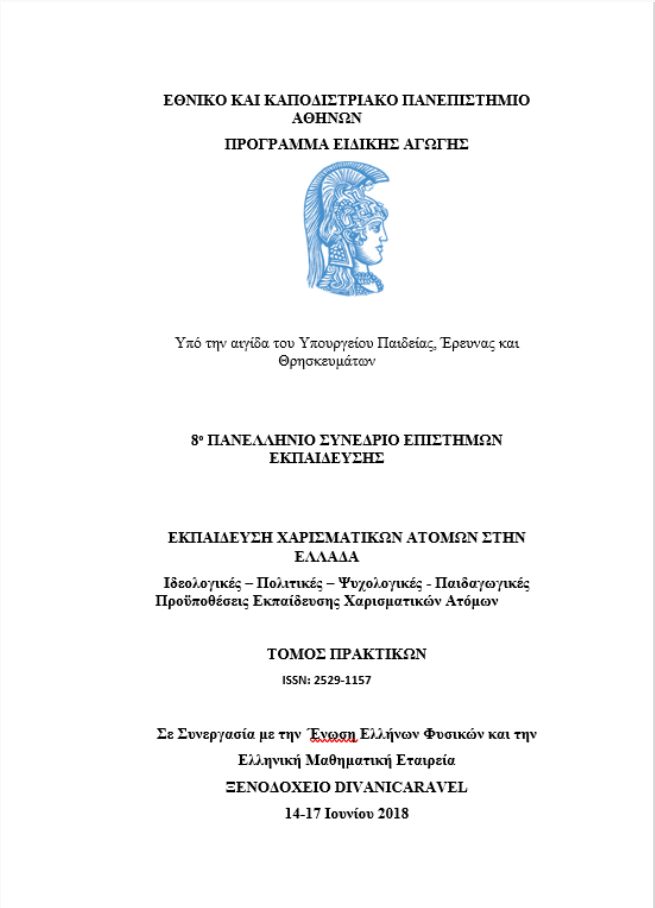
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 8 (2018)

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων

8ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΧΑΡΙΣΜΑΤΙΚΩΝ ΑΤΟΜΩΝ ΣΤΗΝ ΕΛΛΑΔΑ

Ιδεολογικές – Πολιτικές – Ψυχολογικές - Παιδαγωγικές Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων

ΤΟΜΟΣ ΠΡΑΚΤΙΚΩΝ

ISSN: 2529-1157

Σε Συνεργασία με την Ένωση Ελλήνων Φυσικών και την Ελληνική Μαθηματική Εταιρεία

ΞΕΝΟΔΟΧΕΙΟ DIVANICARAVEL

14-17 Ιουνίου 2018

Η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών και η σχέση της με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό ως προς το φύλο παιδιών και εκπαιδευτικών

Μαρία Θεοδωροπούλου, Μαρία Μαλικιώση – Λοΐζου, Ευαγγελία Γαλανάκη

doi: 10.12681/edusc.2680

Βιβλιογραφική αναφορά:

Θεοδωροπούλου Μ., Μαλικιώση – Λοΐζου Μ., & Γαλανάκη Ε. (2020). Η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών και η σχέση της με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό ως προς το φύλο παιδιών και εκπαιδευτικών. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *8*, 310–322. https://doi.org/10.12681/edusc.2680

Η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών και η σχέση της με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό ως προς το φύλο παιδιών και εκπαιδευτικών

Μαρία Θεοδωροπούλου, Ειδική παιδαγωγός (Msc), Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

mariatheodo@primedu.uoa.gr

Μαρία Μαλικιώση – Λοΐζου, Ομότιμη Καθηγήτρια Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Τμήμα Εκπαίδευσης και Αγωγής στην Προσχολική Ηλικία, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

mmalik@ecd.uoa.gr

Ευαγγελία Γαλανάκη, Καθηγήτρια Αναπτυξιακής Ψυχολογίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

egalanaki@primedu.uoa.gr

Περίληψη

Ο σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι ο εξής: (α) να συγκρίνει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών και των μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών, (β) να συσχετίσει την αυτοεκτίμηση των παιδιών με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό και (γ) να συγκρίνει τους παραπάνω παράγοντες ως προς το φύλο των συμμετεχόντων. Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από 6 δημόσια σχολεία της Α' Περιφέρειας της Αττικής και αποτελείται από 118 μαθητές ελληνικής καταγωγής (21 δυσλεκτικοί & 97 μη δυσλεκτικοί) που φοιτούν στην Ε' και ΣΤ' Δημοτικού και τους δασκάλους τους (N=12). Τα μέσα συλλογής των δεδομένων για το δείγμα των μαθητών αποτελούν τα εξής δυο ερωτηματολόγια: «Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου ΙΙ» (Μακρή-Μπότσαρη, 2013) και το «Child Teacher Acceptance-Rejection/Control Questionnaire-Short Form» (Kourkoutas, Propersi & Georgiadi, 2013). Το δείγμα των εκπαιδευτικών συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο «Κλίμακα της Σχέσης Δασκάλου-Μαθητή» (Galanaki & Vassilopoulou, 2007) για τον καθένα μαθητή. Τα βασικά αποτελέσματα της έρευνας είναι ότι η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών είναι χαμηλότερη από αυτή των μη δυσλεκτικών, όπως επίσης και ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών συσχετίζεται με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό. Τέλος, ένα βασικό εύρημα είναι ότι η αποδοχή-απόρριψη από τον δάσκαλο βιώνεται διαφορετικά από τους μαθητές ανάλογα το φύλο τους, ενώ από την μεριά του εκπαιδευτικού δεν επηρεάζει το φύλο του μαθητή τη μεταξύ τους σχέση.

