



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ

ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

*«ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ
ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ»*

ΡΟΔΟΣ, 2023



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΔΙΔΑΚΤΟΡΙΚΗ ΔΙΑΤΡΙΒΗ

ΤΗΣ
ΣΤΕΡΓΟΥΛΛΑΣ Λ. ΤΡΕΧΑ
Α.Μ. 412/1998020

«ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ ΟΙΚΟΓΕΝΕΙΑΚΗΣ ΛΕΙΤΟΥΡΓΙΑΣ ΚΑΙ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΗΝ ΟΡΘΟΓΡΑΦΙΑ»

ΕΞΕΤΑΣΤΙΚΗ ΕΠΙΤΡΟΠΗ:

ΤΣΙΜΠΙΔΑΚΗ ΑΣΗΜΙΝΑ	ΑΝΑΠΛΗΡΩΤΡΙΑ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΕΠΙΒΛΕΠΟΥΣΑ
ΟΙΚΟΝΟΜΑΚΟΥ ΜΑΡΙΑΝΘΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΛΥΠΟΥΡΛΗ ΕΛΕΝΗ	ΜΟΝΙΜΗ ΛΕΚΤΟΡΑΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΤΡΙΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΣΟΦΟΣ ΑΛΙΒΙΖΟΣ	ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΠΤΑΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΝΙΚΟΛΑΟΥ ΕΛΕΝΗ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΠΤΑΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΑΝΤΖΑΚΑΣ ΚΛΗΜΗΣ	ΕΠΙΚΟΥΡΟΣ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ	ΜΕΛΟΣ ΕΠΤΑΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ
ΚΑΤΣΑΡΟΥ ΔΗΜΗΤΡΑ	ΕΠΙΚΟΥΡΗ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΑ	ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ	ΜΕΛΟΣ ΕΠΤΑΜΕΛΟΥΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ

ΡΟΔΟΣ, 2023

Περίληψη

Η ορθογραφημένη γραφή, δηλαδή, η γνώση και εφαρμογή στον γραπτό λόγο των ορθογραφικών συμβάσεων της ελληνικής γλώσσας αποτελεί πρόκληση για πολλούς/ές μαθητές/τριες. Η ικανότητα της ορθογραφίας είναι μια σταδιακά αναπτυσσόμενη, χρονοβόρα και περίπλοκη διαδικασία. Σχετίζεται άμεσα με τις γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού, τη φωνολογική, τη γραμματική και τη σημασιολογική επίγνωση, τις γνωστικές λειτουργίες (νοημοσύνη, αντίληψη, μνήμη) και τις μεταγνωστικές δεξιότητες (έλεγχος και επιλογή των ορθογραφικών στρατηγικών). Η οικογένεια κατέχει έναν ζωτικής σημασίας ρόλο στην προσπάθεια των παιδιών να κατακτήσουν τη γραφή και την ανάγνωση. Το μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρουν οι γονείς στο σπίτι εστιάζει στην ποιότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων και των συμπεριφορών που συμβάλουν στην ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού. Η συσχέτιση μεταξύ νοημοσύνης, γλωσσικών προβλημάτων και ορθογραφίας είναι καλά εδραιωμένη στη βιβλιογραφία, ωστόσο, δεν υπάρχουν έρευνες που εστιάζουν στη συσχέτιση λαθών στην ορθογραφία με την οικογενειακή δυναμική. Η μελέτη επιδιώκει να εξετάσει τη δυναμική της λειτουργίας οικογενειών με παιδί με δυσκολίες στην ορθογραφία μέσα από την οπτική των ίδιων των παιδιών αλλά και των γονέων τους. Ειδικότερα, στοχεύει να διερευνήσει το επίπεδο οικογενειακής δυναμικής με βάση τις εκτιμήσεις των παιδιών και των γονέων και τη σύγκριση μεταξύ τους, το ποσοστό των λαθών στην ορθογραφία, τη συσχέτιση του αριθμού των ορθογραφικών λαθών με τον βαθμό νοημοσύνης των παιδιών, καθώς και τις συσχετίσεις με βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά. Επίσης, μελετά τον βαθμό άγχους των γονέων, τις συσχετίσεις μεταξύ της οικογενειακής δυναμικής με τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών, τον βαθμό άγχους των γονέων, και τις συσχετίσεις με δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων. Τέλος, επιδιώκει να εξετάσει τη συσχέτιση για τους συντελεστές παλινδρόμησης σύμφωνα με την ανάλυση διαδρομής. Το δείγμα ήταν συνολικά 450 άτομα: 225 παιδιά και 225 γονείς. Τα παιδιά ήταν μαθητές/τριες στην έκτη τάξη δημοτικού σχολείου, με μέσο όρο ηλικίας τα 11,5 έτη. Οι γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα είχαν μέσο όρο ηλικίας τα 38,1 έτη. Η παρούσα μελέτη συνιστά μία ποσοτική έρευνα. Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκαν τα ακόλουθα: α) Στα παιδιά: Ένα Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο Κοινωνικό-δημογραφικών Στοιχείων, το Ερωτηματολόγιο

Δυναμικής της Οικογένειας II (FDM II), το Raven' s Standard Progressive Matrices (RPMs), το Τεστ Καθ' υπαγόρευση Γραφής (ΚΥΓ), και το Τεστ Φωνηματογραφηματικής Αντιστοίχισης (ΦΑ), και β) Στους γονείς: Ένα Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο Κοινωνικό-δημογραφικών Στοιχείων, το Ερωτηματολόγιο Δυναμικής της Οικογένειας II (FDM II) και το Ερωτηματολόγιο Άγχους του Beck (Beck Anxiety Inventory – BAI). Η ανάλυση των δεδομένων βασίστηκε σε πολλαπλές στατιστικές αναλύσεις. Ειδικότερα, υλοποιήθηκαν τα εξής: 1) περιγραφική στατιστική (μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις, διάμεσες τιμές, εύρος (ελάχιστο-μέγιστο) και ενδο-τεταρτημοριακό εύρος, 2) μη παραμετρικό τεστ Shapiro-Wilk test of normality για ανεξάρτητα δείγματα, 3) συσχετίσεις με το κριτήριο ρ του Spearman, 4) μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα για τις μεταβλητές που είχαν δυο κατηγορίες, 5) μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα και 6) αναλύσεις διαδρομών. Τα ευρήματα -με βάση το δείγμα των παιδιών- ανέδειξαν ότι η πλειονότητα εμφάνισε υψηλό αριθμό ορθογραφικών λαθών στα τεστ ορθογραφίας ΚΥΓ και ΦΑ. Μάλιστα, οι μαθητές/τριες που είχαν υψηλό ποσοστό ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ είχαν υψηλό ποσοστό λαθών στο τεστ ΦΑ, εφόσον η μεταξύ τους συσχέτιση ήταν θετική στατιστικά σημαντική. Επιπρόσθετα, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών της έρευνας είχε βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs στις Κατηγορίες II & III, που αντιστοιχούν σε ευφυία καθοριστικά πάνω του μέσου όρου και ευφυία στον μέσο όρο. Ταυτόχρονα, οι μαθητές/τριες εμφάνισαν υψηλό βαθμό στην πλειονότητα των διαστάσεων της οικογενειακής δυναμικής στο ερωτηματολόγιο FDM II, και πιο συγκεκριμένα, στις πέντε από τις έξι διαστάσεις. Βρέθηκε, επίσης, ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στο τεστ νοημοσύνης και των ορθογραφικών λαθών των μαθητών/τριών, καθώς και αρνητική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της δυναμικής της οικογένειας με τον αριθμό των λαθών στην ορθογραφία. Κατά συνέπεια, οι μαθητές/τριες με μεγαλύτερο αριθμό λαθών αντιστοιχούν σε μαθητές/τριες με χαμηλότερη επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs, και όσο αυξάνεται η δυναμική της οικογένειας, τόσο μειώνονται τα λάθη στην ορθογραφία των μαθητών/τριών, και αντίστροφα. Επιπρόσθετα, κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών είχαν συσχέτιση με την επίδοσή τους στην ορθογραφία, τον βαθμό νοημοσύνης και τη δυναμική της οικογένειας. Τα ευρήματα -με βάση το δείγμα των γονέων- κατέδειξαν ότι οι γονείς εμφάνισαν υψηλή βαθμολογία σε πέντε από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής. Επιπλέον, η πλειονότητα των γονέων εμφάνισε χαμηλό

βαθμό άγχους. Βρέθηκε αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα σε τρεις διαστάσεις από τις έξι του ερωτηματολογίου των γονέων με τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών στο τεστ ΚΥΓ. Άρα, όσο χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των λαθών, τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση στις συγκεκριμένες διαστάσεις. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής και στον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΦΑ. Επιπλέον, οι γονείς παιδιών με υψηλό ποσοστό λαθών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ είχαν αντίστοιχα υψηλό βαθμό άγχους, γιατί η μεταξύ τους συσχέτιση ήταν θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική. Εντοπίστηκε, επίσης, αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού άγχους των γονέων στο ερωτηματολόγιο άγχους σε τέσσερις από τις έξι διαστάσεις της δυναμικής της οικογένειας. Κατά συνέπεια, όσο χαμηλότερος ήταν ο βαθμός άγχους των γονέων, τόσο υψηλότερες ήταν οι τιμές σε τέσσερις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής σύμφωνα με τους γονείς. Παράλληλα, το φύλο των γονέων βρέθηκε ότι έχει συσχέτιση με δύο διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής και τον βαθμό άγχους. Τα ευρήματα -με βάση το συνολικό δείγμα- έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ παιδιών και γονέων σε τρεις από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής, όπου οι γονείς εμφάνισαν υψηλότερες τιμές συγκριτικά με αυτές των παιδιών. Παράλληλα, η ανάλυση διαδρομών επεσήμανε ότι οι διακυμάνσεις των διαστάσεων του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής των γονέων εξηγούν μεγάλο μέρος της διακύμανσης των διαστάσεων του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής των παιδιών και αυτές με τη σειρά τους μεγάλο μέρος της διακύμανσης των λαθών των παιδιών. Δηλαδή, ο αριθμός των λαθών, είτε στο ΚΥΓ είτε στο ΦΑ, μπορεί να προβλεφθεί με βάση τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής των γονέων, αφού προηγουμένως έχουν προβλεφθεί οι διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής των παιδιών.

Το γενικό συμπέρασμα της μελέτης είναι ότι οι δυσκολίες των παιδιών στην ορθογραφία σχετίζονται με τη δυναμική της οικογένειας και το επίπεδο της νοημοσύνης τους.

Abstract

Spelling, which is the knowledge and application in writing of the spelling conventions of the Greek language, is a challenge to many students. The ability to spell is a gradually developing, time-consuming and complex process. It is directly related to the child's language skills, phonological, grammatical, and semantic awareness, cognitive functions (intelligence, perception, memory) and metacognitive skills (control and choice of spelling strategies). The family plays a vital role in children's efforts to master reading and writing. The learning environment provided by parents in the home influences the quality of language stimuli and behaviours that contribute to literacy development. The association between intelligence, language problems and spelling is well established in the literature, however, there is no research focusing on the association between spelling errors and family dynamics. This study seeks to examine the dynamics of family functioning of families with children with spelling difficulties through the perspectives of the children themselves and their parents. In particular, it aims to investigate the level of family dynamics based on children's and parents' assessments and compare them with each other, the rate of spelling errors, the correlation between the number of spelling errors and the level of their intelligence, as well as correlations with key demographic characteristics. It also studies the degree of parental stress, correlations between family dynamics and children's spelling errors, the degree of parental stress, and correlations with the demographic characteristics of parents. Finally, it seeks to examine the correlation for regression coefficients according to path analysis. The sample was a total of 450 subjects: 225 children and 225 parents. The children were students in the sixth grade of primary school, with an average age of 11.5 years. The parents of the children surveyed had an average age of 38.1 years. This study constitutes a quantitative survey. The following were administered for data collection: a) To the children: An Impromptu Socio-Demographic Questionnaire, the Family Dynamics Questionnaire II (FDM II), Raven's Standard Progressive Matrices (RPMs), the Dictation Writing Test (DWT), and the Phonemic-Graphemic Matching (PhA) Test; and b) To the parents: An Impromptu Socio-Demographic Questionnaire, the Family Dynamics Questionnaire II (FDM II), and the Beck Anxiety Inventory (BAI). Data analysis was based on multiple statistical analyses. In particular, the

following were implemented: 1) descriptive statistics (means, standard deviations, medians, range (minimum-maximum) and interquartile range; 2) non-parametric Shapiro-Wilk test of normality for independent samples, 3) correlations with Spearman's ρ criterion, 4) non-parametric Mann-Whitney test for independent samples for variables that had two categories, 5) non-parametric Kruskal-Wallis test for independent samples, and 6) path analyses. The findings - based on the sample of children - indicated that the majority showed a high number of spelling errors in the DWT and PhA spelling tests. In fact, students who had a high rate of spelling errors in the DWT test had a high rate of errors in the PhA test, since the correlation between them was positively statistically significant. In addition, a higher percentage of the students in the study had scores on the RPMs intelligence test in Categories II & III, which correspond to decisively above average intelligence and intelligence at the average. At the same time, the students scored high on most of the family dynamics dimensions on the FDM II questionnaire, specifically, on five of the six dimensions. It was also found that there was a statistically significant correlation between performance on the intelligence test and the students' spelling errors, as well as a negative correlation between the family dynamics dimensions and the number of spelling errors. Consequently, students with a higher number of errors correspond to students with lower performance on the RPMs intelligence test, and as family dynamics increase, students' spelling errors decrease, and vice versa. In addition, some demographic characteristics of the children were correlated with their spelling performance, intelligence level, and family dynamics. The findings - based on the parent sample - showed that parents scored high on five of the six dimensions of the family dynamics questionnaire. In addition, most parents showed low levels of stress. A negative statistically significant correlation was found between three of the six dimensions of the parent questionnaire and children's spelling errors in the DW test. Thus, the lower the number of errors, the higher the performance on these dimensions. No statistically significant correlations were observed between the dimensions of the family dynamics questionnaire and the number of spelling errors in the PhA test. In addition, parents of children with a high rate of spelling errors on the DW test had a correspondingly high degree of anxiety, because the correlation between them was positive but not statistically significant. A negative statistically significant correlation was also identified between the degree of parental anxiety on the anxiety questionnaire and four of the six dimensions of family dynamics. Thus, the lower the parents' anxiety level,

the higher the scores on four dimensions of family dynamics according to the parents. At the same time, parental gender was found to be correlated with two dimensions of family dynamics and the degree of anxiety. The findings - based on the total sample - showed statistically significant differences between children and parents on three of the six dimensions of the family dynamics questionnaire, where parents showed higher scores compared to children. At the same time, path analysis indicated that variation in the parent family dynamics questionnaire dimensions explained much of the variation in the child family dynamics questionnaire dimensions and these in turn explained much of the variation in child errors. That is, the number of errors, either in the DWT or the PhA, can be predicted based on the dimensions of the Parent Family Dynamics Questionnaire after the dimensions of the Child Family Dynamics Questionnaire have been predicted.

The general conclusion of the study is that children's spelling difficulties are related to their family dynamics and their intelligence.

Περιεχόμενα

Περίληψη	3
Abstract	6
Περιεχόμενα.....	9
Κατάλογος Πινάκων	13
Κατάλογος Γραφημάτων	18
Συντομογραφίες	19
Πρόλογος	20
Κεφάλαιο 1 ^ο : Εισαγωγή	22
1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος.....	22
1.2 Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας	25
1.3 Υποθέσεις έρευνας	26
1.4 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας	29
1.5 Η οργάνωση της μελέτης	31
Κεφάλαιο 2ο: Θεωρητικό πλαίσιο	34
2.1 Ορθογραφία.....	34
2.1.1 Εννοιολογική διασαφήνιση του όρου «ορθογραφία»	34
2.1.2 Στάδια κατάκτησης της ορθογραφίας.....	37
2.1.3 Αιτιολογία δυσκολιών στην ορθογραφία	44
2.1.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία.....	50
2.2 Οικογένεια.....	55
2.2.1 Εννοιολογική διασαφήνιση του όρου «οικογένεια».....	55
2.2.2 Λειτουργία οικογένειας: Ρόλοι και μορφές.....	56
2.2.3 Συστημική θεώρηση της οικογένειας	60
2.2.4 Η ελληνική οικογένεια	66
2.3 Οικογένεια και δυσκολίες στην ορθογραφία	68
2.3.1 Η οικογένεια ως πρωταρχικό μαθησιακό περιβάλλον.....	68

2.3.2 Η συμβολή της οικογένειας στη σχολική επιτυχία και αποτυχία.....	72
2.3.3 Η οικογένεια με παιδί με δυσκολίες στην ορθογραφία	76
Κεφάλαιο 3ο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση.....	80
3.1 Θεωρητικό μοντέλο της παρούσας έρευνας.....	80
3.2 Έρευνες σχετικά με τη δυναμική της οικογένειας παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία.....	87
3.3 Έρευνες σχετικά με το άγχος γονέων παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία	96
3.4 Έρευνες σχετικά με τη νοημοσύνη και τις δυσκολίες στην ορθογραφία.....	102
Κεφάλαιο 4ο: Μεθοδολογία έρευνας.....	107
4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός.....	107
4.2 Δείγμα.....	109
4.3 Μέσα συλλογής των δεδομένων	118
4.3 Διαδικασία.....	129
4.4 Ανάλυση των δεδομένων	132
Κεφάλαιο 5 ^ο : Ευρήματα.....	133
5.1 Υπόθεση 1η: Οι μαθητές/τριες θα έχουν υψηλό ποσοστό ορθογραφικών λαθών στο τεστ Καθ' υπαγόρευση Γραφής (ΚΥΓ) και στο τεστ Φωνηματογραφηματικής Αντιστοίχισης (ΦΑ)	133
5.2 Υπόθεση 2η: Οι μαθητές/τριες που έχουν υψηλό ποσοστό ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ, θα έχουν υψηλό ποσοστό λαθών και στο τεστ ΦΑ.....	136
5.3 Υπόθεση 3η: Οι μαθητές/τριες θα έχουν υψηλή συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης Raven's Standard Progressive Matrices (RPMs).....	137
5.4 Υπόθεση 4η: Η επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ θα έχει συσχέτιση με τη συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs	138
5.5 Υπόθεση 5η: Οι μαθητές/τριες θα έχουν υψηλή βαθμολογία σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II	139
5.6 Υπόθεση 6η: Η επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ θα έχει συσχέτιση με τη συνολική επίδοση σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II.....	140
5.7 Υπόθεση 7η: Η συνολική επίδοση των μαθητών/τριών στο τεστ νοημοσύνης RPMs θα έχει συσχέτιση με τη βαθμολογία σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II.....	142
5.8 Υπόθεση 8η: Η επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ θα έχει συσχέτιση με τη συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs και σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II..	144

5.9 Υπόθεση 9η: Τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών θα έχουν συσχέτιση με την επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ, τον βαθμό νοημοσύνης στο τεστ RPMs και την οικογενειακή δυναμική στο ερωτηματολόγιο FDM II.....	146
5.10 Υπόθεση 10η: Οι γονείς θα έχουν υψηλή βαθμολογία σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II	187
5.11 Υπόθεση 11η: Οι γονείς θα έχουν υψηλό βαθμό άγχους στο ερωτηματολόγιο Beck Anxiety Inventory (BAI).....	188
5.12 Υπόθεση 12η: Θα υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων με τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ	189
5.13 Υπόθεση 13η: Οι γονείς παιδιών με υψηλό ποσοστό λαθών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ θα έχουν υψηλό βαθμό άγχους στο ερωτηματολόγιο BAI.....	191
5.14 Υπόθεση 14η: Θα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του βαθμού άγχους των γονέων στο ερωτηματολόγιο BAI και της δυναμικής της οικογένειας στο ερωτηματολόγιο FDM II.....	192
5.15 Υπόθεση 15η: Τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων (Φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη σπουδών, επάγγελμα, εθνικότητα) θα έχουν συσχέτιση με κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II και τον βαθμό άγχους στο ερωτηματολόγιο BAI	193
5.16 Υπόθεση 16η: Θα υπάρχουν διαφορές σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II μεταξύ γονέων και παιδιών	198
5.17 Υπόθεση 17η: Η διακύμανση των μεταβλητών του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ ή στο ΦΑ θεωρείται ως αποτέλεσμα από την διακύμανση όλων των άλλων μεταβλητών εξωγενών και ενδογενών σύμφωνα με την ανάλυση διαδρομής.....	200
Κεφάλαιο 6 ^ο : Συζήτηση	227
6.1 Μαθητές/τριες και λάθη στην ορθογραφία	227
6.2 Συσχέτιση στην επίδοση των παιδιών στα τεστ ορθογραφία.....	228
6.3 Βαθμός νοημοσύνης μαθητών/τριών	230
6.4 Συσχέτιση επίδοσης των παιδιών στην ορθογραφία και νοημοσύνης.....	230
6.5 Παιδιά και οικογενειακή δυναμική	232
6.6 Συσχέτιση επίδοσης των παιδιών στην ορθογραφία και στην οικογενειακή δυναμική.....	234
6.7 Συσχέτιση νοημοσύνης και οικογενειακής δυναμικής.....	237
6.8 Συσχέτιση επίδοσης των παιδιών στην ορθογραφία με τον βαθμό νοημοσύνης και οικογενειακής δυναμικής	238

6.9 Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών με τα λάθη στην ορθογραφία, τον βαθμό νοημοσύνης και την οικογενειακή δυναμική	239
6.10 Οικογενειακή δυναμική σύμφωνα με τους γονείς	245
6.11 Βίωση άγχους γονέων	246
6.12 Συσχέτιση οικογενειακής δυναμικής με βάση τους γονείς και λαθών στην ορθογραφία.....	247
6.13 Γονείς παιδιών με υψηλό ποσοστό λαθών και βίωση άγχους.....	248
6.14 Συσχέτιση μεταξύ του βαθμού άγχους των γονέων και της οικογενειακής δυναμικής	249
6.15 Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών των γονέων με κάθε διάσταση της οικογενειακής δυναμικής και τον βαθμό άγχους	249
6.16 Σύγκριση γονέων και παιδιών στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής	251
6.17 Συντελεστές παλινδρόμησης σύμφωνα με την ανάλυση διαδρομής.....	252
Κεφάλαιο 7 ^ο : Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα	255
7.1 Συμπεράσματα	255
7.2 Περιορισμοί της μελέτης.....	260
7.3 Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα.....	261
Επίλογος.....	262
Βιβλιογραφία	263
Λίστα παραρτημάτων	296
Παράρτημα I: Ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στα παιδιά	296
Παράρτημα II. Δοκιμασίες που χορηγήθηκαν στα παιδιά.....	305
Παράρτημα III: Ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους γονείς	309

Κατάλογος Πινάκων

Πίνακας 1. Εξελικτικά μοντέλα για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας	39
Πίνακας 2. Ποσοστά ανά δραστηριότητα των παιδιών στον ελεύθερο χρόνο τους..	115
Πίνακας 3. Ποσοστά παιδιών του δείγματος που ασχολούνται με δραστηριότητες και μέσος αριθμός ωρών σε αυτές ανά εβδομάδα	115
Πίνακας 4. Test αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) για τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου δυναμικής της οικογένειας σύμφωνα με τα παιδιά	123
Πίνακας 5. Test αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) για τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II σύμφωνα με τους γονείς	128
Πίνακας 6. Απόλυτες τιμές και ποσοστά (%) των ομάδων του συνόλου ορθογραφικών λαθών στο KYΓ	134
Πίνακας 7. Απόλυτες τιμές και ποσοστά (%) των ομάδων του συνόλου ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ.....	136
Πίνακας 8. Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών του συνόλου ορθογραφικών λαθών στο KYΓ και στο ΦΑ.....	136
Πίνακας 9. Κατανομή συχνοτήτων στις κατηγορίες κατάταξης των μαθητών/τριών με βάση τα αποτελέσματα στο τεστ νοημοσύνης RPMs.....	137
Πίνακας 10. Συσχετίσεις ρ του Spearman μεταξύ της συνολικής επίδοσης στο τεστ νοημοσύνης RPMs, του αριθμού των ορθογραφικών λαθών στο KYΓ και του αριθμού των λαθών στο τεστ ΦΑ	138
Πίνακας 11. Μέτρα θέσης και διασποράς της κάθε διάστασης του ερωτηματολογίου FDM II	140
Πίνακας 12. Συσχετίσεις ρ του Spearman μεταξύ του αριθμού των ορθογραφικών λαθών στο τεστ KYΓ και στο τεστ ΦΑ, και της βαθμολογίας σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II.....	142
Πίνακας 13. Συσχετίσεις ρ του Spearman μεταξύ της συνολικής επίδοσης των μαθητών/τριών στο τεστ νοημοσύνης RPMs, και της βαθμολογίας σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II.....	144
Πίνακας 14. Συσχετίσεις ρ του Spearman μεταξύ του αριθμού των ορθογραφικών λαθών στο τεστ KYΓ και ΦΑ και της συνολικής επίδοσης των μαθητών/τριών στο τεστ	

νοημοσύνης RPMs και της βαθμολογίας σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II.....	146
Πίνακας 15. Σύγκριση των διαφορών σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II.....	148
Πίνακας 16. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II ανάλογα με τις ομάδες αριθμού μελών της οικογένειάς τους	149
Πίνακας 17. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II ανάλογα με τις κατηγορίες του επαγγέλματος του πατέρα τους	150
Πίνακας 18. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο Σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II	151
Πίνακας 19. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II ανάλογα με τις κατηγορίες των ατόμων που βοηθούν τα παιδιά στα μαθήματα	153
Πίνακας 20. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων στο ερώτημα «είσαι ευχαριστημένος/η από την πρόοδο και τους βαθμούς σου στο σχολείο»	155
Πίνακας 21. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων στο ερώτημα «οι γονείς σου είναι ευχαριστημένοι από την πρόοδο και τους βαθμούς σου στο σχολείο»	157
Πίνακας 22. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών στο ερώτημα πόσο δυσκολεύονται στην ανάγνωση	159
Πίνακας 23. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών στο ερώτημα πόσο δυσκολεύονται στην ορθογραφία	161

Πίνακας 24. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών στο ερώτημα πόσο δυσκολεύονται στην έκθεση.....	163
Πίνακας 25. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών στο ερώτημα πόσο δυσκολεύονται στην αριθμητική.....	165
Πίνακας 26. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο Σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών στο ερώτημα πόσο δυσκολεύονται στα προφορικά.....	167
Πίνακας 27. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών στο ερώτημα πόσο δυσκολεύονται στα γραπτά.....	169
Πίνακας 28. Συσχετίσεις ρ του Spearman μεταξύ του συνολικού αριθμού ωρών την εβδομάδα των μαθητών/τριών σε εξωσχολικές δραστηριότητες από την με την επίδοση τους στα τεστ ΚΥΓ και ΦΑ, στο τεστ νοημοσύνης RPMs και της βαθμολογίας σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II.....	171
Πίνακας 29. Σύγκριση των διαφορών των μαθητών/τριών στο Σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών -RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τον αν μένουν στο σπίτι ή όχι κατά τον ελεύθερο τους χρόνο.....	173
Πίνακας 30. Σύγκριση των διαφορών των μαθητών/τριών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών - RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τον συναντούν ή όχι τους φίλους τους κατά τον ελεύθερο τους χρόνο.....	174
Πίνακας 31. Σύγκριση των διαφορών των μαθητών/τριών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τον αν πηγαίνουν ή όχι στο εξοχικό τους σπίτι κατά τον ελεύθερο τους χρόνο.....	176
Πίνακας 32. Μέτρα θέσης και διασποράς της κάθε διάστασης.....	188

Πίνακας 33. Συσχετίσεις ρ του Spearman μεταξύ του αριθμού των ορθογραφικών λαθών στο τεστ KYΓ και του αριθμού των λαθών στο τεστ ΦΑ, και της βαθμολογίας σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II	191
Πίνακας 34. Συσχετίσεις Spearman rho μεταξύ της μεταβλητής του βαθμού του άγχους BAI και της βαθμολογίας σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II	193
Πίνακας 35. Σύγκριση των διαφορών των γονέων στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με το φύλο τους	195
Πίνακας 36. Σύγκριση της διαφοράς των γονέων στην μεταβλητή του βαθμού του άγχους BAI ανάλογα με το φύλο τους	197
Πίνακας 37. Σύγκριση των διαφορών των γονέων και παιδιών στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II.....	199
Πίνακας 38. Δείκτες καλής προσαρμογής του Μοντέλου I – Παιδιά (1 ^{ης} ομάδας) ($n=225$).....	202
Πίνακας 39. Συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο της ανάλυσης διαδρομών τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II παιδιών (εξωγενείς μεταβλητές), τη μεταβλητή συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs (ενδιάμεση μεταβλητή) καθώς και τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο τεστ KYΓ	204
Πίνακας 40. Δείκτες καλής προσαρμογής του μοντέλου I – Παιδιά (2 ^{ης} ομάδας) ($n=225$).....	205
Πίνακας 41. Συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο της ανάλυσης διαδρομών τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των παιδιών (εξωγενείς μεταβλητές), τη μεταβλητή συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs (ενδιάμεση μεταβλητή) καθώς και τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΦΑ.....	207
Πίνακας 42. Δείκτες καλής προσαρμογής του Μοντέλου II – Γονείς ($n=225$).....	210
Πίνακας 43. Συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο της ανάλυσης διαδρομών τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων (εξωγενείς μεταβλητές), τη μεταβλητή συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs (ενδιάμεση μεταβλητή) καθώς και τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο τεστ KYΓ	212
Πίνακας 44. Δείκτες καλής προσαρμογής του Μοντέλου II - Γονείς ($n=225$).....	213
Πίνακας 45. Συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο της ανάλυσης διαδρομών τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων (εξωγενείς μεταβλητές), τη μεταβλητή συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης	

RPMs (ενδιάμεση μεταβλητή) καθώς και τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ.....	215
Πίνακας 46. Δείκτες καλής προσαρμογής του μοντέλου III – Παιδιά - Γονείς (n=450)	217
Πίνακας 47. Συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο της ανάλυσης διαδρομών τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων (εξωγενείς μεταβλητές), τις αντίστοιχες διαστάσεις των παιδιών (ενδιάμεσες μεταβλητές) καθώς και τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ.....	221
Πίνακας 48. Δείκτες καλής προσαρμογής του Μοντέλου III – Παιδιά - Γονείς (n=450).....	222
Πίνακας 49. Συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο της ανάλυσης διαδρομών τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων (εξωγενείς μεταβλητές), τις αντίστοιχες διαστάσεις των παιδιών (ενδιάμεσες μεταβλητές) καθώς και τον αριθμό των λαθών στο τεστ ΦΑ.....	226

Κατάλογος Γραφημάτων

Γράφημα 1. Ο κύκλος υγείας της οικογένειας του Barnhill	84
Γράφημα 2. Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος της έρευνας κατά ομάδες ατόμων στην οικογένεια των παιδιών του δείγματος.....	111
Γράφημα 3. Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος της έρευνας κατά σειρά γέννησης των παιδιών του δείγματος στην οικογένειά τους	112
Γράφημα 4. Ποσοστιαία κατανομή των ατόμων που βοηθούν τα παιδιά στα μαθήματα	112
Γράφημα 5. Ποσοστιαία κατανομή κατηγοριών ικανοποίησης των παιδιών από την επίδοση των παιδιών στο σχολείο.....	113
Γράφημα 6. Ποσοστιαία κατανομή κατηγοριών ικανοποίησης των γονέων από την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο	114
Γράφημα 7. Ποσοστιαία κατανομή κατηγοριών ικανοποίησης των παιδιών και των γονέων τους από την επίδοση των παιδιών στο σχολείο	114
Γράφημα 8. Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση των αριθμό μελών στην οικογένεια	116
Γράφημα 9. Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος των γονέων της έρευνας κατά οικογενειακή κατάσταση	117
Γράφημα 10. Ποσοστιαία κατανομή των γονέων (ανδρών και γυναικών) κατά ομάδες επαγγελματιών	118
Γράφημα 11. Διαστάσεις του ερωτηματολογίου δυναμικής της οικογένειας	121
Γράφημα 12. Ιστόγραμμα συχνοτήτων του συνόλου λαθών στο τεστ ΚΥΓ.....	134
Γράφημα 13. Ιστόγραμμα συχνοτήτων λαθών στο τεστ ΦΑ.....	135
Γράφημα 14. Ιστόγραμμα συχνοτήτων του βαθμού άγχους των γονέων με βάση το ερωτηματολόγιο άγχους ΒΑΙ.....	189
Γράφημα 15. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών I – Παιδιά (1ης ομάδας)	203
Γράφημα 16. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών I – Παιδιά (2ης ομάδας)	206
Γράφημα 17. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών II – Γονείς (1ης ομάδας)	210
Γράφημα 18. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών II – Γονείς (2ης ομάδας)	213
Γράφημα 19. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών III – Παιδιά - Γονείς (1ης ομάδας)....	218
Γράφημα 20. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών III – Παιδιά - Γονείς (2ης ομάδας)...	223

Συντομογραφίες

BAI	Beck Anxiety Inventory
ΔΕΠ-Υ	Διαταραχή ελλειμματική προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα
Δ.Τ.	Διάμεση τιμή
Ε.Ε.	Ενδο-τεταρτημοριακό εύρος
ε.ε.α./α.	Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρίες
ε.ε.α.	Ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες
ΕΜΔ	Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες
et al.	και άλλοι/ες
FDM II	Family Dynamics Measure II
και συν.	και συνεργάτες/ιδες
ΜΔ	Μαθησιακές Δυσκολίες
Μ.Τ.	Μέση Τιμή
Mdn	Διάμεσος
RPMs	Raven's Standard Progressive Matrices
T.A.	Τυπική απόκλιση
Τεστ ΚΥΓ	Τεστ Καθ' υπαγόρευση Γραφής
Τεστ ΦΑ	Τεστ Φωνηματοκογραφηματικής Αντιστοίχισης

Πρόλογος

«Η γλώσσα είναι κάτι που πάντοτε με συνέπαιρνε. Η γλώσσα είναι ένα πράγμα που με διέφθειρε. Η γλώσσα είναι κάτι που μου χάρισε μορφή. Η γλώσσα είναι κάτι που κατέστρεψε τη μορφή μου. Γι' αυτόν τον λόγο είμαι ποιητής, πιθανότατα διότι είμαι πολύ ευαίσθητος με τη γλώσσα - σωστή ή λάθος, της κλείνω το μάτι. Αδιαφορώ και περιφρονώ τη γραμματική, η οποία πνέει τα λοίσθια, μα είμαι μέγας αναγνώστης των λεξικών και αν η ορθογραφία μου δεν είναι και τόσο σίγουρη, είναι γιατί δίνω ιδιαίτερη προσοχή στην προφορά, στην ιδιοσυγκρασία της ζωντανής γλώσσας. Εν αρχή δεν υπήρξε η λέξη, μα η φράση, ο χρωματισμός της φωνής. Άκουσε το τραγούδι των πουλιών!»

*(Blaise Cendrars, από την παρουσίαση στο οπισθόφυλλο του βιβλίου
«26 Ποιήματα και μία συνέντευξη»)*

Πολλά παιδιά στις μέρες μας αγωνίζονται να γράψουν σωστά. Να γράψουν χωρίς να κάνουν λάθη. Όπως και να έχει, η ορθογραφία, ο συνδυασμός λέξεων, οι σκέψεις που γίνονται ιστορία με νόημα είναι μία περιπλάνηση. Σε αυτήν την περιπλάνηση, βασικοί συμπορευτές είναι οι γονείς, η οικογένεια. Η παρούσα εργασία πραγματεύεται αυτό το θέμα: Τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στην ορθογραφία και τη δυναμική της οικογένειάς τους.

Η υλοποίηση μίας διατριβής δεν συνιστά ένα εύκολο πόνημα. Είναι μία διεργασία στην οποία εμπλέκονται δυναμικά και αλληλεπιδραστικά πολλοί παράγοντες, και κυρίως πολλά άτομα. Στο σημείο αυτό είναι ιδιαίτερη τιμή, αλλά και υποχρέωση, να αναφερθώ σε όλους/ες εκείνους/ες που συνέβαλαν στην εκπόνηση της παρούσας διδακτορικής διατριβής.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα της παρούσας διατριβής, την Αναπληρώτρια Καθηγήτρια κ. *Ασημίνα Τσιμπιδάκη* για την τιμή να είναι επιβλέπουσα και εμπυχωτέρα στην πραγμάτωση της διατριβής. Η βοήθειά της ήταν ιδιαίτερα πολύτιμη και ουσιαστική στον σχεδιασμό, την υλοποίηση και ολοκλήρωση της παρούσας μελέτης.

Ευχαριστώ, επίσης, τα άλλα δύο μέλη της συμβουλευτικής επιτροπής, την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. *Μαριάνθη Οικονομάκου*, καθώς και τη Μόνιμη Λεκτόρισα κ. *Ελένη Λυπουρλή*, οι οποίες, ως μέλη της τριμελούς επιτροπής, υποστήριξαν σημαντικά και ουσιαστικά όλη τη διαδικασία εκπόνησης της διδακτορικής διατριβής.

Θερμές ευχαριστίες ανήκουν στα μέλη της εξεταστικής επιτροπής για την τιμή και την αποδοχή συμμετοχής στην υποστήριξη της μελέτης. Ειδικότερα, ευχαριστώ τον Καθηγητή κ. *Αλιβίζο Σοφό*, τον Μόνιμο Επίκουρο Καθηγητή κ. *Άντζακα Κλήμη*, την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. *Ελένη Νικολάου* και την Επίκουρη Καθηγήτρια κ. *Δήμητρα Κατσαρού*.

Ένα μεγάλο ευχαριστώ ανήκει στην Ομότιμη Καθηγήτρια κ. *Αναστασία Τσαμπαρλή-Κιτσαρά*, η όποια ήταν εκείνη που με ενέπνευσε, με καθοδήγησε και με στήριξε για την υλοποίηση αυτής της διατριβής.

Τέλος, ευχαριστώ ιδιαίτερα τα μέλη της δικής μου οικογένειας, τον σύζυγό μου *Γιώργο*, τα παιδιά μου *Θαρρενή* και *Σταμάτη*, τους γονείς και τα αδέρφια μου για όλη τη στήριξη και την αγάπη που μου έχουν προσφέρει απλόχερα.

Κεφάλαιο 1^ο: Εισαγωγή

1.1 Διατύπωση του ερευνητικού προβλήματος

Η ορθογραφία συνιστά μια βασική ακαδημαϊκή δεξιότητα, που είναι απαραίτητη για τη μελλοντική πετυχημένη συμμετοχή του ατόμου στις σύγχρονες κοινωνίες (Zaric et al., 2021). Η ικανότητα να γράφει κανείς ορθογραφήματα είναι μια σταδιακά αναπτυσσόμενη, χρονοβόρα και πολύπλοκη διαδικασία. Η ορθογραφημένη γραφή σχετίζεται άμεσα με τις γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού, τη φωνολογική, τη γραμματική και τη σημασιολογική επίγνωση, τις γνωστικές λειτουργίες (νοημοσύνη, αντίληψη, μνήμη) και τις μεταγνωστικές δεξιότητες (έλεγχος και επιλογή ορθογραφικών στρατηγικών) (Diamanti et al., 2014). Αρκετά παιδιά αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία σε σύγκριση με τα συνομήλικα τους στην εκμάθηση της ορθογραφίας. Αυτά τα παιδιά συνήθως δυσκολεύονται, επίσης, και στο να μάθουν να διαβάζουν. Η οικογένεια αυτών των παιδιών κατέχει έναν ζωτικής σημασίας ρόλο στην προσπάθειά τους να κατακτήσουν τη γραφή και την ανάγνωση (Treiman, 2017)

Η οικογένεια συνιστά έναν βασικό πανανθρώπινο θεσμό και συνάμα, έναν κύριο φορέα ισχυρότατων επιδράσεων στην ανάπτυξη του ανθρώπου. Αποτελεί το βασικό κοινωνικό σύστημα που επηρεάζει την ανάπτυξη των ατόμων (Pearson et al., 2008).

Το μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρεται από τους γονείς στο σπίτι έχει ερευνηθεί ικανοποιητικά ως διάσταση και αναφέρεται στην ποιότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων και των συμπεριφορών που συντελούν στην ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού. Για την ανάπτυξη των γλωσσικών ικανοτήτων του παιδιού, οι ψυχολογολόγοι έχουν από καιρό τεκμηριώσει την επίδραση της οικογένειας και ειδικότερα της μητέρας (Snow, 1994). Κάποιες από αυτές είναι οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων, η ύπαρξη παιχνιδιών, εκπαιδευτικού υλικού και βιβλιοθήκης στο σπίτι και η παροχή σχολικής βοήθειας και στήριξης. Σημαντική θέση στην έρευνα φαίνεται να κατέχει και το παιχνίδι ανάμεσα σε γονείς και παιδιά. Αναφέρεται πως τα παιδιά εργαζόμενων και χαμηλότερης μόρφωσης μητέρων, τα οποία είχαν ένα καλό μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι, είχαν ψηλότερα επίπεδα αλφαριθμητισμού από τα

παιδιά με μητέρες ψηλότερης μόρφωσης, οι οποίες εμπλέκονταν λιγότερο σε μαθησιακές δραστηριότητες με τα παιδιά τους. Το στυλ της επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι γονείς με τα παιδιά τους είναι άλλο ένα χαρακτηριστικό του μαθησιακού περιβάλλοντος του σπιτιού. Ο τρόπος, δηλαδή, που οι γονείς συνομιλούν με το παιδί. Το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού είναι πλέον ένας καθιερωμένος προγνωστικός παράγοντας για την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού των παιδιών (Hamilton, et al. 2016· Manolitsis et al., 2013· Shahaieian et al., 2018).

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει τη σημασία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι και της συμμετοχής των γονέων στις εκπαιδευτικές επιδόσεις και των παιδιών. Οι γονείς που υποστηρίζουν τις δυνάμεις του παιδιού τους, τα βοηθούν να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση τους, η οποία είναι πολύ σημαντική. Επιπλέον, η αντίληψη της υποστήριξης στην παιδική ηλικία σχετίζεται με την ικανοποίηση στην ενήλικη ζωή. Η ικανότητα να γίνουν ομάδα και να προσφέρουν αμοιβαία υποστήριξη ο ένας στον άλλο ενισχύει τα συναισθήματα της κατανόησης και της αποδοχής που μπορεί να φέρει εμπιστοσύνη και βελτιώσεις στη συμπεριφορά σε σχέση με την μελέτη και ακόμη και να βελτιώσει την απόδοση σε παιδιά με δυσλεξία. Οι ρεαλιστικές προσδοκίες των γονέων αντικατοπτρίζονται στις εκπαιδευτικές προσδοκίες του ίδιου του παιδιού και, με τη σειρά τους, στις ακαδημαϊκές επιδόσεις του (Kannangara, 2015· Nalavany & Carawan, 2012· Poon-McBrayer & McBrayer, 2014· Rimkute et al., 2014).

Οι δυσκολίες στην ορθογραφία έχουν εντοπιστεί ως το πιο κοινό έλλειμμα όσων έχουν μαθησιακές δυσκολίες (ΜΔ) και για τον λόγο αυτό οι έρευνες που αφορούν στη σχέση της ορθογραφίας με την οικογένεια έχουν γίνει υπό το πρίσμα των ΜΔ. Αν και δεν υπάρχει τίποτα επαναστατικό σχετικά με το ότι η μειωμένη ή ελλειμματική ορθογραφία είναι το πιο γενικό χαρακτηριστικό της δυσλεξίας, οι Tamboer et al. (2016) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι καθώς ερευνούμε πιο διεξοδικά, μπορεί να αρχίσουμε να βλέπουμε κάτι πολύ πιο περίπλοκο και ίσως να πρέπει να αποδεχτούμε τη δυσλεξία ως έναν εναλλακτικό τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών.

Είναι περιορισμένες οι έρευνες για τη διερεύνηση της ανάπτυξης της ορθογραφικής ικανότητας σε άτομα με και χωρίς ΜΔ, αν και τα τελευταία χρόνια στον ελληνικό χώρο έχει υπάρξει ενδιαφέρον για τους γλωσσικούς παράγοντες που σχετίζονται με την

ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας, όπως και για την ανάλυση των ορθογραφικών λαθών μαθητών/τριών με και χωρίς ΜΔ (Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή, 2008· Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010· Ξάνθη, 2017· Protopapas et al., 2013· Pavlidis & Giannouli, 2003).

Η συσχέτιση μεταξύ της νοημοσύνης, των γλωσσικών προβλημάτων και της ορθογραφίας είναι καλά εδραιωμένη στις ερευνητικές εργασίες (Smith et al., 2016). Η έρευνα αποδεικνύει ότι η γενική νοημοσύνη και η φωνολογική επίγνωση συμβάλλουν στην απόκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας από τα παιδιά (Zarić et al., 2020· Siddaiah & Padakannaya 2015). Συνηγορεί, επίσης, στο ότι η γενική νοημοσύνη είναι μια από τις πιο σημαντικές προϋποθέσεις της ανάγνωσης και της κατάκτησης της ορθογραφίας και συμβάλλει σημαντικά στην απόδοση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (Zarić et al., 2021). Επιπλέον, τα αποτελέσματα των ερευνών δείχνουν ότι τα παιδιά με υψηλότερη νοημοσύνη επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες σε εργασίες που περιλαμβάνουν ανάγνωση και ορθογραφία (Zöllner & Roos, 2009 αναφορά Zarić et al., 2021).

Η διερεύνηση, ωστόσο, των οικογενειακών μεταβλητών που πιθανόν να σχετίζονται με τις δυσκολίες στην ορθογραφία εστιάζει ως επί το πλείστον σε περιβαλλοντικούς, γενετικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες και πορίσματα τους δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στα ερωτήματα που έχουν τεθεί διαχρονικά (Puglisi et al., 2017). Επιπρόσθετα, δεν εντοπίζονται έρευνες, τόσο στην ελληνική όσο και στη διεθνή βιβλιογραφία, οι οποίες να εξετάζουν τη συσχέτιση λαθών στην ορθογραφία με την οικογενειακή δυναμική.

Η οικογενειακή δυναμική αφορά στα πρότυπα των αλληλεπιδράσεων μεταξύ των μελών της οικογένειας, στις σχέσεις και στους ρόλους τους, αλλά και στους παράγοντες που διαμορφώνουν αυτές τις αλληλεπιδράσεις. Οι διαπροσωπικές αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας έχουν επίδραση που δεν είναι προσωρινή, είναι διαρκής. Οι σταθερές και υποστηρικτικές οικογενειακές σχέσεις παρέχουν αγάπη, στήριξη και φροντίδα, ενώ οι ανασφαλείς και αγχωτικές οικογενειακές σχέσεις επιφέρουν αρνητική κριτική, απαιτήσεις και διαμάχες. Με αυτόν τον τρόπο, η οικογενειακή δυναμική και η ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων μπορεί να έχουν είτε θετικό είτε αρνητικό επίδραση στην υγεία, την ευημερία και την

γενικότερη ανάπτυξη του ατόμου (Jabbari & Rouster, 2023). Οι οικογενειακές δυναμικές, που συμπεριέλαβε ο Barnhill (1979) στον «κύκλο υγείας της οικογένειας» ορίζονται ως «οι μοναδικοί τρόποι» με τους οποίους σχετίζονται τα μέλη της οικογένειας.

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι η παρούσα μελέτη δεν έχει γλωσσολογική και εκπαιδευτική-διδασκτική προσέγγιση, άρα δεν θα εστιάσει στη λεπτομερή και ποιοτική ανάλυση των ορθογραφικών λαθών, εφόσον στοχεύει στη συσχέτιση του επιπέδου των λαθών σε μέγεθος και ποσότητα με την ποσότητα και το μέγεθος των θετικών ή αρνητικών διαστάσεων της λειτουργίας της οικογένειας, όπως την αντιλαμβάνονται τα μέλη της.

1.2 Βασικός σκοπός και επιμέρους στόχοι της έρευνας

Η μελέτη επιδιώκει να εξετάσει την οικογενειακή δυναμική οικογενειών με παιδιά με δυσκολίες στην ορθογραφία μέσα από την οπτική των ίδιων των παιδιών, αλλά και των γονέων τους. Ειδικότερα, στοχεύει να διερευνήσει:

- Το ποσοστό των λαθών στην ορθογραφία στο τεστ καθ' υπαγόρευσης γραφής και στο τεστ φωνηματογραφηματικής αντιστοίχισης.
- Τη συσχέτιση των λαθών στα τεστ ορθογραφίας.
- Τον βαθμό νοημοσύνης των παιδιών της έρευνας.
- Τη συσχέτιση της επίδοσης στην ορθογραφία με τον βαθμό νοημοσύνης.
- Τον βαθμό οικογενειακής δυναμικής κατά τις εκτιμήσεις των παιδιών.
- Τη συσχέτιση των λαθών στην ορθογραφία με την οικογενειακή δυναμική.
- Τη συσχέτιση των λαθών στην ορθογραφία με τον βαθμό νοημοσύνης.
- Τη συσχέτιση των λαθών στην ορθογραφία με την οικογενειακή δυναμική.
- Τη συσχέτιση του βαθμού νοημοσύνης και της οικογενειακής δυναμικής.
- Τις συσχετίσεις κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών με την επίδοση στην ορθογραφία, τον βαθμό νοημοσύνης και την οικογενειακή δυναμική.
- Τον βαθμό οικογενειακής δυναμικής με βάση τις εκτιμήσεις των γονέων.
- Τον βαθμό άγχους των γονέων.

- Τη συσχέτιση της οικογενειακής δυναμικής με τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών.
- Τη συσχέτιση της οικογενειακής δυναμικής με τον βαθμό άγχους των γονέων.
- Τις συσχετίσεις κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών των γονέων με την οικογενειακή δυναμική και τον βαθμό άγχους.
- Τις διαφορές μεταξύ γονέων και παιδιών όσον αφορά στην εκτίμηση της δυναμικής της οικογένειας.
- Τη συσχέτιση για τους συντελεστές παλινδρόμησης σύμφωνα με την ανάλυση διαδρομής.

1.3 Υποθέσεις έρευνας

Οι ερευνητικές υποθέσεις της μελέτης ήταν οι ακόλουθες:

1η υπόθεση:

Οι μαθητές/τριες θα έχουν υψηλό ποσοστό ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ

2η υπόθεση:

Οι μαθητές/τριες που έχουν υψηλό ποσοστό ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ, θα έχουν υψηλό ποσοστό λαθών και στο τεστ ΦΑ

3η υπόθεση:

Οι μαθητές/τριες θα έχουν υψηλή συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης Raven's Standard Progressive Matrices (RPMs)

4η υπόθεση:

Η επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ θα έχει συσχέτιση με τη συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs

5η υπόθεση:

Οι μαθητές/τριες θα έχουν υψηλή βαθμολογία σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II

6η υπόθεση:

Η επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ KYΓ και στο τεστ ΦΑ θα έχει συσχέτιση με τη συνολική επίδοση σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II

7η υπόθεση:

Η συνολική επίδοση των μαθητών/τριών στο τεστ νοημοσύνης RPMs θα έχει συσχέτιση με τη βαθμολογία σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II

8η υπόθεση:

Η επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ KYΓ και στο τεστ ΦΑ θα έχει συσχέτιση με τη συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs και σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II

9η υπόθεση:

Τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών (φύλο, αριθμός μελών οικογένειας, επάγγελμα πατέρα, επάγγελμα μητέρας, άτομα που βοηθάει στα μαθήματα, ικανοποίηση των παιδιών από τη σχολική πρόοδο και επίδοση, ικανοποίηση των γονέων από τη σχολική πρόοδο και επίδοση των παιδιών, δυσκολίες σε μαθήματα και διαγωνίσματα και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου) θα έχουν συσχέτιση με την επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ KYΓ και στο τεστ ΦΑ, τον βαθμό νοημοσύνης στο τεστ RPMs και την οικογενειακή δυναμική στο ερωτηματολόγιο FDM II

10η υπόθεση:

Οι γονείς θα έχουν υψηλή βαθμολογία σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II

11η υπόθεση:

Οι γονείς θα έχουν υψηλό βαθμό άγχους στο ερωτηματολόγιο BAI

12η υπόθεση:

Θα υπάρξει συσχέτιση ανάμεσα σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων με τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών στο τεστ KYG και στο τεστ ΦΑ

13η υπόθεση:

Οι γονείς παιδιών με υψηλό ποσοστό λαθών στην ορθογραφία στο τεστ KYG και στο τεστ ΦΑ θα έχουν υψηλό βαθμό άγχους στο ερωτηματολόγιο BAI

14η υπόθεση:

Θα υπάρξει συσχέτιση μεταξύ του βαθμού άγχους των γονέων στο ερωτηματολόγιο BAI και της δυναμικής της οικογένειας στο ερωτηματολόγιο FDM II

15η υπόθεση:

Τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων (Φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη σπουδών, επάγγελμα, εθνικότητα) θα έχουν συσχέτιση με κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II και τον βαθμό άγχους στο ερωτηματολόγιο BAI

16η υπόθεση:

Θα υπάρχουν διαφορές σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II μεταξύ γονέων και παιδιών

17η υπόθεση:

Η διακύμανση των μεταβλητών του αριθμού των λαθών στο KYG ή στο ΦΑ θεωρείται ως αποτέλεσμα από τη διακύμανση όλων των άλλων μεταβλητών εξωγενών και ενδογενών σύμφωνα με την ανάλυση διαδρομής

1.4 Αναγκαιότητα και σημαντικότητα της έρευνας

Η ενασχόληση με την οικογένεια, σε θεωρητικό και πρακτικό επίπεδο, συνιστά μία διαδικασία ζωτικής σημασίας, εφόσον η οικογένεια ισοδυναμεί με έναν πανανθρώπινο θεσμό και έναν κύριο φορέα ισχυρότατων επιδράσεων στην ανάπτυξη του ανθρώπου και ταυτόχρονα, αποτελεί το βασικότερο θεσμό που μας μαθαίνει ποιοι είμαστε (Τσιμπιδάκη, 2013).

Η ελληνική βιβλιογραφία στις οικογένειες παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία παρουσιάζεται να είναι περιορισμένη. Η πλειονότητα των ερευνών εστιάζει σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία/ες (Στασινός, 2020· Τσιμπιδάκη, 2013) και σε γονείς παιδιών με ΜΔ (με έμφαση στη δυσλεξία) ή γονείς παιδιών στο αυτιστικό φάσμα ή με νοητική αναπηρία (Χατζηγιαννακού & Λιασίδου, 2014). Η έρευνα στις οικογένειες με παιδί με ε.ε.α./α. περιβάλλεται από πλείστα μεθοδολογικά προβλήματα (Seligman & Darling, 2007· Singer, 2002), τα οποία έχουν οδηγήσει σε ποικίλα και αντικρουόμενα συμπεράσματα, με συνέπεια να δημιουργούνται αρκετά κενά στον χώρο της έρευνας (Τσιμπιδάκη, 2013). Επιπρόσθετα, η ελληνική βιβλιογραφία στις οικογένειες παιδιών με ε.ε.α./α. έχει προσεγγίσει ορισμένες παραμέτρους που αφορούν στην οικογένεια, αφήνοντας πολλά μεθοδολογικά και βιβλιογραφικά κενά. Πιο αναλυτικά, η συντριπτική πλειονότητα των ελληνικών βιβλιογραφικών αναφορών έως το 1995 εστιάζεται κυρίως: Στον τρόπο που αντιμετωπίζουν οι γονείς το παιδί, στις συνέπειες της ύπαρξης ενός παιδιού με ε.ε.α./α στα διαφορετικά στάδια ανάπτυξης του κύκλου ζωής της οικογένειας και κυρίως στα αδέλφια, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι γονείς των παιδιών με ε.ε.α./α., στους παράγοντες ισορροπίας και διαταραχής στην εκπλήρωση του ρόλου των γονέων και κυρίως, στην εκπλήρωση του ρόλου της μητέρας ή του πατέρα (Τσιμπιδάκη, 2013, 2005)

Από το 2000 και μετά, η έρευνα στην Ελλάδα προσανατολίζεται σε μία πιο πολύπλευρη διερεύνηση της οικογένειας παιδιού με ε.ε.α./α. Επιπρόσθετα, η πλειονότητα των ελληνικών αναφορών είναι από μεταφρασμένα έργα της ξενόγλωσσης βιβλιογραφίας, με πρωτογενείς πηγές πάλι από τη διεθνή βιβλιογραφία και όχι την ελληνική πραγματικότητα, από αναφορές μέσα από την εμπειρική εργασία ειδικών και αυτοβιογραφίες (Τσιμπιδάκη, 2013).

Όλες αυτές οι μεθοδολογικές αδυναμίες οδήγησαν στο συμπέρασμα ότι η έρευνα στις οικογένειες παιδιών με ειδικές ανάγκες αποτελεί μια «σπαζοκεφαλιά», η οποία δημιουργεί περισσότερα ερωτήματα από τις απαντήσεις που προσφέρει (Seligman & Darling, 2007). Επιπλέον, η διερεύνηση των οικογενειών για κάθε περίπτωση ε.ε.α./α. οδήγησε στο συμπέρασμα ότι οι οικογένειες παιδιών με διαφορετικές ε.ε.α./α. είναι περισσότερο ανόμοιες παρά όμοιες (Dale, 2000).

Εστιάζοντας στην έρευνα για τη δυναμική της οικογένειας παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία γίνεται εμφανές ότι δεν υπάρχουν σχετικές έρευνες. Η πλειονότητα των μελετών εστιάζει σε οικογένειες παιδιών με ΜΔ, και κυρίως, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (ΕΜΔ). Η διαθέσιμη βιβλιογραφία στον τομέα των οικογενειακών σχέσεων και των παιδιών και εφήβων με ΜΔ είναι περιορισμένη ποσοτικά και προηγούμενων ετών, και ενδεχομένως, να μην αντιπροσωπεύει απόλυτα τον τωρινό πληθυσμό. Αρκετοί/ές ερευνητές/τριες στον τομέα ζήτησαν να δοθεί έμφαση στο οικογενειακό πλαίσιο για να την καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών, αντιληπτικών και επικοινωνιακών δυσκολιών των παιδιών και εφήβων με ΜΔ. Όσον αφορά στις οικογενειακές σχέσεις των εφήβων με ΜΔ, τα ευρήματα δεν είναι συγκροτημένα και εμφανίζουν μια όχι ξεκάθαρη εικόνα (Dyson, 2003· Dyson & Labbo, 2003· Stone, Bradley & Kleiner, 2002). Έρευνες ανέδειξαν ότι οι οικογένειες μικρότερων παιδιών με ΜΔ σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία σε πτυχές της οικογενειακής λειτουργίας, συμπεριλαμβανομένων των ρόλων, τον έλεγχο της συμπεριφοράς, την επικοινωνία, τη συναισθηματική ανταπόκριση, και γενική λειτουργία (Baigas, 2002). Αντίθετα, άλλα ευρήματα έχουν διαπιστώσει ότι υπάρχουν περισσότερες ομοιότητες από ότι διαφορές σχετικά με τη λειτουργία των οικογενειών με και χωρίς ε.ε.α./α., συμπεριλαμβανομένων των ΜΔ (Dyson, 1996· Morrison & Zetlin, 1992). Αξίζει να αναφερθεί ότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία προβάλλει τη ζωτική σημασία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι και της συμμετοχής των γονέων στις εκπαιδευτικές επιδόσεις και των παιδιών με ΜΔ (Kannangara, 2015· Nalavany & Carawan, 2012· Poon-McBrayer & McBrayer, 2014· Rimkute et al., 2014), όπως και παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία.

Κατά συνέπεια, η παρούσα έρευνα είναι συγχρόνως αναγκαία και πρωτότυπη, εφόσον εστιάζει σε μία συγκεκριμένη μορφή δυσκολιών, αυτών στην ορθογραφία, σε ελληνικό μαθητικό πληθυσμό, με απώτερο πρακτικό όφελος αφενός να κατανοηθεί η δυναμική

αυτών των οικογενειών και αφετέρου, να προταθούν τρόποι πρόληψης και αντιμετώπισης των δυσκολιών στην ορθογραφία από το οικογενειακό περιβάλλον, αλλά και μέσω συνεργατικών πρακτικών της οικογένειας με το σχολείο, τους ειδικούς επαγγελματίες και τους φορείς παρέμβασης.

Επιπλέον, η μελέτη εστιάζει τόσο στα ίδια τα παιδιά, όσο και στους γονείς, εφόσον αυτοί έχουν ζωτικής σημασίας ρόλο στην όλη ανάπτυξη του παιδιού.

Με δεδομένο ότι η έρευνα σε οικογένειες παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία είναι περιορισμένη, η παρούσα μελέτη, όπως και κάθε ερευνητική εργασία, έχει πολλά να προσφέρει για τη μελέτη, την κατανόηση, την αξιολόγηση, αλλά και την παρέμβαση σε οικογένειες παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία.

1.5 Η οργάνωση της μελέτης

Η παρούσα μελέτη ολοκληρώνεται μέσα από την ανάπτυξη των παρακάτω έξι κεφαλαίων:

- i. Το πρώτο κεφάλαιο «Εισαγωγή» αποτελείται από πέντε υποκεφάλαια στα οποία παρουσιάζονται το ερευνητικό πρόβλημα, ο βασικός σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της έρευνας, καθώς και οι υποθέσεις. Επίσης, αναδεικνύεται η αναγκαιότητα και η σπουδαιότητα της παρούσας έρευνας και παρουσιάζεται ο τρόπος με τον οποίο οργανώθηκε η μελέτη.
- ii. Το δεύτερο κεφάλαιο «Θεωρητικό πλαίσιο» παρουσιάζει τις βασικές θεωρητικές διαστάσεις της μελέτης και περιλαμβάνει τρία κεφάλαια με συνολικά έντεκα υποκεφάλαια. Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο του θεωρητικού πλαισίου με τίτλο «Ορθογραφία» δίνεται η εννοιολογική διασαφήνιση του όρου, τα στάδια κατάκτησης της ορθογραφίας, η αιτιολογία των δυσκολιών στην ορθογραφία και τα χαρακτηριστικά των παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία. Στο δεύτερο κεφάλαιο «Οικογένεια» παρουσιάζονται η εννοιολογική διασαφήνιση του όρου, η λειτουργία οικογένειας (ρόλοι και μορφές), η συστημική θεώρηση της οικογένειας, και βασικά ερευνητικά δεδομένα για την ελληνική οικογένεια. Στο τρίτο κεφάλαιο

«Οικογένεια και δυσκολίες στην ορθογραφία» εξετάζονται οι ακόλουθες θεματικές: Η οικογένεια ως πρωταρχικό μαθησιακό περιβάλλον, η συμβολή της οικογένειας στη σχολική επιτυχία και αποτυχία και η οικογένεια με παιδί με δυσκολίες στην ορθογραφία.

- iii. Το *τρίτο κεφάλαιο «Βιβλιογραφική ανασκόπηση»* περιλαμβάνει τέσσερα κεφάλαια που αφορούν στο θεωρητικό μοντέλο που βασίστηκε η παρούσα έρευνα, καθώς και σε σχετικές έρευνες που σχετίζονται με τους άξονες της μελέτης. Πιο αναλυτικά, στο πρώτο κεφάλαιο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης με τίτλο «Θεωρητικό μοντέλο της παρούσας έρευνας» αναλύεται το μοντέλο του Barnhill για την υγιή λειτουργία της οικογένειας στο οποίο και θεμελιώθηκε η παρούσα έρευνα. Στα επόμενα τρία κεφάλαια με τίτλους «Έρευνες σχετικά με τη δυναμική της οικογένειας παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία», «Έρευνες σχετικά με το άγχος γονέων παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία» και «Έρευνες σχετικά με τη νοημοσύνη και τις δυσκολίες στην ορθογραφία» αναλύονται διεξοδικά έρευνες σχετικές με το αντικείμενο της παρούσας έρευνας. Ειδικότερα, γίνεται εμβάθυνση στη δυναμική της οικογένειας παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία, στο άγχος των γονέων παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία, καθώς και στη συσχέτιση νοημοσύνης και δυσκολιών στην ορθογραφία, αντίστοιχα.
- iv. Το *τέταρτο κεφάλαιο «Μεθοδολογία έρευνας»* παρουσιάζει τον ερευνητικό σχεδιασμό της μελέτης, η περιγραφή του δείγματος, τα μέσα συλλογής των δεδομένων, η διαδικασία χορήγησης αλλά και η ανάλυση των δεδομένων.
- v. Το *πέμπτο κεφάλαιο «Ευρήματα»* δίνει τα αποτελέσματα της μελέτης με βάση τις ποσοτικές αναλύσεις των δεδομένων.
- vi. Το *έκτο κεφάλαιο «Συζήτηση»* πραγματεύεται τον σχολιασμό των ευρημάτων με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία, ελληνική και διεθνή.
- vii. Το *έβδομο κεφάλαιο «Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα»* εστιάζει στα πορίσματα της έρευνας, στους περιορισμούς αλλά και σε προτάσεις για περαιτέρω μελέτη και έρευνα.

- viii. Ακολουθεί, ο «*Επίλογος*» της εργασίας, που προσφέρει έναν τελευταίο προβληματισμό για το αντικείμενο της μελέτης.
- ix. Στη συνέχεια, παρουσιάζεται η «*Βιβλιογραφία*» της έρευνας, ελληνόγλωσση και ξενόγλωσση.
- x. Στο τέλος, δίνεται η «*Λίστα παραρτημάτων*» με την παρουσίαση τριών παραρτημάτων, στα οποία παρουσιάζεται χρήσιμο υλικό για την πραγματοποίηση της έρευνας.

Κεφάλαιο 2ο: Θεωρητικό πλαίσιο

2.1 Ορθογραφία

2.1.1 Εννοιολογική διασαφήνιση του όρου «ορθογραφία»

Το ελληνικό αλφάβητο και οι συμβάσεις που ρυθμίζουν τη χρήση του για την καταγραφή της Κοινής Νεοελληνικής γλώσσας συνιστούν αυτό που γενικότερα ονομάζουμε νεοελληνική ορθογραφία (Αϊβαλιώτης, 2019: 25). Η ορθογραφημένη γραφή, δηλαδή, η γνώση και εφαρμογή στον γραπτό λόγο των ορθογραφικών συμβάσεων της ελληνικής γλώσσας αποτελεί πρόκληση για πολλούς/ές μαθητές/τριες. Ο χρόνος που αφιερώνουν στο σχολείο για την εκμάθησή της είναι σημαντικός, καθώς η εκτίμηση της καλής σχολικής τους πορείας συνδέεται και με την ορθογραφημένη γραφή. Αποτελεί μια από τις δυσκολότερες μηχανιστικές δεξιότητες. Η ανάπτυξη της γραφής, από τις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, περιλαμβάνει εκτός από την κατάκτηση της μηχανικής και αντιληπτικής διαδικασίας των γραφημάτων, την κατάκτηση της γλώσσας, και την εκμάθηση της ορθογραφίας και της φωνολογίας. Η καλή γνώση των συντακτικών κανόνων της μορφολογίας και της σημασιολογίας, αλλά και η γνώση των ορθογραφικών κανόνων της ελληνικής γλώσσας συμβάλλουν στην ορθή γραφή της. Τα προβλήματα, επομένως, στην ορθογραφία επηρεάζουν συχνά τη γενική σχολική πορεία του/της μαθητή/τριας, καθώς έχουν επιπτώσεις σε πολλούς τομείς της σχολικής επίδοσης. Οι συνέπειες της σχολικής επίδοσης με τη σειρά τους μπορεί να επηρεάσουν και το κίνητρο του/της μαθητή/τριας για μάθηση, αλλά και την αυτοεκτίμησή του/της. Λόγω της στενής της σχέσης με την επίσημη γλώσσα και της θέσης της στην επίτευξη εκπαίδευσης, η ορθογραφημένη γραφή ξεχωρίζει ως καίρια σχολική, κοινωνική και προσωπική δεξιότητα. Αποτελεί μία πολυσύνθετη διεργασία, η οποία απαιτεί την αντιστοίχιση φωνημάτων με γραφήματα, την ανάκληση της ορθογραφημένης δομής των λέξεων, εφόσον είναι γνωστές, την εφαρμογή των ορθογραφικών κανόνων, καθώς και τη γνώση των αντίστοιχων εξαιρέσεων (Ιορδανίδου & Σέργης 2019· Καραντζόλα, 2001· Ματή-Ζήση, 2011).

Η γραφή υπήρξε μια από τις εφευρέσεις του ανθρώπου, που αποτέλεσε το βασικό εργαλείο διατύπωσης, διατήρησης και μετάδοσης της πληροφορίας και της γνώσης. Είναι ένα άλμα στην ιστορία του ανθρώπινου είδους, καθώς διαχωρίζει τον άνθρωπο της προϊστορίας από τον ιστορικό άνθρωπο. Με τη χρήση της ο άνθρωπος μπόρεσε να εκφράζει και να καταγράφει μόνιμα τη σκέψη του, να διασώζει στοιχεία της ζωής του, που θεωρούσε σημαντικά και χρήσιμα, να διευκολύνει τις συναλλαγές και την επικοινωνία του με άλλους ανθρώπους, να παράγει πολιτισμό και να τον διαδίδει. Ο Jan (1994) πολύ εύστοχα ονομάζει τη γραφή «μνήμη των ανθρώπων» τονίζοντας την σπουδαιότητα της γραφής ως μέσου διαφύλαξης της προφορικής, ομιλούμενης γλώσσας, αλλά και ως μέσου καταγραφής και διατήρησης της ιστορίας του ανθρώπινου γένους. Η γραφή ή αλλιώς η πλήρης γραφή αποτελεί μια σχετικά πρόσφατη εξέλιξη με ιστορία περίπου 6.000 ετών.

Σύμφωνα με τον Gelb (1963: 11) «...η γραφή άρχισε όταν ο άνθρωπος έμαθε πώς να μεταδίδει τις σκέψεις του και τα αισθήματά του διαμέσου οπτικών σημάτων που ήταν κατανοητά τόσο από τον ίδιο όσο και στους άλλους». Άρχισε, λοιπόν, όταν χρησιμοποίησε εικόνες και σύμβολα για να αναπαραστήσει έννοιες και μηνύματα, με σκοπό να επικοινωνήσει με τους όμοιους του ξεπερνώντας τον χωροχρονικό περιορισμό της προφορικής επικοινωνίας. Όταν, δηλαδή, απέκτησε επίγνωση της προσωρινότητας του προφορικού λόγου (της γλώσσας) και αναζήτησε τον τρόπο με τον οποίο αυτό που θέλει να δηλώσει θα έχει διάρκεια στο χρόνο, ανεξάρτητα από το ποιος, πότε και πού το δηλώνει και σε ποιον απευθύνεται. Έτσι προσπαθώντας να ανεξαρτητοποιηθεί από τις δεσμεύσεις και τις αδυναμίες του κατά τα άλλα εξαιρετικού εργαλείου επικοινωνίας, που μέχρι εκείνη τη στιγμή κατείχε, προχώρησε στη δημιουργία ενός άλλου εργαλείου, μονιμότερου και ορατού, που θα μετέφερε μηνύματα και πληροφορίες δίχως την αναγκαστική παρουσία πομπού και δέκτη.

Η Καραλή (2001: 157) δηλώνει πως:

η γραφή αποτελεί οπτική αναπαράσταση της γλώσσας. Τα συστήματα γραφής είναι τεχνητά κατασκευασμένα συστήματα σημείων, που έχουν προορισμό να μεταδώσουν κάποιο γλωσσικό μήνυμα. Η χρησιμοποίηση όμως οποιωνδήποτε οπτικών μέσων και συμβόλων για να εκφραστούν νοήματα δεν συνιστά πάντοτε αυτό που θέλουμε να ονομάσουμε γραφή. Γραφή υφίσταται

μόνο όταν υπάρχει σταθερή, μόνιμη, υποχρεωτική και συγκεκριμένη αντιστοιχία μεταξύ γραφικού συμβόλου και κάποιας γλωσσικής μονάδας.

Στον παραπάνω ορισμό διαχωρίζεται η περίοδος που προηγήθηκε της πλήρους γραφής και περιλαμβάνει τα γραπτά συστήματα της εικονογραφίας και της ιδεογραφίας, όπου η γραφή δεν αναπαριστάνει τον προφορικό λόγο, αλλά συγκεκριμένες έννοιες, πράξεις ή γεγονότα από την περίοδο της πλήρους γραφής που περιλαμβάνει τη λογογραφική, τη συλλαβογραφική και την αλφαβητική γραφή. Κατά την περίοδο αυτή χρησιμοποιούνται πλέον συστήματα γραφής, όπου τα γραπτά στοιχεία λειτουργούν ως σύμβολα και δεν έχουν οπτική ομοιότητα με την έννοια που αναπαριστάνεται.

Η πλήρης γραφή, επομένως, προσδιορίζεται από το γεγονός ότι τα γραφικά σύμβολα αναπαριστάνουν μονάδες της ομιλούμενης γλώσσας. Αυτό το είδος γραφής αποτελεί αυτό που σήμερα ονομάζουμε γραπτό λόγο (Πόρποδας, 2002· Σιδηροπούλου, 2018).

Σύμφωνα με τον Πόρποδα (2002: 92):

Τα αλφαβητικά συστήματα αποτελούν την τελευταία φάση της εξέλιξης των συστημάτων πλήρους γραφής και χαρακτηρίζονται από το ότι η μονάδα του προφορικού λόγου, η οποία αναπαριστάνεται από κάθε γραπτό χαρακτήρα, είναι το φώνημα ή ο φθόγγος. Η βασική μονάδα (δηλαδή, το σύμβολο) του γραπτού λόγου που χρησιμοποιείται για να αναπαριστάνει ένα ή περισσότερα φωνήματα ή φθόγγους (φωνήεντα ή σύμφωνα) λέγεται γράμμα ή φθογγόγραμμα ή γράφημα.

Η ελληνική αλφαβητική γραφή θεωρείται ως η βάση όλων των αλφαβητικών συστημάτων γραφής του σύγχρονου κόσμου. Αναπτύχθηκε γύρω στον 10ο π.Χ. αιώνα, όταν οι Έλληνες τροποποίησαν το φοινικικό αλφάβητο δημιουργώντας διαφορετικά σύμβολα (γράμματα) για να αναπαραστήσουν τα σύμφωνα και τα φωνήεντα, καθώς το φοινικικό είχε μόνο σύμφωνα. Η εξέλιξη αυτή υπήρξε σταθμός στην ιστορία της γραφής. Οι Έλληνες τροποποίησαν το φοινικικό αλφάβητο, έτσι ώστε κάθε φώνημα να αντιστοιχεί σε ένα γράμμα για να εκπληρώσουν την ανάγκη να συμβολίζονται γραπτά όλοι οι ήχοι της προφορικής τους γλώσσας. Έτσι το ελληνικό αλφάβητο έγινε το πληρέστερο, το απλούστερο και το πιο ευέλικτο σύστημα γραφής και αποτέλεσε τη

βάση για την ανάπτυξη και εξέλιξη και άλλων αλφαβητικών συστημάτων γραφής που διασώζονται μέχρι σήμερα (Jean, 1991· Χριστίδης, 2001).

2.1.2 Στάδια κατάκτησης της ορθογραφίας

Η ικανότητα για ορθογραφημένη γραφή, λόγω της πολυσύνθετης φύσης της, αναπτύσσεται αργά και βελτιώνεται σταδιακά και συνεπώς είναι αποδεκτό πως η κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας έχει εξελικτική πορεία και διέρχεται από κάποια αναπτυξιακά στάδια έως την ολοκλήρωσή της (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004· Κακριδή-Φεγγάρι, 2001· Νικολόπουλος, 2016· Τομπαΐδης, 1986). Έχουν προταθεί μέχρι σήμερα διαφορετικά εξελικτικά μοντέλα, τα οποία περιγράφουν την αναπτυξιακή πορεία της κατάκτησης της ορθογραφημένης γραφής.

Από τα πιο γνωστά μοντέλα είναι αυτό της Ehri (1987), στο οποίο προτείνει τρία στάδια για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας στα παιδιά. Στο πρώτο στάδιο (Στάδιο 0), τα παιδιά, αφού μάθουν τα γράμματα, επινοούν τη φωνητική ορθογραφία των λέξεων και είναι σε θέση να ξεχωρίσουν κυρίως το αρχικό και το τελικό φώνημα μιας λέξης. Στο δεύτερο στάδιο (Στάδιο 1), εξασκούν περισσότερο τις γραφοφωνημικές σχέσεις και την ανάλυση. Η ορθογραφία ολοκληρώνεται φωνημικά. Στο τρίτο στάδιο (Στάδιο 2), μαθαίνουν την ορθογραφική δομή της γλώσσας ακολουθώντας και τους κανόνες, και χρησιμοποιούν τα αντίστοιχα μορφολογικά και φωνολογικά σχήματα για την ορθογραφία της γλώσσας τους.

Η Frith, το 1985, πρότεινε ότι η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας διέρχεται από 3 φάσεις: τη λογογραφική, την αλφαβητική και την ορθογραφική. Συγκεκριμένα, στη λογογραφική φάση η αποτύπωση των λέξεων γίνεται ολικά και το παιδί διατηρεί την εικόνα της λέξης και το πιο χαρακτηριστικό γράμμα σε μορφή. Στην αλφαβητική φάση το παιδί διδάσκεται ορθογραφικούς κανόνες και μπορεί να γράψει απλές λέξεις που είναι και ομαλές φωνολογικά. Στη φάση αυτή έχει κατακτήσει πλέον τους φωνολογικούς και μορφολογικούς κανόνες και ορθογραφικά λάθη εντοπίζονται συνήθως, όταν το επίπεδο της φωνολογικής του επίγνωσης είναι χαμηλό (Frith, 1985).

Η Baillet, το 1991 (αναφορά Mather & Roberts, 1995), πρότεινε ένα πιο αναλυτικό μοντέλο με περισσότερα στάδια, πέντε για την ακρίβεια, η ύπαρξη των οποίων

επιτρέπει τον εντοπισμό των γνωστικών διεργασιών του παιδιού με περισσότερη λεπτομέρεια. Ειδικότερα, κατά το πρώτο στάδιο της προφωνηματικής ορθογραφίας, τα παιδιά καταλαβαίνουν πως τα σύμβολα-γράμματα μεταφέρουν ένα μήνυμα που μπορεί να διαβαστεί, χωρίς να ξέρουν τη σχέση ανάμεσα στην ορθογραφία της λέξης και την προφορά της. Ζωγραφίζουν και γράφουν αριθμούς και γράμματα, χωρίς συγκεκριμένο νόημα. Στο δεύτερο στάδιο, αυτό της πρώιμης φωνημικής ορθογραφίας αρχίζουν να συνειδητοποιούν πως τα γραπτά σύμβολα είναι τα γράμματα και πως αντιστοιχούν σε συγκεκριμένους ήχους. Αρχίζουν τότε να γράφουν λέξεις, οι οποίες έχουν σωστό ένα γράμμα που συχνά είναι το πρώτο, έως και τέσσερα γράμματα Η σειρά των τελευταίων ενδέχεται και να μην είναι σωστή. Τα παιδιά που προχωρούν στο τρίτο στάδιο, δηλαδή, στην ονομασία γραμμάτων, αναγνωρίζουν τη λέξη ως ολότητα έχοντας αναπτύξει ένα σταθερό οπτικό λεξιλόγιο. Γράφουν ορθογραφημένα τις γνωστές λέξεις και για τις άγνωστες εφαρμόζουν απλές γραφοφωνηματικές αντιστοιχίες. Στο τέταρτο στάδιο, αυτό της μεταβατικής ορθογραφίας τα παιδιά είναι σε θέση να χειριστούν σχεδόν όλα τα γράμματα και γνωρίζουν κάποιους ορθογραφικούς κανόνες. Οι μεταγνωστικές δεξιότητες είναι πλέον εμφανείς στην ορθογραφία και τα παιδιά μπορούν να ξεχωρίσουν ποιο κομμάτι μιας λέξης είναι σωστά γραμμένο και ποιο όχι. Στο στάδιο της παραγωγικής ορθογραφίας, δηλαδή, το πέμπτο και τελευταίο, τα παιδιά χειρίζονται με άνεση τους ορθογραφικούς κανόνες και απομένει να εργαστούν μεγαλύτερη έμφαση σε πιο σύνθετους και περίπλοκους κανόνες που επιβάλλονται από την ιστορική ορθογραφία. Οι Αϊδίνης και Δαλακλή (2006) διακρίνουν πως υπάρχει αποδοχή των πέντε σταδίων της ανάπτυξης της ορθογραφημένης γραφής. Στάδιο πρώτο αποτελεί το προεπικοινωνιακό, όπου το παιδί γράφει τυχαία γράμματα ή άλλα σύμβολα και δεν γνωρίζει τις ονομασίες τους. Στάδιο δεύτερο είναι το ημιφωνητικό, όπου η γραφή του παιδιού αναπαριστά μερικά φωνήματα μόνο και εντοπίζεται πριν την εισδοχή του στο σχολείο. Στο τρίτο στάδιο, το φωνητικό, η γραφή είναι φωνολογικά σωστή αλλά όχι ορθογραφημένη. Υπάρχει γνώση της αντιστοιχίας φωνήματος και γραφήματος. Στο τέταρτο στάδιο, το μεταβατικό ή μορφολογικό ή ορθογραφικό ξεκινά η ανάπτυξη της μορφοσυντακτικής του γνώσης και του νοητικού του λεξικού και η χρήση στοιχείων του ορθογραφικού συστήματος. Το πέμπτο στάδιο, σωστή ορθογραφία, αποτελεί τον τελικό προορισμό της διαδρομής, όπου το παιδί έχει αναπτύξει την μορφοσυντακτική του ικανότητα και κατέχει την οπτικο-ορθογραφική περιγραφή των λέξεων (Αϊδίνης, 2012).

Η σχέση ανάμεσα στα μοντέλα αποτυπώνεται στον παρακάτω πίνακα. Παρατηρείται η σημαντικότητα που αποδίδεται τόσο στην οπτική μνήμη όσο και στη φωνολογική επίγνωση. Με το δεδομένο, ωστόσο, της διαφορετικής ορθογραφικής και φωνολογικής δομής των γλωσσών, δεν μπορούμε να θεωρήσουμε ότι τα αναπτυξιακά αυτά μοντέλα ισχύουν για όλες τις αλφαβητικές γλώσσες (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Εξελικτικά μοντέλα για την ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας

Frith (1985)	Ehri (1987)	Bailet (1991)	Αϊδίνης-Δαλακλή (2006)
Λογογραφική φάση	Στάδιο 0: Επινοημένη γραφή με γνώση γραμμάτων	Προφωνημική ορθογραφία	Προ- επικοινωνιακό
Αλφαβητική φάση	Στάδιο 1: Ορθογραφία με γραφοφωνημική μετάφραση	Πρώιμη φωνημική ορθογραφία	Ημιφωνητικό
Ορθογραφική φάση	Στάδιο 2: Ορθογραφία βάσει μορφολογικών κανόνων	Ονομασία γραμμάτων	Φωνητικό
		Μεταβατική ορθογραφία	Μεταβατικό ή μορφολογικό ή ορθογραφικό
		Παραγωγική ορθογραφία	Σωστή ορθογραφία

Η κατάταξη του παιδιού σε ένα στάδιο γραφής καθορίζεται από τα ορθογραφικά του λάθη, τα οποία δείχνουν τη χρήση συγκεκριμένων στρατηγικών (Αϊδίνης & Παράσχου, 2004). Όταν συμβαίνει η γλωσσική ανάπτυξη να είναι ομαλή, η ηλικία ορθογραφημένης γραφής συμβαδίζει με την αναγνωστική ηλικία. Το είδος των λαθών του παιδιού δηλώνει και τις αντίστοιχες δυσκολίες του (Στασινός, 2015).

Οι μελέτες για την ανάπτυξη της ορθογραφίας είναι σημαντικές όχι μόνο για την κατανόηση του τρόπου που αποκτώνται οι δεξιότητες, αλλά και γιατί τα πρώιμα δείγματα γραφής του παιδιού δίνουν πληροφορίες όσον αφορά στη γνώση των γραφικών και των φωνολογικών χαρακτηριστικών του γραπτού λόγου, τα οποία δεν θα μπορούσαν να δοθούν διαφορετικά. Η μεγαλύτερη πρόκληση που αντιμετωπίζει ένα παιδί στην εκμάθηση της ορθογραφίας των αλφαβητικών συστημάτων είναι η κατάκτηση της αλφαβητικής αρχής και της φωνολογικής επίγνωσης όπως αποτυπώνονται στα μοντέλα της Frith και της Ehri.

Οι εποικοδομιστικές-κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις θεωρούν σημαντικότερο τον ρόλο της αλληλεπίδρασης ατόμου με το περιβάλλον. Η Ferreiro (1990) είναι η κυριότερη εκπρόσωπος και διατύπωσε την ύπαρξη τριών σταδίων για την κατάκτηση της ορθογραφίας: Το *προσυλλαβικό*, το *συλλαβικό* και το *αλφαβητικό*. Θεμέλιο της θεωρίας της αποτελεί η μετάβαση από το συλλαβικό στο αλφαβητικό στάδιο μέσω της εμπειρίας με τον γραπτό λόγο. Ένα παιδί μαθαίνει γρηγορότερα όσα βλέπει συχνά και καθημερινά και έτσι ωφελείται από τις στατιστικές συχνότητες των λέξεων (Bourassa & Treiman, 2014· Καζούκα, 2018· Pollo et al., 2008· Σιδηροπούλου, 2018).

Η ορθογραφία αποτελεί μία περιοχή, στην οποία καταγράφεται με ιδιαίτερη συνέπεια η υποεπίδοση των μαθητών/τριών με ΜΔ σε σχέση με συνομηλίκους τους που δεν εκδηλώνουν ΜΔ σε διάφορες ηλικίες. Επιπλέον, η ορθογραφική επίδοση έχει θεωρηθεί ως το ακριβέστερο και πλέον τυπικό χαρακτηριστικό, το οποίο διακρίνει τους/τις μαθητές/τριες που εκδηλώνουν δυσκολίες στον χειρισμό του γραπτού λόγου από συμμαθητές/τριες τους, οι οποίες/ες εκδηλώνουν γενικευμένες δυσκολίες (Καραπέτσας & Ζυγούρης, 2011). Παρόλα αυτά λίγες μελέτες έχουν γίνει αποκλειστικά για τη διερεύνηση των προβλημάτων της ορθογραφίας με αποτέλεσμα όλες οι δυσκολίες στην κατάκτηση της ορθογραφικής δεξιότητας να περιγράφονται στη βιβλιογραφία με τον όρο δυσορθογραφία και έτσι να μην έχουμε μια ξεκάθαρη εικόνα που να την διαφοροποιεί από τις αναγνωστικές δυσκολίες (Μουζάκη, 2015). Σημαντική είναι, ωστόσο, και μια νεότερη δήλωση της Treiman (2017a, 2017b), όπου αμφισβητεί τα έως τώρα υπάρχοντα μοντέλα και τις θεωρίες ανάπτυξης της ορθογραφικής δεξιότητας λέγοντας πως τα μοντέλα ορθογραφίας διπλής διαδρομής σε πολλές υπάρχουσες

έρευνες και πρακτικές βασίζονται σε υπερβολικά απλές υποθέσεις για το πώς λειτουργούν τα συστήματα γραφής και για το πώς αναπτύσσονται οι δεξιότητες ορθογραφίας. Πολλά συστήματα γραφής, όπως και το ελληνικό, περιλαμβάνουν συνδέσεις όχι μόνο από φωνήματα σε γράμματα, αλλά και ευαίσθητα στο περιβάλλον φωνολογικά μοτίβα, μορφολογικές επιρροές και γραφοτακτικά μοτίβα. Σύμφωνα με ένα εναλλακτικό πλαίσιο, το IMP (Integration of multiple patterns) (ενσωμάτωση πολλαπλών προτύπων), οι ορθογράφοι αποκτούν πολλαπλές πηγές πληροφοριών μέσω της χρήσης των στατιστικών τους δεξιοτήτων μάθησης και μέσω άμεσης διδασκαλίας. Τα παιδιά, επομένως, μαθαίνουν την ορθογραφία μιας λέξης πιο εύκολα, όταν συγκλίνουν διαφορετικά μοτίβα στην ορθογραφία και έχουν δυσκολία, όταν συγκρούονται τα μοτίβα. Η ενσωμάτωση πολλαπλών προτύπων (IMP), είναι ένα πλαίσιο που προτάθηκε από τους Treiman και Kessler (2014) για να περιγράψει την εξέλιξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Υποδηλώνει ότι τα παιδιά μαθαίνουν για δύο κατηγορίες προτύπων: Αυτά που περιλαμβάνουν την εξωτερική μορφή της γραφής και εκείνα που περιλαμβάνουν συνδέσμους μεταξύ γραπτών συμβόλων και γλώσσας, δηλαδή, της εσωτερικής λειτουργίας της γραφής. Οι σύνδεσμοι μεταξύ γραπτών συμβόλων και γλωσσικών μονάδων μπορεί να περιλαμβάνουν φωνολογία και μπορεί επίσης να περιλαμβάνουν μορφολογία και άλλες πτυχές της γλωσσικής δομής. Αυτό το πλαίσιο αποδίδει έτσι μεγαλύτερο ρόλο στη μη φωνολογική γνώση από ό, τι οι θεωρίες σταδίων και φάσεων. Σύμφωνα με το IMP, τα παιδιά είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιούν μια συγκεκριμένη ορθογραφία, όταν πολλαπλά πρότυπα υποστηρίζουν τη χρήση του. Όταν διαφορετικές πηγές πληροφοριών αντιπαρατίθενται, με κάποιες να προτιμούν μια ορθογραφία και άλλες να προτιμούν μια διαφορετική ορθογραφία οι επιλογές των παιδιών θα διαφέρουν αντίστοιχα.

Σε αυτές τις περιπτώσεις, θα είναι πιο δύσκολο για τα παιδιά να μάθουν τη συνηθισμένη ορθογραφία της λέξης. Το IMP τονίζει τον ρόλο της στατιστικής μάθησης στην εκμάθηση της ορθογραφίας. Αυτή η διαδικασία επιτρέπει στα παιδιά να πάρουν μοτίβα από την εκτύπωση που βλέπουν, πιθανολογικά μοτίβα καθώς και μοτίβα που ισχύουν για όλες τις λέξεις. Οι Treiman και Kessler αμφισβητούν τα στάδια και τις φάσεις, καθώς και τις θεωρίες διπλής διαδρομής, επειδή δεν έχουν δώσει μεγάλη προσοχή στις πολύ πρώιμες γραπτές παραγωγές των παιδιών. Θεωρούν πως το IMP ξεχωρίζει καθώς προτείνει ότι τα παιδιά αρχίζουν να μαθαίνουν από μικρή ηλικία την οπτική μορφή της γραφής. Η άποψή τους τεκμηριώνεται από πολλές έρευνες που επανεξετάστηκαν και

υποστηρίζουν αυτή την ιδέα, δείχνοντας ότι τα σύγχρονα παιδιά από την ηλικία των δύο ή τριών ετών αναπτύσσουν κάποια γνώση σχετικά με τη μορφή της γραφής πολύ πριν μάθουν πώς τα γραπτά σύμβολα συνδέονται με τη γλώσσα (Treiman, 2017a, 2017b).

Η κατάκτηση της ορθογραφίας, όπως προαναφέρθηκε, είναι μια σύνθετη αναπτυξιακά δεξιότητα. Δεν αφορά μόνο στην αντιστοίχιση φωνημάτων προς γραφήματα, αλλά και τη γνώση μια σειράς συνδυαστικών κανόνων. Στις δεξιότητες που απαιτούνται για την εκμάθηση της ορθογραφίας συγκαταλέγονται, η γνώση φωνολογικών αναπαραστάσεων, η γραμματική και η σημασιολογική γνώση, και η γνώση ορθογραφικών κανόνων. Πιο συγκεκριμένα, στη νεοελληνική γλώσσα απαιτείται η γνώση της αντιστοιχίας γραφήματος-φωνήματος, η εκμάθηση μορφολογικών κανόνων και η απομνημόνευση εξαιρέσεων (Harris & Giannouli, 1999: 54).

Η φωνολογική και η μορφολογική επίγνωση αποτελούν τους δύο πιο σημαντικούς τομείς γνώσης που μαζί με άλλους παράγοντες συμβάλουν στην ορθογραφημένη γραφή της νεοελληνικής γλώσσας (Nikolopoulos et al., 2006). Με τον όρο φωνολογική επίγνωση εννοούμε τη συνειδητή γνώση ότι κάθε λέξη αποτελείται από επιμέρους ήχους (φθόγγους) τους οποίους κανείς μπορεί να συνθέσει για να φτιάξει μια λέξη. Τα βασικά επίπεδα της φωνολογικής επίγνωσης είναι, η φωνημική, η συλλαβική και η επίγνωση των τμημάτων της συλλαβής (Πόρποδας, 2002). Η φωνημική επίγνωση αφορά στην γνώση ότι οι λέξεις του προφορικού λόγου αποτελούνται από φωνημικά δομικά στοιχεία για τα οποία υπάρχει ικανότητα στον χειρισμό, την ανάλυση και τη σύνθεση. Η φωνολογική επίγνωση ξεκινά από τα φωνήματα, τους ελάχιστους ήχους που διαφοροποιούν τη σημασία των λέξεων (Goswami, 1999: 135).

Τα μοντέλα ανάπτυξης της αναγνωστικής ικανότητας δείχνουν ότι ο αναγνώστης πρώτα περνά από το στάδιο της φωνολογικής αποκωδικοποίησης και έπειτα κατακτά το στάδιο της ορθογραφικής επεξεργασίας (Seymour, 2006).

Για την ανάπτυξη επομένως της ορθογραφικής επεξεργασίας, προαπαιτείται η φωνολογική επίγνωση. Στην αγγλική γλώσσα, ορισμένες μελέτες έχουν δείξει ότι οι επιδόσεις στη φωνολογική επίγνωση προβλέπουν τις επιδόσεις στην ορθογραφική επεξεργασία ανεξάρτητα από τον βαθμό λεξιλογικής ανάπτυξης και ταχύτητας

κατονομασίας, ενώ άλλες έχουν δείξει ότι η προβλεπτική ικανότητα της φωνολογικής επίγνωσης αναφέρεται στις μικρές ηλικίες, περίπου έως την Β΄ δημοτικού (Παπαδόπουλος & Γεωργίου 2010).

Η έρευνα στον ελληνικό χώρο έχει αναδείξει τον σημαντικό ρόλο των μορφημάτων και των μορφολογικών στρατηγικών στην ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής (Γρηγοράκης & Μανωλίτσης, 2016). Νωρίτερα, οι Aidinis και Nunes (2001) σε έρευνά τους με 214 μαθητές (Β΄ - Ε΄ τάξεων) διερεύνησαν τη σχέση της μορφολογικής επίγνωσης με τη δεξιότητα επιλογής του κατάλληλου γραφήματος για την ορθή γραφή των τριών φωνηεντικών φθόγγων. Φάνηκε ότι η μορφολογική επίγνωση είχε σημαντική συμβολή στην πρόβλεψη της επίδοσης στην ορθογραφική δοκιμασία, ανεξάρτητα από την ηλικία και τη λεκτική νοημοσύνη. Επίσης, και οι Γρηγοράκης και Μανωλίτσης (2016) κατέδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση των παιδιών στο νηπιαγωγείο και στην Α΄ τάξη προέβλεψε σημαντικά την επίδοσή τους στην ορθογραφημένη γραφή, στην Α΄ και στη Β΄ τάξη, ανεξάρτητα από την επίδραση των γνωστικών και γλωσσικών δεξιοτήτων. Συνολικά, τα ευρήματα έδειξαν ότι η μορφολογική επίγνωση αποτελεί προγνωστικό δείκτη της ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής από την πρώτη κόλας σχολική ηλικία. Άλλοι/ες ερευνητές/τριες/τριες όπως οι Δρακοπούλου και συν. (2010) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι οι ελληνόφωνοι/ες μαθητές/τριες δυσκολεύονται κυρίως στη συνεπή εφαρμογή μορφολογικών στρατηγικών στη γραφή των λέξεων και εντόπισαν και την παράλειψη του τονικού σημείου, από κάποιους μαθητές οι οποίοι δε χρησιμοποιούσαν σχεδόν καθόλου τόνους. Το σημαντικό στοιχείο όμως στη συγκεκριμένη έρευνα ήταν η σχετική συχνότητα των φωνολογικών λαθών η οποία ήταν χαμηλή στον γενικό πληθυσμό, γεγονός που φανερώνει ότι οι μαθητές εμπεδώνουν σχετικά νωρίς την αλφαβητική αρχή και τις γραφοφωνημικές αντιστοιχίες (Κτίστη & Φελλά, 2021).

