

Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης

Τόμ. 2016, Αρ. 1

Πρακτικά 6ου Συνεδρίου

ΕΘΝΙΚΟ ΚΑΙ ΚΑΠΟΔΙΣΤΡΙΑΚΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΑΘΗΝΩΝ
ΤΟΜΕΑΣ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ Π.Τ.Δ.Ε.
ΚΕΝΤΡΟ ΜΕΛΕΤΗΣ ΨΥΧΟΦΥΣΙΟΛΟΓΙΑΣ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ



6^ο ΠΑΝΕΛΛΗΝΙΟ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

Υπό την αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων
24-26 Ιουνίου 2016

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

ISSN: 2529-1157

ΕΠΙΜΕΛΕΙΑ:

Παπαδάτος Ιωάννης
Πολυτροποπούλου Σταυρούλα
Μπασιέα Αγγελική

ΙΟΥΝΙΟΣ 2016

Διερεύνηση των ψυχικών παραμέτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην Α/θμια εκπαίδευση

Αναστασία Αλεβίζου, Γιάννης Παπαδάτος

doi: [10.12681/edusc.828](https://doi.org/10.12681/edusc.828)

Βιβλιογραφική αναφορά:

Αλεβίζου Α., & Παπαδάτος Γ. (2017). Διερεύνηση των ψυχικών παραμέτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην Α/θμια εκπαίδευση. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, 2016(1), 84–99. <https://doi.org/10.12681/edusc.828>



Αλεβίζου Αναστασία

Δασκάλα MSc, Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε.- Ε.Κ.Π.Α.

natasape70@yahoo.gr

Παπαδάτος Γιάννης

Ψυχίατρος, Ομ. Καθηγητής Παν/μίου Αθηνών

Περίληψη

Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών στους μαθητές, δεν συνδέεται μόνο με την ακαδημαϊκή τους επίδοση, αλλά επιδρά συνολικότερα στη ζωή τους, επηρεάζοντας την ψυχική και κοινωνική ανάπτυξή τους. Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στη μελέτη των ψυχικών παραμέτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων που επηρεάζουν την προσαρμογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Σε αυτή συμμετέχουν 122 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και 122 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, ηλικίας 7~10 ετών. Όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες, περιορίζει το ερευνητικό της πλαίσιο στην αναγνωστική ικανότητα των μαθητών. Επιπλέον αναφορικά με τις ψυχικές παραμέτρους επικεντρώνεται στην ερευνά της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης, της μοναξιάς-κοινωνική δυσαρέσκεια, στα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης και μέσω αυτών μελετά και τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Από τα ερευνητικά ευρήματα διαπιστώνονται συσχετίσεις μεταξύ των παραμέτρων και διαφοροποιήσεις, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, ανάμεσα στις δύο ομάδες, αναδεικνύοντας ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν μεγαλύτερες αναγνωστικές δυσκολίες, χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης, και γίνονται λιγότερο κοινωνικά αποδεκτοί καθώς βιώνουν μεγαλύτερη μοναξιά, κοινωνική δυσαρέσκεια και καταθλιπτικά συμπτώματα. Τα ευρήματα συμβαδίζουν σε μεγάλο βαθμό με ανάλογες έρευνες και συμβάλλουν σημαντικά στην βαθύτερη κατανόηση των ψυχοκοινωνικών δυσκολιών των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες κατά την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, θέτοντας προβληματισμούς για την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθείται μέχρι τώρα στο σχολικό πλαίσιο.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, κοινωνικές δεξιότητες, αυτοαντίληψη, κατάθλιψη, μοναξιά

Abstract

The presence of learning disabilities in students, not only affects their academic performance, but also impacts comprehensively in their lives, influencing their mental and social development. This thesis focuses on the study of mental parameters and social skills that influence the adjustment of students with learning disabilities in primary education. Research involves 122 students with learning disabilities and 122 without learning disabilities, aged 7~10 years. Regarding learning disabilities, limits the research context in reading ability of students. Regarding also the mental parameters the research focus on self-esteem, loneliness-social dissatisfaction, children's depressive symptoms and through these, studies, their social skills. From the research data found correlations as well as variations between the parameters, at a statistically significant level between the two groups, indicating that students with learning disabilities have more reading difficulties, lower self-concept and self-esteem and become less socially acceptable as they experience greater loneliness, social dissatisfaction and depressive symptoms. The findings are broadly in line with similar surveys and contribute significantly to a better understanding of the psychosocial difficulties of students with learning difficulties in adjusting to the school environment, posing concerns about the effectiveness of educational policy-process followed so far in the school context.