Λέξεις-Κλειδιά Δυσλεξία; Αυτοεκτίμηση; Αποδοχή-Απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό; Σχέση μαθητή-δασκάλου; Επίδραση του φύλου.

Abstract

The purpose of this thesis is: (a) the comparison of self-esteem among dyslexic and non dyslexic children 11-12 years old, (b) the association of self-esteem with teacher acceptance-rejection and (c) the above factors in comparison to the gender of the participants. The sample of the survey is gathered from 6 public schools located in the

1st district of Attica, consisting of 118 Elementary level Greek students (21 dyslexic & 97 non dyslexic) and their teachers (N=12). The used methods to collect student sample data are these two questionnaires: (a) 'How I realize myself II – PATEM II' (Makri-Botsari, 2013 and (b) 'Child Teacher Acceptance-Rejection/Control Questionnaire-Short Form, Child TARQ/Control' (Kourkoutas, Propersi & Georgiadi, 2013). The teacher sample completed the questionnaire 'Student-Teacher Relationship Scale' (Galanaki & Vassilopoulou, 2007). The main outcomes are that self-esteem of dyslexic children is lower than that of non dyslexic and that student's self-esteem is linked to the teacher acceptance-rejection. Finally, a basic finding is the fact that teacher acceptance-rejection is experienced differently amongst the students, depending on their sex while the latter does not influence the student-teacher relationship according to the teachers' perception.

Keywords Dyslexia; Self-esteem; Teacher Acceptance-Rejection; Student-teacher relationship; Influence of sex

1. Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες η αυτοεκτίμηση των μαθητών με διαταραχές της μάθησης είναι ένα θέμα που έχει απασχολήσει αρκετά τους ερευνητές στην διεθνή, αλλά και στην ελληνική επιστημονική κοινότητα.

Η πρωτοτυπία αυτής της ερευνητικής εργασίας είναι ότι προσπαθεί να διερευνήσει την αυτοεκτίμηση των μαθητών με μία μόνο συγκεκριμένη μαθησιακή διαταραχή, την δυσλεξία, σε αντίθεση με τις περισσότερες ελληνικές μελέτες που μελετούν αυτό το θέμα με μαθητές με γενικές ή ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Παράλληλα, αυτή η μελέτη προσπαθεί να συνδυάσει το παραπάνω ερευνητικό θέμα με ένα αναπτυσσόμενο θέμα κυρίως σε διεθνές επίπεδο, την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό, στο οποίο παρατηρούνται περιορισμένα ευρήματα στην χώρα μας.

Δυσλεξία

Η «*δυσλεξία*» (*dyslexia*), μπορεί να προσεγγιστεί με βάση δυο κλάδους: (α) την Ψυχοπαθολογία και (β) την Ειδική Παιδαγωγική και Σχολική Ψυχολογία. Σύμφωνα με τον πρώτο τομέα, την Αναπτυξιακή Ψυχοπαθολογία, η δυσλεξία ορίζεται ως «*Διαταραχή της ανάγνωσης*» (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, DSM-V) (American Psychiatric Association, APA) (2013) και εντοπίζεται στις «*Διαταραχές της μάθησης*» (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Με βάση το δεύτερο σκέλος, της Ειδικής Παιδαγωγικής και Σχολικής Ψυχολογίας, η δυσλεξία εντοπίζεται στις «*Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες*» (Πολυχρόνη, 2011).

Στη σύγχρονη βιβλιογραφία της Ειδικής Παιδαγωγικής και Σχολικής Ψυχολογίας, ο ορισμός που συναντάται πιο συχνά προέρχεται από την Διεθνή Ένωση Δυσλεξίας (International Dyslexia Association-IDA) (Consensus Project, 2002) και είναι ο ακόλουθος (Lyon, Shaywitz & Shaywitz, 2003: 2):

«*Η δυσλεξία είναι μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, η οποία έχει νευρολογική βάση. Χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στην ορθή και/ή ευχερή αναγνώριση λέξεων και από φτωχές δεξιότητες ορθογραφίας και αποκωδικοποίησης. Αυτές οι δυσκολίες συνήθως είναι αποτέλεσμα ελλείμματος στο φωνολογικό επίπεδο της γλώσσας, που συχνά είναι μη αναμενόμενο σε σχέση με άλλες γνωστικές ικανότητες και την παροχή αποτελεσματικής διδασκαλίας στην τάξη. Οι δευτερογενείς συνέπειες μπορεί να περιλαμβάνουν*

προβλήματα κατανόησης της ανάγνωσης και μειωμένη εμπειρία ανάγνωσης, τα οποία μπορούν να παρεμποδίσουν την ανάπτυξη του λεξιλογίου και των προϋπαρχουσών γνώσεων».

Αυτοεκτίμηση: Θεωρητικές προσεγγίσεις & επιπτώσεις της δυσλεξίας σε αυτήν

Η «*αυτοεκτίμηση*», ως ψυχολογική έννοια, παρά τις έρευνες που έχουν διεξαχθεί και τις θεωρητικές προσεγγίσεις που έχουν αναπτυχθεί, δεν υπάρχει ένας ενιαία αποδεκτός ορισμός της (Cast & Burke, 2002). Στην παρούσα έρευνα, η αυτοεκτίμηση προσεγγίστηκε με βάση τρεις κλάδους της Ψυχολογίας: (α) την Κοινωνική Ψυχολογία και (β) την Συμβουλευτική Ψυχολογία.