Η μορφολογική ενημερότητα εξελίσσεται με πιο αργούς ρυθμούς σε σχέση με την φωνολογική ενημερότητα. Όταν παιδιά μαθαίνουν ανάγνωση γνωρίζουν τις καταλήξεις των λέξεων και των δύο αριθμών, του ενικού και του πληθυντικού. Την ικανότητα όμως να χειρίζονται καταλήξεις παράγωγων λέξεων την κατακτούν στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου (Καρατζάς, 2005· Τσεσμελή, 2009). Ενώ στην Α΄ τάξη η χρήση φωνολογικών στρατηγικών είναι καθοριστική για την ορθογραφική ικανότητα, στη Β΄ δημοτικού προβάλλουν και συνυπάρχουν και οι

μορφολογικές στρατηγικές. Από τη Γ' δημοτικού και έπειτα όμως, υπερισχύουν οι μορφολογικές στρατηγικές. Η ενημερότητα αυτή προσδίδει στα παιδιά τον τρόπο να κατανοούν την εσωτερική δομή των λέξεων αλλά και των σχέσεων μεταξύ τους (Τσεσμελή, 2009). Η γνώση για τη μορφηματική δομή των λέξεων πραγματοποιείται με τη γραμματική η οποία είναι μια μεταγλώσσα και για να μεταβιβαστεί θα πρέπει να υπάρχει επαρκής χειρισμός της γραμματικής ορολογίας, και σύμφωνα με τον Γκότοβο (1992: 44) αποτελεί απαραίτητο εργαλείο.

2.1.3 Αιτιολογία δυσκολιών στην ορθογραφία

Τα περισσότερα θεωρητικά πλαίσια για την κατάκτηση του γραπτού λόγου θεωρούν απαραίτητη βάση την απόκτηση φωνολογικής ενημερότητας και ότι στο αμέσως επόμενο επίπεδο το παιδί πρέπει να είναι σε θέση κάθε φώνημα να το αντιστοιχεί σε ένα γράφημα. Στην απόκτηση αυτής της δεξιότητας θα στηριχθεί αμέσως μετά η ανάγνωση και η γραφή, κι αν αυτό δεν πραγματοποιηθεί, τότε το παιδί θα εκδηλώσει δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή αλλά και την ορθογραφία (Κωτσόπουλος, 2005).

Αρκετές μελέτες σε διαφορετικές γλώσσες έχουν τεκμηριώσει ότι η ανάγνωση και η ορθογραφία συνδέονται στενά μεταξύ τους. Οι καλοί αναγνώστες τείνουν να είναι καλοί ορθογράφοι, και οι κακοί αναγνώστες τείνουν να είναι κακοί ορθογράφοι. Ωστόσο, η ατελής συσχέτιση μεταξύ τους αφήνει περιθώρια για μια αποσύνδεση στην οποία οι καλοί αναγνώστες μπορούν, επίσης, να είναι φτωχοί ορθογράφοι (γνωστοί ως απροσδόκητα κακοί ορθογράφοι) και οι φτωχοί αναγνώστες μπορούν, επίσης, να είναι καλοί ορθογράφοι (γνωστοί ως απροσδόκητα φτωχοί αναγνώστες). Παρά το γεγονός ότι προκύπτουν τέτοια προφίλ διαχωρισμού, πολύ λίγα είναι γνωστά για τους προδρόμους των απροσδόκητων ελλειμμάτων ανάγνωσης και ορθογραφίας. Ερευνητές/τριες αναγνωρίζουν ότι σε αυτό το θέμα υπάρχουν περιορισμοί των προηγούμενων μελετών και ότι έχουν εξετάσει μόνο τον πιθανό ρόλο των γνωστικών παραγόντων (π.χ. φωνολογική συνειδητοποίηση και βραχυπρόθεσμη μνήμη) και έχουν παραμελήσει τις πιθανές επιπτώσεις μη γνωστικών παραγόντων, όπως το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού και τους παρακινητικούς παράγοντες (Торпра et al., 2017). Αυτό φαίνεται να συμβαδίζει με τα ευρήματα μελετών με μη επιλεγμένα δείγματα γερμανόφωνων παιδιών που δείχνουν ότι η φωνολογική ευαισθητοποίηση και η φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη είναι σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της

ορθογραφίας, αλλά όχι της ευχέρειας ανάγνωσης. Ωστόσο, σε συνεργασία με μια ομάδα γερμανόφωνων παιδιών τρίτης και τέταρτης τάξης, οι Moll και Landerl (2009) δεν βρήκαν διαφορές μεταξύ καλών αναγνωστών / κακών ορθογράφων και καλών αναγνωστών / καλών ορθογράφων στη φωνολογική συνειδητοποίηση. Ομοίως, οι Chatzoudi και Papadopoulos (2013) δεν βρήκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ ομάδων στη φωνολογική βραχυπρόθεσμη μνήμη στα ελληνικά. Επομένως, φαίνεται πως ο ρόλος της φωνολογικής επεξεργασίας σε απρόσμενα ελλείμματα ανάγνωσης και ορθογραφίας απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση (Torppa et al., 2017).

Οι φωνολογικές αδυναμίες δεν αποτελούν πάντα το κυριότερο έλλειμμα στις δυσκολίες των παιδιών στην ορθογραφία αν και τις επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από ότι την ανάγνωση. Αυτό συμβαίνει επειδή η ορθογραφία απαιτεί κατά πρώτον τη γνώση της φωνογραφικής αντιστοίχισης, αλλά κατά δεύτερον απαιτεί και τη σειριακή εφαρμογή της γνώσης αυτής, έτσι ώστε να γίνει η γραφημική παραγωγή των λέξεων. Πολλοί θεωρούν ότι τα ελλείμματα στην φωνολογική επεξεργασία είναι αυτά που ευθύνονται κυρίως για τις αδυναμίες στην ορθογραφική επεξεργασία, ακόμη και όταν τα φωνολογικά λάθη δεν κυριαρχούν στη γραφή των παιδιών με δυσορθογραφία. Αυτό δικαιολογείται με την υπόθεση ότι οι φωνολογικές αδυναμίες εμποδίζουν τη δημιουργία σαφών λεξικών αναπαραστάσεων (Μουζάκη, 2010α, 2010β, 2010γ). Όπως αποδεικνύεται από έρευνες σε ενήλικους και σε ανήλικους που αντιμετωπίζουν ΜΔ, η ορθογραφία είναι δυσκολότερη από την ανάγνωση. Αυτό οφείλεται στο ότι η παραγωγή γραπτής γλώσσας είναι δυσκολότερη από την πρόσληψη της γραπτής. Αυτό συμβαίνει διότι για την παραγωγή, εκτός από την ανακλητική μνήμη, απαιτείται καλύτερη και πιο ολοκληρωμένη γνώση της λέξης, ενώ για την πρόσληψη, προϋπόθεση είναι η αναγνώριση και η μερική γνώση της λέξης (Παντελιάδου, 2011).

Στην αιτιολογία εντοπίζονται και οι γενετικοί παράγοντες. Γενετική είναι η επιστήμη που διερευνά τον τρόπο με τον οποίο παρόμοιοι μεταξύ τους οργανισμοί παρουσιάζουν διαφορές έχοντας ως βασικό μηχανισμό διαφοροποίησης τα γονίδια που είναι οι βασικές κληρονομικές μονάδες. Οι ερευνητικές στρατηγικές στη γενετική διακρίνονται γενικά σε α) μοριακές γενετικές έρευνες, που στοχεύουν στον εντοπισμό συγκεκριμένων γονιδίων που σχετίζονται με συγκεκριμένες ασθένειες ή διαταραχές και σε β) ποσοτικές γενετικές έρευνες, που στοχεύουν στον εντοπισμό των σχετικών

επιδράσεων των γενετικών αλλά και των περιβαλλοντικών παραγόντων σε διάφορες ασθένειες ή διαταραχές. Τα τελευταία χρόνια, με την ανάπτυξη της γενετικής αναπτύχθηκε η θεωρία ότι το κάθε ανθρώπινο χαρακτηριστικό και η κάθε ανθρώπινη ιδιαιτερότητα είναι γραμμένη μέσα στο γενετικό μας υλικό και ότι μάλιστα υπάρχουν συγκεκριμένα γονίδια που ευθύνονται για συγκεκριμένες συμπεριφορές (Plomin & Kovas, 2005· Plomin & Deary, 2015· Plomin et al., 2010).

Πολυγραφότατοι/ες ερευνητές/τριες, ωστόσο, όπως ο Kendler (2005) αναφερόμενος στους γενετικούς μηχανισμούς, υποστηρίζουν πως οι δημοφιλείς συγγραφείς και δυστυχώς ακόμη και κάποιοι επιστήμονες συχνά αναφέρονται σε γονίδια για τη σχιζοφρένεια, την νοημοσύνη ή την κατάθλιψη. Όσοι όμως προέρχονται από τον χώρο της γενετικής επιστήμης γνωρίζουν καλά πως δεν υπάρχουν γονίδια για καμία από αυτές τις καταστάσεις. Η χρήση αυτής της ορολογίας και η υπεραπλούστευση πιθανόν να γίνεται για λόγους ευκολίας στην προσπάθεια να γίνει γνωστό ότι τα γονίδια έχουν ένα ποσοστό ευθύνης και επιρροής στην εμφάνιση κάποιων διαταραχών.

Ο Rutter (2006: 228) τονίζει ότι *«οι γενετικές επιρροές στην υπαιτιότητα των ψυχιατρικών διαταραχών είναι πολύ αδύναμες και πιο έμμεσες απ' ότι ο όρος 'γονίδιο για' υπαγορεύει. Η ορολογία αυτή είναι παραπλανητική επειδή δίνεται λανθασμένη εντύπωση για τον τρόπο με τον οποίο λειτουργούν τα γονίδια»*.

Κάνοντας λοιπόν μια σύντομη αναδρομή στις δεσπόζουσες απόψεις για τον ρόλο των γενετικών και περιβαλλοντικών παραγόντων στην αιτιολογία των ψυχικών διαταραχών, οι οποίες χαρακτηρίζουν την χρονική περίοδο από την δεκαετία του '90 μέχρι και τις μέρες μας, εντοπίζει πέντε μέγιστες αλλαγές (Rutter, 2006: 228).

1. Εγκαταλείφθηκε η άποψη του «μοναδικού βασικού αιτίου» και έγινε αποδοχή της πολυπαραγοντικής προέλευσης για την πλειονότητα των διαταραχών.
2. Αναγνωρίστηκε ότι οι γενετικές επιρροές διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στις ατομικές διαφορές όσον αφορά στην υπαιτιότητα ενός ευρέως φάσματος ψυχικών διαταραχών.
3. Αποκαταστάθηκε η πραγματικότητα όσον αφορά στη σημαντικότητα των περιβαλλοντικών επιρροών στην ψυχοπαθολογία.
4. Επανήλθε το ενδιαφέρον για την αλληλεπίδραση των γονιδίων και του περιβάλλοντος.

5. Αναγνωρίστηκε η σημασία των επιγενετικών μηχανισμών, της επιρροής δηλαδή του περιβάλλοντος στους γενετικούς μηχανισμούς.

Και οι Sternberg και Grigorenko (1999), όμως, είχαν ήδη αναφέρει ότι τα γονίδια μπορούν να αδρανήσουν ή να ενεργοποιηθούν εξαιτίας περιβαλλοντικών παραγόντων. Εάν, λοιπόν, ο όρος «περιβαλλοντικοί παράγοντες» περικλείει τις βιωματικές εμπειρίες, τον τρόπο ζωής και το άμεσο περιβάλλον (π.χ. οικογένεια) κάθε ατόμου, τότε καθίσταται σαφές πως ένα μερίδιο της ευθύνης για την εμφάνιση και την εξέλιξη της κάθε διαταραχής έχει και το οικογενειακό περιβάλλον.

Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα που παραθέτει η Λιβανίου (2004:40) που επισημαίνει ότι:

Η ικανότητα να μάθουμε να μιλάμε είναι γραμμένη στο γενετικό μας υλικό και τα υπεύθυνα γονίδια ενεργοποιούνται ή αδρανούν σε συγκεκριμένα χρονικά διαστήματα, κατά την διάρκεια της εξελικτικής πορείας του παιδιού, από τη στιγμή της σύλληψής του. Ένα από αυτά τα γονίδια που είναι υπεύθυνα για την κατάκτηση της γλώσσας, το FoxP2, εντοπίστηκε πρόσφατα στο ανθρώπινο χρωμόσωμα 7, από τον Antony Monaco και τους συνεργάτες του στο Wellcome Trust Centre for Human Genetics της Οξφόρδης. Το να έχει όμως κανείς το συγκεκριμένο γονίδιο, δεν αρκεί. Αν το παιδί δεν «εκτεθεί» στη σωστή «γλώσσα» κατά τη διάρκεια της κρίσιμης μαθησιακής περιόδου τότε θα έχει πάντοτε προβλήματα με το λόγο». Συνεχίζει, ξεκαθαρίζοντας πως «τα γονίδια δεν είναι κάποιο αναλλοίωτο «καλούπι», ούτε είναι απλώς φορείς της κληρονομικότητας. Είναι εν δράσει σε όλη τη διάρκεια της ζωής μας, ξεκινώντας ήδη από τη στιγμή της σύλληψής μας, ενεργοποιώντας το ένα το άλλο, αλληλεπιδρώντας στο εκάστοτε περιβάλλον. Είναι ταυτόχρονα η αιτία και η συνέπεια των πράξεών μας.

Η επιστημονική έρευνα στρέφεται πλέον προς δύο κατευθύνσεις: α) στη διερεύνηση των τρόπων με τους οποίους αλληλοεπιδρούν οι βιολογικοί και οι περιβαλλοντικοί παράγοντες, και β) στον εντοπισμό των περιβαλλοντικών παραγόντων που είτε αποτελούν παράγοντες κινδύνου, είτε αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες. Ένας κλάδος που προήλθε από τις επιστήμες της γενετικής και της συμπεριφοράς και είναι πολλά υποσχόμενος, είναι η γενετική της συμπεριφοράς που εξετάζει τις πιθανές

συνδέσεις ανάμεσα στον φαινότυπο και στον γονότυπο των ατόμων. Ανάμεσα, δηλαδή, σε μια παρατηρούμενη συμπεριφορά και σε μια γενετική προδιάθεση. Εφαρμόζει τις αρχές της γενετικής στη μελέτη της συμπεριφοράς με τη συμβολή και της ψυχολογίας. Οι ερευνητικές μέθοδοι που επιστρατεύονται στον κλάδο αυτό είναι οι μελέτες οικογενειών, οι μελέτες διδύμων και οι μελέτες υιοθετημένων παιδιών. Οι μέθοδοι αυτές έχουν προσφέρει πολλά στη γνώση και την κατανόηση της φύσης πολλών αναπτυξιακών διαταραχών συμπεριλαμβανομένων και των προβλημάτων στη μάθηση (Αναστασίου, 2008, 1998· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

Μολονότι η κληρονομικότητα των γενικών γλωσσικών δεξιοτήτων έχει εκτιμηθεί ότι φθάνει σε ποσοστό 64% της αιτιολογίας (de Zeeuw et al., 2015), άλλες συμπεριφορικές-γενετικές μελέτες δείχνουν ότι οι δεξιότητες φωνολογικής επεξεργασίας, όπως η ικανότητα επανάληψης των λέξεων, είναι πιο πολύ κληρονομικές και λιγότερο ευαίσθητες στις περιβαλλοντικές επιπτώσεις από τις ευρύτερες γλωσσικές ικανότητες, όπως το λεξιλόγιο (Hayiou-Thomas, 2008). Αυτό οδηγεί στην πρόβλεψη μιας ισχυρότερης συσχέτισης μεταξύ της φωνολογικής δεξιότητας της μητέρας και της ανάγνωσης / ορθογραφίας των παιδιών από ότι μεταξύ των ευρύτερων (μη φωνολογικών) μετρήσεων της γλωσσικής δεξιότητας της μητέρας, της γλώσσας του παιδιού και των αποτελεσμάτων γραμματισμού (Puglisi et al., 2017).

Η κληρονομικότητα στην ορθογραφία έχει τεκμηριωθεί, ωστόσο, δεν έχει βρεθεί υψηλή συσχέτιση ανάμεσά τους (Bates et al., 2007· Byrne et al., 2008). Σύμφωνα με την υπόθεση των γενικών γονιδίων (Plomin & Kovas, 2005) και το μοντέλο πολλαπλού ελλείμματος (Pennington, 2006), όταν συνεκτιμώνται οι ατομικές διαφορές με βάση την οικογένεια μπορεί να μην μεταφράζονται απαραίτητα σε αιτιολογικές (γενετικές και περιβαλλοντικές) διαφορές στα αποτελέσματα επίδοσης. Σύμφωνα με τους Erbéli et al. (2018), όμως, αυτό δεν έχει ελεγχθεί ξεκάθαρα και δεν είναι απόλυτο. Πέρα από τους γενετικούς παράγοντες, διάφοροι περιβαλλοντικοί παράγοντες έχουν, επίσης, αποδειχθεί ότι είναι σημαντικοί στην ανάπτυξη των ΜΔ ή ικανοτήτων, ιδιαίτερα στις δεξιότητες γραμματισμού.

Επιπρόσθετα, έχει αποδειχθεί ότι ο κίνδυνος ανάπτυξης μαθησιακής δυσκολίας στις οικογένειες υπάρχει. Έχει, επίσης, φανεί πως η ύπαρξη θετικού οικογενειακού ιστορικού μαθησιακής δυσκολίας ευθύνεται για τις διαφορές στα αποτελέσματα

επίδοσης στην ανάγνωση και στα μαθηματικά καθώς τα παιδιά με θετικό οικογενειακό ιστορικό βαθμολογούνται σημαντικά χαμηλότερα σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς τέτοιο οικογενειακό ιστορικό. Ωστόσο, ο ρόλος του οικογενειακού ιστορικού στην εξήγηση των αιτιολογικών γενετικών και περιβαλλοντικών διαφορών μεταξύ αυτών των υποομάδων παιδιών δεν έχει ακόμη καθοριστεί (Erbeli et al., 2018).

Πιο αναλυτικά, η μελέτη των Erbeli et al. (2018) σε 872 δίδυμους από το Florida Twin Project on Reading, Behavior, and Environment χρησιμοποίησε μια προσέγγιση πολλαπλών ομάδων για να εξετάσει αιτιολογικές διαφορές στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τα μαθηματικά μεταξύ δύο υπο-ομάδων, που ορίζονταν από την κατάσταση του οικογενειακού ιστορικού. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντικές μέσες διαφορές σε όλα τα αποτελέσματα επιδόσεων, εκτός από τα μαθηματικά. Ωστόσο, δεν βρέθηκαν σημαντικές αιτιολογικές διαφορές σε οποιοδήποτε αποτέλεσμα επίδοσης μεταξύ των δύο υπο-ομάδων. Τα αποτελέσματα συνάδουν με την υπάρχουσα βιβλιογραφία, η οποία υποστηρίζει ότι ο κίνδυνος ανάπτυξης μαθησιακής δυσκολίας μεταδίδεται μέσω της οικογένειας.

Η ακαδημαϊκή επίδοση και η γνωστική ικανότητα του παιδιού είναι ουσιαστικά κληρονομήσιμες, όπως έχει αποδείξει η συμπεριφορική και μοριακή γενετική έρευνα, αλλά η γενετική παραλλαγή δεν λαμβάνει υπόψη όλη τη διαστρωμάτωση των γνωστικών και ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων μεταξύ των οικογενειών. Τα πλαίσια και οι εμπειρίες που συμβάλλουν σε αυτές τις κοινές περιβαλλοντικές επιρροές στη γνωστική ικανότητα και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, δεν έχουν ακόμα καθοριστεί. Το Texas Twin Project, χρησιμοποίησε ένα εθνοτικά και κοινωνικοοικονομικά ποικίλο δείγμα ($n=1.728$) διδύμων ηλικίας 7-20 ετών. Εντόπισε συγκεκριμένα μετρήσιμα κοινωνικοοικολογικά πλαίσια οικογένειας, σχολείου και κοινότητας, που στατιστικά αντιπροσώπευαν λανθάνουσα κοινή περιβαλλοντική διακύμανση στις γνωστικές ικανότητες και τις ακαδημαϊκές δεξιότητες. Οι σύνθετες μετρήσεις της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης των γονέων, της δημογραφικής σύνθεσης του σχολείου και της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της γειτονιάς αντιπροσώπευαν μέτριες αναλογίες διακύμανσης στον δείκτη νοημοσύνης και στο επίτευγμα. Η συνολική διακύμανση που εξηγείται από τα πολυεπίπεδα περιβάλλοντα κυμαινόταν από 15% έως 22%. Η επιρροή του οικογενειακού κοινωνικοοικονομικού πλαισίου στον δείκτη νοημοσύνης και στην επίδοση επικαλυπτόταν ουσιαστικά με την επιρροή των

προγνωστικών παραγόντων του σχολείου και της γειτονιάς/κοινότητας. Μαζί με την εθνικότητα, τα μετρήσιμα κοινωνικοοικολογικά πλαίσια εξήγησαν το 100% των κοινών περιβαλλοντικών επιρροών στον δείκτη νοημοσύνης και περίπου το 79% των κοινών περιβαλλοντικών επιρροών, τόσο στη λεκτική κατανόηση όσο και στην ικανότητα ανάγνωσης (Engelhardt et al., 2019).

2.1.4 Χαρακτηριστικά παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία

Η άποψη ότι τα παιδιά με ΜΔ παρουσιάζουν συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα είναι γενικότερα αποδεκτή και αρκετά διερευνημένη (Δανοπούλου & Πίττα, 2020· Ogundele, 2018· Mundy et al., 2017· Olson et al., 2013· O’Nions et al., 2014· Papaioannou et al., 2014· Sridevi et al., 2015· Τζουριάδου, 2011).

Η συχνότητα της συνύπαρξης ή αλλιώς της συννοσηρότητας δυσκολιών στην ορθογραφία και γενικά στον γραπτό λόγο με συναισθηματικά, κοινωνικά και προβλήματα συμπεριφοράς διαφέρει ανάλογα με το επιστημονικό πεδίο προέλευσης της μελέτης. Τα παιδιά με δυσκολίες παρουσιάζουν μεγάλη ανομοιογένεια όσον αφορά στο είδος και στη σοβαρότητα των δυσκολιών τους, αλλά εμφανίζουν και αυξημένα συναισθηματικά και κοινωνικά προβλήματα σε σχέση με τους συνομήλικους τους (Carroll et al., 2005). Τα ποσοστά είναι, επίσης, αυξημένα και σε κάποιες μελέτες κυμαίνονται από 24-52% και φτάνουν έως και 50-60% (Βενιανάκη, 2009).

Η Nieves (1991) υποστήριξε πως αν και οι ΜΔ έχουν συνδεθεί με την ψυχοπαθολογία, η έρευνα δεν είναι πειστική, επειδή οι μελέτες επί του θέματος χρησιμοποιούν διαφορετική ορολογία και ορισμούς ως προς τις ΜΔ και δεν μετρούν ικανοποιητικά τους συμπεριφορικούς και συναισθηματικούς παράγοντες.

Όπως, όμως, διευκρινίζει η Τζουριάδου (2011) οι ΜΔ αναφέρονται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών. Αυτό πρακτικά σημαίνει πως οι μαθητές/τριες με ΜΔ μπορεί να έχουν μερικά ή όλα τα χαρακτηριστικά που παρουσιάζονται σε έναν ορισμό. Επίσης, η χρήση διαφορετικής ονοματολογίας, οφείλεται στο διαφορετικό επιστημονικό τομέα προέλευσης των ερευνητών και στην διαφορετική προσέγγιση που ακολουθούν. Για παράδειγμα, ο όρος «σχολική αποτυχία» αν και δεν συμπεριλαμβάνει αποκλειστικά παιδιά με ΜΔ, χρησιμοποιείται ως συνώνυμος των ΜΔ και μάλιστα ευρέως από που

προέρχονται από την εκπαίδευση λόγω του ότι η πλειονότητα των παιδιών με ΜΔ βιώνει ή οδηγείται σε σχολική αποτυχία. Όσον αφορά δε στα μεθοδολογικά προβλήματα, η Τσοβίλη (2001: 35) παρατήρησε πως «η μέτρηση ορισμένων μόνο κοινωνικών και συναισθηματικών μεταβλητών στις ερευνητικές απόπειρες, αναιρεί αυτόματα άλλους εξίσου σημαντικούς παράγοντες, που συμβάλλουν στις δυσκολίες του δυσλεξικού παιδιού και του εφήβου».

Σύμφωνα με τους Carroll et al. (2005) τα αγόρια φαίνεται να έχουν περισσότερες δυσκολίες στο γραπτό λόγο σε σχέση με τα κορίτσια και συσχετίζονται σημαντικά με την διαταραχή ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας, την κακή διάθεση και τα εξωτερικευμένα προβλήματα. Η σχέση μεταξύ των δυσκολιών γραμματισμού και του άγχους υποδηλώνει την άμεση επίδραση των προβλημάτων στην εκδήλωση αγχώδους διαταραχής σε παιδιά που από τη φύση τους είναι ανήσυχα.

Τα κορίτσια που αντιμετωπίζουν δυσκολίες εμφανίζουν περισσότερο εσωτερικευμένα προβλήματα. Ο όρος εσωτερικευμένα προβλήματα είναι συνώνυμο με τους όρους, εσωτερικευμένες διαταραχές ή συναισθηματικές διαταραχές. Παλαιότερα είχαν χρησιμοποιηθεί και άλλοι διαφορετικοί όροι, όπως νευρωτικές διαταραχές που ήταν ανάλογοι των ορισμών των κατηγορικών συστημάτων ταξινόμησης. Τα εσωτερικευμένα προβλήματα αναφέρονται σε συμπτώματα φόβου, άγχους, σωματικών ενοχλημάτων, κατάθλιψης, μειονεξίας, κατωτερότητας, συστολής, αμηχανίας κοινωνικής απόσυρσης, ντροπαλότητας, κλάματος, υπερευαισθησίας και χρόνιας λύπης. Τα πιο συχνά εσωτερικευμένα προβλήματα που εμφανίζονται στα παιδιά σχολικής ηλικίας είναι τα προβλήματα άγχους. Η ύπαρξη των εσωτερικευμένων προβλημάτων δεν αφορά μόνο σε ένα σύμπτωμα, αλλά στην συνύπαρξη όμοιων συμπτωμάτων (Βενιανάκη, 2005· Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

Τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς που γίνονται γρήγορα αντιληπτά, αναφέρονται σε συμπεριφορές των οποίων τα χαρακτηριστικά είναι η ανυπακοή, η επιθετικότητα προς ανθρώπους και ζώα, η παραβίαση κανόνων, η εμπλοκή σε καβγάδες, η ευερεθιστότητα. Αυτές οι συμπεριφορές χαρακτηρίζουν πάρα πολλά παιδιά που είναι ζωηρά και δραστήρια. Η διαφορά βρίσκεται στο πόσο συχνές είναι αυτές οι συμπεριφορές και με ποια ένταση εμφανίζονται. Έχουν χειρότερη πρόγνωση και θεωρούνται πιο σοβαρές όταν παραβιάζονται οι ελευθερίες και τα δικαιώματα των

άλλων. Σημαντική είναι και η επίδραση που ασκούν οι συμπεριφορές αυτές στην κοινωνική και ακαδημαϊκή λειτουργία των παιδιών (Μόττη-Στεφανίδη, 2004). Αυτά τα προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρονται συχνά είτε ως σύνδρομο εναντιωτικής-προκλητικής συμπεριφοράς είτε ως προβλήματα διαγωγής τα οποία εμφανίζονται με διαφορετικό τρόπο κάθε φορά ως επιθετικές ή αντιδραστικές αλληλεπιδράσεις με τον κοινωνικό τους περίγυρο και ως ελλείψεις θετικές δεξιότητες κοινωνικοποίησης. Παρουσιάζουν, επίσης, τα παιδιά προβλήματα αυτοεκτίμησης, απουσία δημιουργικού παιχνιδιού, χρήση αντικοινωνικού λεξιλογίου, ανασφαλή εσωτερικά πρότυπα, φτωχές ακαδημαϊκές ικανότητες και επιδόσεις, ανώριμο τρόπο σκέψης, κενά στη γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη, μειωμένη ανοχή σε ματαιώσεις, και τέλος, αδυναμία επίλυσης προβλημάτων ή συγκρούσεων (Δανοπούλου & Πίττα, 2020· Δόικου-Αυλίδου, 2002). Ανάλογα με την ηλικία, κάποια μπορεί να παρουσιάζονται σε ήπια μορφή και κάποια σε έξαρση. Είναι δυνατόν επίσης να συνυπάρχουν τα εσωτερικευμένα και τα εξωτερικευμένα προβλήματα. Οι Knivnsberg και Andreassen (2008) εξέτασαν παιδιά με σοβαρού βαθμού δυσλεξία και μια αντίστοιχη ομάδα ελέγχου. Βρήκαν σημαντικά περισσότερα προβλήματα εσωτερίκευσης, εξωτερίκευσης, προσοχής και συνολικά προβλήματα συμπεριφοράς στην ομάδα δυσλεξίας, που αναφέρθηκαν από τους δασκάλους, τους γονείς και τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Ομοίως οι Willcutt και Pennington (2000) ανέφεραν, επίσης, ότι τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες εμφάνισαν σημαντικά περισσότερα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου. Η μελέτη από τους Heiervang et al. (2001) εξέτασε την προβληματική συμπεριφορά σε μια ομάδα παιδιών με δυσλεξία και μια ομάδα ελέγχου και διαπίστωσε επίσης ότι οι δάσκαλοι, οι γονείς και οι μαθητές ανέφεραν περισσότερα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης στη δυσλεξία παρά στην ομάδα ελέγχου. Οι γονείς και οι δάσκαλοι ανέφεραν επίσης σημαντικά περισσότερα προβλήματα προσοχής (Dahle & Knivnsberg, 2014).

Οι αιτιολογικοί παράγοντες στους οποίους αποδίδονται τα εξωτερικευμένα προβλήματα συνήθως περιλαμβάνουν το οικογενειακό περιβάλλον, την αντικοινωνική η παραβατική συμπεριφορά του γονέα, τις μεθόδους ανατροφής και διαπαιδαγώγησης του παιδιού, την ποιότητα της επικοινωνίας του παιδιού με τα άτομα του περιβάλλοντος του και το είδος του δεσμού του με τη μητέρα. Όσον αφορά σε άλλους παράγοντες που πιθανόν να επιδρούν στη συμπεριφορά του αναφέρονται και η χαμηλή

σχολική επίδοση, η οικονομική δυσχέρεια, το χαμηλό νοητικό δυναμικό, η απόρριψη από συνομηλίκους (Βενιανάκη, 2005).

Όσον αφορά στη συννοσηρότητα, αναφέρεται πως οι δυσκολίες μάθησης συμπεριλαμβάνουν ως επί το πλείστο, υπερκινητικότητα, διαταραχή της προσοχής, παραπτωματική συμπεριφορά, παρορμητικότητα, συναισθηματική αστάθεια, χαμηλή εικόνα εαυτού, κατάθλιψη, αγχώδεις διαταραχές και μείζονες συναισθηματικές, κοινωνικές και συναισθηματικές διαταραχές. Ωστόσο, η ύπαρξη της συννοσηρότητας δεν σημαίνει ότι υπάρχει μια αιτιολογική σχέση ανάμεσα στη μαθησιακή δυσκολία και στην παθολογία. Δεν μπορεί κανείς να απαντήσει αν η σχέση τους είναι μια σχέση αιτίας- αποτελέσματος. Ο κάθε παράγοντας επηρεάζει τον άλλο και αντίστροφα (Αναγνωστόπουλος & Σίνη, 2006· Martinez & Clikeman, 2004). Η συννοσηρότητα αυτή συχνά θεωρείται δευτερογενής συναισθηματική αντίδραση που απορρέει από την αλληλεπίδραση του παιδιού με το οικογενειακό, το σχολικό και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον, ανεξάρτητα από την ύπαρξη της μαθησιακής διαταραχής (Τσαμπαρλή, 2011β). Οι Aro et al., (2021) μελέτησαν τις συσχετίσεις μεταξύ ΜΔ και συναισθηματικών προβλημάτων συμπεριφοράς σε 579 παιδιά (ηλικίας 8-15 ετών) που διαγνώστηκαν είτε μόνο με αναγνωστικές δυσκολίες, είτε μόνο με δυσκολίες στα μαθηματικά είτε με συνδυασμό και των δύο δυσκολιών, και στην ανάγνωση και στα μαθηματικά. Οι αναλύσεις ανέδειξαν ότι υψηλά ποσοστά παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες, ανεξάρτητα από τον τύπο, εμφάνισαν συμπτώματα προβλημάτων συμπεριφοράς στο κλινικό εύρος. Τα προβλήματα αυτά εκδηλώνονταν συχνότερα στο σχολικό πλαίσιο, καθώς αναφέρθηκαν κυρίως από τους/τις εκπαιδευτικούς. Τα ποσοστά των συμπτωμάτων στο κλινικό εύρος ήταν ανησυχητικά υψηλά σε όλες τις ομάδες ΜΔ σε όλες τις κλίμακες, κυμαινόμενες από 15% έως 59%, τα παιδιά με ΜΔ εμφάνισαν περίπου 2 έως 8 φορές περισσότερα προβλήματα κλινικού εύρους από το τυπικό φινλανδικό δείγμα. Ιδιαίτερα υψηλά ποσοστά βρέθηκαν στα προβλήματα συναισθηματικής φύσης, άγχους και διαταραχή ελλειμματική προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ), καθώς αναφέρθηκαν σε πάνω από το 37% του δείγματος.

Αν και η δυσλεξία έχει συσχετιστεί με μια σειρά από ζητήματα ψυχολογικής ευεξίας στην παιδική ηλικία δεν είναι σαφές εάν αυτά προέρχονται από τις δυσκολίες στο σχολείο ή από άλλες προϋπάρχουσες δυσκολίες που μερικές φορές συνυπάρχουν με τη δυσλεξία. Χρησιμοποιώντας δεδομένα από τη μελέτη της χιλιετίας του Ηνωμένου

Βασιλείου από το 2003 έως το 2011, οι Jordan και Dyer (2017) σύγκριναν την ανάπτυξη ψυχολογικής ευεξίας για τις ηλικίες 3-11 ετών. Τα παιδιά χωρίστηκαν σε τέσσερις ομάδες. Στην ομάδα που είχαν μόνο δυσλεξία, στην ομάδα που είχαν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες εξαιρουμένης της δυσλεξίας, στην ομάδα συννοσηρότητας της δυσλεξίας με άλλες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και στην ομάδα χωρίς ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα αποτελέσματα, έχοντας ελέγξει τη φυλή, το φύλο, την ηλικία και το οικογενειακό εισόδημα έδειξαν ότι με εξαίρεση τις δυσκολίες συμπεριφοράς, ζητήματα ψυχολογικής ευεξίας που σχετίζονται με τη δυσλεξία δεν εμφανίζονται στην προσχολική ηλικία. Αντίθετα, ξεκινούν με την έναρξη του σχολείου (Jordan & Dyer, 2017: 161).

Οι Moll et al. (2016) υποστηρίζουν την άποψη ότι οι νευροαναπτυξιακές διαταραχές, όπως η αναγνωστική δυσκολία και οι δυσκολίες στα μαθηματικά, είναι αποτέλεσμα πολλαπλών παραγόντων κινδύνου. Έχοντας διαφορετικά προφίλ όμως μπορεί να θεωρηθούν ως επιχείρημα κατά της ομαδοποίησής τους κάτω από τον γενικό όρο της «ειδικής μαθησιακής διαταραχής». Όσον αφορά στη μεθοδολογία, δεδομένου ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές διαταραχές παρουσιάζουν συχνά δυσκολίες προσοχής χωρίς να πληρούν τα διαγνωστικά κριτήρια για ΔΕΠ-Υ, είναι σημαντικό οι μελλοντικές μελέτες να λαμβάνουν υπόψη τις ατομικές διαφορές στις δεξιότητες προσοχής κατά την αξιολόγηση των παραγόντων κινδύνου για τις διαταραχές αυτές. Όσον αφορά στην εκπαίδευση, τα γνωστικά προφίλ που σχετίζονται με δυσκολίες στην ανάγνωση και σε δυσκολίες στα μαθητικά καθώς και στις περιπτώσεις συννοσηρότητας των δυο, θα πρέπει να κατευθύνουν την επιλογή των παρεμβάσεων. Θα πρέπει δηλαδή να λαμβάνονται υπόψη τα διακριτά προφίλ που σχετίζονται με το καθένα. Συνοψίζοντας, οι ερευνητές/τριες, τονίζουν πως *«η μελλοντική έρευνα θα πρέπει να εξετάσει τις αναπτυξιακές σχέσεις μεταξύ των διαφορετικών αναπτυξιακών διαταραχών και τον τρόπο με τον οποίο αλλάζουν οι συννοσηρότητες τους με την πάροδο του χρόνου»* (Moll et al., 2016: 279).

Το ζήτημα που προβάλλουν όμως ως σημαντικότερο όσοι ασχολήθηκαν με την επισκόπηση των σχετικών ερευνών είναι αυτό της διευκρίνησης της σχέσης αιτίας-αποτελέσματος ανάμεσα στις ΜΔ και τα συναισθηματικά, κοινωνικά και συμπεριφορικά προβλήματα (Jorm, 1983· Prior et al., 1999· Pumfrey & Reason, 1993· Στασινός, 2001). Η απάντηση έρχεται από τη σύγχρονη έρευνα που διευκρινίζει πως

σε ορισμένες διαταραχές οι βιολογικοί παράγοντες ενδέχεται να επηρεάζουν σημαντικά την εκδήλωση κάποιας παθολογικής συμπεριφοράς, ενώ σε άλλες λειτουργούν ως προδιαθεσικοί παράγοντες. Η επιστημονική έρευνα πλέον δεν ασχολείται μόνο με το ποιοι βιολογικοί παράγοντες ευθύνονται περισσότερο ή λιγότερο από τους περιβαλλοντικούς για την εμφάνιση κάποιας διαταραχής, αλλά και με το να διερευνήσει με ποιο τρόπο αλληλεπιδρούν οι παράγοντες αυτοί μεταξύ τους. Επίσης, έχει στραφεί στη μελέτη του ποιοι από τους περιβαλλοντικούς παράγοντες είναι είτε παράγοντες κινδύνου είτε προστατευτικοί παράγοντες για την εκδήλωση μιας γενετικής προδιάθεσης στη συμπεριφορά. Επιπλέον, διερευνά και το γιατί σε κάποιες περιπτώσεις, η ίδια γενετική προδιάθεση μπορεί να εκδηλωθεί με διαφορετικά συμπτώματα που έχουν και διαφορετικού βαθμού βαρύτητα (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2002).

2.2 Οικογένεια

2.2.1 Εννοιολογική διασαφήνιση του όρου «οικογένεια»

Η οικογένεια είναι μία οργανωμένη κοινωνική ομάδα διαφορετικών γενεών που διέπεται από κοινωνικές νόρμες σχετικά με την καταγωγή, τη συγγένεια και την κοινωνικοποίηση των νέων. Δύο βασικές έννοιες που συνδέονται με την οικογένεια είναι η δομή και λειτουργία (Γιώτσα, 2007).

Με τον όρο οικογένεια ορίζεται η ομάδα ατόμων που συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς αίματος, γάμου ή υιοθεσίας και διαμένουν κάτω από την ίδια στέγη (Μπαμπινιώτης, 1998). Ως ομάδα, η κάθε οικογένεια έχει τα δικά της χαρακτηριστικά που την κάνουν μοναδική, όπως ήθη, έθιμα, συνήθειες και συμπεριφορές, χτίζοντας με αυτόν τον τρόπο την ταυτότητα των μελών της (Day, Gavazzi, Miller & Van Langeveld, 2009).

Η οικογένεια συνιστά έναν βασικό πανανθρώπινο θεσμό και συνάμα έναν κύριο φορέα ισχυρότατων επιδράσεων στην ανάπτυξη του ανθρώπου. Αποτελεί το βασικό κοινωνικό σύστημα που επηρεάζει την ανάπτυξη των ατόμων (Pearson et al., 2008). Η έννοια της οικογένειας είναι βαθιά συνδεδεμένη με την αντίληψη που έχουμε σχετικά

με το *ποιοι είμαστε*. Η οικογένεια είναι το πρωταρχικό και, εκτός από σπάνιες περιπτώσεις, το ισχυρότερο σύστημα στο οποίο μπορεί να ανήκει το άτομο (McGoldrick et al., 1999).

Η οικογένεια αποτελεί έναν ζωτικής σημασίας θεσμό της κοινωνίας. Συμβάλλει «στη μετάδοση των κοινωνικών αξιών – τα ‘πρέπει και δεν πρέπει’ της συμπεριφοράς που οφείλουν να έχουν τα μέλη της οικογένειας τόσο μέσα όσο και έξω από αυτήν – και ενώνει τα μέλη της μέσω γενικών παραδοχών, προσδοκιών, στόχων, θρησκευτικών, κοινωνικών και σεξουαλικών δικαιωμάτων και απαγορεύσεων. Κατ’ αυτό τον τρόπο η οικογένεια ικανοποιεί τις ηθικές, οικονομικές, συναισθηματικές και άλλες ιδιαίτερες ανάγκες των μελών της. Από αυτήν άλλωστε πηγάζουν τα πιο συγκλονιστικά από τα βαθύτερα, τα πιο προσωπικά και τα πλέον αποκαλυπτικά συναισθήματά μας. Στο πλαίσιο της οικογένειας βιώνουμε τα συναισθήματα της αγάπης, της έλξης, της στοργής αλλά και του πόνου» (Ζαφείρης και συν., 1999: 13).

Ένας πιο ψυχολογικός ορισμός υπογραμμίζει ότι η οικογένεια είναι μια ομάδα ανθρώπων που μοιράζονται μια κοινή ιστορική διαδρομή, βιώνουν μαζί μια τωρινή πραγματικότητα και προσδοκούν σε μια μελλοντική σχέση αλληλεξάρτησης (Kramer, 1980).

Στην εθνογραφική μελέτη του Clark (1983 αναφορά Γεωργίου, 2000) η οικογένεια ορίζεται ως η αλληλεπίδραση μιας ομάδας ατόμων, όπου το κάθε άτομο κατέχει μια θέση με ρόλους που είτε επιλέγει είτε του ανατίθενται. Το κάθε μέλος αντιλαμβάνεται τους κανόνες, οι οποίοι καθορίζονται συλλογικά ή ατομικά από τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας, αναφορικά με τη συμπεριφορά και τα χαρακτηριστικά του και ενεργεί ανάλογα.

2.2.2 Λειτουργία οικογένειας: Ρόλοι και μορφές

Η οικογένεια αποτελεί πρωταρχικό παράγοντα για την ανάπτυξη του ατόμου. Όλες ανεξαιρέτως οι ψυχολογικές θεωρίες προσδίδουν στο οικογενειακό περιβάλλον

ιδιαίτερη μορφοποιό δύναμη και το θεωρούν ως τον σπουδαιότερο καθοριστικό παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού (Παππά, 2006: 27).

Σύμφωνα με τους Goldenberg και Goldenberg (2005) η οικογένεια είναι ένα φυσικό και κοινωνικό σύστημα με δικά του χαρακτηριστικά και ιδιότητες, το οποίο έχει αναπτύξει ένα σύνολο κανόνων, είναι γεμάτο ανατιθέμενους και αποδιδόμενους ρόλους για τα μέλη του, διαθέτει μια οργανωμένη δομή εξουσίας και έχει αναπτύξει πολύπλοκους φανερούς και κρυφούς τρόπους επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων που επιτρέπουν διάφορα καθήκοντα να εκτελούνται με αποτελεσματικό τρόπο. Αξίζει να αναφερθεί ότι η οικογένεια αναπτύσσει ένα συναισθηματικό κλίμα, ένα πλέγμα στήριξης όπως χαρακτηρίζεται και σημείο αναφοράς της ταυτότητας των μελών της. Μέσα σε αυτό το περιβάλλον τα μέλη της αισθάνονται ασφάλεια, ενώ παράλληλα, μπορούν να εγκαταλείπουν αυτό το πλέγμα και να επιστρέφουν, όποτε χρειαστεί (Τσαμπαρλή, 2011α: 187).

Η οικογένεια είναι ένα μικρό κοινωνικό σύστημα, δυναμικό, που αλλάζει με πολλούς τρόπους μέσα στο χρόνο. Κάθε μέλος της οικογένειας, αλλά και η οικογένεια ολόκληρη εξελίσσεται και διανύει τον δικό της κύκλο ζωής, ο οποίος βρίσκεται σε συνάρτηση με την εξελικτική πορεία κάθε μέλους στις διάφορες ηλικίες. Η οικογένεια, όπως και κάθε άλλο σύστημα, δεν αποτελείται μόνο από τα μεμονωμένα πρόσωπα που περιλαμβάνει, αλλά χαρακτηρίζεται από συνεχή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση μεταξύ των μελών. Κάθε αλλαγή που συμβαίνει σε ένα μέλος της οικογένειας επηρεάζει άμεσα ή έμμεσα και τα υπόλοιπα μέλη αντίστοιχα (Γιώτσα, 2007).

Η οικογένεια είναι μία οργανωμένη κοινωνική ομάδα διαφορετικών γενεών που διέπεται από κοινωνικές νόρμες σχετικά με την καταγωγή, τη συγγένεια και την κοινωνικοποίηση των νέων. Οι βασικές έννοιες που συνδέονται με την οικογένεια είναι η δομή και η λειτουργία (Γεώργας, 2000· Γεώργας και συν., 2006). Σύμφωνα με τον Smith (1995 αναφορά Γιώτσα, 2007), η δομή της οικογένειας αναφέρεται στον αριθμό, στις θέσεις και στους ρόλους των μελών του οικογενειακού συστήματος, όπως γονέας, σύζυγος, παιδί, άλλος συγγενής. Η δε λειτουργία αναφέρεται στους τρόπους, με τους οποίους η οικογένεια εξασφαλίζει την επιβίωσή της και ικανοποιεί τις φυσικές και ψυχολογικές ανάγκες των μελών της.

Η οικογένεια έχει πολλαπλούς ρόλους. Για το ρόλο της οικογένειας μπορεί κανείς να ισχυριστεί πως μοιάζει να υπάρχει κάποιου τύπου «συμφωνία» στη βιβλιογραφία (Γεωργίου, 2000). Ο Ackerman (1958) περιγράφει τις παραμέτρους και τους σκοπούς της λειτουργίας της οικογένειας, οι οποίοι χαρακτηρίζονται από διαχρονικότητα, και είναι:

1. Παροχή τροφής, κατοικίας και άλλων υλικών αγαθών, με στόχο τη διατήρηση της ζωής και την προστασία των μελών της από εξωτερικούς κινδύνους.
2. Παροχή κοινωνικής συντροφικότητας, που αποτελεί τη βάση για τις συναισθηματικές σχέσεις της οικογένειας.
3. Παροχή δυνατοτήτων για την ανάπτυξη προσωπικής ταυτότητας συνδεδεμένης με την οικογενειακή ταυτότητα. Το αίσθημα αυτό είναι απαραίτητο για την αντιμετώπιση καινούργιων εμπειριών και τη δημιουργία νέων δεσμών.
4. Δημιουργία σεξουαλικών προτύπων και ρόλων, που θα οδηγήσουν στη σεξουαλική ωρίμανση και ικανοποίηση.
5. Κοινωνικοποίηση των παιδιών μέσα από την εκπαίδευσή τους σε κοινωνικούς ρόλους και την προετοιμασία τους για την αποδοχή κοινωνικών ευθυνών.
6. Παροχή γνώσεων και υποστήριξη της δημιουργικότητας και των πρωτοβουλιών του κάθε μέλους.

Βάση για τη δημιουργία και λειτουργία της οικογένειας αποτελούν οι γονείς. Η γονικότητα είναι μια πολύπλοκη διαδικασία, η οποία περιλαμβάνει πολύ περισσότερα από μια μητέρα ή έναν πατέρα που παρέχουν τροφή, ασφάλεια και στοργή σε ένα παιδί. Οι γονείς διαδραματίζουν τον κεντρικότερο ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, των σκέψεων, των συναισθημάτων και της συμπεριφοράς των παιδιών. Αποτελούν το πιο σημαντικό σημείο αναφοράς των παιδιών, το βασικό τους πρότυπο (ιδιαίτερα κατά την προσχολική και σχολική περίοδο), το οποίο θα αποκτήσει ρεαλιστικές διαστάσεις καθώς το παιδί ωριμάζει γνωστικά, συναισθηματικά και κοινωνικά (Παππά, 2006: 27). Ειδικότερα, οι γονείς έχουν τρεις κύριους στόχους:

- 1) *Το στόχο της επιβίωσης*: καλούνται να εξασφαλίσουν την επιβίωση των παιδιών τους, φροντίζοντας την υγεία και την ασφάλειά τους.
- 2) *Τον οικονομικό στόχο*: έχουν χρέος να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους τη δυνατότητα απόκτησης δεξιοτήτων και άλλων προσόντων που τους χρειάζονται ώστε να γίνουν οικονομικά παραγωγικοί ως ενήλικες.

- 3) *Τον πολιτισμικό στόχο*: καλούνται να εξασφαλίσουν στα παιδιά τους τη δυνατότητα απόκτησης των βασικών πολιτισμικών αξιών της ομάδας στην οποία ανήκουν (Le Vine, 1988).

Στη βιβλιογραφία αναφέρονται διάφοροι τύποι γονέων οι οποίοι επηρεάζουν τη συμπεριφορά των παιδιών. Περιγράφονται αρχικά *οι αυταρχικοί γονείς* που σύμφωνα με έρευνες τα παιδιά τους παρουσιάζουν στη συμπεριφορά συγκεκριμένα χαρακτηριστικά: Δεν είναι ευχαριστημένα με τον εαυτό τους, δεν έχουν στόχους, παραιτούνται εύκολα από την προσπάθεια τους και απογοητεύονται, είναι εσωστρεφή και δεν εμπιστεύονται εύκολα τους άλλους. Υπάρχουν επίσης *οι ανεκτικοί-επιεικείς γονείς* των οποίων τα παιδιά στηρίζονται ελάχιστα στις δυνάμεις τους, είναι παρορμητικά και επιθετικά. Τα παιδιά αυτά είναι ελάχιστα διερευνητικά κι έχουν πολύ μικρό αυτοέλεγχο. Άλλος τύπος γονέων που αναφέρεται είναι *οι ανεκτικοί-αδιάφοροι γονείς*, τα παιδιά αυτών των γονέων τα καταφέρνουν χειρότερα από τα παιδιά των γονέων που ανήκουν στους υπόλοιπους τύπους. Είναι ανώριμα, χαρακτηρίζονται από έντονη απορριπτική στάση προς τους γονείς τους και αντιμετωπίζουν δυσκολίες ως προς την ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους, την εμπιστοσύνη και την αυτοεκτίμηση τους. Αυτά τα παιδιά συνήθως ανήκουν στην ομάδα υψηλού κινδύνου για παραμέληση και κακοποίηση, δεν συμμορφώνονται στους κανόνες και μπορεί να είναι επιθετικά. Τελευταίος τύπος γονέων όπως παρουσιάζεται μέσα από έρευνες είναι *οι δημοκρατικοί γονείς*. Τα παιδιά αυτών των γονέων είναι ανεξάρτητα και στηρίζονται στις δυνάμεις τους, είναι διερευνητικά και χαρακτηρίζονται από αυτοέλεγχο. Τα παιδιά αυτά είναι συνήθως ευχαριστημένα και ικανοποιημένα από τον εαυτό τους, συνεργάζονται και λειτουργούν πολύ καλά μέσα στην ομάδα. Διακρίνονται από επιμονή όσον αφορά την επίτευξη του στόχου που κάθε φορά αναλαμβάνουν (Παππά, 2006: 95-112). Η Satir (1989: 265) μέσα από την ερευνητική παρακολούθηση οικογενειών διαπίστωσε πόσο σημαντικό ρόλο διαδραματίζει ο τρόπος που αντιμετωπίζουν οι γονείς την ανατροφή των παιδιών τους, αλλά και τον ρόλο τους γενικότερα. Αν βλέπουν τον ρόλο τους ως μια εμπειρία μάλλον δυσάρεστη, ως μια σκληρή δουλειά, δεν βοηθούν τα παιδιά. Μόλις, όμως, ξεπεράσουν όσα τους εμποδίζουν να διασκεδάσουν, γίνονται πιο ευέλικτοι τόσο με τα παιδιά τους όσο και με τους εαυτούς τους και η ζωή γίνεται ευκολότερη σε όλα τα επίπεδα.

Οι ρόλοι που αναλαμβάνουν τα μέλη σε μία οικογένεια καθορίζονται από τη θέση τους στην οικογένεια (αν είναι γονείς, παιδιά κ.λπ.), από την κατανομή των ρόλων που έχει κάνει το συζυγικό υποσύστημα στην τωρινή οικογένεια, από τα βιώματα τους στην οικογένεια καταγωγής, από τα στερεότυπα για τους ρόλους των δύο φύλων που επιβάλλει το ευρύτερο κοινωνικό σύστημα και από τις εμπειρίες κάθε μέλους ξεχωριστά (Παπαδιώτη-Αθανασίου, 2000). Μέσα στην οικογένεια τα μέλη αναλαμβάνουν παραπάνω από έναν ρόλους, οι σύζυγοι, δηλαδή, είναι ταυτόχρονα και γονείς, τα παιδιά είναι ταυτόχρονα και αδέρφια (Γιώτσα, 2007).

Το οικογενειακό σύστημα, όπως και κάθε οργανισμός, λειτουργεί με τους ρόλους που αναλαμβάνουν τα μέλη. Μέσα στο πέρασμα των ετών οι ρόλοι των μελών αλλάζουν, όπως μεταβάλλονται και τα οικογενειακά σχήματα ανάλογα το εξελικτικό στάδιο που διανύει η οικογένεια (McGoldrick et al., 1999).

Η *οικογένεια* μπορεί να εμφανιστεί με *πολλές και διαφορετικές μορφές*. Η οικογένεια μπορεί να έχει τη μορφή (Τσιμπιδάκη, 2005):

- *Της πυρηνικής ή συζυγικής οικογένειας*, η οποία αποτελείται από τους δύο συζύγους και τα παιδιά.
- *Της εκτεταμένης οικογένειας*, η οποία περιλαμβάνει την πυρηνική οικογένεια και συγγενείς των συζύγων.
- *Της μονογονικής οικογένειας*, η οποία έχει μόνο τον ένα γονέα, λόγω διαζυγίου ή θανάτου, ή εκτός γάμου γονέα.
- *Της ανασυσταμένης οικογένειας*, στην οποία ο/η σύζυγος ή και οι δύο σύζυγοι προέρχονται από προηγούμενο γάμο και συχνά το παιδί ή και τα παιδιά δεν είναι κοινά των συζύγων.
- *Της ομόφυλης οικογένειας*, που συγκροτείται από γονείς του ίδιου φύλου.

2.2.3 Συστημική θεώρηση της οικογένειας

Η Συστημική Θεωρία Οικογένειας κάνει την εμφάνισή της σε διεθνές και ευρωπαϊκό επίπεδο τη δεκαετία του 1950 (Bertalanffy, 1950). Από τότε διάφοροι θεωρητικοί που διατύπωσαν τη θεωρία για το δομικό ή διαγενεακό και άλλα επίπεδα ανάλυσης, επιχείρησαν να προσεγγίσουν την οικογένεια ως σύστημα. Μια κοινή βασική παραδοχή όλων των θεωρητικών αυτών είναι ότι η οικογένεια, ως ανοικτό σύστημα

βρίσκεται σε συνεχή συναλλαγή με το περιβάλλον και διατηρεί την ισορροπία του μέσα από μια διαδικασία συνεχών αλλαγών (Τσαμπαρλή, 2011α).

Η γενική θεωρία συστημάτων διαμορφώθηκε τη δεκαετία του 1940 με θεμελιωτή της το γερμανό Ludvig von Bertalanffy. Η βασικότερη θέση της ήταν η ολιστική προσέγγιση για την κατανόηση των φαινομένων (Παπαδιώτη-Αθανασίου & Σοφτά-Nall, 2006). Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή η οικογένεια αντιμετωπίζεται ως σύστημα, δεν μπορεί, δηλαδή, κανείς να κατανοήσει ένα μέλος της οικογένειας αν δεν κατανοήσει πώς λειτουργούν όλα μαζί τα μέλη (Brown & Christensen, 1999). Το κάθε σύστημα είναι μέρος ενός ευρύτερου συστήματος, σε μια οργανωμένη σχέση και σε συνεχή αλληλεπίδραση μαζί του. Για παράδειγμα, το άτομο είναι μέρος του συστήματος της οικογένειας, η οποία ανήκει στο ευρύτερο σύστημα της κοινότητας, η οποία ανήκει στο ευρύτερο σύστημα της κοινωνίας, η οποία με τη σειρά της ανήκει στο σύστημα της ανθρωπότητας (Βασιλείου, 1987).

Η οικογένεια προσεγγίζεται ως ένα ανοικτό σύστημα που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του και τείνει να αναπτύσσεται και να κατακτά τη σταθερότητά του μέσα από τις συνεχείς αλλαγές μέσα στον χρόνο (Τσαμπαρλή, 2011α). Η Συστημική Θεώρηση της οικογένειας ενσωματώνοντας τις αρχές της Κυβερνητικής και της Γενικής Θεωρίας των Συστημάτων, προσέφερε θεωρητικό πλαίσιο στην οικογενειακή θεραπεία εισάγοντας έννοιες, όπως:

- Ανοιχτά και κλειστά συστήματα*
- Υποσυστήματα*
- Δομή*
- Όρια*
- Κανόνες*
- Οργάνωση - Ολότητα*
- Ομοίσταση - Ανατροφοδότηση*

Ανοιχτά και κλειστά συστήματα

Σύμφωνα με τον Bertalanffy (αναφορά Goldenberg & Goldenberg, 2005) τα συστήματα κατηγοριοποιούνται σε ανοιχτά και κλειστά. Όταν ο βαθμός αλληλεπίδρασης ενός συστήματος με το περιβάλλον είναι μεγάλος, το σύστημα έχει διαπερατά όρια και θεωρείται ανοικτό. Αντιθέτως, όταν η συναλλαγή με το περιβάλλον

είναι περιορισμένη, το σύστημα αντιστέκεται στην αλλαγή, έχει αδιαπέραστα όρια και θεωρείται κλειστό. Βέβαια, κανένα σύστημα δεν θεωρείται απόλυτα ανοιχτό ή κλειστό. Η αποτελεσματική οικογενειακή λειτουργία κρίνεται και από τη διατήρηση ισορροπίας ανάμεσα στο ανοιχτό και το κλειστό σύστημα: Οι οικογένειες, δηλαδή, λειτουργούν αποτελεσματικά όταν αλληλοεπιδρώντας με το περιβάλλον, προσπαθούν να διατηρήσουν την ισορροπία του συστήματος αντιστεκόμενες στην αλλαγή που θέτει σε κίνδυνο το ίδιο το σύστημα (Τσαμπαρλή, 2011).

Υποσυστήματα

Η οικογένεια αποτελείται από υποσυστήματα. Για τον Ackerman μάλιστα (1958) κάθε άτομο συνιστά υποσύστημα της οικογένειας με τον ίδιο τρόπο που η οικογένεια συνιστά υποσύστημα της ευρύτερης κοινότητας. Ο διαχωρισμός των υποσυστημάτων γίνεται βάσει φύλου, γενιάς, έργου, λειτουργιών, διεξάγοντας έτσι τις βασικές της λειτουργίες. Τα άτομα προσαρμόζονται σε αυτά τα υποσυστήματα τα οποία ορίζονται από κανόνες που ρυθμίζουν τους ρόλους του κάθε μέλους. Έτσι το παιδί οφείλει να δράσει ως τέτοιο στο γονικό υποσύστημα, ώστε ο γονέας του να μπορέσει να δράσει ως ενήλικας. Οι κανόνες που διέπουν το υποσύστημα, λειτουργούν σύμφωνα με τους σκοπούς και στόχους όλης της οικογένειας οι οποίοι διαμορφώνονται μέσα από την αλληλεπίδραση του συστήματος με τον εξωτερικό κόσμο (Κατάκη, 2012). Τα συζυγικά και γονικά υποσυστήματα και το υποσύστημα των αδελφών αποτελούν τα πιο σημαντικά υποσυστήματα. Το συζυγικό υποσύστημα προσφέρει σταθερότητα και καταφύγιο στην οικογένεια, καλείται όμως με τον ερχομό των παιδιών να μετουσιωθεί σε γονικό υποσύστημα με διαφορετικές ευθύνες, προσφέροντας πρότυπα συμπεριφοράς στα παιδιά, έκφρασης σύγκρουσης ή στοργής. Το υποσύστημα των αδελφών από την άλλη, αναπτύσσοντας τα δικά του σχήματα συναλλαγής μαθαίνει να ανήκει σε μια ομάδα διατηρώντας την ατομικότητά του αλλά και τρόπους να αντιμετωπίζει το γονικό

Δομή

Η δομή, αποτελεί το όριο ανάμεσα στο σύστημα και το περιβάλλον του. Αντιπροσωπεύει τους κανόνες που χρησιμοποιεί η οικογένεια για να επιτελεί τις λειτουργίες της (Minuchin, 1974). Υπάρχουν διαφορετικά είδη δομής που μπορεί να εμφανίσει μια οικογένεια (μονογονικές, πυρηνικές, εκτεταμένες, ανασυσταμένες

κ.λπ.). Παράλληλα όμως μπορεί να αλλάξει η δομή της κατά τη διάρκεια του κύκλου ζωής (π.χ. από πυρηνική να γίνει μονογονική μετά από ένα διαζύγιο) (Τσαμπαρλή, 2011α).

Όρια

Σε μια οικογένεια, επίσης, που λειτουργεί σωστά, θεμελιώδη είναι και τα όρια. Πιο συγκεκριμένα, τα σαφή όρια είναι αυτά που βοηθούν το κάθε μέλος να διατηρεί την ατομικότητά του αλλά ταυτόχρονα διατηρεί την αίσθηση ότι ανήκει στο σύστημα της οικογένειας. Αντιθέτως, τα άκαμπτα ή μη ευέλικτα όρια οδηγούν σε μία μεγαλύτερη αίσθηση αυτονομίας μεν, με τίμημα όμως τη μικρότερη συναισθηματική εμπλοκή με τα άλλα μέλη, ενώ από την άλλη, τα συγκεχυμένα όρια εύκολα παραβιάζονται από τα μέλη της οικογένειας (Goldenberg & Goldenberg, 2005). Παιδιά και γονείς ανταλλάσσουν πολύ εύκολα ρόλους μεταξύ τους και τα παιδιά βιώνουν τη φροντίδα των γονέων τους σε υπερβολικό βαθμό με τίμημα τη μείωση της αίσθησης της προσωπικής ελευθερίας. Απαραίτητα είναι και τα όρια ανάμεσα στα υποσυστήματα.

Κανόνες

Στη δομή της οικογένειας ανήκουν και οι κανόνες που ορίζουν την αλληλεπίδραση των μελών της οικογένειας και βοηθούν στη λειτουργία της. Οι κανόνες αυτοί κληρονομούνται στις επόμενες γενιές μεταφέροντας τις αξίες της οικογένειας. Οι άγραφοι αυτοί κανόνες βοηθούν το σύστημα να βρίσκεται σε ισορροπία, όμως σε περιόδους αλλαγών, η αναθεώρησή τους κρίνεται επιτακτική (McLeod, 2003). Από την άλλη, η οικογένεια καταλήγει σε κανόνες που ορίζουν τις εσωτερικές της σχέσεις και τείνουν να ρυθμίζουν την αλληλεπίδραση της οικογένειας. Οι περισσότεροι κανόνες βασίζονται σε επαναλαμβανόμενες συμπεριφορές, που υιοθετούν τα μέλη της οικογένειας όταν συναλλάσσονται μεταξύ τους από το ευρύτερο φάσμα συμπεριφορών. Χωρίζονται σε περιγραφικούς, οι οποίοι βασίζονται σε δικαιώματα και υποχρεώσεις ή κατευθυντήριους, οι οποίοι κατευθύνουν τι είναι δυνατό να γίνει και τι όχι. Όταν το σύστημα αντιστέκεται στην αλλαγή, ο θεραπευτής μπορεί με τη χρήση νέων κανόνων να αλλάξει την ισορροπία μεταξύ των μερών του συστήματος και να βοηθήσει το σύστημα να προσαρμοστεί στη νέα συνθήκη (McLeod, 2003).

Οργάνωση-Ολότητα

Η οικογένεια συνιστά ένα ζωντανό σύστημα. Ένα σύστημα αποτελείται από μονάδες που αλληλοεπιδρούν μεταξύ τους με έναν οργανωμένο τρόπο (οργάνωση). Παράλληλα, όμως, οι μονάδες αυτές, σκηνοθετούν μια οντότητα που είναι μεγαλύτερη από το άθροισμα των μελών της (ολότητα) όχι με την έννοια της προσθετικότητας αλλά με αυτή των αλληλοσυσχετίσεων. Το «σύστημα» γίνεται αντιληπτό ως ένα σύνολο το οποίο περιλαμβάνει το άθροισμα των μερών του, αλλά και τη δυναμική σχέση των μερών αυτών. Η μελέτη μιας οικογένειας προκύπτει από την κατανόηση των σχέσεων λειτουργίας που αναπτύσσονται μεταξύ των μελών του πολύπλοκου αυτού συστήματος. Μόνο τότε θα κατανοηθούν οι απαιτήσεις του για προσαρμογή, τα όριά του και οι λόγοι που το οδηγούν σε σύγκρουση (Παπαδιώτη-Αθανασίου & Σόφτα-Nall, 2006).

Ομοίσταση-Ανατροφοδότηση

Η τάση του σώματος να διατηρεί ισορροπία στην προσπάθεια εξασφάλισης σταθερότητας, καλείται ομοίσταση. Με όρους της κυβερνητικής, σημαίνει ότι το σώμα μπορεί να θεωρηθεί ως ένα σύστημα που ανταλλάσσει πληροφορίες με τον έξω κόσμο χρησιμοποιώντας την ανατροφοδότηση, δηλαδή την εισαγωγή πληροφοριών εκ νέου από την έξοδο στην είσοδο του συστήματος προκειμένου να ελεγχθεί η ορθή λειτουργία του (Goldenberg & Goldenberg, 2005). Με όρους της οικογένειας μεταφράζεται ως η αντίσταση της οικογένειας στην αλλαγή. Ακόμα και η εμφάνιση των συμπτωμάτων θεωρούνταν ως μια προσπάθεια διατήρησης της οικογενειακής ισορροπίας. Η οικογένεια λοιπόν προσπαθεί μέσα από διαδικασίες αλληλεπίδρασης να διατηρήσει σταθερότητα περιβάλλοντος και επιστροφή στην πρότερα λειτουργία της οικογένειας. Σύμφωνα με τον Minuchin (2000) μια οικογένεια έρχεται για θεραπεία όταν έχει «κολλήσει» στη φάση της ομοίστασης. Από την άλλη, η οικογένεια ως ζωντανό σύστημα μπορεί να δέχεται πληροφορίες από τον έξω κόσμο, οι οποίες προκαλούν την αλλαγή της. Η θεμελιώδης αυτή λειτουργία, απαραίτητη για την ικανοποίηση των αναγκών του συστήματος, καλείται ανατροφοδότηση (Watzlawick, 1986 αναφορά Πιλήσης, 2010).

Συμπερασματικά, οι βασικές αρχές της θεώρησης της οικογένειας ως συστήματος συνοψίζονται στα ακόλουθα (Nichols & Schwartz, 2003):

- Η οικογένεια λειτουργεί ως ένα ανοικτό σύστημα το οποίο βρίσκεται σε συνεχή συναλλαγή με το κοινωνικό περιβάλλον. Επιπλέον, ως τέτοιο, τείνει να αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της εξελικτικής του πορείας (κύκλος ζωής οικογένειας).
- Η οικογένεια και οι άλλες κοινωνικές ομάδες θεωρούνται συστήματα, οι ιδιότητες των οποίων είναι περισσότερες από το άθροισμα των επιμέρους μερών τους (αρχή της ολότητας). Αυτό σημαίνει ότι η οικογένεια ως σύστημα δεν περιγράφεται ως ένα άθροισμα ανεξάρτητων ατόμων, αλλά ως ένα σύστημα που διαθέτει τέτοιο βαθμό συνοχής, ώστε να συγκροτεί μια νέα δυναμική που αναπτύσσει συμπεριφορές που δεν συμπίπτουν με αυτές των μελών της.
- Η οικογένεια ως ψυχοκοινωνικό σύστημα διακρίνεται για τους κανόνες, τους στόχους, τους ρόλους, τη δομή, τον σκοπό της ως σύστημα και τις διεργασίες.
- Κάθε οικογενειακό σύστημα έχει όρια, η δόμηση των οποίων αποτελεί πολύ σημαντική πηγή πληροφόρησης για τη γενικότερη λειτουργία του συστήματος.
- Τα όρια είναι ημι-διαπερατά. Κάποιες πληροφορίες μπορούν να περάσουν και κάποιες όχι. Επιπλέον, κάποιες πληροφορίες μπορούν να περάσουν προς μια κατεύθυνση και κάποιες προς άλλη.
- Τα οικογενειακά συστήματα τείνουν να φτάσουν προς μια σχετική αλλά ποτέ προς μια ολοκληρωτική σταθερότητα, ώστε να επιτρέπουν την ανάπτυξη των μελών της οικογένειας. Η αλλαγή στο οικογενειακό σύστημα εμφανίζεται και συχνά πυροδοτείται από το ίδιο το σύστημα.
- Οι μηχανισμοί ανάδρασης μεταξύ των μερών του συστήματος αποτελούν σημαντικό στοιχείο για τη λειτουργία του.
- Η συμπεριφορά των μελών του οικογενειακού συστήματος γίνεται αντιληπτή ως μέρος μιας κυκλικής αλληλεπίδρασης και όχι ως μιας γραμμικής σχέσης.
- Τα συστήματα αποτελούνται από υποσυστήματα και αυτά τα ίδια αποτελούν μέρος μεγαλύτερων συστημάτων των υπερσυστημάτων.
- Στην οικογένεια, αντί για την ομοιότητα, ισχύει η αρχή της μορφογένεσης, της ιδιότητας των οργανισμών να αλλάζουν.

2.2.4 Η ελληνική οικογένεια

Η οικογένεια έχει αποτελέσει αντικείμενο μελέτης πολλαπλών επιστημών από τις αρχές του 19ου αιώνα. Αποτελεί έναν θεσμό που έχει υποστεί αρκετές αλλαγές και μεταμορφώσεις στη δομή και τη λειτουργία της, αν και με αργούς ρυθμούς στην Ελλάδα ίσως λόγω των παραδοσιακού της χαρακτήρα και της θέσης της στην ελληνική κοινωνία (Ρήγα, 2012). Η ελληνική οικογένεια, όπως αρχικά την περιέγραψαν Έλληνες και ξένοι κοινωνιολόγοι, ανθρωπολόγοι, ψυχολόγοι και ψυχίατροι, χαρακτηριζόταν ως *πατριαρχική – εκτεταμένη αγροτική οικογένεια* και ο τύπος αυτός οικογένειας κυριάρχησε στο οικολογικό και κοινωνικό – οικονομικό επίπεδο του τέλους του 19^{ου} αιώνα και των πρώτων δεκαετιών του 20^{ου} αιώνα, χρονική στιγμή που σηματοδοτείται με το ξεκίνημα της μετανάστευσης αγροτικών πληθυσμών προς τα αστικά κέντρα (Γεώργας, 2000, 1999, 1994· Γεώργας, Μπεζεβέγκης & Γιώτσα, 2006).

Ωστόσο, η παραδοσιακή μορφή της ελληνικής οικογένειας τείνει να αλλάξει, ως αποτέλεσμα σημαντικών κοινωνικών αλλαγών που έχουν επέλθει στο σημερινό δυτικό κόσμο. Ο θεσμός της παραδοσιακής οικογένειας έχει υποστεί μια σειρά μεταβολών, μεταξύ των οποίων περιλαμβάνονται οι εξής:

- Η αντικατάσταση της διευρυμένης οικογένειας από την πυρηνική.
- Η αύξηση του αριθμού των μονογονικών οικογενειών.
- Η αύξηση του αριθμού των ατόμων που συζούν χωρίς να έχουν δημιουργήσει οικογένεια ή είχαν οικογένεια στο παρελθόν ή έχουν χωρίσει και έχουν παντρευτεί ξανά ή των οποίων η οικογένεια αποτελείται από θετούς γονείς και ετεροθαλή ή αμφιθαλή αδέρφια ή έχουν χηρέψει ή ζουν σε ομάδες ανύπαντρων ατόμων (κοινοβιακή ζωή) ή δημιουργούν ομοφυλόφιλα ζευγάρια ή παντρεύονται με πολιτικό γάμο.
- Η μεταβολή των σχέσεων των δύο φύλων, η μείωση των μελών της οικογένειας, η συνεχής μεταβολή της φύσης της εργασίας.
- Η μεταβίβαση στο σχολείο, στο κράτος και την κοινωνία πολλών λειτουργιών που παραδοσιακά ανήκαν στην οικογένεια.
- Η αλλαγή των αντιλήψεων για τη μητρότητα και τις οικιακές ασχολίες.
- Οι επιστημονικές επεμβάσεις στην αναπαραγωγική διαδικασία, οι οποίες φαίνεται ότι επιδρούν στη σημασία της μητρότητας και της αναπαραγωγής.
- Το φαινόμενο της μερικά και φαινομενικά οργανωμένης οικογενειακής ζωής με συνεχή αρκετές φορές απουσία των γονέων, κυρίως του πατέρα (Τάνταρος, 2004).

Οι κοινωνικές αλλαγές επηρεάζουν τους ρόλους των μελών της οικογένειας και οδηγούν στην μεταβολή των κανόνων που διέπουν τις σχέσεις των μελών της. Η δομή της διαφοροποιείται από τις ιδεολογικές αντιλήψεις, από την κουλτούρα, τη γεωγραφική περιοχή κ.ά. Έτσι οι κοινωνικές εξελίξεις κυρίως στις βιομηχανικές κοινωνίες, διαμόρφωσαν τρεις χαρακτηριστικές μορφές της ελληνικής οικογένειας:

α. την παραδοσιακή (εκτεταμένη ή διευρυμένη), όπου περιλαμβάνει τρεις γενιές ή και περισσότερα μέλη στην ίδια κατοικία. Ένα από τα κύρια χαρακτηριστικά της είναι η οργάνωσή της με άξονα την ομάδα. Σκοπός ήταν η διατήρηση της οικογενειακής ενότητας και η επιβίωση.

β. Την πυρηνική, συζυγική που αποτελείται από το ζευγάρι και τα ανήλικα παιδιά του. Εδώ κορυφαίο σημείο της ενότητας είναι η απόκτηση παιδιού.

γ. Τη σύγχρονη μορφή, όπου είναι πυρηνική με μεγαλύτερη σημασία στην συντροφικότητα των συζύγων, στη λειτουργική τους σχέση χωρίς να παραμελείται η παιδοκεντρικότητα αλλά και επικοινωνιακή, μια μορφή της παραδοσιακής που έχει μεταφερθεί στην πόλη με επικοινωνία των μελών, π.χ. μέσω τηλεφώνου ή προσωπικής επαφής (Γεώργας, 2000)

Τα οικογενειακά σχήματα που συναντάμε στην ελληνική κοινωνία στις μέρες μας είναι τα ακόλουθα:

- *Η πυρηνική οικογένεια που περιλαμβάνει τους γονείς και τα παιδιά (δύο γενεές).*
- *Η εκτεταμένη οικογένεια που περιλαμβάνει τρεις ή περισσότερες γενιές προσώπων που συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς καταγωγής, σε οριζόντιο και κάθετο επίπεδο, για παράδειγμα από τους δύο ή τον ένα γονέα, τα άγαμα τέκνα τους, τα έγγαμα τέκνα τους και τα παιδιά των τέκνων αυτών (κάθετα εκτεταμένη οικογένεια) και, επίσης, τους πλάγιους συγγενείς, τους συζύγους τους και τα τέκνα τους (οριζόντια εκτεταμένη οικογένεια).*
- *Η εκτεταμένη αστική οικογένεια που δομικά είναι πυρηνική, λειτουργικά, όμως, διατηρεί στοιχεία από την εκτεταμένη οικογένεια.*
- *Η διπυρηνική οικογένεια που αποτελείται από τις οικογένειες των δύο διαζευγμένων γονέων και τα παιδιά τους.*
- *Η μονογονική οικογένεια που απαρτίζεται συνήθως από τους άγαμους ή χήρους γονείς και τα τέκνα τους.*

- Η *χωλή* οικογένεια, η οποία αποτελεί ένα ακόμη σχήμα που συναντάμε με τις συνεχείς μετακινήσεις και τη συνεχή απουσία λόγω επαγγελματικών υποχρεώσεων ενός ή και των δύο γονέων. Η *χωλή* οικογένεια χαρακτηρίζεται από την απουσία αλλά όχι τη συναισθηματική απόσταση μεταξύ των μελών (Γεώργας, 2000, 1999· Γεώργας και συν., 2006· Γιώτσα, 2003).

Αξίζει να αναφερθεί ότι η ελληνική οικογένεια, μέσα στο γενικότερο πλαίσιο των κοινωνικών ανακατατάξεων μετασχηματίζεται. Η δομή, η λειτουργία και οι αξίες της οικογένειας μεταβάλλονται. Σύμφωνα με μελέτες του Γεώργα και των συνεργατών του μπορούμε να αναφερθούμε σε ένα μεταβαλλόμενο σύστημα ελληνικής οικογένειας το οποίο, δομικά μεν φαίνεται να μοιάζει με πυρηνική οικογένεια, λειτουργικά όμως εξακολουθεί να διατηρεί ψυχολογικά χαρακτηριστικά της εκτεταμένης οικογένειας. Το μεταβαλλόμενο αυτό σχήμα θα μπορούσε να ονομαστεί *‘εκτεταμένη αστική οικογένεια’* (Γεώργας, 2000, 1999· Μπεζεβέγκης & Γιώτσα, 2006).

2.3 Οικογένεια και δυσκολίες στην ορθογραφία

2.3.1 Η οικογένεια ως πρωταρχικό μαθησιακό περιβάλλον

Είναι κοινά αποδεκτή η καταλυτική επιρροή του οικογενειακού περιβάλλοντος σε όλες της πλευρές της ανάπτυξης του παιδιού καθώς του ασκεί πολύπλευρες, ισχυρές και μόνιμες επιδράσεις. Η οικογένεια αποτελεί το πλαίσιο μέσα στο οποίο αναπτύσσεται και διαμορφώνεται η μοναδική και ανεπανάληπτη προσωπικότητά του. Οι ψυχολογικές θεωρίες στο σύνολό τους επισημαίνουν την ιδιαίτερη μορφοποιό δύναμη του οικογενειακού περιβάλλοντος στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου (Παρασκευόπουλος, 1985).

Ο Κυριακίδης (2000: 37) μάλιστα ξεκαθαρίζει πως:

οποιαδήποτε ψυχολογική θεωρία και αν δεχτούμε, είτε την ψυχαναλυτική του Freud, που τονίζει και τα ιδιαίτερα ιδιοσυγκρασιακά χαρακτηριστικά, είτε των μαθητών/τριών του (Fromm, Horney, Sullivan κ.ά) οι οποίοι τονίζουν τον πολιτισμικό παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας, είτε τις ανθρωπιστικές ή τις άλλες θεωρίες, ο ρόλος της οικογένειας είναι και

παραμένει αποφασιστικής σημασίας διότι τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά όσο και οι κοινωνικές ανάγκες και η εκπλήρωσή τους έχουν να κάνουν με την οικογένεια, η οποία δίνει την τελική σφραγίδα στην προσωπικότητα του κάθε ατόμου.

Οι διαφορές στην προσωπικότητα των παιδιών οφείλονται κυρίως στους διαφορετικούς τρόπους ανατροφής που εφαρμόζει η οικογένεια (Γεώργας, 1990). Είναι ο φυσικός και αναντικατάστατος χώρος ομαδικής ζωής. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται, η οικογένεια λειτουργεί ως ομάδα με περισσότερα από δύο μέλη τα οποία αλληλεξαρτώνται κοινωνικά και ψυχολογικά (Turner, 1996). Αποτελεί δε, πρωτογενή ομάδα που δεν μπορεί να αντικατασταθεί από καμία άλλη (Κυριακίδης, 2000).

Μέσα από την αλληλεπίδραση με τα άτομα που το περιστοιχίζουν, το αναπτυσσόμενο άτομο, δηλαδή, το παιδί, αποκτά γνώσεις για τον εαυτό του, τους ανθρώπους και τον κόσμο που τον περιβάλλει, βασικές δεξιότητες για την επιβίωση και την ευημερία του, πεποιθήσεις, αξίες και ιδανικά που θα αποτελέσουν τον οδηγό του στο ταξίδι της ζωής. Μέσα σε αυτή το παιδί αποκτά εμπειρίες και αναπτύσσει σχέσεις με τους άλλους. Μαθαίνει να συνυπάρχει, να συνομιλεί. Μαθαίνει να εκφράζει τα συναισθήματά του σχηματίζοντας έννοιες και βρίσκοντας λέξεις, διαμορφώνοντας έτσι τα γλωσσικά και πνευματικά του χαρακτηριστικά (Χαραλαμπίδης, 1987).

Ο Hunt (1961) τονίζει πως, κατά τη διάρκεια των κρίσιμων αναπτυξιακών περιόδων, το οικογενειακό περιβάλλον που είναι πλούσιο σε ερεθίσματα και προσφέρει ευκαιρίες για μάθηση, που ενθαρρύνει τη γλωσσική παραγωγή και τις πνευματικές ενασχολήσεις έχει ως αποτέλεσμα την απρόσκοπτη πνευματική εξέλιξη των παιδιών. Η γνωστική ανάπτυξη επίσης σχετίζεται με το χρόνο που αφιερώνουν οι γονείς και ιδιαίτερα η μητέρα στην αλληλεπίδραση με το παιδί (Παρασκευόπουλος, 1985).

Η οικογένεια θεωρείται ο κατεξοχήν παράγοντας αγωγής στα πρώτα στάδια της ανάπτυξης. Αυτό που ονομάζουμε ανατροφή των παιδιών είναι μια πολύπλοκη διαδικασία. Η Taylor et al. (2004) αναφέρει πως η υπάρχουσα έρευνα υποδεικνύει τη σημαντική σύνδεση που υπάρχει ανάμεσα στην ανατροφή και τη σχολική πορεία των παιδιών αλλά και το γεγονός ότι δεν έχουμε επαρκείς πληροφορίες γι' αυτό που ονομάζουμε *ακαδημαϊκή κοινωνικοποίηση*, όρος ο οποίος περικλείει την ποικιλία των

πεποιθήσεων και των συμπεριφορών των γονέων που επηρεάζουν την σχολική εξέλιξη των παιδιών. Όσον αφορά στην ανατροφή αναφέρει σειρά ερευνών που συμπεραίνουν πως η «αυταρχική» ανατροφή η οποία χαρακτηρίζεται από χαμηλά επίπεδα εγκαρδιότητας, ζεστασιάς και ανταποκριτικότητας σε συνδυασμό με υψηλά επίπεδα απαιτητικότητας και αυστηρό έλεγχο σχετίζονται με δυσπροσαρμοστικές συμπεριφορές στην κοινωνική και σχολική εξέλιξη. Σημειώνει όμως και την ύπαρξη ερευνών που δείχνουν πως το πολιτιστικό πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα η ανατροφή καθώς και η εθνική προέλευση δεν έχουν τα ίδια ευμενή ή δυσμενή αποτελέσματα.

Ο Robert-Jay Green, το 1995, παρουσίασε ένα οικοσυστημικό μοντέλο της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών που απευθύνεται σε ολόκληρο το συνεχές της επίδοσης (από το χαμηλό στο υψηλό), που περιλαμβάνει την *μη ειδική* υποεπίδοση καθώς και τις Ειδικές ΜΔ. Σε αυτό το μοντέλο οι *ενέργειες* που συνδέονται με την επίδοση εκ μέρους του παιδιού, της οικογένειας του και εκ μέρους της κοινότητας θεωρούνται ως αλληλεπιδρώντα στοιχεία τα οποία ενισχύουν το ένα τις συνέπειες του άλλου είτε προς το καλύτερο είτε προς το χειρότερο. Η θεωρία του βασίζεται σε τρεις θεωρητικούς άξονες.

- 1) Ο πρώτος άξονας είναι πως η οικογένεια είναι ο αυθεντική και πρωταρχική σχολική εμπειρία στη ζωή ενός παιδιού. Η νοητική λειτουργία και η συμπεριφορά στο σχολείο αντικατοπτρίζουν τα οικογενειακά πρότυπα συναλλαγής, ειδικά αυτά που σχετίζονται με τον προσανατολισμό στις εργασίες (task-oriented), τις διδακτικές (instructional) και τις πνευματικές συνθήκες και τις συνθήκες που αφορούν στην επίδοση στο σπίτι. (intellectual/achievement situations at home).
- 2) Ο δεύτερος άξονας είναι ότι οι διαγνωστικές κατηγορίες όπως η *υποεπίδοση* και οι *Ειδικές ΜΔ* (και τα κριτήρια βάσει των οποίων αποδίδονται) καθορίζονται και επηρεάζονται από ευρύτερες κοινωνικές και υποκειμενικές παραμέτρους.
- 3) Ο τρίτος άξονας είναι πως η επίδοση δεν λαμβάνει χώρα μέσα σε κοινωνικό κενό, αλλά είναι αναπόσπαστο μέρος των προτύπων συναλλαγής ενός ευρύτερου κοινωνικού συστήματος. Τονίζει πως μια ολοκληρωμένη θεωρία της επίδοσης θα πρέπει να χρησιμοποιεί τουλάχιστον τρία αλληλένδετα επίπεδα ανάλυσης:

- α) το ατομικό (γενετικό, ψυχοφυσιολογικό, νοητικό, συναισθηματικό, κινήτρων (motivational), συμπεριφορικό)
- β) του κοινωνικού δικτύου (πυρηνικής οικογένειας, εκτεταμένης οικογένειας, σχέσεων με συνομηλίκους, σχολικών τάξεων, γειτονιάς/κοινότητας, εργασιακού περιβάλλοντος γονέων) και,
- γ) το κοινωνικοπολιτιστικό / πολιτικό / οικονομικό (κοινωνική τάξη, φυλή, φύλο, και διασυλλογικές σχέσεις στο ευρύτερο κοινωνικό στερέωμα).

Το θεωρητικό μοντέλο που αναπτύσσει, κατευθύνεται και οργανώνεται γύρω από τον συμβολισμό της οικογένειας ως *σχολική τάξη στην εκπαίδευση του παιδιού*. Ο συμβολισμός αυτός υπογραμμίζει πλευρές της οικογενειακής αλληλεπίδρασης που δύνανται να συμβάλουν στα επίπεδα επιτυχίας στο σχολείο. Συνεπώς οι γονείς σε αυτό το συμβολισμό θεωρείται πως είναι δάσκαλοι του παιδιού, και τα αδέλφια πως είναι οι συμμαθητές. Τα ερωτήματα που πρέπει να τεθούν είναι:

- *Ποια είναι η σύνθεση και το μέγεθος της τάξης; Πόσοι δάσκαλοι και βοηθοί υπάρχουν;*
- *Πόσο καλά προετοιμασμένοι και καταρτισμένοι είναι οι γονείς ως δάσκαλοι και ως παραδείγματα επίδοσης; Ποια ήταν η επίδοση των γονέων και ποια η είναι η ακαδημαϊκή και επαγγελματική τους επιτυχία;*
- *Ποιες είναι οι διδακτικές μέθοδοι των γονέων (στυλ, καθαρότητα επικοινωνίας και διδακτικές συνθήκες στο σπίτι);*
- *Ποιες είναι οι τεχνικές διεύθυνσης της τάξης των γονέων (οικογενειακή δομή, γονική κυριαρχία);*
- *Πού αποδίδουν οι γονείς τις ακαδημαϊκές επιτυχίες και αποτυχίες των παιδιών;*
- *Ποιες είναι οι προσδοκίες των γονέων όσον αφορά στην επίδοσή τους ως μαθητές;*
- *Πόσο ενεργά οι γονείς παρακολουθούν, στηρίζουν και παίρνουν μέρος στα πνευματικά και ακαδημαϊκά ενδιαφέροντα των μαθητών/τριών τους;*
- *Τι θεματικές ενότητες (μαθήματα) υπάρχουν στο αναλυτικό πρόγραμμα της οικογένειας (θέματα συζήτησης και ομαδικές δραστηριότητες);*
- *Ποιο εκπαιδευτικό υλικό και τι βοηθήματα υπάρχουν στο σπίτι (παιχνίδια, βιβλία τηλεόραση, Η/Υ, περιοδικά, ζώα);*

- *Πώς αυτή η συγκεκριμένη τάξη επηρεάζεται από ευρύτερους εκπαιδευτικούς θεσμούς μέσα στους οποίους είναι ενσωματωμένη (π.χ. ιδανικά επίπεδα επίδοσης της κοινωνίας και της πολιτισμικής ομάδας, κοινωνική σταθερότητα, οικονομικοί πόροι, ηγεσία, prescribed curricula); (Green, 1995: 209-210).*

Ο συμβολισμός αυτός μάς βοηθάει να διασαφηνίσουμε πόσο το νοητικό (γνωστικό) στυλ του παιδιού και η σχολική του συμπεριφορά συνδέονται με τα οικογενειακά και κοινωνικά πρότυπα και προβάλλει πεδία πιθανής παρέμβασης (Green, 1995).

2.3.2 Η συμβολή της οικογένειας στη σχολική επιτυχία και αποτυχία

Το μαθησιακό περιβάλλον που προσφέρουν οι γονείς στο σπίτι είναι και αυτή μια διάσταση που έχει ερευνηθεί ικανοποιητικά, η οποία εστιάζεται στην ποιότητα των γλωσσικών ερεθισμάτων και των συμπεριφορών που συμβάλουν στην ανάπτυξη του αλφαριθμητισμού. Οι ψυχολογολόγοι έχουν από καιρό τεκμηριώσει την επίδραση της οικογένειας και ειδικότερα της μητέρας (Snow, 1994). Κάποιες από αυτές είναι οι αναγνωστικές συνήθειες των γονέων, η ύπαρξη εκπαιδευτικού υλικού, παιχνιδιών και βιβλιοθήκης στο σπίτι και η παροχή βοήθειας και στήριξης με τις σχολικές υποχρεώσεις. Το παιχνίδι φαίνεται να κατέχει σημαντική θέση στην έρευνα ανάμεσα σε γονείς και παιδιά. Αναφέρεται πως τα παιδιά εργαζόμενων και χαμηλότερης μόρφωσης μητέρων τα οποία είχαν ένα καλό μαθησιακό περιβάλλον στο σπίτι είχαν υψηλότερα επίπεδα αλφαριθμητισμού από τα παιδιά με μητέρες υψηλότερης μόρφωσης, οι οποίες εμπλέκονταν λιγότερο σε μαθησιακές δραστηριότητες με τα παιδιά τους. Το στυλ της επικοινωνίας που χρησιμοποιούν οι γονείς με τα παιδιά τους είναι άλλο ένα χαρακτηριστικό του μαθησιακού περιβάλλοντος του σπιτιού. Είναι ο τρόπος που οι γονείς συνομιλούν με το παιδί. Το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού καθιερώθηκε πλέον ως ένας κύριος προγνωστικός παράγοντας για την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού των παιδιών (Manolitsis et al., 2013· Hamilton, et al. 2016· Shahaieian et al., 2018).

Στην έρευνα των Puglisi et al. (2017) που πραγματοποιήθηκε σε 251 παιδιά υψηλού γνωστικού κινδύνου εμφάνισης αναγνωστικών προβλημάτων, ερευνήθηκε εάν οι τυπικές, άτυπες και έμμεσες μετρήσεις του οικογενειακού περιβάλλοντος

γραμματισμού προβλέπουν την ανάγνωση και τις γλωσσικές δεξιότητες των παιδιών όταν ληφθούν υπόψη οι γλωσσικές ικανότητες της μητέρας. Τα δεδομένα προέρχονται από μια διαχρονική μελέτη παιδιών στο πλαίσιο του προγράμματος Wellcome Language and Reading Project που τα παρακολούθησε από τα προσχολικά κιόλας έτη. Οι λανθάνοντες παράγοντες που περιγράφουν τη γλωσσική ικανότητα της μητέρας ήταν σημαντικοί προγνωστικοί παράγοντες της έκθεσης σε βιβλία ιστοριών, αλλά όχι της άμεσης διδασκαλίας. Η γλωσσική ικανότητα της μητέρας και οι φωνολογικές δεξιότητες προέβλεπαν αντίστοιχα τη γλωσσική ικανότητα των παιδιών και τις δεξιότητες ανάγνωσης / ορθογραφίας. Ωστόσο, αφού υπολογίστηκαν παραλλαγές στη γλωσσική ικανότητα της μητέρας, η έκθεση σε βιβλία δεν ήταν σημαντική πρόβλεψη των αποτελεσμάτων των παιδιών. Αντιθέτως, η άμεση διδασκαλία παρέμεινε πρόβλεψη των δεξιοτήτων ανάγνωσης / ορθογραφίας των παιδιών. Υποστηρίζουν ότι η σχέση μεταξύ των πρώιμων άτυπων δραστηριοτήτων αλφαριθμητισμού στο σπίτι και της γλώσσας των παιδιών και των δεξιοτήτων ανάγνωσης οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στις μητρικές δεξιότητες και μπορεί να αντικατοπτρίζει γενετικές επιρροές (Puglisi et al., 2017).

Η μελέτη των Shahaieian et al. (2018) διερεύνησε διαχρονικούς συσχετισμούς μεταξύ πρώιμης από κοινού ανάγνωσης σε ηλικία 2 έως 3 ετών και ακαδημαϊκά επιτεύγματα παιδιών στα επόμενα χρόνια. Εξετάστηκε ο διαμεσολαβητικός ρόλος του λεξιλογίου των παιδιών και των πρώιμων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, καθώς και οι επιβραδυντικές επιπτώσεις της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης της οικογένειας. Τα δεδομένα αντλήθηκαν από τη Διαχρονική Μελέτη των Παιδιών της Αυστραλίας ($n=4.768$). Η ακαδημαϊκή επίδοση αξιολογήθηκε σε ηλικία 8 έως 9 ετών μέσω τυποποιημένων εθνικών βαθμολογιών δοκιμασίας επίδοσης γραμματισμού και μαθηματικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πρώιμη από κοινού ανάγνωση συσχετίστηκε με την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών άμεσα και έμμεσα μέσω δεκτικού λεξιλογίου και πρώιμων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Επίσης, η συχνότητα της πρώιμης από κοινού ανάγνωσης προέβλεπε τα αποτελέσματα των μετρήσεων, πέραν των άλλων δραστηριοτήτων μάθησης στο σπίτι. Οι συσχετίσεις ήταν ισχυρότερες μεταξύ των ομάδων χαμηλής και μέσης κοινωνικοοικονομικής κατάστασης σε σύγκριση με την ομάδα υψηλής κοινωνικοοικονομικής κατάστασης. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η από κοινού ανάγνωση προσφέρει μοναδικές ευκαιρίες στους ενήλικες να διδάξουν νέες λέξεις και έννοιες στα μικρά παιδιά.

Οι Incognito et al. (2021), στη διαχρονική τους μελέτη, διερεύνησαν την επίδραση της κοινωνικοοικονομικής κατάστασης, δηλαδή, του επιπέδου εκπαίδευσης των γονέων, του γραμματισμού στο σπίτι και των σχολικών εμπειριών (σχολικές διδακτικές πρακτικές) στις αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού σε ένα δείγμα παιδιών προσχολικής ηλικίας στην Ιταλία. Τα αποτελέσματά τους συγκλίνουν με εκείνα προηγούμενων μελετών που δείχνουν ότι το μορφωτικό επίπεδο των γονέων αποτελεί σημαντικό παράγοντα επιρροής, ακόμη και πριν τα παιδιά αρχίσουν την επίσημη σχολική εκπαίδευση (Cottone, 2012). Τα παιδιά που προέρχονταν από οικογένεια με υψηλό μορφωτικό επίπεδο παρουσίασαν καλύτερες δεξιότητες γραμματισμού από τους συνομηλίκους τους με χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση και διαπίστωσαν ότι η εκπαίδευση των μητέρων ήταν ένας σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με τις αναδυόμενες δεξιότητες γραμματισμού των παιδιών. Τα ευρήματά τους δείχνουν, επίσης, ότι υπήρξε άμεση επιρροή των οικιακών πρακτικών, ιδιαίτερα στις δεξιότητες κειμένου και σημειογραφίας, ενώ υπήρχε λιγότερο έντονη επίδραση στις φωνολογικές δεξιότητες. Τόσο για τις δεξιότητες κειμένου όσο και για τις σημειογραφικές δεξιότητες, τα παιδιά με υψηλό γραμματισμό στο σπίτι είχαν σημαντικά καλύτερες επιδόσεις από τα παιδιά με χαμηλό γραμματισμό στο σπίτι. Αυτό που έχει οριστεί ως γραμματισμός στο σπίτι είναι οι εμπειρίες στις οποίες τα παιδιά αλληλοεπιδρούν με τους γονείς τους, οι καταστάσεις ανάγνωσης και γραφής, οι εμπειρίες τις οποίες τα παιδιά τις βιώνουν άμεσα και οι εμπειρίες στις οποίες τα παιδιά παρατηρούν τα γονικά μοτίβα κατά την ανάγνωση ή τη γραφή. Το αποτέλεσμα αυτό, σύμφωνα με τους ερευνητές επιβεβαιώνει ότι το κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον (και όχι το οικονομικό περιβάλλον) και οι πρακτικές γραμματισμού του παιδιού αποτελούν ένα κρίσιμο υπόβαθρο για τη μετέπειτα μάθηση, τόσο άμεσα (Roberts et al., 2005) όσο και έμμεσα (Mendive et al., 2017).

