αιτία: Η διαταραχή αυτή, εμφανίζεται κυρίως σε άτομα που παρουσιάζουν συννοσηρότητα με παθολογικές παθήσεις. Πολλές ασθένειες, όπως τα αυτοάνοσα -και όχι μόνο- νοσήματα, δημιουργούν στον ασθενή αίσθημα άγχους και πανικού, γεγονός που την κατατάσσει στην πιο κοινή διαταραχή που συνδέεται με τη ΓΑΔ (Γαρύφαλλος, 2002).

1.3 ΣΥΝΝΟΣΗΡΟΤΗΤΑ ΑΓΧΩΔΩΝ ΔΙΑΤΑΡΑΧΩΝ ΚΑΙ ΚΑΤΑΘΛΙΨΗΣ

Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο Οργανισμό Υγείας (WHO), η κατάθλιψη είναι μια κοινή ψυχική διαταραχή που προσβάλλει πάνω από 264 εκατομμύρια ανθρώπους παγκοσμίως. Τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι η επίμονη στεναχώρια, η απουσία ενδιαφέροντος σε προηγούμενες ανταμοιβές ή σε καταστάσεις ευχαρίστησης. Η κατάθλιψη μπορεί, επίσης, να επηρεάσει τόσο την όρεξη όσο και τον ύπνο. Όταν ένα άτομο βιώνει καταθλιπτική συμπεριφορά, παρουσιάζει συχνά κούραση και κακή συγκέντρωση. Σύμφωνα με τις έρευνες, οι επιπτώσεις της κατάθλιψης μπορούν να είναι μακροχρόνιες ή επαναλαμβανόμενες και μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα ζωής και τη λειτουργικότητα του ασθενή.

Οι αιτίες της κατάθλιψης περιλαμβάνουν περίπλοκες αλληλεπιδράσεις μεταξύ κοινωνικών, ψυχολογικών και παθολογικών παραγόντων. Μερικά ζητήματα που μπορούν να συμβάλλουν στην εμφάνιση της κατάθλιψης είναι τα παιδικά τραύματα, η απουσία και η ανεργία (WHO).

Όπως συμβαίνει και με τις αγχώδεις διαταραχές, έτσι και οι καταθλιπτικές διαταραχές αποτελούν πολύ συχνή ψυχική ασθένεια στο γενικό πληθυσμό. Αρκετές μελέτες δείχνουν πως η συννοσηρότητα μεταξύ αγχωδών και καταθλιπτικών διαταραχών είναι τόσο υψηλή ώστε να θεωρείται, πλέον, κανόνας στον πληθυσμό των ΗΠΑ (Μπαλτά & Παπαρρηγόπουλος, 2010). Η πιο κοινή αγχώδης διαταραχή σε συνδυασμό με την κατάθλιψη είναι η Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή (ΓΑΔ) ενώ η πιο σπάνια είναι η Ειδική φοβία. Οι δύο αυτές διαταραχές παρουσιάζουν κοινή νευροβιολογική προδιάθεση, γεγονός που επιβεβαιώνει την παραπάνω παραδοχή (Γαρύφαλλος, 2008). Σύμφωνα με τον Π.Ο.Υ., ένα ποσοστό του 40% ατόμων που πάσχουν από κατάθλιψη νοσούν ταυτόχρονα και από κάποια μορφή αγχώδους διαταραχής, ενώ ένα ποσοστό 45% που παρουσιάζουν αγχώδη διαταραχή εμφανίζουν σημάδια κατάθλιψης (Γαρύφαλλος, 2008).

1.3. Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΑΓΧΟΥΣ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΚΑΙ ΕΦΗΒΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η παιδική ηλικία και η εφηβεία αποτελούν περιόδους στην ανάπτυξη του ατόμου που γίνονται πολύ συχνά αιτία εμφάνισης άγχους με ήπια, παροδικά ή πιο σοβαρά, μόνιμα συμπτώματα που μπορεί να προκαλέσουν μια μορφή γενικευμένης αγχώδους διαταραχής. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό να γίνει έγκαιρη διάγνωση ώστε

να μπορέσει να αντιμετωπιστεί σύντομα. Η αξιολόγηση των αγχώδων διαταραχών στα παιδιά αποτελεί μια αρκετά δύσκολη και απαιτητική διαδικασία, η οποία απαιτεί πολλές πληροφορίες και τη χρήση πολλαπλών διαγνωστικών μέσων (συνέντευξη, ερωτηματολόγιο κλπ.). Γίνεται δύσκολη, κυρίως, λόγω της ασυμφωνίας μεταξύ των παιδιών και των γονιών τους πάνω στις αντιλήψεις τους για το ποσοστό του άγχους που βιώνουν. Σύμφωνα με μελέτες από διάφορες χώρες, το άγχος στην παιδική ηλικία αυξάνει σε μεγάλο βαθμό την εμφάνιση μιας μελλοντικής ανάπτυξης αγχώδους διαταραχής (Zikoroulou, Kakaniari & Simos, 2019). Το άγχος, με λίγα λόγια, αποτελεί την αντίδραση του παιδικού εγκεφάλου απέναντι στον αναμενόμενο κίνδυνο και στην ικανότητά του να τον αντιμετωπίσει. Το ένστικτο αυτό υπάρχει από την βρεφική-παιδική ηλικία των ατόμων. Το αίσθημα του άγχους δεν καθίσταται παθολογικό, διότι αρκετές φορές δίνει στο παιδί την ικανότητα να εντοπίσει και να προγραμματίσει τις σωστές κινήσεις ώστε να έρθει αντιμέτωπο με τον κίνδυνο, να τον αντικρούσει ή και να τον εξαλείψει. Όταν όμως, το άγχος συμβαίνει σε υπερθετικό βαθμό, εμφανίζεται συχνά και έχει μεγαλύτερη διάρκεια και ένταση από αυτή που πιθανόν θα ήταν απαραίτητη, μετατρέπεται σε παθολογικό και καθιστά το παιδί σε αδύναμο και ανυπεράσπιστο ώστε να αντιμετωπίσει το πρόβλημα και έτσι υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εμφανίσει αγχώδη διαταραχή. Οι αγχώδεις διαταραχές αποτελούν από τις πιο συχνές και διαδεδομένες ψυχιατρικές διαταραχές στον παιδικό πληθυσμό με ποσοστό γύρω στο 18 με 21% (Αγγελούπουλου, Ρούση-Βέργου & Ζαφειροπούλου, 2012).

Η Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή (ΓΑΔ) είναι πολύ συχνή στην παιδική ηλικία και συνδέεται άμεσα με τους περιβαλλοντικούς παράγοντες. Βασικά συμπτώματα που συνδέονται με τη ΓΑΔ είναι η γενικευμένη ανησυχία για γεγονότα που έγιναν στο παρελθόν ή πρόκειται να συμβούν στο μέλλον αλλά και για καταστάσεις που αφορούν τη σχολική επίδοση. Οι μαθητές με ΓΑΔ παρουσιάζουν μειωμένη επίδοση στο σχολείο γεγονός που οξύνει τα συμπτώματα της νόσου. Ακόμη, «σύμφωνα με τη μελέτη του Lewinsohn και των συναδέλφων του (1998) [όπως παρατίθεται στους Wenar & Kerig, (2000)], οι αγχώδεις διαταραχές εμφανίζονται πολύ πιο συχνά στα κορίτσια», όπως αναφέρει η Αντωνίου (Αντωνίου, 2015). Σύμφωνα με την έκδοση του DSM (Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχικών Διαταραχών), δηλαδή το DSM-IV (Αμερικανική Ψυχιατρική Εταιρεία, 2000) αναφέρεται στις εξής αγχώδεις διαταραχές: Διαταραχή άγχους αποχωρισμού, η οποία ανήκει στις αγχώδεις διαταραχές της παιδικής ηλικίας, Διαταραχή Πανικού Χωρίς Αγοραφοβία, Διαταραχή

Πανικού με Αγοραφοβία, Αγοραφοβία Χωρίς Ιστορικό Διαταραχής Πανικού, Ειδική Φοβία, Κοινωνική Φοβία, Ιδεοψυχαναγκαστική Διαταραχή, Διαταραχή Μετά από Τραυματικό Στρες, Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή, Προκαλούμενη Από Ουσίες Αγχώδης Διαταραχή και Αγχώδης Διαταραχή μη Προσδιοριζόμενη με άλλο τρόπο (Αντωνίου, 2015).

Το εύρος των αγχωδών διαταραχών στην παιδική ηλικία αποτελούν την πιο κοινή ψυχιατρική διαταραχή και είναι άρρηκτα συνδεδεμένο με την έλλειψη πνευματικής, κοινωνικής και σχολικής εξέλιξης, όπως και με αρκετά προβλήματα σωματικής υγείας.

Όσον αφορά τη συννοσηρότητα, πολλά είναι τα παιδιά (γύρω στο 1/3) που εμφανίζουν κριτήρια για δύο ή και παραπάνω αγχώδεις διαταραχές αλλά και με άλλες ψυχικές διαταραχές. Μερικές από αυτές είναι η ΔΕΠ-Υ, η εναντιωματική-προκλητική διαταραχή, η κατάθλιψη, ο εθισμός σε ουσίες ακόμα και οι τάσεις αυτοκτονίας, κυρίως στους εφήβους (Καρτέρης & Αντωνίου, 2017). Τα συμπτώματα που παρουσιάζονται σε κάθε διαταραχή με βάση τη συχνότητα και τη διάρκεια τους αλλά και το νοητικό και αναπτυξιακό επίπεδο του παιδιού είναι αρκετά για την έγκυρη διάγνωση των αγχωδών διαταραχών. Όμως, λόγω της συνεχούς αναπτυξιακής τους εξέλιξης, είναι πιθανό ορισμένες διαταραχές να αλλάζουν μορφή από την παιδική στην εφηβική ηλικία.

Η εφηβεία είναι η πιο δύσκολη ηλικία στη ζωή ενός ανθρώπου. Σύμφωνα με τον μεγάλο Σταγειρίτη φιλόσοφο Αριστοτέλη, οι έφηβοι είναι παρορμητικοί, ασυγκράτητοι και έχουν ως στόχο να ζήσουν τη δική τους ζωή. Σε γενικότερο πλαίσιο, όσον αφορά την ψυχολογία του, ο έφηβος παρουσιάζει βιολογικές αλλαγές στο σώμα, κυρίως σε επίπεδο ορμονών, γεγονός με σημαντικές σωματικές και ψυχικές επιπτώσεις. Οι σημερινοί έφηβοι, λόγω των τότε συνθηκών, παρουσιάζουν, σε αρκετά μεγάλο βαθμό, αγχώδεις διαταραχές (Κακούρος & Μανιαδάκη, 2002). Τα αγχώδη περιστατικά θεωρούνται ως μια φυσιολογική κατάσταση, αλλά όταν τα συμπτώματά τους γίνονται έντονα, δεν προκύπτουν από κάποιο ερέθισμα και τότε από φυσιολογικά περνούν στο στάδιο του νοσηρού (Καππάτου, 2007).

Κατά την εφηβεία, η εμφάνιση του ανθρώπου υφίσταται διάφορες αλλαγές. Σε αυτό το διάστημα, το πρόσωπο αγριεύει με ακμή και μερικές φορές, το βάρος μετατοπίζεται δραματικά και το ύψος δεν είναι πάντα το ικανοποιητικό. Αυτοί οι παράγοντες, βοηθούν στη μείωση της αυτοπεποίθησης των εφήβων με αποτέλεσμα την γρήγορη ανάπτυξη του άγχους σε εκείνους (Konstanski & Gullone, 1998). Όπως

συμβαίνει και στην παιδική ηλικία, οι αγχώδεις διαταραχές παρουσιάζονται σε διάφορες μορφές. Πιο συγκεκριμένα, στην εφηβική ηλικία, η πιο κοινή διαταραχή άγχους είναι η κοινωνική φοβία. Η κοινωνική φοβία έχει ως κύριο χαρακτηριστικό τον έντονο φόβο όταν πρόκειται να παρουσιαστεί μπροστά σε κοινή θέα ή σε άγνωστο κοινό. Τα συμπτώματα που αντιμετωπίζει ένα άτομο με κοινωνική φοβία είναι εφίδρωση, υψηλή καρδιακή λειτουργία, νευρικότητα, κλάματα και αποφυγή κοινωνικών συναναστραφών με αγνώστους, ιδιαίτερα για τους προέφηβους και εφήβους (Καρτέρης & Αντωνίου, 2016). Σύμφωνα με τους Πλούμπη και Αντωνίου (2016), η κοινωνική φοβία είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με σοβαρά περιστατικά σχολικής βίας, κατά την εφηβική, κυρίως, ηλικία. Ο πληθυσμός των κοριτσιών είναι εκείνος που αντιμετωπίζει τα μεγαλύτερα ποσοστά άγχους σε σχέση με αυτόν των αγοριών. Παρόλα αυτά, τα αγόρια γίνονται συχνότερα θύματα ή θύτες σχολικού εκφοβισμού. Με βάση τις έρευνες, οι έφηβοι που έχουν υπάρξει θύματα σχολικού εκφοβισμού είναι πιο ευάλωτοι στην εμφάνιση αγχωδών, καταθλιπτικών ή ψυχοσωματικών διαταραχών από τον αντίθετο πληθυσμό (Πλούμπη & Αντωνίου, 2016). Ακόμα μια συχνή αγχώδης διαταραχή που εμφανίζεται στους εφήβους είναι η διαταραχή πανικού, η οποία εμφανίζεται, κυρίως, στην ηλικία των 15-19 χρόνων, με την έναρξη των αιφνίδιων κρίσεων πανικού (Bernstein, Carrie & Perwien, 1996).

Τέλος, η ανάπτυξη αγχωδών διαταραχών σε ένα παιδί ή έφηβο προκαλείται, αρκετές φορές, από την πορεία που έχει στη σχολική του επίδοση και εμφάνιση. Ιδιαίτερα στην εφηβική ηλικία, η ύπαρξη άγχους για την σχολική επίδοση είναι υπέρμετρη, κυρίως, σε περιπτώσεις που το οικογενειακό περιβάλλον αναπαράγει αυτήν την κατάσταση. Οι μαθητές με αγχώδεις διαταραχές ανησυχούν για την εικόνα που παρουσιάζουν τόσο στο σχολικό όσο και στον κοινωνικό περίγυρο και επιδιώκουν την θετική ενίσχυση και αξιολόγηση από τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους (Αντωνίου, 2016).

1.3.1 ΤΟ ΑΓΧΟΣ ΣΤΗ ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΠΙΔΟΣΗ

Το άγχος αποτελεί μια κατάσταση κατά την οποία το άτομο αντιλαμβάνεται ότι απειλείται και η απειλή αυτή αφορά ένα συγκεκριμένο στόχο. Για τον λόγο αυτό, προσπαθεί να βρει τεχνικές για να μειώσει το άγχος ώστε να επιτευχθεί ο στόχος. Επομένως, το άγχος μπορεί να επηρεάσει αρνητικά τη γνωστική λειτουργία, μειώνοντας έτσι την αποτελεσματικότητα της ατομικής απόδοσης κατά την επίτευξη

ενός έργου (Derakshan & Eysenck, 2009· Lazaratou et al., 2013). Το γεγονός αυτό αποτελεί αξιοσημείωτο παράγοντα για τη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Γι' αυτό είναι πολύ σημαντικό να υπάρχει ενίσχυση της αυτοαντίληψης των μαθητών, η οποία επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από το άγχος, ώστε να υπάρχει βελτίωση στην ακαδημαϊκή επίδοση και επιτυχία (Grodnick, 1996). Ιδιαίτερα, η σχολική επίδοση επηρεάζεται περισσότερο όταν απαιτείται να συμβούν δύσκολες και απαιτητικές γνωσιακές εργασίες (Λεονταρή & Γιαλαμάς, 1996). Στο χώρο του σχολείου, το άγχος έγκειται στη διαδικασία των εξετάσεων. Τα μεγαλύτερα ποσοστά άγχους εμφανίζονται στους μαθητές όταν πρόκειται να αξιολογηθούν με οποιονδήποτε τρόπο. Οι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλά επίπεδα άγχους φαίνεται να έχουν χαμηλότερη σχολική επίδοση σε σχέση με συνομηλίκους τους που δεν παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά (Κυριάκου, 2014). Το φαινόμενο αυτό, προέρχεται από την αξιολόγηση των «σημαντικών άλλων» ως προς την επίδοση των μαθητών, ήδη από την προσχολική ηλικία. Μέσα στους «σημαντικούς άλλους», πέρα από το σχολείο και το φιλικό περιβάλλον, εντάσσεται και η οικογένεια, η οποία παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Η ελληνική οικογένεια ενδιαφέρεται σε μεγάλο βαθμό για την εικόνα και τους υψηλούς βαθμούς που θα έχει ο μαθητής και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση του ποσοστού άγχους (Κυριάκου, 2014).

Σύμφωνα με τον Heward (2009), οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αγχώδεις διαταραχές και συναισθηματικά προβλήματα παρουσιάζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τους συνομηλίκους που δεν αντιμετωπίζουν, προβλήματα στη σχολική τους επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, αντιμετωπίζουν τόσο δυσκολίες στα Μαθηματικά και τη Γλώσσα όσο και στον τρόπο που μελετούν τα μαθήματα. Ακόμα, παρουσιάζουν αρνητικά αποτελέσματα όπως δυσκολίες στην ολοκλήρωση της τάξης, χαμηλότερες βαθμολογίες σε σχέση τόσο με συνομηλίκους όσο και με άλλα παιδιά που αντιμετωπίζουν αναπηρίες, μεγάλο ποσοστό σε απουσίες και εγκατάλειψη του σχολείου, κυρίως του Λυκείου. Όλα αυτά τα αρνητικά αποτελέσματα οδηγούν σε αποτυχία μάθησης και σε φτωχές κοινωνικές επαφές. Η σχολική αποτυχία μπορεί να οδηγήσει και σε κακή συμπεριφορά καθώς οι μαθητές αυτοί βιώνουν έντονη ματαίωση (Κουρκούτας, 2017).

Σύμφωνα με τον Byrnes (2011) η σχολική επίδοση ορίζεται ως ένα αναπτυξιακό αποτέλεσμα οικονομικής ευημερίας, ψυχικής και σωματικής υγείας. Φαίνεται πως αρκετοί μαθητές αποκτούν σημαντικές δεξιότητες σε διάφορους ακαδημαϊκούς τομείς,

όπως η Γλώσσα και τα Μαθηματικά, όμως παρουσιάζουν εξίσου σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο και την εθνικότητα. Αυτό, δείχνει να οφείλεται τόσο στις υπάρχουσες γνώσεις, τα κίνητρα και την αυτορρύθμιση τους αλλά και στο σχολείο και το οικογενειακό περιβάλλον.

Όσον αφορά το ελληνικό σχολείο, η σχολική επίδοση έχει συνδεθεί άμεσα με την κατάκτηση των διαφόρων σχολικών αντικειμένων, όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά και τα υπόλοιπα μαθήματα. Η κατάκτηση αυτή μετρείται με τη βαθμολογική επιτυχία και μπορεί να προέλθει με ποικίλους τρόπους και μεθόδους. Για την ελληνική πραγματικότητα, η σχολική επιτυχία είναι επίτευγμα όσων μαθητών είναι άριστοι στα γνωστικά αντικείμενα και μπορούν να αποστηθίζουν το περιεχόμενο των σχολικών εγχειριδίων. Δυστυχώς, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν εστιάζει στις κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών αλλά εστιάζει στις πεποιθήσεις που θεωρούνται σωστές από την κοινωνία. Ο ρόλος του σχολείου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της σχολικής επιτυχίας ή αποτυχίας, καθώς προσφέρει μια ποικιλία ερεθισμάτων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση αυτή. Τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι συνομήλικοι αποτελούν αναπόσπαστο παράγοντα διαμόρφωσης και του χαρακτήρα ενός μαθητή αλλά και της σχολικής του επίδοσης. Ένας, ακόμη, σημαντικός παράγοντας διαμόρφωσης της σχολικής επίδοσης αποτελεί και το αξιοκρατικό σύστημα που διαθέτει ίδιες εξετάσεις και κοινό τρόπο εξέτασης για όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ανάγκες τους (Θεοδοσιάδου, 2013). Τέλος, βασικός παράγοντας για τη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσης ενός μαθητή είναι η κοινωνική του τάξη και η προέλευση κοινωνικοοικονομικού του επιπέδου. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που προέρχονται από τα ανώτερα κοινωνικά στρώματα, έχουν, συνήθως, καλύτερες ακαδημαϊκές επιδόσεις σε σχέση με τους μαθητές που προέρχονται από τα κατώτερα κοινωνικά στρώματα, λόγω άνισων ευκαιριών (Θεοδοσιάδου, 2013).

1.4. Η ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΤΑ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΑ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

1.4.1. ΙΣΤΟΡΙΚΗ ΑΝΑΔΡΟΜΗ ΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Η γραφή είναι δυνατό να οριστεί γενικά σαν μια διαδικασία που προέρχεται από συστηματική διδασκαλία και εκμάθηση και ανήκει στις δεξιότητες που απαιτούν τεχνική. Σύμφωνα με τον Liddell και τον Scott, η γραφή θα μπορούσε να οριστεί και ως «αναπαράσταση με τα μέσα των γραμμών». Αυτό, θα μπορούσε να είναι σαν ένα σχέδιο ή οριοθέτηση με βάση τις επιγραφές του Ηρόδοτου και του Πλάτωνα (Adebayo,

2020). Ακόμα και από την οπτική της Θρησκείας, οι άνθρωποι πίστευαν πως η γραφή αποτελεί προϊόν του Θεού. Τέλος, ένας ακόμη ορισμός για τη γραφή αποτελεί και η θέση της μυθολογίας που προέρχεται από την Εγγύς Ανατολή, η οποία θέτει τη γραφή ως μια γήινη αναπαράσταση ενός συνόλου από γραπτά κείμενα που περιέχουν ένα περίγραμμα του ανθρώπινου πεπρωμένου (Adebayo, 2020).