Ο πρώτος που όρισε με σαφήνεια την «*αυτοεκτίμηση*» προέρχεται από τον κλάδο της Κοινωνιολογίας και ήταν ο James (1890), ο οποίος πρότεινε μια μαθηματική σχέση. Συγκεκριμένα, όρισε την αυτοεκτίμηση ως το πηλίκο των επιτυχιών του ατόμου προς τις επιδιώξεις του:

$$\text{Αυτοεκτίμηση} = \frac{\text{επιτυχίες}}{\text{επιδιώξεις}}$$

(Μακρή-Μπότσαρη, 2001: 23).

Από τον κλάδο της Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, η ανάγκη για θετική εκτίμηση από τους άλλους και η αυτοεκτίμηση αποτελούν τις δύο βασικές ανάγκες του ατόμου σύμφωνα με την προσωποκεντρική θεωρία (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2012). Πιο συγκεκριμένα, για τον Rogers (1959), η αυτοεκτίμηση είναι ένα συναίσθημα που προέρχεται από τη θετική αξιολόγηση και την αποδοχή του εαυτού.

Όσον αφορά τους μαθητές με αναγνωστική διαταραχή, όλο και περισσότερες έρευνες, έχουν δείξει ότι η «ταμπέλα» της δυσλεξίας έχει επίδραση στην αυτοεκτίμηση και ενισχύει τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα αυτών των μαθητών (Novita, 2016). Ακόμη, από έρευνες αποδεικνύεται ότι η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα αυτών των μαθητών (Palombo, 2001). Μάλιστα, η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών παρουσιάζεται χαμηλότερη σε σχέση με τα μη δυσλεκτικά (Alexander-Passe, 2006˙ Humphrey, 2002).

Αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό & Σχέση μαθητή-δασκάλου

Η «*θεωρία της γονικής Αποδοχής-Απόρριψης*» (*Parental Acceptance–Rejection theory*) αποτελεί μια θεωρία με κύριο ερευνητή και εκπρόσωπο τον Rohner (1986), η οποία αποτελεί ένα αναπτυξιακό μοντέλο που μελετά τις επιπτώσεις της αποδοχής-απόρριψης των γονέων στα παιδιά. Αυτή η θεωρία αποτέλεσε την βάση για την ανάπτυξη της θεωρίας της «*Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό*» (*Teacher Acceptance Acceptance–Rejection theory*) από τον ίδιο ερευνητή (Rohner, 2005).

Η σχέση μαθητή-δασκάλου αποτελεί ένα από τα θεμέλια της οικοδόμησης της αυτοεκτίμησης (Γιαννέλος, 2003). Ένα φαινόμενο το οποίο διαδραματίζεται κατά την διάρκεια της σχολικής ζωής και επηρεάζει την αυτοεκτίμηση των μαθητών μέσω του δασκάλου είναι το φαινόμενο της «*αυτοεκπληρούμενης προφητείας*». Το φαινόμενο

αυτό συνίσταται στην εμφάνιση της αναμενόμενης συμπεριφοράς του μαθητή από τις σχετικές προσδοκίες, προβλέψεις και πεποιθήσεις των «σημαντικών άλλων», όπου στη προκειμένη περίπτωση είναι ο εκπαιδευτικός (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Σκοπός-Στόχοι έρευνας

Η παρούσα έρευνα σχεδιάστηκε για να διερευνήσει την αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών παιδιών και των μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών, καθώς και να συσχετίσει την αυτοεκτίμηση όλων των παιδιών με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό όπως βιώνεται από τους μαθητές. Ακόμη, η μελέτη αυτή στόχευε να διερευνήσει εάν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της αποδοχής-απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό και τη σχέση μαθητή-δασκάλου. Τέλος, πραγματοποιήθηκαν συγκρίσεις όλων των παραπάνω παραγόντων ως προς το φύλο των συμμετεχόντων (μαθητών και εκπαιδευτικών).

2. Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 118 μαθητές ελληνικής καταγωγής από τους οποίους οι 27 (18,40%) ήταν δυσλεκτικοί και οι 97 (81,60%) μη δυσλεκτικοί. Από το δείγμα των μαθητών περίπου οι μισοί ήταν αγόρια (52,60%) και οι υπόλοιποι κορίτσια (47,40%). Αντίστοιχα, το 44,90% φοιτούσε στην Ε΄ Τάξη του Δημοτικού και το 55,10% φοιτούσε στην ΣΤ' Τάξη. Όλοι οι εκπαιδευτικοί των παραπάνω μαθητών συμμετείχαν, οι οποίοι ήταν 12, οι μισοί άντρες και οι υπόλοιποι γυναίκες.