Keywords: learning disabilities, social skills, self-concept, depression, loneliness

1. Εισαγωγή

Στην εκπαιδευτική πραγματικότητα του σχολικού πλαισίου, πολλοί μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υποφέρουν από δυσμενείς αυτοαντιλήψεις, μοναξιά, συμπτώματα κατάθλιψης, καθώς κι από ελλιπή κοινωνική προσαρμογή (Cassidy & Asher, 1992. LaBarbera, 2008. Στασινός, 2009). Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται είτε σε χαμηλές επιδόσεις και σχολική αποτυχία, οι οποίες

ετικετοποιούν τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή σε άλλους παράγοντες συμφυείς με αυτές. Έτσι, κατά τη σχολική ηλικία οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να αντιμετωπίζουν εμπόδια στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή τα οποία αν δεν αντιμετωπιστούν εντείνονται όσο πλησιάζουν στην εφηβεία (Valås, 1999) με δυσάρεστες επιδράσεις συνολικότερα στη ζωή τους.

Αναμφίβολα, η εκπαιδευτική διαδικασία, κατά την οποία ο μαθητής διαχωρίζεται από την τάξη για να παρακολουθήσει το τμήμα ένταξης, στα πλαίσια του γενικού σχολείου, επηρεάζει συχνά, την ψυχολογική του προσαρμογή και την αποδοχή του από τους συνομηλίκους του, αφού υπάρχει μια σχετική ετικετοποίηση που τον χαρακτηρίζει ως μαθητή με «μαθησιακές δυσκολίες». Έτσι πολλές φορές η αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους είναι δύσκολη και συχνά υπάρχει απόρριψη από τους συμμαθητές τους που δεν αντιμετωπίζουν ανάλογες δυσκολίες (Vaughn, Elbaum&Schumm, 1996).

Πολλές φορές, λοιπόν, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν πρόσθετες κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες και προβλήματα προσαρμογής στο σχολείο (Lackaye&Margalit, 2006. Weiner, 2004). Αισθάνονται συχνά απογοήτευση, θυμό, μειωμένη γενική αυτοαντίληψη, χαμηλή σχολική αυτοαντίληψη, ματαίωση και δυσκολία στις κοινωνικές σχέσεις. Οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες αποτυχίας, σχετίζονται με χαμηλά ακαδημαϊκά κίνητρα, μειωμένο αίσθημα ικανοποίησης από το γνωστικό έργο, αρνητικές στάσεις προς την ανάγνωση, χαμηλά επίπεδα αυτο-αποτελεσματικότητας και έλλειψη ενδιαφέροντος για τη συνέχιση του έργου (Πολυχρόνη, 2011, όπ. αν. στο Παπαδάτος-Μπαστέα, 2011, σελ. 188). Συνεπώς δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος εμπειριών και συναισθημάτων που συνήθως συνοδεύονται από κοινωνική δυσαρέσκεια, μοναξιά, συμπτώματα κατάθλιψης κι ελλιπή κοινωνική αλληλεπίδραση, επηρεάζοντας την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών, στο σχολικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο (Galanaki, Polychronopoulou&Babalis, 2008. Mammarella, Ghisi, Bomba, Bottesi, Caviola, Broggi&Nacinovich, 2014. Nowicki, 2003).

2. Σκοπός και στόχος της έρευνας

Ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των ψυχικών παραμέτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων, των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, που τυχόν επηρεάζουν την προσαρμογή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

Ειδικότερα, αναφορικά με τις μαθησιακές δυσκολίες η έρευνα οριοθετεί το ερευνητικό της πεδίο βάσει της επίδοσης της αναγνωστικής ικανότητας των μαθητών. Όσον αφορά στις ψυχικές παραμέτρους διερευνά τη μελέτη των συμπτωμάτων της παιδικής κατάθλιψης, τη μοναξιά, την κοινωνική δυσαρέσκεια και την αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Επιπλέον αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες, επικεντρώνεται στις σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους τους.

Η παρούσα έρευνα, λοιπόν, μελετώντας τις παραμέτρους αυτές, στοχεύει να συμβάλει στη διερεύνηση του επιπέδου της αναγνωστικής ικανότητας, της αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης, της μοναξιάς, της κοινωνικής δυσαρέσκειας και των κοινωνικών δεξιοτήτων καθώς και στην ανίχνευση των συμπτωμάτων της παιδικής κατάθλιψης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, που τυχόν επηρεάζουν την προσαρμογή τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.

3. Μεθοδολογία έρευνας

Στην παρούσα μελέτη συμμετείχαν 122 μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και 122 χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, των τάξεων της Β΄ και Γ΄ και Δ΄ δημοτικού, ηλικίας 7 έως περίπου 10 ετών, που φοιτούσαν σε γενικά σχολεία που είχαν και τμήματα ένταξης, της περιφέρειας της Αττικής.

