

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 1, Αρ. 1 (2022)

3ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης



ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ

3^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ
ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

02-05 ΙΟΥΝΙΟΥ 2011

ΥΠΟ ΤΗΝ ΑΙΓΙΔΑ ΤΟΥ ΥΠΟΥΡΓΕΙΟΥ ΠΑΙΔΕΙΑΣ

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ΜΑΙΟΣ 2022

ISSN: 2529-1157

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:
Παπαδάτος Γιάννης
Πολυχρονοπούλου Σταυρούλα
Μπαστέα Αγγελική

ΑΘΗΝΑ

1

Ανάπτυξη Αυτοαντίληψης - Αυτοεκτίμησης παιδιών με Δυσκολίες Μάθησης: Μία κριτική επισκόπηση των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων.

ΜΑΡΙΑ ΔΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ

doi: [10.12681/edusc.4537](https://doi.org/10.12681/edusc.4537)

Βιβλιογραφική αναφορά:

ΔΗΜΑΚΟΠΟΥΛΟΥ Μ. (2022). Ανάπτυξη Αυτοαντίληψης - Αυτοεκτίμησης παιδιών με Δυσκολίες Μάθησης: Μία κριτική επισκόπηση των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 1(1), 91–103. <https://doi.org/10.12681/edusc.4537>

Ανάπτυξη Αυτοαντίληψης - Αυτοεκτίμησης παιδιών με Δυσκολίες Μάθησης:

Μία κριτική επισκόπηση των σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων.

Δημακοπούλου Μαρία

Ειδική Παιδαγωγός, Δρ. Επιστημών της Αγωγής Παν/μίου Αιγαίου, Msc.
«Περιβαλλοντική Εκπαίδευση». Δ/ντρια 3^{ου} Δ.Σ. Χολαργού
Κυκλάδων 26-28, Αγία Παρασκευή, 15341
Email: mdimako@gmail.com, τηλ.: 6977353577

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το μοντέλο οργάνωσης των σύγχρονων κοινωνιών, δημιουργεί ευκαιρίες για τις προνομιούχες ομάδες του πληθυσμού, οι οποίες μπορούν να έχουν πρόσβαση στη γνώση, αλλά δημιουργεί μεγάλους κινδύνους στις πιο ευάλωτες κοινωνικές ομάδες, όπως τα άτομα με ειδικές ανάγκες, οι παλιννοστούντες, οι αλλοδαποί και οι τσιγγάνοι. Οι ειδικές αυτές ομάδες, έρχονται αντιμέτωπες με το ρατσισμό και την κοινωνική περιθωριοποίηση και το κυριότερο βιώνουν τη σχολική απόρριψη και αποτυχία, η οποία διαιώνίζει την ανισότητα, αναπαράγει τα στερεότυπα, βαθιάει το χάσμα και προσδιορίζει τις θέσεις των ατόμων αυτών στο κοινωνικό σύνολο.

Το παιδί της σχολικής ηλικίας ανακαλύπτει ένα νέο κόσμο δραστηριοτήτων και κοινωνικών συμπεριφορών. Χαίρεται τις νέες ικανότητες που μαθαίνει και θέλει συνεχώς να δημιουργεί. Αν τα επιτεύγματα του συμβαδίζουν με τις προσδοκίες του και τις ικανότητες του θα επικρατήσει ένα αίσθημα φιλοπονίας και παραγωγικότητας. Αν όμως δεχτεί ματαιώσεις, αποτυχίες και επικρίσεις θα αναπτύξει αισθήματα κατωτερότητας (Κωνσταντίνου, 1997: 28-34).

Τα παιδιά και οι έφηβοι με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν, σε σύγκριση με τους «τυπικούς» συνομηλίκους τους, περισσότερο άγχος -κυρίως όταν καλούνται να ανταποκριθούν στα σχολικά καθήκοντα (άγχος κατάστασης)- και φόβο αποτυχίας, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε μαθημένη αβοηθησία (Martinez, 2004). Επίσης, παρουσιάζουν καταθλιπτικά συμπτώματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοαντίληψη για την ακαδημαϊκή τους ικανότητα και την κοινωνική τους αποδοχή. Τέλος, σε πολλές περιπτώσεις μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώνονται ελλείμματα στην κοινωνική ικανότητα και προβλήματα συμπεριφοράς (Meltzer et al., 2004).