Η υπάρχουσα βιβλιογραφία δείχνει τη συντριπτική σημασία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι και της συμμετοχής των γονέων στις εκπαιδευτικές επιδόσεις και των παιδιών με δυσλεξία και των παιδιών με ΜΔ γενικότερα. Οι γονείς που υποστηρίζουν τις δυνάμεις του παιδιού τους, τα βοηθούν να αυξήσουν την αυτοεκτίμηση τους, η οποία είναι πολύ σημαντική. Επιπλέον, η αντίληψη της υποστήριξης στην παιδική ηλικία σχετίζεται με την ικανοποίηση στην ενήλικη ζωή. Η ικανότητα να γίνουν ομάδα και να προσφέρουν αμοιβαία υποστήριξη ο ένας στον άλλο

ενισχύει τα συναισθήματα της κατανόησης και της αποδοχής που μπορεί να φέρει εμπιστοσύνη και βελτιώσεις στη συμπεριφορά σε σχέση με την μελέτη και ακόμη και να βελτιώσει την απόδοση σε παιδιά με δυσλεξία. Οι ρεαλιστικές προσδοκίες των γονέων αντικατοπτρίζονται στις εκπαιδευτικές προσδοκίες του ίδιου του παιδιού και, με τη σειρά τους, στις ακαδημαϊκές επιδόσεις του (Kannangara, 2015· Nalavany & Carawan, 2012· Poon-McBrayer & McBrayer, 2014· Rimkute et al., 2014).

Υπό το πρίσμα της αναπτυξιακής ψυχολογίας και σύμφωνα με τις εξελικτικές και εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, το μαθησιακό πλαίσιο περιλαμβάνει τρεις κύριες διαστάσεις: Τον/τη μαθητή/τρια, το σχολείο και την οικογένεια (Bronfenbrenner & Morris, 1998). Η σχολική απόδοση βρίσκεται κάτω από ένα πολλαπλό παραγοντικό πλαίσιο που σχετίζεται με τον/τη μαθητή/τρια, το σχολείο και την οικογένεια. Οι Antonelli-Ponti et al. (2021) στην έρευνά τους βασίστηκαν σε 23.141 αυτοαναφορές Βραζιλιάνων, που ελήφθησαν από το PISA 2015. Μετρήθηκαν στις βαθμολογίες σχολικής επίδοσης στα μαθηματικά, την ανάγνωση και τη φυσική. Σε αυτήν τη μελέτη, η πτυχή του/της *μαθητή/τριας* αντιπροσωπεύτηκε από το αίσθημα άγχους των μαθητών/τριών κατά την αξιολόγηση/τεστ, το *σχολείο*, από την αίσθηση ότι ανήκει ο/η μαθητής/τρια στο σχολικό του περιβάλλον και η πτυχή της *οικογένειας* από δύο συμπληρωματικές μεταβλητές: Το περιβάλλον που προσφέρει η οικογένεια όσον αφορά στις γονικές εκπαιδευτικές πρακτικές και τους/τις εκπαιδευτικούς και πολιτιστικούς πόρους που υπάρχουν στο σπίτι. Είναι σαφές ότι τα φαινόμενα που σχετίζονται με τον/τη μαθητή/τρια και το σχολείο επηρεάζονται από την οικογένεια (Briley et al., 2019· Erbeli et al., 2018· Kong et al., 2018). Το σχολείο εμφανίζεται αργότερα στη ζωή των ατόμων και παρόλο που είναι το περιβάλλον που εισάγει τα αντικείμενα που θα αξιολογηθούν δεν εξασφαλίζει από μόνο του επιτυχία (Pizarro & Junior, 2017). Η επιδίωξη για ικανοποιητική σχολική επίδοση μπορεί να οδηγήσει σε άγχος, το οποίο μπορεί να είναι ή ωφέλιμο ή επιβλαβές, ανάλογα με το επίπεδο αυτού του συναισθήματος (Stein & Neste, 2015). Λόγω αυτής της επικάλυψης των μεταβλητών σε σχέση με τον/τη μαθητή/τρια και το όραμά του και τα συναισθήματά του για την οικογένεια, το σπίτι και το σχολείο του, καθώς και για την απόδοσή του, οι μετρήσεις σχετικά με την οικογένεια χρησιμοποιήθηκαν ως προγνωστικές μεταβλητές, ενώ οι μετρήσεις για τον/τη μαθητή/τρια και το σχολείο, ως διαμεσολαβητές της σχολικής επίδοσης. Το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο και η συναισθηματική υποστήριξη των γονέων συσχετίστηκαν ισχυρά με τις τρεις επιδόσεις που

διερευνήθηκαν. Η συναισθηματική υποστήριξη των γονέων επηρέασε το πώς αισθάνεται ο/η μαθητής/τρια στο σχολείο όταν αξιολογείται. Και οι εκπαιδευτικοί και πολιτιστικοί πόροι του σπιτιού επηρέασαν τις τρεις διαστάσεις και τις σχολικές επιδόσεις μειώνοντας το άγχος κατά τις αξιολογήσεις. Επισημαίνεται ξανά η σημασία του οικογενειακού περιβάλλοντος για την απόδοση των μαθητών/τριών (Antonelli-Ponti et al., 2021).

2.3.3 Η οικογένεια με παιδί με δυσκολίες στην ορθογραφία

Η ορθογραφία αποτελεί ένα από τα ουσιαστικότερα, επίμονα προβληματικά πεδία για όσους έχουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Τα λάθη στην ορθογραφία εντοπίζονται νωρίς στη σχολική φοίτηση και μετά την κατάκτηση της ανάγνωσης. Συνεχίζονται δε, και στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2007· Σπαντιδάκης, 2009· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010). Προφανώς, οι ορθογραφικές δυσκολίες είναι δύσκολο να ξεπεραστούν. Αυτό υποστηρίζουν και οι Tamboer et al. (2016), οι οποίοι το διαπίστωσαν σε ένα δείγμα φοιτητών/τριών με υψηλή εκπαίδευση που είχαν προβλήματα ακόμη και μετά από εκτεταμένη εκπαίδευση σε ολλανδικά σχολεία.

Οι δυσκολίες στην ορθογραφία έχει βρεθεί πως είναι το πιο κοινό έλλειμμα όσων έχουν δυσλεξία και γενικά ΜΔ. Για αυτό τον λόγο αυτό οι έρευνες που αφορούν στη σχέση της ορθογραφίας με την οικογένεια έχουν γίνει υπό το πρίσμα των ΜΔ. Αν και δεν υπάρχει τίποτα το επαναστατικό σχετικά με το ότι η μειωμένη ή ελλειμματική ορθογραφία είναι το πιο γενικό χαρακτηριστικό της δυσλεξίας, οι Tamboer et al. (2016), κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι καθώς ερευνούμε όλο και πιο εστιασμένα, μπορεί να αρχίσουμε να βλέπουμε κάτι πολύ πιο περίπλοκο και ίσως να πρέπει να αποδεχτούμε τη δυσλεξία ως έναν εναλλακτικό τρόπο επεξεργασίας πληροφοριών που έχει εξελιχθεί εδώ και χιλιάδες χρόνια χωρίς να γίνει αντιληπτό.

Είναι περιορισμένες οι έρευνες για τη διερεύνηση της ανάπτυξης της ορθογραφικής ικανότητας σε άτομα με και χωρίς ΜΔ αν και τα τελευταία χρόνια στον ελληνικό χώρο έχει υπάρξει ενδιαφέρον για τους γλωσσικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας όπως και για την ανάλυση των ορθογραφικών λαθών μαθητών/τριών με και χωρίς ΜΔ (Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή, 2008·

Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010· Ξάνθη, 2017· Pavlidis & Giannouli, 2003· Protopapas et al. 2013). Η διερεύνηση, ωστόσο, των οικογενειακών μεταβλητών που πιθανόν να σχετίζονται με τις δυσκολίες στην ορθογραφία εστιάζει ως επί το πλείστο σε περιβαλλοντικούς, γενετικούς και κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες και πορίσματα τους δεν φαίνεται να ανταποκρίνονται ικανοποιητικά στα ερωτήματα που έχουν τεθεί διαχρονικά.

Οι Puglisi et al. (2017) στη μελέτη τους για το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού αναφέρουν πως στα ευρήματα τους ξεχωρίζει η γλωσσική ικανότητα του γονέα ως παράγοντα γραμματισμού. Σημειώνουν ότι η ανάπτυξη του γραμματισμού δεν καθορίζεται μόνο από το ποσό της παιδείας στο οποίο είναι εκτεθειμένο ένα παιδί αλλά και η γλωσσική ικανότητα του γονέα (σε αυτήν την περίπτωση η μητέρα) που παρέχει το περιβάλλον γραμματισμού στο σπίτι. Συνεπώς, μεγάλο μέρος αυτού που παραδοσιακά αποδίδεται στο οικογενειακό περιβάλλον μπορεί να αντιπροσωπεύει τις γονικές δεξιότητες. Αυτή μελέτη ποσοτικοποίησε το μέγεθος της διακύμανσης στο περιβάλλον οικιακής παιδείας που εξηγείται από τις δεξιότητες της μητρικής γλώσσας. Έδειξε ότι οι δεξιότητες γλώσσας και ανάγνωσης / ορθογραφίας των παιδιών σχετίζονται με την έκθεση σε βιβλία, αλλά προτείνουν ότι αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί ως παράγοντας γενετικών επιδράσεων (Puglisi et al., 2017).

Στη μελέτη των Sikiö et al. (2016) εξετάστηκαν οι σχέσεις του τρόπου γονικότητας των μητέρων και της μητρικής βοήθειας στην κατανόηση της ανάγνωσης των παιδιών, την αποκωδικοποίηση και τις ορθογραφικές δεξιότητες στα παιδιά γλωσσικής μειονότητας και τα παιδιά της γλωσσικής πλειονότητας, δηλαδή, με μητρική γλώσσα τη γλώσσα του σχολείου. Το πρωταρχικό αποτέλεσμα ήταν ότι το στυλ γονικότητας των μητέρων και η βοήθεια της μητέρας σε αυτές τις δύο ομάδες αποδείχθηκαν πολύ διαφορετικά και εν μέρει εξαρτιόταν από το φύλο του παιδιού. Πρώτον, οι μητέρες γλωσσικής μειονότητας χρησιμοποίησαν σημαντικά περισσότερο ψυχολογικό έλεγχο στη γονικότητα τους από τις μητέρες της γλωσσικής πλειοψηφίας και οι σχέσεις αυτών των διαφορετικών στυλ γονικότητας συνέβαλαν στα κορίτσια γλωσσικής μειονότητας στις δεξιότητες της κατανόησης της ανάγνωσης και της αποκωδικοποίησης. Δεύτερον, ο έλεγχος συμπεριφοράς και το ζεστό στυλ γονικότητας επηρέασαν θετικά τη μητρική βοήθεια, η οποία με τη σειρά της επηρέασε θετικά τις δεξιότητες κατανόησης της ανάγνωσης, ειδικά εκείνων των κοριτσιών που ανήκαν στην ομάδα γλωσσικής

μειονότητας. Τρίτον, όσο υψηλότερη ήταν η μητρική μόρφωση, τόσο λιγότερο βοήθησαν τις κόρες τους οι μητέρες. Συνολικά, το μέσο επίπεδο δεξιοτήτων γραμματισμού και για τις δύο ομάδες στο τέλος της τέταρτης τάξης ήταν υψηλό. Αυτό κατά τους ερευνητές/τριες οφείλεται εν μέρει στην υψηλή ποιότητα του φινλανδικού γλωσσικού συστήματος και γενικά στη φινλανδική εκπαίδευση. Το στυλ των γονέων και η μητρική βοήθεια επηρέασαν την κατανόηση, την αποκωδικοποίηση και τις ορθογραφικές δεξιότητες των παιδιών, δείχνοντας ότι ο ψυχολογικός έλεγχος των μητέρων επηρέασε αρνητικά τόσο την κατανόηση της μητέρας όσο και την κατανόηση της ανάγνωσης των παιδιών και τις δεξιότητες αποκωδικοποίησης. Αυτό είναι σύμφωνο με τα αποτελέσματα προηγούμενων μελετών, οι οποίες έδειξαν ότι ο ψυχολογικός έλεγχος φαίνεται να επηρεάζει αρνητικά την απόδοση των παιδιών στο σχολείο (Chen et al., 2014· Coley et al., 2011).

Επιπλέον, μια ζεστή σχέση μητέρας-παιδιού ενθαρρύνει και υποστηρίζει τα παιδιά και έχει θετική σχέση με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών. Το αποτέλεσμα επιβεβαιώνει προηγούμενη έρευνα που έδειξε τις θετικές σχέσεις της ζεστής και έγκυρης γονικότητας με μέτριο έλεγχο, η οποία επίσης προσφέρει ένα θετικό αποτέλεσμα στις σχολικές επιδόσεις (Newman et al., 2015). Το στυλ γονικότητας των μητέρων γλωσσικής μειονότητας μπορεί να εξηγηθεί ως προς τις θερμές σχέσεις μητέρας-κόρης και την εμπιστοσύνη των μητέρων στις ικανότητες των παιδιών τους (Sikiö et al., 2016), που ενισχύουν το εγγενές κίνητρο. Αυτός ο θετικός κύκλος επιτρέπει την επιτυχία ενός παιδιού με τον αλφαριθμητισμό. Η εξήγηση για τις διαφορές στην ομάδα γλωσσικής μειονότητας βρίσκεται στην πολιτισμική διαφορά. Τα αποτελέσματα του ψυχολογικού ελέγχου μπορεί να διαφέρουν μεταξύ διαφορετικών πολιτισμών, καθώς οι μητέρες εμπλέκονται σε διαφορετικά επίπεδα γονικότητας. Οι γονείς γλωσσικής μειονότητας (Renzaho et al., 2011) μπορεί να απαιτούν υπακοή, να έχουν υψηλές προσδοκίες, να ελέγχουν τη συμπεριφορά των παιδιών τους και να χρησιμοποιούν πειθαρχία.

Ο φυσικός πληθυσμός της Φινλανδίας, από την άλλη πλευρά, φαίνεται να προτιμά ένα θετικό και ζεστό στυλ γονικότητας. Σε αυτήν τη μελέτη, τα παιδιά της ομάδας γλωσσικής μειονότητας συμπεριλάμβαναν 18 διαφορετικές χώρες, και το στυλ γονικότητας τους διέφερε από το φινλανδικό στυλ γονικότητας, δείχνοντας τις σχέσεις διαφορετικών πολιτισμών με τα στυλ γονικότητας. Η εξήγηση για τα διαφορετικά στυλ

γονικότητας μπορεί επίσης να βρεθεί σε πολιτιστικές διαφορές γύρω από την ανατροφή παιδιών. Η ευαισθησία των μητέρων στη μάθηση των Φινλανδικών και οι δυσκολίες της θα μπορούσαν να τις κάνουν να ασκήσουν περισσότερο ψυχολογικό έλεγχο. Όπως και οι μητέρες γλωσσικής μειονότητας σε αυτή τη μελέτη, οι μητέρες που δεν έχουν μητρική τη Φινλανδική γλώσσα είχαν μεγαλύτερη δυσκολία να βοηθήσουν τα παιδιά τους σε εργασίες φινλανδικής γλώσσας. Τα διαφορετικά στυλ γονικότητας μπορεί, επίσης, να σχετίζονται με την καλλιέργεια. Η νέα χώρα καταγωγής, σε αυτήν την περίπτωση η Φινλανδία, θα μπορούσε να προσφέρει έναν περιορισμένο ή ακόμα και φτωχό πολιτισμό με τον οποίο οι οικογένειες δεν θέλουν να ταυτιστούν. Αυτό θα μπορούσε να επηρεάσει τόσο τη γνώση των γονέων γλωσσικής μειονότητας για το σχολικό σύστημα όσο και την ικανότητά τους να βοηθήσουν στην κατ' οίκον εργασία. Οι περισσότερες εργασίες για το σπίτι ήταν σχεδιασμένες να ενισχύσουν όσα έχουν διδαχθεί τα παιδιά στην τάξη, αλλά στις μεγαλύτερες τάξεις τα παιδιά αναμένεται όλο και περισσότερο να αποκτήσουν επιπλέον πληροφορίες από το σπίτι με μέσα, όπως το Διαδίκτυο. Οι γονείς με ανεπαρκή γνώση της φινλανδικής γλώσσας ή του εκπαιδευτικού συστήματος ενδεχομένως αντιμετώπισαν δυσκολίες με τη βοήθεια των παιδιών τους (Prady et al., 2013).

Κεφάλαιο 3ο: Βιβλιογραφική ανασκόπηση

3.1 Θεωρητικό μοντέλο της παρούσας έρευνας

Η παρούσα έρευνα βασίστηκε στο θεωρητικό μοντέλο για την υγιή λειτουργία της οικογένειας (healthy family functioning) του Barnhill (1975). Ο Barnhill, σε ένα γενικό πλαίσιο, προσδιορίζει τις διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργίας και τον τρόπο που αυτές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, μέσα από μία σχέση κυκλικής αιτιότητας (circular causality), διαδικασία που παρουσιάζει στον «κύκλο υγείας της οικογένειας» (Barnhill, 1979). Η επίτευξη ικανοποιητικού βαθμού επάρκειας σε μία οικογενειακή διάσταση, επηρεάζει θετικά και όλες τις άλλες διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργίας, εξασφαλίζοντας έτσι την υγιή λειτουργία του οικογενειακού συστήματος, ενώ η ανεπάρκεια σε κάποια από αυτές, επηρεάζει το ίδιο αρνητικά και τις υπόλοιπες διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργίας, με αποτέλεσμα τη δυσλειτουργία του οικογενειακού συστήματος στο σύνολο του (Barnhill, 1975).

Πιο αναλυτικά, σύμφωνα με τον Barnhill (1975) έντεκα θέματα αναδεικνύονται ως καθοριστικά για τη βέλτιστη οικογενειακή λειτουργία. Τα θέματα αυτά διαφοροποιούνται ως προς τη βαρύτητα τους, με κάποια να έχουν σημειωθεί σχεδόν από όλους τους συγγραφείς και άλλα να έχουν προκύψει μόνο από έναν ή δύο θεωρητικούς. Όλες οι κεντρικές εννοιολογικές δομές μπορούν να εκληφθούν ως διαστάσεις που περιέχουν πολικά σημεία, κάτι που συνεπάγεται την ανάγκη για κάποια ενδιάμεση ισορροπία, ή σύνθεση των δύο πόλων. Κάποιες άλλες από τις εννοιολογικές δομές, απλώς αντιπροσωπεύουν μία κλίμακα ενός συγκεκριμένου κριτηρίου, όπου το ανώτερο είναι το ιδανικό.

Οι έντεκα διαστάσεις, οι οποίες, είτε συχνά αναφέρονται ως σημαντικές είτε είναι σημαντικές με βάση τη μοναδικότητά τους, είναι:

- 1) *αυτονομία ή εξατομίκευση σε αντίθεση με τη συμβίωση ή συγχώνευση*
- 2) *ευελιξία σε αντίθεση με την ακαμψία*
- 3) *αμοιβαιότητα ή συμπληρωματικότητα ρόλων*

- 4) σαφής αντίληψη της πραγματικότητας
 - 5) σαφής επικοινωνία
 - 6) ελευθερία για μετα-επικοινωνία
 - 7) σαφής οριοθέτηση ανάμεσα στις γενεές
 - 8) ευπροσάρμοστα συστήματα (*oscillatory systems*) σε αντίθεση με τα κατευθυντικά συστήματα
 - 9) αυτοεκτίμηση
 - 10) ανοχή της διαφορετικότητας (*tolerance of differentness*), και
 - 11) ανοιχτά συστήματα (*open systems*) σε αντίθεση με τα κλειστά συστήματα.
- Οι πρώτες δύο διαστάσεις (η αυτονομία σε αντίθεση με τη συμβίωση και η ευελιξία σε αντίθεση με την ακαμψία) είναι ιδιαίτερα σημαντικές εφόσον: (1) αποτελούν τις διαστάσεις με την περισσότερο ισχύουσα σημασία, και (2) αποτελούν τις διπολικές διαστάσεις, στις οποίες πρέπει να γίνει κάποιου είδους σύνθεση. Η έννοια της υπερισχύουσας σημασίας αυτών των διαστάσεων πηγάζει από τη σχέση τους με τη φύση του ανθρώπου. Από την οπτική της οικογένειας, κοιτάζοντας προς κάθε άλλη έκφανση της ανθρώπινης παρουσίας, αυτές είναι δύο βασικές διαστάσεις της ανθρώπινης ύπαρξης, δύο βασικές διαλεκτικές τάσεις, για τις οποίες είναι ανάγκη να προκύψει κάποια λύση. Καταρχήν, υπάρχει η ανάγκη να εδραιωθεί μια «ατομική ταυτότητα» αλλά και η συσχέτιση με τους άλλους και κατά δεύτερο λόγο, υπάρχει η ανάγκη αντιμετώπισης της αλλαγής.
 - Η τρίτη διάσταση (συμπληρωματικότητα των ρόλων) αν και συχνά έχει αντιμετωπιστεί ως ξεχωριστή διάσταση από τους θεωρητικούς, συνδέεται με την πρώτη διάσταση: «αυτονομία ή εξατομίκευση σε αντίθεση με τη συμβίωση».
 - Η τέταρτη και η πέμπτη διάσταση (σαφήνεια αντίληψης και σαφήνεια επικοινωνίας) είναι οπωσδήποτε σημαντικές για τη λειτουργία της οικογένειας. Αντί να αναφερθούν στη φύση του ανθρώπου, εστιάζουν στο πώς αυτός λειτουργεί μέσα στη βασική του ομάδα. Επίσης, φαίνεται να αποτελούν ποσοτικές παρά ποιοτικές διαστάσεις.
 - Οι επόμενες πέντε διαστάσεις (ελευθερία για μεταεπικοινωνία, σαφή όρια ανάμεσα στις γενεές, ευέλικτα σε αντίθεση με κατευθυντικά συστήματα, αυτοεκτίμηση και ανοχή της διαφορετικότητας) αποτελούν ιδιαίτερες περιπτώσεις και είναι περισσότερο συγκεκριμένες από άλλες διαστάσεις.

- Η έκτη διάσταση (η ελευθερία για μεταεπικοινωνία) μπορεί να εκληφθεί ως μέρος της διάστασης σαφής επικοινωνία.
- Η έβδομη διάσταση (σαφή όρια ανάμεσα στις γενεές) σχετίζεται με την πρώτη διάσταση αυτονομία σε αντίθεση με τη συμβίωση σκιαγραφώντας τις διαφορές ανάμεσα στις σχέσεις συζύγων, και γονέων - παιδιών μέσα στην οικογένεια.
- Η όγδοη διάσταση (ευέλικτα σε αντίθεση με κατευθυνόμενα συστήματα), αποτελεί μία πλευρά της δεύτερης διάστασης ευελιξία σε αντίθεση με την ακαμψία. Η ανοχή για τη διαφορετικότητα και η αυτοεκτίμηση συνδέονται με την «αυτονομία», έτσι ώστε να μπορούν να θεωρηθούν ως μέρος της διάστασης εξατομίκευση-συγχώνευση.
- Η ενδέκατη και τελευταία διάσταση της λίστας (ανοιχτά σε αντίθεση με τα κλειστά συστήματα) παρουσιάζεται να έχει αξία, ως ιδιαίτερα εφαρμόσιμη στη δυνατότητα του οικογενειακού συστήματος για ανταλλαγή πληροφοριών εντός και εκτός της οικογένειας (Barnhill, 1975).

Όπως υποστηρίζει ο Barnhill (1979) αυτές οι διαστάσεις είναι σημαντικές για την ανάπτυξη της θεωρίας του σύμφωνα με την οποία τέσσερα θέματα αναδεικνύονται ως καθοριστικά για τη βέλτιστη οικογενειακή λειτουργία. Αυτά είναι:

- 1) Διαδικασία ταύτισης,
- 2) Αλλαγή
- 3) Επεξεργασία πληροφοριών και
- 4) Δομή ρόλων.

Τα θέματα αυτά χωρίζονται σε δυο διπολικές διαστάσεις το καθένα.

- 1) Διαδικασία ταύτισης:
 - Εξατομίκευση σε αντίθεση με τη Συγχώνευση
 - Αμοιβαιότητα σε αντίθεση με την Απομόνωση
- 2) Αλλαγή:
 - Ευελιξία σε αντίθεση με την Ακαμψία
 - Σταθερότητα σε αντίθεση με την Αποδιοργάνωση

3) Επεξεργασία πληροφοριών

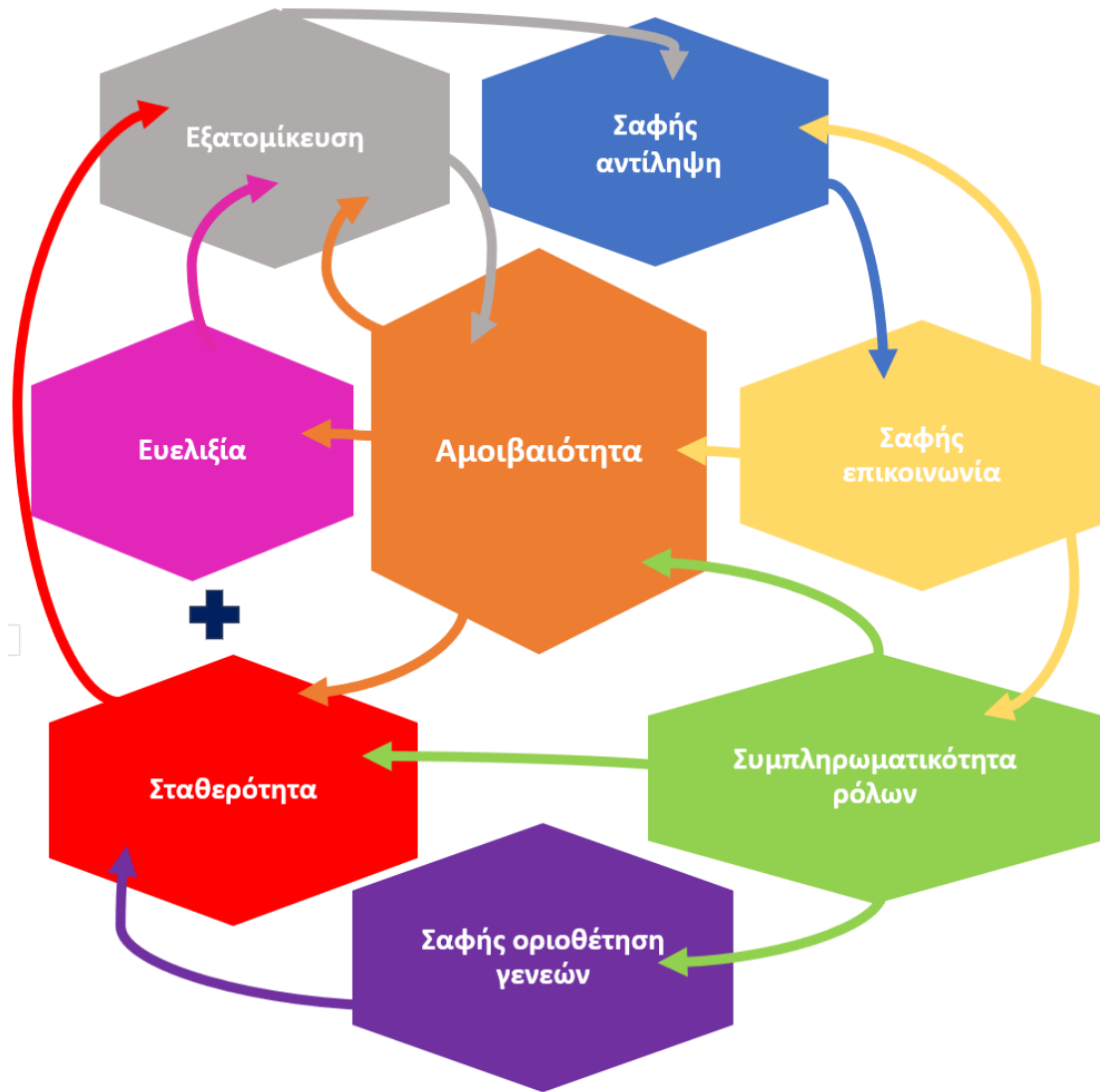
- Σαφής επικοινωνία σε αντίθεση με την Ασαφή επικοινωνία
- Σαφείς αντιλήψεις σε αντίθεση με τις Ασαφείς αντιλήψεις

4) Δομή ρόλων:

- Συμπληρωματικότητα ρόλων σε αντίθεση με την Σύγκρουση ρόλων
- Σαφή όρια γενεών σε αντίθεση με τα Συγκεχυμένα όρια γενεών.

Η πιθανή εφαρμογή αυτών των διαστάσεων για την *υγεία της οικογένειας* είναι ανάγκη να δοκιμαστεί σε σχέση με τη ζωή των οικογενειών. Επιπρόσθετα, υποστήριξε ότι σε *υγιείς οικογένειες* οι διαστάσεις είναι αλληλένδετες, όπως σε ένα *σύστημα*, που βασίζεται στην *αμοιβαία αιτιότητα*, όπου η αλλαγή σε ένα πεδίο, προκαλεί αλλαγή σε άλλο. Δημιούργησε έτσι τον «*κύκλο υγείας της οικογένειας*». Κάθε σημείο του κύκλου, μπορεί να εκληφθεί ως η αρχή μιας διαδικασίας *κυκλικής αλληλεπίδρασης*. Ξεκινώντας για παράδειγμα από την *εξατομίκευση* ως μία πολύ σημαντική μεταβλητή της *υγιούς οικογενειακής λειτουργίας*, η επίτευξη ενός υψηλού επιπέδου σε αυτό τον τομέα, οδηγεί στην *σαφή αντίληψη* του εαυτού και των άλλων μέσα στην οικογένεια. Στη συνέχεια, η δυνατότητα αυτή *ξεκάθαρης αντίληψης του εαυτού και των άλλων*, απαλλαγμένη από διαστρεβλώσεις, διευκολύνει την *ανοιχτή- ειλικρινή επικοινωνία* ανάμεσα στα άτομα- μέλη της οικογένειας (βλ.

Γράφημα 1):



Γράφημα 1. Ο κύκλος υγείας της οικογένειας του Barnhill

Η ειλικρινής επικοινωνία προάγει, επίσης, την ανάπτυξη ικανοποιητικής συμπληρωματικότητας των ρόλων και μιας αίσθησης αμοιβαιότητας ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Η ξεκάθαρη συμπληρωματικότητα των ρόλων διευκολύνει και εν μέρει περιλαμβάνει σαφή όρια γενεών. Η συμπληρωματικότητα των ρόλων και η ξεκάθαρη οριοθέτηση ανάμεσα στις γενεές οδηγούν σε μία σταθερή οικογενειακή δομή, ενώ η αίσθηση αμοιβαιότητας και η σαφής αντίληψη του εαυτού και των άλλων, διευκολύνουν την ευελιξία στην ικανοποίηση των αναγκών του ίδιου του ατόμου και των άλλων μελών της οικογένειας χωρίς αυτές να συγκρούονται. Με μία σταθερή και ασφαλή δομική βάση και την ικανότητα για ευελιξία, μπορεί να προκύψει ακόμη μεγαλύτερο

επίπεδο εξατομίκευσης μέσα στην οικογένεια, κάτι που οδηγεί σε ακόμη μεγαλύτερη ανάπτυξη μιας υγιούς οικογενειακής λειτουργίας (Barnhill, 1975).

Οι *οικογενειακές δυναμικές* που αναφέρονται στον *κύκλο υγείας της οικογένειας* ορίστηκαν από τον Barnhill, ως οι μοναδικοί τρόποι με τους οποίους σχετίζονται τα μέλη μιας οικογένειας. ανάπτυξη αυτών των διαστάσεων της *αποτελεσματικής λειτουργίας της οικογένειας* παρέχει τη δυνατότητα στους κλινικούς για μια θετικά προσανατολισμένη σε στόχους προσέγγιση, επιπρόσθετα με το παραδοσιακό μοντέλο της επίλυσης προβλημάτων, της θεραπείας της παθολογίας. Αναφέρει πως δεν είναι πιθανό ότι μια τέτοια προσέγγιση είναι εξολοκλήρου καινούρια, καθώς φαίνεται πιθανότερο, ότι οι περισσότεροι αν όχι όλοι οι κλινικοί έχουν κάποια ιδέα (ασαφή αν όχι σαφή) για την υγιή λειτουργία της οικογένειας για την οποία κοπιάζουν (Barnhill, 1975).

Το μοντέλο αυτό θεωρεί τη λειτουργία της οικογένειας ως υγιή, όταν λειτουργεί σε ικανοποιητικά επίπεδα στις παρακάτω διαστάσεις:

- Αμοιβαιότητα: Αίσθηση συναισθηματικής εγγύτητας, συνένωση ή οικειότητα που είναι δυνατές μόνο ανάμεσα σε άτομα με σαφώς καθορισμένες οντότητες. Η αμοιβαιότητα εκφράζεται ως συναίσθημα.
- Εξατομίκευση: Ανεξαρτησία της σκέψης, των συναισθημάτων και της κρίσης των μελών της οικογένειας. Συμπεριλαμβάνει μια σταθερή αίσθηση αυτονομίας, προσωπικής ευθύνης, ταυτότητας και ατομικών ορίων.
- Ευελιξία: Ικανότητα προσαρμογής και ευέλικτης αντίδρασης στις μεταβαλλόμενες συνθήκες και στη διαδικασία της αλλαγής.
- Σταθερότητα: Συνέπεια, υπευθυνότητα και ασφάλεια στις οικογενειακές αλληλεπιδράσεις.
- Σαφής Επικοινωνία: Αναφέρεται στη σαφή και επιτυχή ανταλλαγή πληροφοριών ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Περιλαμβάνει την ανάγκη της επιβεβαίωσης της επικοινωνίας, προκειμένου να αποσαφηνιστεί το νόημα και ο σκοπός.
- Συμπληρωματικότητα ρόλων: Από κοινού συμφωνημένα μοντέλα συμπεριφοράς. Περιλαμβάνει, επίσης, τις διαδικασίες με τις οποίες ένα μέλος της οικογένειας συμπληρώνει τον ρόλο ενός άλλου μέλους.

Ως ανεπαρκή λειτουργία της οικογένειας (ή δυσλειτουργία της οικογένειας) θεωρεί την οικογενειακή εκείνη λειτουργία, που χαρακτηρίζεται από ικανοποιητικά επίπεδα στις παρακάτω διαστάσεις:

- Απομόνωση: Αποξένωση ή απεμπλοκή από τους άλλους. Η απομόνωση μπορεί να συμβεί είτε με συγχώνευση είτε με απομάκρυνση - αποδέσμευση από την οικογενειακή σχέση.
- Συγχώνευση: Ασαφώς καθορισμένα ατομικά όρια και όρια ταυτότητας, εξάρτηση από τους άλλους, συμβίωση και συγχώνευση των εγώ.
- Ακαμψία: Απουσία ευελιξίας, ακατάλληλες και ανεπιτυχείς αντιδράσεις σε μεταβαλλόμενες καταστάσεις που είναι στερεότυπες και επαναλαμβανόμενες.
- Αποδιοργάνωση: Έλλειψη σταθερότητας ή συνέπειας στις οικογενειακές σχέσεις, έλλειψη προβλεψιμότητας και σαφούς υπευθυνότητας.
- Ασαφής ή παραμορφωμένη επικοινωνία: Αναφέρεται στην αόριστη ή τη συγκεχυμένη ανταλλαγή πληροφοριών, τη μη λογική, την παράδοξη επικοινωνία (όπου ένα τμήμα του μηνύματος ακυρώνει ένα άλλο τμήμα), ή την απαγόρευση της επιβεβαίωσης του νοήματος.
- Σύγκρουση ρόλων: Έλλειψη σαφώς συμφωνημένης συμπλήρωσης ρόλων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Καταλήγει σε ασαφείς και συγκεχυμένους ρόλους συμπεριφοράς ή επίμονες συγκρούσεις ανάμεσα σε λανθασμένα καθορισμένες συμπεριφορές ρόλου.

Ο Barnhill (1975) υποστήριξε ότι σε υγιείς οικογένειες οι διαστάσεις είναι αλληλένδετες, όπως σε ένα σύστημα όπου η αλλαγή σε ένα πεδίο αντανάκλα αλλαγή σε άλλο.

Αυτό το μοντέλο, μπορεί να περιλαμβάνει γενικές αρχές που εφαρμόζονται σε όλες τις οικογένειες ή/και συγκεκριμένα σημεία για κάθε οικογένεια. Σε γενικές γραμμές, επομένως, η ελπίδα εδώ είναι η δημιουργία τέτοιων υποθέσεων και αρχών που να είναι συγκεκριμένες και που να βασίζονται, όσο το δυνατό περισσότερο, σε θεωρία και έρευνα που βρίσκονται σε συνάφεια.

3.2 Έρευνες σχετικά με τη δυναμική της οικογένειας παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία

Η δυναμική της οικογένειας κατέχει σημαντικό ρόλο στη συστημική θεωρία και είναι το σχήμα των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων των μελών της οικογένειας που περιλαμβάνει πολλά προαπαιτούμενα στοιχεία (οικογενειακές ρυθμίσεις, ιεραρχίες, κανόνες και πρότυπα οικογενειακών αλληλεπιδράσεων). Κάθε οικογένεια είναι μοναδική στα χαρακτηριστικά της. Έχοντας αρκετές χρήσιμες και μη βοηθητικές δυναμικές. Η δυναμική της οικογένειας θα επηρεάσει τελικά τον τρόπο με τον οποίο τα μέλη της βλέπουν τον εαυτό τους/τους άλλους και τον κόσμο. Θα επηρεάσει, επίσης, τις σχέσεις/συμπεριφορές τους και τη μελλοντική τους ευημερία (Minuchin, 1974).

Η έρευνα για τη δυναμική της οικογένειας παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία είναι περιορισμένη. Η πλειονότητα των μελετών εστιάζει σε οικογένειες παιδιών με ΜΔ, και κυρίως ΕΜΔ. Η διαθέσιμη βιβλιογραφία στον τομέα των οικογενειακών σχέσεων και των παιδιών και εφήβων με ΜΔ είναι περιορισμένη και προηγούμενων ετών, και ενδεχομένως, να μην αντιπροσωπεύει απόλυτα τον τωρινό πληθυσμό. Αρκετοί/ές ερευνητές/τριες στον τομέα (όπως Dyson, 2003· Stone et al., 2002) ζήτησαν να δοθεί έμφαση στο οικογενειακό πλαίσιο για να την καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών, αντιληπτικών και επικοινωνιακών δυσκολιών των εφήβων με ΜΔ. Όσον αφορά στις οικογενειακές σχέσεις των εφήβων με ΜΔ, τα ευρήματα δεν είναι συγκροτημένα και εμφανίζουν μια όχι ξεκάθαρη εικόνα. Οι μελέτες που διερευνούσαν το οικογενειακό τους πλαίσιο, έδειξαν ότι οι μητέρες παιδιών με ΜΔ ήταν σημαντικά πιο ελεγκτικές και αυταρχικές (Humphries & Bauman, 1980· Margalit & Heiman, 1986) και λιγότερο ενθαρρυντικές και υποστηρικτικές από τις μητέρες των παιδιών χωρίς ΜΔ (Charman & Boersma, 1979). Οι Margalit και Heiman (1986) πρότειναν ότι η μεγαλύτερη έμφαση στον έλεγχο και την οργάνωση πιθανόν να αντιπροσωπεύουν μια προσαρμοστική απάντηση στις δυσκολίες που ενυπάρχουν στη ΜΔ του παιδιού.

Περαιτέρω έρευνα έδειξε αυξημένη ακαμψία, κυριαρχία, και αποφυγή συγκρούσεων καθώς και μειωμένη συνεργασία, εκφραστικότητα και ανεξαρτησία (Lyytinen et al., 1994) στις οικογένειες εφήβων με ΜΔ. Ο Baigas (2002) διαπίστωσε ότι οι οικογένειες μικρότερων παιδιών με ΜΔ σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία σε πτυχές της οικογενειακής λειτουργίας, συμπεριλαμβανομένων των ρόλων, τον έλεγχο της

συμπεριφοράς, την επικοινωνία, τη συναισθηματική ανταπόκριση, και γενική λειτουργία. Αντίθετα, άλλα ευρήματα (Dyson, 1996· Morrison & Zetlin, 1992) έχουν διαπιστώσει ότι υπάρχουν περισσότερες ομοιότητες από ότι διαφορές σχετικά με τη λειτουργία των οικογενειών με και χωρίς αναπηρίες, συμπεριλαμβανομένης της ΜΔ. Μελέτες για την οικογενειακή λειτουργία που σχετίζονται με την προσαρμογή σε εφήβους/ες με ΜΔ έδειξε ότι η οικογενειακή λειτουργία δεν σχετίζεται άμεσα με προβλήματα συμπεριφοράς των εφήβων (Michaels & Lewandowski, 1990), τη μοναξιά ή την αποδοχή από τους/τις συνομήλικους (Yu et al., 2005) αν και οι ερευνητές/τριες υπέθεσαν πως η κοινωνική ικανότητα των παιδιών μεσολαβεί στη σχέση τους με την οικογενειακή λειτουργία και την αποδοχή από συνομηλίκους.

Αν και είναι πιθανό ότι συγκεκριμένες πρακτικές γονικότητας να συνδέονται κάπως με την κοινωνική-συναισθηματική, συμπεριφορική και ακαδημαϊκή προσαρμογή των νέων με ΜΔ, όπως έχει εξεταστεί για τυπικούς/ές εφήβους/ες, η έλλειψη βιβλιογραφίας σε αυτόν τον τομέα το κάνει δύσκολο να υποστηριχθεί απόλυτα. Η διαθέσιμη βιβλιογραφία παρουσιάζει μια ασαφή εικόνα σχετικά με το εάν η λειτουργία των οικογενειών των εφήβων με και χωρίς ΜΔ είναι ποιοτικά διαφορετική. Υπάρχουν ερευνητές/τριες που έχουν, ωστόσο, προσπαθήσει να κατανοήσουν την περίπλοκη δυναμική των αλληλεπιδράσεων γονέα-παιδιού εξετάζοντας τη συμβολή των ατομικών χαρακτηριστικών παιδιών (π.χ. διαταραχή στην επεξεργασία πληροφοριών, παρορμητικότητα και ιδιοσυγκρασία) καθώς και γονικά χαρακτηριστικά (π.χ. ψυχοπαθολογία, αντιμετώπιση, μεθόδους και πηγές υποστήριξης). Για παράδειγμα, η έρευνα του Al-Yagon (2007) διαπίστωσε ότι οι μητρικοί πόροι αντιμετώπισης μείωσαν την επίδραση της παιδικής ΜΔ στα επίπεδα μοναξιάς, στα αισθήματα ελπίδας και της ασφαλούς προσκόλλησης. Ως εκ τούτου, ο βαθμός στον οποίο η ΜΔ επηρέασε την κοινωνική κατάσταση των παιδιών και τη συναισθηματική τους προσαρμογή σχετίζεται με τον τύπο αντιμετώπισης που οι μητέρες τους εφάρμοσαν, καθώς και η εξάρτησή τους από την κοινωνική υποστήριξη.

Οι δεξιότητες επικοινωνίας και επίλυσης προβλημάτων είναι μεταξύ των πιο κρίσιμων στοιχείων της αλληλεπίδρασης μεταξύ γονέων και εφήβων. Ο Walsh (1998) τόνισε τις τρεις πτυχές της επικοινωνίας που είναι κρίσιμες για την οικογενειακή ανθεκτικότητα: τη σαφήνεια, τη διαφάνεια και τη συνεργασία στην επίλυση προβλημάτων. Η γονική σαφήνεια της επικοινωνίας είναι σημαντική για το αποτελεσματική μετάδοση

μηνυμάτων, συμπεριλαμβανομένων των προσδοκιών, των στόχων και των αξιών, τα οποία θεωρητικά συνδέονται καλύτερη προσαρμογή σε παιδιά και εφήβους (Riesch et al., 2006). Όταν η επικοινωνία είναι ασαφής, παραμορφωμένη, ή αφήνεται ανεπίλυτη, τα μέλη της οικογένειας είναι πιθανό να ταραάζονται και τα μηνύματα είναι πιθανό να παρερμηνεύονται. Η ειλικρίνεια είναι μια πτυχή της συναισθηματικής συναλλαγής που τείνει να προκαλεί μια αίσθηση ζεστασιάς, ασφάλειας και ανοχής. Τα άτομα από οικογένειες που εκφράζουν ανοιχτά τα συναισθήματα τους είναι ικανοί επίδειξης και προσαρμογής σε ένα ευρύ φάσμα συναισθημάτων. Ομοίως, οι αποτελεσματικές στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων είναι ζωτικής σημασίας για την οικογενειακή λειτουργία, ιδιαίτερα όταν αντιμετωπίζουν οξείες κρίσεις ή μακροχρόνια δύσκολες συνθήκες. Η ικανότητα διαχείρισης συγκρούσεων με προσαρμοστικό τρόπο συνεπάγεται ανοχή για τη διαφωνία και δεξιότητες για την επίλυση προβλημάτων (Walsh, 2015).

Η έρευνα για την επικοινωνία ανάμεσα σε γονείς και νέους προτείνει ότι η ανοιχτή έκφραση ιδεών και συναισθημάτων και η ικανότητα αποτελεσματικής διαχείρισης των συγκρούσεων είναι πρωταρχικής σημασίας στις διαδικασίες επικοινωνίας που σχετίζονται με μειωμένο ψυχοκοινωνικό κίνδυνο για τους εφήβους (Marta, 1997) όπως η μειωμένη εμπλοκή σε επικίνδυνες συμπεριφορές και κατάχρηση ουσιών (Razzino et al., 2004· Riesch et al., 2006), η αυξημένη αυτοεκτίμηση, η ευημερία και η αντιμετώπιση προβλημάτων (Jackson et al., 1998), και η καλύτερη συνολική κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή (Shek et al., 2006· Shumow & Lomax, 2002).

Υπάρχουν σημαντικές θεωρητικές και εμπειρικές αποδείξεις που προτείνουν ότι η επικοινωνία μεταξύ γονέων και εφήβων είναι ένας σημαντικός παράγοντας για διάφορες πτυχές της προσαρμογής των εφήβων. Μολονότι υπάρχει πολύ λιγότερη εμπειρική βιβλιογραφία σχετικά με τον πληθυσμό των εφήβων με ΜΔ, αρκετές μελέτες προτείνουν ότι η επικοινωνία είναι σημαντική για διαφορετικούς τομείς προσαρμογής. Οι Morrison και Zetlin (1992) βρήκαν μια σχέση μεταξύ των αντιλήψεων της φτώχης επικοινωνίας γονέα-νέου και προβλήματα συμπεριφοράς στους/στις εφήβους/ες με ΜΔ. Οι Murray και Greenberg (2006) πήραν δείγμα από εφήβους/ες με διάφορες ε.ε.α./α. (μάθησης, ήπιας νοητικής αναπηρίας, συναισθηματικής, συμπεριφορικής) και διαπίστωσαν ότι οι αντιλήψεις των εφήβων για την επικοινωνία με τους γονείς τους

ήταν στενά συνδεδεμένη με την αναφορά προβλημάτων συμπεριφοράς, παραβατικότητας και κατάθλιψης.

Υπάρχουν, επίσης, σημαντικές ενδείξεις που υποδηλώνουν ότι οι αντιλήψεις των γονέων και των εφήβων διαφέρουν σε θέματα που σχετίζονται με τις οικογενειακές σχέσεις και την επικοινωνία (π.χ. Barnes & Olson, 1982· Hartos & Power, 2000· Marta, 1997· Noller, 1995).

Ωστόσο, λίγα είναι γνωστά για το πώς οι γονείς και οι έφηβοι/ες με ΜΔ αντιλαμβάνονται τις σχέσεις τους μεταξύ τους. Παρόλο που υπάρχει κάποια πρόταση ότι οι έφηβοι/ες με ΜΔ μπορεί να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την επικοινωνία τους με τις μητέρες τους σε σύγκριση με τους εφήβους χωρίς ΜΔ (Omizo et al., 1985), άλλοι/ες ερευνητές/τριες/τριες δεν έχουν βρει σημαντική διαφορά μεταξύ του πώς αντιλαμβάνονται οι έφηβοι/ες με και χωρίς ΜΔ τις οικογενειακές τους σχέσεις. Για παράδειγμα, οι Morrison και Zetlin (1988) διαπίστωσαν ότι οι έφηβοι/ες με και χωρίς ΜΔ αξιολόγησαν τις οικογένειές τους ως πιο απεμπλεγμένες και είχαν περισσότερα προβλήματα στην επικοινωνία από ότι οι γονείς τους. Έδειξαν ότι οι γονείς των εφήβων με ΜΔ ανέφεραν πιο άκαμπτα περιβάλλοντα, λιγότερη διαφάνεια στην επικοινωνία και περισσότερα προβλήματα στην επικοινωνία σε σύγκριση με τους γονείς των εφήβων χωρίς ΜΔ. Παρόμοια με τη μεγάλη πλειονότητα της έρευνας σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ γονέων και τυπικά αναπτυσσόμενων εφήβων, οι Morrison και Zetlin (1988) μέτρησαν τις αντιλήψεις των εφήβων για τη σχέση τους με τους γονείς τους σε αντίθεση με τη λήψη ξεχωριστών αξιολογήσεων της σχέσης τους με τις μητέρες και τους πατέρες τους. Αυτό είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψη καθώς οι νέοι αναφέρουν ποιοτικά διαφορετικές σχέσεις με κάθε γονέα (Marta, 1997· Noller & Callan, 1990· Stolz et al., 2005). Η Marta (1997) αντιπροσώπευε μια εξαίρεση στη μελέτη των αλληλεπιδράσεων γονέα-εφήβου και ψυχοκοινωνικού κινδύνου. Σε ένα δείγμα ιταλικών οικογενειών, διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι/ες αντιλήφθηκαν την επικοινωνία με τις μητέρες τους ως πιο ανοιχτή, υποστηρικτική και λιγότερο προβληματική σε σχέση με την επικοινωνία με τους πατέρες τους, κάτι που συνάδει με τα προηγούμενα ευρήματα των Barnes και Olson (1982). Οι μητέρες και οι πατέρες αντιλαμβάνονται επίσης τη σχέση τους με τον έφηβο τους διαφορετικά. Οι μητέρες ανέφεραν μια πιο ανοιχτή και υποστηρικτική σχέση σε σχέση με τους πατέρες. Δεν υπήρχε διαφορά ως προς τις μητρικές και πατρικές αναφορές προβλημάτων στην επικοινωνία με τον έφηβο. Δεν είναι δεδομένο

εάν ή πώς αυτά τα ευρήματα θα εφαρμοστούν σε ένα δείγμα νέων με ΜΔ, καθώς λίγα είναι γνωστά σχετικά με τις αντιλήψεις μητέρας-εφήβου/ης και πατέρα-εφήβου/ης σε αυτόν τον πληθυσμό. Σε μεταγενέστερη μελέτη, ο McNamara (2005) ανέφερε ότι οι έφηβοι/ες χωρίς ΜΔ είχαν ισχυρότερη σχέση με τη μητέρα τους σε σύγκριση με τους/τις εφήβους/ες με ΜΔ. Τα ίδια αποτελέσματα προέκυψαν και για τη σχέση των εφήβων με τους πατέρες.

Η εξέταση των διαφορών στις αντιλήψεις μεταξύ γονέων και εφήβων είναι μοναδικά σημαντική κατά την εφηβεία, η οποία χαρακτηρίζεται ως ένα ιδιαίτερα αγχωτικό στάδιο ανάπτυξης (Spencer et al., 1993). Οι έφηβοι/ες με ΜΔ μπορεί να είναι ιδιαίτερα ευαίσθητοι στις ανεπιθύμητες ενέργειες που σχετίζονται με τις συνοδευτικές αλλαγές ζωής (Wenz-Gross & Siperstein, 1998) και έχουν αυξημένο κίνδυνο για σημαντικές κοινωνικές, συναισθηματικές ή συμπεριφορικές δυσκολίες (Al-Yagon & Mikulincer, 2004· Dyson, 2003). Λαμβάνοντας υπόψη την έρευνα που υπογραμμίζει τη σημασία της οικογένειας για ανθεκτική λειτουργία (Wong, 2003), είναι απαραίτητη η καλύτερη κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι έφηβοι/ες με ΜΔ αντιλαμβάνονται τις σχέσεις τους με τις μητέρες και τους πατέρες τους καθώς συμβάλλει την ανάδειξη πιθανών σημείων παρέμβασης. Η κατανόηση της δυναμικής μιας σχέσης απαιτεί την εξέταση των δυαδικών αντιλήψεων των μητέρων και των εφήβων καθώς και των πατέρων και των εφήβων. Ωστόσο, μέχρι σήμερα, οι ερευνητές/τριες συνήθως αναζητούσαν είτε την προοπτική του γονέα είτε του νέου και δεν κατάφεραν να έχουν ξεχωριστές αναφορές από μητέρες και πατέρες.

Η αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και παιδιών είναι μια σημαντική διαπροσωπική πτυχή των επιδόσεων των παιδιών και της σχολικής μάθησης. Η γονική εμπλοκή επηρεάζει την επιτυχία των παιδιών στο σχολείο με τυπικά παραδείγματα, τη συζήτηση με το παιδί για το σχολείο, την επίβλεψη της κατ' οίκον εργασίας, τη συνάντηση με τους/τις δασκάλους/ες, ή την επίσκεψη στην τάξη του παιδιού. Αυτές οι συμπεριφορές έχουν αποδειχθεί ότι προβλέπουν θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά, συμπεριλαμβανομένων των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Pomerantz et al., 2007). Επιπλέον, οι μητέρες και οι πατέρες έχουν διαφορετικούς ρόλους στη γονικότητα και αυτοί οι ρόλοι ποικίλλουν σε πολλές χώρες (Newman et al., 2015). Η γονική εμπλοκή δεν επηρεάζει πάντα ένα παιδί θετικά και μπορεί να έχει μεγαλύτερη σημασία για ορισμένα παιδιά και λιγότερη για άλλα (Pomerantz et al., 2007· Silinskas et al., 2013).

Οι διαφορές στα στυλ γονικότητας είναι σε μεγάλο βαθμό κατανοητές με βάση μια θεωρία που αναπτύχθηκε από τον Baumrind (1966). Τα στυλ γονικότητας μπορούν να κατηγοριοποιηθούν σε τρεις τύπους: δημοκρατικό, αυταρχικό και ανεκτικό. Αυτοί οι τρεις τύποι γονικότητας διαφέρουν σε δύο βασικές διαστάσεις: Τη στοργή (ζεστασιά) και τον έλεγχο. Ο δημοκρατικός τύπος χαρακτηρίζεται από τη γονική στοργή και τον έλεγχο της συμπεριφοράς, οι οποίοι έχουν αποδειχθεί ότι συσχετίζονται θετικά με τα αποτελέσματα των παιδιών διαφόρων ηλικιών. Ο αυταρχικός τύπος χαρακτηρίζεται από υψηλό συμπεριφορικό και τιμωρητικό έλεγχο και χαμηλότερα επίπεδα στην αγάπη. Ο ανεκτικός τύπος χαρακτηρίζεται από την υψηλή στοργή και συμπεριφορά λιγότερο ελεγκτική (Baumrind, 1989). Κάποιες μελέτες έδειξαν ότι ο δημοκρατικός τύπος έχει θετικά αποτελέσματα στην σχολική επίδοση των παιδιών και τις δεξιότητες ορθογραφίας στην πρώτη και τη δεύτερη τάξη. Οι θερμές σχέσεις υποστηρίζουν και ενθαρρύνουν τα παιδιά προς την αυτονομία σε νεαρή ηλικία και ενισχύουν την κοινωνική και ακαδημαϊκή τους λειτουργία στην πρώιμη παιδική ηλικία. Τα υψηλότερα επίπεδα θετικών ακαδημαϊκών επιτευγμάτων συνδέονται με τον δημοκρατικό τύπο, ενώ τα υψηλότερα επίπεδα κοινωνικών προβλημάτων στα παιδιά συνδέονται με αυταρχικό. Μαζί με τον ανεκτικό τύπο, και η αυταρχική ανατροφή των παιδιών έχει αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική επιτυχία (Chen et al., 2014· Coley et al., 2011).

Οι Nam και Park (2015) μελέτησαν τις σκέψεις και τις πρακτικές 106 μεταναστών γονέων και των παιδιών τους σχετικά με τις προσπάθειες των σχολείων τους να ενισχύσουν τρεις πτυχές της εμπλοκής τους: Τη γονικότητα, την επικοινωνία και τη μάθηση στο σπίτι. Διαπίστωσαν ότι τα εκπαιδευτικά επίπεδα των μητέρων είχαν σημαντική συσχέτιση με τις ακαδημαϊκές δεξιότητες των παιδιών τους στο μάθημα της γλώσσας. Όσο πιο μορφωμένες ήταν οι μητέρες, τόσο περισσότερο επικοινωνούσαν και δίδασκαν το παιδί τους στο σπίτι. Επιπλέον, οι γονείς με υψηλότερο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο έχει αποδειχθεί ότι δείχνουν περισσότερη ζεστασιά στις πρακτικές γονικότητας τους και ότι ασχολούνται σε περισσότερες αναπτυξιακές δραστηριότητες.

Οι γονείς έχουν μεγάλες δυνατότητες να υποστηρίξουν και να προωθήσουν την ακαδημαϊκή επιτυχία του παιδιού τους. Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον απαλλαγμένο

από εντάσεις, μπορεί να ρυθμίσει θετικά τη μαθησιακή συμπεριφορά ενός παιδιού με ΜΔ (Heiman et al., 2008). Οι ερευνητές/τριες έχουν ήδη υποστηρίξει ως απαραίτητη μια εκπαιδευτική αντιμετώπισή τους, που περιλαμβάνει και τα οικογενειακά πλαίσια και ανάγκες τους (Smythe et al, 2005). Επειδή αρκετοί γονείς μπορεί να έχουν ανεπαρκείς γνώσεις και πληροφορίες σχετικά με τις ΕΜΔ, με αποτέλεσμα την έλλειψη ή καθυστέρηση στην αναγνώριση αυτής της κρυμμένης διαταραχής, δεν συνειδητοποιούν ότι υπάρχει ανάγκη για κάποια άμεση δράση και την αποδίδουν στην αναπτυξιακή διαδικασία. Συνεπώς, αρνούνται τα μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους όταν οι εκπαιδευτικοί ή κάποιοι άλλοι προσπαθούν να τα επισημάνουν. Εάν το παιδί διαγνωστεί με κάποια διαταραχή, οι γονείς επιδεικνύουν γενικά μια αρνητική στάση απέναντι στο πρόβλημα, συμπεριλαμβανομένης της άρνησης, της απόρριψης και της ενοχής. Απογοητεύονται και επιδεικνύουν εχθρότητα ή γίνονται υπερπροστατευτικοί ή αδυνατούν να έχουν ρεαλιστικές απαιτήσεις από το παιδί (Chandramuki et al., 2012).

Το πώς διαχειρίζεται, βέβαια, μια οικογένεια την ύπαρξη κάποιας ΜΔ εξαρτάται τόσο από ενδογενείς όσο και εξωγενείς παράγοντες. Ως ενδογενείς παράγοντες θεωρούμε τη φάση του κύκλου ζωής της οικογένειας, τον βαθμό ευελιξίας της, ώστε να προσαρμόζεται στις αλλαγές, την ικανότητά της να λειτουργεί ως ένα ασφαλές πλαίσιο για τα μέλη της και να εμπεριέχει τα άγχη τους έτσι ώστε αυτά να μπορούν να τα διαχειριστούν. Ως εξωγενείς παράγοντες, εννοούμε την ύπαρξη ή την απουσία πλεγμάτων στήριξης, τη συνύπαρξη άλλων αγχογόνων καταστάσεων, όπως την ανεργία, τη μετανάστευση, τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση και το πολιτισμικό πλαίσιο (Τσαμπαρλή, 2011α).

Η δυσκολία εγκαθίδρυσης των ορίων ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας, καθώς και ανάμεσα στην οικογένεια και το εξωτερικό περιβάλλον, είναι ένα χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί τη λειτουργία των οικογενειών που έχουν ΜΔ από άλλες οικογένειες (Culbertson & Silovsky, 1996). Τα όρια είναι οι κανόνες που καθορίζουν τον βαθμό εγγύτητας (αυτονομίας) και ιεραρχίας ανάμεσα στα μέλη. Όταν σε μια οικογένεια τα όρια ανάμεσα στα μέλη δεν είναι σαφή, τότε ο εσωτερικός κόσμος του παιδιού δεν μπορεί να αυτονομηθεί. Στις οικογένειες με παιδιά με ΜΔ τα όρια είναι συχνά ασαφή, διότι οι γονείς αναπτύσσουν υπερπροστατευτική συμπεριφορά απέναντι στο παιδί με ΜΔ. Η υπερπροστατευτική συμπεριφορά είναι μια φυσιολογική αντίδραση στην αρχή,

όταν οι γονείς αντιλαμβάνονται ή μαθαίνουν ότι το παιδί αντιμετωπίζει ένα μαθησιακό πρόβλημα. Συχνά, όμως παραμένουν υπερπροστατευτικοί με αποτέλεσμα να παρατείνουν την εξάρτηση αλλά και τις άλλες δυσκολίες του παιδιού (Culbertson & Silovsky, 1996). Στον αντίποδα της υπερπροστασίας βρίσκεται η συναισθηματική απομάκρυνση ή η κριτική στάση του γονέα λόγω της απογοήτευσης που νιώθει για το παιδί. Πρόκειται για μια αντίδραση που οδηγεί το παιδί σε περαιτέρω δυσλειτουργία όπως: Χαμηλή αυτοεκτίμηση, δυσκολίες στην επίλυση προβλημάτων και προβλήματα διαπροσωπικών σχέσεων. Αν οι γονείς δεν έχουν την ευελιξία να προσαρμόσουν τις προσδοκίες τους στις ικανότητες του πραγματικού παιδιού τότε είναι πιθανόν να λειτουργήσουν υπεραναπληρώνοντας τη ματαιώσή τους μέσω της παροχής ιδιαίτερων προνομίων στο παιδί με ΜΔ (Τσαμπαρλή, 2011β: 90-91).

Η έρευνα στην Ελλάδα

Η έρευνα στην Ελλάδα σχετικά με την οικογένεια με παιδί που έχει δυσκολίες στην ορθογραφία είναι περιορισμένη. Η πλειονότητα των μελετών εστιάζει σε οικογένειες παιδιών με ΜΔ.

Ο Σακκάς (2001α, 2001β) στην έρευνα του εξέτασε τη δυναμική που αναπτύσσεται, όταν στην οικογένεια υπάρχει παιδί με ΜΔ. Περιέγραψε τον τρόπο που τα χαρακτηριστικά της οικογένειας καθορίζουν την ανάπτυξη των μελών της. Η έρευνα του βασίστηκε σε 115 οικογένειες από τις οποίες οι 53 είχαν παιδιά με ΜΔ και κατέδειξε πως τα παιδιά που έχουν φτωχή προετοιμασία στο σπίτι επέδειξαν κατώτερης ποιότητας συμπεριφορά στην τάξη και λιγότερα επιτεύγματα κατά τη διάρκεια της βασικής τους εκπαίδευσης. Πιο αναλυτικά, εξέτασε πολύπλευρα τα αίτια, τη διάγνωση καθώς και την αντιμετώπιση των ΜΔ, ενώ στη συνέχεια, τα συνέδεσε με την εκπαίδευση. Αναδείχθηκαν οι έννοιες σχολική επίδοση, σχολική αποτυχία ή επιτυχία και κατηγοριοποίηση των μαθητών/τριών, οι οποίες συνδέονται με τη μόρφωση των γονέων, το οικονομικό επίπεδο της οικογένειας, το φύλο του παιδιού και την ηλικία τους. Συνάμα, περιγράφηκαν και αναλύθηκαν κοινωνικοοικονομικά και πολιτιστικά χαρακτηριστικά της οικογένειας και κατά πόσο αυτά συνέβαλαν ή όχι στη «σωστή» αντιμετώπιση του παιδιού με ΜΔ. Αναλύθηκε η αντιμετώπιση των ΜΔ, όσον αφορά αρχικά στη σχολική επίδοση με ενισχυτική διδασκαλία, στη συνέχεια με οικογενειακή βοήθεια, με ιδιαίτερο μάθημα και από διάφορα μέλη της οικογένειας χωριστά. Μέσα

από τους ενδοοικογενειακούς παράγοντες αναδείχθηκαν και τα δυναμικά που μπορεί να υπήρχαν για τη λειτουργία μιας οικογένειας.

Η Παντελιάδου (2007) μέσα από μελέτη σε ατομικό και συλλογικό έργο περιέγραψε οικογένειες με παιδιά με ΜΔ. Υπογράμμισε ότι η κρίσιμη στιγμή βρίσκεται στην αναγνώριση και διάγνωση του προβλήματος των ΜΔ που συνήθως έρχεται μετά την έναρξη της σχολικής φοίτησης. Τα συναισθήματα των γονέων σε αυτή τη φάση μπορεί να είναι θυμός, απογοήτευση ή να εμφανίσουν και σωματικά προβλήματα. Μια άλλη αντίδραση είναι η αναζήτηση άλλων ειδικών για την απόρριψη ή την επιβεβαίωση της διάγνωσης. Επιπλέον, ανέλυσε τον ρόλο της οικογένειας γενικότερα αλλά και ειδικότερα σε σχέση με τις ΜΔ. Ανέδειξε τους τρόπους υποστήριξης και αξιοποίησης της ΜΔ, περιέγραψε, δηλαδή, τον ρόλο των εκπαιδευτικών και τη σχέση με τους γονείς, τη θετική συνεργασία και τις προτεινόμενες πρακτικές-προτάσεις. Περιέγραψε τα κριτήρια διάγνωσης των ΜΔ, όπως το *κριτήριο απόκλισης*, δηλαδή, τη μέτρηση της απόκλισης μεταξύ του νοητικού δυναμικού και της σχολικής επίδοσης, καθώς και την *ανταπόκριση στη διδασκαλία*, δηλαδή, την αλλαγή στη συμπεριφορά ή την επίδοση, που προκύπτει ως αποτέλεσμα διδακτικής παρέμβασης. Η ανταπόκριση στη διδασκαλία υποστηρίζεται πως είναι μια περίπλοκη διαδικασία και βασίζεται σε λιγότερο «αντικειμενικά» στοιχεία. Ανέφερε, επίσης, *την ανασκευή των μύθων των ΜΔ*, οι οποίοι έχουν προκύψει από την ελλιπή ενημέρωση και τα ζητήματα που σχετίζονται με την αιτιολογία και την προσπάθεια σαφούς ορισμού των ΜΔ. Η ανάδειξη και η απόρριψη των μύθων σύμφωνα με την ίδια είναι απαραίτητη για την κατανόηση του περιεχομένου των ΜΔ, καθώς και για την αποτελεσματική εκπαιδευτική υποστήριξη των μαθητών/τριών που τις αντιμετωπίζουν. Το έργο αυτό εστιάζει στη φύση των ΜΔ και στην αντιμετώπιση τους. Παρουσιάζει, ακόμα, εισαγωγικές γνώσεις σχετικά με την ιστορία, τον ορισμό και τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών με ΜΔ. Περιέγραψε, επιπλέον, τα συγκεκριμένα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριών στη σχολική μάθηση, όπως τα αναγνωρίζουν οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί στο πλαίσιο της σχολικής τάξης.

Οι Κουρκούτας και Caldin (2010) επιχείρησαν μια προσέγγιση του «σημαντικού» ζητήματος της «εμπλοκής» της οικογένειας στη διαπαιδαγώγηση παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες, καθώς και τον σημαντικό ρόλο της, τόσο στη σχολική όσο και στη κοινωνική ένταξη των παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες. Έγινε προσπάθεια για όσο το δυνατόν πιο σφαιρική προσέγγιση και μελέτη αυτών των δύο βασικών συνιστωσών της

ψυχοκοινωνικής εξέλιξης των παιδιών με ιδιαιτερότητες. Μέσα στη μελέτη αυτή αναφέρονται οι απόψεις και οι εμπειρίες ειδικών από διάφορες χώρες του κόσμου, ανθρώπους που εργάζονται σε ακαδημαϊκό επίπεδο, και οι οποίοι έχουν εμπειρία όχι μόνο έρευνας αλλά και «πράξης» από προγράμματα ένταξης παιδιών με ΜΔ και παρεμβάσεις σε οικογένειες. Οι ερευνητικές και θεωρητικές/πρακτικές οπτικές αυτής της μελέτης ήταν η υιοθέτηση ενός μοντέλου που θέτει σαν στόχο το ίδιο το παιδί και την οικογένεια του.

Η Τσιμπιδάκη (2013) επεσήμανε ότι οι γονείς μπορούν να βοηθήσουν το παιδί τους τόσο σε ψυχολογικό όσο και σε μαθησιακό επίπεδο. Ο ρόλος τους είναι ιδιαίτερα σημαντικός, καθώς οι γονείς είναι εκείνοι που συνήθως αντιλαμβάνονται πρώτοι τις ΜΔ του παιδιού τους, και μπορούν να δημιουργήσουν ή να κατευνάσουν το πρόβλημα του παιδιού τους κι επιπλέον, να αλλάξουν τη μαθησιακή συμπεριφορά του. Οι γονείς θα δημιουργήσουν το απαραίτητο σταθερό συναισθηματικό κλίμα στο σπίτι με επιβραβεύσεις, ενίσχυση της αυτοπεποίθησης, και ενθάρρυνση. Οι προσδοκίες τους να είναι θετικές αλλά όχι υπερβολικά υψηλές, ανάλογες με ρεαλιστικούς στόχους. Τα παιδιά με ΜΔ βοηθούνται σημαντικά από τον διάλογο και την ουσιαστική επικοινωνία. Οι γονείς οφείλουν να παραπέμψουν το παιδί με ΜΔ για διάγνωση και να ακολουθηθεί εξατομικευμένο πρόγραμμα από εξειδικευμένο εκπαιδευτικό, ενώ οι ίδιοι πρέπει να είναι ανοιχτοί στη συνεργασία με ειδικούς.

3.3 Έρευνες σχετικά με το άγχος γονέων παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία

Η δυσάρεστη συναισθηματική κατάσταση που περιλαμβάνει αισθήματα φόβου, ή ακόμη και τρόμου, ως απάντηση σε κίνδυνο του οποίου η πηγή είναι σε μεγάλο βαθμό άγνωστη ή μη αναγνωρίσιμη ορίζεται ως άγχος (Μάνος, 1997 αναφορά Μητρούση και συν., 2013). Το άγχος είναι μια κοινή αντίδραση που σε κάποιο βαθμό απαντάται στους περισσότερους ανθρώπους με τη μορφή της υπερβολικής αντίδρασης σε ήπια στρεσογόνα γεγονότα, κάνει την εμφάνιση του χωρίς σαφή ή σημαντική για τη ζωή απειλή και αποτελεί φυσιολογικό και χρήσιμο στοιχείο της ανθρώπινης προσωπικότητας. Με αυτό, οι σωματικές και πνευματικές επιδόσεις αυξάνονται και ενδυναμώνονται (Barlow, 2000 αναφορά Μητρούση και συν., 2013). Σε φυσιολογικά

επίπεδα αποτελεί την ψυχολογική ετοιμότητα του ατόμου να δράσει όταν αισθανθεί μια κατάσταση ως απειλή για την ψυχοσωματική του ακεραιότητα και φυσιολογικό στοιχείο της αναπτυξιακής πορείας που οδηγεί από την εξάρτηση στην αυτονομία (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2002). Όταν ξεπερνάει όμως τα φυσιολογικά επίπεδα και είναι σε υπερβολικό βαθμό, το άγχος γίνεται νοσηρή κατάσταση και εκδηλώνεται ως χαρακτηριστική διαταραχή της προσαρμοστικής ικανότητας του ανθρώπου. Αναφέρεται σε ακαθόριστη απειλή, σε μελλοντικό και αναμενόμενο κίνδυνο τον οποίο το άτομο δεν γνωρίζει ακριβώς και επομένως του είναι αδύνατον να προετοιμαστεί γι' αυτόν. Όταν το άτομο βρίσκεται σε κατάσταση άγχους παρουσιάζει κάποια συμπτώματα, τα οποία κατηγοριοποιούνται σε ψυχολογικά και σωματικά συμπτώματα. Ο Μαδιανός (2003 αναφορά Μητρούση και συν., 2013) αναφέρει ότι στα ψυχολογικά συμπτώματα ανήκουν: Η ανησυχία και η ανυπομονησία, το αίσθημα απροσδιόριστου φόβου και αγωνίας, η νευρικότητα, η διάσπαση της προσοχής, η δυσκολία στη συγκέντρωση και το αίσθημα μειωμένης αντιληπτικής ικανότητας. Στα σωματικά συμπτώματα συγκαταλέγονται: Η δύσπνοια, το αίσθημα πνιγμού, το αίσθημα «κόμπου στο λαιμό», ο πόνος στο στήθος, η δυσκαταποσία, το αίσθημα παλμών, τα κρύα χέρια, η λιποθυμική τάση, η ξηροστομία, η ανορεξία, η ναυτία, ο ίλιγγος, τα κοιλιακά άλγη, η μυϊκή τάση, η κινητική ανησυχία, ο τρόμος, η αδυναμία, η ζάλη, οι εφιδρώσεις, η συχνοουρία και η κεφαλαλγία.

Οι γονείς που θεωρούν ότι έχουν απαιτητικά παιδιά, με ευμετάβλητη διάθεση και με τα οποία δυσκολεύονται να επικοινωνήσουν, αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα στρες. Κατά την εκπλήρωση του γονικού τους ρόλου εμφανίζεται και η κόπωση, η οποία επίσης συνδέεται με αυξημένο γονικό άγχος, το οποίο κατ' επέκταση επιδρά αρνητικά στην αίσθηση επάρκειας και ικανοποίησης των γονέων. Όπως αναφέρουν οι Campbell et al. (2000) μεγάλος αριθμός ερευνών έχει καταδείξει τη σύνδεση του γονικού άγχους με την αίσθηση αυτεπάρκειας και τη δυσλειτουργική συμπεριφορά των γονέων, καθώς και με τα εξωτερικευμένα προβλήματα του παιδιού, όπως υπερκινητικότητα και επιθετικότητα. Η δυσλεξία/ειδική μαθησιακή δυσκολία αντιπροσωπεύει σημαντικές προκλήσεις όχι μόνο για τον/τη μαθητή/τρια, αλλά μπορεί, επίσης, να είναι τραυματική για τους γονείς του (Elliott et al., 2016). Η σημασία της υποστήριξης σε άτομα με ακαδημαϊκές και συναισθηματικές δυσκολίες ασκεί τεράστια πίεση στα μέλη της οικογένειάς τους. Οι νέοι ενήλικες με αναπτυξιακή δυσλεξία έχουν ανάγκη από οικογενειακή υποστήριξη περισσότερο από τους συνομηλίκους τους για να

διαχειριστούν τα συναισθήματά τους και να επιτύχουν ανεξαρτησία (Nalavany & Carawan, 2012), εκτός του ότι αυτός ο ρόλος υποστήριξης προβλέπεται ότι θα είναι απαραίτητος μάλλον επί μακρόν. Πιθανότατα ασκείται πρόσθετη πίεση στις οικογένειες που αναλαμβάνουν ρόλους υπεράσπισης και στήριξης και είναι πιθανό να έχουν ανησυχία και άγχος κατά την ανάληψη αυτού του ρόλου (Livingston et al., 2018). Δεδομένου ότι η εκμάθηση της ανάγνωσης και της γλώσσας γενικά είναι μια θεμελιώδης βασική δεξιότητα της σχολικής εκπαίδευσης και το να γίνει κανείς εγγράμματος ανοίγει πόρτες στην εκπαίδευση, την απασχόληση και την ευημερία ως ενήλικος (Snowling & Hulme, 2012), οι γονείς μαθητών με δυσλεξία εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους γονείς μη-δυσλεξικών μαθητών/τριών (Snowling & Melby-Lervag, 2016). Οι γονείς αντιμετωπίζουν άγχος στην αντιμετώπιση της φανερά κακής ακαδημαϊκής προόδου του παιδιού τους (Karande & Kuril, 2011), ιδιαίτερα εάν δεν έχουν γνώση των επιπτώσεων της δυσλεξίας. Οι μητέρες, ειδικότερα, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα στρες και κατάθλιψης και αναφέρουν σημαντικές επιπτώσεις στην οικογένεια και αυξημένες δυσκολίες στην καθημερινή ζωή (Bonifacci et al., 2014). Οι πιο συνηθισμένες μητρικές ανησυχίες συνεπάγονται τόσο συναισθηματικές όσο και πρακτικές δυσκολίες (Earey, 2013), καθώς η χρόνια κακή απόδοση του παιδιού τους στο σχολείο σχετίζεται με το ότι το παιδί χάνει την αυτοεκτίμησή του, απογοητεύεται και αναπτύσσει αρνητικές συμπεριφορές.

Επιπλέον, το άγχος της μητέρας αυξάνεται όταν επιχειρεί να αναζητήσει κατάλληλη βοήθεια για το παιδί της (Earey, 2013) ειδικά όταν οι γραφειοκρατικές διαδικασίες φαίνεται να κινούνται αργά στην παροχή αποτελεσματικών παρεμβάσεων για να βοηθήσουν τον/τη μαθητή/τρια να ξεπεράσει τις δυσκολίες. Οι μητέρες, κατ' ανάγκη, γίνονται υποστηρικτές και συνήγοροι για το παιδί τους (Poop-McBrayer & McBrayer, 2014) όταν συχνά καλούνται να αντιμετωπίσουν λειτουργούς που φαίνονται μη συνεργάσιμοι και χωρίς κατανόηση για τις δυσκολίες του παιδιού τους. Η εμπλοκή των μητέρων στην επανορθωτική εκπαίδευση του παιδιού τους τις εξαντλεί συναισθηματικά και σωματικά και ανησυχούν για το μέλλον του (Bonifacci et al., 2014). Πολλές μητέρες επιλέγουν ακόμα και να εγκαταλείψουν τη δουλειά τους για να μπορέσουν εστιάσουν την ενέργεια τους και τον χρόνο τους στο παιδί τους (Poop-McBrayer & McBrayer, 2014). Επομένως, η επαναλαμβανόμενη αποτυχία ή η κακή απόδοση παρά τις συνεχείς προσπάθειες και την εξάσκηση μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τους γονείς και να τους προδιαθέτουν σε υψηλότερα επίπεδα άγχους,

απογοήτευσης και δυσαρέσκειας. Μπορεί να επεκταθεί και σε άλλες διαστάσεις, συμπεριλαμβανομένης της προσωπικής δυσφορίας, την οικονομική κρίση και τη χαμηλότερη ποιότητα ζωής.

Η ανατροφή ενός παιδιού με δυσλεξία έχει παρατηρηθεί πως συνδέεται με ήπια επίπεδα άγχους των μητέρων τους. Οι δυσκολίες στην αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και παιδιών φαίνεται να προκαλούν σημαντική δυσφορία στους γονείς (Bonifacci et al., 2014). Η κύρια ανησυχία των γονέων από αυτή την άποψη σχετίζεται με την απόδοση στο σχολείο, τη συμπεριφορά των παιδιών τους και μελλοντική τους ανάπτυξη (Fernández-Alcántara, et al. 2017· Karande & Kulkarni, 2009). Οι πηγές άγχους για τις οικογένειες που έχουν παιδιά με μαθησιακά προβλήματα είναι πολλές και συνήθως επιβαρύνουν τη μητέρα. Οι καθημερινές ανάγκες φροντίδας είναι πολλαπλές και επομένως οδηγούν σε εξουθένωση -κυρίως- τις μητέρες. Ιδιαίτερα αυτές που τα παιδιά τους παρουσιάζουν και υπερκινητικό σύνδρομο (Baker & McCal, 1995 αναφορά Τσαμπαρλή, 2011β).

Οι Βλαχογιάννη και Αγγελή (2014) αναφέρουν πως το γονικό στρες ή αλλιώς άγχος αφορά στις δυσκολίες και τις απαιτήσεις του γονικού ρόλου, όπως είναι η διαχείριση της συμπεριφοράς των παιδιών που τις περισσότερες φορές είναι δύσκολη, η καθιέρωση του οικογενειακού προγράμματος που συνεχώς διαφοροποιείται και οι καθημερινές υποχρεώσεις που είναι απαιτητικές. Ο παράγοντας που καθορίζει το στρες των γονέων και είναι πολύ σημαντικός, είναι οι πεποιθήσεις που έχουν οι γονείς για τις δυσκολίες του ρόλου τους και το τί πιστεύουν για την προσωπική τους επάρκεια σε αυτό τον ρόλο.

Τα παιδιά με ΕΜΔ δεν παρουσιάζουν δυσκολίες μόνο στην ανάγνωση, την ορθογραφία ή/και την αριθμητική. Συχνά παλεύουν με προβλήματα εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης, που έχουν ήδη αναφερθεί, όπως ελλείμματα προσοχής και υπερκινητικότητα, προβλήματα συμπεριφοράς, αγχώδη διαταραχή και κατάθλιψη. Τα στοιχεία δείχνουν αυξημένο κίνδυνο συμπτωμάτων και διάγνωση της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (ΔΕΠ-Υ) σε παιδιά με διαταραχή ανάγνωσης και/ή ορθογραφίας (Golston et al., 2007· Sexton et al., 2012· Willcutt et al., 2013). Σε ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα μαθητών/τριών Β΄ και Γ΄ δημοτικού στη Γερμανία, βρέθηκε συννοσηρότητα 20,3% αποκλειστικά στη διαταραχή ορθογραφίας

και 22,2% στη συνδυασμένη διαταραχή ανάγνωσης και ορθογραφίας των ατόμων με ΜΔ. Αντίθετα, σε ένα δείγμα γενικού πληθυσμού στην ίδια χώρα, μόνο το 5% των παιδιών ηλικίας 7 έως 10 ετών πληρούσαν τα κριτήρια για ΔΕΠ-Υ. Συνολικά, η ΔΕΠ-Υ έχει το υψηλότερο ποσοστό συννοσηρότητας με τις διαταραχές της ανάγνωσης και της ορθογραφίας σε σύγκριση με άλλες ψυχικές διαταραχές (Visser et al., 2020).

Οι Theule et al. (2013) σε μια ανάλυση των ευρημάτων 22 δημοσιευμένων και 22 αδημοσίευτων μελετών που αφορούσαν στη συσχέτιση του άγχους των γονέων και του παιδιού με ΔΕΠ-Υ επιβεβαίωσαν ότι οι γονείς βίωναν περισσότερο γονικό άγχος που αυξανόταν ανάλογα με την σοβαρότητα των συμπτωμάτων του παιδιού. Η διαφορά των επιπέδων άγχους μεταξύ μητέρων και πατέρων ήταν μικρή. Το φύλο του παιδιού όμως, στις περισσότερες περιπτώσεις το κορίτσι, μετρίαζε το άγχος του γονέα. Αναφέρουν επίσης πως ένας μεγάλος όγκος ποσοτικών ερευνών έχει τεκμηριώσει τη σοβαρότητα του άγχους που βιώνουν οι γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ και τόνισαν την ανάγκη να στοχευθεί αυτό το άγχος για να βελτιωθούν τα συμπτώματα τόσο του παιδιού όσο και του γονέα.

Οι Leitch et al. (2019) διεξήγαγαν μια ποιοτική μελέτη στην Αυστραλία, που είχε στόχο να κατανοήσει σε βάθος το άγχος που βιώνουν οι γονείς των παιδιών με ΔΕΠ-Υ. Οι γονείς απέδωσαν τα υψηλά επίπεδα του άγχους τους στη συμπεριφορά και τις κοινωνικές δυσκολίες των παιδιών τους, τις ανεκπλήρωτες ανάγκες τους για υποστήριξη και τις εμπειρίες κοινωνικού στιγματισμού τους. Η λεπτομερής εικόνα που παρέχεται για το άγχος των γονέων παιδιών με ΔΕΠ-Υ, σε αυτή τη μελέτη εμπλουτίζει τον ήδη μεγάλο όγκο της ποσοτικής βιβλιογραφίας που δείχνει ότι οι γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ εμφανίζουν υψηλά επίπεδα γονικού άγχους. Αναφέρουν δε, ότι εκτός από το ότι βιώνουν πολύ περισσότερο γονικό άγχος από τους γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών οι γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα γονικού άγχους και από τους γονείς παιδιών με αυτισμό και από γονείς παιδιών με καταστάσεις όπως η μόλυνση από τον ιό HIV ή το άσθμα (Miranda, et al, 2015· Gupta, 2007). Το αυξημένο άγχος των γονέων σχετίζεται με πολυάριθμες αρνητικές εκβάσεις για τα παιδιά με ΔΕΠ-Υ και τους γονείς τους, όπως είναι η επιδείνωση των συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ του παιδιού, η μειωμένη ποιότητα της σχέσης γονέα-παιδιού και η μειωμένη γονική ψυχολογική ευημερία (Johnston & Mash, 2001· Theule et al., 2013). Το άγχος των γονέων μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά μέσω πολλών τρόπων, συμπεριλαμβανομένης

της κακής επιμέλειας, της μειωμένης παρακολούθησης των δραστηριοτήτων του παιδιού και της αυξημένης χρήσης σωματικής τιμωρίας και στρατηγικών ελέγχου και όχι υποστηρικτικής γονικής μέριμνας (Deater-Deckard, 2004· Leitch et al. 2019· Rogers, et al., 2009· Wirth et al., 2017). Η σημαντικότητα της μελέτης αυτής έγκειται στο ότι εστίασε και εμβάθυνε στην ευρύτερη εμπειρία του άγχους των γονέων, και δεν επικεντρώθηκε μόνο στις συνέπειες της συμπεριφοράς του παιδιού τους.

Η μελέτη των Bonifacci et al. (2019) τόνισε ότι οι γονείς παιδιών με ΔΕΠ-Υ είχαν εγγενείς γνωστικές αδυναμίες, στον δείκτη νοημοσύνης, στις αναγνωστικές εργασίες και στη λεκτική ευχέρεια, ενώ η ομάδα των γονέων που είχαν παιδιά με δυσλεξία παρουσίασε πιο συγκεκριμένες αδυναμίες στις εργασίες που σχετίζονται με την ανάγνωση. Προέκυψε επίσης ότι η ομάδα των γονέων με ΔΕΠ-Υ είχε τα υψηλότερα επίπεδα γονικού άγχους και συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ. Ως κύριοι παράγοντες πρόβλεψης του άγχους των γονέων αναδείχθηκαν η χαμηλότερη κοινωνικοοικονομική κατάσταση μαζί με μικρό αριθμό μελών στην οικογένεια καθώς και τα υψηλότερα επίπεδα συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ στους ίδιους τους γονείς. Ο προβληματισμός που έθεσε η μελέτη αυτή είναι σημαντικός για την περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων και των αλληλεπιδράσεων των γονέων με τα παιδιά τους. Όπως σωστά επισημαίνουν οι ερευνητές/τριες/τριες οι ίδιοι οι γονείς μπορεί να έχουν παρόμοιες γνωστικές αδυναμίες με τους απογόνους τους, εφόσον μελέτες έχουν διαπιστώσει ότι τόσο η ΔΕΠ-Υ όσο και η δυσλεξία εμφανίζονται σε οικογένειες, με αυξημένη πιθανότητα οι γονείς που έχουν οικογενειακό κίνδυνο για τη διαταραχή να αποκτήσουν παιδί με κλινικά συμπτώματα αυτής της διαταραχής με έως 66% για τη διαταραχή της ανάγνωσης και έως 57% για τη ΔΕΠ-Υ (Snowling et al., 2003). Σε συμπεριφορικό και κλινικό επίπεδο ενδέχεται βέβαια να μην πληρούν τα κριτήρια για τη διαγνωστική ταξινόμηση ή να μην έχουν υποβληθεί ποτέ σε κλινική αξιολόγηση. Για παράδειγμα, στην περίπτωση της ΔΕΠ-Υ, εάν οι γονείς έχουν χαμηλά επίπεδα αναστολής απόκρισης, ενδέχεται να οδηγηθούν σε παρορμητική αλληλεπίδραση με το παιδί και να έχουν δυσκολίες στην εφαρμογή των καθημερινών ρουτίνων. Τα ερωτήματα επομένως που προκύπτουν είναι τα εξής: Εάν οι ίδιοι οι γονείς έχουν κάποιο επίπεδο λειτουργικής βλάβης σε ένα σύνολο συγκεκριμένων γνωστικών λειτουργιών, πιθανώς το ίδιο που προκαλεί προβλήματα στους απογόνους τους, πώς αντιμετωπίζουν τις αδυναμίες τους και πώς επηρεάζουν αυτές οι αδυναμίες τη γονική τους εμπειρία (Bonifacci et al., 2019).

3.4 Έρευνες σχετικά με τη νοημοσύνη και τις δυσκολίες στην ορθογραφία

Η άποψη ότι το νοητικό δυναμικό συνδέεται στενά με τη μάθηση και την επίδοση στο σχολικό περιβάλλον είναι ευρέως διαδεδομένη. Ο πρωταρχικός σκοπός της δημιουργίας των τεστ νοημοσύνης εξάλλου, ήταν η πρόβλεψη της ακαδημαϊκής επιτυχίας (Γκόγκος και συν., 2020· Μπελογιάννη & Ζμπάινος, 2020).

Σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής η διάγνωση τυχόν αποκλίσεων από το μέσο όρο της κατανομής ως προς τη νοητική ικανότητα αποτελεί ικανή συνθήκη για την ένταξη ενός ατόμου στην κατηγορία των μαθητών/τριών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και την παροχή ειδικής αγωγής κι εκπαίδευσης (Τζουριάδου, 2011). Έρευνες για τον βαθμό συσχέτισης ανάμεσα στον δείκτη νοημοσύνης και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών/τριών υποδεικνύουν πως είναι υψηλός. Οι Sternberg και Grigorenko (2003 αναφορά Αναστασίου, 2008) επεσήμαναν πως το νοητικό δυναμικό δεν να μπορεί να εξηγήσει απόλυτα τη διακύμανση στη σχολική βαθμολογία διότι σύμφωνα με ορισμένες έρευνες, το νοητικό πηλίκο ενός ατόμου μπορεί να ερμηνεύσει περίπου το 25-49% της διακύμανσης των σχολικών του επιδόσεων.

Η συσχέτιση μεταξύ νοημοσύνης, γλωσσικών προβλημάτων και ορθογραφίας είναι καλά εδραιωμένη στο ερευνητικό έργο (Smith et al., 2016). Η έρευνα αποδεικνύει ότι η γενική νοημοσύνη και η φωνολογική συνειδητοποίηση συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας στα παιδιά (Zarić et al., 2021· Siddaiah & Padakannaya, 2015).

Η έρευνα επιβεβαιώνει, επίσης, ότι η γενική νοημοσύνη είναι μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις της ανάγνωσης και της ορθογραφικής απόκτησης και συμβάλλει σημαντικά στην απόδοση της ανάγνωσης και της ορθογραφίας (Zarić et al., 2021). Εκτός αυτού, τα αποτελέσματα μελετών δείχνουν ότι τα παιδιά με υψηλότερη νοημοσύνη επιτυγχάνουν επίσης υψηλότερες βαθμολογίες σε εργασίες ανάγνωσης και ορθογραφίας (Zöllner & Roos, 2009 αναφορά Zarić et al., 2021).

Συγκεκριμένα, τα κύρια ευρήματα των Zarić et al. (2021) ήταν ότι ο ορθογραφικός παράγοντας συσχετίστηκε αρνητικά με τους άλλους παράγοντες της δυσλεξίας μόνο

στην ομάδα των ατόμων με δυσλεξία και ότι η σοβαρότητα της δυσλεξίας συσχετίστηκε θετικά με την ορθογραφία (που σημαίνει ότι η υψηλή ικανότητα στη γλώσσα συσχετίζεται με την υψηλή ορθογραφική ικανότητα) μόνο στην ομάδα εκείνων χωρίς δυσλεξία. Χαμηλοί συσχετισμοί μεταξύ παραγόντων δυσλεξίας και παραγόντων ευφυΐας βρέθηκαν στην ομάδα εκείνων χωρίς δυσλεξία αλλά όχι στην ομάδα εκείνων με δυσλεξία. Αυτό φαίνεται να έρχεται σε αντίθεση με το εύρημα ότι τα άτομα με δυσλεξία είχαν σημαντικά χαμηλότερες βαθμολογίες από εκείνους/ες χωρίς δυσλεξία σε όλους τους παράγοντες της νοημοσύνης. Ωστόσο, όπως ήταν αναμενόμενο, όσοι είχαν δυσλεξία είχαν χαμηλότερους βαθμούς σχολείου στα μαθήματα γλώσσας, αλλά όχι στα μαθηματικά και σε άλλα μαθήματα.

Στην έρευνα των Kemeny et al. (2018) συμμετείχαν τέσσερις ομάδες παιδιών: Με μεμονωμένο έλλειμμα ανάγνωσης, με μεμονωμένο έλλειμμα ορθογραφίας, συνδυασμένο έλλειμμα ανάγνωσης και ορθογραφίας και τυπικά αναπτυσσόμενα. Η δοκιμή ατομικών διαφορών αποκάλυψε ότι παρόλο που η ευαισθησία στον τύπο βρέθηκε σε όλες τις ομάδες, ήταν ένας σημαντικός προγνωστικός παράγοντας των δεξιοτήτων ανάγνωσης λέξεων (αλλά όχι δεξιοτήτων ανάγνωσης ψευδολέξεων) σε παιδιά χωρίς έλλειμμα ανάγνωσης, αλλά όχι σε παιδιά με έλλειμμα ανάγνωσης. Οι δεξιότητες ορθογραφίας, από την άλλη πλευρά, δεν προβλέφθηκαν από καμία κλίμακα αξιολόγησης σε παιδιά χωρίς έλλειμμα ορθογραφίας. Ωστόσο, η ορθογραφία των παιδιών με έλλειμμα ορθογραφίας ήταν συνάρτηση των γενικών γνωστικών ικανοτήτων. Κατά την πρόβλεψη ορθογραφικών δεξιοτήτων, στην περίπτωση παιδιών χωρίς ορθογραφικό έλλειμμα, δεν βρέθηκε σημαντική εξίσωση παλινδρόμησης. Για παιδιά με έλλειμμα ορθογραφίας, η εξίσωση παλινδρόμησης ήταν σημαντική. Ο μόνος σημαντικός συντελεστής της ορθογραφικής ικανότητας ήταν ο δείκτης νοημοσύνης. Καμία από τις κλίμακες δεν συσχετίστηκε με τις δεξιότητες ορθογραφίας σε παιδιά χωρίς έλλειψη ορθογραφίας. Άρα, οι δεξιότητες ορθογραφίας παιδιών με έλλειμμα ορθογραφίας συσχετίστηκαν σημαντικά με τον δείκτη νοημοσύνης.

Μια πιο παραδοσιακή μέθοδος που χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό μιας μαθησιακής δυσκολίας μέσω δοκιμασιών γνωστικών και ακαδημαϊκών επιδόσεων είναι το μοντέλο *ασυμφωνίας*, δηλαδή, της σημαντικής απόκλισης νοητικής ικανότητας - σχολικής επίδοσης. Είναι ένας λειτουργικός δείκτης της υποεπίδοσης. Εάν ένα παιδί δεν αποδίδει στο σχολείο, σύμφωνα με τις διαφαινόμενες νοητικές του ικανότητες, με

τη χρήση ενός IQ τεστ και του κριτηρίου της *ασυμφωνίας* ικανότητας – επίτευξης (*ability – achievement discrepancy*), επιχειρείται να διασφαλιστούν δύο πράγματα: Πρώτον, να αποκλειστεί η περίπτωση της νοητικής αναπηρίας, που μπορεί να δικαιολογήσει μια εξαιρετικά χαμηλή σχολική επίδοση και δεύτερον, να τεκμηριωθεί η αντίληψη της απροσδόκητης σχολικής αποτυχίας (Αναστασίου, 2008).

Ένας από τους πρώτους κριτικούς για τον ορισμό «ασυμφωνίας» της δυσλεξίας ήταν ο Stanovich (1991). Το μοντέλο ασυμφωνίας είναι μια πιο παραδοσιακή μέθοδος που χρησιμοποιείται για τον εντοπισμό μιας μαθησιακής δυσκολίας μέσω δοκιμασιών γνωστικών και ακαδημαϊκών επιδόσεων. Υπήρχαν δύο βασικές αρχές του επιχειρήματος του Stanovich κατά αυτής της προσέγγισης. Πρώτον, το ότι η εκμάθηση ανάγνωσης έχει θετική επίδραση στις λεκτικές δεξιότητες και το λεξιλόγιο και επομένως, τα παιδιά που είναι καλά στην ανάγνωση διαβάζουν περισσότερο και, συνεπώς, έχουν περισσότερες ευκαιρίες να μάθουν νέες πληροφορίες μέσω του τύπου από τα παιδιά που υστερούν στην ανάγνωση. Το επακόλουθο αυτού είναι ένα «αποτέλεσμα του Ματθαίου»: Οι λεκτικές δεξιότητες των παιδιών που διαβάζουν λιγότερο αποτυγχάνουν να συμβαδίσουν με τους συνομηλίκους τους (Stanovich et al., 1986). Σε αυτήν την άποψη, η χαμηλότερη λεκτική νοημοσύνη και, κατ' επέκταση ο γενικός δείκτης νοημοσύνης, μπορεί να είναι συνέπεια της κακής ανάγνωσης και, επομένως, η χρήση ενός τύπου «απόκλισης» με βάση τον δείκτη νοημοσύνης για τη διαφοροποίηση διαφορετικών ομάδων αναγνωστών να είναι προβληματικό. Δεύτερον, οι Stanovich και Siegel (1994) έδειξαν ότι, ανεξάρτητα από τον δείκτη νοημοσύνης, οι φτωχοί αναγνώστες αντιμετωπίζουν τις ίδιες βασικές φωνολογικές δυσκολίες. Δεδομένου ότι οι δεξιότητες ανάγνωσης δείχνουν μια συνεχή κατανομή στον πληθυσμό και ότι δεν υπάρχουν σαφείς ποιοτικές ή ποσοτικές διαφορές στην ανάγνωση ως συνάρτηση της ασυμφωνίας, ουσιαστικά αυτό σημαίνει ότι η γενική χρήση του όρου «δυσλεξία» για οποιεσδήποτε περιπτώσεις κακής ανάγνωσης δεν είναι επαρκής. Ενώ είναι υπερασπίσιμο για στατιστικούς λόγους, το να θεωρούμε τη δυσλεξία «ακριβώς» ως κακή ανάγνωση (και ορθογραφία) δεν καταγράφει το γεγονός ότι έχει πρόωμη έναρξη (προσχολικής ηλικίας) και είναι επίμονη στην πάροδο του χρόνου (Snowling, 2020).

Οι Toffalini et al. (2017) αναφέρουν πως πρόσφατες έρευνες έδειξαν ότι το νοητικό προφίλ των παιδιών με ΕΜΔ διαφέρει από αυτό των τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών

και πιο συγκεκριμένα, πως έχει αποδειχτεί ότι τα παιδιά με ΕΜΔ, παρά τις καλές γενικές νοητικές δεξιότητες, μπορεί να παρουσιάζουν συγκεκριμένες αδυναμίες σε ορισμένες γνωστικές ικανότητες που υποστηρίζουν την ακαδημαϊκή μάθηση, συμπεριλαμβανομένης της ικανότητας μνήμης εργασίας. Στην έρευνά τους συγκρίθηκαν τέσσερις διαταραχές, της ανάγνωσης, της ορθογραφίας, της αριθμητικής και της μικτής διαταραχής σχολικών δεξιοτήτων. Εξετάστηκαν οι τέσσερις κύριοι δείκτες του WISC-IV, η λεκτική κατανόηση, ο αντιληπτικός συλλογισμός, η μνήμη εργασίας και η ταχύτητα επεξεργασίας. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι όλες οι υποομάδες των ΕΜΔ μοιράζονται παρόμοιες αδυναμίες στη μνήμη εργασίας και την ταχύτητα επεξεργασίας, αλλά έδειξαν, επίσης, ότι χαρακτηρίζονται και από εν μέρει διαφορετικά νοητικά προφίλ. Υποστηρίζουν δε πως αυτές οι ιδιαιτερότητες θα πρέπει να λαμβάνονται υπόψη στον ορισμό των ΕΜΔ.

Οι Zarić et al. (2021) σημειώνουν πως είναι ευρέως αποδεκτό ότι η γενική νοημοσύνη και η φωνολογική επίγνωση συμβάλλουν στην απόκτηση αναγνωστικών και ορθογραφικών δεξιοτήτων από τα παιδιά. Επισημαίνουν όμως πως ένας επιπλέον παράγοντας είναι η ορθογραφική γνώση που σχετίζεται με τα αποδεκτά πρότυπα γραμμάτων. Αποτελείται από δύο συστατικά, την ειδική γνώση λέξεων, δηλαδή, τη γνώση της ορθογραφίας συγκεκριμένων λέξεων και τη γενική ορθογραφική γνώση, δηλαδή, τη γνώση σχετικά με τα αποδεκτά πρότυπα γραμμάτων ενός συστήματος γραφής. Ο κύριος στόχος της μελέτης των Zarić et al. (2021) ήταν να προσδιοριστεί η αυξητική προγνωστική αξία της ορθογραφικής γνώσης για τις δεξιότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας παιδιών του δημοτικού σχολείου ($n=66$) στη Γερμανία, πέρα και πάνω από τη συμβολή της γενικής νοημοσύνης και της φωνολογικής επίγνωσης. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξαν ότι η ειδική γνώση λέξεων, καθώς και η γενική ορθογραφική γνώση συμβάλλουν τόσο στην ανάγνωση όσο και στην ορθογραφική επίδοση, πέρα και πάνω από τη νοημοσύνη και τη φωνολογική επίγνωση. Επιπλέον, θεωρούν ότι αποκαλύφθηκε ότι τόσο η ειδική γνώση της λέξης όσο και οι γενικές ορθογραφικές γνώσεις εξηγούν μεγαλύτερη διακύμανση της ορθογραφίας σε σύγκριση με την ανάγνωση. Κατέληξαν στο συμπέρασμα πως η ορθογραφική γνώση προβλέπει τις ικανότητες ανάγνωσης και ορθογραφίας πέρα από τη γενική ευφυΐα και τη φωνολογική επίγνωση.

Οι Tiu, Thompson και Lewis (2003) ανέφεραν πως αν και η βαθμολογία ενός τεστ νοημοσύνης μπορεί να μην αντιπροσωπεύει τέλεια τις εγγενείς πνευματικές ικανότητες ενός ατόμου, έχει προγνωστική εγκυρότητα. Οι βαθμολογίες αυτές είναι προγνωστικές για τη μελλοντική επιτυχία στο σχολικό περιβάλλον. Η προκατάληψη μπορεί να υπάρξει μόνο όταν ένα τεστ δεν μετρά το ίδιο πράγμα για μια ομάδα, όπως για μια άλλη. Ο δείκτης νοημοσύνης είναι εξίσου προγνωστικός των μελλοντικών επιδόσεων σε ένα σχολικό περιβάλλον για άτομα με δυσκολίες στην ανάγνωση όσο και για άτομα χωρίς δυσκολίες. Ως καλός παράγοντας πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης, ο δείκτης νοημοσύνης είναι ένα κατάλληλο πρότυπο σύγκρισης. Επιπλέον, υπάρχουν τεστ νοημοσύνης που δεν βασίζονται σε μεγάλο βαθμό στην αποκτηθείσα γνώση. Αυτά τα τεστ θα ήταν λιγότερο επιρρεπή σε νόθευση από κακή ικανότητα ανάγνωσης.

Οι Παπαδημητρίου και συν. (2016) έκαναν μια σύγκριση μεταξύ του Wechsler Adult Intelligence Scale (WAIS) και του Raven Progressive Matrices (RPM), τα οποία είναι τα πιο ευρέως χρησιμοποιούμενα τεστ νοημοσύνης. Κατά την άποψή τους, αν και το τεστ νοημοσύνης WAIS θεωρείται το πιο αξιόπιστο και ευρύτερα χρησιμοποιούμενο τεστ νοημοσύνης στον κόσμο, χορηγείται με δυσκολία σε ασθενείς με ψυχιατρικές διαταραχές, λόγω του χρόνου χορήγησης αλλά και του είδους των δοκιμασιών. Το RPM είναι συντομότερο από το WAIS και η χορήγησή του δεν είναι τόσο απαιτητική για ασθενείς με νευρο-γνωσιακά ελλείμματα. Επίσης, έχει υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία, μπορεί να χορηγηθεί ατομικά ή ομαδικά και να επαναχορηγηθεί σε μικρό χρονικό διάστημα. Το επίπεδο εκπαίδευσης δεν είναι δεσμευτικό και χορηγείται άνετα σε όσους/ες εμφανίζουν δυσκολίες όρασης και ακοής. Κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι εκτός όλων των προαναφερθέντων θετικών χαρακτηριστικών, σημαντικότερο όλων είναι το ότι τα αποτελέσματα που προκύπτουν από το RPM είναι συμβατά με αυτά άλλων πιο απαιτητικών τεστ νοημοσύνης.

Στην Ελλάδα, όπως και σε πολλές άλλες χώρες, η εκτίμηση του νοητικού δυναμικού εξακολουθεί να αποτελεί βασικό και αναπόσπαστο μέρος της διαγνωστικής διαδικασίας η οποία περιλαμβάνει τη χορήγηση κάποιου τεστ νοημοσύνης καθώς και κλίμακες της προσαρμοστικής ικανότητας του παιδιού (Τζιβνίκου, 2015).

Κεφάλαιο 4ο: Μεθοδολογία έρευνας

4.1 Ερευνητικός σχεδιασμός

Ο ερευνητικός σχεδιασμός συνιστά το σχέδιο μιας ερευνητικής μελέτης και είναι το πλαίσιο που δημιουργήθηκε για να βρει απαντήσεις σε ερευνητικά ερωτήματα και υποθέσεις. Η παρούσα μελέτη, έχοντας ως στόχο να ελέγξει και να απαντήσει τις υποθέσεις που έθεσε, έκρινε ως πιο κατάλληλη την *ποσοτική έρευνα*.

Η ποσοτική έρευνα συνιστά μια μέθοδο, η οποία δίνει έμφαση στην ποσοτικοποίηση κατά τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Η ποσοτική έρευνα:

- συνεπάγεται τη διεξαγωγή συμπερασμάτων μέσα από τη σχέση θεωρίας και έρευνας, όπου η έμφαση δίνεται στον έλεγχο των θεωριών,
- έχει εντάξει τις πρακτικές και τις νόρμες νατουραλιστικού επιστημονικού μοντέλου και ιδιαίτερα του θετικισμού,
- συστηματοποιεί τη θέαση του κόσμου ως μια εξωτερική και αντικειμενική πραγματικότητα (Bryman, 2001).

Η ποσοτική έρευνα στοχεύει στην εύρεση σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών και επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στον ευρύτερο πληθυσμό. Ο ερευνητής προσπαθεί να ανακαλύψει με αντικειμενικό τρόπο τι συμβαίνει στον κόσμο γύρω του, χωρίς να επηρεαστεί από τις προσωπικές του αντιλήψεις, στάσεις ή αξίες. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της μελέτης πληθυσμού ή κάποιων δειγμάτων. Στην ποσοτική έρευνα ο ερευνητής: παραμένει σε απόσταση, συλλέγει τα δεδομένα με διάφορα εργαλεία μέτρησης και αναλύει τα δεδομένα χρησιμοποιώντας στατιστικές τεχνικές για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων (Παπαναστασίου, 2014).

Ταυτόχρονα, οι ποσοτικές μέθοδοι εστιάζουν σε αριθμητικά δεδομένα και στατιστικές συγκρίσεις, καθώς και στη μέτρηση θεωρητικών εννοιών με τη βοήθεια εργαλείων, όπως είναι το ερωτηματολόγιο, προκειμένου να εξάγουν αιτιακές σχέσεις. Οι ποιοτικές μέθοδοι από την άλλη, αποτελούν αναγκαία εργαλεία για την ανάλυση ποιοτικών δεδομένων και για τη διατύπωση νέων υποθέσεων. Αποτελούν τα βασικά εργαλεία για

τη συλλογή στοιχείων που απαντούν σε ερωτήσεις που αφορούν στο πώς, γιατί, κάτω από ποιες συνθήκες, με ποιες επιπτώσεις (Lamnek, 2005: 3-4). Η βασικότερη πρόκληση μιας ποσοτικής ανάλυσης είναι να υπάρχουν έγκυρες μετρήσεις, αξιόπιστες και να μπορούν εύκολα να γενικευθούν σε ότι αφορά κάποιες σαφείς προβλέψεις ανάμεσα στην αιτία και το αποτέλεσμα (Matveev, 2002).

Χαρακτηριστικά ποσοτικών μεθόδων έρευνας:

Πιο αναλυτικά, τα χαρακτηριστικά της ποσοτικής αξιολόγησης είναι τα ακόλουθα (Παπαγεωργίου, 2018):

- Έχει σταθερή και δύσκαμπτη μορφή.
- Αναδεικνύει γενικές τάσεις.
- Επιτρέπει έρευνα σε μεγάλο δείγμα (αντιπροσωπευτικό) του πληθυσμού.
- Οι θεωρητικές υποθέσεις υποβάλλονται σε αυστηρότερο και εγκυρότερο έλεγχο (με τη χρήση μεγάλου δείγματος).
- Δομείται σε πλέγμα μεταβλητών (δηλαδή σε χαρακτηριστικά που διαφοροποιούνται στις περιπτώσεις που περιλαμβάνονται στο δείγμα).
- Επικεντρώνονται συνήθως σε πολύ συγκεκριμένα ερωτήματα που μεταφράζονται στη σύνδεση συγκεκριμένων μεταβλητών.
- Τα χαρακτηριστικά συσχετίζονται με σκοπό την ανεύρεση γενικών τάσεων, συνεπώς, την επαλήθευση των θεωρητικών υποθέσεων/ ερωτημάτων.
- Επικεντρώνεται στη μέτρηση θεωρητικών εννοιών μέσω εργαλείων όπως το τυποποιημένο ερωτηματολόγιο.

Στάδια ποσοτικής έρευνας:

Τα στάδια της ποσοτικής έρευνας είναι τα ακόλουθα:

1. Βιβλιογραφική ανασκόπηση.
2. Δημιουργία & διατύπωση μιας υπόθεσης ή θεωρίας που πρόκειται να ελεγχθεί/τα ερευνητικά ερωτήματα που πρέπει να απαντηθούν.
3. Σχεδιασμός έρευνας για τον έλεγχο της υπόθεσης ή θεωρίας (π.χ. ένα πείραμα, μια έρευνα ερωτηματολογίου).
4. Διεξαγωγή της έρευνας.
5. Ανάλυση των αποτελεσμάτων.
6. Εξέταση εναλλακτικών εξηγήσεων για τα ευρήματα.

7. Αναφορά κατά πόσον η υπόθεση ή θεωρία υποστηρίζεται ή δεν υποστηρίζεται ή/ και μπορεί να απαντήσει στα ερωτήματα της έρευνας.
8. Εξέταση της δυνατότητας γενίκευσης των ευρημάτων (Cohen, Manion & Morrison, 2011).

Πλεονεκτήματα ποσοτικής έρευνας:

Τα κυριότερα πλεονεκτήματα της ποσοτικής μεθόδου είναι (Matveev, 2002):

- Υπάρχει σαφής περιγραφή του αντικειμένου της έρευνας
- Οριοθετούνται πλήρως τόσο οι ανεξάρτητες όσο και οι εξαρτημένες μεταβλητές.
- Υπάρχει αυστηρή παρακολούθηση κάποιων ξεκάθαρων στόχων και εξάγονται αντικειμενικότερα συμπεράσματα, καθώς υπάρχει έλεγχος των υποθέσεων και ξεκαθάρισμα διαφόρων ζητημάτων αιτίου – αιτιατού.
- Επιτυγχάνονται υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν λόγω ελεγχόμενης παρατήρησης, πειραματικής διαδικασίας ή άλλων μορφών αντικειμενικού χειρισμού
- Εξαλείφεται ή ελαχιστοποιείται η υποκειμενικότητα των αποτελεσμάτων
- Δίνεται δυνατότητα για επιπλέον παρατήρηση της απόδοσης των υποκειμένων της έρευνας σε επόμενη χρονική στιγμή.

4.2 Δείγμα

Η δειγματοληψία αποτελεί ένα σημαντικό μέρος του ερευνητικού σχεδιασμού καθώς η επιλογή του δείγματος επηρεάζει τόσο την ποιότητα των δεδομένων όσο και τα συμπεράσματα της έρευνας. Η δειγματοληψία αναφέρεται στη μέθοδο που χρησιμοποιείται από τους ερευνητές/τριες για την επιλογή ενός δεδομένου αριθμού ανθρώπων (ή πραγμάτων) από έναν πληθυσμό για να συμπεριληφθούν σε μια μελέτη. Η δειγματοληψία, δηλαδή, αφορά στη στρατηγική για την επιλογή του δείγματος της έρευνας το οποίο χρησιμοποιείται για πρακτικούς λόγους, αφού συνήθως δεν είναι εφικτό να συλλεγούν δεδομένα από όλα τα άτομα σε έναν πληθυσμό. Ο όρος «πληθυσμός» εδώ αναφέρεται στο σύνολο των περιπτώσεων που μπορεί να ενδιαφέρουν τους ερευνητές/τριες, είτε πρόκειται για ανθρώπους είτε για ομάδες,

οργανισμούς, χώρες, ή ακόμη και για καταστάσεις, γεγονότα, χρονικές περιόδους ή κοινωνικό-πολιτισμικές διαδικασίες, κ.ά. (Ισαρη & Πουρκός, 2015· Robson, 2007).

Για τη συλλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η *δειγματοληψία σκοπιμότητας ή στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας* (purposeful ή αλλιώς purposive ή judgmental sampling). Σύμφωνα με αυτή τη δειγματοληψία ο ερευνητής σκοπίμως επιλέγει το δείγμα και όχι τυχαία, γιατί το συγκεκριμένο δείγμα έχει τη γνώση, τα χαρακτηριστικά και τη θέληση να του δώσει πιο ολοκληρωμένες και σε βάθος απαντήσεις στην ερευνητική του ερώτηση. Ο ερευνητής που εφαρμόζει τη δειγματοληψία σκοπιμότητας επιλέγει ενεργητικά και σκόπιμα το δείγμα εκείνο του οποίου τα μέλη θα εξυπηρετούν με τον καλύτερο τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα της έρευνάς του. Προκειμένου να επιτευχθεί αυτό, ο ερευνητής μπορεί να βασιστεί στη γνώση που διαθέτει για το υπό μελέτη φαινόμενο, στην υπάρχουσα βιβλιογραφία ή ακόμη και σε κάποια πρώτα δεδομένα της ίδιας της έρευνας (Ιωσηφίδης, 2008).

Το δείγμα ήταν συνολικά 450 άτομα: 225 παιδιά και 225 γονείς.

Διαδικασία επιλογής του δείγματος:

Η διαδικασία για την επιλογή του δείγματος ήταν η ακόλουθη: Αρχικά, γινόταν προφορική ενημέρωση από την ερευνήτρια σε καθηγητές ξένων γλωσσών και εκπαιδευτές/τριες σε αθλητικούς και πολιτιστικούς συλλόγους για συμμετοχή μαθητών/τριών και γονέων με βάση τους στόχους της έρευνας. Οι καθηγητές/τριες και εκπαιδευτές/τριες ενημέρωναν τους γονείς και όσοι/ες επιθυμούσαν να συμμετάσχουν, συμπλήρωναν μία φόρμα επικοινωνίας και ένα έντυπο συναίνεσης συμμετοχής.

Στη συνέχεια, επιλέγονταν οι οικογένειες που πληρούσαν τα κριτήρια της έρευνας σχετικά με το δείγμα.

Κριτήρια επιλογής του δείγματος:

- Να είναι βιολογικοί γονείς του παιδιού
- Να ανήκουν σε πυρηνικές οικογένειες
- Να είναι μόνιμοι κάτοικοι της νήσου Ρόδου
- Ο/Η μαθητής/τρια να είναι μαθητής/τρια της ΣΤ΄ δημοτικού
- Ο/Η μαθητής/τρια να έχει φοιτήσει σε έξι τάξεις σε ελληνικό σχολείο

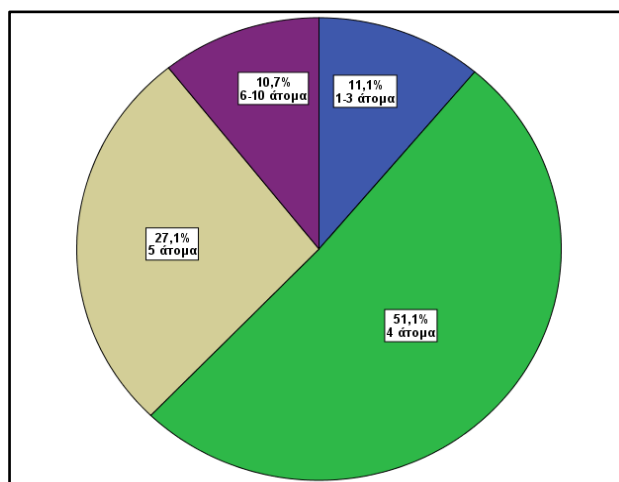
Περιγραφή δείγματος

Περιγραφή δείγματος και δημογραφικά δεδομένα παιδιών

Το δείγμα των παιδιών της έρευνας ήταν 225 παιδιά που φοιτούσαν στην έκτη τάξη των δημοτικών σχολείων της νήσου Ρόδου.

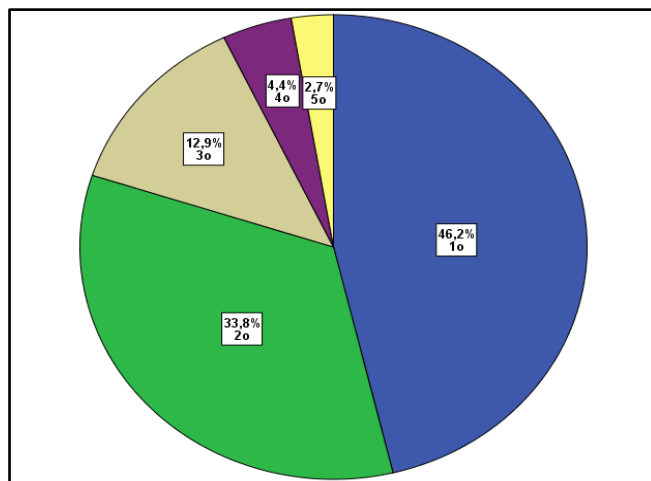
Πιο αναλυτικά, το 50,2% των παιδιών φοιτά σε σχολεία της πόλης της Ρόδου και το υπόλοιπο 49,8% σε σχολεία των ημιαστικών και αγροτικών περιοχών του νησιού. Τα αγόρια του δείγματος ήταν 111 (το 49,3%) και τα κορίτσια 114 (50,7%). Αυτές οι αναλογίες κατά φύλο είναι πολύ κοντά με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για τον Νομό Δωδεκανήσου την αντίστοιχη χρονική περίοδο. Η μέση ηλικία των παιδιών του δείγματος ήταν τα 11,5 έτη με τη μέση ηλικία των αγοριών να είναι μόνο κατά δυο μήνες μεγαλύτερη των κοριτσιών.

Σχετικά με τη δομή των οικογενειών των παιδιών, τα 25 παιδιά (11,1%) ανήκαν σε οικογένειες που αποτελούνται από 1-3 άτομα, τα 115 (51,1%) σε οικογένειες με 4 άτομα, τα 61 (27,1%) σε οικογένειες με 5 άτομα. Τέλος, τα υπόλοιπα 24 παιδιά (10,7%) ανήκαν σε οικογένειες με 6-10 άτομα (Γράφημα).



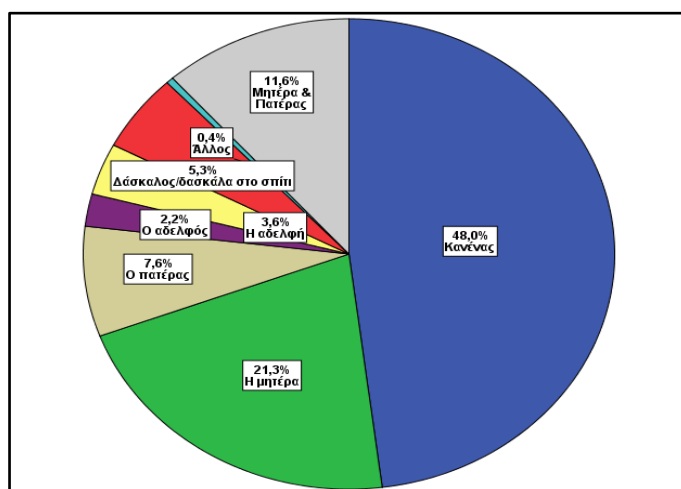
Γράφημα 1. Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος της έρευνας κατά ομάδες ατόμων στην οικογένεια των παιδιών του δείγματος

Όσον αφορά στη σειρά γέννησης των παιδιών εντός της οικογένειάς τους τα 104 (46,2%) ήταν τα πρωτότοκα παιδιά, τα 76 (33,8 %) ήταν τα δευτερότοκα και τα 29 (12,9%) ήταν τριτότοκα. Μόνο 3 παιδιά (1,3%) είχαν δίδυμο αδελφό/ή (Γράφημα).



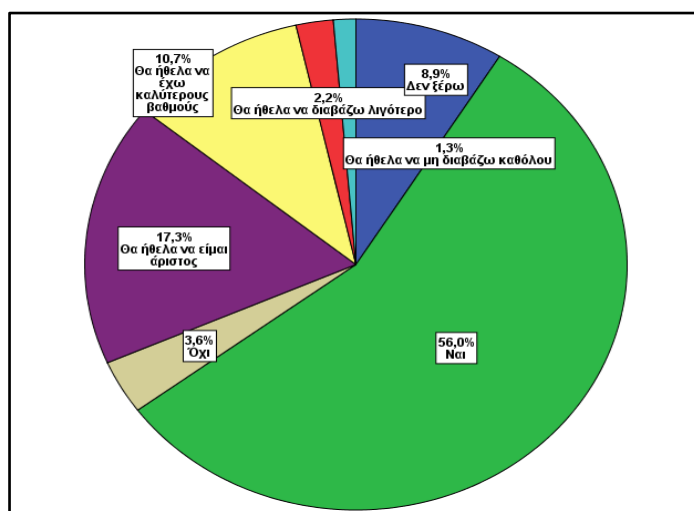
Γράφημα 2. Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος της έρευνας κατά σειρά γέννησης των παιδιών του δείγματος στην οικογένειά τους

Από το σύνολο των 225 παιδιών του δείγματος το 48% δεν τα βοηθούσε κανένας/καμία στα μαθήματά τους, ενώ το 21,3% τα βοηθούσε η μητέρα τους, το 7,6% ο πατέρας τους και το 11,6% και οι δυο γονείς μαζί. Δάσκαλος/α στο σπίτι βοηθά το 5,3% των παιδιών και τα αδέρφια το 5,8% (Γράφημα). Το 18,7% των παιδιών θα ήθελε να τα βοηθά και κάποιος/α άλλος/η, που κατά κύριο λόγο να είναι η μητέρα (45%).



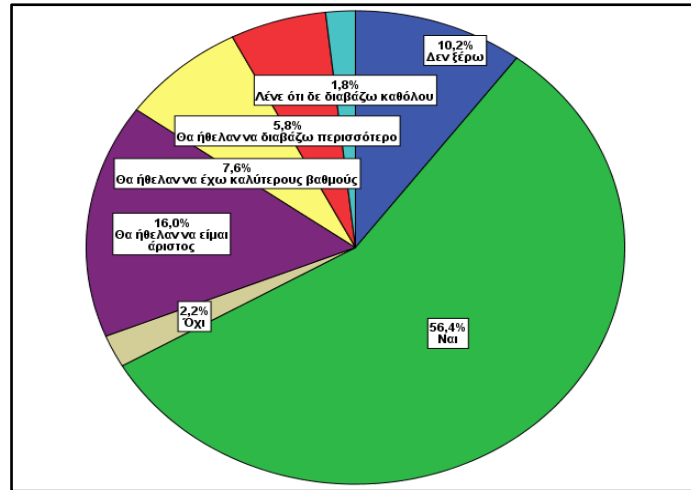
Γράφημα 3. Ποσοστιαία κατανομή των ατόμων που βοηθούν τα παιδιά στο διάβασμα

Σχετικά με την πρόοδο των παιδιών στο σχολείο το 56% των ίδιων δήλωσε ευχαριστημένο και το 3,6% όχι. Το 17,3% των παιδιών θα ήθελε να είναι άριστοι/ες μαθητές/τριες και το 10,7% θα ήθελε να έχει καλύτερους βαθμούς (Γράφημα).



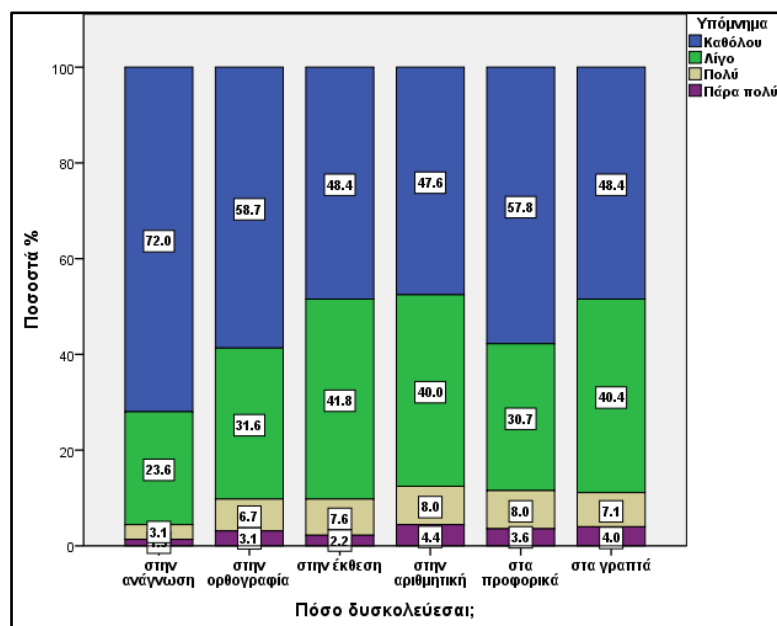
Γράφημα 4. Ποσοστιαία κατανομή κατηγοριών ικανοποίησης των παιδιών από την επίδοση των παιδιών στο σχολείο

Οι γονείς των παιδιών σύμφωνα με αυτά που δήλωσαν τα ίδια ήταν ευχαριστημένοι/ες από την επίδοσή τους στο σχολείο σε ποσοστό 56,4% και όχι σε ποσοστό 2,2%. Το 16% των γονέων θα ήθελαν τα παιδιά τους να είναι άριστα, το 7,6%, να έχουν καλύτερους βαθμούς και το 5,8% να διαβάζουν περισσότερο (Γράφημα).



Γράφημα 5. Ποσοστιαία κατανομή κατηγοριών ικανοποίησης των γονέων από την επίδοση των παιδιών τους στο σχολείο

Σχετικά με τις δυσκολίες που συναντούσαν τα παιδιά στο σχολείο, βρέθηκε ότι δεν έχουν καθόλου δυσκολίες στην ανάγνωση το 72%, ενώ στην ορθογραφία το ποσοστό αυτό ήταν 58,7 %. Η έκθεση και τα μαθηματικά δεν δυσκόλευαν καθόλου το 48,4% και το 47,6% των παιδιών αντίστοιχα. Τέλος, τα προφορικά δεν δυσκόλευαν καθόλου το 57,8% των παιδιών, ενώ στα γραπτά τα αντίστοιχο ποσοστό ήταν 48,4% (Γράφημα).



Γράφημα 6. Ποσοστιαία κατανομή κατηγοριών ικανοποίησης των παιδιών και των γονέων τους από την επίδοση των παιδιών στο σχολείο

Σχετικά με το πώς αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους, τα παιδιά ανέφεραν ως την πιο δημοφιλή δραστηριότητα να συναντούν τους/τις φίλους/ες τους (65,3%). Σε μικρότερα ποσοστά ήταν οι βόλτες με την οικογένεια (49,3%) και η ενασχόληση με πράγματα που τους αρέσουν (48,0%) (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Ποσοστά ανά δραστηριότητα των παιδιών στον ελεύθερο χρόνο τους

Μένω στο σπίτι	Ασχολούμαι με τα πράγματα που μου αρέσουν	Συναντώ τους φίλους μου	Πηγαίνω για βόλτα με την οικογένειά μου	Πηγαίνω στο χωριό της καταγωγής μου	Πηγαίνω στο εξοχικό μας σπίτι	Ασχολούμαι με άλλα
27,1	48,0	65,3	49,3	21,3	15,6	15,6

Σχετικά με τις δραστηριότητες και τον χρόνο που αφιερώνουν ημερησίως, παρατηρούμε ότι το σύνολο των παιδιών μάθαιναν ξένες γλώσσες με μέσο αριθμό ωρών 4,4 ώρες την εβδομάδα. Οι επόμενες πιο δημοφιλείς δραστηριότητες ήταν το ποδόσφαιρο με ποσοστό παιδιών 22,7% και μέσο αριθμό ωρών 3,9 και η μουσική με ποσοστό 21,8% και με μέσο αριθμό ωρών 2,2. Στο μπαλέτο πήγαινε το 9,8% των παιδιών με μέσο αριθμό ωρών 2,5 την εβδομάδα (Πίνακας 3).

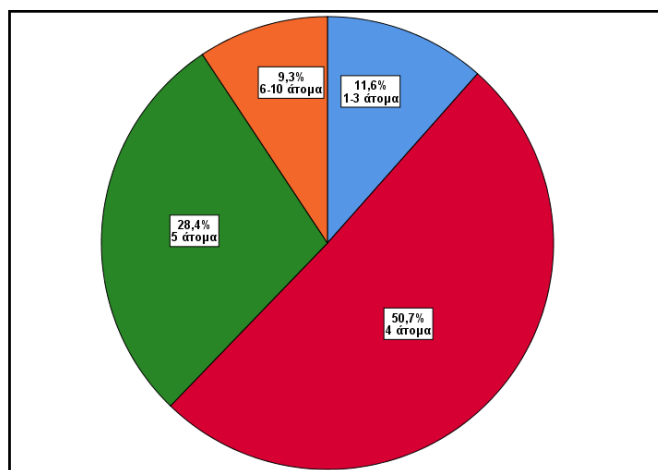
Πίνακας 3. Ποσοστά παιδιών του δείγματος που ασχολούνται με δραστηριότητες και μέσος αριθμός ωρών σε αυτές ανά εβδομάδα

	Ξένες γλώσσες	Ζωγραφική	Μπάσκετ	Κολύμβηση	Πολεμικές τέχνες	Μουσική	Θέατρο	Ποδόσφαιρο	Μπαλέτο	Ποδηλασία
% στο σύνολο παιδιών M.O. ωρών/εβδομάδα	100,0	4,4	8,4	6,2	7,1	21,8	4,0	22,7	9,8	3,6
	4,4	1,7	3,6	2,8	4,6	2,2	1,4	3,9	2,5	1,9

Περιγραφή δείγματος και δημογραφικά δεδομένα γονέων

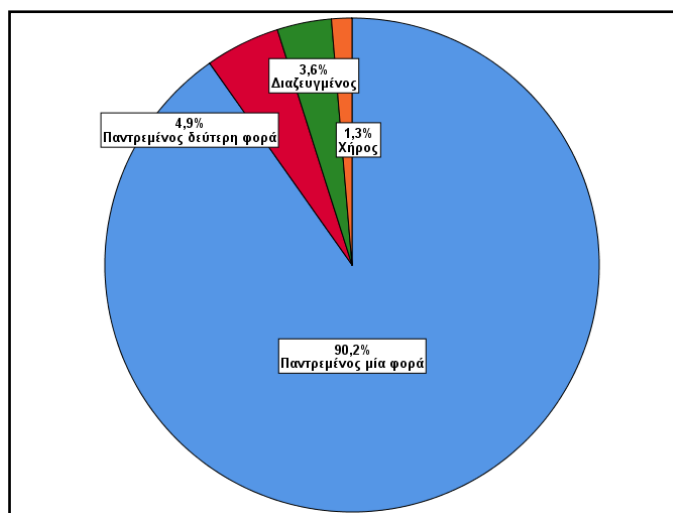
Το δείγμα των γονέων αποτελείται από 225 γονείς των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα. Το 28% των γονέων ήταν άνδρες (63 πατέρες) και το 72% γυναίκες (162 μητέρες). Η μέση ηλικία των γονέων του δείγματος ήταν τα 38,1 έτη, με τη μέση ηλικία των ανδρών να είναι 41,7 έτη και των γυναικών 36,7 έτη.

Σχετικά με τη δομή των οικογενειών των γονέων του δείγματος βρέθηκαν τα εξής: Από το σύνολο τους 225 γονείς του δείγματος οι 26 (11,6%) ανήκαν σε οικογένειες που αποτελούνται από ένα έως τρία άτομα, οι 114 (50,7%) σε οικογένειες με τέσσερα άτομα, τα 64 (28,4%) σε οικογένειες με πέντε άτομα. Τέλος, οι υπόλοιποι/ες 21 (9,3%) ανήκαν σε οικογένειες με 6-10 άτομα (Γράφημα 2).



Γράφημα 2. Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος με βάση τον αριθμό μελών στην οικογένεια

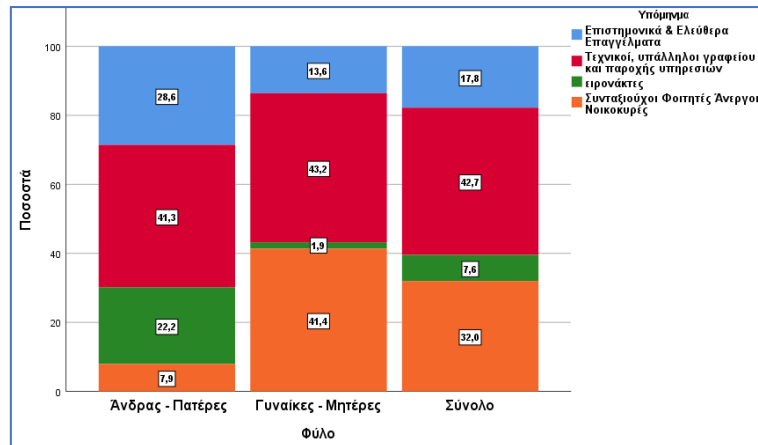
Σχετικά με την οικογενειακή κατάσταση των γονέων παρατηρούμε ότι οι 203 (90,2%) ήταν παντρεμένοι/ες σε πρώτο γάμο, οι 11 (4,9%) παντρεμένοι/ες σε δεύτερο γάμο, οι 8 (3,6%) διαζευγμένοι/ες και 3 (1,3%) χήροι/ες (Γράφημα 3).



Γράφημα 3. Ποσοστιαία κατανομή του δείγματος των γονέων της έρευνας κατά οικογενειακή κατάσταση

Στα έτη σπουδών του πατέρα παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι (33,3) είχαν 12 έτη εκπαίδευσης (Λύκειο), ενώ στις μητέρες το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 39,5%. Στη συνέχεια βρίσκουμε εκείνους που έχουν 6 έτη σπουδών (δημοτικό) με ποσοστό 14,3% ενώ στις μητέρες έχουμε αντίστοιχα 12,3%. Στις μητέρες στη δεύτερη θέση οι τελειόφοιτες της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (9 έτη σε ποσοστό 17,3%), ενώ στους πατέρες το αντίστοιχο ποσοστό ήταν 6,3% (τέταρτη θέση). Τέλος, το ποσοστό των εχόντων 15 έτη σπουδών ήταν 9,5% στους πατέρες (τρίτη θέση) και στις μητέρες 9,3% (τέταρτη θέση).

Όσον αφορά στις κατηγορίες επαγγελμάτων των γονέων παρατηρούμε ότι προηγούνται οι τεχνικοί μαζί τους υπάλληλους γραφείου και παροχής υπηρεσιών με ποσοστό 42,7%, το οποίο διαφοροποιείται ελάχιστα μεταξύ ανδρών και γυναικών (41,3% και 43,2% αντίστοιχα). Στη δεύτερη θέση στο σύνολο των γονέων ήταν οι συνταξιούχοι/ες, οι άνεργοι/ες και οι νοικοκυρές με ποσοστό 32%. Ωστόσο, εδώ στους άνδρες το ποσοστό αυτό ήταν χαμηλό (7,9%) και στις γυναίκες υψηλότερο (41,4%). Διαφοροποιήσεις κατά φύλο έχουμε και στις υπόλοιπες δυο κατηγορίες επαγγελμάτων (Γράφημα 4).



Γράφημα 4. Ποσοστιαία κατανομή των γονέων (ανδρών και γυναικών) κατά ομάδες επαγγελματίων

Στις εθνικότητες των γονέων παρατηρούμε ότι η συντριπτική πλειονότητα (85,8%) ήταν ελληνικής εθνικότητας. Στη συνέχεια, βρέθηκαν οι εθνικότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε ποσοστό 6,2%. Στην τρίτη θέση ήταν οι γονείς αλβανικής εθνικότητας (4%) και στην επόμενη θέση οι λοιπές χώρες της Ευρώπης (2,2%). Οι διαφοροποιήσεις των ποσοστών κατά φύλο των εθνικοτήτων είναι πάρα πολύ μικρές.

4.3 Μέσα συλλογής των δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χορηγήθηκαν πολλαπλά ερευνητικά εργαλεία. Πιο αναλυτικά:

Στα παιδιά χορηγήθηκαν:

- Ένα Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο κοινωνικό-δημογραφικών στοιχείων
- Το Ερωτηματολόγιο Δυναμικής της Οικογένειας (*Family Dynamics Measure II*)
- Το *Raven's Standard Progressive Matrices (RSMs)*
- Το Τεστ Καθ' υπαγόρευση Γραφής
- Το Τεστ Φωνηματογραφηματικής Αντιστοίχισης
-

Στους γονείς χορηγήθηκαν:

- Ένα Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο κοινωνικό-δημογραφικών στοιχείων
- Το Ερωτηματολόγιο Δυναμικής της Οικογένειας (*Family Dynamics Measure II*)
- Το Ερωτηματολόγιο Άγχους του Beck (*Beck Anxiety Inventory – BAI*)

Περιγραφή εργαλείων

Εργαλεία που χορηγήθηκαν στα παιδιά:

1. Ένα Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο του/της Μαθητή/τριας

Τα στοιχεία των συμμετεχόντων παιδιών στην έρευνα συγκεντρώθηκαν μέσω αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου 14 ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις 1-2 αναφέρονται στο σχολείο (ερώτηση 1) και το τμήμα φοίτησης (ερώτηση 2). Οι ερωτήσεις 3-4 εστιάζουν στην ημερομηνία γέννησης (ερώτηση 3) και το φύλο (ερώτηση 4). Ακολουθούν οι ερωτήσεις για την οικογενειακή δομή, τη σειρά γέννησης και επάγγελμα γονέων: Αριθμός ατόμων στην οικογένεια (ερώτηση 5), σειρά γέννησης παιδιού (ερώτηση 6), επάγγελμα πατέρα (ερώτηση 7) και επάγγελμα μητέρας (ερώτηση 8).

Οι ερωτήσεις 9-12 πραγματεύονται τη σχολική εμπειρία του παιδιού με το διάβασμα. Πιο αναλυτικά, από ποιον/α ποια δέχεται βοήθεια στο διάβασμα (ερώτηση 9), το πόσο ευχαριστημένος/η είναι από την πρόοδο και τους βαθμούς του/της στο σχολείο (ερώτηση 10), αλλά και κατά πόσο είναι οι γονείς ευχαριστημένοι από την απόδοση και τους βαθμούς (ερώτηση 11). Η επόμενη ερώτηση (ερώτηση 12) διερευνά τον βαθμό δυσκολίας του παιδιού σε συγκεκριμένα μαθήματα. δυσκολίες του παιδιού. Οι δύο τελευταίες ερωτήσεις εξετάζουν την αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (ερώτηση 13) και τον συνολικό χρόνο που αφιερώνει σε δραστηριότητες (ερώτηση 14).

Παραδείγματα ερωτήσεων/απαντήσεων:

Ερώτηση 9:

Ποιος σε βοηθάει με τα μαθήματά σου;

Κανένας Η μητέρα Ο πατέρας Ο αδελφός Η αδελφή
Δάσκαλος/Δασκάλα στο σπίτι Άλλος/η Ποιος/α; _____

Ερώτηση 12:

Σημείωσε πόσο δυσκολεύεσαι στα παρακάτω μαθήματα:

Ανάγνωση	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
Ορθογραφία	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
Έκθεση	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
Αριθμητική	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
Προφορικά	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>
Γραπτά (τεστ, δοκίμιο)	Καθόλου <input type="checkbox"/>	Λίγο <input type="checkbox"/>	Πολύ <input type="checkbox"/>	Πάρα πολύ <input type="checkbox"/>

Ερώτηση 13:

Πώς αξιοποιείς τον ελεύθερό σου χρόνο:

Μένω στο σπίτι

Ασχολούμαι με τα πράγματα που μου αρέσουν

Συναντώ τους/τις φίλους/ες μου

Πηγαίνω για βόλτα με την οικογένειά μου

Πηγαίνω στο χωριό της καταγωγής μου

Πηγαίνω στο εξοχικό μας σπίτι

Κάνω κάτι άλλο Τι; _____

Καθόλου Λίγο Αρκετά Συνέχεια

2. Ερωτηματολόγιο Δυναμικής της Οικογένειας (Family Dynamics Measure II – FDM II):

Το ερωτηματολόγιο της *Οικογενειακής Δυναμικής II (FDM II)* βασίστηκε στο θεωρητικό μοντέλο υγιών οικογενειακών συστημάτων του Barnhill.

Το FDM II είναι ένα ερωτηματολόγιο με 66 ερωτήσεις, οι οποίες χωρίζονται σε έξι (6) διαστάσεις που έχουν διαφορετικό αριθμό ερωτήσεων. Η βαθμολόγηση γίνεται σε μορφή 6 σημείων τύπου Likert (από «συμφωνώ απόλυτα» μέχρι «διαφωνώ απόλυτα»). Οι ερωτήσεις στο ερωτηματολόγιο έχουν τυχαία σειρά και διατυπώνονται είτε θετικά, είτε αρνητικά. Κάθε διάσταση έχει έναν αρνητικό και έναν θετικό πόλο, όπως περιγράφεται στο παρακάτω γράφημα (Γράφημα 5).

Διαστάσεις	Θετικός πόλος	Αρνητικός πόλος
Διάσταση 1	Εξατομίκευση 8 Ερωτήσεις: 4, 10, 16, 31, 34, 50, 57, 65	Συγχώνευση 5 Ερωτήσεις: 28, 38, 39, 52, 60
Διάσταση 2	Αμοιβαιότητα 6 Ερωτήσεις: 3, 14, 20, 30, 32, 43	Απομόνωση 5 Ερωτήσεις: 15,18,45,55,56
Διάσταση 3	Ευελξία 4 Ερωτήσεις: 1, 26, 35, 41	Ακαμψία 6 Ερωτήσεις: 8, 11, 13, 29, 51, 53
Διάσταση 4	Σταθερότητα 5 Ερωτήσεις: 9, 17, 44, 58, 64	Αποδιοργάνωση 4 Ερωτήσεις: 27, 49, 61, 63
Διάσταση 5	Σαφής Επικοινωνία 5 Ερωτήσεις: 2, 33, 36, 46, 47	Ασαφής Επικοινωνία 6 Ερωτήσεις: 6, 21, 25, 48, 54, 62
Διάσταση 6	Συμπληρωματικότητα ρόλων 6 Ερωτήσεις: 5, 12, 19, 22, 23, 59	Σύγκρουση ρόλων 6 Ερωτήσεις: 7, 24, 37, 40, 42, 66

Γράφημα 5. Διαστάσεις ερωτηματολογίου δυναμικής της οικογένειας

Το εργαλείο αναθεωρήθηκε μετά από μελέτες εγκυρότητας και αξιοπιστίας, για να βελτιωθεί η σαφήνεια των ερωτήσεων. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε άτομα που έχουν επίπεδο ανάγνωσης τρίτης δημοτικού. Έχει χρησιμοποιηθεί και σε μορφή μολύβι - χαρτί και σε μορφή συνέντευξης. Ο χρόνος διεξαγωγής είναι το πολύ 20 λεπτά. Το εργαλείο βασίζεται στην υπόθεση ότι υπάρχουν δυο ή περισσότεροι ενήλικες στην οικογένεια.

Η βαθμολόγηση του ερωτηματολογίου γίνεται ως εξής: Στις απαντήσεις όπως το «Συμφωνώ απόλυτα» δίνεται ο βαθμός 6, στο «Συμφωνώ» 5, στο «Συμφωνώ περισσότερο απ' ότι διαφωνώ» ο βαθμός 4, στο «Διαφωνώ περισσότερο απ' ότι συμφωνώ» ο βαθμός 3, στο «Διαφωνώ» ο βαθμός 2 και στο «Διαφωνώ απόλυτα» ο βαθμός 1. Ξεκινάμε αντιστρέφοντας τη βαθμολογία των ερωτήσεων στους έξι αρνητικούς πόλους των διαστάσεων, δηλαδή, στις ερωτήσεις με αριθμό: 1, 6, 7, 8, 11, 13, 15, 18, 21, 24, 25, 27, 28, 29, 37, 38, 39, 40, 42, 45, 48, 49, 51, 52, 53, 54, 55, 56,

60, 61, 62, 66 η βαθμολογία αντιστρέφεται και όπου $1 \Rightarrow 6$, $2 \Rightarrow 5$, $3 \Rightarrow 4$, $4 \Rightarrow 3$, $5 \Rightarrow 2$ και $6 \Rightarrow 1$. Για παράδειγμα, στις πέντε ερωτήσεις που αφορούν στη Συγχώνευση (αρνητικός πόλος στη Διάσταση 1: Εξατομίκευση- Συγχώνευση) θα πρέπει η βαθμολογία που δίνει ο/η συμμετέχων/ουσα, να αντιστραφεί. Οι βαθμολογίες των απαντήσεων σε όλες τις ερωτήσεις του θετικού και αρνητικού πόλου της διάστασης, θα προστεθούν (π.χ. σύνολο Διάστασης 1: Εξατομίκευση – Συγχώνευση = 66). Στη συνέχεια, θα διαιρέσουμε με τον αριθμό των ερωτήσεων, για να πάρουμε την τελική βαθμολογία της διάστασης (π.χ. $66:13$ ερωτήσεις = 5,1). Ειδικότερα:

- Διάσταση 1 διαιρούμε με το 13
- Διάσταση 2 διαιρούμε με το 11
- Διάσταση 3 διαιρούμε με το 12
- Διάσταση 4 διαιρούμε με το 9
- Διάσταση 5 διαιρούμε με το 11
- Διάσταση 6 διαιρούμε με το 12

Υψηλότερη βαθμολογία σημαίνει θετικότερη οικογενειακή δυναμική. Μπορούμε να συγκρίνουμε τις τελικές βαθμολογίες των διαστάσεων. Δεν μπορούμε να εξάγουμε έναν μέσο όρο από όλο το ερωτηματολόγιο (White & Elander, 1992· Lasky et al., 1985). Παραδείγματα ερωτήσεων:

Όλες οι ερωτήσεις αρχίζουν με το: «Στην οικογένειά μου»:

- *Όταν αισθάνομαι μελαγχολία, κάποιος με παρηγορεί (αμοιβαιότητα)*
- *Αισθάνομαι αποκομμένος (απομόνωση)*
- *Καθένας μας μπορεί να κάνει την ίδια δουλειά με διαφορετικούς τρόπους (ευελιξία)*
- *Από τη στιγμή που παίρνεται μια απόφαση, είναι δύσκολο να αλλάξει (ακαμψία)*
- *Ξέρω τι να περιμένω από τα άλλα μέλη (σταθερότητα)*
- *Δεν μπορώ να υπολογίζω πώς θα ξοδευτούν τα χρήματα της οικογένειας (αποδιοργάνωση).*

Η Ερευνητική Ομάδα της Φλόριντα (Florida Research Team) που χρησιμοποίησε αυτό το εργαλείο, μας παρέχει συγκεκριμένα στοιχεία για κάθε κλίμακα (White & Elander, 1992): Όλες οι κλίμακες, εκτός της Ευελιξίας - Ακαμψίας και της Εξατομίκευσης - Συγχώνευσης είχαν Cronbach' alpha, πάνω από 0,74. Οι κλίμακες Εξατομίκευσης -

Συγχώνευσης και Ευελιξίας - Ακαμψίας συστηματικά, έχουν χαμηλή αξιοπιστία παρά τις αναθεωρήσεις που περιγράφονται από τον Lasky (1985). Για αυτόν τον λόγο προτείνουν ιδιαίτερη προσοχή στις συγκεκριμένες διαστάσεις.

Test αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) για τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM

II σύμφωνα με τα παιδιά

Κατ' αρχάς, αφού αντιστράφηκε η βαθμολογία των ερωτήσεων στους έξι (6) αρνητικούς πόλους των διαστάσεων, υπολογίστηκε ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach's α (alpha) για τις 6 διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II σύμφωνα με τα παιδιά. Από τα αποτελέσματα των υπολογισμών διαπιστώθηκε ότι στις δύο (2) από τις έξι (6) διαστάσεις τα αποτελέσματα ήταν πολύ καλά (μεγαλύτερο από το 0,700) (Πίνακας 4**Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**) (ίσως στα παιδιά να δικαιολογείται περισσότερο ή λιγότερο η πλήρης καταγραφή της οικογενειακής δυναμικής):

Πίνακας 4. Test αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) για τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου δυναμικής της οικογένειας σύμφωνα με τα παιδιά

Διάσταση	FDM II	Cronbach's alpha
Διάσταση 1	Θετικός πόλος εξατομίκευση Ερωτήσεις: 4, 10, 16, 31, 34, 50, 57, 65 Αρνητικός πόλος συγχώνευση Ερωτήσεις: 28, 38, 39, 52, 60	0,255
Διάσταση 2	Θετικός πόλος αμοιβαιότητα Ερωτήσεις: 3, 14, 20, 30, 32, 43 Αρνητικός πόλος απομόνωση Ερωτήσεις: 15, 18, 45, 55, 56	0,811
Διάσταση 3	Θετικός πόλος ευελιξία Ερωτήσεις: 1, 26, 35, 41 Αρνητικός πόλος ακαμψία Ερωτήσεις: 8, 11, 13, 29, 51, 53	0,269
Διάσταση 4	Θετικός πόλος σταθερότητα Ερωτήσεις: 9, 17, 44, 58, 64 Αρνητικός πόλος αποδιοργάνωση Ερωτήσεις: 27, 49, 61, 63	0,600
Διάσταση 5	Θετικός πόλος σαφής επικοινωνία Ερωτήσεις: 2, 33, 36, 46, 47 Αρνητικός πόλος ασαφής επικοινωνία Ερωτήσεις: 6, 21, 25, 48, 54, 62	0,726
Διάσταση 6	Θετικός πόλος συμπληρωματικότητα ρόλων Ερωτήσεις: 5, 12, 19, 22, 23, 59 Αρνητικός πόλος σύγκρουση ρόλων Ερωτήσεις: 7, 24, 37, 40, 42, 66	0,592
Σύνολο και οι 6 διαστάσεις		0,835

3. *To Raven's Standard Progressive Matrices*

Το Τεστ Νοημοσύνης Raven's Progressive Matrices (RPMs) είναι ένα τεστ νοημοσύνης. Το RPMs έχει υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία, μπορεί να χορηγηθεί κατά άτομο ή κατά ομάδες και να επαναχορηγηθεί σε σύντομο χρονικό διάστημα, μπορεί να δοθεί σε υποκείμενα ανεξαρτήτως επιπέδου εκπαίδευσης, ακόμα και σε όσους/ες εμφανίζουν δυσκολίες όρασης και ακοής, ενώ τα αποτελέσματα που προκύπτουν είναι συμβατά με αυτά άλλων πιο απαιτητικών τεστ νοημοσύνης.

Το τεστ RPMs είναι το πιο κοινό και δημοφιλές μη λεκτικό τεστ νοημοσύνης που χορηγείται σε άτομα από 5 ετών και άνω.

Το τεστ αναπτύχθηκε αρχικά από τον John C. Raven το 1936. Περιλαμβάνει 60 στοιχεία πολλαπλής επιλογής με αύξουσα σειρά δυσκολίας. Για κάθε στοιχείο το υποκείμενο πρέπει να αναγνωρίσει το συστατικό που λείπει προκειμένου να συμπληρωθεί το πρότυπο. Τα πρότυπα παρουσιάζονται με την μορφή 4x4, 3x3, ή 2x2 μήτρες. Οι μήτρες είναι διαθέσιμες σε τρεις διαφορετικές μορφές για συμμετέχοντες διαφορετικών ικανοτήτων.

Η μορφή που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν το Standard Progressive Matrices. Αυτή ήταν και η αρχική μορφή των μητρών που πρωτοδημοσιεύθηκε το 1938. Το βιβλιαράκι περιλαμβάνει 5 σελ (Α έως Ε) από 12 στοιχεία το καθένα (π.χ., Α1 έως Α12), με στοιχεία σε κάθε σελ με αύξουσα δυσκολία, που απαιτούν προοδευτικά μεγαλύτερη γνωσιακή ικανότητα για να αποκωδικοποιηθεί και να αναλυθεί η πληροφορία. Όλα τα στοιχεία παρουσιάζονται με μαύρη μελάνη πάνω σε άσπρο φόντο. Εναλλακτικές μορφές των μητρών είναι οι Coloured Progressive Matrices και οι Advanced Progressive Matrices. Το βασικό πλεονέκτημα των RPMS σε σχέση με άλλα τεστ νοημοσύνης είναι πως μπορεί να δοθεί σε υποκείμενα με διαφορετικό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο χωρίς σημαντικά σφάλματα που μπορούν να αποδοθούν σε διαφορετική εθνικότητα των υποκειμένων. Μπορεί, επίσης, να χορηγηθεί σε αναλφάβητους/ες και σε υποκείμενα με διαταραχές του λόγου ή ακοής, εφόσον οι λεκτικές οδηγίες είναι ελάχιστες. Τα τεστ τύπου Raven δεν είναι τυπικά τεστ νοημοσύνης, αλλά τεστ που επιλεκτικά εξερευνούν συγκεκριμένα είδη νοημοσύνης,

όπως η αναλυτική ικανότητα του υποκειμένου, μαζί με την οπτική αίσθηση και την αίσθηση της συμμετρίας, όπως και την ικανότητα εντοπισμού σχέσεων μεταξύ σχημάτων και συμβόλων. Το Raven έχει υψηλή εγκυρότητα και αξιοπιστία, ενώ και τα αποτελέσματα του είναι συμβατά με αυτά άλλων πιο χρονοβόρων και απαιτητικών τεστ νοημοσύνης.

4. Το Τεστ Καθ'υπαγόρευση Γραφής

Το Τεστ Καθ'υπαγόρευση Γραφής (τεστ ΚΥΓ) είναι δοκιμασία ορθογραφίας κειμένου το οποίο υπαγορεύεται. Είναι μία παράγραφος 49 λέξεων που έχει ποικιλία στη γραμματική (μορφολογική) ή ιστορική (οπτική), στην παραγωγική-συνθετική και την φωνολογική ταυτότητα των λέξεων. Περιλαμβάνονται λέξεις που είναι κλιτά μέρη του λόγου με γραμματικούς περιορισμούς στη γραφή της κατάληξης, παρέχοντας ευκαιρίες για μορφολογικά λάθη, καθώς και λέξεις με φθόγγους που επιτρέπουν διαφορετική γραφή του θέματος και περιορίζονται μόνο από την ετυμολογία τους, παρέχοντας έτσι ευκαιρίες για οπτικά λάθη. Όσον αφορά στη φωνολογική σύσταση των λέξεων, υπάρχουν ευκαιρίες όχι μόνο για παράλειψη ή αντικατάσταση γραφημάτων, αλλά και για απλοποίηση ή αντιστροφή δίψηφων γραφημάτων. Επίσης, στο κείμενο υπάρχουν μονοσύλλαβες λέξεις που τονίζονται ή όχι, καθώς και δισύλλαβες, τρισύλλαβες και πολυσύλλαβες, παρέχοντας έτσι ευκαιρίες για τονικά λάθη. Ακόμη, περιλαμβάνονται έξι διαφορετικά σημεία στίξης (./,:/!/;/«») και παρέχονται ευκαιρίες για λάθη γραφής τους, αλλά και για λάθη χρήσης κεφαλαίων-μικρών (Ζάχος & Ζάχος, 1998). Όσον αφορά στην κατηγοριοποίηση των λαθών, πιο κάτω παρουσιάζονται οι τέσσερις κατηγορίες που ξεχώρισαν οι συγγραφείς.

- *1^η κατηγορία:* Γραμματικά ή μορφολογικά χαρακτηρίζονται τα λάθη τα οποία παραβιάζουν τους κανόνες γραμματικής που αφορούν συγκεκριμένα μέρη του λόγου, όπως είναι για παράδειγμα, το ρήμα ή το ουσιαστικό, οι κλιτές καταλήξεις των ρημάτων π.χ. ασχολούντε αντί ασχολούνται, των άρθρων και των επιθέτων, π.χ. η γεωργή αντί οι γεωργοί, καθώς και άκλιτες καταλήξεις όπως είναι αυτές των μετοχών. Τα λάθη αυτά δείχνουν δυσκολία στην αναγνώριση των μερών του λόγου καθώς και στην απομνημόνευση των γραμματικών κανόνων (Protorapas et al., 2013).
- *2^η κατηγορία:* Τα θεματικά λάθη ή αλλιώς ετυμολογικά ή οπτικά ή ιστορικά λάθη. Είναι αυτά τα οποία συναντάμε στη βιβλιογραφία και ως λάθη ιστορικής ορθογραφίας (Παντελιάδου, 2011) και ως οπτικά λάθη (Porpodas, 2001) και

εντοπίζονται στις ρίζες των λέξεων. Η γραφή τους δεν ακολουθεί κάποιο συγκεκριμένο κανόνα, αλλά παρουσιάζουν δυσκολίες. Συνεπώς, είτε θα πρέπει να γνωρίζει κανείς την οικογένεια λέξεων στην οποία ανήκει, ή θα πρέπει να τις έχει απομνημονεύσει αυτές τις λέξεις. Τα λάθη αυτού του είδους είναι ενδεικτικά των ελλείψεων στην οπτική μνήμη και της δυσκολίας στην κατανόηση των παράγωγων λέξεων. Τα ετυμολογικά λάθη χωρίζονται περαιτέρω σε κατηγορίες ανάλογα με το αν εμφανίζονται σε σύμφωνο ή φωνήεν ή στο θέμα της λέξης. Ονομάζονται και ιστορικά λάθη λόγω της δεδομένης ιστορικής τους ταυτότητας και οπτικά λόγω της απαραίτητης οπτικής τους απομνημόνευσης.

- 3^η κατηγορία: Τα παραγωγικά-συνθετικά λάθη είναι αυτά που προέρχονται από την παραγωγή λέξεων με προθήματα σε ρήματα π.χ. ξε-γράφω, είτε επίθετα π.χ. ξέ-πνοος, εύ-στοχος ή επιθήματα σε ρήματα π.χ. ψάρι/ψαρ-εύ-ω, ουσιαστικά π.χ. δένω/δέ-σιμ-ο και επίθετα π.χ. ξύλο/ξύλ-ιν-ος και επιρρήματα π.χ. καλός καλ-ά.
- 4^η κατηγορία: Τα φωνητικά-φωνολογικά λάθη κατηγοριοποιούνται ανάλογα με τον λανθασμένο τρόπο απόδοσης των φθόγγων που απαρτίζουν την κάθε φωνολογική μονάδα. Τα λάθη αυτά σχετίζονται με τη φωνολογική ταυτότητα των λέξεων και την αλλοιώνουν και συνήθως, δείχνουν και τις ελλείψεις που υπάρχουν στην φωνογραφημική αντιστοίχιση. Περιλαμβάνουν αντικαταστάσεις ή παραλήψεις γραφημάτων π.χ. φάλασσα αντί θάλασσα και στώνω αντί στρώνω, ράντιζμα αντί ράντισμα. (Protopapas et al., 2013).

5. Το Τεστ Φωνηματογραφηματικής Αντιστοίχισης

Το τεστ φωνηματογραφηματικής αντιστοίχισης (ΦΑ) (Βάμβουκας και συν., 1999) είναι ξεκάθαρα και αποκλειστικά μια δοκιμασία φωνολογικής φύσης που σύμφωνα με τους συγγραφείς του εξετάζει το βαθμό κατοχής της στοιχειώδους και θεμελιώδους φωνητικο-γνωστικής δεξιότητας της φωνηματογραφηματικής αντιστοιχίας της ελληνικής γλώσσας. Αυτής που αποτελεί το υπόβαθρο στη μάθηση του γραπτού λόγου. Περιλαμβάνει 60 λέξεις που παρουσιάζουν κανονικότητα και αντιστοιχία φωνηματογραφηματική διότι περιέχουν μόνο το φωνηεντικό φώνημα /α/ που αντιστοιχεί στο γράφημα <α> καθώς και άλλα φωνήματα που αντιστοιχούν σε σύμφωνα, συμπλέγματα όπως το /ου/ και συμφωνικά συμπλέγματα. Τα συμπλέγματα και τα συμφωνικά συμπλέγματα είναι 47. Στο σύνολο των 60 λέξεων υπάρχουν 25

δισύλλαβες, 25 τρισύλλαβες και 10 πολυσύλλαβες λέξεις. Η ελληνική γραφή, αν και ονομάζεται αλφαβητική, δεν είναι απόλυτα φωνογραφική ή φωνητική. Για παράδειγμα, το φώνημα /ε/ αποδίδεται με δύο διαφορετικά γραφήματα < ε, αι> και το φώνημα /ο/ με <ο, ω>. Η απομάκρυνση από την πιστή απόδοση των φωνημάτων με τα αντίστοιχα γραφήματα ένα προς ένα προκαλεί δυσκολίες στον γραπτό λόγο και ιδιαίτερα, στην ορθογραφία. Σύμφωνα με τους Βάμβουκα και συν. (1999) αυτή η πολυγραφία των φωνημάτων συνιστά τυπικά το βασικό πρόβλημα της ορθογραφίας, γιατί αυτό/ής που γράφει έχει να επιλέξει μεταξύ δυο ή και περισσότερων πιθανών γραφών ενός ήχου (φθόγγου). Επομένως, εφόσον οι μαθητές/τριες της έκτης τάξης δημοτικού έχουν κατακτήσει τη στοιχειώδη γνώση της φωνηματικογραφηματικής αντιστοιχίας και οι γραμματικοί και συντακτικοί κανόνες δεν παίζουν κανένα ρόλο στην απόδοση, το τεστ αυτό θα είναι εύκολο να μην έχει λάθος απαντήσεις. Αν όμως έχει, θα έχει εντοπίσει βασικές φωνολογικές δυσκολίες που υπάρχουν ανάμεσα στους/στις μαθητές/τριες.

Η βαθμολόγηση της επίδοσης γίνεται με τόσες μονάδες, όσες και οι ορθογραφικά γραμμένες λέξεις. Η σωστή απάντηση-γραφή της λέξης παίρνει μια (1) μονάδα, ενώ λανθασμένη ή μη γραμμένη λέξη παίρνει (0) μηδέν (Βάμβουκας και συν., 1999).

Εργαλεία που χορηγήθηκαν στους γονείς:

1. Αυτοσχέδιο Ερωτηματολόγιο Κοινωνικό-δημογραφικών Στοιχείων

Τα δημογραφικά στοιχεία των γονέων συγκεντρώθηκαν μέσω αυτοσχέδιου σύντομου, ερωτηματολογίου συνολικά επτά (07) ερωτήσεων. Περιλαμβάνονται το έτος γέννησης (ερώτηση 1), το φύλο (ερώτηση 2), το μέγεθος της οικογένειας (ερώτηση 3), καθώς και η οικογενειακή κατάσταση του γονέα (ερώτηση 4), το μορφωτικό επίπεδο (ερώτηση 5), το επάγγελμα (ερώτηση 6) και η εθνικότητα (ερώτηση 7).

2. Ερωτηματολόγιο Δυναμικής της Οικογένειας (Family Dynamics Measure II - FDM II)

Η περιγραφή του ερωτηματολογίου δίνεται παραπάνω (βλ. σελ. 118 - 121).

Test αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) για τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM

II σύμφωνα με τους γονείς

Κατ' αρχάς, αφού αντιστρέψαμε τη βαθμολογία των ερωτήσεων στους έξι αρνητικούς πόλους των διαστάσεων, υπολογίσαμε τον δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's α (alpha) για τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής σύμφωνα με τους γονείς. Από τα αποτελέσματα των υπολογισμών διαπιστώνουμε ότι στις 4 από τις 6 διαστάσεις τα αποτελέσματα είναι πολύ καλά (μεγαλύτερο από το 0,700) (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Test αξιοπιστίας (Cronbach's alpha) για τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II σύμφωνα με τους γονείς

Διάσταση	FDM II	Cronbach's alpha
Διάσταση 1	Θετικός πόλος εξατομίκευση Ερωτήσεις: 4, 10, 16, 31, 34, 50, 57, 65 Αρνητικός πόλος συγχώνευση Ερωτήσεις: 28, 38, 39, 52, 60	0,304
Διάσταση 2	Θετικός πόλος αμοιβαιότητα Ερωτήσεις: 3, 14, 20, 30, 32, 43 Αρνητικός πόλος απομόνωση Ερωτήσεις: 15, 18, 45, 55, 56	0,805
Διάσταση 3	Θετικός πόλος ευελιξία Ερωτήσεις: 1, 26, 35, 41 Αρνητικός πόλος ακαμψία Ερωτήσεις: 8, 11, 13, 29, 51, 53	0,440
Διάσταση 4	Θετικός πόλος σταθερότητα Ερωτήσεις: 9, 17, 44, 58, 64 Αρνητικός πόλος αποδιοργάνωση Ερωτήσεις: 27, 49, 61, 63	0,746
Διάσταση 5	Θετικός πόλος σαφής επικοινωνία Ερωτήσεις: 2, 33, 36, 46, 47 Αρνητικός πόλος ασαφής επικοινωνία Ερωτήσεις: 6, 21, 25, 48, 54, 62	0,807
Διάσταση 6	Θετικός πόλος συμπληρωματικότητα ρόλων Ερωτήσεις: 5, 12, 19, 22, 23, 59 Αρνητικός πόλος σύγκρουση ρόλων Ερωτήσεις: 7, 24, 37, 40, 42, 66	0,761
Σύνολο και οι 6 διαστάσεις		0,867

3. Ερωτηματολόγιο Άγχους του Beck (Beck Anxiety Inventory – BAI)

Το Ερωτηματολόγιο Άγχους του Beck (Beck Anxiety Inventory – BAI), το οποίο δημιουργήθηκε από τον Aaron T. Beck και τους συνεργάτες του, είναι μια από τις γνωστότερες ψυχομετρικές κλίμακες για την αξιολόγηση του άγχους διεθνώς.

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς, το οποίο αποτελείται από 21 ερωτήσεις που αξιολογούν πόσο έντονη ενόχληση βίωσε το άτομο την τελευταία εβδομάδα αναφορικά με συνηθισμένα συμπτώματα άγχους, όπως το μούδιασμα και μυρμήγκιασμα, η εφίδρωση που δεν οφείλεται σε θερμότητα και ο φόβος για το πιθανό αρνητικό συμβάν. Το BAI επικεντρώνεται στα γνωστικά και σωματικά συστατικά του άγχους. Η γνωστική υποκλίμακα μετρά τις αρνητικές – απειλητικές σκέψεις και τη διαστρεβλωμένη γνωστική λειτουργία και η σωματική υποκλίμακα μετρά τα συμπτώματα της σωματικής διέγερσης. Ως εκ τούτου, είναι ένα κατάλληλο εργαλείο για διαταραχές άγχους με έντονα σωματικά συμπτώματα, όπως η διαταραχή πανικού. Επίσης, είναι έτσι σχεδιασμένο, ώστε να μετρά το κλινικό άγχος, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα την ελαχιστοποίηση της επικάλυψης μεταξύ της κλίμακας της κατάθλιψης και του άγχους. Η κλινική συνεκτίμηση είναι απαραίτητη για τη διάγνωση οποιασδήποτε διαταραχής άγχους. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο αξιολογεί τη βαρύτητα των συμπτωμάτων άγχους κατά την τελευταία εβδομάδα. Οι απαντήσεις δίνονται σε μια κλίμακα τεσσάρων βαθμών τύπου Likert από το 0 έως το 3. Η συνολική βαθμολογία βγαίνει από το άθροισμα των βαθμολογιών σε όλες τις ερωτήσεις: 0-9=Ελάχιστο, 10-16=Ήπιο, 17-29=Μέτριο και 30-63=Σοβαρό. Η ανώτερη βαθμολογία φτάνει μέχρι το 63. Σε ελληνικό πληθυσμό έχει ελεγχθεί η εσωτερική συνέπεια της κλίμακας, η οποία ήταν πολύ καλή, όπως και ο συντελεστής συσχέτισης επαναληπτικών μετρήσεων ο οποίος ήταν, επίσης, υψηλός (Beck & Steer, 1990· Beck et al., 1988).

4.3 Διαδικασία

Η συλλογή δεδομένων πραγματοποιήθηκε τα σχολικά έτη 2017-2021.

Η αρχική επικοινωνία γινόταν από την ερευνήτρια με καθηγητές/τριες ξένων γλωσσών και δασκάλους/ες του ιδιωτικού τομέα (φροντιστήρια/οικοδιδασκαλεία), καθώς και εκπαιδευτές/τριες αθλητικών/πολιτιστικών συλλόγων και στη συνέχεια, με τους γονείς. Εφόσον οι γονείς συναινούσαν να συμμετέχουν στην έρευνα, τόσο οι ίδιοι όσο και τα παιδιά τους, οργανώνονταν συναντήσεις με τις οικογένειες, όπου η ερευνήτρια συναντούσε την κάθε οικογένεια χωριστά σε χρόνο που ήταν κατάλληλος για την οικογένεια, κυρίως απογευματινές ώρες και Σαββατοκύριακα.

Η συλλογή του ερευνητικού υλικού έλαβε χώρα από τον Σεπτέμβριο του 2017 έως τον Ιανουάριο του 2020 και χωρίζεται σε δύο στάδια:

1. **Η πιλοτική έρευνα** πραγματοποιήθηκε από τον Σεπτέμβριο του 2017 έως τον Ιανουάριο του 2018. Η πιλοτική έρευνα συνιστά μια διαδικασία δειγματοληπτικής μελέτης μικρής κλίμακας που διεξάγεται πριν την κύρια έρευνα. Ως πληθυσμός του δείγματος, λαμβάνονται άτομα με χαρακτηριστικά που ταυτίζονται με τους σκοπούς για τους οποίους έχουν κατασκευαστεί τα ερευνητικά εργαλεία. Πρόκειται ουσιαστικά για μια πρώτη εφαρμογή του εκάστοτε ερευνητικού εργαλείου προκειμένου να εντοπισθούν τυχόν ατέλειες αυτού που θα μπορούσαν να βλάψουν την αξιοπιστία και την εγκυρότητά του (Van Teijlingen & Hundley, 2001).

Αρχικά, υλοποιήθηκε πιλοτική έρευνα σε 30 μαθητές/τριες και 30 γονείς (15 μητέρες και 15 πατέρες). Ο σκοπός αυτής της πιλοτικής έρευνας ήταν αφενός η επιβεβαίωση της αποτελεσματικότητας των εργαλείων και αφετέρου, να γίνει φανερό εάν θα ήταν δυνατή η διερεύνησή τους σε ακόμα μεγαλύτερο αριθμό παιδιών και γονέων. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από την πιλοτική έρευνα, επιβεβαίωσαν ότι οι ερευνητικοί άξονες των ερωτηματολογίων, ανταποκρίνονταν στην ελληνική οικογένεια με ένα παιδί με δυσκολίες στην ορθογραφία, καθώς και ότι μπορούσαν να μελετηθούν σε ακόμα μεγαλύτερο αριθμό παιδιών και γονέων. Η πιλοτική έρευνα έχει ιδιαίτερο ρόλο εφόσον, σύμφωνα με τον Javeau (2000), με αυτήν τη διαδικασία επιτυγχάνεται η ανταποκρισιμότητα.

Το δείγμα και ευρήματα της πιλοτικής έρευνας συμπεριλήφθηκαν στην παρούσα έρευνα.

2. **Η κυρίως έρευνα.** Πραγματοποιήθηκε με 215 γονείς παιδιών και 215 μαθητές/τριες, όπου χρησιμοποιήθηκαν τα ίδια εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν και στην πιλοτική μελέτη. Η κυρίως έρευνα πραγματοποιήθηκε από τον Φεβρουάριο του 2018 έως τον Ιανουάριο του 2020. Αρχικά, έγινε η χορήγηση σε όλους/ες τις μαθητές/τριες, των οποίων οι γονείς συναίνεσαν για συμμετοχή στην έρευνα, των τεστ ορθογραφίας και του RPMs.

Σε αυτή τη φάση συμμετείχαν 297 μαθητές/τριες, όπου αποκλείστηκαν 52 μαθητές/τριες γιατί δεν πληρούσαν τα κριτήρια επιλογής του δείγματος, είτε δεν είχαν φοιτήσει επαρκώς στο ελληνικό σχολείο, δηλαδή, δεν είχαν τουλάχιστον έξι (6) χρόνια φοίτησης, είτε δεν είχαν συμπληρώσει επαρκώς τα τεστ, δηλαδή, δεν είχαν ολοκληρώσει τις δοκιμασίες, είτε προέρχονταν από μονογονική οικογένεια. Οι συναντήσεις με τους γονείς και τα παιδιά γίνονταν στις οικίες των οικογενειών, σε ένα περιβάλλον στο οποίο τόσο οι γονείς όσο και τα παιδιά ένιωθαν ασφάλεια και άνεση. Η διάρκεια των συναντήσεων ήταν 3 με 3.5 ώρες, ανάλογα την οικογένεια.

Οι συναντήσεις με τις οικογένειες ακολουθούσαν την εξής πορεία:

- 1) Ενημέρωση σχετικά με την έρευνα
- 2) Συμπλήρωση ερωτηματολογίων
 - Γονείς: Ερωτηματολόγιο κοινωνικό-δημογραφικών στοιχείων, ερωτηματολόγια FDM II και BAI, και
 - παιδιά: Ερωτηματολόγιο κοινωνικό-δημογραφικών στοιχείων, ερωτηματολόγιο FDM II, τεστ ΚΥΓ, τεστ ΦΑ και τεστ RPMs.
- 3) Γενική συζήτηση για θέματα που προβλημάτιζαν τους γονείς σχετικά με τις δυσκολίες ορθογραφίας των παιδιών τους.

Οι οικογένειες που συμμετείχαν στην έρευνα δεν είχαν υλικές απολαβές, ωστόσο, ως αντάλλαγμα έλαβαν συμβουλευτική υποστήριξη, η οποία εστιάστηκε σε συνεχή ερωτήματα και ανησυχίες των γονέων, που έδειξαν μεγάλη ανάγκη για ενημέρωση και πληροφόρηση για την αντιμετώπιση των δυσκολιών στην ορθογραφία και τη μελλοντική ακαδημαϊκή πορεία τους.

Με την ολοκλήρωση της συλλογής των δεδομένων ξεκίνησε η διαδικασία της επεξεργασίας και της ανάλυσής τους.

4.4 Ανάλυση των δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων συνιστά μία σύνθετη διαδικασία κατά την οποία ο/η ερευνητής/τρια διενεργεί το αφανές φανερό, όπου συνδέει αποτελέσματα με υποθέσεις. Η ανάλυση δεδομένων είναι μια διαδικασία συνδέσεων ιδεών και επιβεβαίωσης ιδεών, δημιουργία προτάσεων και θέσεων (Morse & Field, 1996).

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας ήταν ποσοτική και βασίστηκε σε πολλαπλές στατιστικές μεθόδους.

Η ποσοτική ανάλυση συνιστά την αριθμητική αναπαράσταση και διαχείριση παρατηρήσεων που σκοπό έχει την περιγραφή και την ερμηνεία των φαινομένων, τα οποία αντικατοπτρίζουν αυτές οι παρατηρήσεις. Η ποσοτική ανάλυση είναι οι τεχνικές με τις οποίες οι ερευνητές/τριες μετατρέπουν τα δεδομένα σε αριθμητική μορφή και τα υποβάλλουν σε στατιστικές αναλύσεις (Babbie, 2018).

Ειδικότερα, υλοποιήθηκαν οι ακόλουθες στατιστικές αναλύσεις:

- 1) Περιγραφική στατιστική: Μέσες τιμές (M.T.), τυπικές αποκλίσεις (T.A.) διάμεσες τιμές (Δ.T.), εύρος (ελάχιστο-μέγιστο) και ενδο-τεταρτημοριακό εύρος (E.E.).
- 2) Μη παραμετρικό τεστ Shapiro-Wilk test of normality για ανεξάρτητα δείγματα.
- 3) Συσχετίσεις με το κριτήριο ρ του Spearman.
- 4) Μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα για τις μεταβλητές που είχαν δυο κατηγορίες.
- 5) Μη-παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα.
- 6) Ανάλυση διαδρομών (Pathway analysis)

Η στατιστική επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων διενεργήθηκε με το λογισμικό πακέτο Statistical Package for Social Sciences 22 (IBM SPSS 21) (Field 2016· Howitt & Cramer, Duncan, 2010· Ρούσος & Τσαούσης, 2011), το οποίο σύμφωνα με τον Βεργούλη (2016) είναι το πιο διαδεδομένο πρόγραμμα ανάλυσης στις κοινωνικές επιστήμες, αφού θεωρείται ότι εξάγονται ασφαλή αποτελέσματα.

Στα επόμενα κεφάλαια παρουσιάζονται τα ευρήματα της μελέτης, η συζήτηση, καθώς και τα συμπεράσματα της έρευνας.

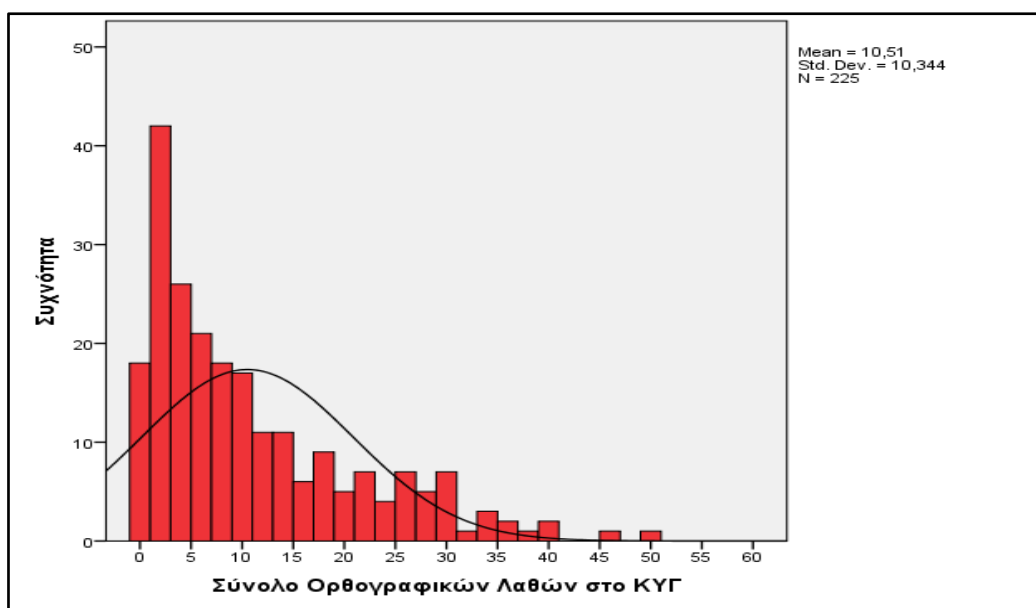
Κεφάλαιο 5^ο: Ευρήματα

5.1 Υπόθεση 1η: Οι μαθητές/τριες θα έχουν υψηλό ποσοστό ορθογραφικών λαθών στο τεστ Καθ' υπαγόρευση Γραφής (ΚΥΓ) και στο τεστ Φωνηματογραφηματικής Αντιστοίχισης (ΦΑ)

Ορθογραφικά λάθη στο τεστ ΚΥΓ

Ο αριθμός ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ των μαθητών/τριών εκτεινόταν από 0 έως 50 με τη μέση τιμή $M.T.=10,5$ και την τυπική απόκλιση $SD=10,3$. Η διάμεσος ήταν 7 λάθη και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος ήταν 14 λάθη. Από αυτά τα δεδομένα, καθώς από την ανάλυση της αθροιστικής συχνότητας, προέκυψε ότι το 25% των μαθητών/τριών είχε κάνει από 0-2 λάθη, το 50% από 0-7 λάθη και το 75% από 0-14 λάθη (**Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**

Οι ομάδες καθορίστηκαν με βάση τα μέτρα θέσης του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ, όπου πήραμε τα 4 τεταρτημόρια της κατανομής. Δηλαδή, βάζοντας τους/τις μαθητές/τριες στη σειρά ανάλογα με τα λάθη τους, ο/η μαθητής/τρια που έχει κάνει ένα λάθος μπαίνει πρώτος/η και αυτός/ή που έχει κάνει τα περισσότερα μπαίνει τελευταίος/α. Στη συνέχεια, τους/τις χωρίσουμε σε 4 ομάδες (τεταρτημόρια) που χωρίζονται στα ποσοστά % που προκύπτουν από την διαίρεση του 100 με το 4. Έτσι, έχουμε το 1ο τεταρτημόριο από ένα 1 έως και 2 λάθη γιατί σε αυτή την κατηγορία είναι το πρώτο 25% των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια, παίρνουμε αυτούς/ές που έχουν κάνει πάνω από 16 λάθη που είναι από το 75% και πάνω. Τέλος, στη μεσαία ομάδα αφήνουμε αυτούς/ές που είναι εκατέρωθεν της διαμέσου (50%), δηλαδή, το 25%-50% και 50%-75% και είναι αυτοί/ές που έκαναν από 3-15 λάθη.



Γράφημα 6. Ιστόγραμμα συχνοτήτων του συνόλου λαθών στο ΚΥΓ

Ειδικότερα, η ανάλυση των ευρημάτων ανέδειξε (Πίνακας 6) ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών είχε υψηλό αριθμό λαθών στην ορθογραφία, όπου το 46,7% των μαθητών/τριών έκανε 3-15 λάθη στην ορθογραφία και το 26,7% των μαθητών/τριών ≥ 16 λάθη και ≤ 2 λάθη αντίστοιχα.

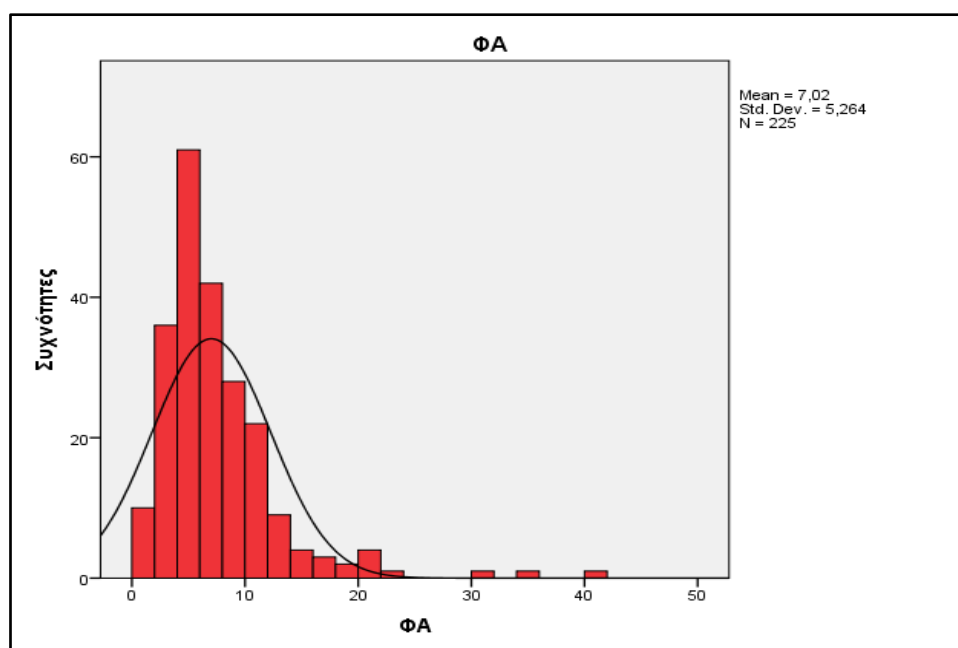
Πίνακας 6. Απόλυτες τιμές και ποσοστά (%) των ομάδων του συνόλου ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ

Ομάδες αριθμού ορθογραφικών λαθών	N	έγκυρο %
1 ≤ 2 λαθών (1% - 25%)	60	26,7
2 3-15 λάθη (26% - 74%)	105	46,7
3 ≥ 16 λαθών (75% - 100%)	60	26,7

Ορθογραφικά λάθη στο τεστ ΦΑ

Ο αριθμός λαθών στο τεστ ΦΑ των μαθητών/τριών εκτεινόταν από 1 έως 41 με την μέση τιμή $M.T.=7,0$ και την τυπική απόκλιση $SD=5,3$. Η διάμεσος ήταν 6 λάθη και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος ήταν 5 λάθη. Από αυτά τα δεδομένα, καθώς από την ανάλυση της αθροιστικής συχνότητας, προέκυψε ότι το 25% το μαθητών /τριών έχει κάνει από 1-4 λάθη, το 50% από 1-6 λάθη και το 75% από 1-9 λάθη (Γράφημα 5).

Οι ομάδες καθορίστηκαν με βάση τα μέτρα θέσης του αριθμού των λαθών στο ΦΑ, όπου πήραμε τα 4 τεταρτημόρια της κατανομής. Δηλαδή, βάζοντας τους/τις μαθητές/τριες στη σειρά ανάλογα με τα λάθη τους, ο/η μαθητής/τρια που έχει κάνει ένα λάθος μπαίνει πρώτος/η και αυτός/ή που έχει κάνει τα περισσότερα μπαίνει τελευταίος/α. Στη συνέχεια, τους/τις χωρίσαμε σε 4 ομάδες (τεταρτημόρια) που χωρίζονται στα ποσοστά % που προκύπτουν από την διαίρεση του 100 με το 4. Έτσι, έχουμε το 1ο τεταρτημόριο από ένα 1 έως και 4 λάθη, γιατί σε αυτή την κατηγορία είναι το πρώτο 25% των μαθητών/τριών. Στη συνέχεια, παίρνουμε αυτούς/ές που έχουν κάνει πάνω από 9 λάθη, που είναι από το 75% και πάνω. Τέλος, στη μεσαία ομάδα αφήνουμε αυτούς/ές που είναι εκατέρωθεν της διαμέσου (50%), δηλαδή, το 25%-50% και 50%-75% και είναι αυτοί/ές που έκαναν από 5-8 λάθη.



Γράφημα 7. Ιστόγραμμα συχνοτήτων λαθών στο τεστ ΦΑ

Επιπλέον, η ανάλυση των ευρημάτων ανέδειξε (

Πίνακας 7) ότι ένα μεγάλο ποσοστό των μαθητών/τριών είχε αρκετά υψηλό αριθμό λαθών στην ορθογραφία στο ΦΑ. Ειδικότερα, το 28,44% των μαθητών/τριών έκανε

≥ 9 λάθη στο ΦΑ, το 37,33% των μαθητών/τριών έκανε 5-8 λάθη και το ποσοστό 34,23% έκανε ≤ 4 λάθη.

Πίνακας 7. Απόλυτες τιμές και ποσοστά (%) των ομάδων του συνόλου ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ

Ομάδες αριθμού ορθογραφικών λαθών	N	έγκυρο %
1 ≤ 4 λαθών (1% - 25%)	77	34,23
2 5-8 λάθη (26% - 74%)	84	37,33
3 ≥ 9 λαθών (75% - 100%)	64	28,44

Στον παρακάτω πίνακα (Πίνακας 8), παρουσιάζονται συγκεντρωτικά τα μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών του συνόλου ορθογραφικών λαθών στα τεστ ΚΥΓ και στο ΦΑ.

Πίνακας 8. Μέτρα θέσης και διασποράς των μεταβλητών του συνόλου ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ και στο ΦΑ

	M	Sd	Min	Max	Mdn	IQR
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	10,5	10,3	0,0	50,0	7,0	14,0
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	7,0	5,3	1,0	41,0	6,0	5,0

5.2 Υπόθεση 2η: Οι μαθητές/τριες που έχουν υψηλό ποσοστό ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ, θα έχουν υψηλό ποσοστό λαθών και στο τεστ ΦΑ

Αρχικά, εξετάστηκε εάν οι μεταβλητές ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ και των λαθών στο τεστ ΦΑ, ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, όπου και διαπιστώθηκε ότι δεν την ακολουθούσαν αφού το τεστ ήταν στατιστικά σημαντικό.

Το γεγονός ότι ο έλεγχος ήταν στατιστικά σημαντικός αυτό σήμαινε ότι απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση (δηλαδή, δεν μπορούσαμε να δεχθούμε την κανονικότητα). Επομένως, για να απαντήσουμε σε αυτήν την υπόθεση και να δούμε εάν οι συνεχείς μεταβλητές αυτές συσχετίζονταν μεταξύ τους χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο ρ του Spearman.

Η θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση $\rho(225)=-,56, p<,05$ μεταξύ του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ και των λαθών στο τεστ ΦΑ σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η τιμή της μιας μεταβλητής αυξάνεται και της άλλης επομένως η απάντηση στην 2^η υπόθεση ήταν θετική.

5.3 Υπόθεση 3η: Οι μαθητές/τριες θα έχουν υψηλή συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης Raven's Standard Progressive Matrices (RPMs)

Με την κατάταξη των μαθητών/τριών σε ομάδες με βάση τη βαθμολογία τους στο τεστ νοημοσύνης RPMs διαπιστώθηκε ότι 36 μαθητές/τριες (16,0%) είχαν ανώτερη ευφυΐα, ενώ 51 (22,7%) είχαν ευφυΐα καθοριστικά πάνω του μέσου όρου. Δηλαδή, αθροιστικά το 38,7% των μαθητών/τριών είχε ευφυΐα τουλάχιστον καθοριστικά πάνω του μέσου όρου. Τέλος, το 69,8% των μαθητών/τριών είχε από μέση υψηλή ευφυΐα και πάνω και το 10,2 % είχε ευφυΐα καθοριστικά κάτω του μέσου όρου (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Κατανομή συχνοτήτων στις κατηγορίες κατάταξης των μαθητών/τριών με βάση τα αποτελέσματα στο τεστ νοημοσύνης RPMs

Σκορ σε ΔΝ παιδιών RPMs (Κατηγορίες)	<i>f</i>	<i>έγκυρο %</i>
I ανώτερη ευφυΐα. Ποσοστό γύρω ή πάνω από 90%	36	16.0
II ευφυΐα, καθοριστικά πάνω του μέσου όρου. Ποσοστό από 75 έως 90%	51	22.7
III+ μέση υψηλή ευφυΐα. Ποσοστό μεταξύ από 50% έως 75%	70	31.1
III- μέση χαμηλή ευφυΐα. Ποσοστό μεταξύ από 25% έως 49%	45	20.0
IV ευφυΐα καθοριστικά κάτω του μέσου όρου. Ποσοστό κάτω του 25%	23	10.2

5.4 Υπόθεση 4η: Η επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ KYΓ και στο τεστ ΦΑ θα έχει συσχέτιση με τη συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs

Αρχικά, εξετάστηκε εάν οι μεταβλητές ορθογραφικών λαθών στο τεστ KYΓ, των λαθών στο τεστ ΦΑ, και της συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, όπου και διαπιστώθηκε ότι δεν την ακολουθούσαν αφού το τεστ ήταν στατιστικά σημαντικό.

Το γεγονός ότι ο έλεγχος ήταν στατιστικά σημαντικός αυτό σήμαινε ότι απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση (δηλαδή, δεν μπορούσαμε να δεχθούμε την κανονικότητα). Επομένως, για να απαντήσουμε σε αυτήν την υπόθεση και να εξετάσουμε εάν οι συνεχείς μεταβλητές αυτές συσχετίζονταν μεταξύ τους χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο ρ του Spearman.

Από το κριτήριο ρ του Spearman διαπιστώθηκε ότι υπήρχε αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής επίδοσης στο τεστ νοημοσύνης RPMs και

- του αριθμού των ορθογραφικών λαθών στο τεστ KYΓ ($\rho(225)=-,36, p<,05$) καθώς και
- του αριθμού των λαθών στο τεστ ΦΑ ($\rho(225)=-,40, p<,05$).