Με την ανακάλυψη της γραφής, ο άνθρωπος μπόρεσε να κάνει ένα από τα σπουδαιότερα άλματα στην εξέλιξη του πολιτισμού του. Χάρη στη γραφή, αποτυπώθηκε η σκέψη του ανθρώπου, μεταδόθηκε η γνώση και η εμπειρία του, ενώ τέλος, οργανώθηκε μεγάλο μέρος της ζωής του. Έτσι λοιπόν, η ανάγκη για την εφεύρεση της γραφής ήταν ζωτικής σημασίας (Χριστίδης, 2005). Η ανασύνθεση του παρελθόντος, χάρη στην οποία γεννήθηκε η ιστορία, είναι βασισμένη σε μεγάλο βαθμό στο γραπτό κείμενο. Η ανακάλυψη της γραφής, δηλαδή η απόδοση του προφορικού λόγου με γραφικά σύμβολα, έχει αποτελέσει το θεμέλιο λίθο όλων των ανεπτυγμένων πολιτισμών, όπως ακόμη και το μέσο για την απομνημόνευση και την επακόλουθη αποτύπωση της ανθρώπινης σκέψης, γνώσης και του ανθρώπινου πνεύματος (Ντάλτας, 1985). Παρόλα αυτά, ένα σύστημα γραφής, όπως και ένα σύστημα γραφής που αποτελείται από εικόνες, αποτελεί κάτι παραπάνω από ένα βοήθημα της μνήμης. Η εικόνα ενός ανθρώπου, ενός σπιτιού κι ενός δέντρου δεν δηλώνει τίποτα από μόνη της. Για να αποτελέσει κάτι αξιοσημείωτο, θα πρέπει να συνοδεύεται από κάποιον κατάλληλο κώδικα ή σύνολο συμβάσεων. Οι κώδικες αυτοί, ωστόσο, είναι αναγκαίο να εξηγηθούν με κάτι παραπάνω από εικόνες, δηλαδή με λέξεις ή με ένα ολικό ανθρώπινο πλαίσιο συμφραζομένων το οποίο πρέπει να είναι κατανοητό από ανθρώπους. «Η πραγματική γραφή, όπως εννοείται εδώ, είναι η αναπαράσταση μιας εκφώνησης των λόγων που κάποιος λέει ή φανταζόμαστε πως λέει» (Ong, 1997, 75). Σε τελευταία ανάλυση, η ανακάλυψη και η χρήση της γραφής ήταν από τα πιο καθοριστικά βήματα για την εξέλιξη του παγκόσμιου πολιτισμού.

Με αυτήν αποτύπωσε ο άνθρωπος τη σκέψη του, μετέδωσε την πείρα του, εξυπηρέτησε την οργάνωση της ζωής και δημιούργησε την ιστορία του. Η γραφή αποτελεί ένα οργανωμένο σύνολο σημείων ή συμβόλων που δίνει τη δυνατότητα στους χρήστες να μπορούν να μεταφέρουν και να μεταδώσουν την ανθρώπινη σκέψη και γνώση ενώ παράλληλα αποτελεί επίσης ένα από τα κυριότερα μέσα επικοινωνίας μεταξύ των ανθρώπων ανεξάρτητα από τη χιλιομετρική ή χρονική απόστασή τους (Φιλίου, 2010). Η γραφή επινοήθηκε από την ανάγκη του ανθρώπου να επικοινωνεί, να διασπείρει τις γνώσεις αλλά και να οργανώνει τις σκέψεις του. Αυτό, δε συνέβη την

ίδια χρονική στιγμή σε όλα τα μήκη του κόσμου. Η γραφή ήταν και είναι η πιο μεγαλειώδης τεχνολογική εφεύρεση του ανθρώπου. Δεν είναι μόνο ένα απλό προσάρτημα της ομιλίας. Έχει την ικανότητα να μεταφέρει την ομιλία από τον προφορικό-ακουστικό κόσμο στον καινούριο κόσμο, τον κόσμο της όρασης. Αυτό έχει ως συνέπεια, τον μετασχηματισμό τόσο της ομιλίας όσο και της σκέψης (Ong, 1997).

1.4.2 ΤΑ ΣΥΣΤΗΜΑΤΑ ΓΡΑΦΗΣ

Η ιστορία της γραφής φαίνεται να ξεκίνησε από τις ζωγραφιές που χάραζε «ο άνθρωπος των σπηλαίων», όπως αποκαλείται, πάνω σε τοίχους, βράχους ακόμα και σε πηλό. Οι ζωγραφιές αυτές απεικόνιζαν απευθείας τα αντικείμενα που συμβόλιζαν χωρίς να μεσολαβούν γράμματα ή φράσεις του προφορικού λόγου (Ντάλτας, 1985). Έτσι, πολλές απεικονίσεις-ζωγραφιές μπορούσαν να έχουν συγκεκριμένες ή και πολλαπλές σημασίες. Το πέρασμα της γραφής από απεικόνιση σε σύμβολα πέρασε από **3 στάδια**. Το πρώτο στάδιο γραφής ήταν:

1. Γραφή λέξεων ή εικονογραφική γραφή

Το στάδιο αυτό, ανταποκρίνεται στον απευθείας συμβολισμό λέξεων και αποτελείται από πλήθος εξελίξεων, που κράτησαν για πολλά χρόνια. Η *γραφή λέξεων* αποτέλεσε κομβικό σημείο για την εξέλιξη των πολιτισμών και την δημιουργία πόλεων, κυρίως, ανάμεσα από την Αίγυπτο ως την Κίνα (Ντάλτας, 1985). Με μια διαδικασία απλοποίησης και σχηματοποίησης, η εικονογραφική γραφή φαίνεται να οδήγησε στα διάφορα είδη εικονογραφημάτων που συναντώνται σε απλές κοινωνίες. Παρόλα αυτά, ενώ τα εικονογραφήματα ήταν ευρέως γνωστά, η ανάπτυξή τους ως ένα αυτόνομο σύστημα που να αποτελεί πηγή συζήτησης, εμφανίζεται μόνο στην φυλή των Ινδιάνων Πεδιάδας (Goody & Watt, 2012).

Αυτό το στάδιο γραφής έχει αρκετά μειονεκτήματα. Πιο συγκεκριμένα, για ένα πράγμα χρειάζεται να αποδοθεί ένας αρκετά μεγάλος αριθμός σημείων ώστε να είναι ικανό να αντιπροσωπεύσει όλα τα αξιοσημείωτα αντικείμενα του πολιτισμού. Εκ φύσεως λοιπόν, η εικονογραφική γραφή αποτελούσε ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία προκειμένου να την κατακτήσει κάποιος. Για παράδειγμα, σύμφωνα με τον Ντάλτα, ένας Κινέζος για να περάσει από το στάδιο της ημιεγγραμματοσύνης στο στάδιο της εικονογραφικής γραφής, έπρεπε να γνωρίζει τουλάχιστον 3.000 σύμβολα ενώ για να μπορεί να κατανοεί το γραπτό λόγο της γλώσσας έπρεπε να γνωρίζει 50.000 χαρακτήρες (Ντάλτας, 1985). Η συγκεκριμένη γραφή, ταίριαζε σε γλώσσες που είχαν

άκλιτους τύπους λέξεων, όπως η Κινεζική και η Αγγλική. Όμως, εικονογραφικά σύμβολα χρησιμοποιούνταν και σε γλώσσες που χρησιμοποιούσαν το αλφάβητο ως σύστημα γραφής. Μερικά από αυτά ήταν τα σύμβολα των αριθμών, μερικές συντομογραφίες (%,&,€), τα σύμβολα της τροχαίας αλλά και τα σύμβολα που χρησιμοποιούνταν στις οδηγίες χρήσης ενός προϊόντος. Το δεύτερο στάδιο γραφής ήταν:

2. Συλλαβική γραφή

Η συλλαβική γραφή ήταν το νέο βήμα της ανθρώπινης φύσης ως προς την εξέλιξη του γραπτού λόγου. Η γραφή αυτή, αντικατέστησε το δυσκολονόητο εικονογραφικό σύστημα γραφής σε ένα πιο χρήσιμο και εύκολο στην εκμάθησή του σύστημα, που περιείχε συλλαβές. Παρόλα αυτά, η εικονογραφική και συλλαβική γραφή συνυπήρξαν για πολλά χρόνια. Οι πρωτοπόροι της συλλαβικής γραφής αποτέλεσαν, σύμφωνα με έρευνες, οι Φοίνικες γύρω στο 1.500 π.Χ.. Ήταν εκείνοι που διαμόρφωσαν τα αιγυπτιακά σύμβολα, τα οποία αντιπροσώπευαν ένα σύμφωνο ακολουθούμενο από ένα φωνήεν ή και μη ακολουθούμενο (ma, me, mi ή m), σε ένα νέο σύστημα χωρίς εικονογραφικούς χαρακτήρες (Ντάλτας, 1985). Η γραφή αυτή αποτελείται και από λογογράμματα, δηλαδή την εκπροσώπηση ενός γραφήματος σε μια λέξη. Αυτό το σύστημα γραφής ονομάζεται και λογοσυλλαβικό. Λογοσυλλαβική ήταν και η σφηνοειδής γραφή των Σουμερίων, η ακκαδική γραφή όπως και η χετιττική (μια ινδοευρωπαϊκή γλώσσα) (Κάραλη, 2001). Οι γλώσσες που μπορούν να χαρακτηριστούν με συλλαβικό σύστημα είναι οι γλώσσες με ανοιχτές συλλαβές, όπως τα ιαπωνικά. Όσον αφορά τον Ελλαδικό χώρο, υπήρξαν δύο συλλαβικά συστήματα. Αυτά ήταν η Γραμμική Β (εντοπίζεται στο μυκηναϊκό πολιτισμό με κείμενα από την ηπειρωτική και νησιωτική Ελλάδα) και το κυπριακό συλλαβάριο, το οποίο αφορούσε μόνο την κυπριακή διάλεκτο. Σε όλα τα συλλαβάρια υπάρχουν ξεχωριστές συλλαβές (αποτελούνται από φωνήεν ή σύμφωνο και φωνήεν), που η καθεμιά αντιπροσωπεύεται από ένα ξεχωριστό σύμβολο. Επίσης, συναντάμε άλλες δύο γραφές που ανήκουν τόσο στο συλλαβικό όσο και στο λογογραφικό σύστημα. Οι γραφές αυτές ονομάζονται Γραμμική γραφή Α και η κρητική ιερογλυφική. Οι 3 κοινές γραφές, οι οποίες είναι η Γραμμική Α, Β και η κρητική ιερογλυφική έχουν μεταξύ τους 80 με 100 φωνητικά σημεία, τα οποία εμπίπτουν στη συλλαβική γραφή (Καρναβά, 2011). Η δύση των συλλαβικών συστημάτων, μέσα στα οποία βρίσκεται και η Μυκηναϊκή γραφή, επήλθε γύρω στον 12αι π.Χ., λόγω της μειωμένης διάδοσής τους. Η γραφή, τότε, αποτελούσε προϊόν για λίγους και έτσι, παρά την τη σαφήνεια των νοημάτων της και τον μικρό,

σχετικά, αριθμό συλλαβών, χρησιμοποιήθηκε περισσότερο για τεχνικές της μνήμης παρά για ένα πλήρες σύστημα επικοινωνίας (Ντάλτας, 1985).

3. Αλφαβητική γραφή

Η αλφαβητική γραφή ανήκει στα αλφαβητικά συστήματα, τα οποία αποδίδουν τα φωνήματα μια γλώσσας. Ανήκει, επίσης, και στα φωνογραφικά συστήματα και η ανακάλυψή της έγινε γύρω προς τέλος της 2^{ης} χιλιετίας και στις αρχές της 1^{ης} χιλιετίας π.Χ. (Παπαναστασίου, 2001). Το αλφάβητο αντικατέστησε τα 80-100, περίπου, φωνητικά σημεία της συλλαβικής γραφής σε, μόλις, 30. Τα σημεία αυτά απεικόνιζαν πολύ λίγες μονάδες ήχου, που δεν έβγαζαν νόημα, οι οποίες, όταν συνδυάστηκαν, δημιούργησαν μια μεγάλη γκάμα από μονάδες ήχου με νόημα, τις λέξεις (Χριστίδης, 2005). Στην αλφαβητική γραφή οι συλλαβικοί ήχοι αποδίδονταν ως ο συνδυασμός των συμβόλων των φθόγγων από τη συνεκφορά των οποίων δημιουργούνται. Η σειρά των συμβόλων ήταν απόρροια της σειράς σύμφωνα με την εκφοράς τους. Οι λέξεις ήταν η διαδοχή συμπλεγμάτων συμβόλων, κάθε ένα από τα οποία απέδιδε μια συλλαβή της λέξης. Το πρώτο συλλαβικό σύμπλεγμα συμβόλων ήταν αντίστοιχο της πρώτης συλλαβής, το δεύτερο της δεύτερης κ.λ.π. Το αλφάβητο σηματοδοτούσε και σηματοδοτεί ένα εξ'ολοκλήρου αναλυτικό μοντέλο αντίληψης και γραπτής απόδοσης του προφορικού λόγου. Η λέξη αλφάβητο δημιουργήθηκε από το όνομα των δύο πρώτων γραμμάτων του ελληνικού αλφαβήτου. Είναι πιθανόν, ο όρος να ανήκει αρχικά στη λατινική γλώσσα (alphabetum). Κατά το λεξικό Webster, ο λατινικός όρος προέρχεται από την ελληνική λέξη αλφάβητος (Webster Dictionary). Σύμφωνα με την Παγκόσμια ιστορική εγκυκλοπαιδεία, το αλφάβητο δημιουργήθηκε στην Αρχαία Αίγυπτο. Παρόλο που τα Αιγυπτιακά μονογράμματα είχαν αλφαβητικό χαρακτήρα, δεν μπόρεσαν ποτέ να σταθούν μόνα τους στο λόγο και να δημιουργήσουν την αιγυπτιακή ομιλία. Στην Μέση Εποχή του Χαλκού, αναπτύχθηκε ένα αλφαβητικό σύστημα που ονομάστηκε «πρωτοσυναϊτική γραφή», όμως, ήταν γνώμη ορισμένων ανθρώπων. Η γραφή αυτή, πιστεύεται πως εξελίχθηκε στην περιοχή της Κεντρικής Αιγύπτου, γύρω στο 1.700 π.Χ. από ή για λογαριασμό Σημιτών εργατών (Grabben, 2011).

1.4.3. ΓΡΑΦΗ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΟΣ

Χάρη στην εφεύρεση της γραφής, η εξέλιξη του πολιτισμού ήρθε με γρήγορους ρυθμούς. Άλλωστε, η ιστορία ενός πολιτισμού ξεκινά από τότε που ο λαός χειρίζεται και χρησιμοποιεί τη γραφή (Μαστραπάς, 2007). Οι άνθρωποι άρχιζαν να διαβάζουν

και να γράφουν με σκοπό την εκπαίδευσή τους. Σύμφωνα με τον γλωσσολόγο Γεώργιο Μπαμπινιώτη, ο ελληνικός πολιτισμός ήταν εξ' ολοκλήρου «πολιτισμός του γραπτού λόγου». Ο πολιτισμός των Ελλήνων βασίστηκε πάνω στα κείμενα και πιο συγκεκριμένα, πάνω στην έκφραση, στη μετάδοση και στη διάδοση των πνευματικών προϊόντων και προβληματισμών τους σε όλους τους τομείς. Για να συμβεί αυτό, έπρεπε να υπάρχει η προϋπόθεση γνώσης και δυνατότητα χρήσης της γραφής σε ευρύ κοινό, σε πρώιμο χρόνο και μέσω ενός οικονομικού, λειτουργικού και κατανοητό σύστημα, όπως αποτέλεσε το ελληνικό αλφάβητο. Αυτό ήταν και η απαρχή για πολλά ακόμη αλφάβητα, όπως το σλάβικο, το αλβανικό, το μεσσαπικό κλπ. Ο πλούσιος, όμως, προφορικός λόγος που ήταν γεμάτος από αποσπάσματα ποίησης, θεάτρου, φιλοσοφίας και ιστορίας, ήταν ο λόγος που το ελληνικό αλφάβητο εξελίχθηκε και παρουσίασε μια ολοκληρωμένη μορφή, με την ύπαρξη τόσο των συμφώνων όσο και των φωνηέντων. Η δημόσια διοίκηση, δηλαδή η ύπαρξη νόμων και διαταγμάτων, έπαιξε εξίσου σημαντικό ρόλο στην εξέλιξη του αλφαβήτου (Μπαμπινιώτης, 2014). Η γραφή ήταν και είναι υπεύθυνη για την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης και της αυτονομίας που υπήρχε στις υποκειμενικές σκέψεις.

Στον σύγχρονο πολιτισμό, τα κατασκευάσματα της κριτικής δημιουργικότητας εμπλουτίζουν ακόμα περισσότερο τον κόσμο των δημιουργημάτων και κατ' επέκταση την ανάπτυξη της αντικειμενικής γνώσης που οδηγεί στην αναβάθμιση του πολιτισμικού επιπέδου (Ντάλτας, 1985).

Τέλος, σύμφωνα με την άποψη του Whorf, η αντίληψη και ο τρόπος σκέψης απέναντι στον κόσμο και τον πολιτισμό μας, επηρεάζονται άρρηκτα με τη δομή της γλώσσας που μιλάμε.

1.4.4. ΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Η έννοια του γραμματισμού είναι πολύ δύσκολο να οριστεί και να γίνει αποδεκτή από όλους, καθώς, αποτελείται από διαφορετικές διαστάσεις για κάθε πολιτισμό. Παρόλα αυτά, υπάρχουν κάποιες προσπάθειες ορισμών που παρατίθενται παρακάτω:

Σύμφωνα με τον Στελλάκη (2014), γραμματισμός σημαίνει «η ικανότητα χρήσης του γραπτού λόγου με επάρκεια και κριτικό αναστοχασμό».

Σύμφωνα με τον Burton (2009), ο γραμματισμός είναι ένα σύνολο πρακτικών, τις οποίες χρησιμοποιούν οι άνθρωποι για να συμμετάσχουν σε εγγράμματες δραστηριότητες.

Σύμφωνα με την Κιρκή (2012), ο γραμματισμός συμπεριλαμβάνει και τη γνώση αλλά και την κατανόηση του γραπτού λόγου, ανάλογα με τα εκάστοτε περιβάλλοντα επικοινωνίας.

Με βάση τις σύγχρονες προσεγγίσεις, το μάθημα της γλώσσας δεν διδάσκεται πλέον μονοδιάστατα, ως μοναδικό μέσο εκμάθησης ανάγνωσης και γραφής, αλλά, αποτελεί το μέσο και για τη διαμόρφωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής πραγματικότητας. Η γλώσσα είναι υπεύθυνη για τη δόμηση του κόσμου, την αλληλεπίδραση μεταξύ των ανθρώπων, την διαμόρφωση των κοινωνικών σχέσεων και τέλος, την αναδιατύπωση των κοινωνικών ανισοτήτων. Ο γραμματισμός από την άλλη, είναι υπεύθυνος για την αλλαγή που έγινε στις παιδαγωγικές πρακτικές και διδασκαλίες. Σύμφωνα με έρευνες, τα παιδιά ξεκινούν από πολύ μικρή ηλικία να διαβάζουν και να γράφουν ξεκινώντας από το περιβάλλον της οικογένειας. Τα παιδιά αυτά, παρουσιάζουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά ως προς την ανάγνωση και τη γραφή. Με βάση αυτές τις έρευνες, σχηματίστηκε η έννοια του *αναδυόμενου γραμματισμού*, για πρώτη φορά γύρω στο 1980. Οι θεωρητικές προσεγγίσεις που διέπουν τον όρο αυτό είναι οι εξής (Μανωλίτσης, 2016):

- i. Τα παιδιά, προτού μάθουν να διαβάζουν και να γράφουν με ένα συγκεκριμένο τρόπο, παρουσιάζουν μια σειρά από στρατηγικές και συμπεριφορές, όπως η προσπάθειά τους να διαβάσουν, υποτιθέμενα, ένα βιβλίο ή να διαβάσουν τις ταμπέλες που βρίσκονται στο περιβάλλον τους. Η οικογένεια λοιπόν, τους προσφέρει ένα πλήθος από εγγράμματα ερεθίσματα, χάρη στα οποία, τα παιδιά έρχονται σε επαφή με το γραμματισμό σε πρώιμο ηλικιακό στάδιο (Padeliaδου, Kotoulas & Botsas, 1998).
- ii. Η διαδικασία της ανάγνωσης, της γραφής και του προφορικού λόγου είναι πράξεις αλληλένδετες. Ο γραπτός λόγος δεν μπορεί να αποκοπεί από το σύνολο της γλώσσας, αλλά ούτε και από το σύνολο στο οποίο χρησιμοποιείται. Γι' αυτό, ο αναδυόμενος γραμματισμός δεν διακρίνει τις ηλικίες στις οποίες εμφανίζεται και ούτε κάνει διαχωρισμό στο αναγνωστικό ή προ-αναγνωστικό στάδιο. Επομένως, υποστηρίζει πως ο γραπτός λόγος βρίσκεται στη ζωή του παιδιού από τα πρώτα, κίχλας, στάδια της ζωής του (Παπαδοπούλου, 2011).

- iii. Σύμφωνα με τους Πρεβεζάνου και Σακκελάκη, η ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού πραγματοποιείται μέσα σε ένα πραγματικό πλαίσιο, στο οποίο το παιδί έρχεται σε επαφή με λέξεις και προτάσεις μέσα στην καθημερινότητά του. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το παιδί μαθαίνει τεχνικές του γραπτού λόγου προτού ακόμα ξεκινήσει την εκμάθησή του στο σχολείο. Έτσι, η ανάδυση του αναδυόμενου γραμματισμού επιτυγχάνεται μέσα από το εγγράμματο περιβάλλον και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις που βιώνει από μικρή ηλικία.
- iv. Ο όρος *αναδυόμενος* παρουσιάζει μια εξελικτική μορφή, έναντι της στατικής που παρουσιάζει ο όρος γραμματισμός (Μανωλίτσης, 2016). Ο όρος αυτός, δηλώνει από τη μία, την εξέλιξη της ανάπτυξης του γραπτού λόγου στα παιδιά που γεννιέται μέσα από τα ίδια και το εγγράμματο περιβάλλον που ζουν και από την άλλη, την έννοια της ύπαρξης εγγραμματοσύνης των παιδιών χωρίς να ήταν πάντα εγγράμματα (Μανωλίτσης, 2016). Είναι λοιπόν, μια εξελικτική διαδικασία, η οποία ξεκινά από όταν το παιδί αντιλαμβάνεται ότι ο γραπτός λόγος μεταδίδει μηνύματα και δεν σταματά, στην πραγματικότητα, ποτέ. Ο γραπτός λόγος και η ανάγνωση αποτελούν για το παιδί το μέσο για την εξερεύνηση του περιβάλλοντος του (Goodman, 1990). Οι δεξιότητες, οι στάσεις και οι γνώσεις που περιλαμβάνονται στη έννοια του αναδυόμενου γραμματισμού, αποτελούν τη βάση των συμβατικών μορφών διδασκαλίας του γραπτού λόγου στο σχολείο. Οι γνώσεις αναφέρονται σε αυτά που μαθαίνουν τα παιδιά για το γραπτό λόγο πριν τη συστηματική διδασκαλία του σχολείου, οι στάσεις αναφέρονται στο ενδιαφέρον που εκδηλώνουν τα παιδιά για το διάβασμα και την παραγωγή γραπτού λόγου, ενώ οι δεξιότητες αναφέρονται στην μέθοδο που χρησιμοποιούν για να εφαρμόσουν τις γνώσεις που έμαθαν (Παπαναστασίου & Πεντέρη, 2018).

Τέλος, ο αναδυόμενος γραμματισμός σηματοδοτεί την έναρξη της διαδικασίας μάθησης και κατανόησης του γραπτού λόγου, η οποία αναβλύζει μέσα από το ίδιο το παιδί (Κιρκή, 2012).