Εργαλεία

Το δείγμα των μαθητών συμπλήρωσε δυο ερωτηματολόγια:

1. Το ερωτηματολόγιο «*Πώς Αντιλαμβάνομαι τον Εαυτό μου ΙΙ*» (ΠΑΤΕΜ ΙΙ) (10-12 ετών) από την Μακρή-Μπότσαρη (2013) βασισμένο στο ερωτηματολόγιο «*Self-Perception Profile for Children*» της Harter (1985). Οι συντελεστές της αξιοπιστίας Cronbach's alpha των έξι κλιμάκων του ερωτηματολογίου κυμαίνονται σε υψηλά επίπεδα (από 0.67 έως 0.74) (Μακρή-Μπότσαρη, 2013).
2. Το ερωτηματολόγιο «Child Teacher Acceptance-Rejection/Control Questionnaire - Short Form» (TARQ/Control) μεταφρασμένο από τους Kourkoutas, Propersi και Georgiadi, (2013), το οποίο αποτελεί την ελληνική έκδοση του «Child Teacher Acceptance-Rejection/Control Questionnaire» του Rohner (2004). Όσον αφορά το κριτήριο εσωτερικής συνέπειας για το συνολικό σκορ Αποδοχής-Απόρριψης σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν σε διάφορες χώρες του κόσμου, κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα (από 0.72 έως 0.91) (Rohner, 2005).

Το δείγμα των εκπαιδευτικών συμπλήρωσε το ερωτηματολόγιο της «*Κλίμακας της Σχέσης Δασκάλου-Μαθητή*» μεταφρασμένο από τις Galanaki & Vassilopoulou (2007), το οποίο είναι η ελληνική έκδοση του «*Student-Teacher Relationship Scale*» (STRS) του Pianta (2001). Η εσωτερική συνέπεια (Cronbach's alpha) της κλίμακας σε διεθνείς έρευνες είναι επαρκής, κυμαινόμενη από 0.76 έως 0.92 και για τις τρεις κλίμακες.

Διαδικασία

Μέσω της τηλεφωνικής επικοινωνίας με τους διευθυντές των σχολείων, γινόταν η αποστολή του έντυπου ενυπόγραφης συγκατάθεσης των γονέων για τη συμμετοχή των μαθητών στην έρευνα και στη συνέχεια δινόταν στους γονείς και στους εκπαιδευτικούς των σχολικών τάξεων.

Η έρευνα διεξάχθηκε εξ ολοκλήρου στη σχολική τάξη με την παρουσία του εκπαιδευτικού της τάξης. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς διεξάγονταν εντός του ωρολογίου προγράμματος. Συγκεκριμένα, ο χρόνος συμπλήρωσης των δυο ερωτηματολογίων ήταν μια διδακτική ώρα (45'), ενώ αντίστοιχα, το ερωτηματολόγιο που κλήθηκε να απαντήσει ο εκπαιδευτικός δεν ξεπερνούσε τα 5' για το καθένα μαθητή.

Τέλος, θα πρέπει να τονιστεί ο σημαντικός ρόλος που έπαιξαν οι εκπαιδευτικοί των τάξεων. Οι εκπαιδευτικοί αριθμούσαν τους μαθητές με βάση τα αρχικά γράμματα των ονομάτων τους, συνεπώς όταν κλήθηκαν να απαντήσουν το ερωτηματολόγιο για τον αντίστοιχο μαθητή, υπήρχε και ο ανάλογος αριθμός. Κατ' αυτόν τον τρόπο μπορέσαμε στη στατιστική ανάλυση να συσχετίσουμε τις απαντήσεις μαθητών και εκπαιδευτικών.

3. Ερευνητικό μέρος

Έλεγχος αξιοπιστίας & κανονικότητας

Οι δείκτες αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο ΠΑΤΕΜ ΙΙ είναι ικανοποιητικοί, αλλά όχι ιδιαίτερα υψηλοί (από 0.601 έως 0.759). Οι δείκτες αξιοπιστίας για το ερωτηματολόγιο TARQ/Control και συγκεκριμένα για τις υποκλίμακες «Έλεγχος» (α=0.279), «Απόρριψη» (α=0.376) και «Αδιαφορία/Παραμέληση» (α=0.437) είναι μη επαρκείς. Επίσης, για την υποκλίμακα «Εχθρότητα/Επιθετικότητα», ο δείκτης είναι σχετικά επαρκής, αλλά όχι ικανοποιητικός (α=0.546) και μόνο για την υποκλίμακα «Ζεστασιά/Στοργή» (α=0.755) και τη «Συνολική Αποδοχή» (α=0.783) οι δείκτες είναι ικανοποιητικοί. Αναφορικά με το ερωτηματολόγιο «Κλίμακα Σχέσης μαθητή-δασκάλου», για την «Εγγύτητα» (α=0.833) και την «Σύγκρουση» (α=0.854), ο δείκτης αξιοπιστίας είναι υψηλός, ενώ για την «Εξάρτηση» είναι επαρκής (α=0.540).

Παρουσίαση Αποτελεσμάτων

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 1, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές της αυτοεκτίμησης μεταξύ των δυσλεκτικών και των μη δυσλεκτικών παιδιών

Πίνακας 1: Σύγκριση αυτοεκτίμησης μεταξύ δυσλεκτικών & μη δυσλεκτικών μαθητών

Κλίμακα	**Διάγνωση (Δυσλεξία)**	**N**	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**	**Mann-Whitney U**	**p**
Αυτοεκτίμηση	Ναι	21	2.9310	.65660	649.500	**.016**
	Όχι	93	3.2984	.53449		

($p = 0.016 < 0.05$). Μάλιστα, οι τιμές της κλίμακας αυτοεκτίμησης είναι μικρότερες στα δυσλεκτικά παιδιά (Μ.Ο.= 2.93, Τ.Α.= 0.657) σε σύγκριση με τις τιμές στα μη δυσλεκτικά παιδιά (Μ.Ο.= 3.30, Τ.Α.= 0.534).