Από το σύνολο των μαθητών (N=244) που έλαβαν μέρος στην έρευνα το 47,1% (N=115) ήταν αγόρια και το 52,9% (N=129) εκ των οποίων το 23,8% (N=58) φοιτούσε στην Β΄ τάξη του Δημοτικού, το 31,1% (N=76) στη Γ΄ τάξη και το 45,1% (N=110) στη Δ΄ τάξη. Οι 35 μαθητές που φοιτούσαν στην Β΄ τάξη, οι 30 που φοιτούσαν στη Γ΄ τάξη και οι 57 που φοιτούσαν στη Δ΄ τάξη, ήταν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, επιλέχθηκαν από γενικά σχολεία που φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης και είχαν διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες από δημόσιες υπηρεσίες. Για την περαιτέρω πιστοποίηση των αναγνωστικών

δυσκολιών τους χορηγήθηκε το Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας (ΤΑΦΑ τεστ) της Τάφα (1995). Όσον αφορά τη διερεύνηση των επιπέδων της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκαν τα τεστ Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου I, II (Μπότσαρη, 2001). Επιπλέον χορηγήθηκε το Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσπαρέσκειας των Παιδιών, στην ελληνική του προσαρμογή (Galanaki&Kalantzi-Azizi, 1999) και η Κλίμακα Καταγραφής της Παιδικής Κατάθλιψης C.D.I, στην ελληνική προσαρμογή (Γρηγοριάδου, 1999).

Η συλλογή των δεδομένων έγινε μέσα στη σχολική μονάδα και δεν ξεπερνούσε, τις δύο διδακτικές ώρες. Η διασφάλιση της ανωνυμίας των συμμετεχόντων τηρήθηκε με τη χρήση κωδικών αντί ονομάτων. Το μεγαλύτερο μέρος της χορήγησης, έγινε ομαδικά στο χώρο της τάξης και συμμετείχαν ταυτόχρονα και οι δύο ομάδες.

Για την ποσοτική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιούνται διάφοροι έλεγχοι ανεξαρτησίας των παραμέτρων ανάλογα με το είδος των μεταβλητών που συγκρίνονται κάθε φορά και τα χαρακτηριστικά τους.

4. Ερευνητικά αποτελέσματα

Από τη διερεύνηση της διαφοροποίησης των μέσων όρων των μαθητών με μαθησιακές και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στην αναγνωστική ικανότητα, διαπιστώθηκε πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη επίδοση στο τεστ αναγνωστικής ικανότητας $t(122)=34,865$, $p=0,001$, σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Στη συνέχεια, όσον αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των εργαλείων που μελετούν την αναγνωστική ικανότητα και την αυτοαντίληψη των μαθητών, ο έλεγχος συνάφειας ανέδειξε ισχυρή θετική συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και του επίπεδου αυτοαντίληψης των μαθητών αναφορικά με τη «σχολική ικανότητα» και μέτρια θετική συσχέτιση αναφορικά με τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους» (όλα τα $p<0,05$).

Από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και του επιπέδου «μοναξιάς» και «κοινωνικής δυσπαρέσκειας» που τυχόν αντιμετωπίζουν οι μαθητές, προέκυψαν ικανοποιητικές αρνητικές συσχετίσεις, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (όλα τα $p<0,05$). Επιπλέον στατιστικά σημαντικές αρνητικές συσχετίσεις

αναδείχθηκαν μεταξύ της υποκλίμακας «σχέσεις με τους συνομηλίκους» και «σχολική ικανότητα» με τις υποκλίμακες «μοναξιά» και «κοινωνική δυσαρέσκεια» (όλα τα $p < 0,05$). Επιπλέον αναδείχθηκαν ικανοποιητικές θετικές συσχετίσεις, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας με τη «φυσική εμφάνιση» και τη «συμπεριφορά» και χαμηλή αλλά επίσης σημαντική στατιστική συσχέτιση μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας με τη «σωματική/αθλητική ικανότητα» (όλα τα $p < 0,05$).

Επιπλέον από τον έλεγχο συνάφειας, διαπιστώθηκε πως η «μοναξιά» και η «κοινωνική δυσαρέσκεια» παρουσίασαν αρνητικές συσχετίσεις σε ικανοποιητικό βαθμό με την «φυσική εμφάνιση» και σε χαμηλό βαθμό με τη «σωματική/αθλητική ικανότητα» (όλα τα $p < 0,05$). Επιπλέον η «μοναξιά» παρουσίασε χαμηλή συσχέτιση με τη «συμπεριφορά», ενώ η «κοινωνική δυσαρέσκεια» συσχετίστηκε μαζί της σε ικανοποιητικό βαθμό. Από τον έλεγχο συνάφειας, επίσης, φάνηκε να υπάρχει χαμηλή θετική συσχέτιση, αλλά σε σημαντικά στατιστικό επίπεδο, μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και του επιπέδου αυτοαντίληψης των μαθητών αναφορικά με τις «σχέσεις με τη μητέρα» ($p < 0,05$). Επιπλέον από τα αποτελέσματα ελέγχου συνάφειας μεταξύ της υποκλίμακας «σχέσεις με τη μητέρα» με την «κοινωνική δυσαρέσκεια» και τη «μοναξιά», βρέθηκαν ότι υπάρχουν βαθμοί συσχέτισης σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (όλα τα $p < 0,05$).