Με βάση τις μελέτες που έγιναν στις Ηνωμένες Πολιτείες, προκύπτουν δύο βασικές θεωρίες για τη σύνδεση του αναδυόμενου γραμματισμού και την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι θεωρίες υποστηρίζουν α) την πολιτισμική, κοινωνικο-ιστορική ή πολιτισμική «ματιά» της παιδικής γραφής βασισμένη στον Vygotsky και β) την απεικόνιση των διαδικασιών γραφής ως υπάρχουσες με εποικοδομητικό, αναπτυξιακό, ψυχογενετικό ή κοινωνιογενετικό χαρακτήρα βασισμένη στη θεωρία του Piaget. Στην

έρευνα του αναδυόμενου γραμματισμού, οι δυο αυτές θεωρίες έχουν δημιουργήσει μια αντιπαράθεση για το συγκεκριμένο ζήτημα (Yaden & Tardibuono, 2004). Παρόλα αυτά, έχουν αποτελέσει τη βάση για την επεξήγηση του αναδυόμενου γραμματισμού και την κατανόηση της παιδικής γραφής.

Η διαδικασία γραφής των μικρών παιδιών διαφέρει αρκετά ως προς τη μορφή. Πιο συγκεκριμένα, ορισμένα παιδιά χρησιμοποιούν γραφικά σχήματα ή ψευδογράμματα ενώ άλλα χρησιμοποιούν μαστούνια, κύκλους και εικόνες. Η ανάπτυξη αυτών των εικαστικών πτυχών των πρώιμων συγγραφικών προσπαθειών είναι πολύ σημαντική για τον εκπαιδευτικό προκειμένου να αναγνωρίσει την ποικιλία των στρατηγικών που χρησιμοποιούν τα παιδιά ώστε να αποκτήσουν τον έλεγχο του γραπτού γλωσσικού συστήματος αλλά και τη χρήση του. Από την άλλη, αρκετοί από αυτούς τους επιστήμονες, και όχι μόνο, υποστηρίζουν πως μόνη της η παρατήρηση της αυξανόμενης συμβατικότητας των γραφικών μορφών δεν αποκαλύπτει την κοινωνιογνωστική φύση των διαδικασιών μάθησης που χρειάζονται τα παιδιά για να κατανοήσουν το ρόλο που διαδραματίζει ο γραπτός λόγος (Yaden & Tardibuono, 2004). Την τελευταία εικοσαετία, οι ερευνητές έχουν συμφωνήσει στην παραδοχή, που διέπει την έννοια του *αναδυόμενου γραμματισμού*, η οποία υποστηρίζει πως τα παιδιά πηγαίνουν στο σχολείο με αρκετές δεξιότητες και γνώσεις πάνω στην ανάγνωση και τη γραφή χωρίς απαραίτητα να ακολουθούν τον συμβατικό τρόπο. Οι γνώσεις αυτές, σύμφωνα με τις μελέτες, παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στη θέσπιση γερών βάσεων για την επερχόμενη μάθηση του αλφαριθμητισμού.

Οι έρευνες σε σχέση με την παραγωγή γραπτού λόγου είναι αρκετά πιο σπάνιες σε αντίθεση με εκείνες που αφορούν την αναγνωστική ικανότητα. Όμως, δείχνουν ότι τα παιδιά ηλικίας 3-6 ετών είναι ικανά να παράγουν γράμματα του αλφάβητου γράφοντας το όνομά τους ή να έρχονται σε επαφή με το συλλαβισμό και την ορθογραφία. Αυτό που απασχολεί τους επιστήμονες είναι το πως εξελίσσεται η γραφή. Η διαδικασία γραφής που ακολουθούν τα παιδιά αναπτύσσεται σταδιακά όπως συμβαίνει και με την ανάγνωση. Όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η μορφή γραφής στα αρχικά της στάδια έχει κοινά χαρακτηριστικά σχεδόν για όλα τα παιδιά (μουντζούρες ή ευθείες γραμμές), γεγονός που δείχνει ότι τα παιδιά κατανοούν τη διαφορά ανάμεσα στη γραφή και το σχέδιο.

Για την παραγωγή του γραπτού λόγου είναι βασικό να κατανοείται, να διερευνάται και να σχεδιάζεται ένα θέμα αλλά και να χρησιμοποιούνται οι κατάλληλες ιδέες, το λεξιλόγιο, η γραμματική και το συντακτικό. Για να παράγει γραπτό λόγο, ο

μαθητής πρέπει να είναι συγκεντρωμένος αλλά και συγκεκριμένος όσον αφορά το θέμα για το οποίο θα γράψει. Σημαντικό επίσης κατά την παραγωγή γραπτού λόγου είναι ο μαθητής να έχει αποκτήσει μηχανιστικές δεξιότητες. Ακόμα, οι μαθητές πρέπει να μπορούν να συντονίζουν τις οπτικές, τις κινητικές και τις γνωστικές τους δεξιότητες. Για τους πιο πολλούς μαθητές αυτή η διαδικασία του συντονισμού προκύπτει αυτόματα, όμως υπάρχουν και μαθητές οι οποίοι έχουν δυσκολίες σε κάποια ή κάποιες από τις παραπάνω δεξιότητες. Αυτό σημαίνει ότι προκαλείται επιβάρυνση και στην γραφή, η οποία παίρνει την μορφή αγγαρείας και δεν είναι τρόπος επικοινωνίας πια. Οι μαθητές διδάσκονται την παραγωγή γραπτού λόγου στο σχολείο, από τα πρώτα χρόνια φοίτησης σε απλούστερες μορφές, με απλές προτάσεις (Σπαντιδάκης, 2011).

Η γραφή, που αποτελεί τον βασικότερο παράγοντα για την εκμάθηση του γραπτού λόγου, δεν αντιπροσωπεύει άμεσα το νόημα όπως συμβαίνει με τις εικόνες. Από την άλλη, αποτελεί τη συμβολική αναπαράσταση γλωσσικών ενοτήτων (Puranic & Lonigan, 2011). Η εκμάθησή της συντελείται από τα γενικά και ειδικά χαρακτηριστικά σύμβολα που περιλαμβάνονται σε κάθε γλώσσα. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι ξεχωριστά για κάθε γλώσσα και διαφέρουν ως προς την κατεύθυνση της γραφής ή και τα γλωσσικά σύμβολα (π.χ. Αραβικά-Αγγλικά). Τα παιδιά μόλις καταλάβουν τη συμβολική πραγματικότητα της γραφής, τότε είναι σε θέση να μάθουν για τα μεμονωμένα οπτικά γλωσσικά σύμβολα που χρησιμοποιούν στη γλώσσα τους. Στη συνέχεια, εμπλουτίζουν το γραπτό τους χρησιμοποιώντας πιο ειδικά σύμβολα της εκάστοτε γλώσσας (Puranic & Lonigan, 2011).

Ένα βασικό στοιχείο της γραφής είναι η ορθογραφία, ο οποία διδάσκεται από την πρώτη τάξη του δημοτικού σχολείου και ο ρόλος της είναι σημαντικός για να μάθει ο μαθητής να επικοινωνεί σωστά μέσα από την παραγωγή γραπτού λόγου. Για να μπορούν οι μαθητές να γράφουν τις λέξεις σωστά πρέπει να μάθουν να ακολουθούν κανόνες τόσο στην ορθογραφία όσο και στην γραμματική. Σύμφωνα με τον Σπαντιδάκη (2008), οι μαθητές περνούν από πέντε φάσεις ορθογραφίας, (α) την προ-επικοινωνιακή, κατά την οποία οι μαθητές είναι 4 με 5 ετών και δεν φαίνεται να κατανοούν τις λέξεις που γράφουν αλλά να συνδυάζουν γράμματα άσχετα σε μια ακατάστατη γραφή, (β) την ημί-φωνητική, όπου οι μαθητές είναι 5 έως 6 ετών και προσπαθούν να συνδέσουν τον προφορικό με το γραπτό λόγο σε επίπεδα συλλαβών, (γ) την φωνητική, στα 6 έτη, όπου οι μαθητές προσπαθούν να αναπαραστήσουν τους ήχους λέξεων και να επιλέξουν τα γράμματά τους, (δ) την παραδοσιακή, όπου οι μαθητές είναι 7 με 8 ετών και οι πιο πολλές λέξεις πρέπει να έχουν σωστή ορθογραφία

αλλά εξακολουθούν να γράφονται λανθασμένα λέξεις που είναι άγνωστες ή περίεργες και (ε) την φάση σωστής ορθογραφίας όπου οι μαθητές ξέρουν τους κανόνες και μπορούν να τους εφαρμόζουν σωστά.

1.4.5. ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΜΑΘΗΤΩΝ ΜΕ ΧΑΜΗΛΗ ΕΠΙΔΟΣΗ ΣΤΟΝ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ

Κάθε μαθητής που αντιμετωπίζει δυσκολίες στον μαθησιακό τομέα αποτελεί μια ξεχωριστή περίπτωση, αλλά υπάρχουν κάποια χαρακτηριστικά τα οποία είναι κοινά, όπως, ορισμένες φορές, ότι δεν συμβαδίζουν οι ικανότητες των μαθητών με την ηλικία τους. Επίσης, οι δυσκολίες αυτές συσχετίζονται με τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Πιο συγκεκριμένα, τα προβλήματα που αντιμετωπίζει ένας μαθητής με χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο είναι η έλλειψη ιδεών, η απουσία ενδιαφέροντος ως προς το θέμα αλλά και αδυναμία εύρεσης ορθού λεξιλογίου (Atmojo & Surakarta, 2021). Ο μαθητής με δυσκολίες στον γραπτό λόγο είναι εκείνος που θα αντιμετωπίσει και σημαντική δυσκολία στην ανάγνωση. Η ανάγνωση και η γραφή είναι η βάση για όλα τα σχολικά μαθήματα. Μέσα από την ανάγνωση, οι μαθητές προσλαμβάνουν τις γνώσεις και μέσα από την γραφή διατυπώνουν και εκφράζουν τις ιδέες τους (Μαριδάκη-Κασσωτάκη, 2005). Αυτές οι διαδικασίες έχουν χαρακτήρα συνδυαστικό, ώστε ο μαθητής να κατακτά τον γραπτό λόγο. Σύμφωνα με τους Lynch και Jones (1989), ο μαθητής που αντιμετωπίζει χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο γράφει, συνήθως, κείμενα που είναι μικρότερα συγκριτικά με αυτά του μαθητή που δεν έχει. Το κείμενό του, το χαρακτηρίζει χαμηλή ποιότητα και παρουσιάζει κάποια συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Αρχικά, το κείμενο του μαθητή που έχει δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου υστερεί, τις περισσότερες φορές, οπτικά, καθώς είναι δυσανάγνωστο. Δυσκολεύεται στο να σχηματίζει γράμματα και λέξεις, να χρησιμοποιεί σημεία στίξης, να τοποθετεί τα γράμματα πάνω στη γραμμή, να τηρεί αποστάσεις ανάμεσα στις λέξεις. Επιπλέον, ο μαθητής με τέτοιου είδους δυσκολίες έχει περιορισμένο λεξιλόγιο και δεν χρησιμοποιεί λέξεις με πολλές συλλαβές, αν και τις έχει διδαχθεί.

Σύμφωνα με έρευνες στις Ηνωμένες Πολιτείες, το 1/3 των μαθητών αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γραφή και χαρακτηρίζονται στο βασικό ή και στο πιο χαμηλό επίπεδο ικανότητας γραφής, γεγονός που υποδηλώνει μερική γνώση των δεξιοτήτων γραφής που απαιτούνται σε κάθε τάξη. Είναι πολύ βασικό οι δάσκαλοι να

παρακολουθούν την πορεία και τις δυσκολίες των μαθητών τους προκειμένου να μπορέσουν να επέμβουν έγκαιρα στην αντιμετώπισή τους. Γι' αυτό είναι και οι πρώτοι που έχουν την δυνατότητα να ανιχνεύσουν ένα τέτοιο πρόβλημα και να παραπέμψουν τους μαθητές για αξιολόγηση με σκοπό τη χρήση ειδικής βοήθειας (Graham et al., 2014). Από την άλλη, φαίνεται πως η αναγνωστική κατανόηση και η παραγωγή γραπτού λόγου συνδέονται σε μεγάλο βαθμό και πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν πως όταν παιδί βελτιωθεί στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση τότε, είναι πιθανό, να βελτιωθεί και στη γλωσσική κατανόηση, τη σύνθεση και την παραγωγή κειμένου (Parkin, 2021). Στις μικρότερες βαθμίδες εκπαίδευσης, η αναγνωστική κατανόηση και η γραπτή σύνθεση φαίνεται να σχετίζονται περισσότερο με δεξιότητες αποκωδικοποίησης και μεταγραφής αντίστοιχα. Πιο συγκεκριμένα, όταν οι μαθητές αναπτύσσουν μηχανισμούς αυτοματισμού έχοντας κατακτήσει δεξιότητες χαμηλότερου επιπέδου τότε ο γραπτός λόγος φαίνεται να είναι άμεσα συνδεδεμένος με τον προφορικό (Parkin, 2021).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2007), το παιδί με δυσκολίες στη μάθηση, που αφορούν τον γραπτό λόγο, υστερεί λεξιλογικά σε σύγκριση με το παιδί τυπικής ανάπτυξης. Κάνει λάθη στα ρήματα και τα ουσιαστικά μέσα στην πρόταση, δυσκολεύεται να βρει και να χρησιμοποιεί το σωστό ουσιαστικό, επίθετο, ή ρήμα, και επαναλαμβάνει τις ίδιες λέξεις αφού δεν μπορεί να βρίσκει συνώνυμα. Κατά τους Ysseldyke και συνεργάτες (1982), ο μαθητής που παρουσιάζει χαμηλές επιδόσεις στον μαθησιακό τομέα έχει αρκετά κοινά με έναν μαθητή που ανήκει στην κατηγορία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και πολλές φορές οι δύο αυτές κατηγορίες συγχέονται και κατατάσσονται σε μία.

1.4.6. ΟΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Τα προβλήματα στην παραγωγή γραπτού λόγου αποτελούν μια σημαντική δυσκολία που αντιμετωπίζει μεγάλη μερίδα μαθητών στο σχολείο. Αυτά τα προβλήματα που παρουσιάζονται μπορούν κατά κύριο λόγο να εντοπιστούν στα μη ολοκληρωμένα νοήματα- περιεχόμενα, στα μικρά σε έκταση κείμενα αλλά και στα ελλείμματα στην οργάνωση κατά την συγγραφή των πληροφοριών (Δημάκος & Χέλμη, 2009).

Σύμφωνα με τους Langer και Flihan (2000) οι δυσκολίες του γραπτού λόγου υποδηλώνουν τα ελλείμματα των παιδιών στις γνώσεις, τα οποία μπορεί να οφείλονται είτε σε θέμα το οποίο έχει διαβαστεί μέσα από κείμενο αλλά κατά κύριο λόγο από τα βιώματά τους. Σύμφωνα με τους ίδιους, τα ελλείμματα αυτά προέρχονται από (1) τις μη ολοκληρωμένες δεξιότητες στην παραγωγή κειμένου, δηλαδή λάθη στην ορθογραφία και την στίξη, (2) τις ελλιπείς γνώσεις που αφορούν το είδος και το περιεχόμενο των κειμένων που καλούνται να γράψουν και (3) τις στρατηγικές, τον προγραμματισμό και τη διόρθωση του κειμένου.

Η εκμάθηση της γραπτής γλώσσας δεν συμβαίνει φυσικά και αυθόρμητα, αλλά απαιτείται συστηματική διδασκαλία. Έτσι, εκτός από τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη δραστηριότητα γραφής, η εκμάθηση της περιλαμβάνει επίσης την αξιοποίηση πολιτιστικών γνώσεων και γλωσσικών πτυχών του συστήματος αλφαβητικής γραφής. Με την πάροδο του χρόνου, με την ευρεία χρήση του αλφαβήτου στις κοινωνίες, ήταν απαραίτητο να οργανωθεί, για χάρη της γραφής, η παραλλαγή των διαφορετικών τρόπων προφορικής γλώσσας. Αυτό το γεγονός καθόρισε την εφεύρεση σταθερών μορφών μέσω της ορθογραφίας. Έτσι, οι τρόποι γραφής, ο χωρικός προσανατολισμός και η κατάτμηση των προτάσεων και των λέξεων προσαρμόστηκαν με την πάροδο του χρόνου (Berninger & Richards, 2002). Η απόκτηση της ικανότητας της γραφής γίνεται σε μια εξελικτική πορεία μεταξύ αλφαβητικών και ορθογραφικών αρχών. Οι αλφαβητικές αρχές σχετίζονται με τη διαφάνεια και οι ορθογραφικές αρχές με την αδιαφάνεια της γλώσσας. Αρχικά, στο αλφαβητικό στάδιο, κατασκευάζεται η φωνητική ευαισθητοποίηση, η οποία περιλαμβάνει την κατανόηση των σχέσεων μεταξύ των μονοφωνικών αντιστοιχιών μεταξύ του φωνήματος και του γραφήματος. Αυτό το στάδιο επιτυγχάνει βελτιώσεις όταν ο συγγραφέας αντιλαμβάνεται ότι δεν υπάρχει καμία σχέση για όλα τα γραφήματα και τα φωνήματα και κατανοεί τους κανόνες σύμφωνα με το πλαίσιο του γράμματος στη λέξη. Έτσι, η κατασκευή ορθογραφικών δεξιοτήτων αντικατοπτρίζει τις υποθέσεις της γραφής του θέματος, υπονοώντας λάθη που μερικές φορές αναμένονται σε αυτήν την πορεία και τα οποία τείνουν να ξεπεραστούν καθώς προχωρά η σχολική εκπαίδευση (Παπαδάτος & Μπαστέα, 2016).

Οι Graham και Harris (2005), κατέληξαν ότι το παιδί με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου παραλείπει κάποια βασικά στοιχεία στις ιστορίες τις οποίες καλείται να γράψει. Το γραπτό του δεν έχει συνοχή καθώς κάνει απλή αναφορά γεγονότων, χωρίς σύνδεση μεταξύ τους και χωρίς ο λόγος του να έχει συνέχεια.

Επιπλέον, η έκταση του κειμένου είναι μικρή και κατά κύριο λόγο δεν μπορεί να ανταποκριθεί στο ζητούμενο. Το παιδί αυτό, κάνει λάθη ορθογραφίας και συντακτικού, και αρκετά συχνά ο γραφικός χαρακτήρας είναι δυσνόητος. Ο Stoddard (1987) υποστήριξε ότι ο μαθητής με δυσκολίες στην παραγωγή γραπτού λόγου έχει, κυρίως, προβλήματα οργάνωσης, συνοχής και δόμησης τόσο των ιδεών όσο και των προτάσεών του. Δεν μπορεί να κατανοεί ότι το κείμενο που θα δημιουργήσει πρέπει να είναι ολοκληρωμένο, αλλά κρίνει ότι απλά χρειάζεται να δώσει μια απάντηση σε αυτό που του ζητείται.

Σύμφωνα με τους Englert και Thomas (1987), ο μαθητής δείχνει ότι δεν είναι σε θέση να κατανοεί την δομή ενός κειμένου και κατά συνέπεια δεν μπορεί να διαχωρίζει τα στοιχεία σε ουσιώδη και μη ώστε να αναπτύξει το κείμενό του. Δεδομένα από τους Quinlan και Troia (2006), υποστηρίζουν ότι ο μαθητής με αυτές τις δυσκολίες δεν μπορεί εύκολα να παράγει γραπτό λόγο ανεξαρτήτως ηλικίας και νοητικού επιπέδου. Επιπρόσθετα, αργεί να ολοκληρώσει τις εργασίες του, έχει φτωχό λεξιλόγιο και λείπει από τις προτάσεις του η δομή και η συνοχή.

Οι Graham, Harris και Larsen (2001) έχουν καταλήξει ότι ο μαθητής με δυσκολία στην παραγωγή γραπτού λόγου δεν μπορεί να αντιληφθεί την διαδικασία που ακολουθείται για την ολοκλήρωσή του όπως και την σημασία και τους σκοπούς. Για αυτό και δεν έχουν σωστή δομή τα κείμενά του, είναι ελλιπή και απλά παραθέτει αυτά που σκέφτεται χωρίς τεκμηρίωση και ανάπτυξη των ιδεών του. Όπως αναφέρεται, επίσης, στην Πρίντεζη και την Πολυχρόνη, η διδασκαλία και η εκμάθηση του γραπτού λόγου αποτελούν μια αρκετά δύσκολη και χρονοβόρα διαδικασία αλλά απαραίτητη για την ακαδημαϊκή και κοινωνική εξέλιξη του παιδιού. Γι' αυτό το λόγο, οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί προκειμένου να μάθει τη γραφή μιας γλώσσας είναι, σαφώς, μεγαλύτερες σε σχέση με την εκμάθηση της ανάγνωσης και μπορεί να οδηγήσουν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη στο περιβάλλον του σχολείου (Πρίντεζη & Πολυχρόνη, 2016). Την ίδια άποψη υποστηρίζουν και άλλοι ερευνητές αναφέροντας ότι ο μαθητής που αντιμετωπίζει δυσκολίες στη γραφή μετέπειτα δεν μπορεί να ανταποκριθεί στις ακαδημαϊκές του υποχρεώσεις με αποτέλεσμα να εμφανίζει συμπεριφορικά προβλήματα και χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη (Feder & Majnemer, 2007).

Τα τελευταία χρόνια γίνονται έρευνες πάνω στη σύνδεση της αυτοεκτίμησης με την παραγωγή γραπτού λόγου. Οι συναισθηματικοί παράγοντες αποτελούν αναπόσπαστο μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας και, συγκεκριμένα, της

διδασκαλίας της παραγωγής του γραπτού λόγου. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως ο ρόλος της αυτοεκτίμησης καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την διαδικασία της γραφής. Από τη μία, τα υψηλά ποσοστά αυτοεκτίμησης δημιουργούν κίνητρα στους μαθητές και κατ' επέκταση καλύτερες επιδόσεις στο γράψιμο ενώ, από την άλλη, τα χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης οδηγούν σε χαμηλές επιδόσεις λόγω των σύνθετων διεργασιών που απαιτούνται για την ολοκλήρωση ενός γραπτού έργου. Έτσι, ακόμα μια αξιοσημείωτη δυσκολία που αντιμετωπίζουν οι μαθητές κατά τη συγγραφή είναι οι συναισθηματικές πτυχές της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψής τους (Atmojo & Surakarta, 2021).

1.4.7. ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΣΤΗΝ ΠΑΙΔΙΚΗ ΗΛΙΚΙΑ

Η αυτοεκτίμηση ως έννοια προσδιορίζεται ως την αίσθηση που έχει ο άνθρωπος για τον εαυτό του. Είναι η συναισθηματική αντίληψη που έχει κάποιος για τις ικανότητές του, τα ταλέντα, την εμφάνιση, τα κατορθώματά του αλλά και τα συναισθήματά του (Παπάνης, 2011). Η υψηλή αυτοεκτίμηση δείχνει ότι κάποιος σέβεται και θεωρεί τον εαυτό του άξιο, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνεπάγεται αυτο-απόρριψη, αυτο-δυσaráσκεια και αυτοπεριφρόνηση (Rosenberg, 1965). Η αυτοεκτίμηση συνδέεται με την επιτυχία και την αποτυχία κατά τον James, [όπως αναφέρεται στη Λεονταρή (1998)]. Ο ίδιος δημιούργησε τον ακόλουθο μαθηματικό τύπο, όπου η αυτοεκτίμηση ισούται με το πηλίκο των επιτυχιών και των προσδοκιών του ατόμου (Λεονταρή, 1998).