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 2, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της κλίμακας της Αυτοεκτίμησης και των υποκλιμάκων της «Ζεστασιάς/Στοργής» (ρ= 0.237, p= 0.013 <0.05), της «Έλλειψης της Απόρριψης» (ρ=0.271, p= 0.004 <0.05), της «Έλλειψης της Εχθρότητας/Επιθετικότητας» (ρ=0.190, p= 0.042 <0.05), καθώς και της «Συνολικής Αποδοχής» (ρ=0.265, p=0.009 <0.05).

Πίνακας 2: Συσχέτιση Αυτοεκτίμησης με TARQ/Control

	Αυτοεκτίμηση		
	N	**Συντελεστής Spearman's ρ**	**p**
Ζεστασιά/Στοργή	110	0.237	**.013**
Έλλειψη της Απόρριψης	110	0.271	**.004**
Έλλειψη της Εχθρότητας/Επιθετικότητας	115	0.190	**.042**
Έλλειψη της Αδιαφορίας/Παραμέλησης	108	0.109	.264
Συνολική Αποδοχή	97	0.265	**.009**
Έλλειψη του Ελέγχου	108	-0.065	.504

Όπως προκύπτει από τον Πίνακα 3, υπάρχει στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ της «Εγγύτητας» από την μεριά του εκπαιδευτικού και της «Ζεστασιάς/Στοργής» από τον μαθητή (ρ= 0.222, p= 0.020 <0.05).

Ακόμη, υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της «Σύγκρουσης» από την μεριά του εκπαιδευτικού και των υποκλιμάκων της «Ζεστασιάς/Στοργής» (ρ= -0.224, p= 0.019 <0.05), της «Έλλειψης της Εχθρότητας/Επιθετικότητας» (ρ= -0.236, p= 0.011 <0.05) και της «Συνολικής Αποδοχής» (ρ=-0.208, p=0.041 <0.05) όπως βιώνονται από το μαθητή.

Τέλος, υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ της «Εξάρτησης» από την μεριά του εκπαιδευτικού και της «Έλλειψης της Αδιαφορίας/Παραμέλησης» (ρ= -0.263, p= 0.006 <0.05) από τον μαθητή.

Πίνακας 3: Συσχέτιση Σχέσης μαθητή-δασκάλου με TARQ/Control

	Εγγύτητα		
	N	**Συντελεστής Spearman's ρ**	**P**
Ζεστασιά/Στοργή	110	0.222	**.020**
Έλλειψη της Απόρριψης	110	0.123	.199

Έλλειψη της Εχθρότητας/Επιθετικότητας	115	0.065	.488
Έλλειψη της Αδιαφορίας/Παραμέλησης	108	-0.043	.659
Συνολική Αποδοχή	97	0.156	.126
Έλλειψη του Ελέγχου	108	0.048	.620
	Σύγκρουση		
	N	**Συντελεστής Spearman's ρ**	**P**
Ζεστασιά/Στοργή	110	-0.224	**.019**
Έλλειψη της Απόρριψης	110	0.056	.563
Έλλειψη της Εχθρότητας/Επιθετικότητας	115	-0.236	**.011**
Έλλειψη της Αδιαφορίας/Παραμέλησης	108	-0.092	.342
Συνολική Αποδοχή	97	-0.208	**.041**
Έλλειψη του Ελέγχου	108	-0.188	.051
	Εξάρτηση		
	N	**Συντελεστής Spearman's ρ**	**P**
Ζεστασιά/Στοργή	110	-0.075	.434
Έλλειψη της Απόρριψης	110	-0.083	.387
Έλλειψη της Εχθρότητας/Επιθετικότητας	115	-0.090	.338
Έλλειψη της Αδιαφορίας/Παραμέλησης	108	-0.263	**.006**
Συνολική Αποδοχή	97	-0.173	.089
Έλλειψη του Ελέγχου	108	-0.027	.782

Από τον Πίνακα 4, προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις τιμές της αυτοεκτίμησης μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (p=0.188> 0.05).

Πίνακας 4: Σύγκριση Αυτοεκτίμησης μεταξύ αγοριών & κοριτσιών

Κλίμακα	**Φύλο παιδιού**	**N**	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**	**Mann-Whitney U**	**P**
Αυτοεκτίμηση	Αγόρι	60	3.2858	.54873	1389.500	.188
	Κορίτσι	54	3.1481	.58430		

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του Πίνακα 5, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών μόνο στις τιμές της «Έλλειψης του Ελέγχου» (p=0.012< 0.05) και μάλιστα οι τιμές της κλίμακας είναι μικρότερες στα αγόρια σε σύγκριση με τις τιμές στα κορίτσια (Μ.Ο.=12.13, Τ.Α.=2.442 έναντι Μ.Ο.=13.33, Τ.Α.=2.113). Αυτό σημαίνει ότι ο «Έλεγχος» του δασκάλου βιώνεται εντονότερα από τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια.