Αυτοαντίληψη - Αυτοεκτίμηση

Ο εαυτός αποτελείται από μια γνωστική και από μια συναισθηματική διάσταση (Μακρή-Μπότσαρη, 2001. Λεονταρή, 1998). Στη *γνωστική* διάσταση τοποθετούμε τις έννοιες της αυτοεικόνας και της αυτοαντίληψης τις οποίες και θεωρούμε συνώνυμες, ενώ στη *συναισθηματική* διάσταση τις έννοιες της αυτοεκτίμησης και του αυτοσυναισθήματος. Έτσι λοιπόν η αυτοαντίληψη συνίσταται σε «...*μια δήλωση, μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του*», ενώ η αυτοεκτίμηση αναφέρεται «...*στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου*». Μια τρίτη διάσταση του εαυτού είναι η *πραξιακή* και αφορά στην αντίδραση του ατόμου στην αυτοαξιολόγηση που προβαίνει στο δεύτερο επίπεδο (Μακρή – Μπότσαρη, 2001:19). Στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «γενική έννοια του εαυτού» (general self-concept) αποδίδεται η σφαιρική άποψη κάποιου για την αξία του ως ατόμου, δηλαδή η

αυτοεκτίμησή του (Harter, 1999).

Ο Shavelson αναφέρει ότι η αυτοαντίληψη καθορίζεται ευρέως ως οι αντιλήψεις που έχει ένα πρόσωπο για τον εαυτό του, οι οποίες διαμορφώνονται μέσω της εμπειρίας του με το περιβάλλον αλλά και των ερμηνειών που δίνει σ' αυτές και επηρεάζονται, ειδικά, από τις ενισχύσεις, τις αξιολογήσεις των σημαντικών άλλων και τους χαρακτηρισμούς τους για τη συμπεριφορά του (Shavelson et. al., 1976). Οι Schwarzer & Jerusalem (1989), θεωρούν πως η αυτοαντίληψη αναφέρεται στο συνολικό ποσό των σχετικών με τον εαυτό πληροφοριών που το άτομο επεξεργάζεται, αποθηκεύει, και οργανώνει συστηματικά.

Τα στοιχεία που περιέχονται στην αυτοαντίληψη είναι:

1. η κοινωνική ταυτότητα (φύλο, ηλικία εθνικότητα κτλ.),
2. οι προδιαθέσεις (στάσεις, ικανότητες, αξίες, προτιμήσεις) και
3. τα σωματικά χαρακτηριστικά (η βαρύτητα των οποίων στη διαμόρφωση της γενικής αυτοαντίληψης έχει να κάνει με το εξελικτικό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το άτομο, διότι από αυτό εξαρτάται ο τρόπος με τον οποίο βιώνει την εικόνα του σώματος του).

Η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης υπόκειται σε συνεχείς επιδράσεις και αναπτύσσεται δυναμικά στην πορεία του ατόμου. Στη σχολική ηλικία, είναι σαφής η αναφορά του ατόμου σε ψυχολογικά (εσωτερικά, πιο αφηρημένα) χαρακτηριστικά, όταν περιγράφει τον εαυτό του σε σχέση με την προσχολική ηλικία. Η αυτοαντίληψη επηρεάζεται από αυτό, το οποίο στη θεωρία της συμβολικής αλληλεπίδρασης, αποκαλείται «σημαντικοί άλλοι». Πηγές απ' όπου το άτομο πληροφορείται για την αξία του, είναι οι οικογενειακές διαπροσωπικές σχέσεις, το σχολείο, το πολιτισμικό πλαίσιο από το οποίο προέρχεται, το φύλο και ο διαφορετικός τρόπος κοινωνικοποίησης, η προσωπική του ιστορία και ο ενεργητικός ρόλος του ίδιου του ατόμου.

Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά του εαυτού. Είναι η σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου. Με άλλα λόγια είναι το πώς το άτομο αξιολογεί την αυτοαντίληψή του (Μακρή-Μπότσαρη, 2001β). Η αυτοεκτίμηση, σύμφωνα με τον James, ορίζεται ως το πηλίκο των επιτυχιών προς τις επιδιώξεις του ατόμου. Στη θεωρία του Rogers, η αυτοεκτίμηση σχετίζεται με τον «ιδανικό εαυτό» και ο βαθμός αυτοεκτίμησης του ατόμου σχετίζεται με την ασυμφωνία ανάμεσα σε πραγματικό και ιδανικό εαυτό. Συνοπτικά, η αυτοεκτίμηση είναι μια προσωπική κρίση της αξίας που εκφράζεται στις στάσεις του ατόμου. Ο Rosenberg (1965), όρισε την αυτοεκτίμηση ως τη θετική ή αρνητική στάση απέναντι σε ένα συγκεκριμένο αντικείμενο, τον εαυτό.

Η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται νωρίς στη ζωή του παιδιού και συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της (Λεονταρή, 1998). Στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης σημαντικό ρόλο παίζει το οικογενειακό περιβάλλον (σχέσεις, πρότυπα, κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, προσδοκίες), το σχολείο και η σχολική κοινότητα (καθορίζει τα κριτήρια σύγκρισης με βάση τα οποία το παιδί θα προσδιορίσει την αυτοεκτίμηση του) καθώς και η ευρύτερη ομάδα των συνομηλίκων, η οποία καθορίζει την αξιολόγηση των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης που αναφέρθηκαν.