Αυτοεκτίμηση = Επιτυχίες/ Επιδιώξεις.

Στην Παιδαγωγική και ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια–Λεξικό διαβάζουμε διάφορους ορισμούς για την αυτοεκτίμηση. Παρακάτω παρατίθενται 2 από αυτούς, του Piaget και του Coopersmith:

Η αυτοεκτίμηση κατά τον Piaget είναι μία έννοια η οποία εξελίσσεται παράλληλα με την έννοια του εαυτού και αφού το παιδί αρχίσει να σχηματίζει την έννοια του εαυτού. Η πρώτη αντίληψη του εαυτού εκδηλώνεται στο τέλος του αισθησιοκινητικού σταδίου, όταν το νήπιο αρχίζει να ξεχωρίζει τον εαυτό του από τον υπόλοιπο κόσμο (Piaget, 1999).

Στον Coopersmith (1984) συναντάμε τον όρο αυτοεκτίμηση υπό το πρίσμα της προσωπικής κρίσης της αξίας του ατόμου η οποία εκφράζεται με τις στάσεις που αναπτύσσονται απέναντι στον εαυτό, τις θετικές ή τις αρνητικές.

Κατά παρόμοιο τρόπο, ο Γεωργογιάννης μιλάει για την συναισθηματική στάση απέναντι στον εαυτό, η οποία μπορεί να είναι είτε θετική είτε αρνητική για να ορίσει τον όρο αυτοεκτίμηση (Γεωργογιάννης, 2007). Τέλος, θα αναφερθούμε στον ορισμό του Ziller ο οποίος ορίζει την αυτοεκτίμηση με όρους σχήματος κοινωνικού εαυτού. Ο εαυτός ορίζεται σε σχέση με σημαντικούς άλλους και η αυτοαξιολόγηση προκύπτει σε μεγάλο βαθμό μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο αναφοράς (Μακρή- Μπότσαρη, 2001).

Όπως αναφέρεται στην Παιδαγωγική και ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια η διαμόρφωση υψηλής ή χαμηλής αυτοεκτίμησης μετατρέπεται σε έναν εσωτερικό ρυθμιστή της προσωπικότητας που κατευθύνει και σταθεροποιεί τη συμπεριφορά και σε μία προδιάθεση που ερμηνεύει και προσδοκά ανάλογες, προς το βαθμό εκτίμησης του εαυτού, εμπειρίες. Ακόμη και για τις αποφάσεις στους προσανατολισμούς και τις φιλοδοξίες υπάρχουν μαρτυρίες που φανερώνουν ότι στηρίζονται στην εκτίμηση που το άτομο τρέφει για τον εαυτό του.

Όσον αφορά το περιβάλλον του σχολείου, η αυτοεκτίμηση επιμερίζεται σε διάφορους τομείς. Οι τομείς αυτοί αφορούν τις σχέσεις που έχει ένας μαθητής με τους συνομηλίκους, τους δασκάλους αλλά και γενικότερα τα χαρακτηριστικά της συμπεριφοράς και της προσωπικότητάς του. Στη σχολική ηλικία, ο μαθητής καλείται να ανακαλύψει πτυχές του εαυτού του ώστε να δημιουργήσει τον αυτοπροσδιορισμό του (Παπάνης, 2011). Η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη ενός παιδιού (SEISC) έχουν συνδεθεί με πολλές συμπεριφορικές, ακαδημαϊκές, και ψυχολογικές επιπτώσεις (Marsh & Gouvenet, 1989). Τα παιδιά που εκδηλώνουν, συχνότερα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και σχολική αποτυχία είναι εκείνα που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, τα παιδιά να βιώνουν την αποτυχία με πολύ αρνητικά συναισθήματα και να μπαίνουν στο «περιθώριο». Έτσι, γίνονται αιτία αρνητικού σχολιασμού από τους συνομηλίκους τους με συνέπεια να υπάρχουν σοβαρές διαταραχές στην εξέλιξη της προσωπικότητας και της εικόνας του εαυτού τους (Αναγνωστόπουλος, 2001). Σύμφωνα με τους Αθανασιάδη, Καλύβη και Φραγκούλη (2007), η γλώσσα και ο λόγος είναι άρρηκτα συνδεδεμένοι και με άλλες πτυχές της ανάπτυξης των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, συνδέονται με τη σχολική επίδοση, τις σχέσεις με τους συνομηλίκους και το συμβολικό παιχνίδι, στα οποία αν υπάρχει μαθησιακή διαταραχή επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό. Τέλος, ορισμένες έρευνες έχουν δείξει πως οι δυσκολίες στη μάθηση μπορεί να παρουσιάζουν συννοσηρότητα με

μορφές άγχους και κατάθλιψης, οι οποίες ακολουθούν τα παιδιά καθ'όλη τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής (Αθανασιάδη, Καλύβης & Φραγκούλη, 2007).

Η αυτοαντίληψη ορίζεται ως η γνωστική πτυχή της εικόνας εαυτού και εκπροσωπεί μια δήλωση, περιγραφή ή γνώμη που έχει κάποιος για τον εαυτό του (σφαιρικός εαυτός) ή κάποιες συγκεκριμένες πτυχές του εαυτού του (πραγματικός, δεοντικός και ιδανικός εαυτός) (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011). Σύμφωνα με τον Higgins (1987), η έννοια του εαυτού χωρίζεται σε τρεις πτυχές: α) ο πραγματικός εαυτός (actualself) που αποδίδεται στα χαρακτηριστικά που πιστεύει το άτομο για τον εαυτό του, β) ο ιδανικός εαυτός (idealsself) που αποδίδεται στα ιδανικά χαρακτηριστικά που θα ήθελε το άτομο για τον εαυτό του και τέλος, γ) ο δεοντικός εαυτός (oughtself) που αντιπροσωπεύει τα χαρακτηριστικά που θα έπρεπε το άτομο να έχει.

Το κάθε άτομο μπορεί να έχει διαφορετική αντίληψη για κάθε πτυχή από τους 3 εαυτούς, σε σχέση με το πως το αντιλαμβάνονται οι άλλοι γύρω του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Η έννοια του εαυτού αποσαφηνίζεται ως το πλήθος των πεποιθήσεων που έχει κάποιος για τις δυνατότητες και τον ίδιο του τον εαυτό και ορίζεται από τους Pajares και Schunk (2001) ως: «το σύνολο των αυτό-γνώσεων που κατέχει κάποιος για τον εαυτό του» (σελ.244).

Οι νοητικές αναπαραστάσεις που αναφέρονται στο πώς βλέπουμε τον εαυτό μας διακρίνονται ως: α) θετικές ή αρνητικές, β) διαμορφωμένες αντιλήψεις μέσω των εμπειριών και των αλληλεπιδράσεων του περιβάλλοντός μας, γ) καθημερινές εμπειρίες που συγκροτούνται σε ορισμένα γενικά συμπεράσματα («αυτο-σχήματα», «σχήματα-εαυτού»), τα οποία μετατρέπονται μετέπειτα σε μια γενική αυτο-αναπαράσταση αποτελώντας τη βάση για την εξέλιξη της αυτοαντίληψης ενός ατόμου (Γωνίδα, 2010).

Στο σχολικό περιβάλλον, η έννοια της αυτοαντίληψης των παιδιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την άποψη που έχουν οι γονείς για εκείνα. Οι παράγοντες διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης τους εξαρτώνται από: τους σημαντικούς άλλους (οικογένεια, δάσκαλοι), συνομηλίκους-φίλους, το φύλο, το κοινωνικοπολιτισμικό πλαίσιο και τα σημαντικά γεγονότα της ζωής τους. Οι σχολική αυτοαντίληψη στηρίζεται, σε ένα βαθμό, στην πραγματική επίδοση που έχουν στο σχολείο. Τα παιδιά που έχουν καλές επιδόσεις στα μαθήματα τείνουν να έχουν και μια θετική αυτο-εικόνα αλλά αυτό εξαρτάται και από την προσπάθεια που θα καταβάλλουν και από τα κίνητρα που έχουν (Γωνίδα, 2010). Στον αντίποδα, αυτά που παρουσιάζουν χαμηλή

αυτοαντίληψη, συνήθως, έχουν άγχος για την επίδοσή τους, υποτιμούν τις ικανότητές τους και νιώθουν φόβο σε περίπτωση αποτυχίας (Πανταζή, 2018).

Όσον αφορά το μάθημα της Γλώσσας και συγκεκριμένα την παραγωγή γραπτού λόγου οι έρευνες έχουν δείξει πως η αυτοαντίληψη των μαθητών είναι μειωμένη. Αυτό συμβαίνει διότι νοιάζονται περισσότερο για την εκπλήρωση της εργασίας που τους έχει ανατεθεί παρά για να το ολοκληρώσουν σωστά. Η αποφυγή αυτή τους οδηγεί σε αρνητικά συναισθήματα, γεγονός που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό την εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους. Η αυτοαντίληψη φαίνεται να συνδέεται άμεσα με τη διαδικασία του γραπτού λόγου καθώς είναι υπεύθυνη για την επιλογή δραστηριοτήτων, την αποφυγή εργασιών, τη δαπάνη προσπάθειας και την επιμονή στον στόχο, με βάση τη βιβλιογραφία. Παρόλα αυτά, υπάρχει η πεποίθηση πως οι μελέτες που αφορούν τη γραφή είναι ελάχιστες σε σχέση με τη σύνδεσή της με την αυτοαντίληψη και χρήζει περαιτέρω έρευνας (Pollington, Wilcox & Morrison, 2015).

1.5. ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ: ΟΡΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ

Από τις αρχές του 20^{ου} αιώνα, έχει παρατηρηθεί έντονο ενδιαφέρον από την επιστημονική κοινότητα όσον αφορά τη νοητική αναπηρία (Τζουριάδου, 2007). Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί ότι ο όρος αυτός έχει υιοθετηθεί για ένα ευρύ φάσμα από περιπτώσεις με αποτέλεσμα να δημιουργείται η εντύπωση ότι σε αυτή την κατηγορία ανήκουν οι μαθητές οι οποίοι υπάγονται στην ειδική αγωγή και παρουσιάζουν καθυστέρηση σε κάποιους τομείς (Βλάχου & Μπαλαφούτη, 2004).

Ο αποδεκτός, πλέον, ορισμός είναι αυτός που δίνει η Αμερικάνικη Εταιρία για τη Νοητική Αναπηρία (American Association for Mental Retardation, 2010). «Ο όρος νοητική αναπηρία, λοιπόν, αναφέρεται στη γενική νοητική λειτουργία που χαρακτηρίζεται από σημαντικούς περιορισμούς τόσο στην νοητική λειτουργία όσο και στην προσαρμοστική συμπεριφορά, όπως εκφράζεται μέσα από τις γνωστικές, κοινωνικές και πρακτικές, προσαρμοστικές δεξιότητες. Η αναπηρία πρέπει να εμφανίζεται πριν την ηλικία των 18 ετών.

Τα αίτια που προκαλούν την Νοητική Αναπηρία είναι πολλά, σύμφωνα με έρευνες των θετικών επιστημών (γενετικής, βιολογίας, ιατρικής). Η νοητική αναπηρία χωρίζεται σε τρεις ομάδες σύμφωνα με τα παθολογικά αίτια που τη χαρακτηρίζουν:

A) νοητική αναπηρία που συνδέεται με χρωμοσωμικές διαταραχές

Β) νοητική αναπηρία που σχετίζεται με περιβαλλοντικές παθογενείς αιτίες

Γ) νοητική αναπηρία που σχετίζεται με μεταβολικές διαταραχές

Ανάλογα με το χρόνο εμφάνισής τους διακρίνονται σε προγεννητικά, περιγεννητικά και μεταγεννητικά (Σούλης, 2020).

Οι μαθητές με ελαφριά και μέτρια νοητική αναπηρία παρουσιάζουν προβλήματα στον ρυθμό της μάθησης, σε σχέση με τους συνομηλίκους τυπικής ανάπτυξης. Έχουν δυσκολία στην πρόσληψη αφηρημένων εννοιών από ότι στις συγκεκριμένες έννοιες, ενώ παρουσιάζουν δυσκολίες στη συγκέντρωση τους, στη μνήμη και γενικότερα στην αντίληψη των πραγμάτων. Επιπρόσθετα, αντιμετωπίζουν εμπόδια στην επίλυση προβλημάτων της καθημερινότητας, όπως επίσης και στη γενίκευση και μεταφορά πληροφοριών των γνώσεων που τους παρέχονται. Δυσκολίες παρουσιάζουν ακόμα, στην λεπτή κινητικότητα και στον συντονισμό των κινήσεων όπως και στην ομιλία και τον λόγο. Τα προβλήματα αυτά, συχνά, οδηγούν τα παιδιά με νοητική αναπηρία να εμφανίζουν χαμηλή αυτοαντίληψη και μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες (ΥΠ.Ε.Π.Θ.Π.Ι, Α.Π.Σ.Ε.Α, 2004).

Για να αντιμετωπίζονται πιο αποτελεσματικά οι ανάγκες των παιδιών και ατόμων με νοητικής αναπηρίας έχει προκριθεί η σημασία του διαχωρισμού του φαινομένου, σε ελαφρά, μέτρια, σοβαρή και βαριά μορφή νοητικής αναπηρίας (Πολυχρονοπούλου, 2003).

Για τον διαχωρισμό αυτό συσχετίζεται η χρονική και νοητική ηλικία, όπου και λαμβάνεται ο δείκτης νοημοσύνης του ατόμου που είναι η ένδειξη της γενικής νοητικής τους ικανότητας (Κρασανάκης, 1997).

Ο μαθητής με ήπιας μορφής νοητική αναπηρία χαρακτηρίζεται ως «βραδυμαθής» και παρουσιάζει ελλείμματα στη μάθηση τα οποία δεν του επιτρέπουν να ανταποκρίνεται ικανοποιητικά στις απαιτήσεις του σχολείου. Παρουσιάζεται μια γενίκευση των δυσκολιών σε κάθε μια από τις γνωστικές λειτουργίες (Wehmeyer et al., 2003). Ο μαθητής με ήπια νοητική αναπηρία δεν μπορεί να διατηρεί την προσοχή του κατά τη διάρκεια δραστηριοτήτων και έτσι υπάρχει σημαντική μείωση στις επιδόσεις του (Πολυχρονοπούλου, 2001).

1.5.1. ΓΛΩΣΣΙΚΑ ΧΑΡΑΚΤΗΡΙΣΤΙΚΑ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΝΟΗΤΙΚΗ ΑΝΑΠΗΡΙΑ

Στη νοητική αναπηρία, οι γλωσσικές ικανότητες διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σοβαρότητα της κατάστασης. Το παιδί με σοβαρή νοητική αναπηρία έχει δυσκολία και καθυστέρηση να αναπτύξει τα γλωσσικά χαρακτηριστικά και τον λόγο. Αποκτά, συνήθως, ελάχιστο λόγο ή και καθόλου. Το παιδί με βαριά νοητική αναπηρία εμφανίζει, συνήθως, και άλλες διαταραχές και έτσι δυσκολεύεται να αναπτύξει λόγο και ομιλία. Έχει ανάγκη να βοηθηθεί και συνεπώς λαμβάνει παράλληλη στήριξη. Το παιδί με μέτρια νοητική αναπηρία μπορεί σε κάποιες περιπτώσεις να εκφράζεται λεκτικά. Στη νοητική αναπηρία, μπορεί να καλύψει την καθημερινή του ρουτίνα αλλά δυσκολεύεται στο λόγο (Heward, 2006).

Αν και κατά τα πρώτα χρόνια του παιδιού στο σχολείο, η διδασκαλία της ανάγνωσης και της γραφής είναι από τους βασικούς σκοπούς, στο παιδί με νοητική αναπηρία, υπάρχει περιορισμός των προσδοκιών όσον αφορά την εκμάθηση των δεξιοτήτων αυτών (Katims, 2000). Στον μαθητή με αναπηρία οι ευκαιρίες που παρέχονται για την εκμάθηση της γραφής είναι λιγότερες σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Διέλας, 2012). Οι διαφοροποιήσεις μεταξύ μαθητών με και χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες μπορούν να παρατηρηθούν τόσο όσο αφορά την ποιότητα όσο και την ποσότητα του γραπτού λόγου που παράγεται (Διέλας, 2012).

Το άτομο με νοητική αναπηρία έχει την τάση να αποκτά τις δεξιότητες γραπτού λόγου με ρυθμούς αργούς και δυσκολεύεται στην χρήση τεχνικών όπως είναι της ανάκλησης, της αντίληψης, του προγραμματισμού, της οργάνωσης και του ελέγχου (Arabsolghar & Elkins, 2000). Υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία το άτομο με νοητική αναπηρία μπορεί να μάθει να εκφράζεται μέσα από διάφορες μορφές στον γραπτό λόγο, ωστόσο, δεν έχει αναφερθεί κάποιο στοιχείο σύμφωνα με το οποίο να συντίθενται οι τύποι διδασκαλία γραφής που να αποδεικνύονται αποτελεσματικοί για τα παιδιά με νοητική αναπηρία (Διέλας, 2012).

1.5.2. Η ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΤΗΣ ΦΩΝΟΛΟΓΙΚΗΣ ΕΝΗΜΕΡΟΤΗΤΑΣ

Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας αποτελεί μια διαδικασία συνεχή η οποία ξεκινά όταν το παιδί είναι 3 ετών (Dodd & Gillon, 2001). Πρώτα το παιδί κατακτά την ομοιοκαταληξία κυρίως επειδή στα παιδικά παραμύθια και στα τραγούδια οι λέξεις έχουν ομοιοκαταληξία και κατά συνέπεια το παιδί πιο εύκολα αυτή τη διαδικασία (Πόρποδας, 2002).

Πολλά παιδιά με νοητική αναπηρία ήπιας μορφής, σήμερα αντιμετωπίζονται ως παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός κατηγοριοποιεί τους μαθητές αυτούς με κριτήριο τις σχολικές τους επιδόσεις. Ωστόσο, υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις έννοιες αυτές. Το παιδί με νοητική αναπηρία πέρα από τις δυσκολίες που αφορούν στις επιδόσεις, τα ζητήματα που έχουν να κάνουν με την επεξεργασία των πληροφοριών και τα προβλήματα εργαζόμενης μνήμης και ανάκλησης, που είναι κοινά στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, παρουσιάζει σημαντικά προβλήματα όσον αφορά την μεταγνωστική του ικανότητα, δεν κατακτά το επίπεδο αφηρημένων συλλογισμών και δυσκολεύεται να λύνει ακόμη και τα απλά προβλήματα (Τζουριάδου, 2008).

Επιπλέον, η νοητική αναπηρία και οι μαθησιακές δυσκολίες διαφοροποιούνται και στα κίνητρα. Κίνητρο όπως είναι το φαγητό ή το ποτό μπορεί να είναι ισχυρό όταν πρόκειται για το παιδί με νοητική αναπηρία, δεν ισχύει ωστόσο για το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Το παιδί με νοητική αναπηρία δυσκολεύεται να κατανοήσει και να οργανώσει τα συναισθήματα του.

Ένα από τα βασικά χαρακτηριστικά της αναπηρίας είναι τα ελλείμματα στην ανάπτυξη του λόγου. Αν και η γλώσσα είναι ανεξάρτητος τομέας όσο αφορά την ανάπτυξη, είναι αναμενόμενο να παρουσιαστούν προβλήματα αφού για την ανάπτυξη της γλώσσα πρέπει να υπάρχουν δεξιότητες κατανόησης και ανάπτυξης συμβολικής ικανότητας.

Το παιδί με τη συγκεκριμένη αναπηρία αργεί να κατακτήσει τα μορφήματα. Δυσκολεύεται να αντιληφθεί και να εφαρμόσει κανόνες που αφορούν την χρήση ήχων. Γενικά χρησιμοποιεί απλουστευμένο φωνολογικό σύστημα και τα λάθη του είναι πολύ περισσότερα από εκείνα των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Παραλείπει συχνά σύμφωνα και στα λάθη του δεν υπάρχει συνέπεια.

1.6. ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ ΕΡΕΥΝΩΝ ΜΕΤΑΞΥ ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΩΝ ΠΡΟΒΛΗΜΑΤΩΝ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΗΝ ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας γύρω από τις συναισθηματικές διαταραχές και τη σύνδεσή τους με τις δυσκολίες του γραπτού λόγου, διαπιστώνεται πως τα προβλήματα εξωτερίκευσης (προβλήματα διαγωγής, προβλήματα εναντιωματικής συμπεριφοράς) έχουν διερευνηθεί σε μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τα προβλήματα εσωτερίκευσης (άγχος, κατάθλιψη) (Hinshaw, 1992).

Sturge, 1982). Σύμφωνα με τους Maughan, Rowe, Loeber και Stouthamer-Loeber (2003), τα εσωτερικευμένα προβλήματα σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με τις αναγνωστικές και τις γλωσσικές δυσκολίες αλλά δεν συνδέονται με όλα τα σύνδρομα που τα συντελούν. Οι δυσκολίες του γραπτού λόγου είναι πιθανό να δημιουργήσουν συναισθηματική δυσφορία και άγχος με αποτέλεσμα η αυτοεικόνα και η αυτοαντίληψη των παιδιών που τις αντιμετωπίζουν να είναι αρκετά μειωμένες (Gage, Wilson & MacSuga-Gage, 2014).

Άλλη μια σημαντική μελέτη για τη διερεύνηση των γλωσσικών δυσκολιών και των συναισθηματικών διαταραχών αποτελεί η μελέτη *Dunedin*. Η παρούσα μελέτη αναφέρεται σε παιδιά από τη Νέα Ζηλανδία και στο διαχωρισμό ανάμεσα στα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας και στα εξωτερικευμένα προβλήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα προβλήματα προσοχής και υπερκινητικότητας είχαν άμεση σχέση με τις αναγνωστικές δυσκολίες, κυρίως, στον πληθυσμό των αγοριών σε σχέση με αυτόν των κοριτσιών (McGee, et al., 1984). Οι μαθητές που παρουσίαζαν επιθετική συμπεριφορά είχαν χαμηλότερη επίδοση σε σχέση με την ομάδα ελέγχου. Οι μαθητές με υπερκινητικότητα και επιθετικότητα εμφάνισαν υψηλές τιμές ως προς την ειδική αναγνωστική επιβράδυνση (36%), αναλογεί σε διπλάσιο ποσοστό, σε σχέση με την ομάδα μαθητών που παρουσίαζαν επιθετική συμπεριφορά και την ομάδα μαθητών με υπερκινητικότητα και πενταπλάσιο σε σχέση με την ομάδα ελέγχου, στις ηλικίες 7 και 9 χρόνων (McGee, et al., 1984). Στην ηλικία των 11 χρόνων, τα παιδιά με ελλείμματα προσοχής είτε συνυπήρχαν εξωτερικευμένα ή εσωτερικευμένα προβλήματα παρουσίασαν δυσκολίες και χαμηλή επίδοση στην ανάγνωση και την ορθογραφία σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου (Anderson, et al. 1989). Από την άλλη πλευρά, στην ηλικία των 13 χρόνων, τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια με σημαντικές αναγνωστικές δυσκολίες παρουσίαζαν περισσότερα προβλήματα άγχους και απομόνωσης σε σχέση με την ομάδα ελέγχου (McGee, et al., 1989).

