



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών

ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ, ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ:  
«ΕΦΑΡΜΟΣΜΕΝΗ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑ ΠΑΙΔΙΟΥ ΚΑΙ ΕΦΗΒΟΥ»

ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή Μαθητών Με και Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και η  
Ποιότητα της Σχέσης τους με τον Εκπαιδευτικό

ΦΟΙΤΗΤΡΙΑ: ΕΥΓΕΝΙΑ ΚΥΡΙΑΚΙΔΟΥ

A. M.: 217009

ΕΠΟΠΤΡΙΑ: ΦΩΤΕΙΝΗ ΠΟΛΥΧΡΟΝΗ

ΑΚΑΔ. ΕΤΟΣ: 2017 - 2019

Αθήνα, 2019

### **Τριμελής Επιτροπή**

Φωτεινή Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, επιβλέπουσα.

Αντωνία Παπαστυλιανού, Καθηγήτρια Κοινωνικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, μέλος της τριμελούς επιτροπής.

Φιλία Ίσαρη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Συμβουλευτικής Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, μέλος της τριμελούς επιτροπής.

## Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά την ύπαρξη διαφορών μεταξύ μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς την αυτοαναφερόμενη ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και την αίσθηση της ποιότητας που αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτικό τους. Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 230 μαθητές της Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού 3 σχολείων της Αθήνας και, συγκεκριμένα, 21 μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και 209 μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς και οι 12 εκπαιδευτικοί τους, στους οποίους χορηγήθηκαν ερωτηματολόγια. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι μαθητές αναφέρουν διαφορετικά επίπεδα αυτοαντίληψης και αίσθησης απόρριψης από τον εκπαιδευτικό τους, ανάλογα με το αν παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, με τους μαθητές με τις συγκεκριμένες δυσκολίες να αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και υψηλότερη αίσθηση απόρριψης από τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, στην έρευνα παρατηρήθηκε ότι η ποιότητα της σχέσης με τον εκπαιδευτικό προέβλεπε την αυτοαναφερόμενη ψυχοκοινωνική προσαρμογή του μαθητή. Τέλος, σημειώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές ανάλογα με το φύλο και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών. Η συζήτηση επικεντρώνεται στην αξιοποίηση των ευρημάτων στο σχολικό πλαίσιο, με σκοπό την ανάδειξη της σημασίας της σχέσης μαθητή – εκπαιδευτικού για την ψυχοκοινωνική και συναισθηματική υποστήριξη και ανάπτυξη του πρώτου.

*Λέξεις κλειδιά:* Ψυχοκοινωνική προσαρμογή, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού, επάρκεια.

### **Abstract**

The current research studies the differences between students with and without Learning Difficulties concerning their self - reported psychosocial adjustment and the sense of quality they develop with their teacher. In the study participated in total 230 students of fifth and sixth grade of 3 elementary schools in Athens and, more specifically, 21 students with Learning Difficulties and 209 students without Learning Difficulties, as well as their 12 teachers, who were administered questionnaires. The results showed that students report different levels of self – perception and sense of rejection by their teacher, depending on whether they presented Learning Difficulties, where students with these difficulties report lower levels of self – perception and higher levels of sense of rejection by the teacher. Moreover, the study pointed that the quality of the relationship with the teacher predicted student’s self – reported psychosocial adjustment. Finally, statistically significant differences were reported concerning students’ gender and academic performance. Discussion focuses on reclaiming the findings in the school context, with the aim of highlighting the importance of student – teacher relationship to psychosocial and emotional support and development of the former.

*Keywords:* Psychosocial adjustment, Specific Learning Disorders, student - teacher relationship, competence.

## Περιεχόμενα

Τριμελής Επιτροπή .....	2
Περίληψη .....	3
Abstract .....	4
Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	8
Διαγνωστικά Κριτήρια .....	9
Επιδημιολογικά Στοιχεία και Συννοσηρότητα.....	12
Πορεία και Πρόγνωση.....	13
Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή .....	14
Κοινωνική Επάρκεια .....	17
Συναισθηματική Επάρκεια .....	20
Ακαδημαϊκή Επάρκεια .....	22
Συμπεριφορική Προσαρμογή και Προβλήματα Συμπεριφοράς.....	24
Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες .....	26
Σχέση Μαθητών με τον Εκπαιδευτικό.....	28
Σχέση Μαθητών με τον Εκπαιδευτικό και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.....	32
Σκοπός και Αναγκαιότητα της Έρευνας.....	33
Ερευνητικά Ερωτήματα – Υποθέσεις .....	34
Μεθοδολογία.....	36
Συμμετέχοντες.....	36
Εργαλεία.....	40
Ερωτηματολόγιο Μαθητών.....	41
Κλίμακα αυτοαναφοράς του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής των μαθητών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας.....	41
Ερωτηματολόγιο Εκτίμησης του Εκπαιδευτικού από το Παιδί ως Ασφαλή Βάση (Children’s Appraisal of Teacher as a Secure Base – CATSB). .....	43

Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού.....	44
Κλίμακα Σχέσης Μαθητή-Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale).....	44
Διαδικασία.....	45
Αποτελέσματα.....	46
Αποτελέσματα Δεδομένων από τους Μαθητές.....	46
Αποτελέσματα Δεδομένων από τους Εκπαιδευτικούς.....	57
Συζήτηση.....	62
Δεδομένα που Προέκυψαν από τους Μαθητές.....	62
Δεδομένα που Προέκυψαν από τους Εκπαιδευτικούς.....	67
Εφαρμογές.....	69
Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα.....	71
Συμπεράσματα.....	72
Βιβλιογραφία.....	74
Παράρτημα Ι.....	82
Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων Μαθητών.....	82
Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων Εκπαιδευτικών.....	83
Παράρτημα ΙΙ.....	85
Επιστολή προς τον Διευθυντή του σχολείου.....	85
Επιστολή προς τους γονείς των μαθητών.....	86

Στη βιβλιογραφία παρατηρείται εκτενής αναφορά στα χαρακτηριστικά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες και στις συνέπειές τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο (American Psychiatric Association, 2013). Έως σήμερα, η πλειοψηφία των προγραμμάτων παρέμβασης στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος, το οποίο θα προσαρμόζεται στις ιδιαίτερες ανάγκες των μαθητών, με στόχο την ακαδημαϊκή τους επίτευξη. Παρατηρείται, ωστόσο, ότι συχνά παραβλέπεται ο αντίκτυπος των συγκεκριμένων δυσκολιών σε άλλες πτυχές της ζωής των παιδιών, όπως είναι η ψυχοκοινωνική τους ανάπτυξη και προσαρμογή. Έχει φανεί ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν περισσότερα ψυχοκοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα, συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Undheim, Wichstrom & Sund, 2011). Τα προβλήματα αυτά, μάλιστα, τείνουν να ασκούν επίδραση και κατά την ενήλικη ζωή (Nalavany, Carawan & Rennick, 2011).

Στη μελέτη της φύσης των παραπάνω δυσκολιών σημαντικό ρόλο φαίνεται να διαδραματίζει η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται με τον εκπαιδευτικό. Η σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού γίνεται αντιληπτή ως ένα κεντρικό σύστημα που ασκεί επίδραση στο παιδί, ενώ για την ακριβή περιγραφή της απαιτείται η μελέτη των αντιλήψεων, των συμπεριφορών και των απόψεων και των δυο μερών. Οι σχέσεις παιδιού – ενηλίκων χτίζουν την υποδομή, πάνω στην οποία θα στηριχτούν οι μελλοντικές σχολικές εμπειρίες (Pianta, Hamre & Stuhlman, 2003). Φαίνεται ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να θεωρούν τη σχέση με τον εκπαιδευτικό ως λιγότερο υποστηρικτική και περισσότερο απορριπτική (Al- Yagon & Margalit, 2006). Με βάση τα παραπάνω δεδομένα αναδεικνύεται το ερώτημα της ύπαρξης στατιστικώς σημαντικής σχέσης μεταξύ της ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών, της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών και της αντιλαμβανόμενης ποιότητας στη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Το ερώτημα αυτό αποτελεί το βασικό πυλώνα προς διερεύνηση στην παρούσα έρευνα.

Αρχικά, παρατίθεται το θεωρητικό υπόβαθρο, πάνω στο οποίο αναπτύχθηκαν οι υπό μελέτη έννοιες και αναφέρονται οι υποθέσεις της παρούσας έρευνας. Στη συνέχεια, γίνεται περιγραφή της διαδικασίας που ακολουθήθηκε και των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν και παρουσιάζονται οι αναλύσεις και τα αποτελέσματά τους. Τέλος, ακολουθεί συζήτηση των αποτελεσμάτων και γίνεται προσπάθεια εξαγωγής συμπερασμάτων.

## Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια από τις πιο συχνά αναφερόμενες διαταραχές που αντιμετωπίζουν τα παιδιά σχολικής ηλικίας. Ο όρος έχει μακρά ιστορία. Ο Kirk ήταν εκείνος που τον καθιέρωσε ως επίσημη διαγνωστική κατηγορία το 1962. Η περιγραφή που έδωσε όριζε τις Μαθησιακές Δυσκολίες ως *«μια επιβράδυνση, διαταραχή ή καθυστερημένη ανάπτυξη μίας ή περισσότερων διαδικασιών που συνδέονται με το λόγο, τη γλώσσα, την ανάγνωση, τη γραφή, την αριθμητική ή άλλο σχολικό μάθημα, προερχόμενες από κάποια ψυχολογική δυσκολία που μπορεί να οφείλεται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία και/ή συναισθηματικές ή συμπεριφοριστικές διαταραχές. Δεν είναι το αποτέλεσμα νοητικής υστέρησης, αισθητηριακής στέρησης ή πολιτισμικών παραγόντων»* (Kirk, 1962, σελ. 263, όπως αναφέρεται από τους Elliott & Grigorenko, 2015).

Σύμφωνα με τη Διεθνή Στατιστική Ταξινόμηση Νόσων και Συναφών Προβλημάτων Υγείας ICD-10 του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας (World Health Organization, 1993), ορίζονται ως «Ειδικές Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων» και περιλαμβάνουν μια ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται με τη μορφή συγκεκριμένων ελλειμμάτων στην κατάκτηση των σχολικών δεξιοτήτων. Οι διαταραχές αυτές αντικατοπτρίζουν μια αδυναμία του ατόμου να κατακτήσει συγκεκριμένες ικανότητες, η οποία δεν οφείλεται στην έλλειψη των προσφερόμενων ευκαιριών για μάθηση, ενώ δεν είναι αποτέλεσμα κάποιου επίκτητου εγκεφαλικού τραύματος ή νοσήματος. Οι διαταραχές μπορούν να αφορούν την ανάγνωση, το συλλαβισμό και τις αριθμητικές ικανότητες μεμονωμένα ή συγχρόνως. Στην τελευταία περίπτωση κωδικοποιούνται με τον όρο «Μεικτή Διαταραχή Σχολικών Ικανοτήτων». Τέλος, στο ICD-10 προσδιορίζονται και οι κατηγορίες «Άλλες Αναπτυξιακές Διαταραχές Σχολικών Ικανοτήτων» και «Αναπτυξιακή Διαταραχή Σχολικών Ικανοτήτων, Μη Καθορισμένη».

Από την άλλη πλευρά, στην τελευταία έκδοση του Διαγνωστικού και Στατιστικού Εγχειριδίου Ψυχικών Διαταραχών DSM-5 της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Ένωσης (APA, 2013), ορίζονται ως «Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες» και αφορούν δυσκολίες στην εκμάθηση και χρήση ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Εντάσσονται στις νευροαναπτυξιακές διαταραχές και έχουν βιολογική βάση, καθώς οφείλονται σε γενετικούς, επιγενετικούς και περιβαλλοντικούς παράγοντες, οι οποίοι επηρεάζουν την



ικανότητα του εγκεφάλου να προσλάβει και να επεξεργαστεί ορθά λεκτικές και μη πληροφορίες.

Ανάλογα με τον τομέα στον οποίο εντοπίζονται, σχηματίζουν συγκεκριμένες διαγνωστικές κατηγορίες, οι οποίες αφορούν ελλείμματα στην ανάγνωση, στη γραπτή έκφραση και στα μαθηματικά. Οι κατηγορίες αυτές είναι σε μεγάλο βαθμό σε συμφωνία με τις αντίστοιχες κατηγορίες που σημειώνονται στο ICD-10. Στην πρώτη κατηγορία, τα ελλείμματα εντοπίζονται στην ακρίβεια και στο ρυθμό της ανάγνωσης, στην αναγνωστική ευχέρεια και στην κατανόηση. Στη δεύτερη κατηγορία παρατηρούνται δυσκολίες στην ορθογραφική και γραμματική ακρίβεια, στην ορθή χρήση των σημείων στίξης, καθώς και στην ευκρίνεια και οργάνωση του γραπτού. Τέλος, στην τρίτη κατηγορία σημειώνονται δυσκολίες στην απομνημόνευση και στη χρήση αριθμητικών εννοιών, στον μαθηματικό συλλογισμό και στις αριθμητικές πράξεις. Παλαιότερα, για να περιγράψει την πρώτη κατηγορία χρησιμοποιούνταν εναλλακτικά ο όρος «Δυσλεξία», ενώ για την τρίτη κατηγορία χρησιμοποιούνταν ο όρος «Δυσαριθμησία». Στο DSM-5 προσδιορίζεται και μια κατηγοριοποίηση σύμφωνα με το βαθμό σοβαρότητας των συμπτωμάτων, η οποία μπορεί να χαρακτηριστεί ως ήπια, μέτρια ή βαριά.

### **Διαγνωστικά Κριτήρια**

Στη βιβλιογραφία παρατηρείται μεγάλη σύγχυση, όσον αφορά τον προσδιορισμό των διαγνωστικών κριτηρίων των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, ενώ δεν είναι ξεκάθαρα τα αίτια που τις προκαλούν (Ζακοπούλου, Ζωσιμίδου, Γεωργίου & Μυλωνά, 2013). Ένα σημείο συμφωνίας μεταξύ των ταξινομικών εγχειριδίων είναι ότι αφορά μια διαταραχή με σταθερή πορεία που εντοπίζεται κατά την περίοδο των πρώτων σχολικών χρόνων και που σε γενικές γραμμές δεν θεραπεύεται, αλλά με την κατάλληλη παρέμβαση το άτομο μπορεί να παρουσιάσει σημαντική βελτίωση (APA, 2013· WHO, 1993).

Όπως προαναφέρθηκε, πρόκειται για μια καθυστέρηση της φυσιολογικής πορείας ανάπτυξης και κατάκτησης σχολικών δεξιοτήτων, η οποία δεν αποδίδεται σε έλλειψη μάθησης ή σε μη επαρκείς οδηγίες. Παράλληλα, παρατηρείται σημαντική διάκριση μεταξύ των δεξιοτήτων που το παιδί αναμένεται να κατακτήσει ανάλογα με την ηλικία του και των δεξιοτήτων που έχει όντως κατακτήσει. Ωστόσο, η διαφορά αυτή είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με σαφείς όρους, καθώς απαιτείται η χρήση σταθμισμένων

ψυχομετρικών εργαλείων, τα οποία δεν είναι διαθέσιμα σε όλες τις χώρες. Συχνά, ως κριτήριο χρησιμοποιείται η διαφορά κατά 1.5 μονάδα τυπικής απόκλισης της επίδοσής του σε ένα ή περισσότερα ακαδημαϊκά έργα. Ωστόσο, το σημείο αυτό ορίζεται κατά βάση με αυθαίρετο τρόπο, καθώς δεν μπορεί να προσδιοριστεί ένα συγκεκριμένο σημείο που θα καθορίζει σαφώς την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών (APA, 2013).

Ένα κριτήριο που έχει επικρατήσει στη βιβλιογραφία είναι αυτό του αποκλεισμού άλλων αιτίων, όπως είναι αισθητηριακές διαταραχές, νοητική υστέρηση, συναισθηματικές ενοχλήσεις, οικονομική δυσπραγία και γλωσσική διαφοροποίηση (Fletcher, Coulter, Reschly & Vaughn, 2004). Μεγάλη διαμάχη παρατηρείται όσον αφορά ένα κριτήριο που έχει επικρατήσει ιστορικά και που εξακολουθεί να ασκεί επίδραση στον καθορισμό των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, το κριτήριο απόκλισης μεταξύ της νοητικής ικανότητας και της ακαδημαϊκής επίδοσης του ατόμου. Όλο και περισσότερες έρευνες σημειώνουν ότι το κριτήριο αυτό δεν είναι επαρκές για την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων σχετικά με την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών (Fletcher et al., 2004). Ειδικότερα, οι Francis και συνεργάτες (2005) παρατήρησαν ότι δεν υπάρχει σταθερότητα στις κατηγοριοποιήσεις με βάση τον δείκτη νοημοσύνης και τη χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, γεγονός το οποίο υποδηλώνει ότι οι κατηγοριοποιήσεις είναι αυθαίρετες. Με άλλα λόγια, μια μεμονωμένη μέτρηση αξιολόγησης σε μια δεδομένη χρονική στιγμή δεν είναι επαρκής για την εξαγωγή συμπερασμάτων που θα έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες στην ακαδημαϊκή πορεία του παιδιού.

Παράλληλα, σε μια μετα-ανάλυση παρατηρήθηκε χαμηλός βαθμός επίδρασης του δείκτη νοημοσύνης στην ταξινόμηση ενός παιδιού στον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών. Υπάρχει μια μικρή συσχέτιση μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της αναγνωστικής ευχέρειας, η οποία, ωστόσο, δεν είναι αρκετά ισχυρή όσο η συσχέτιση με άλλες μεταβλητές, όπως είναι, για παράδειγμα, η φωνολογική ενημερότητα. Οι ερευνητές υπογραμμίζουν, επίσης, ότι η αξιολόγηση της νοημοσύνης αποτελεί μια χρονοβόρα και πολυέξοδη διαδικασία, η οποία έχει ως αποτέλεσμα να καθυστερεί τη διάγνωση και η συνακόλουθη σχεδίαση πλάνου παρέμβασης. Σε μεγαλύτερη ηλικία, όμως, η παρέμβαση τείνει να είναι λιγότερο αποτελεσματική, συγκριτικά με τις μικρότερες ηλικίες έναρξης. Για τους παραπάνω λόγους, η διάγνωση θα πρέπει να βασίζεται σε ορισμούς συμπερίληψης και όχι απόκλισης (Stuebing et al., 2002).

Τέλος, περισσότερη ερευνητική υποστήριξη λαμβάνει το κριτήριο ανταπόκρισης στη διδασκαλία (Response To Intervention – RTI). Τα μοντέλα RTI παρέχουν τη δυνατότητα παροχής πρώιμης παρέμβασης και προσφέρουν ένα μοντέλο πρόληψης, μέσα από την αξιολόγηση της προόδου του μαθητή μέσα στο χρόνο. Η διδασκαλία προσαρμόζεται, ανάλογα με τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή και η αξιολόγηση βασίζεται στις ενδοατομικές διαφορές που αφορούν στις προσδοκίες και στη διδασκαλία σύμφωνα με την ηλικία του. Με τη χρήση των συγκεκριμένων μοντέλων, το ενδιαφέρον μεταστρέφεται από την καταλληλότητα της διάγνωσης στην παροχή ενδεδειγμένων οδηγιών. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να ενταχθεί σε πρώιμο πρόγραμμα παρέμβασης από πολύ μικρή ηλικία, ενώ παράλληλα καθίσταται εφικτή η παρακολούθηση της καταλληλότητας του προγράμματος και η διόρθωσή του, όταν αυτό κρίνεται απαραίτητο (Boat & Wu, 2015· Elliott & Grigorenko, 2015· Fletcher et al., 2004· Stuebing et al., 2002).

Οι Vellutino, Scanlon, Small και Fanuele (2006) πραγματοποίησαν έρευνα με παιδιά Νηπιαγωγείου που παρουσίασαν χαμηλή επίδοση σε ανιχνευτικά τεστ φωνολογικής ενημερότητας, τα μισά από τα οποία εντάχθηκαν σε πρόγραμμα πρώιμης παρέμβασης στην ανάγνωση, ενώ τα άλλα μισά παρακολούθησαν το πρόγραμμα του σχολείου τους. Παρατηρήθηκε σημαντική βελτίωση στην ομάδα παρέμβασης όσον αφορά τις αναγνωστικές δεξιότητες, κάτι που συνέβαλε σε καλύτερη προετοιμασία τους για το Δημοτικό. Ειδικότερα, όταν τα παιδιά αυτά επαναξιολογήθηκαν στην Α΄ Δημοτικού, ένα μικρό ποσοστό βρισκόταν ακόμα σε κίνδυνο ως προς την ανάγνωση, ενώ το 73% βρισκόταν σε επίπεδα ανάλογα με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα παιδιά με μέτρια ή υψηλή νοημοσύνη, που έλαβαν παρέμβαση αντίστοιχη με τις ανάγκες τους, παρουσίασαν τα θετικότερα αποτελέσματα, ενώ ο δείκτης νοημοσύνης δεν ήταν αρκετός για να διαχωρίσει τους ικανούς από τους λιγότερο ικανούς αναγνώστες, ούτε τα παιδιά που βρίσκονταν σε κίνδυνο από τα τυπικά αναπτυσσόμενα. Η νοημοσύνη, δηλαδή, λειτούργησε ως ένας δείκτης της ευκολίας με την οποία το παιδί μαθαίνει. Ο βαθμός, όμως, στον οποίο θα μάθει, θα εξαρτηθεί από το είδος και την ποιότητα της παρέμβασης που θα λάβει.

Όσον αφορά τη διάγνωση, δεν θα πρέπει να είναι μονομερής, αλλά να βασίζεται σε διαφορετικές πηγές. Αρχικά, είναι αναγκαίο να λαμβάνονται υπόψη τα γνωστικά

ελλείμματα του μαθητή και να μην βασίζεται η διάγνωση μόνο στα συμπτώματα που παρουσιάζει, όπως είναι η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση. Είναι ενδεικτικό το γεγονός ότι, αν και κάποιοι μαθητές με χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση δέχονται την κατάλληλη παρέμβαση, δεν κατορθώνουν να ξεπεράσουν τις δυσκολίες τους. Αυτό υποδηλώνει ότι υπάρχουν υποβόσκοντα γνωστικά ελλείμματα, τα οποία έχουν ως αποτέλεσμα την μειωμένη σχολική επίδοση (Johnson, Humphrey, Mellard, Woods & Swanson, 2010). Στη μετα-ανάλυση που διεξήγαγαν, οι ερευνητές παρατήρησαν διαφορές μέτριου και μεγάλου βαθμού ως προς την ικανότητα γνωστικής επεξεργασίας μεταξύ μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις δυσκολίες στην ανάγνωση, εντόπισαν μεγαλύτερα ελλείμματα στην αναγνωστική κατανόηση, στη φωνολογική επεξεργασία, στην ταχύτητα επεξεργασίας, στη λεκτική μνήμη εργασίας, στην κατανόηση και στην εκφορά της γλώσσας. Οι μαθητές με δυσκολίες στην αριθμητική αντιμετώπιζαν μεγαλύτερα ελλείμματα στην μαθηματική ικανότητα, στις επιτελικές λειτουργίες, στην ταχύτητα επεξεργασίας και στη μνήμη εργασίας. Η αξιολόγηση είναι αναγκαίο να διερευνά τους συγκεκριμένους τομείς, πάνω στους οποίους, στη συνέχεια, θα βασιστεί η παρέμβαση που θα σχεδιαστεί, ενώ η χρήση εργαλείων για τον καθορισμό της επίδοσης των μαθητών είναι αναγκαία, αλλά όχι επαρκής για την ανίχνευση εκείνων που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Fletcher et al., 2004). Παράλληλα, απαιτείται μια σύνθεση πληροφοριών από το ιατρικό, αναπτυξιακό, ακαδημαϊκό και οικογενειακό ιστορικό του ατόμου. Είναι αναγκαίο να καταγραφούν οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί σε ποικίλους τομείς, να χορηγηθούν σταθμισμένα εργαλεία για την αξιολόγηση των μαθησιακών του δυσκολιών και να συνεκτιμηθούν αναφορές από το σχολικό περιβάλλον, όσον αφορά την επίδοσή του (APA, 2013).

### **Επιδημιολογικά Στοιχεία και Συννοσηρότητα**

Σύμφωνα με το DSM-5, η διαταραχή απαντάται στο 5 - 15% των παιδιών σχολικής ηλικίας σε διαφορετικές κουλτούρες και γλώσσες, ενώ στους ενήλικες το ποσοστό κυμαίνεται περίπου στο 4%. Παρατηρείται συχνότερα στα αγόρια κατά 2 έως 3 φορές, σε σχέση με τα κορίτσια, ποσοστό το οποίο δεν μεταβάλλεται, ανάλογα με τις μεθόδους

αξιολόγησης, τη γλώσσα, την εθνικότητα ή το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο (APA, 2013).

Οι Ζακοπούλου και συν. (2013), σε έρευνα που πραγματοποίησαν στη Θεσσαλονίκη, με σκοπό να καταγράψουν το ποσοστό εμφάνισης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και των συνοδών τους διαταραχών, παρατήρησαν ότι συχνότερα διαγιγνώσκεται η Μικτή Διαταραχή σχολικών ικανοτήτων, σε ποσοστό 55,6%. Όσον αφορά τις συννοσηρές διαταραχές, τα παιδιά εκδήλωναν διαταραχές συναισθήματος σε ποσοστό 40,7%, διαταραχές υπερκινητικού τύπου σε ποσοστό 31,5%, διαταραχές διαγωγής κατά 27,8%, διαταραχές κοινωνικής λειτουργικότητας με έναρξη κατά την παιδική και εφηβική ηλικία σε ποσοστό 14,8% και μεικτές διαταραχές διαγωγής και συναισθήματος κατά 13%. Στη συγκεκριμένη έρευνα, το ποσοστό των αγοριών που διαγιγνώσκονταν με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν διπλάσιο από το ποσοστό των κοριτσιών. Οι ερευνητές, τέλος, παρατήρησαν ότι τα παιδιά προσέρχονται στις υπηρεσίες για αξιολόγηση και διάγνωση συχνότερα στην ηλικία των 9 ετών, όταν, δηλαδή, φοιτούν στη Γ' Δημοτικού. Ωστόσο, οι δυσκολίες έχουν εκδηλωθεί ήδη σε μικρότερη ηλικία. Η συγκεκριμένη ηλικία θεωρείται αρκετά καθυστερημένη για τη διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, καθώς έχει βρεθεί ότι τα προγράμματα παρέμβασης τείνουν να είναι περισσότερο αποτελεσματικά όταν ξεκινούν σε μικρότερη ηλικία (Stuebing et al., 2002· Vellutino et al., 2006).