Τέλος, ο εαυτός σχετίζεται με τα κίνητρα μάθησης, μέσω της θεωρίας κινήτρου επίτευξης, το οποίο προσεγγιζόμενο ως μαθημένη ορμή, οδηγεί στην επίτευξη, επιδιώκοντας την επιτυχία ή αποφεύγοντας την αποτυχία. Το πώς ο μαθητής αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και κατά πόσο τον θεωρεί άξιο να επιτύχει ένα στόχο, είναι τα δυο βασικά στοιχεία στα οποία στηρίζεται η θεωρία της αξιοσύνης. Κεντρική θέση στη θεωρία αυτή έχει: α) η προσδοκία ικανότητας, όπου ο μαθητής κάνει κρίσεις και εκτιμήσεις για την απόδοση του και β) η προσδοκία αποτελέσματος όπου υπολογίζει τις συνέπειες των ενεργειών του (Κωσταρίδου-Ευκλείδη, 1999).

Κριτική επισκόπηση ερευνών που αφορούν τη σχέση μεταξύ δυσλεξίας και αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης

Ένα θέμα που απασχόλησε και συνεχίζει να απασχολεί έντονα τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των δυσλεξικών μαθητών και γενικότερα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Cosden & McNamara, 1997. Charman, 1988b). Κατά καιρούς έχουν εκφραστεί ακραίες τοποθετήσεις, όπως ότι κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έχει προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ή ότι μεταβλητές σχετικές με τα κίνητρα ή το συναίσθημα έχουν κεντρική θέση στις περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες, αν όχι σε όλες (Prout & Prout, 1996). Παρά το γεγονός, όμως, ότι οι θέσεις αυτές παραμένουν δημοφιλείς, ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας δεν έχουν βρει σταθερές τάσεις όσον αφορά τη σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με την αυτοεκτίμηση και άλλες συναισθηματικές ή και κοινωνικές μεταβλητές (Charman, 1988b).

Στη δεκαετία του 1970, οι επιστήμονες είχαν ήδη παρατηρήσει τη σχέση των κοινωνικών προβλημάτων και των Μ. Δ. καθώς επίσης και την ανάγκη για τη διερεύνηση της σχέσης αυτής (Wong, 1996). Έτσι, οι έρευνες στρέφονται προς τη μελέτη των κοινωνικών προβλημάτων, τα οποία αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, καλύπτοντας ένα ιδιαίτερα ευρύ ψυχοκοινωνιολογικού περιεχομένου πεδίο θεμάτων, με σημαντικότερα τα ακόλουθα:

Α. Αυτοαντίληψη (αναφέρεται στην προσωπική ενημερότητα του ατόμου για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του και για τα σημεία που ομοιάζει ή διαφοροποιείται από τα άλλα άτομα)

Β. Αυτοεκτίμηση (αναφέρεται στην αξία που προσδίδει το άτομο στον εαυτό του και στη συμπεριφορά του)

Γ. Απόδοση Αιτίων (αναφέρεται στις ερμηνείες που δίνει το άτομο για τις επιτυχημένες ή αποτυχημένες ενέργειες του).

Δ. Στο «μακιαβελλισμό», στο πόσο δηλαδή εκτιμά και σέβεται το παιδί τους άλλους ανθρώπους γύρω του [ο όρος χρησιμοποιείται από τους Ανδρέου και Μαρμάρينو (2001)].

Έχει υποστηριχτεί ότι η αυτοεκτίμηση και η αντίληψη για τη μαθησιακή δυσκολία παρουσιάζουν υψηλή συσχέτιση (Rothman & Cosden, 1995), η οποία ισοδυναμεί με την κυριότερη ένδειξη της ψυχικής υγείας, καθόσον επίδοση και συμπεριφορά συνιστούν δυο από τα βασικότερα δομικά στοιχεία της διαμόρφωσης της εκτίμησης του ανθρώπου προς τον εαυτό του. Η φτωχή αυτοεκτίμηση του δυσλεξικού μαθητή επιφέρει αναπόφευκτα εσωτερική ένταση και συναισθηματική δυσφορία, κατάσταση η οποία δεν ευνοεί τη μαθησιακή εξέλιξη. Άλλωστε, όπως έχει γραφτεί, «η νόηση εν μέρει επηρεάζει τη μάθηση» (Howe, 1990).

Κατά τη Wong (1996, σ. 95), τα ευρήματα των ερευνών κάνουν λόγο για χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη της ομάδας των παιδιών και των εφήβων με προβλήματα μάθησης από την αντίστοιχη ομάδα παιδιών και εφήβων με τυπικές σχολικές επιδόσεις αλλά και για εξίσου καλή αυτοαντίληψη σε θέματα μη ακαδημαϊκού περιεχομένου όπως στον αθλητισμό και στην εξωτερική εμφάνιση, όπως άλλωστε υποστηρίζεται και από τους Winne, Woodlands & Wong (1982).