Η αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση σημαίνει ότι όσο υψηλότερη ήταν η συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs, τόσο χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών στο τεστ KYΓ και ο αριθμός των λαθών στο τεστ (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Συσχετίσεις ρ του Spearman μεταξύ της συνολικής επίδοσης στο τεστ νοημοσύνης RPMs, του αριθμού των ορθογραφικών λαθών στο KYΓ και του αριθμού των λαθών στο τεστ ΦΑ

		1	2	3
1.	Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο KYΓ	-		
2.	Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	.556**	-	
3.	ΔN παιδιών-RPMs	-.363**	-.400**	-

5.5 Υπόθεση 5η: Οι μαθητές/τριες θα έχουν υψηλή βαθμολογία σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II

- Για τη Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση του ερωτηματολογίου FDM II διαπιστώθηκε ότι η μέση τιμή $M.T.=4,0$ συνέπιπτε με τη διάμεσο και ήταν πάνω από το μέσο της κλίμακας (3,5). Η ελάχιστη τιμή ήταν 2,4 και η μέγιστη 5,4.
- Για τη Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση βρέθηκε ότι η μέση τιμή $M.T.=5,1$ ήταν ελάχιστα χαμηλότερη της διαμέσου ($Mdn=5,3$) και ήταν πολύ πάνω από τον μέσο της κλίμακας (3,5). Η ελάχιστη τιμή ήταν 2,0 και η μέγιστη 6,0 (η μέγιστη τιμή της κλίμακας).
- Για τη Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία η μέση τιμή $M.T.=3,4$ ήταν ελάχιστα πιο υψηλή από τη διάμεσο ($Mdn=3,3$) και ήταν ελάχιστα χαμηλότερη από τον μέσον της κλίμακας (3,5). Η ελάχιστη τιμή ήταν 1,6 και η μέγιστη 5,2.
- Για τη Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση η μέση τιμή ήταν $M.T.=4,5$ ήταν ελάχιστα υψηλότερη της διαμέσου ($Mdn=4,4$) και ήταν πολύ πάνω από τον μέσο της κλίμακας (3,5). Η ελάχιστη τιμή ήταν 2,6 και η μέγιστη 6,0 (η μέγιστη τιμή της κλίμακας).
- Για τη Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία η μέση τιμή ήταν $M.T.=4,7$, συνέπιπτε με τη διάμεσο και ήταν πολύ πάνω από τον μέσο της κλίμακας (3,5). Η ελάχιστη τιμή ήταν 2,7 και η μέγιστη 6,0 (η μέγιστη τιμή της κλίμακας).
- Για τη Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων η μέση τιμή ήταν $M.T.=4,6$, συνέπιπτε με τη διάμεσο και ήταν πολύ πάνω από τον μέσο της κλίμακας (3,5). Η ελάχιστη τιμή ήταν 2,8 και η μέγιστη 6,0 (η μέγιστη τιμή της κλίμακας) (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Μέτρα θέσης και διασποράς της κάθε διάστασης του ερωτηματολογίου
FDM II

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	4.0	.5	2.4	5.4	4.0	.7
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5.1	.8	2.0	6.0	5.3	1.2
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3.4	.5	1.6	5.2	3.3	.7
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4.5	.7	2.6	6.0	4.4	1.1
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4.7	.8	2.7	6.0	4.7	1.2
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα- Σύγκρουση ρόλων	4.6	.6	2.8	6.0	4.6	.9

5.6 Υπόθεση 6η: Η επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ θα έχει συσχέτιση με τη συνολική επίδοση σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II

Αρχικά, εξετάστηκε εάν οι μεταβλητές ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ, των λαθών στο τεστ ΦΑ, καθώς και όλων των διαστάσεων του ερωτηματολογίου FDM II, ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, όπου και διαπιστώθηκε ότι δεν την ακολουθούσαν, αφού το τεστ ήταν στατιστικά σημαντικό.

Το γεγονός ότι ο έλεγχος ήταν στατιστικά σημαντικός αυτό σήμαινε ότι απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση (δηλαδή, δεν μπορούσαμε να δεχθούμε την κανονικότητα). Επομένως, για να απαντήσουμε σε αυτήν την υπόθεση και να δούμε εάν οι συνεχείς μεταβλητές αυτές συσχετίζονταν μεταξύ τους χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο ρ του Spearman.

Αρχικά, από το κριτήριο ρ του Spearman διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν οι πιο κάτω συσχετίσεις μεταξύ του αριθμού των λαθών ΚΥΓ από τη μία και σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II από την άλλη. Αναλυτικά, ο αριθμός των λαθών ΚΥΓ είχε:

- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 1: Εξατομικήυση-Συγχώνευση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,16, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,42, p<,05$).
- Αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,02, p>,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,38, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,44, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,36, p<,05$).

Η αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση σημαίνει ότι όσο χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των λαθών ΚΥΓ τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση και στις πέντε από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II.

Στη συνέχεια, από το κριτήριο ρ του Spearman διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν οι πιο κάτω συσχετίσεις μεταξύ του αριθμού των λαθών στο τεστ ΦΑ από την μία καθώς και σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II από την άλλη. Αναλυτικά, ο αριθμός των λαθών στο τεστ ΦΑ είχε:

- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 1: Εξατομικήυση-Συγχώνευση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,19, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,31, p<,05$).
- Αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,02, p>,05$).

- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,29, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,36, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,35, p<,05$).

Η αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση σημαίνει ότι όσο χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των λαθών στο τεστ ΦΑ τόσο υψηλότερη ήταν συνολική επίδοση στις πέντε από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. Συσχετίσεις ρ του Spearman μεταξύ του αριθμού των ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ, και της βαθμολογίας σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II

	1	2
1. Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	-	
2. Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	.556**	-
3. Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	-.158*	-.191**
4. Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	-.417**	-.309**
5. Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	-.016	-.021
6. Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	-.377**	-.294**
7. Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	-.440**	-.358**
8. Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	-.364**	-.347**

*** $p<,001$ ** $p<,01$ * $p<,05$

5.7 Υπόθεση 7η: Η συνολική επίδοση των μαθητών/τριών στο τεστ νοημοσύνης RPMs θα έχει συσχέτιση με τη βαθμολογία σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II
Αρχικά, εξετάστηκε αν οι μεταβλητές της συνολικής επίδοσης των μαθητών/τριών στο τεστ νοημοσύνης RPMs, καθώς και όλων των διαστάσεων του ερωτηματολογίου FDM

II, ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, όπου και διαπιστώθηκε ότι δεν την ακολουθούσαν αφού το τεστ ήταν στατιστικά σημαντικό.

Το γεγονός ότι ο έλεγχος ήταν στατιστικά σημαντικός αυτό σήμαινε ότι απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση (δηλαδή, δεν μπορούσαμε να δεχθούμε την κανονικότητα). Επομένως, για να απαντήσουμε σε αυτήν την υπόθεση και να δούμε αν οι συνεχείς μεταβλητές αυτές συσχετίζονταν μεταξύ τους χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο ρ του Spearman.

Από το κριτήριο ρ του Spearman διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν οι πιο κάτω συσχετίσεις μεταξύ της συνολικής επίδοσης των μαθητών/τριών στο τεστ νοημοσύνης RPMs από την μία και με κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II από την άλλη.

Αναλυτικά, η συνολική επίδοση των μαθητών/τριών στο τεστ νοημοσύνης RPMs είχε:

- Θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη *Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση* του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=,08, p>,05$).
- Θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη *Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση* του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=,29, p<,05$).
- Θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη *Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία* του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=,06, p>,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη *Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση* του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=,26, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη *Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία* του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=,29, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη *Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση* ρόλων του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=,22, p<,05$).

Η θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση σημαίνει ότι όσο υψηλότερη ήταν η συνολική επίδοση των μαθητών/τριών στο τεστ RPMs τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση και στις τέσσερις από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II (Πίνακας 13 Πίνακας 13).

Πίνακας 13. Συσχετίσεις ρ του Spearman μεταξύ της συνολικής επίδοσης των μαθητών/τριών στο τεστ νοημοσύνης RPMs, και της βαθμολογίας σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II

	1
1. ΔN παιδιών-RPMs	-
2. Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	.080
3. Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	.287**
4. Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	.055
5. Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	.264**
6. Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	.294**
7. Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	.219**

5.8 Υπόθεση 8η: Η επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ θα έχει συσχέτιση με τη συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs και σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II

Αρχικά, εξετάστηκε εάν οι μεταβλητές ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ, των λαθών στο τεστ ΦΑ, της συνολικής επίδοσης στο τεστ νοημοσύνης RPMs, καθώς και όλων των διαστάσεων του ερωτηματολογίου FDM II, ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, όπου και διαπιστώθηκε ότι δεν την ακολουθούσαν, εφόσον το τεστ ήταν στατιστικά σημαντικό.

Το γεγονός ότι ο έλεγχος ήταν στατιστικά σημαντικός αυτό σήμαινε ότι απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση (δηλαδή, δεν μπορούσαμε να δεχθούμε την κανονικότητα). Επομένως, για να απαντήσουμε σε αυτήν την υπόθεση και να δούμε αν οι συνεχείς μεταβλητές αυτές συσχετίζονταν μεταξύ τους χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο ρ του Spearman.

Αρχικά, από το κριτήριο ρ του Spearman διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν οι πιο κάτω συσχετίσεις μεταξύ του αριθμού των στο τεστ ΚΥΓ από τη μία και της συνολικής επίδοσης στο τεστ νοημοσύνης RPMs, καθώς και σε κάθε διάσταση του

ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II από την άλλη. Αναλυτικά, ο αριθμός των λαθών στο KYT είχε:

- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs ($\rho(225)=-,36, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,16, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,42, p<,05$).
- Αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,02, p>,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,38, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,44, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,36, p<,05$).

Η αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση σημαίνει ότι όσο χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των λαθών στο τεστ KYT, τόσο υψηλότερη ήταν συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs, καθώς και στις πέντε από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II.

Στη συνέχεια, από το κριτήριο ρ του Spearman διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν οι πιο κάτω συσχετίσεις μεταξύ του αριθμού των λαθών στο τεστ ΦΑ από την μία και της συνολικής επίδοσης στο τεστ νοημοσύνης RPMs, καθώς και σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II από την άλλη. Αναλυτικά ο αριθμός των λαθών στο τεστ ΦΑ είχε:

- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs ($\rho(225)=-,40, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση του ερωτηματολογίου FDM II (FDM II) ($\rho(225)=-,19, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,31, p<,05$).

- Αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,02, p>,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,29, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,36, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,35, p<,05$).

Η αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση σημαίνει ότι όσο χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των λαθών στο τεστ ΦΑ τόσο υψηλότερη ήταν συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs, καθώς και στις πέντε από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II (Πίνακας 14).

Πίνακας 14. Συσχετίσεις ρ του Spearman μεταξύ του αριθμού των ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ και ΦΑ και της συνολικής επίδοσης των μαθητών/τριών στο τεστ νοημοσύνης RPMs και της βαθμολογίας σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II

	1	2
1. Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	-	
2. Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	.556**	-
3. ΔN παιδιών-RPMs	-.363**	-.400**
4. Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	-.158*	-.191**
5. Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	-.417**	-.309**
6. Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	-.016	-.021
7. Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	-.377**	-.294**
8. Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	-.440**	-.358**
9. Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	-.364**	-.347**

*** $p<,001$ ** $p<,01$ * $p<,05$

5.9 Υπόθεση 9η: Τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών θα έχουν συσχέτιση με την επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ, τον βαθμό νοημοσύνης στο τεστ RPMs και την οικογενειακή δυναμική στο ερωτηματολόγιο FDM II

Αρχικά, έγινε έλεγχος της κανονικότητας των μεταβλητών της επίδοσης των παιδιών στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν την δυναμική της οικογένειας (FDM II), σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ Shapiro-Wilk test of normality για ανεξάρτητα δείγματα ως προς την κανονικότητα τους ως προς τις υπό εξέταση κοινωνικό-δημογραφικές μεταβλητές (Φύλο, αριθμός μελών οικογένειας, σειρά γέννησης, επάγγελμα πατέρα μητέρας κλπ.), οπότε διαπιστώθηκε ότι αυτές δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, αφού το αποτέλεσμα ήταν στατιστικά σημαντικό.

Στη συνέχεια, για όλες αυτές τις συνεχείς μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα για τις δημογραφικές μεταβλητές με δυο κατηγορίες (φύλο κλπ.), για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές. Κατόπιν, έγινε χρήση του μη-παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα για τις μεταβλητές με τρεις κατηγορίες και πάνω (επάγγελμα πατέρα μητέρας κλπ.).

Φύλο:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών κατά φύλο στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν στη δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουμε στις δυο επόμενες μεταβλητές:

- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ: Τα αγόρια ($\Delta.T.= 10,00$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από τα κορίτσια ($\Delta.T.= 5,50$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 4881,50 με $p=0,003<0,01$, δηλαδή, στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,20.
- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ: Τα αγόρια ($\Delta.T.= 7,00$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά από τα κορίτσια ($\Delta.T.= 5,50$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 4698,00 με $p=0,001<0,01$, δηλαδή, στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,22 (Πίνακας 15 Πίνακας 15).

Πίνακας 15. Σύγκριση των διαφορών σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II

Μεταβλητές	Αγόρι		Κορίτσι	
	(n =111)		(n =114)	
	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>		
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	10,00 (16,00)	5,50 (10,00)	4881,500	,003
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	7,00 (6,00)	5,00 (4,00)	4698,000	,001
ΔΝ παιδιών-RPMs	39,00 (1,00)	38,50 (1,00)	6164,500	,739
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	3,92 (,69)	4,00 (,77)	5526,000	,100
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,36 (1,28)	5,27 (1,18)	6135,000	,694
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,20 (,70)	3,40 (,80)	5794,500	,274
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,33 (1,00)	4,56 (1,00)	5818,000	,297
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4,73 (1,00)	4,73 (1,36)	612,000	,671
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,50 (1,00)	4,67 (,83)	5837,000	,315

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο, ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Mann-Whitney *U* και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Αριθμός μελών οικογένειας (2 ομάδες 1-4 μέλη, 5-10 μέλη):

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών κατά αριθμό μελών της οικογένειας στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν στη δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν έχουμε σε καμία από τις υπό εξέταση μεταβλητές (Πίνακας 16 Πίνακας 16).

Πίνακας 16. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II ανάλογα με τις ομάδες αριθμού μελών της οικογένειάς τους

Μεταβλητές	1-4 άτομα	5-10 άτομα		
	(n =140)	(n =85)		
	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>		
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	6,00 (12,00)	8,00 (15,00)	5069,500	,062
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	5,00 (5,00)	6,00 (5,00)	5446,000	,285
ΔΝ παιδιών-RPMs	39,00 (11,00)	38,00 (8,00)	5486,500	,327
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	4,00 (.61)	3,92 (.76)	5463,500	,303
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,41 (1,23)	5,27 (1,09)	5366,000	,217
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,30 (.70)	3,40 (.70)	5259,000	,144
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,44 (1,00)	4,44 (1,11)	561,500	,473
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4,73 (1,13)	4,64 (1,09)	5162,000	,096
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,67 (1,00)	4,50 (.92)	5139,500	,087

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο, ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Mann-Whitney *U* και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Επάγγελμα πατέρα (4 κατηγορίες):

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών κατά επάγγελμα του πατέρα (4 κατηγορίες) στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν στη δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν έχουμε σε καμία από τις υπό εξέταση μεταβλητές (Πίνακας 17Πίνακας 17).

Πίνακας 17. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II ανάλογα με τις κατηγορίες του επαγγέλματος του πατέρα τους

Μεταβλητές	Επιστημονικά & Ελεύθερα Επαγγέλματα	Τεχνικοί, υπάλληλοι γραφείου και Χειρονάκτες παροχής υπηρεσιών	Χειρονάκτες	Συνταξιούχοι/ες Φοιτητές/τριες Άνεργοι/ες Νοικοκυρές	H (3)	P
	(n =79)	(n =86)	(n =55)	(n =5)		
	<i>Δ.Τ. (Ε.Ε.)</i>	<i>Δ.Τ. (Ε.Ε.)</i>	<i>Δ.Τ. (Ε.Ε.)</i>	<i>Δ.Τ. (Ε.Ε.)</i>		
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	7,00 (14,00)	6,00 (12,00)	10,00 (17,00)	3,00 (11,00)	4,454	,216
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	6,00 (5,00)	5,00 (4,00)	7,00 (6,00)	4,00 (4,00)	1,910	,591
ΔΝ παιδιών-RPMs	40,00 (10,00)	39,00 (10,00)	37,00 (8,00)	41,00 (12,00)	7,477	,058
Διάσταση 1: Εξατομίκευση- Συγχώνευση	3,92 (,69)	3,92 (,69)	4,00 (,85)	4,31 (,31)	5,648	,130
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα- Απομόνωση	5,45 (1,09)	5,36 (1,00)	5,18 (1,27)	5,27 (,73)	1,225	,747
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,30 (,80)	3,40 (,80)	3,20 (,40)	3,70 (,60)	2,850	,415
Διάσταση 4: Σταθερότητα- Αποδιοργάνωση	4,56 (1,00)	4,44 (1,00)	4,33 (1,00)	4,33 (1,56)	2,545	,467
Διάσταση 5: Σαφής- Ασαφής επικοινωνία	4,73 (1,18)	4,59 (1,00)	4,73 (1,36)	5,09 (,55)	1,664	,645
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα -Σύγκρουση ρόλων	4,67 (,83)	4,54 (,92)	4,42 (1,08)	5,08 (,67)	4,169	,244

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο, ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Η Kruskal-Wallis και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Επάγγελμα μητέρας (4 κατηγορίες):

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών κατά επάγγελμα του πατέρα (4 κατηγορίες) στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν την δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουμε στη μεταβλητή:

- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ όπου $H(3)=16,16$, $p=0,000<0,01$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα ζεύγη από τις κατηγορίες επαγγελμάτων της μητέρας στα οποία παρουσιάζονται στατιστικά σημαντικές διαφορές είναι στον αριθμό των λαθών ΚΥΓ είναι:

- Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες ασκούν Επιστημονικά & Ελεύθερα Επαγγέλματα είχαν στατιστικά χαμηλότερες τιμές στον αριθμό λαθών ($\Delta.T.=3,00$) σε σχέση με τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είναι Συνταξιούχες, Φοιτήτριες, Άνεργες, Νοικοκυρές ($\Delta.T.=9,00$, $p=0,047<0,05$) και Χειρώνακτες ($\Delta.T.=18,00$, $p=0,001<0,01$)
- Τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είναι Τεχνικοί, Υπάλληλοι γραφείου και παροχής υπηρεσιών είχαν στατιστικά χαμηλότερες τιμές στον αριθμό λαθών ($\Delta.T. = 3,50$) σε σχέση με τα παιδιά των οποίων οι μητέρες είναι Χειρώνακτες ($\Delta.T.=18,00$, $p=0,014<0,05$ (Πίνακας 18Πίνακας 18).

Πίνακας 18. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο Σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου

FDM II

Μεταβλητές	Επιστημονικά & Ελεύθερα Επαγγέλματα	Τεχνικοί, υπάλληλοι γραφείου και παροχής υπηρεσιών	Χειρώνακτες	Συνταξιούχες Φοιτήτριες Άνεργες Νοικοκυρές	H (3)	P
	(n =37)	(n =86)	(n =17)	(n =85)		
	<i>Δ.T. (E.E.)</i>	<i>Δ.T. (E.E.)</i>	<i>Δ.T. (E.E.)</i>	<i>Δ.T. (E.E.)</i>		
Σύνολο Ορθογραφικών Λαθών στο ΚΥΓ	3.00 (6.00)	5.50 (13.00)	18.00 (11.00)	9.00 (12.00)	16.162	.001
Σύνολο Ορθογραφικών Λαθών στο ΦΑ	5,00 (4,00)	6,00 (5,00)	6,00 (4,00)	6,00 (5,00)	3,806	,283
ΔΝ παιδιών-RPMs	40,00 (13,00)	39,00 (9,00)	39,00 (9,00)	38,00 (9,00)	1,568	,667
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	4,08 (,54)	3,92 (,69)	3,92 (,77)	4,00 (,69)	1,994	,574
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,45 (,91)	5,41 (1,00)	5,00 (1,27)	5,09 (1,36)	4,586	,205
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,40 (,70)	3,25 (,60)	3,30 (1,1,0)	3,30 (,80)	1,410	,703
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,67 (,89)	4,44 (1,11)	4,11 (,89)	4,44 (1,00)	3,516	,319
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4,91 (,91)	4,86 (1,09)	4,45 (1,18)	4,55 (1,18)	4,737	,192
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα	4,92 (,58)	4,58 (,92)	4,33 (,75)	4,50 (1,00)	9,114	,028
-Σύγκριση ρόλων						

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο, ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους H Kruskal-Wallis και αντίστοιχο p-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ποιος/α σε βοηθάει στα μαθήματά σου (4 κατηγορίες):

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών ανάλογα με το ποιος τα βοηθάει στα μαθήματά τους (4 κατηγορίες) στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν στη δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουμε στις μεταβλητές :

- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ: $H(3)=13,43$, $p=0,004<0,01$). Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που δεν τα βοηθάει κανένας ($\Delta.T.=5,50$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που τα βοηθάει Δάσκαλος/α ($\Delta.T.=12,00$, $p=0,032<0,05$).
- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ: $H(3)=9,86$, $p=0,020<0,05$). Με τα post hoc tests δεν εντοπίστηκε κάποιο επιμέρους ζεύγος κατηγοριών που βοηθά στα μαθήματα με στατιστικά σημαντικές διαφορές.
- Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία: $H(3)=8,38$, $p=0,039<0,05$). Με τα post hoc tests δεν εντοπίστηκε κάποιο επιμέρους ζεύγος κατηγοριών που βοηθά στα μαθήματα με στατιστικά σημαντικές διαφορές.
- Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων: $H(3)=8,30$, $p=0,040<0,05$. Με τα post hoc tests δεν εντοπίστηκε κάποιο επιμέρους ζεύγος κατηγοριών που βοηθά στα μαθήματα με στατιστικά σημαντικές διαφορές (Πίνακας 19 Πίνακας 19).

Πίνακας 19. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II ανάλογα με τις κατηγορίες των ατόμων που βοηθούν τα παιδιά στα μαθήματα

Μεταβλητές	Κανένας (n =108)	Γονείς (n =91)	Αδέλφια (n =13)	Δάσκαλος/α στο σπίτι ή άλλος (n =13)	H (3)	P
	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>		
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	5,50 (12,5)	7,00 (15,00)	16,00 (14,00)	12,00 (15,00)	13,429	,004
Σύνολο ορθογραφικών λαθών ΦΑ	5,00 (4,50)	6,00 (5,00)	8,00 (5,00)	8,00 (4,00)	9,855	,020
ΔΝ παιδιών-RPMs	39,00 (1,50)	39,00 (11,00)	34,00 (9,00)	37,00 (7,00)	3,089	,378
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	4,08 (,62)	3,85 (,77)	3,92 (,77)	3,85 (,46)	7,150	,067
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,41 (1,00)	5,27 (1,180)	4,73 (1,09)	4,73 (1,64)	4,136	,247
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,25 (,75)	3,30 (,60)	3,50 (1,00)	3,10 (,60)	3,502	,320
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,56 (,89)	4,44 (1,11)	4,33 (1,67)	4,33 (1,11)	3,116	,374
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4,91 (1,00)	4,64 (1,18)	4,55 (,82)	4,45 (1,09)	8,388	,039
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,58 (,79)	4,67 (1,00)	4,33 (,58)	4,00 (,75)	8,303	,040

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο, ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους H Kruskal-Wallis και αντίστοιχο p-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Είσαι ευχαριστημένος/η από την πρόοδο και τους βαθμούς σου στο σχολείο (7 κατηγορίες):

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών ανάλογα τις κατηγορίες των απαντήσεων στο ερώτημα «είσαι ευχαριστημένος/η από την πρόοδο και τους βαθμούς σου στο σχολείο» στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης RPMs και αυτών που αφορούν στη δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουμε στις μεταβλητές:

- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ: $H(6)=41,64, p=0,000<0,001$. (

Μεταβλητές	Δεν ξέρω (n =20)	Ναι (n =126)	Όχι (n =8)	Θα ήθελα να είμαι άριστος/η (n =39)	Θα ήθελα να έχω καλύτερους βαθμούς (n =24)	Θα ήθελα να διαβάζω λιγότερο (n =5)	Θα ήθελα να μη διαβάζω καθόλου (n =3)	H (6)	p
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	19,50 (22,5)	4,00 (9,00)	13,00 (13,00)	1,00 (15,00)	13,50 (13,5,00)	14,00 (8,00)	25,00 (12,00)	41,637	,000

Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	7,50 (8,50)	5,00 (4,00)	6,50 (2,50)	7,00 (4,00)	7,00 (6,00)	11,00 (1,00)	13,00 (1,00)	26,526	,000
ΔΝ παιδιών-RPMs	38,00 (11,50)	4,00 (1,00)	39,00 (6,00)	36,00 (9,00)	37,00 (15,50)	38,00 (9,00)	39,00 (24,00)	1,871	,092
Διάσταση 1: Εξατομικευση-Συγχώνευση	4,27 (1,00)	4,00 (,69)	3,88 (,88)	3,92 (,69)	3,92 (,50)	4,23 (,62)	3,77 (,77)	5,886	,436
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	4,41 (1,86)	5,55 (,82)	5,41 (,64)	5,18 (1,18)	4,59 (1,27)	4,82 (1,18)	3,91 (1,09)	27,349	,000
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,25 (,60)	3,40 (,80)	3,40 (,60)	3,20 (,70)	3,15 (,70)	3,20 (,20)	2,80 (1,30)	3,159	,789
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,39 (1,11)	4,67 (1,00)	4,00 (,89)	4,22 (,89)	4,11 (1,11)	4,00 (,11)	3,44 (1,33)	25,172	,000
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4,45 (1,45)	5,00 (1,00)	4,45 (,91)	4,64 (,91)	4,00 (,82)	4,09 (1,64)	3,82 (1,45)	31,957	,000
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,38 (1,17)	4,75 (,75)	4,54 (,46)	4,17 (1,08)	4,25 (,75)	4,08 (,25)	4,00 (,92)	32,035	,000

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο, ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Η Kruskal-Wallis και αντίστοιχο p -value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

-). Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «ναι» ($\Delta.T.=4,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - Θα ήθελα να είμαι άριστος/η ($\Delta.T.=10,00$, $p=0,033<0,05$)
 - Δεν ξέρω ($\Delta.T.=19,50$ $p=0,006<0,05$)
 - Θα ήθελα να έχω καλύτερους βαθμούς ($\Delta.T.=13,50$, $p=0,000<0,001$).
- Σύνολο ορθογραφικών λαθών ΦΑ: $H(6)=25,53$, $p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «ναι» ($\Delta.T.=5,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει Θα ήθελα να είμαι άριστος ($\Delta.T.=7,00$, $p=0,014<0,05$).
- Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση: $H(6)=27,35$, $p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «ναι» ($\Delta.T.=5,55$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - Δεν ξέρω ($\Delta.T.=4,41$ $p=0,016<0,05$)
 - Θα ήθελα να έχω καλύτερους βαθμούς ($\Delta.T.=4,59$ $p=0,014<0,05$).
- Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση: $H(6)=25,17$, $p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «ναι» ($\Delta.T.=4,67$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - Θα ήθελα να είμαι άριστος/η ($\Delta.T.=4,22$, $p=0,048<0,05$)
 - Θα ήθελα να έχω καλύτερους βαθμούς ($\Delta.T.=4,11$, $p=0,043<0,05$).
- Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία: $H(6)=31,96$, $p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «ναι» ($\Delta.T.=5,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά

που είχαν απαντήσει Θα ήθελα να έχω καλύτερους βαθμούς ($\Delta.T.=4,00$
 $p=0,000<0,001$).

- Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων: ($H(6)=32,04$
 $p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «ναι» ($\Delta.T.=4,75$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:

- Θα ήθελα να είμαι άριστος ($\Delta.T.=4,17$ $p=0,005<0,01$)
- Θα ήθελα να έχω καλύτερους βαθμούς ($\Delta.T.=4,25$ $p=0,002<0,01$)

(Πίνακας 20/Πίνακας 20).

Πίνακας 20. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων στο ερώτημα «είσαι ευχαριστημένος/η από την πρόοδο και τους βαθμούς σου στο σχολείο»

Μεταβλητές	Δεν ξέρω (n =20)	Ναι (n =126)	Όχι (n =8)	Θα ήθελα να είμαι άριστος/η (n =39)	Θα ήθελα να έχω καλύτερους βαθμούς (n =24)	Θα ήθελα να διαβάζω λιγότερο (n =5)	Θα ήθελα να μη διαβάζω καθόλου (n =3)	H (6)	p
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	19,50 (22,5)	4,00 (9,00)	13,00 (13,00)	1,00 (15,00)	13,50 (13,5,00)	14,00 (8,00)	25,00 (12,00)	41,637	,000
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	7,50 (8,50)	5,00 (4,00)	6,50 (2,50)	7,00 (4,00)	7,00 (6,00)	11,00 (1,00)	13,00 (1,00)	26,526	,000
ΔΝ παιδιών-RPMs	38,00 (11,50)	4,00 (1,00)	39,00 (6,00)	36,00 (9,00)	37,00 (15,50)	38,00 (9,00)	39,00 (24,00)	1,871	,092
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	4,27 (1,00)	4,00 (,69)	3,88 (,88)	3,92 (,69)	3,92 (,50)	4,23 (,62)	3,77 (,77)	5,886	,436
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	4,41 (1,86)	5,55 (,82)	5,41 (,64)	5,18 (1,18)	4,59 (1,27)	4,82 (1,18)	3,91 (1,09)	27,349	,000
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,25 (,60)	3,40 (,80)	3,40 (,60)	3,20 (,70)	3,15 (,70)	3,20 (,20)	2,80 (1,30)	3,159	,789
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,39 (1,11)	4,67 (1,00)	4,00 (,89)	4,22 (,89)	4,11 (1,11)	4,00 (,11)	3,44 (1,33)	25,172	,000
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4,45 (1,45)	5,00 (1,00)	4,45 (,91)	4,64 (,91)	4,00 (,82)	4,09 (1,64)	3,82 (1,45)	31,957	,000
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,38 (1,17)	4,75 (,75)	4,54 (,46)	4,17 (1,08)	4,25 (,75)	4,08 (,25)	4,00 (,92)	32,035	,000

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο, ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους H Kruskal-Wallis και αντίστοιχο p-value. Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Οι γονείς σου είναι ευχαριστημένοι από την πρόοδο σου στο σχολείο (7 κατηγορίες):
Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών ανάλογα τις κατηγορίες των απαντήσεων στο ερώτημα «Οι γονείς σου είναι ευχαριστημένοι από την πρόοδο σου στο σχολείο» στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν στη δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουμε στις μεταβλητές:

- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ: $H(6)=4,72$, $p=0,000<0,001$ (Πίνακας 21). Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «ναι» ($\Delta.T.=4,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:

- Θα ήθελαν να είμαι άριστος/η ($\Delta.T.=10,00, p=0,007<0,01$)
 - Δεν ξέρω ($\Delta.T.=11,00, p=0,004<0,01$)
 - Θα ήθελαν να διαβάζω περισσότερο ($\Delta.T.=16,00, p=0,012<0,05$)
 - Θα ήθελαν να έχω καλύτερους βαθμούς ($\Delta.T.=14,00, p=0,002<0,01$).
- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ: $H(6)=24,19, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «ναι» ($\Delta.T.=5,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Θα ήθελα να είμαι άριστος/η» ($\Delta.T.=7,00, p=0,026<0,05$).
- ΔΝ παιδιών-RPMs: $H(6)=16,37, p=0,012<0,05$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Ναι» ($\Delta.T.=40,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Λένε δεν διαβάζω» ($\Delta.T.=25,00, p=0,034<0,05$).
- Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση: $H(6)=34,90, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Ναι» ($\Delta.T.=5,55$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
- Λένε ότι δεν διαβάζω ($\Delta.T.=3,77, p=0,033<0,05$)
 - Θα ήθελαν να διαβάζω περισσότερο ($\Delta.T.=4,27, p=0,002<0,01$)
 - Δεν ξέρω ($\Delta.T.=4,36, p=0,024<0,05$).
- Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση: $H(6)=30,64, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «ναι» ($\Delta.T.=4,67$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
- Λένε ότι δεν διαβάζω ($\Delta.T.=3,67, p=0,044<0,05$).
 - Θα ήθελαν να διαβάζω περισσότερο ($\Delta.T.=4,00, p=0,006<0,01$).
- Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία: $H(6)=39,24, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «ναι» ($\Delta.T.=5,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
- Θα ήθελαν να διαβάζω περισσότερο ($\Delta.T.=4,00, p=0,001<0,01$).
 - Θα ήθελαν να έχω καλύτερους βαθμούς ($\Delta.T.=4,18, p=0,003<0,01$).
- Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων: $H(6)=42,29, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει:

- «ναι» ($\Delta.T.=4,75$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - Θα ήθελαν να είμαι άριστος ($\Delta.T.=4,33, p=0,013<0,05$)
 - Θα ήθελαν να διαβάζω περισσότερο ($\Delta.T.=3,92, p=0,001<0,01$).
 - Λένε ότι δεν διαβάζω «Καθόλου» ($\Delta.T.=3,63, p=0,020<0,05$)
- «όχι» ($\Delta.T.=5,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - Θα ήθελαν να διαβάζω περισσότερο ($\Delta.T.=3,92, p=0,024<0,05$)
 - Λένε ότι δεν διαβάζω καθόλου ($\Delta.T.=3,63, p=0,020<0,05$) (Πίνακας 21).

Πίνακας 21. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων στο ερώτημα «οι γονείς σου είναι ευχαριστημένοι από την πρόοδο και τους βαθμούς σου στο σχολείο»

Μεταβλητές	Δεν ξέρω (n =23)	Ναι (n =127)	Όχι (n =5)	Θα ήθελα να είμαι άριστος/η (n =36)	Θα ήθελα να έχω καλύτερο/ες βαθμούς (n =17)	Θα ήθελα να διαβάζω περισσότερο (n =13)	Λένε ότι δε διαβάζω καθόλου (n =4)	H (6)	p
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	11,00 (22,00)	4,00 (9,00)	10,00 (11,00)	10,00 (15,50)	14,00 (14,00)	16,00 (9,00)	18,50 (23,00)	42,717	,000
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	9,00 (7,00)	5,00 (4,00)	6,00 (2,00)	7,00 (5,50)	6,00 (6,00)	8,00 (6,00)	10,00 (6,00)	24,192	,000
ΔΝ παιδιών-RPMs	38,00 (10,00)	40,00 (10,00)	39,00 (,00)	37,00 (10,00)	37,00 (11,00)	37,00 (11,00)	25,00 (9,50)	16,367	,012
Διάσταση 1: Εξατομικήευση-Συγχώνευση	4,08 (,85)	4,00 (,69)	4,00 (,69)	4,00 (,77)	3,92 (,31)	3,85 (,46)	3,77 (,42)	1,889	,930
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	4,36 (1,82)	5,55 (,82)	5,45 (,91)	5,23 (1,36)	4,82 (,82)	4,27 (1,18)	3,77 (,59)	34,898	,000
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,50 (,70)	3,40 (,80)	3,20 (,10)	3,20 (,50)	3,20 (,40)	3,20 (,90)	3,65 (1,10)	2,450	,874
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,33 (1,11)	4,67 (1,00)	4,11 (2,11)	4,17 (1,17)	4,22 (,44)	4,00 (,67)	3,67 (,11)	3,644	,000
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4,55 (1,45)	5,00 (1,09)	4,91 (,18)	4,64 (1,00)	4,18 (,64)	4,00 (1,09)	3,64 (1,00)	39,239	,000
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,33 (1,17)	4,75 (,75)	5,00 (,50)	4,33 (1,13)	4,25 (,67)	3,92 (,58)	3,63 (,50)	42,288	,000

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (Δ), ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους H Kruskal-Wallis και αντίστοιχο p-value. Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Σημειώστε όσο δυσκολεύεστε στα παρακάτω μαθήματα (4 κατηγορίες):

Ανάγνωση:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών ανάλογα τις κατηγορίες των απαντήσεων στο ερώτημα «πόσο δυσκολεύεσαι στην ανάγνωση» στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν στη δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουμε στις μεταβλητές:

- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ: $H(3)=32,35, p=0,000<0,001$ (Πίνακας 22). Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=5,50$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Λίγο» ($\Delta.T.=16,00, p=0,000<0,001$)
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=25,00, p=0,007<0,01$).
- Σύνολο ορθογραφικών λαθών ΦΑ: $H(3)=16,45, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=5,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Λίγο» ($\Delta.T.=7,00, p=0,013<0,05$).
- Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση: $H(3)=18,37, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=5,45$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Λίγο» ($\Delta.T.=4,82, p=0,006<0,01$)
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=3,82, p=0,021<0,05$).
- Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση: $H(3)=9,44, p=0,024<0,05$. Με τα post hoc tests δεν εντοπίσαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιμέρους απαντήσεων των παιδιών (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ).
- Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία: $H(3)=13,30, p=0,004<0,01$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,91$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που απάντησαν «Πολύ» ($\Delta.T.=3,67, p=0,038<0,05$).
- Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων: $H(3)=14,46, p=0,002<0,01$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν

απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,67$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Πολύ» ($\Delta.T.=3,67$ $p=0,015<0,05$) (Πίνακας 22).

Πίνακας 22. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών στο ερώτημα πόσο δυσκολεύονται στην ανάγνωση

Μεταβλητές	Καθόλου (n =162)	Λίγο (n =53)	Πολύ (n =7)	Πάρα πολύ (n =3)	H (3)	p
	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>		
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	5,50 (10,00)	16,00 (19,00)	25,00 (26,00)	8,00 (12,00)	32,346	,000
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	5,00 (4,00)	7,00 (6,00)	11,00 (15,00)	11,00 (7,00)	16,454	,001
ΔΝ παιδιών-RPMs	39,00 (9,00)	37,00 (11,00)	30,00 (22,00)	29,00 (13,00)	7,190	,066
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	4,00 (,77)	4,00 (,62)	4,00 (,46)	3,69 (,31)	3,275	,351
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,45 (,82)	4,82 (1,45)	3,82 (1,64)	5,18 (2,91)	18,365	,000
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,40 (,80)	3,20 (,60)	3,20 (,40)	3,30 (1,30)	2,340	,505
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,56 (1,11)	4,33 (,89)	4,00 (,56)	4,11 (1,89)	9,437	,024
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4,91 (1,09)	4,45 (,91)	3,64 (1,27)	4,09 (1,64)	13,301	,004
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,67 (,83)	4,50 (1,08)	3,67 (,67)	4,08 (,83)	14,462	,002

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο, ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους H Kruskal-Wallis και αντίστοιχο p-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ορθογραφία:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών ανάλογα τις κατηγορίες των απαντήσεων στο ερώτημα «πόσο δυσκολεύεσαι στην ορθογραφία» στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν την δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουμε στις μεταβλητές:

- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ: $H(3)=57,31$, $p=0,000<0,001$ (Πίνακας 23). Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Λίγο» ($\Delta.T.=12,00$, $p=0,000<0,001$)

- «Πολύ» ($\Delta.T.=22,00, p=0,000<0,001$)
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=17,00, p=0,016<0,05$).
- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ: $H(3)=26,45, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=5,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Λίγο» ($\Delta.T.=7,00, p=0,000<0,001$).
- Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση: $H(3)=21,26, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=5,45$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
- «Λίγο» ($\Delta.T.=5,18, p=0,047<0,05$)
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=4,27, p=0,005<0,01$)
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,67, p=0,026<0,05$).
- Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση: $H(3)=12,41, p=0,006<0,01$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,61$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,67, p=0,019<0,05$).
- Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία: $H(3)=33,81, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=5,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
- «Λίγο» ($\Delta.T.=4,45, p=0,000<0,001$)
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=4,00, p=0,003<0,01$)
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,45, p=0,002<0,01$).
- Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων: $H(3)=20,65, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,75$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
- «Λίγο» ($\Delta.T.=4,50, p=0,011<0,05$)
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=4,00, p=0,028<0,05$)
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,67, p=0,022<0,05$) (Πίνακας 23 Πίνακας 23).

Πίνακας 23. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών στο ερώτημα πόσο δυσκολεύονται στην ορθογραφία

Μεταβλητές	Καθόλου (n =132)	Λίγο (n =71)	Πολύ (n =15)	Πάρα πολύ H (3) (n =7)	<i>p</i>
	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	4,00 (8,00)	12,00 (15,00)	22,00 (14,00)	17,00 (16,00)	57,311 , ,000
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	5,00 (4,00)	7,00 (6,00)	7,00 (6,00)	7,00 (9,00)	26,445 , ,000
ΔΝ παιδιών-RPMs	39,00 (9,00)	39,00 (11,00)	37,00 (16,00)	34,00 (13,00)	4,916, ,178
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	4,08 (,69)	3,92 (,54)	3,92 (,85)	3,69 (1,08)	3,480, ,323
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,45 (1,00)	5,18 (1,27)	4,27 (2,27)	4,09 (2,00)	21,260 , ,000
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,20 (,70)	3,40 (,80)	3,20 (,60)	3,30 (,80)	5,641, ,130
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,61 (1,06)	4,33 (1,00)	4,00 (,56)	3,67 (,78)	12,411 , ,006
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	5,00 (,82)	4,45 (,91)	4,00 (1,55)	3,45 (1,27)	33,806 , ,000
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,75 (,75)	4,50 (,75)	4,00 (1,58)	3,67 (1,17)	2,651 , ,000

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο, ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους H Kruskal-Wallis και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Έκθεση:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών ανάλογα τις κατηγορίες των απαντήσεων στο ερώτημα «πόσο δυσκολεύεσαι στην έκθεση» στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν την δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουμε στις μεταβλητές:

- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ: $H(3)=11,18$, $p=0,011<0,05$ (Πίνακας 24). Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=6,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Πολύ» ($\Delta.T.=16,00$, $p=0,024<0,05$).
- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ: όπου ($H(3)=10,09$, $p=0,018<0,05$). Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=5,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=11,00$, $p=0,035<0,05$).
- ΔΝ παιδιών-RPMs: $H(3)=7,87$, $p=0,049<0,05$. Με τα post hoc tests δεν εντοπίσαμε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιμέρους απαντήσεων των παιδιών (καθόλου, λίγο, πολύ, πάρα πολύ).

- Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση: $H(3)=24,02$, $p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=5,45$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=4,36$, $p=0,001<0,01$)
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,64$, $p=0,009<0,01$)
- Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση $H(3)=12,41$, $p=0,006<0,01$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,78$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Λίγο» ($\Delta.T.=4,44$, $p=0,017<0,05$).
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=4,22$, $p=0,005<0,01$)
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,67$, $p=0,008<0,01$).
- Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία: $H(3)=23,81$, $p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,91$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=4,18$, $p=0,002<0,01$)
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,45$, $p=0,002<0,01$).
 - «λίγο» ($\Delta.T.=5,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,45$, $p=0,002<0,01$).
- Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση: $H(3)=25,60$, $p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,75$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=4,08$, $p=0,001<0,01$).
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,67$, $p=0,003<0,01$).
 - «λίγο» ($\Delta.T.=4,50$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=4,08$, $p=0,039<0,05$).
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,67$, $p=0,027<0,05$) (Πίνακας 24).

Πίνακας 24. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών στο ερώτημα πόσο δυσκολεύονται στην έκθεση

Μεταβλητές	Καθόλου (n =109)	Λίγο (n =94)	Πολύ (n =17)	Πάρα πολύ (n =5)	H (3)	p
	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>		
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	6,00 (11,00)	7,00 (15,00)	16,00 (15,00)	16,00 (7,00)	11,179	,011
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	5,00 (4,00)	6,00 (6,00)	7,00 (6,00)	11,00 (1,00)	1,090	,018
ΔΝ παιδιών-RPMs	37,00 (11,00)	4,00 (8,00)	36,00 (8,00)	29,00 (3,00)	7,866	,049
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	3,92 (.69)	4,00 (.77)	4,00 (.38)	3,69 (.38)	1,866	,601
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,45 (.82)	5,32 (1,18)	4,36 (1,27)	3,64 (.55)	24,015	,000
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,20 (.60)	3,350 (.80)	3,30 (.60)	3,30 (.70)	1,916	,590
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,78 (1,22)	4,44 (.89)	4,22 (.56)	3,67 (.22)	23,416	,000
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4,91 (1,18)	4,73 (1,00)	4,18 (1,18)	3,45 (.82)	23,810	,000
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση	4,75 (.75)	4,5 (1,00)	4,08 (.33)	3,67 (.17)	25,599	,000

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο, ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους *H* Kruskal-Wallis και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Αριθμητική:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών ανάλογα τις κατηγορίες των απαντήσεων στο ερώτημα «πόσο δυσκολεύεσαι στην αριθμητική» στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν την δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουμε στις μεταβλητές:

- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ: $H(3)=11,39$, $p=0,010<0,05$ (Πίνακας 25). Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=6,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Πολύ» ($\Delta.T.=15,50$, $p=0,021<0,05$).
- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ: $H(3)=10,31$, $p=0,016<0,05$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=5,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Πολύ» ($\Delta.T.=9,00$, $p=0,011<0,05$).

- ΔΝ παιδιών-RPMs: $H(3)=12,74, p=0,005<0,01$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=40,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Πολύ» ($\Delta.T.=31,00, p=0,004<0,01$).
- Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση: $H(3)=30,04, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Καθόλου» ($\Delta.T.=5,55$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=4,41, p=0,000<0,001$)
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,46, p=0,002<0,01$).
 - «Λίγο» ($\Delta.T.=5,27$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Πολύ» ($\Delta.T.=4,41, p=0,008<0,01$).
- Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση: $H(3)=18,73, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,67$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=4,06, p=0,018<0,05$)
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=4,06, p=0,009<0,01$).
- Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία: $H(3)=31,58, p=0,000<0,001$. Τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,91$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Λίγο» ($\Delta.T.=4,73, p=0,014<0,05$)
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=4,08, p=0,000<0,001$)
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=4,08, p=0,001<0,01$).
- Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων: $H(3)=15,93, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,67$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Πολύ» ($\Delta.T.=4,08, p=0,008<0,01$) (Πίνακας 25).

Πίνακας 25. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών στο ερώτημα πόσο δυσκολεύονται στην αριθμητική

Μεταβλητές	Καθόλου (n =107)	Λίγο (n =90)	Πολύ (n =18)	Πάρα πολύ (n =10)	H (3)	p
	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>		
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	6,00 (11,00)	7,00 (14,00)	15,50 (20,00)	14,50 (13,00)	11,394	,010
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	5,00 (4,00)	6,00 (5,00)	9,00 (5,00)	7,50 (8,00)	1,305	,016
ΔΝ παιδιών-RPMs	4,00 (9,00)	38,00 (9,00)	31,00 (17,00)	38,50 (13,00)	12,739	,005
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	4,00 (.69)	3,92 (.69)	3,88 (1,00)	4,04 (.62)	,742	,863
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,55 (.91)	5,27 (1,18)	4,41 (1,36)	4,36 (1,27)	3,040	,000
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,30 (.70)	3,30 (.80)	3,25 (.70)	3,45 (.70)	2,487	,478
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,67 (1,11)	4,33 (1,00)	4,06 (.89)	4,06 (.78)	18,731	,000
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4,91 (1,00)	4,73 (1,18)	4,05 (.91)	3,82 (.73)	31,584	,000
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,67 (.83)	4,50 (.92)	4,08 (.75)	4,08 (.75)	15,933	,001

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο, ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους H Kruskal-Wallis και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Προφορικά:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών ανάλογα τις κατηγορίες των απαντήσεων στο ερώτημα «πόσο δυσκολεύεσαι στα προφορικά» στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν την δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουμε στις μεταβλητές:

- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ: $H(3)=19,76$, $p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=5,50$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Λίγο» ($\Delta.T.=8,00$, $p=0,043<0,05$)
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=16,00$, $p=0,004<0,01$).
- Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση: $H(3)=25,67$, $p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου»

($\Delta.T.=5,55$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:

- «Πολύ» ($\Delta.T.=4, p=0,000<0,001$)
- «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=4,27, p=0,009<0,01$).

- Διάσταση 4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση: $H(3)=22,43, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει:

- «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,67$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=3,89, p=0,000<0,001$).
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,94, p=0,028<0,05$).
 - «Λίγο» ($\Delta.T.=4,44$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Πολύ» ($\Delta.T.=3,89, p=0,006<0,01$).

- Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία: $H(3)=28,92, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει:

- «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,86$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=3,95, p=0,000<0,001$)
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,77, p=0,005<0,01$).
- «Λίγο» ($\Delta.T.=4,73$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Πολύ» $\Delta.T.=3,95, p=0,003<0,01$).
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,77, p=0,042<0,05$).

- Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων: $H(3)=24,55, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει:

- «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,71$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Πολύ» ($\Delta.T.=3,92, p=0,000<0,001$).
- «Λίγο» ($\Delta.T.=4,50$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Πολύ» ($\Delta.T.=3,92, p=0,005<0,01$) (Πίνακας 26).

Πίνακας 26. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο Σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών στο ερώτημα πόσο δυσκολεύονται στα προφορικά

Μεταβλητές	Καθόλου (n =130)	Λίγο (n =69)	Πολύ (n =18)	Πάρα πολύ (n =8)	H (3)	p
	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>		
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	5,50 (11,00)	8,00 (13,00)	16,00 (22,00)	18,50 (14,50)	19,759	,000
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	5,00 (5,00)	6,00 (5,00)	8,00 (8,00)	5,50 (7,00)	7,732	,052
ΔΝ παιδιών-RPMs	38,00 (9,00)	4,00 (8,00)	31,50 (19,00)	34,00 (18,00)	7,554	,056
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	4,08 (.62)	3,92 (.69)	3,85 (.46)	4,04 (.77)	4,502	,212
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,55 (1,00)	5,18 (1,36)	4,50 (1,36)	4,27 (1,09)	25,666	,000
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,30 (.80)	3,20 (.60)	3,35 (1,00)	3,35 (.45)	2,267	,519
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,67 (1,00)	4,44 (1,00)	3,89 (.78)	3,94 (.89)	22,426	,000
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4,86 (1,18)	4,73 (1,09)	3,95 (1,00)	3,77 (.50)	28,916	,000
Διάσταση 6 Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,71 (.83)	4,50 (.92)	3,92 (.75)	4,13 (.67)	24,545	,000

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο, ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους H Kruskal-Wallis και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Γραπτά (τεστ δοκίμια):

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών ανάλογα τις κατηγορίες των απαντήσεων στο ερώτημα «πόσο δυσκολεύεσαι στα γραπτά» στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν την δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουμε στις μεταβλητές:

- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ: $H(3)=29,43, p=0,000<0,001$ (Πίνακας 27). Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Λίγο» ($\Delta.T.=8,00, p=0,004<0,01$)
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=15,00, p=0,001<0,01$)
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=18,00, p=0,001<0,01$).
- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ: $H(3)=20,93, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=5,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:

- «Λίγο» ($\Delta.T.=7,00, p=0,003<0,01$)
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=10,00, p=0,002<0,01$).
- Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση: $H(3)=28,86, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=5,55$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
- «Λίγο» ($\Delta.T.=5,27, p=0,031<0,05$)
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=4,59, p=0,000<0,001$)
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,91, p=0,002<0,01$).
- Διάσταση 4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση: $H(3)=26,27, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,78$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
- «Λίγο» ($\Delta.T.=4,33, p=0,002<0,01$)
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=4,00, p=0,001<0,01$)
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,89, p=0,040<0,05$).
- Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία: $H(3)=34,17, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Καθόλου» ($\Delta.T.=5,00$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
- «Λίγο» ($\Delta.T.=4,64, p=0,001<0,01$)
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=4,18, p=0,000<0,001$)
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,82, p=0,003<0,01$).
- Διάσταση 6 Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων: $H(3)=24,28, p=0,000<0,001$. Με τα post hoc tests εντοπίσαμε ότι τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
- «Καθόλου» ($\Delta.T.=4,75$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει:
 - «Πολύ» ($\Delta.T.=4,04, p=0,000<0,001$).
 - «Πάρα πολύ» ($\Delta.T.=3,67, p=0,040<0,05$).
 - «λίγο» ($\Delta.T.=4,50$) παρουσίαζαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά που είχαν απαντήσει «Πολύ» ($\Delta.T.=4,04, p=0,021<0,05$) (Πίνακας 27).

Πίνακας 27. Σύγκριση των διαφορών παιδιών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τις κατηγορίες των απαντήσεων των παιδιών στο ερώτημα πόσο δυσκολεύονται στα γραπτά

Μεταβλητές	Καθόλου (n =109)	Λίγο (n =91)	Πολύ (n =16)	Πάρα πολύ (n =9)	H (3)	p
	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>		
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	4,00 (9,00)	8,00 (15,00)	15,00 (15,50)	18,00 (8,00)	29,432	,000
Σύνολο ορθογραφικών λαθών ΦΑ	5,00 (4,00)	7,00 (5,00)	1,00 (6,50)	7,00 (5,00)	2,928	,000
ΔΝ παιδιών-RPMs	39,00 (1,00)	39,00 (8,00)	31,50 (18,00)	4,00 (12,00)	6,218	,101
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	4,08 (,62)	3,92 (,77)	3,81 (,58)	4,08 (,85)	5,854	,119
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,55 (,91)	5,27 (1,36)	4,59 (1,05)	3,91 (1,36)	28,864	,000
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία (Παιδιά)	3,30 (,60)	3,30 (,80)	3,20 (,60)	3,60 (,60)	6,531	,088
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,78 (1,00)	4,33 (,89)	4,00 (,67)	3,89 (,56)	26,268	,000
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	5,00 (1,09)	4,64 (1,00)	4,18 (,95)	3,82 (,55)	34,167	,000
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,75 (,75)	4,50 (,92)	4,04 (,54)	3,67 (1,17)	24,281	,000

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο, ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους H Kruskal-Wallis και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ο συνολικός αριθμός ωρών την εβδομάδα των μαθητών/τριών σε εξωσχολικές δραστηριότητες θα έχει συσχέτιση με την επίδοσή τους στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), την επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs, καθώς και με τη βαθμολογία σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II.

Αρχικά, εξετάστηκε εάν οι μεταβλητές του συνολικού αριθμού ωρών την εβδομάδα των μαθητών/τριών σε εξωσχολικές δραστηριότητες, της επίδοσή τους στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), στο τεστ νοημοσύνης RPMs, καθώς και σε όλες τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II, ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, όπου και διαπιστώθηκε ότι δεν την ακολουθούσαν αφού το τεστ ήταν στατιστικά σημαντικό.

Το γεγονός ότι ο έλεγχος ήταν στατιστικά σημαντικός αυτό σήμαινε ότι απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση (δηλαδή δεν μπορούσαμε να δεχθούμε την κανονικότητα). Επομένως, για να απαντήσουμε σε αυτήν την υπόθεση και να δούμε εάν οι συνεχείς μεταβλητές αυτές συσχετιζόνταν μεταξύ τους χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο *p* του Spearman.

Από το κριτήριο ρ του Spearman διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν οι πιο κάτω συσχετίσεις μεταξύ του συνολικού αριθμού ωρών την εβδομάδα των μαθητών/τριών σε εξωσχολικές δραστηριότητες και της επίδοσης τους στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), την επίδοσή τους στο τεστ νοημοσύνης Raven's Standard Progressive Matrices (RPMs) καθώς και με την βαθμολογία τους σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της Οικογενειακής Δυναμικής II (FDM II).

Αναλυτικά, ο συνολικός αριθμός ωρών την εβδομάδα των μαθητών/τριών σε εξωσχολικές δραστηριότητες είχε:

- Θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με το σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ ($\rho(225)=,24, p<,05$).
- Θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με σύνολο λαθών στο ΦΑ ($\rho(225)=,16, p>,05$).
- Θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με την επίδοση των μαθητών/τριών στο τεστ νοημοσύνης RPMs ($\rho(225)=,05 p>,05$).
- Θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 1: *Εξατομίκευση-Συγχώνευση* (Παιδιά) του ερωτηματολογίου της Οικογενειακής Δυναμικής II (FDM II) ($\rho(225)=,10, p>,05$).
- Θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 2: *Αμοιβαιότητα-Απομόνωση* (Παιδιά) του ερωτηματολογίου της Οικογενειακής Δυναμικής II (FDM II) ($\rho(225)=,18, p<,05$).
- Αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 3: *Ευελιξία-Ακαμψία* του ερωτηματολογίου της Οικογενειακής Δυναμικής II (FDM II) ($\rho(225)=-,13, p>,05$).
- Θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 4: *Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση* του ερωτηματολογίου της Οικογενειακής Δυναμικής II (FDM II) ($\rho(225)=,13, p>,05$).
- Θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 5: *Σαφής-Ασαφής επικοινωνία* του ερωτηματολογίου της Οικογενειακής Δυναμικής II (FDM II) ($\rho(225)=,19, p<,05$).
- Θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 6: *Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων* του ερωτηματολογίου της Οικογενειακής Δυναμικής II (FDM II) ($\rho(225)=,22, p<,05$).

Η θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση σημαίνει ότι όσο μεγαλύτερος ήταν ο συνολικός αριθμός των ωρών των μαθητών/τριών σε εξωσχολικές δραστηριότητες την εβδομάδα τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση και στις τρεις από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου της Οικογενειακής Δυναμικής II (FDM II) καθώς και υψηλότερος ο αριθμός λαθών στο ΚΥΓ και στο ΦΑ (Πίνακας 28).

Πίνακας 28. Συσχετίσεις ρ του Spearman μεταξύ του συνολικού αριθμού ωρών την εβδομάδα των μαθητών/τριών σε εξωσχολικές δραστηριότητες από την με την επίδοση τους στα τεστ ΚΥΓ και ΦΑ, στο τεστ νοημοσύνης RPMs και της βαθμολογίας σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II

	1
1. Συνολικός αριθμός ωρών σε εξωσχολικές δραστηριότητες την εβδομάδα	-
2. Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	,241**
3. Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	,162*
4. ΔΝ παιδιών-RPMs	,054
5. Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	,099
6. Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	,184**
7. Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	-,125
8. Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	,126
9. Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	,189**
10. Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	,218**

*** $p < ,001$ ** $p < ,01$ * $p < ,05$

Αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου:

Μένω στο σπίτι:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών στο ερώτημα αν μένουν ή όχι στο σπίτι στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν στη δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουμε στις τέσσερις επόμενες μεταβλητές:

- Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση: Οι μαθητές/τριες που απάντησαν «όχι» στο αν μένουν στο σπίτι ($\Delta.T. = 5,36$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (υψηλότερες τιμές) από εκείνους/ες που απάντησαν «ναι» ($\Delta.T. = 5,18$), η τιμή του

κριτηρίου U είναι 3865,50 με $p=0,017<0,05$ δηλαδή στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,16 (

-
-

- Πίνακας 29).
- *Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν «όχι» στο αν μένουν στο σπίτι ($\Delta.T.= 4,56$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (υψηλότερες τιμές) από εκείνους/ες που απάντησαν «ναι» ($\Delta.T.= 4,33$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 3829,50 με $p=0,013<0,05$ δηλαδή στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,17.
- *Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν «όχι» στο αν μένουν στο σπίτι ($\Delta.T.= 4,77$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (υψηλότερες τιμές) από εκείνους/ες που απάντησαν «ναι» ($\Delta.T.= 4,55$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 3883,50 με $p=0,019<0,05$ δηλαδή στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,16.
- *Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν «όχι» στο αν μένουν στο σπίτι ($\Delta.T.= 4,67$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (υψηλότερες τιμές) από εκείνους/ες που απάντησαν «ναι» ($\Delta.T.= 4,33$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 3722,50 με $p=0,006<0,01$, δηλαδή, στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,18 (

- Πίνακας 29

- Πίνακας 29).

Πίνακας 29. Σύγκριση των διαφορών των μαθητών/τριών στο Σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών -RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τον αν μένουν στο σπίτι ή όχι κατά τον ελεύθερο τους χρόνο

Μεταβλητές	Όχι (n =160)	Ναι (n =61)		
	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>		
Σύνολο Ορθογραφικών Λαθών στο ΚΥΓ	7,00 (12,00)	8,00 (15,00)	4623,500	,545
Σύνολο Ορθογραφικών Λαθών στο ΦΑ	6,00 (5,00)	6,00 (6,00)	4879,500	,999
ΔΝ παιδιών-RPMs	38,50 (1,00)	39,00 (11,00)	4681,500	,640
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	3,92 (,69)	4,08 (,69)	4257,500	,142
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,36 (,91)	5,18 (1,46)	3865,000	,017
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,30 (,70)	3,30 (,80)	4737,000	,736
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,56 (1,00)	4,33 (1,00)	3829,500	,013
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4,77 (1,09)	4,55 (1,18)	3883,500	,019
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,67 (,83)	4,33 (1,25)	3722,500	,006

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (*Δ.Τ.*), ενδοτεταρτημοριακό εύρος (*E.E.*), ελέγχους Mann-Whitney *U* και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ασχολούμαι με πράγματα που μου αρέσουν:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών στο ερώτημα αν ασχολούνται με πράγματα που τους αρέσουν ή όχι στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν στη δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν έχουμε σε καμία από τις εν λόγω μεταβλητές μεταξύ του «ναι» και του «όχι».

Συναντώ τους/τις φίλους/ες μου:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών στο ερώτημα αν συναντούν όχι τους φίλους τους στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν την δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουμε στη μεταβλητή:

- Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση: Οι μαθητές/τριες που απάντησαν «όχι» στο εάν συναντούν τους φίλους τους ($\Delta.T.= 4,61$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (υψηλότερες τιμές) από εκείνους/ες που απάντησαν «ναυ» ($\Delta.T.= 4,33$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 4547,00 με $p=0,047<0,05$, δηλαδή, στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι $-0,13$ (Πίνακας 30/Πίνακας 30).

Πίνακας 30. Σύγκριση των διαφορών των μαθητών/τριών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών - RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τον συναντούν ή όχι τους φίλους τους κατά τον ελεύθερο τους χρόνο

Μεταβλητές	Όχι	Ναι		
	(<i>n</i> =74)	(<i>n</i> =147)		
	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>	<i>Δ.Τ. (E.E.)</i>		
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	6,00 (11,00)	7,00 (14,00)	4870,000	,204
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	5,5,0 (4,00)	6,00 (5,00)	5134,500	,495
ΔΝ παιδιών-RPMs	39,00 (10,00)	38,00 (10,00)	4880,500	,213
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	3,92 (0,62)	4,00 (0,69)	5250,500	,674
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,32 (1,18)	5,27 (1,19)	5069,000	,409
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,20 (0,70)	3,30 (0,70)	4800,500	,154
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,61 (1,00)	4,33 (1,00)	4547,000	,047
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4,73 (1,00)	4,73 (1,18)	5271,500	,709
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,58 (1,00)	4,50 (0,92)	5007,000	,335

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο ($\Delta.T.$), ενδοτεταρτημοριακό εύρος ($E.E.$), ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο p -value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Πηγαίνω βόλτα με την οικογένειά μου:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών στο ερώτημα αν πηγαίνουν όχι βόλτα με την οικογένειά τους στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που

αφορούν την δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν έχουμε σε καμία από τις εν λόγω μεταβλητές μεταξύ του «ναι» και του «όχι».

Πηγαίνω στο χωριό καταγωγής μου:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών στο ερώτημα αν πηγαίνουν όχι στο χωριό καταγωγής τους στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν την δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν έχουμε σε καμία από τις εν λόγω μεταβλητές μεταξύ του «ναι» και του «όχι».

Πηγαίνω στο εξοχικό μας σπίτι:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των παιδιών στο ερώτημα αν πηγαίνουν ή όχι στο εξοχικό τους σπίτι στην αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) και αυτών που αφορούν την δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουμε στις έξι επόμενες μεταβλητές:

- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ: Οι μαθητές/τριες που απάντησαν «όχι» στο αν πηγαίνουν στο εξοχικό τους σπίτι ($\Delta.T.= 6,00$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (χαμηλότερες τιμές) από εκείνους/ες που απάντησαν «ναι» ($\Delta.T.= 10,00$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 2169,00 με $p=0,002<0,01$ δηλαδή στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,21.
- Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ: Οι μαθητές/τριες που απάντησαν «όχι» στο αν πηγαίνουν στο εξοχικό τους σπίτι ($\Delta.T.= 5,00$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (χαμηλότερες τιμές) από εκείνους/ες που απάντησαν «ναι» ($\Delta.T.= 9,00$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 2309,50 με $p=0,006<0,01$ δηλαδή στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,18.
- ΔΝ παιδιών-RPMs: Οι μαθητές/τριες που απάντησαν «όχι» στο αν πηγαίνουν στο εξοχικό τους σπίτι ($\Delta.T.= 39,00$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (υψηλότερες τιμές) από εκείνους/ες που απάντησαν «ναι» ($\Delta.T.= 36,00$), η τιμή του

κριτηρίου U είναι 2405,00 με $p=0,014<0,05$ δηλαδή στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,16.

- Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση: Οι μαθητές/τριες που απάντησαν «όχι» στο αν πηγαίνουν στο εξοχικό τους σπίτι ($\Delta.T.= 5,36$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (υψηλότερες τιμές) από εκείνους/ες που απάντησαν «ναι» ($\Delta.T.= 4,82$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 2371,50 με $p=0,011<0,05$ δηλαδή στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,17.
- Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση: Οι μαθητές/τριες που απάντησαν «όχι» στο αν πηγαίνουν στο εξοχικό τους σπίτι ($\Delta.T.= 4,50$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (υψηλότερες τιμές) από εκείνους/ες που απάντησαν «ναι» ($\Delta.T.= 4,11$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 2457,00 με $p=0,021<0,05$, δηλαδή, στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,15.
- Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία: Οι μαθητές/τριες που απάντησαν «όχι» στο αν πηγαίνουν στο εξοχικό τους σπίτι ($\Delta.T.= 4,73$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (υψηλότερες τιμές) από εκείνους/ες που απάντησαν «ναι» ($\Delta.T.= 4,18$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 2560,00 με $p=0,045<0,05$, δηλαδή, στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,13 (Πίνακας 31).

Πίνακας 31. Σύγκριση των διαφορών των μαθητών/τριών στο σύνολο των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ, στο ΦΑ, στο ΔΝ παιδιών-RPMs και στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με τον αν πηγαίνουν ή όχι στο εξοχικό τους σπίτι κατά τον ελεύθερο τους χρόνο

Μεταβλητές	Όχι (n=186)	Ναι (n=35)	U	p
	$\Delta.T. (E.E.)$	$\Delta.T. (E.E.)$		
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	6,00 (12,00)	10,00 (19,00)	2169,000	,002
Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	5,00 (4,00)	9,00 (7,00)	2309,500	,006
ΔΝ παιδιών-RPMs	39,00 (1,00)	36,00 (12,00)	2405,000	,014
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	3,92 (.69)	4,08 (.69)	3154,000	,771
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,36 (.91)	4,82 (1,64)	2371,500	,011
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,30 (.70)	3,20 (.90)	310,500	,655
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	4,50 (1,00)	4,11 (1,00)	2457,000	,021
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4,73 (1,00)	4,18 (1,36)	256,000	,045

Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,58 (,92)	4,42 (1,33)	2829,000	,219
---	------------	-------------	----------	------

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο, ενδοτεταρτημοριακό εύρος, ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο p-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Συγκεντρωτικά, βρέθηκαν οι ακόλουθες στατιστικά σημαντικές διαφορές:

Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών με την επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και τις ακόλουθες δημογραφικές μεταβλητές: Φύλο, επάγγελμα μητέρας, βοήθεια στο διάβασα, ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση, ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολίες στην ορθογραφία, δυσκολίες στην έκθεση, δυσκολίες στην αριθμητική, δυσκολίες στα προφορικά, δυσκολίες στα γραπτά και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου. Ειδικότερα, έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη στο ΚΥΓ τα αγόρια, τα παιδιά που οι μητέρες τους ανήκαν στις επαγγελματικές κατηγορίες Συνταξιούχες, φοιτήτριες, άνεργες, χειρώνακτες και τεχνικοί, υπάλληλοι γραφείου και παροχής υπηρεσιών, τα παιδιά που είχαν βοήθεια στο διάβασμα, τα παιδιά που δεν ήταν ικανοποιημένα από τη σχολική επίδοσή τους, τα ίδια ή οι γονείς τους, τα παιδιά που δήλωσαν ότι είχαν δυσκολίες (λίγες έως πάρα πολλές) στην ανάγνωση, την ορθογραφία, την έκθεση, την αριθμητική, στα προφορικά και στα γραπτά, οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους πηγαίνοντας στο εξοχικό τους και οι μαθητές/τριες που είχαν λιγότερες εξωσχολικές δραστηριότητες.

Πιο αναλυτικά:

- ***Φύλο:*** Τα αγόρια εμφάνισαν περισσότερα ορθογραφικά λάθη στο ΚΥΓ συγκριτικά με τα κορίτσια.
- ***Επάγγελμα μητέρας:*** Περισσότερες ορθογραφικά λάθη στο ΚΥΓ έκαναν τα παιδιά που οι μητέρες τους ανήκαν στις επαγγελματικές κατηγορίες Συνταξιούχες, Φοιτήτριες, Άνεργες και Χειρώνακτες (σε σχέση με τις μητέρες παιδιών στην κατηγορία επιστημονικά και ελεύθερα επαγγέλματα) και στις επαγγελματικές κατηγορίες Τεχνικοί, Υπάλληλοι γραφείου και παροχής υπηρεσιών (σε σχέση με τις μητέρες παιδιών στην κατηγορία Χειρώνακτες).

- *Βοήθεια στο διάβασα:* Οι μαθητές/τριες που είχαν δάσκαλος/α στο σπίτι ή κάποιον/α άλλο/η για βοήθεια έκαναν περισσότερα λάθη στο ΚΥΓ συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δεν είχαν καμία βοήθεια.
- *Ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι δεν ήταν σίγουροι/ες, θα ήθελαν να είναι άριστοι/ες, θα ήθελαν να είχαν καλύτερους βαθμούς έκαναν περισσότερα λάθη στο ΚΥΓ συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που απάντησαν ότι ήταν ικανοποιημένοι/ες.
- *Ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι οι γονείς τους δεν ήταν σίγουροι, θα ήθελαν να είναι άριστοι/ες, θα ήθελαν να έχουν καλύτερους βαθμούς, έκαναν περισσότερα λάθη στο ΚΥΓ συγκριτικά με τα παιδιά που πίστευαν ότι οι γονείς τους ήταν ικανοποιημένοι/ες.
- *Δυσκολίες στην ανάγνωση:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι έχουν λίγες ή πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με αυτούς/ες που απάντησαν ότι δεν έχουν καμία δυσκολία στην ανάγνωση.
- *Δυσκολίες στην ορθογραφία:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι έχουν λίγες, πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στην ορθογραφία έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με αυτούς/ες που απάντησαν ότι δεν έχουν καμία δυσκολία στην ορθογραφία.
- *Δυσκολίες στην έκθεση:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι έχουν πολλές δυσκολίες στην έκθεση έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με αυτούς/ες που απάντησαν ότι δεν έχουν καμία δυσκολία στην έκθεση.
- *Δυσκολίες στην αριθμητική:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι έχουν πολλές δυσκολίες στην αριθμητική έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με αυτούς/ες που απάντησαν ότι δεν έχουν καμία δυσκολία στην αριθμητική.
- *Δυσκολίες στα προφορικά:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι έχουν λίγες ή πολλές δυσκολίες στα προφορικά έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με αυτούς/ες που απάντησαν ότι δεν έχουν καμία δυσκολία στα προφορικά.
- *Δυσκολίες στα γραπτά:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι έχουν λίγες, πολλές ή πάρα πολλές στα γραπτά έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με αυτούς/ες που απάντησαν ότι δεν έχουν καμία δυσκολία στα γραπτά.
- *Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους πηγαίνοντας στο εξοχικό τους έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με αυτούς/ες που απάντησαν ότι δεν πηγαίνουν στο εξοχικό τους.

Επίσης, βρέθηκε ότι υπάρχει θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον συνολικό αριθμό ωρών σε εξωσχολικές δραστηριότητες την εβδομάδα.

Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών με την επίδοση των μαθητών/τριών στην ορθογραφία στο τεστ ΦΑ

Βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΦΑ και τις ακόλουθες δημογραφικές μεταβλητές: Φύλο, ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση, ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολίες στην ορθογραφία, δυσκολίες στην έκθεση, δυσκολίες στην αριθμητική, δυσκολίες στα γραπτά και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου. Ειδικότερα, έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη στο ΚΥΓ τα αγόρια, τα παιδιά που οι μητέρες τους ανήκαν στις επαγγελματικές κατηγορίες συνταξιούχες, φοιτήτριες, άνεργες, χειρώνακτες και τεχνικοί, υπάλληλοι γραφείου και παροχής υπηρεσιών, τα παιδιά που είχαν βοήθεια στο διάβασμα, τα παιδιά που δεν ήταν ικανοποιημένα από τη σχολική επίδοσή τους, τα ίδια ή οι γονείς τους, τα παιδιά που δήλωσαν ότι είχαν δυσκολίες (λίγες έως πάρα πολλές) στην ανάγνωση, την ορθογραφία, την έκθεση, την αριθμητική, στα προφορικά και στα γραπτά, οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους πηγαίνοντας στο εξοχικό τους και οι μαθητές/τριες που είχαν λιγότερες εξωσχολικές δραστηριότητες.

Πιο αναλυτικά:

- *Φύλο*: Τα αγόρια εμφάνισαν περισσότερα ορθογραφικά λάθη στο ΦΑ συγκριτικά με τα κορίτσια.
- *Ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση*: Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι θα ήθελαν να είναι άριστοι/ες έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που απάντησαν ότι ήταν ικανοποιημένοι/ες.
- *Ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση*: Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι οι γονείς τους θα ήθελαν να είναι άριστοι/ες έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με τα παιδιά που πίστευαν ότι οι γονείς τους ήταν ικανοποιημένοι/ες.
- *Δυσκολίες στην ανάγνωση*: Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι έχουν λίγες δυσκολίες στην ανάγνωση έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με αυτούς/ες που απάντησαν ότι δεν έχουν καμία δυσκολία στην ανάγνωση.

- *Δυσκολίες στην ορθογραφία:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι έχουν λίγες δυσκολίες στην ορθογραφία έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με αυτούς/ες που απάντησαν ότι δεν έχουν καμία δυσκολία στην ορθογραφία.
- *Δυσκολίες στην έκθεση:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην έκθεση έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με αυτούς/ες που απάντησαν ότι δεν έχουν καμία δυσκολία στην έκθεση.
- *Δυσκολίες στην αριθμητική:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι έχουν πολλές δυσκολίες στην αριθμητική έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με αυτούς/ες που απάντησαν ότι δεν έχουν καμία δυσκολία στην αριθμητική.
- *Δυσκολίες στα γραπτά:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι έχουν λίγες, ή πολλές στα γραπτά έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με αυτούς/ες που απάντησαν ότι δεν έχουν καμία δυσκολία στα γραπτά.
- *Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους πηγαίνοντας στο εξοχικό τους έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με αυτούς/ες που απάντησαν ότι δεν πηγαίνουν στο εξοχικό τους.

Επιπλέον, βρέθηκε ότι υπάρχει θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον συνολικό αριθμό ωρών σε εξωσχολικές δραστηριότητες την εβδομάδα.

Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών με την επίδοση των παιδιών στο τεστ νοημοσύνης RPMs

Εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στο τεστ νοημοσύνης RPMs και τις ακόλουθες δημογραφικές μεταβλητές: Ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην αριθμητική και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου.

- *Ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι οι γονείς τους είναι ικανοποιημένοι από την επίδοσή τους στο σχολείο είχαν υψηλότερη βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης συγκριτικά με τα παιδιά που πίστευαν ότι οι γονείς τους θεωρούν ότι δεν διαβάζουν καθόλου.
- *Δυσκολίες στην αριθμητική:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι έχουν πολλές δυσκολίες στην αριθμητική είχαν υψηλότερη βαθμολογία στο

τεστ νοημοσύνης συγκριτικά με τα παιδιά που δήλωσαν ότι δεν έχουν δυσκολίες στην αριθμητική.

- Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου: Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι δεν αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους πηγαίνοντας στο εξοχικό τους είχαν υψηλότερη βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης συγκριτικά με τα παιδιά που απάντησαν ότι δεν πηγαίνουν στο εξοχικό τους.

Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών με την κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής (FDM II)

Εντοπίστηκαν στατιστικές διαφορές σε τέσσερις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής σε σχέση με κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Για τη διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δημογραφικές μεταβλητές: Ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση, ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολίες στην ορθογραφία, δυσκολίες στην έκθεση, δυσκολίες στην αριθμητική, δυσκολίες στα προφορικά, δυσκολίες στα γραπτά και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου.

- *Ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι είναι ικανοποιημένοι/ες με τη σχολική τους επίδοση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 2 συγκριτικά με τα παιδιά που δήλωσαν ότι δεν γνώριζαν εάν είναι ικανοποιημένοι/ες ή ότι θα ήθελαν να έχουν καλύτερους βαθμούς.
- *Ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι οι γονείς τους ήταν ικανοποιημένοι με τη σχολική τους επίδοση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 2 συγκριτικά με τα παιδιά που δήλωσαν ότι δεν γνώριζαν τι πίστευαν οι γονείς τους ή ότι οι γονείς τους θα ήθελαν να διαβάζουν περισσότερο, ή τους γονείς που αναφέρουν τα παιδιά τους δεν διαβάζουν καθόλου.
- *Δυσκολίες στην ανάγνωση:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στην ανάγνωση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 2 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν λίγες ή πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση.
- *Δυσκολίες στην ορθογραφία:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στην ορθογραφία είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 2 συγκριτικά

με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν λίγες, πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στην ορθογραφία.

- *Δυσκολίες στην έκθεση:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στην έκθεση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 2 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στην έκθεση.
- *Δυσκολίες στην αριθμητική:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι δεν έχουν δυσκολίες στην αριθμητική είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 2 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στην αριθμητική, και οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι έχουν λίγες δυσκολίες στην αριθμητική είχαν, επίσης, υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 2 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές δυσκολίες στην αριθμητική.
- *Δυσκολίες στα προφορικά:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στα προφορικά είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 2 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στα προφορικά.
- *Δυσκολίες στα γραπτά:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στα γραπτά είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 2 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν λίγες, πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στα γραπτά.
- *Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους μένοντας στο σπίτι είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 2 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έμεναν στο σπίτι. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους πηγαίνοντας στο εξοχικό τους είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 2 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι πήγαιναν στο εξοχικό.

Τέλος, βρέθηκε θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση της διάστασης 2 με τον συνολικό αριθμό ωρών σε εξωσχολικές δραστηριότητες την εβδομάδα.

Για τη διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δημογραφικές μεταβλητές: Ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση, ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολίες

στην ορθογραφία, δυσκολίες στην έκθεση, δυσκολίες στην αριθμητική, δυσκολίες στα προφορικά, δυσκολίες στα γραπτά και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου.

Πιο αναλυτικά:

- *Ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι είναι ικανοποιημένοι/ες με τη σχολική τους επίδοση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 4 συγκριτικά με τα παιδιά που δήλωσαν ότι θα ήθελαν να είναι άριστοι/ες ή ότι θα ήθελαν να έχουν καλύτερους βαθμούς.
- *Ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι οι γονείς τους ήταν ικανοποιημένοι με τη σχολική τους επίδοση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 4 συγκριτικά με τα παιδιά που δήλωσαν ότι οι γονείς τους θα ήθελαν να διαβάζουν περισσότερο, ή ότι λένε πως τα παιδιά τους δεν διαβάζουν καθόλου.
- *Δυσκολίες στην ορθογραφία:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στην ορθογραφία είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 4 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πάρα πολλές δυσκολίες στην ορθογραφία.
- *Δυσκολίες στην έκθεση:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στην έκθεση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 4 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν λίγες, πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στην έκθεση.
- *Δυσκολίες στην αριθμητική:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι δεν έχουν δυσκολίες στην αριθμητική είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 4 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στην αριθμητική.
- *Δυσκολίες στα προφορικά:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στα προφορικά είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 4 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στα προφορικά. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι είχαν δυσκολίες στα προφορικά είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 4 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές δυσκολίες.
- *Δυσκολίες στα γραπτά:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στα γραπτά είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 4 συγκριτικά με τους/τις

μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν λίγες, πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στα γραπτά.

- *Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους μένοντας στο σπίτι είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 4 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έμεναν στο σπίτι. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους συναντώντας τους/τις φίλους/ες τους είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 4 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι τους/τις συναντούσαν. Τέλος, οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους πηγαίνοντας στο εξοχικό τους είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 4 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι πήγαιναν στο εξοχικό.

Για τη διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δημογραφικές μεταβλητές: Ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση, ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολίες στην ορθογραφία, δυσκολίες στην έκθεση, δυσκολίες στην αριθμητική, δυσκολίες στα προφορικά, δυσκολίες στα γραπτά και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου. Ειδικότερα:

- *Ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι είναι ικανοποιημένοι/ες με τη σχολική τους επίδοση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 5 συγκριτικά με τα παιδιά που δήλωσαν ότι θα ήθελαν να έχουν καλύτερους βαθμούς.
- *Ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι οι γονείς τους ήταν ικανοποιημένοι με τη σχολική τους επίδοση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 5 συγκριτικά με τα παιδιά που δήλωσαν ότι οι γονείς τους θα ήθελαν να διαβάζουν περισσότερο, ή ότι οι γονείς τους ήθελαν να έχουν καλύτερους βαθμούς καθόλου.
- *Δυσκολίες στην ανάγνωση:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στην ανάγνωση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 5 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση.
- *Δυσκολίες στην ορθογραφία:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στην ορθογραφία είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 5 συγκριτικά

με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν λίγες, πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στην ορθογραφία.

- *Δυσκολίες στην έκθεση:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στην έκθεση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 5 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στην έκθεση. Επίσης, οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι είχαν λίγες δυσκολίες στην έκθεση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης συγκριτικά με τα παιδιά που ανέφεραν ότι είχαν πάρα πολλές δυσκολίες.
- *Δυσκολίες στην αριθμητική:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι δεν έχουν δυσκολίες στην αριθμητική είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 5 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στην αριθμητική, και οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι έχουν λίγες δυσκολίες στην αριθμητική είχαν, επίσης, υψηλότερη αντίληψη της 2ης διάστασης συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν λίγες, πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στην αριθμητική
- *Δυσκολίες στα προφορικά:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στα προφορικά είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 5 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές, ή πάρα πολλές δυσκολίες στα προφορικά. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι είχαν λίγες δυσκολίες στην έκθεση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης συγκριτικά με τα παιδιά που ανέφεραν ότι είχαν πάρα πολλές δυσκολίες.
- *Δυσκολίες στα γραπτά:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στα γραπτά είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 5 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν λίγες, πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στα γραπτά.
- *Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δε αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους μένοντας στο σπίτι είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 5 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έμεναν στο σπίτι. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους πηγαίνοντας στο εξοχικό τους είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 5 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι πήγαιναν στο εξοχικό.

Τέλος, βρέθηκε θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον συνολικό αριθμό ωρών σε εξωσχολικές δραστηριότητες την εβδομάδα.

Για τη διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δημογραφικές μεταβλητές: Ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση, ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολίες στην ορθογραφία, δυσκολίες στην έκθεση, δυσκολίες στην αριθμητική, δυσκολίες στα προφορικά, δυσκολίες στα γραπτά και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου. Ειδικότερα:

- *Ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι είναι ικανοποιημένοι/ες με τη σχολική τους επίδοση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 6 συγκριτικά με τα παιδιά που δήλωσαν ότι θα ήθελαν να έχουν καλύτερους βαθμούς, και τα παιδιά που ανέφεραν ότι οι γονείς ότι θα ήθελαν να είναι άριστοι/ες.
- *Ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι οι γονείς τους ήταν ικανοποιημένοι με τη σχολική τους επίδοση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 6 συγκριτικά με τα παιδιά που θα ήθελαν να είναι άριστοι/ες, θα ήθελαν να διαβάζουν περισσότερο, ή ότι οι γονείς τους λένε ότι δεν διαβάζουν καθόλου. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι οι γονείς τους δεν ήταν ικανοποιημένοι με τη σχολική τους επίδοση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 6 συγκριτικά με τα παιδιά που δήλωσαν ότι οι γονείς τους θα ήθελαν να διαβάζουν περισσότερο, και τα παιδιά που ανέφεραν ότι οι γονείς τους λένε ότι δεν διαβάζουν καθόλου
- *Δυσκολίες στην ανάγνωση:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στην ανάγνωση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 6 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση.
- *Δυσκολίες στην ορθογραφία:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στην ορθογραφία είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 6 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν λίγες, πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στην ορθογραφία.
- *Δυσκολίες στην έκθεση:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στην έκθεση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 6 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στην έκθεση. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι είχαν λίγες δυσκολίες στην έκθεση είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης συγκριτικά με τα παιδιά που ανέφεραν ότι είχαν πολλές και πάρα πολλές δυσκολίες.

- *Δυσκολίες στην αριθμητική:* Οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι δεν έχουν δυσκολίες στην αριθμητική είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 6 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές δυσκολίες στην αριθμητική.
- *Δυσκολίες στα προφορικά:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στα προφορικά είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 6 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές δυσκολίες στα προφορικά. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι είχαν λίγες δυσκολίες είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης συγκριτικά με τα παιδιά που ανέφεραν ότι είχαν πολλές δυσκολίες.
- *Δυσκολίες στα γραπτά:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στα γραπτά είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 6 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έχουν πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες στα γραπτά. Επιπλέον, οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι είχαν λίγες δυσκολίες είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης συγκριτικά με τα παιδιά που ανέφεραν ότι είχαν πολλές ή πάρα πολλές δυσκολίες.
- *Αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου:* Οι μαθητές/τριες που ανέφεραν ότι δεν αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους μένοντας στο σπίτι είχαν υψηλότερη αντίληψη της διάστασης 6 συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δήλωσαν ότι έμεναν στο σπίτι.

Τέλος, υπήρχε θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον συνολικό αριθμό ωρών σε εξωσχολικές δραστηριότητες την εβδομάδα.

5.10 Υπόθεση 10η: Οι γονείς θα έχουν υψηλή βαθμολογία σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II

- Για τη Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση του ερωτηματολογίου FDM II βρέθηκε ότι η μέση τιμή $M.T.=4,0$ ήταν ελάχιστα χαμηλότερη από τη διάμεσο ($Mdn=3,9$) και ήταν πάνω από τον μέσο της κλίμακας (3,5). Η ελάχιστη τιμή ήταν 2,4 και η μέγιστη 5,2.
- Για τη Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση του ερωτηματολογίου FDM II βρέθηκε ότι η μέση τιμή $M.T.=5,2$ συνέπιπτε δε με τη διάμεσο και ήταν πολύ πάνω από τον μέσο της κλίμακας (3,5). Η ελάχιστη τιμή ήταν 2,8 και η μέγιστη 6,0 (Η μέγιστη τιμή της κλίμακας).

- Για τη Διάσταση 3: *Ευελιξία-Ακαμψία* του ερωτηματολογίου FDM II διαπιστώθηκε ότι η μέση τιμή $M.T.=3,4$ συνέπιπτε δε με τη διάμεσο και ήταν ελάχιστα χαμηλότερη από τον μέσο της κλίμακας (3,5). Η ελάχιστη τιμή ήταν 1,7 και η μέγιστη 5,0.
- Για τη Διάσταση 4: *Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση* του ερωτηματολογίου FDM II βρέθηκε ότι η μέση τιμή $M.T.=5,0$ ήταν ελάχιστα χαμηλότερη της διαμέσου ($Mdn=5,1$) και ήταν πολύ πάνω από τον μέσο της κλίμακας (3,5). Η ελάχιστη τιμή ήταν 3,0 και η μέγιστη 6,0 (Η μέγιστη τιμή της κλίμακας).
- Για τη Διάσταση 5: *Σαφής-Ασαφής επικοινωνία* του FDM II διαπιστώθηκε ότι η μέση τιμή $M.T.=4,9$, ήταν ελάχιστα χαμηλότερη της διαμέσου ($Mdn=5,1$) και ήταν πολύ πάνω από τον μέσο της κλίμακας (3,5). Η ελάχιστη τιμή ήταν 2,5 και η μέγιστη 6,0 (Η μέγιστη τιμή της κλίμακας).
- Για τη Διάσταση 6: *Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων* του ερωτηματολογίου FDM II βρέθηκε ότι η μέση τιμή $M.T.=4,2$, ήταν ελάχιστα χαμηλότερη της διαμέσου ($Mdn=4,3$) και ήταν πολύ πάνω από τον μέσο της κλίμακας (3,5). Η ελάχιστη τιμή ήταν 2,2 και η μέγιστη 6,0 (Η μέγιστη τιμή της κλίμακας) (

Πίνακας 32

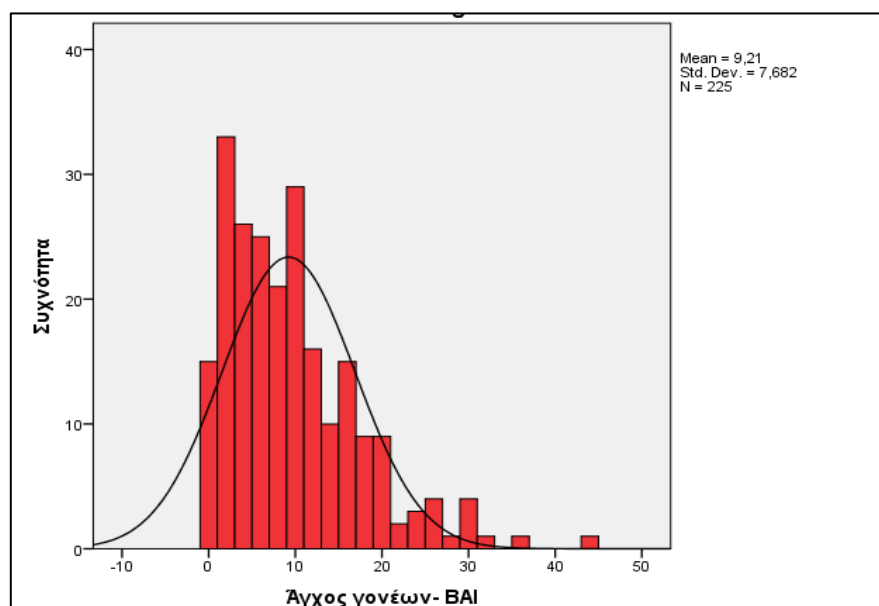
Πίνακας 32).

Πίνακας 32. Μέτρα θέσης και διασποράς της κάθε διάστασης του ερωτηματολογίου FDM II

	<i>M</i>	<i>SD</i>	<i>Min</i>	<i>Max</i>	<i>Mdn</i>	<i>IQR</i>
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	4,0	0,5	2,4	5,2	3,9	0,7
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,2	0,6	2,8	6,0	5,2	1,0
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,4	0,6	1,7	5,0	3,4	0,8
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	5,0	0,7	3,0	6,0	5,1	1,0
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	4,9	0,8	2,5	6,0	5,1	1,0
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,2	0,7	2,2	6,0	4,3	1,1

5.11 Υπόθεση 11η: Οι γονείς θα έχουν υψηλό βαθμό άγχους στο ερωτηματολόγιο Beck Anxiety Inventory (BAI)

Ο συνολικός βαθμός άγχους των γονέων με βάση το ερωτηματολόγιο Beck Anxiety Inventory (BAI) εκτεινόταν από 0 έως 43 με την μέση τιμή $M.T.=9,2$ και την τυπική απόκλιση $SD=7,7$. Η διάμεσος ήταν 8,0 και το ενδοτεταρτημοριακό εύρος ήταν 10. Από αυτά τα δεδομένα καθώς από την ανάλυση της αθροιστικής συχνότητας προέκυψε ότι το 25% το γονέων είχε βαθμολογία από 0-3, το 50% από 0-8 και το 75% από 0-13 (Γράφημα 8).



Γράφημα 8. Ιστόγραμμα συχνοτήτων του βαθμού άγχους των γονέων με βάση το ερωτηματολόγιο άγχους BAI

5.12 Υπόθεση 12η: Θα υπάρχει συσχέτιση ανάμεσα σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων με τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ

Αρχικά εξετάστηκε αν οι μεταβλητές ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ, των λαθών στο τεστ ΦΑ, καθώς και όλων των διαστάσεων του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II, ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, όπου και διαπιστώθηκε ότι δεν την ακολουθούσαν αφού το τεστ ήταν στατιστικά σημαντικό.

Το γεγονός ότι ο έλεγχος ήταν στατιστικά σημαντικός αυτό σήμαινε ότι απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση (δηλαδή, δεν μπορούσαμε να δεχθούμε την κανονικότητα). Επομένως, για να απαντήσουμε σε αυτήν την υπόθεση και να δούμε αν οι συνεχείς μεταβλητές αυτές συσχετιζόνταν μεταξύ τους, χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο ρ του Spearman.

Από το κριτήριο ρ του Spearman διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν οι πιο κάτω συσχετίσεις μεταξύ του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ από την μία και σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II των γονέων από την άλλη. Αναλυτικά, ο αριθμός των λαθών στο ΚΥΓ είχε:

- Θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=,08, p>,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,18, p<,05$).
- Αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,02, p>,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,19, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,27, p<,05$).
- Αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,02, p>,05$).

Η αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση σημαίνει ότι όσο χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των λαθών στο ΚΥΓ τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση και στις τρεις από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II.

Στη συνέχεια, από το κριτήριο ρ του Spearman διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν οι πιο κάτω συσχετίσεις μεταξύ του αριθμού των λαθών στο τεστ ΦΑ από την μία καθώς και σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II των γονέων από την άλλη. Αναλυτικά ο αριθμός των λαθών στο τεστ ΦΑ είχε:

- Αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,02, p>,05$).

- Αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,04, p>,05$).
- Θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=,05, p>,05$).
- Αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,12, p>,05$).
- Αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,12, p>,05$).
- Θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=,09, p>,05$).

Η αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση σημαίνει ότι όσο χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των λαθών στο ΦΑ, τόσο υψηλότερη ήταν συνολική επίδοση στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II. Το αντίστροφο ισχύει για τη θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Ωστόσο, εδώ δεν παρατηρήθηκε καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση (Πίνακας 33 Πίνακας 33).

Πίνακας 33. Συσχετίσεις ρ του Spearman μεταξύ του αριθμού των ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ και του αριθμού των λαθών στο τεστ ΦΑ, και της βαθμολογίας σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II

	1	2
1. Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	-	
2. Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ	,556**	-
3. Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	-,079	-,022
4. Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	-,181**	-,035
5. Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	-,023	,049
6. Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	-,192**	-,115
7. Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	-,266**	-,122
8. Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων :	-,020	,087

5.13 Υπόθεση 13η: Οι γονείς παιδιών με υψηλό ποσοστό λαθών στην ορθογραφία στο τεστ KYΓ και στο τεστ ΦΑ θα έχουν υψηλό βαθμό άγχους στο ερωτηματολόγιο BAI

Αρχικά, εξετάστηκε αν οι μεταβλητές ορθογραφικών λαθών στο KYΓ και του βαθμού άγχους στο ερωτηματολόγιο BAI, ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, όπου και διαπιστώθηκε ότι δεν την ακολουθούσαν αφού το τεστ ήταν στατιστικά σημαντικό.

Το γεγονός ότι ο έλεγχος ήταν στατιστικά σημαντικός αυτό σήμαινε ότι απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση (δηλαδή, δεν μπορούσαμε να δεχθούμε την κανονικότητα). Επομένως, για να απαντήσουμε σε αυτήν την υπόθεση και να δούμε αν οι συνεχείς μεταβλητές αυτές συσχετίζονταν μεταξύ τους χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο ρ του Spearman.

Η θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση $\rho(225)=-,05$, $p>,05$ μεταξύ του αριθμού των λαθών στο KYΓ και του βαθμού άγχους των γονέων στο ερωτηματολόγιο άγχους BAI, σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η τιμή της μιας μεταβλητής αυξάνεται και της άλλης. Επομένως, η απάντηση στην 13η υπόθεση ήταν θετική, αλλά όχι ισχυρή.

5.14 Υπόθεση 14η: Θα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του βαθμού άγχους των γονέων στο ερωτηματολόγιο BAI και της δυναμικής της οικογένειας στο ερωτηματολόγιο FDM II

Αρχικά, εξετάστηκε αν οι μεταβλητές του βαθμού του άγχους BAI καθώς και όλων των διαστάσεων του ερωτηματολογίου FDM II, ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, όπου και διαπιστώθηκε ότι δεν την ακολουθούσαν αφού το τεστ ήταν στατιστικά σημαντικό.

Το γεγονός ότι ο έλεγχος ήταν στατιστικά σημαντικός αυτό σήμαινε ότι απορρίφθηκε η μηδενική υπόθεση (δηλαδή, δεν μπορούσαμε να δεχθούμε την κανονικότητα). Επομένως, για να απαντήσουμε σε αυτήν την υπόθεση και να δούμε αν οι συνεχείς μεταβλητές αυτές συσχετίζονταν μεταξύ τους χρησιμοποιήσαμε το κριτήριο ρ του Spearman.