Η ανάδειξη των αποτελεσμάτων της μελέτης *Dunedin* δείχνει την σημαντική και περίπλοκη σχέση μεταξύ των δυσκολιών της ανάγνωσης και της γραφής και των συναισθηματικών διαταραχών, η οποία παρουσιάζει διαφορές τόσο ως προς το φύλο και την ηλικία των ομάδων.

Όσον αφορά την έρευνα του θέματος στον Ελλαδικό χώρο, τα αποτελέσματα έδειξαν πως τα παιδιά 6-8 χρόνων που παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση αντιμετωπίζουν εξίσου συναισθηματικές διαταραχές, όπως αξιολογήθηκαν από γονείς και εκπαιδευτικούς (Παπαθεοφίλου, Σώκου-Μπάδα, Μιχελogiάννης & Παντελάκης,

1989). Τα αγόρια φαίνεται να εμφάνιζαν περισσότερο εξωτερικευμένα προβλήματα ενώ τα κορίτσια εσωτερικευμένα προβλήματα. Σύμφωνα με την Τσοβίλη (2003), έχουν συνδεθεί και οι δυσκολίες ανάγνωσης με τα εσωτερικευμένα προβλήματα όπως το άγχος αλλά και η κατάθλιψη.

Ο μεγαλύτερος όγκος ερευνών στην Ελλάδα ερευνά τη σχολική επίδοση και τα συναισθηματικά προβλήματα. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στα μαθήματα φαίνεται να εκδηλώνουν με μεγαλύτερο βαθμό εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα σε σχέση με τους συμμαθητές τους που παρουσιάζουν μέτρια ή υψηλή σχολική επίδοση. Τέλος, αυτό που δείχνει να έχει πολύ σημαντικό ρόλο στη συνύπαρξη δυσκολιών του γραπτού λόγου και του συναισθήματος είναι το φύλο των μαθητών. Σύμφωνα με τις έρευνες, τα αγόρια εμφανίζουν, περισσότερο, δυσκολίες στη διαπροσωπική προσαρμογή τους παρά στην ενδοπροσωπική σε σύγκριση με το αντίθετο φύλο (Κανδαράκης, 2004, σελ. 76).

1.7 ΣΚΟΠΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ – ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΑ ΕΡΩΤΗΜΑΤΑ

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνηθεί η σχέση του άγχους και της αυτοαντίληψης των μαθητών, τυπικής ανάπτυξης, με χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο, καθώς και με νοητική αναπηρία στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου.

Τα ερευνητικά ερωτήματα έχουν διαμορφωθεί ως εξής:

- 1) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα προβλήματα άγχους και την αυτοαντίληψη ενός μαθητή;
- 2) Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη συγκριτικά με την παραγωγή γραπτού λόγου ενός μαθητή;
- 3) Ποιες ομοιότητες / διαφορές εντοπίζονται στις ομάδες μαθητών (τυπικής ανάπτυξης, χαμηλής επίδοσης στον γραπτό λόγο, Νοητική Αναπηρία) σε σχέση με την αυτοαντίληψη κατά τη διάρκεια παραγωγής γραπτού λόγου;

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

2.1. Ερευνητική στρατηγική

Στη συγκεκριμένη έρευνα έχει πραγματοποιηθεί συσχετιστικός ερευνητικός σχεδιασμός (correlational research design) καθώς ο στόχος της έρευνας είναι να μελετήσει τις σχέσεις μεταξύ μεταβλητών χωρίς η ερευνήτρια να ελέγξει/χειραγωγήσει κάποια από τις μεταβλητές (Tan, 2014). Η συλλογή των δεδομένων έγινε με την χρήση δομημένων ερωτηματολογίων καθώς θεωρείται κατάλληλο μέσο για την συλλογή μεγάλου πλήθους δείγματος και παράλληλα λόγω του ότι τα αποτελέσματα που παράγονται γενικεύονται με μεγαλύτερο βαθμό αξιοπιστίας στον πληθυσμό (Creswell, 2016) .

2.2. Συμμετέχοντες

Ο πληθυσμός της παρούσας έρευνας αφορά παιδιά ηλικίας 7 – 11 ετών που φοιτούν σε δημοτικά σχολεία της Αττικής και της Κρήτης. Επιπλέον, ο πληθυσμός της έρευνας αφορά τρεις βασικές κατηγορίες παιδιών, τυπικής ανάπτυξης, Δυσκολιών Μάθησης & Νοητικής Αναπηρίας. Για τις ανάγκες της έρευνας συλλέχθηκε δείγμα σκοπιμότητας 85 μαθητών. Το 59,0% ήταν κορίτσια ενώ το 41,0% ήταν αγόρια. Η συγκεκριμένη τεχνική δειγματοληψίας επιλέχθηκε καθώς ήταν περισσότερο οικονομική και ταχύτερη χρονικά ενώ εξυπηρετούσε τους στόχους της έρευνας. Από την άλλη η γενίκευση των αποτελεσμάτων στον πληθυσμό εμπεριέχει ποσοστό ρίσκου καθώς το δείγμα ενδέχεται να μην αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού (Etikan, 2016). Το δείγμα συλλέχθηκε από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2022.

Πίνακας 1. Φύλο παιδιών

	N	%
Κορίτσι	50	59,0
Αγόρι	35	41,0
ΣΥΝΟΛΟ	85	100,0

Σύμφωνα με τον πίνακα 1 η αναλογία αγοριών και κοριτσιών στο δείγμα είναι 41,0% και 59,0% αντίστοιχα.

Πίνακας 2. Ηλικία παιδιών

Ελάχιστη	Μέγιστη	M	TA
7	11	8,71	1,33

Σύμφωνα με τον πίνακα 2 η μέση ηλικία των παιδιών του δείγματος είναι τα 8,71 έτη με τυπική απόκλιση ίση με 1,33. Το μικρότερο σε ηλικία παιδί είναι 7 ετών και το μεγαλύτερο είναι 11 ετών.

Πίνακας 3. Κατηγορία παιδιών

	N	%
Τυπικής ανάπτυξης	45	52,9
Μαθητές με χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο	25	29,4
Νοητική αναπηρία	15	17,7

Σύμφωνα με τον πίνακα 3 το 52,9% των παιδιών του δείγματος είναι τυπικής ανάπτυξης, το 29,4% του δείγματος έχει μαθησιακές δυσκολίες και το 17,7% του δείγματος των παιδιών έχει νοητική αναπηρία.

2.3 ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΜΕΤΡΗΣΗΣ

Για να πραγματοποιηθεί η έρευνα που αφορά τα συναισθηματικά προβλήματα και την παραγωγή γραπτού λόγου σε παιδιά με και χωρίς Δυσκολίες μάθησης δόθηκαν στα παιδιά 3 εργαλεία ερευνητικής μέτρησης (2 ερωτηματολόγια και 1 τεστ γλωσσικών δεξιοτήτων).

Το πρώτο ερωτηματολόγιο αφορούσε την κλίμακα μέτρησης του παιδικού άγχους σύμφωνα με τον Spence, SCAS (SpenceChildren'sAnxietyScale) (Spence, 1997, 1998). Το ερωτηματολόγιο αυτό αξιολογεί τα χαρακτηριστικά συμπτώματα του άγχους στην παιδική ηλικία ακολουθώντας τα διαγνωστικά κριτήρια του DSM – IV (APA, 1994). Η μετάφραση και η στάθμιση του στον Ελληνικό πληθυσμό έχει γίνει από τους Mellon και Moutavelis (2007). Περιλαμβάνει 45 ερωτήσεις Likert τεσσάρων

σημείων, 0 = ποτέ, 1 = μερικές φορές, 2= συχνά, 3 = πάντα. Οι 38 ερωτήσεις αφορούν συμπτώματα των αντίστοιχων αγχώδων διαταραχών, αυτά κατανέμονται σε 6 υποομάδες, καθεμία από τις οποίες εκπροσωπεί και μια υπό διερεύνηση διαταραχή (Πανικός/Αγοραφοβία- 8 ερωτήσεις, Άγχος Αποχωρισμού- 6 ερωτήσεις, Κοινωνική Φοβία-6 ερωτήσεις, Φόβος Φυσικού Τραυματισμού- 6 ερωτήσεις, Ψυχαναγκαστική/Καταναγκαστική Διαταραχή- 6 ερωτήσεις, Γενικευμένη Αγχώδης Διαταραχή- 6 ερωτήσεις). Το σκορ κάθε κλίμακας υπολογίζεται αθροίζοντας τις ερωτήσεις που ανήκουν στην αντίστοιχη ενότητα.

Το δεύτερο ερωτηματολόγιο αφορούσε την αυτοεκτίμηση / αυτοαντίληψη των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ Ι της Μπότσαρη (2001). Το ερωτηματολόγιο «Πώς αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου Ι» περιλαμβάνει τέσσερις κλίμακες με εικόνες για την αξιολόγηση ισάριθμων τομέων αυτοαντίληψης. Αυτοί οι τομείς είναι οι παρακάτω: 1) Σχολική ικανότητα 2) Σχέσεις με τους συνομηλίκους 3). Σωματική ικανότητα 4) Σχέσεις με τη μητέρα. Ένας λόγος επιλογής του συγκεκριμένου ερωτηματολογίου είναι ότι θεωρείται κατάλληλο για χρήση με μαθητές δημοτικού και επιπλέον γιατί η κατασκευή του στόχευε στην αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού μαθητικού πληθυσμού (Harter & Pike, 1983, 1984).

Το τρίτο ερωτηματολόγιο αφορά το Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου. Πιο συγκεκριμένα, το συγκεκριμένο τεστ αφορά στην παραγωγή λόγου των μαθητών ως προς την ορθογραφία και την οργάνωση κειμένου (συνοχή και συνεκτικότητα). Για τον σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκε το εργαλείο μέτρησης των Πορπόδας και συνεργάτες (2007) από το οποίο χρησιμοποιήθηκαν μόνο ο δείκτης ορθογραφικής ορθότητας και της οργάνωσης κειμένου, λόγω περιορισμένου χρόνου στη διεξαγωγή του τεστ. Για τον δείκτη ορθογραφικής ορθότητας υπολογίστηκε μετρώντας τον αριθμό των ορθογραφικά σωστών λέξεων του κειμένου και διαιρώντας με τον συνολικό αριθμό των λέξεων του κειμένου και πολλαπλασιάζοντας με το 100», δηλαδή (αριθμός σωστών λέξεων/ συνολικός αριθμός λέξεων X 100). Το μέγιστο σκορ είναι το 100 και το χαμηλότερο είναι το 0.

Για την οργάνωση κειμένου υπάρχουν τέσσερις άξονες βαθμολόγησης. Οι εικόνες 1 – 3 βαθμολογούνται ως προς τον πρώτο άξονα «εισαγωγή αντικειμένων αναφοράς σε κάθε εικόνα» ως εξής: Σωστή εισαγωγή = 2, Μερική εισαγωγή = 1, Λανθασμένη εισαγωγή = 0. Η εικόνα 4 βαθμολογείται ως εξής: Σωστή εισαγωγή = 2,

Λανθασμένη εισαγωγή = 0. Στον δεύτερο άξονα «διατήρησης της αναφοράς για τις εικόνες 2, 3 και 4» η βαθμολόγηση είναι η εξής: Σωστή διατήρηση = 2, Μερική διατήρηση = 1, Λανθασμένη διατήρηση = 0. Ο τρίτος άξονας αφορά το χρονικό πλαίσιο και βαθμολογείται ως εξής: πολύ = 3, Αρκετά = 2, Λίγο = 1, Καθόλου = 0. Τέλος, ο τέταρτος άξονας αφορά το χωρικό πλαίσιο και βαθμολογείται ως εξής: πολύ = 3, Αρκετά = 2, Λίγο = 1, Καθόλου = 0. Το συνολικό σκορ προκύπτει από το άθροισμα των απαντήσεων.

2.4 ΔΙΕΞΑΓΩΓΗ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η έρευνα εφαρμόστηκε στις περιφερειακές ενότητες του βορείου τομέα Αθηνών και του Αγίου Νικολάου στο Λασιθί της Κρήτης. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν το 2^ο Δημοτικό σχολείο Αγίου Νικολάου και το 6^ο Δημοτικό σχολείο Κηφισιάς. Η ερευνήτρια ενημέρωσε την διεύθυνση των σχολείων αλλά και τους ίδιους τους γονείς για να συναινέσουν στην διεξαγωγή της έρευνας αναφέροντας τους σκοπούς της έρευνας, ότι εξασφαλίζεται η ανωνυμία των παιδιών, ότι η συμμετοχή τους είναι σε εθελοντική βάση και ότι οι συμμετέχοντες / παιδιά δεν θα επηρεαστούν αρνητικά με οποιοδήποτε τρόπο από την διεξαγωγή της έρευνας.

Στη συνέχεια, δόθηκαν τα ερωτηματολόγια στα παιδιά, τα οποία απάντησαν, αρχικά, στο ερωτηματολόγιο που αφορά το Άγχος, αφού, πρώτα, τους αναγνώσθηκε η κάθε ερώτηση ξεχωριστά. Οι ερωτήσεις βρίσκονταν σε κλίμακα Likert και είχαν τη μορφή (πάρα πολύ-πολύ-λίγο κ.λπ.). Ύστερα, τα παιδιά κλήθηκαν να απαντήσουν στο ερωτηματολόγιο που αφορούσε την αυτοαντίληψη. Στο κάθε παιδί δόθηκε μια σειρά από ζευγάρια εικόνων, οι οποίες απεικόνιζαν αγόρια και κορίτσια που πραγματοποιούν διάφορες καθημερινές λειτουργίες. Στην αριστερή εικόνα εικονιζόταν η δραστηριότητα και η ερώτηση: «Το αγόρι είναι καλό στην ορθογραφία, εσύ είσαι καλός στην ορθογραφία;» ενώ στη δεξιά εικόνα εικονιζόταν η ερώτηση «το αγόρι δεν είναι τόσο καλό στην ορθογραφία, εσύ δυσκολεύεσαι στην ορθογραφία;». Οι ίδιες ερωτήσεις υπήρχαν, αντίστοιχα, και για τα κορίτσια. Έτσι, το κάθε παιδί, ανάλογα με την εικόνα που είχε για τις δυνατότητές του, απαντούσε στις ερωτήσεις και η ερευνήτρια κατέγραφε τις απαντήσεις, οι οποίες κυμαίνονταν σε κλίμακα Likert από τον αριθμό 1-4, στο φύλλο βαθμολόγησης. Τέλος, τα παιδιά κλήθηκαν να συμπληρώσουν το Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου, το οποίο χωριζόταν σε 4 τέσσερις

δραστηριότητες. Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν οι τρεις δραστηριότητες που εξυπηρετούσαν το σκοπό της έρευνας.

2.5 ΣΤΑΤΙΣΤΙΚΗ ΑΝΑΛΥΣΗ

Η στατιστική ανάλυση της έρευνας περιλαμβάνει περιγραφική και επαγωγική στατιστική. Μέσω της περιγραφικής στατιστικής παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά του δείγματος και οι απαντήσεις τους στο κυρίως μέρος της έρευνας. Επιπλέον, μέσω της επαγωγικής ανάλυσης πραγματοποιήθηκαν στατιστικοί έλεγχοι (π.χ. Pearson index-t-test-Anova) για να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας. Η ανάλυση πραγματοποιήθηκε με την χρήση του στατιστικού προγράμματος SPSS22.0.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3

ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ ΕΡΕΥΝΑΣ

Με βάση τα ερευνητικά εργαλεία και τις απαντήσεις των μαθητών, παρατίθενται τα αποτελέσματα που αναλύουν σε επιμέρους μέρη τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας.

Πίνακας 4. Παραγωγή γραπτού λόγου

	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	M.O	T.A.	Εύρος κλίμακας
Ορθογραφική ορθότητα	0,674	1,0	0,92	0,072	0 – 1
Κειμενική οργάνωση, Συνοχή	0	22	9,03	6,49	0 – 20
Κειμενική οργάνωση, Συνεκτικότητα	0	29	18,36	9,79	0 – 29
Κειμενική οργάνωση (Σύνολο)	0	48	27,39	15,51	0 – 49
Αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου, αριθμός σωστών αλληλουχιών	0	9	7,10	2,86	0 – 9

Σύμφωνα με τον πίνακα 4 παρατηρείται πολύ καλό επίπεδο ορθογραφικής ορθότητας ($M = 0,92$) και αποκατάστασης κειμένου ($M = 7,10$). Επιπλέον, παρατηρείται άνω του μετρίου καλό επίπεδο κειμενικής οργάνωσης ως προς την συνεκτικότητα ($M = 18,36$) και για το σύνολο της κειμενικής οργάνωσης ($M = 27,39$) ενώ ως προς την συνοχή παρατηρείται μέτριο επίπεδο ($M = 9,03$).

Πίνακας 5. Παιδικό άγχος, κλίμακα (SCAS)

	Ελάχιστη Τιμή	Μέγιστη Τιμή	M.O.	T.A.	Εύρος κλίμακας
Πανικός / αγοραφοβία	0,00	20,00	5,93	5,38	0 – 27
Άγχος αποχωρισμού	0,00	13,00	4,74	3,72	0 – 18
Κοινωνική φοβία	0,00	14,00	6,03	3,85	0 – 18
Φόβος φυσικού τραυματισμού	0,00	13,00	5,09	3,50	0 – 18
Ψυχαναγκαστική / Καταναγκαστική διαταραχή	1,00	15,00	7,07	3,81	0 – 18

Γενικευμένη αγχώδης διαταραχή	0,00	15,00	4,98	3,45	0 – 18
Θετικές συμπεριφορές	2,00	18,00	13,26	3,54	0 – 18

Στον πίνακα 5 παρατηρείται για τα παιδιά του δείγματος χαμηλό επίπεδο πανικού / αγοραφοβίας ($M = 5,93$), άγχος αποχωρισμού ($M = 4,74$), κοινωνικής φοβίας ($M = 3,85$), φόβου φυσικού τραυματισμού ($M = 5,09$), ψυχαναγκαστικής / καταναγκαστικής διαταραχής ($M = 7,07$) και γενικευμένης αγχώδης διαταραχής ($M = 4,98$) ενώ παράλληλα οι θετικές συμπεριφορές κυμαίνονται σε αρκετά καλό επίπεδο ($M = 13,26$).

Πίνακας 6. Αυτοαντίληψη / Αυτοεκτίμηση (ΠΑΤΕΜ I)

Ελάχιστη	Μέγιστη	M	TA	Εύρος κλίμακας
1,17	3,50	2,48	0,55	1 – 4

Σύμφωνα με τον πίνακα 6 παρατηρείται μέτριο επίπεδο αυτοαντίληψης των παιδιών ($M = 2,48$).

Πίνακας 7. Συσχετίσεις

	Πανικός / αγοραφοβία	Άγχος αποχωρισμού	Κοινωνική φοβία	Φόβος φυσικού τραυματισμού	Ψυχαναγκαστικ ή / Καταναγκαστικ ή διαταραχή	Γενικευμένη αγχώδης διαταραχή	Θετικές συμπεριφορές	Αυτοαντίληψη	Ορθογραφική ορθότητα	ΚΟ Συνοχή	ΚΟ Συνεκτικότητα	ΚΟ (Σύνολο)	Αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου, αριθμός σωστών αλληλουχιών
Πανικός / αγοραφοβία		,725**	,400**	,404**	,316*	,740**	-,368**	-,230	-,277*	,061	,003	,028	-,074
Άγχος αποχωρισμού	,725**		,329**	,163	,254	,608**	-,238	-,131	-,162	,155	,091	,122	-,007
Κοινωνική φοβία	,400**	,329**		,505**	,357**	,435**	,055	-,068	,143	,007	-,121	-,073	-,186
Φόβος φυσικού τραυματισμού	,404**	,163	,505**		,176	,299*	,014	,062	,147	,351**	,190	,267*	,094
Ψυχαναγκαστική / Καταναγκαστική διαταραχή	,316*	,254	,357**	,176		,308*	,073	-,265*	,099	-,058	-,070	-,069	,036
Γενικευμένη αγχώδης διαταραχή	,740**	,608**	,435**	,299*	,308*		-,185	-,134	-,184	,124	-,049	,021	-,002
Θετικές συμπεριφορές	-,368**	-,238	,055	,014	,073	-,185		-,040	,302*	,161	,312*	,264*	,224
Αυτοαντίληψη	-,230	-,131	-,068	,062	-,265*	-,134	-,040		,252	,325*	,286*	,317*	,381**
Ορθογραφική ορθότητα	-,277*	-,162	,143	,147	,099	-,184	,302*	,252		,051	-,109	-,047	,316*
Κεμενική οργάνωση, Συνοχή	,061	,155	,007	,351**	-,058	,124	,161	,325*	,051		,805**	,927**	,305*
Κεμενική οργάνωση, Συνεκτικότητα	,003	,091	-,121	,190	-,070	-,049	,312*	,286*	-,109	,805**		,969**	,323*
Κεμενική οργάνωση (Σύνολο)	,028	,122	-,073	,267*	-,069	,021	,264*	,317*	-,047	,927**	,969**		,332**
Αποκατάσταση αποδομημένου	-,074	-,007	-,186	,094	,036	-,002	,224	,381**	,316*	,305*	,323*	,332**	

κειμένο, αριθμός
σωστών
αλληλουχιών

* $p < .05$, ** $p < .01$

Στον πίνακα 7 με την χρήση του στατιστικού ελέγχου Pearson index παρατηρείται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης με την κειμενική οργάνωσης για την συνοχή ($r = .325, p < .05$), για την συνεκτικότητα ($r = .286, p < .05$), για το σύνολο ($r = .317, p < .05$) και την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου ($r = .381, p < .01$). Ακόμα, παρατηρείται στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης με την ψυχαναγκαστική / καταναγκαστική διαταραχή ($r = -.265, p < .05$).