Ο Ν. Humphrey και η Ρ. Mullins (2002), δημοσίευσαν την έρευνά τους, η οποία πραγματοποιήθηκε στο ερευνητικό τμήμα BJSE, ερευνώντας τη στάση των δυσλεξικών μαθητών απέναντι στην εκμάθηση και την αίσθηση της προσωπικής τους ταυτότητας. Κατέγραψαν ότι οι μαθητές με δυσλεξία, σε μια σειρά τοποθετήσεων, δοκιμάζουν πραγματικές προκλήσεις στον αυτοσεβασμό τους και ότι η δυσλεξία έχει αρνητικές συνέπειες στη γενική τους αυτοαντίληψη.

Για τους μαθητές με δυσλεξία, αξίζει να τονιστεί η σημασία που έχει το κοινωνικό πλαίσιο,

στο οποίο αξιολογούν τον εαυτό τους. Πιο συγκεκριμένα, σε έρευνα των Morrison, Forness & MacMillan (1983), οι δυσλεξικοί μαθητές αξιολογούσαν τον εαυτό τους να έχει υψηλότερη αυτοαντίληψη όταν παρακολουθούσαν σε ειδική τάξη μαθήματα με συμμαθητές οι οποίοι είχαν μέτριου μεγέθους διαταραχές, ενώ όταν επέστρεφαν στην τυπική τους τάξη με συμμαθητές που είχαν τυπικές ακαδημαϊκές επιδόσεις, η αυτοαντίληψη τους ήταν χαμηλότερη σε σχέση με πριν.

Στην επιστημονική βιβλιογραφία γίνεται λόγος για την αμοιβαία σχέση της σχολικής επίδοσης και της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης (Marsh, 1990). Κατά τον Charman (1988), τα παιδιά με Μ. Δ. έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη από τα παιδιά χωρίς Μ. Δ..

Οι Piserro et al. (2001), κάνουν λόγο για τη συμβολή της χαμηλής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης στην εμφάνιση της αντικοινωνικής συμπεριφοράς. Η αντικοινωνική συμπεριφορά επηρεάζεται και εντείνεται όταν υπάρχει χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Οι Prout & Prout (1996), μετά από μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διαδεδομένη άποψη πως τα παιδιά και οι έφηβοι με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση δεν επιβεβαιώνεται από το σύνολο των ερευνών. Ωστόσο, αν και η αυτοεκτίμηση αυτών των παιδιών δε διαφέρει σημαντικά από εκείνη του γενικού πληθυσμού, φαίνεται ωστόσο ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά τη σχολική αυτοεκτίμηση.

Ο Charman (1988b), από μια μετα-ανάλυση ερευνών, οι οποίες εξέταζαν την αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτή είναι χαμηλότερη από εκείνη των «φυσιολογικών» συμμαθητών τους. Βρήκε, μάλιστα, ότι η διαφορά αυτή ήταν πιο έντονη για τη σχολική αυτοεκτίμηση παρά για την έννοια του εαυτού. Χαρακτηριστικό είναι, όμως, ότι υπήρχαν διαφοροποιήσεις στο πρότυπο αυτό ανάλογα με τη χρησιμοποιούμενη κλίμακα και την ομάδα σύγκρισης.

Οι Χατζηχρήστου και Hopf (1992), πραγματοποίησαν έρευνα σε μαθητές της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με την οποία διερευνούσαν τη σχέση της αυτοαντίληψης με μεταβλητές όπως: το φύλο, η ηλικία, η τάξη και η αστικότητα του σχολείου, οι μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν σημαντική σχέση ανάμεσα στην αυτοαντίληψη και τη σχολική επίδοση, την εξωτερική εμφάνιση, τις στάσεις και τις προσδοκίες των γονιών, καθώς και με τις στάσεις των συνομηλίκων. Ως προς την τάξη φοίτησης και την ηλικία, βρέθηκε ότι σχετίζονται στο Γυμνάσιο, ενώ σε ό,τι αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες στο δημοτικό, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σημειώνουν και χαμηλότερα επίπεδα αυτοεκτίμησης.

Τα παιδιά με προβλήματα στη μάθηση φαίνεται να αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη σχολική αυτοεκτίμηση. Οι Renick και Harter (1989), βρήκαν ότι η σχολική αυτοεκτίμηση παιδιών με δυσκολίες μάθησης συσχετιζόταν με το αίσθημα της σφαιρικής αυτοαξίας πιο έντονα απ' ό,τι η αυτοεκτίμηση της κοινωνικής αποδοχής ή των αθλητικών ικανοτήτων. Οι ερευνητές αυτοί υπέθεσαν ότι στα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας η σχολική αυτοεκτίμηση επιδρά έντονα πάνω στο βαθμό αυτοεκτίμησής τους. Βρήκαν, επίσης, ότι η σχολική αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σταδιακά μειώνεται σε σχέση με τους «φυσιολογικούς» μαθητές, καθώς συσσωρεύονται οι αποτυχίες στο σχολείο, οι δυσμενείς κρίσεις των δασκάλων και οι απογοητευτικές συγκρίσεις με τους συνομηλίκους.

Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα της Leondari (1993), ενώ, μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ο Charman (1988b) κατέληξε ότι η μειονεξία της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών όσον αφορά τη σχολική αυτοεκτίμηση εγκαθιδρύεται ήδη από τον τρίτο χρόνο φοίτησης στο σχολείο και μένει έκτοτε σχετικά σταθερή.

Σύμφωνα με τα ευρήματα της Leondari (1993), οι μαθητές των τάξεων ένταξης ανέφεραν χαμηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση αλλά και σφαιρική αυτοαξία (αυτοεκτίμηση) σε σχέση με τους συμμαθητές τους που είχαν τυπικές επιδόσεις. Χαρακτηριστικό είναι πως οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων, οι οποίοι δεν παρακολουθούσαν τάξεις ένταξης, είχαν επίσης χαμηλή σχολική αυτοεκτίμηση, όχι όμως και χαμηλή γενική αυτοεκτίμηση. Η διαφορά αυτή αποδίδεται σε παράγοντες, οι οποίοι ευνοούν τη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης, όπως είναι η τοποθέτηση σε τάξεις ένταξης ή η δασκαλοκεντρική οργάνωση της τάξης στα ελληνικά σχολεία.

Στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των μαθητών πολύ σημαντικό ρόλο παίζει το κλίμα της τάξης που δημιουργεί ο δάσκαλος. Η Wong (1996), αναφέρει ότι όταν ο δάσκαλος δίνει έμφαση στη συνεργασία και στην εξατομικευμένη διδασκαλία ενώ ταυτόχρονα μειώνει την αξία της ακαδημαϊκής αξιολόγησης, τότε η αυτοεκτίμηση παρουσιάζει άνοδο.

Στην έρευνα των Ζαφειροπούλου και Σωτηρίου (2001), αναφέρεται ότι «το σχολικό περιβάλλον που παρουσιάζει αυξημένες απαιτήσεις από τους μαθητές σε βαθμό που να θεωρείται από αυτούς ως δύσκολο το έργο που καλούνται να επιτελέσουν, καλλιεργεί τον ανταγωνισμό και υποκινεί διενέξεις μεταξύ των μαθητών, συνιστά αρνητικό παράγοντα για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Αντίθετα, το περιβάλλον που καλλιεργεί τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών και έχει από αυτούς απαιτήσεις συγχρονισμένες με τις ικανότητες τους και ικανοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες τους, διαμορφώνει θετικό πλαίσιο για την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης τους».

Οι έρευνες για τα παιδιά με δυσλεξία δείχνουν ότι τα παιδιά αυτά αποδίδουν τις αποτυχίες τους στην έλλειψη ικανοτήτων και την επιτυχία στην τύχη της χάρις που τους έκανε ο δάσκαλος, σε αντίθεση με τα παιδιά που έχουν τυπικές σχολικές επιδόσεις, τα οποία αποδίδουν τις αποτυχίες τους στην ελλιπή προσπάθεια και την επιτυχία στη συνύπαρξη της ικανότητας και της προσπάθειας (Pearl, Donahue & Bryan, 1986).

Κατά την Bryan (1991), οι μαθητές με δυσλεξία παρουσιάζουν χαμηλό κοινωνικό κύρος και απορρίπτονται συχνά από τους συμμαθητές τους. Η ύπαρξη ενός φίλου αποτελεί κοινωνικό επίτευγμα και δείχνει το επίπεδο της κοινωνικής αποδοχής που χαίρει ο μαθητής στην τάξη.

Πρόσφατες έρευνες επικεντρώνουν το ενδιαφέρον τους στη διερεύνηση των παραγόντων που επηρεάζουν θετικά και που εκλαμβάνονται ως προϋποθέσεις για την ομαλή κοινωνική προσαρμογή των μαθητών με προβλήματα στη μάθηση. Συγκεκριμένα σε έρευνα των Vaughn et al., (2001), γίνεται λόγος για τις εξής προϋποθέσεις της ικανοποιητικής κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες: α) την ύπαρξη κοινωνικών δεξιοτήτων β) την αποδοχή από τους συμμαθητές γ) τις αμοιβαίες φιλίες και δ) την υψηλή αυτοεκτίμηση. Οι επιστήμονες αυτοί, αναφέρουν ότι για τα παιδιά με Μ. Δ. οι προϋποθέσεις αυτές είτε απουσιάζουν εντελώς είτε παρουσιάζουν σημαντικό έλλειμμα.