Από το κριτήριο ρ του Spearman διαπιστώθηκε ότι υπήρχαν οι πιο κάτω συσχετίσεις μεταξύ της μεταβλητής του βαθμού του άγχους BAI από την μία και σε κάθε διάσταση του

ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων από την άλλη. Αναλυτικά, η μεταβλητή του βαθμού του άγχους (BAI) ο αριθμός των λαθών στο τεστ KYT είχε:

- Αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,01, p>,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,22, p<,05$).
- Αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,04, p>,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,24, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,23, p<,05$).
- Αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων του ερωτηματολογίου FDM II ($\rho(225)=-,23, p<,05$).

Η αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση σημαίνει ότι όσο χαμηλότερος ήταν ο βαθμός του άγχους των γονέων τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση και στις τέσσερις από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II (Πίνακας 34 Πίνακας 34).

Πίνακας 34. Συσχετίσεις Spearman rho μεταξύ της μεταβλητής του βαθμού του άγχους BAI και της βαθμολογίας σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου FDM II

	1
1. Άγχος γονέων- BAI	-
2. Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	-,011
3. Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	-,223**
4. Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	-,036
5. Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	-,224**
6. Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	-,232**
7. Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	-,230**

5.15 Υπόθεση 15η: Τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων (Φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη σπουδών, επάγγελμα, εθνικότητα) θα έχουν συσχέτιση με κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II και τον βαθμό άγχους στο ερωτηματολόγιο BAI

1) Δημογραφικά στοιχεία και ερωτηματολόγιο οικογενειακής δυναμικής FDM II

Αρχικά έγινε έλεγχος της κανονικότητας των μεταβλητών της επίδοσης των μαθητών/τριών στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), και αυτών που αφορούν στη δυναμική της οικογένειας (FDM II) σύμφωνα με τους γονείς, με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ Shapiro-Wilk test of normality για ανεξάρτητα δείγματα ως προς την κανονικότητα τους ως προς τις υπό εξέταση κοινωνικό-δημογραφικές μεταβλητές (φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη σπουδών, επάγγελμα, εθνικότητα), οπότε διαπιστώθηκε ότι αυτές δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, αφού το αποτέλεσμα ήταν στατιστικά σημαντικό.

Στη συνέχεια, για όλες αυτές τις συνεχείς μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα για τις δημογραφικές μεταβλητές με δυο κατηγορίες (φύλο κλπ.), για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές. Κατόπιν, έγινε χρήση του μη-παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα για τις μεταβλητές με τρεις κατηγορίες και πάνω (επάγγελμα, εθνικότητα κλπ.).

Φύλο:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των γονέων κατά φύλο στις μεταβλητές της επίδοσης στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), του βαθμού νοημοσύνης (RPMs) των παιδιών τους και αυτών που αφορούν την δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney σύμφωνα με τους ίδιους. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές έχουμε στις δυο επόμενες μεταβλητές:

- Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση: Οι άνδρες ($\Delta.T.= 3,92$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (χαμηλότερες τιμές) από τις γυναίκες ($\Delta.T.=4,00$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 4096,50 με $p=0,021<0,05$ δηλαδή

στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,15 (Πίνακας 14.1).

- Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων: Οι άνδρες ($\Delta.T.=4,42$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (υψηλότερες τιμές) από τις γυναίκες ($\Delta.T.= 4,08$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 3843,00 με $p=0,004<0,01$, δηλαδή, στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,19 (Πίνακας 35Πίνακας 35).

Πίνακας 35. Σύγκριση των διαφορών των γονέων στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής ανάλογα με το φύλο τους

Μεταβλητές	Άνδρας	Γυναίκα	U	P
	($n=63$)	($n=162$)		
	$\Delta.T. (E.E.)$	$\Delta.T. (E.E.)$		
Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση	3,92 (,61)	4,00 (,61)	4096,500	,021
Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,27 (,82)	5,18 (1,00)	4808,000	,500
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,40 (,60)	3,40 (,80)	4978,500	,776
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	5,00 (1,23)	5,11 (1,00)	4994,500	,804
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	5,09 (,90)	5,00 (1,09)	4875,500	,603
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,42 (,75)	4,08 (1,09)	3843,000	,004

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο ($\Delta.T.$), ενδοτεταρτημοριακό εύρος ($E.E.$), ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο p -value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ηλικία (ομάδες):

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των γονέων κατά ηλικία (ομάδες) στις μεταβλητές που αφορούν την δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν έχουμε σε καμία από τις εν λόγω μεταβλητές μεταξύ των ομάδων ηλικιών των γονέων.

Οικογενειακή κατάσταση:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των γονέων κατά οικογενειακή κατάσταση (παντρεμένος μια φορά, παντρεμένος δεύτερη φορά, διαζευγμένος, χήρος) στις μεταβλητές

που αφορούν στη δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν έχουμε σε καμία από τις εν λόγω μεταβλητές μεταξύ των κατηγοριών της οικογενειακής κατάστασης των γονέων.

Έτη σπουδών (ομάδες):

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των γονέων κατά ομάδες ετών σπουδών (<=9 έτη, 10-12 έτη, >=13 έτη) στις μεταβλητές που αφορούν την δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν έχουμε σε καμία από τις εν λόγω μεταβλητές μεταξύ των ομάδων ετών σπουδών των γονέων.

Κατηγορίες επαγγεμάτων των γονέων:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των γονέων κατά ομάδες επαγγεμάτων (επιστημονικά & ελεύθερα επαγγέλματα, τεχνικοί υπάλληλοι γραφείου και παροχής υπηρεσιών, χειρώνακτες, συνταξιούχοι/ες, φοιτητές/τριες, άνεργοι/ες, νοικοκυρές) στις μεταβλητές που αφορούν στη δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν έχουμε σε καμία από τις εν λόγω μεταβλητές μεταξύ των πιο πάνω κατηγοριών επαγγεμάτων των γονέων.

Κατηγορίες εθνικότητας των γονέων:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των γονέων κατά ομάδες εθνικότητας (Ελληνική, Λ. Χωρών μελών Ε.Ε., Λ. Ευρωπαϊκών Χωρών εκτός Ε.Ε., Λοιπών Χωρών) στις μεταβλητές που αφορούν στη δυναμική της οικογένειας (FDM II) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν έχουμε σε καμία από τις εν λόγω μεταβλητές μεταξύ των πιο πάνω κατηγοριών εθνικότητας των γονέων.

2) Δημογραφικά στοιχεία και ερωτηματολόγιο άγχους BAI

Αρχικά, έγινε έλεγχος της κανονικότητας της μεταβλητής του βαθμού του BAI, με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ Shapiro-Wilk test of normality για ανεξάρτητα δείγματα ως προς την κανονικότητα τους ως προς τις υπό εξέταση κοινωνικό-δημογραφικές μεταβλητές (Φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη σπουδών, επάγγελμα, εθνικότητα), οπότε

διαπιστώθηκε ότι αυτή δεν ακολουθούσε την κανονική κατανομή, αφού το αποτέλεσμα ήταν στατιστικά σημαντικό.

Στη συνέχεια, για αυτή την συνεχή μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα για τις δημογραφικές μεταβλητές με δυο κατηγορίες (φύλο κλπ.), για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές. Κατόπιν, έγινε χρήση του μη-παραμετρικού τεστ Kruskal-Wallis για ανεξάρτητα δείγματα για τις μεταβλητές με τρεις κατηγορίες και πάνω (επάγγελμα, εθνικότητα κλπ.).

Φύλο:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των γονέων κατά φύλο στην μεταβλητή του βαθμού του άγχους (BAI) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney όπου διαπιστώθηκε ότι οι άνδρες ($\Delta.T.=5,00$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (υψηλότερες τιμές) από τις γυναίκες ($\Delta.T.= 9,00$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 3543,00 με $p=0,000<0,001$, δηλαδή, στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,24 (Πίνακας 36 Πίνακας 36).

Πίνακας 36. Σύγκριση της διαφοράς των γονέων στην μεταβλητή του βαθμού του άγχους

BAI ανάλογα με το φύλο τους

Μεταβλητές	Άνδρας ($n=63$)	Γυναίκα ($n=162$)		
	$\Delta.T. (E.E.)$	$\Delta.T. (E.E.)$		
Άγχος γονέων- BAI	5,00 (7,00)	9,00 (11,00)	3543,500	,000

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο ($\Delta.T.$), ενδοτεταρτημοριακό εύρος ($E.E.$), ελέγχους Mann-Whitney U και αντίστοιχο p -value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

Ηλικία (ομάδες):

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των γονέων στην μεταβλητή του βαθμού του άγχους (BAI) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν έχουμε για την εν λόγω μεταβλητή μεταξύ των ομάδων ηλικιών των γονέων.

Οικογενειακή κατάσταση:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των γονέων κατά οικογενειακή κατάσταση (παντρεμένος/η μια φορά, παντρεμένος/η δεύτερη φορά, διαζευγμένος/η, χήρος/α) στη μεταβλητή του βαθμού του άγχους (BAI) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν έχουμε για την εν λόγω μεταβλητή μεταξύ των κατηγοριών της οικογενειακής κατάστασης των γονέων.

Έτη σπουδών (ομάδες):

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των γονέων κατά ομάδες ετών σπουδών (≤ 9 έτη, 10-12 έτη, ≥ 13 έτη) στην μεταβλητή του βαθμού του άγχους (BAI) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν έχουμε για την εν λόγω μεταβλητή μεταξύ των ομάδων ετών σπουδών των γονέων.

Κατηγορίες επαγγελμάτων των γονέων:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των γονέων κατά ομάδες επαγγελμάτων (επιστημονικά & ελεύθερα επαγγέλματα, τεχνικοί υπάλληλοι γραφείου και παροχής υπηρεσιών, χειρώνακτες, συνταξιούχοι/ες, φοιτητές/τριες, άνεργοι/ες, νοικοκυρές) στην μεταβλητή του βαθμού του άγχους (BAI) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν έχουμε για την εν λόγω μεταβλητή μεταξύ των πιο πάνω κατηγοριών επαγγελμάτων των γονέων.

Κατηγορίες εθνικότητας των γονέων:

Για την εξέταση των διαφοροποιήσεων των γονέων κατά ομάδες εθνικότητας (Ελληνική, Λ. Χωρών μελών Ε.Ε., Λ. Ευρωπαϊκών Χωρών εκτός Ε.Ε. Λοιπών Χωρών) στη μεταβλητή του βαθμού του άγχους (BAI) χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Kruskal-Wallis. Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές δεν έχουμε για την εν λόγω μεταβλητή μεταξύ των πιο πάνω κατηγοριών εθνικότητας των γονέων.

5.16 Υπόθεση 16η: Θα υπάρχουν διαφορές σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II μεταξύ γονέων και παιδιών

Αρχικά, έγινε έλεγχος της κανονικότητας των μεταβλητών που αφορούν στη δυναμική της οικογένειας (FDM II), σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών και των γονέων με τη χρήση του μη παραμετρικού τεστ Shapiro-Wilk test of normality για ανεξάρτητα δείγματα ως προς την κανονικότητα τους και ως προς την υπό εξέταση μεταβλητή (γονείς-παιδιά), οπότε διαπιστώθηκε ότι αυτές δεν ακολουθούσαν την κανονική κατανομή, αφού το αποτέλεσμα ήταν στατιστικά σημαντικό.

Στη συνέχεια, για όλες αυτές τις συνεχείς μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό τεστ Mann-Whitney για ανεξάρτητα δείγματα για τη μεταβλητή γονείς-παιδιά, για να διαπιστωθεί αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις κατηγορίες αυτές.

Διαπιστώθηκε ότι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ γονέων και παιδιών έχουμε στις πιο κάτω μεταβλητές:

- Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση: Οι γονείς ($\Delta.T.=5,11$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (υψηλότερες τιμές) από τα παιδιά ($\Delta.T.= 4,44$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 15772,50 με $p=0,000<0,001$, δηλαδή, στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,33 (Πίνακας 18.1).
- Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία: Οι γονείς ($\Delta.T.= 5,09$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (υψηλότερες τιμές) από τα παιδιά ($\Delta.T.=4,73$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 20724,50 με $p=0,000<0,001$, δηλαδή, στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,16 (Πίνακας 18.1).
- Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων: Οι γονείς ($\Delta.T.= 4,25$) φαίνεται να διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (χαμηλότερες τιμές) από τα παιδιά ($\Delta.T.= 4,58$), η τιμή του κριτηρίου U είναι 17985,00 με $p=0,000<0,001$, δηλαδή, στατιστικά σημαντική και το μέγεθος της επίδρασης (effect size) είναι -0,25 (Πίνακας 37).

Πίνακας 37. Σύγκριση των διαφορών των γονέων και παιδιών στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II

Μεταβλητές	Γονείς ($n=225$)	Παιδιά ($n=225$)		
	$\Delta.T. (E.E.)$	$\Delta.T. (E.E.)$		
Διάσταση 1 Εξατομίκευση-Συγχώνευση	3,92 (.69)	4,00 (.69)	24982,500	,811

Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση	5,18 (1,00)	5,27 (1,18)	24605,000	,608
Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία	3,40 (,80)	3,30 (,70)	24135,500	,393
Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση	5,11 (1,00)	4,44 (1,11)	15772,500	,000
Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία	5,09 (1,00)	4,73 (1,18)	20724,500	,001
Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων	4,25 (1,08)	3,67 (,92)	17985,000	,000

Οι τιμές αφορούν σε διάμεσο (*Δ.Τ.*), ενδοτεταρτημοριακό εύρος (*Ε.Ε.*), ελέγχους Mann-Whitney *U* και αντίστοιχο *p*-value.

Με έντονη γραφή σημειώνονται οι στατιστικά σημαντικές διαφορές.

5.17 Υπόθεση 17η: Η διακύμανση των μεταβλητών του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ ή στο ΦΑ θεωρείται ως αποτέλεσμα από την διακύμανση όλων των άλλων μεταβλητών εξωγενών και ενδογενών σύμφωνα με την ανάλυση διαδρομής

1. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών I: Παιδιά

Με την ανάλυση διαδρομών (Pathway analysis) επιδιώκουμε να αναζητήσουμε τη σχέση μεταξύ ενδογενών και εξωγενών μεταβλητών στον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ και του αριθμού των λαθών στο ΦΑ των παιδιών. Πρόκειται για μια μέθοδο που χρησιμοποιείται για να αποδείξουμε ότι ένα πολυπαραγοντικό σύνολο από μη πειραματικά δεδομένα ταιριάζει καλά με ένα συγκεκριμένο μοντέλο συνάφειας.

Τα μοντέλα που παρουσιάζονται παρακάτω αφορούν στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των παιδιών και αυτές λαμβάνονται ως εξωγενείς μεταβλητές. Αυτό σημαίνει ότι η διακύμανσή τους υποθέτουμε ότι προκαλείται εξ ολοκλήρου από μεταβλητές, οι οποίες δεν είναι στο μοντέλο συνάφειας, χωρίς, δηλαδή, να θεωρούνται οι διακυμάνσεις τους ως αιτιώδεις σχέσεις. Οι γραμμές σύνδεσης μεταξύ τους με βέλη δείχνουν τη συσχέτιση μεταξύ των έξι αυτών μεταβλητών και δεν αποτελεί σχέση αιτίας-αποτελέσματος.

Ακόμα, η συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs, ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ και στο ΦΑ θεωρούνται ενδογενείς μεταβλητές, με την πρώτη να είναι

ενδιάμεση (mediators), με τη διακύμανσή τους να εξηγείται από τις άλλες μεταβλητές στο κάθε μοντέλο. Αυτές οι μεταβλητές χαρακτηρίζονται ενδογενείς, γιατί θεωρείται ότι η διακύμανσή τους εξηγείται εν μέρει από άλλες μεταβλητές του μοντέλου, καθώς και από εξωγενείς παράγοντες. Οι διαδρομές στις ενδογενείς μεταβλητές είναι σχεδιασμένες με βέλη με μία μόνο άκρη.

Οι διαδρομές που δημιουργούνται με τις ενδογενείς μεταβλητές δεν είναι αμφίδρομες, αλλά μονής διαδρομής. Η διακύμανση του αριθμού των λαθών είτε στο ΚΥΓ είτε στο ΦΑ προκύπτει από τη διακύμανση των διαστάσεων της οικογενειακή δυναμικής σύμφωνα με τα παιδιά.

Η διακύμανση των μεταβλητών του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ ή στο ΦΑ θεωρείται ως αποτέλεσμα από τη διακύμανση όλων των άλλων μεταβλητών σε κάθε μοντέλο, καθώς και εξωγενών των μοντέλων πηγών. Η επίδραση των εξωγενών μεταβλητών στο μοντέλο επιδεικνύεται από τα βέλη.

Η προσαρμογή του μοντέλου αναφέρεται στο πόσο καλά το προτεινόμενο μοντέλο (εν προκειμένω το μοντέλο δομημένων παραγόντων) προσμετρά τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών στα δεδομένα. Εάν λάβουμε υπόψη για όλες τις κύριες συσχετίσεις που είναι σύμφυτες με το σύνολο των δεδομένων (με αναφορά στις μεταβλητές του μοντέλου), τότε έχουμε καλή προσαρμογή. Εάν όχι, τότε υπάρχει στατιστικά σημαντική «ασυμφωνία» μεταξύ των συσχετίσεων που προτείνονται και των συσχετίσεων που παρατηρούνται και έτσι έχουμε φτωχή προσαρμογή του μοντέλου.

Οι ακόλουθες στατιστικές χρησιμοποιούνται, ώστε να ελέγχεται η σημαντικότητα και η καλή προσαρμογή του μοντέλου.

- Στατιστική χ^2 : Εάν η τιμή της στατιστικής χ^2 δεν είναι στατιστικά σημαντική αυτό δείχνει την καλή προσαρμογή του μοντέλου. Μερικές φορές η στατιστική χ^2 είναι στατιστικά σημαντική. Εντούτοις, εμείς πρέπει να ελέγξουμε ένα απόλυτο δείκτη προσαρμογής ένα σταδιακό δείκτη προσαρμογής.
- Απόλυτος δείκτης προσαρμογής – RMSEA: Ένας δείκτης απόλυτης προσαρμογής που χρησιμοποιεί το 90% του διαστήματος εμπιστοσύνης για την RMSEA πρέπει να είναι λιγότερο από 0,08 για μία καλή προσαρμογή του μοντέλου.

- Σταδιακός δείκτης προσαρμογής: CFI, GFI, NNFI, TLI, RFI και AGFI είναι μερικοί σταδιακοί δείκτες προσαρμογής και οι οποίοι πρέπει να έχουν τιμή μεγαλύτερη από 0,90 για μία καλή προσαρμογή του μοντέλου.
- Τροποποιητικοί Δείκτες: Modification Indexes (MI) μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να προστεθούν βέλη στο μοντέλο. Η προσθήκη αυτή θα βελτιώσει την προσαρμογή του μοντέλου.

Οι διαδρομές μελετήθηκαν βάση της διάκρισης σε δύο ομάδες. Στην 1^η ομάδα η τελική μεταβλητή είναι ο αριθμός των λαθών στο ΚΥΓ, και στη 2^η ομάδα ο αριθμός των λαθών στο ΦΑ.

1) Μοντέλο I (Παιδιά) - 1^η ομάδα: Αριθμός ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ

Επίδραση στον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ από τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των παιδιών καθώς από τη συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs (Πίνακας 38).

Ενδογενής μεταβλητή 1: Αριθμός των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ

Ενδογενείς μεταβλητές 2: Συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs

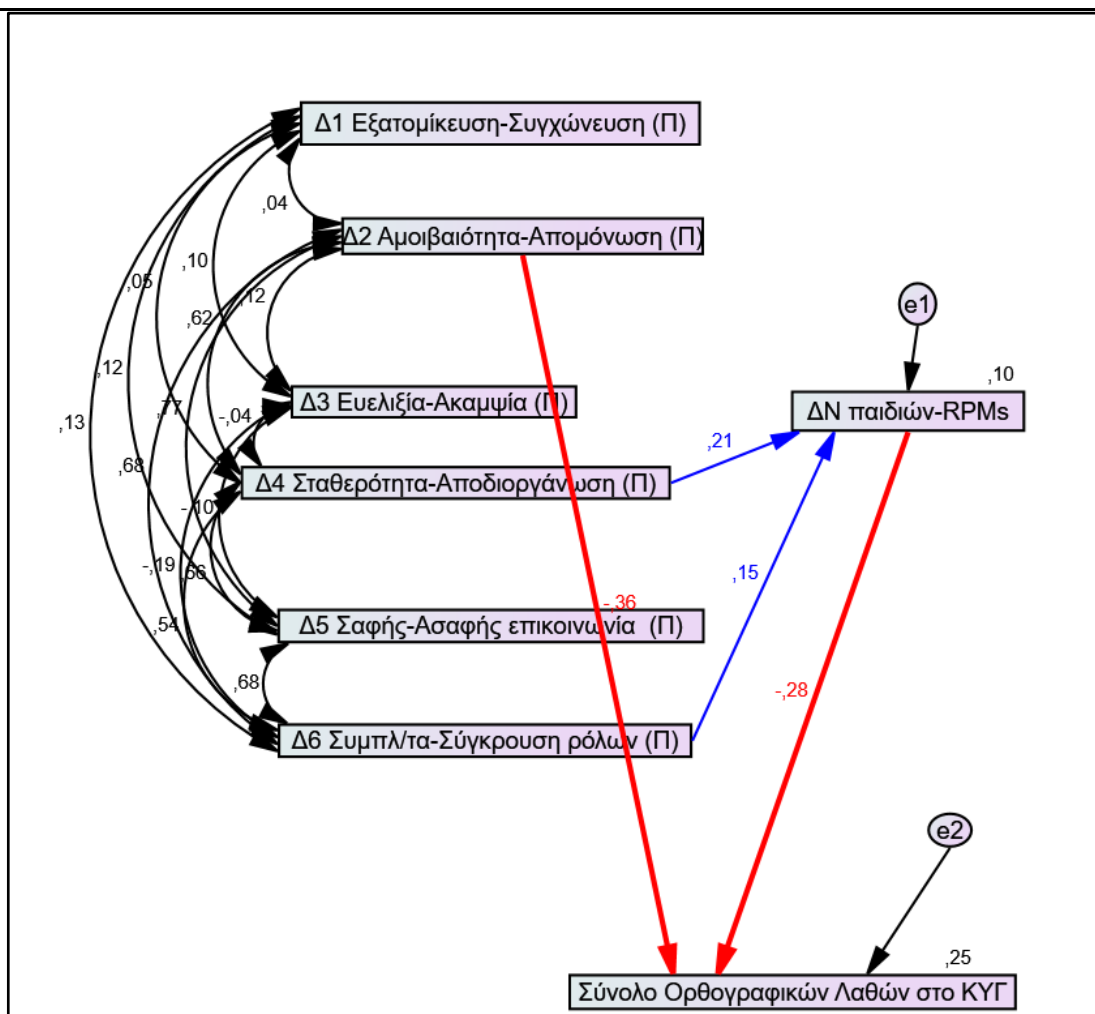
Εξωγενείς μεταβλητές: Διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των παιδιών

Εφαρμογή προτεινόμενου μοντέλου:

Τα κόκκινα βελάκια δείχνουν στατιστικά υψηλή σημαντική σχέση [$p < 0,001$,] ενώ τα μπλε βελάκια δείχνουν στατιστικά σημαντική σχέση [$p < 0,05$] (Σφάλμα! Το αρχείο προέλευσης της αναφοράς δεν βρέθηκε.**).

Πίνακας 38. Δείκτες καλής προσαρμογής του Μοντέλου I – Παιδιά (1^η ομάδα) ($n=225$)

Μοντέλο I	χ^2	df	χ^2/df	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	PCLOSE
1 ^η ομάδα								



* ΚΟΚΚΙΝΑ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,001$ ΜΠΛΕ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,05$

Γράφημα 9. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών I – Παιδιά (1ης ομάδας)

Από το παραπάνω γράφημα προκύπτει:

α. Για τις εξωγενείς μεταβλητές:

- Η Δ1 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των παιδιών οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση του συνόλου των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ (Μέση τιμή) με $r.f. = -4,47$ και $p < 0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των παιδιών, τόσο μειώνεται ο αριθμός των συνολικών λαθών στο ΚΥΓ.
- Η Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των παιδιών οδηγεί σε θετική εκτίμηση της συνολικής βαθμολογίας στο τεστ νοημοσύνης RPMs (Μέση τιμή) με $r.f. = 2,41$ και $p < 0,01$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των παιδιών, τόσο αυξάνεται η συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs.

- Η Δ6 Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των παιδιών οδηγεί σε θετική εκτίμηση της συνολικής βαθμολογίας στο τεστ νοημοσύνης RPMs (Μέση τιμή) με $r.f.=2,01$ και $p<0,05$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των παιδιών, τόσο αυξάνεται η συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs.

β. Για την ενδογενή ενδιάμεση μεταβλητή (συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs):

- Η βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs των παιδιών οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση του συνόλου των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ (Μέση τιμή) με $r.f.=-0,34$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs των παιδιών, τόσο μειώνεται ο αριθμός των συνολικών λαθών στο ΚΥΓ (Πίνακας 39).

Πίνακας 39. Συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο της ανάλυσης διαδρομών τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II παιδιών (εξωγενείς μεταβλητές), τη μεταβλητή συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs (ενδιάμεση μεταβλητή) καθώς και τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ

		<==	Εκτίμηση	SE	CR	P
Μοντέλο I 1 ^{ης} ομάδας	ΔN παιδιών-RPMs	Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση (II)	2,405	,849	2,832	,005
	ΔN παιδιών-RPMs	Δ6 Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων (II)	2,008	,984	2,04	,041
	Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	ΔN παιδιών-RPMs	-,343	,072	-4,726	***
	Σύνολο ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (II)	-4,465	,739	-6,04	***

2) Μοντέλο I (Παιδιά) - 2^{ης} ομάδας: Αριθμός ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ

Επίδραση στον αριθμό των λαθών στο τεστ ΦΑ από τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου της Οικογενειακής Δυναμικής II (FDM II) των παιδιών, καθώς από τη συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs (Πίνακας 40).

Ενδογενής μεταβλητή 1: Αριθμός των λαθών στο τεστ ΦΑ

Ενδογενείς μεταβλητές 2: Συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs

Εξωγενείς μεταβλητές: Διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM
II των παιδιών

Εφαρμογή προτεινόμενου μοντέλου:

**Τα κόκκινα βελάκια δείχνουν στατιστικά υψηλή σημαντική σχέση [$p < 0,001$,] ενώ τα μπλε βελάκια δείχνουν στατιστικά σημαντική σχέση [$p < 0,05$] (

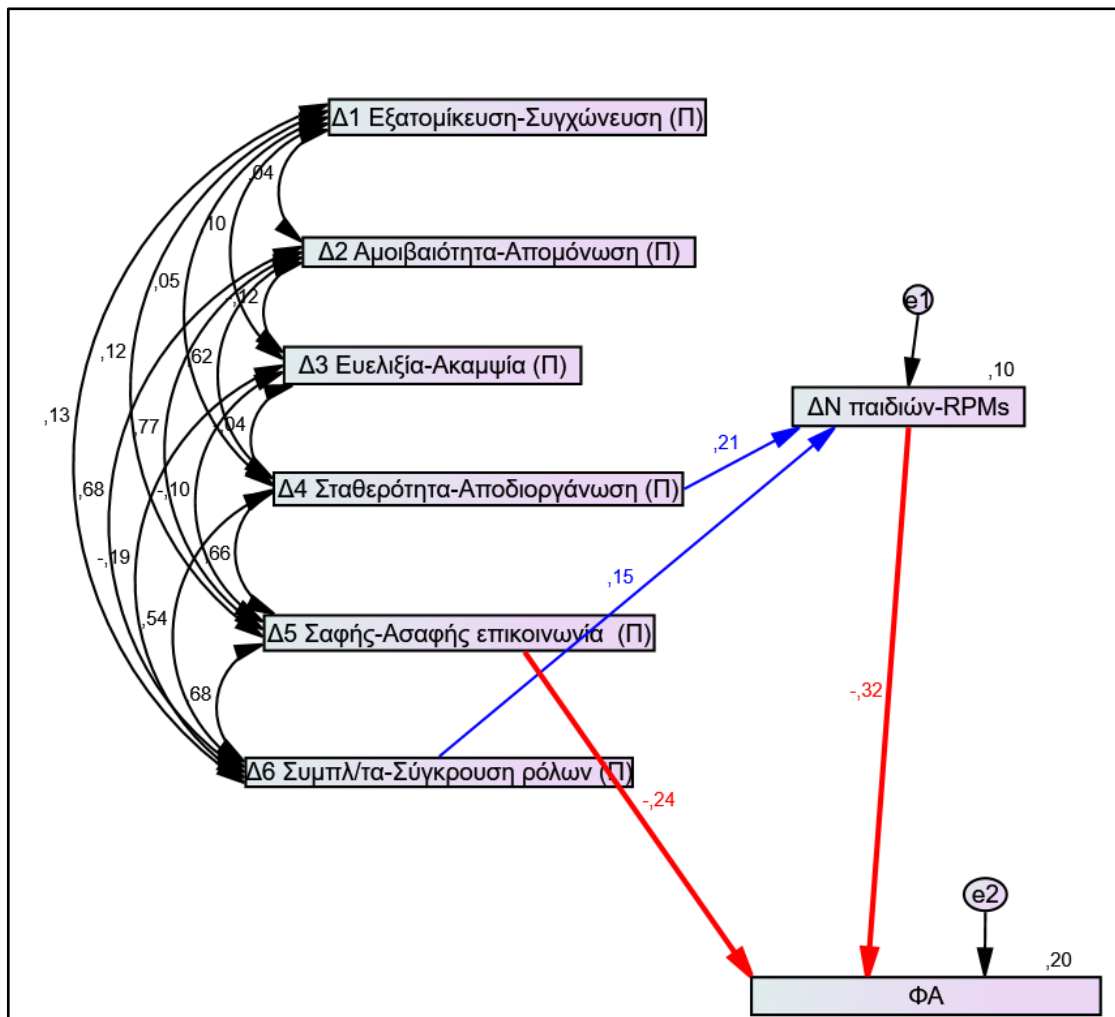
* ΚΟΚΚΙΝΑ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,001$ ΜΠΛΕ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,05$

Γράφημα 10. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών I – Παιδιά (2ης ομάδας)

).

Πίνακας 40. Δείκτες καλής προσαρμογής του μοντέλου I – Παιδιά (2^{ης} ομάδας) ($n=225$)

Μοντέλο I 2 ^η ομάδα	χ^2	df	χ^2/df	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	PCLOSE
	16,67	9	1,85	,99	,98	,93	,06	,30



* ΚΟΚΚΙΝΑ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,001$ ΜΠΛΕ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,05$

Γράφημα 10. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών I – Παιδιά (2ης ομάδας)

Από το * ΚΟΚΚΙΝΑ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,001$ ΜΠΛΕ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,05$

προκύπτει:

α. Για τις εξωγενείς μεταβλητές:

- Η Δ5 Σαφής-ασαφής επικοινωνία των παιδιών οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση του αριθμού των λαθών στο τεστ ΦΑ (Μέση τιμή) με $r.f. = -1,59$ και $p < 0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Σαφής-ασαφής επικοινωνία των παιδιών, τόσο μειώνεται ο αριθμός των συνολικών λαθών στο ΦΑ.
- Η Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των παιδιών οδηγεί σε θετική εκτίμηση της συνολικής βαθμολογίας στο τεστ RPMs (Μέση τιμή) με $r.f. = 2,41$ και $p < 0,01$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των παιδιών, τόσο αυξάνεται η συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs.

- Η Δ6 Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των παιδιών οδηγεί σε θετική εκτίμηση της συνολικής βαθμολογίας στο τεστ νοημοσύνης RPMs (Μέση τιμή) με $r.f.=2,01$ και $p<0,05$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των παιδιών, τόσο αυξάνεται η συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs.

β. Για την ενδογενή ενδιάμεση μεταβλητή (συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs):

- Η βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs των παιδιών οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση του συνόλου των ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ (Μέση τιμή) με $r.f.=-0,20$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs των παιδιών, τόσο μειώνεται ο αριθμός των συνολικών λαθών στο ΦΑ (Πίνακας 41).

Πίνακας 41. Συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο της ανάλυσης διαδρομών τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των παιδιών (εξωγενείς μεταβλητές), τη μεταβλητή συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs (ενδιάμεση μεταβλητή) καθώς και τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΦΑ

		<==	Εκτίμηση	SE	CR	P
Μοντέλο I 2 ^{ης} ομάδας	ΔΝ παιδιών-RPMs	Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση (II)	2,405	,849	2,832	,005
	ΔΝ παιδιών-RPMs	Δ6 Συμπλ/τα-Σύγκρουση ρόλων (II)	2,008	,984	2,04	,041
	ΦΑ	ΔΝ παιδιών-RPMs	-,200	,038	-5,2	***
	ΦΑ	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (II)	-1,589	,417	-3,808	***

2. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών II: Γονείς

Με την ανάλυση διαδρομών (Pathway analysis) επιδιώκουμε να αναζητήσουμε τη σχέση μεταξύ ενδογενών και εξωγενών μεταβλητών στον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ και του αριθμού των λαθών στο ΦΑ των παιδιών. Πρόκειται για μια μέθοδο που χρησιμοποιείται για να αποδείξουμε ότι ένα πολυπαραγοντικό σύνολο από μη πειραματικά δεδομένα ταιριάζει καλά με ένα συγκεκριμένο μοντέλο συνάφειας.

Τα μοντέλα που παρουσιάζονται παρακάτω αφορούν στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων και αυτές λαμβάνονται ως εξωγενείς μεταβλητές. Αυτό σημαίνει ότι η διακύμανσή τους υποθέτουμε ότι προκαλείται εξ ολοκλήρου από μεταβλητές οι οποίες δεν είναι στο μοντέλο συνάφειας, χωρίς, δηλαδή, να θεωρούνται οι διακυμάνσεις τους ως αιτιώδεις σχέσεις. Οι γραμμές σύνδεσης μεταξύ τους με βέλη δείχνουν τη συσχέτιση μεταξύ των έξι αυτών μεταβλητών και δεν αποτελεί σχέση αιτίας-αποτελέσματος.

Ακόμα, η συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs, ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ και ο αριθμός των λαθών στο ΦΑ των παιδιών, θεωρούνται ενδογενείς μεταβλητές, με την πρώτη να είναι ενδιάμεση (mediators), με τη διακύμανσή τους να εξηγείται από τις άλλες μεταβλητές στο κάθε μοντέλο. Αυτές οι μεταβλητές χαρακτηρίζονται ενδογενείς γιατί θεωρείται ότι η διακύμανσή τους εξηγείται εν μέρει από άλλες μεταβλητές του μοντέλου καθώς και από εξωγενείς παράγοντες. Οι διαδρομές στις ενδογενείς μεταβλητές είναι σχεδιασμένες με βέλη με μία μόνο άκρη.

Οι διαδρομές που δημιουργούνται με τις ενδογενείς μεταβλητές δεν είναι αμφίδρομες αλλά μονής διαδρομής. Η διακύμανση του αριθμού των λαθών είτε στο ΚΥΓ είτε στο ΦΑ προκύπτει από τη διακύμανση των διαστάσεων της οικογενειακή δυναμική σύμφωνα με τους γονείς.

Η διακύμανση των μεταβλητών του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ ή στο ΦΑ θεωρείται ως αποτέλεσμα από την διακύμανση όλων των άλλων μεταβλητών σε κάθε μοντέλο καθώς και εξωγενών των μοντέλων πηγών. Η επίδραση των εξωγενών μεταβλητών στο μοντέλο επιδεικνύεται από τα βέλη.

Η προσαρμογή του μοντέλου αναφέρεται στο πόσο καλά το προτεινόμενο μοντέλο (εν προκειμένω το μοντέλο δομημένων παραγόντων) προσμετρά τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών στα δεδομένα. Εάν λάβουμε υπόψη για όλες τις κύριες συσχετίσεις που είναι σύμφυτες με το σύνολο των δεδομένων (με αναφορά στις μεταβλητές του μοντέλου) τότε έχουμε καλή προσαρμογή. Εάν όχι, τότε υπάρχει στατιστικά σημαντική «ασυμφωνία» μεταξύ των συσχετίσεων που προτείνονται και των συσχετίσεων που παρατηρούνται και έτσι έχουμε φτωχή προσαρμογή του μοντέλου.

Οι ακόλουθες στατιστικές χρησιμοποιούνται ώστε να ελέγχεται η σημαντικότητα και η καλή προσαρμογή του μοντέλου.

- Στατιστική χ^2 : Εάν η τιμή της στατιστικής χ^2 δεν είναι στατιστικά σημαντική αυτό δείχνει την καλή προσαρμογή του μοντέλου. Μερικές φορές η στατιστική χ^2 είναι στατιστικά σημαντική. Εντούτοις εμείς πρέπει να ελέγξουμε ένα απόλυτο δείκτη προσαρμογής ένα σταδιακό δείκτη προσαρμογής.
- Απόλυτος δείκτης προσαρμογής - RMSEA: Ένας δείκτης απόλυτης προσαρμογής που χρησιμοποιεί το 90% του διαστήματος εμπιστοσύνης για την RMSEA πρέπει να είναι λιγότερο από 0,08 για μία καλή προσαρμογή του μοντέλου.
- Σταδιακός δείκτης προσαρμογής: CFI, GFI, NNFI, TLI, RFI και AGFI είναι μερικοί σταδιακοί δείκτες προσαρμογής και οι οποίοι πρέπει να έχουν τιμή μεγαλύτερη από 0,90 για μία καλή προσαρμογή του μοντέλου.
- Τροποποιητικοί Δείκτες: Modification indexes (MI) μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να προστεθούν βέλη στο μοντέλο. Η προσθήκη αυτή θα βελτιώσει την προσαρμογή του μοντέλου.

Οι διαδρομές μελετήθηκαν βάση της διάκρισης σε δύο ομάδες. Στην 1^η ομάδα η τελική μεταβλητή είναι ο αριθμός των λαθών στο KYΓ και στη 2^η ομάδα ο αριθμός των λαθών στο ΦΑ.

1) Μοντέλο II (Γονείς) 1^{ης} ομάδας: Αριθμός ορθογραφικών λαθών στο KYΓ

Επίδραση στον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο KYΓ από τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων, καθώς από τη συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs (

Πίνακας 42

Πίνακας 42).

Ενδογενής μεταβλητή 1: Αριθμός των ορθογραφικών λαθών στο τεστ KYΓ

Ενδογενείς μεταβλητές 2: Συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs

Εξωγενείς μεταβλητές: Διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM
II των γονέων

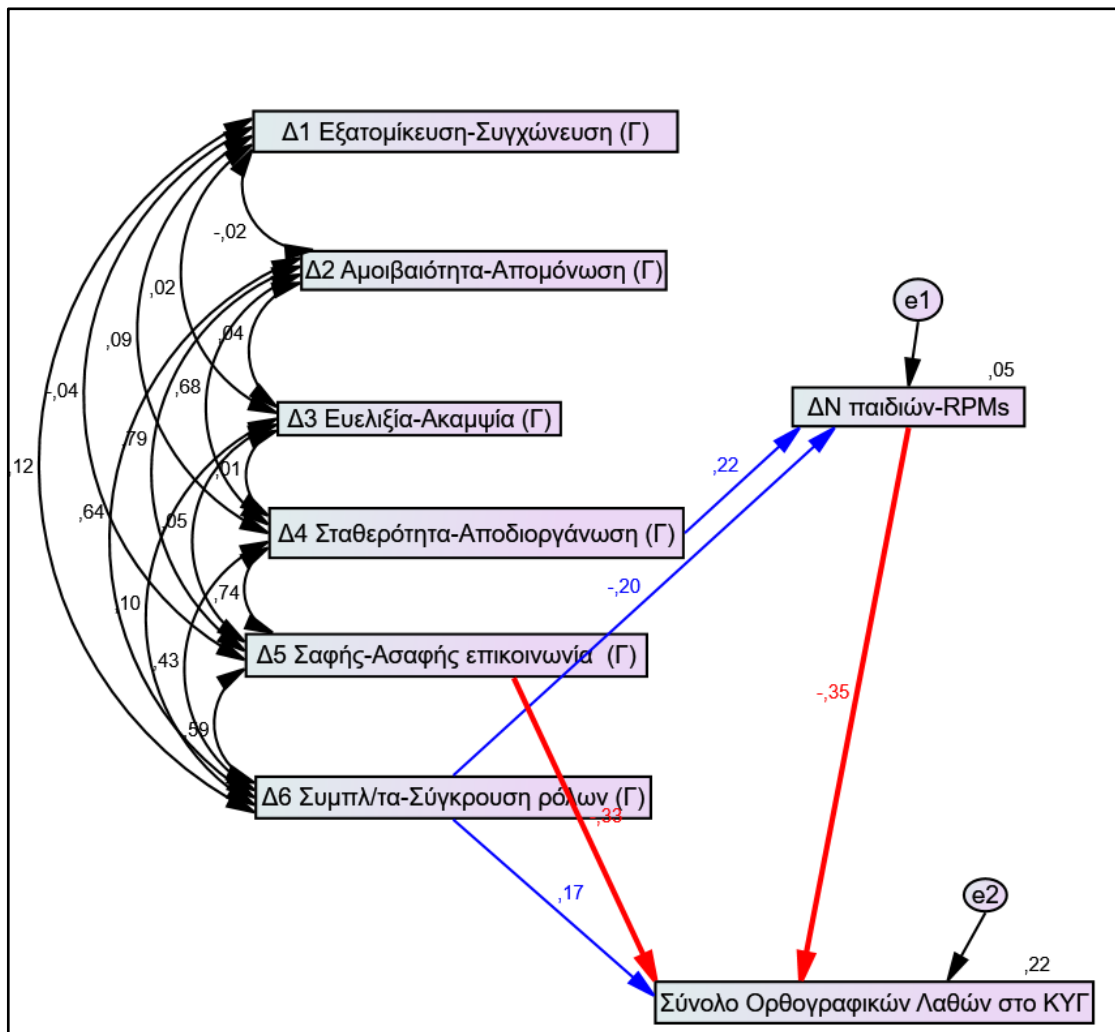
Εφαρμογή προτεινόμενου μοντέλου:

**Τα κόκκινα βελάκια δείχνουν στατιστικά υψηλή σημαντική σχέση [$p < 0,001$,] ενώ τα μπλε βελάκια δείχνουν στατιστικά σημαντική σχέση [$p < 0,05$] (* KOKKINA BELAKIA $p < 0,001$ ΜΠΛΕ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,05$

Γράφημα 11).

Πίνακας 42. Δείκτες καλής προσαρμογής του Μοντέλου II – Γονείς ($n=225$)

Μοντέλο II	χ^2	df	χ^2/df	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	PCLOSE
1 ^η ομάδα	7,63	8	,95	1,00	,99	,96	,00	,79



* ΚΟΚΚΙΝΑ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,001$ ΜΠΛΕ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,05$

Γράφημα 11. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών II – Γονείς (1^{ης} ομάδας)

Από το παραπάνω προκύπτει:

α. Για τις εξωγενείς μεταβλητές:

- Η Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των γονέων οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση του συνόλου των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ (Μέση τιμή) με $r.f. = -4,52$ και $p < 0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των γονέων, τόσο μειώνεται ο αριθμός των συνολικών λαθών στο ΚΥΓ.
- Η Δ6 Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των γονέων οδηγεί σε θετική εκτίμηση του συνόλου των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ (Μέση τιμή) με $r.f. = 2,42$ και $p < 0,05$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση

ρόλων των γονέων, τόσο αυξάνεται ο αριθμός του συνόλου των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ.

- Επιπλέον, η Δ6 Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των γονέων οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση της συνολικής βαθμολογίας στο τεστ RPMs (Μέση τιμή) με $r.f.=-2,24$ και $p<0,01$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των παιδιών, τόσο μειώνεται η συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs.
- Τέλος η Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των γονέων οδηγεί σε θετική εκτίμηση της συνολικής βαθμολογίας στο τεστ νοημοσύνης RPMs (Μέση τιμή) με $r.f.=2,64$ και $p<0,01$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των γονέων, τόσο αυξάνεται η συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs.

β. Για την ενδογενή ενδιάμεση μεταβλητή (συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs):

- Η βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs των παιδιών οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση του συνόλου των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ (Μέση τιμή) με $r.f.=-0,34$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs των παιδιών, τόσο μειώνεται ο αριθμός των συνολικών λαθών στο ΚΥΓ (Πίνακας 43 Πίνακας 43).

Πίνακας 43. Συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο της ανάλυσης διαδρομών τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων (εξωγενείς μεταβλητές), τη μεταβλητή συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs (ενδιάμεση μεταβλητή) καθώς και τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ

		<==	Εκτίμηση	SE	CR	P
Μοντέλο II 1^{ης}	ΔΝ παιδιών-RPMs	Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση (Γ)	2,641	,848	3,115	,002
	ΔΝ παιδιών-RPMs	Δ6 Συμπλ/τα-Σύγκρουση ρόλων (Γ)	-2,24	,821	-2,731	,006

Σύνολο Ορθογραφικών Λαθών στο ΚΥΓ	ΔΝ παιδιών-RPMs	-4,36	,074	-5,92	***
Σύνολο Ορθογραφικών Λαθών στο ΚΥΓ	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Γ)	-4,524	1,016	-4,452	***
Σύνολο Ορθογραφικών Λαθών στο ΚΥΓ	Δ6 Συμπλ/τα-Σύγκρουση ρόλων (Γ)	2,42	1,038	2,332	,02

2) Μοντέλο II (Γονείς) - 2ης ομάδας: Αριθμός ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ

Επίδραση στον αριθμό των λαθών στο τεστ ΦΑ από τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου της FDM II των γονέων καθώς από τη συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs (Πίνακας 44Πίνακας 44).

Ενδογενής μεταβλητή 1: Αριθμός των λαθών στο τεστ ΦΑ

Ενδογενείς μεταβλητές 2: Συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs

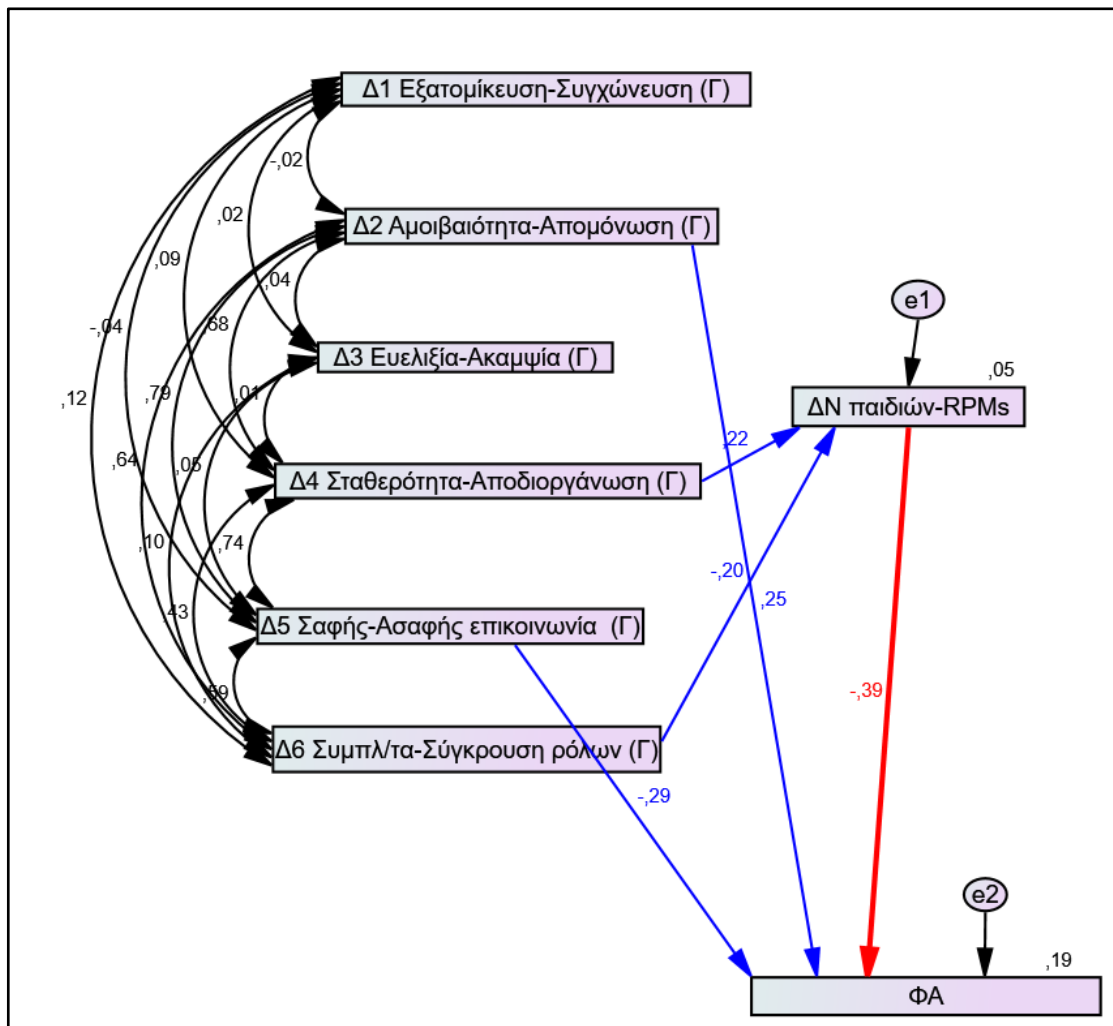
Εξωγενείς μεταβλητές: Διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων

Εφαρμογή προτεινόμενου μοντέλου:

**Τα κόκκινα βελάκια δείχνουν στατιστικά υψηλή σημαντική σχέση [$p < 0,001$,] ενώ τα μπλε βελάκια δείχνουν στατιστικά σημαντική σχέση [$p < 0,05$] (Γράφημα 12).

Πίνακας 44. Δείκτες καλής προσαρμογής του Μοντέλου II - Γονείς ($n=225$)

Μοντέλο II	χ^2	df	χ^2/df	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	PCLOSE
2 ^η ομάδα	5,16	8	,65	1,00	,99	,97	,00	,93



* ΚΟΚΚΙΝΑ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,001$ ΜΠΛΕ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,05$

Γράφημα 12. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών II – Γονείς (2ης ομάδας)

Από το παραπάνω γράφημα προκύπτει:

α. Για τις εξωγενείς μεταβλητές:

- Η Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των γονέων οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση του συνόλου των λαθών στο ΦΑ (Μέση τιμή) με $r.f. = -2,07$ και $p < 0,01$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των γονέων, τόσο μειώνεται ο αριθμός των συνολικών λαθών στο ΦΑ.
- Η Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση γονέων οδηγεί σε θετική εκτίμηση του συνόλου των λαθών στο ΦΑ (Μέση τιμή) με $r.f. = 2,05$ και $p < 0,05$. Συνεπώς, όσο περισσότερη

είναι η Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των γονέων, τόσο αυξάνεται ο αριθμός του συνόλου των λαθών στο ΦΑ.

- Η Δ6 Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των γονέων οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση της συνολικής βαθμολογίας στο τεστ νοημοσύνης RPMs (Μέση τιμή) με $r.f.=-2,24$ και $p<0,01$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των παιδιών, τόσο μειώνεται η συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs.
- Τέλος η Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των γονέων οδηγεί σε θετική εκτίμηση της συνολικής βαθμολογίας στο τεστ νοημοσύνης RPMs (Μέση τιμή) με $r.f.=2,64$ και $p<0,01$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των γονέων, τόσο αυξάνεται η συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs.

β. Για την ενδογενή ενδιάμεση μεταβλητή (συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs:

- Η βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs των παιδιών οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση του συνόλου των λαθών στο ΦΑ (Μέση τιμή) με $r.f.=-0,25$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs των παιδιών, τόσο μειώνεται ο αριθμός των λαθών στο ΦΑ (Πίνακας 45).

Πίνακας 45. Συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο της ανάλυσης διαδρομών τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων (εξωγενείς μεταβλητές), τη μεταβλητή συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs (ενδιάμεση μεταβλητή) καθώς και τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ

			<==	Εκτίμηση	SE	CR	P
Μοντέλο 2:	ΔN παιδιών-RPMs	Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση (Γ)		2,641	,848	3,115	,002
	ΔN παιδιών-RPMs	Δ6 Συμπλ/τα-Σύγκρουση ρόλων (Γ)		-2,24	,821	-2,731	,006
	ΦΑ	ΔN παιδιών-RPMs		-,246	,038	-6,511	***

ΦΑ	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Γ)	-2,071	,692	-2,991	,003
ΦΑ	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (Γ)	2,048	,807	2,538	,011

3. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών ΙΙΙ: Παιδιά - Γονείς

Με την ανάλυση διαδρομών (pathway analysis) επιδιώκουμε να αναζητήσουμε τη σχέση μεταξύ ενδογενών και εξωγενών μεταβλητών στον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ και του αριθμού των λαθών στο ΦΑ των παιδιών. Πρόκειται για μια μέθοδο που χρησιμοποιείται για να αποδείξουμε ότι ένα πολυπαραγοντικό σύνολο από μη πειραματικά δεδομένα ταιριάζει καλά με ένα συγκεκριμένο μοντέλο συνάφειας.

Στα μοντέλα που παρουσιάζονται παρακάτω αφορούν στις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM ΙΙ των γονέων και αυτές λαμβάνονται ως εξωγενείς μεταβλητές. Αυτό σημαίνει ότι η διακύμανσή τους υποθέτουμε ότι προκαλείται εξ ολοκλήρου από μεταβλητές οι οποίες δεν είναι στο μοντέλο συνάφειας, χωρίς δηλαδή να θεωρούνται οι διακυμάνσεις τους ως αιτιώδεις σχέσεις. Οι γραμμές σύνδεσης μεταξύ τους με βέλη δείχνουν τη συσχέτιση μεταξύ των έξι αυτών μεταβλητών και δεν αποτελεί σχέση αιτίας-αποτελέσματος.

Ακόμα οι διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM ΙΙ των παιδιών, ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ και ο αριθμός των λαθών στο ΦΑ των παιδιών, θεωρούνται ενδογενείς μεταβλητές, με την πρώτη να είναι ενδιάμεση (mediators), με τη διακύμανσή τους να εξηγείται από τις άλλες μεταβλητές στο κάθε μοντέλο. Αυτές οι μεταβλητές χαρακτηρίζονται ενδογενείς γιατί θεωρείται ότι η διακύμανσή τους εξηγείται εν μέρει από άλλες μεταβλητές του μοντέλου καθώς και από εξωγενείς παράγοντες. Οι διαδρομές στις ενδογενείς μεταβλητές είναι σχεδιασμένες με βέλη με μία μόνο άκρη.

Οι διαδρομές που δημιουργούνται με τις ενδογενείς μεταβλητές δεν είναι αμφίδρομες αλλά μονής διαδρομής. Η διακύμανση του αριθμού των λαθών είτε στο ΚΥΓ είτε στο ΦΑ προκύπτει από τη διακύμανση των διαστάσεων της οικογενειακή δυναμικής σύμφωνα με τους γονείς.

Η διακύμανση των μεταβλητών του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ ή στο ΦΑ θεωρείται ως αποτέλεσμα από τη διακύμανση όλων των άλλων μεταβλητών σε κάθε μοντέλο καθώς και εξωγενών των μοντέλων πηγών. Η επίδραση των εξωγενών μεταβλητών στο μοντέλο επιδεικνύεται από τα βέλη.

Η προσαρμογή του μοντέλου αναφέρεται στο πόσο καλά το προτεινόμενο μοντέλο (εν προκειμένω το μοντέλο δομημένων παραγόντων) προσμετρά τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών στα δεδομένα. Εάν λάβουμε υπόψη για όλες τις κύριες συσχετίσεις που είναι σύμφυτες με το σύνολο των δεδομένων (με αναφορά στις μεταβλητές του μοντέλου) τότε έχουμε καλή προσαρμογή. Εάν όχι τότε υπάρχει στατιστικά σημαντική "ασυμφωνία" μεταξύ των συσχετίσεων που προτείνονται και των συσχετίσεων που παρατηρούνται και έτσι έχουμε φτωχή προσαρμογή του μοντέλου.

Οι ακόλουθες στατιστικές χρησιμοποιούνται ώστε να ελέγχεται η σημαντικότητα και η καλή προσαρμογή του μοντέλου.

- Στατιστική χ^2 : εάν η τιμή της στατιστικής χ^2 δεν είναι στατιστικά σημαντική αυτό δείχνει την καλή προσαρμογή του μοντέλου. Μερικές φορές η στατιστική χ^2 είναι στατιστικά σημαντική. Εντούτοις εμείς πρέπει να ελέγξουμε ένα απόλυτο δείκτη προσαρμογής ένα σταδιακό δείκτη προσαρμογής.
- Απόλυτος δείκτης προσαρμογής: RMSEA: Ένας δείκτης απόλυτης προσαρμογής που χρησιμοποιεί το 90% του διαστήματος εμπιστοσύνης για την RMSEA πρέπει να είναι λιγότερο από 0,08 για μία καλή προσαρμογή του μοντέλου.
- Σταδιακός δείκτης προσαρμογής : CFI, GFI, NNFI, TLI, RFI και AGFI είναι μερικοί σταδιακοί δείκτες προσαρμογής και οι οποίοι πρέπει να έχουν τιμή μεγαλύτερη από 0,90 για μία καλή προσαρμογή του μοντέλου.
- Τροποποιητικοί Δείκτες: Modification indexes (MI) μπορεί να χρησιμοποιηθούν για να προστεθούν βέλη στο μοντέλο. Η προσθήκη αυτή θα βελτιώσει την προσαρμογή του μοντέλου.

Οι διαδρομές μελετήθηκαν βάση της διάκρισης σε δύο ομάδες. Στην 1^η ομάδα η τελική μεταβλητή είναι ο αριθμός των λαθών στο ΚΥΓ και στη 2^η ομάδα ο αριθμός των λαθών στο ΦΑ.

1) Μοντέλο III (Παιδιά - Γονείς) 1^η ομάδα: Αριθμός ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ
 Επίδραση στον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο τεστ Καθ' υπαγόρευση Γραφής (ΚΥΓ) από τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου της Οικογενειακής Δυναμικής II (FDM II) των γονέων καθώς τις αντίστοιχες των παιδιών (Πίνακας 46 Πίνακας 46).

Ενδογενής μεταβλητή 1: Αριθμός των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ

Ενδογενείς μεταβλητές 2: Διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των παιδιών

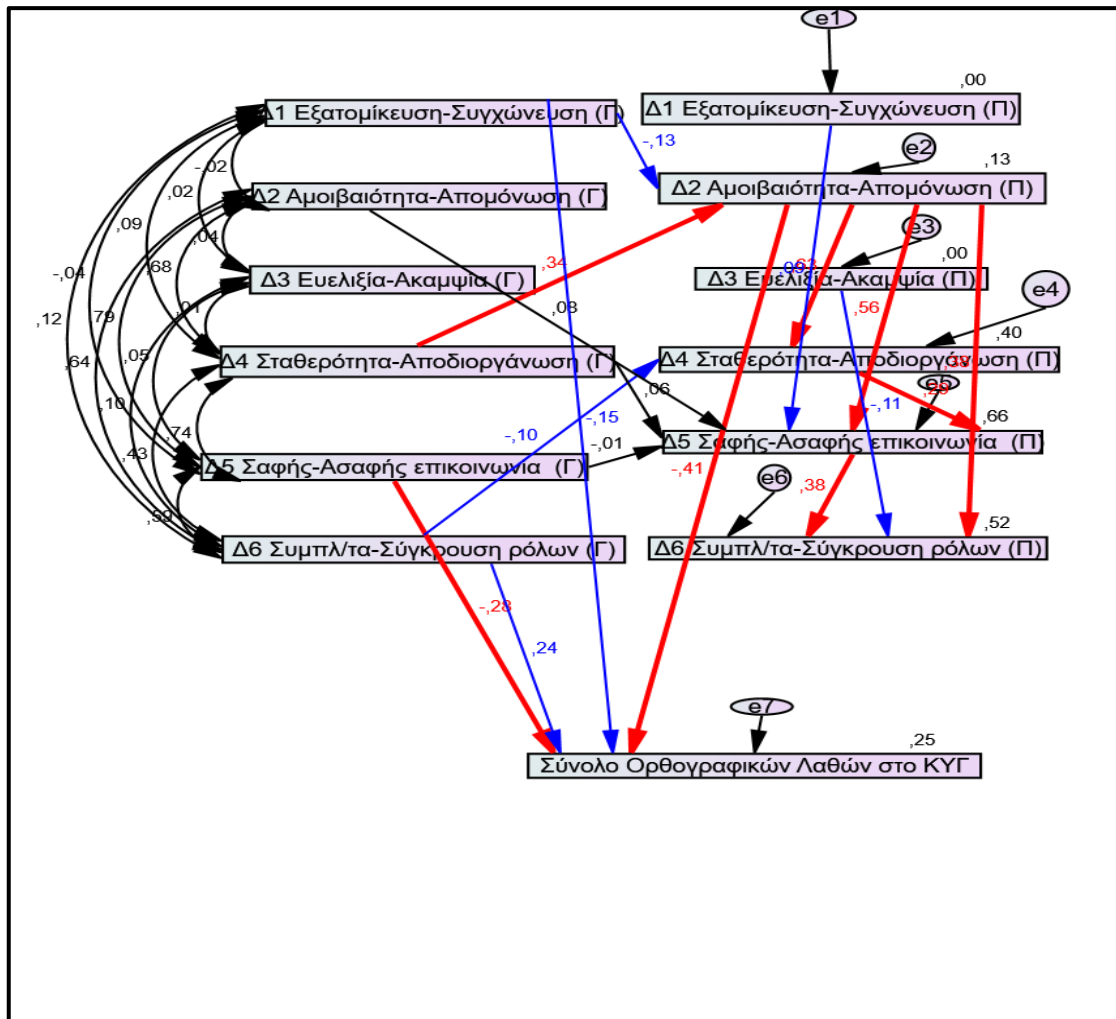
Εξωγενείς μεταβλητές: Διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων

Εφαρμογή προτεινόμενου μοντέλου:

**Τα κόκκινα βελάκια δείχνουν στατιστικά υψηλή σημαντική σχέση [$p < 0,001$,] ενώ τα μπλε βελάκια δείχνουν στατιστικά σημαντική σχέση [$p < 0,05$] (Γράφημα 13).

Πίνακας 46. Δείκτες καλής προσαρμογής του μοντέλου III – Παιδιά - Γονείς ($n=450$)

Μοντέλο III	χ^2	df	χ^2/df	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	PCLOSE
1 ^η ομάδα	46,13	46	1,00	1,00	,97	,94	,00	,98



* ΚΟΚΚΙΝΑ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,001$ ΜΠΛΕ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,05$

Γράφημα 13. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών III – Παιδιά - Γονείς (1ης ομάδας)

Από το παραπάνω γράφημα προκύπτει τα εξής:

α. Για τις εξωγενείς μεταβλητές:

- Η Δ1 Εξατομίκευση-Συγχώνευση των γονέων οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση του συνόλου των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ (Μέση τιμή) με $r.f. = -3,14$ και $p < 0,05$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Εξατομίκευση-Συγχώνευση των γονέων, τόσο μειώνεται ο αριθμός των συνολικών λαθών στο ΚΥΓ.
- Η Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των γονέων οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση του συνόλου των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ (Μέση τιμή) με $r.f. = -3,81$ και $p < 0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των γονέων, τόσο μειώνεται ο αριθμός των συνολικών λαθών στο ΚΥΓ.

- Η Δ6 Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των γονέων οδηγεί σε θετική εκτίμηση του συνόλου των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ (Μέση τιμή) με $r.f.=3,32$ και $p<0,01$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των γονέων, τόσο αυξάνεται ο αριθμός του συνόλου των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ.
- Η Δ1 Εξατομίκευση-Συγχώνευση των γονέων οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση της Αμοιβαιότητας-Απομόνωσης των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=-0,23$ και $p<0,05$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Εξατομίκευση-Συγχώνευση των γονέων, τόσο μειώνεται η Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των παιδιών.
- Η Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των γονέων οδηγεί σε θετική εκτίμηση της Αμοιβαιότητας-Απομόνωσης των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=0,39$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των γονέων, τόσο αυξάνεται η Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των παιδιών.
- Η Δ6 Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των γονέων οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση της Σταθερότητας-Αποδιοργάνωσης των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=-0,11$ και $p<0,05$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των γονέων, τόσο αυξάνεται η Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των παιδιών.

β. Για τις ενδιάμεσες μεταβλητές βρέθηκε ότι:

- Η Δ1 Εξατομίκευση-Συγχώνευση των παιδιών οδηγεί σε θετική εκτίμηση της Σαφούς-Ασαφούς επικοινωνίας των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=0,13$ και $p<0,05$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Εξατομίκευση-Συγχώνευση των παιδιών, τόσο αυξάνεται η Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των παιδιών.
- Η Δ3 Ευελιξία-Ακαμψία των παιδιών οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση της Συμπληρωματικότητας-Σύγκρουσης ρόλων των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=-0,12$ και $p<0,05$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Ευελιξία-Ακαμψία των παιδιών, τόσο μειώνεται η Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των παιδιών.
- Η Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των παιδιών οδηγεί σε θετική εκτίμηση της Σαφούς-Ασαφούς επικοινωνίας των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=0,30$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των παιδιών, τόσο αυξάνεται η Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των παιδιών.

- Η Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των παιδιών οδηγεί σε θετική εκτίμηση της Συμπληρωματικότητας-Σύγκρουσης ρόλων των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=0,31$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των παιδιών, τόσο αυξάνεται η Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των παιδιών.
- Η Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των παιδιών οδηγεί σε
 - θετική εκτίμηση της Σταθερότητας-Αποδιοργάνωσης των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=0,57$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των παιδιών, τόσο αυξάνεται η Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση ρόλων των παιδιών.
 - θετική εκτίμηση της Σαφούς-Ασαφούς επικοινωνίας των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=0,52$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των παιδιών, τόσο αυξάνεται η Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των παιδιών.
 - θετική εκτίμηση της Συμπληρωματικότητας-Σύγκρουσης ρόλων των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=0,29$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των παιδιών, τόσο αυξάνεται η Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των παιδιών.
 - Τέλος σε αρνητική εκτίμηση του συνόλου των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ (Μέση τιμή) με $r.f.=-5,07$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των παιδιών, τόσο μειώνεται ο αριθμός του συνόλου των ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ (Πίνακας 47Πίνακας 47).

Πίνακας 47. Συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο της ανάλυσης διαδρομών τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων (εξωγενείς μεταβλητές), τις αντίστοιχες διαστάσεις των παιδιών (ενδιάμεσες μεταβλητές) καθώς και τον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο KYΓ

	<==	Εκτίμηση	SE	CR	P	
	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (Π)	Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση (Γ)	,393	,072	5,426	***
	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (Π)	Δ1 Εξατομίκευση-Συγχώνευση (Γ)	-,225	,107	-2,116	,034
	Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση (Π)	Δ6 Συμπλ/τα-Σύγκρουση ρόλων (Γ)	-,104	,053	-1,976	,048
	Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση (Π)	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (Π)	,571	,047	12,104	***
	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Π)	Δ1 Εξατομίκευση-Συγχώνευση (Π)	,131	,06	2,187	,029
	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Π)	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (Π)	,52	,049	1,682	***
	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Π)	Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση (Π)	,301	,052	5,802	***
Μοντέλο III 1 ^{ης} ομάδας	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Π)	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Γ)	-,015	,073	-,201	,841
	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Π)	Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση (Γ)	,061	,065	,933	,351
	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Π)	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (Γ)	,094	,079	1,195	,232
	Σύνολο Ορθογραφικών Λαθών στο KYΓ	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Γ)	-3,809	1,013	-3,762	***
	Σύνολο Ορθογραφικών Λαθών στο KYΓ	Δ6 Συμπλ/τα-Σύγκρουση ρόλων (Γ)	3,322	1,013	3,28	,001
Σύνολο Ορθογραφικών Λαθών στο KYΓ	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (Π)	-5,071	,749	-6,767	***	
Δ6 Συμπλ/τα-Σύγκρουση ρόλων (Π)	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (Π)	,293	,056	5,257	***	
Δ6 Συμπλ/τα-Σύγκρουση ρόλων (Π)	Δ3 Ευελιξία-Ακαμψία (Π)	-,124	,053	-2,331	,02	
Δ6 Συμπλ/τα-Σύγκρουση ρόλων (Π)	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Π)	,311	,06	5,205	***	
Σύνολο Ορθογραφικών Λαθών στο KYΓ	Δ1 Εξατομίκευση-Συγχώνευση (Γ)	-3,144	1,248	-2,518	,012	

2) Μοντέλο III (Παιδιά - Γονείς) - 2^η ομάδα: Αριθμός ορθογραφικών λαθών στο ΦΑ

Επίδραση στον αριθμό των λαθών στο τεστ ΦΑ από τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων καθώς των γονέων καθώς τις αντίστοιχες των παιδιών (Πίνακας 48).

Επίδραση στον αριθμό των ορθογραφικών λαθών στο τεστ Καθ' υπαγόρευση Γραφής (ΚΥΓ) από τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου της Οικογενειακής Δυναμικής II (FDM II) των γονέων καθώς τις αντίστοιχες των παιδιών.

Ενδογενής μεταβλητή 1: Αριθμός των λαθών στο τεστ ΦΑ

Ενδογενείς μεταβλητές 2: Διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των παιδιών.

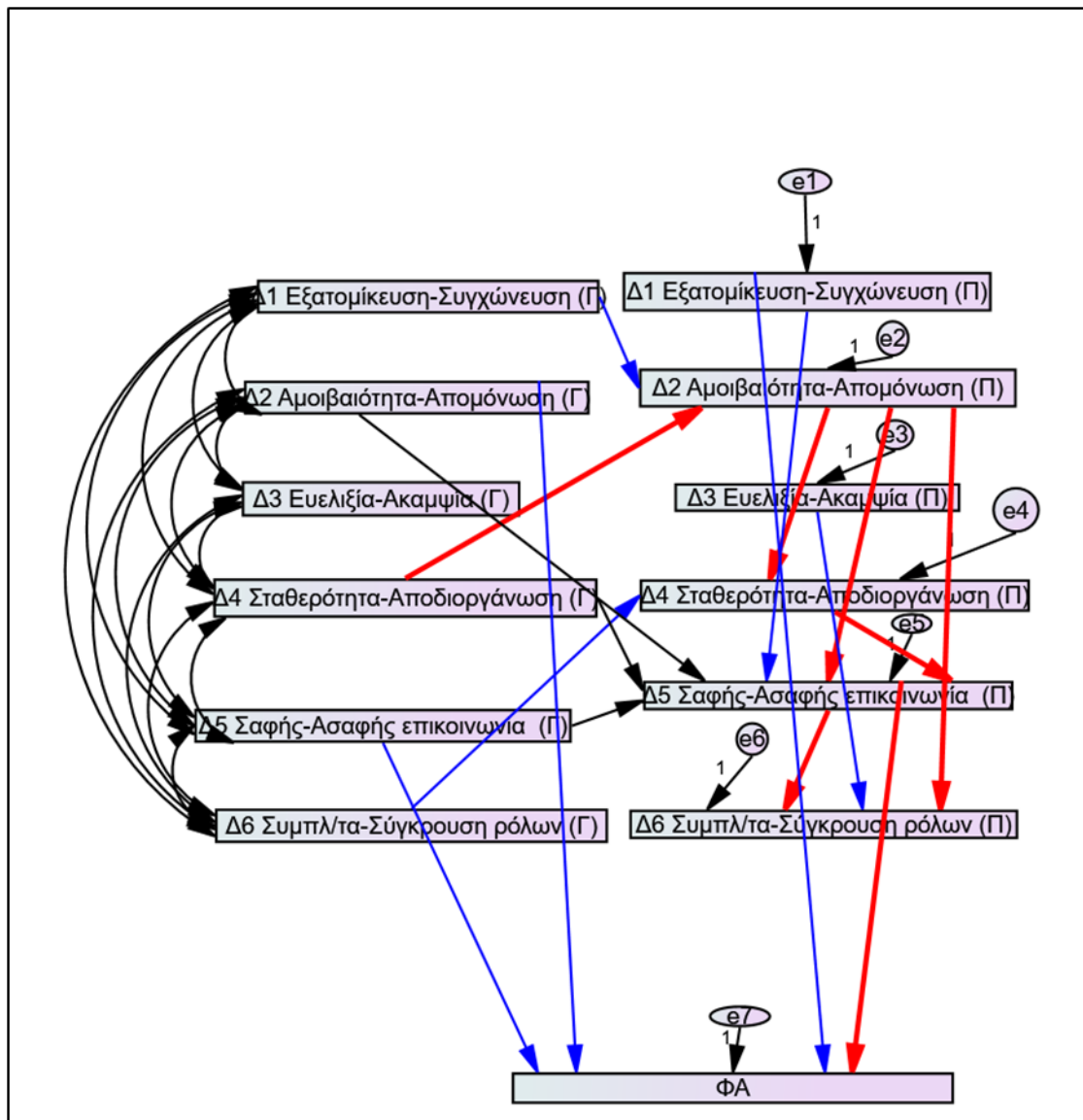
Εξωγενείς μεταβλητές: Διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων

Εφαρμογή προτεινόμενου μοντέλου:

**Τα κόκκινα βελάκια δείχνουν στατιστικά υψηλή σημαντική σχέση [$p < 0,001$,] ενώ τα μπλε βελάκια δείχνουν στατιστικά σημαντική σχέση [$p < 0,05$] (Γράφημα 14).

Πίνακας 48. Δείκτες καλής προσαρμογής του Μοντέλου III – Παιδιά - Γονείς ($n=450$)

Μοντέλο III	χ^2	df	χ^2/df	CFI	GFI	AGFI	RMSEA	PCLOSE
2 ^η ομάδα	45,23	46	,98	1,00	,97	,94	,00	,98



* ΚΟΚΚΙΝΑ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,001$ ΜΠΛΕ ΒΕΛΑΚΙΑ $p < 0,05$

Γράφημα 14. Μοντέλο ανάλυσης διαδρομών ΠΙ – Παιδιά - Γονείς (2ης ομάδας)

Από το παραπάνω γράφημα προκύπτουν τα ακόλουθα:

α. Για τις εξωγενείς μεταβλητές :

- Η Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των γονέων οδηγεί σε θετική εκτίμηση του αριθμού των λαθών στο τεστ ΦΑ (Μέση τιμή) με $r.f.=2,24$ και $p < 0,01$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των γονέων, τόσο αυξάνεται ο αριθμός των λαθών στο τεστ ΦΑ.
- Η Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των γονέων οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση του αριθμού των λαθών στο τεστ ΦΑ (Μέση τιμή) με $r.f.=-1,66$ και $p < 0,05$. Συνεπώς,

όσο περισσότερη είναι η Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των γονέων, τόσο μειώνεται ο αριθμός των λαθών στο τεστ ΦΑ.

- Η Δ1 Εξατομίκευση-Συγχώνευση των γονέων οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση της Αμοιβαιότητας-Απομόνωσης των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=-0,23$ και $p<0,05$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Εξατομίκευση-Συγχώνευση των γονέων, τόσο μειώνεται η Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των παιδιών.
- Η Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των γονέων οδηγεί σε θετική εκτίμηση της Αμοιβαιότητας-Απομόνωσης των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=0,39$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των γονέων, τόσο αυξάνεται η Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των παιδιών.
- Η Δ6 Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των γονέων οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση της Σταθερότητας-Αποδιοργάνωσης των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=-0,11$ και $p<0,05$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των γονέων, τόσο αυξάνεται η Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των παιδιών.

β. Για τις ενδιάμεσες μεταβλητές έχουμε:

- Η Δ1 Εξατομίκευση-Συγχώνευση των παιδιών οδηγεί σε θετική εκτίμηση της Σαφούς-Ασαφούς επικοινωνίας των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=0,13$ και $p<0,05$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Εξατομίκευση-Συγχώνευση των παιδιών, τόσο αυξάνεται η Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των παιδιών.
- Η Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των παιδιών οδηγεί σε
 - θετική εκτίμηση της Σταθερότητας-Αποδιοργάνωσης των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=0,57$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των παιδιών, τόσο αυξάνεται η Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση ρόλων των παιδιών.
 - θετική εκτίμηση της Σαφούς-Ασαφούς επικοινωνίας των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=0,52$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των παιδιών, τόσο αυξάνεται η Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των παιδιών.
 - θετική εκτίμηση της Συμπληρωματικότητας-Σύγκρουσης ρόλων των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=0,29$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο

περισσότερη είναι η Αμοιβαιότητα-Απομόνωση των παιδιών, τόσο αυξάνεται η Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των παιδιών.

- Η Δ3 Ευελιξία-Ακαμψία των παιδιών οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση της Συμπληρωματικότητας-Σύγκρουσης ρόλων των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=-0,12$ και $p<0,05$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Ευελιξία-Ακαμψία των παιδιών, τόσο μειώνεται η Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των παιδιών.
- Η Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των παιδιών οδηγεί σε θετική εκτίμηση της Σαφούς-Ασαφούς επικοινωνίας των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=0,30$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση των παιδιών, τόσο αυξάνεται η Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των παιδιών.
- Η Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των παιδιών οδηγεί σε θετική εκτίμηση της Συμπληρωματικότητας-Σύγκρουσης ρόλων των παιδιών (Μέση τιμή) με $r.f.=0,31$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των παιδιών, τόσο αυξάνεται η Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων των παιδιών.
- Τέλος η Δ2 Δ1 Εξατομίκευση-Συγχώνευση των παιδιών οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση του αριθμού των λαθών στο τεστ Φωνηματογραφηματική Αντιστοίχιση (ΦΑ) (Μέση τιμή) με $r.f.=-1,44$ και $p<0,05$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Εξατομίκευση-Συγχώνευση των παιδιών, τόσο μειώνεται ο αριθμός των λαθών στο τεστ Φωνηματογραφηματική Αντιστοίχιση (ΦΑ).
- Η Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των παιδιών οδηγεί σε αρνητική εκτίμηση του αριθμού των λαθών στο τεστ Φωνηματογραφηματική Αντιστοίχιση (ΦΑ) (Μέση τιμή) με $r.f.=-2,23$ και $p<0,001$. Συνεπώς, όσο περισσότερη είναι η Σαφής-Ασαφής επικοινωνία των γονέων, τόσο μειώνεται ο αριθμός των λαθών στο τεστ Φωνηματογραφηματική Αντιστοίχιση (ΦΑ) (Πίνακας 49Πίνακας 49).

Πίνακας 49. Συντελεστές παλινδρόμησης για το μοντέλο της ανάλυσης διαδρομών τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων (εξωγενείς μεταβλητές), τις αντίστοιχες διαστάσεις των παιδιών (ενδιάμεσες μεταβλητές) καθώς και τον αριθμό των λαθών στο τεστ ΦΑ

	<==	Εκτίμηση	SE	CR	P	
Μοντέλο 3,2	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (Π)	Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση (Γ)	,393	,072	5,426	***
	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (Π)	Δ1 Εξατομίκευση-Συγχώνευση (Γ)	-,225	,107	-2,116	,034
	Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση (Π)	Δ6 Συμπλ/τα-Σύγκρουση ρόλων (Γ)	-,104	,053	-1,976	,048
	Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση (Π)	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (Π)	,571	,047	12,104	***
	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Π)	Δ1 Εξατομίκευση-Συγχώνευση (Π)	,131	,06	2,187	,029
	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Π)	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (Π)	,52	,049	1,682	***
	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Π)	Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση (Π)	,301	,052	5,802	***
	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Π)	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Γ)	-,015	,073	-,201	,841
	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Π)	Δ4 Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση (Γ)	,061	,065	,933	,351
	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Π)	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (Γ)	,094	,079	1,195	,232
	ΦΑ	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Γ)	-1,66	,706	-2,351	,019
	Δ6 Συμπλ/τα-Σύγκρουση ρόλων (Π)	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (Π)	,293	,056	5,257	***
	Δ6 Συμπλ/τα-Σύγκρουση ρόλων (Π)	Δ3 Ευελιξία-Ακαμψία (Π)	-,124	,053	-2,331	,02
	Δ6 Συμπλ/τα-Σύγκρουση ρόλων (Π)	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Π)	,311	,06	5,205	***
	ΦΑ	Δ1 Εξατομίκευση-Συγχώνευση (Π)	-1,437	,644	-2,23	,026
	ΦΑ	Δ5 Σαφής-Ασαφής επικοινωνία (Π)	-2,23	,437	-5,108	***
	ΦΑ	Δ2 Αμοιβαιότητα-Απομόνωση (Γ)	2,235	,823	2,716	,007

Κεφάλαιο 6^ο: Συζήτηση

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να μελετήσει τη δυναμική οικογενειών που μεγαλώνουν παιδιά με δυσκολίες στην ορθογραφία μέσα από την οπτική των ίδιων των παιδιών αλλά και των γονέων. Με βάση αυτό το σκεπτικό εξετάστηκαν ποικίλες παράμετροι και μεταβλητές, που εστιάζουν τόσο στο δείγμα των παιδιών και των γονέων, όσο και στο συνολικό δείγμα. Πιο αναλυτικά, εξετάστηκε ο αριθμός λαθών στην ορθογραφία, ο βαθμός νοημοσύνης των παιδιών, το επίπεδο οικογενειακής δυναμικής και οι συσχετίσεις ανάμεσα σε αυτές τις μεταβλητές μεταξύ τους αλλά και με βασικά κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών. Επιπλέον, μελετήθηκε το επίπεδο οικογενειακής δυναμικής με βάση τις εκτιμήσεις των γονέων, ο βαθμός άγχους των γονέων, οι συσχετίσεις με τις συγκεκριμένες μεταβλητές αλλά και με κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων. Συγχρόνως, διερευνήθηκαν οι διαφορές μεταξύ γονέων και παιδιών όσον αφορά στην εκτίμηση της δυναμικής της οικογένειας, και οι συντελεστές παλινδρόμησης σύμφωνα με την ανάλυση διαδρομής.

6.1 Μαθητές/τριες και λάθη στην ορθογραφία

Όσον αφορά την *1η υπόθεση της μελέτης* ότι «Οι μαθητές/τριες θα έχουν υψηλό ποσοστό ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ» διαπιστώνουμε ότι επαληθεύεται, εφόσον τα ευρήματα ανέδειξαν ότι η πλειονότητα των μαθητών/τριών εμφάνισε υψηλό αριθμό λαθών στην ορθογραφία και στα δύο τεστ, στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ. Αυτό το εύρημα είναι σύμφωνο με ποικίλες έρευνες τόσο στην Ελλάδα (Ξάνθη, 2017· Τρίγκα-Μερτίκα, 2010· Σπαντιδάκης, 2009· Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης, 2007· Τρέχα & Τσιμπιδάκη, 2021), όσο και στον διεθνή χώρο (Puglisi et al., 2017· Tamboer et al., 2016).

Πιο αναλυτικά, η βιβλιογραφική έρευνα αναφέρει ότι η ορθογραφία αποτελεί ένα από τα ουσιαστικότερα, επίμονα προβληματικά πεδία για όσους έχουν δυσκολίες στον γραπτό λόγο. Τα λάθη στην ορθογραφία εντοπίζονται νωρίς στη σχολική φοίτηση και μετά την κατάκτηση της ανάγνωσης. Συνεχίζονται δε, και στη δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Τρίγκα-Μερτίκα, 2010· Σπαντιδάκης, 2009· Βαρσαμίδου & Σπαντιδάκης,

2007). Προφανώς, οι ορθογραφικές δυσκολίες είναι επίμονες και δεν είναι πάντα εύκολο να ξεπεραστούν (Tamboer et al., 2016). Συνάμα, η ικανότητα της ορθογραφίας είναι μια σταδιακά αναπτυσσόμενη, χρονοβόρα και περίπλοκη διαδικασία. Μολονότι, είναι περιορισμένες οι έρευνες για τη διερεύνηση της ανάπτυξης της ορθογραφικής ικανότητας σε άτομα με και χωρίς ΜΔ αν και τα τελευταία χρόνια στον ελληνικό χώρο έχει υπάρξει ενδιαφέρον για τους γλωσσικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας, όπως και για την ανάλυση των ορθογραφικών λαθών μαθητών/τριών με και χωρίς ΜΔ (Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή, 2008· Μουζάκη & Πρωτόπαπας, 2010· Ξάνθη, 2017· Pavlidis & Giannouli, 2003· Protopapas et al. 2013).

6.2 Συσχέτιση στην επίδοση των παιδιών στα τεστ ορθογραφία

Τα ευρήματα σχετικά με τη 2η υπόθεση «Οι μαθητές/τριες που έχουν υψηλό ποσοστό ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ, θα έχουν υψηλό ποσοστό λαθών και στο τεστ ΦΑ» κατέδειξαν ότι οι μαθητές/τριες που είχαν υψηλό ποσοστό ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ είχαν υψηλό ποσοστό λαθών στο τεστ ΦΑ, εφόσον η μεταξύ τους συσχέτιση ήταν θετική στατιστικά σημαντική. Η θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ και των λαθών στο τεστ ΦΑ σημαίνει ότι όσο αυξάνεται η τιμή της μιας μεταβλητής αυξάνεται και της άλλης. Επομένως, διαφαίνεται πως και στα δύο τεστ (ΚΥΓ και ΦΑ) οι μαθητές/τριες είχαν ανάλογες επιδόσεις και μάλιστα κατανέμονται ομαλά στο δείγμα των παιδιών.

Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο, εφόσον σύμφωνα και με το αναπτυξιακό μοντέλο της Ehri (2005), η μνημονική καταχώριση των ορθογραφικών μορφών των λέξεων βασίζεται στη φωνημική επίγνωση και τη γραφοφωνημική αντιστοίχιση. Οι μαθητές/τριες της έκτης τάξης που δεν έχουν κατακτήσει τη στοιχειώδη γνώση της φωνολογικής και γραφημικής αντιστοιχίας πιθανότατα αντιμετωπίζουν φωνολογικό έλλειμμα, το οποίο εμποδίζει τη δημιουργία σαφών λεξικών αναπαραστάσεων. Έχει, μάλιστα, ως αναφορά ένα ατελές φωνολογικό υπόβαθρο, το οποίο δυσχεραίνει τη μάθηση ορθογραφικών συνδυασμών. Επομένως, ήταν αναμενόμενη εξέλιξη να βρούμε πως όσοι/ες μαθητές/τριες έχουν αυξημένα λάθη ή μειωμένα λάθη στο ένα τεστ ορθογραφίας (ΚΥΓ), θα έχουν και στο άλλο τεστ (ΦΑ).

Παράλληλα, το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με άλλα ευρήματα ερευνών, όπως των Διαμαντή και συν. (2013) που μελέτησαν τον ρόλο και των φωνολογικών και των μορφοσυντακτικών δεξιοτήτων στην ορθογραφική ανάπτυξη του γενικού πληθυσμού στις μεγάλες τάξεις (Δ', Ε' και ΣΤ') του δημοτικού. Τα αποτελέσματα τους έδειξαν ότι τόσο η φωνολογική επίγνωση, όσο και οι μορφοσυντακτικές δεξιότητες σχετίζονται σημαντικά με την ορθογραφική ικανότητα συγχρονικά και διαχρονικά. Τα ευρήματά τους περιγράφουν τον ρόλο των μορφοσυντακτικών δεξιοτήτων και της φωνολογικής επίγνωσης και φανερώνουν την προβλεπτική αξία της φωνολογικής επίγνωσης ακόμα και στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού. Αυτό είναι σημαντικό δεδομένων των ευρημάτων ερευνών που δείχνουν ότι οι ορθογραφικές δυσκολίες των παιδιών σχετίζονται κυρίως με την ορθογραφία των μορφολογικών καταλήξεων και όχι τόσο της φωνολογικής επίγνωσης. Έρευνες κυρίως στην αγγλική γλώσσα έχουν δείξει τον καθοριστικό ρόλο που κατέχει η φωνολογική επίγνωση στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας. Δεν έχει αποσαφηνιστεί η σημασία της, όμως, σε γλώσσες όπως η Ελληνική, με πιο διαφανή ορθογραφικά συστήματα. Ποικίλες μελέτες έχουν αναδείξει ότι η ικανότητα για ορθογραφημένη γραφή αναπτύσσεται σταδιακά και ότι η πρόωπη χρήση φωνολογικών στρατηγικών συμπληρώνεται βαθμιαία από μορφολογικές στρατηγικές, οι οποίες καλλιεργούνται ανάλογα με την ηλικία. Επίσης, σχετικά με το φύλο, βρέθηκε ότι τα κορίτσια επιδεικνύουν σημαντικά υψηλότερες επιδόσεις συγκριτικά με τα αγόρια (Αϊδίνης, 2010· Diamanti et al., 2014· Loizidou-Ieridou et al., 2010· Ξάνθη, 2019). Στον αντίποδα, οι Σκαλούμπακας και Πρωτόπαπας (2017) υποστηρίζουν πως τα φωνολογικά ορθογραφικά λάθη είναι τα πρώτα που υποχωρούν και σχεδόν εξαφανίζονται μετά τα πρώτα σχολικά έτη, λόγω της σχετικά διαφανούς ελληνικής ορθογραφίας που επιτρέπει την φωνολογικά αποδεκτή γραφή μιας λέξης με βάση τη φωνολογική της ταυτότητα. Για τον λόγο αυτό, ακόμα και σχετικά αδύναμοι/ες μαθητές/τριες καταφέρνουν να αποτυπώσουν τη φωνολογική ταυτότητα της λέξης. Παρόλα αυτά, για την ορθογραφημένη γραφή μιας λέξης απαιτούνται επιπλέον γλωσσικές πληροφορίες διαφορετικών ειδών.

6.3 Βαθμός νοημοσύνης μαθητών/τριών

Όσον αφορά στην 3η υπόθεση «Οι μαθητές/τριες θα έχουν υψηλή συνολική βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs» διαπιστώθηκε ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών επέδειξε βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης κυρίως στις Κατηγορίες II & III, που αντιστοιχούν σε ευφυία καθοριστικά πάνω του μέσου όρου και ευφυία στον μέσο όρο, ενώ ένα ποσοστό είχε νοημοσύνη πολύ πάνω από το μέσο όρο, και ένα μικρό ποσοστό είχε νοημοσύνη κάτω του μέσου όρου. Αυτό το εύρημα έρχεται να ενισχύσει την άποψη ότι στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο συμπεριλαμβάνονται μαθητές/τριες με ποικίλες διακυμάνσεις στη νοημοσύνη (Στασινός, 2020).

Μολονότι, τα κριτήρια επιλογής του δείγματος απέκλειαν μαθητές/τριες με επίσημη διάγνωση-διαφοροδιάγνωση, εντούτοις το μικρό ποσοστό μαθητών/τριών με νοημοσύνη χαμηλότερη από το μέσο όρο μπορεί να ερμηνευτεί με βάση το σκεπτικό ότι τα παιδιά αυτά δεν είχαν εντοπιστεί μέχρι τη χρονική ηλικία που συμμετείχαν στην έρευνα, και αυτό πιθανόν να υλοποιηθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μελλοντικά, ή και να μην είχαν παραπεμφθεί για ποικίλους λόγους, με βασικότερο την άρνηση των γονέων σε μία επικείμενη επίσημη παραπομπή, σημείο που συμφωνεί με την ελληνική πραγματικότητα (Τσιμπιδάκη, 2013· Πολυχρονοπούλου, 2012).

6.4 Συσχέτιση επίδοσης των παιδιών στην ορθογραφία και νοημοσύνης

Τα ευρήματα σχετικά με την 4η υπόθεση «Η επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ KYΓ και στο τεστ ΦΑ θα έχει συσχέτιση με τη συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs» ανέδειξαν ότι υπήρχε συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στο τεστ νοημοσύνης του RPMs και των ορθογραφικών λαθών των μαθητών/τριών. Οι μαθητές/τριες με μεγαλύτερο αριθμό λαθών αντιστοιχούν σε μαθητές/τριες με χαμηλότερη επίδοση στο τεστ νοημοσύνης. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές/τριες που είχαν υψηλή συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs είχαν χαμηλό ποσοστό ορθογραφικών λαθών στο τεστ KYΓ, καθώς και χαμηλό ποσοστό λαθών στο τεστ ΦΑ, εφόσον οι μεταξύ τους συσχετίσεις ήταν αρνητικά στατιστικά σημαντικές. Αυτό το εύρημα συμφωνεί με ευρήματα ερευνών (Trecha & Tsibidaki, 2020, 2021), και επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα μελετών που αποδεικνύουν ότι οι δεξιότητες που

εμπλέκονται στη γραφή είναι πολλές (Treiman, 2017a, 2017b) και οι διαφορετικές γνωστικές ικανότητες συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας (Zarić et al., 2021· Siddaiah & Padakannaya 2015). Η ικανότητα ορθογραφίας είναι μια σταδιακά αναπτυσσόμενη, μακροχρόνια και πολύπλοκη διαδικασία, η οποία συνδέεται άμεσα με τις γλωσσικές δεξιότητες του παιδιού, τη φωνολογική, γραμματική και σημασιολογική επίγνωση, τις γνωστικές λειτουργίες (νοημοσύνη, αντίληψη, μνήμη) και τις μεταγνωστικές δεξιότητες (έλεγχος και επιλογή στρατηγικών ορθογραφίας) (Diamanti et al., 2014).

Όσον αφορά στη συσχέτιση μεταξύ της νοημοσύνης και των γλωσσικών προβλημάτων και της ορθογραφίας είναι καλά τεκμηριωμένη σε ερευνητικές εργασίες (Smith et al., 2016). Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι η γενική νοημοσύνη και η φωνολογική επίγνωση συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας από τα παιδιά (Siddaiah & Padakannaya 2015- Zarić et al., 2020). Προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των δοκιμασιών μέτρησης της νοημοσύνης και των δοκιμασιών μέτρησης της γλώσσας (Smith et al., 2016· Hodapp & Gerken, 1999· Sparks, Ganschow & Thomas, 1996). Παράλληλα, το συγκεκριμένο εύρημα ενισχύει τις μελέτες που υποστηρίζουν ότι η γενική νοημοσύνη συμβάλλει σημαντικά στην απόδοση ανάγνωσης και ορθογραφίας (Zarić et al., 2021) και ότι τα παιδιά με υψηλότερη νοημοσύνη επιτυγχάνουν, συνάμα, υψηλότερες βαθμολογίες σε έργα ανάγνωσης και ορθογραφίας (Zöllner & Roos, 2009 αναφορά Zarić et al., 2021). Οι Kemény et al. (2018) βρήκαν ότι η ορθογραφική απόδοση των παιδιών με ορθογραφικό έλλειμμα ήταν συνάρτηση των γενικών νοητικών ικανοτήτων, και υποστήριξαν ότι ο δείκτης νοημοσύνης ήταν ο πιο σημαντικός παράγοντας ορθογραφικής ικανότητας. Επίσης, οι Judd et al. (2020) αναλύοντας τη νοημοσύνη στην πρώιμη εφηβεία επιβεβαιώνουν τη συσχέτιση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και του δείκτη νοημοσύνης.

Αξίζει να αναφερθεί, επιπλέον, ότι η σχέση ανάμεσα στο νοητικό δυναμικό και την ακαδημαϊκή επίδοση έχει απασχολήσει συστηματικά την επιστημονική κοινότητα (Soares et al., 2015), ωστόσο, στον ελληνικό χώρο τα σχετικά ερευνητικά δεδομένα παραμένουν περιορισμένα (Γκόγκος και συν. 2020). Τα αποτελέσματα της έρευνας στη Ελλάδα (Γκόγκος και συν. 2020) κατέδειξαν την ύπαρξη θετικής και στατιστικώς σημαντικής σχέσης μεταξύ νοητικής ικανότητας και ακαδημαϊκής επίδοσης. Συνάμα, τα προβλήματα και τα λάθη στην ορθογραφία επηρεάζουν συχνά τη γενική σχολική πορεία του/της

μαθητή/τριας, καθώς έχουν επιπτώσεις σε πολλούς τομείς της σχολικής επίδοσης (Ιορδανίδου & Σέργης 2019· Ματή-Ζήση, 2011· Καραντζόλα, 2001). Στη διεθνή βιβλιογραφία οι Deary et al. (2007) εξέτασαν τη συσχέτιση μεταξύ της νοημοσύνης και των εκπαιδευτικών επιδόσεων και βρέθηκε ότι η γενική νοημοσύνη συνέβαλε στην επιτυχία σε όλες τις εκπαιδευτικές επιδόσεις. Προηγούμενες έρευνες απέδειξαν πως υπάρχουν ισχυροί συσχετισμοί μεταξύ των δοκιμασιών μέτρησης της νοημοσύνης και των δοκιμασιών μέτρησης της γλώσσας (Hodapp & Gerken, 1999· Smith et al., 2016· Sparks et al., 1996). Αποτελέσματα άλλων μελετών δείχνουν, επίσης ότι οι δεξιότητες που εμπλέκονται στη γραφή είναι πολλές (Treiman, 2017a, 2017b) και ιδιαίτερα πολλές είναι και οι διαφορετικές γνωστικές ικανότητες συμβάλλουν στην απόκτηση δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφίας (Siddaiah & Padakannaya 2015· Zarić et al., 2021).