Περαιτέρω από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ του εργαλείου που διερευνά την αναγνωστική ικανότητα με την «αυτοεκτίμηση» αναδείχτηκε ικανοποιητική θετική συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p < 0,05$). Το εύρημα αυτό ενισχύεται περαιτέρω κι από την ισχυρή θετική ενδοσυνάφεια σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο που αναδείχθηκε μεταξύ των υποκλιμάκων «αυτοεκτίμηση» και «σχολική ικανότητα» ($p < 0,05$).

Στη συνέχεια από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ των εργαλείων που διερευνούν την αναγνωστική ικανότητα και τα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης, αναδείχτηκε αρκετά ικανοποιητική συσχέτιση σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p < 0,05$) μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και της συνολικής βαθμολογίας των συμπτωμάτων κατάθλιψης. Επιπλέον αναδείχθηκαν συσχετίσεις μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας με την «αρνητική συναισθηματική διάθεση» και την «αρνητική αυτοεκτίμηση», οι οποίες αποτελούν επιμέρους κλίμακες του εργαλείου που μελετά

τα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης, που αν και ήταν χαμηλές ήταν στατιστικά σημαντικές (όλα τα $p < 0,05$).

Περαιτέρω από τον έλεγχο συνάφειας αναδείχθηκε ισχυρή αρνητική συσχέτιση, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ($p < 0,05$), μεταξύ της αναγνωστικής ικανότητας και της υποκλίμακας του εργαλείου που διερευνά τα συμπτώματα της παιδικής κατάθλιψης, την «αναποτελεσματικότητα». Ακολούθως, από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ των εργαλείων που διερευνούν την αυτοαντίληψη και τα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης αναδείχθηκαν συσχετίσεις σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο (όλα τα $p < 0,05$), ανάμεσα στην «αναποτελεσματικότητα» και όλες τις επιμέρους υποκλίμακες της αυτοαντίληψης.

Επιπλέον από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ των εργαλείων που διερευνούν την αυτοαντίληψη και τα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης αναδείχθηκαν συσχετίσεις μεταξύ της «ανηδονίας» με τη «σχολική ικανότητα» και τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους», που εάν και ήταν χαμηλές, ήταν στατιστικά σημαντικές (όλα τα $p < 0,05$). Επιπροσθέτως συσχετίσεις προέκυψαν μεταξύ της υποκλίμακας «αρνητική αυτοεκτίμηση» με τη «σχολική ικανότητα», τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους» και τη «συμπεριφορά», οι οποίες κυμάνθηκαν σε χαμηλό αλλά στατιστικά σημαντικό επίπεδο, όπως και μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας των συμπτωμάτων κατάθλιψης με τις υποκλίμακες της αυτοαντίληψης, παρουσιάζοντας ικανοποιητικές αρνητικές συσχετίσεις σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τη «σχολική ικανότητα», τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους» και την «φυσική εμφάνιση», καθώς και χαμηλές συσχετίσεις με τη «σωματική/αθλητική ικανότητα» και την «αυτοεκτίμηση» (όλα τα $p < 0,05$).

Από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ του εργαλείου που μελετά τα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης με τη «μοναξιά» και την «κοινωνική δυσαρέσκεια» αναδείχθηκαν θετικές συσχετίσεις, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο. Συγκεκριμένα η «αρνητική αυτοεκτίμηση», τα «διαπροσωπικά προβλήματα» και η «ανηδονία» συσχετίστηκαν με τη μοναξιά και την «κοινωνική δυσαρέσκεια» σε χαμηλά επίπεδα, που όμως ήταν στατιστικά σημαντικά (όλα τα $p < 0,05$). Επιπλέον αναδείχθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας «μοναξιά» με την «αρνητική συναισθηματική διάθεση», που αν και ήταν επίσης χαμηλή ήταν στατιστικά σημαντική ($p < 0,05$). Η «αναποτελεσματικότητα» επίσης συσχετίστηκε θετικά, σε στατιστικά σημαντικό

επίπεδο (όλα τα $p < 0,05$) και σε ικανοποιητικό βαθμό με τη «μοναξιά» και την «κοινωνική δυσαρέσκεια».

Περαιτέρω διαπιστώθηκαν αρνητικές συσχετίσεις μεταξύ του επιπέδου αυτοαντίληψης και της ηλικίας (όλα τα $p < 0,05$). Επιπλέον από τον έλεγχο συνάφειας μεταξύ της ηλικίας με τη «μοναξιά», την «κοινωνική δυσαρέσκεια» και την «αρνητική συναισθηματική διάθεση», προέκυψαν αρνητικές συσχετίσεις που αν και ήταν χαμηλές, ήταν στατιστικά σημαντικές (όλα τα $p < 0,05$).