Πίνακας 5: Σύγκριση TARQ μεταξύ αγοριών & κοριτσιών

Κλίμακα	**Φύλο παιδιού**	**N**	**Μέσος Όρος**	**Τυπική Απόκλιση**	**Mann-Whitney U**	**p**
Ζεστασιά/Στοργή	Αγόρι	58	29.7069	4.12952	1239.500	.332
	Κορίτσι	48	28.7292	4.86734		
Έλλειψη της Απόρριψης	Αγόρι	58	14.3276	1.87680	1167.000	.131
	Κορίτσι	48	14.7083	1.93466		
Έλλειψη της Εχθρότητας/ Επιθετικότητας	Αγόρι	60	22.6333	1.80364	1361.500	.291
	Κορίτσι	51	22.8039	1.73228		
Έλλειψη της Αδιαφορίας/ Παραμέλησης	Αγόρι	55	17.2182	2.28271	1165.500	.229
	Κορίτσι	49	17.7551	2.05680		
Συνολική Αποδοχή	Αγόρι	53	83.6415	7.19801	933.500	.326
	Κορίτσι	40	84.8250	7.70244		
Έλλειψη του Ελέγχου	Αγόρι	53	12.1321	2.44192	970.000	**.012**
	Κορίτσι	51	13.3333	2.11345		

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα του Πίνακα 6, υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών στις τιμές της «Εγγύτητας» (p<0.001<0.05) και της «Σύγκρουσης» (p=0.001<0.05). Για την «Εγγύτητα», οι τιμές των κοριτσιών είναι μεγαλύτερες από τις τιμές των αγοριών (Μ.Ο.=3.65, Τ.Α.=0.660 έναντι Μ.Ο.=3.20, Τ.Α.=0.690), γεγονός που υποδηλώνει ότι το αίσθημα εγγύτητας από την πλευρά του δασκάλου είναι μεγαλύτερο στα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια. Για τη «Σύγκρουση», οι τιμές των αγοριών είναι μεγαλύτερες από τις τιμές των κοριτσιών (Μ.Ο.=1.76, Τ.Α.=0.782 έναντι Μ.Ο.=1.36, Τ.Α.=0.334), γεγονός που υποδηλώνει ότι το αίσθημα σύγκρουσης από την πλευρά του δασκάλου είναι μεγαλύτερο στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια.

Πίνακας 6: Σύγκριση Σχέσης μαθητή-δασκάλου μεταξύ αγοριών & κοριτσιών

Κλίμακα	Φύλο παιδιού	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Mann-Whitney U	P
Εγγύτητα	Αγόρι	60	3.2036	.68960	990.500	**<.001**
	Κορίτσι	54	3.6505	.66021		
Σύγκρουση	Αγόρι	60	1.7619	.78249	1042.000	**.001**
	Κορίτσι	54	1.3611	.33414		
Εξάρτηση	Αγόρι	60	1.7367	.60561	1536.000	.631
	Κορίτσι	54	1.7926	.62642		

Όπως προκύπτει από τους Πίνακες 7 και 8, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στις τιμές καμίας κλίμακας μεταξύ ανδρών και γυναικών δασκάλων ($p > 0.05$). Συνεπώς, τα συμπεράσματα είναι τα εξής:

- Δεν διαφέρει η αυτοεκτίμηση των μαθητών μεταξύ των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών.
- Δεν διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της αποδοχής-απόρριψης των μαθητών μεταξύ ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών.
- Δεν διαφέρουν οι τιμές του δείκτη της σχέσης μεταξύ των μαθητών και των ανδρών και των γυναικών εκπαιδευτικών.

Πίνακας 7: Σύγκριση όλων των κλιμάκων ως προς φύλο εκπαιδευτικού

	Φύλο δασκάλου	N	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Αυτοεκτίμηση	Άνδρας	6	3.1384	.27884
	Γυναίκα	6	3.3268	.24322
Έλλειψη της Ζεστασιάς/Στοργής	Άνδρας	6	29.8467	3.10690
	Γυναίκα	6	30.2881	2.95508
Έλλειψη της Απόρριψης	Άνδρας	6	13.9565	2.27730
	Γυναίκα	6	14.4993	1.04561
Έλλειψη της Εχθρότητας/Επιθετικότητας	Άνδρας	6	22.2655	1.25316
	Γυναίκα	6	22.5981	.40727
Έλλειψη της Αδιαφορίας/Παραμέλησης	Άνδρας	6	17.4133	.78722
	Γυναίκα	6	17.5483	1.29562
Συνολική Αποδοχή	Άνδρας	6	83.8396	6.48601
	Γυναίκα	6	85.1093	5.02038
Έλλειψη του Ελέγχου	Άνδρας	6	12.9851	1.24414
	Γυναίκα	6	12.1930	.82610
Εγγύτητα	Άνδρας	6	3.4892	.22551
	Γυναίκα	6	3.5404	.66465
Σύγκρουση	Άνδρας	6	1.3571	.05674

	Γυναίκα	6	1.6925	.71960
Εξάρτηση	Άνδρας	6	1.7955	.30647
	Γυναίκα	6	1.7522	.46974

Πίνακας 8: Αποτελέσματα ελέγχου Mann-Whitney U για όλες τις κλίμακες σε σύγκριση με το φύλο του εκπαιδευτικού

	Mann-Whitney U	**p**
Αυτοεκτίμηση	14.00	.522
Ζεστασιά/Στοργή	16.00	.749
Έλλειψη της Απόρριψης	16.5	.810
Έλλειψη της Εχθρότητας/Επιθετικότητας	17.00	.873
Έλλειψη της Αδιαφορίας/Παραμέλησης	17.00	.873
Συνολική Αποδοχή	17.0	.873
Έλλειψη του Ελέγχου	12.00	.337
Εγγύτητα	14.0	.522
Σύγκρουση	15.0	.631
Εξάρτηση	17.00	.873

4. Συζήτηση

Από την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, φαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών μαθητών ηλικίας 11-12 ετών είναι χαμηλότερη από αυτή των μη δυσλεκτικών, γεγονός το οποίο επιβεβαιώνεται και από προηγούμενες έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι πιθανώς να οφείλεται στην «ετικετοποίηση» της διάγνωσης (Novita, 2016).