### **Πορεία και Πρόγνωση**

Όπως ήδη αναφέρθηκε, οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αφορούν μια διαταραχή που διαρκεί καθ' όλη τη ζωή, της οποίας η πορεία μπορεί να ποικίλει, ανάλογα με τις επιδράσεις του περιβάλλοντος, το βαθμό σοβαρότητας των συμπτωμάτων, την ύπαρξη συννοσηρότητας, την ικανότητα μάθησης και τα διαθέσιμα προγράμματα παρέμβασης. Αν και η διάγνωση τίθεται κατά τη σχολική ηλικία, χαρακτηριστικά όπως γλωσσικά ελλείμματα, δυσκολίες στο σχηματισμό των καταλήξεων των λέξεων, στο μέτρημα και στις λεπτές κινητικές δεξιότητες που απαιτούνται στη γραφή μπορούν να λειτουργήσουν ως προμηνύματα της διαταραχής και εμφανίζονται στην προσχολική περίοδο.

Κατά τα σχολικά χρόνια, παρατηρούνται πιο συγκεκριμένες δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή ή στα μαθηματικά και σε αυτή την περίοδο καθίσταται εφικτή η

διάγνωσή τους. Οι δυσκολίες μπορεί να περιλαμβάνουν προβλήματα στην αντιστοίχιση φωνήματος και γραφήματος, αργό ρυθμό ανάγνωσης με εμφανή προσπάθεια, παραποιήσεις και αντικαταστάσεις συλλαβών ή λέξεων, φτωχή κατανόηση του νοήματος γραπτών κειμένων και ελλείμματα στη σωστή χρήση των αριθμητικών εννοιών και πράξεων. Για το λόγο αυτό, είναι πιθανό να δείχνουν απροθυμία να ασχοληθούν με αντίστοιχα έργα, τόσο στο σχολικό, όσο και σε άλλα πλαίσια (APA, 2013). Οι ενήλικες με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συνεχίζουν να αντιμετωπίζουν ανάλογες δυσκολίες, αν και είναι πιθανό να παρουσιάζουν βελτίωση σε ορισμένους τομείς, ανάλογα με το βαθμό παρέμβασης που έχουν λάβει (APA, 2013· Boat & Wu, 2015).

### **Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή**

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται στη βιβλιογραφία αυξημένο ενδιαφέρον γύρω από την έννοια της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Με τον όρο «ψυχοκοινωνική» λαμβάνεται υπόψη τόσο η ψυχολογική κατάσταση του ατόμου, όσο και το κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο εντάσσεται, ενώ οι δυο αυτές διαστάσεις δεν διαχωρίζονται. Ο όρος «προσαρμογή» γίνεται κατανοητός σε ατομικό επίπεδο και δεν αποτελεί μια καθολική έννοια, αλλά μια ατομική εμπειρία. Για τον λόγο αυτό, η πορεία της προσαρμογής του ατόμου διαφοροποιείται ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, την εθνικότητα, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και τις προηγούμενες εμπειρίες του (Larsen, 2014).

Έχουν αναπτυχθεί ποικίλες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι οποίες προσπαθούν να ορίσουν την έννοια της προσαρμογής. Αρχικά, η προσαρμογή έχει συνδεθεί ιστορικά με τη γνωστική ανάπτυξη και την νοημοσύνη. Ο Jean Piaget υποστήριξε ότι η νοημοσύνη αφορά την ισορροπία μεταξύ των διαδοχικών προσπαθειών προσαρμογής και των συναλλαγών ανάμεσα στο άτομο και στο περιβάλλον του. Παράλληλα, οι αρχές της αφομοίωσης και της συμμόρφωσης στη γνωστική ανάπτυξη εμπεριέχουν την έννοια της προσαρμογής στα εξωτερικά ερεθίσματα (Flavell, 1963, όπως αναφέρεται από τους Masten, Burt και Coatsworth, 2006). Ο Sternberg συμπεριέλαβε στην τριαρχική θεωρία της νοημοσύνης την έννοια της προσαρμογής στο περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, υποστήριξε ότι οι γνώσεις, οι δεξιότητες και η συμπεριφορά διαμορφώνουν την επίδοση του ατόμου σε ένα δεδομένο κοινωνικό-πολιτισμικό πλαίσιο, κάτι το οποίο θα καθορίσει

την ικανότητά του να προσαρμόζεται στις μεταβολές και στις νέες καταστάσεις (Sternberg, 1985).

Οι Snyderman και Rothman (1987) ζήτησαν από ειδικούς στον χώρο των ανθρωπιστικών επιστημών να ταξινομήσουν ποικίλα στοιχεία, ανάλογα με τη συσχέτισή τους με τον ορισμό της νοημοσύνης. Στα αποτελέσματα σημειώθηκε ότι το 60-80% των ερωτηθέντων θεωρούσε ως ένα από τα σημαντικότερα στοιχεία την ικανότητα προσαρμογής στο περιβάλλον. Η συσχέτιση μεταξύ νοημοσύνης και προσαρμογής διαφαίνεται, τέλος, και μέσα από τον ορισμό και την αξιολόγηση της νοητικής υστέρησης. Στα διαγνωστικά κριτήρια της υστέρησης περιλαμβάνεται, εκτός από την κάτω του μέσου όρου γνωστική λειτουργικότητα, η ελλειμματική προσαρμογή στο περιβάλλον (APA, 2013).

Παράλληλα, κεντρικής σημασίας αναδεικνύεται η έννοια της προσαρμογής στις θεωρίες ανάπτυξης του εαυτού. Για παράδειγμα, ο Sigmund Freud θεωρούσε ότι το Εγώ αποτελεί μια νοητική δομή που έχει ως στόχο την αυτό-προστασία, την προσαρμογή και την ενσωμάτωση στον κόσμο. Οι στόχοι αυτοί επιτυγχάνονται μέσω της επίλυσης των συγκρούσεων που προκύπτουν μεταξύ των ενστίκτων και των επιθυμιών του ατόμου και του περιβάλλοντος (Feldman, 2009). Ο Erik Erikson ασχολήθηκε με την προσαρμοστική φύση του εαυτού και με τις διαδικασίες προσαρμογής κατά τη διάρκεια της ζωής. Υποστήριξε ότι το άτομο διέρχεται από οκτώ διακριτά στάδια, σε καθένα από τα οποία καλείται να επιλύσει μια κρίση ή σύγκρουση. Έτσι, κατά τη διάρκεια της μέσης παιδικής ηλικίας διέρχεται από το δίπολο της «φιλοπονίας-κατωτερότητας», όπου το παιδί συγκεντρώνει τις κατάλληλες δεξιότητες και γνώσεις, με σκοπό να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις του σχολείου, του σπιτιού και του ευρύτερου περιβάλλοντος. Η επιτυχής επίλυση της σύγκρουσης οδηγεί σε αισθήματα επάρκειας, ενώ η ανεπιτυχής σε αισθήματα ανικανότητας και κατωτερότητας (Feldman, 2009· Masten et al., 2006).

Σύμφωνα με άλλες θεωρητικές προσεγγίσεις, οι άνθρωποι και τα ζώα έχουν τη βιολογική προδιάθεση να αλληλεπιδρούν με το περιβάλλον, εξερευνώντας το και αποκτώντας γνώσεις, με στόχο την επιτυχή προσαρμογή σε αυτό (White, 1959). Ο Albert Bandura ανέπτυξε την θεωρία της αυτό-αποτελεσματικότητας, η οποία περιλαμβάνει το σύνολο των πεποιθήσεων του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα με τις πράξεις του. Οι πεποιθήσεις αυτές προκύπτουν μέσα από

την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και ασκούν επίδραση στην επακόλουθη συμπεριφορά (Bandura, 1994). Στη θεωρία διαφαίνεται η σημασία των πεποιθήσεων του ατόμου σχετικά με την ικανότητά του να ξεπεράσει τα εμπόδια που του παρουσιάζονται, μηχανισμός ο οποίος του επιτρέπει να προσαρμοστεί στο περιβάλλον.

Υπό τη σκοπιά της οργανωσιακής θεωρίας ανάπτυξης, η επάρκεια αποτελεί μια αναπτυξιακή σύλληψη. Αντικατοπτρίζει την ποιότητα και την αποτελεσματικότητα της προσαρμογής του ατόμου, μέσα από την ικανότητα για κατάλληλη χρήση των ενδογενών και εξωγενών αποθεμάτων του (Waters & Sroufe, 1983). Ανώτερος στόχος της δράσης του ατόμου είναι η διαπραγμάτευση των προεξρχόντων θεμάτων, ανάλογα με την αναπτυξιακή περίοδο, την κοινωνία, τον πολιτισμό και την γενιά (Masten et al., 2006· Obradovic, van Dulmen, Yates, Carlson & Egeland, 2006). Τα θέματα που καλείται το άτομο να διαπραγματευτεί αφορούν ποικίλα πεδία, τα οποία είναι το γνωστικό, το συναισθηματικό και το κοινωνικό. Τα πεδία αυτά είναι διακριτά αλλά αλληλοσυσχετιζόμενα, ενώ η προσαρμογή νοείται ως μια πολυδιάστατη δομή (Obradovic et al., 2006). Στόχος είναι ο συντονισμός των διαφορετικών πεδίων, κάτι το οποίο παρέχει μια ποικιλία ευκαιριών να παγιωθούν τα προσωπικά αποθέματα του ατόμου και να συντελέσουν σε θετικά αναπτυξιακά αποτελέσματα (Waters & Sroufe, 1983).

Ενώ ένα πεδίο μπορεί να παραμένει καθολικά σημαντικό μέσα στο χρόνο, υπάρχουν αναπτυξιακά κατάλληλοι δείκτες, οι οποίοι μεταβάλλονται δραματικά μέσα στο αναπτυξιακό συνεχές. Οι δείκτες αυτοί αποτυπώνουν συμπεριφορικές εκδηλώσεις, οι οποίες είναι εξειδικευμένες, ανάλογα με την ηλικία του ατόμου. Η επάρκεια, ως ένας δείκτης θετικής προσαρμογής, υποδηλώνει το βαθμό στον οποίο το άτομο μπορεί να διαπραγματευθεί συνεχόμενες προκλήσεις και αντικατοπτρίζει τόσο τις τωρινές συνθήκες, όσο και το ιστορικό επάρκειάς του σε προηγούμενες περιόδους. Για τον λόγο αυτό, ο τρόπος χειρισμού και διαπραγμάτευσης των πρώιμων ζητημάτων λειτουργεί ως βάση και μπορεί να διευκολύνει ή να επιβαρύνει την προσαρμογή σε μελλοντικά ζητήματα. Με άλλα λόγια, η πρώιμη προσαρμογή ενσωματώνεται στα μεταγενέστερα μοτίβα και, με αυτό τον τρόπο, τα αναπτυξιακά μονοπάτια γίνονται πιο συμπαγή και σταθερά στο χρόνο (Obradovic et al., 2006).



Μελετώντας κανείς τις διαφορετικές προσεγγίσεις και θεωρίες όσον αφορά την επάρκεια, παρατηρεί ότι παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Αν και αφορούν την προσαρμογή του ατόμου στο περιβάλλον, άλλες προσεγγίσεις επικεντρώνονται στην ενδογενή συμπεριφορά και προσαρμογή, άλλες στην εξωγενή συμπεριφορά και άλλες στις σχέσεις και τις αλληλεπιδράσεις (Masten et al., 2006). Με άλλα λόγια, άλλες προσεγγίσεις δίνουν βάση στη λειτουργικότητα του ατόμου, ενώ άλλες επικεντρώνονται στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στα ποικίλα συστήματα, στα οποία εντάσσεται το άτομο.

Οι Masten και συν. (2006) στην ανασκόπησή τους παρατήρησαν ότι, παρά τις διαφορές, υπάρχουν ορισμένα κοινά θέματα που αναδεικνύονται μέσα από όλες τις προσεγγίσεις όσον αφορά την επάρκεια. Παρατήρησαν, αρχικά, ότι οι προσεγγίσεις επικεντρώνονται σε συμπεριφορές και διεργασίες που σχετίζονται με την επιτυχημένη προσαρμογή στο περιβάλλον. Παράλληλα, σημείωσαν ότι υπάρχουν ατομικές διαφορές στη συμπεριφορά που μπορούν να αξιολογηθούν, καθώς και ότι υπάρχουν αναπτυξιακές διαφορές στη συμπεριφορά, οι οποίες αποτελούν αποτέλεσμα της προσαρμογής. Σύμφωνα με τις προσεγγίσεις, η προσαρμογή προϋποθέτει τον συντονισμό και την ενσωμάτωση πολλαπλών διεργασιών, ώστε να επιτύχει το άτομο τους στόχους του. Ορισμένες από αυτές τις διεργασίες περιλαμβάνουν την αλληλεπίδραση του ατόμου με τα ποικίλα συστήματα στα οποία εντάσσεται και αναπτύσσεται, ενώ άλλες διεργασίες διενεργούνται σε ενδοπροσωπικό επίπεδο.

Στην βιβλιογραφία παρατηρείται ότι υπάρχουν ορισμένες έννοιες, οι οποίες έχουν συνδεθεί με αυτήν της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Οι έννοιες αυτές θα αναλυθούν στις επόμενες ενότητες.

### **Κοινωνική Επάρκεια**

Η κοινωνική επάρκεια αποτελεί έναν ευρύ όρο και περιγράφει την κοινωνική αποτελεσματικότητα του ατόμου (Wight & Chapparo, 2008). Αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά επιτυχώς σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί και μη επιβλαβείς για τους άλλους (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης και Μυλωνάς, 2011). Σύμφωνα με τους Bost, Vaughn, Washington, Cielinski & Bradbard (1998), όπως αναφέρεται από τους Vaughn

και συν. (2009), η κοινωνική επάρκεια αφορά την χρήση συμπεριφορικών, γνωστικών και συναισθηματικών πόρων για την επίτευξη κοινωνικών στόχων, χωρίς να περιορίζονται οι ευκαιρίες των άλλων να πετύχουν τους στόχους τους και χωρίς να περιορίζονται οι ευκαιρίες του ατόμου να πετύχει τους δικούς του μελλοντικούς στόχους, που μπορεί να μην του είναι ακόμα γνωστοί.

Στη βιβλιογραφία παρατηρείται σύγχυση όσον αφορά τη χρήση των όρων «κοινωνική επάρκεια» και «κοινωνικές δεξιότητες». Με τον όρο «κοινωνικές δεξιότητες» υποδηλώνονται οι συγκεκριμένες κοινωνικές συμπεριφορές που χρησιμοποιεί το άτομο σε μια δεδομένη συνθήκη, καθώς και η ικανότητά του να τις χρησιμοποιεί με κατάλληλο τρόπο. Οι συμπεριφορές αυτές ποικίλουν, ανάλογα με τις απαιτήσεις διαφορετικών καταστάσεων (Wight & Chapparo, 2008). Επομένως, η κοινωνική επάρκεια θεωρείται ευρύτερος όρος και περιλαμβάνει τις κοινωνικές δεξιότητες, ενώ αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να επιδεικνύει την κατάλληλη συμπεριφορά, ανάλογα με το πλαίσιο στο οποίο εντάσσεται (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Στην παιδική ηλικία, η κοινωνική επάρκεια διακρίνεται μέσα από τη συναισθηματική αυτορρύθμιση, την κοινωνική νόηση, την ικανότητα για θετική επικοινωνία και τις φιλοκοινωνικές σχέσεις με τα μέλη της οικογένειας, τους συνομηλίκους και τους δασκάλους. Θεωρείται ότι αποτελεί πρωταρχικό στοιχείο για την υγιή λειτουργία και ανάπτυξη του παιδιού (Bornstein, Hahn & Haynes, 2010).

Η κοινωνική επάρκεια έχει συνδεθεί στενά με τη θέση του παιδιού ανάμεσα στους συνομηλίκους του. Κατά τη μέση παιδική ηλικία αυξάνεται η ικανότητα για αναγνώριση διαφορετικών οπτικών. Η ικανότητα αυτή επιτρέπει τον διαχωρισμό και τη σύγκριση διαφορετικών οπτικών γωνιών, δεξιότητα η οποία βοηθά τα παιδιά να έχουν μια πιο συνολική εικόνα της συναισθηματικής σημασίας ενός γεγονότος. Το παιδί, με άλλα λόγια, είναι σε θέση να επιδειξεί ενδιαφέρον για τους άλλους, να συμβιβαστεί και να ορίσει ρόλους σε μια κοινή δραστηριότητα. Το ενδιαφέρον για τους συνομηλίκους αυξάνεται και η σχέση μαζί τους αποκτά προεξέχουσα σημασία. Τα παιδιά που παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά χαρακτηρίζονται από χαμηλότερη κοινωνική επάρκεια και είναι πιο πιθανό να έχουν βιώσει απορριπτική συμπεριφορά από τους συνομηλίκους τους (Wight & Chapparo, 2008).

Αντίθετα, τα παιδιά με υψηλή κοινωνική επάρκεια φαίνεται πως είναι περισσότερο αποδεκτά και δημοφιλή, διατηρούν πιο θετικές φιλικές σχέσεις και είναι λιγότερο πιθανό να αποτελέσουν αντικείμενο εκμετάλλευσης από τους άλλους. Έχουν επίγνωση των στόχων τους και των στόχων των άλλων και είναι πιο ικανά να ανταποκριθούν στα ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα (Vaughn et al., 2009). Η αποδοχή από τους συνομηλικούς κατά την παιδική ηλικία και η ικανότητα διατήρησης σταθερών φιλικών σχέσεων αποτελούν σημαντικούς δείκτες κοινωνικής επάρκειας (Blandon, Calkins & Keane, 2010).

Η σημασία της κοινωνικής επάρκειας διαφαίνεται ήδη από πολύ μικρή ηλικία. Σε μια πολύχρονη έρευνα που πραγματοποιήθηκε με ομάδες παιδιών προσχολικής ηλικίας εντός και εκτός Αμερικής παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με υψηλότερη κοινωνική επάρκεια παρουσίαζαν καλύτερη διάθεση, ήταν περισσότερο αποδεκτά από τους συνομηλικούς τους, προσαρμόζονταν καλύτερα στη διατάραξη του κοινωνικού τους περίγυρου, εμπλέκονταν σε περισσότερες κοινωνικές δραστηριότητες και χρησιμοποιούσαν πιο περίπλοκες κοινωνικές δεξιότητες. Παράλληλα, σύμφωνα με τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκαν διαφορές ανάλογα με το φύλο. Ειδικότερα, τα αγόρια μικρότερης ηλικίας αξιολογήθηκαν ως λιγότερο κοινωνικά επαρκή και με περισσότερο αρνητική διάθεση, συγκριτικά με τα κορίτσια και τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας. Τα κορίτσια της ίδιας ηλικίας σημειώθηκε ότι διαθέτουν περισσότερους προσωπικούς πόρους (Vaughn et al., 2009).

Οι Wight & Chapparo (2008) διερεύνησαν τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών όσον αφορά τις κοινωνικές δεξιότητες και την επάρκεια δυο ομάδων αγοριών, εκ των οποίων η μια ομάδα αποτελούνταν από παιδιά με διαγνωσμένες Μαθησιακές Δυσκολίες. Όσον αφορά την συγκεκριμένη ομάδα παιδιών, παρατηρήθηκε ότι διέθεταν λιγότερες δεξιότητες επιβίωσης μέσα στην τάξη και λιγότερες βασικές δεξιότητες αλληλεπίδρασης, όπως είναι η ακρόαση, η αναζήτηση βοήθειας, η παρακολούθηση των οδηγιών, η συμμετοχή σε συζητήσεις, η αγνόηση περισπασμών και οι διορθώσεις. Επιπρόσθετα, δυσκολεύονταν περισσότερο να κάνουν φίλους και να διαχειριστούν το στρες, καθώς αντιλαμβάνονταν τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις στο σχολείο ως περισσότερο στρεσογόνες. Τέλος, αντιμετώπιζαν δυσκολία να αναγνωρίσουν και να εκφράσουν τα συναισθήματά τους με κατάλληλο τρόπο, ενώ διέθεταν λιγότερες εναλλακτικές λύσεις

από τη χρήση επιθετικότητας. Τα παραπάνω δεδομένα ενισχύουν την άποψη ότι η κοινωνική επάρκεια αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια και υποδηλώνει την ικανότητα του παιδιού να ακολουθήσει τους κανόνες συμπεριφοράς σε διαφορετικές καταστάσεις, να ρυθμίσει τα συναισθήματά του, να διαπραγματευτεί, να αλληλεπιδράσει και να αναπτύξει σχέσεις με τους συνομηλίκους του.

### **Συναισθηματική Επάρκεια**

Σύμφωνα με τους Χατζηχρήστου και συν. (2008) με τον όρο νοείται η ικανότητα του ατόμου *«να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του ίδιου και του περιβάλλοντός του, καθώς και να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων και αντιμετώπισης του στρες»* (σελ. 17-18). Η συναισθηματική επάρκεια αναπτύσσεται από την παιδική ηλικία και γίνεται αντιληπτή μέσα από την ανάπτυξη συγκεκριμένων δεικτών. Το παιδί είναι σε θέση σταδιακά να αναγνωρίζει τα συναισθήματά του και τα συναισθήματα των άλλων με βάση τα σήματα του περιβάλλοντος, να τα διαχειρίζεται και να τα ελέγχει, να κατανοεί τις εμπειρίες των άλλων εκφράζοντας ενσυναίσθηση και να βασίζεται στις πολιτισμικές και κοινωνικές προσδοκίες με σκοπό την έκφραση κατάλληλων συναισθημάτων σε διαφορετικές συνθήκες και αλληλεπιδράσεις (Miller et al., 2006).

Η συναισθηματική επάρκεια αποτελείται από επιμέρους στοιχεία, τα οποία αναπτύσσονται κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου και είναι απαραίτητα για την αποτελεσματικότητά του σε διαφορετικές καταστάσεις και σχέσεις. Το πρώτο στοιχείο είναι η συναισθηματική γνώση, δηλαδή η ικανότητα κατανόησης των συναισθημάτων μέσα από τις εκφράσεις του προσώπου και από τα συμπεριφορικά σήματα στα ποικίλα κοινωνικά περιβάλλοντα. Το δεύτερο στοιχείο είναι η συναισθηματική ρύθμιση, η ικανότητα, δηλαδή, ρύθμισης της έντασης και της διάρκειας των συναισθηματικών καταστάσεων και το τρίτο στοιχείο είναι το εκφραζόμενο συναίσθημα σε διαφορετικές κοινωνικές συνθήκες (Denham et al., 2003, όπως αναφέρεται από τους Miller et al., 2006).

Τα παραπάνω στοιχεία έχει φανεί ότι παρουσιάζουν ορισμένες συσχετίσεις μεταξύ τους και ότι δεν λειτουργούν ανεξάρτητα. Πιο συγκεκριμένα, έχει φανεί ότι η συναισθηματική γνώση και η κατανόηση της συμπεριφοράς των άλλων συσχετίζεται

θετικά με την ικανότητα για συναισθηματική ρύθμιση. Σε έρευνα με παιδιά προσχολικής ηλικίας φάνηκε ότι εκείνα που κατανοούσαν τις συναισθηματικές εκδηλώσεις και τις διαφορετικές καταστάσεις ανταποκρίνονταν θετικότερα στις αποκρίσεις των συνομηλίκων τους και των εκπαιδευτικών, εξέφραζαν πιο ξεκάθαρα τα συναισθήματά τους και έδειχναν μεγαλύτερο ενδιαφέρον και ενσυναίσθηση προς τους συνομηλίκους τους. Αντίθετα, τα παιδιά που εξέφραζαν περισσότερο αρνητικά συναισθήματα στην τάξη, όπως είναι η επιθετικότητα και το άγχος, γίνονταν αντιληπτά από τους εκπαιδευτικούς ως λιγότερο ικανά στη συναισθηματική ρύθμιση και με χαμηλότερες κοινωνικές δεξιότητες. Στη συγκεκριμένη έρευνα δεν παρατηρήθηκε συσχέτιση μεταξύ της συναισθηματικής γνώσης και της έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων, κάτι το οποίο πιθανώς να υποδηλώνει ότι πρόκειται για μια συσχέτιση που αναπτύσσεται σε μεγαλύτερη ηλικία, όταν οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις είναι περισσότερο απαιτητικές (Miller et al., 2006).

Η συναισθηματική επάρκεια του παιδιού δεν αναπτύσσεται αυθαίρετα, αλλά φαίνεται να συσχετίζεται με τη συμπεριφορά της μητέρας και το γονικό στυλ. Σε γενικές γραμμές, τα βρέφη που βρίσκονται σε κίνδυνο λόγω της έκφρασης προβλημάτων συμπεριφοράς και της έλλειψης δεξιοτήτων συναισθηματικής ρύθμισης έχουν συσχετιστεί με περισσότερα αρνητικά συναισθήματα και επιθετικότητα, ενώ φαίνεται να έχουν χαμηλότερες κοινωνικές δεξιότητες και να μην γίνονται αρεστά από τους συνομηλίκους τους στο νηπιαγωγείο. Παράλληλα, συσχετίζονται αρνητικά με την υιοθέτηση θετικών συμπεριφορών από τη μητέρα τους. Η ύπαρξη θετικού μητρικού στυλ φροντίδας συσχετίστηκε με λιγότερα αρνητικά συναισθήματα στα παιδιά. Στην έρευνα φάνηκε ότι οι παραπάνω δείκτες σε μικρή ηλικία διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη μελλοντική συναισθηματική και κοινωνική επάρκεια του παιδιού και, γι' αυτό, είναι σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη ήδη από πολύ μικρή ηλικία (Blandon et al., 2010).