Η γονεϊκή και η κοινωνική αυτοεκτίμηση των παιδιών που φοιτούν σε τάξεις ένταξης κυμαίνονται σε χαμηλότερα επίπεδα. Η χαμηλή γονεϊκή και κοινωνική αυτοεκτίμηση θα μπορούσε να αποδοθεί στις δυσκολίες των παιδιών αυτών, οι οποίες επεκτείνονται στις κοινωνικές σχέσεις ή στις σχέσεις με τους γονείς. Έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα, τα οποία δεν περιορίζονται αποκλειστικά στην επίδοσή τους στο σχολείο αλλά επεκτείνονται και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Συγκεκριμένα, είναι λιγότερο δημοφιλή, ενώ οι συμμαθητές τους τα επιλέγουν όταν τους ζητείται να κατονομάσουν τα άτομα που απορρίπτονται από τις παρέες τους, και ακόμη παρουσιάζουν δυσκολίες στο να επιλέξουν την αποδεκτή συμπεριφορά σε κάθε κατάσταση ώστε να διατηρήσουν επιτυχημένες σχέσεις (Perlmutter, 1986).

Οι δυσκολίες στον κοινωνικό τομέα που συχνά συνυπάρχουν με τις Μ. Δ. είναι σημαντικό να αναγνωριστούν εξαιτίας της αρνητικής τους επιρροής τόσο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών όσο και στην κοινωνική τους ζωή. Οι LaGrecia & Stone (1990), αναφέρουν ότι η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων μπορεί να επιδεινώσει τα προβλήματα στις επιδόσεις των μαθητών και να αυξήσει την πιθανότητα της απόρριψης τους από τους συμμαθητές τους. Ο δυσλεξικός μαθητής, λόγω της ιδιοσυγκρασίας του, είναι ενδεχόμενο να υιοθετήσει μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς, προκειμένου να κάνει αισθητή την παρουσία του και το δυναμισμό του εγώ του, έστω και με αρνητικό τρόπο, και άλλος να κλειστεί στον εαυτό του αυτοδιαχειριζόμενος το πρόβλημα του. Σε μια έρευνά του, ο παιδοψυχίατρος Rutter, αποκάλυψε ότι το 70% των νέων με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίαζε παραπρωματική συμπεριφορά (Rutter & Giller, 1983).

Σημαντική είναι η μετααναλυτική έρευνα των Kavale & Forness (1996), όπου από 152 σχετικές έρευνες διερεύνησαν τη φύση της ανεπάρκειας των κοινωνικών δεξιοτήτων που παρουσίαζαν 6353 μαθητές με Μ. Δ., εκ των οποίων το 72% ήταν αγόρια και συνολικά είχαν μέσο όρο ηλικίας 10,5 χρόνια και Δ.Ν. μεγαλύτερο του 95. Τα αποτελέσματα της έρευνας αναφέρουν ότι :

-το 75% των μαθητών με Μ. Δ. παρουσιάζουν σημαντική ανεπάρκεια στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων

-για τους δασκάλους και τους μαθητές με Μ. Δ. η ανεπαρκής ακαδημαϊκή επίδοση θεωρείται το σημαντικότερο πρόβλημα ενώ τα προβλήματα που προέκυπταν από την έλλειψη των κοινωνικών δεξιοτήτων έπονταν

-υπήρχε, τόσο από τους δασκάλους όσο και από τους συμμαθητές, η τάση σύνδεσης της ανεπάρκειας των ακαδημαϊκών ικανοτήτων των παιδιών με Μ.Δ. με την ελλιπή κοινωνική αλληλεπίδραση, την έντονη απόρριψη που δέχονταν και το χαμηλό κοινωνικό κύρος τους

-οι μαθητές με Μ.Δ. ήταν ελάχιστα αποδεκτοί και έντονα απορριπτέοι από τους συμμαθητές τους, γεγονός που φαινόταν να συνδέεται με τη μειωμένη αλληλεπίδραση και το χαμηλό κύρος τους, τα οποία με τη σειρά τους συνδέονταν με τη χαμηλή δημοτικότητα τους, με το ότι σπάνια επιλέγονταν ως φίλοι και με το ότι θεωρούνταν ελάχιστα συνεργάσιμοι

- η αρνητική κοινωνική αξιολόγηση τους μπορούσε εξίσου να συνδεθεί με την μειωμένη επικοινωνιακή τους ικανότητα (λεκτική και μη λεκτική) και τη μειωμένη ικανότητά τους να μπαίνουν στη θέση του άλλου (ενσυναίσθηση)

-οι μαθητές με Μ. Δ. έδιναν μεγάλη σημασία στις μειωμένες ακαδημαϊκές τους ικανότητες

-είχαν χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση

- πίστευαν ότι η επιτυχία τους είναι αποτέλεσμα της τύχης

- θεωρούσαν ότι η αποτυχία τους οφείλεται στην ανικανότητα τους

Η στήριξη από το δάσκαλο και η ύπαρξη ζεστής σχέσης με αυτόν αποτελούν παράγοντες που ευνοούν την ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής ικανότητας των δυσλεξικών μαθητών και την ανοχή τους στη ματαίωση. Επιπρόσθετα, η στήριξη που παρέχεται από το δάσκαλο μπορεί να δράσει αποτρεπτικά ως προς στην εμφάνιση αντικοινωνικής συμπεριφοράς (Murray & Greenberg, 2001).