Πίνακας 8. Διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την παραγωγή λόγου, την αυτοαντίληψη / αυτοεκτίμηση και το άγχος

	Φύλο				Levene's test		t - test		
	Κορίτσι		Αγόρι		F	p	t	df	p
	M	TA	M	TA					
Ορθογραφική ορθότητα	,93	,07	,92	,07	,865	,356	,589	59	,558
Κειμενική οργάνωση, Συνοχή	9,81	6,83	7,92	5,94	1,653	,204	1,117	59	,269
Κειμενική οργάνωση, Συνεκτικότητα	19,11	9,96	17,28	9,65	,019	,891	,715	59	,477
Κειμενική οργάνωση (Σύνολο)	28,92	16,05	25,20	14,75	,212	,647	,919	59	,362
Αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου, αριθμός σωστών αλληλουχιών	7,72	1,88	6,20	3,74	25,454	,000	1,877	32,436	,070
Πανικός / αγοραφοβία	6,33	5,57	5,33	5,15	,188	,667	,702	58	,486
Άγχος αποχωρισμού	4,67	3,30	4,84	4,35	2,759	,102	-,177	59	,860
Κοινωνική φοβία	6,58	3,59	5,24	4,16	,177	,675	1,347	59	,183
Φόβος φυσικού τραυματισμού	5,61	3,30	4,36	3,72	,629	,431	1,383	59	,172
Ψυχαναγκαστική / Καταναγκαστική διαταραχή	6,61	3,37	7,75	4,40	2,299	,135	-1,135	58	,261

Γενικευμένη αγχώδης διαταραχή	5,31	3,51	4,52	3,38	1,212	,275	,872	59	,387
Θετικές συμπεριφορές	13,72	2,19	12,60	4,86	30,165	,000	1,080	30,786	,288
Αυτοαντίληψη / Αυτοεκτίμηση	2,57	,51	2,35	,59	,849	,361	1,581	59	,119

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση, ο έλεγχος Levene's test χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσει την ισότητα των διακυμάνσεων μεταξύ των ομάδων

Στον πίνακα 8 και με την χρήση του στατιστικού ελέγχου t – test προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την παραγωγή λόγου, την αυτοαντίληψη / αυτοεκτίμηση και το άγχος ($p > .05$).

Πίνακας 9. Διαφορές μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης, νοητικής αναπηρίας και μαθητών με χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο ως προς την παραγωγή λόγου, την αυτοαντίληψη και το άγχος

	Τυπικής ανάπτυξης		Χαμηλής επίδοσης στον γραπτό λόγο		Νοητική αναπηρία		Levene's test		Anova		
	M	TA	M	TA	M	TA	F(2, 58)	p	F/ Welch	df1, df2	p
	Ορθογραφική ορθότητα	,93	,08	,93	,07	,90	,07	,031	,969	,366	2, 58
Κειμενική οργάνωση, Συνοχή	10,10	6,66	7,23	5,28	7,00	6,96	,622	,540	1,493	2, 58	,233
Κειμενική οργάνωση, Συνεκτικότητα	19,26	10,09	18,00	8,16	15,00	10,95	1,556	,220	,694	2, 58	,504
Κειμενική οργάνωση (Σύνολο)	29,36	16,01	25,23	12,41	22,00	17,26	1,193	,310	,983	2, 58	,381

Αποκατάσταση										2, 14,839	
αποδομημένου κειμένου, αριθμός σωστών αλληλουχιών	7,72	2,10	5,62	3,73	6,56	3,75	10,197	,000	2,052		,163
Πανικός / αγοραφοβία	4,82	4,86	7,62	5,91	8,22	5,95	,774	,466	2,373 ^{2, 58}		,102
Άγχος αποχωρισμού	4,21	3,95	5,08	3,01	6,56	3,32	,815	,448	1,550 ^{2, 58}		,221
Κοινωνική φοβία	5,95	3,93	5,69	3,45	6,89	4,37	1,032	,363	,275 ^{2, 58}		,761
Φόβος φυσικού τραυματισμού	5,28	3,51	5,46	4,16	3,78	2,28	2,193	,121	,758 ^{2, 58}		,473
Ψυχαναγκαστική / Καταναγκαστική διαταραχή	6,16	3,25	8,31	4,59	9,11	3,98	2,884	,064	3,292	2, 58	,044
Γενικευμένη αγχώδης διαταραχή	4,92	3,38	4,46	2,50	6,00	4,90	1,898	,159	,536 ^{2, 58}		,588
Θετικές συμπεριφορές	12,82	3,19	14,15	4,52	13,89	3,55	2,393	,100	,851 ^{2, 58}		,432
Αυτοαντίληψη	2,69	,45	2,10	,46	2,11	,61	1,030	,364	10,418	2, 58	,000

Σημείωση: M = μέση τιμή, TA = τυπική απόκλιση, ο έλεγχος Levene's test χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσει την ισότητα των διακυμάνσεων μεταξύ των ομάδων

Στον πίνακα 9 και με την χρήση του στατιστικού ελέγχου Anova προέκυψε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης, νοητικής αναπηρίας και χαμηλής επίδοσης στον γραπτό λόγο ως προς την παραγωγή λόγου και το άγχος. Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές για την αυτοαντίληψη και την ψυχαναγκαστική / καταναγκαστική διαταραχή ($p < .05$). Για να διαπιστωθεί ποιες κατηγορίες διαφέρουν χρησιμοποιήθηκε ο post έλεγχος του Bonferroni. Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η διόρθωση του Bonferroni για τον προσδιορισμό του νέου επιπέδου σημαντικότητας, $\alpha^* = \alpha/3 = 0.05/3 = 0.017$.

Πίνακας 10. Post hoc έλεγχος του Bonferroni

Dependent Variable				Mean Difference (I-J)	Std. Error	P	95% Confidence Interval	
		(I)	(J)				Lower Bound	Upper Bound
Ψυχαναγκαστική / Καταναγκαστική διαταραχή	Τυπικής ανάπτυξης στον γραπτό λόγο	Χαμηλής επίδοσης	Τυπικής ανάπτυξης στον γραπτό λόγο	-2,14980	1,18149	,222	-5,0642	,7646
			Νοητική αναπηρία	-2,95322	1,36315	,103	-6,3157	,4093
			Χαμηλής επίδοσης στον γραπτό λόγο	2,14980	1,18149	,222	-,7646	5,0642
			Νοητική αναπηρία	-,80342	1,59451	1,000	-4,7366	3,1297
			Χαμηλής επίδοσης στον γραπτό λόγο	-,80342	1,59451	1,000	-3,1297	4,7366
	Νοητική αναπηρία	Τυπικής ανάπτυξης	Τυπικής ανάπτυξης	2,95322	1,36315	,103	-,4093	6,3157
			Χαμηλής επίδοσης στον γραπτό λόγο	,80342	1,59451	1,000	-3,1297	4,7366
			Χαμηλής επίδοσης	,80342	1,59451	1,000	-3,1297	4,7366
			Τυπικής ανάπτυξης	2,95322	1,36315	,103	-,4093	6,3157
			Χαμηλής επίδοσης στον γραπτό λόγο	,80342	1,59451	1,000	-3,1297	4,7366
Αυτοαντίληψη	Τυπικής ανάπτυξης	Χαμηλής επίδοσης στον γραπτό λόγο	Τυπικής ανάπτυξης	,58547*	,15314	,001	,2079	,9630
			Νοητική αναπηρία	,57692*	,17683	,006	,1410	1,0129
			Χαμηλής επίδοσης στον γραπτό λόγο	-,58547*	,15314	,001	-,9630	-,2079
			Νοητική αναπηρία	-,00855	,20735	1,000	-,5198	,5027
			Χαμηλής επίδοσης	-,57692*	,17683	,006	-1,0129	-,1410

Χαμηλής					
επίδοσης	,00855	,20735	1,000	-,5027	,5198
στον γραπτό					
λόγο					

*. The mean difference is significant at the 0.05 level.

Στον πίνακα 10 παρατηρείται ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ παιδιών τυπικής ανάπτυξης, νοητικής αναπηρίας και χαμηλής επίδοσης στον γραπτό λόγο ως προς την ψυχαναγκαστική / καταναγκαστική διαταραχή ($p > .017$). Υπάρχουν όμως για την αυτοαντίληψη ($p < .017$). Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο αυτοαντίληψης έναντι των παιδιών με χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο ή νοητικής αναπηρίας.

3.1 ΑΝΑΚΕΦΑΛΑΙΩΣΗ

Από την ανάλυση που πραγματοποιήθηκε βρέθηκε για το σύνολο των παιδιών μέτριο επίπεδο ορθογραφικής ορθότητας και αποκατάστασης κειμένου. Επιπλέον, παρατηρήθηκε άνω του μετρίου καλό επίπεδο κειμενικής οργάνωσης ως προς την συνεκτικότητα (και για το σύνολο της κειμενικής οργάνωσης ενώ ως προς την συνοχή παρατηρήθηκε μέτριο επίπεδο.

Σχετικά με το άγχος των παιδιών βρέθηκε χαμηλό επίπεδο πανικού / αγοραφοβίας, άγχος αποχωρισμού, κοινωνικής φοβίας, φόβου φυσικού τραυματισμού, ψυχαναγκαστικής / καταναγκαστικής διαταραχής και γενικευμένης αγχώδης διαταραχής ενώ παράλληλα οι θετικές συμπεριφορές κυμαίνονταν σε αρκετά καλό επίπεδο.

Ως προς την αυτοαντίληψη των παιδιών αυτή βρέθηκε να κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα.

Από την ανάλυση συσχέτισης βρέθηκε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης με την κειμενική οργάνωση για την συνοχή, για την συνεκτικότητα, για το σύνολο και την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου. Ακόμα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης με την ψυχαναγκαστική / καταναγκαστική διαταραχή.

Επιπρόσθετα, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την παραγωγή λόγου, την αυτοαντίληψη και το άγχος. Παρόμοιο αποτέλεσμα προέκυψε και για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης έναντι των παιδιών με χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο ή νοητική αναπηρία. Μοναδική εξαίρεση η αυτοαντίληψη. Πιο

συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης παρουσιάζουν υψηλότερο επίπεδο αυτοαντίληψης έναντι των παιδιών με χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο ή νοητικής αναπηρίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4

ΣΥΖΗΤΗΣΗ-ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ-ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ

4.1. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Μέσα από την παρούσα εργασία, έγινε η προσπάθεια για διερεύνηση της σχέσης των δυσκολιών της παραγωγής γραπτού λόγου σε σχέση με τα επίπεδα άγχους και αυτοαντίληψης παιδιών τυπικής και μη τυπικής ανάπτυξης. Τα αποτελέσματα συνέβαλαν σε έναν βαθμό στον εκπαιδευτικό κόσμο καθώς διερευνήθηκαν ζητήματα που είναι πολύ σημαντικά τόσο για τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους μαθητές. Μέσα από αυτά, φαίνεται πως υπάρχει σχέση μεταξύ των συναισθηματικών προβλημάτων, κυρίως των αγχωδών διαταραχών, με με την εικόνα που έχει ο μαθητής για τον εαυτό του και την εμπλοκή του στην εκμάθηση του γραπτού λόγου.

Από την βιβλιογραφική μελέτη έχει επισημανθεί πως η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψη των μαθητών επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τη σχολική τους επιτυχία και αποτυχία, αντίστοιχα. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγει και η παρούσα έρευνα, με ιδιαίτερη έμφαση στην αυτοαντίληψη των παιδιών που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο και νοητική αναπηρία. Επιπρόσθετα, η έρευνα καταλήγει και στο συμπέρασμα, το οποίο συμφωνεί εξίσου με τη βιβλιογραφία, πως η εκπαιδευτική διαδικασία εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως τα προβλήματα συναισθήματος, η αποδοχή από τους συμμαθητές και εκπαιδευτικούς, οι δυσκολίες που υπάρχουν σε νοητικό επίπεδο κ.λπ.. Είναι σημαντικό να τονιστεί πως η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση ενός μαθητή μπορεί να κυμανθεί σε χαμηλά επίπεδα ακόμα και αν η σχολική του επίδοση είναι υψηλή. Αυτό σημαίνει διότι ο μαθητής θέτει πολύ αυστηρούς όρους και στόχους στον εαυτό του με αποτέλεσμα τη γρήγορη ματαίωση σε περίπτωση κάποιας αποτυχίας (Κωνσταντοπούλου και συν., 2015).

Από την άλλη, η έρευνα αποδεικνύει ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν καλύτερες επιδόσεις στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου σε σχέση με τους μαθητές που αντιμετωπίζουν χαμηλές επιδόσεις στον τομέα αυτό ή νοητική αναπηρία. Αυτό συμβαίνει διότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης έχουν κατακτήσει σε μεγάλο βαθμό τα στάδια που απαρτίζουν την εκπαιδευτική διαδικασία για την εκμάθηση του γραπτού λόγου. Τα στάδια αυτά είναι ιδιαίτερα απαιτητικά για όλους τους μαθητές καθώς χρειάζονται περίτεχνες ικανότητες διεκπεραίωσης. Από τις πιο δύσκολες διεργασίες που απαρτίζουν τον γραμματισμό είναι η εκμάθηση και η παραγωγή ορθογραφικών δεξιοτήτων. Η ορθογραφία αποτελεί εμπόδιο για πολλούς μαθητές καθώς μειώνει την παραγωγική τους διαδικασία και στα υπόλοιπα μαθησιακά έργα αυξάνοντας ραγδαία τα επίπεδα του άγχους τους (Riddick et al., 1999). Η

συγκεκριμένη εργασία στόχευσε σε δύο πολύ σημαντικά στάδια της παραγωγής γραπτού λόγου, τα οποία ήταν η ορθογραφική ορθότητα και η κειμενική οργάνωση που αποτελείται από τη συνοχή και τη συνεκτικότητα. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως ανάμεσα στις κατηγορίες συμμετεχόντων δεν παρουσιάστηκαν, σημαντικά, στατιστικές διαφορές αλλά υπήρξε μια μικρή απόκλιση όσον αφορά τον μαθητικό πληθυσμό που αντιμετωπίζει χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο και νοητική αναπηρία.

Οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο φαίνεται να δυσκολεύονται σε όλους τους τομείς που εξετάζει η έρευνα. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα δείχνουν πως η συγκεκριμένη μερίδα μαθητών αντιμετωπίζει προβλήματα στους συναισθηματικούς δεσμούς, στην αυτοεκτίμηση τους, στη σχολική επίδοση και συγκεκριμένα στο γλωσσικό μάθημα. Τα επίπεδα της αυτοαντίληψης των μαθητών αυτών κυμαίνονται σε αυτά τα επίπεδα διότι οι περισσότεροι γνωρίζουν τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη μάθηση και τη σχολική τους επίδοση με αποτέλεσμα να έχουν διαμορφώσει μια αρνητική, τις περισσότερες φορές, εικόνα για τον εαυτό τους.

Το ίδιο συμβαίνει και με τους μαθητές που παρουσιάζουν νοητική αναπηρία. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, οι μαθητές αυτοί παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης και επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό και από τις κοινωνικές τους δεξιότητες, οι οποίες δεν είναι αρκετά ανεπτυγμένες. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός πως τα ίδια ευρήματα αποδεικνύονται και για τους μαθητές με δυσκολίες μάθησης.

Τέλος, αυτό που παίζει καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης των μαθητών είναι ο οικογενειακός και ο σχολικός περίγυρος, όπως αναφέρεται και στη θεωρητική θεμελίωση, σύμφωνα με την Γωνίδα (2010). Όσο πιο υποστηρικτικό είναι το περιβάλλον του μαθητή τόσο καλύτερες επιδόσεις θα έχει σε μαθητικό και κοινωνικό τομέα. Οι μαθητές επιδιώκουν, συχνά, την επιβεβαίωση των ενηλίκων και, κυρίως, από τους εκπαιδευτικούς. Όσο πιο υψηλές είναι οι πεποιθήσεις που έχουν οι μαθητές για τον εαυτό τους τόσο πιο πολύ απομακρύνονται από την επιβεβαίωση των ενηλίκων. Με αυτόν τον τρόπο η αυτοπεποίθηση των μαθητών ως προς τις ικανότητές τους μεγαλώνει με αποτέλεσμα να μπορούν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες και τις απαιτήσεις του σχολείου.

4.2. ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τη σχέση μεταξύ του άγχους και της αυτοαντίληψης κατά τη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου σε παιδιά Δημοτικού. Στην

έρευνα συμμετείχαν παιδιά τυπικής ανάπτυξης, με χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο και με νοητική αναπηρία με βασικό στόχο την διερεύνηση και τη σύγκριση των απαντήσεων τους στους παραπάνω τομείς.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώθηκαν σύμφωνα με τα παρακάτω:

- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στα προβλήματα άγχους και την αυτοαντίληψη ενός μαθητή;
- Υπάρχει σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη συγκριτικά με την παραγωγή γραπτού λόγου ενός μαθητή;
- Ποιες ομοιότητες / διαφορές εντοπίζονται στις ομάδες μαθητών (τυπικής ανάπτυξης, χαμηλής επίδοσης στον γραπτό λόγο, Νοητική Αναπηρία) σε σχέση με την αυτοαντίληψη στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου;

Όσον αφορά το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τη διερεύνηση του άγχους σε σχέση με την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών βρέθηκε, σύμφωνα με τα αποτελέσματα, ότι είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται πως όσο πιο θετική άποψη έχει ένας μαθητής για τον εαυτό του τόσο λιγότερο άγχος αντιμετωπίζει στην καθημερινότητά του. Η παραδοχή αυτή συμβαδίζει, απόλυτα, με την επισκόπηση της θεωρίας καθώς η «έννοια του εαυτού» τείνει να συμπεριλαμβάνει συναισθηματικούς και συμπεριφορικούς παράγοντες (Πατηνιώτη & Πολυχρονοπούλου, 2016). Άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν πως η σχέση του άγχους με την αυτοαντίληψη είναι σε σταθερό βαθμό αρνητική. Σύμφωνα με τον Rosenberg (1965), αυτό σημαίνει πως όσο πιο αρνητική στάση έχει κάποιος για τον εαυτό του τόσο αυξάνονται τα επίπεδα του άγχους και το αντίστροφο, [όπως αναφέρεται στους Park & Park (2019)] (Park & Park, 2019 'Newcomb & Keefe, 1997).

Όσον αφορά τον μαθητικό πληθυσμό, η αυτοαντίληψη συνδέεται σε μεγάλο ποσοστό με τη σχολική αποτυχία ή επιτυχία και έχει σημαντικότερες επιπτώσεις στα παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Σύμφωνα και με τους Γιαλαμά και Λεονταρή (2020), το άγχος που βιώνει ένα άτομο μπορεί να εκφραστεί και με την εστίαση του ατόμου στα αρνητικά χαρακτηριστικά του, γεγονός που μειώνει σε μεγάλο βαθμό την αυτοεικόνα που έχει διαμορφώσει. Την ίδια άποψη υποστηρίζει και η έρευνα των Wenar και Kerig (2008). Σύμφωνα με την ίδια έρευνα, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν, συχνότερα, χαμηλή αυτοαντίληψη είναι εκείνα που πάσχουν από κατάθλιψη και όχι από άγχος.

Η αυτοεκτίμηση από την άλλη, συνδέεται πιο πολύ με τους συναισθηματικούς παράγοντες καθώς πραγματεύεται την αξία που έχει κάποιος για τον εαυτό του αλλά και την κριτική που ασκείται από τον ίδιο για τις επιδόσεις του (Γιαλαμάς & Λεονταρή, 2020). Η διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης στηρίζεται σε μεγάλο βαθμό στην οικογένεια (πρότυπα, σχέσεις, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, προσδοκίες), το σχολικό περιβάλλον και τη σχολική κοινότητα. Για να είναι ένα παιδί ασφαλές και να έχει μια θετική εικόνα για τον εαυτό του θα πρέπει ο εκπαιδευτικός της τάξης αλλά και ο σχολικός περίγυρος να τονίζουν τόσο τα θετικά όσο και τα αρνητικά χαρακτηριστικά του. Έτσι, το εκάστοτε παιδί θα νιώθει πως ο περίγυρός του τον εκτιμά για την εικόνα του (Σίμου, 2012).

Στη συγκεκριμένη έρευνα εξετάστηκαν 1) Σχολική ικανότητα 2) Σχέσεις με τους συνομηλίκους 3) Σωματική ικανότητα 4) Σχέσεις με τη μητέρα και διαπιστώθηκε πως οι περισσότεροι μαθητές παρουσιάζουν μέτριο επίπεδο αυτοαντίληψης και, κυρίως, στον τομέα της σχολικής επίδοσης.

Ένα δεύτερο συμπέρασμα στο οποίο καταλήγει η έρευνα σε σχέση με το άγχος και την αυτοαντίληψη των μαθητών είναι πως οι μαθητές που αντιμετωπίζουν καταναγκαστική / ψυχαναγκαστική διαταραχή παρουσιάζουν, ιδιαίτερα, υψηλό επίπεδο άγχους συγκριτικά με τις άλλες παραμέτρους που εξετάστηκαν για τις αγχώδεις διαταραχές. Σύμφωνα με το DSM-IV τα κριτήρια που διέπουν την καταναγκαστική διαταραχή είναι τέσσερα. Το πρώτο είναι επαναλαμβανόμενες και επίμονες σκέψεις, παρορμήσεις και εικόνες που μπορεί να γίνονται κατά την διάρκεια της διαταραχής και προκαλούν έντονο άγχος και στρες. Το δεύτερο κριτήριο αφορά τις σκέψεις, τις παρορμήσεις και τις εικόνες που δεν είναι απλά υπερβολικές ανησυχίες για πραγματικά προβλήματα. το τρίτο κριτήριο αφορά στην προσπάθεια του ατόμου να αγνοήσει ή να καταλαγιάσει τις σκέψεις, τις παρορμήσεις και τις εικόνες χρησιμοποιώντας, αρκετές φορές, μια άλλη σκέψη. Το τέταρτο κριτήριο αφορά την αναγνώριση από εκείνους που εμφανίζουν αγχώδεις διαταραχές πως οι σκέψεις αυτές είναι κατασκευάσματα του νου (Wenar & Kerig, 2008).

Όσον αφορά τον μαθητικό πληθυσμό, η ηλικία εμφάνισης της καταναγκαστικής διαταραχής ανέρχεται στα 6 με 8 έτη, κατά τα οποία τα παιδιά εμφανίζουν, κυρίως, καταναγκαστικά τελετουργικά χωρίς ψυχαναγκασμούς. Σε μεγαλύτερες ηλικίες οι ψυχαναγκασμοί και τα τελετουργικά συνυπάρχουν (Wenar & Kerig, 2008).

Σύμφωνα με την Lyness (2021), τα παιδιά που αντιμετωπίζουν ιδεοψυχαναγκαστική/ καταναγκαστική διαταραχή φαίνονται αρκετά αγχωμένα και παρουσιάζουν συμπτώματα πανικού και άγχους, όπως διαπιστώνεται και στην παρούσα έρευνα.

