

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

### **Διερεύνηση της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Μαθητών Με και Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και της Ποιότητας Σχέσης Μαθητών- Εκπαιδευτικών**

Δέσποινα Κονταράτου (Α.Μ.: ΣΧΨ1011808)

#### **Τριμελής Επιτροπή:**

Επόπτρια: Φωτεινή Πολυχρόνη, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας,

Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ

Διαμάντω Φιλιππάτου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια με γνωστικό αντικείμενο:

«Μαθησιακές Δυσκολίες», Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ (μέλος επιτροπής)

Αικατερίνη Λαμπροπούλου, Επίκουρη Καθηγήτρια Εφαρμοσμένης Σχολικής

Ψυχολογίας, Τμήμα Ψυχολογίας, ΕΚΠΑ (μέλος επιτροπής)

Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία»

2020-2021

Ειδίκευση: Σχολική Ψυχολογία

Τμήμα Ψυχολογίας, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

#### **Σημείωμα Συγγραφέα**

Το δοκίμιο αυτό αποτελεί διπλωματική εργασία που συντάχθηκε για το Π.Μ.Σ. «Σχολική Ψυχολογία», Τμήμα Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών και υποβλήθηκε τον Μάρτιο του 2021.

Η συγγραφέας βεβαιώνει ότι το περιεχόμενο του παρόντος έργου είναι αποτέλεσμα προσωπικής εργασίας και ότι έχει γίνει η κατάλληλη αναφορά στην εργασία τρίτων, όπου κάτι τέτοιο ήταν απαραίτητο, σύμφωνα με τους κανόνες της ακαδημαϊκής δεοντολογίας.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

### Περίληψη

Η παρούσα διπλωματική εργασία μελετά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.), την ποιότητα της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών, καθώς και τη σχέση μεταξύ των προαναφερθέντων μεταβλητών. Στους συμμετέχοντες της έρευνας συμπεριλαμβάνονται 170 μαθητές, από τους οποίους οι 23 είχαν διαγνωστεί με κάποια Ε.Μ.Δ., καθώς και 12 εκπαιδευτικοί τους. Ως μέσα συλλογής δεδομένων για τους μαθητές χρησιμοποιήθηκαν η «Κλίμακα Αυτοαναφοράς για παιδιά 10-12 ετών του Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας», (Χατζηχρήστου και συν., 2008) και το «Ερωτηματολόγιο Εκτίμησης του Εκπαιδευτικού από το παιδί ως Ασφαλή Βάση» (Yagon, & Mikulincer, 2004), ενώ οι εκπαιδευτικοί συμπλήρωσαν την «Κλίμακα Σχέσης Μαθητή-Δασκάλου» (Pianta, 2001). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, διαπιστώθηκε ύπαρξη διαφορών στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή και την ποιότητα της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών μεταξύ των μαθητών με και χωρίς Ε.Μ.Δ. Επιπλέον, εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και των υποκλιμάκων εκτίμησης του εκπαιδευτικού από το παιδί ως ασφαλή βάση τόσο για τους μαθητές με, όσο και για τους μαθητές χωρίς Ε.Μ.Δ. Παράλληλα, προέκυψε ότι η αντιλαμβανόμενη αποδοχή από τον/την εκπαιδευτικό αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών. Τα ευρήματα ερμηνεύονται υπό το πρίσμα πρόσφατης βιβλιογραφίας και συζητούνται οι περιορισμοί της παρούσας έρευνας, καθώς και προτάσεις για μελλοντικές έρευνες.

*Λέξεις-κλειδιά:* ψυχοκοινωνική προσαρμογή, ποιότητα της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών, ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Ε.Μ.Δ.)

**Abstract**

The present thesis investigates the psychosocial adjustment of primary education students with and without specific learning difficulties (S.L.D.), the quality of teacher-student relationship and the associations between these variables. The sample included 170 students, 23 of whom had been diagnosed with S.L.D., as well as 12 teachers of these students. For data collection the following instruments were used for students: «The Psychosocial Adjustment Scale», a self-report scale for children 10-12 years old, (Hatzichristou et al., 2008) and the «Children’s Appraisal of Teacher as a Secure Base-CATSB», (Yagon & Mikulincer, 2004), whereas the teachers completed the «Student-Teacher Relationship Scale – STRS», (Pianta, 2001). According to the results of the present study, there were differences in the self-reported psychosocial adjustment of children and teacher-student relationship quality between students with and without S.L.D. Moreover, statistically significant correlations between the subscales of psychosocial adjustment and the subscales of the children’s appraisal of teacher as a secure base both for students with and without S.L.D were found. Furthermore, the students’ perceived acceptance of teacher was a predictor of students’ psychosocial adjustment. The results are discussed in view of the recent literature and the limitations of the present study and suggestions for future research are presented.

*Key-words:* psychosocial adjustment, teacher-student relationship quality, specific learning difficulties (S.L.D.)

**Περιεχόμενα**

Περίληψη .....	2
Περιεχόμενα.....	4
Πρόλογος .....	6
Εισαγωγή.....	7
Διαστάσεις ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης	8
Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες .....	13
Ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες .....	19
Ποιότητα της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών .....	23
Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ποιότητα της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών	31
Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες .....	37
Ερευνητικοί Στόχοι και Υποθέσεις.....	40
Μέθοδος.....	45
Συμμετέχοντες μαθητές .....	45
Συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί .....	46
Μέσα συλλογής δεδομένων .....	50
Διαδικασία .....	56
Αποτελέσματα.....	59
Αποτελέσματα για τους μαθητές .....	59
Αποτελέσματα για τους εκπαιδευτικούς.....	80
Συζήτηση.....	92
Συζήτηση για τα αποτελέσματα των μαθητών .....	92
Συζήτηση για τα αποτελέσματα των εκπαιδευτικών .....	103
Περιορισμοί και ερευνητικές προτάσεις.....	108

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Βιβλιογραφία .....	111
Παράρτημα.....	138
Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων μαθητών .....	139
Ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων εκπαιδευτικών .....	140
Επιστολή προς τους γονείς.....	142
Επιστολή προς τους διευθυντές .....	143

### Πρόλογος

Ένας από τους βασικούς παράγοντες που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία επηρεάζουν σημαντικά το σχολικό κλίμα, η σημασία του οποίου τόσο για την ακαδημαϊκή, όσο και για την κοινωνικό-συναισθηματική και συμπεριφορική ανάπτυξη των μαθητών έχει επισημανθεί από πληθώρα ερευνών, είναι η σχέση που αναπτύσσεται μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών. Το γεγονός αυτό αποτέλεσε κίνητρο για μένα ώστε να μελετήσω περισσότερο διεξοδικά τη σημασία της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών και ιδιαίτερα στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς το συγκεκριμένο θέμα δεν έχει διερευνηθεί ενδελεχώς στον ελληνικό χώρο.

Για τη διεξαγωγή της παρούσας διπλωματικής εργασίας, θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου κ. Φωτεινή Πολυχρόνη για το ενδιαφέρον και τη σημαντική καθοδήγηση και υποστήριξη της σε όλα τα στάδια εκπόνησης της διπλωματικής μου εργασίας. Ακόμη, θα ήθελα να ευχαριστήσω το σύνολο των διδασκόντων του Π.Μ.Σ. Σχολικής Ψυχολογίας για τη μετάδοση των γνώσεων και των εμπειριών τους στον τομέα της σχολικής ψυχολογίας, τα οποία αποτελούν σημαντικά εφόδια για την επαγγελματική μου σταδιοδρομία.

Τέλος, είναι σημαντικό για μένα να ευχαριστήσω την οικογένεια μου και τις φίλες μου για την υποστήριξη και την κατανόηση που μου έδειξαν καθ' όλη τη διάρκεια των σπουδών μου. Ιδιαίτερες ευχαριστίες στον αγαπημένο μου παππού, στη μνήμη του οποίου αφιερώνω την παρούσα διπλωματική εργασία, για τις γνώσεις και τις αξίες που μου μετέδωσε σε ολόκληρη τη διάρκεια της ζωής του, το γνήσιο ενδιαφέρον του, αλλά και για το γεγονός ότι δεν έπαψε ποτέ να πιστεύει σε μένα.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

### **Διερεύνηση της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Μαθητών Με και Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και της Ποιότητας Σχέσης Μαθητών- Εκπαιδευτικών**

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται και να αναπτύσσει κατάλληλους μηχανισμούς ενσωμάτωσης και επαρκούς ανταπόκρισης στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος, ώστε να πετύχει τους στόχους του (Madariaga et al., 2014). Αποτέλεσμα της επαρκούς ψυχοκοινωνικής προσαρμογής είναι η ψυχοκοινωνική επάρκεια, η οποία αποτελεί μια πολυδιάστατη έννοια, που παραπέμπει στην «ικανότητα του ατόμου να επιτυγχάνει αναπτυξιακούς στόχους σε σωματικό, γνωστικό, κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο» (Χατζηχρήστου & συν., 2011, σ. 504). Καθένας από τους προαναφερθέντες στόχους γίνεται περισσότερο ή λιγότερο επιτακτικός ανάλογα με την αναπτυξιακή περίοδο που διανύουν τα παιδιά (Χατζηχρήστου και συν., 2011).

Το σχολείο αποτελεί έναν σημαντικό χώρο εκπαίδευσης, ανάπτυξης και κοινωνικοποίησης των παιδιών. Κεντρικός εκπρόσωπος του σχολείου για το παιδί είναι ο εκπαιδευτικός, με τον οποίο περνά σημαντικό μέρος του χρόνου του κατά τη διάρκεια της ημέρας. Η βιβλιογραφία επιβεβαιώνει τον σημαντικό ρόλο του εκπαιδευτικού στη ζωή των παιδιών, μελετώντας τη σχέση εκπαιδευτικών-μαθητών και επισημαίνοντας τη σημαντική επίδραση της στη μάθηση, τη συμπεριφορά και την προσαρμογή των παιδιών στο σχολείο (Πούλου, 2015).

Καθώς με βάση τη σύγχρονη βιβλιογραφία, η ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών αποτελεί σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των τελευταίων (Hernandez et al., 2017. Poulou, 2017), στην παρούσα διπλωματική εργασία επιχειρείται να μελετηθεί η ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς ειδικές μαθησιακές

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

δυσκολίες, η ποιότητα της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών και η σχέση μεταξύ των δύο αυτών μεταβλητών.

### **Διαστάσεις Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης**

Στην παρούσα εργασία θα μελετηθούν αφενός οι θετικές και αφετέρου οι αρνητικές διαστάσεις της έννοιας της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Οι θετικές διαστάσεις της εν λόγω έννοιας είναι η κοινωνική, συναισθηματική και σχολική επάρκεια, καθώς και η αυτοαντίληψη, ενώ στις αρνητικές συμπεριλαμβάνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς, που διακρίνονται σε εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα (Χατζηχρήστου και συν., 2011).

### ***Κοινωνική Επάρκεια***

Ως κοινωνική επάρκεια ορίζεται «η ικανότητα του ατόμου να αλληλεπιδρά σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπο κοινωνικά αποδεκτό, λειτουργικό και μη επιβλαβή για τους άλλους» (Χατζηχρήστου, 2011, σ. 14). Η κοινωνική επάρκεια διαφέρει εννοιολογικά από τις κοινωνικές δεξιότητες, οι οποίες αποτελούν συμπεριφορές, με τις οποίες το άτομο προσπαθεί να επιτύχει ένα θετικό αποτέλεσμα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο (Little, et al., 2017. Polychroni et al., 2013).

Στην περίοδο της σχολικής ηλικίας, τα παιδιά παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό σύνθετη κοινωνική συμπεριφορά. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη σημασία της φιλίας στην κοινωνική ζωή, καθώς οι φίλοι τους παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες και τους προστατεύουν από την επιθετικότητα των άλλων (Feldman, 2011).

Το παιχνίδι μαθητών σχολικής ηλικίας είναι περισσότερο οργανωμένο, συνεργατικό και βασισμένο σε κανόνες. Οι κοινωνικές δεξιότητες που θεωρούνται σημαντικές στη σχολική ηλικία για την έναρξη και διατήρηση επιτυχημένων κοινωνικών σχέσεων είναι η ευγένεια (Besi & Sakellariou, 2019), η συνεργατικότητα (Gülseven, et al., 2021), η διεκδικητικότητα, η αυτορρύθμιση των συναισθημάτων (Milligan et al.,



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

2017) και ο αυτοέλεγχος (Duckworth, et al., 2014). Παράλληλα, βασικές διαστάσεις της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών σχολικής ηλικίας είναι η κοινωνική αντίληψη, η τήρηση των κανόνων και η ανάπτυξη της ηθικότητας (Χατζηχρήστου, 2011. Besi & Sakellariou, 2019).

### *Συναισθηματική Επάρκεια*

Η συναισθηματική επάρκεια περιλαμβάνει την ικανότητα του ατόμου για επίγνωση τόσο των δικών του συναισθημάτων, όσο και των συναισθημάτων των άλλων, επιδεικνύοντας ενσυναίσθηση (Denham et al., 2012). Επιμέρους διαστάσεις της συναισθηματικής επάρκειας αποτελούν η γνώση, έκφραση και διαχείριση των συναισθημάτων (Denham, 2019). Προϋπόθεση της συναισθηματικής επάρκειας είναι η ύπαρξη δεξιοτήτων συναισθηματικής αυτορρύθμισης, η οποία περιλαμβάνει δεξιότητες διαχείρισης και έκφρασης συναισθημάτων με λειτουργικούς τρόπους και ανάλογα με τις κοινωνικές συνθήκες (Denham et al., 2012).

Τα παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αντιληφθούν την πολύπλοκη φύση των συναισθημάτων, το γεγονός ότι μια κατάσταση μπορεί να πυροδοτήσει διαφορετικά συναισθήματα σε διαφορετικά άτομα, καθώς και ότι οι συναισθηματικές αντιδράσεις μπορούν να διαφοροποιηθούν από άτομο σε άτομο και ανάλογα με την χρονική στιγμή εκδήλωσής τους. Επιπλέον, μπορούν να βιώσουν πραγματική ενσυναίσθηση για τα συναισθήματα των άλλων (Χατζηχρήστου, 2011). Επιπρόσθετα, τα παιδιά μέσης σχολικής ηλικίας είναι σε θέση να αναγνωρίζουν συναισθήματα από τις εκφράσεις του προσώπου, να εκφράζουν περισσότερο πολύπλοκα κοινωνικά συναισθήματα, όπως η ντροπή και η περηφάνια και να εφαρμόζουν στρατηγικές διαχείρισης των συναισθημάτων τους (Colle & Del Giudice, 2011).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

### *Σχολική Επάρκεια*

Η σχολική επάρκεια συνιστά ακόμα μια σημαντική διάσταση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, η οποία προϋποθέτει εκτός από τις βασικές δεξιότητες στα μαθήματα, την ύπαρξη δεξιοτήτων προσεκτικής παρακολούθησης, οργάνωσης της σκέψης και της μελέτης των μαθημάτων, καθώς και ολοκλήρωση των σχολικών εργασιών (Χατζηχρήστου και συν., 2011). Επιμέρους διαστάσεις που συνδέονται με τη σχολική επάρκεια είναι η τήρηση των κανόνων, η υιοθέτηση συνεργατικής στάσης σε ομάδες, η επιμονή στο στόχο, τα κίνητρα και η οργάνωση (Wentzel, 2003. Χατζηχρήστου και συν., 2011). Σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν και βελτιώνουν τη σχολική προσαρμογή και κατ' επέκταση τη σχολική επάρκεια των μαθητών είναι οι δεξιότητες συντονισμού πολλαπλών στόχων, οι κοινωνικογνωστικές δεξιότητες και η ύπαρξη κινήτρων για υιοθέτηση προκοινωνικών δεξιοτήτων συμπεριφοράς (Wentzel, 2013).

Έχουν σημειωθεί διαφορές στη σχολική επάρκεια μαθητών ανάλογα με το ηλικιακό φάσμα που διανύουν. Συγκεκριμένα, στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού δίνεται περισσότερη έμφαση στην εκμάθηση των βασικών σχολικών δεξιοτήτων, όπως η γραφή και η ανάγνωση. Ως εκ τούτου, οι μαθητές δεν επενδύουν χρόνο σε στρατηγικές μελέτης. Αντίθετα, στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού, οι μαθητές εστιάζουν και χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές μελέτης, λόγω των αυξημένων αναγκών σημασιολογικής αποκωδικοποίησης και επεξεργασίας των κειμένων. Επίσης, η οργάνωση και η αποτελεσματική διαχείριση του χρόνου αποτελούν ακόμα δύο πτυχές που έχουν μεγάλη σημασία στις προσπάθειες των μαθητών να μάθουν και να κατανοήσουν το σχολικό υλικό στις μεγαλύτερες τάξεις (Χατζηχρήστου, 2011).

### *Αυτοαντίληψη*

Η έννοια της αυτοαντίληψης αναφέρεται «στον τρόπο με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του» (Μακρή-Μπότσαρη, 2001, όπως αναφέρεται από τις

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Πατηνιώτη & Πολυχρονοπούλου, 2016, σ. 3). Πρόκειται για μια πολυδιάστατη έννοια, που μπορεί να μελετηθεί τόσο ως προς τις επιμέρους διαστάσεις της (πραγματικός, ιδανικός εαυτός, κοινωνική αυτοαντίληψη), όσο και ως συνολική εικόνα του εαυτού (Δράκος & Τσιναρέλης, 2011. Higgins, 1989).

Συγκεκριμένα, ο Higgins (1989) αναφέρει τρεις όψεις της αυτοαντίληψης, την προσωπική, η οποία αφορά στις προσωπικές αντιλήψεις που έχει κάθε άτομο για τον εαυτό του, την κοινωνική αυτοαντίληψη, η οποία έγκειται στην αντίληψη του ατόμου για τον τρόπο με τον οποίο πιστεύει ότι τον «βλέπουν» οι άλλοι και την ιδανική αυτοαντίληψη, η οποία περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που το άτομο θα ήθελε να έχει.

Άλλη μια σημαντική θεωρία για την αυτοαντίληψη προσφέρει το ιεραρχικό μοντέλο του Marsh (1990), σύμφωνα με το οποίο η γενική αυτοαντίληψη επιμερίζεται σε ακαδημαϊκή και μη ακαδημαϊκή. Η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη αφορά στην ικανότητα του ατόμου σε κάθε μάθημα ξεχωριστά, ενώ η μη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη περιλαμβάνει την κοινωνική, συναισθηματική και σωματική αυτοαντίληψη του ατόμου.

Η φύση της αυτοαντίληψης αυξάνεται όσο το παιδί διανύει τη σχολική ηλικία. Το γεγονός αυτό γίνεται εμφανές αν ληφθεί υπόψη ότι τα παιδιά σχολικής ηλικίας αναφέρονται περισσότερο σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά του εαυτού τους, συγκριτικά με παιδιά μικρότερης ηλικίας (Lerner et al., 2005). Αναλυτικότερα, στην αρχή της σχολικής ηλικίας, η αυτοαντίληψη των παιδιών βασίζεται σε γενικά χαρακτηριστικά, αλλά και σε συναισθηματικές καταστάσεις, ενώ τα παιδιά στην πρώιμη εφηβεία εστιάζουν σε πιο αφηρημένα στοιχεία της προσωπικότητάς τους (Χατζηχρήστου, 2011).

Όσον αφορά στην ποιότητα της αυτοαντίληψης (θετική / αρνητική), είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι τα πρώτα χρόνια της σχολικής ηλικίας χαρακτηρίζονται από μείωση των υπερβολικά θετικών όρων που χρησιμοποιούσε το παιδί για να περιγράψει

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

τον εαυτό του τα προηγούμενα χρόνια. Το γεγονός αυτό γίνεται έντονα αισθητό στην εφηβεία (Chung et al., 2017. Χατζηχρήστου, 2011).

### **Προβλήματα Συμπεριφοράς**

Ως προβλήματα συμπεριφοράς ορίζονται οι μη λειτουργικές συμπεριφορές του ατόμου τόσο απέναντι στον εαυτό του, όσο και απέναντι στους άλλους και αποτελούν δείκτες δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Χατζηχρήστου & συν., 2008. Χατζηχρήστου & συν., 2011). Τα προβλήματα συμπεριφοράς διακρίνονται σε προβλήματα εξωτερικευμένης και εσωτερικευμένης συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου & συν., 2008).

**Εξωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς.** Τα προβλήματα εξωτερικευμένης συμπεριφοράς αποτελούν μια ευρεία κατηγορία που περιλαμβάνει διασπαστικές ή μη κατάλληλες συμπεριφορές, όπως διάσπαση προσοχής, υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα, δυσκολία διαχείρισης του θυμού, επιθετικότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά (Achenbach & Edelbrock, 1978. Bishop et al., 2020). Η παρουσία των εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς είναι αρκετά συχνή στην παιδική ηλικία. Συγκεκριμένα, στην πλειονότητα τους μειώνονται από την πρώιμη στην μέση παιδική ηλικία και αυξάνονται κατά τη διάρκεια της εφηβικής ηλικίας (Petersen et al., 2015). Όσον αφορά στη συχνότητα εμφάνισης τους στα δύο φύλα, τα εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς είναι συχνότερα στα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια (Campos et al., 2014).

**Εσωτερικευμένα Προβλήματα Συμπεριφοράς.** Τα προβλήματα εσωτερικευμένης συμπεριφοράς περιλαμβάνουν ένα εύρος συμπεριφορών, όπως το άγχος, οι φοβίες και οι συναισθηματικές δυσκολίες, συμπεριλαμβανομένων της εσωστρέφειας, της ντροπαλότητας και της καταθλιπτικής διάθεσης (Ζαφειροπούλου & Καλαντζή-Αζίζι, 2011). Τα εσωτερικευμένα προβλήματα αποτελούν επίσης συχνά

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

προβλήματα κατά την περίοδο της παιδικής ηλικίας με συχνότητα εμφάνισης 10-25% και εμφανίζονται συχνότερα στα κορίτσια απ' ότι στα αγόρια (Crawford et al., 2011).

### **Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Οι «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» ή «αναπτυξιακές μαθησιακές δυσκολίες» αποτελούν μια ετερογενή ομάδα δυσκολιών σε ακαδημαϊκές δεξιότητες (American Psychiatric Association, 2013. World Health Organization, 2018). Συγκεκριμένα, προκειμένου να διαγνωστεί ένα παιδί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πρέπει να έχει σημαντικά χαμηλότερη επίδοση, συγκριτικά με αυτή που θα αναμενόταν να έχει με βάση την ηλικία του, σε έναν ή περισσότερους από τους ακόλουθους τομείς: προφορική έκφραση, ακουστική κατανόηση, γραπτή έκφραση, βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, ευχέρεια ανάγνωσης, αριθμητικοί υπολογισμοί, επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (Grigorenko et al., 2020).

### **Διαγνωστικά Κριτήρια**

Σύμφωνα με το DSM-5 (APA, 2013), ο όρος «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες» αναφέρεται στην ύπαρξη νευροαναπτυξιακών δυσκολιών μάθησης και χρήσης των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Προκειμένου να δοθεί η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας είναι απαραίτητη η ύπαρξη τουλάχιστον ενός από τα ακόλουθα συμπτώματα: μη ακριβής, αργή και κοπιαστική ανάγνωση λέξεων, δυσκολία κατανόησης του κειμένου ανάγνωσης, δυσκολία στην ορθογραφία, δυσκολίες στη γραπτή έκφραση, δυσκολία στην κατάκτηση της μαθηματικής λογικής, των αριθμητικών στοιχείων και του υπολογισμού με μαθηματικές πράξεις. Τα παραπάνω συμπτώματα πρέπει να διαρκούν τουλάχιστον 6 μήνες, παρά την εφαρμογή παρεμβάσεων για την βελτίωση τους. Η επίδοση στις ακαδημαϊκές δεξιότητες, στις οποίες υπάρχει δυσκολία είναι σημαντικά χαμηλότερη, από την προσδοκώμενη επίδοση, με βάση τη χρονολογική ηλικία και προκαλεί σημαντικές δυσκολίες στην επαγγελματική και ακαδημαϊκή επίδοση ή σε δραστηριότητες της

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

καθημερινής ζωής, γεγονός που επιβεβαιώνεται από την χορήγηση σταθμισμένων εργαλείων και από κλινική αξιολόγηση (APA, 2013).

Οι μαθησιακές δυσκολίες ξεκινούν από τη σχολική ηλικία, αλλά είναι πιθανόν να μην εκδηλώνονται πλήρως, μέχρι οι ακαδημαϊκές δεξιότητες που αναμένεται να κατακτηθούν για μια συγκεκριμένη ηλικία σε συγκεκριμένους τομείς να υπερβούν την μαθησιακή ικανότητα του ατόμου. Επιπλέον, οι μαθησιακές δυσκολίες δεν θα πρέπει να μπορούν να εξηγηθούν επαρκέστερα από την ύπαρξη νοητικής υστέρησης, οπτικές ή ακουστικές δυσκολίες ή από κάποια άλλη ψυχική ή νευρολογική διαταραχή, ψυχοκοινωνική δυσκολία, δυσκολία επαρκούς χρήσης της γλώσσας, έλλειψη ακαδημαϊκής διδασκαλίας ή παροχή ανεπαρκούς διδασκαλίας. Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών συνήθως συνοδεύεται από φυσιολογικά επίπεδα νοητικής λειτουργίας. Σε περίπτωση ύπαρξης νοητικής υστέρησης, η διάγνωση των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να δοθεί μόνο στην περίπτωση, κατά την οποία οι δυσκολίες του ατόμου δεν μπορούν να εξηγηθούν επαρκώς από την ύπαρξη νοητικής υστέρησης (APA, 2013).

### *Είδη Μαθησιακών Δυσκολιών*

Σύμφωνα με το DSM-5 (Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders), οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες διακρίνονται σε ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση, ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση και ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά (APA, 2013).

**Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Ανάγνωση.** Η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση χαρακτηρίζεται από επίμονες και μη προσδοκώμενες δυσκολίες στην ανάγνωση λέξεων με ακρίβεια, στον ρυθμό, την ευχέρεια και την κατανόηση της ανάγνωσης (APA, 2013. Klim, 2019).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, η ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση συνδέεται με γνωστικά ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση, στη γρήγορη αυτοματοποιημένη κατονομασία, στη λεκτική εργαζόμενη μνήμη και στην ταχύτητα οπτικής επεξεργασίας. Άλλο ένα χαρακτηριστικό της συγκεκριμένης μαθησιακής δυσκολίας που αναφέρεται στη βιβλιογραφία είναι η οπτική σύγχυση. Καθένα από αυτά τα ελλείμματα συνδέεται με συγκεκριμένα συμπτώματα της συγκεκριμένης μαθησιακής δυσκολίας. Το έλλειμμα στη φωνολογική επίγνωση επηρεάζει σημαντικά την ακρίβεια αποκωδικοποίησης των λέξεων, το έλλειμμα στη γρήγορη αυτοματοποιημένη κατονομασία συνδέεται με δυσκολίες ορθογραφίας και τα ελλείμματα στη λεκτική εργαζόμενη μνήμη και ταχύτητα επεξεργασίας επηρεάζουν σημαντικά την αναγνωστική ευχέρεια (Klim, 2019).

Μερικά από τα βασικά χαρακτηριστικά της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στην ανάγνωση είναι τα ακόλουθα: δυσκολία εντοπισμού της σειράς ανάγνωσης, καθυστερημένη εκμάθηση του μηχανισμού της ανάγνωσης, ανάγνωση χωρίς προσωδία, ανάγνωση με παράβλεψη των σημείων στίξης, σύγχυση των γραμμάτων που μοιάζουν, αντιστροφή ή αλλαγή σειράς γραμμάτων, εικασία λέξεων, παρατονισμός λέξεων, δυσκολία ανάγνωσης πολυσύλλαβων και μη οικείων λέξεων, αντικαταστάσεις λέξεων, δυσκολία στα συμπλέγματα συμφώνων, παραλείψεις ή επαναλήψεις λέξεων και καθρεπτική ανάγνωση μικρών λέξεων (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018).

Εναλλακτικά του όρου ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση χρησιμοποιείται ο όρος δυσλεξία, που περιλαμβάνει δυσκολίες στην ακριβή και με ευχέρεια αναγνώριση των λέξεων, στην αποκωδικοποίηση των λέξεων και στην ορθογραφία. Ωστόσο, όταν χρησιμοποιείται ο συγκεκριμένος όρος είναι σημαντικό να διευκρινίζεται η ύπαρξη ή μη επιπρόσθετων δυσκολιών, όπως δυσκολία στην κατανόηση της ανάγνωσης ή τον μαθηματικό συλλογισμό (APA, 2013). Επιπρόσθετα

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

χαρακτηριστικά της δυσλεξίας μπορεί να είναι οι αναγραμματισμοί, οι παραλείψεις ή αντικαταστάσεις γραμμάτων και η καθρεπτική γραφή, η πρόσθεση και απλοποίηση φθογγικών συμπλεγμάτων, οι τραυλισμοί, οι αντικαταστάσεις λέξεων, η αδυναμία αναγνώρισης γνωστής λέξης σε άγνωστο κείμενο, τα λάθη στη χρήση γραμματικών τύπων, η διακοπτόμενη ανάγνωση, τα ορθογραφικά λάθη ακόμα και στην αντιγραφή, η δυσκολία οργάνωσης και ο ασαφής, φτωχός προφορικός λόγος με συντακτικά λάθη (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018).

**Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στη Γραπτή Έκφραση.** Η ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση χαρακτηρίζεται από επίμονες και μη προσδοκώμενες δυσκολίες στην ακρίβεια της ορθογραφίας, της χρήσης της γραμματικής και των σημείων στίξης και στη σαφήνεια και οργάνωση της γραπτής έκφρασης (APA, 2013). Η συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία συχνά συνυπάρχει με δυσκολία στον σχηματισμό ευανάγνωστων γραμμάτων, γεγονός που περιορίζει τα αποθέματα εργαζόμενης μνήμης που είναι διαθέσιμα για τη διαδικασία της γραφής με επακόλουθες δυσκολίες στην ορθογραφία και τη σύνθεση του κειμένου (Berninger et al., 2015).

Η ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση συνδέεται με ελλείμματα στη φωνολογική επίγνωση, στη φωνολογική εργαζόμενη μνήμη, στη φωνολογική κωδικοποίηση και ακουστική επεξεργασία, στην οπτική προσοχή και μνήμη, στις κινητικές δεξιότητες, στην αυτοματοποίηση, στη μακρόχρονη μνήμη, στη διαδικασία μετατροπής ήχων σε ορθογραφία και στην κωδικοποίηση ακολουθιών (Dohla & Heim, 2016. McCloskey & Rapp, 2017).

Το μαθησιακό προφίλ των ατόμων με ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση περιλαμβάνει παραλείψεις, αντικαταστάσεις ή προσθέσεις γραμμάτων ή συλλαβών, παρατονισμό λέξεων ή απουσία τόνων, απουσία απόστασης μεταξύ των λέξεων, δυσανάγνωστα γράμματα, λάθη σε βασικούς κανόνες ορθογραφίας, έλλειψη



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

γενίκευσης των ορθογραφικών κανόνων σε όλες τις λέξεις και αντιστροφή συλλαβών.

Μερικά ακόμα χαρακτηριστικά είναι η εσπευσμένη διακοπή συγγραφής κειμένου, η δυσκολία στην έκφραση ιδεών ακόμα και σε οικεία θέματα, τα μικρά σε έκταση κείμενα με επαναλαμβανόμενα νοήματα, η δυσκολία τήρησης των γραμματικών και συντακτικών κανόνων και η ύπαρξη νεογραφισμών (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018. Πολυχρόνη, 2011).

**Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στα Μαθηματικά.** Η ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά χαρακτηρίζεται από επίμονες και μη προσδοκώμενες δυσκολίες στην αριθμητική λογική, στην απομνημόνευση των αριθμητικών στοιχείων, στην εκτέλεση μαθηματικών υπολογισμών με ευχέρεια και ταχύτητα και στον ακριβή μαθηματικό συλλογισμό (APA, 2013). Εναλλακτικά του όρου μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά χρησιμοποιείται ο όρος δυσαριθμσία, η οποία χαρακτηρίζεται από δυσκολία στην επεξεργασία των αριθμητικών πληροφοριών, στην εκμάθηση των αριθμητικών στοιχείων, καθώς και στην εκτέλεση μαθηματικών υπολογισμών με ευχέρεια και ταχύτητα. Η χρήση του συγκεκριμένου όρου προϋποθέτει τη διασαφήνιση ή μη της ύπαρξης δυσκολίας στον μαθηματικό συλλογισμό ή στην ακρίβεια του λεκτικού συλλογισμού (APA, 2013. Traff, et al., 2017).

Η συγκεκριμένη μαθησιακή δυσκολία συνήθως συνοδεύεται από δυσκολίες στη χωροχρονική επεξεργασία, την οπτικοχωρική και λεκτική εργαζόμενη μνήμη, την οπτική αντίληψη, τη σειροθετική και οπτικοχωρική επεξεργασία (Cheng et al., 2018. Morsanyi et al., 2018. Simms et al, 2015. Traff et al, 2017).

Στο μαθησιακό προφίλ των ατόμων με ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά συμπεριλαμβάνεται η ύπαρξη αντιληπτικών δυσκολιών, δυσκολιών στη διάκριση των αντιληπτικών μορφών, ανακριβών αποτελεσμάτων σε αριθμητικούς υπολογισμούς, λόγω λανθασμένης ανάγνωσης και γραφής αριθμών και συμβόλων και δυσκολιών στην εκμάθηση της ώρας με αναλογικό ρολόι. Μερικά ακόμα χαρακτηριστικά

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

της συγκεκριμένης μαθησιακής δυσκολίας είναι η αναποτελεσματική διαχείριση νομισμάτων, η δυσκολία στην ανάγνωση πολυψήφιων αριθμών και στην εκτέλεση οδηγιών με χρήση όρων, η σύγχυση εννοιών που εκφράζονται με ποικίλους όρους και η δυσκολία στην επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (Μέττα & Σκορδιαλός, 2018).

### ***Επιπολασμός και Συννοσηρότητα***

Σε παιδιά σχολικής ηλικίας, διαφορετικής κουλτούρας και γλώσσας, ο επιπολασμός των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών κυμαίνεται στο 5%-15%, ενώ στους ενήλικες εκτιμάται ότι κυμαίνεται στο 4% (APA, 2013). Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούνται συχνότερα στα αγόρια, συγκριτικά με τα κορίτσια και αρκετές φορές συνυπάρχουν με άλλες νευροαναπτυξιακές διαταραχές (ΔΕΠ-Υ, διαταραχή φάσματος του αυτισμού κ.α.), με διαταραχές ψυχικής υγείας, όπως οι αγχώδεις διαταραχές, άλλα και με διαταραχές της διάθεσης (APA, 2013).

Σύμφωνα με την έρευνα του Klim (2019), υπάρχει συννοσηρότητα μεταξύ της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στην ανάγνωση και της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, των αγχωδών διαταραχών, των διαταραχών που αφορούν τη χρήση της γλώσσας και των διαταραχών της διάθεσης. Συννοσηρότητα έχει παρατηρηθεί ακόμα μεταξύ της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στη γραφή και της διαταραχής του φάσματος του αυτισμού, της ΔΕΠ-Υ, της διαταραχής αναπτυξιακού συντονισμού, της εγκεφαλικής παράλυσης και άλλων διαταραχών ψυχικής υγείας. Επίσης, η ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραφή παρουσιάζει συννοσηρότητα και με άλλες ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, όπως η δυσλεξία (Chung, & Patel, 2015). Όσον αφορά στην ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά παρατηρείται συννοσηρότητα με την ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση ή/και με δυσκολίες στην ορθογραφία, με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα, αλλά και με εσωτερικευμένα (άγχος για τα μαθηματικά, άγχος επίδοσης, σχολική φοβία, καταθλιπτική διάθεση) και

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (επιθετικότητα, αναστάτωση), (Haberstroh, & Schulte-Korne, 2019).

### *Πορεία / Πρόγνωση*

Η ύπαρξη ειδικών μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να προκαλέσει σημαντικές δυσκολίες στη ζωή του ατόμου, μερικές από τις οποίες είναι η χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, ο αυξημένος κίνδυνος σχολικής διαρροής, τα μειωμένα επίπεδα συνέχισης της εκπαίδευσης μετά την ολοκλήρωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα υψηλά επίπεδα στρες, η φτωχότερη ψυχική υγεία, τα υψηλά επίπεδα ανεργίας και υποαπασχόλησης και τα χαμηλά εισοδήματα (APA, 2013. McDonough et al., 2017).

Οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εξακολουθούν να υπάρχουν και στην ενήλικη ζωή του ατόμου. Ωστόσο, αυτό εξαρτάται από ποικίλους παράγοντες, όπως η σοβαρότητα της δυσκολίας, το είδος, η συχνότητα και η αποτελεσματικότητα της παρέμβασης που εφαρμόζεται, η προσπάθεια και τα κίνητρα του ατόμου, η διαθεσιμότητα των πηγών υποστήριξης του, η ύπαρξη και η φύση της συννοσηρότητας, αν η τελευταία υπάρχει (McDonough et al., 2017). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η συννοσηρότητα μεταξύ των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών και της ΔΕΠ-Υ αποτελεί προγνωστικό παράγοντα δυσμενέστερης ψυχικής υγείας, συγκριτικά με τα άτομα που παρουσιάζουν μόνο ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (APA, 2013).

### **Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή Μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν σύμφωνα με τη βιβλιογραφία αρκετά ελλείμματα στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή, καθώς όπως αναφέρεται σε αρκετές έρευνες είναι περισσότερο πιθανό να εμπλακούν σε αρνητικές συμπεριφορές (Alloway & Carpenter, 2020), παρουσιάζουν περισσότερα συμπτώματα κατάθλιψης και άγχους, χαμηλότερη σχολική και διαπροσωπική αυτοεκτίμηση συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους (Bonifacci et al., 2016) και συχνά βιώνουν

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

λιγότερη εγγύτητα στο οικογενειακό τους περιβάλλον, γεγονός που αποτελεί παράγοντα κινδύνου για την ανάπτυξη δυσμενέστερης σχέσης με τους εκπαιδευτικούς τους (Rudasill et al., 2010).

### ***Κοινωνική Επάρκεια***

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συχνά παρουσιάζουν ελλείμματα στην κοινωνική τους επάρκεια (Brooks, et al., 2015) και συγκεκριμένα στις δεξιότητες επεξεργασίας των κοινωνικών πληροφοριών, καθώς και στην εύρεση κατάλληλων λύσεων/πρακτικών σε κοινωνικά προβλήματα (Bauminger et al., 2005). Επιπλέον, συχνά γίνονται δέκτες θυματοποίησης των συνομηλίκων τους (Chatzitheochari et al., 2016. Hagarty & Morgan, 2020).

Αρκετά παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, γεγονός που τα οδηγεί σε αισθήματα μοναξιάς, σε μειωμένη παρουσίαση προκοινωνικών συμπεριφορών και σε συναισθηματικό στρες. Οι δυσκολίες στη διαμόρφωση και διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων είναι πιθανόν να οδηγήσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες στη συμπερίληψη σε ομάδες παιδιών που έχουν απορριφθεί από τους συνομηλίκους τους, όπως παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς, μαθησιακές δυσκολίες και μικρότερα παιδιά, γεγονός που έχει ως επακόλουθο τη μειωμένη ανάπτυξη της κοινωνικής τους επάρκειας (Cavioni et al., 2017. Al Tarawneh, 2017).

### ***Συναισθηματική Επάρκεια***

Οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής επάρκειας (ενσυναίσθηση, διαχείριση συναισθημάτων, αυτοέλεγχος), (Carnazzo et al., 2019). Συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους, αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα στρες, άγχους και αυτοκριτικής και τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο στρατηγικές διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων με επίκεντρο το συναίσθημα. Η

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

μεταγνωστική τους αυτορρύθμιση, αναφέρεται ότι κυμαίνεται σε χαμηλά επίπεδα (Hen & Goroshit, 2014).

Όσον αφορά στην ψυχική υγεία των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, σύμφωνα με την έρευνα της Mammarella και των συνεργατών της (2016), τα παιδιά ηλικίας 8-11 ετών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (στην ανάγνωση ή μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες) παρουσιάζουν περισσότερα συμπτώματα γενικευμένου και κοινωνικού άγχους συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν περισσότερα συμπτώματα μοναξιάς και σχολικού άγχους, ενώ τα παιδιά με ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση ανέφεραν περισσότερο σοβαρά συμπτώματα κατάθλιψης συγκριτικά με τα παιδιά με μη λεκτικές μαθησιακές δυσκολίες, αλλά και τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Mammarella et al, 2016).

### ***Σχολική επάρκεια***

Όσον αφορά στη σχολική τους επάρκεια, παρότι, ο αριθμός των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που ολοκληρώνουν τη φοίτηση τους σε σχολεία τυπικής εκπαίδευσης έχει αυξηθεί, η σχολική επίδοσή τους είναι χαμηλότερη συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους. Αρκετά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παραμένουν στην ίδια τάξη, γεγονός που συνδέεται με αυξημένα προβλήματα συμπεριφοράς κατά την είσοδο τους στην εφηβική ηλικία, κάτι που με τη σειρά του σχετίζεται με το φαινόμενο της σχολικής διαρροής (Cortiella & Horowitz, 2014).

Επιπλέον, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν συχνά συμπεριφορά μαθημένης αβοηθησίας, μειωμένη επιμονή, χαμηλότερες προσδοκίες αυτοαποτελεσματικότητας στα μαθησιακά έργα και αρνητικό συναίσθημα. Οι παραπάνω δυσκολίες συχνά συνυπάρχουν με περιορισμένες δεξιότητες διαχείρισης χρόνου, εφαρμογή αναποτελεσματικών στρατηγικών διαχείρισης των σχολικών διαγωνισμάτων,

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

καθώς και με συμπεριφορές αναβλητικότητας, δυσκολίες που συνιστούν εμπόδια στη σχολική τους επάρκεια (Hen & Goroshit, 2014).

Τα κίνητρα μάθησης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα (Sideridis, 2009), γεγονός που μπορεί να γίνει εύκολα κατανοητό αν ληφθεί υπόψη ότι συχνά παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αναγνωστικής αυτοαποτελεσματικότητας και ως εκ τούτου τείνουν να αποφεύγουν την ανάγνωση (Πολυχρόνη και συν., 2019). Επιπλέον, παρουσιάζουν μειωμένα επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας, αυτορρυθμιζόμενης μάθησης και χαμηλότερα επίπεδα εσωτερικών κινήτρων μάθησης, συγκριτικά με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους (Klassen, 2010. Zisimopoulos & Galanaki, 2009).

### ***Αυτοαντίληψη***

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχει μέτρια συσχέτιση μεταξύ της ύπαρξης δυσκολιών στην ανάγνωση και της γενικής αυτοαντίληψης και υψηλή συσχέτιση μεταξύ των συγκεκριμένων δυσκολιών και της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης (McArthur et al., 2020). Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Szenczi et al (2018), με βάση τα οποία, η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι σταθερά χαμηλότερη κατά τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους συγκριτικά με τη γενική τους αυτοαντίληψη.

Ένας σημαντικός παράγοντας κινδύνου για την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των παιδιών είναι η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σε περισσότερους από έναν μαθησιακούς τομείς, καθώς οι μαθητές με πολλαπλές μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να υποβαθμίζουν την αξία της σχολικής γνώσης και να βασίζονται στην αυτοαντίληψη τους σε άλλους τομείς, γεγονός που μπορεί να οδηγήσει σε μείωση των κινήτρων για περαιτέρω προσπάθεια (Elbeheri et al., 2018. Szenczi et al., 2018). Επιβαρυντικοί παράγοντες για τη διαμόρφωση χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας στα παιδιά με

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι η απομόνωση τους από το σύνολο της τάξης, η ύπαρξη δυσκολιών ανταπόκρισης στις σχολικές υποχρεώσεις και οι επαναλαμβανόμενες εμπειρίες σχολικής αποτυχίας (Zelege, 2004, όπως αναφέρεται από τον Cavioni et al, 2017).

### *Προβλήματα Συμπεριφοράς*

Τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να έχουν περισσότερα προβλήματα εσωτερικευμένης και εξωτερικευμένης συμπεριφοράς συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους (Alloway & Carpenter, 2020. Jordan & Dyer, 2017. Neeraja & Anuradha, 2018).

Σύμφωνα με διαχρονική έρευνα που βασιζόταν στην αξιολόγηση της συμπεριφοράς παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες πριν και μετά την είσοδο τους στο σχολείο, διαπιστώθηκε αύξηση των προβλημάτων εξωτερικευμένης συμπεριφοράς, της διάσπασης προσοχής και των κοινωνικών δυσκολιών των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες μετά τη μετάβαση τους από το νηπιαγωγείο στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Στην ίδια έρευνα, παρατηρήθηκε επίσης σημαντική αύξηση των εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, κατά τη μετάβαση τους από τη δευτέρα στην τετάρτη δημοτικού (Horbach et al., 2020). Οι προαναφερθείσες δυσκολίες συχνά εκδηλώνονται ή διατηρούνται και κατά την εφηβική ηλικία (Ζακοπούλου και συν., 2013).

### **Ποιότητα της Σχέσης Μαθητών-Εκπαιδευτικών**

Πλήθος ερευνών μελετά την ποιότητα της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών και τον κεντρικό ρόλο που διαδραματίζει στα κίνητρα των παιδιών για μάθηση, στη συναισθηματική τους ευημερία, στη διαμόρφωση θετικής αυτοεικόνας, στην ανάπτυξη ασφάλειας, εμπιστοσύνης, καθώς και ακαδημαϊκών και κοινωνικών δεξιοτήτων στο

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

πλαίσιο της τάξης. Επιπλέον αρκετά μοντέλα επιχειρούν να εξηγήσουν την ποιότητα της σχέσης με τον εκπαιδευτικό.

### *Μοντέλα για τη Σχέση Μαθητών-Εκπαιδευτικών*

«**Θεωρία του Δεσμού**» (**Attachment Theory**). Σύμφωνα με τη «Θεωρία του Δεσμού», (Bowlby, 1969, όπως αναφέρεται από την Wentzel, 2016), η ανταπόκριση του φροντιστή στις βασικές ανάγκες του βρέφους διαμορφώνει το είδος του δεσμού που θα αναπτυχθεί ανάμεσα τους. Αναλυτικότερα, η προβλέψιμη, ευαίσθητη και δεκτική ως προς τη δυσφορία του βρέφους ανταπόκριση του φροντιστή στις ανάγκες του βρέφους σχετίζεται με τη διαμόρφωση ασφαλούς δεσμού ανάμεσα τους. Η ανάπτυξη ασφαλούς δεσμού με τη σειρά της ενθαρρύνει την περιέργεια και τη διάθεση εξερεύνησης του παιδιού, τις δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων και την αντίληψη του εαυτού του ως ατόμου που αξίζει αγάπη, ενισχύοντας με αυτό τον τρόπο την αμφίπλευρη εμπιστοσύνη στις σχέσεις του.

Αντίθετα, η ασταθής και λιγότερο ευαίσθητη και δεκτική στάση του φροντιστή απέναντι στο παιδί αυξάνει την πιθανότητα δημιουργίας ανασφαλούς δεσμού ανάμεσα στις δύο πλευρές, γεγονός που ενισχύει τη ριψοκίνδυνη εξερεύνηση του περιβάλλοντος από το παιδί, τη διαμόρφωση αρνητικής αυτοεικόνας και τη δυσκολία διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων. Οι θεωρητικοί του συγκεκριμένου μοντέλου υποθέτουν ότι η πρώτη ανάπτυξη δεσμού του παιδιού με τον φροντιστή του επηρεάζει τον τρόπο που το παιδί διαμορφώνει αναπαραστάσεις για τον εαυτό του και τους άλλους, γεγονός που αποτελεί τη βάση του τρόπου που θα ερμηνεύει μελλοντικά τις υποβόσκουσες προθέσεις των άλλων, καθώς και την αξιοπιστία και την εμπιστοσύνη που θα επιδεικνύει σε νέες σχέσεις. Ως εκ τούτου, σύμφωνα με τους θεωρητικούς της θεωρίας του δεσμού, ο τύπος δεσμού που αναπτύσσει το παιδί με τους γονείς του επηρεάζει την ποιότητα της σχέσης



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

που θα αναπτυχθεί μεταξύ του παιδιού και των εκπαιδευτικών του (Bowlby, 1969, όπως αναφέρεται από την Wentzel, 2016).

**«Θεωρία της Κοινωνικής Υποστήριξης» (Social Support Perspectives).** Άλλη μια θεωρία που επιχειρεί να εξηγήσει την ποιότητα της σχέσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών είναι η «Θεωρία της Κοινωνικής Υποστήριξης», σύμφωνα με την οποία οι εκπαιδευτικοί που παρέχουν συναισθηματική υποστήριξη στους μαθητές τους, συνεισφέρουν στη θετική προσαρμογή τους στο σχολείο, γεγονός που αποτελεί προστατευτικό παράγοντα απέναντι στο άγχος και το στρες των μαθητών. Παράλληλα, η αντίληψη των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς τους ως συναισθηματικά υποστηρικτικούς απέναντι τους σχετίζεται αφενός με τη δημιουργία ασφαλούς δεσμού ανάμεσα τους και αφετέρου με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, αίσθησης επάρκειας και δεξιοτήτων διαχείρισης στρεσογόνων καταστάσεων από τους μαθητές (Wentzel, 2004).

Συμπερασματικά, οι μαθητές κινητοποιούνται να ασχοληθούν με ακαδημαϊκούς και κοινωνικούς στόχους, όταν αισθάνονται ότι ο/η εκπαιδευτικός τους, παρέχει σαφή καθοδήγηση σχετικά με τους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν, διευκολύνει την επίτευξη τους, παρέχοντας υποστήριξη, δημιουργεί με τη στάση του κλίμα ασφάλειας, συναισθηματικής υποστήριξης και φροντίδας και ανταποκρίνεται θετικά στην προσπάθειά τους (Wentzel, 2004).

**«Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού» (Self-Determination Theory).** Η «Θεωρία του Αυτοπροσδιορισμού» υποστηρίζει ότι οι μαθητές ανταποκρίνονται θετικά σε ακαδημαϊκές και κοινωνικές δραστηριότητες στο πλαίσιο της τάξης, όταν αισθάνονται ότι οι ανάγκες τους για αλληλεπίδραση, επάρκεια και αυτονομία εκπληρώνονται. Η παροχή υποστήριξης και ενδιαφέροντος δημιουργεί το αίσθημα συναισθηματικής ασφάλειας και εγγύτητας, γεγονός που με τη σειρά του ενισχύει την επιθυμία

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

συνεισφοράς στην κοινωνική ομάδα της τάξης και την υιοθέτηση ενδιαφερόντων και στόχων που έρχονται σε συμφωνία με τις προτάσεις των εκπαιδευτικών (Ryan & Deci, 2000. Wentzel, 2016).

### *Ποιότητα της Σχέσης Μαθητών Τυπικής Ανάπτυξης και Εκπαιδευτικών*

Η ποιότητα της σχέσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών βασίζεται κατά κύριο λόγο στη «Θεωρία του Δεσμού» και μπορεί να οριστεί ως σχέση εγγύτητας (closeness), σύγκρουσης (conflict), ή εξάρτησης (dependency), (Pianta et al., 1995). Συγκεκριμένα, η ύπαρξη υψηλών επιπέδων εγγύτητας μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών και χαμηλών επιπέδων σύγκρουσης και εξάρτησης συνιστά την ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών, σε αντίθεση με την ύπαρξη υψηλών επιπέδων σύγκρουσης και εξάρτησης και χαμηλών επιπέδων εγγύτητας που αποτελούν χαρακτηριστικά αρνητικής σχέσης μεταξύ των δύο πλευρών (Sabol & Pianta, 2012).

Η εγγύτητα αποτελεί τον βαθμό της ανοιχτής επικοινωνίας και ζεστασιάς μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών, διευκολύνει τη διαδικασία της μάθησης και προάγει την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών (Hamre & Pianta, 2006). Εν αντιθέσει, τα υψηλά επίπεδα σύγκρουσης δηλώνουν την ύπαρξη δυσλειτουργικών σχέσεων μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών και σχετίζονται με τη χαμηλή κινητοποίηση και σχολική επίδοση των παιδιών, καθώς και με αδυναμία αξιοποίησης των πηγών υποστήριξης της τάξης, αλλά και του σχολείου (Hamre & Pianta, 2006). Όταν οι μαθητές βασίζονται σε υπερβολικά μεγάλο βαθμό στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών τους, επιδεικνύοντας κτητικές συμπεριφορές απέναντι τους, παρουσιάζουν σημάδια εξάρτησης στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους. Η εξάρτηση εμποδίζει την εξερεύνηση του μαθησιακού περιβάλλοντος από τα παιδιά και περιορίζει τις ευκαιρίες ανάπτυξης και εξάσκησης των γνωστικών τους δεξιοτήτων (Verschueren & Koomen, 2020).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Η ποιότητα της σχέσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών φαίνεται ότι επηρεάζει, αλλά και επηρεάζεται από την αναπτυξιακή πορεία των μαθητών (Graham, 2018).

Πολλοί είναι οι παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν την ποιότητα της σχέσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί είναι το φύλο, η ηλικία, η ιδιοσυγκρασία, οι δεξιότητες χρήσης της γλώσσας, η εθνικότητα και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η συμπεριφορά και η σχολική επίδοση (McGrath & Van Bergen, 2015).

Αναλυτικότερα, στην πλειοψηφία των ερευνών διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια έχουν θετικότερη ποιότητα σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό συγκριτικά με τα αγόρια (Buysse et al., 2011. Jerome et al., 2009), παρότι υπάρχουν έρευνες που δεν εντοπίζουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων (Hughes, 2011). Μια εξήγηση για το συγκεκριμένο εύρημα είναι ότι τα κορίτσια τείνουν να εμπλέκονται πιο ενεργά σε σχολικές δραστηριότητες και καταβάλλουν περισσότερη προσπάθεια συγκριτικά με τα αγόρια (Silva et al, 2011). Λιγότερο θετικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους διαπιστώθηκε ότι έχουν τα παιδιά μεγαλύτερης ηλικίας, συγκριτικά με τα παιδιά μικρότερης ηλικίας, πιθανώς λόγω της αύξησης των προσδοκιών από τους εκπαιδευτικούς (Furrer & Skinner, 2003), τα παιδιά μειονοτικών ομάδων και χαμηλότερου κοινωνικοοικονομικού επιπέδου, τα οποία είναι πιθανό να αναπτύξουν σχέση εξάρτησης με τον/την εκπαιδευτικό τους (Emmen et al, 2013) και τα παιδιά με εξωτερικευμένες διαταραχές συμπεριφοράς ή «δύσκολη-έντονη ιδιοσυγκρασία», τα οποία τείνουν να αναπτύσσουν συγκρουσιακές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους και συχνά εμπλέκονται σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές (Diaz et al., 2017. Murray & Zvoch, 2011. Portilla et al., 2014. Rudasill et al., 2010. Walker & Graham, 2019). Τα παιδιά με εσωτερικευμένες διαταραχές συμπεριφοράς εμφανίζουν περισσότερο συχνά σχέση σύγκρουσης ή εξάρτησης με τους εκπαιδευτικούς τους (Kennedy, 2008). Παράλληλα, οι μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση τείνουν να έχουν λιγότερο θετική και περισσότερο συγκρουσιακή σχέση με τον

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

εκπαιδευτικό τους και λαμβάνουν λιγότερο συχνά έπαινο και προσοχή (Hamre & Pianta, 2001. Varghese et al., 2019).

Συγκρουσιακή προέκυψε επίσης σύμφωνα με τα ευρήματα των Moritz Rudasill, et al. (2006), (όπως αναφέρονται από τον Kincade, 2020), η σχέση των παιδιών με έντονη ιδιοσυγκρασία και χαμηλές γλωσσικές δεξιότητες με τους εκπαιδευτικούς τους.

Αντιθέτως, η σχέση των ντροπαλών παιδιών με υψηλές γλωσσικές δεξιότητες με τους εκπαιδευτικούς τους βρέθηκε να είναι περισσότερο εξαρτητική. Τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα της έρευνας των Snow & Douglas (2017), σύμφωνα με τα οποία η ύπαρξη δυσκολιών επικοινωνίας στα παιδιά αποτελεί παράγοντα κινδύνου για τη διαμόρφωση λιγότερο θετικής σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό.

### ***Ποιότητα της Σχέσης μεταξύ Εκπαιδευτικών και Μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες***

Παρά την ύπαρξη πλούσιας βιβλιογραφίας σχετικά με την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών τυπικής εκπαίδευσης, η έρευνα σχετικά με την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι αρκετά περιορισμένη. Ωστόσο, υπάρχουν έρευνες που επισημαίνουν ότι η σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, καθώς, όταν οι τελευταίοι αντιλαμβάνονται ότι υπάρχει εγγύτητα στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους και όταν ακολουθείται πολιτική συμπερίληψης από το σχολείο, ενισχύεται η αίσθηση του ανήκειν, καθώς και οι δεσμοί των μαθητών με το σχολείο (Dimitrellou & Hurry, 2019. Pham & Murray, 2016).

Αναλυτικότερα, η ποιότητα της σχέσης των εκπαιδευτικών με μαθητές με αναπηρίες ή μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται ως περισσότερο συγκρουσιακή και με χαμηλότερα επίπεδα εγγύτητας συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Murray

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

& Murray, 2004). Σύμφωνα με την έρευνα των Murray & Greenberg (2001), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν περισσότερο αρνητικές σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς τους συγκριτικά με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα συμπίπτουν με τα ευρήματα των Al-Yagon και Mikulincer (2004) και Rawal (2020), σύμφωνα με τα οποία η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί παράγοντα ευαλωτότητας για τη διαμόρφωση θετικής ποιότητας σχέσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών, καθώς οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που συμμετείχαν στην έρευνα ανέφεραν ότι βιώνουν περισσότερη απόρριψη στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς, λιγότερη διαθεσιμότητα και λιγότερη αποδοχή.

Από την πλευρά τους, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εγγύτητας για τους μαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες, συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, γεγονός που ερμηνεύτηκε ως έλλειψη επαρκούς εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Al-Yagon & Mikulincer, 2004). Στην πιο πρόσφατη έρευνα των Pasta et al. (2013), οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εξάρτησης στη σχέση τους με τους μαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες, ιδιαίτερα με τους μαθητές που δεν είχαν κάποια επίσημη διάγνωση. Το εύρημα αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν τη διάγνωση ως προϋπόθεση, που τους επέτρεπε να χρησιμοποιήσουν συγκεκριμένες μεθόδους, ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να λειτουργούν περισσότερο ανεξάρτητα. Στην ίδια έρευνα, οι εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονταν ως περισσότερο συγκρουσιακή τη σχέση τους με τους άρρενες μαθητές τους με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, συγκριτικά με τους τυπικής ανάπτυξης μαθητές τους και των μαθητριών τους με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.

Η αντιλαμβανόμενη από τους εκπαιδευτικούς ύπαρξη αυξημένων επιπέδων εξάρτησης στη σχέση τους με μαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκεται σε συμφωνία με τα αποτελέσματα επιπρόσθετων, αντίστοιχων ερευνών (Nielsen, 2011).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Prino et al., 2016). Συγκεκριμένα, στην έρευνα του Nielsen (2011), οι συμμετέχοντες μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν την ανάγκη τρόπων καθοδήγησης και υποστήριξης από τους εκπαιδευτικούς τους, προκειμένου εν συνεχεία να πραγματοποιήσουν ανεξάρτητα τους μαθησιακούς τους στόχους.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι σε πρόσφατη έρευνα, που μελετούσε την ποιότητα της σχέσης των εκπαιδευτικών με μαθητές με δυσλεξία, ΔΕΠ-Υ, διαταραχή αυτιστικού φάσματος, καθώς και με μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αναφέρεται ότι η σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με δυσλεξία είναι λιγότερο συγκρουσιακή συγκριτικά με τη σχέση εκπαιδευτικών με μαθητές με διαταραχή αυτιστικού φάσματος ή με ΔΕΠ-Υ. Συγκεκριμένα, εντοπίστηκε ότι οι μαθητές με δυσλεξία βιώνουν χαμηλότερα επίπεδα εγγύτητας, αλλά και σύγκρουσης στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους, σε σύγκριση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, ενώ οι τελευταίοι αντιλαμβάνονται τη σχέση μεταξύ μαθητών με δυσλεξία και των εκπαιδευτικών ως περισσότερο στενή, πιθανώς λόγω της παροχής από τους εκπαιδευτικούς περισσότερης καθοδήγησης στους μαθητές με δυσλεξία για την ολοκλήρωση των μαθησιακών στόχων (Zee et al., 2020).

Επιπλέον, εκτός από την ύπαρξη ερευνών που επισημαίνουν την επίδραση των μαθησιακών δυσκολιών στη σχέση μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών, υπάρχουν μελέτες που υπογραμμίζουν την επίδραση της θετικής ποιότητας της σχέσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών στην προσχολική ηλικία και των γλωσσικών δεξιοτήτων των μαθητών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η έρευνα της Commodari (2013), σύμφωνα με την οποία τα παιδιά με ασφαλή δεσμό με τον/την εκπαιδευτικό τους έχουν καλύτερη προσαρμογή στο πλαίσιο της προσχολικής αγωγής, εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα σχολικής ετοιμότητας και είναι λιγότερο πιθανό να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες κατά την είσοδο τους στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση,

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

καθώς μέσα από τη διαμόρφωση θετικής σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό τους και τις συζητήσεις μαζί του/της αναπτύσσονται οι γλωσσικές τους δεξιότητες.

### **Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και Ποιότητα της Σχέσης Μαθητών-Εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τα ευρήματα της πρόσφατης βιβλιογραφίας, η θετική ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών είναι σημαντικός παράγοντας της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των τελευταίων, καθώς αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για χαμηλότερη εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων και ενίσχυση της θετικής σχολικής και κοινωνικής προσαρμογής των μαθητών (Hernandez et al., 2017. Poulou, 2017). Αντίθετα, η ύπαρξη υψηλών επιπέδων σύγκρουσης μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών σχετίζεται με την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς και διαπροσωπικών δυσκολιών από τους μαθητές (Byrne et al., 2019. Rucinski et al., 2018).

### **Σχολική Επάρκεια και Ποιότητα της Σχέσης Μαθητών-Εκπαιδευτικών**

Η ποιότητα της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών σχετίζεται άμεσα με τη σχολική προσαρμογή μαθητών τόσο προσχολικής, όσο και σχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, η σχέση μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών αποτελεί έναν πολύ σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη κοινωνικών, συναισθηματικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στους μαθητές και αντιστρόφως ο βαθμός στον οποίο οι μαθητές αναπτύσσουν κοινωνικές και ακαδημαϊκές δεξιότητες επηρεάζει τη σχολική προσαρμογή τους, αλλά και τη σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών (Koca, 2016).

Σύμφωνα με την έρευνα των Guay et al (2019), η ύπαρξη εγγύτητας στη σχέση μεταξύ του/της νηπιαγωγού και των μαθητών αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα για την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων στην ανάγνωση από τους μαθητές κατά την είσοδο τους στην πρώτη δημοτικού. Παράλληλα, τα αισθήματα ευχαρίστησης των μαθητών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης συνδέονταν με μεγαλύτερη αίσθηση ικανότητας για το συγκεκριμένο μάθημα, γεγονός που με τη σειρά του σχετίζονταν με υψηλότερη σχολική

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

επίδοση στην ανάγνωση (Guay et al, 2019). Τα ευρήματα αυτά συμπίπτουν με τα αποτελέσματα των Koca (2016), Laksana et al (2019), Rawal (2020) και Varga (2017) σύμφωνα με τα οποία, η ύπαρξη καλής επικοινωνίας, θετικής και υποστηρικτικής σχέσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών σχετίζεται σημαντικά με υψηλά κίνητρα μάθησης, υψηλότερη σχολική επίδοση και μεγαλύτερη σχολική δέσμευση από την πλευρά των μαθητών. Αντίστοιχα είναι τα αποτελέσματα των Longobardi et al (2016), με βάση τα οποία η σχέση εγγύτητας μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών, όπως την αντιλαμβάνονται οι πρώτοι σχετίζεται με αύξηση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μαθητών κατά τη μετάβαση τους από το γυμνάσιο στο λύκειο.

Εν αντιθέσει, η συγκρουσιακή σχέση μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών σχετίζεται με χαμηλότερη επίδοση και αυτοεκτίμηση, καθώς και με συγκρουσιακή σχέση των συγκεκριμένων μαθητών με τους συνομηλίκους τους (Koca, 2016). Εξίσου αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών επιφέρει η ύπαρξη σχέσης εξάρτησης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών, καθώς με βάση την έρευνα των Bosman et al (2018), οι μαθητές με αυξημένα επίπεδα εξάρτησης με τον/την εκπαιδευτικό τους κατά τη διάρκεια της φοίτησης τους από το νηπιαγωγείο μέχρι την έκτη δημοτικού εμφάνισαν χαμηλότερη σχολική επίδοση και κίνητρα μάθησης προς το τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους.

### ***Συναισθηματική/Κοινωνική Επάρκεια και Ποιότητα της Σχέσης Μαθητών-Εκπαιδευτικών***

Άμεση θετική σχέση εντοπίζεται επίσης μεταξύ της ποιότητας της σχέσης με τον εκπαιδευτικό, της συναισθηματικής προσαρμογής και της προκοινωνικής συμπεριφοράς των μαθητών (Ayuningtyas et al., 2019. Longobardi et al., 2020). Συγκεκριμένα, η ύπαρξη συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς αποτελεί τον πιο καθοριστικό παράγοντα για την ανάπτυξη συναισθηματικών και συμπεριφορικών δυσκολιών στους μαθητές,



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

αλλά και για τον εντοπισμό των δυσκολιών αυτών από τους εκπαιδευτικούς (Ρουλου, 2018. Ρουλου, 2017). Αναλυτικότερα, η ύπαρξη συγκρουσιακών σχέσεων με τον/την εκπαιδευτικό σχετίζεται με την ύπαρξη συναισθηματικής αστάθειας και αρνητικών συναισθημάτων στους μαθητές (Roslyne Wilkinson & Jones Bartoli, 2020).

Στον αντίποδα, η θετική ποιότητα σχέσης (υψηλά επίπεδα εγγύτητας, μειωμένη ύπαρξη συγκρούσεων) μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών σχετίζεται με τη συναισθηματική κατανόηση/ενσυναίσθηση μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Roslyne Wilkinson & Jones Bartoli, 2020), καθώς επίσης και με τη βίωση περισσότερο θετικών συναισθημάτων και λιγότερο αρνητικών συναισθημάτων σε μαθητές γυμνασίου στο πλαίσιο της τάξης (Goetz et al, 2020). Επιπρόσθετα, η αντιλαμβανόμενη και από τις δύο πλευρές ύπαρξη εγγύτητας μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικού συνδέεται άμεσα με υψηλότερα επίπεδα προκοινωνικής συμπεριφοράς από τους μαθητές. Μια εξήγηση για το συγκεκριμένο ερευνητικό εύρημα είναι ότι ο/η εκπαιδευτικός λειτουργεί σαν πρότυπο σχέσεων στους μαθητές του/της, οι οποίοι με τη σειρά τους είναι πιθανό να αναπαράγουν το συγκεκριμένο πρότυπο συμπεριφοράς στις άλλες σχέσεις τους (Longobardi et al., 2018. Longobardi et al., 2020).

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των Wang et al (2016), με βάση τα οποία εντοπίστηκαν πέντε προφίλ μαθητών ανάλογα με τη σχέση που είχαν αναπτύξει με τον εκπαιδευτικό τους. Στα προφίλ αυτά συμπεριλαμβάνονταν το προσαρμοστικό, το οποίο χαρακτηριζόταν από ύπαρξη εγγύτητας με τον/την εκπαιδευτικό και ελάχιστη ύπαρξη προβλημάτων με συνομηλίκους, το μη προσαρμοστικό, βασικά χαρακτηριστικά του οποίου ήταν η ύπαρξη συγκρουσιακής σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό, η αναφορά αρκετών προβλημάτων με συνομηλίκους, η χαμηλή αυτοαντίληψη, η ύπαρξη πολλών συναισθηματικών συμπτωμάτων και η μικρή σύνδεση με το σχολείο, το αόρατο που διακρίνονταν από απουσία σχέσης εγγύτητας ή συγκρούσεων με τον/την εκπαιδευτικό

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

και τους συνομηλίκους, καθώς και από μέτρια ακαδημαϊκή, συμπεριφορική και κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή, το προσανατολισμένο στον/στην εκπαιδευτικό (ύπαρξη εγγύτητας με τον εκπαιδευτικό, αναφορά πολλών προβλημάτων στη σχέση με τους συνομηλίκους, ύπαρξη συναισθηματικών προβλημάτων) και το προφίλ σύγκρουσης με τον/την εκπαιδευτικό (υψηλή συγκρουσιακή σχέση με εκπαιδευτικό, μικρή ύπαρξη προβλημάτων με συνομηλίκους, ύπαρξη συναισθηματικών προβλημάτων).

### *Αυτοαντίληψη και Ποιότητα της Σχέσης Μαθητών-Εκπαιδευτικών*

Όσον αφορά στη σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης των παιδιών και της ποιότητας της σχέσης με τους/τις εκπαιδευτικούς τους, σύμφωνα με τα ευρήματα μιας διαχρονικής έρευνας, η υποστηρικτική αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών, όπως την αντιλαμβάνονταν οι τελευταίοι, σχετίζονταν με θετικότερη ακαδημαϊκή και κοινωνική αυτοαντίληψη στους μαθητές (Leflot et al., 2010). Ακολούθως, στην έρευνα τους οι McFarland et al., (2016), επισημαίνουν ότι ενώ για τα αγόρια η εγγύτητα με τους/τις εκπαιδευτικούς δεν αποτελούσε προβλεπτικό παράγοντα για την αυτοαντίληψη τους, η ύπαρξη συγκρούσεων με τους/τις εκπαιδευτικούς επηρέαζε αρνητικά την αυτοαντίληψη τους.

Από την άλλη πλευρά, για τα κορίτσια που συμμετείχαν στην έρευνα τόσο η ύπαρξη εγγύτητας, όσο και η ύπαρξη συγκρούσεων με τους εκπαιδευτικούς αποτελούσαν παράγοντες που επηρέαζαν την αυτοαντίληψη τους. Ωστόσο, όπως και για τα αγόρια, η ύπαρξη συγκρούσεων των κοριτσιών με τους/τις εκπαιδευτικούς τους είχε μεγαλύτερη αρνητική επίδραση στην αυτοαντίληψη τους (McFarland et al., 2016). Τα αποτελέσματα της παραπάνω έρευνας συμφωνούν με τα ευρήματα των Gavidia-Payne et al (2015), οι οποίοι προσθέτουν επίσης ότι παρότι η επίδραση της ποιότητας της σχέσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών στην αυτοαντίληψη των μαθητών δεν διαφέρει σε αγροτικές και

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

αστικές περιοχές, η σημασία της ποιότητας της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών στην αυτοαντίληψη των μαθητών στις αγροτικές περιοχές είναι μεγαλύτερη.

### *Προβλήματα Συμπεριφοράς και Ποιότητα της Σχέσης Μαθητών-Εκπαιδευτικών*

Με βάση τη βιβλιογραφία υπάρχει σημαντική σύνδεση μεταξύ της ποιότητας της σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών και των προβλημάτων συμπεριφοράς των τελευταίων (McGrath & Van Bergen, 2015. Poulou, 2020). Αναλυτικότερα, τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων) σχετίζονται με την ύπαρξη σχέσης σύγκρουσης ή εξάρτησης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών (Aldrup et al., 2018. Poulou, 2018. Roorda, et al, 2014. Roorda et al., 2020. Roslyne Wilkinson & Jones Bartoli, 2020. Verschueren & Koomen, 2020).

Όσον αφορά στους μαθητές με αντικοινωνική συμπεριφορά, η θέσπιση ορίων από τους/τις εκπαιδευτικούς φαίνεται να δημιουργεί θυμό και εχθρική στάση στους συγκεκριμένους μαθητές, γεγονός που με τη σειρά του εντείνει τις συγκρούσεις μεταξύ των δύο πλευρών (Allen et al., 2018). Ακόμη, η εφαρμογή σκληρής πειθαρχίας από την πλευρά των εκπαιδευτικών μπορεί να προκαλέσει όξυνση της επιθετικής ή διασπαστικής συμπεριφοράς των μαθητών (Patterson, 2016). Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι έχει διαπιστωθεί συνάφεια μεταξύ των χαρακτηριστικών σκληρότητας-ασυγκινησίας των μαθητών αφενός και της ύπαρξης συγκρούσεων και χαμηλών επιπέδων εγγύτητας στη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών αφετέρου (Roslyne Wilkinson, & Jones Bartoli, 2020).

Η σημασία της ποιότητας της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών επιβεβαιώνεται και από άλλες μελέτες, που επισημαίνουν ότι η ύπαρξη συγκρουσιακής σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών αποτελεί σημαντικό προβλεπτικό παράγοντα εμφάνισης εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές (Longobardi et al., 2016. Poulou, 2020). Συγκεκριμένα, στην έρευνα της Poulou (2017), επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί που αντιλαμβάνονται τη σχέση με τους μαθητές τους ως συγκρουσιακή είναι πιθανότερο να

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

αναφέρουν υπερκινητικότητα και δυσκολίες στη σχέση των μαθητών με τους συνομηλίκους τους.

Αντίστοιχα, είναι τα αποτελέσματα της έρευνας των Ettekal & Shi (2020), με βάση τα οποία, τα πρώιμα ελλείμματα εγγύτητας και τα υψηλά επίπεδα συγκρούσεων με τον/την εκπαιδευτικό συχνά συνυπάρχουν με την πρώιμη έναρξη προβλημάτων διαγωγής στους μαθητές, τα οποία εμμένουν κατά τη διάρκεια της εφηβείας. Ειδικότερα, στην ίδια έρευνα επισημάνθηκε ότι τα παιδιά με χρόνια συγκρουσιακή σχέση με τον/την εκπαιδευτικό φαίνεται να είναι πιθανότερο να εμφανίσουν προβλήματα διαγωγής, τα οποία παραμένουν τόσο στη σχολική, όσο και στην εφηβική ηλικία. Ιδιαίτερα σημαντικό είναι ότι η έγκαιρη χρονικά μείωση των συγκρούσεων μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών μπορούσε να επιφέρει μείωση στα προβλήματα διαγωγής των παιδιών, τα οποία ωστόσο παρέμεναν σε υψηλότερα επίπεδα συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους (Ettekal & Shi, 2020).

Εντούτοις, η αντιλαμβανόμενη ύπαρξη εγγύτητας τόσο από τους μαθητές, όσο και από τους/τις εκπαιδευτικούς στη μεταξύ τους σχέση αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα χαμηλότερων επιπέδων επιθετικότητας και υψηλότερης σχολικής επίδοσης των μαθητών (Barry, 2019). Επιπλέον, η ύπαρξη εγγύτητας στη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών αποτελεί προστατευτικό παράγοντα έναντι της θυματοποίησης των μαθητών από συνομηλίκους τους και των επακόλουθων αρνητικών ψυχολογικών επιδράσεων. Μια εξήγηση για το παραπάνω εύρημα είναι ότι η υποστήριξη των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές ενισχύει την εμπιστοσύνη και την προθυμία των τελευταίων να αναφέρουν περιστατικά θυματοποίησης (Sulkowski, & Simmons, 2018). Αντιθέτως, οι μαθητές που αναφέρουν αρνητική σχέση με τον/την εκπαιδευτικό τους φαίνεται να είναι περισσότερο ευάλωτοι στη βίωση στρες λόγω θυματοποίησης από συνομηλίκους (Sulkowski, & Simmons, 2018).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

### **Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και Ποιότητα της Σχέσης Εκπαιδευτικών-Μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες**

Παρά την ύπαρξη πληθώρας βιβλιογραφίας αναφορικά με την επίδραση της ποιότητας της σχέσης μεταξύ των μαθητών τυπικής ανάπτυξης και των εκπαιδευτικών τους στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών, η έρευνα σχετικά με την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικών και μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και της συνάφειας της με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών είναι αρκετά περιορισμένη.

Μολαταύτα, οι περισσότερες έρευνες συμφωνούν στο ότι η ύπαρξη υποστηρικτικής σχέσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ή άλλες αναπτυξιακές διαταραχές, η σύνδεση με το σχολείο και η αίσθηση ασφάλειας σε αυτό ενέχει σημαντικά οφέλη για την κοινωνική, συναισθηματική και σχολική προσαρμογή των συγκεκριμένων μαθητών (Baker, 2006. Murray, & Greenberg, 2001). Συγκεκριμένα, ο Pianta (1999), όπως αναφέρεται από τον Mazher (2020), επισήμανε ότι η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και των εκπαιδευτικών τους επηρεάζει τη συμπεριφορά, τη συναισθηματική υγεία, αλλά και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών.

Αναλυτικότερα, σύμφωνα με την έρευνα των Majorano et al, (2017), οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς, όσον αφορά στην παρέα με συνομηλίκους τους και χαμηλότερα επίπεδα θετικής αυτοαντίληψης και ποιότητας της σχέσης με τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς τους συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο, στην ίδια έρευνα διαπιστώθηκε ότι η ύπαρξη θετικής σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης είχε διαμεσολαβητική επίδραση στη σχέση μεταξύ της οικογενειακής, της κοινωνικής ευημερίας και της αυτοαντίληψης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Majorano et

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

al., 2017). Το γεγονός αυτό αποτελεί ένδειξη της λειτουργίας της θετικής σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό ως ασφαλή βάση που βοηθά τα παιδιά και τους εφήβους με μαθησιακές δυσκολίες να διαχειριστούν πιθανές δυσλειτουργίες στη σχέση τους με τους συνομηλίκους και τους γονείς τους, περιορίζοντας με αυτό τον τρόπο τα αισθήματα μοναξιάς και βοηθώντας τους να διαγράψουν μια λειτουργικότερη προσαρμογή, καθώς και να διαχειριστούν υπεύθυνα την ακαδημαϊκή τους επίδοση και να διατηρήσουν μια προσαρμοστική ανταπόκριση στις δυσκολίες που μπορεί να αντιμετωπίσουν στην ενήλικη ζωή (Al-Yagon & Margalit 2006. Klassen & Lynch, 2007. Majorano et al., 2017).

Με τα παραπάνω ευρήματα συμφωνούν και τα αποτελέσματα της έρευνας του Granot (2016), στην οποία συμμετείχαν μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, μαθητές με ΔΕΠ-Υ και μαθητές με συννοσηρότητα ΔΕΠ-Υ και μαθησιακών δυσκολιών. Για την ακρίβεια, επιβεβαιώθηκε ότι ο ασφαλής δεσμός με τη μητέρα, η αντίληψη των μαθητών για τους εκπαιδευτικούς τους ως ασφαλή βάση, καθώς και η αντιλαμβανόμενη από τους εκπαιδευτικούς ύπαρξη ασφάλειας στη σχέση τους με τους μαθητές τους σχετίζονται θετικά με την κοινωνικό-συναισθηματική προσαρμογή και τη σχολική επίδοση των παιδιών και αρνητικά με την εμφάνιση εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς (Granot, 2016). Παράλληλα, η έρευνα του Al-Yagon (2016), έδειξε ότι οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες που αντιλαμβάνονται τους εκπαιδευτικούς τους ως λιγότερο στοργικούς και διαθέσιμους, όταν τους χρειάζονται, είναι περισσότερο πιθανό να παρουσιάσουν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς. Αντίθετα, η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές ύπαρξη στοργικής σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό τους, έχει διαπιστωθεί ότι συνεισφέρει στη θετική κοινωνική προσαρμογή των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Al-Yagon, 2016).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Άλλη μια έρευνα, στην οποία επισημαίνεται η σημασία της ύπαρξης θετικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι η έρευνα των Dimitrellou & Hurry (2019). Στη συγκεκριμένη μελέτη διευκρινίζεται ότι το αίσθημα του ανήκειν σε μαθητές πρώιμης εφηβείας με ήπιες μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική κοινότητα συνδέεται αφενός με την αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές ύπαρξη εγγύτητας στη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς τους και αφετέρου με την πολιτική συμπερίληψης που ακολουθεί το σχολείο για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ή αναπηρίες (Dimitrellou & Hurry, 2019). Αξιοσημείωτο είναι επίσης το γεγονός ότι σε μελέτη με δείγμα που αποτελούνταν από μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με ένα ευρύ φάσμα διαταραχών (μαθησιακές δυσκολίες, διαταραχή φάσματος αυτισμού, διαταραχές της διάθεσης ή της συμπεριφοράς, νοητική υστέρηση και άλλες διαταραχές), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με υψηλότερα επίπεδα αποξένωσης από τους εκπαιδευτικούς τους είχαν χαμηλότερα επίπεδα ικανοποίησης από τη ζωή και χαμηλότερα επίπεδα σύνδεσης με το σχολείο. Εν αντιθέσει, η ύπαρξη εμπιστοσύνης στη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών σχετιζόταν με χαμηλότερα επίπεδα προβλημάτων συμπεριφοράς από την πλευρά των μαθητών, ενώ ο συνδυασμός υψηλών επιπέδων εμπιστοσύνης αλλά και επικοινωνίας μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών συνδέονταν με υψηλότερα επίπεδα σύνδεσης με το σχολείο (Pham & Murray, 2016).

Όσον αφορά στην επίδραση της ποιότητας της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική προσαρμογή των μαθητών, σε μεταανάλυση βασισμένη σε 99 έρευνες με συμμετέχοντες μαθητές από την προσχολική μέχρι την ύστερη εφηβική ηλικία, επισημάνθηκε ότι η αρνητική ποιότητα σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζεται σημαντικά με την ύπαρξη χαμηλότερης σχολικής εμπλοκής και ακαδημαϊκής επίδοσης των συγκεκριμένων μαθητών (Roorda et al., 2011). Μια εξήγηση για το παραπάνω εύρημα

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

είναι ότι η συγκρουσιακή σχέση με τους εκπαιδευτικούς είναι πιθανό να λειτουργεί σαν επιπρόσθετη δυσκολία για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Roorda et al., 2011). Σε συμφωνία με τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα είναι τα αποτελέσματα ερευνών με συμμετέχοντες μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μαθησιακές δυσκολίες, στις οποίες διαπιστώθηκε ότι η ύπαρξη αρνητικής ποιότητας σχέσης των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς και τους συνομηλίκους τους σχετίζονταν με τη σχολική διαρροή των συγκεκριμένων μαθητών, σε αντίθεση με την ύπαρξη θετικών σχέσεων που συνδέονταν με αίσθηση του ανήκειν και κατ' επέκταση με τη σχολική δέσμευση (Doren et al., 2014. Murray & Naranjo, 2008).

### **Ερευνητικοί Στόχοι και Υποθέσεις**

Σκοπός της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να διερευνηθεί η σχέση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και της ποιότητας της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών, όπως την αντιλαμβάνονται τόσο οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές. Επιμέρους στόχοι της παρούσας εργασίας αποτελούν η διερεύνηση της ύπαρξης τυχόν διαφορών: α) στα αναφερόμενα από τους μαθητές επίπεδα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και στις επιμέρους υποκλίμακες της ποιότητας της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών ανάμεσα στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, β) στις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ποιότητα της σχέσης τους με μαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες, συγκριτικά με την ποιότητα της σχέσης τους με τους μαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η μελέτη της επίδρασης της ποιότητας της σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των τελευταίων, καθώς λίγες έρευνες έχουν μελετήσει το παραπάνω θέμα στον ελληνικό χώρο. Επιπλέον, η γνώση της σημασίας της ποιότητας της



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, θα μπορούσε να οδηγήσει στη δημιουργία και εφαρμογή κατάλληλων προγραμμάτων πρόληψης και παρέμβασης, ώστε να ενισχυθεί η ποιότητα της σχέσης μεταξύ των δύο ομάδων.

### *Ερευνητικές Υποθέσεις για τους Συμμετέχοντες Μαθητές*

Με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, μπορούν να εξαχθούν οι ακόλουθες ερευνητικές υποθέσεις. Αναμένεται ότι θα προκύψει/ουν:

- στατιστικώς σημαντικώς διαφορές στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να αναφέρουν περισσότερα ελλείμματα στο σύνολο των υποκλιμάκων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Alloway & Carpenter, 2020. Bonifacci et al., 2016).
- στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς την ποιότητα της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, αναμένεται ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες θα αντιλαμβάνονται τον εκπαιδευτικό τους ως περισσότερο απορριπτικό και λιγότερο διαθέσιμο και δεκτικό απέναντι τους συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Al-Yagon & Mikulincer, 2004. Murray & Greenberg, 2001. Rawal, 2020).
- στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων τόσο ως προς την ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή (χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής, σχολικής συναισθηματικής επάρκειας και υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης στα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια), (Hukkelberg & Ogden, 2020. King, 2016. Χατζηχρήστου, 2011), όσο και ως προς την ποιότητα της σχέσης των μαθητών με τον/την εκπαιδευτικό τους, (αντίληψη του εκπαιδευτικού ως λιγότερο διαθέσιμου

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

από τα αγόρια συγκριτικά με τα κορίτσια), (Buyse et al., 2011. Campos et al., 2014. Crawford et al., 2011. McGrath & Van Bergen, 2015).

- θετική συσχέτιση μεταξύ των παραγόντων της σχολικής, κοινωνικής, συναισθηματικής επάρκειας, της αυτοαντίληψης των μαθητών και της ύπαρξης θετικής ποιότητας σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό (υψηλά επίπεδα αποδοχής-διαθεσιμότητας και χαμηλά επίπεδα απόρριψης στην κλίμακα εκτίμησης του εκπαιδευτικού από το παιδί ως ασφαλή βάση), (Ayuningtyas et al., 2019. Koca, 2016. Leflot et al., 2010. Longobardi et al., 2020. Poulou, 2017).
- αρνητική συσχέτιση μεταξύ της θετικής ποιότητας σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών και των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών και αντιστρόφως (Aldrup et al., 2018. Byrne et al., 2019. Poulou, 2018. Roorda, et al, 2014. Roorda et al., 2020. Rucinski et al., 2018).
- αρνητική συνάφεια μεταξύ των προαναφερθέντων παραγόντων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (σχολική, κοινωνική, συναισθηματική επάρκεια, αυτοαντίληψη) και της αρνητικής ποιότητας σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών (εκτίμηση του εκπαιδευτικού από τους μαθητές του ως απορριπτικό).

### ***Ερευνητικά Ερωτήματα για τους Συμμετέχοντες Μαθητές***

- Υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των μαθητών με χαμηλή, υψηλή και άριστη επίδοση στη νεοελληνική γλώσσα και στα μαθηματικά ως προς την αναφερθείσα ψυχοκοινωνική προσαρμογή;
- Υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των μαθητών με χαμηλή, υψηλή και άριστη επίδοση στη νεοελληνική γλώσσα και στα μαθηματικά ως προς την αναφερόμενη από τους μαθητές αποδοχή/διαθεσιμότητα ή απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς;

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

- Υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των μαθητών στις υποκλίμακες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ή στις υποκλίμακες εκτίμησης του εκπαιδευτικού από τα παιδιά ως ασφαλή βάση ανάλογα με την τάξη φοίτησης των μαθητών;
- Οι υποκλίμακες εκτίμησης του εκπαιδευτικού ως ασφαλή βάση (αποδοχή/διαθεσιμότητα, απόρριψη) αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες της αναφερθείσας από τους μαθητές ψυχοκοινωνικής προσαρμογής;

### *Ερευνητικές Υποθέσεις για τους Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικούς*

Αναμένεται ότι:

- οι εκπαιδευτικοί θα αντιλαμβάνονται τη σχέση τους με τους μαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες ως περισσότερο συγκρουσιακή και εξαρτητική συγκριτικά με τη σχέση τους με μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Al-Yagon & Mikulincer, 2004. Murray & Murray, 2004. Pasta et al, 2013. Prino et al., 2016).
- θα προκύψουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στις υποκλίμακες ποιότητας της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών ανάλογα με την αναφερόμενη από τους εκπαιδευτικούς σχολική επίδοση των μαθητών στη νεοελληνική γλώσσα και στα μαθηματικά, καθώς με βάση τη βιβλιογραφία οι μαθητές με χαμηλότερη σχολική επίδοση τείνουν να έχουν περισσότερο αρνητική ποιότητα σχέσης με τους εκπαιδευτικούς τους (Hamre & Pianta, 2001. Varghese et al., 2019).
- θα υπάρχει θετική συσχέτιση της επίδοσης των μαθητών στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών με την αναφερόμενη από τους εκπαιδευτικούς ύπαρξη εγγύτητας μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών.
- θα υπάρχει αρνητική συνάφεια μεταξύ της υψηλής επίδοσης στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών και της αναφερόμενης ύπαρξης σύγκρουσης ή εξάρτησης στη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

- Θα προκύψει αρνητική συνάφεια μεταξύ της αναφερόμενης από τους εκπαιδευτικούς εγγύτητας και σύγκρουσης στη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών.

### *Ερευνητικά Ερωτήματα:*

- Υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των εκπαιδευτικών στα αναφερόμενα επίπεδα εγγύτητας, σύγκρουσης και εξάρτησης στη σχέση τους με τους μαθητές τους, ανάλογα με το φύλο ή την ηλικία των εκπαιδευτικών;
- Υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των εκπαιδευτικών στα αναφερόμενα επίπεδα εγγύτητας, σύγκρουσης και εξάρτησης στη σχέση τους με τους μαθητές τους, ανάλογα με την ύπαρξη ή όχι προηγούμενης εργασιακής εμπειρίας με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες;

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

**Μέθοδος****Συμμετέχοντες Μαθητές**

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 170 μαθητές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, που φοιτούσαν σε τάξεις της πέμπτης και έκτης δημοτικού σε σχολεία της Αθήνας.

Συγκεκριμένα, το 37,6% των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα φοιτούσε στην πέμπτη δημοτικού και το 62,4% των μαθητών φοιτούσε στην έκτη δημοτικού. Από το σύνολο των συμμετεχόντων μαθητών, το 13,5% είχε διαγνωστεί με κάποια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (Ε.Μ.Δ.), όπως ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί τους (Πιν.1).

**Πίνακας 1**

*Συχνότητες (απόλυτες και σχετικές) ως προς την Τάξη Φοίτησης και την Υπαρξη Ε.Μ.Δ. των Συμμετεχόντων Μαθητών*

Δημογραφικά Στοιχεία	<i>f</i>	%
Τάξη Φοίτησης		
Πέμπτη Δημοτικού	64	37,6
Έκτη Δημοτικού	106	62,4
Υπαρξη Ε.Μ.Δ.		
Ναι	23	13,5
Όχι	147	86,5
Σύνολο	170	100

Από το σύνολο του δείγματος, το 47,1% ήταν αγόρια και το 52,9% κορίτσια (Πιν.2). Όσον αφορά στη σχολική επίδοση των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, το 4,7% παρουσίαζε χαμηλή σχολική επίδοση, το 8,2% μέτρια σχολική επίδοση, το 27,6% υψηλή σχολική επίδοση και το 59,4% είχε άριστη επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα την προηγούμενη χρονιά. Αντίστοιχα, στο μάθημα των μαθηματικών, το 4,7% των συμμετεχόντων είχε χαμηλή σχολική επίδοση, το 8,2% είχε μέτρια σχολική επίδοση, το 32,4% είχε υψηλή σχολική επίδοση και το 54,7% των συμμετεχόντων ανέφερε άριστη επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα (Πιν. 3).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

**Πίνακας 2**

*Συχνότητες (απόλυτες και σχετικές) για το Φύλο των Συμμετεχόντων Μαθητών*

Φύλο	<i>f</i>	%
Αγόρια	80	47,1
Κορίτσια	90	52,9
Σύνολο	170	100

**Πίνακας 3**

*Συχνότητες (απόλυτες και σχετικές) για τη Σχολική Επίδοση των Συμμετεχόντων Μαθητών στα Μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών*

Σχολική Επίδοση	<i>f</i>	%
<b>Νεοελληνική Γλώσσα</b>		
Χαμηλή Επίδοση (7)	8	4,7
Μέτρια Επίδοση (8)	14	8,2
Υψηλή Επίδοση (9)	47	27,6
Άριστη Επίδοση (10)	101	59,4
<b>Μαθηματικά</b>		
Χαμηλή Επίδοση (7)	8	4,7
Μέτρια Επίδοση (8)	14	8,2
Υψηλή Επίδοση (9)	55	32,4
Άριστη Επίδοση (10)	93	54,7
Σύνολο	170	100

**Συμμετέχοντες Εκπαιδευτικοί**

Στους συμμετέχοντες συμπεριλαμβάνονταν επίσης 12 εκπαιδευτικοί (2 εκ των οποίων ήταν εκπαιδευτικοί παράλληλης στήριξης) των τάξεων της πέμπτης (42,3% των ερωτηματολογίων) και έκτης δημοτικού (57,7% των ερωτηματολογίων), καθένας από τους οποίους συμπλήρωσε 5 ερωτηματολόγια για 5 μαθητές του εκτός από τους εκπαιδευτικούς παράλληλης στήριξης που συμπλήρωσαν ο καθένας ένα ερωτηματολόγιο

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

για τον/την μαθητή/τρια που υποστήριζαν. Συνολικά συμπληρώθηκαν 52 ερωτηματολόγια από τους/τις εκπαιδευτικούς.

Αναλυτικότερα, το 48,1% των ερωτηματολογίων συμπληρώθηκαν από άνδρες εκπαιδευτικούς και το 51,9% από γυναίκες εκπαιδευτικούς (Πιν. 4). Αναφορικά με την ηλικία των εκπαιδευτικών, το 13,5% των ερωτηματολογίων συμπληρώθηκαν από εκπαιδευτικούς του ηλικιακού φάσματος από 30 έως 39 ετών, το 48,1% από εκπαιδευτικούς ηλικίας 40-49 ετών και 38,5% από εκπαιδευτικούς ηλικίας 50-59 ετών (Πιν. 4).

### Πίνακας 4

*Συχνότητες (απόλυτες και σχετικές) για το Φύλο και την Ηλικία των Εκπαιδευτικών*

Δημογραφικά Στοιχεία	<i>f</i>	%
<b>Φύλο</b>		
Άνδρας	25	48,1
Γυναίκα	27	51,9
<b>Ηλικία</b>		
30-39 ετών	7	13,5
40-49 ετών	25	48,1
50-59 ετών	20	38,5
Σύνολο	52	100

Όσον αφορά στη διδασκαλία μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο παρελθόν, το 90,4% των εκπαιδευτικών απάντησε ότι είχε διδάξει σε μαθητή/τρια με Ε.Μ.Δ. στο παρελθόν, ενώ μόνο το 9,6% απάντησε ότι δεν είχε διδάξει ποτέ σε μαθητή με Ε.Μ.Δ. Ακόμη, στην ερώτηση σχετικά με το αν υπήρχε στην τάξη που δίδασκαν τη συγκεκριμένη χρονιά κάποιος μαθητής/τρια με Ε.Μ.Δ., το 30,8% ανέφερε την ύπαρξη

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

μαθητών με Ε.Μ.Δ. και το 69,2% ανέφερε ότι τη συγκεκριμένη χρονιά δεν υπήρχε κάποιος/α μαθητής/τρια με Ε.Μ.Δ. στην τάξη που δίδασκαν.

Αναφορικά με το είδος των μαθησιακών δυσκολιών των μαθητών, οι εκπαιδευτικοί επισήμαναν ότι το 41,2% των μαθητών τους είχε ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση, το 17,6% είχε ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραπτή έκφραση, το 5,9% είχε γενικές μαθησιακές δυσκολίες και το 5,9% είχε ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά. Συννοσηρότητα ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στην ανάγνωση και ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στη γραπτή έκφραση αναφέρθηκε για το 11,8% των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, συννοσηρότητα ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στη γραπτή έκφραση και ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στα μαθηματικά επισημάνθηκε για το 5,9% των μαθητών και συννοσηρότητα ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στην ανάγνωση και ειδικής μαθησιακής δυσκολίας στα μαθηματικά αναφέρθηκε για το 11,8% των μαθητών (Πιν. 5). Ακολούθως, στην ερώτηση σχετικά με την ύπαρξη μαθητών που παρακολουθούσαν στο τμήμα ένταξης, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι το 11,5% των μαθητών τους παρακολουθούσε μαθήματα στο τμήμα ένταξης.

### Πίνακας 5

*Συχνότητες (απόλυτες και σχετικές) για το Είδος Μαθησιακών Δυσκολιών των Μαθητών, οι οποίοι Φοιτούσαν στην Τάξη Διδασκαλίας των Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών*

Είδος Μαθησιακών Δυσκολιών	<i>f</i>	%
Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στην Ανάγνωση	7	41,2
Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στη Γραπτή Έκφραση	3	17,6



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία στα Μαθηματικά	1	5,9
Συννοσηρότητα Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας στην Ανάγνωση και Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας στη Γραπτή Έκφραση	2	11,8
Συννοσηρότητα Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας στη Γραπτή Έκφραση και Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας στα Μαθηματικά	1	5,9
Συννοσηρότητα Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας στην Ανάγνωση και Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας στα Μαθηματικά	2	11,8
Γενικές Μαθησιακές Δυσκολίες	1	5,9
Σύνολο	17	100

Όσον αφορά στη σχολική επίδοση των μαθητών στη νεοελληνική γλώσσα και στα μαθηματικά, όπως την ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί τους, προέκυψε ότι το 1,9% των μαθητών, στους οποίους αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί είχε πολύ χαμηλή επίδοση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, το 17,3% είχε χαμηλή επίδοση, το 25% είχε μέτρια επίδοση, το 30,8% είχε υψηλή επίδοση και το 25% είχε πολύ υψηλή επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα (Πιν. 6). Αντίστοιχα για το μάθημα των μαθηματικών, αναφέρθηκε ότι το 7,7% των μαθητών είχε πολύ χαμηλή επίδοση, το 9,6% είχε χαμηλή επίδοση, το 19,2% είχε μέτρια επίδοση, το 42,3% είχε υψηλή επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα και το 21,2% πολύ υψηλή επίδοση (Πιν. 6).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

**Πίνακας 6**

*Συχνότητες (απόλυτες και σχετικές) για τη Σχολική Επίδοση των Μαθητών στα Μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών Σύμφωνα με τις Εκτιμήσεις των Εκπαιδευτικών τους*

Σχολική Επίδοση Μαθητών	<i>f</i>	%
<b>Νεοελληνική Γλώσσα</b>		
Πολύ χαμηλή	1	1,9
Χαμηλή	9	17,3
Μέτρια	13	25,0
Υψηλή	16	30,8
Πολύ Υψηλή	13	25,0
<b>Μαθηματικά</b>		
Πολύ χαμηλή	4	7,7
Χαμηλή	5	9,6
Μέτρια	10	19,2
Υψηλή	22	42,3
Πολύ Υψηλή	11	21,2
Σύνολο	52	100

**Μέσα Συλλογής Δεδομένων**

Στην παρούσα διπλωματική εργασία χορηγήθηκαν τα ακόλουθα ερωτηματολόγια στους μαθητές: «Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας για μαθητές 10-12 ετών» (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)» (Yagon, & Mikulincer, 2004). Παράλληλα, οι μαθητές συμπλήρωσαν ένα σύντομο ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων σχετικά με το φύλο, την τάξη φοίτησης και τους βαθμούς τους το προηγούμενο τρίμηνο στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

μαθηματικών, μέσα από μια κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνονταν από το 7 μέχρι το 10.

Οι εκπαιδευτικοί κάθε τάξης συμπλήρωσαν την «Κλίμακα της Σχέσης Μαθητή-Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale – STRS)» (Galanaki & Vasilopoulou, 2007. Pianta, 2001), καθώς και ένα ερωτηματολόγιο δημογραφικών στοιχείων με ερωτήσεις σχετικά με το φύλο, την ηλικία τους, την προηγούμενη εμπειρία τους με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, την ύπαρξη ή όχι κάποιου/ας μαθητή/τριας με Ε.Μ.Δ. την παρούσα χρονιά στην τάξη τους και ο προσδιορισμός της Ε.Μ.Δ. σε περίπτωση ύπαρξης της. Μερικές ακόμα ερωτήσεις δημογραφικών στοιχείων, στις οποίες απάντησαν οι συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικοί αφορούν την παρακολούθηση ή όχι μαθημάτων στο τμήμα ένταξης από τον συγκεκριμένο/η μαθητή/τρια για τον/την οποία συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο, καθώς και ο προσδιορισμός της επίδοσης του/της συγκεκριμένου/ης μαθητή/τριας στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών μέσα από μια κλίμακα τύπου Likert, που κυμαίνονταν από την πολύ χαμηλή (1) μέχρι την πολύ υψηλή επίδοση (5).

***Κλίμακα Αυτοαναφοράς (για ηλικίες 10-12 ετών) του «Εργαλείου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής Ηλικίας» (Χατζηχρήστου και συν., 2008)***

Το «Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής» αποτελεί ένα σταθμισμένο σε ελληνικό αντιπροσωπευτικό δείγμα τεστ. Η κλίμακα αυτοαναφοράς του εργαλείου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας απευθύνεται σε μαθητές 10-12 ετών, αποτελείται από 115 ερωτήσεις και μπορεί να χορηγηθεί σε ομαδικό ή ατομικό επίπεδο. Στόχος του ερωτηματολογίου είναι η αξιολόγηση των δεξιοτήτων και των ελλειμμάτων των μαθητών σε κοινωνικό και συναισθηματικό

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

επίπεδο, καθώς και σε επίπεδο σχολικής προσαρμογής. Επιπλέον, το τεστ χρησιμοποιείται και για την ανίχνευση προβλημάτων ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής των μαθητών. Το συγκεκριμένο εργαλείο αποτελείται από τις ακόλουθες υποκλίμακες: κοινωνική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, σχολική επάρκεια, αυτοαντίληψη και προβλήματα συμπεριφοράς. Κατά τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν τη συχνότητα εμφάνισης μιας συμπεριφοράς, μέσω μιας πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, που εκτείνεται από το καθόλου (1) έως το πάρα πολύ (5). Ακόμη, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για την πραγματοποίηση αναλύσεων στα δεδομένα, που έχουν συλλεχθεί από το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, χρειάζεται να πραγματοποιηθεί αντιστροφή τιμών σε 19 προτάσεις του ερωτηματολογίου.

Καθεμία από τις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου αποτελείται από επιμέρους διαστάσεις. Η υποκλίμακα «Κοινωνική Επάρκεια» αξιολογεί την ικανότητα αλληλεπίδρασης των μαθητών με λειτουργικό τρόπο, αποτελείται από 24 προτάσεις και περιλαμβάνει τις εξής διαστάσεις: «Δεξιότητες Διεκδίκησης/Ηγετικές Ικανότητες», «Διαπροσωπική Επικοινωνία» και «Συνεργασία με Συνομηλίκους». Ένα παράδειγμα ερώτησης της συγκεκριμένης υποκλίμακας είναι το ακόλουθο «Τα πάω καλά με τα άλλα παιδιά».

Η υποκλίμακα «Σχολική Επάρκεια» αξιολογεί μέσω 30 προτάσεων τον βαθμό κατάκτησης και αξιοποίησης των απαραίτητων για τη σχολική προσαρμογή δεξιοτήτων και αποτελείται από τις διαστάσεις: «Κίνητρα», «Οργάνωση/Σχεδιασμός» και «Σχολική Αποτελεσματικότητα». Ένα παράδειγμα της προαναφερθείσας υποκλίμακας είναι το ακόλουθο: «Ολοκληρώνω έγκαιρα τις εργασίες που έχω να κάνω για το σχολείο».

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Η υποκλίμακα «Συναισθηματική Επάρκεια» αξιολογεί τις δεξιότητες αναγνώρισης και διαχείρισης των συναισθημάτων του παιδιού τόσο για τον εαυτό του, όσο και για τα άλλα άτομα του περιβάλλοντος του, καθώς και τον βαθμό αξιοποίησης στρατηγικών διαχείρισης του στρες και των συναισθημάτων. Η συγκεκριμένη υποκλίμακα περιέχει 18 ερωτήσεις και αποτελείται από τις διαστάσεις: «Αυτοέλεγχος», «Διαχείριση Συναισθημάτων» και «Ενσυναίσθηση». Η πρόταση: «Νοιάζομαι για τα συναισθήματα των άλλων παιδιών» αποτελεί ένα παράδειγμα ερώτησης της συγκεκριμένης υποκλίμακας.

Η υποκλίμακα «Αυτοαντίληψη» αξιολογεί μέσω 27 ερωτήσεων την αντίληψη των παιδιών για τις ικανότητες τους στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών, την γενικότερη σχολική τους επίδοση και την αυτοεικόνα τους. Η υποκλίμακα διαχωρίζεται στις ακόλουθες διαστάσεις: «Αντίληψη για Ικανότητα στη Νεοελληνική Γλώσσα», «Αντίληψη για Ικανότητα στα Μαθηματικά», «Αντίληψη για Ικανότητα Μάθησης» και «Γενική Αυτοαντίληψη». Παράδειγμα πρότασης της συγκεκριμένης υποκλίμακας είναι το ακόλουθο: «Νιώθω ότι έχω αρκετά προτερήματα».

Η υποκλίμακα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» αποτελείται από 16 ερωτήσεις και εκφράζει τον βαθμό, στον οποίο το παιδί εμφανίζει αρνητικές συμπεριφορές που επηρεάζουν τη συνολική προσαρμογή στο περιβάλλον του. Η υποκλίμακα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» διακρίνεται περαιτέρω στις εξής διαστάσεις: «Ενδοπροσωπική Προσαρμογή» και «Υπερκινητικότητα/Παρορμητικότητα/Δυσκολίες Συγκέντρωσης». Ένα παράδειγμα της συγκεκριμένης υποκλίμακας είναι το ακόλουθο: «Συχνά νιώθω θλίψη, μελαγχολία».

Στην παρούσα μελέτη, ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's  $\alpha$  κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα για τις υποκλίμακες: «Κοινωνική Επάρκεια» ( $\alpha = 0,85$ ),

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

«Σχολική Επάρκεια» ( $\alpha = 0,89$ ), «Προβλήματα Συμπεριφοράς» ( $\alpha = 0,88$ ),

«Αυτοαντίληψη» ( $\alpha = 0,89$ ) και σε ικανοποιητικά επίπεδα για την υποκλίμακα

«Συναισθηματική Επάρκεια» ( $\alpha = 0,78$ ).

### ***«Ερωτηματολόγιο Εκτίμησης του Εκπαιδευτικού από το Παιδί ως Ασφαλή Βάση (Children's Appraisal of Teacher as a Secure Base- CATSB )»***

Το ερωτηματολόγιο εκτίμησης του εκπαιδευτικού από τον μαθητή ως ασφαλή βάση των Al-Yagon & Mikulincer (2004) απευθύνεται σε παιδιά ηλικίας 8-11 ετών και αποτελείται από 25 προτάσεις, με βάση τις οποίες οι μαθητές καλούνται να αξιολογήσουν τη σχέση τους με τους εκπαιδευτικούς τους μέσω μιας 7βαθμης κλίμακας τύπου Likert, η οποία κυμαίνεται από το «1. Δεν ισχύει καθόλου» μέχρι το «7. Ισχύει πάρα πολύ».

Η συγκεκριμένη κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά μέσω της διαδικασίας της αντίστροφης μετάφρασης (Κυριακίδου, 2019) και συμπεριλαμβάνει δύο υποκλίμακες, την υποκλίμακα: «Αποδοχή/Διαθεσιμότητα» και την υποκλίμακα: «Απόρριψη». Η υποκλίμακα «Αποδοχή/Διαθεσιμότητα» αποτελείται από 17 ερωτήματα, που αξιολογούν τον βαθμό, στον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τον/την εκπαιδευτικό του ως διαθέσιμο σε περίπτωση που τον/την χρειάζεται και ως πρόσωπο που νοιάζεται για τα συναισθήματα, τις ανάγκες και τη συμπεριφορά του. Η υποκλίμακα «Απόρριψη» περιλαμβάνει 8 προτάσεις που αξιολογούν τον βαθμό, στον οποίο το παιδί αντιλαμβάνεται τον/την εκπαιδευτικό του ως απορριπτικό. Ένα παράδειγμα πρότασης για την υποκλίμακα «Αποδοχή/Διαθεσιμότητα» είναι το ακόλουθο: «Ο/Η δάσκαλος/α μου με κάνει να αισθάνομαι ευπρόσδεκτος/η στην τάξη». Αντίστοιχα ένα παράδειγμα για την υποκλίμακα «Απόρριψη» είναι το εξής: «Ο/Η δάσκαλος/α μου ντρέπεται που είμαι μαθητής/τρια του».

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Ο δείκτης αξιοπιστίας εσωτερικής συνέπειας Cronbach's  $\alpha$  της συγκεκριμένης κλίμακας στην παρούσα μελέτη κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα. Το γεγονός αυτό διαφαίνεται από τα αποτελέσματα του δείκτη εσωτερικής συνέπειας Cronbach's  $\alpha$  αφενός για την υποκλίμακα «Αποδοχή/Διαθεσιμότητα» ( $\alpha = 0,90$ ) και αφετέρου για την υποκλίμακα «Απόρριψη» ( $\alpha = 0,86$ ).

### **«Κλίμακα Σχέσης Μαθητή-Δασκάλου (Student-Teacher Relationship Scale-STRS)»**

Η κλίμακα σχέσης εκπαιδευτικού-μαθητή (Pianta, 2001) αποτελεί μια κλίμακα αυτοαναφοράς, που αξιολογεί την ποιότητα της σχέσης του εκπαιδευτικού με κάθε μαθητή/τρια του ξεχωριστά, σύμφωνα με τις αντιλήψεις του/της εκάστοτε εκπαιδευτικού. Η συγκεκριμένη κλίμακα αποτελείται από 28 προτάσεις με 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert, οι απαντήσεις της οποίας εκτείνονται από το «1. Δεν ισχύει καθόλου» μέχρι το «5. Ισχύει απόλυτα». Από τις ερωτήσεις της κλίμακας προκύπτουν 3 υποκλίμακες: «Εγγύτητα», «Σύγκρουση», «Εξάρτηση».

Η υποκλίμακα «Σύγκρουση» αποτελείται από 12 προτάσεις, καθεμία από τις οποίες αξιολογεί τον βαθμό στον οποίο ο/η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη σχέση με τον κάθε μαθητή του/της ως συγκρουσιακή. Υψηλά επίπεδα στη συγκεκριμένη υποκλίμακα φανερώνουν υψηλά επίπεδα σύγκρουσης. Ένα παράδειγμα ερώτησης της εν λόγω υποκλίμακας είναι το ακόλουθο: «Αυτό το παιδί και εγώ δίνουμε την εντύπωση ότι βρισκόμαστε συνέχεια σε αντιπαράθεση».

Η υποκλίμακα «Εγγύτητα» συμπεριλαμβάνει 11 προτάσεις που αξιολογούν τον βαθμό, στον οποίο ο/η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη σχέση με τον μαθητή του/της ως τρυφερή, ζεστή και με ανοιχτή επικοινωνία. Ένα παράδειγμα πρότασης της συγκεκριμένης υποκλίμακας είναι το εξής: «Έχω μια τρυφερή και ζεστή σχέση με αυτό το παιδί».

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Η υποκλίμακα «Εξάρτηση» αποτελείται από 5 προτάσεις και αξιολογεί τον βαθμό, στον οποίο ο/η εκπαιδευτικός θεωρεί τη σχέση του με τον εκάστοτε μαθητή του/της ως εξαρτητική. Ένα παράδειγμα πρότασης της υποκλίμακας «Εξάρτηση» είναι το ακόλουθο: «Αυτό το παιδί είναι εξαρτημένο από εμένα». Η συνολική κλίμακα αξιολογεί τον βαθμό, κατά τον οποίο ο/η εκπαιδευτικός αντιλαμβάνεται τη σχέση του με τον εκάστοτε μαθητή του ως θετική και αποτελεσματική. Υψηλά επίπεδα στη συνολική κλίμακα υποδηλώνουν χαμηλότερα επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης και υψηλότερα επίπεδα εγγύτητας. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι 2 προτάσεις της κλίμακας χρειάζονται αντιστροφή προκειμένου να χρησιμοποιηθούν σε αναλύσεις.

Η συγκεκριμένη κλίμακα μεταφράστηκε στα ελληνικά από τις Galanaki & Vassilopoulou (2007), μέσω της διαδικασίας της αντίστροφης μετάφρασης και η προσαρμογή της βασίστηκε σε 502 μαθητές πέμπτης και έκτης δημοτικού, για τους οποίους συμπλήρωσαν την κλίμακα 28 εκπαιδευτικοί. Όσον αφορά στην αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της κλίμακας, στην παρούσα μελέτη διαπιστώθηκε ότι ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach's  $\alpha$  κυμαίνεται σε υψηλά επίπεδα τόσο στην υποκλίμακα: «Εγγύτητα» ( $\alpha = 0,84$ ), όσο και στην υποκλίμακα: «Σύγκρουση» ( $\alpha = 0,80$ ). Στην υποκλίμακα «Εξάρτηση» ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας κυμαίνεται σε ικανοποιητικά επίπεδα ( $\alpha = 0,72$ ).

### **Διαδικασία**

Τα ερωτηματολόγια της έρευνας χορηγήθηκαν τον Νοέμβριο του 2020, αφού εξασφαλίστηκε η άδεια χορήγησης από τους διευθυντές των σχολείων, αλλά και η συναίνεση των γονέων των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα, μέσω γραπτών εντύπων συναίνεσης που τους διανεμήθηκαν. Τόσο οι διευθυντές, όσο και οι



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

εκπαιδευτικοί και οι γονείς ενημερώθηκαν προφορικά, αλλά και γραπτά από την ερευνήτρια για το θέμα και τον σκοπό της έρευνας.

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ομαδικά στο πλαίσιο της τάξης υπό την παρουσία της ερευνήτριας και του/της εκπαιδευτικού της τάξης. Συγκεκριμένα, δόθηκαν οδηγίες και επεξηγήσεις στους μαθητές σχετικά με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και επισημάνθηκε ότι τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα, το περιεχόμενο τους απόρρητο, καθώς και ότι είχαν δικαίωμα να μην συμμετάσχουν στην έρευνα. Οι μαθητές ενημερώθηκαν ακόμη για το δικαίωμα τους να διακόψουν τη συμμετοχή τους στην έρευνα οποιαδήποτε στιγμή το επιθυμούσαν. Επιπλέον, έγινε σαφές στους μαθητές ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις στο ερωτηματολόγιο, καθώς και ότι οι απαντήσεις τους επρόκειτο να χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά για τους σκοπούς της έρευνας και δεν θα είχαν κάποια επίπτωση στη βαθμολογία τους.

Η διαδικασία της συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων από τους μαθητές διήρκησε μία διδακτική ώρα, στο τέλος της οποίας οι μαθητές παρέδωσαν τα ερωτηματολόγια στην υπεύθυνη της έρευνας. Κατά τη διαδικασία της συλλογής των δεδομένων, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αναφέρουν στην ερευνήτρια τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από μαθητές με διάγνωση Ε.Μ.Δ., προκειμένου να χωριστούν τα ερωτηματολόγια σε δύο κατηγορίες με κριτήριο την ύπαρξη ή μη μαθησιακών δυσκολιών.

Παράλληλα με τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τους μαθητές πραγματοποιήθηκε η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από τον/την εκπαιδευτικό της κάθε τάξης. Συγκεκριμένα, κάθε εκπαιδευτικός ενημερώθηκε για τον σκοπό της έρευνας, τον προαιρετικό της χαρακτήρα, την ανωνυμία και την εμπιστευτικότητα των δεδομένων

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

και ακολούθως δόθηκαν σε κάθε εκπαιδευτικό πέντε ερωτηματολόγια με την οδηγία να επιλέξουν πέντε μαθητές της τάξης τους με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για να αξιολογήσουν την ποιότητα της σχέσης με κάθε μαθητή τους ξεχωριστά.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

### **Αποτελέσματα**

Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής δεδομένων, πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση, μέσω της χρήσης του Στατιστικού Προγράμματος SPSS Statistics 17. Καθώς συλλέχθηκαν δεδομένα τόσο από μαθητές/τριες, όσο και από εκπαιδευτικούς, δημιουργήθηκαν δύο ξεχωριστές βάσεις δεδομένων. Επιπλέον, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι για τη διεξαγωγή των αναλύσεων ομαδοποιήθηκαν τα δεδομένα όσον αφορά τη μεταβλητή της αναφερόμενης από τους/τις μαθητές/τριες σχολικής επίδοσης στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών (ομαδοποίηση της χαμηλής και μέτριας σχολικής επίδοσης). Παρόμοια ομαδοποίηση πραγματοποιήθηκε στην αναφερόμενη από τους/τις εκπαιδευτικούς σχολική επίδοση των μαθητών τους στα εν λόγω μαθήματα (ομαδοποίηση της πολύ χαμηλής και χαμηλής επίδοσης).

### **Αποτελέσματα για τους Μαθητές**

#### ***Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες***

Αρχικά, υπολογίστηκε ο μέσος όρος και η τυπική απόκλιση για καθεμία από τις υπό μελέτη μεταβλητές αφενός για τους συμμετέχοντες μαθητές με Ε.Μ.Δ. και αφετέρου για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Όπως φαίνεται από τον παρακάτω πίνακα, η αναφερθείσα ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα, ενώ ο παράγοντας αποδοχή/διαθεσιμότητα από τον εκπαιδευτικό κυμαίνεται σε σχετικά ικανοποιητικά επίπεδα. Ο υψηλότερος μέσος όρος παρατηρείται στους παράγοντες της συναισθηματικής επάρκειας (Μ.Ο.= 3,40, Τ.Α.= 0,61) και της αποδοχής/διαθεσιμότητας από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.= 5,17, Τ.Α.= 1,11). Ο χαμηλότερος μέσος όρος παρατηρείται στην υποκλίμακα προβλήματα συμπεριφοράς (Μ.Ο.= 2,85, Τ.Α.= 0,82), αλλά και στην υποκλίμακα απόρριψη από τον εκπαιδευτικό (Μ.Ο.= 2,38, Τ.Α.= 1,30).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Αντίστοιχα για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, η αναφερθείσα ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους φαίνεται να κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα, αλλά οι μέσοι όροι τους στις επιμέρους υποκλίμακες παρατηρείται ότι είναι ελαφρώς υψηλότεροι από τους αντίστοιχους των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Ο υψηλότερος μέσος όρος παρατηρείται στους παράγοντες της αυτοαντίληψης (Μ.Ο.= 3,96, Τ.Α.= 0,53) και της αποδοχής/διαθεσιμότητας από τους εκπαιδευτικούς (Μ.Ο.= 5,50, Τ.Α.= 1,01). Ο χαμηλότερος μέσος όρος παρατηρείται στην υποκλίμακα: προβλήματα συμπεριφοράς (Μ.Ο.= 2,67, Τ.Α.= 0,81), αλλά και στην υποκλίμακα: απόρριψη από τον εκπαιδευτικό (Μ.Ο.= 1,90, Τ.Α.= 1,14), (Πιν. 7).

### Πίνακας 7

*Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Συμμετεχόντων Μαθητών με και χωρίς Ε.Μ.Δ. σε κάθε Υποκλίμακα του Ερωτηματολογίου Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και του Ερωτηματολογίου Εκτίμησης του Εκπαιδευτικού ως Ασφαλή Βάση*

Υποκλίμακες	Μαθητές με Ε.Μ.Δ. (n = 23)		Μαθητές χωρίς Ε.Μ.Δ. (n = 147)	
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
Κοινωνική Επάρκεια	3,37	0,57	3,83	0,48
Σχολική Επάρκεια	3,31	0,51	3,91	0,49
Συναισθηματική Επάρκεια	3,40	0,61	3,71	0,50
Προβλήματα Συμπεριφοράς	2,85	0,82	2,67	0,81
Αυτοαντίληψη	3,36	0,60	3,96	0,53
Αποδοχή/Διαθεσιμότητα	5,17	1,11	5,50	1,01
Απόρριψη	2,38	1,30	1,90	1,14

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

*Επαγωγικοί Στατιστικοί Δείκτες*

Αρχικά πραγματοποιήθηκε έλεγχος, ώστε να διαπιστωθεί αν πληρείται το κριτήριο κανονικότητας του δείγματος στους συμμετέχοντες μαθητές με και χωρίς Ε.Μ.Δ. ως προς τις υπό μελέτη εξαρτημένες μεταβλητές. Από τη διεξαγωγή ελέγχου κανονικότητας στην κατανομή των μαθητών, προέκυψε ότι το δείγμα παρουσιάζει κανονική κατανομή μόνο ως προς την υποκλίμακα της συναισθηματικής επάρκειας ( $Shapiro-Wilk_{(23, 147)} = 0,96, 0,99, p = 0,47, 0,41$ ). Ως εκ τούτου, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου t-test για ανεξάρτητα δείγματα μόνο ως προς τη συγκεκριμένη υποκλίμακα, ενώ για τις υπόλοιπες διενεργήθηκε μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος.

Με βάση τον έλεγχο Levene που πραγματοποιήθηκε, προκειμένου να ελεγχθεί η ισότητα των διακυμάνσεων προέκυψε ότι οι διακυμάνσεις των ομάδων είναι ίσες ( $F = 3,73, p < 0,05$ ). Από την εφαρμογή  $t$  κριτηρίου (Πιν. 8) διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής διαφοράς μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς την υποκλίμακα της συναισθηματικής επάρκειας ( $t_{(168)} = -2,66, p = 0,009$ ). Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής επάρκειας (Μ.Ο.= 3,71, Τ.Α.= 0,50), συγκριτικά με τους μαθητές με Ε.Μ.Δ (Μ.Ο.= 3,40, Τ.Α.= 0,61).

**Πίνακας 8**

*Μέσοι Όροι των Μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και t-τιμές για την υποκλίμακα Συναισθηματική Επάρκεια*

Υποκλίμακα	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες		t-τιμή	df
	Ναι Μ.Ο.	Όχι Μ.Ο.		

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Συναισθηματική	3,40	3,71	-2,66**	168
Επάρκεια				

Σημείωση: \*\* $p < 0,01$ .

Προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων του δείγματος ως προς τις υπόλοιπες μεταβλητές χρησιμοποιήθηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney  $U$  (Πιν. 9). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του ελέγχου, υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις υποκλίμακες: κοινωνική επάρκεια ( $U = 901,5, p < 0,001$ ), σχολική επάρκεια ( $U = 619,5, p < 0,001$ ) και αυτοαντίληψη ( $U = 775,5, p < 0,001$ ). Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι τα αναφερόμενα από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες επίπεδα κοινωνικής επάρκειας (Διάμεσος = 3,25, Εύρος = 1,96), σχολικής επάρκειας (Διάμεσος = 3,20, Εύρος = 2,10) και αυτοαντίληψης (Διάμεσος = 3,18, Εύρος = 2,19) είναι χαμηλότερα συγκριτικά με τα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας (Διάμεσος = 3,91, Εύρος = 2,25), σχολικής επάρκειας (Διάμεσος = 3,90, Εύρος = 2,50) και αυτοαντίληψης (Διάμεσος = 4,00, Εύρος = 2,63) που ανέφεραν οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

### Πίνακας 9

*Διάμεσοι των Μαθητών με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και U-τιμές για τις Υποκλίμακες: Κοινωνική Επάρκεια, Σχολική Επάρκεια, Προβλήματα Συμπεριφοράς, Αυτοαντίληψη, Αποδοχή/Διαθεσιμότητα, Απόρριψη*

Υποκλίμακες	Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες		U-τιμή
	Ναι Διάμεσος	Όχι Διάμεσος	
Κοινωνική Επάρκεια	3,25	3,91	901,5***
Σχολική Επάρκεια	3,20	3,90	619,5***
Προβλήματα	2,87	2,56	1472,0

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

## Συμπεριφοράς

Αυτοαντίληψη	3,18	4,00	775,5***
Αποδοχή/Διαθεσιμότητα	5,00	5,70	1396,5
Απόρριψη	2,13	1,37	1347,0

Σημείωση: \*\*\* $p < 0,001$ .

Παράλληλα, πραγματοποιήθηκε έλεγχος για να διαπιστωθεί αν η κατανομή των αγοριών και των κοριτσιών στις υπό μελέτη μεταβλητές είναι κανονική. Με βάση τα ευρήματα του στατιστικού κριτηρίου Shapiro-Wilk, διαπιστώθηκε η ύπαρξη κανονικής κατανομής στη μεταβλητή σχολική επάρκεια ( $Shapiro-Wilk_{(80, 90)} = 0,98, 0,98, p = 0,32, 0,19$ ) και συναισθηματική επάρκεια ( $Shapiro-Wilk_{(80, 90)} = 0,97, 0,98, p = 0,17, 0,23$ ). Ως εκ τούτου, διενεργήθηκε σύγκριση μέσω των όρων των δύο φύλων στις εν λόγω μεταβλητές με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου  $t$ -test για ανεξάρτητα δείγματα. Από την εφαρμογή του ελέγχου Levene προέκυψε ισότητα των διακυμάνσεων μεταξύ των δύο ομάδων. Ωστόσο, δεν παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων, όσον αφορά στους μέσους όρους της συναισθηματικής και σχολικής τους επάρκειας (Πιν. 10).

**Πίνακας 10**

*Μέσοι Όροι των Μαθητών ως προς την Ανεξάρτητη Μεταβλητή: Φύλο και  $t$ -τιμές για τις*

*Υποκλίμακες: Σχολική Επάρκεια, Συναισθηματική Επάρκεια*

Υποκλίμακες	Φύλο		$t$ -τιμή	$df$
	Αγόρι Μ.Ο.	Κορίτσι Μ.Ο.		
Σχολική	3,80	3,85	-0,57	168
Επάρκεια				
Συναισθηματική	3,62	3,71	-1,13	
Επάρκεια				

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Προκειμένου να ελεγχθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών μεταξύ των δύο φύλων στις εναπομείνουσες υποκλίμακες πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney  $U$  (Πιν. 11). Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τις υποκλίμακες: κοινωνική επάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς και αυτοαντίληψη μεταξύ των δύο φύλων. Μολαταύτα, εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς την υποκλίμακα της απόρριψης ( $U = 2667,5$ ,  $p = 0,003$ ). Συγκεκριμένα, τα αγόρια ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό τους (Διάμεσος = 1,81, Εύρος = 4,88), συγκριτικά με τα κορίτσια (Διάμεσος = 1,25, Εύρος = 5,75).

### Πίνακας 11

*Διάμεσοι των Μαθητών ως προς την Ανεξάρτητη Μεταβλητή: Φύλο και U-τιμές για τις Υποκλίμακες: Κοινωνική Επάρκεια, Προβλήματα Συμπεριφοράς, Αυτοαντίληψη, Αποδοχή/Διαθεσιμότητα, Απόρριψη*

Υποκλίμακες	Φύλο		U-τιμή
	Αγόρι Διάμεσος	Κορίτσι Διάμεσος	
Κοινωνική Επάρκεια	3,25	3,91	3261,5
Προβλήματα Συμπεριφοράς	2,87	2,56	3202,5
Αυτοαντίληψη	3,18	4,00	3509,0
Αποδοχή/Διαθεσιμότητα	5,00	5,70	3365,5
Απόρριψη	2,13	1,37	2667,5**

Σημείωση: \*\* $p < 0,01$ .

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των κατανομών ως προς την τάξη φοίτησης των συμμετεχόντων. Από τον έλεγχο προέκυψε η ύπαρξη κανονικής κατανομής ως προς τις υποκλίμακες: σχολική επάρκεια ( $Shapiro-Wilk_{(64, 106)} = 0,97, 0,98$ ,  $p = 0,08, 0,12$ ), συναισθηματική επάρκεια ( $Shapiro-Wilk_{(64, 106)} = 0,98, 0,99$ ,  $p = 0,36$ ,



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

0,49) και προβλήματα συμπεριφοράς ( $Shapiro-Wilk_{(64, 106)} = 0,97, 0,97, p = 0,13, 0,06$ ).

Ως εκ τούτου, εφαρμόστηκε το στατιστικό κριτήριο t-test, προκειμένου να διαπιστωθεί αν υπάρχουν διαφορές στους μέσους όρους των μαθητών πέμπτης και έκτης δημοτικού στις εν λόγω υποκλίμακες. Από την εφαρμογή του κριτηρίου διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των μαθητών πέμπτης και έκτης δημοτικού στις υποκλίμακες της σχολικής επάρκειας, της συναισθηματικής επάρκειας και των προβλημάτων συμπεριφοράς (Πιν. 12). Για τις υπόλοιπες υποκλίμακες εφαρμόστηκε το μη παραμετρικό στατιστικό κριτήριο Mann-Whitney *U*, από το οποίο δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών πέμπτης και έκτης δημοτικού στις υποκλίμακες της κοινωνικής επάρκειας, της αυτοαντίληψης, της αποδοχής/διαθεσιμότητας και της απόρριψης (Πιν. 13).

**Πίνακας 12**

*Συγκρίσεις των Μέσων Όρων των Μαθητών ως προς την Ανεξάρτητη Μεταβλητή: Τάξη Φοίτησης για τις Υποκλίμακες: Σχολική Επάρκεια, Συναισθηματική Επάρκεια, Προβλήματα Συμπεριφοράς*

Υποκλίμακες	Τάξη Φοίτησης		t-τιμή	df
	Έ Τάξη Μ.Ο.	Στ' Τάξη Μ.Ο.		
Σχολική Επάρκεια	3,84	3,82	0,22	168
Συναισθηματική Επάρκεια	3,71	3,65	0,71	
Προβλήματα Συμπεριφοράς	2,56	2,78	-1,76	

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

## Πίνακας 13

Διάμεσοι των Μαθητών ως προς την Ανεξάρτητη Μεταβλητή: Τάξη Φοίτησης και U-τιμές για τις Υποκλίμακες: Κοινωνική Επάρκεια, Αυτοαντίληψη, Αποδοχή/Διαθεσιμότητα, Απόρριψη

Υποκλίμακες	Τάξη Φοίτησης		U-τιμή
	Ε' Τάξη Διάμεσος	Στ' Τάξη Διάμεσος	
Κοινωνική Επάρκεια	3,89	3,79	3158,5
Αυτοαντίληψη	3,94	3,94	3383,5
Αποδοχή/Διαθεσιμότητα	5,47	5,67	2838,5
Απόρριψη	1,62	1,43	3389,0

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας των κατανομών ως προς την αναφερόμενη σχολική επίδοση των μαθητών στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών. Από τον εν λόγω έλεγχο προέκυψε η ύπαρξη κανονικής κατανομής ως προς την υποκλίμακα της συναισθηματικής επάρκειας όσον αφορά την επίδοση στη νεοελληνική γλώσσα ( $Shapiro-Wilk_{(22, 47, 101)} = 0,95, 0,97, 0,98, p = 0,30, 0,28, 0,48$ ) και ως προς την υποκλίμακα: σχολική επάρκεια, όσον αφορά στην επίδοση στο μάθημα των μαθηματικών ( $Shapiro-Wilk_{(22, 55, 93)} = 0,96, 0,97, 0,97, p = 0,59, 0,25, 0,08$ ). Για τη συγκεκριμένη υποκλίμακα πραγματοποιήθηκε μονοπαραγοντική ανάλυση διακύμανσης ANOVA, προκειμένου να διαπιστωθεί αν οι μέσοι όροι των μαθητών στη συναισθηματική επάρκεια διαφοροποιούνται ανάλογα με τη σχολική τους επίδοση (Πιν. 14).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της ανάλυσης διακύμανσης, υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των μαθητών ανάλογα με τη σχολική τους επίδοση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας ( $F_{(2,167)} = 6,65, p = 0,002$ ).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Συγκεκριμένα, με τη βοήθεια του post hoc κριτηρίου Bonferroni διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με άριστη επίδοση (10) ανέφεραν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής επάρκειας (M.O.= 3,79) συγκριτικά με τους μαθητές με υψηλή (9) (M.O.= 3,51) και χαμηλή επίδοση (7-8), (M.O.= 3,46).

Όσον αφορά στο μάθημα των μαθηματικών, παρατηρήθηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων των μαθητών με χαμηλή, υψηλή και άριστη επίδοση στη σχολική τους επάρκεια ( $F_{(2, 167)} = 9,20, p < 0,001$ ). Αναλυτικότερα, με τη βοήθεια του post hoc κριτηρίου Bonferroni διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με άριστη επίδοση (M.O.= 3,94), όπως και οι μαθητές με υψηλή επίδοση (M.O.= 3,81) ανέφεραν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα σχολικής επάρκειας συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση (M.O.= 3,42), (Πιν. 14).

### Πίνακας 14

*Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης ANOVA της Υποκλίμακας: Συναισθηματική*

*Επάρκεια ως προς την Επίδοση στο Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και της*

*Υποκλίμακας: Σχολική Επάρκεια ως προς την Επίδοση στο Μάθημα των Μαθηματικών*

Επίδοση στη Νεοελληνική Γλώσσα	Χαμηλή M.O.	Υψηλή M.O.	Άριστη M.O.	F-τιμή	df
Συναισθηματική Επάρκεια	3,46	3,51	3,79	6,65**	2, 167
Επίδοση στα Μαθηματικά					
Σχολική Επάρκεια	3,42	3,81	3,94	9,20***	

Σημείωση: \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Όσον αφορά στη σύγκριση των διαμέσων των μαθητών στις υπόλοιπες υποκλίμακες ανάλογα με την επίδοση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος μέσω του στατιστικού κριτηρίου Kruskal-Wallis ( $H$ ). Από την πραγματοποίηση του ελέγχου (Πιν. 15) προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με χαμηλή, υψηλή και άριστη επίδοση στις υποκλίμακες: κοινωνική επάρκεια ( $\chi^2 = 18,03, p < 0,001$ ), σχολική επάρκεια ( $\chi^2 = 34,5, p < 0,001$ ), αυτοαντίληψη ( $\chi^2 = 29,6, p < 0,001$ ), διαθεσιμότητα/αποδοχή ( $\chi^2 = 13,4, p < 0,01$ ) και απόρριψη ( $\chi^2 = 28,4, p < 0,001$ ). Αναλυτικότερα, μέσω της διόρθωσης Bonferroni διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές με υψηλή επίδοση (9) στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης (Διάμεσος = 3,85, Εύρος = 2,04), συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση (7-8) στο συγκεκριμένο μάθημα (Διάμεσος = 3,25, Εύρος = 2,52). Οι μαθητές με υψηλή επίδοση ανέφεραν επίσης υψηλότερα επίπεδα σχολικής επάρκειας (Διάμεσος = 3,63, Εύρος = 2,23) συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση (Διάμεσος = 3,21, Εύρος = 2,20).

Αντιστοίχως, οι μαθητές με άριστη επίδοση στη νεοελληνική γλώσσα ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας (Διάμεσος = 3,95, Εύρος = 1,88), αυτοαντίληψης (Διάμεσος = 4,07, Εύρος = 2,37), σχολικής επάρκειας (Διάμεσος = 4,03, Εύρος = 2,30) και διαθεσιμότητας/αποδοχής από τον/την εκπαιδευτικό (Διάμεσος = 5,88, Εύρος = 3,82), συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση που ανέφεραν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη επίδοση στις εν λόγω υποκλίμακες (Κοινωνική επάρκεια: Διάμεσος = 3,31, Εύρος = 1,92, Αυτοαντίληψη: Διάμεσος = 3,25, Εύρος = 2,52, Σχολική επάρκεια: Διάμεσος = 3,21, Εύρος = 2,20, Διαθεσιμότητα/αποδοχή: Διάμεσος = 4,73, Εύρος = 5,18). Παράλληλα, οι μαθητές με άριστη επίδοση ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας, αυτοαντίληψης, σχολικής επάρκειας και

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

χαμηλότερα επίπεδα απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό, συγκριτικά με τους μαθητές με υψηλή επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα.

**Πίνακας 15**

*Διάμεσοι των Μαθητών Ανάλογα με την Επίδοση τους στο Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας και  $\chi^2$ -τιμές για τις Υποκλίμακες: Κοινωνική Επάρκεια, Σχολική Επάρκεια, Προβλήματα Συμπεριφοράς, Αυτοαντίληψη, Αποδοχή/Διαθεσιμότητα, Απόρριψη*

Υποκλίμακες	Επίδοση στη Νεοελληνική Γλώσσα			$\chi^2$ -τιμή	df
	Χαμηλή Διάμεσος	Υψηλή Διάμεσος	Άριστη Διάμεσος		
Κοινωνική Επάρκεια	3,31	3,62	3,95	18,0***	2
Σχολική Επάρκεια	3,21	3,63	4,03	34,5***	
Προβλήματα Συμπεριφοράς	2,87	2,56	2,56	3,94	
Αυτοαντίληψη	3,25	3,85	4,07	29,5***	
Αποδοχή	4,73	5,41	5,88	13,4**	
Απόρριψη	2,12	2,37	1,25	28,4***	

Σημείωση: \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

Αντίστοιχα για το μάθημα των μαθηματικών εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά στις υποκλίμακες: αυτοαντίληψη ( $\chi^2 = 21,7$ ,  $p < 0,01$ ), διαθεσιμότητα/αποδοχή ( $\chi^2 = 9,50$ ,  $p < 0,01$ ) και απόρριψη ( $\chi^2 = 23,1$ ,  $p < 0,01$ ) ανάλογα με την επίδοση των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα (Πιν. 16). Συγκεκριμένα, με βάση τη διόρθωση Bonferroni, οι μαθητές με υψηλή επίδοση στα μαθηματικά ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης (Διάμεσος = 3,88, Εύρος = 2,44), συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα (Διάμεσος = 3,24, Εύρος = 2,33). Παράλληλα, οι μαθητές με υψηλή επίδοση ανέφεραν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερα επίπεδα

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

απόρριψης (Διάμεσος = 2,00, Εύρος = 5,75) από τον/την εκπαιδευτικό, συγκριτικά με τους μαθητές με άριστη επίδοση στα μαθηματικά (Διάμεσος = 1,25, Εύρος = 4,38).

Οι μαθητές με άριστη επίδοση στα μαθηματικά ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης (Διάμεσος = 4,14, Εύρος = 2,33), αποδοχής (Διάμεσος = 5,88, Εύρος = 3,65) και χαμηλότερα επίπεδα απόρριψης (Διάμεσος = 1,25, Εύρος = 4,38) από τον/την εκπαιδευτικό συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα (Αυτοαντίληψη: Διάμεσος = 3,24, Εύρος = 2,33, Διαθεσιμότητα/αποδοχή: Διάμεσος = 4,97, Εύρος = 4,82, Απόρριψη: Διάμεσος = 2,81, Εύρος = 4,63).

### Πίνακας 16

*Διάμεσοι των Μαθητών Ανάλογα με την Επίδοση τους στο Μάθημα των Μαθηματικών και  $\chi^2$ -τιμές για τις Υποκλίμακες: Κοινωνική Επάρκεια, Συναισθηματική Επάρκεια, Προβλήματα Συμπεριφοράς, Αυτοαντίληψη, Αποδοχή/Διαθεσιμότητα, Απόρριψη*

Υποκλίμακες	Επίδοση στα Μαθηματικά			$\chi^2$ -τιμή	df
	Χαμηλή Διάμεσος	Υψηλή Διάμεσος	Άριστη Διάμεσος		
Κοινωνική Επάρκεια	3,60	3,91	3,91	5,86	
Συναισθηματική Επάρκεια	3,72	3,61	3,77	0,78	
Προβλήματα Συμπεριφοράς	3,15	2,43	2,62	4,82	
Αυτοαντίληψη	3,24	3,88	4,14	21,7***	
Αποδοχή	4,97	5,58	5,88	9,50**	
Απόρριψη	2,81	2,00	1,25	23,1***	

Σημείωση: \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

Εν συνεχεία, με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης Pearson  $r$  ελέγχθηκε η πιθανότητα ύπαρξης συνάφειας μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών (Πιν. 17).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Συγκεκριμένα στο δείγμα των μαθητών με Ε.Μ.Δ., εντοπίστηκε μέτρια θετική συνάφεια του βαθμού στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας με την κοινωνική επάρκεια ( $r = 0,51$ ,  $p = 0,012$ ), τη σχολική επάρκεια ( $r = 0,47$ ,  $p = 0,02$ ) και την αυτοαντίληψη των μαθητών ( $r = 0,53$ ,  $p = 0,009$ ). Αντίστοιχα για το μάθημα των μαθηματικών, εντοπίστηκε μέτρια θετική συνάφεια της αναφερόμενης επίδοσης στα μαθηματικά με την αυτοαντίληψη των μαθητών ( $r = 0,53$ ,  $p = 0,009$ ).

Παράλληλα, παρατηρήθηκε υψηλή θετική συνάφεια της αντιλαμβανόμενης από τους μαθητές αποδοχής/διαθεσιμότητας του/της εκπαιδευτικού με την αναφερόμενη κοινωνική επάρκεια ( $r = 0,73$ ,  $p < 0,001$ ) και την αυτοαντίληψη των μαθητών ( $r = 0,62$ ,  $p = 0,002$ ). Εντοπίστηκε επίσης μέτρια θετική συνάφεια της αντιλαμβανόμενης από τους μαθητές αποδοχής/διαθεσιμότητας των εκπαιδευτικών με τη σχολική ( $r = 0,46$ ,  $p = 0,02$ ) και τη συναισθηματική επάρκεια των μαθητών με Ε.Μ.Δ. ( $r = 0,51$ ,  $p = 0,012$ ).

Όσον αφορά στην υποκλίμακα της απόρριψης παρατηρήθηκε ύπαρξη μέτριας αρνητικής συνάφειας με τη σχολική ( $r = -0,44$ ,  $p = 0,036$ ), τη συναισθηματική επάρκεια ( $r = -0,47$ ,  $p = 0,022$ ), καθώς και με την αυτοαντίληψη των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ( $r = -0,45$ ,  $p = 0,029$ ). Επίσης, εντοπίστηκε η ύπαρξη υψηλής θετικής συνάφειας της κοινωνικής επάρκειας με τη σχολική επάρκεια ( $r = 0,64$ ,  $p = 0,001$ ), τη συναισθηματική επάρκεια ( $r = 0,74$ ,  $p < 0,001$ ) και την αυτοαντίληψη ( $r = 0,71$ ,  $p < 0,001$ ). Παρατηρήθηκε ακόμη υψηλή θετική συνάφεια μεταξύ της σχολικής επάρκειας και της συναισθηματικής επάρκειας ( $r = 0,58$ ,  $p = 0,004$ ), μέτρια αρνητική συνάφεια μεταξύ της σχολικής επάρκειας και της αναφερόμενης ύπαρξης προβλημάτων συμπεριφοράς ( $r = -0,51$ ,  $p = 0,012$ ) και πολύ υψηλή θετική συνάφεια μεταξύ της σχολικής επάρκειας και της αυτοαντίληψης ( $r = 0,84$ ,  $p < 0,001$ ). Ύπαρξη μέτριας θετικής συνάφειας εντοπίστηκε μεταξύ της συναισθηματικής επάρκειας και της αυτοαντίληψης ( $r = 0,53$ ,  $p = 0,009$ ).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

## Πίνακας 17

*Δείκτες Συνάφειας (Pearson r) Μεταξύ των Δημογραφικών Στοιχείων των Μαθητών, των Υποκλιμάκων Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και των Υποκλιμάκων Ποιότητας Σχέσης Μαθητών-Εκπαιδευτικών (δείγμα μαθητών με Ε.Μ.Δ, N= 23)*

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Τάξη	–	-0,18	-0,37	-0,05	0,35	0,26	0,02	0,12	-0,01	-0,17
2. Επίδοση στη Νεοελληνική Γλώσσα		–	0,41	0,51*	0,47*	0,27	-0,29	0,53**	0,39	0,04
3. Επίδοση στα Μαθηματικά			–	0,35	0,34	0,22	-0,33	0,53**	0,15	0,04
4. Κοινωνική Επάρκεια				–	0,64**	0,74***	-0,21	0,71***	0,73***	-0,32
5. Σχολική Επάρκεια					–	0,58**	-0,51*	0,84***	0,46*	-0,44*
6. Συναισθηματική Επάρκεια						–	-0,40	0,53**	0,51*	-0,47*
7. Προβλήματα Συμπεριφοράς							–	-0,37	0,10	0,40
8. Αυτοαντίληψη								–	0,62**	-0,45*
9. Αποδοχή/Διαθεσιμότητα									–	-0,32
10. Απόρριψη										–

Σημείωση: \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Ο δείκτης συνάφειας Pearson  $r$  υπολογίστηκε επίσης και για τις μεταβλητές των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Πιν. 18). Αναλυτικότερα, προέκυψε χαμηλή θετική συνάφεια μεταξύ της τάξης φοίτησης των μαθητών και της αντιλαμβανόμενης αποδοχής/διαθεσιμότητας από τον εκπαιδευτικό ( $r = 0,22, p = 0,009$ ). Εντοπίστηκε μέτρια θετική συνάφεια μεταξύ του αναφερόμενου βαθμού στο μάθημα της γλώσσας και του βαθμού στο μάθημα των μαθηματικών ( $r = 0,47, p < 0,001$ ), πολύ χαμηλή θετική συνάφεια του βαθμού στο μάθημα της γλώσσας με την κοινωνική ( $r = 0,19, p = 0,021$ ) και συναισθηματική επάρκεια ( $r = 0,17, p = 0,033$ ), θετική χαμηλή συνάφεια του βαθμού στο μάθημα της γλώσσας με τη σχολική επάρκεια ( $r = 0,31, p < 0,001$ ), την αυτοαντίληψη ( $r = 0,31, p < 0,001$ ) και την αποδοχή από τον εκπαιδευτικό ( $r = 0,28, p < 0,001$ ) και χαμηλή αρνητική συνάφεια μεταξύ του βαθμού στη γλώσσα και της αντιλαμβανόμενης απόρριψης από τον εκπαιδευτικό ( $r = -0,33, p < 0,001$ ).

Επιπλέον, παρατηρήθηκε πολύ χαμηλή θετική συνάφεια μεταξύ του βαθμού στα μαθηματικά και της σχολικής επάρκειας ( $r = 0,16, p = 0,047$ ), χαμηλή θετική συνάφεια του βαθμού στα μαθηματικά με την αυτοαντίληψη ( $r = 0,23, p = 0,006$ ) και την αποδοχή/διαθεσιμότητα από τον εκπαιδευτικό ( $r = 0,28, p = 0,001$ ) και μέτρια αρνητική συνάφεια μεταξύ του βαθμού στα μαθηματικά και της αντιλαμβανόμενης απόρριψης από τον εκπαιδευτικό ( $r = -0,44, p < 0,001$ ). Ύπαρξη μέτριας θετικής συνάφειας εντοπίστηκε μεταξύ της κοινωνικής επάρκειας με τη σχολική επάρκεια ( $r = 0,56, p < 0,001$ ), τη συναισθηματική επάρκεια ( $r = 0,53, p < 0,001$ ) και την αποδοχή/διαθεσιμότητα από τον εκπαιδευτικό ( $r = 0,43, p < 0,001$ ), χαμηλή αρνητική συνάφεια μεταξύ της κοινωνικής επάρκειας και των προβλημάτων συμπεριφοράς ( $r = -0,32, p < 0,001$ ) και υψηλή θετική συνάφεια μεταξύ της κοινωνικής επάρκειας και της αυτοαντίληψης ( $r = 0,60, p < 0,001$ ). Όσον αφορά στις συνάφειες των άλλων μεταβλητών με τη σχολική επάρκεια παρατηρήθηκε μέτρια θετική συνάφεια της σχολικής επάρκειας με τη συναισθηματική

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

επάρκεια ( $r = 0,55, p < 0,001$ ), καθώς και με την αποδοχή/διαθεσιμότητα από τον εκπαιδευτικό ( $r = 0,43, p < 0,001$ ). Παράλληλα εντοπίστηκε χαμηλή αρνητική συνάφεια μεταξύ της σχολικής επάρκειας και της αντιλαμβανόμενης απόρριψης από τον εκπαιδευτικό ( $r = -0,27, p = 0,001$ ).

Η μεταβλητή της συναισθηματικής επάρκειας παρουσιάζει μέτρια αρνητική συνάφεια με τη μεταβλητή: προβλήματα συμπεριφοράς ( $r = -0,41, p < 0,001$ ), μέτρια θετική συνάφεια με την αναφερόμενη αυτοαντίληψη ( $r = 0,51, p < 0,001$ ) και χαμηλή θετική συνάφεια με την αναφερόμενη αποδοχή από τον εκπαιδευτικό ( $r = 0,28, p = 0,001$ ). Εντοπίστηκε επίσης μέτρια αρνητική συνάφεια μεταξύ των αναφερόμενων από τους μαθητές προβλημάτων συμπεριφοράς και της αυτοαντίληψης τους ( $r = -0,52, p < 0,001$ ) και πολύ χαμηλή θετική συνάφεια μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς και της αναφερόμενης απόρριψης από τον εκπαιδευτικό ( $r = 0,17, p = 0,034$ ).

Η μεταβλητή της αυτοαντίληψης παρουσιάζει μέτρια θετική συνάφεια με τη μεταβλητή: αποδοχή/διαθεσιμότητα από τον εκπαιδευτικό ( $r = 0,51, p < 0,001$ ) και αρνητική χαμηλή συνάφεια με την αντιλαμβανόμενη απόρριψη από τον εκπαιδευτικό ( $r = -0,30, p < 0,001$ ). Η υποκλίμακα αποδοχή/διαθεσιμότητα παρουσιάζει μέτρια αρνητική συσχέτιση με την αντιλαμβανόμενη απόρριψη από τον εκπαιδευτικό ( $r = -0,48, p < 0,001$ ).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

## Πίνακας 18

Δείκτες Συνάφειας (Pearson r) Μεταξύ των Δημογραφικών Στοιχείων των Μαθητών, των Υποκλιμάκων Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και των Υποκλιμάκων Ποιότητας Σχέσης Μαθητών-Εκπαιδευτικών (δείγμα μαθητών χωρίς Ε.Μ.Δ., N=147)

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1. Τάξη	–	-0,02	-0,03	0,00	0,01	-0,06	0,14	0,04	0,22**	0,05
2. Επίδοση στη Νεοελληνική Γλώσσα		–	0,47***	0,19*	0,31***	0,17*	-0,05	0,31***	0,28***	-0,33***
3. Επίδοση στα Μαθηματικά			–	0,03	0,16*	-0,03	0,005	0,23**	0,28**	-0,44***
4. Κοινωνική Επάρκεια				–	0,56***	0,53***	-0,32***	0,60***	0,43***	-0,13
5. Σχολική Επάρκεια					–	0,55***	-0,56**	0,77**	0,43***	-0,27**
6. Συναισθηματική Επάρκεια						–	-0,41***	0,51***	0,28**	-0,07
7. Προβλήματα Συμπεριφοράς							–	-0,52***	-0,13	0,17*
8. Αυτοαντίληψη								–	0,51***	-0,30***
9. Αποδοχή/Διαθεσιμότητα									–	-0,48***
10. Απόρριψη										–

Σημείωση: \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με σκοπό να ελεγχθεί αν η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές αποδοχή ή απόρριψη στη σχέση τους με τον/την εκπαιδευτικό αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για κάθε παράγοντα της ψυχοκοινωνικής τους προσαρμογής. Καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών με Ε.Μ.Δ. ήταν μικρός ( $N = 23$ ), η ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης πραγματοποιήθηκε για τους μαθητές χωρίς Ε.Μ.Δ., αλλά και για το σύνολο των συμμετεχόντων, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η συμπερίληψη στην ανάλυση των μαθητών με Ε.Μ.Δ. επιφέρει διαφορές στα αποτελέσματα. Ως μεταβλητές πρόβλεψης ορίστηκαν οι υποκλίμακες: αποδοχή/διαθεσιμότητα και απόρριψη από τον εκπαιδευτικό. Από την ανάλυση προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις πρόβλεψης για όλες τις υποκλίμακες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο δείγμα των μαθητών χωρίς Ε.Μ.Δ. με εξαίρεση την υποκλίμακα: προβλήματα συμπεριφοράς (Κοινωνική Επάρκεια:  $R^2_{adj} = 0,18$ ,  $F_{(2, 144)} = 17,3$ ,  $p < 0,001$ , Σχολική Επάρκεια:  $R^2_{adj} = 0,18$ ,  $F_{(2, 144)} = 17,0$ ,  $p < 0,001$ , Συναισθηματική Επάρκεια:  $R^2_{adj} = 0,07$ ,  $F_{(2, 144)} = 6,58$ ,  $p = 0,002$ , Προβλήματα Συμπεριφοράς:  $R^2_{adj} = 0,02$ ,  $F_{(2, 144)} = 2,55$ ,  $p = 0,08$ , Αυτοαντίληψη:  $R^2_{adj} = 0,25$ ,  $F_{(2, 144)} = 25,3$ ,  $p < 0,001$ ).

Αναλυτικότερα, ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας για την υποκλίμακα κοινωνική επάρκεια είναι ίσος με 0,44 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2$  είναι ίσος με 0,18, γεγονός που σημαίνει ότι το 18% της διασποράς της κοινωνικής επάρκειας μπορεί να ερμηνευτεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών. Για την υποκλίμακα σχολική επάρκεια ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας ισούται με 0,43 και ο προσαρμοσμένος συντελεστής προσδιορισμού  $R^2$  είναι ίσος με 0,18, γεγονός που σημαίνει ότι το 18% της διασποράς της σχολικής επάρκειας μπορεί να ερμηνευτεί από την επίδραση των ανεξάρτητων μεταβλητών.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας για τις υποκλίμακες συναισθηματική επάρκεια και αυτοαντίληψη ισούται με 0,29 και 0,51 αντίστοιχα. Το 7% της διασποράς ( $R^2_{adj} = 0,07$ ) της συναισθηματικής επάρκειας μπορεί να ερμηνευτεί από τις υποκλίμακες ποιότητας σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών και το 25% της διασποράς της αυτοαντίληψης ( $R^2_{adj} = 0,25$ ) μπορεί να ερμηνευτεί από τις μεταβλητές πρόβλεψης. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνεται ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή: αποδοχή/διαθεσιμότητα συμβάλλει στατιστικώς σημαντικά στην πρόβλεψη των εξαρτημένων μεταβλητών (Κοινωνική επάρκεια:  $\beta = 0,48$ ,  $t = 5,63$ ,  $p < 0,001$ , Σχολική επάρκεια:  $\beta = 0,39$ ,  $t = 4,56$ ,  $p < 0,001$ , Συναισθηματική επάρκεια:  $\beta = 0,32$ ,  $t = 3,51$ ,  $p = 0,001$ , Αυτοαντίληψη:  $\beta = 0,47$ ,  $t = 5,74$ ,  $p < 0,001$ ). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι όσο αυξάνεται η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές αποδοχή/διαθεσιμότητα από τον/την εκπαιδευτικό, τόσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική, σχολική, συναισθηματική επάρκεια και η αυτοαντίληψη των μαθητών (Πιν. 19).

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης με σκοπό να ελεγχθεί αν η αντιλαμβανόμενη από το σύνολο των συμμετεχόντων (μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες) αποδοχή ή απόρριψη στη σχέση τους με τον/την εκπαιδευτικό αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για κάθε παράγοντα της ψυχοκοινωνικής τους προσαρμογής. Από την ανάλυση προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις πρόβλεψης για το σύνολο των υποκλιμάκων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (Κοινωνική Επάρκεια:  $R^2_{adj} = 0,23$ ,  $F_{(2, 167)} = 26,1$ ,  $p < 0,001$ , Σχολική Επάρκεια:  $R^2_{adj} = 0,20$ ,  $F_{(2, 167)} = 22,7$ ,  $p < 0,001$ , Συναισθηματική Επάρκεια:  $R^2_{adj} = 0,10$ ,  $F_{(2, 167)} = 10,4$ ,  $p < 0,001$ , Προβλήματα Συμπεριφοράς:  $R^2_{adj} = 0,03$ ,  $F_{(2, 167)} = 4,08$ ,  $p = 0,019$ , Αυτοαντίληψη:  $R^2_{adj} = 0,28$ ,  $F_{(2, 167)} = 34,3$ ,  $p < 0,001$ ).

Ο δείκτης πολλαπλής συνάφειας για τις υποκλίμακες: κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς και

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

αυτοαντίληψη ισούται με 0,48 (κοινωνική επάρκεια), 0,46 (σχολική επάρκεια), 0,33 (συναισθηματική επάρκεια), 0,21 (προβλήματα συμπεριφοράς) και 0,54 αντίστοιχα (αυτοαντίληψη). Το 23% της διασποράς ( $R^2_{adj} = 0,23$ ) της αναφερόμενης από τους μαθητές κοινωνικής επάρκειας, το 20% της σχολικής επάρκειας ( $R^2_{adj} = 0,20$ ), το 10% της συναισθηματικής επάρκειας ( $R^2_{adj} = 0,10$ ), το 3% των προβλημάτων συμπεριφοράς ( $R^2_{adj} = 0,03$ ) και το 28% της αυτοαντίληψης των μαθητών ( $R^2_{adj} = 0,28$ ) μπορούν να ερμηνευτούν από τις υποκλίμακες ποιότητας σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών. Από την επισκόπηση των συντελεστών παλινδρόμησης διαπιστώνεται ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή: αποδοχή/διαθεσιμότητα συμβάλλει στατιστικά σημαντικά στην πρόβλεψη των εξαρτημένων μεταβλητών: κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια και αυτοαντίληψη (Κοινωνική επάρκεια:  $\beta = 0,50$ ,  $t = 6,64$ ,  $p < 0,001$ , Σχολική επάρκεια:  $\beta = 0,37$ ,  $t = 4,79$ ,  $p < 0,001$ , Συναισθηματική επάρκεια:  $\beta = 0,33$ ,  $t = 3,97$ ,  $p = 0,001$ , Αυτοαντίληψη:  $\beta = 0,46$ ,  $t = 6,28$ ,  $p < 0,001$ ). Το γεγονός αυτό υποδηλώνει ότι όσο αυξάνεται η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές αποδοχή/διαθεσιμότητα από τον/την εκπαιδευτικό, τόσο μεγαλύτερη είναι η κοινωνική, σχολική και συναισθηματική επάρκεια, καθώς και η αυτοαντίληψη των μαθητών. Η ανεξάρτητη μεταβλητή: απόρριψη συμβάλλει στατιστικά σημαντικά στην πρόβλεψη της εξαρτημένης μεταβλητής: προβλήματα συμπεριφοράς ( $\beta = 0,21$ ,  $t = 2,46$ ,  $p = 0,015$ ). Ως εκ τούτου, όσο αυξάνεται η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές απόρριψη τους από τον/την εκπαιδευτικό, τόσο αυξάνονται τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών (Πιν. 20).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

## Πίνακας 19

Περίληψη της Ανάλυσης Παλινδρόμησης για την Πρόβλεψη των Επιμέρους Υποκλιμάκων Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής των Μαθητών από τις Μεταβλητές Πρόβλεψης της Αντιλαμβανόμενης Ποιότητας Σχέσης Μαθητών-Εκπαιδευτικών σε Δείγμα Μαθητών χωρίς Ε.Μ.Δ. (N= 147)

Μεταβλητές Πρόβλεψης	Κοινωνική Επάρκεια			Σχολική Επάρκεια			Συναισθηματική Επάρκεια			Προβλήματα Συμπεριφοράς			Αυτοαντίληψη		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Αποδοχή/Διαθεσιμότητα	0,23	0,04	0,48***	0,19	0,04	0,39***	0,16	0,04	0,32**	-0,05	0,07	-0,07	0,24	0,04	0,47***
Απόρριψη	0,04	0,03	0,10	-0,03	0,03	-0,08	0,03	0,04	0,08	0,10	0,06	0,14	-0,03	0,03	-0,07

Σημείωση: \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$

## Πίνακας 20

Περίληψη της Ανάλυσης Παλινδρόμησης για την Πρόβλεψη των Επιμέρους Υποκλιμάκων Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής των Μαθητών από τις Μεταβλητές Πρόβλεψης της Αντιλαμβανόμενης Ποιότητας Σχέσης Μαθητών-Εκπαιδευτικών στο Σύνολο των Συμμετεχόντων Μαθητών (N= 170)

Μεταβλητές Πρόβλεψης	Κοινωνική Επάρκεια			Σχολική Επάρκεια			Συναισθηματική Επάρκεια			Προβλήματα Συμπεριφοράς			Αυτοαντίληψη		
	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β	B	SE B	β
Αποδοχή/Διαθεσιμότητα	0,25	0,03	0,50***	0,19	0,04	0,37***	0,16	0,04	0,32***	-0,009	0,06	-0,01	0,26	0,04	0,46***
Απόρριψη	0,02	0,03	0,04	-0,06	0,03	-0,15	-0,006	0,03	-0,01	0,14	0,06	0,21*	-0,06	0,03	-0,13

Σημείωση: \* $p < 0,05$ . \*\*\* $p < 0,001$

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

## Αποτελέσματα για τους Εκπαιδευτικούς

*Περιγραφικοί Στατιστικοί Δείκτες*

Αρχικά, υπολογίστηκαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου ποιότητας της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών. Όπως φαίνεται στον παρακάτω πίνακα (Πιν. 21), η αντιλαμβανόμενη από τους εκπαιδευτικούς εγγύτητα μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών κυμαίνεται σε μέτρια επίπεδα (Μ.Ο.= 3,40), ενώ η αντιλαμβανόμενη ύπαρξη σύγκρουσης (Μ.Ο.= 1,43) και εξάρτησης (Μ.Ο.= 2,08) κυμαίνονται σε χαμηλά επίπεδα.

**Πίνακας 21**

*Μέσοι Όροι και Τυπικές Αποκλίσεις των Συμμετεχόντων Εκπαιδευτικών σε κάθε*

*Υποκλίμακα του Ερωτηματολογίου Ποιότητας Σχέσης Μαθητών-Εκπαιδευτικών*

<i>n</i> = 52			
Υποκλίμακες	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Εύρος
Εγγύτητα	3,40	0,72	1,55 – 4,64
Σύγκρουση	1,43	0,42	1,00 – 3,00
Εξάρτηση	2,08	0,83	1,00 – 4,40

*Επαγωγικοί Στατιστικοί Δείκτες*

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας του δείγματος ως προς την αναφορά ή όχι Ε.Μ.Δ. από τους εκπαιδευτικούς για τους μαθητές τους μέσω του στατιστικού κριτηρίου Shapiro-Wilk. Από τον εν λόγω έλεγχο, δεν πρόεκυψε η ύπαρξη κανονικής κατανομής του δείγματος στις υποκλίμακες: εγγύτητα, εξάρτηση και σύγκρουση. Ως εκ



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

τούτου, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Mann-Whitney  $U$ , ώστε να ελεγχθεί η πιθανότητα ύπαρξης διαφορών στις υπό μελέτη μεταβλητές μεταξύ των μαθητών, για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ύπαρξη Ε.Μ.Δ. και των μαθητών, για τους οποίους δεν ανέφεραν την ύπαρξη κάποιας Ε.Μ.Δ. (Πιν. 22).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου, προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς τις υποκλίμακες: σύγκρουση ( $U = 162,5, p = 0,012$ ) και εξάρτηση ( $U = 152,0, p = 0,007$ ). Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης (Διάμεσος = 1,45, Εύρος = 1,83) και εξάρτησης (Διάμεσος = 2,50, Εύρος = 3,00) στην ποιότητα της σχέσης με τους μαθητές τους που είχαν διαγνωστεί με κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία, συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές τους (Σύγκρουση: Διάμεσος = 1,25, Εύρος = 1,08, Εξάρτηση: Διάμεσος = 1,60, Εύρος = 2,40). Όσον αφορά στην υποκλίμακα της εγγύτητας, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ( $U = 251,5, p = 0,47$ ).

### Πίνακας 22

*Διάμεσοι των Εκπαιδευτικών και U-τιμές για τις Υποκλίμακες: Εγγύτητα, Σύγκρουση, Εξάρτηση ως προς την Αναφερόμενη Ύπαρξη ή μη Ε.Μ.Δ. στους Μαθητές*

Υποκλίμακες	Ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών		U-τιμή
	Ναι Διάμεσος	Όχι Διάμεσος	
Εγγύτητα	3,50	3,59	251,5
Σύγκρουση	1,45	1,25	162,5*
Εξάρτηση	2,50	1,60	152,0**

Σημείωση: \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ .

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας του δείγματος ανάλογα με την αναφερόμενη από τους εκπαιδευτικούς σχολική επίδοση των μαθητών στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών ως προς τις υποκλίμακες: σύγκρουση, εξάρτηση και εγγύτητα. Με βάση τον έλεγχο κανονικότητας Shapiro-Wilk διαπιστώθηκε η ύπαρξη κανονικής κατανομής του δείγματος ως προς την υποκλίμακα: εξάρτηση ανάλογα με την επίδοση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας ( $Shapiro-Wilk_{(10, 13, 16, 13)} = 0,88, 0,89, 0,91, 0,87, p = 0,15, 0,11, 0,13, 0,06$ ).

Συνεπώς, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων των εκπαιδευτικών ως προς τις υπό μελέτη υποκλίμακες ανάλογα με την αναφερόμενη από τους ίδιους σχολική επίδοση των μαθητών στο συγκεκριμένο μάθημα, μέσω της μονοπαραγοντικής ανάλυσης διακύμανσης ANOVA. Ωστόσο, δεν διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στους μέσους όρους των εκπαιδευτικών στην υποκλίμακα: εξάρτηση ανάλογα με την αναφερόμενη επίδοση των μαθητών τους στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας (Πιν. 23).

### Πίνακας 23

*Μονοπαραγοντική Ανάλυση Διακύμανσης ANOVA της Υποκλίμακας: Εξάρτηση ως προς την Αναφερόμενη από τους Εκπαιδευτικούς Επίδοση των Μαθητών στο Μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας*

Υποκλίμακα	Επίδοση στη Νεοελληνική Γλώσσα				F-τιμή	df
	Χαμηλή Μ.Ο.	Μέτρια Μ.Ο.	Υψηλή Μ.Ο.	Άριστη Μ.Ο.		
Εξάρτηση	2,28	2,07	2,23	1,75	1,04	3, 48

Όσον αφορά στις υποκλίμακες: εγγύτητα και σύγκρουση δεν διαπιστώθηκε η ύπαρξη κανονικής κατανομής ανάλογα με την αναφερόμενη επίδοση στο μάθημα της

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

νεοελληνικής γλώσσας και ως εκ τούτου πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος με τη βοήθεια του κριτηρίου Kruskal-Wallis, ώστε να ελεγχθεί η πιθανότητα ύπαρξης διαφορών στην ποιότητα της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών ανάλογα με την αναφερόμενη επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα. Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου (Πιν. 24) δεν διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στην υποκλίμακα της εγγύτητας ανάλογα με την αναφερομένη από τους εκπαιδευτικούς επίδοση των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας ( $\chi^2_{(3)} = 4,92, p = 0,18$ ). Εντούτοις, προέκυψε η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής διαφοράς στην υποκλίμακα: σύγκρουση ανάλογα με την αναφερόμενη από τους εκπαιδευτικούς σχολική επίδοση των μαθητών ( $\chi^2_{(3)} = 8,32, p = 0,04$ ).

Ως εκ τούτου, μέσω της διόρθωσης Bonferroni διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής διαφοράς στην υποκλίμακα της σύγκρουσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών ανάλογα με την αναφερόμενη από τους εκπαιδευτικούς ύπαρξη χαμηλής ή άριστης επίδοσης στους μαθητές. Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης με τους μαθητές τους με χαμηλή επίδοση (Διάμεσος = 1,45, Εύρος = 1,50), συγκριτικά με τους μαθητές τους με άριστη επίδοση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας (Διάμεσος = 1,16, Εύρος = 0,75).

### Πίνακας 24

*Διάμεσοι των Εκπαιδευτικών και  $\chi^2$ -τιμές για τις Υποκλίμακες: Εγγύτητα, Σύγκρουση ως προς την Αναφερόμενη από τους Εκπαιδευτικούς Επίδοση των Μαθητών στη Νεοελληνική Γλώσσα*

Υποκλίμακες	Επίδοση στη Νεοελληνική Γλώσσα				$\chi^2$ -τιμή	df
	Χαμηλή Διάμεσος	Μέτρια Διάμεσος	Υψηλή Διάμεσος	Άριστη Διάμεσος		
Εγγύτητα	3,22	3,63	3,54	3,81	4,92	

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Σύγκρουση	1,45	1,25	1,33	1,16	8,32*
-----------	------	------	------	------	-------

Σημείωση: \* $p < 0,05$ .

Όσον αφορά στην κατανομή των συμμετεχόντων ως προς τις μεταβλητές: εγγύτητα, σύγκρουση, εξάρτηση ανάλογα με την αναφερόμενη επίδοση στο μάθημα των μαθηματικών, με βάση τα αποτελέσματα του τεστ κανονικότητας Shapiro-Wilk δεν προέκυψε η ύπαρξη κανονικής κατανομής σε καμία από τις υπό μελέτη μεταβλητές. Ως εκ τούτου, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος Kruskal-Wallis, ώστε να διαπιστωθεί η πιθανότητα ύπαρξης διαφορών ανάλογα με την αναφερόμενη από τους εκπαιδευτικούς επίδοση των μαθητών στο μάθημα των μαθηματικών (Πιν. 25).

Με βάση τα αποτελέσματα του μη παραμετρικού ελέγχου διαπιστώθηκε η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής διαφοράς στην υποκλίμακα της σύγκρουσης ανάλογα με την επίδοση που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί για τους μαθητές τους ( $\chi^2_{(3)} = 14,006, p = 0,003$ ). Αναλυτικότερα, μέσω της διόρθωσης Bonferroni παρατηρήθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης με τους μαθητές τους με χαμηλή επίδοση (Διάμεσος = 1,500, Εύρος = 1,50) στο μάθημα των μαθηματικών, συγκριτικά με τους μαθητές τους με άριστη επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα (Διάμεσος = 1,16, Εύρος = 0,75). Παράλληλα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης με τους μαθητές τους με υψηλή επίδοση (Διάμεσος = 1,33, Εύρος = 1,92) συγκριτικά με τους μαθητές τους με άριστη επίδοση στο μάθημα των μαθηματικών (Διάμεσος = 1,16, Εύρος = 0,75).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

## Πίνακας 25

Διάμεσοι των Εκπαιδευτικών και  $\chi^2$ -τιμές για τις Υποκλίμακες: Εγγύτητα, Σύγκρουση,

Εξάρτηση ως προς την Αναφερόμενη Επίδοση των Μαθητών στα Μαθηματικά

Υποκλίμακες	Επίδοση στα Μαθηματικά				$\chi^2$ -τιμή	df
	Χαμηλή Διάμεσος	Μέτρια Διάμεσος	Υψηλή Διάμεσος	Άριστη Διάμεσος		
Εγγύτητα	3,36	3,00	3,59	3,90	5,96	3
Σύγκρουση	1,50	1,25	1,33	1,16	14,0**	3
Εξάρτηση	1,80	2,10	2,00	1,60	2,05	3

Σημείωση: \*\* $p < 0,01$ .

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος κανονικότητας της κατανομής του δείγματος ως προς το φύλο, την ηλικία και την προηγούμενη εμπειρία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών ως προς τις υποκλίμακες ποιότητας σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών. Με τη βοήθεια του στατιστικού ελέγχου Shapiro-Wilk διαπιστώθηκε ότι δεν πληρούνται οι προϋποθέσεις ύπαρξης κανονικής κατανομής των δύο φύλων και των διάφορων ηλικιών των εκπαιδευτικών ως προς τις υπό μελέτη μεταβλητές. Ωστόσο, όσον αφορά στην προηγούμενη εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών με παιδιά με Ε.Μ.Δ., προέκυψε η ύπαρξη κανονικής κατανομής ως προς την υποκλίμακα εγγύτητα ( $Shapiro-Wilk_{(47, 5)} = 0,97, 0,84, p = 0,30, 0,18$ ).

Ως εκ τούτου, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος μέσω του στατιστικού κριτηρίου Mann-Whitney  $U$ , προκειμένου να ελεγχθεί αν υπάρχουν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων εκπαιδευτικών ως προς την ποιότητα της σχέσης με τους μαθητές τους (Πιν. 26). Από τον εν λόγω έλεγχο δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο φύλων ως προς τις υποκλίμακες: εγγύτητα, σύγκρουση, εξάρτηση.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

**Πίνακας 26**

*Διάμεσοι των Εκπαιδευτικών και U-τιμές για τις Υποκλίμακες: Εγγύτητα, Σύγκρουση,*

*Εξάρτηση ως προς το Φύλο των Εκπαιδευτικών*

Υποκλίμακες	Φύλο Εκπαιδευτικών		U-τιμή
	Άντρας Διάμεσος	Γυναίκα Διάμεσος	
Εγγύτητα	3,54	3,63	280,0
Σύγκρουση	1,33	1,25	322,5
Εξάρτηση	1,80	1,80	306,0

Προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών στις υποκλίμακες ποιότητας σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία των συμμετεχόντων, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος, μέσω της εφαρμογής του στατιστικού κριτηρίου Kruskal-Wallis. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα του ελέγχου δεν προέκυψε κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά στα επίπεδα εγγύτητας, σύγκρουσης και εξάρτησης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους ανάλογα με την ηλικία τους (Πιν. 27).

**Πίνακας 27**

*Διάμεσοι των Εκπαιδευτικών και  $\chi^2$ -τιμές για τις Υποκλίμακες: Εγγύτητα, Σύγκρουση,*

*Εξάρτηση ως προς την Ηλικία των Εκπαιδευτικών*

Υποκλίμακες	Ηλικία Εκπαιδευτικών			$\chi^2$ -τιμή	df
	30-39 ετών Διάμεσος	40-49 ετών Διάμεσος	50-59 ετών Διάμεσος		
Εγγύτητα	3,72	3,63	3,45	2,08	2
Σύγκρουση	1,25	1,25	1,33	0,13	
Εξάρτηση	1,40	1,80	2,00	0,45	

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Εν συνεχεία, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων των εκπαιδευτικών που είχαν προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με Ε.Μ.Δ. και των εκπαιδευτικών που ανέφεραν ότι δεν είχαν προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με Ε.Μ.Δ. στην υποκλίμακα: εγγύτητα (Πιν. 28). Από τα αποτελέσματα του  $t$ -κριτηρίου προέκυψε η ύπαρξη στατιστικώς σημαντικής διαφοράς ως προς την υποκλίμακα: εγγύτητα μεταξύ των εκπαιδευτικών με προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με Ε.Μ.Δ. και των εκπαιδευτικών που δεν είχαν τη συγκεκριμένη εμπειρία ( $t_{(50)} = 7,81, p < 0,001$ ). Αναλυτικότερα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν ότι είχαν προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με Ε.Μ.Δ., ανέφεραν επίσης σημαντικά υψηλότερα επίπεδα εγγύτητας με τους μαθητές τους (Μ.Ο.= 3,57) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν ανάλογη εμπειρία (Μ.Ο = 1,78).

### Πίνακας 28

*Μέσοι Όροι και  $t$ -τιμές των Εκπαιδευτικών για την Υποκλίμακα: Εγγύτητα ως προς την Υπαρξη ή Όχι Προηγούμενης Εργασιακής Εμπειρίας των Εκπαιδευτικών με Μαθητές με Ε.Μ.Δ.*

Υποκλίμακα	Προηγούμενη Εμπειρία Εκπαιδευτικών με Μαθητές με Ε.Μ.Δ.		$t$ -τιμή	$df$
	Ναι Μ.Ο.	Όχι Μ.Ο.		
Εγγύτητα	3,57	1,78	7,81***	50

Σημείωση: \*\*\* $p < 0,001$ .

Προκειμένου να διαπιστωθεί η πιθανότητα ύπαρξης τυχόν διαφορών στις υποκλίμακες: σύγκρουση και εξάρτηση ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς με προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με Ε.Μ.Δ. και σε εκπαιδευτικούς που δεν είχαν παρόμοια εμπειρία, πραγματοποιήθηκε μη παραμετρικός έλεγχος με τη βοήθεια του κριτηρίου Mann-

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Whitney  $U$  (Πιν. 29). Από τον εν λόγω έλεγχο, προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά των εκπαιδευτικών με και χωρίς προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με Ε.Μ.Δ. ( $U = 52,0$ ,  $p = 0,04$ ). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με Ε.Μ.Δ. ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εξάρτησης με τους μαθητές τους (Διάμεσος = 2,00, Εύρος = 3,40) συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν ανέφεραν την εν λόγω εργασιακή εμπειρία (Διάμεσος = 1,40, Εύρος = 0,80).

**Πίνακας 29**

*Διάμεσοι των Εκπαιδευτικών και  $U$ -τιμές για τις Υποκλίμακες: Σύγκρουση και Εξάρτηση ως προς την Ύπαρξη ή Όχι Προηγούμενης Εργασιακής Εμπειρίας Εκπαιδευτικών με Μαθητές με Ε.Μ.Δ.*

Υποκλίμακες	Προηγούμενη Εμπειρία Εκπαιδευτικών με Μαθητές με Ε.Μ.Δ.		
	Ναι	Όχι	$U$ -τιμή
	Διάμεσος	Διάμεσος	
Σύγκρουση	1,33	1,16	61,0
Εξάρτηση	2,00	1,40	52,0*

Σημείωση: \* $p < 0,05$ .

Ακολούθως, πραγματοποιήθηκε μέσω του μη παραμετρικού δείκτη συνάφειας Spearman's  $Rho$  ανάλυση συσχέτισης μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών, της αναφερόμενης από τους εκπαιδευτικούς επίδοσης των μαθητών στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών και των υποκλιμάκων ποιότητας σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών (Πιν. 30). Η ανάλυση συνάφειας πραγματοποιήθηκε αφενός για τους μαθητές με και αφετέρου για τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στους οποίους αναφέρθηκαν οι εκπαιδευτικοί. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του δείκτη συνάφειας για τους μαθητές με Ε.Μ.Δ., διαπιστώθηκε η ύπαρξη μέτριας, αρνητικής συνάφειας μεταξύ της ηλικίας των εκπαιδευτικών και της αναφερόμενης σύγκρουσης



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών ( $rho = -0,52, p = 0,04$ ) και υψηλής, θετικής συνάφειας μεταξύ της υποκλίμακας της εγγύτητας και της υποκλίμακας της εξάρτησης ( $rho = 0,68, p = 0,004$ ).

**Πίνακας 30**

*Δείκτες Συνάφειας (Spearman's rho) μεταξύ της Ηλικίας του Εκπαιδευτικού, της Αναφερόμενης από τους Εκπαιδευτικούς Επίδοσης των Μαθητών στα Μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας (Ν.Γ.) και των Μαθηματικών (Μ.) και των Επιμέρους Υποκλιμάκων Ποιότητας Σχέσης Μαθητών-Εκπαιδευτικών – Αναφορά Ύπαρξης Ε.Μ.Δ. στους Μαθητές*

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6
1. Ηλικία	–	0,00	-0,13	-0,24	-0,52*	-0,28
2. Επίδοση Ν.Γ.		–	0,36	0,49	-0,06	0,17
3. Επίδοση Μ.			–	0,20	-0,29	0,29
4. Εγγύτητα				–	0,14	0,67**
5. Σύγκρουση					–	0,10
6. Εξάρτηση						–

Σημείωση: \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ .

Όσον αφορά στην ανάλυση συσχέτισης για τους συμμετέχοντες μαθητές, για τους οποίους δεν αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς η ύπαρξη κάποιας μαθησιακής δυσκολίας, προέκυψε υψηλή, θετική συσχέτιση μεταξύ της επίδοσης των μαθητών στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας και της επίδοσης τους στο μάθημα των μαθηματικών ( $rho = 0,76, p < 0,001$ ), χαμηλή, θετική συνάφεια μεταξύ της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά και της αναφερόμενης ύπαρξης εγγύτητας μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών ( $rho = 0,37, p = 0,027$ ) και μέτρια, αρνητική συσχέτιση μεταξύ της υποκλίμακας της εγγύτητας και της υποκλίμακας της σύγκρουσης ( $rho = -0,40, p = 0,014$ ), (Πιν. 31).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

## Πίνακας 31

*Δείκτες Συνάφειας (Spearman's rho) μεταξύ της Ηλικίας του Εκπαιδευτικού, της Αναφερόμενης από τους Εκπαιδευτικούς Επίδοσης των Μαθητών στα Μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας (Ν.Γ.) και των Μαθηματικών (Μ.) και των Επιμέρους Υποκλιμάκων Ποιότητας Σχέσης Μαθητών-Εκπαιδευτικών – Αναφορά Μαθητών χωρίς Ε.Μ.Δ.*

Μεταβλητές	1	2	3	4	5	6
1. Ηλικία	–	-0,17	-0,28	-0,21	0,30	0,30
2. Επίδοση Ν.Γ.		–	0,76***	0,16	-0,20	0,08
3. Επίδοση Μ.			–	0,37*	-0,24	-0,018
4. Εγγύτητα				–	-0,40*	0,04
5. Σύγκρουση					–	0,30
6. Εξάρτηση						–

Σημείωση: \* $p < 0,05$ . \*\* $p < 0,01$ . \*\*\* $p < 0,001$ .

Προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη ή μη ανεξαρτησίας ή εξάρτησης μεταξύ της αναφερόμενης επίδοσης στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών και στην ύπαρξη ή όχι κάποιας μαθησιακής δυσκολίας διενεργήθηκε ο έλεγχος ανεξαρτησίας  $\chi^2$  (Πιν. 32). Με βάση τα αποτελέσματα του ελέγχου, διαπιστώθηκε στατιστικώς σημαντική σχέση μεταξύ της ύπαρξης μαθησιακών δυσκολιών και της αναφερόμενης από τους εκπαιδευτικούς επίδοσης τόσο στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας ( $\chi^2_{(3)} = 21,2, p < 0,01$ ), όσο και στο μάθημα των μαθηματικών ( $\chi^2_{(3)} = 21,3, p < 0,01$ ). Συγκεκριμένα, όσον αφορά στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, αναφέρθηκε από τους εκπαιδευτικούς ότι παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας (χαμηλή επίδοση: 15,4%, μέτρια επίδοση: 11,5%, υψηλή επίδοση: 3,8%, άριστη επίδοση: 0%), αλλά και στο μάθημα των μαθηματικών (χαμηλή επίδοση: 13,5%, μέτρια επίδοση: 11,5%, υψηλή επίδοση: 5,8%, άριστη επίδοση: 0%) με μεγαλύτερη συχνότητα συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους χωρίς Ε.Μ.Δ.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

(επίδοση στη νεοελληνική γλώσσα: χαμηλή επίδοση: 3,8%, μέτρια επίδοση: 13,5%, υψηλή επίδοση: 26,9%, άριστη επίδοση: 25%, επίδοση στα μαθηματικά: χαμηλή επίδοση: 3,8%, μέτρια επίδοση: 7,7%, υψηλή επίδοση: 36,5%, άριστη επίδοση: 21,2%).

**Πίνακας 32**

*Κατανομή (απόλυτες και σχετικές συχνότητες) της Αναφερόμενης ή Όχι Ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών στους Μαθητές ως προς την Επίδοση στα Μαθήματα της Νεοελληνικής Γλώσσας και των Μαθηματικών*

Ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών	Επίδοση στη Νεοελληνική Γλώσσα								Επίδοση στα Μαθηματικά							
	Χαμηλή Επίδοση		Μέτρια Επίδοση		Υψηλή Επίδοση		Άριστη Επίδοση		Χαμηλή Επίδοση		Μέτρια Επίδοση		Υψηλή Επίδοση		Άριστη Επίδοση	
	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%	<i>f</i>	%
Ναι	8	15,4	6	11,5	2	3,8	0	0	7	13,5	6	11,5	3	5,8	0	0
Όχι	2	3,8	7	13,5	14	26,9	13	25,0	2	3,8	4	7,7	19	36,5	11	21,2
Σύνολο	10	19,2	13	25,0	16	30,8	13	25,0	9	17,3	10	19,2	22	42,3	11	21,2

### Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μαθητών με και χωρίς Ε.Μ.Δ. και της ποιότητας της σχέσης των μαθητών με τους εκπαιδευτικούς τους, προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών μεταξύ των δύο ομάδων στις προαναφερθείσες μεταβλητές. Παράλληλα, βασικός στόχος της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ποιότητας της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών. Προκειμένου η εξαγωγή των επακόλουθων συμπερασμάτων να είναι όσο το δυνατόν ασφαλέστερη, χρησιμοποιήθηκαν οι αυτοαναφορές, τόσο των μαθητών, όσο και των εκπαιδευτικών τους. Η πλειοψηφία των ευρημάτων που συζητούνται παρακάτω συμφωνούν σε σημαντικό βαθμό με τις ερευνητικές υποθέσεις που τέθηκαν.

#### Συζήτηση για τα Αποτελέσματα των Μαθητών

Με βάση τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τα δεδομένα των μαθητών, διαπιστώθηκε, όπως αναμενόταν, ότι οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες ανέφεραν σημαντικά χαμηλότερα επίπεδα συναισθηματικής, κοινωνικής, σχολικής επάρκειας και αυτοαντίληψης συγκριτικά με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα ευρήματα αντίστοιχων ερευνών, στα οποία επισημαίνεται η ύπαρξη ελλειμμάτων στους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά στη συναισθηματική, κοινωνική και σχολική τους επάρκεια, αλλά και ως προς την αυτοαντίληψη τους (Brooks, et al., 2015. Cavioni, et al., 2017. Carnazzo et al., 2019. Cortiella & Horowitz, 2014. McArthur et al., 2020).

Ωστόσο, δεν προέκυψε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ως προς την αναφερόμενη ύπαρξη προβλημάτων συμπεριφοράς, γεγονός που έρχεται σε αντίθεση με την ερευνητική υπόθεση που τέθηκε, καθώς και με πληθώρα ερευνητικών δεδομένων που αναφέρουν αυξημένη πιθανότητα

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

ύπαρξης εσωτερικευμένων και εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στους συγκεκριμένους μαθητές (Alloway & Carpenter, 2020. Jordan & Dyer, 2017). Μια εξήγηση που μπορεί να δοθεί για το συγκεκριμένο εύρημα είναι ότι στην παρούσα έρευνα δεν συνυπολογίστηκε η ύπαρξη τυχόν προστατευτικών παραγόντων στους συμμετέχοντες μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία τέτοιου είδους παράγοντες μπορεί να είναι: η ύπαρξη σημαντικών άλλων (π.χ. εκπαιδευτικοί, γονείς), που αποδέχονται και στηρίζουν τους μαθητές, μέσα σε ένα πλαίσιο ανοιχτής και ειλικρινούς επικοινωνίας και η θέσπιση επιτεύξιμων για τους μαθητές στόχων τόσο από τους γονείς, όσο και από τους εκπαιδευτικούς τους (Ofiesh & Mather, 2013). Άλλοι πιθανοί λόγοι για το εν λόγω εύρημα είναι η ύπαρξη μικρού αριθμού μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στο δείγμα της έρευνας, καθώς και το γεγονός ότι τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν ήταν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς.

Ακόμη ένα εύρημα που έρχεται σε αντίθεση με τη βιβλιογραφία, στην οποία επισημαίνεται ότι η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών αποτελεί παράγοντα ευαλωτότητας για τη διαμόρφωση σχέσης αποδοχής/διαθεσιμότητας μεταξύ μαθητών-επαιδευτικών (Al-Yagon & Mikulincer, 2004. Rawal, 2020) είναι το γεγονός ότι δεν εντοπίστηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα επίπεδα αποδοχής/διαθεσιμότητας και απόρριψης μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Το εύρημα αυτό μπορεί να οφείλεται είτε στην ολοένα και αυξανόμενη γνώση που έχει συγκεντρωθεί αναφορικά με το θέμα των μαθησιακών δυσκολιών και έχει ευαισθητοποιήσει αρκετούς εκπαιδευτικούς, βοηθώντας τους να διαμορφώσουν θετική στάση για την συμπερίληψη μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στη γενική εκπαίδευση (Pappas et al., 2018), είτε στη συμμετοχή μικρού αριθμού μαθητών με Ε.Μ.Δ. στην παρούσα έρευνα.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Ακολουθώντας, από τα ευρήματα της έρευνας προέκυψε ότι τα αγόρια ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα απόρριψης από τους εκπαιδευτικούς τους συγκριτικά με τα κορίτσια. Το εύρημα αυτό συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία τα κορίτσια τείνουν να αναπτύσσουν περισσότερη θετική σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους (Buysse et al., 2011. McGrath & Van Bergen, 2015), πιθανώς λόγω της τάσης τους να εμπλέκονται περισσότερο ενεργά σε σχολικές δραστηριότητες (Silva et al., 2011). Μάλιστα, σύμφωνα με τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας που διεξήχθη στην Ελλάδα, διαπιστώθηκε ότι οι πεποιθήσεις των αγοριών, όσον αφορά στη σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους, ήταν περισσότερο αρνητικές συγκριτικά με τις πεποιθήσεις των κοριτσιών (Retali et al., 2018).

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι δεν προέκυψαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο φύλων ως προς τις υποκλίμακες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Το εύρημα αυτό δεν αντικρούει σε μεγάλο βαθμό την υπάρχουσα βιβλιογραφία, καθώς τα αποτελέσματα των ερευνών είναι αμφιλεγόμενα. Μερικές έρευνες επισημαίνουν ότι τα αγόρια παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας (Hukkelberg & Ogden, 2020), κινήτρων για μάθηση, σχολικής δέσμευσης και επίδοσης (King, 2016), λιγότερο θετική διάθεση και υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης συγκριτικά με τα κορίτσια (Χατζηχρήστου, 2011). Ακόμη, αναφέρεται ότι τα αγόρια παρουσιάζουν σε μεγαλύτερο βαθμό εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Crawford et al., 2011), σε αντίθεση με τα κορίτσια που τείνουν να αναφέρουν συχνότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Campos et al., 2014). Μολαταύτα, υπάρχουν έρευνες που δεν επισημαίνουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς τις δυσκολίες προσαρμογής (Chen, et al., 2014).

Επιπρόσθετα, δεν προέκυψαν στην παρούσα έρευνα στατιστικώς σημαντικές διαφορές των μαθητών στις υποκλίμακες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και στις

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

υποκλίμακες εκτίμησης του εκπαιδευτικού από το παιδί ως ασφαλή βάση ανάλογα με την τάξη φοίτησης (πέμπτη ή έκτη δημοτικού). Το εύρημα αυτό δεν προκαλεί έκπληξη, καθώς η διαφορά ηλικίας μεταξύ των συμμετεχόντων μαθητών ήταν πολύ μικρή.

Στη συνέχεια, παρατηρήθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές μεταξύ των μαθητών με άριστη, υψηλή και χαμηλή επίδοση στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας στις υποκλίμακες: συναισθηματική επάρκεια, κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, αυτοαντίληψη, αποδοχή/διαθεσιμότητα, απόρριψη. Αναλυτικότερα, οι μαθητές με άριστη επίδοση ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής επάρκειας συγκριτικά με τους μαθητές με υψηλή και χαμηλή επίδοση, καθώς και υψηλότερα επίπεδα κοινωνικής επάρκειας, σχολικής επάρκειας και αυτοαντίληψης συγκριτικά με τους μαθητές με υψηλή και χαμηλή επίδοση. Επίσης, ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα διαθεσιμότητας/αποδοχής από τον εκπαιδευτικό συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση, καθώς και χαμηλότερα επίπεδα απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό συγκριτικά με τους μαθητές με υψηλή επίδοση. Παράλληλα, οι μαθητές με υψηλή επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης και σχολικής επάρκειας συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση.

Παρόμοια είναι τα αποτελέσματα και για την επίδοση των μαθηματικών στο μάθημα των μαθηματικών. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με άριστη και υψηλή επίδοση στα μαθηματικά ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα σχολικής επάρκειας συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση. Ακόμη, οι μαθητές με άριστη επίδοση, όπως και οι μαθητές με υψηλή επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αυτοαντίληψης συγκριτικά με τους μαθητές με χαμηλή επίδοση. Ωστόσο, ενώ οι μαθητές με άριστη επίδοση ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα αποδοχής/διαθεσιμότητας και χαμηλότερα επίπεδα απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό σε σχέση με τους μαθητές με

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

χαμηλή επίδοση, οι μαθητές με υψηλή επίδοση ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό συγκριτικά με τους μαθητές με άριστη επίδοση.

Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με αντίστοιχα ευρήματα στη βιβλιογραφία, σύμφωνα με τα οποία οι μαθητές που αντιλαμβάνονταν τους εκπαιδευτικούς τους ως περισσότερο υποστηρικτικούς και με μεγαλύτερη αποδοχή απέναντι τους στην αρχή της σχολικής χρονιάς, είχαν καλύτερη σχολική επίδοση στο τέλος της χρονιάς και αντιστρόφως οι μαθητές με υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση στην αρχή της σχολικής χρονιάς ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα υποστήριξης και αποδοχής από τον εκπαιδευτικό στο τέλος της χρονιάς (Kosir & Tement, 2014). Αντίστοιχα είναι και τα αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών που επισημαίνουν υψηλή συσχέτιση μεταξύ της ποιότητας της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών και της σχολικής επίδοσης (Roorda et al., 2017).

Επιπλέον, αρκετές έρευνες επισημαίνουν την ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ της ακαδημαϊκής επίδοσης και των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων των μαθητών (Elijah & Madeira, 2013). Αναλυτικότερα, οι δεξιότητες διαμόρφωσης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων επηρεάζουν τη σχέση μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών και την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών, καθώς η κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών-μαθητών ενισχύει την ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ τους, την παροχή ανατροφοδότησης και την τήρηση των κανόνων, δραστηριότητες που ενδυναμώνουν την ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών (Franco et al., 2017).

Παράλληλα, η υψηλή ακαδημαϊκή επίδοση σχετίζεται με υψηλότερη αυτοαντίληψη των μαθητών (Guay et al., 2003, όπως αναφέρεται από τους Bucker et al., 2018). Συγκεκριμένα οι Sewasew & Schroeders (2019) στην έρευνα τους επισήμαναν θετική αμφίδρομη σχέση μεταξύ της αυτοαντίληψης των μαθητών και της ακαδημαϊκής



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

επίδοσης. Ωστόσο, η επίδραση της προηγούμενης επίδοσης των μαθητών στην αυτοαντίληψη τους φαίνεται να είναι πιο ισχυρή συγκριτικά με την επίδραση της αυτοαντίληψης στη σχολική επίδοση (Sewasew & Schroeders, 2019).

Ακολούθως, με βάση τα αποτελέσματα του συντελεστή συσχέτισης στους συμμετέχοντες μαθητές με Ε.Μ.Δ. και σε αντιστοιχία με τις ερευνητικές υποθέσεις, προέκυψε ύπαρξη θετικής συσχέτισης της αντιλαμβανόμενης αποδοχής/διαθεσιμότητας από τον/την εκπαιδευτικό με την αναφερόμενη κοινωνική, σχολική, συναισθηματική επάρκεια και την αυτοαντίληψη των μαθητών. Τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνονται από την υπάρχουσα βιβλιογραφία που επισημαίνει τη σημασία της αντίληψης του εκπαιδευτικού ως ασφαλή βάση από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες στην αυτοαντίληψη, την κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή, τη σχολική επίδοση και εμπλοκή των μαθητών (Granot, 2016. Majorano et al, 2017. Pham & Murray, 2016. Roorda et al, 2011).

Αντιθέτως, διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνεται η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό, τόσο μειώνεται η αναφερόμενη αυτοαντίληψη, συναισθηματική και σχολική επάρκεια των συγκεκριμένων μαθητών. Τα εν λόγω ευρήματα βρίσκονται σε πλήρη συμφωνία με τη βιβλιογραφία, στην οποία επισημαίνεται ότι η ύπαρξη αρνητικής ποιότητας σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σχετίζεται σημαντικά με τη μειωμένη σχολική εμπλοκή και επίδοση των μαθητών (Roorda et al., 2011), ακόμα και με τη σχολική τους διαρροή (Doren et al., 2014).

Επιπλέον, στη βιβλιογραφία υπογραμμίζεται η ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της αποδοχής ή της απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό και της αυτοεκτίμησης των μαθητών, γεγονός που μπορεί να ερμηνευτεί αν λάβει κανείς υπόψη τη σημασία που έχει

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

η αποδοχή από τους σημαντικούς-άλλους στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των μαθητών (Θεοδωροπούλου και συν., 2018. Majorano et al., 2017. Rohner, 2005). Ακόμη, η ποιότητα της σχέσης που αναπτύσσεται μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζει τη συναισθηματική υγεία, επάρκεια και συμπεριφορά των μαθητών αυτών (Granot, 2016. Pianta, 1999, όπως αναφέρεται από τον Mazher, 2020).

Ένα εύρημα που δεν συνάδει με την υπάρχουσα βιβλιογραφία είναι ότι δεν σημειώθηκε ύπαρξη θετικής σχέσης μεταξύ των αναφερόμενων από τους μαθητές με Ε.Μ.Δ. προβλημάτων συμπεριφοράς και της αντιλαμβανόμενης απόρριψης από τον/την εκπαιδευτικό. Ωστόσο, είναι σημαντικό να αναφερθεί εκ νέου ότι είναι πιθανόν να υπήρχαν διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα αν ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες ήταν μεγαλύτερος.

Αξιοσημείωτο είναι επίσης ότι εντοπίστηκε θετική συνάφεια της αναφερόμενης επίδοσης των μαθητών με Ε.Μ.Δ. στη νεοελληνική γλώσσα με την κοινωνική, σχολική επάρκεια και την αυτοαντίληψη των μαθητών. Το εύρημα αυτό συνάδει με έρευνες που επισημαίνουν τη σύνδεση μεταξύ των κοινωνικών-συναισθηματικών δεξιοτήτων και της σχολικής επίδοσης των μαθητών. Οι κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες επιτρέπουν στα παιδιά να αναπτύσσουν και να διατηρούν υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις και να διαχειρίζονται αποτελεσματικά τα συναισθήματά τους, καθώς και πιθανές δύσκολες καταστάσεις, γεγονός που περιορίζει τον κίνδυνο εμπλοκής τους σε ριψοκίνδυνες συμπεριφορές ή/και την εμφάνιση ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών που αποτελούν παράγοντα κινδύνου για μειωμένη σχολική επίδοση (Panayiotou, et al., 2019).

Παράλληλα, εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση μεταξύ της αυτοαντίληψης των μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και της αναφερόμενης

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

επίδοσης τους στα μαθηματικά. Αντίστοιχα αποτελέσματα εντοπίζονται και στη βιβλιογραφία, στην οποία επισημαίνεται ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και της επίδοσης των μαθητών τόσο στο μάθημα της νεοελληνικής γλώσσας, όσο και στο μάθημα των μαθηματικών (Colmar, et al., 2019).

Όσον αφορά στο δείγμα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, παρατηρήθηκε ότι όσο αυξάνεται η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές αποδοχή/διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται η κοινωνική, συναισθηματική και σχολική επάρκεια των μαθητών, αλλά και η αναφερόμενη αυτοαντίληψη τους και αντιστρόφως. Επιπλέον, όσο αυξάνεται η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές απόρριψη από τον εκπαιδευτικό, τόσο μειώνεται η αναφερόμενη σχολική επάρκεια και αυτοαντίληψη των μαθητών, καθώς και η αντιλαμβανόμενη αποδοχή των εκπαιδευτικών και αντιστρόφως.

Τα αποτελέσματα αυτά είναι σύμφωνα με τις ερευνητικές υποθέσεις και συνάδουν με αρκετές έρευνες που επισημαίνουν ότι η ύπαρξη εγγύτητας και η υποστηρικτική σχέση ανάμεσα στους μαθητές και στους εκπαιδευτικούς συνεισφέρει στην αύξηση των κινήτρων μάθησης, της σχολικής δέσμευσης και επίδοσης (Koca, 2016. Laksana et al., 2019. Longobardi et al., 2016. Rawal, 2020. Varga, 2017), στην αύξηση της προκοινωνικής συμπεριφοράς, της ενσυναίσθησης και των θετικών συναισθημάτων των μαθητών (Ayuningtyas et al., 2019. Goetz et al., 2020. Longobardi, et al., 2020. Roslyne Wilkinson & Jones Bartoli, 2020), καθώς και στη διαμόρφωση θετικότερης ακαδημαϊκής και κοινωνικής αυτοαντίληψης (Gavidia-Payne et al., 2015. Leflot et al., 2010). Στον αντίποδα, η ύπαρξη αρνητικής ποιότητας σχέσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών συνδέεται με χαμηλότερη επίδοση, αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη των μαθητών (Koca, 2016. McFarland et al., 2016).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Παράλληλα εντοπίστηκε ύπαρξη θετικής συσχέτισης μεταξύ της αντιλαμβανόμενης από τους μαθητές απόρριψης των εκπαιδευτικών και της αναφοράς προβλημάτων συμπεριφοράς. Το αποτέλεσμα αυτό συμφωνεί με πληθώρα ερευνητικών ευρημάτων, στα οποία επισημαίνεται ότι όταν οι μαθητές αντιλαμβάνονται τη σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους ως αρνητική, αυξάνονται τα επίπεδα στρες, καθώς και ο κίνδυνος θυματοποίησης τους από συνομηλίκους τους (Sulkowski & Simmons, 2018). Επιπρόσθετα, η ύπαρξη συγκρουσιακής ή εξαρτητικής σχέσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών σχετίζεται με εμφάνιση εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς στους μαθητές (Aldrup et al., 2018. Poulou, 2018. Roorda et al., 2014. Roorda et al., 2020. Roslyne Wilkinson & Jones Bartoli, 2020. Verschueren & Koomen, 2020).

Επιπλέον, εντοπίστηκε θετική συσχέτιση της αναφερόμενης επίδοσης στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών με τη σχολική επάρκεια, την αυτοαντίληψη και την αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές αποδοχή/διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών. Τα παραπάνω ευρήματα δεν προκαλούν έκπληξη αφού έρευνες επισημαίνουν ότι τα κίνητρα για μάθηση, η αίσθηση ακαδημαϊκής αυτοαποτελεσματικότητας αποτελούν προβλεπτικοί παράγοντες για την υψηλή σχολική επίδοση των μαθητών (Dogan, 2015), ενώ η υιοθέτηση στρατηγικών μάθησης σχετίζεται επίσης με την ακαδημαϊκή επίδοση (Diseth, 2011). Ακόμη, η επίδοση στα μαθηματικά και την ανάγνωση έχει βρεθεί ότι προβλέπει την επακόλουθη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών (Viljaranta et al., 2014), όπως επίσης η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη (στην ανάγνωση και στα μαθηματικά) αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης στα προαναφερθέντα μαθήματα (Cai et al., 2018. Susperreguy et al., 2018). Παράλληλα, η αντιλαμβανόμενη αποδοχή από τον εκπαιδευτικό σχετίζεται αμφίδρομα με τη σχολική επίδοση (Erkman et al., 2010. Kosir & Tement, 2014).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Διαπιστώθηκε επίσης ότι η επίδοση των μαθητών στη νεοελληνική γλώσσα σχετίζεται θετικά με την επίδοση στα μαθηματικά, καθώς και με την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια των μαθητών. Τα ευρήματα αυτά υποδηλώνουν ότι η επίδοση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς μαθησιακές στη νεοελληνική γλώσσα και στα μαθηματικά είναι ομοιογενής. Τα αποτελέσματα που συνδέουν την επίδοση στη νεοελληνική γλώσσα με την κοινωνική επάρκεια των μαθητών είναι συμβατά με ευρήματα που επισημαίνουν ότι η ύπαρξη κοινωνικής επάρκειας αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της ακαδημαϊκής επίδοσης στο τέλος της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Rabiner et al., 2016).

Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνεται η σχολική επίδοση στα μαθήματα της νεοελληνική γλώσσας και των μαθηματικών, τόσο περιορίζεται η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς τους. Τα δεδομένα αυτά συμφωνούν με αντίστοιχα ερευνητικά δεδομένα που αναφέρουν την ύπαρξη συσχέτισης μεταξύ των αρνητικών σχέσεων μαθητών-εκπαιδευτικών και της σχολικής επίδοσης των τελευταίων. Συγκεκριμένα, έρευνες επισημαίνουν ότι υπάρχει ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των αρνητικής σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών και της σχολικής δέσμευσης/εμπλοκής των μαθητών, γεγονός το οποίο εν συνεχεία επηρεάζει αρνητικά τη σχολική επίδοση (Roorda et al., 2017). Παρόμοια σύνδεση παρατηρείται και στην περίπτωση ύπαρξης συγκρούσεων μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών και της σχολικής επίδοσης των πρώτων (Zee & de Bree, 2017).

Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης, προκειμένου να διαπιστωθεί αν η αντιλαμβανόμενη αποδοχή και η απόρριψη από τον εκπαιδευτικό αποτελούν προβλεπτικούς παράγοντες των επιμέρους υποκλιμάκων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών. Από την ανάλυση στο δείγμα των μαθητών χωρίς ειδικές μαθησιακές δυσκολίες προέκυψε, όπως αναμενόταν από τη μελέτη της

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

αντίστοιχης βιβλιογραφίας ότι η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές αποδοχή/διαθεσιμότητα από τον/την εκπαιδευτικό μπορεί να προβλέψει ικανοποιητικά την αναφερόμενη κοινωνική, συναισθηματική επάρκεια (Ayuningtyas et al., 2019. Goetz et al., 2020. Longobardi et al., 2018. Longobardi et al., 2020. Roslyne Wilkinson & Jones Bartoli, 2020. Wang et al., 2016), τη σχολική επάρκεια (Guay et al., 2019. Koca, 2016. Laksana et al., 2019. Longobardi et al., 2016. Varga, 2017 ) και την αυτοαντίληψη των μαθητών (Leflot et al., 2010. McFarland et al., 2016).

Όσον αφορά στα αποτελέσματα της ανάλυσης για το σύνολο των συμμετεχόντων (μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες), εντοπίστηκε όπως και στην περίπτωση της ανάλυσης με τους συμμετέχοντες μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ότι η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές αποδοχή των εκπαιδευτικών προς τους μαθητές τους αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα για το σύνολο των υποκλιμάκων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, με εξαίρεση την υποκλίμακα: προβλήματα συμπεριφοράς. Η διαφορά στα αποτελέσματα της τρέχουσας από την προηγούμενη ανάλυση είναι ότι η αντιλαμβανόμενη από τους μαθητές απόρριψη από τους εκπαιδευτικούς βρέθηκε ότι συμβάλλει σημαντικά στην πρόβλεψη της μεταβλητής: προβλήματα συμπεριφοράς.

Το γεγονός ότι το συγκεκριμένο εύρημα δεν εντοπίστηκε στο δείγμα των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες πιθανώς υποδηλώνει τη σημαντική επίδραση της αντιλαμβανόμενης από τους μαθητές απόρριψης των εκπαιδευτικών στα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Το παρόν εύρημα συνάδει με τα ευρήματα αρκετών ερευνών που επισημαίνουν ότι τα παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες είναι περισσότερο ευάλωτα σε περίπτωση αρνητικής ποιότητας σχέσης με τον/την εκπαιδευτικό (Al-Yagon & Mikulincer, 2004. Murray & Greenberg 2001, 2006).

Αντίστοιχα, σε έρευνα με συμμετέχοντες έφηβους μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώθηκε ότι όταν οι συγκεκριμένοι έφηβοι μαθητές αντιλαμβάνονται

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

τους εκπαιδευτικούς τους ως λιγότερο στοργικούς και διαθέσιμους απέναντι τους είναι πιθανό να παρουσιάσουν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (Al-Yagon, 2016). Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η σχέση μεταξύ των προβλημάτων συμπεριφοράς και της ποιότητας της σχέσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών συχνά είναι αμφίδρομη, γεγονός που υποδηλώνει ότι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς είναι πιθανότερο να αναπτύξουν αρνητική σχέση με τους εκπαιδευτικούς τους (McGrath & Van Bergen, 2015).

### **Συζήτηση για τα Αποτελέσματα των Εκπαιδευτικών**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα που προέκυψαν για τους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης και εξάρτησης με τους μαθητές τους που είχαν διαγνωστεί με κάποια ειδική μαθησιακή δυσκολία, συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές τους, γεγονός που συμπίπτει με την ερευνητική υπόθεση που τέθηκε, όπως και με αρκετά ερευνητικά δεδομένα που επισημαίνουν ότι η σχέση μεταξύ μαθητών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και των εκπαιδευτικών τους είναι περισσότερο συγκρουσιακή (Al-Yagon & Mikulincer, 2004. Murray & Greenberg, 2001. Murray & Murray, 2004. Rawal, 2020) και εξαρτητική συγκριτικά με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Nielsen, 2011. Pasta et al., 2013. Prino et al., 2016. Zee et al., 2020).

Ωστόσο, ενώ στη βιβλιογραφία επισημαίνεται ότι συχνά η σχέση των μαθητών με Ε.Μ.Δ. χαρακτηρίζεται από χαμηλότερα επίπεδα εγγύτητας συγκριτικά με τους τυπικής ανάπτυξης συνομηλίκους τους (Al-Yagon & Mikulincer, 2004. Murray & Murray, 2004. Zee et al., 2020), στην παρούσα έρευνα οι εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν χαμηλότερα επίπεδα εγγύτητας με τους μαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες. Το παρόν αποτέλεσμα πιθανώς σημαίνει ότι οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αντιλαμβάνονται το ίδιο τρυφερή και στοργική τη σχέση τους με τους μαθητές τους με Ε.Μ.Δ., όπως και με

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

τους υπόλοιπους μαθητές τους παρά την ύπαρξη υψηλότερων επιπέδων εξάρτησης και σύγκρουσης. Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στην ολοένα και αυξανόμενη ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμπερίληψης μαθητών με Ε.Μ.Δ. (Pappas et al., 2018). Μια άλλη ερμηνεία του παρόντος ευρήματος είναι ότι εκτός από τις μαθησιακές δυσκολίες, υπάρχουν αρκετοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση μαθητών-εκπαιδευτικών. Οι παράγοντες αυτοί είναι οι γνωστικές και κοινωνικές-συναισθηματικές δεξιότητες των μαθητών, η ύπαρξη ή όχι προβλημάτων συμπεριφοράς και οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών (Mejia & Hoglund, 2016. Trang, 2017).

Ακόμη, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα επίπεδα εγγύτητας και εξάρτησης που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί ανάλογα με τη σχολική επίδοση των μαθητών τους στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών. Ωστόσο, διαπιστώθηκαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στα επίπεδα σύγκρουσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους ανάλογα με τη σχολική επίδοση των μαθητών στα συγκεκριμένα μαθήματα.

Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης με τους μαθητές τους με χαμηλή επίδοση στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών συγκριτικά με τους μαθητές τους με άριστη επίδοση στα συγκεκριμένα μαθήματα. Μάλιστα, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα σύγκρουσης και με τους μαθητές τους με υψηλή επίδοση στα μαθηματικά συγκριτικά με τους μαθητές τους με άριστη επίδοση.

Τα δεδομένα αυτά είναι σύμφωνα με την έρευνα του Mason και των συνεργατών του, (2017), στην οποία βρέθηκε ότι η αναφερόμενη ύπαρξη σύγκρουσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα της επίδοσης των μαθητών στα μαθηματικά. Στην ίδια έρευνα επισημάνθηκε ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ της επίδοσης των μαθητών στη νεοελληνική γλώσσα και της αναφερόμενης από τους



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

εκπαιδευτικούς σύγκρουσης με τους μαθητές τους. Τα αποτελέσματα αυτά μπορούν να ερμηνευτούν αν ληφθεί υπόψη το γεγονός ότι όσο αυξάνονται τα επίπεδα σύγκρουσης μεταξύ μαθητών-εκπαιδευτικών, τόσο περιορίζονται τα αισθήματα ευχαρίστησης από τη διδασκαλία των μαθημάτων και τόσο αυξάνονται τα αισθήματα άγχους και ανίας των μαθητών (Clem et al., 2020).

Άλλο ένα εύρημα της παρούσας μελέτης αφορά στην αναφερόμενη ύπαρξη ή όχι προηγούμενης εργασιακής εμπειρίας των εκπαιδευτικών με μαθητές με Ε.Μ.Δ. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι οι εκπαιδευτικοί που ανέφεραν προηγούμενη εργασιακή εμπειρία με μαθητές με Ε.Μ.Δ., ανέφεραν επίσης υψηλότερα επίπεδα εγγύτητας, αλλά και εξάρτησης με τους μαθητές τους, συγκριτικά με τους εκπαιδευτικούς που δεν είχαν την αντίστοιχη εμπειρία. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας των Chen & Phillips (2018), σύμφωνα με τα οποία οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία τους συνδέονταν με τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα τους και ως εκ τούτου με τη διαμόρφωση θετικών σχέσεων με τους μαθητές τους. Παρόμοιες έρευνες επισημαίνουν επίσης ότι η προηγούμενη εργασιακή εμπειρία των εκπαιδευτικών επιδρά στη σχέση που διαμορφώνουν με τους μαθητές τους (Choi & Dobbs-Oates, 2016. Kesner, 2000).

Μια εξήγηση για τα αποτελέσματα αυτά μπορεί να είναι ότι οι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη εργασιακή εμπειρία με μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν υιοθετήσει πιθανούς εναλλακτικούς τρόπους επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με τους μαθητές τους, που πιθανώς είναι αποτελεσματικότεροι και αυξάνουν τα επίπεδα εγγύτητας με τους μαθητές τους. Παράλληλα, έχει αναφερθεί από αρκετές έρευνες ότι οι εκπαιδευτικοί συχνά αναπτύσσουν περισσότερο εξαρτητικές σχέσεις με τους μαθητές τους με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Pasta et al., 2013. Prino et al., 2016). Ως εκ τούτου, είναι πιθανόν οι εκπαιδευτικοί με προηγούμενη εμπειρία με μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

να μεταφέρουν τις πρακτικές που ακολουθούσαν με τους μαθητές τους με Ε.Μ.Δ. στη μετέπειτα εργασία τους με άλλους μαθητές. Ωστόσο, τα παραπάνω συμπεράσματα δεν μπορεί να είναι απόλυτα ασφαλή, καθώς ο αριθμός των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών είναι μικρός. Ακόμη, είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν εντοπίστηκαν διαφορές στα επίπεδα εγγύτητας, σύγκρουσης και εξάρτησης των εκπαιδευτικών ανάλογα με την ηλικία ή το φύλο τους. Εντούτοις, ούτε από τη μελέτη της βιβλιογραφίας δεν διαπιστώθηκαν διαφορές ανάλογα με τα συγκεκριμένα δημογραφικά στοιχεία των εκπαιδευτικών.

Όσον αφορά στα αποτελέσματα που προέκυψαν από την εφαρμογή του συντελεστή συσχέτισης στις υπό μελέτη μεταβλητές, στις περιπτώσεις που οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν την ύπαρξη Ε.Μ.Δ. στους μαθητές τους, διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία του εκπαιδευτικού, τόσο μειώνονται τα αναφερόμενα επίπεδα σύγκρουσης μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών με Ε.Μ.Δ. Το εύρημα αυτό ίσως συνδέεται με την αύξηση της εμπειρίας και πιθανώς των γνώσεων των εκπαιδευτικών, δύο παράγοντες που τους διευκολύνουν στη διαμόρφωση θετικών σχέσεων με τους μαθητές (Chen & Phillips, 2018).

Επιπλέον, όσο αυξάνονται τα αναφερόμενα από τους εκπαιδευτικούς επίπεδα εγγύτητας, τόσο αυξάνονται και τα επίπεδα εξάρτησης μεταξύ των μαθητών με Ε.Μ.Δ. και των εκπαιδευτικών. Το συγκεκριμένο ερευνητικό αποτέλεσμα συνάδει με τα αποτελέσματα ερευνών με συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, σύμφωνα με τα οποία παρατηρείται θετική συσχέτιση μεταξύ της αναφερόμενης από τους εκπαιδευτικούς εγγύτητας και εξάρτησης στη σχέση με τους μαθητές τους με μαθησιακές δυσκολίες, γεγονός που ερμηνεύτηκε ως στοιχείο της συλλογικής κουλτούρας των μικρών ηλικιακά τάξεων στα ελληνικά σχολεία (Gregoriadis & Grammatikopoulos, 2014. Gregoriadis et al., 2020. Tsigilis et al., 2018).

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Ωστόσο, στην παρούσα μελέτη η θετική συσχέτιση μεταξύ εγγύτητας και εξάρτησης στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους με Ε.Μ.Δ. δεν μπορεί να ερμηνευτεί με βάση την ύπαρξη συλλογικής κουλτούρας, καθώς δεν διαπιστώθηκε η ίδια συσχέτιση στη σχέση των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Εντούτοις, το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να ερμηνευτεί αποτελεσματικά από έρευνες σχετικά με την ποιότητα της σχέσης εκπαιδευτικών-μαθητών με Ε.Μ.Δ. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων ερευνών, οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα εξάρτησης στη σχέση τους με τους μαθητές τους με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Pasta, 2013. Prino et al., 2016. Zee et al., 2020). Οι εκπαιδευτικοί πιθανώς εκτιμούν ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες χρειάζονται περισσότερη καθοδήγηση και υποστήριξη, προκειμένου να κατακτήσουν τους μαθησιακούς στόχους και ως εκ τούτου εκτιμούν ότι είναι λιγότερο αυτόνομοι.

Στην περίπτωση των μαθητών, για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν ανέφεραν την ύπαρξη κάποιας Ε.Μ.Δ., εντοπίστηκε θετική συνάφεια μεταξύ των αναφερόμενων από τους εκπαιδευτικούς επιδόσεων των μαθητών στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με το αντίστοιχο αποτέλεσμα του συντελεστή συσχέτισης στη βάση δεδομένων των μαθητών. Ως εκ τούτου, διαπιστώνεται ότι η επίδοση των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στα προαναφερθέντα μαθήματα είναι ομοιογενής.

Ακολούθως, διαπιστώθηκε ότι όσο αυξάνεται η επίδοση των μαθητών στο μάθημα των μαθηματικών, τόσο αυξάνεται η αναφερομένη από τους εκπαιδευτικούς ύπαρξη εγγύτητας με τους μαθητές τους. Μια εξήγηση για το συγκεκριμένο εύρημα είναι ότι πολλοί εκπαιδευτικοί θεωρούν τα μαθηματικά ως ένα πολύ σημαντικό μάθημα και ως εκ τούτου αισθάνονται περισσότερη εγγύτητα με τους μαθητές με υψηλή επίδοση στο συγκεκριμένο μάθημα. Με βάση τη βιβλιογραφία, η ύπαρξη σχέσης εγγύτητας μεταξύ

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

μαθητών-εκπαιδευτικών επιδρά στην αίσθηση διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των τελευταίων, η οποία σχετίζεται άμεσα με την επίδοση των μαθητών στα μαθηματικά (Hajovsky et al., 2020). Η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών συχνά έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών τους, γεγονός που με τη σειρά του ενισχύει τα κίνητρα και την εμπλοκή των μαθητών με τα μαθηματικά (Zee & Koomen, 2016). Επιπρόσθετα, όπως αναμενόταν, εντοπίστηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ των αναφερόμενων από τους εκπαιδευτικούς επιπέδων σύγκρουσης και εγγύτητας. Ακόμη, ένα αναμενόμενο ερευνητικό αποτέλεσμα της παρούσας μελέτης είναι ότι σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών, οι μαθητές με Ε.Μ.Δ. παρουσιάζουν χαμηλότερη επίδοση στα μαθήματα της νεοελληνικής γλώσσας και των μαθηματικών με μεγαλύτερη συχνότητα, συγκριτικά με τους συνομηλίκους τους χωρίς Ε.Μ.Δ..

### **Περιορισμοί και Ερευνητικές Προτάσεις**

Για την καλύτερη ερμηνεία των αποτελεσμάτων της παρούσα έρευνας είναι σημαντικό να συνυπολογιστούν και οι περιορισμοί της. Ένας βασικός περιορισμός της παρούσας μελέτης είναι ότι τα δεδομένα της έρευνας συλλέχθηκαν μόνο από πέντε σχολεία στην περιοχή της Αθήνας. Ως εκ τούτου, δεν είναι εφικτή η γενίκευση των αποτελεσμάτων λόγω της μικρής γεωγραφικής κλίμακας της έρευνας. Επιπλέον, ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών με Ε.Μ.Δ., αλλά και των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην παρούσα μελέτη είναι μικρός. Επομένως, είναι πιθανόν να παρατηρούνταν κάποιες διαφοροποιήσεις στα αποτελέσματα της έρευνας σε περίπτωση επανάληψης της με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων εκπαιδευτικών και μαθητών με Ε.Μ.Δ.

Επιπροσθέτως, δεδομένου ότι τα μέσα συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στη συγκεκριμένη μελέτη ήταν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, είναι

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

σημαντικό να ληφθεί υπόψη ότι οι απαντήσεις κάποιων συμμετεχόντων θα μπορούσαν να εκφράζουν την κοινωνικά επιθυμητή συμπεριφορά. Ακόμη ένας περιορισμός της παρούσας μελέτης αφορά στον συγχρονικό και συναφειακό χαρακτήρα της, γεγονός που δεν καθιστά εφικτή τη διασαφήνιση της φύσης της σχέσης μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών.

Λαμβανομένων υπόψη των προαναφερθέντων περιορισμών, η διεξαγωγή μιας ανάλογου τύπου έρευνας με μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων μαθητών με Ε.Μ.Δ. και εκπαιδευτικών θα μπορούσε να συνεισφέρει στην εξαγωγή ασφαλέστερων συμπερασμάτων αναφορικά με την επίδραση της ποιότητας της σχέσης των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των τελευταίων. Επιπλέον, η συμπερίληψη μεγαλύτερου αριθμού μαθητών με Ε.Μ.Δ. σε μελλοντική έρευνα, θα καθιστούσε εφικτή τη διεξαγωγή συγκρίσεων μεταξύ των επιμέρους ομάδων των μαθητών με Ε.Μ.Δ. ανάλογα με το είδος της μαθησιακής δυσκολίας τους.

Ακόμη, η συμπερίληψη περισσότερων σχολείων στην έρευνα από ένα μεγαλύτερο εύρος αστικών και μη αστικών περιοχών της Αττικής θα έδινε τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων και σύγκρισης της ποιότητας της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με και χωρίς Ε.Μ.Δ. μεταξύ αστικών και μη αστικών περιοχών. Ενδιαφέρουσα θα ήταν επίσης η μελέτη της επίδρασης της πολιτισμικής προέλευσης των συμμετεχόντων μαθητών στις επιμέρους υποκλίμακες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και ποιότητας της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών, καθώς και η συμπερίληψη σε μελλοντικές έρευνες μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, προκειμένου να διαπιστωθεί η ύπαρξη τυχόν διαφορών στις μεταβλητές ανάλογα με την ηλικία των μαθητών.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Ιδιαίτερα χρήσιμη θα ήταν η διεξαγωγή μιας διαχρονικής έρευνας με το ίδιο θέμα, αλλά με αυστηρότερο σχεδιασμό και διεξαγωγή πολυεπίπεδων στατιστικών αναλύσεων, προκειμένου να διασαφηνιστεί πλήρως η φύση της σχέσης μεταξύ της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και της ποιότητας της σχέσης μαθητών-εκπαιδευτικών. Τέλος, εξίσου ενδιαφέροντα θα ήταν η διεξαγωγή παρόμοιων ερευνών με τη συμμετοχή μαθητών με Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα.

**Βιβλιογραφία**

- Achenbach, T. M., & Edelbrock, C. S. (1978). The classification of child psychopathology: A review and analysis of empirical efforts. *Psychological Bulletin*, 85(6), 1275-1301. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0033-2909.85.6.1275>
- Aldrup, K., Klusmann, U., Lüdtke, O., Göllner, R., & Trautwein, U. (2018). Student misbehavior and teacher well-being: Testing the mediating role of the teacher-student relationship. *Learning and Instruction*, 58, 126-136. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2018.05.006>
- Allen, J. L., Bird, E., & Chhoa, C. Y. (2018). Bad boys and mean girls: Callous-unemotional traits, management of disruptive behavior in school, the teacher-student relationship and academic motivation. *Frontiers in Education* 3(108), 1-16. <https://doi.org/10.3389/feduc.2018.00108>
- Alloway, T. P., & Carpenter, R. K. (2020). The relationship among children's learning disabilities, working memory, and problem behaviours in a classroom setting: Three case studies. *The Educational and Developmental Psychologist*, 37(1), 4-10. <https://doi.org/10.1017/edp.2020.1>
- Al Tarawneh, R. K. (2017). Friendship skills of students with learning disabilities in Jordan from the perspectives of their teachers and the effect of some variables on it. *Open Journal of Social Sciences*, 5(8), 136-150. <https://doi.org/10.4236/jss.2017.58011>
- Al-Yagon, M. (2016). Perceived close relationships with parents, teachers, and peers: Predictors of social, emotional, and behavioral features in adolescents with LD or comorbid LD and ADHD. *Journal of Learning Disabilities*, 49(6), 597-615. doi: 10.1177/0022219415620569

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

- 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.  
<https://doi.org/10.1080/08856250500268619>
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and academic adjustment among children with learning disorders: The mediational role of attachment-based factors. *The 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* (5<sup>th</sup> ed.). American Psychiatric Pub.  
<https://doi.org/10.1176/appi.books.9780890425596>
- Ayuningtyas, F., Hartati, S., & Sumadi, T. (2019). The impact of academic press and student teacher relationship on childrens emotional adjustment. *Jurnal Obsesi: Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini, 3*(1), 91-101.  
<https://doi.org/10.31004/obsesi.v3i1.148>
- Bauminger, N., Schorr Edelsztein, H., & Morash, J. (2005). Social information processing and emotional understanding in children with LD. *Journal of Learning Disabilities, 38*(1), 45-61. doi: 10.1177/ 00222194050380010401
- Baker, J. A. (2006). Contributions of teacher–child relationships to positive school adjustment during elementary school. *Journal of School Psychology, 44*(3), 211-229. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2006.02.002>



- Barry, M. A. (2019). *Teacher-and child-perceived relationship quality in upper elementary school and child academic and behavioral outcomes* [Doctoral dissertation]. Fordham University.
- Besi, M., & Sakellariou, M. (2019). Transition to primary school the importance of social skills. *International Journal of Humanities and Social Science (SSRG–IJHSS)*, 6(1), 33-36.
- Berninger, V. W., Nagy, W., Tanimoto, S., Thompson, R., & Abbott, R. D. (2015). Computer instruction in handwriting, spelling, and composing for students with specific learning disabilities in grades 4–9. *Computers & education*, 81, 154-168. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.005>
- Bishop, S. A., Okagbue, H. I., and Odukoya, J. A. (2020). Statistical analysis of childhood and early adolescent externalizing behaviors in a middle low income country. *Heliyo*, 6(2), 1-18. doi: 10.1016/j.heliyon.2020.e03377
- Bonifacci, P., Storti, M., Tobia, V., & Suardi, A. (2016). Specific learning disorders: A look inside children's and parents' psychological well-being and relationships. *Journal of Learning Disabilities*, 49(5), 532-545. doi: 10.1177/0022219414566681
- Bosman, R. J., Roorda, D. L., van der Veen, I., & Koomen, H. M. Y. (2018). Teacher-student relationship quality from kindergarten to sixth grade and students' school adjustment: A person-centered approach. *Journal of School Psychology*, 68, 177–194. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.03.006>
- Brooks, B. A., Floyd, F., Robins, D. L., & Chan, W. Y. (2015). Extracurricular activities and the development of social skills in children with intellectual and specific learning disabilities. *Journal of Intellectual Disability Research*, 59(7), 678-687. doi: 10.1111/jir.12171

- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B. A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 74*, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Buyse, E., Verschueren, K., & Doumen, S. (2011). Preschoolers' attachment to mother and risk for adjustment problems in kindergarten: Can teachers make a difference? *Social Development, 20*, 33–50. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00555.x.
- Byrne, D., Carthy, A., & McGilloway, S. (2019). A review of the role of school-related factors in the promotion of student social and emotional wellbeing at post-primary level. *Irish Educational Studies, 39*(4), 439-455. <https://doi.org/10.1080/03323315.2019.1697949>
- Cai, D., Viljaranta, J., & Georgiou, G. K. (2018). Direct and indirect effects of self-concept of ability on math skills. *Learning and Individual Differences, 61*, 51-58. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2017.11.009>
- Campos, R. C., Besser, A., Morgado, C., and Blatt, S. J. (2014). Self-criticism, dependency, and adolescents' externalizing and internalizing problems. *Clinical Psychologist, 18*, 21–32. doi: 10.1111/cp.12024
- Carnazzo, K., Dowdy, E., Furlong, M. J., & Quirk, M. P. (2019). An evaluation of the social emotional health survey—Secondary for use with students with learning disabilities. *Psychology in the Schools, 56*(3), 433-446. doi: 10.1002/pits.22199
- Cavioni, V., Grazzani, I., & Ormaghi, V. (2017). Social and emotional learning for children with Learning Disability: Implications for inclusion. *International Journal of Emotional Education, 9*(2), 100-109.

- Chatzitheochari, S., Parsons, S., & Platt, L. (2016). Doubly disadvantaged? Bullying experiences among disabled children and young people in England. *Sociology Online*, 50(4), 695–713. <https://doi.org/10.1177/0038038515574813>
- Chen, N., Deater-Deckard, K., & Bell, M. A. (2014). The role of temperament by family environment interactions in child maladjustment. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 42(8), 1251-1262. doi:10.1007/s10802-014-9872-y.
- Chen, S., & Phillips, B. (2018). Exploring teacher factors that influence teacher-child relationships in Head Start: A grounded theory. *The Qualitative Report*, 23(1), 80-97.
- Cheng, D., Xiao, Q., Chen, Q., Cui, J., & Zhou, X. (2018). Dyslexia and dyscalculia are characterized by common visual perception deficits. *Developmental neuropsychology*, 43(6), 497-507. <https://doi.org/10.1080/87565641.2018.148106>
- Choi, J. Y., & Dobbs-Oates, J. (2016). Teacher-child relationships: Contribution of teacher and child characteristics. *Journal of Research in Childhood Education*, 30(1), 15-28. <https://doi.org/10.1080/02568543.2015.1105331>
- Chung, J. M., Hutteman, R., van Aken, M. A., & Denissen, J. J. (2017). High, low, and in between: Self-esteem development from middle childhood to young adulthood. *Journal of Research in Personality*, 70, 122-133. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2017.07.001>
- Chung, P., & Patel, D. R. (2015). Dysgraphia. *International Journal of Child and Adolescent Health*, 8(1), 27-36.
- Clem, A. L., Rudasill, K. M., Hirvonen, R., Aunola, K., & Kiuru, N. (2020). The roles of teacher–student relationship quality and self-concept of ability in adolescents’ achievement emotions: temperament as a moderator. *European*

*Journal of Psychology of Education*, 1-24. <https://doi.org/10.1007/s10212-020-00473-6>

Colle, L., & Del Giudice, M. (2011). Patterns of attachment and emotional competence in middle childhood. *Social Development*, 20(1), 51- 72. doi: 51-72.  
10.1111/j.1467-9507.2010.00576.x

Colmar, S., Liem, G. A. D., Connor, J., & Martin, A. J. (2019). Exploring the relationships between academic buoyancy, academic self-concept, and academic performance: a study of mathematics and reading among primary school students. *Educational Psychology*, 39(8), 1068-1089.  
<https://doi.org/10.1080/01443410.2019.1617409>

Commodari, E. (2013). Preschool teacher attachment, school readiness and risk of learning difficulties. *Early Childhood Research Quarterly*, 28(1), 123-133.  
doi:10.1016/j.ecresq.2012.03.004

Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends and emerging issues* (3<sup>rd</sup> ed.). National center for learning disabilities.

Crawford, N. A., Schrock, M., & Woodruff-Borden, J. (2011). Child internalizing symptoms: Contributions of child temperament, maternal negative affect, and family functioning. *Child Psychiatry & Human Development*, 42(1), 53-64. doi: 10.1007/s10578-010-0202-5

Denham, S. A., Bassett, H. H., & Zinsser, K. (2012). Early childhood teachers as socializers of young children's emotional competence. *Early Childhood Education Journal*, 40(3), 137-143. <https://doi.org/10.1007/s10643-012-0504-2>

Denham, S. A. (2019). Emotional competence during childhood and adolescence. In V. LoBue, K. Perez-Edgar, K. A. Buss (Eds.), *Handbook of emotional development* (pp. 493-541). Springer, Cham.

- Diaz, A., Eisenberg, N., Valiente, C., VanSchyndel, S., Spinrad, T. L., Berger, R., Hernandez, M. M., Silva, K. M., & Southworth, J. (2017). Relations of positive and negative expressivity and effortful control to kindergarteners' student-teacher relationship, academic engagement, and externalizing problems at school. *Journal of Research in Personality*, 67, 3–14.  
<https://doi.org/10.1016/j.jrp.2015.11.002>.
- Dimitrellou, E., & Hurry, J. (2019). School belonging among young adolescents with SEMH and MLD: the link with their social relations and school inclusivity. *European Journal of Special Needs Education*, 34(3), 312-326.  
<https://doi.org/10.1080/08856257.2018.1501965>
- Diseth, Å. (2011). Self-efficacy, goal orientations and learning strategies as mediators between preceding and subsequent academic achievement. *Learning and Individual Differences*, 21(2), 191-195.  
<https://doi.org/10.1016/j.lindif.2011.01.003>
- Dogan, U. (2015). Student engagement, academic self-efficacy, and academic motivation as predictors of academic performance. *The Anthropologist*, 20(3), 553-561.
- Döhla, D., & Heim, S. (2016). Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other?. *Frontiers in psychology*, 6, 1-12.  
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.02045>
- Doren, B., Murray, C., & Gau, J. M. (2014). Salient predictors of school dropout among secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 29(4), 150-159.
- Δράκος, Δ. Γ., & Τσιναρέλης, Σ. Γ. (2011). *Ψυχοκοινωνικές παράμετροι των σχολικών δυσκολιών*. Ατραπός.

- Duckworth, A. L., Gendler, T. S., & Gross, J. J. (2014). Self-control in school-age children. *Educational Psychologist, 49*(3), 199-217.  
<https://doi.org/10.1080/00461520.2014.926225>
- Elbeheri, G., Reid, G., & Everatt, J. (2018). *Motivating children with Specific Learning Difficulties: A teacher's practical guide* (1<sup>st</sup> ed.). Routledge.
- Elijah, D. W., & Madeira, J. M. (2013). Efeitos da intervenção social cognitiva para a melhoria da competência social e do sucesso escolar em alunos de escola primária inglesa: estudo de caso. *Saber & Educar, (18)*, 94-105.
- Emmen, R. A. G., Malda, M., Mesman, J., van Ijzendoorn, M. H., Prev, M. J. L., & Yeniad, N. (2013). Socioeconomic status and parenting in ethnic minority families: Testing a minority family stress model. *Journal of Family Psychology, 27*, 896–904. doi:10.1037/a0034693.
- Erkman, F., Caner, A., Hande Sart, Z., Börkan, B., & Şahan, K. (2010). Influence of perceived teacher acceptance, self-concept, and school attitude on the academic achievement of school-age children in Turkey. *Cross-Cultural Research, 44*(3), 295-309. doi:10.1177/1069397110366670
- Ettekal, I., & Shi, Q. (2020). Developmental trajectories of teacher-student relationships and longitudinal associations with children's conduct problems from Grades 1 to 12. *Journal of School Psychology, 82*, 17-35.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.07.004>
- Feldman, R. S. (2011). *Εξελικτική Ψυχολογία: Δια βίου ανάπτυξη*. Επιστημονική Επιμέλεια: Ηλίας Γ. Μπεζεβέγκης. Gutenberg.
- Franco, M. D. G., Beja, M. J., Candeias, A., & Santos, N. (2017). Emotion understanding, social competence and school achievement in children from

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

primary school in Portugal. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-15.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01376>

Furrer, C., & Skinner, E. (2003). Sense of relatedness as a factor in children's academic engagement and performance. *Journal of Educational Psychology*, 95, 148–162. doi:10.1037/0022-0663.95.1.14.

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.

Ζαφειροπούλου, Μ. & Καλαντζή-Αζίζι, Α. (2011). *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Πεδίο.

Galanaki, E. P., & Vassilopoulou, H. D. (2007). The student-teacher relationship scale in a Greek sample of preadolescents: Reliability and validity data. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 14(3), 292-310.

Gavidia-Payne, S., Denny, B., Davis, K., Francis, A., & Jackson, M. (2015). Children's self-concept: Parental school engagement and student-teacher relationships in rural and urban Australia. *Social Psychology of Education*, 18(1), 121-136. doi: 10.1007/s11218-014-9277-3

Goetz, T., Bieleke, M., Gogol, K., van Tartwijk, J., Mainhard, T., Lipnevich, A. A., & Pekrun, R. (2020) Getting along and feeling good: Reciprocal associations between student-teacher relationship quality and students' emotions. *Learning and Instruction*, 71, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2020.101349>

Graham, L. J. (2018). Student compliance will not mean 'all teachers can teach': A critical analysis of the rationale for 'no excuses' discipline. *International Journal of Inclusive Education*, 22(11), 1242-1256.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2017.1420254>

- Granot, D. (2016). Socioemotional and behavioural adaptation of students with disabilities: The significance of teacher–student attachment-like relationships. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(4), 416-432.  
<https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1235324>
- Gregoriadis, A., & Grammatikopoulos, V. (2014). Teacher–child relationship quality in early childhood education: The importance of relationship patterns. *Early Child Development and Care*, 184(3), 386-402.  
<https://doi.org/10.1080/03004430.2013.790383>
- Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., Tsigilis, N., & Verschueren, K. (2020). Teachers’ and children’s perceptions about their relationships: examining the construct of dependency in the Greek sociocultural context. *Attachment & Human Development*, 1-16. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751990>
- Grigorenko, E. L., Compton, D. L., Fuchs, L. S., Wagner, R. K., Willcutt, E. G., & Fletcher, J. M. (2020). Understanding, educating, and supporting children with specific learning disabilities: 50 years of science and practice. *American Psychologist*, 75(1), 37-51. <http://dx.doi.org/10.1037/amp0000452>
- Guay, F., Stupnisky, R., Boivin, M., Japel, C., & Dionne, G. (2019). Teachers’ relatedness with students as a predictor of students’ intrinsic motivation, self-concept, and reading achievement. *Early Childhood Research Quarterly*, 48, 215-225. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2019.03.005>
- Gülseven, Z., Liu, Y., Ma, T. L., Yu, M. V. B., Simpkins, S. D., Vandell, D. L., & Zarrett, N. (2021). The development of cooperation and self-control in middle childhood: Associations with earlier maternal and paternal parenting. *Developmental Psychology*. Advance online publication. 1-13.  
<http://dx.doi.org/10.1037/dev0001151>



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

- Haberstroh, S., & Schulte-Körne, G. (2019). The diagnosis and treatment of dyscalculia. *Deutsches Ärzteblatt International*, *116*(7), 107-127. doi: 10.3238/arztebl.2019.0107
- Hagarty, I., & Morgan, G. (2020). Social-emotional learning for children with learning disabilities: a systematic review. *Educational Psychology in Practice*, *36* (2), 208-222. <https://doi.org/10.1080/02667363.2020.1742096>
- Hajovsky, D. B., Oyen, K. A., Chesnut, S. R., & Curtin, S. J. (2020). Teacher–student relationship quality and math achievement: The mediating role of teacher self-efficacy. *Psychology in the Schools*, *57*(1), 111-134. doi: 10.1002/pits.22322
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher–child relationships and the trajectory of children’s school outcomes through eighth grade. *Child Development*, *72*, 625–638. doi:10.1111/1467-8624.00301.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2006). Student-Teacher Relationships. In G. G. Bear & K. M. Minke (Eds.), *Children's needs III: Development, prevention, and intervention* (pp. 59–71). National Association of School Psychologists.
- Hen, M., & Goroshit, M. (2014). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self-efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *47*(2), 116-124. doi: 10.1177/0022219412439325
- Hernández, M. M., Valiente, C., Eisenberg, N., Berger, R. H., Spinrad, T. L., VanSchyndel, S. K., Silva, K. M., Southworth, J., & Thompson, M. S. (2017). Elementary students’ effortful control and academic achievement: The mediating role of teacher–student relationship quality. *Early childhood research quarterly*, *40*, 98-109. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2016.10.004>

- Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of self-beliefs cause people to suffer?. In *Advances in experimental social psychology* (Vol. 22, pp. 93-136). Academic Press. [https://doi.org/10.1016/S0065-2601\(08\)60306-8](https://doi.org/10.1016/S0065-2601(08)60306-8)
- Horbach, J., Mayer, A., Scharke, W., Heim, S., & Günther, T. (2020). Development of behavior problems in children with and without specific learning disorders in reading and spelling from kindergarten to fifth grade. *Scientific Studies of Reading, 24*(1), 57-71. <https://doi.org/10.1080/10888438.2019.1641504>
- Hughes, J. N. (2011). Longitudinal effects of teacher and student perceptions of teacher-student relationship qualities on academic adjustment. *Elementary School Journal, 112*, 38–60. doi:10.1086/660686.
- Hukkelberg, S., & Ogden, T. (2020). What is social competence? An investigation into the concept among children with antisocial behaviours. *Emotional and Behavioural Difficulties, 25*(1), 80-93. <https://doi.org/10.1080/13632752.2019.1687168>
- Θεοδωροπούλου, Μ., Μαλικιώση-Λοϊζου, Μ., & Γαλανάκη, Ε. (2020). Η αυτοεκτίμηση των δυσλεκτικών και μη δυσλεκτικών παιδιών ηλικίας 11-12 ετών και η σχέση της με την αποδοχή-απόρριψη από τον/την εκπαιδευτικό ως προς το φύλο παιδιών και εκπαιδευτικών. Στο Γ. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα, & Γ. Κουμέντος (Επιμ.), *8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης. Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ελλάδα: Ιδεολογικές-Πολιτικές-Ψυχολογικές-Παιδαγωγικές Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων* (σσ. 310-322). <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2680>
- Jerome, E. M., Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2009). Teacher-child relationships from kindergarten to sixth grade: early childhood predictors of teacher-perceived

conflict and closeness. *Social Development*, 18, 915–945. doi:10.1111/j.1467-9507.2008.00508.x.

Jordan, J. A., & Dyer, K. (2017). Psychological well-being trajectories of individuals with dyslexia aged 3–11 years. *Dyslexia*, 23(2), 161-180. doi: 10.1002/dys.1555

Kennedy, B. L. (2008). Educating students with insecure attachment histories: Toward an interdisciplinary theoretical framework. *Pastoral Care in Education*, 26(4), 211-230. <https://doi.org/10.1080/02643940802472148>

Kesner, J. E. (2000). Teacher characteristics and the quality of child–teacher relationships. *Journal of School Psychology*, 38(2), 133-149. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(99\)00043-6](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(99)00043-6)

Kincade, L. (2020). *Universal Factors and Tier 1 Interventions Associated with Quality Student-Teacher Relationship* [Doctoral dissertation]. University of Minnesota.

King, R. B. (2016). Gender differences in motivation, engagement and achievement are related to students' perceptions of peer—but not of parent or teacher—attitudes toward school. *Learning and Individual Differences*, 52, 60-71. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2016.10.006>

Klassen, R. M. (2010). Confidence to manage learning: The self-efficacy for self-regulated learning of early adolescents with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 33(1), 19-30.

Klassen, R. M., & Lynch, S. L. (2007). Self-efficacy from the perspective of adolescents with LD and their specialist teachers. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 494-507.

Klim, J. T. (2019). *A novel approach to the Nelson Denny reading test: Determining extended time efficacy in specific learning disorder with impairment in reading*. [Doctoral dissertation]. University of Hartford.

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

- Koca, F. (2016). Motivation to Learn and Teacher-Student Relationship. *Journal of International Education and Leadership*, 6(2), 1-20.
- Košir, K., & Tement, S. (2014). Teacher–student relationship and academic achievement: A cross-lagged longitudinal study on three different age groups. *European Journal of Psychology of Education*, 29(3), 409-428. doi: 10.1007/s10212-013-0205-2
- Κυριακίδου, Ε. (2019). *Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και η ποιότητα της σχέσης του με τον εκπαιδευτικό* [Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία]. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Laksana, A., Tanduklangi, A., & Sartiah, D. P. (2019). The significance of teacher-students relationship and students' academic achievement. *Journal of Language Education and Educational Technology (JLEET)*, 4(2), 1-12.  
<http://dx.doi.org/10.33772/jleet.v4i2.11005>
- Leflot, G., Onghena, P., & Colpin, H. (2010). Teacher–child interactions: relations with children's self-concept in second grade. *Infant and child development*, 19(4), 385-405. doi: 10.1002/icd.672
- Lerner, R. M., Theokas, C., & Jellicic, H. (2005). Youth as active agents in their own positive development: A developmental systems perspective. In W. Greve, K. Rothermund, & D. Wentura (Eds.), *The adaptive self: Personal continuity and intentional self-development* (pp. 31-47). Göttingen, Germany: Hogrefe & Huber Publishers.
- Little, S. G., Swangler, J., & Akin-Little, A. (2017). Defining social skills. In J. L. Matson (Eds.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 9-17). Springer, Cham.

- Longobardi, C., Badenes-Ribera, L., Fabris, M. A., Martinez, A., & McMahon, S. D. (2018). Prevalence of student violence against teachers: A meta-analysis. *Psychology of Violence, 9*, 596–610. <https://doi.org/10.1037/vio0000202>
- Longobardi, C., Prino, L. E., Marengo, D., & Settanni, M. (2016). Student-teacher relationships as a protective factor for school adjustment during the transition from middle to high school. *Frontiers in psychology, 7* (1988), 1-9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01988>
- Longobardi, C., Settanni, M., Lin, S., & Fabris, M. A. (2020). Student–teacher relationship quality and prosocial behaviour: The mediating role of academic achievement and a positive attitude towards school. *British Journal of Educational Psychology, 1-16*. doi:10.1111/bjep.12378
- Madariaga, J. M., Arribillaga, A., and Zulaika, L. M. (2014). Components and relationships of a structural model of psychosocial adjustment in adolescence [Componentes y relaciones de un modelo estructural del ajuste psicosocial en la adolescencia]. *Int. J. Dev. Educ. Psychol. 6*, 303–310.
- Majorano, M., Brondino, M., Morelli, M., & Maes, M. (2017). Quality of relationship with parents and emotional autonomy as predictors of self concept and loneliness in adolescents with learning disabilities: The moderating role of the relationship with teachers. *Journal of Child and Family Studies, 26*(3), 690-700. doi: 10.1007/s10826-016-0591-6
- 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. <https://doi.org/10.1177%2F0022219414529336>

- Marsh, H. W. (1990). A multidimensional, hierarchical model of self-concept: Theoretical and empirical justification. *Educational psychology review*, 2(2), 77-172.
- Mason, B. A., Hajovsky, D. B., McCune, L. A., & Turek, J. J. (2017). Conflict, closeness, and academic skills: A longitudinal examination of the teacher–student relationship. *School Psychology Review*, 46(2), 177-189.  
<https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0020.V46-2>
- Mazher, W. (2020). Do schools promote good coping skills for students with learning disabilities? A review of research from a self-determination perspective. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas*, 93(6), 306-317. <https://doi.org/10.1080/00098655.2020.1824175>
- McArthur, G. M., Filardi, N., Francis, D. A., Boyes, M. E., & Badcock, N. A. (2020). Self-concept in poor readers: a systematic review and meta-analysis. *PeerJ*, 8, e8772. <https://doi.org/10.7717/peerj.8772>
- McCloskey, M., & Rapp, B. (2017). Developmental dysgraphia: An overview and framework for research. *Cognitive neuropsychology*, 34(3-4), 65-82.  
<https://doi.org/10.1080/02643294.2017.1369016>
- McDonough, E. M., Flanagan, D. P., Sy, M., & Alfonso, V. C. (2017). Specific learning disorder. In *Handbook of DSM-5 disorders in children and adolescents* (pp. 77-104). Springer, Cham.
- McFarland, L., Murray, E., & Phillipson, S. (2016). Student–teacher relationships and student self-concept: Relations with teacher and student gender. *Australian Journal of Education*, 60(1), 5-25. doi:10.1177/0004944115626426
- McGrath, K. F., & Van Bergen, P. (2015). Who, when, why and to what end? Students at risk of negative student–teacher relationships and their

outcomes. *Educational Research Review*, 14, 1-17.

<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2014.12.001>

Mejia, T. M., & Hoglund, W. L. (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.

<https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2015.08.003>

Μέττα, Γ., & Σκορδιαλός, Ε. (2018). Μαθησιακές Δυσκολίες, είδη και Εκπαιδευτική Παρέμβαση. Στο Γ. Παπαδάτος, Α. Μπαστέα, & Γ. Κουμέντος (Επιμ.), *Εκπαίδευση Χαρισματικών Ατόμων στην Ελλάδα: Ιδεολογικές-Πολιτικές-Ψυχολογικές-Παιδαγωγικές Προϋποθέσεις Εκπαίδευσης Χαρισματικών Ατόμων*. 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης (σσ.707-720).

<http://dx.doi.org/10.12681/edusc.2716>

Milligan, K., Sibalis, A., Morgan, A., & Phillips, M. (2017). Social Competence: consideration of behavioral, cognitive, and emotional factors. In J. L. Matson (Eds.), *Handbook of social behavior and skills in children* (pp. 63-82). Springer, Cham.

Morsanyi, K., van Bers, B. M., O'Connor, P. A., & McCormack, T. (2018).

Developmental dyscalculia is characterized by order processing deficits: Evidence from numerical and non-numerical ordering tasks. *Developmental Neuropsychology*, 43(7), 595-621.

<https://doi.org/10.1080/87565641.2018.1502294>

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.
- Murray, C., & Murray, K. M. (2004). Child level correlates of teacher–student relationships: An examination of demographic characteristics, academic orientations, and behavioral orientations. *Psychology in the Schools, 41*(7), 751-762. doi: 10.1002/pits.20015
- Murray, C., & Naranjo, J. (2008). Poor, black, learning disabled, and graduating: An investigation of factors and processes associated with school completion among high-risk urban youth. *Remedial and Special Education, 29*(3), 145-160.
- Murray, C., & Zvoch, K. (2011). Teacher-student relationships among behaviorally at-risk African American youth from low-income backgrounds: Student perceptions, teacher perceptions, and socioemotional adjustment correlates. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 19*, 41–54.  
doi:10.1177/1063426609353607.
- Neeraja, P., & Anuradha, K. (2018). Behavior problems of children with and without learning disability. *International Journal of Applied Home Science, 5*(1), 210-217.
- Nielsen, C. (2011). The most important thing: Students with reading and writing difficulties talk about their experiences of teachers' treatment and guidance. *Scandinavian Journal of Educational Research, 55*(5), 551-565.  
<https://doi.org/10.1080/00313831.2011.555921>
- Ofiesh, N., & Mather, N. (2013). Resilience and the child with learning disabilities. In S. Goldstein, & R. B. Brooks (Eds.), *Handbook of resilience in children* (2th ed., pp. 329-348). Springer, Boston, MA.



- Panayiotou, M., Humphrey, N., & Wigelsworth, M. (2019). An empirical basis for linking social and emotional learning to academic performance. *Contemporary Educational Psychology, 56*, 193-204.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.01.009>
- Pappas, M. A., Papoutsis, C., & Drigas, A. S. (2018). Policies, practices, and attitudes toward inclusive education: The case of Greece. *Social Sciences, 7*(6) 1-15.  
doi:10.3390/socsci7060090
- Pasta, T., Mendola, M., Prino, L. E., Longobardi, C., & Gastaldi, F. G. M. (2013). Teachers' perception of the relationship with pupils having specific learning disabilities. *Interpersona: An International Journal on Personal Relationships, 7*(1), 125-137. doi:10.5964/ijpr.v7i1.120
- Patterson, G. R. (2016). Coercion theory: The study of change. In T. J. Dishion, & J. J. Snyder (Eds.), *The Oxford handbook of coercive relationship dynamics* (1<sup>st</sup> ed., pp. 7-22). Oxford University Press.
- Πατηνιώτη, Δ., & Πολυχρονοπούλου, Σ. (2016). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση παιδιών που φοιτούν στα τμήματα ένταξης. Στο Γ. Παπαδάτος, Σ. Πολυχρονοπούλου, & Α. Μπαστέα (Επιμ.), *4<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης* (σσ. 199-210). <http://dx.doi.org/10.12681/edusc.246>
- Petersen, I. T., Bates, J. E., Dodge, K. A., Lansford, J. E., & Pettit, G. S. (2015). Describing and predicting developmental profiles of externalizing problems from childhood to adulthood. *Development and psychopathology, 27*(3), 791-818.
- Pham, Y. K., & Murray, C. (2016). Social relationships among adolescents with disabilities: Unique and cumulative associations with adjustment. *Exceptional children, 82*(2), 234-250. doi: 10.1177/0014402915585491

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

- Pianta, R. C., Steinberg, M. S., & Rollins, K. B. (1995). The first two years of school: Teacher-child relationships and deflections in children's classroom adjustment. *Development and psychopathology*, 7(2), 295-312.  
<https://doi.org/10.1017/S0954579400006519>
- Pianta, R. C. (2001). Student-teacher relationship scale-short form. *Lutz, FL: Psychological Assessment Resources*.
- Πολυχρόνη, Φ. (2011). *Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες* (1<sup>η</sup> Εκδ.). Πεδίο.
- Πολυχρόνη, Φ., Κουτρίκη, Μ., & Αντωνίου, Α. Σ. (2019). Τα αναγνωστικά κίνητρα και οι στρατηγικές κατανόησης μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης Δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. *Παιδαγωγική επιθεώρηση*, 64/2017, 136-155.
- Polychroni, F., Antoniou, A. S., Kotroni. (2013). Social, emotional aspects of learning disabilities: Challenges and responses. In A. S. Antoniou & B. D. Kirkcaldy (Eds.), *Education, family and child & adolescent health* (pp. 93-119). Diadrassi Publications.
- Portilla, X. A., Ballard, P. J., Adler, N. E., Boyce, W. T., & Obradović, J. (2014). An integrative view of school functioning: Transactions between self-regulation, school engagement, and teacher-child relationship quality. *Child development*, 85(5), 1915-1931. doi: 10.1111/cdev.12259
- Πούλου, Μ. Σ. (2015). Κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες εκπαιδευτικών, σχέσεις εκπαιδευτικών-μαθητών και μαθητική συμπεριφορά: Αντιλήψεις εκπαιδευτικών. *Hellenic Journal of Psychology*, 12, 129-155.
- Poulou, M. S. (2017) An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(2),126-136. <https://doi.org/10.1080/21683603.2016.1203851>

- Poulou, M. S. (2018). Students' emotional and behavioral difficulties: The role of teachers' social and emotional learning and teacher-student relationships. *International Journal of Emotional Education*, 10(2), 146-153.
- Poulou, M. S. (2017). An examination of the relationship among teachers' perceptions of social-emotional learning, teaching efficacy, teacher-student interactions, and students' behavioral difficulties. *International Journal of School & Educational Psychology*, 5(2), 126-136.
- Poulou, M. S. (2020). Students' adjustment at school: The role of teachers' need satisfaction, teacher-student relationships and student well-being. *School Psychology International*, 41(6), 499-521.  
<https://doi.org/10.1177%2F0143034320951911>
- Prino, L. E., Pasta, T., Gastaldi, F. G. M., & Longobardi, C. (2016). The Effect of autism spectrum disorders, down syndrome, specific learning disorders and hyperactivity and attention deficits on the student-teacher relationship. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 14(1), 89-106. <http://dx.doi.org/10.14204/ejrep.38.15043>
- Rabiner, D. L., Godwin, J., & Dodge, K. A. (2016). Predicting academic achievement and attainment: The contribution of early academic skills, attention difficulties, and social competence. *School Psychology Review*, 45(2), 250-267.  
<https://doi.org/10.17105/SPR45-2.250-267>
- Rawal, S. B. (2020). Relationship between teachers and students for motivation (A case study of community school of Nepal). *Research Journal of Education*, 6(7), 63-71.

- Retali, K., Manoli, P., & Hatzinikita, V. (2018). Students' views on teacher-students relation in Greece: What can we learn from PISA? *International Journal of Education and Research*, 6(6), 105-120.
- Rohner, R. P. (2005). Teacher's Acceptance–Rejection/Control Questionnaire: (TARQ/Control). In R. P. Rohner & A. Khaleque (Ed.), *Handbook for the study of parental acceptance and rejection* (pp. 327-334). Storrs, CT: Rohner Research Publications.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., & Koomen, H. M. (2017). Affective teacher–student relationships and students' engagement and achievement: A meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *School Psychology Review*, 46(3), 239-261. <https://doi.org/10.17105/SPR-2017-0035.V46-3>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., 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. <https://doi.org/10.3102%2F0034654311421793>
- Roorda, D. L., Verschueren, K., Vancraeyveldt, C., van Craeyevelt, S., & Colpin, H. (2014). Teacher–child relationships and behavioral adjustment: Transactional links for preschool boys at risk. *Journal of School Psychology*, 52(5), 495–510. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2014.06.004>
- Roorda, D. L., Zee, M., & Koomen, H. M. (2020). Don't forget student-teacher dependency! A Meta-analysis on associations with students' school adjustment and the moderating role of student and teacher characteristics. *Attachment & Human Development*, 1-14. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751987>

- Roslyne Wilkinson, H., & Jones Bartoli, A. (2020). Antisocial behaviour and teacher–student relationship quality: The role of emotion-related abilities and callous–unemotional traits. *British Journal of Educational Psychology*, 1-18.  
doi:10.1111/bjep.12376
- Rucinski, C. L., Brown, J. L., & Downer, J. T. (2018). Teacher–child relationships, classroom climate, and children’s social-emotional and academic development. *Journal of Educational Psychology*, 110(7), 992-1004.  
<http://dx.doi.org/10.1037/edu0000240>
- Rudasill, K. M., Reio Jr, T. G., Stipanovic, N., & Taylor, J. E. (2010). A longitudinal study of student–teacher relationship quality, difficult temperament, and risky behavior from childhood to early adolescence. *Journal of School Psychology*, 48(5), 389-412. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2010.05.001>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American psychologist*, 55(1), 68-78.
- Sabol, T. J., & Pianta, R. C. (2012). Recent trends in research on teacher–child relationships. *Attachment & human development*, 14(3), 213-231.  
<https://doi.org/10.1080/14616734.2012.672262>
- Sewasew, D., & Schroeders, U. (2019). The developmental interplay of academic self-concept and achievement within and across domains among primary school students. *Contemporary Educational Psychology*, 58, 204-212.  
<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2019.03.009>
- Sideridis, G. D. (2009). Motivation and learning disabilities: Past, present, and future. In K. R. Wenzel & A. Wigfield (Eds.), *Educational psychology handbook*

*series. Handbook of motivation at school* (pp. 605–625). Routledge/Taylor & Francis Group.

Silva, K. M., Spinrad, T. L., Eisenberg, N., Sulik, M. J., Valiente, C., Huerta, S., Edwards, A., Eggum, N. D., Kupfer, A. S., Lonigan, C. J., Phillips, B. M., Wilson, S. B., Clancy-Menchetti, J., Landry, S. H., Swank, P. R., Assel, M. A., Taylor, H. B., & School Readiness Consortium. (2011). Relations of children's effortful control and teacher-child relationship quality to school attitudes in a low-income sample. *Early Education and Development*, 22, 434–460. doi:10.1080/10409289.2011.578046.

Simms, V., Gilmore, C., Cragg, L., Clayton, S., Marlow, N., & Johnson, S. (2015). Nature and origins of mathematics difficulties in very preterm children: A different etiology than developmental dyscalculia. *Pediatric Research*, 77(2), 389-395. <http://www.nature.com/doi/10.1038/pr.2014.184>

Snow, P., & Douglas, J. (2017). Psychosocial aspects of pragmatic disorders. In *Research in clinical pragmatics* (pp. 617-649). Springer, Cham.

Sulkowski, M. L., & Simmons, J. (2018). The protective role of teacher–student relationships against peer victimization and psychosocial distress. *Psychology in the Schools*, 55(2), 137-150. <https://doi.org/10.1002/pits.22086>

Susperreguy, M. I., Davis-Kean, P. E., Duckworth, K., & Chen, M. (2018). Self-concept predicts academic achievement across levels of the achievement distribution: Domain specificity for math and reading. *Child Development*, 89(6), 2196-2214. doi: 10.1111/cdev.12924

Szenczi, B., Kis, N., & Józsa, K. (2018). Academic self-concept and mastery motivation in students with learning disabilities. *Journal of Psychological and Educational Research*, 26(2), 89-113.

- Trang, K. T. (2017). *The Antecedent Factors of Teacher-Child Relationship Quality* [Doctoral dissertation]. University of Kansas.
- Träff, U., Olsson, L., Östergren, R., & Skagerlund, K. (2017). Heterogeneity of developmental dyscalculia: Cases with different deficit profiles. *Frontiers in psychology, 7*, 1-15 <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.02000>
- Tsigilis, N., Gregoriadis, A., Grammatikopoulos, V., & Zachopoulou, E. (2018). Applying exploratory structural equation modeling to examine the Student-Teacher Relationship Scale in a representative Greek sample. *Frontiers in Psychology, 9*, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00733>
- Varga, M. (2017). *The effects of teacher-student relationships on the academic engagement of students* [Unpublished master's thesis]. Goucher College.
- Varghese, C., Vernon-Feagans, L., & Bratsch-Hines, M. (2019). Associations between teacher-child relationships, children's literacy achievement, and social competencies for struggling and non-struggling readers in early elementary school. *Early Childhood Research Quarterly, 47*, 124-133. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2018.09.005>
- Verschueren, K., & Koomen, H. (2020). Dependency in teacher-child relationships: deepening our understanding of the construct. *Attachment & Human Development, 1-9*. <https://doi.org/10.1080/14616734.2020.1751986>
- Viljaranta, J., Tolvanen, A., Aunola, K., & Nurmi, J. E. (2014). The developmental dynamics between interest, self-concept of ability, and academic performance. *Scandinavian Journal of Educational Research, 58*(6), 734-756. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904419>
- Walker, S., & Graham, L. (2019). At risk students and teacher-student relationships: Student characteristics, attitudes to school and classroom climate. *International*

*Journal of Inclusive Education*, 1-18.

<https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1588925>

Wang, C., Hatzigianni, M., Shahaeian, A., Murray, E., & Harrison, L. J. (2016). The combined effects of teacher-child and peer relationships on children's social-emotional adjustment. *Journal of School Psychology*, 59, 1-11.

<http://dx.doi.org/10.1016/j.jsp.2016.09.003>

Wentzel, K. R. (2003). School adjustment. In W. M. Reynolds & G. E. Miller (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology, Vol. 7* (pp. 235–258). John Wiley & Sons Inc.

Wentzel, K. R. (2004). Understanding classroom competence: The role of social-motivational and self-processes. In R. Kail (Eds.), *Advances in child development and behavior* (pp. 213-241). Elsevier.

Wentzel, K. R. (2013). *School adjustment*. In W. M. Reynolds, G. E. Miller, & I. B. Weiner (Eds.), *Handbook of psychology: Educational psychology* (pp. 213–231). John Wiley & Sons, Inc.

Wentzel, K. R. (2016). Teacher-student relationships. In K. R. Wentzel, & D. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 211–230). Routledge.

World Health Organization. (2018). *International statistical classification of diseases and related health problems* (11<sup>th</sup> revision).

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεξεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής: Περιγραφή*. Αθήνα, ΥΠΕΠΘ: ΕΠΕΑΕΚ.

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεξεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2011). Διερεύνηση εξελικτικών χαρακτηριστικών σχολικής και ψυχοκοινωνικής



## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας με βάση το σταθμισμένο Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής. *Ψυχολογία*, 18(4), 503-524.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές II, Κοινότητα*. Τυπωθήτω.

Zee, M., & de Bree, E. (2017). Students' self-regulation and achievement in basic reading and math skills: the role of student–teacher relationships in middle childhood. *European Journal of Developmental Psychology*, 14(3), 265-280.  
<https://doi.org/10.1080/17405629.2016.1196587>

Zee, M., de Bree, E., Hakvoort, B., & Koomen, H. M. (2020). Exploring relationships between teachers and students with diagnosed disabilities: A multi-informant approach. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 66, 1-12. 101101.  
<https://doi.org/10.1016/j.appdev.2019.101101>

Zee, M., & Koomen, H. M. Y. (2016). Teacher self-efficacy and its effects on classroom processes, student academic adjustment, and teacher well-being: A synthesis of 40 years of research. *Review of educational research*, 86(4), 981–1015. <https://doi.org/10.3102/0034654315626801>

Zisimopoulos, D. A., & Galanaki, E. P. (2009). Academic intrinsic motivation and perceived academic competence in Greek elementary students with and without learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 24(1), 33-43.  
<https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2008.01275.x>

**Παράρτημα**

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων Μαθητών



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

Φιλοσοφική Σχολή

Τμήμα Ψυχολογίας

### ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΜΑΘΗΤΕΣ ΔΗΜΟΤΙΚΟΥ

Αγαπητέ/ή μαθητή/τρια,

Το ερωτηματολόγιο αυτό είναι **ΑΝΩΝΥΜΟ** και **ΕΜΠΙΣΤΕΥΤΙΚΟ**. Δε χρειάζεται να γράψεις πουθενά το επώνυμο και το όνομα σου. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Οι πληροφορίες που θα συμπληρώσεις θα βοηθήσουν, ώστε να κατανοήσουμε καλύτερα τις σχέσεις σου με τους συμμαθητές και τον δάσκαλο σου, τα συναισθήματα, τη συμπεριφορά σου και τον βαθμό ικανοποίησης σου από το σχολείο. Σε παρακαλούμε να απαντήσεις στις ερωτήσεις σύμφωνα με το πως αισθάνεσαι και σκέφτεσαι εσύ. Σε παρακαλούμε να απαντήσεις σε όλες τις παρακάτω ερωτήσεις.

Σε ευχαριστούμε πολύ για την πολύτιμη συμμετοχή σου!

#### Μέρος Α'

Παρακαλώ να απαντήσεις αρχικά στις παρακάτω ερωτήσεις βάζοντας Χ στο κουτάκι ή κυκλώνοντας την επιλογή που σου ταιριάζει.

Είσαι: Αγόρι  Κορίτσι

Σε ποιά τάξη πηγαίνεις: Πέμπτη δημοτικού  Έκτη δημοτικού

Στο προηγούμενο τρίμηνο ποιος ήταν:

α) ο βαθμός σου στη νεοελληνική γλώσσα; 7 8 9 10

β) ο βαθμός σου στα μαθηματικά; 7 8 9 10

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

**Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων Εκπαιδευτικών**



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

**Φιλοσοφική Σχολή**

**Τμήμα Ψυχολογίας**

### **ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ ΓΙΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥΣ**

Αξιότιμε κύριε/κυρία,

Το παρόν ερωτηματολόγιο αποτελείται από δύο μέρη και αποτελεί μέρος της έρευνας που διεξάγω στα πλαίσια της Διπλωματικής μου Εργασίας, για το Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών: «Σχολική Ψυχολογία», 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. Είναι σημαντικό να απαντήσετε σε όλες τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Για οποιαδήποτε διευκρίνιση μπορείτε να επικοινωνήσετε μαζί μου.

Σας ευχαριστώ θερμά για τη συνεργασία σας!

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

## ΜΕΡΟΣ Α΄

Ερωτηματολόγιο Δημογραφικών Στοιχείων1. Φύλο: Άντρας  Γυναίκα 2. Ηλικία: 20-29 ετών  30-39 ετών  40-49 ετών  50-59 ετών 60 ετών και άνω 3. Είχατε **παλιότερα** στην τάξη σας κάποιον μαθητή με **Μαθησιακές Δυσκολίες**; **ΝΑΙ****ΟΧΙ**4. Έχει ο μαθητής κάποια **Μαθησιακή Δυσκολία**; **ΝΑΙ** **ΟΧΙ**

Αν ναι, παρακαλώ προσδιορίστε ποια:

.....

5. Παρακολουθεί ο μαθητής σας μαθήματα σε **τμήμα ένταξης**; **ΝΑΙ** **ΟΧΙ**5. Πως εκτιμάτε την επίδοση του μαθητή στη **Νεοελληνική Γλώσσα**; (σημειώστε τον αριθμό που αντιστοιχεί στην απάντησή σας)

<b>Πολύ χαμηλή</b>	<b>Χαμηλή</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Υψηλή</b>	<b>Πολύ υψηλή</b>
-2	-1	0	1	2

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

<b>Πολύ χαμηλή</b>	<b>Χαμηλή</b>	<b>Μέτρια</b>	<b>Υψηλή</b>	<b>Πολύ υψηλή</b>
-2	-1	0	1	2

## ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

## Επιστολή προς τους Γονείς



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
Εθνικόν και Καποδιστριακόν  
Πανεπιστήμιον Αθηνών  
— ΙΔΡΥΘΕΝ ΤΟ 1837 —

ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
Τμήμα Ψυχολογίας

10 Μαρτίου 2020

Αγαπητοί γονείς,

Η φοιτήτρια Κονταράτου Δέσποινα του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας έχει αναλάβει τη διεξαγωγή έρευνας, με στόχο να διερευνήσει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού και την ποιότητα της σχέσης τους με τον εκπαιδευτικό της τάξης τους.

Στο πλαίσιο της έρευνας πρόκειται να χορηγηθούν σύντομα ερωτηματολόγια σε μαθητές που φοιτούν στο σχολείο σας. 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 παιδιού σας σε αυτήν τη σημαντική έρευνα.

**Συμφωνώ** να συμμετάσχει το παιδί μου στην παρούσα έρευνα.....(υπογραφή)

**Δεν συμφωνώ** να συμμετάσχει το παιδί μου στην παρούσα έρευνα.....(υπογραφή)

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων,

Με εκτίμηση,

Φωτεινή Πολυχρόνη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Επιστολή προς τους Διευθυντές



ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΔΗΜΟΚΡΑΤΙΑ  
**Εθνικόν και Καποδιστριακόν**  
**Πανεπιστήμιον Αθηνών**  
**ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ**  
Τμήμα Ψυχολογίας

10 Μαρτίου 2020

Προς τον/την Διευθυντή/ντρια,

Η φοιτήτρια Κονταράτου Δέσποινα του Προγράμματος Μεταπτυχιακών Σπουδών «Σχολική Ψυχολογία» του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών στο πλαίσιο της διπλωματικής της εργασίας έχει αναλάβει τη διεξαγωγή έρευνας, με στόχο να διερευνήσει την ψυχοκοινωνική προσαρμογή μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και την ποιότητα της σχέσης τους με τους εκπαιδευτικούς τους.

Στο πλαίσιο της έρευνας πρόκειται να χορηγηθούν ερωτηματολόγια σε μαθητές Ε' και Στ' Δημοτικού, καθώς και σε εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Όπως σε κάθε έρευνα, θα τηρηθεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων και τα αποτελέσματα θα χρησιμοποιηθούν μόνο για τη συγγραφή της διπλωματικής εργασίας.

Ελπίζουμε στη συγκατάθεσή σας για τη συμμετοχή των μαθητών και των εκπαιδευτικών του σχολείου σας σε αυτή τη σημαντική έρευνα.

Σας ευχαριστούμε εκ των προτέρων,

Με εκτίμηση,

Φωτεινή Πολυχρόνη

Αναπληρώτρια Καθηγήτρια Ψυχολογίας