Επίλογος

Η διατήρηση της αυτοεκτίμησης του μαθητή με δυσκολίες μάθησης σε ένα ικανοποιητικό επίπεδο είναι πρωταρχικής σπουδαιότητας, διότι από το υψηλό ή μη επίπεδο της αυτοεκτίμησής του, επηρεάζονται αντίστοιχα βασικές πτυχές της

συμπεριφοράς του, όπως η συναισθηματική του ευστάθεια, οι διαπροσωπικές του σχέσεις, η μαθησιακή αποδοτικότητα του, οι επιδιώξεις του κτλ. Για να διαμορφώσει ο εν λόγω μαθητής την εντύπωση ότι είναι άξιος και ικανός, είναι ανάγκη «οι σπουδαίοι άλλοι στη ζωή του», δηλαδή οι γονείς και οι δάσκαλοι, να του συμπεριφερθούν με κατανόηση και υπομονή, να σεβαστούν την ιδιαιτερότητα του, να του αναθέτουν δραστηριότητες στις οποίες η επιτυχία του θα είναι πιο σίγουρη, να αποφεύγουν τους μειωτικούς χαρακτηρισμούς γι' αυτόν κλπ. (Peer & Reid, 2003).

Τέλος, πρέπει να επισημανθεί ότι η τάση εξίσωσης της σχολικής επιτυχίας με την προσωπική αξία μπορεί να έχει αρνητικές επιπτώσεις σ' αυτή, επειδή οι αντιλήψεις για τη διανοητική επάρκεια επηρεάζονται εύκολα από την αποτυχία και, αφενός στα σχολεία η αποτυχία είναι ένα συχνό φαινόμενο, αφετέρου δε, συχνά η χαμηλή επίδοση ερμηνεύεται ως χαμηλή δυνατότητα, κάτι το οποίο μπορεί να αποτελέσει σοβαρή απειλή για τον αυτοσεβασμό του μαθητή (Leonardi, 1993).

Ο επαρκής αυτοσεβασμός ενός μαθητή αφορά και την ικανότητά του να αντιμετωπίσει τους ακαδημαϊκούς στόχους με την υιοθέτηση αποτελεσματικών μεθόδων μελέτης και ενεργό συμμετοχή στη διαδικασία εκμάθησης (Peri, Fraia & Alesi, 2006). Η σχολική αυτοεκτίμηση ενός παιδιού θα επηρεάσει την αυτοεκτίμησή του μόνο αν το παιδί θεωρεί σημαντικό το να πηγαίνει καλά στον τομέα αυτό (Hoge, Smit & Crist, 1995. Skaalvik & Hagtvet, 1990). Μια κοινωνία όμως όπως η ελληνική, η οποία δίνει μεγάλη αξία στη σχολική επιτυχία, αναγκάζει κατά κάποιον τρόπο το άτομο να θέσει τη σχολική αυτοεκτίμηση ως κεντρικό παράγοντα στο σύστημα αυτοαξιολόγησής του (Κατάκη, 1984).

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

A) Ελληνική

Ζαφειροπούλου, Μ. & Σωτηρίου, Α. (2001). Η αυτοεκτίμηση του δασκάλου και η επίδρασή της στη διαμόρφωση του ψυχολογικού κλίματος της τάξης και της αυτοεκτίμησης των μαθητών, *Ψυχολογία*, 4 (2001), 451-468

Κωνσταντίνου, Χ., (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή - Σκιαγράφηση των κοινωνικοποιητικών μηνυμάτων του σχολείου και των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Κωσταρίδου - Ευκλείδη, Α. (1999). *Ψυχολογία των κινήτρων*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λεονταρή, Α. (1998). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: Μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε., (2000β). Η έννοια του εαυτού και οι σημαντικοί άλλοι. *Ψυχολογία*, 7, 88-113.

Χατζηχρήστου, Χ. & Hopf, D., (1992). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 17, 253-269.

Χατζηχρήστου, Χ., Hopf, D. (1992β). Αυτοαντίληψη μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 14-15, 141-161.