Από τον έλεγχο, επίσης, των μέσων τιμών προέκυψε ότι ο παράγοντας οικογένεια και συγκεκριμένα το μορφωτικό και επαγγελματικό υπόβαθρο του πατέρα και της μητέρας, φαίνεται να συνδυάζεται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο με τις υπόλοιπες παραμέτρους (όλα τα $p < 0,05$). Ανάλογα είναι τα ευρήματα σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα στο οποίο φάνηκε να υπάρχουν διαφοροποιήσεις των μέσων τιμών, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, με τα επίπεδα αυτοαντίληψης σε σχέση με τη «σχολική ικανότητα», τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους», τη «σωματική/αθλητική ικανότητα» και την «φυσική εμφάνιση», την «κοινωνική δυσαρέσκεια» και την υποκλίμακα «αναποτελεσματικότητα» που διερευνά τα συμπτώματα της παιδικής κατάθλιψης καθώς και τη συνολική βαθμολογία των συμπτωμάτων παιδικής κατάθλιψης (όλα τα $p < 0,05$). Από τα αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι χαμηλότερες μέσες τιμές αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα και τα επίπεδα αυτοαντίληψης έχουν οι μαθητές που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος των χαμηλότερων βαθμίδων εκπαίδευσης. Παράλληλα οι ίδιοι μαθητές φάνηκε ότι έχουν υψηλότερες μέσες τιμές στην «κοινωνική δυσαρέσκεια» και στα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης.

Περαιτέρω από τον έλεγχο των μέσων τιμών διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, αναφορικά το επάγγελμα της μητέρας και την αναγνωστική ικανότητα των μαθητών, τα επίπεδα αυτοαντίληψης και συγκεκριμένα με τη «σχολική ικανότητα», τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους», την «φυσική εμφάνιση», τη «μοναξιά», την «κοινωνική δυσαρέσκεια», τη συνολική βαθμολογία των συμπτωμάτων παιδικής κατάθλιψης και τις επιμέρους υποκλίμακες της που διερευνούν την «αρνητική συναισθηματική διάθεση» και την «αναποτελεσματικότητα» (όλα τα $p < 0,05$). Μέσω των αποτελεσμάτων αυτών φάνηκε πως χαμηλότερες μέσες τιμές σε σχέση με την αναγνωστική ικανότητα και τα επίπεδα

αυτοαντίληψης, παρουσιάζουν οι μαθητές που η μητέρα τους είναι άνεργη ή δηλώνει οικιακή απασχόληση, οι οποίοι, συγχρόνως, διαπιστώθηκε ότι έχουν υψηλότερες μέσες τιμές στη «μοναξιά», την «κοινωνική δυσαρέσκεια» και τα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης.

Διαφοροποίηση μέσω των τιμών, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, επίσης, διαπιστώθηκε αναφορικά με το μορφωτικό επίπεδο της μητέρας με την αναγνωστική ικανότητα, την «κοινωνική δυσαρέσκεια», τη «σχολική ικανότητα», τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους», την «φυσική εμφάνιση», τη συνολική βαθμολογία των συμπτωμάτων παιδικής κατάθλιψης και την υποκλίμακά της που διερευνά την «αναποτελεσματικότητα» (όλα τα $p < 0,05$). Οι αναλύσεις των αποτελεσμάτων έδειξαν πως χαμηλότερες μέσες τιμές αναφορικά με την αναγνωστική ικανότητα και τα επίπεδα αυτοαντίληψης έχουν οι μαθητές που η μητέρα τους είναι απόφοιτος των χαμηλότερων βαθμίδων εκπαίδευσης, οι οποίοι παράλληλα φαίνεται να έχουν υψηλότερες μέσες τιμές στην «κοινωνική δυσαρέσκεια» και στα συμπτώματα παιδικής κατάθλιψης.

Επίσης από τον έλεγχο των μέσων τιμών, το μάθημα της «Γλώσσας» βρέθηκε να έχει διαφοροποίηση μέσω των τιμών με την αναγνωστική ικανότητα, τα επίπεδα αυτοαντίληψης των μαθητών και συγκεκριμένα με τη «σχολική ικανότητα», τις «σχέσεις με τους συνομηλίκους», τη «σωματική/αθλητική ικανότητα», την «φυσική εμφάνιση», τη «συμπεριφορά», καθώς και τη «μοναξιά», την «κοινωνική δυσαρέσκεια», τη συνολική βαθμολογία των συμπτωμάτων παιδικής κατάθλιψης και της υποκλίμακας που διερευνά την «αναποτελεσματικότητα» (όλα τα $p < 0,05$). Οι ίδιες διαφοροποιήσεις διαπιστώθηκαν αναφορικά με το μάθημα των «Μαθηματικών», στις οποίες προστίθενται οι διαφοροποιήσεις των μέσων τιμών στις υποκλίμακες «σχέσεις με τη μητέρα» και «αυτοεκτίμηση» (όλα τα $p < 0,05$). Επιπλέον μέσω του ελέγχου των μέσων τιμών αναφορικά με το γενικό βαθμολογικό μέσο όρο των μαθημάτων, διαπιστώθηκαν διαφοροποιήσεις με όλες τις παραμέτρους που προαναφέρθηκαν στο μάθημα της «Γλώσσας» και των «Μαθηματικών», εκτός από την υποκλίμακα που αναφέρεται στην «αυτοεκτίμηση» και τη «μοναξιά» (όλα τα $p < 0,05$).

Τέλος μέσω του ελέγχου διαφοροποίησης των μέσων όρων μεταξύ των δύο ομάδων διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν διαφοροποίηση με την ομάδα ελέγχου, σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο, αναφορικά

με την αναγνωστική ικανότητα $t(122)=34,865$, $p=0,001$, τα επίπεδα αυτοαντίληψης σε όλους τους επιμέρους τομείς, τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια (όλα τα $p<0,05$). Αναφορικά επίσης με τα συμπτώματα κατάθλιψης, βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις αναφορικά με την «αναποτελεσματικότητα», την «αρνητική αυτοεκτίμηση», και τη συνολική βαθμολογία των συμπτωμάτων της παιδικής κατάθλιψης (όλα τα $p<0,05$). Επιπλέον από τον έλεγχο της διαφοροποίησης των συχνοτήτων των μαθητών με μαθησιακές και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αναφορικά με το επαγγελματικό-μορφωτικό επίπεδο των γονιών, φάνηκε πως υπάρχει διαφορά σε στατιστικό επίπεδο μεταξύ των δύο ομάδων (όλα τα $p<0,05$). Περαιτέρω διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες παρουσίασαν σημαντική στατιστική διαφορά (όλα τα $p<0,05$) με την ομάδα ελέγχου αναφορικά με τους βαθμούς στα σχολικά μαθήματα (γλώσσα, μαθηματικά) και στο γενικότερο βαθμολογικό μέσο όρο, με μεγαλύτερη διαφοροποίηση στο μάθημα της «Γλώσσας».

5. Συμπεράσματα – συζήτηση

Συνοψίζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα διαπιστώνουμε πως υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, που αποτελεί τη συναισθηματική πλευρά της έννοιας του εαυτού, με την ακαδημαϊκή επίδοση και ιδιαίτερα σε σχέση με το μάθημα της γλώσσας αλλά και των μαθηματικών, κατανοώντας ότι η αυτοαντίληψη αποτελεί όχι μόνο δυναμικό προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Zheng και συν., 2012) αλλά και έναν σημαντικό παράγοντα επιρρέπειας στην πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, λόγω του αισθήματος ματαιώσης που αισθάνονται οι μαθητές αυτοί (Korhonen και συν., 2014).

Επιπλέον διαπιστώνουμε ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν περισσότερο να βιώνουν μοναξιά (Galanaki και συν., 2008. Margalit και συν., 1997) και καταθλιπτικά συμπτώματα από ό,τι οι συνομήλικοί τους (Mammarella και συν., 2014. Nelson&Harwood 2011. Willcutt&Pennington, 2000), καθώς όταν η ακαδημαϊκή επίδοσή τους είναι χαμηλή δημιουργούνται συναισθήματα αναποτελεσματικότητας και αποτυχίας, οδηγώντας τους μαθητές με μαθησιακές

δυσκολίες στη βίωση του αισθήματος της μοναξιάς και σε καταθλιπτικές συμπεριφορές (Στασινός, 2009).

Περαιτέρω από τα αποτελέσματα διαπιστώνουμε, πως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες γίνονται λιγότερο αποδεκτοί από τους συνομηλίκους τους σε σχέση με τους υπόλοιπους μαθητές, γεγονός που συνδέεται άμεσα όχι μόνο με τα επίπεδα μοναξιάς, κοινωνικής δυσaráεσκείας και τα συμπτώματα κατάθλιψης που τυχόν αντιμετωπίζουν (Maag&Behrens 1989, Valas,1999), αλλά και με τα επίπεδα αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησής τους. Έτσι όλες αυτοί οι παράμετροι επηρεάζουν τη συμπεριφοριστική τους ικανότητα και κατ' επέκταση την κοινωνική τους αποδοχή (Rothman&Cosden, 1995). Άλλωστε έχει επανειλημμένως υποστηριχθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ελλειμματικές κοινωνικές δεξιότητες, γεγονός που τους εμποδίζει να προσαρμοστούν πλήρως στο σχολικό περιβάλλον (Kavales&Forness ,1996. Nowicki, 2003), με αποτέλεσμα πολλές φορές να απορρίπτονται ή να παραμελούνται κοινωνικά (Kuhne&Wiener, 2000) κι έτσι να αυξάνονται τα επίπεδα της μοναξιάς (Χριστοφόρου, 2012) και της κοινωνικής δυσaráεσκείας (Demir&Tarhan, 2001). Σημαντικό ρόλο επίσης, διαπιστώνουμε και από τα παρόντα ευρήματα, ότι παίζει και η σωματική-αθλητική ικανότητα των μαθητών καθώς έχει υποστηριχθεί πως οι μαθητές που βιώνουν μοναξιά μπορεί να στερούνται όχι μόνο κοινωνικές αλλά και φυσικές δεξιότητες, γεγονός που ενδεχομένως να διαιωνίζει τον κύκλο της κακής κοινωνικής αλληλεπίδρασης, την απόρριψη ή την απόσυρση, τη μειωμένη φυσική δραστηριότητα και τη μειωμένη φυσική κατάσταση (Page και συν., 1992).

Θα ήταν παράλειψη βέβαια αν δεν αναφέραμε πως το οικογενειακό περιβάλλον μέσα στο οποίο τα παιδιά ζουν, αναπτύσσονται και διαμορφώνουν σε ένα μεγάλο βαθμό την προσωπικότητα τους, παίζει καθοριστικό ρόλο για τη ψυχική και την κοινωνική ωρίμανση και προσαρμογή τους. Δεν είναι τυχαία άλλωστε η σχέση που βρέθηκε μεταξύ των περισσότερων παραμέτρων που εξετάσαμε με τη σχέση με τη μητέρα. Ωστόσο στο σημείο αυτό πρέπει να διαχωριστεί η μοναξιά που νιώθουν οι μαθητές σε σχέση με τους συνομηλίκους και σε σχέση με τη μητέρα (Marcoen&Goosens, 1993), καθώς όταν αναφερόμαστε στο κομμάτι των κοινωνικών δεξιοτήτων, αναφερόμαστε στην αλληλεπίδραση από τους συνομηλίκους, χωρίς να σημαίνει ότι αυτή δεν συνδιαμορφώνεται κι από τις στάσεις που έχει εμφυσήσει στον εκάστοτε μαθητή το οικογενειακό περιβάλλον. Άλλωστε η αντίληψη για το βαθμό κοινωνικής αποδοχής του μαθητή από τους συνομηλίκους, του προσεγγίζεται τις

περισσότερες φορές σε μεγάλο βαθμό από τον παράγοντα οικογένεια, την οικογενειακή δηλαδή δομή, το μορφωτικο-οικονομικό επίπεδο, το οικογενειακό υπόβαθρο και τους ειδικούς παράγοντες του οικογενειακού περιβάλλοντος (Κολιάδης και συν., 2003). Ωστόσο, σε άλλη περίπτωση, αναφορικά με την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των οικογενειών τους, έχει συσχετισθεί μόνο έμμεσα, μέσω της επίδρασης των γονεϊκών προσδοκιών και των αρνητικών κοινωνικών συμπεριφορών των μαθητών (Bandura και συν., 1996). Τα αποτελέσματα, όμως στην παρούσα έρευνα αναδεικνύουν τη σχέση μορφωτικού και επαγγελματικού επιπέδου των γονιών όχι μόνο αναφορικά με τις κοινωνικές δεξιότητες αλλά και με τις ψυχικές παραμέτρους που μελετήσαμε.

Καταληκτικά, διαπιστώνουμε τη συσχέτιση των ψυχικών παραμέτρων και των κοινωνικών δεξιοτήτων στην προσαρμογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση καθώς οι μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με τα επίπεδα αυτοαντίληψης-αυτοεκτίμησης, τα συμπτώματα κατάθλιψης, την μοναξιά, την κοινωνική δυσαρέσκεια και τις κοινωνικές δεξιότητες.

Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται αναγκαία η έγκαιρη και αποτελεσματική παρέμβαση και υποστήριξη από το εκπαιδευτικό πλαίσιο, όταν υπάρχουν δυσκολίες. Το αίτημα αυτό βέβαια δεν είναι καινούριο, αλλά ούτε και ξεπερασμένο καθώς από τα αποτελέσματα διαφαίνεται ότι τα εμπόδια δεν έχουν πλήρως αρθεί. Συνεπώς, για τη βελτίωση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, η εκπαιδευτική αξιολόγηση και η υποστήριξη πρέπει να γίνεται μέσα στο φυσικό περιβάλλον που αλληλεπιδρά και διαμορφώνει ο μαθητής μέρος της προσωπικότητας του κατά τη σχολική ηλικία. Το πλαίσιο αυτό είναι το σχολικό περιβάλλον, καθώς εκεί μπορούν να αξιολογηθούν σε πραγματιστική βάση οι δυσκολίες όχι μόνο έγκαιρα αλλά και αποτελεσματικά έχοντας ως πυξίδα όχι μόνο τις ακαδημαϊκές, αλλά και τις ψυχοκοινωνικές ανάγκες του εκάστοτε μαθητή, που θα συντελέσουν στην καλύτερη δυνατή προσαρμογή του στο σχολικό-εκπαιδευτικό πλαίσιο.