6.5 Παιδιά και οικογενειακή δυναμική

Τα ευρήματα που σχετίζονται με την 5^η υπόθεση «Οι μαθητές/τριες θα έχουν υψηλή βαθμολογία σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II» ανέδειξαν ότι η υπόθεση επιβεβαιώνεται, εφόσον τα παιδιά είχαν υψηλό βαθμό στην πλειονότητα των διαστάσεων της οικογενειακής δυναμικής, εκτός από την 3η διάσταση: Ευελιξία – Ακαμψία. Πιο αναλυτικά, σε τέσσερις από τις έξι διαστάσεις (2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση, 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση, 5: Σαφής επικοινωνία-Ασαφής επικοινωνία και 6: Συμπληρωματικότητα ρόλων-Σύγκρουση ρόλων) η βαθμολογία ήταν πολύ πάνω από τον μέσο όρο, σε μία ήταν πάνω από το μέσο όρο (1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση) και σε μια (3: Ευελιξία-Ακαμψία) ήταν ελάχιστα χαμηλότερη. Παρόλα αυτά διαπιστώνεται ότι σε επίπεδο λειτουργίας της οικογένειας οι 5 από τους 6 δείκτες ήταν θετικοί και επιβεβαιώνουν πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται γενικά τη λειτουργία της οικογένειας τους ως υγιή, καλή και αποτελεσματική και γενικά η εικόνα της οικογενειακής λειτουργίας έχει όψη θετική. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά είχαν σκορ υψηλό στις συγκεκριμένες διαστάσεις σημαίνει, με βάση το Μοντέλο του Barnhill (1979), ότι εκτιμούν ότι στην οικογένειά τους υπάρχει ένα καλό επίπεδο εξατομίκευσης των ατόμων, ανεξαρτησία της σκέψης, των συναισθημάτων και της κρίσης τους. Επίσης, έχουν αίσθηση αυτονομίας, προσωπικής ευθύνης και ατομικών ορίων. Συγχρόνως, αισθάνονται αμοιβαιότητα, δηλαδή, έχουν αίσθηση συναισθηματικής εγγύτητας και οικειότητας. Αισθάνονται ασφάλεια και συνέπεια στις οικογενειακές

αλληλεπιδράσεις. Επιπλέον, στην οικογενειακή τους επικοινωνία υπάρχει σαφής και επιτυχής ανταλλαγή πληροφοριών και μπορούν να ρωτήσουν για να επιβεβαιώνουν το νόημα και τον σκοπό της κάθε ανταλλαγής πληροφοριών. Τέλος, θεωρούν πως υπάρχουν συμφωνημένα μοντέλα συμπεριφοράς στην οικογένειά τους και όποτε χρειάζεται, ένα μέλος της οικογένειας συμπληρώνει ένα άλλο.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν ότι δεν υπάρχουν πολύ μεγάλες διαφορές ανάμεσα στις διαστάσεις και αυτό συνάδει με τη θεωρία του Barnhill (1979) -πάνω στην οποία βασίστηκε το ερωτηματολόγιο- βάσει της οποίας στις οικογένειες με υγιή λειτουργία, οι διαστάσεις είναι αλληλένδετες και η αλλαγή σε ένα πεδίο αντανακλά αλλαγή σε άλλο, όπως συμβαίνει στα συστήματα. Οι οικογενειακές δυναμικές είναι οι μοναδικοί τρόποι με τους οποίους σχετίζονται τα μέλη μιας οικογένειας και η ψηλότερη βαθμολογία τους υποδεικνύει τους τομείς της οικογενειακής λειτουργίας που είναι δυνατοί οπότε πρέπει να διατηρηθούν και η χαμηλότερη βαθμολογία τους τομείς που χρειάζονται προσοχή και ίσως ενίσχυση και παρέμβαση. Επομένως, το ότι η διάσταση της Ευελιξίας-Ακαμψίας τείνει προς τον αρνητικό πόλο δείχνει πως τα παιδιά εντοπίζουν ακαμψία στη λειτουργία της οικογένειας, δηλαδή, αποφυγή των αλλαγών και στερεότυπη συμπεριφορά με έλλειψη διαλλακτικότητας. Αυτά είναι τα στοιχεία που φαίνεται να είναι λιγότερο επαρκή. Επίσης, επιβεβαιώνεται η πιο χαμηλή βαθμολογία σε σχέση με τις υπόλοιπες 4 διαστάσεις διότι η διάσταση 3, της Εξατομίκευσης – Συγχώνευσης, συνδέεται στενά με τη διάσταση 1 της Ευελιξίας -Ακαμψίας. Όπως σημειώνει ο Barnhill (1979), η εξατομίκευση και η αμοιβαιότητα κατακτούνται επιτυχημένα όταν είναι μαζί υποδηλώνοντας και την ανάγκη για περισσότερη ευελιξία και από κοινού κατανομή των ρόλων στην οικογένεια. Πρέπει βέβαια εδώ να ληφθεί υπόψη πως οι διαστάσεις (1 και 3) δηλαδή της Εξατομίκευσης - Συγχώνευσης και της Ευελιξίας - Ακαμψίας, σε δοκιμές που έγιναν έδειξαν χαμηλότερη αξιοπιστία σε σχέση με τις υπόλοιπες διαστάσεις και πρέπει να αξιολογούνται με προσοχή.

Ταυτόχρονα, το συγκεκριμένο εύρημα, σχετικά με την υψηλή βαθμολογία στην πλειονότητα των διαστάσεων της οικογενειακής δυναμικής, είναι σύμφωνο με ποικίλες μελέτες που υποστηρίζουν ότι η ελληνική οικογένεια ως σύστημα έχει μία δυναμική και λειτουργεί αποτελεσματικά, παρά τις συνεχείς μεταβολές που βιώνει (Τάνταρος, 2004). Βασικά χαρακτηριστικά της ελληνικής οικογένειας είναι η ανθεκτικότητα, η ένωση, η

συνοχή, και αυτά την βοηθούν, ώστε να ανταπεξέρχεται στις συνεχείς προκλήσεις και τις αντιξοότητες (Τσιμπιδάκη, 2021).

6.6 Συσχέτιση επίδοσης των παιδιών στην ορθογραφία και στην οικογενειακή δυναμική

Τα ευρήματα που αναφέρονται στην *δη υπόθεση «Η επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ θα έχει συσχέτιση με τη συνολική επίδοση σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II»* ανέδειξαν ότι υπήρχε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της δυναμικής της οικογένειας με τον αριθμό των λαθών στην ορθογραφία. Πιο αναλυτικά, η αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση που διαπιστώθηκε σημαίνει ότι όσο χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των λαθών στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση στις πέντε από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II των μαθητών/τριών.

Το εύρημα αυτό έρχεται να επιβεβαιώσει αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών που υποστηρίζουν ότι η οικογενειακή δυναμική σχετίζεται με τη σχολική επίδοση των μαθητών/τριών, και αναφέρουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού είναι πλέον ένας καθιερωμένος προγνωστικός παράγοντας για την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού των παιδιών (Shahaeian et al., 2018· Hamilton, et al. 2016· Manolitsis et al., 2013). Μολονότι δεν υπάρχουν έρευνες σχετικά με τα λάθη στην ορθογραφία και την οικογενειακή δυναμική, ωστόσο, ευρήματα από άλλες έρευνες, όπως τη μελέτη για τη συνοχή της οικογένειας, ανέδειξαν ότι η οικογενειακή συνοχή σχετίζεται με τα θετικά ή τα αρνητικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Feldman et al., 2018). Οι έρευνες για τη σχέση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας με την ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή αναφέρονται είτε στην περιγραφή εμπειριών ή ευκαιριών για ενασχόληση με τον γραπτό λόγο στο σπίτι, είτε σε διάφορες ικανότητες που άμεσα σχετίζονται με τη διαδικασία της εγγραμματοσύνης όπως η φωνολογική ενημερότητα και η γνώση των ονομάτων και των ήχων των γραμμάτων (Αϊδίνης, 2005). Υπάρχουν σημαντικά ερευνητικά αποτελέσματα για την επίδραση του κοινωνικοοικονομικού επιπέδου της οικογένειας στην επίδοση των παιδιών στην ικανότητα αποκωδικοποίησης, στη φωνολογική ενημερότητα και στη γνώση των ονομάτων και των ήχων των γραμμάτων (Baigas, 2002· Bain et al., 1991).

Συνάμα, οι δυσκολίες στην ορθογραφία έχουν εντοπιστεί ως το πιο κοινό έλλειμμα όσων έχουν δυσλεξία και γενικά ΜΔ (Tamboer et al., 2016), και για αυτόν τον λόγο οι έρευνες που αφορούν στη σχέση της ορθογραφίας με την οικογένεια έχουν γίνει υπό το πρίσμα των ΜΔ. Επιπρόσθετα, η έρευνα για τη δυναμική της οικογένειας παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία είναι περιορισμένη. Η πλειονότητα των μελετών εστιάζει σε οικογένειες παιδιών με ΜΔ, και κυρίως, ΕΜΔ. Η διαθέσιμη βιβλιογραφία στον τομέα των οικογενειακών σχέσεων και των παιδιών και εφήβων με ΜΔ είναι περιορισμένη ποσοτικά και προηγούμενων ετών, και ενδεχομένως, να μην αντιπροσωπεύει απόλυτα τον τωρινό πληθυσμό. Αρκετοί/ές ερευνητές/τριες στον τομέα ζήτησαν να δοθεί έμφαση στο οικογενειακό πλαίσιο για να την καλύτερη κατανόηση των κοινωνικών, αντιληπτικών και επικοινωνιακών δυσκολιών των παιδιών και εφήβων με ΜΔ. Όσον αφορά στις οικογενειακές σχέσεις των εφήβων με ΜΔ, τα ευρήματα δεν είναι συγκροτημένα και εμφανίζουν μια όχι ξεκάθαρη εικόνα (Dyson, 2003· Stone et al., 2002). Ο Baigas (2002) διαπίστωσε ότι οι οικογένειες μικρότερων παιδιών με ΜΔ σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία σε πτυχές της οικογενειακής λειτουργίας, συμπεριλαμβανομένων των ρόλων, τον έλεγχο της συμπεριφοράς, την επικοινωνία, τη συναισθηματική ανταπόκριση, και γενική λειτουργία. Αντίθετα, άλλα ευρήματα (Dyson, 1996· Morrison & Zetlin, 1992) έχουν διαπιστώσει ότι υπάρχουν περισσότερες ομοιότητες από ότι διαφορές σχετικά με τη λειτουργία των οικογενειών με και χωρίς ε.ε.α./α, συμπεριλαμβανομένων των ΜΔ. Αξίζει να αναφερθεί ότι η υπάρχουσα βιβλιογραφία προβάλλει τη ζωτική σημασία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος στο σπίτι και της συμμετοχής των γονέων στις εκπαιδευτικές επιδόσεις και των παιδιών με ΜΔ (Kannangara, 2015· Rimkute et al., 2014· Poon-McBrayer & McBrayer, 2014· Nalavany & Carawan, 2012).

Αξίζει να εστιάσουμε περαιτέρω στο εύρημα σχετικά με την αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση του αριθμού των λαθών στη δοκιμασία ΚΥΓ και τη δοκιμασία ΦΑ και στις διαστάσεις του FDM II. Κι οι δυο δοκιμασίες είχαν αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση στις πέντε από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου με εξαίρεση την αρνητική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία του FDM II. Το αποτέλεσμα αυτό δείχνει πως η υψηλή βαθμολογία στις διαστάσεις λειτουργίας της οικογένειας συμβαδίζει με την έλλειψη προβλημάτων στην ορθογραφία. Αυτό συνάδει με αποτελέσματα άλλων μελετών, όπου φαίνεται πως οι καλές γονικές πρακτικές, το ήρεμο οικογενειακό περιβάλλον, η καλή επικοινωνία γονέα -παιδιού και η

διαλλακτικότητα και ευελιξία των γονέων συμβάλλουν στην ομαλή και επιτυχημένη σχολική ζωή του παιδιού και στην μετέπειτα πορεία του. Τα φαινόμενα που σχετίζονται με τον/τη μαθητή/τρια και το σχολείο επηρεάζονται από την οικογένεια (Briley et al., 2019· Erbeli et al., 2018· Kong et al., 2018). Το αίσθημα του ανήκειν στο σχολείο και η συναισθηματική υποστήριξη των γονέων έχουν συσχετιστεί ισχυρά με επιδόσεις στη ανάγνωση, τα μαθηματικά και τη φυσική. Η συναισθηματική υποστήριξη των γονέων επηρεάζει το πώς αισθάνεται ο/η μαθητής/τρια στο σχολείο (Antonelli-Ponti et al., 2021). Σε μελέτες που διερευνούσαν το οικογενειακό πλαίσιο παιδιών με ΜΔ (Humphries & Bauman, 1980· Margalit & Heiman, 1986) φάνηκε ότι οι μητέρες παιδιών με ΜΔ ήταν σημαντικά πιο ελεγκτικές και αυταρχικές, που σημαίνει ότι η ευελιξία και η αμοιβαιότητα είχαν αρνητικό πρόσημο και λιγότερο ενθαρρυντικές και υποστηρικτικές από τις μητέρες των παιδιών χωρίς ΜΔ. Θεώρησαν δε, ότι η μεγαλύτερη έμφαση που δίνεται από τους γονείς στον έλεγχο και την οργάνωση πιθανόν να οφείλεται στην ανάγκη να αντιμετωπιστούν αναλόγως οι δυσκολίες που περιλαμβάνει η ΜΔ του παιδιού, δίνοντας προσοχή στους τομείς που θεωρούν ότι χρειάζονται βελτίωση. Ο Baigas (2002) διαπίστωσε ότι οι οικογένειες μικρότερων παιδιών με ΜΔ σημείωσαν σημαντικά χαμηλότερη βαθμολογία σε πτυχές της οικογενειακής λειτουργίας, συμπεριλαμβανομένων των ρόλων, τον έλεγχο της συμπεριφοράς, την επικοινωνία, τη συναισθηματική ανταπόκριση, και τη γενική λειτουργία. Σε οικογένειες εφήβων με ΜΔ, παλαιότερη έρευνα έδειξε αυξημένη ακαμψία, κυριαρχία, και αποφυγή συγκρούσεων καθώς και μειωμένη συνεργασία, εκφραστικότητα και ανεξαρτησία (Lyytinen et al., 1994). Η γονική σαφήνεια της επικοινωνίας έχει επίσης τονιστεί ως σημαντική για την αποτελεσματική μετάδοση μηνυμάτων, συμπεριλαμβανομένων των προσδοκιών, των στόχων και των αξιών, τα οποία θεωρητικά συνδέονται με καλύτερη προσαρμογή παιδιών και εφήβων (Riesch et al., 2006). Όταν η επικοινωνία είναι ασαφής, διαστρεβλωμένη ή αφήνεται ανεπίλυτη, τα μέλη της οικογένειας είναι πιθανό να ενοχλούνται και να ταραάζονται και είναι ακόμη πιο πιθανό τα μηνύματα να παρερμηνεύονται.

6.7 Συσχέτιση νοημοσύνης και οικογενειακής δυναμικής

Όσον αφορά στην 7η υπόθεση: Η συνολική επίδοση των μαθητών/τριών στο τεστ νοημοσύνης RPMs θα έχει συσχέτιση με τη βαθμολογία σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II διαπιστώθηκε ότι υπήρχε θετική συσχέτιση σε τρεις από τις έξι διαστάσεις. Αυτό σημαίνει ότι όσο υψηλότερη ήταν η συνολική επίδοση των μαθητών/τριών στο τεστ νοημοσύνης RPMs, τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση στις τρεις από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II. Ειδικότερα, βρέθηκε θετική στατιστικά συσχέτιση με τη Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση, θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική συσχέτιση με Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση και τη Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία. Εντοπίστηκε αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση του βαθμού νοημοσύνης με τις διαστάσεις: και τη Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση, τη Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία και Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων.

Το εύρημα αυτό αποτυπώνει ότι υπάρχει συσχέτιση του βαθμού νοημοσύνης με τη δυναμική της οικογένειας, ωστόσο, δεν οδηγεί σε σαφή αποτέλεσμα σχετικά με το είδος και την αιτιοκρατική σχέση της συσχέτισης. Τρεις διαστάσεις είχαν θετική συσχέτιση με το δείκτη νοημοσύνης, ενώ άλλες τρεις όχι. Αυτό συμφωνεί και με την έρευνα στην οικογένεια, όπου σύγχρονες μελέτες υποστηρίζουν ότι το οικογενειακό περιβάλλον έχει καθοριστική επίδραση στη νοημοσύνη των μελών του, ωστόσο, τα αποτελέσματα που παρουσιάζονται σε διάφορες μελέτες είναι ασυνεπή, πιθανόν λόγω της αγνόησης ποικίλων άλλων παραγόντων (όπως γενετικών, περιβαλλοντικών, μετρήσεων νοημοσύνης, κ.ά.) (Yu, 2020). Παράλληλα, βρέθηκε ότι γενετικοί παράγοντες και οι ανισότητες στην κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο επίπεδο εκπαίδευσης του/της εφήβου και, αμφότεροι, έχουν συσχετιστεί με διακυμάνσεις στη δομή του εγκεφάλου και τη νοημοσύνη. Ειδικότερα, βρέθηκε επίδραση των διατροφικών συνηθειών, της νοητικής και εγκεφαλικής ανάπτυξης, των καρδιαγγειακών κινδύνου, των κοινωνικοοικονομικών δημογραφικών και εκπαιδευτικών μεταβλητών με την ποιότητα της εκπαίδευσης όσον αφορά στη γλώσσα και τα μαθηματικά και τη σχολική επίδοση μαθητών/τριών (Ivanovic et al., 2019). Η έρευνα έδειξε ότι το μέγεθος και η σύνθεση της οικογένειας μπορεί να συνδέονται στενά με τη νοημοσύνη των παιδιών, εφόσον τα παιδιά που ζουν σε οικογένειες με διαφορετική σύνθεση και μέγεθος μπορεί να λαμβάνουν

φροντίδα και ερεθίσματα σε διαφορετικά επίπεδα. Επίσης, το οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και ο δείκτης νοημοσύνης των παιδιών συσχετίζονται θετικά, λειτουργώντας ως διαμεσολαβητικός παράγοντας, αλλά εξακολουθεί να έχει ορισμένους περιορισμούς, όπως η αμφίδρομη σχέση. Εν συντομία, η πρόσφορη οικογενειακή κατάσταση, η ασφαλής προσκόλληση και το οικογενειακό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο μπορούν να βελτιώσουν τον δείκτη νοημοσύνης των παιδιών (Yu, 2020). Κάποιες μελέτες έχουν δείξει ότι η νοημοσύνη των παιδιών επηρεάζεται από το μέγεθος της οικογένειας, όχι, όμως, με τη σειρά γέννησης των παιδιών (Kanazawa, 2012· Zajonc, 2001).

6.8 Συσχέτιση επίδοσης των παιδιών στην ορθογραφία με τον βαθμό νοημοσύνης και οικογενειακής δυναμικής

Τα ευρήματα σχετικά με την 7η υπόθεση: «*Η επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ KYG και στο τεστ ΦΑ θα έχει συσχέτιση με τη συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs και σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II*» κατέδειξαν ότι βρέθηκε αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Αυτό σημαίνει ότι όσο χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών στο KYG και στο τεστ ΦΑ τόσο υψηλότερη ήταν η συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs και στις πέντε από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II (Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση, Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση, Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση, Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία και Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων).

Μολονότι, δεν υπάρχει επαρκής αριθμός ερευνών που να μελετά συσχετίσεις μεταξύ ορθογραφικών λαθών, νοημοσύνης και οικογενειακής δυναμικής, η αρνητική συσχέτιση της επίδοσης στην ορθογραφία, τον βαθμό νοημοσύνης και την οικογενειακή δυναμική επιβεβαιώνεται βιβλιογραφικά (Τρέχα & Τσιμπιδάκη, 2022). Η αρνητική συσχέτιση των λαθών στην ορθογραφία και της οικογενειακής δυναμικής επιβεβαιώνεται από έρευνες που επισημαίνουν πως τα οικογενειακά δυναμικά των μαθητών/τριών σχετίζονται με την απόδοσή τους στην ορθογραφία. Η έρευνα έχει δείξει ότι η συνοχή της οικογένειας, η οποία συνιστά μια από τις θετικές διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργίας, προβλέπει τα θετικά ή τα αρνητικά ακαδημαϊκά επιτεύγματα, όπως είναι και η ορθογραφία (Feldman, et al.

2018). Συγχρόνως, η έρευνα, όπως αναφέρθηκε ήδη, επιβεβαιώνει ότι η γενική νοημοσύνη είναι μια από τις σημαντικότερες προϋποθέσεις της ορθογραφικής ικανότητας (Zarić et al., 2021), και ότι η οικογενειακή δυναμική σχετίζεται άμεσα με τη επίδοση των μαθητών/τριών στην ορθογραφία, εφόσον το οικογενειακό περιβάλλον γραμματισμού συνιστά βασικό προγνωστικό παράγοντα για την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού των παιδιών (Shahaeian et al., 2018· Hamilton, et al. 2016· Manolitsis et al., 2013). Έρευνα σε εφήβους/ες έδειξε μια περιφερειακή συσχέτιση του επιπέδου εκπαίδευσης και την ανεξάρτητη πρόβλεψη της κοινωνικό-οικονομικής κατάστασης της οικογένειας με τη γνωστική λειτουργία και την ανάπτυξη του εγκεφάλου. Βρέθηκε ότι οι ανισότητες στην κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, ιδίως η γονική εκπαίδευση, σχετίζονται με τις συνολικές πτυχές της ανάπτυξης του φλοιού και ασκούν συνεχή επίδραση στην ανάπτυξη του εγκεφάλου κατά την εφηβεία (Judd et al., 2020).

6.9 Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών με τα λάθη στην ορθογραφία, τον βαθμό νοημοσύνης και την οικογενειακή δυναμική

Τα ευρήματα που σχετίζονται με την 9η υπόθεση «*Τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών (φύλο, αριθμός μελών οικογένειας, επάγγελμα πατέρα, επάγγελμα μητέρας, άτομο που βοηθάει στα μαθήματα, ικανοποίηση των παιδιών από τη σχολική πρόοδο και επίδοση, ικανοποίηση των γονέων από τη σχολική πρόοδο και επίδοση των παιδιών, δυσκολίες σε μαθήματα και διαγωνίσματα και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου)* θα έχουν συσχέτιση με την επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ, τον βαθμό νοημοσύνης στο τεστ RPMs και την οικογενειακή δυναμική στο ερωτηματολόγιο FDM II» αναδεικνύουν ότι βασικά δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών έχουν συσχέτιση με την επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), τον βαθμό νοημοσύνης (RPMs) και τη δυναμική της οικογένειας (FDM II).

Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών με τον αριθμό λαθών στα τεστ ΚΥΓ και ΦΑ

Η έρευνα ανέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και τις ακόλουθες δημογραφικές μεταβλητές: Φύλο, επάγγελμα μητέρας, βοήθεια στο διάβασμα, ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική

επίδοση, ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολίες στην ορθογραφία, δυσκολίες στην έκθεση, δυσκολίες στην αριθμητική, δυσκολίες στα προφορικά, δυσκολίες στα γραπτά και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου. Συγχρόνως, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΦΑ και τις ακόλουθες δημογραφικές μεταβλητές: Φύλο, ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση, ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολίες στην ορθογραφία, δυσκολίες στην έκθεση, δυσκολίες στην αριθμητική, δυσκολίες στα γραπτά και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου.

Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται μέσα από αποτελέσματα ποικίλων ερευνών στην Ελλάδα και τη διεθνή βιβλιογραφία. Πιο συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη (στο ΚΥΓ και στο ΦΑ) τα αγόρια. Ποικίλες μελέτες αναφέρουν ότι τα αγόρια αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα σε σχολικά έργα (Hallinan, 2004· Power et al., 2006). Σε έρευνες έχει αποδειχθεί ότι τα κορίτσια έχουν υψηλότερους βαθμούς συγκριτικά με τα αγόρια στις ακαδημαϊκές επιδόσεις, όπως έχει διαπιστωθεί στο παρελθόν (Roth et al., 2010· Badura et al., 2016· OECD, 2015), και ειδικότερα στην επίδοση στην ορθογραφία (Αϊδίνης, 2010· Diamanti et al., 2014· Loizidou-Ieridou et al., 2010· Ξάνθη, 2019).

Επιπλέον, περισσότερα ορθογραφικά λάθη εμφάνισαν τα παιδιά που οι μητέρες τους ανήκαν στις επαγγελματικές κατηγορίες συνταξιούχες, φοιτήτριες, άνεργες, χειρώνακτες και τεχνικοί, υπάλληλοι γραφείου και παροχής υπηρεσιών. Το συγκεκριμένο εύρημα είναι σύμφωνο με μελέτες που επιβεβαιώνουν ότι υψηλότερο επίπεδο εκπαίδευσης των γονέων συνδέεται με υψηλότερες ακαδημαϊκές επιδόσεις, τόσο στην πρώιμη όσο και στην όψιμη εφηβεία (Bartko & Eccles, 2003). Σε αντίστοιχο εύρημα αναφέρεται ότι το μορφωτικό-επαγγελματικό επίπεδο των γονέων επηρεάζει τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα των παιδιών τους από την ηλικία των 5 έως 14 ετών (Havdahl et al., 2023). Οι οικογένειες με χαμηλότερο μορφωτικό-επαγγελματικό επίπεδο παρέχουν λιγότερο εμπλουτισμένα περιβάλλοντα και περιβάλλοντα εγγραμματοσύνης στο σπίτι (Robledo-Ramón & García-Sánchez, 2012). Όσον αφορά στη διαφοροποίηση με το φύλο των γονέων, οι Kingdon et al. (2017) διαπίστωσαν ότι το διάβασμα και η συμμετοχή των μητέρων αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες έναντι της μείωσης των ακαδημαϊκών επιδόσεων στα παιδιά και κυρίως στα

αγόρια, καθώς και προγνωστικό παράγοντα για μελλοντικές επιδόσεις, ιδίως στις ομάδες χαμηλού εισοδήματος.

Οι μαθητές/τριες που είχαν δάσκαλος/α στο σπίτι ή κάποιον/α άλλο/η για βοήθεια έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη συγκριτικά με τους/τις μαθητές/τριες που δεν είχαν καμία βοήθεια. Αυτό το εύρημα ήταν αναμενόμενο, εφόσον τα παιδιά που χρήζουν βοήθεια στο διάβασμα στο σπίτι, είναι αυτά που έχουν δυσκολίες στο σχολείο. Η έρευνα αναφέρει ότι οι μαθητές/τριες με ΜΔ μολονότι αφιερώνουν σημαντικό χρόνο στη μελέτη, οι περισσότεροι/ες δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν παρά μικρό μόνο μέρος των εργασιών τους. Επιπρόσθετα, η φοίτηση στο ολοήμερο, καθώς και τα ιδιαίτερα μαθήματα, δεν συμβάλλουν στη μείωση των προβλημάτων ούτε στην αύξηση των εργασιών που ολοκληρώνονται από τους/τις μαθητές/τριες. Η πολύωρη και αναποτελεσματική μελέτη συχνά οδηγεί σε εντάσεις μεταξύ του/της μαθητή/τριας και της μητέρας τους, και επηρεάζει αρνητικά τις σχέσεις μέσα στην οικογένεια (Δαρβούδης, 2010).

Μεγαλύτερο αριθμό ορθογραφικών λαθών είχαν τα παιδιά που δεν ήταν ικανοποιημένα από τη σχολική επίδοσή τους, τα ίδια ή οι γονείς τους. Η έρευνα αναδεικνύει ότι τα συναισθήματα παιδιών και γονέων έχουν άμεση συσχέτιση με τη σχολική επίδοση. Ειδικότερα, τα μέχρι στιγμής σχετικά ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι οι ευνοϊκές στάσεις απέναντι στη μάθηση και οι θετικές πεποιθήσεις για την ακαδημαϊκή ικανότητα/επάρκεια σχετίζονται με καλύτερες γνωστικές δεξιότητες και προσαρμοστικές συμπεριφορές εργασίας στο σπίτι και στο σχολείο (Pomerantz et al., 2007). Συνάμα, τα παιδιά έχουν τα καλύτερα αποτελέσματα σε επίπεδο θυμικών διεργασιών μάθησης και σχολικών επιδόσεων, όταν οι γονείς προσφέρουν στα παιδιά θετικά συναισθήματα,, δυνατότητες για αυτενέργεια και διακριτική μαθησιακή στήριξη (Φαλάγγα & Γωνίδα, 2022). Η βίωση αρνητικών συναισθημάτων (π.χ., άγχος, απογοήτευση) από τους γονείς προβλέπει διαχρονικά τη χρήση ελεγκτικών συμπεριφορών και αμφιβολίες σχετικά με την ικανότητα και την επάρκεια των παιδιών τους να τα καταφέρουν αυτόνομα στη σχολική εργασία (Pomerantz & Eaton, 2007· Silinskas et al., 2015)

Συγχρόνως, τα παιδιά που δήλωσαν ότι είχαν δυσκολίες (λίγες έως πάρα πολλές) στην ανάγνωση, την ορθογραφία, την έκθεση, την αριθμητική, στα προφορικά και στα γραπτά έκαναν περισσότερα ορθογραφικά λάθη. Αυτό το εύρημα ήταν αναμενόμενο, εφόσον τα

ορθογραφικά λάθη επιδρούν αρνητικά στη συνολική επίδοση των μαθητών/τριών και είναι σύμφωνο με μελέτες που αποδεικνύουν ότι τα παιδιά και οι έφηβοι/ες κατά τη διάρκεια της σχολικής τους πορείας, παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση, που αποτελούν εμπόδιο στη όλη πρόοδό τους (Κορέα & Σκληβάγκου, 2017· Χρηστάκης, 2011).

Τέλος, περισσότερα ορθογραφικά λάθη έκαναν οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους πηγαίνοντας στο εξοχικό τους και οι μαθητές/τριες που είχαν λιγότερες εξωσχολικές δραστηριότητες. Η έρευνα προτείνει τη σημαντικότητα της προσφοράς επιπλέον γνωστικών ερεθισμάτων και μορφωτικών ευκαιριών σχετικών με τη σχολική εργασία (π.χ., εκπαιδευτικών παιχνιδιών, βιβλίων, διαδικτύου εκπαιδευτικού υλικού κτλ.) (Gonida & Cortina, 2014· Φαλάγγα & Γονίδα, 2022). Επιπλέον, συνάδουν με αποτελέσματα ερευνών που αναφέρουν ότι η συμμετοχή σε οργανωμένες εξωσχολικές δραστηριότητες συμβάλλει στη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιδόσεων των παιδιών, χωρίς, ωστόσο, να συμβαίνει με τον ίδιο τρόπο σε όλα τα παιδιά, αλλά εξαρτάται από το φύλο, την ηλικία ή το μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Balaguer et al., 2020). Αν και η βιβλιογραφία αναφέρει ότι η συμμετοχή σε εξωσχολικές δραστηριότητες έχει θετική σχέση με τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αυτό ισχύει μόνο σε ορισμένο βαθμό, καθώς η πολύ μεγάλη διάρκεια έχει αρνητικό αντίκτυπο (Fredricks, 2012· Fredricks & Eccles, 2010· Palma et al., 2014). Επιπλέον, η μελέτη των Abruzzo et al. (2016) βρήκε συσχέτιση μεταξύ της συμμετοχής των παιδιών σε αθλητικές και οργανωμένες δραστηριότητες μετά το σχολείο, με τον τελικό μέσο όρο επίδοσης στη γλώσσα και τα μαθηματικά. Ο Stoll (2000), στη μελέτη του επιβεβαίωσε ότι στις οικογένειες παιδιών με μαθησιακά προβλήματα προέχουν οι δραστηριότητες που είναι προσανατολισμένες σε σχολικές επιδόσεις, με αποτέλεσμα να υπάρχει περιορισμένο ενδιαφέρον και χρόνος για ψυχαγωγικές ή πολιτιστικές δραστηριότητες.

Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών με την επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs

Επιπρόσθετα, εντοπίστηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στο τεστ νοημοσύνης RPMs και τις ακόλουθες δημογραφικές μεταβλητές: Ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στα μαθηματικά και αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου. Πιο αναλυτικά, η μελέτη ανέδειξε ότι υπήρχε συσχέτιση

μεταξύ των επιδόσεων των μαθητών/τριών στο τεστ νοημοσύνης και τριών δημογραφικών μεταβλητών: 1) Αντιλαμβανόμενη ικανοποίηση των γονέων από την ακαδημαϊκή επίδοση. Τα παιδιά που απάντησαν ότι οι γονείς τους ήταν ικανοποιημένοι με τη σχολική τους επίδοση, σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στη νοημοσύνη σε σύγκριση με τα παιδιά που ανέφεραν ότι οι γονείς τους θεωρούσαν ότι δεν μελετούσαν καθόλου, 2) Αντιλαμβανόμενες δυσκολίες στην αριθμητική: Τα παιδιά που ανέφεραν ότι δεν είχαν καμία δυσκολία στα μαθηματικά σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία σε σύγκριση με τα παιδιά που ανέφεραν ότι είχαν πολλά προβλήματα, και 3) Αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου: Τα παιδιά που περνούσαν τον ελεύθερο χρόνο τους πηγαίνοντας στις εξοχικές τους κατοικίες σημείωσαν υψηλότερη βαθμολογία στη νοημοσύνη σε σύγκριση με τους/τις μαθητές/τριες που δεν αξιοποιούσαν με αυτόν τον τρόπο τον ελεύθερο χρόνο τους. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνουν τα αποτελέσματα ερευνών σχετικά με τον καθοριστικό ρόλο των γονέων και του οικογενειακού περιβάλλοντος στη νοημοσύνη των μελών της (Yu, 2020). Επιβεβαιώνει, επιπλέον, τις έρευνες που αναφέρουν ότι η νοημοσύνη σχετίζεται σε μεγάλο βαθμό με την επίδοση στα μαθηματικά, αν και άλλες έρευνες υποστηρίζουν ότι υπάρχουν αντικρουόμενα αποτελέσματα, με κάποιες μελέτες να υποστηρίζουν χαμηλή συσχέτιση, και άλλες υψηλή (Peng et al., 2019). Τέλος, συνάδει με τη βιβλιογραφία που επισημαίνει ότι οι δραστηριότητες στον ελεύθερο χρόνο παρέχουν στους/στις μαθητές/τριες μοναδικές ευκαιρίες για κοινωνικοποίηση και μάθηση, καθώς και αυξημένη ευεξία και καλή ψυχική υγεία (Leveresen et al., 2012).

Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών των παιδιών με την κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II

Εντοπίστηκαν στατιστικές διαφορές σε τέσσερις διαστάσεις (2, 4, 5 & 6) της οικογενειακής δυναμικής σε σχέση με κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά. Ειδικότερα:

- *Για τη διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση* βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δημογραφικές μεταβλητές: Ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση, ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολίες στην ορθογραφία, δυσκολίες στην έκθεση, δυσκολίες στην αριθμητική, δυσκολίες στα προφορικά, δυσκολίες στα γραπτά και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου. Τέλος, βρέθηκε θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση της διάστασης 2 με τον συνολικό αριθμό ωρών σε εξωσχολικές δραστηριότητες την εβδομάδα. Ειδικότερα, τα παιδιά που δήλωσαν πως έχουν το αίσθημα της

αμοιβαιότητας και της εγγύτητας στην οικογένειά τους ήταν ευχαριστημένα από την πρόοδο και τους βαθμούς τους στο σχολείο. Οι γονείς τους ήταν ευχαριστημένοι από την πρόοδο τους στο σχολείο. Όσον αφορά στα σχολικά μαθήματα ανέφεραν πως δεν έχουν καθόλου δυσκολίες. Επίσης, ανέφεραν πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες και δεν έμεναν σπίτι τα Σαββατοκύριακα.

- *Για τη διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση* βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δημογραφικές μεταβλητές: Ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση, ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολίες στην ορθογραφία, δυσκολίες στην έκθεση, δυσκολίες στην αριθμητική, δυσκολίες στα προφορικά, δυσκολίες στα γραπτά και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου. Πιο αναλυτικά, τα παιδιά που είχαν υψηλή βαθμολογία στη διάσταση της σταθερότητας και της ασφάλειας ήταν ευχαριστημένα από την πρόοδο και τους βαθμούς τους στο σχολείο. Οι γονείς τους ήταν ευχαριστημένοι και αυτοί από την πρόοδο τους στο σχολείο. Όσον αφορά στα σχολικά μαθήματα δήλωσαν πως δεν είχαν καθόλου δυσκολίες στην ορθογραφία στην έκθεση, στην αριθμητική, στα γραπτά και στα προφορικά καθόλου έως και λίγο. Στην ανάγνωση δεν εντοπίστηκαν διαφορές. Επίσης, είχαν πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες και δεν έμεναν σπίτι τα Σαββατοκύριακα.
- *Για τη διάσταση 5: Σαφής- Ασαφής επικοινωνία* βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δημογραφικές μεταβλητές: Ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση, ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολίες στην ορθογραφία, δυσκολίες στην έκθεση, δυσκολίες στην αριθμητική, δυσκολίες στα προφορικά, δυσκολίες στα γραπτά και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου. Κατά συνέπεια, τα παιδιά που παρουσίασαν θετικό σκορ στη διάσταση σταθερότητα-αποδιοργάνωση ήταν ευχαριστημένα από την πρόοδο και τους βαθμούς τους στο σχολείο. Οι γονείς τους, επίσης, ήταν ευχαριστημένοι και αυτοί από την πρόοδο τους στο σχολείο. Όσον αφορά στα σχολικά μαθήματα ανέφεραν πως δεν είχαν καθόλου δυσκολίες στην ορθογραφία στην έκθεση, στην αριθμητική, στα γραπτά, και στα προφορικά καθόλου έως και λίγο. Στην ανάγνωση δεν εντοπίστηκαν διαφορές. Επίσης, ανέφεραν πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες και δεν έμεναν σπίτι τα Σαββατοκύριακα. Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές

διαφορές μεταξύ των επιμέρους κατηγοριών του ποιος/α τα βοηθάει με τα μαθήματα τους.

Για τη διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις δημογραφικές μεταβλητές: Ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση, ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολίες στην ορθογραφία, δυσκολίες στην έκθεση, δυσκολίες στην αριθμητική, δυσκολίες στα προφορικά, δυσκολίες στα γραπτά και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου. Τέλος, υπήρχε θετική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τον συνολικό αριθμό ωρών σε εξωσχολικές δραστηριότητες την εβδομάδα. Άρα, τα παιδιά που είχαν θετικό σκορ στη διάσταση συμπληρωματικότητα-σύγκρουση ρόλων ήταν ευχαριστημένα από την πρόοδο και τους βαθμούς τους στο σχολείο. Επιπλέον, οι γονείς τους ήταν ευχαριστημένοι και αυτοί από την πρόοδο τους στο σχολείο. Όσον αφορά στα σχολικά μαθήματα δήλωσαν πως δεν είχαν καθόλου δυσκολίες στην ορθογραφία στην έκθεση, στην αριθμητική, στα γραπτά, και στα προφορικά καθόλου έως και λίγο. Στην ανάγνωση δεν εντοπίστηκαν διαφορές. Επίσης, έχουν πολλές εξωσχολικές δραστηριότητες και έμεναν στο σπίτι τα Σαββατοκύριακα. Δεν υπήρξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των επιμέρους κατηγοριών του ποιος τα βοηθάει με τα μαθήματα τους.

Οι έρευνες δείχνουν ότι η δομή της οικογένειας σχετίζεται με τη γνωστική και ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών. Τα παιδιά που ζουν με δύο βιολογικούς γονείς, σε πυρηνικές, υπερτερούν σε γνωστικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες σε σχέση με τα παιδιά που μεγαλώνουν σε άλλες οικογενειακές δομές, όπως μονογονεϊκές (Abuya et al, 2019· Hampden-Thompson, 2013· Santín & Sicilia, 2016· Teimtd, 2016).

6.10 Οικογενειακή δυναμική σύμφωνα με τους γονείς

Η 10η υπόθεση εστίαζε στο ότι «Οι γονείς θα έχουν υψηλή βαθμολογία σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II». Τα ευρήματα από τον έλεγχο της συγκεκριμένης υπόθεσης ανέδειξαν ότι οι γονείς στην πλειονότητα των διαστάσεων του FDM II -πέντε από τις έξι διαστάσεις- είχαν υψηλή βαθμολογία με δεδομένο ότι οι μέσες τιμές κυμαίνονταν από 4,0 έως 5,2, δηλαδή, πάνω από τον μέσο όρο της κλίμακας. Οι

διαστάσεις με υψηλή βαθμολογία ήταν: Διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση, Διάσταση 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση, Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση, Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία και Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων. Μόνο στη Διάσταση 3: Ευελιξία-Ακαμψία η μέση τιμή ήταν ελάχιστα χαμηλότερη της μέσου τιμής της κλίμακας.

Η υψηλή βαθμολογία που έδωσαν οι γονείς στη δυναμική της οικογένειας σημαίνει ότι οι οικογένειες της μελέτης αντιλαμβάνονται μία αποτελεσματική δυναμική και λειτουργία της οικογένειάς τους όσον αφορά στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις των μελών της οικογένειας με βάση τη δομική οικογενειακή θεραπεία, όπως αναπτύχθηκε αρχικά από το Minuchin (1974). Πιο αναλυτικά, τα χαρακτηριστικά των λειτουργικών οικογενειών είναι τα σαφή όρια, η κατάλληλη ιεραρχία και οι επαρκώς ευέλικτες συμμαχίες που βοηθούν στην προσαρμογή, την αλλαγή και την ανάπτυξη των μελών τους. Οι δυσλειτουργικές οικογένειες έχουν τα αντίθετα χαρακτηριστικά (Δοξαράς, 2016). Η υψηλή οικογενειακή δυναμική των γονέων συνιστά συγχρόνως και προστατευτικό παράγοντα που λειτουργεί ως δυναμικός μηχανισμός και βοηθάει τα άτομα να αντισταθούν ή να εξισορροπήσουν τους κινδύνους στους οποίους εκτίθενται (Rutter, 2012). Εάν λάβουμε υπόψη ότι η ανθεκτικότητα της οικογένειας στηρίζεται, ουσιαστικά, στις σχέσεις (Luthar, 2006· Luthar et al., 2014), ενισχύεται το πόρισμα ότι οι οικογένειες της μελέτης έχουν υψηλό βαθμό ανθεκτικότητας (Τσιμπιδάκη, 2021) που απορρέει από την υψηλή οικογενειακή δυναμική.

6.11 Βίωση άγχους γονέων

Όσον αφορά στην 11η υπόθεση: «Οι γονείς θα έχουν υψηλό βαθμό άγχους στο ερωτηματολόγιο BAI» βρέθηκε ότι η υπόθεση δεν επαληθεύτηκε, εφόσον η βαθμολογία των γονέων στο ερωτηματολόγιο BAI ήταν χαμηλή, και κατά συνέπεια, η πλειονότητα εμφάνισε χαμηλό βαθμό άγχους.

Αυτό το εύρημα μπορεί να εξηγηθεί εφόσον τα παιδιά της έρευνας δεν είχαν κάποια επίσημη διάγνωση-διαφοροδιάγνωση ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών, και κατά συνέπεια, οι συμμετέχοντες γονείς δεν έχουν εμπλακεί σε διαδικασίες αξιολόγησης, διάγνωσης και εξειδικευμένης παρέμβασης. Αυτό σημαίνει ότι οι γονείς της παρούσας έρευνας δεν βίωσαν

την εμπειρία της διάγνωσης-διαφοροδιάγνωσης, δεν έλαβαν κάποια διάγνωση για τα παιδιά τους και δεν είχαν επιβεβαίωση για τυχόν μαθησιακά προβλήματα των παιδιών τους, τα αίτια και τις συνέπειες τους. Επίσης, δεν είχαν εμπλακεί σε διεργασίες αντιμετώπισης και αναζήτησης εξειδικευμένης βοήθειας. Η βιβλιογραφία αναφέρει ότι το στάδιο της διάγνωσης-διάγνωσης συνιστά μία ιδιαίτερα αγχογόνο κατάσταση για τους γονείς, η οποία διακατέχεται από ποικίλα στάδια ψυχολογικών πιέσεων και συναισθηματικών αντιδράσεων μέχρι την προσαρμογή και αποδοχή (Πολυχρονοπούλου, 2012· Στασινός, 2020· Τσιμπιδάκη, 2013).

6.12 Συσχέτιση οικογενειακής δυναμικής με βάση τους γονείς και λαθών στην ορθογραφία

Ο έλεγχος της 12ης υπόθεσης «Θα υπάρξει συσχέτιση ανάμεσα σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων με τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών στο τεστ KYΓ και στο τεστ ΦΑ» έδειξε ότι υπήρχε αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα σε τρεις διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II των γονέων (Διαστάσεις 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση, 3: Ευελιξία-Ακαμψία και 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία) με τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών στο τεστ KYΓ. Άρα, όσο χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των λαθών στο KYΓ τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση στις συγκεκριμένες διαστάσεις. Δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις του FDM II και στον αριθμό των λαθών στο τεστ ΦΑ.

Το εύρημα αυτό αναδεικνύει ότι όσο περισσότερα λάθη στην ορθογραφία έκαναν τα παιδιά τόσο χαμηλότερες τιμές στα οικογενειακά δυναμικά είχαν οι γονείς. Αν και η δυναμική των αλληλεπιδράσεων στην οικογένεια είναι περίπλοκη η έρευνα έχει δείξει πως η αλληλεπίδραση μεταξύ γονέων και παιδιών είναι μια σημαντική διαπροσωπική πτυχή των επιδόσεων των παιδιών και της σχολικής τους μάθησης. Ένα υποστηρικτικό περιβάλλον χωρίς μόνιμες εντάσεις, με καλή επικοινωνία και συνοχή μπορεί να ρυθμίσει θετικά τη μαθησιακή συμπεριφορά ενός παιδιού (Heiman et al., 2008). Σε άλλες έρευνες σε οικογένειες παιδιών με ΜΔ, όπως αυτή του Baigas (2002), βρέθηκε ότι τα παιδιά με ΜΔ είχαν σημαντικά χαμηλή βαθμολογία σε διάφορες πλευρές της οικογενειακής λειτουργίας, ενώ άλλα ευρήματα (Dyson, 1996· Morrison & Zetlin, 1992) εντοπίζουν περισσότερες

ομοιότητες παρά διαφορές στη λειτουργία των οικογενειών που έχουν παιδιά με ή χωρίς ΜΔ.

6.13 Γονείς παιδιών με υψηλό ποσοστό λαθών και βίωση άγχους

Όσον αφορά στην 13η υπόθεση: «Οι γονείς παιδιών με υψηλό ποσοστό λαθών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ θα έχουν υψηλό βαθμό άγχους στο ερωτηματολόγιο BAI» βρέθηκε ότι οι γονείς παιδιών που είχαν υψηλό ποσοστό ορθογραφικών λαθών στο ΚΥΓ είχαν μάλλον υψηλό βαθμό άγχους στο BAI, γιατί η μεταξύ τους συσχέτιση ήταν θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική. Κατά συνέπεια, όσο αυξάνονται τα λάθη στο ΚΥΓ, τόσο αυξάνεται και το άγχος των γονέων. Αν και δεν μπορούμε να διαπιστώσουμε εάν το άγχος των γονέων επηρεάζει τα λάθη των παιδιών ή αν τα λάθη προκαλούν το άγχος, αυτό αποτελεί μάλλον αναμενόμενο αποτέλεσμα. Είναι αρκετοί οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν και την απόδοση των παιδιών αλλά και το άγχος των γονέων. Στοιχεία από έρευνες εξάλλου επιβεβαιώνουν πως οι γονείς παιδιών με δυσκολίες βιώνουν περισσότερο γονικό άγχος που αυξάνεται ανάλογα με την σοβαρότητα των συμπτωμάτων του παιδιού (Theule et al., 2013). Συγχρόνως, οι αντιλήψεις των γονέων για τη σοβαρότητα της μαθησιακής δυσκολίας του παιδιού τους, καθώς και η χρήση στρατηγικών αντιμετώπισης που επικεντρώνονται στο συναίσθημα, ήταν σημαντικοί παράγοντες πρόβλεψης των επιπέδων του γονικού άγχους (Auriemma et al., 2021)

Επιπλέον, έρευνες στις ΕΜΔ (δυσλεξία) έδειξαν ότι οι γονείς παιδιών με δυσλεξία εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους από τους γονείς μη-δυσλεξικών μαθητών/τριών (Snowling & Melby-Lervag, 2016). Επιπλέον, οι γονείς εμφάνισαν αυξημένο άγχος σχετικά με την αντιμετώπιση της φανερά κακής ακαδημαϊκής προόδου του παιδιού τους, ιδιαίτερα εάν δεν έχουν γνώση των επιπτώσεων της δυσλεξίας. Οι μητέρες, ειδικότερα, βρέθηκε ότι παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα άγχους και κατάθλιψης και ανέφεραν σημαντικές επιπτώσεις στην οικογένεια και αυξημένες δυσκολίες στην καθημερινή ζωή (Bonifacci et al., 2014· Karande et al., 2009· Karande & Kuril, 2011· Snowling et al., 2007 αναφορά Delany, 2017), ενώ η έρευνα των Moideen και Mathai (2018) έδειξε σημαντική διαφορά στο άγχος που βιώνουν οι μητέρες παιδιών με ΜΔ σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης

6.14 Συσχέτιση μεταξύ του βαθμού άγχους των γονέων και της οικογενειακής δυναμικής

Τα ευρήματα που προέκυψαν από την 14η υπόθεση: «*Θα υπάρχει συσχέτιση μεταξύ του βαθμού άγχους των γονέων στο ερωτηματολόγιο BAI και της δυναμικής της οικογένειας στο ερωτηματολόγιο FDM II*» κατέδειξαν ότι υπήρχε αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Πιο ειδικά, βρέθηκε αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού άγχους των γονέων στο ερωτηματολόγιο BAI σε τέσσερις από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II των γονέων. Οι διαστάσεις ήταν οι 2: Αμοιβαιότητα-Απομόνωση, 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση, 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία και 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων.

Κατά συνέπεια, όσο χαμηλότερος ήταν ο βαθμός άγχους των γονέων τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση στις τέσσερις διαστάσεις. Η έρευνα αποδεικνύει ότι τα ακαδημαϊκά προβλήματα των παιδιών είναι η κύρια αιτία άγχους τόσο για τους γονείς όσο και για τους/τις μαθητές/τριες (Sarita & Sonia 2015) και αν το παιδί έχει κάποια μαθησιακή δυσκολία, το άγχος διπλασιάζεται λόγω των δυσκολιών, της απογοήτευσης και των προκλήσεων που αντιμετωπίζουν οι γονείς στην καθημερινή τους ζωή (Kamaruddin & Mamat, 2015).

6.15 Συσχέτιση δημογραφικών χαρακτηριστικών των γονέων με κάθε διάσταση της οικογενειακής δυναμικής και τον βαθμό άγχους

Η εξέταση της 15ης υπόθεσης: «*Τα κοινωνικό-δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων (Φύλο, ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη σπουδών, επάγγελμα, εθνικότητα) θα έχουν συσχέτιση με κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II και τον βαθμό άγχους στο ερωτηματολόγιο BAI*» έδειξε ότι το φύλο των γονέων έχει συσχέτιση με δύο διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής και τον βαθμό άγχους.

Ειδικότερα, όσον αφορά στη συσχέτιση των κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικών των γονέων με κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II βρέθηκε ότι οι πατέρες είχαν χαμηλότερες τιμές από τις μητέρες στη διάσταση 1: Εξατομίκευση-Συγχώνευση. Αυτό σημαίνει πως οι πατέρες αισθάνονται πως δεν έχουν ελευθερία σκέψης και συναισθημάτων και δεν νιώθουν ανεξάρτητοι αλλά εξαρτημένοι από

τα άλλα μέλη της οικογένειας. Αντιλαμβάνονται τα προσωπικά τους όρια να μην είναι ξεκάθαρα την ύπαρξη συγχώνευσης των εγώ. Αντίθετα, στη διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων οι άνδρες εμφάνισαν υψηλότερες τιμές από τις γυναίκες. Αυτό σημαίνει πως οι πατέρες αισθάνονται πως στην οικογένειά τους λειτουργούν συμφωνημένα μοντέλα συμπεριφοράς και έχουν διαδικασίες οι οποίες εφαρμόζονται όταν ένα μέλος χρειάζεται να συμπληρώσει και να υποστηρίξει τον ρόλο ενός άλλου μέλους. Διαπιστώθηκε, επίσης, ότι δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των δημογραφικών μεταβλητών που εξετάστηκαν (ηλικία, οικογενειακή κατάσταση, έτη σπουδών, επάγγελμα, εθνικότητα) με τις άλλες διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής. Από τα παραπάνω ευρήματα διαπιστώνεται ότι οι διαστάσεις της οικογενειακής λειτουργίας ήταν στην πλειονότητά τους θετικές και φανέρωσαν καλό οικογενειακό κλίμα. Όπως και οι Robledo και García-Sánchez (2012) επισημαίνουν, στις διαθέσιμες έρευνες σχετικά με τη μάθηση και τις περιβαλλοντικές συνθήκες επιβεβαιώνεται η σημασία της επαρκούς οικογενειακής λειτουργίας, καθώς και της ύπαρξης ενός ικανοποιητικού οικογενειακού περιβάλλοντος για την ακαδημαϊκή ανάπτυξη των παιδιών. Οι μελέτες δείχνουν ότι οι μαθητές/τριες των οποίων οι οικογένειες τους/τις βοηθούν και αλληλεπιδρούν λειτουργικά μαζί τους, χρησιμοποιούν αποτελεσματικά εκπαιδευτικά συλ και όπου υπάρχουν λίγες διαφωνίες, τα καταφέρνουν καλύτερα στο σχολείο (Bodovski & Youn, 2010). Ωστόσο, σε οικογένειες με προβλήματα ή δυσλειτουργικές οικογένειες οι μαθητές λαμβάνουν λιγότερα και χαμηλότερης ποιότητας ερεθίσματα και η ακαδημαϊκή τους ανάπτυξη είναι πιο αργή (Ghazarian & Buehler, 2010).

Τα ευρήματα σχετικά με τη συσχέτιση των κοινωνικό-δημογραφικών χαρακτηριστικά των γονέων με τον βαθμό άγχους στο ερωτηματολόγιο BAI έδειξε ότι υπήρξαν στατιστικές διαφορές με βάση το φύλο, όπου οι πατέρες εμφάνισαν χαμηλότερες τιμές άγχους συγκριτικά με τις μητέρες. Αυτό πιθανότατα οφείλεται στο ότι οι μητέρες είναι επιφορτισμένες με όλη τη φροντίδα των παιδιών και επιπλέον, όπως οι Moideen και Mathai (2018) τονίζουν, υπάρχει σημαντική διαφορά στο άγχος που βιώνουν οι μητέρες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των κατηγοριών των δημογραφικών μεταβλητών που εξετάστηκαν με τη μεταβλητή του βαθμού του άγχους στο ερωτηματολόγιο BAI. Αυτό το εύρημα συνάδει με τη μελέτη των Augiemma et al. (2021) όπου εξετάστηκαν οι γονικές πεποιθήσεις σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα και την

ικανοποίηση από τον γονικό ρόλο σε σχέση με το γονικό στρες και τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αντιλήψεις των γονέων για τη σοβαρότητα της μαθησιακής δυσκολίας του παιδιού τους ήταν σημαντικός παράγοντας πρόβλεψης των επιπέδων γονικού στρες. Επίσης, η έρευνα καταδεικνύει (Bodovski & Youn, 2010) ότι στις οικογένειες που εμφανίζονται χαμηλά επίπεδα άγχους, τα παιδιά τα καταφέρνουν καλύτερα στο σχολείο.

6.16 Σύγκριση γονέων και παιδιών στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής

Όσον αφορά στην 16η υπόθεση: «Θα υπάρχουν διαφορές σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II μεταξύ γονέων και παιδιών» τα ευρήματα έδειξαν ότι υπήρχαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε τρεις από τις έξι διαστάσεις. Πιο αναλυτικά, οι γονείς παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά υψηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά σε δύο διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II, τη Διάσταση 4: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση και τη Διάσταση 5: Σαφής-Ασαφής επικοινωνία, και παρουσίασαν στατιστικά σημαντικά χαμηλότερες τιμές σε σχέση με τα παιδιά στη Διάσταση 6: Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων. Επιπλέον, στις άλλες τρεις Διαστάσεις 1(Εξατομίκευση-Συγχώνευση), 2 (Αμοιβαιότητα-Απομόνωση) και 3 (Ευελιξία-Ακαμψία) της οικογενειακής δυναμικής δεν παρατηρήθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των γονέων και παιδιών, μολονότι οι τιμές των γονέων ήταν υψηλότερες συγκριτικά με τα παιδιά.

Μολονότι υπάρχει περιορισμένη έρευνα με συγκριτικές μελέτες γονέων και παιδιών για τη δυναμική της οικογένειας, η υπάρχουσα βιβλιογραφία έρχεται να επιβεβαιώσει τα ευρήματα της παρούσας μελέτης σχετικά με τη μεικτή εικόνα των διαφορών. Υπάρχει διαφοροποίηση σε τρεις διαστάσεις, και σε άλλες τρεις όχι. Οι διαφορές ήταν στις διαστάσεις Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση, Σαφή-Ασαφή επικοινωνία, και Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων. Οι έρευνες αναδεικνύουν ότι εντοπίζονται διαφορές μεταξύ γονέων και των παιδιών, και ειδικότερα, όσον αφορά στις αντιλήψεις των παιδιών για την ανατροφή, την αίσθηση σύνδεσης με την οικογένεια, τους συνομηλίκους και το σχολείο με την προσαρμογή (Law et al., 2013). Επιπλέον, προγενέστερες μελέτες ανάδειξαν ότι η επικοινωνία στην οικογένεια είναι σημαντική για διαφορετικούς τομείς προσαρμογής των μελών της (Heiman et al., 2008). Οι Morrison και Zetlin (1992) βρήκαν μια συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων της

κακής επικοινωνίας γονέα-παιδιού και των προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά με ΜΔ. Οι Murray και Greenberg (2006) μελετώντας εφήβους/ες με διάφορες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (π.χ. μάθησης, ήπια πνευματική, συναισθηματική, συμπεριφορική) διαπίστωσαν ότι οι αντιλήψεις των νέων για την επικοινωνία με τους γονείς τους συνδέονταν στενά με την αναφορά προβλημάτων συμπεριφοράς, την παραβατικότητα και την κατάθλιψη.

Ωστόσο, λιγότερα είναι γνωστά για το πώς οι γονείς και οι νέοι με ΜΔ αντιλαμβάνονται τις σχέσεις τους μεταξύ τους. Αν και υπάρχει κάποια πρόταση ότι οι νέοι με ΜΔ μπορεί να είναι λιγότερο ικανοποιημένοι με την επικοινωνία τους με τις μητέρες τους σε σύγκριση με τους νέους χωρίς ΜΔ (Omizo et al., 1985), άλλοι ερευνητές δεν έχουν βρει καμία σημαντική διαφορά μεταξύ του πώς οι νέοι με και χωρίς ΜΔ αντιλαμβάνονται τις οικογενειακές τους σχέσεις.

6.17 Συντελεστές παλινδρόμησης σύμφωνα με την ανάλυση διαδρομής

Τα ευρήματα σχετικά με τη 17η υπόθεση που αναφέρει ότι *«Η διακύμανση των μεταβλητών του αριθμού των λαθών στο ΚΥΓ ή στο ΦΑ θεωρείται ως αποτέλεσμα από τη διακύμανση όλων των άλλων μεταβλητών εξωγενών και ενδογενών σύμφωνα με την ανάλυση διαδρομής»* κατέδειξαν ότι οι διακυμάνσεις των διαστάσεων του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής (FDM II) των γονέων εξηγούν μεγάλο μέρος της διακύμανσης των διαστάσεων του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής (FDM II) των παιδιών και αυτές με τη σειρά τους εξηγούν μεγάλο μέρος της διακύμανσης των λαθών των παιδιών στο ΚΥΓ και στο ΦΑ. Άρα, ο αριθμός των λαθών, είτε στο ΚΥΓ είτε στο ΦΑ, μπορεί να προβλεφθεί με βάση τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων, αφού προηγουμένως έχουν προβλεφθεί οι διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II των παιδιών.

Τα παραπάνω ευρήματα αναδεικνύουν τη σημαντικότητα της οικογενειακής δυναμικής στη μαθησιακή και νοητική επίδοση των παιδιών. Πιο αναλυτικά, οι διαθέσιμες έρευνες, σχετικά με τη μάθηση και τις περιβαλλοντικές συνθήκες, επιβεβαιώνουν τη σημασία μίας επαρκούς οικογενειακής λειτουργίας και δυναμικής, καθώς και της ύπαρξης ενός ικανοποιητικού οικογενειακού περιβάλλοντος για μία αποτελεσματική ακαδημαϊκή

ανάπτυξη των παιδιών (Barkauskiene, 2009· Campbell & Verna, 2007· Robledo-Ramón & García-Sánchez, 2012). Επίσης, οι γονείς έχει αποδειχθεί ότι έχουν τεράστια επιρροή στην ακαδημαϊκή και κοινωνική επιτυχία των παιδιών τους. Δυστυχώς, η πλειονότητά τους δεν έχει επαρκείς γνώσεις για το πώς να βοηθήσουν τα παιδιά τους, και αυτό επηρεάζει αρνητικά τόσο τους γονείς όσο και το παιδί (Sahu et al., 2018).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά και τη συσχέτιση της οικογενειακής δυναμικής με την επίδοση των παιδιών τόσο σε θέματα μάθησης όσο και στο νοητικό επίπεδο, η έρευνα των Judd et al. (2020), που είχε ως στόχο να διαχωρίσει τις γενετικές και περιβαλλοντικές συσχετίσεις στην ανάπτυξη του εγκεφάλου και της νοημοσύνης, ανέδειξε ότι οι γενετικοί παράγοντες και οι ανισότητες στην κοινωνικό-οικονομική κατάσταση της οικογένειας διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο επίπεδο εκπαίδευσης του/της εφήβου και, αμφότεροι, έχουν συσχετιστεί με διακυμάνσεις στη δομή του εγκεφάλου και τη νοημοσύνη.

6.18 Συνολική εκτίμηση των ευρημάτων της παρούσας έρευνας και πρακτικές εφαρμογές

Αποτιμώντας συνολικά τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, μπορούμε να επισημάνουμε η εργασία πραγματοποιήθηκε ποικίλα θέματα σχετικά με τις δυσκολίες στην ορθογραφία μαθητών/τριών δημοτικού με αποτέλεσμα να υπάρχουν ευρήματα πολλαπλά και ιδιαίτερης σημασίας. Βρέθηκε αφενός ότι υπάρχει αρνητική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της οικογενειακής δυναμικής και του αριθμού των λαθών στην ορθογραφία. Δηλαδή, όσο αυξάνεται η δυναμική της οικογένειας, τόσο μειώνονται τα λάθη, και αντίστροφα. Αφετέρου, βρέθηκε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της βαθμολογίας του τεστ νοημοσύνης RPMs και των ορθογραφικών λαθών των μαθητών/τριών. Επίσης, σε όλες τις περιπτώσεις, η στατιστικά σημαντική συσχέτιση ήταν αρνητική, σημείο που σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες με μεγαλύτερο αριθμό ορθογραφικών λαθών αντιστοιχούσαν σε μαθητές/τριες με χαμηλότερη επίδοση στο τεστ νοημοσύνης. Άρα, συμπεραίνουμε ότι οι δυσκολίες στην ορθογραφία σχετίζονται με την οικογενειακή δυναμική και με το επίπεδο της νοημοσύνης των μαθητών/τριών. Ωστόσο, πρέπει να αναφέρουμε ότι χρειάζεται περισσότερη έρευνα για την κατανόηση της συσχέτισης των ορθογραφικών λαθών με τις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής και με τον βαθμό επίδοσης στη νοημοσύνη.

Τα ευρήματα της μελέτης έρχονται να επιβεβαιώσουν τις έρευνες που υποστηρίζουν ότι οι οικογένειες, οι ομάδες συνομηλίκων και το σχολείο είναι σημαντικά περιβάλλοντα για τη θετική ανάπτυξη και ανάπτυξη των παιδιών. Τα μη οικογενειακά κοινωνικά περιβάλλοντα μπορούν να έχουν θετικό, αντισταθμιστικό αντίκτυπο στη συναισθηματική λειτουργία των παιδιών - ένα πολύ σημαντικό εύρημα για το σχολικό προσωπικό που ενδιαφέρεται για την ευημερία των μαθητών/τριών (Law et al., 2013).

Κατά συνέπεια, τα ευρήματα της μελέτης έρχονται να επιβεβαιώσουν πορίσματα ερευνών που προτείνουν την επιτακτική ανάγκη εστίασης στην οικογενειακή προοπτική και τις εμπειρίες κατά την εργασία με ένα παιδί με δυσκολίες μάθησης, όπως είναι και η ορθογραφία (Sahu et al., 2018).

Συγχρόνως, η παρούσα εργασία έχει ποικίλες πρακτικές εφαρμογές:

- Κρίνεται ζωτικής σημασίας η κατανόηση της δυναμικής της οικογένειας με στόχο να γίνουν κατανοητές οι ανάγκες τόσο των γονέων όσο και των παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία, ώστε να αναγνωριστούν και να αντιμετωπιστούν.
- Είναι σημαντικό αναπτυχθεί μια κουλτούρα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας ανάμεσα στην οικογένεια και το σχολείο, ειδικά στα δημόσια σχολεία, όπου η συμμετοχή των γονέων είναι περιορισμένη.
- Μελλοντικές πρακτικές στην εκπαιδευτική πρακτική στην Ελλάδα χρειάζεται να προάγουν την οικογένεια ως αναπόσπαστο εταίρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας των παιδιών τους, και ειδικά αυτών που εμφανίζουν δυσκολίες στην ορθογραφία.
- Προτείνεται η υιοθέτηση υποστηρικτικών στρατηγικών για την ενδυνάμωση των οικογενειών, οι οποίες θα βοηθούσαν στην ανακούφιση του επιβαρυσμένου ρόλου τους, σε συνδυασμό με την απαραίτητη εκπαίδευση των παιδιών και την ενίσχυση των ορθογραφικών δεξιοτήτων των παιδιών.
- Τέλος, η παρούσα μελέτη προτείνει την αναβάθμιση των σχολικών υπηρεσιών συμβουλευτικής, ψυχικής υγείας και παροχής ειδικής αγωγής και εκπαίδευσης, οι οποίες θα στοχεύουν στην ευρύτερη ενημέρωση των γονέων για θέματα δυσκολιών στην ορθογραφία και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αυτών των παιδιών.

Κεφάλαιο 7^ο: Συμπεράσματα, περιορισμοί και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο να διερευνήσει τη δυναμική και τα χαρακτηριστικά της λειτουργίας της οικογένειας, που μεγαλώνει ένα παιδί με δυσκολίες ορθογραφίας, μέσα από την οπτική των γονέων και των ίδιων των παιδιών.

7.1 Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη ανέδειξε τα ακόλουθα:

- Η πλειονότητα των μαθητών/τριών εμφάνισε υψηλό αριθμό ορθογραφικών λαθών στα τεστ ΚΥΓ και ΦΑ.
- Οι μαθητές/τριες που είχαν υψηλό ποσοστό ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ είχαν υψηλό ποσοστό λαθών στο τεστ ΦΑ, γιατί η μεταξύ τους συσχέτιση ήταν θετική στατιστικά σημαντική.
- Το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών/τριών της έρευνας είχε βαθμολογία στο τεστ νοημοσύνης RPMs στις Κατηγορίες II & III, που αντιστοιχούν σε ευφύια καθοριστικά πάνω του μέσου όρου και ευφύια στον μέσο όρο, ενώ ένα ποσοστό είχε νοημοσύνη πολύ πάνω από το μέσο όρο, και μόλις ένα μικρό ποσοστό είχε νοημοσύνη κάτω του μέσου όρου.
- Βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στο τεστ νοημοσύνης RPMs και στα τεστ ορθογραφία ΚΥΓ και ΦΑ. Άρα, οι μαθητές/τριες που είχαν υψηλή συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs είχαν χαμηλό ποσοστό ορθογραφικών λαθών στα τεστ ΚΥΓ και ΦΑ, και οι μαθητές/τριες με μεγαλύτερο αριθμό λαθών αντιστοιχούν σε μαθητές/τριες με χαμηλότερη επίδοση στο τεστ νοημοσύνης.

- Οι μαθητές/τριες είχαν υψηλό βαθμό στην πλειονότητα των διαστάσεων της οικογενειακής δυναμικής στο ερωτηματολόγιο FDM II, και πιο συγκεκριμένα στις 5 από τις 6 διαστάσεις (Εξατομίκευση-Συγχώνευση, Αμοιβαιότητα-Απομόνωση, Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση, Σαφής-Ασαφής επικοινωνία, και Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων) εκτός από την 3η διάσταση: Ευελιξία – Ακαμψία.
- Βρέθηκε ότι υπήρχε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της οικογενειακής δυναμικής FDM II με τον αριθμό των λαθών στην ορθογραφία στα τεστ ΚΥΓ και ΦΑ. Πιο αναλυτικά, η αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση που διαπιστώθηκε σημαίνει ότι όσο χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των λαθών στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση στις πέντε από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II των μαθητών/τριών.
- Η συνολική επίδοση των μαθητών/τριών στο τεστ νοημοσύνης RPMs είχε θετική συσχέτιση με τρεις διαστάσεις του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής Αμοιβαιότητα-Απομόνωση, Εξατομίκευση-Συγχώνευση και Ευελιξία-Ακαμψία. Αρνητική συσχέτιση βρέθηκε με τις διαστάσεις: Σταθερότητα-Αποδιοργάνωση, Σαφής-Ασαφής επικοινωνία Συμπληρωματικότητα-Σύγκρουση ρόλων.
- Παράλληλα, η επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ είχε αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση με τη συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs και σε κάθε διάσταση του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II. Κατά συνέπεια, όσο χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών στο τεστ ΚΥΓ και στο τεστ ΦΑ αντίστοιχα, τόσο υψηλότερη ήταν η συνολική επίδοση στο τεστ νοημοσύνης RPMs και στις πέντε από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής FDM II.
- Κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά των παιδιών έχουν συσχέτιση με την επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία (ΚΥΓ και ΦΑ), τον βαθμό νοημοσύνης (RPMs) και τη δυναμική της οικογένειας (FDM II). Πιο αναλυτικά βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές:

- α) Ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ και τις ακόλουθες δημογραφικές μεταβλητές: Φύλο, επάγγελμα της μητέρας, ύπαρξη βοήθειας στο διάβασμα, ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση, ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στην έκθεση, στην αριθμητική, δυσκολίες στα προφορικά και στα γραπτά, καθώς και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου,
 - β) Ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στην ορθογραφία στο τεστ ΦΑ και τις ακόλουθες δημογραφικές μεταβλητές: Φύλο, ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση, ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, δυσκολίες στην ορθογραφία, δυσκολίες στην έκθεση, δυσκολίες στην αριθμητική, δυσκολίες στα γραπτά και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου,
 - γ) Ανάμεσα στην επίδοση των παιδιών στο τεστ νοημοσύνης RPMs και τις ακόλουθες δημογραφικές μεταβλητές: Ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην αριθμητική και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου, και
 - δ) Ανάμεσα σε τέσσερις διαστάσεις (2, 4, 5 & 6) της οικογενειακής δυναμικής σε σχέση με κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά: Ικανοποίηση των παιδιών με τη σχολική επίδοση, ικανοποίηση των γονέων με τη σχολική επίδοση, δυσκολίες στην ανάγνωση, στην ορθογραφία, στην έκθεση, δυσκολίες στην αριθμητική, δυσκολίες στα προφορικά, στα γραπτά, και αξιοποίηση ελεύθερου χρόνου
- Οι γονείς είχαν υψηλή βαθμολογία σε πέντε διαστάσεις από τις έξι του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II.
- Η πλειονότητα των γονέων εμφάνισε χαμηλό βαθμό άγχους στο ερωτηματολόγιο BAI.
- Βρέθηκε αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση ανάμεσα σε τρεις διαστάσεις από τις έξι του ερωτηματολογίου FDM II των γονέων με τα ορθογραφικά λάθη των παιδιών στο τεστ ΚΥΓ. Άρα, όσο χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των λαθών στο ΚΥΓ τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση στις συγκεκριμένες διαστάσεις. Δεν παρατηρήθηκαν

στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις ανάμεσα στις διαστάσεις του FDM II και στον αριθμό των λαθών στο τεστ ΦΑ.

- Οι γονείς παιδιών με υψηλό ποσοστό λαθών στην ορθογραφία στο τεστ ΚΥΓ είχαν αντίστοιχα μάλλον υψηλό βαθμό άγχους στο ΒΑΙ, γιατί η μεταξύ τους συσχέτιση ήταν θετική αλλά όχι στατιστικά σημαντική.
- Εντοπίστηκε αρνητική στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ του βαθμού άγχους των γονέων στο ερωτηματολόγιο ΒΑΙ σε τέσσερις διαστάσεις από τις έξι διαστάσεις της δυναμικής της οικογένειας στο ερωτηματολόγιο FDM II. Κατά συνέπεια, όσο χαμηλότερος ήταν ο βαθμός άγχους των γονέων τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση στις τέσσερις διαστάσεις του FDM II των γονέων.
- Το φύλο των γονέων βρέθηκε ότι έχει συσχέτιση με δύο διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής και τον βαθμό άγχους. Επιπλέον, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, τα έτη σπουδών, το επάγγελμα και η εθνικότητα βρέθηκε ότι δεν σχετίζονταν με τις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής και τον βαθμό άγχους.
- Η συγκριτική εξέταση του πώς εκτιμούν οι γονείς και τα παιδιά την οικογενειακή δυναμική αναδείχθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές σε τρεις από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II όπου οι τιμές των γονέων ήταν στην πλειονότητα υψηλότερες συγκριτικά με αυτές των παιδιών.
- Το συνολικό συμπέρασμα από την ανάλυση διαδρομών είναι ότι οι διακυμάνσεις των διαστάσεων του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής (FDM II) των γονέων εξηγούν μεγάλο μέρος της διακύμανσης των διαστάσεων του ερωτηματολογίου της οικογενειακής δυναμικής των παιδιών και αυτές με τη σειρά τους μεγάλο μέρος της διακύμανσης των λαθών των παιδιών. Δηλαδή, ο αριθμός των λαθών, είτε στο ΚΥΓ είτε στο ΦΑ, μπορεί να προβλεφθεί με βάση τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής FDM II των γονέων, αφού προηγουμένως έχουν προβλεφθεί οι διαστάσεις του ερωτηματολογίου FDM II των παιδιών.

Συνοψίζοντας:

Η παρούσα εργασία ανέδειξε ότι οι δυσκολίες των παιδιών στην ορθογραφία σχετίζονται με την οικογενειακή δυναμική και το επίπεδο της νοημοσύνης τους. Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι όσο χαμηλότερος ήταν ο αριθμός των ορθογραφικών λαθών των παιδιών, τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση στις πέντε από τις έξι διαστάσεις του ερωτηματολογίου μέτρησης της οικογενειακής δυναμικής. Η θετική βαθμολογία στις διαστάσεις της οικογενειακής δυναμικής συμπίπτει με τη θετική βαθμολογία στην ορθογραφία. Επιβεβαιώνεται, επομένως, η οικογενειακή δυναμική, που εδώ αξιολογείται μέσα από διπολικές διαστάσεις, συσχετίζεται με τα προβλήματα των παιδιών στην ορθογραφία. Η θετική βαθμολογία στο νοητικό πηλίκο βρέθηκε, επίσης, να σχετίζεται με τη θετική βαθμολογία στην ορθογραφία, αλλά και στη θετική βαθμολογία των διαστάσεων της οικογενειακής δυναμικής. Όσον αφορά στα δημογραφικά στοιχεία, τα αγόρια παρουσίασαν υψηλότερο αριθμό λαθών στην ορθογραφία συγκριτικά με τα κορίτσια, καθώς και αυτά που είχαν βοήθεια για τη μελέτη στο σπίτι από δάσκαλο/α ή από κάποιον/α άλλο/η. Οι μαθητές/τριες αυτοί/ές, ταυτόχρονα, δεν δήλωσαν ικανοποιημένοι/ες από την επίδοσή τους, αλλά ούτε και οι γονείς τους. Αυτό μπορεί να θεωρηθεί και αναμενόμενο λόγω των δυσκολιών που δηλώνουν ότι έχουν σε όλα σχεδόν τα μαθήματα του σχολείου, όπως στην ανάγνωση, την ορθογραφία, την έκθεση, την αριθμητική, στα προφορικά και στα γραπτά. Περισσότερα, επίσης, ορθογραφικά λάθη έκαναν οι μαθητές/τριες που απάντησαν ότι αξιοποιούν τον ελεύθερο χρόνο τους πηγαίνοντας στο εξοχικό τους και όσοι/ες είχαν λιγότερες εξωσχολικές δραστηριότητες. Όσον αφορά στα ευρήματα με βάση του γονείς, αναδείχθηκε ότι οι γονείς παρουσίασαν μέσες τιμές πάνω από τον μέσο όρο στο ερωτηματολόγιο οικογενειακής δυναμικής, στην πλειονότητα των διαστάσεων του ερωτηματολογίου (στις πέντε από τις έξι διαστάσεις). Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι η πλειονότητα των γονέων εμφάνισε χαμηλό βαθμό άγχους και παρουσίασαν αυξημένο άγχος μόνο οι γονείς των οποίων τα παιδιά τους εμφάνισαν περισσότερα ορθογραφικά λάθη. Επίσης, όσο χαμηλότερος ήταν ο βαθμός άγχους των γονέων τόσο υψηλότερη ήταν η επίδοση σε τέσσερις διαστάσεις του ερωτηματολογίου οικογενειακής δυναμικής των γονέων. Τέλος, η συγκριτική εξέταση του πώς εκτιμούν οι γονείς και τα παιδιά την οικογενειακή δυναμική έδειξε ότι οι τιμές των γονέων ήταν στην πλειονότητα υψηλότερες συγκριτικά με αυτές των παιδιών τους.

7.2 Περιορισμοί της μελέτης

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε τη δυναμική της οικογένειας με παιδί με δυσκολίες στην ορθογραφία, με βάση τις αντιλήψεις των γονέων και των ίδιων των παιδιών. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό να επισημάνουμε κάποιους περιορισμούς της παρούσας έρευνας:

1. Τα δεδομένα της έρευνας συγκεντρώθηκαν στη βάση των δηλώσεων των γονέων και των παιδιών, οι οποίες είναι πιθανόν να μην είναι πάντα ακριβείς. Ωστόσο, μεγάλο δείγμα και τα ποικίλα μέσα συλλογής των δεδομένων μάς επέτρεψαν να διασφαλίσουμε σε έναν υψηλό βαθμό την ακρίβεια αυτών των δεδομένων.
2. Η μελέτη δεν εξέτασε την επίδραση των διάφορων μορφών δυσκολιών μάθησης, καθώς και τη διάσταση παιδιών με διαφοροδιάγνωση-διάγνωση.
3. Η μελέτη, επίσης, δεν εξέτασε, και επομένως, δεν κατηγοριοποίησε την ύπαρξη μαθητών/μαθητριών με διάγνωση-διαφοροδιάγνωση ως ξεχωριστή ομάδα καθώς και το ποσοστό των μαθητών /τριών με άλλες μορφές δυσκολιών μάθησης, όπως είναι οι δυσκολίες στην ανάγνωση, τον προφορικό λόγο και την ομιλία.
4. Η επεξεργασία των δεδομένων δεν προχώρησε σε λεπτομερή ανάλυση των ορθογραφικών λαθών, εφόσον η μελέτη αφορούσε στη συσχέτιση του επιπέδου των λαθών σε μέγεθος και ποσότητα με την ποσότητα και το μέγεθος των θετικών ή αρνητικών διαστάσεων της λειτουργίας της οικογένειας, όπως την αντιλαμβάνονται τα μέλη της. Κατά συνέπεια, δεν αφορούσε στην ποιοτική ανάλυση των λαθών για εξαγωγή συμπερασμάτων που θα συνέβαλαν σε διδακτικές παρεμβάσεις. Στόχος ήταν να τεκμηριωθεί ο ρόλος των οικογενειακών αλληλεπιδράσεων και να αναδειχθεί η σημασία τους στον σχεδιασμό στρατηγικών παρεμβάσεων για την βελτίωση της ορθογραφικής επίδοσης.
5. Η έρευνα δεν εξέτασε διαχρονικά τις δυσκολίες στην ορθογραφία.
6. Δεν ερευνήθηκαν οι γεωγραφικοί και κοινωνικό-περιβαλλοντικοί παράγοντες, που επιδρούν στο οικογενειακό σύστημα, καθώς και δεν υπήρχε δείγμα από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας.
7. Βασίστηκε μόνο σε ποσοτικά δεδομένα ως προς τη συλλογή και την ανάλυση των δεδομένων. Ο συνδυασμός ποιοτικής και ποσοτικής έρευνας, θα μας βοηθούσε να δούμε σε βάθος τη δυναμική της οικογένειας.

Μολονότι αναγνωρίζουμε τους παραπάνω περιορισμούς, δεν πιστεύουμε ότι είναι τέτοιοι που να εμποδίζουν τη γενίκευση των ευρημάτων της έρευνας σε συγκεκριμένο πληθυσμό οικογενειών με παιδιά με δυσκολίες στην ορθογραφία. Τα ευρήματα της μελέτης μπορούν να θεωρηθούν ενδεικτικά του ευρύτερου πληθυσμού των οικογενειών με ένα παιδί με δυσκολίες στην ορθογραφία. Ωστόσο, πρέπει να υπογραμμιστεί ότι δεν είναι δυνατή η ασφαλής γενίκευση των αποτελεσμάτων σε ευρύτερες πληθυσμιακές ομάδες.

7.3 Προτάσεις για Περαιτέρω Έρευνα

Η ελληνική βιβλιογραφία εμφανίζεται με περιορισμένη έρευνα στις οικογένειες με παιδιά με δυσκολίες στην ορθογραφία, με συνέπεια να ανοίγονται νέες προοπτικές έρευνας.

Οι μελλοντικές προσπάθειες έρευνας μπορούν να εξετάσουν:

- διαφορετικούς τύπους οικογενειών με παιδιά με δυσκολίες στην ορθογραφία, όπως είναι η μονογονική, η εκτεταμένη, η ανασυσταμένη, από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, κ.ά.
- Τη δυναμική οικογένειας με άλλες δυσκολίες, όπως είναι οι δυσκολίες στην ανάγνωση, τον προφορικό λόγο και την ομιλία, κ.ά.
- Τη δυναμική της οικογένειας με παιδιά με διάγνωση ειδικών ΜΔ-δυσορθογραφία.
- Τη δυναμική της οικογένειας σε εφήβους/ες με δυσκολίες στην ορθογραφία.
- Τη συγκριτική μελέτη οικογενειών με διαφορετικού τύπου και βαθμού δυσκολιών μάθησης.
- Τον ρόλο άλλων μελών της οικογένεια στη δυναμική της οικογένειας, όπως είναι αυτή των αδελφών και της εκτεταμένης οικογένειας (παππούδες – γιαγιάδες).
- Οικογένειες στις οποίες οι γονείς έχουν δυσκολίες στην ορθογραφία.
- Τη συνεργασία σχολείου και οικογένειας με παιδιά με δυσκολίες στην ορθογραφία.
- Τρόπους αποτελεσματικής διαχείρισης παιδιού με δυσκολίες στην ορθογραφία στο σχολείο και την οικογένεια.

Επίλογος

«Το γράψιμο είναι η ζωγραφική απεικόνιση της φωνής.

Όσο πιο πολύ της μοιάζει τόσο πιο καλό είναι.»

(Βολταίρος, 1694-1778, Γάλλος φιλόσοφος & συγγραφέας)

Οι μαθητές/τριες καθημερινά κοπιάζουν να γράψουν χωρίς λάθη. Συνοδοιπόροι σε αυτήν την προσπάθεια είναι οι γονείς, οι οποίοι βιώνουν άγχος, επιβάρυνση και κόπωση. Η δυναμική της οικογένειας συνιστά βασικό στοιχείο ανθεκτικότητας, τόσο για τα ίδια τα παιδιά, όσο και για τους γονείς αλλά και όλο το οικογενειακό σύστημα. Κατά συνέπεια, όσο πιο υψηλό βαθμό δυναμικής υιοθετεί οικογένεια, τόσο καλύτερα λειτουργεί ως σύστημα, και αυτό έχει θετικές συνέπειες και στη μαθησιακή πορεία των παιδιών, και κυρίως στην ικανότητα για ορθογραφία.

Δυσκολίες στην ορθογραφία θα υπάρχουν, ωστόσο, γονείς και οικογένειες ανθεκτικές με δυναμική μπορούν να διαχειριστούν τις αρνητικές επιπτώσεις των δυσκολιών αυτών. Εξάλλου, η συνεχής εκπαίδευση και εξάσκηση των παιδιών σε έργα ορθογραφίας, η ενδυνάμωση των γονέων στη διαχείριση των δυσκολιών των παιδιών θα επιφέρει τα καλύτερα αποτελέσματα προς όλους και όλες.

Μέσα από τη συνεχή ενασχόληση με το γράψιμο, την προσπάθεια, και τα λάθη, θα έρθει η γνωριμία με εμάς και τους άλλους εντός και εκτός του οικογενειακού συστήματος, αλλά κυρίως με τις ίδιες μας τις αντοχές, τα όρια, τις γνώσεις και τον ίδιο μας τον εαυτό. Όπως αναφέρει η Flannery O'Connor (Αμερικανίδα συγγραφέας): *«Γράφω για να ανακαλύψω τι γνωρίζω»*.

Βιβλιογραφία

Ελληνόγλωσση

- Αϊδίνης, Α. (2010). Ο ρόλος της μορφολογικής γνώσης στη γραφή του θέματος των λέξεων. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία: Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 165-180). Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α. (2012). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία*. Gutenberg.
- Αϊδίνης, Α., & Δαλακλή, Χ. (2006). Από τη γραφή στην ορθογραφημένη γραφή: Η επίδραση της φωνολογικής και μορφοσυντακτικής επίγνωσης. Στο Π. Παπούλια-Τζελεπή, Α. Φτερνιάτη & Κ. Θηβαίος (Επιμ.), *Έρευνα και πρακτική του γραμματισμού στην ελληνική κοινωνία. Ανάγκες και πρακτικές* (σσ. 41-64). Ελληνικά Γράμματα.
- Αϊδίνης, Α., & Παράσχου, Δ. (2004). Ανάπτυξη της ορθογραφημένης γραφής στο δημοτικό σχολείο: λάθη και στρατηγικές των παιδιών. Στο Ν. Μακρής, & Δ. Δεσλή (Επιμ.), *Η γνωστική ψυχολογία σήμερα: Γέφυρες για τη μελέτη της νόησης* (σσ. 245-252). Τυπωθήτω - Γιώργος Δάρδανος.
- Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ., & Σίνη Α.Θ. (2006). *Διαταραχές σχολικής μάθησης και ψυχοπαθολογία*. Βήτα.
- Αναγνωστοπούλου, Μ., & Κανταρτζή, Ε. (2008). Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών του δημοτικού σχολείου στη γραπτή έκφραση. Στο Α. Τριλιανός & Ι. Καράμηνας (Επιμ.), *Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα*. Πρακτικά Συνεδρίου (τόμ. β', σσ. 995-1004). Ατραπός.
- Αναστασίου, Δ. (1998). *Δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, όψεις πρακτικής. Θεωρητικά, διαγνωστικά και ερευνητικά ζητήματα* (τόμ. 1). Ατραπός.
- Αναστασίου, Δ. (2008). Διαγνωστική προσέγγιση της δυσλεξίας: Προβλήματα με τα κριτήρια και τις διαδικασίες ταυτοποίησης. *Εκπαίδευση & Επιστήμη*, 4, 387-410
- Βάμβουκας, Μ. Ι., Βασιλάκη, Ε., Αναστάση, Δ., Θεοδωρακάκου, Μ., Σαμαρά, Ν. & Χατζάκη, Μ. (1999). Η ελλιπής κατάκτηση της δεξιότητας φωνηματικογραφηματικής αντιστοιχίας ως παράγοντας λειτουργικού αναλφαβητισμού. Στο Χ. Κωνσταντίνου & Γ. Πλειός (Επιμ.), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση*. Πρακτικά Η' Διεθνούς

- Επιστημονικού Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρίας Ελλάδας* (σσ. 77-98).
Ελληνικά Γράμματα.
- Βαρσαμίδου, Δ., & Σπαντιδάκης, Γ. (2007). Σχέση παραγωγής και κατανόησης γραπτού λόγου. Στο Βλασσοπούλου, Μ., Γιαννετοπούλου, Α., Διαμαντή, Μ., Κιρπότην, Λ., Λεβαντή, Ε., Λευθέρη, Ε. & Σακελλαρίου, Γ. (Επιμ), *Γλωσσικές δυσκολίες και γραπτός λόγος στο πλαίσιο της σχολικής μάθησης* (σσ.377- 389). Γρηγόρης.
- Βασιλείου, Γ. (1987). Ο άνθρωπος ως σύστημα: Μια παρουσίαση για τον παιδοψυχίατρο. Στο Γ. Τσιάντης & Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής: α' τόμ., γ' μέρος, Ψυχοκοινωνικά θέματα* (σσ. 259-273). Καστανιώτης.
- Βενιανάκη, Α. (2009). *Δυσκολίες γραπτού λόγου και προβλήματα συναισθήματος και συμπεριφοράς* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Ρέθυμνο.
https://elocus.lib.uoc.gr/dlib/d/0/1/metadata-dlib13ea583b8e924da363fd5b0dbcc288f3_1246261610.tkl
- Βεργούλης, Π. (2016). *Σεμινάριο για το στατιστικό πακέτο SPSS*.
http://www.iekemtee.gr/el/%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BB%CE%AD%E%BE%CF%84%CE%B5%CF%83%CE%B5%CE%BC%CE%B9%CE%BD%CE%AC%CF%81%CE%B9%CE%BF%3%CE%A0%CE%BB%CE%B7%CF%81_%CE%BF%CF%86%CE%BF%CF%81%CE%B9%CE%BA%CE%B7%CF%82%20-%20%CE%A4%CE%B7%ZCE%BB%CE%B5%CF%80%CE%B9%CE%BA%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CF%89%CE%BD%20/186-spss-statistiko-paketo
- Βλαχογιάννη, Α., & Αγγελή, Κ. (2014) Προγράμματα ενίσχυσης γονεϊκού ρόλου. *Γνωσιακή - συμπεριφοριστική έρευνα και θεραπεία*. 1(1), 41–53.
- Babbie, E. (2018). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα* (Γ. Βογιατζής, Μτφ. & Κ. Ζαφειρόπουλος, Επιμ.). Κριτική.
- Barlow (2000). *Ψυχολογία και παθολογική συμπεριφορά: Μια σύνθετη βιοψυχοκοινωνική προσέγγιση* (τόμ. α'). Έλλην
- Γεώργας, Δ. (1990). *Κοινωνική ψυχολογία* (τόμ. α' & β'). Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας, Δ. (1994). Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας. Στο Ζ. Λαμπρινή-Μινέττα (Επιμ.), *Οικογένεια και οικογενειακή πολιτική σ' ένα μεταβαλλόμενο κόσμο* (σσ. 17-31). Εισηγήσεις ολομελειών και ομάδων εργασίας από πανελλήνιο συνέδριο, 1–3 Δεκεμβρίου 1994. Εθνικός Οργανισμός Πρόνοιας. Επτάλοφος.

- Γεώργας, Δ. (1999). Ψυχολογικές διαστάσεις της σύγχρονης οικογένειας. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 98-99, 21–47.
- Γεώργας, Δ. (2000). Η ψυχοδυναμική της οικογένειας στην Ελλάδα: Ομοιότητες και διαφορές με άλλες χώρες. Στο Α. Καλαντζή-Αζίζι & Η. Μπεξεβέγκη (Επιμ.), *Θέματα επιμόρφωσης/ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων* (σσ. 231-251). Ελληνικά Γράμματα.
- Γεώργας, Δ., Μπεξεβέγκης, Η., & Γιώτσα, Α. (2006). *Σχέσεις σχολείου-οικογένειας*. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Γενική Γραμματεία Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Ινστιτούτο Διαρκούς Εκπαίδευσης Ενηλίκων.
- Γεωργίου, Σ. (2000). *Σχέση σχολείου – οικογένειας και ανάπτυξη του παιδιού*. Ελληνικά Γράμματα.
- Γιαλαμάς, Β., Κούρτη-Καζούλλη, Β., Μπατσούτα, Μ. και Σκούρτου, Ε. (2000). Σύστημα Διγλωσσίας. Στο Ε. Σκούρτου (Επιμ.) *Τετράδια Εργασίας Νάξου, Τεύχος: Διγλωσσία* (σσ. 91-108). Ρόδος: Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.
- Γιώτσα Α., (2003). *Διαμόρφωση ψυχολογικών μεταβλητών στην οικογένεια. Μια διαπολιτιστική μελέτη* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Γιώτσα, Α. (2007). Δομή και λειτουργία της ελληνικής οικογένειας. Ομοιότητες και διαφορές με τη μορφή της οικογένειας σε άλλες χώρες. *Επιστημονική Επετηρίδα του Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών της Σχολής Επιστημών Αγωγής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων* (σσ. 25-41, τόμ. γ'). Ιωάννινα.
- Γκόγκος, Γ., Μπελογιάννη, Β., & Ζμπάινος, Δ. (2020). Σχέση ακαδημαϊκής επίδοσης και νοητικού δυναμικού στο ελληνικό σχολείο. *Εκπαιδευτική Αξιολόγηση*, 5, 13–25.
- Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο δημοτικό*. Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.
- Γρηγοράκης, Ι., & Μανωλίτσης, Γ. (2016). Η συμβολή της μορφολογικής επίγνωσης στα πρώτα στάδια ανάπτυξης της ικανότητας ορθογραφημένης γραφής. *Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση*, 4(1), 128–148. <https://doi.org/10.12681/ppej.8581>
- Δαρβούδης, Α. (2010). *Κατ' οίκον εργασίες και μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

- Δανοπούλου, Ε. Ε., & Πίττα, Ε. (2020). Συνύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και προβλημάτων συμπεριφοράς στο δημοτικό σχολείο. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 7–29. <https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=356>
- Διαμαντή, Β., Ιωάννου, Δ., Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (2013). *Ο ρόλος της φωνολογικής επίγνωσης και των μορφοσυντακτικών δεξιοτήτων στην ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας*. 14ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας, Αλεξανδρούπολη, 15–19 Μαΐου.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία. Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Ελληνικά Γράμματα.
- Δοξαράς, Δ. (2016). *Συστημική θεραπεία. Δομική θεραπεία οικογένειας*. <https://docplayer.gr/1993742-Systimiki-therapeia-domiki-therapeia-oikogeneias.html>
- Field, Α. (2016). *Η διερεύνηση της στατιστικής με τη χρήση του SPSS της IBM*. Προπομπός.
- Ζαφείρης, Α., Ζαφείρη, Ε., & Μουζακίτης, Χ. (1999). *Οικογενειακή θεραπεία. Θεωρία και πρακτικές εφαρμογές*. Ελληνικά Γράμματα.
- Ζάχος, Γ. Η., & Ζάχος, Δ. Η. (1998). *Δυσλεξία. Αντιμετώπιση-αποκατάσταση. Οδηγίες εφαρμογής προγράμματος*. Κέντρο Ψυχολογικών Μελετών.
- Jean, G. (1994). *Γραφή. Η μνήμη των ανθρώπων*. Δελθθανάσης.
- Howitt, D., & Cramer, Duncan, C. (2010). *Στατιστική με το SPSS 16*. Κλειδάριθμος.
- Ιορδανίδου, Α., & Σέργης, Γ. (2019). Νεοελληνική ορθογραφία: Μελέτη λαθών και ζητήματα διδασκαλίας. Στο *Μελέτες για την ελληνική γλώσσα* (σσ. 465-474). Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Ίσαρη, Φ., & Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας. Εφαρμογές στην ψυχολογία και την εκπαίδευση*. Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. <https://www.kallipos.gr>
- Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Κριτική.
- Javeau, C. (2000). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο*. Τυπωθήτω – Γ. Δαρδανός.
- Καζούκα, 2018). *Έρευνα στην ορθογραφική δεξιότητα Ελλήνων μαθητών δημοτικού με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην εκμάθηση της αγγλικής ως ξένης γλώσσας (Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία)*. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση».

- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Τυπωθήτω.
- Κακριδή-Φεγγάρι, Μ. 2001. *Πλούσιες και φτωχές γλώσσες*. Στο Γ. Χάρης (Επιμ.), *Δέκα μύθοι για τη γλώσσα* (σσ. 103-110). Πατάκης.
- Καραλή, Μ. (2001). Συστήματα γραφής. Στο Α.Φ. Χριστίδης (Επιμ.), *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα* (σσ. 157-164). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών - Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.
- Καραντζόλα Ε. (2001). Το «απαραβίαστο» της ελληνικής ορθογραφίας. Στο Γ. Χάρης (Επιμ.), *Δέκα μύθοι για τη γλώσσα* (σσ. 83-89). Πατάκης.
- Καραπέτσας, Α.Β., & Ζυγούρης, Ν.Χ. (2011). Η χρήση των γνωστικών προκλητών δυναμικών στην πρόγνωση, διάγνωση και αποκατάσταση παιδιών με δυσλεξία. *Εγκέφαλος*, 48(3), 118–127.
- Καρατζάς Α. (2005). *Μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Γνωστικο-ψυχολογική προσέγγιση*. Γρηγόρης.
- Κατάκη, Χ. (2012). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Πεδίο.
- Κορέα, Δ. Μ. Δ., & Σκληβάγκου, Α. (2017). Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και παραβατική συμπεριφορά: Βιβλιογραφική οριοθέτηση και αναζήτηση σχέσεων στον πολιτισμό του σχολείου και της οικογένειας. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), Article 1. <https://doi.org/10.12681/edusc.955>
- Κουρκούτας, Η., & Caldin, R. (Επιμ.) (2010). *Οικογένειες παιδιών με ιδιαίτερες δυσκολίες και σχολική ένταξη*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κτίστη, Χ., & Φελλά, Α. (2021). Ορθογραφική επεξεργασία: Από τη θεωρία στην εκπαιδευτική πράξη. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 69. <https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/9674/9708>
- Κυριακίδης, Π. (2000). *Η οικογενειακή σχέση*. Ελληνικά Γράμματα.
- Κωτσόπουλος, Σ. (2005). Δυσλεξία: Νεότερα ευρήματα για την αιτιολογία, παθογένεια και θεραπευτική αντιμετώπιση. *Εγκέφαλος*, 42(2), 1–3.
- Λιβανίου, Ε. (2004). *ΜΔ και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Κέδρος
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. University Studio Press.
- Ματή-Ζήση, Ε. (2011). Σχολικό-ΜΔ: Ανάγνωση, ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική. Στο Μ. Ζαφειροπούλου & Α. Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ.), *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών* (σσ. 191-226). Πεδίο.

- Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α., Κούκια, Ε., & Ζυγά, Σ. (2013). Θεωρίες Άγχους: Μια κριτική ανασκόπηση. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 6 (1).
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., Παπαθανασίου, Α., Λαρδούτσου, Σ., (2004). Διαταρακτική και επιθετική συμπεριφορά, στο Α. Καλαντζή-Αζίζι και Μ. Ζαφειροπούλου (Επιμ.). *Προσαρμογή στο σχολείο* (σσ. 255-286). Ελληνικά Γράμματα.
- Μουζάκη, Α. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες: Δυσορθογραφία*. <https://opencourses.uoc.gr/courses/course/view.php?id=356>
- Μουζάκη, Α. (2010α). Ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 29-52). Gutenberg.
- Μουζάκη, Α. (2010β). Δυσορθογραφία. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 223-236). Gutenberg.
- Μουζάκη, Α. (2010γ). Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 307-325). Gutenberg.
- Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας, Α. (2010) (Επιμ.). *Ορθογραφία, μάθηση και διαταραχές*. Gutenberg.
- Μουζάκη, Α., Ράλλη, Α.Μ, Αντωνίου, Φ., Διαμαντή, Β., & Παπαιωάννου, Σ. (2015). Εκτίμηση της γλωσσικής ανάπτυξης στην προσχολική και πρώτη σχολική ηλικία: Δεδομένα στάθμισης μιας νέας συστοιχίας γλωσσικών δοκιμασιών. *Ανακοίνωση στο 15ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας της ΕΛΨΕ, 27-31/5/2015, Πανεπιστήμιο Κύπρου*.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1980). *Θεωρητική γλωσσολογία: Εισαγωγή στη σύγχρονη γλωσσολογία*. Αυτοέκδοση.
- Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Κέντρο Λεξικολογίας.
- Μπελογιάννη, Β., & Ζμπάινος, Δ. (2020). Διερεύνηση της ακαδημαϊκής υποεπίδοσης σε μαθητές υψηλών γνωστικών και μαθησιακών ικανοτήτων με βάση το Μοντέλο Προσανατολισμού στην Επίδοση. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 125–139. <https://doi.org/10.12681/hjre.22952>
- McLeod, J., (2003). *Εισαγωγή στη συμβουλευτική*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Minuchin, S. (2000). *Οικογένειες και οικογενειακή θεραπεία* (Φ. Αναγνωστόπουλος, Επιμ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Νικολόπουλος, Δ. (2016). Ανάπτυξη και διαταραχές δεξιοτήτων γραπτού λόγου. Στο Δ. Νικολόπουλος (Επιμ.), *Γλωσσική ανάπτυξη και διαταραχές* (σσ. 385-440). Τόπος.

- Ξάνθη Σ. Β. (2019). Αξιολόγηση της ορθογραφικής δεξιότητας και γνώσης σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 8(1), 92–111. <https://doi.org/10.12681/hjre.20614>
- Ξάνθη, Σ. (2017). Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ' - ΣΤ' δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 1–17.
- Οικονομάκου, Μ. (2018). Το γλωσσικό λάθος στη διδασκαλία της γλώσσας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Αντιλήψεις και στάσεις εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής. *Παιδαγωγικά Ρεύματα στο Αιγαίο*, 11, 36–47.
- Παντελιάδου, Σ. (2011). *Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Τι και γιατί*. Πεδίο.
- Παντελιάδου, Σ., & Μπότσας Γ. (2007). *ΜΔ. Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Γράφημα.
- Παπαγεωργίου, Γ. (2018). *Ποσοτική έρευνα*. http://sociology.soc.uoc.gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1.pdf
- Παπαδιώτη-Αθανασίου, Λ., & Σόφτα-Nall, Λ. (2006). *Οικογενειακή-συστημική θεραπεία: Βασικές προσεγγίσεις, θεωρητικές θέσεις και πρακτική εφαρμογή*. Ελληνικά Γράμματα.
- Παπαδημητρίου, Γ., Τσαλτά, Ε., & Παπαγεωργίου, Χ. (2016). Εκτίμηση της νοημοσύνης με τα τεστ Raven και WAIS σε ασθενείς με ψύχωση. *Εγκέφαλος*, 53(3), 67-75.
- Παπαδόπουλος, Τ. Κ., & Γεωργίου, Γ.Κ. (2010). Ορθογραφική επεξεργασία και γνωσιακή ανάπτυξη. Στο Α. Μουζάκη & Α. Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 53-66). Gutenberg.
- Παπαναστασίου Γ., (2001α). Γλώσσα και γραφή. Στο Α.Φ. Χριστίδη (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 68-72). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπαναστασίου, Γ. (2001β). Γλώσσα και ορθογραφία. Στο Α.Φ. Χριστίδη (Επιμ.), *Εγκυκλοπαιδικός οδηγός για τη γλώσσα* (σσ. 45-49). Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.
- Παπαναστασίου, Ε. Κ., & Παπαναστασίου, Κ. (2014). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας* (2η έκδ.). Αυτοέκδοση.
- Παππά, Β. (2006). *Επάγγελμα γονέας*. Καστανιώτης.
- Παρασκευόπουλος, Ι. (1985) *Εξελικτική ψυχολογία* (τόμ. β'). Αυτοέκδοση.
- Πιλήσης, Θ. (2010). Συστημική θεωρία και θεραπεία στην εφαρμογή της κοινωνικής εργασίας. *E -Journal of Science & Technology (e-JST), e-Περιοδικό Επιστήμης & Τεχνολογίας*, 5(5), 41–47.
- Πόρποδας, Κ. (2002). *Η Ανάγνωση*. Αυτοέκδοση.

- Πρωτόπαπας, Α. (2010). Η διαφάνεια του ελληνικού ορθογραφικού συστήματος. Στο Μουζάκη, Α., & Πρωτόπαπας (Επιμ.), *Ορθογραφία. Μάθηση και διαταραχές* (σσ. 67-104). Gutenberg.
- Ρήγα, Α. Β. (2012). *Η οικογένεια στην Ελλάδα σήμερα*. Πεδίο.
- Ρούσος, Π., & Τσαούσης, Γ., (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Τόπος.
- Robson, C. (2007). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές/τριες*. Gutenberg.
- Σακκάς, Β. (2001α). *Οικογένεια και μαθησιακές δυσκολίες*. Ατραπός.
- Σακκάς, Β. (2001β). *Οικογένεια και μαθησιακές δυσκολίες* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών. Τμήμα Ψυχολογίας.
- Σιδηροπούλου, Η. Δ., (2018). *Απόψεις εκπαιδευτικών για την καταλληλότητα του «Γράφω σωστά» των σχολικών εγχειριδίων της Α΄, Β΄ και Γ΄ δημοτικού ως μέσου διδασκαλίας μαθητών με δυσκολίες στην ορθογραφία* (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας: Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Ειδική Αγωγή, Εκπαίδευση και Αποκατάσταση».
- Σκαλούμπακας, Χ., & Πρωτόπαπας, Α. (2017). Λογισμικό ανίχνευσης μαθησιακών δεξιοτήτων και αδυναμιών ΛΑΜΔΑ τάξεις Β΄ – Δ΄ δημοτικού και Ε΄ δημοτικού – Β΄ γυμνασίου - Περιγραφή εργαλείου. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ΕΠΕΑΕΚ. <https://www.researchgate.net/publication/319041424>
- Satir, V. (1989). *Πλάθοντας ανθρώπους* (Λ. Στυλιανούδη, Μτφ., & Α. Νίκας, Επιμ.). Κέδρος (πρωτότυπη έκδοση, 1988).
- Σπαντιδάκης, Ι. (2009). *Προβλήματα παραγωγής γραπτού λόγου παιδιών σχολικής ηλικίας. Διάγνωση - Αξιολόγηση - Αντιμετώπιση* (8^η έκδ.). Ελληνικά Γράμματα.
- Στασινός, Δ. (2015). *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία. Δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Gutenberg.
- Στασινός, Δ. (2020). *Η ειδική συμπεριληπτική εκπαίδευση 2027. Η ελκυστική εκδίπλωση της στο Νέο ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές* (3^η έκδ.). Παπαζήση.
- Στασινός, Δ. (2001). *Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα*. Gutenberg.

- Τάνταρος, Σ. (2004). Οικογένεια και ανάπτυξη του παιδιού και του εφήβου: Θεωρητικές προσεγγίσεις και προβληματισμοί. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Ανθρώπινη ανάπτυξη και οικογένεια* (σσ. 15-34). Ελληνικά Γράμματα.
- Τζιβινίκου, Σ. (2015). *Μαθησιακές δυσκολίες - Διδακτικές παρεμβάσεις* [Ηλεκτρονικό βιβλίο] Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. <http://hdl.handle.net/11419/5332>
- Τζουριάδου, Μ. (2011). *ΜΔ - θέματα ερμηνείας και αντιμετώπισης*. Προμηθεύς.
- Τομπαΐδης, Δ. (1987). *Επιτομή της ιστορίας της ελληνικής γλώσσας*. ΟΕΒΔ.
- Τρέχα, Σ., & Τσιμπιδάκη, Α. (2022). Συσχέτιση λαθών στην ορθογραφία με τη νοημοσύνη και την οικογενειακή δυναμική μαθητών/τριών δημοτικού. Στο Σ. Γ. Σούλης & Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.), *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σύγχρονες προκλήσεις και προβληματισμοί. Πρακτικά Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου* (β' τόμ., σσ. 54-67). Gutenberg.
- Τρίγκα-Μερτίκα, Ε. (2010). *ΜΔ. Γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες - Δυσλεξία*. Γρηγόρης.
- Τσαμπαρλή, Α. (2011α). *Η ψυχαναλυτική προσέγγιση της οικογένειας*. Παπαζήση.
- Τσαμπαρλή, Α. (2011β). Οικογένεια και μαθησιακές δυσκολίες. Στο Σ. Τάνταρος, (Επιμ.), *Ανθρώπινη ανάπτυξη και οικογένεια* (σσ. 123-140). Πεδίο.
- Τσεσμελή, Σ. (2009). Μορφολογική ενημερότητα, ορθογραφία, και δυσλεξία: Ταξινόμηση και κριτική θεώρηση ερευνητικών δεδομένων. *Hellenic Journal of Psychology*, 6, 80–106.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2021). Ανθεκτικότητα, νόημα στη ζωή και αυτοαποτελεσματικότητα σε οικογένειες με ή χωρίς μέλος με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και αναπηρία στην πανδημία COVID-19. *Ψυχολογία: το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας*, 26(3), 21–43. https://doi.org/10.12681/psy_hps.29161
- Τσιμπιδάκη, Α. (2005). *Η οικογένεια με ένα παιδί προσχολικής και σχολικής ηλικίας με ειδικές ανάγκες* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής και του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Τσιμπιδάκη, Α. (2013). *Παιδί με ειδικές ανάγκες, οικογένεια και σχολείο: Μία σχέση σε αλληλεπίδραση*. Παπαζήσης.

- Τσιμπιδάκης, Χ. (2018). *Οικογένεια με παιδί με εγκεφαλική παράλυση* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.
- Turner, C. J. (1996.) Προς ένα γνωστικό επαναπροσδιορισμό της κοινωνικής ομάδας. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.) *Διομαδικές σχέσεις* (Κ. Τριανταφυλλόπουλου, Μτφ., 5^η έκδ.). Οδυσσέας.
- Τσοβίλη, Θ. (2001). *Το άγχος σε παιδιά με ΜΔ* (Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή). Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
- Φαλάγγα, Κ., & Γωνίδα, Ε. Ν. (2022). Γονεϊκή εμπλοκή στη σχολική εργασία των παιδιών στο σπίτι: Μια βιβλιογραφική επισκόπηση. *Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society*, 27(2), Article 2. https://doi.org/10.12681/psy_hps.31876
- Χαραλαμπίδης, Β. (1987). *Η ανάπτυξη της προσωπικότητας: Εφαρμογή επιστημονικών αρχών στην οικογενειακή και σχολική αγωγή*. Gutenberg.
- Χατζηγιαννακού, Α., & Λιασίδου, Α. (2014). Γονείς παιδιών με εγκεφαλική παράλυση. Οι προκλήσεις της καθημερινότητας. Εισήγηση στο 9^ο Πανελλήνιο Συνέδριο: *Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα*, που συνδιοργάνωσαν η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδας (Π.Ε.Ε.) και η Παιδαγωγική Σχολή Φλώρινας, στη Φλώρινα, 28 – 30 Νοεμβρίου 2014.
- Χρηστάκης, Κ. (2011). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην ειδική αγωγή* (α' τόμ.). Διάδραση.
- Χριστίδης, Α.Φ. (Επιμ.) (2001). *Ιστορία της ελληνικής γλώσσας: Από τις αρχές έως την ύστερη αρχαιότητα*. Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας & Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών - Ίδρυμα Μανόλη Τριανταφυλλίδη.

Ξενογλωσση

- Abruzzo, K. J., Lenis, C., Romero, Y. V., Maser, K. J., & Morote, E.-S. (2016). Does participation in extracurricular activities impact student achievement? *Journal for Leadership and Instruction*, 15(1), 21–26.
- Abuya, B. A., Mutisya, M., Onsomu, E. O., Ngware, M., & Oketch, M. (2019). Family structure and child educational attainment in the slums of Nairobi, Kenya. *SAGE Open*, 9(2). <https://doi.org/10.1177/2158244019855849>
- Ackerman, N. (1958). *The psychodynamics of family Life*. Publishers Basic Books, Inc.
- Aidinis, A., & Nunes, T. (2001). The role of different levels of phonological awareness in the development of reading and spelling in Greek. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, 14, 145–177. <https://doi.org/10.1023/A:1008107312006>
- Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and behavioral adjustment among school-age children with learning disabilities: The moderating role of maternal personal resources. *The Journal of Special Education*, 40(4), 205–217. <https://doi.org/10.1177/00224669070400040201>
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19(1), 12-19. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2004.00085.x>
- Antonelli-Ponti, M., Monticelli, P. F., Versuti, F. M., Campos, J. R., & Elias, L. C. D. S. (2021). Academic achievement and the effects of the student’s learning context: A study on PISA data. *Psico-USF*, 26, 13–25. <https://doi.org/10.1590/1413-82712021260102>
- Aro, T., Eklund, K., Eloranta, A.K., Ahonen, T., & Rescorla, L. (2021). Learning disabilities elevate children’s risk for behavioral-emotional problems: Differences between LD types, genders, and contexts. *Journal of Learning Disabilities*. 1–17 <https://doi.org/10.1177/00222194211056297>
- Auriemma, D.L., Ding, Y., Zhang, C., Rabinowitz, M., Shen, Y., & Lantier-Galatas, K. (2021). Parenting stress in parents of children with learning disabilities: Effects of cognitions and coping styles. *Learning Disabilities Research & Practice*. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12265>

- Badura, P., Sigmund, E., Madarasová Gecková, A., Sigmundová, D., Sirucek, J., Dijk, J. P., & Reijneveld, S. A. (2016). Is participation in organized leisure-time activities associated with school performance in adolescence? *PloS One*, *11*, e0153276. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0153276>
- Baigas, H. R. (2002). Families and learning in classified and non-classified first graders. *Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences*, *63*(2-A). (UMI No. 3045072).
- Bain, A. M., Bailet, L. L., & Moats, L. C. (1991). *Written language disorders: Theory into practice*. Pro-ed.
- Baker, D. B., & Mc Cal, K. (1995). Parenting stress in parents of children with attention-deficit hyperactivity disorder and parents of children with learning disabilities. *Journal of Child and Family Studies*, *1*, 57–68. <https://doi.org/10.1007/BF02233954>
- Balaguer, Á., Benítez, E., Albertos, A., & Lara, S. (2020). Not everything helps the same for everyone: Relevance of extracurricular activities for academic achievement. *Palgrave Communications*, *7*(1), 1–8.
- Barnes, H., & Olson, D. (1982). Parent-adolescent communication. In D. Olson, H. McCubbin, H. Barnes, A. Larsen, M. Muxen & M. Wilson (Eds), *Family interventions* (pp. 51-66). University of Minnesota.
- Barnhill, L. R. (1975). *Dimensions of healthy family interaction* (Unpublished doctoral dissertation). Southern Illinois University.
- Barnhill, L. R. (1979). Healthy family systems. *The Family Coordinator*, *28* (1), 94–100.
- Barnhill, L. R., & Longo, D. (1978). Fixation and regression in the family life cycle, *Family Process*, *17*(4), 469-478. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1978.00469.x>
- Bartko, W. T., & Eccles, J. S. (2003). Adolescent participation in structured and unstructured activities: A person-oriented analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, *32*(4), 233–241. <https://doi.org/10.1023/A:1023056425648>
- Bates, T. C., Castles, A., Luciano, M., Wright, M. J., Coltheart, M., & Martin, N. G. (2007). Genetic and environmental bases of reading and spelling: A unified genetic dual route model. *Reading and Writing*, *20*, 147–171. <https://doi.org/10.1007/s11145-006-9022-1>
- Baumrind, D. (1966). Effects of authoritative parental control on child behaviour. *Child Development*, *37*(4), 887–907. <https://doi.org/10.2307/1126611>

- Baumrind, D. (1989). Rearing competent children. In W. Damon (Ed.), *Child development today and tomorrow* (pp. 349-378). Jossey-B.
- Beck, A. T., & Steer, R.A. (1990). *Manual for the Beck Anxiety Inventory*. Psychological Corporation.
- Beck, A. T., Epstein, N., Brown, G., & Steer, R. A. (1988). An inventory for measuring anxiety: Psychometric properties. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *56*, 893–897. <https://doi.org/10.1037//0022-006x.56.6.893>
- Bodovski, K., & Youn, M.-J. (2010). Love, discipline and elementary school achievement: The role of family emotional climate. *Social Science Research*, *39*(4), 585. <http://dx.doi.org/10.1016/j.ssresearch.2010.03.008>
- Bonifacci, P., Montuschi, M., Lami, L. & Snowling, M. J. (2014). Parents of children with dyslexia: Cognitive, emotional and behavioural profile. *Dyslexia*, *20* (2), 175–190. <https://doi.org/10.1002/dys.1469>
- Bourassa, D. C., & Treiman, R. (2014). Spelling development and disability. In C. A. Stone, E. R. Silliman, B. J. Ehren, G. P. Wallach (Eds.), *Handbook of language and literacy: Development and disorders* (2nd ed., pp.569-583). Guilford.
- Briley, D. A., Livengood, J., Derringer, J., Tucker-Drob, E. M., Fraley, R. C., & Roberts, B. W. (2019). Interpreting behavior genetic models: Seven developmental processes to understand. *Behavior Genetics*, *49*(2), 196–210. <https://doi.org/10.1007/s10519-018-9939-6>
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P. A. (1998). The ecology of developmental processes. In W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (pp. 993-1028). John Wiley & Sons Inc.
- Brown, J., & Christensen, D. (1999). *Family therapy*. Brooks/Cole.
- Bryman, A. (2001). *Social research methods*. University Press.
- Byrne, B., Coventry, W.L., Olson, R.K., Hulslander, J., Wadsworth, S., DeFries, J.C., Samuelsson, S. (2008). A behaviour-genetic analysis of orthographic learning, spelling and decoding. *Journal of Research in Reading*, *31*, 8–21. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2007.00358.x>
- Campbell, S. B., Shaw, D. S., Gilliom M. (2000). Early externalizing behaviour problems: Toddlers and pre-schoolers at risk for later maladjustment. *Developmental psychopathology*, *12*, 467–488. <https://doi.org/10.1017/S0954579400003114>

- Carroll, J. M., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for comorbidity. *Journal of child psychology and psychiatry, and allied disciplines*, 46(5), 524–532. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00366.x>
- Chandramuki, D., Venkatakrishnashastry, I., & Vranda, M. N. (2012). Attitudes of parents towards children with specific learning disabilities. *Disability, CBR & Inclusive Development*, 23(1), 63–69. <http://doi.org/10.5463/dcid.v23i1.47>
- Chapman, J. W., & Boersma, F. J. (1979). Academic self-concept in elementary learning-disabled children: Study with the student's perception of ability scale. *Psychology in the Schools*, 16, 201–206. [https://doi.org/10.1002/1520-6807\(197904\)16:2<201::AID-PITS2310160208>3.0.CO;2-Y](https://doi.org/10.1002/1520-6807(197904)16:2<201::AID-PITS2310160208>3.0.CO;2-Y)
- Chatzoudi, D., & Papadopoulos, T. C. (2013). A longitudinal analysis of component reading and spelling skills among young learners of varying reading and spelling ability. *Paper presented at the 13th European Congress of Psychology (ECP)*. Stockholm.
- Chen, S. H., Main, A., Zhou, Q., Bunge, S.A., Lau, N., & Chu, K. (2014). Effortful control and early academic achievement of Chinese American children in immigrant families. *Early Childhood Research Quarterly*, 30, 45–56. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2014.08.004>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2011). *Research methods in education* (7th ed.). London Routledge.
- Coley, R. L., Lewin-Bizan, S., & Carrano, J. M. (2011). Does early paternal parenting promote low-income children's long-term cognitive skills? *Journal of Family Issues*, 32(11), 1522–1542. <https://doi.org/10.1177/0192513X1140217>
- Cottone, E. A. (2012). Preschoolers' emergent literacy skills: The mediating role of maternal Reading beliefs. *Early Education and Development*, 23(3), 351–372. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.527581>
- Culbertson, J. L., & Silovsky, J. F. (1996). Learning disabilities and attention deficit hyperactivity disorders: Their impact on children's significant others. In *Handbook of relational diagnosis and dysfunctional family patterns*. Wiley & Sons.
- Day, R. D., Gavazzi, S.M., Miller, R., & Van Langeveld, A. (2009). Compelling family processes. *Marriage & Family Review*, 45, 116–128. <https://doi.org/10.1080/01494920902733260>

- de Zeeuw, E. L., de Geus, E. J. C., & Boomsma, D. I. (2015). Meta-analysis of twin studies highlights the importance of genetic variation in primary school educational achievement. *Trends in Neuroscience and Education*, 4(3), 69–76. <https://doi.org/10.1016/j.tine.2015.06.001>
- Deary, I. J., Strand, S., Smith, P., & Fernandes, C. (2007). Intelligence and educational achievement. *Intelligence*, 35(1), 13-21. <https://doi.org/10.1016/j.intell.2006.02.001>
- Deater-Deckard, K. (2004). *Parenting stress*. Yale University Press.
- Delany, K. (2017). The experience of parenting a child with dyslexia: An Australian perspective. *Journal of Student Engagement: Education Matters*, 7(1), 97–123. <http://ro.uow.edu.au/jseem/vol7/iss1/6>
- Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014). Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. *Reading and Writing*, 27(2), 337–358. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9447-2>
- Dyson, A. H. (2003). *The brothers and sisters learn to write: Popular literacies in childhood and school culture*. Teachers College Press.
- Dyson, A. H., & Labbo, L. D. (2003). Popular literacies and the “all” children: Rethinking literacy development for contemporary childhoods. *Language Arts*, 81(2), 100–109. <http://www.jstor.org/stable/41484186>
- Dyson, L. L. (1996). The experiences of families of children with learning disabilities: Parental stress, family functioning, and sibling self-concept. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 280–286. <https://doi.org/10.1177/00222194960290030>
- Earey, A. (2013). Parental experiences of support for pupils with dyslexia: Ignoring the effect on parents. *Support for Learning*, 28 (1), 35–40. <https://doi.org/10.1111/1467-9604.12013>.
- Ehri, L. (1987). Learning to read and spell words. In M.L. Wolraich & D. Routh (Eds.), *Advances in developmental and behavioral pediatrics* (pp. 121-195). JAI Press
- Ehri, L. C. (2005). Development of sight word reading: Phases and findings. In M. J. Snowling, & C. Hulme (Eds.), *The science of reading [Electronic resource]: A handbook* (pp. 135-154). Oxford: Blackwell Publishing.
- Elliott, J., Nicolson, R., & Davis, A. (2016). *Dyslexia: Developing the debate*. Bloomsbury.
- Engelhardt, L. E., Church, J. A., Paige Harden, K., & Tucker-Drob, E. M. (2019). Accounting for the shared environment in cognitive abilities and academic

- achievement with measured socioecological contexts. *Developmental Science*, 22(1):e12699. <https://doi.org/10.1111/desc.12699>.
- Erbeli, F., Hart, S. A., & Taylor, J. (2018), Genetic and environmental influences on achievement outcomes based on family history of learning disabilities status. *Journal of Learning Disabilities*, 52(2), 135–145. <https://doi.org/10.1177/0022219418775116>
- Feldman, D. B., Einav, M., & Margalit, M. (2018). Does family cohesion predict children's effort? The mediating roles of dense of coherence, hope, and loneliness. *The Journal of psychology*, 152(5), 276–289. <https://doi.org/10.1080/00223980.2018.1447434>
- Fernández-Alcántara, M., Correa-Delgado, C., Muñoz, Á., Salvatierra, M. T., Fuentes-Hélices, T., & Laynez-Rubio, C. (2017). Parenting a child with a learning disability: A qualitative approach. *International Journal of Disability, Development and Education*, 64(5), 526–543. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1296938>
- Fredricks, J. A. (2012). Extracurricular participation and academic outcomes: Testing the over-scheduling hypothesis. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(3), 295–306. <https://doi.org/10.1007/s10964-011-9704-0>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2010). Breadth of Extracurricular participation and adolescent adjustment among African-American and European-American youth. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 307–333. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00627.x>
- Fredricks, J. A., & Eccles, J. S. (2010). Breadth of Extracurricular participation and adolescent adjustment among African-American and European-American youth. *Journal of Research on Adolescence*, 20(2), 307–333. <https://doi.org/10.1111/j.1532-7795.2009.00627.x>
- Gelb, I. (1963). *A study of writing*. The University of Chicago Press.
- Ghazarian, S. R., & Buehler, C. (2010). Interparental conflict and academic achievement: An examination of mediating and moderating factors. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 23–35. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9360-1>
- Goldenberg I., & Goldenberg H., (2005). *Family therapy: An overview*. Brooks/Cole.
- Gonida, E., & Cortina, K. (2014). Parental involvement in homework: Relations with parent and student achievement-related motivational beliefs and achievement. *Journal of British Educational Psychology*, 84,376-396. <https://doi.org/10.1111/bjep.12039>

- Green, R. J. (1995). High achievement, underachievement, and learning disabilities: A family systems model. In B. A. Ryan, G. R. Adams, T. P. Gullotta, R. P. Weissberg, & R. L. Hampton (Eds.), *The family-school connection: Theory, research, and practice* (pp. 207-249). Thousand Oaks, Sage.
- Gupta, V.B. (2007). Comparison of parenting stress in different developmental disabilities. *Journal of Developmental and Physical Disabilities, 19*(4), 417–425. <https://doi.org/10.1007/s10882-007-9060-x>
- Hallinan, T. W. (2004). *The characteristics of children and families associated with homework problems* (Unpublished doctoral dissertation). Capella University.
- Hamilton, L. G., Hayiou-Thomas, M. E., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2016). The home literacy environment as a predictor of the early literacy development of children at family-risk of dyslexia. *Scientific Studies of Reading, 20*(5), 401–419. <https://doi.org/10.1080/10888438.2016.1213266>
- Hampden-Thompson, G. (2013). Family policy, family structure, and children’s educational achievement. *Social Science Research, 42*(3), 804–817. <https://doi.org/10.1016/j.ssresearch.2013.01.005>
- Harris, M., & Giannouli, V. (1999). Learning to read and spell in Greek: The importance of letter knowledge and morphological awareness. In M. Harris & G. Hatano (Eds.), *Learning to read and write: A cross-linguistic perspective* (pp. 51-70). Cambridge University Press.
- Hartos, J. L., & Power, T. G. (2000). Association between mother and adolescent reports for assessing relations between parent-adolescent communication and adolescent adjustment. *Journal of youth and adolescence, 29*(4), 441–450. <https://doi.org/10.1023/A:1005158425861>
- Havdahl, A., Hughes, A. M., Sanderson, E., Ask, H., Cheesman, R., Reichborn-Kjennerud, T., Andreassen, O. A., Corfield, E. C., Hannigan, L., Magnus, P., Njølstad, P. R., Stoltenberg, C., Torvik, F. A., Brandlistuen, R., Smith, G. D., Ystrom, E., & Davies, N. M. (2023). *Intergenerational effects of parental educational attainment on parenting and childhood educational outcomes: Evidence from MoBa using within-family Mendelian randomization* (p. 2023.02.22.23285699). medRxiv. <https://doi.org/10.1101/2023.02.22.23285699>

- Hayiou-Thomas, M. E. (2008). Genetic and environmental influences on early speech, language and literacy development. *Journal of Communication Disorders*, 41(5), 397–408. <https://doi.org/10.1016/j.jcomdis.2008.03.002>
- Heiervang, E., Lund, A., & Jim, S. (2001). Behaviour problems in children with dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry* 55 (4), 251–256. <https://doi.org/10.1080/080394801681019101>
- Heiman, T., Zinck, L. C., & Heath, N. L. (2008). Parents and youth with learning disabilities: Perceptions of relationships and communication. *Journal of Learning Disabilities*, 41(6), 524–534. <https://doi.org/10.1177/0022219408317860>
- Hodapp, A. F., Gerken, K. C. (1999) Correlations between scores for Peabody Picture Vocabulary Test–III and the Wechsler Intelligence Scale for Children–III. *Psychological Reports*, 84, 1130–1142. <https://doi.org/10.1002/jclp.1024>
- Humphries, T. W., & Bauman, E. (1980). Maternal child rearing attitudes associated with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 13(8), 459–462. <https://doi.org/10.1177/002221948001300810>
- Incognito, O., & Pinto, G. (2021). Longitudinal effects of family and school context on the development on emergent literacy skills in preschoolers. *Current Psychology*. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02274-6>
- Ivanovic, D. M., Almagià, A. F., Arancibia, V. C., Ibaceta, C. V., Arias, V. F., Rojas, T. R., Flores, O. C., Villagrán, F. S., Tapia, L. U., Acevedo, J. A., Morales, G. I., Martínez, V. C., Larraín, C. G., Silva, C. F. A., Valenzuela, R. B., Barrera, C. R., Billeke, P. B., Zamorano, F. M., & Orellana, Y. Z. (2019). A multifactorial approach of nutritional, intellectual, brain development, cardiovascular risk, socio-economic, demographic and educational variables affecting the scholastic achievement in Chilean students: An eight-year follow-up study. *PloS One*, 14(2), e0212279. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0212279>
- Jabbari, B., & Rouster, A. S. (2023). Family dynamics. In *StatPearls*. StatPearls Publishing. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK560487/>
- Jackson, S., Bijstra, J., Oostra, L., & Bosma, H. (1998). Adolescents' perceptions of communication with parents relative to specific aspects of relationships with parents and personal development. *Journal of Adolescence*, 21(3), 305–322. <https://doi.org/10.1006/jado.1998.0155>

- Jordan, J. A., & Dyer, K. (2017). Psychological well-being trajectories of individuals with dyslexia aged 3-11 years. *Dyslexia*, 23(2), 161–180. <https://doi.org/10.1002/dys.1555>
- Jorm, A. F. (1983). *The psychology of reading and spelling disabilities*. Routledge & Kegan Paul.
- Judd, N., Sauce, B., Wiedenhoef, J., Tromp, J., Chaarani, B., Schliep, A., van Noort, B., Penttilä, J., Grimmer, Y., Insensee, C., Becker, A., Banaschewski, T., Bokde, A. L. W., Quinlan, E. B., Desrivères, S., Flor, H., Grigis, A., Gowland, P., Heinz, A.,... Klingberg, T. (2020). Cognitive and brain development is independently influenced by socioeconomic status and polygenic scores for educational attainment. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 117(22). <https://doi.org/10.1073/pnas.2001228117>
- Kanazawa, S. (2012). Intelligence, birth order, and family size. *Personality & Social Psychology Bulletin*, 38(9), 1157–1164. <https://doi.org/10.1177/0146167212445911>
- Kannangara, C. S. (2015). From languishing dyslexia to thriving dyslexia: Developing a new conceptual approach to working with people with dyslexia. *Frontiers in Psychology*, 6, 1–4. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01976>
- Karande, S., & Kulkarni, S. (2009). Quality of life of parents of children with newly diagnosed specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(2), 97–103. <https://doi.org/10.4103/0022-3859.52839>
- Karande, S., & Kuril, S. (2011). Impact of parenting practices on parent-child relationships in children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate medicine*, 57(1), 20–30. <https://doi.org/10.4103/0022-3859.52839>
- Karande, S., Kumbhare, N., Kulkarni, M., & Shash, N. (2009). Anxiety levels in mothers of children with specific learning disability. *Journal of Postgraduate Medicine*, 55(3), 165–170. <https://doi.org/10.4103/0022-3859.57388>
- Kemény, F., Banfi, C., Gangl, M., Perchtold, C. M., Papousek, I., Moll, K., & Landerl, K. (2018). Print-, sublexical and lexical processing in children with reading and/or spelling deficits: An ERP study. *International Journal of Psychophysiology*, 130, 53–62. <https://doi.org/10.1016/j.ijpsycho.2018.05.009>
- Kendler, K. S. (2005). “A gene for...”: The nature of gene action in psychiatric disorders. *The American Journal of Psychiatry*, 162(7), 1243–1252. <https://doi.org/10.1176/appi.ajp.162.7.1243>

- Kingdon, D., Serbin, L. A., & Stack, D. M. (2017). Understanding the gender gap in school performance among low-income children: A developmental trajectory analysis. *International Journal of Behavioral Development*, 41(2), 265–274. <https://doi.org/10.1177/0165025416631836>
- Knivsberg, A. M., & Andreassen, A. B. (2008). Behaviour, attention and cognition in severe dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry* 62(1), 5965. <https://doi.org/10.1080/08039480801970098>
- Kong, A., Thorleifsson, G., Frigge, M. L., Vilhjalmsdottir, B. J., Young, A. I., Thorgeirsson, T. E., Benonisdottir, S., Oddsson, A., Halldorsson, B. V., Masson, G., Gudbjartsson, D. F., Helgason, A., Bjornsdottir, G., Thorsteinsdottir, U., & Stefansson, K. (2018). The nature of nurture: Effects of parental genotypes. *Science*, 359(6374), 424–428. <https://doi.org/10.1126/science.aan6877>
- Kramer, C. (1980). *Becoming a family therapist*. Human Sciences Press.
- Lamnek, S. (2005). *Qualitative sozialforschung* (4th ed.). Beltz.
- Lasky, P., Buckwalter, K. C., Whall, A., Lederman, R., Speer, J., McLane, A., King, J. M., White, M. A., Woods, N. F., & Rees, B. L. (1985). Developing an instrument for the assessment of family dynamics. *Western Journal of Nursing Research*, 7(1), 40–57. <https://doi.org/10.1177/0092055X8500700105>
- Law, P.C., Cuskelly, M., & Carroll, A. (2013). Young people’s perceptions of family, peer, and school connectedness and their impact on adjustment. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 23. <https://doi.org/10.1017/jgc.2012.19>.
- Leavitt, V. M. (2011). Raven Progressive Matrices. In J. S. Kreutzer, J. DeLuca & B. Caplan (Eds), *Encyclopedia of Clinical Neuropsychology*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-0-387-79948-3_1069
- Leitch, S., Sciberras, E., Post, B., Gerner, B., Rinehart, N., Nicholson, J. M., & Evans, S. (2019). Experience of stress in parents of children with ADHD: A qualitative study. *International journal of qualitative studies on health and well-being*, 14(1), 1690091. <https://doi.org/10.1080/17482631.2019.1690091>
- Leversen, I., Danielsen, A. G., Birkeland, M. S., & Samdal, O. (2012). Basic psychological need satisfaction in leisure activities and adolescents’ life satisfaction. *Journal of Youth and Adolescence*, 41(12), 1588–1599. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9776-5>

- LeVine, R. (1988). Human parental care: Universal goals, cultural strategies, individual behavior. In R. LeVine, P. Miller & M. West (Eds), *Parental behavior in diverse societies*. San Francisco (pp5-12). Jossey Bass.
- Livingston, E., Siegel, L., & Ribary, U. (2018). Developmental dyslexia: Emotional impact and consequences, *Australian Journal of Learning Difficulties*, 23(2), 107–135. <https://doi.org/10.1080/19404158.2018.1479975>
- Loizidou-Ieridou, N., Masterson, J., & Hanley, J. R. (2010). Spelling development in 6-11 year-old Greek speaking Cypriot children. *Journal of Research in Reading*, 33 (3), 247–262. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9817.2009.01411.x>
- Luthar, S. S. (2006). Resilience in development: A synthesis of research across five decades. In *Developmental psychopathology: Risk, disorder, and adaptation, Vol. 3, 2nd ed* (pp. 739–795). John Wiley & Sons, Inc.
- Luthar, S. S., Lyman, E. L., & Crossman, E. J. (2014). Resilience and positive psychology. In M. Lewis & K. D. Rudolph (Eds.), *Handbook of developmental psychopathology* (pp. 125–140). Springer US. https://doi.org/10.1007/978-1-4614-9608-3_7
- Lyytinen, H., Ahonen, T., & Räsänen, P. (1994). Dyslexia and dyscalculia in children: Risks, early precursors, bottlenecks and cognitive mechanisms. *Acta Paedopsychiatrica: International Journal of Child & Adolescent Psychiatry*, 56(3), 179–192.
- Manolitsis, G., Georgiou, G., & Tziraki, N. (2013). Examining the effects of home literacy and numeracy environment on early reading and mathematics acquisition. *Early Childhood Research Quarterly*, 28, 692–703. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2013.05.004>
- Margalit, M., & Heiman, T. (1986). Learning-disabled boys' anxiety, parental anxiety, and family climate. *Journal of Clinical Child Psychology*, 15(3), 248–253. https://doi.org/10.1207/s15374424jccp1503_8
- Marta, E. (1997). Parent-adolescent interactions and psychosocial risk in adolescents: An analysis of communication, support and gender. *Journal of adolescence*, 20(5), 473–487. <https://doi.org/10.1006/jado.1997.0103>
- Martinez, R. S., & Clikeman, M. (2004). Emotional adjustment and school functioning of young adolescents with multiple versus single learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(5), 411–420. <https://doi.org/10.1177/00222194040370050401>

- Mather, N., & Roberts, R. (1995). *Informal assessment and instruction in written language*. J.Wiley & Sons.
- Matveev, A. (2002). The advantages of employing quantitative and qualitative methods in intercultural research: practical implications from the study of the perceptions of intercultural communication competence by American and Russian Managers. In I.N.R. Rostov-on-Don (Ed.), *Bulletin of Russian Communication Association "Theory of communication and applied communication"* (issue 1, pp. 59-67). Institute of Management, Business and Law Publishing.
- McGoldrick, M., Gerson, R., & Shellenberger, S. (1999). *Genograms: Assessment and intervention* (2nd ed.). Norton.
- McNamara, T. P. (2005). *Semantic priming: Perspectives from memory and word recognition*. Psychology Press.
- Mendive, S., Lissi, M. R., Bakeman, R., & Reyes, A. (2017). Beyond mother education: Maternal practices as predictors of early literacy development in Chilean children from low-SES households. *Early Education and Development*, 28(2), 167–181. <https://doi.org/10.1080/10409289.2016.1197014>
- Michaels, C. R., & Lewandowski, L. J. (1990). Psychological adjustment and family functioning of boys with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23(7), 446–450. <https://doi.org/10.1177/002221949002300709>
- Minuchin, S. (1974). *Families and family therapy*. Cambridge: Harvard University Press.
- Miranda, A., Tárraga, R., Fernández, M. I., Colomer, C., & Pastor, G. (2015). Parenting stress in families of children with autism spectrum disorder and ADHD. *Exceptional Children*, 82(1), 81–95. <https://doi.org/10.1177/0014402915585479>
- Moideen, N., & Mathai, S. M. (2018). Parental stress of Mothers of Children with Learning Disabilities. *Researchers World - International Refereed Social Sciences Journal*, 9(2), Article 2. <http://dx.doi.org/10.18843/rwjasc/v9i2/01>
- Moideen, N., & Mathai, S. M. (2018). Parental stress of mothers of children with learning disabilities. *Researchers World - International Refereed Social Sciences Journal*, 9(2), Article 2.
- Moll, K., & Landerl, K. (2009). Double dissociation between reading and spelling deficits. *Scientific Studies of Reading*, 13, 359–382. <https://doi.org/10.1080/10888430903162878>

- Moll, K., Göbel, S. M., Gooch, D., Landerl, K., & Snowling, M. J. (2016). Cognitive risk factors for specific learning disorder: Processing speed, temporal processing, and working memory. *Journal of Learning Disabilities, 49*(3), 272–281. <https://doi.org/10.1177/0022219414547221>
- Morrison, G. M., & Zetlin, A. (1988). Perceptions of communication, cohesion, and adaptability in families of adolescents with and without learning handicaps. *Journal of Abnormal Child Psychology, 16*(6), 675–685. <https://doi.org/10.1007/BF00913477>
- Morrison, G. M., & Zetlin, A. (1992). Family profiles of adaptability, cohesion, and communication for learning handicapped and non handicapped youth. *Journal of Youth and Adolescence, 21*, 225–240. <https://doi.org/10.1007/BF01537338>
- Morse, J. M., & Field, P. (1996). *Nursing research: The application of qualitative approaches* (2nd ed.). Chapman & Hill.
- Mundy, L. K., Canterford, L., Tucker, D., Bayer, J. K., Romaniuk, H., Sawyer, S., Lietz, P., Redmond, G., Proimos, J., Allen, N.B. et al. (2017). Academic performance in primary school children with common emotional and behavioral problems. *Journal of School Health, 87*, 593–601. <https://doi.org/10.1111/josh.12531>
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the importance of social relationships and social contexts in the lives of children with high-incidence disabilities. *The journal of special education, 39*(4), 220–233. <https://doi.org/10.1177/00224669060390040301>
- Nalavany, B. A., & Carawan, L. W. (2012). Perceived family support and self-esteem: The mediational role of emotional experience in adults with dyslexia. *Dyslexia, 18* (1), 58–74. <https://doi.org/10.1002/dys.1433>
- Nam, B. H., & Park, D. B. (2015). Parent involvement: Perceptions of recent immigrant parents in a suburban school district, Minnesota. *Educational Studies, 40*(3), 310–329. <https://doi.org/10.1080/03055698.2014.898576>
- Newman, J., Gozu, H., Guan, S., Lee, J. E., Li, X., & Sasaki, Y. (2015). Relationship between maternal parenting style and high school achievement and self-esteem in China, Turkey, and U.S.A. *Journal of Comparative Family Studies, 46*(2), 265–288.
- Nichols, M. P., & Schwartz, G. R. (2003). *Family therapy: Concepts and Methods*. Allyn and Bacon.

- Nikolopoulos, D., Goulandris, N., Hulme, C., & Snowling, M. J. (2006). The cognitive bases of learning to read and spell in Greek: Evidence from a longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 94, 1–17. <https://doi.org/10.1016/j.jecp.2005.11.006>
- Noller, P. (1995). Parent-adolescent relationships. In M. A. Fitzpatrick & A. L. Vangelisti (Eds.), *Explaining family interactions* (pp. 77-111). Sage Publications, Inc. <https://doi.org/10.4135/9781483326368.n3>
- O’Nions, E., Viding, E., Greven, C. U., Ronald, A., & Happé, F. (2014). Pathological demand avoidance: Exploring the behavioural profile. *Autism*, 18, 538–544. <https://doi.org/10.1177/1362361313481861>
- OECD (2016). *PISA 2015 results (volume II): Policies and practices for successful schools*. OECD Publishing. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264267510-en>.
- Ogundele, M. O. (2018). Behavioural and emotional disorders in childhood: A brief overview for paediatricians. *World Journal of Clinical Pediatrics*, 7(1), 9–26. <https://doi.org/10.5409/wjcp.v7.i1.9>
- Olson, S. L., Sameroff, A. J., Lansford, J. E., Sexton, H., Davis-Kean, P., Bates, J. E., & Dodge K. A. (2013). Deconstructing the externalizing spectrum: Growth patterns of overt aggression, covert aggression, oppositional behavior, impulsivity/inattention, and emotion dysregulation between school entry and early adolescence. *Development and Psychopathology*, 25, 817–842. <https://doi.org/10.1017/S0954579413000199>
- Omizo, M. M., Amerikaner, M. J., & Michael, W. B. (1985). The Coopersmith Self-Esteem Inventory as a predictor of feelings and communication satisfaction toward parents among learning disabled, emotionally disturbed, and normal adolescents. *Educational and Psychological Measurement*, 45(2), 389–395. <https://doi.org/10.1177/001316448504500224>
- Palma, J. R., Van Boekel, M., Stanke, L., Vue, Y., Cabrera, J. C., Chang, Y., Latterell, N., Karl, S. R., Rodriguez, M. C., & Bulut, O. (2014, April). *Examining after school activities: Do breadth and intensity matter?* [Oral presentation]. Annual meeting of the American Educational Research Association, Philadelphia, PA.
- Papaioannou, S., Mouzaki, A., Sideridis, G. D., Antoniou, F., Padeliadou, S., & Simos, P. G. (2014). Cognitive and academic abilities associated with symptoms of attention deficit/hyperactivity disorder: a comparison between subtypes in a Greek non-

- clinical sample. *Educational Psychology*, 36(1), 138–158.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2014.915931>
- Pavlidis, G. Th., & Giannouli, V. (2003). Spelling errors accurately differentiate USA-English speakers from Greek dyslexics: Implications for causality and treatment. In R. M. Joshi, C. K. Leong & L. J. Kaczmarek (Eds), *Literacy acquisition: The role of phonology, morphology and orthography*. IOS Press.
- Pearson, J. C., Casper, M. F., Child, J.T., & Spiering, K. (2008). Family problem solving: A comparative study of adult children in Puerto Rico and the Upper Midwest. *Journal of Intercultural Communication Research*, 37, 139–156.
<https://doi.org/10.1080/17475750903135325>
- Peng, P., Wang, T., Wang, C., & Lin, X. (2019). A meta-analysis on the relation between fluid intelligence and reading/mathematics: Effects of tasks, age, and social economics status. *Psychological Bulletin*, 145, 189–236.
<https://doi.org/10.1037/bul0000182>
- Pennington, B. F. (2006). From single to multiple deficit models of developmental disorders. *Cognition*, 101, 385–413. <https://doi.org/10.1016/j.cognition.2006.04.008>
- Pholphirul, P., & Teimrad, S. (2018). Living with parents and educational outcomes in developing countries: Empirical evidence from PISA Thailand. *Journal of Population Research*, 35(1), 87–105. <https://doi.org/10.1007/s12546-017-9196-1>
- Plomin, R., & Deary, I. (2015). Genetics and intelligence differences: Five special findings. *Mol Psychiatry*, 20, 98–108. <https://doi.org/10.1038/mp.2014.105>
- Plomin, R., & Kovas, Y. (2005). Generalist genes and learning disabilities. *Psychological Bulletin*, 131, 592–617. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.4.592>
- Plomin, R., Haworth, C. M. A., & Davis, O. S. P. (2010). Genetics of learning abilities and disabilities: Recent developments from the UK and possible directions for research in China. *Behavior Genetics*, 40, 297–305. <https://doi.org/10.1007/s10519-010-9355-z>
- Pollo, T. C., Treiman, R., & Kessler, B. (2008). Three perspectives on spelling development. In E. L. Grigorenko & A. J. Naples (Eds.), *Single-word reading: Behavioral and biological perspectives* (pp. 175-189). Erlbaum.
- Pomerantz, E. M., Moorman, E. A., & Litwack, S. D. (2007). The how, whom, and why of parents' involvement in children's academic lives: more is not always better. *Review of Educational Research*, 77(3), 373–410.

- Pomerantz, E. M., Wang, Q., & Ng, F. F. (2005). Mothers' affect in homework context: The importance of staying positive. *Developmental Psychology, 41*, 414-427. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.2.41>
- Poon-McBrayer, K. F., & McBrayer, P. A. (2014). Plotting confucian and disability rights paradigms on the advocacy-activism continuum: Experiences of Chinese parents of children with dyslexia in Hong Kong. *Cambridge Journal of Education, 44*(1), 93–111.
- Power, T. J., Werba, B. E., Watkins, M. W., Angelucci, J. G., & Eiraldi, R. B. (2006). Patterns of parent-reported homework problems among ADHD-referred and non-referred children. *School Psychology Quarterly, 21*(1), 13–33. <https://doi.org/10.1521/scpq.2006.21.1.13>
- Prady, S. L., Kiernan, K., Fairlay, L., & Wright, J. (2013). Parenting and infant temperament amongst Pakistani woman living in the UK according to country of birth: results from the born in Bradford cohort study. *Child Care in Practice, 19*(4), 375–396
- Prior, M., Smart, D., Sanson, A., & Oberklaid, F. (1999) Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 38*(4), 429–436.
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing, 26*(5), 615–646.
- Protopapas, A., Fakou, A., Drakopoulou, S., Skaloumbakas, C., & Mouzaki, A. (2013). What do spelling errors tell us? Classification and analysis of errors made by Greek schoolchildren with and without dyslexia. *Reading and Writing, 26*(5), 615–646. <https://doi.org/10.1007/s11145-012-9378-3>
- Puglisi, L. M., Hulme, C., Hamilton L. G., & Snowling M. J. (2017). The home literacy environment is a correlate, but perhaps not a cause, of variations in children's language and literacy development. *Scientific Studies of Reading, 21*(6), 498–514, <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1346660>
- Pumfrey, P., & Reason, R. (1993). *Specific learning difficulties (Dyslexia). Challenges and responses*. Routledge.
- Raven, C. (2000). The Raven's Progressive Matrices: Change and stability over culture and time. *Cognitive Psychology 41*, 1–48. <http://doi.org/10.1006/cogp.1999.0735>

- Raven, J., & Raven, J. (2003). Raven Progressive Matrices. In R.S. McCallum (Ed.), *Handbook of nonverbal assessment* (pp. 223-237). Kluwer Academic/Plenum Publishers. https://doi.org/10.1007/978-1-4615-0153-4_11
- Raven, J., Raven, J. C., & Court, J. H. (2003). *Manual for Raven's progressive matrices and vocabulary scales. Section 1: General overview*. Harcourt Assessment.
- Razzino, B. E., Ribordy, S.C., Grant, K., Ferrari, J. R., Bowden, B. S., & Zeisz, J. (2004). Gender-related processes and drug use: Self-expression with parents, peer group selection, and achievement motivation. *Adolescence*, 39(153). PMID: 15230072.
- Renzaho, A. M. N., Green, J., Mellor, D., & Swinburn, B. (2011). Parenting, family functioning and lifestyle in a new culture: the case of African migrants in Melbourne, Victoria, Australia. *Child & Family Social Work*, 16(2), 228–240. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2206.2010.00736.x>
- Riesch, S. K., Anderson, L. S., & Krueger, H. A. (2006). Parent-child communication processes: Preventing children's health-risk behavior. *Journal for Specialists in Pediatric Nursing*, 11(1), 41–56. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6155.2006.00042.x>
- Rimkute, L., Torppa, M., Eklund, K. et al. (2014). The impact of adolescents' dyslexia on parents' and their own educational expectations. *Reading & Writing*, 27, 1231–1253. <https://doi.org/10.1007/s11145-013-9484-x>
- Roberts, J., Jurgens, J., & Burchinal, M. (2005). The role of home literacy practices in preschool children's language and emergent literacy skills. *Journal of Speech, Language, and Hearing Research*, 48, 345–359. [https://doi.org/10.1044/1092-4388\(2005/024\)](https://doi.org/10.1044/1092-4388(2005/024))
- Robledo-Ramón, P., García-Sánchez, J.-N., Robledo-Ramón, P., & García-Sánchez, J.-N. (2012). The family environment of students with learning disabilities and ADHD. In *Learning Disabilities*. IntechOpen. <https://doi.org/10.5772/32507>
- Rogers, M. A., Wiener, J., Marton, I., & Tannock, R. (2009). Supportive and controlling parental involvement as predictors of children's academic achievement: Relations to children's ADHD symptoms and parenting stress. *School Mental Health*, 1(2), 89–102. <https://doi.org/10.1007/s12310-009-9010-0>
- Roth, J. L., Malone, L. M., & Brooks-Gunn, J. (2010). Does the amount of participation in afterschool programs relate to developmental outcomes? A review of the literature. *American Journal of Community Psychology*, 45(3–4), 310–324. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9303-3>

- Rutter, M., Moffitt, T. E., & Caspi, A. (2006). Gene-environment interplay and psychopathology: Multiple varieties but real effects. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 47(3-4), 226–261. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2005.01557.x>
- Sahu, A., Bhargava, R., Sagar, R., & Mehta, M. (2018). Perception of families of children with specific learning disorder: An exploratory study. *Indian Journal of Psychological Medicine*, 40, 406–413. <https://doi.org/10.4103/IJPSY M.IJPSYM 148 18>
- Santín, D., & Sicilia, G. (2016). Does family structure affect children’s academic outcomes? Evidence for Spain. *The Social Science Journal*, 53(4), 555–572. <https://doi.org/10.1016/j.soscij.2016.04.001>
- Sexton, C. C., Gelhorn, H.L., Bell, J. A., & Classi, P. M. (2012). The co-occurrence of reading disorder and ADHD: Epidemiology, treatment, psychosocial impact, and economic burden. *Journal of Learning Disabilities*, 45(6), 538–564. <https://doi.org/10.1177/0022219411407772>
- Seymour, P. H. K. (2006). Theoretical framework for beginning reading in different orthographies. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of Orthography and Literacy* (pp. 441-461). Lawrence Erlbaum Associates.
- Shahaeian, A., Wang, C., Tucker-Drob, E., Geiger, V., Bus, A., & Harrison L. J., (2018). Early shared reading, socioeconomic status, and children’s cognitive and school competencies: Six years of longitudinal evidence. *Scientific Studies of Reading*, 22(6), 485–502. <https://doi.org/10.1080/10888438.2018.1482901>
- Shek, D. T., Lee, B. M., Lee, T. Y., & Lam, C. M. (2006). Frequency, satisfaction and quality dimensions of perceived parent-adolescent communication among Chinese adolescents in Hong Kong. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 18(2), 259–270. <https://doi.org/10.1515/ijamh.2006.18.2.259>
- Sheskin, D. J. (2003). *Handbook of parametric and nonparametric statistical procedures*. CRS Press.
- Shumow, L., & Lomax, R. (2002). Parental efficacy: Predictor of parenting behavior and adolescent outcomes. *Parenting: Science and practice*, 2(2), 127–150. https://doi.org/10.1207/S15327922PAR0202_03

- Siddaiah, A., & Padakannaya, P. (2015). Rapid automatized naming and reading: A review. *Psychological Studies*, 60(1), 70–76. <https://doi.org/10.1007/s12646-014-0280-8>
- Sikiö, R., Siekkinen, M., Holopainen, L. et al. (2016). Maternal parenting styles, homework help, and children's literacy development in language minority and Finnish-speaking families. *European Journal of Psychology of Education*, 33, 235–250. <https://doi.org/10.1007/s10212-017-0330-4>
- Silinskas, G., Dietrich, J., Pakarinen, E., Kiuru, N., Aunola, K., Lerkkanen, M.-K., Hirvonen, R., Muotka, J., & Nurmi, J.-E. (2015). Children evoke similar affective and instructional responses from their teachers and mothers. *International Journal of Behavioral Development*, 39, 432-444. <https://doi.org/10.1177/0165025415593648>
- Silinskas, G., Niemi, P., Lerkkanen, M. K., & Nurmi, J. E. (2013). Children's poor academic performance evokes parental homework assistance—but does it help? *International Journal of Behavioral Development*, 37, 44–56. <https://doi.org/10.1177/0165025412456146>
- Smith, B. L., Smith, T. D., Taylor, L., & Hobby, M. (2016). Relationship between intelligence and vocabulary. *Perceptual and Motor Skills*, 100, 101-108. <https://doi.org/10.2466/pms.100.1.101-108>
- Smythe, M. J., & Hess, J. A. (2005). Are student self-reports a valid method for measuring teacher nonverbal immediacy? *Communication Education*, 54(2), 170–179. <https://doi.org/10.1080/03634520500213389>
- Snow, C. (1994). Beginning from baby talk: Twenty years of research on input and interaction. In C. Galloway & B. Richards (Eds), *Input and interaction in language acquisition*. Cambridge University Press
- Snowling, M. J., & Melby-Lervag, M. (2016). Oral language deficits in familial dyslexia: A meta-analysis and review. *Psychological Bulletin*, 142(5), 498–545. <https://doi.org/10.1037/bul0000037>
- Snowling, M. J., & Hulme, C. (2012). Annual research review: The nature and classification of reading disorders - a commentary on proposals for DSM-5. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 53(5), 593–607. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02495.x>

- Snowling, M. J., Gallagher, A., & Frith, U. (2003). Family risk of dyslexia is continuous: Individual differences in the precursors of reading skill. *Child Development, 74*(2), 358–373. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.7402003>
- Snowling, M. J., Hulme, C., & Nation, K. (2020). Defining and understanding dyslexia: Past, present and future. *Oxford Review of Education, 46*(4), 501-513. <https://doi.org/10.1080/03054985.2020.1765756>
- Soares, D. L., Lemos, G. C., Primi, R., & Almeida, L. S. (2015). The relationship between intelligence and academic achievement throughout middle school: The role of students' prior academic performance. *Learning and Individual Differences, 41*, 73-78. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2015.02.005>
- Sparks, R., Ganschow, L., & Thomas, A. (1996). Role of intelligence tests in speech/language referrals. *Perceptual and Motor Skills, 83*, 195–204. <https://doi.org/10.2466/pms.1996.83.1.195>
- Spencer, M. B., Cole, S. P., DuPree, D., Glymph, A., & Pierre, P. (1993). Self-efficacy among urban African American early adolescents: Exploring issues of risk, vulnerability, and resilience. *Development and Psychopathology, 5*(4), 719–739. <https://doi.org/10.1017/S0954579400006258>
- Sridevi, G., George, A. G, Sriveni, D., & Rangaswamy, K. (2015). Learning disability and behaviour problems among school going children. *Journal of Disability Studies, 1*(1), 4–9. <http://pubs.iscience.in/jds>
- Stanovich, K. E. (1991). Discrepancy definitions of reading disability: Has intelligence led us astray? *Reading Research Quarterly, 26*(1), 7–29. <https://doi.org/10.2307/747729>
- Stanovich, K. E., & Siegel, L. S. (1994). Phenotypic performance profile of children with reading disabilities: A regression-based test of the phonological-core variable-difference model. *Journal of Educational Psychology, 86*(1), 24–53. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.86.1.24>
- Stanovich, K. E., Nathan, R.G., & Vala-Rossi, M. (1986). Developmental changes in the cognitive correlates of reading ability and the developmental lag hypothesis. *Reading Research Quarterly, 21*(3), 267–283. <https://doi.org/10.2307/747709>
- Stein, D. J., & Nesse, R.M. (2015). Normal and abnormal anxiety in the age of DSM-5 and ICD-11. *Emotion Review, 7*(3), 223–229. <https://doi.org/10.1177/1754073915575407>

- Sternberg, R., & Grigorenko, E. (1999). Myths in psychology and education regarding the gene-environment debate. *Teachers College Record*, 100(3), 536–553. <https://doi.org/10.1111/0161-4681.00003>
- Stoll, L. (2000). Accepting the diagnosis: An educational intervention for parents of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 18(3), 151-153.
- Stone, C. A., Bradley, K., & Kleiner, J. (2002). Parental understanding of children with language/learning disabilities and its role in the creation of scaffolding opportunities. In B. Y. L. Wong & M. L. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: Essays in honor of Tanis Bryan* (pp. 133-160). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- Tamboer, P., Vorst, H. C. M., & Oort, F. J. (2016). Five Describing Factors of Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 466–483. <https://doi.org/10.1177/0022219414558123>
- Taylor, L. C., Clayton, J. D., Rowley, S. J. (2004). Academic socialization: Understanding Parental influences on children’s school-related development in the early years. *Review of General Psychology*, 8(3), 163–178. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.8.3.163>
- Theule, J., Wiener, J., Tannock, R., & Jenkins, J. M. (2013). Parenting stress in families of children with ADHD: A meta-analysis. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 21(1), 3–17. <https://doi.org/10.1177/1063426610387433>
- Tiu, R. D., Thompson, L. A., & Lewis, B. A. (2003). The role of IQ in a component model of reading. *Journal of Learning Disabilities*, 36(5), 424–436. <https://doi.org/10.1177/00222194030360050401>
- Toffalini, E., Giofrè, D., & Cornoldi, C. (2017). Strengths and weaknesses in the intellectual profile of different subtypes of specific learning disorder. *Clinical Psychological Science*, 5, 402–409. <https://doi.org/10.1177/2167702616672038>.
- Torppa, M., Georgiou, G. K., Niemi, P., Lerkkanen, M. K., & Poikkeus, A. M. (2017). The precursors of double dissociation between reading and spelling in a transparent orthography. *Annals of dyslexia*, 67(1), 42–62. <https://doi.org/10.1007/s11881-016-0131-5>
- Trecha, S., & Tsibidaki, A. (2020). Spelling mistakes and performance on an intelligence assessment test. *Paper presented at International Conference on International Perspectives in Education “Voices From the Classroom”*, 01 - 02 October 2020.

- Mytilini, Greece. IPIE.
- Trecha, S., & Tsibidaki, A. (2021). Spelling mistakes and performance on an intelligence assessment test. In V. Chiou, L. Geunis, O. Holz, N.O. Ertürk, & F. Shelton (Eds), *Voices from the classroom: A celebration of learning* (pp. 385-397). Waxmann Verlag.
- Treiman, R. (2017). Learning to spell words: Findings, theories, and issues. *Scientific Studies of Reading, 21*(4), 265–276. <https://doi.org/10.1080/10888438.2017.1296449>
- Treiman, R. (2017b). Learning to spell: Phonology and beyond. *Cognitive neuropsychology, 34*(3-4), 83–93. <https://doi.org/10.1080/02643294.2017.1337630>
- Treiman, R., & Kessler, B. (2014). *How children learn to write words*. Oxford University Press.
- Visser, L., Kalmar, J., Linkersdörfer, J., Görgen, R., Rothe, J., Hasselhorn, M., & Schulte-Körne, G. (2020). Comorbidities between specific learning disorders and psychopathology in elementary school children in Germany. *Frontiers in psychiatry, 11*, 292. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00292>
- Walsh, F. (1998). Beliefs, spirituality, and transcendence: Keys to family resilience. In M. McGoldrick (Ed.), *Re-visioning family therapy: Race, culture, and gender in clinical practice* (pp. 62-77). The Guilford Press.
- Walsh, F. (2015). *Strengthening family resilience*. Guilford publications.
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G. N. (1998). Students with learning problems at risk in middle school: Stress, social support, and adjustment. *Exceptional Children, 65*(1), 91–100. <https://doi.org/10.1177/00144029980650010>
- White, M., & Elander, G. (1992). Translation of an instrument. The US-Nordic Family Dynamics Nursing Research Project. *Scandinavian Journal of Caring Sciences, 6*(3), 161–164. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6712.1992.tb00145.x>
- Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 41*(8), 1039-1048. <https://doi.org/10.1111/1469-7610.00691>
- Willcutt, E. G., Petrill, S. A., Wu, S., Boada, R., DeFries, J. C., Olson, R. K., et al. (2013). Comorbidity between reading disability and math disability: Concurrent psychopathology, functional impairment, and neuropsychological functioning. *Journal of Learning Disabilities, 46*(6), 500–516. <https://doi.org/10.1177/0022219413477476>

- Wong, B. Y. L., Harris, K. R., Graham, S., & Butler, D. L. (2003). Cognitive strategies instruction research in learning disabilities. In H. L. Swanson, K. R. Harris & S. Graham (Eds.), *Handbook of learning disabilities* (pp. 383-402). The Guilford Press
- Xanthi, S. (2019). The individual vs group assessment of the writing: A study in pupils with high school performance DF Primary. *Education Journal*, 8(5), 232–238. <https://doi.org/10.11648/j.edu.20190805.18>
- Yu, G., Zhang, Y., & Yan, R. (2005). Loneliness, peer acceptance, and family functioning of Chinese children with learning disabilities: Characteristics and relationships. *Psychology in the Schools.*, 42, 325–331. <https://doi.org/10.1002/pits.20083>
- Yu, K. (2020). The effect of family environment on children intelligence. In *Proceedings of the 3rd International Conference on Humanities Education and Social Sciences “Advances in Social Science, Education and Humanities Research”* (pp. 334-338). Atlantis Press. <https://doi.org/10.2991/assehr.k.201214.519>
- Zajonc, R. B. (2001). The family dynamics of intellectual development. *The American Psychologist*, 56(6–7), 490–496. <https://doi.org/10.1037//0003-066x.56.6-7.490>
- Zarić, J., Hasselhorn, M., & Nagler, T. (2021). Orthographic knowledge predicts reading and spelling skills over and above general intelligence and phonological awareness. *European Journal of Psychology of Education*, 36(1), 21–43. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00464-7>

Παράρτημα I: Ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στα παιδιά



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Αγαπητέ/ή μαθητή/τρια,

Μελετάμε την οικογένεια παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία. Συμπληρώνοντας τα ερωτηματολόγια που ακολουθούν διευκολύνεις και συμβάλλεις στη διαδικασία αυτής της μελέτης. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, αλλά μας ενδιαφέρει η καταγραφή της δικής σου προσωπικής εμπειρίας. Οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές και θα διατηρηθεί η ανωνυμία.

Σε ευχαριστούμε για τη συνεργασία!

Μέρος Α': Δημογραφικά στοιχεία

- 1) Σχολείο φοίτησης: _____
- 2) Τμήμα: _____
- 3) Ημερομηνία γέννησης (ημέρα/μήνας/έτος) _____
- 4) Φύλο: Αγόρι Κορίτσι
- 5) Από πόσα άτομα αποτελείται η οικογένειά σου, μαζί με σένα:
1 - 4 5 και πάνω
- 6) Είσαι το 1^ο 2^ο 3^ο 4^ο 5^ο παιδί της οικογένειας σου. Άλλο _____
- 7) Ποιο είναι το επάγγελμα του πατέρα σου; _____

8) Ποιο είναι το επάγγελμα της μητέρας σου;

9) Ποιος/α σε βοηθάει με τα μαθήματά σου;

Κανένας

Η μητέρα

Ο πατέρας

Ο αδελφός

Η αδελφή

Δάσκαλος/Δασκάλα στο σπίτι

Άλλος/η Ποιος/α; _____

10) Είσαι ευχαριστημένος/η από την πρόοδο και τους βαθμούς σου στο σχολείο;

Ναι

Όχι

Δεν γνωρίζω

Θα ήθελα να είμαι άριστος/η

Θα ήθελα να έχω καλύτερους βαθμούς

Θα ήθελα να διαβάζω λιγότερο

θα ήθελα να μην διαβάζω καθόλου

11) Οι γονείς σου είναι ευχαριστημένοι από την πρόοδο και τους βαθμούς σου στο σχολείο:

Θα ήθελαν να είμαι άριστος/η

Θα ήθελαν να έχω καλύτερους βαθμούς

Θα ήθελαν να διαβάζω λιγότερο

θα ήθελαν να μην διαβάζω καθόλου

12) Σημείωσε πόσο δυσκολεύεσαι στα παρακάτω μαθήματα:

Ανάγνωση: Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ

Ορθογραφία: Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ

Έκθεση: Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ

Αριθμητική: Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ

Προφορικά: Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ

Γραπτά (τεστ, δοκίμιο): Καθόλου Λίγο Πολύ Πάρα πολύ

13) Πώς αξιοποιείς τον ελεύθερό σου χρόνο:

Μένω στο σπίτι

Ασχολούμαι με τα πράγματα που μου αρέσουν

Συναντώ τους/τις φίλους/ες μου

Πηγαίνω για βόλτα με την οικογένειά μου

Πηγαίνω στο χωριό της καταγωγής μου

Πηγαίνω στο εξοχικό μας σπίτι

Κάνω κάτι άλλο Τι; _____

14) Συνολικός χρόνος που αφιερώνεις για δραστηριότητες την ημέρα:

- Ξένες Γλώσσες Ώρες _____
Μουσική Ώρες _____
Ζωγραφική Ώρες _____
Θέατρο Ώρες _____
Μπάσκετ Ώρες _____
Ποδόσφαιρο Ώρες _____
Κολύμβηση Ώρες _____
Μπαλέτο Ώρες _____
Πολεμικές Τέχνες Ώρες _____
Ποδηλασία Ώρες _____
Άλλο _____ Ώρες _____

Μέρος Β': Ερωτηματολόγιο δυναμικής της οικογένειας

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο θέτει ερωτήσεις σχετικά με την τωρινή σας οικογένεια. Για τους σκοπούς της μελέτης αυτής, θεωρούμε ως οικογένεια μια ομάδα δύο ή περισσότερων ανθρώπων που έχουν δεσμεύσεις μεταξύ τους και που ζουν μαζί. Συχνά οι άνθρωποι συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς αίματος ή γάμου αλλά μπορεί κάλλιστα να είναι και άνθρωποι που απλά συζούν σαν φίλοι και που ενδιαφέρεται ο ένας για τον άλλο.

Οδηγίες: Στο ερωτηματολόγιο αυτό δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση.

Παράδειγμα:

Εάν στην ερώτηση 1: Στην οικογένειά μου μπορούμε να αλλάζουμε τις δραστηριότητες μας **συμφωνείτε απόλυτα** τότε κυκλώστε τον αριθμό **6**

Εάν **απλώς συμφωνείτε** κυκλώστε τον αριθμό **5**

εάν **συμφωνείτε περισσότερο απ' ότι διαφωνείτε** κυκλώστε τον αριθμό **4**,

εάν **διαφωνείτε περισσότερο απ' ότι συμφωνείτε** κυκλώστε τον αριθμό **3**

εάν **απλώς διαφωνείτε** κυκλώστε τον αριθμό **2**

εάν **απλώς συμφωνείτε** κυκλώστε τον αριθμό **1**.

Εάν δεν είστε βέβαιοι για την απάντηση που θέλετε να δώσετε, σημειώστε την πιο πιθανή.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ περισσότερο απ' ότι διαφωνώ	Διαφωνώ περισσότερο απ' ότι συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1.Στην οικογένειά μου μπορούμε να αλλάζουμε τις δραστηριότητές μας.	6	5	4	3	2	1
2.Στην οικογένειά μου νομίζω συζητάμε τα σημαντικά θέματα.						
3.Προσέχω τους/τις άλλους/ες στην οικογένειά μου.						
4.Έχω χώρο για τα δικά μου πράγματα.						
5.Συμφωνούμε για το ποιες δουλειές πρέπει να κάνει ο/η καθένας/καθεμία μας.						
6.Νομίζω πως στην οικογένειά μου η συζήτηση δεν βγάζει πουθενά.						
7.Στην οικογένειά μου δεν με βοηθάνε με αυτά που έχω να κάνω στο σπίτι.						
8.Σπάνια αλλάζω το καθημερινό μου πρόγραμμα.						
9.Στην οικογένειά μου ξέρω τι γίνεται κάθε μέρα.						
10.Στην οικογένειά μου παίρνω μόνος/η μου τις αποφάσεις για τον εαυτό μου.						
11.Στην οικογένειά μου θεωρούμε σημαντικό να γίνονται τα πράγματα με τον σωστό τρόπο.						
12.Οι δουλειές που κάνω εγώ, μου δόθηκαν δίκαια.						

13.Όταν παρθεί μια απόφαση στην οικογένειά μου, είναι δύσκολο να αλλάξει.						
14.Αισθάνομαι ζεστασιά στις σχέσεις μας στο σπίτι.						
15.Δεν φανερώνω τα συναισθήματά μου στην οικογένειά μου.						
16. Λέω στους/στις άλλους/ες της οικογένειας τι θέλω.						
17.Ξέρω ότι μπορούμε να τα καταφέρουμε στην οικογένειά μου όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά.						
18.Αισθάνομαι παραμελημένος/η στην οικογένειά μου.						
19.Στην οικογένειά μου δεχόμαστε να κάνει ο/η καθένας/καθεμιά τις δουλειές με τον δικό του/της τρόπο.						
20.Όταν είμαι λυπημένος/η κάποιος/α από την οικογένεια με παρηγορεί.						
21. Νομίζω ότι τα πραγματικά προβλήματα δεν συζητιούνται στην οικογένειά μου.						
22.Οι άλλοι/ες στην οικογένειά μου προσφέρονται να με βοηθήσουν σε αυτά που πρέπει κάνω.						
23. Στην οικογένειά μου οι σχέσεις μεταξύ μας είναι καλές.						
24.Εγώ κάνω όλες τις αγγαρείες στην οικογένεια.						

25. Μερικοί/ές στην οικογένειά μου άλλα λένε και άλλα εννοούν.						
26.Επισκέψεις φίλων δεν ενοχλούν την οικογένεια.						
27.Δεν είμαι σίγουρος/η πώς ξοδεύονται τα χρήματα της οικογένειας.						
28.Στην οικογένειά μου θεωρούν ότι το φαγητό που αρέσει σε εκείνους/ες πρέπει να αρέσει και σε μένα.						
29.Ακολουθώ πιστά το καθημερινό μου πρόγραμμα.						
30.Στην οικογένειά μου υπάρχει κάποιος/α που ενδιαφέρεται για μένα.						
31.Μου επιτρέπεται να έχω τις δικές μου απόψεις στην οικογένεια.						
32.Αισθάνομαι πως στην οικογένειά μου είμαστε κοντά ο/η ένας/μία στον/στην άλλον/η.						
33.Στην οικογένειά μου όταν μιλάω πάντα κάποιος/α προσέχει τι λέω.						
34.Υπερασπίζομαι τον εαυτό μου μέσα στην οικογένειά μου.						
35.Στην οικογένειά μου όταν τα πράγματα πάνε στραβά, δοκιμάζουμε διαφορετικούς τρόπους για να τα λύσουμε.						
36.Όταν δεν καταλαβαίνουμε τι θέλει να πει κάποιος/α από την οικογένεια, τον/την ρωτάμε.						

37.Πρέπει να υπενθυμίζω στους/στις άλλους/άλλες να κάνουν τις δουλειές τους.						
38.Για να κάνω κάτι κάποιος/α από την οικογένεια πρέπει να συμφωνεί.						
39.Στην οικογένειά μου είναι σημαντικό να σκεπτόμαστε όλοι/ες με τον ίδιο τρόπο.						
40.Δεν συμφωνώ με τον τρόπο που μου λένε οι άλλοι/ες στην οικογένεια να συμπεριφέρομαι.						
41.Η οικογένειά μου εύκολα αλλάζει σχέδια.						
42. Στην οικογένειά μου κάνω περισσότερες δουλειές από αυτές που θα έπρεπε.						
43.Αισθάνομαι ότι στη οικογένειά μου υπάρχει συντροφικότητα.						
44.Ξέρω τι να περιμένω από τα άλλα μέλη της οικογένειας.						
45.Είμαι μονάχος/η μου στην οικογένεια.						
46. Καταλαβαίνω πότε οι άλλοι/ες στην οικογένεια είναι αναστατωμένοι/ες από το ύφος τους.						
47.Όταν υπάρχει παρεξήγηση, τη συζητάμε μέχρι να ξεκαθαριστεί.						
48.Το να μιλήσω για τα προβλήματά μου στην οικογένεια, μπλέκει ακόμα περισσότερο τα πράγματα.						
49.Στην οικογένειά μου φαίνεται πως πάντα κάτι πάει στραβά.						

50.Έχω χώρο στο σπίτι μας, που μπορώ να καθίσω μόνος/η μου.						
51.Οι κανόνες της οικογένειάς μου δεν αλλάζουν για μένα.						
52.Αφήνω κάποιον/α άλλο/η στην οικογένεια να μου αλλάξει τη γνώμη.						
53.Είναι δύσκολο να γίνουν αλλαγές στους κανόνες της οικογένειάς.						
54.Δυσκολεύομαι να δώσω στην οικογένειά μου να καταλάβει τι εννοώ.						
55.Κανείς/Καμία στην οικογένειά μου δεν ενδιαφέρεται για μένα.						
56. Στην οικογένειά μου δεν αισθάνομαι κοντά σε κανένα/καμία.						
57.Έχω πράγματα στην οικογένειά μου, που ανήκουν μόνο σε μένα.						
58.Ξέρουμε πως να βρούμε κάποιον/α από την οικογένεια, εάν χρειαστεί.						
59.Είμαι ευχαριστημένος /η με τον τρόπο που κάνουμε τις δουλειές μας.						
60. Νομίζω πως όλοι/ες είμαστε ίδιοι/ες στην οικογένεια.						
61.Στην οικογένειά μου είναι σαν όλα να διαλύονται, όταν υπάρχει πρόβλημα.						
62.Αποφεύγουμε να μιλάμε για προβλήματα στην οικογένειά μου.						

63. Στην οικογένειά μου δεν ξέρω τι να περιμένω από τη μια μέρα στην άλλη.						
64. Στην οικογένειά μου είναι σημαντικό να ξέρουμε πού βρίσκεται ο/η καθένας/καθεμία μας.						
65. Αυτά που με απασχολούν, τα σκέφτομαι μόνος/η μου.						
66. Δεν μου αρέσουν οι δουλειές που πρέπει να κάνω στην οικογένειά μου.						

Εδώ τελείωσαν οι ερωτήσεις.

Ευχαριστώ πολύ! για τη συνεργασία

Σελίδα -9^η-

Παράρτημα II. Δοκιμασίες που χορηγήθηκαν στα παιδιά

Το φύλο αξιολόγησης και κατάταξης σε επίπεδο του **Raven's Standard Progressive Matrices (RPMs)** (Leavitt, 2011· Raven et al., 2003· Raven & Raven, 2003· Raven, 2000)

RAVEN P.M. (ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟ)

ΟΝΟΜΑ _____
 ΚΩΔ. ΑΡΙΘ. _____ Χ.Η. _____
 ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ _____

	A	B	C	D	E
1	●	●	●	●	●
2	●	●	●	●	●
3	●	●	●	●	●
4	●	●	●	●	●
5	●	●	●	●	●
6	●	●	●	●	●
7	●	●	●	●	●
8	●	●	●	●	●
9	●	●	●	●	●
10	●	●	●	●	●
11	●	●	●	●	●
12	●	●	●	●	●
ΣΥΝΟΛΟ					
	ΧΡΟΝΟΣ _____		ΓΕΝΙΚΟ ΣΥΝΟΛΟ _____		

	%	I.Q.	8	8.6	9	9.6	10	10.6	11	11.6	12	12.6	13	13.6	14
I	95	125	38	39	41	43	45	48	50	51	51	52	52	53	53
	90	120	34	36	38	41	43	45	47	49	49	50	50	51	52
II	75	110	24	26	32	34	37	39	41	43	45	46	47	48	48
III	50	100	18	21	24	28	30	33	35	37	39	41	43	44	44
	25	90		14	16	18	20	23	26	29	32	34	35	37	38
IV	10	80				13	13	15	16	18	22	25	27	28	28
V	5	75						13	14	15	16	17	19	21	23

ΠΑΡΑΤΗΡΗΣΕΙΣ

Το Τεστ Καθ' υπαγόρευση Γραφής (Ζάχος & Ζάχος, 1998)

ΤΕΣΤ ΚΑΘ' ΥΠΑΓΟΡΕΥΣΗ ΓΡΑΦΗΣ (ΣΤ')

Φύλλο αξιολόγησης

Ημερομηνία Τάξη Ηλικία

1. Γραμματικά	2. Παραγωγικά- Συνθετικά	3. Θεματικά	4. Φωνητικά - Φωνολογικά
Αυτή την εποχή οι γεωργοί ασχολούνται με το		αυτή εποχή γεωργοί ασχολούνται	γεωργοί ασχολούνται
των δέντρων . Συχνά δανείζονται	ράντισμα δανείζονται	δέντρων εργαλεία	ράντισμα δέντρων συχνά εργαλεία
από Κάποτε		άλλους.	
τη σοδειά και τη συγκεντρώνουν σε ειδικές αποθήκες . Περιμένοντας την κατάλληλη στιγμή	μαζεύουν σοδειά συγκεντρώνουν ειδικές	σοδειά συγκεντρώνουν ειδικές αποθήκες περιμένοντας κατάλληλη στιγμή	σοδειά συγκεντρώνουν σε ειδικές αποθήκες στιγμή πηγαίνουν
και πουλάνε τα προϊόντα συνήθως στις πόλεις . Είναι ευχαριστημένοι όταν κερδίζουν	πηγαίνουν ευχαριστημένοι κερδίζουν μερικά	πόλεις ευχαριστημένοι κερδίζουν μερικά χρήματα	τα προϊόντα τους κερδίζουν χρήματα
πουλώντας τον ιδρώτα τους .	ιδρώτα	ιδρώτα	τον ιδρώτα τους
48 - =	12 - =	25 - =	23 - =

	ΑΠΑΙΤΗΣΕΙΣ		ΔΕΔΟΜΕΝΑ (-)		ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ (+)	
	Αρ.	%	Αρ.	%	Απόδοση σε :	%
σύνολο	108	100,00		100,00	σύνολο απαιτήσεων	108 100,00
κατ.					κατά κατηγορία	
1	48	44,44	1		1	
2	12	11,11	2		2	
3	25	23,15	3		3	
4	23	21,30	4		4	

Τεστ Φωνηματογραφηματικής αντιστοίχισης (Βάμβουκας και συν., 1999)

Γράψε τις λέξεις που θα ακούσεις:

1.Μάρθα	2.Καβγάς	3.Σούβλα
4.Βούρτσα	5.Σάρκα	6.Πράγμα
7.Μούγλα	8.Κάστρα	9.Κούρσα
10.Κάπνα	11.Κλάσμα	12.Σβάρνα
13.Ψαχνά	14.Χούντα	15.Μπάρμπας
16.Τσάρκα	17.Χαλβός	18.Στράτα
19.μάντρα	20.Τζάμπα	21.Στάμνα
22.Μούντζα	23.Κάλτσα	24.Φράγμα
25.Σταθμά	26.Χάρακας	27.Λαμπάδα
28.Κάλαντα	29.Φαλάρα	30.Ζαλάδα
31.Φουσκάλα	32.Σουλτάνα	33.Φράουλα
34.Φάρμακα	35.Στάλαγμα	36.Μαρμαράς
37.Κατσάδα	38.Φάντασμα	39.Γαργάρα
40.Θαμπάδα	41.Φάλαγγα	42.Μαγκάνα
43.Χαλάστρα	44.Μάνταλα	45.Φουρτούνα
46.Σμαράγδα	47.Μπακλαβάς	48.Χουβαρντάς
49.Λαμπράδα	50.Τσουγκράνα	51.Καλαμαράς
52.Χαραμάδα	53.Ξανάβγαλμα	54.Καλαμπάκα
55.Ξανάβρασμα	56.Κατάσπαρτα	57.Κατάφατσα
58.Ξαναπάντρεμα	59.Παραμάσκαλα	60.Μαντζουράνα

Παράρτημα III: Ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στους γονείς



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΙΓΑΙΟΥ
ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ**

Αγαπητέ γονέα,

Μελετάμε την οικογένεια παιδιών με δυσκολίες στην ορθογραφία. Συμπληρώνοντας τα ερωτηματολόγια που ακολουθούν διευκολύνετε και συμβάλλετε στη διαδικασία αυτής της μελέτης. Δεν υπάρχουν σωστές ή λανθασμένες απαντήσεις, αλλά μας ενδιαφέρει η καταγραφή της δικής σας προσωπικής εμπειρίας. Οι απαντήσεις θα είναι εμπιστευτικές και θα διατηρηθεί η ανωνυμία.

Σας ευχαριστούμε για τη συνεργασία!

Μέρος Α': Δημογραφικά στοιχεία γονέων

- 1) Έτος γέννησης _____
- 2) Φύλο: Άνδρας Γυναίκα
- 3) Από πόσα άτομα αποτελείται η οικογένεια σας, μαζί με σας:
Κυκλώστε αριθμό 1 2 3 4 5 6 7 8 9 Άλλο _____
- 4) Ποια είναι η οικογενειακή σας κατάσταση αυτή τη στιγμή;
Παντρεμένος/η μια φορά δεύτερη φορά Διαζευγμένος/η
Χήρος/α Άλλο
- 5) Πόσα χρόνια σπουδών έχετε πραγματοποιήσει; (Κυκλώστε ένα)
Δημοτικό Γυμνάσιο Λύκειο Πανεπιστήμιο Μεταπτυχιακά
1 2 3 4 5 6 1 2 3 1 2 3 1 2 3 4 5 6 Μάστερ Διδακτορικό
- 6) Ποιο είναι το επάγγελμά σας; _____
- 7) Ποια είναι η εθνικότητά σας; _____

Μέρος Β': Ερωτηματολόγιο της οικογενειακής δυναμικής (FDM II)

Το παρακάτω ερωτηματολόγιο θέτει ερωτήσεις σχετικά με την τωρινή σας οικογένεια. Για τους σκοπούς της μελέτης αυτής, θεωρούμε ως οικογένεια μια ομάδα δύο ή περισσότερων ανθρώπων που έχουν δεσμεύσεις μεταξύ τους και που ζουν μαζί. Συχνά οι άνθρωποι συνδέονται μεταξύ τους με δεσμούς αίματος ή γάμου αλλά μπορεί κάλλιστα να είναι και άνθρωποι που απλά συζούν σαν φίλοι και που ενδιαφέρεται ο ένας για τον άλλο.

Οδηγίες: Στο ερωτηματολόγιο αυτό δεν υπάρχει σωστή ή λάθος απάντηση.

Παράδειγμα:

Εάν στην ερώτηση 1: Στην οικογένειά μου μπορούμε να αλλάζουμε τις δραστηριότητες μας **συμφωνείτε απόλυτα** τότε κυκλώστε τον αριθμό **6**

Εάν **απλώς συμφωνείτε** κυκλώστε τον αριθμό **5**

εάν **συμφωνείτε περισσότερο απ' ότι διαφωνείτε** κυκλώστε τον αριθμό **4**,

εάν **διαφωνείτε περισσότερο απ' ότι συμφωνείτε** κυκλώστε τον αριθμό **3**

εάν **απλώς διαφωνείτε** κυκλώστε τον αριθμό **2**

εάν **απλώς συμφωνείτε** κυκλώστε τον αριθμό **1**.

Εάν δεν είστε βέβαιοι για την απάντηση που θέλετε να δώσετε, σημειώστε την πιο πιθανή.

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ	Συμφωνώ περισσότερο απ' ότι διαφωνώ	Διαφωνώ περισσότερο απ' ότι συμφωνώ	Διαφωνώ	Διαφωνώ απόλυτα
1.Στην οικογένειά μου μπορούμε να αλλάζουμε τις δραστηριότητές μας.	6	5	4	3	2	1
2.Στην οικογένειά μου νομίζω συζητάμε τα σημαντικά θέματα.						
3.Προσέχω τους/τις άλλους/ες στην οικογένειά μου.						
4.Έχω χώρο για τα δικά μου πράγματα.						
5.Συμφωνούμε για το ποιες δουλειές πρέπει να κάνει ο/η καθένας/καθεμία μας.						
6.Νομίζω πως στην οικογένειά μου η συζήτηση δεν βγάζει πουθενά.						

7.Στην οικογένειά μου δεν με βοηθάνε με αυτά που έχω να κάνω στο σπίτι.						
8.Σπάνια αλλάζω το καθημερινό μου πρόγραμμα.						
9.Στην οικογένειά μου ξέρω τι γίνεται κάθε μέρα.						
10.Στην οικογένειά μου παίρνω μόνος/η μου τις αποφάσεις για τον εαυτό μου.						
11.Στην οικογένειά μου θεωρούμε σημαντικό να γίνονται τα πράγματα με το σωστό τρόπο.						
12.Οι δουλειές που κάνω εγώ, μου δόθηκαν δίκαια.						
13.Όταν παρθεί μια απόφαση στην οικογένειά μου είναι δύσκολο να αλλάξει.						
14.Αισθάνομαι ζεστασιά στις σχέσεις μας στο σπίτι.						
15.Δεν φανερώνω τα συναισθήματά μου στην οικογένειά μου.						
16.Λέω στους/στις άλλους/ες της οικογένειας τι θέλω.						
17.Ξέρω ότι μπορούμε να τα καταφέρουμε στην οικογένειά μου, όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά.						
18.Αισθάνομαι παραμελημένος/η στην οικογένειά μου.						
19.Στην οικογένειά μου δεχόμαστε να κάνει ο/η καθένας/καθεμιά τις δουλειές με τον δικό του/της τρόπο.						

20.Όταν είμαι λυπημένος/η κάποιος/α από την οικογένεια με παρηγορεί.						
21. Νομίζω ότι τα πραγματικά προβλήματα δεν συζητιούνται στην οικογένεια μου.						
22.Οι άλλοι/ες στην οικογένειά μου προσφέρονται να με βοηθήσουν σε αυτά που πρέπει κάνω.						
23. Στην οικογένειά μου οι σχέσεις μεταξύ μας είναι καλές.						
24.Εγώ κάνω όλες τις αγγαρείες στην οικογένεια.						
25. Μερικοί/ές στην οικογένειά μου άλλα λένε και άλλα εννοούν.						
26.Επισκέψεις φίλων δεν ενοχλούν την οικογένεια.						
27.Δεν είμαι σίγουρος/η πώς ξοδεύονται τα χρήματα της οικογένειας.						
28.Στην οικογένειά μου θεωρούν ότι το φαγητό που αρέσει σε εκείνους/ες πρέπει να αρέσει και σε μένα.						
29.Ακολουθώ πιστά το καθημερινό μου πρόγραμμα.						
30.Στην οικογένειά μου υπάρχει κάποιος/α που ενδιαφέρεται για μένα.						
31.Μου επιτρέπεται να έχω τις δικές μου απόψεις στην οικογένεια.						
32.Αισθάνομαι πως στην οικογένειά μου είμαστε κοντά ο/η ένας/μία στον/στην άλλον/άλλη.						

33.Στην οικογένειά μου όταν μιλάω, πάντα κάποιος/α προσέχει τι λέω.						
34.Υπερασπίζομαι τον εαυτό μου μέσα στην οικογένειά μου.						
35.Στην οικογένειά μου όταν τα πράγματα πάνε στραβά, δοκιμάζουμε διαφορετικούς τρόπους για να τα λύσουμε.						
36.Όταν δεν καταλαβαίνουμε τι θέλει να πει κάποιος/α από την οικογένεια, τον/την ρωτάμε.						
37.Πρέπει να υπενθυμίζω στους/στις άλλους/ες να κάνουν τις δουλειές τους.						
38.Για να κάνω κάτι κάποιος/α από την οικογένεια πρέπει να συμφωνεί.						
39.Στην οικογένειά μου είναι σημαντικό να σκεπτόμαστε όλοι/ες με τον ίδιο τρόπο.						
40.Δεν συμφωνώ με τον τρόπο που μου λένε οι άλλοι/ες στην οικογένεια να συμπεριφέρομαι.						
41.Η οικογένειά μου εύκολα αλλάζει σχέδια.						
42. Στην οικογένειά μου κάνω περισσότερες δουλειές από αυτές που θα έπρεπε.						
43.Αισθάνομαι ότι στη οικογένειά μου υπάρχει συντροφικότητα.						

44.Ξέρω τι να περιμένω από τα άλλα μέλη της οικογένειας.						
45.Είμαι μονάχος/η μου στην οικογένεια.						
46. Καταλαβαίνω πότε οι άλλοι στην οικογένεια είναι αναστατωμένοι/ες από το ύφος τους.						
47.Όταν υπάρχει παρεξήγηση, τη συζητάμε μέχρι να ξεκαθαριστεί.						
48.Το να μιλήσω για τα προβλήματα μου στην οικογένεια, μπλέκει ακόμα περισσότερο τα πράγματα.						
49.Στην οικογένειά μου φαίνεται πως πάντα κάτι πάει στραβά.						
50.Έχω χώρο στο σπίτι μας, που μπορώ να καθίσω μόνος/η μου.						
51.Οι κανόνες της οικογένειας μου δεν αλλάζουν για μένα.						
52.Αφήνω κάποιον/α άλλο/η στην οικογένεια να μου αλλάξει τη γνώμη.						
53.Είναι δύσκολο να γίνουν αλλαγές στους κανόνες της οικογένειας.						
54.Δυσκολεύομαι να δώσω στην οικογένειά μου να καταλάβει τι εννοώ.						
55.Κανείς/Καμία στην οικογένειά μου δεν ενδιαφέρεται για μένα.						
56. Στην οικογένειά μου δεν αισθάνομαι κοντά σε κανένα/καμία.						

57.Έχω πράγματα στην οικογένειά μου, που ανήκουν μόνο σε μένα.						
58.Ξέρουμε πως να βρούμε κάποιον/α από την οικογένεια, εάν χρειαστεί.						
59.Είμαι ευχαριστημένος/η με τον τρόπο που κάνουμε τις δουλειές μας.						
60. Νομίζω πως όλοι/ες είμαστε ίδιοι/ες στην οικογένεια.						
61.Στην οικογένειά μου είναι σαν όλα να διαλύονται, όταν υπάρχει πρόβλημα.						
62.Αποφεύγουμε να μιλάμε για προβλήματα στην οικογένειά μου.						
63.Στην οικογένειά μου δεν ξέρω τι να περιμένω από τη μια μέρα στην άλλη.						
64. Στην οικογένειά μου είναι σημαντικό να ξέρουμε πού βρίσκεται ο/η καθένας/καθεμία μας.						
65.Αυτά που με απασχολούν, τα σκέφτομαι μόνος/η μου.						
66.Δεν μου αρέσουν οι δουλειές που πρέπει να κάνω στην οικογένειά μου.						

Μέρος Γ': Ερωτηματολόγιο μέτρησης του άγχους (BAI)

Σημειώστε παρακαλώ πόσες φορές αισθανθήκατε τα παρακάτω συμπτώματα την προηγούμενη εβδομάδα.

Το **0** αντιστοιχεί στο **Καθόλου**

το **1** στο **Καμιά φορά**

το **2** στο **Συχνά** ενώ

το **3** στο **Πολύ Σοβαρά - Μόλις το άντεχα**

	Καθόλου	Καμιά φορά	Συχνά	Πολύ Σοβαρά – Μόλις το άντεχα
1.Μούδιασμα	0	1	2	3
2.Αίσθημα Ζέστης	0	1	2	3
3.Τρεμούλιασμα στα πόδια	0	1	2	3
4.Ανικανότητα χαλάρωσης	0	1	2	3
5.Φόβος πως θα συμβεί το χειρότερο	0	1	2	3
6.Ζαλάδα	0	1	2	3
7.Ταχυκαρδία	0	1	2	3
8. Αστάθεια	0	1	2	3
9. Τρόμο	0	1	2	3
10. Νευρικότητα	0	1	2	3
11. Αίσθημα πνιγμού	0	1	2	3
12. Τρεμούλιασμα στα χέρια	0	1	2	3
13. Τρεμούλιασμα σε όλο το σώμα	0	1	2	3
14. Φόβο απώλειας ελέγχου	0	1	2	3
15. Δυσκολία στην αναπνοή	0	1	2	3
16. Φόβο θανάτου	0	1	2	3
17. Φόβο γενικευμένο	0	1	2	3
18. Δυσπεψία ή αίσθημα δυσαρέσκειας στο στομάχι	0	1	2	3
19. Λιποθυμία	0	1	2	3
20. Έξαψη στο πρόσωπο	0	1	2	3
21.Ιδρώτα (όχι εξαιτίας της ζέστης)	0	1	2	3

Σας ευχαριστώ πολύ για τον χρόνο σας!

Σελίδα -8^η-