Όσον αφορά το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τη διερεύνηση της αυτοεκτίμησης/αυτοαντίληψης σε σχέση με την παραγωγή λόγου, τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχουν σημαντικά στατιστικές διαφορές ως προς αυτούς τους παράγοντες. Παρ' όλα αυτά, υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και σε εκείνα που παρουσιάζουν χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο. Πιο συγκεκριμένα, από την έρευνα φαίνεται πως τα παιδιά που αντιμετωπίζουν χαμηλή επίδοση στον γραπτό λόγο έχουν χαμηλότερο επίπεδο αυτοαντίληψης όσον αφορά το γραπτό τους κείμενο σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους δυσκολίες.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η διαδικασία της παραγωγής γραπτού λόγου είναι μια δύσκολη διαδικασία σε παγκόσμιο εύρος. Οι μαθητές, ανεξάρτητα από το αν παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση, έχουν μεγαλύτερη δυσκολία στο να παράγουν γραπτό κείμενο από ότι στο να το εκφράσουν προφορικά (Ματσαγγούρας, 2004). Αυτό, συμβαίνει διότι η παραγωγή γραπτού λόγου αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία για τους μαθητές καθώς απαιτεί πολλαπλές διεργασίες για την επίτευξή της. Άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών στον γραπτό λόγο είναι η κακή αυτοαντίληψη, η απάθεια για το συγγραφικό έργο αλλά και ο φόβος της αποτυχίας (Grodnick, 1996). Ακόμα ένας σημαντικός παράγοντας επιρροής της σχολικής επίδοσης που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια, ως προς την διδασκαλία και εκμάθηση του γραπτού λόγου, είναι τα επίπεδα της αυτοεκτίμησης λόγω των υψηλών θετικών ή αρνητικών επιπτώσεων που προσδίδουν σε κάθε μαθητή (Yulianawati et al., 2022). Οι μαθητές που αντιμετωπίζουν, γενικά, χαμηλή επίδοση στα μαθήματα παρουσιάζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και συμπεριφορικά προβλήματα, όπως διαφαίνεται και από τα αποτελέσματα της έρευνας (Valas, 1999). Σύμφωνα με έρευνες, οι μαθητές που παρουσιάζουν χαμηλή αυτοαντίληψη σημειώνουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις, και πιο συγκεκριμένα στην παραγωγή γραπτού λόγου σε σχέση με εκείνους που παρουσιάζουν υψηλή αυτοαντίληψη, ανεξάρτητα από το νοητικό τους επίπεδο (Rothman & Cosden, 1995). Αυτό συμβαίνει, διότι, η ικανότητα γραφής συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής επίδοσης καθώς ορίζεται ως μια σύνθετη αλληλεπίδραση μεταξύ γνωστικών, μεταγνωστικών και συναισθηματικών διαδικασιών (García & Caso, 2004). Οι περισσότερες έρευνες έχουν γίνει πάνω στους μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και τη σχέση τους με το γραπτό λόγο. Αυτό συμβαίνει διότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα εμπόδια στη διδακτική διαδικασία και έτσι τα επίπεδα της αυτοεκτίμησής τους είναι πιο χαμηλά. Κατά τους Patil και συνεργάτες (2009), η αυτοεκτίμηση είναι ένα συναίσθημα και επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τη σχολική επίδοση αλλά και από τον οικογενειακό περίγυρο. Η οικογένεια παίζει ιδιαίτερο ρόλο στο χτίσιμο της αυτοεκτίμησης

ενός παιδιού και κυρίως όταν αυτό παρουσιάζει δυσκολίες στη μάθηση. Αρκετοί μαθητές εκδηλώνουν δυσκολίες στη μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα την ανάπτυξη συναισθηματικών διαταραχών, όπως είναι η χαμηλή αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση, λόγω των επαναλαμβανόμενων αποτυχιών. Οι δυσκολίες αυτές εντάσσονται στα πλαίσια της σχολικής επίδοσης, η οποία λειτουργεί ανασταλτικά στη διαμόρφωση του χαρακτήρα και της αυτοεκτίμησης των μαθητών (Πατηνιώτη & Πολυχρονοπούλου, 2016). Πέρα από την παραγωγή γραπτού λόγου, υπάρχουν και μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στην αναγνωστική τους ικανότητα και φαίνεται πως και αυτοί αντιμετωπίζουν χαμηλότερα ποσοστά αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης σε σχέση με εκείνους που δεν παρουσιάζουν τέτοιες δυσκολίες (Riddick et al., 1999).

Η εκμάθηση του γραπτού λόγου αποτελεί μια πολύπλοκη διαδικασία καθώς απαρτίζεται από πολλούς παράγοντες, όπως: την ορθογραφία, τη γραφοκινητική δεξιότητα, τη συνοχή, τη συνεκτικότητα, τη γραπτή έκφραση κλπ. Στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκαν η ορθογραφική εγκυρότητα, η συνοχή, η συνεκτικότητα και η λογική αλληλουχία του κειμένου. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως δεν υπάρχουν αξιοσημείωτες διαφορές μεταξύ των συμμετεχόντων ως προς τους παράγοντες αυτούς και την αυτοαντίληψη. Μια σημαντική διαφορά διαφαίνεται ανάμεσα στα παιδιά που πάσχουν από νοητική αναπηρία σε σχέση με τους μη πάσχοντες μαθητές.

Όσον αφορά το τρίτο ερευνητικό ερώτημα που αφορά τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων και τις διαφορές τους ως προς την αυτοαντίληψη στην παραγωγή γραπτού λόγου φαίνεται πως οι μαθητές με νοητική αναπηρία και σε μεγαλύτερο ποσοστό τα κορίτσια εκδηλώνουν χαμηλότερα ποσοστά αυτοαντίληψης.

Με βάση τη βιβλιογραφία, οι μαθητές με νοητική αναπηρία αντιμετωπίζουν ιδιαίτερες δυσκολίες στο μάθημα της Γλώσσας. Η κατηγορία που αντιμετωπίζει τις περισσότερες δυσκολίες στη γραφή και τον γραπτό λόγο είναι τα παιδιά με σύνδρομο Down (Σούλης, 2020). Όσον αφορά τη διδασκαλία του γραπτού λόγου και την κατάκτηση του, οι έρευνες δείχνουν πως δεν μπορούν να εντοπιστούν σε ποιο στάδιο αντιμετωπίζονται οι περισσότερες δυσκολίες και ποιο στάδιο δεν κατακτάται στα παιδιά που παρουσιάζουν νοητική αναπηρία. Οι μαθητές αυτοί, συνήθως, δεν αποκτούν ικανοποιητικό επίπεδο γραφής με αποτέλεσμα να επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό η σχολική τους επίδοση και κατ' επέκταση η αυτοεκτίμηση τους (Σούλης, 2020). Αυτή η παραδοχή φαίνεται και από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας στον συγκεκριμένο πληθυσμό. Οι μεγαλύτερες ελλείψεις που αντιμετωπίζουν βρίσκονται στη συνοχή και στη συνεκτικότητα είτε λέξεων είτε προτάσεων προκειμένου να δημιουργήσουν μια παράγραφο ή ένα κείμενο.

Όσον αφορά τον παράγοντα της αυτοαντίληψης σε παιδιά με νοητική αναπηρία, η βιβλιογραφία αναφέρει πως έχουν χαμηλά ποσοστά καθώς δεν μπορούν εύκολα να εμπλακούν σε κοινωνικές δεξιότητες και να συνάψουν φιλίες. Επιπρόσθετα, βιώνουν την αδιαφορία των συνομηλίκων τους, οι οποίοι, πολλές φορές, δεν μπαίνουν στη διαδικασία να επικοινωνήσουν με αυτή τη μερίδα μαθητών (Wenar & Kerig, 2008). Από την άλλη, υπάρχουν έρευνες που υποστηρίζουν πως οι μαθητές με νοητική αναπηρία σε σύγκριση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους δεν παρουσιάζουν ιδιαίτερες διαφορές ως προς το βαθμό αυτοαντίληψης/ αυτοεκτίμησης (Cuskelly & De Jong, 1996).

4.3. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΕΡΕΥΝΑΣ

Ο βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθεί η σχέση του άγχους και της αυτοαντίληψης σε σύγκριση με τις δυσκολίες στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Παρόλα αυτά, το δείγμα της έρευνας δεν ήταν επαρκές σε μεγάλο βαθμό ώστε να μπορέσει η έρευνα να γενικευθεί. Ένας, ακόμη, περιορισμός είναι πως το δείγμα που εξετάστηκε αποτελούνταν από μαθητές που φοιτούσαν σε σχολείο του Αγίου Νικολάου στο Λασιθί και σε σχολείο του δήμου Κηφισιάς Αττικής γεγονός που δημιουργήσε πρόβλημα ως προς την ποιότητα της γενίκευσης του δείγματος. Η διάρκεια του προγράμματος ήταν συγκεκριμένη και μικρή σε διάρκεια και έτσι δεν ήταν εφικτή η περαιτέρω διερεύνηση των μαθητών ως προς τα συναισθήματά τους και τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου. Για να γίνει πιο εμπεριστατωμένη έρευνα στις δυσκολίες του γραπτού λόγου και της συναισθηματικής κατάστασης των μαθητών, θα πρέπει να υπάρχει μεγαλύτερο δείγμα μαθητών αλλά και περισσότερος χρόνος για τη διεξαγωγή της. Τέλος, για να είναι πιο έγκυρη η έρευνα ως προς το δείγμα που αποτελούνταν από μαθητές με νοητική αναπηρία, θα πρέπει ο αριθμός των συμμετεχόντων να γίνει αρκετά μεγαλύτερος και σε μεγαλύτερο φάσμα ηλικιών ώστε να αντιπροσωπεύει ένα πιο ικανοποιητικό αποτέλεσμα.

4.4. ΕΠΙΠΤΩΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΚΑΙ ΑΠΟΚΑΤΑΣΤΑΣΗ

Το θέμα της έρευνας μπορεί να ωφελήσει, ιδιαίτερα, τον τομέα της Ειδικής Αγωγής. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί θα ήταν καλό να συμμετέχουν σε επιμορφωτικά σεμινάρια με θέμα την ψυχολογία-ψυχοσύνθεση των μαθητών ώστε να διαμορφώνουν το μάθημά τους

με βάση τις πραγματικές ανάγκες των μαθητών τους. Μέσα από την έρευνα, αποδεικνύεται πως οι ψυχολογικοί παράγοντες παίζουν ιδιαίτερο ρόλο στην διαδικασία της μάθησης και στη συγκεκριμένη περίπτωση της παραγωγής γραπτού λόγου. Από τη βιβλιογραφία, φαίνεται πως η εκμάθηση του γραπτού λόγου είναι μια δύσκολη και απαιτητική διαδικασία και σε συνδυασμό με επιβαρυντικούς ψυχολογικούς παράγοντες, όπως το άγχος γίνεται ακόμη πιο δύσκολη. Για τους λόγους αυτούς, θα ήταν σημαντικό να δημιουργηθεί ένα πρόγραμμα εξατομίκευσης ώστε να ενισχύεται τόσο η αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών με σκοπό την ενίσχυση και των δεξιοτήτων γραφής και παραγωγής γραπτού λόγου. Στη βιβλιογραφία υπάρχουν έρευνες που ασχολούνται, ιδιαίτερα, με την αυτοαντίληψη και την εκμάθηση των ξένων γλωσσών και γι' αυτό θα ήταν αρκετά χρήσιμο να υπάρξουν μελέτες και για την ενίσχυση της αυτοαντίληψης στη διαδικασία παραγωγής γραπτού λόγου που αφορά το μάθημα της Γλώσσας. Βασικοί υποστηρικτές σε αυτό το εγχείρημα θα πρέπει να είναι οι εκπαιδευτικοί, μέσω των οποίων, το μάθημα θα αποκτήσει ομαδοσυνεργατικό χαρακτήρα, εμπλοκή όλων των μαθητών, ενίσχυση τόσο της αυτοαντίληψης όσο και των κινήτρων για γράψιμο αλλά και ουσιαστική ανατροφοδότηση για μια ολοκληρωμένη διδασκαλία. Τέλος, οι γονείς θα πρέπει να υποστηρίζουν κι αυτοί τα παιδιά τους και να μην αντιδρούν αρνητικά σε μια ενδεχόμενη αποτυχία ώστε τα κίνητρα για περαιτέρω προσπάθεια να είναι υψηλά.

4.5. ΠΡΟΤΑΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ

Στον Ελλαδικό χώρο, οι έρευνες που αφορούν τις δυσκολίες του γραπτού λόγου είναι ελάχιστες. Ως μελλοντική πρόταση θα μπορούσε να αποτελέσει η διερεύνηση των δυσκολιών του γραπτού λόγου και της αναγνωστικής δεξιότητας σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης με στόχο τη διαμόρφωση κατάλληλων αναλυτικών προγραμμάτων και σχεδίων δράσης για την αντιμετώπισή τους.

Επίσης, ως μελλοντική έρευνα θα μπορούσε να αποτελεί η διερεύνηση της αυτοεκτίμησης των μαθητών σε σχέση με τα επίπεδα άγχους σε άλλους μαθησιακούς τομείς, όπως είναι οι Φυσικές επιστήμες.

Μια ακόμη μελλοντική πρόταση θα μπορούσε να αποτελέσει η διερεύνηση της αυτοαντίληψης στην παραγωγή γραπτού λόγου από την οπτική των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί είναι εκείνοι οι οποίοι εμπλέκονται περισσότερο από κάθε άλλον στη μαθησιακή διαδικασία και θα μπορούσαν να αποτελέσουν ορόσημο στη διαμόρφωση ενός μαθήματος σχεδιασμένο με βάση τις ανάγκες του κάθε μαθητή. Οι ανάγκες αυτές θα φανούν μέσα από τις

πεποιθήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί για την αντίληψη των μαθητών τους ως προς την ακαδημαϊκή τους πορεία.

Τέλος, ως μελλοντική πρόταση θα μπορούσε να διερευνηθεί η μαθητική διαρροή παιδιών που αντιμετωπίζουν συναισθηματικά προβλήματα και δυσκολίες μάθησης πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής φοίτησης στο δημοτικό.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΕΣ ΑΝΑΦΟΡΕΣ

- AAIDD. (2010). *American Association on Intellectual and Developmental Disabilities: 11th edition*. United States.
- (APA), A. P. (2013). *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders DSM-5 εκδ.* United States: American Psychiatric Association.
- Adebayo, O. P. (2020, 2). THE POLITICS OF THE TERM γραφή IN THE PASTORAL EPISTLES. *Scriptura: Journal for Biblical, Theological and Contextual Hermeneutics*, 1-11. Retrieved from Scriptura: Journal for Biblical, Theological and Contextual Hermeneutics: <http://dx.doi.org/10.7833/119-2-1792>
- Anastopoulos, H. (2007, 12 13). *Alphabet (Early Greek)/ Archaeologies of the Greek Past*. Retrieved from Joukowsky Institute for Archaeology: https://www.brown.edu/Departments/Joukowsky_Institute/courses/greekpast/4739.html
- Atmojo, A., & Surakarta, I. (2021). PLEASE STRATEGY FOR TEACHING WRITING VIEWED FROM STUDENTS' SELF-ESTEEM. *Journal of English Language Teaching and Learning*.
- Bensoussan, M., & Kreindler, I. (1990). Improving advanced reading comprehension in a foreign language: summaries vs. short-answer questions. *Journal of Research in Reading*, 13(1), 55–68. doi:10.1111/j.1467-9817.1990.tb00322.x
- BERNSTEIN, G. A., BORCHARDT, C. M., & PERWIEN, A. R. (1996). Anxiety Disorders in Children and Adolescents: A Review of the Past 10 Years. *CHILD ADOLESC. PSYCHIATRY*, 1110-1119.
- Burton, D. (2009). *Εγγραμματισμός: Εισαγωγή στην Οικολογία της γραπτής γλώσσας*. ΠΑΠΑΖΗΣΗΣ.
- Byrnes, J.P. (2011). Academic Achievement. *Encyclopedia of Adolescence*
- Cuskelly, M., & Jong, D. (1996). Self-concept in children with Down syndrome. *Semantic Scholar*.
- Creswell, J. W., & Poth, C. N. (2016). *Qualitative Inquiry & Research Design: Choosing among Five Approaches*. Los Angeles, CA: Sage Publications.
- Derakshan, N., & Eysenck, M. (2009). Anxiety, Processing Efficiency, and Cognitive Performance. *European Psychologist*, 168-170.
- Dodd, Barbara & Gillon, Gail. (2009). Exploring the Relationship Between Phonological Awareness, Speech Impairment, and Literacy. *International Journal of Speech-Language Pathology*. 3. 139-147. 10.3109/14417040109003720

- Englert, C. S., & Thomas, C. C. (1987). Sensitivity to Text Structure in Reading and Writing: A Comparison Between Learning Disabled and Non-Learning Disabled Students. *Learning Disability Quarterly*, 10(2), 93–105. doi:10.2307/1510216
- Etikan, Ilker. (2016). Comparison of Convenience Sampling and Purposive Sampling. *American Journal of Theoretical and Applied Statistics*. 5. 1. 10.11648/j.ajtas.20160501.11.
- Feder, K. P., & Majnemer, A. (2007). Handwriting development, competency, and intervention. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(4), 312–317. doi:10.1111/j.1469-8749.2007.00312.x
- Gage, N., Wilson, J., & MacSuga-Gage, A. S. (2014). Writing Performance of Students with Emotional and/or Behavioral Disabilities. *Sage*, 3-14.
- García, J.-N., & de Caso, A. (2004). Effects of a Motivational Intervention for Improving the Writing of Children with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 141-159.
- Ghaith, G. (2003). The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate. *Educational Research*, 45(1), 83–93. doi:10.1080/0013188032000086145
- Graham, S., & Harris, K. R. (2005). Improving the Writing Performance of Young Struggling Writers. *The Journal of Special Education*, 39(1), 19–33. doi:10.1177/00224669050390010301
- Crabben, J. v. (2011, 4 28). *Alphabet*. Retrieved from World History Encyclopedia: <https://www.worldhistory.org/alphabet/>
- Graham, S., Harris, K. R., Fink, B., & MacArthur, C. A. (2001). Teacher efficacy in writing: A construct validation with primary grade teachers. *Scientific studies of reading*, 5(2), 177-202.
- Graham, S., Harris, K. R., & Reid, R. (1992). Developing self-regulated learners. *Focus on Exceptional Children*, 24(6).
- Graham, S., Hebert, M., Sandbank, M., & Harris, K. (2014). Assessing the Writing Achievement of Young Struggling Writers: Application of Generalizability Theory. *Learning Disability Quarterly*, 1-11.
- Graham, S., Collins, A. A., & Rigby-Wills, H. (2017). Writing characteristics of students with learning disabilities and typically achieving peers: A meta-analysis. *Exceptional Children*, 83(2), 199-218.
- Grodnick, J. (1996). *Self-Esteem and Writing Achievement*. Kean College of New Jersey.

- Goodman, Y. M. (1990). *How Children Construct Literacy: Piagetian Perspectives*. International Reading Association.
- Goody, J., & Watt, I. (2012, 6 15). *Cambridge University Press*. Retrieved from <http://www.jstor.org/stable/177651>.
- Lazaratou, H., Anagnostopoulos, D., Vlassopoulos, M., Charbilas, D., Rotsika, V., Tsakanikos, E., . . . Dikeos, V. (2013, 1 24). Predictors and characteristics of anxiety among adolescent students: A greek sample. *Psychiatriki*, pp. 27–36.
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scales of perceived competence and social acceptance for young children. *ChildDevelopment*, 55, 1969-1982.
- Harter, S. & Pike, R. (1983). *Procedure Manual to Accompany The Pictorial Scale of Perceived Competence and Social Acceptance for Young Children*. Denver, CO: University of Denver.
- Hasan, R. (2013). Γραμματισμός, καθημερινή ομιλία και κοινωνία . In A. Χαραλαμπίδης, *Γραμματισμός, κοινωνία και εκπαίδευση*. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Heward, W. (2006). *Παιδιά με Ειδικές Ανάγκες: Μια Εισαγωγή στην Ειδική Εκπαίδευση*. Τόπος (ΜΟΤΙΒΟ ΕΚΔΟΤΙΚΗ).
- Hinshaw, S. R. (1992). Academic Underachievement, Attention Deficits, and Aggression: Comorbidity and Implications for Intervention. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 893-904.
- Higgins, E. T. (1987). Self-Discrepancy: A Theory Relating Self and Affect. *American Psychological Association*, pp. 319-340.
- Katims, D.S. (2000). *The quest for literacy: Curriculum and Instructional Procedures for Teaching Reading and Writing to Students with Mental Retardation and Developmental Disabilities*. Reston, VA: The Council for Exceptional Children.
- Konstanski, M., & Gullone, M. (1998). Adolescent Body Image Dissatisfaction: Relationships with Self Esteem, Anxiety and Depression. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 255-262.
- Langer, J. A., & Flihan, S. (2000). *Writing and reading relationships: Constructive tasks*. Perspectives on writing: Research, theory, and practice, 112-139.
- Lyness, D. (2021). Obsessive-Compulsive Disorder. *KidsHealth*.
- Lynch, E. M., & Jones, S. D. (1989). Process and Product: A Review of the Research on LD Children's Writing Skills. *Learning Disability Quarterly*, 12(2), 74–86. doi:10.2307/1510721

- Marsh, H. W., & Gouvenetl, P. J. (1989). Multidimensional self-concepts and perceptions of control: Construct validation of responses by children. *Journal of Educational Psychology*, 57–69.
- Masi, G., Mucci, M., & Millepiedi, S. (2001, 2 15). Separation Anxiety Disorder in Children and Adolescents. *Therapy in Practice*, pp. 93-104.
- Maughan, B., Rowe, R., Loeber, R., & Stouthamer-Loeber, M. (2003). Reading Problems and Depressed Mood. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 219–229.
- McGee, R., Williams, S., & Silva, P. (1984). Behavioral and Developmental Characteristics of Aggressive, Hyperactive and Aggressive-Hyperactive Boys. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 270-279.
- McGee, R., Williams, S., Moffitt, T., & Anderson, J. (1989). A comparison of 13-year-old boys with attention deficit and/or reading disorder on neuropsychological measures. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 37-53.
- McIntosh, J. (2020, 9). *What you need to know about agoraphobia*. Retrieved from MEDICAL NEWS TODAY: <https://www.medicalnewstoday.com/articles/162169>
- Newcomb, M., & Keefe, K. (1997). Social support, self-esteem, social conformity, and gregariousness: Developmental patterns across 12 years. *Plenum Press*, 303–333.
- Ong, W. J. (1997). *Προφορικότητα και εγγραμματοσύνη : η εκτεχνολόγηση του λόγου*. Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης.
- Padeliadou, S., Kotoulas, V., & Botsas, G. (1998). Phonological awareness skills: internal structure and hierachy. <https://ejournals-lib-auth-gr>.
- Park, J.-Y., & Park, E.-Y. (2019, September 6). The Rasch Analysis of Rosenberg Self-Esteem Scale in Individuals With Intellectual Disabilities. *Frontiers in Psychology*.
- Parkin, J. R. (2021). The Simple Views of Reading and Writing in the Kaufman Test of Educational Achievement, 3rd Edition. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 39(5), 563–578. <https://doi.org/10.1177/0734282921999481>
- Patil, M., Saraswathi, G., & Padakannaya, P. (2009). Self-esteem and Adjustment among Children with Reading and Writing Difficulties. *Studies on Home and Community Science*, pp. 91-95.
- Pajares, F., & Schunk, D. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, Self- concept, and school achievement. In *R.Riding & S.Rayner* (pp. 239-266). London: Ablex Publishing.
- Piaget, J. (1999). *Psychologie et Pedagogie*. Λιβάνης.

- Pollington, M. F., Wilcox, B., & Morrison, T. G. (2015). SELF-PERCEPTION IN WRITING: THE EFFECTS OF WRITING WORKSHOP AND TRADITIONAL INSTRUCTION ON INTERMEDIATE GRADE STUDENTS. In M. F. Pollington, B. Wilcox, & T. G. Morrison, *Reading Psychology* (pp. 249–265). Provo: Brigham Young University.
- Puranik, C. S., & Lonigan, C. J. (2011, May 24). From Scribbles to Scrabble: Preschool Children's Developing Knowledge of Written Language. *PubMed*, pp. 567-589.
- Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-Esteem and Anxiety in the Educational Histories of Adult Dyslexic Students. *DYSLEXIA*, pp. 227–248
- Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). The Relationship between Self-Perception of a Learning Disability and Achievement, Self-Concept and Social Support. *Learning Disability Quarterly*, 203-212.
- Smith, M. B. (1982). Psychology and Humanism. *Journal of Humanistic Psychology*, 22(2), 44–55. <https://doi.org/10.1177/00221678822222003>
- Sturge, C. (1982). READING RETARDATION AND ANTISOCIAL BEHAVIOUR. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 21-31.
- Tan, Leonard. (2014). Correlational Study.
- UNESCO. (n.d.). *Literacy*.
- Valas, H. (1999). Students With Learning Disabilities and Low-Achieving Students: Peer Acceptance, Loneliness, Self-Esteem, and Depression. *Social Psychology of Education*, 173–192.
- Violatti, C. (2015, 2 5). *To Ελληνικό αλφάβητο*. Retrieved from World History Encyclopedia: <https://www.worldhistory.org/trans/el/1-13526/>
- Wehmeyer, M. L., & Lattin, D. L., & Lapp-Rincker, G., & Agran, M. (2003 a). Access to the general curriculum of middle school students with mental retardation: An observational study. *Remedial and Special Education*, 24(5), 262-272
- Wehmeyer, M. L., & Hughes, C., & Argan, M., & Garner, N., & Yeager, D. (2003 b). Students-directed learning strategies to promote the progress of students with intellectual disability in the inclusive classrooms, *International Journal of Inclusive Education*, 7, 415-428.
- Wenar, C., & Kerig, K. P. (2008). *Εξελικτική Ψυχοπαθολογία: από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Williams, S., McGee, R., Anderson, J., & Silva, P. (1989). The Structure and Correlates of Self-Reported Symptoms in 11-Year-Old Children. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 55-71.

- Yaden, D., & Tardibuoono, J. M. (2004). The Emergent Writing Development of Urban Latino Preschoolers: Developmental Perspectives and Instructional Environments for Second-Language Learners. *Reading and Writing Quarterly*, 29-61.
- Yulianawati, I., Saleh, M., Mujiyanto, J., & Sutopo, D. (2022). The Effectiveness of Writing Techniques in Improving Students' Writing Ability with Different Self-Esteem. *Studies in English Language and Education*, 30-44.
- Ysseldyke, J. E., Algozzine, B., Shinn, M. R., & McGue, M. (1982). Similarities and Differences Between Low Achievers and Students Classified Learning Disabled. *The Journal of Special Education*, 16(1), 73-85.
<https://doi.org/10.1177/002246698201600108>
- Zikopoulou, O., Kakaniari, K., & Simos, G. (2019). Assessing anxiety symptoms in children: Agreement between parents and children. *PSYCHIATRIKI*, pp. 39-48.
- Αγγελοσοπούλου, Ρούση-Βέργου, & Ζαφειροπούλου. (2012). "Ο Αγχόσαυρος": ένα ψυχοεκπαιδευτικό πρόγραμμα για τη διαχείριση του άγχους σε παιδιά. Κατασκευή και πιλοτική έρευνα. *ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ*, pp. 245-262.
- Αθανασιάδη, Χ., Καλύβης, Γ., & Φραγκούλη, Α. (2007). "Γλωσσικές Δυσκολίες και Γραπτός Λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης". *11ο Συνέδριο Πανελληνίου Συλλόγου Λογοπεδικών* (pp. 1-10). Αθήνα: Ινστιτούτο Ψυχικής Υγείας Παιδιών και Ενηλίκων.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. (2001, 5 18). *Η συννοσηρότητα των μαθησιακών διαταραχών*. Retrieved from Ιατρική Εταιρεία Αθηνών: <https://www.mednet.gr/archives/2001-5/pdf/457.pdf>
- Βερτουδάκης, Β. (n.d.). *Ιστορία της Ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα.
- Βλάχου- Μπαλαφούτη, Α. (2004). *Πρακτική Εφαρμογή Προγραμμάτων Ένταξης Παιδιών με Νοητική Καθυστέρηση*, στο Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (επιμ.). Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις . Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Γαρούφαλλος, Γ. (2008, 5). Κατάθλιψη και συννοσηρότητα. Θεραπευτικές οδηγίες. *Ελληνική Ψυχιατρική (Hellenic Psychiatry)*, pp. 37-46.
- Γαρούφαλλος, Γ. (2002, 1 13). Γενικευμένη αγχώδης διαταραχή: Επιδημιολογικά δεδομένα. *ΨΥΧΙΑΤΡΙΚΗ*, pp. 6-9.
- Γερασιμάτου, Β. (2020, 5 28). *Διαταραχή πανικού με αγοραφοβία*. Retrieved from WIKIHEALTH: <https://wikihealth.gr/health/diatarachi-panikoy-me-agorafobia/>
- Γεωργογιάννης, Π. (2007).). *Βηματισμοί για μία αλλαγή στην Εκπαίδευση :Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα*. . Πάτρα: Αυτοέκδοση, Τόμος 5ος.

- Γωνίδα, Ε. (2010). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Δημάκος, Ι., & Χέλμη, Μ. (2009, 3 16). Γνώση, στάση και εκτίμηση της αποτελεσματικότητας στη γραπτή έκφραση μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. *Ψυχιατρική*, pp. 422-438.
- Διέλας, Γ., (2012) *Σχεδιασμός Εκπαιδευτικού Λογισμικού για τη Διδασκαλία της Ανάγνωσης και της Γραφής σε Μαθητές με Ήπια Νοητική Υστέρηση*. (διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας Σχολή Επιστημών του ανθρώπου, Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή», Βόλος.
- Δράκος, Γ. Δ., & Τσιναρέλης, Γ. Σ. (2011). *Ψυχοκοινωνικοί Παράμετροι των Σχολικών Δυσκολιών*. Διάδραση.
- Δροσινού, Μ., Μαρκάκης, Ε., Μιχαηλίδου, Μ., Τσαγκαράκη, Ι., Τσιάμαλος, Β., & Χρηστάκης, Κ. (2009). Δραστηριότητες Μαθησιακής Ετοιμότητας: Προφορικός λόγος – Ψυχοκινητικότητα. ΑΘΗΝΑ: ΟΡΓΑΝΙΣΜΟΣ ΕΚΔΟΣΕΩΣ ΔΙΔΑΚΤΙΚΩΝ ΒΙΒΛΙΩΝ
- .Εχέδωρος, Γ. (2011, 10 7). *Το χρυσό κέπελλο του Νέστορος*. Retrieved from Θέματα Ελληνικής Ιστορίας: https://www.istorikathemata.com/2011/10/blog-post_07.html
- Θεοδοσιάδου, Κ. (2013, Ιανουάριος). Ο ρόλος του σχολείου στη διαμόρφωση σχολικής επίδοσης. *Τα Εκπαιδευτικά*, p.p. 76-87.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία Παιδιών και Εφήβων - Αναπτυξιακή Προσέγγιση*-. Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Καλπάκογλου, Θ. (2013). *Άγχος και Πανικός*. In *Γνωσιακή Θεωρία και Θεραπεία*.
- Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνοπάρχουν οι Μαθησιακές Δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς;.* : ΣΑΒΒΑΛΑΣ.
- Κανελλάκη, Γ. (2010). *Άγχος στην παιδική ηλικία (Πτυχιική Εργασία)*. Καλαμάτα: Τεχνολογικό Ίδρυμα Καλαμάτας.
- Καρτέρης, Β., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2016). Διερεύνηση διαφυλικών διαφορών ως προς την εκδήλωση αγχωδών διαταραχών σε μαθητές της Ε' και Στ' Δημοτικού. *6ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (pp. 395-409). Αθήνα: ΕΚΤ.
- Καρτέρης, Β., & Αντωνίου, Α. Σ. (2017). Αγχώδεις Διαταραχές σε μαθητές Δημοτικού: Συγκριτική μελέτη μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, pp. 57-70.
- Κάραλη, Μ. (2001). Συστήματα Γραφής. *Πύλη για την Ελληνική γλώσσα*.
- Καρναβά, Α. (2011). Επτά Διευκρινίσεις σχετικά με τις προϊστορικές γραφές του Αιγαίου. In *Αρχαιολογία και Τέχνες*, (pp. 69-77).

- Κιρκή, Α. (2012). Αναδυόμενος Γραμματισμός (Εγγραμματισμός). *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης* (pp. 1-8). 6ο Πανελλήνιο Συνέδριο.
- Κονταξάκης, Β., & Κωνσταντακόπουλος, Γ. (2015). Από το DSM-I στο DSM-5. *Ψυχιατρική*, pp. 13-16.
- Κουρκούτσας, Η. (2017). *Συναισθηματικές και Συμπεριφορικές διαταραχές στα παιδιά: Κλινικές και Ψυχοπαιδαγωγικές Παρεμβάσεις στην οικογένεια και το σχολείο*. Αθήνα: ΤΟΠΟΣ.
- Κρασανάκης, Γ. Ε. (1997). *Παιδιά με νοητική ανεπάρκεια: Θεωρητική και Εμπειρική προσέγγιση*. Ηράκλειο: Αυτοέκδοση
- Κυριάκου, Α. (2014). Εξωτερικές επιδράσεις που διαμορφώνουν άγχος στο μαθητή για καλή σχολική επίδοση. *Τα Εκπαιδευτικά*, pp. 119-130.
- Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1996, 2). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*, pp. 20-39.
- Λυκέτσος, Γ. (2004, Απρίλιος-Ιούνιος). Κοινωνική φοβία: Βιοψυχοκοινωνική διαταραχή; . *ΕΨΕ*, p. 102.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2000, 7 1). Η έννοια του εαυτού εφήβων και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχιατρική*, pp. 88-113.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, Ανάπτυξη, Λειτουργικός ρόλος και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου – I (ΠΑΤΕΜΙ): Ερωτηματολόγιο με εικόνες για την αξιολόγηση της αυτοαντίληψης μαθητών Α΄ Β΄ και Γ΄ δημοτικού. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μανωλίτσης, Γ. (2016). *Ο αναδυόμενος γραμματισμός στην προσχολική εκπαίδευση: Νέα ζητήματα και εκπαιδευτικές προτάσεις*. Retrieved from <https://ejournals.epublishing.ekt.gr:https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education/article/viewFile/9970/10332.pdf>
- Μαργαρίτη-Ρόγκα, Μ., Κυριαζής, Δ., Λιόσης, Ν., & Παπαναστασίου, Γ. (2018). *Ελληνική και Μεσαιωνική Ελληνική*. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστημιακές Σημειώσεις.
- Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2005). *Δυσκολίες μάθησης: ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*, Αθήνα
- Μαρκοβίτης, Μ., Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές δυσκολίες*. Θεωρία και Πράξη. Θεσσαλονίκη: Προμηθεύς

- Μαστραπάς, Α. (2007). *Στοιχεία Ελληνικού Πολιτισμού*. Κέντρα Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Ματσαγούρας, Η. (2001). *Κειμενοκεντρική προσέγγιση του γραπτού λόγου ή αφού σκέφτονται γιατί δε γράφουν*; Αθήνα: Γρηγόρη.
- Ματσαγούρας, Η. Γ. (2004). *Η σχολική τάξη : Κειμενοκεντρική προσέγγιση του Γραπτού Λόγου*. Αθήνα.
- Μητρούση, Σ. Μ., Τραυλός, Α., Κούκια, Ε., & Ζυγά, Σ. (2013). Θεωρίες άγχους: Μία κριτική ανασκόπηση. *ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ*, 21-27.
- Μοκαΐτη, Φ., Καρούσου, Α., & Ρεκαλίδου, Γ. (2017). Επιλεκτική αλαλία στο σχολείο. Σχέσεις και αντιλήψεις στο εκπαιδευτικό πλαίσιο: μία μελέτη περίπτωσης. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, pp. 27-64.
- Μπαλά, Γ., & Παπαρρηγόπουλος, Θ. (2010). Συννοσηρότητα άγχους και κατάθλιψης: Διαγνωστικά προβλήματα και θεραπευτική αντιμετώπιση. *Ψυχιατρική*, pp. 107-114.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (2014). Η συμβολή τού ελληνικού αλφαβήτου στον πολιτισμό μας. *ΤΟ ΒΗΜΑ*.
- Ντάλτας, Π. (1985). Μια σκιαγραφία για τους σκοπούς του γλωσσικού μαθήματος. In Π. Ντάλτας, *Προφορικός και Γραπτός Λόγος I* (pp. 117-136). Αθήνα: Πανελλήνια Ένωση Φιλολόγων.
- Πανταζή, Α. Μ. (2018). Αυτοαντίληψη και σχολική επίδοση. *Παιδείας Εγκώμιον*.
- Παντελιάδου, Σ. (2000), *Μαθησιακές Δυσκολίες και Εκπαιδευτική Πράξη. Τί και Γιατί*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας, Γ. (2007). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος: Γράφημα.
- Παπαθεοφίλου, Ρ., Σώκου-Μπάδα, Κ., Μιχελογιάννης, Ι., & Παντελάκης, Σ. (1989). Σχολική επίδοση: κοινωνικοί, ψυχικοί και σωματικοί παράγοντες: ψυχική διαταραχή και σχολική επίδοση. *Ψυχολογικά θέματα*, 211-229.
- Παπαδοπούλου, Μ. (2011). *Αναδυόμενος Γραμματισμός (emergent literacy)*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.
- Παπαναστασίου, Γ. (2001). *ΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ ΓΡΑΦΗ*. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.
- Παπαναστασάτου, Ε., & Πεντέρη, Ε. (2018). Αναφερόμενες πρακτικές των νηπιαγωγών για το γραμματισμό: Αξιοποιώντας ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για την κατανόηση και ερμηνεία του αναδυόμενου γραμματισμού στο νηπιαγωγείο. *ΤΟ ΒΗΜΑ ΤΩΝ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ*, pp. 59-89.
- Παπάνης, Ε. (2011). *Η Αυτοεκτίμηση – Θεωρία και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ι. ΣΙΔΕΡΗΣ.

- Πατηνιώτη, Δ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2016). Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν στα Τμήματα Ένταξης. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Πλούμπη, Α., & Αντωνίου, Α.-Σ. (2016). Αγχώδεις διαταραχές, αυτοκτονικός ιδεασμός και χρήση ουσιών σε παιδιά και εφήβους και η σχέση τους με τα περιστατικά σχολικού εκφοβισμού. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, (pp. 714–723). Αθήνα. Πολυκανδριώτη, Μ., & Κουτσοπούλου, Β. (2014). Άγχος σε μη-ψυχιατρικούς ασθενείς. *ΤΟ Βήμα του Ασκληπιού*, 54-65.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2003). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες*. Αθήνα.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες: Νοητική υστέρηση, ψυχολογική κοινωνιολογική και παιδαγωγική προσέγγιση*, Τόμος Β'. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Πόρποδας, Κ. Δ. (2002). *Η ανάγνωση*. Αυτοέκδοση
- Πόρποδας, Κ., Διακογιώργη, Κλ., Δημάκος, Ι., Καραντζή, Ι., Παλαιοθόδωρος, Αργ., Υφαντή, Καλ., Τσαγγάρη, Γ., & Καραμπέτσου, Μ. (2007). Εργαλείο Διαγνωστικής Διερεύνησης δυσκολιών στο γραπτό λόγο των Μαθητών Γ- ΣΤ' Δημοτικού. ΥΠΕΠΘ-ΕΠΕΑΕΚ (2),
- Πρεβεζάνου, Β., & Σακκελάκη, Κ. (n.d.). *Η ανάδυση του γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο*. Retrieved from <http://ipeir.pde.sch.gr/>: <http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/04ProsholikiAgogi/prevezanou-sakellaki/prevezanou-sakellaki.pdf>
- Σίμου, Β. (2012). *Μπαμπά, μαμά, δάσκαλε ΑΞΙΖΩ*. Αθήνα : ΚΑΛΕΝΤΗΣ.
- Σκαπινάκης, Π. (2001). *Ψυχική υγεία: Νέα Αντίληψη, Νέα Ελπίδα*. Υπουργείο Υγείας και Πρόνοιας, Διεύθυνση Ψυχικής Υγείας.
- Σούλης, Γ. (2020). *Σπουδή στη Νοητική Αναπηρία*. Αθήνα: Gutenberg.
- Σπαντιδάκης, Ι. (2011). *Προβλήματα γραπτού λόγου*. Retrieved from ΨΗΦΙΑΚΗ ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ: <http://repository.edulll.gr/edulll/>
- Σπαντιδάκης, Ι., (2008). *Προβλήματα Παραγωγής Γραπτού Λόγου Παιδιών Σχολικής Ηλικίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Στελλάκης, Ν. (2014). *Ο Γραπτός λόγος στο Νηπιαγωγείο/ Ενότητα 4: Γραμματισμός*. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.
- Τζαβέλλας, Η., Χριστοδούλου, Γ., & Κονταξάκης, Β. (2005, Ιανουάριος-Μάρτιος). Η επαλληλία ψυχωσικών και ιδεοψυχαναγκαστικών συμπτωμάτων . *ΕΨΕ*, p. 43.

- Τζουριάδου, Μ. (2011). *Προσαρμογές αναλυτικών προγραμμάτων για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες: Θεωρητικό πλαίσιο*.
- Τζουριάδου, Μ. (2008) *Detroit Test Μαθησιακής Επάρκειας(DTLA) Ψυχομετρική – διαφορική αξιολόγηση παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες*. ΥΠΕΠΘ, ΕΠΕΑΕΚ
- Τσοβίλη, Θ. (2003). *Δυσλεξία και Άγχος: Μια σχέση ζωής το άγχος των δυσλεξικών εφήβων και ο ρόλος της μητέρας και του φιλόλογου καθηγητή*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝΙΚΑ ΓΡΑΜΜΑΤΑ.
- Φιλίου Ι., Α. (2010). *Η διδακτική της Γραφής και η Ψυχοκοινωνική εκπαίδευση σε παιδιά νηπιαγωγείου με νοητική υστέρηση. Απόψεις και στάσεις εκπαιδευτικών*. Θεσσαλονίκη.
- Χατζησαββίδης, Σ. (2007). *Ο γλωσσικός γραμματισμός και η παιδαγωγική του γραμματισμού: θεωρητικές συνιστώσες και δεδομένα από τη διδακτική πράξη*. Πάτρα: 6ο πανελλήνιο συνέδριο της ΟΜΕΡ.
- Χριστίδης. (2005). Τα μυστικά της γραφής. In *Ιστορία της αρχαίας ελληνικής γλώσσας*. ΙΔΡΥΜΑ ΤΡΙΑΝΤΑΦΥΛΛΙΔΗ.
- Χριστίδης, Α.-Φ. (2005). *Αρχαιογνωσία και Αρχαιογλωσσία στη Μέση Εκπαίδευση*.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΗΣ ΔΙΕΡΕΥΝΗΣΗΣ
ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ ΣΤΟ ΓΡΑΠΤΟ ΛΟΓΟ
ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ Γ' - ΣΤ' ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

ή

Τεστ Δυσκολιών Γραπτού Λόγου

των

Κων. Δ. Πόρποδα, Κλ. Διακογιώργη, Ι. Δημάκου, Ι. Καραντζή
του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης
του Πανεπιστημίου Πατρών

με τη συνεργασία των

Αργ. Παλαιothόδωρου, Καλ. Υφαντή,
Γ. Τσαγγάρη, Μαρ. Καραμπέτσου

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ

ΕΠΩΝΥΜΟ ΟΝΟΜΑ ΟΝΟΜΑ ΠΑΤΕΡΑ

ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΚΑΤΟΙΚΙΑΣ ΣΧΟΛΕΙΟ ΦΟΙΤΗΣΗΣ ΤΑΞΗ

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΕΞΕΤΑΣΤΗ

ΟΝΟΜΑΤΕΠΩΝΥΜΟ	ΙΔΙΟΤΗΤΑ			ΤΗΛΕΦΩΝΟ
	Έτος	Μήνας	Ημέρα	Παρατηρήσεις
Ημερομηνία γέννησης				
Ημερομηνία εξέτασης				
Χρονολογική ηλικία				

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
— ΕΠΕΑΕΚ —

1. ΠΑΡΑΓΩΓΗ ΓΡΑΠΤΟΥ ΛΟΓΟΥ

ΟΔΗΓΙΕΣ:

Οι 4 εικόνες που βλέπεις παρουσιάζουν μια ιστορία. Κοίταξε με τη σειρά και προσεκτικά αυτές τις 4 εικόνες και γράψε σε κείμενο την ιστορία που παρουσιάζουν, περιγράφοντας αυτό που δείχνει η κάθε μία από τις εικόνες.

Να μη γράφεις για πράγματα που δεν παρουσιάζονται στις εικόνες. Να μη βάζεις ονόματα στα πρόσωπα. Δεν επιτρέπεται να χρησιμοποιείς λεξικό. Να γράφεις με καθαρά γράμματα και χωρίς ορθογραφικά λάθη. Να χρησιμοποιείς σωστά τη στίξη, τα κεφαλαία γράμματα, τους τόνους και τις παραγράφους.

Θα πρέπει να προσέξεις ώστε να μη γράφεις μια δική σου ιστορία, αλλά να γράφεις την ιστορία που παρουσιάζουν οι 4 εικόνες.

Φτιάξε μία παράγραφο για την κάθε εικόνα.

Έχεις 30 λεπτά στη διάθεσή σου για να γράφεις όλο το κείμενο.

2ο ΚΕΙΜΕΝΟ

Για να τα βρουν, πήραν ένα μυτερό ξύλο. Τελείωσαν το μπάνιο τους, κάθισαν στην παραλία και σκέφτονταν τι να κάνουν. Από μικρή έκανε συλλογή από κοχύλια. Με αυτό άρχισαν να σκαλίζουν την άμμο, τα βότσαλα και τα φύκια. Μια ζεστή ημέρα του καλοκαιριού, ο Γιάννης και ο Λεωνίδας κολυμπούσαν στη θάλασσα. Αφού διάλεξαν τα πιο όμορφα, τα πρόσφεραν στη φίλη τους τη Μαρία. Αποφάσισαν να μαζέψουν κοχύλια.