6. Βιβλιογραφικές παραπομπές

Γρηγοριάδου, Α., (1999). *Ανίχνευση καταθλιπτικών εκδηλώσεων σε παιδιά σχολικής ηλικίας και διερεύνηση της επίδρασης τους στην σχολική επίδοση, την κοινωνική λειτουργικότητα και την προβληματική συμπεριφορά* (Διδακτορική διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Κολιάδης, Ε., Μυλωνάς Κ., Κουμπιάς, Ε. & Βάρφη, Β. (2003). Αυτοαντίληψη και Αναγνωστική Ικανότητα Μαθητών Δ΄ Τάξης Δημοτικού Σχολείου. Ανακτήθηκε από: www.pee.gr

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ Ι (ΠΑΤΕΜ Ι)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *ΠΩΣ ΑΝΤΙΛΑΜΒΑΝΟΜΑΙ ΤΟΝ ΕΑΥΤΟ ΜΟΥ ΙΙ (ΠΑΤΕΜ ΙΙ)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαδάτος, Γ., & Μπαστέα, Α. (2011). *Θέματα Μαθησιακών δυσκολιών και Δυσλεξίας*. Εκδόσεις Σμυρنيωτάκης. Αθήνα.

Στασινός, Δ. Π. (2009) *Ψυχολογία του λόγου και της γλώσσας. Ανάπτυξη και παθολογία. Δυσλεξία και λογοθεραπεία*. Αθήνα: Gutenberg.

Τάφα, Ε. (1995). *Τεστ Ανίχνευσης της Αναγνωστικής Ικανότητας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χριστοφόρου, Μ. (2012). *Συναισθηματική νοημοσύνη και υποκειμενική ευημερία μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην Κύπρο*. Χαροκόπειο, Αθήνα.

Bandura, A., Barbaranelli, C., Caprara, G. V., & Pastorelli, C. (1996). Multifaceted impact of self-efficacy beliefs on academic functioning. *Child development*, 67(3), 1206-1222.

Cassidy, J., & Asher, S. (1992). Loneliness and peer relations in young children. *Child Development*, 63, 350- 365.

Demir, A., & Tarhan, N. (2001). Loneliness and social dissatisfaction in Turkish adolescents. *The Journal of Psychology*, 135(1), 113-123.

Galanaki, E. P., & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction. *Child Study Journal*, 29(1), 1-22.

Galanaki, E. P., Polychronopoulou, S. A., & Babalis, T. K. (2008). Loneliness and social dissatisfaction among behaviourally at-risk children. *School Psychology International*, 29(2), 214-229.

Kavale, K. A. & Forness, S. R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 29(3), 226-237.

Korhonen, J., Linnanmäki, K., & Aunio, P. (2014). Learning difficulties, academic well-being and educational dropout: A person-centred approach. *Learning and Individual Differences*, 31, 1-10.

Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23(1), 64-75.

Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of achievement, effort, and self-perceptions among students with learning disabilities and their peers from different achievement groups. *Journal of learning disabilities*, 39(5), 432-446.

LaBarbera, R. (2008). Perceived social support and self-esteem in adolescents with learning disabilities at a private school. *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, 8(1), 33-44.

Maag, J. W., & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities assessing the risk. *Journal of learning disabilities*, 39(1), 3-10.

Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2014). Anxiety and Depression in Children With Nonverbal Learning Disabilities, Reading Disabilities, or Typical Development. *Journal of learning disabilities*. Doi: 0022219414529336.

Marcoen, A., & Goossens, L. (1993). Loneliness, attitude towards loneliness and solitude: Age differences and developmental significance during adolescence. In S. Jackson, & H. Rondriguez-Tomé (Eds.), *Adolescence and its social worlds* (pp. 197-227). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Margalit, M., Mioduser, D., Al-Yagon, M., & Neuberger, S. (1997). Teachers' and peers' perceptions of children with learning disorders: consistency and change. *European journal of special needs education*, 12(3), 225-238.

Nelson, J. M., & Harwood, H. R. (2011). A meta-analysis of parent and teacher reports of depression among students with learning disabilities: Evidence for the importance of multi-informant assessment. *Psychology in the Schools*, 48(4), 371-384.

Nowicki, E. A. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly*, 26(3), 171-188.

Page, R. M., Frey, J., Talbert, R., & Falk, C. (1992). Children's feelings of loneliness and social dissatisfaction: Relationship to measures of physical fitness and activity. *Journal of Teaching in Physical Education*, 11(3), 211-219.

Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18(3), 203-212.

ValÅs, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Social Psychology of Education*, 3(3), 173-192.

Vaughn, S., Elbaum, B. E., & Schumm, J. S. (1996). The effects of inclusion on the social functioning of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29(6), 599-608.

Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric comorbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41(08), 1039-1048.

Zheng, C., Erickson, A. G., Kingston, N. M., & Noonan, P. M. (2012). The relationship among self-determination, self-concept, and academic achievement for students with learning disabilities. *Journaloflearningdisabilities*, 0022219412469688.