Ακόμη, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών σχετίζεται με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό. Η συσχέτιση της αυτοεκτίμησης του μαθητή με την αποδοχή που νιώθει από τον δάσκαλο ερμηνεύεται με βάση τη θεωρία της προσωποκεντρικής προσέγγισης, καθώς υποστηρίζεται ότι η προϋπόθεση της αυτοεκτίμησης ενός ατόμου είναι η αποδοχή από τους «σημαντικούς άλλους» και ο δάσκαλος μπορεί να είναι στα πρόσωπα αυτά. Επίσης, τα ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν με βάση τη θεωρία της Αποδοχής-Απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό, καθώς υποστηρίζει ότι η αποδοχή από τον εκπαιδευτικό μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση του παιδιού (Rohner, 2005).

Επίσης, τα ευρήματα ανέδειξαν ότι η σχέση μεταξύ μαθητή-δασκάλου από την μεριά του δεύτερου σχετίζεται με την αποδοχή-απόρριψη που βιώνουν οι μαθητές από τον/την εκπαιδευτικό τους, κάτι το οποίο έχει αποδεχθεί από προηγούμενες έρευνες (Hamre & Pianta, 2005). Αυτά τα αποτελέσματα υπάρχει πιθανότητα να μπορούν να ερμηνευτούν με βάση το φαινόμενο της αυτοεκπληρούμενης προφητείας, καθώς οι προσδοκίες του/της εκπαιδευτικού μπορούν να επηρεάσουν ανάλογα τα συναισθήματα και τις πεποιθήσεις των μαθητών για την μεταξύ τους σχέση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Το αποτέλεσμα από τη σύγκριση της αυτοεκτίμησης αγοριών-κοριτσιών έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφορά ανάμεσα τους, παρόλο που το φύλο υποστηρίζεται από πολλούς ερευνητές ως κύριος παράγοντας διαμόρφωσης της αυτοεκτίμησης (Γιαννέλος, 2003).

Συγκρίνοντας την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια, φαίνεται ότι τα αγόρια πιθανώς να αντιλαμβάνονται με μεγαλύτερη ένταση το αίσθημα του ελέγχου σε σχέση με τα κορίτσια Αν και αυτό θα μπορούσαμε να πούμε, ότι υποδηλώνει ένα στερεότυπο, στηρίζεται βιβλιογραφικά, καθώς υποστηρίζεται ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς στην σχολική τάξη παρατηρούνται περισσότερο στα αγόρια παρά στα κορίτσια (Κουρκούτας, 2008).

Τα αποτελέσματα της σύγκρισης της σχέσης μαθητή-δασκάλου μεταξύ των αγοριών-κοριτσιών από την πλευρά του/της εκπαιδευτικού, φαίνεται ότι παρουσιάζουν διαφορές. Οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται εντονότερα εγγύτητα με τα κορίτσια, ενώ νιώθουν περισσότερο αισθήματα σύγκρουσης με τα αγόρια, κάτι το οποίο αποδεικνύεται και από έρευνες (Γιαννέλος, 2003). Θα μπορούσε αυτό να ερμηνευθεί με βάση το προηγούμενο εύρημα, αφού τα αγόρια νιώθουν εντονότερα τον έλεγχο εκ μέρους του/της εκπαιδευτικού τους, τότε πιθανώς και η σύγκρουση που θα νιώθει ο/η εκπαιδευτικός θα είναι εντονότερη με αυτά.

Τα αποτελέσματα των συγκρίσεων όλων των παραγόντων ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών δείχνουν ότι το φύλο του/της εκπαιδευτικού δεν σχετίζεται με την αυτοεκτίμηση, την αποδοχή-απόρριψη και τη σχέση τους με τους μαθητές. Αυτά τα ευρήματα μπορούν να ερμηνευθούν με βάση τη ψυχαναλυτική θεώρηση (Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, 1996), η οποία θεωρεί άλλα πιο σημαντικά χαρακτηριστικά της διαμόρφωσης της σχέσης μαθητή-δασκάλου, όπως (α) η εσωτερικευμένη προσωπική θεώρηση του κόσμου του/της εκπαιδευτικού και (β) ο τρόπος εσωτερίκευσης της σχέσης ανάμεσα στον ενήλικα και στο παιδί.

Τέλος, οι περιορισμοί της έρευνας είναι οι εξής:

1. Η μη τυχαία δειγματοληψία της επιλογής του δείγματος (λόγω αίτησης ΙΕΠ): περιορίζεται η γενίκευση των αποτελεσμάτων της έρευνας σε όλο το σύνολο του μαθητικού ελλαδικού πληθυσμού και περιορίζεται να είναι αντιπροσωπευτικό μόνο για τα δημόσια -όχι ιδιωτικά- σχολεία της Περιφέρειας της Α' Αττικής.
2. Το μέσο συλλογής των δεδομένων: το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς για όλους τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς. Είναι γνωστή η συζήτηση που αφορά την κριτική των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς, η οποία εστιάζει κυρίως στην αξιοπιστία και αντικειμενικότητά τους.
3. Οι απαντήσεις των παιδιών: πιθανώς ανειλικρινείς, καθώς μπορεί να επηρεάστηκαν από την παρουσία του εκπαιδευτικού στην τάξη κατά τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων.
4. Οι χαμηλοί δείκτες αξιοπιστίας σε προαναφερθείσες υποκλίμακες.
5. Το μικρό δείγμα των εκπαιδευτικών (N=12).
6. Η επιλογή του δείγματος των μαθητών: Είναι όντως γενικής αγωγής είναι τα μη δυσλεκτικά παιδιά; Είναι η διάγνωση της δυσλεξίας αξιόπιστη;

Βιβλιογραφικές Παραπομπές

Ελληνόγλωσσες

Γιαννέλος, Α. (2003). Διερεύνηση της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης μαθητών Στ' Δημοτικού Σχολείου και της σχέσης της με την σχολική τους επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8* (10), 128-143.

Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2005). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Κουρκούτας, Η. (2008). Από την απόρριψη στην ενσωμάτωση: όρια και προοπτικές των εφαρμογών της PARTheory στον χώρο της ειδικής αγωγής και της κλινικής ψυχολογίας. Στο Η. Κουρκούτας & J.-P. Chartier (Επιμ.), *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές* (σσ. 181-190). Αθήνα: Εκδόσεις Τόπος.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2013). *Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου ΙΙ. ΠΑΤΕΜ ΙΙ*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2012). *Συμβουλευτική ψυχολογία.* Αθήνα: Πεδίο.

Πολυχρόνη, Φ. (2011). Οριοθέτηση, ταξινόμηση και αιτιολογικοί παράγοντες των μαθησιακών δυσκολιών. Στο Φ. Πολυχρόνη (Επιμ.), *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες* (σσ. 119-140). Αθήνα: Πεδίο.

Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, Ι. (1996). Μαθαίνοντας να κατανοούμε τη φύση των σχέσεων. Στο Ι. Σάλτζμπεργκερ-Ουίτενμπεργκ, & Τ. Χένρι-Όσμπορν, *Η συναισθηματική εμπειρία της μάθησης και της διδασκαλίας* (σσ. 53-82). Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη Α.Ε.

Ξενόγλωσσες

Alexander-Passe, N. (2006). How dyslexic teenagers cope: An investigation of self-esteem, coping and depression. *Dyslexia, 12*, 257-275.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders, DSM-V*. Washington: American Psychiatric Publishing.

Cast, A. D. & Burke, P. J. (2002). A theory of self-esteem. *Social Forces, 3*, 104-163.

Consensus Project (2002, August). *Definition Consensus Project sponsored by the International Dyslexia Association and the National Institutes of Child Health and Human Development*. Retrieved from https://dyslexiaida.org/definition-consensus-project/

Galanaki, E. P. & Vassilopoulou, H. D. (2007). The student-teacher relationship scale in a Greek sample of preadolescents: reliability and validity data. *Ψυχολογία, 14* (3), 292-310.

Hamre, B. K. & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development, 72*, 625-638.

Harter, S. (1985). *Manual for the Self-Perception Profile for Children*. Denver, CO: University of Denver Press.

Humphrey, N. (2002). Teacher and pupil ratings of self-esteem in developmental dyslexia. *British Journal of Special Education, 29* (1), 29-36.

James, W. (1890). *Principles of Psychology, I.* New York: Henry Holt & Co.

Kourkoutas, E., Propersi, F., & Georgiadi, M. (2013, January). Parental and Teacher Acceptance-Rejection, Sense of Loneliness, and Social Dissatisfaction in children with and without SEN. Presented at the "*4th International Acceptance Rejection (ISIPAR) Conference*". Chandigarh, India.

Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2003). Defining dyslexia, comorbidity, teachers' knowledge of language and reading: A definition of dyslexia. *Annals of Dyslexia, 53*, 1-14.

Novita, S. (2016). Secondary symptoms of dyslexia: a comparison of self-esteem and anxiety profiles of children with and without dyslexia. *European Journal of Special Needs Education, 31* (2), 279-288.

Palombo, J. (2001). *Learning disorders and disorders of the self in children and adolescents.* New York, Norton.

Pianta, R. C. (2001). *Student-Teacher Relationship Scale. Professional Manual.* Lutz, FL: Psychological Assessment Resources.

Rohner, R. P. (1986). *The warmth dimension: Foundations of parental acceptance-rejection theory.* Newbury Park, CA: Sage.

Rohner, R. P. (2004). The parental "acceptance-rejection syndrome": Universal correlates of perceived rejection. *American Psychologist, 59*, 827-840.

Rohner, R. P. (2005). Teacher's Acceptance–Rejection/Control Questionnaire: (TARQ/Control). In R. P. Rohner & A. Khaleque (Ed.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (pp. 327-334). Storrs, CT: Rohner Research Publications.

Rogers, C. R. (1959). A theory of therapy, personality and interpersonal relationships as developed in the client-centered frame-work. In S. Koch (Ed.), *Psychology: A study of a Science* (pp. 184-256). New York, NY: McGraw-Hill.