B) Ξερόγλωσση

- Chapman, J. W. (1988b). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 3, 347-371.
- Cosden, M., & McNamara, J. (1997). Self-concept and perceived social support among college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20,1, 2-12.
- Harter, S. (1996). Historical Roots of contemporary issues involving self – concept. In: Bracken, B. (ed) (1996). *Handbook of self – concept: developmental, social and clinical considerations*. New York: John Willey & Sons, Inc.
- Howe, M. J. A. (1990). Does intelligence exist? *The Psychologist of the British Psychological society*, 3 ,11, 490-493.
- Humphrey, N. & Mullins, P. (2002). Self-concept and self-esteem in developmental dyslexia . *The Journal of Research in SEN*, 2, 2.
- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (1996). Learning disability and the history of science: Paradigm or paradox?. *Remedial and Special Education*, 6, 12-23.
- LaGreca A. M. & Stone, W. L. (1990). LD status in achievement: Confounding variables in the study of children's social status, self-esteem and behavioral functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 483-490.
- Marsh, H., (1990). Causal ordering of academic self-concept and academic achievement. A multiwave, longitudinal panel analysis. *Journal of Educational Psychology*, 82, 646-656.
- Martínez, R. S. (2004, July). *Emotional Adjustment of Young Adolescents with Different Learning Disability Subtypes*. Paper to be presented at the American Psychological Association, Honolulu, Hawaii
- Meltzer, L., Roditi, B., Houser, Jr., R.F., & Perlman, M., (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 437-451.
- Murray C, Greenberg MT.,(2001). Relationships with teachers and bonds with school: social emotional adjustment correlates for children with and without disabilities. *Psychol Sch*. 38, 25–41.
- Pearl, R., Donahue, M. & Bryan, T., (1986). Social relationships of learning disabled children. In J. Torgesen & B. Wong (Eds.), *Psychological and Educational Perspectives of Learning Disabilities*. Orlando, FL: Academic Press (pp. 193- 223).
- Prout, H. T., & Prout, S. M. (1996). Global self- · concept and its relationship to stressful life conditions. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations*, 259-286. N. York: J. Wiley & Sons.

Rothman, H. R. & Cosden, M. (1995). Self-perception of a learning disability: self-concept and social support. *Learning disability Quarterly*, 18, 203-212.

Rutter, M. & Giller, H. (1983). *Juvenile Delinquency: Trends and perspectives*. Harmondsworth, Middlesex: Penguin.

Schwarzer, R. & Jerusalem, M. (1989). Erfassung leistungsbezogener und allgemeiner Kontroll- und Kompetenzerwartungen. In Krampen, G. (Hrsg.), *Diagnostik von Attributionen und Kontrollüberzeugungen*. Göttingen: Hogrefe, 127-133.

Shavelson, R. J., Hubner, J. J. & Stanton, G. C., (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46,407-437.

Vaughn, S., Hughes, T., Moody, W. & Elbaum, B. (2001). Instructional Grouping for Students With LD: Implications for Practice. *Intervention in School and Clinic*, 36, 3, 131-137.

Wong, B.Y.L. (1996). *The ABCs of Learning Disabilities*. Academic Press Inc., San Diego, California.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Κατά τη διάρκεια των τελευταίων δεκαετιών, το ενδιαφέρον της εκπαιδευτικής κοινότητας, των γονέων και όσων άμεσα ή έμμεσα εμπλέκονται στην εκπαίδευση, εστιάζεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολείο και στο φαινόμενο της σχολικής αποτυχίας, η οποία διαιώνίζει την ανισότητα, αναπαράγει τα στερεότυπα, βαθαίνει το χάσμα και προσδιορίζει τις θέσεις των ατόμων αυτών στο κοινωνικό σύνολο. Τα παιδιά και οι έφηβοι με δυσκολίες μάθησης βιώνουν, σε σύγκριση με τους «τυπικούς» συνομηλίκους τους, περισσότερο άγχος -κυρίως όταν καλούνται να ανταποκριθούν στα σχολικά καθήκοντα και φόβο αποτυχίας, ο οποίος μπορεί να οδηγήσει σε μαθημένη αβοηθησία. Επίσης, παρουσιάζουν καταθλιπτικά συμπτώματα, χαμηλή αυτοεκτίμηση και αρνητική αυτοαντίληψη για την ακαδημαϊκή τους ικανότητα και την κοινωνική τους αποδοχή. Τέλος, σε πολλές περιπτώσεις μαθητών με δυσκολίες μάθησης, διαπιστώνονται ελλείμματα στην κοινωνική ικανότητα και προβλήματα συμπεριφοράς.

Στην παρούσα εργασία αναπτύσσονται οι έννοιες αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, ως διαμεσολαβητικές μεταβλητές που διευκολύνουν την επίτευξη άλλων επιθυμητών αποτελεσμάτων, όπως είναι η σχολική επίδοση και η ενεργός συμμετοχή του ατόμου στην διαδικασία της μάθησης, - ιδιαίτερα μάλιστα των μαθητών που χαρακτηρίζονται από δυσκολίες μάθησης - και των παραγόντων που επιδρούν σε αυτές και τις διαμορφώνουν. Τέλος, στην παρούσα εργασία επιχειρείται μια κριτική επισκόπηση των ερευνών και των σύγχρονων δεδομένων μέσα από την ανασκόπηση της ελληνικής και της διεθνούς βιβλιογραφίας, που αφορούν την αυταντίληψη και την αυτοεκτίμηση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης.