

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



02600026537





ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΑΓΩΓΗΣ  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

26  
ΜΠΛΕ



**Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών**

**Λογοθεραπεία:**

**Αντιμετώπιση προβλημάτων προφορικού και γραπτού λόγου**

**(Μαθησιακές Δυσκολίες)**

Το συναίσθημα της μοναξιάς σε παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση:

Η παράμετρος της δυσλεξίας

Παναγιώτης Κολτσιδάς

Επιβλέπων Καθηγητής:

Σπύρος-Γεώργιος Σούλης, Αναπληρωτής Καθηγητής

Ιωάννινα 2008





**Μεταπτυχιακό πρόγραμμα σπουδών**

**Λογοθεραπεία:**

**Αντιμετώπιση προβλημάτων προφορικού και γραπτού λόγου**

**(Μαθησιακές Δυσκολίες)**

**Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία**

*«Το συναίσθημα της μοναξιάς  
σε παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση:  
Η παράμετρος της δυσλεξίας»*

**Παναγιώτης Κολτσίδας**

**ΑΜ: 40**

**Επιβλέπων Καθηγητής:**

**Σπύρος-Γεώργιος Σούλης, Αναπληρωτής Καθηγητής**



# Π Ε Ρ Ι Ε Χ Ο Μ Ε Ν Α

Πρόλογος .....	6
----------------	---

## Α΄ ΜΕΡΟΣ

### ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Μάθηση και παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση.....	12
--	----

1.1. Η διαδικασία της μάθησης .....	12
1.2. Οι επιδόσεις στο σχολείο .....	15
1.3. Η σχολική επίδοση ως έννοια και περιεχόμενο στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα .....	17
1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του μαθητή .....	21
1.4.1. Παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο μαθητή.....	21
1.4.2. Παράγοντες που έχουν σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον.....	25
1.4.3. Παράγοντες που έχουν σχέση με το σχολικό περιβάλλον .....	29
1.5. Αντιμετώπιση της χαμηλής σχολικής επίδοσης των μαθητών .....	33

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ειδική μαθησιακή δυσκολία – Δυσλεξία .....	35
--	----

2.1. Μαθησιακές δυσκολίες .....	35
2.2. Δυσλεξία: Ιστορική αναδρομή .....	37
2.3. Ορισμός της δυσλεξίας .....	39
2.4. Μορφές και τύποι Δυσλεξίας .....	40
2.5. Αίτια της δυσλεξίας .....	42
2.6. Συχνότητα του προβλήματος .....	43
2.7. Συμπτώματα Δυσλεξίας .....	45



2.8 Η Ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών .....	47
2.8.1. Μέσα αξιολόγησης .....	48
2.8.2. Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα .....	51
2.9. Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας .....	52

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Ορισμός, μορφές, διατάσεις της μοναξιάς: επιχειρώντας μια ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας .....	56
---	----

3.1. Ορισμός, μορφές και διαστάσεις της μοναξιάς .....	56
3.2. Η μοναξιά στα παιδιά της σχολικής ηλικίας .....	59
3.3. Συχνότητα εμφάνισης της μοναξιάς .....	62
3.4. Η αιτιολογία της μοναξιάς και η συσχέτισή της με σημαντικούς Παράγοντες .....	63
3.5. Το συναίσθημα της μοναξιάς και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες .....	70
3.6. Στρατηγικές αντιμετώπισης της μοναξιάς από τα ίδια τα παιδιά .....	72
3.7. Ο ρόλος της οικογένειας στην αντιμετώπιση της μοναξιάς του παιδιού ...	76
3.8. Ο ρόλος του δασκάλου και του σχολείου στην αντιμετώπιση της μοναξιάς του παιδιού .....	77
3.9. Ψυχομετρικά μέσα αξιολόγησης της μοναξιάς.....	79

## Β' ΜΕΡΟΣ

### ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Μεθοδολογία της έρευνας .....	82
1. Ο στόχος της έρευνας .....	82
2. Το ερευνητικό εργαλείο .....	85
3. Η συλλογή των δεδομένων – Περιγραφή του δείγματος .....	89
4. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων .....	99
5. Περιορισμοί της έρευνας .....	100



ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων .....	102
1. Έλεγχος κανονικότητας του δείγματος .....	102
2. Αξιοπιστία του μέσου συλλογής δεδομένων .....	103
3. Η συχνότητα εμφάνισης του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας στο σύνολο και των δύο δειγμάτων .....	104
4. Η συχνότητα εμφάνισης του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας ανάμεσα στα δύο φύλλα (αγόρια και κορίτσια) και των δύο δειγμάτων.....	113
5. Η συχνότητα εμφάνισης του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας ανάμεσα στις τάξεις (ηλικίες) των παιδιών και των δύο δειγμάτων.....	122
6. Παράγοντες που επηρεάζουν το συναίσθημα της μοναξιάς – Μορφωτικό επίπεδο πατέρα.....	130
7. Παράγοντες που επηρεάζουν το συναίσθημα της μοναξιάς – Γεωγραφική κατανομή του δείγματος .....	131
8. Μέσοι όροι των ερωτημάτων .....	133
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ: Συζήτηση των ευρημάτων .....	147
Προτάσεις .....	161
Επίλογος .....	173
Βιβλιογραφία .....	175
Παράρτημα .....	186
Κατάλογος πινάκων .....	197
Κατάλογος ραβδογραμμάτων .....	200
Κατάλογος κυκλικών διαγραμμάτων .....	201



## Πρόλογος

Τις τελευταίες δεκαετίες, ένας σημαντικός αριθμός ερευνών στον ελληνικό και στο διεθνή εκπαιδευτικό χώρο εστιάζεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στο χώρο του σχολείου αλλά και στις χαμηλές σχολικές επιδόσεις αυτών των παιδιών. Οι δυσκολίες μάθησης – δυσλεξία αποτελούν πλέον ένα από τα κυριότερα προβλήματα της εκπαιδευτικής κοινότητας αλλά και των ειδικών που ασχολούνται με αυτές. Παράλληλα τα παιδιά αυτά τόσο στην καθημερινή τους ζωή όσο και στη μαθησιακή διαδικασία βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς και της απομόνωσης.

Η μοναξιά είναι ένα κοινό και ίσως παγκόσμιο, πολυσύνθετο φαινόμενο με διαστάσεις που έχουν σχέση με το συναίσθημα, τη σκέψη, τη συμπεριφορά και το κίνητρο και αφορά στα παιδιά, στους εφήβους και στους ενήλικους. Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα, σε όλες τις εκφάνσεις της, η μοναξιά συνδέεται άρρηκτα με τη διάβιου ψυχική υγεία και την ψυχική ευεξία του ανθρώπου. Αναφέρεται στην κατάσταση κατά την οποία ο άνθρωπος βιώνει υποκειμενική δυσφορία (λύπη, ψυχικό πόνο), καθώς εκτιμά ότι έχει μείνει μόνος, απομονωμένος και οι διαπροσωπικές του σχέσεις είναι ανύπαρκτες (Γαλανάκη, 2003). Για τους περισσότερους ανθρώπους αυτά τα συναισθήματα έχουν μικρή διάρκεια, για κάποιους όμως η μοναξιά και η κοινωνική αποξένωση είναι στοιχεία που βιώνουν καθημερινά. Για το λόγο αυτό, η γνώση και η κατανόηση της φύσης και των διαστάσεών της, αλλά και η αξιοποίησή της προς όφελος της προσωπικής ανάπτυξης καθίστανται στόχοι για τους οποίους αξίζει να εργαστεί κανείς.



Σε κάποια στιγμή της ζωής τους όλοι οι άνθρωποι, κάτω από ιδιαίτερες συνθήκες έχουν βιώσει ή ενδέχεται να βιώσουν μοναξιά. Η περίπτωση όμως της παιδικής μοναξιάς ήταν ένα θέμα που πριν λίγα χρόνια δεν είχε διερευνηθεί καθώς ήταν διάχυτη η πεποίθηση πολλών ερευνητών ότι αποτελεί «προνόμιο» των ενηλίκων και ότι τα μικρά παιδιά δεν νιώθουν το συναίσθημα της μοναξιάς, τουλάχιστον όπως τη βιώνουν οι ενήλικες.

Σήμερα όμως το ενδιαφέρον έχει στραφεί και στον κόσμο των παιδιών και τα ευρήματα των ερευνών ανατρέπουν την παλαιά πεποίθηση. Οι ερευνητές κάνουν λόγο για την αύξηση του αριθμού των παιδιών που νιώθουν μοναξιά στο σχολείο και κοινωνική δυσαρέσκεια (χαμηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνικό άγχος, απόρριψη από τους συνομηλίκους, θυματοποίηση, έλλειψη δυαδικής φιλίας, σχολική αποτυχία, επιθετικότητα και συνδυασμός επιθετικότητας και κοινωνικής απόσυρσης). Η μετάβαση στο Δημοτικό Σχολείο σηματοδοτεί μια σειρά σημαντικών αλλαγών στον κοινωνικό περίγυρο των παιδιών ιδιαίτερα αυτόν που σχετίζεται με την ομάδα των συνομηλίκων. Είναι γνωστό ότι η αλλαγή στις σχέσεις με τους συνομηλίκους είναι συστηματική καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά, όπως επίσης και ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους εξυπηρετούν διαφορετικούς σκοπούς στη ζωή των παιδιών. Τα γεγονότα που συμβαίνουν στις ομάδες των συνομηλίκων και η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων επηρεάζουν την ανάπτυξη και λειτουργία κάθε άλλης πτυχής της ζωής των παιδιών σε επίπεδο οικογένειας, σχολείου και κοινότητας με διαλεκτικό τρόπο. Ως εκ τούτου, οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους καθώς και με τους φίλους συνδέονται με την ανάπτυξη και προσαρμογή των παιδιών σε πολλά επίπεδα και ιδιαίτερα με την επίδοση στο σχολείο.

Άλλωστε, το σχολείο δεν είναι μόνο χώρος όπου προωθείται και καλλιεργείται η γνώση, αλλά κυρίως λειτουργεί (ή οφείλει τουλάχιστον να λειτουργεί) ως χώρος ανάπτυξης και υποστήριξης και των υπόλοιπων διαστάσεων της προσωπικότητας του παιδιού, δηλαδή της συναισθηματικής και κοινωνικής. Η υποστήριξη παρέχεται από τους πρωταγωνιστές της σχολικής ζωής του παιδιού, το δάσκαλο και τους συμμαθητές τους.

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών φαίνεται ότι έχει προκύψει από ερευνητικά στοιχεία που καταδεικνύουν ότι τα μοναχικά και κοινωνικά





απομονωμένα παιδιά αποτελούν πληθυσμό υψηλής επικινδυνότητας για προβλήματα που έχουν, να κάνουν με την κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή όχι μόνο στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, αλλά και μετέπειτα όταν ενηλικιωθούν.

Η χώρα μας ανταποκρίθηκε στην πρόκληση της διερεύνησης του συναισθήματος της μοναξιάς στην παιδική ηλικία και τις τελευταίες δεκαετίες έχουν γίνει σημαντικά βήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Ιδιαίτερα τα παιδιά και περισσότερο τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης και η σχολική τους επίδοση δεν είναι η αναμενόμενη, βιώνουν τη μοναξιά ως μίξη συναισθημάτων, όπως η έλλειψη κοινωνικής ικανοποίησης, η ανησυχία για την κοινωνική τους επάρκεια ή τη δημιουργία και τη διατήρηση διαπροσωπικών σχέσεων. Από τις έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί, είναι πασιφανές ότι τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση νιώθουν περισσότερο μοναξιά από τους συνομηλίκους τους. Ίσως, αυτό συμβαίνει γιατί τα παιδιά αυτά, λόγω ακριβώς των δυσκολιών που καθημερινά αντιμετωπίζουν, δεν συγκεντρώνουν τις προτιμήσεις των συνομηλίκων τους, αντίθετα πολλές φορές, γίνονται δέκτες αρνητικών σχολίων και απόρριψης.

Στόχος της παρούσας διπλωματικής εργασίας είναι να καταγράψουμε τις δυσκολίες αλλά κυρίως τον τρόπο σκέψης και τα συναισθήματα που βιώνουν τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας. Πρόθεση μας είναι μέσω της έρευνας που θα διεξαγάγουμε να καταδείξουμε κατά πόσο εμβόλιμοι παράγοντες, όπως η παράμετρος της δυσλεξίας και οι δυσκολίες στη μάθηση συμβάλλουν στην όξυνση ή την άμβλυνση της εκδήλωσης του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας. Επίσης, θα διερευνηθεί ο τρόπος και η συχνότητα με την οποία βιώνονται τα εν λόγω συναισθήματα από τα παιδιά στο σχολικό περιβάλλον και ιδιαίτερα η επιχείρηση συγκριτικής μελέτης μεταξύ παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση και παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση. Επιπρόσθετα θα μας απασχολήσει η επίδραση που ενδεχομένως φέρει η βίωση των συναισθημάτων αυτών στη διάπλαση και στον ψυχισμό της παιδικής προσωπικότητας και κατά πόσο η μοναξιά επέρχεται ως απότοκος της δυσλεξίας και της χαμηλής σχολικής επίδοσης. Ταυτόχρονα, αναδεικνύεται απαραίτητη η διερεύνηση ορισμένων αιτιών που υποθάλπτουν τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια και σχετίζονται με το



φύλο, τη χαμηλή σχολική επίδοση, την τάξη (ηλικία) του παιδιού, τον οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο καθώς και η κατάθεση συγκεκριμένων προτάσεων με απώτερο στόχο το σχεδιασμό κατάλληλων παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας.

Η παρούσα εργασία, διαρθρώνεται σε δύο μέρη: Στο πρώτο μέρος – το θεωρητικό πλαίσιο- και στο δεύτερο μέρος – το ερευνητικό πλαίσιο.

Στο θεωρητικό πλαίσιο, στο πρώτο κεφάλαιο, γίνεται λόγος για τη διαδικασία της μάθησης και την επίδρασή της στη σχολική επίδοση, καθώς και στους παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του παιδιού. Στο δεύτερο κεφάλαιο, προσδιορίζεται η ειδική μαθησιακή δυσκολία-δυσλεξία, επισημαίνονται οι μορφές και τα συμπτώματα με τα οποία εμφανίζεται, οι αιτίες που ευθύνονται για την εμφάνισή της, σύμφωνα με τις επιστημονικές θεωρίες που γνωρίζουμε μέχρι σήμερα, οι τρόποι με τους οποίους μπορούμε να τη διαγνώσουμε έγκαιρα και έγκυρα και οι παιδαγωγικές ενέργειες που θα πρέπει να ακολουθήσει ο εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει το μαθητή με δυσλεξία με σκοπό να βελτιώσει τις δυσκολίες. Στο τρίτο κεφάλαιο διατυπώνονται οι σημαντικότεροι ορισμοί που έχουν διατυπωθεί, οι μορφές και οι διαστάσεις της μοναξιάς και καταγράφονται συνοπτικά τα αποτελέσματα σχετικών ερευνών.

Στο ερευνητικό πλαίσιο, στο πρώτο κεφάλαιο, προσδιορίζονται ο στόχος της έρευνας και οι ερευνητικές υποθέσεις, το ερευνητικό εργαλείο και η περιγραφή του δείγματος, καθώς και οι περιορισμοί της έρευνας. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας. Στο τρίτο κεφάλαιο ακολουθεί συζήτηση των ευρημάτων και διατύπωση προτάσεων.

Η αποδελτίωση των ευρημάτων και η ερμηνεία τους για κάθε ερώτημα, η εξαγωγή συμπερασμάτων και προτάσεων, καθώς και η ίδια διαδικασία της έρευνας αποτέλεσε για μένα ένα γεγονός εντελώς πρωτόγνωρο και ταυτόχρονα αρκετά ενδιαφέρον. Στόχος μου ήταν να ολοκληρώσω την ερευνητική προσπάθεια με υπευθυνότητα και συνέπεια αλλά και την προσοχή και διακριτικότητα που επιβάλλει η επαφή με τα παιδιά για ένα τόσο λεπτό θέμα.



Από τη θέση αυτή αισθάνομαι την υποχρέωση να ευχαριστήσω τον αναπληρωτή καθηγητή κ. Σπύρο-Γεώργιο Σούλη για την πολύτιμη βοήθεια και καθοδήγηση του σε όλο το χρονικό διάστημα που χρειάστηκε να διεκπεραιωθεί η παρούσα εργασία, αλλά και γιατί μου έδωσε την ευκαιρία να ασχοληθώ με ένα τόσο ενδιαφέρον θέμα. Επίσης θέλω να ευχαριστήσω τους συναδέλφους που με βοήθησαν να συλλέξω το υλικό για τη συγγραφή της διπλωματικής εργασίας, καθώς τους συναδέλφους και τους μαθητές των δημοτικών σχολείων που πραγματοποιήθηκε η συγκεκριμένη έρευνα, που δίχως τη βοήθεια και τη συνεργασία τους δεν θα ήταν δυνατόν να έρθει σε πέρας η παρούσα ερευνητική εργασία. Χωρίς τη βοήθειά τους και την κατανόησή τους δεν θα ήταν δυνατό να διερευνηθεί το συναίσθημα της μοναξιάς, σε παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση.



Α΄ ΜΕΡΟΣ

**ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ**

Μάθηση και παράγοντες που επηρεάζουν  
τη σχολική επίδοση

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ**

Ειδική μαθησιακή δυσκολία  
Δυσλεξία

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ**

Ορισμός, μορφές, διατάσεις της μοναξιάς:  
επιχειρώντας μια ανασκόπηση της  
διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### **Μάθηση και παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση**

#### **1.1. Η διαδικασία της μάθησης**

Το σχολείο αποτελεί ένα ζωντανό, ανοικτό σύστημα. το οποίο βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση με την οικογένεια του κάθε παιδιού, καθώς και με την κοινότητα και το ευρύτερο κοινωνικό-πολιτισμικό περιβάλλον, που και αυτά αποτελούν συστήματα. Ο σκοπός του σχολείου είναι η μάθηση, η καλλιέργεια της δημιουργικότητας και η ομαλή κοινωνική και συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών (Γαλανάκη, 2000).

Η ικανότητα για μάθηση αποτελεί ένα από τα κύρια διαφοροποιά στοιχεία του ανθρώπινου είδους. Δεν είναι δυνατόν να αναφερθούμε στην ανάπτυξη και στην προσαρμογή του ατόμου στην παιδική του ηλικία, παραλείποντας την ικανότητα για μάθηση. Η ικανότητα αυτή εκφράζεται κυρίως μέσα από την λειτουργικότητα του ατόμου στο σχολικό περιβάλλον. Η σχολική επίδοση αποτελεί έναν από τους κύριους γνώμονες αξιολόγησης της μαθησιακής λειτουργίας.

Η μάθηση είναι μια συνεχής διεργασία που ξεκινάει από την πρώτη ημέρα της ζωής του ανθρώπου. Ο άνθρωπος σε όλη τη διάρκεια της ζωής του έχει έμφυτη την τάση προς το «ειδέναι», την εσωτερική παρώθηση για μάθηση. Αυτή η εσωτερική του παρόρμηση ταυτόχρονα μαζί με τις ανάγκες που δημιουργεί καθημερινά η ίδια η ζωή, τον αναγκάζουν να βρίσκεται σε μια συνεχή διαδικασία μάθησης, στην οποία συντελείται οικείωση γνώσεων και δεξιοτήτων καθώς και η ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας του μαθητή (Κουμάκης, 1993).

Κατά καιρούς, οι ειδικοί, έχουν διατυπώσει πολλούς και διάφορους ορισμούς της μάθησης. Οι ορισμοί αυτοί όμως παρουσιάζουν μια ασυμφωνία μεταξύ τους, η οποία προέρχεται κυρίως είτε από τον ίδιο τον ερευνητή και τις



απόψεις του, είτε πάλι από τη δυσκολία που υπάρχει στο να δημιουργηθεί ένας και μόνο ορισμός για μια τόσο πολύπλοκη διαδικασία όπως είναι η μάθηση.

«Μάθηση έχει ορισθεί σαν η σύνθετη εσωτερική διαδικασία με την οποία το άτομο επεξεργάζεται τα δεδομένα των αισθήσεων και τις πληροφορίες, αφομοιώνει γνώσεις, αποκτά συνήθειες και δεξιότητες, διαμορφώνει μια σχετικώς μόνιμη μεταβολή της συμπεριφοράς του» (Ματσαγγούρας, 1996, Κολιάδης, 1975, Κακαβούλης, 1989).

Μέσα από τη διαδικασία της μάθησης, οι άνθρωποι αλλάζουν συμπεριφορά, οδηγούνται στην πρόοδο, αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες και επιπλέον καλλιεργούν εκείνες τις δυνατότητες, οι οποίες τους δίνουν την ευκαιρία να καταξιωθούν ως άτομα, δηλαδή η μάθηση είναι μια ενεργητική προσπάθεια των ανθρώπων να ερμηνεύσουν τις εμπειρίες τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007, Τριλιανός, 1998).

Συγκεκριμένα, μέσω της μάθησης πραγματοποιείται και επιτυγχάνεται η μόρφωση, η κοινωνικοποίηση αλλά και η χειραφέτηση του ατόμου. Δηλαδή, διαπιστώνεται ότι ο άνθρωπος είναι ικανός, από τη φύση του, να μαθαίνει. Το γεγονός ότι ο άνθρωπος είναι συνεχώς εξαρτημένος από τη μάθηση και επιπλέον με τη βοήθεια αυτής, καθίσταται δυνατή η εξέλιξη του και η πορεία του προς την τελειοποίηση, ανήκει και κινείται στη σφαίρα του αυτονοήτου (Κοσσυβάκη ).

Η διαδικασία της μάθησης είναι μια πολύπλοκη αλληλεπίδραση γνωστικών, συναισθηματικών, ψυχοκινητικών και κοινωνικών μορφών συμπεριφοράς και διαδικασιών. Για το λόγο αυτό, θα πρέπει να εστιάζουμε το θεωρητικό μας ενδιαφέρον στα σημαντικότερα σημεία της διαδικασίας της μάθησης και όχι στη στείρα παράθεση ενός ορισμού.

Τα σημεία αυτά της μάθησης είναι τα εξής (Μαραγκουδάκης, 1977).

α) Η μάθηση δεν είναι ένα γεγονός που παρατηρείται άμεσα, αλλά ένα συμπέρασμα που βασίζεται στην παρατήρηση της συμπεριφοράς. Μ' άλλα λόγια, η μάθηση προκαλεί κάποιες μεταβολές στη συμπεριφορά των οργανισμών.

β) Η μάθηση πραγματοποιείται κάτω από ορισμένες συνθήκες, π.χ. όταν ενισχύεται η επιθυμητή αντίδραση, όταν υπάρχει ο απαραίτητος χρόνος ανάμεσα στο ερέθισμα και την αντίδραση.



γ) Η μάθηση επηρεάζεται από ορισμένους παράγοντες όπως τα κίνητρα (ανάγκες, ενδιαφέροντα), την ετοιμότητα και το χαρακτήρα αυτού που μαθαίνει.

δ) Η μάθηση έχει σαν υπόβαθρο της ορισμένους νευροφυσιολογικούς μηχανισμούς.

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

Πρέπει να επισημανθεί ότι οι σημαντικότερες αιτίες, οι οποίες οδηγούν στο φαινόμενο του αυξημένου ενδιαφέροντος για τη μάθηση είναι η εκπληκτική αύξηση του όγκου των γνώσεων, η εξαιρετικά γρήγορη διακίνηση των πληροφοριών καθώς και η υπέρ-εξειδίκευση στην άσκηση των επαγγελμάτων. Δηλαδή, ο άνθρωπος, ο οποίος μπορεί να μαθαίνει σωστά και γρήγορα, έχει πολλές πιθανότητες να ανταποκριθεί επιτυχημένα και ουσιαστικά στις απαιτήσεις της ζωής. Στην αντίθετη περίπτωση, δηλαδή, όποιος μειονεκτεί και υστερεί σε αυτούς τους τομείς, είναι πολύ πιθανό να έχει να αντιμετωπίσει μια πληθώρα δυσκολιών και προβλημάτων σε ατομικό, προσωπικό, οικογενειακό και κοινωνικό επίπεδο.

Παρατηρείται, ότι από την πλευρά της πολιτείας, της κοινωνίας και της οικογένειας γίνονται προσπάθειες για να αυξηθούν οι μαθησιακές ικανότητες των μελών τους. Ιδιαίτερα αναφορικά με τη σχολική μάθηση, έτσι ώστε να αποφευχθεί τυχόν αποτυχία, η οποία θα ξοδεύεται από περιορισμό των δυνατοτήτων κοινωνικής και επαγγελματικής ανέλιξης.

Ένας σημαντικός τομέας μάθησης και έρευνας, είναι εκείνος, ο οποίος αναφέρεται στα παιδιά που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Πρόκειται για μια ομάδα ατόμων, τα οποία ενώ δεν παρουσιάζουν εμφανείς νοητικές διαταραχές, ψυχοκοινωνικά προβλήματα ή άλλα προβλήματα στην ανάπτυξη τους, ωστόσο δεν είναι σε θέση να επωφεληθούν από τη διαδικασία της τυπικής διδασκαλίας, γεγονός που έχει ως αποτέλεσμα να δυσκολεύονται σε μαθησιακά και γνωστικά επιτεύγματα και έτσι να οδηγούνται σε σχολική αποτυχία (Τζουριάδου, 1995).



## 1.2. Οι επιδόσεις στο σχολείο

Σύμφωνα με τις κριτικές αναλύσεις στο χώρο των κοινωνικών επιστημών και της παιδαγωγικής υπάρχει σύγκλιση των απόψεων ότι το σχολείο έχει απόλυτα προσαρμοστεί με τη λογική των επιδόσεων, εκλαμβάνοντας την "αξία" κάθε μαθητή με βάση τις επιδόσεις του στα μαθήματα, προσδίδοντας ιδιαίτερη βαρύτητα στη γλώσσα και τα μαθηματικά, ενώ επιδόσεις που σχετίζονται με την κοινωνική δράση, διαπροσωπικές σχέσεις και επικοινωνία αγνοούνται συστηματικά από το υπαρκτό σχολείο (Δήμου, 2008).

Οι σχολικές επιδόσεις είναι μια εξαρτημένη μεταβλητή που προσδιορίζεται από μια σειρά παραγόντων, οι οποίοι με τη σειρά τους επηρεάζονται από πολλούς άλλους παράγοντες. Θα μπορούσαμε να πούμε δηλαδή, ότι η σχολική επίδοση είναι μια μεταβλητή σ' ένα σύστημα αλληλεξαρτήσεων διαφόρων παραγόντων (συστημική θεώρηση).

Οι παράγοντες που συνεργούν στη μάθηση διακρίνονται σε:

α) *Υποκειμενικούς*, που αναφέρονται στην ατομικότητα του μαθητή (ικανότητες, συναισθηματοβουλική κατάσταση, ψυχική και σωματική υγεία).

β) *Αντικειμενικούς ή περιβαλλοντικούς* (οικογένεια, σχολείο, άμεσο κοινωνικό περιβάλλον).

Οι μαθητές που παρουσιάζουν δυσκολίες στη μάθηση και προβλήματα στις σχολικές επιδόσεις, δεν ανήκουν σε μια ομοιογενή ομάδα όσον αφορά το είδος και την ένταση των συμπτωμάτων που παρουσιάζουν. Το προφίλ των διαφόρων δυσκολιών και διαταραχών που έχει ο καθένας από αυτούς παρουσιάζει μια ανομοιογενή εικόνα (Αγαλιώτης, 1994).

Αυτή η διαπίστωση έχει ως συνέπεια να θεωρείται η διαφορική διάγνωση απαραίτητη και συνάμα πολύτιμη κατά την εξέταση αυτών των διαταραχών. Αυτή θα αποτελέσει τη βάση, πάνω στην οποία θα στηριχτούν τα κατάλληλα μέτρα, που θα πρέπει να ληφθούν κατά την παιδαγωγική παρέμβαση. Οι παράγοντες που συμβάλλουν στον ένα ή τον άλλο βαθμό και επηρεάζουν την πρόοδο και τις σχολικές επιδόσεις είναι μεταξύ άλλων:





α) η Προσωπικότητα του μαθητή (νοημοσύνη, η ικανότητα συγκέντρωσης προσοχής και ο τρόπος εργασίας, η αυτοεκτίμηση, η γλωσσική εξέλιξη και οι διάφορες μαθησιακές δυσκολίες που ενδεχομένως να αντιμετωπίσει)

β) η σχέση οικογένειας και παιδιού και το κοινωνικό - πολιτισμικό περιβάλλον.

Οι παραπάνω παράγοντες διαμορφώνουν μια θετική ή αρνητική αντίληψη για το σχολείο και με τον τρόπο αυτό τον προδιαθέτει θετικά ή αρνητικά, παρέχοντας του ή στερώντας του κίνητρα για μάθηση.

Η στάση λοιπόν του σχολείου δεν έχει μόνο γνωστική σημασία, αλλά παίζει καθοριστικό ρόλο στη συναισθηματική κατάσταση και στην αναπτυξιακή πορεία του παιδιού. Από τη σχολική του επίδοση εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η μελλοντική του επαγγελματική σταδιοδρομία.

Η σχολική αποτυχία δεν είναι μια σαφής, αντικειμενική κατάσταση που αντιστοιχεί σε γενικώς παραδεκτά δεδομένα. Αποτυχία ενός μαθητή, σημαίνει την αδυναμία του να ανταποκριθεί συνολικά ή μερικά στις απαιτήσεις του σχολείου και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος. Η σχολική αποτυχία αποτελεί μια αρνητική κατάσταση για το μαθητή, η οποία οριοθετεί ένα πεδίο περιορισμένων δυνατοτήτων και ευκαιριών για παραπέρα διεκδικήσεις (Δήμου, 1994). Η χαμηλή σχολική επίδοση απογοητεύει το παιδί και του δημιουργεί και άλλα δευτερογενή προβλήματα που αποτελούν τροχοπέδη σε κάθε προσπάθεια και κίνητρο για μάθηση (Μαλανδράκη 2008).

Πιο συγκεκριμένα, γίνεται λόγος για μαθητή που αποτυγχάνει ή για αποτυχία ατόμου στις περιπτώσεις όπου:

- α) η βαθμολογία της επίδοσής του είναι κάτω από τον μέσο όρο της τάξης του,
- β) όταν απορρίπτεται και υποχρεώνεται να επαναλάβει τη φοίτηση του στην ίδια τάξη ή παραπέμπετε για να επανεξεταστεί.
- γ) όταν δεν συμμετέχει στο πρόγραμμα της τάξης και δεν εντάσσεται στην ομάδα των συμμαθητών του (Παιονίδης, 1997).

Τα κριτήρια δεν είναι απόλυτα αλλά βιώνονται ως αποτυχία. Οι σχολικές επιδόσεις και η εκπαιδευτική διαδικασία συμβάλλουν:

- ο Στην κοινωνικοποίηση του ατόμου
- ο Στην ολοκλήρωση της προσωπικότητας του



- ο Στην επαγγελματική αποκατάσταση και σταδιοδρομία των μαθητών

Η σχολική αποτυχία και η εγκατάλειψη του σχολείου συμβάλλουν:

- ο Σε περιθωριακές και αποκλίνουσες συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα και συνδυασμός επιθετικότητας και κοινωνικής απόσυρσης χαμηλή αυτοεκτίμηση, μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια, κοινωνικό άγχος, απόρριψη από τους συνομηλίκους, θυματοποίηση, έλλειψη δυαδικής φιλίας, κτλ.

### **1.3. Η σχολική επίδοση ως έννοια και περιεχόμενο στη σχολική και κοινωνική πραγματικότητα**

Ο κοινωνικός προσδιορισμός της επίδοσης, ως έννοιας και περιεχομένου, είναι αμφιλεγόμενος, γεγονός που έχει οδηγήσει σε διαφορετικές απόψεις ως προς τον παιδαγωγικό χαρακτήρα και τη χρήση της στο σχολείο. Βέβαια η επίδοση ενός ατόμου, ως δραστηριότητα και ως αποτέλεσμα της δραστηριότητας σε σχέση με συγκεκριμένα κριτήρια, είναι ένα φαινόμενο κοινωνικό, που συναρτάται με την επιδίωξη κάθε ατόμου να «αναγνωριστεί» στο στενότερο και ευρύτερο περίγυρο του. Την επιδίωξη αυτή για αναγνώριση στο κοινωνικό περιβάλλον μέσα από τις επιδόσεις την επιζητεί ακόμη και το μικρό παιδί και ο άρρωστος, ο οποίος θέλει να φανεί χρήσιμος στην κατάσταση που βρίσκεται. Κατά συνέπεια, η επιδίωξη, τάση του ατόμου για επίδοση συμβάλλει αποφασιστικά στην επίτευξη των (ατομικών, επαγγελματικών, οικογενειακών και κοινωνικών στόχων (Κωσταντίνου, 2000).

Στην καθημερινή επικοινωνία ο όρος «επίδοση» χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγράψει το αποτέλεσμα μιας ατομικής ή συλλογικής δραστηριότητας. Ο όρος χρησιμοποιείται επίσης σε συγκεκριμένες περιπτώσεις με τη σημασία του μέγιστου βαθμού επιτυχίας «ρεκόρ» ατομικών ικανοτήτων ή παραγωγικών δραστηριοτήτων.

Σε άλλες περιπτώσεις η επίδοση προσδιορίζει όχι αποτελέσματα δραστηριοτήτων αλλά κυρίως συστηματική ενασχόληση. Στην περίπτωση αυτή βρίσκεται σε στενή σχέση με την έννοια της «κλίσης» (Δήμου, 1994).

✎



Βέβαια το ζήτημα των μαθητών στο σχολείο, και ειδικότερα η αξιολόγηση της, είναι από τα γνωστότερα και παλαιότερα που απασχόλησε και εξακολουθεί να απασχολεί τους ειδικούς, όλους τους εμπλεκόμενους στη διαδικασία και ασφαλώς τους εκπαιδευτικούς που είναι οι πρωταγωνιστές της εκπαιδευτικής πράξης. Είναι ένα ζήτημα που συναρτάται με τις παιδαγωγικές διαδικασίες και τους παιδαγωγικούς στόχους και ευρύτερα με τη λειτουργία του σχολείου, το οποίο, ως κοινωνικό δημιούργημα, συνδέεται αναγκαστικά και αυτονόητα με τους κοινωνικο-πολιτισμικούς και οικονομικούς παράγοντες και τις εξελίξεις.

Η επίδοση αναγορεύεται σε πρόβλημα, όταν το άτομο, οι κοινωνικές ομάδες και γενικά η ίδια η κοινωνία πιέζονται ή καταπιέζονται για να την επιδείξουν σε υψηλό βαθμό. Αυτό συμβαίνει όταν η εξωτερική απαίτηση για επίδοση παίρνει τη μορφή καταλυτικού και ανεξέλεγκτου παράγοντα επίδρασης ή καθίσταται τελικά αυτοσκοπός.

Η αρχή της επίδοσης, σύμφωνα με την οποία «ο καθένας αμείβεται ανάλογα μ' αυτό που παράγει...» ή διαφορετικά, ότι «η επαγγελματική και κοινωνική θέση που καταλαμβάνει κανείς στο κοινωνικό σύνολο εξαρτάται από την ατομική επίδοση...». Για το λόγο αυτό οι κοινωνίες που υιοθέτησαν την αρχή της επίδοσης αποκλήθηκαν «κοινωνίες επιδόσεων» και κατ' επέκταση ονομάστηκε το σχολείο, «σχολείο επιδόσεων», αφού αποτελεί δημιούργημα της κοινωνίας προορισμένο να συμβάλλει στην επίλυση βασικών ζητημάτων της.

Έτσι, ο εκπαιδευτικός στην καθημερινή του δραστηριότητα αντιλαμβάνεται και χρησιμοποιεί τον όρο «επίδοση» με την στενή έννοια του βαθμού προσέγγισης, των διδακτικών κα, σχολικών στόχων. Στη διαμόρφωση μιας ανάλογης αντίληψης συμβάλουν αποφασιστικά η κοινωνικοποίηση του και η διαγνωστική του αδυναμία. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από την κοινωνικοποίηση του ως μαθητής, φοιτητής κα, εκπαιδευτικός σε συνδυασμό με την απουσία ή πλημμελή διαγνωστική πληροφόρηση και άσκηση στο στάδιο των σπουδών του, έχει, εσωτερικεύσει, τον καθιερωμένο τρόπο αντιμετώπισης και κατανόησης των επιδόσεων, ο οποίος σε γενικές γραμμές εξειδικεύεται σε ένα επιφανειακό και ασαφές διαγνωστικό σχήμα. Δεν εμβαθύνει, δηλαδή στη διαγνωστική ανάλυση των όρων πραγμάτωσης των επιδόσεων ούτε ενδιαφέρεται για τα άλλα αποτελέσματα που επιτυγχάνει ο μαθητής στην ανταπόκρισή στους διδακτικούς στόχους του μαθήματος. Είναι



βέβαιο ότι το σχολείο κατανοεί, χαρακτηρίζει και αξιολογεί, μονό την επίδοση που είναι συνυφασμένη με τους συγκεκριμένους διδακτικούς στόχους, ενώ αγνοεί συστηματικά τον εμπλουτισμό της εμπειρίας, την ποιότητα των βιωμάτων, τη διαφορετική γνώση, τη διεύρυνση της ερευνητικής στρατηγικής κ.τ.λ., που αποκομίζει ο μαθητής από κάθε διδακτική προσπάθεια (Δήμου, 2008).

Συνεπώς, ο όρος επίδοση εμφανίζεται, ως αξιολογήσιμο τελικό προϊόν μιας προσπάθειας το οποίο εξετάζεται, συνήθως αποκομμένο από τους όρους πραγμάτωσής του. Η επίδοση, ως γνωστό συντελείται στα πλαίσια μιας συγκεκριμένης περίπτωσης η οποία προδιαγράφει με τα μηνύματά της συγκεκριμένους όρους και δυνατότητες πραγματοποίησης της. Η επίδοση ως αξιολογούμενο αποτέλεσμα μιας συγκεκριμένης δραστηριότητας δεν μπορεί να θεωρείται ανεξάρτητη από τη βιολογική, συναισθηματική και γνωστική ικανότητα και ετοιμότητα του ατόμου, ούτε από τη χωροχρονική επικοινωνιακή και κοινωνικοπολιτισμική πραγματικότητα της περίπτωσης. Επίσης, δεν πρέπει να αγνοείται, το γεγονός ότι η αξιολόγηση του αποτελέσματος εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την αντίληψη του επικοινωνιακού απέναντι, που αυτός σχηματίζει για το συγκεκριμένο άτομο και τους στόχους που οφείλει αυτό να πραγματώσει.

Η ύπαρξη ή απουσία συγκεκριμένης επίδοσης προσδιορίζεται από την κατάκτηση ή μη συγκεκριμένων στόχων που συμβατικά συμβολίζουν την "αξία" του μαθητή. Αυτό που συμβολίζει, την αξία του υποτίθεται ότι είναι αποτέλεσμα ατομικής δράσης για την εκδήλωση της οποίας υπεύθυνος θεωρείται ο ίδιος ο μαθητής και μόνο αυτός. Αξιοσημείωτη είναι στο σημείο μια «ανακολουθία» του σχολείου όσον αφορά την αρχή της ευθύνης. Ενώ το σχολείο δέχεται, ότι, χωρίς τη συμβολή του δασκάλου δεν είναι δυνατή η επίτευξη παιδαγωγικού αποτελέσματος, ταυτόχρονα θεωρεί, το μαθητή αποκλειστικά υπεύθυνο για το είδος της επίδοσης του. Η ευθύνη τον καθιστά υπεύθυνο μόνο για τη διαδικασία την οποία ακολούθησε για την επίτευξη του παιδαγωγικού αποτελέσματος. Η ταχυδακτυλουργική αυτή μετατόπιση της ευθύνης από το ζεύγος της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης στο ένα της άκρο επιτρέπει στο σχολείο να δήλωσε, επίσημα στο μαθητή ότι ευθύνεται ο ίδιος για τη σχολική του αποτυχία και γι αυτό είναι, εντελώς φυσικό κα, «δίκαιο» αυτός κανένας άλλος να υποστεί τις συνέπειες τις αποτυχίας του (Γκότοβδος, 1986).



Η λογική των επιδόσεων στο υπαρκτό σχολείο ως κοινωνική κατάσταση δεν έχει, γίνει απλά αποδεκτή από το σύνολο των κοινωνικών στρωμάτων αλλά πολύ περισσότερο προβάλλεται, και, καλλιεργείται, συστηματικά από αυτά και εκτός σχολείου. Η οικογένεια ασκεί ένα ρόλο συστηματικής στήριξης των επιδόσεων. Αυτή η προσπάθεια να διαμορφώσει θετική στάση στους μαθητές σχετικά με τις επιδόσεις τους στο σχολείο με αναφορές και επισημάνσεις σε οικογενειακά και κοινωνικά πρότυπα, νουθετήσεις και υποδείξεις για τους μελλοντικούς στόχους κ.τ.λ. Επίσης η οικογένεια, πιστή στη λογική των επιδόσεων με συστηματική υποστήριξη του μαθητή εκτός του σχολείου (φροντιστήρια, ιδιαίτερα, κ.τ.λ.) να ενισχύει τη διεκδικητική του ικανότητα.

Φαίνεται ότι τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα άτομα αυτά στη μάθηση και στην απόκτηση γνώσεων δεν είναι καινούριο θέμα. Λογικά, οι δυσκολίες αυτές θα πρέπει να υπάρχουν από τότε που οι άνθρωποι άρχισαν να μαθαίνουν και να αποκτούν γνώσεις. Ωστόσο, στις σύγχρονες κοινωνίες, που η ανάγκη για περισσότερη, αλλά και ταχύτερη απόκτηση γνώσεων είναι μεγαλύτερη, είναι επόμενο ότι τα προβλήματα των ατόμων με τη μάθηση και την απόκτηση γνώσεων θα είναι περισσότερο έκδηλα. Επιπλέον, η γενίκευση της εκπαίδευσης, η αναγνώριση των δικαιωμάτων των ατόμων με ειδικές ανάγκες και δυσκολίες, η άνοδος του βιοτικού επιπέδου και η ευαισθητοποίηση των κοινωνιών στα θέματα των ατόμων με αναπηρίες συνέβαλαν στην αναγνώριση της έννοιας και της πραγματικότητας των *μαθησιακών δυσκολιών* ως ιδιαίτερου ζητήματος με εκπαιδευτικές, ψυχολογικές και κοινωνικές διαστάσεις ( Πόρποδας, 2003).

Καταλήγουμε λοιπόν στο συμπέρασμα ότι η σχολική μάθηση και επίδοση δεν είναι προϊόν και προέκταση της ευφυΐας του μαθητή, δεν είναι κάτι που εξαρτάται από ενδογενείς παράγοντες. Αυτή σύμφωνα με τα πορίσματα της παιδαγωγικής επιστήμης είναι αποτέλεσμα της συνεργασίας πολλών παραγόντων με σημαντικότερους το κλίμα της σχολικής τάξης και τη συμπεριφορά του δασκάλου απέναντι στο μαθητή. Είναι σαφές ότι το σχολείο, παράλληλα με την οικογένεια, παίζει έναν πολύ καθοριστικό ρόλο στην ενίσχυση της ενσωμάτωσης του παιδιού στην κοινωνία (Fent, 1989).



#### **1.4. Παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση του μαθητή**

Η σχολική επίδοση ενός μαθητή ορίζεται ως η αξιολόγηση της απόδοσης του σε σχέση με την εκπαιδευτική διαδικασία. Επομένως επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική πράξη αλλά και στη γενικότερη διάπλαση της προσωπικότητας του παιδιού. Αρκετοί μαθητές παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση και οι γονείς τους τις περισσότερες φορές αποδίδουν την αποτυχία του παιδιού τους σε «τεμπελιά» ή σε γενικότερη αδυναμία στα μαθήματα. Η πραγματικότητα όμως βρίσκεται σε βαθύτερα αίτια. Οι συχνότερες αιτίες που οδηγούν σε χαμηλή σχολική επίδοση θεωρούνται οι ακόλουθες:

##### **1.4.1. Παράγοντες που σχετίζονται με τον ίδιο μαθητή**

###### *Σχολική ανωριμότητα*

Οι περισσότεροι ειδικοί θεωρούν ότι για να είναι σε θέση το παιδί να φοιτήσει στο σχολείο θα πρέπει να έχει φτάσει σε ένα ορισμένο στάδιο ανάπτυξης (ωριμότητας ή ετοιμότητας), σε τομείς που σχετίζονται με το σωματικό, συναισθηματικό, κοινωνικό και νοητικό τομέα. Έλλειψη σχολικής ωριμότητας μπορεί να προκαλέσει στο παιδί αδυναμία παρακολούθησης των μαθημάτων του, δυσκολίες στην ανάγνωση και γραφή, φτωχό λεξιλόγιο, αδυναμία προσαρμογής στο περιβάλλον και στους κανόνες της τάξης, δυσκολία στις κοινωνικές συναναστροφές και το παιδί στερείται «αρμονικής προσωπικότητας» κάτι που πιθανότητα θα τον οδηγήσει σε χαμηλή σχολική επίδοση (Παιονίδης, 1997).

###### *Νοημοσύνη*

Οι περισσότερες έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα ότι υπάρχει μεγάλη συνάφεια μεταξύ της νοημοσύνης και της σχολικής επίδοσης. Παιδιά με χαμηλές επιδόσεις στα τεστ νοημοσύνης, συνήθως έχουν και χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο.

Η νοημοσύνη δεν είναι κάτι συγκεκριμένο. Είναι το αποτέλεσμα πολλών λειτουργιών όπως είναι η αντίληψη, η μάθηση, η αξιοποίηση πολλών εξωτερικών ερεθισμάτων, η κρίση. Η μνήμη, η λογική, η πείρα, η αντίληψη του χρόνου και η



έκφραση. Η κατά προσέγγιση εκτίμηση των ορίων της νοημοσύνης βοηθάει πολύ να καθοριστούν τα όρια της παιδαγωγικής δράσης του δασκάλου. Έτσι ο δάσκαλος δεν βαδίζει τυφλός στο έργο του αλλά ξέρει τι να απαιτεί από κάθε μαθητή ανάλογα. Η εσφαλμένη εκτίμηση της νοητικής κατάστασης ενός παιδιού χωρίς επιστημονικά κριτήρια μπορεί να οδηγήσει σε δυσάρεστα αποτελέσματα.

### *Η χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση του μαθητή*

Η χαμηλή αυτοαντίληψη επηρεάζει τη σχολική επίδοση και τη διαμόρφωση της ταυτότητάς του. Μια μετα-ανάλυση ερευνών σχετικά με τις πεποιθήσεις αυτοαντίληψης έδειξε πως το 70% παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση έχουν αρνητική αυτοαντίληψη (Kavale & Forness, 1996). Αυτοαντίληψη είναι ένα είδος αξιολόγησης που κάνει και τις περισσότερες φορές διατηρεί ένα άτομο για το πρόσωπο του. Στο σχολείο ο μαθητής μέσα από τη συμπεριφορά και τη στάση των συμμαθητών και των δασκάλων, αντιλαμβάνεται ποιος είναι, τι αξίζει και τι μπορεί να κάνει (Φλουρής, 1989). Εκφράζει την αυτοεπιδοκιμασία ή την αυτοαποδοκιμασία του και φανερώνει το βαθμό στον οποίο το άτομο πιστεύει στον εαυτό του, ότι είναι ικανός, σημαντικός, επιτυχής και αξιόλογος. Είναι ακόμη η προσωπική κρίση που ασκεί το άτομο στο πρόσωπο του.

Οι ειδικοί τονίζουν όλο και περισσότερο τη σπουδαιότητα της αυτοαντόληψης και υπογραμμίζουν ότι αποτελεί παράγοντα στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του ατόμου, στη σχολική επίδοση, στις επαγγελματικές του φιλοδοξίες και σε άλλες επιτυχίες της συμπεριφοράς του. Το χαμηλό αίσθημα αυτοαντόληψης επιδρά αρνητικά στην απόδοση ενός μαθητή (Λεονταρή, 1998).

Όταν η σχολική ατμόσφαιρα είναι κατάλληλη και ευνοϊκή και ανταποκρίνεται στις ανάγκες των μαθητών, τότε παρέχει ασφάλεια και σιγουριά, καλλιεργεί την εμπιστοσύνη και την αυτοπεποίθηση και ταυτόχρονα τους παρέχει την ευκαιρία να αξιοποιήσουν τις ικανότητες τους (Φλουρής, 1989). Έχει βρεθεί ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση συνδέεται με υψηλή σχολική επίδοση και ότι η χαμηλή σχολική επίδοση έχει ως αποτέλεσμα τη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Επομένως για να βελτιωθεί η χαμηλή σχολική επίδοση χρειάζεται η δημιουργία ισχυρής αυτοεκτίμησης και εμπιστοσύνης του μαθητή στις δυνάμεις του.



### *Μεταγνώση*

Με τον όρο μεταγνώση εννοούμε την ενημερότητα ενός ατόμου για τις γνωστικές λειτουργίες, τις γνωστικές του δυνάμεις και αδυναμίες και την αυτορρύθμισή του. Σε πολλές περιπτώσεις η χαμηλή σχολική επίδοση ενός παιδιού αποτελεί συνάρτηση των μεταγνωστικών ελλειμμάτων του. Επηρεάζουν σε μεγάλο βαθμό την επίδοση των παιδιών αυτών σε όλα τα γνωστικά έργα, σε όλη τη σχολική τους ζωή . Πιο απλά, η μεταγνώση αναφέρεται στην ενημερότητα, τον έλεγχο και τη ρύθμιση της γνώσης του και περιλαμβάνει την παρέμβαση, παρακολούθηση, συντονισμό και διόρθωση του συνόλου της γνωστικής του δραστηριότητας προκειμένου να επιτύχει κάποιο στόχο ή να επιλύσει ένα πρόβλημα. Για να βελτιωθεί η μεταγνώση, τα παιδιά αυτά έχουν ανάγκη από ρύθμιση και αύξηση των κινήτρων τους (έμφαση στην προσπάθεια και όχι στο αποτέλεσμα, σημασία του έργου, καθορισμός πολλών στόχων κ.α.), (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

### *Καλή σωματική υγεία - Εξωτερική εμφάνιση*

Η καλή σωματική υγεία θεωρείται απαραίτητη προϋπόθεση για την καλή σχολική επίδοση στο σχολείο, οι συχνές απουσίες, η εύκολη κόπωση, το ανάστημα (υπερβολικά μικρό ή μεγάλο), η δυσμορφία η αναπηρία, η παχυσαρκία ή η καχεκτικότητα είναι παράγοντες που το παιδί εξαιτίας τους βιώνει οδυνηρά συναισθήματα κατωτερότητας. Πολλές φορές η ίδια η σχολική κοινωνία τα απορρίπτει, τα γελοιοποιεί, και τα υποτιμά. Αν το σχολείο δεν παρέμβει σε αυτές τις καθοριστικές καταστάσεις τότε τα παιδιά αυτά οδηγούνται σε κοινωνική απομόνωση, στην περιθωριοποίηση και στην διατάραξη της ψυχικής τους υγείας. Συχνά όμως αυτή η ψυχική και συναισθηματική κατάσταση, είναι φυσικό να επιδράσει αρνητικά στη σχολική επίδοση του παιδιού (Παιονίδης, 1997).

### *Σχολική φοβία*

Η σχολική φοβία, εκφράζει ταυτόχρονα την άρνηση του παιδιού να πάει στο σχολείο, αλλά και το άγχος που βιώνει, όταν βρίσκεται σε κατάσταση πίεσης. Σε πολλές περιπτώσεις η φοβία για το σχολείο αποτελεί αιτία χαμηλής σχολικής επίδοσης. Στη σχολική φοβία έχουμε συναισθηματικές συγκρούσεις σε





ανύπαρκτους και ασήμαντους κινδύνους χωρίς λογική βάση. Τα παιδιά αυτά ανήκουν σε οικογένειες με νευρώσεις, μητρικό αποχωρισμό ή υπερπροστασία. Η φοβία είναι μια ψυχική διεργασία που επιδρά ουσιαστικά στην υγεία.

Η σχολική φοβία μπορεί να εκληφθεί ως μια συγκεκριμένη παιδική φοβία που εκδηλώνεται κατά τη σχολική ηλικία, με συχνότητα εμφάνισης σε 1% -2% του μαθητικού πληθυσμού. Το ποσοστό είναι παρόμοιο σε αγόρια και κορίτσια (Κώτση, 2008). Θεωρείται ως μια οξεία ψυχολογική διαταραχή και για το λόγο αυτό η σχολική φοβία συνοδεύεται από δειλία, μοναξιά και το παιδί έχει συνήθως περιορισμένη σχολική απόδοση (Καϊλα, κ.ά., 1998).

#### *Κατανομή ελεύθερου χρόνου του παιδιού*

Η κατανομή του ελεύθερου χρόνου έχει αντίκτυπο στη σχολική επίδοση του παιδιού. Όσο μεγαλύτερη και καλύτερη είναι η χρήση του τόσο η επίδοσή του είναι υψηλότερη ή το αντίθετο. Οι δραστηριότητες που αφιερώνει κάθε παιδί είναι διαφορετικός και εξαρτάται από την ηλικία, το φύλο, την κοινωνική τάξη, τη νοημοσύνη, τη σχολική του επίδοση, το οικογενειακό του περιβάλλον. Ο ελεύθερος χρόνος συνήθως καταναλώνεται στο παιχνίδι, την τηλεόραση, το εξωσχολικό διάβασμα και στις ξένες γλώσσες. Αν οι δραστηριότητες ελέγχονται από τους γονείς και ο ελεύθερος χρόνος που διατίθεται κατανέμεται ορθολογικά τότε μπορεί να αποτελέσει κάτι θετικό για καλή σχολική επίδοση.

#### *Φιλίες- συναναστροφές*

Η παιδική φιλία είναι μια στενή και έντονη συναισθηματική σχέση που δημιουργούν με τους συνομηλίκους τους. Οι φιλίες που δημιουργούν τα παιδιά είναι πολύ σημαντικές για αυτά. Η επιθυμία του παιδιού να ανήκει σε κάποια ομάδα είναι τόσο μεγάλη που πολλές φορές τροποποιεί τη συμπεριφορά του για να ταιριάξει με τα υπόλοιπα μέλη της παρέας. Προτιμά να έρθει σε σύγκρουση με τους γονείς του παρά να χάσει τη θέση του στην ομάδα. Ορισμένες φορές οι συναναστροφές με κακές παρέες έχουν αρνητικές επιπτώσεις και στην απόδοση του μαθητή στο σχολείο. Μαθητές με καλές σχολικές επιδόσεις αρχίζουν να μειώνουν τις επιδόσεις τους και να προβληματίζουν γονείς και δασκάλους.



Οι συναναστροφές των παιδιών έτσι όπως δομούνται στη σχολική ηλικία λειτουργούν καθοριστικά, σύμφωνα με τον Schaffer (1996), στην ομαλή ή μη κοινωνικοποίησή τους. Η απόρριψη ή η ενσωμάτωση στις παρέες επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους, ενώ οι δυσλειτουργικές σχέσεις με τους συνομηλίκους στα πρώτα σχολικά χρόνια αποτελούν δείκτες μελλοντικών δυσκολιών (Πόρποδας, 2003α).

#### *Το φύλο του μαθητή*

Συνήθως οι σχολικές επιδόσεις των κοριτσιών είναι καλύτερες από των αγοριών. Τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια έχουν τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν μαθησιακές δυσκολίες, 4 προς 1, και ιδιαίτερα σε δυσκολίες που σχετίζονται με τη λειτουργία του νευρικού συστήματος, με τη συμπεριφορά και με τη μάθηση της γλώσσας (εμφανίζουν συχνότερα δυσλεξία, τραυλισμό, δυσορθογραφία, δυσαριθμησία, δυσλαλίες κλπ).

Εκτός από τις βιολογικές και περιγεννητικές επιδράσεις, σπουδαίο ρόλο σ' αυτή τη διαφορά των δύο φύλλων διαδραματίζουν οι επιδράσεις του περιβάλλοντος. Ξεκινούν από τη στάση των γονιών απέναντι στο παιδί ανάλογα με το φύλλο και τελειώνουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, που επιβραβεύει συμπεριφορά, η οποία ανταποκρίνεται περισσότερο στο «θηλυκό πρότυπο» (Σακκάς, 2002). Αυτό εξηγείται -εν μέρει- ότι σε αυτή την ηλικία ωριμάζουν πιο γρήγορα από τα αγόρια και ίσως από το γεγονός ότι τα κορίτσια της ηλικίας αυτής, εξαιτίας της ανατροφής που έχουν στην οικογένεια τους πολύ πριν πάνε σχολείο, είναι πιο υπάκουα και μελετηρά από τα αγόρια. Αφιερώνουν περισσότερο χρόνο για διάβασμα και είναι πιο ήσυχα στην τάξη κάτι που τους εξασφαλίζει την εύνοια του δασκάλου.

#### **1.4.2. Παράγοντες που έχουν σχέση με το οικογενειακό περιβάλλον**

##### *Κοινωνική θέση των γονιών - μορφωτικό επίπεδο*

Ο οικογενειακός παράγοντας είναι πρωταρχικής σημασίας για την εμφάνιση χαμηλής σχολικής επίδοσης. Η οικογένεια δεν επιδρά βέβαια σαν παράγοντας αγωγής σε ορισμένους τομείς κατά βούληση και επιλεκτικά αλλά ασκεί μια



σφαιρική επίδραση σαν ολότητα και προς την ολότητα των μελών της. Δημιουργεί και διαμορφώνει μια μοναδική πνευματική ατμόσφαιρα, ένα ιδιαίτερο συγκινησιακό κλίμα, ένα μοναδικό πλέγμα σχέσεων που μεταδίδεται και μεταβιβάζεται στα μέλη του. Η κοινωνική θέση της οικογένειας, η οποία στοιχειοθετείται από την ταξική προέλευση, το επάγγελμα των γονέων και την οικονομική τους κατάσταση αποτελούν σοβαρό παράγοντα που επηρεάζει τη σχολική επίδοση.

Επίσης, η προσωπικότητα των γονέων με το μορφωτικό τους επίπεδο, τον χαρακτήρα, την ηθική και τα ιδανικά τους δημιουργούν μέσα στην οικογένεια μια ιδιαίτερα πνευματική και ηθική φυσιογνωμία, μια μοναδική και ηθική εξέλιξη του παιδιού (Λάζου & Λάμπρου, 1978, Τζάνη 1983). Καμιά φορά και οι δυο οι γονείς είναι αγράμματοι, και μπορεί να μην έχουν –αν και σπάνια– ιδιαίτερη εκτίμηση για τα «γράμματα», να μη θεωρούν την πρόοδο του παιδιού τους στο σχολείο σημαντική, και να μην επιβλέπουν την μελέτη του παιδιού στο σπίτι. Είναι γεγονός, ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της μητέρας δεν προκαλεί κίνητρα για μάθηση ή υψηλές προσδοκίες στο παιδί. Κατά τον ίδιο τρόπο, μπορούμε να υποθέσουμε ότι δεν υπάρχει αρκετή ενθάρρυνση για υψηλές επιδόσεις, καθώς και βοήθεια στα σχολικά μαθήματα, από την πλευρά των γονιών και γενικότερα από την οικογένεια, ώστε το παιδί να μπορέσει να καλύψει μέρος των δυσκολιών του. Από έρευνες, έχει προκύψει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και του επαγγέλματος που ασκεί (Φλουρής 1989).

#### *Οικογενειακά προβλήματα*

Είναι γνωστό ότι το οικογενειακό περιβάλλον επιδρά θετικά ή αρνητικά στην επίδοση του παιδιού στο σχολείο. Το παιδί που απουσιάζει συχνά, και δεν είναι σε θέση να ανταποκριθεί στις σχολικές απαιτήσεις μπορεί να προέρχεται και από οικογένεια με διάφορα ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Οι κυριότεροι οικογενειακοί παράγοντες που επιδρούν αρνητικά συνήθως στην προσωπικότητα του παιδιού και έμμεσα στη σχολική επίδοση του είναι οι άσχημες οικογενειακές καταστάσεις μέσα στο σπίτι η ορφάνια, το διαζύγιο.



Οι υγιείς οικογενειακές σχέσεις δημιουργούν κίνητρα για κάθε δυνατή σχολική επιτυχία, υψηλή επίδοση ενώ οι μη υγιείς οικογενειακές σχέσεις δημιουργούν συναισθηματική ένταση, η οποία μειώνει την ικανότητα του παιδιού για μάθηση. Οι γονείς, άλλοτε με τις προσδοκίες, τις στάσεις τους, άλλοτε με τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και τον τρόπο που αυτά αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους (Φλουρής, 1989).

#### *Συνθήκες διαβίωσης και κατοικίας - Αριθμός μελών της οικογένειας*

Με τον όρο αυτό αναφερόμαστε στο ευρύτερο περιβάλλον, το χωριό ή την πόλη που κατοικεί η οικογένεια. Η ελληνική πραγματικότητα έχει αρκετές απομονωμένες περιοχές όπου κυριαρχούν άσχημες εκπαιδευτικές συνθήκες σε αντίθεση με τις μεγαλοαστικές περιοχές. Έχει βρεθεί ότι οι επιδόσεις των μαθητών που προέρχονται από μεγάλα αστικά κέντρα και προνομιούχες περιοχές είναι υψηλότερη σε σχέση με τις επιδόσεις μαθητών που προέρχονται από αγροτικές περιοχές (Μαυρογιώργος, 1981, Τανακίδη, 1983).

Η κακή οικονομική κατάσταση της οικογένειας, που συνεπάγεται κακές συνθήκες κατοικίας και διαβίωσης επηρεάζουν σοβαρά τη συχνότητα και το χαρακτήρα των κοινωνικών σχέσεων της οικογένειας. Το είδος της κατοικίας καθορίζει το εύρος του κοινωνικού πλέγματος και την έκταση των διαπροσωπικών σχέσεων μέσα στις οποίες διαμορφώνεται το παιδί. Οι συνθήκες κατοικίας δεν καθορίζουν μόνο τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό της οικογένειας, αλλά έμμεσα ασκούν μεγάλη επίδραση στο πολιτιστικό της επίπεδο. Η κακή οικονομική κατάσταση, συχνά δεν παρέχει τη δυνατότητα για βοήθεια στη μόρφωση των παιδιών (φροντιστήρια, ξένες γλώσσες). Σύμφωνα με έρευνα του Κασσωτάκη (1981), καταδεικνύει όσο υψηλότερο είναι το οικογενειακό εισόδημα των παιδιών, τόσο υψηλότεροι είναι και η σχολική τους επίδοση σε όλα τα μαθήματα.

Σε έρευνα διαπιστώθηκε ότι όσο πιο μεγάλη είναι μια οικογένεια των παιδιών, τόσο πιο χαμηλή είναι η επίδοσή τους. Ακόμα, στις πολυλυμελείς οικογένειες ο πατέρας και η μητέρα έχουν λιγότερο χρόνο να ασχοληθούν με κάθε παιδί ξεχωριστά, συχνά, αναθέτουν στο παιδί την φροντίδα άλλων, μικρότερων αδερφών τους, ή διάφορες δουλειές στο σπίτι, υπάρχει στενότητα χώρου λόγω



πολλών ατόμων στο σπίτι, με αποτέλεσμα το παιδί να έχει κακή σχολική επίδοση γιατί δεν μπορεί να συγκεντρωθεί απερίσπαστα στη μελέτη.

### *Κίνητρα για επίδοση*

Τα τελευταία χρόνια, όλο και περισσότεροι ερευνητές θεωρούν ότι τα κίνητρα ενέχουν σημαντικό ρόλο στον τρόπο που οι μαθητές προσεγγίζουν τη μάθηση. Η έλλειψη κινήτρων ή τα χαμηλά κίνητρα των μαθητών αυτών εκδηλώνονται με την επίδειξη μειωμένου ενδιαφέροντος σχετικά με τις σχολικές εργασίες ή και την άρνησή τους να ασχοληθούν με κάποια σχολική εργασία.

Κίνητρο επίδοσης είναι η ετοιμότητα του ατόμου να καταβάλει μεγάλες προσπάθειες για την επίτευξη μιας γενικά αποδεκτής επίδοσης, χωρίς να ξέρει εκ των προτέρων αν θα τα καταφέρει ή όχι. Τα κίνητρα επίδοσης όπως και η ίδια η μάθηση διαμορφώνονται μέσα στη συνεχή επαφή και αλληλεπίδραση του ατόμου με το περιβάλλον και τις καινούργιες του εμπειρίες. Η απουσία εσωτερικών κινήτρων δεν τοποθετεί την εκπαιδευτική διαδικασία και την αξία της γνώσης στην ορθή βάση. Οι επιδράσεις των κινήτρων, έμμεσες ή άμεσες, στην επίδοση είναι σημαντικές και μεγάλης αξίας (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Ο ρόλος του οικογενειακού περιβάλλοντος για τη ανάπτυξη των κινήτρων είναι καθοριστικός. Οι ενισχύσεις των γονέων, καθορίζουν σχεδόν αποκλειστικά τη μάθηση του παιδιού. Γενικά η θερμή και εγκάρδια ατμόσφαιρα που δημιουργεί η μητέρα στο σπίτι αποτελεί την πιο ευνοϊκή προϋπόθεση για την καλλιέργεια της αυτονομίας, της αυτενέργειας και της αυτοπεποίθησης του παιδιού. Βασική προϋπόθεση για την ανάπτυξη κινήτρων επίδοσης είναι οι όχι πολύ υψηλές ούτε πολύ χαμηλές απαιτήσεις αλλά εκείνες που ανταποκρίνονται στο επίπεδο των δυνατοτήτων του παιδιού (Καψάλης, 1986).

Το επίπεδο μόρφωσης των γονέων αποτελεί θετικό στοιχείο για την απόδοση του παιδιού στο σχολείο. Τα παιδιά με ισχυρά κίνητρα επίδοσης τείνουν να ανάγουν την επιτυχία στην ευφυΐα ή στην προσπάθεια τους, ενώ την αποτυχία την εξηγούν ως ατυχία ή αποτέλεσμα ανεπαρκούς προσπάθειας.



### 1.4.3. Παράγοντες που έχουν σχέση με το σχολικό περιβάλλον

#### *Προσχολική αγωγή*

Η προσχολική αγωγή αποτελεί τη βάση κάθε αγωγής και έχει τεράστια σημασία για την ωρίμανση της προσωπικότητας του παιδιού. Έχει διαπιστωθεί όταν το παιδί έχει φοιτήσει στην προσχολική αγωγή, έχει και καλύτερα αποτελέσματα στο δημοτικό σχολείο, ως προς τη γνωστική εξέλιξη και ως προς τη σχολική του επίδοση. Το παιδί έχει ανάγκη τη μητέρα και ο πρόωρος αποχωρισμός χωρίς προετοιμασία μπορεί να οδηγήσει σε ανασφάλεια, προβληματική συμπεριφορά που θα το συνοδέψει σε όλη του την ζωή. Όταν το παιδί πηγαίνει στο νηπιαγωγείο στην κατάλληλη ηλικία θα ανεβάσει το διανοητικό του επίπεδο. Επίσης προετοιμάζει το παιδί για το σχολείο και αποτρέπει τη σχολική φοβία (Παιονίδης & Τσιλιγκιροπούλου-Φαχαντίδου, 1991).

#### *Σχολικό περιβάλλον*

Μέσα σε όλα αυτά το σχολικό, το εκπαιδευτικό περιβάλλον αποκτά ιδιαίτερη σπουδαιότητα στη διαδικασία παρώθησης του μαθητή για μάθηση. Το σχολικό περιβάλλον είναι ένα σύνολο παραγόντων και παραμέτρων που συνθέτουν το «σχολικό κλίμα» μέσα από το οποίο ο μαθητής παρωθείται για συμμετοχή στη διαδικασία μάθησης και παραγωγής ή απωθείται προς την αδιαφορία και την αντίδραση που οδηγούν μονοδρομικά στη μείωση της απόδοσης. Σε πολλές περιπτώσεις, το αρνητικό σχολικό περιβάλλον οδηγεί το παιδί σε ελλιπή φοίτηση από το σχολείο, είναι μια ένδειξη αρνητικής στάσης προς αυτό, που συνήθως χαρακτηρίζει τους μαθητές με χαμηλή επίδοση και οδηγούνται σε σχολική στασιμότητα ή εγκατάλειψη.

Η σχολική τάξη είναι μια ομάδα που έχει οργάνωση και συνοχή. Ο δάσκαλος είναι αρχηγός της ομάδας αυτής και ο κύριος υπεύθυνος για την ψυχολογική ατμόσφαιρα που επικρατεί στην τάξη. Η ποιότητα, ο τόνος και το χρώμα της μάθησης είναι ανάλογη προς την ψυχοσυναισθηματική ατμόσφαιρα που επικρατεί στην τάξη (Λάζου & Λάμπρου, 1978). Επίσης η ανταγωνιστική ατμόσφαιρα του σχολείου συχνά δημιουργεί ανασφάλεια, η οποία με τη σειρά της ενδυναμώνει το άγχος της απόρριψης και της αποτυχίας (Μαλανδράκη 2008).



### *Υποδομή του σχολείου*

Ο τρόπος διαμόρφωσης των χώρων του διδακτηρίου και οι συνθήκες που δημιουργούνται από τον τρόπο λειτουργίας του αποτελούν παράγοντες που διαμορφώνουν το στυλ της εκπαιδευτικής διαδικασίας και τις διαπροσωπικές σχέσεις εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (Ματσαγγούρας, 2001).

Μέσα από την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου δημιουργούνται οι προϋποθέσεις για τη διατήρηση της εκπαιδευτικής ανισότητας, η οποία εκφράζεται στην έλλειψη κατάλληλων ευκαιριών. Τα μέσα, τα υλικά, οι κτηριακές εγκαταστάσεις, τα εργαστήρια, τα γυμναστήρια, τα διδακτικά βιβλία, τα εποπτικά μέσα διδασκαλίας είναι παράγοντες που δημιουργούν σε ένα μαθητή «προδιάθεση» για αποτυχία. Ιδιαίτερα ο τρόπος οργάνωσης της τάξης, η διάταξη των θρανίων, της έδρας, του πίνακα, ο κατάλληλος φωτισμός και η διακόσμηση της αίθουσας ευνοούν την ανάπτυξη ορισμένων, και συγκεκριμένων κάθε φορά σχημάτων επικοινωνίας και πρακτικών στο χώρο από το δάσκαλο και τους μαθητές (Γερμανός, 1999).

Οι «πληθωρικές» σε μαθητές τάξεις, οι μικρές αίθουσες, η έλλειψη εργαστηρίων, ο θόρυβος, επηρεάζουν τον ψυχισμό και τη συμπεριφορά του ατόμου. Στην περίπτωση του παιδιού οι επιδράσεις είναι μονιμότερες και εντονότερες γιατί το παιδί αναπτύσσεται νοητικά και κοινωνικά μέσα από τις κοινωνικές του εμπειρίες τις οποίες καθορίζουν και μορφοποιούν σε μεγάλο βαθμό τα στοιχεία του φυσικού και του δομημένου περιβάλλοντος.

### *Σχέση εκπαιδευτικών – μαθητών*

Η σύγχρονη παιδαγωγική πρεσβεύει ότι οι σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών – μαθητών πρέπει να στηρίζονται στη συνεργασία και στην εμπιστοσύνη. Έχει περάσει η εποχή που ο δάσκαλος λειτουργούσε ως αυθεντία, και η πρωτοβουλία δράσης και επικοινωνίας ανήκει αποκλειστικά στο δάσκαλο ( δασκαλοκεντρική διδασκαλία) (Ματσαγγούρας, 2001).

Σοβαρός ρυθμιστικός παράγοντας στη διαδικασία της μάθησης είναι ο ίδιος ο εκπαιδευτικός και το κλίμα που δημιουργεί μέσα στην τάξη. Οι πεποιθήσεις του, οι προσδοκίες του, η συμπεριφορά του και ο τρόπος με τον οποίο αντιμετωπίζει κάθε μαθητή ξεχωριστά και την τάξη ως σύνολο δημιουργούν το δικό του



μαθησιακό κλίμα το οποίο επιδρά ευεργετικά ή αποθαρρυντικά στους μαθητές. Σήμερα ο δάσκαλος πρέπει να αποτελεί πρότυπο, να καταφέρει να πείσει με το παράδειγμα του, τη συνέπεια τις πράξεις του, την ακεραιότητα του χαρακτήρα του. Η αγωγή θα πρέπει να είναι απαλλαγμένη από αυταρχικότητα και εξαναγκασμό αλλά και από κάθε τάση που οδηγεί στην ασυδοσία και την αναρχία. Οι δάσκαλοι πολλές φορές δημιουργούν ψυχική πίεση στα παιδιά για υψηλές επιδόσεις. Αν και η προώθηση στη μόρφωση έχει θετικά αποτελέσματα, όταν μετατρέπεται σε πίεση και υπερβολική απαίτηση έχει τα ακριβώς αντίθετα αποτελέσματα και μπορεί να αγγίξει μέχρι και τη σχολική αποτυχία

Πρέπει να αποφεύγεται κάθε είδους δογματισμός, να υπάρχει σεβασμός στις ιδιαιτερότητες και τους ρυθμούς εργασίας του παιδιού, διάλογος. Η δημιουργία συναντησιακής και μορφωτικής σχέσης και η υπακοή των μαθητών στους δασκάλους πρέπει να είναι ελεύθερη, να στηρίζεται στην εμπιστοσύνη και την πνευματική υπεροχή του φορέα της αυθεντίας και όχι τον φόβο και τον εξαναγκασμό.

#### *Διδακτική μεθοδολογία και πράξη*

Η διδακτική μεθοδολογία είναι ένας σημαντικότερος παράγοντας αφού μέσα απ' αυτή μεταφέρεται στο μαθητή η γνώση και το πνεύμα που η πολιτεία επιθυμεί να αποκτήσει ο μαθητής. Η μέθοδος διδασκαλίας πρέπει να ανταποκρίνεται και να προσαρμόζεται στους στόχους, τα θέματα και στις μαθησιακές προϋποθέσεις των μαθητών, χωρίς βέβαια να παραβλέπει το γεγονός ότι οι μέθοδοι διδασκαλίας διαρθρώνουν και διαμορφώνουν κοινωνικές σχέσεις και προσδιορίζουν συγκεκριμένες δυνατότητες αλληλεπίδρασης (Κοσσυβάκη, 1998). Ο εκπαιδευτικός μπορεί να είναι οργανωτής και μεταδότης γνώσεων, ελεγκτής της μαθησιακής διαδικασίας, οργανωτής του πλαισίου συνάντησης και επικοινωνίας του μαθητή με την περίσταση. Μέσα από τη μεθοδολογία εξασφαλίζεται η ισότητα στις εμπειρίες μάθησης στο σχολικό χώρο, η προσαρμογή στο επίπεδο των δυνατοτήτων του κάθε παιδιού, η εξατομίκευση. Λανθασμένη συνεπώς διδακτική μεθοδολογία οδηγεί αναμφίβολα σε μειωμένη σχολική επίδοση του μαθητή και σε αποτυχία ( Δημητρόπουλος & Καλούσης, 1998).





Ο τρόπος διδασκαλίας των εκπαιδευτικών αλλά και η συμπεριφορά τους απέναντι σε κάθε μαθητή χωριστά επηρεάζει καταλυτικά τη σχολική επίδοσή των μαθητών. Η επίπληξη, η τιμωρία ή η αποφυγή από μέρους του εκπαιδευτικού προς το μαθητή δημιουργεί προβλήματα στην ψυχοσύνθεση του μαθητή και μάλιστα όταν αυτές οι συμπεριφορές εκδηλώνονται μπροστά στους συμμαθητές του. Έτσι δημιουργούνται επιθετικές συμπεριφορές, άγχος, προβλήματα ένταξης στο σύνολο, μαθησιακές δυσκολίες, ανασφάλεια, συναισθήματα απόρριψης και αποτυχίας. Σε γενικότερο πλαίσιο, όταν το σχολικό περιβάλλον δεν είναι υποστηρικτικό προς τους μαθητές, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την εμφάνιση των παραπάνω συμπεριφορών

### *Αξιολόγηση*

Η πρακτική τα σχολικής αξιολόγησης, συμβάλλει σε αφάνταστα υψηλό βαθμό στον καθορισμό της επίδοσης και του ποσοστού επιτυχίας. Το σχολείο χρησιμοποιώντας ως μέσο την αξιολόγηση μετασηματίζει τις οικονομικές, κοινωνικές, πολιτιστικές, επαγγελματικές ανισότητες, τις τονίζει, τις μεγεθύνει, και στη συνέχεια τις ξαναμετατρέπει σε εκπαιδευτικό - επαγγελματικές ανισότητες, σε όλες του τις εκφάνσεις. Οι μαθητές με χαμηλή σχολική επίδοση αντιμετωπίζουν σημαντικά προβλήματα στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας των μαθησιακών λειτουργιών τους (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Το σχολείο δεν δημιουργεί ανισότητες από μόνο του. Οι μηχανισμοί του όμως δεν είναι τόσο σωστοί ώστε να αποκλείουν την άνιση μεταχείριση ακόμα και ισοδύναμων μαθητών. Ακόμα, παρά τις οποιεσδήποτε προσπάθειες που έγιναν κατά καιρούς, το σχολείο απέτυχε στο ρόλο του ως φορέα αντιστάθμισης των κοινωνικών ανισοτήτων. Πέρα όμως από αυτά το σχολείο δεν υπάρχει για να δημιουργεί την επιτυχία ή την αποτυχία, για να προάγει ή να απορρίπτει τους μαθητές. Είναι και αυτό μια προέκταση της κοινωνίας, της οποίας τους σκοπούς υπηρετεί. Η αρχή της αποτυχίας λοιπόν θα πρέπει να αναζητηθεί κατά κύριο λόγο πάλι στην ίδια την Κοινωνία.



### 1.5. Αντιμετώπιση της χαμηλής σχολικής επίδοσης των μαθητών.

Πώς όμως μπορούμε να αντιμετωπίσουμε αυτές τις αιτίες που επιβραδύνουν τη σχολική ανάπτυξη του μαθητή και ποια είναι τα σημεία που οφείλουμε να προσέξουμε ιδιαίτερα:

- Σχετικά με τη σχολική ανωριμότητα, οι γονείς θα πρέπει πρωταρχικά να κατανοήσουν τη συμβολή της ανωριμότητας στη χαμηλή επίδοση του παιδιού και να μην την ανάγουν σε τεμπελιά ή αδιαφορία. Η ενθάρρυνση και οι ρεαλιστικές απαιτήσεις από τους γονείς σίγουρα είναι πολύ βοηθητικές. Τέλος η αξιολόγηση της κατάστασης από ειδικούς επιστήμονες μπορεί να οδηγήσει και στην καλύτερη αντιμετώπιση του προβλήματος.

- Οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν εσωτερικά κίνητρα, να κατανοήσουν δηλαδή την αξία της γνώσης και να μη βάζουν στόχους για να ικανοποιήσουν τους γονείς, τους δασκάλους ή για να πάρουν καλούς βαθμούς. Έρευνα έχει δείξει ότι τα εσωτερικά κίνητρα, όσο προχωράμε από το Δημοτικό προς το Λύκειο ελαττώνονται. Ένα βοηθητικό σχολικό περιβάλλον, λοιπόν διευκολύνει την ανάπτυξη εσωτερικών κινήτρων, ενώ παράλληλα οι γονείς μπορούν να ενισχύσουν αυτή την ανάπτυξη συνδέοντας την γνώση και τα μαθήματα με διάφορες επιτυχίες του παιδιού στην καθημερινή του ζωή. Τα εσωτερικά κίνητρα παίζουν σπουδαίο ρόλο και αργότερα στη δια βίου μάθηση.

- Οι γονείς με τις στάσεις, τις αξίες, τις φιλοδοξίες και τις προσδοκίες τους, αλλά και τη συμπεριφορά τους επηρεάζουν σοβαρά τη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Η οικογένεια που φροντίζει να κάνει το παιδί ανεξάρτητο και το παρακινεί να κάνει μόνο του τις διάφορες εργασίες, δημιουργεί ευνοϊκές συνθήκες για την ανάπτυξη των κινήτρων επίδοσης. Γενικά η θερμή και ήρεμη ατμόσφαιρα, το απαιτητικό αλλά συγχρόνως και δημοκρατικό οικογενειακό κλίμα που δίνει έμφαση στον αυτοέλεγχο και ενδιαφέρεται για την εκπαίδευση αποτελεί προϋπόθεση για τη σχολική επιτυχία του παιδιού. Βασικότερη προϋπόθεση όμως για τα κίνητρα



επίδοσης είναι οι απαιτήσεις των γονέων να ανταποκρίνονται στο επίπεδο των δυνατοτήτων του παιδιού.

• Για τα συνεσταλμένα παιδιά, η σωστή προσέγγιση, η ιδιαίτερη προσοχή και η ενθάρρυνση για συμμετοχή σε δραστηριότητες αποτελούν μια σωστή βάση. Εδώ ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι νευραλγικός, καθώς μέσα από την ευαισθητοποίηση της ομάδας της τάξης, την ανάθεση πρωτοβουλιών μπορεί να κινητοποιήσει το μαθητή σε μια καλύτερη συνεργασία. Επίσης οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να ενισχύσουν τα «αποτυχημένα» παιδιά, τονίζοντας τα θετικά στοιχεία της συμπεριφοράς τους και επαινώντας κάθε προσπάθεια ανεξάρτητα από το αποτέλεσμα. Είναι απαραίτητα ο εξατομικευμένος τρόπος διδασκαλίας, όπου χρειάζεται, η πίστη στις ικανότητες του μαθητή και η εργασία σε ομάδες. Τέλος το ίδιο το σχολείο ως σύστημα πρέπει να δίνει έμφαση στην ποιότητα, οι μαθητές να νιώθουν υποστήριξη και σεβασμό στην προσωπικότητά τους. Καλό είναι οι μαθητές να συμμετέχουν σε ευχάριστες διεργασίες μάθησης που να εμπεριέχουν αυτενέργεια και ανακάλυψη των ικανοτήτων τους.



## Ειδική μαθησιακή δυσκολία - Δυσλεξία

### 2.1. Μαθησιακές δυσκολίες

Τα τελευταία χρόνια το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών επικεντρώνεται συχνά στις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν ορισμένα παιδιά στο σχολείο, που προέρχονται από ποικίλες αιτίες, αλλά και στο φαινόμενο της «σχολικής αποτυχίας» (Παντελιάδου & Πατσιδήμου 2000, Χρηστάκης, 2002). Σύμφωνα με τις επιστημονικές έρευνες ένα σημαντικό μέρος του μαθητικού πληθυσμού φαίνεται να αντιμετωπίζει μεγαλύτερη ή μικρότερη δυσκολία σε κάποιο τομέα ή αντικείμενο μάθησης. Η κλινική εικόνα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στη σχολική ηλικία είναι διαφορετική σε κάθε άτομο, ανάλογα με το είδος της δυσκολίας, την αιτιολογία, την ένταση, τα συμπτώματα, αλλά και με τον τρόπο αντίδρασης σ' αυτή του παιδιού, της οικογένειάς του, αλλά και του κοινωνικού περιγυρου (Πόρποδας, 2003α).

Οι δυσκολίες στη μάθηση αποτελούν την πιο μεγάλη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και σύμφωνα με την ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, περίπου το 15-20% των μαθητών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες φέρουν διάγνωση με Μαθησιακές Δυσκολίες (προβλήματα λόγου και ομιλίας, δυσλεξία, δυσαριθμησία, δασαναγνωσία, δυσορθογραφία, δυσκολίες στα μαθηματικά, συγκέντρωση προσοχής, υπερκινητικότητα κτλ.), και ειδικότερα φέρουν δυσκολίες στην ανάγνωση (Παντελιάδου, 2004, Kavale & Forness, 2000, Miller, 2002, Αγαλιώτης, 2000, Βότσης, 1993).

Πρώτος που χρησιμοποίησε τον όρο μαθησιακές δυσκολίες «Learning Differences», είναι ο Αμερικανός Samuel Kirk (1962). «Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που εκδηλώνονται σε μία ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές λειτουργίες που σχετίζονται με



την κατανόηση ή τη χρήση της ομιλίας, της ανάγνωση, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων, δηλαδή του γραπτού ή προφορικού λόγου. Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο, αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανίζονται καθ' όλη την διάρκεια της ζωής του. Με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατόν να συνυπάρχουν προβλήματα αυτοελέγχου της συμπεριφοράς, κοινωνικής αντίληψης και αλληλεπίδρασης, τα οποία από μόνα τους δεν συνιστούν μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες μειονεκτικές καταστάσεις όπως αισθητηριακή βλάβη, νοητική υστέρηση, συναισθηματική διαταραχή, ή με επιδράσεις εξωγενών παραγόντων, όπως ανεπαρκής εκπαίδευση, κοινωνικές ανισότητες, πολιτισμικές διαφορές, παρά όλα ταύτα οι μαθησιακές δυσκολίες δεν αποτελούν το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή εξωγενών παραγόντων (Πόρποδας, 2003β, Ο' Shea, e.c., 1998, Hammill, 1990).

Όσο αφορά τη δυσλεξία αποτελεί σήμερα μια αμφισβητούμενη οντότητα. Ορισμένοι μελετητές αντιμετωπίζουν την οντότητα της δυσλεξίας ως παραπλανητική ετικέτα και πιστεύουν ότι αυτή συνίσταται σ' ένα συνδυασμό των προβλημάτων ανάγνωσης και γραφής, καθένα από τα οποία θα μπορούσε να διακριβωθεί με κατάλληλα κριτήρια. Σύμφωνα με ορισμένους μελετητές, τα παιδιά που χαρακτηρίζονται ως δυσλεξικά θα μπορούσαν να περιγραφούν ως μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής. Άλλοι μελετητές έχουν προσδιορίσει ένα αριθμό συμπτωμάτων, καθένα από τα οποία παρατηρούνται, χωριστά ή σε συνδυασμό, σε μαθητές με δυσκολίες ανάγνωσης και γραφής, οι οποίοι έχουν κανονική τουλάχιστον νοημοσύνη και αναφέρονται στην έκφραση-σύμπτωμα μιας βαθύτερης δυσλειτουργίας που σχετίζονται με την κοινωνικοποίηση του παιδιού.

Η δυσλεξία δεν έχει καμιά σχέση με την νοητική ικανότητα, την ηλικία ή τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες του παιδιού. Η δυσλεξία προκαλεί μια μυστηριώδη δυσκολία στο χειρισμό των λέξεων και των συμβόλων. Τα γράμματα στις λέξεις φαίνεται σαν να ζωντανεύουν σε έναν κόσμο μαγικό, κινούνται, μετακινούνται, στρέφονται, αντιστρέφονται (Σινανίδου, 2003).



Η δυσλεξία είναι ένα είδος μαθησιακής δυσκολίας με σαφώς προσδιορισμένο εννοιολογικό περιεχόμενο, οριοθέτηση και διαφοροποίηση από τις υπόλοιπες μαθησιακές δυσκολίες. Η δυσλεξία ως ιδιόμορφη συμπεριφορά στην ανάγνωση και στη γραφή, δεν είναι ασθένεια, αλλά ειδική μαθησιακή δυσκολία, είναι δια βίου πρόβλημα. Εμφανίζεται με διαφορετικό τρόπο και ένταση σε κάθε ηλικία, όμως δεν εξαφανίζονται με το χρόνο.

## 2.2. Δυσλεξία: Ιστορική αναδρομή

Ετυμολογικά, ο ελληνικός όρος «δυσλεξία» είναι σύνθετος από το μόριο δυσ-, που υποδηλώνει δυσκολία, και τη λέξη λόγος, που στα αρχαία ελληνικά σημαίνει «η λέξη», κι επομένως ο όρος αυτός αναφέρεται απλά σε «δυσκολία με λέξεις». Μερικοί μεταφραστές ορίζουν ακόμη ότι ο όρος «λέξη» σημαίνει και «ομιλία». Αυτό συνεπάγεται ότι το πρόβλημα με λόγο δεν εστιάζεται μόνο στην ανάγνωση, αλλά επεκτείνεται και στην ορθογραφημένη γραφή καθώς και σε άλλες μορφές της γλώσσας.

Πριν όμως δούμε κάποιους από τους ορισμούς που έχουν δοθεί ανά καιρούς για τη δυσλεξία καλό είναι να μάθουμε πώς και πότε καθιερώθηκε η χρήση του όρου «δυσλεξία».

Από πολύ παλιά είχε παρατηρηθεί πως η αναγνωστική ικανότητα του ανθρώπου ή η απόκτηση της ικανότητας αυτής επηρεάζεται αρνητικά από εγκεφαλικές αρρώστιες ή τραύματα. Αργότερα, η αναγνώριση της κατάστασης της αφασίας οδήγησε στη διαπίστωση ότι η αφασία ήταν ενδεχόμενο να συνδυαστεί, με διάφορες διαταραχές στην προφορική και/ή στη γραπτή γλώσσα. Για αυτές τις διαταραχές χρησιμοποιήθηκε ο όρος «αλεξία».

Η πρώτη γραπτή αναφορά της αφασίας έγινε από τον Johannes Schmidt το 1676, αλλά το γεγονός πέρασε σχεδόν απαρατήρητο μέχρι τα μέσα του 19<sup>ου</sup> αιώνα, όταν η αφασία άρχισε να βρίσκεται στο κέντρο των μελετών της παθολογίας του εγκεφάλου (Λιβανίου, 2004).

«Μιλάμε με το αριστερό ημισφαίριο», ανακοίνωσε στο Παρίσι το 1864, ο χειρουργός γιατρός Paul Broca. Μία ανακοίνωση την επιβεβαίωσε και συμπλήρωσε - όπως θα δούμε παρακάτω - το 1876, ο ψυχίατρος Carl Wernicke.



Οι εμπνευσμένες και ρεζικέλευθες εργασίες των εν λόγω νευρολόγων δρομολόγησαν στον εντοπισμό των περιοχών του εγκεφάλου που συμμετέχουν στις γλωσσικές λειτουργίες (Καφετζόπουλος, 1996). Αυτή η ερευνητική διαπίστωση του Broca ότι υπάρχει μια συγκεκριμένη περιοχή του εγκεφάλου που έχει την αποκλειστική ευθύνη των λειτουργιών του προφορικού λόγου προκάλεσε το ενδιαφέρον πολλών μελετητών.

Έτσι, ερευνητές όπως ο Bastian, ο Kussmaul, ο Jackson άρχισαν να μελετούν διάφορες γλωσσικές παθήσεις σε μια προσπάθεια να καθορίσουν με ακρίβεια τις περιοχές του εγκεφάλου που κατευθύνουν τις λειτουργίες της ανάγνωσης και της γραφής. Μετά από ερευνητικές προσπάθειες τεσσάρων χρόνων εξακριβώθηκε, το 1865, ότι οι οργανικές βλάβες στη μεσαία περιοχή του κυρίαρχου εγκεφαλικού ημισφαιρίου μπορούσαν να προξενήσουν όχι μόνο ημιπληγία αλλά και δυσκολίες στη γλωσσική επικοινωνία.

Εκείνος, όμως, που πρώτος παρατήρησε ότι σε μερικά αφασικά άτομα οι γλωσσικές ανωμαλίες περιορίζονται αποκλειστικά στο γραπτό λόγο ήταν ο Γερμανός γιατρός, Kussmaul. Συγκεκριμένα το 1877 ανακοίνωσε ότι σε μερικές περιπτώσεις αφασίας το άτομο είχε χάσει μόνο την αναγνωστική του ικανότητα, ενώ διατηρούσε σε πλήρη λειτουργικότητα την όραση, τη νοημοσύνη και την ομιλία. Την ειδική αυτή ανωμαλία την ονόμασε «λεξική τύφλωση» και τη διέκρινε σε δυο κατηγορίες, Στην πρώτη, τα άτομα μπορούσαν να εκφράσουν τις σκέψεις τους γραπτά, αλλά δεν μπορούσαν να διαβάσουν ούτε μια λέξη ακόμα και από αυτές που είχαν γράψει. Στη δεύτερη, τα άτομα δεν μπορούσαν ούτε να γράψουν ούτε να διαβάσουν (Πόρποδας, 1997).

Λόγω, λοιπόν, αυτής της διάκρισης το 1887 ο καθηγητής Berlin της Στουτγκάρδης για να αποδώσει καλύτερα την έννοια της λειτουργικής αυτής ανωμαλίας προτείνει για πρώτη φορά τη χρησιμοποίηση του όρου «δυσλεξία» αντί του όρου «λεξική τύφλωση». Έκτοτε διάφοροι γιατροί άρχισαν να αναφέρουν περιπτώσεις παιδιών που, ενώ παρουσίαζαν παρόμοια κλινικά χαρακτηριστικά με εκείνα των αφασικών ατόμων, ωστόσο δεν είχαν υποστεί κανένα εγκεφαλικό τραυματισμό ή αρρώστια. Συγκεκριμένα το 1895 και 1896 ο οφθαλμίατρος J. Hinshelwood από τη Γλασκώβη Σκωτίας έγραψε δυο άρθρα με θέμα τη λεξική μνήμη και λεξική τύφλωση.



Όλες οι παραπάνω εξελίξεις μπορούμε να πούμε πως αποτελούν την προϊστορία της δυσλεξίας που τελείωσε το 1917, όταν ο Hinshelwood δημοσίευσε τη δεύτερη μονογραφία του με τίτλο «σύμφυτη λεξική τύφλωση». Το κυριότερο χαρακτηριστικό της περιόδου που έκλεισε ήταν ότι η μελέτη της δυσλεξίας περιορίστηκε στην αναγνώριση και περιγραφή της. Το 1917 άρχισε μια περίοδος προβληματισμού και συστηματικής αντιμετώπισης της δυσλεξίας που άλλαξε ριζικά τον προσανατολισμό της επιστημονικής αναζήτησης (Καρπαθίου, 1987). Από εκείνη τη περίοδο και μετά το πρόβλημα της δυσλεξίας πήρε τέτοιες διαστάσεις που αναπτύχθηκε ακόμη και εννοιολογική διαμάχη, αμφιβολία και σύγχυση γύρω από αυτό.

### 2.3. Ορισμός της δυσλεξίας

Ένας πρώτος ορισμός, ο οποίος δόθηκε από τον Αμερικανό παιδο-νευρολόγο S. Orton το 1937 ο οποίος επινόησε τον όρο «στρεφοσυμβολία» για να περιγράψει τη συμπεριφορά του δυσλεξικού παιδιού που αντιλαμβάνεται λέξεις και γράμματα με κατεύθυνση αντίστροφη και αναποδογυρισμένα π.χ. έχουμε σύγχυση το 3 με το ε, το δ με το 5, το να με το αν, κτλ. (Orton, 1966),

Μετά τον όρο «στρεφοσυμβολία» εμφανίστηκε ο όρος «αλεξία» ή «λεξική τύφλωση». Ο όρος «αλεξία» αναφέρεται στη «μυστηριώδη» δυσκολία του ατόμου κανονικής νοημοσύνης να αναγνωρίζει γραπτά γλωσσικά σύμβολα, παρόλο που πριν είχε μάθει γραφή και ανάγνωση (Στασινός, 1993).

Ο Ombredane το 1937 αναφέρει ότι η δυσλεξία είναι η δυσκολία εκμάθησης της ανάγνωσης στα παιδιά που δεν παρουσιάζουν καμιά αισθητική ή κινητική αναπηρία και που το νοητικό τους επίπεδο δεν παρουσιάζει προβλήματα (Καρπαθίου, 1990).

Αργότερα, το 1968, η Παγκόσμια Νευρολογική Ομοσπονδία προτείνει δυο ορισμούς: 1) Ειδική αναπτυξιακή δυσλεξία: Είναι διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στη μάθηση της ανάγνωσης παρότι υπάρχει καλή εκπαίδευση, φυσιολογική ευφυΐα και καλό κοινωνικό-πολιτιστικό περιβάλλον. Εξαρτάται από βασικές γνωστικές διαταραχές που συνήθως είναι ιδιοσυγκρασιακής προέλευσης και 2) Δυσλεξία: Παιδική διαταραχή, κατά την οποία, παρόλο που η εκπαίδευση





είναι καλή, το παιδί δεν καταφέρνει να μάθει ανάγνωση, γραφή και συλλαβισμό ώστε να συμβαδίσει με την ηλικία (Καραπέτσας, 1991).

Ένας από τους τελευταίους ορισμούς που δόθηκε από τη Βρετανική Εταιρία Δυσλεξίας, το 1997, είναι ο εξής: «Δυσλεξία είναι μια σύνθετη νευρολογική κατάσταση και είναι έμφυτη. Τα συμπτώματα μπορεί να επηρεάζουν πολλές περιοχές μάθησης και λειτουργίας και μπορεί να περιγράφεται ως μια ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, ορθογραφία και το γραπτό λόγο. Μια ή και περισσότερες από αυτές τις περιοχές μπορούν να επηρεαστούν. Αρίθμηση, σημειογραφικές δεξιότητες (μουσική), κινητική λειτουργία και δεξιότητες οργάνωσης, μπορούν επίσης να αναμειχθούν. Παρόλα αυτά, έχει ιδιαίτερη σχέση με το χειρισμό του γραπτού λόγου, ενώ και ο προφορικός μπορεί να επηρεαστεί αρκετά» (Γκίτσα, 2003, Λιβανίου, 2004).

Το συμπέρασμα που μπορούμε να πούμε ότι απορρέει από όλους τους παραπάνω ορισμούς είναι πως η δυσλεξία είναι η διαταραχή που εμφανίζεται σε παιδιά, τα οποία παρά τη φοίτησή τους σε κανονικές σχολικές τάξεις αδυνατούν ν' αποκτήσουν τις γλωσσικές δεξιότητες, οι οποίες σχετίζονται με την ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή. Η λειτουργική αυτή αδυναμία εκδηλώνεται σε παιδιά που διαθέτουν καλή ή πάνω από το μέσο όρο δείκτη νοημοσύνης, έχουν ομαλή συναισθηματική ανάπτυξη, κατάλληλη διδασκαλία και πλούσιο σε ερεθίσματα περιβάλλον (Critchley, 1970, Πόρποδας, 1997).

#### **2.4. Μορφές και τύποι Δυσλεξίας**

Η δυσλεξία ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου διακρίνεται σε δύο μεγάλες και καθορισμένες κατηγορίες: 1) την επίκτητη δυσλεξία και 2) την ειδική ή εξελικτική δυσλεξία (Πόρποδας, 1997).

1. Η επίκτητη δυσλεξία χαρακτηρίζεται από μία δυσκολία ή ανικανότητα του ατόμου στην επεξεργασία του γραπτού λόγου. Διαφέρει από την ειδική δυσλεξία ότι στην περίπτωση της επίκτητης δυσλεξίας οι ικανότητες της ανάγνωσης, γραφής και ορθογραφίας είχαν πλήρως αποκτηθεί, αλλά χάθηκαν ή ελαττώθηκαν ως αποτέλεσμα εγκεφαλικού τραυματισμού στον πλευρικό - κροταφική χώρα του αριστερού ημισφαιρίου. Σύμφωνα με τον Geschwind η



επίκτητη δυσλεξία διακρίνεται σε τρεις τύπους. Ο πρώτος χαρακτηρίζεται από σοβαρή ανικανότητα στην κατανόηση του προφορικού και γραπτού λόγου καθώς και με μια δυσκολία στην παραγωγή ορθογραφημένης γραφής, ο δεύτερος τύπος χαρακτηρίζεται από μια ανικανότητα στη ανάγνωση και γραφή και τρίτος τύπος χαρακτηρίζεται περισσότερο από μια ανικανότητα στη ανάγνωση (Geschwind 1962).

2. Η ειδική δυσλεξία με βάση τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα δυσλεξικά άτομα διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: στην οπτική και την ακουστική δυσλεξία (Ingram, 1964, Boder, 1973).

Η οπτική δυσλεξία είναι η πλέον διαδεδομένη μορφή δυσλεξίας και χαρακτηρίζεται από το έλλειμμα ικανότητας που έχει ένα άτομο να μετουσιώνει με ακρίβεια τα γραπτά σύμβολα σε αντίστοιχο λεκτικό περιεχόμενο (Στασινός Δ., 1999). Το πρόβλημα αυτών των ατόμων είναι ότι δυσκολεύονται να μάθουν μέσω της οπτικής λειτουργίας, συγγέουν λέξεις ή γράμματα που οπτικά μοιάζουν, συνήθως αντιμετωπίζουν όλες τις λέξεις σαν να τις βλέπουν για πρώτη φορά., έχουν περιορισμένο οπτικό λεξιλόγιο και επομένως έχουν δυσκολία να διαβάσουν τις λέξεις 'ολικά', αλλά τις επεξεργάζονται αναλυτικά. Τα οπτικά δυσλεξικά παιδιά έχουν περιορισμένη ορθογραφημένη γραφή και χαρακτηρίζεται από πολλά φωνητικά λάθη (Πόρποδας, 1997).

Η ακουστική δυσλεξία είναι η πιο δύσκολη μορφή δυσλεξίας σ' ότι αφορά την αντιμετώπισή της. Το παιδί με ακουστική δυσλεξία παρουσιάζει δυσκολίες στην ανάλυση των λέξεων, στην διάκριση ακουστικών λεπτομερειών, στην αναπαραγωγή ηχητικών ενοτήτων και στη μετατροπή οπτικών γλωσσικών συμβόλων σε ακουστικά. Τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να γράψουν καθ' υπαγόρευση ένα κείμενο και η επίδοσή του στην ορθογραφία είναι χαμηλή και κατώτερη από την επίδοσή του στην ανάγνωση. Το κυριότερο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με ακουστική δυσλεξία είναι η ανικανότητά τους να αντιληφθούν τις ομοιότητες των αρχικών ή των τελικών ήχων των λέξεων δηλαδή δεν κατανοούν το διπλό ήχο στο συμφωνικό σύμπλεγμα των λέξεων π.χ. κλαίει και τη διαβάζει καίει. Συχνά κάνει λάθη όπως για παράδειγμα διαβάζει τη λέξη άσπρος τη διαβάζει λευκός (Johnson & Myklebust, 1967).



## 2.5. Αίτια της δυσλεξίας

Η προσπάθεια για τον εντοπισμό μιας συγκεκριμένης αιτίας της δυσλεξίας είναι δύσκολη. Κατά καιρούς έχουν επικρατήσει διάφορες απόψεις σχετικά με τα αίτια που την προκαλούν. Σε γενικές γραμμές υποστηρίζεται ότι η δυσλεξία έχει οργανική βάση. Συγκεκριμένα η δυσλεξία είναι αποτέλεσμα:

α) *Ελλιπής ημισφαιρική κυριαρχία.* Σύμφωνα με τον Orton είναι αποτέλεσμα ελλιπούς ημισφαιρικής κυριαρχίας. Τα δύο ημισφαίρια του εγκεφάλου δεν συνεργάζονται μεταξύ, το ένα επεμβαίνει στο άλλο και έχουμε "σύγχυση αρμοδιοτήτων". Η τελική διάκριση "εξουσιών" των δύο ημισφαιρίων είναι θέμα ωρίμανσης και όταν καθυστερεί εμφανίζεται η διαταραχή της δυσλεξίας (Orton S., 1966, Vernon, 1971). Η δυσκολία αυτή θεωρείται μια από τις αιτίες των καθρεφτικών λαθών που παρατηρούνται στην ανάγνωση και γραφή των δυσλεκτικών.

β) *Η δυσλεξία οφείλεται σε νευρολογική υπολειτουργία:* Από αρκετούς ερευνητές (Kinsbourne & Warrington, 1963) έχει υποστηριχθεί η άποψη ότι η ειδική δυσλεξία εκδηλώνεται σε άτομα, στα οποία επίσης παρατηρούνται ελαφρές λειτουργικές ανωμαλίες νευρολογικής φύσεως. Τα συμπτώματα αυτά, που είναι πιθανότερο να παρατηρηθούν σε παιδιά παρά σε εφήβους, περιλαμβάνουν δυσκολίες στην αντίληψη και οργάνωση του χώρου, στη διάκριση των αντικειμένων από τον περιβάλλοντα χώρο και επίσης στην άρθρωση του προφορικού λόγου.

γ) *Σε γενετικές ανωμαλίες:* Η «γενετική υπόθεση», ως εξήγηση της δυσλεξίας βασίζεται στη συχνότητα των περιστατικών της δυσλεξίας που παρατηρούνται στα μέλη της οικογένειας του παιδιού με δυσλεξία. και διατυπώθηκε στις αρχές του αιώνα όταν, μετά από παρατηρήσεις περιπτώσεων με δυσλεξία, φάνηκε ότι κληρονομικοί παράγοντες επενεργούσαν τουλάχιστο σε μερικές περιπτώσεις δυσλεξίας (Benton, 1975). Τα πιο ενισχυτικά ερευνητικά αποτελέσματα της γενετικής θεωρίας είναι εκείνα του Hallgren, τα οποία απέδειξαν πως σε ποσοστό 88% των οικογενειών των παιδιών με μια ιστορία αναγνωστικής δυσκολίας υπήρχαν και άλλα μέλη που είχαν αναγνωστικά προβλήματα. Στα πλαίσια της γενετικής θεωρίας αναφέρεται και η



άποψη ότι η δυσλεξία επηρεάζει ή εκδηλώνεται πιο συχνά στα αγόρια παρά στα κορίτσια σε αναλογία 4 προς 1 περίπου.

δ) *Είναι αποτέλεσμα λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία:* Η πιο διαδεδομένη ίσως ερμηνεία της δυσλεξίας είναι η θεωρία των λειτουργικών ανωμαλιών στην αντιληπτική και γνωστική επεξεργασία. Είναι μια επιστημονική υπόθεση με πλατιά θεωρητική βάση που περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών απόψεων (Πόρποδας, 1997).

ί. Το κεντρικότερο σημείο της θεωρίας αυτής είναι η αιτιώδης σχέση ανάμεσα στη δυσλεξία και στην οφθαλμοκίνηση, δηλαδή στην ακανόνιστη κίνηση των ματιών ορισμένων παιδιών κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης. Σύμφωνα με τις έρευνες του καθηγητή Γ. Παυλίδη του Πανεπιστημίου του Ν. Jersey όταν ο πρώτος που ανακάλυψε στις παλινδρομικές κινήσεις των οφθαλμών των δυσλεξικών παιδιών οφείλονται σε εγκεφαλικές παλινδρομικές δυσλειτουργίες, που δεν έχουν προσδιοριστεί ακριβώς (Παυλίδης, 1988)

ιι. Στην περίπτωση που οι οφθαλμικοί παράγοντες δεν αποτελούν αιτία της δυσλεξίας, θα πρέπει να αναζητήσουμε την αιτία στις λειτουργίες επεξεργασίας των πληροφοριών. Κατά τον Birch (1962) οι αναγνωστικές και ορθογραφικές δυσκολίες απορρέουν από μια ελλειμματική λειτουργία του συστήματος της οπτικής αντίληψης, η οποία μπορεί να επηρεάζει την επεξεργασία των πληροφοριών.

ιιι. Μια άλλη θεωρητική άποψη που βασίστηκε στις παρατηρήσεις των δυσλεξικών παιδιών και συγκεκριμένα στα "καθρεπτικά λάθη" του Οτιον, αποδίδει την δυσλεξία σε έλλειμμα στην ολοκληρωμένη επεξεργασία των πληροφοριών διαμέσου του αισθητηριακού συστήματος αλλά και σε αδυναμία οπτικής αντίληψης για τις έννοιες της διαδοχής, διεύθυνσης και προσανατολισμού (Benton 1975).

## 2.6. Συχνότητα του προβλήματος

Είναι δύσκολο να προσδιοριστεί με απόλυτη ακρίβεια και σαφήνεια η συχνότητα εμφάνισης της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας. Το ποσοστό μπορεί να ποικίλει από χώρα σε χώρα, γιατί επηρεάζεται, τόσο από το γλωσσικό περιβάλλον που υπάρχει σε κάθε χώρα, όσο και από τα διαγνωστικά εργαλεία που



χρησιμοποιούν. Η συχνότητα της δυσλεξίας, εξαρτάται κυρίως από τον ορισμό, τον οποίο δέχονται οι διάφοροι μελετητές κι ερευνητές του προβλήματος. Επίσης, από τον τρόπο με τον οποίο γίνεται η προσέγγιση και διερεύνησή της, καθώς και από τα δείγματα που συλλέγονται μέσα από τις εμπειρικές έρευνες. Γι' αυτό το λόγο και τα ποσοστά συχνότητας της αμφισβητούνται (Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια, 1990). Η διαφωνία που υπάρχει ως προς τα ποσοστά των δυσλεξικών ατόμων οφείλεται αφενός στο ότι αρκετές δυσλεξικές περιπτώσεις ενδέχεται να μην αναγνωρίζονται και αφετέρου στο ότι πολλές φορές συγκαταλέγονται με άλλες περιπτώσεις προβληματικών αναγνωστών (Πόρποδας, 1997).

Στη διεθνή βιβλιογραφία αναφέρεται, ότι ένα ποσοστό 8-10% των παιδιών της σχολικής ηλικίας, πάσχει από δυσλεξία, όποια και να είναι η γεωγραφική ή εθνική προέλευσή τους (Σινανίδου, 2003). Στην Ελλάδα, Σύμφωνα με έρευνα της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής το 1989 η δυσλεξία εκτιμάται γύρω στο 3% στο σχολικό πληθυσμό ηλικίας 6 – 18 ετών (Νικόδημος, 1993).

Όσον αφορά το φύλο του παιδιού η δυσλεξία εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια σε αναλογία 4 προς 1 σε σχέση με τα κορίτσια.. Ο Critchley το 1973 υποστήριξε ότι από τον πληθυσμό των δυσλεκτικών παιδιών το 70%-80% είναι αγόρια (Λιβέρη-Καντερέ, 1995). Η παραπάνω διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλα ως προς την εμφάνιση της δυσλεξίας έχει αναφερθεί ότι ισχύει σε κάθε χώρα όπου μελετήθηκε το συγκεκριμένο πρόβλημα. Είναι δύσκολο να προσδιορίσει κανείς με ακρίβεια τους παράγοντες, γενετικούς ή περιβαλλοντικούς, που θεωρείται ότι συμβάλουν στην επικράτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών. Οι Golberg και Schiffman αναφέρουν ότι οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα δυο φύλα πιθανόν να οφείλονται στους εξής λόγους:

- α) στην υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών όσον αφορά την εξελικτική τους ωριμότητα,
- β) στη μεγαλύτερη συχνότητα εγκεφαλικών τραυμάτων, που συνοδεύονται από εγκεφαλικές αιμορραγίες, στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια,
- γ) στην υψηλότερη παροχή κινήτρων στα κορίτσια σε σχέση με τη μάθηση και
- δ) στις δευτερογενείς σημασιολογικές συγκρούσεις που βιώνουν τα αγόρια και οι οποίες σχετίζονται με τους τρεις προαναφερθέντες λόγους (Τσοβίλη, 2003).



## 2.7. Συμπτώματα Δυσλεξίας

Το δυσλεξικό παιδί διαθέτει φυσιολογική νοημοσύνη και η συμπεριφορά του δείχνει πως είναι περισσότερο έξυπνος από ότι φανερώνει η επίδοσή του στην ανάγνωση, γραφή ή αριθμητική. Μ' αυτή τη συμπεριφορά του απογοητεύει και προβληματίζει γονείς, δασκάλους, συμμαθητές και τον ίδιο τον εαυτό του. Έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και είναι αρνητικά με τη μαθησιακή δυσκολία, γιατί πιστεύουν ότι δεν μπορούν να τα καταφέρουν (Μόττη-Στεφανίδη, 1999, Frank ).

Ενδεικτικά τα βασικότερα συμπτώματα που παρουσιάζουν τα δυσλεξικά παιδιά είναι τα παρακάτω:

### 1. Προφορικός λόγος

- Χρησιμοποιεί φτωχό και στερεότυπο λεξιλόγιο σε σχέση με την ηλικία του.
- Δυσκολεύεται να χρησιμοποιήσει σύνθετες ή πολύπλοκες λέξεις.
- Αργεί πολύ να διαβάζει και κομπιάζει, ψάχνοντας να βρει τις κατάλληλες λέξεις.
- Προβληματίζεται με τους χρόνους των ρημάτων ή τις αντωνυμίες.
- Παραλείπει με τους χρόνους των ρημάτων ή τις αντωνυμίες.
- Παραλείπει συλλαβές ή καταλήξεις.
- Μονότονη και ανέκφραστη χροιά της φωνής, κάτι που δηλώνει ανασφάλεια.
- Χρησιμοποιεί συνήθως συγκεκριμένες λέξεις και εκφράσεις (Μαλανδράκη, 2008).

### 2. Ανάγνωση – Γραφή

- Αναγραμματισμοί, όπως λορόϊ αντί ρολοί.
- Παραλείψεις γραμμάτων, όπως κπος αντί κήπος.
- Συγχέει γράμματα που οπτικά μοιάζουν, όπως α με ο, ε με η, και ακουστικά β με φ, τ με π, δε με μ (π.χ. δένω – μένω).
- Προσθέτει γράμματα ή συλλαβές, όπως νενερό αντί νερό (Σταύρου, 1984).



- Παρουσιάζει καθρεπτική ανάγνωση ή γραφή, 3λα αντί έλα, χα αντί αχ.
- Παρουσιάζει προβλήματα τονισμού, χρωματισμού, στίξης και αρκετές φορές χάνει τη σειρά. Τα γραπτά του είναι ακατάστατα και δυσανάγνωστα.
- Τα δυσλεξικά παιδιά δυσκολεύονται στην ορθογραφία. Όταν μια λέξη δεν υπάρχει στο οπτικό λεξικό του, τη γράφουν συνήθως λάθος, σαν να είναι η πρώτη φορά που τη συναντούν (Μαυρομάτη, 1995).
- Προβλήματα στο χωρισμό της λέξης, αντί πα - τέ - ρας, συλλαβίζει πο - τ3 - ρα.
- Παρουσιάζει διαταραχές ενοποίησης καθώς επίσης χαμηλή αυθόρμητη ικανότητα γραφής (Μαρκοβίτης, & Τζουριάδου, 1991, Δράκος Γ., 1999).
- Περιληπτοποίηση, αντί "η Ειρήνη πήγε βόλτα" συνήθως έχουμε "Ειρηπηβτι".
- Αντικαθιστά λέξεις με άλλες που έχουν ίδια ή παρόμοια σημασία, όπως σκοτεινό αντί μαύρο.
- Παραποιήσεις και παραμορφώσεις, μαρακό όπως μαύρο.
- Τις περισσότερες φορές αντιγράφει λάθος.
- Δυσκολεύεται στην ταξινόμηση συγγενών γνώσεων και στην επιλογή της σωστής απάντησης ( Χρηστάκης, 2002).

### 3. Χώρο – χρονικός προσανατολισμός

- Εμφανίζει διαταραχές στην κατεύθυνση στο χώρο.
- Συγχέει το αριστερό με το δεξιό, χθες – αύριο.
- Δυσκολεύεται να μάθει την ώρα ή να ξεχωρίσει στο χάρτη το Βορρά με το Νότο.

### 4. Μνήμη – Μνήμη ακολουθιών

- Παρουσιάζει προβλήματα οπτική και ακουστικής μνήμης και δυσκολίες ακολουθίας.



- Δυσκολεύεται να θυμηθεί και να εκτελέσει μια σειρά προφορικών εντολών, όπως να πει τους μήνες και τις εποχές με τη σειρά, να μάθει την προπαίδεια κ.τ.λ.

#### 5) Ατομική ακαταστασία

- Εγκαταλείπει ή χάνει τα ατομικά του είδη.
- Ξεχνάει μονίμως ν' αποτελειώσει τη σχολική του εργασία στο σπίτι. (Πολυχρονοπούλου, 1989).
- Τα πράγματά του πολλές φορές παρουσιάζουν εικόνα ακαταστασίας.
- Είναι περισσότερο αδέξια και δυσκολεύονται να κάνουν "αυτόματες" κινήσεις, οι οποίες γίνονται εύκολα από άλλα άτομα, όπως η οδήγηση με παράλληλη συνομιλία ή αθλήματα, όπως το τένις.

Όμως τα παιδιά που εμφανίζουν τη διαταραχή της δυσλεξίας εκτός των παραπάνω συμπτωμάτων, διακρίνονται και από:

- Γρήγορη αντίληψη και συνδυαστική ικανότητα.
- Σε πολλές περιπτώσεις ξαφνιάζουν με την οξυδέρκεια των παρατηρήσεών τους.
- Διαθέτουν γόνιμη φαντασία, αρκετό χιούμορ και μεγάλη επινοητικότητα.
- Έχουν έφεση στη μηχανολογία και δείχνουν ενδιαφέρον στη χρήση των ηλεκτρονικών υπολογιστών.

### 2.8. Η Ψυχοπαιδαγωγική διαγνωστική αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών

Η αξιολόγηση των δυσκολιών μάθησης, στη συγκεκριμένη περίπτωση της δυσλεξίας, αποτελεί πολύπλοκο και δύσκολο ζήτημα. Παρατηρούνται μεγάλες διαφορές απόψεων σχετικά με τα μέσα, τις μεθόδους και τα κριτήρια αξιολόγησης. Το ζήτημα της αξιολόγησης σχετίζεται στενά με το ζήτημα του ορισμού της δυσλεξίας. Προβλήματα παρουσιάζονται και στα ζητήματα της αξιοπιστίας και της





αξίας των τεχνικών και των μέσων που χρησιμοποιούνται. Η έλλειψη εφοδιασμού των εκπαιδευτικών με κατάλληλα μέσα, η μη επαρκής εκπαίδευσή τους στον τομέα αυτό και η απουσία κατάλληλων παρεμβατικών δραστηριοτήτων επηρεάζουν την προσπάθεια αξιολόγησης των δυσκολιών μάθησης.

Εξ' αιτίας των προβλημάτων στην αξιολόγηση των μαθησιακών δυσκολιών πολλές φορές αποδίδονται σε παιδιά η δυσλεξία χωρίς στην πραγματικότητα τα προβλήματα μάθησης να οφείλονται στην ειδική μαθησιακή δυσκολία αλλά σε άλλους λόγους. Η πολύπλευρη φύση της δυσλεξίας «δεν επιτρέπει σε ένα μόνο άτομο να διαγνώσει με ασφάλεια το πρόβλημα και να πάρει ανάλογες εκπαιδευτικές αποφάσεις για το παιδί» (Παντελιάδου 2000). Αρμόδια για τη διαγνωστική αξιολόγηση είναι τα Κ.Δ.Α.Υ. (Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης).

Οι πληροφορίες που περιλαμβάνει μια διαγνωστική εκτίμηση είναι οι ακόλουθες.

- Ατομικό ιστορικό του παιδιού.
- Ιατρικό ιστορικό - κληρονομικότητα.
- Οικογενειακή κατάσταση.
- Πληροφορίες από το σχολείο.
- Πληροφορίες από άλλα άτομα.
- Ψυχομετρικές δοκιμασίες.
- Μαθησιακή εκτίμηση.
- Άποψη των γονέων για την κατάσταση του παιδιού.

### 2.8.1. Μέσα αξιολόγησης

α) Σταθμισμένα – τυπικά τεστ αξιολόγησης. Ο χαρακτηριστικός τύπος αξιολόγησης που έχει επικρατήσει συγκρίνει την απόδοση ενός παιδιού σε μια σειρά από δραστηριότητες οι οποίες προηγουμένως είχαν σταθμιστεί σε τυχαίο δείγμα παιδιών (σταθμισμένα τεστ).

Τα παραπάνω τεστ παρέχουν πληροφορίες για τη σύγκριση των μαθητών με τους συνομηλίκους τους και είναι εξαιρετικά χρήσιμα επειδή μέσω της σύγκρισης



είναι δυνατόν να εντοπιστούν τα παιδιά που χρειάζονται μακροχρόνια παρέμβαση. Οι δοκιμασίες των τυπικών τεστ είναι δομημένες με βάση τρεις άξονες.

- Το περιεχόμενο.
- Τη νοητική λειτουργία που παρουσιάζεται.
- Τον τύπο-τρόπο της απάντησης.

Το περιεχόμενο αφορά δύο βασικούς τομείς, τις δεξιότητες (ανάγνωση, συλλαβισμός, γραφή) και τις γνώσεις που προϋποθέτουν. Τις νοητικές λειτουργίες (επανάληψη, ανακεφαλαίωση, επεξήγηση, πρόβλεψη, αποτίμηση και εφαρμογή). Ο τύπος της απάντησης. Ο μαθητής πιθανόν να απαντήσει με δύο τρόπους είτε θα απαντήσει *παραγωγικά* (η απάντηση δεν βρίσκεται στην άσκηση αλλά ο μαθητής την παράγει μόνος του) είτε με *επιλογή* (ο μαθητής με βάση τις πληροφορίες που διαθέτει επιλέγει τη σωστή απάντηση ανάμεσα σε άλλες).

Τα τυπικά τεστ έχουν και αδυναμίες και μειονεκτήματα μερικά από τα οποία είναι:

- Τα αποτελέσματά τους συχνά δεν συνδέονται με τις δοκιμασίες και τις μορφές συμπεριφοράς που απαιτούνται από τις συνθήκες μέσα στη σχολική τάξη.
- Τα αποτελέσματά του συχνά επηρεάζονται από την ιδιοσυγκρασία τόσο του εξεταζόμενου όσο και του εξεταστή.
- Οι συχνά πολύπλοκες διαδικασίες-διεκπεραίωσης αυτών των τεστ ίσως να μη γίνονται αντιληπτές με σαφή τρόπο, τόσο από τον εξεταζόμενο, όσο και από τον εξεταστή» (Πόρποδας 1998). Μεγάλη σημασία στη διαδικασία έχει το γεγονός κατά πόσο το παιδί έχει ως μητρική γλώσσα τη γλώσσα του σχολείου, τη στάση και τις τυχόν προκαταλήψεις του αξιολογητή.

β) Άτυπα τεστ αξιολόγησης. Τα άτυπα μέσα αξιολόγησης αποτελούν έναν εξίσου σημαντικό τρόπο αξιολόγησης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Σημαντικά πλεονεκτήματά τους είναι:

- Συντάσσονται εύκολα από τα υλικά του αναλυτικού προγράμματος του σχολείου.
- Μειώνουν το άγχος και τις φοβίες των παιδιών λόγω του μη επίσημου χαρακτήρα τους.
- Γίνονται συχνά.



- Κυρίως γίνονται από το δάσκαλο του παιδιού που είναι οικείο πρόσωπο. Ωστόσο, αυτά τα μέσα αξιολόγησης πρέπει να συντάσσονται σωστά, να περιλαμβάνουν κατάλληλες ερωτήσεις και αυτοί που τα χρησιμοποιούν να έχουν τη σχετική εκπαίδευση και εμπειρία στη συλλογή και επεξεργασία των αποτελεσμάτων τους (Πόρποδας, 2003α).

γ) Παρατήρηση. Με την παρατήρηση συγκεντρώνονται πληροφορίες σχετικά με τον τύπο και τον τρόπο μάθησης και τις αντιδράσεις σε συγκεκριμένες μαθησιακές διαδικασίες. Οι δύο γνωστοί μέθοδοι παρατήρησης είναι η συμμετοχική και η μη συμμετοχική. Στην πρώτη παρατηρούμε μια συμπεριφορά του μαθητή και καταγράφουμε την συχνότητά της, τη διάρκεια και την ένταση με βάση λίστες βασικών δεξιοτήτων και συμπεριφορών. Στη μη συμμετοχική απλώς παρατηρούμε το μαθητή στο περιβάλλον της τάξης και σημειώνουμε τις όποιες συμπεριφορές θεωρούμε ως σημαντικές (Cohen, & Manion, 1994).

δ) Συνέντευξη. Η συνέντευξη χρησιμοποιείται για πρακτικούς λόγους επειδή μέσω αυτής μπορούμε να συγκεντρώσουμε στοιχεία τα οποία δεν μπορούμε να παρατηρήσουμε. Ένα άλλο πλεονέκτημα της συνέντευξης είναι η συλλογή πληροφοριών για τα κίνητρα και τα ενδιαφέροντα του μαθητή από άλλα πρόσωπα (Μαγγίνας, 2005).

Η δυσλεξία μπορεί να διαγνωσθεί στο Β' εξάμηνο της Α' τάξης του δημοτικού ή στο Α' εξάμηνο της Β' τάξης, όταν ολοκληρώνεται κανονικά ο μηχανισμός ανάγνωσης και γραφής στο παιδί.

Η πρώιμη διάγνωση των δυσκολιών μάθησης αποτελεί το κλειδί της επιτυχίας κάθε προγράμματος παρέμβασης. Κοινή άποψη όλων όμως που ασχολούνται με τις μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι η ευθύνη για τη σωστή διάγνωση και την αντιμετώπισή τους ανήκει εξίσου σε όλους, όσοι ασχολούνται με τη αγωγή των παιδιών, δηλαδή πρέπει να υπάρχει διεπιστημονική συνεργασία και υποστηρικτική ομάδα ειδικών (Γούπος, Μπέτζελος, 2005).

Επίσης θα ήταν παράλειψη εάν δεν σημειώναμε ότι η διαδικασία αξιολόγησης της δυσλεξίας γίνεται κυρίως με βάση το νομοθετικό πλαίσιο του 2817/2000 στα σημερινά Ελληνικά εκπαιδευτικά δεδομένα και ακολουθεί συνήθως την παρακάτω διαδικασία:



- ✓ Εντοπισμός μαθητή με δυσλεξία από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Σε αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός συνειδητοποιεί την ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών. Ο εκπαιδευτικός με τη συνεργασία των γονέων προσπαθεί να επισημάνει τα συμπτώματα και να παρατηρήσει τη συμπεριφορά του μαθητή, λαμβάνοντας υπόψη το ιστορικό του μαθητή και το οικογενειακό και σχολικό περιβάλλον (Πόρποδας, 2003β).
- ✓ Στη συνέχεια πραγματοποιείται από τον εκπαιδευτικό λεπτομερής αξιολόγηση του μαθησιακού επιπέδου, στα οποία αναφέρονται τα αποτελέσματα των εξετάσεων, προσδιορίζεται η διάγνωση της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας και καθορίζεται ο τρόπος και οι στόχοι για την αντιμετώπιση της.
- ✓ Εάν δεν υπάρξει προσέγγιση των καθορισμένων από τον εκπαιδευτικό της τάξης στόχων, θα πρέπει να ακολουθήσει κλήση των σχολικών συμβούλων Γενικής και Ειδικής Αγωγής και εκπόνηση βραχυπρόθεσμου προγράμματος παρέμβασης. Σε περίπτωση που δεν ανταποκριθεί ο μαθητής στο συγκεκριμένο πρόγραμμα καλούνται οι γονείς και ενημερώνονται για τη λειτουργία του ΚΔΑΥ<sup>1</sup>.
- ✓ Αφού δεχτούν οι γονείς να ζητήσουν την συνδρομή του ΚΔΑΥ, ενημερώνεται το Κ.Δ.Α.Υ. για τις μέχρι τότε παρεμβάσεις του σχολείου και εν συνεχεία πραγματοποιείται διάγνωση και αξιολόγηση των ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών του μαθητή από διεπιστημονική ομάδα τριών τουλάχιστον διαφορετικών ειδικοτήτων (Εκπαιδευτικός, Ψυχολόγος, Κοινωνικός Λειτουργός).

### 2.8.2. Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα

Τα Κ.Δ.Α.Υ αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες ως πρόκληση για εκπαιδευτική παρέμβαση και με το συγκεκριμένο σκεπτικό λειτουργίας τους δεν περιορίζονται στη διάγνωση (ιατρικό μοντέλο) αλλά προχωρούν σε συγκεκριμένους στόχους εκπαιδευτικής παρέμβασης (Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα), σε άρρηκτη συνεργασία με το σχολείο και

<sup>1</sup> Τα ΚΔΑΥ με το νόμο 3699/2008, έχουν μετονομαστεί σε ΚΕ.Δ.Δ.Υ. (Κέντρ Διαφοροδιάγνωσης, Διάγνωσης και Υποστήριξης).



επανακαθορισμούς στόχων. Έχει επίσης τη δυνατότητα και την αρμοδιότητα παροχής συμβουλευτικής υποστήριξης τόσο στο διδακτικό προσωπικό που εμπλέκεται στην όλη εκπαιδευτική παρέμβαση και επαγγελματική κατάρτιση όσο και στους γονείς και στις οικογένειες γενικότερα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (Δεληγιάννης & Κολτσιδάς, 2007).

Αφού διαγνωστεί η δυσλεξία από τη διεπιστημονική ομάδα του ΚΔΑΥ καταρτίζεται για κάθε παιδί ξεχωριστά εξατομικευμένο εκπαιδευτικό πρόγραμμα αντιμετώπισης αυτών των μαθησιακών δυσκολιών σε συνεργασία από τον ειδικό παιδαγωγό, το σχολικό ψυχολόγο και τον κοινωνικό λειτουργό ώστε να γίνει μια πολύπλευρη αντιμετώπιση της κατάστασης. Το πρόγραμμα αυτό προσαρμόζεται πάντα στις ανάγκες του κάθε παιδιού ξεχωριστά και ξεκινά μια συνεχής συνεργασία, όχι μόνο με το γονιό για το τι πρέπει να γίνεται στο σπίτι, αλλά και με το δάσκαλο του παιδιού, ο ρόλος του οποίου αναδεικνύεται πολυσήμαντος όχι μόνο στη μετακένωση της γνώσης αλλά και στο «ξεκλείδωμα» των συναισθημάτων του παιδιού μέσα από τη διαδικασία της μάθησης, μια που αυτός αποτελεί ένα από τα σημαντικότερα πρόσωπα που επηρεάζουν την περαιτέρω σχολική πορεία του.

Το Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα παρέχει οδηγίες στον εκπαιδευτικό της τάξης για τις πρωταρχικές εκπαιδευτικές ανάγκες στις οποίες θα γίνει η παρέμβαση στον μαθητή, την παραώσα κατάσταση των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζει ο συγκεκριμένος μαθητής και δίνονται συμβουλευτικά ορισμένοι μακροπρόθεσμοι και βραχυπρόθεσμοι εκπαιδευτικοί στόχοι που μπορεί να ανατρέξει και να επιλέξει ο εκπαιδευτικός για την καλύτερη αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών (Πολυχρονοπούλου, 1995)

## 2.9. Αντιμετώπιση της Δυσλεξίας

Δεν υπάρχει ενιαία συνταγή για την αντιμετώπιση της δυσλεξίας, γιατί κάθε παιδί έχει τη "δική" του δυσλεξία. Υποστηρίζεται ότι η δυσλεξία μπορεί ν' αντιμετωπισθεί, αρκεί να γίνει σωστή και έγκαιρη διάγνωση, ακριβής εντοπισμός των αδυναμιών του παιδιού, επιμονή, συνέπεια στο πρόγραμμα εκπαίδευσης και κατάλληλο υλικό. Η σωστή συναισθηματική - εκπαιδευτική προσέγγιση του



μαθητή από το δάσκαλο ή τον καθηγητή του είναι δυνατό ν' αλλάξει αποφασιστικά τη στάση που έχει απέναντι στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία. Να του δώσει την αισιοδοξία να προγραμματίσει το μέλλον του και να γίνει ένα υπεύθυνο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας. Η απάντηση στο ερώτημα για το κατάλληλο πρόγραμμα εκπαίδευσης του δυσλεξικού δεν είναι η απομάκρυνσή του από τη σχολική τάξη όπου ανήκει. Συχνά, δάσκαλοι και καθηγητές θέλουν να βοηθήσουν το δυσλεξικό παιδί που έχουν στην τάξη τους, αλλά δεν ξέρουν τι πρέπει να κάνουν (Bourgier, 2002). Σύμφωνα με πορίσματα διεθνών ερευνών, τα βασικότερα από τα "σημεία κλειδιά" για την επιτυχή ενσωμάτωση των δυσλεξικών στο πρόγραμμα του κανονικού σχολείου είναι τα εξής:

- Να υπάρχει κοινό μέτωπο στην οικογένεια, συνεχής τόνωση και ενθάρρυνση του ηθικού του παιδιού και κλίμα εμπιστοσύνης. Η συνεργασία με τους γονείς του παιδιού και ενημέρωσή τους στο «τι κάνει ο δάσκαλος στο σχολείο». Να τους παροτρύνει να χρησιμοποιούν σωστές στρατηγικές επίλυσης των μαθησιακών δυσκολιών. Ο εκπαιδευτικός και οι γονείς μπορεί να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο να ανακαλύψουν τρόπους για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών του παιδιού (Σκανδάλης, 1987).
- Γονείς και δάσκαλοι δεν πρέπει να στιγματίζουν το παιδί με δυσλεξία ως τεμπέλη ή απρόσεκτο.
- Ο δάσκαλος πρέπει να αντιμετωπίζει τα λάθη και τις αποτυχίες αυτών των παιδιών ως φυσιολογικά φαινόμενα, να μη τα απορρίπτει και τα στιγματίζει. Οι εκφράσεις που αποθαρρύνουν ή οι υποτιμητικές εκφράσεις για μια λανθασμένη συμπεριφορά ενός μαθητή, τον αποθαρρύνουν και συχνά τον οδηγούν σε παραίτηση, σε περιθωριοποίηση ή σε πτώση των επιδόσεων του στο σχολείο (Δασκαλάκης, 1987).
- Δεν πρέπει να πιέζουν το δυσλεξικό παιδί με τέτοιο τρόπο που να φοβάται ότι θα αποτύχει ή θα τους απογοητεύσει.
- Βοήθεια σε καθημερινή βάση στις σχολικές εργασίες με προσφορά διακριτικής και εξατομικευμένης βοήθειας. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να τοποθετούν τους συγκεκριμένους μαθητές σε μια θέση όπου θα μπορούν να



ελέγχουν διακριτικά την εργασία τους και να τους βοηθούν καλύτερα (Λολώνης, 1983).

- Ενθάρρυνση για συμμετοχή σε δραστηριότητες, στις οποίες είναι ιδιαίτερα ικανός, για να αντισταθμίζει τις μαθησιακές του δυσκολίες, τονώνοντας το ηθικό του και την αυτοπεποίθησή του.

- Οι εργασίες που του ανατίθενται να μην είναι μεγάλες για να μην το κουράζουν και προκαλούν άγχος, αδιαθεσία. Δε χρειάζεται να φορτώνουμε το μαθητή με πολλή δουλειά για το σπίτι. Πρέπει να δίνουμε έμφαση στην ποιότητα και όχι στην ποσότητα. Είναι σημαντικό να αποφεύγουμε να κάνουμε τη σχολική εργασία να μοιάζει με τιμωρία. (Κυπριωτάκης, 1987).

- Να υπάρχει ειλικρινής και συνεχής διάλογος ανάμεσα στους γονείς και τους δασκάλους προς το δυσλεξικό παιδί (Μάρκου, 1993).

- Να δίνεται στο δυσλεξικό παιδί περισσότερος χρόνος για την εκτέλεση γραπτής εργασίας και όταν αξιολογείται το έργο του, να δίνεται μεγαλύτερη σημασία στο περιεχόμενο, παρά στην εμφάνιση του κειμένου.

- Στην διόρθωση των γραπτών δεν είναι σωστό να χρησιμοποιούμε έντονο χρώμα (π.χ. κόκκινο). Αυτό οδηγεί σε σύγχυση και σε συναισθήματα χαμηλής αυτοπεποίθησης. Πρέπει να διορθώνουμε μόνο τα σοβαρά λάθη, γιατί έστω και μια μικρή βελτίωση είναι καλύτερη από τη μαθησιακή στασιμότητα.

- Οι εκπαιδευτικοί καλό θα είναι να αφιερώνουν λίγο χρόνο, προσφέροντας εξατομικευμένη βοήθεια και διδασκαλία. Η εξατομικευμένη διδασκαλία είναι μια επιπλέον μέθοδος που συμπληρώνει το κοινό διδακτικό έργο, ανακαλύπτει τα «καλά» στοιχεία του παιδιού, αποτελεί συμπλήρωμα της ομαδικής εργασίας των μαθητών και συμβάλλει στην ικανοποίηση των ατομικών διαφορών του κάθε μαθητή (Χαραλαμπόπουλος, & Παρασκευόπουλος, 1974)

- Απαιτούμε από το δυσλεξικό μαθητή την περίληψη του μαθήματος κα όχι όλες τις λεπτομέρειες.

- Παρακολούθηση υπό ειδικούς, όπως ψυχολόγο, ειδικό παιδαγωγό, όταν αυτό χρειάζεται.



- Πάνω απ' όλα βέβαια ο δυσλεξικός μαθητής χρειάζεται την αγάπη, την κατανόηση και τα συμπαράσταση όλων μας. (Σινανίδου, 1989).

Έχει διεθνώς υποστηριχτεί ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των δυσλεξικών μαθητών έχει τη νοημοσύνη και την ικανότητα να προοδεύσει σχολικά, αρκεί να αντιμετωπιστεί με τον σωστό τρόπο. Επιπλέον ο εκπαιδευτικός θα νιώσει μεγαλύτερη ικανοποίηση αν βλέπει τους κόπους του να αμείβονται και το δυσλεξικό μαθητή του να ανταποκρίνεται επαρκώς στις σχολικές απαιτήσεις. Με μια σωστή συναισθηματική εκπαιδευτική προσέγγιση, παραμένοντας μέσα στη σχολική τάξη όπου ανήκει ο δυσλεξικός μαθητής μπορεί ν' αλλάξει αποφασιστικά τη στάση του απέναντι στο σχολείο, στην οικογένεια και στην κοινωνία και να αντλήσει δύναμη και αισιόδοξη για να πετύχει τους στόχους ώστε να γίνει ένα υπεύθυνο και παραγωγικό μέλος της κοινωνίας (Μπαρδής, 1998).





## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### Ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για το συναίσθημα της μοναξιάς

#### 3.1. Ορισμός, μορφές και διαστάσεις της μοναξιάς

Το συναίσθημα της μοναξιάς αποτελεί μια συχνή, αναπόφευκτη και πανανθρώπινη εμπειρία, σχετικά πρόσφατα έχει αρχίσει να προσελκύει το ενδιαφέρον των ερευνητών στο χώρο της εκπαίδευσης και της ψυχολογίας. Η μοναξιά που βιώνουν οι άνθρωποι αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο με διαστάσεις που σχετίζονται με το συναίσθημα, τη συμπεριφορά, το κίνητρο και τη σκέψη. Αναφέρεται στην κατάσταση κατά την οποία ο άνθρωπος βιώνει υποκειμενική δυσφορία (λύπη, ψυχικό πόνο), καθώς εκτιμά ότι έχει μείνει μόνος, απομονωμένος και οι διαπροσωπικές του σχέσεις είναι ανύπαρκτες. (Γαλανάκη, 2003). Εδράζεται στην καρδιά των πιο πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων, ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο και φυλή, οι άνθρωποι βιώνουν συναισθήματα μοναξιάς σε κάποια στιγμή της ζωής τους, ωστόσο κάποιοι άνθρωποι βιώνουν πιο έντονα τη μοναξιά από άλλους. Για τους περισσότερους ανθρώπους αυτά τα συναισθήματα έχουν μικρή διάρκεια, για κάποιους όμως η μοναξιά και η κοινωνική αποξένωση είναι στοιχεία που βιώνουν καθημερινά (Margalit, 1994).

Κατά καιρούς έχουν διατυπωθεί διάφοροι ορισμοί για τη μοναξιά, από τους μελετητές. Ένας από τους πρώτους ορισμούς διατυπώθηκε από τον Sullivan (1953) και αναφέρεται ότι «η μοναξιά είναι μια εξαιρετικά δυσάρεστη και κινητήρια εμπειρία, που συνδέεται με την ανεπαρκή εκπλήρωση της ανάγκης για ανθρώπινη οικειότητα, για διαπροσωπική οικειότητα». Ακολούθησε ο ορισμός του ακραίου συμπεριφοριστή Skinner, ο οποίος συρρικνώνει την έννοια και την έκταση της μοναξιάς στην απουσία θετικών ενισχύσεων (Γαλανάκη, 2007).

Έγκυρος ορισμός της μοναξιάς θεωρήθηκε, αυτός που δόθηκε από τους πρώτους που ασχολήθηκαν με το συναίσθημα της μοναξιάς (γνωστική



προσέγγιση), οι Perla & Perlman, (1982), οι οποίοι την όρισαν ως: «τη δυσάρεστη εμπειρία που βιώνει ένα άτομο όταν το δίκτυο των κοινωνικών του σχέσεων είναι ελλιπές κατά κάποιο σημαντικό τρόπο, είτε ποιοτικά είτε ποσοτικά». Πρόκειται για μια υποκειμενική αντίληψη των ελλειμμάτων στις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, ελλειμμάτων ποσοτικών (π.χ ελάχιστοι φίλοι) ή ποιοτικών (π.χ. απουσία ενός στενού φίλου) και όχι μια αντικειμενική κατάσταση, κατά την οποία το άτομο είναι μόνο του, δηλαδή χωρίς άλλα άτομα γύρω του.

Οι Perla & Perlman (1982) πρότειναν ένα θεωρητικό μοντέλο, το οποίο βασίζεται σε τρεις προσεγγίσεις για την κατανόηση της έννοιας. Οι προσεγγίσεις αυτές είναι οι εξής (Margalit, 1994).

α) Η προσέγγιση των ανθρώπινων αναγκών. Αυτή η προσέγγιση βλέπει τη μοναξιά μέσα σε ένα αναπτυξιακό πλαίσιο. Δέχεται, δηλαδή, ότι η μοναξιά σχετίζεται με ανεκπλήρωτες ατομικές ανάγκες για διάφορες διαπροσωπικές σχέσεις στα διαφορετικά αναπτυξιακά στάδια. Η ατομική ανάγκη που δεν ικανοποιείται θεωρείται ότι αποτελεί αίτιο για δυσκολίες στις μετέπειτα διαπροσωπικές σχέσεις.

β) Η γνωστική προσέγγιση. Σύμφωνα με αυτή την προσέγγιση θεωρείται ότι μοναξιά υπάρχει όταν το άτομο αντιλαμβάνεται μια ασυμφωνία μεταξύ των επιθυμητών και των πραγματικών διαπροσωπικών σχέσεων που έχει αναπτύξει. Το άτομο μπορεί να θεωρεί τις διαπροσωπικές του σχέσεις λιγότερες από αυτές που θα ήθελε ή λιγότερο ποιοτικές (ενδεχομένως επιφανειακές). Βέβαια, το γνωστικό μοντέλο χρησιμοποιεί υποκειμενικές αντιλήψεις και πρότυπα, όπου η μοναξιά παρουσιάζει την υποκειμενική έλλειψη ικανοποίησης από τις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου με τους συνομηλίκους και με τους ενηλίκους και όχι αντικειμενικούς δείκτες των πραγματικών κοινωνικών σχέσεων του ατόμου (π.χ. τον αριθμό των φίλων ή το μέγεθος του πλέγματος των σχέσεων του). Συνεπώς κατά την προσέγγιση αυτή, δύο παιδιά μπορεί να έχουν παρόμοια μοτίβα διαπροσωπικών σχέσεων και το ένα να είναι ευχαριστημένο ενώ το άλλο να θεωρεί τον εαυτό του μοναχικό.

γ) Η συμπεριφορική προσέγγιση. Κατά την προσέγγιση αυτή η ανεπάρκεια στην κοινωνική ενίσχυση αποτελεί την πηγή για το συναίσθημα της μοναξιάς. Η ποσότητα και ποιότητα των διαπροσωπικών σχέσεων που το άτομο βρίσκει ικανοποιητικές και λειτουργούν ενισχυτικά για το ίδιο αποτελεί το ιστορικό



ενισχύσεων του ατόμου Αν κάποιος δε δεχτεί ενίσχυση (θετική επίδραση) που σχετίζεται με τις επιτυχημένες προσπάθειες του να συνάψει στενές σχέσεις με συνομηλίκους και ενηλίκους, θα έχει κυρίως αρνητικές εμπειρίες που προκαλούν απογοήτευση και μοναξιά. Επίσης, θα αποδίδει την έλλειψη ικανοποίησης από τις διαπροσωπικές του αλλά και τις προσωπικές του απογοητεύσεις σε αρνητικές σκέψεις που ενισχύουν τη μοναξιά.

Η θεωρία των κοινωνικών αναγκών με κύριο εκπρόσωπό της τον Αμερικανό κοινωνιολόγο R. Weiss (1973), υπήρξε σταθμός στη διερεύνηση της μοναξιάς, ο οποίος επηρεάστηκε από τη θεωρία της προσκόλλησης του Bowlby. Ο R. Weiss διέκρινε δύο είδη μοναξιάς:

α) Η συγκινησιακή μοναξιά (emotional loneliness), που είναι απόρροια απουσίας ενός στενού, σταθερού και ειλικρινούς δεσμού και σχέσης με ένα άλλο πρόσωπο που προσφέρει αγάπη και ασφάλεια. Η απουσία αυτή χαρακτηρίζεται κυρίως από καταθλιπτικά και αγχώδη συναισθήματα. Η συγκινησιακή μοναξιά φαίνεται ότι συνδέεται με την απουσία συναισθηματικού δεσμού στις μικρότερες ηλικίες.

β) Την κοινωνική μοναξιά (social loneliness) που είναι απόρροια της απουσίας ενός δικτύου κοινωνικών σχέσεων του οποίου το άτομο να αποτελεί μέρος της, ενός δικτύου στο οποίο το άτομο να νιώθει ότι ανήκει σε μια συντροφιά φίλων, που έχουν κοινές δραστηριότητες και ενδιαφέροντα. Η απουσία αυτή και χαρακτηρίζεται κυρίως από συναισθήματα ανίας, περιθωριοποίησης, απομόνωσης και έλλειψης σκοπού στη ζωή.

Τα δύο είδη μοναξιάς έχουν αρκετά κοινά στοιχεία και επικαλύπτονται σε μεγάλο βαθμό. Κάθε είδος διαπροσωπικής σχέσης προσφέρει διαφορετικές ικανοποιήσεις, «κοινωνικά αποθέματα» όπως ονομάστηκαν. Ένα άτομο μπορεί να νιώθει μοναξιά ακόμη και όταν έχει έναν καλό φίλο ή ένα αρραγές δίκτυο φιλικών σχέσεων, όταν μέσα από αυτές τις σχέσεις δεν κατορθώνει να αντλήσει από τις σχέσεις αυτές τα «κοινωνικά αποθέματα» τα οποία έχει ανάγκη. (Weiss, 1973).

Ο R Gotesky, μέσα στο πλαίσιο της υπαρξιστικής προσέγγισης, διέκρινε 4 είδη μοναξιάς (Γαλανάκη, 2007).



α) Η κυριολεκτική μοναξιά, είναι η κατάσταση εκείνη που κάποιος είναι μόνος στο χώρο ή το χρόνο, η οποία όμως δεν είναι ούτε δυσάρεστη, αλλά ούτε και ευχάριστη.

β) Η επώδυνη μοναξιά είναι μια υποκειμενική, ψυχική κατάσταση, στην οποία ο άνθρωπος νιώθει ότι τον απορρίπτουν, τον απομονώνουν από δραστηριότητες, βρίσκεται στο περιθώριο. Η αίσθηση αυτή του αποκλεισμού είναι δυσάρεστη και προκαλεί πόνο και λύπη.

γ) Η απομόνωση είναι μια κατάσταση κατά την οποία οι άνθρωποι αντιμετωπίζουν σε σχέση με τους συνανθρώπους τους, συνθήκες ύπαρξης και δεν γνωρίζουν τον τρόπο να την αλλάξουν

δ) Η ευεργετική, εποικοδομητική μοναξιά είναι η ηθελημένη μοναχική κατάσταση κατά την οποία λαμβάνει χώρα δημιουργική δραστηριότητα και ανάπτυξη της προσωπικότητας, χωρίς να νιώθει την οδύνη της μοναξιάς (Γαλανάκη, 2006).

### 3.2. Η μοναξιά στα παιδιά της σχολικής ηλικίας

Η μοναξιά ως αντικείμενο έρευνας στο χώρο της ψυχικής υγείας και της εκπαίδευσης είχε παραμεληθεί, η περίπτωση της παιδικής μοναξιάς ήταν ένα θέμα το οποίο μέχρι πριν λίγα χρόνια δεν είχε διερευνηθεί. Το συναίσθημα της μοναξιάς έχει μελετηθεί διεξοδικά μόνο στους εφήβους και στους ενήλικους και αυτό γιατί μέχρι πρόσφατα πίστευαν ότι αποτελεί "προνόμιο μόνο του κόσμου των ενηλίκων" και τα μικρά παιδιά δεν νιώθουν μοναξιά, τουλάχιστον όπως την βιώνουν οι ενήλικοι (Γαλανάκη, 2006). Στη δημιουργία αυτής της πεποίθησης συνέβαλε ο Weiss (1973), με την ψυχοδυναμική διαπίστωση ότι ο άνθρωπος αρχίζει να νιώθει μοναξιά από την εφηβεία και μετά με την «απώλεια» των γονεϊκών αντικειμένων αγάπης. Αλλά και άλλες θεωρίες, όπως αυτές του Erikson (1968) και του Sullivan (1953), υποστηρίζουν ότι μοναξιά μπορεί να νιώσει ένας άνθρωπος μόνο από την προεφηβεία και μετά, όταν πλέον αρχίζει να διαμορφώνει μια στενή διαπροσωπική σχέση με ένα άλλο άτομο και να αποκτά οικειότητα. Τα τελευταία χρόνια έχει εμφανιστεί μια αυξανόμενη τάση στην κοινωνική έρευνα που



εστιάζεται στη μελέτη και στην έρευνα παιδιών που βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς στο σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα σε πληθυσμούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης και η σχολική τους επίδοση δεν είναι η αναμενόμενη.

Πρόσφατα, ερευνητικά δεδομένα στις Η.Π.Α., στον Καναδά και στην Ελλάδα υποστηρίζουν την άποψη ότι και τα παιδιά βιώνουν αυτό το συναίσθημα, το οποίο δεν διαφέρει από το αντίστοιχο των ενηλίκων. Ακόμη και τα πολύ μικρά παιδιά (νηπιαγωγείου και Α' δημοτικού) έχουν τη δυνατότητα να δώσουν έναν έγκυρο ορισμό της μοναξιάς (Cassidy, & Asher, 1992). Στην πεποίθηση αυτή συμβάλλει και ο Moustakas (1961), με την άποψη ότι η μοναξιά έχει έναν εξελικτικό χαρακτήρα που ξεκινάει από την νηπιακή ηλικία, όταν η ανάγκη για κοινωνική αλληλεπίδραση μένει ανικανοποίητη. Στην παραπάνω έρευνα παιδιά νηπιαγωγείου και Α' δημοτικού δήλωσαν ότι μοναξιά σημαίνει να νιώθει κανείς μόνος και λυπημένος, να μην βρίσκει έναν φίλο να παίξει. Συγκεκριμένα, η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών, 93% ανέφερε και τα δυο στοιχεία στον ορισμό, ενώ μόλις το 7% ανέφερε μόνο το ένα στοιχείο («να νιώθει κανείς μόνος»). Το συμπέρασμα από την έρευνα αυτή, αντίθετα με τις απόψεις που επικρατούσαν πριν μερικές δεκαετίες, είναι ότι και τα πολύ μικρά παιδιά κατανοούν έγκυρα την έννοια της μοναξιάς και σε ορισμένες στιγμές νιώθουν παρά το νεαρό της ηλικίας τους, αυτό το επώδυνο συναίσθημα.

Σύμφωνα με την έρευνα των Γαλανάκη και Μπεζεβέγκη, (1996), η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ( Δ' και ΣΤ' τάξη) εξίσωσε το συναίσθημα της μοναξιάς με την έλλειψη φίλων και την απόρριψη από τους συμμαθητές τους. Οι απαντήσεις των παιδιών έδειξαν ότι κατανοούν ότι πρόκειται για ένα δυσάρεστο συναίσθημα, κάποιες φορές μάλιστα πολύ δυσάρεστο. Κατά σειρά συχνότητας στον ορισμό της μοναξιάς αναφέρονταν τα εξής: α) να νιώθεις μόνος, χωρίς φίλους, β) να σε απορρίπτουν τα άλλα παιδιά, γ) να μην νοιάζεται κανείς για σένα, δ) να είσαι μόνος, χωρίς κανέναν γύρω σου, ε) να μην σε βοηθά, να μην σου συμπαραστέκεται κανείς σε δύσκολες στιγμές, στ) να είσαι μόνος στο σπίτι ζ) ανία, να μην έχεις τι να κάνεις, η) να μην ενδιαφέρονται, να μην σε αγαπούν οι γονείς σου, θ) να μην έχεις αδέρφια, ι) να μην έχεις γονείς και ια) να νιώθεις γενικά άσχημα.



Σε μια κρίσιμη ηλικία, τη σχολική (6-12 ετών), η μοναξιά αποτελεί μια συχνή εμπειρία των παιδιών αυτών και όπως έχει δείξει η έρευνα των Hymel, Tarulli, Hayden Thomson & Terrelli-Deutsch (1999), περιλαμβάνει τρεις διαστάσεις, τη συναισθηματική, τη γνωστική και τη διαπροσωπικών πλαισίων.

- ✓ Η συναισθηματική διάσταση δηλώνει πως τα παιδιά είχαν επίγνωση ότι η μοναξιά είναι συναίσθημα. Αναφέρονταν σ' αυτή ως ένα δυσάρεστο και οδυνηρό συναίσθημα ή με τις απαντήσεις τόνιζαν ότι «αισθάνομαι άχρηστος», «κάνεις δε μ' αγαπά», «κάθομαι σε μια γωνιά» και « νιώθω σαν να είμαι κλεισμένος σε κλουβί».
- ✓ Η γνωστική διάσταση αναφέρεται στην επίγνωση των παιδιών ότι οι διαπροσωπικές σχέσεις είναι ελλειμματικές και μη ικανοποιητικές. Τα παιδιά θεωρούν ότι τους λείπει: α) η συντροφικότητα (π.χ. «δεν έχω κάποιον να παίξω ή να συζητήσω»), β) το στοιχείο του «ανήκειν» στην ομάδα και της αποδοχής του από την ομάδα (π.χ. «νιώθω παραμερισμένος- ξεχασμένος από τους άλλους»), γ) η συναισθηματική υποστήριξη από ένα άτομο (π.χ. «δεν έχω κανέναν να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι») και δ) η στοργή (π.χ. «κανένας δε μ' αγαπά πραγματικά»). Λιγότερο συχνά αναφέρονται: η έλλειψη ενός αξιόπιστου συντρόφου, η μη διαθεσιμότητα του, η ύπαρξη μιας σχέσης που υποβαθμίζει την προσωπική του αξία και η έλλειψη ευκαιριών για εκδήλωση φροντίδας.
- ✓ Η διάσταση ή διάσταση των διαπροσωπικών πλαισίων της μοναξιάς αναφέρεται σε τραυματικές καταστάσεις ή γεγονότα, όπως η απώλεια σημαντικού προσώπου, η αλλαγή περιβάλλοντος και η μετάβαση σε άλλο άγνωστο, η προσωρινή απουσία σημαντικού προσώπου, οι συγκρούσεις- διαφωνίες, η απόρριψη από σημαντικό πρόσωπο ή την ομάδα, η διάλυση ενός δεσμού, η απομόνωση από τους άλλους και ο αποκλεισμός από δραστηριότητες στις οποίες το παιδί ήθελε να συμμετέχει.

Το παραπάνω μοντέλο των τριών διαστάσεων επιβεβαιώθηκαν εμπειρικά και από τις έρευνες σε παιδιά της σχολικής ηλικίας στην Ελλάδα που πραγματοποιήθηκε από τους Γαλανάκη και Μπεζεβέγκη (2003). Σε αυτή την έρευνα έγιναν και ορισμένες προσθήκες και διαφοροποιήσεις στο αρχικό μοντέλο. Στη συναισθηματική διάσταση διαπιστώνονται πάλι τα ίδια συναισθήματα λύπης



και ανίας, ενώ σπανιότερα αναφέρονται ο φόβος, ο θυμός, η ενοχή, το άγχος, η αμηχανία και η νοσταλγία. Στη γνωστική διάσταση, τα παιδιά ανέφεραν την υλική υποστήριξη, δηλαδή την ικανοποίηση των βασικών βιολογικών αναγκών και ασφάλειας (π.χ. «είναι φτωχό και δεν έχει παιχνίδια να παίξει»), που δεν είχε βρεθεί από τους Hymel, Tarulli, Hayden και Thomson Terreli-Deutsch (1999). Στην ίδια διάσταση περιλαμβάνεται και η εκτίμηση του παιδιού για τη μοναξιά ως επιλογή, όταν το παιδί θέλει να είναι μόνο του (αναφέρουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως «κλειστός τύπος», «ανεξάρτητος», «εγωιστής» ή συναισθηματικές καταστάσεις όπως «μελαγχολία» (Γαλανάκη, 2006).

Υπάρχουν ερευνητές που τονίζουν και τη θετική πλευρά της μοναξιάς. Σύμφωνα, λοιπόν, με τους Mustakas (1961) και Rubin (1982), το παιδί μέσα από το μοναδικό αυτό ανθρώπινο συναίσθημα, οδηγείται στην αυτογνωσία, καθώς ανακαλύπτει τις ανάγκες του και ποικίλους τρόπους, αντισταθμιστικού χαρακτήρα, για να γεμίσει δημιουργικά τον ελεύθερο χρόνο του.

### 3.3. Συχνότητα εμφάνισης της μοναξιάς

Παράλληλα με την επίγνωση που έχουν τα παιδιά του δημοτικού, παρά το νεαρό της ηλικίας τους, για το συναίσθημα της μοναξιάς, έχει παρατηρηθεί με βάση ερευνητικές διαδικασίες μια σημαντική αύξηση του αριθμού των παιδιών που νιώθουν μοναξιά στο χώρο του σχολείου. Η αύξηση της συχνότητας της μοναξιάς και κοινωνική δυσaréσκεια (χαμηλή αυτοεκτίμηση, απόρριψη από τους συνομηλίκους, σχολική αποτυχία) είναι υψηλότερη σε παιδιά που κατοικούν σε αστικές περιοχές, και αυτό ίσως οφείλεται στα ποικιλόμορφα και περισσότερο ιδιόμορφα προβλήματα αποξένωσης και αλλοτρίωσης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των πόλεων, καθώς και στο σύγχρονο τρόπο διαβίωσης των κατοίκων που είναι διαφορετικός από αυτόν των αγροτικών περιοχών.

Το αυξανόμενο ενδιαφέρον τους πυροδοτείται από ερευνητικά στοιχεία που καταδεικνύουν ότι τα μοναχικά και κοινωνικά απομονωμένα παιδιά αποτελούν πληθυσμό υψηλής επικινδυνότητας για προβλήματα που σχετίζονται με την κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή όχι μόνο στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, αλλά και μετέπειτα, όταν ενηλικιωθούν (Γαλανάκη, 1997).



Με βάση τις αναλύσεις ερευνητικών διαδικασιών που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό και στη Ελλάδα, υπάρχουν σαφείς ενδείξεις ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μια σημαντική αύξηση του ποσοστού των παιδιών σχολικής ηλικίας τα οποία βιώνουν περισσότερο και εντονότερα μοναξιά, στο χώρο του σχολείου. όπως διαπιστώνεται σε σχετικά ερωτηματολόγια. Συγκεκριμένα έρευνες στα παιδιά και τους εφήβους δείχνουν ότι τουλάχιστον 10%-15% νιώθουν έντονα μοναξιά, εφόσον επιλέγουν το ανώτατο άκρο των κλιμάκων που περιέχονται στα σχετικά ερωτηματολόγια (Γαλανάκη, 2006, Asher & Wheeler, 1985. Cassidy & Asher, 1992). Στην έρευνα των Asher, Hymel & Renshaw, που πραγματοποιήθηκε το 1984, το ποσοστό των παιδιών που ένιωθαν μοναξιά κυμαίνονταν από 8%-10%, ενώ το ποσοστό αυτό ήταν μεγαλύτερο στην έρευνα του Luftig ( 1987) και έφτανε στο 20%-22%. Σε μια παλαιότερη έρευνα στον ελληνικό χώρο που έγινε σε παιδιά Δ' και ΣΤ' δημοτικού το ποσοστό που δήλωναν ότι συχνά «νιώθουν μόνα στο σχολείο» και «νιώθουν μοναξιά στο σχολείο» (στο ερωτηματολόγιο μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσaréσκειας των Παιδιών, των Asher, Hymel & Renshaw, 1984) ήταν 6.7% και 5.5%, αντίστοιχα (Γαλανάκη 1994). Μια δεκαετία αργότερα, σε μια παρόμοια έρευνα, έχουμε σημαντική αύξηση της μοναξιάς και τα ποσοστά των παιδιών Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού να αγγίζουν το 51.8% και 47%, αντίστοιχα (Βογιατζόγλου, 2005).

Όσον αφορά την πιθανή διαφορική επίδραση του φύλου στο συναίσθημα της μοναξιάς, σύμφωνα με τα έρευνα της Γαλανάκη στον ελληνικό χώρο το 1994 τα κορίτσια βίωναν περισσότερο μοναξιά από τα αγόρια. σε αντίθεση με τη συχνότητα των μαθησιακών δυσκολιών (δυσλεξία) που πλήττει περισσότερο τα αγόρια σε αναλογία 4 προς 1, αντίστοιχα. (Πόρποδας, 1997).

### **3.4. Η αιτιολογία της μοναξιάς και η συσχέτισή της με σημαντικούς παράγοντες**

Το παιδί από την ημέρα της γέννησής του αναπτύσσεται στο βιολογικό, συναισθηματικό, γνωστικό και κοινωνικό τομέα. Αναμφισβήτητα, ο κοινωνικός περίγυρος του παιδιού αποτελείται από ένα πλούσιο κοινωνικό δίκτυο, όπως οι γονείς, τα αδέρφια, οι συνομήλικοι, οι συγγενείς, οι γείτονες και οι δάσκαλοι. Η





κάθε ομάδα ξεχωριστά διαδραματίζει το δικό της σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Γι' αυτό το λόγο, όταν προσπαθούμε να ερμηνεύσουμε το συναίσθημα της μοναξιάς, θα πρέπει να εξετάζουμε το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον του παιδιού και να μην περιοριζόμαστε σε ένα κομμάτι αυτού. Οι παράγοντες που θεωρούνται συνυπεύθυνοι για την ιδιαίτερη μορφή που έχει προσλάβει η μοναξιά στην κοινωνία μας, σύμφωνα με τη Mead, και συμβάλλουν στην έξαρση του εν λόγω φαινομένου είναι οι ραγδαίες κοινωνικές αλλαγές, η μεγάλη κινητικότητα των πληθυσμών λόγω της μετανάστευσης και της εσωτερικής μετακίνησης, οι αλλαγές που υφίσταται το φυσικό περιβάλλον καθώς και οι πρακτικές ανατροφής των παιδιών (Γαλανάκη 2007).

Στη σημερινή εποχή, η ολοένα και περισσότερο εξέχουσα θέση της ομάδας των συνομηλίκων στη ζωή των παιδιών είναι ένα εύλογο φαινόμενο, αρκεί να αναλογιστούμε τις αυξανόμενες υποχρεώσεις των γονέων, οι οποίοι αδυνατούν να αφιερώσουν αρκετό χρόνο στα παιδιά τους. Το έλλειμμα της γονεϊκής φροντίδας και το γεγονός ότι τα παιδιά παραμένουν περισσότερες ώρες στο σχολείο και γενικότερα λαμβάνουν μέρος σε πολλές δραστηριότητες έξω από το σπίτι έχουν ως αποτέλεσμα την πρόωμη είσοδο των παιδιών στην ομάδα των συνομηλίκων. Παράλληλα όμως, και οι σχέσεις που δημιουργούνται στο οικογενειακό περιβάλλον είναι ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς οι γονείς αποτελούν τη βάση για τις πρώτες κοινωνικές αλληλεπιδράσεις του παιδιού. Προς αυτή την κατεύθυνση έχουν πραγματοποιηθεί κάποιες έρευνες, οι οποίες παράλληλα με την ομάδα των συνομηλίκων, εξετάζουν και τις σχέσεις που δημιουργούνται στο οικογενειακό περιβάλλον, μη παραβλέποντας με αυτό τον τρόπο τη σπουδαιότητα τους. (Marcoen & Brumagne, 1985)

Οι περισσότεροι ερευνητές (Rubin 1982. Asher et. al., 1984, Brodzinsky, et. al., 1992. Hymel, et al, 1988. Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης, 1996), εξετάζοντας το συναίσθημα της μοναξιάς σε σχέση με την ομάδα των συνομηλίκων, διαπιστώνουν ως πρωταρχική αιτία της μοναξιάς την περιθωριοποίηση και την απόρριψη από την ομάδα. Άλλωστε, οι σχέσεις με την ομάδα των συνομηλίκων φαίνονται να είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τα παιδιά από τις μικρές ηλικίες και κυρίως στην εφηβεία (Γαλανάκη, 2003α).



Ας μην ξεχνάμε ότι οι φίλοι αποτελούν για το παιδί πηγή συναισθηματικής ασφάλειας, καθημερινής χαράς και ικανοποίησης, ενώ παράλληλα παρέχουν ευκαιρίες για την απόκτηση των απαραίτητων κοινωνικών δεξιοτήτων. Η φιλική σχέση, επομένως, είναι μια σημαντική παράμετρος που θα αναλυθεί διεξοδικά, ενώ ταυτόχρονα θα αναφερθούν και κάποιες άλλες πτυχές που έχουν στενή σχέση με το συναίσθημα της μοναξιάς και που αφορούν ταυτόχρονα την παρούσα έρευνα. τη σχέση απόρριψης και μοναξιάς παρεμβαίνουν παράγοντες, (Asher, et. al., 1990) όπως:

α) ο βαθμός της απόρριψης: Όσο μικρότερος είναι ο βαθμός αυτός τόσο μικρότερη θα είναι και η μοναξιά του παιδιού,

β) η χρονιότητα της απόρριψης: Όσο μικρότερης διάρκειας είναι η απόρριψη τόσο μικρότερη θα είναι και η μοναξιά του παιδιού,

γ) ο ρόλος της φιλίας: τα παιδιά που έχουν απορριφθεί, αλλά διαθέτουν τουλάχιστον ένα καλό φίλο, θα νιώθουν λιγότερο μόνα,

δ) τα χαρακτηριστικά συμπεριφοράς: Τα παιδιά με προβλήματα υπερβολικής αναστολής θα νιώθουν περισσότερη μοναξιά από τα παιδιά με επιθετική συμπεριφορά και

ε) το κέντρο ελέγχου των πράξεων: Η απόδοση των αιτίων για τις επιτυχίες και τις αποτυχίες στις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Τα παιδιά που έχουν απορριφθεί και τα οποία αποδίδουν τις κοινωνικές επιτυχίες σε εξωπροσωπικούς παράγοντες (π.χ. τύχη) και τις κοινωνικές αποτυχίες σε ενδοπροσωπικούς παράγοντες (π.χ έλλειψη ικανοτήτων), θα νιώθουν τη μεγαλύτερη μοναξιά.

Οι επιπτώσεις για τα παιδιά που βιώνουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους είναι δυσάρεστες, καθώς αντιμετωπίζουν βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα σοβαρά προβλήματα. Η ποιότητα των σχέσεων με τους συνομηλίκους είναι ένας τρόπος για να προβλέψουμε τις σχέσεις του παιδιού ως ενηλίκου και τον τρόπο με τον οποίο θα αντιμετωπίσει τη μετέπειτα ζωή και τις τυχόν αντιξοότητες της. Διαχρονικές έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με προβληματικές σχέσεις στην παιδική ηλικία έχουν αυξανόμενη πιθανότητα να εμφανίσουν προβλήματα αργότερα. Σε αυτά τα προβλήματα περιλαμβάνονται η ελλιπής φοίτηση στο σχολείο, η παραπτωματική συμπεριφορά, οι ψυχικές διαταραχές. Από την άλλη πλευρά, υπάρχουν έρευνες που τονίζουν ότι είναι



αδύνατη η πρόβλεψη τέτοιων προβληματικών καταστάσεων και συμπεριφορών. Πάντως, βέβαιο είναι ότι τα παιδιά αυτά αποτελούν ομάδα υψηλού κινδύνου και χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής και φροντίδας.

Το συναίσθημα της μοναξιάς του παιδιού έχει διαπιστωθεί σε πλήθος ερευνών ότι έχει άμεση σχέση με την με την απόρριψη από την ομάδα των συνομηλίκων (Asher & Wheeler, 1985, Parkhurst & Asher, 1999, Quai, 1992, Cassidy & Asher, 1992). Βρέθηκε όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνική αποδοχή του παιδιού από την ομάδα των συνομηλίκων τόσο εντονότερα βιώνει μοναξιά. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης, 1996), η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών συνδέουν το επώδυνο συναίσθημα της μοναξιάς με την απόρριψή τους από τους συμμαθητές τους, στο χώρο του σχολείου. Από τις έρευνες δεν έχει βρεθεί ακόμη ποια από τις δύο καταστάσεις προηγείται και ποια έπεται. Πιθανώς, ένας σημαντικός αριθμός παιδιών να απορρίπτονται από την ομάδα των συνομηλίκων τους και, για το λόγο αυτό, να αισθάνονται μοναξιά. Εξίσου πιθανόν είναι και η περίπτωση η απόρριψη από τους συνομηλίκους τους, να γίνεται για το λόγο ότι αυτά τα παιδιά να εμφανίζουν ένα μη αποδεκτό σύνολο συμπεριφορών, μέσα στα πλαίσια του οποίου εντάσσεται και το συναίσθημα της μοναξιάς. Είναι πασιφανές, όποια και αν είναι η αλληλουχία των γεγονότων, είναι βέβαιο ότι αυτή η απομόνωση από τους συνομηλίκους και τα συναφή με αυτή δυσάρεστα συναισθήματα, δυσχεραίνουν την ομαλή προσαρμογή του παιδιού, έχουν αντίκτυπο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, με τις μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες που εμφανίζονται στη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη (Γαλανάκη, 1999).

Στην προδρομική έρευνα του Asher και των συνεργατών του (1984) επιβεβαιώθηκαν στοιχεία της κοινωνιομετρικής τεχνικής των Coie και Dodge (1983), όπου διακρίνονται πέντε τύποι κοινωνιομετρικής θέσης: Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν το *Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής δυσαρέσκειας* και κοινωνιομετρικές ερωτήσεις (όπως «Ποιοι είναι οι τρεις καλύτεροι/ες σου φίλοι/ες μέσα στην τάξη» και τα παιδιά ανέφεραν σε 5-βαθμη κλίμακα πόσο πολύ τους άρεσε να παίζουν με κάθε ένα από τους συμμαθητές τους).

1. "τα δημοφιλή παιδιά", τα οποία λαμβάνουν πολλές θετικές ψήφους από τους συνομηλίκους και λίγες μόνο αρνητικές,



2. "τα αμφιλεγόμενα-αντιφατικά παιδιά", τα οποία λαμβάνουν πολλές θετικές και πολλές αρνητικές ταυτόχρονα ψήφους

3. "τα παιδιά του μέσου όρου", τα οποία λαμβάνουν περίπου ίσους αριθμούς θετικών και αρνητικών ψήφων και οι συνομήλικοι τα συμπαθούν ή δεν τα συμπαθούν αλλά χωρίς αυτή η συμπάθεια ή αντιπάθεια να φτάνει στα άκρα

4. "τα αγνοημένα παιδιά", τα οποία λαμβάνουν λίγες ψήφους (θετικές ή αρνητικές) και συνήθως οι συνομήλικοι τα αγνοούν και

5. "τα παιδιά που έχουν απορριφθεί", τα οποία λαμβάνουν λίγες θετικές ψήφους και πολλές αρνητικές από τους συνομηλίκους.

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε ότι οι μαθητές που είχαν λάβει τις λιγότερες ψήφους ανέφεραν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς από τους συμμαθητές που τύχαιναν ευρύτερης αποδοχής. τα δημοφιλή παιδιά βίωναν λιγότερο το συναίσθημα της μοναξιάς σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Μάλιστα, στη διαχρονική έρευνα των Hymel και των συνεργατών του (1990), διαπιστώθηκε ότι η σχέση δημοτικότητας και μοναξιάς διαρκούσε στο χρόνο. Επίσης, τα παιδιά που οι συμμαθητές τους δεν τα είχαν δηλώσει ως καλύτερους φίλους μέσα στην τάξη ή τα είχαν δηλώσει έτσι μόνο ένα ή δύο παιδιά αισθάνονταν περισσότερη μοναξιά από τα παιδιά που είχαν δηλωθεί ως καλύτεροι φίλοι από πέντε ή περισσότερους συμμαθητές.

Η έρευνα αυτή έδωσε έναυσμα για πιο διεξοδική διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των "παιδιών που έχουν απορριφθεί", δηλαδή δεν έχουν φίλους μέσα στην τάξη και οι συμμαθητές τους δεν τα συμπαθούν και των "αγνοημένων παιδιών", που πάλι δεν έχουν φίλους αλλά οι συμμαθητές τους δεν τα αντιπαθούν. Στην έρευνα των Asher & Wheeler (1985), το 23% των παιδιών που έχουν απορριφθεί και το 8% των αγνοημένων παιδιών ανέφεραν συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaréσκειας σε μεγάλο βαθμό. Ενδεχομένως, μια υποομάδα αγνοημένων παιδιών φαίνεται να επιλέγουν τη μοναξιά και να απέχουν από την ομάδα των συνομηλίκων, οπότε να μην αναφέρουν συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaréσκειας.

Σε μεταγενέστερη έρευνα των Parkhurst & Asher (1992) βρέθηκε ότι "οι πειθήνιοι μαθητές που είχαν απορριφθεί" αισθάνονταν σχετικά έντονη μοναξιά και στεναχώριαντουςαν νιώθοντας ταπείνωση και απόρριψη, ενώ οι "επιθετικοί



μαθητές που είχαν απορριφθεί" παρουσίασαν διασπαστική συμπεριφορά αλλά όχι συναισθήματα μοναξιάς ή ανησυχίας και στεναχώριας για τη θέση τους στην ομάδα των συνομηλίκων. Οι μαθητές που είχαν απορριφθεί και αποσυρθεί εξέφραζαν εντονότερα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας. Οι συμμαθητές τους μάλλον αντιλαμβάνονταν την κατάσταση αξιολογώντας τους ως συνήθως λυπημένους.

Επιπλέον, ενώ επιβεβαιώθηκε το μοτίβο της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας που είχε αναδείξει η έρευνα του Asher και των συνεργατών του (1984), στην έρευνα των Renshaw & Brown (1993) υπήρξαν και ορισμένες λεπτές διαφοροποιήσεις. Συγκεκριμένα, τα "παιδιά που είχαν απορριφθεί" παρουσίαζαν σημαντικές διαφορές από τα "δημοφιλή παιδιά" όχι όμως και από "τα παιδιά του μέσου όρου". Επίσης, οι έφηβοι που συμμετείχαν στην έρευνα (παιδιά Γυμνασίου) ανέφεραν κάπως μεγαλύτερα ποσοστά μοναξιάς, στοιχείο που τονίζει τη σημασία της μελέτης του φαινομένου σε αυτές τις ηλικίες ιδιαίτερα αν λάβουμε υπόψη ότι η μοναξιά και η κοινωνική δυσαρέσκεια στην ηλικία αυτή είναι σχετικά αμετάβλητο φαινόμενο. Αξιοσημείωτο είναι και το γεγονός ότι για τους εφήβους του Γυμνασίου ο σημαντικότερος δείκτης της μοναξιάς ήταν οι χαμηλές βαθμολογίες, σύμφωνα με έρευνα της Dobson και των συνεργατών της (1987).

Τα αποτελέσματα της έρευνας των Hymel et. al., (1990) υποστηρίζουν συσχετίσεις μεταξύ της αποδοχής από την ομάδα των συνομηλίκων, της επιθετικότητας και λοιπών εξωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς σε βάθος χρόνου. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με χαμηλή δημοτικότητα ήταν αυτά που θεωρούνταν επιθετικά από τους συμμαθητές, με τη σύμφωνη γνώμη των δασκάλων για επιθετικότητα και εχθρικότητα σε μικρή ηλικία και διασπαστική συμπεριφορά σε μεγαλύτερη ηλικία.

Οι Renshaw & Brown (1993) βρήκαν στοιχεία που υποστηρίζουν τη μελέτη των Parkhurst & Asher (1992), δηλαδή η μοναξιά μπορεί να προβλεφθεί αν συνδυάσουμε κοινωνικά χαρακτηριστικά όπως συμπεριφορές κοινωνικής απόσυρσης, μικρή αποδοχή από συνομηλίκους, λίγες ή καθόλου φιλικές σχέσεις με εσωτερικά χαρακτηριστικά που μένουν σταθερά. Συνεπώς, η μοναξιά και η κοινωνική απόσυρση στη σχολική ηλικία πιθανότατα είναι αποτέλεσμα απόρριψης από τους συνομηλίκους στο νηπιαγωγείο (Sanderson & Siegal, 1995).



Τα παιδιά που έχουν απορριφθεί από την ομάδα των συνομηλίκων είναι πιθανό να έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση, να νιώθουν περισσότερη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια και να αναφέρουν καταθλιπτική διάθεση πιο συχνά από τα "παιδιά του μέσου όρου". Η σχέση της μοναξιάς με την καταθλιπτική διάθεση μελετήθηκε διεξοδικά από τον Βοϊβίν και τους συνεργάτες του (1995). Οι έφηβοι που αρχικά ανέφεραν εντονότερα συναισθήματα μοναξιάς, τα οποία αυξανόντουσαν με την πάροδο του χρόνου βίωναν και καταθλιπτικά συναισθήματα. Επίσης, η αύξηση της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας στους εφήβους προκαλούσε ταυτόχρονα την έντονη απόρριψη τους σε σημείο που να φτάνουν σε ακραία μορφή άσκησης βίας δηλαδή σε θυματοποίηση. Στην ουσία αρνητικές εμπειρίες στη σχέση με τους συνομηλίκους πιθανά οδηγούν σε καταθλιπτικές τάσεις όταν το παιδί αντιλαμβάνεται και νιώθει άσχημα για την κοινωνική του ζωή.

Ένας σημαντικός παράγοντας εμφάνισης της μοναξιάς, είναι η σχέση του παιδιού με το οικογενειακό περιβάλλον. Για τη σχέση οικογένειας και μοναξιάς, έχουν δοθεί ονόματα στις σχετικές υποθέσεις που έχουν μέχρι σήμερα διερευνηθεί. Οι υποθέσεις αυτές είναι οι ακόλουθες:

α) Η θεωρία του δεσμού: σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, η ποιότητα του δεσμού της μητέρας με το παιδί αναμένεται να προσδιορίσει το μέγεθος της μοναξιάς στο παρόν και στο μέλλον.

β) Η υπόθεση της δια-γενεακής μετάδοσης της μοναξιάς: Αιτία εμφάνισης της μοναξιάς είναι η μετάδοσή της από τους οι γονείς στα παιδιά. Συνεπώς, οι γονείς που βιώνουν πολλή μοναξιά, θα έχουν και παιδιά που θα αισθάνονται μοναξιά.

γ) Η υπόθεση της ναρκισσιστικής παραβίασης: Οι παρεμβατικοί γονείς προδιαθέτουν το παιδί τους στη διαμόρφωση μιας ναρκισσιστικής δομής προσωπικότητας, η οποία με την σειρά της, τείνει να αυξάνει την τάση του παιδιού να νιώθει μοναξιά.

δ) Η υπόθεση του τρόπου ανατροφής του παιδιού: Η τάση που έχουν ορισμένοι γονείς να απορρίπτουν τα ίδια τα παιδιά τους, αυξάνει σε σημαντικό βαθμό την πιθανότητα να νιώθουν μεγαλύτερη μοναξιά.



ε) Η υπόθεση της προώθησης από τους γονείς των σχέσεων με τους συνομηλίκους: οι πρακτικές κοινωνικοποίησης του παιδιού, από την πλευρά των γονιών, αναμένεται να επηρεάζουν το μέγεθος της μοναξιάς (Γαλανάκη, 2003).

Όσον αφορά την πιθανή διαφορική επίδραση του φύλου στο συναίσθημα της μοναξιάς, δεν έχει βρεθεί σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, η βίωση του συναισθήματος της μοναξιάς δε διαφέρει από φύλο σε φύλο (Luftig, 1987, Parker & Asher, 1987, Quay, 1992). Μια πιθανή εξήγηση της απουσίας διαφυλικών διαφορών ως προς τη μοναξιά φαίνεται να προσφέρει η έλλειψη απόλυτης συνάφειας μεταξύ μοναξιάς και απόρριψης ή ακόμη ο διαφορετικός τρόπος κοινωνικοποίησης των αγοριών. Τα αγόρια μαθαίνουν να μην εκφράζουν με ευκολία τα συναισθήματα τους, ιδίως τα αρνητικά, ενώ επιδίδονται πιο συχνά από τα κορίτσια σε αντισταθμιστικές δραστηριότητες. Αυτή ίσως είναι μια πιθανή ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας της Γαλανάκη (1994), στην οποία τα αγόρια δήλωναν λιγότερη μοναξιά από τα κορίτσια.

### 3.5. Το συναίσθημα της μοναξιάς και παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

Σήμερα οι ερευνητές κάνουν λόγο για την αύξηση του αριθμού των παιδιών που νιώθουν μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια στο χώρο του σχολείου (χαμηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνικό άγχος, απόρριψη από τους συνομηλίκους, θυματοποίηση, έλλειψη δυαδικής φιλίας, σχολική αποτυχία, επιθετικότητα και συνδυασμός επιθετικότητας και κοινωνικής απόσυρσης). Το αυξανόμενο ενδιαφέρον τους πυροδοτείται από ερευνητικά στοιχεία που καταδεικνύουν ότι τα μοναχικά και κοινωνικά απομονωμένα παιδιά αποτελούν πληθυσμό υψηλής επικινδυνότητας για προβλήματα που σχετίζονται τόσο με τη σχολική τους επίδοση, όσο και με την κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή όχι μόνο στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, αλλά και μετέπειτα, όταν ενηλικιωθούν (Asher, Hymel & Renshaw, 1984, Γαλανάκη, 2003α).

Για το λόγο αυτό ιδιαίτερη βαρύτητα στην κοινωνική έρευνα τα τελευταία χρόνια έχει προσδοθεί στη μελέτη και στην έρευνα που εστιάζει σε παιδιά που βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς στο σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα μάλιστα



σε πληθυσμούς που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και η σχολική τους επίδοση δεν είναι η αναμενόμενη. Έχουν διαπιστωθεί ποσοτικές και ποιοτικές διαφορές στον τρόπο και την ένταση με τον οποίο βιώνουν μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σε σύγκριση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη μάθηση.

Τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης και συνακόλουθα χαμηλή σχολική επίδοση βιώνουν περισσότερο μοναξιά σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, αλλά δεν έχουν εμφανίσει κάποια κατηγορία μαθησιακών δυσκολιών (προβλήματα λόγου, δυσλεξία, δυσαναγνωσία, συγκέντρωση προσοχής κτλ.), φαίνεται ότι καθοριστικό ρόλο, ενέχει ο στιγματισμός και η ετικετοποίηση των παιδιών αυτών, η οποία με τη συνακολούθα επιφέρει αρνητική εντύπωση στους συνομηλίκους.

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι λιγότερο δημοφιλή μεταξύ των συνομηλίκων τους και δημιουργούν περισσότερο αρνητικές εντυπώσεις στους άλλους (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2005). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μετανάλυσης 150 ερευνητικών εργασιών οι Kavale & Forness (1996), διαπίστωσαν πως τρεις στους τέσσερις μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση έχουν και δυσκολίες στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η χαμηλή σχολική επίδοση απογοητεύει το παιδί και του δημιουργεί και άλλα δευτερογενή προβλήματα που αποτελούν τροχοπέδη σε κάθε προσπάθεια και κίνητρο για μάθηση. Το παιδί βιώνοντας την αποτυχία άλλοτε εκδηλώνει επιθετικότητα και άλλοτε κλείνεται στον εαυτό του δείχνοντας άρνηση για το σχολείο (Μαλανδράκη 2008).

Επίσης, σύμφωνα με έρευνα του Valas το 1999, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και χαμηλή σχολική επίδοση εκτιμούν τα ίδια ότι έχουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, ενώ βρέθηκε ότι η Δ' τάξη του δημοτικού αποτελεί μια κρίσιμη σχολική χρονιά. Επίσης, σύμφωνα με την Margalit (1994), παιδιά που δυσκολεύονται στην εξωτερίκευση των συναισθημάτων τους, βιώνουν περισσότερο μοναξιά σε σύγκριση με παιδιά που εξωτερικεύουν τα συναισθήματά τους (Γαλανάκη 2007).

Έρευνες δείχνουν ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης επιλέγονται λιγότερο ως φίλοι, δέχονται περισσότερο την απόρριψη των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα να έχουν σαφώς χαμηλή αυτοεκτίμηση και χαμηλότερο κοινωνικό





γόητρο. Τα παιδιά αυτά εμφανίζουν περισσότερο άγχος, κατάθλιψη, απομόνωση και κακή αυτοεικόνα. Αδυνατούν να κατανοήσουν τους άλλους και έτσι έχουν και προβλήματα επικοινωνίας, προσωπικών σχέσεων και προσαρμογής. Η ακαδημαϊκή αποτυχία επιφέρει συχνά μειονεξία, αισθήματα ανικανότητας, μοναξιά, επιθετικότητα, χαμηλή αυτοεικόνα, βιώνουν την έντονη κριτική των άλλων, η γνώμη τους δεν ζητείται και δεν λαμβάνεται υπόψη. Οι συναναστροφές των παιδιών έτσι όπως δομούνται στη σχολική ηλικία λειτουργούν καθοριστικά, σύμφωνα με τον Schaffer (1996), στην ομαλή ή μη κοινωνικοποίησή τους. Η απόρριψη ή η ενσωμάτωση στις παρέες επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους, ενώ οι δυσλειτουργικές σχέσεις με τους συνομηλικούς στα πρώτα σχολικά χρόνια αποτελούν δείκτες μελλοντικών δυσκολιών (Πόρποδας, 2003α).

Ιδιαίτερα για το αν και κατά πόσο βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς και την απόρριψη από τους συνομηλικούς τους, τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση δεν εντοπίστηκε κάποια σχετική έρευνα στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία.

### **3.6. Στρατηγικές αντιμετώπισης της μοναξιάς από τα ίδια τα παιδιά**

Από τα ερευνητικά δεδομένα της Margalit (1984), προκύπτει ότι τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση τείνουν να αντιμετωπίζουν το συναίσθημα της μοναξιάς με παθητικό τρόπο και να εξαρτώνται αποκλειστικά από το οικογενειακό περιβάλλον, κάτι που καταδεικνύει την έλλειψη διαπροσωπικών σχέσεων και γενικότερα κοινωνικών ικανοτήτων.

Τα παιδιά αντιδρούν στο δυσάρεστο συναίσθημα της μοναξιάς που τους προκαλεί, άγχος, χαμηλή αυτοεκτίμηση, χρησιμοποιώντας ποικίλες στρατηγικές αντιμετώπισης. Η ικανότητα του παιδιού να προσαρμόζεται σε δυσάρεστες καταστάσεις εξαρτάται από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κάθε παιδιού και τις απαιτήσεις που θέτει το στενό του περιβάλλον.

Τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Μερικές φορές, με αμυντικές στρατηγικές προσπαθούν να κρύψουν τα σημάδια της χαμηλής αυτοεκτίμησης.



- Αποφεύγουν να αναλάβουν μια εργασία ή δραστηριότητα εξαιτίας του φόβου ότι θα αποτύχουν.
- Εγκαταλείπουν τις σχολικές εργασίες με την πρώτη δυσκολία ή απογοήτευση.
- Κάνουν τον κλόουν για να κρύψουν την έλλειψη αυτοπεποίθηση ή για να ανακουφιστούν από την ψυχική πίεση.
- Φέρονται επιθετικά για να καλύψουν τα συναισθήματα ευαλωτότητας.
- Αρνούνται πράξεις και συμπεριφορές, για να διαχειριστούν τον πόνο που θα ένιωθαν αν οι άλλοι αντιλαμβάνονταν τις ανασφάλειες τους.
- Αυτοελέγχονται για να ισοσκελίσουν το αίσθημα απόγνωσης.
- Φέρονται παρορμητικά και τελειώνουν όσο πιο γρήγορα γίνεται τις εργασίες τους, για να ξεμπερδεύουν μια ώρα αρχύτερα.

Στις μικρές ηλικίες του νηπιαγωγείου ή και στις αρχές του Δημοτικού κυρίως τα παιδιά με δυσκολίες προσαρμογής είναι αρχικά πολύ δεμένα με τους δασκάλους τους (Ladd & Burgess, 1999). Τα ίδια τα παιδιά φαίνεται ότι προσδοκούν την παρέμβαση του δασκάλου, καθώς έχουν σκεφτεί πολλούς τρόπους με τους οποίους θα έπρεπε να αντιμετωπίσουν οι δάσκαλοι τους αυτό το συναίσθημα (Γαλανάκη, 2004). Οι τρόποι αυτοί χωρίζονται σε:

- α) ενεργητικές στρατηγικές/στρατηγικές που εστιάζονται στην άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος και
- β) παθητικές στρατηγικές/στρατηγικές που επικεντρώνονται στο προκαλούμενο συναίσθημα.

Η ενεργητική στρατηγική/στρατηγική που εστιάζεται στην άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος που δήλωσαν τα παιδιά είναι η εκδήλωση ενδιαφέροντος και αγάπης. Κατά την άποψη των παιδιών (το 43% ανέφερε παραδείγματα της ενεργητικής στρατηγικής) οι δάσκαλοι θα πρέπει να παρέχουν συντροφικότητα, να βοηθούν στην ένταξη των μοναχικών παιδιών στην ομάδα της τάξης, υλική υποστήριξη - ασφάλεια, συναισθηματική υποστήριξη, τρυφερότητα, αξιόπιστη συμμαχία και ενίσχυση της προσωπικής αξίας. Μάλιστα πρότειναν ο εκπαιδευτικός να παροτρύνει τα παιδιά της τάξης να υποστηρίξουν το παιδί που νιώθει μοναξιά και να τη προσεγγίσουν (ειδικά χωρίς αυτό να το ξέρει), να το βάλει στο ίδιο θρανίο με άλλο συμμαθητή του, να οργανώνει συνεργατικές



δραστηριότητες που προωθούν την κοινωνικοποίηση του, να συζητήσει με όλη την τάξη για το θέμα της μοναξιάς και να επιπλήττει τους μαθητές που απορρίπτουν ή παραμελούν το παιδί. Ακόμη, να ενθαρρύνει το μοναχικό παιδί για να προσεγγίζει τους συμμαθητές και να δημιουργεί φιλίες. Ειδικά αν το παιδί δυσκολεύεται τα παιδιά πρότειναν (έμμεσα) τη διδασκαλία κοινωνικών στρατηγικών. Τέλος, λίγα παιδιά σημείωσαν ότι έπρεπε να ενημερωθούν οι γονείς και να ασχοληθούν με το θέμα.

Οι παθητικές στρατηγικές/στρατηγικές που επικεντρώνονται στο προκαλούμενο συναίσθημα που σκέφτηκαν τα παιδιά είναι:

1. Ρύθμιση του συναισθήματος. Οι δάσκαλοι οφείλουν να κάνουν τα παιδιά να αισθάνονται καλύτερα, να τα ενθαρρύνουν να αποβάλλουν το δυσάρεστο αυτό συναίσθημα από τη σκέψη τους και να σκέφτονται ευχάριστες καταστάσεις. Στην ουσία πρόκειται για αλλαγή της γνωστικής δομής της έννοιας μοναξιάς, δηλαδή τον τρόπο με τον οποίο την αντιλαμβάνονται.

2. Ενασχόληση με δραστηριότητες. Οι δάσκαλοι οφείλουν να προτείνουν δηλαδή δημιουργικές εξωσχολικές δραστηριότητες (παιχνίδια, κατασκευές, αθλητικές δραστηριότητες, κτλ.).

3. Ανικανότητα των δασκάλων να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά των παιδιών. Κάποια παιδιά θεωρούν ότι οι δάσκαλοι δε μπορούν να κατανοήσουν τα συναισθήματα των παιδιών και να τα βοηθήσουν π.χ. επειδή είναι μεγάλοι σε ηλικία ή δεν είναι συγγενείς τους (αυτή η απάντηση δόθηκε μόνο από το 2% των παιδιών).

Για την αντιμετώπιση του άγχους, μια σχετικά πρόσφατη σχετική κλίμακα περιλαμβάνει τέσσερις τύπους στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων: α) προσωπική λύση του προβλήματος, β) αναζήτηση βοήθειας, γ) συμπεριφορική αποφυγή και δ) γνωστική αποφυγή (Brodzinsky, et. al, 1992).

Στη χώρα μας, σε σχετική έρευνα για τη κατασκευή μιας νέας κλίμακας στρατηγικών αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων (Μπεζεβέγκης, 1996), βρέθηκαν επτά βασικοί τρόποι με τους οποίους τα παιδιά προσπαθούν να αντιμετωπίσουν προβλήματα της καθημερινής τους ζωής: α) αναζήτηση οικογενειακής στήριξης, β) προσωπική λύση του προβλήματος, γ) αναζήτηση



κοινωνικής στήριξης, δ) γνωστική αποφυγή, ε) παραίτηση, ζ) απομόνωση, και η) απώθηση-λήθη.

Σε μετέπειτα έρευνα των Γαλανάκη & Μπεζεβέγκη, (1996), η οποία αφορά το συναίσθημα της μοναξιάς και τους τρόπους αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων στην παιδική ηλικία, διερευνήθηκε σε παιδιά Δ', και ΣΤ', τάξης του δημοτικού σχολείου, ο τρόπος που αντιλαμβάνονται τα παιδιά τη μοναξιά και τη συχνότητα στρατηγικών που χρησιμοποιούν για να την , σύμφωνα με τα ευρήματα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν περισσότερους από έναν τρόπο αντιμετώπισης της μοναξιάς. Τα παιδιά της ΣΤ', τάξης ανέφεραν περισσότερους τρόπους αντιμετώπισης και αυτό συνδέεται πιθανότητα με τις αυξανόμενες εμπειρίες του παιδιού από την καθημερινή του ζωή και κυρίως, με την αξιοποίησή τους, λόγω της νοητικής ανάπτυξης. Επίσης, τα κορίτσια ανέφεραν περισσότερους τρόπους αντιμετώπισης από τα αγόρια.

Εντοπίστηκαν οι ήδη γνωστές από τη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία στρατηγικές αντιμετώπισης αγχογόνων καταστάσεων, οι ακόλουθες: ενεργητικές στρατηγικές/στρατηγικές προσέγγισης και παθητικές στρατηγικές/στρατηγικές αποφυγής. Στις στρατηγικές προσέγγισης περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι επιμέρους τρόποι αντιμετώπισης της μοναξιάς: α) αναζήτηση συντροφιάς στους συνομηλίκους και στα αδέρφια, β) προσπάθεια για προσωπική βελτίωση και γ) αναζήτηση επαγγελματικής βοήθειας.

Στις στρατηγικές αποφυγής περιλαμβάνονται οι ακόλουθοι τρόποι αντιμετώπισης της μοναξιάς:

α) ενασχόληση εντός και εκτός του σπιτιού, (παρακολούθηση τηλεόρασης και video, ενασχόληση με ηλεκτρονικά παιχνίδια) β) μοναχικό παιχνίδι, γ) γνωστικές στρατηγικές ελέγχου του συναισθήματος και 5) παθητικοί τρόποι αντιμετώπισης. Ενώ γενικώς ανευρίσκεται ότι οι προτιμώμενες στρατηγικές αποσκοπούν στην άμεση αντιμετώπιση του προβλήματος, ειδικά για την αντιμετώπιση της μοναξιάς, τα παιδιά καταφεύγουν συχνότερα σε στρατηγικές αποφυγής και εστιασμένες στον έλεγχο του συναισθήματος (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης, 1996).



### 3.7. Ο ρόλος της οικογένειας στην αντιμετώπιση της μοναξιάς του παιδιού

Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο (Γαλανάκη, 2003β) επιχειρήθηκε μια φαινομενολογική προσέγγιση της αντίληψης και της εμπειρίας της μοναξιάς που έχουν σχέση με την οικογένεια του παιδιού, στο εύρος της σχολικής ηλικίας. Με βάση τα ευρήματα της έρευνας αυτής, διαπιστώθηκε, ότι τα παιδιά της σχολικής ηλικίας συσχετίζουν αυθόρμητα το συναίσθημα της μοναξιάς με την οικογένεια. Ειδικότερα, την οικογενειακή κατάσταση, τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των μελών της οικογένειας και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους. Η αντίληψη και η εμπειρία των παιδιών στη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, είναι ότι η οικογένεια ενέχει πρωτεύοντα και καθοριστικό ρόλο στην εκδήλωση, στην ένταση και ενίσχυση, και στη μείωση της μοναξιάς των παιδιών και των ενηλίκων.

Με δεδομένο ότι η μοναξιά είναι ένα επώδυνο συναίσθημα με αρνητικές επιπτώσεις στην ανάπτυξη και την ψυχική υγεία του ανθρώπου, η οπτική γωνία του παιδιού για τη σχέση οικογένεια και μοναξιάς, όπως διερευνήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, θεωρείται καθοριστική για την κατανόηση της προσωπικής, υποκειμενικής εμπειρίας των παιδιών και για τη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης.

Αναμφίβολα, η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικότατο ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Είναι το πρωταρχικό περιβάλλον του παιδιού και ασκεί μεγάλη επιρροή, είτε άμεση είτε έμμεση, γι' αυτό θα πρέπει να είναι προσεκτική ως προς τις αξίες και τα πρότυπα που προβάλλει. Οι γονείς είναι σε θέση να ενισχύουν τις σχέσεις του παιδιού τους με τους συνομηλίκους, με ποικίλους τρόπους.

Αρχικά, θα πρέπει οι ίδιοι να αποτελούν σωστά πρότυπα συμπεριφοράς για τα παιδιά τους, με τις δικές τους κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, καθώς και με τη δημοκρατική συμπεριφορά τους. Στη συνέχεια, οι γονείς θα πρέπει να υποστηρίζουν τα παιδιά τους και να τα βοηθούν να οικοδομήσουν από τα πρώτα χρόνια την κοινωνική αυτοεκτίμησή τους. Γι' αυτό δεν πρέπει να αντιδρούν υπερβολικά στα λάθη των παιδιών, στις διαφωνίες και γενικότερα σε δύσκολες καταστάσεις. Αντίθετα, θα πρέπει να βοηθούν τα παιδιά τους στην επίλυση των



προβλημάτων τους, προβάλλοντας εναλλακτικές λύσεις και τονίζοντας τις συνέπειες των αποφάσεων και συμπεριφορών τους στη ζωή των άλλων (ενσυναίσθηση).

Ακόμη, οι γονείς καλό θα είναι να δείχνουν στα παιδιά τους ότι η φιλία πρέπει να είναι προτεραιότητα στη ζωή τους. Προϋπόθεση, όμως, γι' αυτό είναι να πιστεύουν οι ίδιοι στη φιλία και να έχουν φίλους. Η ενίσχυση της φιλικής διάθεσης των παιδιών τους περιλαμβάνει ενέργειες, όπως ενθάρρυνση να φέρουν φίλους στο σπίτι, να γίνουν μέλη σε συλλόγους (αθλητικές ομάδες, πρόσκοποι, κ.α.). η φιλία είναι ένα μέσο που παράγει άμεσα κοινωνικούς δεσμούς και συντροφικότητα (Damon, 1995)

### **3.8. Ο ρόλος του δασκάλου και του σχολείου στην αντιμετώπιση της μοναξιάς του παιδιού**

Σύμφωνα με τον Cummins (1999), ο ρόλος του δασκάλου έχει μεγάλη σημασία, τον ονομάζει «καταλύτη», στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Το να αντιμετωπίσουμε τη μοναξιά και την απόρριψη των παιδιών, όπως αυτή φαίνεται να επιφέρει αρνητικές επιπτώσεις στην ψυχική τους υγεία, καλό θα είναι οι δάσκαλοι να γνωρίζουμε και να αποδεχόμαστε το παιδί, να το βοηθάμε να κτίσει την αυτοπεποίθησή του, να αναπτύξει κοινωνικές δραστηριότητες και να μην ξεχνάμε ότι η μοναξιά δεν αποτελεί πάντα πρόβλημα. Το να είμαστε ευαίσθητοι απέναντι στα ενδιαφέροντα και τα συναισθήματα των παιδιών αυτών, μας επιτρέπει να οικοδομήσουμε θετικές ασφαλείς σχέσεις με το παιδί και να δείξουμε ότι το αποδεχόμαστε και το σεβόμαστε. Αυτό μπορεί να κάνει το παιδί να νιώσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και λιγότερο περιορισμένο.

Ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών βιώνουν την απόρριψη κυρίως από την ομάδα των συνομηλίκων κατά τη διάρκεια των παιδικών τους χρόνων, Οι συναναστροφές των παιδιών έτσι όπως δομούνται στη σχολική ηλικία λειτουργούν καθοριστικά, σύμφωνα με τον Schaffer (1996), στην ομαλή ή μη κοινωνικοποίησή τους. Η απόρριψη ή η ενσωμάτωση στις παρέες επηρεάζουν τη συμπεριφορά τους, ενώ οι δυσλειτουργικές σχέσεις με τους συνομηλίκους στα πρώτα σχολικά χρόνια αποτελούν δείκτες μελλοντικών δυσκολιών (Πόρποδας, 2003α). Η έλλειψη φίλων



έχει ως αποτέλεσμα το συναίσθημα της μοναξιάς και αποτελεί μία από τις βασικότερες αιτίες για βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα προβλήματα, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση και δυσκολία στην ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων. Η διαπίστωση αυτή υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα του εντοπισμού των παιδιών που είναι σε κίνδυνο και της έγκαιρης παρέμβασης.

Ειδικότερα ο ρόλος του δασκάλου είναι ιδιαίτερα σημαντικός, γιατί βρίσκεται μαζί με τα παιδιά αρκετό χρόνο, σε διαφορετικές συνθήκες και μπορούν να αναπτύξουν αξιόπιστη και έγκαιρη παρατήρηση. Με την άμεση παρατήρηση ο δάσκαλος μπορεί να διακρίνει κάποια σημάδια που μαρτυρούν το πρόβλημα του παιδιού. Με τις παιδαγωγικές του γνώσεις και την εμπειρία του, μπορεί να επιλέξει ποικίλες στρατηγικές αντιμετώπισης της μοναξιάς του παιδιού, λαμβάνοντας υπόψη κάθε φορά τις ιδιαιτερότητες και ανάγκες του κάθε παιδιού, ενώ ταυτόχρονα θα πρέπει να έχει σχεδιάσει και τον πρακτικό τρόπο εφαρμογής τους στον χώρο του σχολείου. Επιπλέον, είναι πρόσωπο που μπορεί να επηρεάσει τόσο τα ίδια τα παιδιά, όσο και το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, έτσι ώστε να κινηθούν προς ένα θετικό και επωφελή για τα παιδιά στόχο (Παρασκευόπουλος, 2003).

Έχοντας ως δεδομένο το γεγονός ότι τα παιδιά που βιώνουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους νιώθουν την μεγαλύτερη μοναξιά, θα πρέπει να φροντίσουμε να οπλιστούν με τις απαραίτητες δεξιότητες, έτσι ώστε να οδηγούνται σε επιτυχείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. μια από τις πρωταρχικές ιδιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό είναι η ικανότητά του για ενσυναίσθηση (empathy), δηλαδή να μπορεί να «μπαίνει στη θέση» των μαθητών και να κατανοεί πως αυτά νιώθουν, να "βλέπει μέσα από τα μάτια" των παιδιών (Mackenzie 1983, Γαλανάκη, 1999).

Γενικότερα, κάθε μορφή παρέμβασης μπορεί να εφαρμοσθεί σε ατομικό, αλλά και σε ομαδικό επίπεδο για καλύτερα αποτελέσματα. Μπροστά σε προβλήματα συμπεριφοράς και προβλήματα συναισθηματικής φύσης όπως η μοναξιά, το σχολικό πρόγραμμα πρέπει να χαρακτηρίζεται από κάποια μικρή ευελιξία, να ενισχύει δραστηριότητες που διευκολύνουν την έκφραση των παιδιών και να παρέχει περισσότερες ευκαιρίες για κοινωνική αλληλεπίδραση. Τέτοιες δραστηριότητες είναι ο αθλητισμός, ο χορός, η μουσική κ. ά.



Δεν πρέπει επίσης να ξεχνάμε τη σπουδαιότητα της συστημικής προσέγγισης σε κάθε πρόγραμμα παρέμβασης. Το παιδί δεν πρέπει να αντιμετωπίζεται μεμονωμένα αλλά ως τμήμα ενός ευρύτερου κοινωνικού συνόλου, όπως αυτό της οικογένειας και της σχολικής τάξης. Η αποτελεσματικότητα του προγράμματος εξαρτάται από την συμμετοχή, συνεργασία και κατανόηση των σημαντικών άλλων στη ζωή του παιδιού.

Τέλος, θα πρέπει να υπογραμμίσουμε και τη σημασία της διεπιστημονικής προσέγγισης, με τη συμμετοχή σχολικών ψυχολόγων και άλλων ειδικών, όποτε χρειάζεται, καθώς και με τη συμβουλευτική, ατομική ή οικογενειακή.

### 3.9. Ψυχομετρικά μέσα αξιολόγησης της μοναξιάς

Οι περισσότερες, μέχρι σήμερα, ερευνητικές διαδικασίες για το συναίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας γίνονται με βάση το *Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας* (ή *Κλίμακα Μοναξιάς και Έλλειψης Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης*) που δημιούργησαν οι *Asher, Hymel & Renshaw, 1984* και της αναθεωρημένης του μορφής, όπως διαμορφώθηκε από τον πρώτο ερευνητή *Asher* και τη *Valerie Wheeler, (1985)*. Οι πρωτοπόροι στην έρευνα της παιδικής μοναξιάς θέλησαν να δημιουργήσουν ένα αξιόπιστο εργαλείο αξιολόγησης του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας και να εξετάσουν αν τα παιδιά που είναι λιγότερα αποδεκτά από τους συμμαθητές τους αισθάνονται στην πραγματικότητα πιο πολύ μοναξιά. Η διαφορετικότητα του ερωτηματολογίου των *Asher* και τη *Wheeler* έγκειται στην εστίαση των ερωτημάτων στο χώρο του σχολείου. Το ερωτηματολόγιο αυτό μετέπειτα, προσαρμόστηκε και στα ελληνικά δεδομένα (Γαλανάκη, 1994).

Το ερωτηματολόγιο *Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας* απαριθμείται από 24 ερωτήσεις και βαθμολογείται με βάση μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert σύμφωνα με το πόσο ισχύει η κάθε ερώτηση για το ίδιο το παιδί. Συγκεκριμένα, το 1 αντιστοιχεί στη λέξη «Πάντα», το 2 στη φράση «Τις περισσότερες φορές», το 3 στη φράση «Μερικές φορές», το 4 στη φράση «Σχεδόν ποτέ» και το 5 στη λέξη «Καθόλου». Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach alfa) στο σύνολο του *Ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής δυσαρέσκειας των Παιδιών*





είναι ικανοποιητική, συγκεκριμένα στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο των (Asher, Hymel & Renshaw, 1984) είναι .90 και στην ελληνική προσαρμογή (Galanaḱi & Kalantzi-Azizi, 1999) είναι .85.

Λιγότερο συχνά έχει χρησιμοποιηθεί το *Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς για Παιδιά και Εφήβους* των Marcoen, Goossens, και Gaes (1987), από το Πανεπιστήμιο του Louvain στο Βέλγιο, το οποίο απευθύνεται στις ηλικίες 11-17 ετών. Αποτελείται από 48 ερωτήσεις, με 4-βαθμη κλίμακα και αξιολογεί το συναίσθημα της μοναξιάς στη σχέση με τους συνομηλίκους (π.χ. «Οι φίλοι μου με έχουν εγκαταλείψει»), στην οικογένεια (π.χ. «Νιώθω παραμελημένος / η από τους γονείς μου»), αλλά και την τάση για απομόνωση όταν αυτή είναι δυστονική προς το Εγώ (π.χ. «Όταν είμαι μόνος/ η μου, νιώθω άσχημα») και όταν είναι σύντονη προς το Εγώ (π.χ. «Μου αρέσει να είμαι μόνος/ η μου για να κάνω διάφορα πράγματα»). Η αξιοπιστία και εγκυρότητα του ερωτηματολογίου αυτού είναι ικανοποιητικές, όπως αναφέρεται από τους κατασκευαστές.

Από όσο γνωρίζουμε, δεν έχει κατασκευαστεί κάποιο ερωτηματολόγιο για την αξιολόγηση του συναισθήματος της μοναξιάς του παιδιού στο οικογενειακό περιβάλλον (Γαλανάκη, 1997). Η σχέση ανάμεσα στην οικογένεια του παιδιού και τη μοναξιά, στον ελληνικό χώρο έχει προσεγγιστεί μέσα από τη χρήση της συνέντευξης και προβολικών μεθόδων.(Γαλανάκη, 2003β).



Β' ΜΕΡΟΣ

**ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΟ ΠΛΑΙΣΙΟ**

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ  
Μεθοδολογία της έρευνας

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ  
Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ  
Συζήτηση των ευρημάτων  
Προτάσεις



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ

### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

#### 1. Ο στόχος της έρευνας

Η μοναξιά είναι μια πανανθρώπινη, συχνή και αναπόφευκτη εμπειρία. Βρίσκεται στην καρδιά των πιο πολύπλοκων αλληλεπιδράσεων, ανεξάρτητα από ηλικία, φύλο και φυλή. Αποτελεί ισχυρή κινητήρια δύναμη και συνδέεται τόσο με την οδύνη όσο και με την ηδονή. Πολυποίκιλη και πολυδιάστατη στη φύση της, συνάδει με πολλές πτυχές εκδήλωσής της, η μοναξιά έχει πολλά «πρόσωπα»: κυριολεκτική μόνωση, επώδυνη μοναξιά, υπαρξιακή μοναξιά, μοναχικότητα, δημιουργική μόνωση, μοναξιά μέσα στο πλήθος, εθελούσια απομόνωση, ψυχικά αποδιοργανωτική μοναξιά, αποξένωση και πολλά άλλα.

Σύμφωνα με τη διεθνή έρευνα, σε όλες τις εκφάνσεις της, η μοναξιά συνδέεται άμεσα με την ψυχική υγεία και την ψυχική ευεξία του ανθρώπου διά βίου. Για το λόγο αυτό, η γνώση και κατανόηση της φύσης και των διαστάσεών της, αλλά και η αξιοποίησή της προς όφελος της προσωπικής ανάπτυξης είναι στόχοι για τους οποίους αξίζει να εργαστεί κανείς. Αυτό ισχύει πολύ περισσότερο για τον παιδαγωγό, ο οποίος αντιμετωπίζει καθημερινά προκλήσεις για την ψυχική του υγεία, καθώς εργάζεται με αναπτυσσόμενους ανθρώπους, σχετίζεται με συναδέλφους και οικογένειες και κινείται σε διάφορα επίπεδα της εκπαιδευτικής του ιεραρχίας.

Ενώ πολλοί ερευνητές εδώ και πολλά χρόνια έχουν εργασθεί με το συναίσθημα της μοναξιάς στον κόσμο των ενηλίκων, η περίπτωση της παιδικής μοναξιάς ήταν ένα θέμα το οποίο μέχρι πριν λίγα χρόνια δεν είχε διερευνηθεί. Ο πιο σοβαρός λόγος για το οποίο δεν είχε είχαν γίνει έρευνες αποτελεί η πεποίθηση πολλών ερευνητών ότι τα μικρά παιδιά δεν νιώθουν το συναίσθημα της μοναξιάς, τουλάχιστον όπως τη βιώνουν οι ενήλικες. Πίστευαν πως το δυσάρεστο συναίσθημα της μοναξιάς αποτελούσε «προνόμιο» των ενηλίκων. Σύμφωνα με τον



Weiss (1973), ο άνθρωπος αρχίζει να βιώνει μοναξιά από τα χρόνια της εφηβείας και μετέπειτα, όταν αρχίζει να αισθάνεται την «απώλεια» των γονεϊκών αντικειμένων αγάπης (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης, 1996).

Όμως, τα τελευταία χρόνια έχει εμφανιστεί μια αυξανόμενη τάση στην κοινωνική έρευνα που εστιάζεται στη μελέτη και στην έρευνα παιδιών που βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς στο σχολικό περιβάλλον, ιδιαίτερα σε πληθυσμούς που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης και η σχολική τους επίδοση δεν είναι η αναμενόμενη. Ερευνητές αναφέρονται στην αύξηση του αριθμού των παιδιών που νιώθουν μοναξιά στο σχολείο, και ιδιαίτερα αυτά που μεγαλώνουν σε αστικά κέντρα. Το αυξανόμενο ενδιαφέρον των ερευνητών φαίνεται ότι έχει προκύψει από ερευνητικά στοιχεία που καταδεικνύουν ότι τα μοναχικά και κοινωνικά απομονωμένα παιδιά αποτελούν πληθυσμό υψηλής επικινδυνότητας για προβλήματα που έχουν, να κάνουν με την κοινωνική και συναισθηματική τους προσαρμογή όχι μόνο στη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, αλλά και μετέπειτα όταν ενηλικιωθούν (Asher, Hymel & Renshaw, 1984, Γαλανάκη, 2007).

Με βάση τον προαναφερόμενο προβληματισμό, σκοπός αυτής της εργασίας είναι να διερευνήσει το συναίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας σε παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, ορισμένες πτυχές της συναισθηματικής και κοινωνικής τους ανάπτυξης σε σχέση με συμμαθητές τους με χαμηλή σχολική επίδοση. Παράλληλα, αποσκοπεί να διερευνήσει ορισμένες από τις αιτίες που θεωρούνται υπεύθυνες στην εμφάνιση της μοναξιάς στη σχολική ηλικία και έχει να κάνει με το φύλο, τη χαμηλή σχολική επίδοση, την τάξη (ηλικία) του παιδιού, τον οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο, προκειμένου να κατατεθούν συγκεκριμένες προτάσεις με απώτερο σκοπό το σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας.

Συγκεκριμένα στοχεύει να απαντήσει στο γενικό ερώτημα.

Πώς βιώνουν στο χώρο του σχολείου και με ποια συχνότητα το συναίσθημα της μοναξιάς τα παιδιά με δυσλεξία και με χαμηλή σχολική επίδοση σε σχέση με παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση;

Ειδικότερα οι στόχοι της παρούσας έρευνας διακρίνονται στις εξής κατηγορίες:



1) Στη διερεύνηση του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας, κατά την οποία επιθυμούμε να μελετήσουμε τις παρακάτω υποθέσεις:

α) Αναμένουμε αύξηση του ποσοστού των παιδιών με δυσκολίες μάθησης που αισθάνονται το συναίσθημα της μοναξιάς σε σύγκριση με τα ερευνητικά αποτελέσματα προηγούμενων ερευνών.

β) Αναμένουμε τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση να αισθάνονται και να βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς με μεγαλύτερη συχνότητα από τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση.

γ) Αναμένουμε τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση όσον αφορά τον τομέα των σχέσεών τους με τους συνομήλικους τους να έχουν φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες, δυσκολίες στη σύναψη φιλικών σχέσεων εξαιτίας των γνωστικών ελλειμμάτων, να βιώνουν την κοινωνική δυσαρέσκεια σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση.

δ) Αναμένουμε τα κορίτσια με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση να αισθάνονται και να βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς με μεγαλύτερη συχνότητα από τα αγόρια της ίδιας κατηγορίας, αλλά και από τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια) με χαμηλή σχολική επίδοση.

ε) Αναμένουμε τα κορίτσια με χαμηλή σχολική επίδοση να αισθάνονται και να βιώνουν το αίσθημα της κοινωνικής δυσαρέσκειας με μεγαλύτερη συχνότητα από τα αγόρια της ίδιας κατηγορίας, αλλά και από τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια) με χαμηλή σχολική επίδοση.

στ) Αναμένουμε τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση στις μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις, Ε' και ΣΤ' Γ' και Δ', να βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας με μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τα παιδιά των μικρότερων ηλικιακά τάξεων, Γ' και Δ', της ίδιας κατηγορίας, αλλά και από τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση.

2) Στη διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων και των ομάδων των παιδιών:

α) Αναμένουμε τα παιδιά που κατοικούν στις αστικές (10.000 κατοίκους και άνω) και ημιαστικές περιοχές (από 2.000 μέχρι 10.000 κατοίκους), να αισθάνονται περισσότερο μοναξιά και απόρριψη από τα παιδιά που κατοικούν σε αγροτικές



περιοχές (μέχρι 2.000 κατοίκους), γεγονός που ίσως να βρίσκει την αιτιολογία του, στο σύγχρονο τρόπο ζωής, στα περισσότερο ιδιόμορφα προβλήματα αποξένωσης και αλλοτρίωσης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των πόλεων τόσο ανάμεσα στα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, όσο και ανάμεσα στα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση.

β) Αναμένουμε τα παιδιά με δυσλεξία με χαμηλή σχολική επίδοση των οποίων οι γονείς έχουν χαμηλό μορφωτικό επίπεδο να βιώνουν στο σχολείο περισσότερο μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια σε αντιπαράθεση με τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση.

3) Στη διερεύνηση συσχετίσεων και αναλύσεων μεταξύ των ερωτήσεων (μέσος όρος) ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς των παιδιών που πραγματοποιήθηκε η έρευνα.

Η πρακτική χρησιμότητα της έρευνας συνίσταται στο ότι, εκτός από τη βαθύτερη κατανόηση, μέσα από τις προσωπικές τους απαντήσεις, του κοινωνικό-συναισθηματικού κόσμου των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, μπορεί να αποτελέσει την αφετηρία για το σχεδιασμό παρεμβατικών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, που θα μειώνουν την έντονη και χρόνια μοναξιά καθώς επίσης και την κοινωνική δυσαρέσκεια που βιώνουν από τους συμμαθητές τους με απώτερο σκοπό να προλαμβάνουν μεταγενέστερα προβλήματα στην ψυχική υγεία αυτών των παιδιών. Η ιδιαίτερη αξία που θα προσδώσει η επιστημονική έρευνα στην εκπαίδευση θα είναι η δεξιότητα των σημαντικών κοινωνικών δρώντων, των παιδαγωγών, να αναπτύξουν μια ισχυρή γνωστική βάση με την πολύτιμη αρωγή της οποίας θα διασφαλίσουν για την εκπαίδευση μια ωριμότητα και αίσθηση κίνησης προς τα εμπρός (Cohen, & Manion, 1994). Ως απόρροια θα επέρθει και η συνεργασία για τη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα προσβλέπει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

## **2. Το ερευνητικό εργαλείο**

Με δεδομένο τους προαναφερθέντες στόχους της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε να χρησιμοποιηθεί ως μέσο συλλογής των δεδομένων γραπτό



ερωτηματολόγιο, το οποίο περιλάμβανε κλειστού τύπου ερωτήσεις. Η χρήση του γραπτού ερωτηματολογίου επιτρέπει στον ερευνητή να συλλέγει σε σύντομο χρονικό διάστημα και με μικρό οικονομικό κόστος τις πληροφορίες. Επίσης, όλοι οι συμμετέχοντες, έχουν μέσω του γραπτού ερωτηματολογίου, ένα πανομοιότυπο πλαίσιο αναφοράς, παράλληλα ο ερευνητής είναι σε θέση να συνεξετάσει μεγάλο αριθμό μεταβλητών, που αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για την πληρέστερη κατανόηση του υπό διερεύνηση φαινομένου (Σούλης, 2008).

Βασική επιδίωξη ήταν η σύνταξη του ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου να γίνει με τέτοιο τρόπο ώστε να ικανοποιούνται οι παρακάτω προϋποθέσεις:

α) Να μεταφράζει τους αντικειμενικούς σκοπούς της έρευνας σε ειδικές ερωτήσεις.

β) Να είναι εφικτή η ανάλυση και η επεξεργασία των απαντήσεων που συγκεντρώνονται, ώστε τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης να μας δίνουν τη δυνατότητα για εξαγωγή συμπερασμάτων και προτάσεων για την αντιμετώπιση της διαταραχής.

γ) Ο δάσκαλος της τάξης να διατίθεται ευνοϊκά, έτσι ώστε να συνεργάζεται και να προσφέρει με όσο το δυνατόν μεγαλύτερη ειλικρίνεια και προθυμία πληροφορίες για τους μαθητές του που αποτελούν το αντικείμενο της έρευνας και δεν έχουμε τη δυνατότητα από μόνοι μας να παρατηρήσουμε και να συλλέξουμε, μέσω του ερωτηματολογίου..

Για την αξιολόγηση του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας των μαθητών με ή χωρίς δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση χορήγησα το ερωτηματολόγιο *μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών (Asher, Hymel & Renshaw, 1984)* και της αναθεωρημένης του μορφής (*Asher & Wheeler, 1985*).

Το Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών που χρησιμοποιήθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη αποτελείται από 29 ερωτήσεις και χωρίζεται σε δύο ενότητες. Στην πρώτη ενότητα περιλαμβάνονται 5 ερωτήσεις (1-5), αναφορικά με τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος και αφορούν το φύλο του παιδιού που αποτελούν τον πληθυσμό της έρευνας, την σχολική τάξη που φοιτούν, τη σχολική τους επίδοση, το μορφωτικό επίπεδο που



έχει λάβει ο πατέρας του κάθε παιδιού και τη περιοχή (αγροτική, ημιαστική και αστική) που κατοικούν. Η δεύτερη ενότητα αποτελείται από 24 ερωτήσεις (6-29) με 5-βαθμη κλίμακα κι αξιολογεί τα συναισθήματα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας του παιδιού στο σχολείο μέσα από 16 ερωτήσεις .

Συγκεκριμένα, εξετάζει:

- ✓ το συναίσθημα της μοναξιάς με ερωτήσεις του τύπου «Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο».
- ✓ την αντίληψη του παιδιού για την κοινωνική του ικανότητα με ερωτήσεις του τύπου «Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες» και
- ✓ την αντίληψη του παιδιού για τη θέση του στην ομάδα των συνομηλίκων με ερωτήσεις του τύπου «Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου»

Οι υπόλοιπες 8 ερωτήσεις δεν αφορούν τη μοναξιά ή την κοινωνική δυσαρέσκεια, αλλά τα χόμπυ και τις προτιμώμενες δραστηριότητες. Είναι “filler items”, με στόχο, όπως αναφέρουν και οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου, να βοηθήσουν τα παιδιά να νιώσουν πιο χαλαρά και να εκφράσουν ανοιχτά τα συναισθήματα τους για διάφορα θέματα.

Ερ. 7. Μου αρέσει να διαβάζω.

Ερ. 10. Βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση.

Ερ. 12. Μου αρέσει το σχολείο.

Ερ. 16. Κάνω πολύ αθλητισμό.

Ερ. 18. Μου αρέσουν η φυσική και η τεχνολογία.

Ερ. 20. Μου αρέσει η μουσική.

Ερ. 24. Μου αρέσει να ζωγραφίζω και να σχεδιάζω.

Ερ. 28. Μου αρέσει πολύ να παίζω επιτραπέζια παιχνίδια.

Το *Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών* (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999) είναι η ελληνική προσαρμογή του ερωτηματολογίου των (Asher, Hymel & Renshaw, 1984) και της αναθεωρημένης του μορφής (Asher & Wheeler 1985). Τα παιδιά απάντησαν σε κάθε μια από τις 24 ερωτήσεις με βάση μια 5-βαθμη κλίμακα τύπου Likert σύμφωνα με το πόσο ισχύει η κάθε ερώτηση για το ίδιο το παιδί. Συγκεκριμένα, το 1 αντιστοιχούσε στη λέξη





«Πάντα», το 2 στη φράση «Τις περισσότερες φορές», το 3 στη φράση «Μερικές φορές», το 4 στη φράση «Σχεδόν ποτέ» και το 5 στη λέξη «Καθόλου».

Οι ίδιοι οι κατασκευαστές του (*Asher, Hymel & Renshaw, 1984*) προτείνουν τη διάκριση δύο υποκλιμάκων στο *Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών*:

- το συναίσθημα της μοναξιάς αυτό καθαυτό που περιλαμβάνει τις ακόλουθες τρεις (3) ερωτήσεις

Ερ 14. Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.

Ερ 22. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.

Ερ 26. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.

- το συναίσθημα της κοινωνικής δυσαρέσκειας που περιλαμβάνει τις ακόλουθες 13 ερωτήσεις

Ερ 6. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.

Ερ 8. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.

Ερ 9. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.

Ερ 11. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.

Ερ 13. Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.

Ερ 15. Μπορώ να βρω ένα φίλο / μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.

Ερ 17. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.

Ερ 19. Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.

Ερ 21. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.

Ερ 23. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.

Ερ 25. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.

Ερ 27. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.

Ερ 29. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach alfa) στο σύνολο του *Ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών* είναι ικανοποιητική, συγκεκριμένα στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο των (*Asher, Hymel*



& Renshaw, 1984) είναι .90 και στην ελληνική προσαρμογή (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999) είναι .85.

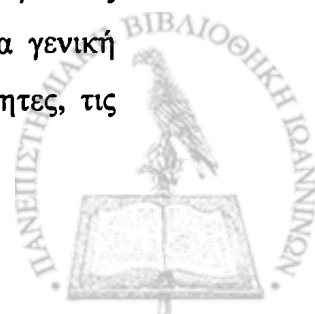
Για τη βαθμολόγηση του *Ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής δυσαρέσκειας των Παιδιών* η απάντηση «Πάντα» αντιστοιχεί στο βαθμό 1, η απάντηση «Τις περισσότερες φορές» στο βαθμό 2, η απάντηση «Μερικές φορές» στο βαθμό 3, η απάντηση «Σχεδόν ποτέ» στο βαθμό 4 και η απάντηση «Καθόλου» στο βαθμό 5. Οι ερωτήσεις με αντίστροφη βαθμολόγηση είναι οι εξής: 8, 11, 14, 17, 19, 22, 23, 25, 26 και 29 (αντίστροφη βαθμολόγηση σημαίνει ότι στην απάντηση «Πάντα» αντιστοιχεί ο βαθμός 5, στην απάντηση «Τις περισσότερες φορές» ο βαθμός 4, στην απάντηση «Μερικές φορές» ο βαθμός 3, στην απάντηση «Σχεδόν ποτέ» ο βαθμός 2 και στην απάντηση «Καθόλου» ο βαθμός 1). Ο κατώτερος βαθμός βαθμολόγησης είναι το 16 και ο ανώτερος το 80.

Όσο πιο χαμηλή είναι η βαθμολογία του παιδιού στο *Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής δυσαρέσκειας των Παιδιών*, τόσο πιο πολύ νιώθει μοναξιά ή / και κοινωνική δυσαρέσκεια.

### **3. Η συλλογή των δεδομένων – Περιγραφή του δείγματος**

Η διαδικασία συλλογής του εμπειρικού υλικού πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2007-2008 και διήρκεσε 3 μήνες περίπου (από τον Απρίλιο έως τον Ιούνιο του 2008). Η επιλογή της εποχής δεν ήταν τυχαία, καθώς τα παιδιά είχαν τον απαραίτητο χρόνο για να έχουν γνωριστεί μεταξύ τους, να έχουν κατανοήσει τους κανόνες και τη δομή της τάξης και να έχουν αποκτήσει προσωπική επαφή με τους συμμαθητές και το δάσκαλο. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ενημερώνονταν για το σκοπό της έρευνας, για τον τρόπο της πραγματοποίησης της και έδιναν τη συγκατάθεση τους για τη διεξαγωγή της.

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν μαθητές από τα δημοτικά σχολεία του Νομού Αιτωλοακαρνανίας. Συνολικά το δείγμα αποτελείται από 30 παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση και από 30 παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση, της Γ', Δ', Ε'', και ΣΤ', τάξης. Η επιλογή των συγκεκριμένων τάξεων έχει την αφετηρία στο γεγονός ότι η φοίτηση σε αυτές τις τάξεις και ιδιαίτερα στις δύο μεγαλύτερες έχει συντελέσει, ώστε τα παιδιά να διαμορφώσουν μια γενική αντίληψη για τον εαυτό τους στο ρόλο του μαθητή, με όλες τις ικανότητες, τις



αδυναμίες και τις δυνατότητές τους. Τα σχολεία που συνεργάστηκαν στη διεξαγωγή της έρευνας ήταν συνολικά 20, όλα από το Νομό Αιτωλοακαρνανίας και έγινε προσπάθεια, στο δείγμα να συμπεριληφθούν σχολεία από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές, σχολεία πολυθέσια και ολιγοθέσια. Έγιναν τέτοιες προσπάθειες, ώστε η δειγματοληψία να είναι αντιπροσωπευτική (βλ. παράρτημα, πίνακας (1) σχολείων).

Ειδικότερα όσον αφορά τη διαδικασία για τη σύσταση του δείγματος που ακολούθησα είναι η τυχαία δειγματοληψία κατά βαθμίδες. Συγκεκριμένα πραγματοποίησα τυχαία δειγματοληψία σε πολλά στάδια. Αρχικά κατά δέσμη στα δημοτικά σχολεία της περιοχής που προανέφερα και στη συνέχεια στο εσωτερικό κάθε δέσμης έγινε τυχαία δειγματοληψία των ατόμων που παρατηρήθηκαν, στην προκειμένου περίπτωση των μαθητών (Θεοφιλίδης, 2002, Βάμβουκας, 2007).

Για τη διεξαγωγή της έρευνας και πιο συγκεκριμένα για να διαπιστωθεί η πιθανότητα κι η συχνότητα εμφάνισης του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσaréσκειας σε μαθητές και μαθήτριες των δημοτικών σχολείων της συγκεκριμένης περιοχής, όρισα με σαφήνεια τον πληθυσμό που επιθυμούσα να γενικεύσω τα πορίσματα της έρευνας. Τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση επελέγησαν σε συνεργασία με το Κέντρο Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης του Νομού Αιτωλοακαρνανίας (ΚΔΑΥ) τα οποία είχαν γνωμάτευση και φοιτούσαν σε τμήματα ένταξης ή σε κανονικές τάξεις, ενώ τον πληθυσμό των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση αποτέλεσαν παιδιά από τα κανονικά τμήματα των σχολείων και τα οποία επελέγησαν σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων.

Οι μαθητές ενημερώνονταν για την τρόπο διεξαγωγής της έρευνας, την ανωνυμία του ερωτηματολογίου και έδιναν τη συγκατάθεσή τους για να υποβληθούν στη δοκιμασία. Στους μαθητές δόθηκαν λεπτομερείς οδηγίες για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου, επιπλέον για την καλύτερη εξοικείωσή τους, υπήρχαν παραδείγματα που συνόδευαν το ερωτηματολόγιο. Καταβλήθηκαν προσπάθειες για την εξασφάλιση έγκυρων και ειλικρινών απαντήσεων, ιδιαίτερα τονίστηκε στους μαθητές του δείγματος η ανωνυμία του ερωτηματολογίου και η σημασία που έχει η ειλικρίνεια των απαντήσεων τους για την εγκυρότητα της έρευνας.



Στη συνέχεια παρατίθενται αναλυτικά τα δημογραφικά στοιχεία των μαθητών που πήραν μέρος στην έρευνα και των δύο κατηγοριών, το φύλο των μαθητών και των μαθητριών, ή τάξη που φοιτούν στο σχολείο, το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, καθώς και η περιοχή που βρίσκεται το σχολείο των παιδιών που αποτέλεσαν το δείγμα ανά κατηγορία (παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση και παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση).

Ο πίνακας 1 μας δείχνει την αριθμητική κατανομή του δείγματος του ως προς το φύλο, και στις δύο κατηγορίες παιδιών. Παρατηρούμε ότι τα αγόρια και τα κορίτσια με χαμηλή σχολική επίδοση είναι αριθμητικά σχεδόν ίσα 16 αγόρια, 14 κορίτσια (ποσοστό 53% και 47% αντίστοιχα), ενώ αντίθετα στον πληθυσμό των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, τα αγόρια υπερτερούν έναντι των κοριτσιών 18 αγόρια και 12 κορίτσια, (ποσοστό 60% και 40% αντίστοιχα), περίπου 2 προς 1. Επιβεβαιώνονται έτσι, τα δεδομένα της βιβλιογραφίας, ότι τα αγόρια εμφανίζουν σε μεγαλύτερο ποσοστό δυσλεξία σε σχέση με τα κορίτσια, σε αντιστοιχία 3 προς 1, αντίστοιχα (Πόρποδας, 1997).

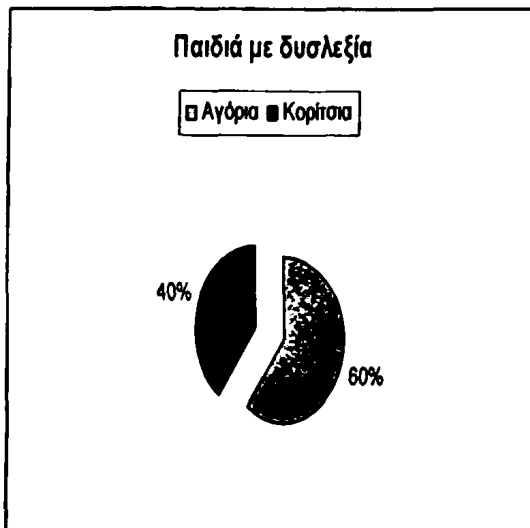
Πίνακας 1. Αριθμητική κατανομή του δείγματος της έρευνας ως προς το φύλο.

ΦΥΛΟ	Κατηγορίες παιδιών			
	Παιδιά με Δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση		Παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση	
	Πληθ.	%	Πληθ.	%
Αγόρια	18	60%	16	53%
Κορίτσια	12	40%	14	47%
Σύνολο	30	100%	30	100%

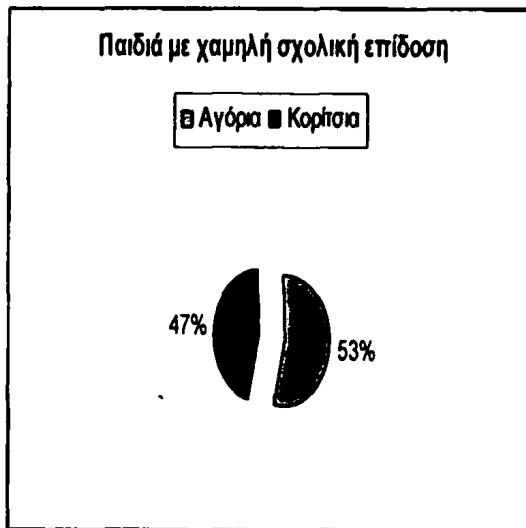


Παραθέτουμε το κυκλικό διάγραμμα 1 των αγοριών και κοριτσιών του δείγματος των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση και το κυκλικό διάγραμμα 2 των αγοριών και κοριτσιών του δείγματος των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση.

Κυκλικό διάγραμμα 1



Κυκλικό διάγραμμα 2



Ο πίνακας 2 μας δείχνει την αριθμητική κατανομή του πληθυσμού ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές. Τα παιδιά που πήραν μέρος στην έρευνα και στις δύο κατηγορίες φοιτούσαν στην Γ', Δ', Ε', και ΣΤ'. Παρατηρούμε από τις μικρότερες στις μεγαλύτερες τάξεις, μια αύξηση των παιδιών με δυσλεξία και το μεγαλύτερο μέρος του πληθυσμού με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση αποτελείται από παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων και συγκεκριμένα της Ε' και της ΣΤ' (ποσοστό 27% και 30% αντίστοιχα), ενώ στον πληθυσμό των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση τα περισσότερα παιδιά φοιτούν στη ΣΤ' τάξη (ποσοστό 34%), ενώ ο αριθμός μοιράζεται στις τάξεις Γ', Δ', και Ε'.

Οι μεγάλες ηλικίες των μαθητών που αντιμετωπίζουν την ειδική μαθησιακή δυσκολία καθώς και δυσκολίες μάθησης με αποτέλεσμα τη χαμηλή σχολική επίδοση επαληθεύουν την ανάγκη για πρόωπη αντιμετώπιση αυτών των δυσκολιών, καθώς, όσο μεγαλώνουν τα παιδιά και δεν έχουν διαγνωσθεί έγκυρα και έγκαιρα, γίνεται δυσκολότερη η αντιμετώπιση των δυσκολιών μάθησης.



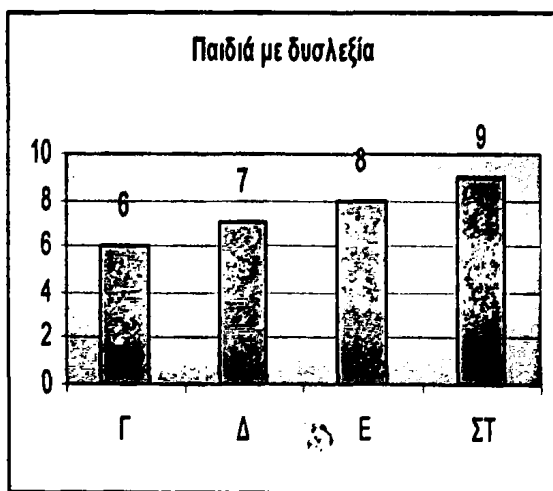
Πίνακας 2: Αριθμητική κατανομή του δείγματος ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές.

ΤΑΞΗ	Κατηγορίες παιδιών			
	Παιδιά με Δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση		Παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση	
	Πληθ.	%	Πληθ.	%
Γ	6	20%	7	23%
Δ	7	23%	6	20%
Ε	8	27%	7	23%
ΣΤ	9	30%	10	34%
Σύνολο	30	100%	30	100%

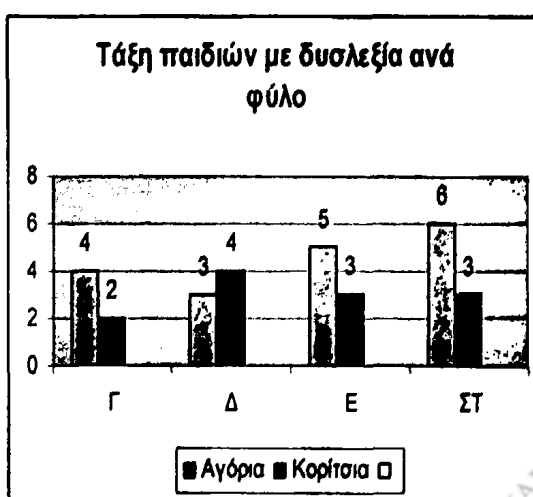
Στα παρακάτω ραβδογράμματα συχνοτήτων 1 και 2 παρουσιάζεται αναλυτικά η τάξη που φοιτούν τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια) με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση.

Ραβδογράμματα 1 και 2. Η κατανομή των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση ως προς την τάξη και το φύλο, αντίστοιχα.

Ραβδόγραμμα 1



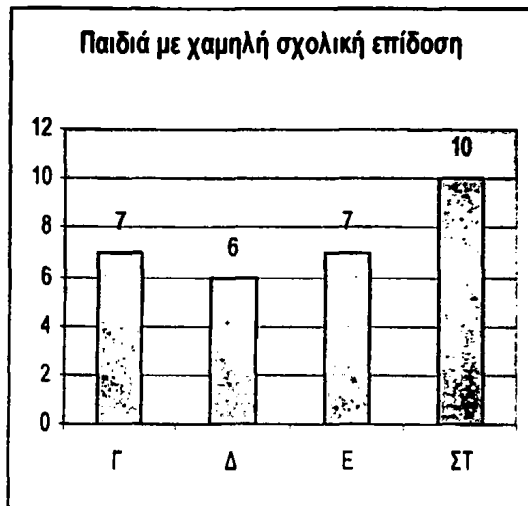
Ραβδόγραμμα 2



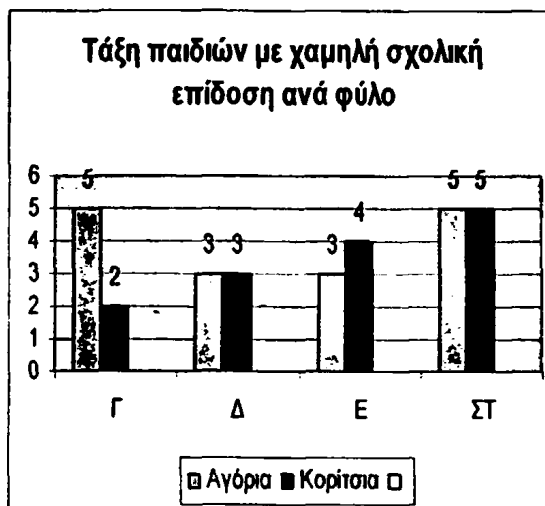
Στα παρακάτω ραβδόγραμματα συχνότητων 3 και 4 παρουσιάζεται αναλυτικά η τάξη που φοιτούν τα παιδιά (αγόρια και κορίτσια) με χαμηλή σχολική επίδοση.

Ραβδόγραμματα 3 και 4. Η κατανομή των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση ως προς την τάξη και το φύλο, αντίστοιχα.

Ραβδόγραμμα 3



Ραβδόγραμμα 4



Ο πίνακας 3 μας δείχνει το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα του ερευνηθέντος πληθυσμού και των δύο κατηγοριών. Ενδιαφέρον προκαλούν οι απαντήσεις των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, που δηλώνουν κατά πλειοψηφία (ποσοστό 43%) ότι ο πατέρας τους δεν έχει λάβει τη βασική εκπαίδευση, ενώ ελάχιστοι (ποσοστό 9%) έχουν πραγματοποιήσει ανώτερες ή ανώτατες σπουδές, ΤΕΙ ή ΑΕΙ. Αντίθετα οι απαντήσεις των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση κατανέμονται σχεδόν ισάριθμα και δηλώνουν σε μεγάλο ποσοστό ότι ο πατέρας τους ότι έχουν τελειώσει το Λύκειο (ποσοστό 20%) και έχουν πραγματοποιήσει ανώτατες σπουδές σε ΑΕΙ (ποσοστό 20%). Επιπλέον, είναι σημαντικό το ποσοστό των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση που απάντησαν ότι ο πατέρας τους δεν έχει τελειώσει τη βασική εκπαίδευση, είναι απόφοιτοι δημοτικού (ποσοστό 20%).

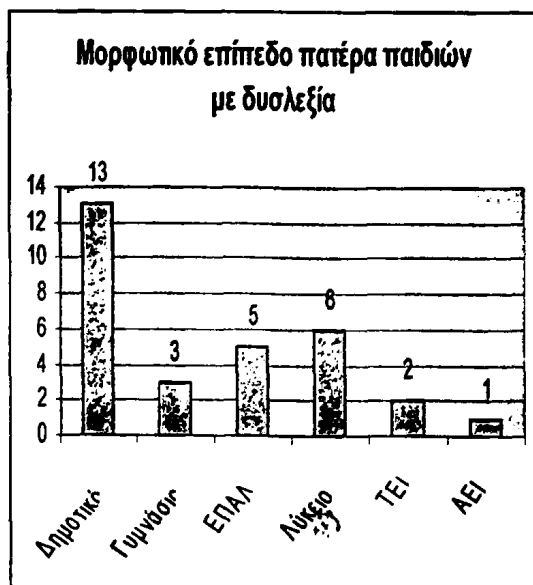


Πίνακας 3. Αριθμητική κατανομή του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

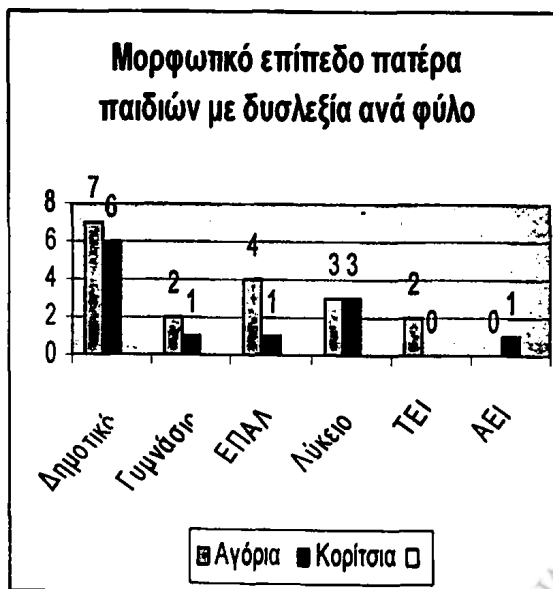
Μορφωτικό επίπεδο πατέρα	Κατηγορίες παιδιών			
	Παιδιά με Δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση		Παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση	
Δημοτικό	13	43%	6	20%
Γυμνάσιο	3	10%	7	23%
Λύκειο	6	20%	6	20%
ΕΠΑΛ	5	17%	3	10%
ΤΕΙ	2	7%	2	7%
ΑΕΙ	1	2%	6	20%
Σύνολο	30	100%	30	100%

Στα παρακάτω ραβδόγραμματα συχνοτήτων 5 και 6 φαίνεται αναλυτικά το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των παιδιών του δείγματος (αγόρια και κορίτσια) με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση.

Ραβδόγραμμα 5.



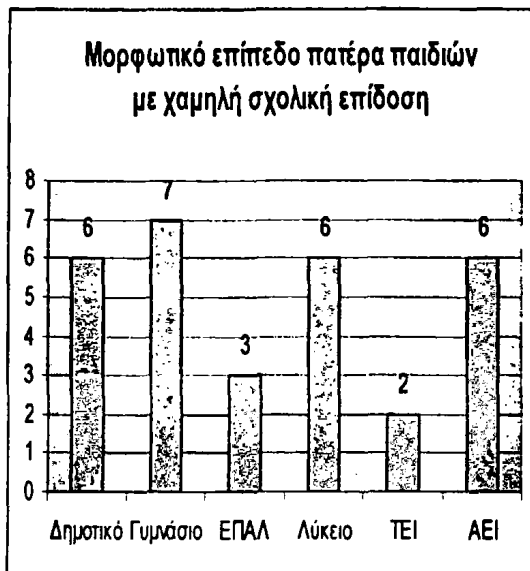
Ραβδόγραμμα 6



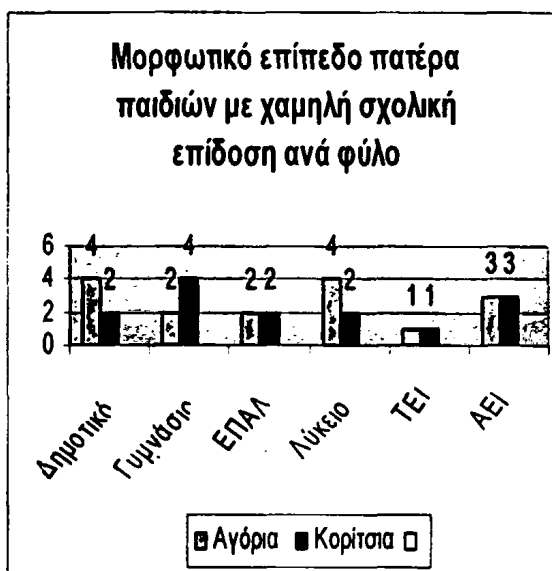


Στα παρακάτω ιστογράμματα συχνοτήτων 7 και 8 φαίνεται αναλυτικά το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των παιδιών του δείγματος (αγόρια και κορίτσια) με χαμηλή σχολική επίδοση.

Ραβδόγραμμα 7.



Ραβδόγραμμα 8



Στον πίνακα 4 παρατηρούμε την περιοχή που κατοικούν ο πληθυσμός του δείγματος και των δύο κατηγοριών των παιδιών που πήραν μέρος στην παρούσα έρευνα. Στην γεωγραφική κατανομή των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση τα περισσότερα παιδιά φαίνεται ότι κατοικούν σε ημιαστικές και αστικές περιοχές (ποσοστό 40% και 33% αντίστοιχα), ενώ στην κατηγορία των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση υπάρχει μια ομοιόμορφη γεωγραφική κατανομή του δείγματος (ποσοστό 33.3%).

Από τα παραπάνω διαφαίνεται πως στα σχολεία των αστικών και ημιαστικών περιοχών υπάρχει μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης της δυσλεξίας και ταυτόχρονα χαμηλή σχολική επίδοση απ' ότι στα σχολεία των αγροτικών περιοχών, γεγονός που ίσως να βρίσκει την αιτιολογία του, στα ποικιλόμορφα και περισσότερο ιδιόμορφα προβλήματα αποξένωσης και αλλοτρίωσης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των πόλεων, καθώς και στο σύγχρονο τρόπο διαβίωσης των κατοίκων που είναι διαφορετικός από αυτόν των αγροτικών περιοχών<sup>2</sup>.

<sup>2</sup> Αγροτική περιοχή (μέχρι 2.000 κατοίκους)  
 Ημιαστική περιοχή (από 2.000 μέχρι 10.000 κατοίκους)  
 Αστική περιοχή (από 10.000 κατοίκους και άνω).

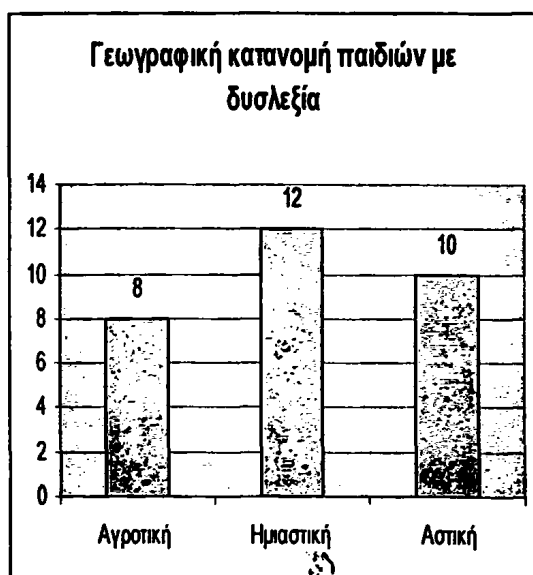


Πίνακας 4. Αριθμητική κατανομή του δείγματος ως προς τον τόπο της κατοικίας των παιδιών.

Γεωγραφική κατανομή	Κατηγορίες παιδιών			
	Παιδιά με Δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση		Παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση	
Αγροτική	8	27%	10	33,3%
Ημιαστική	12	40%	10	33,3%
Αστική	10	33%	10	33,3%
Σύνολο	30	100%	30	100%

Στα παρακάτω ραβδόγραμματα συχνοτήτων 9 και 10 φαίνεται αναλυτικά η γεωγραφική κατανομή των παιδιών του δείγματος (αγόρια και κορίτσια) με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση.

Ραβδόγραμμα 9

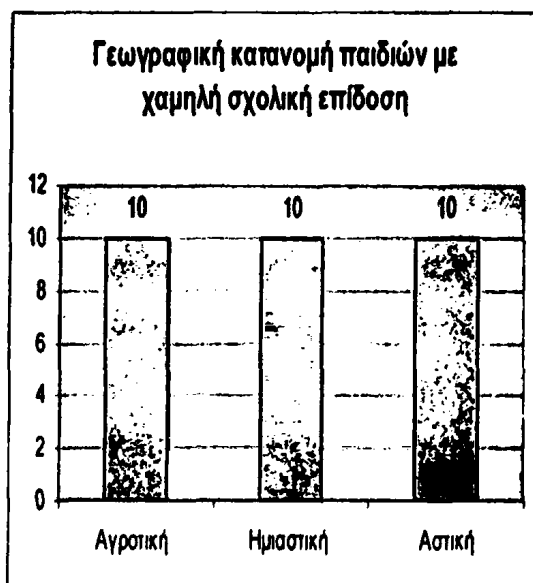


Ραβδόγραμμα 10

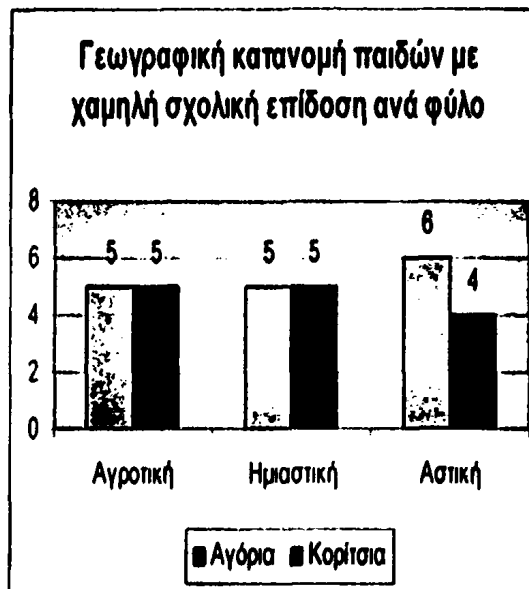


Στα παρακάτω ραβδόγραμματα συχνοτήτων 11 και 12 παρουσιάζεται αναλυτικά αναλυτικά η γεωγραφική κατανομή των παιδιών του δείγματος (αγόρια και κορίτσια) με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση.

Ραβδόγραμμα 11.



Ραβδόγραμμα 12



Συνοψίζοντας ως προς τα δημογραφικά στοιχεία, διακρίνουμε εμφανείς διαφορές ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς των παιδιών που πήραν μέρος στην έρευνα. Τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή επίδοση είναι τα περισσότερα αγόρια και παρακολουθούν κυρίως τις μεγαλύτερες τάξεις, οι γονείς τους δεν έχουν παρακολουθήσει ανώτερες ή ανώτερες σπουδές και τα περισσότερα από αυτά τα παιδιά κατοικούν σε ημιαστικές και αστικές περιοχές. Αντίθετα στα παιδιά που βρέθηκε να έχουν χαμηλή σχολική επίδοση τα αγόρια και τα κορίτσια είναι ισάριθμα, όπως και οι τάξεις που φοιτούν και επίσης υπάρχει μια σχετική ομοιόμορφη γεωγραφική κατανομή του δείγματος. Οι γονείς τους όμως, αντίθετα με τους γονείς των παιδιών με δυσλεξία σε μεγαλύτερο ποσοστό φαίνεται ότι έχουν παρακολουθήσει το Λύκειο και έχουν πραγματοποιήσει ανώτερες ή ανώτατες σπουδές σε ΑΕΙ.



#### 4. Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων

Για την ανάλυση των δεδομένων όπως αυτά προέκυψαν από τις απαντήσεις στα ερωτηματολόγια χρησιμοποιήθηκαν οι παρακάτω στατιστικές αναλύσεις.

(α) Έλεγχος κανονικότητας του δείγματος: Αρχικά, θα κάνουμε δύο ελέγχους που αφορούν την κανονικότητα του εκάστοτε δείγματος των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση και των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση. Ο έλεγχος κανονικότητας των δύο δειγμάτων βασίζονται στον λεγόμενο έλεγχο Kolmogorov-Smirnov.

(β) Αξιοπιστία του ερωτηματολογίου: Επίσης, εξετάστηκε η αξιοπιστία των υποκλιμάκων του *Ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής δυσάρεσκειας των Παιδιών* με βάση το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$ .

(γ) Δείκτες περιγραφικής στατιστικής (descriptive statistics) και κατανομές συχνοτήτων κάθε ερώτησης: Μέσος όρος (mean), τυπική απόκλιση (standard deviation) αριθμός ατόμων ανά απάντηση (frequency), εκατοστιαίο ποσοστό ανά απάντηση (% valid percentage) και αθροιστική εκατοστιαία συχνότητα (% cumulative percentage). Συγκεκριμένα στα περιγραφικά στοιχεία συγκαταλέγονται οι πίνακες συχνοτήτων, και όταν έχουμε ποσοτικές μεταβολές, δηλαδή εκφρασμένες σε αριθμητική κλίμακά, όπως στην έρευνά μας, χρησιμοποιούνται περιγραφικά μέτρα που προανέφερα, όταν αυτό είναι εφικτό.

(δ) Έλεγχος ανεξαρτησίας (Independence test): ο έλεγχος ανεξαρτησίας που χρησιμοποιήθηκε για την ύπαρξη διαφορών μεταξύ των κατηγοριών των κατηγορικών μεταβλητών είναι το  $\chi^2$  τεστ ανεξαρτησίας του Pearson (Pearson Chi-Square). Το  $\chi^2$  τεστ ανεξαρτησίας του Pearson χρησιμοποιείται τις περισσότερες φορές ως βασικός έλεγχος γιατί είναι πιο γενικός και αποτελεσματικός.

(ε) Συγκρίσεις μεταξύ ομάδων. Για τον έλεγχο των διαφορών μεταξύ ομάδων του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της πολυμεταβλητής ανάλυσης διακύμανσης (ANOVA).

Πρέπει να επισημανθεί ότι για όλες τις αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν στην παρούσα ερευνητική προσπάθεια, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πρόγραμμα SPSS 15.0.



## 5. Περιορισμοί της έρευνας

Πριν όμως επεκταθώ διεξοδικότερα στην ανάγνωση και την ανάλυση στοιχείων ή πινάκων και στην εξαγωγή εκτιμήσεων, συμπερασμάτων και προτάσεων, κρίνω αναγκαίο να διατυπώσω περιορισμούς και ορισμένες δυσκολίες που παρουσιάστηκαν κατά τη διάρκεια της έρευνας. Αυτές οι δυσκολίες εστιάζονται στους εξής παράγοντες:

Οι περιορισμοί της έρευνας έχουν να κάνουν με το μικρό δείγμα των παιδιών που έλαβαν μέρος στην ερευνητική διαδικασία σε σχέση με τον ελληνικό πληθυσμό, με αποτέλεσμα ορισμένα δεδομένα να κρίνονται επισφαλής και να χρειάζονται περαιτέρω διερεύνηση. Ο μικρός αριθμός του δείγματος δεν επιτρέπει την ασφαλή γενίκευση των αποτελεσμάτων και την εξαγωγή συμπερασμάτων για όλους τους μαθητές της Γ', Δ', Ε' και ΣΤ', τάξης των δημοτικών σχολείων σε ολόκληρη την Ελλάδα.

Επίσης, δεν διερευνήθηκε το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών, ειδικότερα, η οικογενειακή κατάσταση, τα χαρακτηριστικά και η συμπεριφορά των μελών της οικογένειας και οι σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους, δηλαδή, κατά πόσο οι συμπεριφορές των γονιών επηρεάζουν τη σχολική επίδοση των παιδιών τους. Οι γονείς, άλλοτε με τις προσδοκίες, τις στάσεις τους, άλλοτε με τη συμπεριφορά και τις πράξεις τους, επηρεάζουν σε σημαντικό βαθμό τη σχολική επίδοση των παιδιών τους και τον τρόπο που αυτά αντιλαμβάνονται τις ικανότητές τους.

Επιπροσθέτως δεν διερευνήθηκε η αντίληψη που σχηματίζουν οι συμμαθητές των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση και η θέση που προσλαμβάνουν αναφορικά με την προσωπικότητα και εκδηλωθείσα συμπεριφορά τους. Τέλος, δεν διερευνήθηκε η άποψη των δασκάλων αυτών των παιδιών για τις συμπεριφορές που εκδηλώνουν στο χώρο του σχολείου και με ποιους τρόπους προσπαθούν να αντιμετωπίσουν τάσεις μοναξιάς και απόρριψης από τους συνομηλίκους τους.

Κάποιες δυσκολίες παρουσιάστηκαν, ευτυχώς ελάχιστες, από την άρνηση ή τη δυσπιστία λίγων διευθυντών και συναδέλφων απέναντι στην παρούσα ερευνητική εργασία με αποτέλεσμα να μην πραγματοποιηθεί η έρευνα και να μην



υπάρχει δείγμα από τα σχολεία τους. Οι λόγοι που κατά την άποψη μου οφείλετε αυτή η άρνηση εστιάζεται στους εξής παράγοντες:

- ✓ Στην αντίληψη και την ανησυχία κάποιων συναδέλφων ότι ο εντοπισμός του μαθητή με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, ίσως θα τον στιγματίζε αυτόματα, αποδίδοντας του την ετικέτα του δυσλεκτικού μαθητή σε όλη του τη ζωή.
- ✓ Η άρνηση οφείλεται και στη σύγχυση από την πλευρά ορισμένων συναδέλφων όσον αφορά το θέμα που ερευνάται «το συναίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας σε δυσλεκτικά παιδιά» και γενικότερα για τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.
- ✓ Στην αντίληψη του εκπαιδευτικού ότι η παρουσία μέσα στην τάξη του παιδιών με δυσλεξία και παιδιών με χαμηλές σχολικές επιδόσεις αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την αρνητική ή μη θετική αποτίμηση και αξιολόγηση τόσο του ίδιου, όσο και του εκπαιδευτικού του έργου.
- ✓ Οι συνθήκες δεν ήταν και οι ευνοϊκότερες, γιατί έπρεπε η ερευνητική εργασία να πραγματοποιηθεί μέσα στη σχολική τάξη με αποτέλεσμα να διακόπτεται η κανονική ροή του προγράμματος, να εκδηλώνεται μια ανησυχία από το μέρος των μαθητών και κατά συνέπεια να αναστέλλεται το διδακτικό έργο.

Η έρευνα κάλυψε έναν αριθμό μαθητών και με βάση της προαναφερθείσες δυσκολίες που ανέπτυξα, ίσως υπάρξει η πιθανότητα μιας μικρής απόκλισης των δεδομένων της έρευνας από τα πραγματικά στοιχεία. Στη συνέχεια θα επιδιωχθεί η συστηματικότερη ανάλυση των ραβδογραμμάτων και πινάκων που προέκυψαν από τη διεξαγωγή της συγκεκριμένης έρευνας και η εξαγωγή συμπερασμάτων, υποθέσεων και προτάσεων με απώτερο σκοπό το σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση του δυσάρεστου συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας.



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ

### ΠΑΡΟΥΣΙΑΣΗ ΤΩΝ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ

Σε αυτό το στάδιο επιδιώχθηκε η κωδικοποίηση των δεδομένων που συγκεντρώθηκαν κατά τη διεξαγωγή της έρευνας, με στόχο να γίνει χωρίς προσκόμματα η στατιστική ανάλυση τους και η σύγκριση των δύο πληθυσμών του δείγματος και να διευκολυνθεί η διαδικασία εξαγωγής συμπερασμάτων και υποθέσεων για το συναίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσaráσκειας παιδιών με ή χωρίς δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση.

#### 1. Έλεγχος κανονικότητας του δείγματος

Στην παρούσα έρευνα, έχουμε στην κατοχή μας δύο ανεξάρτητα δείγματα που προέρχονται από παιδιά που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση και από παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, με μοναδικό κοινό τους σημείο την χαμηλή επίδοση στα μαθήματα. Αρχικά, θα κάνουμε δύο ελέγχους που αφορούν την κανονικότητα του εκάστοτε δείγματος και βασίζονται στον λεγόμενο έλεγχο Kolmogorov- Smirnov. Μετά τους απαραίτητους υπολογισμούς παρατηρούμε ότι για τον έλεγχο, με μηδενική υπόθεση  $H_0$ : Το δείγμα προέρχεται από κανονική κατανομή έναντι της εναλλακτικής (παιδιά με χαμηλή επίδοση),  $H_1$  : Το δείγμα δεν προέρχεται από κανονική κατανομή (παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή επίδοση), προέκυψε ότι η τιμή  $p$  είναι 0.594 για το πρώτο δείγμα των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση και 0.697 για το δεύτερο δείγμα των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση κάτι που μας οδηγεί σε αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης  $H_0$  και στις δύο περιπτώσεις. Ουσιαστικά, θα λέγαμε ότι και τα δύο δείγματα



ακολουθούν κανονική κατανομή, γεγονός που μας επιτρέπει να συνεχίσουμε κανονικά τους υπολογισμούς μας (βλ. παράρτημα πίνακες 2 και 3).

## 2. Αξιοπιστία του μέσου συλλογής δεδομένων

Στον πίνακα 5 που ακολουθεί παρουσιάζεται ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  του Ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής δυσαρέσκειας των Παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση και των υποκλιμάκων του.

Πίνακας 5. Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  του Ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής δυσαρέσκειας των Παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή επίδοση και των υποκλιμάκων του.

<i>Ερωτηματολόγιο</i>	<i>Cronbach <math>\alpha</math></i>
Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής δυσαρέσκειας των Παιδιών	<b>.84</b>
Μοναξιά	<b>.73</b>
Κοινωνική Δυσaréσκεια	<b>.79</b>

Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach alfa) στο σύνολο του Ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής δυσαρέσκειας των Παιδιών στο πρωτότυπο ερωτηματολόγιο είναι .90 και στην ελληνική προσαρμογή (Galadaki & Kalantzi-Azizi, 1999) είναι .85.

Από τη μελέτη του παραπάνω πίνακα διαπιστώνεται από το δείκτη Cronbach  $\alpha$ , ότι στην παρούσα έρευνα το Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής δυσαρέσκειας των Παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση έχει υψηλή εσωτερική συνέπεια στο σύνολό του. Ειδικότερα, στις υποκλίμακες του ερωτηματολογίου μοναξιάς και κοινωνική δυσαρέσκειας ο δείκτης αξιοπιστίας





*Cronbach* α είναι λίγο χαμηλότερος, όπως είναι φυσικό αφού τα ερωτήματα μειώνονται, αλλά είναι ικανοποιητικός.

### **3. Η συχνότητα εμφάνισης του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας στο σύνολο και των δύο δειγμάτων.**

Στους παρακάτω πίνακες 9 και 10 παρατίθενται οι κατανομές συχνοτήτων στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου *Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών*.

Συγκεκριμένα, στον πίνακα 9 φαίνεται ο αριθμός ατόμων ανά απάντηση (frequency) και το εκατοστιαίο ποσοστό ( % valid percentage) των παιδιών με *δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N = 30)* που απάντησαν στην κάθε ερώτηση «Πάντα», «Τις περισσότερες φορές», «Μερικές φορές», «Σχεδόν ποτέ» και «Καθόλου» στο σύνολο του δείγματος (αγόρια και κορίτσια).

Στον πίνακα 10 φαίνεται ο αριθμός ατόμων ανά απάντηση (frequency) και το εκατοστιαίο ποσοστό ( % valid percentage) των παιδιών με *χαμηλή σχολική επίδοση (N = 30)* που απάντησαν στην κάθε ερώτηση «Πάντα», «Τις περισσότερες φορές», «Μερικές φορές», «Σχεδόν ποτέ» και «Καθόλου» στο σύνολο του δείγματος (αγόρια και κορίτσια).

Προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των παιδιών και των δύο πληθυσμών σχετικά με το συναίσθημα της μοναξιάς, ζητήθηκε από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα να απαντήσουν στα παρακάτω ερωτήματα που σχετίζονται με το συναίσθημα της μοναξιάς :

- 1) Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.
- 2) Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.
- 3) Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.

Με βάση τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου των παιδιών με *δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση* τα ποσοστά είναι ανησυχητικά καθώς μια μεγάλη πλειοψηφία φαίνεται ότι νιώθει μοναξιά. Συγκεκριμένα από το δείγμα των 30 παιδιών με *δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση*, το 23.3% (N=7) δήλωσε ότι νιώθει πάντα ή τις περισσότερες φορές μόνο στο σχολείο, σε αντίθεση από το

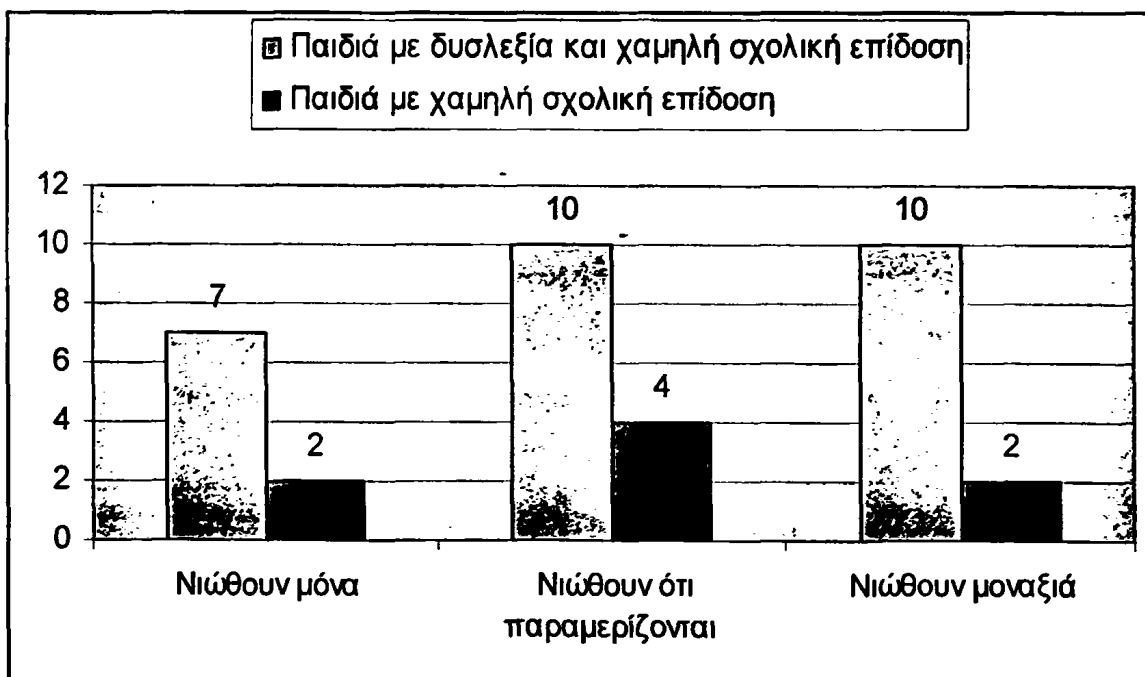


δείγμα των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση μόνο το 6.7% (N=2) δήλωσε ότι νιώθει πάντα ή τις περισσότερες φορές μόνο στο σχολείο.

Στην 2<sup>η</sup> ερώτηση από το δείγμα των 30 παιδιών με δυσλεξία χαμηλή σχολική επίδοση, το 30% (N=10) νιώθουν ότι παραμερίζονται από τους συμμαθητές τους, και τα αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα που συμβαίνουν στο σχολείο, σε αντίθεση με το δείγμα των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση το 13,4% (N=4) φαίνεται ότι παραμερίζονται από τους συμμαθητές τους, και τα αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα που συμβαίνουν στο σχολείο.

Στην 3<sup>η</sup> ερώτηση από το δείγμα των 30 παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, το 1/3 περίπου των παιδιών, το 30% (N=10) δήλωσε ότι αισθάνεται έντονη μοναξιά στο σχολείο σε αντίθεση με το δείγμα των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση, μόλις το 6.7 % (N = 2) δήλωσε ότι αισθάνεται έντονη μοναξιά στο σχολείο.

Ραβδόγραμμα 13. Το συναίσθημα της μοναξιάς στο σύνολο και των δύο δειγμάτων.



Επομένως, συμπεραίνεται με βάση τα παραπάνω ότι έχουμε σημαντική αύξηση της συχνότητας εμφάνισης της μοναξιάς που κατά μέσο όρο 27.8 % απάντησαν ότι βιώνουν μοναξιά στο σχολείο, σε αντιπαράθεση με τα



αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε στο εξωτερικό από τους Asher, Hymel & Renshaw, το 1984, και βρέθηκε ότι το ποσοστό των παιδιών που ένιωθαν μοναξιά κυμαίνονταν από 8%-10%, ενώ το ποσοστό αυτό ήταν μεγαλύτερο στην έρευνα του Luftig και έφτανε στο 20%-22% το 1987. Επίσης τα αποτελέσματα σε ανάλογη έρευνα που διερευνήθηκε η συχνότητα εμφάνισης της μοναξιάς σε παιδιά της Δ' και ΣΤ' τάξης δημοτικού σχολείου στον ελληνικό χώρο κυμαίνονταν από 8% -10% (Γαλανάκη, 1994).

Με βάση το αποτέλεσμα της παρούσας έρευνας (πίνακας 6) επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι τα τελευταία χρόνια παρατηρείται σημαντική αύξηση της συχνότητας της μοναξιάς και επίσης, επιβεβαιώνεται η υπόθεση ότι τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση νιώθουν το συναίσθημα της μοναξιάς (27.8 %), πολύ περισσότερο σε σχέση με τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση που κατά πολύ λιγότερο (8,9 %) απάντησαν ότι βιώνουν μοναξιά στο χώρο του σχολείου.

Πίνακας 6. Συχνότητα εμφάνισης της μοναξιάς στο σύνολο και των δύο δειγμάτων.

Ερωτήσεις	Παιδιά με δυσλεξία με χαμηλή σχολική επίδοση	Παιδιά με σχολική επίδοση
	%	%
Νιώθω μόνος/μόνη στο σχολείο	23.3	6.7
Νιώθω ότι με παραμερίζουν	30	13.4
Νιώθω μοναξιά στο σχολείο	30	6.7
Μέσος όρος	27.8	8.9

Επίσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας για να διαπιστωθεί κατά πόσο τα συμπεράσματα αυτά είναι σημαντικά ή όχι. Ειδικότερα για τον έλεγχο ανεξαρτησίας χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία  $\chi^2$ , έναν έλεγχο μέσων όσον



αφορά στη μοναξιά των δύο δειγμάτων που έχει τις ακόλουθες υποθέσεις. Η μηδενική είναι  $H_0$  (παιδιά με χαμηλή επίδοση) :  $\mu_1 = \mu_2$  έναντι της εναλλακτικής  $H_1$  (παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή επίδοση):  $\mu_1$  διάφορο από το  $\mu_2$  όπου,  $\mu_1$ : αναπαριστά τον μέσο όρο του πρώτου δείγματος και  $\mu_2$ : μέσος όρος του δεύτερου δείγματος. Για τον έλεγχο αυτό παρατηρούμε ότι, η τιμή  $p$  είναι ίση με 0.001 κάτι που οδηγεί σε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης με ρίσκο ένα τοις χιλίους δηλαδή, κατά μέσο όρο τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση διαφέρουν όσον αφορά στη μοναξιά από τα δυσλεκτικά παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το διάστημα εμπιστοσύνης ( -4.139, -1.128 ) το οποίο δεν περιλαμβάνει το μηδέν δηλαδή, δεν ισχύει  $\mu_1 - \mu_2 = 0$ .

Πίνακας. 7. Έλεγχος ανεξαρτησίας όσον αφορά τη μοναξιά των δύο δειγμάτων.

#### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
Μοναξιά	Equal variances assumed	2,644	,109	-3,501	58	,001	-2,63	,752	-4,139	-1,128
	Equal variances not assumed			-3,501	58,100	,001	-2,63	,752	-4,140	-1,127

Στη συνέχεια προκειμένου να καταγραφούν οι απόψεις των παιδιών και των δύο πληθυσμών σχετικά με την κοινωνική δυσαρέσκεια, ζητήθηκε από τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα να απαντήσουν σε ερωτήματα που σχετίζονται με την κοινωνική δυσαρέσκεια.

Με βάση τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση διαπιστώνεται και σε αυτή την περίπτωση, περίπου το



1/3 των παιδιών αισθάνονται περισσότερο απομονωμένα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου τους αν και καταφέρνουν τα περισσότερα να έχουν φίλους και να δουλεύουν σε διάφορες εργασίες μέσα στην τάξη με συμμαθητές τους. Ειδικότερα στην ερώτηση, αν έχουν κανένα να μιλήσουν μέσα στην τάξη, το 36.7 % απάντησε αρνητικά, επίσης σε ποσοστό 30%, απάντησαν στην ερώτηση ότι δυσκολεύονται οι ίδιοι να ζητήσουν τη βοήθεια των συμμαθητών τους όταν τη χρειάζονται και το 26.7 % ότι δεν γίνεται αποδεκτό, πάντα ή τις περισσότερες φορές, να συμμετάσχει στο παιχνίδι. Επίσης ένας σχετικά μεγάλος αριθμός παιδιών φαίνεται να τα πηγαίνει καλά με τους συμμαθητές του, αλλά ταυτόχρονα να δυσκολεύεται στις σχέσεις μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, όπως αυτό διαφαίνεται στις απαντήσεις τους σε ποσοστό 33.3% όπου δήλωσαν ότι δεν τα πηγαίνουν καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με σχετικές έρευνες που αναφέρουν πως για τους περισσότερους μαθητές το κλίμα της σχολικής τάξης έχει μεγαλύτερη σημασία από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Barth et al, 2004).

Αντίθετα τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση τα καταφέρνουν καλύτερα στις κοινωνικές τους σχέσεις. Το 61 % αυτών των παιδιών δήλωσε ότι κάνουν με ευκολία καινούριους φίλους, το 66.3 % απάντησε ότι καταφέρνουν να δουλεύουν πιο εύκολα με τους συμμαθητές τους. Επίσης, στην πλειοψηφία το 76.7% απάντησαν ότι δεν έχουν κανένα πρόβλημα στις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συμμαθητές τους, ότι έχουν περισσότερες συμπάθειες αναμεταξύ τους και μόλις το 10 % δήλωσε ότι δεν έχουν κανένα να παίξουν στο σχολείο καθώς επίσης το 10 % δεν συνάπτει εύκολα φιλίες. Φαίνεται ότι αυτός ο μαθητικός πληθυσμός με χαμηλή σχολική επίδοση γίνεται περισσότερο αποδεκτό στις παρέες των συμμαθητών και δέχεται σε μικρότερο βαθμό την κοινωνική δυσαρέσκεια, παρόλο που δεν τα πηγαίνουν καλά στα μαθήματα του σχολείου τους.

Συγκρίνοντας τα δεδομένα των πινάκων 9 και 10 διαπιστώνεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό ότι τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση που βιώνουν έντονα το συναίσθημα της μοναξιάς και κοινωνική δυσαρέσκεια, υποστηρίζονται λιγότερο σε προσωπικό επίπεδο από τους συμμαθητές τους. Ειδικότερα, οι συμμαθητές αυτών των μοναχικών παιδιών πιθανώς να μην δείχνουν το ανάλογο ενδιαφέρον για τα αρνητικά συναισθήματα



και τις εμπειρίες που βιώνουν αυτά τα παιδιά, ώστε να τα προσεγγίσουν με στόχο να βοηθήσουν να αμβλύνουν ή να ξεπεράσουν τα συναισθήματά τους.

Τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση εκτός ότι αισθάνονται λιγότερα απομονωμένα τα καταφέρνουν καλύτερα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, σε σχέση με τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση.

Ο στατιστικός έλεγχος με το  $\chi^2$  τεστ ανεξαρτησίας επιβεβαιώνει τη διαπίστωση αυτή. Ειδικότερα όσον αφορά στη κοινωνική δυσαρέσκεια των δύο δειγμάτων που έχει τις ακόλουθες υποθέσεις. Η μηδενική είναι  $H_0$  (παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση) :  $\mu_1 = \mu_2$  έναντι της εναλλακτικής  $H_1$  (παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση):  $\mu_1$  διάφορο από το  $\mu_2$  όπου,  $\mu_1$ : αναπαριστά τον μέσο όρο του πρώτου δείγματος και  $\mu_2$ : μέσος όρος του δεύτερου δείγματος. Για τον έλεγχο αυτό παρατηρούμε ότι, η τιμή  $p$  είναι ίση με 0.048 κάτι που οδηγεί σε οριακή απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης με ρίσκο περίπου 5% δηλαδή, κατά μέσο όρο τα παιδιά του φυσιολογικού δείγματος διαφέρουν όσον αφορά στην κοινωνική δυσαρέσκεια από τα δυσλεκτικά παιδιά. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το διάστημα εμπιστοσύνης ( -7.499, -0.35 ) το οποίο δεν περιλαμβάνει το μηδέν δηλαδή, δεν ισχύει  $\mu_1 - \mu_2 = 0$ .

Πίνακας. 8. Έλεγχος ανεξαρτησίας όσον αφορά την κοινωνική δυσαρέσκεια των δύο δειγμάτων.

#### Independent Samples Test

		Levene's Test for Equality of Variances		t-test for Equality of Means						
		F	Sig.	t	df	Sig. (2-tailed)	Mean Difference	Std. Error Difference	95% Confidence Interval of the Difference	
		Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower	Upper	Lower
Κ. Δυσαρέσκεια	Equal variances assumed	1,517	,223	-2,020	58	,048	-3,77	1,864	-7,499	-,035
	Equal variances not assumed			-2,020	56,977	,048	-3,77	1,864	-7,500	-,033



Όπως διαπιστώνουμε από τις απαντήσεις των παιδιών, και των δύο μαθητικών πληθυσμών που συμμετείχαν στην έρευνα, ιδιαίτερα των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, δείχνουν τη σαφή επίγνωση τους ότι η μοναξιά είναι ένα δυσάρεστο συναίσθημα, σε αρκετές περιπτώσεις μάλιστα εξαιρετικά δυσάρεστο προκαλώντας αρνητικές συνέπειες στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών αυτών.

Με βάση τα παραπάνω επιβεβαιώνεται και από τους ελέγχους ανεξαρτησίας η αρχική υπόθεση ότι τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση αναφορικά με τις διαπροσωπικές τους σχέσεις με τους συνομήλικους τους έχουν φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες, δυσκολεύονται περισσότερο στη σύναψη φιλικών σχέσεων εξαιτίας των γνωστικών ελλειμμάτων, και βιώνουν την κοινωνική δυσαρέσκεια σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση.

Από τις παραπάνω αναλύσεις διαφαίνεται η ύπαρξη θετικής συνάφειας μεταξύ μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας και στους δύο πληθυσμούς των παιδιών που πήραν μέρος στην έρευνα, δηλαδή, όσο χαμηλότερη είναι η κοινωνική αποδοχή του παιδιού από τους συμμαθητές του τόσο περισσότερο ένα παιδί νιώθει το δυσάρεστο συναίσθημα της μοναξιάς. Με την παραπάνω διαπίστωση εναρμονίζονται και οι Γαλανάκη και Μπεζεβέγκης (1996), με τα αποτελέσματα μιας έρευνας στον ελληνικό χώρο, όπου η συντριπτική πλειοψηφία των παιδιών συνδέουν το επώδυνο συναίσθημα της μοναξιάς με την απόρριψή τους από τους συμμαθητές τους, στο χώρο του σχολείου. Θεωρούν βέβαιο όποια και αν είναι η διαδοχή των γεγονότων, αυτή η απομόνωση από τους συνομηλικούς και τα συναφή με αυτή δυσάρεστα συναισθήματα, δυσχεραίνουν την ομαλή προσαρμογή του παιδιού, έχουν αντίκτυπο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, με τις μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες στη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη (Γαλανάκη, 1999)



Ερωτήσεις	Πάντα		Τις περισσότερες φορές		Μερικές φορές		Σχεδόν ποτέ		Καθόλου	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	7	23.3	11	37.7	11	37.7	1	3.3	-	-
8. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	3	10	5	16.7	11	37.7	8	26.7	3	10
9. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	8	26.7	3	10	11	37.7	8	26.7	-	-
11. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	2	6.7	6	20	11	37.7	8	26.7	3	10
13. Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.	7	23.3	8	26.7	9	30	3	10	3	10
14. Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.	2	6.7	5	16.7	11	37.7	6	20	6	20
15. Μπορώ να βρω ένα φίλο / μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	6	20	8	26.7	10	33.3	5	16.7	1	3.3
17. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	2	6.7	4	13.3	9	30	11	37.7	4	13.3
19. Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	2	6.7	6	20	10	33.3	6	20	6	20
21. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	5	16.7	11	37.7	9	30	3	10	2	6.7
22. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.	2	6.7	7	23.3	11	37.7	6	20	4	13.3
23. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	3	10	6	20	7	23.3	5	16.7	9	30
25. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	3	10	7	23.3	10	33.3	6	20	4	13.3
26. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.	2	6.7	8	26.8	8	26.8	6	20	6	20
27. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	6	20	7	23.3	13	43.3	2	6.73	2	6.7
29. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	2	6.7	4	13.3	15	50	3	10	6	20



Πίνακας 10.

Κατανομή συχνοτήτων στο σύνολο του δείγματος παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=30)

Ερωτήσεις	Πάντα		Τις περισσότερες φορές		Μερικές φορές		Σχεδόν ποτέ		Καθόλου	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	6	20	5	16.7	15	50	2	6.7	2	6.7
8. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	5	16.7	8	26.7	6	20	7	23.3	4	13.3
9. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	9	30	10	33.3	7	23.3	1	3.3	3	10
11. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	3	10	3	10	9	30	7	23.3	8	26.8
13. Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.	18	60	6	20	6	20	-	-	-	-
14. Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.	-	-	2	6.7	8	26.7	4	13.3	16	53.3
15. Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	8	26.7	7	23.3	12	40	2	6.7	1	3.3
17. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	1	3.3	3	10	13	43.3	3	10	10	33.3
19. Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	1	3.3	2	6.7	7	23.3	10	33.3	10	33.3
21. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	12	40	11	36.7	6	20	1	3.3	-	-
22. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.	-	-	4	13.3	7	23.3	8	26.7	11	36.7
23. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	1	3.3	5	16.7	12	40	5	16.7	7	23.3
25. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	1	3.3	2	6.7	13	43.3	7	23.3	7	23.3
26. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.	-	-	2	6.7	5	16.7	8	26.7	15	50
27. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	10	33.3	11	36.7	8	26.7	1	3.3	-	-
29. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	7	23.3	1	3.3	8	26.7	6	20	8	26.7

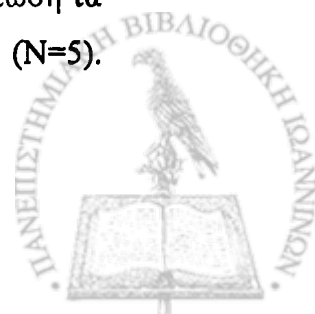
4. Η συχνότητα εμφάνισης του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας ανάμεσα στα δύο φύλλα (αγόρια και κορίτσια) και των δύο δειγμάτων.

Στους πίνακες 13 και 14 παρατίθεται ο αριθμός ατόμων ανά απάντηση (frequency) και το εκατοστιαίο ποσοστό (% valid percentage) των αγοριών (N=18) και των κοριτσιών (N=12) με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση που απάντησαν στην κάθε ερώτηση «Πάντα», «Τις περισσότερες φορές», «Μερικές φορές», «Σχεδόν ποτέ» και «Καθόλου», αντίστοιχα.

Στους πίνακες 15 και 16 παρατίθεται ο αριθμός ατόμων ανά απάντηση (frequency) και το εκατοστιαίο ποσοστό (% valid percentage) των αγοριών (N=16) και των κοριτσιών (N=16) με χαμηλή σχολική επίδοση που απάντησαν στην κάθε ερώτηση «Πάντα», «Τις περισσότερες φορές», «Μερικές φορές», «Σχεδόν ποτέ» και «Καθόλου», αντίστοιχα.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η κατανομή του δείγματος αναφορικά με το συναίσθημα της μοναξιάς μεταξύ των δύο φύλων. Από τη διερεύνηση αυτής της σχέσης προέκυψε ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια βιώνουν εντονότερα τη μοναξιά από τα αγόρια τόσο ανάμεσα στον πληθυσμό των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, όσο και ανάμεσα στον πληθυσμό των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση. Συγκεκριμένα διαπιστώθηκε ότι από το δείγμα των αγοριών (N=18) με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, το 16.7% (N=3) δήλωσε ότι νιώθει πάντα ή τις περισσότερες φορές μόνο στο σχολείο, σε αντίθεση με το δείγμα των κοριτσιών (N=12) με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, που αισθάνονται πάντα ή περισσότερα μόνα τους στο σχολείο σε ποσοστό 33.4% (N=4). Αντίθετα από το δείγμα των αγοριών (N=16) με χαμηλή σχολική επίδοση κανένα από τα αγόρια δεν δήλωσε ότι νιώθει μόνο στο σχολείο, ενώ στο δείγμα των κοριτσιών (N=14) διαπιστώθηκε ότι το 14.3% (N=2) πάντα ή τις περισσότερες φορές αισθάνονται μόνα στο σχολείο.

Επίσης, διαπιστώθηκε ότι στο το δείγμα των αγοριών (N=18) με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, το 22.3% (N=4) δήλωσε ότι οι συμμαθητές του το παραμερίζουν από τις εκδηλώσεις του σχολείου, ενώ και σε αυτή την περίπτωση τα κορίτσια (N=12) με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση το 41% (N=5).

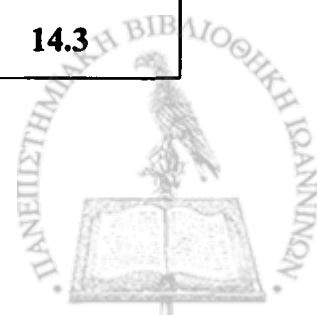


αισθάνονται περισσότερο απομονωμένα από τους συμμαθητές τους στο σχολείο. Αντίθετα στο δείγμα των αγοριών (N=16) με χαμηλή σχολική επίδοση μόνο το 12.5% (N=2) δήλωσε ότι νιώθει ότι το παραμερίζουν σχολείο, ενώ και στο δείγμα των κοριτσιών (N=12) διαπιστώθηκε ότι μόλις το 14.3% (N=2) νιώθει πάντα ή τις περισσότερες φορές ότι παραμερίζεται και τα αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.

Τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια βιώνουν εντονότερα τη μοναξιά από τα αγόρια ανάμεσα στον πληθυσμό των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, όπως διαπιστώθηκε με βάση τις απαντήσεις του ερωτηματολογίου. Συγκεκριμένα από το δείγμα των αγοριών (N=18) με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, το 22.3% (N=4) δήλωσε ότι νιώθει μοναξιά πάντα ή τις περισσότερες φορές στο σχολείο, σε αντίθεση με το δείγμα των κοριτσιών (N=12) με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, που αισθάνονται περισσότερη μοναξιά στο σχολείο σε ποσοστό 5 % (N=6). Επίσης, στα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση τα κορίτσια βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς εντονότερα από τα αγόρια, σε ποσοστό 14.3% (N=2), ενώ φαίνεται ότι στα αγόρια η χαμηλή σχολική επίδοσή τους δεν τους επηρεάζει και κανένα δεν απάντησε ότι αισθάνεται μοναξιά.

Πίνακας 11. Συχνότητα εμφάνισης της μοναξιάς στο σύνολο και των δύο δειγμάτων ως προς το φύλο.

Ερωτήσεις	Παιδιά με δυσλεξία με χαμηλή σχολική επίδοση		Παιδιά με σχολική επίδοση	
	Αγόρια %	Κορίτσια %	Αγόρια %	Κορίτσια %
Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο	16.7	33.4	—	14.3
Νιώθω ότι με παραμερίζουν	22.3	41.7	12.5	14.3
Νιώθω μοναξιά στο σχολείο	22.3	50	—	14.3
Μέσος όρος	20.4	41.7	4.2	14.3



Επομένως, συμπεραίνεται ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια βιώνουν περισσότερο και πιο έντονα το συναίσθημα της μοναξιάς με μέσο όρο 41.7% έναντι 20.4%, ανάμεσα στα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, αλλά και ανάμεσα στα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση με μέσο όρο 14.3% έναντι 4.2% (πίνακας 11). Συνεπώς επιβεβαιώνεται και αυτή η υπόθεση της παρούσας ερευνητικής διαδικασίας ότι τα κορίτσια αισθάνονται περισσότερο μοναξιά από τα αγόρια, τόσο ανάμεσα στα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, όσο και στα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση. Από την περαιτέρω ανάλυση του πίνακα 11, προκύπτει ότι τα κορίτσια με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση βιώνουν υψηλότερη μοναξιά από τα κορίτσια και τα αγόρια με χαμηλή σχολική επίδοση. Οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα δυο φύλα πιθανόν να οφείλονται στην υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών όσον αφορά την εξελικτική τους ωριμότητα, στο ότι απαντούν με περισσότερη ειλικρίνεια στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου, ενώ τα αγόρια δεν εξωτερικεύουν εύκολα τα αρνητικά συναισθήματά τους που έχουν σχέση με τη μοναξιά και στο οικογενειακό και κοινωνικό περιβάλλον.

Για να βρούμε αν υπάρχει σχέση μεταξύ του φύλλου των παιδιών και της κατηγορίας της οποίας ανήκουν εφαρμόζουμε το  $\chi^2$  τεστ. Ο στατιστικός έλεγχος με το  $\chi^2$  τεστ ανεξαρτησίας επιβεβαιώνει ότι υπάρχει σχέση ανάμεσα στη μοναξιά και το φύλο. Εδώ, ο έλεγχος έχει ως εξής :  $H_0 : p_{ij} = p_i \cdot q_j \quad i = 1, 2 \text{ και } j = 1, 2$  κατά της εναλλακτικής  $H_1 : p_{ij}$  διάφορο από το γινόμενο  $p_i \cdot q_j$  για κάποιο  $i, j$ . Για τον έλεγχο αυτό παρατηρούμε ότι, η τιμή  $p$  είναι ίση με 0.03 κάτι που οδηγεί σε οριακή απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης  $H_0$ , δηλαδή, τα χαρακτηριστικά μοναξιά και φύλο δεν είναι ανεξάρτητα. Επομένως, από τη στατιστική αυτή σχέση προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική σχέση μεταξύ του συναισθήματος της μοναξιάς και του φύλου.



Πίνακας 12. Έλεγχος ανεξαρτησίας όσον αφορά τη μοναξιά των παιδιών σε σχέση με το φύλο.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,932(b)	1	,003		
Continuity Correction(a)	7,96	1	,005		
Likelihood Ratio	9,042	1	,003		
Fisher's Exact Test				,003	,002
Linear-by-Linear Association	8,876	1	,003		
N of Valid Cases	30				

a Computed only for a 2x2 table

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 30,81.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει κατανομή του δείγματος αναφορικά με την αποδοχή ή την απόρριψη από τους συμμαθητές μεταξύ των δύο φύλλων. Από τη διερεύνηση αυτής της σχέσης (πίνακες 13 και 14) φαίνεται ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια, νιώθουν περισσότερο την κοινωνική δυσαρέσκεια στο δείγμα των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή επίδοση, αφού δυσκολεύονται πάντα ή τις περισσότερες φορές σε ποσοστό 41.6 % να κάνουν καινούριους φίλους στο σχολείο σε αντίθεση με τα αγόρια που μόλις το 16.7 % απάντησε αρνητικά στη ίδια ερώτηση. Επίσης, το 43.7 % των κοριτσιών δήλωσε ότι δεν έχει τις περισσότερες φορές κανένα να μιλήσει μέσα στην τάξη, ενώ τα αγόρια το 16.7 % απάντησαν αρνητικά στην ίδια ερώτηση.

Από τα παραπάνω και στο δείγμα των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση στα κορίτσια αναδύθηκε μια τάση να νιώθουν περισσότερη κοινωνική δυσαρέσκεια στο χώρο του σχολείου, αν και σε ορισμένες περιπτώσεις τα αγόρια φανέρωσαν ότι σε μεγαλύτερο βαθμό παραμερίζονται και μένουν έξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο. Αυτό το στοιχείο ενδεχομένως δείχνει μια αμυντική στάση των αγοριών, σαν να μη θέλουν να συμβιβαστούν με την αρνητική



εμπειρία της κοινωνικής δυσαρέσκειας ή σαν να αδυνατούν να την κατανοήσουν. Επίσης, θα μπορούσε να καταδεικνύει ότι τα αγόρια πιο δύσκολα εξωτερικεύουν με άμεσο τρόπο αρνητικά συναισθήματα και εμπειρίες.

Αντίθετα από το δείγμα των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση τα ποσοστά των αγοριών και των κοριτσιών είναι περίπου τα ίδια (λίγο μεγαλύτερο εμφανίζεται στα κορίτσια), όσον αφορά την κοινωνική δυσαρέσκεια (πίνακες 15 και 16). Αυτά τα παιδιά φαίνεται να καταφέρνουν καλύτερα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις (περισσότερο τα αγόρια), έχουν περισσότερες συμπάθειες αναμεταξύ τους και δέχονται σε μικρότερο βαθμό την κοινωνική δυσαρέσκεια τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, σε αντιπαράθεση με τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση. Καταφέρνουν και κάνουν πιο εύκολα και περισσότερες φιλίες, συνεργάζονται και καταφέρνουν να δουλεύουν πιο εύκολα με τους συμμαθητές τους, γίνονται περισσότερο αποδεκτά παρόλο που δεν τα πηγαίνουν καλά στα μαθήματα του σχολείου τους.

Με βάση τα παραπάνω ευρήματα επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι τα κορίτσια δυσκολεύονται περισσότερο στη σύναψη φιλικών σχέσεων και έχουν φτωχότερες κοινωνικές δεξιότητες σε σχέση με τα αγόρια στο δείγμα των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, ενώ στα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση η κοινωνική δυσαρέσκεια είναι και πάλι μεγαλύτερη στα κορίτσια από τα αγόρια, αλλά σε μικρότερο βαθμό.

Από τη διερεύνηση της σχέσης μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας σε σχέση με το φύλο προκύπτει ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας με το φύλο. Διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια βιώνουν σε σχέση με τα αγόρια υψηλότερη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια, τόσο ανάμεσα στα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, όσο και ανάμεσα στα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση.



Πίνακας 13.

Κατανομή συχνοτήτων στο σύνολο του δείγματος των αγοριών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=18).

Ερωτήσεις	Πάντα		Τις περισσότερες φορές		Μερικές φορές		Σχεδόν ποτέ		Καθόλου	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	5	27.8	8	44.4	5	27.8	-	-	-	-
8. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	1	5.6	2	11.1	6	33.3	7	38.9	2	11.1
9. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	7	38.9	1	5.6	7	38.9	3	16.7	-	-
11. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	1	5.6	2	11.1	7	38.9	6	33.3	2	11.1
13. Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.	4	22.2	6	33.3	7	38.9	-	-	1	5.6
14. Νιώθω μόνος/μόνη στο σχολείο	-	-	3	16.7	6	33.3	4	22.2	5	27.8
15. Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον/ την χρειάζομαι.	3	16.7	5	27.8	7	38.9	3	16.7	-	-
17. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	1	5.6	1	5.6	7	38.9	7	38.9	2	11.1
19. Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	1	5.6	3	16.7	5	27.8	3	16.7	6	33.3
21. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	1	5.6	9	50	5	27.8	3	16.7	-	-
22. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.	-	-	4	22.2	5	27.8	5	27.8	4	22.2
23. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	2	11.1	4	22.2	3	16.7	2	11.1	7	38.9
25. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	2	11.1	5	27.8	4	22.2	4	22.2	3	16.7
26. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.	1	5.6	3	16.7	6	33.3	3	16.7	5	27.8
27. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	5	27.8	3	16.7	8	44.4	2	11.1	-	-
29. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	1	5.6	2	11.1	10	55.6	2	11.1	3	16.7

Πίνακας 14.

Κατανομή συχνοτήτων στο σύνολο του δείγματος των κοριτσιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=12)

Ερωτήσεις	Πάντα		Τις περισσότερες φορές		Μερικές φορές		Σχεδόν ποτέ		Καθόλου	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	2	16.7	3	25	6	50	1	8.3	-	-
8. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	2	16.7	3	25	5	41.7	1	8.3	1	8.3
9. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	1	8.3	2	16.7	4	33.3	5	41.7	-	-
11. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	1	8.3	4	33.3	4	33.3	2	16.7	1	8.3
13. Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.										
14. Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.	2	16.7	2	16.7	5	41.7	2	16.7	1	8.3
15. Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	3	25	3	25	3	25	2	16.7	1	8.3
17. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	1	8.3	3	25	2	16.7	4	33.3	2	16.7
19. Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	1	8.3	3	25	4	33.3	3	25	-	-
21. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	4	33.3	2	16.7	4	33.3	-	-	2	16.7
22. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.	2	16.7	3	25	6	50	1	8.3	-	-
23. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	1	8.3	2	16.7	4	33.3	3	25	2	16.7
25. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	1	8.3	2	16.7	6	50	2	16.7	1	8.3
26. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.	1	8.3	5	41.7	2	16.7	3	25	1	8.3
27. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	1	8.3	3	25	5	41.7	-	-	2	16.7
29. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	1	8.3	2	16.7	5	41.7	1	8.3	3	25



Πίνακας 15.

Κατανομή συχνοτήτων στο σύνολο του δείγματος των αγοριών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=16)

Ερωτήσεις	Πάντα		Τις περισσότερες φορές		Μερικές φορές		Σχεδόν ποτέ		Καθόλου	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	5	31.2	2	12.5	6	37.5	2	12.5	1	6.2
8. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	3	18.8	5	31.2	1	6.2	5	31.2	2	12.5
9. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	5	31.2	5	31.2	3	18.8	-	-	3	18.8
11. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	2	12.5	-	-	4	25	3	18.8	7	43.8
13. Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.	10	62.5	4	25	2	12.5	-	-	-	-
14. Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.	-	-	-	-	4	25	1	6.2	11	68.8
15. Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	4	25	4	25	7	43.8	-	-	-	-
17. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	1	6.2	1	6.2	6	37.5	2	12.5	6	37.5
19. Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	1	6.2	-	-	4	25	5	31.5	6	37.5
21. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	6	37.5	6	37.5	4	25	-	-	-	-
22. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.	-	-	2	12.5	5	31.2	4	25	5	31.2
23. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	1	6.2	2	12.5	4	25	4	25	5	31.2
25. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	-	-	-	-	8	50	5	31.2	3	18.8
26. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.	-	-	-	-	3	31.5	5	31.2	8	50
27. Με συμμαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	6	37.5	6	37.5	4	25	-	-	-	-
29. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	2	12.5	-	-	3	18.8	5	31.2	6	37.5

Πίνακας 16.

Κατανομή συχνοτήτων στο σύνολο του δείγματος των κοριτσιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=14)

Ερωτήσεις	Πάντα		Τις περισσότερες φορές		Μερικές φορές		Σχεδόν ποτέ		Καθόλου	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	1	7.1	3	21.5	9	64.3	-	-	1	7.1
8. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	2	14.3	3	21.5	5	35.6	2	14.3	2	14.3
9. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	4	28.6	5	35.6	4	28.6	1	7.1	-	-
11. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	1	7.1	3	21.5	5	35.6	4	28.6	1	7.1
13. Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.	8	57.1	2	14.3	4	28.6	-	-	-	-
14. Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.	-	-	2	14.3	4	28.6	3	21.5	5	35.6
15. Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	4	28.6	2	14.3	5	35.6	2	14.3	1	7.1
17. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	-	-	2	14.3	7	50	1	7.1	4	28.6
19. Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	-	-	2	14.3	3	21.5	5	35.6	4	28.6
21. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	6	42.8	5	35.6	2	14.3	1	7.1	-	-
22. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.	-	-	2	14.3	3	21.5	3	21.5	6	42.8
23. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	-	-	3	21.5	8	57.1	1	7.1	2	14.3
25. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	1	7.1	2	14.3	5	35.6	2	14.3	4	28.6
26. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.	-	-	2	14.3	2	14.3	3	21.5	7	50
27. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	4	28.6	5	35.6	4	28.6	1	7.1	-	-
29. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	5	35.6	1	7.1	5	35.6	1	7.1	2	14.3

**5. Η συχνότητα εμφάνισης του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας ανάμεσα στις τάξεις (ηλικίες) των παιδιών και των δύο δειγμάτων.**

Στους πίνακες 19 και 20 δίνεται ο αριθμός ατόμων ανά απάντηση στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (frequency) και το εκατοστιαίο ποσοστό (% valid percentage) των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, ανά δύο τάξεις α) στις μικρότερες ηλικιακά τάξεις, Γ' και Δ' τάξη, αγόρια και κορίτσια (N=13) και β) στις μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις, Ε' και ΣΤ' τάξη, αγόρια και κορίτσια (N=17).

Στους πίνακες 21 και 22 δίνεται ο αριθμός ατόμων ανά απάντηση στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου (frequency) και το εκατοστιαίο ποσοστό (% valid percentage) των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση, ανά δύο τάξεις α) στις μικρότερες ηλικιακά τάξεις, Γ' και Δ' τάξη, αγόρια και κορίτσια (N=13) και β) στις μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις Ε' και ΣΤ' τάξη, αγόρια και κορίτσια (N=17).

Στη συνέχεια διερευνήθηκε εάν το συναίσθημα της μοναξιάς εξαρτάται από την τάξη (ηλικιακή ομάδα) στην οποία ανήκουν τα παιδιά. Από την ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών προκύπτουν τα εξής:

α) Στις μικρότερες τάξεις Γ' και Δ' και στους μαθητές με δυσλεξία και χαμηλή επίδοση αισθάνονται μόνο το 23%, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες Ε' και ΣΤ' τάξη, παρατηρούμε ότι ο αριθμός των μαθητών αυξάνει και αισθάνονται μόνο πάντα ή τις περισσότερες φορές, σχεδόν τα μισά παιδιά, το 45.3%. Στο μαθητικό πληθυσμό με χαμηλή επίδοση φαίνεται ότι τα ποσοστά των παιδιών που αισθάνονται μόνο, πάντα ή τις περισσότερες φορές σε όλες τις τάξεις είναι περίπου τα ίδια, στις μικρότερες τάξεις Γ' και Δ' είναι 7.7% και στις μεγαλύτερες τάξεις Ε' και ΣΤ', είναι 5,9%.

β) Στις μικρότερες τάξεις Γ' και Δ' και στους μαθητές με δυσλεξία και χαμηλή επίδοση αισθάνονται ότι παραμερίζονται πάντα ή τις περισσότερες φορές από τους συμμαθητές τους το 38.5 %, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες Ε' και ΣΤ' τάξη, παρατηρούμε ότι ο αριθμός των μαθητών σε αντίθεση με την προηγούμενη ερώτηση αισθάνονται κατά λιγότερο ότι παραμερίζονται από τους



συμμαθητές τους, το 23 %. Στο μαθητικό πληθυσμό με χαμηλή επίδοση φαίνεται ότι στις μικρότερες τάξεις αισθάνονται ότι παραμερίζονται το 30.8 %, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες δήλωσαν ότι δεν αισθάνονται ότι παραμερίζονται στα σχολικά δρώμενα από τους συμμαθητές τους.

γ) Στις μικρότερες τάξεις Γ' και Δ' και στους μαθητές με δυσλεξία και χαμηλή επίδοση βιώνουν πάντα ή τις περισσότερες φορές το συναίσθημα της μοναξιάς το 30.8 %, ενώ στις μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες Ε' και ΣΤ' τάξη, παρατηρούμε ότι ο αριθμός των μαθητών αυξάνει και αισθάνονται μοναξιά, το 35.2 %. Στο μαθητικό πληθυσμό με χαμηλή επίδοση φαίνεται ότι τα ποσοστά των παιδιών που βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς είναι κατά πολύ μικρότερο σε σχέση με αυτό των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή επίδοση. Ειδικότερα στις μικρότερες τάξεις Γ' και Δ' το 7,7 % αισθάνονται μοναξιά πάντα ή τις περισσότερες φορές, ενώ στις μεγαλύτερες Ε' και ΣΤ', η συχνότητα είναι μικρότερη, μόνο το 5.9 %.

Πίνακας 17. Συχνότητα εμφάνισης της μοναξιάς στο σύνολο και των δύο δειγμάτων ως προς την τάξη.

Ερωτήσεις	Παιδιά με δυσλεξία με χαμηλή σχολική επίδοση		Παιδιά με σχολική επίδοση	
	Γ-Δ τάξη %	Ε-ΣΤ τάξη %	Γ-Δ τάξη %	Ε-ΣΤ τάξη %
Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο	23	45.3	7.7	5.9
Νιώθω ότι με παραμερίζουν	38.5	23	30.8	—
Νιώθω μοναξιά στο σχολείο	30.8	35.2	7.7	5.9
Μέσος όρος	<b>30.8</b>	<b>34.5</b>	<b>15.4</b>	<b>3.9</b>

Επομένως, συμπεραίνεται ότι τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή επίδοση αισθάνονται μοναξιά σε όλες τις τάξεις, αλλά οριακά περισσότερο στις



μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις, κατά μέσο όρο, 30.8% και 34.5% αντίστοιχα, επιβεβαιώνοντας, με μικρή διαφορά την αρχική υπόθεση της έρευνας. Αντίθετα τα παιδιά με χαμηλή επίδοση βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς κατά πολύ λιγότερο από ότι τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή επίδοση σε όλες τις τάξεις, ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις αισθάνονται ελάχιστα τη μοναξιά, μόλις 3.9%, από ότι στις μικρότερες τάξεις που βιώνει μοναξιά το 15.4%, κάτι το οποίο δεν επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας.

Επίσης, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας για να διαπιστωθεί κατά πόσο επιβεβαιώνονται τα συμπεράσματα αυτά, να διερευνήσουμε αν υπάρχει σχέση μεταξύ της τάξης που φοιτούν τα παιδιά και του συναισθήματος της μοναξιάς. Εδώ, ο έλεγχος ανεξαρτησίας έχει ως εξής :  $H_0 : p_{ij} = p_i \cdot q_j \quad i=1, 2 \text{ και } j = 1, \dots, 6$  κατά της εναλλακτικής  $H_1: p_{ij}$  διάφορο από το γινόμενο  $p_i \cdot q_j$  για κάποιο  $i, j$ . Εφόσον, η τιμή γι' αυτόν τον έλεγχο η τιμή  $p$  είναι ίση με 0.282 αυτό μας οδηγεί σε αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης  $H_0$  δηλαδή, τα χαρακτηριστικά μοναξιά και τάξη είναι ανεξάρτητα.

Πίνακας 18. Έλεγχος ανεξαρτησίας όσον αφορά τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια των παιδιών σε σχέση με την τάξη (ηλικία).

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	3,820(a)	3	,282
Likelihood Ratio	3,906	3	,272
Linear-by-Linear Association	,585	1	,445
N of Valid Cases	30		

a 7 cells (87,5%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,60.



Τέλος, διερευνήθηκε εάν η κοινωνική δυσαρέσκεια εξαρτάται από την τάξη (ηλικιακή ομάδα) στην οποία ανήκουν τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση. Από τη στατιστική ανάλυση και κατασκευάζοντας τους παρακάτω πίνακες δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές ως προς την τάξη, ανάμεσα στα παιδιά αυτά σε αντίθεση όπως διαπιστώσαμε παραπάνω με το συναίσθημα της μοναξιάς. Η συχνότητα με την οποία έχουν απαντήσει τα παιδιά όλων των τάξεων δεν διαφέρει σημαντικά. Στις μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις φαίνεται να έχουν πιο ανεπτυγμένο πλέγμα φιλικών σχέσεων, αλλά δεν θεωρούν πάντα ότι οι συμμαθητές τους θα τους βοηθήσουν πάντα ή τις περισσότερες φορές. Επίσης, τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων ανέφεραν με μεγαλύτερη συχνότητα πως μπορούν να βρουν ένα φίλο στο σχολείο, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ότι δίνουν μεγαλύτερη σημασία από ότι τα παιδιά των μικρότερων τάξεων στο ρόλο των συμμαθητών.

Συγκρίνοντας το αίσθημα της κοινωνικής δυσαρέσκειας στα παιδιά με χαμηλή επίδοση διαπιστώνουμε ότι είναι περισσότερο αποδεκτά στις παρέες των συνομηλίκων, μπορούν να συνάπτουν πιο εύκολα φιλίες, να έχουν περισσότερο τη βοήθειά τους όταν τη χρειάζονται, να παίζουν μεταξύ τους και να συνεργάζονται καλύτερα, σε όλες τις ηλικιακά τάξεις, σε σχέση με το μαθητικό πληθυσμό των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση. Επίσης, προκύπτει από την ανάλυση των δεδομένων ότι σε όλες τις τάξεις τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση δέχονται στον ίδιο περίπου βαθμό την κοινωνική δυσαρέσκεια από τους συμμαθητές τους, αντίθετα από το συναίσθημα της μοναξιάς. Η παραπάνω διαπίστωση έρχεται σε αντίθεση με την αρχική υπόθεση της συγκεκριμένης έρευνας.



Πίνακας 19.

Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος των παιδιών (αγοριών και κοριτσιών), Γ' και Δ' τάξης με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=13) \*

Ερωτήσεις	Πάντα		Τις περισσότερες φορές		Μερικές φορές		Σχεδόν ποτέ		Καθόλου	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	4	30.8	4	30.8	4	30.8	1	7.7	-	-
8. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	1	7.7	-	-	7	53.8	4	30.8	1	7.7
9. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	3	23.1	1	7.7	6	46.1	3	23.1	-	-
11. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	-	-	4	30.8	4	30.8	3	23.1	2	15.3
13. Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.	2	15.3	5	38.5	2	15.3	3	23.1	1	7.7
14. Νιώθω μόνος/μόνη στο σχολείο.	1	7.7	2	15.3	5	38.5	3	23.1	2	15.3
15. Μπορώ να βρω ένα φίλο/μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον/την χρειάζομαι.	2	15.3	5	38.5	4	30.8	2	15.3	-	-
17. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	-	-	3	23.1	5	38.8	3	23.1	2	15.3
19. Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	-	-	5	38.5	4	30.8	3	23.1	1	7.7
21. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	3	23.1	6	46.1	2	15.3	1	7.7	1	7.7
22. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.	1	7.7	4	30.8	4	30.8	1	7.7	3	23.1
23. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	2	15.3	2	15.3	5	38.8	-	-	4	30.8
25. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	3	23.1	4	30.8	4	30.8	1	7.7	1	7.7
26. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.	-	-	4	30.8	5	38.8	1	7.7	3	23.1
27. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	3	23.1	4	30.8	5	38.8	-	-	1	7.7
29. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	1	7.7	4	30.8	7	53.8	-	-	1	7.7

Πίνακας 20.

Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος των παιδιών (αγοριών και κοριτσιών), Ε' και ΣΤ' Τάξης με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=177)

Ερωτήσεις	Πάντα		Τις περισσότερες φορές		Μερικές φορές		Σχεδόν ποτέ		Καθόλου	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	3	17.6	7	41.2	7	41.2	-	-	-	-
8. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	2	11.8	5	29.4	4	23.5	4	23.5	2	11.8
9. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	5	29.4	2	11.8	5	29.4	5	29.4	-	-
11. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	2	11.8	2	11.8	7	41.2	5	29.4	1	5.9
13. Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.	5	29.4	4	23.5	4	23.4	-	-	2	11.8
14. Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.	2	11.8	4	23.5	4	23.4	3	17.6	4	23.4
15. Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	4	23.4	3	17.6	6	35.3	3	17.6	1	5.9
17. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	2	11.8	2	11.8	4	23.4	8	47.1	2	11.8
19. Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	2	11.8	1	5.9	6	35.3	3	17.6	5	29.4
21. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	2	11.8	7	41.2	7	41.2	2	11.2	1	5.9
22. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.	1	5.9	3	17.6	7	41.2	5	29.4	1	5.9
23. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	1	5.9	4	23.4	2	11.8	5	29.4	5	29.4
25. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	-	-	3	17.6	6	35.3	5	29.4	3	17.6
26. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.	2	11.8	4	23.4	3	17.6	5	29.4	3	17.6
27. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	3	17.6	3	17.6	8	47.1	2	11.8	1	5.9
29. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	1	5.9	-	-	8	47.1	3	17.6	5	29.4



Ερωτήσεις	Πάντα		Τις περισσότερες φορές		Μερικές φορές		Σχεδόν ποτέ		Καθόλου	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	5	38.5	1	7.7	5	38.5	1	7.7	1	7.7
8. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	3	23.1	2	15.3	1	7.7	5	38.5	2	15.3
9. Τα καταφέρνω να δουλέψω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	5	38.5	4	30.8	1	7.7	-	-	3	23.1
11. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	3	23.1	2	15.3	2	15.3	1	7.7	5	38.5
13. Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.	6	46.1	4	30.8	3	23.1	-	-	-	-
14. Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.	-	-	1	7.7	4	30.8	2	15.3	6	46.1
15. Μπορώ να βρω ένα φίλο / μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	3	23.1	3	23.1	6	46.1	1	7.7	-	-
17. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	1	7.7	1	7.7	5	38.5	1	7.7	5	38.5
19. Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	1	7.7	2	15.3	2	15.3	5	38.5	3	23.1
21. Τα πηραίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	7	53.8	3	23.1	3	23.1	-	-	-	-
22. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απ έξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.	-	-	4	30.8	4	30.8	1	7.7	4	30.8
23. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	-	-	1	7.7	7	53.8	3	23.1	2	15.3
25. Δεν τα πηραίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	-	-	2	15.3	6	46.1	4	30.8	1	7.7
26. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.	-	-	1	7.7	3	23.1	3	23.1	6	46.1
27. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	5	38.5	3	23.1	5	38.5	-	-	-	-
29. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	3	23.1	-	-	6	46.1	2	15.3	2	15.3

## Πίνακας 22.

Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος των παιδιών (αγοριών και κοριτσιών), Ε' και ΣΤ' Τάξης με χαμηλή σχολική επίδοση (N=17)

Ερωτήσεις	Πάντα		Τις περισσότερες φορές		Μερικές φορές		Σχεδόν ποτέ		Καθόλου	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
6. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	1	5.9	4	23.5	10	58.8	1	5.9	1	5.9
8. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	2	11.8	6	35.3	5	29.4	2	11.8	2	11.8
9. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	4	23.5	6	35.3	6	35.3	1	5.9	-	-
11. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	-	-	1	5.9	7	41.1	6	35.3	3	17.6
13. Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.	12	70.6	2	11.8	3	17.6	-	-	-	-
14. Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.	-	-	1	5.9	4	23.5	2	11.8	10	58.8
15. Μπορώ να βρω ένα φίλο / μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	5	29.4	4	23.5	6	35.3	1	5.9	1	5.9
17. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	-	-	2	11.8	8	47.1	2	11.8	5	29.4
19. Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	-	-	-	-	5	29.4	5	29.4	7	41.1
21. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	5	29.4	8	47.1	3	17.6	1	5.9	-	-
22. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.	-	-	-	-	3	17.6	7	41.1	7	41.1
23. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	1	5.9	4	23.5	5	23.5	2	11.8	5	23.5
25. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	1	5.9	-	-	7	41.1	3	17.6	6	35.3
26. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.	-	-	1	5.9	2	11.8	5	29.4	9	53
27. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	5	29.4	8	47.1	3	17.6	1	5.9	-	-
29. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	4	23.5	1	5.9	2	11.8	4	23.5	6	35.3

## 6. Παράγοντες που επηρεάζουν το συναίσθημα της μοναξιάς – Μορφωτικό επίπεδο πατέρα.

Επιπλέον διερευνήθηκε η σχέση που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της συχνότητας εμφάνισης της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας στους δύο πληθυσμούς που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση σχετικά με τη διερεύνηση αυτής της μεταβλητή. Διαπιστώνεται ότι βιώνει πιο έντονα το συναίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας, το 16.7% αυτών που ο πατέρας τους έχει τελειώσει μόνο το δημοτικό σχολείο, το 6.7% ο πατέρας τους έχει πάρει απολυτήριο από ΕΠΑΛ, το 10%, ο πατέρας τους έχει πάρει απολυτήριο Λυκείου και μόλις το 6.7% ο πατέρας τους έχει ανώτατες σπουδές, είναι απόφοιτος ΤΕΙ ή ΑΕΙ. Από τα παραπάνω διαφαίνεται ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο του πατέρα έχει επιρροή σε ορισμένα παιδιά και δείχνει σε ένα ορισμένο βαθμό να επηρεάζει την προσωπικότητά τους, να έχουν λιγότερες διαπροσωπικές σχέσεις με αποτέλεσμα να κλείνονται περισσότερο στον εαυτό τους, και παράλληλα δεν τους δίνονται κίνητρα για καλές σχολικές επιδόσεις, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται αρνητικά και η σχέση του παιδιού με τη μάθησή.

Στο δείγμα των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση οι απαντήσεις των παιδιών κατανέμονται σχεδόν ισάριθμα. Διαπιστώνεται ότι βιώνει πιο έντονα το συναίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας, το 6.7 % αυτών που ο πατέρας τους έχει τελειώσει μόνο το δημοτικό σχολείο, το 3.3 % ο πατέρας τους έχει πάρει απολυτήριο από ΕΠΑΛ, και το 6.7 % ο πατέρας τους είναι απόφοιτος ανώτατης σχολής, ΤΕΙ ή ΑΕΙ. Παρατηρούμε ότι η συχνότητα εμφάνισης της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας σε αυτά τα παιδιά είναι κατά πολύ μικρότερη και η χαμηλή σχολική επίδοση δεν ταυτίζεται απόλυτα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

Ο έλεγχος ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκε για να διαπιστωθεί κατά πόσο το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και γενικότερα του οικογενειακού περιβάλλοντος επηρεάζει τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια, των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας έχει ως εξής :



$H_0 : p_{ij} = p_i q_j \quad i = 1, 2 \text{ και } j = 1, \dots, 6$  κατά της εναλλακτικής  $H_1 : p_{ij}$  διάφορο από το γινόμενο  $p_i q_j$  για κάποιο  $i, j$ . Εφόσον, η τιμή γι' αυτόν τον έλεγχο η τιμή  $p$  είναι ίση με 0.300 αυτό μας οδηγεί σε αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης  $H_0$  δηλαδή, τα χαρακτηριστικά μοναξιά και μορφωτικό επίπεδο γονέα είναι ανεξάρτητα.

Πίνακας. 23. Έλεγχος ανεξαρτησίας όσον αφορά τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια των παιδιών σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	6,067(a)	5	,300
Likelihood Ratio	7,636	5	,177
Linear-by-Linear Association	,064	1	,800
N of Valid Cases	30		

a. 10 cells (83,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,43.

Με βάση τις παραπάνω αναλύσεις προκύπτει ότι δεν υπήρξαν σημαντική σχέση μεταξύ μορφωτικού επιπέδου πατέρα και της μοναξιάς, κάτι το οποίο δεν επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση της έρευνας. Ωστόσο, είναι σκόπιμο να σημειωθεί ότι στα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική συχνότητα έτειναν να εμφανίσουν υψηλότερη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια παιδιά των οποίων ο πατέρας τους είχε τελειώσει μόνο το δημοτικό σχολείο

## 7. Παράγοντες που επηρεάζουν το συναίσθημα της μοναξιάς – Γεωγραφική κατανομή του δείγματος

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην εμφάνιση της μοναξιάς και της γεωγραφικής περιοχής (αγροτική, ημιαστική,



αστική) που κατοικούν τα παιδιά. Από την εξέταση του δείγματος των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση παρατηρήθηκε ότι το ποσοστό των παιδιών που αισθάνονται περισσότερο μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια κατοικούν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές. Ειδικότερα το 20% των παιδιών κατοικούν σε ημιαστικές περιοχές (από 2.000 – 10.000 κατοίκους) και το 13.3% σε αστικές περιοχές (από 10.000 κατοίκους και άνω), ενώ κανένα από τα παιδιά των αγροτικών περιοχών (μέχρι 2.000 κατοίκους) δεν φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις του να βιώνει το συναίσθημα της μοναξιάς και κοινωνική δυσαρέσκεια σε έντονο βαθμό.

Συγκρίνοντας το δείγμα των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση προκύπτει ότι βιώνει σε μικρότερο βαθμό το συναίσθημα της μοναξιάς σε σχέση με τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση. Ειδικότερα, παρατηρούμε ότι το 10% των παιδιών κατοικούν σε ημιαστικές περιοχές (από 2.000 – 10.000 κατοίκους) και το 6.7% σε αστικές περιοχές (από 10.000 κατοίκους και άνω), ενώ κανένα από τα παιδιά των αγροτικών περιοχών δεν φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις του να βιώνει σε έντονο βαθμό μοναξιά.

Εφ' όσον έχουμε στη διάθεσή μας δεδομένα τα οποία ταξινομούνται σε κατηγορίες, με άλλα λόγια κατηγοριοποιούνται, κατανοούμε πως πρέπει να κάνουμε έναν  $\chi^2$  έλεγχο καλής προσαρμογής για ανεξαρτησία σε πίνακες συνάφειας. Συνεπώς κατασκευάζουμε τους ακόλουθους πίνακες συνάφειας και κάνουμε τους ελέγχους για να διαπιστωθεί κατά πόσο τα χαρακτηριστικά μοναξιά των παιδιών με δυσλεξία και της περιοχής που κατοικούν είναι ανεξάρτητα. αφότου αναφέρουμε τα εξής :

Έτσι, εφαρμόζουμε τις παραπάνω μεταβλητές και κάνουμε έναν έλεγχο  $\chi^2$  για να δούμε κατά πόσο η γεωγραφική περιοχή που κατοικούν τα παιδιά (αγροτική, ημιαστική, αστική), επηρεάζει τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια. Ο έλεγχος ανεξαρτησίας που πραγματοποιήθηκε έχει ως εξής :  $H_0 : p_{ij} = p_i \cdot q_j \quad i=1, 2$  και  $j = 1, 2, 3$  κατά της εναλλακτικής  $H_1: p_{ij}$  διάφορο από το γινόμενο  $p_i \cdot q_j$  για κάποιο  $i, j$ . Εφόσον, η τιμή γι' αυτόν τον έλεγχο η τιμή  $p$  είναι ίση με 0.000 αυτό μας οδηγεί σε απόρριψη της μηδενικής υπόθεσης  $H_0$  με μηδενικό ρίσκο δηλαδή, τα χαρακτηριστικά μοναξιά και περιοχή δεν είναι ανεξάρτητα.



Πίνακας 24. Έλεγχος ανεξαρτησίας όσον αφορά τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια των παιδιών σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή που κατοικούν.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	18,893(a)	2	,000
Likelihood Ratio	25,896	2	,000
Linear-by-Linear Association	18,208	1	,000
N of Valid Cases	30		

a 4 cells (66,7%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,47.

Επομένως, συμπεραίνεται ότι η περιοχή που κατοικούν τα παιδιά επηρεάζει τη συχνότητα εμφάνισης της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας, επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση ότι τα παιδιά με ή χωρίς δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση που πηγαίνουν σχολείο σε ημιαστικές και αστικές περιοχές βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας περισσότερο από αυτά των αγροτικών περιοχών.

#### 8. Μέσοι όροι των ερωτημάτων

Στους επόμενους πίνακες παρουσιάζονται αναλυτικά για στατιστική ανάλυση οι μέσοι όροι (mean M) των ερωτημάτων του ερωτηματολογίου *Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών* στο σύνολο των παιδιών και των δύο δειγμάτων. Συγκεκριμένα, συσχετίζονται οι μέσοι όροι των ερωτήσεων που αφορούν το συναίσθημα της μοναξιάς ανάμεσα στους δύο μαθητικούς πληθυσμούς, παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση και παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση, αρχικά στο σύνολο του δείγματος, ανά φύλο (αγόρια και κορίτσια) και ανά τάξεις (Γ'-Δ' και Ε'-ΣΤ').

Επίσης διερευνώνται οι μέσοι όροι των ερωτήσεων που αφορούν το συναίσθημα της κοινωνικής δυσαρέσκειας ανάμεσα στους δύο μαθητικούς



πληθυσμούς, παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση και παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση, αρχικά στο σύνολο του δείγματος, ανά φύλο (αγόρια και κορίτσια) και ανά τάξεις (Γ'-Δ' και Ε'-ΣΤ'). Όσο πιο υψηλός είναι ο μέσος όρος του παιδιού στο *Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας*, τόσο πιο πολύ νιώθει μοναξιά / κοινωνική δυσαρέσκεια ή το αντίθετο.

Πίνακας 25.

Μέσοι όροι (Μ) των ερωτημάτων για το συναίσθημα της μοναξιάς του ερωτηματολογίου *Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση* (N=30) και των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).

Ερωτήσεις	1 Μέσος όρος (Μ)	2 Μέσος όρος (Μ)
<i>Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.</i>	2.7	1.9
<i>Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.</i>	2.9	2.1
<i>Νιώθω μοναξιά στο σχολείο</i>	2.8	1.8
Μέσος όρος	2.8	1.9

1. Παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση

2. Παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση

Από την ανάλυση των ευρημάτων προκύπτει ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μέσες τιμές της μεταβλητής «το συναίσθημα της μοναξιάς» και στις τρεις ερωτήσεις, στα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση όπου οι απαντήσεις κατανέμονται ισάριθμα. Επίσης, δεν υπάρχει σημαντική διαφορά ανάμεσα στις μέσες τιμές της μεταβλητής «το συναίσθημα της μοναξιάς» και στις τρεις ερωτήσεις, στα παιδιά χαμηλή σχολική επίδοση.

Η μέση τιμή των απαντήσεων των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση είναι M=2.8, ενώ των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση είναι M=1.9. Πρόκειται για μια σημαντική ποσοτική διαφορά. Αυτό δείχνει ότι τα ευρήματα της παρούσας ανάλυσης επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση ότι τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση νιώθουν το συναίσθημα της μοναξιάς πιο έντονα, ενώ οι συνομήλικοί τους με χαμηλή σχολική επίδοση κατά πολύ λιγότερο.



Πίνακας 26.

Μέσοι όροι (Μ) των ερωτημάτων για την κοινωνική δυσαρέσκεια του ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=30) και των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=30)

Ερωτήσεις	1 Μέσος όρος (Μ)	2 Μέσος όρος (Μ)
Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	2.2	2.6
Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	2.9	3.1
Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	2.6	2.3
Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	2.9	2.5
Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.	2.6	1.6
Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	2.6	2.4
Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	2.6	2.4
Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	2.7	2.1
Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	2.5	1.9
Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	2.6	2.6
Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	3.0	2.4
Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	2.6	2.0
Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	2.8	2.8
Μέσος όρος	2.7	2.4

1. Παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση

2. Παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση.





Από την ανάλυση των μέσων όρων των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της μεταβλητής για την κοινωνική δυσαρέσκεια, ειδικότερα ανάμεσα στις απαντήσεις των ερωτήσεων «Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο», ( $M=2.2$ ) και «Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο», ( $M=3.0$ ). Στο δείγμα των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση φαίνεται ότι υπάρχει σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της μεταβλητής για την κοινωνική δυσαρέσκεια ειδικότερα ανάμεσα στις απαντήσεις των ερωτήσεων «Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου», ( $M=2.6$ ) και «Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη», ( $M=3.1$ ). Συγκρίνοντας τις μέσες τιμές των δύο δειγμάτων παρατηρούμε ότι τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση  $M=2.7$  δεν γίνονται εύκολα αποδεκτά στην ομάδα των συνομηλίκων τους, δέχονται μεγαλύτερη απόρριψη και μένουν στο περιθώριο από τους συνομηλίκους τους σε σχέση με αυτούς που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση  $M=2.4$ , επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση της έρευνας.

Πίνακας 27.

Μέσοι όροι (M) των ερωτημάτων για τη μοναξιά του ερωτηματολογίου *Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας* ανάμεσα στα αγόρια ( $N=18$ ) και τα κορίτσια ( $N=12$ ) των Παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση ( $N=30$ ).

Ερωτήσεις	Αγόρια Μέσος όρος (M)	Κορίτσια Μέσος όρος (M)
<i>Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.</i>	2.4	3.0
<i>Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.</i>	2.4	3.4
<i>Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.</i>	2.6	3.2
Μέσος όρος	2.5	3.2



Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι στα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση δεν προκύπτει σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της μεταβλητής «το συναίσθημα της μοναξιάς» των ερωτήσεων ανάμεσα στο δείγμα των αγοριών όπου οι απαντήσεις κατανέμονται ισόποσα. Αναλόγως, σχεδόν το ίδιο παρατηρείται και στο δείγμα των κοριτσιών με μεγαλύτερη απόκλιση στην ερώτηση «Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράματα του σχολείου».

Ωστόσο, ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια διαπιστώνουμε ότι στις μέσες τιμές της μεταβλητής «το συναίσθημα της μοναξιάς» υπάρχει σημαντική ποσοτική διαφορά. Ειδικότερα η μέση τιμή των απαντήσεων των αγοριών είναι  $M=2.5$ , ενώ των κοριτσιών είναι  $M=3.2$ . Αυτό καταδεικνύει ότι τα ευρήματα της παρούσας ανάλυσης επιβεβαιώνουν την αρχική υπόθεση ότι στα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση νιώθουν το συναίσθημα της μοναξιάς πιο έντονα τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια.

#### Πίνακας 28.

Μέσοι όροι (M) των ερωτημάτων για την κοινωνική δυσαρέσκεια του ερωτηματολογίου *Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας* ανάμεσα στα αγόρια ( $N=16$ ) και τα κορίτσια ( $N=14$ ) των Παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση ( $N=30$ ).

Ερωτήσεις	Αγόρια Μέσος όρος (M)	Κορίτσια Μέσος όρος (M)
Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	2.0	2.4
Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	2.5	3.3
Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	2.2	3.0
Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	2.7	3.1
Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.	2.3	2.9
Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	2.6	2.6



Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	2.5	2.7
Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	2.3	3.1
Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	2.5	2.5
Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	2.6	2.6
Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	2.8	3.2
Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	2.4	2.8
Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	2.8	2.8
<b>Μέσος όρος</b>	<b>2.5</b>	<b>2.8</b>

Από την ανάλυση των μέσων όρων των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση στο δείγμα των αγοριών προκύπτει ότι υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές της μεταβλητής για την κοινωνική δυσαρέσκεια, ειδικότερα ανάμεσα στις απαντήσεις των ερωτήσεων «Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο» με  $M=2.0$  και «Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο» με  $M=2.8$ . Επίσης, ανάμεσα στο δείγμα των κοριτσιών υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές της μεταβλητής για την κοινωνική δυσαρέσκεια, ειδικότερα ανάμεσα στις απαντήσεις των ερωτήσεων «Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο» με  $M=2.4$  και «Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες» με  $M=3.0$ .

Συγκρίνοντας τις μέσες τιμές των αγοριών  $M=2.5$  και των κοριτσιών  $M=2.8$  παρατηρούμε ότι υπάρχει μικρή ποσοτική διαφορά, κάτι που δείχνει ότι τα κορίτσια βιώνουν την κοινωνική δυσαρέσκεια περισσότερο από τα αγόρια, στα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση της έρευνας.



Πίνακας 29.

Μέσοι όροι (Μ) των ερωτημάτων για τη μοναξιά του ερωτηματολογίου *Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας* ανάμεσα στα αγόρια (N=18) και τα κορίτσια (N=12) των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).

Ερωτήσεις	Αγόρια	Κορίτσια
	Μέσος όρος (Μ)	Μέσος όρος (Μ)
<i>Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.</i>	1.6	2.2
<i>Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.</i>	2.1	2.1
<i>Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.</i>	1.7	1.9
Μέσος όρος	1.8	2.1

Από τον παραπάνω πίνακα προκύπτει ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της μεταβλητής «το συναίσθημα της μοναξιάς» των ερωτήσεων ανάμεσα στο δείγμα των αγοριών για τις ερωτήσεις «*Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο*»,  $M=1.6$ , και «*Νιώθω μοναξιά στο σχολείο*»,  $M=1.7$ , σε αντίθεση με την ερώτηση «*Νιώθω ότι με παραμερίζουν...*»,  $M=2.1$  που προκύπτει σημαντική διαφορά. Στο δείγμα των κοριτσιών οι μέσες τιμές των ερωτήσεων κατανέμονται σχεδόν ισόποσα.

Ωστόσο, ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια διαπιστώνουμε ότι στις μέσες τιμές της μεταβλητής «το συναίσθημα της μοναξιάς» παρατηρείται μικρή ποσοτική διαφορά. Ειδικότερα η μέση τιμή των απαντήσεων των αγοριών είναι  $M=1.8$ , ενώ των κοριτσιών είναι  $M=2.1$ . Αυτό καταδεικνύει ότι και στην κατηγορία των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση τα κορίτσια νιώθουν το συναίσθημα της μοναξιάς πιο έντονα σε σχέση με τα αγόρια, επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση της έρευνας.



Πίνακας 30.

Μέσοι όροι (Μ) των ερωτημάτων για την κοινωνική δυσαρέσκεια του ερωτηματολογίου *Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας* ανάμεσα στα αγόρια (N=16) και τα κορίτσια (N=14) των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).

Ερωτήσεις	Αγόρια Μέσος όρος (Μ)	Κορίτσια Μέσος όρος (Μ)
Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	2.4	2.8
Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	3.1	3.1
Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	2.5	2.1
Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	2.1	2.9
Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.	1.5	1.7
Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	2.2	2.6
Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	2.3	2.5
Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	2.0	2.2
Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	1.9	1.9
Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	2.4	2.8
Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	2.3	2.5
Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	1.9	2.1
Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	2.2	3.4
Μέσος όρος	2.2	2.5



Από την ανάλυση των μέσων όρων των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση στο δείγμα των αγοριών προκύπτει ότι υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές της μεταβλητής για την κοινωνική δυσαρέσκεια, ειδικότερα ανάμεσα στις απαντήσεις των ερωτήσεων «Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου» με  $M=1.5$  και «Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο» με  $M=3.1$ . Επίσης, ανάμεσα στο δείγμα των κοριτσιών υπάρχει σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της μεταβλητής για την κοινωνική δυσαρέσκεια, αν και είναι και αντιφατικές, ειδικότερα ανάμεσα στις απαντήσεις των ερωτήσεων «Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου» με  $M=1.9$  και «Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη» με  $M=3.4$ .

Συγκρίνοντας τις μέσες τιμές των αγοριών  $M=2.2$  και των κοριτσιών  $M=2.5$  παρατηρούμε ότι υπάρχει μικρή ποσοτική διαφορά, κάτι που δείχνει ότι τα κορίτσια βιώνουν την κοινωνική δυσαρέσκεια περισσότερο από τα αγόρια, στα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση επιβεβαιώνοντας την αρχική υπόθεση της έρευνας.

#### Πίνακας 31.

Μέσοι όροι (M) των ερωτημάτων για τη μοναξιά του ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας ανάμεσα στα παιδιά της Γ' και Δ' τάξης (N=13) και στα παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης (N=17) των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).

Ερωτήσεις	Γ'- Δ' τάξη	Ε'- ΣΤ' τάξη
	Μέσος όρος (M)	Μέσος όρος (M)
<i>Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.</i>	2.5	2.9
<i>Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.</i>	2.9	2.9
<i>Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.</i>	2.7	2.9
Μέσος όρος	2.7	2.9

Από την διερεύνηση των μέσω τιμών στα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση προκύπτει ότι δεν υπάρχει σημαντική διαφορά στις μέσες τιμές της μεταβλητής «το συναίσθημα της μοναξιάς» και στις τρεις ερωτήσεις, ανάμεσα στα



παιδιά των μικρότερων τάξεων, Γ' και Δ', όσο και ανάμεσα στα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων, Ε' και ΣΤ'. Η μέση τιμή των απαντήσεων των παιδιών των μικρότερων ηλικιακά τάξεων με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση είναι  $M=2.7$ , ενώ των μεγαλύτερων ηλικιακά παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση είναι  $M=2.9$ . Πρόκειται για μια μικρή ποσοτική διαφορά.

Αυτό δείχνει από τα ευρήματα της παρούσας ανάλυσης επιβεβαιώνεται η αρχική υπόθεση ότι τα παιδιά των μεγαλύτερων ηλικιακά παιδιών Ε' και ΣΤ' τάξης με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση νιώθουν το συναίσθημα της μοναξιάς, έστω και οριακά περισσότερο από τα παιδιά των μικρότερων ηλικιακά τάξεων, Γ' και Δ'.

### Πίνακας 32.

Μέσοι όροι (Μ) των ερωτημάτων για την κοινωνική δυσαρέσκεια του ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας ανάμεσα στα παιδιά της Γ' και Δ' τάξης (N=13) και στα παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης (N=17) των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).

Ερωτήσεις	Γ'- Δ' τάξη Μέσος όρος (Μ)	Ε'- ΣΤ' τάξη Μέσος όρος (Μ)
Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	2.1	2.3
Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	2.8	3.0
Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	2.7	2.5
Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	2.8	3.0
Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.	2.7	2.5
Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	2.5	2.7
Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	2.5	2.7
Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	2.9	2.5
Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	2.3	2.7



Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	2.7	2.5
Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	3.5	2.5
Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	2.4	2.8
Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	3.3	2.3
Μέσος όρος	2.7	2.6

Από την ανάλυση των μέσων όρων στο δείγμα των παιδιών με *δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση* ανάμεσα στα παιδιά των μικρότερων ηλικιακά τάξεων Γ' και Δ' προκύπτουν σημαντικές ποσοτικές αποκλίσεις ανάμεσα στην ερώτηση «Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους καινούριους φίλους στο σχολείο»,  $M=2.1$  και στην ερώτηση «Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη»,  $M=3.3$ . Στα παιδιά των μεγαλύτερων ηλικιακά τάξεων Ε' και ΣΤ' προκύπτουν σημαντικές αποκλίσεις στις ερωτήσεις «Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη»,  $M=2.3$  και «Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη»,  $M=3.0$ .

Συγκρίνοντας τις μέσες τιμές φαίνεται ότι δεν υπάρχει ποσοτική διαφορά της μεταβλητής για την κοινωνική δυσάρεσκειά. Συγκεκριμένα ο μέσος όρος για τα παιδιά της Γ' και Δ' τάξης είναι  $M=2.7$  και για τα παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης είναι  $M=2.6$ . Παρατηρούμε ότι σε όλες τις τάξεις τα παιδιά δέχονται στον ίδιο περίπου βαθμό την κοινωνική δυσάρεσκεια από τους συμμαθητές τους, αντίθετα από το συναίσθημα της μοναξιάς. Η παραπάνω διαπίστωση δεν επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση της συγκεκριμένης έρευνας.





Πίνακας 33.

Μέσοι όροι (Μ) των ερωτημάτων για τη μοναξιά του ερωτηματολογίου *Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας* ανάμεσα στα παιδιά της Γ' και Δ' τάξης (N=13) και στα παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης (N=17) των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).

Ερωτήσεις	Γ'- Δ' τάξη Μέσος όρος (Μ)	Ε'- ΣΤ' τάξη Μέσος όρος (Μ)
<i>Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.</i>	1.9	1.9
<i>Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.</i>	2.5	1.7
<i>Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.</i>	1.9	1.7
Μέσος όρος	2.1	1.8

Από την διερεύνηση των μέσων τιμών στα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση προκύπτει ότι υπάρχει σημαντική ποσοτική διαφορά στις μέσες τιμές της μεταβλητής «το συναίσθημα της μοναξιάς» στις τρεις ερωτήσεις μεταξύ των μικρότερων ηλικιακά τάξεων με υψηλότερο μέσο όρο στην ερώτηση «*Νιώθω ότι με παραμερίζουν...*»,  $M=2.5$ . Αντίθετα στις μεγαλύτερες τάξεις οι μέσες τιμές κατανέμονται ισόποσα.

Η μέση τιμή των απαντήσεων των παιδιών στις μικρότερες τάξεις με χαμηλή σχολική επίδοση είναι  $M=2.1$ , ενώ στις μεγαλύτερες τάξεις είναι  $M=1.8$ . Πρόκειται για μια μικρή ποσοτική διαφορά. Αυτό δείχνει σε αντίθεση με τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση ότι τα παιδιά των μικρότερων ηλικιακά τάξεων Γ' και Δ' βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς εντονότερα από τους συνομήλικούς τους των μεγαλύτερων ηλικιακά παιδιών Ε' και ΣΤ', με χαμηλή σχολική επίδοση. Η παραπάνω διαπίστωση δεν επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση της συγκεκριμένης έρευνας.



Πίνακας 34.

Μέσοι όροι (Μ) των ερωτημάτων για την κοινωνική δυσαρέσκεια του ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας ανάμεσα στα παιδιά της Γ' και Δ' τάξης (N=13) και στα παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης (N=17) των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).

Ερωτήσεις	Γ'- Δ' τάξη Μέσος όρος (Μ)	Ε'- ΣΤ' τάξη Μέσος όρος (Μ)
Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.	2.4	2.8
Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.	2.9	3.3
Τα καταφέρνω να δουλέψω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.	2.3	2.3
Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.	2.8	2.4
Έχω πολλούς φίλους μέσα στην τάξη μου.	1.8	1.4
Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.	1.9	1.9
Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.	2.4	2.4
Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.	2.2	2.0
Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.	1.7	2.1
Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.	2.5	2.7
Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	2.8	2.0
Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.	2.0	2.0
Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.	3.0	2.6
<b>Μέσος όρος</b>	<b>2.4</b>	<b>2.3</b>



Από τον παραπάνω πίνακα διαπιστώνουμε σημαντικές ποσοτικές αποκλίσεις στα παιδιά της Γ΄ και Δ΄ τάξεις, ειδικότερα, ανάμεσα στην ερώτηση «Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου»,  $M=1.7$  και στην ερώτηση «Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη»,  $M=3.0$ . Σημαντικές ποσοτικές αποκλίσεις παρατηρούμε και στα παιδιά της Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης, ειδικότερα, ανάμεσα στην ερώτηση «Μπορώ να βρω ένα φίλο/ μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι»,  $M=1.9$  και στην ερώτηση «Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη»  $M=3.3$ . Οι παραπάνω απαντήσεις δείχνουν και μια σύγχυση αυτών των παιδιών που ίσως οφείλεται στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους.

Από την ανάλυση των μέσων όρων στο δείγμα των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση ανάμεσα στα παιδιά των μικρότερων ηλικιακά τάξεων Γ΄ και Δ΄ και στα παιδιά των μεγαλύτερων ηλικιακά παιδιών Ε΄ και ΣΤ΄ προκύπτει ότι δεν υπάρχει διαφορά στις μέσες τιμές της μεταβλητής για την κοινωνική δυσαρέσκεια. Συγκεκριμένα ο μέσος όρος για τα παιδιά της Γ΄ και Δ΄ είναι  $M=2.4$  και για τα παιδιά της Ε΄ και ΣΤ΄ είναι  $M=2.3$ . Συγκρίνοντας τις μέσες τιμές παρατηρούμε ότι σε όλες τις τάξεις τα παιδιά δέχονται στον ίδιο περίπου βαθμό την κοινωνική δυσαρέσκεια από τους συμμαθητές τους, αντίθετα από το συναίσθημα της μοναξιάς. Η παραπάνω διαπίστωση δεν επιβεβαιώνει την αρχική υπόθεση της συγκεκριμένης έρευνας.

Επομένως, διαφαίνεται συνολικά από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων ότι τα παιδιά με δυσλεξία, εκτός από τις δυσκολίες μάθησης που καθημερινά αντιμετωπίζουν, βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς, σε μεγάλο βαθμό από τους συμμαθητές τους. Η έντονή μοναξιά των παιδιών αυτών, συνδέεται με την εμφάνιση περαιτέρω προβλημάτων όπως, χαμηλή αυτοεκτίμηση, σχολική αποτυχία, κοινωνικό άγχος, απόρριψη από τους συμμαθητές, θυματοποίηση, επιθετικότητα, έλλειψη δυαδικής φιλίας, στιγματισμό και τάση για κοινωνική απόσυρση (Γαλανάκη, 2007).



## ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ ΤΩΝ ΕΥΡΗΜΑΤΩΝ

Με την εργασία αυτή επιδιώκουμε κυρίως να καταδείξουμε τις επιπτώσεις που επιφέρουν οι δυσκολίες μάθησης - δυσλεξία στα παιδιά των δημοτικών σχολείων. Εκτός από τη χαμηλή σχολική επίδοση που συνεπάγονται συνιστούν και τροχοπέδη στη διαμόρφωση υγιούς προσωπικότητας υποθάλλποντας την εκδήλωση εμφάνισης της μοναξιάς, της κοινωνικής δυσαρέσκειας, χαμηλού αυτοορίζοντα και δυσλειτουργικών διαπροσωπικών σχέσεων.

Ειδικότερα, η συγκεκριμένη έρευνα πραγματοποιήθηκε σε μαθητές των δημοτικών σχολείων του Νομού Αιτωλοακαρνανίας με στόχο να εντοπίσει και να διερευνήσει το συναίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας που νιώθουν τα παιδιά στο σχολείο, καθώς και ορισμένες πτυχές της συναισθηματικής και κοινωνικής τους ζωής, ανάμεσα σε παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση και σε παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση. Παράλληλα, επιδιώκει να διερευνήσει ορισμένες από τις αιτίες που δημιουργούν τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια και έχει σχέση με το φύλο, τη χαμηλή σχολική επίδοση, την τάξη που φοιτά (ηλικία) το παιδί, τον οικογενειακό και κοινωνικό περίγυρο, προκειμένου να κατατεθούν συγκεκριμένες προτάσεις με απώτερο σκοπό το σχεδιασμό κατάλληλων εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την αντιμετώπιση της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας. Οι απόψεις των παιδιών θεωρούνται ιδιαίτερα σημαντικές, καθώς μπορούν να αξιοποιηθούν κατάλληλα και να οδηγήσουν στην επιτυχή υλοποίηση εκπαιδευτικών μέτρων και πρακτικών για παιδιά με ή χωρίς δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση.

Η μοναξιά του ανθρώπου, ανεξάρτητα από την ηλικία, αποτελεί ένα πολυσύνθετο φαινόμενο με διαστάσεις που αφορούν το συναίσθημα, τη σκέψη, το κίνητρο και τη συμπεριφορά, αναφέρεται στην κατάσταση κατά τη διάρκεια της οποίας βιώνει υποκειμενική δυσφορία, (απόρριψη, λύπη, ψυχικό πόνο), επειδή

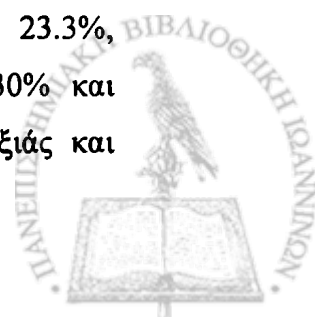


αισθάνεται ότι είναι απομονωμένος, και γενικότερα εκτιμά, ότι οι διαπροσωπικές ή κοινωνικές του σχέσεις είναι ελλειμματικές (Γαλανάκη, 2003).

Το συναίσθημα της μοναξιάς ως αντικείμενο έρευνας στο χώρο της εκπαίδευσης είχε παραμεληθεί και αυτό ισχύει πολύ περισσότερο για τη μοναξιά των παιδιών της σχολικής ηλικίας. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση τα ερευνητικά δεδομένα που διαθέτουμε σήμερα για τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια δείχνουν ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης, είτε αυτές οφείλονται στην ειδική μαθησιακή δυσκολία, τη δυσλεξία, είτε στη νοητική ανωριμότητα κτλ., βιώνουν περισσότερη μοναξιά σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, εμφανίζουν χαμηλή κοινωνιομετρική θέση στην ομάδα των συνομηλίκων και φίλους με σχετικά χαμηλή κοινωνική υποστήριξη (Παπουτσάκη, 2007).

Επίσης, υπάρχουν σαφείς ενδείξεις από παρόμοιες έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στο εξωτερικό και στην Ελλάδα ότι την τελευταία δεκαετία υπάρχει μια σημαντική αύξηση του ποσοστού των παιδιών σχολικής ηλικίας, τα οποία νιώθουν περισσότερο μοναξιά, όπως παραδέχονται σε σχετικά ερωτηματολόγια. Συγκεκριμένα έρευνες στα παιδιά και τους εφήβους δείχνουν ότι τουλάχιστον 10%-15% νιώθουν έντονη μοναξιά, εφόσον επιλέγουν το ανώτατο άκρο των κλιμάκων που περιέχονται στα σχετικά ερωτηματολόγια (Γαλανάκη, 2006, Asher & Wheeler, 1985, Cassidy & Asher, 1992). Στην έρευνα των Asher, Hymel & Renshaw, που πραγματοποιήθηκε το 1984, το ποσοστό των παιδιών που ένιωθαν μοναξιά κυμαίνονταν από 8%-10%, ενώ το ποσοστό αυτό ήταν μεγαλύτερο στην έρευνα του Luftig (1987) και έφτανε στο 20%-22%. Σε μια παλαιότερη έρευνα στον ελληνικό χώρο που έγινε σε παιδιά Δ' και ΣΤ' δημοτικού το ποσοστό που δήλωναν ότι συχνά «νιώθουν μόνα στο σχολείο» και «νιώθουν μοναξιά στο σχολείο» (στο ερωτηματολόγιο μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών, των Asher, Hymel & Renshaw, 1984) ήταν 6.7% και 5.5%, αντίστοιχα (Γαλανάκη 1994). Μια δεκαετία αργότερα, σε μια παρόμοια έρευνα, έχουμε σημαντική αύξηση της μοναξιάς και τα ποσοστά των παιδιών Ε' και ΣΤ' τάξης του δημοτικού είναι 51.8% και 47%, αντίστοιχα (Βογιατζόγλου, 2005).

Στην παρούσα έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2008 σε παιδιά της Γ', Δ', Ε', και ΣΤ' δημοτικού σχολείου με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, το ποσοστό που δήλωναν ότι συχνά «νιώθουν μόνα στο σχολείο», είναι 23.3%, «νιώθουν ότι παραμερίζονται από τα πράγματα του σχολείου» είναι 30% και «νιώθουν μοναξιά στο σχολείο» είναι 30%, (στο ερωτηματολόγιο μοναξιάς και



Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών, των Asher, Hymel & Renshaw, 1984). Ο μέσος όρος αυτών των ερωτημάτων είναι 27.8%, καταδεικνύοντας ότι ένα μεγάλος αριθμός παιδιών που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης βιώνουν στο χώρο του σχολείου υψηλή μοναξιά. Αυτή η σημαντική αύξηση, κατά την άποψή μου, θα μπορούσε να οφείλεται στο γεγονός ότι έχει περάσει πάνω από μια δεκαετία από την προαναφερθείσα έρευνα της Γαλανάκη (1994), κατά τη διάρκεια της οποίας σημειώθηκαν αλλαγές στον τρόπο διαβίωσης των παιδιών, οι κοινωνικό-πολιτισμικές συνθήκες άλλαξαν, ενώ οι σχολικές δομές σε μεγάλο βαθμό δεν ακολούθησαν αυτές τις αλλαγές και παρέμειναν οι ίδιες.

Αντίθετα στα παιδιά των ίδιων τάξεων, χωρίς δυσλεξία αλλά με χαμηλή σχολική επίδοση προκύπτει ότι το ποσοστό που δήλωσαν ότι συχνά «νιώθουν μόνα στο σχολείο» είναι 6.7%, «νιώθουν ότι παραμερίζονται από τα πράγματα του σχολείου» είναι 13.4% και «νιώθουν μοναξιά στο σχολείο» είναι 6.7% (στο ερωτηματολόγιο μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών, των Asher, Hymel & Renshaw, 1984). Συγκρίνοντας τα παραπάνω ευρήματα προκύπτει ότι τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση επηρεάζονται εντονότερα από την ειδική μαθησιακή δυσκολία και τις επιδόσεις τους στα μαθήματα, νιώθουν περισσότερο μοναξιά στο σχολείο σε σχέση με τα παιδιά που έχουν χαμηλή σχολική επίδοση, με μέσο όρο 27.8% έναντι 8.9%, αντίστοιχα. Αυτό συμβαίνει ίσως γιατί αυτά τα παιδιά, λόγω ακριβώς αυτών των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν, δεν συγκεντρώνουν τις προτιμήσεις των συμμαθητών, ενώ ταυτόχρονα γίνονται δέκτες αρνητικών σχολίων και απόρριψης. Επίσης η δυσκολία τους να ανταποκριθούν ικανοποιητικά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις τα ωθεί σε αρνητικές συμπεριφορές που επιρρώνουν την απόρριψή τους και επομένως τη μοναξιά τους. Όπως έχει δείξει η σύγχρονη έρευνα στο πεδίο της μοναξιάς των παιδιών, στις σχέσεις με τους συμμαθητές, όταν απουσιάζει η στενή, αμοιβαία δυαδική φίλια, το παιδί είναι πιθανόν να βιώσει συναισθηματική μοναξιά και όταν δε γίνεται αποδεκτό από την ομάδα των συνομηλίκων, τότε παραμελείται, νιώθει την απόρριψη και βιώνει την κοινωνική μοναξιά (Γαλανάκη, 2007, Qualter & Munn, 2002, Hayden, 1988).

Όσον αφορά στην κοινωνική δυσαρέσκεια που διερευνήθηκε ανάμεσα στις δύο κατηγορίες αυτών των παιδιών προέκυψε και σε αυτή την περίπτωση ότι το 1/3 των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση νιώθουν περισσότερο απομονωμένα σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου τους αν και καταφέρνουν τα περισσότερα να διατηρούν κάποιες φίλιες και να συνεργάζονται σε



διάφορες εργασίες μέσα στην τάξη με συμμαθητές τους, αλλά ταυτόχρονα να δυσκολεύεται στις σχέσεις μέσα στο ευρύτερο κοινωνικό-σχολικό πλαίσιο, όπου το 33.3% απάντησε ότι δεν τα πηγαίνουν καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με σχετικές έρευνες που αναφέρουν πως για τους περισσότερους μαθητές το κλίμα της σχολικής τάξης έχει μεγαλύτερη σημασία από το ευρύτερο σχολικό περιβάλλον (Barth et al, 2004).

Επίσης, προκύπτει το 26.7 % ότι δεν γίνεται αποδεκτό να συμμετάσχει στο παιχνίδι από τους συμμαθητές τους και το 26.7 % δήλωσε πως δυσκολεύεται να κάνει στενούς φίλους. Σύμφωνα με την έρευνα των Renshaw και Brown (1993) τα παιδιά που δεν καταφέρνουν να έχουν στενούς φίλους βιώνουν περισσότερο μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια.. Παράλληλα η αποδοχή από την ομάδα των συνομηλίκων παρέχει «ασπίδα προστασίας» ενάντια στη μοναξιά, το στιγματισμό και την απόρριψη για τα παιδιά που δεν έχουν φίλους. Όσον αφορά στην κοινωνική δυσαρέσκεια τα παιδιά αναγνωρίζουν ότι προκύπτει και από την έλλειψη φίλων και τη μη συμμετοχή στην ομάδα – είναι η λεγόμενη κοινωνική μοναξιά που είναι απόρροια της έλλειψης ενός δικτύου κοινωνικών σχέσεων ,στο οποίο ανήκει το παιδί (Γαλανάκη 2003). Σε γενικές γραμμές τα παιδιά που δεν έχουν μια σταθερή φιλία, ένα πρόσωπο αναφοράς κινδυνεύουν να εμφανίσουν προβλήματα στη μετέπειτα κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Margalit, 1994, Asher & Wheeler, 1985, Asher & Paquette, 2003, Boivin et al, 1995, Γαλανάκη 2003).

Συγκρίνοντας τα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση προκύπτει ότι τα καταφέρνουν καλύτερα στις κοινωνικές τους σχέσεις. Σύμφωνα με την ανάλυση των απαντήσεων τους, το 66.3% απάντησε ότι καταφέρνουν να δουλεύουν πιο εύκολα με τους συμμαθητές τους και σε υψηλό ποσοστό 61 % αυτών των παιδιών δήλωσε ότι κάνουν με ευκολία καινούριους φίλους. Επίσης, στην πλειοψηφία το 76.7% απάντησαν ότι δεν έχουν κανένα πρόβλημα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, ότι έχουν περισσότερες συμπάθειες ανάμεσα στους συνομηλίκους τους και μόλις το 10% απάντησε ότι δεν βρίσκουν φίλους να παίξουν στο σχολείο και το 10% ότι δεν καταφέρνουν να συνάπτουν εύκολα φιλίες. Φαίνεται ότι αυτός ο μαθητικός πληθυσμός με χαμηλή σχολική επίδοση δέχεται σε μικρότερο βαθμό την κοινωνική δυσαρέσκεια, παρόλο που δεν τα πηγαίνουν καλά στα μαθήματα του σχολείου τους και οι σχολικές τους επιδόσεις παραμένουν χαμηλές.

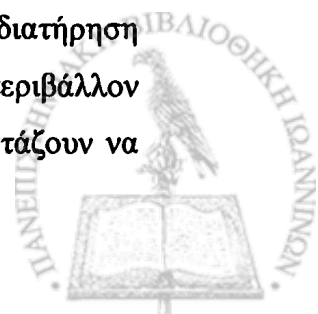
Με βάση τα παραπάνω αποτελέσματα διαπιστώνουμε τη σημασία που ενέχει στη σημερινή εποχή η θέση της ομάδας των συνομηλίκων στη ζωή αυτών των



παιδιών, αρκεί να αναλογιστούμε τις αυξανόμενες υποχρεώσεις των γονέων, οι οποίοι κατά συνέπεια αφιερώνουν λίγο έως καθόλου χρόνο στα παιδιά τους. Το έλλειμμα της γονεϊκής επαφής αφήνει ελεύθερο το πεδίο στους συνομηλίκους να λειτουργήσουν ως μοντέλα και ενισχυτές κατάλληλων κοινωνικών συμπεριφορών και μπορούν να βοηθήσουν στη μείωση της μοναξιάς και στην απόρριψη. Η συνεύρεση με συνομηλίκους παρέχει σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά μοναδικές ευκαιρίες να συζητούν τα συναισθήματά τους, να διευρύνουν τις γνωστικές τους διαδικασίες, να συμμετέχουν σε σχολικές εκδηλώσεις, να πειραματιστούν στην εκτέλεση έργων σχετικών με την ηλικία τους και να ασκήσουν κοινωνικούς ρόλους. Άλλωστε, οι σχέσεις με την ομάδα των συνομηλίκων φαίνονται να είναι ιδιαίτερα σημαντικές για τα παιδιά, από τις μικρές ηλικίες, αλλά κυρίως στην εφηβεία (Γαλανάκη, 2003α).

Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση αντιμετωπίζονται διαφορετικά από τους συμμαθητές τους εξαιτίας της ειδικής μαθησιακής δυσκολίας και της χαμηλής σχολικής τους επίδοσης ή λόγω αυτών των δυσκολιών, έχοντας χαμηλή αυτοεκτίμηση απομακρύνονται από μόνοι τους από τις σχολικές παρέες και αποσύρονται στο περιθώριο. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μετανάλυσης 150 ερευνητικών εργασιών οι Kavale & Forness (1996), διαπίστωσαν πως τρεις στους τέσσερις μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση εμφαωίζουν και δυσκολίες στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Η χαμηλή σχολική επίδοση απογοητεύει το παιδί και του δημιουργεί και άλλα δευτερογενή προβλήματα που αποτελούν τροχοπέδη σε κάθε προσπάθεια και κίνητρο για μάθηση. Οι καλοί στις επιδόσεις μαθητές θεωρούνται οι «πετυχημένοι» στο σχολείο, είναι πιο δημοφιλείς, εμφορούνται από αυτοεκτίμηση και βρίσκονται στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος των συμμαθητών και των δασκάλων τους και συνήθως οι καλοί μαθητές συναναστρέφονται με τους καλούς μαθητές και αποφεύγουν εκείνους που δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά.

Συνακόλουθα και τα παιδιά της παρούσας έρευνας με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση δεν φαίνεται να μην έχουν καθόλου φίλους, αλλά εκδηλώνουν ένα συναισθηματικό κενό ως προς τη συμμετοχή τους στις σχολικές παρέες. Επιθυμούν να έχουν περισσότερους φίλους, να συμμετέχουν σε ομαδικές εργασίες, σε παιχνίδια, σε αθλητικές δραστηριότητες, να τα συμπαθούν περισσότερο από τους συμμαθητές τους, ενώ ταυτόχρονα εκφράζουν δισταγμό και δυσκολία στη σύναψη και διατήρηση σταθερής φιλίας. Τα μηνύματα που προσλαμβάνουν από το φιλικό τους περιβάλλον δεν τα ικανοποιούν επαρκώς και γι' αυτό σε πολλές περιπτώσεις δεν διστάζουν να





εκφράσουν αυτή τη δυσαρέσκεια. Παρατηρούμε λοιπόν ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση των δυσκολιών μάθησης και της σχέσης τους με τους συμμαθητές τους.

Επίσης, παιδιά με συμπτώματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας που παραμένουν σταθερά στο χρόνο, σταδιακά μπορεί να χάσουν το ενδιαφέρον τους για τις κοινωνικές επαφές και τις σχολικές δραστηριότητες, να αναπτύξουν χαμηλή αυτοεκτίμηση ή αρνητικές απόψεις για την εικόνα του εαυτού τους μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων και κατά συνέπεια να επιδείξουν μοναχική συμπεριφορά ή σε πολλές περιπτώσεις με δική τους πρωτοβουλία, οι ίδιοι αποσύρονται από τις παρέες των συμμαθητών τους. Υπάρχει μεγάλη πιθανότητα αυτή η συμπεριφορά να οδηγήσει στην απόρριψη και στην απομόνωση από τους συνομηλίκους (Chen & Li, 2000). Επιπροσθέτως έχουν μειωμένο αυτοσυναίσθημα και συχνά παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς (Γούπος, & Μπέτζελος, 2005).

Με αυτή τη διαπίστωση ταυτίζονται και οι περισσότεροι ερευνητές εξετάζοντας το συναίσθημα της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας, σε σχέση με την ομάδα των συνομηλίκων διαπιστώνουν ως πρωταρχική αιτία της μοναξιάς την περιθωριοποίηση και την απόρριψη από την ομάδα (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης, 1996, Asher et al, 1984, Asher & Wheeler, 1985, Asher & Paquette, 2003, Boivin et al, 1995, Hymel et al, 1990).

Με βάση την αυξημένη συχνότητα εμφάνισης της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας σε παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση σε σχέση με τους συνομηλίκους με χαμηλή σχολική επίδοση, επιβεβαιώνεται η ύπαρξη υψηλής θετικής συνάφειας μεταξύ των δύο μεταβλητών μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας, στοιχείο το οποίο δείχνει ότι τα παιδιά που βιώνουν έντονα το αίσθημα της μοναξιάς εμφανίζουν παράλληλα υψηλή κοινωνική δυσαρέσκεια ή το αντίθετο. Με αυτή τη διαπίστωση συμφωνούν και τα αποτελέσματα της έρευνας που πραγματοποίησαν οι Μπεζεβέγκης και Γαλανάκη το 1996 και τονίζουν ότι τα περισσότερα παιδιά συνδέουν τη μοναξιά που βιώνουν με την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους. Θεωρούν βέβαιο ότι αυτή η απομόνωση από τους συνομηλίκους και τα συναφή με αυτή δυσάρεστα συναισθήματα, δυσχεραίνουν την ομαλή προσαρμογή του παιδιού, έχουν αντίκτυπο στην ανάπτυξη της προσωπικότητας, με τις μακροπρόθεσμες αρνητικές συνέπειες στη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη (Γαλανάκη, 1999).

Ενδιαφέρον σημείο σχολιασμού της παρούσας έρευνας, αποτελεί το εύρημα της συχνότητας εμφάνισης της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας ανά φύλο

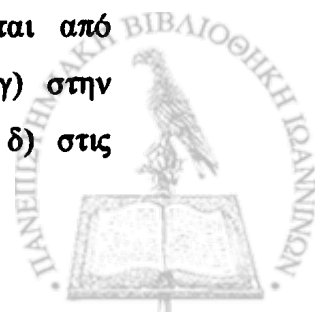


ανάμεσα στους δύο πληθυσμούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα, όπου τα κορίτσια νιώθουν σε σχέση με τα αγόρια πιο έντονα τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια. Πριν αναφερθώ αναλυτικά στα ευρήματα της έρευνας θα πρέπει να τονιστεί σχετικά με τη δυσλεξία ότι η συχνότητα της ποικίλει από χώρα σε χώρα και από ερευνητή σε ερευνητή εξαιτίας της διαφωνίας που υπάρχει αναφορικά με τον ορισμό της (Πόρποδας, 1997). Γι' αυτό το λόγο και τα ποσοστά συχνότητας της αμφισβητούνται. Πάντως ο Rutter υποστηρίζει πως είναι απίθανο να βρεθεί χώρα που να μην εντοπίζεται το πρόβλημα της δυσλεξίας.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι ένα ποσοστό 8%-10% των παιδιών της σχολικής ηλικίας, πάσχει από δυσλεξία, όποια και να είναι η γεωγραφική ή εθνική προέλευσή τους (Σινανίδου, 2003). Στην Ελλάδα, σύμφωνα με έρευνα της Διεύθυνσης Ειδικής Αγωγής το 1989 η δυσλεξία εκτιμάται γύρω στο 3%-4% στο σχολικό πληθυσμό σε ηλικίες 6 – 18 ετών (Νικόδημος, 1993). Όμως, ο Βρετανός γιατρός Critchley (1970) υποστηρίζει ότι η συχνότητα της δυσλεξίας είναι μεγαλύτερη από ότι υπολογίζεται. (Λιβέρη-Καντερέ, 1995). Όσον αφορά στο φύλο του παιδιού τα αγόρια είναι πιο ευάλωτα, η δυσλεξία εμφανίζεται περισσότερο στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια, σε αναλογία 4 προς 1, αντίστοιχα. (Λιβέρη-Καντερέ, 1995). Στο μαθητικό πληθυσμό της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνεται αυτή η τάση σε μικρότερο βαθμό. Το 60% των παιδιών με δυσλεξία που συμμετείχαν στην έρευνα, ήταν αγόρια και το 40% ήταν κορίτσια, ενώ αντίθετα από την ανάλυση και τη μελέτη των ευρημάτων της συγκεκριμένης ερευνητικής διαδικασίας, διαπιστώθηκε ότι τα κορίτσια νιώθουν περισσότερο μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια από τα αγόρια στο χώρο του σχολείου.

Η παραπάνω διαφορά ανάμεσα στα δυο φύλα ως προς την εμφάνιση της δυσλεξίας έχει αναφερθεί ότι ισχύει σε κάθε χώρα όπου μελετήθηκε το συγκεκριμένο πρόβλημα. Είναι δύσκολο να προσδιορίσει κανείς με ακρίβεια τους παράγοντες, γενετικούς ή περιβαλλοντικούς, που θεωρείται ότι συμβάλουν στην επικράτηση των αγοριών έναντι των κοριτσιών.

Οι Goldberg και Schiffman αναφέρουν ότι οι διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στα δυο φύλα πιθανόν να οφείλονται στους εξής λόγους: α) στην υπεροχή των κοριτσιών έναντι των αγοριών όσον αφορά στην εξελικτική τους ωριμότητα, β) στη μεγαλύτερη συχνότητα εγκεφαλικών τραυμάτων, που συνοδεύονται από εγκεφαλικές αιμορραγίες, στα αγόρια σε σύγκριση με τα κορίτσια, γ) στην υψηλότερη παροχή κινήτρων στα κορίτσια σε σχέση με τη μάθηση δ) στις



δευτερογενείς συναισθηματικές συγκρούσεις που βιώνουν τα αγόρια και οι οποίες σχετίζονται με τους τρεις προαναφερθέντες λόγους και ε) στις επιδράσεις του περιβάλλοντος, που κατά κύριο λόγο ξεκινούν από τη στάση των γονιών απέναντι στο παιδί ανάλογα με το φύλλο και τελειώνουν μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία, που επιβραβεύει συμπεριφορά, η οποία ανταποκρίνεται περισσότερο στο «θηλυκό πρότυπο» (Σακκάς, 2002, Τσοβίλη, 2003)

Όσον αφορά την πιθανή διαφορική επίδραση του φύλου στο συναίσθημα της μοναξιάς, δεν έχει βρεθεί σημαντική σχέση μεταξύ των δύο μεταβλητών, η βίωση του συναισθήματος της μοναξιάς δε διαφέρει από φύλο σε φύλο (Cassidy & Asher, 1992. Luftig, 1987. Parker & Asher, 1993. Quay, 1992). Μια πιθανή εξήγηση της απουσίας διαφορών ανάμεσα στα δύο φύλα ως προς τη μοναξιά φαίνεται να προσφέρει η έλλειψη απόλυτης συνάφειας μεταξύ μοναξιάς και απόρριψης ή ακόμη ο διαφορετικός τρόπος κοινωνικοποίησης των αγοριών. Τα αγόρια μαθαίνουν να μην εκφράζουν με ευκολία τα συναισθήματα τους, ιδίως τα αρνητικά, ενώ επιδίδονται πιο συχνά από τα κορίτσια σε αντισταθμιστικές δραστηριότητες. Αυτή ίσως αποτελεί ίσως, μια πιθανή ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας της Γαλανάκη στον ελληνικό χώρο το 1994, στην οποία τα αγόρια δήλωναν λιγότερη μοναξιά από τα κορίτσια (Γαλανάκη 1994).

Στην παραπάνω διαπίστωση της Γαλανάκη συμφωνούν και τα ευρήματα της παρούσας έρευνας όπου προκύπτει ότι τα κορίτσια βιώνουν σε σχέση με τα αγόρια περισσότερη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια, τόσο ανάμεσα στα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, όσο και ανάμεσα στα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση. Ειδικότερα, στο δείγμα των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση το 41.7% των κοριτσιών δήλωσαν ότι νιώθουν πάντα ή τις περισσότερες φορές μοναξιά, ενώ το 20.4% των αγοριών δήλωσαν ότι νιώθουν πάντα ή τις περισσότερες φορές μοναξιά. Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα στο δείγμα των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση, όπου το 14.3% των κοριτσιών δήλωσαν ότι νιώθουν πάντα ή τις περισσότερες φορές μοναξιά και μόλις το 4.2% των αγοριών.

Σημαντική αναδεικνύεται και η ανάλυση των ευρημάτων αναφορικά με την αποδοχή ή την απόρριψη από τους συμμαθητές μεταξύ των δύο φύλων. Από τη διερεύνηση αυτής της σχέσης, βρέθηκε ότι και σε αυτή την περίπτωση φαίνεται ότι τα κορίτσια σε σχέση με τα αγόρια, νιώθουν περισσότερο την κοινωνική δυσαρέσκεια στο δείγμα των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή επίδοση, αφού δυσκολεύονται



περισσότερο σε ποσοστό 41.6 % να κάνουν καινούριους φίλους στο σχολείο σε αντίθεση με τα αγόρια που μόλις το 16.7 % απάντησε αρνητικά στη ίδια ερώτηση. Επίσης, το 43.7 % δήλωσε ότι δεν έχει τις περισσότερες φορές κανένα να μιλήσει μέσα στην τάξη, ενώ τα αγόρια το 16.7 % αρνητικά στην ίδια ερώτηση. Υποθέτουμε ότι αυτό συμβαίνει γιατί τα αγόρια σε σχέση με τα κορίτσια, αισθάνονται μεγαλύτερη υποστήριξη από τους συμμαθητές, εύρημα που συνάδει με την τάση των περισσότερων κοριτσιών να δηλώνουν ότι βιώνουν περισσότερο κοινωνική δυσαρέσκεια. Αυτή η υπόθεση έρχεται σε αντίθεση με την έρευνα των Colagrosi και Eccles το 2000, στην οποία τα κορίτσια ανέφεραν μικρότερη απόρριψη και μεγαλύτερα επίπεδα υποστήριξης από τους συμμαθητές τους, σε σχέση με τα αγόρια .

Αντίθετα στο δείγμα των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση τα ποσοστά των αγοριών και των κοριτσιών κατανέμονται ισάριθμα, όσον αφορά στο αίσθημα της κοινωνικής δυσαρέσκειας. Αυτά τα παιδιά φαίνεται να καταφέρνουν καλύτερα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις, εφόσον έχουν περισσότερες συμπάθειες μεταξύ τους και δέχονται σε μικρότερο βαθμό την κοινωνική δυσαρέσκεια τόσο τα αγόρια όσο και τα κορίτσια, σε αντίθεση με τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση. Καταφέρνουν και κάνουν πιο εύκολα και περισσότερους φίλους, συνεργάζονται και καταφέρνουν να δουλεύουν πιο εύκολα με τους συμμαθητές τους, παρόλο που δεν τα πηγαίνουν καλά στα μαθήματα του σχολείου τους.

Συνεπώς, από τις προαναφερθείσες διαπιστώσεις και ειδικότερα στο δείγμα των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση στα κορίτσια αναδύθηκε μια τάση να νιώθουν περισσότερη κοινωνική δυσαρέσκεια στο χώρο του σχολείου ή τα αγόρια να κρατούν μια αμυντική στάση σε αυτό το θέμα. Ενδεχομένως τα αγόρια να αισθάνονται μεγαλύτερη αδυναμία ή μια συστολή στην εξωτερίκευση των αρνητικών συναισθημάτων τους που συσχετίζονται με τις διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομήλικους τους, ενώ τα κορίτσια είναι πιο ειλικρινή στην εξωτερίκευση των αρνητικών συναισθημάτων, μέσω ενός ερωτηματολογίου. Ακόμη, τα αγόρια πιο συχνά από τα κορίτσια έχουν την τάση να αναζητούν φιλικές παρέες και να είναι απασχολημένα με διάφορες ομαδικές δραστηριότητες, όπως για παράδειγμα ομαδικά αθλήματα, κ.ά. (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης, 1996).

Ένα από τα βασικά ερωτήματα της έρευνας αφορούσε τη διερεύνηση της εμφάνισης της μοναξιάς<sup>1</sup> και της κοινωνικής δυσαρέσκειας σε σχέση με την τάξη (ηλικία) των παιδιών. Πριν αναλυθούν τα ευρήματα της έρευνας θα δούμε μέσα από τη βιβλιογραφία πως αντιλαμβάνονται τη μοναξιά τα παιδιά από τη βρεφική μέχρι



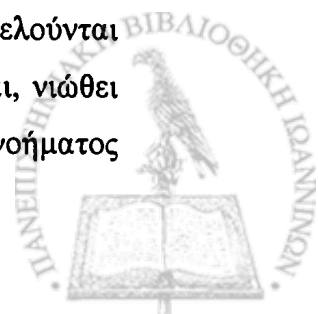
την εφηβική ηλικία και πως εστιάζονται στις σχέσεις με τους συνομηλίκους, στις λειτουργίες και στις δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα σε αυτές τις σχέσεις καθώς και στα συναισθήματα που σχετίζονται με τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια, τα οποία καθώς μεγαλώνουν τα παιδιά γίνονται πιο συχνά και πιο έντονα

Στη βρεφική και την πρώτη νηπιακή ηλικία, κυριαρχεί ο δεσμός με τους συνομηλίκους ,ενώ οι λειτουργίες που επιτελούν οι σχέσεις αυτές είναι ο καθησυχασμός, η στοργή, η προσοχή και η συντροφικότητα. Οι γνωστικές εκτιμήσεις αφορούν στο να είναι το παιδί μόνο του σε ένα άγνωστο χώρο, να επιθυμεί τη στοργή, να μην το προσέχουν οι άλλοι και να του λείπει ο φίλος του. Επομένως, τα συναισθήματα που σχετίζονται με τη μοναξιά είναι κυρίως ο φόβος και η δυσφορία.

Στη νηπιακή και την πρώτη σχολική ηλικία, το πλαίσιο της μοναξιάς είναι κυρίως οι δυαδικές φιλικές σχέσεις. Οι λειτουργίες που αυτές επιτελούν είναι η διασκέδαση μέσω του συντονισμένου παιχνιδιού, η φαντασία, η απόκλιση και το χιούμορ που μοιράζεται το παιδί με το φίλο του και η αίσθηση του «εμείς». Οι γνωστικές εκτιμήσεις αφορούν στο να μην έχει το παιδί κάποιον δίπλα του για να παίξει και να μην έχει έναν φίλο και συνήθως το συναίσθημα που σχετίζεται με τη μοναξιά είναι η ανία.

Στην κυρίως σχολική ηλικία, είναι κυρίαρχες οι κλίκες και οι λειτουργίες που επιτελούν είναι να παράσχουν βοήθεια, συμμαχία, άμυνα και υπεράσπιση, κουτσομπολιό και άλλα παιδιά με τα οποία μπορεί κανείς να παίξει ομαδικά παιχνίδια και να κάνει αθλητισμό. Οι γνωστικές εκτιμήσεις αναφέρονται στις συγκρούσεις με το φίλο, τον εξοστρακισμό, την απόρριψη, την εγκατάλειψη, την περιφρόνηση, τη μείωση ή την αγνόηση από την ομάδα, το να μην έχει το παιδί κανέναν για να ζητήσει βοήθεια και να το μεταχειρίζονται με κακό και άδικο τρόπο οι φίλοι του. Κυρίαρχα συναισθήματα που συνδέονται με τη μοναξιά αυτής της ηλικίας είναι το κοινωνικό άγχος, η ταπείνωση από τις μειωτικές προσβολές, την άδικη μεταχείριση, τη γελοιοποίηση ή την κακοποίηση και η ντροπή για την έλλειψη δεξιοτήτων σε περιοχές που θεωρούνται σημαντικές από τους συνομηλίκους.

Στο τέλος της σχολικής και στην πρώτη εφηβική ηλικία, η μοναξιά εκδηλώνεται στο πλαίσιο της μεγάλης ομάδας, του κύρους, της αποδοχής, της σχέσης με το άλλο φύλο (φλερτ και κεραυνοβόλοι έρωτες). Οι λειτουργίες που επιτελούνται στις σχέσεις αυτές είναι ότι το παιδί βρίσκει έμπιστους φίλους, αστειεύεται, νιώθει ότι ανήκει, ότι έχει μια σημαντική θέση και ότι αξίζει, έχει την αίσθηση του νοήματος



και της προσωπικής ταυτότητας. Οι γνωστικές εκτιμήσεις αναφέρονται στο να μην έχει κάποιον να εμπιστευθεί τις σκέψεις του και νιώθει κοινωνικά απομονωμένο και περιφρονημένο από την ομάδα. Τα σχετικά συναισθήματα που βιώνει είναι η ντροπή και η ταπείνωση καθώς δεν γίνεται αποδεκτό στην ομάδα και η εικόνα που έχει προς τα έξω δεν είναι αρεστή (Γαλανάκη, 2007).

Στην παρούσα έρευνα προκύπτει ότι το συναίσθημα της μοναξιάς εξαρτάται, έστω με μικρή ποσοτική διαφορά, από την τάξη (ηλικιακή ομάδα) ,στην οποία ανήκουν τα παιδιά. Τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση αισθάνονται σε όλες τις τάξεις μοναξιά, αλλά περισσότερο στις μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις Ε' και ΣΤ'. Ειδικότερα, στις μικρότερες τάξεις Γ' και Δ' βρέθηκε ότι νιώθουν μοναξιά το 30.8 % των παιδιών και στις μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις το 34.5%. Αυτό μπορεί να εξηγείται με βάση τα ερευνητικά πορίσματα των Renshaw και Brown (1993), ότι τα παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης, βρίσκονται στην προεφηβεία,, στη διάρκεια της οποίας τείνουν να αυξάνονται τα συναισθήματα της μοναξιάς.

Στα παιδιά με χαμηλή επίδοση παρατηρήθηκαν τα αντίθετα αποτελέσματα. Βιώνουν το συναίσθημα της μοναξιάς κατά πολύ λιγότερο από ότι τα παιδιά με δυσλεξία και χαμηλή επίδοση και ειδικότερα στις μεγαλύτερες τάξεις αισθάνονται ελάχιστα τη μοναξιά, μόλις 3.9 %, από ότι στις μικρότερες τάξεις που βιώνει μοναξιά το 15.4 %, κάτι το οποίο έρχεται σε αντίθεση με την αρχική υπόθεση της έρευνας.

Η μελέτη του περιεχομένου των απαντήσεων αυτής της κατηγορίας δείχνει ότι υπάρχει μια ουσιώδης ποιοτική διαφορά (δεν φαίνεται στους πίνακες 19 και 20) στις απαντήσεις της κατηγορίας αυτής ανάμεσα στα παιδιά της Ε' και Δ' δημοτικού και στα παιδιά της Ε' και Στ', κάτι που ταυτίζεται με τα ευρήματα της έρευνας που πραγματοποιήθηκε από τους Γαλανάκη και Μπεζεβέγκη, (1996). Μοναξιά, για τα μικρότερα παιδιά είναι η έλλειψη κυρίως συντρόφων για παιχνίδι ή, σε μικρότερο βαθμό, για συζήτηση, για τα μεγαλύτερα ηλικιακά παιδιά η μοναξιά συνίσταται κυρίως στην έλλειψη συζητητών και φίλων που μπορεί κανείς να εμπιστευθεί ή να πει τα μυστικά του. Φαίνεται λοιπόν ότι το "δυσάρεστο" της μοναξιάς έγκειται στο ότι είναι ασύμβατη με βασικές ανάγκες της κάθε ηλικίας, όπως η ανάγκη εύρεσης συντρόφων για παιχνίδι (για τα μικρότερα παιδιά) και η ανάγκη ενός έμπιστου προσώπου (για τα μεγαλύτερα παιδιά που προσεγγίζουν την εφηβεία).

Επίσης, όπως φαίνεται στις κατηγορίες των απαντήσεων, τα μεγαλύτερα παιδιά εξισώνουν τη μοναξιά, πιο συχνά από ότι τα μικρότερα παιδιά, με την εγκατάλειψη και την παραμέληση από τους άλλους και με την έλλειψη βοήθειας και



συμπαράστασης σε δύσκολες στιγμές. Δίνουν, έτσι, την εικόνα ότι κατανοούν σαφέστερα τη σχέση της μοναξιάς με τις διαπροσωπικές σχέσεις. Επιπλέον, τα μεγαλύτερα παιδιά αναφέρουν αυθόρμητα ότι η μοναξιά είναι ένα δυσάρεστο συναίσθημα πιο συχνά από ότι τα μικρότερα παιδιά, πράγμα που δείχνει και πάλι ότι οι προέφηβοι έχουν μια ωριμότερη αντίληψη του βιώματος της μοναξιάς. Αντίθετα, τα μικρότερα παιδιά εξισώνουν τη μοναξιά, περισσότερο από ότι τα μεγαλύτερα, με την κατάσταση κατά την οποία παραμένουν μόνα στο χώρο του σχολείου.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των παιδιών για την κοινωνική δυσαρέσκεια. Από τη στατιστική ανάλυση δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές ως προς την τάξη, ανάμεσα στα παιδιά με δυσλεξία ή χωρίς και χαμηλή σχολική επίδοση σε αντίθεση όπως διαπιστώσαμε παραπάνω με το συναίσθημα της μοναξιάς. Η συχνότητα με την οποία έχουν απαντήσει τα παιδιά όλων των τάξεων δεν διαφέρει σημαντικά και προκύπτει ότι αισθάνονται με μικρότερη ένταση την κοινωνική δυσαρέσκεια στο χώρο του σχολείου. Στις μεγαλύτερες ηλικιακά τάξεις και στους δύο ερευνητικούς πληθυσμούς, φαίνεται να έχουν πιο ανεπτυγμένο πλέγμα φιλικών σχέσεων, αλλά δεν θεωρούν πάντα ότι οι συμμαθητές τους θα τους βοηθήσουν πάντα ή τις περισσότερες φορές. Επίσης, τα παιδιά των μεγαλύτερων τάξεων ανέφεραν με μεγαλύτερη συχνότητα πως μπορούν να βρουν ένα φίλο στο σχολείο, δείχνοντας με αυτό τον τρόπο ότι δίνουν μεγαλύτερη σημασία από ότι τα παιδιά των μικρότερων τάξεων στο ρόλο των συμμαθητών. Επομένως, αναδύθηκε το ενδεχόμενο οι μαθητές των μεγαλύτερων τάξεων να δίνουν περισσότερη σημασία από ότι οι μαθητές των μικρότερων τάξεων στο ρόλο των συνομηλίκων (Chen & Li, 2000).

Επίσης, διερευνήθηκε η σχέση που μπορεί να υπάρχει ανάμεσα στο μορφωτικό επίπεδο του πατέρα και της συχνότητας εμφάνισης της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας στους δύο πληθυσμούς που πραγματοποιήθηκε η έρευνα. Από την ανάλυση των απαντήσεων των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση προκύπτει ότι βιώνει πιο έντονα το συναίσθημα της μοναξιάς, το 16.7 % αυτών που ο πατέρας τους έχει τελειώσει μόνο το δημοτικό σχολείο, το 6.7 % ο πατέρας τους έχει πάρει απολυτήριο από ΕΠΑΛ, το 10 %, ο πατέρας τους έχει πάρει απολυτήριο Λυκείου και μόλις το 6.7 % ο πατέρας τους είναι απόφοιτος ΤΕΙ ή ΑΕΙ. Από τα παραπάνω διαφάνεται ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο του πατέρα έχει επιρροή σε αρκετά από αυτά τα παιδιά και δείχνει να επηρεάζει την προσωπικότητά



τους, να κλείνονται περισσότερο στον εαυτό τους και παράλληλα να επηρεάζει και τη σχέση του παιδιού με τη μάθηση.

Στα παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση προκύπτει ότι βιώνουν πιο έντονα το συναίσθημα της μοναξιάς, το 6.7% αυτών που ο πατέρας τους έχει τελειώσει μόνο το δημοτικό σχολείο, το 3.3% αυτών που ο πατέρας τους έχει πάρει απολυτήριο από ΕΠΑΛ, και το 6.7% αυτών που ο πατέρας τους είναι απόφοιτος ΤΕΙ ή ΑΕΙ. Παρατηρούμε ότι η συχνότητα εμφάνισης της μοναξιάς σε αυτά τα παιδιά είναι κατά πολύ μικρότερη και η χαμηλή σχολική επίδοση δεν ταυτίζεται απόλυτα με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.

Είναι γεγονός ότι η επίδραση του πατέρα στην ανάπτυξη του παιδιού είναι σημαντική, σε όλους τους τομείς. Από έρευνες, έχει προκύψει ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και του μορφωτικού επιπέδου του πατέρα και του επαγγέλματος που ασκεί (Φλουρής 1989, Parke, 1987). Είναι γεγονός, ότι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο του πατέρα δεν προκαλεί κίνητρα για μάθηση ή υψηλές προσδοκίες στο παιδί. Κατά τον ίδιο τρόπο, μπορούμε να υποθέσουμε ότι δεν υπάρχει αρκετή ενθάρρυνση για υψηλές επιδόσεις, καθώς και βοήθεια στα σχολικά μαθήματα, από την πλευρά του πατέρα και γενικότερα από την οικογένεια, ώστε το παιδί να μπορέσει να καλύψει μέρος των δυσκολιών του. Ο οικογενειακός παράγοντας είναι πρωταρχικής σημασίας για την εμφάνιση χαμηλής σχολικής επίδοσης. Οι μαθητές, που δεν προσέχουν στο μάθημα, δε συζητούν εύκολα, έχουν μελαγχολική έκφραση και κλείνονται στον εαυτό τους είναι στοιχεία που επιβεβαιώνουν πολλές φορές την έλλειψη υποστήριξης και ενδιαφέροντος από την οικογένεια με απώτερο αποτέλεσμα την κακή σχολική επίδοση. Αναμφίβολα, η οικογένεια διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Είναι το πρωταρχικό περιβάλλον του παιδιού και ασκεί μεγάλη επιρροή, είτε άμεση είτε έμμεση, γι' αυτό θα πρέπει να είναι προσεκτική ως προς τις αξίες και τα πρότυπα που προβάλλει. Σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε στον ελληνικό χώρο (Γαλανάκη, 2003β) διαπιστώθηκε, ότι τα παιδιά της σχολικής ηλικίας συσχετίζουν αυθόρμητα το συναίσθημα της μοναξιάς με την οικογένεια. Ειδικότερα, την οικογενειακή κατάσταση, τα χαρακτηριστικά και τη συμπεριφορά των μελών της οικογένειας και τις σχέσεις που αναπτύσσονται ανάμεσά τους. Η αντίληψη και η εμπειρία των παιδιών στη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, είναι ότι η οικογένεια ενέχει πρωτεύοντα και καθοριστικό ρόλο στην εκδήλωση, στην ένταση και ενίσχυση, και στη μείωση της μοναξιάς των παιδιών και των ενηλίκων. Η θέση του παιδιού για τη σχέση οικογένεια





και μοναξιάς, όπως διερευνήθηκε στη συγκεκριμένη έρευνα, θεωρείται καθοριστική για την κατανόηση της προσωπικής, υποκειμενικής εμπειρίας των παιδιών και για τη διαμόρφωση κατάλληλων προγραμμάτων παρέμβασης.

Από την ανάλυση των ευρημάτων ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στην εμφάνιση του συναισθήματος της μοναξιάς και της γεωγραφικής περιοχής (αγροτική, ημιαστική, αστική) που κατοικούν τα παιδιά. Από την εξέταση του δείγματος των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά που αισθάνονται περισσότερο μοναξιά κατοικούν σε αστικές και ημιαστικές περιοχές. Ειδικότερα το 20% των παιδιών κατοικούν σε ημιαστικές περιοχές (από 2000 – 10000 κατοίκους) και το 13.3% σε αστικές περιοχές (από 10000 κατοίκους και άνω), ενώ κανένα από τα παιδιά των αγροτικών περιοχών (έως 2000 κατοίκους) δεν φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις του να βιώνει σε έντονο βαθμό μοναξιά. Συγκρίνοντας το δείγμα των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση, παρατηρούμε ότι το 10% των παιδιών που νιώθει πιο έντονα το συναίσθημα της μοναξιάς κατοικούν σε ημιαστικές περιοχές (από 2000 – 10000 κατοίκους) και το 6.7% σε αστικές περιοχές (από 10000 κατοίκους και άνω), ενώ προκύπτει ότι κανένα από τα παιδιά που διαμένουν σε αγροτικές περιοχές (έως 2000 κατοίκους) δεν φαίνεται μέσα από τις απαντήσεις του να βιώνει σε έντονο βαθμό μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια.

Με βάση την παραπάνω διαπίστωση συμπεραίνουμε ότι τα χαρακτηριστικά μοναξιά και γεωγραφική περιοχή δεν είναι ανεξάρτητα. Διαφαίνεται πως στα σχολεία των αστικών και ημιαστικών περιοχών υπάρχει μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας σε σχέση από τα σχολεία των αγροτικών περιοχών, γεγονός που ίσως να βρίσκει την αιτιολογία του, στα ποικιλόμορφα και περισσότερο ιδιόμορφα προβλήματα αποξένωσης και αλλοτρίωσης που αντιμετωπίζουν τα παιδιά των πόλεων, καθώς και στο σύγχρονο τρόπο διαβίωσης των κατοίκων που είναι διαφορετικός από αυτόν των αγροτικών περιοχών.

Τέλος, στο πλαίσιο της διερεύνησης των μεταβλητών του ερωτηματολογίου της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση εξετάστηκε η επίδραση των μεταβλητών του φύλου, της τάξης (ηλικία), και της γεωγραφικής περιοχής που κατοικούν με τη μέθοδο ANOVA. Μετά από την ανάλυση ANOVA που πραγματοποιήθηκε, βρέθηκε ότι υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας με το φύλο και τον τόπο κατοικίας των παιδιών. Αντίθετα δεν προέκυψαν σημαντικές στατιστικές διαφορές με



την τάξη που φοιτούν τα παιδιά, αν και στην κατηγορία των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση οι μικρότεροι μαθητές της Γ' και της Δ' τάξης έτειναν να εμφανίσουν υψηλότερη μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια έναντι των μεγαλύτερων μαθητών των τάξεων, Ε' και ΣΤ'. Επομένως, η μοναξιά και η κοινωνική δυσαρέσκεια φαίνεται να σχετίζεται με το φύλο του παιδιού και τη γεωγραφική περιοχή που κατοικούν.

Στη συνέχεια με βάση τα παραπάνω συμπεράσματα ακολουθούν ορισμένες τοποθετήσεις και προτάσεις που προκύπτουν από το θεωρητικό μέρος και από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας, και αναφέρονται πρωτίστως στους γονείς των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, στους εκπαιδευτικούς και την Πολιτεία, ώστε να λάβουν τα κατάλληλα εκπαιδευτικά μέτρα και μέσα, για να στηρίξουν την προσπάθεια των παιδιών αυτών, στην προσπάθεια που καταβάλουν να υπερκεράσουν τις δυσκολίες μάθησης και να εξαλείψουν το δυσάρεστο συναίσθημα της μοναξιάς και κοινωνικής δυσαρέσκειας

## Προτάσεις

Όπως αναφέρθηκε στο θεωρητικό και ερευνητικό μέρος της διπλωματικής εργασίας, η δυσλεξία αποτελεί μια πολύπλοκη και αρκετά διαδεδομένη ειδική μαθησιακή δυσκολία πλήττει περισσότερο τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, χωρίς διακρίσεις, σε όλα τα μήκη και πλάτη του πλανήτη μας. Αυτή η ειδική μαθησιακή δυσκολία αν δεν διαγνωσθεί έγκαιρα και έγκυρα προκαλεί σοβαρά προβλήματα στην καθημερινότητά των παιδιών και έχει αντίκτυπο στην προσωπικότητά και την κοινωνική τους συμπεριφορά.

Λόγω της πολυπλοκότητας των πολλών προβλημάτων που προκύπτουν (χαμηλή σχολική επίδοση, μοναξιά, απόρριψη από τους συνομηλίκους, χαμηλή αυτοεκτίμηση) η κατάλληλη παιδαγωγική, ψυχολογική και κοινωνική αντιμετώπισή τους, θεωρείται επιβεβλημένη. Γονείς, εκπαιδευτικοί και κοινωνικοί φορείς οφείλουν να ασχοληθούν με τα προβλήματα αυτών των παιδιών. Μια τέτοια προσπάθεια είναι δυνατόν να επιτευχθεί αρχικά με τη σωστή ενημέρωση των γονιών και στη συνέχεια των εκπαιδευτικών των συγκεκριμένων παιδιών ώστε να είναι στη θέση να μπορούν



να διαγνώσουν έγκαιρα και έγκυρα και να αντιμετωπίσουν σε ένα βα αποτελεσματικά τις δυσκολίες μάθησης και τα προβλήματα τα οποία τους δημιουργεί η μοναξιά και η κοινωνική δυσαρέσκεια. Μάλιστα, η προσπάθεια αντιμετώπισης της μοναξιάς θεωρείται απαραίτητη γιατί συνιστά μια εμπειρία που είναι στενά συνδεδεμένη με τις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, αναμένεται ότι η βίωσή της στην τρυφερή παιδική ηλικία να είναι προάγγελος προβλημάτων ψυχικής υγείας στο μέλλον, δημιουργώντας αρνητικές συνέπειες στη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη (Γαλανάκη, 1999).

Είναι σημαντικό για τους ειδικούς που εργάζονται καθημερινά με τα παιδιά αυτά, τους δασκάλους αλλά και τους γονείς να αναγνωρίζουν και να κατανοούν τις συναισθηματικές επιπτώσεις της δυσλεξίας που αντιμετωπίζουν τα παιδιά γενικότερα. Κατά τον Gottman, είναι σημαντικό τα παιδιά να ενθαρρύνονται από τους μεγάλους προκειμένου να προσδιορίσουν και να εκφράσουν λεκτικά τα συναισθήματα, όπως τα βιώνουν. Η πράξη αυτή του χαρακτηρισμού των συναισθημάτων έχει «ηρεμιστικό» αποτέλεσμα στο νευρικό σύστημα. Τα παιδιά που μπορούν να ηρεμούν από μικρή ηλικία εμφανίζουν σημάδια συναισθηματικής νοημοσύνης, δηλαδή είναι πιθανότερο να έχουν καλύτερες σχέσεις με τους συνομηλίκους τους, συγκεντρώνονται καλύτερα και έχουν υψηλότερη σχολική επίδοση και καλή υγεία.

Οι γονείς, είναι καλό να συμβάλλουν στη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών μέσα στην οικογένεια, ώστε να προλαβαίνουν τις καταστάσεις εκείνες που ευθύνονται για τη δημιουργία και την εμφάνιση αυτών των δυσκολιών και προβλημάτων. Μεγάλη σημασία ασφαλώς έχει η δημιουργία και η διατήρηση στο οικογενειακό περιβάλλον μιας ζεστής ατμόσφαιρας, όπου το παιδί θα νιώθει ότι γίνεται αποδεκτό όπως είναι με τις δυσκολίες μάθησης. Επίσης, δεν πρέπει να δείχνουν άγχος και ψυχική ένταση και να προσπαθούν επιμόνως με συνεχείς παρεμβάσεις και με παροτρύνσεις να παρέμβουν στην επίλυση των προβλημάτων. Σ' αυτή την περίπτωση το παιδί αισθάνεται απόρριψη και αίσθημα κατωτερότητας, έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση και κλείνεται περισσότερο στον εαυτό του.

Οι κυριότερες πρακτικές κατευθύνσεις που μπορούν να ακολουθήσουν οι γονείς είναι οι εξής:

- Αρχικά, θα πρέπει οι ίδιοι να αποτελούν σωστά πρότυπα συμπεριφοράς για τα παιδιά τους, με τις δικές τους κοινωνικές σχέσεις και αλληλεπιδράσεις, καθώς και με τη δημοκρατική συμπεριφορά τους.



- Να εφαρμοστούν συνεπείς και σταθερές τακτικές ανατροφής οι οποίες ενθαρρύνουν την αυτόνομη ανάπτυξη προσφέροντας του παράλληλα κατανόηση και στήριξη.

- Να μην στιγματίζουν το παιδί με δυσλεξία ως τεμπέλη ή απρόσεκτο και να αποφεύγουν τη σύγκριση της επίδοσης του παιδιού με αυτή των αδελφών του ή άλλων παιδιών.

- Να χρησιμοποιούν συχνά τον έπαινο και με αυτόν να αμείβουν τα υπάρχοντα θετικά χαρακτηριστικά του παιδιού και τις επιθυμητές συμπεριφορές του παιδιού.

- Να παρέχουν στο παιδί ευκαιρίες για κοινωνικές δραστηριότητες και για επιτυχία στις δραστηριότητες αυτές.

- Να μην πιέζουν το παιδί με τέτοιο τρόπο που να φοβάται ότι θα αποτύχει ή ότι θα τους απογοητεύσει.

- Να φροντίζουν ώστε η δικαιολογημένη ανησυχία και η απογοήτευσή τους για τις δυσκολίες του παιδιού να μη μετατρέπονται σε θυμό.

- Να έχουν οι ίδιοι ως οικογένεια κοινωνικές επαφές, ώστε να αποτελούν για το παιδί τους πρότυπα προς μίμηση.

- Να επιβραβεύουν καθημερινά τις προσπάθειες που καταβάλλει.

- Να δίνουν ευκαιρίες για κίνητρα. Η έλλειψη κινήτρων ή τα χαμηλά κίνητρα των μαθητών αυτών εκδηλώνονται με την επίδειξη μειωμένου ενδιαφέροντος σχετικά με τις σχολικές εργασίες ή και την άρνησή τους να ασχοληθούν με κάποια σχολική εργασία.

- Τέλος, να αναζητούν έγκαιρα βοήθεια από έναν πιο ειδικό αν οι δυσκολίες φαίνονται σοβαρές.

Σύμφωνα με ερευνητικά πορίσματα, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά εκείνα που δήλωναν ότι είχαν μια ασφαλή σχέση με την οικογένειά τους ένιωθαν λιγότερη μοναξιά από τα υπόλοιπα παιδιά, ήταν περισσότερο αποδεκτά από τους συνομηλικούς τους και δημιουργούσαν πιο εύκολα και περισσότερες φιλικές σχέσεις (Γαλανάκη 2007).

Ανάλογες συνθήκες θα πρέπει να εξασφαλίζει για όλους τους μαθητές στο σχολείο ο δάσκαλος της τάξης. Σήμερα ο ρόλος του δασκάλου στη διαδικασία αντιμετώπισης προβλημάτων γίνεται πιο περίπλοκος αλλά και πιο καθοριστικός. Αυτό συμβαίνει γιατί βρίσκεται μαζί με τα παιδιά στο σχολείο αρκετό χρόνο, σε διαφορετικές συνθήκες και έχει τη δυνατότητα να ασκήσουν αξιόπιστη και έγκυρη



παρατήρηση. Επιπλέον, μπορεί να επηρεάσει τα παιδιά, αλλά και όλο το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον, με στόχο να βαδίσουν όλοι μαζί προς ένα θετικό και επωφελέ για τα παιδιά αποτέλεσμα.

Ο δάσκαλος πρέπει να γνωρίζει ότι αποτελεί μέρος μιας ομάδας παρέμβασης και ότι από μόνος δεν είναι δυνατόν να καταφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα. Στο κομμάτι που του αναλογεί κρίνεται απαραίτητο να ενημερώνεται και να συνεργάζεται, προκειμένου να έχει στο «οπλοστάσιό του» ποικιλία εναλλακτικών λύσεων για όλες τις περιπτώσεις, ώστε να καταστεί ευέλικτος και αποτελεσματικός. Ειδικότερα πρέπει να γνωρίζει ότι η μοναξιά των παιδιών σχετίζεται πρωτίστως με την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων που οδηγούν στην απόρριψη, τον στιγματισμό και περιθωριοποίηση από τους συνομηλίκους (Παρασκευόπουλος, 2003).

Αναλυτικότερα, από τα ευρήματα της έρευνας αναδύονται νέες διαστάσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού. Ενδεικτικά, ορισμένες προτάσεις για παρέμβαση για το τι μπορεί και τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός για να αντιμετωπίσει προβληματικές καταστάσεις, όπως προκύπτουν από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας είναι οι ακόλουθες:

Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής της τάξης, του δίνεται η δυνατότητα να παρατηρεί προσεκτικά τα παιδιά της τάξης του με στόχο να εντοπίζει τα παιδιά εκείνα που βρίσκονται σε ομάδες υψηλού κινδύνου, όπως για παράδειγμα της υψηλής μοναξιάς και παράλληλα της κοινωνικής δυσαρέσκειας (απόρριψη, χαμηλή αυτοεκτίμηση, σχολική αποτυχία, θυματοποίηση, επιθετικότητα, άγχος, κ.ά. (Γαλανάκη 2007).

Θεμελιώδη αρχή που πρέπει να γνωρίζει ο δάσκαλος και να διέπει την υλοποίηση κάθε προγράμματος εκπαιδευτικής παρέμβασης για την καλύτερη αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι η ψυχολογική στήριξη του κάθε μαθητή που παρουσιάζει ανάλογες δυσκολίες. Ο δάσκαλος πρέπει να αντιμετωπίζει τα λάθη και τις αποτυχίες αυτών των παιδιών ως φυσιολογικά φαινόμενα, να μη τα απορρίπτει και τα στιγματίζει. Οι εκφράσεις που αποθαρρύνουν ή οι υποτιμητικές εκφράσεις για μια λανθασμένη συμπεριφορά ενός μαθητή, τον αποθαρρύνουν και συχνά τον οδηγούν σε παραίτηση, σε περιθωριοποίηση ή σε πτώση των επιδόσεων του στο σχολείο (Δασκαλάκης 1987). Αντίθετα να τα στηρίζει ψυχολογικά, να αισθάνονται οι μαθητές ότι ο δάσκαλος δεν τα εγκατέλειψε, γιατί αυτά τα παιδιά διακατέχονται από αρνητική αντίληψη για τον εαυτό τους και τις ικανότητες τους, αλλά και την εκπαιδευτική



διαδικασία. Τα λάθη και οι αποτυχίες μπορεί να χρησιμοποιηθούν για την ανατροφοδότηση και τη βελτίωση της εκπαιδευτικής παρεμβατικής αγωγής (Πόρποδας, Κ. 2003). Να εμπεδωθεί στη συνείδηση του δασκάλου και των παιδιών της τάξης ότι ο κάθε μαθητής έχει αξία, έτσι όπως είναι με το πρόβλημα του και όχι όπως θα τον ήθελαν να είναι οι άλλοι.

Ο εκπαιδευτικός να είναι γνώστης και να χρησιμοποιεί γνωστικές και συμπεριφοριστικές μεθόδους. Πρέπει να τονιστεί ότι οι συμπεριφοριστικές μέθοδοι παραμένουν μέχρι και σήμερα αποτελεσματικά "όπλα" του εκπαιδευτικού (Καλαντζή-Azizi, 2002, Κολιάδης, 1995). Ο έπαινος, η θετική ενίσχυση στηρίζονται στην επιθυμία του ανθρώπου για αναγνώριση και αποδοχή και αυξάνουν την πιθανότητα επανεμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Την πρόληψη ή τη μείωση του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής δυσαρέσκειας βοηθάει η θετική ενίσχυση οποιασδήποτε συμπεριφοράς του παιδιού που είναι ενδεικτική κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η προθυμία και η συμμετοχή σε ομαδικές εργασίες, η έναρξη μιας αλληλεπίδρασης, η ικανότητα να απολαμβάνει κανείς τα οφέλη από τις κοινωνικές επαφές. (Γαλανάκη & Καλαντζή -Azizi , 1998). Η ενίσχυση είναι καλό να παρέχεται συχνά, να εστιάζεται στη συγκεκριμένη συμπεριφορά, να είναι ρεαλιστική, να μην δημιουργεί ανταγωνιστικές τάσεις μεταξύ των παιδιών, και να δίνεται για ολοένα και πιο δύσκολα επιτεύγματα. Μια τακτική που μπορεί να βοηθήσει στην επίτευξη των πιο πάνω στόχων είναι η διαφορική ενίσχυση, δηλαδή η θετική ενίσχυση των εναλλακτικών θετικών συμπεριφορών και η αγνόηση των αρνητικών ή η θετική ενίσχυση των συμπεριφορών όταν αυτές εκδηλώνονται στο κατάλληλο πλαίσιο και η αγνόησή τους όταν εκδηλώνονται σε ακατάλληλα πλαίσια η αρνητική προσοχή γίνεται θετικός ενισχυτή για παράδειγμα, το παιδί που εντοπίζεται από τον εκπαιδευτικό ότι βιώνει μοναξιά στο χώρο του σχολείου και στη συνέχεια γίνεται δέκτης επιπλήξεων, νουθεσιών και έλκει την προσοχή, ενώ ταυτόχρονα δεν ενισχύονται οι επιθυμητές συμπεριφορές του, είναι πιθανό να συνεχίσει να εκδηλώνει μοναξιά, ανεξάρτητα από τις αιτίες που του προκάλεσε.

Παράλληλα πρέπει να γίνεται συνδυασμός των συμπεριφοριστικών μεθόδων με τις γνωσιακές. Εκπαιδευτικός στην καθημερινή του ενασχόληση με το παιδί είναι δυνατόν μέσα από τις σχολικές δραστηριότητες, να τροποποιεί τις μη ρεαλιστικές ή τις δυσλειτουργικές εκτιμήσεις που κάνει το ίδιο το παιδί σχετικά με τις ικανότητες του, αν τα καταφέρνει ή όχι στις δραστηριότητες του, και να συμβάλλει στην αντικατάστασή τους από άλλες εναλλακτικές δραστηριότητες και στην επανεστίαση



της προσοχής του παιδιού σε διαφορετικά στοιχεία από αυτά που διατηρούν το συναίσθημα της μοναξιάς. Δραστηριότητες που θα βοηθήσουν προς αυτή την κατεύθυνση είναι η συμμετοχή του παιδιού σε θεατρικές παραστάσεις, η επιλογή μιας εικόνας, ενός τραγουδιού, τα οποία θα ενθαρρύνουν τα παιδιά να εκδηλώσουν και να μοιραστούν τα συναισθήματά τους με τους συμμαθητές τους. Ανάλογες δραστηριότητες βοηθούν τα παιδιά να κατανοήσουν τις μορφές και τις πηγές του συναισθήματος της μοναξιάς (Γαλανάκη & Καλαντζή -Azizi , 1998).

Πρωταρχικά ο δάσκαλος θα πρέπει να ανιχνεύσει τη δυναμική του συστήματος της τάξης, δηλαδή να διακρίνει τις αδρές διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις των μαθητών του. Ο δάσκαλος θα πρέπει να έχει υπόψη του ότι 1 στους 3 μαθητές του είναι πιθανό να νιώθει έντονη μοναξιά, όπως έδειξαν τα ευρήματα της έρευνας.

Ο δάσκαλος πρέπει να λειτουργεί ο ίδιος ως πρότυπο και θέτοντας ρεαλιστικούς στόχους, να είναι ευαίσθητος απέναντι στα συναισθήματα τους, να επιδιώκει την οικοδόμηση μιας ζεστής και φιλικής σχέσης δασκάλου-παιδιού και να καλλιεργεί τη διάθεση αμοιβαίας αποδοχής, ώστε τα παιδιά με προβλήματα στη σχολική επίδοση και στη συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή τους να μην παραγκωνίζονται και απομονώνονται, αλλά να τους βοηθάμε να χτίσουν την αυτοπεποίθησή τους, να αναπτύξουν κοινωνικές δεξιότητες και να μην ξεχνάμε ότι η μοναξιά δεν είναι πάντα πρόβλημα. Είναι θεμιτό να συνεργάζεται με τους συγκεκριμένους μαθητές για την αντιμετώπιση των προβλημάτων τους, να σέβεται το δικαίωμα για προσωπική συμμετοχή στην όλη διαδικασία και να προσαρμόζεται στους ρυθμούς τους χωρίς να τους προξενεί άγχος.

Καλό θα είναι να αποφεύγεται η δημιουργία ανταγωνιστικής ατμόσφαιρας μεταξύ των μαθητών, όπου μοιραία οι μαθητές με ή χωρίς δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση νιώθουν πιο αδύναμοι, έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση και αισθάνονται περιθωριοποιημένοι. Επειδή το κλίμα αυτό δεν περιορίζεται μόνο στη σχολική τάξη μα μεταφέρεται στις παρέες τους και στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών με αποτέλεσμα να στιγματίζονται και να απομονώνονται ορισμένοι μαθητές λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν στη μάθηση, οι δάσκαλοι οφείλουν να ενημερώνουν και να ευαισθητοποιηθούν τους συμμαθητές αυτών των παιδιών για να μην τους συμπεριφέρονται άσχημα και περιπαιχτικά, αλλά να σέβονται την ατομικότητά του.

Ο δάσκαλος θα πρέπει να εστιάσει το ενδιαφέρον και την υποστήριξη του επιπλέον στα κορίτσια που τείνουν να αισθάνονται περισσότερη μοναξιά, όπως έδειξε



η ανάλυση των δεδομένων, και παράλληλα να προωθεί κλίμα ισοτιμίας των φύλων μέσα στην τάξη. Επίσης, ο δάσκαλος οφείλει να θυμάται πάντα ότι και τα αγόρια έχουν ανάγκη της δικής του υποστήριξης, παρ' όλο που βρέθηκε πως υποστηρίζονται περισσότερο από τους συμμαθητές τους σε προσωπικό επίπεδο. Μπορεί οι συμμαθητές τους να νοιάζονται γι' αυτά, αλλά δε σημαίνει ότι τα αγόρια δε νιώθουν μοναξιά.

Σημαντικό είναι να παρέχεται στο κάθε παιδί η δυνατότητα να επιδείξει αξιόλογα επιτεύγματα σε ένα τουλάχιστον τομέα και να διακριθεί, χωρίς να έχει σχέση απαραίτητα με τα συνήθη σχολικά μαθήματα. Να ενθαρρύνουμε την ανεξαρτησία του δείχνοντας του κατανόηση και εμπιστοσύνη του. Μια τέτοια διάκριση θα ενισχύσει το αυτοσυναίσθημα του παιδιού και την εμπιστοσύνη του προς τις ικανότητές του. Παράλληλα η εικόνα αυτή θα προβληθεί και προς τους συμμαθητές του, αποδεικνύοντας με αυτό τον τρόπο πως δεν διαφέρουν σε τίποτα από τους άλλους, είναι εξίσου ικανά και δεν πρέπει να τους αφήνουν στο περιθώριο. Τα παιδιά αυτά απλά χρειάζονται την αγάπη, το σεβασμό και την κατανόησή μας.

Από τα κύρια μελήματα των δασκάλων θεωρώ ότι πρέπει να είναι η παροχή κατάλληλων ερεθισμάτων και η διαμόρφωση του κατάλληλου παιδαγωγικού και ψυχολογικού κλίματος έτσι ώστε μέσα στην τάξη να δημιουργούνται περισσότερες ευκαιρίες για διάλογο, προβληματισμούς και αλληλεπίδραση. Βασική παράμετρο για μια επιτυχημένη διδασκαλία, θεωρώ την παροχή μιας ανάλογης διδασκαλίας που να ικανοποιεί παιδιά με διαφορετικές ικανότητες και ενδιαφέροντα. Πρέπει να φροντίζουμε να δίνουμε ευκαιρίες που να επιτρέπουν τη συμμετοχή του μαθητή σε δραστηριότητες, στις οποίες είναι ιδιαίτερα ικανός. Κάτι τέτοιο θα αντισταθμίσει τις μαθησιακές δυσκολίες του, θα βελτιώσει την εικόνα που έχουν οι άλλοι για το άτομο του και θα αυξήσει σίγουρα την αυτοπεποίθησή του.

Επίσης, ο δάσκαλος θα πρέπει να ενισχύει με κάθε τρόπο τις διαπροσωπικές σχέσεις των μαθητών, αφού όπως προέκυψε από τις στατιστικές αναλύσεις, όσοι μαθητές ένιωθαν μοναξιά υποστηρίζονταν σε μη ικανοποιητικό βαθμό από τους συμμαθητές τους. Η ενσωμάτωση των μοναχικών παιδιών στις ομάδες των συμμαθητών μπορεί να διευκολυνθεί με την έμφαση που πρέπει να δώσει ο δάσκαλος και το σχολείο γενικότερα στην κοινωνική και συναισθηματική αγωγή, η οποία περιλαμβάνει παρεμβάσεις με στόχο:

- ❖ την καλλιέργεια φιλικών σχέσεων των παιδιών και την ανάπτυξη κινήτρων μέσα από διάφορες δημιουργικές και ομαδικές δραστηριότητες όπως π.χ.





δραματοποίηση, παιχνίδια ρόλων, θεατρικές παραστάσεις, εικαστικές δραστηριότητες, αθλητικές δραστηριότητες, κ.λπ.,

- ❖ την προώθηση των διαπροσωπικών σχέσεων με τους συμμαθητές που αποσκοπούν και στην ανάπτυξη φιλικών σχέσεων με συνέπεια και τη μεγαλύτερη υποστήριξη από τους συμμαθητές σε προσωπικό επίπεδο και
- ❖ την ομαδοσυνεργατική μέθοδο διδασκαλίας, η οποία ενισχύει τη σχολική υποστήριξη μέσα στην ομάδα ενώ παράλληλα προωθεί τις φιλικές σχέσεις (Ματσαγγούρας, 1998). Όταν τα παιδιά αρχίσουν να ενδιαφέρονται για την απόδοση της ομάδας στις σχολικές εργασίες, θα ενδιαφέρονται ώστε όλα τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας να μαθαίνουν και να αισθάνονται ευχαριστημένα με τον εαυτό τους (αυτοεκτίμηση) και το ρόλο τους στην ομάδα. Συνεπώς, η σχολική υποστήριξη από την ομάδα αναμένεται να επεκταθεί και σε προσωπική.
- ❖ Χρήση κατάλληλων στρατηγικών για να βελτιωθούν τα μεταγνωστικά τους ελλείμματα, όπως για παράδειγμα, τα παιδιά έχουν ανάγκη από ρύθμιση και αύξηση των κινήτρων τους (έμφαση στην προσπάθεια και όχι στο αποτέλεσμα, σημασία του έργου, καθορισμός πολλών στόχων κ.α.), (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).
- ❖ Συνεχής εκτίμηση του επιπέδου και των ικανοτήτων του μαθητή, δίνοντας την δυνατότητα στον εκπαιδευτικό να εμπλουτίζει ή να αλλάζει το αρχικό του πρόγραμμα (Παπασιλέκας, 1979).
- ❖ Η αρχή της απλοποίησης και της συστηματοποίησης της εργασίας με βοήθεια σε καθημερινή βάση στις σχολικές εργασίες και ιδιαίτερα της ανατροφοδότησης της διδασκαλίας ( Βότσης, 1003).

Βέβαια, η αποτελεσματικότητα των παραπάνω παρεμβάσεων εξαρτάται από τη δημιουργικότητα, τη διάθεση και την εμπειρία του δασκάλου. Για την επίτευξη των στόχων του μια βασική αρχή που πρέπει να τηρεί ο δάσκαλος στις περιπτώσεις μαθησιακών δυσκολιών είναι ο σαφής προσδιορισμός της γνωστικής υποδομής του συγκεκριμένου παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες στο συγκεκριμένο γνωστικό αντικείμενο. Πρέπει δηλαδή όχι μόνο να εντοπισθούν τα «γνωστικά ελλείμματα» του μαθητή, τι γνωρίζει και τι δεν γνωρίζει, αλλά είναι αναγκαίο να γνωρίζουμε «πως μαθαίνει» ο μαθητής και τη δομή των γνώσεων του (Πόρποδας, 2003).

Μια άλλη βασική αρχή που πρέπει να χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών είναι ότι η μάθηση να υλοποιείται με



μικρά βήματα και μικρούς στόχους. Πρέπει να γνωρίζουμε ότι ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες, μαθαίνει ευκολότερα και καλύτερα μια συγκεκριμένη δεξιότητα, αν αυτή η δεξιότητα διδάχτεί σταδιακά, αναλυμένη σε μικρά βήματα, από ότι θα διδάσκονταν σαν ολότητα. Πρόκειται για την αρχή της ανάλυσης έργου (task analysis), (Σούλης, 2002). Ακόμη θα πρέπει αν το νέο βήμα δεν είναι επιτυχημένο να μην προχωρούμε στο επόμενο βήμα, αλλά να αναλύουμε και να προσδιορίζουμε τις πιθανές αιτίες της αποτυχίας, επιστρέφοντας στο προηγούμενο βήμα. Πρέπει τα βήματα να γίνονται με κάποια ιεραρχική σειρά, να προχωράμε από τα πιο εύκολα στα πιο δύσκολα. Το πρώτο βήμα καλό θα είναι να είναι το πιο εύκολο, για να πετυχαίνουν και να ενθαρρύνονται αυτά τα παιδιά να συνεχίζουν, ενώ το τελευταίο να ταυτίζεται με το διδακτικό στόχο (ΥΠΕΠΘ, 2002).

Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνεργάζεται με την οικογένεια του κάθε παιδιού, βοηθώντας όχι μόνο το παιδί, αλλά και τους ίδιους τους γονείς, των οποίων οι προσδοκίες διαψεύδονται και οι ίδιοι απογοητεύονται με τις σχολικές επιδόσεις και την συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών τους. Με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού, κατανοούν το πρόβλημα και το αντιμετωπίζουν μαζί, με λιγότερο άγχος, δίχως να επιβαρύνουν ψυχολογικά, με τη σειρά τους, το παιδί τους.

Τέλος, μια από τις πρωταρχικές ιδιότητες που πρέπει να χαρακτηρίζουν τον εκπαιδευτικό είναι η ικανότητά του για ενσυναίσθηση (empathy), δηλαδή να μπορεί να «μπαίνει στη θέση» των μαθητών και να κατανοεί πως αυτά νιώθουν, να "βλέπει μέσα από τα μάτια" των παιδιών (Mackenzie 1993). Όταν αντιληφθεί ότι ένα παιδί βιώνει συναισθήματα μοναξιάς ή κάποιο δυσάρεστο συναίσθημα που αφορά τον κοινωνικό εαυτό του παιδιού, θα πρέπει να ενισχύσει την αυτοεκτίμηση του παιδιού, να τον βοηθήσει να δημιουργήσει κοινωνικές δεξιότητες και να ενθαρρύνει να συμμετέχει σε ομάδες εργασίας και παιχνιδιού. Οι παραπάνω στόχοι μπορεί να επιτευχθούν με προσωπική εργασία, με την κατάλληλη άσκηση και ενδοσκόπηση του ίδιου του εκπαιδευτικού, αλλά και σε συνεργασία με άλλες ειδικότητες και ειδικών ομάδων ευαισθητοποίησης και αυτογνωσίας, οι οποίες απευθύνονται αποκλειστικά στον ίδιο.

Παράλληλα, σημαντικές αλλαγές πρέπει να γίνουν στο σχολείο γιατί αποτελεί ένα ανοικτό σύστημα, δηλαδή είναι ένα σύνολο στοιχείων που αλληλοεπηρεάζονται και αλληλοεξαρτώνται, βρίσκονται σε μια διαρκή ισορροπία που συνέχεια



μεταβάλλεται και κάθε αλλαγή σε ένα στοιχείο του συνόλου αυτού φέρει ταυτόχρονα αλλαγές και σε άλλα στοιχεία.

Στην απαλλαγή του ελληνικού σχολείου από κλειστό σύστημα μετάδοσης στείρων γνώσεων, εξετασιογενών και πλήθους γνώσεων, σε ένα «ανοικτό σχολείο» προσανατολισμένο στην ενεργητική, συλλογική συμμετοχή του μαθητή στην απόκτηση γνώσεων, στη διαμόρφωση ατόμων αυτόνομων, δημοκρατικών, με κριτική σκέψη και στην άμεση συνεργασία, ενημέρωση όλων των φορέων (εκπαιδευτικό προσωπικό, γονείς, τοπική κοινωνία).

Την αναμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων και των μεθόδων διδασκαλίας ώστε:

- Να κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και θα προσδίνουν έμφαση στις ικανότητες και όχι στις αδυναμίες τους (καθιέρωση και επέκταση της ευέλικτης ζώνης, περιβαλλοντικά προγράμματα, αθλητικές δραστηριότητες, κ.ά.).

- Να λαμβάνουν υπόψη το περιβάλλον της ζωής και μάθησης καθώς επίσης το επίπεδο μάθησης, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή.

- Να συμβάλλουν στη διεύρυνση του γνωστικού, συναισθηματικού και κοινωνικού ορίζοντα του μαθητή, να αποκτούν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους.

- Να δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες που να διευκολύνουν την ανταλλαγή πληροφοριών, εμπειριών, και την επικοινωνία μεταξύ όλων των μαθητών μέσα σε ένα πλαίσιο αυτοεκτίμησης και με σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Όταν οι μαθησιακές δυσκολίες (που οφείλονται σε δυσλεξία ή άλλη διαταραχή) εξουθενώνουν το παιδί και τον έφηβο και «πυροδοτούν» την εμφάνιση συναισθηματικών διαταραχών, ο ρόλος του σχολείου και των δασκάλων γίνεται πλέον καθοριστικός και κρίσιμος, όχι μόνο για την πρόοδο, αλλά και για την ίδια τη ζωή του μαθητή.

Το σχολείο στηρίζεται στην ιδέα ότι τα παιδιά μαθαίνουν και αναπτύσσονται σε ένα δομημένο και συγκεκριμένο πλαίσιο, μαζί με τους συνομηλίκους τους. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η σχολική απόρριψη και η αποτυχία των παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση, ισοδυναμεί με πλήρη προσωπική απαξίωση. «Καθρέπτης» του εαυτού αποτελεί μόνο το σχολείο, Αν ο «καθρέπτης, μάλιστα, τείνει να γίνεται παραμορφωτικός, λόγω μιας εξελισσόμενης μοναξιάς, η εικόνα αυτή είναι αποκαρδιωτική και κάθε άλλο παρά κουράγιο και δύναμη δεν μπορεί να προσδώσει σε ένα παιδί.



Ο σύγχρονος δάσκαλος, για τον οποίου το επάγγελμα δεν είναι ούτε ευκαιρία άσκησης εξουσίας ούτε διεκπεραίωση του τρίπτυχου παραδίδω-εξετάζω-βαθμολογώ, πρέπει να αντιλαμβάνεται την κρισιμότητα του έργου του. Αν παλαιότερα το σχολείο και ο δάσκαλος αποτελούσαν τις μοναδικές πηγές γνώσης, σήμερα το μαθησιακό «κέντρο βάρους» έχει μετατοπιστεί και τα παιδιά μαθαίνουν από πληθώρα πηγών, υπολογιστές και το διαδίκτυο, τα εξωσχολικά βιβλία, τα περιοδικά και κάθε λογής εντύπων και πολυμέσων. Ο ανεκτίμητος και αναντικατάστατος ρόλος του δασκάλου είναι διαφορετικός, είναι ο «σημαντικός άλλος», ο ενήλικος που εμπνέει και καθοδηγεί με το παράδειγμα και το ήθος του, με τον τρόπο που σκέφτεται, τον τρόπο που λειτουργεί, τον τρόπο που αξιολογεί.

Για τους παραπάνω λόγους κρίνεται απαραίτητο η συνεχής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Για την αντιμετώπιση των κοινωνικών και εκπαιδευτικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι μαθητές χρειαζόμαστε εκπαιδευτικούς επιστημονικά και επαγγελματικά καταρτισμένους, ώστε να είναι σε θέση να προσεγγίζουν τις δυσκολίες των μαθητών αυτών, αποτελεσματικά και με ανάλογη παιδαγωγική ευαισθησία. Γι' αυτό το λόγο είναι ανάγκη τα Παιδαγωγικά Τμήματα Δημοτικής Εκπαίδευσης (Π.Τ.Δ.Ε.) να παρέχουν στους υποψήφιους εκπαιδευτικούς υψηλό επίπεδο επιστημονικής κατάρτισης σε θέματα ειδικής εκπαίδευσης για την απόκτηση επαρκών και εξειδικευμένων γνώσεων πάνω σε αυτό το αντικείμενο, και να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην έρευνα. Ένας καλά καταρτισμένος εκπαιδευτικός σε θέματα μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να επιδράσει θετικά και εποικοδομητικά προς δύο κατευθύνσεις:

α) προς την πλευρά των ίδιων των μαθητών με την εφαρμογή της κατάλληλης παιδαγωγικής παρέμβασης και

β) προς την πλευρά των μελών της κοινωνίας και κυρίως προς τους γονείς αυτών των μαθητών. οι ενέργειες των εκπαιδευτικών, μπορεί να επιδράσουν καταλυτικά σε τυχόν ανορθόδοξους τρόπους αντιμετώπισης αυτών μαθητών. με τις σωστές αντιδράσεις, την ενημέρωση και την ευαισθητοποίηση του κοινωνικού περίγυρου.

Επίσης πρέπει να αξιοποιούνται στο μέγιστο βαθμό οι εκπαιδευτικοί που έχουν μετεκπαιδευτεί στην Ειδική Αγωγή, προκειμένου να προσφέρουν τις ειδικές γνώσεις τους στους μαθητές που αντιμετωπίζουν μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια.



### Συνοψίζοντας:

Με βάση της αρχές της Παιδαγωγικής, όλα τα παιδιά, ανεξάρτητα με τις διαφορές στη σχολική επίδοση, τις ιδιαιτερότητες και τα προβλήματα που παρουσιάζουν έχουν δικαίωμα στη μόρφωση, στην εκπαίδευση.

Όλοι οι φορείς θα πρέπει να συνεργαστούν στη διαμόρφωση μιας εκπαιδευτικής πολιτικής που θα προσβλέπει στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης και θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών. Από τη συνεργασία πολιτείας, εκπαιδευτικών, συλλόγων γονέων και κηδεμόνων και άλλων φορέων, προσφέρεται η δυνατότητα στο σχολείο να εγκαταλείψει την πρακτική «εσωστρέφειας» και να ανοίξει διάπλατα τις πύλες του προς την κοινωνία, δηλαδή την κοινότητα, το περιβάλλον και άλλους τομείς, υλοποιώντας με αυτό τον τρόπο τη μακρόχρονη απαίτηση του κινήματος της προοδευτικής αγωγής, *ένα σχολείο για όλους* που χαρακτηριστικά είχαν οραματιστεί οι Rousseau, Dewey, Key, κ.ά.

Μόνο ένας συνολικός εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού μας συστήματος, στη βάση της κοινής εκπαιδευτικής πολιτικής που θα αγκαλιάζει με ίσους όρους αντιμετώπισης όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα τους μαθητές με ιδιαιτερότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες, θα βοηθήσει το σχολείο να ανταποκριθεί και να διαδραματίσει ενεργό ρόλο στις σύγχρονες απαιτήσεις του 21<sup>ου</sup> αιώνα.



## Επίλογος

Είναι γεγονός ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες-δυσλεξία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη σχολική και κοινωνική τους προσαρμογή. Οι δυσκολίες αυτές συχνά συνδέονται με τη σχολική προσαρμογή και ετοιμότητα του παιδιού, με συναισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης, την αυτοαντίληψή του, τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσει με το δάσκαλο και την ομάδα των συνομηλίκων του, και συνακόλουθα με τη συναισθηματική και κοινωνική του ανάπτυξη.

Από τα παραπάνω προκύπτει ότι η δυσλεξία θα είναι πάντα μια πραγματικότητα και μια πρόκληση στην καθημερινή ζωή των παιδιών, αλλά και όσων ασχολούνται στον εκπαιδευτικό χώρο και καθημερινά εργάζονται με τα παιδιά αυτά. Είναι γεγονός ότι κάνει τη ζωή των μαθητών δύσκολη, τα εμπόδια που τους βάζει όμως δεν είναι αξεπέραστα. Είναι σημαντικό για τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς να κατανοήσουν με σαφήνεια τι είναι η δυσλεξία, τις αιτίες που την προκαλούν και τι προβλήματα δημιουργεί στα παιδιά. Επίσης, απαραίτητη είναι η στήριξη και η φροντίδα της οικογένειας καθώς και των ειδικών και των δασκάλων που εμπλέκονται στη μαθησιακή πορεία του μαθητή. Η γνώση μας δίνει τη δυνατότητα να αντιμετωπίσουμε τα δυσλεκτικά παιδιά κατάλληλα και έγκαιρα και να συμβάλλουμε στη δημιουργία παιδιών που χαίρονται τη διαδικασία της μάθησης και είναι έτοιμοι μέσα από επιτυχημένες προσπάθειες να θέσουν νέους στόχους στη ζωή τους.

Για το λόγο αυτό χρειάζεται να εντρυφήσουμε στο σχολικό περιβάλλον των παιδιών και να ανακαλύψουμε τα συναισθήματα που βιώνουν αλλά και τις γενεσιουργές αιτίες που προωθούν την εμφώλευση αυτών στις παιδικές ψυχές. Η προσληφθείσα γνώση επιρρώνει και την προσπάθεια των σημαντικών κοινωνικών δρώντων, στην περίπτωση μας των δασκάλων αλλά και όσων συμμετέχουν από



κοινού στην εκπαίδευση των παιδιών, ώστε να επιτευχθεί η προσέγγισή τους και να ανταποκριθούν αυτά με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις ανάγκες τους.

Επιπλέον το σχολείο και οι δάσκαλοι πρέπει να λάβουν υπόψη τις αιτίες που δημιουργούν τις μαθησιακές δυσκολίες- δυσλεξία αυτών των μαθητών και να προσπαθήσει να τις αμβλύνει ή να τις υπερκεράσει εφαρμόζοντας στην εκπαιδευτική πράξη διδακτικές προσεγγίσεις, με τη δημιουργία ενός μαθησιακού περιβάλλοντος που θα ανταποκρίνεται στις σημερινές απαιτήσεις, ενώ παράλληλα το αναλυτικό πρόγραμμα εμπλουτισμένο με νέες ιδέες και διαφορετικές μεθόδους θα εκπληρώνει τους στόχους και τις προσδοκίες εκπαίδευσης αυτών των μαθητών. Χρειάζονται προγράμματα που θα κεντρίζουν το ενδιαφέρον των παιδιών και θα προσδίνουν έμφαση στις ικανότητες και όχι στις αδυναμίες τους, έτσι ώστε όλα τα παιδιά εκτός από γνωστικές δεξιότητες να οικοδομούν και εμπιστοσύνη στον εαυτό τους, αυτοεκτίμηση και σεβασμό στη διαφορετικότητα.

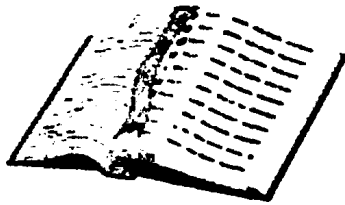
Στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δε χρειάζεται οίκτος και μεγαλύτερη αγάπη από ότι στους άλλους μαθητές. Χρειάζεται, όμως, να τους δώσουμε ίσες ευκαιρίες στην εκπαίδευση και στη ζωή γενικότερα. Τα θέματα εκπαίδευσης και της γενικότερης στήριξης των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι θέματα που σχετίζονται άμεσα με την πρόοδο και τον πολιτισμό της κοινωνίας μας.

Χρειάζεται, ένα σχολείο που θα αγκαλιάζει όλους τους μαθητές και ιδιαίτερα τους μαθητές με ιδιαιτερότητες και εκπαιδευτικές ανάγκες, ένα Σχολείο για Όλους. Ένα σχολείο για όλους οφείλει να αναπτύσσει στο μέγιστο βαθμό ένα δίκτυο συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς φορείς, ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει συνολικά τις ποικίλες ανάγκες των μαθητών του. Ένα σχολείο για όλους οφείλει να διαπνέεται από μια "κουλτούρα συνεργασίας" με απώτερο στόχο την ισοτιμία, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, και το κοινό όραμα όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία (Σούλης, 2008).

Ας εργαστούμε λοιπόν όλοι προς αυτή την κατεύθυνση.



## Ελληνόγλωσση Βιβλιογραφία



- Αγαλιώτης Γ. (1994) «Μαθησιακές Δυσκολίες, ως αιτία χαμηλής σχολικής επίδοσης», Σχολείο και Ζωή, τ.4, σ.38-40, Αθήνα.
- Αγαλιώτης, Ι., (2000), Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Βάμβουκας, Μ., (2007), Εισαγωγή στη ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και μεθοδολογία, εκδόσεις Γρηγόρης, Αθήνα.
- Βογιατζόγλου, Π., (2005), Η μοναξιά των παιδιών και η κοινωνική υποστήριξη στο σχολικό περιβάλλον, Διπλωματική εργασία, Π.Τ.Δ.Ε, Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.
- Βότσης, Ι., (1993), Παιδαγωγικά και εκπαιδευτικά θέματα για παιδιά με ειδικές δυσκολίες, εκδόσεις Ζήτη, Θεσσαλονίκη.
- Bourcier, A., (2002), Αντιμετώπιση της δυσλεξίας: για τη χρήση των γονιών, των δασκάλων και των εκπαιδευτικών, μτφ. Χρυσόχοος, Β., εκδ. Κέδρος, Αθήνα.
- Γαλανάκη, Ε., (1999), Το συναίσθημα της μοναξιάς στο παιδί της σχολικής ηλικίας, Νέα Παιδεία, τ.90, σ.134-150.
- Γαλανάκη, Ε., (2000), Συστημική προσέγγιση του σχολείου, στο: Θέματα επιμόρφωσης, ευαισθητοποίησης στελεχών ψυχικής υγείας παιδιών και εφήβων, (επιμ), Καλαντζή-Azizi, Α., & Μπεζεβέγκης, Η., εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.215-220, Αθήνα.
- Γαλανάκη, Ε., (2003α), Ο δάσκαλος και η μοναξιά: Η οπτική γωνία του παιδιού, Επιστημονικό βήμα, τ.2, σ.55-64, Αθήνα.
- Γαλανάκη, Ε., (2003β), Οικογένεια και μοναξιά: Η άποψη του παιδιού, Παιδί και έφηβος, Ψυχική υγεία και ψυχοπαθολογία, τ.5, σ.53-79.
- Γαλανάκη, Ε., (2004), Η μοναξιά στα αναγνωστικά και στα ανθολόγια του δημοτικού σχολείου υπό το πρίσμα της αναπτυξιακής ψυχολογίας,





- Παιδαγωγική επιθεώρηση, περιοδική έκδοση της παιδαγωγικής εταιρείας Ελλάδας, 37, 124-140.
- Γαλανάκη, Ε., (2006), Αναμνήσεις νεαρών ενηλίκων από τη μοναξιά στην παιδική ηλικία, *Ψυχολογία*, τ.13(2), σ.37-55.
- Γαλανάκη, Ε., (2007), Μοναξιά –Αναπτυξιακή προσέγγιση, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Γαλανάκη, Ε., & Μπεζεβέγκης, Η., (1996), Αντιμέτωπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής: Η περίπτωση της μοναξιάς των παιδιών, *Ψυχολογία*, ειδικό τεύχος: θέματα εξελικτικής ψυχολογίας, τ.3(2), σ.72-84.
- Γαλανάκη Ε., & Καλαντζή-Αζίζι, Α., (1998), Σχέσεις ανάμεσα στην προσδοκία κοινωνικής αποτελεσματικότητας και στο συναίσθημα της μοναξιάς του παιδιού, ο ρόλος του εκπαιδευτικού, *Νέα Παιδεία*, τ.86, σ.54-72, Αθήνα.
- Γερμανός, Δ., (1999 ), Ο χώρος ως παράγοντας της σχολικής αποτυχίας στην ελληνική εκπαίδευση, στο: Κωσταντίνου Χ., & Πλειός, Γ., (επιμ), *Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός*, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Γκίτζα, Ε., (2003), Αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές, Ιωάννινα.
- Γκότοβος, Α., (1986), Η λογική του υπαρκτού σχολείου, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Cohen, L., & Manion, L., (1994), *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.
- Cummins J., (1999), Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση: Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας, Gutenberg, Αθήνα.
- Δασκαλάκης Δ., (1987), Τα προβλήματα των μαθητών με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες και η αντιμετώπιση τους, *Εκπαιδευτικά*, τ.9, σ.52-63, Αθήνα.
- Δεληγιάννης, Ν., & Κολτσιδάς, Π., (2007), Η παιδαγωγική αξία του εξατομικευμένου εκπαιδευτικού προγράμματος στην αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών, στο: Η ειδική αγωγή στην κοινωνία της γνώσης, πρακτικά 1<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου ειδικής αγωγής, Εταιρία ειδικής παιδαγωγικής Ελλάδος, εκδόσεις Γρηγόρη, σ.108-119, Αθήνα.
- Δημητρόπουλος, Ε., & Καλούσης, Κ., (1998), Σχολική αποτυχία: Η αποτυχία του σχολείου, *Νέα Παιδεία*, τ.85, σ.23-30, Αθήνα.
- Δήμου, Γ. (1991), Μαθησιακές δυσκολίες στο σχολείο, Θεωρητική προσέγγιση, *Επιστημονική Επετηρίδα*, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα.



- Δήμου, Γ. (1994), Η λογική των επιδόσεων και οι αποκλίσεις στο σχολείο, Επιστημονική Επετηρίδα, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, Ιωάννινα, τ.2, σ.126-127.
- Δήμου, Γ., (2008), Εκπαιδευτική ψυχολογία, Μαθησιακές Δυσκολίες, το παιδαγωγικό ατύχημα, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Δράκος Γ. (1999), Ειδική Παιδαγωγική των προβλημάτων λόγου και ομιλίας, Εκδόσεις Περιβολάκι & Ατραπός, Αθήνα.
- Damon, W., (1995), Ο κοινωνικός κόσμος του παιδιού, μτφ. Ε. Χουρτσαμανόγλου, εκδ. Gutenberg, Αθήνα.
- Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., Bird, M., & Carty, J., (1999), Εξέλιξη του Παιδιού στο Κοινωνικό Περιβάλλον ,Εγχειρίδιο Μεθοδολογίας ,Ε.Α.Π., Πάτρα.
- Frank., R.,, Η μυστική ζωή του δυσλεκτικού παιδιού, εκδ. Ουμάρι. Αθήνα.
- Gottman, J., (2000), Η συναισθηματική νοημοσύνη των παιδιών, εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Θεοφιλίδης, Χ., (2002), Η συγγραφή επιστημονικής εργασίας- Από τη θεωρία στην πράξη, εκδόσεις Δαρδάνος, Αθήνα.
- Καΐλα Μ., Πολεμικός Ν., Ξανθάκου Γ., (1998), Η σχολική φοβία, τόμος Α', εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Κακαβούλης, Α., (1989), Γνωστική ανάπτυξη: σύγχρονες θεωρίες και ερευνητικά δεδομένα, Αθήνα.
- Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ., (2002), Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων, Τυπωθήτω-Γ.Δαρδάνος, Αθήνα.
- Καλαντζή-Azizi, Α., (2002), Αυτογνωσία και αυτοδιαχείριση: Γνωστική-συμπεριφοριστική προσέγγιση, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Καραπέτσας, Α., (1991), Η δυσλεξία στο παιδί, διάγνωση και θεραπεία, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Καρπαθίου, Χ., (1985), Δυσλεξία, εκδόσεις Ίων, Αθήνα.
- Καρπαθίου, Χ., (1987), Δυσλεξία η παιδική ασθένεια του αιώνα μας, εκδ. Ίων, Αθήνα.
- Καρπαθίου, Χ., (1990), Νευρολογική λογοθεραπεία-Δυσλεξία, συμπτωματολογία, διάγνωση, τόμος 5<sup>ος</sup>, εκδ. Έλλην, Αθήνα.



- Κασσωτάκης, Μ., (1981), Η επίδοση των μαθητών σε σχέση με το επάγγελμα και το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα, το οικογενειακό εισόδημα και την περιοχή έδρας του σχολείου τους, Αθήνα.
- Καφετζόπουλος Ε., (1995), Εγκέφαλος, συνείδηση και συμπεριφορά, Έκδοση 22, (Αθήνα: Εξάντας/Τρίαψις Λόγος).
- Καψάλης, Α., (1986), Παιδαγωγική ψυχολογία, Κυριακίδης, Θεσσαλονίκη.
- Κολιάδης, Ε., ( 1975), Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη, Αθήνα
- Κοσσυβάκη, Φ., (1998), Η κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Κοσσυβάκη, Φ., Διδασκαλία, ανθρωπολογικές και κοινωνικές προϋποθέσεις, εκδ. Σμυρνιωτάκης, Αθήνα.
- Κουμάκης, Γ., (1993), Φιλοσοφία της παιδείας, έννοια και χρησιμότητα, Αθήνα.
- Κυπριωτάκης Α, (1987), Τα ειδικά παιδιά και η αγωγή τους, β' έκδοση, Εκδόσεις Ψυχοτεχνική, Ηράκλειο.
- Κωσταντίνου, Χ., (1997), Σχολική πραγματικότητα και κοινωνικοποίηση του μαθητή, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Κωσταντίνου, Χ., (2000), Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Κώτση, Σ., (2008), Σχολική άρνηση στα παιδιά και τους εφήβους. Η παιδοψυχιατρική προσέγγιση και ο ρόλος του σχολείου, Θέματα ειδικής αγωγής, τ.41, σ.28-38, Αθήνα.
- Λάζου, Ε, & Λάμπρου, Ε., (1978), Η σχέση ανάμεσα στο επάγγελμα του πατέρα και τη σχολική επίδοση των μαθητών, Σχολείο και Σπίτι, τ.29, σ.86-91, Αθήνα.
- Λεονταρή, Α. (1998), Αυτοαντίληψη, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.
- Λιβανίου Ε. (2004), Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς, εκδόσεις Κέδρος, Αθήνα.
- Λιβέρη-Καντερέ, Α., (1995), Εσύ ξέρεις τι είναι δυσλεξία, εκδ. περιβολάκι, Αθήνα
- Λολώνης, Δ., (1983), Δυσλεξία, Σχολείο και Ζωή, τ.7 σ. 159 – 155,.
- Μαγγίνας, Ι., (2005), Διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών και πρόγραμμα αντιμετώπισης, Αδημοσίευτη διπλωματική εργασία, Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα
- Μαλανδράκη, Κ., (2008), Πώς σκέφτεται και ποια συναισθήματα βιώνει ένας δυσλεκτικός μαθητής, Θέματα ειδικής παιδείας, τ. 41, σ.59-66.



- Ματσαγγούρας, Η., (1996), Η εξέλιξη της διδακτικής – επιστημολογική θεώρηση, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- Ματσαγγούρας, Η., (2001), Η σχολική τάξη - χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος, τόμος Α, Αθήνα.
- Μάρκου, Σ. (1993), Δυσλεξία, αριστεροχειρία, Κινητική Αδεξιότητα, Υπερκινητικότητα, Θεωρία, Διάγνωση και Αντιμετώπιση με ειδικές ασκήσεις, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Μαυρογιώργος, Γ., (1981), Η εγκυρότητα περιεχομένου των γραπτών εξετάσεων, στο μάθημα της ιστορίας, Ιωάννινα.
- Μαυρομάτη Δ., (1995), Η κατάρτιση προγράμματος της δυσλεξίας, Αθήνα.
- Μαρκοβίτης Μ., Τζουριάδου Μ., (1991), Μαθησιακές δυσκολίες, Θεωρία και Πράξη, Εκδόσεις Προμηθεύς, Θεσσαλονίκη.
- Μιχελogiάννης Ι. & Τζενάκης Μ. (1998), «Μαθησιακές δυσκολίες», Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Miller, B., (2002), Χτίζοντας καλύτερη σχέση με τα παιδιά στην τάξη, Μετάφραση Αποστόλου, Θεσσαλονίκη.
- Μόττη-Στεφανίδη, Φ., (1999), Αξιολόγηση της νοημοσύνης παιδιών σχολικής ηλικίας και εφήβων, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Νικόδημος Στ., (1993), Μαθητές με δυσλεξία. Μια εμπειρική έρευνα σε 40 σχολεία της Δυτικής Αττικής, Νέα Παιδεία, τ. 68, σ.135 – 148, Αθήνα.
- Παιδαγωγική Ψυχολογική Εγκυκλοπαίδεια - Λεξικό, (1990), τ.5<sup>ος</sup>, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παιονίδης, Α., (1997), Σχολική αποτυχία: Παιδιατρική παρέμβαση, στο: Άτομα με ειδικές ανάγκες, (επιμ) Καΐλα, Μ., Πολεμικός, Ν., Φιλίππου, Γ., εκδ. Ελληνικά Γράμματα, σ.302-312, Αθήνα.
- Παιονίδης, Α., & Τσιλιγκιροπούλου-Φαχαντίδου, Α., (1991), Παιδικοί σταθμοί στην Ελλάδα και στη Μ.Βρετανία: καθήκοντα και αποστολή, Παιδιατρικά χρονικά, τ. 18, σ. 213-220.
- Παντελιάδου Σ., (2000), Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη, εκδ. Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- Παντελιάδου Σ. & Πατσιδήμου Α. (2000), Στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών για την επιμόρφωση στην ειδική αγωγή, Θεσσαλονίκη.



- Παντελιάδου, Σ., (2004), Η χαρτογράφηση του χώρου της ειδικής αγωγής, παρουσίαση στην ημερίδα «Χαρτογράφηση – Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής» του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, Θεσσαλονίκη.
- Παντελιάδου Σ., & Μπότσας, Γ., (2007), Μαθησιακές Δυσκολίες, βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο, Θεσσαλίας, Βόλος.
- Παπασιλέκας Α., (1979), Διαταραχές του λόγου στην παιδική ηλικία, ομιλία – ανάγνωση – αντιγραφή, Αθήνα.
- Parke, R., (1987), Ο πατέρας, η συμβολή του στη διαμόρφωση του παιδιού, εκδ. Κουτσομπός, Αθήνα.
- Παυλίδης Γ, (1998). «Οι οφθαλμικές κινήσεις και η Δυσλεξία. Η Διαγνωστική τους Σπουδαιότητα», Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τ. 8, σελ. 5-32.
- Πολυχρονοπούλου Στ., (1989), Ο δυσλεξικός έφηβος, ΥΠΕΠΘ – Ειδική Γραμματεία Αγωγής, Αθήνα,
- Πολυχρονοπούλου – Ζαχαρογέωργα, Σ., (1995), Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες, και δυνατότητες, Αθήνα.
- Πόρποδας Κ., (1997), Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση), Αθήνα.
- Πόρποδας, Κ., (1998), Εισαγωγή στις μαθησιακές δυσκολίες, Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ., (2003α), Η μάθηση και οι δυσκολίες της - Γνωστική προσέγγιση, Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ. (2003β), Διαγνωστική αξιολόγηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών στο δημοτικό σχολείο, Πάτρα.
- Πόρποδας, Κ., (2003β), Η ανάγνωση, Πάτρα.
- Σακκάς Β. (2002), Μαθησιακές Δυσκολίες και οικογένεια, εκδόσεις Ατραπός, Αθήνα.
- Σούλης Σ., (2002), Μαθαίνοντας βήμα με βήμα στο σχολείο και στο σπίτι, Εκδόσεις Τυπωθήτω- Γ. Δαρδάνος, Αθήνα.
- Σούλης Σ., (2008), Ένα Σχολείο για Όλους, Από την έρευνα στην πράξη, Παιδαγωγική της ένταξης, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Στασινός, Δ., (1993), Ειδική εξελικτική δυσλεξία: Θεωρία και έρευνα, στο: Στασινός, Δ., (επιμ), Μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου, η εμπειρία της Ευρώπης, εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα



- Στασινός, Δ., ( 2001), Η ειδική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Αντιλήψεις, Θεσμοί και κριτικές. Κράτος και ιδιωτική πρωτοβουλία (1906-1989), εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα
- Στασινός Δ., (1999), Δυσλεξία και σχολείο. Η εμπειρία ενός αιώνα, Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα.
- Σινανίδου, Μ.. (1989). Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή Δυσλεξία, Νέα Παιδεία, τεύχος 51, Αθήνα, σελ. 57 – 61.
- Σινανίδου Μ., (2003), Δυσλεξία, Ένας διαφορετικός τρόπος μάθησης, Σχολείο και Σπίτι, τ.3, σ161-170, Αθήνα.
- Σταύρου Λ, (1984), Εισαγωγή στην ψυχοπαθολογία του απιδιού, Αθήνα, σελ. 311 344.
- Τανακίδη, Λ., (1981), Ίσες ευκαιρίες. Το αίτημα και η πραγματικότητα, Λόγος και Πράξη, τ.19, σ.68-71.
- Τζάνη, Μ., (1983), Σχολική επιτυχία, Αθήνα.
- Τζουριάδου, Μ., (1985), Ένα θεραπευτικό πρόγραμμα για μαθησιακές δυσκολίες, εκδ. Προμηθέας, Θεσσαλονίκη.
- Τζουριάδου, Μ., (1995), Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εκδ. Προμηθέας, Θεσσαλονίκη.
- Τριλιανός Αθ. (1998), Μεθοδολογία Σύγχρονης Διδασκαλίας, τ. Β', Αθήνα.
- Τσοβίλη, Θ., (2003), Δυσλεξία και άγχος, μια σχέση ζωής, Ελληνικά Γράμματα, Αθήνα.
- ΥΠΕΠΘ. (2000), Δραστηριότητες μαθησιακής ετοιμότητας, ΟΕΒΔ ,Αθήνα.
- Φλουρής, Γ., (1989), Αυτοαντίληψη, σχολική επίδοση και επίδραση γονέων. Εκδόσεις Γρηγόρη, Αθήνα.
- Fent, H., (1989), Κοινωνική, ένταξη και εκπαίδευση, Μια εισγωγή στην έρευνα της κοινωνικής ένταξης, μτφ. Γ. Κακαλέτρης, εκδ. Καστανιώτης, Αθήνα.
- Χαραλαμπόπουλος Ν, & Παρασκευόπουλος Ι., (1974), Ψυχολογία Ατομικών Διαφορών, Αθήνα .
- Χρηστάκης Κ. (2002), Διδακτική προσέγγιση παιδιών και νέων με μέτριες και σοβαρές δυσκολίες μάθησης, εκδόσεις Περιβολάκι και Ατραπός, Αθήνα



## Ξενόγλωσση Βιβλιογραφία

- Asher, S., Hymel, S., & Renshaw, P., (1984), Loneliness in children, *Child Development*, 55, 1456-1465.
- Asher, S., & Wheeler, V., (1985), Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status, *Journal of consulting and clinical psychology*, 53(4), 500-505.
- Asher, S., Parkhurst, J., Hymel, S., & Williams, G., (1990). *Peer rejection and loneliness in childhood*. New York: Cambridge University Press.
- Barth, J. M., Dunlap, S. T., Dane, H., Lochman, J. E., & Wells, K. C. (2004). Classroom environment influences on aggression, peer relations, and academic focus, *Journal of School Psychology*, 42, 115-133.
- Birch, H., (1962), Dyslexia and the maturation of visual function, in J. Money (Ed); *Reading disability*, Baltimore, J. Hopkins Press.
- Benton, A., (1975), Developmental dyslexia: Neurological aspects, in W.J. Friedlander (ED), *Advances in neurology*, vol. 7, Raven press, New York
- Boder, E., (1973), Developmental dyslexia: a diagnostic approach based on three atypical reading-spelling patterns, *Developmental medicine and Child Neurology*, 15, 663-687.
- Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W. M. (1995). The roles of social withdrawal, peer rejection, and victimization by peers in predicting loneliness and depressed mood in childhood, *Development and Psychopathology*, 7, 765-785.
- Brodzinski, DM., Elias, M.J., Steiger, C., Simon, J., Gill, M., & Hitt, J.C. (1992). Coping scale for children and youth: Scale development and validation. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 59, 525-537.
- Cassidy, J., & Asher, S., (1992), Loneliness and peer relations in young children, *Child Development*, 63, 350-365.
- Chen, X., & Li, B. (2000). Depressed mood in Chinese children: Development significance for social and school adjustment, *International Journal of Behavioral Development*, 24 (4), 472-479.
- Colarossi, L. G., & Eccles, J. S. (2000). A prospective study of adolescents' peer support: Gender differences and the influence of parental relationships, *Journal of Youth and Adolescence*, 29 (6). 661-678.



- Coie, J., & Dodge, K., (1983). Continuities and changes in children's social status: A five- year longitudinal study. *Merril-Palmer Quarterly*, 29, 261-281 .
- Critchley M., (1970), *The dyslexic child*, W. Heinemann, London.
- Dobson, J. E., Campbell, N. J., & Dobson, R. (1987). Relationships among loneliness, perceptions of school, and grade point averages of High School juniors, *The School Counselor*, 35, 143-148.
- Erikson, E., (1968), *Identity: Youth and crisis*, Norton, New York.
- Galanaki, E., & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: Its relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*, 29 (1), 1-21.
- Geschwind, H., (1962), *The anatomy of acquired disorders of reading*. In J. Money (Ed), *Reading disability: progress and research needs in dyslexia*, Baltimore, J. Hopkins Press.
- Hammill, D., ( 1990), *On defining learning disabilities, An emerging consensus*, journal of learning disabilities, 23, 74-84.
- Hermann, K., (1959), *Reading Disability*, Copenhagen.
- Hymel S., Rubin, K.H., Rowden, L. & LeMare, L. (1990). Children's peer relationships: Longitudinal prediction of internalizing and externalizing problems from middle to late childhood. *Child Development*, 61, 2004-2021.
- Hymel, S., Tarulli, D., Hayden Thomson L., & Terrel-Deutsch B., (1999), *Loneliness through the eyes of children*, in Rotenberg K., & Hymel, S., (Eds), *Loneliness in childhood and adolescence*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Hayden, L., Tarulli, D., & Hymel, S, (1988), *Children talk about loneliness*. Paper presented at the biennial meeting of the University of Waterloo Conference on Child Development, Waterloo, Ontario.
- Johnson, D., & Myklebust, H., (1967). *Learning disabilities: Educational principles and practices*, N. York, Grune & Stratton.
- Ingram, T., (1964), *The dyslexic child*, World Blind Bulletin, No 4.
- Kavale, A., & Forness, R., (1996), *Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis*, journal of learning disabilities, 29, 226-237.
- Kavale, A., & Forness, R., (2000), *What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis*, journal of Hammill, 1990, 33, 239-256.
- Kirk., S., (1962), *Educating exceptional children*, Houghnon Mifflin, Boston.





- Kinsbourne, M., & Warrington, E., (1963), The developmental Gerstmann Syndrome, *Archw neurology*, vol. 8, 490-501.
- Ladd, G. W., & Burgess, K. B. (1999). Charting the relationship trajectories of aggressive, withdrawn, and aggressive/withdrawn children during early grade school, *Child Development*, 70 (4), 910-929.
- Luftig, R., (1987), Children's loneliness, perceived ease in making friends and estimated social adequacy, *Developmental and social metacognition, Child study journal*, 17(1), 35-53.
- Mackenzie, Δ., (1983), Research for school improvement: An appraisal of some recent trends, *Educational researcher*, 12 (4), 5-16.
- Marcoen, A., & Brumagne, M., (1985), Loneliness among children and young adolescents, *Developmental Psychology*, 21, 283-307.
- Marcoen, A., Goossens, L., & Gaes, P., (1987), Loneliness in pro-through late adolescence: Exploring the contributions of a multidimensional approach, *Journal of youth and adolescence*, 16, 561-577.
- Margalit, M., (1994), *Loneliness among children with special needs: Theory, research, coping and intervention*, Springer – Verlag, N. York.
- Moustakas, C., (1961), *Loneliness*, Prentice Hall, New York.
- Orton S., (1966), *The Orton Gillingham Approach*, In: Money - G Shiffulun, *Disohled Reader*, J. Hopkins Press, Bultimore, σελ. 96..
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low accepted children at risk? *Psychological Bulletin*, 102, 357-389.
- Parkhurst, J., & Asher, S., (1992), Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns, *Developmental Psychology*, 28 (2), 231-241.
- Peplau, A., & Perlman, D., (1982), (Eds), *Loneliness: A sourcebook of current theory, research, and therapy*, Wiley, New York.
- Quay, L., (1992). Personal and family effects on loneliness. *Journal of Applied. Developmental Psychology*, 13(1), 97-100.
- Qualter, P., & Munn, P., (2002), The separateness of school and emotional loneliness in childhood, *Journal of clinical psychology and psychiatry*, 43, 233-244.
- Renshaw, P. D., & Brown, P. J. (1993). Loneliness in middle childhood: Concurrent and longitudinal predictors, *Child Development*, 64, 1271-1284.



- Rubin, K., (1982), Non-social play in preschoolers, Necessarily evil? *Child Development*, 53, 651-657.
- Sanderson, J.A., & Siegal, M, (1995). Loneliness and stable friendship in rejected and non rejected preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 1995, 16,4, 555-567
- Sullivan, H., (1953), *The interpersonal theory of psychiatry*, W.W. Norton, New York.
- Vernon, M., (1971), *Reading and its difficulties*, Cambridge University Press, Cambridge.
- Wagner, R., & Torgesen, J., (1987), The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills, *Psychological Bulletin*, 101, 192-213.
- Weiss, R., (1973), *Loneliness: The experience of emotional and social isolation*. MIT Press, Cambridge.



# ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

3



# ΕΡΩΤΗΜΑΤΟΛΟΓΙΟ

## Παραδείγματα

A. Μου αρέσει να κάνω ποδήλατο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

B. Νιώθω κουρασμένος / κουρασμένη μετά το σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

Γ. Το γραφείο των δασκάλων είναι ένας χώρος που μου αρέσει.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------



1. Φύλο.

Αγόρι

Κορίτσι

2. Τάξη που φοιτά.

Γ'

Δ'

Ε'

ΣΤ'

3. Σχολική επίδοση.

Κακή

Μέτρια

Καλή

Π. Καλή

Άριστη

4. Μορφωτικό επίπεδο γονέα ή κηδεμόνα.

Απόφοιτος Α.Ε.Ι.

Απόφοιτος Τ.Ε.Ι.

Απόφοιτος Λυκείου.

Απόφοιτος ΕΠΑΛ.

Απόφοιτος Γυμνασίου.

Απόφοιτος Δημοτικού.

5. Περιοχή του σχολείου.

Α) Αγροτική (έως 2000 κατοίκους)

Β) Ημιαστική (2000 έως 10000 κατοίκους)

Γ) Αστική (10000 κατοίκους και άνω)



6. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

7. Μου αρέσει να διαβάζω.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

8. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

9. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

10. Βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

11. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

12. Μου αρέσει το σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

13. Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

14. Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------



15. Μπορώ να βρω ένα φίλο / μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

16. Κάνω πολύ αθλητισμό.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

17. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

18. Μου αρέσουν η φυσική και η τεχνολογία.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

19. Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

20. Μου αρέσει η μουσική.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

21. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

22. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------



23. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

24. Μου αρέσει να ζωγραφίζω και να σχεδιάζω.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

25. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

26. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

27. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

28. Μου αρέσει πολύ να παίζω επιτραπέζια παιχνίδια.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------

29. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.

Πάντα	Τις περισσότερες φορές	Μερικές φορές	Σχεδόν ποτέ	Καθόλου
-------	------------------------	---------------	-------------	---------





Πίνακας 1: Τα Δημοτικά Σχολεία του Ν. Αιτωλοακαρνανίας που συμμετείχαν στην έρευνα.

---

- 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Μεσολογγίου
  - 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Μεσολογγίου
  - 6<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Μεσολογγίου
  - 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αιτωλικού
  - 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αιτωλικού
  - 3<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αιτωλικού
  - 3<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ναυπάκτου
  - 4<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Ναυπάκτου
  - 8<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου
  - 16<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου
  - 19<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου
  - 9<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αγρινίου
  - 1<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Νεάπολης
  - 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Αγ. Κωνσταντίνου
  - 2<sup>ο</sup> Δημοτικό Σχολείο Κατοχής
  - Δημοτικό Σχολείο Αστακού
  - Δημοτικό Σχολείο Λεσινίου
  - Δημοτικό Σχολείο Λεπενούς
  - Δημοτικό Σχολείο Αντιρρίου
  - Δημοτικό Σχολείο Λυγιάς
  - Δημοτικό Σχολείο Πεντάλοφου
  - Δημοτικό σχολείο Κεφαλοβρύσου
- 



Πίνακας 2. Έλεγχος κανονικότητας του δείγματος των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test		συνολικά
N		30
Normal Parameters(a,b)	Mean	36,37
	Std. Deviation	8,194
Most Extreme Differences	Absolute	,141
	Positive	,088
	Negative	-,141
Kolmogorov-Smirnov Z		,770
Asymp. Sig. (2-tailed)		,594

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.

Πίνακας 3. Έλεγχος κανονικότητας του δείγματος των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση

One-Sample Kolmogorov-Smirnov Test		συνολικά
N		30
Normal Parameters(a,b)	Mean	42,77
	Std. Deviation	10,264
Most Extreme Differences	Absolute	,129
	Positive	,129
	Negative	-,114
Kolmogorov-Smirnov Z		,708
Asymp. Sig. (2-tailed)		,697

a Test distribution is Normal.

b Calculated from data.



ΤΕΣΤ ΑΝΤΙΓΡΑΦΗΣ

ΠΡΕΣΒΥΤΕΡΙΑ .. ΠΑΡΑΡΤΗΡΙΑΚΗ .. ΦΩΣ .. ΙΣΤΟΡΙΑ .....

Κάθε πρωί ξυπνάω με χαρές και γέλια

.....Κάθε πρωί ξυπνάω με χαρές και γέλια.....  
.....  
.....



ΤΕΣΤ ΑΥΘΟΡΜΗΤΗΣ ΓΡΑΦΗΣ

Τι κάνουμε κάθε πρωί που σηκώνόμαστε;

Κραζ. Πρωι σΝογα με στου ζουμτο προ 1νο  
φου ζιπναιο γαι ποπρ φοε και  
453 χιμξ για τας χων 10 Ρ



Γράφω κι έχω στα ένα μωρό.

Εχάνας Βφταρ που φάτο θάρα με σουνα κει  
θολτου βφταρι τωμ ένα χρονο νε.

Ζομελα Πολα Πολα δεκ γασ εινος μφθ  
εδενε ζρε και πω γασ επος του :

Νερικωί ζλον πεζε κει ρουε.

Μπροσουκαλ μομο παπεε.

Ζμορ γεα και σφενε και φρενακιθε.

Πεζουμε ενο πχινδ κρεζε και μετος

Πεζουμε με τα φτακιτα και ταχοπη με το ροε ::

## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΠΙΝΑΚΩΝ

Πίνακας 1: Αριθμητική κατανομή του δείγματος της έρευνας ως προς το φύλο..	91
Πίνακας 2: Αριθμητική κατανομή του δείγματος ως προς την τάξη που φοιτούν οι μαθητές.....	93
Πίνακας 3: Αριθμητική κατανομή του δείγματος ως προς το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.....	95
Πίνακας 4: Αριθμητική κατανομή του δείγματος ως προς τον τόπο της κατοικίας των παιδιών.....	97
Πίνακας 5: Δείκτης αξιοπιστίας Cronbach α του Ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής δυσαρέσκειας των Παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή επίδοση και των υποκλιμάκων του.....	103
Πίνακας 6: Συχνότητα εμφάνισης της μοναξιάς στο σύνολο και των δύο δειγμάτων.....	106
Πίνακας 7. Έλεγχος ανεξαρτησίας όσον αφορά τη μοναξιά των δύο δειγμάτων.....	107
Πίνακας 8. Έλεγχος ανεξαρτησίας όσον αφορά την κοινωνική δυσαρέσκεια των δύο δειγμάτων.....	109
Πίνακας 9. Κατανομή συχνοτήτων στο σύνολο του δείγματος παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).....	111
Πίνακας 10. Κατανομή συχνοτήτων στο σύνολο του δείγματος παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).....	112
Πίνακας 11. Συχνότητα εμφάνισης της μοναξιάς στο σύνολο και των δύο δειγμάτων ως προς το φύλο.....	114
Πίνακας 12. Έλεγχος ανεξαρτησίας όσον αφορά τη μοναξιά των παιδιών σε σχέση με το φύλο.....	116
Πίνακας 13. Κατανομή συχνοτήτων στο σύνολο του δείγματος των αγοριών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=18).....	118
Πίνακας 14. Κατανομή συχνοτήτων στο σύνολο του δείγματος των κοριτσιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=12).....	119
Πίνακας 15. Κατανομή συχνοτήτων στο σύνολο του δείγματος των αγοριών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=16).....	120



Πίνακας 16. Κατανομή συχνοτήτων στο σύνολο του δείγματος των κοριτσιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=14).....	121
Πίνακας 17. Συχνότητα εμφάνισης της μοναξιάς στο σύνολο και των δύο δειγμάτων ως προς την τάξη.....	123
Πίνακας 18. Έλεγχος ανεξαρτησίας όσον αφορά τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια των παιδιών σε σχέση με την τάξη (ηλικία)...	124
Πίνακας 19. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος των παιδιών (αγοριών και κοριτσιών), Γ' και Δ' τάξης με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=13).....	126
Πίνακας 20. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος των παιδιών Ε' και ΣΤ' Τάξης με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=17).....	127
Πίνακας 21. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος των αγοριών και κοριτσιών Γ' και Δ' τάξης με χαμηλή σχολική επίδοση (N=13).....	128
Πίνακας 22. Κατανομή συχνοτήτων του δείγματος των παιδιών Ε' και ΣΤ' Τάξης με χαμηλή σχολική επίδοση (N=17).....	129
Πίνακας 23. Έλεγχος ανεξαρτησίας όσον αφορά τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια των παιδιών σε σχέση με το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα.....	131
Πίνακας 24. Έλεγχος ανεξαρτησίας όσον αφορά τη μοναξιά και την κοινωνική δυσαρέσκεια των παιδιών σε σχέση με τη γεωγραφική περιοχή που κατοικούν.....	133
Πίνακας 25. Μέσοι όροι (Μ) των ερωτημάτων για το συναίσθημα της μοναξιάς του ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=30) και των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).....	134
Πίνακας 26. Μέσοι όροι (Μ) των ερωτημάτων για την κοινωνική δυσαρέσκεια του ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας των Παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=30) και των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).....	135
Πίνακας 27. Μέσοι όροι (Μ) των ερωτημάτων για τη μοναξιά του ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσαρέσκειας ανάμεσα στα αγόρια (N=18) και τα κορίτσια (N=12) των Παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).....	136



Πίνακας 28. Μέσοι όροι (M) των ερωτημάτων για την κοινωνική δυσάρεσκεια του ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσάρεσκειας ανάμεσα στα αγόρια (N=16) και τα κορίτσια (N=14) των Παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).....	137
Πίνακας 29. Μέσοι όροι (M) των ερωτημάτων για τη μοναξιά του ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσάρεσκειας ανάμεσα στα αγόρια (N=18) και τα κορίτσια (N=12) των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=30) .....	139
Πίνακας 30. Μέσοι όροι (M) των ερωτημάτων για την κοινωνική δυσάρεσκεια του ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσάρεσκειας ανάμεσα στα αγόρια (N=16) και τα κορίτσια (N=14) των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).....	140
Πίνακας 31. Μέσοι όροι (M) των ερωτημάτων για τη μοναξιά του ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσάρεσκειας ανάμεσα στα παιδιά της Γ' και Δ' τάξης (N=13) και στα παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης (N=17) των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=30) .....	141
Πίνακας 32. Μέσοι όροι (M) των ερωτημάτων για την κοινωνική δυσάρεσκεια του ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσάρεσκειας ανάμεσα στα παιδιά της Γ' και Δ' τάξης (N=13) και στα παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης (N=17) των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).....	142
Πίνακας 33. Μέσοι όροι (M) των ερωτημάτων για τη μοναξιά του ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσάρεσκειας ανάμεσα στα παιδιά της Γ' και Δ' τάξης (N=13) και στα παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης (N=17) των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=30) .....	144
Πίνακας 34. Μέσοι όροι (M) των ερωτημάτων για την κοινωνική δυσάρεσκεια του ερωτηματολογίου Μοναξιάς και Κοινωνικής Δυσάρεσκειας ανάμεσα στα παιδιά της Γ' και Δ' τάξης (N=13) και στα παιδιά της Ε' και ΣΤ' τάξης (N=17) των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση (N=30).....	145





## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΡΑΒΔΟΓΡΑΜΜΑΤΩΝ

Ραβδόγραμμα 1: Η κατανομή των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση ως προς την τάξη. ....	93
Ραβδόγραμμα 2: Η κατανομή των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση ως προς την τάξη και το φύλλο.....	93
Ραβδόγραμμα 3: Η κατανομή των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση ως προς την τάξη. ....	94
Ραβδόγραμμα 4: Η κατανομή των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση ως προς την τάξη και το φύλο.....	94
Ραβδόγραμμα 5: Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των παιδιών (αγόρια και κορίτσια) με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση.....	95
Ραβδόγραμμα 6: Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, ανά φύλο.....	95
Ραβδόγραμμα 7: Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των παιδιών (αγόρια και κορίτσια) με χαμηλή σχολική επίδοση.....	96
Ραβδόγραμμα 8: Το μορφωτικό επίπεδο του πατέρα των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση, ανά φύλο.....	96
Ραβδόγραμμα 9: Η γεωγραφική κατανομή των παιδιών (αγόρια και κορίτσια) με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση.....	97
Ραβδόγραμμα 10: Η γεωγραφική κατανομή των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, ανά φύλο. ....	97
Ραβδόγραμμα 11: Η γεωγραφική κατανομή των παιδιών (αγόρια και κορίτσια) με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση.....	98
Ραβδόγραμμα 12: Η γεωγραφική κατανομή των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση, ανά φύλο.. ....	98
Ραβδόγραμμα 13: Το συναίσθημα της μοναξιάς στο σύνολο και των δύο δειγμάτων.....	105



## ΚΑΤΑΛΟΓΟΣ ΚΥΚΛΙΚΩΝ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑΤΩΝ .

- Κυκλικό διάγραμμα 1: Η κατανομή των αγοριών και κοριτσιών του δείγματος των παιδιών με δυσλεξία και χαμηλή σχολική επίδοση. .... 92
- Κυκλικό διάγραμμα 2: Η κατανομή των αγοριών και κοριτσιών του δείγματος των παιδιών με χαμηλή σχολική επίδοση..... 92