Τα παιδιά που κατανοούν τα συναισθήματα και τα σήματα στο κοινωνικό περιβάλλον είναι πιθανότερο να αναπτύξουν ανώτερες κοινωνικές δεξιότητες και πιο θετικές διαπροσωπικές σχέσεις (Blandon et al., 2010· Χατζηχρήστου και συν., 2008). Η δεξιότητα αυτή κρίνεται περισσότερο σημαντική σε μεγαλύτερες ηλικίες, όπου τα πιο περίπλοκα συναισθήματα και η τήρηση των κοινωνικών κανόνων είναι πιο σημαντικά.

Με αυτό τον τρόπο, η συναισθηματική επάρκεια συνδέεται με την κοινωνική επάρκεια (Blandon et al., 2010· Trentacosta & Fine, 2010).

Αντίθετα, τα παιδιά που δεν αποκωδικοποιούν σωστά τα συναισθήματα είναι πιθανό να αναπτύξουν εσφαλμένους μηχανισμούς, με αποτέλεσμα να αποδίδουν και να κατανοούν τα σήματα με λανθασμένο τρόπο και να κάνουν εσφαλμένες επιλογές. Με αυτό τον τρόπο, είναι πιθανό να οδηγηθούν σε ακατάλληλες συναισθηματικές αντιδράσεις στα ποικίλα κοινωνικά πλαίσια και σε δυσπροσαρμοστικές διαπροσωπικές σχέσεις στο χρόνο (Blandon et al., 2010· Miller et al., 2006).

Σε μια μετα-ανάλυση παρατηρήθηκε χαμηλός έως μέτριος βαθμός επίδρασης στη σχέση μεταξύ συναισθηματικής γνώσης και κοινωνικής επάρκειας, προβλημάτων εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης. Μάλιστα ο βαθμός επίδρασης μεταξύ συναισθηματικής γνώσης και προβλημάτων εξωτερίκευσης χαρακτηριζόταν μέτριος έως υψηλός, όταν επρόκειτο για κλινικό πληθυσμό, προεφήβους που είχαν κάποια συγκεκριμένη διάγνωση ψυχοπαθολογίας. Φάνηκε, λοιπόν, ότι η ικανότητα για αναγνώριση συναισθημάτων παρουσιάζει μια σταθερή συσχέτιση με ποικίλα κοινωνικά και συμπεριφορικά στοιχεία. Το εύρημα αυτό μπορεί να χρησιμοποιηθεί στην πρόληψη, μέσω της ανάπτυξης προγραμμάτων για την βελτίωση των δεξιοτήτων συναισθηματικής γνώσης ως στοιχείο πρόληψης και προώθησης της κοινωνικής επάρκειας, καθώς και πρόληψης των προβλημάτων συμπεριφοράς (Trentacosta & Fine, 2010).

### **Ακαδημαϊκή Επάρκεια**

Ο όρος «ακαδημαϊκή» ή «σχολική επάρκεια» αφορά το σύνολο των δεξιοτήτων που απαιτούνται, με σκοπό την επιτυχημένη προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Ο μαθητής αναμένεται να κατέχει δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, ικανότητα παρακολούθησης του μαθήματος, οργάνωσης της μελέτης και ολοκλήρωσης των εργασιών του σχολείου (Χατζηχρήστου και συν., 2011). Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1989), όπως αναφέρεται από την Wentzel (2003), η επάρκεια είναι αποτέλεσμα, τόσο των προσωπικών στόχων, όσο και της επίτευξης των κοινωνικών στόχων και επιταγών. Η επάρκεια, λοιπόν, αποτελεί την συνέπεια του βαθμού, στον οποίο ο μαθητής ικανοποιεί τις απαιτήσεις του σχολικού

περιβάλλοντος, ενώ παράλληλα επιτυγχάνει τους ατομικούς του στόχους (Wentzel, 2003).

Στα πλαίσια της σχολικής τάξης, οι μαθητές καλούνται να επιτύχουν πολλαπλούς στόχους που έχουν αξία για τον εαυτό, για τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, με τρόπο κατάλληλο για το δεδομένο πλαίσιο. Οι συγκεκριμένοι στόχοι αφορούν κοινωνικά και ακαδημαϊκά επιτεύγματα, όπως είναι η ηθικότητα, η υπακοή στους κανόνες, η συνεργασία, η θετική κοινωνική αλληλεπίδραση και η ακαδημαϊκή επίτευξη (Wentzel, 2003).

Κατά τα πρώτα σχολικά χρόνια, η ακαδημαϊκή επάρκεια του παιδιού δεν σχετίζεται με την ακαδημαϊκή του επίδοση. Έχει παρατηρηθεί ότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας τείνουν να υπερεκτιμούν τις ικανότητές τους στα σχολικά έργα, κάτι το οποίο μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά, καθώς έχει ως αποτέλεσμα τη διατήρηση του κινήτρου τους για ενασχόληση με ένα έργο σε υψηλά επίπεδα (Martzikopoulos, 2006· Shin, Bjorklund & Beck, 2007). Σταδιακά, αποκτούν μια περισσότερο ρεαλιστική εικόνα για τις ικανότητές τους, διαμορφώνοντας μια πιο σταθερή και γενικευμένη αυτό-αντίληψη. Έτσι, τα επίπεδα σχολικής επάρκειας διαμορφώνονται σε συνάρτηση με τις ικανότητές τους (Martzikopoulos, 2006).

Οι Roebbers, Cimeli, Rothlisberger και Neuenschwander (2012) παρατήρησαν ότι η αντίληψη μαθητών της Α΄ και Β΄ Δημοτικού για την ακαδημαϊκή τους επάρκεια συσχετίστηκε με την ανάπτυξη γνωστικών δεξιοτήτων και, συγκεκριμένα, της ικανότητας για μεταγνωστική παρακολούθηση και έλεγχο. Με άλλα λόγια, φαίνεται ότι ο μαθητής που εκλαμβάνει μια νέα δραστηριότητα ως πρόκληση και όχι ως απειλή, είναι σε θέση να χρησιμοποιήσει περισσότερες επιτελικές λειτουργίες και, μέσω της ανατροφοδότησης, να προχωρήσει περισσότερο, εφαρμόζοντας διαφορετικές στρατηγικές και προσαρμόζοντας την πορεία του, με γνώμονα τον στόχο που έχει θέσει (Roebbers et al., 2012· Χατζηχρήστου και συν., 2008)

Παράλληλα, υπάρχουν ενδείξεις ότι οι σχέσεις με τον εκπαιδευτικό και με τους συμμαθητές σχετίζονται με την ακαδημαϊκή επάρκεια των μαθητών (Valiente, Lemery-Chalfant, Swanson & Reiser, 2008). Η θετική σχέση με τον εκπαιδευτικό κινητοποιεί τον τελευταίο να επενδύσει περισσότερους πόρους στον μαθητή, προωθώντας, έτσι, την σχολική του επιτυχία. Αντίθετα, η ύπαρξη αρνητικής σχέσης συμβάλει στην αύξηση του

στρες του μαθητή, κάτι το οποίο παρεμποδίζει το κίνητρο και την επίδοσή του (Hamre & Pianta, 2001).

Η Wentzel (2003) σημειώνει τους λόγους για τους οποίους οι διαπροσωπικές σχέσεις ασκούν επίδραση στην ακαδημαϊκή επάρκεια του μαθητή. Αρχικά, μέσα από την αλληλεπίδραση ο μαθητής λαμβάνει πληροφορίες και συμβουλές σχετικά με την συμπεριφορά του, που προάγουν την μάθηση. Επιπλέον, γνωρίζει τους απαιτούμενους στόχους και τους ενσωματώνει, μέσα από τις διεργασίες της κοινωνικοποίησης.

Οι Valiente και συν. (2008) διερεύνησαν το ρόλο που διαδραματίζει η ικανότητα ελέγχου της προσοχής και της συμπεριφοράς του ατόμου στην ακαδημαϊκή του επάρκεια, καθώς και την πιθανή συσχέτισή των παραπάνω μεταβλητών με τη σχέση με τον εκπαιδευτικό και τη συμμετοχή του στην τάξη. Από τα αποτελέσματα της έρευνάς τους προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ της ακαδημαϊκής επάρκειας των μαθητών με όλες τις μεταβλητές. Μάλιστα, οι συσχετίσεις αυτές προέρχονταν από μετρήσεις από τους μαθητές, τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς τους. Παράλληλα, οι ερευνητές σημείωσαν ότι μέρος της συσχέτισης μεταξύ της ικανότητας ελέγχου και της επάρκειας ήταν έμμεσο και διαμεσολαβούνταν από τη σχέση με τον εκπαιδευτικό, την κοινωνική επάρκεια και τη συμμετοχή στην τάξη. Είναι πιθανό ότι οι μαθητές με χαμηλή ικανότητα ελέγχου έχουν περισσότερο διαταρακτική συμπεριφορά στην τάξη και, συνεπώς, λαμβάνουν λιγότερη υποστήριξη από τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές τους, έχουν λιγότερες ευκαιρίες μάθησης, υιοθετούν μια περισσότερο αρνητική εικόνα για το σχολικό περιβάλλον και τείνουν να το αποφεύγουν.<sup>1</sup> Σε γενικές γραμμές, λοιπόν, διαφαίνεται ότι η ακαδημαϊκή επάρκεια διαδραματίζει σημαντικό ρόλο για την ανάπτυξη του παιδιού, ενώ η ελλιπής κατάκτησή της μπορεί να λειτουργήσει προβλεπτικά για την εμφάνιση δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο μέλλον (Χατζηχρήστου και συν., 2011).

### **Συμπεριφορική Προσαρμογή και Προβλήματα Συμπεριφοράς**

Όπως έχει αναφερθεί, η επιτυχής προσαρμογή ενός παιδιού περιλαμβάνει την ικανότητά του να λειτουργεί αποτελεσματικά σε κοινωνικό, συναισθηματικό και

---

<sup>1</sup> Αναλυτικότερη αναφορά στη σχέση μαθητή – εκπαιδευτικού θα γίνει σε επόμενο κεφάλαιο.



ακαδημαϊκό επίπεδο. Ένα ακόμα πεδίο με προεξέχουσα σημασία για την αξιολόγηση της προσαρμογής του παιδιού αποτελεί η συμπεριφορά του. Πιο συγκεκριμένα, στη μελέτη της συμπεριφοράς δίνεται έμφαση σε δυο εκφάνσεις της, την εσωτερικευμένη και την εξωτερικευμένη συμπεριφορά. Η συμπεριφορική προσαρμογή αναφέρεται στην απουσία προβλημάτων εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης (Bornstein et al., 2010). Τα προβλήματα εσωτερίκευσης περιλαμβάνουν προβλήματα όπως είναι η κατάθλιψη, η απόσυρση, το άγχος, το αίσθημα κατωτερότητας, η χαμηλή αυτοεπίγνωση, τα συναισθήματα της ντροπής και της ενοχής, η υπερβολική ευαισθησία και τα σωματικά παράπονα. Αντίθετα, τα προβλήματα εξωτερίκευσης αφορούν προβλήματα προσοχής, αυτορρύθμισης, μη συμμόρφωσης, επιθετική, αντικοινωνική και μη ελεγχόμενη συμπεριφορά (Campbell, 1995).

Υπάρχουν ερευνητικά ευρήματα, σύμφωνα με τα οποία τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Larsson & Drugli, 2011· Χατζηχρήστου και συν., 2011). Παράλληλα, έχουν παρατηρηθεί διαφορές ως προς το φύλο. Ειδικότερα, έχει υποστηριχτεί ότι τα αγόρια παρουσιάζουν περισσότερα προβλήματα εξωτερίκευσης, προσοχής, σκέψης, δυσκολίες στην τήρηση των κοινωνικών κανόνων και επιθετικότητα (Blandon et al., 2010· Gadeyne, Ghesquire & Onghena, 2004· Larsson & Drugli, 2011). Αντίθετα, τα κορίτσια τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Με βάση δεδομένα που έχουν ληφθεί από τους εκπαιδευτικούς τους, τα κορίτσια παρουσιάζουν καλύτερη ακαδημαϊκή και κοινωνική προσαρμογή (Larsson & Drugli, 2011· Χατζηχρήστου και συν., 2011). Όσον αφορά τη συσχέτιση ηλικίας και φύλου, οι Larsson και Drugli (2011) παρατήρησαν ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς αυξάνονταν στα αγόρια μεγαλύτερης ηλικίας, ενώ δεν σημειώθηκαν αντίστοιχες αλλαγές ανάλογα με την ηλικία των κοριτσιών.

Έχει παρατηρηθεί ότι η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς σχετίζεται αρνητικά με το επίπεδο προσαρμοστικότητας του παιδιού (Larsson & Drugli, 2011). Το επίπεδο κοινωνικής επάρκειας σε μικρή ηλικία έχει συσχετιστεί αρνητικά με την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς κατά τη μέση παιδική και πρώιμη εφηβική ηλικία. Τα παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλές κοινωνικές δεξιότητες βιώνουν ματαιώσεις και είναι πιθανότερο να έχουν λιγότερες θετικές σχέσεις με τους άλλους. Η δυσκολία ανταπόκρισης στα σήματα που τίθενται από την κοινωνία μπορεί να λειτουργήσει

αρνητικά για την αυτό-αντίληψη του ατόμου, οδηγώντας στην εμφάνιση προβλημάτων εσωτερικής και εξωτερικής στο χρόνο (Bornstein et al., 2010).

### **Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Τα παιδιά που εντάσσονται στην κατηγορία των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών συχνά αντιμετωπίζουν σημαντικά ψυχοκοινωνικά προβλήματα και προβλήματα συμπεριφοράς, κάτι το οποίο επιβεβαιώνεται από το ερευνητικό πεδίο των τελευταίων 40 χρόνων (Bryan, Burstein & Ergul, 2004). Αρχικά, έχει παρατηρηθεί ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι πιθανότερο να αναφέρουν, οι ίδιοι ή οι γονείς τους, περισσότερα αισθήματα μοναξιάς και προβλήματα προσοχής, χαμηλότερη αίσθηση συνοχής, εικόνας εαυτού και επάρκειας (Al-Yagon, 2007· Al-Yagon & Margalit, 2006· Al-Yagon & Mikulincer, 2004a· Al-Yagon & Mikulincer, 2004b· Bryan et al., 2004· Gadeyne, et al., 2004· Witt, Riley & Coiro, 2003), καθώς και χαμηλότερο κίνητρο για μάθηση (Gadeyne et al., 2004· Sideridis, 2009). Παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής επάρκειας και είναι πιο πιθανό να χρησιμοποιήσουν επιφανειακά και εξωτερικά κίνητρα για μάθηση, τα οποία έχουν ως στόχο την αποφυγή της αποτυχίας. Τα κίνητρα αυτά δεν επιτρέπουν την επαρκή ανάλυση του υλικού και συνδέονται με χαμηλά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Polychroni, Koukoura & Anagnostou, 2006).

Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να υιοθετούν εξωτερική έδρα ελέγχου, με αποτέλεσμα να θεωρούν ότι εξωτερικοί παράγοντες καθορίζουν την επιτυχία ή την αποτυχία τους σε ένα έργο (Sideridis, 2009). Παράλληλα, οι Deci και Ryan (2000) ανέπτυξαν την Θεωρία Αυτό-καθορισμού, σύμφωνα με την οποία υπάρχουν τέσσερις διαδικασίες ρύθμισης που επηρεάζουν την συμπεριφορά και αφορούν την προέλευση του κινήτρου για δράση. Οι μαθητές με τις συγκεκριμένες δυσκολίες τείνουν να υιοθετούν μη προσαρμοστικά κίνητρα, έχοντας ως στόχο περισσότερο την αποφυγή της τιμωρίας, παρά για λόγους ενδιαφέροντος και απόλαυσης (Sideridis, 2009).

Σε μια πρόσφατη ανασκόπηση σημειώνεται ότι οι Δυσκολίες στην Ανάγνωση επιδρούν αρνητικά στα επίπεδα ευζωίας και στην ποιότητα ζωής τους ατόμου και προκαλούν σημαντικές συναισθηματικές δυσκολίες (Livingston, Siegel & Ribary, 2018). Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν συχνά χαμηλή αυτό-εκτίμηση και χειρότερες κοινωνικές δεξιότητες, δυσκολεύονται να συνάψουν φιλικές σχέσεις και συχνά βιώνουν

απόρριψη από τους συνομηλικούς τους. Παράλληλα, οι συνομηλικοί τους τείνουν να τους θεωρούν ως λιγότερο ελκυστικούς, με χαμηλότερη συναισθηματική σταθερότητα και επιτυχία στη ζωή (Al-Yagon, 2007· Lisle & Wade, 2014· Undheim & Sund, 2008). Αν και τείνουν να ενσωματώνονται στην ομάδα της τάξης τους, παραμένουν σε χαμηλότερη θέση συγκριτικά με τους μαθητές που δεν αντιμετωπίζουν ανάλογες δυσκολίες και αυτό φαίνεται να διατηρείται στο χρόνο (Estell et al., 2008). Τα ευρήματα αυτά δεν είναι καθολικά, καθώς σε άλλες έρευνες έχουν σημειωθεί υψηλά επίπεδα αυτό-εκτίμησης από μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι διαφορές αυτές είναι πιθανό να προκύπτουν ως αποτέλεσμα μη ακριβών μετρήσεων ή να υποδηλώνουν την ύπαρξη ελλειμμάτων στην κοινωνική αντίληψη των συγκεκριμένων μαθητών, με στόχο τη διατήρηση μιας θετικής εικόνας για τον εαυτό (Bryan et al., 2004).

Παράλληλα, συχνές είναι οι αναφορές για προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης, τα οποία, μάλιστα, φαίνεται να διατηρούνται στον χρόνο (Undheim, Wicstrom & Sund, 2011· Ζακοπούλου και συν., 2013). Ειδικότερα, είναι πιθανό να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα σχολικού άγχους (Undheim & Sund, 2008), γενικευμένου και κοινωνικού άγχους και κατάθλιψης (Livingston et al., 2018· Mammarella et al., 2016· Wight & Chapparo, 2008), καθώς και περισσότερα κοινωνικά προβλήματα, προβλήματα συμπεριφοράς και υψηλότερα επίπεδα επιθετικότητας (Bryan et al., 2004· Gadeyne et al., 2004· Livingston et al., 2018· Witt et al., 2003). Τα συναισθήματα του ατόμου συνδέονται με τις λειτουργίες του, όπως είναι η μάθηση, οι κοινωνικές σχέσεις και η υγεία. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εκφράζουν περισσότερα αρνητικά συναισθήματα, τα οποία φαίνεται πως προηγούνται και δεν έπονται των δυσκολιών τους. Γίνεται κατανοητό, λοιπόν, ότι τα συναισθήματά τους επιδρούν αρνητικά στη μάθηση και στις κοινωνικές σχέσεις, ασκώντας επιρροή στην αντίδρασή τους στις κοινωνικές καταστάσεις (Bryan et al., 2004).

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να παραμένουν και κατά την ενήλική ζωή. Οι Nalavany και συνεργάτες (2011) διεξήγαγαν ποιοτική έρευνα με ενήλικες με Δυσκολίες στην Ανάγνωση, στην οποία παρατήρησαν ότι τα συγκεκριμένα άτομα συνεχίζουν να βιώνουν κατά την ενήλικη ζωή έντονα επίπεδα θλίψης, άγχους και κατάθλιψης, αλλά και μια αίσθηση κόπωσης, εξάντλησης και

σύγχυσης που πηγάζουν από τις δυσκολίες τους. Παράλληλα, οι συμμετέχοντες ανέφεραν ότι οι εμπειρίες του παρελθόντος εξακολουθούν να ασκούν επίδραση –σε μικρότερο βαθμό– στο τώρα, διαιωνίζοντας τα αισθήματα ανασφάλειας, ντροπής και άγχους που βίωναν στο σχολείο.

Με βάση τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα, γίνεται κατανοητό ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα, τόσο σε ακαδημαϊκό, όσο και σε ψυχοκοινωνικό επίπεδο. Στο επόμενο κεφάλαιο θα γίνει αναφορά στη σημασία της σχέσης του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, ως ένα στοιχείο που μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην προσαρμογή και την ανάπτυξη του μαθητή.

### **Σχέση Μαθητών με τον Εκπαιδευτικό**

Για τα παιδιά, οι σχέσεις με τους άλλους αποτελούν βασική παράμετρο της ανάπτυξής τους, από τη στιγμή της γέννησής τους. Καθώς μεγαλώνουν, συνάπτουν σχέσεις με διαφορετικούς ενήλικες εκτός από τους γονείς. Ιδιαίτερης σημασίας καθίστανται οι σχέσεις που αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτικό στο σχολείο, καθώς αποτελούν δείκτη του βαθμού στον οποίο ωφελούνται από το συγκεκριμένο πλαίσιο. Η έρευνα της σχέσης εκπαιδευτικού – μαθητή ξεκινά από τη Θεωρία Δεσμού. Σύμφωνα με τον Bowlby (1969/1982, όπως αναφέρεται από τους Al-Yagon & Mikulincer, 2004a), τα βρέφη διαθέτουν ένα συμπεριφορικό σύστημα δεσμού, δηλαδή ένα ενδογενές σύστημα που στοχεύει στην αποκατάσταση και στη διατήρηση της εγγύτητας με τους σημαντικούς άλλους, όταν βρίσκονται σε ανάγκη. Το σύστημα αυτό τους παρέχει μια ασφαλή βάση, συγκεκριμένες, δηλαδή, προσδοκίες σχετικά με τη διαθεσιμότητα των άλλων σε ώρα ανάγκης. Οι αλληλεπιδράσεις δημιουργούν συγκεκριμένα ύφη σύναψης δεσμού, τα οποία αποτελούν σταθερές αναπαραστάσεις του εαυτού και των άλλων. Το παιδί που έχει αναπτύξει ασφαλές ύφος δεσμού αισθάνεται ανακούφιση, ασφάλεια και εμπιστοσύνη, έχει τη δυνατότητα να διαχειριστεί την ανησυχία του και αισθάνεται ικανό να εξερευνήσει το περιβάλλον γύρω του, ενώ αντιλαμβάνεται τη διαθεσιμότητα και την ανταπόκριση των σημαντικών άλλων σε περίπτωση ανάγκης. Έτσι, μπορεί να δημιουργήσει και νέες σχέσεις με άλλα άτομα, όπως είναι τα αδέρφια, οι συνομήλικοι και οι εκπαιδευτικοί.

Γενικά, έχει παρατηρηθεί συμφωνία μεταξύ της ασφάλειας στη σχέση παιδιού – γονέα και παιδιού – εκπαιδευτικού (Ahnert, Piquart & Lamb, 2006). Η θετική σχέση με τον εκπαιδευτικό επιτρέπει στο παιδί να εξερευνήσει το σχολικό περιβάλλον, ενεργοποιεί τη μαθησιακή δραστηριότητα και το στηρίζει, ώστε να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σχολείου (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b· Hamre & Pianta, 2001). Αντίθετα, η αρνητική σχέση αντικατοπτρίζει την απουσία ασφάλειας και φαίνεται να παρεμποδίζει τις προσπάθειες του παιδιού να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις. Ωστόσο, ακόμα κι αν έχει αναπτυχθεί ασφαλής δεσμός μεταξύ παιδιού – γονέα, είναι πιθανό να αναπτυχθεί μη ασφαλής δεσμός με τον εκπαιδευτικό. Αυτό υποδηλώνει ότι ίσως η ποιότητα του δεσμού να πηγάζει από την εκάστοτε σχέση παρά από εσωτερικά μοντέλα εργασίας του ατόμου (Al-Yagon & Mikulincer, 2006).

Η σχέση παιδιού – εκπαιδευτικού μπορεί να προσεγγιστεί και μέσω της Θεωρίας Αναπτυξιακών Συστημάτων (Good & Weinstein, 1986, όπως αναφέρεται από τους Sabol & Pianta, 2012). Το παιδί ενσωματώνεται σε οργανωμένα και δυναμικά συστήματα, δηλαδή μονάδες που απαρτίζονται από αλληλοσυνδεδεμένα τμήματα που δρουν με οργανωμένο τρόπο και προάγουν την προσαρμογή και επιβίωση του ατόμου. Άλλα συστήματα βρίσκονται κοντά και άλλα βρίσκονται μακριά από το παιδί. Η σχέση παιδιού – δασκάλου εντοπίζεται σε κοντινό επίπεδο, καθώς και οι δυο αλληλοεπηρεάζονται μεταξύ τους. Παράλληλα, κάθε σχέση εντάσσεται σε ένα πολυεπίπεδο σύστημα, όπου κάθε επίπεδο ασκεί επιρροή και επηρεάζεται από ένα άλλο. Οι αλληλεπιδράσεις μεταξύ των δυο ατόμων διαμορφώνουν την ποιότητα της σχέσης τους. Το παιδί είναι ένας αυτόνομος οργανισμός, του οποίου η ανάπτυξη εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την ποιότητα των σχέσεων που εγκαθίστανται και διατηρούνται με σημαντικές ενήλικες φιγούρες, όπως είναι ο εκπαιδευτικός (Pianta et al., 2003).

Η ποιότητα της σχέσης δεν παραμένει σταθερή, αλλά μεταβάλλεται, ανάλογα με τα ατομικά χαρακτηριστικά, τόσο του παιδιού, όσο και του εκπαιδευτικού και αναπτύσσεται μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση των ατόμων (Pianta et al., 2003). Παράλληλα, συχνά γίνεται αντιληπτή ως μια τρισδιάστατη δομή που αποτελείται από τρία επίπεδα, την εγγύτητα, που χαρακτηρίζεται από ζεστασιά, υποστήριξη και ανοιχτή επικοινωνία, την σύγκρουση, που αποτελείται από ασυμφωνία και αρνητισμό και την εξάρτηση, που χαρακτηρίζεται από ύπαρξη κτητικότητα, και υπερβολικής προσκόλλησης στον

εκπαιδευτικό (Pianta, 1994, όπως αναφέρεται από τους Zee, Koomen και Van der Veen, 2013). Η Rudasill (2011) παρατήρησε ότι τα αγόρια βίωναν περισσότερες συγκρουσιακές σχέσεις με τον εκπαιδευτικό τους, ενώ τα κορίτσια βίωναν περισσότερες σχέσεις εγγύτητας. Μάλιστα, το είδος της σχέσης που ανέπτυσαν στην Α΄ Δημοτικού προέβλεπε το είδος της σχέσης που θα είχαν στη Γ΄ Δημοτικού.

Στη βιβλιογραφία παρατηρείται μεγάλο ενδιαφέρον σχετικά με το βαθμό στον οποίο η ποιότητα της σχέσης του παιδιού με τον εκπαιδευτικό μπορεί να συμβάλει στην ανάπτυξη του πρώτου. Αρχικά, έχει φανεί ότι οι σχέσεις σε μικρή ηλικία αποτελούν ισχυρό προβλεπτικό παράγοντα για την μελλοντική ακαδημαϊκή πορεία, την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων και τη συμπεριφορά του παιδιού σε μεγαλύτερη τάξη (Hamre & Pianta, 2001·Pianta & Stuhlman, 2004), ενώ έχουν συσχετιστεί με αλλαγές στα προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης που μπορεί να αντιμετωπίζουν (O'Connor, Dearing & Collins, 2011). Σε έρευνα των Hamre & Pianta (2001) παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που, παρόλο που αντιμετώπιζαν σημαντικά προβλήματα συμπεριφοράς στο νήπιο, εάν ανέπτυσαν καλές σχέσεις σε αυτή την ηλικία με τον δάσκαλό τους, έτειναν να παρουσιάζουν σημαντικά λιγότερα προβλήματα στο δημοτικό και στο γυμνάσιο. Επιπρόσθετα, όσο περισσότερο μια σχέση χαρακτηρίζεται από εγγύτητα και λιγότερο από σύγκρουση και εξάρτηση και όσο το παιδί αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό ως διαθέσιμο και δεκτικό παρά ως απορριπτικό, τόσο λιγότερο πιθανό είναι να αναφέρει αισθήματα μοναξιάς και πιο πιθανό να αναφέρει αίσθηση συνοχής (Al Yagon & Mikulincer, 2006).

Η ποιότητα της σχέσης με το δάσκαλο μπορεί να εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες. Σε μια μετα-ανάλυση παρατηρήθηκε μέτριος βαθμός συσχέτισης παραμέτρων που αφορούν το παιδί με την ποιότητα της σχέσης του με τον εκπαιδευτικό. Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται πως αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης από το παιδί και υψηλότερα επίπεδα εγγύτητας, όταν σχετίζονται με παιδιά με καλύτερη ακαδημαϊκή επίδοση και με περισσότερα κίνητρα για εμπλοκή. Οι αντίστροφες συσχετίσεις παρατηρούνται για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης, ενώ τείνουν να αναφέρουν περισσότερη εγγύτητα και λιγότερη εξάρτηση για τα παιδιά με φιλοκοινωνική συμπεριφορά (Nurmi, 2012).

Σε μια άλλη έρευνα διερευνήθηκαν τρία διαφορετικά μοντέλα, όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο συσχετίζονται τα προβλήματα προσαρμογής του παιδιού με την ποιότητα της σχέσης του με τον εκπαιδευτικό. Το πρώτο μοντέλο υποστηρίζει ότι σημασία για την εμφάνιση προβλημάτων προσαρμογής έχει κυρίως η ποιότητα της σχέσης και το είδος του δεσμού που συνάπτεται μεταξύ τους (Μοντέλο Καθοδηγούμενο από τη Σχέση). Σύμφωνα με το δεύτερο μοντέλο, ιδιαίτερης σημασίας αναδεικνύονται τα προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί, καθώς αυτά καθορίζουν την ποιότητα της σχέσης του με τον εκπαιδευτικό (Μοντέλο Καθοδηγούμενο από το Παιδί). Το τρίτο μοντέλο, το Συναλλακτικό Μοντέλο, υποστηρίζει ότι οι δυο μεταβλητές βρίσκονται σε διαρκή αλληλεπίδραση. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρείχαν εμπειρική υποστήριξη για το Μοντέλο που καθοδηγείται από το Παιδί, καθώς παρατηρήθηκε ότι τα χαρακτηριστικά των παιδιών διαδραμάτιζαν το σημαντικότερο ρόλο για την ανάπτυξη σύγκρουσης και εξάρτησης από το δάσκαλο στο μέλλον, ενώ παράλληλα τα παιδιά που εξέφραζαν θλίψη και άγχος διατηρούσαν το βαθμό εξάρτησής τους μέσα στο χρόνο. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα προβλήματα εξωτερίκευσης οδηγούν σε αρνητική προσοχή από τον εκπαιδευτικό και σε αρνητική αλληλεπίδραση, ενώ παράλληλα τα παιδιά αισθάνονται περισσότερο θυμό και αυξάνονται οι συγκρουσιακές σχέσεις (Mejia & Hoglund, 2016).

Γίνεται κατανοητό ότι συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του παιδιού θα προκαλέσουν συγκεκριμένη αντίδραση στον εκπαιδευτικό. Ωστόσο, και οι αντιδράσεις του εκπαιδευτικού θα εγείρουν συγκεκριμένες συμπεριφορές στο μαθητή και θα επηρεάσουν την επίδοσή του. Οι Hamre και Pianta (2005) παρατήρησαν ότι η ποιότητα των καθημερινών σχέσεων στη σχολική τάξη, όσον αφορά την παροχή υποστήριξης σε μαθησιακό και συναισθηματικό επίπεδο, διαμορφώνει τον κίνδυνο για πρόωμη σχολική αποτυχία. Συγκεκριμένα χαρακτηριστικά και συμπεριφορές του παιδιού θα προκαλέσουν συγκεκριμένες αντιδράσεις στον εκπαιδευτικό και, συγχρόνως, οι συναισθηματικές αντιδράσεις και οι οδηγίες του τελευταίου θα εγείρουν συγκεκριμένες συμπεριφορές στον πρώτο. Έχει σημασία, λοιπόν, να αναπτυχθεί ένα μοντέλο, το οποίο θα μελετά και τις δυο πλευρές, διερευνώντας τόσο τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά του παιδιού, όσο και τα χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού, τον τρόπο διδασκαλίας του και το βαθμό στήριξης που παρέχει (Nurmi & Kiuru, 2015). Σε αυτό μπορεί να αποβεί βοηθητική η

συλλογή δεδομένων και από τις δυο πλευρές, καθώς φαίνεται να υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών και των εκπαιδευτικών για τη σχέση με τα αποτελέσματα για τους πρώτους (βαθμολογία, ενδιαφέρον, προσπάθεια, αίσθηση ανήκειν, συμμετοχή στην τάξη, αυτο-αποτελεσματικότητα) (Brinkworth, McIntyre, Juraschek & Gehlbach, 2018).

### **Σχέση Μαθητών με τον Εκπαιδευτικό και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Όσον αφορά τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η έρευνα είναι αρκετά πιο περιορισμένη. Γενικά, φαίνεται ότι τα παιδιά με τις συγκεκριμένες δυσκολίες αναφέρουν περισσότερη δυσαρέσκεια και ασθενέστερους δεσμούς με τους εκπαιδευτικούς (Murray & Greenberg, 2001), αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς ως λιγότερο δεκτικούς και περισσότερο απορριπτικούς (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b), βιώνουν περισσότερα αισθήματα μοναξιάς, χαμηλότερη αίσθηση επάρκειας και ακαδημαϊκή λειτουργικότητα (Al-Yagon, 2007· Al-Yagon & Margalit, 2006· Al-Yagon & Mikulincer, 2004a). Οι Al-Yagon και Mikulincer (2004b) παρατήρησαν ότι η αίσθηση δεκτικότητας και απόρριψης από τον εκπαιδευτικό και η εγκαθίδρυση ασφαλούς δεσμού με το παιδί αποτέλεσαν διαμεσολαβητικούς παράγοντες μεταξύ των Μαθησιακών Δυσκολιών και της αίσθησης μοναξιάς και συνοχής του μαθητή, αλλά όχι και της ακαδημαϊκής του λειτουργικότητας.

Η αποξένωση από τον εκπαιδευτικό έχει συσχετιστεί με περισσότερα προβλήματα διαγωγής, αυξημένη εγκληματικότητα, συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης, ενώ η καλή σχέση έχει συνδεθεί με καλύτερη ακαδημαϊκή επάρκεια και ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Murray & Greenberg, 2006), καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και λιγότερα προβλήματα επιθετικότητας, διαγωγής και διάσπασης προσοχής (Sorensen et al., 2003). Παράλληλα, οι σχέσεις χαμηλής ποιότητας με τον εκπαιδευτικό παρουσιάζουν υψηλότερο βαθμό συσχέτισης με την χαμηλότερη εμπλοκή και ακαδημαϊκή επιτυχία των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). Τέλος, η αίσθηση εξάρτησης και σύγκρουσης με τον εκπαιδευτικό έχει συσχετιστεί με λιγότερη αισιοδοξία του μαθητή ως προς τις ακαδημαϊκές του ικανότητες, χαμηλότερες επιδόσεις και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς (Hamre & Pianta, 2001· Zee et al., 2013). Όσον αφορά τα δυο φύλα, στη βιβλιογραφία δεν έχουν σημειωθεί σημαντικές διαφορές ως προς τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό.



Σε μια έρευνα διερευνήθηκαν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις ακαδημαϊκές δυνατότητες των μαθητών τους και ο βαθμός υποστήριξης που τους προσφέρουν. Όσο χαμηλότερο ήταν το αναγνωστικό επίπεδο των μαθητών στην αρχή της Α΄ Δημοτικού, τόσο χειρότερη θεωρούσαν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι η ανάγνωσή τους και τόσο περισσότερη υποστήριξη τους προσέφεραν στο τέλος της Α΄ και της Β΄ Δημοτικού. Επιπλέον, όσο περισσότερη υποστήριξη προσέφεραν, τόσο περισσότερο πίστευαν ότι έχουν καλύτερες αναγνωστικές δεξιότητες ένα χρόνο μετά, ενώ στην πραγματικότητα δεν υπήρξαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην επίδοση των μαθητών που έλαβαν υποστήριξη. Φάνηκε, λοιπόν, ότι οι εκπαιδευτικοί παρατηρούν τους μαθητές τους και επιλέγουν πως θα δράσουν, ανάλογα με τις ανάγκες κάθε μαθητή, αλλά και ανάλογα με τις αντιλήψεις τους για τις ανάγκες τους. Παράλληλα, είναι πιθανό να θεωρήσουν ότι ένας μαθητής έχει καλύτερες δεξιότητες, επειδή του έχουν προσφέρει περισσότερη υποστήριξη, κάτι το οποίο, όμως, μπορεί να μην αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα, καθιστώντας αναγκαία την περαιτέρω διερεύνηση της δυναμικής μαθητή – εκπαιδευτικού (Kikas, Silinskas & Soodla, 2015).

Γίνεται, λοιπόν, κατανοητό ότι η σχέση παιδιού – εκπαιδευτικού αποτελεί αμοιβαία ευθύνη και των δυο μερών και μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά ή επιβαρυντικά στην κοινωνική, συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη του παιδιού. Μια θετική σχέση προϋποθέτει ενδιαφέρον, θετική στάση, εμπιστοσύνη και διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού, αναγνώριση των ιδιαίτερων αναγκών του μαθητή, θετική ανατροφοδότηση και επικοινωνία, ώστε να διαμορφωθεί ένα θετικό κλίμα στην τάξη που θα επιτρέπει τη συνεργασία και τις θετικές κοινωνικές αλληλεπιδράσεις (Krane, Ness, Holter-Sorensen, Karlsson & Binder, 2017). Στην ποιότητα της σχέσης φαίνεται ότι η ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών μπορεί να λειτουργήσει ως παράγοντας κινδύνου, καθώς ο εκπαιδευτικός τείνει να αποφεύγει την εγγύτητα μαζί τους και, στη συνέχεια, εκείνοι τείνουν να τον λαμβάνουν ως λιγότερο διαθέσιμο και περισσότερο αποφευκτικό (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b).

### **Σκοπός και Αναγκαιότητα της Έρευνας**

Με βάση τα παραπάνω, γίνεται σαφές ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα ως προς την ψυχοκοινωνική και

συναισθηματική προσαρμογή τους. Παράλληλα, καθοριστικός φαίνεται να αναδεικνύεται ο ρόλος του εκπαιδευτικού, μέσα από τη σχέση που αναπτύσσει μαζί τους. Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμο να διερευνηθεί περαιτέρω το επίπεδο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καθώς και ο βαθμός στον οποίο συσχετίζεται με τη σχέση που αναπτύσσει το παιδί με τον εκπαιδευτικό. Είναι γόνιμο να διεξαχθεί μια τέτοιου είδους έρευνα στην Ελλάδα, όπου τα δεδομένα είναι σχετικά λίγα.

### **Ερευνητικά Ερωτήματα – Υποθέσεις**

Τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα που πρόκειται να διερευνηθούν στην παρούσα μελέτη διαμορφώνονται ως εξής:

1. Διαφέρουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης από τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ως προς την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και τις επιμέρους διαστάσεις της, με βάση τις αναφορές των μαθητών;
2. Διαφέρουν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης και τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, ως προς την αντιλαμβανόμενη ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτικό; Ειδικότερα:
  - a) Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών ως προς την αίσθηση διαθεσιμότητας – αποδοχής και απόρριψης που λαμβάνουν από τους εκπαιδευτικούς τους, ανάλογα με το αν εντάσσονται στην ομάδα των Μαθησιακών Δυσκολιών;
  - b) Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ως προς την εγγύτητα, τη σύγκρουση και την εξάρτηση στη σχέση που αναπτύσσουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, ανάλογα με το αν εντάσσονται οι τελευταίοι στην ομάδα των Μαθησιακών Δυσκολιών;
3. Παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ του επιπέδου της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ποιότητας της σχέσης με τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με το φύλο των μαθητών;
4. Υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης, ανάλογα με το επίπεδο ακαδημαϊκής τους επίδοσης, ως προς κάποια από τις παραπάνω μεταβλητές;

5. Μπορεί η αντίληψη της ποιότητας της σχέσης με τον εκπαιδευτικό να προβλέψει το βαθμό της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών;

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, οι ερευνητικές υποθέσεις είναι οι ακόλουθες:

1. Αναμένεται ότι θα υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες όσον αφορά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, με τα παιδιά με δυσκολίες να παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.
2.
  - a) Αναμένεται ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες θα αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό ως περισσότερο απορριπτικό και λιγότερο δεκτικό και διαθέσιμο, συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.
  - b) Παράλληλα, αναμένεται ότι οι εκπαιδευτικοί θα αναφέρουν ότι η σχέση με τους μαθητές με δυσκολίες χαρακτηρίζεται από περισσότερη σύγκρουση και εξάρτηση και λιγότερη εγγύτητα.
3. Αναμένεται να παρατηρηθούν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο φύλων ως προς το επίπεδο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και την ποιότητα της σχέσης των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς.
4. Αναμένεται να σημειωθούν διαφορές μεταξύ των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς τις παραπάνω μεταβλητές, καθώς και οι διαφορές αυτές να ποικίλουν ανάλογα με το επίπεδο της ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών τυπικής ανάπτυξης.
5. Αναμένεται ότι η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικών – μαθητών μπορεί να λειτουργήσει ως προβλεπτικός παράγοντας της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των τελευταίων.

## Μεθοδολογία

### Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν συνολικά 230 μαθητές (111 αγόρια και 119 κορίτσια) που φοιτούν στην Ε΄ και Στ΄ τάξη τριών Δημοτικών Σχολείων της Αττικής, του 1<sup>ου</sup>, του 12<sup>ου</sup> και του 13<sup>ου</sup> Δημοτικού Σχολείου Ηρακλείου Αττικής, καθώς και 12 εκπαιδευτικοί (4 άντρες και 8 γυναίκες), οι οποίοι αποτελούν τους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων τμημάτων. Σύμφωνα με τους Brinkworth, Mc Intyre, Juraschek & Gehlbach (2018), η συλλογή δεδομένων τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους εκπαιδευτικούς θεωρείται βέλτιστη, καθώς μπορεί να προσφέρει πιο πλούσια και ουσιαστικά δεδομένα, όσον αφορά τη σχέση των δυο. Ο αρχικός αριθμός συμμετεχόντων ήταν 234 μαθητές (114 αγόρια και 120 κορίτσια). Ωστόσο, για τους σκοπούς της έρευνας κρίθηκε απαραίτητο να εξαιρεθούν οι μαθητές που διέθεταν διάγνωση διαφορετική από τις Μαθησιακές Δυσκολίες ή κάποια άλλη συννοσηρότητα.

Όσον αφορά το δείγμα των μαθητών προέκυψαν 21 μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (9.1 %, 12 αγόρια και 9 κορίτσια) και 209 μαθητές τυπικής ανάπτυξης (90.9%, 99 αγόρια και 110 κορίτσια). Στους Πίνακες 1 και 2 παρατίθενται αναλυτικά η απόλυτη και η σχετική συχνότητα για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, καθώς και οι μέσοι όροι και οι σχετικές αποκλίσεις του εκπαιδευτικού επίπεδο των γονέων τους.

Παράλληλα, οι μαθητές χωρίστηκαν σε ομάδες ανάλογα με την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Πιο συγκεκριμένα, δημιουργήθηκαν δυο ομάδες για τις μεταβλητές Γενική Ακαδημαϊκή Επίδοση, Επίδοση στη Γλώσσα και Επίδοση στα Μαθηματικά. Η πρώτη ομάδα («χαμηλή επίδοση») περιλάμβανε το σύνολο των μαθητών που ανέφεραν ότι έχουν λάβει βαθμολογία 6 – 8,5, ενώ η δεύτερη ομάδα («υψηλή επίδοση») περιλάμβανε τους μαθητές που δήλωσαν ότι έχουν λάβει βαθμολογία 9 – 10. Έτσι, για τη μεταβλητή Γενική Ακαδημαϊκή Επίδοση προέκυψαν 8 μαθητές με χαμηλή επίδοση (3.5%), 218 μαθητές με υψηλή επίδοση (218%), ενώ σημειώθηκαν 4 ελλείπουσες τιμές (1.7%), για τη μεταβλητή Επίδοση στη Γλώσσα προέκυψαν 27 μαθητές με χαμηλή επίδοση (11.7%), 201 μαθητές με υψηλή επίδοση (87.4%) και 2 ελλείπουσες τιμές (.9%) και για τη

μεταβλητή Επίδοση στα Μαθηματικά προέκυψαν 28 μαθητές με χαμηλή επίδοση (12.2%) και 202 μαθητές με υψηλή επίδοση (87.8%).

Πίνακας 1. Πίνακας απόλυτης και σχετικής συχνότητας ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών (N=230).

Χαρακτηριστικά	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Φύλο		
Αγόρι	111	48.3
Κορίτσι	119	51.7
Ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών		
Ναι	21	9.1
Όχι	209	90.9
Τάξη φοίτησης		
Ε΄ Δημοτικού	120	52.2
Στ΄ Δημοτικού	110	47.8
Σχολική επίδοση Α΄ τριμήνου		
8	9	3.9
9	50	21.7
10	168	73.0
Invalid	1	.4
Missing	2	.9
Επίδοση στη Γλώσσα		
7	4	1.7
8	23	10.0
9	75	32.6
10	126	54.8
Missing	2	.9
Επίδοση στα Μαθηματικά		
7	3	1.3
8	25	10.9
9	62	26.9

10	140	60.9
Τμήμα Ένταξης		
Ναι	14	6.1
Όχι	216	93.9
Παρακολούθηση Φροντιστηρίου – Ιδιαίτερων Μαθημάτων		
Ναι	60	26.1
Όχι	170	73.9
Εκπαιδευτικό Επίπεδο Πατέρα		
Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο	60	26.1
Πανεπιστήμιο – ΤΕΙ	130	56.5
Δεν ξέρω	40	17.4
Εκπαιδευτικό Επίπεδο Μητέρας		
Δημοτικό – Γυμνάσιο – Λύκειο	56	24.3
Πανεπιστήμιο – ΤΕΙ	134	58.3
Δεν ξέρω	39	17
Missing	1	.4

Πίνακας 2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις ως προς το εκπαιδευτικό επίπεδο των γονέων.

	Μ	Τ.Α.
Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	1,9130	,65505
Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας	1,9258	,64120

Κάθε εκπαιδευτικός συμπλήρωσε ερωτηματολόγιο για 5 μαθητές του. Για την επιλογή των μαθητών, η οδηγία που τους δόθηκε ήταν να επιλέξουν τους μαθητές που έχουν διαγνωστεί ή οι ίδιοι θεωρούν ότι παρουσιάζουν κάποια Μαθησιακή Δυσκολία και στη συνέχεια να επιλέξουν από τον κατάλογο της τάξης όσους μαθητές χρειάζεται, ώστε να συμπληρωθεί το σύνολο των πέντε μαθητών. Έτσι, τους ζητήθηκε να επιλέξουν τον 2<sup>ο</sup>, τον 6<sup>ο</sup>, τον 12<sup>ο</sup>, τον 15<sup>ο</sup> και τον 18<sup>ο</sup> μαθητή, όπως αναγράφεται στον κατάλογο της

τάξης. Η επιλογή των συγκεκριμένων μαθητών έγινε με τυχαίο τρόπο. Ενώ αρχικά συγκεντρώθηκαν ερωτηματολόγια για 60 μαθητές (33 αγόρια, 22 κορίτσια, 5 μαθητές για τους οποίους δεν προσδιορίστηκε το φύλο), στις αναλύσεις συμπεριελήφθησαν οι 55 (30 αγόρια, 20 κορίτσια, 5 μαθητές για τους οποίους δεν προσδιορίστηκε το φύλο). Και σε αυτή την περίπτωση, λόγος αποκλεισμού ενός μαθητή αποτέλεσε η κατοχή διάγνωσης διαφορετικής από τις Μαθησιακές Δυσκολίες, ή η ύπαρξη συννοσηρότητας.

Σύμφωνα με τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς, προέκυψαν 29 μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (52.7%, 15 αγόρια, 11 κορίτσια, 3 μαθητές όπου δεν προσδιορίζεται το φύλο) και 26 μαθητές τυπικής ανάπτυξης (47.3%, 15 αγόρια, 9 κορίτσια, 2 μαθητές όπου δεν προσδιορίζεται το φύλο). Πληροφορίες σχετικά με τους μέσους όρους, τις τυπικές αποκλίσεις, τη συχνότητα και το ποσοστό για τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος των εκπαιδευτικών παρατίθενται στους Πίνακες 3 και 4.

Πίνακας 3. Πίνακας απόλυτης και σχετικής συχνότητας ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών (N=55).

Χαρακτηριστικά	Απόλυτη Συχνότητα	Σχετική Συχνότητα
Φύλο εκπαιδευτικού		
Άντρας	4	33.4
Γυναίκα	8	66.7
Χρόνια Προϋπηρεσίας		
13	1	8.3
15	1	8.3
18	2	16.7
21	1	8.3
23	1	8.3
24	1	8.3
25	1	8.3
32	1	8.3
33	2	16.7
35	1	8.3

Ιστορικό Εμπειρίας με ΜΔ

Ναι	55	100
Φύλο Μαθητή		
Αγόρι	30	54.5
Κορίτσι	20	36.4
Missing	5	9.1
Ύπαρξη ΜΔ		
Ναι	29	52.7
Όχι	26	47.3
Επίδοση στη Γλώσσα		
Πολύ Χαμηλή	5	9.1
Χαμηλή	15	27.3
Μέτρια	20	36.4
Υψηλή	9	16.4
Πολύ Υψηλή	6	10.9
Επίδοση στα Μαθηματικά		
Πολύ Χαμηλή	7	12.7
Χαμηλή	10	18.2
Μέτρια	17	30.9
Υψηλή	13	23.6
Πολύ Υψηλή	8	14.5

Πίνακας 4. Μέσος όρος και τυπική απόκλιση ως προς τα χρόνια προϋπηρεσίας των εκπαιδευτικών.

	M.O.	T.A.
Χρόνια προϋπηρεσίας	24.2364	7.4584

### Εργαλεία

Οι μαθητές συμπλήρωσαν δυο ερωτηματολόγια, την Κλίμακα Αυτοαναφοράς του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής των Μαθητών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας (Χατζηχρήστου και συν., 2008) και το ερωτηματολόγιο Εκτίμησης του Εκπαιδευτικού ως Ασφαλή Βάση από τα Παιδιά (Children's Appraisal of Teacher as a



Secure Base - CATSB, Al-Yagon & Mikulincer, 2004b), καθώς και ένα ερωτηματολόγιο με δημογραφικά στοιχεία. Στα δημογραφικά στοιχεία περιλαμβάνονταν το φύλο, ο βαθμός που έλαβαν στο μέσο όρο του πρώτου τριμήνου, ο βαθμός που έλαβαν στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, η συμμετοχή τους στο τμήμα ένταξης του σχολείου, η λήψη βοήθειας για τα σχολικά μαθήματα υπό τη μορφή φροντιστηρίου ή ιδιαίτερου μαθήματος και το μορφωτικό επίπεδο των γονέων τους.

Οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων και την Κλίμακα της Σχέσης Μαθητή-Δασκάλου (Pianta, 2001, προσαρμογή Galanaki & Vassilopoulou, 2007). Τα δημογραφικά στοιχεία που τους ζητήθηκαν αφορούσαν το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας τους στο επάγγελμα του Εκπαιδευτικού, την παλαιότερη εμπειρία με μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες στην τάξη, το φύλο του μαθητή, την ύπαρξη και τον τύπο διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών, Παράλληλα ζητήθηκε η εκτίμησή τους για την ακαδημαϊκή επίδοση κάθε μαθητή στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά υπό τη μορφή 5-βάθμιας κλίμακας τύπου Likert από -2 έως 2 (όπου το -2 αντιστοιχούσε σε πολύ χαμηλή, το 0 σε μέτρια και το 2 σε πολύ υψηλή επίδοση). Ακολουθεί αναλυτική παρουσίαση των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

### **Ερωτηματολόγιο Μαθητών**

#### **Κλίμακα αυτοαναφοράς του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής των μαθητών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας (Χατζηχρήστου και συν., 2008).**

Η κλίμακα απευθύνεται σε μαθητές 10-12 ετών (Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού) και αποτελείται από 115 προτάσεις 5-βάθμιας κλίμακας τύπου Likert (από 1 «Δεν ισχύει καθόλου» έως 5 «Ισχύει πάρα πολύ»), στις οποίες οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν την απάντηση που ταιριάζει πιο πολύ στους ίδιους. Σύμφωνα με τον οδηγό εξεταστή, 19 προτάσεις είναι διατυπωμένες αντίστροφα και απαιτούν αντιστροφή, ώστε να είναι εφικτή η αξιοποίησή τους στις αναλύσεις. Το ερωτηματολόγιο χορηγείται ατομικά ή ομαδικά, ανάλογα με τους σκοπούς της έρευνας για τη μέτρηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Οι προτάσεις σχηματίζουν πέντε υποκλίμακες και δεκαπέντε επιμέρους διαστάσεις, οι οποίες κωδικοποιούνται ως *Κοινωνική Επάρκεια*, *Σχολική Επάρκεια*, *Συναισθηματική Επάρκεια*, *Προβλήματα Συμπεριφοράς* και *Αυτοαντίληψη*. Στην παρούσα

έρευνα η ανάλυση θα διεξαχθεί σε επίπεδο υποκλιμάκων και όχι επιμέρους διαστάσεων. Ακολουθεί αναλυτική περιγραφή των υποκλιμάκων του ερωτηματολογίου:

- **Κοινωνική Επάρκεια:** Η συγκεκριμένη υποκλίμακα αξιολογεί την ικανότητα του παιδιού να αλληλεπιδρά με τους γύρω του αποτελεσματικά και με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο. Αποτελείται από 24 προτάσεις, οι οποίες κωδικοποιούνται σε τρεις διαστάσεις (*Ηγετικές ικανότητες και Δεξιότητες Διεκδίκησης, Διαπροσωπική Επικοινωνία, Συνεργασία με τους Συνομηλίκους*). Η χαμηλότερη βαθμολογία που μπορεί να λάβει ένας μαθητής είναι 24 και η υψηλότερη είναι 120. Ενδεικτικά δίνεται ένα παράδειγμα για την συγκεκριμένη υποκλίμακα: «*Πιάνω εύκολα κουβέντα με άλλα παιδιά*» (Διαπροσωπική Επικοινωνία).
- **Σχολική Επάρκεια:** Η παρούσα υποκλίμακα περιλαμβάνει 30 προτάσεις, οι οποίες αφορούν την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί τις απαραίτητες δεξιότητες που επιτρέπουν την επιτυχή προσαρμογή του στο σχολικό πλαίσιο. Αποτελείται από τρεις επιμέρους διαστάσεις (*Κίνητρα, Οργάνωση-Σχεδιασμός, Σχολική Αποτελεσματικότητα*). Η χαμηλότερη βαθμολογία που μπορεί να λάβει ο μαθητής είναι 30 και η ανώτερη είναι 150 μονάδες. Ένα παράδειγμα πρότασης είναι το ακόλουθο: «*Ξέρω να πετυχαίνω αυτό που θέλω*» (Κίνητρα).
- **Συναισθηματική Επάρκεια:** Με την συγκεκριμένη υποκλίμακα διερευνάται η ικανότητα αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων του παιδιού ως προς τον ίδιο και ως προς τους άλλους, καθώς και η ικανότητά ρύθμισης των συναισθημάτων του. Απαρτίζεται από 18 ερωτήσεις, οι οποίες κωδικοποιούνται σε τρεις διαστάσεις (*Αυτοέλεγχος, Διαχείριση Συναισθημάτων, Ενσυναίσθηση*). Η βαθμολογία του μαθητή μπορεί να κυμανθεί από 18 έως 90 μονάδες. Ένα παράδειγμα πρότασης της συγκεκριμένης υποκλίμακας είναι το ακόλουθο: «*Μπορώ να ελέγξω το θυμό μου*» (Αυτοέλεγχος).
- **Προβλήματα Συμπεριφοράς:** Η υποκλίμακα μετρά το βαθμό εμφάνισης αρνητικών συμπεριφορών στο παιδί, οι οποίες μπορεί να επιδράσουν αρνητικά στην κοινωνική, συναισθηματική και ψυχολογική του προσαρμογή και απαρτίζεται από δυο διαστάσεις (*Ενδοπροσωπική Προσαρμογή, Υπερκινητικότητα- Δυσκολίες Συγκέντρωσης*). Αποτελείται από 16 προτάσεις, για τις οποίες η χαμηλότερη δυνατή βαθμολογία είναι 16 και η υψηλότερη είναι 80.

Για παράδειγμα, η πρόταση «Έχω την τάση να απομονώνομαι» εντάσσεται στη διάσταση Ενδοπροσωπική Προσαρμογή της υποκλίμακας. Σημειώνεται ότι η συγκεκριμένη υποκλίμακα αξιολογεί αρνητικές συμπεριφορές και, επομένως, η υψηλή βαθμολογία υποδηλώνει χαμηλή ψυχοκοινωνική προσαρμογή.

- Αυτοαντίληψη: Η τελευταία υποκλίμακα αφορά την αντίληψη του μαθητή για τις ικανότητές του στη Γλώσσα, στα Μαθηματικά, για την ακαδημαϊκή του επίδοση και για την εικόνα εαυτού του. Αποτελείται από 27 προτάσεις, οι οποίες χωρίζονται σε τέσσερις επιμέρους διαστάσεις (*Αντίληψη για Ικανότητα στη Γλώσσα, Αντίληψη για Ικανότητα στα Μαθηματικά, Αντίληψη για Ικανότητα Μάθησης, Γενική Αυτοεκτίμηση*). Η χαμηλότερη βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρώσει ο μαθητής είναι 27 και η υψηλότερη είναι 135. Ένα παράδειγμα πρότασης που εντάσσεται στην παρούσα υποκλίμακα είναι η ακόλουθη: «Περιμένω με χαρά την ώρα της Γλώσσας» (Αντίληψη για Ικανότητα στη Γλώσσα).

Σύμφωνα με τους κατασκευαστές του, το παρόν ερωτηματολόγιο παρουσιάζει υψηλά επίπεδα αξιοπιστίας εσωτερικής συνάφειας Cronbach's  $a$  (από .83 έως .98, Χατζηχρήστου και συν., 2011). Στην παρούσα έρευνα οι δείκτες αξιοπιστίας για κάθε υποκλίμακα ήταν οι ακόλουθοι: κοινωνική επάρκεια:  $a = .85$ , σχολική επάρκεια:  $a = .87$ , συναισθηματική επάρκεια:  $a = .80$ , προβλήματα συμπεριφοράς:  $a = .87$ , αυτοαντίληψη:  $a = .85$ . Η κλίμακα έχει σταθμιστεί σε αντιπροσωπευτικό ελληνικό πληθυσμό.

### **Ερωτηματολόγιο Εκτίμησης του Εκπαιδευτικού από το Παιδί ως Ασφαλή Βάση (Children's Appraisal of Teacher as a Secure Base – CATSB, Al-Yagon & Mikulincer, 2004b).**

Το ερωτηματολόγιο περιγράφει την αίσθηση του μαθητή για τον εκπαιδευτικό του ως ασφαλή βάση και απευθύνεται σε μαθητές ηλικίας 8-11 ετών. Αποτελείται από 25 προτάσεις, για τις οποίες οι μαθητές καλούνται να επιλέξουν το βαθμό στον οποίο περιγράφουν τη σχέση τους με τον κύριο εκπαιδευτικό τους, μέσα από μια 7-βάθμια κλίμακα τύπου Likert (όπου 1 «Δεν ισχύει καθόλου», 4 «Ισχύει σε μέτριο βαθμό», 7 «Ισχύει πάρα πολύ»). Οι προτάσεις κατηγοριοποιούνται σε δυο υποκλίμακες, στην *διαθεσιμότητα-αποδοχή* (17 προτάσεις) και στην *απόρριψη* (8 προτάσεις). Όσον αφορά

την πρώτη υποκλίμακα, η χαμηλότερη βαθμολογία που μπορεί να λάβει ο μαθητής είναι 17 και η υψηλότερη είναι 119, ενώ όσον αφορά τη δεύτερη υποκλίμακα, η χαμηλότερη βαθμολογία που μπορεί να λάβει είναι 8 και η υψηλότερη είναι 56.

Το ερωτηματολόγιο μεταφράστηκε στα ελληνικά με τη μέθοδο της αντίστροφης μετάφρασης. Ορισμένα παραδείγματα προτάσεων είναι τα ακόλουθα: «*Ο/Η δάσκαλός/α μου πιστεύει ότι θέλω να προσπαθώ*» (διαθεσιμότητα-αποδοχή), «*Ο/Η δάσκαλός/α μου θα προτιμούσε να ήμουν κάποιος/α άλλος/η*» (απόρριψη). Το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει καλές ψυχομετρικές ιδιότητες (Υποκλίμακα διαθεσιμότητας-αποδοχής, δείκτης αξιοπιστίας, Cronbach's  $\alpha = .90$  / υποκλίμακα απόρριψης,  $\alpha = .72$ , Al Yagon & Mikulincer, 2004b). Στην παρούσα έρευνα, οι αντίστοιχοι δείκτες αξιοπιστίας είναι οι ακόλουθοι: υποκλίμακα διαθεσιμότητας-αποδοχής:  $\alpha = .82$  / υποκλίμακα απόρριψης:  $\alpha = .83$ .

### **Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού**

#### **Κλίμακα Σχέσης Μαθητή-Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale, Pianta, 2001, προσαρμογή από Galanaki & Vassilopoulou, 2007).**

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο που αξιολογεί την ποιότητα της σχέσης μαθητή-εκπαιδευτικού, με βάση τις εκτιμήσεις του τελευταίου για κάθε μαθητή χωριστά. Αποτελείται από 28 προτάσεις, που βαθμολογούνται σε μια 5-βαθμια κλίμακα τύπου Likert (όπου 1 «Δεν ισχύει καθόλου» και 5 «Ισχύει οπωσδήποτε»). Οι ερωτήσεις είναι διαρρυθμισμένες σε τρεις υποκλίμακες: Σύγκρουση (12 ερωτήσεις), Εγγύτητα (11 ερωτήσεις) και Εξάρτηση (5 ερωτήσεις). Η βαθμολογία που μπορεί να συγκεντρωθεί ως προς την υποκλίμακα της σύγκρουσης κυμαίνεται από 12 έως 60, ως προς την υποκλίμακα της εγγύτητας από 11 έως 55 και ως προς την υποκλίμακα της εξάρτησης από 5 έως 25. Ενδεικτικές προτάσεις που περιλαμβάνονται στο ερωτηματολόγιο είναι οι ακόλουθες: «*Αυτό το παιδί φαίνεται να με βλέπει ως πηγή τιμωριών και κριτικής*» (σύγκρουση), «*Όταν επαινώ αυτό το παιδί, γεμίζει από περηφάνια*» (εγγύτητα), «*Αυτό το παιδί προσπαθεί να βρίσκεται συνεχώς κοντά μου*» (εξάρτηση). Δυο από τις προτάσεις του ερωτηματολογίου είναι διατυπωμένες με αντίστροφο τρόπο και, επομένως, απαιτούν αντιστροφή.

Η προσαρμογή της κλίμακας βασίστηκε σε δείγμα 502 παιδιών Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού και συμπληρώθηκε από τους 28 εκπαιδευτικούς τους. Ο δείκτης αξιοπιστίας της κλίμακας είναι  $\alpha = .86$  και για τις επιμέρους υποκλίμακες διαμορφώθηκε ως εξής: Σύγκρουση,  $\alpha = .91$ , Εγγύτητα,  $\alpha = .86$ , Εξάρτηση,  $\alpha = .73$ . Όσον αφορά την παρούσα έρευνα, το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει καλές ψυχομετρικές ιδιότητες. Συγκεκριμένα, ο συνολικός δείκτης αξιοπιστίας είναι  $\alpha = .81$ , ενώ οι δείκτες για κάθε υποκλίμακα είναι οι ακόλουθοι: Σύγκρουση,  $\alpha = .89$ , Εγγύτητα,  $\alpha = .77$ , Εξάρτηση,  $\alpha = .65$ .

### **Διαδικασία**

Αρχικά, ελέγχθηκε το σχέδιο της παρούσας έρευνας και λήφθηκε άδεια για την είσοδο σε σχολεία και τη χορήγηση ερωτηματολογίων, από το Διοικητικό Συμβούλιο του Τμήματος ΦΠΨ του ΕΚΠΑ. Πριν την χορήγηση των ερωτηματολογίων, λήφθηκε έγκριση από τους Διευθυντές των σχολείων. Στη συνέχεια, οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί ενημερώθηκαν προφορικά από την ερευνήτρια σχετικά με τους σκοπούς της έρευνας. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για τον εθελοντικό χαρακτήρα της συμμετοχής τους, τη δυνατότητα να αποχωρήσουν οποιαδήποτε στιγμή εάν το θεωρήσουν απαραίτητο, καθώς και για την ανωνυμία και εμπιστευτικότητα των δεδομένων που θα συλλεχθούν. Στους μαθητές κατέστη σαφές ότι δεν πρόκειται για σχολική δοκιμασία και ότι δεν επρόκειτο να λάβουν κάποια βαθμολογία, ενώ, παράλληλα, δόθηκε στους γονείς τους έντυπο συγκατάθεσης. Στην έρευνα συμμετείχαν μόνο οι μαθητές, των οποίων οι γονείς έδωσαν τη συγκατάθεσή τους. Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε στα πλαίσια της σχολικής τάξης σε χρονικό πλαίσιο μιας διδακτικής ώρας περίπου, υπό την παρουσία της ερευνήτριας, η οποία παρείχε διευκρινήσεις και επεξηγήσεις, όπου χρειαζόταν.

Αφού συλλέχθηκαν τα δεδομένα, το σύνολο των μαθητών χωρίστηκε σε δυο ομάδες με βάση την ύπαρξη κάποιας Μαθησιακής Δυσκολίας. Κριτήριο για την κατηγοριοποίηση των μαθητών αποτέλεσε η κατοχή διάγνωσης από επίσημο διαγνωστικό φορέα και η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών. Περισσότερες πληροφορίες για τα δεδομένα που προέκυψαν παρατίθενται στην υποενότητα Συμμετέχοντες.

## Αποτελέσματα

Η ανάλυση των δεδομένων διενεργήθηκε ηλεκτρονικά μέσω του στατιστικού προγράμματος SPSS Statistics, έκδοση 24. Δημιουργήθηκαν δυο βάσεις δεδομένων, μια για τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από τους μαθητές και μια για τα δεδομένα από τους εκπαιδευτικούς. Για τον λόγο αυτό, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων θα γίνει ξεχωριστά σε δυο υποενότητες.

### Αποτελέσματα Δεδομένων από τους Μαθητές

Αρχικά, δημιουργήθηκε ένας δείκτης και υπολογίστηκε μια γενική βαθμολογία για κάθε υποκλίμακα. Με αυτό τον τρόπο προέκυψε ένα γενικό σκορ για τις μεταβλητές *Κοινωνική Επάρκεια, Σχολική Επάρκεια, Συναισθηματική Επάρκεια, Προβλήματα Συμπεριφοράς, Αυτοεκτίμηση, Διαθεσιμότητα – Αποδοχή και Απόρριψη*.

Προκειμένου να ελεγχθεί η πρώτη υπόθεση και εφόσον ο συνολικός πληθυσμός είχε χωριστεί σε δυο ομάδες ως προς την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών ή όχι, ελέγχθηκε αν πληρείται η προϋπόθεση της κανονικότητας του δείγματος. Με βάση τον έλεγχο Shapiro – Wilk και όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 5, ο πληθυσμός παρουσιάζει κανονική κατανομή μόνο ως προς την υποκλίμακα της Αυτοαντίληψης.

Πίνακας 5: Έλεγχος Shapiro – Wilk για την ύπαρξη κανονικής κατανομής στο δείγμα των μαθητών.

	Ύπαρξη ΜΔ	Statistic	df	Sig.
Κοινωνική	Ναι	.895	20	.033
Επάρκεια	Όχι	.981	204	.007
Σχολική	Ναι	.886	20	.022
Επάρκεια	Όχι	.987	204	.066
Συναισθηματική	Ναι	.952	20	.395
Επάρκεια	Όχι	.985	204	.025
Προβλήματα	Ναι	.958	20	.510
Συμπεριφοράς	Όχι	.974	204	.001
Αυτοαντίληψη	Ναι	.966	20	.679
	Όχι	.992	204	.359

Διαθεσιμότητα –	Ναι	.968	20	.707
αποδοχή	Όχι	.950	204	.000
Απόρριψη	Ναι	.894	20	.032
	Όχι	.791	204	.000

Έτσι, διενεργήθηκε έλεγχος μέσω των τιμών  $t$  – test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς την συγκεκριμένη υποκλίμακα, ενώ για τις υπόλοιπες υποκλίμακες διενεργήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος. Από τον έλεγχο του τεστ του Levene προκύπτει ότι οι διασπορές στους δυο πληθυσμούς είναι ίσες ( $F = 2.604, p = .108$ ) και από το  $t$  – test διαφαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων τιμών τους και μέτριος βαθμός επίδρασης [ $t(226) = -3.103, p = .002, d = .648$ ] όπου, συγκεκριμένα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης (Μ.Ο.= 94,95, Τ.Α.= 16,07) σε σχέση με τους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Ο. = 104,41, Τ.Α. = 12,96).

Όσον αφορά τις υπόλοιπες μεταβλητές, χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann – Whitney U για τη σύγκριση μεταξύ των δυο ομάδων του πληθυσμού. Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι οι δυο ομάδες διαφέρουν στατιστικά σημαντικά ως προς την μεταβλητή της Απόρριψης ( $U = 1504.500, p = .018, r = -.16$ ). Ειδικότερα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιλαμβάνονται τη σχέση με τον εκπαιδευτικό τους ως περισσότερο απορριπτική (Μ.Ο. = 147.36,  $N = 21$ ), σε σχέση με του μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (Μ.Ο. = 111.73,  $N = 208$ ).

Στη συνέχεια ελέγχθηκε η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής σχέσης μεταξύ της ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών και του φύλου των μαθητών. Με βάση τη διαδικασία Crosstabs και όπως φαίνεται στον πίνακα συνάφειας που προέκυψε από τον έλεγχο  $\chi^2$  (Πίνακες 6 και 7), δεν προέκυψε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των δυο μεταβλητών [ $\chi^2(1) = .73, p = .393$ ].

Πίνακας 6. Κατανομή του δείγματος των μαθητών ως προς το φύλο και την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών.

		Ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών		Σύνολο
		Ναι	Όχι	
Φύλο	Αγόρι	12	99	111

	Κορίτσι	9	110	119
Σύνολο		21	209	230

Πίνακας 7. Έλεγχος  $\chi^2$  για τη σχέση φύλου και ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών στους μαθητές.

	Τιμή	df	Asymptotic Significance (2-sided)
Pearson $\chi^2$	.730 <sup>a</sup>	1	.393

a. 0 κελιά (0%) δεν έχουν αναμενόμενες συχνότητες μικρότερες από την τιμή 5. Η μικρότερη αναμενόμενη συχνότητα είναι 10.13.

Ο επόμενος έλεγχος που διενεργήθηκε αφορούσε τη σύγκριση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τις μεταβλητές της έρευνας. Με βάση τα ευρήματα από το τεστ Shapiro – Wilk, τα οποία παρατίθενται στον Πίνακα 8, παρατηρήθηκε κανονική κατανομή στους πληθυσμούς ως προς τις μεταβλητές *Σχολική Επάρκεια*, *Συναισθηματική Επάρκεια* και *Αυτοαντίληψη*, για τις οποίες και πραγματοποιήθηκαν παραμετρικοί έλεγχοι.

Πίνακας 8: Έλεγχος Shapiro – Wilk για την ύπαρξη κανονικής κατανομής στο δείγμα των μαθητών, με ανεξάρτητη μεταβλητή το φύλο των μαθητών.

	Φύλο	Statistic	df	Sig.
Κοινωνική	Αγόρι	.970	108	.016
Επάρκεια	Κορίτσι	.978	116	.048
Σχολική	Αγόρι	.985	108	.259
Επάρκεια	Κορίτσι	.980	116	.075
Συναισθηματική	Αγόρι	.979	108	.090
Επάρκεια	Κορίτσι	.980	116	.089
Προβλήματα	Αγόρι	.977	108	.062
Συμπεριφοράς	Κορίτσι	.967	116	.005
Αυτοαντίληψη	Αγόρι	.988	108	.445



	Κορίτσι	.989	116	.505
Διαθεσιμότητα –	Αγόρι	.960	108	.003
αποδοχή	Κορίτσι	.936	116	.000
	Αγόρι	.840	108	.000
Απόρριψη	Κορίτσι	.758	116	.000

Από τον έλεγχο του τεστ του Levene παρατηρήθηκε ισότητα στις διασπορές των πληθυσμών (Σχολική Επάρκεια:  $F = .036, p = .850$  / Συναισθηματική Επάρκεια:  $F = 2.925, p = .089$  / Αυτοαντίληψη:  $F = .002, p = .960$ ). Από το  $t$  – test προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τη Σχολική Επάρκεια [ $t(227) = -2.409, p = .017, d = .319$ ] και την Αυτοαντίληψη [ $t(226) = -2.058, p = .041, d = .273$ ]. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα σχολικής επάρκειας (Μ.Ο. = 118.36, Τ.Α. = 14.25) και αυτοαντίληψης (Μ.Ο. = 105,32, Τ.Α. = 13,24) σε σχέση με τα αγόρια (Μ.Ο. = 113.79, Τ.Α. = 14.44 και Μ.Ο. = 101.66, Τ.Α. = 13.60, αντίστοιχα).

Ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann – Whitney U. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά με χαμηλό βαθμό επίδρασης μεταξύ των δυο φύλων ως προς τη Διαθεσιμότητα – Αποδοχή ( $U = 5543, p = .045, r = -.1322$ ) και την Απόρριψη ( $U = 4858, p = .001, r = -.2244$ ). Τα αγόρια εκλάμβαναν χαμηλότερα επίπεδα διαθεσιμότητας (Μ.Ο. = 105.89,  $N = 110$ ) και υψηλότερα επίπεδα απόρριψης (Μ.Ο. = 130.34,  $N = 110$ ) από τους εκπαιδευτικούς τους σε σχέση με τα κορίτσια (Μ.Ο. = 123.42,  $N = 119$  και Μ.Ο. = 100.82,  $N = 119$ , αντίστοιχα).

Στην έρευνα δεν κατέστη δυνατό να ελεγχθεί η πιθανότητα ύπαρξης στατιστικών σημαντικών διαφορών μεταξύ των μαθητών ανάλογα με την ακαδημαϊκή τους επίδοση, καθώς ο αριθμός των μαθητών στην ομάδα της χαμηλής επίδοσης ήταν μικρός ( $N = 8$ ).

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης Pearson  $r$ , ώστε να διερευνηθεί η πιθανότητα συμμεταβολής των μεταβλητών. Η ανάλυση αυτή πραγματοποιήθηκε σε δυο φάσεις, καθώς ο συνολικός πληθυσμός των μαθητών χωρίστηκε σε δυο ομάδες, ανάλογα με την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών. Όσον αφορά στους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 9, αξίζει να αναφερθεί ότι βρέθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού

επιπέδου της μητέρας και του πατέρα, μέτρια θετική συσχέτιση της γενικής ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών με την επίδοση στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της επίδοσής τους στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Παράλληλα, παρατηρήθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της Κοινωνικής Επάρκειας με τη Σχολική και τη Συναισθηματική Επάρκεια, την Αυτοαντίληψη των μαθητών και την αίσθηση Διαθεσιμότητας – Αποδοχής του εκπαιδευτικού, ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της Σχολικής με τη Συναισθηματική Επάρκεια, την Αυτοαντίληψη και την Διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού και μέτρια αρνητική συσχέτιση με τα Προβλήματα Συμπεριφοράς των μαθητών, ισχυρή θετική συσχέτιση ανάμεσα στη Συναισθηματική Επάρκεια, την Αυτοαντίληψη και την Διαθεσιμότητα – Αποδοχή και μέτρια αρνητική συσχέτιση ανάμεσα στη Συναισθηματική Επάρκεια και τα Προβλήματα Συμπεριφοράς, μέτρια θετική συσχέτιση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς με την Απόρριψη από τον εκπαιδευτικό και μέτρια αρνητική συσχέτιση με την Αυτοαντίληψη και την Διαθεσιμότητά του, ισχυρή θετική συσχέτιση της ανάμεσα στην Αυτοαντίληψη των μαθητών και της αίσθηση Διαθεσιμότητας του εκπαιδευτικού και μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της αίσθησης Διαθεσιμότητας και Απόρριψης από των εκπαιδευτικό.

Πίνακας 9. Συντελεστής συσχέτισης Pearson r στο δείγμα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	–	.712**	.240	-.048.	-.044	-.038	.072	-.068	-.028	-.010	.185	.158
2. Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας		–	.030	-.327	-.225	.082	.146	-.114	-.011	-.031	.021	.281
3. Ακαδημαϊκή επίδοση			–	.563*	.512*	-.051	-.063	.155	-.277	-.126	-.061	.137
4. Επίδοση στη Γλώσσα				–	.671**	.216	-.060	.300	-.092	-.041	.052	-.119
5. Επίδοση στα Μαθηματικά					–	.228	-.102	.015	.058	-.081	-.061	.263
6. Κοινωνική Επάρκεια						–	.749**	.737**	-.296	.716**	.706**	-.176
7. Σχολική Επάρκεια							–	.748**	-.499*	.925**	.822**	-.228
8. Συναισθηματική Επάρκεια								–	-.544*	.750**	.716**	-.257
9. Προβλήματα συμπεριφοράς									–	-.567**	-.597**	.612**
10. Αυτοαντίληψη										–	.780**	-.423
11. Διαθεσιμότητα-αποδοχή											–	-.449*
12. Απόρριψη												–

\*Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0.05.

\*\* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0.01.

Πίνακας 10. Συντελεστής συσχέτισης Pearson r στο δείγμα των μαθητών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1. Εκπαιδευτικό επίπεδο πατέρα	–	.660**	-.051	-.176*	-.171*	-.075	-.081	-.023	.045	-.033	.020	.196**
2. Εκπαιδευτικό επίπεδο μητέρας		–	.025	-.046	-.099	-.103	-.111	-.098	.040	-.048	-.003	.145*
3. Ακαδημαϊκή επίδοση			–	.625**	.498**	.000	.173*	.006	-.171*	.217**	.052	-.215**
4. Επίδοση στη Γλώσσα				–	.614**	.116	.214**	.023	-.178*	.353**	.124	-.303**
5. Επίδοση στα Μαθηματικά					–	.089	.104	.026	-.079	.265**	.104	-.167*
6. Κοινωνική Επάρκεια						–	.563**	.622**	-.233**	.580**	.389**	-.104
7. Σχολική Επάρκεια							–	.603**	-.514**	.786**	.437**	-.291**
8. Συναισθηματική Επάρκεια								–	-.352**	.531**	.362**	-.164*
9. Προβλήματα συμπεριφοράς									–	-.504**	-.237**	.344**
10. Αυτοαντίληψη										–	.454**	-.314**
11. Διαθεσιμότητα-αποδοχή											–	-.528**
12. Απόρριψη												–

\*Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0.05.  
\*\* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0.01.

Όσον αφορά τους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 10 παρατηρήθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα και της μητέρας των μαθητών, ασθενής θετική συσχέτιση του εκπαιδευτικού επιπέδου και των δυο γονέων με την Απόρριψη από τον εκπαιδευτικό και ασθενής αρνητική συσχέτιση του εκπαιδευτικού επιπέδου του πατέρα με την επίδοση στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Σημειώθηκε χαμηλή θετική συσχέτιση της γενικής ακαδημαϊκής επίδοσης με την επίδοση στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, ασθενής θετική συσχέτιση με τη Σχολική Επάρκεια, ασθενής αρνητική συσχέτιση με τα Προβλήματα Συμπεριφοράς, ασθενής θετική συσχέτιση με την Αυτοαντίληψη και αρνητική συσχέτιση με την Απόρριψη, χαμηλή θετική συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης στη Γλώσσα και της επίδοσης στα Μαθηματικά, της Σχολικής Επάρκειας και της Αυτοαντίληψης και χαμηλή αρνητική συσχέτιση της μεταβλητής με τα Προβλήματα Συμπεριφοράς και την Απόρριψη από τον εκπαιδευτικό, ασθενής θετική συσχέτιση της επίδοσης των μαθητών στα Μαθηματικά και της Αυτοαντίληψής τους και ασθενής αρνητική συσχέτιση της μεταβλητής με την αίσθηση Απόρριψης από τον εκπαιδευτικό.

Παράλληλα, βρέθηκε μέτρια θετική συσχέτιση της Κοινωνικής Επάρκειας με τη Σχολική και τη Συναισθηματική Επάρκεια, την Αυτοαντίληψη και την Διαθεσιμότητα και ασθενής αρνητική συσχέτιση με τα Προβλήματα Συμπεριφοράς, μέτρια έως ισχυρή θετική συσχέτιση της Σχολικής με τη Συναισθηματική Επάρκεια, την Αυτοαντίληψη και τη Διαθεσιμότητα και χαμηλή έως μέτρια αρνητική συσχέτιση με τα Προβλήματα Συμπεριφοράς και την Απόρριψη, μέτρια θετική συσχέτιση της Συναισθηματικής Επάρκειας με την Αυτοαντίληψη και την Διαθεσιμότητα και χαμηλή αρνητική με τα Προβλήματα Συμπεριφοράς και την Απόρριψη, χαμηλή θετική συσχέτιση των Προβλημάτων Συμπεριφοράς και της Απόρριψης και χαμηλή έως μέτρια αρνητική συσχέτισή τους με την Αυτοαντίληψη και την Διαθεσιμότητα του εκπαιδευτικού, μέτρια θετική συσχέτιση της Αυτοαντίληψης με τη Διαθεσιμότητα και χαμηλή αρνητική συσχέτιση με την Απόρριψη και, τέλος, μέτρια αρνητική συσχέτιση μεταξύ της Διαθεσιμότητας και της Απόρριψης των μαθητών από τον εκπαιδευτικό.

Στη συνέχεια, διεξήχθηκε ανάλυση παλινδρόμησης (Regression), με σκοπό να ελεγχθεί το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα. Καθώς ο αριθμός των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν μικρός (N=21) δεν κατέστη δυνατό να πραγματοποιηθεί η

συγκεκριμένη ανάλυση για τον παρόντα πληθυσμό. Ωστόσο, πραγματοποιήθηκαν δυο ξεχωριστές αναλύσεις, όπου η πρώτη αφορούσε το σύνολο των μαθητών και η δεύτερη τους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, με σκοπό να ελεγχθούν πιθανές διαφοροποιήσεις μεταξύ τους. Πραγματοποιήθηκαν πέντε απλές ιεραρχικές παλινδρομήσεις για κάθε πληθυσμό, σε κάθε μια από τις οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως προβλεπτικοί παράγοντες οι μεταβλητές *Διαθεσιμότητα – αποδοχή* και *Απόρριψη* και ως κριτήριο οι μεταβλητές *Κοινωνική Επάρκεια*, *Σχολική Επάρκεια*, *Συναισθηματική Επάρκεια*, *Προβλήματα Συμπεριφοράς* και *Αυτοαντίληψη*, αντίστοιχα. Σε όλες τις περιπτώσεις, προέκυψαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις [*Μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες*: Κοινωνική Επάρκεια:  $R^2_{adj}=.157$ ,  $F(2,205) = 20.276$ ,  $p = .000$  / Σχολική Επάρκεια:  $R^2_{adj}=.188$ ,  $F(2,205) = 25.026$ ,  $p = .000$  / Συναισθηματική Επάρκεια:  $R^2_{adj}=.124$ ,  $F(2,204) = 15.562$ ,  $p = .000$  / Προβλήματα Συμπεριφοράς:  $R^2_{adj}=.114$ ,  $F(2,203) = 14.133$ ,  $p = .000$  / Αυτοαντίληψη:  $R^2_{adj}=.206$ ,  $F(2,203) = 27.599$ ,  $p = .000$ ] [*Σύνολο μαθητών*: Κοινωνική Επάρκεια:  $R^2_{adj} = .182$ ,  $F(2, 226) = 26.442$ ,  $p = .000$  / Σχολική Επάρκεια:  $R^2_{adj} = .214$ ,  $F(2, 225) = 31.968$ ,  $p = .000$  / Συναισθηματική Επάρκεια:  $R^2_{adj} = .147$ ,  $F(2, 225) = 20.552$ ,  $p = .000$  / Προβλήματα Συμπεριφοράς:  $R^2_{adj} = .158$ ,  $F(2, 224) = 22.281$ ,  $p = .000$  / Αυτοαντίληψη:  $R^2_{adj} = .236$ ,  $F(2, 224) = 35.925$ ,  $p = .000$ ].

Όσον αφορά το σύνολο των μαθητών που έλαβαν μέρος στη έρευνα και σύμφωνα με τον Πίνακα 12, οι δυο προβλεπτικοί παράγοντες προβλέπουν με διαφορετικό τρόπο τις πέντε εξαρτημένες μεταβλητές. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι η αίσθηση διαθεσιμότητας των μαθητών στη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό προβλέπει την αίσθηση κοινωνικής, σχολικής, συναισθηματικής επάρκειας και αυτοαντίληψης. Με άλλα λόγια, οι μαθητές που αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα διαθεσιμότητας και αποδοχής στη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό, αναφέρουν και υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής, σχολικής, συναισθηματικής επάρκειας και αυτοαντίληψης.

Όσον αφορά στον δεύτερο προβλεπτικό παράγοντα και όπως διαφαίνεται στον ίδιο πίνακα, φαίνεται ότι η αίσθηση απόρριψης από τον εκπαιδευτικό λειτουργεί προβλεπτικά για την αναφερόμενη κοινωνική επάρκεια, τα προβλήματα συμπεριφοράς και την αυτοαντίληψη των μαθητών. Ειδικότερα, η υψηλότερη αίσθηση απόρριψης στη σχέση με τον εκπαιδευτικό προβλέπει υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας,

περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον προκαλεί η σχέση μεταξύ απόρριψης και κοινωνικής επάρκειας, καθώς, σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, κανείς θα ανέμενε η συγκεκριμένη σχέση να είναι αντιστρόφως ανάλογη.

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα που εξήχθησαν και για τους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 13, η αίσθηση διαθεσιμότητας του εκπαιδευτικού από τους μαθητές φαίνεται πως προβλέπει την αναφερόμενη κοινωνική, σχολική συναισθηματική επάρκεια και αυτοαντίληψη των μαθητών με ανάλογο τρόπο και σε επίπεδο αντίστοιχο με αυτό που παρατηρήθηκε για το σύνολο του μαθητικού πληθυσμού. Με άλλα λόγια, τα υψηλότερα επίπεδα αίσθησης διαθεσιμότητας από τον εκπαιδευτικό προβλέπουν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής, σχολικής, συναισθηματικής επάρκειας και αυτοαντίληψης. Τέλος, διαφάνηκε ότι η αίσθηση απόρριψης από τον εκπαιδευτικό προέβλεπε την ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς για τους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, η υψηλότερη αίσθηση απόρριψης προέβλεπε την ύπαρξη περισσότερων προβλημάτων συμπεριφοράς για τους συγκεκριμένους μαθητές.

Πίνακας 12: Ανάλυση Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του συνόλου των μαθητών με βάση την αντιλαμβανόμενη ποιότητα της σχέσης τους με τον εκπαιδευτικό.

	Κοινωνική Επάρκεια			Σχολική Επάρκεια			Συναισθηματική Επάρκεια			Προβλήματα Συμπεριφοράς			Αυτοαντίληψη		
	B	Std. dev. error	β	B	Std. dev. error	β	B	Std. dev. error	β	B	Std. dev. error	β	B	Std. dev. error	β
Διαθεσιμότητα – αποδοχή	.376	.053	.490**	.399	.064	.429**	.260	.044	.418**	-.070	.055	-.090	.345	.059	.398**
Απόρριψη	.251	.121	.144*	-.162	.151	-.073	.079	.100	.056	.624	.125	.354**	-.301	.133	-.153*

\*  $p < .05$  \*\*  $p = .000$

Πίνακας 13: Ανάλυση Παλινδρόμησης για την πρόβλεψη της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες με βάση την αντιλαμβανόμενη ποιότητα της σχέσης τους με τον εκπαιδευτικό.

	Κοινωνική Επάρκεια			Σχολική Επάρκεια			Συναισθηματική Επάρκεια			Προβλήματα Συμπεριφοράς			Αυτοαντίληψη		
	B	Std. dev. error	β	B	Std. dev. error	β	B	Std. dev. error	β	B	Std. dev. error	β	B	Std. dev. error	β
Διαθεσιμότητα – αποδοχή	.343	.056	.463**	.359	.067	.394**	.234	.047	.382**	-.057	.057	-.077	.330	.060	.400**
Απόρριψη	.254	.136	.140	-.184	.164	-.082	.057	.115	.038	.548	.140	.303**	-.204	.147	-.102

\*  $p < .05$  \*\*  $p = .000$



### Αποτελέσματα Δεδομένων από τους Εκπαιδευτικούς

Αρχικά, υπολογίστηκε ένας γενικός δείκτης για κάθε υποκλίμακα του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε. Έτσι, προέκυψαν τρεις δείκτες, η *Εγγύτητα*, η *Σύγκρουση* και η *Εξάρτηση*. Προκειμένου να επιλεγεί ο κατάλληλος στατιστικός έλεγχος για τη σύγκριση των μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς τους παραπάνω δείκτες, ελέγχθηκε η κανονικότητα της κατανομής του δείγματος. Με βάση τον έλεγχο Shapiro – Wilk και όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 14, φαίνεται ότι ο πληθυσμός έχει κανονική κατανομή ως προς τις μεταβλητές *Εγγύτητα* και *Εξάρτηση*.

Πίνακας 14: Έλεγχος Shapiro – Wilk για την ύπαρξη κανονικής κατανομής στο δείγμα των εκπαιδευτικών, με ανεξάρτητη μεταβλητή την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών στους μαθητές.

	Ύπαρξη ΜΔ	Statistic	df	Sig.
Εγγύτητα	Ναι	.938	28	.099
	Όχι	.981	26	.904
Σύγκρουση	Ναι	.768	29	.000
	Όχι	.763	25	.000
Εξάρτηση	Ναι	.903	28	.014
	Όχι	.928	25	.079

Έτσι, πραγματοποιήθηκε έλεγχος μέσω των τιμών  $t$  – test για ανεξάρτητα δείγματα ως προς τις συγκεκριμένες μεταβλητές. Από τον έλεγχο του Levene’s test προκύπτει ισότητα στις διασπορές των πληθυσμών (Εγγύτητα:  $F = .261$ ,  $p = .611$  / Εξάρτηση:  $F = .048$ ,  $p = .828$ ). Ωστόσο, δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση ότι οι μαθητές δεν διαφέρουν ανάλογα με την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών ως προς τις συγκεκριμένες μεταβλητές, καθώς τα αποτελέσματα δεν ήταν στατιστικά σημαντικά [Εγγύτητα:  $t(52) = -.627$ ,  $p = .533$  / Εξάρτηση:  $t(53) = -.857$ ,  $p = .395$ ]. Όσον αφορά τη Σύγκρουση, πραγματοποιήθηκε ο μη παραμετρικός έλεγχος Mann - Whitney U. Από τα αποτελέσματα δεν προκύπτει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς τη σύγκρουση με τον εκπαιδευτικό ( $U = 351.000$ ,  $p = .841$ ).

Στη συνέχεια, κωδικοποιήθηκαν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών για την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, οι οποίες προέκυψαν από τις δυο 5-βάθμιες κλίμακες, σε τρία επίπεδα, που ορίστηκαν ως *χαμηλή*, *μέτρια* και *υψηλή* επίδοση.

Το επόμενο ερώτημα που ελέγχθηκε είναι η πιθανότητα η επίδοση των μαθητών στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά να επιδρά στα επίπεδα εγγύτητας, σύγκρουσης ή εξάρτησης που βιώνει ο εκπαιδευτικός στη σχέση μαζί τους. Για το σκοπό αυτό, αρχικά ελέγχθηκε η ύπαρξη κανονικής κατανομής στους πληθυσμούς. Σύμφωνα με το κριτήριο Shapiro – Wilk και όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 15, ο πληθυσμός παρουσιάζει κανονική κατανομή ως προς την εγγύτητα, όταν η ανεξάρτητη μεταβλητή είναι η ακαδημαϊκή επίδοση στα Μαθηματικά. Για το λόγο αυτό, στη συγκεκριμένη περίπτωση πραγματοποιήθηκε Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης για Ανεξάρτητα Δείγματα (One – Way ANOVA), ενώ για όλες τις άλλες συγκρίσεις πραγματοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Kruskal – Wallis (H).

Πίνακας 15: Έλεγχος Shapiro – Wilk για την ύπαρξη κανονικής κατανομής στο δείγμα των εκπαιδευτικών, με ανεξάρτητες μεταβλητές την επίδοση των μαθητών στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά.

	Επίδοση στη Γλώσσα	Statistic	df	Sig.	Επίδοση στα Μαθηματικά	Statistic	df	Sig.
Εγγύτητα	Χαμηλή	.890	19	.032	Χαμηλή	.919	16	.163
	Μέτρια	.887	19	.029	Μέτρια	.942	16	.369
	Υψηλή	.960	15	.701	Υψηλή	.956	21	.436
Σύγκρουση	Χαμηλή	.822	19	.002	Χαμηλή	.680	16	.000
	Μέτρια	.659	19	.000	Μέτρια	.838	16	.009
	Υψηλή	.796	15	.003	Υψηλή	.764	21	.000
Εξάρτηση	Χαμηλή	.855	19	.008	Χαμηλή	.883	16	.043
	Μέτρια	.910	19	.073	Μέτρια	.904	16	.092
	Υψηλή	.869	15	.033	Υψηλή	.858	21	.006

Όσον αφορά τη σύγκριση των τριών επιπέδων επίδοσης στη Γλώσσα με τις εξαρτημένες μεταβλητές, δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα [Εγγύτητα:  $\chi^2(2, 54) = 2.812, p = .245$  / Σύγκρουση:  $\chi^2(2, 54) = .051, p = .975$  / Εξάρτηση:  $\chi^2(2, 55) = .480, p = .786$ ]. Με άλλα λόγια, δεν μπορούμε να απορρίψουμε την μηδενική υπόθεση, σύμφωνα με την οποία δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με χαμηλή, μέτρια και υψηλή επίδοση στη Γλώσσα ως προς το βαθμό εγγύτητας, σύγκρουσης και εξάρτησης που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί μαζί τους.

Όσον αφορά τη σύγκριση των τριών επιπέδων επίδοσης στα Μαθηματικά με τις εξαρτημένες μεταβλητές, όπως προαναφέρθηκε, πραγματοποιήθηκε One – Way ANOVA στην περίπτωση της εγγύτητας, ενώ μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal – Wallis στην περίπτωση της σύγκρουσης και της εξάρτησης. Αρχικά, παρατηρήθηκε ομοιογένεια στις διακυμάνσεις, σύμφωνα με το τεστ του Levene ( $F = 2.112, p = .131$ ). Ωστόσο, δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα στη σύγκριση των επιπέδων επίδοσης στα Μαθηματικά ως προς την εγγύτητα με τον εκπαιδευτικό [ $F(2,51) = .793, p = .458$ ]. Μη στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα προέκυψαν και από τη σύγκριση των επιπέδων επίδοσης στα Μαθηματικά ως προς τη σύγκρουση και την εξάρτηση από τον εκπαιδευτικό [Σύγκρουση:  $\chi^2(2, 54) = 1.828, p = .401$  / Εξάρτηση:  $\chi^2(2, 55) = 1.275, p = .529$ ]. Ειδικότερα, δεν μπορούμε να απορρίψουμε τη μηδενική υπόθεση και, συνεπώς, δεν παρατηρείται διαφορά στα επίπεδα σύγκρουσης ή εξάρτησης που σημειώνουν οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές τους, ανάλογα με την επίδοσή τους στα Μαθηματικά.

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης (correlation) προκειμένου να διερευνηθεί η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των μεταβλητών. Όπως και στην περίπτωση των μαθητών, έτσι και στην περίπτωση των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκαν δυο ξεχωριστοί έλεγχοι, ανάλογα με το αν οι μαθητές παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Όσον αφορά την περίπτωση όπου οι μαθητές παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες και όπως φαίνεται στον Πίνακα 16, παρατηρήθηκε ασθενής θετική στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αναφερόμενης από τους εκπαιδευτικούς σύγκρουσης και εξάρτησης με τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ( $\rho = .383, N = 29, p = .040$ ).

Πίνακας 16. Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών στην περίπτωση ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών – δείγμα εκπαιδευτικών.

	1	2	3	4	5
1. Επίδοση στη Γλώσσα	–	.105	.312	-.140	-.110
2. Επίδοση στα Μαθηματικά		–	.705	.611	.477
3. Εγγύτητα			–	.900	.167
4. Σύγκρουση				–	.383*
5. Εξάρτηση					–

\*Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0.05.

Όσον αφορά τους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και όπως διαφαίνεται στον Πίνακα 17, σημειώθηκε ισχυρή θετική συσχέτιση μεταξύ της ακαδημαϊκής τους επίδοσης στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά ( $rho = .783$ ,  $N = 26$ ,  $p = .0001$ ) και μέτρια θετική συσχέτιση μεταξύ της εγγύτητας και της εξάρτησης που αναφέρουν οι εκπαιδευτικοί μαζί τους ( $rho = .494$ ,  $N = 26$ ,  $p = .010$ ).

Πίνακας 17. Συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών στην περίπτωση απουσίας Μαθησιακών Δυσκολιών – δείγμα εκπαιδευτικών.

	1	2	3	4	5
1. Επίδοση στη Γλώσσα	–	.783**	-.214	.046	-.047
2. Επίδοση στα Μαθηματικά		–	-.233	-.188	-.131
3. Εγγύτητα			–	-.139	.494*
4. Σύγκρουση				–	.362
5. Εξάρτηση					–

\*Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0.05.

\*\* Η συσχέτιση είναι στατιστικά σημαντική στο επίπεδο 0.01.

Ύστερα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας με το κριτήριο  $\chi^2$  μεταξύ του φύλου των μαθητών και της ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών, με σκοπό να εξεταστεί αν υπάρχει εξάρτηση της μιας μεταβλητής από την άλλη, δηλαδή, αν η κατανομή των τιμών στις κατηγορίες της μιας μεταβλητής διαφέρουν σημαντικά από τη κατανομή των τιμών στις κατηγορίες της άλλης μεταβλητής. Δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ του φύλου των μαθητών και της ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών, συνεπώς δεν υπάρχει διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την εμφάνιση Μαθησιακών Δυσκολιών [ $\chi^2 (1) = .120, p = .729$ ]. Μη στατιστικά σημαντική σχέση παρατηρήθηκε και μεταξύ του φύλου των μαθητών και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης στη Γλώσσα [ $\chi^2 (2) = .933, p = .627$ ] και στα Μαθηματικά [ $\chi^2 (1) = 1.064, p = .587$ ].

Τέλος, ελέγχθηκε η σχέση μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών και της ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών. Όσον αφορά την ακαδημαϊκή τους επίδοση στη Γλώσσα, παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, με τους μαθητές που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες να έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση στη Γλώσσα (65,5% έναντι 34,5% και 0,0%), ενώ οι μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν την υψηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (57,7% έναντι 38,5% και 3,8%) [ $\chi^2 (2) = 31.129, p = .000, phi = .752$ ]. Παρατηρείται, μάλιστα, ότι το μέγεθος επίδρασης είναι ισχυρό. Όσον αφορά την επίδοση στα Μαθηματικά, παρατηρήθηκε επίσης στατιστικά σημαντική σχέση με μέτριο μέγεθος επίδρασης, με τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να παρουσιάζουν τη χαμηλότερη ακαδημαϊκή επίδοση (51,7% έναντι 31,0% και 17,2%), ενώ οι μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν την υψηλότερη επίδοση (61,5% έναντι 30,8% και 7,7%) [ $\chi^2 (2) = 15.645, p = .000, phi = .533$ ].

## Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το επίπεδο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και ο βαθμός στον οποίο το επίπεδο αυτό σχετίζεται με την αντιλαμβανόμενη ποιότητα της σχέσης τους με τον εκπαιδευτικό. Για το σκοπό αυτό, χρησιμοποιήθηκαν οι αυτοαναφορές των μαθητών. Παράλληλα, θεωρήθηκε σκόπιμο να συμμετέχουν στην έρευνα και οι εκπαιδευτικοί των συγκεκριμένων μαθητών, ώστε να ληφθεί και η δική τους οπτική, όσον αφορά την ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν μαζί τους.

### Δεδομένα που Προέκυψαν από τους Μαθητές

Όσον αφορά τα δεδομένα που προέκυψαν από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα, τα ευρήματα επιβεβαιώνουν σε μεγάλο βαθμό τις υποθέσεις και είναι σύμφωνα με τα δεδομένα που προκύπτουν από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση. Αρχικά, παρατηρήθηκε, τόσο στην περίπτωση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, όσο και στην περίπτωση των μαθητών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, μέτρια έως ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της αντιλαμβανόμενης σχέσης με τον εκπαιδευτικό. Ειδικότερα, η υψηλή αίσθηση κοινωνικής επάρκειας συσχετίστηκε σημαντικά με υψηλή αίσθηση σχολικής και συναισθηματικής επάρκειας, αυτοαντίληψης και διαθεσιμότητας του εκπαιδευτικού, ενώ οι παραπάνω μεταβλητές συσχετίστηκαν με χαμηλό επίπεδο προβλημάτων συμπεριφοράς και χαμηλή αίσθηση απόρριψης από τον εκπαιδευτικό. Οι Trentacosta και Fine (2010) παρατήρησαν ότι η ικανότητα του ατόμου για αναγνώριση των συναισθημάτων του σχετίζεται με την αίσθηση κοινωνικής επάρκειας και με το βαθμό στον οποίο παρουσιάζει προβλήματα εσωτερίκευσης και εξωτερίκευσης. Παράλληλα, έχει παρατηρηθεί ότι η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς σχετίζεται με χαμηλότερα επίπεδα προσαρμογής του μαθητή (Larsson & Drugli, 2011). Ο βαθμός επάρκειας του ατόμου σε συναισθηματικό και κοινωνικό επίπεδο συσχετίζεται με την ποιότητα των σχέσεων που συνάπτει με τους σημαντικούς άλλους (Bornstein et al., 2010). Με βάση αυτή τη συλλογιστική, γίνεται αντιληπτός ο λόγος για τον οποίο οι μαθητές που αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και περισσότερα

προβλήματα συμπεριφοράς, αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αίσθησης απόρριψης και χαμηλότερα επίπεδα διαθεσιμότητας του εκπαιδευτικού τους.

Παράλληλα, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της γενικής ακαδημαϊκής επίδοσης, της επίδοσης στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, ενώ η επίδοση αυτή συσχετίστηκε με υψηλότερα επίπεδα σχολικής επάρκειας και αυτοαντίληψης, λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερη αίσθηση απόρριψης από τον εκπαιδευτικό για τους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Είναι πιθανό η παροχή βοήθειας στους μαθητές εντός του σχολικού πλαισίου να ενισχύει τα αισθήματα ένταξης τους σε αυτό και να βελτιώνει την ποιότητα της σχέσης τους με τον εκπαιδευτικό. Οι Kikas και συν. (2015) παρατήρησαν ότι οι μαθητές με χαμηλότερα επίπεδα ανάγνωσης στην αρχή της Α΄ Δημοτικού λάμβαναν υψηλότερα επίπεδα υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς τους μέχρι το τέλος της Β΄ Δημοτικού, κάτι το οποίο είναι αναμενόμενο να επηρεάσει την αίσθηση απόρριψης από τους πρώτους.

Ωστόσο, στη συγκεκριμένη έρευνα δεν παρατηρήθηκαν αντίστοιχες συσχετίσεις και για τους Μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό ίσως οφείλεται στον μικρό αριθμό μαθητών. Θα αναμέναμε η σχολική επίδοση των συγκεκριμένων μαθητών να συσχετίζεται με τα επίπεδα προσαρμογής τους και με την ποιότητα της σχέσης τους με τον εκπαιδευτικό. Από την άλλη πλευρά, είναι πιθανό η φύση των δυσκολιών των μαθητών να είναι τέτοια, ώστε να μην επιτρέπει την εξαγωγή ασφαλών συμπερασμάτων. Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μια ευρεία κατηγορία δυσκολιών που συσχετίζονται με ποικίλους παράγοντες. Επιπλέον, έχει φανεί ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις αποτελούν ένα είδος μέτρησης της σχολικής προσαρμογής και, γι' αυτό, σχετίζονται περισσότερο με συμπεριφορικά παρά ακαδημαϊκά αποτελέσματα (Hamre & Pianta, 2001). Οι Roorda και συν. (2011) θεώρησαν ότι πιθανώς η επίδραση των σχέσεων στη σχολική επιτυχία γίνεται μέσω της εμπλοκής του μαθητή. Φαίνεται, λοιπόν, ότι η σχέση ακαδημαϊκής επίτευξης και σχέσης με τον εκπαιδευτικό είναι αρκετά περίπλοκη. Για τον λόγο αυτό, είναι σημαντικό να ενισχυθούν οι προσφερόμενες υπηρεσίες από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίες θα περιλαμβάνουν ακαδημαϊκή βοήθεια, κατάλληλες απαιτήσεις από τους μαθητές, θετικότερη στάση απέναντί τους και καλύτερη επιμόρφωση ως προς τις ιδιαίτερες δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίζουν, ώστε να είναι εφικτή η παροχή υποστήριξης στους μαθητές εντός του σχολικού πλαισίου, τόσο σε

ακαδημαϊκό, όσο και σε συναισθηματικό επίπεδο (Hamre & Pianta, 2005· Sorensen et al., 2003).

Από τις αναλύσεις που διεξήχθησαν, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες ως προς τα επίπεδα αντιλαμβανόμενης αυτοαντίληψης και απόρριψης από τον εκπαιδευτικό τους. Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και υψηλότερα επίπεδα απόρριψης από τον εκπαιδευτικό τους. Τα ευρήματα αυτά έχουν παρατηρηθεί και στη βιβλιογραφία, όπου αναφέρεται ότι οι μαθητές της συγκεκριμένης ομάδας τείνουν να παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτο-εκτίμηση και να βιώνουν υψηλότερα επίπεδα απόρριψης από τους γύρω τους (Al Yagon, 2007· Al Yagon & Margalit, 2006· Al Yagon & Mikulincer, 2004b· Livingston et al., 2018· Murray & Greenberg, 2001).

Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα δεν σημειώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων των μαθητών ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, όπως αναμενόταν και όπως υποδεικνύεται βιβλιογραφικά (για παράδειγμα Livingston et al., 2018· Undheim & Sund, 2008· Undheim et al., 2011). Είναι πιθανό αυτό να οφείλεται στο γεγονός ότι η ομάδα με Μαθησιακές Δυσκολίες απαρτιζόταν από μικρό αριθμό μαθητών, κάτι το οποίο είναι πιθανό να επηρέασε τις στατιστικές αναλύσεις σε μεθοδολογικό επίπεδο, καθώς και από το γεγονός ότι τα δεδομένα συλλέχθηκαν από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς των μαθητών. Παρόλο που τα ευρήματα δεν βρίσκονταν σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, αξίζει να σημειωθεί ότι παρουσίαζαν την αναμενόμενη κατεύθυνση. Είναι πιθανό, λοιπόν, να άγγιζαν τα επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας, εάν η ομάδα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούνταν από περισσότερα άτομα.

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, παράλληλα, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τις μεταβλητές της έρευνας. Ειδικότερα, τα κορίτσια σημείωσαν υψηλότερα επίπεδα σχολικής επάρκειας, αυτοαντίληψης και διαθεσιμότητας – αποδοχής από τον εκπαιδευτικό και χαμηλότερα επίπεδα απόρριψης από τον τελευταίο, σε σχέση με τα αγόρια. Στη βιβλιογραφία σημειώνεται ότι τα κορίτσια τείνουν να διαθέτουν περισσότερους προσωπικούς πόρους και αναφέρουν συχνότερα θετική διάθεση συγκριτικά με τα αγόρια (Larsson & Drugli,



2011· Vaughn et al., 2009· Χατζηχρήστου και συν., 2011). Αντίθετα, τα αγόρια τείνουν να αναφέρουν πιο συχνά χαμηλότερη εικόνα εαυτού, καθώς και περισσότερες κοινωνικές και συμπεριφορικές δυσκολίες (Gadeyne et al., 2004). Η σχέση των κοριτσιών με τους εκπαιδευτικούς τους χαρακτηρίζεται συχνότερα από περισσότερη εγγύτητα (Valiente et al., 2008) και οι τελευταίοι γίνονται αντιληπτοί ως περισσότερο διαθέσιμοι και δεκτικοί (Al Yagon & Mikulincer, 2006), ενώ τα αγόρια αναφέρουν περισσότερες συγκρούσεις (Rudasill, 2011). Έχει παρατηρηθεί μια τάση των αγοριών να παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα λεκτικής και σωματικής επιθετικότητας, τα οποία είναι πιθανό να ασκούν επίδραση στον τρόπο σύναψης σχέσεων με τους εκπαιδευτικούς τους (Pianta et al., 2003). Σύμφωνα με τη Rudasill (2011), παράλληλα, τα αγόρια αλληλεπιδρούν περισσότερο με τον εκπαιδευτικό τους σε σχέση με τα κορίτσια και αυτό συσχετίζεται με τα επίπεδα σύγκρουσης που αντιλαμβάνεται ο εκπαιδευτικός στη σχέση τους. Παράλληλα, παρατηρήθηκε διαχρονικά ότι τα κορίτσια τείνουν να αναφέρουν υψηλότερη ικανότητα ελέγχου και περισσότερη εγγύτητα με τον εκπαιδευτικό στην Α΄ Δημοτικού και αυτό συσχετίζεται με υψηλότερη εγγύτητα και στη Γ΄ Δημοτικού. Είναι πιθανό, λοιπόν, η αξιολόγηση της ποιότητας της σχέσης με τον εκπαιδευτικό από τους μαθητές να συσχετίζεται με την ποιότητα των σχέσεων που είχαν αναπτύξει σε μικρότερες τάξεις. Καθώς κάθε σχέση είναι αμφίδρομη, η αίσθηση σύγκρουσης ή εγγύτητας από τον εκπαιδευτικό με τους μαθητές του θα επηρεάσει την αίσθηση απόρριψης ή διαθεσιμότητας που εκλαμβάνουν οι τελευταίοι.

Τέλος, στην παρούσα έρευνα διερευνήθηκε η πιθανότητα πρόβλεψης του επιπέδου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με βάση την αναφερόμενη ποιότητα στη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό. Ο συγκεκριμένος έλεγχος πραγματοποιήθηκε για δυο διαφορετικούς πληθυσμούς, για το σύνολο των μαθητών και για τους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ δεν ήταν δυνατό να πραγματοποιηθεί για τους μαθητές με δυσκολίες, καθώς ο συνολικός αριθμός τους ήταν μικρός. Τόσο η αίσθηση διαθεσιμότητας – αποδοχής, όσο και η αίσθηση απόρριψης από τον εκπαιδευτικό φαίνεται να προβλέπουν διαφορετικές πτυχές της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών. Ειδικότερα, η υψηλή αίσθηση διαθεσιμότητας προέβλεπε υψηλά επίπεδα κοινωνικής, ακαδημαϊκής και συναισθηματικής επάρκειας και αυτοαντίληψης και για τις δυο ομάδες μαθητών. Αντίθετα, η υψηλή αίσθηση απόρριψης προέβλεπε υψηλότερα

επίπεδα κοινωνικής επάρκειας, περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης για το σύνολο των μαθητών αλλά μόνο περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Έχει παρατηρηθεί ότι υπάρχει σημαντική συσχέτιση μεταξύ των αντιλήψεων των μαθητών για τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό και της ανάπτυξης τους σε ποικίλους τομείς (ακαδημαϊκή επίδοση, ενδιαφέρον για το σχολείο, αίσθηση ανήκειν, συμμετοχή στην τάξη, καταβολή προσπάθειας, αυτό – αποτελεσματικότητα) (Brinkworth et al., 2018). Ο μαθητής που αντιλαμβάνεται τον εκπαιδευτικό ως διαθέσιμο απέναντί του αισθάνεται περισσότερη ασφάλεια για να εξερευνήσει το σχολικό περιβάλλον, κάτι το οποίο του επιτρέπει να προσπαθήσει περισσότερο ώστε να ανταποκριθεί στις ακαδημαϊκές απαιτήσεις (Al-Yagon & Mikulincer, 2004b· Hamre & Pianta, 2001). Σύμφωνα με τη Θεωρία Αναπτυξιακών Συστημάτων, η σχέση μεταξύ των δυο είναι αμφίδρομη και εντοπίζεται σε κοντινό επίπεδο, με αποτέλεσμα να επιδρά σε σημαντικό βαθμό στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή (Good & Weinstein, 1986, όπως αναφέρεται από τους Sabol & Pianta, 2012). Παράλληλα, η ύπαρξη θετικής σχέσης με τον εκπαιδευτικό μπορεί να λειτουργήσει προβλεπτικά και προστατευτικά για τη μελλοντική ακαδημαϊκή πορεία και την γενικότερη ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του μαθητή (Al Yagon & Mikulincer, 2006· Pianta & Stuhlman, 2004). Αντίθετα, η προσλαμβανόμενη αίσθηση απόρριψης από τον εκπαιδευτικό φαίνεται να παρεμποδίζει την προσαρμογή του μαθητή και προβλέπει περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης (Murray & Greenberg, 2006), τα οποία, μάλιστα, φαίνεται να έχουν βαρύτητα και κατά την ενήλικη ζωή των ατόμων (Nalavany et al., 2011).

Ενδιαφέρον προκαλεί το γεγονός ότι η υψηλή αίσθηση απόρριψης από τον εκπαιδευτικό προέβλεπε υψηλά επίπεδα κοινωνικής επάρκειας στο συνολικό μαθητικό πληθυσμό. Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναμενόταν η ύπαρξη αντιστρόφως ανάλογης σχέσης. Σε γενικές γραμμές, έχει φανεί ότι τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας τείνουν να εκλαμβάνουν τους εκπαιδευτικούς ως περισσότερο απορριπτικούς απέναντί τους (Al Yagon & Mikulincer, 2006). Είναι πιθανό, λοιπόν, να στρέφονται περισσότερο σε άλλες διαπροσωπικές σχέσεις, όπως, για παράδειγμα, στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, οι οποίες αποκτούν όλο και περισσότερο κεντρική θέση στην ανάπτυξή

τους. Θα μπορούσε, επομένως, να υποθέσει κανείς ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν και συνάπτουν σχέσεις με διαφορετικά άτομα, η σχέση τους με τον εκπαιδευτικό δεν αποτελεί τη μοναδική σχέση που ασκεί επίδραση στην προσαρμογή και στην ανάπτυξή τους. Η εγκαθίδρυση θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους τους θα μπορούσε να λειτουργήσει αντισταθμιστικά στην ύπαρξη μιας απορριπτικής σχέσης με τον εκπαιδευτικό.

Παράλληλα, είναι πιθανό η συγκεκριμένη στατιστική σχέση να επηρεάζεται και από άλλους παράγοντες, όπως είναι η ύπαρξη δυσκολιών στους μαθητές. Όπως έχει ήδη αναφερθεί, στην παρούσα έρευνα δεν κατέστη δυνατό να διερευνηθεί το συγκεκριμένο ερώτημα, καθώς το σύνολο των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν επέτρεπε τη διεξαγωγή της αντίστοιχης στατιστικής ανάλυσης. Έτσι, δεν ήταν δυνατό να διερευνηθεί η πιθανότητα η ποιότητα της σχέσης με τον εκπαιδευτικό να προβλέπει με διαφορετικό τρόπο τα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής τους, ανάλογα με την παρουσία ή την απουσία Μαθησιακών Δυσκολιών. Ωστόσο, το γεγονός ότι τα δεδομένα αυτά δεν παρατηρήθηκαν στην ομάδα των μαθητών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες θα μπορούσε να υποδηλώνει ότι πιθανώς στη συγκεκριμένη μέτρηση είναι βαρύνουσας σημασίας τα χαρακτηριστικά των μαθητών. Με άλλα λόγια, θα μπορούσε κανείς να υποθέσει ότι τα χαρακτηριστικά των μαθητών, όπως η ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών, σχετίζονται με τον τρόπο με τον οποίο αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τον εκπαιδευτικό, προβλέποντας με διαφορετικό τρόπο τα επίπεδα προσαρμογής τους. Άλλωστε, στη έρευνα παρατηρήθηκε ότι οι μαθητές με τις συγκεκριμένες δυσκολίες αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα αντιλαμβανόμενης απόρριψης από τον εκπαιδευτικό τους.

### **Δεδομένα που Προέκυψαν από τους Εκπαιδευτικούς**

Όσον αφορά τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ομάδα των εκπαιδευτικών, τα δεδομένα σε αρκετές περιπτώσεις δεν επιβεβαιώνουν τις ερευνητικές υποθέσεις. Ειδικότερα, δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, ως προς την ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσουν με τον εκπαιδευτικό τους. Με άλλα λόγια, οι εκπαιδευτικοί στην παρούσα έρευνα δεν αντιλαμβάνονται διαφορετικά επίπεδα εγγύτητας, σύγκρουσης και εξάρτησης με τους μαθητές τους, ανάλογα με το αν οι τελευταίοι παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Στην έρευνα των Al- Yagon και Mikulincer (2004b), οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα εγγύτητας με τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, κάτι το οποίο συσχετίστηκε με την αίσθηση των τελευταίων για τον εκπαιδευτικό τους ως λιγότερο διαθέσιμο και δεκτικό. Ωστόσο, η ποιότητα της σχέσης διαμορφώνεται από ποικίλους παράγοντες, όπως είναι η ακαδημαϊκή του επίδοση, η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς, τα κίνητρα και η εμπλοκή του μαθητή (Nurmi, 2012). Σύμφωνα με τους Mejia και Hoglund (2016), τα χαρακτηριστικά των παιδιών διαδραματίζουν τον σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση της ποιότητας της σχέσης με τον εκπαιδευτικό. Επομένως, είναι πιθανό τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας να διέφεραν, αν είχαν μελετηθεί και άλλοι παράγοντες, όπως είναι η ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές. Παράλληλα, ίσως ο μικρός αριθμός συμμετεχόντων να επηρέασε τις μετρήσεις, οι οποίες είναι πιθανό να παρουσίαζαν στατιστική σημαντικότητα σε διαφορετική περίπτωση.

Με βάση τα αποτελέσματα της έρευνας, δεν σημειώθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στην αντιλαμβανόμενη ποιότητα της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους, ανάλογα με την ακαδημαϊκή τους επίδοση στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Τα αποτελέσματα αυτά έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα του Nurmi (2012), ο οποίος στη μετα-ανάλυση που πραγματοποίησε, παρατήρησε ότι η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση συσχετίζεται θετικά με την αίσθηση εγγύτητας και αρνητικά με την αίσθηση σύγκρουσης και εξάρτησης στη σχέση με τον εκπαιδευτικό. Βέβαια, η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση μπορεί να οδηγήσει σε μεγαλύτερο βαθμό υποστήριξης από τον εκπαιδευτικό, κάτι το οποίο μπορεί να οδηγήσει τον τελευταίο να υπερεκτιμήσει τις δεξιότητες του μαθητή (Kikas et al., 2015). Φαίνεται, λοιπόν, ότι ο βαθμός υποστήριξης που θα προσφέρει ο εκπαιδευτικός στους μαθητές του επηρεάζεται και από τις αντιλήψεις του σχετικά με τις ικανότητές τους και αυτό θα επηρεάσει στη συνέχεια τις τελικές αντιλήψεις του για την επίδοση των μαθητών του. Τα χαρακτηριστικά αυτά είναι αναμενόμενο να ασκούν επίδραση και στην αντιλαμβανόμενη ποιότητα της σχέσης μεταξύ τους, καθιστώντας αναγκαία την συνεκτίμηση ποικίλων παραγόντων, με σκοπό τον προσδιορισμό της.

Στην παρούσα έρευνα δεν παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές φύλου των μαθητών ανάλογα με την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών και την ακαδημαϊκή τους

επίδοση στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά. Ίσως αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι οι συγκρίσεις πραγματοποιήθηκαν μεταξύ ομάδων με μικρό αριθμό μαθητών, όπου είναι δύσκολο τα δεδομένα να λάβουν επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Τέλος, σημειώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην ακαδημαϊκή επίδοση στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά μεταξύ των μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Ειδικότερα, φάνηκε ότι οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν ως χαμηλότερη την επίδοση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, συγκριτικά με την επίδοση των μαθητών χωρίς τις αντίστοιχες δυσκολίες. Πρόκειται για ένα αναμενόμενο εύρημα, καθώς η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες (APA, 2013). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι παρατηρήθηκε μέτριος έως ισχυρός βαθμός επίδρασης στις συγκεκριμένες συσχετίσεις.

### **Εφαρμογές**

Με βάση τα παραπάνω δεδομένα, αναδεικνύεται η σημασία επικέντρωσης στα ζητήματα ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης και προσαρμογής των μαθητών στα πλαίσια της σχολικής τάξης. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συνυπολογίζουν τις ακαδημαϊκές και τις ψυχοκοινωνικές δυσκολίες των μαθητών και να στοχεύουν στην υποστήριξή τους.

Αρχικά, στόχος των προγραμμάτων παρέμβασης δεν θα πρέπει να είναι αποκλειστικά η αποκατάσταση των δυσκολιών των μαθητών σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά η παράλληλη ενίσχυση της κοινωνικής και ψυχολογικής τους ανάπτυξης. Έτσι, καθίσταται σημαντικό να αναπτυχθούν προγράμματα παρέμβασης, τα οποία θα εφαρμόζονται στο σύνολο των μαθητών μέσα στη σχολική τάξη, σε στάδιο προγενέστερο της κατοχής μιας επίσημης διάγνωσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Με αυτό τον τρόπο, οι μαθητές θα έχουν την ευκαιρία να αναπτύξουν ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, μαθαίνοντας να λειτουργούν σε συλλογικό επίπεδο. Τα συγκεκριμένα προγράμματα μπορούν να περιλαμβάνουν δραστηριότητες όπως είναι η εκπόνηση ομαδικών εργασιών, η επικέντρωση στην εκμάθηση και αναγνώριση των συναισθημάτων, η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η ενσυναίσθηση και η ευαισθητοποίηση σε θέματα διαφορετικότητας.

Για τον σκοπό αυτό καθίσταται αναγκαία η υιοθέτηση θετικής στάσης από τον εκπαιδευτικό. Ο εκπαιδευτικός είναι σημαντικό να δημιουργεί ένα κλίμα αποδοχής και συνεργασίας στην τάξη, παρέχοντας αίσθηση εμπιστοσύνης, διαθεσιμότητας,

εμπιστευτικότητας και ενδιαφέροντος, τα οποία θα έχουν ως στόχο να αυξήσουν την άνεση των μαθητών και να βελτιώσουν τη σχέση που συνάπτουν μαζί τους και με τους συνομηλίκους τους (Krane et al., 2017). Η ύπαρξη θετικής συναισθηματικής κατάστασης και στάσης από την πλευρά του εκπαιδευτικού επικοινωνείται στους μαθητές μέσα από την καθημερινή αλληλεπίδραση, διαμορφώνοντας θετικό κλίμα στην τάξη, ενώ η παροχή καλύτερων σχολικών υπηρεσιών από την πλευρά του έχει συσχετιστεί με καλύτερη προσαρμογή, χαμηλότερα επίπεδα επιθετικότητας και προβλήματα διαγωγής και καλύτερες κοινωνικές δεξιότητες και δεξιότητες μελέτης (Sorensen et al., 2003).

Γίνεται, επομένως, αντιληπτό ότι είναι αναγκαία η ανάπτυξη προγραμμάτων παρέμβασης, τα οποία θα στοχεύουν στη βελτίωση της σχέσης μαθητή – εκπαιδευτικού, καθώς με βάση τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, η ποιότητα της σχέσης μπορεί να λειτουργήσει προβλεπτικά και προστατευτικά για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή των μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Για το σκοπό αυτό, κρίνεται σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να ευαισθητοποιούνται σε τέτοια ζητήματα ήδη από την περίοδο των σπουδών τους.

Οι Rimm – Kaufman, Voorhees, Snell και La Paro (2003) ανέπτυξαν και εφάρμοσαν ένα πρόγραμμα σε φοιτητές εκπαιδευτικούς με κύριο στόχο τη βελτίωση της σχέσης με τους μαθητές τους. Μέσα από αυτό το πρόγραμμα, οι φοιτητές ανέπτυξαν συμπεριφορές που μεταδίδουν ζεστασιά και ευαισθησία, ενώ εκπαιδεύτηκαν στην αναγνώριση των δυνάμεων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν κατά την αλληλεπίδρασή τους με τους μαθητές. Τέλος, εξασκήθηκαν στην αναγνώριση των λεκτικών και μη σημάτων των μαθητών. Μετά το τέλος του προγράμματος ήταν σε θέση να έχουν καλύτερη επίγνωση των συμπεριφορών τους και να ανταποκρίνονται με θετικότερο τρόπο στις απαιτήσεις των παιδιών. Σε αυτό φάνηκε ότι συνέβαλε και η παρουσία των συμβούλων, οι οποίοι ήταν σε θέση να παρέχουν υποδείξεις, λειτουργώντας υποστηρικτικά προς τους εκπαιδευτικούς. Ανάλογα προγράμματα θα ήταν ωφέλιμο να αναπτυχθούν και να ενταχθούν στο πρόγραμμα σπουδών των εκπαιδευτικών, ώστε η επικέντρωση στη σχέση με τους μαθητές να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής και επαγγελματικής τους επάρκειας.

## Περιορισμοί και Προτάσεις για Μελλοντική Έρευνα

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει ποικίλα δυνατά σημεία και περιορισμούς. Όσον αφορά τους περιορισμούς, πρέπει να ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι πρόκειται για μια έρευνα μικρής κλίμακας, η οποία συμπεριέλαβε τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς μιας συγκεκριμένης γεωγραφικής τοποθεσίας στην Αθήνα. Παράλληλα, στην έρευνα συμμετείχε μικρός αριθμός εκπαιδευτικών. Όπως προαναφέρθηκε, είναι πιθανό αυτό να άσκησε επίδραση στις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν, μην επιτρέποντας σε πολλές να αγγίζουν στατιστικώς σημαντικά επίπεδα. Τα δεδομένα που συλλέχθηκαν βασίστηκαν σε αυτοαναφορές των συμμετεχόντων. Για το λόγο αυτό, είναι πιθανό ορισμένες από τις απαντήσεις τους να αποτελούν προϊόν προσωπικής επεξεργασίας. Στην έρευνα, επίσης, δεν λήφθηκαν πληροφορίες για το πολιτισμικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων, καθώς η συγκεκριμένη πληροφορία δεν ενέπιπτε στα ερευνητικά ερωτήματα. Τα παραπάνω χαρακτηριστικά περιορίζουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων σε διαφορετικούς πληθυσμούς και διαφορετικές γεωγραφικές τοποθεσίες. Μελλοντικές έρευνες θα ήταν χρήσιμο να συμπεριλάβουν περισσότερα σχολεία, από διαφορετικά μέρη της χώρας, διερευνώντας και το πολιτισμικό υπόβαθρο των συμμετεχόντων. Παράλληλα, σε μελλοντικές έρευνες κρίνεται σκόπιμο να διερευνηθούν τα παραπάνω ερωτήματα τόσο από την πλευρά των εκπαιδευτικών, όσο και από την πλευρά των γονέων των μαθητών, καθώς έτσι μπορεί να συλλεχθεί μια πληρέστερη εικόνα του ψυχισμού των παιδιών.

Στην παρούσα έρευνα, επιπρόσθετα, δεν κατέστη δυνατό να διευκρινιστούν οι κατηγορίες Μαθησιακών Δυσκολιών στις οποίες ανήκαν οι μαθητές, καθώς συμπεριλήφθηκαν και μαθητές χωρίς επίσημη διάγνωση, η συμπερίληψη των οποίων βασίστηκε στις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών τους. Μελλοντική έρευνα θα ήταν χρήσιμο να διευκρινίσει το συγκεκριμένο χαρακτηριστικό, ώστε να είναι εφικτή η διερεύνηση πιθανών διαφορών μεταξύ των διαφορετικών διαγνωστικών κατηγοριών. Τέλος, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων στις υποομάδες που σχηματίστηκαν ήταν μικρός, δεν ήταν εφικτή η διερεύνηση του τελευταίου ερωτήματος ξεχωριστά για τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες. Θα ήταν ιδιαίτερα ενδιαφέρον να μελετηθεί ξανά το συγκεκριμένο ερώτημα στο μέλλον, λαμβάνοντας μάλιστα υπόψη ότι στην παρούσα

έρευνα προέκυψαν στατιστικώς σημαντικά αποτελέσματα μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και του συνόλου των μαθητών.

### **Συμπεράσματα**

Παρά τους προαναφερόμενους περιορισμούς, η συγκεκριμένη έρευνα παρουσιάζει και ορισμένα δυνατά σημεία. Αρχικά, παρατηρήθηκε ότι υπάρχουν διαφορές στον τρόπο που οι μαθητές αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους και την σχέση τους με τον εκπαιδευτικό, ανάλογα με το αν παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Πιο συγκεκριμένα, φαίνεται ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και βιώνουν υψηλότερα επίπεδα απόρριψης από τον εκπαιδευτικό τους. Αν και οι εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν αντίστοιχες διαφορές στη σχέση με τους μαθητές τους, φαίνεται ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες, ακόμα κι αν δεν είναι επίσημα διαγνωσμένες, μπορούν να επηρεάσουν τον τρόπο με τον οποίο διαμορφώνεται η σχέση του μαθητή με τον εκπαιδευτικό του. Μάλιστα, στην έρευνα φάνηκε ότι η ύπαρξη αίσθησης απόρριψης από τον εκπαιδευτικό μπορεί να λειτουργήσει προβλεπτικά για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, προβλέποντας περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης. Αντίθετα, η αίσθηση διαθεσιμότητας και αποδοχής του εκπαιδευτικού από τον μαθητή μπορεί να λειτουργήσει προβλεπτικά για την ανάπτυξη κοινωνικής, σχολικής, συναισθηματικής επάρκειας και αυτοαντίληψης.

Στην παρούσα έρευνα παρατηρήθηκαν, επίσης, διαφορές στα επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών, ανάλογα με το φύλο και την ακαδημαϊκή τους επίδοση. Συγκεκριμένα, τα κορίτσια ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα σχολικής επάρκειας, αυτοαντίληψης και διαθεσιμότητας του εκπαιδευτικού και χαμηλότερα επίπεδα αίσθησης απόρριψης, σε σχέση με τα αγόρια, ενώ οι μαθητές με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση παρουσίασαν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερη αίσθηση απόρριψης από τον εκπαιδευτικό τους. Τα ευρήματα της έρευνας, λοιπόν, δεν επικεντρώνονται μόνο στις διαφορές που μπορεί να σχετίζονται με την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών, αλλά παρέχουν μια γενικότερη εικόνα, υποστηρίζοντας ότι η προσαρμογή των μαθητών μπορεί να διαφέρει, ανάλογα με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους.



Τα ευρήματα αυτά ενισχύουν τα δεδομένα παλαιότερων ερευνών και αναδεικνύουν τη σημασία διαμόρφωσης μιας υγιούς και υποστηρικτικής σχέσης μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού. Ειδικότερα, καθώς οι Μαθησιακές Δυσκολίες παραμένουν και κατά την ενήλικη ζωή, κρίνεται ιδιαίτερος σημαντικό να αναπτυχθούν κατάλληλα προγράμματα παρέμβασης στο σχολικό πλαίσιο, τα οποία θα στοχεύουν τόσο στη βελτίωση του μαθητή σε ακαδημαϊκό πλαίσιο, όσο και στην καλύτερη κατανόηση της υφισταμένης κατάστασης από τους εκπαιδευτικούς, ώστε να καταρτιστούν με δεξιότητες για την ορθότερη αντιμετώπιση και παροχή υποστήριξης στους μαθητές τους. Για το σκοπό αυτό, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να λαμβάνουν υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε μαθητή και να στοχεύουν στη διαμόρφωση ενός υποστηρικτικού πλαισίου εντός της σχολικής τάξης, το οποίο να ταιριάζει στις ιδιαίτερες ακαδημαϊκές και κοινωνικές ανάγκες του. Το σχολείο αναδεικνύεται ως ένα πλαίσιο βαρύνουσας σημασίας για τα παιδιά, το οποίο δεν θα πρέπει να προσανατολίζεται μόνο στην ακαδημαϊκή επίτευξη των μαθητών του, αλλά και στην παροχή ενός περιβάλλοντος που θα προωθεί την κοινωνικο-συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη τους, με στόχο την ανάπτυξη της ικανότητας προσαρμογής και αντιμετώπισης των ιδιαίτερων προκλήσεων στα ποικίλα κοινωνικά πλαίσια.

## Βιβλιογραφία

- Ahnert, L., Pinquart, M., & Lamb, M. E. (2006). Security of Children's Relationships with Nonparental Care Providers: A Meta-Analysis. *Child Development, 74* (3), 664-679.
- Al-Yagon, M. (2007). Socioemotional and Behavioral Adjustment Among School-Age Children with Learning Disabilities: The Moderating Role of Maternal Personal Resources. *The Journal of Special Education, 40* (4), 205-217.
- Al-Yagon, M., & Margalit, M. (2006). Loneliness, Sense of Coherence and Perception of Teachers as a Secure Base Among Children with Reading Difficulties. *European Journal of Special Needs Education, 21* (1), 21-37.
- Al-Yagon, M., and Mikulincer, M. (2004a). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 19* (1), 12–19.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004b). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: the mediational role of attachment-based factors. *Journal of Special Education 38* (2), 111–123.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2006). Children's appraisal of Teacher as a secure base and their socio-emotional and academic adjustment in middle childhood. *Research in Education, 75* (1), 1-18.
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (5th ed.)*. Washington, DC: Author.
- Bandura, A. (1994). *Self-efficacy*. In V. S. Ramachaudran (Ed.), *Encyclopedia of human behavior, Vol. 4* (pp. 71-81). New York: Academic Press. (Reprinted in H. Friedman [Ed.], *Encyclopedia of mental health*. San Diego: Academic Press, 1998).
- Bandon, A. Y., Calkins, S. D., & Keane, S. P. (2010). Predicting Emotional and Social Competence during Early Childhood from Toddler Risk and Maternal Behavior. *Developmental Psychopathology, 22* (1), 119-132.
- Boat, T. F., & Wu, J. T. (2015). Clinical Characteristics of Learning Disabilities. In T. F. Boat, & J. T. Wu (eds). *Mental Disorders and Disabilities Among Low-Income Children* (pp. 179-188). Washington, DC: The National Academy Press.

- Bornstein, M. H., Hahn, C., & Haynes, O. M. (2010). Social competence, externalizing, and internalizing behavioral adjustment from early childhood through early adolescence: Developmental cascades. *Development and Psychopathology*, *22*, 717–735.
- Brinkworth, M. E., Mc Intyre, J., Juraschek, A. D., & Gehlbach, H. (2018). Teacher-student relationships: The positives and negatives of assessing both perspectives. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *55*, 24–38.
- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C. (2004). The Social-Emotional Side of Learning Disabilities: A Science-Based Presentation of The State of The Art. *Learning Disability Quarterly*, *27*, 45-51.
- Campbell, S. B. (1995). Behavior problems in pre-school children: A review of recent research. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *36*, 113–149.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “What” and “Why” of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, *11* (4), 227-268.
- Elliott, J. G., & Grigorenko, E. L. (2015). *Δυσλεξία: Νέες προσεγγίσεις – νέες προοπτικές* (Π. Χριστοδουλίδης & Ε. Ζαραβέλλα, Μτφρ). Πάτρα, εκδόσεις Gotsis.
- Estell, D. B., Jones, M. H., Pearl, R., Van Acker, R., Farmer, T. W., & Rodkin, P. (2008). Peer Groups, Popularity, and Social Preference: Trajectories of Social Functioning Among Students with and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *41* (1), 5-14.
- Feldman, R. S. (2009). *Εξελικτική ψυχολογία – Διά βίου ανάπτυξη* (Η. Μπεζεβέγκης, επιμ.). Αθήνα, εκδόσεις Gutenberg.
- Fletcher, J. M., Coulter, W. A., Reschly, D. J., & Vaughn, S. (2004). Alternative Approaches to the Definition and Identification of Learning Disabilities: Some Questions and Answers. *Annals of Dyslexia*, *54* (2), 304-331.
- Francis, D. J., Fletcher, J. M., Stuebing, K. K., Lyon, G. R., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (2005). Psychometric Approaches to the Identification of LD: IQ and Achievement Scores Are Not Sufficient. *Journal of Learning Disabilities*, *38* (2), 98-108.

- Gadeyne, E., Ghesquiere, P., & Onghena, P. (2004). Psychosocial functioning of young children with learning problems. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45 (3), 510–521.
- 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 (2), 625-638.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2005). Can Instructional and Emotional Support in the First-Grade Classroom Make a Difference for Children at Risk of School Failure? *Child Development*, 76 (5), 949-967.
- Johnson, E. S., Humphrey, M., Mellard, D. F., Woods, K., & Swanson, H. L. (2010). Cognitive processing deficits and students with Specific Learning Disabilities: A selective meta- analysis of the literature. *Learning Disability Quarterly*, 33, 3-18.
- Kikas, E., Silinskas, G., & Soodla, P. (2015). The effects of children’s reading skills and interest on teacher perceptions of children’s skills and individualized support. *International Journal of Behavioral Development*, 39 (5), 402–412.
- Krane, V., Ness, O., Holter-Sorensen, N., Karlsson, B., & Binder, P. (2017). ‘You notice that there is something positive about going to school’: how teachers’ kindness can promote positive teacher–student relationships in upper secondary school. *International Journal of Adolescence and Youth*, 22 (4), 377-389.
- Larsen, P. D. (2014). Psychosocial Adjustment. In P. D. Larsen, *Lubkin's Chronic Illness-Impact and Intervention, Ninth Edition*. Jones & Bartlett Learning.
- Larsson, B., & Drugli, M. B. (2011). School competence and emotional/behavioral problems among Norwegian school children as rated by teachers on the Teacher Report Form. *Scandinavian Journal of Psychology*, 52, 553–559.
- Lisle, K., & Wade, T. J. (2014). Does the Presence of a Learning Disability Elicit a Stigmatization? *British Journal of Education, Society & Behavioural Science*, 4 (2), 211-225.
- Livingston, E. M., Siegel, L. S., & Ribary, U. (2018). Developmental Dyslexia: Emotional Impact and Consequences. *Australian Journal of Learning Difficulties*, DOI: 10.1080/19404158.2018.1479975.

- Mammarella, I. C., Ghisi, M., Bomba, M., Bottesi, G., Caviola, S., Broggi, F., & Nacinovich, R. (2016). Anxiety and Depression in Children with Nonverbal Learning Disabilities, Reading Disabilities, or Typical Development. *Journal of Learning Disabilities, 49* (2), 130–139.
- Martzikopoulos, P. (2006). Younger Children's Changing Self-Concepts: Boys and Girls from Preschool Through Second Grade. *The Journal of Genetic Psychology, 167* (3), 289-308.
- Masten, A. S., Burt, K. B., & Coatsworth, J. D. (2006). Competence and psychopathology in development. In D. Cicchetti, & D. Cohen (Eds.), *Developmental psychopathology, Vol. 3: Risk, disorder, and adaptation (2nd ed)*. New York: Wiley.
- Mejia, T. M., & Hoglund, W. L. G. (2016). Do children's adjustment problems contribute to teacher-child relationship quality? Support for a child-driven model. *Early Childhood Research Quarterly, 34*, 13–26.
- Miller, A. L., Fine, S. E., Kiely Gouley K., Seifer, R., Dickstein, S., & Shields, A. (2006). Showing and telling about emotions: Interrelations between facets of emotional competence and associations with classroom adjustment in Head Start preschoolers. *Cognition and Emotion, 20* (8), 1170-1192.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2001). Relationships with Teachers and Bonds with School: Social Emotional Adjustment Correlates for Children with and Without Disabilities. *Psychology in the Schools, 38* (1), 25-41.
- Murray, C., & Greenberg, M. T. (2006). Examining the Importance of Social Relationships and Social Contexts in the Lives of Children with High-Incidence Disabilities. *The Journal of Special Education, 39* (4), 220–233.
- Nalavany, B. A., Carawan, L. W., & Rennick, R. A. (2011). Psychosocial experiences associated with confirmed and self-identified dyslexia: a participant-driven concept map of adult perspectives. *Journal of Learning Disabilities, 44* (1), 63-79.
- Nurmi, J. E. (2012). Students' characteristics and teacher-child relationships in instruction: A meta-analysis. *Educational Research Review, 7*, 177-197.
- Nurmi, J. E., & Kiuru, N. (2015). Students' Evocative Impact On Teacher

Instruction And Teacher–Child Relationships: Theoretical Background And An Overview Of Previous Research. *International Journal of Behavioral Development*, 39 (5), 445–457.

- Obradovic, J., van Dulmen, M. H. M., Yates, T. M., Carlson, E. A., & Egeland, B. (2006). Developmental assessment of competence from early childhood to middle adolescence. *Journal of Adolescence*, 29, 857–889.
- Pianta, R. C., Hamre, B., & Stuhlman, M. (2003). Relationships Between Teachers and Children. In W.M. Reynolds, G.E. Miller, & I.B. Weiner (eds). *Handbook of Psychology, Volume 7, Educational Psychology*, (pp. 199-234). New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Pianta, R. C., & Stuhlman, M. (2004). Teacher-Child Relationships and Children's Success in the First Years of School. *School Psychology Review*, 33 (3), 444-458.
- Polychroni, F., Koukoura, K., & Anagnostou, I. (2006). Academic self-concept, reading attitudes and approaches to learning of children with dyslexia: do they differ from their peers? *European Journal of Special Needs Education*, 21 (4), 415-430.
- Rimm-Kaufman, S. E., Voorhees, M. D., Snell, M. E., & La Paro, K. M. (2003). Improving the Sensitivity and Responsivity of Preservice Teachers Toward Young Children with Disabilities. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23 (3), 151-163.
- Roebers, C. M., Cimeli, P., Rothlisberger, M., & Neuenschwander, R. (2012). Executive functioning, metacognition, and self-perceived competence in elementary school children: an explorative study on their interrelations and their role for school achievement. *Metacognition Learning*, 7, 151–173.
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students’ School Engagement and Achievement: A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493-529.
- Rudasill, K. M. (2011). Child temperament, teacher–child interactions, and teacher–child relationships: A longitudinal investigation from first to third grade. *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 147–156.

- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & Human Development, 14* (3), 213-231.
- Shin, H., Bjorklund, D. F., & Beck, E. F. (2007). The adaptive nature of children’s overestimation in a strategic memory task. *Cognitive Development, 22*, 197-212.
- Sideridis, G. D. (2009). Motivation and Learning Disabilities: Past, Present, and Future. In K. R. Wentzel, & D. M. Miele (eds). *Handbook of Motivation at School*, (pp. 605-626). New York: Routledge.
- Snyderman, M., & Rothman, S. (1987). Survey of expert opinion on intelligence and aptitude testing. *American Psychologist, 42*, 137-144.
- Sorensen, L. G., Forbes, P. W., Bernstein, J. H., Weiler, M. D., Mitchell, W. M., & Waber, D. P. (2003). Psychosocial Adjustment Over a Two-Year Period in Children Referred for Learning Problems: Risk, Resilience, and Adaptation. *Learning Disabilities Research & Practice, 18* (1), 10–24.
- Sternberg, R. J. (1985). *Beyond IQ: A Triarchic Theory of Human Intelligence*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Stuebing, K. K., Fletcher, J. M., LeDoux, J. M., Lyon, G. R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). Validity of IQ-Discrepancy Classifications of Reading Disabilities: A Meta-Analysis. *American Educational Research Journal, 39* (2), 469-518.
- Trentacosta, C. J., & Fine, S. E. (2010). Emotion Knowledge, Social Competence, and Behavior Problems in Childhood and Adolescence: A Meta-analytic Review. *Social Development, 19* (1), 1-29.
- Undheim, A. M., & Sund, A. M. (2008). Psychosocial factors and reading difficulties: Students with reading difficulties drawn from a representative population sample. *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 377–384.
- Undheim, A. M., Wichstrøm, L., & Sund, A. M. (2011). Emotional and Behavioral Problems Among School Adolescents with and Without Reading Difficulties as Measured by the Youth Self-Report: A One-Year Follow-Up Study. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(3), 291-305.

- Valiente, C., Lemery-Chalfant, K., Swanson, J., & Reiser, M. (2008). Prediction of Children's Academic Competence From Their Effortful Control, Relationships, and Classroom Participation. *Journal of Educational Psychology, 100* (1), 67-77.
- Vaughn, B. E., Shin, N., Kim, M., Coppola, G., Krzysik, L., DeVries, A., Elphick, E., Ballentina, X., Newell, W. Y., Santos, A. J., Peceguina, I., Daniel, J. R., Verissimo, M., Bost, K. K., Miller, E. B., Snider, B., & Korth, B. (2009). Hierarchical Models of Social Competence in Preschool Children: A Multisite, Multinational Study. *Child Development, 80* (6), 1775-1796.
- Vellutino, F. R., Scanlon, D. M., Small, S., & Fanuele, D. P. (2006). Response to Intervention as a Vehicle for Distinguishing Between Children With and Without Reading Disabilities: Evidence for the Role of Kindergarten and First-Grade Interventions. *Journal of Learning Disabilities, 39* (2), 157-169.
- Waters, E., & Sroufe, L. A. (1983). Social Competence as a Developmental Construct. *Developmental Review, 3*, 79-97.
- Wentzel, K. R. (2003). School Adjustment. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.). *Handbook of Psychology. Educational Psychology (Volume 7)*. New Jersey: John Wiley & Sons, Inc.
- Wight, M., & Chapparo, C. (2008). Social competence and learning difficulties: Teacher perceptions. *Australian Occupational Therapy Journal, 55*, 256-265.
- Witt, W. P., Riley, A. W., & Coiro, M. J. (2003). Childhood functional status, family stressors, and psychosocial adjustment among school-aged children with disabilities in the United States. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 157* (7), 687-695.
- White, R. W. (1959). Motivation Reconsidered: The Concept of Competence. *Psychological Review, 66* (5), 297-333.
- World Health Organization. (1993). *Ταξινόμηση ICD-10 Ψυχικών Διαταραχών και Διαταραχών της Συμπεριφοράς: Κλινικές Περιγραφές και Οδηγίες για τη Διάγνωση* (Κ. Στεφανής, Κ. Σολδάτος, & Β. Μαυρέας, Μτφρ.). Αθήνα, Εκδόσεις Βήτα.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Περιγραφή*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.



- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2011). Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. *Ψυχολογία*, 18 (4), 503-524.
- Ζακοπούλου, Β., Ζωσιμίδου, Ο., Γεωργίου, Γ., & Μυλωνά, Α. (2013). Συννοσηρότητα Μαθησιακών Δυσκολιών και Κοινωνικών/Ψυχο-συναισθηματικών Διαταραχών σε Παιδιά Σχολικής Ηλικίας. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 5 (4), 190-198.
- Zee, M., Koomen, H. M. Y., & Van der Veen, I. (2013). Student–teacher relationship quality and academic adjustment in upper elementary school: The role of student personality. *Journal of School Psychology*, 51, 517-533.

## Παράρτημα I

### Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων Μαθητών

Σημείωσε εδώ τα αρχικά του ονόματός σου \_\_\_\_\_

Αγαπητέ/ή μαθητή/τρια,

Το ερωτηματολόγιο αυτό αποτελείται από τρία (3) μέρη και περιλαμβάνει προτάσεις που περιγράφουν διάφορες πλευρές της συμπεριφοράς και των συναισθημάτων που νιώθουν παιδιά στην ηλικία σου. Δεν πρόκειται για εξέταση και γι' αυτό δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις. Δεν χρειάζεται να γράψεις πουθενά το όνομά σου. Αφού συμπληρώσεις το ερωτηματολόγιο, θα το διαβάσουμε μόνο εμείς και θα το χρησιμοποιήσουμε για τους σκοπούς της έρευνάς μας. Θα σε παρακαλούσαμε να είσαι απόλυτα συγκεντρωμένος/η και ειλικρινής και να διαβάζεις προσεκτικά τις προτάσεις, χωρίς να παραλήψεις καμία.

Σε ευχαριστούμε πολύ για τη συνεργασία σου!

### Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων

1. Είσαι: Αγόρι  Κορίτσι  (βάλε ένα X στην απάντηση που σου ταιριάζει).
2. Τι βαθμό είχες στο μέσο όρο του πρώτου τριμήνου; .....
3. Τι βαθμό είχες στη **Γλώσσα**; .....
4. Τι βαθμό είχες στα **Μαθηματικά**; .....
5. Πηγαίνεις στο τμήμα ένταξης; Ναι  Όχι  (βάλε ένα X στην απάντηση που σου ταιριάζει).
6. Πηγαίνεις φροντιστήριο ή κάνεις ιδιαίτερα για τα μαθήματα στο σχολείο;  
Ναι  Όχι  (βάλε ένα X στην απάντηση που σου ταιριάζει).
7. Ποια είναι η μόρφωση των γονιών σου; (Βάλε ένα X στην απάντηση που σου ταιριάζει).

Μόρφωση	Πατέρας	Μητέρα
Έχει τελειώσει το Δημοτικό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει τελειώσει το Γυμνάσιο / Λύκειο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Έχει τελειώσει το Πανεπιστήμιο / ΤΕΙ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Δεν ξέρω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

### Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων Εκπαιδευτικών

Αξιότιμε κύριε/κυρία,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο (2) μέρη και αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγω στα πλαίσια της Διπλωματικής μου Εργασίας, για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Εφαρμοσμένη Ψυχολογία Παιδιού και Εφήβου», του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Στην έρευνα μελετάται η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Κάθε ερωτηματολόγιο αφορά έναν συγκεκριμένο μαθητή και όχι όλη την τάξη, σαν σύνολο. Για το λόγο αυτό, θα επιθυμούσα οι απαντήσεις σας να αφορούν τον συγκεκριμένο μαθητή κάθε φορά. Η συμμετοχή σας στην έρευνα είναι εθελοντική και ανώνυμη, ενώ τα στοιχεία που θα συλλεχθούν θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τους σκοπούς της έρευνας και δεν θα κοινοποιηθούν σε τρίτους. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας!

#### Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων

1. Φύλο: Άντρας  Γυναίκα
2. Πόσα χρόνια εργάζεστε ως εκπαιδευτικός; .....
3. Είχατε παλιότερα στην τάξη σας κάποιον μαθητή με Μαθησιακές Δυσκολίες; Ναι   
Όχι

Στοιχεία μαθητή

Αρχικά ονόματος μαθητή: .....

4. Έχει ο μαθητής κάποια Μαθησιακή Δυσκολία; Ναι  Όχι

Αν ναι, προσδιορίστε ποια:

.....

5. Πως εκτιμάτε την επίδοση του μαθητή στη **Γλώσσα**; (σημειώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας)

Πολύ χαμηλή	Χαμηλή	Μέτρια	Υψηλή	Πολύ υψηλή
-2	-1	0	1	2

6. Πως εκτιμάτε την επίδοση του μαθητή στα **Μαθηματικά**; (σημειώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας)

Πολύ χαμηλή	Χαμηλή	Μέτρια	Υψηλή	Πολύ υψηλή
-2	-1	0	1	2

## Παράτημα II

Επιστολή προς τον Διευθυντή του σχολείου



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
**Εθνικών και Καποδιστριακών**  
**Πανεπιστήμιον Αθηνών**  
**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
 Τμήμα Ψυχολογίας

7 Νοεμβρίου 2018

Προς τον/την Διευθυντή/ντρια,

Η μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ «Εφαρμοσμένη Ψυχολογία Παιδιού και Εφήβου» κ. Κυριακίδου Ευγενία, στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας, έχει αναλάβει τη διεξαγωγή έρευνας με σκοπό να διερευνήσει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και τη σχέση με τον εκπαιδευτικό.

Στο πλαίσιο της έρευνας πρόκειται να χορηγηθούν ερωτηματολόγια σε τυχαία επιλεγμένους μαθητές που φοιτούν στην Ε' και Στ' τάξη του σχολείου σας. Όπως σε κάθε έρευνα, θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για ερευνητικούς σκοπούς.

Ελπίζουμε στη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του σχολείου σας σε αυτή την σημαντική έρευνα.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων,

Με εκτίμηση,

Φωτεινή Πολυχρόνη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας

## Επιστολή προς τους γονείς των μαθητών



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικών και Καποδιστριακών  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

### ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ

Τμήμα Ψυχολογίας

Αγαπητοί γονείς,

Η κ. Ευγενία Κυριακίδου, μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο Τμήμα μας, έχει αναλάβει τη διεξαγωγή έρευνας με στόχο τη διερεύνηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και τη σχέση με τον εκπαιδευτικό.

Στο πλαίσιο της έρευνας πρόκειται να χορηγηθούν ερωτηματολόγια στους μαθητές που φοιτούν στην Ε' και Στ' τάξη. Όπως σε κάθε έρευνα, θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τον ερευνητικό σκοπό του προγράμματος.

Ελπίζουμε στη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή του/της \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ (ονοματεπώνυμο) σε αυτή την σημαντική έρευνα.

Παρακαλούμε να μας επιστρέψετε την παρούσα επιστολή μόνο σε περίπτωση που **δεν συμφωνείτε** με την συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα.

**Δεν συμφωνώ:** \_\_\_\_\_ (υπογραφή)

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων,

Με εκτίμηση,

Φωτεινή Πολυχρόνη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας