

ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ



02600026501



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ  
ΦΙΛΟΣΟΦΙΚΗ ΣΧΟΛΗ  
ΤΜΗΜΑ ΦΙΛΟΣΟΦΙΑΣ-  
ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗΣ & ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ  
ΤΟΜΕΑΣ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



Α.Τ.Ε.Ι. ΠΑΤΡΑΣ  
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ  
ΥΓΕΙΑΣ & ΠΡΟΝΟΙΑΣ  
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

68  
ΜΠΛΕ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΣΠΟΥΔΩΝ ΣΥΜΠΡΑΞΗΣ  
ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟΥ ΙΩΑΝΝΙΝΩΝ ΚΑΙ ΑΤΕΙ ΠΑΤΡΑΣ:

ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΣΕ ΠΟΛΥΓΛΩΣΣΙΚΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ & ΧΡΗΣΗ  
ΝΕΑΣ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΑΣ ΣΤΗΝ ΑΝΤΙΜΕΤΩΠΙΣΗ ΤΗΣ

ΜΠΙΤΣΑΒΑ ΙΩΑΝΝΑ

ΜΟΝΑΣΙΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ ΚΑΙ  
ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2008



ΜΟΝΑΞΙΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ  
ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ



© ΜΗΤΧΑΒΑ ΙΩΑΝΝΑ, ΙΩΑΝΝΙΝΑ 2008



**ΜΠΙΤΧΑΒΑ ΙΩΑΝΝΑ**

**ΜΟΝΑΣΙΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ ΣΕ ΜΟΝΟΓΛΩΣΣΑ  
ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΑ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ**

**ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΙΩΑΝΝΙΝΑ, 2008**



## Συμβουλευτική Επιτροπή

**1. Παλαιολόγου Αγγελική-Μαρία**, Επίκουρη Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας (επιβλέπουσα).

**2. Στασινός Δημήτριος**, Καθηγητής του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας (μέλος).

**3. Παπαδιώτη Βασιλική**, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Τομέας Ψυχολογίας (μέλος).

"Η έγκρισις διδακτορικής διατριβής υπό της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων δεν υποδηλοί την αποδοχή των γνώμων του συγγραφέως". (Ν. 5343/32, άρθρο 202/2).



**Περίληψη:** Αν και τα παιδιά με δυσλεξία θεωρείται συχνά ότι αποτελούν μία ετερογενή ομάδα, ωστόσο πάντοτε βρίσκονται εντός συγκεκριμένων κοινωνικών περιβαλλόντων, όπως το σχολείο και οι συμμαθητές, στα πλαίσια των οποίων αλληλεπιδρούν δυναμικά στην καθημερινή τους ζωή. Η αποδοχή από την ομάδα των ομηλικών και η ευρύτερη λειτουργικότητα των φιλικών σχέσεων ίσως να σχετίζονται με το συναίσθημα της μοναξιάς που βιώνεται από τα παιδιά αυτά. Η παρούσα διατριβή διερευνά την πιθανή σχέση μεταξύ μοναξιάς και ψυχοκοινωνικής δυσaráσκειας στο σχολείο, μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, ως προς την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητάς τους για τις αλληλεπιδράσεις με ομάδες ομηλικών τους, στο ίδιο περιβάλλον. Η ανασκόπηση της συναφούς βιβλιογραφίας έδειξε ότι αυτές οι διαστάσεις δεν έχουν καταστεί αντικείμενο έρευνας στο πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών (ειδικότερα της δυσλεξίας και διγλωσσίας). Εξήντα – τρία μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, ελληνικής και αλβανικής καταγωγής αντίστοιχα, πέμπτης και έκτης τάξης Δημοτικού, προερχόμενα από το γεωγραφικό διαμέρισμα της Ηπείρου, συμπλήρωσαν το *Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Ψυχοκοινωνικής Δυσaráσκειας* των Asher, Hymel και Renshaw (1982) – *Ελληνική μετάφραση* και το *Ερωτηματολόγιο Αυτο-αποτελεσματικότητας στις κοινωνικές διαναδράσεις* των Wheeler και Ladd (1982) – *Ελληνική μετάφραση*. Τα μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων παρουσίασαν επαρκή εγκυρότητα και αξιοπιστία. Τα στατιστικά αποτελέσματα έδειξαν μία μέτρια αλλά σημαντική αρνητική συσχέτιση μεταξύ των μελετώμενων μεταβλητών. Η συσχέτιση αυτή ήταν ισχυρότερη για την ψυχοκοινωνική δυσaráσκεια παρά για τη μοναξιά. Επίσης, η μοναξιά και η ψυχοκοινωνική δυσaráσκεια ήταν υψηλότερες όχι μόνο για τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, αλλά και για τις μη συγκρουσιακού χαρακτήρα διαναδράσεις, και το συγκεκριμένο εύρημα ήταν συνεπές για το Φύλο και την Τάξη φοίτησης. Τα παιδιά της Έκτης Δημοτικού, και των δύο δειγματικών ομάδων, παρουσίαζαν ελαφρά σημαντικά υψηλότερους δείκτες μοναξιάς σε σύγκριση με τα παιδιά της Πέμπτης Δημοτικού, καθώς και τα κορίτσια φάνηκε να σημειώνουν υψηλότερες τιμές στη μοναξιά σε σχέση με τα αγόρια. Επιπρόσθετα, η σχολική επίδοση συσχετίζεται σημαντικά αρνητικά τόσο με την ψυχοκοινωνική δυσaráσκεια όσο και με τη μοναξιά. Τα συνολικά αποτελέσματα συζητούνται σε σχέση με την υπάρχουσα βιβλιογραφία που αφορά στη μοναξιά και την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας των παιδιών στις κοινωνικές τους συμβολικές διαναδράσεις.

**Λέξεις-κλειδιά:** Δυσλεξία, διγλωσσία, μοναξιά, ψυχοκοινωνική δυσaráσκεια, αυτο-αποτελεσματικότητα, αλληλεπίδραση, ομάδα ομηλικών, σχολείο, Μαθησιακές Δυσκολίες, φίλια, ενδο-ομάδα, εξω-ομάδα.



**Abstract:** Although children with dyslexia are often considered to be a heterogeneous group, they are always situated in special social surroundings such as schools and students with which they interact dynamically in everyday life. Therefore, peer acceptance and friend functioning may be related to the loneliness experienced by children with dyslexia. This dissertation explores the relation of mono- and bilingual children's loneliness and social dissatisfaction in school to self – efficacy for peer interaction in the same context. The literature review showed that these dimensions have not been empirically investigated in the field of Learning Disabilities (especially in dyslexia and bilingualism). Sixty-three mono- and bilingual, Greek and Albanian, children with dyslexia, fifth and sixth grade, from the prefecture of Epirus, in Greece, completed Asher, Hymel and Renshaw's (1984) *Loneliness and Social Dissatisfaction Questionnaire – Greek Version* and Wheeler and Ladd's (1982) *Children's Self – Efficacy for Peer Interaction Scale – Greek Version*. The instruments showed adequate reliability and validity. Results indicated a modest but significant negative correlation between the variables studied. The correlation was stronger for social dissatisfaction than for loneliness. Also, loneliness and social dissatisfaction were higher not only for the bilingual children with dyslexia, but for the nonconflict than for the conflict peer interactions as well, and this finding was consistent across Sex and Grade. Sixth graders, in both groups, had marginally significantly higher loneliness scores than fifth graders, and girls had marginally significantly higher loneliness scores than boys. In addition, school achievement was negatively related to social dissatisfaction. Results are discussed in terms of the existing literature on children's loneliness and self–efficacy across their social, symbolic interactions.

**Keywords:** Dyslexia, bilingualism, loneliness, social dissatisfaction, self-efficacy, interaction, peer group, school, Learning Disabilities, friendship, in-group, out-group.





## Πρόλογος

Τα παιδιά και οι έφηβοι περνούν το μεγαλύτερο σε χρονική διάρκεια και το σημαντικότερο από πλευράς δραστηριοτήτων μέρος της ημέρας τους στο σπίτι, στα πλαίσια του οικογενειακού περιβάλλοντος, και στο σχολείο, στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος. Ως εκ τούτου καλούνται να προσαρμοστούν σε αυτούς τους χώρους και να αντεπεξέλθουν σε κανόνες και απαιτήσεις που έχουν επιβάλει οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τους. Στο σχολείο καλούνται να κατακτήσουν έναν σημαίνοντα όγκο γνώσεων, να υποταχθούν σε κανόνες και απαιτήσεις που δεν έχουν τη δυνατότητα είτε να επηρεάσουν, είτε να τροποποιήσουν, άρδην ή μη, και να προσαρμοστούν κοινωνικά σε μία ομάδα ομηλίκων τους.

Τα προβλήματα συναισθήματος, συμπεριφοράς και μάθησης, φαίνεται να παρεμποδίζουν σημαντικά και να παρακωλύουν συστηματικά τα παιδιά που τα αντιμετωπίζουν στο να προσαρμοστούν εύκολα στη σχολική πραγματικότητα, με αποτέλεσμα να υποφέρουν τα ίδια, αλλά και να δημιουργείται μία σημαντική δυσκολία στην εύρυθμη και απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής τάξης (Μόττη – Στεφανίδη κ. ά. 1996).

Επιδημιολογικές μελέτες από διάφορες χώρες καταδεικνύουν ότι ένα ποσοστό που κυμαίνεται από 5% έως 25% των παιδιών και των εφήβων, συναρτήσει του ευρύτερου κοινωνικο-πολιτισμικού τους επιπέδου και μορφωτικού τους κεφαλαίου, παρουσιάζουν διαταραχές συναισθήματος ή/και συμπεριφοράς, οι οποίες χρήζουν άμεσης παρέμβασης και αντιμετώπισης (Achenbach 1991, Bird 1996), ενώ ένα ποσοστό της τάξεως του έως και 10% παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης (Thompson 1991). Τα εν λόγω προβλήματα δε μοιάζουν να έχουν τις πλέον σοβαρές επιπτώσεις στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών και των εφήβων (Robins & Rutter 1990), χωρίς, ωστόσο, να παραβλέπεται εδώ ένα ευρύ φάσμα των επιρροών αυτών στην ψυχοσύνθεση ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες και στο πεδίο διαμόρφωσης της ισόρροπης κοινωνικά προσωπικότητάς τους.

Παράλληλα και επάλληλα με όλα τα προαναφερθέντα, ένα συνεχώς αυξανόμενο ποσοστό τόσο του παιδικού, όσο και του εφηβικού πληθυσμού, ζει υπό αντίξοες ψυχοκοινωνικές συνθήκες λόγω του χαμηλού επιπέδου διαβίωσης, της οικονομικής μετανάστευσης, της παλιννόστησης, τυχόν πρόσθετων προβλημάτων της οικογένειάς τους και, ως εκ τούτου, βρίσκεται στην κατηγορία επαπειλούμενης ομάδας για εκδήλωση ψυχοσυναισθηματικών και μαθησιακών προβλημάτων (Faria, Weare & Gray 1998). Τα πράγματα περιπλέκονται ακόμη περισσότερο όταν οι Μαθησιακές Δυσκολίες υπάρχουν ήδη και απλά τα παραπάνω γεγονότα λειτουργούν ως δυνάμει εκλυτικοί παράγοντες εκδήλωσης και επίτασής τους.

Το πιο ανησυχητικό όμως στοιχείο και αυτό που σε τελική ανάλυση γεννά ποικίλους προβληματισμούς για το παρόν και για το μέλλον ιδιαίτερα, των παιδιών αυτών, είναι, ότι

σύμφωνα με ερευνητικές και θεωρητικές μελέτες μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό, γύρω στα 20%, θα αποταθεί σε και θα αντιμετωπιστεί τελικά από ειδικούς της ψυχικής υγείας (Dougherty 1988) ενώ για πολλούς άλλους, και κυρίως για τους γονείς των παιδιών αυτών, τα συναφή προβλήματα θα αξιολογηθούν ως επουσιώδη ή θα αποδοθούν σε μία αρνητικά προκατειλημμένη και στερεοτυπικά δομημένη στάση των εκπαιδευτικών έναντι των παιδιών η οποία αφορμάται από τις γνωστικές και συμπεριφορικές τους ιδιαιτερότητες λόγω των ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν, ενώ σε περιπτώσεις ύπαρξης και εθνοτικής ετερότητας, τείνει να εμπλέκεται και αυτό στο στοιχείο στις αιτιονοηματικές αποδόσεις των γονέων. Έτσι, η όλη δυσμενής κατάσταση διαιωνίζεται και η πρόγνωση της δεν είναι καθόλου ευοίωνη.

Μελέτες έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν υψηλά ποσοστά υπερκινητικότητας, διάσπασης προσοχής και παρορμητικότητας σε παιδιά σχολικής ηλικίας, ενώ αξιολογούν ως σημαντικά εκτός των προαναφερθέντων προβλημάτων, και τα προβλήματα επιθετικότητας και μάθησης, καθώς και τις συνεπαγόμενες αυτών δυσκολίες στη σχολική και την κοινωνική προσαρμογή του παιδιού και, σε μικρότερο βαθμό, τα προβλήματα εσωτερίκευσης (π.χ. αγχώδεις διαταραχές, κατάθλιψη). Τα προβλήματα αυτά συχνά απαιτούν έγκαιρη διάγνωση και αντιμετώπιση, και σε περίπτωση όπου αυτό δεν επιτυγχάνεται, εδραιώνονται και η αντιμετώπισή τους αποβαίνει δυσκολότερη, το δε αποτέλεσμα αμφίβολο. Το σχολείο, το οποίο ως χώρος αποτελεί το φυσικό περιβάλλον του παιδιού, θεωρείται ως ένας εξαιρετικά πρόσφορος χώρος για την πρόληψη και την αντιμετώπιση τέτοιων ψυχολογικών και μαθησιακών προβλημάτων.

Η έννοια της πρόληψης είναι οικεία εννοιολογικά από πολλούς χώρους της υγείας. Στο χώρο του σχολείου εφαρμόζονται κυρίως προγράμματα πρωτογενούς και δευτερογενούς πρόληψης, αν και η Διεθνής Ένωση Σχολικής Ψυχολογίας προβλέπει και την εφαρμογή προγραμμάτων τριτογενούς επιπέδου πρόληψης. Βασικός στόχος της πρωτογενούς πρόληψης είναι η προαγωγή της ψυχικής υγείας και η πρόβλεψη πιθανών διαταραχών του συναισθήματος, της συμπεριφοράς ή της μάθησης, πριν αυτά εκδηλωθούν και κάνουν αισθητή την παρουσία τους. Τα προγράμματα αυτά απευθύνονται είτε σε ολόκληρο το σχολικό πληθυσμό, είτε σε ομάδες του σχολικού πληθυσμού οι οποίες είναι σε υψηλή επικινδυνότητα ανάπτυξης ψυχολογικών ή/και μαθησιακών προβλημάτων (π.χ. σε παιδιά από οικογένειες χαμηλού κοινωνικού και μορφωτικού επιπέδου, σε παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες και είναι δίγλωσσα, σε παιδιά που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, σε παιδιά από μονογονεϊκές οικογένειες κ.ο.κ.).

Βασικός στόχος της δευτερογενούς πρόληψης είναι ο εντοπισμός των παιδιών εκείνων που παρουσιάζουν πρώιμες ενδείξεις κάποιας διαταραχής, καθώς και η έγκαιρη αντιμετώπιση αυτών των συμπτωμάτων. Τέλος, βασικός στόχος της τριτογενούς πρόληψης είναι η προσπάθεια να αποφευχθεί η ανάπτυξη περαιτέρω συμπτωμάτων στις περιπτώσεις

των παιδιών εκείνων που έχουν ήδη εκδηλώσει σοβαρές διαταραχές του συναισθήματος, της συμπεριφοράς, της μάθησης.

Όσον αφορά στην παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας στο χώρο του σχολείου σχετικά με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, για τη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα ισχύει ένας νόμος (ΦΕΚ 78 2817/2000) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων ο οποίος ψηφίστηκε σχετικά πρόσφατα και βρίσκεται στα πρώτα στάδια εφαρμογής του και που αφορά στην εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Ως άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ορίζονται εκείνα που έχουν νοητική ανεπάρκεια ή ανωριμότητα, ιδιαίδωντως σοβαρά προβλήματα όρασης ή ακοής, σοβαρά νευρολογικά ή ορθοπεδικά ελαττώματα ή προβλήματα υγείας, προβλήματα λόγου και ομιλίας, ειδικές δυσκολίες στη μάθηση, όπως δυσλεξία, δυσαριθμησία, δυσαναγνωσία ή σύνθετου τύπου γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες, καθώς και όσα παρουσιάζουν αυτιστική διαταραχή και / ή άλλες αναπτυξιακές διαταραχές.

Η διάγνωση αυτών των προβλημάτων εμπίπτει στην αρμοδιότητα των Κέντρων Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.). Σκοπός των Κ.Δ.Α.Υ. είναι η προσφορά υπηρεσιών διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης των μαθητών κυρίως όσων έχουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθώς, και υποστήριξης, πληροφόρησης και ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών, των γονέων και της κοινωνίας. Ο σχετικός νόμος απαιτεί επίσης οι περιφερειακές υπηρεσίες Υγείας και Πρόνοιας να παρέχουν τη συνδρομή τους όταν και εφόσον τους ζητηθεί. Τα Κ.Δ.Α.Υ. στελεχώνουν σε ορισμένους μόνο νομούς, παιδοψυχίατροι και ειδικοί στον επαγγελματικό προσανατολισμό, ενώ σε όλους τους υπόλοιπους νομούς, εκπαιδευτικοί ψυχολόγοι, θεραπευτές του λόγου, κοινωνικοί λειτουργοί και φυσιοθεραπευτές.

Στη χώρα μας ο θεσμός του σχολικού ψυχολόγου καθιερώθηκε με το Νόμο 1566/85 βάσει του οποίου προσελήφθησαν πενήντα ψυχολόγοι, οι οποίοι εργάζονται σε σχολεία της Ειδικής Αγωγής. Σχολικές Ψυχολογικές Υπηρεσίες υπάρχουν όμως και σε ορισμένα ιδιωτικά σχολεία. Τα δημόσια σχολεία στερούνται ακόμη τέτοιων σχολικών ψυχολογικών υπηρεσιών. Η παροχή υπηρεσιών ψυχικής υγείας στα σχολεία αυτά γίνεται μέσα από τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, όπου παραπέμπονται τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακά προβλήματα και προβλήματα συναισθήματος ή/και συμπεριφοράς. Έτσι, τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα κατακλύζονται κυρίως από περιπτώσεις παιδιών τα οποία έχουν παραπεμφθεί από τα σχολεία με βασικό αίτημα τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τη σχολική αποτυχία (40% - 50% όλων των παραπομπών).

Κάποιοι ειδικοί της ψυχικής υγείας που έρχονται σε Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα ή σε Δήμους, σε ορισμένα δημόσια σχολεία έχουν επίσης εφαρμόσει ίδια βουλήσει, προγράμματα πρόληψης και προαγωγής της ψυχικής υγείας, και παρότι οι προσπάθειες είναι πολύτιμες, είναι αποσπασματικές και δεν καλύπτουν τις ανάγκες ολόκληρου του μαθητικού πληθυσμού.

Επιπρόσθετα, υπάρχει ένας νόμος του Υπουργείου Υγείας και Πρόνοιας (ΦΕΚ 165 2519/ 1997) ο οποίος δεν έχει εφαρμοστεί ακόμη πλήρως και που αφορά στις Υπηρεσίες Σχολικής Υγείας. Ο νόμος προβλέπει τη σύσταση αυτοτελούς Γραφείου Σχολικής Υγείας στη Διεύθυνση Υγείας και Πρόνοιας κάθε περιφέρειας. Το γραφείο αυτό στελεχώνεται με γιατρούς δημόσιας υγείας με ειδικότητα παιδίατρου ή γενικής ιατρικής, οδοντιάτρους, ψυχολόγους, κοινωνικούς λειτουργούς, επισκέπτες υγείας, νοσηλευτές και (όπως αναγράφεται στο νόμο) άλλους επιστήμονες. Οι αρμοδιότητες της Διεύθυνσης Σχολικής Υγείας είναι η κατάρτιση, η παρακολούθηση και η υλοποίηση προγραμμάτων για την παροχή υπηρεσιών πρόληψης, αγωγής και προαγωγής της υγείας και για την εν γένει ψυχοκοινωνική στήριξη του παιδικού πληθυσμού των νηπιαγωγείων, των δημοτικών σχολείων, των γυμνασίων και των λυκείων, καθώς και η εποπτεία του σχολικού περιβάλλοντος, από άποψη τήρησης των κανόνων δημόσιας υγείας, και η μέριμνα για την καταγραφή και την αρχειοθέτηση των στοιχείων εκείνων που αφορούν στην ατομική κατάσταση της υγείας των μαθητών.

Το πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών είναι μία θεωρητική και ερευνητική περιοχή η οποία επί των ημερών μας παραμένει εξαιρετικά επιστημονικά επίκαιρη και κατέχει κεντρικότητα θέση στο χώρο της Σχολικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας. Η ισχύς αυτής της θέσης εκπηγάζει από τα ακόλουθα δεδομένα: πρώτον, οι Μαθησιακές Δυσκολίες, προεξάρχουσας της δυσλεξίας, αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο ενός συνεχόμενα αυξανόμενου αριθμού διπλωματικών εργασιών και διδακτορικών διατριβών σε αρκετές χώρες του πλανήτη. Δεύτερον, βλέπουν το φως της επιστημονικής δημοσιότητας όλο και περισσότερες θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες και μονογραφίες με αποκλειστικό θέμα τη διερεύνηση μίας πτυχής των Μαθησιακών Δυσκολιών. Τρίτον, μελέτες για το πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών δημοσιεύονται συνεχώς σε όλα τα διεθνή επιστημονικά περιοδικά, ενώ υπάρχουν και επιστημονικά περιοδικά τα οποία αφορούν αποκλειστικά στη μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών με τα πλέον γνωστά να θεωρούνται τα ακόλουθα: *Learning Disability Quarterly*, *Journal of Learning Disabilities*, *Learning Disabilities: A Contemporary Journal*, *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, *Learning Disabilities: Research and Practice*.

Όλα όσα έχουν προαναφερθεί, καταδεικνύουν ότι η μελέτη για τις Μαθησιακές Δυσκολίες έχει ακόμη πολλά να προσφέρει στην εκπαιδευτική έρευνα και μπορεί να εκφραστεί η πεποίθηση ότι στα χρόνια που έρχονται πρόκειται να αποτελέσει την κορωνίδα της Σχολικής και Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας.

Παράλληλα, ωστόσο, αξίζει να επισημανθεί η ανάγκη διεύρυνσης του ερμηνευτικού φάσματος της συγκεκριμένης θεωρητικής και εννοιολογικής δομής. Όπως τονίζεται και στην Εισαγωγή της παρούσας μελέτης, η έρευνα των Μαθησιακών Δυσκολιών έχει φτάσει σε ένα τέτοιο σημείο ώστε να καθίσταται έκδηλη η ανάγκη επιστράτευσης και άλλων προτάσεων,

πέρα από τον πεπερασμένο θεωρητικό τους ορίζοντα, οι οποίες θα συντελέσουν αποφασιστικά στη βαθύτερη κατανόηση της ουσίας τους. Η προοπτική μίας θεωρίας της δίγλωσσίας και της δίγλωσσης εκπαίδευσης, σε συνδυασμό με την κοινωνική πλευρά των Μαθησιακών Δυσκολιών, φαίνεται ότι διαθέτει τα απαραίτητα εκείνα «προσόντα» για να αποτελέσει τη συμπληρωματική θεωρητική εκδοχή που καλείται να φέρει στο επιστημονικό, ερευνητικό φως εκείνες τις άδηλες πτυχές των Μαθησιακών Δυσκολιών οι οποίες μέχρι σήμερα παρέμεναν στο παρασκήνιο.

Έναυσμα για την ωρίμανση αυτής της ερευνητικής ιδέας και συνάμα ανάγκης, δόθηκε στην υπογράφουσα από την φοίτηση στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Σπουδών με αντικείμενο «Δυσλεξία: Επικοινωνία σε πολυγλωσσικό περιβάλλον και χρήση Νέας Τεχνολογίας στην αντιμετώπισή της», που οργανώνει και υλοποιεί ο Τομέας Ψυχολογίας του Τμήματος Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας (Φ.Π.Ψ.) του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων σε σύμπραξη με το Τμήμα Λογοθεραπείας του Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών.

Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του μεταπτυχιακού αυτού προγράμματος και ειδικότερα στα πλαίσια εκπόνησης διατριβής επιπέδου Master, επέλεξα να αναλάβω την εκπόνηση μίας ερευνητικής μελέτης σχετικά με την πιθανή ύπαρξη βίωσης συναισθημάτων Μοναξιάς και έλλειψης Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, και των δύο φύλων – μαθητές και μαθήτριες των τελευταίων τάξεων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, στα πλαίσια συμβολικών, επικοινωνιακών διαναδράσεων αυτών με ομάδες ομηλικών τους στο χώρο του σχολείου.

Η στατιστική ανάλυση και η επακόλουθη αυτής μελέτη των ερευνητικών δεδομένων και αποτελεσμάτων αυτών, σε ένα πρώτο επίπεδο αναδεικνύει την αξία μίας πιο σφαιρικής και περισσότερο λεπτομερούς διερεύνησης του όλου θέματος. Βέβαια, σε αυτή την πρωτόλεια ερευνητική προσπάθεια τόσο το δείγμα όσο και το επιστημολογικό υπόβαθρο κρίνονται ως σχετικά περιορισμένα, όπως περιορισμένη μπορεί να νοηθεί και η δυνατότητα επιστημονικής διαχείρισής τους υπό τους όρους της Σχολικής και Εκπαιδευτικής ψυχολογίας.

Ωστόσο, τα παρόντα ευρήματα είναι ικανά να προκαλέσουν το ενδιαφέρον για την κατάρτιση και υλοποίηση, σε μία μελλοντική χρονική περίοδο, ενός πιο ολοκληρωμένου ερευνητικού σχεδίου.

Πέρα όμως από όλα αυτά, αυτό που αξίζει να αναφερθεί είναι ότι η διαπολιτισμική προσέγγιση των Μαθησιακών Δυσκολιών, της δυσλεξίας εν προκειμένω, νοούμενη σε όρους γλωσσικής και εθνοτικής ετερότητας, έστω εν τη απουσία της σύγκρισης των απόψεων διαφορετικών ομάδων του γηγενούς πληθυσμού, κατορθώνει να προχωρά ένα σημαντικό βήμα πιο πέρα στην ερμηνεία των επιρροών των Μαθησιακών Δυσκολιών στο κοινωνικό γίγνεσθαι και όχι μόνο, των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, επιτρέποντας με τον τρόπο αυτό την οικοδόμηση συλλογισμών, οιονεί αξιωματικών παραδοχών, που αφορούν όχι μόνο στον τρόπο με τον οποίο σχηματίζονται, δομούνται και διαμορφώνονται τα κοινωνικά

ελλείμματα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, μονόγλωσσων και δίγλωσσων αλλά και στους λόγους για τους οποίους συμβαίνει κάτι τέτοιο.

Δεν προτίθεμαι να επεκταθώ περαιτέρω, θεωρώντας ότι οι σκέψεις που παρατίθενται σε αυτές τις γραμμές, αναλύονται και εξηγούνται σημαντικά στο κείμενο που ακολουθεί. Οι σκέψεις που διατυπώθηκαν στον πρόλογο ικανοποιούν την πρόθεσή του που δεν είναι άλλη από το να κεντρίσει το ενδιαφέρον του αναγνώστη να διαβάσει τη μελέτη αυτή.

Θα ήθελα να εκφράσω τις ειλικρινείς ευχαριστίες μου σε ορισμένους ανθρώπους, οι οποίοι συνετέλεσαν ο καθένας από το δικό του μετερίζι και με το δικό του τρόπο στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Ευχαριστώ θερμά την επιβλέπουσα αυτής της εργασίας κ. Αντζυ-Μαρία Παλαιολόγου, Επίκουρη καθηγήτρια του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, για τη συνεχή, αμέριστη συμπαράσταση και υπομονή της, την πίστη της στην επιστημονική αξία αυτής της συγγραφής και την υποστήριξη της επίβλεψής της. Άλλωστε, σε αυτή οφείλεται η τελική διατύπωση του θέματος αυτής της εργασίας. Οι πολύτιμες οδηγίες και επισημάνσεις της, καθώς και η ένθερμη υποστήριξή της καθ' όλη τη διάρκεια αυτής της προσπάθειας, συνέβαλαν ουσιαστικά στην τελική μορφή αυτού του πονήματος.

Ιδιαίτερα θερμές ευχαριστίες εκφράζονται επίσης προς τα μέλη ΔΕΠ του Τμήματος Φιλοσοφίας-Παιδαγωγικής-Ψυχολογίας (Τομέας Ψυχολογίας) και μέλη της τριμελούς συμβουλευτικής επιτροπής κ. Δημήτριο Στασινό, Καθηγητή Ψυχολογίας και επιστημονικό υπεύθυνο του Μεταπτυχιακού Προγράμματος, για τις εποικοδομητικές, κριτικές και ουσιώδεις παρατηρήσεις του και τα σχόλια του σχετικά με το περιεχόμενο αυτής της Διατριβής, και στην κ. Βασιλική Παπαδιώτη-Αθανασίου, Αναπληρώτρια καθηγήτρια, για τις καίριες και χρήσιμες προτάσεις της έτσι ώστε αυτή η εργασία να πληροί όλες τις ικανές και αναγκαίες συνθήκες που την καθιστούν επιστημονικό έργο.

Στο σημείο αυτό επιθυμώ να ευχαριστήσω και τον κ. Γεώργιο Δ. Σιδερίδη Αναπληρωτή Καθηγητή Μεθοδολογίας Έρευνας και Εφαρμοσμένης Στατιστικής του Τμήματος Ψυχολογίας στο Πανεπιστήμιο της Κρήτης, για την καθοριστικότητα βοήθεια που μου παρείχε με προθυμία όποτε αυτή χρειάστηκε, και για όλο το χρόνο που διέθεσε σε επικοινωνία μαζί μου..

Ιδιαίτερα, ευχαριστώ τους εκπαιδευτικούς Διευθυντές σχολικών μονάδων και διδάσκοντες των τμημάτων των σχολείων που μετείχαν στην έρευνα μέσω της άδειας εισόδου και των συνεντεύξεων που παραχώρησαν. Η συμβολή τους στην προετοιμασία των μαθητών για τη χορήγηση των ερωτηματολογίων ήταν πολύτιμη και χωρίς τη δική τους συμμετοχή η μελέτη αυτή δε θα είχε περατωθεί. Ευχαριστώ από καρδιάς και όλα τα παιδιά που απετέλεσαν τους συμμετέχοντες της παρούσας συγγραφής.



*Ως συγγραφέας, θα ήθελα επίσης να ευχαριστήσω ξεχωριστά και όσους ανέγνωσαν με υπομονή τα κεφάλαια της παρούσας Διατριβής και με το δικό τους τρόπο και κριτικά, έκαναν χρήσιμες παρατηρήσεις και διορθώσεις.*

*Τέλος, ευχαριστώ πολύ την οικογένειά μου, και ιδιαίτερα τους γονείς μου, για την αμέριστη ηθική και πρακτική βοήθεια που μου παρείχαν και για την κατανόησή τους στη διάρκεια εκπόνησης αυτής της Διατριβής.*

Ιωάννα ΜΠΙΤΧΑΒΑ  
Άρτα, Μάιος 2007



## Εισαγωγή

Η ικανότητα των παιδιών να συνάπτουν κοινωνικές σχέσεις, να αποκτούν φίλους και να εντάσσονται σε ομάδες, συγκεντρώνει το ενδιαφέρον των ερευνητών τα τελευταία τριάντα χρόνια. Σήμερα, είναι πλέον κοινά αποδεκτό ότι η κοινωνική, γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών δομείται και διαμορφώνεται κατά το μάλλον ή ήττον, από τη συμβολική διανάδραση με τους ομηλικούς σε διάφορα κοινωνικά πλαίσια όπως νοείται το σχολείο ή η γειτονιά (Parker & Asher 1993a,b).

Κατά την αναπτυξιακή περίοδο της μέσης παιδικής ηλικίας, που καλύπτει το χρονικό διάστημα των 8–11 ετών, περισσότερο από το 30% των κοινωνικών επαφών των παιδιών επικεντρώνεται στους φίλους (Rubin κ.ά. 1998). Οι φίλοι και γενικότερα η ομάδα των συνομηλικών και οι διαδικασίες αποδοχής ή απόρριψης που συντελούνται εντός των πλαισίων αυτής, ενδυναμώνουν τις υπάρχουσες κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών και τους παρέχουν το περιβάλλον για να βιώσουν οικειότητα και στοργή. Επιπρόσθετα, καλλιεργούν τη συναισθηματική ασφάλεια έναντι των στρεσογόνων καταστάσεων, βοηθούν στην υιοθέτηση πρακτικών μέσω των οποίων τα παιδιά μαθαίνουν να παρέχουν ή να εισπράττουν αρωγή και υποστήριξη και τέλος διδάσκουν στο παιδί να μοιράζεται και να λειτουργεί συνεργατικά (Parker & Asher 1989, Hartup 1999, Ladd 1999).

Σύμφωνα με τους Feiring και Lewis (1988) παιδιά που έχουν πολλούς φίλους και είναι αποδεκτά από τους συνομηλικούς τους, φαίνεται να παρουσιάζουν λιγότερα προβλήματα συμπεριφοράς και διαταραχών της διάθεσης. Από την άλλη πλευρά, διαχρονικές έρευνες καταδεικνύουν ότι προβλήματα που ανακύπτουν στα πρώτα χρόνια της κοινωνικοποίησης του παιδιού και παραμένουν ανεπίλυτα, δημιουργούν δυσκολίες σε επόμενες φάσεις ανάπτυξης (Ladd 1999). Παιδιά που στερούνται ενός δικτύου φιλικών σχέσεων έχουν αυξημένο επίπεδο επικινδυνότητας για την εκδήλωση μίας σειράς προβλημάτων, όπως χαμηλή αυτοεκτίμηση, **μοναξιά, έλλειψη ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης** και μεγαλύτερο άγχος, τα οποία παρεμποδίζουν την ομαλή προσαρμογή τους σε μετέπειτα φάσεις της ζωής τους (Αντωνιάδου & Μπίμπου – Νάκου 2000, Coie κ.ά. 1990, Γαλανάκη, 2000).

Η δημοτικότητα και οι φιλίες αποτελούν δύο διακριτές πλευρές της κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού, που όμως φαίνεται να ασκούν καταλυτική επιρροή με αντίστοιχους τρόπους στη γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξή του (Hartup 1999). Οι έννοιες της δημοτικότητας και του κοινωνικού γοήτρου περιγράφουν την κεντρική θέση της ομάδας προς ένα συγκεκριμένο μέλος της και αναφέρονται στο βαθμό που το παιδί γίνεται ή δε γίνεται αρεστό και αποδεκτό από τα άλλα μέλη της ομάδας. Αντιστοίχως, η φιλία αναφέρεται στην ύπαρξη μίας στενής σχέσης και, πιο συγκεκριμένα,



στην παρουσία ενός στενού συναισθηματικού δεσμού, οριζόμενου και στηριζόμενου στη βάση της αμοιβαιότητας και της εκούσιας μετοχής, μεταξύ δύο ατόμων, σχέση η οποία διέπεται από οικειότητα, συντροφικότητα και αφοσίωση. Το σημαίνον χαρακτηριστικό της έννοιας της δημοτικότητας, είναι η αποδοχή ή η απόρριψη του παιδιού από την ομάδα, ενώ στη φιλία, σε κομβικής σημασίας αναδεικνύεται η έννοια της αμοιβαιότητας, δηλαδή της ύπαρξης μίας σχέσης που αξιολογείται ως εξαιρετικά σημαντική και από τις δύο πλευρές που τη συναπαρτίζουν (Bagwell κ.ά. 1998).

Όσον αφορά στο σχολικό περιβάλλον που είναι το πεδίο όπου λαμβάνει χώρα η παρούσα μελέτη, στη δημοτικότητα και στις φιλίες των παιδιών φαίνεται να υφίσταται μία πολύ στενή σχέση διάδρασης μεταξύ των παραγόντων αυτών καθώς όπως προαναφέρθηκε, ένα από τα σημαντικότερα πλαίσια κοινωνικοποίησης του παιδιού είναι το περιβάλλον του σχολείου. Δυσκολίες και προβλήματα στις κοινωνικές επαφές των παιδιών συναρτώνται με προβλήματα στην απόδοσή τους στο σχολείο. Ανασκοπήσεις πρόσφατων ερευνών (Coie κ.ά. 1990, Parker & Asher 1987) κατέδειξαν ότι η χαμηλή δημοτικότητα, η ύπαρξη μικρού αριθμού φίλων και η δυσκολία σύναψης αμοιβαίων και υποστηρικτικών στενών φιλικών σχέσεων σχετίζονται με χαμηλή σχολική επίδοση.

Παιδιά τα οποία για διάφορους λόγους δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στη σχολική τάξη, και ως επί το πλείστον εκείνα που δεν είναι αποδεκτά από τους κύκλους των ομηλικών τους, εμφανίζουν μεγαλύτερες πιθανότητες σχολικής αποτυχίας και σχολικής «διαρροής» (Ανδρέου 1998, Hatzichristou & Hopf 1996, Ollendick κ.ά. 1992).

Σε άλλες ερευνητικές μελέτες έχει βρεθεί ότι τα δημοφιλή παιδιά παρουσιάζουν καλύτερες επιδόσεις στο σχολείο, επιτυγχάνουν υψηλότερες βαθμολογίες στις δοκιμασίες νοημοσύνης (Newcomb & Bagwell 1995) και επιδεικνύουν υψηλά ποσοστά κοινωνικής επάρκειας σε ποικίλα επίπεδα (Sroufe κ.ά. 1993). Η έρευνα των Vandell και Hembree (1994) κατέδειξε ότι τόσο η ύπαρξη αμοιβαίων φιλικών σχέσεων όσο και η δημοτικότητα του παιδιού, προέβλεπαν τη σχολική επίδοση παιδιών μέσης σχολικής ηλικίας, με τις αμοιβαίες φιλίες να είναι ο κύριος προβλεπτικός παράγοντας: τα παιδιά με τις λιγότερες αμοιβαίες φιλίες στη σχολική τάξη παρουσίαζαν και χαμηλότερη σχολική επίδοση. Σε αντίστοιχες έρευνες που διεξήχθησαν στην Ελλάδα σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου (Συγκολλίτου 1997, Κυριαζή 1998, Μακρή – Μπότσαρη 2001) επίσης καταδεικνύεται ότι η σχολική επίδοση των μαθητών σχετίζεται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό με την κοινωνιομετρική τους θέση στη σχολική τάξη αλλά και με την αυτοεκτίμησή τους.

Η πλειονότητα των ερευνών που διερεύνησαν τη σχέση μεταξύ σχολικής επίδοσης και της ευρύτερης κοινωνικής συμπεριφοράς του παιδιού, έχουν διεξαχθεί στη Βόρεια Αμερική και σε χώρες της Δυτικής Ευρώπης. Στην Ελλάδα πάντως τόσο η δομή όσο και οι πρακτικές λειτουργίας του σχολείου (μέθοδοι διδασκαλίας και αξιολογικό εκπαιδευτικό σύστημα των παιδιών, μικρά διαλείμματα και απουσία δραστηριοτήτων χαλάρωσης εκτός

του σχολικού ωραρίου) φαίνεται να συνδράμουν καθοριστικά και να είναι οι αιτιογενείς εκείνοι παράγοντες δημιουργίας διαφορετικών συνθηκών οι οποίες πόρρω απέχουν από τις αντίστοιχες των υπολοίπων ευρωπαϊκών χωρών (Βαϊράμη κ.ά. 2005).

Και ενώ η σύνδεση σχολικής επίδοσης – δημοτικότητας έχει αποτελέσει την αιχμή του ερευνητικού δόρατος ενός σημαντικού αριθμού επιστημόνων από όλο τον κόσμο και έχει καταστεί αντικείμενο μίας πληθώρας θεωρητικών και ερευνητικών μελετών για τη διερεύνηση ενός σημαντικού αριθμού ατομικών – κοινωνικών συνθηκών και φαινομένων της εκπαιδευτικής, και εκτός αυτής, πράξης, ελάχιστη προσοχή έχει αποδοθεί μέχρι σήμερα σε άλλες παραμέτρους της σχολικής ζωής όπως είναι οι Μαθησιακές Δυσκολίες, τα κοινωνικά ελλείμματα των παιδιών αυτών, η αλλαγή του σχολικού, γλωσσικού και κοινωνικού περιβάλλοντος (δίγλωσσα παιδιά) και η ψυχοκοινωνική ικανοποίηση που το παιδί (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο, με ή χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) μπορεί να αντλεί ή να μην αντλεί από την παρουσία του και τη συμμετοχή του στα πλαίσια διαφόρων δραστηριοτήτων στο χώρο του σχολείου, από το ίδιο το σχολείο.

Ωστόσο, προσεγγίζοντας κριτικά τη σχετική ερευνητική παραγωγή και τον προσανατολισμό της σκέψης και πρακτικής των επιστημόνων, οι Kavale και Forness (1996) και ο Σιδερίδης (Sideridis κ.ά. 2006), προβαίνουν σε μία εξόχως σημαντική παρατήρηση. Διατυπώνουν την άποψη ότι η έρευνα στο πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών αν και ευμεγέθης είναι μάλλον μονομερής και υποστηρίζουν ότι η μεγάλη πλειοψηφία των ερευνών εξετάζει είτε το περιεχόμενο και την τυπολογία των Μαθησιακών Δυσκολιών εξαντλώντας μάλιστα τις ερευνητικές τους προσπάθειες στο επίπεδο της περιγραφής από τη σκοπιά των γνωστικών – ακαδημαϊκών ελλειμμάτων των παιδιών αυτών, είτε τις διαδικασίες γένεσής τους σε επίπεδο αιτιολογικών παραγόντων κυρίως όσον αφορά νευρολογικής και εγκεφαλικής φύσεως δυσλειτουργίες. Επισημαίνουν δε, ότι ένα κομβικό μέρος της θεωρίας σχετικά με τον τρόπο που τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες διαχειρίζονται σε κοινωνικό επίπεδο τα ελλείμματά τους ώστε να επιτύχουν ένα σημαντικό βαθμό ύπαρξης άντλησης ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης στο χώρο του σχολείου μέσα από τις συμβολικές επικοινωνιακές διαδράσεις με ομηλικούς ή με ομάδες ομηλικών, έχει διαφύγει της προσοχής των περισσότερων ερευνητών.

Η μελέτη αυτή συντάσσεται με την άποψη των προαναφερθέντων ερευνητών και θέτει την προοπτική διερεύνησης των δυναμικών οι οποίες υπογραμμίζουν τη λειτουργία των Μαθησιακών Δυσκολιών σε κοινωνικό επίπεδο, σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, ως κεντρικό ερευνητικό της ζητούμενο.

Η αποτίμηση της σχετικής βιβλιογραφίας δίνει την εντύπωση ότι η έρευνα εστιάζεται σε δύο μείζονες περιοχές και, εκτός ελαχίστων εξαιρέσεων δεν έχει γίνει καμία



προσπάθεια διασύνδεσής τους<sup>1</sup>. Ειδικότερα, από τη μία έχουν κατατεθεί αρκετές έρευνες που προσπαθούν να εντοπίσουν και να καταγράψουν το σύνολο των χαρακτηριστικών εκείνων τα οποία συγκροτούν την κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η εικόνα εαυτού, η αυτορρύθμιση, η εστία ελέγχου κ.ά. Από την άλλη, αν και ένας σημαντικός μελετών ασχολείται με την ανάλυση των δυναμικών των κοινωνικών σχέσεων των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, η προσπάθεια ερμηνείας τους περιορίζεται είτε στο επίπεδο των συστατικών μερών της είτε στο επίπεδο της θεωρητικής, καθαρά, ανάλυσής της.

Έτσι, οι έρευνες αυτές στην καλύτερη των περιπτώσεων επιτυγχάνουν να σκιαγραφήσουν μία συγκεκριμένη πτυχή της κοινωνικής λειτουργικότητας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και να αναδείξουν τις επιμέρους πτυχές της – για παράδειγμα τις διαδικασίες σχηματισμού και οργάνωσής της – αλλά δε θα προχωρήσουν στη διατύπωση μίας θεωρητικής πρότασης ικανής να επεκταθεί μέχρι τέτοιου σημείου ώστε να εξηγήσει το λόγο για τον οποίο μία ομάδα παιδιών με συγκεκριμένα κοινωνικά χαρακτηριστικά τείνει να διαθέτει ένα ορισμένο μοντέλο κοινωνικής λειτουργικότητας και συμβολικής, επικοινωνιακής διάδρασης με μία ομάδα ή ένα πρόσωπο, και όχι κάποιο άλλο. Να εξηγήσουν δηλαδή τους λόγους εκείνους σύμφωνα με τους οποίους διαμορφώνεται ένα μοντέλο κοινωνικής λειτουργικότητας, σε επίπεδο επικοινωνίας και αλληλεπιδράσεων με τους άλλους.

Η προκείμενη μελέτη προτίθεται να υπερκεράσει αυτά τα ζητήματα και να προχωρήσει στην απόπειρα μελέτης των επικοινωνιακών διαναδράσεων για δύο ορισμένες ομάδες παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, και συγκεκριμένα δυσλεξία, που διαφοροποιούνται ως προς κάποια κοινωνικά χαρακτηριστικά, εθνοτική και γλωσσική ετερότητα, με σκοπό την ανάδειξη και ερμηνεία των δυναμικών που τις υπογραμμίζουν στη βάση ενός θεωρητικού σκελετού που ερμηνεύει τους λόγους για τους οποίους τα μέλη των συγκεκριμένων αυτών ομάδων παιδιών διαθέτουν ένα συγκεκριμένο μοντέλο

---

<sup>1</sup> Τόσο οι LaGreca και Stone (1990) όσο και οι Vaughn, Hogan, Kouzekanani και Shapiro (1990) και οι Forness και Kavale (1991), υποστηρίζουν την κεντρική επιστημονική θέση της παρούσας μελέτης σχετικά με την ανάγκη θεώρησης και ερμηνευτικής προσέγγισης των δυναμικών που διέπουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες μέσα από το πρίσμα των κοινωνικών ελλειμμάτων και των κομβικών εννοιών της ακαδημαϊκής επίδοσης, της κοινωνικής, προσωπικής και συμπεριφορικής λειτουργικότητας καθώς επίσης και της αποδοχής από τους ομηλικούς ή από τις ομάδες ομηλικών, της αυτοαντίληψης και των κοινωνικών δεξιοτήτων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες – θέσεις, οι οποίες διακινούνται στο πλαίσιο και των τριών θεωρητικών προτάσεων. Αξίζει δε να τονιστεί ότι σχετικά πρόσφατα είναι ορατή κάποια τροποποίηση όσον αφορά στους εννοιολογικούς ορισμούς των Μαθησιακών Δυσκολιών οι οποίοι τώρα πια τείνουν να συμπεριλαμβάνουν και μία ειδική αναφορά στα ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Έτσι, τροποποιήσεις στους ορισμούς των Μαθησιακών Δυσκολιών απαντώνται σε διεθνούς κύρους οργανισμούς όπως: *The National Joint Committee on Learning Disabilities* (NJCLD 1989: 1), *The Association for Children and Adults with Learning Disabilities* (ACLD 1986: 15), *The Interagency Committee on Learning Disabilities* (ICLD 1987: 222) – κάτι, που βελτιστοποιεί την ισχύ του θεωρητικού σκελετού που επιχειρείται να οικοδομηθεί εδώ.

επικοινωνίας με τους ομηλικούς τους στο χώρο του σχολείου, ένα μοντέλο με ορισμένη δομή και περιεχόμενο.

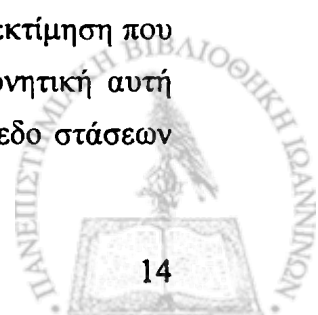
Υπό αυτή τη λογική, η επιλογή των ομάδων των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία φαίνεται να εναρμονίζεται με και να υπηρετεί τη στοχοθεσία του παρόντος πονήματος. Τα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, αποτελούν δύο διακριτές ομάδες του σχολικού – ακαδημαϊκού συνόλου, και τα δίγλωσσα παιδιά με ή χωρίς δυσλεξία αποτελούν και μία ξεχωριστή ομάδα του κοινωνικού συνόλου. Στη σκέψη της παρούσας μελέτης το γεγονός αυτό δεν είναι κατακριτέο, μεμπτό ή αρνητικό, είναι απλώς η ένδειξη ότι πρόκειται για παιδιά διαφορετικής εθνοτικής και γλωσσικής καταγωγής τα οποία συνυπάρχουν στο πλαίσιο της ίδιας, μικρότερης ή μεγαλύτερης, δεν έχει σημασία, κοινωνίας.

Το σημαντικό είναι ότι διαθέτουν και τα μεν και τα δε, λόγω της διαφορετικότητας τους από τα υπόλοιπα παιδιά, η οποία ορίζεται στη βάση της ύπαρξης των Μαθησιακών Δυσκολιών, περιορισμένες δυνατότητες ακαδημαϊκής ανέλιξης και βιώνουν έντονα τη σχολική και κοινωνική, σε επίπεδο κοινωνιομετρικού κύρους και θέσης, διάκριση.

Ποια η σημασία όμως αυτής της ακαδημαϊκής πρωτίστως και εθνοτικής–πολιτισμικής–γλωσσικής διαφορετικότητας για τη διαμόρφωση σχέσεων αλληλεπίδρασης με ομάδες ομηλικών στο χώρο του σχολείου, για τα παιδιά αυτά;

Οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους συνομηλικούς του παίζουν σημαντικό ρόλο στη διεύρυνση και περαιτέρω επεξεργασία της εκτίμησης που κάνει το παιδί για τις διαπροσωπικές του δεξιότητες, όπως τόνισε ο Bandura (1997) σε μία σχετικά πρόσφατη αναπτυξιακή μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας. Η ομάδα των ομηλικών, και ιδίως οι πιο ικανοί και έμπειροι ομηλικοί, αποτελούν πρότυπα της κοινωνικά αποτελεσματικής συμπεριφοράς, μέτρα κοινωνικής σύγκρισης και πηγές πληροφόρησης για τη διαμόρφωση προσδοκιών κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και την ύπαρξη ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης.

Η ομάδα αυτή είναι η «αρένα» στην οποία αποκτούνται, εξασκούνται και ελέγχονται ως προς τη δυνατότητά τους να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα, οι κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών. Έτσι, η σχέση ανάμεσα στην προσαρμογή στην ομάδα των ομηλικών, η οποία συνεπάγεται και την εξοικείωση, αποδοχή και αφομοίωση ενός συνόλου από κανόνες, αρχές και αξίες σύμφωνα με τις οποίες η ομάδα λειτουργεί, και πρωτίστως, αντιμετωπίζει τον κόσμο, και στις προσδοκίες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας είναι αμφίδρομη. Αυτό σημαίνει ότι διαταραγμένες ή αποδυναμωμένες σχέσεις με τους συνομηλικούς επηρεάζουν καταλυτικά την εκτίμηση που κάνει το παιδί για την κοινωνική του αποτελεσματικότητα, αλλά και η αρνητική αυτή εκτίμηση παρεμποδίζει τις ομαλές σχέσεις με τους ομηλικούς, τόσο σε επίπεδο στάσεων όσο και σε επίπεδο συμπεριφορών του παιδιού.



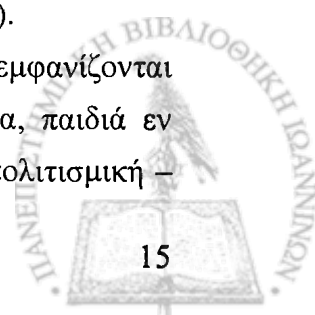
Εάν το παιδί δεν επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων, είναι πολύ πιθανή η χαμηλή αποδοχή έως απόρριψη του από αυτούς. Αρκετές έρευνες κυρίως αυτές του Asher και των συνεργατών του στις Η.Π.Α. (Asher & Wheeler 1985, Parkhurst & Asher 1992) έχουν τεκμηριώσει μία συστηματική, αν και μέτρια, σχέση απόρριψης – μοναξιάς. Επιπρόσθετα, σε ελληνικές έρευνες (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης 1996, 2001), τα παιδιά στη συντριπτική τους πλειοψηφία ανέφεραν στον ορισμό και στις αιτίες της μοναξιάς την απόρριψη από τους συνομηλίκους και εντόπιζαν τους συμμαθητές τους που νιώθουν μοναξιά με κριτήριο κυρίως την απόρριψη από τα άλλα παιδιά.

Το καταθλιπτικό συναίσθημα της μοναξιάς ενισχύει περαιτέρω τη χαμηλή προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και ο κύκλος διαιωνίζεται. Με άλλα λόγια, υφίσταται άμεση σχέση – αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση – ανάμεσα στη γνωστική πλευρά, δηλαδή τη σκέψη, την προσδοκία της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας εν προκειμένω, στο συναίσθημα, δηλαδή τη μοναξιά και την έλλειψη ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης, και στη συμπεριφορά δηλαδή την αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους.

Όταν τα παιδιά έχουν χαμηλή προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, μεταδίδουν στους συνομηλίκους τους το μήνυμα ότι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ότι πιστεύουν ότι δε θα τα καταφέρουν επαρκώς στις σχέσεις τους με αυτούς. Η ομάδα των συνομηλίκων με τη σειρά της, παρέχει στα παιδιά αυτά αρνητική ανατροφοδότηση για τις ικανότητες των τελευταίων. Το είδος αυτό της ανατροφοδότησης ενισχύει τις απαισιόδοξες προβλέψεις των παιδιών για τη μελλοντική τους απόδοση, προκαλεί ή/και ενισχύει τη χαμηλή αποδοχή τους από την ομάδα των συνομηλίκων. Εφόσον δε, υπάρχει μεγάλη σχέση ανάμεσα στη χαμηλή αποδοχή και στη μοναξιά, αυξάνει τα δυσάρεστα συναισθήματα, αν και αυτή είναι μία υπόθεση που για να αναχθεί σε αξιωματική παραδοχή, απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση.

Επισκοπώντας κανείς την αριθμητικά μικρή και θεματικά κινούμενη στην περίμετρο του υπό συζήτηση θέματος σχετική βιβλιογραφία, καταλήγει στη διαπίστωση ότι τα παιδιά τείνουν να είναι αρνητικά προκατειλημμένα έναντι συμμαθητών τους με Μαθησιακές Δυσκολίες και να διαθέτουν συγκεκριμένα αρνητικά στερεότυπα για αυτούς τα οποία ενισχύονται περαιτέρω όταν εμπλέκεται και ο παράγοντας της εθνοτικής και γλωσσικής ετερότητας στα παιδιά αυτά, σε περιπτώσεις διγλωσσίας (Wright & Troop 2005). Τα δίγλωσσα άτομα φαίνεται ότι βιώνουν σημαίνουσες δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και υψηλότερα επίπεδα stress και άγχους (Παπαστυλιανού 2000).

Συνθήκες ενδο-ομαδικής εύνοιας και εξω-ομαδικής υποτίμησης εμφανίζονται επίσης στα πλαίσια των διομαδικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών. Άτομα, παιδιά εν προκειμένω, που διαφοροποιούνται από τη μείζονα κοινωνική – εθνοτική – πολιτισμική –



γλωσσική ομάδα, θεωρούνται ως άτομα κοινωνικά κατώτερα και οι περισσότεροι ομηλικοί τους προτιμούν να διατηρείται κάποια κοινωνική απόσταση προκειμένου οι ίδιοι να νιώθουν ανώτεροι και καλύτεροι. (Margie κ.ά. 2005). Παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, μπαίνουν σε ένα «παιχνίδι» σύγκρισης με ομηλικούς τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και τότε ξεκινούν να εμπλέκονται σε έναν αγώνα άγονο, όπου η εξω-ομαδική υποτίμηση φαίνεται να κυριαρχεί.

Κάτι τέτοιο, ίσως, να είναι αναπόφευκτο αν ληφθεί υπόψιν ο θεωρητικός ισχυρισμός των Buunk και Mussweiler (2001) σύμφωνα με τον οποίο από τη στιγμή όπου το άτομο ζει στο πλαίσιο ενός κοινωνικού συστήματος, η σύγκριση πρέπει να θεωρηθεί ως αναπόφευκτη, όπως αναπόφευκτη είναι και η όλη του προσπάθεια να νιώσει ότι ο εαυτός αξίζει και ότι υπάρχουν και άτομα τα οποία είναι κοινωνικά, και γενικά σε διάφορα πεδία, κατώτερα από το ίδιο.

Ο συλλογισμός που αναπτύχθηκε συνιστά τη συνοπτική εκδοχή του θεωρητικού σκελετού, σύμφωνα με τον οποίο οικοδομείται η προοπτική προσέγγισης και ερμηνείας των δυναμικών που διέπουν τα μοντέλα αλληλεπίδρασης με άτομα ή ομάδες ομηλικών στο χώρο του σχολείου, των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, μονόγλωσσων και δίγλωσσων. Προκειμένου λοιπόν να διαπιστωθεί η επιτυχία του εγχειρήματος και η ορθότητα του επιστημονικού προβληματισμού που το υπογραμμίζει, η συνολική θεώρηση της μελέτης μοιάζει να αποτελεί το *sine qua non* μιας σχετικής ερευνητικής προσέγγισης. Επί του παρόντος πάντως φαίνεται να είναι χρήσιμη η σύντομη παρουσίαση της διάρθρωσής της.

Η μελέτη αποτελείται από δύο κύρια μέρη: *Την επισκόπηση της βιβλιογραφίας σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο (Α΄ Μέρος) και τη διεξαγωγή της έρευνας (Β΄ Μέρος).*

Το πρώτο μέρος περιλαμβάνει 9 κεφάλαια:

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1: Διαταραχές Επικοινωνίας και Μάθησης: Θεωρητικές συντεταγμένες και εννοιολογικές διασαφηνίσεις.** Στο κεφάλαιο αυτό κρίθηκε σκόπιμη η παρουσίαση των στοιχείων τα οποία προσφέρουν οι υπάρχουσες ερευνητικές πηγές σε ελληνικό και διεθνές επίπεδο για τις Μαθησιακές Δυσκολίες γενικά και για τη δυσλεξία ειδικότερα, ώστε ο αναγνώστης να διαθέτει μία πρώτη εικόνα σχετικά με τον επιστημονικό χώρο στον οποίο βασίζεται το αντικείμενο διερεύνησης της παρούσας μελέτης. Για το λόγο αυτό, το κεφάλαιο αρχίζει με μία σύντομη αναφορά – οιονεί εισαγωγή, σε στοιχεία της έννοιας των Μαθησιακών Δυσκολιών και εν συνεχεία, επιχειρείται η αποτύπωση κάποιων γενικών θεωρητικών αρχών που συνιστούν τη δυσλεξία ως Ειδική Μαθησιακή Διαταραχή.



ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2: *Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις.* Με βασικό σημείο αναφοράς την ύπαρξη αλλόγλωσσων μαθητών σε μονόγλωσσες τάξεις και τα προβλήματα διδασκαλίας της γλώσσας αλλά και της επικοινωνίας τόσο στη σχολική τάξη όσο και εκτός αυτής, αναπτύσσονται σημαντικές πτυχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης υπό το πρίσμα της συνύπαρξης διγλωσσίας και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, συγκεκριμένα δυσλεξίας. Συζητούνται συγκεκριμένες όψεις της παραπάνω συνύπαρξης, πέρα από τα ακαδημαϊκά ελλείμματα των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, γίνεται λόγος για το πολιτισμικό σοκ της μετακίνησης σε μία χώρα υποδοχής, τη διαχείριση αυτού και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ενσωμάτωση των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο. Οι δυσκολίες διάγνωσης των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, αναδεικνύουν μία ακόμη προβληματική σε μία εισαγωγική μόνο προσέγγιση στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3: *Συναισθηματικοί και συμπεριφορικοί παράγοντες στον προσδιορισμό των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.* Η ερευνητική μαρτυρία υποστηρίζει την παρουσία συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων στα παιδιά με δυσλεξία. Η παράθεση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών χαρακτηριστικών των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η κριτική ανάλυση των σχετικών ερευνών και το ερώτημα σχετικά με το βαθμό που μπορεί να θεωρηθεί ότι τα συναισθηματικά προβλήματα και οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μία σχέση ζωής, υποβάλλουν το ενδεχόμενο αλληλεξάρτησης των εν λόγω προβλημάτων με τις Μαθησιακές Δυσκολίες και οδηγούν σε έναν προβληματισμό σχετικά με την ανάγκη παροχής ψυχολογικής στήριξης σε μαθητές με δυσλεξία στο πλαίσιο μιας παιδαγωγικής παρέμβασης.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4: *Κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με δυσλεξία. Μοναξιά και Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση.* Στη σκέψη της μελέτης οι δύο αυτές έννοιες διαδραματίζουν καίριο ρόλο στον προσδιορισμό της μορφής και του περιεχομένου των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία με μεμονωμένα άτομα ή ομάδες ομηλικών, στο χώρο του σχολείου. Για το λόγο αυτό συζητούνται τα σημεία εκείνα της θεώρησης των δύο εννοιών που και κρίνονται ότι συμβάλλουν ουσιαστικά στην ανάδειξη του ρόλου αυτού. Όσον αφορά στη μοναξιά, μετά την εννοιολογική οριοθέτηση του όρου, πραγματοποιείται η διαπραγμάτευση της αντίληψης του συναισθήματος αυτής από παιδιά σχολικής ηλικίας και επιχειρείται μία συζήτηση των απόψεων εκπαιδευτικών και συμμαθητών για τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά στο σχολείο. Αντίστοιχα, για την Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση, εξηγούνται οι εννοιολογικές της ορίζουσες και δίνεται έμφαση στην εξέταση της προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας, Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης και Μοναξιάς. Οι Ειδικές

Μαθησιακές Δυσκολίες και η μοναξιά υπό το πρίσμα της σχέσης αυτών με την αποδοχή των παιδιών από ομάδες ομηλικών τους και τη λειτουργία της οικογένειας, τα χαρακτηριστικά, οι δομές και οι σχέσεις που διαμορφώνουν την παραπάνω διάδραση, αναλύονται διεξοδικά καθώς κρίνεται ότι συνεισφέρουν στην κατανόηση της βασικής θεωρητικής πλατφόρμας (sic) της μελέτης και ταυτόχρονα συνιστούν δυνάμει παράγοντες ερμηνευτικής διαχείρισης των δεδομένων της έρευνας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5: *Νέα δεδομένα στον ορισμό και τη μελέτη των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.* Η μελέτη των συναισθηματικών και συμπεριφορικών παραγόντων στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελεί μία πρόσφατη προσέγγιση του πεδίου τους. Το ενδεχόμενο εμφάνισης συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αναγνωρίζεται και επισημαίνεται σε ένα σημαντικό τμήμα της σχετικής βιβλιογραφίας. Πολλοί μελετητές θεωρούν εύλογη την ανάπτυξη συναισθηματικής πίεσης, άγχους, χαμηλής αυτοεκτίμησης καθώς και τη μείωση των κινήτρων για μάθηση, ως απόρροια της παρατεταμένης προσπάθειας του παιδιού να αποκτήσει τις δεξιότητες ανάγνωσης και γραφής και να προσαρμοστεί σε ένα κοινωνικό σύστημα όπου οι τελευταίες κρίνονται απαραίτητες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6: *Η ομάδα – Δυναμική της ομάδας.* Η έννοια της ομάδας αποτελεί μία θεμελιακή δομή στη λογική της παρούσας μελέτης. Κάθε άτομο, συνεπώς και κάθε παιδί σχολικής ηλικίας, τείνει να αναγνωρίζει στον εαυτό του την ιδιότητα του μέλους ενός πλήθους κοινωνικών ομάδων, κυρίως δε, εκείνων που θεωρεί ότι είναι ικανές να το βοηθήσουν να αυτοπροσδιοριστεί κοινωνικά και να διασφαλίσουν την προστασία της εικόνας του εαυτού. Έτσι, μετά τις απαραίτητες διευκρινίσεις σχετικά με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου, αναπτύσσονται τα βασικά θεωρητικά σημεία της φύσης και της λειτουργίας της ομάδας, των διαδικασιών σχηματισμού των ομάδων, της δομής και του περιεχομένου τους, καθώς και της οργάνωσής τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7: *Ενδο-ομαδικές και δι-ομαδικές σχέσεις στο σχολείο – Οι φιλίες των παιδιών.* Το περιεχόμενο και η δομή των ενδο-ομαδικών και δι-ομαδικών σχέσεων στο σχολείο είναι ο κανόνας ανάλυσης των δυναμικών οι οποίες διέπουν τις επικοινωνιακές διαναδράσεις των παιδιών με ομηλικούς τους ή ομάδες ομηλικών και συγκροτούνται σε μοντέλα κοινωνικών αλληλεπιδράσεων. Δεν είναι υπερβολή δε, να υποστηριχθεί ότι μία θεωρία ενδο-ομαδικών και δι-ομαδικών σχέσεων είναι ο ακρογωνιαίος λίθος της ερμηνευτικής προοπτικής της μελέτης. Επομένως, είναι απαραίτητη η διευκρίνιση, τόσο των βασικών πτυχών των σχέσεων αυτών, όσο και της σχέσης που τις συναρτά με τις έννοιες της ανάπτυξης της συντροφικότητας στα παιδιά, της



φιλίας και της αποδοχής από ομάδες ομηλίκων, της σημασίας της σταθερότητας της φιλίας από την προσχολική στη σχολική ηλικία και πόσο το αντίθετο μπορεί να επηρεάζει τα δίγλωσσα παιδιά κατά τη μετακίνησή τους στις χώρες υποδοχής, το κύρος της ομάδας των ομηλίκων και η αυτοαντίληψη παιδιών τα οποία βίωσαν απόρριψη από τους ομηλικούς τους, η κοινωνική υπόληψη των παιδιών που βίωσαν απόρριψη, μεταξύ των ομηλίκων τους.

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8: Κοινωνική – σχολική ένταξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.** Η συναισθηματική και η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες▪ η κοινωνική και σχολική λειτουργικότητά τους▪ οι εμπειρίες τους από τις σχέσεις τους με ομηλικούς ή ομάδες ομηλίκων▪ η συνάφεια αυτών με τη βίωση συναισθημάτων μοναξιάς και εκδήλωσης κατάθλιψης▪ οι φιλίες ως προγνωστικός δείκτης ψυχικής υγείας και ανάπτυξης μίας ισόρροπης κοινωνικά προσωπικότητας▪ η απόπειρα σκιαγράφησης της σχέσης που διέπει την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικών δεξιοτήτων των παιδιών και κοινωνικών δεξιοτήτων / κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και Μαθησιακών Δυσκολιών▪ ο αποκλεισμός από φιλικές σχέσεις▪ και η μοναξιά σε ενήλικα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες: συνιστούν καίρια στοιχεία του μεγάλου φάσματος διαπραγμάτευσης στα πλαίσια του παρόντος κεφαλαίου.

**ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9: Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση ως εκφράσεις Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.** Μετά τις απαραίτητες διευκρινίσεις σχετικά με τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς των παραπάνω όρων και την επισήμανση των λεπτών εννοιολογικών διαφορών, αναπτύσσονται τα βασικά σημεία της σχέσης αυτοαντίληψης και ακαδημαϊκής επιτυχίας και συζητούνται θεματικές όπως είναι ο ρόλος των ειδικών τάξεων στην αυτοεκτίμηση των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, η αυτοεκτίμηση των παιδιών με δυσλεξία συναρτήσει της χρονολογικής τους ηλικίας και η ακαδημαϊκή και συνολική αυτοαντίληψη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Με τα κεφάλαια αυτά ολοκληρώνεται το θεωρητικό τμήμα της προκείμενης μελέτης.

Το δεύτερο μέρος, αυτό της Έρευνας, περιλαμβάνει μία αυτόνομη ενότητα - κεφάλαιο με τον τίτλο «Μεθοδολογία έρευνας» μαζί με τις επιμέρους σχετικές υποενότητες. Καταρχήν, αναπτύσσεται η λογική σύμφωνα με την οποία σχεδιάστηκε η έρευνα και παρέχονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με την επιλογή του πληθυσμού, του ερευνητικού δείγματος και της διαδικασίας που ακολουθήθηκε για τη συλλογή και στατιστική επεξεργασία του ερευνητικού υλικού.



Η **Ανάλυση των αποτελεσμάτων**, εκτείνεται στα όρια μίας ενότητας - κεφαλαίου. Σε ένα πρώτο επίπεδο εξηγούνται οι επιστημονικές και μεθοδολογικές παράμετροι οι οποίες διαμορφώνουν το πλαίσιο και το πρίσμα της ερμηνευτικής προσέγγισης των δεδομένων της έρευνας και παρουσιάζονται με περισσότερες λεπτομέρειες τα ευρήματα ως προς τις παραμέτρους αυτές.

Τέλος, η **Συζήτηση**, αποτελεί μία άλλη ενότητα - κεφάλαιο όπου μετά από μία ευσύνοπτη αποτίμηση των ευρημάτων, παρουσιάζεται αναλυτικά η εικόνα των επικοινωνιακών διαδράσεων των παιδιών με δυσλεξία, μονόγλωσσων και δίγλωσσων, με ομηλικούς στο χώρο του σχολείου, επιχειρείται ακολούθως η ερμηνευτική ανατόμηση των ερευνητικών δεδομένων και οι έννοιες της *μοναξιάς* και της *ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης / δυσαρέσκειας* έρχονται στο επίκεντρο της προσοχής. Οι πτυχές που στο θεωρητικό τμήμα αναπτύχθηκαν, εξυπηρετούν την πρόθεση της ανάλυσης να αναδείξει τις διαδικασίες και τους μηχανισμούς, ενδο-ομαδικούς, δι-ατομικούς και δι-ομαδικούς οι οποίοι έχουν ως ορατό αποτέλεσμα τη συγκεκριμένη εικόνα συμβολικών διαναδράσεων με ομηλικούς σε σχολικά περιβάλλοντα, των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, έτσι όπως αυτή αποτυπώνεται και σκιαγραφείται μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών στα αντίστοιχα ερωτηματολόγια.

Τέλος, ο ερμηνευτικός φακός των δεδομένων της μελέτης καταδύεται σε μεγαλύτερο βάθος και χρησιμοποιώντας ως κανόνα ανάλυσης και έννοιες που αφορούν στο κοινωνικό πλαίσιο όπου δραστηριοποιούνται τα παιδιά του παρόντος ερευνητικού δείγματος, προσπαθεί να ρίξει φως σε αθέατες αλλά κομβικές για την πληρέστερη κατανόηση του θέματος – δυναμικές, οι οποίες υπογραμμίζουν στάσεις, αναμονές αλλά παράλληλα διαμορφώνουν και έναν «κόσμο απόψεων» και ένα σύνολο γνώμων για τους επικοινωνιακά και κοινωνικά απέναντι, τους τόσο όμοιους, τους τόσο διαφορετικούς.

Μέσα από αυτή την ερμηνευτική προσέγγιση και προοπτική, αναδεικνύεται η πρόταση μίας συγκροτημένης και συνολικής θεώρησης του υπό μελέτη αντικειμένου και αναπτύσσεται μία εναλλακτική οπτική θέασης και κοινωνικής ερμηνείας αυτού.

Η μελέτη ολοκληρώνεται με τον εντοπισμό και τη συζήτηση των επιστημολογικών ελλειμμάτων της (περιορισμοί της έρευνας), μέσα από τις οποίες προκύπτουν επιστημονικά προκλητικές προτάσεις μελλοντικής διερεύνησης καθώς επίσης και γόνιμοι προβληματισμοί που αποτελούν το επιστέγασμα της συγκεκριμένης θεματικής.

## Κεφάλαιο 1<sup>ο</sup>:

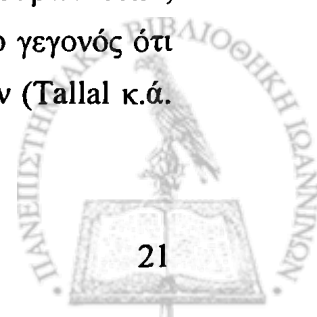
### Διαταραχές Επικοινωνίας και Μάθησης – Δυσλεξία: Θεωρητικές συντεταγμένες και εννοιολογικές διασαφηνίσεις

#### 1.1. Διαταραχές Επικοινωνίας και Μάθησης

Η επιστημονική μελέτη και η απορρέουσα αυτής γνώση όσον αφορά στον τομέα των διαταραχών Επικοινωνίας και Μάθησης, για τον οποίο είθισται να χρησιμοποιείται στη διεθνή βιβλιογραφία ο όρος «*Μαθησιακές Δυσκολίες*» (*Learning Disabilities*), έχει διαφοροποιηθεί σημαντικά κατά την τελευταία δεκαετία. Για πολλά χρόνια, τα ελλείμματα στην αναγνωστική δεξιότητα ή την ομιλία, συχνά αποδίδονταν είτε στο μειωμένο κίνητρο του παιδιού είτε στην ελλιπή και ανεπαρκή αγωγή που αυτό ελάμβανε στα πλαίσια γονεϊκών και εκπαιδευτικών περιβαλλόντων (Lyon 1996).

Σήμερα όμως, η εξέλιξη της επιστήμης διευκόλυνε σε σημαίνοντα βαθμό την ορθότερη και αποτελεσματικότερη κατανόηση των δυσκολιών αυτών. Ιδιαίτερα η ανάπτυξη των τεχνικών νευροαπεικόνισης συνέβαλε ουσιαστικά στην αναγνώριση της ύπαρξης διαφορών τόσο στη δομή του εγκεφάλου όσο και στην ανάπτυξη και πρόγνωση των παιδιών με δυσκολίες Επικοινωνίας και Μάθησης (Rourke 1985, Raichle 1994, Simos κ.ά. 2000). Οι σύγχρονες αυτές τεχνικές διευκολύνουν την έγκυρη αναγνώριση των ατόμων με τα ελλείμματα αυτά και έτσι εξασφαλίζονται και διασφαλίζονται καλύτερες ευκαιρίες εναρμονισμένες με το δικό τους φάσμα δυνατοτήτων (Miller & Tallal 1995, Papanicolaou 2007, Tsapkini 2007)

Υφίσταται μία ισχυρού τύπου θετική ποιοτική συσχέτιση μεταξύ γλωσσικής ανάπτυξης και Μαθησιακών Δυσκολιών που δύναται να ερμηνευθεί από το γεγονός ότι οι Διαταραχές Επικοινωνίας, οι οποίες εντοπίζονται και διαγιγνώσκονται συνήθως σε πρώιμα εξελικτικά και αναπτυξιακά στάδια, κατά την προσχολική ηλικία, και οι Μαθησιακές Δυσκολίες, οι οποίες τις περισσότερες φορές αναγνωρίζονται μετά την είσοδο του παιδιού στο δημοτικό σχολείο όπου είναι και ο πρώτος ακαδημαϊκός στίβος, φαίνεται ότι συχνά μπορεί να έχουν μία κοινή βάση αιτιολογίας και ως εκ τούτου να συναρτώνται στενά. Η διαπίστωση αυτή ενισχύεται και από ερευνητικά δεδομένα σύμφωνα με τα οποία το 85% των παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα ομιλίας στην ηλικία των τεσσάρων ετών, αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες στην ηλικία των οκτώ ετών, παρά το γεγονός ότι οι γλωσσικές τους ικανότητες τείνουν να βελτιώνονται όσο αυτά μεγαλώνουν (Tallal κ.ά. 1991, Κουτσουβάνου & Γιαλαμάς 1998).



Πιο συγκεκριμένα, οριοθετώντας εννοιολογικά τις Διαταραχές Επικοινωνίας και Μάθησης, θα μπορούσε να ειπωθεί, σε μία πρώτη εισαγωγική προσέγγιση, ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες, όρος γένους ή «ομπρέλα», αποτελούν ένα γενικό διαγνωστικό όρο που αναφέρεται σε ειδικές δυσκολίες στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, όπως αυτές ορίζονται και προσδιορίζονται από ειδικά tests/δοκιμασίες επίδοσης, όπου οι επιδόσεις του παιδιού είναι σημαντικά κατώτερες σε σύγκριση με τις μέσες αναμενόμενες, λαμβανομένων υπόψιν παραγόντων όπως η ηλικία, το νοητικό επίπεδο και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά το παιδί (Taylor 1988). Ο όρος αυτός έχει αντικατασταθεί στο DSM-IV (1994) από την πιο συγκεκριμένη διαγνωστική κατηγορία των *Διαταραχών Επικοινωνίας ή Μάθησης*.

Οι *Διαταραχές Επικοινωνίας* είναι ένας γενικός διαγνωστικός όρος ο οποίος χρησιμοποιείται για να περιγράψει τη δυσκολία παραγωγής των ήχων του προφορικού λόγου (*φωνολογική διαταραχή*) ή συγκεκριμένες δυσκολίες στη φυσιολογική ροή της ομιλίας (*τραυλισμός*). Επίσης, μπορεί να αναφέρεται σε δυσκολίες στη χρήση του προφορικού λόγου (*διαταραχή της γλωσσικής έκφρασης*) ή σε δυσκολίες κατανόησης της ομιλίας (*μεικτή διαταραχή-της γλωσσικής έκφρασης και κατανόησης*). Οι προαναφερθείσες διαταραχές συνήθως συνδέονται σε αναπτυξιακό επίπεδο με τις Διαταραχές Μάθησης οι οποίες εμφανίζονται και διαγιγνώσκονται μεταγενέστερα (Mash & Wolfe 1999).

Οι Διαταραχές Μάθησης ασκούν μία πολύ σημαντική επίδραση και σηματοδοτούν τον τρόπο ή τους τρόπους με τους οποίους τα άτομα με μέση τυπική ή ανώτερη αυτής, νοημοσύνη, προσλαμβάνουν τις πληροφορίες μέσω των αισθητηριακών διόδων, τις υποβάλλουν σε γνωστική επεξεργασία και τις εκφράζουν ανάλογα. Σε αντίθεση με τις περισσότερες σωματικού τύπου ανεπάρκειες, ό,τι θα μπορούσε να αποδοθεί κατά μια σκληρή - αδόκιμη ίσως κυριολεξία ως *μαθησιακή ανικανότητα (Learning Disability)* αποτελεί στη βάση της μία συγκεκαλυμμένη «αναπηρία», η οποία συχνά μπορεί να μην ανιχνευτεί στα μικρότερα παιδιά (National Institute for Mental Health [NIMH] 1996).

Για το λόγο αυτό, τα παιδιά αλλά και οι ενήλικες με μαθησιακές διαταραχές συχνά δεν έχουν να αντιμετωπίσουν μόνο τα γνωστικά τους ελλείμματα στην ανάγνωση, την ορθογραφημένη γραφή ή τα μαθηματικά, αλλά και μία ευρύτερη αμφισβήτηση του οικογενειακού και κοινωνικού τους περιβάλλοντος ως προς την ύπαρξη των δυσκολιών και ως προς την ιδιαίτερη προσοχή με την οποία θα πρέπει να προσεγγίζονται και να αντιμετωπίζονται αυτές (Norouzi 2006).

Οι Διαταραχές Μάθησης συνήθως επηρεάζουν τις ακαδημαϊκές επιδόσεις, αφού παρακωλύουν συστηματικά το παιδί στην ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά, θεμελιώδη γνωστικά αντικείμενα για επιτυχή σχολική σταδιοδρομία. Επιπρόσθετα όμως, οι δυσκολίες αυτές μπορεί να επηρεάσουν και άλλους τομείς της ζωής του ατόμου και την κοινωνική λειτουργικότητα του στα πλαίσια αυτών, όπως στην εργασία, την κοινωνική του

ζωή καθώς και τις διαπροσωπικές του σχέσεις (Lenkowski & Sarponek 1978). Σε μερικά άτομα, οι δυσκολίες στη μάθηση μπορεί να είναι τόσο ειδικές, που να αφορούν σε ένα πολύ περιορισμένο φάσμα των ικανοτήτων τους, ενώ σε άλλα μπορεί να έχουν έναν περισσότερο ευρύτερο χαρακτήρα, έτσι ώστε να δημιουργούν δυσχέρειες τόσο στις καθημερινές δραστηριότητες όσο και στις κοινωνικές συναλλαγές (Emerson κ.ά. 2005).

Κάθε τύπος μαθησιακής διαταραχής ο οποίος σχετίζεται με την ανάγνωση, τη γραφή και τα μαθηματικά ή τη γλώσσα, σε επίπεδο προφορικής έκφρασης, χαρακτηρίζεται από τον ειδικότερό της ορισμό και τα συγκεκριμένα κριτήρια που θα πρέπει να πληροί για να διαγνωστεί ως τέτοια. Η απουσία κάποιου σαφούς ορισμού και η ελλιπής κατανόηση των Διαταραχών Επικοινωνίας και Μάθησης, καθώς το θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών στην εκπαιδευτική πράξη, αλλά και πέρα και πάνω από αυτή, είναι τεράστιο, κάποτε περιβαλλόμενο από αχλύ και αρκετές φορές δυσεπίλυτο, με θεωρητικές θέσεις αλλά και ερευνητικά δεδομένα συναρτώμενα με επιμέρους θεματικές του χώρου αυτού να δίστανται – κάτι, που οφείλεται αφενός στην περίπλοκη φύση του προβλήματος και αφετέρου στην εκάστοτε ειδικότητα κάθε εμπλεκόμενου μελετητή, που προσδίδει και διαφορετικό προσανατολισμό και θέαση του όλου επιστημονικού πεδίου: όλα τα παραπάνω αυξάνουν το ενδιαφέρον των ειδημόνων για το θέμα αυτό (Moats & Lyon 1993, Καυκουλά 2006).

Σήμερα, η επιστημονική γνώση για τις Μαθησιακές Δυσκολίες έχει εμπλουτιστεί σημαντικά από τα αποτελέσματα επιστημονικών ερευνών και τώρα πια αναγνωρίζεται από ορισμένους ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αποτελούν κατά κανόνα τροχοπέδη στην κοινωνική και επαγγελματική προσαρμογή του ατόμου (Miller κ.ά. 2005), αν και οι απόψεις για το θέμα αυτό εξακολουθούν να είναι αντικρουόμενες (Boetsch κ.ά. 1996, Heiervang κ.ά. 2001).

Το γεγονός ότι τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές έχουν φυσιολογική νοημοσύνη, δίνει σε γονείς και εκπαιδευτικούς την ελπίδα ότι οι δυσκολίες των παιδιών αυτών μπορούν να μετριαστούν με κατάλληλους τρόπους και μέσα διδασκαλίας και με ιδιαίτερη έμφαση στην κατανόηση και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών.

## 1.2. Δυσλεξία

Το φαινόμενο της δυσλεξίας ως πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου, διακρίνεται σε δύο κύριες και σαφώς καθορισμένες κατηγορίες: την *επίκτητη* και την *ειδική ή εξελικτική (αναπτυξιακή)* δυσλεξία. Η τυπολογία αυτή φαίνεται να προσδιορίζεται βάσει:

**α.** των ποιοτικών λαθών του ατόμου με δυσλεξία **β.** των γνωστικών ή νευρολογικών



αιτιακών παραμέτρων γ. του συνδυασμού των δύο προαναφερθέντων και δ. των κλινικών αναλύσεων ή στατιστικών παραγόντων (Frith 1980, 1985, Pennington 1999).

Εκτενείς ερευνητικές μελέτες στην πλειοψηφία των ανεπτυγμένων βιομηχανικών χωρών, καταδεικνύουν ότι το ποσοστό των δυσλεκτικών ατόμων ανέρχεται στη μέση τιμή του 5–7%, ενώ σχεδόν όλες οι μελέτες για τα ελλείμματα στην ανάγνωση και την ορθογραφημένη γραφή, έχουν βρει μία υψηλότερη επικράτηση στα αγόρια, η οποία κυμαίνεται σε 4:1 ή 3:1 (Miles 1983, Μάρκου 1996, Wadsworth κ.ά. 2000).

Η δυσλεξία εκφράζεται με διάφορες μορφές και τρόπους και με διαφορετική κάθε φορά ένταση συμπτωματολογίας, ενώ η διερεύνηση της φύσης και της αντιμετώπισής της απαιτεί μία διεπιστημονικής βάσης και χαρακτήρα προσέγγιση (Clark & Uhry 1995).

Αναφέρθηκε ότι η δυσλεξία είναι πρωτίστως ένα πρόβλημα επεξεργασίας του γραπτού λόγου. Αυτό επικοινωνείται ως ακολούθως: Πολλές μελέτες έχουν δείξει ότι απαραίτητο προστάδιο για την κατάκτηση του γραπτού λόγου αποτελεί για το παιδί η αντίληψη και η επίγνωση ότι η ομιλία συναπαρτίζεται από προτάσεις, από τμήματα λόγου, οι προτάσεις από λέξεις, οι λέξεις από συλλαβές και οι συλλαβές από διακριτούς σε σειρά εκφερόμενους και προφερόμενους ήχους, τα *φωνήματα (phonemes)*. Η δεξιότητα αυτή καλείται *φωνημική ενημερότητα ή επίγνωση (phonemic awareness)*. Σε επόμενο γλωσσικό στάδιο το παιδί θα πρέπει να αναγνωρίσει ότι σε κάθε φώνημα αναλογεί ένα *γράφημα (grapheme)*, δηλαδή ένα γραπτό σύμβολο. Στην απόκτηση αυτής της δεξιότητας θα οικοδομηθούν μετέπειτα η ανάγνωση και η γραφή. Το παιδί με δυσλεξία αδυνατεί να ανταποκριθεί σε αυτήν ακριβώς τη διαδικασία και να διέλθει επιτυχώς των σταδίων αυτών, δηλαδή της *φωνολογικής επεξεργασίας του λόγου (phonological processing)* (Wagner & Torgesen 1987, Stanovich & Siegel 1994), που στο κλινικό επίπεδο περιλαμβάνει δυσκολίες στην ανάγνωση, στη γραφή και την ορθογραφία (Schulte – Körne 2001).

Επιπλέον, ελλείμματα απαντώνται και στην οπτική αντίληψη του γραπτού λόγου. Σύμφωνα με ερευνητικές μελέτες, τα ευρήματα των οποίων δεν έχουν ακόμη πλήρως διασταυρωθεί, σε ένα σχετικώς μικρό ποσοστό παιδιών (5–10%) με σοβαρές Μαθησιακές Δυσκολίες, παρατηρείται σημαντική επιβράδυνση στην οπτική επεξεργασία του γραπτού λόγου. Το αν οι δυσκολίες αυτές αποτελούν μέρος της δυσλεξίας ή θα αποτελέσουν διακριτή ενότητα στο μέλλον, δε μπορεί να προβλεφθεί. Αυτό που είναι μέχρι πρόσφατα γνωστό είναι ότι τα ελλείμματα αυτά σχετίζονται με δυσλειτουργίες στην *μακροκυτταρική οδό (magnocellular pathway)* από τον αμφιβληστροειδή προς τον ινιακό λοβό η οποία επικεντρώνεται στον πυρήνα που βρίσκεται στα *πλάγια γονατώδη σώματα (lateral geniculate nucleus)* όπου καταλήγουν οι νευρώνες των οπτικών νεύρων και αρχίζουν όσοι θα καταλήξουν στον ινιακό λοβό. Στους πυρήνες αυτούς έχουν παρατηρηθεί και κυτταρο-αρχιτεκτονικές ανωμαλίες (Ben – Yehuda κ.ά. 2001).

Στα παιδιά με δυσλεξία παρατηρείται σύγχυση προσανατολισμού (δεξί – αριστερό), δυσκολία στην γραφή και την ανάγνωση, προβλήματα στο χειρισμό των δαχτύλων για την εκτέλεση αριθμητικών πράξεων στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου, δυσκολία στην οπτική αντίληψη, ανωμαλίες εγκεφαλικής επικράτησης ημισφαιρίων και πλευρίωσης, αδυναμία στη χωρητικότητα της μνήμης, αρνητικοί μητρικοί και περιγεννητικοί παράγοντες, κινητικές δυσλειτουργίες, καθυστερημένη ανάπτυξη του λόγου, ελάχιστες νευρολογικές δυσλειτουργίες, οικογενειακή ή κληρονομική δυσκολία, διαφορές φύλου, γλωσσική καθυστέρηση. Εμφανίζεται επίσης αδυναμία ακουστικής και οπτικής αντίληψης, διάκρισης και μνήμης, δυσκολίες στον προσανατολισμό του χώρου και του χρόνου, και αδυναμία στη θέση, στη σειροθέτηση, στη διαδοχή και στην αντίληψη μορφών (Πόρποδας 1981, Μάρκου 1996, Μαυρομάτη 1995). Ελλείμματα ταχύτητας κατονομασίας αντικειμένων (*Naming /Dysnomia*) είναι επίσης συνήθη (Faust κ.ά. 2003).

Τα κυριότερα λάθη που επιτελούνται κατά την ανάγνωση είναι: αδυναμία διάκρισης λέξεων που παρουσιάζουν οπτική ομοιότητα, αντικατάσταση λέξεων από άλλες φωνολογικά ή σημασιολογικά συγγενείς, καθρεπτική ανάγνωση, παρεμβολή άσχετων φωνημάτων στην ανάγνωση λέξεων, παραβίαση της γραμματικής ορθότητας και λειτουργίας των λέξεων, παραβίαση της σημασιολογικής ορθότητας και πιθανόν αλλαγή νοήματος, λανθασμένη προφορά φθόγγων, δυσκολίες στην ανάγνωση και προφορά ασυνήθιστων λέξεων, έλλειψη προσωδίας, απώλεια της σειράς ανάγνωσης, αδικαιολόγητοι δισταγμοί, στάσεις και επαναλήψεις (Miles 1983, Thomson 1986, Ζάχος 2000).

Επιπρόσθετα, όπως έχει αναφερθεί, τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στον τομέα της ορθογραφημένης γραφής. Αδυνατούν να γράψουν ορθογραφημένα και αυτό ερμηνεύεται από το ότι η γραφή και η ορθογραφία τους συναρτώνται με τις δυσκολίες και τα ελλείμματα που εμφανίζουν στους αντίστοιχους γνωστικούς τομείς (Πόρποδας 1981, Καρπαθίου 1990, Μάρκου 1996). Κάτι τέτοιο έχει ως αποτέλεσμα η γραφή τους να παρουσιάζει ακανόνιστη μορφή και να καταργούνται τα όρια μεταξύ των λέξεων ή των γραμμάτων. Χρησιμοποιούνται κεφαλαία γράμματα εν μέσω πεζών, οι λέξεις πολλές φορές είναι καθρεπτικά γραμμένες, παρατηρούνται παραλείψεις, αντικαταστάσεις, αντιμεταθέσεις φθόγγων, συλλαβών, ακόμη και ολόκληρων λέξεων. Εμφανίζονται λάθη οπτικά, φωνητικά και σειροθέτησης. Η γραφή είναι ως επί το πλείστον τηλεγραφική, δυσανάγνωστη και τα παιδιά αυτά δεν δύνανται να οργανώσουν το γραπτό τους στο χώρο.

Αδυνατούν να εφαρμόσουν τους μορφολογικούς και συντακτικούς κανόνες που διέπουν την ορθή γραφή, ειδικότερα σε ό,τι αφορά την αυθόρμητη γραφή. Είναι δυνατόν δε, να συνυπάρχουν δυσκολίες οπτικοκινητικού συντονισμού, δυσκολίες λεπτής κινητικότητας και προσανατολισμού όπως και κατεύθυνσης στο χαρτί. Δυσκολεύονται επίσης στην αναγνώριση των λαθών τους, ακόμη και αν τους επισημανθούν προφορικά και

τους ζητηθεί να τα εντοπίσουν στο γραπτό τους κείμενο (Πόρποδας 1981, Μαυρομάτη 1995, Ζάχος 2000).

Με βάση όλα όσα προαναφέρθηκαν, διαπιστώνεται ότι η δυσλεξία αποτελεί μία περίπλοκη διαταραχή μάθησης με ένα αμάλγαμα ελλειμμάτων που παρακωλύουν σημαντικά και εμποδίζουν συστηματικά τόσο την ακαδημαϊκή όσο και την όλη κοινωνική λειτουργικότητα του ατόμου σε ποικίλους τομείς της ζωής του.

Ένας εννοιολογικός ορισμός της δυσλεξίας συγκεφαλαιώνει την παραπάνω περιγραφή της και αποτελεί το επιστέγασμα όσων έχουν παρατεθεί διεξοδικά. Η προσπάθεια όμως για κατανόηση, περιγραφή, αιτιολογία και αντιμετώπιση των Μαθησιακών Δυσκολιών οδήγησε σε αρκετές περιγραφές και ορισμούς. Έτσι, απαντάται ένα σημαντικό εύρος ορισμών σε μία επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για την έννοια της δυσλεξίας. Η δυσκολία ενός σαφούς και κοινά αποδεκτού ορισμού και προσδιορισμού της περιγράφεται με λιτό, σαφή και άμεσα κατανοητό τρόπο από τον *Swain* (1985:21): «*Η δυσλεξία είναι ένα επαγγελματικό πεδίο μάχης. Τίποτα δεν είναι περισσότερο κατάλληλο για να προκαλέσει αποπληξία μεταξύ εμπολέμων και σύγχυση μεταξύ των θεατών*».

Η προσέγγιση του συνδρόμου της δυσλεξίας στην ψυχολογική του βάση και διάσταση, οδηγεί σε μία πιο σφαιρική προοπτική θέασής του. Οι ορισμοί που έχουν προταθεί έως σήμερα αναδεικνύουν το σύγχρονο προβληματισμό των επιστημονικών οργανισμών, αντανακλούν την πορεία των επιστημονικών ερευνών και σκιαγραφούν ένα επιστημονικό όραμα δίνοντας το έναυσμα για τη διερεύνηση νέων ζητημάτων, παραμέτρων και προβληματικών για το φαινόμενο της δυσλεξίας. Κυρίαρχο στοιχείο όλων είναι «*η μη αναμενόμενη δυσκολία του παιδιού στην ανάγνωση και τη γραφή, παρά το καλό νοητικό δυναμικό του*» (Fletcher κ.ά. 1994a: 224). Υπάρχει, επίσης, μία γενική συμφωνία, σε επίπεδο διαφοροδιάγνωσης της δυσλεξίας, για τον αποκλεισμό από αυτή όλων των άλλων μορφών αναγνωστικής δυσκολίας οι οποίες προέρχονται πρωτογενώς από άλλους αιτιολογικούς παράγοντες, συναισθηματικούς, περιβαλλοντικούς, νοητικούς ή εκπαιδευτικούς (Πόρποδας 1981).

Όλοι αυτοί οι ορισμοί εκκινούν από τις θεωρητικές ρίζες που μελετάται κάθε φορά το σύνδρομο της δυσλεξίας και για το λόγο αυτό παρατηρούνται διαφωνίες μεταξύ των ειδημόνων, τόσο για την περιγραφή της κλινικής εικόνας της, όσο και για την αιτιολογική βάση της (Στασινός 2001). Κανένας ορισμός δεν είναι τόσο πλήρης ώστε να καλύψει συνολικά κάθε διάσταση του φαινομένου και πολύ περισσότερο την κάθε ατομική, συνεπώς μοναδική, περίπτωση, όταν μάλιστα δεν υπάρχει ακόμη σαφήνεια και συμφωνία σχετικά με την αιτιολόγησή του (Miles 1983). Στην περίπτωση της δυσλεξίας, η κύρια επίπτωση της όποιας δυσλειτουργίας, αφορά στο γραπτό λόγο, ένα κατεξοχήν πολιτισμικό φαινόμενο. Αυτή της η κοινωνική διάσταση και χροιά, έχει οδηγήσει στο να



προσδιορίζεται η δυσλεξία περισσότερο με βάση το τι δεν συνιστά και με βάση τον διαδοχικό αποκλεισμό παραγόντων στους οποίους δεν οφείλεται αυτή.

Παρόλη τη συζήτηση σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο σχετικά με την προβληματική του ορισμού, υπάρχει ένας ορισμός που έχει επικρατήσει και χρησιμοποιείται στο χώρο της εκπαίδευσης, θεωρείται δε ως θεμελιώδης και είναι ο ακόλουθος: «*Δυσλεξία είναι η διαταραχή που εκδηλώνεται με δυσκολία στην εκμάθηση της γραφής και της ανάγνωσης, ανεξάρτητα από τη συμβατική διδασκαλία, την επαρκή νοημοσύνη, τις φυσιολογικές αισθητηριακές λειτουργίες και την προσφερόμενη κοινωνικο-πολιτισμική ευκαιρία. Εξαρτάται από θεμελιώδεις γνωστικές δυσκολίες οι οποίες συχνά έχουν ιδιοσυστατική προέλευση*» (Στασινός 2001: 42). Στο σημείο αυτό οφείλει να επισημανθεί ότι ο όρος «*ιδιοσυστατική προέλευση*» χρησιμοποιείται συνήθως για να περιγραφούν τα συστατικά που αναπτύχθηκαν από τη διανάδραση κληρονομικών και περιβαλλοντικών παραγόντων και υποδηλώνει τη συμβολή των κληρονομικών παραγόντων ή παραγόντων που σχετίζονται με τη γέννηση του παιδιού (περιγεννητικών), στην εκδήλωση της δυσλεξίας (Torgesen 1993).

Με βάση το θεμελιώδη παραπάνω ορισμό, παρατίθεται ένας ακόμη, πιο πρόσφατος ορισμός που καλύπτει ευκρινώς και την προοπτική της ψυχολογικής διάστασης από την οποία μελετάται η δυσλεξία στα πλαίσια της παρούσας διατριβής: «*Δυσλεξία καλείται η διαφορά στην πορεία κατάκτησης του γραπτού λόγου, όπως τη βιώνουν άνθρωποι όλων των ηλικιών και χαρακτηρίζεται από δυσκολίες στη γραφή και την ανάγνωση. Μπορεί να επηρεάσει άλλες γνωστικές περιοχές, όπως μνήμη, ταχύτητα της διαδικασίας, διαχείριση του χρόνου, το συντονισμό κινήσεων και τον προσανατολισμό στο χώρο. Μπορεί να συνυπάρχουν οπτικές και φωνολογικές δυσκολίες και συνήθως υπάρχει μία διαφορά στην επίδοση σε διαφορετικές περιοχές μάθησης. Είναι επίσης σημαντικό να λαμβάνονται υπόψη το μαθησιακό και εργασιακό πλαίσιο επειδή η φύση των δυσκολιών που σχετίζονται με τη δυσλεξία ενδέχεται να είναι πιο έντονη σε συγκεκριμένες καταστάσεις*» (Reid 2004: 9 – 18).

Η δυσλεξία λοιπόν ορίζεται ως σοβαρή καθυστέρηση στην κατάκτηση του γραπτού λόγου, ενώ η νοημοσύνη είναι φυσιολογική, δεν υφίσταται κανενός είδους αισθητηριακό έλλειμμα, δεν υπάρχει σοβαρή ψυχιατρική νόσος (συναισθηματικές διαταραχές ως γενεσιουργά αίτια) και υπάρχουν κανονικές δυνατότητες και ευκαιρίες για σχολική εκπαίδευση. Είναι μία διαταραχή της γλώσσας, ασκεί σημαντική επιρροή σε πολλούς θεμελιώδεις γνωστικούς τομείς της μάθησης και της εκπαιδευτικής αλλά και κοινωνικής δραστηριότητας, και μπορεί να περιγραφεί ως ειδική δυσκολία στην ανάγνωση, την ορθογραφία και τη γραπτή γλώσσα.

Ένας ή περισσότεροι από τους προαναφερθέντες τομείς μπορεί να επηρεάζονται. Ο χειρισμός των αριθμών και των μουσικών σημείων, οι κινητικές λειτουργίες και οι οργανωτικές δεξιότητες μπορεί επίσης να εμπλέκονται στην κλινική εικόνα της δυσλεξίας.

Ωστόσο, αυτή σχετίζεται ιδιαίτερα με τον έλεγχο του γραπτού λόγου, αν και θα μπορούσε να ειπωθεί ότι και ο προφορικός λόγος επηρεάζεται σε κάποιο βαθμό.

Η σύγχρονη έρευνα διευρύνει συνεχώς το πεδίο γνώσης όσον αφορά στην αιτιολογία και παθογένεια των σοβαρών διαταραχών μάθησης γενικά και της δυσλεξίας ειδικότερα. Επιπρόσθετα, η νέα γνώση συμβάλλει αποφασιστικά, όπως επισημάνθηκε και στην αρχή του παρόντος κεφαλαίου, σε μία κατεύθυνση και πορεία ανάπτυξης αποτελεσματικών γνωστικών παρεμβάσεων που μπορούν να οδηγήσουν και πραγματικά οδηγούν σε κατάκτηση των στρατηγικών και σταδίων του γραπτού λόγου σε παιδιά με δυσλεξία, αν και είθισται να γίνεται αναφορά σε *παρέμβαση* και όχι σε μία ριζική αντιμετώπιση του προβλήματος και αυτό γιατί από όσα είναι γνωστά μέχρι σήμερα, τα γνωστικά ελλείμματα που συναπαρτίζουν τη συμπτωματολογία της δυσλεξίας, έχουν βιολογική, συγγενή βάση, και επομένως δε μπορούν να εξαλειφθούν, απλά μπορούν να βελτιωθούν. Γίνεται λοιπόν λόγος για ανάπτυξη γνωστικών παρεμβάσεων, επιμέρους στόχος των οποίων είναι και μία ανάλογη τροποποίηση στη λειτουργικότητα του εγκεφάλου (Binder κ.ά. 1997).

Η μελέτη της δυσλεξίας αποκαλύπτει σημαντικές άγνωστες πτυχές και «μυστικά» των γνωστικών διαδικασιών που οικοδομούν την ανθρώπινη γνώση. Για το λόγο αυτό υπάρχει μία συνεχώς διευρυνόμενη, θεωρητικά και ερευνητικά, διεπιστημονική προσέγγιση του όλου θέματος, με απώτερο στόχο τη μείωση της αναγνωστικής αποτυχίας και την εξασφάλιση της επιτυχίας μίας βασικής εκπαίδευσης για όλους διαμέσου της διαρκούς επικαιροποίησης της γνώσης και των διαφόρων τεχνικών παρέμβασης (Torgesen κ.ά. 2001).

Η παρακολούθηση των νέων ευρημάτων και η διαρκής ενημέρωση σχετικά με το χώρο των Μαθησιακών Δυσκολιών, ενδιαφέρει κάθε ειδικό που ασχολείται με τη λειτουργία του εγκεφάλου αλλά κυρίως και κάθε εκπαιδευτικό που ασχολείται με το παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Σε ένα επίπεδο κριτικής αποτίμησης λοιπόν όλων όσων έχουν προαναφερθεί, θα μπορούσε να ειπωθεί ότι η γνώση των σχετικών γνωστικών ελλειμάτων και δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα δυσλεξία, μπορεί να έχει, και φαίνεται όντως να έχει, μία περαιτέρω «προβολή», πλην αυτής-της ήδη γνωστής και πολυσυζητημένης- του γνωστικού επιπέδου, και σε κοινωνικό επίπεδο και να επηρεάζει τα παιδιά αυτά στην αντίληψη του περιβάλλοντα κοινωνικού κόσμου έτσι όπως αυτός ο κόσμος δύναται να εκφραστεί σε και αφορά στο επίπεδο των κοινωνικών διαναδράσεων με ομηλικούς ή ομάδες ομηλικών στο χώρο του σχολείου.

## Κεφάλαιο 2<sup>ο</sup>:

### Διγλωσσία και Δίγλωσση Εκπαίδευση – Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις

#### 2.1 Αλλόγλωσσοι μαθητές σε μονόγλωσσες τάξεις: Προβλήματα Διδασκαλίας της Γλώσσας και Επικοινωνίας στην Τάξη και έξω από αυτή

Σε μία πρώτη εισαγωγική προσέγγιση του θέματος της μετάβασης από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική εκπαιδευτική ετερότητα η οποία παρατηρείται σήμερα, θα γίνει, καταρχήν, μία ευσύνοπτη αναφορά σε επίπεδο γλωσσολογικών προσδιορισμών και οριοθετήσεων σχετικά με την έννοια της Διγλωσσίας. Στην ελληνική γλώσσα υπάρχει ένας μόνο όρος που αποδίδει και συμπυκνώνει δύο διαφορετικά νοήματα και είναι αυτός της «*διγλωσσίας*», που σχεδόν αδιάκριτα αναφέρεται τόσο στην *πολυγλωσσία*, όσο και στη *διγλωσσία* αυτή καθαυτήν. Ωστόσο, στην αγγλική, για παράδειγμα, ο όρος αυτός αποδίδεται με δύο διαφορετικές λέξεις/έννοιες (βλ.: <http://en.wikipedia.org/wiki/Diglossia> καθώς επίσης και <http://en.wikipedia.org/wiki/Bilingualism>: η έννοια «*diglossia*», αποδίδεται ως η ύπαρξη δύο εκφάνσεων του ίδιου γλωσσικού κώδικα στο ίδιο άτομο υπό το ίδιο πολιτισμικό πλαίσιο, και αναφέρεται σε ενδο-γλωσσικά φαινόμενα, άλλοτε των ιδιωμάτων, κι άλλοτε των υψηλού versus χαμηλού κύρους γλωσσικών εκδοχών εντός του ίδιου πολιτισμικού υποβάθρου, όπως για παράδειγμα, της καθαρεύουσας έναντι της αργκώ (Ferguson 1959) και η έννοια «*bilingualism*» που μπορεί να αφορά με τη σειρά της σε δύο διαφορετικού τύπου δι-, ή πολυ-γλωσσίες: α) εκείνη που αφορά στο άτομο που δέχεται επιρροή από, και προαιρετικά μπορεί να επικοινωνήσει σε, γλωσσικούς κώδικες δύο διαφορετικών πολιτισμών (όπως, λ.χ., κατά την προαιρετική εκμάθηση μιας ξένης γλώσσας εντός οικείου πολιτισμικού πλαισίου), και β) εκείνη, που αφορά στην διττή και πάλι εκδοχή της ταυτόχρονης έναντι της επίκτητης κατάκτησης μιας γλώσσας, και σηματοδοτεί την επιβεβλημένη ύπαρξη και υποχρεωτική χρήση, είτε, λ.χ., ένεκα ανατροφής από γονείς προερχόμενους από διαφορετικά πολιτισμικά και γλωσσικά περιβάλλοντα, είτε ένεκα μετανάστευσης αντίστοιχα, οπότε και παραπέμπει στη γνώση δύο διαφορετικών γλωσσών από το ίδιο άτομο, το οποίο είναι ανάγκη να επικοινωνήσει σε δύο γλωσσικούς κώδικες, και, στην τελευταία περίπτωση, σε ανοίκειο πολιτισμικό υπόβαθρο (πρβλε και Καμπανάρου 2004).

*Η παρούσα διατριβή εστιάζει στη δεύτερη αυτή περίπτωση.*



Τα δίγλωσσα άτομα, υπό την έννοια της συνύπαρξης δύο διαφορετικών πολιτισμικών υποβάθρων, ξεπερνούν το ήμισυ του πληθυσμού της γης και παρουσιάζουν σημαντική ετερογένεια ως προς την διγλωσσία τους (ως προς τον τρόπο με τον οποίο απέκτησαν τη δεύτερη γλώσσα [L2], το επίπεδο κατάκτησής της, τη συχνότητα χρήσης της και τα επικοινωνιακά περιβάλλοντα όπου τη χρησιμοποιούν). Παρόλα αυτά οι σχετικές έρευνες είναι ιδιαίτερος ελλιπείς και τα υπάρχοντα στοιχεία και πορίσματα στα οποία έχουν καταλήξει σχετικά με την κατανόηση των γνωστικών λειτουργιών των ατόμων αυτών, κρίνονται ως ανεπαρκή θεωρητικά και ερευνητικά (Καμπανάρου 2004).

Στο παρόν κεφάλαιο πρόκειται να συζητηθεί σε θεωρητική βάση το θέμα της πολιτισμικής και εθνοτικής ανομοιογένειας των μαθητών στις τάξεις και ο βαθμός στον οποίο αυτή η ετερότητα επηρεάζει το γλωσσικό μάθημα στη χώρα υποδοχής, ιδιαίτερα όταν οι αλλόγλωσσοι μαθητές φέρουν το επιπρόσθετο φορτίο των Μαθησιακών Δυσκολιών γενικά και της δυσλεξίας ειδικότερα.

Δεν είναι καινοφανής η παρατήρηση ότι η σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού στην Ελλάδα έχει μεταβληθεί σημαντικά. Πολλοί μαθητές που φοιτούν σήμερα στα ελληνικά σχολεία χαρακτηρίζονται από γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες και πρέπει να τύχουν ιδιαίτερης διδακτικής μεταχείρισης και στήριξης, εκπαιδευτικής και μη, αφενός για να επιτευχθεί η ομαλή ένταξή τους στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι και αφετέρου για να μην υποβαθμιστεί η ποιότητα της εκπαίδευσης που παρέχεται στο σύνολο των μαθητών.

Όποιος λοιπόν ζει από κοντά την εκπαιδευτική πραγματικότητα των τελευταίων χρόνων στη χώρα μας, δεν μπορεί να μην έχει διαπιστώσει τη θεαματική αλλαγή της «χημείας» των σχολικών τάξεων. Η εθνική και γλωσσική ομοιογένεια που αποτελούσε χαρακτηριστικό του μαθητικού πληθυσμού, παραχώρησε τη θέση της στην ποικιλότητα που συνιστούν πλέον οι διάφορες εθνικότητες των μαθητών που φοιτούν σε αυτές (Νικολάου 2000). Έτσι, με την πάροδο του χρόνου, κυρίως από τα μέσα της δεκαετίας του 1980, παρατηρείται μαζική εισδοχή στην Ελλάδα, αλλοδαπών, παλιννοστούντων και οικονομικών μεταναστών, γεγονός που διαφοροποιεί τόσο τη σύνθεση της κοινωνίας όσο και τη σύνθεση της σχολικής τάξης, που παύει να αποτελείται αποκλειστικά και μόνον από Έλληνες μαθητές.

Ως μαθητές με ιδιαίτερο γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο νοούνται οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί, οι τσιγγανόπαιδες και οι μουσουλμανόπαιδες της Θράκης. Στις τρεις αυτές κατηγορίες δύναται να προστεθεί και μία τέταρτη που αφορά στους ομογενείς μαθητές που ζούνε μεν εκτός συνόρων του ελληνικού κράτους, φοιτούν όμως σε σχολικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης, η τελευταία κατηγορία δε θα αναλυθεί στα πλαίσια αυτής της διατριβής (Νικολάου 2000).

Στο σημείο αυτό θεωρείται χρήσιμο να παρατεθούν ορισμένα ποσοτικά μεγέθη, σε μία προσπάθεια να καταδειχθεί ότι οι παραπάνω μαθητές αποτελούν πλέον ένα υπολογίσιμο μέγεθος του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Παρότι έχουν δημοσιευτεί επιμέρους στατιστικές μελέτες, δεν υπάρχει, από όσο μπορούμε να γνωρίζουμε από σχετική βιβλιογραφική αναζήτηση, μία συνολική απογραφή του μαθητικού πληθυσμού με πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Αναγκαστικά λοιπόν αντλούνται σχετικά στοιχεία από στατιστικές έρευνες που διεξήχθησαν από διάφορους φορείς σε διαφορετικές χρονικές περιόδους. Ωστόσο, οι έρευνες αυτές είναι πρόσφατες και θεωρείται ότι μπορούν να απεικονίσουν τη διαμορφωθείσα κατάσταση. Μετά από μία δεκαετή περίπου ανοδική πορεία που οφείλεται κυρίως στην αύξηση του αριθμού των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών, ο αριθμός τους έχει σταθεροποιηθεί και αντιστοιχεί στο 10% του συνολικού μαθητικού πληθυσμού ο οποίος ανέρχεται σε 1.529.404 μαθητές (Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος 2004).

Ειδικότερα, οι παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές αποτελούν το 8.5% του συνόλου του μαθητικού πληθυσμού (130.114 μαθητές κατά το σχολικό έτος 2002 – 2003), με τη μεγαλύτερη συγκέντρωση να καταγράφεται στα μεγάλα αστικά κέντρα της χώρας (18.23% στη Δυτική Αττική, 12.52% στην Ανατολική Αττική, 10.84% στη Θεσσαλονίκη) (Γκότοβος & Μάρκου 2003). Στα είκοσι πέντε διαπολιτισμικά σχολεία (δεκατρία Δημοτικά και δώδεκα Γυμνάσια – Λύκεια), κατά το σχολικό έτος 2002 – 2003 φοίτησαν 2.081 παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές (το 50% του μαθητικού δυναμικού), ενώ 13.214 μαθητές εντάχθηκαν σε 1.200 τάξεις υποδοχής και φροντιστηριακά τμήματα που λειτούργησαν ανά την επικράτεια (Φωτόπουλος 2003).

Επιπρόσθετα, κατά το σχολικό έτος 2003 – 2004 ενεγράφησαν στα σχολεία 8.033 τσιγγανόπαιδες. Οι μαθητές Ρομά φοίτησαν σε τάξεις υποδοχής ή εντάχθηκαν σε τυπικές σχολικές τάξεις με παράλληλη φοίτηση σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Αρκετοί φοίτησαν σποραδικά και ανεπαρκώς, ενώ σημαντικό ήταν και το ποσοστό διαρροών (18%) (Παπακωνσταντίνου 2004).

Κατά το ίδιο σχολικό έτος 8.483 μουσουλμανόπαιδες (Τουρκογενείς, Πομακογενείς και Ρομά) φοίτησαν στα δημόσια σχολεία της Θράκης και σε 223 μειονοτικά σχολεία Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Παραλλήλως, 3.604 μουσουλμανόπαιδες φοίτησαν σε δημόσια σχολεία τα οποία λειτούργησαν σε αμιγείς μειονοτικούς οικισμούς (Μαραγκός & Κελεσίδης 2003).

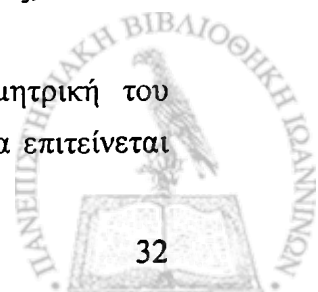
Οι παραπάνω αριθμοί καταδεικνύουν ότι η Ελλάδα υφίσταται συστηματικές αλλαγές αναφορικά με την παρουσία και τη δυναμική ομάδων οι οποίες φέρουν διαφορετική εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική ταυτότητα. Αν και δεν είναι όλες αυτές οι ομάδες νέοι πληθυσμοί (μετανάστες, παλιννοστούντες και πρόσφυγες) για την ελληνική κοινωνία, όπως, αναλόγως, είναι και σαφές από το παράδειγμα της

μουσουλμανικής μειονότητας, ότι η σχέση τους με την εκπαίδευση δεν μπορεί να διερευνηθεί με πληρότητα, πολύ λιγότερο δε να γίνει αντικείμενο σχεδιασμού και εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών με τη βοήθεια μίας παραδοσιακής διάστασης της Εκπαίδευσης.

Εθνική, εθνοτική, θρησκευτική, γλωσσική και πολιτισμική διαφορά, καθώς και οι νέοι τρόποι προβολής αλλά και πρόσληψής της, έχουν δημιουργήσει ένα νέο πεδίο για την ελληνική Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης, τον κατεξοχήν ακαδημαϊκό χώρο που επιχειρεί να περιγράψει με σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα, να αναλύσει και να ερμηνεύσει την εκπαιδευτική πραγματικότητα υπό το θεωρητικό πρίσμα των εκάστοτε κοινωνικών δομών και διεργασιών. Παράλληλα, εκδηλώνεται ήδη σημαντική πίεση και ισχυρό κίνητρο για τους ερευνητές που υπηρετούν το συγκεκριμένο κλάδο των Επιστημών Αγωγής, να εκσυγχρονίσουν και να εμπλουτίσουν τη θεωρητική τους σκευή έτσι ώστε αυτή να ανταποκρίνεται πληρέστερα στη διαμορφούμενη νέα και εμφανώς πολυπλοκότερη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο ο προσδιορισμός του τύπου της Παιδείας για το μειονοτικό μαθητικό πληθυσμό και η αξιολόγηση της πορείας των μαθητών με μειονοτική προέλευση μέσα από τους εκάστοτε εκπαιδευτικούς θεσμούς, συγκροτούν δύο κεντρικούς θεματικούς άξονες γύρω από τους οποίους περιστρέφεται ο κοινωνιολογικός λόγος περί μειονοτικής εκπαίδευσης (Γκότοβος 2004). Μοιάζει εύλογο, λοιπόν, να προβληματιστεί κανείς για τις πολλαπλασιαστικές συνέπειες των ίδιων παραμέτρων σε ψυχολογικό επίπεδο. Όπως είναι φυσικό και αναμενόμενο, στη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα υπάρχουν αρκετές δυσκολίες τόσο στη μαθησιακή όσο και στην κοινωνική ένταξη των παραπάνω μαθητών στο ελληνικό σχολείο και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, αλλά και στην κοινωνία ευρύτερα. Οι δυσκολίες αυτές απορρέουν από την άγνοια ή την πλημμελή γνώση της ελληνικής γλώσσας από τους συγκεκριμένους μαθητές, την ενδεχόμενη ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών σε αυτούς, κυρίως δυσλεξίας, την έλλειψη κατάλληλου διδακτικού υλικού, την έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών.

Πιο συγκεκριμένα, αυτοί οι μαθητές καλούνται να ανταποκριθούν σε ένα ευρύ φάσμα απαιτήσεων ενός ανοίκειου για αυτούς εκπαιδευτικού συστήματος που έχει σχεδιαστεί για να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές ανάγκες των γηγενών μαθητών (Γεωργογιάννης & Χρόνη 2001). Ο γηγενής μαθητής με την είσοδο και ένταξή του στο δημοτικό σχολείο κατέχει σε μεγάλο βαθμό την επικοινωνιακή γλώσσα στον προφορικό λόγο, καθώς και ένα εύρος εννοιών ώστε επικοινωνιακά να μην συναντά δυσκολίες στα πλαίσια καθημερινών περιστάσεων και συμβολικών διαναδράσεων με τον εκπαιδευτικό και με ομάδες ομηλικών στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος, αλλά και έξω από αυτό.

Αντίθετα, ο αλλοδαπός μαθητής διαθέτει προφορικό λόγο στη μητρική του γλώσσα, όχι όμως και στη γλώσσα της χώρας υποδοχής, κατάσταση η οποία επιτείνεται



όταν συνυπάρχει και το «φορτίο» της δυσλεξίας με όλα τα συνεπαγόμενα αυτής γνωστικά ελλείμματα (Γεωργογιάννης 2004).

Προκειμένου η Πολιτεία να αντιμετωπίσει αυτά τα προβλήματα και να καταστήσει αποτελεσματική την εκπαίδευση για όλους τους μαθητές, λαμβάνοντας υπόψιν ότι αίτημα της εκπαίδευσης είναι η αγωγή και η μάθηση και ότι αυτοί οι δύο κεντρικοί στόχοι μπορούν και πρέπει να υλοποιούνται και μέσα σε συνθήκες εκπαιδευτικής ετερότητας, που υπαγορεύεται από τη νέα διαπολιτισμική σύνθεση των σχολικών τάξεων, θέσπισε το θεσμό των Τάξεων Υποδοχής, των Φροντιστηριακών Τμημάτων και της Ενισχυτικής Διδασκαλίας (Νικολάου 2000).

Τα μέτρα αυτά κινούνται, αναμφίβολα, προς μία σωστή κατεύθυνση, μπορούν να συνδράμουν καθοριστικά στον περιορισμό των προβλημάτων που έχουν ανακύψει καθώς επίσης και στην εκπαιδευτική και ψυχολογική ενδυνάμωση των αλλόγλωσσων μαθητών, δηλαδή να μάθουν γρήγορα την ελληνική γλώσσα και να προσαρμοστούν στο μονόγλωσσο σχολικό περιβάλλον.

Η ταχύρυθμη εκμάθηση της γλώσσας από τους αλλόγλωσσους μαθητές και η ένταξή τους εν συνεχεία σε κανονικές τάξεις, φαίνεται να κυριαρχεί και σε άλλες χώρες με μεγαλύτερη εμπειρία σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Πρόκειται για τη γνωστή τάση του «*mainstreaming*» που δημιουργήθηκε σε χώρες με έντονη μεταναστευτική πολιτική (Carrasquillo & Rodriguez 1996, Davidson 1994, Gravelle 1996).

Παράλληλα με την ενίσχυση των αλλοδαπών μαθητών προκειμένου αυτοί να ενταχθούν το συντομότερο δυνατό στις κανονικές σχολικές τάξεις, συστηματική βοήθεια χρειάζονται και οι εκπαιδευτικοί ώστε να είναι και εκείνοι σε θέση να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στις νέες, εκπαιδευτικές και μη, απαιτήσεις που δημιουργούνται. Η βοήθεια αυτή οφείλει πλέον να αρχίζει από τη βασική τους εκπαίδευση και να συνεχίζεται με συστηματικά επιμορφωτικά σεμινάρια καθ' όλη τη διάρκεια της εκπαιδευτικής τους θητείας. Είναι αρκετά δύσκολο για έναν εκπαιδευτικό της γενικής εκπαίδευσης, έστω και με 10–15 χρόνια θητεία στην εκπαίδευση, να προσαρμοστεί στις σύγχρονες διδακτικές και εκπαιδευτικές απαιτήσεις που δημιουργούνται, όταν κατά τη διάρκεια των σπουδών του δεν είχε την ευκαιρία να διδαχθεί θέματα και προβλήματα σχετικά με την πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική αγωγή και εκπαίδευση, τις εθνοτικές μειονότητες σε μία χώρα, τη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση σε συνάρτηση με τις Μαθησιακές Δυσκολίες γενικά και τη δυσλεξία ειδικότερα, το ρατσισμό, τα στερεότυπα, την κοινωνική ταυτότητα και τις προκαταλήψεις, τις επιπτώσεις αυτών στην αγωγή αλλά και στην ίδια τη διαδικασία της μάθησης (Baker 2001).

Θέματα όπως αυτά, μόλις την τελευταία δεκαετία άρχισαν να διδάσκονται και να συζητούνται στις πανεπιστημιακές αίθουσες και ειδικότερα σε Σχολές ή Τμήματα που προετοιμάζουν διδακτικό προσωπικό για τη γενική εκπαίδευση. Ακόμη μάλιστα δεν έχουν

επεκταθεί στο βαθμό όπου αυτή η διδασκαλία θα ήταν εξαιρετικά επιβλητική για τους μελλοντικούς εκπαιδευτικούς. Οι Έλληνες εκπαιδευτικοί που υπηρετούν ήδη στα σχολεία της γενικής εκπαίδευσης, στη συντριπτική τους πλειοψηφία είναι μονόγλωσσα και μονοπολιτισμικά καταρτισμένοι. Η διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης και ξένης γλώσσας ελάχιστα έχει απασχολήσει. Η διαχείριση τάξεων με ανομοιογενή μαθητικό πληθυσμό είναι επίσης ένα νέο δεδομένο για την πλειοψηφία αυτών των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερα όταν η ανομοιογένεια των μαθητών σχετίζεται με τη γλώσσα, ενδεχόμενες Μαθησιακές Δυσκολίες, και την εθνοτική προέλευση των μαθητών αυτών.

Η ανομοιογένεια των μαθητών σε ένα σχολείο, αλλά και στα πλαίσια μίας τάξης, δημιουργεί αναγκαστικά συγκρούσεις ανάμεσα στους μαθητές και καλλιεργεί άλλοτε με έντονες και άλλοτε με ηπιότερες μορφές, ρατσιστικές τάσεις, εχθρότητες κ.τ.λ. και από την πλευρά των γηγενών μαθητών προς τους αλλοδαπούς, αλλά και αντίστροφα. Στο κέντρο αυτών των συγκρούσεων βρίσκονται συχνά οι εκπαιδευτικοί που σε αρκετές περιπτώσεις δε γνωρίζουν πώς να διαχειριστούν αυτά τα προβλήματα. Μερικές φορές και οι ίδιοι μπορεί να γίνονται δέσμοι των προσωπικών τους εμπειριών, στάσεων και προκαταλήψεων και έτσι να διαμορφώνουν συμπεριφορές υπέρ της μίας ή της άλλης ομάδας των διαφωνούντων.

Οι εκπαιδευτικοί χρειάζονται επομένως συστηματική ενημέρωση σε όλους αυτούς τους τομείς, ώστε διδακτικά, εκπαιδευτικά, διοικητικά και ψυχολογικά να μπορούν να ανταποκριθούν επιτυχώς στο έργο τους ακόμη και σε ετερογενή, από πλευράς πολιτισμικής, εθνοτικής, γλωσσικής και θρησκευτικής πλευράς, εκπαιδευτικά περιβάλλοντα. Αυτό άλλωστε υπαγορεύεται από τα νέα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα, και η εκπαίδευση οφείλει και πρέπει να ακολουθεί τις επιταγές των καιρών όπως αυτές εκφράζονται μέσα από την ανομοιογένεια στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού, ενός σχολείου γενικότερα και μίας σχολικής τάξης ειδικότερα.

### **2.1.1. Η ιδιαιτερότητα της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος λόγω της ανομοιογένειας των μαθητών στις τάξεις.**

Όλα όσα έχουν έως τώρα επισημανθεί οδηγούν στο συμπέρασμα ότι πρέπει αναμφίβολα να υπάρξει επαναπροσδιορισμός του διδακτικού έργου και των εκπαιδευτικών, κυρίως όσον αφορά τον τομέα της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος. 'Μαθαίνω τη γλώσσα στο σχολείο' σημαίνει ουσιαστικά τρία πράγματα:



**α. Μαθαίνω τη γλώσσα, τη δομή και τη λειτουργία της** ώστε να μπορώ να τη χρησιμοποιώ αποτελεσματικά σε ποικίλους τομείς. Αποκτώ δηλαδή γλωσσική και επικοινωνιακή πληρότητα.

**β. Μαθαίνω για τη γλώσσα.** Μαθαίνω, με άλλα λόγια, για τον ιστορικό χαρακτήρα, την παράδοση, την κουλτούρα και τον πολιτισμό που κομίζει μία γλώσσα.

**γ. Μαθαίνω μέσω της γλώσσας.** Αποκτώ δηλαδή πληροφορίες και γνώσεις σε ποικίλα άλλα γνωστικά αντικείμενα και ανάλογους τομείς. Κατά συνέπεια, η καλή γνώση και χρήση της γλώσσας επηρεάζει την επίδοση ή μη, ενός ατόμου τόσο στο σχολείο όσο και στη ζωή γενικότερα (Αθανασίου 2000).

Από διδακτική σκοπιά λοιπόν οι εκπαιδευτικοί που διδάσκουν το γλωσσικό μάθημα σήμερα στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σε ανομοιογενείς πολιτισμικά τάξεις, χρειάζεται να είναι ενήμεροι με υψηλό βαθμό επάρκειας για πολλά θέματα και προβλήματα που σχετίζονται με αυτή τη διδασκαλία. Ειδικότερα χρειάζεται να γνωρίζουν:

**α. Το ρόλο και τη σπουδαιότητα της μητρικής γλώσσας στη διαμόρφωση της ταυτότητας ενός ατόμου:** γλωσσικής, γνωστικής συναισθηματικής, κοινωνικής και πολιτισμικής.

Η μητρική γλώσσα στο σχολείο θα πρέπει να είναι απόλυτα σεβαστή από τους εκπαιδευτικούς και τους άλλους μαθητές και να μην υποτιμάται εμφανώς ή με υπονοούμενα. Ανάλογο σεβασμό στο σχολείο απαιτείται να έχουν η ιστορία, τα ήθη και τα έθιμα, οι παραδόσεις και γενικότερα η κουλτούρα ενός μαθητή η οποία μεταβιβάζεται μέσω της γλώσσας στους άλλους (Αθανασίου 2000).

**β. Το ρόλο της μητρικής γλώσσας (Γ1) στην εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας (Γ2).**

Η μητρική γλώσσα ενός ατόμου είναι *sine qua non* για την εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας. Με τη βοήθεια των δομών της Γ1 (γραμματικών, συντακτικών, λεξιλογικών, παραγωγικών), το παιδί είναι σε θέση πιο εύκολα και πιο γρήγορα να μάθει όχι μόνο τη δεύτερη γλώσσα της χώρας υποδοχής αλλά και όσες άλλες γλώσσες θελήσει. Όταν οι υπάρχουσες δομές της μητρικής γλώσσας δεν αξιοποιούνται για την εκμάθηση της δεύτερης, και αυτό ισχύει και στην περίπτωση της δυσλεξίας, τότε τα άτομα υφίστανται πίεση για να μάθουν τη Γ2 και η πίεση αυτή μπορεί να επηρεάσει και τη διαμόρφωση της ταυτότητάς τους. Μπορεί επίσης να δημιουργήσει συγκρούσεις στην οικογένεια και να οδηγήσει σε σχολική αποτυχία (Cummins 1999). Στις περιπτώσεις αυτές τα άτομα οδηγούνται σε *αφαιρετική διγλωσσία* (Baker 2001) δηλαδή σε εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής πρώτα (Γ2) και όχι αυτής της χώρας καταγωγής (Γ1). Έρευνες έδειξαν ότι η εμμονή στη διδασκαλία και μάθηση της γλώσσας (Γ2) της χώρας υποδοχής σε βάρος της

μητρικής γλώσσας (Γ1), δεν είχε τα επιθυμητά αποτελέσματα (Skutnabb–Kangas 1981). Οι συναφείς δυσκολίες επιτείνονται όταν συνυπάρχουν Μαθησιακές Δυσκολίες, και ιδίως δυσλεξία.

γ. Διδακτικές προσεγγίσεις της γλώσσας σε ανομοιογενείς τάξεις.

Η διδακτική του γλωσσικού μαθήματος σε τάξεις με ανομοιογενείς πληθυσμούς ως προς το γλωσσικό τους επίπεδο, είναι αναμφίβολα ιδιαίτερα δύσκολη για κάθε εκπαιδευτικό. Μεγαλύτερες διαστάσεις αποκτούν αυτές οι δυσκολίες, όταν οι εκπαιδευτικοί έχουν ελλείψεις παρόμοιες με αυτές των ήδη υπηρετούντων εκπαιδευτικών στα ελληνικά σχολεία. Διδακτικές προσεγγίσεις για το γλωσσικό μάθημα υπάρχουν πολλές. Ανάμεσα στις πιο γνωστές, τη δομική προσέγγιση, τη γραμματικο–μεταφραστική, την οπτικοακουστική, τη γνωστική, την αναλυτικο–συνθετική, τη διερευνητική, και την επικοινωνιακή (βλ. Κοσσυβάκη 1997, Τριλιανός 1991, 1992 αλλά και Αθανασίου 2002 για αναλυτικές αναφορές), η πλέον πρόσφατη και διαδεδομένη είναι η τελευταία, που απασχολεί και την τρέχουσα ενότητα.

Η επικοινωνιακή προσέγγιση είναι η πλέον ενδεικνυόμενη σε τάξεις με αλλόγλωσσους μαθητές και ανομοιογένεια στο γλωσσικό τους επίπεδο, άλλοτε ως αυτοτελής και άλλοτε σε συνδυασμό με άλλες, γιατί φαίνεται να ικανοποιεί αρκετές διδακτικές ανάγκες. Η προσέγγιση αυτή εμφανίστηκε στη δεκαετία του 1980. Μετατόπισε την προσοχή και το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών από τα δομικά στοιχεία της γλώσσας στις επικοινωνιακές της λειτουργίες. Έδωσε έμφαση δηλαδή στις γλωσσικές πράξεις των φυσικών ομιλητών, στις *πράξεις λόγου* κατά τον Searle (1970) σε πραγματικές συνθήκες επικοινωνίας. Σκοπός της είναι να βοηθήσει τους μαθητές να παράγουν λόγο αλλά και να κατανοούν προφορικό και γραπτό λόγο, κατάλληλο για την εκάστοτε επικοινωνιακή περίσταση και όχι να δημιουργούν γραμματικά και συντακτικά ορθές προτάσεις (Ευσταθιάδης 1996, Χατζηδάκη & Γακούδη 2000).

δ. Την παραγωγή πρόσθετου διδακτικού υλικού κατάλληλου για αποδοτική γλωσσική διδασκαλία σε ανομοιογενείς τάξεις μαθητών.

Η αναγκαιότητα αυτής της παραγωγής είναι προφανής. Τα σχολικά εγχειρίδια που σήμερα χρησιμοποιούνται στα σχολεία για τη γλωσσική διδασκαλία, είναι γνωστό ότι έχουν ως αποδέκτες συγκεκριμένη ομάδα μαθητών με σχετική ομοιογένεια σε γλωσσικό επίπεδο. Το περιεχόμενό τους όμως δεν καλύπτει σε αρκετές περιπτώσεις και τους αλλόγλωσσους μαθητές. Το κενό αυτό καλούνται να το αναπληρώσουν οι εκπαιδευτικοί, ιδιαίτερα σε περιπτώσεις δίγλωσσων μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, κυρίως δυσλεξία. Η γλωσσική διδασκαλία σε ανομοιογενή τμήματα δικαιολογεί αυτή τη συμβολή των εκπαιδευτικών και θεωρείται μάλιστα ως σκόπιμο να επιδιώκεται (Λινάρδος 2005).

ε. Τις δυσκολίες μάθησης που αντιμετωπίζουν οι δίγλωσσοι μαθητές στο σχολείο.

Υπάρχουν δυσκολίες μάθησης που οφείλονται σε βιολογικούς παράγοντες και εγγενή ελλείμματα, όπως συμβαίνει στην περίπτωση της δυσλεξίας, και δυσκολίες οι οποίες οφείλονται σε ελλιπή γλωσσική κατάρτιση και προσαρμογή των μαθητών στο νέο περιβάλλον. Η διάγνωση και η επιτυχής αντιμετώπιση των δυσκολιών αυτών, όπου αυτό είναι εφικτό, σε περιπτώσεις δηλαδή όπου δεν εμπλέκονται βιολογικοί παράγοντες, είναι πολύ σημαντική. Βοηθάει τους μαθητές να τις υπερκεράσουν γρήγορα. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στην επιτυχή ψυχοκοινωνική τους ένταξη και τη συνεπαγόμενη αυτής ψυχοκοινωνική ικανοποίηση τόσο στο σχολικό, όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον γενικότερα. Κεντρίζει το ενδιαφέρον τους για μάθηση και δημιουργεί θετικές στάσεις για τους εκπαιδευτικούς και το σχολικό περιβάλλον ευρύτερα (Sparks & Ganschow 1999).

στ. Τις απαιτήσεις που έχουν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διδασκαλία από τους μαθητές.

Είναι σαφές ότι οι απαιτήσεις για μελέτη, εργασίες, ασκήσεις και αναλύσεις στα πλαίσια του σχολικού προγράμματος, για να είναι αποτελεσματικές χρειάζεται να είναι ιεραρχημένες ως προς το επίπεδο των μαθητών και να υλοποιούν κάθε φορά συγκεκριμένους στόχους υπηρετώντας αντίστοιχα συγκεκριμένες κάθε φορά ανάγκες των μαθητών αυτών, ιδιαίτερα δε εάν εμφανίζουν αυτοί Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι συσσωρευμένες απαιτήσεις κατεξοχήν στο γλωσσικό γνωστικό αντικείμενο, δεν υπηρετούν τη διαδικασία της μάθησης. Αντίθετα, δημιουργούν άγχος, αγωνία, πικρία, απογοήτευση, με πιθανές όλες τις ανεπιθύμητες συνέπειες. Οι επιπτώσεις αυτές είναι περισσότερο ορατές στην πράξη όταν δεν έχουν δοθεί στους μαθητές σαφείς κατευθυντήριες γραμμές και συστηματική καθοδήγηση για τον τρόπο με τον οποίο θα είναι σε θέση να ανταποκριθούν σε αυτές τις γνωστικές, εκπαιδευτικές απαιτήσεις.

Για τους ξενόγλωσσους μαθητές με δυσλεξία, οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητο να είναι ιδιαίτερα προσεγμένες λόγω των πολλαπλών γνωστικών ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν αυτοί στα πλαίσια του γλωσσικού μαθήματος. Προσοχή επίσης χρειάζεται στην αξιολόγησή τους τόσο στους επιμέρους τομείς, όσο και γενικότερα στην επίδοσή τους στο μάθημα της γλώσσας, τουλάχιστον για ένα χρονικό διάστημα μέχρι να βρουν τους δικούς τους ρυθμούς και τις δικές τους στρατηγικές μάθησης και να προσαρμοστούν σε αυτές. Δεν θα πρέπει σε καμία περίπτωση να αγνοείται η χρονική εκείνη περίοδος που κρίνεται ως αναγκαία για την προσαρμογή των αλλοδαπών μαθητών στα νέα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δεδομένα της χώρας υποδοχής (Χατζηδάκη & Γακούδη 2000).

Σε σχολικές τάξεις όπου συμβιώνουν και συνδιδάσκονται μαθητές με ανομοιογένεια γλωσσική, κοινωνική, πολιτισμική, εθνοτική ή όπως αλλιώς μπορεί να επικοινωνείται αυτή, η επικοινωνία διεξάγεται ομαλά και απρόσκοπτα και είναι αποτελεσματική και εκτός σχολικής τάξης όταν περιορίζονται στο ελάχιστο αρνητικές συζητήσεις και σχόλια που σχετίζονται με την προέλευση των μαθητών, τις σχολικές τους επιδόσεις, την ευρύτερη κουλτούρα τους, τη μητρική τους γλώσσα, την ιστορία της χώρας προέλευσής τους. Στην περίπτωση αυτή οι αλλόγλωσσοι μαθητές νιώθουν οικεία στο χώρο του σχολείου και έξω από αυτόν, μετέχουν σε ομάδες ομηλικών, επικοινωνούν ελεύθερα και δεν έχουν την αίσθηση ότι απορρίπτονται από τα άλλα παιδιά ή ότι συντελούνται διαφορών μορφών διακρίσεις εις βάρος τους.

Η διαδικασία της επικοινωνίας στο σχολείο και έξω από αυτό και η συναναστροφή με ομάδες ομηλικών, είναι πολύ σημαντικοί παράγοντες για τη γλωσσική, γνωστική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού. Μέσα από την επικοινωνία και τη συναναστροφή, τα παιδιά εκφράζουν απόψεις, ιδέες, μοιράζονται συναισθήματα αλλά και λαμβάνουν αντίστοιχα μηνύματα. Ένα παιδί ασκείται στο να είναι καλός ομιλητής αλλά και καλός ακροατής και αναπτύσσει έτσι εμπραθητική κατανόηση, μία πολύ σημαντική κοινωνική δεξιότητα. Δίνει και παίρνει πληροφορίες για ποικίλα θέματα και σε ποικίλους τομείς. Κατανοεί τα λεγόμενα όπως αυτά απηχούν τις στάσεις και πεποιθήσεις των άλλων αλλά μπορεί και να γίνεται κατανοητός από τους άλλους. Έτσι, αμβλύνονται οι όποιες τυχόν αντιθέσεις, προκαταλήψεις, στερεότυπες αντιλήψεις, κοινωνικές ταυτότητες, ρατσιστικές τάσεις μπορεί να υπάρχουν και η κοινωνική συμβίωση είναι κάτι περισσότερο από αρμονική. Αυτό είναι και το θεμελιώδες ζητούμενο σε μία ετερογενή κοινωνία.

## **2.2. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ενσωμάτωση των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο**

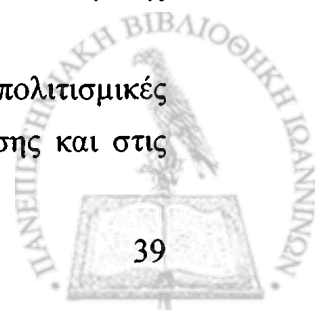
Κατά τον Berry η μετάβαση από μία κοινωνία και ένα πολιτισμικό πλαίσιο σε μία άλλη με διαφορετικές κοινωνικές δομές και διαφορετική κουλτούρα, δεν είναι τόσο απλή και η επιθυμητή ενσωμάτωση στη νέα κοινωνική πραγματικότητα δεν επιτυγχάνεται τόσο γρήγορα. Υφίσταται ένα στάδιο που χαρακτηρίζεται από τη διαδικασία υιοθέτησης όλων εκείνων των αξιών και πρακτικών της κουλτούρας που η συγκεκριμένη κοινωνία θεωρεί ως σημαντικές και τις προάγει (*acculturation*) (Beekhoven κ.ά. 2004). Η διαδικασία αυτή δεν είναι πάντα ομαλή και εξαρτάται από την παρουσία και την καταλυτική επίδραση ενός πλήθους κοινωνικών, ως επί το πλείστον, παραγόντων από τους οποίους μόνο οι σημαντικότεροι θα παρατεθούν και θα συζητηθούν εδώ.

Ένας παράγοντας είναι αυτός του «συναισθηματικού κέρδους». Τα άτομα τείνουν να δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις προκειμένου να αποκομίσουν κάποιο συναισθηματικό όφελος το οποίο προβάλλεται σε ένα εύρος χρόνου, σε κέρδος. Όσο υψηλότερο υπολογίζεται ότι θα είναι αυτό το κέρδος, τόσο μεγαλύτερη είναι η συναισθηματική έλξη και η αμοιβαιότητα που αυτή συνεπάγεται, σε επίπεδο θετικών στάσεων μεταξύ τους (Ben-Ari 2001). Η πεποίθηση των ατόμων της πλειοψηφίας ότι μπορεί να υπάρξει κέρδος από την αποδοχή των μειονοτικών πληθυσμών, θεωρείται ως σημαντικός υποβοηθητικός παράγοντας. Στη βάση αυτή θα πρέπει να παρέχονται θετικές εμπειρίες στα πλαίσια των διομαδικών επαφών μαθητών διαφορετικών εθνοτήτων, όχι μόνο στους μαθητές της μειονότητας, αλλά εξίσου και στους άλλους μαθητές που δεν ανήκουν σε αυτή. Με τον τρόπο αυτό ευνοείται η καλύτερη αλληλεπίδρασή τους και επιτυγχάνεται υψηλότερη ενδο-ομαδική και δι-ομαδική εύνοια (Ben-Ari 2001).

Ένας άλλος παράγοντας που διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο και ασκεί σημαντική επιρροή στην όλη πορεία προσπάθειας ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των δίγλωσσων παιδιών στο σχολείο και σε άλλα κοινωνικά περιβάλλοντα, είναι ο λόγος εγκατάλειψης της χώρας προέλευσης και μετάβασης στη χώρα υποδοχής. Όταν οι οικογένειες των μαθητών αυτών έχουν εγκαταλείψει τις χώρες τους υπό την πίεση κοινωνικο-οικονομικών ή πολιτικών αιτιών, η όλη διαδικασία προσαρμογής «εξαρτάται ακόμη περισσότερο από την ικανότητα της οικογένειας να ξεπεράσει τους αποχωρισμούς και τις ρήξεις και να προσαρμόσει τις συμπεριφορές της, τους φόβους της και τις επιθυμίες της στις νέες συνθήκες. Σε αυτές τις περιπτώσεις το πρόβλημα είναι πολύπλοκο γιατί είναι απαραίτητο γι' αυτούς τους ανθρώπους να διατηρήσουν τις ρίζες τους και να μεταδώσουν στα παιδιά τους τον πολιτισμό τους και να αφομοιώσουν συγχρόνως έναν άλλο πολιτισμό και μία άλλη γλώσσα. Όσο για το ίδιο το παιδί, αυτό πρέπει από τη μία να απορροφά την κουλτούρα της οικογένειάς του και από την άλλη να ενταχθεί σε ένα περιβάλλον που δε γνωρίζει. Η επιθυμία των γονιών του να το δούνε να πετυχαίνει, μπορεί να εμποδιστεί από το φόβο μήπως το παιδί τους τους ξεπεράσει, τους απορρίψει, μήπως τελικά αναγκαστεί να υιοθετήσει άλλες αξίες και η επικοινωνία του μαζί τους καταστεί αδύνατη» (Μποζετί κ.ά. 2000: 105).

Η προσδοκία επιστροφής στη χώρα προέλευσης εκλαμβάνεται ως μία ακόμη μεταβλητή που έχει ρυθμιστικό ρόλο όσον αφορά στο βαθμό κατά τον οποίο θεωρείται ότι τα άτομα θα επιτρέψουν στον εαυτό τους να ταυτοποιηθεί πολιτισμικά, δηλαδή να ενστερνιστεί πολιτισμικές αξίες, παραδόσεις, ήθη και έθιμα της χώρας υποδοχής (Νικολάου 2000). Η παράμετρος αυτή κρίνεται ως πολύ σημαντική γιατί πολιτισμική ταυτοποίηση με τη χώρα υποδοχής σημαίνει, κατά ένα μέρος, άρνηση πολιτισμικής κληρονομιάς της χώρας προέλευσης – κάτι εξαιρετικά δύσκολο για όλους.

Επιπλέον, παρατηρούνται διαφοροποιήσεις στις κοινωνικές και πολιτισμικές διεργασίες όσον αφορά στη δημιουργία της εθνικής ταυτότητας καθώς επίσης και στις



ψυχολογικές διεργασίες που εμπλέκονται σε αυτή, ανάμεσα σε παιδιά μεταναστών από διάφορες χώρες, πρώτης και σε παιδιά μεταναστών δεύτερης γενιάς (Beekhoven κ.ά. 2004). Οι συμμαθητές και γενικότερα οι ομάδες ομηλικών τόσο στο χώρο του σχολείου αλλά και έξω από αυτόν – και οφείλει να αποδοθεί σημαντική βαρύτητα στον παράγοντα αυτόν – θεωρούνται ως «οι σημαντικοί άλλοι» (*the significant others*) και πρόσωπα - ομάδες αναφοράς (*reference groups*) που εξίσου επηρεάζουν τη διαδικασία ενσωμάτωσης των δίγλωσσων μαθητών. Ο Nesdale και οι συνεργάτες του (Nesdale κ.ά. 2004) μελέτησαν την εξέλιξη των «εθνικών» στάσεων των παιδιών και εντόπισαν τη σημαντικότητα των παραγόντων «εθνικότητα» και «εθνική συνείδηση» στην επιλογή φίλων και συνεργατών. Διάρθρωσαν δείγμα παιδιών σε δύο ομάδες που περιελάμβαναν άνω της μίας εθνικότητας έκαστη, με κριτήριο την ικανότητα στη ζωγραφική. Η μία ομάδα είχε υψηλότερες επιδόσεις στη ζωγραφική σε σύγκριση με την άλλη. Η διερεύνηση των προτιμήσεων των παιδιών αυτών για τους συνομήλικούς τους, έδειξε ότι οι προτιμήσεις των παιδιών σε ενδο-ομαδικό επίπεδο δεν επηρεάστηκαν από τον παράγοντα εθνικότητα, οι προτιμήσεις όμως για τα παιδιά που ανήκαν στην άλλη ομάδα επηρεάστηκαν σημαντικά από τον παράγοντα αυτόν. Διαπιστώνεται, με άλλα λόγια, η ύπαρξη ενδο-ομαδικής αλλά όχι και δι-ομαδικής εύνοιας. Ομοίως, ο Verkuyten (2004) με σκοπό να μελετήσει την κοινωνική τάση προκατάληψης των παιδιών απέναντι σε παιδιά άλλων εθνοτήτων, χρησιμοποίησε ιστορίες με θέμα συμπεριφορές συμμαθητών όπου οι δράστες, τους οποίους καλούνται τα παιδιά να κρίνουν, ήταν διαφόρων εθνικοτήτων. Παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έκριναν σημαντικά πιο ήπια αρνητικές μορφές δράσεων των υποθετικών συμμαθητών τους που ανήκαν στην ίδια με αυτούς εθνικότητα σε σύγκριση με μαθητές διαφορετικών με αυτούς εθνοτήτων.

Οι τάσεις για προκατάληψη, καθώς αυξάνεται η ηλικία των παιδιών, φαίνεται κάπως να υποχωρούν και συνεπώς οι προκαταλήψεις αυτές στη βάση της εθνικότητας, δεν είναι πια τόσο έντονες όσο σε προηγούμενα αναπτυξιακά-εξελικτικά στάδια. Όταν τα παιδιά μεγαλώνουν, λαμβάνουν υπόψιν ένα ευρύτερο φάσμα κριτηρίων για να αξιολογήσουν και να αποφανθούν για γεγονότα και καταστάσεις ή για να δημιουργήσουν φιλικές ή περισσότερο τυπικές κοινωνικές σχέσεις και δεν περιορίζονται σε ένα και μόνο κριτήριο, όπως η εθνικότητα εν προκειμένω (Barrett κ.ά. 2004).

Μία πιο πρόσφατη έρευνα της Margie και των συνεργατών της (Margie κ.ά. 2005) σχετικά με τις δι-ομαδικές στάσεις και αντιλήψεις παιδιών που ανήκουν σε μειονοτικούς πληθυσμούς όσον αφορά τις σχέσεις ομηλικών, διερεύνησε υποθέσεις σχετικά με ενδεχόμενες άδηλες φυλετικές προκαταλήψεις, αντιλήψεις ομοιότητας μεταξύ δυάδων ομηλικών και κρίσεις αναφορικά με την ύπαρξη διαφυλικής φιλίας. Το δείγμα της έρευνας απετέλεσαν 70 παιδιά που ανήκαν στην Αφρο-Αμερικανική μειονότητα και συγκρίθηκαν με άλλα 80 που δεν ανήκαν σε αυτή, ωστόσο ήταν παιδιά μειονοτήτων,

Λατινοαμερικανικής, Ασιανοαμερικανικής και άλλων μειονοτήτων, με μέσους όρους ηλικίας 6.5 και 9.6 έτη. Η όλη διερεύνηση έδειξε ότι άδηλες φυλετικές προκαταλήψεις αναδύθηκαν όταν τα παιδιά κλήθηκαν να αξιολογήσουν αμφίλογες κάρτες με εικόνες. Στις εικόνες αυτές τα παιδιά της μειονότητας έβλεπαν ένα Λευκό παιδί ως πιο πιθανό να είναι το άτομο που έχει διαπράξει την εικονιζόμενη παραβατική συμπεριφορά σε συγκεκριμένες καταστάσεις, παρά ένα Μαύρο παιδί. Δεν υπήρξαν καθόλου ρατσιστικές προκαταλήψεις όταν αξιολογήθηκε η ύπαρξη διαφυλικής φιλίας σε μία δυνητική βάση (θεωρήθηκε από τα παιδιά ότι κάτι τέτοιο μπορεί να επιτευχθεί). Όσον αφορά το θέμα της ομοιότητας που καθορίζει τις σχέσεις των ομηλικών (Rubin et al 1998, Clark & Ayers 1992), τα παιδιά του δείγματος ανήγαγαν σε πιο σημαντικό παράγοντα το μοίρασμα των δραστηριοτήτων, τις κοινές δραστηριότητες και τα κοινά ενδιαφέροντα και εστιάστηκαν σε αυτόν τον παράγοντα πολύ περισσότερο παρά σε φυλετικά/εθνικά ή μη-φυλετικά, φυσικά χαρακτηριστικά, όταν έπρεπε να αξιολογήσουν την ομοιότητα μεταξύ των χαρακτήρων σε μία δυαδική σχέση ομηλικών οι οποίοι ανήκαν στην ίδια φυλή. Δεν υπήρξε καμία απόδειξη για ένα *εξω-ομαδικό αποτέλεσμα ομοιογένειας* (Ryan κ.ά.1996). Είναι πολύ ενδιαφέρον ότι τα παιδιά σπάνια αναφέρουν ως κριτήρια ομοιότητας για μία φιλική σχέση τη φυλή ή το χρώμα του δέρματος, αν και προηγούμενες μελέτες υποστηρίζουν ότι η φυλή ή η εθνικότητα είναι σημαντικοί παράγοντες και καθορίζουν τις αντιλήψεις των παιδιών για την ομοιότητα και ότι η ομοιότητα φυλής ή εθνικότητας αναδεικνύεται σε σημαντικό παράγοντα στην επιλογή των φίλων (Rubin κ.ά. 1998). Τα παιδιά που επικαλέστηκαν τον παράγοντα «εθνικότητα» για να αποφανθούν για την ομοιότητα ομηλικών, ήταν λιγότερο πιθανό να υποστηρίξουν ότι δύο άτομα που ανήκαν σε διαφορετική φυλή ή εθνότητα, θα μπορούσαν να είναι μεταξύ τους φίλοι. Γενικά, τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής (Margie κ.ά. 2005), καταδεικνύουν τους τρόπους με τους οποίους οι αποφάνσεις των παιδιών που ανήκουν σε μειονότητες, σχετικά με τους ομηλικούς τους που ανήκουν στην πλειοψηφία και οι αντιλήψεις τους για την ομοιότητα μεταξύ δυάδων ομηλικών, επηρεάζουν τις ερμηνευτικές τους αποδόσεις αναφορικά με τις διαναδράσεις ομηλικών.

Μία άλλη μελέτη των Wright & Tropp (2005) διερευνά τη σχέση μεταξύ της γλώσσας και της δι-ομαδικής επαφής. Πιο συγκεκριμένα εξετάζεται η επίδραση της δίγλωσσης εκπαίδευσης στις δι-ομαδικές στάσεις και αντιλήψεις των παιδιών. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η ομάδα-στόχος ήταν αγγλόφωνα παιδιά νηπιαγωγείου. Υπήρξε σύγκριση αγγλόφωνων παιδιών που φοιτούσαν σε μονόγλωσσες τάξεις με αγγλόφωνα παιδιά που φοιτούσαν σε δίγλωσσες τάξεις, η συγκεκριμένη δίγλωσση τάξη περιελάμβανε και Ισπανόφωνα παιδιά. Η παράμετρος που μελετήθηκε ήταν αυτή της δι-ομαδικής επαφής. Γενικά, τα αγγλόφωνα παιδιά στις μονόγλωσσες τάξεις έδειξαν μία σαφή προτίμηση προς την ενδο-ομάδα προσμετρούμενη ποιοτικά σε όρους θετικών αξιολογήσεων-προτιμήσεων για φιλικές σχέσεις και προσλαμβανόμενης ομοιότητας με τον

εαυτό. Όμως, οι παράμετροι αυτές, που συγκροτούν το τρίπτυχο των αποτελεσμάτων, παρουσίασαν σημαντικά χαμηλότερες τιμές μεταξύ αγγλόφωνων παιδιών που φοιτούσαν σε τάξεις που περιελάμβαναν και ένα σημαντικό ποσοστό Ισπανόφωνων παιδιών (δίγλωσσες τάξεις). Η χαμηλότερη προτίμηση για την ενδο-ομάδα έναντι της εξω-ομάδας, η οποία προτίμηση βρέθηκε στις τάξεις με δίγλωσσα παιδιά, προέκυψε ως αποτέλεσμα των υψηλότερων θετικών αξιολογήσεων των, της μεγαλύτερης προτίμησης για επιλογή φίλων μεταξύ και της μεγαλύτερης προσλαμβανόμενης ομοιότητας με, τα Ισπανόφωνα παιδιά. Δηλαδή, δεν ήταν αποτέλεσμα κάποιων αλλαγών στην προτίμηση για την αγγλόφωνη ενδο-ομάδα. Επιπρόσθετα, κάποιες συγκρίσεις με μονόγλωσσες αγγλόφωνες τάξεις οι οποίες είχαν αξιοσημείωτη αντιπροσώπευση Ισπανόφωνων παιδιών, έδειξαν ότι η θετική επίδραση της δίγλωσσης εκπαίδευσης μπορεί να εξηγηθεί κατά ένα μέρος μόνο, από την μεγαλύτερη αντιπροσώπευση Ισπανόφωνων παιδιών σε δίγλωσσες τάξεις. Τέλος, αυτά τα θετικά δείγματα των δι-ομαδικών στάσεων που παρατηρήθηκαν σε δίγλωσσες τάξεις σε καμία περίπτωση δε μπορούν να συνδεθούν με οποιαδήποτε αρνητικά επακόλουθα σε επίπεδο προσωπικών αυτο-αξιολογήσεων αγγλόφωνων παιδιών.

Οι παραπάνω διαπιστώσεις είναι εξαιρετικά ευοίωνες για την εξέλιξη της προσαρμογής των δίγλωσσων μαθητών στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών υποδοχής αν αναλογιστεί κανείς ότι η αυτοεκτίμηση των μαθητών που ανήκουν σε μειονοτικούς πληθυσμούς, κατά την εφηβική ηλικία φαίνεται να επηρεάζεται ακόμη περισσότερο από τις αντιλήψεις των συμμαθητών τους. Οι αντιλήψεις των συμμαθητών και το σχολικό περιβάλλον διαδραματίζουν ουσιαστικό ρόλο στην αξιολόγηση του εαυτού τους, στον ίδιο βαθμό μάλιστα με το οικογενειακό περιβάλλον (Greene & Way 2005).

Οι μαθητές που αποτελούν εθνική μειονότητα στο σχολείο τους αναπτύσσουν κάποιους προστατευτικούς μηχανισμούς σε μία προσπάθεια να διαχειριστούν όσο γίνεται πιο επιτυχώς την πίεση που βιώνουν εξαιτίας της απόρριψης, των στερεότυπων αντιλήψεων, των προκαταλήψεων και των κοινωνικών ταυτοτήτων που τους αποδίδονται. Οι Verkuyten και Thijs (2004) διαπίστωσαν ότι οι μαθητές που γίνονται δέκτες φυλετικών και εθνοτικών διακρίσεων τείνουν να απεμπλέκονται συναισθηματικά από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Τα πράγματα περιπλέκονται ακόμη περισσότερο όταν συνυπάρχει και το γνωστικό «φορτίο» της δυσλεξίας και τότε οι προστατευτικοί αυτοί μηχανισμοί επιστρατεύονται πολύ πιο άμεσα χρονικά για να «διασώσουν», όπως και όσο μπορούν, την όλη κατάσταση. Ο μηχανισμός αυτός άμυνας της «συναισθηματικής απεμπλοκής από ακαδημαϊκές επιδόσεις» (*psychological disidentification with the academic domain*), έχει ως συνέπεια η αυτοεκτίμησή τους σχετικά με τη σχολική ζωή (*academic self – esteem*) να μην επηρεάζει τη συνολική τους αυτοεκτίμηση (*global self – esteem*) – κάτι, που τους επιτρέπει να επιβιώνουν σε σχολικά και κοινωνικά περιβάλλοντα.



Ενώ οι παραπάνω ερευνητές δεν καθιστούν σαφές εάν η δυνατότητα ανάπτυξης προστατευτικών μηχανισμών σε τέτοιου είδους περιπτώσεις ενυπάρχει σε όλους τους μαθητές, ωστόσο οι Veen και Meijnen (2001) θεωρούν ότι υπάρχει διαφοροποίηση τόσο στο βαθμό όσο και στον τρόπο προσαρμογής των μαθητών στη βάση των ιδιοσυγκρασιακών, προσωπικών χαρακτηριστικών τους και διερεύνησαν τα χαρακτηριστικά των εθνικά μειονοτικών μαθητών οι οποίοι ήταν επιτυχημένοι στην εκπαίδευσή τους. Σύμφωνα λοιπόν με τα αποτελέσματα των ερευνών τους φάνηκε πως επιτυχημένοι ακαδημαϊκά ήταν εκείνοι οι μαθητές που ήταν περισσότερο θετικά προσανατολισμένοι προς την εθνικότητα της χώρας υποδοχής. Υπάρχει μάλιστα τελευταία μία αυξητική τάση του ενδιαφέροντος για τους μαθητές αυτούς σχετικά με την πρόσβασή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (Stephen κ.ά. 2002).

Ένα επιπλέον βασικό ανασταλτικό φαινόμενο που έχει παρατηρηθεί σχετικά με τις γλωσσικές μειονότητες για την προσαρμογή στο νέο περιβάλλον, είναι ότι οι οικογένειες αυτών των πληθυσμών είναι οι περισσότερο αποστασιοποιημένες από τις σχολικές διαδικασίες (Martin 1999). Αυτό σημαίνει ότι οι ευκαιρίες παροχής βοήθειας και ψυχολογικής στήριξης των μαθητών που προέρχονται από αυτές τις οικογένειες, είναι σημαντικά μειωμένες και κάποιες φορές αντί να εξαλείψουν το γλωσσικό χάσμα, το συγκαλύπτουν και αρκετά συχνά το διευρύνουν.

Η προσαρμογή των μαθητών στο νέο κοινωνικό, γλωσσικό και εκπαιδευτικό περιβάλλον, ανάλογα με το ποιος θα είναι για το παιδί ο συνδυασμός των προαναφερθέντων παραγόντων, θα ακολουθήσει τελικά μία από τρεις οδούς, θα είναι *θετικού, αρνητικού ή μεικτού* τύπου. Αυτό που μπορεί να ειπωθεί εδώ, αναλύοντας την παραπάνω τυπολογία, είναι ότι ένας μαθητής έχει προσαρμοστεί θετικά όταν αυτός είναι σε θέση να επιτύχει την πολυπόθητη *πολιτισμική ισορροπία*, δηλαδή να διατηρήσει αλώβητη την πολιτισμική του ταυτότητα, όπως αυτή επικοινωνείται σε οικογενειακά πλαίσια, ενώ παράλληλα έχει εν μέρει αφομοιώσει την κουλτούρα της χώρας που τον φιλοξενεί η οποία είναι και η κυρίαρχη στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά περιβάλλοντα όπου διαβιώνει ο μαθητής αυτός. Έτσι, εάν κάποιος μαθητής εγκαταλείψει εντελώς τις αξίες, πολιτισμικών και μη, διαστάσεων του μητρικού του πολιτισμού ή, σε αντίθετη περίπτωση, δε μπορέσει να υιοθετήσει βασικές πρακτικές και τον συνολικό, ιδιαίτερο τρόπο ζωής της χώρας υποδοχής, τότε ο μαθητής αυτός εντάσσεται στον αρνητικό τύπο προσαρμογής σύμφωνα με την παραπάνω τυπολογία (Maudeni 2001).

Ένας παράγοντας μη ικανοποιητικής προσαρμογής είναι ο φόβος που χαρακτηρίζει κάποιους δίγλωσσους μαθητές και αφορά στη μη εγκατάλειψη των αξιών του πολιτισμού τους γιατί σε μία τέτοια περίπτωση έχουν την αίσθηση ότι προδίδουν τις αρχές και πολιτισμικές τους αξίες και πίσω από όλα αυτά την οικογένειά τους που συνιστά τον

κατεξοχήν φορέα μετάδοσης των αξιών αυτών και ο σύνδεσμος με έναν ολόκληρο πολιτισμό που άφησαν πίσω τους στη χώρα προέλευσης (Maundeni 2001).

Πάντως, ανάμεσα στο πλήθος των όσων έχουν γραφεί, σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο και εστιάζονται στη μελέτη των δυσκολιών προσαρμογής και ενσωμάτωσης των παιδιών αυτών, υπάρχει και η θετική θεώρηση των πραγμάτων, η υπόσχεση για ένα καλύτερο μέλλον, βασικός στόχος της οποίας είναι να ανατρέψει την πεποίθηση που κυριαρχεί και που σχετίζεται με την ιδέα ότι το να ζει και να μεγαλώνει ένα παιδί εν μέσω δύο διαφορετικών πολιτισμών είναι εξαρχής ή μπορεί να εξελιχθεί σε μία προβληματική από ψυχοκοινωνική σκοπιά, κατάσταση.

Η μελέτη της διεθνούς βιβλιογραφίας όσον αφορά στην προβληματική αυτή, καταδεικνύει την ύπαρξη ενός διαρκούς αυξανόμενου αριθμού μελετητών που τείνουν να υποστηρίζουν ότι η *δι(α)πολιτισμική ταυτότητα (bicultural identity)* μπορεί, και τις περισσότερες φορές κατορθώνει, να λειτουργήσει θετικά και δεν αποτελεί πρόβλημα ή αρνητικό στοιχείο εξ' ορισμού το οποίο να δρα ανασταλτικά στην απόκτηση κοινωνικής και πολιτισμικής ταυτότητας από ένα δίγλωσσο παιδί (Beekhoven κ.ά. 2004).

Σημαντικά διευκολυντικό ρόλο στην απόκτηση αυτής της ταυτότητας διαδραματίζει ο εκπαιδευτικός. Στο ελληνικό σχολείο των συνεχώς αυξανόμενων σε μέγεθος μαθητικών πληθυσμών που προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα κοινωνικοποίησης (Γκότοβος & Μάρκου 2003), έχει αρχίσει να καθίσταται εμφανής η ανάγκη για εκπαιδευτικούς που, όπως επισημάνθηκε, θα κατέχουν τα απαραίτητα εφόδια που θα τους καθιστούν επαρκείς, αλλά και έτοιμους για να λειτουργήσουν ικανοποιητικά τόσο σε επίπεδο διδασκαλίας αλλά και γενικότερα διαπαιδαγώγησης τέτοιων μαθητών μαζί με τους γηγενείς μαθητές.

Το ερώτημα της διαπολιτισμικής ετοιμότητας και επάρκειας των εκπαιδευτικών, σε κάθε εκπαιδευτική βαθμίδα, προκύπτει τόσο από την ύπαρξη της ομογένειας και τα αιτήματά της για διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας και του ελληνικού πολιτισμού, όσο και από την ύπαρξη παλιννοστούντων, αλλοδαπών, οικονομικών προσφύγων και μειονοτήτων στην Ελλάδα και την επιθυμία τους να ενταχθούν ενεργά και να προσφέρουν στην ελληνική κοινωνία, έτσι ώστε να καταστούν συναγωνιστικοί ως μαθητές, ανταγωνιστικοί ως πολίτες και με τον τρόπο αυτό να συμβάλλουν ενεργά στη συνοχή αλλά και στην πρόοδο της ελληνικής κοινωνίας. Μέσα από οργανωμένες μορφές προγραμμάτων επιμόρφωσης θα επιτευχθεί η διηνεκής ανανέωση επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης των εκπαιδευτικών και, εν κατακλείδι, η ζητούμενη διαπολιτισμική ετοιμότητά τους.

### 2.3. Διγλωσσία και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Διγλωσσία και Δυσλεξία

Κρίνεται απαραίτητο να κατανοηθούν τα προβλήματα πρακτικών διαστάσεων τα οποία ανακύπτουν από και κατά την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, έτσι ώστε να διαπιστωθεί το μέγεθος της πιθανότητας τα συμπτώματα μίας υπαρκτής Ειδικής Μαθησιακής Δυσκολίας να παρερμηνευθούν και να θεωρηθούν ότι εμπίπτουν στις συνηθισμένες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα περισσότερα παιδιά στο σχολείο.

Μία θεμελιώδης λοιπόν παράμετρος στην κατανόηση των πρακτικών αυτών ζητημάτων, είναι ότι ο κάθε πολιτισμός έχει μία ιδιαίτερη, διαφορετική φιλοσοφία ως προς ό,τι καλείται «προσέγγιση της γνώσης». Σε ορισμένες χώρες, η διδασκαλία της αναγνωστικής δεξιότητας βασίζεται σε μεθόδους κατανόησης του νοήματος, σε άλλες σε μεθόδους αναλυτικές (οι λέξεις εκλαμβάνονται ως ενιαία σύνολα φωνημάτων και κατά την ανάγνωση υποδιαιρούνται σε φωνήματα) και σε άλλες ακολουθούνται και οι δύο μέθοδοι. Αυτή η διαπίστωση, οδηγεί στο συμπέρασμα ότι οι εκπαιδευτικοί διαφορετικών χωρών έχουν διαφορετικές εμπειρίες δυσκολιών στην τάξη και ως εκ τούτου διαφορετική αντίληψη για το τι τελικά συνιστά Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία (Haynes κ.ά. 2000).

Η επιλογή των μεθόδων και των προσεγγίσεων αυτών δε μπορεί να εκληφθεί ως τυχαία, αφού κάθε γλώσσα απαρτίζεται από τα δικά της μοναδικά χαρακτηριστικά τα οποία την καθιστούν ανά μονάδα χρόνου, όπως όλες τις άλλες, όπως μερικές άλλες και την ίδια στιγμή όπως καμία άλλη γλώσσα. Μία αναφορά στην ελληνική γλώσσα, η οποία αφορά πρωτίστως στα πλαίσια εκπόνησης της παρούσας εργασίας, καταλήγει στο συμπέρασμα ότι *«γενικώς παρουσιάζονται προβλήματα ανεξάρτητα από μαθησιακές δυσκολίες, λόγω ακριβώς της ιδιαιτερότητας που παρουσιάζει η ελληνική γλώσσα στη γραφή και σύνταξη, σε σύγκριση με τις σύγχρονες ευρωπαϊκές γλώσσες (αγγλικά, γαλλικά, γερμανικά, ιταλικά κ.τ.λ.) [...] Η ελληνική γλώσσα έχει σε μεγάλο βαθμό φωνητική γραφή με την ιδιομορφία ότι ορισμένοι φθόγγοι παρουσιάζονται με διαφορετικά γράμματα (ιστορική ορθογραφία)»* (Μάρκου 1993:161). Έτσι, η αναλυτικοσυνθετική μέθοδος διδασκαλίας που εφαρμόζεται στα ελληνικά σχολεία μπορεί να είναι η πλέον ενδεικνυόμενη για την διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας, δεν είναι όμως πάντα η ενδεδειγμένη για κάποιες άλλες γλώσσες, καθώς εξαρτάται από τη μορφή και δομή της κάθε γλώσσας (Νικολάου 2000, Bialystok κ.ά. 2005).

Ένα κεντρικό σημείο στις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η προώθηση της γλώσσας, τόσο της μητρικής όσο και αυτής της χώρας υποδοχής, ακριβώς επειδή λόγω των σημαντικών διαφοροποιών στοιχείων μεταξύ των γλωσσών αναγνωρίζεται ο κίνδυνος της άνισης ανάπτυξής τους (Πανταζής 2003). Η προώθηση μόνο της μίας γλώσσας εις βάρος της άλλης, ισοδυναμεί με παραμέληση μέρους του μορφωτικού κεφαλαίου του παιδιού και κατ' επέκταση οδηγεί σε μείωση των μορφωτικών

του ευκαιριών (Δαμανάκης 1998). Οι δίγλωσσοι μαθητές χρειάζονται ενισχυτικού τύπου εξατομικευμένη διδασκαλία ώστε να είναι σε θέση να διατηρήσουν και να καλλιεργήσουν και τη μητρική τους γλώσσα (Πανταζής 2003). Η επίτευξη αυτής της στοχοθεσίας απαιτεί ούτως ή άλλως μία πολύωρη ενασχόληση του μαθητή με τα γλωσσικά μαθήματα. Στην περίπτωση όμως που ο μαθητής έχει επιπλέον και δυσλεξία, οι σχολικές ώρες ουσιαστικά δεν επαρκούν και αυτό γιατί πρέπει να παρακολουθήσει στο σχολείο και άλλα γνωστικά αντικείμενα πέρα από τα γλωσσικά. Στην πραγματικότητα όμως του εκπαιδευτικού συστήματος, οι αρχές αυτές δεν εφαρμόζονται. Επιπρόσθετα, το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο και οι κοινωνικές και πολιτισμικές καταβολές των μαθητών, δε λαμβάνονται υπόψιν παρόλο που κάτι τέτοιο αναπόδραστα θα τόνωνε το αίσθημα της αποδοχής, της ισοτιμίας και των ίσων ευκαιριών των μαθητών στην εκπαίδευση (Πανταζής 2003).

Αφού ως «μητρική» ορίζεται κατά τον Αθανασίου (2000) η γλώσσα που πρώτη ακούει ένα άτομο στη ζωή του και στη συνέχεια πρώτη χρησιμοποιεί στα πλαίσια επίτευξης επικοινωνίας με το στενό οικογενειακό περιβάλλον, είναι η γλώσσα μέσω της οποίας αποκτά τις πρώτες έννοιες το παιδί, τις πρώτες αξίες και μέσω της οποίας αυτό κοινωνικοποιείται, είναι η γλώσσα μέσω της οποίας μεταβιβάζονται στο νεαρό άτομο από την οικογένεια αρχικά και το στενό κοινωνικό περίγυρο εν συνεχεία, αξίες, ιδανικά, φιλοδοξίες, κίνητρα, ήθη και έθιμα, παραδόσεις και, γενικότερα, δεδομένα από την ιστορία και τον πολιτισμό της χώρας στην οποία ανήκει, τότε η παραμέληση της μητρικής γλώσσας, μπορεί να οδηγήσει σε αυτό που ο Νικολάου (2000) αποκαλεί «διπλή ημιγλωσσία». Όταν, λοιπόν, ένας μαθητής δεν έχει προλάβει να περατώσει την ανάπτυξη της μητρικής του γλώσσας, αυτό έχει αντίκτυπο και επηρεάζει καθοριστικά την εξέλιξη αμφοτέρων των γλωσσών με αποτέλεσμα να μην κατακτήσει επαρκώς το παιδί ούτε τη μητρική, ούτε την ξένη γλώσσα.

Βάσει αυτών των ερευνητών, η πιθανότητα ανάπτυξης ημιγλωσσίας αντί διγλωσσίας είναι υπαρκτή σε καταστάσεις μετανάστευσης. Η διπλή ημιγλωσσία είναι μία γλωσσική κατάσταση που προσομοιάζει με τη δυσλεξία από την άποψη ότι έχει πολλά κοινά σημεία με αυτή και για το λόγο αυτό καθίσταται συχνά ασαφές το ποιο από τα δύο φαινόμενα παρουσιάζεται σε ένα δίγλωσσο παιδί.

Ένας ακόμη παράγοντας που υπονομεύει την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας είναι και η τάση προώθησης συγκεκριμένων γλωσσών. Υπάρχει ένα ρεύμα στην Ελλάδα αλλά και σε ολόκληρη την Ευρώπη για τη δημιουργία δίγλωσσων σχολείων όπου διδάσκεται συστηματικά μία τουλάχιστον «γλώσσα κύρους», πλην της μητρικής. Υπό το πρίσμα αυτό η διγλωσσία του ατόμου αποτελεί πλεονέκτημα, αρκεί αυτή να περιορίζεται στις λεγόμενες «γλώσσες κύρους» (Νικολάου 2000). Η σύγχρονη αυτή τάση της «ευγενούς διαπολιτισμικότητας», όπως την αποκαλεί ο Νικολάου (2000), οδηγεί αυτομάτως στην υποτίμηση και παραμέληση των γλωσσών χαμηλού κύρους, όπως είναι στην Ελλάδα η

αλβανική γλώσσα. Τις καταστάσεις αυτές ο Martin (1999) τις ορίζει ως «καταστάσεις γλωσσικού ρατσισμού» (*linguistic racism or "linguicism"*) και τονίζει ότι παρόλο που δεν αναγνωρίζονται και τόσο εύκολα, είναι υπαρκτές με όποιες συνέπειες αυτό μπορεί να υπαγορεύσει.

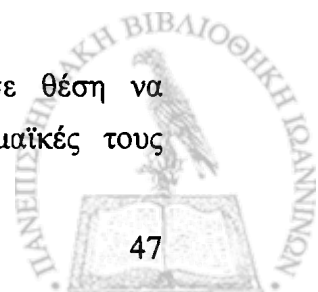
Ο γλωσσικός ρατσισμός επομένως είτε έχει τη μορφή υποτίμησης και παραμέλησης κάποιων γλωσσών, είτε εμφανίζεται με τη μορφή ενίσχυσης κάποιων άλλων, καθώς συνιστά ένα φαινόμενο προκατάληψης, οδηγεί στον κοινωνικό αποκλεισμό κάποιων εθνοτήτων και σε μία σημαντική υποβάθμιση της πολιτισμικής τους κληρονομιάς και της πολιτισμικής τους αξίας. Το γεγονός αυτό κατ' επέκταση δημιουργεί αισθήματα μειονεξίας και ανασφάλειας σε πολλούς δίγλωσσους μαθητές που αντιμετωπίζουν προβλήματα επιδόσεων στο σχολείο και ενισχύει στερεότυπους ρόλους, προκαταλήψεις και δοτές κοινωνικές ταυτότητες.

Όταν συνυπάρχουν δε και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, κυρίως δυσλεξία, οι δίγλωσσοι μαθητές μένουν στην αβεβαιότητα που τους προκαλεί η άγνοιά τους, σπάνια νιώθουν την ανακούφιση που τους προσφέρει η διάγνωση και ακόμη πιο σπάνια παίρνουν απάντηση στη σύγχυση που τους ταλαιπωρεί. Επιπρόσθετα, εξαιτίας της έλλειψης διάγνωσης είναι επόμενο να μην αντιμετωπίζονται με τον δέοντα τρόπο, να μην τους αποδίδεται η απαιτούμενη προσοχή και στερούνται κάθε δυνατότητας να τους παρασχεθεί εκπαιδευτική και ψυχολογική αρωγή. Αυτή η κατάσταση αποτελεί και τη θεμελιώδη διαφορά ανάμεσα στους δίγλωσσους και μονόγλωσσους μαθητές με δυσλεξία υπό τη θέαση μίας ψυχολογικής διάστασης.

### **2.3.1. Διγλωσσία, γλωσσική επάρκεια και το επιπρόσθετο «φορτίο» της δυσλεξίας**

Άτομα με δυσλεξία αναμένεται να παρουσιάζουν γνωστικά ελλείμματα στα πλαίσια εκμάθησης μίας δεύτερης γλώσσας και αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι η εκμάθηση της δεύτερης γλώσσας οικοδομείται επάνω στα θεμέλια της εκμάθησης της μητρικής ή φυσικής γλώσσας. Οι παράγοντες που διαδραματίζουν αρνητικό ρόλο και επηρεάζουν ανασταλτικά την εκμάθηση της φυσικής γλώσσας, έχουν μία ανάλογη επίδραση και στην εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Ως τέτοιοι παράγοντες νοούνται τα ελλείμματα φωνημικής ενημερότητας, ανάκλησης και επεξεργασίας γλωσσικών πληροφοριών, εργαζόμενης μνήμης, μεταγλωσσικών ερμηνευτικών αποδόσεων και εγκαθίδρυσης σχέσεων μεταξύ ήχων και γραπτών συμβόλων (Service 1992).

Πιο συγκεκριμένα, οι μαθητές με δυσλεξία συχνά δεν είναι σε θέση να ανταποκριθούν και να εκπληρώσουν επιτυχώς τις σχολικές και ακαδημαϊκές τους



υποχρεώσεις όταν αυτές αφορούν μία γλώσσα που δεν είναι η μητρική τους (Cohen 1983, Ganschow & Sparks 1993, Ganschow κ.ά. 1995, Pompian & Thum 1988). Ο Ganschow και οι συνεργάτες του (Ganschow κ.ά. 1998) σε μία επισκόπηση ερευνητικών εργασιών αναφορικά με τα χαρακτηριστικά των μαθητών οι οποίοι εμφανίζουν δυσκολίες στην εκμάθηση ξένων γλωσσών, παραθέτουν μία σειρά μελετών, οι περισσότερες από τις οποίες έχουν εκπονηθεί από τους ίδιους, και καταδεικνύουν τον τρόπο με τον οποίο η ευχερής εκμάθηση της μητρικής γλώσσας ενός ατόμου, λειτουργεί ως ισχυρός προβλεπτικός παράγοντας και δείκτης για την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας από το άτομο.

Επιπρόσθετα, οι παραπάνω ερευνητές έχουν εντοπίσει ομοιότητες μεταξύ του συνόλου των γλωσσικών χαρακτηριστικών των μαθητών οι οποίοι εμπίπτουν στην «ομάδα υψηλού κινδύνου» (*high risk*) παρουσιάζοντας χαμηλές επιδόσεις σε κλίμακες (tests) αξιολόγησης γλωσσικών δεξιοτήτων και συνακόλουθα έχουν φτωχές επιδόσεις σε γλωσσικά μαθήματα στην ξένη γλώσσα, και σε μαθητές οι οποίοι έχουν ιστορικό γλωσσικών δυσκολιών, συμπεριλαμβανομένων δυσκολιών στην εκμάθηση της ανάγνωσης. Βρέθηκε ότι και οι δύο ομάδες παρουσίαζαν δυσκολίες στο να επιτύχουν τις απαιτούμενες διασυνδέσεις μεταξύ φωνολογίας και ορθογραφίας και να θυμούνται καθώς επίσης και να εφαρμόζουν τους γλωσσικούς κανόνες, γραμματικούς, ορθογραφικούς, συντακτικούς.

Οι ερευνητές αυτοί καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι οι μαθητές που έχουν χαμηλές επιδόσεις στην ξένη γλώσσα, έχουν ένα κοινό σύνολο χαρακτηριστικών παρόμοιο με αυτό που περιγράφεται συνηθέστατα στους μαθητές με δυσλεξία. Μαθητές που παρουσιάζουν αδικαιολόγητες δυσκολίες στο να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις μίας ξένης γλώσσας, ίσως να μην διαγιγνώσκονται ποτέ από επίσημους φορείς ότι είναι μαθητές με δυσλεξία ή με Μαθησιακές Δυσκολίες ή ότι έχουν αποκτήσει τους ακαδημαϊκούς τους τίτλους στη σκιά επαναλαμβανόμενων αποτυχιών. Το θέμα της διάγνωσης δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, θα αναλυθεί ευκρινέστερα σε άλλο υποκεφάλαιο στην πορεία της προκείμενης διατριβής.

Σύμφωνα με την υπόθεση των «Διαφορών Γλωσσικής Κωδικοποίησης» (*Linguistic Coding Differences Hypothesis*) (Sparks κ.ά. 1989, Sparks & Ganschow 1991), η ικανότητα ενός ατόμου σε τρεις θεμελιώδεις τομείς ή «κώδικες» (*codes*) της μητρικής γλώσσας – φωνολογικό / ορθογραφικό (φώνημα – γράφημα), συντακτικό (γραμματικό) και σημασιολογικό (λεξιλόγιο, σημασία), λειτουργεί ως θεμέλιο για την επιτυχή εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας. Διάφορες άλλες εμπειρικές μελέτες επιβεβαιώνουν την παραπάνω υπόθεση (Ganschow κ.ά. 1998).

Τα αποτελέσματα των μελετών αυτών μπορούν να συνοψιστούν στα ακόλουθα κύρια σημεία:

\* Η ικανότητα – επάρκεια κάποιου στην κατάκτηση των γλωσσικών δεξιοτήτων της μητρικής του γλώσσας, συντελεί κατά το μείζον στην επιτυχή ή ανεπιτυχή εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας.

\* Ελλείμματα στον φωνολογικό / ορθογραφικό και σημασιολογικό τομέα της μητρικής γλώσσας κάποιου, είναι πιθανόν να ασκήσουν αρνητική επιρροή στην επίδοση ενός μαθητή στην ξένη γλώσσα στα πλαίσια της τάξης.

\* Οι περισσότερες δυσκολίες στην κατάκτηση μίας ξένης γλώσσας δε φαίνεται να είναι ή να αναφέρονται στο σημασιολογικό τομέα της γλώσσας.

\* Η έλλειψη κινήτρων επίτευξης στόχων και το υψηλό άγχος είναι πιθανόν να είναι απόρροια, παρά γενεσιουργά αίτια, μαθησιακών προβλημάτων στην ξένη γλώσσα (Ganschow κ.ά. 1995).

Ο Ganschow και οι συνεργάτες του (Ganschow κ.ά. 1998), επισημαίνουν τα παρακάτω:

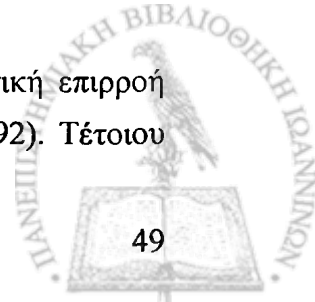
\* Οι Μαθησιακές Δυσκολίες σε επίπεδο μίας ξένης γλώσσας, και σε αυτές συγκαταλέγεται και η δυσλεξία (Ganschow & Sparks 2000), μπορούν να τοποθετηθούν σε ένα πλαίσιο διαδοχής.

\* Είναι αδύνατον να υπάρξει μία διακριτή οντότητα όπως «*Μαθησιακή Δυσκολία ξένης γλώσσας*» και

\* Η πλειοψηφία μαθητών που εμφανίζουν σοβαρά ελλείμματα στην κατάκτηση μίας γλώσσας διαφορετικής της μητρικής, δεν εμφανίζει γλωσσικά ελλείμματα αλλά παρουσιάζει σημαίνουσες γλωσσικές διαφορές ως προς τις γλωσσικές της δεξιότητες όταν συγκριθεί με μαθητές οι οποίοι εμφανίζουν καλές επιδόσεις σε ξένες γλώσσες.

Επιπρόσθετα, ο Sparks και οι συνεργάτες του (Sparks κ.ά. 1989) διαπίστωσαν σημαντικές διαφορές στη φύση των ελλειμμάτων γλωσσικής κωδικοποίησης μεταξύ εκείνων των μαθητών που βίωσαν κατά τις πρώτες σχολικές τάξεις και βαθμίδες άμεσες δυσκολίες και σε εκείνους των οποίων οι δυσκολίες εμφανίστηκαν αργότερα στην πορεία των απαιτήσεων της ξένης γλώσσας. Πιο αναλυτικά, οι μαθητές εκείνοι που είχαν σχετικά ανέπαφες τις γλωσσικές δεξιότητες φωνολογικής κωδικοποίησης, αλλά είχαν συντακτικά / γραμματικά ή σημασιολογικά ελλείμματα, δεν αντιμετώπισαν μείζονες δυσκολίες πριν το δεύτερο έτος επαφής με την ξένη γλώσσα. Ειδικότερα προβλήματα στην μητρική γλώσσα, επανεμφανίστηκαν ως ειδικά προβλήματα στην ξένη γλώσσα.

Ελλείμματα στη φωνολογική εργαζόμενη μνήμη επίσης έχουν αρνητική επιρροή στην εκμάθηση και των δύο γλωσσών (Sparks κ.ά. 1989, 1997, Service 1992). Τέτοιου



είδους ελλείμματα στη μνήμη, είναι συνήθη σε παιδιά με δυσλεξία. Οι Gathercole και Baddeley (1993) χρησιμοποιούν τον όρο «εργαζόμενη μνήμη» (*working memory*) για να περιγράψουν το μνημονικό σύστημα της βραχύχρονης μνήμης που εμπλέκεται στην συγχρονική, συνεπώς προσωρινή, επεξεργασία και αποθήκευση πληροφοριών, όπως είναι οι γλωσσικές πληροφορίες. Επισημαίνεται δε ότι «στενοί σύνδεσμοι έχουν εδραιωθεί μεταξύ των φωνολογικών μνημονικών ικανοτήτων των παιδιών από τη μία πλευρά και της λεξιλογικής γνώσης της μητρικής γλώσσας τους και της εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας, από την άλλη. Επίσης, φαίνεται ότι η φτωχή ανάπτυξη λεξιλογίου η οποία συνδέεται τόσο με αναπτυξιακές γλωσσικές διαταραχές, όσο και ειδικά αναγνωστικά ελλείμματα, μπορεί να αποδοθεί σε ελλείμματα που αφορούν στη φωνολογική εργαζόμενη μνήμη σε αυτά τα παιδιά (Gathercole και Baddeley 1993 : 67).

Οι Vallal και Baddley (1984) σε μία νευροψυχολογική προσέγγιση του τρόπου με τον οποίο ελλείμματα στην εργαζόμενη μνήμη επηρεάζουν τη γλωσσική επεξεργασία, αναφέρουν ότι τα ελλείμματα αυτά ασκούν μία σημαντική επίδραση στη μακρόχρονη φωνολογική μάθηση εξαιτίας του επιπόλαιου τρόπου που το φωνολογικό υλικό έχει εναποτεθεί και αποθηκευτεί.

Επιπλέον, ελλείμματα στη γλωσσική επεξεργασία έχουν επίσης παρατηρηθεί σε πειραματικά έργα φωνολογικής αποκωδικοποίησης τα οποία χρησιμοποιήθηκαν σε πειραματικές μελέτες αναγνωστικών δυσκολιών. Ο Ehri (1992) περιγράφει τα πειραματικά αυτά έργα ως « μεταφράσεις γραμμάτων σε ήχους με την εφαρμογή των κανόνων γράμματος – ήχου και έπειτα, αναγνώριση της ταυτότητας των λέξεων από την προφορά τους» (Ehri 1992 : 107). Ο Sparks και οι συνεργάτες του (Sparks κ.ά. 1997) βρήκαν ότι οι δεξιότητες φωνολογικής αποκωδικοποίησης ενός ατόμου είναι το «κλειδί» πρόβλεψης για την απόκτηση επάρκειας μίας ξένης γλώσσας.

Κατά τον Service (1992) για τα άτομα με χαμηλές φωνολογικές μνημονικές δεξιότητες, ανεπιτυχείς προσπάθειες ανάλυσης προτάσεων ίσως να υποκρύπτουν την πρόσκτηση του λεξιλογίου της ξένης γλώσσας και την εκμάθηση ευρύτερων γλωσσικών ενοτήτων.

Υπάρχουν κάποια κοινά μοντέλα που απεικονίζουν τον τρόπο με τον οποίο παιδιά με δυσλεξία προσεγγίζουν μία ξένη γλώσσα σε διάφορες χώρες. Εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών οι οποίοι διδάσκουν την αγγλική γλώσσα, εκθέτουν το πώς τα μαθησιακά χαρακτηριστικά των μαθητών τους με δυσλεξία διαφοροποιούνται σημαντικά από τα αντίστοιχα των συμμαθητών τους. Ο Michaelidis (1990), επισημαίνει ότι για τους περισσότερους από τους Έλληνες μαθητές του που μαθαίνουν την αγγλική γλώσσα, οι κύριες πηγές γλωσσικών λαθών είναι οι προσωρινές γλωσσικές παρεμβολές και επιρροές από τη μητρική γλώσσα (π.χ. στη σειρά των λέξεων) και οι περιπλοκές - διαπλοκές της γλώσσας (π.χ. ασταθείς δομές στη γλώσσα -στόχο). Όμως, για τους μαθητές με δυσλεξία, η



γλωσσική παρεμβολή φαίνεται να εμμένει για μία παρατεταμένη χρονική περίοδο και ίσως να μην εξαλειφθεί ποτέ. Κατά τον ίδιο τρόπο, ο Lescano (1995) παρατήρησε ότι οι δικοί του Άγγλοι μαθητές με δυσλεξία, έχουν δυσκολίες και ελλείμματα που αφορούν στην αντίληψη και πρόσληψη γλωσσικών πληροφοριών και εμφανίζουν την τάση να αγνοούν τις λεπτομέρειες (π.χ. τους τύπους του πληθυντικού αριθμού) στον προφορικό και το γραπτό λόγο.

Οι μαθητές με δυσλεξία αντί να εστιάσουν την προσοχή τους στις γλωσσικές λεπτομέρειες, τείνουν να αποδίδουν βαρύτητα και να επικεντρώνονται σε μία ολιστική κατανόηση και γλωσσική παραγωγή και στη μητρική τους γλώσσα και στην αγγλική. Ο Lescano (1995) αναφέρει ότι τα διδακτικά προγράμματα ξένων γλωσσών για μαθητές με δυσλεξία, χρησιμοποιούν και τα πέντε κανάλια της αισθητηριακής αντίληψης (*πολυαισθητηριακά μέσα διδασκαλίας*).

Στη δεκαετία του 1990 η επιστημονική έρευνα στην ανάγνωση και στην εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας, προσέφερε μία συναρπαστική απόδειξη υποστηρίζοντας τις αρχές της άμεσης διδασκαλίας για άτομα με δυσλεξία τα οποία μαθαίνουν να μεταβαίνουν από τον προφορικό στο γραπτό λόγο (Chaney 1990) ή από τη μητρική σε μία ξένη γλώσσα. Ο Sparks και οι συνεργάτες του (Sparks κ.ά. 1991), βρήκαν ότι οι *πολυαισθητηριακές μέθοδοι Orton Gillingham* αποτελούν μία επιτυχή εναλλακτική λύση έναντι των «φυσικών» επικοινωνιακών προσεγγίσεων που χρησιμοποιούνταν από πολλούς εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών και απευθύνονταν σε μαθητές που παρουσίαζαν αδυναμίες σε επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων προφορικού και γραπτού λόγου στη μητρική γλώσσα και οι οποίες επηρεάζουν την εκμάθηση της ξένης γλώσσας. Σε μία άλλη μελέτη του Sparks και των συνεργατών του (Sparks κ.ά. 1998) αναλύεται σε συγκριτικό επίπεδο η υπεροχή της πολυαισθητηριακής εκπαιδευτικής προσέγγισης στη διδασκαλία της ξένης γλώσσας σε μαθητές που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες στην εκμάθησή της.

Οι Ganschow, Sparks και Schneider (1995) αναφέρουν ότι το επίπεδο ικανότητας της γλωσσικής ανάλυσης (π.χ. *μεταγλωσσικές δεξιότητες*) που ένας μαθητής μεταφέρει σε ένα μάθημα ξένης γλώσσας, είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας. Οι μεταγλωσσικές αυτές δεξιότητες παρέχουν σημαντική αρωγή και υποστήριξη σε δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία κατά τους ακόλουθους τρόπους:

- \* τους βοηθούν να εξοικειώνονται με τη γλωσσική ορολογία
- \* να αναγνωρίζουν παραδείγματα γραμματικών δομών και μοντέλα δόμησης προτάσεων
- \* να αναλύουν ό,τι δεν κατανοούν σχετικά με τη δομή μίας ξένης γλώσσας, επομένως, να μπορούν να απευθύνουν διευκρινιστικές ερωτήσεις και
- \* να οργανώνουν τα γλωσσικά δεδομένα σε περιόδους προετοιμασίας για εξετάσεις (Simon 1998, Damico & Simon 1993).

Όταν η δυσλεξία ιδωθεί ως τμήμα μίας «διαρκούς ανάγκης» (Pumfrey & Reason 1991), είναι πιθανόν να υπάρξουν αξιοσημείωτοι αριθμοί μαθητών που θα βιώνουν παρόμοια προβλήματα. Για παιδιά που απαιτείται η εκμάθηση μίας σύγχρονης ξένης γλώσσας στα πρώτα τέσσερα χρόνια της σχολικής τους θητείας, όταν αυτά φτάσουν περίπου στην ηλικία των 12 – 16 ετών, θα υπάρξουν προβλήματα σε κάποιο στάδιο (SOED 1989, 1990). Με την εισαγωγή της εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση πολλοί μαθητές με δυσλεξία οφείλουν να μάθουν μία Ευρωπαϊκή γλώσσα πριν φτάσουν σε ένα καλό επίπεδο επάρκειας στη μητρική τους γλώσσα. Με βάση την επισκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας για το θέμα αυτό, δεν έχει γίνει ακόμη αρκετά εκτενής έρευνα για την αξιολόγηση του βαθμού που είναι χρήσιμη η εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας σε μία ομάδα μαθητών με δυσλεξία για τους οποίους η εκμάθηση της ίδιας της ίδιας της μητρικής τους γλώσσας έχει ήδη αποβεί ένα μείζον εμπόδιο (Crombie 2000).

Η μελέτη της εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας, όπως είναι η γλώσσα της χώρας υποδοχής, αν γίνει αναφορά σε μετανάστες, από παιδιά που αντιμετωπίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες και έχουν πολύ σοβαρά γνωστικά ελλείμματα στις δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής στη μητρική τους γλώσσα, είναι ένας υπό διερεύνηση τομέας σε ολόκληρο τον κόσμο. Θεμελιώδη ερωτήματα που απασχόλησαν κατά καιρούς διάφορες ερευνητικές μελέτες είναι και τα ακόλουθα: είναι σωστό να παραμελεί ένας εκπαιδευτικός μέσα σε μία σχολική τάξη ένα δίγλωσσο παιδί με Μαθησιακές Δυσκολίες; Είναι κάποια γλώσσα πιο εύκολη στην εκμάθησή της από κάποια άλλη; Εάν υπάρξει σχολική αποτυχία, πρέπει ένας δίγλωσσος μαθητής με δυσλεξία να επιμένει να μάθει; Πρέπει τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία να απαλλάσσονται από τα στοιχεία της ανάγνωσης και της γραφής της ξένης γλώσσας στο σχολείο και να επικεντρώνονται στην ομιλία και την ακοή στα πρώτα στάδια εκμάθησης μίας ξένης γλώσσας; Πρέπει η εκμάθηση μίας σύγχρονης ξένης γλώσσας να είναι υποχρεωτική; Οι ερευνητικές προκλήσεις είναι πολλές και σημαντικές, η έρευνα προχωρά με ραγδαίους ρυθμούς και τα θέματα τα οποία οφείλουν να διερευνηθούν είναι πολλά και διάφορα (Ganschow & Sparks 2000). Διγλωσσία και δυσλεξία είναι δύο πολλά υποσχόμενα ερευνητικά πεδία δράσεων...

Έτσι, αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μελετώνται συστηματικά τα τελευταία χρόνια και έχουν δημοσιευτεί πολλές μελέτες για αυτές που φωτίζουν καίριες θεματικές αυτών, δε φαίνεται να απαντώνται και ανάλογες μελέτες που να συνδυάζουν σε μία προσπάθεια ερευνητικής προοπτικής την παράμετρο της δυσλεξίας με εκείνη της διγλωσσίας σε επίπεδο κοινωνικών προεκτάσεων, ιδιαίτερα σε ό,τι αφορά στα παιδιά.

### 2.3.2 Δυσλεξία και ξένες γλώσσες για ακαδημαϊκούς σκοπούς.

Η συνεχής αίσθηση της αποτυχίας που βιώνουν τα παιδιά με δυσλεξία είναι ίσως ο σημαίνων εκείνος παράγοντας που καθιστά την όλη εμπειρία της δυσλεξίας τόσο αρνητική, τόσο δραματικά στρεσογόνα για τα άτομα που εμπλέκονται σε αυτή...

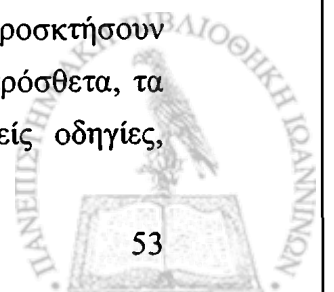
Προφανώς, κατά την εκμάθηση μίας ξένης γλώσσας σε μία κανονική τάξη, τα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν περισσότερα προβλήματα σε σχέση με τα παιδιά που δεν είναι παιδιά με δυσλεξία, αλλά εάν τους δοθούν σαφείς κατευθύνσεις για το τι πρέπει να κάνουν, επαρκής χρόνος και εξάσκηση για την πρόσκτηση των βασικών γνώσεων και γλωσσικών δεξιοτήτων όλων των επιπέδων (ανάγνωση, γραφή, προφορικός λόγος, κατανόηση), μπορούν και σημειώνουν πρόοδο και αυτά τα παιδιά.

Όταν είναι στην ίδια τάξη, τα παιδιά με δυσλεξία με παιδιά που είναι παιδιά χωρίς δυσλεξία και τα οποία μαθαίνουν εύκολα τη γλώσσα με μία διαισθητική, ολική μέθοδο, τότε είναι φυσικό ότι τα παιδιά με δυσλεξία θα αντιμετωπίζουν μία διαρκή αίσθηση αποτυχίας με το να μη λαμβάνουν επαρκή, θετική ανατροφοδότηση. Κάτω από αυτή την στρεσογόνα συνθήκη θα αρχίσουν να συγχέουν και να παραποιούν τις λέξεις τους σε μία προσπάθεια να ακολουθήσουν τους ρυθμούς της τάξης και των υπόλοιπων συμμαθητών τους (Cooreman 2005).

Μία μέθοδος που χρησιμοποιείται σε αρκετά σχολεία του εξωτερικού στα οποία φοιτούν δίγλωσσα παιδιά που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, περιλαμβάνει την εκμάθηση κειμένων μέσω αποστήθισης πριν τα παιδιά αυτά αρχίσουν να εργάζονται συστηματικά και περισσότερο οργανωμένα πάνω σε θέματα που αφορούν στην εκμάθηση της προφοράς, της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής μεμονωμένων λέξεων. Αποδίδεται δε, μεγάλη έμφαση στις διαφορές και στις ομοιότητες μεταξύ της νέας γλώσσας και της μητρικής γλώσσας.

Οι γραμματικοί κανόνες εξηγούνται επανειλημμένως και στις δύο γλώσσες. Κατά την εκμάθηση μίας δεύτερης γλώσσας τα παιδιά με δυσλεξία μπορούν να επιτύχουν μία καλύτερη κατανόηση των γλωσσικών κανόνων στη μητρική τους γλώσσα, μία γλώσσα, με την οποία είναι ήδη εξοικειωμένα. Στην πραγματικότητα, η όλη διαδικασία που χρησιμοποιείται είναι παρόμοια με εκείνη που χρησιμοποιείται για την πρόσκτηση των δεξιοτήτων ανάγνωσης και ορθογραφημένης γραφής στην πρώτη γλώσσα.

Τα παιδιά με δυσλεξία πάνω από την ηλικία των επτά ετών τα οποία δε μαθαίνουν ταυτόχρονα να μιλούν, να διαβάζουν και να γράφουν και σε μία δεύτερη γλώσσα, αντιμετωπίζουν μεγαλύτερα προβλήματα στην προσπάθειά τους να προσκτήσουν αργότερα δεξιότητες που σχετίζονται με τη γραφή και τη γραμματική. Επιπρόσθετα, τα παιδιά με δυσλεξία που μαθαίνουν ορθογραφία ελεύθερα, χωρίς επαρκείς οδηγίες,



αντιμετωπίζουν μακροχρόνιες δυσκολίες στην ανάγνωση και τη γραφή σε σύγκριση με εκείνα τα παιδιά τα οποία έλαβαν πρώιμη και οργανωμένη «θεραπευτική» παρέμβαση (Cooreman 2005).

Συνεπώς, αυτό που διαπιστώνεται, είναι ότι τα παιδιά με δυσλεξία που διαβιώνουν σε ένα πολυγλωσσικό περιβάλλον το οποίο εμφανίζει θεμελιώδεις διαφορές τόσο σε κοινωνικό όσο και σε πολιτισμικό και ακαδημαϊκό επίπεδο με το περιβάλλον της χώρας από την οποία προέρχονται, έχουν την ανάγκη και ίσως και να εμπίπτει στα δικαιώματά τους, με την ευρεία έννοια του όρου, να τύχουν μίας ιδιαίτερης μέριμνας και οργανωμένης προσπάθειας από την πλευρά του επίσημου κράτους έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν αυτή ακριβώς την «ιδιαιτερότητά» τους με έναν γόνιμο τρόπο και να μην χαθούν στο περιθώριο μίας συνεπαγόμενης σχολικής αποτυχίας και ενός μετέπειτα κοινωνικού αποκλεισμού.

Το να γίνει ένα παιδί δίγλωσσο απαιτεί επιπλέον γνωστική προσπάθεια. Ένα μονόγλωσσο παιδί ξεκινά τη διαδικασία εκμάθησης διαχωρίζοντας τμήματα ήχων που συναπαρτίζουν λέξεις, από εκείνους που ακούγονται ως θόρυβοι. Αποκωδικοποιώντας το γλωσσικό κώδικα, το παιδί μπορεί να συσχετίσει τη σειρά των ήχων με την έννοια, για παράδειγμα τη λέξη «βιβλίο» με την έννοια «βιβλίο» η οποία με τη σειρά της αναφέρεται σε αντικείμενα που διαφέρουν πάρα πολύ όσον αφορά παραμέτρους όπως είναι το σχήμα, το μέγεθος και η ποιότητα. Το έργο αυτό απαιτεί από το παιδί να διακρίνει τους διαφορετικούς ήχους λέξεων (*ικανότητα ακουστικής διάκρισης*) και έπειτα να διαθέτει τη γνωστική ικανότητα να συσχετίσει τις λέξεις με τις έννοιες.

Αυτό είναι ένα πολύπλοκο γνωστικό έργο που δεν είναι σε θέση να εκτελέσουν όλα τα παιδιά με την ίδια ταχύτητα. Η ταχύτητα κωδικοποίησης και αποκωδικοποίησης του γραπτού λόγου ως επί το πλείστον, είναι ένα από τα βασικότερα προβλήματα-ελλείμματα για τα παιδιά τα οποία είναι αντιμέτωπα με την πραγματικότητα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Η περίπτωση της δυσλεξίας ειδικότερα έχει περιγραφεί, όπως έχει προαναφερθεί, ως μία ειδική γλωσσική μαθησιακή δυσκολία, η οποία σχετίζεται με τα προαπαιτούμενα στοιχεία της μάθησης: ταχύτητα στην επεξεργασία πληροφοριών (ακουστικών και γραπτών), βραχυπρόθεσμη μνήμη, ηχητικά σχήματα στη γλώσσα και οργάνωση (Στασινός 2001).

Τα παιδιά με δυσλεξία μπορεί να νιώσουν τη διγλωσσία ως υπερβολική, καθώς η ακουστική και γνωστική επεξεργασία που απαιτείται για την αφομοίωση τόσο των γραπτών όσο και των ακουστικών πληροφοριών και στις δύο γλώσσες, αυτόματα απαιτεί αυξημένη γνωστική και γλωσσολογική ικανότητα.

Η επεξεργασία πληροφοριών για το δίγλωσσο παιδί που εκπαιδεύεται στο σχολείο, σε σύγκριση με εκείνη του μονόγλωσσου, είναι εξαιρετικά περίπλοκη. Προφανώς, η επεξεργασία των πληροφοριών θα καταστεί ακόμη πιο περίπλοκη όταν το παιδί θα αρχίσει να διαβάζει. Στο σημείο αυτό, το παιδί θα πρέπει να είναι σε θέση να αναγνωρίζει γραπτά

λεκτικά σχήματα και να είναι ικανό να τα συσχετίζει τόσο με προφορικά σχήματα όσο και με έννοιες με τις οποίες συνδέονται οι δύο γλώσσες. Αυτές οι διανοητικές δραστηριότητες απαιτούν γνωστική επιτάχυνση και ανάλογη προσπάθεια. Για ένα παιδί που ήδη αντιμετωπίζει πρόβλημα ταχείας επεξεργασίας, η διάκριση ανάμεσα σε δύο συνδυασμούς ηχητικών σημάτων, μπορεί να καθυστερήσει τη διαδικασία σε τέτοιο βαθμό που η κατανόηση να παρακωλυθεί και να διαταραχθεί. Ανεξάρτητα από τη νοημοσύνη, η διαταραγμένη κατανόηση εμπλέκεται με τη διανοητική ανάπτυξη με αποτέλεσμα ένα δίγλωσσο παιδί με δυσλεξία να βρεθεί σε μειονεκτική θέση εξαιτίας της δίγλωσσης εκπαίδευσης (Cummins & Swain 1986).

Ο διαχωρισμός δύο γλωσσικών συστημάτων, η ανάπτυξη ενός διπλού εννοιολογικού συστήματος και ενός διπλού λεξιλογίου, ο εμπλουτισμός του αρθρωτικού ρεπερτορίου, η διάκριση δύο τύπων εισαγόμενων πληροφοριών και η αποτελεσματική μετάβαση από τη μία γλώσσα στην άλλη, απαιτούν από το παιδί συγκεκριμένες ικανότητες και κλίσεις. Οι γονείς παιδιών με δυσλεξία δε θα πρέπει να υποτιμήσουν αυτές τις ειδικές απαιτήσεις.

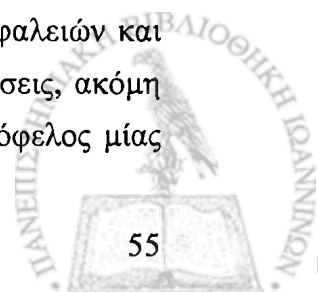
Ήδη, πραγματοποιούνται ερευνητικά προγράμματα προκειμένου να σχεδιαστεί ένα ψυχομετρικό εργαλείο ανίχνευσης της δυσλεξίας και της γλωσσικής έφεσης στα δίγλωσσα παιδιά, και στο πνεύμα αυτό οι γλωσσολόγοι και οι θεραπευτές του λόγου και της γλώσσας καθώς και οι ψυχολόγοι της γλώσσας, και όχι μόνο, συνεργάζονται για να κατασκευάσουν ένα σταθμισμένο Ευρωπαϊκό τεστ (Harley κ.ά. 1990).

### **2.3.3. Ο ρόλος της συμβολικής διανάδρασης των δύο γλωσσών και των κινήτρων στα πλαίσια μίας θεραπευτικής παρέμβασης**

Είναι απόλυτα σημαντικό στα πλαίσια της δίγλωσσης εκπαίδευσης να οριοθετηθεί με μεγάλη ακρίβεια το πλαίσιο (*context*) εντός του οποίου μαθαίνεται η κάθε γλώσσα. Το παιδί δε θα πρέπει να νιώσει περισσότερο μπερδεμένο από όσο είναι απόλυτα αναπόφευκτο.

Ο κανόνας «ένα άτομο-μία γλώσσα» που υποστηρίχτηκε αρχικά από το Γάλλο γλωσσολόγο Grammont, θα πρέπει ενδεχομένως να εξακολουθήσει να ισχύει από τη στιγμή που έτσι διασφαλίζεται η καλύτερη ποιότητα των εισερχόμενων πληροφοριών.

Για παράδειγμα, στην περίπτωση ενός γάμου μεταξύ ατόμων από δύο διαφορετικές εθνότητες, είναι προτιμότερο ο κάθε γονιός να μιλά στο παιδί τη δική του μητρική γλώσσα, και έτσι να μειώνει τον κίνδυνο μεταφοράς των δικών του γλωσσικών ανασφαλειών και λαθών. Όμως, οι πρακτικές ανάγκες υπαγορεύουν ότι σε κοινωνικές περιστάσεις, ακόμη και εντός της οικογένειας, αυτός ο κανόνας θα πρέπει να καταπιεστεί προς όφελος μίας



γλώσσας για την κοινή επικοινωνία. Αυτή είναι η καλύτερη εναλλακτική λύση σε σύγκριση με μία μείξη γλωσσική, που ενθαρρύνει την «ημι-γλωσσομάθεια» (Baker 1988).

Προκειμένου να προωθηθεί τη γλώσσα σε υψηλό ποιοτικό επίπεδο, είναι σημαντικό να εκτεθεί το παιδί σε ένα τουλάχιστον ελάχιστο επίπεδο «μητρικού λόγου». *Μητρικός λόγος* είναι μία ειδική γλωσσική αλληλεπίδραση που χρησιμοποιούν οι μητέρες για να ενθαρρύνουν την επικοινωνία με το παιδί τους. Τα παιδιά έχουν ανάγκη αυτό το είδος της απλοποιημένης γλώσσας εάν πρόκειται να σπάσουν το γλωσσικό κώδικα, δηλαδή εάν πρόκειται να κατορθώσουν να συνδέσουν το γλωσσικό σύστημα που χρησιμοποιείται στο περιβάλλον τους με τον εννοιολογικό και αναφορικό κόσμο. Η έκθεση σε μία τέτοια γλώσσα καθίσταται απαραίτητη για τη γλωσσική ανάπτυξη. Εάν οι δύο γλώσσες μαθαίνονται ταυτόχρονα, τότε συνιστάται να παρέχονται όσο το δυνατόν περισσότερες σωστά εκφερόμενες γλωσσικές πληροφορίες και στις δύο γλώσσες (Beheydt 1986).

Από τη άλλη πλευρά, τα κίνητρα είναι πρωταρχικής σημασίας για κάθε μαθησιακό έργο, συμπεριλαμβανομένης και της πρώιμης διγλωσσίας. Τα ελλείμματα τα σχετικά με τη διγλωσσία δεν οφείλονται όλα στην γνωστική λειτουργία, στη γλωσσική ικανότητα και στις γλωσσικά εισαγόμενες πληροφορίες. Η δίγλωσση εκπαίδευση είναι περισσότερο επιτυχημένη όταν και οι δύο πολιτισμοί εκτιμώνται ισομερώς και από τους δύο γονείς και από το κοινωνικό περιβάλλον.

Η επιτυχία του Καναδικού προγράμματος ολικής εμβάπτισης στη νέα γλώσσα οφειλόταν ως επί το πλείστον στον ενθουσιασμό των γονέων των αγγλόφωνων παιδιών του προγράμματος. Τα αγγλικά παρέμειναν η κυρίαρχη γλώσσα, αλλά τα γαλλικά που αποκτήθηκαν μετέπειτα, θεωρήθηκαν μεγαλύτερης κοινωνικής και πολιτιστικής ωφέλειας.

Επιπρόσθετα, όπου η γλώσσα που ομιλείται στο σπίτι θεωρείται υποδεέστερη σε σύγκριση με εκείνη του σχολείου, το παιδί πιθανόν να αισθανθεί ότι υπονομεύεται και αυτό πηγάζει από το γεγονός ότι «η πολιτιστική του κληρονομιά και η γλώσσα του συγκεκριμένα στιγματίζονται ως μειονέκτημα το οποίο θα πρέπει να εξαλειφθεί» (Lambert 1990:217).

Κάτω από τέτοιες συνθήκες, οι μαθησιακές δυσκολίες του παιδιού μπορούν μόνο να χειροτερεύσουν. Στα παιδιά που δεν είναι ψυχολογικά και συναισθηματικά επαρκή να χειριστούν τη διγλωσσία, μπορεί να επηρεαστεί η διανοητική και συναισθηματική τους ανάπτυξη, αυξάνοντας το ήδη υπάρχον άγχος και την ανησυχία.

#### **2.4. Μαθησιακό στυλ και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία**

Οι Weinstein και Mayer (1986), χρησιμοποιούν ένα θεωρητικό σχήμα, όπου διαχωρίζουν τις μεταγνωστικές στρατηγικές που χρησιμοποιούν οι μαθητές, σε *βαθιές* και



επιφανείας. Οι στρατηγικές επιφανείας περιλαμβάνουν: α) την επανάληψη (rehearsal) (π.χ. την επανανάγνωση ή το «επανακοίταγμα» ενός κεφαλαίου από ένα ευρύτερο κείμενο) β) το σχεδιασμό (planning), τον έλεγχο (monitoring) και την αυτο-ρύθμιση (self – regulation). Οι βαθιές στρατηγικές περιλαμβάνουν την επεξεργασία και την αποκωδικοποίηση των πληροφοριών (elaboration και decoding). Η υπερβολική εξάρτηση από επιφανειακού επιπέδου μεταγνωστικές στρατηγικές, θεωρείται ένας από τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες συνεχίζουν να «παλεύουν» ακαδημαϊκά (Pintrich & DeGroot 1990, Zimmerman & Bandura 1994, Zimmerman 1989, 1995).

Μία ευρεία, ισορροπημένη και πρακτική προσέγγιση, όσον αφορά στις παρεμβατικές στρατηγικές σε παιδιά που μιλούν μία δεύτερη γλώσσα και είναι παιδιά με δυσλεξία, παραθέτει η Hudelson (1994). Σχολιάζοντας τις στρατηγικές για την ανάπτυξη των ελλειμματικών μαθησιακών στρατηγικών των δίγλωσσων μαθητών, η Hudelson αναφέρεται σε έναν κατάλογο με διάφορες σημαντικές διαστάσεις. Υφίστανται τρεις ομάδες στρατηγικών: γενικές στρατηγικές, στρατηγικές για την ανάγνωση και στρατηγικές για τη γραφή.

### 1. Γενικές στρατηγικές

α. Δημιουργία ενός μορφωτικού περιβάλλοντος στην τάξη. Η Hudelson (1994), επιχειρηματολογεί υπέρ ενός περιβάλλοντος στην τάξη πλούσιου σε έντυπο υλικό που να αναδεικνύει τις πολλαπλές λειτουργίες της γλώσσας. Στην τάξη θα μπορούσαν να υπάρχουν διαγράμματα, μία σχηματική αναπαράσταση που είναι εξαιρετικά επιβοηθητική για παιδιά με δυσλεξία, ένας χώρος μελέτης, απουσιολόγια, μενού, ημερολόγια, λέξεις από αγαπημένα τραγούδια, μία βιβλιοθήκη της τάξης με βιβλία διαφόρων ειδών και επιπέδων δυσκολίας, ενημερωτικά βιβλία που να καλύπτουν την επιστήμη, τις κοινωνικές σπουδές και όλα τα άλλα σχολικά μαθήματα, μία γωνιά ανάγνωσης με άνετες καρέκλες ή μαξιλάρια, ένα κέντρο γραφής, δηλαδή ένας χώρος που να περιέχει διάφορα μεγέθη χαρτιού και γραφικής ύλης και τέλος, μία έκθεση πρωτότυπων γραπτών των παιδιών και δημοσιευμένων έργων τους. Συνολικά, ένα περιβάλλον όπου τα παιδιά με δυσλεξία θα αναπτύξουν νέα μαθησιακά στυλ και θα βλέπουν τον έντυπο λόγο ως κάτι πολύμορφο, πολύτιμο και με μεγάλο δυναμισμό.

β. Ενθάρρυνση της σχολικής μάθησης. Η Hudelson (1994) προτείνει στους εκπαιδευτικούς να ενθαρρύνουν τα παιδιά να μαθαίνουν μαζί με και με τους άλλους καθώς επίσης και από το δάσκαλο. Αυτό αποκτά ιδιαίτερη σημασία σε δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία. Τα παιδιά πρέπει να δουν το ένα το άλλο ως πηγή μάθησης και την τάξη τους ως εργαστήριο όπου οι μαθητές εργάζονται από κοινού, αλλά και ανεξάρτητα, κάνοντας

εργασίες. Τα παιδιά πρέπει να είναι σε θέση να εργαστούν για δραστηριότητες γλωσσικού χαρακτήρα ανεξάρτητα αλλά και από κοινού, με το δάσκαλο να παρακολουθεί και να συντονίζει μικρές ομάδες ή άτομα, ώστε να εφιστά την προσοχή, όπου αυτό καθίσταται απαραίτητο.

**γ. Καλλιέργεια των γλωσσικών δεξιοτήτων για παιδιά με δυσλεξία, ενσωματωμένη στο περιεχόμενο των άλλων σχολικών μαθημάτων.** Η καλλιέργεια των σχολικών δεξιοτήτων σε δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, μπορεί να επιτευχθεί μέσω όλων των μαθημάτων με διαθεματικές εργασίες. Αυτού του είδους οι εργασίες μετατρέπουν τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία σε ενεργούς συμμετοχούς στην ανάπτυξη των δικών τους γλωσσικών δεξιοτήτων, ενσωματώνουν την ανάπτυξη τόσο του προφορικού όσο και του γραπτού λόγου και προάγουν την επικοινωνία με τους άλλους ως κεντρικό στοιχείο για την ανάπτυξη των δικών τους γλωσσικών δεξιοτήτων. Επίσης, επιτρέπουν σε παιδιά με δυσλεξία, να τολμούν να αναλαμβάνουν δράσεις και πρωτοβουλίες, καθώς αυτές αφορούν σε θέματα που περιέχουν γλωσσικές και πνευματικές προκλήσεις και τα οποία θεωρούνται ως ιδιαίτερα απαιτητικά για παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Τέτοιου είδους δραστηριότητες, προωθούν νέους μαθησιακούς τρόπους και συντελούν σε μία παρεμβατικού χαρακτήρα προσπάθεια ανάπτυξης των δεξιοτήτων ανάγνωσης και γραφής, τομείς όπου τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα.

## **2. Στρατηγικές για την ανάγνωση**

**α. Χρήση βιβλίων με προβλέψιμη πλοκή.** Ένα παράδειγμα τέτοιων βιβλίων είναι τα Μεγάλα Βιβλία, τα οποία περιέχουν σχετικά προβλέψιμες ιστορίες σε μεγεθυμένο κείμενο, πράγμα που επιτρέπει σε σχετικά μεγάλη ομάδα παιδιών να το διαβάζουν και να κοιτούν τις εικόνες μαζί με τον εκπαιδευτικό. Η Hudelson (1994), παρέχει ένα δείγμα του τρόπου με τον οποίο μπορεί να χρησιμοποιηθούν τα Μεγάλα Βιβλία με τους μαθητές μία δεύτερης γλώσσας, ώστε να ενθαρρύνουν την ανάπτυξη των γλωσσικών δεξιοτήτων, με ιδιαίτερη έμφαση στη δόμηση του νοήματος, κάτι στο οποίο τα παιδιά με δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα. Οι εκπαιδευτικοί μπορεί να χρησιμοποιήσουν, όχι απαραίτητα με την ίδια σειρά, τις ακόλουθες στρατηγικές με τα Μεγάλα Βιβλία:

- Ο /Η εκπαιδευτικός διαβάζει το Μεγάλο Βιβλίο στο παιδί μία ή δύο φορές.
- Ο /Η εκπαιδευτικός μπορεί να διαβάζει την ιστορία στο παιδί ακολουθώντας το κείμενο με το χέρι του /της για να του δείξει την κίνηση του κειμένου.



- Ο /Η εκπαιδευτικός μπορεί να ενθαρρύνει τα παιδιά να διαβάσουν μαζί του /της, καθώς βλέπουν τις λέξεις και ακούνε τον /την ίδιο /α να τις προφέρει κατά την ανάγνωση.

- Ο /Η εκπαιδευτικός μπορεί να σταματήσει σε ένα προβλέψιμο στοιχείο της ιστορίας, να κλείσει το βιβλίο και να ρωτήσει τα παιδιά τι συμβαίνει στη συνέχεια. Με αυτό τον τρόπο εστιάζεται στο νόημα της ιστορίας και ενθαρρύνει τα παιδιά να σκεφτούν όσες περισσότερες λέξεις μπορούν προκειμένου να κατανοήσουν το γενικό πλαίσιο της όλης ιστορίας.

- Ο /Η εκπαιδευτικός μπορεί να καλύψει ορισμένες λέξεις ή φράσεις και να ζητήσει από τα παιδιά να μαντέψουν τι ακολουθεί. Αυτό το «μάντεμα» λέξεων που λείπουν, είναι σημαντικό, αφού οι «καλοί» αναγνώστες είναι συνήθως και καλοί στο να μαντεύουν όταν δε μπορούν να διαβάσουν κάποια λέξη. Η στρατηγική που περιγράφεται παραπάνω, λειτουργεί εξαιρετικά επιβοηθητικά για τα παιδιά με δυσλεξία.

- Ο /Η εκπαιδευτικός μπορεί να καλύψει μέρος μία λέξης προκειμένου οι μαθητές να επικεντρωθούν σε μερικές ενδείξεις μέσα στη λέξη για να μαντέψουν ποια είναι αυτή και στη συνέχεια να αποκαλύψουν τη σημασία της.

- Ο /Η εκπαιδευτικός μπορεί να εστιάσει την προσοχή του μαθητή με δυσλεξία, σε στοιχεία του κειμένου, όπως οι τελείες, τα κεφαλαία γράμματα, άλλα σημεία στίξης και συγκεκριμένες ομάδες γραμμάτων (π.χ. το «σπρ»ως συμφωνικό σύμπλεγμα). Και είναι αλήθεια ότι τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα σε συμφωνικά συμπλέγματα.

**β. Καθημερινή ανάγνωση.** Τα παιδιά με δυσλεξία έχουν ανάγκη να βιώνουν τη γλωσσική παραγωγή ακούγοντας άτομα με ευχέρεια στο λόγο. Επίσης, η καθημερινή ανάγνωση στα παιδιά με δυσλεξία, τα εξοικειώνει με τη λογοτεχνική κληρονομιά διαφόρων πολιτισμών και ταυτόχρονα τους διδάσκει ότι η λογοτεχνία είναι ένας σημαντικός τρόπος για να κατανοήσουν τον κόσμο και τα καθημερινά τους βιώματα.

### **γ. Οργάνωση των αντιδράσεων των παιδιών στη λογοτεχνία που διαβάζουν.**

Η Hudelson (1994), υποστηρίζει ότι τα παιδιά με δυσλεξία χρειάζονται χρόνο για να αντιδράσουν σε όσα διαβάζουν, για να «δομήσουν νοήματα, να διηγηθούν την ιστορία της δικής τους ζωής, να σχολιάσουν τα συναισθήματα και τις ιδέες που τους προκάλεσε ένα κείμενο» (σελ.147). Αυτού του είδους η δραστηριότητα αναγνωρίζει ότι οι μαθητές κουβαλούν μαζί τους βιβλία που διαβάζουν τις προηγούμενες εμπειρίες τους και ότι τις χρησιμοποιούν προκειμένου να κατανοήσουν το νόημα και να εξάγουν γενικά συμπεράσματα μέσα από το κείμενο. Μία τέτοια δραστηριότητα τους διδάσκει ότι η μάθηση είναι κοινωνικό προϊόν και ότι η ανάγνωση δεν είναι μόνο ένα ατομικό γεγονός

αλλά μπορεί να τη μοιράζονται με τους άλλους ώστε να αποδοθούν πολλαπλές ερμηνείες και να εξαχθούν ποικίλα νοήματα.

**δ. Δημιουργία ευκαιριών για προσωπική επιλογή αναγνωσμάτων.** Τα παιδιά με δυσλεξία, χρειάζονται χρόνο για να επιλέξουν τα δικά τους αναγνώσματα, αποκλειστικά για προσωπική τους ευχαρίστηση, ώστε να μάθουν ότι η ανάγνωση δεν είναι μόνο μία σχολική και εξαιρετικά εντός καθορισμένων πλαισίων δραστηριότητα, αλλά έχει αξία αυτή καθαυτή.

### **3. Στρατηγικές για τη γραφή**

**α. Αξιοποίηση όλων των γραπτών προσωπικών διηγήσεων.** Οι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία και οι εκπαιδευτικοί, μπορούν να μοιραστούν τις δικές τους προσωπικές ιστορίες, εμπειρίες, πολιτιστικά γεγονότα, και τη δική τους εννοιολογική σύλληψη του κόσμου. Και είναι αλήθεια ότι καθένας έχει ιστορίες που θέλει να μοιραστεί με τους άλλους – γεγονός, που επιτρέπει στους άλλους να τον καταλάβουν και να τον εκτιμήσουν περισσότερο, και εν προκειμένω, βοηθά τους συμμαθητές των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία να συμπιλωθούν με τις διαφορές και τις ομοιότητες μεταξύ των συμμαθητών τους. Έχει βαρύνουσα σημασία για τους μαθητές με δυσλεξία να προσπαθούν να γράφουν ιστορίες σχετικά με πραγματικά γεγονότα της ζωής τους, φτιάχνοντας ακόμη και πρόχειρα σχεδιαγράμματα, συγκροτώντας ολιγομελείς ή πολυμελείς ομάδες που προάγουν τη συνεργασία και τη συμμετοχή, κάνοντας περαιτέρω διορθώσεις με τη βοήθεια της ομάδας και του εκπαιδευτικού, ώστε να παράγουν ένα, όσο το δυνατόν καλύτερο, γραπτό κείμενο. Στην προσέγγιση αυτή, η διαδικασία είναι εξίσου σημαντική με το τελικό αποτέλεσμα. Τα παιδιά μαθαίνουν να λαμβάνουν υπόψιν τους το πώς αντιλαμβάνονται οι άλλοι τις προσωπικές τους εμπειρίες, καθώς και τις διαφορετικές σημασίες που πρέπει να ληφθούν υπόψιν για την κατανόηση ενός θέματος. Θα μάθουν επίσης ότι πρέπει να γράφουν για ένα κοινό, ούτως ώστε το κοινό αυτό να καταλαβαίνει το κείμενο, όσο περισσότερο γίνεται, και να μην παράγουν κάτι το οποίο να απευθύνεται μόνο σε αυτά και να διστάζουν να το δείξουν σε άλλους από ντροπή και φόβο ότι θα τους επικρίνουν για τα λάθη τους.

**β. Χρήση της διαλογικής γραφής.** Η χρήση αρχείων διαλόγου, είναι πλέον συνηθισμένη σε πολλές τάξεις. Οι δάσκαλοι και οι μαθητές «συζητούν» γραπτώς ένα θέμα, συχνά προσωπικό. Δεν είναι απαραίτητο να γίνει κάποια διόρθωση της γλώσσας του μαθητή. Όταν ο μαθητής διαβάζει την απάντηση του δασκάλου, βλέπει ένα μοντέλο σωστού γραψίματος. Ένα τέτοιο αρχείο διαλόγου μπορεί επίσης να λειτουργήσει με ζεύγη

παιδιών. Το ένα παιδί μπορεί να είναι ένα παιδί χωρίς δυσλεξία και το άλλο να είναι ένα παιδί με δυσλεξία. Θεμελιώδες για τη διατήρηση του ενδιαφέροντος και τη δημιουργία κινήτρων, είναι η ανεύρεση αυθεντικών λόγων για τη συγγραφή ενός τέτοιου αρχείου και για τη διεξαγωγή ενός τέτοιου διαλόγου.

**γ. Πολλαπλή σκοποθεσία για τη συγγραφή κειμένου.** Ο εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά με δυσλεξία να γράψουν ένα κείμενο για να πείσουν, να πληροφορήσουν, να θέσουν ερωτήματα και να αμφισβητήσουν, να εξασφαλίσουν την επαφή στην επικοινωνία τους με τους άλλους, να εκφράσουν την ατομικότητά τους και τις προσωπικές τους εμπειρίες ζωής, να διερευνήσουν, να διευκρινίσουν και οργανώσουν τις σκέψεις τους, να στοχαστούν και να συνειδητοποιήσουν, να ασκήσουν τη φαντασία τους, να επικοινωνήσουν πληροφορίες, να αξιολογήσουν και να επαινέσουν, να ψυχαγωγήσουν, να προσφέρουν μία καταγραφή των γεγονότων, να δώσουν συνταγές και λίστες, να μιλήσουν με ποιητικό ύφος ή να κάνουν χιούμορ. Όπως αναφέρει η Willig (1990:25):

*« Η γραφή αποτελεί ζωτικό στοιχείο στην αναζήτηση του νοήματος επειδή μας επιτρέπει να στοχαστούμε και να βάλουμε σε τάξη τις εμπειρίες μας με τον κόσμο και τον αντίκτυπο τον οποίο έχουν αυτές επάνω μας. Εξίσου σημαντικό είναι ότι γράφουμε για να μοιραστούμε τις σκέψεις και τα συναισθήματά μας με τους άλλους επικοινωνώντας μέσω κειμένων που κυμαίνονται από τα βιαστικά γραμμένα σημειώματα μέχρι τα επίσημα, προσεκτικά τεκμηριωμένα δοκίμια σχετικά με διάφορα ζητήματα».*

Σύμφωνα με τον Smith (1982), τα παιδιά με δυσλεξία, είτε μονόγλωσσα είτε δίγλωσσα, πρέπει να κατανοήσουν ότι η γραφή μπορεί και είναι πραγματικά επέκταση και αντανάκλαση των προσπαθειών τους να αναπτυχθούν και να εκφραστούν στον περιβάλλοντα κόσμο τους, να τον κατανοήσουν και να βάλουν τάξη σε αυτόν. Η γραφή σημαίνει επικοινωνία με μεγάλο αριθμό ατόμων σε ένα εκτενές χρονικό διάστημα. Μπορεί να ανακληθεί από το συγγραφέα και το ευρύτερο κοινό, πολύ χρόνο μετά τη δημιουργία του μηνύματος και να δώσει τη δυνατότητα επικοινωνίας χωρίς την παρουσία κοινού. Αυτές οι βασικές έννοιες που αφορούν στη γραφή, δεν αναφέρονται σχεδόν ποτέ στα πλαίσια της σχολικής τάξης.

Οι Wells και Chang-Wells (1992) αναφέρουν ότι κατά τη συγγραφή ενός κειμένου κάποιος αξιολογεί αυτά τα οποία γνωρίζει ήδη, αυτά για τα οποία χρειάζεται να μάθει κάτι περισσότερο, αυτά που δεν ξέρει, αυτά που χρειάζεται να επιλέξει ως σχετικά και συναφή, και το πώς πρέπει να οργανώσει και να εκφράσει ιδέες στην πιο κατάλληλη μορφή για την κατανόηση από το κοινό στο οποίο και στοχεύει. Μία τέτοια διαδικασία στη γραφή κατά τους Wells και Chang-Wells (1992) έχει ενδυναμωτική επίδραση – κάτι, που ισχύει ιδιαίτερα για τα παιδιά με δυσλεξία, καθώς παρέχει τη δυνατότητα για πρόοδο της πνευματικής, ηθικής και συναισθηματικής αντίληψης.



Για να λειτουργήσει όμως η γραφή σε επίπεδο ενδυνάμωσης για τα παιδιά με δυσλεξία, πρέπει να αναπτυχθεί σε διάφορους τύπους και χρήσεις όπως οι παρακάτω:

■ **Εργαλειακές χρήσεις της γραφής.** Η γραφή για κάλυψη πρακτικών αναγκών στη διαχείριση και οργάνωση της καθημερινής ζωής.

■ **Κοινωνική και διαπροσωπική γραφή.** Η γραφή για τη δημιουργία, τη θεμελίωση και τη διατήρηση σχέσεων με την οικογένεια, τους φίλους τους γείτονες και τους γνωστούς που βρίσκονται πολύ μακριά.

■ **Ψυχαγωγική γραφή.** Το γράψιμο στον ελεύθερο χρόνο με στόχο την ευχαρίστηση που προσφέρουν η δημιουργικότητα και η φαντασία.

■ **Εκπαιδευτικές χρήσεις της γραφής.** Η γραφή για την ατομική μόρφωση, η συγγραφή δοκιμίων και εργασιών για την εκπλήρωση των απαιτήσεων των μαθημάτων στο σχολείο και το πανεπιστήμιο.

■ **Οικονομική χρήση.** Το γράψιμο για την καταγραφή αριθμών που συχνά σχετίζονται με χρήματα, μισθούς, δαπάνες και τραπεζικές συναλλαγές.

■ **Περιβαλλοντική χρήση.** Η γραφή για δημόσια κατανάλωση, λόγου χάριν ανακοινώσεις, αφίσες και πληροφορίες που θα διαβαστούν από τους πολίτες.

■ **Αποστολή μηνυμάτων.** Όταν η προφορική επικοινωνία δεν είναι δυνατή ή όταν το γραπτό μήνυμα (π.χ. για νομικούς σκοπούς) είναι προτιμότερο.

■ **Ως αρωγός της μνήμης.** Η καταγραφή ιδεών, πληροφοριών και σκέψεων για τη διατήρηση (για λογαριασμό του ατόμου και των άλλων) σημαντικών πληροφοριών και ιδεών.

■ **Αυτοβιογραφική χρήση.** Η συγγραφή ενός αρχείου από το άτομο για την καθημερινή ζωή του, όπως γίνεται στα προσωπικά ημερολόγια, με σκοπό την κατανόηση, την τάξη και την οργάνωση του εαυτού του και των εμπειριών του.

■ **Δημιουργική γραφή.** Η γραφή ως μέσο προσωπικής έκφρασης και φαντασιακού διαλογισμού.

Η κατανόηση όλων των παραπάνω από παιδιά με δυσλεξία, τα οποία παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα στη γραφή, συνδράμει καθοριστικά στην επιτυχή αποδοχή από τα παιδιά αυτά, παρεμβατικών προγραμμάτων και στρατηγικών δράσης.

## 1. Ομαδοποίηση και αξιολόγηση.

Μία διδακτική προσέγγιση η οποία χρησιμοποιεί μία ευρεία και περιεκτική στρατηγική μπορεί να χρησιμοποιεί και ποικίλες άλλες στρατηγικές ομαδοποίησης στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της ορθογραφημένης γραφής.

Η εργασία όλης της τάξης, η εργασία κατά ζεύγη, σε μικρές ομάδες, η συνεργατική μάθηση, μπορούν όλες να χρησιμοποιηθούν με θετικά αποτελέσματα για τα παιδιά με δυσλεξία (Johnson 1994). Μία πολύμορφη προσέγγιση προϋποθέτει επίσης την αποφυγή των μονομερών σταθμισμένων tests που απλώς αντανακλούν μία προσέγγιση του αλφαριθμητισμού από τη σκοπιά των δεξιοτήτων (Edelsky 1991). Όπως υποστήριξαν οι Genesse και Hamayan (1994), η αξιολόγηση στην τάξη χρειάζεται να προχωρήσει πιο πέρα από τα tests των πλασματικών, αποσπασματικών, γλωσσικών, δεξιοτήτων. Οι φάκελοι με την αντιπροσωπευτική δουλειά των μαθητών λόγου χάριν, είναι ένας σημαντικός τρόπος συγκέντρωσης πληροφοριών από τον εκπαιδευτικό σχετικά με την επίδοση των μαθητών στην τάξη, ο οποίος παρέχει μία πληρέστερη αντίληψη των δυνατών και των αδύνατων σημείων, και συνεπώς, την απαραίτητη διαγνωστική προσοχή για τη βελτίωση και την ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής σε ένα παιδί με δυσλεξία.

Η κυρίαρχη έννοια που συνδέει εδώ τόσο τις παραπάνω, όσο και τις ακόλουθες συστάσεις είναι ακριβώς αυτή, η επίδοση των μαθητριών και μαθητών, ιδίως μάλιστα εκείνων με δυσλεξία, δίγλωσσων ή μη. Στο ομολογουμένως ανταγωνιστικό σχολικό περιβάλλον και ιδιαιτέρως στο ανταγωνιστικό περιβάλλον της τάξης, όπου οι διεργασίες των συγκρίσεων είναι κάποτε έως και αμείλικτες και κυνικές, και πάντως δυνάμει καθοριστικές της ίδιας της προσωπικότητας των παιδιών, η επίδοση δεν αποτελεί μόνον κοινό παρονομαστή των εκπαιδευτικών προσπαθειών για ένα καλύτερο μέλλον των παιδιών ερήμην αυτών, αλλά αποτελεί προοδευτικά όλο και πιο προφανή συνειδητό στόχο των ίδιων των παιδιών, αφού οι δείκτες επίδοσής τους αποτελούν και τη λυδία λίθο του μικροκοινωνικού τους status. Με όποιον τρόπο και αν λειτουργεί η αξιολόγηση, το αποτέλεσμά της, ο βαθμός επίδοσης που συνάγεται για κάθε παιδί μπορεί να καταλήγει σε δεξαμενή τροφοδοσίας, είτε μιας ενισχυόμενης, είτε μιας αποδυναμούμενης αυτοεκτίμησης. Με αρκετά από τα επικοινωνιακά κανάλια των παιδιών με δυσλεξία, δίγλωσσων και μη, να είναι σαθρά εκ των προτέρων, η τελευταία μπορεί γι αυτά να μπαίνει στο στόχαστρο. Στο ίδιο πλαίσιο είναι που εξετάζονται – τουλάχιστον σε ιδανικούς όρους – και τα μέσα της γλωσσικής επικοινωνίας στην τάξη και στον ευρύτερο σχολικό χώρο.

## **2. Τα μέσα**

Τα γλωσσικά μέσα της τάξης χρειάζεται να είναι, όσο το δυνατόν περισσότερο, *πολυγλωσσικά*, αφενός για να αντιπροσωπεύουν τις μητρικές γλώσσες τω παιδιών της τάξης και αφετέρου για να αναπτύξουν την πολυγλωσσική συνείδηση όλων των παιδιών.



Ορισμένες φορές είναι δύσκολο να βρει κάποιος ποσότητα, ποιότητα και ποικιλία αναγνωστικού υλικού στις μητρικές γλώσσες των παιδιών μίας δίγλωσσης τάξης, ιδιαίτερα όταν σε αυτή υπάρχουν και παιδιά με δυσλεξία και άλλες Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Συχνά, συνυπάρχουν προβλήματα με την αγορά ακριβών βιβλίων ή προγραμμάτων Νέων Τεχνολογιών και Επικοινωνιών σε επίπεδο αξιολόγησης αλλά, πρωτίστως, παρέμβασης, για τα παιδιά αυτά. Εντούτοις, κάποια σχολεία φαίνεται ότι τα καταφέρνουν να οργανώσουν άριστες βιβλιοθήκες με βιβλία σε διαφορετικές γλώσσες και διαφορετικούς πολιτισμούς, να προμηθευτούν συγκεκριμένα εκπαιδευτικά λογισμικά για να βοηθήσουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, και όλα αυτά με τη βοήθεια των γλωσσικών κοινοτήτων, των γονέων των μαθητών, και με την αξιοποίηση οργανώσεων των γλωσσικών μειονοτήτων οι οποίες έχουν επαφές και είναι προσηλωμένες στο στόχο της μόρφωσης των παιδιών τους και στις δύο γλώσσες.

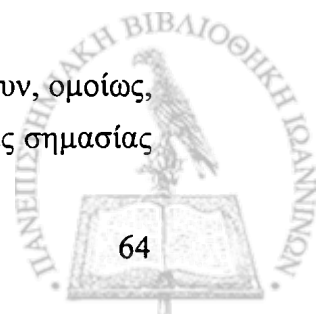
Έχει διαπιστωθεί ότι οι θετικές συμπεριφορές απέναντι στην πρώτη και δεύτερη γλώσσα παίζουν σημαντικό ρόλο στα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των δίγλωσσων παιδιών (Cummins 1996, Tucker 1997). Με άλλα λόγια, οι τυχόν χαμηλές σχολικές επιδόσεις μπορεί να μην οφείλονται πρωτίστως σε έλλειψη εξοικείωσης με τη δεύτερη γλώσσα αλλά να είναι το αποτέλεσμα συγκεκριμένου είδους σχέσεων αλληλεπίδρασης στο σχολείο, σχέσεις που οδηγούν τους πολιτισμικά, κοινωνικά, γλωσσικά και θρησκευτικά διαφέροντες μαθητές και μαθήτριες στο να αποσύρονται πνευματικά, ακαδημαϊκά, συναισθηματικά και ψυχικά από την προσπάθεια για μάθηση στο χώρο του σχολείου.

Οι δίγλωσσοι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται ότι «παλεύουν» όχι μόνο για την σχολική τους επίδοση αλλά και για την ψυχοκοινωνική τους ένταξη.

## **2.5. Δυσκολίες στη διάγνωση δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία**

Έχει παρατηρηθεί και επισημανθεί σε αρκετές ερευνητικές μελέτες του πεδίου των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και της διγλωσσίας, μία δυσανάλογη αντιπροσώπευση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών μεταξύ του δίγλωσσου πληθυσμού. Παρατηρείται δηλαδή ότι τα δίγλωσσα παιδιά που είναι διεγνωσμένα από επίσημους φορείς ως παιδιά με σοβαρές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως είναι η δυσλεξία, υπερτερούν σημαντικά σε επίπεδο ποσοτώσεων σε σύγκριση με τα δίγλωσσα παιδιά που έχουν παραπεμφθεί και διαγνωστεί για ήπιες, μέτριες και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτή η ανισομέρεια θεωρείται ότι ερμηνεύεται από την έλλειψη σαφών διαγνωστικών κριτηρίων (Deponio κ.ά. 2000, Peer & Reid 2001, Miller Guron & Lundberg 2003).

Ο Hutchinson και οι συνεργάτες του (Hutchinson κ.ά. 2004) επισημαίνουν, ομοίως, το γεγονός ότι παρόλο που η έγκαιρη διάγνωση της δυσλεξίας είναι βαρύνουσα σημασίας



για την πορεία των παιδιών που παρουσιάζουν τη δυσκολία αυτή, όταν τα παιδιά αυτά είναι επιπλέον δίγλωσσα, η διάγνωση τείνει να μη γίνεται ποτέ ή, κάποιες άλλες φορές, να μην ανταποκρίνεται σε ορθότητα σε ό,τι διαγιγνώσκεται. Έχει αναπτυχθεί μία ολόκληρη προβληματική σχετικά με το ρόλο των υπάρχοντων εννοιολογικών ορισμών και των αξιολογικών μοντέλων όσον αφορά στη διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών σε δίγλωσσα παιδιά και επίσης ερευνάται το ποια είναι εκείνα τα χαρακτηριστικά τα οποία συναρτώνται με επιδόσεις σε αντικείμενα του σχολικού αναλυτικού προγράμματος και τα οποία διαφοροποιούν παιδιά με χαμηλές επιδόσεις στην δεύτερη γλώσσα, που δεν έχουν όμως Μαθησιακές Δυσκολίες, από ομηλικούς τους που εμφανίζουν πραγματικά Μαθησιακές Δυσκολίες σε αυτή (Barrera 2006).

Δεν υπάρχουν δηλαδή σήμερα κάποια σαφή, γενικά αποδεκτά κριτήρια που να εκτιμούν τις ειδικές δυσκολίες του παιδιού με το γραπτό λόγο και τα οποία να έχουν καθολική ισχύ και εγκυρότητα για όλες τις γλώσσες του κόσμου. Οι βασικότερες παράμετροι που καθιστούν δυσχερή τη δημιουργία παγκόσμιων κριτηρίων και μίας παγκόσμιας μεθόδου διάγνωσης της δυσλεξίας, είναι οι ακόλουθες:

■ *Σύγχυση εννοιών.* Οι ορισμοί που χρησιμοποιούνται για τους σχετικούς με τη δυσλεξία όρους, δεν είναι κοινοί σε όλες τις χώρες (Reid 2004).

■ *Προβλήματα εννοιολογικών αποδόσεων.* Απαιτούνται ειδικοί που να είναι σε θέση να κατανοήσουν τι ακριβώς στοχεύει να μετρήσει μία δοκιμασία και όχι απλά να μεταφράζουν τις λέξεις. Σε δοκιμασίες με ομοιοκατάληκτες λέξεις για παράδειγμα, είναι μάλλον απίθανο να βρεθούν λέξεις ομοίου νοήματος σε όλες τις γλώσσες οι οποίες να ομοιοκαταληκτούν ανάλογα (Reid 2004).

■ *Διαφορές στο κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο.* Το εύρος των κοινωνικών εμπειριών με τις οποίες έχουν συνδυάσει τη γλώσσα άτομα διαφορετικών πολιτισμών, μπορεί να διαφέρει σημαντικά (Haritos & College 2003).

■ *Ελλείμματα στις γνώσεις σχετικά με τη φωνολογική ενημερότητα.* Εξακολουθεί να είναι ασαφής ο τρόπος με τον οποίο λειτουργεί η φωνολογική ενημερότητα η οποία θεωρείται ως πυρηνική, αιτιώδης έννοια της δυσλεξίας, σε διάφορες γλώσσες (Everatt κ.ά. 2004). Εξάλλου, δεν έχουν όλες οι γλώσσες την ίδια «καθαρότητα». Αυτό σημαίνει ότι ορισμένες γλώσσες έχουν σαφή αντιστοιχία φωνήματος – γραφήματος (π.χ. Ιταλική γλώσσα), ενώ σε κάποιες άλλες δεν απαντάται τέτοια αντιστοιχία (Στασινός 2001, Everatt κ.ά. 2004).

■ Στα δίγλωσσα άτομα δε μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως δείκτης εκτίμησης των επιδόσεων του παιδιού η *ασυμφωνία (discrepancy)* μεταξύ γραπτών και προφορικών επιδόσεων επειδή στην περίπτωση εκμάθησης της δεύτερης γλώσσας τέτοιου είδους ασυμφωνίες θεωρούνται φυσιολογικές και αναμενόμενες, ειδικά σε αρχικό επίπεδο εκμάθησης της νέας γλώσσας. Αυτό συμβαίνει γιατί οι προφορικές γλωσσικές δεξιότητες

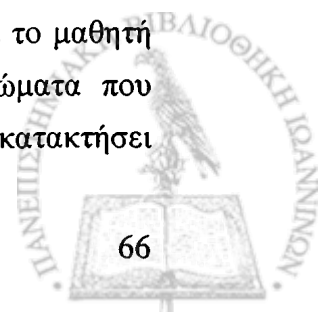
απαιτούν ένα χρονικό διάστημα πέντε τουλάχιστον ετών μέχρι να εδραιωθούν και να προσεγγίσουν το αντίστοιχο γλωσσικό επίπεδο των μονόγλωσσων παιδιών (Deponio κ.ά. 2000).

Όπως μέχρι σήμερα δεν υπάρχει μία καθολικά αποδεκτή μέθοδος διάγνωσης της δυσλεξίας σε δίγλωσσα άτομα, επίσης δεν υπάρχει ούτε για την εκτίμηση της ευχέρειας γενικά των γλωσσών που μιλά το άτομο και οι έρευνες που προσπαθούν να εντοπίσουν τη σχέση ανάμεσα στις γλώσσες που μιλά ένα δίγλωσσο άτομο (σε γνωστικό επίπεδο), είναι αντιφατικές. Αυτό δε θα πρέπει να δημιουργεί έκπληξη αν ληφθεί υπόψιν η πολλαπλότητα και ετερογένεια των προσεγγίσεων των εννοιών «γλώσσα» και «σκέψη» (Haritos & College 2003).

Μόλις πρόσφατα, κατά τα τελευταία έτη μόνο, αναπτύσσεται το επιστημονικό ενδιαφέρον για το φαινόμενο της δυσλεξίας σε άτομα που μιλούν δύο ή περισσότερες γλώσσες. Οι μελέτες στα δύο αυτά πεδία υπήρξαν πάντοτε σαφώς διαχωρισμένες. Το πρώτο συνέδριο *Πολυγλωσσίας και Δυσλεξίας* πραγματοποιήθηκε το 1999 και στις εργασίες του τονίστηκε η αναγκαιότητα ανεύρεσης μίας διαδικασίας και ενός διαγνωστικού ψυχομετρικού εργαλείου που να *μη δεσμεύονται πολιτισμικά* (*Free Culture Measures*).

Αξίζει όμως από την άλλη πλευρά να επισημανθεί ότι δε θα πρέπει να υπάρχουν διαγνώσεις δίγλωσσων παιδιών ως παιδιά με δυσλεξία όταν αυτά στην πραγματικότητα δεν είναι. Ο Brown και οι συνεργάτες του (Brown κ.ά. 2003) επισημαίνουν αυτόν τον κίνδυνο ο οποίος εδράζεται στον αντίποδα του κινδύνου της μη διάγνωσης λόγω των προαναφερθέντων ασαφειών. Υπάρχει η πιθανότητα να ενταχθεί κάποιος μαθητής της μειονότητας σε ειδική τάξη εξαιτίας παρατηρούμενης ακαδημαϊκής αποτυχίας και όχι κάποιας υπαρκτής μαθησιακής δυσκολίας. Το εύρημα που μόλις περιγράφηκε, είναι σύμφωνο με την παρατήρηση του Reid (2004) αναφορικά με τις αρνητικές συνέπειες της ανυπαρξίας διαγνωστικών μέσων για δίγλωσσους μαθητές η οποία οδηγεί σε δύο εξίσου σοβαρά αρνητικές καταστάσεις: *τη διάγνωση δυσλεξίας χωρίς αυτή πραγματικά να υφίσταται και τη μη διάγνωσή της ενώ αυτή υπάρχει.*

Ένα βασικό σημείο που θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν για την αποφυγή αυτών των δύο αρνητικών καταστάσεων, είναι το ότι εάν ένας μαθητής δεν παρουσιάζει δυσκολίες με το γραπτό λόγο στην πρώτη γλώσσα, δε σημαίνει ότι δεν θα τις παρουσιάσει στην προσπάθεια εκμάθησης μίας δεύτερης, αν και υπάρχει στενή σχέση μεταξύ των δυσκολιών και στις δύο γλώσσες (Cortazzi & Hunter-Carsch 2000). Πάντως, σε ορισμένες περιπτώσεις, δεν αποκλείεται η ένταξη σε ένα αλλόγλωσσο σχολικό περιβάλλον να οδηγήσει στην αποκάλυψη της ύπαρξης δυσλεξίας η οποία ήδη ταλαιπωρούσε το μαθητή αλλά δεν είχε διαγνωστεί μέχρι τότε. Τα πιο έντονα και εμφανή συμπτώματα που ενδεχομένως θα παρουσιάσει ένα παιδί με δυσλεξία, καθώς αυτό προσπαθεί να κατακτήσει





το μηχανισμό γραφής και ανάγνωσης μίας δεύτερης γλώσσας, μπορεί να αποτελέσουν το έναυσμα για μία περαιτέρω διερεύνηση του θέματος αυτού (Μάρκου 1993).

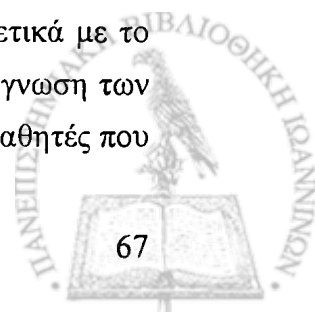
Μέσα στο πλαίσιο τέτοιων ενεργειών χωρίς σαφή και επαρκή γνώση, οι Cortazzi και Hunter-Carsch (2000) επισημαίνουν πόσο σημαντικό είναι για τους δίγλωσσους μαθητές να ληφθούν υπόψιν, κατά τη διερεύνηση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών τους, και τα διαφορετικά μοντέλα επικοινωνίας και μάθησης των διαφόρων πολιτισμών. Σε αντίθετη περίπτωση, δε μπορούν να υπάρξουν πολλοί και καλοί επιστημονικά λόγοι ότι θα ικανοποιηθούν οι ανάγκες των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία.

Υπάρχει, ως εκ τούτου, ένα αμάλγαμα παραγόντων που εμπλέκονται με, και καταλήγουν στο αποτέλεσμα σχολικής υποεπίδοσης των δίγλωσσων μαθητών. Έτσι, είναι δύσκολο να καθοριστεί με ακρίβεια, σαφήνεια και πληρότητα εάν τα προβλήματα μάθησης ενός δίγλωσσου παιδιού οφείλονται πρωταρχικά σε γλωσσικούς παράγοντες, όπως είναι οι *γλωσσικές δεξιότητες (language – based aptitude)* ή οι *γλωσσικές παρεμβολές (interference)* (Carroll 1981,1992), σε *μεταβλητές που άπτονται των κινήτρων επίτευξης στόχων (motivational variables)* (Gardner 1985), *κοινωνικο-πολιτισμικούς παράγοντες (sensitivity to the environmental affordance)*, *συναισθηματικής φύσεως παράγοντες (anxiety)* (Lundberg 2002) ή σε Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως είναι η δυσλεξία όπου απαντώνται σημαντικά ελλείμματα στην εργαζόμενη μνήμη και σε νευροψυχολογικές πτυχές (Lundberg 2002).

Οι σχέσεις των δίγλωσσων παιδιών με τους συνομηλικούς τους στο χώρο του σχολείου αλλά και έξω από αυτόν και οι εμπειρίες ενσωμάτωσης ή απόρριψης από αυτούς τις οποίες βιώνουν τα δίγλωσσα παιδιά, είναι επίσης σημαντικοί παράγοντες που καθορίζουν τη σχολική τους επίδοση. Η Skourtu (1992:32) χαρακτηριστικά υποστηρίζει ότι «*αποφασιστικό ρόλο στην ακαδημαϊκή επιτυχία των δίγλωσσων μαθητών, δεν παίζουν οι επιμέρους διδακτικές μέθοδοι και τεχνικές αλλά η θεμελιώδης αρχή της επιβεβαίωσης της ταυτότητας των μαθητών αυτών. Κατ' αναλογία, στην αντίθετη πλευρά, η εμπειρία της απόρριψης της ταυτότητας μπορεί να είναι ικανός λόγος αποτυχίας παρά τις οποιεσδήποτε διδακτικές προσπάθειες*».

Πολλές φορές λοιπόν η διγλωσσία δεν είναι μία αμετάβλητη κατάσταση και εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το κοινωνικό περιβάλλον εντός του οποίου ζει και μαθαίνει το άτομο (Συμεού & Δέμονα 2005). Τα δίγλωσσα παιδιά ανήκουν ταυτόχρονα σε δύο πολιτισμικές και γλωσσικές κοινότητες που, όπως αναφέρει ο Κελεσιδής (2002), δεν είναι ευκρινές με ποια από τις δύο γλώσσες έχουν στενότερη σχέση, ποια χρησιμοποιούν με μεγαλύτερη ευχέρεια και σε ποια σκέπτονται.

Επειδή υπάρχει η ασυμφωνία που εκτέθηκε στις θεωρητικές βάσεις σχετικά με το θέμα διγλωσσία και δυσλεξία, οι ίδιοι οι ειδήμονες που ασχολούνται με τη διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών είναι απρόθυμοι να υποδείξουν δίγλωσσους μαθητές που



είναι πιθανό να παρουσιάζουν δυσλεξία, ώστε αυτοί να παραπεμφθούν για διάγνωση, διότι υποθέτουν πως η χαμηλή επίδοση στο γραπτό λόγο, είναι η φυσική συνέπεια της χαμηλής επίδοσης στο γραπτό λόγο (Miller Guron & Lundberg 2003).

Εάν λοιπόν ακόμη υφίσταται αυτή η σύγχυση μεταξύ των ειδικών, μπορεί να γίνει κατανοητό το ακόμη μεγαλύτερο μέγεθος της σύγχυσης μεταξύ των εκπαιδευτικών. Ο Δαμανάκης (1998) με σχετική ερευνητική μελέτη σε σχολεία της ελληνικής επικράτειας διαπίστωσε την τάση αυτή. Όταν οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να αιτιολογήσουν τις γλωσσικές δυσκολίες των δίγλωσσων αλλοδαπών μαθητών τους, μόνο το 27% από αυτούς θεώρησε ως αιτία των μαθητικών δυσκολιών τις γλωσσικές αδυναμίες, ενώ σε ποσοστό 46.2% θεώρησε ως αιτία τις οικογενειακές συνθήκες του μαθητή. Αντιστοίχως, όταν τους ζητήθηκε η άποψη για θέματα διγλωσσίας, η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών θεώρησε ότι τα προβλήματα που ανακύπτουν από, και κατά την εκμάθηση της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, οφείλονται στο, και συναρτώνται με το μη υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον (πλήρης αδιαφορία για το σχολείο). Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτά, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί βρίσκονται μακριά από την υποψία έστω της ύπαρξης Μαθησιακών Δυσκολιών των μαθητών αυτών, αν και νεότερες έρευνες με τις οποίες συντάσσεται η παρούσα μελέτη (Padeliadu κ.ά. 2007), τείνουν να αποδίδουν βαρύνουσα σημασία στις κρίσεις εκπαιδευτικών για τη διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών στους μαθητές τους.

Ακόμη όμως και αν τελικά διατυπωθεί από τους εκπαιδευτικούς το αίτημα και γίνει η παραπομπή σε επίσημους φορείς, επιφορτισμένους με το έργο και την ευθύνη της διάγνωσης εκείνων των δίγλωσσων μαθητών για τους οποίους υπάρχει υπόνοια ύπαρξης δυσλεξίας, δεν είναι δυνατόν να διασαφηνιστεί επακριβώς και να βεβαιωθεί η ύπαρξή της. Σχετική ερευνητική μελέτη του Deronio και των συνεργατών του (Deronio κ.ά. 2000), έδειξε ότι σε περιπτώσεις μαθητών οι οποίοι τελικά έχουν παραπεμφθεί σε επίσημες διαγνωστικές υπηρεσίες, μόνο για το 7% από αυτές επιβεβαιώθηκε η υποψία για ύπαρξη δυσλεξίας, για το 15% η υποψία αυτή απορρίφθηκε, ενώ για τη συντριπτική πλειοψηφία των περιπτώσεων αυτών δε στάθηκε δυνατό να δοθούν απαντήσεις (78%).

Το φαινόμενο αυτό μπορεί να εκληφθεί ως εξαιρετικά αποθαρρυντικό αν ληφθεί υπόψιν η συνεχώς αυξανόμενη κινητικότητα μεταξύ των χωρών, καθώς αυτό σημαίνει ότι οι επαγγελματίες της εκπαίδευσης, λόγω ακριβώς του ιδιαίτερου ρόλου τους στα πλαίσια του λειτουργημάτων τους, θα έρχονται όλο και με αυξανόμενη συχνότητα αντιμέτωποι με παιδιά που θα έχουν διαφορετικό γλωσσικό υπόβαθρο, κοινωνική προέλευση, μορφωτικό κεφάλαιο, το οποίο μεταφέρουν από τις οικογένειές τους, γνωστική ανάπτυξη, εμπειρίες, ενδιαφέροντα και κίνητρα για το σχολείο και γενικότερη ετερογένεια όσον αφορά στις απόψεις και αντιλήψεις αυτών των μαθητών για τη μάθηση. Συνεπώς, θα απαιτείται η ύπαρξη, στελέχωση και ευρύτερη οργάνωση των διαδικασιών και υπηρεσιών εκτίμησης, έτσι ώστε να διασφαλιστεί η απρόσκοπτη πρόσβασή τους στις κατάλληλες διαγνωστικές

και υποστηρικτικές υπηρεσίες (Everatt κ.ά. 2004). Οι επιστημονικές ελλείψεις που διαπιστώνονται οδηγούν τους εμπλεκόμενους σε σύγχυση. Έτσι, μαθητές, γονείς και εκπαιδευτικοί, βιώνουν καταστάσεις άγχους και διαρκούς αβεβαιότητας (Reid 2004).

Τα άτομα που σχετίζονται με το δίγλωσσο παιδί με δυσλεξία, είναι απαραίτητο να συνεργάζονται προκειμένου να μη βιώνονται τέτοιες καταστάσεις σύγχυσης. Με τον τρόπο αυτό μπορούν να δοθούν και να διασταυρωθούν πληροφορίες και προς τις δύο κατευθύνσεις (σχολείο – οικογένεια). Η σωστή ψυχολογική προσέγγιση από την πλευρά των εκπαιδευτικών προς τους γονείς και η αगाστή μεταξύ τους συνεργασία, είναι στην περίπτωση της δίγλωσσίας πιο επιτακτική επειδή οι γονείς αποτελούν τη βασική –αν όχι τη μόνη– πηγή πληροφόρησης για τη μητρική γλώσσα του παιδιού. Η ανάγκη συνεργασίας σχολείου – οικογένειας τονίζεται και από τους Cortazzi και Hunter–Carsch (2000) οι οποίοι εντοπίζουν τα προβλήματα επικοινωνίας που μπορεί να υπάρξουν παρά την καλή θέληση και των δύο πλευρών. Διαφορετικό δεν είναι μόνο το λεξιλόγιο της κάθε γλώσσας αλλά και τα νοήματα της μη λεκτικής επικοινωνίας. Χαρακτηριστικά, οι συγγραφείς αυτοί επικαλούνται το παράδειγμα ενός γονέα του οποίου η όλη συμπεριφορά και η στάση σώματος σκοπό είχαν να δείξουν σεβασμό προς τον εκπαιδευτικό. Επειδή όμως αυτά τα σήματα επικοινωνίας για τον πολιτισμό του εκπαιδευτικού ήταν προσβλητικά, δημιουργήθηκε ένταση η οποία και δεν επέτρεψε την περαιτέρω συνεργασία των γονέων του μαθητή με το σχολείο.

Από όλα τα παραπάνω, συνάγεται το συμπέρασμα ότι η έλλειψη σαφών κριτηρίων οδηγεί σε καταστάσεις σύγχυσης και αναστέλλει τη διάγνωση – πράγμα, που θα σηματοδοτούσε και τη σωστή αντιμετώπιση των ελλειμμάτων των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία. Πρέπει όμως να τονιστεί έντονα η ύπαρξη των αρνητικών συναισθημάτων που οι δίγλωσσοι μαθητές αλλά και οι γονείς αυτών βιώνουν μέσα στο πλαίσιο της άγνοιας του τι ακριβώς είναι αυτό που.

## **2.6. Ο Πολιτισμικός Κλονισμός (Culture Shock) της μετακίνησης και οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - Μία ψυχολογική θεώρηση**

Η μετακίνηση από μία χώρα σε άλλη είναι ένα από τα σημαντικότερα γεγονότα ζωής. Είναι μία αποπροσανατολιστική εμπειρία, χαοτικού χαρακτήρα για το κάθε άτομο που τη βιώνει αλλά ιδιαιτέρως για τα παιδιά που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η ταυτότητα του Εγώ υπόκειται σε νέες διεργασίες και η προσωπικότητα συνήθως διέρχεται μία περίοδο αποδιοργάνωσης των δυνατοτήτων που διαθέτει για να αντιμετωπίσει τα καινούργια εξωτερικά στοιχεία (γεωγραφικό χώρο, πρόσωπα, τρόπο ζωής και γενικά πολιτισμό). Συνολικά, τα παιδιά αυτά διέρχονται ορισμένων κρίσιμων σταδίων

κατά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους, τα οποία απειλούν ως ένα βαθμό την ψυχική τους υγεία. Μάλιστα, όσο πιο μεγάλες είναι οι διαφορές (γλωσσικές, θρησκευτικές) μεταξύ των δύο πολιτισμών που έρχονται σε επαφή, τόσο πιο δριμεία είναι η σύγκρουση που βιώνουν. Οι ενδοψυχικές συγκρούσεις από την επαφή με έναν άλλο πολιτισμό, προκαλούν αυτό που καλείται «πολιτισμικός κλονισμός» (*culture shock*).

Ο Oberg (1960) με τον όρο «πολιτισμικός κλονισμός» αναφέρεται στο πολιτισμικό στρες που προκαλεί η απώλεια οικείων σημείων και συμβόλων κοινωνικής αναφοράς του ατόμου: όλων εκείνων των στοιχείων που συνθέτουν τη ρουτίνα της καθημερινής ζωής. Άλλοι μελετητές της ίδιας χρονικής περιόδου, αποδίδουν έμφαση σε άλλες όψεις αυτού του ψυχολογικού φαινομένου τις οποίες χαρακτήρισαν ως «γλωσσικό κλονισμό» (Smalley 1963), «διάχυτη αμφιβολία» (Ball-Rokeach 1973), ενώ ο Bock (1970) περιέγραψε τον «πολιτισμικό κλονισμό» ως τη συναισθηματική εκείνη αντίδραση που ακολουθεί την έλλειψη δυνατότητας για κατανόηση, έλεγχο και πρόβλεψη της συμπεριφοράς του άλλου.

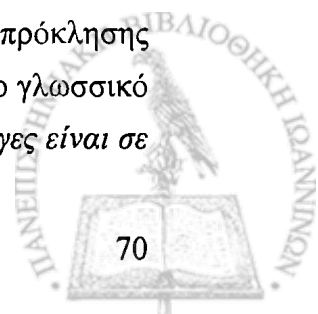
Κατά τον Hays (1972), ο «πολιτισμικός κλονισμός» είναι αντίδραση στρες όπου σημαντικές ψυχολογικές και φυσικές ανταμοιβές γίνονται αβέβαιες και είναι δύσκολο να προβλεφθούν ή να ελεγχθούν, με συνέπεια το άτομο να διακατέχεται από υπερβολικό άγχος, να είναι απαθές και να βρίσκεται σε κατάσταση σύγχυσης μέχρι να αναπτύξει ένα νέο σύστημα γνωστικών και εννοιολογικών κατασκευών και να ενεργοποιήσει την ανάλογη συμπεριφορά.

Ο May (1970) τον προσδιόρισε ως μία διάχυτη κατάσταση άγχους που επηρεάζει την «κανονική» συμπεριφορά, και συσχέτισε την κατάσταση αυτή με έλλειψη αυτοπεποίθησης προς τους άλλους και σημείωσε, στην περίπτωση αυτή, την παρουσία ήπιων ψυχοσωματικών συμπτωμάτων.

Παρά τις διαφορές στην έμφαση που έδωσαν οι μελετητές σε διαφορετικές όψεις του «πολιτισμικού κλονισμού», είναι αρκετά διαδεδομένη μέχρι σήμερα η άποψη ότι η συστηματική επαφή με έναν άλλο πολιτισμό, προκαλεί στρες (Parageorgiou κ.ά. 2000, Παπαστυλιανού 2000, Carta κ.ά. 2002).

Σε πρακτικό επίπεδο, για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, όλα αυτά σημαίνουν ότι όλα όσα έχουν μάθει με πολύ κόπο και χρόνο, αποκτημένες συνήθειες και καθημερινά σενάρια ζωής, χάνονται εν μία νυκτί και τα παιδιά αυτά είναι αντιμέτωπα με αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σε κάθε πλευρά της ζωής τους, την ίδια χρονική στιγμή, κάτι που τα γεμίζει με ανασφάλεια και αβεβαιότητα (Torrelberg κ.ά. 2002).

Στην κορυφή οποιουδήποτε άλλου είναι συχνότερα το θέμα της αλλαγής της γλώσσας κάτι το οποίο περιπλέκει τα πράγματα περαιτέρω. Η γλώσσα ως στοιχείο εθνικής ταυτότητας, και η απειλούμενη απώλειά της, αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόκλησης στρες (Johnson 1986). Ο Ναυρίδης (1997:332) αναφερόμενος με πολυσημία στο γλωσσικό κώδικα, τονίζει ότι «τα προβλήματα επικοινωνίας που αντιμετωπίζουν οι πρόσφυγες είναι σε



πολλές περιπτώσεις τόσο σοβαρά, που σε συνδυασμό με το τραυματικό γεγονός του ξεριζωμού τους, μπορεί να κλονίσουν και την ίδια τους την ταυτότητα».

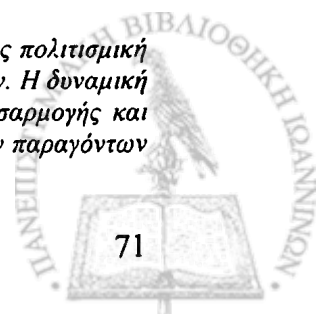
Ο Τσιάντης (1998) επισημαίνει τον κεντρικό ρόλο της «απώλειας» των χαμένων αντικειμένων της παιδικής ηλικίας και το θρήνο των εφήβων και των γονέων τους για αυτήν. Το να οφείλουν, λοιπόν, τα πάντα από ονόματα δρόμων μέχρι ονόματα φίλων και δασκάλων να μαθευτούν και να αποδοθούν σε μία νέα γλώσσα, μπορεί να ιδωθεί ως η πλέον τρομακτική εμπειρία, ακόμη και ως μη διαχειρίσιμη από τα περισσότερα παιδιά.

Η Παπαστυλιανού (2000) μελετώντας τη διεργασία ψυχολογικής προσαρμογής μαθητών παλιννοστούντων από αγγλόφωνες χώρες (ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία), Ποντίων από την πρώην Σοβιετική ένωση και Βορειοηπειρωτών από την Αλβανία (N = 420), πρόσφατα τότε εγκαταστημένων στην Ελλάδα και εξετάζοντας παραμέτρους όπως η δηλωθείσα εθνική ταυτότητα, η τακτική *επιπολιτισμού (acculturation)*<sup>1</sup> την οποία επιλέγουν σύμφωνα με το οικο-πολιτισμικό μοντέλο του Berry (1980, 1988, 1997), και το στρες που βιώνουν, διαπίστωσε την ύπαρξη στρες, αλλά και διαφορές στο στρες, που στατιστικά σχετίζεται με την τακτική επιπολιτισμού την οποία επιλέγουν, και τη χώρα προέλευσης των μαθητών (ΗΠΑ, Καναδάς, Αυστραλία, πρώην Σοβιετική ένωση και Αλβανία). Τα αποτελέσματα αυτά ερμηνεύονται αν ληφθεί υπόψιν το διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον προέλευσης των μαθητών και τα ψυχολογικά χαρακτηριστικά της εφηβείας.

Σε διαφορετικά πορίσματα κατέληξε η έρευνα Αναγνωστόπουλου και συνεργατών (Αναγνωστόπουλος κ. ά. 2004) σχετικά με την ψυχοπαθολογία των παιδιών των οικονομικών μεταναστών και τη χρήση των υπηρεσιών ψυχικής υγείας. Οι υποθέσεις ότι τα παιδιά των οικονομικών μεταναστών θα παρουσίαζαν περισσότερη ψυχοπαθολογία και δη ψυχοκοινωνικής αιτιολογίας, δεν επιβεβαιώθηκαν. Αυτό το συμπέρασμα αντιτίθεται στην υπόθεση «της μετανάστευσης ως νοσολογικού παράγοντα» (*migration morbidity hypothesis*) (Charalambaki κ.ά. 1995, Johansson κ.ά. 1998, Selten & Veen κ.ά. 2001).

Πέρα από την ανασφάλεια που η δημιουργεί η όλη ασάφεια της κατάστασης τους, ο Brown και οι συνεργάτες του (Brown κ.ά. 2003) με ερευνητικά δεδομένα υποστήριξαν ότι οι μαθητές μειονοτικών πληθυσμών βρίσκονται στην ίδια κατηγορία με μαθητές που έχουν κάποια αναπηρία και κυρίως κάποια μαθησιακή δυσκολία, των ομάδων του υψηλότερου κινδύνου για την εκδήλωση ψυχολογικών προβλημάτων λόγω της βίωσης του συναισθήματος της *αποξένωσης (alienation)* που βιώνουν στο χώρο του σχολείου, καθώς σε υψηλότερα ποσοστά καταλήγουν στην εγκατάλειψή του. Οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι

<sup>1</sup> Το Social Science Research Council (1954:974.) ορίζει τον επιπολιτισμό (acculturation) «...ως πολιτισμική αλλαγή που εμφανίζεται με τη συνάντηση δύο ή περισσότερων αυτόνομων πολιτισμικά συστημάτων. Η δυναμική του μπορεί να εκληφθεί ως η επιλεκτική προσαρμογή σε ένα σύστημα αξιών, ως πορείες προσαρμογής και διαφοροποίησης, ως δημιουργία εξελικτικών ακολουθιών και ως καθοριστική των ρόλων και των παραγόντων της προσωπικότητας».



πολλές είναι οι έρευνες που μελετούν το φαινόμενο αυτής της απομόνωσης των μαθητών και ασχολούνται με την επίδραση των Μαθησιακών Δυσκολιών σε αυτή. Επομένως, μαθητές μειονοτικών πληθυσμών που επιπρόσθετα αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, βρίσκονται σε υψηλότερο κίνδυνο εκδήλωσης ψυχολογικών προβλημάτων.

Ήδη, στο πρώτο συνέδριο *Πολυγλωσσίας και Δυσλεξίας* επισημάνθηκε η ανάγκη διερεύνησης των φαινομένων ρατσισμού που εμποδίζουν την ικανοποιητική ψυχοκοινωνική προσαρμογή των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία και τα οποία απασχόλησαν ιδιαίτερα το ενδιαφέρον των επιστημόνων (Schwarz 1999). Οι μαθητές που γίνονται δέκτες ρατσιστικών εκδηλώσεων, προκαταλήψεων και στερεότυπων αντιλήψεων, τόσο στο χώρο του σχολείου από ομάδες ομηλικών, όσο και έξω από αυτόν, στερούνται των ευκαιριών εκείνων οι οποίες θα βελτίωναν την ψυχοκοινωνική προσαρμογή τους στα εκπαιδευτικά δρώμενα. Αυτό συμβαίνει γιατί οι δοτές κοινωνικές ταυτότητες είναι και λειτουργούν ως ανασταλτικοί παράγοντες που δεν επιτρέπουν στους δίγλωσσους μαθητές με δυσλεξία να χρησιμοποιήσουν προς όφελός τους τις νέες εμπειρίες του περιβάλλοντός τους, οι οποίες τόσο τους είναι απαραίτητες (Peer & Reid 2001).

Συναισθηματική σύγχυση και φόρτιση μπορεί να προκαλέσει σε έναν αλλοδαπό μαθητή και η παιδαγωγική μέθοδος που ακολουθεί η χώρα υποδοχής του όταν η μέθοδος αυτή είναι τελείως διαφορετική από την παιδαγωγική μέθοδο της χώρας προέλευσής του. Για παράδειγμα, σύμφωνα με την κινέζικη παιδαγωγική μέθοδο ο μαθητής ακούει το δάσκαλο χωρίς να συμμετέχει με οποιοδήποτε τρόπο στο μάθημα. Οι κινέζοι μαθητές δεν υποβάλλουν ερωτήσεις στο δάσκαλό τους, περιμένοντας να λυθούν οι απορίες τους στην πορεία. Αν αυτό δε γίνει, σημαίνει ότι οι απορίες τους ήταν άνευ ουσίας. Μία τέτοια συνθήκη στη τάξη μπορεί να βιώνεται ως καταπιεστική από άλλους μαθητές, οι κινέζοι μαθητές όμως δηλώνουν απερίφραστα: « *Μπορεί μόνο να ακούω, αυτό όμως δε σημαίνει ότι είμαι παθητικός. Μαθαίνω*» (Cortazzi & Hunter – Carsch 2000).

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες τα καταφέρνουν καλύτερα όταν είναι σε ένα σταθερό και ασφαλές περιβάλλον. Σταθερές δομές και συνήθειες καθημερινότητας είναι παράγοντες πολύ σημαντικοί για τα παιδιά αυτά. Ένα οικείο σχολικό περιβάλλον δε σηματοδοτεί τόσο ραγδαίες αλλαγές για ένα παιδί. Τα παιδιά που έχουν κάποια ελλείμματα ως προς τη μνήμη, θα πρέπει να εργαστούν πολύ σκληρά για να αποστηθίσουν, για παράδειγμα, ένα δρόμο μέσα στη νέα πόλη. Με την ίδια λογική, οφείλουν να μάθουν σχολικούς κανόνες και κανονισμούς μέσα από μία διαδικασία ατέρμονης επανάληψης (Hall & Steen 1982). 'Ασήμαντα' πράγματα, που μπορεί να φαντάζουν απλά για τα περισσότερα παιδιά, μπορεί και είναι πραγματικά δύσκολα επιτεύγματα για ένα παιδί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Όσο και αν προκαλεί έκπληξη κάθε φορά που μαθαίνεται κάτι, μαθαίνεται για το καλό αυτού που το μαθαίνει, για όσο διάστημα το περιβάλλον του



παιδιού είναι σταθερό. Οι οποιεσδήποτε μαθησιακές δυσκολίες ίσως και να μην είναι ιδιαίτερα εμφανείς όταν το περιβάλλον είναι οικείο και παρέχει την αίσθηση ασφάλειας.

Η μετακίνηση όμως σε μία άλλη χώρα συνεπάγεται και μη διατήρηση των καθημερινών δραστηριοτήτων. Αυτό ακριβώς το γεγονός είναι βαρύνουσα σημασίας για τα παιδιά. Είναι λοιπόν πολύ σημαντικό να περιστοιχίζονται από άτομα που μπορούν να αντιληφθούν εάν και όταν υπάρχουν μαθησιακές δυσκολίες, να αναγνωρίζουν τη φύση των δυσκολιών αυτών, να δείχνουν εμπαθητική κατανόηση και αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων των παιδιών αυτών ως προς τις στρατηγικές της μαθησιακής διαδικασίας. Κάποιες φορές πρέπει να δίνεται περισσότερος χρόνος στα παιδιά αυτά και η ύλη να επιμερίζεται σε μικρότερες ενότητες κάθε φορά.

Σε μία χώρα το σχολείο ίσως να αποτελεί ένα τμήμα του πολιτισμού της, σε μία άλλη όμως το σχολείο συχνά διαχωρίζεται από την περιβάλλουσα κουλτούρα και αυτό είναι εξόχως αληθές για τα «εκπατρισθέντα σχολεία» (*expatriate schools*) όπου η ακαδημαϊκή επίδοση είναι βασική. Κάτι τέτοιο χειροτερεύει την κατάσταση για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό που κυριαρχεί είναι ο στείρος ανταγωνισμός, η ταχύτητα, ο καταγιγισμός των πληροφοριών και η πολλή δουλειά. Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες βρίσκονται αντιμέτωπα με μία εξαιρετικά στρεσογόνα συνθήκη που επικαλύπτει η πίεση για ακαδημαϊκή επίδοση και επιτυχία. Το άγχος αυτό μεταφέρεται στους γονείς και δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος (Hall & Stein 1982).

Ο Reid (2004) θεωρεί ως μία βασική πρόκληση που έχουμε να αντιμετωπίσουμε ώστε να υπάρξει σωστή προσέγγιση των αναγκών των δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία, την άρση της υφιστάμενης προκατάληψης ότι *οι δίγλωσσοι μαθητές προκειμένου να επιτύχουν, θα πρέπει να γίνουν μονόγλωσσοι («Master Model»)*.

Ο Martin (1999) αναφέρεται επίσης σε αυτή την πρόκληση, την οποία ονομάζει διαφορετικά, «*υπόθεση του ελλείμματος*» (*deficit hypothesis*) θεωρώντας ότι οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν υπό την προκατάληψη ότι το να γίνεται κάποιος δίγλωσσος αποτελεί σοβαρό μειονέκτημα στα πλαίσια της μαθησιακής διαδικασίας και της γλωσσικής ανάπτυξής του. Αυτή η προκατάληψη οδηγεί αναπόφευκτα σε ένα επίπεδο χαμηλών προσδοκιών από την πλευρά των εκπαιδευτικών ως προς τους δίγλωσσους μαθητές τους. Όσο η σωστή παρακολούθηση της προόδου των μαθητών αυτών καθυστερεί ή παρακωλύεται συστηματικά εξαιτίας προκαταλήψεων ή στερεότυπων αντιλήψεων και οι ίδιοι δεν είναι σε θέση να αντιληφθούν το τι τους συμβαίνει και τι τελικά είναι αυτό που τους δυσκολεύει τόσο πολύ στην σχολική τους επίδοση και επιτυχία, και σε ένα ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο κοινωνικών–επικοινωνιακών διαναδράσεων με ομηλικούς, τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και έξω από αυτόν, οι συνέπειες σε ψυχολογικό επίπεδο για τα παιδιά αυτά, μπορεί να είναι εξαιρετικά ανησυχητικές.

Οι δίγλωσσοι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, και δη δυσλεξία, αισθάνονται απομονωμένοι και εξαιρετικά μπερδεμένοι, ειδικά όταν δε λαμβάνονται υπόψιν βασικά χαρακτηριστικά του μητρικού πολιτισμού και της μητρικής γλώσσας τους. Αισθάνονται περισσότεροι ξένοι στη χώρα υποδοχής από τον μέσο αναμενόμενο βαθμό βίωσης ενός τέτοιου συναισθήματος. Η αυτοεκτίμησή τους πλήττεται σε σημαντικό βαθμό και τα κίνητρά τους για μάθηση εμφανίζονται ανησυχητικά μειωμένα σε σύγκριση με εκείνα των υπολοίπων συμμαθητών τους (Cortazzi & Hunter-Carsch 2000). Διαπιστώνεται λοιπόν ότι οι μαθητές μειονοτικών πληθυσμών που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, βρίσκονται σε μία διπλή ή ακόμη και πολλαπλή επικινδυνότητα να παρουσιάσουν σοβαρά ψυχολογικά προβλήματα εξαιτίας αρνητικών κοινωνικών παραγόντων, προεξαρχόντων των συναισθημάτων αποκλεισμού και απόρριψης που βιώνουν σε σχολικά κυρίως και ευρύτερα κοινωνικά, δευτερογενώς, πλαίσια συμβολικών επικοινωνιακών διαναδράσεων.

Εν κατακλείδι, οφείλει να ληφθεί σοβαρά υπόψιν η επισήμανση ότι απομένουν πάρα πολλά να γίνουν μέχρι να υπάρξει ένα σημείο όπου να μπορεί να ειπωθεί μετά λόγου γνώσεως ότι το επίσημο Κράτος αλλά και οι εκπαιδευτικοί, από όποια εκπαιδευτική βαθμίδα και αν υπηρετούν την ελληνική Παιδεία και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, είναι σε θέση να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες ανάγκες, όποιο χαρακτήρα και αν έχουν αυτές και σε όποιο πεδίο επικοινωνούνται και ορίζονται, κοινωνικό, εκπαιδευτικό, ψυχολογικό ή οποιοδήποτε άλλο, των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία (Peer & Reid 2001). Και τούτο, διότι οι ευκαιρίες για μάθηση των αλλοδαπών μαθητών και ιδιαίτερα όσων έχουν και Μαθησιακές Δυσκολίες, συνδέονται άρρηκτα με τον τρόπο που η πλειοψηφία της σχολικής κοινότητας και του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος τα αντιμετωπίζει (Reich 1997).

Στο πλαίσιο αυτό είναι που συζητούνται οι συναισθηματικοί και οι συμπεριφορικοί παράγοντες για τον προσδιορισμό των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών στην επόμενη ενότητα και αυτό διότι η πλειονότητα των υπάρχουσών μελετών για τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες έχει επικεντρωθεί ως επί το πλείστον στα γνωστικά και νευρολογικά ελλείμματα των παιδιών, αφήνοντας πολλές αξιόλογες περιοχές, όπως συναισθηματικά και συμπεριφορικά ελλείμματα, μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η Μοναξιά και η Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια, ανεξερεύνητες ερευνητικά.



## Κεφάλαιο 3°

### Συναισθηματικοί και συμπεριφορικοί παράγοντες στον προσδιορισμό των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών

#### 3.1. Συναισθηματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Τα παιδιά με και χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες διαφέρουν σημαντικά και σε μία σταθερή βάση σε συναισθηματικό, συμπεριφορικό και κινητρικό (σε επίπεδο κινήτρων) σύνολο χαρακτηριστικών (προφίλ). Επί παραδείγματι, διαπιστώνονται σημαντικές διαφορές σε κίνητρα επίτευξης στόχων (Dunn & Shapiro 1999, Olivier & Steenkamp 2004, Pintrich κ.ά. 1994), στην ύπαρξη χαρακτηριστικών επίκτητης απόγνωσης (Sabatino 1982, Thomas 1979, Valas 2001), στα επίπεδα κατάθλιψης (Colbert κ.ά. 1982, Dalley & Bolocofsky 1992, Heath & Ross 2000), αγχωδών διαταραχών (Hoy κ.ά. 1997, Rodriguez & Routh 1989) αυτοεκτίμησης (Riddick κ.ά. 1999), αυτοαντίληψης (Chapman 1988, Stanovich κ.ά. 1998), μοναξιάς και ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης (Valas 1999), εστίασης ελέγχου (Rogers & Saklofski 1985), δέσμευσης ως προς την επιτέλεση στόχων (Bouffard & Couture 2003), απόδοσης βαρύνουσας σημασίας σε στόχους (Sideridis 2002, Sideridis & Padelidu 2001), ψυχολογικών διαταραχών (Greenway & Milne 1999, Gregg κ.ά. 1992), ψυχολογικής προσαρμογής (Grolnick & Ryan 1990), συναισθηματικών δυσλειτουργιών (Masi κ.ά. 1998), μεταγνωστικών δεξιοτήτων και στρατηγικών (Botsas & Padelidu 2003, Palladino κ.ά. 2000) και ικανότητας αυτορρύθμισης (Fulk κ.ά. 1998).

Οι αποτυχίες και τα λάθη αποτελούν αναπόσπαστες πτυχές του γεγονότος που καλείται μαθησιακή διαδικασία και ως εκ τούτου μπορούν να θεωρηθούν, και είθισται να θεωρούνται, ως κάτι το φυσικό και αναμενόμενο. Για τα παιδιά όμως με Μαθησιακές Δυσκολίες τα γεγονότα που βιώνουν σε εκπαιδευτικό και κοινωνικό επίπεδο, δεν επιτρέπουν τέτοιες θεωρητικές απλουστεύσεις και γενικεύσεις.

Οι *προσανατολισμοί στόχων* (*goal orientations*) από την πλευρά των υποκειμένων όταν αυτά καλούνται να διαχειριστούν συγκεκριμένα γνωστικού τύπου έργα, έχουν πολύ πρόσφατα περιγραφεί ως μία επαναστατική δύναμη που οδηγεί σε ρύθμιση της συμπεριφοράς εντός πλαισίων αποπειρών επίτευξης και διαφοροποιεί προσανατολισμούς των στόχων διασαφηνίζοντάς τους μέσω αντικρουόμενων αυτο-ρυθμιστικών συστημάτων. Ο Elliot σε ένα *ιεραρχικό τριμερές μοντέλο κινήτρων επίτευξης στόχων* (*hierarchical*

*trichotomous achievement motivation model*)<sup>2</sup> ενσωματώνει τρεις κατηγορίες στόχων επίτευξης (Elliot & Harackiewicz 1996, Elliot & Church 1997), οι *στόχοι μάθησης και διδασκαλίας (mastery goals)* εστιάζονται στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων σε συνάρτηση με το γνωστικό έργο (π.χ. απόκτηση δεξιοτήτων και ικανοτήτων), οι *στόχοι προσέγγισης-επίδοσης (performance approach goals)* αποδίδουν βαρύτητα στην επίδειξη ικανότητας σε επίπεδο υπερκέρασης όλων των άλλων, και οι *στόχοι επίδοσης-αποφυγής (performance-avoidance)* αναφέρονται στην αποφυγή επίδειξης ανικανότητας και ανεπάρκειας. Ακολουθώντας αυτούς τους πρώιμους θεωρητικούς προσανατολισμούς, ένας αχανής αριθμός ερευνητικών μελετών κατέδειξε τις ιδιότητες αυτορρύθμισης των διαφορετικών στόχων (Rawsthorne & Elliot 1999).

Σε μία πρωτοποριακή επιστημονική δουλειά η Dweck και οι συνεργάτες της (Dweck & Leggett 1988) περιέγραψαν δύο κινητρικής φύσεως μοντέλα, τη διαμόρφωση των οποίων παρατήρησαν σε μία σειρά πειραματικών μελετών με γνωστικής φύσεως έργα σε παιδιά. Ανάλογα με τον τρόπο προσέγγισης και διαχείρισης των έργων αυτών, τα παιδιά υποδιαιρέθηκαν σε δύο κατηγορίες οι οποίες συγκροτούν και τα αντίστοιχα κινητρικά μοντέλα, *παιδιά προσανατολισμένα στη μαθησιακή διαδικασία (learning oriented children)* και *παιδιά προσανατολισμένα σε μία διαρκή διαδικασία επιτέλεσης ενός μαθησιακού στόχου*, σε επίπεδο επίδειξης εαυτού στους άλλους. Τα τελευταία χαρακτηρίζονται και ως παιδιά τα οποία φέρουν σταθερά χαρακτηριστικά επίκτητης απόγνωσης (*performance oriented or helpless children*). Η έννοια της «*επίκτητης απόγνωσης*» ή σε έναν λιγότερο δόκιμο όρο, «*μεμαθημένης αβοηθησίας*» [σ.σ. έλλειψης βοήθειας] (*helplessness*), αν και θεωρητικά εκκινεί από το έργο του Seligman (1975) που την ορίζει ως εκείνο το ψυχολογικό φαινόμενο συμπεριφοράς όπου ένα άτομο καταλήγει στο να πιστεύει ότι δεν μπορεί να ασκήσει κάποιο έλεγχο στα γεγονότα και ότι η επιτυχία, σε οποιοδήποτε επίπεδο, είναι πέρα και πάνω από την ικανότητα και τη δυνατότητά του, εντούτοις, σε όρους μελέτης και εφαρμογής της στο πεδίο των Μαθησιακών Δυσκολιών, δεν ταυτίζεται πλήρως εννοιολογικά με την αρχική, θεμελιακή διατύπωσή της.

Η ψυχολογική αυτή διεργασία που οδηγεί στην κατάσταση της επίκτητης απόγνωσης, δε λαμβάνει χώρα άμεσα. Απαιτεί έκθεση του υποκειμένου σε επαναλαμβανόμενες καταστασιακές συνθήκες αποτυχίας. Μόνο ακολουθώντας μία τέτοιου είδους έκθεση οι μαθητές καταλήγουν να πιστεύουν ότι ανεξάρτητα από το μέγεθος της προσπάθειας που θα καταβάλουν για να φέρουν σε πέρας ένα γνωστικό έργο, θα

<sup>2</sup> Το μοντέλο αυτό ονομάζεται *ιεραρχικό* επειδή οι προδιαθέσεις σε επίπεδο κινήτρων (κίνητρο επίτευξης στόχου και φόβος αποτυχίας) αντιπροσωπεύουν ανώτερης τάξεως κινητρικές δομές, οι στόχοι επίτευξης (επίδοσης – προσέγγισης, επίδοσης – αποφυγής, και μάθησης) αντιπροσωπεύουν ένα μέσο επίπεδο «ελεγκτών κινήτρων», και οι αναμονές επάρκειας σε συγκεκριμένα γνωστικά έργα, θεωρούνται ως μία ανεξάρτητη πρόδρομη κατάσταση της υιοθέτησης στόχων επίτευξης. Οι κινητρικές προδιαθέσεις και οι αναμονές επάρκειας εκλαμβάνονται ως άμεσες πρόδρομες καταστάσεις της υιοθέτησης στόχων επίτευξης και οι στόχοι επίτευξης θεωρείται ότι ασκούν μία άμεση, εγγύτατη επίδραση σε συμπεριφορά σχετική με την επίδοση.

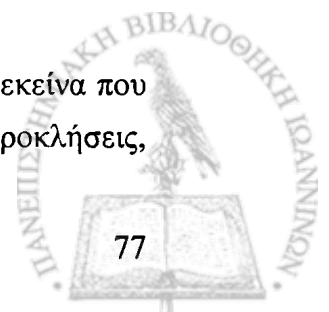
αποτύχουν εν τέλει. Συνεπώς, οι μαθητές αυτοί γίνονται παθητικά μέλη των ομάδων αναφοράς των περιστάσεων και αποσύρονται από την όλη προσπάθεια. Αυτή η κατάσταση αδράνειας πιθανόν να οδηγήσει σε αύξηση εκδήλωσης αρνητικών συναισθημάτων ή/και σε εκδήλωση καταθλιπτικής συμπτωματολογίας. Ο Thomas (1979) αναφέρει ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ίσως να εναρμονίζονται πλήρως με το προφίλ των μαθητών με επίκτητη απόγνωση, γιατί έχουν εκτεθεί επανειλημμένως σε καταστάσεις αποτυχίας για μεγάλες χρονικές περιόδους.

Αρχικά, ο Seligman και οι συνεργάτες του πρότειναν δύο μείζονες κατηγορίες συμπεριφορικών συμπτωμάτων οι οποίες συνδέονται με την ψυχολογική κατάσταση της επίκτητης απόγνωσης, τα κινητρικού και τα γνωστικού τύπου συμπτώματα (Klein & Seligman 1976). Σε μία επαναδόμηση της θεωρίας αυτής οι Abramson, Seligman και Teasdale (1978) περιγράφουν ελλείμματα διατυπώνοντας μία τυπολογία που εμπεριέχει τρεις κατηγορίες ελλειμμάτων: κινητρικά, γνωστικά και συναισθηματικά ελλείμματα. Η γνωστική πλευρά της επίκτητης απόγνωσης σχετίζεται με την ικανότητα ελέγχου από τον εγκέφαλο εκείνου του γεγονότος που καθιστά τον οργανισμό αβοήθητο, ανίκανο να αντιδράσει. Στην πραγματικότητα, ένα άτομο καταλήγει να πιστεύει ότι κάθε έκβαση των γεγονότων είναι πέρα από κάθε έλεγχο, και είναι αυτό το αποτέλεσμα που συνιστά το λειτουργικό ορισμό της επίκτητης απόγνωσης. Ένα κινητρικού τύπου έλλειμμα αποτελείται από μειωμένες εθελούσιες αντιδράσεις απόκρισης / αντίδρασης και μπορεί να ιδωθεί ως συνέπεια μάλλον, παρά ως προηγούμενο της προσδοκίας ότι τα αποτελέσματα των περιστάσεων δεν υπόκεινται σε κανενός είδους έλεγχο έκβασης της κατάστασης.

Η πλέον πρόσφατη θεωρητική επισήμανση είναι ότι η επίκτητη απόγνωση καταλήγει σε καταθλιπτική συμπτωματολογία. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές θα εκδηλώσουν αυξητικές τάσεις σε αρνητικού τύπου συναισθήματα και θα έχουν μειωμένες εκδηλώσεις θετικού τύπου συναισθημάτων. Εν τέλει, ένα παράπλευρο αποτέλεσμα της βίωσης του συναισθήματος της επίκτητης απόγνωσης, φαίνεται να είναι και η σταδιακή απώλεια της αυτοεκτίμησης.

Επανερχόμενοι στη θεωρητική τοποθέτηση των Dweck και Leggett (1988) σχετικά με την προσαρμογή της «θεωρίας της επίκτητης απόγνωσης» (*learned helplessness theory*) του Seligman στο πεδίο των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, θα πρέπει να αναφερθεί ότι τα άτομα επιδιώκουν να επιτύχουν μαθησιακούς στόχους απλά και μόνο από γνήσιο ενδιαφέρον και από επιθυμία να κατακτήσουν γνωστικά ένα αντικείμενο (αυτός ο προσανατολισμός οικοδομείται επάνω σε ένα φυσικό ένστικτο παρόρμησης). Εκείνοι που επιδιώκουν στόχους επίτευξης για προβολή εαυτού, έχουν ως σκοπό να αποδείξουν την ικανότητά τους και ότι μπορούν να τα καταφέρουν καλύτερα από τους άλλους.

Η Dweck και οι συνεργάτες της (ό.π.) περιγράφουν ευρύτερα τα παιδιά εκείνα που είναι προσανατολισμένα στη μάθηση ως παιδιά που αναζητούν γνωστικές προκλήσεις,



ρυθμίζουν τις γνωστικές στρατηγικές τους, βρίσκουν διασκεδαστικές και συναρπαστικές τις γνωστικές καταστάσεις που «ακονίζουν» το μυαλό και που διακρίνονται από επιμονή και υπομονή στην παρουσία δύσκολων και προκλητικών γνωστικά καταστάσεων μάθησης. Αντιθέτως, παιδιά που είναι προσανατολισμένα στην επίτευξη στόχων μάθησης για προβολή εαυτού, περιγράφονται από τους παραπάνω ερευνητές ως παιδιά που επιστρατεύουν *αρνητικούς τρόπους σκέψης (negative cognitions)* (π.χ. άγχος) στη θέα γνωστικών προκλήσεων, χρησιμοποιούν αναποτελεσματικές στρατηγικές μάθησης, είναι ελάχιστα προσανατολισμένα στο γνωστικό έργο, διακρίνονται από αρνητικού τύπου αυτο-αποδόσεις, έχουν απαισιόδοξη διάθεση και αίσθηση του αβοήθητου και ανίκανου για οποιαδήποτε αντίδραση μετά την αποτυχία. Συνεπώς, η όλη τους σχολική παρουσία και η ακαδημαϊκή τους επίδοση, είναι αξιοσημείωτα πιο χαμηλές συγκρινόμενες με εκείνες συμμαθητών τους που είναι προσανατολισμένοι στη μαθησιακή διαδικασία.

Το σύνολο των εσωτερικευμένων προβλημάτων παιδιών με δυσλεξία επηρεάζεται από τη γνωστική επεξεργασία για την αιτιολογία της συμπτωματολογίας του συνδρόμου της στην οποία προβαίνουν τα ίδια τα παιδιά. Με άλλα λόγια, επηρεάζεται από τον τρόπο με τον οποίο εξηγούν ή προσπαθούν να εξηγήσουν στον εαυτό τους τις βαθύτερες αιτίες των ελλειμμάτων εκείνων που τα οδηγούν στις συγκεκριμένες δυσκολίες και στις ενδεχόμενες αποτυχίες τους.

Οι γνωστικές αυτές επεξεργασίες στο χώρο της ψυχολογίας καλούνται «αποδόσεις» (*attributions*) και ορίζονται εννοιολογικά ως «*τα διανοήματα που επιχειρούν να εντοπίσουν το γιατί ένα κατά κανόνα εκλαμβανόμενο ως καταστροφικό γεγονός συνέβη στο υποκείμενο και μπορεί να είναι εξωτερικές έναντι εσωτερικών, σταθερές έναντι ασταθών και γενικές/γενικευμένες έναντι ειδικών/συγκεκριμενοποιημένων*» (Παλαιολόγου 2001: 513).

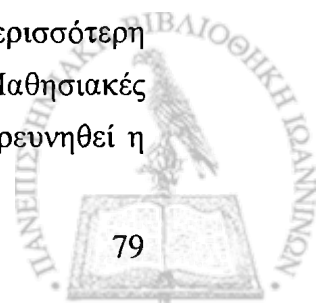
Τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στην επίτευξη στόχων για προβολή εαυτού επιπρόσθετα προβαίνουν σε αρνητικές σκέψεις κατά τη διάρκεια της και μετά την αποτυχία και αποδίδουν αυτή την αποτυχία τους στη μειωμένη ικανότητά τους. Έτσι, για τα παιδιά αυτά, η αντίληψη της έλλειψης ικανότητας πλήττει την αίσθηση της αυτοαξίας τους κατά ένα συντριπτικό τρόπο, εξαναγκάζοντάς τα να παραιτούνται (όταν βρίσκονται αντιμέτωπα με εξαιρετικά πιεστικές γνωστικές προ(σ)κλήσεις). Αυτό ερμηνεύει και το γεγονός ότι τα καταφέρνουν αρκετά καλά σε γνωστικά έργα τα οποία δεν είναι περίπλοκα και σε εκείνα που απαιτούν μία επιφανειακού τύπου γνωστική προσέγγιση και επεξεργασία. Επειδή τα παιδιά αυτά εκλαμβάνουν τη νοημοσύνη ως μία παγιωμένη, σταθερή οντότητα, δε θεωρούν ότι μπορεί να έχουν τον έλεγχο για μεταστροφή των τυχόν αρνητικών εκβάσεων κάποιων καταστάσεων. Αντιθέτως, όσα είναι προσανατολισμένα στη μάθηση θεωρούν τη νοημοσύνη ως μία εύπλαστη, σφυρηλατήσιμη ποιότητα και εργάζονται γνωστικά σε μία κατεύθυνση ανάπτυξης και εξέλιξης της ποιότητας αυτής.



Συνοψίζοντας, η θεωρία της Dweck παρέχει ένα εύληπτο θεωρητικό πλαίσιο που συμπεριλαμβάνει και γνωστικά και κινητρικά συνθετικά στοιχεία. Η Dweck κυρίως αναφέρθηκε στον τρόπο με τον οποίο κάποιος προσεγγίζει ένα γνωστικό έργο και στον τρόπο με τον οποίο οι απόψεις κάποιου για την ικανότητά του καθορίζουν την ενεργοποίηση συγκεκριμένων ρυθμιστικών συστημάτων (δυσ-, ή προσαρμοστικών).

Οι Dweck και Leggett (1988) περιγράφουν το γιατί αναδύεται ένα πλήθος αρνητικών συναισθημάτων σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά στην τυπολογία των Dweck και Leggett (1988), εντάσσονται στην κατηγορία των παιδιών που είναι προσανατολισμένα στην επίτευξη στόχων για προβολή εαυτού, θέλουν λοιπόν να επιβεβαιώσουν ότι οι ικανότητες τους είναι σε ικανοποιητικό βαθμό αναπτυγμένες και ταυτοχρόνως θέλουν να αποφύγουν να επιδείξουν ανικανότητα. Έτσι, κάθε κατάσταση επίτευξης ερμηνεύεται ως ένα test αξιολόγησης αυτής την ικανότητας και ως μία κριτική προσέγγιση της αυτοαξίας του παιδιού. Αναπόδραστα συνεπώς, στην παρουσία μίας χαμηλής επίδοσης, αρνητικού τύπου συναισθήματα αναδύονται. Αντιθέτως, τα παιδιά που είναι προσανατολισμένα στη μάθηση, δεν εκλαμβάνουν τις συνηθισμένες συγκρίσεις ως επαπειλητικές γιατί πραγματικά δεν εκλαμβάνουν αυτές τις καταστάσεις ως ανταγωνιστικές. Τα παιδιά αυτής της ομάδας αντιμετωπίζουν τις καταστάσεις αξιολόγησης ως προκλήσεις και ευκαιρίες για την εκμάθηση νέων δεξιοτήτων και την απόκτηση νέων εμπειριών μέσα από τη δράση. Άρα, ακόμη και η βίωση εμπειριών αποτυχίας δε μπορεί, και δεν εκλαμβάνεται ως απειλή στην αυτοεικόνα: τούτο, διότι οι αποτυχίες θεωρούνται ως προκλήσεις και ευκαιρίες βελτίωσης κι ανάπτυξης και ως ένα φυσικό και αναμενόμενο τμήμα της μαθησιακής διαδικασίας, όπως άλλωστε επισημάνθηκε και νωρίτερα εδώ.

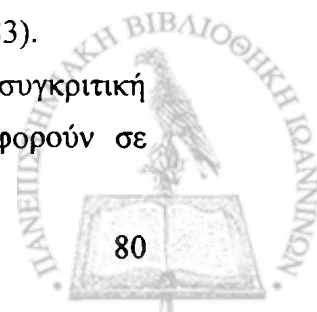
Οι Licht, Kistner, Ozkaragoz, Shapiro και Clausen (1985) σε σχετική ερευνητική τους μελέτη αναφέρουν ότι τα κορίτσια με Μαθησιακές Δυσκολίες αποδίδουν τη σχολική και ακαδημαϊκή αποτυχία τους σε έλλειψη ικανότητας αλλά δε χαρακτηρίζονται από εξωτερικές αποδόσεις. Το ακριβώς αντίθετο συμβαίνει με τα αγόρια. Έτσι, μόνο ερευνητικά δεδομένα από τα κορίτσια υποστηρίζουν θεωρητικά τον ισχυρισμό της Dweck ότι οι άδηλες θεωρίες των υποκειμένων όσον αφορά στη νοημοσύνη τους συναρτώνται με συμπεριφορές επίκτητης απόγνωσης. Επίσης, τα ερευνητικά αποτελέσματα των Butkowski & Willows (1980) στηρίζουν τη θεωρία της Dweck καθώς παιδιά που παρουσιάζουν χαμηλές αναγνωστικές επιδόσεις, χαρακτηρίζονται επιπρόσθετα από λιγότερη επιμονή και προσήλωση στο γνωστικό έργο και αποδίδουν την αποτυχία τους σε έλλειψη ικανότητας. Όμως, τα παιδιά αυτά δεν ήταν διεγνωσμένα από κάποιον επίσημο φορέα ως παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Αντίθετα, είχαν ομαδοποιηθεί με κριτήριο τη χαμηλή αναγνωστική τους επίδοση. Αυτό σημαίνει ότι μένει ακόμη να γίνει πολύ περισσότερη ερευνητική και θεωρητική δουλειά με παιδιά που παρουσιάζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στη βάση της *γνωστικής θεωρίας της επίτευξης στόχων* και να διερευνηθεί η



παράμετρος «προσανατολισμός στο στόχο» ως πρόδρομη κατάσταση και ως προβλεπτικός δείκτης μετέπειτα συμπεριφορών επίκτητης απόγνωσης.

Ο Sideridis (2003) σε σχετική ερευνητική μελέτη διερεύνησε την παρουσία συμπεριφοράς επίκτητης απόγνωσης σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και αξιολόγησε το ρόλο που διαδραματίζει η μεταβλητή «προσανατολισμός στο στόχο» σε επίπεδο πρόγνωσης εκδήλωσης συμπεριφοράς επίκτητης απόγνωσης, αρνητικών συναισθημάτων και ευρύτερης ψυχοπαθολογίας. Η επακόλουθη ύπαρξη και εγκαθίδρυση αποτυχίας, υπό την έννοια της σταθερής της παρουσίας στη σχολική και ακαδημαϊκή ζωή των παιδιών αυτών, ως ερευνητικό συμπέρασμα, καταδεικνύει ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα εκδήλωσης αρνητικών συναισθημάτων, χαμηλότερη συχνότητα εκδήλωσης θετικών συναισθημάτων, χαμηλότερο βαθμό αυτο-εκτίμησης και συμπεριφορά επίκτητης απόγνωσης, σε σύγκριση με άλλα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Ο προσανατολισμός προς τη διδασκαλία και τη μαθησιακή διαδικασία, αποδείχθηκε ότι λειτουργεί ως ένας θετικός προγνωστικός δείκτης της ακαδημαϊκής εξέλιξης και ανάπτυξης και ως ένας αρνητικός προγνωστικός δείκτης εκδήλωσης συμπεριφοράς επίκτητης απόγνωσης. Το ακριβώς αντίθετο προγνωστικό μοντέλο απαντάται σε παιδιά που είναι προσανατολισμένα στην επίτευξη στόχων για επίδειξη εαυτού στους άλλους, στην κατηγορία αυτή εντάσσονται συνήθως παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, τα οποία λόγω ακριβώς των γνωστικών ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν, εκτίθενται με μεγαλύτερη συχνότητα σε καταστάσεις επαναλαμβανόμενης αποτυχίας, κυρίως σε επίπεδο σχολικής, γνωστικής πραγματικότητας. Τα παιδιά αυτά εγκαταλείπουν κάθε προσπάθεια στη θέα της πρώτης δυσκολίας και εκφράζουν υψηλά επίπεδα απόσυρσης και από κοινωνικά δρώμενα στο σχολικό πλαίσιο. Η ύπαρξη μοναχικότητας σε συνάρτηση με την παράμετρο της ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, θα αναλυθεί, θεωρητικά και εμπειρικά, σε επόμενα κεφάλαια της παρούσας διατριβής. Πάντως, φαίνεται ότι ο προσανατολισμός στην επίτευξη στόχων για επίδειξη εαυτού στους άλλους δε συμβάλλει σημαντικά στην ακαδημαϊκή επίδοση: αντιθέτως, είναι σταθερά ένας αρνητικός προβλεπτικός παράγοντας των αποδόσεων επίκτητης απόγνωσης. Υπάρχουν πολλές ερευνητικές μελέτες που στηρίζουν θεωρητικά τα προαναφερθέντα ευρήματα (ενδεικτικά: Butkowski & Willows 1980, Licht κ.ά. 1985, Palmer κ.ά. 1982, Valas 2001, Wilgosh 1984). Ωστόσο, σε μία βιβλιογραφική επισκόπηση της θεματικής αυτής, απαντώνται και μελέτες, τα συμπεράσματα των οποίων βρίσκονται στον αντίποδα των παραπάνω συμπερασμάτων περί ύπαρξης υψηλών δεικτών επίκτητης απόγνωσης στα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Cullen & Boersma 1982, Robbins & Harway 1977, Swartz κ.ά. 1983).

Ενδιαφέροντα επίσης είναι τα πορίσματα που προκύπτουν από τη συγκριτική μελέτη παιδιών με, και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, σε τομείς που αφορούν σε

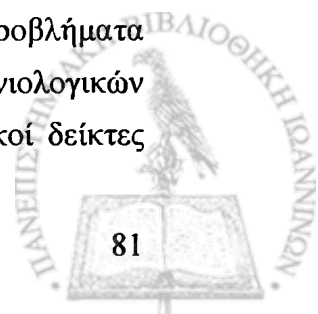


παραμέτρους όπως προσανατολισμός επίτευξης στόχων, έννοια της υποχρεωτικότητας και της αυτο-ρύθμισης (Sideridis 2006a,b). Η αξιολόγηση των μαθητών στους τομείς αυτούς αναφέρεται σε αξιολόγηση της ικανότητας ρύθμισης της ακαδημαϊκής τους συμπεριφοράς όταν η συμπεριφορά αυτή παρουσιάζει μία ποικιλότητα και ετερογένεια σε επίπεδο προέλευσης κινήτρων π.χ. θεωρία επίτευξης στόχων και υποχρεωτικότητα, όπως αυτή περιγράφεται στην *θεωρία του αυτο-καθορισμού (self – determination theory)* (Ryan & Deci 2000, Deci & Ryan 1991, 2000).

Καταρχήν, για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, η έννοια των ισχυρών «πρέπει» και της υποχρεωτικότητας του εαυτού (όπως αυτή αναλύεται θεωρητικά σε τέσσερις διαφορετικές προσεγγίσεις [*self – discrepancy theory* (Higgins 1987, 1996), *self – determination theory* (Deci & Ryan 1991, 2000), *possible selves theory* (Markus & Nurius 1986), *planned behavior theory* (Sideridis 2005)]), ως καταναγκαστικού τύπου γνωσίες, συνδέονται πολύ στενά με αποφευκτικού τύπου κίνητρα και συνεπακόλουθες συμπεριφορές αποφυγής. Εκδηλώνονται επίσης αρνητικού τύπου συναισθήματα κυρίως γενικευμένα αγχώδης διαταραχή, φόβος αποτυχίας και φόβος αρνητικών αξιολογήσεων. Όλα τα παραπάνω συναισθήματα είναι χαρακτηριστικά των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Μάλιστα έχει διατυπωθεί (Boldero & Francis 1999) ο ισχυρισμός ότι η έννοια της υποχρεωτικότητας του εαυτού ίσως και να εκπηγάει από τα αποφευκτικού τύπου κίνητρα.

Ο Higgins (1997) αναφέρει ότι τα άτομα με τέτοιου είδους προσανατολισμό, δηλαδή αποφυγής, αναμένεται να εκδηλώσουν απόσυρση από τη γνωστική προσπάθεια πολύ σύντομα, ιδιαίτερα στην παρουσία δύσκολων και προκλητικών γνωστικών έργων. Το παράπλευρο αποτελέσματα αυτού του είδους της συμπεριφοράς, είναι η εκδήλωση συναισθημάτων ψυχικής έντασης και γενικευμένης αγχώδους διαταραχής. Τέτοιου είδους συναισθήματα αναμένεται να κάνουν έντονη την παρουσία τους σε γνωστικές καταστάσεις επίτευξης εξαιτίας του εστιασμού στην πρόληψη ή αποτροπή της εμπλοκής με το γνωστικό έργο και στην ενεργοποίηση κινήτρων αποφυγής. Βασιζόμενα στην *Θεωρία του Αυτο-Καθορισμού (Self Determination Theory)*, τα ελεγχόμενα κίνητρα, και ως τέτοια νοούνται όσα βασίζονται στην έννοια της υποχρεωτικότητας, ίσως να ρυθμίζουν τη συμπεριφορά, αλλά, σε ένα πλαίσιο παρουσίας αυξημένης ψυχολογικής πίεσης, έντασης και δυσανεξίας (Deci κ.ά. 1994).

Ως εκ τούτου, θα μπορούσε να ειπωθεί και να υποστηριχθεί ότι τα ισχυρά «πρέπει», στα άτομα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, αντιπροσωπεύουν έναν «μη υγιή» προσανατολισμό κινήτρων που συνδέεται με την παρουσία χαμηλών σχολικών και ακαδημαϊκών επιδόσεων, την απώλεια της αυτοεκτίμησης και του ευ-ζην, προβλήματα προσαρμογής σε νέες περιστάσεις αλλά είναι και αιτία κοινωνιολογικών αιτιοπαθογενέσεων (Turner κ.ά. 1998). Τα «πρέπει» είναι θετικοί προβλεπτικοί δείκτες



ψυχοπαθολογίας. Έτσι, φαίνεται να παρεμποδίζουν και να αναστέλλουν περισσότερο, παρά να διευκολύνουν την εγκαθίδρυση στόχων και την επίτευξή τους. Οι σχέσεις που αποκτούνται δικαιώνουν σε ένα θεωρητικό επίπεδο τις θέσεις της θεωρίας του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan 2000), στο ότι οι εξωγενείς εξαναγκασμοί αντανakλούν κίνητρα που δεν είναι αυθεντικά (αλλά από άλλους επινοημένα) και ότι οι εξωγενείς αυτοί εξαναγκασμοί συνδέονται σε μία θεωρητική βάση με μειωμένο ενδιαφέρον, ενθουσιασμό, εμπιστοσύνη, τόσο στους άλλους όσο και στον εαυτό, και επιμονή (Deci & Ryan 1991).

Ένα εύρημα που θεωρείται αξιοσημείωτο είναι ότι η ύπαρξη και η παρουσία ισχυρών «πρέπει» σε παιδιά με Ειδικές Δυσκολίες, συναρτάται πολύ στενά με αυξητικές τιμές στην παράμετρο της επιμονής και προσήλωσης για την επιτέλεση ενός γνωστικού-μαθησιακού στόχου. Το εν λόγω εύρημα βρίσκεται στον αντίποδα και των δύο θεωριών της κοινωνικής ψυχολογίας οι οποίες αναφέρονται στην έννοια της υποχρεωτικότητας του εαυτού, τη θεωρία του Αυτο-Καθορισμού (*Self – Determination Theory*) και τη θεωρία της Ασυμφωνίας Εαυτού (*Self – Discrepancy Theory*), καθώς προτείνει ότι η ύπαρξη της «υποχρεωτικότητας του εαυτού» μπορεί να είναι τελικά μία προσαρμοστικού τύπου μορφή κινήτρων αλλά όχι και επίδοσης για τα παιδιά αυτά (Sideridis 2006a).

Με βάση τα όσα έχουν προαναφερθεί, τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, λόγω ακριβώς του γεγονότος ότι έχουν βιώσει τόσο επανειλημμένα την αποτυχία, θα αναμενόταν ότι θα έχουν καταστεί ανίκανα να αντιδράσουν και να επιδείξουν επιμονή και υπομονή για να φέρουν σε πέρας ένα γνωστικό στόχο, αυτή η προαναφερθείσα αίσθηση της επίκτητης απόγνωσης, σε ένα μετέπειτα χρονικό στάδιο, θα αναμενόταν να καταστεί έκδηλη μέσα από μία συμπεριφορά μειωμένης δέσμευσης ως προς το στόχο και πρώιμης απόσυρσης από την καταβολή οποιασδήποτε προσπάθειας. Τουναντίον, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες τα οποία εκλαμβάνουν μία γνωστική δραστηριότητα ως «υποχρεωτική» και επιβεβλημένη, επιδεικνύουν μεγαλύτερη επιμονή σε σύγκριση με εκείνα που καλούνται να διαχειριστούν γνωστικές δραστηριότητες με χαμηλό επίπεδο υποχρεωτικότητας. Έτσι, η αίσθηση υποχρεωτικότητας απόδοσης ως προς το στόχο φαίνεται να είναι σε μία σταθερή βάση διασυνδεδεμένη με πράξεις επιμονής και υπομονής για την επιτέλεση του στόχου αυτού (Sideridis 2006b). Δε συνδέεται όμως με υψηλότερες τιμές στη σχολική επίδοση των μαθητών αυτών.

Ένα σημαντικό λοιπόν ερώτημα που ανακύπτει λογικά εδώ είναι το ακόλουθο: εάν η έλλειψη δέσμευσης ως προς το στόχο, δεν είναι η αιτία της χαμηλής επίδοσης, τότε ποια διεργασία, ή καλύτερα, ποιες διεργασίες μπορεί να θεωρηθούν ότι ευθύνονται για το αποτέλεσμα αυτό;

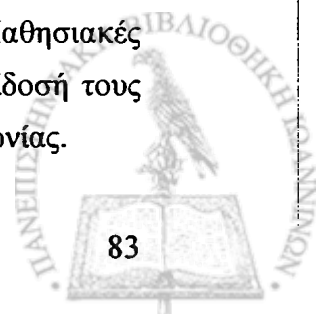
Μία άλλη, πολύ σημαντική παράμετρος, η οποία συναρτάται με και αφορά στις ρυθμιστικού χαρακτήρα ιδιότητες της έννοιας της υποχρεωτικότητας του εαυτού, είναι και αυτή των συναισθημάτων. Εδώ, η υποχρεωτικότητα του εαυτού ερμηνεύει σημαντικούς



δείκτες εκδήλωσης αρνητικών συναισθημάτων. Παιδιά που κινητοποιούνται από ισχυρά «πρέπει», παρουσιάζουν περισσότερες εκδηλώσεις θυμού, διακατέχονται από έντονες φοβικές τάσεις και αγχώδεις διαταραχές (και σε γνωσιακό και σε φυσιολογικό, οργανικό επίπεδο) μετά από μία γνωστική δραστηριότητα η οποία κατέληξε σε αρνητική, χαμηλή αξιολόγηση, βαθμολογική ως επί το πλείστον, της απόδοσής τους. Όταν ένας μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες αισθάνεται υποχρεωμένος να αποδώσει σε ένα μαθησιακό στόχο, τότε αυτή η υποχρεωτικότητα του εαυτού συνδέεται με ένα δίκτυο βίωσης αρνητικών συναισθημάτων, κάποια από τα οποία έχουν ήδη αναφερθεί. Τέτοια αρνητικά συναισθήματα ίσως να συνδυαστούν με αισθήματα ενοχής, απογοήτευσης, και επίκτητης απόγνωσης και ίσως να συντελέσουν δραματικά στην εκδήλωση ενός μείζονος καταθλιπτικού επεισοδίου (Heath & Ross 2000, Heath & Weiner 1996, Sideridis 2006c). Κατά τον τρόπο αυτό, όταν ένα άτομο καθοδηγείται από τα «πρέπει», είναι πολύ πιθανό να αποδιοργανωθεί πλήρως συναισθηματικά εάν αποτύχει να εκπληρώσει τις προσδοκίες των άλλων όπως αυτές εκφράζονται μέσα από τα «πρέπει». Τέτοιου είδους συναισθήματα απαντώνται με υψηλή συχνότητα εκδήλωσης σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Η αποτυχία των μαθητών αυτών να προσεγγίσουν ή να επιτύχουν το μέσο τυπικό δείκτη επίδοσης ίσως να συντελέσει καθοριστικά στη διεύρυνση του χάσματος μεταξύ *ιδεατών οδηγών εαυτού (ideal self-guides)* και *οδηγών εαυτού οι οποίοι βασίζονται στα «πρέπει» (ought-guides)* (Anderman & Anderman 1999, Markus & Nurius 1986). Όπως αναφέρει η θεωρία των *πιθανών εαυτών (possible selves theory)*, όσο μεγαλύτερη είναι η διαφορά μεταξύ στόχων υποχρεωτικότητας (τί πρέπει να κάνει κάποιος) και πραγματικής επίδοσης (πώς κάποιος αποδίδει στην πραγματικότητα), τόσο πιο πιθανή καθίσταται η παρουσία εκδήλωσης αρνητικού τύπου συναισθηματικότητας (Markus & Nurius 1986).

Συνοψίζοντας, η αίσθηση δέσμευσης σε μία γνωστικού χαρακτήρα δραστηριότητα, αντιπροσωπεύει για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μία δυσπροσαρμοστικού τύπου μορφή ρύθμισης της συμπεριφοράς που εκδηλώνεται με ύπαρξη επιμονής και υπομονής (ασαφούς ωστόσο ποιότητας) για την επιτέλεση ενός στόχου, χαμηλή σχολική επίδοση και μία σημαντική εκδήλωση μίας πληθώρας αρνητικών συναισθημάτων. Αυτό οδηγεί στη διαπίστωση ότι δε θα πρέπει να αποδίδεται έμφαση στην έννοια της υποχρεωτικότητας του εαυτού ως κίνητρο μάθησης. Και εδώ μπορεί να γίνει αναφορά στο αξίωμα της ηδονής και του πόνου όπως αυτό αναλύεται στην ψυχαναλυτική θεωρητική προσέγγιση του Freud στις αρχές του 1900. Η απόπειρα επίτευξης ενός μαθησιακού στόχου από παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, που βασίζεται πλήρως σε αίσθηση υποχρεωτικότητας εαυτού, δε μπορεί να συναρτηθεί κατά κανένα τρόπο με «προσέγγιση ηδονής» αλλά ταυτίζεται περισσότερο με «αποφυγή πόνου». Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες προσπαθούν να αποφύγουν τον «πόνον» που τους προξενεί η υποεπίδοσή τους καθώς αυτός έχει προεκτάσεις και σε κοινωνικό, διαπροσωπικό επίπεδο επικοινωνίας.



Κατά αυτό τον τρόπο το κίνητρο δέσμευσης ή επίτευξης που βασίζεται σε υποχρεωτικότητες που θέτει ο εαυτός ή οι άλλοι, συναρτάται σε ένα υψηλά σημαντικό ποσοστό με την απόρροια θετικού χαρακτήρα συναισθημάτων (εκτός και εάν η απόδοση είναι τόσο υψηλή ώστε αυτά τα θετικά συναισθήματα να είναι αυτά καθεαυτά μία λειτουργία της απόδοσης αυτής). Γενικά πάντως τα ισχυρά «πρέπει» αντιπροσωπεύουν μία σχετικά ανώριμη μορφή κινητροδότησης και θα πρέπει να αποφεύγονται ως μορφές κινήτρων σε παιδιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης λόγω του ότι αυξάνουν παράλληλα την πιθανότητα εκδήλωσης αρνητικού τύπου συναισθημάτων.

Η κατανόηση εκείνων των παραγόντων οι οποίοι συνδέονται με αποτελεσματική ή αναποτελεσματική αυτο-ρύθμιση, παρέχει μία διεισδυτική ματιά σε θέματα μάθησης και επίτευξης στόχων στο σχολείο, ιδιαίτερα στο πεδίο μελέτης των Μαθησιακών Δυσκολιών. Όπως τονίζουν οι Turner, Thorpe και Meyer (1998) η ενδεδειγμένη μελέτη και διερεύνηση του παράγοντα που καλείται «συναισθηματική ρύθμιση» (*emotional regulation*) ίσως να είναι εκείνος ο παράγοντας-κλειδί για μία επιτυχή ακαδημαϊκή ρύθμιση της συμπεριφοράς. Οι *συναισθηματικού τύπου και χαρακτήρα αποδόσεις* (*emotional attributes*) συνδέονται με επιτυχείς-αποτελεσματικές ή αναποτελεσματικές δεσμεύσεις για την επιτέλεση στόχων και με ανάλογες διεργασίες ρύθμισης της συμπεριφοράς των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σε μία κατεύθυνση επίτευξης των στόχων αυτών, σε όποιο πεδίο και εάν αυτοί εδράζονται και με όποιον τρόπο και αν επικοινωνούνται γενικά.

Η όλη διαδικασία των αποδόσεων νοούμενη σε ένα πλαίσιο ικανότητας, προσπάθειας και προσδοκίας του αποτελέσματος αναφορικά με το καίριο και ακανθώδες θέμα της επίδοσης, κρίνεται ζωτικής σημασίας για τους γνωστικούς ελέγχους των παιδιών με δυσλεξία, μονόγλωσσων και δίγλωσσων, που καλούνται να προβούν σε μία διαδικασία ρύθμισης της μάθησής τους. Όσοι ειδήμονες του χώρου ασχολήθηκαν σε θεωρητικό και ερευνητικό επίπεδο με το θέμα των αποδόσεων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες εκφράζουν στα πορίσματά τους την κοινή διαπίστωση ότι οι αποδόσεις των παιδιών αυτών διαφοροποιούνται σε σημαίνοντα βαθμό από αυτές των ομηλικών τους και μάλιστα με χαρακτηριστικό τρόπο ως προς αυτή τη διαφοροποίηση. Μαθητές με μέση τυπική σχολική επίδοση αποδίδουν την επιτυχία τους στο βαθμό ικανότητας και προσπάθειάς τους και την αποτυχία τους στην περιορισμένη καταβολή γνωστικής προσπάθειας σε όρους ενασχόλησης με το εκάστοτε γνωστικό έργο (Δοϊκού-Αυλίδου 2002).

Αντίθετα, αποδεικνύεται ότι τα παιδιά με δυσλεξία χρησιμοποιούν, όπως έχει προαναφερθεί, εξωτερικού τύπου αποδόσεις σε μία απόπειρα αιτιολόγησης της επιτυχίας τους και εσωτερικού τύπου αποδόσεις για να αιτιολογήσουν την αποτυχία τους (Scarpati κ.ά. 1996). Αυτό, σε επίπεδο σχολικών επιδόσεων, επικοινωνείται σημασιολογικά στο ότι τα παιδιά με δυσλεξία είθισται να μέμφονται εαυτούς εξ' ολοκλήρου για τα προσωπικά τους χαρακτηριστικά και ελλείμματα, τα οποία τα οδηγούν στις αποτυχίες τους σε όλα τα

επίπεδα. Εάν δε, σημειώσουν κάποια επιτυχία, την αποδίδουν σε ύπαρξη παραγόντων πέραν του εαυτού και, ως επί το πλείστον, στην τύχη. Με άλλα λόγια, δεν αισθάνονται ότι είναι σε θέση να ασκήσουν κάποια μορφή ελέγχου στις προσπάθειές τους για επιτυχία.

Συνολικά, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες συνήθως δεν αποδίδουν την επιτυχία τους στην ικανότητά τους ή σε εσωτερικούς, ελέγξιμους παράγοντες. Την αποδίδουν σχεδόν πάντα στο τυχαίο ή σε εξωτερικούς, μη ελέγξιμους, και ασταθείς παράγοντες. Επομένως, λαμβάνοντας υπόψιν τα παραπάνω, οι μαθητές με δυσλεξία στα ακαδημαϊκά θέματα αντιλαμβάνονται τις ασκήσεις τους ως πλήρως ανεξάρτητες από την εν δυνάμει επιρροή τους, ανεξάρτητα από τα πιστεύω τους για τις ικανότητές τους. Οι παρατηρούμενες αυτές διαφορές στις αποδόσεις, όπως αυτές ανακύπτουν από τη συγκριτική αντιπαράθεση παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, μπορεί να εμπλέκουν κατ' επέκταση προσδοκίες και αυτοεκτιμήσεις (Scarpati κ.ά. 1996).

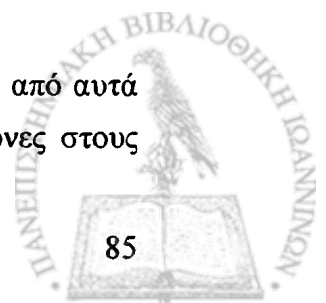
Η Δοϊκού-Αυλίδου (2002) αναφέρεται σε σχετική έρευνα που καταδεικνύει ότι τα παιδιά με δυσλεξία σε σχέση με τα παιδιά χωρίς δυσλεξία, παρουσίαζαν εξαιρετικά υψηλότερες τάσεις αυτομομφής σε περίπτωση αποτυχίας, ενώ απέδιδαν πολύ λιγότερο στον εαυτό τους κάθε επιτυχία τους, όχι μόνο στη σχολική αλλά και σε κάθε περίπτωση της καθημερινής τους ζωής. Το γεγονός ότι τα παιδιά με δυσλεξία εμφανίζουν χαμηλή αίσθηση αυτεπάρκειας στην επιτυχή διαχείριση διαφόρων καταστάσεων, έχει ως συνέπεια την υπονόμηση της δημιουργίας κινήτρων για τη δραστηριοποίηση τους προς επίτευξη στόχων – παράμετρος, η οποία αναλύθηκε διεξοδικά παραπάνω.

Άλλοι συγγραφείς αναφέρονται σε συναφείς όρους όπως «*αποδοχή της αποτυχίας*», για να εκφράσουν την παραίτηση των παιδιών με δυσλεξία από την αγωνιώδη και κοπιώδη προσπάθειά τους να επιτύχουν σε σχολικό και κοινωνικό-διαπροσωπικό επίπεδο και τις επαναλαμβανόμενες απογοητεύσεις τις οποίες βιώνουν από τη μη επίτευξη των στόχων τους οποίους έχουν θέσει τα ίδια (Rodis κ.ά. 2001).

Η Δοϊκού-Αυλίδου (2002:91-92) θέτει κάποια πολύ σημαντικά ερωτήματα προς περαιτέρω διερεύνηση στη βάση της έλλειψης ικανοποιητικού αριθμού μελετών οι οποίες να διερευνούν τις παραμέτρους των αποδόσεων και των κινήτρων σε παιδιά με δυσλεξία:

*«α) Σε ποιους συγκεκριμένους εσωτερικούς παράγοντες οφείλεται κατά την άποψη των παιδιών, η αποτυχία και η επιτυχία τους β) κατά πόσο η έδρα ελέγχου παραμένει η ίδια για τα δυσλεξικά παιδιά όταν η αποτυχία ή η επιτυχία αφορά σε σχολικές επιδόσεις ή σε εξωσχολικές δραστηριότητες γ) ποιοι παράγοντες συντελούν στην πιθανή διαφοροποίηση της έδρας ελέγχου στις διάφορου τύπου δραστηριότητες δ) σε ποιο βαθμό η εσωτερική έδρα ελέγχου σχετίζεται με την ύπαρξη καταθλιπτικής συμπτωματολογίας στα δυσλεξικά παιδιά και τους εφήβους».*

Τα ερωτήματα αυτά αξιολογούνται ως πολύ καίρια και αυτό γιατί μέσα από αυτά επισημαίνονται και οριοθετούνται οι βασικοί θεωρητικοί και ερευνητικοί άξονες στους



οποίους αναμένεται να στραφεί το ενδιαφέρον των μελετητών αλλά και ειδημόνων του χώρου, σε επίπεδο επιστημονικού οράματος και πλασματικής μακροσκοποθεσίας.

Πολλοί ερευνητές έχουν διαπιστώσει με τις μελέτες τους την επιπρόσθετη ύπαρξη ψυχολογικών διαταραχών σε πληθυσμούς με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως η δυσλεξία, τις οποίες και συσχετίζουν με τα προβλήματα και τα ελλείμματα κοινωνικής προσαρμογής τους (Bender 1987, Bladow 1982, Margalit & Shulman 1986). Επίσης, παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες βρίσκονται σε μεγαλύτερο κίνδυνο για να παρουσιάσουν εσωτερικευμένα προβλήματα και άλλα συνοδά σύνδρομα, με προεξάρχουσα την κατάθλιψη και τη μοναξιά. Αισθήματα απομόνωσης και σωματικές οχλήσεις έχουν διαπιστωθεί σε υψηλά ποσοστά μεταξύ παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Bender & Wall 1994, Newcomer κ.ά. 1995). Συχνά είναι ακόμη και τα εξωτερικευμένα προβλήματα (επιθετικότητα, παραβατικότητα) (Ebel 1980, Heiervang et al. 2001).

Επιπλέον, οι ερευνητές κάνουν λόγο για τα αισθήματα απελπισίας και ανημπόριας που διακατέχουν τα άτομα αυτά. Δεν προσδοκούν ότι η κατάστασή τους μπορεί να αλλάξει και νιώθουν ηττημένα και χωρίς ελπίδα. Η απελπισία τους αυτή άλλοτε βρίσκει διέξοδο εκτόνωσης στο περιβάλλον με αποδόσεις μομφών σε τρίτους κι άλλοτε καταγράφεται στροφή στον εσωτερικό τους κόσμο υπό μορφή θλίψης και αυτομομφής (Brooks 2001).

Είναι έκδηλο ότι ο προσανατολισμός επίτευξης στόχων, γνωσιακού επιπέδου κυρίως, διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην επίτευξη ρύθμισης συμπεριφορών οι οποίες σχετίζονται με τέτοια θέματα επίτευξης στόχων. Η παραδοχή αυτή ισχύει όχι μόνο για μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά και για παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. Αν και στη διεθνή βιβλιογραφία τα ερευνητικά ευρήματα που προκύπτουν από ανάλογες μελέτες είναι εξαιρετικά περιορισμένα, όπως και ο αριθμός των μελετών αυτών και των ερευνητικών συσχετίσεων στις οποίες προβαίνουν, φαίνεται ότι αξίζει να γίνει μία αναφορά στον τρόπο ή στις διεργασίες εκείνες που περιγράφουν το πώς ο προσανατολισμός επίτευξης στόχων επηρεάζει την επίδοση στις Μαθησιακές Δυσκολίες. Επιπρόσθετα, έχουν διατυπωθεί κάποιες ερευνητικές υποθέσεις στις οποίες προτάσσεται ο ερευνητικός ισχυρισμός ότι ο προσανατολισμός επίτευξης στόχων πιθανόν να συνδέεται με την επιρρέπεια στην κατάθλιψη ή με την ανθεκτικότητα σε αυτή (Dykman 1998). Τα πορίσματα τέτοιων μελετών συσχετίζονται με την αναποτελεσματική επιδίωξη και κατάκτηση στόχων από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Μία πειραματική υπόθεση, η οποία μένει να διερευνηθεί περαιτέρω, είναι ότι η βίωση συναισθημάτων ματαίωσης εξαιτίας της αποτυχίας επίτευξης ακαδημαϊκής στοχοθεσίας, ίσως επίσης να είναι πολύ στενά διασυνδεδεμένη με την επιρρέπεια στην κατάθλιψη. Απαντάται ερευνητικά μία προσπάθεια συσχετισμού επίτευξης στόχων και κατάθλιψης χρησιμοποιώντας μία αναθεώρηση του θεωρητικού μοντέλου «διάθεσης – στρες» (*diathesis – stress model*) του Dykman (1998). Επιχειρείται δηλαδή να εγκαθιδρυθεί

ένας θεωρητικός και ερευνητικός σύνδεσμος μεταξύ Μαθησιακών δυσκολιών και κατάθλιψης σε προ-διαθεσιακό επίπεδο «διάθεσης» (“*diathesis*” level).

Υπάρχουν διάφορες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις που προσπαθούν να ερμηνεύσουν τόσο την ύπαρξη όσο και την εξελικτική πορεία των διαταραχών της διάθεσης σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Το ιεραρχικό μοντέλο προσανατολισμού επίτευξης στόχων, εφαρμοσμένο σε περιπτώσεις τρωτότητας στην κατάθλιψη, είναι ένα αξιολογικό θεωρητικό εργαλείο για την ερμηνεία της ύπαρξης καταθλιπτικών τάσεων σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σε ακαδημαϊκά πλαίσια.

Η βασική υπόθεση είναι ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν μία επιρρέπεια στην εκδήλωση κατάθλιψης<sup>3</sup>. Στη βάση του ισχυρισμού αυτού, μία εμπειρική ανάλυση της παρουσίας ενός στρεσογόνου παράγοντα, μπορεί να αξιολογήσει την ερευνητική εκείνη υπόθεση σύμφωνα με την οποία το αυξανόμενο στρες κατά την παρουσία της σχολικής αποτυχίας για μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ίσως να είναι συναρτώμενο με τη ροπή που έχουν αυτά τα παιδιά για εκδήλωση κατάθλιψης.

Τα θεωρητικά μοντέλα «διάθεσης – στρες» (*diathesis – stress models of depression*) για την ερμηνεία της κατάθλιψης (Abramson κ.ά. 1978), θεωρούν ότι η κατάθλιψη είναι μία λειτουργία δύο ανεξάρτητων συνθετικών: α. ενός αρνητικού γεγονότος ή *στρεσογόνου παράγοντα (stressor)* και β. των *καταθλιπτικογενών τάσεων (depressogenic tendencies)* του ατόμου (Abela & Alessandro 2002). Αυτές οι τάσεις αποτελούν τα συστατικά τμήματα του παράγοντα «διάθεση» (*diathesis*) οποίος ενεργοποιείται κατά την παρουσία ενός στρεσογόνου παράγοντα. Κατά τη απουσία του παράγοντα «διάθεση», οι στρεσογόνοι παράγοντες δε θα εγείρουν καταθλιπτικά συμπτώματα. Κατά τον Beck (1983) τα *καταθλιπτικογενή σχήματα (depressogenic schemata)* ως γνωσιακές, σταθερές, αξιωματικές δομές σκέψης, λανθάνουν και δεν ασκούν καμία επιρροή στα μοντέλα σκέψης και παραμένουν ανενεργά, εκτός εάν σημαντικοί στρεσογόνοι παράγοντες τεθούν σε δράση.

Δυστυχώς, στα σενάρια ζωής των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, καθημερινοί στρεσογόνοι παράγοντες είναι ανά πάσα στιγμή έτοιμοι και πιθανόν να ενεργοποιήσουν τάσεις κατάθλιψης (εν τη συγχρονική παρουσία του παράγοντα «διάθεση»). Έτσι, κρίνεται ως αξιολογική η διερεύνηση του εάν τα παιδιά με μαθησιακά ελλείμματα έχουν προδιαθεσιακούς παράγοντες για να αναπτύξουν κατάθλιψη όταν οι στρεσογόνοι

<sup>3</sup> Σε αντίθεση με παλαιότερες θεωρητικές θέσεις ότι τα παιδιά δε μπορούν να βιώσουν καταθλιπτικά σύνδρομα (Rochlin 1959) ή ότι βιώνουν «καταθλιπτικά ισοδύναμα» όπως οι Μαθησιακές Δυσκολίες (Cytgyn & Mc Knew 1974), σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αποδεικνύουν ότι η κατάθλιψη στα παιδιά και είναι υπαρκτή και δεν είναι συγκαλυμμένη (*masked*), αλλά, ότι μπορεί απλώς να μην είναι εύκολα αναγνωρίσιμη επειδή συχνά συνυπάρχει με άλλα προβλήματα, ίσως, περισσότερο εμφανή, όπως τη διαταραχή διαγωγής (Carlson & Cantwell 1980) ή η φύση των συμπτωμάτων αυτών μπορεί να μην εμπνέει ιδιαίτερη ανησυχία, καθώς γονείς και εκπαιδευτικοί ενδέχεται να αποδίδουν τη συμπεριφορά των παιδιών σε υπερβολική ντροπαλότητα ή έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, η κατάθλιψη είναι μία σημαντική υπαρκτή διαταραχή με πολύ σοβαρές επιπτώσεις στη λειτουργικότητα των παιδιών και των εφήβων, η οποία επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ανάπτυξη (Cantwell & Carlson 1983).

παράγοντες (που είναι παρόντες σε σχολικά περιβάλλοντα), ενεργοποιηθούν. Συχνά οι ειδικοί κάνουν λόγο για την απομόνωση – αποξένωση (*isolation – alienation*) που βιώνουν οι εν λόγω πληθυσμοί οι οποίοι δε μπορούν να νιώσουν το αίσθημα ασφάλειας του ανήκειν μεταξύ φίλων και συμμαθητών. Τα άτομα που βιώνουν συναισθήματα απομόνωσης θεωρούν ότι ο άμεσος κοινωνικός τους περίγυρος τα έχει απορρίψει. Ως αιτία της απόρριψής τους εκλαμβάνουν το ότι οι άλλοι θα επιθυμούσαν να είναι διαφορετικοί από αυτό που είναι στην παρούσα φάση (παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες), προκειμένου να τους αποδεχθούν και να θέλουν να τους συναναστραφούν (Brown κ.ά. 2003).

Σε συνάρτηση με τους άλλους επίσης τα παιδιά αυτά μπορεί να παρουσιάσουν έντονα συναισθήματα ενοχής. Αισθάνονται ότι η ακαδημαϊκή ανεπάρκειά τους κάνει τους οικείους τους να υποφέρουν. Η αντίληψή τους ότι προκαλούν αίσθηση ματαιώσης και δυστυχίας στους άλλους και ιδιαίτερα στα αγαπημένα τους πρόσωπα, όπως είναι οι γονείς και οι δάσκαλοί τους, διαταράσσει και σε κάποιες περιπτώσεις ανατρέπει την ψυχολογική τους ισορροπία (Miles 1995).

Η καταθλιπτική διαταραχή, ως μία βασική διαταραχή διάθεσης, είναι μία κοινή διαταραχή όχι μόνο σε πληθυσμούς ενηλίκων αλλά παιδιών (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2002) και οι ειδικοί πληθυσμοί τείνουν να εκδηλώνουν ένα ακόμη υψηλότερο ποσοστό συχνότητάς της. Έχουν αναφερθεί ποσοστά που αγγίζουν το 36% του πληθυσμού παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες (Miguel κ.ά. 1996).

Ο Sideridis (2006c) σε μία επισκόπηση ερευνητικών μελετών που διερευνούν τη σχέση υποεπίδοσης και κατάθλιψης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, εντόπισε ότι σε 16 από τις 24 μελέτες (67%) σημαντικές διαφορές μεταξύ μαθητών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες αποκαλύφθηκαν ως προς τον παράγοντα της ύπαρξης κατάθλιψης. Λαμβάνοντας υπόψιν ότι οι επικρατούντες δείκτες κατάθλιψης σε μέσους τυπικούς μαθητικούς πληθυσμούς είναι της τάξεως του 5%, το ποσοστό των μελετών που αναφέρουν κατάθλιψη σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ανέρχεται στο 88%. Έτσι, υπάρχει μία επαρκής απόδειξη, που δεν αφήνει περιθώρια αμφισβήτησης, αναφορικά με την ύπαρξη καταθλιπτικής διάθεσης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Εξαιρετικά ενδιαφέρον είναι επίσης το εάν το στρες μπορεί να έχει απόρροια την κατάθλιψη σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (δοθείσης της επιρρέπειάς τους σε αυτή) και το πώς η υιοθέτηση στόχων μπορεί να ερμηνεύσει αυτές τις τάσεις κατάθλιψης σε τέτοιους πληθυσμούς.

Οι διαταραχές κατάθλιψης σε πληθυσμούς μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να σχετίζονται σημαντικά με το αίσθημα μειονεξίας τους και τη χαμηλή αυτοεκτίμησή τους, αφού καταθλιπτικοί μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρουν στο σύνολό τους χαμηλή εκτίμηση για τις γνωστικές τους ικανότητες, τις κοινωνικές τους δεξιότητες, ακόμη και για τη φυσική τους εμφάνιση (Heath & Wiener 1996).

Οι παραπάνω επισημάνσεις θα μπορούσαν να αναφέρονται κυρίως σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες τα οποία ανήκουν σε διάφορες εθνοτικού, γλωσσικού, θρησκευτικού και πολιτισμικού χαρακτήρα μειονότητες. Σχετική έρευνα των Howard και Tryon (2002) με δείγμα 52 Αφρο-Αμερικανούς μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, διαπίστωσε ότι το 45% των μαθητών αυτών παρουσίασε ήπιου βαθμού συμπτωματολογία κατάθλιψης, ενώ το 32% εκδήλωσε μέτριου έως δριμύ βαθμού κατάθλιψη.

Μία άλλη σημαντική παράμετρος που σχετίζεται με την κατάθλιψη είναι η αντίληψη που έχουν τα παιδιά αυτά για την κοινωνική τους αποδοχή. Στη θεματική αυτή, δηλαδή της κοινωνικής αποδοχής, θα γίνει εκτενέστερη αναφορά σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας μελέτης. Ωστόσο, εξαιρετικά ευσύνοπτα, θα αναφερθούν τα παρακάτω. Τα παιδιά αυτά επειδή ακριβώς βιώνουν το συναίσθημα της κοινωνικής απόρριψης, βρίσκονται σε μεγαλύτερη επικινδυνότητα για να εκδηλώσουν συμπτωματολογία η οποία προσομοιάζει με αυτή της κλινικής κατάθλιψης που απαντάται σε ενήλικο πληθυσμό. Πάντως, το ερώτημα αν η σχέση μεταξύ κατάθλιψης και αυτοαντίληψης της κοινωνικής αποδοχής αντιπροσωπεύει ένα υφιστάμενο κοινωνικό έλλειμμα στα καταθλιπτικά παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σχέση με τα μη καταθλιπτικά παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ή οφείλεται σε διαφορετικές αυτοαντιλήψεις των ομάδων αυτών, παραμένει σύμφωνα με τους Heath & Wiener (1996). Οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν την ανάγκη διερεύνησης της σχέσης μεταξύ άλλων περιοχών αυτοεκτίμησης, πέραν της εκπαιδευτικής, και της κατάθλιψης στα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Πάντως, δεν αναπτύσσουν όλοι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και ιδιαίτερα με δυσλεξία, εσωτερικευμένα προβλήματα και για το λόγο αυτό θα πρέπει να αποφεύγονται οι υπεργενικεύσεις. Για παράδειγμα οι Porter & Rourke (1985) βρήκαν ότι ο πληθυσμός των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζει σημαντική ετερογένεια ως προς τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά και καμία συγκεκριμένη ομάδα χαρακτηριστικών προσωπικότητας δεν έχει συσχετιστεί με τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Σε άλλες δύο μελέτες, η πλειοψηφία των παιδιών με μαθησιακά προβλήματα, βίωσε μικρότερης έντασης ή και καθόλου προβλήματα συμπεριφοράς (Fuerst κ.ά. 1989, Tsatsanis κ.ά. 1997). Μία άλλη μελέτη βρήκε ότι τα παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες δε θα πρέπει να διαφοροποιούνται σε όρους συναισθηματικών χαρακτηριστικών (Jorn κ.ά. 1986). Ανάλογα είναι και τα αποτελέσματα ερευνητικής μελέτης του Heiervang και των συνεργατών του (Heiervang κ.ά. 2001) που βρήκαν ότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν αναφέρουν αυξημένα επίπεδα εσωτερικευμένης φύσεως συμπτωματολογίας αλλά γονείς και εκπαιδευτικοί ανέφεραν ότι τα παιδιά αυτά αντιμετώπιζαν σημαντικά περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα (άγχος, κατάθλιψη, σωματοποίηση του άγχους).

Οι Miller και συνεργάτες (Miller κ.ά. 2005) μελετώντας παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και ιδίως δυσλεξία μαζί με τους γονείς και τους δασκάλους τους παρατήρησαν



ότι τα παιδιά με δυσλεξία δεν εντάσσονται στην ομάδα αυξανόμενου κινδύνου για την εκδήλωση εσωτερικευμένης συμπτωματολογίας, συμπεριλαμβανομένων ψυχολογικών εκδηλώσεων, όπως αγχώδεις διαταραχές, κατάθλιψη και σωματοποιήσεις ως συμβολικές διαδηλώσεις άγχους. Ακόμη, τα παιδιά με τα πιο δριμεία ελλείμματα αναγνωστικών δεξιοτήτων δεν εμφάνισαν αυξημένο κίνδυνο εκδήλωσης εσωτερικευμένων συμπτωμάτων σε όρους σύγκρισης με παιδιά που αντιμετώπιζαν ήπιας μορφής αναγνωστικές δυσκολίες.

Πάντως, σε μία γενική κριτική αποτίμηση, και σε μία αναφορά και στο κοινωνικό επίπεδο, δεν είναι όλοι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτεθειμένοι στον ίδιο βαθμό και με την ίδια συχνότητα και την ίδια ένταση, σε τέτοια δυσάρεστα αισθήματα αποκλεισμού τους από το κοινωνικό και σχολικό περιβάλλον και απαιτείται μία περαιτέρω έρευνα σε μία προσπάθεια ορισμού και προσδιορισμού όλων εκείνων των παραγόντων (ιδιοσυγκρασιακών ή/και κοινωνικών) που δρουν προστατευτικά προς αυτή την κατεύθυνση συμβάλλοντας καθοριστικά στην ύπαρξη *ψυχικής και σχολικής ανθεκτικότητας (resilience and school resilience)* στα παιδιά αυτά.

Οι Λάζος και Λάμπρου (1978) κάνουντας λόγο για τέτοιους προστατευτικούς παράγοντες, επισημαίνουν ότι η μορφή αντίδρασης απέναντι στη σχολική αποτυχία εξαρτάται από το είδος του προσαρμοστικού μηχανισμού που κάθε μαθητής θα ενεργοποιήσει και θα επιδείξει, σύμφωνα με την προσωπικότητά του. Έτσι, αναφέρονται σε λογικές ή θετικού τύπου και χαρακτήρα αντιδράσεις που περιλαμβάνουν βήματα όπως η προοδευτική λύση, η αντικατάσταση και η αναπλήρωση αλλά και σε αρνητικές αντιδράσεις οι οποίες συναρτώνται με μία ακολουθία επιπλέον προβλημάτων.

Χρησιμοποιείται ο όρος «*σύμπτωμα της μονολιθικής συμπεριφοράς*» για να αποδοθεί εννοιολογικά η παραίτηση του μαθητή από κάθε εμπλοκή σε προσπάθεια προσαρμογής – ή, ό,τι αποδόθηκε νωρίτερα ως *επίκτητη απόγνωση* – και ο όρος «*σύμπτωμα του μυθοπλάστου*» για να αποδοθούν οι τάσεις φυγής από την πραγματικότητα των μαθητών αυτών. Αυτή η αντίδραση φυγής από την πραγματικότητα, που μπορεί ξεκάθαρα να ιδωθεί ως ένας μηχανισμός άμυνας ο οποίος επιστρατεύεται από το παιδί (*φαντασίωση*) (Παλαιολόγου 2001), αφορά στη φανταστική επιτυχία που θεωρεί το παιδί ότι έχει προκειμένου να μη βρεθεί αντιμέτωπο με τα δυσάρεστα συναισθήματα αποτυχίας που δε μπορεί να διαχειριστεί και να περιέξει (Λάζος & Λάμπρου 1978).

Γενικά, η εκδήλωση αμυντικών αντιδράσεων και η επιστράτευση μηχανισμών άμυνας των παιδιών αυτών, αποτελεί μία περιοχή έρευνας πολύ ενδιαφέρουσα αλλά ακόμη ανεπεξέργαστη πλήρως θεωρητικά και ερευνητικά. Περαιτέρω γνώση πάνω στο θέμα αυτό θα ήταν εξαιρετικά επωφελής στη βάση αναγνώρισης της παραδοχής ότι κάθε μαθητής έχει τις δικές του δομές προσωπικότητας, είναι ανά μονάδα χρόνου όπως όλοι οι άλλοι, όπως μερικοί άλλοι και όπως κανένας άλλος, κάτι που σημαίνει και συνεπάγεται εννοιολογικά ότι και το φάσμα των αντιδράσεών του στις διάφορες επαπειλητικές για την ψυχολογική





του αρμονία καταστάσεις είναι ένας μοναδικός συνδυασμός περιβαλλοντικών και εσωτερικών του, ιδιοσυγκρασιακών χαρακτηριστικών.

Υπάρχουν τέλος, βιβλιογραφικές αναφορές που προτάσσουν την ύπαρξη ενός συνεκτικού κρίκου μεταξύ διαταραχών διάθεσης και αυτοκτονικού ιδεασμού, ακόμη και εκδραματίσεων και παραθέτουν ευρήματα όπου το 50% παιδιών που έχουν αυτοκτονήσει, φάνηκε να είναι παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Rourke κ.ά. 1989, Miguel κ.ά. 1996).

Απόπειρες όμως εξαγωγής τόσο γενικευμένων πορισμάτων οφείλουν να αντιμετωπίζονται με επιφύλαξη και σκεπτικισμό και να αξιολογούνται στη βάση όλων των πιθανών συνδυασμών παραγόντων που μπορεί να οδηγήσουν σε τόσο ακραίου τύπου συμπεριφορές. Το φαινόμενο της δυσλεξίας ως συνδρόμου αλλά και η ίδια η δυσλεξία ως κοινωνικοποιήσιμη διαταραχή υπό το πρίσμα μίας εξαντικειμενικοποιούμενης όψης της πέρα και πάνω από τις προαναφερθείσες καταστασιακές μειονεξίες των παιδιών που πάσχουν τις γνωστικές απώλειες, και πέρα από γνωσιακού τύπου και χαρακτήρα σφαλματικές αυθαίρετων συμπερασμάτων και αιτιονοηματικών αποδόσεων, οφείλει να ιδωθεί πιο σφαιρικά σε μία σύγχρονη προοπτική σκέψης με απορρέουσες αξιωματικές αρχές στα πλαίσια των οποίων θα λαμβάνεται υπόψιν όχι μόνο το άτομο αλλά και το όλο κοινωνικό και ευρύτερο πολιτισμικό πλαίσιο όπου ανήκει και εντός του οποίου δραστηριοποιείται.

Υπό την έννοια αυτή, σε ένα σημαίνοντα βαθμό οι δυσάρεστες συνέπειες που επισύρει η δυσλεξία για ένα παιδί (σχολική αποτυχία, χαμηλή αυτοεκτίμηση, κοινωνική και συναισθηματική απομόνωση), δεν οφείλονται και δεν περιορίζονται στο σύνδρομο της δυσλεξίας, αλλά μπορεί να προεκτείνονται και στη δυσλειτουργία του συστήματος ένταξης του. Υποστηρίζεται η σύγχρονη αντίληψη που αιτιολογεί την εμφάνιση της δυσλεξίας στη βάση γνωστικών ελλειμμάτων, θεωρείται ωστόσο ότι οι ψυχολογικές δυσκολίες των παιδιών που παρουσιάζουν δυσλεξία δεν είναι αναπόφευκτο επακόλουθο του συνδρόμου της δυσλεξίας αυτού καθαυτού. Από τη μία πλευρά, υπάρχει ο ατομικός παράγοντας που προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό την εικόνα του παιδιού με δυσλεξία και την γενεσιουργό αιτία της αλλ' από την άλλη υφίστανται και οι κοινωνικού χαρακτήρα παράγοντες οι οποίοι λειτουργούν ως κιονόβαθρο για την εκδήλωση μίας αμιγούς συμπτωματολογίας του συνδρόμου της δυσλεξίας και άλλων συναφών Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών σε μονόγλωσσα και σε δίγλωσσα παιδιά. Σε περιπτώσεις διγλωσσίας οι συσχετισμοί δυνάμεων και επιρροών παραγόντων είναι διαφορετικοί.

Τέτοιου είδους περιορισμοί και πολλοί άλλοι ακόμη, συναφείς και μη, συζητούνται κατά την παρουσίαση από τους Maag και Reid (2006) μίας μετα-ανάλυσης ερευνητικών εργασιών σχετικών με την παρουσία κατάθλιψης σε δείγμα παιδιών με (και χωρίς) Μαθησιακές Δυσκολίες. Και μπορεί να θεωρηθεί ότι η κατάθλιψη ή η επιρρέπεια σε αυτή,



συνδέονται τόσο με τη Μοναξιά όσο και με την Ψυχοκοινωνική Δυσάρεσκεια και τη χαμηλή προσδοκία κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας υπό και μη σύγκρουση.

### **3.2. Συναισθηματικά προβλήματα και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Μία σχέση ζωής;**

Η Gorman (1999) επιχειρώντας να οριοθετήσει και να περιγράψει το είδος της σχέσης συναισθηματικών προβλημάτων και Μαθησιακών Δυσκολιών, επισημαίνει ότι οποιαδήποτε τέτοια προσπάθεια προσδιορισμού της σχέσης αυτής είναι εκ των πραγμάτων υπεραπλουστευτικού χαρακτήρα και αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι καμία νοηματική απόδοση δεν είναι σε θέση να εκφράσει επαρκώς το μέγεθος της πολυπλοκότητας των παραγόντων και των σχέσεων που αυτοί συγκροτούν. Σύμφωνα λοιπόν με την ίδια υφίστανται πέντε μορφές συμβολικών διαναδράσεων μεταξύ συναισθηματικών προβλημάτων και Μαθησιακών Δυσκολιών:

► *Οι Μαθησιακές Δυσκολίες προκαλούν συναισθηματικά προβλήματα.*

Πολλές έρευνες, όπως έχει εκτενώς φανεί προηγουμένως, αποδεικνύουν ότι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες τείνουν να εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικών διαταραχών, όπως κατάθλιψη, μοναχικότητα και χαμηλή αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και δε θα πρέπει να αγνοηθούν και οι ερευνητικές και θεωρητικές μελέτες οι οποίες καταδεικνύουν τα ακριβώς αντίθετα, εστιάζοντας στην παρουσία και την καταλυτική επίδραση των προστατευτικών παραγόντων, η Gorman (1999) αναφέρεται σε μία σειρά ερευνών που υποδεικνύουν ότι οι συναισθηματικές προεκτάσεις των Μαθησιακών Δυσκολιών, δυσχεραίνουν σε πολύ σημαντικό βαθμό την κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών αυτών. Το άγχος που τους προκαλεί η αίσθηση απώλειας ελέγχου της κατάστασης, οδηγεί μέχρι και σε σωματικές οχλήσεις και η κατάθλιψη στα παιδιά αυτά παρουσιάζεται σε επίπεδο επιδημιολογίας επτά φορές συχνότερα σε σχέση με παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν τέτοιας φύσεως ελλείμματα και δυσκολίες. Επίσης, σύμφωνα με τις θέσεις της Gorman, η εγγενής αδυναμία και αποτυχία των παιδιών αυτών να αντιμετωπίσουν τις δυσκολίες τους τους δημιουργεί συναισθήματα ανημπόριας, κοινωνικής απομόνωσης και αποκλεισμού.

Η σχέση ανάμεσα στις Μαθησιακές Δυσκολίες και τις διαταραχές συναισθηματικού τύπου (υπό την παραδοχή ότι οι πρώτες απολήγουν στις δεύτερες) έχει επιβεβαιωθεί από πολλές έρευνες. Δεν είναι όμως γνωστό αν κάποιες από τις διαταραχές συναισθηματικού τύπου έχουν μία υψηλότερη συχνότητα εμφάνισης στον πληθυσμό με Μαθησιακές Δυσκολίες, σε σύγκριση με τις υπόλοιπες (Μαρκοβίτης & Τζουριάδου 1991).

► *Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες επιδεινώνουν ήδη υπάρχουσες ψυχολογικές δυσχέρειες.*

Αυτή η υπόθεση υποστηρίζεται με το επιχείρημα ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες επηρεάζουν την ικανότητα του παιδιού να αναπτύξει θετικές διαπροσωπικές σχέσεις. Οι υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις είναι σημαντικό, θεμελιώδες κριτήριο και καθορίζουν το βαθμό της κοινωνικής προσαρμογής και ευρύτερης ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης του παιδιού, άρα και της καλής ψυχικής του υγείας και ευεξίας. Το παιδί με δυσλεξία εξαιτίας της ήδη επιβαρημένης αυτοεκτίμησής του και της έλλειψης εμπιστοσύνης στον εαυτό του, δεν είναι αυθεντικό στις διαπροσωπικές του σχέσεις εξαιτίας του φόβου του ότι μπορεί να γίνει αντικείμενο εμπαιγμού και να υποστεί *παρενόχληση (bullying)*, όπως ακριβώς κάτι τέτοιο γίνεται πολλές φορές, στη *σχολική τάξη* αλλά και έξω από αυτή, αρκεί να ληφθεί υπόψιν το γεγονός ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αποφεύγουν να εκφράσουν τις ιδέες τους γραπτώς αλλά και προφορικώς λόγω της αδυναμίας τους. Οι ανθρώπινες σχέσεις οικοδομούνται και στηρίζονται στο διάλογο και στην ανταλλαγή σκέψεων και ιδεών (Γαλάνης 1999). Όταν οι τομείς αυτοί υστερούν, δημιουργείται γενικότερο πρόβλημα επικοινωνίας και αρμονικής κοινωνικής συνύπαρξης.

► *Τα συναισθηματικά προβλήματα αποκρύπτουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες.*

Στην περίπτωση αυτή μία μαθησιακή δυσκολία περνά σχεδόν απαρατήρητη επειδή τα ψυχοκοινωνικά προβλήματα του παιδιού έχουν πολύ εντονότερες εκδηλώσεις και είναι πιο επιτακτικά σε επίπεδο αντιμετώπισης. Υπάρχουν παιδιά που εσκεμμένα ορισμένες φορές προσπαθούν να έλξουν την προσοχή των εκπαιδευτικών αποσπώντας τη από τα ελλείμματά τους στην γραφή και την ανάγνωση με άλλες συμπεριφορές, όπως επιθετικότητα ή απάθεια. Στις περισσότερες περιπτώσεις αυτή η κάλυψη των γνωστικών δυσκολιών δεν είναι ή δε μπορεί να θεωρηθεί ως επιτηδευμένη. Τα προεξάρχοντα όμως χαρακτηριστικά της κλινικής εικόνας των παιδιών αυτών είναι τόσο έντονα, που έλκουν καθ' ολοκληρίαν την προσοχή των ενδιαφερομένων.

Ένα από παράδειγμα αυτού του φαινομένου, είναι η συνύπαρξη της δυσλεξίας με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα (Κάκουρος & Μανιαδάκη 2002). Στην περίπτωση αυτή, όλη η ενεργητικότητα του εκπαιδευτικού καταναλίσκεται στο να μετριάσει τα συμπτώματα αυτά, διότι η παρουσία τους παρακωλύει συστηματικά το διδακτικό έργο και ό,τι αυτό συνεπάγεται για τους υπόλοιπους μαθητές της τάξης. Πάντως, οι μαθητές αυτοί φαίνεται ότι μαθαίνουν επιπλέον να αποφεύγουν

συστηματικά την έκθεση σε καταστάσεις στα πλαίσια των οποίων μπορεί πιο εύκολα να αποκαλυφθεί ή να εκδηλωθεί πιο έντονα το γνωστικό τους έλλειμμα.

► *Τα συναισθηματικά προβλήματα επιτείνουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες.*

Στο σημείο αυτό η Gorman (ό.π.) αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο κάθε προβληματική συναισθηματική συνθήκη επιδεινώνει την εύρυθμη λειτουργία των γνωστικών ικανοτήτων του παιδιού. Όταν οι εν λόγω λειτουργίες διαταράσσονται, αναπόφευκτα πλήττεται και η ακαδημαϊκή πρόοδος. Οι αγχώδεις καταστασιακές συνθήκες είναι ικανές να προκαλέσουν απόσπαση της προσοχής και προβλήματα στο μνημονικό σύστημα (κωδικοποίηση, αποθήκευση, ανάκληση των πληροφοριών). Η κατάθλιψη μπορεί επίσης να προκαλέσει τα ίδια φαινόμενα, καθώς και αδιαφορία και ανυπαρξία κινήτρων για πρόοδο και δράση (Μάνος 1997).

Οι συνθήκες ζωής του παιδιού και το ευρύτερο κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον όπου αυτό διαβιώνει και δραστηριοποιείται, μπορεί κάποιες φορές να είναι τόσο επισφαλείς και χαοτικές ώστε του συρρικνώνουν την ικανότητα για μάθηση και σχολική – ακαδημαϊκή επίδοση. Οι οικονομικές δυσχέρειες, τα στενά όρια και σενάρια ζωής, οι κακές οικογενειακές σχέσεις και άλλα ενδοοικογενειακά προβλήματα, είναι ορισμένες από αυτές. Η Gorman (ό.π.) αναλύει την περίπτωση ενός παιδιού με ιδεοψυχαναγκαστική διαταραχή. Στην προσπάθεια του λοιπόν να κάνει τα πάντα τέλεια, αναλώνει όλη την ενεργητικότητα, τη ζωτικότητα του και το χρόνο του, σε βαθμό μάλιστα που δεν του απομένει πια καθόλου διάθεση να ασχοληθεί με το γνωστικό του έλλειμμα στο γραπτό λόγο με έναν επικοινωνιακό τρόπο.

► *Η συναισθηματική κατάσταση του παιδιού μπορεί να ευνοήσει τη μαθησιακή ικανότητά του.*

Η πέμπτη και τελευταία υπόθεση για τη σχέση αλληλεπίδρασης, αλληλόδρασης ή συμβολικής διανάδρασης μεταξύ ψυχοκοινωνικών προβλημάτων και δυσλεξίας, ενέχει μία θετικά φορτισμένη και προσανατολισμένη θεώρηση – άποψη, η οποία και δεν απαντάται και ιδιαίτερα συχνά στη διεθνή βιβλιογραφία. Όταν το παιδί ενισχύεται συναισθηματικά από το άμεσο οικογενειακό και το έμμεσο κοινωνικό περιβάλλον και όταν η προσωπική του ζωή, σε κάθε επίπεδο, και οι διαπροσωπικές του σχέσεις είναι ικανοποιητικές, σε τέτοιο βαθμό που το παιδί να αντλεί και να βιώνει εμπειρίες ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης, τότε το παιδί αυτό αναπόφευκτα αντλεί δύναμη ζωής, αυτοπεποίθηση και κίνητρα για μάθηση και, κυρίως, σε μία προβολή στο μέλλον, είναι σε θέση να διαχειρίζεται επαρκώς στρεσογόνες γνωστικές συνθήκες π.χ. άγχος εξετάσεων στο Πανεπιστήμιο, άγχος έκθεσης μπροστά σε κοινό για την παρουσίαση μίας εργασίας κ.ο.κ. (Sideridis & Kafetsios 2006). Μπορεί να ανθίσταται στις αναπόφευκτες δυσκολίες που



προκύπτουν από τη βιωματικού τύπου εμπειρία της μαθησιακής διαδικασίας και να επενδύει, σε μία μελλοντική βάση και σε ένα εύρος χρόνου, με την ίδια ζέση και τον ίδιο ενθουσιασμό που θα επένδυαν και οι συνομήλικοί του.

Το σχολείο θεωρείται ότι αποτελεί για το παιδί που διανύει στο χώρο αυτό τα πρώτα θεμελιώδη χρόνια της βασικής, υποχρεωτικής του εκπαίδευσης, ένα δυναμικό, διαρκώς ρέον και μετασχηματιζόμενο πεδίο αλληλεπιδράσεων με ομάδες ομηλικών αλλά και ενήλικα άτομα που ασκούν επάνω του μία καταλυτική επιρροή, αναδεικνύονται σε «σημαντικούς άλλους» και ομάδες αναφοράς για αυτό και από τα οποία αισθάνεται την ανάγκη να γίνει αποδεκτό στους κόλπους τους.

Κρίνεται, ως εκ τούτου, εξαιρετικά σημαντικό να καταστούν ευρύτερα γνωστές και να μελετηθούν δεόντως όλες εκείνες οι ψυχολογικές διαδικασίες και διεργασίες αλλά και οι ανάλογοι μηχανισμοί δράσεων που ενυπάρχουν στα πλαίσια αυτών και οι οποίοι αναπτύσσονται στο χώρο του σχολείου, επειδή το σχολείο και το εκπαιδευτικό σύστημα εν γένει αποτελούν βασικά κοινωνικά συστήματα που συγκροτούν αντίστοιχες ευρύτερες κοινωνικές δομές υπεύθυνες για την κοινωνικοποίηση του παιδιού και οι αρνητικές εμπειρίες του από αυτό το χώρο και την κοινωνική δομή που αυτός αντιπροσωπεύει, είναι όχι μόνο μακροχρόνιες αλλά και ιδιαίτερα καθοριστικές για την εξελικτική και ευρύτερη ψυχοκοινωνική του ανάπτυξη και πορεία σε ατομικό και κοινωνικό επίπεδο δράσεων και συμπεριφορών (Δημητρόπουλος 1984, Παρασκευόπουλος 1984).

Η διερεύνηση της ύπαρξης του συναισθήματος της μοναξιάς και της ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης στα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, υπό την οπτική των κοινωνικών δεξιοτήτων, η σχέση αυτών με τη δυσλεξία και τα ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση, εστιάζοντας στο υποσύστημα των ομάδων ομηλικών, όλα αυτά αποτελούν το θεματικό πυρήνα της προκείμενης μελέτης.

Φαίνεται συνεπώς ότι παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ανήκουν σε μία επαπειλούμενη ομάδα πληθυσμού για την εκδήλωση συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων μεταξύ των οποίων μπορούν να λογιστούν τόσο η Μοναξιά όσο και η Ψυχοκοινωνική Δυσaréσκεια, αλλά, και η χαμηλή προσδοκία μίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας όπως αυτή λαμβάνει χώρα εντός συγκεκριμένων κοινωνικών περιβαλλόντων μέσα από τις συμβολικές κοινωνικές διαναδράσεις. Για τα παιδιά, το σχολείο και οι ομάδες ομηλικών αποτελούν τέτοια πεδία διαναδράσεων για προβολή του εαυτού, αίσθηση αυταξίας και απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Εδώ είναι που θα προβληθεί και θα δοκιμαστεί η κοινωνική πλευρά του εαυτού.

## Κεφάλαιο 4<sup>ο</sup>

### Κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με δυσλεξία – Μοναξιά και Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση

#### 4.1. Κοινωνικές δεξιότητες – εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Οι περισσότερες έρευνες που μελετούν το σύνολο των ιδιαίτερων ψυχολογικών και κοινωνικών ελλειμμάτων των παιδιών που παρουσιάζουν κάποια Ειδική Μαθησιακή Δυσκολία, προβαίνουν σε μία υποδιαίρεση αυτών σε δύο μείζονες κατηγορίες: την κατηγορία των εσωτερικευμένων προβλημάτων (*internalizing disorders/symptoms*), τα οποία είναι προβλήματα που αφορούν στο ίδιο το παιδί και στρέφονται στον ψυχισμό του και τα εξωτερικευμένα προβλήματα (*externalizing disorders/symptoms*), τα οποία αποτελούν προβλήματα διαταραχών στις κοινωνικές του σχέσεις. Στην πρώτη κατηγορία εντάσσονται ψυχολογικής διάστασης προβλήματα και πιο συγκεκριμένα η χαμηλή αυτοεκτίμηση, η κατάθλιψη και άλλες διαταραχές της διάθεσης, οι αγχώδεις διαταραχές και ορισμένα χαρακτηριστικά προσωπικότητας που παρακωλύουν σημαντικά και εμποδίζουν συστηματικά την καλή ψυχολογική κατάσταση του παιδιού, ως τέτοια χαρακτηριστικά νοούνται η εσωστρέφεια, η ηττοπάθεια κ.ο.κ. Στη δεύτερη κατηγορία κατατάσσονται ελλείμματα, η παρουσία των οποίων καθίσταται αισθητή κατά την ανθρώπινη διανόηση και την κοινωνική ζωή του παιδιού. Αυτά είναι κυρίως η κοινωνική απόσυρση, η ανεπαρκής κοινωνική δεξιότητα, η εγκατάλειψη του σχολείου, η νεανική παραβατικότητα και η κατάχρηση ουσιών (Morrison & Cosden 1997).

Η έννοια της «κοινωνικής επάρκειας» (*social efficacy*) επικοινωνείται ως το σύνολο των δεξιοτήτων που προκύπτουν συλλογικά μέσα από την επιτυχή κοινωνική λειτουργικότητα σε επίπεδο κοινωνικών - επικοινωνιακών διαναδράσεων των παιδιών με φίλους και ευρύτερες ομάδες ομηλικών. Οι δεξιότητες αυτές αφορούν ικανοποιητικά επίπεδα ανάπτυξης, τόσο στο κοινωνικό, όσο και στο συναισθηματικό πεδίο δράσεων και περιλαμβάνουν εν μέσω άλλων, την ικανότητα αντίληψης και διάκρισης των συναισθημάτων των επικοινωνιακών ετέρων, την ικανότητα έκφρασης των προσωπικών συναισθημάτων, την επίγνωση των πολιτισμικών κανόνων έκφρασης, και την ικανότητα χρήσης αυτορρυθμιστικών στρατηγικών για τροποποίηση δυσάρεστων συναισθηματικών καταστάσεων (Cole & Cole 2002).

Από την άλλη πλευρά, ο ορισμός ενός ψυχολογικά επαρκούς παιδιού για την Ελλάδα, σε επίπεδο γονέων, αναφέρεται στο παιδί εκείνο που έχει αξίες (π.χ. φιλότιμο),

διακρίνεται για την ύπαρξη συναισθηματικής ωριμότητας, έχει αυτοεκτίμηση και εμπιστοσύνη στον εαυτό (Μόττη-Στεφανίδη κ. ά. 1998). Για τους δασκάλους και ειδικούς, ένα ψυχολογικά επαρκές παιδί έχει τη δυνατότητα αυτοελέγχου και αυτοδιαχείρισης συναισθημάτων, επενδύει στη μαθησιακή διαδικασία, εξερευνά, και δημιουργεί φιλικές σχέσεις με τα άλλα παιδιά (Μόττη-Στεφανίδη 2001).

Αν και το επιστημονικό ενδιαφέρον για την ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων στο παιδί και τον έφηβο είναι συνεχώς αυξανόμενο, το αντίστοιχο ενδιαφέρον για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται ότι δε συμβαδίζει με αυτό (Δούκου-Αυλίδου 2002). Ευρήματα σχετικών ερευνών καταμαρτυρούν τα ελλείμματα των παιδιών αυτών στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων, της διαπροσωπικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Δούκου-Αυλίδου 2002, Morrison & Cosden 1997, Scarborough & Parker 2003).

#### **4.2. Κοινωνικές δεξιότητες και δυσλεξία: Ένα πεδίο δυνατοτήτων και δυσκολιών**

Κρίνεται απαραίτητο πριν τη διατύπωση ενός γενικευμένου συμπεράσματος βάσει όλων των προαναφερθέντων να αποκλειστεί σε όρους διαφοροδιάγνωσης η ύπαρξη τυχόν πιθανοτήτων το παρατηρούμενο έλλειμμα κοινωνικής δεξιότητας να αποδίδεται σε άλλους παράγοντες στα παιδιά αυτά και όχι στη δυσκολία τους με το γραπτό λόγο.

Έρευνα (Heiervang κ.ά. 2001) που επιχείρησε μεθοδολογικά και στόχευσε σε έναν τέτοιο αποκλεισμό χρησιμοποίησε ερευνητικό δείγμα παιδιών με δυσλεξία διαφοροποιημένο ως προς μία ομάδα χαρακτηριστικών. Τα χαρακτηριστικά εστερότητας ήταν το νοητικό πηλίκο, το κοινωνικό υπόβαθρο, οι περιγεννητικές συνθήκες και προβλήματα προφορικού λόγου κατά την προσχολική ηλικία. Παρόλο που το μοναδικό κοινό στοιχείο τους ήταν η δυσλεξία, τα παιδιά αυτά παρουσίαζαν ελλείμματα στις κοινωνικές τους δεξιότητες. Έτσι η έρευνα εξήγαγε το συμπέρασμα πως τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με δυσλεξία δε μπορούν να αποδοθούν σε μεταβλητές όπως οι παραπάνω (κοινωνικό υπόβαθρο, οργανικής φύσεως και αιτιολογίας παράγοντες).

Στην ίδια κατεύθυνση ευρημάτων κινούνται και οι Prior, Smart, Sanson και Oberklaid (1999) καθώς διαπιστώνουν την ύπαρξη ισχυρής συσχέτισης μεταξύ κοινωνικής δυσπροσαρμοστικότητας και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών σε πειραματική συνθήκη όπου η ευφυΐα και οι κοινωνικοοικονομικοί παράγοντες έχουν εξισωθεί πλήρως.

Οι Adams, Snowling, Hennesy και Kind (1999) σε μία γενικότερη θεώρηση της υφιστάμενης σχέσης μεταξύ προβλημάτων συμπεριφοράς και ακαδημαϊκής επιτυχίας σε παιδιά πρώτων τάξεων του δημοτικού σχολείου, διαπιστώνουν σημαντική στατιστικά συσχέτιση μεταξύ αναγνωστικής ικανότητας και κοινωνικής συμπεριφοράς. Παρόλα αυτά

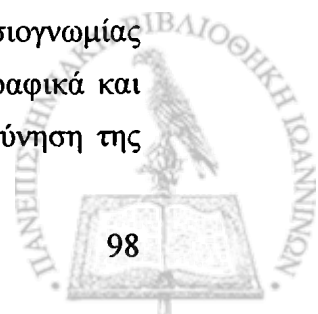
δε βρέθηκαν ισχυρές ερευνητικές ενδείξεις σε επίπεδο ερμηνείας αποτελεσμάτων οι οποίες να συνηγορούν υπέρ της θεωρητικής τοποθέτησης ότι προβλήματα συμπεριφοράς σηματοδοτούν μικρή ακαδημαϊκή πρόοδο και συνεπαγόμενη αποτυχία. Από την άλλη πλευρά, οι ίδιοι ερευνητές τονίζουν ότι η αποτυχία στους διάφορους τομείς της εκπαίδευσης δεν έχει αποδειχθεί συστηματικά ότι επηρεάζει καταλυτικά την κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών με δυσλεξία στα πλαίσια της σχολικής τάξης και η φύση της συσχέτισης και της κατεύθυνσης του αιτιολογικού συνδέσμου μεταξύ υποεπίδοσης και προβλημάτων κοινωνικής συμπεριφοράς, υποστηρίζουν ότι ακόμη δεν έχει πλήρως διερευνηθεί πειραματικά, αποσαφηνιστεί θεωρητικά και οριοθετηθεί εννοιολογικά.

Επίσης, ο Shlomo και οι συνεργάτες του (Shlomo κ.ά. 1998) σε μία προσπάθεια προσδιορισμού της αιτιώδους σχέσης μεταξύ Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και κοινωνικής δεξιότητας, θέτουν υπό επισταμένη θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση δύο πιθανά ενδεχόμενα: είτε οι δυσκολίες αυτές να είναι η απόρροια χαμηλής αυτοεκτίμησης και βίωσης συναισθημάτων άνισης αντιμετώπισης κατά τη διαπροσωπική επικοινωνιακή διαδικασία, είτε να είναι και αυτές συνέπεια της ίδιας υποθετικής νευρολογικής δυσλειτουργίας που προκαλεί τη μαθησιακή δυσκολία.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν ερευνητές που εκλαμβάνουν θεωρητικά την έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων ως την άμεση συνέπεια της προϋπάρχουσας διαταραχής ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα που συχνά συνυπάρχει με τη μαθησιακή δυσκολία (Miguel κ.ά. 1996). Δεν καθίσταται σαφές ωστόσο εάν σύμφωνα με την υπόθεση αυτή παρατηρούνται ή όχι, ελλείμματα που αφορούν στο πεδίο των κοινωνικών δεξιοτήτων σε πληθυσμούς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που δεν παρουσιάζουν διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με / χωρίς σύνδρομο υπερκινητικότητας.

Άλλα ερευνητικά δεδομένα, τα οποία εκκινούν στηριζόμενα στη βάση ύπαρξης συσχέτισης μεταξύ δυσλεξίας και ελλειπών ή ανεπαρκών κοινωνικών δεξιοτήτων, παραπέμπουν στη σημαίνουσα βαρύτητα που φέρει ο κάθε τύπος μαθησιακής δυσκολίας και αφορά στον τύπο του προβλήματος, δηλαδή στο εάν τελικά θα ανακύψει και θα εμφανιστεί ένα πρόβλημα εσωτερικευμένο ή πρόβλημα που θα σχετίζεται με τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις, σύμφωνα με την τυπολογία η οποία προαναφέρθηκε. Σύμφωνα με αυτά τα ερευνητικά δεδομένα, όχι τόσο οι δυσχέρειες που απορρέουν από τα γνωστικά ελλείμματα στις δεξιότητες ανάγνωσης και γραπτού λόγου, όσο δυσχέρειες με τα μαθηματικά τείνουν να σχετίζονται και μάλιστα με υψηλά ποσοστά συσχέτισης, με προβλήματα κοινωνικής συμπεριφοράς και ευρύτερων κοινωνικών δεξιοτήτων (Scarborough & Parker 2003).

Σε όποιο σημείο όμως και αν βρίσκεται η πραγματική αποτίμηση της φυσιολογίας των παιδιών αυτών έτσι όπως αμφότερες διαμορφώνουν και οριοθετούν περιγραφικά και εννοιολογικά τη σχέση μεταξύ κοινωνικών δεξιοτήτων και δυσλεξίας, η διερεύνηση της





σχέσης αυτής δε μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί ένα αμιγώς θεωρητικό ζήτημα καθώς «αν η έλλειψη προσαρμογής αναπτύσσεται ως αποτέλεσμα της σχολικής αποτυχίας που εμπλέκεται στις αναγνωστικές δυσκολίες, τότε αυτό το τελευταίο θα πρέπει να αντιμετωπιστεί με ένα θεραπευτικό γλωσσικό πρόγραμμα. Αν, από την άλλη πλευρά, η καθυστέρηση στην ανάγνωση αναπτύσσεται ως επακόλουθο των συναισθηματικών δυσκολιών ή των δυσκολιών που συνυφαίνονται με το πλέγμα των κινήτρων και που οδηγούν στο έλλειμμα προσαρμογής, τότε η αντιμετώπισή τους θα πρέπει να είναι ψυχολογική» (Magne 1999 στο: Στασινός 1999: 92-93).

Στη βάση όσων έχουν συζητηθεί στα πλαίσια της παρούσας ενότητας αλλά και όλων όσων έχουν προαναφερθεί και εκτεθεί σε προηγούμενα κεφάλαια και υποενότητες αυτών, διαπιστώνεται τελικά ότι δεν υπάρχει μία σταθερή άποψη σε επίπεδο ερευνητικής τεκμηρίωσης σχετικά με το ακριβές περιεχόμενο και την εννοιολογική οριοθέτηση της σχέσης κοινωνικών δεξιοτήτων και Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών γενικά και δυσλεξίας ειδικότερα.

Το θεωρητικό «τοπίο» φαίνεται να είναι αρκετά ασαφές και αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός της ύπαρξης μίας σειράς παραγόντων – παραμέτρων τόσο ιδιοσυγκρασιακών, όσο και κοινωνικής διάστασης, που παρεμβαίνουν και επηρεάζουν καθοριστικά την τελική διαμόρφωση αυτής της σχέσης προς τη μία ή την άλλη κατεύθυνση εννοιολογικής οριοθέτησης και αιτιονομηματικής απόδοσης. Υπάρχει μία αδιαμφισβήτητη θεωρητική παραδοχή που αναγόμενη σε μία σταθερή αξιωματική δομή, αναφέρεται και περιγράφει την ύπαρξη ελλειμμάτων στην κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με δυσλεξία, οι ερμηνευτικές αποδόσεις του περιεχομένου της όμως και οι εναλλακτικές ερμηνείες της υπάρχουσας πραγματικότητας σε επίπεδο παρατηρήσιμης συμπεριφοράς, ποικίλουν.

#### **4.3. Ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με δυσλεξία**

Ένας κύριος παράγοντας που ερμηνεύει την αιτιοπαθογένεση της αποτυχίας δημιουργίας επιτυχών διαπροσωπικών σχέσεων από τα παιδιά με δυσλεξία, τόσο στο σχολικό πλαίσιο όσο και εκτός αυτού, είναι η αδυναμία τους να επιτύχουν ικανοποιητικό βαθμό διαπροσωπικής επικοινωνίας. Αυτό σημαίνει το εξής, επειδή δεν είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται πάντα ορθά τα μηνύματα των άλλων σε επικοινωνιακό επίπεδο και να προβαίνουν σε ερμηνευτικές αποδόσεις στο περιεχόμενο μίας συνομιλίας επιτυγχάνοντας *ρεαλιστικό έλεγχο της πραγματικότητας (reality checking)* μέσα από την ανάλυση της ροής των αποδόσεων των όσων διαμείβονται και διαμηνύονται μέσα από τις ανάλογες στιχομυθίες, καθώς ούτε και τα ίδια δεν καταφέρνουν να καθιστούν πάντα σαφείς εαυτούς στους εκάστοτε επικοινωνιακά 'απέναντι', η διαπροσωπική τους αντίληψη δεν κυμαίνεται

σε ικανοποιητικά επίπεδα ανάλογα των αναμονών συναρτήσει της ηλικίας, του νοητικού επιπέδου και της τάξης στην οποία φοιτούν τα παιδιά αυτά (Δόϊκου–Αυλίδου 2002).

Ερευνητικές μελέτες στον τομέα αυτό, έχουν δείξει ότι παιδιά και έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι λιγότερο «ευαίσθητα/ευαίσθητοι» στις κοινωνικές νοηματοδοτήσεις των μη λεκτικών μηνυμάτων - σημάτων επικοινωνίας. Ως τέτοια νοούνται κυρίως οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου, και αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να διακρίνουν τους τόνους της φωνής με την οποίους κάποιος τους απευθύνεται (*διάκριση των επιτονικών φαινομένων*) (Shlomo κ.ά. 1998). Αποτυγχάνουν σημαντικά να συνειδητοποιήσουν όταν γίνονται δέκτες θυμού ή αρνητικά φορτισμένης κριτικής και βιώνουν συναισθήματα θλίψης και ματαίωσης όταν η ανταπόκριση των άλλων είναι αρνητική, διότι δεν έχουν μporέσει έγκαιρα να διακρίνουν τα προειδοποιητικά επικοινωνιακά σήματα (Miles 1995).

Το φαινόμενο αυτό, ως έλλειμμα, συνιστά πρόβλημα κατά τη διαπροσωπική επικοινωνία, αφού τα άδηλα μηνύματα που τις περισσότερες φορές δεν είναι λεκτικά εκπεφρασμένα και άμεσα δεδηλωμένα, εμπεριέχουν τα βασικότερα μηνύματα στα πλαίσια των καθημερινών διαπροσωπικών επικοινωνιακών περιστάσεων (Γαλάνης 1999).

Άλλοι ερευνητές παρατήρησαν, σε ανάλογες μελέτες, ότι η μεγαλύτερη δυσκολία έγκειται στην ερμηνεία εκείνων των εκφράσεων του προσώπου που υποδηλώνουν έκπληξη και αποστροφή και διαπίστωσαν ακόμη ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες χρειάζονται περισσότερο χρόνο για να αντιληφθούν, να ορίσουν και να κατονομάσουν τα συναισθήματα θυμού (Δόϊκου–Αυλίδου 2002).

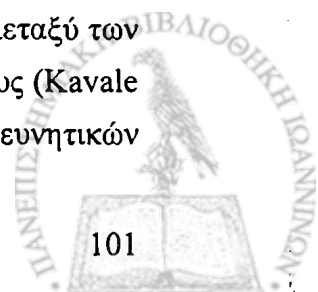
Επιπρόσθετα, βρέθηκε ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και κυρίως δυσλεξία, τείνουν να επινοούν μικρότερης ποικιλίας και περισσότερο άκαμπτες στρατηγικές αντιμετώπισης των διαφόρων κοινωνικών καταστάσεων. Τα παιδιά αυτά φαίνεται να μην είναι σε θέση να προβούν στην υιοθέτηση των κατάλληλων γνωστικών στρατηγικών για την εκάστοτε κοινωνική περίσταση. Πολύ περισσότερο μάλιστα δεν μπορούν με αυθόρμητο τρόπο να κατευθύνουν τη δράση τους προς την επίτευξη ενός κοινωνικού στόχου. Η ικανότητα ανάληψης ρόλων καθώς και η ικανότητα της *ενσυναίσθησης* ή *εμπαθητικής κατανόησης* (*empathy*) κατά την διάρκεια των συζητήσεων με άλλα πρόσωπα, χαρακτηρίζεται επίσης ως μειωμένη. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν μπορούν εύκολα να λάβουν υπόψιν τους την οπτική των άλλων σε επίπεδο σκέψεων και συναισθημάτων όταν καλούνται να πάρουν μία απόφαση σε κοινωνικά πλαίσια δράσης. Η διαπροσωπική τους κατανόηση είναι περισσότερο εγωκεντρικά προσανατολισμένη και για το λόγο αυτό τείνει να επηρεάζεται σημαντικά λιγότερο από το βαθμό ενημερότητας των απόψεων των άλλων και έτσι μπορεί να ερμηνευτεί το γεγονός ότι πολλές φορές η συμπεριφορά τους γίνεται αντιληπτή ως ανυπακοή ή αδιαφορία και ως ψυχοσυναισθηματική-κοινωνική απάθεια (Shlomo κ.ά. 1998).

Ένας άλλος, τέλος, παράγοντας που δυσχεραίνει την καλή επικοινωνία με τους επικοινωνιακούς ετέρους, είναι και τα ενδεχόμενα συναισθήματα ζήλιας και επιθυμίας κοινωνικής ακύρωσης από την πλευρά των ατόμων με δυσλεξία προς τους ομηλικούς τους οι οποίοι δεν υποφέρουν από γνωστικά ελλείμματα όπως είναι τα δικά τους. Αυτά ακριβώς τα συναισθήματα ζήλιας και φθόνου είναι ικανά και μπορεί να οδηγήσουν σε εκδηλώσεις απροθυμίας για κοινωνικές συναναστροφές τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και έξω από αυτόν και ακόμη σε αγενείς, κατά τα κοινώς αποδεκτά (*norms*) κοινωνικά πρότυπα συμπεριφοράς και δράσης, συμπεριφορές απέναντι σε άτομα κύρους που λόγω της κοινωνικής δύναμης που απορρέει από τη θέση εξουσίας που κατέχουν, αξιώνουν και τον ανάλογο σεβασμό. Τέτοια άτομα είναι οι εκπαιδευτικοί (Miles 1995).

Αν και η σχολική πραγματικότητα θεωρείται ότι προσφέρει εμπειρίες και βιώματα στο μαθητή τα οποία διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του (Κωνσταντίνου 1997), και το σχολείο, μετά την οικογένεια και το πρώτο άμεσο περιβάλλον του παιδιού (γειτονιά), νοείται ως η τρίτη κατά χρονολογική διάταξη ομάδα που συμβάλλει στη δημιουργία της προσωπικότητάς του (Χαραλαμπόπουλος 1993), καθώς αποτελεί ένα δυναμικό πεδίο που δεν εξυπηρετεί μόνο τη μεταφορά γνώσεων αλλά και μία σειρά από επικοινωνιακές συναλλαγές, οι οποίες εμπεριέχουν και ένα έντονο συναισθηματικό φορτίο (Κουρκούτας 2002), για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες η πραγματικότητα του σχολικού χώρου, σε επίπεδο επικοινωνιακών συναλλαγών με ομάδες ομηλικών, δε φαίνεται να είναι και τόσο ρόδινη.

Φαίνεται ότι κάθε επικοινωνιακή περίπτωση είθισται να είναι αρνητικά φορτισμένη και τα μηνύματα που αυτή κομίζει δε γίνονται πλήρως αντιληπτά λόγω των ελλειμμάτων που απαντώνται στα παιδιά αυτά. Ελλείμματα στην ταχύτητα επεξεργασίας των πληροφοριών οι οποίες φτάνουν διαμέσου των διαφόρων αισθητηριακών διόδων, σε συνδυασμό με ανάλογα ελλείμματα στο μνημονικό σύστημα (βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη), αποτελούν την «αχίλλειο πέτρα» των παιδιών αυτών καθώς επηρεάζουν σημαντικά την κοινωνική και επικοινωνιακή λειτουργικότητά τους. Όταν μάλιστα οι αλληλεπιδράσεις αυτές περιλαμβάνουν περιπτώσεις ψυχολογικών προβλημάτων ή προβλημάτων συμπεριφοράς, δημιουργούνται πρόσθετες συναισθηματικές φορτίσεις και τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έρχονται αντιμέτωπα με τις προσωπικές τους ανικανότητες και ανεπάρκειες όσον αφορά στους τρόπους αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους. Η κύρια ομάδα αλληλεπιδράσεων στο χώρο του σχολείου είναι η ομάδα των ομηλικών που συγκροτεί και ένα αυτόνομο κοινωνικό σύστημα, ο ρόλος του οποίου θα αναλυθεί στην επόμενη ενότητα της παρούσας ερευνητικής μελέτης.

Τα παιδιά με μαθησιακές διαταραχές είναι συνήθως λιγότερο δημοφιλή μεταξύ των ομηλικών τους και δημιουργούν περισσότερο αρνητικές εντυπώσεις στους άλλους (Kavale & Forness 1996). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μετα-ανάλυσης 150 ερευνητικών



εργασιών, οι Kavale και Forness (1996) διαπίστωσαν ότι οι τρεις στους τέσσερις μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν και δυσκολίες που αφορούν στις κοινωνικές τους δεξιότητες στα πλαίσια αλληλεπιδράσεων.

#### 4.4. Η ομάδα των ομηλικών ως κοινωνικό σύστημα αλληλεπιδράσεων

Το κλίμα που δημιουργείται μέσα στην τάξη σε επίπεδο επικοινωνιακών περιστάσεων και διαναδράσεων, δεν εξαρτάται μόνο από τις προσπάθειες και τα χαρίσματα των εκπαιδευτικών λειτουργών αλλά συνδιαμορφώνεται από τις σχέσεις συμβολικών διαναδράσεων των ομάδων ομηλικών, των συμμαθητών. Οι συμμαθητές τείνουν, όπως προαναφέρθηκε, να αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αρνητικά, επειδή ο δάσκαλος αποτελεί για αυτούς πρότυπο συμπεριφοράς (Παρασκευόπουλος 1984). Είναι άλλωστε γνωστό ότι η σχέση εκπαιδευτικού-μαθητή είναι μία σχέση πολυδιάστατη και βαθιά, με ποικίλες παραμέτρους μέσα στην τάξη, στα πλαίσια της διδασκαλίας, αλλά και εκτός αυτής. Η επιρροή που ασκεί ο εκπαιδευτικός στο μαθητή δεν αφορά και δεν περιορίζεται αποκλειστικά και μόνο στην ακαδημαϊκή του πορεία αλλά σχετίζεται και με την κοινωνική του προσαρμογή, την ευρύτερη διαμόρφωση της προσωπικότητάς του και την πορεία του γενικότερα στο μέλλον (Κωνσταντίνου 1997).

Οι εκπαιδευτικοί συγκαταλέγονται στα άτομα που η κοινωνική ψυχολογία αποκαλεί «σημαντικούς άλλους» (*significant others*) ακριβώς επειδή αποτελούν βασικές μορφές - φιγούρες (*figures*) στη ζωή του παιδιού κατά τις κρίσιμες χρονικές περιόδους της ανάπτυξής του (Παρασκευόπουλος 1984). Το ύφος της διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, το επίπεδο των γνώσεών του, ο τρόπος με τον οποίο αλληλεπιδρά με τους μαθητές του, έχουν μακροπρόθεσμες συνέπειες στην ψυχολογία του παιδιού μέχρι και τον ενήλικο βίο.

Η Βαϊκούση (2002) με έρευνά της διαπίστωσε την ύπαρξη απορριπτικής τάσης των εκπαιδευτικών απέναντι στους «κακούς» μαθητές και την ενίσχυση των «καλών» μαθητών με διαρκείς επαίνους. Η επίδοση και η συμπεριφορά, με άλλα λόγια, διαμορφώνουν την απορριπτική ή την ευνοϊκή στάση του εκπαιδευτικού απέναντι στους μαθητές και κατά συνέπεια δημιουργεί δύο διαφορετικούς τύπους παιδαγωγικών σχέσεων με αρνητικά αποτελέσματα στην απονομή ίσων εκπαιδευτικών ευκαιριών: οι «καλοί» μαθητές ενισχύονται και αναπτύσσουν περαιτέρω τις δεξιότητες που απαιτούνται για τη σχολική επιτυχία, ενώ οι αδύναμοι μαθητές αντιμετωπίζονται με τρόπο που παγιώνει την υπάρχουσα κατάστασή τους και τους εξωθεί αναπόφευκτα στη σχολική αποτυχία και τον συνεπαγόμενο κοινωνικό αποκλεισμό.

Οι σχέσεις μεταξύ των συμμαθητών φαίνεται να είναι κρίσιμες για την ανάπτυξη του παιδιού και αποτελούν ισχυρό προγνωστικό δείκτη επίτευξης ψυχοκοινωνικής

ικανοποίησης και προσαρμογής του ως ενηλίκου. Σύγχρονες ερευνητικές και θεωρητικές μελέτες υποστηρίζουν ότι κατά προσέγγιση το 25% με 30% των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν εμπειρίες και συναισθήματα απόρριψης από τους συμμαθητές τους σε αντιδιαστολή με το 8% έως 16% μαθητών χωρίς μαθησιακά προβλήματα που απορρίπτονται από τους συμμαθητές τους. Υποστηρίζεται επίσης ότι είναι περισσότερο πιθανό μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες να πέσουν θύματα συμπεριφορών εκφοβισμού και εμπαιγμού από τους συμμαθητές τους ή να περιθωριοποιούνται από αυτούς (Mishna & Muskat 2004).

Η απόρριψη από τους συμμαθητές και η περιθωριοποίηση, οδηγεί τα παιδιά αυτά στο να αισθάνονται αδικημένα. Γενικότερα, η επίδραση της αρνητικής συμπεριφοράς των συμμαθητών μπορεί να αποβεί σε τέτοιο βαθμό καθοριστική, ώστε τα κοινωνικά προβλήματα των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες να μπορούν να αποδοθούν εν μέρει στις στερεότυπες αντιλήψεις, προκαταλήψεις και κοινωνικές ταυτότητες των συμμαθητών τους, ιδιαίτερα όταν τα παιδιά αυτά είναι δίγλωσσα (Mishna & Muskat 2004). Τότε τα πράγματα περιπλέκονται ακόμη περισσότερο σε κοινωνικό επίπεδο. Μέσα στα πλαίσια επικοινωνιακών αλληλεπιδράσεων αναδύονται διομαδικής φύσεως μεροληψίες και μεροληπτικές κρίσεις και κοινωνικές αναπαραστάσεις κάνουν αισθητή την παρουσία τους.

Στον αντίποδα της άποψης αυτής βρίσκεται η μελέτη των Frederickson και Furnham (2004) που υποστηρίζει ότι η απόρριψη των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους συμμαθητές τους και άλλες ομάδες ομήλικων εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, δεν οφείλεται στις χαμηλές σχολικές και ακαδημαϊκές επιδόσεις των πρώτων αλλά στην προβληματική κοινωνική συμπεριφορά τους. Ωστόσο, υποστηρίζουν οι ίδιοι ερευνητές, η απόρριψη αυτή δεν μπορεί να αποδοθεί αποκλειστικά σε υψηλό βαθμό αρνητικών συμπεριφορών, όσο στο χαμηλό βαθμό των θετικών συμπεριφορών. Αυτό σημαίνει ότι δημοφιλείς μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αυτοί που σε ανάλογες μετρήσεις θα σημειώσουν υψηλά ποσοστά στο πεδίο των κοινωνικών τους συμπεριφορών και χαμηλές τιμές σε επιθετικές και εναντιωτικές / προκλητικές συμπεριφορές.

Ενδεχομένως, το εύρημα αυτό να συνδέεται με την αξιωματική παραδοχή ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι σε απόσυρση και βιώνουν μοναχικότητα λόγω έλλειψης αυτοπεποίθησης και κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς και με θεωρίες για τη δόμηση της προσωπικότητάς τους που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά αυτά είναι περισσότερο εσωστρεφή και ευάλωτα, όπως θα αναλυθεί στη συνέχεια.

Άλλωστε, η σημασία των κοινωνικών δεξιοτήτων για την αποδοχή των παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες από τους συμμαθητές τους, μπορεί να είναι διαφορετική. Υπό την έννοια αυτή, διαφορετικές συμπεριφορές είναι δυνατόν να σχετίζονται με την απόρριψη των παιδιών αυτών και διαφορετικές με την απόρριψη μαθητών χωρίς τέτοιου είδους γνωστικά ελλείμματα (Frederickson & Furnham 2004).

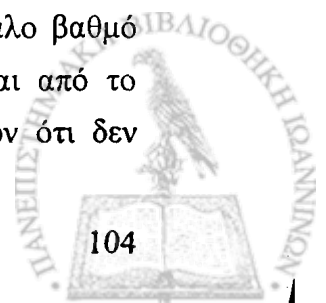


Η 'επιείκεια' που μπορεί να δείξουν οι μαθητές σε συμμαθητές τους οι οποίοι λόγω των Μαθησιακών τους Δυσκολιών παρακολουθούν μαθήματα ειδικών τάξεων ή φροντιστηριακών τμημάτων ένταξης επιπρόσθετα στο πρόγραμμά τους, φαίνεται να συναρτάται στενά με το είδος της δραστηριότητας στην οποία από κοινού εμπλέκονται. Τα παιδιά που θεωρούνται καλύτεροι συνεργάτες και επιλέγονται από τους συμμαθητές τους με αυτό το κριτήριο, είναι ως επί το πλείστον αυτά που δε θα ζητήσουν βοήθεια και δε διασπάται η προσοχή τους στην τάξη. Σχετικά με το παιχνίδι, πιο αποδεκτά γίνονται εκείνα τα παιδιά που δεν επιδεικνύουν επιθετική συμπεριφορά. Παρόλα αυτά, παρατηρείται και το φαινόμενο τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να εκτιμούνται διαφορετικά (συνήθως πιο θετικά) στο πλαίσιο του παιχνιδιού από ό,τι στο πλαίσιο της διδασκαλίας στην τάξη. Πάντως, μαθητές των οποίων η δυσχέρεια έχει επίσημα διεγνωστεί από ανάλογο εξειδικευμένο φορέα, χαίρουν ευνοϊκότερης εκτίμησης σε σύγκριση με όσους αντιμετωπίζουν τα ίδια γνωστικά ελλείμματα αλλά δεν φέρουν την αντίστοιχη βεβαίωση της διάγνωσης (Frederickson & Furnham 2004).

Ο Miles (1995) εστιάζει το ενδιαφέρον του στον τρόπο με τον οποίο τα ίδια τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν την πρό(σ)κληση της συνεργασίας με τους συμμαθητές τους. Επισημαίνει ότι πολλά παιδιά με δυσλεξία κάθε φορά που τους δίνεται η δυνατότητα να συμμετάσχουν σε μία κοινή δραστηριότητα (στη βάση ότι η συνεργασία με τους συμμαθητές τους θα είναι εξαιρετικά ευεργετική για τα ίδια σε κάθε επίπεδο, γνωστικό, ψυχοσυναισθηματικό και κοινωνικό), αισθάνονται ότι βιώνουν μία πρόκληση που δε μπορούν να διαχειριστούν. Θεωρούν ότι προκαλούνται επανειλημμένως στο να αποκαλύψουν την ανεπάρκειά τους. Αισθάνονται εν πλήρη αβοηθησία και κυρίως ότι δεν είναι σε θέση να επιδείξουν τις τόσο εκτιμώμενες κοινωνικά δεξιότητες συνεργασίας.

Μία επιπλέον προοπτική στη σκέψη της παρούσας μελέτης όσον αφορά στη διερεύνηση των μοντέλων των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά με τη δυσλεξία με τους συμμαθητές τους που δεν αντιμετωπίζουν τέτοια γνωστικά ελλείμματα, είναι και ο συνυπολογισμός της αυτοεκτίμησής τους ως κομβικού παράγοντα που επηρεάζει τη σχέση αυτή. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες γενικά και με δυσλεξία ειδικότερα, παρουσιάζουν χαμηλούς δείκτες αυτοεκτίμησης. Η αυτοεκτίμηση ως έκφραση Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης, θα αναλυθεί σε επόμενο κεφάλαιο.

Πέραν των όσων έχουν αναφερθεί έως τώρα, αξίζει να επισημανθεί ότι η μειωμένη αποδοχή από τους ομηλικούς τους των παιδιών με δυσλεξία, μονόγλωσσων και δίγλωσσων και ενός σημαντικού αριθμού συλλογικών ταυτοτήτων, εθνοτικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών, στις οποίες στηρίζεται η διαφορετικότητα και που σε ένα μεγάλο βαθμό δομούν και την κοινωνική ταυτότητα των παιδιών αυτών, δεν υποστηρίζεται από το σύνολο των ερευνητικών πορισμάτων. Υπάρχουν πορίσματα που πιστοποιούν ότι δεν



έχουν παρατηρηθεί στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ομάδων παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, ειδικά ως προς τον αριθμό και την ποιότητα των φιλικών τους σχέσεων και δεσμών. Επομένως, η αποδοχή από τους συνομηλικούς δε συνεπάγεται αναγκαστικά και υψηλή στάθμη του παράγοντα δημοτικότητα, καθώς και η απομόνωση του παιδιού δεν οφείλεται πάντοτε στην απόρριψη από τις ομάδες των ομηλικών του στα πλαίσια του σχολικού χώρου αλλά και εκτός αυτού (Δοΐκου–Αυλίδου 2002).

Σε όποια τελικά περιοχή ερμηνευτικών αποδόσεων και εάν εδράζεται η εγκυρότερη ερμηνεία, παραμένει αδιαμφισβήτητο γεγονός ότι η κοινωνική συμπεριφορά και αλληλεπίδραση, ως σημείο διατομής του ατομικού με το κοινωνικό στοιχείο για την ερμηνεία του συνολικού φάσματος της ανθρώπινης δράσης, και η προσαρμογή των παιδιών με δυσλεξία, επηρεάζονται καταλυτικά από τις στάσεις και τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των συμμαθητών τους απέναντί τους, και μέσα σε όλα αυτά η ύπαρξη της πρόνοιας για παρέμβαση στον τομέα της κοινωνικής προσαρμογής και ψυχολογικής ευμάρειας των παιδιών αυτών, λαμβάνοντας υπόψιν τον κυκεώνα των γνωστικών και ψυχολογικών ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν, καθίσταται εξαιρετικά επιτακτική υπόθεση που αφορά κάθε εμπλεκόμενο είτε έμμεσα είτε άμεσα και ως εκ τούτου δε μπορεί να κωλυσιεργεί αναμένοντας απόλυτες και κοινά αποδεκτές θεωρητικές διασαφηνίσεις.

Υπό την έννοια αυτή θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον να υπάρξουν σε μία προοπτική χρόνου, ερευνητικές μελέτες και διαπολιτισμικού χαρακτήρα, αφού μία διάσταση της ερευνητικής απόπειρας που εδώ αναπτύσσεται είναι και η διαπολιτισμικότητα υπό το μανδύα της διγλωσσίας. Οι έρευνες αυτές θα πρέπει να εστιάσουν το θεωρητικό και ερευνητικό τους ενδιαφέρον στην ύπαρξη και το βαθμό σοβαρότητας των συναισθηματικών προβλημάτων που ανακύπτουν στα πλαίσια αλληλεπιδράσεων με ομάδες ομηλικών σε πολιτισμικά πλαίσια στα οποία δεν αποδίδεται βαρύνουσα σημασία στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Είναι σημαντικό να διερευνηθεί το πώς τοποθετούνται, νιώθουν και συμπεριφέρονται διαφόρων εθνοτήτων παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες απέναντι στις ομάδες ομηλικών τους.

Η εκπόνηση τέτοιων ερευνητικών μελετών δεν είναι θέμα μόνο πολιτισμικής επιταγής αλλά συναρτάται και με τη συνειδητοποίηση του κοινωνικοποιητικού και ψυχοκοινωνικού ρόλου του κοινωνικού συστήματος των ομάδων ομηλικών στα πλαίσια διαμόρφωσης των δομών της προσωπικότητας κατά την περίοδο της σχολικής ηλικίας. Η συνεξέταση του θέματος αυτού με τον παράγοντα των Μαθησιακών Δυσκολιών δίνει άλλες διαστάσεις στην εν λόγω προβληματική.

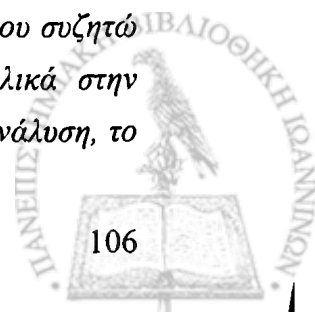
#### 4.5. Στοιχεία του συναισθήματος της μοναξιάς και της προσδοκίας κοινωνικής αποτελεσματικότητας σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία

Η έννοια και η μελέτη του συναισθήματος της μοναξιάς (*loneliness*) αποτελεί μία πολυσύνθετη εμπειρία και ένα από τα σημαντικότερα θεωρητικά επιτεύγματα τόσο στον επιστημονικό χώρο της Ψυχολογίας όσο και της Ψυχιατρικής. Πρόκειται για μία εμπειρία με πολυδιάστατες εννοιολογικές και ερευνητικές διαστάσεις που αφορούν στο συναίσθημα (*ψυχολογική παράμετρος*), στη σκέψη (*γνωστική διάσταση*), στο κίνητρο (*κινητρικοί παράγοντες*) και στη συμπεριφορά (*συμπεριφορική οπτική*). Ως εκ τούτου, οι εφαρμογές των πορισμάτων που ανακύπτουν από τη μελέτη της είναι πολυάριθμες και η αποδοχή της ευρύτατη και κυρίως διεπιστημονική.

Η Μοναξιά αναφέρεται στην κατάσταση εκείνη κατά την οποία ο άνθρωπος βιώνει υποκειμενική δυσφορία (λύπη, ψυχική οδύνη) καθώς εκτιμά ότι είναι επικοινωνιακά και διαναδραστικά μόνος, απομονωμένος, αποκλεισμένος και γενικά ότι οι διαπροσωπικές ή/και οι κοινωνικές του σχέσεις είναι, ποσοτικά ή/και ποιοτικά, ελλειμματικές (Perlaui & Perlman 1982). Στον ορισμό αυτό περιλαμβάνεται και το κίνητρο, υπό τη μορφή μίας διακαούς επιθυμίας του ατόμου να διατηρήσει, να αποκαταστήσει, ή ακόμη και να προβεί στην ανανέωση, των διαπροσωπικών και επικοινωνιακών του σχέσεων, με άλλα λόγια, να έρθει σε επαφή, να επικοινωνήσει με τους γύρω του.

Στον όρο «Μοναξιά» όμως είθισται να αποδίδεται και μία εννοιολογική διάσταση περισσότερο φιλοσοφική, υπαρξιακή, σχεδόν μεταφυσική (Mijuskovic 1979, Moustakas 1961, von Witzleben 1958), πέρα από τα καθημερινά, συνήθη ελλείμματα που μπορεί να ενυπάρχουν στις σχέσεις των ανθρώπων. Το πνεύμα που διέπει τη φιλοσοφική αυτή διάσταση επικοινωνείται σημασιολογικά στο ότι ο κάθε άνθρωπος είναι ουσιαστικά μόνος, καθώς κανένας άλλος δεν είναι σε θέση να γνωρίσει απόλυτα τις δικές του μύχιες σκέψεις και τα δικά του συναισθήματα: είναι μία μοναδική και αβοήθητη ύπαρξη στον κόσμο, η οποία ζει τη μοναξιά της μέσα στις αντιξοότητες του κόσμου αυτού, και μοιάζει με ερημικό νησί. Έχει επίγνωση της μοναξιάς του και θα πρέπει να την αποδεχθεί και να την αξιοποιήσει δημιουργικά ανάγοντας τη μονα-χ-ικότητα σε μονα-δ-ικότητα της ύπαρξης (Παλαιολόγου 2002). Η μοναξιά, άλλωστε, είναι από χόμα όπως αναφέρει και η συγγραφέας Μάρω Βαμβουνάκη (1997) στο ομώνυμο μυθιστόρημά της, αποσυνθέτει την ύπαρξη αλλά και φέρνει τη ζωή. Επιτρέπει στον άνθρωπο να είναι μόνος και, ταυτόχρονα, να μην είναι με τους άλλους.

Η παραπάνω προσέγγιση θυμίζει έντονα τον κλασσικό ορισμό της μοναξιάς που έδωσε η Frieda Fromm-Reichmann (1959/1990: 309): «*Το είδος της μοναξιάς που συζητώ είναι μη δημιουργική, αν όχι αποδιοργανωτική, και εμφανίζεται, οδηγεί, τελικά στην εκδήλωση ψυχωτικών καταστάσεων*», καθώς και την άποψή της ότι «*σε τελική ανάλυση, το*





άγχος και ο φόβος της αληθινής μοναξιάς συναντιούνται στο σημείο στο οποίο είναι και τα δύο προσδοκία του φόβου της έσχατης απομόνωσης και του έσχατου αποχωρισμού, της ασύλληπτης απόλυτης μοναξιάς, που είναι ο θάνατος» (σ.330). Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι η ίδια υποστήριξε ότι ίσως μόνο τα παιδιά έχουν την ανεξαρτησία και το θάρρος να αναγνωρίσουν τη μοναξιά τους ή έχουν την έλλειψη φαντασίας και την αδυναμία να αποκρύψουν τα συναισθήματά τους, ενώ οι ενήλικοι τείνουν να εξοβελίζουν από τη μνήμη τους τις εμπειρίες της μοναξιάς εξαιτίας του τρομακτικού και ανοίκειου χαρακτήρα της.

Μία απόπειρα εντοπισμού, σκιαγράφησης, ή καλύτερα, καταγραφής και, πρωτίστως, ανατόμησης του συναισθήματος της μοναξιάς ως κοινωνικού φαινομένου ή μελέτης του στα πλαίσια μίας συγκεκριμένης κοινωνικής και πολιτισμικής ομάδας, συνιστά το δίχως άλλο, μία επιστημονική πρό(σ)κληση. Ακόμη περισσότερο όμως η μελέτη του συναισθήματος της μοναξιάς για την κοινωνική ομάδα των μονόγλωσσων και την ομάδα με την επιπλέον πολιτισμική ιδιαιτερότητα, αυτή των δίγλωσσων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και πιο συγκεκριμένα δυσλεξία, καθίσταται, οφείλει να επισημανθεί, δυσκολότερη και προκλητικότερη καθώς, όπως έχει αναφερθεί και στην Εισαγωγή, η σχετική βιβλιογραφία είναι λιγοστή (ιδίως για τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία) και τα όποια επιστημονικά ευρήματα απαντώνται, προέρχονται αποκλειστικά και μόνο από την εξέταση και ανάλυση δευτερογενών ή έμμεσων πρωτογενών πηγών.

Το γεγονός αυτό δεν πτοεί ούτε κατά το ελάχιστο τον ερευνητικό ενθουσιασμό της παρούσας μελέτης. Αντιθέτως, ενισχύει τα μάλα την επιστημονική φιλοδοξία επίτευξης του κύριου στόχου που δεν είναι άλλος από την προσπάθεια ανάδειξης μίας *συγκροτημένης* και *ολοκληρωμένης (integrated)* επιστημονικού χαρακτήρα πρότασης για την αιτιακή απόδοση των επιμέρους δυναμικών οι οποίες, ως άλλες συνιστώσες δυνάμεις, συγκροτούν τις αιτιώδεις αποδόσεις ως προς την ύπαρξη του συναισθήματος της μοναξιάς για τις υπό συζήτηση κοινωνικές ομάδες. Για λόγους επιστημονικής ευκρίνειας και μεθοδολογικής συνέπειας κρίνεται σκόπιμο στην παρούσα ενότητα να αναπτυχθούν τα στοιχεία εκείνα που αφορούν στη διερεύνηση του συναισθήματος της μοναξιάς στα παιδιά και τους εφήβους γενικά, πέρα δηλαδή από την ενδεχόμενη ύπαρξη ή μη, Μαθησιακών Δυσκολιών και κυρίως δυσλεξίας, τόσο εντός, όσο και εντός των ελληνικών συνόρων.

Μία τέτοια επιλογή μοιάζει να υπηρετεί ένα διττό στόχο: Πρώτον, παρέχει τη δυνατότητα χαρτογράφησης της σχετικής με την υπό διερεύνηση θεματική, βιβλιογραφίας και κατά δεύτερον δίνει μία άμεση «κοινωνική εικόνα» του *κοινού νου (common sense)*, της νοοτροπίας η οποία έστω και με τη μορφή των ήδη υπάρχοντων θεματικών διερεύνησης, μοιάζει να διαπερνά και να είναι κοινή στα πλαίσια της επιστημονικής κοινότητας σε ομάδες επιστημόνων. Με αυτόν τον τρόπο αναμένεται να διευκολυνθεί η θεωρητική διαπραγμάτευση της έννοιας του συναισθήματος της μοναξιάς και των



επιμέρους στοιχείων – κοινωνικών φαινομένων και διεργασιών – που εμπλέκονται τόσο στο σχηματισμό, όσο και τη διαμόρφωση, τη διατήρηση και τη διάδοσή του.

Το ερευνητικό ενδιαφέρον λοιπόν για τη μοναξιά των παιδιών και των εφήβων (ούτε λόγος για παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και παιδιά με το επιπρόσθετο «φορτίο» των διαφορετικών συλλογικών ταυτοτήτων, εθνοτικών, γλωσσικών, θρησκευτικών, πολιτισμικών γενικότερα) είναι πρόσφατο. Στη συντριπτική πλειοψηφία τους οι έρευνες αυτές<sup>4</sup> εξέτασαν τη σχέση της συχνότητας με την οποία τα παιδιά και οι έφηβοι νιώθουν μοναξιά σε συνάρτηση με διάφορους παράγοντες που αφορούν στις σχέσεις τους με τις ομάδες των ομηλικών: κυρίως την αποδοχή από αυτή την ομάδα (*peer acceptance*) και τη φιλία (ενδεικτικά αναφέρονται οι ακόλουθες μελέτες: Asher κ.ά. 1990, Asher κ.ά. 1984, Asher & Wheeler 1985, Boivin κ.ά. 1994, Parker & Asher 1993) καθώς και την προσδοκία κοινωνικής αποτελεσματικότητας και κοινωνικής ικανότητας (*social efficacy*) (επί παραδείγματι: Galanaki & Kalantzi-Azizi 1999, Hymel κ.ά. 1990).

Ελάχιστες είναι μέχρι σήμερα οι έρευνες που εξετάζουν την αντίληψη και την εμπειρία της μοναξιάς των παιδιών και των εφήβων, καθώς και αυτές που εστιάζουν στη σχέση οικογένειας – μοναξιάς. Επιπρόσθετα, αποτελεί ακόμη ζητούμενο στο χώρο της Αναπτυξιακής Ψυχολογίας και Αναπτυξιακής Ψυχοπαθολογίας ένα κοινά αποδεκτό θεωρητικό μοντέλο που θα ερμηνεύει την ύπαρξη και τη βίωση της μοναξιάς τόσο των παιδιών όσο και των εφήβων. Αν ληφθούν υπόψιν οι παράμετροι της ύπαρξης των Μαθησιακών Δυσκολιών και των πολιτισμικών ετεροτήτων, γίνεται πια λόγος για ένα πολυδιάστατο θεωρητικό – ερμηνευτικό μοντέλο με ένα σύνολο μεταβλητών, οι σχέσεις διανάδρασης των οποίων αξίζει να διερευνηθούν διεξοδικά.

Οι μελέτες που εξετάζουν αμιγώς το συναίσθημα της μοναξιάς σε παιδιά χωρίς, και με Μαθησιακές Δυσκολίες, ως μέλη μίας ορισμένης εκπαιδευτικής αλλά και σε ένα εύρος χρόνου κοινωνικής ομάδας (Ntouzi 2006), και κυρίως σε ό,τι αφορά στη δυσλεξία, υπό το πρίσμα τόσο της εκπαιδευτικής όσο και της κοινωνικής ψυχολογίας της δυναμικής των ομάδων και των ενδο-ομαδικών και δι-ομαδικών τους σχέσεων αλλά και σε μία προσπάθεια ανάλυσης και ανάδειξης των διαδικασιών και των μηχανισμών ενδο-ατομικών και δι-ατομικών στο εδώ-και-τώρα της κοινωνικο-πολιτισμικής τους πραγματικότητας (Ναυρίδης 1994), ας μην αγνοηθεί η παράμετρος της διγλωσσίας, αλλά και από την

<sup>4</sup> Η εκτενής αναφορά στην ιστορική διαδρομή και τα θεωρητικά και ερευνητικά στοιχεία των μελετών που αφορούν κυρίως στο παρελθόν και σε μία θεματική πολύ γενικότερη, κινείται πέρα από τη στόχευση της παρούσας μελέτης, που αφορά στη διερεύνηση του συναισθήματος της μοναξιάς σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία υπό το πρίσμα της προσδοκίας της κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Ωστόσο, για τον αναγνώστη που επιθυμεί περαιτέρω πληροφόρηση αναφορικά με την επισκόπηση μίας συναφούς βιβλιογραφίας, προτείνεται η ακόλουθη βιβλιογραφική πηγή: Rotenberg, K.J. & Hymel, S. (1999): *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.

επιστημονική οπτική και θεώρηση της ψυχολογίας της διαπροσωπικής επικοινωνίας, όπως εξάλλου προαναφέρθηκε, είναι ελάχιστες<sup>5</sup>.

Το συμπέρασμα που καταλήγει κανείς, ως προς τις όψεις της ελληνικής πραγματικότητας επισκοπώντας το υπάρχον υλικό, είναι ότι μόνο η Γαλανάκη (1997a,b, 1999, 2002, 2003a,b,c,d, 2005), και η ίδια σε κάποιες επιστημονικές συνεργασίες με την Καλαντζή–Αζίζη (Γαλανάκη & Καλαντζή–Αζίζη 1998, Galanaki & Kalantzi–Azizi 1999) και τον Μπεζεβέγκη (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης 1996, 2001) από τους Έλληνες ειδήμονες του χώρου της Ψυχολογίας, έχει ασχοληθεί θεωρητικά και ερευνητικά με το θέμα της μοναξιάς και της προσδοκίας κοινωνικής αποτελεσματικότητας στα πλαίσια ομάδων ομηλικών, των παιδιών και των εφήβων. Και πάλι, δεν είναι γνωστή κάποια ερευνητική μελέτη που να εμπλέκει στη διερεύνηση της μοναξιάς των παιδιών και των εφήβων τις Μαθησιακές Δυσκολίες και την πολιτισμική ετερότητα.

Σε μία σχετικά πρόσφατη χρονολογικά έρευνα των Hymeí, Tarulli, Hayden – Thompson και Terrell – Deutsch (1999) όπου διερευνήθηκε ο τρόπος που τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη μοναξιά, διεξήχθησαν συνεντεύξεις με δείγμα 132 παιδιών ηλικίας 8-13 ετών από τον Καναδά. Στις συνεντεύξεις αυτές ζητήθηκε από τα παιδιά να ορίσουν τη μοναξιά («Τι σημαίνει μοναξιά;»), να δηλώσουν ποιες καταστάσεις οδηγούν στη μοναξιά («Ποια πράγματα κάνουν έναν άνθρωπο να νιώθει μοναξιά;»), και να συσχετίσουν τις προσωπικές εμπειρίες τους με τη μοναξιά («Ποια πράγματα σε κάνουν να νιώθεις μοναξιά;» «Πες μου πότε είχες νιώσει μοναξιά και τι είχε γίνει τότε;»). Με τη χρήση της μεθόδου ανάλυσης του Strauss (1987) («concept – indicator model<sup>6</sup> - μοντέλο των δεικτών εννοιών») εντοπίστηκαν τρεις διαστάσεις στη θεώρηση της μοναξιάς και αυτό μπορεί να ειπωθεί ότι αποτελεί τη σημαντικότερη συμβολή αυτής της ερευνητικής μελέτης έναντι των ελαχίστων άλλων, για την αντίληψη της μοναξιάς:

**α. Η συναισθηματική διάσταση:** τα παιδιά αναφέρουν, ως επί το πλείστον, τη λύπη και την ανία (*sadness and boredom – θλίψη και πλήξη*).

<sup>5</sup> Η απόπειρα μελέτης του συναισθήματος της μοναξιάς και της σχέσης της με την προσδοκία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, παρουσιάζει την ακόλουθη διακριτή ιδιομορφία: δεν έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν σχετικές μελέτες που να εξετάζουν, αν όχι το συναίσθημα της μοναξιάς και την προσδοκία της κοινωνικής αποτελεσματικότητας στα παιδιά αυτά, έστω τις απόψεις ή τις στάσεις των ομηλικών τους, των «άλλων» για τα παιδιά αυτά. Συνεπώς, η προσπάθεια αναζήτησης ερευνητικών δεδομένων, στηρίζεται αναγκαστικά είτε σε κάποιες μελέτες που προσεγγίζουν το ζήτημα υπό το γενικότερο πρίσμα του φαινομένου της μοναξιάς (π.χ., Henwood & Solano 1994) ή της αποδοχής από ομάδες ομηλικών στο χώρο του σχολείου (π.χ. Kutnick & Kington 2005), είτε σε μελέτες που αναφέρονται στο θέμα των αντιλήψεων για την εκπαιδευτική–κοινωνική ομάδα των μονόγλωσσων και, λιγότερο έκδηλα, των δίγλωσσων παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, με τρόπο έμμεσο – μέσα από το πρίσμα της ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ., Carrasquillo & Rodriguez 1996, Martinez & Semrud – Clikeman 2004).

<sup>6</sup> Σύμφωνα με το μοντέλο αυτό, οι απαντήσεις των παιδιών θεωρούνται εμπειρικοί δείκτες μίας έννοιας που αντλείται από τα δεδομένα αυτά. Ανιχνεύονται ομοιότητες και διαφορές μεταξύ των περιγραφών των παιδιών και εξάγονται ονομασίες για την κάθε θεματική κατηγορία η οποία προκύπτει από τις περιγραφές (*factor loading*). Εν συνεχεία, οι κατηγορίες υφίστανται περαιτέρω επεξεργασία και διαφοροποίηση η μία από την άλλη, καθώς συγκρίνονται με άλλους, επιπρόσθετους δείκτες, ώσπου οι τελικές κατηγορίες που θα προκύψουν, να εναρμονίζονται απόλυτα στα δεδομένα.

**β. Η γνωστική διάσταση:** εδώ, τα παιδιά αξιολογούν την ποσότητα και την ποιότητα των σχέσεών τους και δηλώνουν ότι στις σχέσεις αυτές υπάρχουν ελλείμματα που προκύπτουν από τη μη ικανοποίηση βασικών διαπροσωπικών και κοινωνικών αναγκών (ελλείμματα στη συντροφικότητα, στην ενσωμάτωση, στη συναισθηματική υποστήριξη, στη στοργή, στην αξιόπιστη και σταθερή συμμαχία, στην ενίσχυση της προσωπικής αξίας και τις ευκαιρίες για παροχή φροντίδας) και

**γ. Η διάσταση των διαπροσωπικών πλαισίων:** τα παιδιά συσχετίζουν τη μοναξιά με συγκεκριμένα επικοινωνιακού χαρακτήρα πλαίσια που αφορούν στο σωματικό χωρισμό (απώλεια, μετακίνηση, προσωρινή απουσία) και την ψυχική απομάκρυνση (σύγκρουση, απόρριψη, διάλυση φιλίας, αποκλεισμός και αγνόηση).

Στοιχεία των παραπάνω θεματικών απαντώνται στις ερωτήσεις των ερωτηματολογίων τα οποία χρησιμοποιήθηκαν στα πλαίσια της παρούσας μελέτης.

Για τη σχέση οικογένειας και μοναξιάς έγινε ονοματοθεσία των σχετικών υποθέσεων που έχουν μέχρι τώρα ελεγχθεί και υποστηριχθεί από τα ευρήματα των λίγων σχετικών ερευνών (Rotenberg 1999). Οι υποθέσεις αυτές είναι οι ακόλουθες:

**α. Η θεωρία του δεσμού (Larose κ.ά. 2002):** σύμφωνα με αυτή, η ποιότητα του δεσμού (*attachment*) του παιδιού με τη μητέρα του, αναμένεται να προσδιορίζει το μέγεθος της μοναξιάς του, στο παρόν και στο μέλλον.

**β. Η υπόθεση της ναρκισσιστικής παραβίασης (Andersson 1990):** οι παρεμβατικοί γονείς (*parental intrusion*) προδιαθέτουν το παιδί τους στη διαμόρφωση μίας ναρκισσιστικής δομής προσωπικότητας, η οποία με τη σειρά της αυξάνει την τάση του παιδιού να νιώθει μοναξιά.

**γ. Η υπόθεση της δια-γενεακής μετάδοσης της μοναξιάς (Henwood & Solano 1994):** Αναμένεται οι γονείς να μεταδίδουν τη μοναξιά τους στα παιδιά τους, γι' αυτό και οι γονείς που βιώνουν έντονη μοναξιά έχουν και παιδιά που νιώθουν αντίστοιχα έντονη μοναξιά.

**δ. Η υπόθεση του τρόπου ανατροφής του παιδιού (Davis & Franzoi 1986):** σύμφωνα με την άποψη αυτή, η τάση ορισμένων γονέων να απορρίπτουν τα παιδιά τους ή να θέτουν προϋποθέσεις για να τα αγαπούν, αυξάνει την πιθανότητα να νιώσουν τα παιδιά αυτά έντονο το συναίσθημα της μοναξιάς.

**ε. Η υπόθεση της προώθησης από τους γονείς των σχέσεων με τους ομηλικούς (Rotenberg 1999)** κατά την οποία οι πρακτικές κοινωνικοποίησης του παιδιού, οι εφαρμοσμένες από τους γονείς, αναμένεται να επηρεάσουν την ένταση της μοναξιάς του.

Όμως, οι σχετικές έρευνες δεν έχουν εξιχνιάσει το πώς τα ίδια τα παιδιά βιώνουν και αντιλαμβάνονται τη σχέση οικογένειας-μοναξιάς και πόσο τα αποτελέσματα θα ήταν ανάλογα αν λαμβάνονταν υπόψιν οι παράγοντες των Μαθησιακών Δυσκολιών, ιδίως της



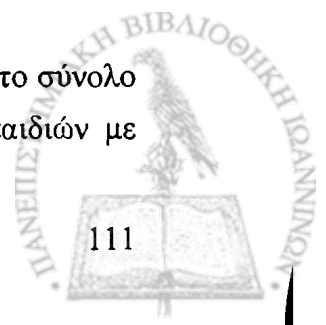
δυσλεξίας και της πολιτισμικής ετερότητας, όπως αυτή επικοινωνείται σε σημασιολογικό επίπεδο με τον συνυπολογισμό του παράγοντα της δίγλωσσης εκπαίδευσης.

Σε μία ερευνητική μελέτη η Γαλανάκη (2003d) επιχειρεί μία φαινομενολογική προσέγγιση και αποτύπωση της αντίληψης και της εμπειρίας της μοναξιάς που σχετίζεται με την οικογένεια, οριοθετημένη χρονολογικά κατά την αναπτυξιακή περίοδο της σχολικής ηλικίας. Σκοπός της μελέτης αυτής ήταν να εξεταστεί η σχέση ανάμεσα στην οικογένεια του παιδιού και τη μοναξιά του αλλά και να περιγραφεί ο τρόπος που το παιδί της σχολικής ηλικίας αντιλαμβάνεται τη μοναξιά όλων των μελών μέσα στην οικογένεια. Στη βάση των ευρημάτων της διαπιστώνεται ότι τα παιδιά της σχολικής ηλικίας τείνουν να συσχετίζουν αυθόρμητα τη μοναξιά με την οικογένεια, την οικογενειακή κατάσταση, τα χαρακτηριστικά και την όλη συμπεριφορά των μελών της, καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις. Κατά την αντίληψη και την εμπειρία των παιδιών σε όλο το εύρος της σχολικής ηλικίας, η οικογένεια διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο στην εκδήλωση, στην ενίσχυση και τη μείωση της μοναξιάς των παιδιών και των ενηλίκων.

Στοιχεία των μέχρι σήμερα διατυπωμένων υποθέσεων, όπως αυτές περιγράφηκαν και αναλύθηκαν νωρίτερα, κατά την αναφορά στην έρευνα του Rotenberg (1999) (*θεωρία του δεσμού ή της προσκόλλησης, υπόθεση της ναρκισσιστικής παραβίασης, υπόθεση της διαγενεακής μετάδοσης της μοναξιάς, υπόθεση του τρόπου ανατροφής του παιδιού και υπόθεση της προώθησης από τους γονείς των σχέσεων με τους συνομηλίκους*), βρίσκουν σπουδαίες προεκτάσεις τους στα ερευνητικά αυτά πορίσματα και συνιστούν αποφασιστικές αξίας παραμέτρους για την παρούσα εργασία.

Αν ληφθεί υπόψιν ότι η επώδυνη μορφή της μοναξιάς έχει αρνητικές επιπτώσεις για την ανάπτυξη και την ψυχική υγεία του ανθρώπου γενικά – πολλώ δε μάλλον για την ανάπτυξη και την ψυχική υγεία του αναπτυσσόμενου ανθρώπου, του παιδιού της σχολικής ηλικίας και ιδιαίτερα ενός παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες και ενός παιδιού που μπορεί να φοιτά σε σχολείο μίας χώρας υποδοχής και να είναι δίγλωσσο με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – και συνυπολογιστεί ότι η οικογένεια μπορεί, είτε να λειτουργήσει σε ρόλο αρωγού και να βοηθήσει το παιδί να διαχειριστεί τη μοναξιά που μπορεί να βιώνει στο σχολείο κατά τις συμβολικές διαναδράσεις με ομάδες ομηλίκων είτε και να επιτείνει με διάφορους τρόπους αυτό το συναίσθημα (αγνοώντας, λ.χ., τα μηνύματα και τις συμβολικές διαδηλώσεις του παιδιού), τότε η οπτική των παιδιών για τη σχέση οικογένειας–μοναξιάς θεωρείται πολύ σημαντική για την κατανόηση της προσωπικής, υποκειμενικής εμπειρίας τους καθώς βιώνουν αυτό το συναίσθημα, αλλά και για τη διαμόρφωση αποτελεσματικών προγραμμάτων πολυπαραμετρικής παρέμβασης στο μέλλον.

Σε μία προσπάθεια σύνοψης της συζήτησης που προηγήθηκε σχετικά με το σύνολο των χαρακτηριστικών, σε συναισθηματικό και συμπεριφορικό επίπεδο, των παιδιών με

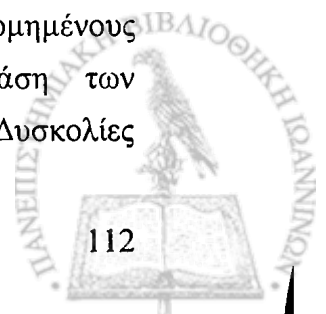


Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, μονόγλωσσων και δίγλωσσων, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τόσο σε ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο αναδεικνύεται μια σύγκλιση ερευνητικών πορισμάτων ως προς τον κίνδυνο η προσωπικότητα των παιδιών αυτών να πληγεί από εντυπώσεις / αισθήματα / τραυματικά βιώματα, οι αντιδράσεις έναντι των οποίων κατατάσσονται σε δύο κατηγορίες:

Στα εσωτερικευμένα προβλήματα (*internalizing syndroms*) όπως είναι το άγχος και οι αγχώδεις διαταραχές (συμπτώματα άγχους και δευτερογενή συμπτώματα άγχους), η χαμηλή ακαδημαϊκή και συνολική αυτοαντίληψη, η σχέση της οποίας με την ψυχοκοινωνική ικανοποίηση θα συζητηθεί εκτενώς σε επόμενο κεφάλαιο, οι διαταραχές διάθεσης (προεξάρχουσας της κατάθλιψης), οι αιτιονοηματικές αποδόσεις (*attributions*) και η επίκτητη απόγνωση (*learned helplessness*), παρουσιάζουν υψηλούς δείκτες συχνότητας εμφάνισης και στα εσωτερικευμένα προβλήματα (*externalizing syndroms*), κοινωνικές δεξιότητες, ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με δυσλεξία, παραβατική συμπεριφορά, πρόσθετα εξωτερικευμένα προβλήματα εξαιτίας συνύπαρξης του συνδρόμου της δυσλεξίας με τη Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητας (ΔΕΠ/Υ), δεν απουσιάζουν.

Συγκρίνοντας τα δεδομένα της ελληνικής εκπαιδευτικής και κοινωνικής πραγματικότητας (η ύπαρξη διγλωσσίας επικοινωνείται είτε έμμεσα είτε άμεσα και ως πολιτισμική και κοινωνική ετερότητα) με αυτά των υπολοίπων χωρών που δέχονται μεταναστευτικά ρεύματα (Ευρώπη, Αμερική, Αυστραλία, Καναδάς), μπορεί να παρατεθεί ο ισχυρισμός ότι στην Ελλάδα δεν έχουν γίνει σημαντικές εκπαιδευτικές προσπάθειες στα πλαίσια ύπαρξης μίας εκπαιδευτικής πολιτικής για τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στα ελληνικά σχολεία. Στην Ελλάδα, δυστυχώς, τα πράγματα στο χώρο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι ακόμη «πίσω». Η αναγνώριση της εθνοτικής διαφορετικότητας των παιδιών και των γονέων τους που ζουν στο ελληνικό κράτος δεν αποτελεί πραγματικότητα. Ο Γκότοβος (2002) αναφέρεται διεξοδικά στα θέματα αυτά και επιχειρεί μία εμβριθή ανάλυσή τους. Το ζητούμενο σήμερα είναι η ύπαρξη μίας εκπαιδευτικής πολιτικής που να λαμβάνει υπόψιν της τη νέα σχολική και διαπολιτισμική πραγματικότητα (Σταμέλος 2004).

Ασφαλώς, αυτό δε σημαίνει ότι η μεγάλη πλειοψηφία της ελληνικής κοινωνίας δε διαθέτει μία σταθερή «κοινωνική εικόνα» για τους πολιτισμικά ετέρους, για τους «άλλους», μία εικόνα η οποία αναπαράγεται και μεταδίδεται στα πλαίσια της οικογένειας και άλλων κοινωνικών θεσμών. Οι Neuberg και Newson (1993) διαπίστωσαν ότι ιδιαίτερα τα μέλη των κοινωνικά αριθμητικά μεγάλων και ισχυρών ομάδων έχουν την τάση να επιζητούν τη συνέπεια και την οργάνωση στο κοινωνικό τους περιβάλλον, με αποτέλεσμα να τείνουν να αποκλείουν τους «άλλους» ή να χρησιμοποιούν στερεοτυπικά δομημένους χαρακτηρισμούς που διευκολύνουν τη διαδικασία απόδοσης. Στη βάση των προαναφερθέντων, δίγλωσσα παιδιά με, επιπρόσθετα, Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

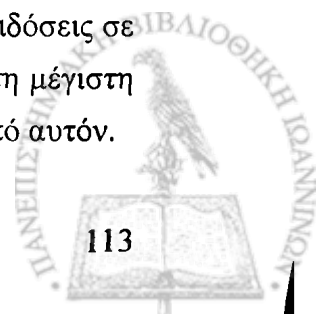


ανήκουν στην «ομάδα υψηλού κινδύνου» (*at high risk*) για να αντιμετωπίσουν τέτοιου είδους συμπεριφορές από ομάδες ομηλικών τους στη χώρα υποδοχής. Ο διομαδικός ανταγωνισμός και η έλλειψη ουσιαστικής επαφής μεταξύ των μελών διαφορετικών ομάδων αυξάνει την εντύπωση της έξω-ομαδικής ομοιογένειας και ευνοεί την τάση να προσομοιώνονται με το στερεότυπο της ομάδας τους άτομα των οποίων η στάση και η συμπεριφορά δε μπορούν να δικαιολογήσουν κάτι τέτοιο (Islam & Hewstone 1993).

Θεματικές όπως οι παραπάνω μόνο ακροθιγώς προσεγγίζονται εδώ, καθώς μία εκτενέστερη ερμηνευτική τους επιχειρήθηκε στην δεύτερη υποενότητα του δεύτερου κεφαλαίου της παρούσας διατριβής όπου συζητείται η κοινωνική τάση προκατάληψης έναντι παιδιών άλλων εθνοτήτων στα πλαίσια της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και ενσωμάτωσης των δίγλωσσων μαθητών στο σχολικό χώρο της χώρας υποδοχής.

Σε μία εποχή πολιτικής ορθότητας (*politically correct*), η οποία επιβάλλει τη διακριτική και, πολλές φορές, συγκεκριμένη εκδήλωση κοινωνικών συμπεριφορών, επικοινωνιακών διαναδράσεων, έκφρασης και ανταλλαγής ενός ρεπερτορίου συναισθημάτων μεταξύ ατόμων ή ομάδων, η θεωρητικού και ερευνητικού χαρακτήρα προσπάθεια ερμηνευτικής αποτύπωσης μίας ρεαλιστικής «κοινωνικής εικόνας» σχετικά με μία κοινωνική ομάδα, ένα κοινωνικό φαινόμενο ή ένα κοινωνικό συναίσθημα, όπως είναι η μοναξιά και η προσδοκία κοινωνικής αποτελεσματικότητας σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία στα πλαίσια των συμβολικών αλληλεπιδράσεων με ομάδες ομηλικών στο χώρο του σχολείου, δε μπορεί να θεωρηθεί ως μία εύκολη υπόθεση, ιδίως όταν δεν έχουν προηγηθεί ανάλογες μελέτες και δεν απαντάται στη διεθνή βιβλιογραφία της συγκεκριμένης θεματικής ένα ερμηνευτικό μοντέλο – περιορισμοί, που ήδη έχουν θιγεί.

Η παρούσα μελέτη λοιπόν δε στοχεύει στο να αποτελέσει μία απόπειρα απλής καταγραφής του συναισθήματος της μοναξιάς και να σκιαγραφήσει απλώς την υφιστάμενη σχέση ανάμεσα στην προσδοκία κοινωνικής αποτελεσματικότητας και στο συναίσθημα της μοναξιάς των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία. Προτίθεται να διερευνήσει σε μεγαλύτερο εύρος τα χαρακτηριστικά, τη φυσιολογία και τα δομικά στοιχεία αυτού του συναισθήματος στα παιδιά σχολικής ηλικίας, μονόγλωσσα και δίγλωσσα με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και συγκεκριμένα, δυσλεξία. Ενδεχόμενη βίωση του συναισθήματος της μοναξιάς από τα παιδιά αυτά και εντονότερη έλλειψη ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης μοιάζουν να έχουν, πέρα από συναισθηματικές και ψυχολογικές προεκτάσεις, και διαπροσωπικές διαστάσεις. Αντανακλούν κοινωνικές συμπεριφορές, νοοτροπίες, στάσεις και αντιλήψεις μίας ολόκληρης χώρας της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα προσανατολίζεται άκαμπτα στη σχολική-ακαδημαϊκή επίδοση και μόνο τα παιδιά που ανταποκρίνονται στο μοντέλο αυτό σημειώνοντας υψηλές επιδόσεις σε αμιγώς διδακτικούς όρους φαίνεται να απολαμβάνουν το υψηλότερο κύρος και τη μέγιστη δημοτικότητα στις ομάδες ομηλικών τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και έξω από αυτόν.



Η προσέγγιση και η ανάλυση κάθε κοινωνικής συμπεριφοράς και κυρίως κάθε συναισθήματος που απορρέει από αυτή, θεωρείται ως μία σύνθετη και πολυδιάστατου χαρακτήρα θεωρητική κατασκευή που εμπεριέχει ένα τρίπτυχο διαστάσεων οι οποίες μπορεί να θεωρηθούν και ως εννοιολογικές της ορίζουσες και είναι οι ακόλουθες: η *συναισθηματική*, η *γνωστική* και η *διάσταση των διαπροσωπικών πλαισίων*.

Για το λόγο αυτό στις ενότητες που ακολουθούν, θα επιχειρηθεί θεωρητική ανατόμηση τόσο του συναισθήματος της μοναξιάς όσο και εκείνου της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και των μερών τους, με στόχο την κατασκευή ενός συνεκτικού θεωρητικού υποβάθρου, που θα επιτρέψει όχι μόνο την απεικονιστική ανάδειξη των εκφάνσεών τους αλλά και την ανάπτυξη μίας ελκυστικής πρότασης σε επίπεδο *πλασματικής μακροσκοποθεσίας (fictional finalism)* και οράματος για την ερμηνεία των δυναμικών εκείνων που συντελούν στη διαμόρφωση και κυρίως, στη διατήρησή τους.

#### 4.5.1. Η έννοια της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης

Στο πλαίσιο της παρούσας μελέτης οι έννοιες της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης αποτελούν την κεντρική θεωρητική δομή, η οποία επιτελεί δύο σημαντικές λειτουργίες: από τη μία, επέχοντας το ρόλο της υπό διερεύνηση θεματικής σε σχέση με μία ορισμένη εκπαιδευτική και δυνάμει κοινωνική ομάδα, αυτή των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, συγκεκριμένα δυσλεξία, και δύο υποομάδων, των μονόγλωσσων και των δίγλωσσων παιδιών, κατέχουν τη θέση της θεωρητικής βάσης. Από την άλλη, οι έννοιες αυτές διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στη διαχείριση της υπάρχουσας θεωρητικής γνώσης και της γνώσης εκείνης που προκύπτει ως επιστημονικό προϊόν της ερευνητικής απόπειρας που εδώ αναπτύσσεται, ώστε να προσφέρουν τελικά μία συγκροτημένη και ικανή εξήγηση για τον τρόπο με τον οποίο τα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία τοποθετούνται, νιώθουν και συμπεριφέρονται στα πλαίσια επικοινωνιακών διαναδράσεων με ομάδες ομηλικών στο χώρο του σχολείου.

Από τη στιγμή δε, που η παρούσα μελέτη αποτελεί πρωτότυπη ερευνητική προσπάθεια για τα ελληνικά δεδομένα, κρίνεται ως σκόπιμο να παρατεθεί μία πιο διεξοδική ανάπτυξη του συνόλου σχεδόν των πτυχών των εννοιών της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης όπως αυτή, δηλαδή η δεύτερη, εκφράζεται μέσα από και συνδέεται με την έννοια της προσδοκίας Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας<sup>7</sup>.

<sup>7</sup> Στο σημείο αυτό, είναι χρήσιμο να διευκρινιστεί ότι σκοπός της μελέτης δεν είναι η συνολική και εκτενέστατη παρουσίαση των εννοιών της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης. Η προοπτική αυτή, αν και φαίνεται ιδιαίτερος ελκυστική, πόρρω απέχει από τη στοχοθέτηση της μελέτης. Άλλωστε, κάτι τέτοιο έχει ήδη κατατεθεί από τους M. Hojat & R. Crandall (1987) στο βιβλίο με τίτλο: *Loneliness: Theory, research, and applications*, όσο και από τον A. Bandura (1997) στο βιβλίο με τίτλο: *Self-efficacy: The exercise of control*. (σ.σ. Οι βιβλιογραφικές αναφορές είναι ενδεικτικές υπό τη λογική του ότι δεν είναι οι



Υπό το σκεπτικό αυτό, η διάρθρωση της παρούσας υποενότητας πρόκειται να είναι η ακόλουθη: καταρχήν, θα επιχειρηθεί ο εννοιολογικός προσδιορισμός των παραπάνω εννοιών σε επίπεδο διαδικασιών σχηματισμού τους, δομής, περιεχομένου τους αλλά και οργάνωσή τους μέσα από μία απόπειρα περιγραφής των θεωρητικών συνιστωσών των. Στη συνέχεια θα γίνει αναφορά στην αντίληψη της Μοναξιάς από τα παιδιά και στον τρόπο ή τους τρόπους με τους οποίους δάσκαλοι και συμμαθητές ορίζουν και εντοπίζουν τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά, στην σχέση ανάμεσα στην προσδοκία Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας και στο συναίσθημα της μοναξιάς των παιδιών και τέλος πρόκειται να επιχειρηθεί μία αναφορά στην πραγματικότητα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και το συναίσθημα της μοναξιάς που μπορεί να βιώνουν τα παιδιά αυτά, υπό το πρίσμα της αποδοχής από ομάδες ομηλικών και των χαρακτηριστικών της οικογένειας αλλά και της ευρύτερης λειτουργικότητάς της. Υφίσταται μία σχέση αλληλεπίδρασης, όπως θα καταδειχθεί εν συνεχεία, μεταξύ των παραμέτρων, των μεταβλητών αυτών.

#### 4.5.1.1. Εννοιολογικές ορίζουσες θεμελιωδών όρων

Οι έννοιες της Μοναξιάς (*Loneliness*), της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης / Δυσαρέσκειας (*Social Competence / Dissatisfaction*), της Αυτοαποτελεσματικότητας (*Self – Efficacy*) και της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας (*Social Self – Efficacy*), είναι οι θεμελιώδεις κανόνες ανάλυσης των δυναμικών που διέπουν τις επικοινωνιακές περιστάσεις και διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται από τα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία και λαμβάνουν χώρα εντός των πλαισίων των ομάδων ομηλικών στο σχολικό περιβάλλον. Οι έννοιες αυτές είναι οι ακρογωνιαίοι λίθοι της ερμηνευτικής προοπτικής της παρούσας μελέτης. Επομένως, κρίνεται απαραίτητη η εννοιολογική οριοθέτηση αυτών και η διευκρίνιση, μέσα από αυτή την οριοθέτηση, τόσο των βασικών θεωρητικών πτυχών τους, όσο και της σχέσης, άδηλης ή έκδηλης, η οποία συνδέει τις έννοιες αυτές σε μία προοπτική μελέτης διαπροσωπικής επικοινωνίας μεταξύ ομάδων σε διάφορες επικοινωνιακές περιστάσεις και περιβάλλοντα. Εκτιμάται ότι οι έννοιες αυτές συνεισφέρουν στην κατανόηση της βασικής θεωρητικής πλατφόρμας της μελέτης αυτής και ταυτόχρονα συνιστούν δυνάμει παράγοντες και παραμέτρους ερμηνευτικής διαχείρισης

---

μοναδικές. Η επιλογή αναφοράς δύο μόνων από αυτές οφείλεται στην εκτίμηση ότι οι συγκεκριμένες είναι πιο κοντά στο σκεπτικό που διαπνέει την παρούσα μελέτη και εξυπηρετούν καλύτερα τους σκοπούς της θεωρητικής διαπραγμάτευσης που επιχειρείται. Στην προκειμένη μελέτη, η αναφορά στη «*διεξοδική ανάπτυξη*» αφορά στα σημεία εκείνα της θεωρίας που κρίνεται ότι πρόκειται να εξυπηρετήσουν τους σκοπούς της, υπό την έννοια ότι θα χρησιμοποιηθούν ως στοιχεία οικοδόμησης μίας θεωρητικής κατασκευής και ως παράμετροι ανάλυσης των ευρημάτων της έρευνας που πραγματοποιήθηκε, συντελώντας κατά τον τρόπο αυτό στην κατασκευή, σε τελική ανάλυση, ενός συγκροτημένου θεωρητικού και ερευνητικού συνόλου, το οποίο αναμένεται να συμβάλλει και μάλιστα καίρια στην κατανόηση της υπό διαπραγμάτευση θεματικής.

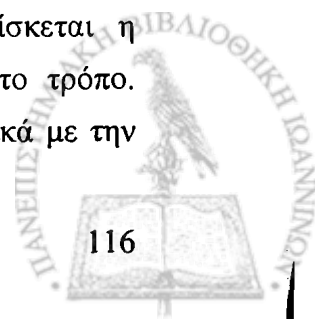
των δεδομένων της έρευνας. Κάθε μία λοιπόν από τις προαναφερθείσες έννοιες, στη σκέψη της παρούσας μελέτης ορίζεται, ως ακολούθως:

**Μοναξιά (Loneliness):** Η μοναξιά, για τα παιδιά, ορίζεται και επικοινωνείται σε εννοιολογικό, σημασιολογικό επίπεδο, ως η συναισθηματική εκείνη κατάσταση στέρησης κατά την οποία υφίσταται έλλειψη φιλικών προσώπων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά, είτε σε όρους παιχνιδιού, είτε σε όρους συζήτησης. Η επίτασή της αυξάνεται κατά περίπτωση όπως, επί παραδείγματι, όταν έχει βιωθεί απόρριψη – ελλείψεις, που θέτουν σε προτεραιότητα πρόσωπα της ομάδας των ομηλικών. Τότε, το παιδί φέρεται να έχει την εμπειρία δυσάρεστων/αρνητικών συναισθημάτων, κατά κύριο λόγο θλίψης και πλήξης (*sadness and boredom*) (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης 1996).

Ο εστιασμός στο σύστημα της ομάδας των συνομηλικών είναι ορατός στον ορισμό, και δικαιολογεί απόλυτα την έμφαση που αποδίδεται στη θεματική διάσταση της αλληλόδρασης των ομηλικών. Η έννοια του εαυτού και της ατομικότητας, όπως οι περισσότερες έννοιες άλλωστε, είθισται να ορίζεται από την αντίθετή της, εν προκειμένω αυτή των πολλών, των ατόμων που συγκροτούν ομάδες. Τα συναισθήματα που αναδύονται εξαιτίας της θλίψης εν τη απουσία οικειότητας, στενών φιλικών σχέσεων ή αισθήματος του ανήκειν σε ένα κοινωνικό σύνολο - μία κοινωνική ομάδα και τα οποία συνοδεύονται από έναν διακαή πόθο για ανθρώπινη επικοινωνία και επαφή με τους άλλους, τους χωρο-χρονικά και επικοινωνιακά 'απέναντι', τους δέκτες των μηνυμάτων στα πλαίσια επικοινωνιακών περιστάσεων, μπορούν να νοηθούν και ως πρόδρομες μορφές ακόμη και κλινικής κατάθλιψης, ιδίως για τον (μετέπειτα) ενήλικο βίο. Η μοναξιά είναι μία υποκειμενική συνθήκη, ψυχολογικού, συναισθηματικού, γνωστικού και διαπροσωπικών σχέσεων πλαισίου, η οποία μπορεί να βιώνεται από το άτομο ακόμη και όταν οι άλλοι (*σημαντικοί [significant others]* ή μη) είναι παρόντες. Η μοναξιά διαφέρει από την εκούσια *απόσυρση (solitude)*, που είναι στάση ζωής και ενέχει προσωπική ανάπτυξη και δημιουργική πνοή (Galanaiki 2005).

Η επόμενη θεμελιώδης έννοια στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, είναι αυτή της:

**Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης / Δυσαρέσκειας (Social Competence / Social Dissatisfaction).** Ως Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση ορίζεται η κατάσταση εκείνη κατά την οποία ένα παιδί έχει «προσαρμοστεί» επιτυχώς στον περιβάλλοντα κοινωνικό κόσμο και χώρο όπως αυτός εκφράζεται μέσα από το σχολικό περίγυρο και τις αλληλεπιδράσεις που λαμβάνουν χώρα σε αυτόν. Μπορεί να επηρεάζει τους άλλους αλλά και να επηρεάζεται εξίσου από αυτούς, μπορεί, δηλαδή, να λειτουργεί *κοινωνικά ισόρροπα* και να διαχειρίζεται επιτυχώς συγκρουσιακές και μη, καταστάσεις στα πλαίσια του σχολικού χωρο - χρόνου. Στον αντίποδα της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης βρίσκεται η Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια, η οποία εκδηλώνεται με τον ακριβώς αντίθετο τρόπο. Ερευνητικές προσδοκίες μίας «ελλειμματικής» κυριότητας δεξιοτήτων αναφορικά με την



κοινωνική αλληλεπίδραση, μπορεί να εγείρουν, να προκαλέσουν, ή/και να ενισχύσουν αισθήματα και συναισθήματα άγχους κυρίως όταν αυτές οι αλληλεπιδράσεις είναι βαρύνουσας σημασίας για την ψυχική υγεία του ατόμου και λειτουργούν ως ισχυροί προβλεπτικοί δείκτες για την τελευταία (Wheeler & Ladd 1982, Connolly 1989). Και είναι αλήθεια ότι η Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση είναι πολύ σημαντική για τα παιδιά σχολικής ηλικίας. Εξίσου λοιπόν καταστρεπτικές επιδράσεις μπορεί να έχει, και πραγματικά έχει, η Ψυχοκοινωνική Δυσaréσκεια. Η ομάδα των ομηλικών είναι το πεδίο εκείνο, η κοινωνική «αρένα», όπου τα παιδιά αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες, τις εξασκούν, και ελέγχουν, «τσεκάρουν» το πόσο ικανά μπορεί να είναι στο να παράγουν, να επιδεικνύουν, τα επιθυμητά κοινωνικά αποτελέσματα. Έτσι, η σχέση ανάμεσα στην προσαρμογή στην ομάδα των ομηλικών και στις προσδοκίες κοινωνικής αποτελεσματικότητας, είναι αμφίδρομη. Αυτό σημαίνει ότι διαταραγμένες ή αποδυναμωμένες σχέσεις με τους συνομηλικούς, επηρεάζουν αρνητικά την εκτίμηση στην οποία προβαίνει ένα παιδί όσον αφορά στην κοινωνική του αυτοαποτελεσματικότητα αλλά και η αρνητική αυτή εκτίμηση παρεμποδίζει σε σημαντικό βαθμό τις ομαλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλικούς, τόσο σε επίπεδο στάσεων, αντιλήψεων και πεποιθήσεων, όσο και σε επίπεδο συμπεριφορικών δεικτών του παιδιού στα πλαίσια επικοινωνιακών διαναδράσεων στις ομάδες ομηλικών (Γαλανάκη & Καλαντζή - Azizi 1998).

Το καταθλιπτικό συναίσθημα της μοναξιάς που συνηθέστατα στα παιδιά συνδέεται με βίωση απόρριψης από τους συνομηλικούς (Asher & Wheeler 1985, Parkhurst & Asher 1992), ενισχύει περαιτέρω τη χαμηλή προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και ο κύκλος διαιωνίζεται. Με άλλα λόγια, υφίσταται άμεση σχέση, αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, ανάμεσα στη *σκέψη* (γνωστική διάσταση), δηλαδή την προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας, στο *συναίσθημα* (συναισθηματική διάσταση), δηλαδή τη Μοναξιά και την έλλειψη Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης ή την ύπαρξη Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας, και στη *συμπεριφορά* (συμπεριφορική διάσταση), δηλαδή την αλληλεπίδραση με τους συνομηλικούς.

Κομβικής συνεπώς αξίας σε μία τέτοια κατεύθυνση, είναι η αξιολόγηση της **Κοινωνικής Αυτο-Αποτελεσματικότητας** (*Social Self-Efficacy*), ο εννοιολογικός προσδιορισμός της οποίας έπεται, σε συγκεκριμένες, καθημερινές καταστάσεις. Μία τέτοια προσέγγιση συνάδει με την άποψη του Bandura (1982), ότι η Αυτο-Αποτελεσματικότητα για να προβλέψει με ακρίβεια την συμπεριφορά ενός ατόμου και τις συναισθηματικές του αντιδράσεις, πρέπει να αξιολογηθεί σε συγκεκριμένες καταστάσεις, κάποιες από τις οποίες απαιτούν σε μεγάλο βαθμό την κατάκτηση πολύ συγκεκριμένων κοινωνικών δεξιοτήτων και στις οποίες το αρνητικό αποτέλεσμα είναι αναμενόμενο – πιθανό. Άλλες πάλι κοινωνικές καταστάσεις, απαιτούν λιγότερες δεξιότητες και φαίνεται να έχουν μία πιθανά,



θετική πρόγνωση έκβασης –και όχι να αξιολογείται αφηρημένα ως μία γενική προδιάθεση ενός ατόμου.

Οι επόμενες δύο τελευταίες έννοιες, οι οποίες μένει να οριοθετηθούν εννοιολογικά, είναι η έννοια της **Αυτο-Αποτελεσματικότητας** (*Self-Efficacy*) και της **Κοινωνικής Αυτο-Αποτελεσματικότητας** (*Social Self - Efficacy*), που εννοιολογικά ορίζονται ως ακολούθως:

**Αυτο-Αποτελεσματικότητα** (*Self-Efficacy*): Σύμφωνα με τον Bandura (1982:122), η Αυτο-Αποτελεσματικότητα, σε ένα γενικό πλαίσιο, «*συναρτάται με αξιολογήσεις του πόσο καλά είναι κάποιος σε θέση να φέρει σε πέρας μία σειρά πράξεων, οι οποίες απαιτούνται κατά την ενασχόληση με συγκεκριμένες καταστάσεις*». Οι πίστεις όσον αφορά στην Αυτο-Αποτελεσματικότητα, καθορίζουν το σε ποιες δράσεις θα δεσμευτεί κάποιος και ποιες θα αποφύγει καθώς επίσης και πόση προσπάθεια αναμένεται ότι θα καταβληθεί και για πόσο χρονικό διάστημα θα επιμείνει κανείς για να φτάσει στον τελικό στόχο του, σε περίπτωση όπου θα συναντήσει *εμπόδια και αντιζοότητες (obstacles and aversive experience)*.

Η **Κοινωνική Αυτο-Αποτελεσματικότητα** (*Social Self-Efficacy*), εν προκειμένω, σε όρους κοινωνικής ψυχολογίας και μελέτης του ατόμου ως μέλους ευρύτατων κοινωνικών συνόλων αλλά και μικρότερων ομάδων, είναι η πίστη ότι κάποιος διαθέτει τις απαιτούμενες *δεξιότητες – ικανότητες (skills)* για μία επιτυχή διεκπεραίωση ενός στόχου σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις – στα πλαίσια αλληλοδράσεων / διαναδράσεων με ομηλικούς. Εν ολίγοις, η έννοια της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας αποτελεί την κοινωνική εκδοχή της έννοιας της Αυτοαποτελεσματικότητας και ορίζεται αναλόγως με πεδίο ορισμού το κοινωνικό γίνεσθαι. Νοείται ως άρρηκτα δεμένη με την καθημερινότητα των ατόμων και θέτει τις βάσεις αλλά και το πλαίσιο της διαπροσωπικής επικοινωνίας και δράσης. Δημιουργεί τις συνθήκες εκείνες που επιτρέπουν την πρόβλεψη της συμπεριφοράς των ατόμων και των άλλων στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο επικοινωνίας και παράλληλα καθιστούν ικανή την ερμηνεία της κοινωνικής συνθήκης.

Η προσδοκία Αυτο-Αποτελεσματικότητας, και μάλιστα της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας, έχει ελάχιστα μελετηθεί σε παιδιά και σε εφήβους. Όλες οι γνωστές κλίμακες αυτοαντίληψης (π.χ. Coopersmith, Piers-Harris, Harter κ.λ.π.) που έχουν σταθμιστεί και στην Ελλάδα, περιλαμβάνουν και ερωτήσεις που ζητούν από το παιδί να αξιολογήσει τον κοινωνικό εαυτό του (π.χ. «Έχω πολλούς φίλους», «τα περισσότερα παιδιά με συμπαθούν»). Είναι όμως διαφορετικό πράγμα να ζητείται από το παιδί να περιγράψει πώς αντιλαμβάνεται τον εαυτό του γενικά μέσα στις κοινωνικές του σχέσεις (*κοινωνική αυτοαντίληψη*) και διαφορετικό πράγμα να του ζητείται να εκτιμήσει την κοινωνική του αποτελεσματικότητα σε πλαίσια συγκεκριμένων περιστάσεων (*προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με συνομηλικούς*) (Γαλανάκη &

Καλαντζή - Azizi 1998). Η δεύτερη έννοια είναι περισσότερο σύνθετη και εμπλέκει πολλές κοινωνικές παραμέτρους.

#### **4.5.1.2. Αντίληψη του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας από παιδιά σχολικής ηλικίας και οι απόψεις των δασκάλων και των συμμαθητών για τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά**

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, οι περισσότεροι άνθρωποι σε κάποια στιγμή της ζωής τους βίωσαν το συναίσθημα της μοναξιάς και είχαν την εμπειρία της αντίληψης ενός χαμηλού δείκτη κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητάς τους σε συγκεκριμένες κοινωνικές και επικοινωνιακές περιστάσεις.

Έτσι, για ορισμένους, σύμφωνα με τους Replau & Perlman (1982), τα συναισθήματα αυτά βιώνονται όταν κάποιος είναι μόνος και επιθυμεί να είναι με άλλους, ενώ για άλλους, η μοναξιά ως συναίσθημα μπορεί να υπάρχει όταν κάποιος αποτελεί μέλος μίας κοινωνικής ομάδας αλλά δεν έχει την αίσθηση του ανήκειν στην ομάδα αυτή. Διαφοροποιήσεις απαντώνται επίσης και στην προσέγγιση της μοναξιάς στη βάση των συναισθηματικών της εκφράσεων. Αυτό σημαίνει ότι για ορισμένους η μοναξιά εκφράζεται ως ένα συναίσθημα δυστυχίας ή λύπης, για άλλους ταυτίζεται με μία αντίληψη ότι κάτι δεν πάει καλά ή δεν είναι ορθό. Αυτές οι ετερογενείς ερμηνείες της μοναξιάς και της αντίληψης χαμηλής κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας αντανακλούν την υποκειμενική φύση των συναισθημάτων αυτών. Και είναι ακριβώς αυτή η υποκειμενικότητα που αξιολογείται ως η βασικότερη δυσκολία στην κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα άτομα βιώνουν τη μοναξιά και το χαμηλό δείκτη κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Ωστόσο, προσεγγίζοντας κριτικά τη σχετική ερευνητική παραγωγή και τον προσανατολισμό της σκέψης και πρακτικής των επιστημόνων, η Chiruer (2005) προβαίνει σε μία εξόχως σημαντική παρατήρηση. Διατυπώνει την άποψη ότι η ψυχολογική και κοινωνική έρευνα στο πεδίο της μοναξιάς και της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, αν και ευμεγέθης, είναι μάλλον μονομερής και υποστηρίζει ότι στην πλειοψηφία τους, οι έρευνες εξετάζουν τη βίωση των συναισθημάτων αυτών σε άτομα στον ενήλικο βίο, εξαντλώντας μάλιστα τις ερευνητικές τους προσπάθειες είτε στο επίπεδο της περιγραφής, είτε στις διαδικασίες σχηματισμού τους. Επισημαίνει δε, ότι ένα κομβικό σημείο της έρευνας σχετικά με την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη μοναξιά και την χαμηλή κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα, έχει διαφύγει της ερευνητικής προσοχής των περισσότερων ερευνητών. Δε γίνεται βέβαια πουθενά λόγος για τη διερεύνηση των συναισθημάτων αυτών σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με



δυσλεξία. Η προκείμενη μελέτη συντάσσεται με την άποψη της Chiruet και θέτει την προοπτική διερεύνησης των συναισθημάτων αυτών σε ερευνητικό δείγμα μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, συγκεκριμένα δυσλεξία, ως κεντρικό ερευνητικό της ζητούμενο.

Μόνο πολύ πρόσφατα ερευνητές του χώρου εστίασαν τα τρέχοντα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα στην πολυδιάστατη φύση της μοναξιάς των παιδιών και στην προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας τους στις ομάδες ομηλικών (Hoza κ.ά. 2000, Qualter & Munn 2002). Οι ερευνητές αυτοί, στις συγκεκριμένες έρευνες, αρχίζουν να προβαίνουν στη λεπτή διάκριση μεταξύ της *μοναξιάς και χαμηλής κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας που βιώνονται σε κοινωνικά δίκτυα και δίκτυα ομάδων ομηλικών (social/peer network loneliness)* και σε *μοναξιά και αντίληψη χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας σε συναισθηματικό / δυαδικό επίπεδο σχέσεων φιλίας (emotional/dyadic friendship loneliness)*. Φαίνεται ωστόσο να απουσιάζει μία ευκρινής εικόνα του τρόπου με τον οποίο αντιλαμβάνονται τα παιδιά τη μοναξιά και πώς αυτή η αντίληψή τους συναρτάται με τις εμπειρίες χαμηλής κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον αποκτούν επιμέρους παράμετροι όπως οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και η περίπτωση της πολιτισμικής/γλωσσικής ετερότητας (*διγλωσσία*). Αυτό το ερευνητικό κενό φιλοδοξεί να καλύψει, σε μία πρωτόλεια προσπάθεια, η παρούσα μελέτη.

Οι διαπροσωπικές, επικοινωνιακού χαρακτήρα και στόχευσης, σχέσεις που λαμβάνουν χώρα στις ομάδες των ομηλικών, έχει αποδειχθεί ότι ασκούν μία σημαντική επίδραση και έχουν καθοριστική επιρροή στις εμπειρίες μοναξιάς και χαμηλής κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών (Goswick & Jones 1982). Στη θεματική αυτή θα γίνει εκτενέστερη αναφορά σε επόμενο κεφάλαιο της παρούσας διατριβής και επί του παρόντος, μόνο ακροθιγώς μπορεί να ειπωθεί κάτι το οποίο καταδεικνύει τη βαρύνουσα σημασία που έχουν οι ομάδες ομηλικών στον παιδικό ψυχισμό: έχει αποδειχθεί (Chiruet 2001) ότι οι σχέσεις *δυαδικής προσκόλλησης ή δεσμού (dyadic attachments)* που αναπτύσσουν τα παιδιά με τους καλύτερούς τους φίλους, είναι περισσότερο ισχυρά συνδεδεμένες με εμπειρίες μοναξιάς και αίσθησης χαμηλής κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, παρά οι σχέσεις προσκόλλησης ή δεσμού που αναπτύσσονται με μία από τις δύο γονεϊκές φιγούρες (μητέρα / πατέρα).

Μεταξύ των παιδιών που διανύουν την αναπτυξιακή περίοδο της μέσης παιδικής ηλικίας (9–11 ετών), παιδιά που στερούνται της ύπαρξης στενών φίλων («κολλητών»), αναφέρουν στατιστικά σημαντικά υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και χαμηλής κοινωνικής επάρκειας σε σύγκριση με τα παιδιά που έχουν στενούς φίλους στο σχολείο και εκτός αυτού. Τα παιδιά που δεν έχουν στενούς φίλους κατά την περίοδο αυτή, γίνονται ακόμη



πιο μοναχικά και κοινωνικά ανεπαρκή μετά το πέρας ενός έτους (Parker & Asher 1993,a,b).

Όταν διερευνάται η έννοια της αποδοχής από τις ομάδες των ομηλικών, παιδιά που δεν είναι δημοφιλή στους κύκλους των συνομηλικών τους ή απορρίπτονται από αυτούς, αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και χαμηλότερους δείκτες κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με παιδιά τα οποία είναι δημοφιλή και δε βιώνουν εμπειρίες αποκλεισμού από ομάδες ομηλικών (Newcomb κ.ά. 1993, Parker & Asher 1993,a,b).

Όμως, οι Qualter και Munn (2002) αναφέρουν ότι όλα τα παιδιά που απορρίπτονται από τις ομάδες ομηλικών τους δεν βιώνουν απαραίτητα μοναξιά και χαμηλή αίσθηση κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και, αντίστοιχα, όλα τα παιδιά που βιώνουν μοναξιά και χαμηλή αίσθηση κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας δεν είναι αναγκαστικά παιδιά που έχουν βιώσει απόρριψη και αποκλεισμό από τους συνομηλικούς τους.

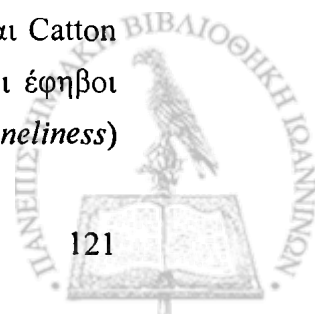
Οι παραπάνω επισημάνσεις που προέρχονται από αντίστοιχα ερευνητικά ευρήματα, οδηγούν στο συμπέρασμα ότι ναι μεν υφίσταται μία ισχυρή σχέση θετικής συνάφειας μεταξύ εμπειριών μοναξιάς των παιδιών και σχέσεων με ομάδες ομηλικών, αυτό όμως δε σημαίνει και απαραίτητα ότι η βίωση της μοναξιάς εξισούται πάντοτε με προβληματικού τύπου κοινωνικές σχέσεις και διαναδράσεις.

Όταν σε διάφορες ερευνητικές μελέτες διερευνώνται προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις και γίνεται αναφορά στη μοναξιά, οι ερευνητές αλλά και όσοι εργάζονται σε ένα αμιγώς θεωρητικό επίπεδο, θεωρούν ότι το να είναι κανείς *μόνος (alone)* ταυτίζεται εννοιολογικά με το να είναι *μοναχός (being lonely)* (DiTommaso & Spinner 1997).

Αντιθέτως, άλλοι ερευνητές σημειώνουν ότι το είναι κανείς *μόνος* δε συνεπάγεται και κατ' ανάγκη ότι είναι *μοναχός*, ότι βιώνει *μοναξιά* (Buchholz & Catton 1999, Peplau & Perlman 1982). Μάλιστα, ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν ότι για μία υγιή ανάπτυξη, τα άτομα χρειάζεται και να είναι *μόνα* αλλά και να *έχουν επαφή*, να *επικοινωνούν με τους άλλους* (Buchholz 1997, Buchholz & Catton 1999). Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πρόκειται για τη δημιουργική πνοή της *μοναξιάς* κατά τη Γαλανάκη (Galanaki 2005).

Επιπρόσθετα, άλλοι ερευνητές επιχειρηματολογούν στη βάση του ότι τα ανθρώπινα όντα έχουν μία εσωτερική παρόρμηση και ανάγκη να ανήκουν ή να αισθάνονται ότι συνδέονται κοινωνικά και συναισθηματικά με άλλα άτομα. Ως εκ τούτου, συναισθήματα *μοναξιάς* και *χαμηλής κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας* πιθανόν να αναδύονται όταν δεν υπάρχει αυτή η κοινωνική επαφή ή όταν υπάρχει η αίσθηση του κοινωνικού αποκλεισμού και της απόρριψης (Baumeister & Leary 1995).

Σε μία ερευνητική τους δουλειά η οποία προαναφέρθηκε, οι Buchholz και Catton (1999), δουλεύοντας με ερευνητικό δείγμα εφηβικού πληθυσμού, βρήκαν ότι οι έφηβοι ήταν σε θέση να κάνουν τη λεπτή εννοιολογική διάκριση μεταξύ της *μοναξιάς (loneliness)*



και της *μοναχικότητας* (*aloneness*). Στη λογική της εφηβικής σκέψης, η έννοια της μοναξιάς συνδέεται σε ένα εύρος διαβαθμίσεων, με την ανάγκη του να είναι κάποιος σε μία σχέση με κάποιο άλλο άτομο, με την απομόνωση από τους ομηλικούς, και με αρνητικά συναισθήματα, όπως θλίψη, επίκτητη απόγνωση, και έλλειψη συναισθηματικής στήριξης από τους άλλους. Αντιθέτως, η μοναχικότητα δε συνδέεται εννοιολογικά με αρνητικά συναισθήματα, όπως αυτά που προαναφέρθηκαν.

Ανάλογα, οι Qualter & Munn (2002) σε μία ερευνητική μελέτη με παιδιά 4–9 ετών, βρήκαν ότι παρόλο που τα παιδιά της πειραματικής ομάδας αξιολογήθηκαν ως παιδιά που είχαν βιώσει απόρριψη, μοναξιά ή απόρριψη και μοναξιά, και περνούσαν περισσότερο χρόνο μόνα σε σύγκριση με τα παιδιά της ομάδας ελέγχου, όλα τα παιδιά πέρασαν ένα σχεδόν όμοιο χρονικό διάστημα παίζοντας μόνα. Αυτό σημαίνει ότι το να είναι κάποιος μόνος, δεν είναι απαραίτητο να είναι και μοναχικός. Συνεπώς, μπορεί να διατυπωθεί η υπόθεση ότι δεν υπάρχει καμία σχέση ανάμεσα στις αναφορές των παιδιών για μοναξιά και στην πραγματική υφιστάμενη κατάστασή τους, όταν περιγράφουν ως μοναξιά το «να είναι κανείς μόνος» (*being alone*).

Σε μία βιβλιογραφική επισκόπηση, διαπιστώνεται ότι ένας αριθμός ερευνητών έχει διερευνήσει την θεματική της αντίληψης των παιδιών για τη μοναξιά (Cassidy & Asher 1992, Hayden κ.ά. 1988, Kristensen 1995<sup>8</sup>). Οι ερευνητές αυτοί χρησιμοποίησαν μία ποικιλία ερευνητικών μεθόδων συλλογής δεδομένων. Οι μέθοδοι αυτές περιελάμβαναν: συνεντεύξεις με τα παιδιά όπου τους ζητήθηκε να ορίσουν τη μοναξιά και τους εκλυτικούς της παράγοντες (Cassidy & Asher 1992), συνεντεύξεις με τα παιδιά στα πλαίσια των οποίων τους ζητήθηκε να ορίσουν τη μοναξιά και να αναφερθούν σε ανάλογες προσωπικές τους εμπειρίες (Hayden κ.ά. 1988) και συνεντεύξεις στις οποίες ζητήθηκε από τα παιδιά να περιγράψουν εμπειρίες και βιώματα από μία περίοδο της ζωής τους όπου ένιωσαν μοναξιά και μία χρονική περίοδο όπου δεν ένιωσαν μοναξιά (Kristensen 1995).

Λαμβάνοντας υπόψιν ότι η μοναξιά επικοινωνείται ως μία δραματικά στρεσογόνο εμπειρία που είναι απόρροια ελλειμμάτων και ανεπαρκειών στις κοινωνικές σχέσεις του ατόμου – και εδώ γίνεται η σύνδεση μεταξύ μοναξιάς και χαμηλής αυτοαποτελεσματικότητας (Perlau & Perlman 1982) – δεν εκπλήσσει το γεγονός ότι τα ευρήματα σταθερά καταδεικνύουν ότι η πλειοψηφία των παιδιών, όταν καλούνται να ορίσουν τη μοναξιά και τη χαμηλή κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα, αναφέρονται σε κοινωνικά ελλείμματα και ανεπάρκειες και σε ορισμένες πτυχές συναισθηματικού άγχους.

Όμως, είναι σημαντικό να επισημανθεί ότι μερικά παιδιά αναφέρονται μόνο στα κοινωνικά ελλείμματα χωρίς να κάνουν καμία αναφορά στο συναισθηματικό άγχος ενώ άλλα παιδιά εστιάζουν μόνο στις συναισθηματικές αγχώδεις διαταραχές και δεν

<sup>8</sup> Αναφέρονται μόνο αυτές οι τρεις ερευνητικές μελέτες γιατί στη σκέψη της παρούσας μελέτης θεωρήθηκαν ως οι πλέον αντιπροσωπευτικές αναφορικά με τις μεθόδους συλλογής των ερευνητικών δεδομένων.





αναφέρονται καθόλου στην κοινωνική παράμετρο όταν ορίζουν τη μοναξιά σε επίπεδο ενός λειτουργικού, περιγραφικού ορισμού.

Το ερώτημα που προκύπτει εδώ είναι το ακόλουθο: Αν τα παιδιά αναφέρουν, εξαιρετικά συχνά, κοινωνικά ελλείμματα και συναισθήματα άγχους όταν καλούνται να μιλήσουν σχετικά με την εμπειρία της μοναξιάς και της χαμηλής κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, τότε γιατί ορισμένες μελέτες καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι μερικά παιδιά αναφέρονται μόνο σε ένα από τα δύο πεδία; Δηλαδή, ή θα ορίσουν τη μοναξιά και τη χαμηλή κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα στη βάση των κοινωνικών ελλειμμάτων, ή θα τις συναρτήσουν με συμπτωματολογία αγχωδών διαταραχών.

Οι παρατηρούμενες διαφορές στα ευρήματα των μελετών αυτών, μπορεί να ερμηνευτούν και να αποδοθούν κατά ένα μέγα μέρος στην ηλικία των υποκειμένων της εκάστοτε έρευνας. Για παράδειγμα, στη μελέτη των Cassidy και Asher (1992) στην οποία μερικά από τα παιδιά του δείγματος δεν προέβησαν σε καμία αναφορά στο συναισθηματικό άγχος, τα παιδιά που συμμετείχαν ήταν οι νεαρότεροι ηλικιακά συμμετέχοντες και η ηλικία τους ήταν της τάξεως των 5–7 ετών. Αντιθέτως, η μελέτη όπου μερικά παιδιά δεν αναφέρθηκαν σε κοινωνικά ελλείμματα περιελάμβανε συμμετέχοντες (παιδιά) μέσης σχολικής ηλικίας καθώς επίσης και παιδιά στο αναπτυξιακό στάδιο της προεφηβείας (*early adolescence*), ηλικίας 8 – 13 ετών (Hayden κ.ά. 1988). Είναι λοιπόν πιθανό αυτές οι διαφορές να αντανακλούν αναπτυξιακού τύπου διαφορές συναρτώμενες με την ηλικία. Ως τέτοιες νοούνται η λεκτική ικανότητα, η γνωστική και συναισθηματική ανάπτυξη και οι κοινωνικές εμπειρίες που καθιστούν ικανά ορισμένα παιδιά στο να αρθρώσουν πληρέστερα σε λόγο την προσωπική τους αντίληψη σχετικά με τη μοναξιά και την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα. Φαίνεται επίσης πιθανό ότι τα πιο μεγάλα παιδιά αρχίζουν να διερευνούν την προσωπική τους υπαρξιακή σύνδεση με τον κόσμο συναρτήσει μίας ευρύτερης ανάπτυξης της ταυτότητας (πρβλε την *κοινωνικο-ψυχολογική θεωρία των σταδίων ανάπτυξης του Erik Erickson* 1950), και ως εκ τούτου, βιώνουν χρονικές περιόδους μοναξιάς ανεξάρτητα από τις σχέσεις τους με τους άλλους.

Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να διερευνηθεί και να ελεγχθεί ο ρόλος των πιθανών αναπτυξιακών διαφορών στη διαμόρφωση των τελικών αποφάνσεων των παιδιών σχετικά με τους εννοιολογικούς προσδιορισμούς της μοναξιάς και της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας. Η ανάγκη αυτή προτάσσεται στη μελέτη του Kristensen (1995) στο ερευνητικό δείγμα της οποίας μετείχαν μόνο παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας (ηλικίας 8–10 ετών ) και το χαμηλό μέγεθος του δείγματος (N=14) καθιστούσε δύσκολη, αν όχι ανέφικτη, τη γενίκευση των αποτελεσμάτων στο γενικό πληθυσμό.

Οι Cassidy και Asher (1992:351) προτάσσουν τον ισχυρισμό ότι τα παιδιά κατανοούν την έννοια της μοναξιάς μόνο εάν αναφέρονται σε «*περιστάσεις μοναχικότητας και συναισθήματα θλίψης ή σε κάποιον άλλο τύπο καταθλιπτικού συναισθήματος*». Όμως, οι



προσωπικές εμπειρίες των παιδιών όσον αφορά στη μοναξιά ίσως να επηρεάζουν τον τρόπο ή τους τρόπους περιγραφής της από τα παιδιά αυτά. Όπως προαναφέρθηκε, μερικά παιδιά αναφέρουν κοινωνικά ελλείμματα και συναισθήματα άγχους, ενώ άλλα επικεντρώνουν τις αναφορές τους αποκλειστικά και μόνο στα κοινωνικά ελλείμματα ή περιορίζονται στα συναισθήματα άγχους.

Προκαλεί ενδιαφέρον το γεγονός ότι ελάχιστες, έως ανύπαρκτες, είναι οι ερευνητικές μελέτες που εστιάζουν τα ερευνητικά τους ενδιαφέροντα στο εάν υφίσταται κάποια σχέση διασύνδεσης των εμπειριών μοναξιάς των παιδιών και στον τρόπο ορισμού της. Οι Qualter & Munn (2002) αναφέρουν ότι τα παιδιά που βιώνουν μοναξιά, συγκρινόμενα με παιδιά που δε βιώνουν μοναξιά, είναι σε θέση να δώσουν περισσότερο κατάλληλους και εξαιρετικά ακριβείς εννοιολογικούς ορισμούς τόσο των βασικών, όσο και των πιο περίπλοκων συναισθημάτων που συνοδεύουν τη μοναξιά και τη χαμηλή προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Λαμβάνοντας υπόψιν την υποκειμενική φύση του συναισθήματος της μοναξιάς, αναμένεται ότι παιδιά που έχουν βιώσει μοναξιά θα είναι ικανά να προβούν σε πιο εμβριθείς αναλύσεις του συναισθήματος αυτής σε σχέση με τα παιδιά που δεν είχαν ανάλογες εμπειρίες. Αυτό σημαίνει ότι μπορεί να υποτεθεί γενικά ότι παιδιά που αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας θα δώσουν αναλυτικότερες περιγραφές του συναισθήματος της μοναξιάς συγκρινόμενα με παιδιά που αναφέρουν χαμηλότερα επίπεδα μοναξιάς και υψηλότερα επίπεδα προσδοκίας κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας.

Όπως έχει τονιστεί, η μοναξιά, σε αντίθεση με την απόρριψη που είναι μία λίγο-πολύ εμφανής – αντικειμενική κατάσταση, είναι ένα ατομικό-υποκειμενικό βίωμα. Αυτό σημαίνει ότι δεν είναι τόσο εύκολο σε άτομα του άμεσου κοινωνικού περίγυρου (γονείς, εκπαιδευτικοί, ομάδες ομηλίκων) να αντιληφθούν εάν ένα παιδί νιώθει μοναξιά, όσο είναι να διαπιστώσει εάν το απορρίπτουν οι συνομήλικοί του και έχει χαμηλή κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα. Συνεπώς, είναι πολύ σημαντικό στη μελέτη ενός τόσο υποκειμενικού βιώματος, όπως η μοναξιά, να διερευνηθούν και οι απόψεις άλλων προσώπων τα οποία αξιολογούνται από τα παιδιά σχολικής ηλικίας ως «σημαντικοί άλλοι» (*significant others*), ως τέτοια πρόσωπα νοούνται οι συμμαθητές και οι εκπαιδευτικοί.

Η ανάγκη συμπερίληψης των απόψεων των συμμαθητών και των εκπαιδευτικών για τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά, συνδέεται με και δικαιώνεται θεωρητικά από το συστημικό τρόπο θέασης και προσέγγισης του σχολείου (Molnar & Lindquist 1993). Το σχολείο είναι ένα ανοικτό σύστημα, δηλαδή ένα σύνολο στοιχείων που αλληλοεπηρεάζονται και αλληλεξαρτώνται, βρίσκονται σε μία δυναμική ισορροπία που διαρκώς μεταβάλλεται και κάθε αλλαγή σε ένα στοιχείο του συνόλου αυτού επιφέρει αναπόφευκτα αλλαγές και στα υπόλοιπα στοιχεία.



Στη σχολική ομάδα, είτε είναι η σχολική τάξη, είτε η ομάδα του παιχνιδιού, λαμβάνουν χώρα δυναμικές αλληλεπιδράσεις: ορισμένα μέλη της αποκτούν μεγαλύτερη επιρροή από τα άλλα και ανέρχονται σε ηγετικές θέσεις στα πλαίσια της ομάδας, πιέσεις και εντάσεις στο εσωτερικό της ομάδας δημιουργούν την ανάγκη για «αποδιοπομπαίους τράγους» και «περιθωριακούς», ή οδηγούν σε μικρότερες κλειστές ομάδες όπου είναι σχεδόν αδύνατον να παρεισφρήσει κάποιος άλλος («κλίκες») και υποομάδες με ισχυρούς και, καμία φορά αυθαίρετους, κανόνες εισόδου και εξόδου (Coie 1990).

Είναι σημαντικό να ληφθεί υπόψιν ότι ένα παιδί είναι δυνατόν να απορριφθεί από τους συμμαθητές του ή / και να περιθωριοποιηθεί από το δάσκαλό του όχι τόσο εξαιτίας της δικής του ανεπιθύμητης συμπεριφοράς αλλά εξαιτίας της ανάγκης της ομάδας να κρατήσει τη συνοχή και την ισορροπία της, «στιγματίζοντας» και αποκλείοντας από τους κόλπους της κάποιο μέλος της. Μία τέτοια κατάσταση από τη στιγμή που θα κάνει την εμφάνισή της, διαιώνίζεται με το μηχανισμό της αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Ένα παιδί που έχει «στιγματιστεί» εμφανίζει ακόμη πιο αποκλίνουσες συμπεριφορές και προκαλεί ακόμη πιο αποκλίνουσες αντιδράσεις από τους άλλους. Όταν μάλιστα αναμένει πως ό,τι και αν κάνει θα τύχει αρνητικής αντιμετώπισης, αντιδρά είτε με επιθετικότητα είτε με αναστολή – απόσυρση απέναντι στα κοινωνικά δρώμενα.

Οι προσδοκίες του για το εάν τα καταφέρνει να τα «βγάξει πέρα» στις κοινωνικές του αλληλεπιδράσεις είναι χαμηλές και ανάλογα χαμηλές είναι και οι προσδοκίες των άλλων μελών της ομάδας από αυτό. Το πιο σημαντικό είναι ότι τα μέλη της ομάδας μεταδίδουν, άλλοτε με έμμεσο και άλλοτε με άμεσο τρόπο, τις προσδοκίες τους το ένα στο άλλο, γεγονός που σημαίνει ότι το ένα μέλος επηρεάζει τη συμπεριφορά του άλλου.

Οι ομήλικοι του παιδιού, οι συμμαθητές του, είναι πολύτιμες πηγές πληροφοριών για τους ακόλουθους, κυρίως, λόγους:

**α.** Οι συνομήλικοι βλέπουν τα πράγματα «από μέσα». Εφόσον λοιπόν διερευνάται ένα φαινόμενο, το οποίο σύμφωνα με τους ορισμούς των ίδιων των παιδιών, κατά το μάλλον ή ήττον, σχετίζεται άμεσα με την απόρριψη από τους συνομηλίκους, δε μπορεί παρά να συμπεριληφθεί η γνώμη τους σε μία διερεύνηση του συναισθήματος της μοναξιάς.

**β.** Οι απόψεις των ομηλικών διαμορφώνονται από πολλές και ποικίλες αλληλεπιδράσεις εντός και εκτός της σχολικής τάξης.

**γ.** Οι συνομήλικοι είναι πολλοί παρατηρητές και ο καθένας τους βλέπει το παιδί με τη μοναξιά, από άλλη οπτική γωνία.

Από την άλλη πλευρά, η οπτική γωνία του δασκάλου σε οτιδήποτε συμβαίνει στο χώρο του σχολείου, είναι πολύ σημαντική. Οι εκπαιδευτικοί είναι για τους μαθητές τους πολύτιμες πηγές πληροφοριών για τους εξής κυρίως λόγους:

**α.** Έρχονται σε επαφή με τα παιδιά αρκετές ώρες την ημέρα.

**β.** Είναι ενήλικα άτομα με ωριμότητα, εμπειρία και γνώση στην παρατήρηση της συμπεριφοράς των παιδιών (Γαλανάκη 1999).

Ωστόσο, οι απόψεις τους πρέπει να αντιμετωπίζονται και με κάποια επιφύλαξη και αυτό γιατί:

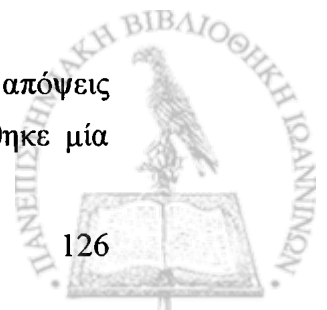
**α.** Οι εκπαιδευτικοί παρέχουν την οπτική γωνία του ενήλικου, είναι εκτός της ομάδας των συνομηλίκων των παιδιών που νιώθουν μοναξιά.

**β.** Ο εκπαιδευτικός – παρατηρητής – αξιολογητής της συμπεριφοράς του παιδιού είναι μόνο ένας, ενώ οι απόψεις των συνομηλίκων αντανακλούν πολλές οπτικές γωνίες.

**γ.** Σχετικές έρευνες (Ledingham & Younger 1985, Strain & Kerr 1981) έχουν δείξει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εντοπίζουν κυρίως την επιθετική – διασπαστική συμπεριφορά των παιδιών αλλά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν παιδιά με κοινωνικές αναστολές και απόσυρση, διότι τα τελευταία είναι ήσυχα και δεν παρακωλύουν τη συστηματική διεξαγωγή του μαθήματος. Κάτι τέτοιο ισχύει, θα μπορούσε να ειπωθεί, και για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που λόγω ακριβώς της παρατηρούμενης υποεπίδοσής τους και συνεπώς της μη συμμετοχής τους στο μάθημα, προσπαθούν τουλάχιστον να είναι ήσυχα και να μην προκαλούν τη μήνι του δασκάλου. Αυτό είναι το μόνο που θεωρούν ότι μπορούν να κάνουν καλά.

Οι French και Waas (1985) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν έναν εξαιρετικά περιορισμένο αριθμό παιδιών με προβλήματα απόρριψης από συνομηλίκους κυρίως αυτά που βιώνουν τη μεγαλύτερη απόρριψη. Επιπρόσθετα, έχει διαπιστωθεί ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν την τάση να υπερεκτιμούν τη θέση μέσα στην ομάδα όσων παιδιών συμμορφώνονται με τους κανόνες του σχολείου, κατέχουν κάποια ηγετική θέση και για τα οποία τρέφουν προσωπική συμπάθεια, ενώ υποτιμούν τη θέση όσων παιδιών εκδηλώνουν διασπαστική συμπεριφορά και τα οποία δε συμπαθούν. Η ερμηνεία που έχει δοθεί στο φαινόμενο αυτό, είναι ότι οι εκπαιδευτικοί έχουν περιορισμένες ευκαιρίες να παρατηρούν την αλληλεπίδραση των μαθητών τους στο φυσικό της περιβάλλον (Rinn & Markle 1979). Όσον αφορά στα δίγλωσσα παιδιά, τα πράγματα περιπλέκονται ακόμη περισσότερο καθώς μπορεί να αναφύεται μία νέα μορφή προκατάληψης και στερεοτυπικής διάκρισης. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρει ο McConahay (1986), πλέον το πρόβλημα του γονέα αλλά και του εκπαιδευτικού ως γονέα, δεν είναι ότι το παιδί του φοιτά στο ίδιο σχολείο με ένα παιδί που προέρχεται από μία πολιτισμικά διαφορετική χώρα, αλλά το γεγονός ότι το κράτος μπορεί να διασφαλίζει ισότητα ευκαιριών και να βοηθά στην κοινωνική ανέλιξη αυτών των παιδιών με αποτέλεσμα να γίνονται άμεσα ανταγωνιστικά – εξέλιξη, η οποία αυξάνει, αντί να μειώνει, το διαχωρισμό και την προκατάληψη και να οδηγεί σε ακόμη οξύτερα προβλήματα βίωσης μοναξιάς και έλλειψης ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης.

Σε έρευνα της Γαλανάκη (1999) σχετικά με τα κριτήρια και τις απόψεις εκπαιδευτικών και συμμαθητών για τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά, διαπιστώθηκε μία

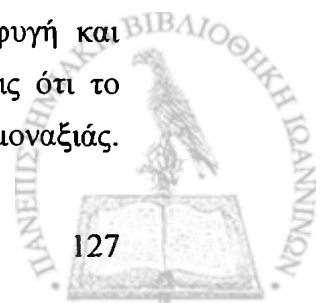


αξιομνημόνευτη διαφοροποίηση της οπτικής γωνίας των συμμαθητών από την αντίστοιχη των εκπαιδευτικών. Έτσι, ενώ η απόρριψη από τους ομηλικούς (30.2%) και η έλλειψη φίλων (30%) συνιστούν για τους συμμαθητές τα πιο σημαντικά κριτήρια εντοπισμού των παιδιών που νιώθουν μοναξιά, για τους εκπαιδευτικούς τα πιο σημαντικά κριτήρια είναι τα οικογενειακά προβλήματα (ορφάνια, διαζύγιο γονέων, άγαμη μητέρα, υπερπροστασία) του παιδιού (20%) καθώς και η χαμηλή σχολική του επίδοση λόγω Μαθησιακών Δυσκολιών (20%). Είναι πολύ σημαντικό ότι στη λογική των εκπαιδευτικών οι Μαθησιακές Δυσκολίες οδηγούν με την ίδια βαρύτητα με τα στρεσογόνα γεγονότα ζωής (*life events*) τα παιδιά σχολικής ηλικίας στη βίωση του συναισθήματος της μοναξιάς στο σχολικό χώρο.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι έχουν μία διττή τάση, να αναζητούν προβλήματα που εμφανίζονται εντός του σχολείου ή να αποδίδουν τα προβλήματα αυτά σε προσωπικές ελλείψεις και αδυναμίες των μαθητών. Η χαμηλή επίδοση λόγω Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, αναφέρεται από τους εκπαιδευτικούς πολύ πιο συχνά από ό,τι αναφέρεται από τους συμμαθητές (20% vs 1.5%) και συνδυάζεται, συνήθως, με τη διαπίστωση των εκπαιδευτικών ότι τα παιδιά αυτά έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες.

Αντίθετα, οι συνομήλικοι βλέπουν τα πράγματα «από μέσα», δηλαδή μέσα από την ομάδα τους και σε αυτό το σημείο συμφωνούν με το γενικότερο ορισμό που έδωσαν οι ίδιοι στο συναίσθημα της μοναξιάς και με τις αιτίες στις οποίες την απέδωσαν (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης 1996). Επί παραδείγματι, διαπιστώνουν ότι ορισμένα από τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά στο σχολείο δε θέλουν να παίξουν και δεν προσπαθούν να αποκτήσουν φίλους, ή έχουν τσακωθεί με τους φίλους τους (3.8%). Είναι αξιοσημείωτο, ωστόσο, ότι τόσο οι συμμαθητές, όσο και οι εκπαιδευτικοί, αναφέρονται σχεδόν στα ίδια οικογενειακά προβλήματα, με μία μόνο εξαίρεση: ενώ οι ομήλικοι κάνουν λόγο (2.4%) για γονεϊκή παραμέληση των παιδιών αυτών ('μοναξιά θα νιώσει ένα παιδί όταν δε θα έχει τη φροντίδα των γονέων του'), οι εκπαιδευτικοί αναφέρονται σε άλλες παραμέτρους, όπως η υπερπροστασία, σε παιδιά «κακομαθημένα» στο σπίτι, παιδιά που δυσκολεύονται να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις του σχολείου (20%). Το δε κριτήριο της κοινωνικής αναστολής είναι κοινό για συμμαθητές και εκπαιδευτικούς (7% vs 15%). Φαίνεται ότι ένα παιδί που δείχνει υπέρ το δέον εσωστρέφεια, είναι απομονωμένο από τα άλλα παιδιά, δειλό και ντροπαλό – συνεσταλμένο, ή ακόμη και λυπημένο, είναι πιθανό να χαρακτηριστεί από όλους ότι υποφέρει από μοναξιά. Όπως και οι ομήλικοι, έτσι και οι εκπαιδευτικοί, αναφέρονται με μεγαλύτερη συχνότητα στα προβλήματα εσωτερίκευσης παρά στα προβλήματα εξωτερίκευσης.

Τα συνεσταλμένα παιδιά που έχουν απορριφθεί, συγκεντρώνουν ένα σύνολο αλληλεξαρτώμενων χαρακτηριστικών: υποτακτικότητα, άγχος, κοινωνική αποφυγή και απομόνωση (Rubin κ.ά. 1990a). Ταυτόχρονα, απαντώνται ερευνητικές ενδείξεις ότι το κοινωνικό άγχος και η κοινωνική αποφυγή συνδέονται με έντονα συναισθήματα μοναξιάς.



Συγκεκριμένα, σε μία πρόσφατη διαχρονική έρευνα (Hymel κ.ά. 1990a), διαπιστώθηκε ότι η κοινωνική απόσυρση, υπό την οπτική των ομηλικών, και τα προβλήματα εσωτερικευσης (άγχος, φόβος, μοναχικό παιχνίδι), όπως τα έβλεπαν οι εκπαιδευτικοί, στη Β τάξη του Δημοτικού, ήταν ικανοί προγνωστικοί δείκτες έντονων συναισθημάτων μοναξιάς στην πέμπτη δημοτικού.

Με τις πρόσφατες μετακινήσεις πληθυσμών (οικονομικών μεταναστών, παλιννοστούντων κ.τ.λ.) στον ελληνικό χώρο φαίνεται ότι προστέθηκε στις υπάρχουσες ακόμη μία πηγή μοναξιάς των παιδιών. Και αυτό το εντοπίζουν τόσο οι συμμαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί (3.8% vs 10%). Και αν η μετανάστευση ή η παλιννόστηση επικοινωνούνται ως πηγές μοναξιάς των παιδιών σχολικής ηλικίας, μπορεί εύκολα να αναλογιστεί κανείς πόσο μεγαλύτερες μπορεί να είναι αυτές οι ποσοτώσεις όταν η διγλωσσία των παιδιών αυτών συνυπάρχει με προβλήματα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Μία τέτοια συνύπαρξη όμως όπως έδειξε η επισκόπηση σχετικής βιβλιογραφίας, δεν έχει μέχρι στιγμής διερευνηθεί. Η κοινωνικά μη αποδεκτή συμπεριφορά του παιδιού κυρίως στο παιχνίδι (είναι ζαβολιάρης, λέει ψέματα, χτυπά και βρίζει τα άλλα παιδιά ή δε γνωρίζει παιχνίδια σε επίπεδο κανονιστικών αρχών) θεωρείται από τους συμμαθητές και τους εκπαιδευτικούς (3.2% vs 10%) ότι οδηγεί σε απόρριψη του παιδιού από τις ομάδες ομηλικών στο σχολείο και, κατά συνέπεια, στη μοναξιά. Επιπρόσθετα, οι σωματικές ιδιαιτερότητες του ίδιου του παιδιού (είναι παχύσαρκο, είναι άσχημο, φοράει γυαλιά κ.ο.κ.) που μπορεί να μην το κάνουν κοινωνικά δημοφιλές στις ομάδες ομηλικών, με αποτέλεσμα να αποκλείεται από αυτές και να μένει μόνο, δεν εμπίπτουν στην οπτική γωνία των εκπαιδευτικών, ούτε βέβαια και η πιθανότητα να ενισχύουν οι ίδιοι, με κάποιους λανθασμένους χειρισμούς τη μοναξιά του παιδιού, κάτι το οποίο αναφέρεται με μικρή συχνότητα, της τάξεως του 0.3% από τους συμμαθητές.

Για το ρόλο που παίζει η εμφάνιση του παιδιού στην απόρριψή του από τους συνομηλικούς του φαίνεται ότι ισχύει το εξής: τα πολύ ελκυστικά παιδιά είναι και δημοφιλή, ενώ τα καθόλου ελκυστικά συνήθως απορρίπτονται. Αντίθετα από ό,τι συμβαίνει στα δύο άκρα, για την πλειοψηφία των παιδιών που βρίσκονται κατά μήκος του συνεχούς της ομορφιάς, δεν έχει βρεθεί σχέση ανάμεσα στην εξωτερική εμφάνιση και στην αποδοχή από την ομάδα (Cavior & Dokecki 1973).

Ένα κριτήριο που στην έρευνα της Γαλανάκη (1999) αναφέρουν τα παιδιά αλλά όχι και οι εκπαιδευτικοί, εξαιτίας ίσως της σχολικής εστίασης τελευταίων, είναι ότι ένα παιδί μπορεί να νιώθει μοναξιά γιατί δεν έχει αδέρφια ή γιατί έχει σημαντική διαφορά ηλικίας από αυτά και έτσι δε μπορεί να τα έχει συντροφιά στο παιχνίδι ή να μοιράζεται μαζί τους μυστικά (2.9%). Σε μικρότερη συχνότητα (1.5%) οι συμμαθητές ανέφεραν ότι τα παιδιά που νιώθουν πολλή μοναξιά εκδηλώνουν μία «παράξενη» - ιδιότυπη συμπεριφορά, μία



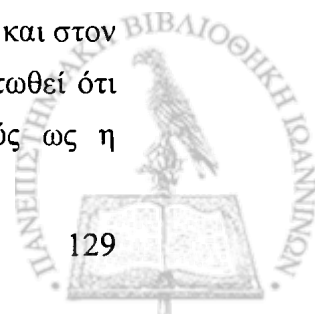
συμπεριφορά που δε μπορεί να περιγραφεί σαφώς από τους συμμαθητές και η οποία θεωρείται από δυσερμήνευτη έως απόλυτα ανεξήγητη.

Τέλος, αξίζει να σημειωθεί ότι στην ίδια έρευνα αναφέρεται ότι τα παιδιά χρησιμοποίησαν ως κριτήρια εντοπισμού των συμμαθητών τους που νιώθουν μοναξιά και το ότι ορισμένοι από τους τελευταίους κάνουν συντροφιά με μικρότερης ηλικίας ή μεγαλύτερα παιδιά, με παιδιά από άλλα τμήματα ή με παιδιά του άλλου φύλου (30%). Οι ειδικοί αξιολογούν τις παραπάνω ιδιαιτερότητες στις ομάδες των παιδιών ως ενδείξεις για πιθανή ύπαρξη προβλημάτων. Είναι επίσης γνωστό ότι συνήθως οι ομάδες του παιχνιδιού κατά τη σχολική ηλικία είναι ομόφυλες. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος στην εν λόγω έρευνα, φαίνεται ότι δεν είχαν παρατηρήσει αυτά τα φαινόμενα στις συντροφίες των μαθητών τους και για το λόγο αυτό δεν αναφέρονται καθόλου σε ένα τέτοιο κριτήριο.

Με βάση όλα τα παραπάνω, διαπιστώνεται ότι χαρακτηριστικά της προσωπικότητας, της συμπεριφοράς, ακόμη και της εξωτερικής εμφάνισης των παιδιών χρησιμοποιούνται από τους ομηλικούς τους ως αναγνωστικά στοιχεία – συμπτώματα του συναισθήματος της μοναξιάς, της έλλειψης ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης και της χαμηλής κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας στα πλαίσια συμβολικών διαναδράσεων με ομάδες ομηλικών στο σχολικό περιβάλλον. Για παράδειγμα, οι συμμαθητές αναφέρουν ότι τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά δε θέλουν να παίξουν με τα άλλα παιδιά ή δεν επιθυμούν και δεν προσπαθούν καν να αποκτήσουν φίλους, ότι κλείνονται στον εαυτό τους και ντρέπονται να πλησιάσουν τα άλλα παιδιά, ότι έχουν χαμηλή αυτοπεποίθηση και πιστεύουν ότι είναι ανάξια για τη συντροφιά των άλλων παιδιών.

Τα στοιχεία αυτά παραπέμπουν σε ένα καταθλιπτικό σύνολο χαρακτηριστικών (προφίλ) προσωπικότητας (αρνητικά συναισθήματα, ιδέες αναξιότητας εαυτού, παραίτηση), ή σε ένα σύνολο ιδιαιτερώσεων κοινωνικών αναστολών (ντροπή, δειλία, απόσυρση, χαμηλή αυτοεκτίμηση). Επίσης, οι συμμαθητές αναφέρουν ότι τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά δεν συμπεριφέρονται με κοινωνικά αποδεκτό τρόπο, χτυπούν ή/και βρίζουν τα άλλα παιδιά, δεν τηρούν τους κανόνες των παιχνιδιών στα διαλείμματα, και τα συναφή. Αυτού του είδους οι περιγραφές, παραπέμπουν σαφώς σε επιθετική συμπεριφορά, σωματικής και λεκτικής φύσεως. Οι συνομήλικοι λοιπόν αναφέρονται και στα δύο είδη προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών, τα προβλήματα εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης. Μάλιστα, τα προβλήματα εσωτερίκευσης αναφέρονται πιο συχνά από τα προβλήματα εξωτερίκευσης (Cassidy & Asher 1992, Parkhurst & Asher 1992).

Το συναίσθημα της μοναξιάς δεν είναι μία «ετικέτα» (*label*) που φέρει το παιδί και μπορεί εύκολα να εντοπιστεί από τους άλλους όπως συμβαίνει με τα προβλήματα εξωτερίκευσης (π.χ. επιθετική – αντικοινωνική συμπεριφορά). Σε αρκετές έρευνες και στον ελληνικό χώρο (ενδεικτικά: Καλαντζή-Azizi & Μπεζεβέγκης 1990), έχει διαπιστωθεί ότι τα προβλήματα εξωτερίκευσης αξιολογούνται από γονείς και εκπαιδευτικούς ως η



προβληματική συμπεριφορά με τη μεγαλύτερη συχνότητα. Σε πιο πρόσφατες έρευνες (Μόττη-Στεφανίδη κ.ά. 1996, Μπεζεβέγκης & Γιαννίτσας 1991) όμως βρέθηκε ότι ο εκπαιδευτικός εντόπιζε περισσότερα προβλήματα εσωτερίκευσης (υπερβολική αναστολή και άγχος) από ότι οι γονείς, ίσως λόγω αυξημένης ευαισθησίας και ειδικών γνώσεων σχολικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας. Δεν είναι ωστόσο γνωστό πόσο ακριβείς θα αποδεικνύονταν οι εκπαιδευτικοί, εάν είχε ζητηθεί και η οπτική γωνία των ίδιων των παιδιών. Αυτό είναι ένα θέμα προς μελλοντική διερεύνηση.

#### **4.5.1.3. Προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, ψυχοκοινωνική ικανοποίηση και μοναξιά**

Οι αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους του, όπως έχει φανεί και σε προηγούμενα σημεία της παρούσας μελέτης, διαδραματίζουν έναν σημαίνοντα ρόλο τόσο στη διεύρυνση, όσο και στην περαιτέρω επεξεργασία της εκτίμησης στην οποία προβαίνει το παιδί όσον αφορά στις διαπροσωπικές του δεξιότητες στα πλαίσια συγκεκριμένων περιστάσεων, όπως τόνισε ο Bandura σε μία σχετικά πρόσφατη χρονολογικά (1997) αναπτυξιακή μελέτη της αυτοαποτελεσματικότητας.

Η ομάδα των ομηλίκων, και ιδίως οι πιο έμπειροι και ικανοί συνομηλικοί, αποτελούν πρότυπα της κοινωνικά αποτελεσματικής συμπεριφοράς, μέτρα και σταθμά σύγκρισης και πηγές πληροφόρησης για τη διαμόρφωση των προσδοκιών κοινωνικής αποτελεσματικότητας. Η ομάδα αυτή με τις δυναμικές αλληλεπιδράσεων που αναπτύσσονται στο εσωτερικό της αναδεικνύεται σε ένα πεδίο όπου έρχονται στην επιφάνεια, αποκτούνται, εξασκούνται και ελέγχονται ως προς τη δυνατότητά τους να επιφέρουν τα ποθητά κοινωνικά αποτελέσματα, οι κοινωνικές δεξιότητες. Ως εκ τούτου, αναπτύσσεται μία αμφίδρομη σχέση ανάμεσα στην ένταξη και προσαρμογή στην ομάδα των ομηλίκων και στην προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, και στον συνεπαγόμενο αυτής δείκτη ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης. Αυτό σημαίνει ότι διαταραγμένες ή αποδυναμωμένες σχέσεις με τους συνομηλίκους, επηρεάζουν αρνητικά το συνεχές της εκτίμησης που κάνει το παιδί για την κοινωνική του αποτελεσματικότητα, αλλά και η αρνητική αυτή εκτίμηση παρεμποδίζει τις ομαλές σχέσεις με τους ομηλίκους των παιδιών σε κάθε επίπεδο, στάσεων και συμπεριφορών.

Εάν ένα παιδί αξιολογηθεί από τους ομηλίκους του ότι δεν είναι σε θέση να επιτύχει τα επιθυμητά αποτελέσματα μέσα στην ομάδα των συνομηλίκων, τότε είναι πολύ πιθανή η χαμηλή αποδοχή έως απόρριψή του από αυτούς, συνεπώς τη χαμηλή προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, ακολουθούν η απόρριψη, ο κοινωνικός



αποκλεισμός, η μοναξιά και τέλος η χαμηλή ψυχοκοινωνική ικανοποίηση ως το επιστέγασμα όλων των παραπάνω (Asher & Coie 1990).

Ο Bandura (1982:141) υποστηρίζει σχετικά ότι «οι άνθρωποι βιώνουν άγχος όταν αντιλαμβάνονται ότι δε διαθέτουν τα απαραίτητα μέσα για να αντιμετωπίσουν πιθανώς βλαπτικές για αυτούς καταστάσεις» και όταν μάλιστα οι καταστάσεις αυτές είναι κεφαλαιώδους σημασίας για την ψυχική υγεία και την εξελικτική – αναπτυξιακή πορεία του ατόμου και οι άνθρωποι αποδίδουν μεγάλη σημασία σε αυτές. Αυτό συνεπάγεται ότι υπάρχει ένα έντονο συνοδευτικό, συναισθηματικό στοιχείο στην προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας στις κοινωνικές σχέσεις. Όταν αυτή είναι υψηλή, το μέσο αναμενόμενο, τότε τα άτομα βιώνουν ψυχοκοινωνική ικανοποίηση καθώς η κοινωνική τους λειτουργικότητα είναι κοινωνικά ισορροπη, στην αντίθεση περίπτωση, το τίμημα είναι ο κοινωνικός αποκλεισμός, η μοναξιά και η ψυχοκοινωνική δυσαρέσκεια.

Σε προηγούμενα σημεία της διατριβής αυτής επισημάνθηκε ότι υπάρχουν ενδείξεις ότι τα ίδια τα παιδιά συνδέουν τη μοναξιά των συμμαθητών τους με τις κοινωνικές δεξιότητες των τελευταίων. Για τα παιδιά που κατά την άποψή τους ένιωθαν έντονη μοναξιά, ανέφεραν φράσεις όπως: «κάθονται με σταυρωμένα χέρια [*sit idle*] στα διαλείμματα», «Δεν προσπαθούν να κάνουν φίλιες» κ.τ.ό. (Galanaki & Kalantzi-Azizi 1999). Επίσης, όταν τους ζητήθηκε να δηλώσουν σε ποιες ενέργειες προβαίνουν για να διαχειριστούν και να ξεπεράσουν τη μοναξιά (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης 1996), αρκετά παιδιά ανέφεραν φράσεις του τύπου: «Προσπαθώ να πείσω τα παιδιά να με παίζουν», «Ζητώ συγγνώμη από τους φίλους μου», «Πρέπει να βρω το θάρρος να βρω παιδιά και να τους κάνω τους καλύτερους φίλους μου» κ.τ.λ. Τέτοιες δηλώσεις αποκτούν ιδιαίτερη σημασία και προβλεπτική αξία, διότι δεν αντανακλούν την αξιολόγηση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους από τους ενήλικους, αλλά αποτυπώνουν την εκτίμηση των ίδιων των παιδιών για το φάσμα των κοινωνικών δεξιοτήτων αφενός του εαυτού, αφετέρου των ομηλίκων τους.

Γενικότερα, διαφαίνεται μία αρνητική συνάφεια ανάμεσα στην προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και στο συναίσθημα της μοναξιάς και της έλλειψης ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης ή της ύπαρξης ψυχοκοινωνικής δυσαρέσκειας. Μία θεωρητική περιγραφή αυτής της αρνητικής συνάφειας είναι η ακόλουθη: *εάν ένα παιδί έχει χαμηλή προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας είναι πολύ πιθανό να νιώθει και έντονη μοναξιά, ενώ ένα παιδί με υψηλή προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας είναι πολύ πιθανό να μη βιώνει αυτό το συναίσθημα.*

Επίσης, θεωρείται ότι η συνάφεια αυτή είναι ισχυρότερη για τις μη συγκρουσιακές καταστάσεις παρά για τις καταστάσεις σύγκρουσης. Σύμφωνα με το Bandura (1982, 1997), τα καταθλιπτικά συναισθήματα (αρνητική αυτοκριτική, αυτοϊποτίμηση, αίσθημα ματαιότητας) αλλά και οι δυσλειτουργικές σκέψεις σχετικά με μελλοντικές προσπάθειες



και επιδόσεις («Ποτέ δεν πρόκειται εγώ να καταφέρω τίποτε», «Ο, τι και αν κάνω κανένα παιδί δεν πρόκειται να με θέλει στην παρέα του»), κάνουν αισθητή την παρουσία τους όταν η χαμηλή προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας συνοδεύεται από μία θετική προσδοκία έκβασης. Αυτό σημαίνει ότι το παιδί εκτιμά ότι δεν διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες για να επιτύχει το επιθυμητό κοινωνικό αποτέλεσμα (χαμηλή προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας) ταυτόχρονα όμως νιώθει ότι εάν μπορούσε να τα καταφέρει, η συμπεριφορά του θα τύγχανε θετικής ανταπόκρισης από το περιβάλλον του (θετική προσδοκία έκβασης).

Το παιδί καταλήγει να έχει την αντίληψη μίας θετικής προσδοκίας έκβασης, για δύο λόγους: α) γιατί αντιλαμβάνεται ότι ορισμένες επικοινωνιακές, κοινωνικού χαρακτήρα αλληλεπιδράσεις, είναι πιο εύκολα διαχειρίσιμες σε σύγκριση με άλλες και β) γιατί βλέπει άλλα παιδιά που του μοιάζουν σε πολλά σημαντικά χαρακτηριστικά (π.χ., ηλικία, εμφάνιση, ενδιαφέροντα), να διαθέτουν τις κοινωνικές αυτές δεξιότητες και να απολαμβάνουν τις θετικές συνέπειες της κοινωνικής-επικοινωνιακής τους απόδοσης.

Στη μεθοδολογική σκέψη της παρούσας μελέτης οι χαρακτηριζόμενες από τον Bandura (1982, 1997) εύκολες κοινωνικές καταστάσεις (όσες έχουν μία θετική προσδοκία κοινωνικής έκβασης), είναι οι μη συγκρουσιακές καταστάσεις και ανάλογα μπορεί να συγκριθεί ερευνητικά, σε επίπεδο ερευνητικών δεδομένων, ο βαθμός κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών για τις συγκρουσιακές και μη συγκρουσιακές κοινωνικές καταστάσεις.

Με βάση αυτόν τον κανόνα ανάλυσης, ότι δηλαδή η μοναξιά συνδέεται με χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και με έλλειψη ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης και το αντίστροφο, στόχος των εκπαιδευτικών είναι να εντοπίσουν τα παιδιά εκείνα που βρίσκονται στις ομάδες υψηλού κινδύνου, όπως είναι η ομάδα της έντονης μοναξιάς και έλλειψης ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης και, ταυτόχρονα, της χαμηλής προσδοκίας κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας.

#### **4.5.1.4. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Μοναξιά: Η σχέση τους με την αποδοχή των παιδιών από τις ομάδες ομηλικών και τη λειτουργία της οικογένειας**

Αν και τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά θεωρούνται ως μία ετερογενούς χαρακτήρα ομάδα λόγω της φύσης και της πολυπλοκότητας των δυσκολιών αυτών, βρίσκονται, όπως όλα τα άλλα παιδιά, σε συγκεκριμένα κοινωνικά περιβάλλοντα, όπως είναι το σχολείο και η οικογένεια, εντός των οποίων αλληλεπιδρούν, και μάλιστα δυναμικά, σε καθημερινή βάση. Παρόλα αυτά, ορισμένοι ερευνητές του χώρου και κοινωνικοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι η αποδοχή από τις ομάδες ομηλικών και η λειτουργία



της οικογένειας μπορεί να συναρτώνται στενά με την κοινωνική λειτουργικότητα των μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Yu κ.ά. 2005).

Η σχετική ερευνητική παραγωγή όσον αφορά στη σχέση της μοναξιάς με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αν και εξαιρετικά περιορισμένη, συνδέεται σε μεγάλο βαθμό με την κοινωνική κατασκευή της αποδοχής των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες από τις ομάδες ομηλικών στο χώρο του σχολείου αλλά και εκτός αυτού.

Οι Cassidy & Asher (1992) βρήκαν ότι παιδιά τρίτης έως έκτης τάξης δημοτικού που είχαν βιώσει εμπειρίες απόρριψης από ομάδες ομηλικών τους στο χώρο του σχολείου, ένιωθαν περισσότερη μοναξιά σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά που δεν είχαν παρόμοιες εμπειρίες στα πλαίσια του σχολικού χώρου. Μία σχετικά πρόσφατη ερευνητική μελέτη (Margalit & Ben-Dov 1995) διατυπώνει, με βάση τα ερευνητικά της ευρήματα, τον ισχυρισμό ότι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν σημαίνοντα ελλείμματα στον τομέα των κοινωνικών δεξιοτήτων και βιώνουν εντονότερη μοναξιά σε σύγκριση με εφήβους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Αξιολογείται ως εξαιρετικά ενδιαφέρον το γεγονός ότι το συναίσθημα της μοναξιάς στα παιδιά συνδέεται πάντοτε με δυσκολίες και ελλείμματα στις σχέσεις με ομηλικούς.

Έχει ερευνητικά καταδειχθεί ότι διάφοροι παράγοντες συντελούν στην απόρριψη των παιδιών από ομάδες ομηλικών. Ως τέτοιοι παράγοντες νοούνται η επιθετική και προσβλητική συμπεριφορά, η εσωστρεφής προσωπικότητα και η ελλειμματική ανάπτυξη κοινωνικών ή επικοινωνιακών δεξιοτήτων (Doll 1993). Στην ίδια λογική κινούνται και τα ευρήματα μίας διαχρονικού τύπου ερευνητικής μελέτης (Chen κ.ά. 1994) που καταλήγει στο συμπέρασμα ότι παιδιά με ελλείμματα και σημαντικές δυσκολίες στις σχέσεις τους με ομηλικούς τους, είναι πολύ πιθανό να αντιμετωπίσουν ψυχολογικά προβλήματα και να έχουν δυσκολίες προσαρμογής στην κοινωνία κατά τον ενήλικο βίο. Παρόλα αυτά, οι περισσότερες από τις προαναφερθείσες μελέτες περιορίζονται στη μελέτη των σχέσεων με ομηλικούς σε σχολικά πλαίσια και μόνο και δε λαμβάνουν υπόψιν τους ερευνητικά τη μεταβλητή των σχέσεων γονέα – παιδιού ή του οικογενειακού περιβάλλοντος.

Η λειτουργικότητα της οικογένειας έχει μακροπρόθεσμες και εξαιρετικά σημαντικές επιδράσεις στην υγιή ανάπτυξη των παιδιών. Η έρευνα έχει δείξει ότι πολλά παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες προέρχονται από *οικογένειες με προβληματικές δομές (ill-structured families)* οι οποίες εκφράζονται μέσα από διαταραγμένους τρόπους διαχείρισης ορισμένων καταστάσεων και υπερβολικές πιέσεις (εργασιακά προγράμματα, χρήματα) (Bierman & Smoot 1991, Dishion 1990, Michaels 1990 Toro & Weissberg 1990). Όμως, οι περισσότερες από τις έρευνες αυτές μπορεί να ειπωθεί ότι έχουν σημαντικούς περιορισμούς λόγω των μεθόδων που χρησιμοποιήθηκαν για να μετρηθούν αυτές οι δομές. Αυτό σημαίνει ότι οι συνεντεύξεις που ελήφθησαν δεν αξιολογήθηκαν με



βάση ένα συγκεκριμένο θεωρητικό μοντέλο λειτουργικότητας της οικογένειας, όπως είναι το μοντέλο *McMaster Family Functioning Model* (Yi 1997)<sup>9</sup>.

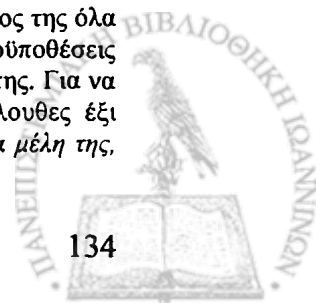
Γενικά, οι υπάρχουσες ερευνητικές μελέτες (Valas 2001) καταλήγουν στο ότι όταν συγκρίνονται παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες με παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, τα τελευταία αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και χαμηλότερα επίπεδα αποδοχής από τις και ένταξης στις ομάδες ομηλικών. Αυτό πιθανόν συμβαίνει εξαιτίας των προβλημάτων συμπεριφοράς και των ανεπαρκών επιπέδων κοινωνικής αποτελεσματικότητας, παράγοντες που αυξάνουν την ήδη υπάρχουσα πιθανότητα απόρριψης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες από τις ομάδες ομηλικών τους.

Οι Doll (1993) και οι Margalit & Ben – Dov (1995) αναφέρουν ότι οι αιτίες που οδηγούν κάποια παιδιά να μην είναι αρεστά στους συνομηλικούς τους μπορούν να ταξινομηθούν σε τέσσερις κατηγορίες: *επιθετική συμπεριφορά* (καταστροφικές τάσεις, σωματικές επιθέσεις, λεκτικές ή συναισθηματικές προσβολές κ.ο.κ.), *χαρακτηριστικά προσωπικότητας* (κατάθλιψη, άγχος κ.ο.κ.), *ελλείμματα στις κοινωνικές ικανότητες* (π.χ. στις επικοινωνιακές δεξιότητες, στις ικανότητες επίλυσης προβλημάτων, στην ανάληψη κοινωνικών υπευθυνοτήτων, στη θετική στάση έναντι των κοινωνικών δραστηριοτήτων κ.ο.κ.), και η *φτωχή ακαδημαϊκή και γνωστική επίδοση και ικανότητα*. Η αιτία που αναφέρεται με τη μεγαλύτερη συχνότητα είναι η επιθετική συμπεριφορά, ενώ η χαμηλή ακαδημαϊκή και γνωστική επίδοση και ικανότητα καταγράφονται στις παραπάνω μελέτες ως οι αιτίες με τη μικρότερη συχνότητα αναφοράς από την πλευρά των παιδιών.

Οι Cillessen, van Ijzendoorn και van Lieshout (1992), υποστηρίζουν ότι από τα παιδιά που έχουν βιώσει απόρριψη, ένα ποσοστό της τάξεως του 48% παρουσίασαν επιθετικότητα, παρορμητική συμπεριφορά και καταστροφικές τάσεις, ενώ το 13% ήταν συνεσταλμένα, υπερβολικά ευαίσθητα και είχαν συμπεριφορές αναστολής.

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει παρατηρηθεί ότι μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά με άλλες τυπολογίες και κατηγοριοποιήσεις παιδιών που έχουν βιώσει απόρριψη, όπως φτωχή προσαρμοστικότητα, άγχος, επιθετικότητα και την τάση να παραβαίνουν τους κανόνες και να εκδηλώνουν νεανική παραβατικότητα (Yu 1997). Εξαιτίας των προβλημάτων συμπεριφοράς τους και της έλλειψης κοινωνικής αποτελεσματικότητας – ικανότητας, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι συχνά απομονωμένα ή αποκλείονται κοινωνικά από ομάδες ομηλικών, γεγονότα που απορρέουν στη βίωση ενός εντονότερου συναισθήματος μοναξιάς.

<sup>9</sup> Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η βασική λειτουργία της οικογένειας είναι να παρέχει σε κάθε μέλος της όλα εκείνα τα απαραίτητα εφόδια και να διασφαλίζει όλες εκείνες τις απαραίτητες συνθήκες και προϋποθέσεις για τη φυσική (σωματική), ψυχολογική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου-μέλους στα πλαίσια της. Για να εκπληρώσει το σκοπό αυτό, η οικογένεια θα πρέπει να είναι σε θέση να αναλάβει τις ακόλουθες έξι δεσμεύσεις ή ευθύνες: *επίλυση προβλημάτων, επικοινωνία μεταξύ των μελών, ανάθεση ρόλων στα μέλη της, συναισθηματική ανταπόκριση, συναισθηματική διαμεσολάβηση και συμπεριφορική παρέμβαση.*



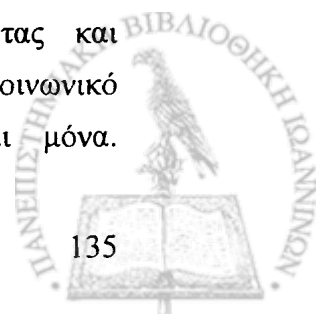
Αντιθέτως, καλές διαπροσωπικές σχέσεις και κοινωνική λειτουργικότητα στα πλαίσια ομάδων ομηλικών, έχουν ως αποτέλεσμα τα παιδιά να αισθάνονται λιγότερο μόνα, επειδή ακριβώς οι σχέσεις τους αυτές παρέχουν κοινωνική υποστήριξη και μία αίσθηση ασφάλειας. Ως εκ τούτου, η αποδοχή από τις ομάδες ομηλικών συνδέεται πάρα πολύ στενά με τη μοναξιά. Επιπρόσθετα, η υπερβολική ευαισθησία των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και η χαμηλή κοινωνική τους αυτοαντίληψη, είναι πολύ πιθανόν να οδηγούν τα παιδιά αυτά στο να νιώθουν μοναξιά στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επομένως, η μοναξιά συναρτάται με τις ατελώς ανεπτυγμένες κοινωνικές δεξιότητες και συνεπώς δε μπορούν να βοηθήσουν το παιδί να την αποφύγει ή να τη διαχειριστεί επαρκώς. Και είναι αυτή ακριβώς η ελλειμματική ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων που οδηγεί πολλά παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες να βιώνουν την εμπειρία της μοναξιάς πιο έντονα σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

Αν και μπορεί να θεωρηθεί ότι υπάρχουν πολλοί παράγοντες που σχετίζονται με τα χαμηλά επίπεδα αποδοχής από τις ομάδες ομηλικών και με μία ισχυρή αίσθηση μοναξιάς μεταξύ των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, η κύρια αιτία πιθανόν να σχετίζεται πολύ περισσότερο με προβλήματα συμπεριφοράς και χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικής αποτελεσματικότητας και ικανότητας, παρά με τις φτωχές ακαδημαϊκές και γνωστικές δεξιότητες των παιδιών αυτών. Αυτό σημαίνει ότι εκπαιδευτικά προγράμματα που στοχεύουν να βοηθήσουν παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, δε θα πρέπει να εστιάζονται μόνο στο πώς να βελτιώσουν την ακαδημαϊκή και γνωστική τους ευρύτερα επίδοση αλλά θα πρέπει να αποδίδεται εξίσου βαρύνουσα σημασία και στην εξισορρόπηση των κοινωνικών και συμπεριφορικών ελλειμμάτων που διακρίνουν την κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών αυτών.

Φαίνεται λοιπόν ότι αναδύεται μία πολύ στενή σχέση μεταξύ της μοναξιάς, της αποδοχής από τις ομάδες ομηλικών και της λειτουργίας της οικογένειας. Και είναι διαμέσου της κοινωνικής ικανότητας και συμπεριφοράς των παιδιών οι οποίες λειτουργούν ως μία ενδιάμεση μεταβλητή που η λειτουργία της οικογένειας και η αποδοχή από τις ομάδες ομηλικών συνδέονται μεταξύ τους.

Πιο αναλυτικά, η βασική λειτουργία της οικογένειας, όπως προαναφέρθηκε, είναι να παρέχει σε κάθε μέλος της ένα υγιές περιβάλλον μέσα στο οποίο θα λάβει χώρα η φυσική (σωματική), ψυχολογική και κοινωνική του ανάπτυξη. Για τα παιδιά, μία ευνοϊκή λειτουργία της οικογένειας θα συμβάλλει καθοριστικά στην πρόσκτηση ποικίλων κοινωνικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων και θα τα βοηθήσει να διαμορφώσουν ένα υγιές ρεπερτόριο συμπεριφορικών αντιδράσεων (Yi 1997).

Παιδιά που έχουν ένα πολύ καλό επίπεδο κοινωνικής ικανότητας και συμπεριφοράς, είναι περισσότερο πιθανόν να απολαμβάνουν και ένα υψηλότερο κοινωνικό status/κύρος και να αισθάνονται λιγότερο κοινωνικά αποκλεισμένα και μόνα.



Επιπρόσθετα, οι καλές σχέσεις με τους ομηλικούς μπορεί να βοηθήσουν τα παιδιά να αναπτύξουν ακόμη περισσότερο την κοινωνική τους λειτουργικότητα (Zou 1998).

Καθώς τα παιδιά είναι τα πιο σημαντικά μέλη μίας οικογένειας, οι κοινωνικές τους ικανότητες μπορούν να ασκήσουν μία σημαντική επίδραση στη διαμόρφωση των σχέσεων γονέων – παιδιών όπως επίσης και στην επιτυχή λειτουργία της οικογένειας. Ο Yu (1998) βρήκε ότι πραγματικά υφίστανται διαναδράσεις μεταξύ της δομής της οικογένειας και της κοινωνικής ανάπτυξης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Ως εκ τούτου, η λειτουργία της οικογένειας προβάλλεται ως ένας από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που διαμορφώνουν τις σχέσεις με τους ομηλικούς.

Η περιοχή αυτή της διερεύνησης της μοναξιάς των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, αν και επιστημονικά επίκαιρη και μία από τις πιο καίριες περιοχές επιστημονικής μελέτης, δεν έχει να παρουσιάσει ερευνητική παραγωγή. Οφείλουν λοιπόν να γίνουν έρευνες με θεματικές διερεύνησης προς την κατεύθυνση αυτή.

Να υπάρξει δηλαδή μία αποτύπωση τόσο του περιεχομένου όσο και της μορφής ή των μορφών των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και παράλληλα μία ερευνητική απόπειρα διευκρίνησης των δυναμικών εκείνων που διαμορφώνουν όχι μόνο το περιεχόμενο των περιστάσεων επικοινωνίας, αλλά και τη μορφή των κοινωνικών και επικοινωνιακών διαναδράσεων. Ως εκ τούτου, να έρθουν στην επιφάνεια και να διασαφηνιστούν όσο το δυνατόν περισσότερες έκδηλες και άδηλες πτυχές των κοινωνικών διαναδράσεων των παιδιών, με Μαθησιακές Δυσκολίες ή/και διγλωσσία, στο χώρο του σχολείου και να διερευνηθούν ενδεχόμενες σχέσεις ανάμεσα στο συναίσθημα της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας των παιδιών και να αναδειχθούν ερμηνείες σχετικές με τα είδη και τις μορφές των συγκεκριμένων κοινωνικών σχέσεων με τους επικοινωνιακούς ετέρους και εν προκειμένω τους ομηλικούς.

## Κεφάλαιο 5<sup>ο</sup>

### Νέες προσεγγίσεις στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

#### 5.1. Η μελέτη των συναισθηματικών και συμπεριφορικών παραγόντων στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες

Πολλοί σημαντικοί ερευνητές (ενδεικτικά: MacMillan & Siperstein 2001, Scruggs & Mastropieri 2002, Vaughn & Fuchs 2003) αλλά και ιθύνοντες περί την διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής σε διεθνές επίπεδο (ενδεικτικά: Lyon κ.ά. 2003, Pasternak 2002), προβαίνουν όλο και πιο συχνά και περισσότερο έντονα σε αμφισβήτηση της πραγματικής εγκυρότητας των ισχυόντων κριτηρίων που έχουν θεσπιστεί από την πλευρά των διαπιστευμένων φορέων όσον αφορά στο χώρο της εκπαίδευσης, από την πλευρά της επίσημης πολιτείας, και τα οποία αφορούν στη διάγνωση μαθητών, όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, ως μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Μέχρι σήμερα, το μεγαλύτερο μέρος της συζήτησης αυτής, εδράζεται σε, και έχει αναλωθεί με το ρόλο που διαδραματίζουν οι γνωστικής φύσεως παράγοντες στη λήψη κατάλληλων αποφάσεων διάγνωσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Δύο ομάδες ευρημάτων κατευθύνουν, τρόπον τινά, την όλη διαπραγμάτευση της θεματικής αυτής που αναλύεται διεξοδικά στα πλαίσια της παρούσας ενότητας.

Πρώτον, ενώ οι επίσημοι κρατικοί εκπαιδευτικοί φορείς που είναι επιφορτισμένοι με το έργο της διάγνωσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, έχουν επί μακρόν χρησιμοποιήσει την παρατηρούμενη απόκλιση μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης ενός παιδιού και της σχολικής, ακαδημαϊκής του επίδοσης, ως αξιόπιστο κριτήριο για την παραπομπή και ένταξη του παιδιού αυτού σε εκπαιδευτικούς θεσμούς του χώρου της Ειδικής Αγωγής (MacMillan & Forness 1998), η επίκληση του κριτηρίου αυτού, φαίνεται, όλο και πιο συχνά, να μην επαληθεύεται σε εμπειρικό επίπεδο (Vaughn & Fuchs 2003). Επί παραδείγματι, μόνο μία μικρή ομάδα γνωστικών, ή συναισθηματικής φύσεως χαρακτηριστικών, διαφοροποιούν παιδιά με αποκλίσεις μεταξύ του δείκτη νοημοσύνης και της επίδοσης σε γνωστικά έργα στο σχολείο, από τα παιδιά εκείνα τα οποία δεν παρουσιάζουν τέτοιες διαφοροποιήσεις (Fletcher κ.ά. 1994b, Foorman κ.ά. 1996, Gresham 2002, Stuebing κ.ά. 2002).

Κατά δεύτερον, οι επιδόσεις των παιδιών σε αξιολογήσεις γνωστικής φύσεως έργων, έχουν λειτουργήσει ως εξαιρετικά μη ικανοποιητικοί προγνωστικοί δείκτες ύπαρξης



και διάγνωσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Forness κ.ά. 1998). Πιο συγκεκριμένα, οι Watkins, Kush και Schaefer (2002) βρήκαν ότι μία ένδειξη νευροψυχολογικών ελλειμμάτων των παιδιών, κατηγοριοποιεί - ερμηνεύει ορθά μόνο το 55% με 64% των περιπτώσεων των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι Smith και Watkins (2004) αναφέρουν ότι οι επιδόσεις των παιδιών σε tests νοημοσύνης κατηγοριοποιούν σωστά μόνο το 55% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι προαναφερθέντες δείκτες κρίνονται ως ελλειμματικοί ως προς το ποσοστό ακριβούς και έγκυρης πρόβλεψης και αυτό λόγω του γεγονότος ότι η (διαγνωστική) ακρίβεια του *επιπέδου τυχαιότητας (chance-level accuracy)* είναι της τάξεως του 50%.

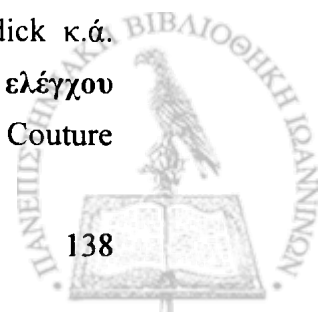
Άλλες μελέτες έχουν επιβεβαιώσει τη χαμηλή έως ανεπαρκή διαγνωστική χρησιμότητα των μετρήσεων των επιδόσεων των παιδιών σε γνωστικά έργα (Schultz 1997, Watkins 2004, 1996, Watkins κ.ά. 1997, Watkins & Worrell 2002).

Αυτές οι δύο ομάδες ευρημάτων οι οποίες προαναφέρθηκαν, παρουσιάζουν κάποια σημαντικά προβλήματα και εγείρουν εξίσου σημαντικά ερωτήματα, επειδή τα γνωστικά ελλείμματα που απορρέουν από νευρολογικές δυσλειτουργίες, δέσποζαν για μεγάλο χρονικό διάστημα στην πλειοψηφία σχεδόν των ορισμών των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών (Hammill 1990).

Το κεντρικό λοιπόν ερώτημα είναι: εάν τα γνωστικά ελλείμματα δεν είναι σε θέση να προβλέψουν επακριβώς την κατηγοριοποίηση παιδιών-μαθητών ως παιδιών-μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, τότε ποιος παράγοντας μπορεί να κάνει κάτι τέτοιο διεκδικώντας τα εύσημα της ακρίβειας και εγκυρότητας ως προς την πρόβλεψη; Και για να ειπωθεί με άλλα λόγια, εάν τα γνωστικά ελλείμματα έπρεπε να προβλέπουν την ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών και δεν έχει επιτευχθεί αυτό ακόμη, τότε επάνω σε ποια βάση τα παιδιά όντως ταξινομούνται ως παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Μία, τόσο ερευνητική, όσο και θεωρητική προσέγγιση, η οποία υπόσχεται πολλά σε επιστημονικό επίπεδο, είναι να διερευνηθεί το εάν συναισθηματικά και συμπεριφορικά ελλείμματα μπορούν να προβλέψουν τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών στο χώρο του εκπαιδευτικού γίνεσθαι. Όλο και με μεγαλύτερη συχνότητα, παιδιά με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να διαφοροποιούνται σημαντικά σε επίπεδο κινητρικών και συμπεριφορικών συνόλων χαρακτηριστικών (προφίλ).

Για παράδειγμα, όπως έχει προαναφερθεί, τα παιδιά αυτά διαφέρουν στους ακόλουθους τομείς: **κίνητρα επίτευξης** (Dunn & Shapiro 1999, Oliver & Steenkamp 2004, Pintrich κ.ά. 1994), **επίκτητη απόγνωση** (Sabatino 1982, Thomas 1979, Valas 2001), **κατάθλιψη** (Colbert κ.ά. 1982, Dalley & Bolocofsky 1992, Heath & Ross 2000), **αγχώδεις διαταραχές** (Hoy κ.ά. 1997, Rodriguez & Routh 1989), **αυτοεκτίμηση** (Riddick κ.ά. 1999), **αυτοαντίληψη** (Stanovich κ.ά. 1998), **μοναξιά** (Valas 1999), **εστίαση ελέγχου** (Rogers & Saklofski 1985), **δέσμευση** για την επιτέλεση ενός στόχου (Bouffard & Couture



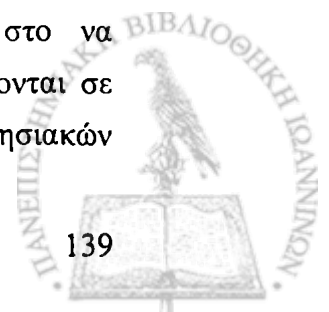


2003), **σημασιοδότηση στόχων** (Sideridis 2002, Sideridis & Padeliađu 2001), **ψυχολογικές διακυμάνσεις** (Gregg κ.ά. 1992, Greenway & Milne 1999), **ψυχολογική προσαρμογή** (Grolnick & Ryan 1990), **συναισθηματική δυσλειτουργικότητα** (Masi κ.ά. 1998), **μεταγνώση** (Botsas & Padeliađu 2003, Palladino κ.ά. 2000), **αυτορρύθμιση** (Fulk κ.ά. 1998), και **γνώση** (Charpman 1988).

Παρόλες αυτές τις παρατηρούμενες διαφοροποιήσεις, δεν απαντώνται ερευνητικές μελέτες που να αξιολογούν το πόσο καλά οι επιδόσεις των παιδιών σε έργα αξιολόγησης συναισθημάτων και συμπεριφοράς, μπορούν να λειτουργήσουν ως έγκυροι, αξιόπιστοι και ισχυροί προβλεπτικοί δείκτες ύπαρξης και διάγνωσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι μόνες μελέτες οι οποίες κινούνται προς την ερευνητική αυτή θεματική, είναι δύο μελέτες του Σιδεριδή και των συνεργατών του (Sideridis κ.ά. 2004, 2006), ουσιαστικά πρόκειται για μία μελέτη, καθώς η πρώτη απετέλεσε την πρωτόλεια μορφή της δεύτερης.

Στη μελέτη αυτή (Sideridis κ.ά. 2006) διερευνήθηκε ο βαθμός στον οποίο παράγοντες όπως τα κίνητρα, η μεταγνώση και η ψυχοπαθολογία, μπορούν να λειτουργήσουν ως ισχυροί προβλεπτικοί δείκτες ύπαρξης και, συνακόλουθα διάγνωσης, Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Διεξήχθησαν πέντε επιμέρους ερευνητικές μελέτες και τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι το επίπεδο των κινήτρων (όπως αυτό ορίζεται μέσα από τις παραμέτρους της αυτο-αποτελεσματικότητας, της κινητήριας δύναμης, της αποφυγής εκτέλεσης ενός έργου, της δέσμευσης ως προς ένα στόχο, ή της αυτοαντίληψης), ήταν σε θέση να προβλέπει με στατιστικά σημαντική υψηλή ακρίβεια την ταξινόμηση μαθητών που αντιμετώπιζαν ήδη Μαθησιακές Δυσκολίες ή ανήκαν στην ομάδα κινδύνου για την εκδήλωση και διάγνωση τους. Η μεταγνώση και η ψυχοπαθολογία, αναδείχθηκαν σε εξίσου υψηλούς προβλεπτικούς δείκτες εντοπισμού και διάγνωσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Η ακρίβεια κατηγοριοποίησης που αξιολογήθηκε με τη *χρήση Καμπυλών ROC (Receiver Operating Characteristic (ROC) curves)* κυμάνθηκε μεταξύ του 77% και 96%. Οι δείκτες αυτοί ήταν εξαιρετικά πιο υψηλοί από τους δείκτες επιπέδου τυχαίου (50% - 55%) οι οποίοι κάποιες φορές προέκυπταν από μετρήσεις και αξιολογήσεις γνωστικής φύσεως έργων. Η ανάλυση μέσω της μεθόδου της *Γραμμικής Ανάλυσης Διακριτής Συνάρτησης (Linear Discriminant Function (LDF) Analysis)*, επιβεβαίωσε την ακρίβεια της κατηγοριοποίησης. Τα σχετικά αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι τα κίνητρα, η μεταγνώση και η ψυχοπαθολογία, είναι ισχυροί προβλεπτικοί δείκτες διάγνωσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Η διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζουν συναισθηματικοί ή συμπεριφορικοί παράγοντες στο να διαγνωστεί ένα παιδί ως παιδί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, θεωρείται σημαίνουσα για δύο λόγους. Πρώτον, μπορεί να βοηθήσει στο να αποσαφηνιστεί ο τρόπος με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αλλά και όσοι εμπλέκονται σε θέματα εκπαίδευσης, προσεγγίζουν το θέμα της διάγνωσης των Ειδικών Μαθησιακών



Δυσκολιών και της ορθότητας των σχετικών αποφάσεων παραπομπής και ένταξης των παιδιών αυτών σε θεσμούς Ειδικής Αγωγής και παρακολούθησης εξατομικευμένων προγραμμάτων. Σε περιπτώσεις που εγείρουν και το θέμα της πολιτισμικής ετερότητας (*δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία*), τα πράγματα είναι ακόμη πιο περίπλοκα και ασαφή.

Δυστυχώς, η γνώση σχετικά με τον τρόπο λήψης τέτοιων αποφάσεων, παραπομπής και διάγνωσης παιδιών ως παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι εξαιρετικά περιορισμένη. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί φαίνεται ότι διαδραματίζουν έναν κεντρικό, σημαίνοντα ρόλο στην ένταξη παιδιών – μαθητών σε θεσμούς Ειδικής Αγωγής. Ποσοστά εμπλοκής εκπαιδευτικών στη λήψη αποφάσεων για ένταξη παιδιών σε θεσμούς Ειδικής Αγωγής, είναι της τάξεως του 50% με 70%, ή ακόμη υψηλότερα (Clarizio 1992).

Από τη στιγμή που θα γίνει η παραπομπή, είναι πολύ πιθανό ότι ένα παιδί θα ενταχθεί σε κάποιο θεσμό Ειδικής Αγωγής. Αν και κάτι τέτοιο υπονοεί ότι υφίσταται μία ισχυρή σχέση μεταξύ της κρίσης του εκπαιδευτικού όσον αφορά στις σχολικές, ακαδημαϊκές ικανότητες του παιδιού και στην τελική ένταξή του στο χώρο της Ειδικής Αγωγής, λίγοι είναι εκείνοι οι ερευνητές του χώρου οι οποίοι σε ερευνητικές τους μελέτες έχουν αξιολογήσει την «ακρίβεια» των αποφάσεων των εκπαιδευτικών.

Είναι πιθανό ότι οι απόψεις των εκπαιδευτικών δε στηρίζονται αποκλειστικά σε ή, ακόμη, ότι δεν απορρέουν πρωτογενώς από την αξιολόγηση των εξειδικευμένων ή των σφαιρικών ακαδημαϊκών ικανοτήτων και επιδόσεων των παιδιών (Manset–Williamson κ.ά. 2002). Πραγματικά, έχει καταδειχθεί ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν και αιτούνται με μεγαλύτερη συχνότητα την παραπομπή εκείνων των παιδιών με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, τα οποία επιδεικνύουν εκ παραλλήλου μία διασπαστική, παρορμητική και αποφευκτικού τύπου συμπεριφορά στα πλαίσια του σχολικού χωρο-χρόνου (Drake 2002).

Δεύτερον, η διερεύνηση του ρόλου των συναισθηματικών και συμπεριφορικών παραγόντων στη διάγνωση των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, μπορεί να συνδράμει την προσπάθεια που καταβάλλουν θεωρητικοί, ερευνητές αλλά και άνθρωποι της καθημερινής εκπαιδευτικής δράσης, σε επίπεδο ανίχνευσης, διάγνωσης και «αντιμετώπισης» (παρέμβασης) των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών.

Θεωρητικές (Stanovich 1986, Sutherland & Morgan 2003, Sutherland & Singh 2004) αλλά και ερευνητικές μελέτες (Bast & Reitsma 1997, Chapman κ.ά. 2000), υποστηρίζουν ότι τα ελλείμματα των παιδιών σε γνωστικό, κινητρικό και συμπεριφορικό επίπεδο επηρεάζουν το ένα το άλλο κατά τη διάρκεια του χρόνου και καταλήγουν στο να επιδρούν αρνητικά, σε αθροιστική βάση, στην όλη παρουσία των παιδιών στην τάξη και εκτός αυτής (Bouffard & Couture 2003, Fulk κ.ά. 1998, Olivier & Steenkamp 2004, Pintrich κ.ά. 1994, Valas 2001).

Αυτά που μόλις παρατέθηκαν, πολύ απλά σημαίνουν ότι συγκεκριμένα μεν, αναπτυξιακά περιορισμένα δε, γνωστικά ελλείμματα (π.χ. χαμηλή ικανότητα φωνολογικής



επεξεργασίας), οδηγούν τα παιδιά που «πάσχουν» τις συγκεκριμένες γνωστικές «απώλειες», στο να παλεύουν ακαδημαϊκά για την πρόσκτηση κάποιων βασικών γνωστικών δεξιοτήτων που θεωρούνται ως δεξιότητες-κλειδιά. Κάτι τέτοιο, με τη σειρά του, έχει ως αποτέλεσμα να μειώνονται τα κίνητρα μάθησης και επίτευξης στόχων, να αυξάνονται σημαντικά αποφευκτικού τύπου συμπεριφορές, και να δημιουργείται, εν τέλει, ένα περισσότερο γενικευμένο σύνολο αλληλένδετων ελλειμμάτων.

Οι προαναφερθείσες θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες, καταδεικνύουν ότι τα γνωστικά, συμπεριφορικά και κινητρικά ελλείμματα των παιδιών, υπό τη θεώρηση αυτών ως επιμέρους τμημάτων ενός ευρύτερου, ενιαίου ωστόσο, συνόλου, ίσως να είναι εκείνοι οι σημαντικοί αιτιογενείς παράγοντες που ευθύνονται και ερμηνεύουν τη διηκεκή ακαδημαϊκή αποτυχία των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, στα πλαίσια των τάξεων γενικής αγωγής (vs τάξεις ειδικής αγωγής) και, ως εκ τούτου, για τη διάγνωση των παιδιών αυτών ως παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Οι Greenwood, Delquardi και Hall (1989) βρήκαν ότι οι μαθητές με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες «χάνουν» περίπου ένα μήνα, κάθε σχολική χρονιά, από την αναμενόμενη ακαδημαϊκή τους πρόοδο, λόγω του ότι δεν επέδειξαν τη δέουσα γνωστική δέσμευση και ακαδημαϊκή αφοσίωση στις δραστηριότητες της τάξης (παρακολούθηση των παραδόσεων, εκτέλεση ανατεθειμένων ατομικών εργασιών, ενεργητική συμμετοχή σε συλλογικές εργασίες, κατ' οίκον μελέτη). Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί, μέσω της παρέμβασής τους για τη βελτίωση των κινήτρων των μαθητών, με απώτερο στόχο την επίτευξη της συμμετοχής και «δέσμευσής» τους στις δραστηριότητες της τάξης, από πολύ νωρίς ακόμη, ίσως να επιτύχουν να αυξήσουν την πιθανότητα αυτά τα παιδιά με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, να συμβαδίσουν με την ακαδημαϊκή πρόοδο των υπολοίπων συμμαθητών τους (Greenwood κ.ά. 1989) και συνεπώς να μειωθεί η πιθανότητα τα παιδιά αυτά αργότερα να ενταχθούν σε κάποιους θεσμούς Ειδικής Αγωγής, να βιώσουν την απόρριψη από τις ομάδες ομηλικών τους και, ενδεχομένως, τον μετέπειτα κοινωνικό αποκλεισμό λόγω των ειδικών μαθησιακών αναγκών τους που υπαγορεύονται από τα γνωστικά τους ελλείμματα.

Εν κατακλείδι, δε θα πρέπει να αγνοηθούν και οι μη γνωστικής φύσεως παράγοντες τόσο στον ορισμό όσο και στη μελέτη, σε επίπεδο διάγνωσης και παρέμβασης, στην πραγματικότητα των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Μέχρι πολύ πρόσφατα, φαίνεται ότι είχε αγνοηθεί ευρύτατα ο ρόλος που διαδραματίζουν τα συμπεριφορικά και συναισθηματικά ελλείμματα στην ερμηνεία της διάγνωσης παιδιών ως παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Νοείται λοιπόν ως αδήριτη και επιστημονικά, θεωρητικά και ερευνητικά, ορθή η ανάγκη του να απεγκλωβιστούν οι ειδήμονες του χώρου από τη μονομερή μελέτη αποκλειστικά των γνωστικών ελλειμμάτων και να αποδοθεί η δέουσα



προσοχή και στο συναισθηματικό και συμπεριφορικό πεδίο. Αυτή είναι η θεωρητική και ερευνητική κατεύθυνση στόχευσης της προκείμενης μελέτης.

Προσεγγίζοντας κριτικά λοιπόν την ερευνητική παραγωγή, φαίνεται ότι τα συναισθηματικά και συμπεριφορικά ελλείμματα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν μελετηθεί ελάχιστα και εξαιρετικά αποσπασματικά παρότι διαθέτουν υψηλούς προβλεπτικούς δείκτες ύπαρξης και διάγνωσης Μαθησιακών Δυσκολιών και δίνουν μία εξίσου υψηλή ακρίβεια κατηγοριοποίησης ήδη διεγνωσμένων, με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, παιδιών. Ένας τέτοιος προσανατολισμός μελέτης είναι ορατός τόσο σε μεμονωμένες μελέτες, όπως αυτές που αναφέρονται στην παρούσα συγγραφή, αλλά και στους τροποποιημένους ορισμούς των Μαθησιακών Δυσκολιών σε διάφορους διεθνούς κύρους οργανισμούς που τώρα πια τείνουν να συμπεριλαμβάνουν και τον κοινωνικό παράγοντα μέσα από αναφορές σε ελλείμματα κοινωνικής φύσεως τα οποία χαρακτηρίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

## Κεφάλαιο 6<sup>ο</sup>

### Η ομάδα – Δυναμική της ομάδας

#### 6.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός – Φύση και λειτουργία της ομάδας

Οι κοινωνικές ομάδες διαδραματίζουν έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην κοινωνική και όχι μόνο, καθημερινότητα και ζωή των ατόμων κάθε αναπτυξιακού σταδίου. Όλα τα άτομα που διαβιώνουν σε μία κοινωνία και αποτελούν μέλη ενός ευρύτατου κοινωνικού συνόλου, ανήκουν σε κάποιες ομάδες. Επί παραδείγματι, ανήκουν, πρωτίστως, στην οικογένεια, την πρώτη κοινωνική ομάδα, στην ομάδα των φίλων, στην ομάδα των συμμαθητών, των συμφοιτητών, ή των συναδέλφων αργότερα. Οι ομάδες στις οποίες ανήκει κάθε άτομο, διαμορφώνουν την κοινωνική ζωή του αλλά συχνά και οι ομάδες που δεν ανήκει άμεσα αλλά αντιπροσωπεύεται από άλλους, επηρεάζουν σημαντικές όψεις της πραγματικότητάς του. Τίθεται όμως το ερώτημα, αν οποιοδήποτε συγκυριακό σύνολο ατόμων δύναται να αποτελέσει και να νοηθεί ως ομάδα.

Υφίσταται μία πλειάδα ορισμών για το τι είναι η ομάδα, σχεδόν τόσοι όσοι και οι ερευνητές του χώρου της Κοινωνικής Ψυχολογίας και της Κοινωνιολογίας που ασχολούνται με και μελετούν τις κοινωνικές ομάδες. Σύμφωνα με τον αρκετά ευσύνοπτο ορισμό του Forsyth (1983:81), ομάδα είναι *«δύο ή περισσότερα άτομα που επηρεάζουν το ένα το άλλο μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης»*. Οι Johnson και Johnson (1987:8) δίνουν έναν πληρέστερο ορισμό της ομάδας σύμφωνα με τον οποίο *«μία ομάδα είναι δύο ή περισσότερα άτομα που αλληλεπιδρούν πρόσωπο με πρόσωπο, που το καθένα έχει συνείδηση ότι είναι μέλος της ομάδας, που το καθένα έχει συνείδηση των άλλων που ανήκουν στην ομάδα, και που το καθένα έχει συνείδηση της θετικής τους αλληλεξάρτησης, καθώς επιδιώκουν να εκπληρώσουν αμοιβαίους στόχους»*. Είναι σαφές και άμεσα κατανοητό μέσα από τον προαναφερθέντα ορισμό ότι οι μαθητές μίας σχολικής τάξης αποτελούν ομάδα, ενώ οι επιβάτες ενός λεωφορείου δεν αποτελούν ομάδα.

Όλες οι ομάδες δεν είναι ίδιες. Σύμφωνα με τους Baron, Kerr και Miller (1992), οι ομάδες διαφοροποιούνται ως προς ορισμένες διαστάσεις οι οποίες ταυτοχρόνως αποτελούν και τα χαρακτηριστικά της κάθε συγκεκριμένης ομάδας. Οι διαστάσεις αυτές είναι:

■ *το μέγεθος της ομάδας*: απαντώνται μεγάλες ομάδες και μικρές ομάδες. Είναι προφανές ότι το μέγεθος της ομάδας επηρεάζει το βαθμό και την ποιότητα της επικοινωνίας μεταξύ των μελών της. Αυτό σημαίνει ότι στις διευρυμένες αριθμητικά ομάδες, το κάθε μέλος

τους δεν είναι εφικτό να έχει προσωπική επικοινωνία και διαπροσωπική επαφή με όλα τα άλλα μέλη.

■ *η διάρκεια «ζωής» της ομάδας*: υπάρχουν ομάδες που έχουν μικρή διάρκεια «ζωής» και ομάδες με σχετικά μεγάλη διάρκεια. Η οικογένεια είναι μία τέτοια ομάδα με σχετικά μεγάλη διάρκεια ζωής.

■ *η δομή της ομάδας*: ο όρος «δομή» αναφέρεται στον τρόπο οργάνωσης της ομάδας, δηλαδή στους ρόλους των μελών οι οποίοι σχετίζονται στενά και συναρτώνται με την κοινωνική θέση που έχουν στην ομάδα, στους κοινωνικούς κανόνες που διέπουν τη συμπεριφορά των μελών, στον τρόπο επικοινωνίας μεταξύ των και στη συνοχή της ομάδας. Υπάρχουν ομάδες με υψηλό, εξαιρετικά συνεκτικό βαθμό δομής, και ομάδες με εντελώς χαλαρή δομή, χωρίς κάτι τέτοιο να σημαίνει αναγκαστικά και αποδόμησή τους. Οι ομάδες των ομηλικών και των φίλων στο σχολικό χώρο αλλά και εκτός αυτού, είναι παράδειγμα ομάδας με χαλαρή δομή.

■ *το στάδιο εξέλιξης στο οποίο βρίσκεται η ομάδα*: στη διάρκεια του βίου τους και της όλης πορείας τους οι ομάδες διέρχονται ορισμένων σταδίων εξέλιξης. Σύμφωνα με τους Tuckman και Jensen (1977), κατά το στάδιο της *διαμόρφωσης* τα μέλη αναλώνονται στο να αποκτήσουν όλο και περισσότερες πληροφορίες για την ομάδα και είναι συγκρατημένα γιατί επιθυμούν να γίνουν αποδεκτά στους κόλπους της. Από τη στιγμή κατά την οποία θα εξασφαλιστεί η πολυπόθητη αποδοχή, η ομάδα περνά το *θυελλώδες* στάδιο, το οποίο επικοινωνείται ως μία φάση σύγκρουσης απόψεων και επίλυσης διαφορών μεταξύ των μελών. Το στάδιο αυτό θεωρείται ως εξαιρετικά κρίσιμο, ίσως και το πιο κρίσιμο στις φάσεις εξέλιξης της ομάδας. Πολλές ομάδες δεν καταφέρνουν να το ξεπεράσουν και διαλύονται πριν ακόμη προλάβουν να φτάσουν στο επόμενο στάδιο, το *κανονιστικό*, στα πλαίσια του οποίου αποσαφηνίζονται οι ρόλοι των μελών, διαμορφώνονται στη βάση του κριτηρίου της συναίνεσης οι κανόνες που διέπουν τη συμπεριφορά των μελών και αυξάνει η συνοχή της ομάδας.

Ακολουθεί το στάδιο της *απόδοσης*, όπου η ομάδα, με σαφώς διαμορφωμένη δομή και απαλλαγμένη από τις προηγούμενες συγκρούσεις, μπορεί να αφοσιωθεί απερίσπαστη στην επίτευξη των στόχων της. Τέλος, η ομάδα περνά μία φάση *αποσυγκρότησης* η οποία καλείται από τους Tuckman και Jensen (1977) *στάδιο διακοπής των εργασιών*. Το εν λόγω στάδιο χαρακτηρίζεται από μείωση των δραστηριοτήτων της ομάδας και έλλειψη θέσπισης νέων, καινοτόμων στόχων.

Συνεπώς, οι ομάδες διαφέρουν ως προς το στάδιο εξέλιξης στο οποίο βρίσκονται, αλλά και ως προς το γεγονός ότι δεν περνούν απαραίτητα όλες οι ομάδες από την ίδια ακολουθία σταδίων.

Στο ερώτημα γιατί τα άτομα ανήκουν σε ομάδες και ποια ακριβώς είναι η λειτουργία των ομάδων, υπάρχουν πολλές θεωρητικές απόψεις αναφορικά με τους λόγους

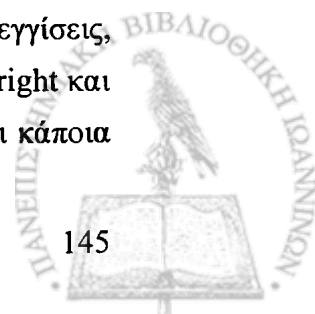
για τους οποίους οι ομάδες διαδραματίζουν αυτόν το σημαίνοντα ρόλο στη ζωή και στην καθημερινή δράση των ατόμων. Σύμφωνα με τη θεωρητική προσέγγιση της κοινωνικής μάθησης, επειδή η διαδικασία της κοινωνικοποίησης ξεκινά στα πλαίσια της οικογένειας και ακολούθως διευρύνεται και φτάνει στο πλαίσιο του σχολείου, τα άτομα μαθαίνουν να στρέφονται στις ομάδες και να επιζητούν την ένταξή τους σε αυτές, έχοντας αναμονές για παροχή βοήθειας, αγάπης, προστασίας, ασφάλειας, φιλίας και ψυχαγωγίας (Baron κ.ά. 1992 Hogg & Vaughan 1995).

Σύμφωνα με τη *θεωρία της κοινωνικής σύγκρισης* (Festinger 1954), οι απόψεις και οι ικανότητες των μελών μίας ομάδας στην οποία ανήκει το άτομο, λειτουργούν ως μέτρα και σταθμά σύγκρισης για την ορθότητα των απόψεών του ή για το επίπεδο των ικανοτήτων του, και όλο αυτό αναδεικνύεται σε ισχυρό κίνητρο για να γίνει κάποιος μέλος διαφόρων ομάδων (Baron κ.ά. 1992). Τέλος, σύμφωνα με τη *θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας* (Tajfel & Turner 1979), τα άτομα ανήκουν, ή τείνουν να ενταχθούν σε ομάδες που έχουν έναν ενεργητικό ρόλο αρωγής στην απόκτηση θετικής κοινωνικής ταυτότητας (π.χ., σε ομάδες που κατέχουν υψηλή θέση λόγω δημοτικότητας και κοινωνικού γοήτρου των μελών τους και άρα απολαμβάνουν τα οφέλη της θετικής αξιολόγησης).

Όλες αυτές οι παράμετροι που ορίζουν και προσδιορίζουν τη φύση και τη λειτουργία των κοινωνικών ομάδων, επικοινωνούνται ως εννοιολογικές ορίζουσες που αναδεικνύονται σε καθοριστικούς παράγοντες επηρεάζοντας τα άτομα σε μία κατεύθυνση ένταξης σε ομάδες και ενεργητικής συμμετοχής τους σε αυτές. Από τη στιγμή που σχηματίζονται οι κοινωνικές ομάδες στη βάση εκούσιας μετοχής των μελών τους, η «κοινωνική» πτυχή τους είναι στο προσκήνιο καθώς δημιουργούνται αλλά και γενικεύονται μέσα από την επικοινωνία και την αλληλεπίδραση των ατόμων. Το στοιχείο της επικοινωνίας αποτελεί σύμφυτο και δομικό στοιχείο των κοινωνικών ομάδων αφού μέσω αυτού τα άτομα δομούν ένα απαραίτητο για το σχηματισμό των κοινωνικών ομάδων, σύνολο από γνώσεις, εκτιμήσεις, προσδοκίες και αναμονές για την κατανόηση του κοινωνικού τους κόσμου.

## 6.2. Θεωρίες της δυναμικής της ομάδας

Υπάρχουν πολλές θεωρίες που προέρχονται ως επί το πλείστον από το χώρο της κοινωνικής ψυχολογίας, της κοινωνιολογίας, της ψυχανάλυσης, και της ανθρωπολογίας και οι οποίες είναι δεσπόζουσες στο χώρο της μελέτης της δυναμικής της μικρής ομάδας. Οι Cartwright και Zander (1968) καταγράφουν τις οκτώ κυριότερες θεωρητικές προσεγγίσεις, ενώ αργότερα ο Shaw (1981) αναφέρεται στις οκτώ κλασσικές θεωρίες των Cartwright και Zander και προσθέτει δύο ακόμη. Καθεμία από τις θεωρίες αυτές αντιπροσωπεύει κάποια



απόπειρα προσέγγισης από διαφορετικό πρίσμα. Έτσι για παράδειγμα η ψυχαναλυτική θεωρητική προσέγγιση αποδίδει βαρύνουσα σημασία στους μηχανισμούς άμυνας, η θεωρία της αλληλεπίδρασης εφιστά την προσοχή στην αλληλεπίδραση των μελών της ομάδας, η θεωρία του δυναμικού πεδίου χρησιμοποιεί μαθηματικο-γεωμετρικές έννοιες και σύμβολα για να ερμηνεύσει τα κοινωνικά φαινόμενα κ.ο.κ.

Εξαιρετικά ευσύνοπτα, καθώς η δυναμική της ομάδας δεν αποτελεί τη βασική θεματική της μελέτης αυτής, θα παρατεθούν οι βασικές θεωρητικές συντεταγμένες καθεμίας από τις θεωρίες που απαντώνται στο χώρο μελέτης της δυναμικής της ομάδας.

**α. Η θεωρία του δυναμικού πεδίου του Lewin (1951):** τα κύρια χαρακτηριστικά της «θεωρίας του δυναμικού πεδίου» (*Field Theory*) είναι τα εξής: **α.** οι αλληλεπιδράσεις των ατόμων εξαρτώνται από την οργάνωση του πεδίου σε κάποια δεδομένη χρονική στιγμή **β.** η ανάλυση της δυναμικής της ομάδας προχωρά με κατεύθυνση από το ολικό στο μερικό **γ.** η οργάνωση του πεδίου συμβολίζεται με τοπολογικά σύμβολα (κύκλους και ελλείψεις) και **δ.** η δυναμική της ομάδας αναλύεται με ψυχολογικές και κοινωνικές έννοιες.

Ο Lewin συμβολίζει το άτομο με έναν κύκλο, περιφερειακά του οποίου και από την εσωτερική πλευρά του, υπάρχουν τα αισθησιοκινητικά όργανα που έχουν άμεση επαφή με το περιβάλλον, ενώ προς το κέντρο του υπάρχουν οι κεντρικές ψυχολογικές λειτουργίες του εγκεφάλου, δηλαδή η νόηση, τα συναισθήματα κ.τ.λ. Έξω από τον κύκλο υπάρχει μία έλλειψη η οποία συμβολίζει τον ψυχολογικό χωρο-χρόνο του ατόμου (*Life Space*) που περιλαμβάνει το σύνολο των ψυχολογικών δεδομένων (π.χ. άλλα άτομα, κοινωνικές συνθήκες κ.τ.λ.) που μπορούν να επηρεάσουν άμεσα το άτομο κάθε στιγμή. Ο χώρος έξω από την περίμετρο της έλλειψης καλείται «ξένο κέλυφος» (*The Foreign Hull*) και αναφέρεται συμβολικά στους οικολογικούς παράγοντες οι οποίοι δεν επηρεάζουν άμεσα τον ψυχολογικό χωρο-χρόνο αλλά που κάτω από συγκεκριμένες συνθήκες θα μπορούσαν. Τα άτομα μέσα στην ομάδα και ο ψυχολογικός χωρο-χρόνος του κάθε ατόμου-μέλους της ομάδας, αναπαριστώνται με κύκλους και ελλείψεις αντίστοιχα. Όλοι αυτοί οι κύκλοι και οι ελλείψεις περικλείονται από έναν μεγάλο κύκλο ο οποίος συμβολίζει το πεδίο της ομάδας, δηλαδή των ψυχολογικό χωρο-χρόνο της ομάδας. Οι ελλείψεις που απεικονίζουν τα μέλη της ομάδας επικαλύπτονται – γεγονός, που υποδηλώνει την ύπαρξη κοινών αξιών, στάσεων, θέσεων και θεσμών των μελών της ομάδας.

Ο Lewin δίνει δύο παραδείγματα οργάνωσης ομάδων, στη μία ομάδα ο ηγέτης είναι αυταρχικός ενώ η άλλη ομάδα είναι οργανωμένη στη βάση ενός δημοκρατικού ηγέτη. Στην αυταρχική ομάδα υπάρχει ένας κύκλος που απομονώνει τον αρχηγό και συμβολίζει την ιεραρχία, την απόσταση μεταξύ των μελών και του αρχηγού. Όλες οι επικοινωνίες μεταξύ των μελών εξαρτώνται και «φιλτράρονται» από τον αρχηγό, οποίος συμβολίζεται με τον «άξονα του τροχού».



Αντιθέτως, στη δημοκρατική ομάδα η σύμπνοια των μελών των υποομάδων συμβολίζεται από την τοποθέτηση δύο ή περισσότερων ατόμων (ο ηγέτης περιλαμβάνεται στη μία ομάδα) μέσα στον ίδιο ψυχολογικό χώρο-χρόνο. Ο κύκλος γύρω από τον αρχηγό είναι διακεκομμένος, για να μεταδοθεί η ιδέα ότι ο αρχηγός μίας δημοκρατικής ομάδας βρίσκεται πιο κοντά στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας<sup>10</sup>.

**β. Η θεωρία της αλληλεπίδρασης (Bales 1950 Bales & Cohen 1979 :** στόχος της θεωρίας αυτής είναι η περιγραφή των αλληλεπιδράσεων των ατόμων που συναπαρτίζουν μικρές αριθμητικά ομάδες. Ο κύριος εκπρόσωπος της θεωρητικής αυτής προσέγγισης είναι ο Bales (1950). Η θεωρία του Bales είναι βασισμένη σε πειράματα τα οποία έχουν διεξαχθεί στο πειραματικό εργαστήριο και στα οποία δίνεται για επίλυση ένα συγκεκριμένο έργο ή πρόβλημα (*problem solving*). Ο Bales δεν εστιάζει τόσο πολύ στις επιδράσεις του περιβάλλοντος, όσο στις αλληλεπιδράσεις των μελών στα πλαίσια της ομάδας.

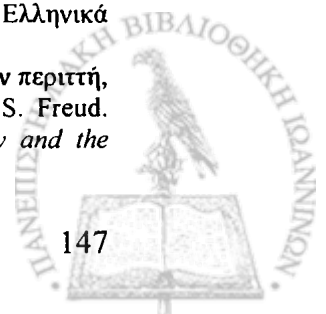
Οι τρεις μεταβλητές της συγκεκριμένης αλληλεπίδρασης στις οποίες αποδίδεται ιδιαίτερη έμφαση, είναι οι ακόλουθες: *α.* ενέργειες επικράτησης – υποχώρησης *β.* ενέργειες φιλικές – εχθρικές, και *γ.* ελεγχόμενα – εκπεφρασμένα συναισθήματα.

*γ. Η ψυχαναλυτική θεωρία<sup>11</sup>:* στη θεωρητική αυτή προσέγγιση η πηγή της δυναμικής της ομάδας είναι η ψυχική ενέργεια του κάθε μεμονωμένου ατόμου που μετέχει σε αυτή. Το ένστικτο του έρωτα αποτελεί τη βάση της ενότητας της ομάδας. Ο ψυχικός μηχανισμός που ερμηνεύει την ενότητα είναι η ταύτιση με τον ηγέτη της ομάδας ή η συνταύτιση των μελών μεταξύ τους. Ο ρόλος του ηγέτη της ομάδας αντιπροσωπεύει την απωθημένη θέση του πατέρα του κάθε ατόμου, με συνέπεια την εκδήλωση διαφόρων απωθημένων παρορμήσεων προς τον ηγέτη οι οποίες συμβολίζουν και αναβιώνουν το οιδιπόδειο σύμπλεγμα του καθενός. Το κάθε μέλος μεταβιβάζει τις απωθημένες συγκρούσεις με τον πατέρα και τη μητέρα τόσο στα άλλα μέλη της ομάδας, όσο και στο συμβολικό του πατέρα που μπορεί να αντιπροσωπεύει ο ψυχαναλυτής. Η δυναμική της ομάδας βασίζεται στο σύνολο όλων εκείνων των ασύνειδων παρορμήσεων που εκδηλώνονται σα μηχανισμοί άμυνας.

Πιο συγκεκριμένα, το κάθε άτομο, σύμφωνα με την ψυχαναλυτική προσέγγιση, αντιδρά σε οποιαδήποτε αλλαγή της ψυχικής του οικονομίας. Κάθε τέτοια αλλαγή βιώνεται ως μία εν δυνάμει απειλή διατάραξης της ψυχολογικής ισορροπίας του ατόμου. Συνεπώς, το άτομο αντιδρά, ανθίσταται μέσω της επίκλησης και ενεργοποίησης των μηχανισμών άμυνας του Εγώ, όπως είναι η απώθηση, η μετάθεση, η εκλογίκευση κ.ο.κ.

<sup>10</sup> Για μία εξαιρετικά σαφή και άμεσα κατανοητή σχηματική αναπαράσταση των βασικών θέσεων της «θεωρίας του δυναμικού πεδίου» («*Field Theory*») του Lewin (1951) ο αναγνώστης παραπέμπεται στην ακόλουθη βιβλιογραφική πηγή: Γεώργας, Δ. (1999): *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Β'. Ε' έκδοση. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

<sup>11</sup> Η υπόμνηση σχετικά με την προέλευση των εννοιών της ψυχαναλυτικής θεωρίας κρίνεται σχεδόν περιττή, δεδομένης της διάδοσης και ευρείας αποδοχής (;) των θεωρητικών θέσεων και απόψεων του S. Freud. Ωστόσο, για όποιον επιθυμεί περισσότερες πληροφορίες: Freud, S. (1920): *Group Psychology and the Analysis of the Ego*. Standard Edition Vol.18. London:Hogarth 1955



Βέβαια, αυτό που διαπιστώνεται είναι ότι οι βασικές θεωρητικές θέσεις της ψυχαναλυτικής θεωρίας, όσον αφορά στη δυναμική της ομάδας, περιορίζονται στις μικρές θεραπευτικές ομάδες.

**δ. Η θεωρία της συναλλαγής (Thibault & Kelley 1959):** η θεωρία της συναλλαγής (*Exchange Theory*) προέρχεται από τις θεωρίες της μάθησης στα πλαίσια των οποίων οι οποιεσδήποτε ερμηνείες γίνονται στη βάση της συμπεριφορικής προσέγγισης. Η θεωρία της δυναμικής της ομάδας των Thibault και Kelley, βασίζεται κυρίως σε πειράματα με ζευγάρια και όχι με ομάδες. Οι θεμελιώδεις αξιωματικές παραδοχές της θεωρίας είναι οι έννοιες ευχαρίστηση / δυσαρέσκεια και η *συναλλαγή (interaction)*, έννοιες που ως γνωστόν, αντιπροσωπεύουν επίσης τα βασικά αξιώματα της θεωρίας της μάθησης. Σύμφωνα με τη θεωρία της μάθησης, ο σύνδεσμος ενός ερεθίσματος με κάποια αντίδραση (*η μάθηση*), επισφραγίζεται με την ενίσχυση η οποία μπορεί να έχει θετικό ή αρνητικό χαρακτήρα. Η θετικού τύπου ενίσχυση προκαλεί κάποια ευχαρίστηση, ενώ η αρνητική ενίσχυση συνεπάγεται δυσαρέσκεια για τον οργανισμό.

Οι Thibault και Kelley αντιλαμβάνονται τη δυαδική σχέση ως μία αλληλεπίδραση ατόμων όπου το κάθε άτομο αντιδρά όταν υπάρχει μία συγκεκριμένη συναλλαγή ή επικοινωνιακή περίσταση. Με τον όρο «*συναλλαγή*» (*exchange*) υπονοείται ότι η συμπεριφορά του ενός ατόμου θα έχει ως αποτέλεσμα την ευχαρίστηση ή τη δυσαρέσκεια του άλλου ατόμου, και το αντίστροφο.

Επομένως, είναι αναμενόμενο σε συμπεριφορικό και συναισθηματικό επίπεδο, σε κάθε συναλλαγή που λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων, ένα άτομο να βιώνει ευχαρίστηση από ορισμένες συμπεριφορές του επικοινωνιακά και κοινωνικά απέναντί του, ή να δυσαρεστείται. Συμπεριφορές και ενέργειες που ευχαριστούν ένα άτομο, θεωρείται ότι ενισχύουν συγκεκριμένες πράξεις με συνέπεια την επανάληψη στο μέλλον πανομοιότυπης συμπεριφοράς από το άτομο που αρχικά την εξεδήλωσε. Το αντίστοιχο φαινόμενο παρατηρείται ως το αποτέλεσμα της αρνητικής ενίσχυσης. Ενέργειες και συμπεριφορές ενός ατόμου που δυσαρεστούν ένα άλλο άτομο, θεωρείται ότι ενισχύουν αρνητικά τις συγκεκριμένες πράξεις του επικοινωνιακά και κοινωνικά απέναντι άλλου ατόμου, έτσι ώστε αυτό, δηλαδή το άτομο, να *μην* τις επαναλαμβάνει.

**ε. Η θεωρία των ρόλων:** η θεωρητική αυτή προσέγγιση προέρχεται κυρίως από τις επιστήμες της Κοινωνιολογίας και της Ανθρωπολογίας. Οι έννοιες που χρησιμοποιούνται εδώ, χαρακτηρίζουν, ως επί το πλείστον, οργανωμένες κοινωνίες αλλά προσφέρονται κάτω από ορισμένες συνθήκες και για την ανάλυση της δυναμικής της μικρής ομάδας. Τα κύρια στοιχεία της δομής της ομάδας είναι οι θεσμοί, οι ρόλοι και οι θέσεις. Η κοινωνιολογία είθισται να ορίζει πέντε κατηγορίες θεσμών: **α.** την οικογένεια και τη συγγένεια, **β.** τους οικονομικούς θεσμούς **γ.** τους πολιτικούς θεσμούς **δ.** τους θεσμούς που μεταδίδουν τις γνώσεις της κοινωνίας και **ε.** τους θρησκευτικούς θεσμούς (Τσαούσης 1979).



Ο όρος «θέση», επικοινωνείται ως ο συγκεκριμένος χώρος ενέργειας και δράσης στο πλαίσιο της ομάδας. Ο ρόλος συναρτάται άμεσα τόσο με τη θέση την οποία κατέχει το άτομο στο κοινωνικό σύστημα ή στην ομάδα, όσο και με τους θεσμούς της ομάδας. Ορίζεται δε, ως η αναμενόμενη συμπεριφορά ή ενέργεια του ατόμου, κάτω από συγκεκριμένες επικοινωνιακές και κοινωνικές περιστάσεις.

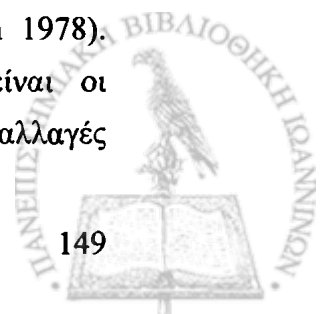
Τα στοιχεία αυτά αφορούν στη δομή της ομάδας. Η δυναμική των στοιχείων αυτών μέσα στην ομάδα και οι σχέσεις που δημιουργούνται, ερμηνεύονται με τον όρο «λειτουργία». Ο όρος αυτός επικοινωνείται σημασιολογικά ως οι ποικίλες ενέργειες των στοιχείων της δομής της ομάδας. Συνεπώς, η λειτουργία κάποιου ρόλου της ομάδας έχει άμεση σχέση συνάφειας με τη λειτουργία ολόκληρης της δομής της ομάδας. Ωστόσο, η λειτουργία ενός στοιχείου της δομής καθορίζεται από τα αποτελέσματα τα οποία θα επιφέρει η όλη δράση του. Η ευδόκιμη λειτουργία ενός ρόλου, έχει ως αποτέλεσμα τη διατήρηση και την εύρυθμη λειτουργία ολόκληρου του συστήματος. Αντιθέτως, μία δράση περιγράφεται ως δυσλειτουργική όταν αυτή έχει αρνητικές επιπτώσεις και παρακωλύει τη λειτουργία του συστήματος.

Η θεωρία των ρόλων είναι περισσότερο κατάλληλη για την περιγραφή διευρυμένων κοινωνιολογικών συστημάτων αλλά και μικρών οργανωμένων ομάδων, επειδή ακριβώς η ανάλυση των φαινομένων πραγματοποιείται στο επίπεδο της δομής της ομάδας, στη βάση των ρόλων, των θεσμών και των θέσεων (Γεώργας 1999).

**στ. Η θεωρία των γενικών συστημάτων (von Bertalanffy 1950, 1956):** μία καινούργια θεωρητική προσέγγιση της δυναμικής, τόσο της μικρής ομάδας όσο και των μεγάλων κοινωνικών οργανισμών, είναι η θεωρία των γενικών συστημάτων.

Η θεωρία αυτή υποθέτει την ύπαρξη κοινών αξιωματικών θέσεων στις επιστήμες της Φυσικής, Αστρονομίας, Βιολογίας, Φυσιολογίας, Κοινωνιολογίας, Ψυχιατρικής και Ψυχολογίας. Το κεντρικό αξίωμα αφορά στη διατήρηση ενός συστήματος η οποία συναρτάται με και εξαρτάται από τις σχέσεις του με το άμεσο περιβάλλον του με το οποίο έρχεται σε επαφή. Για να λειτουργήσει και για να υφίσταται ένα σύστημα, πρέπει να είναι ανοικτό. Χρειάζεται να είναι σε θέση να τροφοδοτείται ενεργειακά από το περιβάλλον άμεσης επιρροής. Μία δεύτερη απαραίτητη προϋπόθεση της συνέχισης της λειτουργίας και ύπαρξης ενός συστήματος, αποτελεί η άμεση επαφή του με τον περιβάλλοντα χώρο. Χωρίς την αφομοίωση της ενέργειας, χωρίς την άμεση διανάδραση με το περιβάλλον, το σύστημα δε θα διατηρηθεί αλλά θα αποκρυσταλλωθεί. Το συγκεκριμένο αξίωμα είναι η εντροπία, ο δεύτερος νόμος της θερμοδυναμικής.

Άλλες έννοιες της θεωρίας των γενικών συστημάτων είναι τα «ερεθίσματα» (*inputs*), οι «διεργασίες» (*throughputs*) και το «έργο» (*output*) (Katz & Kahn 1978). Επίσης, επειδή το κύριο χαρακτηριστικό των κοινωνικών συστημάτων είναι οι αλληλεπιδράσεις, οι συναλλαγές με το περιβάλλον, κάποιες αιφνίδιες, αρνητικές αλλαγές



στο περιβάλλον, μπορεί να οδηγήσουν στην αποσταθεροποίηση του συστήματος της ομάδας.

ζ. *Η κοινωνιομετρική προσέγγιση (Moreno 1939)*: η θεωρητική αυτή προσέγγιση δε μπορεί να νοηθεί ως μία θεωρία της δυναμικής της ομάδας. Αντιθέτως, συνιστά μία μεθοδολογία, έναν τρόπο περιγραφής και αξιολόγησης των αλληλεπιδράσεων των μελών μίας ομάδας. Ο εμπνευστής της πρωτότυπης αυτής μεθοδολογίας είναι ο Moreno που επινόησε και άλλες ποικίλες τεχνικές στο χώρο της ομαδικής ψυχοθεραπείας, όπως η χρήση της ζωγραφικής, η εφαρμογή της μεθόδου του *τεχνικού παιχνιδιού του ρόλου (ψυχόδραμα)* κ.τ.λ. (Δεληκωστοπούλου & Γράψας 1981).

Η κοινωνιομετρική μέθοδος έχει ως στόχο την αξιολόγηση της οργάνωσης *ολιγομελών ομάδων (υποομάδες)*, την κατανομή και ερμηνεία των αλληλεπιδράσεων, την κριτική παρουσίαση ιεραρχίας των μελών, του ρόλου και της θέσης του ηγέτη. Ένας τρόπος εφαρμογής της κοινωνιομετρικής μεθόδου είναι το *κοινωνιοδιάγραμμα* (καταγραφή προτιμήσεων, συναναστροφών, δημοτικότητας και επαφών των μελών μίας ομάδας από τα ίδια τα μέλη της ή τον ερευνητή) (Πιπίνος 2006).

Οι βασικότερες θεωρίες της δυναμικής της ομάδας<sup>12</sup>, όπως σκιαγραφούνται εδώ, συνιστούν ενδιαφέρουσα προέκταση κάθε συλλογισμού που μπορεί να αφορά στην ομαδική ζωή των παιδιών, και προφανώς μπορεί να συναντά τις καθημερινές τους πρακτικές ιδίως στο σχολικό χώρο, που ενδιαφέρει και την παρούσα διατριβή.

Το συγκριτικό πλεονέκτημα μίας θεώρησης υπό το πρίσμα ενός επιπέδου της δυναμικής της ομάδας σε όρους ενδοατομικότητας και διομαδικότητας, είναι ότι αυτή η θεωρητική εκδοχή καθιστά ικανή την ερμηνευτική προσέγγιση – απόδοση της σκέψης, της στάσης και της συμπεριφοράς των υποκειμένων, ως ξεχωριστών οντοτήτων (*ψυχολογική θεώρηση*) και ως μερών ενός κοινωνικού συνόλου ή υποσυνόλου (*κοινωνική θεώρηση*).

Ένας τέτοιος θεωρητικός προσανατολισμός αναπτύσσει μία λογική ανάλυσης που εκκινεί από το ενδοατομικό επίπεδο, βρίσκει την έκφρασή της στο διατομικό, απηχεί στο διομαδικό και ανάγεται στο ιδεολογικό επίπεδο, το διαμορφώνει και την ίδια στιγμή το προϊόν αυτής της διαμόρφωσης γίνεται πρώτη ύλη για επεξεργασία στο ενδοατομικό επίπεδο και πάλι. Κάθε ψυχοσυναισθηματική και συμπεριφορική προσέγγιση ορίζει το πλαίσιο-σε συμβολικό και ιδεολογικό επίπεδο- όπου τα υποκείμενα θεωρούν την ομάδα των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, και ορίζεται από τις ατομικές στάσεις και αντιλήψεις μεταξύ των υποκειμένων, όπως αυτές νοοούνται σε διομαδικό (θέση και ρόλος στην ομάδα) και ενδοατομικό επίπεδο (θετική εικόνα εαυτού).

<sup>12</sup> Η εκτενέστερη παρουσίαση και διεξοδική ανάπτυξη των θεωριών της δυναμικής της ομάδας αποφεύχθηκε στην παρούσα συγγραφή, λόγω του ότι εκτιμάται ότι δε συνιστά καμία ιδιαίτερη ή ουσιαστική συμβολή στην κατανόηση του θέματος υπό το πρίσμα της δεδομένης προσέγγισής του. Ωστόσο, για τον αναγνώστη που επιθυμεί περισσότερες και αναλυτικότερες πληροφορίες, η ακόλουθη βιβλιογραφική πηγή θεωρείται ως αξιόπιστη και επαρκής: Γεώργας, Δ. (1999): *Κοινωνική Ψυχολογία*. Τόμος Β'. Ε' έκδοση. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.



## Κεφάλαιο 7<sup>ο</sup>

### Ενδοομαδικές και διομαδικές σχέσεις ομηλίκων στο σχολείο – Οι φίλιες των παιδιών

#### 7.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός ενδοομαδικών και διομαδικών σχέσεων ομηλίκων: Περιεχόμενο και δομή

Αν θεωρηθεί ως αληθής και βάσιμος ο ισχυρισμός ότι όλες οι οντολογικές κατηγορίες αποκτούν υπόσταση και νόημα οριζόμενες μέσα από έννοιες που βρίσκονται στον επικοινωνιακό – σημασιολογικό αντίποδα αυτών, τότε η μοναξιά των παιδιών μπορεί να κατανοηθεί πληρέστερα μέσα από τη μελέτη των σχέσεων φιλίας και συναισθηματικής εγγύτητας όπως αυτές διαμείβονται μεταξύ ομάδων ομηλίκων στο πλαίσιο του σχολείου.

Η μελέτη της παιδικής φιλίας απέκτησε κατά την τελευταία δεκαετία μεγάλη δυναμική αφού οι φίλιες σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο, θεωρήθηκαν ως ζήτημα μείζονος σημασίας για την ψυχοπνευματική ισορροπία των παιδιών και την ικανότητά τους για τη δημιουργία υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και μοντέλων σύναψης αυτών κατά τον ενήλικο βίο (Dwyer 2000).

Το ποσόν και το ποιόν των φιλικών σχέσεων επιδρά στις σκέψεις, τα συναισθήματα και τη συμπεριφορά των παιδιών. Αναλυτικότερα, προσδιορίζει σε μεγάλο βαθμό τα ακόλουθα: τις εκτιμήσεις στις οποίες προβαίνουν τα παιδιά για τον εαυτό τους σε σχέση με τους άλλους (π.χ. «Αξίζω να με αγαπούν»), τις προσδοκίες από τις σχέσεις («Αν θελήσω να με βοηθήσει ο φίλος μου σε κάτι, θα το κάνει»), τις σχετικές συναισθηματικές τους αντιδράσεις, επί παραδείγματι την ικανοποίηση από τη σχέση και την ασφάλεια ή τη μοναξιά και την κατάθλιψη, τον τρόπο με τον οποίο θα συμπεριφερθούν απέναντι στους άλλους, για παράδειγμα αν θα επιδιώξουν τη συντροφιά τους ή θα την αποφύγουν, αν θα ελέγχουν το θυμό τους στις συγκρούσεις ή θα εκδηλώσουν ανοικτά επιθετικότητα και, τέλος, τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να αντιμετωπίσουν αγχογόνες καταστάσεις ή στρεσογόνα γεγονότα που αφορούν στις σχέσεις, για παράδειγμα πώς θα προσεγγίσουν μία άγνωστη ομάδα παιδιών, πώς θα επιλύσουν μία σύγκρουση μέσα στη σχέση, πώς θα διαχειριστούν επιτυχώς ένα δυσάρεστο συναίσθημα που αφορά στις σχέσεις, όπως τη μοναξιά (Γαλανάκη 2000).

Ο Sullivan υποστήριξε ότι η επιτάχυνση στην ανάπτυξη νοητικών και κοινωνικοσυναισθηματικών ικανοτήτων των παιδιών συναρτάται με και εξαρτάται από την εκπλήρωση των αναγκών της αποδοχής και του κύρους στις φιλικές αλληλεπιδράσεις με ομάδες ομηλίκων (Sullivan 1953). Οι προτάσεις αυτές του Sullivan για την επιρροή των



παιδικών σχέσεων φιλίας στη μελλοντική διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού, ενέπνευσαν κατά τη δεκαετία του 1980 έναν εκτενή αριθμό ερευνών (Erwin 1993).

Ιδιαίτερη προσοχή αποδόθηκε στις απόψεις των ίδιων των παιδιών για τις φιλίες τους με τους ομηλικούς τους (Dallos 1996). Στα παιδιά του νηπιαγωγείου οι απαντήσεις για τη φιλία εστιάζονται στο παιχνίδι («κάποιος που παίζει μαζί σου»), στην προκοινωνική αλτρουιστική συμπεριφορά («κάποιος που μοιράζεται παιχνίδια μαζί σου») και στη συνεργατική συμπεριφορά με απουσία επιθετικότητας («κάποιος που δε σε χτυπάει») (Burlison 1994). Υφίσταται μεγάλη διαφοροποίηση στα κριτήρια δημιουργίας φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων στα παιδιά, ανάλογα με το εξελικτικό-αναπτυξιακό τους στάδιο. Αυτό σημαίνει ότι όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, τείνουν να αποδίδουν όλο και λιγότερη έμφαση στις φυσικές ιδιότητες ή στα αγαθά που κατέχει το άλλο άτομο, και περισσότερη έμφαση στην αγάπη, τη βοήθεια και την ύπαρξη συναισθηματικής στήριξης (Fehr 1996).

Διάφορες έρευνες επιβεβαίωσαν την ύπαρξη μίας ηλικιακής διαβάθμισης όσον αφορά στα χαρακτηριστικά της φιλίας, από τις κοινές δραστηριότητες, το μοίρασμα αγαθών και την αλληλοβοήθεια στις μικρές τάξεις, στη στενή σχέση, την πίστη και τη δέσμευση, στις μεγαλύτερες τάξεις (Furman & Bierman 1984, Bigelow & La Gaipa 1975).

Τα μικρά παιδιά περιγράφουν τη φιλία και αναφέρονται σε αυτή επικαλούμενα συγκεκριμένα και εμφανή χαρακτηριστικά αλλά με την πάροδο της ηλικίας η ικανότητα για αφαιρετική σκέψη αντανακλάται, κατά τρόπο έκδηλο, και στην αντίληψή τους για τη φιλία (Tedesco & Gaier 1988). Στην εφηβεία, σημαντικά χαρακτηριστικά της φιλικής σχέσης αποτελούν η ευικρίνεια, η αμοιβαιότητα στη βοήθεια, η συναισθηματική στήριξη, το μοίρασμα αισθημάτων και ενδόμυχων σκέψεων (Bigelow & La Gaipa 1975).

Απαντώνται επίσης ενδείξεις, αν και μη ιδιαίτερα στατιστικά σημαντικές, για διαφοροποίηση στα κριτήρια και τις στάσεις ως προς τη φιλία, σε σχέση με το Φύλο των παιδιών. Οι τύποι φιλικών σχέσεων σε συνάρτηση με το Φύλο, κατά τη σχολική ηλικία περιορίζονται κυρίως σε φιλικές αλληλεπιδράσεις με άτομα του όμοιου φύλου (Prager 1995). Τα κορίτσια φαίνεται να είναι περισσότερο ικανοποιημένα από τις φιλικές τους σχέσεις σε σύγκριση με τα αγόρια και επιδεικνύουν υψηλότερα επίπεδα συναισθηματικής εμπλοκής στις φιλικές τους σχέσεις (McCoy κ.ά. 1994).

Γενικά, οι σχέσεις φιλίας των κοριτσιών είναι πολύ πιο στενά προσωπικού χαρακτήρα σε σχέση με εκείνες των αγοριών. Τα κορίτσια αποφεύγουν τις συγκρούσεις στις σχέσεις τους ή επιλέγουν να ακολουθήσουν έμμεσες μορφές σύγκρουσης (Reisman 1990). Υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές ότι τα κορίτσια στο σχολείο εκτιμούν περισσότερο από τα αγόρια τις φιλικές τους σχέσεις, με κριτήρια την εμπιστοσύνη, την αφοσίωση, την πίστη, το μοίρασμα σκέψεων και συναισθημάτων αγάπης και στοργής (Sharabany κ.ά. 1981). Παρόμοια ευρήματα, ως προς τη διαφοροποίηση στα κριτήρια

δημιουργίας φιλικών διαπροσωπικών σχέσεων στη βάση του Φύλου, αναφέρονται για τους εφήβους και τους ενηλίκους (Bell 1981).

Γενικά, οι περισσότεροι μελετητές συγκλίνουν στην άποψη ότι το Φύλο αποτελεί μία κοινωνική κατηγορία που εκθέτει, τρόπον τινά, τα δύο Φύλα σε διαφοροποιήσεις με βάση τις κοινωνικοπολιτισμικές νόρμες. Οι διαφορετικές αντιλήψεις που έχουν τα δύο Φύλα για τις φιλικές σχέσεις οφείλονται ακριβώς σε αυτές τις διαφορετικές αποκρίσεις στις νόρμες του ρόλου του Φύλου και στις κοινωνικοπολιτισμικές αξίες και ταυτότητες (Wood 1993).

Διερευνώντας το ρόλο που διαδραματίζουν οι φιλίες των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας στην εξέλιξή τους, ο Χλεμές (2006) αναφέρει ότι μέσα από τη σύναψη φιλικών σχέσεων και δεσμών με ομάδες ομηλικών στο χώρο του σχολείου, δημιουργείται ένας καινοφανής και πολύπλοκος κοινωνικός κόσμος που συναπαρτίζεται κυρίως από ομηλικούς η παρουσία των οποίων θεωρείται δεδομένη. Έχοντας αυτούς ως «συναισθηματικούς συμμάχους» τα παιδιά πλοηγούνται μέσα στον κόσμο παρέχοντας αλληλοϋποστήριξη, δίνοντας το ένα στο άλλο συμβουλές και διασφαλίζοντας, εν τέλει, την πολυπόθητη συναισθηματική εγγύτητα, την κάλυψη και την εμπραθητική κατανόηση. Οι φίλοι εξαρτώνται ο ένας από την παρουσία και διαθεσιμότητα του άλλου για τη δημιουργία της συναισθηματικής τους έκφρασης και το γνωστικό χειρισμό ιδεών και αφηρημένων εννοιών και πιστεύουν ότι τα υλικά, συναισθηματικά και πνευματικά εφόδια που κατέχουν πρέπει να τα χρησιμοποιούν προς όφελος και του άλλου («αρχή της αμοιβαιότητας»).

Μέσα στα πλαίσια της φιλικής σχέσης αναπτύσσονται πολλές σημαίνουσες δεξιότητες και πολλά χαρακτηριστικά όπως είναι η ανάπτυξη, εφαρμογή, άσκηση και εξάσκηση των κοινωνικών δεξιοτήτων και ιδιαίτερα της ικανότητας για *κατανόηση της οπτικής γωνίας των άλλων (ενσυναίσθηση)*, ο συντονισμός και η τελειοποίηση του παιχνιδιού, η ανάπτυξη του συναισθήματος της κοινωνικής στήριξης και ασφάλειας, η ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης και της αίσθησης της προσωπικής αξίας, η παροχή δυνατοτήτων και ευκαιριών για έκφραση οικειότητας και στοργής, η ανάπτυξη του συναισθήματος της εμπιστοσύνης προς ένα άλλο πρόσωπο και της συντροφικότητας, η παροχή βοήθειας σε δύσκολες στιγμές, η απόκτηση των ηθικών αρχών και κυρίως της έννοιας της δικαιοσύνης, η οποία είναι άμεσα συνυφασμένη με την έννοια της φιλίας, ιδίως, κατά τη σχολική ηλικία, η ανάπτυξη της ικανότητας για έλεγχο των συναισθημάτων, η προετοιμασία για τις ώριμες σχέσεις κατά την ενηλικίωση (Hartup 1992).

Εξάλλου, κάθε φιλική σχέση, ως μία ιδιαίτερη περίπτωση της σχέσης του παιδιού με τους συνομηλικούς του, ορίζεται εννοιολογικά σε ένα επίπεδο περιγραφικού και λειτουργικού ορισμού, ως η στενή, αμοιβαία και σχετικά σταθερή στο χρόνο σχέση μεταξύ δύο παιδιών που τρέφουν αισθήματα συμπάθειας το ένα για το άλλο και διακρίνεται από δύο βασικά χαρακτηριστικά: την *ομοιότητα των μελών* ως προς τα αναπτυξιακά



χαρακτηριστικά τους και την ισοτιμία της σχέσης. Τα στοιχεία αυτά διακρίνουν και διαφοροποιούν επικοινωνιακά και σημασιολογικά τη σχέση αυτή, από τις άνισες σχέσεις με τα εντελώς διαφορετικά πρόσωπα των ενηλίκων. Τα παιδιά στη συντριπτική τους πλειοψηφία, σχετίζονται με παιδιά όμοιας χρονολογικής ηλικίας (εύρος 12 μηνών περίπου), και, συνεπώς του ίδιου αναπτυξιακού, εξελικτικού σταδίου και επιπέδου. Αντιλαμβάνονται δε, και βιώνουν διαφορετικά τα δύο κοινωνικά συστήματα: «*ενήλικοι – παιδιά*» και «*παιδιά – παιδιά*». Οι διαφορές υφίστανται τόσο στο γνωστικό επίπεδο (τρόπος με τον οποίο τα συστήματα αυτά γίνονται αντιληπτά από τα παιδιά), όσο και στο κοινωνικο-συναισθηματικό επίπεδο (ποιες μορφές αλληλεπιδράσεων λαμβάνουν χώρα και πώς νιώθει το παιδί εντός αυτών) (Γαλανάκη 2000).

Όσον αφορά στα κριτήρια διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων σε παιδιά Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Δημοτικού Σχολείου), φαίνεται ότι κυριαρχεί ως βασικό κριτήριο η *καλή συμπεριφορά* και η *έλλειψη διαπροσωπικών συγκρούσεων* (Τσιάρας 2005). Κάτι τέτοιο μπορεί να θεωρηθεί και ως αναμενόμενο αφού η καλή συμπεριφορά έχει χαρακτήρα ανταμοιβής για τους άλλους και ευνοεί, ως εκ τούτου, τη δημιουργία στενών διαπροσωπικών σχέσεων (Argyle κ.ά. 1985).

Τον ίδιο χαρακτήρα της ανταμοιβής, στα πλαίσια των διαπροσωπικών σχέσεων, έχουν τα κριτήρια του προσωπικού χιούμορ και της σχολικής επίδοσης (Rizzo 1989). Τα παιδιά βλέπουν τους φίλους τους πρωταρχικά ως ανθρώπους με τους οποίους μοιράζονται ψυχαγωγικές δραστηριότητες όπου κυριαρχεί το προσωπικό χιούμορ (Ziv & Gadish 1990). Σε πολλές έρευνες επίσης συσχετίστηκε θετικά η κοινωνιομετρική θέση με τη σχολική επίδοση (Hatzichristou & Hopf 1996).

Γενικά, ερευνητικές μελέτες έδειξαν ότι οι αυξημένες διανοητικές ικανότητες αποτελούν σημαντικό ατομικό παράγοντα διαπροσωπικής έλξης (Solomon & Saxe 1977). Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι παιδιά που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και συνεπώς είναι αντιμέτωπα με την πραγματικότητα της υποεπίδοσης, έχουν μικρότερη πιθανότητα να επιλεγούν ως φίλοι από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους και μεγαλύτερη πιθανότητα να βιώσουν απόρριψη - μοναξιά και να εμφανίσουν χαμηλούς δείκτες Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης.

Ένας άλλος πολύ σημαντικός παράγοντας που αναδύεται από μία επισκόπηση της συναφούς θεματικά βιβλιογραφίας, είναι ο ρόλος του περιστασιακού παράγοντα της συχνότητας της έκθεσης μεταξύ των μαθητών. Και εδώ έρχεται η Κοινωνική Ψυχολογία για να κάνει λόγο για το σημαντικό ρόλο που διαδραματίζει η *συχνότητα της έκθεσης μεταξύ δύο ατόμων* τόσο στη δημιουργία όσο και στη διατήρηση μίας φιλικής σχέσης (Argyle & Furman 1982). Οι συχνές διαπροσωπικές επαφές τόσο στο χώρο του σχολείου, όσο και έξω από αυτόν, ευνοούν τη δημιουργία διαπροσωπικών φιλικών σχέσεων στα παιδιά (Berndt 1986b).





Δυστυχώς, σήμερα αν και η διαπολιτισμικότητα τείνει να αναχθεί σε κανόνα ανάλυσης των κοινωνικών φαινομένων που λαμβάνουν χώρα στις μεταμοντέρνες κοινωνίες, είναι έντονα και τα φαινόμενα διομαδικών μεροληπτικών κρίσεων και αποδόσεων με έμμεση, συμβολικού χαρακτήρα, συγκεκριμένη δομή και μορφή (Petigrew & Meertens 2001). Και είναι εύκολο να αναλογιστεί κανείς την ψυχολογική επίδραση όλου αυτού του κλίματος σε δίγλωσσα παιδιά που πέρα από τη διγλωσσία και τις δυσκολίες προσαρμογής στη χώρα υποδοχής, έχουν επιπρόσθετα να αντιμετωπίσουν και τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, και η δυσλεξία αποτελεί μία από αυτές, την πιο συχνά εμφανιζόμενη, την πιο συχνά διεγνωσμένη.

Ο οικολογικός παράγοντας της *φυσικής εγγύτητας* (ελάχιστη απόσταση μεταξύ των ατόμων), φαίνεται ότι εξακολουθεί να ασκεί μία μικρή επιρροή και προοδευτικά φθίνουσα, όπως εμφανίζεται σε ορισμένες έρευνες (Goldman κ.ά. 1981). Μικρή επιρροή, ανάλογα, φαίνεται να έχει επίσης και ο ατομικός παράγοντας της φυσικής ελκυστικότητας, βαθμιαία μειούμενης με την πάροδο της ηλικίας όπως τονίζουν και άλλοι μελετητές (Freedman 1984). Μεγαλύτερη είναι η σημασία του παράγοντα αυτού κατά το στάδιο της έναρξης μίας φιλικής σχέσης παρά κατά την εδραίωση και εξέλιξή της (Kleck κ.ά. 1974).

Η κοινότητα των ενδιαφερόντων, όπως τα αθλητικά παιχνίδια, φαίνεται ότι ευνοεί περισσότερο τις φιλικές σχέσεις των αγοριών. Ο Erwin (1985) περιγράφει διεξοδικά την εκδήλωση και δημιουργία διαπροσωπικής έλξης στη βάση της ομοιότητας των δραστηριοτήτων. Αντίθετα, τα κορίτσια τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερη έμφαση σε περισσότερο συναισθηματικά χαρακτηριστικά της φιλικής σχέσης όπως είναι η αγάπη, η τρυφερότητα, η αλληλοβοήθεια, η ηθική συμπαράσταση, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η εχεμύθεια, η ευγένεια και η κατανόηση (Rotenberg 1986). Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, υποδηλώνουν μία μεγαλύτερη τάση αυτοαποκάλυψης στις διαπροσωπικές σχέσεις των κοριτσιών, θέση με την οποία συντάσσονται και οι Bigelow και La Gaipa (1980) σε σχετική μελέτη τους αναφορικά με την ανάπτυξη των αξιών στις φιλικές σχέσεις και τους κανόνες επιλογής των ατόμων με τα οποία αναπτύσσονται οι φιλικοί δεσμοί.

Αυτό που διαφαίνεται ως γενική τάση από τα αποτελέσματα σχετικών ερευνητικών μελετών, είναι ότι η αλλαγή στις γνωστικές δυνατότητες των παιδιών, με τις μεταβάσεις από το ένα εξελικτικό-αναπτυξιακό στάδιο στο άλλο, τα καθιστά ικανά να συμμετάσχουν ενεργητικά σε πιο περίπλοκες αλληλεπιδράσεις με τους ομηλικούς τους και να αποδίδουν σημαίνουσα βαρύτητα σε πιο σύνθετα κριτήρια διαπροσωπικής έλξης (Hayes 1978). Αυτό σημαίνει ότι η αντίληψή τους είναι πλέον δυνατό να εστιάζεται πέρα από τα αισθήματα ευχαρίστησης από μία σχέση φιλίας στο παρόν, και μπορεί να ενσωματώνει μία διαφοροποιημένη εικόνα του άλλου ατόμου στη δυαδική φιλική σχέση. Η τόσο σημαντική αυτή αλλαγή/διαφοροποίηση αποδίδεται σε αιτιονοηματική απόδοση στις ηλικιακά αυξημένες και διευρυσμένες γνωστικές ικανότητες επικοινωνίας, ενσυναίσθησης,



συνεργασίας και διαπραγμάτευσης στο πλαίσιο της φιλικής σχέσης (Straye & Eisenberg 1987).

Η ανάπτυξη φιλικών σχέσεων στο χώρο που σχολείου με ομάδες ομηλικών αλλά και εκτός αυτού, συνδέεται πολύ στενά και με τις επικρατούσες απόψεις γονέων και εκπαιδευτικών για την ψυχολογική επάρκεια παιδιών και εφήβων. Έτσι, κατά τη σχολική ηλικία, τα βασικά αναπτυξιακά επιτεύγματα, τα οποία αναμένεται να έχει περατώσει ένα παιδί μέχρι το στάδιο αυτό, είναι τα ακόλουθα: *α) να ανταποκριθεί αποτελεσματικά στις μαθησιακές απαιτήσεις του σχολείου, να αναζητά εμπειρίες στη μάθηση, να γίνει φιλόπονο και εργατικό (Sroufe κ.ά. 1993) β) να αρχίσει σταδιακά να αυτονομείται, να γίνεται όλο και περισσότερο ανεξάρτητο από τη χρεία συναισθηματικής υποστήριξης των ενηλίκων, καθώς και περισσότερο αύταρκες, γ) να δημιουργήσει στενή προσωπική φιλία με ένα τουλάχιστον άλλο παιδί, στο σχολείο ή έξω από τα στενά σχολικά πλαίσια, και να μάθει να λειτουργεί αποτελεσματικά ως μέλος ομάδας την οποία συναπαρτίζουν συνομήλικοι φίλοι του (Hartup 1989) και δ) να μπορεί να ενσωματώσει τις προσωπικές του εμπειρίες σε μία σταθερή και ενιαία εικόνα εαυτού. Αυτό είναι το πρώτο στάδιο δημιουργίας της προσωπικής ταυτότητας και της εξαιρετικά σημαντικής αίσθησης ότι ο εαυτός παρουσιάζει διαχρονική σταθερότητα, συνέπεια και συνοχή και πως είναι μοναδικός και ενιαίος (Sroufe κ.ά. 1993).*

Ανάλογα χαρακτηριστικά και βασικά αναπτυξιακά επιτεύγματα που αναμένεται ένα άτομο να έχει περατώσει, σχετικά πιο διευρυμένα τώρα, παρουσιάζονται κατά την εφηβεία. Μεταξύ άλλων, οι Sroufe, Carlson και Shulman (1993) αναφέρουν ότι ένα άτομο σε αυτό το αναπτυξιακό στάδιο της εφηβείας, θα πρέπει να έχει αποκτήσει και εδραιώσει σχέσεις εμπιστοσύνης και οικειότητας με συνομηλικούς, αρχικά του ίδιου φύλου, ώστε να μπορέσει σε ένα μετέπειτα στάδιο να δημιουργήσει μία επιθυμητή, στενή σχέση αμοιβαίας οικειότητας με το άλλο φύλο.

Η Μόττη-Στεφανίδη (2004) αναφερόμενη στα γονεϊκά κριτήρια για την επάρκεια παιδιών και εφήβων, βρήκε ότι για τους Έλληνες γονείς, μεταξύ των παραγόντων επάρκειας σημαντική θέση κατέχουν οι σχέσεις με τους συνομηλικούς (*κοινωνικός / ή, έχει πολλούς φίλους*) και η έννοια του χαρακτηριστικού της *αυθεντικής φιλίας (εκτιμά την αληθινή φιλία)*. Οι Έλληνες γονείς φαίνεται ότι θεωρούν ως ενδείξεις επάρκειας την ποσότητα και την ποιότητα των σχέσεων του παιδιού και του εφήβου με τους συνομηλικούς του, τις καλές και αρμονικές σχέσεις με την οικογένεια αλλά και την υπακοή του στους γονείς.

Δεδομένου ότι η ελληνική κοινωνία είναι σε μεγάλο βαθμό συλλογικού τύπου οργανωμένη κοινωνία (Triandis 1994), η ικανότητα του παιδιού να τα πηγαίνει καλά και να συνεργάζεται με μικρούς και με μεγάλους αλλά και να υπακούει στους γονείς του έχει λειτουργική και κατά μείζονα βαθμό προσαρμοστική σημασία και αξία.



Αυτό που γίνεται εύκολα αντιληπτό από όλα τα παραπάνω, είναι ότι οι φιλικές σχέσεις και γενικότερα οι δεσμοί οικειότητας που αναπτύσσονται μεταξύ ομηλικών κατά τη σχολική ηλικία, μπορούν να αναχθούν σε έναν κεντρικό, θεμελιώδη παράγοντα και συναφή προγνωστικό δείκτη της κοινωνικοσυναισθηματικής ανάπτυξης του παιδιού. Οι σχέσεις, και δη οι φιλικές, του παιδιού με τους συνομηλικούς του, είναι από τους πιο σημαντικούς τομείς της ζωής του και, όπως προαναφέρθηκε, ένας από τους πρωταρχικούς αναπτυξιακούς στόχους τους οποίους θα πρέπει να πραγματώσει το παιδί ήδη από το πέρας της νηπιακής ηλικίας. Η ένταξη και προσαρμογή στην ομάδα των ομηλικών συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση του παιδιού και στην ομαλή κοινωνική-διαπροσωπική και συναισθηματική του προσαρμογή στον κόσμο των ενηλίκων κατά τον ενήλικο βίο.

## 7.2. Η ανάπτυξη της συντροφικότητας και της οικειότητας στα παιδιά

Η μελέτη των παραπάνω εννοιών κατά το αναπτυξιακό στάδιο της παιδικής ηλικίας εγείρει δύο πολύ σημαντικά ερωτήματα: πρώτον, απαντώνται αναπτυξιακού χαρακτήρα αλλαγές στο βαθμό κατά τον οποίο τα παιδιά φαίνεται να επιθυμούν τη *συντροφικότητα* (*companionship*) και την *οικειότητα* (*intimacy*) στις κοινωνικές τους σχέσεις; Δεύτερον, υπάρχουν αναπτυξιακές αλλαγές στους ανθρώπους που μπορεί να βασίζονται τα παιδιά για να τους παράσχουν αυτές τις επιθυμητές μορφές διαναδράσεων;

Ο Harry Stack Sullivan (1953), ως ένας από τους λίγους θεωρητικούς που επιχείρησαν μία συστηματική μελέτη της ανάπτυξης της συντροφικότητας και της οικειότητας στα παιδιά, διαπραγματευόμενος τις παραπάνω έννοιες, απέδωσε βαρύνουσα σημασία στο σχηματισμό και την εξέλιξή τους και μάλιστα εισηγήθηκε ένα μοντέλο κοινωνικής ανάπτυξης, στα πλαίσια του οποίου συγκεκριμένες κοινωνικές ανάγκες αναδύονται και αποκτούν υπόσταση σε ορισμένα εξελικτικά, αναπτυξιακά στάδια. Ο Sullivan θεωρεί ότι η ανάγκη για συντροφικότητα αναδύεται για πρώτη φορά κατά την *πρώιμη νηπιακή ηλικία* (*toddlerhood*) έχουσα τη μορφή της επιθυμίας για *από κοινού συμμετοχή* (*coparticipation*) με κάποιο άλλο άτομο στα πλαίσια του παιχνιδιού, ενώ, η ανάγκη για οικειότητα απαντάται για πρώτη φορά πολύ αργότερα, κατά τη διάρκεια της προεφηβείας. Επιπρόσθετα, ο Sullivan πίστευε ότι οι αλλαγές αυτές επισυμβαίνουν και στα άλλα άτομα με τα οποία έρχεται σε κοινωνική επαφή το παιδί και όπου βασίζεται για να εκπληρώσει αυτές τις ανάγκες, δηλαδή την επίτευξη και βίωση της συντροφικότητας και της οικειότητας.

Οι γονείς, ως ένα δυαδικό κοινωνικό σύστημα, είναι τα πρώτα άτομα που βασίζεται το παιδί για και από τα οποία αναζητά την παροχή συντροφικότητας κατά την πρώιμη



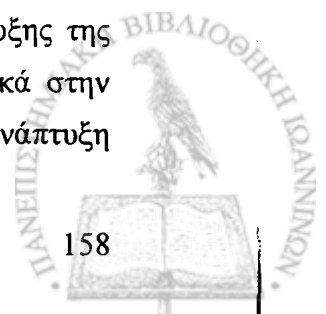
νηπιακή ηλικία, ενώ οι *ομηλικοί (compeers)* αναδεικνύονται ως η επιθυμητή πηγή συντροφικότητας από τη στιγμή που το παιδί θα ενταχθεί στο σχολείο για φοίτηση.

Σύμφωνα με τον Sullivan, οι σχολικές ομάδες ομηλικών, περιορίζονται αποκλειστικά και μόνο σε παιδιά του ίδιου φύλου μέχρι την προεφηβεία όπου συντελείται μία γενικευμένη αφύπνιση ενδιαφέροντος και επιθυμίας για διαφυλικού τύπου φιλικές συναναστροφές και πιο οικείες σχέσεις μεταξύ ομηλικών σε σχολικά και μη, πλαίσια. Η εσώτερη ανάγκη για οικειότητα, κατά τον Sullivan, αναδύεται για πρώτη φορά εντός του πλαισίου των *φιλικών σχέσεων (friendships)* της προεφηβείας ή των *στενών φιλικών δεσμών (chumships)* της ίδιας αναπτυξιακής περιόδου. Η οικειότητα που βιώνεται στα πλαίσια των *στενών φιλικών σχέσεων και δεσμών (chumships)* της προεφηβείας, παρέχει στα παιδιά που διέρχονται του αναπτυξιακού αυτού σταδίου, μία ομόφωνη, αναντίρρητη επιβεβαίωση της *αυτοαξίας τους (personal worth)* και θέτει τις βάσεις για τη δημιουργία ενός κλίματος εντός του οποίου μία ώριμη, υπό την έννοια της πλήρους συνειδητοποιημένης, ευαισθησία και φροντίδα για το καλό και την ψυχική ευημερία των άλλων ανθρώπων, θα αναδειχθούν και θα γίνουν αντικείμενο βιωματικής μάθησης από τα παιδιά. Κατά τη διάρκεια της εφηβείας, αυτή η ώριμη μορφή οικειότητας αρχίζει να γίνεται, όλο και περισσότερο, αντικείμενο αναζήτησης στις ετεροφυλοφιλικού χαρακτήρα σχέσεις (πρβλε και Buhrmester & Furman 1986, Youniss 1980).

Γενικά, η θεωρητική προσέγγιση του Sullivan για την ανάπτυξη των κοινωνικών αναγκών, παρέχει ένα εύχρηστο οργανωτικό πλαίσιο για τη διερεύνηση της κοινότητας παρατήρησης ότι τα παιδιά διαφορετικών αναπτυξιακών σταδίων επιζητούν διαφορετικά πράγματα και θέτουν διαφορετικές προτεραιότητες στον στίβο της κοινωνικής τους ζωής. Εξετάζοντας λοιπόν το βαθμό στον οποίο διαφορετικές σχέσεις παρέχουν συντροφικότητα και οικειότητα, μπορεί να διερευνηθεί η ανάλογη σημαντικότητα που κομίζουν οι διάφορες σχέσεις και ο τρόπος που αυτή αντικατοπτρίζεται στο άτομο. Μία τέτοιου είδους διερεύνηση παρέχει τη δυνατότητα χαρτογράφησης των παρατηρούμενων αυξήσεων και μειώσεων της λειτουργικής (υποκειμενικά οριζόμενης) σημαντικότητας των διαφόρων σχέσεων κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης του ατόμου.

Αν και ο Sullivan (1953) εστίασε τα θεωρητικά και ερευνητικά του ενδιαφέροντα στους ρόλους των γονέων και των ομηλικών, μία περισσότερο περίπλοκη διερεύνηση του όλου θέματος θεωρείται ότι θα μπορούσε να συμπεριλάβει και τη συνεισφορά και άλλων ατόμων που βρίσκονται στον άμεσο χωρο-χρονικό και επικοινωνιακό περίγυρο των παιδιών. Ως τέτοια άτομα νοούνται τα έτερα ημίσεα των διδύμων αδερφιών, οι παππούδες και οι γιαγιάδες, και οι εκπαιδευτικοί.

Μία λιτή, σαφής και άμεσα κατανοητή αναφορά στη μελέτη της ανάπτυξης της συντροφικότητας και οικειότητας κατά την παιδική ηλικία, συντελεί καθοριστικά στην κατανόηση και άλλων κυρίαρχων πεδίων της ανάπτυξης. Επί παραδείγματι, η ανάπτυξη



των κοινωνικών δεξιοτήτων είναι δυνατόν να συναρτάται ευθέως με τις επανειλημμένες προσπάθειες που πολλά παιδιά καταβάλλουν σε μία κατεύθυνση επίτευξης νέων μορφών σχέσεων με τα άτομα με τα οποία τα παιδιά αυτά έρχονται σε επαφή άμεσα, σε χωροταξικό και χρονικό επίπεδο.

Όσον αφορά στη *συντροφικότητα (companionship)* δεν υπάρχει ένας επαρκής αριθμός μελετών σχετικά με το χρονικό σημείο πρώτης εμφάνισης μίας σφαιρικής, *καθολικής επιθυμίας (global desire)* για αυτή. Ωστόσο, πολλοί ερευνητές έχουν αποπειραθεί σε ερευνητικό επίπεδο να εντοπίσουν τα άτομα εκείνα στα οποία βασίζονται τα παιδιά για εξασφάλιση συντροφικότητας. Για παράδειγμα, ενήλικα άτομα είναι συχνά πολύ σημαντικοί σύντροφοι των παιδιών κατά τη διάρκεια της πρώτης παιδικής ηλικίας και στα χρόνια του δημοτικού σχολείου αλλά τείνουν να χάνουν αυτή τη σημαντικότητά τους καθώς τα παιδιά εισέρχονται στην εφηβεία (Ellis κ.ά. 1981). Αυτό μπορεί να επαληθευτεί από το γεγονός ότι αυτά στρέφονται σε ομηλικούς τους καθώς μεγαλώνουν.

Η παρουσία στερεοτυπικών αντιλήψεων, υπό τη μορφή *απαγορεύσεων (taboos)* σε διαφυλικού χαρακτήρα διαναδράσεις, είναι έκδηλα δεδηλωμένα, σε σχέση με τα μικρά παιδιά και τα άτομα που βρίσκονται στην προεφηβεία, σε μία σειρά μελετών (Ellis κ.ά. 1981 La Freniere κ.ά. 1984) και κοινωνιομετρικών αναδείξεων (Hartup 1983). Παρατηρείται όμως κάποια αβεβαιότητα σε σχέση με τις αλλαγές όσον αφορά στη διαφυλική συντροφικότητα στην πρώιμη εφηβεία.

Χρησιμοποιώντας κοινωνιομετρικές προσεγγίσεις, οι ερευνητές έχουν δείξει ότι ομηλικοί ίδιου φύλου συνεχίζουν να κυριαρχούν και να αναδεικνύονται, σχεδόν αποκλειστικά, ως οι πλέον προτιμώμενοι σύντροφοι, αν και ομηλικοί του αντίθετου φύλου κατονομάζονται με λίγο υψηλότερη συχνότητα στην πρώιμη εφηβεία (Schofield 1981 Taylor & Singleton 1983).

Εξαιρετικά περιορισμένη αριθμητικά ερευνητική δουλειά έχει γίνει πάνω στη διερεύνηση του ρόλου των ατόμων που περιστοιχίζουν τα παιδιά όσον αφορά στη συνεισφορά των πρώτων στην ανάπτυξη της συντροφικότητας των δεύτερων. Διάφορες ερευνητικές μελέτες αναφέρουν ότι τα έτερα ημίσεια των διδύμων αδερφιών είναι σημαντικοί σύντροφοι για τα μικρά παιδιά (Dunn & Kendrick 1982) και τα άτομα που βρίσκονται στην προεφηβεία (Furman & Buhrmester 1985a). Ωστόσο, η γνώση φαίνεται να είναι εξαιρετικά περιορισμένη σχετικά με τις αναπτυξιακές αλλαγές στη συντροφικότητα σε σχέση με τους διδύμους, αν και υποτίθεται ότι σημειώνει καθοδική πορεία συναρτώμενη με τον παράγοντα της ηλικίας.

Εκπαιδευτικοί αλλά και μέλη της εκτεταμένης οικογένειας των νεαρών ατόμων, όπως οι παππούδες και οι γιαγιάδες, είναι πιθανότατα πηγές συντροφικότητας για τα παιδιά (Furman & Buhrmester 1985b). Αλλά ουσιαστικά δεν προκύπτουν ερευνητικά δεδομένα



από τουλάχιστον τη βιβλιογραφία που επισκοπήθηκε για την παρούσα ενότητα σχετικά με τις αναπτυξιακές αλλαγές σε αυτές τις σχέσεις.

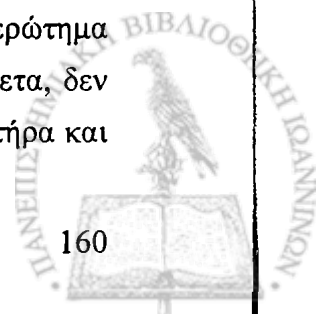
Ως προς την έννοια του παράγοντα της *οικειότητας* (*intimacy*), ο Sullivan (1953) θεωρεί ότι η γενικευμένη ανάγκη για οικειότητα αναδύεται ως ένα ισχυρό, διαπροσωπικό κίνητρο κατά τη διάρκεια της προεφηβείας (9–12 ετών). Η σχετική επισκόπηση της βιβλιογραφίας όμως δεν έδωσε καμία ερευνητική μελέτη όπου να διερευνάται αυτή η παραπάνω υπόθεση. Διάφοροι ερευνητές εντούτοις έχουν προσπαθήσει να αξιολογήσουν ερευνητικά τον ισχυρισμό ότι κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου σημειώνονται αυξητικές τάσεις στο βαθμό κατά τον οποίο φίλοι του ίδιου φύλου παρέχουν αίσθηση οικειότητας. Δυστυχώς, τα αποτελέσματα κρίνονται ως συγκεχυμένα.

Πολλοί ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι περιγραφές των παιδιών για τις φίλιες τους δεν παρουσιάζουν έναν αυξανόμενο αριθμό από σχόλια σχετικά με το μοίρασμα ενδόμυχων σκέψεων και συναισθημάτων, μέχρι την ηλικία των 13 - 16 ετών (Berndt 1981 Bigelow & La Gaipa 1980), αν και σε μερικές μελέτες απαντώνται πρωθύστερες χρονολογικά, αυξητικές τάσεις (Furman & Bierman 1983, Youniss 1980).

Δείκτες που προκύπτουν από αυτοαναφορές των υποκειμένων ως προς το θέμα της βίωσης του συναισθήματος της οικειότητας στη φιλία, δείχνουν μόνο βαθμιαίου τύπου αυξήσεις κατά τη διάρκεια της εφηβείας (Hunter & Youniss 1982, Sharabany κ.ά. 1981). Δε βρέθηκαν όμως ερευνητικές μελέτες που να έχουν εξετάσει μικρότερα της ηλικίας των 11 ετών παιδιά χρησιμοποιώντας δείκτες βίωσης της οικειότητας. Η συμπερίληψη τέτοιας ηλικίας υποκειμένων είναι σημαντική για τον έλεγχο της ερευνητικής υπόθεσης ότι άτομα που διανύουν το αναπτυξιακό στάδιο της προεφηβείας (9–12 ετών) έχουν περισσότερες, ποσοτικά και ποιοτικά, στενές φιλικές σχέσεις σε σύγκριση με τα πιο μικρά παιδιά.

Αν και ο Sullivan (1953) δεν αναφέρεται στη θεωρητική του προσέγγιση στο θέμα της διαφοροποίησης των Φύλων στο πεδίο της κοινωνικής ανάπτυξης, φαίνεται ότι τα κορίτσια βιώνουν υψηλότερο βαθμό οικειότητας σε ομόφυλες φιλικές σχέσεις σε πρώιμα στάδια ανάπτυξης, σε σχέση με τα αγόρια. Αυτό σημαίνει ότι θα βιώνουν ανάλογα και υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς. Οι ερευνητές σε σχετικές θεωρητικές και ερευνητικές μελέτες βρήκαν ότι τα κορίτσια αναφέρουν υψηλότερο βαθμό αίσθησης οικειότητας σε φιλικές σχέσεις σε σύγκριση με τα αγόρια, είτε χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της μη δομημένης συνέντευξης (ανοικτές περιγραφές των φιλικών σχέσεων ατόμων και των δύο Φύλων) είτε χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της αυτοαναφοράς σε μετρήσεις της *αυτοαποκάλυψης* (*disclosure*) (Furman & Buhrmester 1985b, Sharabany κ.ά. 1981).

Παρόλο που η διαφοροποίηση ως προς το Φύλο φαίνεται καλά τεκμηριωμένη θεωρητικά και ερευνητικά, ωστόσο θεωρείται ότι παραμένει αναπάντητο το ερώτημα σχετικά με το χρονικό σημείο ανάδυσης αυτών των διαφοροποιήσεων. Επιπρόσθετα, δεν καθίσταται σαφές το εάν αυτή η διαφοροποίηση περιορίζεται σε ομόφυλου χαρακτήρα και



τύπου φιλικές σχέσεις. Φαίνεται δε, να αποτελεί τμήμα μίας γενικότερης τάσης που διακρίνει τα κορίτσια και κατά την οποία αυτά βιώνουν υψηλότερο βαθμό οικειότητας στις φιλικές τους σχέσεις συγκρινόμενα με τα αγόρια.

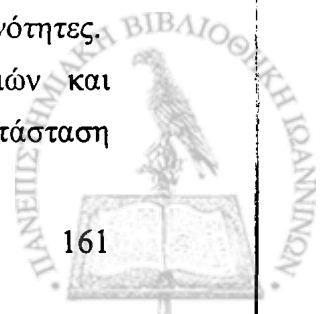
Τα υπόλοιπα μέλη της οικογένειας είναι επίσης πιθανό να είναι πηγές οικειότητας, ιδίως για τα μικρά παιδιά (Furman & Buhrmester 1985b). Οι Hunter και Youniss (1982) βρήκαν ότι παιδιά τετάρτης δημοτικού ανέφεραν υψηλότερο βαθμό αίσθησης οικειότητας με τις μητέρες τους, παρά με τους φίλους τους και έπρεπε να φτάσουν στην πέμπτη τάξη όπου οι φίλοι αρχίζουν να τοποθετούνται σε σημαντικά υψηλότερη θέση στην κοινωνική συνείδηση των παιδιών, σε σχέση με τους γονείς. Αυτό σημαίνει ότι αναμένεται τα παιδιά να αναζητούν οικειότητα στη γονεϊκή σχέση πριν στραφούν στους ομηλικούς. Δίδυμα αδέρφια είναι επίσης πηγή οικειότητας το ένα για το άλλο (Furman & Buhrmester 1985a) αν και δεν απαντώνται αρκετές έρευνες σχετικά με τον τρόπο που η οικειότητα σε σχέσεις διδύμων αδερφών αλλάζει σε συνάρτηση με την ηλικία.

Οι ίδιοι ερευνητές (Buhrmester και Furman 1987) ανίχνευσαν την ανάπτυξη της συντροφικότητας και της οικειότητας σε παιδιά δευτέρας δημοτικού, πέμπτης δημοτικού και πρώτης τάξης του γυμνασίου (οι μέσοι όροι ηλικίας των παιδιών ήταν 7.5, 10.4 και 13.4 ετών αντίστοιχα). Τόσο η συντροφικότητα, όσο και η οικειότητα, μελετήθηκαν σε δύο επίπεδα. Σε ένα γενικό επίπεδο, όπου τα μέλη των ομάδων αναφοράς κλήθηκαν να αναφερθούν γενικά στις κοινωνικές τους σχέσεις και ακολούθως σε ένα δυαδικό επίπεδο στα πλαίσια του οποίου έγινε αναφορά στις σχέσεις με πάνω από οκτώ συγκεκριμένα άτομα, μεταξύ αυτών ήταν η μητέρα, ο πατέρας, ο πιο αγαπημένος παππούς ή η πιο αγαπημένη γιαγιά, ο πιο αγαπημένος /η δίδυμος /η αδερφός /ή, ο /η καλύτερος /η φίλος /η του ίδιου φύλου, ο /η καλύτερος / η φίλος /η του αντίθετου φύλου, ο πιο αγαπημένος εκπαιδευτικός και ο πιο ρομαντικός, ερωτικός σύντροφος (ανεξαρτήτως Φύλου) σε επίπεδο συναισθηματικών διαπροσωπικών σχέσεων. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους επιβεβαιώνουν σε γενικές γραμμές όλα όσα προαναφέρθηκαν σε σχέση με την ανάπτυξη των δύο αυτών εννοιών.

Γενικά, αυτό που προκύπτει μέσα από τις σχετικές μελέτες αναφορικά με τη συντροφικότητα και την οικειότητα και το ρόλο που οι δύο αυτές έννοιες διαδραματίζουν στη δημιουργία μίας ισόρροπης κοινωνικά προσωπικότητας, είναι ότι οι δύο αυτές έννοιες προεξάρχουν για την κοινωνική και ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη παιδιών και εφήβων.

Οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να λειτουργήσουν ως σημαντικός ανασταλτικός παράγοντας στην ανάπτυξη και εξέλιξη τόσο της συντροφικότητας όσο της οικειότητας, σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο, από την παιδική ηλικία του ατόμου μέχρι και τον ενήλικο βίο. Σε αυτά τα θέματα θα γίνει διεξοδικότερη ανάλυση σε επόμενες ενότητες.

Όσον αφορά τώρα στη συνύπαρξη Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και πολιτισμικής ετερότητας (*διγλωσσία*), η όλη θεωρητική και ερευνητική κατάσταση



κρίνεται ως συγκεκριμένη και ασαφής. Έτσι, αν και υπάρχουν αρκετές μελέτες που εξετάζουν θέματα αποδοχής και απόρριψης από ομάδες ομηλικών, παιδιών που διαφέρουν πολιτισμικά (Wohlwend 2005, Corsaro 2003, Fernie κ.ά. 1995, Kantor & Fernie 2003, Scott 2003), εντούτοις, δε φαίνεται να υπάρχουν και ανάλογες μελέτες που να διερευνούν τον τρόπο ή τους τρόπους που οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες συναρτήσει της διγλωσσίας μπορεί να επηρεάζουν τις κοινωνικές σχέσεις των παιδιών στο σχολείο.

### **7.3. Φιλία και αποδοχή από ομάδες ομηλικών – Επιρροή στο γνωστικό τομέα και στη διαμόρφωση της στάσης έναντι του σχολείου**

Η πρόσφατη βιβλιογραφία έχει να παρουσιάσει σημαντικό αριθμό ερευνών όπου επιχειρείται να καταδειχθεί η διασύνδεση των θετικών αποτελεσμάτων της ανάπτυξης μίας φιλικής σχέσης και της αποδοχής από ομάδες ομηλικών στο σχολικό χώρο, με τη βελτίωση των επιδόσεων των παιδιών σε σχολικό και ακαδημαϊκό επίπεδο (MacDonald κ.ά. 2002, Miell & MacDonald 2000, Zajac & Hartup 1997, Hartup 1998, Miell & Faulkner 1994). Η επιχειρούμενη αυτή διασύνδεση φαίνεται να συνάδει με τις πλέον σύγχρονες εξελίξεις των κλάδων τόσο της Κοινωνικής όσο και Αναπτυξιακής Ψυχολογίας σύμφωνα με τις οποίες τα κοινωνικά/διαναδραστικά και έτερα συγγενή θεμέλια – δομικά χαρακτηριστικά της φιλίας, προσομοιάζουν με εκείνες τις κοινωνικές και άδηλες πτυχές της καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης που βελτιώνουν τη γνωστική ανάπτυξη και ίσως να στηρίζουν τη και να λειτουργούν σημαντικά επιβοηθητικά για τη διαδικασία της μάθησης στο σχολείο.

Οι μελέτες που αναφέρονται παραπάνω, επιβεβαιώνουν τον ισχυρισμό ότι η στρατηγική της δημιουργίας ομάδων ή υποδιαίρεσης των παιδιών ανά ζεύγη, στη βάση προϋπαρχουσών φιλικών σχέσεων, μπορεί να χρησιμοποιηθεί, και όντως χρησιμοποιείται, στα πλαίσια της σχολικής τάξης, με σκοπό να προάγει τις γνωστικές επιδόσεις των παιδιών (Galton κ.ά. 2003). Η θέση αυτή αποκτά ξεχωριστή σημασία και ιδιαίτερο ενδιαφέρον αν ιδωθεί ερμηνευτικά υπό το πρίσμα των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, κυρίως δυσλεξία, είτε τα παιδιά αυτά είναι μονόγλωσσα, είτε πρόκειται για παιδιά δίγλωσσα τα οποία διαβιώνουν σε μία χώρα που για αυτά είναι χώρα υποδοχής. Παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ευνόητο ότι είναι σε θέση να παρουσιάσουν μία σημαίνουσα βελτίωση ως προς τη σχολική επίδοση, αν ενταχθούν σε ομάδες εργασίας στα πλαίσια των οποίων θα συνεργάζονται με παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

Από την άλλη πλευρά, βιβλιογραφική επισκόπηση σχετικά με τη φιλία των παιδιών και τις επιδράσεις που ασκεί αυτή στην ισόρροπη κοινωνικοσυναισθηματική τους ανάπτυξη (Kulik & Kulik 1992), καταδεικνύει ότι η φιλία δεν είναι μία άκαμπτη και ολιστικά οριοθετημένη έννοια, τουναντίον, υφίστανται αναπτυξιακού και άλλων συναφών





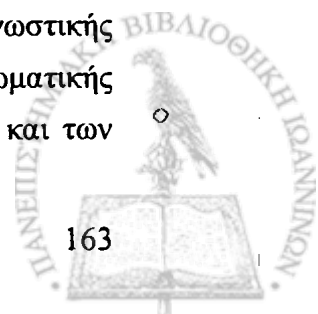
τύπων διαφοροποιήσεις και η έκφραση των φιλικών δραστηριοτήτων μπορεί να διαμεσολαβείται από τον πολιτισμικό παράγοντα κυρίως όσον αφορά σε δραστηριότητες συναρτώμενες με την κοινωνική ταυτότητα των φύλων στα πλαίσια διαφορετικών πολιτισμικών υπόβαθρων.

Η πλειονότητα των ερευνών στο πεδίο της γνωστικής ανάπτυξης και της σχέσης αυτής με την ύπαρξη φιλίας, επικεντρώνεται στην ίδια την αναπτυξιακή διαδικασία, το εύρος και την τυπολογία της φιλίας και στον τρόπο που η ομοιότητα των κοινωνικής φύσεως εμπειριών μεταξύ φίλων θέτει τις βάσεις για την *διαμοιρασμένη κατανόηση* και από *κοινού γνώση* (*shared understanding*) ως προϊόν συνεργατικών στρατηγικών προσέγγισης και διαχείρισης αυτής της γνώσης, διαδικασία που αξιολογείται ως ο θεμέλιος λίθος της γνωστικής ανάπτυξης (Ireson & Hallam 2001). Όλες αυτές οι μελέτες που απαντώνται στη σχετική θεματική, σε ένα επίπεδο σφαιρικής θεώρησής τους θα μπορούσε να ειπωθεί ότι παρέχουν ουσιώδη, εμπειριστατωμένη και τεκμηριωμένη γνώση προς επίρρωση της ύπαρξης μίας θετικής σχέσης συνάφειας μεταξύ φιλίας και γνωστικής ανάπτυξης έτσι όπως αυτή οριοθετείται εννοιολογικά και λειτουργεί σε επίπεδο καθημερινής εκπαιδευτικής πρακτικής εντός του κοινωνικά προσδιορισμένου πλαισίου της σχολικής τάξης.

Ο Hartup (1998) σημειώνει ότι η ύπαρξη του ποιοτικού χαρακτηριστικού της πολύ στενής φιλίας μπορεί να προβλέψει και να εγγυηθεί με υψηλή στατιστικά σημαντική ακρίβεια την ύπαρξη μίας κατάλληλης, υπό την έννοια ότι θα πληροί όλες τις επιθυμητές προϋποθέσεις, και υποστηρικτικού χαρακτήρα σχέσης καθώς επίσης και την ύπαρξη ενός ευνοϊκού-δεκτικού κλίματος για τη γνωστική βελτίωση στα πλαίσια της σχολικής επίδοσης όσον αφορά στις απαιτήσεις των αντίστοιχων γνωστικών περιοχών της σχολικής μάθησης.

Οι Miell και MacDonald (2000:350) έδειξαν ότι οι σχέσεις φιλίας ίσως να μην μπορούν να λειτουργήσουν τόσο πολύ υποστηρικτικά, στον ίδιο βαθμό τουλάχιστον, για όλους τους τύπους των ανατεθέντων γνωστικών και μαθησιακών έργων αλλά, οι ίδιοι ερευνητές, επισημαίνουν ότι «η ύπαρξη φιλίας ασκεί επιρροή στην όλη συνεργατική διαδικασία, στα πλαίσια ενός δημιουργικού, άνευ περιορισμών (*open – ended task*), χρονικών ή δομής, γνωστικού έργου». Μάλιστα, το παράδειγμα δημιουργικού και ελεύθερα δομημένου γνωστικού έργου που χρησιμοποιείται στη μελέτη των Miell και MacDonald (2000), είναι ένα παράδειγμα που περιγράφει τη συνεργασία παιδιών για τη σύνθεση ενός μουσικού κομματιού. Το παράδειγμα αυτό φαίνεται να είναι αρκετά προσφιλές καθώς απαντάται και σε άλλη ερευνητική μελέτη, μεταγενέστερη αυτής (MacDonald κ.ά. 2002).

Αυτό που αξίζει να επισημανθεί, είναι ότι οι σχετικές μελέτες που απαρτίζουν τη βιβλιογραφία όσον αφορά στο πεδίο διερεύνησης θεματικών που άπτονται της γνωστικής ανάπτυξης, διέπονται από μία επικρατούσα τάση, αναδεικνυόμενη σε επίπεδο αξιωματικής παραδοχής, σύμφωνα με την οποία η όποια βελτίωση του γνωστικού επιπέδου και των



αντίστοιχων δεξιοτήτων δύναται να παρατηρηθεί, μπορεί να περιγραφεί ως μία διαδικασία που λαμβάνει χώρα σε και υποβοηθείται σημαντικά από κοινωνικοσυναισθηματικές διεργασίες, όπως είναι η φιλία (Light & Littleton 1994, Monteil 1992).

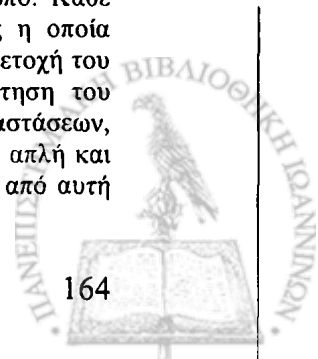
Όμως, στις μελέτες αυτές η φιλία δε μελετάται στη βάση μίας ανεξάρτητης μεταβλητής. Άλλες μελέτες (Mercer 2000, Miell & MacDonald 2000) έδειξαν ότι παιδιά που εργάζονται ως ζεύγη φίλων παρουσιάζουν μία αποτελεσματική και εξαιρετικά επιτυχή συμμετοχή σε ένα εύρος δραστηριοτήτων που για να έρθουν επιτυχώς εις πέρας απαιτούσαν την ενεργό και καθοριστική συνδρομή επικοινωνιακών δεξιοτήτων και συνεργατικής προσέγγισης (οι δραστηριότητες αυτές βασιζόταν επάνω στο μοίρασμα εμπειριών - προηγηθείσα βιωματική μάθηση). Η ύπαρξη των παραπάνω διευκολύνει σημαντικά τη βελτίωση του γνωστικού επιπέδου των παιδιών μέσα τις τάξεις.

Συνεπώς, για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες η ένταξή τους σε ομάδες ομηλικών στο χώρο του σχολείου και η ύπαρξη φιλικών δεσμών, μπορεί να λειτουργήσει εξαιρετικά επιβοηθητικά σε μία προσπάθεια να ανταποκριθούν και αυτά καλύτερα στις απαιτήσεις των γνωστικών αντικειμένων του σχολείου. Η διαπίστωση αυτή αποκτά ιδιαίτερη σημασία όταν στη διερεύνηση των Μαθησιακών Δυσκολιών, από την πλευρά των κοινωνικών ελλειμμάτων, εμπλέκεται και το θέμα της πολιτισμικής ετερότητας έτσι όπως αυτή μπορεί να εκφραστεί, να κατανοηθεί και να μελετηθεί υπό το πρίσμα της γλωσσικής ετερότητας.

Η φιλία είναι μία κοινωνικά προσδιορισμένη κατασκευή - δομή που λαμβάνει χώρα εντός συγκεκριμένων κοινωνικών περιβαλλόντων. Τα περιβάλλοντα αυτά, όπως για τις ανάγκες της παρούσας μελέτης είναι το σχολείο, προσφέρουν συγκεκριμένους τύπους εμπλοκής σε δραστηριότητες σε παιδιά ενός συγκεκριμένου ηλικιακού εύρους και συγκεκριμένων υπόβαθρων -νοούνται δε οι δραστηριότητες αυτές ως: πολιτισμικές ευκαιρίες που δίνονται στα παιδιά και στους ομηλικούς - φίλους τους (Molinari & Corsaro 1998),<sup>13</sup> ως συγκεκριμένα και πολιτισμικά προσδιορισμένα εργαλεία και παιχνίδια που δομούν τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών (Zahn - Waxler κ.ά. 1982), ως αλληλεπιδράσεις

<sup>13</sup> Οι Molinari & Corsaro (1998) αναφέρονται στο ρόλο που διαδραματίζουν οι φιλίες των παιδιών στο σχηματισμό των κοινωνικών αναπαραστάσεων (*social representations*). Οι φιλικές συναναστροφές των παιδιών, εντός συγκεκριμένων κοινωνικών περιβαλλόντων, μπορούν να ιδωθούν ως σημαίνοντα γεγονότα που λειτουργούν ως *εκλυτικοί παράγοντες (priming events)*, θέτουν τις βάσεις και δίνουν το έναυσμα για τη δημιουργία των κοινωνικών αναπαραστάσεων.

Από την άλλη πλευρά, οι κοινωνικές αναπαραστάσεις (*social representations*) ορίζονται ως κοινωνικές εικόνες που εκτείνονται πέρα από το άμεσο και εντοπίζονται στη διατομή του ψυχολογικού με το κοινωνικό. Αντιπροσωπεύουν δε, τον τρόπο με τον οποίο το κάθε άτομο κατανοεί τα γεγονότα της καθημερινότητας και το σύνολο των κοινωνικών πληροφοριών με τις οποίες έρχεται αντιμέτωπο. Κάθε κοινωνική αναπαράσταση, είναι η αυθόρμητη, απλοϊκή γνώση, η γνώση της κοινής γνώμης η οποία διαμορφώνεται μέσα από την κοινωνική αλληλεπίδραση αλλά έχει σχηματιστεί μέσα από τη συμμετοχή του καθενός σε ένα πλήθος κοινωνικών διαδικασιών και περιβαλλόντων. Επιτρέπει την οριοθέτηση του κοινωνικού σύμπαντος και θέτει τους κανόνες πλοήγησης στον ωκεανό των κοινωνικών καταστάσεων, προσδιορίζοντας την ερμηνεία τους και τη συνακόλουθη συμπεριφορά των ατόμων. Είναι γνώση απλή και πρακτική που επηρεάζει τη μεταβολή της κοινωνικής πραγματικότητας και διαμορφώνεται μέσα από αυτή (Jodelet 1995).



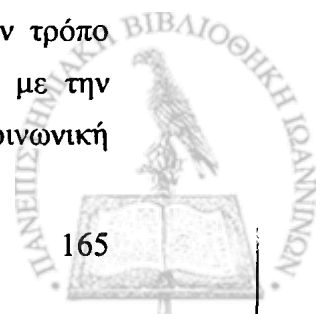
per se οι οποίες δομούνται μέσα από πολιτισμικά προσανατολισμένους θεσμούς (Avgitidou 1994) και ως ανάπτυξη του κοινωνικού κεφαλαίου μεταξύ φίλων (Putnam 2000). Οι φιλίες των παιδιών στα πλαίσια του σχολικού χώρου επίσης προσδιορίζονται από τη συνοικία διαμονής (κυρίαρχη κοινωνική τάξη), την ομάδα ομηλικών, το Φύλο και το επίπεδο ανάπτυξης της χώρας όπου διαμένουν τα παιδιά (Maxwell 1990).

Η έννοια της φιλίας αυτή καθεαυτή παρουσιάζει σημαντικές διαφοροποιήσεις κυρίως όσον αφορά στον αναπτυξιακό τομέα της και υφίσταται ισχυρές επιρροές από βιωματικού χαρακτήρα εμπειρίες και πολιτισμικού χαρακτήρα στοιχεία. Αυτό συνεπάγεται ότι η ποιότητα της φιλικής σχέσης μπορεί να ορίζεται σε ένα συμμετρικό ή μη συμμετρικό επίπεδο δραστηριότητας και επικοινωνίας των μετεχόντων σε αυτή, μπορεί να διακρίνεται δε από αμοιβαιότητα ή μη (Hinde 1997), και ο τύπος αυτής της αμοιβαιότητας μπορεί να συνάδει με τον τύπο του γνωστικού προβλήματος που προσεγγίζεται από τη δυάδα ή την ομάδα των φίλων στα πλαίσια της σχολικής τάξης (Kutnick 1994), καθώς επίσης μπορεί να συναρτάται με τις εννοιολογικές διαφοροποιήσεις μεταξύ της στενής φιλίας, της φιλίας και της σχέσης μεταξύ απλώς γνωστών ατόμων.

Αναπτυξιακά, η κατανόηση της έννοιας της φιλίας από τα παιδιά καθώς μεταβαίνει από απλές περιγραφές από κοινού δράσεων (*co- actions*), στη συνειδητοποίηση ποιοτήτων διαπροσωπικής επικοινωνίας (Maxwell 1990), είναι πιθανόν να *κατηγοριοποιείται στη βάση του Φύλου των παιδιών (sex - typed)* (Serbin κ.ά. 1993) και να διαφοροποιείται ως προς τον προσανατολισμό των δράσεων που αναλαμβάνονται στο σχολείο (Rudduck κ.ά. 1996). Το ηλικιακό επίπεδο των παιδιών βρίσκεται επίσης σε σχέση συμβολικής διανάδρασης με την έννοια της φιλίας κυρίως σε ό,τι αφορά δομικά προσδιορισμένα, δημιουργικά γνωστικά έργα (McDonald κ.ά. 2002).

Το Φύλο είναι ένας πολύ σημαντικός παράγοντας που σχετίζεται με και ερμηνεύει τις διαφοροποιήσεις ερευνητικών αποτελεσμάτων ως προς την πιθανή διασύνδεση μεταξύ φιλίας και γνωστικής ανάπτυξης. Ο Hartup (1993) διερευνώντας το θέμα της επίλυσης προβλημάτων, εντόπισε ορισμένες διαφοροποιήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών. Βρήκε λοιπόν ότι ο λόγος μεταξύ αγοριών-φίλων κατά τη διάρκεια της επίλυσης προβλημάτων ήταν περισσότερο πιθανό να εμπεριέχει ισχυρισμούς λύσεων των δοθέντων προβλημάτων χωρίς αιτιολογημένες επεξηγήσεις και καταφυγή σε αξιωματικές αρχές και κανόνες, ενώ αντίστοιχα ο λόγος των κοριτσιών-φίλων περιείχε ισχυρισμούς λύσεων των αντίστοιχων προβλημάτων με αιτιολογημένες επεξηγήσεις και προσφυγές σε αξιωματικές αρχές και κανόνες επίλυσης αυτών των δοθέντων προβλημάτων.

Ο Berndt (1986a) διαπίστωσε ότι υπήρχαν σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών που αποτελούσαν μέλη ομάδων ομηλικών, ως προς τον τρόπο προσέγγισης απλών γνωστικών έργων επίδοσης. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν με την άποψη του Brendgen και των συνεργατών του (Brendgen κ.ά. 1999) ότι η κοινωνική

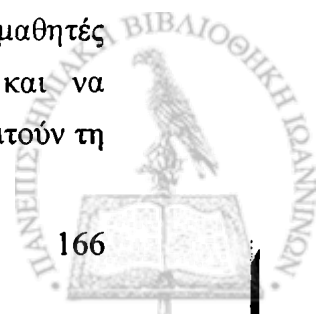


γνώση μπορεί να διαμεσολαβείται από την εμπειρία και ότι οι διαφορετικοί τύποι της φιλίας (ειδικά με προ-κοινωνικές και αντικοινωνικές βάσεις) παρέχουν διακριτές – εύκολα αναγνωρίσιμες εμπειρίες για τα παιδιά. Κατά την ίδια λογική, μία ερευνητική μελέτη διεξαχθείσα από τον Rudduck και τους συνεργάτες του (Rudduck et al 1996) κατέληξε στο ότι η κοινωνική δραστηριότητα / εμπειρία μεταξύ κοριτσιών που φοιτούσαν σε σχολεία εκπαιδευτικών βαθμίδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και αποτελούσαν μέλη ομάδων ομηλικών συνδεόμενα με φιλική σχέση, ήταν πολύ πιθανό να συμπεριλάμβανε θέματα που αφορούσαν τη σχολική μάθηση σε αντίθεση με ανάλογες ομάδες αποτελούμενες από αγόρια.

Όσον αφορά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, οι Miell και McDonald (2000) αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα διεξαχθείσας επικοινωνίας, περιπλοκότητας στη δημιουργία μουσικής σύνθεσης, που αποτελούσε το ανατεθέν γνωστικό έργο και η περάτωση αυτής ήταν το αποτέλεσμα, και συνεργασίας μεταξύ ζευγών κοριτσιών που συνδέονται με σχέση φιλίας μεταξύ των μελών των ομάδων, παρά ανάμεσα σε ζεύγη αγοριών τα οποία συνδέονται με ανάλογο τύπου σχέση. Αυτό σημαίνει ότι τα κορίτσια λόγω ακριβώς αυτού του τύπου προσανατολισμού τους – *καταστασιακά προσδιορισμένα (state orientated vs action orientated - Παλαιολόγου 1999)* βιώνουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς ιδιαίτερα όταν δε μπορούν να ανταποκριθούν σε μία σειρά κριτηρίων (γνωστικά κριτήρια εδώ – υψηλή σχολική επίδοση) στα οποία αξιολογούνται και τείνουν να θεωρούνται ως βασικές προϋποθέσεις αποδοχής από και ένταξης σε ομάδες ομηλικών στο χώρο του σχολείου.

Επιπρόσθετα, η πολιτισμική ετερότητα ως γλωσσική ετερότητα, σε συνδυασμό με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, φαίνεται να επιτείνει όλο και περισσότερο το χάσμα μεταξύ των γηγενών μαθητών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και αλλοδαπών μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Οι Kutnick & Kington (2005) σε σχετική ερευνητική τους μελέτη βρήκαν ότι τα πολιτισμικά προσδιορισμένα και στερεοτυπικά δομημένα και εκπεφρασμένα χαρακτηριστικά των φιλικών σχέσεων αγοριών και κοριτσιών, είχαν σαφείς γνωστικού τύπου προεκτάσεις. Τα παιδιά αυτά, ενταγμένα σε δυαδικές φιλικές σχέσεις, με επικρατούν χαρακτηριστικό το Φύλο (ομόφυλες φίλιες), εξεδήλωναν συγκεκριμένες προτιμήσεις που διευκόλυναν ή παρακώλυαν σημαντικά και συστηματικά τις γνωστικές επιδόσεις τους στο σχολείο.

Σε δραστηριότητες που αναλαμβάνουν με τους φίλους τους, τα αγόρια αναφέρουν δραστηριότητες συνεργασίας που δεν αφορούν Στο σχολικό χώρο και ό,τι συναρτάται με αυτόν. Δε συνηθίζουν να κάνουν λόγο για σχολικές εργασίες εντός ή εκτός του σχολείου, ούτε συνηθίζουν να μοιράζονται την εκπόνηση σχολικών εργασιών με τους συμμαθητές τους. Αντιθέτως, τα κορίτσια τείνουν να αποδίδουν ιδιαίτερη βαρύτητα και να συμπεριλαμβάνουν στις απαντήσεις τους, όσον αφορά σε δραστηριότητες που απαιτούν τη



συνεργασία με τους φίλους τους, και δραστηριότητες που έχουν σχέση με τις ανατεθείσες εργασίες στο σχολείο. Η σχέση μεταξύ φιλικών δεσμών προσδιορισμένων στη βάση του Φύλου και εργασιών του σχολείου, είναι μία παράμετρος που δε φαίνεται να έχει διερευνηθεί επαρκώς σε ό,τι αφορά την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, σε μελέτες Αναπτυξιακής ή Κοινωνικής Ψυχολογίας, αν και διαπιστώνεται ότι κοινωνιολόγοι της Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν τη σημασία της σχέσης αυτής στα πλαίσια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (Rudduck κ.ά. 1996).

Γενικά, τα ζεύγη φιλικών σχέσεων αγοριών και κοριτσιών, καταδεικνύουν σαφείς, πολιτισμικά προσδιορισμένες προσεγγίσεις ως προς τη μέθοδο ή τις μεθόδους επίλυσης γνωστικών προβλημάτων, και οι προσεγγίσεις αυτές συναρτώνται με εμπειρίες που τα παιδιά μοιράζονται με τους φίλους τους στα πλαίσια του σχολείου και εκτός αυτού. Η διάκριση Φύλου και φιλίας μπορεί να ιδωθεί ως μία απλή *πολιτισμική αναπαράσταση* της παιδικής ηλικίας (Corsaro & Elder 1990 Youniss 1999).

Αποτελέσματα ερευνών (Putnam 2000) καταδεικνύουν ότι οι φιλικές σχέσεις των παιδιών μπορούν, ή πιθανά μπορούν, να προάγουν την υποστήριξη και την αλληλεπίδραση, παράγοντες που είναι εξαιρετικά σημαντικοί στην κατεύθυνση βελτίωσης της γνωστικής ανάπτυξης. Επίσης, τα σχετικά αποτελέσματα προτείνουν ότι το να τοποθετείται απλώς ένα παιδί δίπλα σε ένα φίλο του στην τάξη, δε σημαίνει ότι με τον τρόπο αυτό εξασφαλίζονται και όλες εκείνες οι ικανές και αναγκαίες συνθήκες και προϋποθέσεις για τη διασφάλιση της προαγωγής της γνωστικής ανάπτυξης του συγκεκριμένου παιδιού.

Οι Baines, Blatchford και Kutnick (2003) συνοψίζοντας τις αλλαγές που έχουν επισυμβεί όσον αφορά τις πρακτικές σχηματισμού ομάδων από παιδιά που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, αναφέρουν ότι καθώς τα παιδιά προοδεύουν στο σχολείο, οι εμπειρίες τους, είτε λόγω θέσης τους στην τάξη είτε λόγω της συμμετοχής τους ομάδες εργασίας μέσα σε αυτή, είναι πολύ πιθανόν να λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια μίας δυαδικού τύπου φιλικής σχέσης (ένας κοινωνικός – παιδαγωγικός τόπος όπου τα αγόρια φαίνεται να σημειώνουν χαμηλές επιδόσεις). Όπως διαπιστώνεται σε ορισμένες μελέτες, εκπαιδευτικοί που χρησιμοποιούν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο μέσα στην τάξη με σκοπό να προάγουν τη γνωστική ανάπτυξη των μαθητών τους, πρέπει να λαμβάνουν σοβαρά υπόψιν εάν τα παιδιά αυτά χρειάζονται κάποιας μορφής εξάσκηση ή έχουν ανάγκη από την πρόσκτηση ορισμένων βασικών δεξιοτήτων δεξιότητες που βελτιώνουν την ποιότητα της ομιλίας μέσα στην τάξη (Mercer 2000), τη συνεργασία μεταξύ ομηλικών (Webb & Mastergeorge 2003) και την εργασία σε ομάδες (Blatchford κ.ά. 2003), με τον τρόπο αυτό, φίλοι αλλά και γνωστοί, αγόρια αλλά και κορίτσια, θα είναι σε θέση να εργαστούν μαζί και κατά τρόπο παραγωγικό. Μία βιβλιογραφική επισκόπηση (Wentzel 1998) δείχνει ότι η επίδοση των παιδιών σε γνωστικής φύσεως έργα (ή έργα



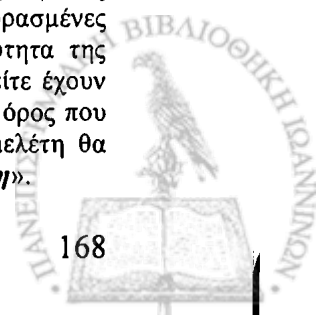
επίλυσης προβλημάτων), μπορεί να βελτιωθεί σημαντικά όταν τα έργα αυτά αναλαμβάνονται ως μία από κοινού δραστηριότητα μεταξύ ζευγών μαθητών. Η επίδοση σε αυτή την «κοινωνική» δραστηριότητα απαιτεί, όπως προαναφέρθηκε, συγκεκριμένης ποιότητας σχέσεις μεταξύ των μαθητών, διαπίστωση που έχει οδηγήσει τους ερευνητές να διατυπώσουν τον ισχυρισμό ότι οι φιλικές σχέσεις διακρίνονται από αυτές τις ποιότητες και, ως εκ τούτου, ομάδες φίλων θα πρέπει να χρησιμοποιούνται πιο συχνά μέσα στην τάξη.

Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, μπορούν να ωφεληθούν σημαντικά όταν δουλεύουν ως μέλη ομάδων μέσα στην τάξη, δραστηριότητα που μπορεί να απολήγει και στη δημιουργία φιλικών σχέσεων και εκτός της τάξης, και όχι όταν απομονώνονται και αντιμετωπίζονται ως παιδιά που υστερούν ακαδημαϊκά σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους ή ακόμη και ως παιδιά τα οποία πέρα από τις Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν, έχουν να αντιμετωπίσουν και ένα ολόκληρο πλέγμα στερεότυπων αντιλήψεων, κοινωνικών αποδόσεων, προκατειλημμένων πεποιθήσεων, λανθασμένων γενικεύσεων, ατεκμηρίωτων προδιαθέσεων, μεροληπτικών κρίσεων, έκφρασης αρνητικών συναισθημάτων ή εκδήλωσης εχθρικών ή ρατσιστικών συμπεριφορών, επειδή συμβαίνει να έχουν την ιδιότητα του μέλους της συγκεκριμένης κοινωνικής ομάδας.

Η στάση αρέσκειας ή απαρέσκειας των μαθητών για το σχολείο φαίνεται ότι μπορεί να επηρεάζεται από το βαθμό της ικανότητας συμμετοχής τους στις ομάδες ομηλικών στο σχολείο, κατάσταση που μπορεί να διευκολύνεται ή να υποβοηθείται σημαντικά από τις διαδικασίες ενσωμάτωσης<sup>14</sup> των παιδιών αυτών στις διάφορες ομάδες ομηλικών έτσι όπως αυτές δομούνται και λειτουργούν στα πλαίσια του σχολικού χώρου.

Οι διαδικασίες ενσωμάτωσης δημιουργούν το υπόβαθρο εγκαθίδρυσης ιεραρχικών σχέσεων στη βάση του κύρους ορισμένων κυρίαρχων κοινωνικών ομάδων, οι ιεραρχικές αυτές σχέσεις και πολιτισμικά προσδιορισμένες δομές συνοδεύονται από στερεότυπες αντιλήψεις και αναμονές από μαθητές που ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές-εθνοτικές, γλωσσικά διαφοροποιημένες από την κρατούσα γλωσσική ομοιογένεια, πληθυσμιακές ομάδες (αλλοδαποί – δίγλωσσοι μαθητές). Κάτι τέτοιο επηρεάζει τη φύση και την ποιότητα των διαναδράσεων όπως αυτές πραγματώνονται μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών ή μαθητών και ομηλικών τους (Abraham 1989, Ball 1981). Και αν είναι τελικά αληθές ότι η ερμηνεία κάθε πτυχής της ανθρώπινης συμπεριφοράς οφείλει να

<sup>14</sup> Στη διεθνή βιβλιογραφία η αποδοθείσα στην ελληνική έννοια της «ενσωμάτωσης» αντιστοιχεί στους αγγλόφωνους όρους *streaming*, *tracking* και *setting* (ενώ πολύ συχνά απαντάται και ο επίσης αγγλόφωνος όρος (*mainstreaming*), με εξαιρετικά δυσδιάκριτες και, ως εκ τούτου, μη εύκολα εκπεφρασμένες εννοιολογικές διαφορές. Όπως είθισται να συμβαίνει στην ελληνική επιστημονική πραγματικότητα της Ψυχολογίας και της Παιδαγωγικής, ως επί το πλείστον, ορισμένοι όροι των επιστημών αυτών, είτε έχουν αποδοθεί στην ελληνική γλώσσα με περισσότερους του ενός τρόπους, είτε χρησιμοποιείται ένας όρος που καλύπτει σε επίπεδο εννοιολογικής απόδοσης και τους άλλους συναφείς όρους. Η παρούσα μελέτη θα υιοθετήσει την απόδοση των προαναφερθέντων αγγλόφωνων όρων υπό το γενικό όρο «ενσωμάτωση».

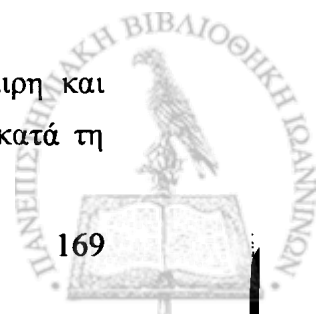


αναζητηθεί στην ενδότερη νοηματοδότηση που της αποδίδουν τα ίδια τα άτομα, καθώς η συμπεριφορά προσδιορίζεται από κίνητρα και πεποιθήσεις, προκειμένου να κατανοηθούν οι κανονικότητες της ανθρώπινης σκέψης και δράσης πρέπει να προσεγγιστούν μέσα από τα υποκειμενικά νοήματα και συστήματα αναφοράς των ατόμων κάθε ηλικίας που προσδιορίζουν και καθορίζουν τις αντιλήψεις τους για τον εαυτό και τους άλλους, και κατ' επέκταση, οριοθετούν τη συμπεριφορά τους.

Σε αυτό το πλαίσιο, το λεκτικό περιεχόμενο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης αναδεικνύεται σε έναν κορυφαίο παράγοντα ανάλυσης και ερμηνείας καθώς η γλώσσα ως σύστημα και πολιτισμική έκφραση κανονικότητας και ορθότητας, φαίνεται να αποτελεί όχι μόνο το μέσο απόδοσης της κοινωνικής πραγματικότητας των ατόμων, αλλά και σημαντικό στοιχείο δόμησής της και άντλησης ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης μέσα σε αυτή. Με άλλα λόγια, η γλώσσα μοιάζει να λειτουργεί ως διαβατήριο, ακόμη και για τα παιδιά, για την κατανόηση του βιωματικού κόσμου των ατόμων που τα περιστοιχίζουν όπως αυτός διαμορφώνεται από τη συσχέτιση της προσωπικής του ιστορίας με κοινωνικές καταστάσεις και επικοινωνιακές περιστάσεις που κάθε φορά συμβαίνουν και συνοδεύονται από κρίσεις, πεποιθήσεις και επιθυμίες δράσης και αντίδρασης σε αυτές. Η γλώσσα δηλαδή είναι ένα εργαλείο και ο ορθός χειρισμός του λόγου σε κάθε του μορφή, προφορική ή γραπτή, προσδίδει κύρος και συντελεί στην αποδοχή του ατόμου από τα άλλα άτομα με τα οποία έρχεται σε επικοινωνία.

Η εθνογραφική έρευνα (εθνομεθοδολογική ερευνητική προσέγγιση) αλλά και ορισμένες σχετικές μελέτες που βασίζονται σε μελέτη περιπτώσεων, δείχνουν ότι μαθητές που ανήκουν σε υποδεέστερες πολιτισμικά ομάδες λόγω της εθνικής τους καταγωγής, τείνουν να αντιμετωπίζονται υπό ένα αρνητικό πρίσμα θέασής τους και να έχουν λιγότερο θετικές σχέσεις, είτε με τους εκπαιδευτικούς τους είτε με τους συμμαθητές τους (Oakes 1985, Schwartz 1981). Αντιθέτως, μαθητές οι οποίοι ανήκουν σε κοινωνικά αποδεκτές πολιτισμικές-εθνοτικές ομάδες, αντιμετωπίζονται από εκπαιδευτικούς και συμμαθητές ως φωτεινά παραδείγματα, ως εξαιρετικά επιμελείς, και ως ενδιαφέρουσες προσωπικότητες για κοινωνική συναναστροφή, ενώ όσοι στερούνται του προνομίου μίας κοινωνικά αποδεκτής εθνοτικής και γλωσσικής καταγωγής, αξιολογούνται ως μαθητές που στερούνται γνωστικών ικανοτήτων, είναι τεμπέληδες και έχουν κακή συμπεριφορά (Ball 1981). Μία τέτοια κατάσταση οδηγεί αναπόδραστα σε επιδείνωση των ήδη επιβαρημένων στάσεων των παιδιών αυτών σε σχέση με το σχολείο και τις γνωστικές του απαιτήσεις του και καταλήγει σε μία προοδευτική αλλοτρίωση εκείνων των παιδιών που ανήκουν σε διαφορετικές της κυρίαρχης κοινωνικής και πολιτισμικής κουλτούρας εθνοτικές ομάδες (Gamoran & Berends 1987).

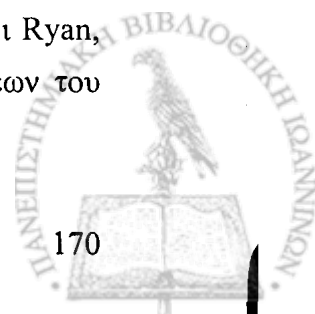
Όταν η ενσωμάτωση ήταν μία διαδικασία και έννοια εξαιρετικά επίκαιρη και θεωρούμενη ως πανάκεια για την επίλυση όλων των παιδαγωγικών ζητημάτων κατά τη



δεκαετία του 1970 στα σχολεία της Βρετανίας, διαπιστώθηκε ότι οι στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο έτειναν να κινούνται σε μία περισσότερο θετική κατεύθυνση σε τάξεις όπου δεν εφαρμόζονταν μέθοδοι ενσωμάτωσης και πολιτισμικής αφομοίωσης αλλοδαπών μαθητών (Barker-Lunn 1970). Αντιθέτως, μία πιο πρόσφατη έρευνα με δεξαμενή δείγματος μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που διερεύνησε την επιρροή στις στάσεις μαθητών για το σχολείο και στα κίνητρά τους των μεθόδων ενσωμάτωσης, δεν κατέδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές με μαθητές της ομάδας ελέγχου (Fogelman 1983).

Μονόγλωσσα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά κυρίως δίγλωσσα παιδιά είναι απαραίτητο να ακολουθούν προγράμματα εξατομικευμένης παρέμβασης και όχι να υπόκεινται σε διαδικασίες και μεθοδεύσεις μαθησιακής, γλωσσικής, πολιτισμικής εν τέλει, σε ό,τι αφορά στα δίγλωσσα παιδιά, αφομοίωσης. Παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, δυσλεξία ως επί το πλείστον, είναι πιθανόν να διακατέχονται από έντονη σχολική φοβία και αρνητική στάση έναντι του σχολείου λόγω των γνωστικών ελλειμμάτων που παρουσιάζουν. Μέσα σε αυτό το κλίμα το σχολείο θα πρέπει να αναλάβει πρωτοβουλίες και δράσεις για μεταστροφή των αρνητικών αυτών στάσεων και προώθηση της συνεργατικής μάθησης.

Η ικανότητα των παιδιών να εντάσσονται σε ομάδες ομηλικών τους στο σχολείο, μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμησή τους. Σε μία μετα-ανάλυση των αποτελεσμάτων στην αυτοεκτίμηση των μαθητών της συμμετοχής τους σε ομάδες οι Kulik και Kulik (1992) δεν κατέληξαν σε ένα καθολικό συμπέρασμα αλλά φάνηκε ότι η ικανότητα συμμετοχής στην ομάδα ανυψώνει τους δείκτες αυτοεκτίμησης των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις και μειώνει την αυτοεκτίμηση των πολύ καλών μαθητών. Μία πρόσφατη έρευνα όπου συμμετείχαν εννιάχρονα παιδιά που φοιτούσαν σε σχολεία με διαφορετικό βαθμό ενσωμάτωσης, κατέδειξε ότι όταν το επίπεδο επίδοσης των παιδιών ήταν στατιστικά ελεγχόμενο, η αυτοεκτίμησή τους έτεινε να σχετίζεται με το βαθμό συμμετοχής τους σε ομάδες ομηλικών στο χώρο του σχολείου. Μαθητές που φοιτούσαν σε σχολεία με υψηλό βαθμό ενσωμάτωσης, είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση συγκρινόμενοι με μαθητές σε σχολεία με χαμηλό βαθμό ενσωμάτωσης. Βέβαια, τα μεγέθη των αποτελεσμάτων ήταν μικρά (Igeson κ.ά. 2001). Στη μελέτη αυτή δε γίνεται λόγος για δείκτες προηγούμενης αυτοεκτίμησης και συνεπώς μπορεί να θεωρηθεί ότι η είσοδος των παιδιών στο σχολείο άσκησε καθοριστική επιρροή. Ειδικότερα, η αίσθηση αυτοαξίας των παιδιών στο σχολείο επηρεάζεται από τις εμπειρίες τους στα πλαίσια της τάξης. Η αυτοαντίληψη όταν μελετάται σε σχολικά περιβάλλοντα, φαίνεται να συνδέεται με μία αίσθηση του ανήκειν. Οι σχέσεις με τους συνομηλικούς ασκούν αποδεδειγμένα καθοριστική επιρροή. Οι Ryan, Stiller και Lynch (1994) βρήκαν ότι μεταξύ μαθητών των δύο τελευταίων τάξεων του





Δημοτικού Σχολείου η αυτοεκτίμηση επηρεαζόταν σημαντικά από τις σχέσεις με τους ομηλικούς. Σημαντικό ρόλο έπαιζαν επίσης και οι σχέσεις με τους εκπαιδευτικούς.

Οι Igeson και Hallam (2005) διερευνώντας την πιθανή σχέση μεταξύ ικανότητας συμμετοχής των παιδιών σε ομάδες, αυτοεκτίμησης, και αντιλήψεων των παιδιών για τη διδασκαλία, στη βάση έκφρασης αρέσκειας ή απαρέσκειας για το σχολείο, διαπίστωσαν ότι όταν οι άλλες μεταβλητές ήταν στατιστικά ελεγχόμενες, δεν υπήρχε κανένα στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα που να αφορά στο βαθμού ικανότητας συμμετοχής των παιδιών σε ομάδες στο σχολείο ή απέναντι στο σχολείο εν γένει. Δηλαδή, το επίπεδο συμμετοχής των παιδιών σε ομάδες ομηλικών στο σχολείο φαίνεται ότι δεν ασκεί καμία επιρροή στη διαμόρφωση των στάσεων και αντιλήψεών τους για αυτό. Όλα αυτά υπό την προϋπόθεση ότι η γενική σχολική τους αυτοαντίληψη, η προηγούμενη επίδοσή τους, οι εμπειρίες τους από τη διδασκαλία, και το Φύλο, είναι παράγοντες-μεταβλητές στατιστικά ελεγχόμενες.

Όμως, δεν υπάρχει μία αδιαμφισβήτητη τάση που να είναι σε θέση να συγκροτηθεί σε θεωρία, καθώς οι μελέτες στη κατεύθυνση αυτή φαίνεται να είναι περιορισμένες και τα ερευνητικά αποτελέσματα παραμένουν συγκεχυμένα, αμφίρροπα και ασαφή.

Εν κατακλείδι, αυτό που διαπιστώνεται στην ενότητα αυτή, είναι ότι οι φιλικές συναναστροφές των παιδιών μέσα από την αποδοχή, ένταξη και μετοχή τους σε ομάδες ομηλικών, έχουν σημαντικές προεκτάσεις και επηρεάζουν πάρα πολλούς τομείς της ανάπτυξης και της κοινωνικής τους λειτουργικότητας τόσο στα στενά οριζόμενα πλαίσια του σχολικού χωροχρόνου όσο και σε ευρύτερα κοινωνικά περιβάλλοντα.

Όπως καταδείχθηκε και επιβεβαιώθηκε από την αναφορά σε σχετικές ερευνητικές μελέτες, φαίνεται ότι ένα σημαντικό τμήμα της γνωστικής ανάπτυξης των παιδιών, αυτό που δεν οφείλεται στη φύση αλλά στην ανατροφή-στο περιβάλλον, τείνει να αποδοθεί στις θετικές εμπειρίες που αποκομίζουν τα παιδιά από τη συμμετοχή τους σε ομάδες συνομηλικών. Αυτό τα βοηθά να διαμορφώσουν μία θετική στάση για το σχολείο, αν και κάτι τέτοιο συνεχίζει να διερευνάται.

#### **7.4. Σταθερότητα στο χρόνο και σχέση φιλικών δεσμών προσχολικής και σχολικής ηλικίας. Ξαναδιαβάζοντας τα αποτελέσματα υπό το πρίσμα ύπαρξης δίγλωσσων παιδιών σε χώρες υποδοχής**

Ένα από τα σημαντικά χαρακτηριστικά που συνοδεύει την και συναρτάται με την είσοδο των παιδιών στο σχολείο, είναι η διαμόρφωση φιλικών σχέσεων και η ένταξη σε ομάδες ομηλικών. Οι φιλίες των παιδιών αναδεικνύονται σε σημαίνοντες προγνωστικούς παράγοντες της μετέπειτα ισόρροπης ψυχοκοινωνικής ανάπτυξής τους και της επιτυχούς

προσαρμογής τους σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Dunn κ.ά. 2002, Ladd 1990, 1999 Ladd & Kochenderfer 1996).

Ο Ladd και οι συνεργάτες του μέσα από τη διεξαγωγή σχετικών μελετών έδειξαν ότι η ύπαρξη φιλικών δεσμών φαίνεται να λειτουργεί ως ένας μοναδικός και ασφαλής δείκτης για πρόγνωση αλλαγών στάσεων απέναντι στο σχολείο από πλευράς παιδιών νηπιαγωγείου, καθώς επίσης προβλέπει και εκδήλωση συμπεριφορών αποφυγής αλλά και την επίδοση (Ladd 1990). Οι αρχικές στάσεις των παιδιών απέναντι στο σχολείο τείνουν να κινούνται σε μία πιο θετική κατεύθυνση, αν τα παιδιά ξεκινήσουν το σχολείο έχοντας ένα φίλο από την προσχολική ηλικία, από το νηπιαγωγείο (Ladd & Price 1987) και η όλη προσαρμογή σε αυτό διευκολύνεται σημαντικά από τη διαμόρφωση μίας στενής φιλικής σχέσης κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνο φοίτησής τους (Ladd & Kochenderfer 1996). Το ερώτημα σχετικά με το ποιοι είναι εκείνοι οι παράγοντες που σε πρώιμα στάδια συμβάλλουν στη διαμόρφωση ατομικών διαφορών σε αυτές τις φιλικές σχέσεις που σχηματίζονται κατά τη διάρκεια αυτού του πρώτου χρόνου φοίτησης στο σχολείο, είναι ένα ενδιαφέρον σημαντικό ερώτημα που άπτεται αναπτυξιακού ενδιαφέροντος και σημασίας (Bukowski κ.ά. 1996, Rubin κ.ά. 1998).

Διάφορες ερευνητικές μελέτες (Rubin κ.ά. 1998, Dunn & Cutting 1999, Hartup 1996, Rubin κ.ά. 1994, Newcombe & Bagwell 1996, Astington & Jenkins 1995, Howe κ.ά. 1998, Maguire & Dunn 1997, Youngblade & Dunn 1995) υποστηρίζουν ότι διαμορφώνεται μία πολύ σημαντική σχέση συμβολικής διανάδρασης μεταξύ φιλικών σχέσεων της προσχολικής ηλικίας και φιλικών σχέσεων μεταξύ ομηλικών που συνάπτονται κατά τη διάρκεια του πρώτου χρόνου φοίτησης στο δημοτικό σχολείο. Πιο συγκεκριμένα, υποστηρίζεται ότι η ικανότητα κοινωνικής κατανόησης των παιδιών, τα χαρακτηριστικά των φιλικών τους σχέσεων της προσχολικής ηλικίας και οι κοινωνικές εμπειρίες τις οποίες έχουν αποκομίσει στα πλαίσια φιλικών δεσμών της παραπάνω περιόδου, σχετίζονται με ένα σύνολο χαρακτηριστικών των παιδιών αυτών όταν φτάσουν να διανύουν το αναπτυξιακό στάδιο της σχολικής ηλικίας.

Το πρώτο σημείο όπου η παρούσα συζήτηση εστιάζεται, αφορά στη διαπίστωση ότι όντως απαντάται κάποιου βαθμού ποιοτικού τύπου συνάφειας μεταξύ της ικανότητας των παιδιών για κοινωνική κατανόηση, των χαρακτηριστικών της συμπεριφοράς τους κατά την προσχολική ηλικία και των εμπειριών που έχουν αποκομίσει από τις τότε φιλικές τους σχέσεις, και των μετέπειτα χαρακτηριστικών τους στο σχολικό περιβάλλον σε επίπεδο συναισθηματικών και συμπεριφορικών εκδηλώσεων.

Από πρόσφατες ερευνητικές μελέτες (Astington 2001, Flavell 2000) διαπιστώνεται ένα συνεχώς αυξανόμενο ενδιαφέρον για τη διερεύνηση σε επίπεδο *πραγματικής καθημερινής πράξης (real-life)* των προεκτάσεων του παράγοντα των ατομικών διαφορών



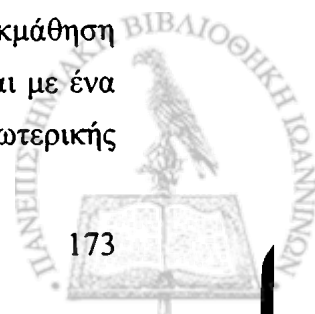
όπως αυτός αποτυπώνεται και εκφράζεται στην κατανόηση του τρόπου σκέψης παιδιών της προσχολικής ηλικίας.

Οι Dunn, Cutting και Fisher (2002) σε ανάλογη μελέτη τους διαπίστωσαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ χαρακτηριστικών των φιλικών σχέσεων της προσχολικής ηλικίας και των αντίστοιχων χαρακτηριστικών των φιλικών σχέσεων της σχολικής ηλικίας.

Η παράμετρος της κοινωνικής κατανόησης συνδεδεμένη πολύ στενά με την ποιότητα των φιλικών σχέσεων στην προσχολική ηλικία, φαίνεται, επί παραδείγματι, να σχετίζεται ευθέως με τη δημοτικότητα των παιδιών στο σχολείο. Παιδιά που επιδεικνύουν χαρακτηριστικά *κοινωνικής κατανόησης (εμπαθητική κατανόηση)*, τείνουν να είναι περισσότερο αρεστά και δημοφιλή στους ομηλικούς τους. Για παιδιά που παρέμειναν φίλοι με τους παλιούς φίλους τους, ακόμη και μετά τη μετάβασή τους στο σχολείο, και η φιλική αυτή σχέση παρουσιάζει σταθερότητα στο χρόνο, μία εμπειρία προσχολικής ηλικίας συνδεδεμένη με καλές διαπροσωπικές σχέσεις με τους φίλους τους (ομαλή και επιτυχής επικοινωνία), φαίνεται να συνδέραμε τα μέγιστα στη διαμόρφωση του βαθμού αρέσκειας τον οποίο εξέφρασαν για τους φίλους τους στο νηπιαγωγείο, ανεξαρτήτως του βαθμού κοινωνικής κατανόησης και γλωσσικών ικανοτήτων τους μετέπειτα στο σχολείο. Φυσικά, οι μετρήσεις της επιτυχούς επικοινωνίας, της συνεργατικότητας και των συγκρουσιακών καταστάσεων, αντανακλούν χαρακτηριστικά αμφοτέρων των παιδιών και την ποιότητα της φιλικής σχέσης μεταξύ αυτών η οποία εξαρτάται και από τις δύο πλευρές (Hinde 1979).

Η τεκμηρίωση του ισχυρισμού αυτού, όπως προκύπτει από τη μελέτη παιδιών που έκαναν νέους φίλους, είναι εξαιρετικά ενδιαφέρουσα. Για τα παιδιά αυτά, η εμπειρία της συνεργασίας στο παιχνίδι με τους παλιούς φίλους τους στο νηπιαγωγείο, τα βοήθησε στο να διαφοροποιηθούν ως προς τον τρόπο της εκφραζόμενης αρέσκεια τους για τους νέους φίλους τους στο σχολείο. Διέθεταν όχι μόνο συγκεκριμένα κριτήρια επιλογής φίλων αλλά και ένα πλούσιο ρεπερτόριο τρόπων έκφρασης και συναισθημάτων αρέσκειας ή απαρέσκειας απέναντι στα άλλα παιδιά. Έκαναν νέους φίλους στο σχολείο γιατί στις περισσότερες περιπτώσεις οι γονείς τους τα έστειλαν σε διαφορετικό Δημοτικό Σχολείο από τους φίλους τους στο νηπιαγωγείο, και όχι επειδή είχαν διαλύσει για κάποιο λόγο τη φιλία τους με τα παιδιά που ήταν φίλοι στο νηπιαγωγείο.

Τα μοντέλα που προκύπτουν μέσα από την επεξεργασία των σχετικών ευρημάτων ενισχύουν ακόμη περισσότερο το επιχείρημα ότι οι εμπειρίες που αποκομίζουν τα παιδιά στο νηπιαγωγείο διαμέσου της συμμετοχής σε κοινές δραστηριότητες και της ενασχόλησης μέσα από τη συζήτηση και τη διαπραγμάτευση με ένα φανταστικό κόσμο στα πλαίσια του παιχνιδιού υπόδυσης ρόλων, παρέχει ένα δυνητικό πλαίσιο για συζήτηση και εκμάθηση του γιατί οι άλλοι άνθρωποι με τους οποίους έρχονται σε επαφή συμπεριφέρονται με ένα συγκεκριμένο τρόπο και ποιες τελικά μπορεί να είναι οι σχέσεις μεταξύ της εσωτερικής



κατάστασης ενός ατόμου (*πώς αισθάνεται*) και της ανθρώπινης δράσης (*τι κάνει*). Πάντα υπάρχει δηλαδή κάτι που κάνει τα πράγματα να φαίνονται όπως φαίνονται (Astington & Jenkins 1995, Howe κ.ά. 1998, Maguire & Dunn 1997).

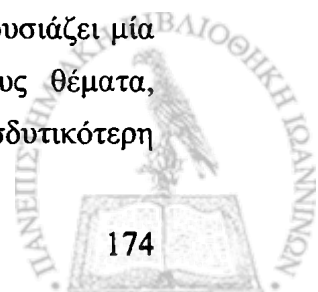
Οι στατιστικά σημαντικά συνάφειες με τις πρώιμες γλωσσικές δεξιότητες παραπέμπουν στη βαρύνουσα σημασία που έχουν οι επικοινωνιακές αλληλεπιδράσεις των παιδιών στις κοινωνικές διεργασίες, κάτι που βρίσκει άμεση εφαρμογή στην ανάπτυξη των κοινωνικών τους σχέσεων - στην ικανότητά τους να συνεργάζονται αρμονικά στο παιχνίδι, να επιλύουν συγκρούσεις, να διερευνούν τα συναισθήματα εαυτών και άλλων, να μοιράζονται γνώσεις, να ανταλλάσσουν εμπειρίες..

Ένα δεύτερο σημείο όπου προτίθεται να σταθεί η παρούσα συζήτηση, αφορά στη σημασία των χαρακτηριστικών των φίλων της προσχολικής ηλικίας. Τα παιδιά εκείνα των οποίων οι φίλοι ήταν, σύμφωνα με τους παιδαγωγούς προσχολικής ηλικίας, κυρίως προκοινωνικού επιπέδου, ήταν περισσότερο πιθανό να στραφούν σε νέους φίλους στο σχολείο και να είναι μάλιστα εξαιρετικά συνειδητοποιημένα όσο αφορά στην κίνησή τους αυτή. Εκείνα τα παιδιά που παρέμειναν φίλοι και μετά τη μετάβασή τους στο σχολείο, ήταν πιο σύνηθες να περιγράφουν τους φίλους τους σε αυτό ως άτομα ηπίων τόνων, ενώ οι ίδιοι οι φίλοι τους σημείωναν, κατά την προσχολική ηλικία, υψηλούς δείκτες στην αξιολόγηση της προκοινωνικής συμπεριφοράς, ήταν δηλαδή εξαιρετικά ζωντανά παιδιά. Η σημασία που έχει η ταυτότητα των φίλων ενός παιδιού είναι ένα θέμα που απασχολεί πάρα πολύ τις έρευνες για τη φιλία κατά τη μέση ηλικία, πριν την έναρξη της προεφηβείας (Hartup 1996).

Τα αποτελέσματα όλων των ερευνών οι οποίες παρατέθηκαν, καταδεικνύουν ότι η σπουδαιότητα του παράγοντα των ατόμων με τα οποία διατηρεί φιλική σχέση ένα παιδί, ξεκινά και θεμελιώνεται στην προσχολική ηλικία.

Μιλώντας σε ένα πιο γενικό επίπεδο, οι συνάφειες μεταξύ των εμπειριών αλληλεπίδρασης των παιδιών με τους φίλους τους κατά την προσχολική ηλικία, τα κοινωνικογνωστικά χαρακτηριστικά τους στο νηπιαγωγείο, και τα μεταγενέστερα κριτήρια των παιδιών μέσα από τα οποία εκφράζεται η αρέσκεια ή απαρέσκεια για τους ομηλικούς τους, συνάδει με μία σημαντική θεωρητική θέση που διατυπώνεται από τον Howes (1996) και σύμφωνα με την οποία τα παιδιά φαίνεται να διαμορφώνουν κατά την περίοδο της προσχολικής ηλικίας ορισμένες εσωτερικευμένες αναπαραστάσεις, οι οποίες *εσωτερικών λειτουργικών μοντέλων (internal working models)*, επί των οποίων αργότερα θα οικοδομήσουν τα μοντέλα και τους τύπους των φιλικών σχέσεων που θα αναπτυχθούν στο σχολείο και αργότερα κατά τον ενήλικο βίο.

Αν και δεν απαντάται ένας ιδιαίτερα εκτενής αριθμός μελετών και απουσιάζει μία συστηματική και ολοκληρωμένη πληροφόρηση σχετικά με τέτοιου είδους θέματα, εντούτοις τα μέχρι στιγμής ερευνητικά δεδομένα καταδεικνύουν ότι μία διεισδυτικότερη



και περαιτέρω ερευνητική ματιά σχετικά με τη θέαση της φιλίας σε ένα εύρος χρόνου, θα μπορούσε να αποβεί εξαιρετικά καρποφόρα επιστημονικά.

Σε αυτή την κατεύθυνση αποτελεσμάτων, οφείλει να ειπωθεί ότι δίγλωσσα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες κυρίως δυσλεξία, βρίσκονται ίσως σε μία ομάδα *υψηλού κινδύνου* (*at high risk*) να αντιμετωπίσουν προβλήματα συναισθηματικού και συμπεριφορικού τύπου λόγω ακριβώς του ότι έχουν βιώσει το πολιτισμικό σοκ της μετακίνησης από τη χώρα καταγωγής τους σε μία ξένη χώρα, τη χώρα υποδοχής. Η μετακίνηση είναι μία χαοτική εμπειρία αποπροσανατολιστικού χαρακτήρα, μη εύκολα διαχειρίσιμη από μία ομάδα αυτών. Λόγω ακριβώς της μετάβασής τους στη νέα χώρα, τη δεύτερη πατρίδα πια, χάνουν Αλεξάνδρειες, χάνουν πράγματα πολύ σημαντικά για εκείνα, έχουν αποκοπεί από φίλους, συνήθειες καθημερινότητας, σταθερές δομές και σενάρια ζωής, οικεία σχολικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, από άλλους αγαπημένους ανθρώπους και βρίσκονται σε ένα ανοίκειο, από κάθε άποψη, περιβάλλον όπου τα πάντα, ακόμη και τα πιο απλά, όπως ονόματα δασκάλων, φίλων, δρόμων, οφείλουν τώρα πια να απομνημονευτούν σε μία άλλη γλώσσα, και εδώ έρχεται η ύπαρξη ελλειμμάτων, συναρτήσεως της δυσλεξίας, που παρακωλύει συστηματικά την απομνημόνευση αυτή - προβλήματα ως προς τα μνημονικά συστήματα και άλλα συνοδά ελλείμματα (Hall & Steen 1982).

Οι οποιεσδήποτε Μαθησιακές Δυσκολίες, ίσως να μην καθίστανται ιδιαίτερα εμφανείς όταν το περιβάλλον είναι οικείο, όταν κάθε εκπαιδευτική μετάβαση νοείται και βιώνεται από τα παιδιά ως μία μη στρεσογόνα συνθήκη ζωής, όταν υπάρχουν οι φίλοι από την προσχολική ηλικία, όταν παρέχεται η εμπειρία αίσθησης ασφάλειας.

#### **7.5. Το κύρος της ομάδας ομηλικών και η αυτοαντίληψη παιδιών σε απόρριψη από αυτή – Η κοινωνική υπόληψη αυτών μεταξύ ομηλικών**

Η αυτοαντίληψη των παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, έτσι όπως αυτή επικοινωνείται και διαμορφώνεται στα πλαίσια διαταραγμένων σχέσεων με ομάδες ομηλικών, φαίνεται να είναι μία θεματική που μόνο πρόσφατα αρχίζει να διερευνάται, να καθίσταται αντικείμενο συζήτησης και να απασχολεί την επιστημονική κοινότητα της σχολικής και αναπτυξιακής ψυχολογίας. Ως εκ τούτου, η γνώση σχετικά με την αυτοαντίληψη των παιδιών, υπό το πρίσμα θέασης της σχέσης αυτής με τις δυναμικές των διαδράσεων που αναπτύσσονται μέσα σε προβληματικού τύπου σχέσεις με ομάδες ομηλικών, είναι περιορισμένη.

Ωστόσο, ερευνητικές μελέτες που έχουν διεξαχθεί στο πεδίο αυτό, προτάσσουν και τεκμηριώνουν τον ισχυρισμό ότι παιδιά που βιώνουν αρνητικού τύπου εμπειρίες στα πλαίσια της επικοινωνίας τους με ομάδες ομηλικών, τόσο στο χώρο του σχολείου όσο και

εκτός αυτού, τείνουν να παρουσιάζουν ένα γενικά αρνητικά φορτισμένο μοντέλο αυτοεκτίμησης που περιλαμβάνει χαμηλή προσλαμβανόμενη κοινωνική αποτελεσματικότητα, χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα και χαμηλούς δείκτες προσδοκίας για κοινωνικά οφέλη και θετικές αξιολογήσεις από τους συνομηλίκους (Hymel & Franke 1985). Μέσα σε όλα αυτά, ο παράγοντας του κύρους των διαφόρων ομάδων ομηλικών διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στον τρόπο που οργανώνονται και λειτουργούν αυτές οι ομάδες (Boivin & Begin 1989).

Συνεπώς, παιδιά που βιώνουν απόρριψη ανήκουν στις εξαιρετικά επαπειλούμενες ομάδες για μία πρόγνωση εκδήλωσης κοινωνικής δυσπροσαρμοστικότητας (Parker & Asher 1987). Οι Rubin, Hymel, LeMare και Rowden (1990b) οι οποίοι εξέτασαν τη μοναξιά και την προσλαμβανόμενη κοινωνική αποτελεσματικότητα σε παιδιά κοινωνιομετρικώς δημοφιλή, μέσου επιπέδου δημοτικότητας, σε παιδιά που έχουν βιώσει απόρριψη και παιδιά που εκδηλώνουν συμπεριφορές απόσυρσης και μη εμπλοκής σε δραστηριότητες ομάδων ομηλικών και «περνούν απαρατήρητα» από αυτές, δε διαπίστωσαν στατιστικώς σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των διαφόρων ομάδων.

Τα παιδιά που απορρίπτονται δε μπορούν να εκληφθούν ως ομοιογενής πληθυσμός (Coie 1985, Williams & Asher 1987, French 1988), οι Hymel & Franke (1985) αναφέρουν ότι όλα τα παιδιά που βιώνουν απόρριψη δεν εκδηλώνουν απαραίτητα και συμπεριφορές αρνητικής αυτοαντίληψης. Αποτελέσματα ερευνών καταδεικνύουν ότι οι διαφορές στην αυτοαντίληψη των παιδιών σχετίζονται με την κατεύθυνση της κοινωνικής προτίμησης συναρτήσει του κύρους των ομηλικών, έτσι παιδιά που είναι δημοφιλή παρουσιάζουν μία πολυδιάστατου χαρακτήρα πιο θετική θέαση εαυτού και υψηλότερους δείκτες αυτοεκτίμησης σε σύγκριση με παιδιά που βρίσκονται στο επίπεδο του μέσου όρου ως προς τις παραπάνω μεταβλητές. Είναι ενδιαφέρον να επισημανθεί ότι και η αυτοαντίληψη και η κοινωνική αποτελεσματικότητα, καταδεικνύουν ότι αυτά δεν είναι περισσότερο ικανά ή αποτελεσματικά σε συμπεριφορικό επίπεδο από ό,τι τα παιδιά που ανήκουν στο μέσο όρο. Τα αποτελέσματα αυτά λαμβανομένων υπόψιν και των παρατηρούμενων διαφορών ως προς τις επιδόσεις στον τομέα του αθλητισμού, υποστηρίζουν την άποψη ότι οι αθλητικές δεξιότητες ίσως να αναδύονται σε πιο κεντρικής σημασίας παράγοντες διαμόρφωσης της δημοτικότητας των παιδιών, ιδιαίτερα των αγοριών, από ό,τι μπορεί να εκληφθεί η κοινωνική αποτελεσματικότητα (Hops & Finch 1985).

Από την άλλη πλευρά, φαίνεται ότι όλα τα παιδιά που δεν τυγχάνουν της αποδοχής από τους ομηλικούς τους, δεν εκδηλώνουν απαραίτητα και αρνητική αυτοαντίληψη. Έτσι, υπάρχουν παιδιά που έχουν βιώσει απόρριψη και εκδηλώνουν συμπεριφορές αρνητικής αυτοαντίληψης σε κάθε τομέα κοινωνικής αποτελεσματικότητας καθώς παρουσιάζουν και χαμηλή αυτοεκτίμηση, τείνουν να υποεκτιμούν και να αξιολογούν ανάλογα την πραγματική κοινωνική τους αποτελεσματικότητα, ένα γνωσιακό μοντέλο που προβλέπει με

αρκετή ακρίβεια την ύπαρξη μελλοντικών εσωτερικευμένων προβλημάτων (Rubin κ.ά. 1990a,b). Όμως, απαντάται και ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών που ναι μεν έχουν βιώσει απόρριψη αλλά έχουν θετική εικόνα εαυτού και οι δείκτες των ερευνητικών αποτελεσμάτων που αφορούν σε αυτά, τείνουν να είναι ανάλογοι των δεικτών των παιδιών μέσου επιπέδου και των παιδιών με υψηλή δημοτικότητα (Boivin & Begin 1989).

Τα αποτελέσματα αυτά δείχνουν ότι μερικά μη δημοφιλή παιδιά αναφέρουν μη αναμενόμενα υψηλά ποσοστά προσλαμβανόμενης κοινωνικής αποτελεσματικότητας (Kagan κ.ά. 1982). Αυτοί οι δείκτες μπορεί να ερμηνευτούν από το γεγονός ότι τα παιδιά αυτά αρνούνται να παραδεχθούν τη χαμηλή κοινωνική τους αυτοαποτελεσματικότητα ή, ασύνειδα, εκδηλώνουν αμυντικούς μηχανισμούς εν είδει *γνωσιακών προκαταλήψεων και γνωσιακών σφαλμάτων για να προστατεύσουν τον εαυτό τους (self-serving bias)* (Heider, 1958)<sup>15</sup>, εκλαμβάνοντας τα γεγονότα κατά τέτοιο τρόπο ώστε η αυτοεκτίμησή τους να διατηρηθεί αρραγής ή ακόμη και να ενισχυθεί.

Κατηγοριοποιήσεις όσον αφορά στη συμπεριφορά των παιδιών που βιώνουν απόρριψη από ομηλικούς, είναι εξαιρετικά σημαντικές. Παιδιά με επιθετικότητα και παιδιά που εκδηλώνουν απόσυρση, είναι αυτά που απορρίπτονται από τους συνομηλικούς τους (Williams & Asher 1987, Younger & Boyko 1987). Εκείνα που εκδηλώνουν συμπεριφορές απόσυρσης, παράλληλα τείνουν να υποεκτιμούν την κοινωνική τους αποτελεσματικότητα (Rubin 1985, Rubin κ.ά. 1990b), ενώ τα επιθετικά παιδιά παρουσιάζουν και διαστρεβλωμένες κοινωνικές αντιλήψεις τις οποίες και εκδηλώνουν μέσα από αρνητικές κοινωνικές αποδόσεις και ελλείμματα όσον αφορά στις κοινωνικές τους δεξιότητες (Dodge 1980). Όσα παιδιά εκδηλώνουν συμπεριφορές απόσυρσης και βιώνουν απόρριψη, αναφέρουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και έλλειψης ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης σε σύγκριση με παιδιά που είναι επιθετικά και βιώνουν απόρριψη από τους ομηλικούς τους (Williams & Asher 1987). Συνεπώς, μπορεί να ειπωθεί και να υποστηριχθεί ότι παιδιά που εμφανίζουν αγχώδεις διαταραχές εκδηλώνουν συμπεριφορά απόσυρσης και απορρίπτονται από τους ομηλικούς τους, βιώνουν αρνητικού τύπου και χαρακτήρα μορφές αυτοαντίληψης, ενώ επιθετικά παιδιά που απορρίπτονται από τους συνομηλικούς τους και αποκλείονται από τις ομάδες των ομηλικών, τείνουν να παρουσιάζουν μία περισσότερο θετικά προσανατολισμένη αλλά διαστρεβλωμένη θέαση εαυτών.

Από την άλλη πλευρά, θα πρέπει να σημειωθεί ότι η επιθετικότητα και η απόσυρση δεν είναι απαραίτητα και οι μόνες κατευθύνσεις έρευνας και τα μοναδικά προβλήματα που αντιμετωπίζουν τα παιδιά που βιώνουν απόρριψη. Ο French (1988, 1990) βρήκε ότι ένα σημαντικό τμήμα των παιδιών που απορρίπτονται, παρουσιάζει και μία πολλαπλότητα άλλων προβλημάτων όπως: προβλήματα κατονομασίας, άγχους, χαμηλού αυτοελέγχου και

<sup>15</sup> Βλ. σχετικά και: Γεώργας, Δ. (1995): *Κοινωνική ψυχολογία*. Τόμος Α'. Δ' έκδοση. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.

αυτοπροσδιορισμού, επιθετικότητας και κοινωνικής απόσυρσης, ενώ μία άλλη ομάδα των παιδιών αυτών παρουσιάζει μόνο συμπεριφορές κοινωνικής απόσυρσης.

Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα στα οποία καταλήγουν οι Boivin, Roulin και Vitaro (1994) διερευνώντας τη σχέση μεταξύ καταθλιπτικής διάθεσης και απόρριψης από συνομηλίκους στην παιδική ηλικία. Δυστυχώς, η επιθετικότητα και η απόσυρση στις αμιγείς τους μορφές, δεν αξιολογούνται μέσα από τη χορήγηση ανάλογου ερωτηματολογίου στα πλαίσια της παρούσας μελέτης. Ως εκ τούτου, περαιτέρω έρευνα είναι απαραίτητη προκειμένου να διασαφηνιστεί η ύπαρξη πιθανής σχέσης μεταξύ εκφάνσεων συμπεριφοράς και αυτοαντίληψης μεταξύ των παιδιών που έχουν εμπειρίες απόρριψης και κοινωνικού αποκλεισμού από ομάδες ομηλίκων.

Κάποια παιδιά που βιώνουν απόρριψη από τους ομηλίκους τους στο σχολείο και όμως αναφέρουν υψηλούς δείκτες θετικής αυτοαντίληψης, μπορεί να βιώνουν την πραγματικότητα θετικών κοινωνικών σχέσεων εκτός σχολείου και εκτός τάξης (στην οικογένεια και στη γειτονιά) και έτσι να μην επηρεάζονται ιδιαίτερα από την απόρριψη στο σχολείο. Το γεγονός αυτό μπορεί να ισχύσει κυρίως για τα δίγλωσσα παιδιά στα οποία η πολιτισμική ετερότητα, νοούμενη ως γλωσσική ετερότητα, παίζει σημαντικό ρόλο. Τα δίγλωσσα παιδιά μπορεί να αναζητούν και να λαμβάνουν την πολυπόθητη αποδοχή και συναισθηματική στήριξη, την οποία δε βιώνουν στα σχολικά περιβάλλοντα, σε κοινότητες, υπό την έννοια οργανωμένων πολιτισμικών ομάδων, ομοεθνών τους. Η σύγκλιση του κύρους σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, κυρίως όταν οι μετέχοντες συνδέονται με ισχυρούς δεσμούς συσπείρωσης, στη βάση της συγγένειας ή μη, είναι κάποιες φορές δύσκολο να μετριαστεί ή να ελεγχθεί (Coie & Kupersmidt 1983).

Πέραν των δι-ομαδικών, υπάρχουν και οι ενδο-ομαδικοί παράγοντες, όπως η αρνητική κοινωνική υπόληψη παιδιών που έχουν βιώσει απόρριψη (Hymel κ.ά., 1990b). Οι παράγοντες αυτοί διαιωνίζουν την κοινωνική απόρριψη και τον συνεπαγόμενο κοινωνικό αποκλεισμό και συνεπεία αυτού οι συσχετισμοί παραγόντων που αφορούν την και εμπλέκονται στην απόρριψη, ποικίλουν σημαντικά στο εύρος των ομάδων ομηλίκων (Wright κ.ά. 1986).

Όλα τα προαναφερθέντα δηλώνουν ότι ένα σημαντικό ποσοστό της υφιστάμενης ανομοιογένειας του κύρους της ομάδας ομηλίκων, μπορεί να αποδοθεί σε καταστασιακά προσδιορισμένους παράγοντες και δεν είναι δυνατόν να γενικευθεί πλήρως εντός διαφορετικών περιβαλλόντων.

Παιδιά που έχουν βιώσει απόρριψη, διακατέχονται επίσης από αρνητική αυτοαντίληψη και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Αν και αυτά διαφοροποιούνται μόνο ως προς τις κατευθύνσεις της ακαδημαϊκής (παιδιά με χαμηλές επιδόσεις) και συμπεριφορικής/θεμάτων διαγωγής αυτοαντίληψη, αυτά τα πεδία ικανοτήτων και επιδόσεων αξιολογούνται ως μείζονος σημασίας για μία επιτυχή σε γνωστικό επίπεδο και

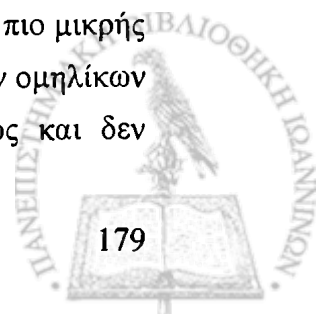


ανταποκρινόμενη στα κοινωνικά πρότυπα, σχολική προσαρμογή. Οι Coie, Dodge και Coppotelli (1982) διερευνώντας τους προσανατολισμούς και ορίζοντας την τυπολογία του κοινωνικού status σε μία δια-ηλικιακή προοπτική, καταλήγουν σε παρόμοια με τα προαναφερθέντα συμπεράσματα όσον αφορά στην αρνητική αυτοαντίληψη, μόνο που οι παραπάνω ερευνητές αναφέρονται, σε ανάλογο χαρακτήρα ερευνητική βάση, στην αρνητική υπόληψη.

Σε άλλη ερευνητική μελέτη αναφέρεται ότι η συμπεριφορά παιδιών που έχουν βιώσει απόρριψη από ομηλικούς και αποκλεισμό από ομάδες συνομηλίκων στο σχολείο και εκτός αυτού, είναι μη προβλέψιμη (Dodge 1983). Οι Newcomb και Bukowski (1985) επιχειρηματολογούν στη βάση του ισχυρισμού ότι τα παιδιά αυτά επηρεάζονται και από ελλείμματα αυτοελέγχου και ίσως η αυτοαντίληψη των συγκεκριμένων παιδιών να αντανakλά απλά την ευαισθησία τους στο πρόβλημα αυτό.

Η κοινωνική υπόληψη (*social reputation*) από την άλλη πλευρά, νοείται ως το σύνολο των ομαδικής προέλευσης και χαρακτήρα αντιληπτικών κατασκευών-δομών που αφορούν στις κοινές στάσεις και προσδοκίες τόσο των μελών που συναπαρτίζουν την εν λόγω ομάδα, όσο και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου. Η κατασκευή της κοινωνικής υπόληψης επηρεάζεται όχι μόνο από τα χαρακτηριστικά του παιδιού που αυτή αφορά, αλλά επίσης συναρτάται και με κοινωνικογνωστικές διεργασίες και δυνατότητες στις οποίες προσφεύγουν τα παιδιά για να κατανοήσουν το ένα το άλλο. Καθώς η κοινωνική υπόληψη διαμορφώνεται και διατηρείται ζώσα από τη στιγμή που θα σχηματιστεί, υφίστανται κοινωνικές συνέπειες και για τους διαμορφωτές (*sic*) και για τους αποδέκτες της. Φαίνεται δε, να είναι επιφορτισμένη με ένα ρυθμιστικό ρόλο όσον αφορά στους τύπους της κοινωνικής αλληλεπίδρασης όπως αυτή διαμείβεται μεταξύ των ομηλικών και των μοναδιαίων παιδιών που απευθύνεται καθώς δύναται να περιορίσει ή να διευρύνει τις διαθέσιμες κοινωνικές εμπειρίες του κάθε παιδιού (Rogosch & Newcomb 1989).

Οι Rogosch και Newcomb (1989) σε σχετική μελέτη τους διερευνώντας το ρόλο των κοινωνικών και γνωστικών αναπτυξιακών διαδικασιών στη δόμηση της κοινωνικής υπόληψης σε ερευνητικό δείγμα παιδιών-μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης όπως αυτή, δηλαδή η κοινωνική υπόληψη, ορίζεται στη βάση του κοινωνιομετρικού κύρους στα πλαίσια των διαδράσεων των παιδιών στις ομάδες ομηλικών, βρήκαν ότι παιδιά που βίωσαν απόρριψη από τους συνομηλικούς τους γίνονταν εύκολα αντιληπτά καθώς διαχωρίζονταν από αυτούς στη βάση της αποδοχής των αρνητικών στάσεων και του εξοστρακισμού από τη συμμετοχή τους στις ομάδες των συνομηλικών τους. Αυτή η κατασκευή της κοινωνικής υπόληψης ήταν περισσότερο έκδηλη για και έτεινε να επηρεάζει σημαντικά τα μεγαλύτερα παιδιά που απορρίπτονταν και λιγότερο τα πιο μικρής ηλικίας. Αντιθέτως, παιδιά τα οποία «περνούν απαρατήρητα» από τις ομάδες των ομηλικών τους (*neglected children*) καθώς δε συμμετέχουν στις δραστηριότητές τους και δεν



εμπλέκονται καθ' οιονδήποτε τρόπο σε αυτές, γίνονται αντιληπτά σε λιγότερο διακριτούς όρους κοινωνικής υπόληψης αλλά σε αντίθεση με τα παιδιά που απορρίπτονταν, παρουσίαζαν ενδιαφέρον επειδή ακριβώς λόγω της γενικευμένης αποστασιοποίησής τους έτειναν να αντιμετωπίζουν διαφορετικά τους συνομηλικούς τους, αλλά και να αντιμετωπίζονται διαφορετικά από αυτούς. Τα μεγαλύτερα, ηλικιακά πάντα, παιδιά ήταν περισσότερο πιθανό, σε σύγκριση με τα πιο μικρά, να περιγράφουν την κοινωνική υπόληψη της οποίας ετύγχαναν από τους συνομηλικούς τους, με περισσότερο περίπλοκα χαρακτηριστικά και ακριβείς έννοιες. Διαφοροποιήσεις ως προς τον παράγοντα Φύλο, πολύ συνοπτικά, ακολουθούν το εξής μοντέλο: αγόρια που απορρίπτονται, εκλαμβάνονται από τους συνομηλικούς τους ως έχοντα χαρακτηριστικά τα οποία εδράζονται στον ακριβή αντίποδα των ποιοτήτων εκείνων που κάνουν αποδεκτά τα κορίτσια, ενώ κορίτσια τα οποία απορρίπτονται, εκλαμβάνονται από τους συνομηλικούς τους ως έχοντα χαρακτηριστικά τα οποία βρίσκονται στον ακριβή αντίποδα των αποδεκτών χαρακτηριστικών ποιοτήτων αποδοχής για τα αγόρια.

Πιο συγκεκριμένα, αγόρια που είναι αποδεκτά από τους συνομηλικούς τους αναμένεται να είναι ανεξάρτητα και ενεργητικά, ενώ αγόρια που απορρίπτονται αναμένεται να είναι σκληρά, μη επικοινωνιακά και απόμακρα από τους γύρω τους. Αντιθέτως, κορίτσια τα οποία είναι αποδεκτά στις ομάδες ομηλικών τους τείνουν να είναι επικοινωνιακά και συνεργάσιμα, ενώ κορίτσια που απορρίπτονται εκδηλώνουν τάσεις απόσυρσης και εξάρτησης.

Το συμπέρασμα που μάλλον εύκολα συνάγεται είναι ότι οι σχέσεις με τους συνομηλικούς, και ιδιαίτερα οι στενές φιλικές σχέσεις, αποτελούν ένα πλαίσιο μέσα στο οποίο λαμβάνει χώρα και διευκολύνεται η κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Το ίδιο το παιδί φαίνεται να αποδίδει ιδιαίτερη σημασία στη διαμόρφωση σχέσεων με τους ομηλικούς του και να έχει επίγνωση της σπουδαιότητας που αυτές κομίζουν. Επιθυμεί δε, διακαώς να αποτελεί μέλος μίας τουλάχιστον ομάδας συνομηλικών, να αντλεί ικανοποίηση<sup>16</sup> από τη συμμετοχή αυτή και διακατέχεται από ανασφάλεια και

<sup>16</sup> Η Susan Harter (1982) σε σχετικό άρθρο, κάνει μία πολύ ενδελεχή θεωρητική ανάλυση της έννοιας της *προσλαμβανόμενης ικανοποίησης* [σ.σ. ως απόρροια της ανάλογης αίσθησης επάρκειας – ικανότητας] (*Perceived Competence*) όπως αυτή ορίζεται και επικοινωνείται στα αναπτυξιακά πλαίσια της παιδικής ηλικίας. Για τη Harter, πέραν της ικανοποίησης των παιδιών από επιτεύγματά τους σε γνωστικό επίπεδο (*cognitive competence*) και σε επίπεδο φυσικών-σωματικών χαρακτηριστικών και δεξιοτήτων (*physical competence*), υπάρχει και η κοινωνική ικανοποίηση (*social competence*) η οποία αφορά στις διαπροσωπικές σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλικούς τους (*vis-à-vis one's peers*) και ορίζεται μέσα από το ακόλουθο τρίπτυχο: να έχεις πολλούς φίλους, να είσαι εύκολα αρεστός στους άλλους, να είσαι σημαντικό μέλος στην τάξη σου. Η *ψυχοκοινωνική ικανοποίηση* (*Social Satisfaction*) αναφέρεται σε κάθε έναν από τους παραπάνω τομείς ικανοποίησης, αλλά και στο σύνολο αυτών. Κυρίως όμως στη λογική της παρούσας μελέτης, τείνει να ταυτιστεί με την κοινωνική πτυχή – διάστασή της.

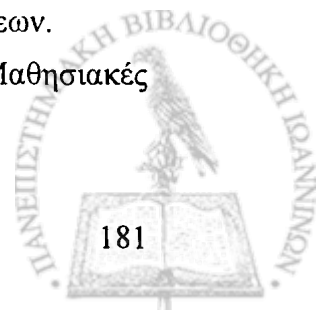
Η Harter, στην ίδια μελέτη, παραθέτει και ένα ψυχομετρικό εργαλείο, ένα ερωτηματολόγιο (*The Perceived Competence Scale for Children*) για την αξιολόγηση του συναισθήματος ικανοποίησης του παιδιού στα πλαίσια των παραπάνω τριών κυρίαρχων πεδίων όπου μπορεί να απαντάται και από τα οποία μπορεί να απορρέει αυτή.

άγχος όταν τα πράγματα στις σχέσεις αυτές δεν έχουν αίσια έκβαση. Πολλά παιδιά μάλιστα προσπαθούν με όλες τους τις δυνάμεις να αποκτούν και να διατηρούν τις φιλίες τους γιατί είναι γνώστες σχετικά με τα οφέλη που απορρέουν από αυτές. Αυτά που έχουν απορριφθεί από τους ομηλικούς τους, δηλαδή δεν είναι επιθυμητά στην παρέα τους, διαθέτουν συχνά έναν πολύ καλό φίλο, ο οποίος μπορεί να αποτελεί μία σπουδαία πηγή συναισθηματικής στήριξης, να λειτουργεί σαν μία «ασπίδα» θωρακίζοντάς τα από τις δυσάρεστες επιπτώσεις της χαμηλής αποδοχής.

Και μέσα σε όλα αυτά, υπάρχουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, στις οποίες λογίζεται και η δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, που λόγω ακριβώς αυτής της γνωστικής και, επιπρόσθετα, πολιτισμικής (για τη δεύτερη ομάδα) ιδιαιτερότητά τους, φαίνεται να είναι περισσότερο ευάλωτα, περισσότερο εκτιθεμένα σε μία πιθανότητα απόρριψης από ομηλικούς, στο να βιώσουν τη μοναξιά στο σχολείο ως πρόδρομη κατάσταση του μετέπειτα κοινωνικού αποκλεισμού. Η επικοινωνία και οι διαπροσωπικές σχέσεις εξάλλου, καθιστούν κάθε κοινωνική περίπτωση ένα κοινωνικά διαμοιρασμένο προϊόν, με όλες τις προεκτάσεις αυτής της θέσης (κοινωνικές, πολιτισμικές κ.τ.λ.).

Συνεπώς, η βίωση απόρριψης από την πλευρά του κοινωνικού «συστήματος» των ομηλικών φαίνεται ότι μπορεί να οδηγήσει αυτά τα παιδιά σε μία φαινομενομενικά εκούσια, ουσιαστικά ακούσια, απόσυρση από τα κοινωνικά δρώμενα σε μία προσπάθεια να αποφευχθεί μία περαιτέρω τρώση της ούτως ή άλλως τρωθείσας κοινωνικής και εκπαιδευτικής τους εικόνας και ταυτότητας. Προσπαθούν να προλάβουν τα ίδια αυτό που το κοινωνικό και εκπαιδευτικό σύστημα, ως προέκταση αυτού, δεν έχει προνοήσει να προλάβει. Οι ατομικές ιστορίες, οι ατομικές αντιλήψεις για τον εαυτό και τον κόσμο, οι ατομικές σκέψεις, οι απόψεις, οι αντιλήψεις και οι προσδοκίες αυτών των παιδιών δε συναντούν τις αντίστοιχες ομαδικές. Η ατομική ταυτότητα δε συνυπάρχει με την κοινωνική. Φαίνεται να απαντάται μία συγκεκριμένη (αρνητική) κοινωνική αναπαράσταση από τα υπόλοιπα παιδιά που δε φέρουν αυτά τα χαρακτηριστικά. Πιθανότατα, επειδή έτσι μεγάλωσαν, έτσι έμαθαν και έτσι αντιμετωπίζουν και σήμερα τους «άλλους», τους «διαφορετικούς»: ως μία υποδεέστερη σχολική και κοινωνική ομάδα, που συνιστά δυνητική απειλή για τη θετική εικόνα του εαυτού. Η απειλή αυτή όμως είναι μάλλον συμβολική και όχι ρεαλιστική –πράγμα που τους δίνει την «ευχέρεια» να αντιμετωπίζουν πιο ψύχραιμα και διακριτικά τα παιδιά αυτά. Η γνώση στοιχείων ενδοομαδικών και διομαδικών σχέσεων των παιδιών στο σχολείο και των εκεί αναπτυσσόμενων φιλικών δεσμών επιβεβαιώνουν τους παραπάνω συλλογισμούς και αναδεικνύουν την κομβικότητα της έννοιας της φιλίας για τον τρόπο που σκέφτονται, τοποθετούνται και συμπεριφέρονται τα παιδιά στο πλαίσιο των διομαδικών και κατ'επέκταση, διατομικών τους σχέσεων.

Οι φιλικές σχέσεις, έτσι όπως αυτές μπορεί να επηρεάζονται από τις Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι το θέμα του επόμενου κεφαλαίου.



### Κοινωνική - σχολική ένταξη παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες

#### 8.1. Κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνική αποτελεσματικότητα και Μαθησιακές Δυσκολίες

Τα τελευταία χρόνια οι προσπάθειες που καταβάλλονται σε διεθνές επίπεδο για την προώθηση της εκπαιδευτικής φιλοσοφίας της ένταξης, προϋποθέτουν ότι μαθητές που παρουσιάζουν κάποιες «ιδιαιτερότητες» ή ειδικές ικανότητες (γνωστικές ή μη), θα συνεχιστούν για αρκετό χρονικό διάστημα με τους υπόλοιπους μαθητές του σχολείου (Τρομπούκης 2004, Μανίκα κ.ά. 2004, Βλάχου 2001, Evans & Richardson 1989, Salisbury κ.ά. 1995, Hall & McGregor 2000). Έτσι, τα τελευταία χρόνια υφίσταται ένα έντονο ενδιαφέρον γύρω από τη φύση και την υφή των διαπροσωπικών σχέσεων που αναπτύσσονται στα πλαίσια του γενικού σχολείου ανάμεσα σε μαθητές με «ιδιαιτερότητες» κάθε φύσης και στους συμμαθητές τους.

Οι περισσότερες έρευνες που σχετίζονται με τη μελέτη της κοινωνικής ένταξης των παιδιών αυτών, αναφέρονται στην κοινωνική θέση που κατέχουν στα πλαίσια της ομάδας-τάξης, στη δυνατότητά τους για κοινωνική προσαρμογή και στις στάσεις των υπολοίπων μαθητών απέναντί τους τόσο σε δομημένες όσο και σε ελεύθερες, εκπαιδευτικές και μη, δραστηριότητες. Τα δεδομένα που υπάρχουν σήμερα για τους παράγοντες που επηρεάζουν την κοινωνική θέση των παιδιών στα πλαίσια της ομάδας-τάξης σχετίζονται με την ανάλυση της κοινωνικής θέσης των τυπικώς αναπτυσσόμενων, σε κάθε επίπεδο της αναπτυξιακής πορείας, μαθητών. Μάλιστα, η συντριπτική πλειονότητα των μελετών αυτών αφορά σε μελέτες που καταγίνονται με συγκρίσεις ανάμεσα σε μαθητές που χαίρουν κοινωνικής αποδοχής και σε εκείνους που βιώνουν την κοινωνική απόρριψη (Vosk κ.ά. 1982, Asarnow & Callan 1985, Dodge & Feldam 1990), και δεν εμπλέκουν περαιτέρω παράγοντες όπως Μαθησιακές Δυσκολίες και πολιτισμική-γλωσσική ετερότητα.

Γενικά, οι κοινωνικές δεξιότητες είναι δύσκολο να οριοθετηθούν εννοιολογικά, είτε σε θεωρητικούς είτε σε πρακτικούς όρους και αυτό ερμηνεύεται από το γεγονός ότι απαντάται μία αξιοσημείωτη ποικιλότητα όσον αφορά στο εύρος των συμπεριφορών οι οποίες συμπεριλαμβάνονται στις εννοιολογικές ορίζουσες της έννοιας-γένους «κοινωνική δεξιότητα». Οι Van Hasselt, Hersen, Whitehill και Bellack (1979) προβαίνουν σε μία εμπειριστατωμένη ανάλυση ενός αριθμού υπαρκτών ορισμών και προτάσσουν έναν γενικά αποδεκτό, λειτουργικό ορισμό αναφέροντας ότι οι κοινωνικές δεξιότητες

αντιπροσωπεύουν μεμαθημένες, καταστασιακά προσδιορισμένες δράσεις ή πράξεις που απολήγουν σε μία κατάσταση διαπροσωπικής αποτελεσματικότητας.

Αν και ο προαναφερθείς ορισμός είναι περιγραφικού χαρακτήρα, δε μπορεί να θεωρηθεί ως πλήρως ικανοποιητικός επειδή αποτυγχάνει να διασαφηνίσει τις υφιστάμενες διαφορές μεταξύ *χαρακτηριστικών* και *συμπεριφορών*, έννοιες που θα μπορούσε να ειπωθεί ότι είναι εισαγωγικές, και ως εκ τούτου θεμελιώδεις, της έννοιας της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης. Ο McFall (1982) αναφέρει ότι η έννοια της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης ορίζεται στη βάση ενός *χαρακτηριστικού (trait)*, ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες αντιπροσωπεύουν συγκεκριμένες δομημένες συμπεριφορές. Η Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση δηλαδή, αντιπροσωπεύει μία αξιολόγηση που βασίζεται σε κρίσεις σχετικά με το εάν ένα ανατεθέν κοινωνικής φύσεως έργο έχει περατωθεί επιτυχώς ή όχι, ενώ οι κοινωνικές δεξιότητες είναι δράσεις ή πράξεις οι οποίες εκδηλώνονται σε συγκεκριμένες κοινωνικές περιστάσεις και που απαιτούν επιτυχή έκβαση των καταστάσεων αυτών. Η εννοιολογική αυτή διάκριση μεταξύ κοινωνικής αποτελεσματικότητας / ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης και κοινωνικών δεξιοτήτων, στη βάση *χαρακτηριστικού (trait)* και *συμπεριφοράς (behavior)* κατ' ακολουθίαν, απαντάται και σε άλλες ερευνητικές μελέτες (Bruck 1986, Gresham 1986).

Όλη αυτή η περιπλοκότητα και η ασάφεια όσον αφορά στον ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων και της κοινωνικής αποτελεσματικότητας, καθώς επίσης και της συνεπαγόμενης αυτής Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης που βιώνει ένα άτομο, «ευθύνεται» για την ποικιλότητα των τρόπων με τους οποίους εκλαμβάνονται τόσο τα χαρακτηριστικά, όσο και οι συμπεριφορές. Ο Dodge και οι συνεργάτες του (Dodge κ.ά. 1986, Dodge 1986) θεωρούν ότι η κοινωνική αποτελεσματικότητα *απαρτίζεται* από τρία συστατικά μέρη: **α)** πρόσληψη, αποκωδικοποίηση και ερμηνεία κοινωνικών στοιχείων **β)** επιλογή της «κατάλληλης» αντίδρασης και **γ)** συνεπακόλουθη θεσμοθέτηση αυτής της κοινωνικής «αντίδρασης» ως κατάλληλης – αναμενόμενης στην ανάλογη κοινωνική περίσταση.

Στο ίδιο πλαίσιο, οι Vaughn και Hogan (1990) αναφέρουν τέσσερα, αυτή την φορά, συστατικά στοιχεία: **α)** θετικές σχέσεις με τους άλλους **β)** ακριβή και ανάλογη της ηλικίας κοινωνική γνώση **γ)** απουσία δυσπροσαρμοστικών συμπεριφορών και **δ)** αποτελεσματικές κοινωνικές συμπεριφορές. Έτσι, η έννοια της Κοινωνικής Αποτελεσματικότητας και της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης, ορίζεται κατά έναν παρόμοιο τρόπο σε ένα γενικό επίπεδο, αλλά σε ένα πιο θεμελιακό επίπεδο κάποιες ουσιώδεις λεπτομέρειες ποικίλουν σημαντικά και αυτό έχει ως αποτέλεσμα την ύπαρξη ασάφειας και ανακρίβειας στον ορισμό.

Η Κοινωνική Αποτελεσματικότητα, ως αξιολόγηση της κοινωνικής συμπεριφοράς μπορεί επίσης να οριστεί σε όρους *κοινωνικής εγκυρότητας (social validity)*. Αυτό αφορά στην πρόβλεψη ότι ένα άτομο θα εκδηλώσει ένα ρεπερτόριο συγκεκριμένων συμπεριφορών σε συγκεκριμένες καταστάσεις (Gresham 1983). Στα πλαίσια της άποψης

αυτής, τρεις τύποι κοινωνικής αναποτελεσματικότητας ή ελλειμμάτων, αναδύονται (Gresham 1981, Gresham & Elliott 1990). Ο πρώτος τύπος αφορά σε ένα έλλειμμα δεξιοτήτων στα πλαίσια του οποίου το άτομο δεν έχει αποκτήσει τις απαιτούμενες γνωστικές και κοινωνικές δεξιότητες, ο δεύτερος τύπος σχετίζεται με ένα έλλειμμα επίδοσης όπου ναι μεν η συγκεκριμένη δεξιότητα έχει προσκτηθεί αλλά σημειώνεται αποτυχία στο να χρησιμοποιηθεί αυτή από το άτομο σε μία δεδομένη κοινωνική περίπτωση και, τέλος, ο τρίτος τύπος καλείται «έλλειμμα αυτοελέγχου» (*self-control deficit*) και στα πλαίσια αυτού το άτομο επιδεικνύει ένα σημαντικό αριθμό εναντιωτικών-προκλητικών συμπεριφορών που παρεμβαίνουν και έρχονται σε σύγκρουση με την πρόσκτηση και την εφαρμογή στην πράξη των αρμοζουσών κοινωνικών δεξιοτήτων.

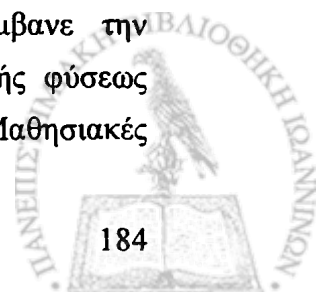
Οι δυσκολίες που υπάρχουν στον ορισμό των κοινωνικών δεξιοτήτων προεκτείνονται και μεταφράζονται σε προβλήματα στην αξιολόγησή τους (Voeller 1994). Οι μέθοδοι αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων περιλαμβάνουν: παρατήρηση (σε φυσικά ή εργαστηριακά περιβάλλοντα), αναφορές από ομηλίκους (κατηγοριοποιήσεις, κατονομασία), αυτοαναφορές (αντιλήψεις για την αυταξία, την ικανότητα, την αποδοχή ή το κύρος μέσα στις ομάδες ομηλίκων).

Οι Vaughn και Haager (1994b) αναφέρονται διεξοδικά σε καθεμιά από τις παραπάνω μεθόδους αξιολόγησης και εστιάζονται σε έναν αριθμό από ανεπίλυτα θέματα στη χρήση αυτών για την αξιολόγηση της κοινωνικής λειτουργικότητας των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Γενικά, οι διαθέσιμες μέθοδοι αξιολόγησης των κοινωνικών δεξιοτήτων μετρούν πολύ γενικευμένα επίπεδα ικανοτήτων και επιδόσεων και μέχρι να υπάρξουν πιο «εκλεπτυσμένοι / δόκιμοι επιστημονικά» (*refined*) δείκτες κοινωνικής συμπεριφοράς, οποιεσδήποτε ερμηνείες οφείλουν να είναι εξαιρετικά προσεκτικές (Bryan 1991, Gresham 1986, Vaughn & Haager 1994a).

## 8.2. Μαθησιακές Δυσκολίες και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών

Η κοινωνική διάσταση των Μαθησιακών Δυσκολιών φαίνεται να έχει καταστεί μία καλά μελετημένη πλευρά αυτών. Με έναρξη τη δεκαετία του 1970 ένας συνεχώς αυξανόμενος αριθμός ερευνών κατέδειξε ότι πολλά άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν και κοινωνικές δυσκολίες πέραν των ακαδημαϊκών τους προβλημάτων. Αν και η ίδια η έννοια των Μαθησιακών Δυσκολιών, με έμφαση στα προβλήματα επίδοσης και στις πιθανολογούμενες νευρολογικής φύσεως δυσλειτουργίες, δεν συμπεριλάμβανε την πιθανότητα εμπλοκής και συσχετίσεων με κοινωνικούς και συναισθηματικής φύσεως παράγοντες, η έρευνα σε ένα γενικό επίπεδο καταλήγει στο ότι τα άτομα με Μαθησιακές



Δυσκολίες ανήκουν σε μία ομάδα υψηλότερων πιθανοτήτων ή κινδύνου για την εκδήλωση κοινωνικών ελλειμμάτων σε σχέση με ομηλικούς τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (Bryan & Bryan 1990, LaGrecia & Vaughn 1992). Η φύση των ελλειμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων συνοψίζεται σε έναν σημαντικό αριθμό μελετών και μεταγενέστερα, έτσι στη διάρκεια των δεκαετιών του 1980 και 1990 παράχθηκε ένας επίσης σημαντικός ερευνητικός όγκος και κατατέθηκαν ποικίλες απόψεις γύρω από τη θεματική αυτή<sup>17</sup>. Τα εν λόγω ελλείμματα που διερευνώνται σε μελέτες με μέλη των ομάδων αναφοράς μαθητές, συγκεκριμένα Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, περιγράφονται επίσης σε μία σειρά μελετών (ενδεικτικά: Deshler & Schumaker 1983, Pearl κ.ά. 1983).

Επιπρόσθετα, απαντάται ένας αριθμός ερευνών που εστιάζονται σε συγκεκριμένα κοινωνικά ελλείμματα και αναφέρονται σε παράγοντες όπως η *αυτοαντίληψη* (Charman 1988), το *κύρος των ομάδων ομηλικών* (Dudley – Marling & Edmiaston 1985, Wiener 1987), οι *διαπροσωπικές δεξιότητες* (LaGrecia 1987), η *κοινωνική προσαρμοστικότητα* (Bruck 1986), η *κοινωνική αποτελεσματικότητα* (Gresham 1988), η *συμπεριφορική λειτουργικότητα* (Thompson & Kronenberger 1990), η *συμπεριφορά στην τάξη* (Bender & Smith 1990), η *κοινωνική αντίληψη* (LaGrecia 1981, Maheady & Sainato 1986), η *επικοινωνιακή ικανότητα και πληρότητα* (Donahue κ.ά. 1983), η *κοινωνική γνώση* (Pearl 1987), η *ανάληψη ρόλων* (Kitano κ.ά. 1978), οι *αποδόσεις* (Licht & Kistner 1986) και οι *κοινωνικές σχέσεις* (Pearl κ.ά. 1986, Perlmutter 1986, Wiener 1980). Παρατηρείται εδώ ότι δεν απαντάται καμία σχετική μελέτη όπου να διερευνάται η πιθανή συσχέτιση της δυσλεξίας, ως Μαθησιακή Δυσκολία, με τη Μοναξιά και την Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση υποκειμένων-μαθητών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, μονόγλωσσων και δίγλωσσων.

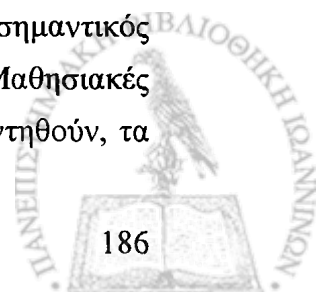
Αν και η φύση των ελλειμμάτων των κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχει περιγραφεί μόλις παραπάνω, η πλειονότητα των μελετών αυτών έχει χρησιμοποιήσει παραδοσιακού τύπου, δηλαδή αφηγηματικές, τεχνικές συλλογής δεδομένων. Οι Cooper & Rosenthal (1980) και ο Jackson (1980) αναφέρουν, ασκώντας κριτική στις αφηγηματικές τεχνικές, ότι χαρακτηρίζονται από έλλειψη σαφώς διατυπωμένων απαράβατων κανόνων, αποτυχία να ανιχνεύσουν μικρές λεπτομέρειες, πολύ σημαντικές ωστόσο για την έκβαση των τελικών αποτελεσμάτων, και προβλήματα υπεραπλουστεύσεων. Όταν ένα ερευνητικό πεδίο ή μία μέθοδος παρουσιάζουν έναν σημαντικό αριθμό από ανεπίλυτα θέματα, οι αφηγηματικές τεχνικές ίσως να παρέχουν ευρήματα που είναι τόσο υποκειμενικά επειδή ακριβώς βασίζονται σε ιδιοσυγκρασιακού τύπου κρίσεις και προσωπικές στρατηγικές για τον καθορισμό των αποτελεσμάτων. Οι μέθοδοι της ποσοτικής έρευνας, όπως η μετα-ανάλυση, φαίνεται να επικοινωνούν μία αντικειμενική, σαφή, λιτή, άμεσα κατανοητή και συστηματική - εμπειριστατωμένη στάση απέναντι στην όλη ερευνητική διαδικασία (Cohen & Manion 1994).

<sup>17</sup> Για μία επισκόπηση βλ. Bryan 1991, Bryan & Bryan 1981, Pearl 1992, Schumaker & Hazel, 1988.

Οι Kavale και Forness (1996) σε μία μετα-ανάλυση 152 ερευνητικών μελετών που διερευνούσαν τη φύση των ελλειμμάτων κοινωνικών δεξιοτήτων μεταξύ μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, βρήκαν ότι το 75%, δηλαδή τα 3/4 των μαθητών αυτών, παρουσιάζουν καταφανή ελλείμματα κοινωνικών δεξιοτήτων τα οποία τους διαφοροποιούν από τους μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτών των μελετητών, όταν μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αξιολογούνται από τους ομηλικούς τους φαίνεται να περιγράφονται πρωτίστως και να χαρακτηρίζονται κυρίως από μειωμένη αποδοχή και μεγαλύτερη απόρριψή τους στις ομάδες εκείνων. Αυτές οι πρωταρχικές κατευθύνσεις παραδοχών συνδέονται με ένα μειωμένο πλέγμα αλληλεπιδράσεων και χαμηλό κοινωνικό κύρος των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες, κάτι που τελικά καταλήγει να σχετίζεται θετικά με το ότι τα παιδιά αυτά είναι λιγότερο δημοφιλή στους κύκλους των συμμαθητών τους, επιλέγονται με μικρότερη συχνότητα από αυτούς ως φίλοι και θεωρούνται ως λιγότερο συνεργάσιμα. Αυτές οι αρνητικές κοινωνικές αξιολογήσεις συναρτώνται με μία έκδηλη έλλειψη επικοινωνιακής ικανότητας και αποτελεσματικότητας σε λεκτικό και μη λεκτικό επίπεδο επικοινωνίας και με μία μειωμένη ικανότητα εκδήλωσης συμπεριφορών ενσυναίσθησης. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αξιολογούνται αρνητικά από τους ομηλικούς τους και αυτή η αρνητική αξιολόγηση είναι η πιο καταφανώς δεδηλωμένη διαμέσου των αποφευκτικών συμπεριφορών.

Μία δυνητική πηγή προβλημάτων μπορεί να ανευρεθεί στους τρόπους με τους οποίους οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αξιολογούν εαυτούς. Επιπρόσθετα, πέρα από την έλλειψη ακαδημαϊκών ικανοτήτων, οι μαθητές αυτοί θεωρούν ότι η κοινωνική λειτουργικότητά τους επηρεάζεται αρνητικά από μία έλλειψη ικανότητας και αποτελεσματικότητας στο πεδίο της μη λεκτικής επικοινωνίας και από ένα έλλειμμα στην ικανότητα διαχείρισης ή, πιο συγκεκριμένα, στον τομέα επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων. Οι μείζονες συνιστώσες αυτής της κατάστασης είναι η χαμηλή αυτοαντίληψη και η έλλειψη αυτοπεποίθησης που χαρακτηρίζουν ιδιαίτερα τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και οι οποίες ευθύνονται ως επί το πλείστον για τη διαμόρφωση γενικευμένων αισθημάτων κατωτερότητας. Η προσλαμβανόμενη έλλειψη ακαδημαϊκών ικανοτήτων συναρτάται με εξωτερικό κέντρο ελέγχου, χαρακτηριστικό που απαντάται συχνά στα παιδιά αυτά. Έτσι τείνουν να αποδίδουν κάθε επιτυχία τους στην τύχη, ούτε στην προσπάθεια, ούτε στην ικανότητά τους, ενώ στη διάνοιά τους η αποτυχία συνδέεται πρωταρχικώς με την έλλειψη ικανότητας η οποία ακολουθείται στενά και επισκιάζεται από την έλλειψη προσπάθειας (Kavale & Forness 1996).

Αν και τα ελλείμματα όσον αφορά στις κοινωνικές δεξιότητες φαίνεται να αποτελούν ένα άρρηκτο τμήμα των Μαθησιακών Δυσκολιών, εντούτοις ένας σημαντικός αριθμός ερωτημάτων σχετικά με την ακριβή σχέση συνάφειας αυτών με τις Μαθησιακές Δυσκολίες παραμένει αναπάντητος. Μέχρι λοιπόν αυτές οι ερωτήσεις να απαντηθούν, τα





ελλείμματα που αφορούν στις Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να ιδωθούν και να αξιολογηθούν καλύτερα ως μία πτυχή μεταξύ των πολλών επιπέδων στα οποία δύνανται να οριστούν και να κατανοηθούν πληρέστερα αυτές.

Η Wiener (1980) παραθέτει ένα μοντέλο μέσα από το οποίο καταβάλλεται μία προσπάθεια ένταξης στον τομέα των Μαθησιακών Δυσκολιών, της θεματικής των σχέσεων με τους ομηλικούς. Σύμφωνα λοιπόν με τη Wiener τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να υποδιαιρεθούν σε τρεις μείζονες υποκατηγορίες στη βάση μίας μεθόδου ανάλυσης των επιδόσεων που επιτυγχάνουν σε νοητικά έργα των επιμέρους κλιμάκων της *Αναθεωρημένης Ψυχομετρικής Κλίμακας Νοημοσύνης για παιδιά του Wechsler (Wechsler Intelligence Scale for Children – Revised)*. Διερευνώνται οι διαφορές όσον αφορά στη σύναψη θετικών κοινωνικών σχέσεων με ομηλικούς σε παιδιά που εμφανίζουν *εννοιολογικά* (δυσκολίες στη κατανόηση, εύρεση ομοιοτήτων, ελλείμματα στο λεξιλόγιο, τείνουν να σκέφτονται *ολιστικά* (vs πλάγια σκέψη) και να έχουν ένα περιορισμένο λεξιλόγιο και μη αναμενόμενες, λαμβανομένης υπόψιν της ηλικίας τους, λεκτικές δεξιότητες έκφρασης), *χωρικά* (φτωχή επίδοση αντίληψης της εικόνας του σώματός τους, σύγχυση προσανατολισμού-κατεύθυνσης, δυσκολίες στην οπτική διάκριση, δυσκολίες στην διαφοροποίηση μορφής-φόντου, αδιαφοροποίητη πλευρίωση, ελλείμματα στην κατανόηση εννοιών οι οποίες σχετίζονται με το χρόνο και τους αριθμούς, συντονισμός της λεπτής και ολιστικής κινητικότητας) και *ελλείμματα ακολουθιών* (δυσκολίες σε οπτική και ακουστική μνήμη, σειροθέτηση και προβλήματα λεπτής κινητικότητας).

Στο σημείο αυτό οφείλει να επισημανθεί παρενετικά ότι όλες οι προαναφερθείσες κατηγορίες ελλειμμάτων αποτελούν ελλείμματα που απαντώνται σε παιδιά με δυσλεξία. Βρέθηκε λοιπόν ότι τα παιδιά με εννοιολογικά και χωρικά ελλείμματα και δυσκολίες, είχαν λιγότερες πιθανότητες να είναι αποδεκτά από άλλα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σε σύγκριση με τα παιδιά με ελλείμματα ως προς τη μνήμη ακολουθιών. Επιπρόσθετα, παιδιά με βαριάς μορφής Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετώπιζαν περισσότερες δυσκολίες αποδοχής από τα παιδιά με ήπιας μορφής Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό επιβεβαιώνει την άποψη ότι ένας από τους παράγοντες που συμβάλλουν στη εμφάνιση προβλημάτων στις σχέσεις με τους συνομηλικούς σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι η ανεπαρκής ανάπτυξη των κοινωνικών - εννοιολογικών και των κοινωνικών-γνωστικών δεξιοτήτων.

Σύμφωνα με τη Wiener (1980) επίσης, περιβαλλοντικοί παράγοντες φαίνεται να επηρεάζουν σημαντικά και καταλυτικά τις σχέσεις με τους ομηλικούς παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτή η παράμετρος μπορεί να ισχύσει ιδιαίτερα για τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία καθώς οι περιβαλλοντικοί αυτοί παράγοντες αφορούν σε κοινωνικές δομές και ένα ολόκληρο πλέγμα *πολιτικά ορθών(;) (politically correct)* αντιλήψεων και πεποιθήσεων για άτομα που μπορεί να διαφέρουν σε επίπεδο εθνικής ή/και πολιτισμικής ταυτότητας.

Τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία έχουν λοιπόν ένα διττό λόγο να ανήκουν σε μία επαπειλούμενη ομάδα, είναι δίγλωσσα, συνεπώς πολιτισμικά και εθνοτικά ετερογενή, και είναι παιδιά με δυσλεξία-Μαθησιακές Δυσκολίες, συνεπώς είναι και από εκπαιδευτική σκοπιά ετερόκλητα σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά.

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, μπορεί βιώνουν την πραγματικότητα του κοινωνικού στιγματισμού εξαιτίας της ειδικής θέσης που κατέχουν στη δομή της τάξης και εξαιτίας της υποεπίδοσής τους η οποία είναι ορατή και εύκολα αντιληπτή από τα υπόλοιπα παιδιά της τάξης τους<sup>18</sup>. Η βίωση μίας διηνεκούς ακαδημαϊκής αποτυχίας και ματαίωσης συντελεί στην ύπαρξη μίας κατάστασης που βρίθει συναισθηματικού τύπου υπερβολές και εξάρσεις. Δηλαδή, η αρνητική αυτοαντίληψη, το υπερβολικό και ανεξέλεγκτο άγχος, οι δυσκολίες αποδοχής των γνωστικών ελλειμμάτων, και μία ψυχοπαθολογία στα πλαίσια της οικογένειας, όλα αυτά μπορεί να απολήγουν στην εκδήλωση ενός δικτύου μη κοινωνικά αποδεκτών συμπεριφορών που εμποδίζουν την αποδοχή των παιδιών αυτών από τις ομάδες των συνομηλίκων τους. Αυτό το οποίο λοιπόν διαπιστώνεται, είναι ότι και αναπτυξιακής και περιβαλλοντικής φύσεως και αιτιολογίας παράγοντες, συντελούν στη διαμόρφωση ενός συνόλου χαρακτηριστικών-προϋποθέσεων για να θεωρείται ένα παιδί αποδεκτό από τους συνομηλίκους του.

Γενικά, μπορεί να επισημανθεί ότι παρατηρείται μία θετική σχέση συνάφειας μεταξύ ενός κλίματος αποδοχής των παιδιών από τις ομάδες ομηλίκων τους και παραμέτρων όπως η ψυχική υγεία και ευρωστία, η συναισθηματική προσαρμογή και η ακαδημαϊκή επίδοση. Εάν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να διδαχθούν δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας, γνωστικής διαχείρισης και επίλυσης προβλημάτων, είναι πολύ πιθανό να αποκτήσουν και περισσότερο θετικές κοινωνικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους και να είναι περισσότερο αποδεκτά στα πλαίσια των διαφόρων ομάδων τους, τόσο στο σχολείο, όσο και εκτός αυτού.

Ο Ladd (1981) παρουσιάζει την αποτελεσματικότητα ενός μοντέλου-μεθόδου *Κοινωνικής Μάθησης (Social Learning Method)* το οποίο στόχευε στο να ενθαρρύνει την κοινωνική-διαπροσωπική επαφή των παιδιών βοηθώντας στην αποδοχή τους από τους συνομηλίκους τους. Τρεις υπήρξαν οι τομείς εστιασμού του όλου προγράμματος: *διατύπωση ερωτήσεων, ανάληψη πρωτοβουλιών και ηγετικού ρόλου στη ομάδα, προσφορά συναισθηματικής στήριξης, παροχή βοήθειας και εκδήλωση συμπεριφοράς ενσυναίσθησης απέναντι σε ένα ομήλικο άτομο.*

<sup>18</sup> Οι Major και O' Brien (2005) καταθέτουν μία εμπειριστατωμένη θεωρητική μελέτη για την *κοινωνική ψυχολογία του στίγματος* αναφερόμενοι στις ψυχολογικές προεκτάσεις του κοινωνικού στιγματισμού σε επίπεδο αυτοεκτίμησης, ακαδημαϊκής επίδοσης των παιδιών, ψυχικής και σωματικής υγείας. Η έννοια του στίγματος στην παραπάνω μελέτη, αναλύεται σε όρους *κοινωνικής ταυτότητας, απειλής της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας, stress και διαχείρισης αυτού, στερεοτυπικών αντιλήψεων, προκατάληψης και παρατηρούμενης υφιστάμενης διάκρισης.*

Επιπρόσθετα, οι Coie και Krehbiel (1984) αναφέρονται στα αποτελέσματα ενός ανάλογου προγράμματος παρέμβασης σε επίπεδο ακαδημαϊκής διδασκαλίας επί της εκπαίδευσης κοινωνικού κύρους (*Academic Tutoring on the Social Status*). Το εν λόγω πρόγραμμα απευθυνόταν σε παιδιά που παρουσίαζαν χαμηλή επίδοση και είχαν βιώσει κοινωνική απόρριψη στο σχολείο, ενώ στόχευε σε προαγωγή κοινωνικών δεξιοτήτων όπως: συμμετοχή, συνεργασία, επικοινωνία και απόκτηση κοινωνικού κύρους και ισότιμης θέσης στα πλαίσια της ομάδας των ομηλίκων επί του παρόντος, του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου εν συνεχεία

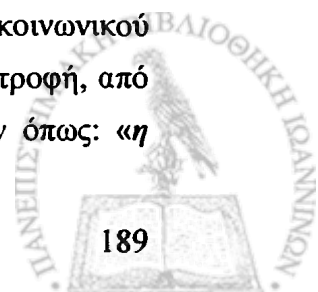
Συνεπώς, τόσο το σχολείο όσο και η οικογένεια ως σύστημα, μπορούν να συνδράμουν στο να εντοπιστούν τα ελλείμματα των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες σε κοινωνικό και γνωστικό επίπεδο, και να μεριμνήσουν ώστε να διδαχθούν άμεσα όλες εκείνες οι δεξιότητες που δεν έχουν μαθευτεί ακόμη.

### **8.3. Αποκλεισμός από φιλικές σχέσεις και μοναξιά σε ενήλικα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες**

Η φιλία και η κοινωνική αποδοχή είναι δύο πολύ σημαντικές παράμετροι που φαίνεται να συναρτώνται στενά με και να ορίζουν μεταξύ άλλων την ισόρροπη κοινωνικά προσωπικότητα ενός ατόμου. Η φιλία λοιπόν αναδεικνύεται σε ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα για όλα τα άτομα, ιδιαίτερα όμως για εκείνα με Μαθησιακές Δυσκολίες (Emerson κ.ά. 2005, Schneider κ.ά. 2004, Norwich & Kelly 2004).

Στη βάση του παραπάνω ισχυρισμού, οι φιλικοί δεσμοί θεωρείται ότι αποτελούν ένα από τα πλέον σημαίνοντα επίπεδα ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης όχι μόνο για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αλλά και για μεγαλύτερα άτομα που αντιμετωπίζουν τέτοιου είδους γνωστικά ελλείμματα (Chappell 1994, Richardson & Ritchie 1989). Μάλιστα υποστηρίζεται ότι: «οι φιλικές σχέσεις των ατόμων, είναι πολύ σημαντικές για την ποιότητα της ζωής τους και η έλλειψη τέτοιου είδους σχέσεων μπορεί να οδηγήσει στη μοναξιά, στον κοινωνικό αποκλεισμό και στη βίωση ενός συναισθήματος κοινωνικής αποτυχίας» (Chappell 1994: 419).

Τα άτομα, κάθε ηλικίας, με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά είναι κοινωνικά αποκλεισμένα και βιώνουν συναισθήματα μοναξιάς (Emerson κ.ά. 2005), μία κατάσταση που μπορεί να επιτείνει η ενδεχόμενη πολιτισμική ετερότητα όπως αυτή επικοινωνείται μέσα από ένα πλαίσιο γλωσσικής ετερότητας, μίας και ο λόγος περί Μαθησιακών Δυσκολιών και δη δυσλεξίας και διγλωσσίας. Μία από τις πτυχές του κοινωνικού αποκλεισμού των ατόμων αυτών, είναι ο αποκλεισμός από τη φιλική συναναστροφή, από την ύπαρξη μίας στενής φιλίας ως το αποτέλεσμα μίας δέσμης παραγόντων όπως: «η



έλλειψη δυνατοτήτων και ευκαιριών να συναντήσουν τα κατάλληλα άτομα στις κατάλληλες περιστάσεις, η έλλειψη αυτοπεποίθησης και αντίληψης ότι κάτι μπορεί να προσφέρουν, η έλλειψη ενημέρωσης και ευαισθητοποίησης γύρω από τη φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών, τα ελλείμματα και τις δυνατότητες των ατόμων αυτών» (Richardson & Ritchie 1989:1), «η έλλειψη αυτονομίας στο περιβάλλον των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες έτσι όπως αυτή παρακωλύει τις κοινωνικές τους σχέσεις» (Chappell 1994: 427), και «η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων των ατόμων αυτών» (Emerson κ.ά. 2005, Zetlin & Michael 1988: 453).

Πώς επικοινωνούνται όμως σημασιολογικά οι έννοιες της ενσωμάτωσης (*inclusion*) και του αποκλεισμού (*exclusion*) των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες, από τα κοινωνικά δρώμενα; Σύμφωνα με το Υπουργείο Υγείας της Μεγάλης Βρετανίας: «Ενσωμάτωση σημαίνει να καθίστανται τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες ικανά να κάνουν συνήθειες, καθημερινές δραστηριότητες, να κάνουν χρήση των υπηρεσιών ενσωμάτωσης και υποστήριξής τους και να είναι πλήρως ενταγμένα στην τοπική κοινωνία» (DoH 2001: 24), αντιθέτως η έννοια του αποκλεισμού από μία κοινωνία ενσωμάτωσης, ορίζεται ως ακολούθως: «τα άτομα αυτά [σ.σ. με Μαθησιακές Δυσκολίες] συμμετέχουν όλο και λιγότερο στη δημόσια ζωή και στους θεσμούς της. Κάτι τέτοιο σημαίνει ότι όλο και λιγότερες φωνές [σ.σ. απόψεις] εκφράζονται και λαμβάνονται υπόψιν στις δημοκρατικές διαδικασίες και στη δημιουργία εκείνων των αξιών και των κοινωνικών κανόνων, οι οποίες διαμορφώνουν την κοινωνία (PMSU 2005: 50)<sup>19</sup>.

Τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες πολλές φορές στερούνται φίλων εξαιτίας του ίδιου του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Ο Νορούζι (2006) αναφέρει ότι ειδικά τα κορίτσια με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν ένα εξαιρετικά περιορισμένο δίκτυο κοινωνικών σχέσεων εξαιτίας του ότι οι γονείς τους είναι ιδιαίτερα υπερπροστατευτικοί απέναντί τους και τα αποτρέπουν να βγαίνουν έξω με φίλους. Αυτό συμβαίνει γιατί εκείνοι ταυτίζουν τα γνωστικά ελλείμματα με χαμηλή νοημοσύνη και ως εκ τούτου ανησυχούν και φοβούνται για το ενδεχόμενο τα παιδιά τους, αν και ενήλικα, να υποστούν κάποιας μορφής εκμετάλλευση ιδίως σεξουαλική κακοποίηση.

Η άποψη σχετικά με το υπερπροστατευτικό γονεϊκό περιβάλλον απαντάται και σε άλλες, προηγούμενες χρονικά, μελέτες. Για παράδειγμα ο Srekman και οι συνεργάτες του (Srekman κ.ά.1992) αναφέρουν ότι νεαρά ενήλικα άτομα, αμφοτέρων των Φύλων, έχοντα Μαθησιακές Δυσκολίες, εμφανίζουν μία παρατεταμένη και ασύμβατη με τη χρονολογική τους ηλικία, περίοδο εξάρτησης από το οικογενειακό περιβάλλον και χρήζουν βοήθειας στα πλαίσια της κοινότητας υπό μορφή πόρων αλλά και ατόμων που θα λειτουργήσουν ως μέντορες τους και θα τους παράσχουν την απαιτούμενη συναισθηματική στήριξη για να επιτύχουν την ανεξαρτητοποίησή τους από το οικογενειακό περιβάλλον.

<sup>19</sup> Στην Ελλάδα, δυστυχώς, τα πράγματα σε επίπεδο ενσωμάτωσης, είναι ακόμη «πίσω» σε σχέση με την υπόλοιπη Ευρώπη. Η αναγνώριση της διαφορετικότητας πολιτών κάθε ηλικίας που ζουν στη χώρα μας, σε όποιο επίπεδο και αν ορίζεται αυτή (γνωστικό ή εθνοτικό), δεν αποτελεί πραγματικότητα.

Ο Ramcharan και οι συνεργάτες του (Ramcharan κ.ά. 1997) υποστηρίζουν ότι η ψυχολογική ενδυνάμωση των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες που ζουν κάτω από την οικογενειακή στέγη, είναι εξαιρετικά χαμηλή, και αυτό όχι γιατί εκείνα είναι ανίκανα να κάνουν φίλους αλλά γιατί υπερπροστατεύονται από τους γονείς τους. Στην ίδια λογική οι Richardson και Ritchie (1989) αναφέρουν ότι τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες που εξακολουθούν να ζουν μαζί με τους γονείς τους, συχνά χαρακτηρίζονται από το γεγονός του ότι έχουν περιορισμένες κοινωνικές επαφές με άλλα άτομα λόγω του ότι οι γονείς τους είναι υπερπροστατευτικοί.

Η χαμηλή αυτοεκτίμηση, το περιορισμένο δίκτυο κοινωνικών σχέσεων με ομήλικα άτομα, η κατάθλιψη και η υπερκινητικότητα, θεωρούνται ως παράγοντες που μπορεί να συνδράμουν στην ύπαρξη κατάχρησης ουσιών από τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες, αν και δεν απαντώνται μελέτες όπου να καταδεικνύεται μία ευθεία σχέση συνάφειας μεταξύ αυτών των παραγόντων και της κατάχρησης ουσιών από τα άτομα αυτά, ωστόσο δύναται να υποστηριχθεί ότι η σχέση καθενός από τους προαναφερθέντες παράγοντες με την κατάχρηση ουσιών από τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες, μπορεί να αποτελέσει, εν καιρώ, μία αυτόνομη θεματική διερεύνησης (Cosden 2001).

Οι κοινωνικές σχέσεις μεταξύ ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες και ατόμων χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να είναι μεγαλύτερης σημαντικότητας σε ένα επίπεδο σύγκρισης με τις φιλικές σχέσεις μεταξύ ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες (Ramcharan κ.ά. 1997 Charpell 1994). Συνήθως, άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν επιλέγονται για φίλοι από άτομα χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Όπως επισημαίνουν οι Firth και Rapley (1990:20) υπάρχει η αντίληψη ότι τα άτομα αυτά «ζούνε σε διαφορετικούς κόσμους».

Αν και υποστηρίζεται από τους εργοδότες ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες ότι τα ενθαρρύνουν στο να κάνουν φίλους και να έχουν κοινωνικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους στο χώρο εργασίας, να κερδίζουν χρήματα και να γίνονται ανεξάρτητα άτομα προς όφελός τους, εντούτοις οι Richardson και Ritchie (1989) υποστηρίζουν ότι πολλά από αυτά άτομα εξαιτίας των πολλαπλών ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν (π.χ. ελλείμματα στα μνημονικά συστήματα ή στην ταχύτητα αποκωδικοποίησης μηνυμάτων και ανάκλησης πληροφοριών ή ακολουθίας οδηγιών σε άτομα με δυσλεξία), βιώνουν τον αποκλεισμό από αμειβόμενη εργασία, κάτι το οποίο δε θα μπορούσε να αποβεί προς όφελός τους. Έτσι, αποτέλεσμα ενός χαμηλού έως ανύπαρκτου προσωπικού εισοδήματος είναι το γεγονός τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες δε μπορούν να απολαύσουν απλά, καθημερινά για τους πολλούς πράγματα, όπως το να πάνε έξω για διασκέδαση ή να χρησιμοποιήσουν τα μέσα μαζικής μεταφοράς. Η πολιτισμική ετερότητα και η διαβίωση σε μία χώρα υποδοχής σε συνδυασμό με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, κάνουν την κατάσταση πιο δύσκολη και τον κοινωνικό αποκλεισμό πιο έντονο καθώς εμπλέκονται και παράγοντες όπως στερεότυπες αντιλήψεις, προκαταλήψεις, κοινωνικές ταυτότητες.



Ο χώρος εργασίας αποτελεί ένα από τα πιο σημαντικά περιβάλλοντα όπου τα άτομα αυτά μπορούν να γίνουν φίλοι με τους συναδέλφους τους και με άλλα άτομα (Firth & Rapley 1990, Burchardt 2000). Αν και η πλειοψηφία των ατόμων αυτών δηλώνει ότι τα πάει καλά με τους συνεργάτες στη δουλειά και γενικά «*οι συνάδελφοι περιγράφονται συχνά ως φιλικοί και έτοιμοι να προσφέρουν τη βοήθειά τους*» (Schneider κ.ά. 2004: 25) εντούτοις η αλήθεια πόρρω απέχει από αυτή την ιδυλλιακή εικόνα συναδελφικής αλληλεγγύης και αγαστής συνεργασίας. Τα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν πολύ περιορισμένες φιλικές σχέσεις με τους συναδέλφους τους και αυτές λαμβάνουν χώρα μόνο στα πλαίσια του εργασιακού χώρου και χρόνου κυρίως στα διαλείμματα.

Αναφορικά με τις φιλικές σχέσεις στην εργασία των ατόμων αυτών, ο Schneider και οι συνεργάτες του (Schneider κ.ά. 2004) επισημαίνουν ότι το 40% των εργαζομένων με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχει στενούς φίλους στη δουλειά. Επιπρόσθετα, στην ίδια μελέτη αναφέρεται ότι πολύ λίγα άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες συναναστρέφονται τους συναδέλφους τους εκτός του χώρου και χρόνου εργασίας. Τα περισσότερα από τα άτομα αυτά, αν και δεν εργάζονται σε διαφορετικούς χώρους και έχουν ευκαιρίες να συναντηθούν αναπτύξουν φιλικές σχέσεις με συναδέλφους τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, ωστόσο φαίνεται να είναι κοινωνικά απομονωμένα, να βιώνουν μοναξιά και να μην έχουν στενές φιλικές σχέσεις. Σχεδόν όλες οι κοινωνικές τους επαφές τείνουν να είναι με συναδέλφους τους που έχουν και εκείνοι Μαθησιακές Δυσκολίες, αν υπάρχουν στο συγκεκριμένο εργασιακό χώρο και άλλα τέτοια άτομα, σε διαφορετική περίπτωση, απομονώνονται ακόμη περισσότερο και η όλη κατάσταση των γνωστικών και κοινωνικών ελλειμμάτων τους επιτείνεται. Τέτοιου είδους άτομα στερούνται αυτοπεποίθησης (Firth & Rapley 1990, Emerson κ.ά. 2005) και ίσως να έχουν πέσει και θύματα *παρενόχλησης* και *εκφοβισμού (bullied)* από άτομα χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, είτε στα *πλαίσια του σχολικού χώρου* (Emerson κ.ά. 2005) είτε στα πλαίσια ενός ευρύτερου κοινωνικού περιγύρου (Norwich & Kelly 2004). Μάλιστα, οι Richardson και Richie (1989) αναφέρουν ότι δεν τυγχάνουν και της υψηλότερης θετικής αποδοχής από τους γείτονές τους αν και θα επιθυμούσαν πολύ μία φιλική σχέση μαζί τους. Ψυχοτραυματικές, στρεσογόνες εμπειρίες απόρριψης από ομηλικούς στο σχολείο ή τη γειτονιά καθώς επίσης και εμπειρίες *παρενόχλησης* και *εκφοβισμού (bullying)* στους ίδιους χώρους, λειτουργούν ανασταλτικά και αποτρέπουν το συναισθηματικό «άνοιγμα» στους άλλους ενισχύοντας κατά τον τρόπο αυτό τη μοναξιά και την έλλειψη ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης των ατόμων αυτών.

Η πρόθεση της θεωρητικής διαπραγμάτευσης που επιχειρήθηκε στην παρούσα ενότητα, αν και φαινομενικά αποκλίνει από τη στόχευση της μελέτης ωστόσο θεωρείται ότι έχει τον ακόλουθο σκοπό: *να καταδείξει ότι τα κοινωνικά ελλείμματα των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες και οι προεκτάσεις αυτών των ελλειμμάτων είναι ανεξάρτητες από*

την ηλικία των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες (παιδιά vs ενήλικα άτομα) και ότι έχουν τη δύναμη να διαμορφώνουν σενάρια ζωής ή/και να επηρεάζουν τα ήδη υπάρχοντα.

Συνεπώς, η έλλειψη φιλικών σχέσεων, η βίωση του συναισθήματος της μοναξιάς, η μη ύπαρξη ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης, η απόρριψη από τις ομάδες ομηλικών και ο ευρύτερος κοινωνικός αποκλεισμός των παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, μονόγλωσσων και δίγλωσσων, από τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες που λαμβάνουν χώρα στα πλαίσια του σχολικού χωροχρόνου αλλά εκτός αυτού, δημιουργούν εκείνες τις συνθήκες που επιτρέπουν την πρόβλεψη της συμπεριφοράς του ατόμου και των άλλων στο ίδιο κοινωνικό πλαίσιο, σε άλλο χρόνο, και καθιστούν ικανή την ερμηνεία της κοινωνικής συνθήκης η οποία περιγράφεται μέσα από την αρχική πληροφορία, συνδέοντας την με μία ήδη κατεστημένη σημασία σε ένα κατεστημένο πλαίσιο ερμηνείας της.

Οι φιλίες ως προγνωστικός δείκτης της ψυχικής υγείας του ατόμου αλλά και ως βάση για μία επιτυχή ψυχολογική, κοινωνική, συμπεριφορική και ακαδημαϊκή προσαρμογή του, είναι οι θεματικές εκείνες επί των οποίων θα πραγματοποιηθεί συζήτηση στα πλαίσια της επόμενης ενότητας.

#### **8.4. Εμπειρίες των παιδιών από φιλικές σχέσεις και ψυχοκοινωνική ικανοποίηση. Οι φιλίες ως προγνωστικός δείκτης της ψυχικής υγείας του ατόμου**

Ο ισχυρισμός ότι οι σχέσεις των παιδιών με τους ομηλικούς τους επηρεάζουν καθοριστικά την ψυχολογική προσαρμογή τους, φαίνεται να είναι ευρύτατα αποδεκτός. Όπως επισημαίνουν όμως οι Bukowski και Hoza (1989) η σχετική συνεισφορά συγκεκριμένων παραγόντων που αφορούν στο πλαίσιο των σχέσεων με ομηλικούς, στην ψυχολογική προσαρμογή και ψυχοκοινωνική ικανοποίηση των παιδιών, δεν έχει μελετηθεί ευρύτατα. Για παράδειγμα, αν και πολλές μελέτες έχουν καταδείξει κάποιες σχέσεις θετικής συνάφειας μεταξύ της αποδοχής από ομάδες ομηλικών και της ψυχολογικής προσαρμογής των παιδιών<sup>20</sup>, ωστόσο σχετικά λίγες είναι εκείνες οι μελέτες που διερευνούν σχέσεις μεταξύ φιλίας και προσαρμογής των παιδιών και φαίνεται να μην απαντώνται καθόλου αντίστοιχες όπου να εξετάζεται η παραπάνω σχέση σε δείγμα μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία.

Η εννοιολογική αποσαφήνιση και διάκριση μεταξύ της αποδοχής ενός παιδιού από τις ομάδες ομηλικών και της φιλίας, κρίνεται ως σημαντική διότι οι ομαδικής φύσεως και δυαδικής τυπολογίας διαναδράσεις, αντιπροσωπεύουν δύο διακριτά, μοναδικά, ξεχωριστά πεδία και πτυχές του γεγονότος που καλείται κοινωνική εμπειρία. Πιο συγκεκριμένα, η αποδοχή από τις ομάδες ομηλικών ή κοινωνική δημοτικότητα, αναφέρεται στον βαθμό που

<sup>20</sup> Για μία επισκόπηση βλ. Kupersmidt κ.ά. 1990, Parker & Asher 1987.



ένα παιδί είναι αρεστό ή αποδεκτό από την ομάδα ομηλικών. Ως εκ τούτου, η αποδοχή από τους ομηλικούς είναι μία μονόπλευρη κοινωνική κατασκευή η οποία αντιπροσωπεύει την έννοια της ομάδας έναντι του ατόμου, είναι η *διατομή του συλλογικού με το ατομικό*. Αντιθέτως, η φιλία επικοινωνείται σημασιολογικά ως μία στενή, αμοιβαίου χαρακτήρα και προσανατολισμού δυαδική σχέση. Η φιλία δηλαδή είναι μία δίπλευρη κοινωνική κατασκευή που λαμβάνει χώρα μεταξύ δύο ατόμων που διακατέχονται από αμοιβαία θετικά συναισθήματα (Bukowski & Hoza 1989). Διάφοροι ερευνητές και θεωρητικοί του χώρου, έχουν τεκμηριώσει τη θέση ότι η βαθύτερη δομή της φιλίας (δηλαδή η κοινωνική της έννοια ή η ουσία της) είναι η *αμοιβαιότητα* (Bukowski & Hoza 1989, Hartup 1996, Hartup & Stevens 1997).

Αν και οι κοινωνικές κατασκευές της αποδοχής από τους ομηλικούς και της φιλίας, είναι εννοιολογικά διακριτές, είναι αναμενόμενο να υπάρχει κάποιος βαθμός αλληλοεπικάλυψης αυτών των κοινωνικά δομημένων και προσανατολισμένων εννοιών. Επί παραδείγματι, οι κοινωνικές δεξιότητες για τις οποίες πολύς λόγος έχει γίνει στην παρούσα μελέτη και οι οποίες συνδράμουν στη αποδοχή ενός ατόμου από μία ομάδα, όπως είναι η συνεργασία και η επικοινωνία, ενθαρρύνουν και πριμοδοτούν τις φιλικές σχέσεις (Asher κ.ά. 1996). Επιπρόσθετα, τα ευρύτερα κοινωνικά δίκτυα των ευκολότερα και καλύτερα αποδεκτών παιδιών, είναι πιθανόν να συμπεριλαμβάνουν και άλλα τέτοια παιδιά και κατά τον τρόπο αυτό να αυξάνουν την πιθανότητα ανάπτυξης πιο αμοιβαίων και καλύτερα θεμελιωμένων φιλικών σχέσεων (Nangle κ.ά. 1996). Πραγματικά, παιδιά που είναι ευκολότερα και καλύτερα αποδεκτά από τους ομηλικούς τους, φαίνεται να έχουν περισσότερες φίλιες οι οποίες είναι και καλά θεμελιωμένες (Parker & Asher 1993a,b).

Όμως, οι Parker και Asher (1993a,b) αναφέρουν επίσης ότι η αποδοχή και η φιλία δεν είναι περιττές, άνευ ουσίας ή πλεονάζουσες έννοιες. Αυτή είναι μία πολύ σημαντική επισήμανση. Οι παραπάνω ερευνητές βρήκαν ότι μερικά υψηλά αποδεκτά-δημοφιλή παιδιά, δεν είχαν καθόλου στενούς φίλους στην τάξη, ενώ λίγο πάνω από το μισό των χαμηλά αποδεκτών-μη δημοφιλών παιδιών, ήταν σε θέση να αναφέρουν έναν, σε αμοιβαία βάση και επίπεδο, πολύ καλό τους φίλο.

Περαιτέρω θεωρητική στήριξη της εγκυρότητας της εννοιολογικής διάκρισης μεταξύ της αποδοχής από τους ομηλικούς και της φιλίας, παρέχουν μελέτες που καταδεικνύουν ότι η αποδοχή από τους ομηλικούς και η φιλία συμβάλλουν κατά έναν μοναδικό τρόπο σε ένα εύρος μεταβλητών-παραγόντων ψυχολογικής προσαρμογής. Ως τέτοιοι παράγοντες-μεταβλητές νοούνται η αυτοεκτίμηση, η μοναξιά, η κατάθλιψη και το άγχος (Bishop & Inderbitzen 1995, La Greca & Lopez 1998, Olderburg & Kerns 1997, Parker & Asher 1993a,b, Vernberg 1990).

Τα παιδιά που δεν έχουν μία στενή και αμοιβαία δυαδική φιλία, φαίνεται να βρίσκονται σε κίνδυνο να εμφανίσουν σοβαρά προβλήματα στην κοινωνική και





συναισθηματική τους ανάπτυξη και στην ευρύτερη προσαρμογή. Σε μία πρόσφατη ανασκόπηση σχετικών ερευνών στις ΗΠΑ διαπιστώθηκε ότι μόνον τρεις μεταξύ των 29 μελετών δεν είχαν εντοπίσει και επισημάνει τη σχέση αυτή (Ladd 1990).

Είναι διαπιστωμένο ότι η πλειοψηφία των παιδιών που έχουν παραπεμφθεί σε υπηρεσίες ψυχικής υγείας, έχουν δυσκολίες στις σχέσεις αυτές (αν και ασφαλώς υπάρχουν παιδιά με συναισθηματικές διαταραχές που έχουν κάποιους φίλους). Ένα ποσοστό 30–75% των παιδιών αυτών αναφέρεται από τους γονείς τους ότι έχουν δυσκολίες στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους, δηλαδή έχουν λιγότερους φίλους, λιγότερες επαφές με αυτούς, καθώς και λιγότερο σταθερές φιλίες από ό,τι τα παιδιά που δεν έχουν ποτέ παραπεμφθεί. Οι διαταραγμένες σχέσεις με τους συνομηλίκους συνδέονται και με μία πιθανή σχολική άρνηση μετεξελισσόμενη σε σχολική φοβία, ακόμη και εγκατάλειψη του σχολείου ή και εκδήλωση παραπτωματικής συμπεριφοράς (Γαλανάκη 2000).

Φαίνεται ωστόσο ότι δεν είναι δυνατόν να αποφανθεί κανείς με ακρίβεια και βεβαιότητα για την κατεύθυνση της αιτιώδους σχέσης ανάμεσα στις φιλίες κατά το αναπτυξιακό στάδιο της παιδικής ηλικίας και τη γενικότερη ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού.

#### **8.4.1. Εμπειρίες από τις σχέσεις με ομηλίκους και η συνάφειά τους με τη μοναξιά και την κατάθλιψη των παιδιών**

Σε μία επισκόπηση βιβλιογραφίας απαντώνται πολλές μελέτες που καταδεικνύουν ότι παιδιά τα οποία έχουν βιώσει απόρριψη και αποκλεισμό από ομάδες ομηλίκων εκδηλώνουν υψηλότερα επίπεδα μοναξιάς και έλλειψης ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης, σε σύγκριση με παιδιά που είναι ευκολότερα και καλύτερα αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους<sup>21</sup>. Αυτή η εμπειρία της ασυνήθιστα υψηλής μοναξιάς είναι πιθανόν να συναρτάται με ένα πλέγμα αρνητικών τρόπων συμπεριφοράς αντιμετώπισης από ομηλίκους παιδιών τα οποία είναι παιδιά που έχουν απορριφθεί από τις ομάδες αυτών.

Επί παραδείγματι, παιδιά που έχουν βιώσει απόρριψη συχνά θυματοποιούνται από τους άλλους και αποκλείονται καταφανώς από κάθε ομαδική δραστηριότητα. Παρόλα αυτά, αναδύεται μία πολύ σημαντική ετερογένεια ως προς τη μοναξιά όπως αυτή, δηλαδή η ετερογένεια, προκύπτει μέσα από αναφορές παιδιών που έχουν βιώσει απόρριψη από τους συνομηλίκους τους. Οι Asher, Parkhurst, Hymel και Williams (1990) προτάσσουν διάφορους λόγους ερμηνείας αυτής της ποικιλομορφίας. Μεταξύ αυτών, κυρίαρχη θέση κατέχουν ο πραγματικός βαθμός της βιωθείσας απόρριψης, δηλαδή η συναισθηματική

<sup>21</sup> Για μία επισκόπηση βλ. Asher κ.ά. 1990.

ένταση με την οποία αυτή έχει επηρεάσει την ψυχοσύνθεση των παιδιών και το χρονικό πλαίσιο στο οποίο έλαβε χώρα αυτή η στρεσογόνα συνθήκη της απόρριψης.

Παιδιά που είναι δίγλωσσα, διαβιώνουν σε μία χώρα όπου είναι χώρα υποδοχής για αυτά και είναι παράλληλα παιδιά με δυσλεξία ή και άλλες Μαθησιακές Δυσκολίες και έχουν βιώσει το πολιτισμικό σοκ της μετακίνησης, αν μέσα σε όλα αυτά βιώσουν και απόρριψη από τους συνομηλικούς τους, τότε τα πράγματα περιπλέκονται ακόμη περισσότερο και οι ψυχολογικές συνθήκες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αποκτούν ένα δύσκολο διαχειρίσιμο αρνητικό φορτίο.

Οι Boivin, Hymel και Bokowski (1995) διαπίστωσαν ότι παιδιά που επιδείκνυαν αυξημένα επίπεδα μοναξιάς για μία χρονική περίοδο άνω του ενός έτους, ήταν, εν τέλει, εκείνα τα παιδιά τα οποία βίωναν όλο και υψηλότερη απόρριψη και θυματοποιούνταν όλο και περισσότερο. Επίσης, οι Asher, Parkhurst, Hymel και Williams (1990) αναφέρουν ότι μερικά από τα παιδιά που βιώνουν απόρριψη ίσως να έχουν τουλάχιστον έναν φίλο στη τάξη που να λειτουργεί ως μία πολύ σημαντική πηγή συναισθηματικής στήριξης για αυτά.

Συνεπώς, αν και ορισμένες φορές ένα παιδί μπορεί να αισθάνεται ότι είναι κοινωνικά αποκλεισμένο από μία ομάδα ομηλικών του, εντούτοις κάποιες από τις συναισθηματικές ανάγκες αυτών των παιδιών μπορεί να καλύπτονται μέσα από τη δυαδική σχέση και φιλία με ένα άλλο παιδί.

Μέσα από άλλες μελέτες έχει δειχθεί ότι οι εμπειρίες που αποκομίζουν τα παιδιά μέσα από τις φιλίες τους, λειτουργούν ως ισχυροί προβλεπτικοί δείκτες της βίωσης του συναισθήματος της μοναξιάς, πέρα και πάνω από τον παράγοντα της αποδοχής των από τους ομηλικούς τους. Οι Sanderson και Siegal (1995) βρήκαν ότι παιδιά προσχολικής ηλικίας που είχαν βιώσει απόρριψη όμως διέθεταν μία σταθερή, αμοιβαία φιλική σχέση, έτειναν να δηλώνουν ότι αισθάνονται λιγότερο μόνα σε σύγκριση με παιδιά προσχολικής ηλικίας που είχαν βιώσει απόρριψη και δεν είχαν ούτε ένα φίλο.

Επιπρόσθετα, οι Parker και Asher (1993a) αποκαλύπτουν ότι η ύπαρξη ενός φίλου, η ποιότητα της φιλικής σχέσης και η αποδοχή από τους ομηλικούς, ήταν εκείνες οι παράμετροι που συντελούσαν καθοριστικά στην πρόβλεψη της μοναξιάς σε δείγμα παιδιών-μαθητών τετάρτης έως πέμπτης τάξης Δημοτικού σχολείου. Ας σημειωθεί ότι παιδιά χωρίς στενούς φίλους είναι περισσότερο μόνα σε σύγκριση με παιδιά με στενούς φίλους ανεξαρτήτως του βαθμού στον οποίο ήταν αποδεκτά από τις ομάδες ομηλικών. Ακόμη, αν και τα παιδιά χαμηλής δημοτικότητας και λιγότερο αποδεκτά ανήκαν στην ομάδα του υψηλότερου κινδύνου για να υποφέρουν από μοναξιά, αυτά τα παιδιά που είχαν έναν τουλάχιστον καλό φίλο ήταν λιγότερο μόνα σε σχέση με τα παιδιά της ίδιας ομάδας που δεν είχαν ούτε έναν καλό, δηλαδή στενό, φίλο.

Συμπεραίνεται λοιπόν ότι η ύπαρξη ενός στενού φίλου παρέχει όλα εκείνα τα συναισθηματικά και κοινωνικά εχέγγυα έτσι ώστε ακόμη και ένα χαμηλής δημοτικότητας



παιδί να μη βιώσει υψηλά επίπεδα μοναξιάς και απόρριψης. Είναι ωστόσο σημαντικό να υπάρχει κατά νου ότι πέρα από την εμπειρία της ύπαρξης ενός φίλου, η ποιότητα μίας συγκεκριμένης φιλικής σχέσης διαδραματίζει ένα σημαντικότατο ρόλο σε μία προσπάθεια πρόβλεψης του επιπέδου της μοναξιάς των παιδιών.

Οι Parker και Asher (1993a,b) βρήκαν ότι παιδιά με καλού επιπέδου φιλικές σχέσεις (στοργικότητα, οικειότητα, αίσθηση ενός σταθερού και αξιόπιστου συμμάχου, συντροφικότητα κ.ο.κ.) ένιωθαν λιγότερο μόνα και ότι γενικά υψηλής αποδοχής και δημοτικότητας παιδιά απολάμβαναν και ανάλογου υψηλού επιπέδου φιλικές σχέσεις, σε αντίθεση με παιδιά χαμηλής δημοτικότητας που είχαν βιώσει απόρριψη και κοινωνικό αποκλεισμό. Έτσι, παιδιά τα οποία δοκιμάζουν στα πλαίσια των φιλικών τους σχέσεων υψηλότερα επίπεδα επιβεβαίωσης, οικειότητας, συντροφικότητας, στήριξης και επιτυχούς επίλυσης διενέξεων, τείνουν να δηλώνουν ότι αισθάνονται λιγότερα μόνα, σε μία συγκριτική αντιπαράθεση με παιδιά που έχουν φιλικές σχέσεις που δε χαρακτηρίζονται από καμία από τις παραπάνω ιδιότητες.

Οι Bokowski, Hoza και Boivin (1993) προτάσσουν τον ισχυρισμό ότι επειδή η αποδοχή από την ομάδα ομηλικών και η φιλία είναι δύο διαφορετικού τύπου εμπειρίες, είναι πιθανό να επηρεάσουν διαφορετικές πτυχές της προσαρμογής του ατόμου, εν προκειμένω του παιδιού. Χρησιμοποιώντας τη στατιστική μέθοδο *Path Analysis/Ανάλυση Διαδρομών*, οι παραπάνω ερευνητές βρήκαν ότι η αποδοχή από τους ομηλικούς επηρεάζει άμεσα το συναίσθημα της ένταξης στην ομάδα και της αίσθησης του ανήκειν, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα να επηρεάζει το συναίσθημα της μοναξιάς των παιδιών. Όμως, και οι φιλικές σχέσεις παιδιών τα οποία βρίσκονται στο αναπτυξιακό στάδιο της προεφηβείας, φαίνεται να επηρεάζουν άμεσα τα συναισθήματα μοναξιάς τους.

Επιπρόσθετα, η έννοια της φιλίας διαμεσολαβεί στο σύνδεσμο μεταξύ αποδοχής και μοναξιάς. Έτσι, ανάλογα με τους Parker και Asher (1993a,b), οι Bokowski, Hoza και Boivin (1993) καταδεικνύουν ότι αν και τα χαμηλής δημοτικότητας παιδιά ίσως να αισθάνονται αποκλεισμένα από τις ομάδες ομηλικών, εντούτοις ίσως ένας προστατευτικός παράγοντας του Εγώ<sup>22</sup> από τα συναισθήματα της μοναξιάς να είναι η ύπαρξη μίας εξαιρετικά στενής και ασφαλούς σχέσης με έναν πολύ καλό φίλο.

Σε μία προσπάθεια μίας πιο σφαιρικής θεώρησης της άποψης ότι η αποδοχή από τις ομάδες ομηλικών και η φιλία μπορεί να σχετίζονται με διαφορετικούς δείκτες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των παιδιών, οι Hoza, Bukowski και Beery (2000) αναφέρουν ότι η ύπαρξη μη ικανοποιητικών σχέσεων με ομάδες συνομηλικών τόσο στο πλαίσιο του σχολείου όσο και εκτός αυτού, καθώς επίσης και η έλλειψη ενός πολύ στενού φίλου, μπορούν να οδηγήσουν στη μη κάλυψη πολύ σημαντικών κοινωνικών αναγκών των

<sup>22</sup> Η Βενιαδάκη (2005) σε σχετικό άρθρο αναφέρεται στο θέμα του ελέγχου και της ανθεκτικότητας του Εγώ και παρουσιάζει την προσαρμογή του Τεστ Προσωπικότητας «*Common Language Q – Set*» σε ελληνικό πληθυσμό.

παιδιών και στη διαμόρφωση μίας πολύ συγκεκριμένης τυπολογίας συναισθημάτων μοναξιάς.

Βασιζόμενοι στην εννοιολογική διάκριση του Weiss (1974) περί της κοινωνικής και συναισθηματικής μοναξιάς οι Hoza, Bukowski και Beery (2000) εισάγουν ένα ψυχομετρικό εργαλείο το οποίο αξιολογεί τη *μοναξιά του δικτύου των συνομηλίκων (peer network loneliness)*. Ως τέτοια επικοινωνείται σημασιολογικά η μοναξιά που συνδέεται με την απουσία μίας στενής, διαρκούς και συναισθηματικά οικείας, φιλικής σχέσης.

Όπως είναι λοιπόν αναμενόμενο, η κοινωνική προτίμηση φαίνεται να σχετίζεται περισσότερο με τη μοναξιά του δικτύου συνομηλίκων, ενώ μία στενή φιλική σχέση συνδέεται περισσότερο με την έννοια της *δυναδικής μοναξιάς (dyadic loneliness)*. Επιπρόσθετα, η ποιότητα της φιλικής σχέσης, εκτιμώμενη σε όρους παροχής ασφάλειας και εγγύτητας, σχετίζεται σε ένα στατιστικά σημαντικό επίπεδο περισσότερο με τη δυναδική μοναξιά σε επίπεδο ομηλίκων παρά με τη μοναξιά του δικτύου των συνομηλίκων.

Εστιάζοντας σε συγκεκριμένους τύπους μοναξιάς στη μελέτη των Hoza, Bukowski και Beery (2000) αναφέρεται ότι μία στενή φιλική σχέση δε μπορεί να αναπληρώσει πλήρως την έλλειψη αποδοχής από τις ομάδες ομηλίκων όπως επίσης και ένας πολύ καλός δείκτης αποδοχής από ομάδες ομηλίκων δε μπορεί να αναπληρώσει πλήρως όλα όσα χάνει ένα παιδί με την απουσία ενός πολύ στενού φίλου. Ωστόσο, σε ένα πιο γενικό επίπεδο φαίνεται ότι η καλή προσαρμοστική λειτουργικότητα του ενός πλαισίου ομηλίκων έχει τη δύναμη να μειώσει τα αρνητικά αποτελέσματα της ανεπαρκούς ή μειωμένης λειτουργικότητας του άλλου πλαισίου ομηλίκων.

Γενικά, σε πολλές μελέτες που διερευνούν το θέμα της μοναξιάς των παιδιών και, αντιπροσωπευτικά, στις πέντε που παρουσιάστηκαν εκτενώς στην παρούσα ενότητα (Bukowski κ.ά. 1993, Hoza κ.ά. 2000, Parker & Asher 1993a,b, Sanderson & Siegal 1995), φαίνεται καθαρά ότι η αποδοχή από τους ομηλίκους, η φιλία και η ποιότητα της φιλικής σχέσης, διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην ερμηνεία των συναισθημάτων μίας παρατηρούμενης ψυχολογικής αναστάτωσης και θλίψης των παιδιών.

Άλλες μελέτες εξετάζουν τη σχέση που μπορεί να υπάρξει μεταξύ των εμπειριών ενός παιδιού από τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους του και της παρουσίας κατάθλιψης. Γενικά, η θεωρητική τάση που προκύπτει από τη βιβλιογραφική επισκόπηση είναι ότι παιδιά που έχουν βιώσει απόρριψη από ομηλίκους, είναι πιθανόν να υποφέρουν από κατάθλιψη (Boivin κ.ά. 1995, Boivin κ.ά. 1994, Burks κ.ά. 1995). Επίσης, οι εμπειρίες των παιδιών μέσα από τις φιλικές τους σχέσεις φαίνεται να διαδραματίζουν έναν σημαντικό ρόλο στην πρόβλεψη εκδήλωσης κατάθλιψης.

Σε ερευνητική μελέτη με δείγμα παιδιών Α΄ και Β΄ Γυμνασίου βρέθηκε ότι η μειωμένη επαφή με φίλους, η όλο και πιο περιορισμένη εγγύτητα με έναν στενό φίλο και η όλο και πιο έντονη, από πλευράς στρεσογόνου εμπειρίας, απόρριψη από ομηλίκους,

νοούντα παράγοντες που συνέβαλαν καθοριστικά στην αύξηση μίας καταθλιπτικής συμπτωματολογίας για μία χρονική περίοδο άνω των έξι μηνών (Vernberg 1990).

Στην ίδια λογική, οι Oldenburg και Kerns (1997) αναφέρουν ότι η κοινωνική δημοτικότητα και η ποιότητα της φιλικής σχέσης, είναι δύο πολύ σημαντικές μεταβλητές που μπορούν να προβλέψουν με ακρίβεια την εκδήλωση καταθλιπτικής συμπτωματολογίας σε παιδιά πέμπτης τάξης Δημοτικού και δευτέρας Γυμνασίου. Βέβαια, ένας πολύ σημαντικός περιορισμός και στις δύο προαναφερθείσες μελέτες, είναι ότι δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα που να αφορούν στο εάν οι φίλιες των εφήβων διακρίνονται από το χαρακτηριστικό της αμοιβαιότητας. Έτσι, δεν είναι σαφές το εάν οι φιλικές σχέσεις των συμμετεχόντων οι οποίες αξιολογήθηκαν, είχαν το χαρακτηριστικό της αμοιβαιότητας των θετικών συναισθημάτων.

Σε μία διαχρονική μελέτη που διήρκεσε δώδεκα χρόνια, οι Bagwell, Newcomb και Bukowski (1998) βρήκαν ότι η παρουσία καταθλιπτικής συμπτωματολογίας κατά τον ενήλικο βίο συνδέεται κατά έναν μοναδικό τρόπο με μία έλλειψη φιλίας κατά την προεφηβεία, ακόμη και στην περίπτωση εκείνη κατά την οποία η απόρριψη από τους ομηλικούς συμπεριλαμβανόταν επίσης ως προβλεπτικός δείκτης αυτών των συμπτωμάτων.

Η Erdley και οι συνεργάτες της (Erdley κ.ά. 2001) εκπόνησαν μία ερευνητική μελέτη με σκοπό να διερευνήσουν την πιθανή σχέση μεταξύ εμπειριών φιλικών σχέσεων των παιδιών και αποδοχής από τους ομηλικούς, και συναισθημάτων μοναξιάς και κατάθλιψης. Βρέθηκε ότι υπάρχουν συγκεκριμένες κοινωνικές δεξιότητες οι οποίες είναι κοινές στην αποδοχή και στη φιλία και που βοηθούν σε μία θετική κατεύθυνση και πορεία εξέλιξης αυτών. Ως τέτοιες νοούνται η στοργή, η οικειότητα και το συναίσθημα ότι ένας φίλος είναι πάντα ένας σταθερός και αξιόπιστος σύμμαχος.

Όσον αφορά στον παράγοντα Φύλο, στην ίδια μελέτη, και για τα αγόρια και για τα κορίτσια η μοναξιά συνδέεται αρνητικά με την αποδοχή, με τον αριθμό στενών φίλων και με το συνολικό αριθμό φίλων. Ειδικότερα τώρα μόνο για τα αγόρια, η μοναξιά συσχετίζεται αρνητικά με μία μέσου όρου ποιότητα της φιλικής σχέσης. Πιο συγκεκριμένα, η αποδοχή από τους ομηλικούς και η φιλία ερμηνεύουν το 47% της μοναξιάς στα αγόρια και μόλις το 15% στα κορίτσια. Ενώ η αποδοχή από τους ομηλικούς, ο αριθμός των στενών φίλων και η ποιότητα μίας καλής φιλικής σχέσης αναδεικνύονται ως μοναδικοί προβλεπτικοί δείκτες της μοναξιάς για τα αγόρια, για τα κορίτσια ο αριθμός των φίλων είναι ο μοναδικός παράγοντας πρόβλεψης βίωσης του συναισθήματος της μοναξιάς.

Παρόλο που η μοναξιά είναι ισχυρά συνδεδεμένη με την ύπαρξη κατάθλιψης, και στα δύο φύλα, οι διαφοροποιήσεις ως προς το Φύλο σε σχέση με μεταβλητές που αφορούν στους ομηλικούς και στο ρόλο που αυτοί διαδραματίζουν σε μία επιτυχή ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών, ήταν περισσότερο έκδηλες όταν στην παραπάνω μελέτη διερευνήθηκε η παράμετρος της κατάθλιψης. Ενώ λοιπόν η κατάθλιψη, για τα αγόρια,

συνδέεται αρνητικά με την αποδοχή από τους ομηλικούς, τον αριθμό των στενών φίλων και τον συνολικό αριθμό των φίλων, για τα κορίτσια φαίνεται να μην ισχύουν οι παραπάνω συσχετισμοί. Η αποδοχή από τους ομηλικούς και η φιλία ερμηνεύουν το 7% της εμφάνισης κατάθλιψης στα αγόρια, ενώ για τα κορίτσια οι παράγοντες αυτοί αναδεικνύονται σε μη στατιστικά σημαντικούς. Επιπρόσθετα, ο αριθμός των πολύ στενών φίλων και η ποιότητα μίας καλής φιλικής σχέσης, αναδεικνύονται ως ισχυροί προβλεπτικοί δείκτες εκδήλωσης κατάθλιψης στα αγόρια. Το γεγονός ότι για τα αγόρια η αποδοχή από τους ομηλικούς είναι ο μοναδικός προβλεπτικός παράγοντας μοναξιάς, μπορεί να σημαίνει ότι για αυτά η αποδοχή από την ομάδα ομηλικών είναι πιο σημαντική στο ψυχολογικό ευ-ζην αυτών παρά των κοριτσιών.

Οι Burks, Dodge και Price (1995) σε σχετική μελέτη τους βρήκαν ότι ο βαθμός απόρριψης από τους ομηλικούς στα παιδιά συνδέεται με την εκδήλωση εσωτερικευμένων προβλημάτων στα αγόρια αλλά όχι και στα κορίτσια. Οι παραπάνω ερευνητές ερμηνεύουν τα αποτελέσματα αυτά σε όρους διαφορών ως προς το Φύλο στα δίκτυα ομηλικών των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, οι ομάδες των αγοριών τείνουν να είναι πιο σφαιρικού, ολιστικού χαρακτήρα και να βασίζονται περισσότερο στην έννοια της ομάδας, ενώ οι ομάδες των κοριτσιών τείνουν να έχουν το χαρακτήρα οικείων δυαδικών σχέσεων και πολύ μικρών ομαδικών φιλικών σχέσεων. Ως εκ τούτου, είναι πιθανόν για τα αγόρια να έχουν την ανάγκη να είναι αποδεκτά από την ομάδα και να έχουν ένα ευρύ δίκτυο στενών φίλων με σκοπό να προστατέψουν εαυτούς από αρνητικά συναισθήματα, ενώ τα κορίτσια προστατεύονται από συναισθήματα αρνητικής αυτοαντίληψης μέσα από την εμπλοκή τους σε συγκεκριμένου τύπου φιλικές σχέσεις. Με άλλα λόγια, επιλέγουν τα άτομα με τα οποία θα συναναστραφούν. Επιπρόσθετα, τα εσωτερικευμένα προβλήματα στα κορίτσια σε σύγκριση με εκείνα των αγοριών, επηρεάζονται από ένα εύρος παραγόντων (π.χ. εικόνα σώματος) που κινείται πέρα και πάνω από τις σχέσεις με τους ομηλικούς.

Οι κοινωνικές εμπειρίες στα πλαίσια της σχολικής τάξης φαίνεται να λειτουργούν ως προβλεπτικοί δείκτες της ακαδημαϊκής-σχολικής επίδοσης. Οι Flook, Repetti και Ullman (2005) παραθέτουν ένα μοντέλο μέσα από το οποίο επιχειρείται διασύνδεση της αποδοχής των παιδιών στην τάξη και της ακαδημαϊκής επίδοσης αυτών στη βάση της ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης και των εσωτερικευμένων προβλημάτων. Χρησιμοποιώντας τη στατιστική μέθοδο *Path Analysis/Ανάλυση Διαδρομών* οι παραπάνω ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι μία έλλειψη αποδοχής από συνομηλικούς στα πλαίσια της σχολικής τάξης αλλά και εκτός αυτής σε μία πρώιμη βαθμίδα Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης, προβλέπει με στατιστικά σημαντική ακρίβεια χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη και περισσότερα εσωτερικευμένα προβλήματα στην επόμενη σχολική χρονιά, κάτι που σε τελική ανάλυση προβλέπει την ύπαρξη μίας χαμηλότερης σχολικής επίδοσης στην τελευταία βαθμίδα της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.



Η κατάσταση για τα παιδιά που έχουν και Μαθησιακές Δυσκολίες και είναι μονόγλωσσα ή, στην χειρότερη περίπτωση δίγλωσσα, επιτείνεται σημαντικά. Τα παιδιά αυτά ξεκινάνε με συγκεκριμένα γνωστικά ελλείμματα, μία πραγματικότητα η οποία επηρεάζει και τους άλλους τομείς (ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, εσωτερικευμένα προβλήματα) και ως εκ τούτου βρίσκονται αντιμέτωπα με ένα δύσκολο διαχειρίσιμο δίκτυο προβλημάτων και ελλειμματικών καταστάσεων.

Οι Vandell και Hembree (1994) διερευνώντας τη σχέση μεταξύ κοινωνικού κύρους των ομηλικών και φιλίας και του τρόπου που αυτές συμβάλλουν στην κοινωνική και ακαδημαϊκή-σχολική προσαρμογή των παιδιών, καταλήγουν στο ότι παρόλο που οι έννοιες του κοινωνικού κύρους και της φιλίας είναι συναρτώμενες, εντούτοις δεν είναι αλληλοεπικαλυπτόμενες. Παρατηρείται ότι μερικά παιδιά που έχουν βιώσει απόρριψη ή περνάνε απαρατήρητα από τους ομηλικούς τους, έχουν φίλους, ενώ μερικά εξαιρετικά δημοφιλή ή κοντά στο μέσο επίπεδο δημοτικότητας παιδιά, δεν έχουν φίλους. Και οι δύο έννοιες δηλαδή και το κοινωνικό κύρος των ομηλικών και η φιλία, βρέθηκε ότι συντελούν κατά έναν πολύ σημαντικό τρόπο στην κοινωνικο-συναισθηματική προσαρμογή, στη σχολική επίδοση και στην αυτοαντίληψη των παιδιών σχολικής ηλικίας.

Επιπρόσθετα, ο Ollendick και οι συνεργάτες του (Ollendick κ.ά. 1992) σε μία διαχρονική μελέτη διάρκειας πέντε ετών διερεύνησαν το κοινωνιομετρικό κύρος σε σχέση με την ακαδημαϊκή, συμπεριφορική και ψυχολογική προσαρμογή των παιδιών. Βρέθηκε λοιπόν ότι παιδιά που είχαν βιώσει απόρριψη ή παιδιά που ήταν στο μεταίχμιο βίωσης απόρριψης από ομηλικούς, έτειναν να παρουσιάζουν πιο χαμηλούς δείκτες μίας επιτυχούς προσαρμογής σε κάθε τομέα σε σχέση με εκείνα τα παιδιά που είχαν κατηγοριοποιηθεί ως δημοφιλή, ανήκοντα στο μέσο όρο, ή ήταν αδιάφορα στα μάτια των ομηλικών τους και περνούσαν απαρατήρητα από εκείνους. Παιδιά που είχαν βιώσει απόρριψη ανήκαν σε επαπειλούμενη ομάδα για μία μετέπειτα μη ομαλή προσαρμογή και κοινωνική ένταξη.

Μάλιστα, ο Coie και οι συνεργάτες του (Coie κ.ά. 1992) βρήκαν ότι η εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς και η βίωση απόρριψης από ομηλικούς κατά την παιδική ηλικία, μπορούν να προβλέψουν με ένα σημαντικό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας την εκδήλωση μίας διαταραγμένης συμπεριφοράς κατά την αναπτυξιακή περίοδο της πρώιμης εφηβείας. Σε τέτοιου είδους συμπεριφορές συμπεριλαμβάνονται εναντιωτικές-προκλητικές συμπεριφορές, προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο (διαταραχή διαγωγής), συμπεριφορές νεανικής παραβατικότητας, κατάχρηση ουσιών.

Συγκεφαλαιώνοντας, διαπιστώνεται ότι οι σχέσεις με τους συνομηλικούς, είτε σε δυαδικό επίπεδο είτε σε επίπεδο μίας ευρύτερης αριθμητικά ομάδας, έχουν μία πολύ σημαντική, καταλυτική ίσως επίδραση στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ένταξη των παιδιών. Παιδιά που έχουν ή κατάφεραν να αποκτήσουν αμοιβαίους φίλους στην αρχή της σχολικής χρονιάς είναι πιο πιθανό να λάβουν πολλές θετικές προτιμήσεις από τους

υπόλοιπους συμμαθητές τους στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Επίσης, φαίνεται ότι οι φιλικές σχέσεις μπορούν να προβλέψουν το βαθμό της σχολικής προσαρμογής των παιδιών καθ' όλη τη σχολική χρονιά, δηλαδή τις αντιλήψεις τους για το σχολείο και την επίδοση, πολύ περισσότερο από ό,τι προέβλεπαν διάφορα ατομικά χαρακτηριστικά των παιδιών όπως η νοημοσύνη και οι προηγούμενες εμπειρίες τους από το και στο σχολείο.

Συνεπώς, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, έχουν μία διττή χρησιμότητα και αξία: προάγουν τόσο τη γνωστική όσο και την κοινωνική-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Τα παιδιά μέσα από τις φιλικές τους σχέσεις επωφελούνται καθώς οι έννοιες που έχουν κατακτήσει επανεξετάζονται κάτω από την ανατροφοδότηση που λαμβάνουν από το συνομήλικο. Από κοινωνικο-συναισθηματική άποψη, τα παιδιά βελτιώνουν τις δεξιότητες επικοινωνίας και ενθαρρύνονται στο να αντιλαμβάνονται την οπτική γωνία των άλλων. Παράλληλα, ενισχύονται εκείνα τα χαρακτηριστικά των παιδιών που προάγουν τις μεταξύ τους φιλικές σχέσεις και την αμοιβαία αποδοχή. Τέτοια χαρακτηριστικά είναι η συνεργασία για την επίτευξη κοινών στόχων, η αξιοπιστία και η πίστη, η υποστηρικτική και αλτρουιστική διάθεση, το χιούμορ, η απουσία παρενοχλητικής, αυταρχικής και επιθετικής συμπεριφοράς σε σωματικό και λεκτικό επίπεδο.

Η ενίσχυση και η προαγωγή των φιλικών σχέσεων των παιδιών είναι ένα έργο που μπορεί να αποδώσει καρπούς ακριβώς επειδή συντελείται στις μικρές ηλικίες πριν ακόμη διαμορφωθεί η προσωπικότητα και παγιωθούν οι κύριες δομές και συμπεριφορές και, με τον τρόπο αυτό, λειτουργεί προληπτικά για την ψυχική και κοινωνική υγεία του ατόμου.

Σήμερα, τα παιδιά αφιερώνουν περισσότερες ώρες και περνούν ένα μεγάλο μέρος του ημερήσιου χρόνου τους με τους ομηλικούς τους και αυτό οφείλεται σε διάφορους λόγους. Η πλειοψηφία των μητέρων είναι εργαζόμενες και δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις των μονογονεϊκών οικογενειών, λόγοι που οδηγούν στην είσοδο των παιδιών σε βρεφονηπιακούς σταθμούς σε μικρές ηλικίες. Ως εκ τούτου, η διασφάλιση θετικών σχέσεων με τους συνομηλίκους κρίνεται εξαιρετικά σημαντική.

#### **8.5. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και κοινωνική λειτουργικότητα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στο σχολείο**

Η χρόνια σχολική αποτυχία τείνει να συνδέεται με και να συνοδεύεται από μία ανεπαρκή ακαδημαϊκή και ευρύτερη ψυχολογική λειτουργικότητα (Charman 1988b, Margalit & Zak 1984), θεωρείται δε ως το βασικό χαρακτηριστικό των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες - συμπεριλαμβανομένης και της δυσλεξίας, και ως εκ τούτου αυτά τα παιδιά και οι έφηβοι εκλαμβάνονται ως εξαιρετικά ευάλωτοι πληθυσμοί σε



ψυχοσυναισθηματικές διαταραχές και σε προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στο χώρο του σχολείου κυρίως αλλά και έξω από αυτόν.

Σχετικές μελέτες καταδεικνύουν ότι σε σχέση με παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικά ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα (Arthur 2003) όπως κοινωνική απομόνωση (Mishna 1996), απόρριψη από συνομηλίκους ή από ομάδες συνομηλίκων (Ochoa & Olivarez 1995, Kuhne & Wiener 2000) και μοναξιά (Margalit 1998), αναφέρουν αξιολογήματα σχολικά και ακαδημαϊκά προβλήματα όπως χαμηλά κίνητρα επίδοσης (Fulk 1996) και παρουσιάζουν υψηλούς δείκτες εγκατάλειψης του σχολείου (Lichtenstein & Zantol-Wiener 1998) και μέτρια σχολική επίδοση (Gresham κ.ά. 1997). Όμως, τα παιδιά αυτά εργάζονται πολύ πιο σκληρά από ό,τι οι ίδιοι οι δάσκαλοί τους τα επαινούν για αυτό (Meltzer κ.ά. 2001) και οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να εκλαμβάνουν τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες ως έχοντες λιγότερα κίνητρα επίτευξης στόχων (Grolnick & Ryan 1990) και ως λιγότερο ανταγωνιστικούς σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (Meltzer κ.ά. 1998).

Παρόλα όμως αυτά τα σημαντικά ψυχοσυναισθηματικά και ακαδημαϊκά προβλήματα, τα παιδιά και οι έφηβοι με Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρουν ότι στην πραγματικότητα, κατά βάθος, διάκεινται ευνοϊκά απέναντι στο σχολείο, το εκτιμούν και αναγνωρίζουν το πόσο σημαντικά είναι τα γνωστικά έργα που ανατίθενται σε αυτό (Hatzichristou & Hopf 1993, Kloomok & Cosden 1994). Επιπρόσθετα, έχουν σε υψηλή εκτίμηση την έννοια της ακαδημαϊκής ικανότητας, θέλουν να τα καταφέρουν ακαδημαϊκά και θεωρούν ότι η σκληρή δουλειά και η προσπάθεια είναι οι σημαντικοί συντελεστές που καθορίζουν την ακαδημαϊκή-σχολική τους επιτυχία (Meltzer κ.ά. 2001). Οι Roeser, Eccles και Sameroff (1998a) αναφέρουν ότι οι αντιλήψεις των εφήβων για την ακαδημαϊκή τους ικανότητα σχετίζονται θετικά με το μέσο όρο βαθμολογίας της τάξης<sup>23</sup>-βαθμίδας στην οποία φοιτούν, ενώ η συναισθηματική δυσλειτουργικότητα συνδέεται σε αρνητική βάση με το μέσο όρο βαθμολογίας της τάξης-βαθμίδας φοίτησης αυτών.

Έτσι, η συναισθηματική δυσλειτουργικότητα σε νεαρούς εφήβους ίσως να κατευνάζεται σχετικά από θετικής χροιάς ακαδημαϊκές μεταβλητές όπως η αίσθηση ικανότητας-επάρκειας, η εκτίμηση του θεσμού του σχολείου και η επίτευξη υψηλών επιδόσεων σε αυτό (Roeser κ.ά. 2000).

Αν και η ακαδημαϊκή και συναισθηματική λειτουργικότητα βρίσκονται σε μία συμβολική διανάδραση αμοιβαίας επιρροής, φαίνεται ότι υπάρχουν πολύ περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα τα οποία να συνεξετάζουν ακαδημαϊκά και κοινωνικά προβλήματα σε παιδιά και εφήβους (Roeser κ.ά. 1998b).

<sup>23</sup> Πρόκειται για την απόδοση στα ελληνικά του όρου GPA (*Grade Point Average*).



Επανερχόμενοι στο θέμα των Μαθησιακών Δυσκολιών, οφείλει να επισημανθεί η ετερογένεια που απαντάται εδώ από κάθε άποψη: εννοιολογικών ορισμών, δομής, περιεχομένου, σαφώς προσδιορισμένων διαγνωστικών κριτηρίων. Αν και ένα σημαντικό τμήμα της βιβλιογραφίας καταδεικνύει ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα σε κοινωνικό, συναισθηματικό-ψυχολογικό και ακαδημαϊκό-γνωστικό επίπεδο, φαίνεται να υπάρχουν περιορισμένα ερευνητικά δεδομένα όσον αφορά στις ψυχοσυναισθηματικές και σχολικές προκλήσεις τις οποίες οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν σε συγκεκριμένες ακαδημαϊκές περιοχές και δυστυχώς δε φαίνεται να υπάρχουν καθόλου ερευνητικά δεδομένα που να διερευνούν τέτοιου είδους θεματικές σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιών με δυσλεξία.

Οι Rourke και Fuerst (1992:362) υποστηρίζουν ότι παρατηρείται «μία έλλειψη ευαισθησίας απέναντι στην αντίληψη ότι ίσως να υπάρχουν υποκατηγορίες παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες για τα οποία διάφοροι τύποι ακαδημαϊκής και κοινωνικής μάθησης φαίνεται να είναι περισσότερο ή λιγότερο δύσκολο να επιτευχθούν». Μεγαλύτερη ευαισθησία λοιπόν στους τύπους των Μαθησιακών Δυσκολιών σε κλινικές και ερευνητικές μελέτες είναι πολύ σημαντική, κυρίως σε ό,τι αφορά σε προσπάθειες που κατατείνουν στην παροχή αποκατάστασης και συναρτώνται ως επί το πλείστον με αντισταθμιστικές στρατηγικές και παρεμβάσεις (Strang & Rourke 1985) και οι οποίες παρέχουν τη δυνατότητα απόκτησης πολύτιμων πληροφοριών για εκπαιδευτικού χαρακτήρα και προσανατολισμού αποφάσεις στον τομέα της Ειδικής Αγωγής γενικά και των Μαθησιακών Δυσκολιών ειδικότερα.

### **8.5.1. Συναισθηματική προσαρμογή και σχολική λειτουργικότητα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες**

Οι Bender και Wall (1994) σε μία επισκόπηση βιβλιογραφίας (μελέτες με ετερογενή, ως προς τους τύπους των Μαθησιακών Δυσκολιών, δείγματα παιδιών) αναφέρουν ότι τα παιδιά αυτά τείνουν να είναι περισσότερο επιρρεπή σε προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής και στην εκδήλωση ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών, σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

Στην ίδια λογική, ο Sabornie (1994) διερεύνησε παιδιά, με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες, έκτης τάξης Δημοτικού και πρώτης τάξης Γυμνασίου τα οποία ήταν εναρμονισμένα αριθμητικά ως προς το Φύλο, την εθνοτική καταγωγή και τη φυλετική προέλευση καθώς επίσης και την εκπαιδευτική βαθμίδα φοίτησης όπως και ως προς την παρουσία τους σε τάξεις γενικής εκπαίδευσης (συνεκπαιδευόνταν και δεν παρακολουθούσαν, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, κάποιο τμήμα ένταξης).



Χρησιμοποιώντας την μέθοδο της κατηγοριοποίησης σε ομάδες (παιδιά με και παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες) ως ανεξάρτητες μεταβλητές, ο Sabornie μελέτησε τις επιδόσεις των παιδιών και των δύο ομάδων σε έργα μετρήσεων της ψυχοκοινωνικής λειτουργικότητας. Γενικά, βρέθηκε ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσίασαν υψηλότερους δείκτες μοναξιάς, θυματοποίησης, και χαμηλότερους δείκτες ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης (π.χ. μη επιτυχής σχολική ενσωμάτωση) σε σχέση με τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

Κλινικού τύπου παρατηρήσεις μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες έδειξαν ότι άτομα ανήκοντα σε αυτό τον πληθυσμό (άτομα με Μαθησιακές Δυσκολίες), τείνουν να «υποφέρουν» από διηνεκή, χαμηλά μεν-σταθερά δε, επίπεδα κατάθλιψης και διαταραχών άγχους (Cohen 1986) και παρουσιάζονται ως πιο καταθλιπτικόμορφα σε σύγκριση με ομηλικούς τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες ( Goldstein κ.ά. 1985).

Διάφοροι άλλοι ερευνητές έχουν γενικεύσει κάποιες υποθέσεις σε μία προσπάθεια ερμηνείας των υφιστάμενων αιτιών για τη συχνή ύπαρξη ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων μεταξύ μαθητών οι οποίοι αντιμετωπίζουν και ακαδημαϊκά-σχολικά προβλήματα. Επί παραδείγματι, οι Guay, Boivin και Hodges (1999) αναφέρουν ότι οι ψυχολογικές δυσκολίες είναι εκείνες που οδηγούν ένα παιδί σε ακαδημαϊκή αποτυχία.

Σε μία διαχρονικού τύπου μελέτη οι παραπάνω ερευνητές παρακολούθησαν μαθητές για μία χρονική περίοδο άνω των δύο ετών, από τη δευτέρα τάξη του Δημοτικού μέχρι και την τετάρτη τάξη, και επισημαίνουν ότι οι αρνητικές εμπειρίες των παιδιών από τις συναναστροφές με τους συνομηλικούς τους, τα οδηγούν σε βίωση συναισθημάτων μοναξιάς, κάτι που απολήγει καταλυτικά σε μία χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαξιολόγηση.

Από την άλλη πλευρά, ο Charman (1988a,b) ισχυρίζεται ότι αρνητικές, σχετιζόμενες με το σχολείο στάσεις, διαμορφώνονται σε πολύ πρώιμα στάδια σε παιδιά που βίωσαν σχολική αποτυχία και παραμένουν αρνητικές αλλά συνεπείς, μέχρι και κατά τα χρόνια του Λυκείου. Έτσι, η θέση αυτή του Charman στηρίζει την άποψη ότι οι ακαδημαϊκές δυσκολίες και τα ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα συνυπάρχουν σταθερά στα σενάρια ζωής των παιδιών που βίωσαν απόρριψη και κοινωνικό αποκλεισμό στο σχολείο από πολύ νωρίς.

Μία τρίτη θεωρητική προσέγγιση προτάθηκε από τον Goldstein και τους συνεργάτες του (Goldstein κ.ά. 1985). Σύμφωνα με τη θέση αυτή η ακαδημαϊκή αποτυχία οδηγεί σε ελλείμματα ως προς την ψυχοκοινωνική λειτουργικότητα. Αυτό σημαίνει ότι για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες η κατάθλιψη είναι μία αναμενόμενη γνωστική και ψυχοσυναισθηματική αντίδραση στη χρόνια ακαδημαϊκή αποτυχία. Η θεωρία αυτή αναφέρεται στη σύγχρονη διεθνή βιβλιογραφία ως «υπόθεση των ακαδημαϊκών δυσκολιών» (*academic difficulties hypothesis*) (Roeser κ.ά. 1998).



Στη βάση αυτού του προσανατολισμού μπορεί να ειπωθεί ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες τα οποία βιώνουν σταθερά ακαδημαϊκή αποτυχία στα πλαίσια του σχολείου, είναι εξαιρετικά ευάλωτα σε ψυχοσυναισθηματικά προβλήματα ως αποτέλεσμα των τρεχόντων ακαδημαϊκών προβλημάτων που προηγούνται των ψυχοσυναισθηματικών δυσκολιών και ελλειμμάτων.

Οι Martinez και Semrud – Clikeman (2004) σχολιάζοντας τα αποτελέσματα μίας μελέτης τους στο πνεύμα της παραπάνω θεωρίας, αναφέρουν ότι οι μαθητές με πολλαπλές Μαθησιακές Δυσκολίες, ειδικά σε θεμελιώδεις ακαδημαϊκές περιοχές (Γλώσσα και Μαθηματικά), οφείλουν να καταβάλουν μεγαλύτερες προσπάθειες για να αντισταθμίσουν ακαδημαϊκά και ψυχοσυναισθηματικά τα μαθησιακά τους ελλείμματα σε σχέση με τους ομηλικούς τους με έναν μόνο τύπο Μαθησιακής Δυσκολίας ή χωρίς καθόλου Μαθησιακές Δυσκολίες. Ως αποτέλεσμα της βίωσης ακαδημαϊκών προβλημάτων σε πολλαπλές γνωστικές περιοχές (π.χ. μαθηματικά και γραφή – ανάγνωση), ψυχοκοινωνικής φύσης και αιτιολογίας στρεσογόνοι παράγοντες αναμένεται να είναι περισσότερο ορατοί σε μετρήσεις αυτοαναφοράς μαθητών με πολλαπλές Μαθησιακές Δυσκολίες σε σύγκριση με άλλους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες σε μία μόνο γνωστική περιοχή και με μαθητές χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

Είναι πολύ πιθανό οι μαθητές με Μαθησιακά προβλήματα σε μία μόνο γνωστική περιοχή, να είναι ικανοί να αντισταθμίσουν αυτές τις ακαδημαϊκές τους δυσκολίες και έτσι να βιώσουν μικρότερη, λιγότερο δραματικά στρεσογόνα, ακαδημαϊκή αποτυχία και ως αποτέλεσμα του γεγονότος αυτού να είναι καλύτερα προσαρμοσμένοι ψυχοκοινωνικά σε σύγκριση με μαθητές με ελλείμματα σε πολλαπλές γνωστικές περιοχές.

Φαίνεται επίσης ότι μαθητές και με πολλαπλές και με μη πολλαπλές Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν μία υψηλότερη αίσθηση ανεπάρκειας σε σχέση με τα υπόλοιπα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Αν και οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες γενικά δεν αναφέρουν χαμηλότερη σφαιρική, συνολική αυτοαντίληψη σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους (Bear κ.ά. 2002), τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες σε μία ή σε περισσότερες γνωστικές περιοχές φαίνεται να αισθάνονται ανεπαρκή αναφορικά με τη νοητική τους ικανότητα και το κύρος τους στο σχολείο (Gans κ.ά. 2003).

Συγκεκριαίως, αυτό που παρατηρείται είναι ότι η ύπαρξη πολλαπλών Μαθησιακών Δυσκολιών (ανάγνωση, γραφή, μαθηματικά) αναδεικνύεται σε παράγοντα επικινδυνότητας για την ομαλή ψυχοσυναισθηματική λειτουργικότητα και την απρόσκοπτη σχολική προσαρμογή. Οι Morrison και Cosden (1997) αναφερόμενοι στις Μαθησιακές Δυσκολίες επισημαίνουν ότι αποτελούν έναν παράγοντα επικινδυνότητας ο οποίος συνδυαζόμενος με άλλους ανάλογους παράγοντες επιτείνει μία ήδη υπάρχουσα κατάσταση φτωχής ψυχοσυναισθηματικής λειτουργικότητας. Η Margalit (2003) αναφέρεται στο σημαντικό ρόλο των *διαμεσολαβητικών προστατευτικών παραγόντων* (π.χ. συναισθηματική



ρύθμιση, στήριξη από ομηλικούς και ενήλικες) για μία ισόρροπη ψυχοκοινωνικοσυναισθηματική προσαρμογή των παιδιών και των εφήβων με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Επιπρόσθετα, οι Wong (2003) και Sorensen κ.ά. (2003) υπογραμμίζουν τη σημασία μίας διαχρονικού τύπου έρευνας για την κατανόηση του τρόπου με τον οποίο οι καταστασιακοί παράγοντες (π.χ. μέγεθος του σχολείου, θέση στην τάξη, μοντέλα φιλίας, δριμύτητα Μαθησιακών Δυσκολιών) αλληλεπιδρούν με τους ατομικούς παράγοντες οι οποίοι εν τέλει διευκολύνουν ή παρακωλύουν μία υγιή ψυχοκοινωνική ανάπτυξη.

Η ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών στην ανάγνωση, στην ορθογραφημένη γραφή και στα μαθηματικά, ίσως να είναι τελικά ένας σημαντικός παράγοντας επικινδυνότητας για την εκδήλωση ψυχοκοινωνικών ελλειμμάτων και δυσκολιών, καθώς επίσης και προβλημάτων στο σχολείο που σε καμία περίπτωση δε θα πρέπει να αγνοηθεί.

Οι μελέτες που θα βασίζονται σε ερευνητικά δεδομένα τα οποία θα προκύπτουν από διαχρονικού τύπου έρευνες, κρίνονται ως απαραίτητες σε μία προσπάθεια διερεύνησης του εάν και κατά πόσο η ύπαρξη πολλαπλού τύπου Μαθησιακών Δυσκολιών συνδέεται με μία σχέση αιτίου-αποτελέσματος με την εκδήλωση σε μαθητές ψυχοσυναισθηματικών διαταραχών και προβλημάτων στο σχολείο (διαταραχή διαγωγής).

Σε καμία περίπτωση λοιπόν δε θα πρέπει να αγνοηθούν όλα τα μέχρι τώρα ερευνητικά δεδομένα και πορίσματα των ανάλογων μελετών στον τομέα αυτό.

Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες δεν αντιμετωπίζουν μόνο ελλείμματα στο γνωστικό τομέα, παράλληλα με αυτά, επάλληλα με αυτά, υπάρχουν και τα κοινωνικά ελλείμματα, σε επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων, σε επίπεδο κοινωνικής λειτουργικότητας, και είναι αυτά τα ελλείμματα που θα πρέπει να λειτουργήσουν σε μία συναγερμική βάση και να απασχολήσουν τους εκπαιδευτικούς και τους ειδικούς λειτουργούς της ψυχικής υγείας σε μία προσπάθεια πρόληψης σε κάθε επίπεδο, πρωτογενές, δευτερογενές, τριτογενές. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται ότι ακόμη και στον ενήλικο βίο απορρίπτονται όχι μόνο από τους ομηλικούς, αλλά και από τους συνεργάτες στον επαγγελματικό στίβο. Η βιβλιογραφική παραγωγή λοιπόν κάνει λόγο για μία όχι και τόσο ευμενή πρόγνωση κοινωνική αποδοχής ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες. Δε φαίνεται όμως να απαντώνται και ανάλογες μελέτες που να συνεξετάζουν κοντά στην ύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών και εκείνον τον παράγοντα της διγλωσσίας που ως έκφραση πολιτισμικής ετερότητας, πλην της γλωσσικής και της θρησκευτικής, έχει εκ προοιμίου μία αρνητική φόρτιση.

Τα παιδιά με δυσλεξία και διγλωσσία έχουν να αντιπαλέψουν μία αρνητικά δομημένη και στερεοτυπικά προσανατολισμένη ταυτότητα, εκπαιδευτική και κοινωνική, που προσδιορίζεται από παράγοντες όπως η γλώσσα, η επίδοση, η τάξη φοίτησης και οι κοινωνικοί ρόλοι των φύλων. Νιώθουν ότι θα πρέπει και θέλουν να τα καταφέρουν.

### Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση ως εκφράσεις ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες

#### 9.1. Εννοιολογικοί προσδιορισμοί αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης

Η έννοια του εαυτού θεωρείται ως θεμελιώδης όσον αφορά στην προσωπικότητα του ατόμου και αξιολογείται ως καθοριστικός δείκτης της πορείας της ψυχικής υγείας και επιτυχίας του σε ποικίλους τομείς της ζωής του (Παπαδιώτη 1999). Ο εαυτός νοείται τόσο στο οικογενειακό όσο και στο σχολικό σύστημα συγκροτώντας το σύνολο της αυτοαντίληψης. Από τη μία πλευρά λοιπόν το οικογενειακό πλαίσιο και από την άλλη το σχολικό φαίνεται να αποτελούν σημαίνουσες πηγές παροχής πληροφοριακού υλικού για τον εαυτό και διαμέσου της αξιολόγησης τείνουν να διαμορφώνουν σε τελική ανάλυση μία θετικά ή αρνητικά προσδιοριζόμενη αντίληψη για εκείνον (Συγκολλίτου 1998).

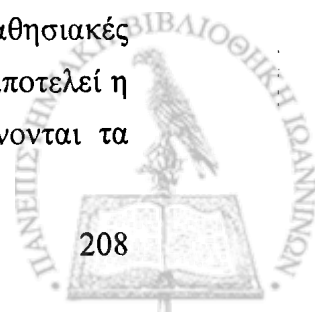
Με τον όρο *αυτοεκτίμηση* επικοινωνείται σημασιολογικά η αξιολόγηση του ατόμου για τον εαυτό του και ο βαθμός αποδοχής που το άτομο έχει για τον εαυτό του υπό ένα συναισθηματικό πρίσμα θέασης αυτού. Αντιθέτως, ο όρος *αυτοαντίληψη* αναφέρεται στη γνωστική διάσταση της έννοιας του εαυτού και στον τρόπο με τον οποίο το άτομο εκλαμβάνει την επάρκειά του σε επιμέρους τομείς γνωστικών δράσεων όπως είναι η ακαδημαϊκή του ικανότητα (Λεονταρή 1996).

Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί ότι η εννοιολογική κατασκευή του εαυτού προκύπτει από το σύνολο των αξιολογικών κρίσεων και αποτιμήσεων που το άτομο πραγματοποιεί και στις οποίες προβαίνει σε ένα εύρος χρόνου και αφορούν στα επιμέρους χαρακτηριστικά που κρίνονται ως σημαντικά για εκείνο.

Οι όροι *αυτοαντίληψη* και *αυτοεκτίμηση* στην εκπαιδευτική βιβλιογραφία χρησιμοποιούνται εναλλακτικά ως συνώνυμοι χωρίς κάτι τέτοιο να συνιστά οποιαδήποτε σημαντική εννοιολογική ασάφεια ή σφάλμα (Cosden κ.ά. 1999). Η μελέτη αυτή συντάσσεται με και υιοθετεί την προαναφερθείσα θεώρηση των όρων.

#### 9.2. Η αυτοαντίληψη και η σχέση αυτής με την ακαδημαϊκή επιτυχία

Μία θεμελιώδης προσέγγιση της αυτοαντίληψης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες κυρίως δυσλεξία, ως έκφραση ενός εσωτερικευμένου προβλήματος, αποτελεί η διερεύνηση και η κατανόηση του τρόπου που τα ίδια τα παιδιά αντιλαμβάνονται τα



ελλείμματά τους και την παρατηρούμενη δυσχέρειά τους σε σχέση με ό,τι αφορά στη διαχείριση γραπτού κειμένου και του γραπτού λόγου εν γένει.

Φαίνεται ότι ο τρόπος που τα παιδιά πληροφορούνται την ανεπάρκειά τους σε ακαδημαϊκό επίπεδο, ποικίλει κατά περίπτωση. Όταν απουσιάζει η συστηματική και μεθοδική, ψυχολογικά ορθή διαδικασία στα πλαίσια της οποίας θα παρεχόταν με τον ενδεδειγμένο τρόπο η πληροφόρηση, τότε τα παιδιά είθισται να πληροφορούνται για την ανεπάρκειά τους από τους γονείς τους και άλλα μέλη του στενού ή ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος και ορισμένες φορές μάλιστα δεν υπάρχει καμία πληροφόρηση, παρόλο που μπορεί τα παιδιά αυτά να παρακολουθούν και μαθήματα ειδικών τάξεων. Συνεπώς, η πηγή της πληροφόρησης και ο τρόπος που αυτή θα παρασχεθεί στο παιδί διαδραματίζει αποφασιστικό ρόλο στο πώς τα παιδιά θα αντιληφθούν τη δυσκολία τους και θα αποπειραθούν να τη διαχειριστούν ανάλογα (Cosden κ.ά. 1999).

Επιπρόσθετα, έχουν αναφερθεί ενδείξεις ότι η πληρέστερη γνώση για τη Μαθησιακή Δυσκολία συναρτάται με χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Έτσι, παιδιά που νιώθουν αρμονικά με τον εαυτό τους ενδεχομένως να έχουν μία εσφαλμένη εντύπωση για τη φύση της δυσκολίας τους και πιθανώς εκδηλώνουν άρνηση στο να συνειδητοποιήσουν την έκταση των προβλημάτων τους σε μία ασύνειδη προσπάθεια να αποφύγουν να έρθουν σε επαφή με δυσάρεστου χαρακτήρα συναισθηματικές εμπειρίες (Cosden κ.ά. 1999).

Πολλοί είναι εκείνοι οι ερευνητές που υποστηρίζουν την παραπάνω θεωρητική θέση και εκτιμούν ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες επιστρατεύουν διάφορους «μηχανισμούς άμυνας του Εγώ» προκειμένου να διαχειριστούν, όσο γίνεται με μικρότερο συναισθηματικό κόστος, τον όγκο των υφιστάμενων ψυχολογικών τους πιέσεων.

Σχετικά με την ερμηνεία της συσχέτισης μεταξύ σχολικής επίδοσης και αυτοεκτίμησης, επικρατούν δύο βασικές υποθέσεις. Η πρώτη υποστηρίζει ότι η αυτοεκτίμηση του παιδιού έχει ήδη διαμορφωθεί πριν την είσοδό του στο σχολείο και καθορίζει σε μεγάλο βαθμό *a-posteriori* τη σχολική του πορεία σε διάφορες εκπαιδευτικές βαθμίδες φοίτησης, ενώ η δεύτερη θεωρεί ότι η επίδοση στο σχολείο αποτελεί βασικό κριτήριο για τη γενική αξιολόγηση που πραγματοποιεί το παιδί όσον αφορά στο ίδιο (Παπαδιώτη 1999).

Ειδικότερα, σχετικά με τη σχολική επίδοση των παιδιών που παρουσιάζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, στη διεθνή βιβλιογραφία περιγράφονται τέσσερις τρόποι με τους οποίους η ακαδημαϊκή-σχολική επίδοση (η οποία συνήθως σε παιδιά με δυσλεξία δεν είναι ικανοποιητική), σχετίζεται με την έννοια της αυτοαντίληψής τους:

1. Οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν απορρίπτουν τη σπουδαιότητα των ικανοτήτων στην εκπαίδευση με σκοπό να υποστηρίξουν την αυτοεκτίμησή τους. Διάφορες μελέτες βρήκαν ότι οι μαθητές αυτοί δε μειώνουν τη σπουδαιότητα της ακαδημαϊκής επιτυχίας σε μία προσπάθεια αντιστάθμισης των γνωστικών ελλειμμάτων

τους και βελτίωσης της αυτοεκτίμησής τους. Έτσι, θεωρούν σημαντική την ακαδημαϊκή πρόοδο έστω και αν οι ίδιοι δε μπορούν να την επιτύχουν.

2. Μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε λίγες και μεμονωμένες μόνο γνωστικές εκπαιδευτικές περιοχές ή οι δυσκολίες και τα ελλείμματά τους όσον αφορά στη μάθηση δεν είναι τόσο σοβαρής μορφής ώστε να εμποδίζουν σημαντικά και να παρακωλύουν συστηματικά τη μαθησιακή διαδικασία τους, φαίνεται ότι παρουσιάζουν μία θετικότερη εικόνα εαυτού σε σύγκριση με εκείνους των οποίων οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν μία πιο καθολική μορφή και επηρεάζουν και άλλες πτυχές της κοινωνικής τους λειτουργικότητας.

3. Ανεξάρτητα από την πραγματική ακαδημαϊκή ικανότητα έτσι όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη σχολική επίδοση, παιδιά με μία θετική αντίληψη για τις ακαδημαϊκές τους δεξιότητες τείνουν να παρουσιάζουν εκ παραλλήλου και υψηλότερους δείκτες γενικής αυτοεκτίμησης.

4. Μαθητές που σημειώνουν υψηλές τιμές αυτοεκτίμησης έχουν την ικανότητα να διαχωρίζουν την έννοια της διανοητικής ικανότητας από εκείνη της σχολικής επίδοσης σε θεμελιώδεις γνωστικές περιοχές και να εκλαμβάνουν εαυτούς ως διανοητικά ικανούς, μη λαμβανομένης υπόψιν της επίδοσής τους σε κύρια γνωστικά αντικείμενα του σχολείου όπως είναι η Γλώσσα και τα Μαθηματικά (Cosden κ.ά. 1999).

Όσον αφορά στην τελευταία συσχέτιση αυτοεκτίμησης-χαμηλής σχολικής επίδοσης, αυτή υποστηρίζεται και από τους Bear και Minke (1996) που θεωρούν ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες διακρίνουν την έννοια της ικανότητας από την έννοια της επιτυχίας και για το λόγο αυτό δεν αντιλαμβάνονται εαυτούς ως νοητικά υστερούντες.

Κατ' ουσίαν όμως μία απάντηση στο ερώτημα που παραμένει ανοικτό για την αιτιακή σχέση αυτοεκτίμησης - επίδοσης, ίσως δίνει η συστημική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία οι σχέσεις μεταξύ των διαφόρων παραμέτρων δεν είναι γραμμικού χαρακτήρα αλλά κυκλικές και αμοιβαίες.

Ο Pulford (2004) επίσης σε μία προσπάθεια διερεύνησης της σχέσης μεταξύ αυτοαντίληψης και σχολικών επιδόσεων εξηγεί ότι η χρόνια αυτοαντίληψη ενός ατόμου επηρεάζει την επίδοσή του στην εκπαίδευση. Υποστηρίζει δε ότι η γενική εκτίμηση ενός ατόμου για τις ικανότητές του περισσότερο από το ίδιο το ανατεθέν σε αυτό έργο, επηρεάζει την αντίληψή του σχετικά με την επιτυχία του στο έργο αυτό. Αναφέρει ότι σε μία σειρά ερευνών άτομα με υψηλά θετική αντίληψη για τις ικανότητές τους τείνουν να υπερεκτιμούν τις επιδόσεις τους, ενώ άτομα με χαμηλή αυτοεικόνα θεωρούν ότι έχουν πτωχές επιδόσεις. Τελικά οι ανακριβείς αντιλήψεις βοηθούν στο να παγιωθεί, να εμμείνει η ήδη διαμορφωθείσα αυτοεικόνα. Ο ίδιος προτάσσει τον ισχυρισμό ότι μία σαφής, ορθή και σταθερή εξωτερική επανατροφοδότηση είναι απαραίτητη για να αρθεί ο φαύλος κύκλος





των εσφαλμένων γνωσιών και να αποκτήσουν, τόσο η ικανότητα όσο και η ανεπάρκεια, τις πραγματικές τους διαστάσεις.

Ωστόσο η διερεύνηση της αυτοεκτίμησης παιδιών των οποίων δεν έχει διαγνωστεί επίσημα η δυσκολία τους και βρίσκονται σε μία κατάσταση σύγχυσης και απορίας για το τι τους συμβαίνει, θεωρείται ότι θα ολοκλήρωνε περισσότερο τη θεωρητική βάση για τους μηχανισμούς που αυτά επιστρατεύουν με σκοπό να προστατέψουν την αυτοαντίληψή τους. Επιπλέον υπάρχει ανάγκη να αναπτυχθούν διαφορετικά μέτρα για να προσδιορισθούν έννοιες που παραμένουν συγκεχυμένες στο ερευνητικό πεδίο, όπως η γενική ικανότητα σε αντιδιαστολή με την ακαδημαϊκή και η γενική επιτυχία σε αντιδιαστολή με τη σχολική.

Παρατηρείται λοιπόν πως η σωστή ενημέρωση των παιδιών αυτών και η κατάλληλη ψυχολογική τους προσέγγιση αποτελούν εξωτερικούς παράγοντες που ευνοούν τη δημιουργία μίας υγιούς αυτοαντίληψης.

Οι Kavussanu και Harnisch (2000) διαπίστωσαν ότι παιδιά στα οποία τίθενται, απαιτούνται και αναμένεται από αυτά επίτευξη υψηλών στόχων, παρουσιάζουν σημαντικά μεγαλύτερη αυτοεκτίμηση. Αντίθετα, παιδιά στα οποία τίθενται χαμηλοί στόχοι, που δηλαδή προσανατολίζονται σε μη σημαντικές επιδόσεις, τείνουν να θεωρούν τον εαυτό τους ως ανεπαρκή και κατ'επέκταση η αυτοεκτίμησή τους βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα. Οι έννοιες της επιτυχίας και της αποτυχίας που προσδιορίζουν την έννοια της αυτοεκτίμησης και υπαγορεύουν το εάν αυτή θα είναι υψηλή ή χαμηλή, είναι υποκειμενικού χαρακτήρα. Διαφορετικά το κάθε άτομο αντιλαμβάνεται, ορίζει και προσδιορίζει την επιτυχία και την αποτυχία. Έτσι, αυτό που για κάποιον μαθητή θεωρείται ως επιτυχημένη ακαδημαϊκή πορεία για κάποιον άλλον εκλαμβάνεται ως αποτυχία.

Ως εκ τούτου, εξαιρετική σημασία θα είχε και η μελέτη της υποκειμενικής αντίληψης των ίδιων των εκπαιδευτικών για την έννοια της επιτυχίας και της αποτυχίας των μαθητών γενικά και η ύπαρξη ερευνητικών δεδομένων θα βοηθήσει ιδιαίτερα σε μία κατεύθυνση ανεύρεσης εκείνων των στρατηγικών ενίσχυσης της αυτοεκτίμησης των μαθητών τόσο στο σχολείο όσο και εκτός αυτού.

### **9.3. Ο ρόλος του θεσμού των ειδικών τάξεων στην αυτοεκτίμηση των μαθητών**

Μία άλλη εξαιρετικά σημαντική παράμετρος όσον αφορά στη διερεύνηση του είδους της σχέσης που συνδέει την αυτοεκτίμηση του παιδιού με δυσλεξία και τα ελλείμματά του ως προς το γραπτό λόγο, είναι το εάν ο μαθητής με Μαθησιακές Δυσκολίες παρακολουθεί μαθήματα ειδικής αγωγής παράλληλα με το βασικό κορμό των μαθημάτων του. Οι Kelly και Norwich (2004) μελέτησαν την αυτοεκτίμηση παιδιών με μέτριου βαθμού Μαθησιακές Δυσκολίες, στα πλαίσια φοίτησής τους στις κανονικές τάξεις



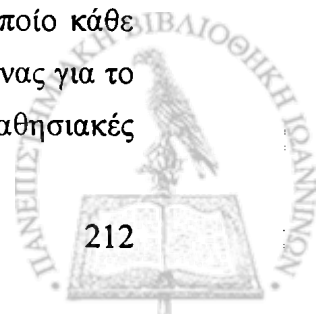
και στις τάξεις ειδικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της σε βάθος ημιδομημένης συνέντευξης που χρησιμοποιήθηκε ως μέσο συλλογής ερευνητικών δεδομένων, έδειξαν ότι η πλειοψηφία των συνεντευξιασθέντων μαθητών ήταν ενήμεροι των δυσκολιών τους και ένιωθαν αρνητικά για αυτές.

Το πλέον ενδιαφέρον εύρημα την συγκεκριμένης μελέτης είναι ότι αποδείχθηκε πως τα παιδιά που παρακολουθούσαν τμήματα ειδικής αγωγής είχαν υψηλότερους βαθμούς αυτοεκτίμησης σε σύγκριση με τα παιδιά των κανονικών τάξεων, ένα γεγονός που επιτρέπει την εξαγωγή του συμπεράσματος ότι η αυτοεικόνα ενός μαθητή δεν εξαρτάται μόνο από την επίδοσή του στις διάφορες γνωστικές περιοχές αλλά και από την επίδοση των συμμαθητών του.

Το παιδί με μέτριες Μαθησιακές Δυσκολίες όταν συγκρίνει τις γνωστικές του επιδόσεις με εκείνες των συμμαθητών του των κανονικών τάξεων, διαπιστώνει ότι υστερεί παρά τις επίμονες και επίπονες προσπάθειες που μπορεί να καταβάλλει. Συνεπώς, η αυτοεκτίμησή του πλήττεται περισσότερο από ό,τι παρακολουθώντας και εξειδικευμένα στις μαθησιακές του ανάγκες μαθήματα. Ο μαθητής συμμετέχοντας σε ειδικά προγράμματα συγκρίνει εαυτόν με συμμαθητές του που αντιμετωπίζουν ανάλογες δυσκολίες και παρατηρεί ότι είναι σε θέση να συμβαδίσει με εκείνους. Η διαπίστωση ότι υπάρχουν και άλλοι μαθητές με παρόμοιες δυσκολίες και ελλείμματα ενισχύει σημαντικά την αυτοεκτίμησή του.

Το φαινόμενο αυτό επισημαίνει και η Δοϊκού-Αυλίδου (2002). Η ένταξη του παιδιού σε ειδική τάξη ή η φοίτησή του για κάποιες ώρες την εβδομάδα σε μία ειδική τάξη, παράλληλα με το γενικό πρόγραμμα, δε συνεπάγεται αναγκαστικά, τονίζει, χαμηλή αυτοεκτίμηση του παιδιού αυτού. Ως εκ τούτου, συμπεραίνεται ότι η δυνατότητά του να επιλέξει μεταξύ δύο πλαισίων αναφοράς προκειμένου να αυτοαξιολογηθεί, λειτουργεί ευεργετικά για την αυτοεκτίμησή του.

Σχετικά με το θέμα των τμημάτων ένταξης, θα πρέπει να καταγραφεί και η επισήμανση της αντίθετης με την παραπάνω άποψης. Οι Rodis, Garrod και Boscardin (2001) αναλύουν τις αυτοβιογραφίες νεαρών ατόμων με δυσλεξία και συμπεραίνουν ότι δεν είχαν όλοι ίδιου είδους εμπειρίες από την παρακολούθηση ειδικών μαθημάτων σε ειδικές τάξεις για παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Πολλοί εξ αυτών ένιωθαν ότι η ένταξή τους σε ξεχωριστά τμήματα για κάποιες διδακτικές ώρες τους στιγμάτιζε. Άλλοι πάλι, θεώρησαν ότι η ένταξή τους εκεί λειτούργησε εξαιρετικά επιβοηθητικά για τη μετέπειτα ακαδημαϊκή – σχολική σταδιοδρομία τους. Οι παραπάνω συγγραφείς καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι είναι δύσκολο τελικά να γνωρίζει και να αποφανθεί κανείς με σαφήνεια, ακρίβεια και πληρότητα, a-priori, για τον τρόπο με τον οποίο κάθε παιδί θα αντιδράσει σε μία τέτοια ένταξη και ότι δε μπορεί να υπάρξει ένας κανόνας για το τι θα επιδράσει καλύτερα στη συνολική αυτοαντίληψη του παιδιού με Μαθησιακές



Δυσκολίες. Αναφέρονται, τέλος, σε μία χαρακτηριστική περίπτωση ενός από τους συγγραφείς των αυτοβιογραφιών ο οποίος θυμάται ότι: «*Παρόλο που η πινακίδα της αίθουσας έγραφε “RR” (Remedial Reading), εγώ και όλα τα άλλα παιδιά νομίζαμε ότι τα αρχικά σήμαιναν “Retard Room”*» (Rodis κ.ά. 2001: 181).

Επιπλέον, τα τμήματα ένταξης υπαγορεύουν, ασύνειδα, ακόμα και στους διδάσκοντες σε αυτά εκπαιδευτικούς, χαμηλότερες ακαδημαϊκές προσδοκίες για τους μαθητές που τα παρακολουθούν (Rodis κ.ά. 2001).

Θα ήταν απαραίτητο και χρήσιμο λοιπόν καθώς φαίνεται, να μπορούσε να εκτιμηθεί αν ένα παιδί με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες πραγματικά επωφελείται και αποκομίζει τόσα θετικά από την ένταξή του σε ένα εξειδικευμένο πρόγραμμα σε συνάρτηση με τον τύπο της μαθησιακής δυσκολίας του, ώστε να μπορεί να διακινδυνευθεί σε κάποιο βαθμό ένα πλήγμα στην αυτοεκτίμησή του. Εφόσον όμως σε ένα πρακτικό επίπεδο τέτοια μεγέθη δε μπορούν να εκτιμηθούν, το ερώτημα εξακολουθεί να παραμένει ανοικτό και η απάντησή του ίσως γειτνιάζει με τη βάση της εξατομικευμένου τύπου παρέμβασης τόσο σε εκπαιδευτικό όσο και σε ένα ψυχολογικό επίπεδο.

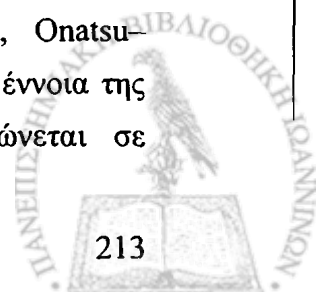
#### 9.4. Η αυτοεκτίμηση του παιδιού με δυσλεξία σε σχέση με την ηλικία του

Μία άλλη παράμετρος που φαίνεται να έλκει το ερευνητικό ενδιαφέρον ατόμων του χώρου της Εκπαιδευτικής-Σχολικής ψυχολογίας, σχετικά με την αυτοεκτίμηση των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες είναι αυτή της ηλικίας.

Όπως επισημαίνει με έρευνά της η Maldoon (2000) τα παιδιά κατά το αναπτυξιακό στάδιο της μέσης παιδικής ηλικίας διαμορφώνουν μία πολύ σταθερή χρονικά αυτοαντίληψη, μία αυτοαντίληψη που ανθίσταται ισχυρά στο χρόνο, ακόμα και σε μελλοντικά περιβαλλοντικά ερεθίσματα τα οποία συνηγορούν για το αντίθετο. Επομένως, είναι ουσιώδες στην κρίσιμη αυτή ηλικία που συμπίπτει χρονικά με τα σχολικά έτη, να αποδοθεί η απαιτούμενη έμφαση στη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των μικρών παιδιών. Η ίδια πάντως συμπληρώνει ότι καθώς το παιδί αναπτύσσεται πνευματικά η αυτοεκτίμησή του γίνεται πολυπαραγοντική και πιο ευέλικτη.

Επιπλέον, οι Lindsay και Dockrell (2000) στηριζόμενοι σε ερευνητικά δεδομένα, υποστηρίζουν ότι στις ηλικίες των 7-8 ετών φαίνεται ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών προσδιορίζεται – υπαγορεύεται σε σημαντικό βαθμό από την αντίληψη που έχουν για αυτά οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς τους.

Μία ενδιαφέρουσα προοπτική είναι αυτή των Aunola, Leskinen, Onatsu-Arviolommi και Nurmi (2002) που επιχείρησαν να στηρίξουν την άποψη ότι η έννοια της αυτοαντίληψης, της σχετικής με την αναγνωστική ικανότητα, διαμορφώνεται σε



αποφασιστικό βαθμό ήδη από τους πρώτους μήνες της σχολικής ζωής και όχι τόσο από τη μετέπειτα πορεία του μαθητή. Αυτό, γεννά ποικίλους προβληματισμούς υπό την έννοια ότι η διάγνωση της δυσλεξίας, παρά τις προσπάθειες μίας πρώιμης ανίχνευσής της και παρέμβασης σε αυτή (Ζιακοπούλου 2003), συνήθως δε μπορεί να πραγματοποιηθεί πριν την ολοκλήρωση της φοίτησης στη δεύτερη τάξη του Δημοτικού Σχολείου (Στασινός 2001) και έτσι δε μπορεί να υπάρξει και η γόνιμη υποστήριξη των μαθητών αυτών στην κρίσιμη αυτή περίοδο.

Οι παραπάνω ερευνητές (Aunola κ.ά. 2002) εκτός του προσδιορισμού της κρίσιμης ηλικιακής περιόδου για τη διαμόρφωση της αυτοαντίληψης των μαθητών όσον αφορά στο πλαίσιο των αναγνωστικών τους δεξιοτήτων, εστίασαν τις ερευνητικές τους προσπάθειες και στη διερεύνηση των παραγόντων εκείνων που φαίνεται ότι συμβάλλουν στο να καταστεί ικανό ένα παιδί να οικοδομήσει μία θετική αυτοαντίληψη. Κατά τον τρόπο αυτό σε ένα τμήμα μαθητών η ανεπαρκής αναγνωστική τους επίδοση δεν οδηγεί πάντοτε σε αρνητικά αποτελέσματα αλλά και σε θετικά. Αυτό φαίνεται να συμβαίνει επειδή σε ορισμένα παιδιά η βίωση της αποτυχίας λειτουργεί ως κίνητρο και τα δραστηριοποιεί περισσότερο κατευθύνοντάς τα στην επίτευξη του στόχου της επιτυχίας.

Για την πιθανή αυτή εξέλιξη έχουν προταθεί δύο ενδεχόμενα: κάποιοι μαθητές έχουν σε μεγαλύτερο βαθμό αναπτυγμένο το σθένος του αντεπεξέρχεσθαι και συνεπώς είναι περισσότερο ικανοί να διαχειριστούν επιτυχώς τις αρνητικές αντιδράσεις των άλλων και την αρνητικού τύπου επανατροφοδότησή τους όπως επίσης από την αντίπερα όχθη, υπάρχουν ορισμένοι μαθητές που δέχονται ισχυρότερη γονική υποστήριξη στις προσπάθειές τους γιατί από μόνοι τους δεν είναι σε θέση να τα καταφέρουν.

Οι Jongmans, Demetre, Dubowitz και Henderson (1996) με δεδομένα δείγματος παιδιών ηλικίας 6 ετών με ή χωρίς προβλήματα κίνησης-συντονισμού και προβλήματα ανάγνωσης, έδειξαν ότι τα παιδιά αυτά παρά τη μικρή τους ηλικία έχουν σχηματίσει μία αντικειμενική αντίληψη των επιπέδων των ικανοτήτων και των ελλειμμάτων τους.

Στην ελληνική πραγματικότητα ο Γιαννέλος (2003) διερεύνησε την αυτοαντίληψη-αυτοεκτίμηση μαθητών της ΣΤ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου. Διέκρινε δε, για τη μελέτη του έξι επιμέρους τομείς αυτοαντίληψης για τα παιδιά αυτής της ηλικίας. Οι τομείς αυτοί ήταν οι ακόλουθοι: *σχολική ικανότητα, σχέσεις με ομηλικούς, σχέση με γονείς, αθλητική ικανότητα και επίδοση σε αθλητικές δραστηριότητες, φυσική εμφάνιση, διαγωγή – συμπεριφορά*. Οι συγκρίσεις που μελετήθηκαν έδειξαν ότι η ομάδα που απαρτιζόταν από τους μαθητές με τις υψηλές επιδόσεις, είχε υψηλότερη αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας σε σύγκριση με την ομάδα των μετρίων και αδύναμων ακαδημαϊκά μαθητών, καθώς και υψηλότερη αυτοαντίληψη όσον αφορά στις σχέσεις τους με τους ομηλικούς τους.

Από την παραπάνω έρευνα διαφαίνεται επίσης ότι ακόμη και η παράμετρος της φυσικής εμφάνισης επηρεάζεται στην ηλικία αυτή από τη σχολική επίδοση των παιδιών

καθώς η ομάδα των καλών μαθητών (μαθητών με υψηλές γνωστικές επιδόσεις) παρουσιάζει την υψηλότερη αυτοαντίληψη στο πεδίο της φυσικής εμφάνισης.

Πάντως, φαίνεται ότι από τους επιμέρους έξι τομείς αυτοαντίληψης που προαναφέρθηκαν, αυτοί που συμβάλλουν περισσότερο στην πρόβλεψη των βαθμών αυτοεκτίμησης είναι η αυτοαντίληψη σχολικής ικανότητας και η αυτοαντίληψη διαγωγής–συμπεριφοράς.

Ειδικότερα, η αυτοαντίληψη σχετικά με τη σχολική ικανότητα, δε διαμορφώνεται εξίσου μέσα από την επίδοση που επιτυγχάνεται σε όλα τα μαθήματα και τις γνωστικές περιοχές έτσι όπως προκύπτουν από το αναλυτικό πρόγραμμα, αλλά παρουσιάζει ισχυρότερη στατιστικά συνάφεια με τα δύο βασικά μαθήματα «Μαθηματικά» και «Γλώσσα». Επομένως, τα παιδιά της ΣΤ΄ τάξης Δημοτικού που είναι παιδιά με δυσλεξία, εφόσον κατά κανόνα υστερούν στη Γλώσσα λόγω της αδυναμίας τους στο γραπτό λόγο (Στασινός 2001), σε ισχυρό βαθμό η αυτοαντίληψή τους επηρεάζεται και καθίσταται σαφώς αρνητική. Με άλλα λόγια, ο μαθητής με δυσλεξία, παρόλο που στα υπόλοιπα μαθήματα της τάξης στην οποία αυτός φοιτά μπορεί να επιτυγχάνει καλές ή ακόμη και άριστες επιδόσεις, εφόσον υστερεί στα βασικά γνωστικά αντικείμενα που καθορίζουν την ακαδημαϊκή του αυτοεικόνα, η αυτοαντίληψή του προδιαγράφεται ιδιαίτερα αρνητικά.

Τέλος, σχετικά, με την παράμετρο διαγωγή–συμπεριφορά, αρκεί να αναλογιστεί κανείς και να συνυπολογιστεί ότι η δυσλεξία, ως μαθησιακή διαταραχή, συχνά φαίνεται να συνυπάρχει με τη διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα που συχνά τείνει να εκλαμβάνεται από το περιβάλλον ως ανάρμοστη συμπεριφορά, έλλειψη υπακοής και πνεύματος συνεργασίας. Έτσι, αυτή η φαινομενικά κακή διαγωγή και συμπεριφορά συμβάλλει ακόμη περισσότερο στην αρνητική αυτοαντίληψη των μαθητών με δυσλεξία.

Οι Cosden και McNamara (1997) ενδιαφέρθηκαν να μελετήσουν την πορεία εξέλιξης της αυτοεκτίμησης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες όταν αυτά έχουν κατορθώσει να φτάσουν στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Χρησιμοποιώντας δείγμα φοιτητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες οι παραπάνω ερευνητές διαπίστωσαν ότι οι φοιτητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, συγκριτικά με τον ευρύτερο πληθυσμό των ατόμων με Μαθησιακές Δυσκολίες, είχαν θετικότερες εμπειρίες από τη σχολική ζωή τους. Παρά τις θετικές τους όμως εμπειρίες διακατέχονταν από συναισθήματα μειονεξίας σε σχέση με τους συμφοιτητές τους και βρίσκονταν σε υψηλότερο κίνδυνο για να εκδηλώσουν συναισθηματικές διαταραχές και ακαδημαϊκά προβλήματα στο μέλλον. Παρόλα αυτά παρατηρήθηκε ότι η συνολική αυτοαντίληψή τους δεν έχει αλωθεί από τα ελλείμματά τους στα ακαδημαϊκά ζητήματα και δε διαφέρει από αυτή των άλλων φοιτητών.

Η ορθότητα τέτοιων αποτελεσμάτων θα πρέπει να προβληματίσει στη βάση του κριτηρίου ότι μαθητές που κατόρθωσαν να φοιτήσουν στην Ανώτατη Εκπαίδευση

πιθανότατα είχαν ικανοποιητικές επιδόσεις στο σχολείο και κατ' επέκτασιν θετικού χαρακτήρα σχολικές εμπειρίες.

Καταληκτικά, μπορεί να ειπωθεί ότι οι βιβλιογραφικές αναφορές που απαντώνται στο πεδίο αυτό, στηρίζουν την άποψη ότι υφίσταται μία καταλυτική σημασία των αλληλεπιδράσεων μέσα στο σύστημα που κινείται το παιδί αλλά και μεταξύ των συστημάτων στα οποία αυτό ανήκει συνολικά.

Οι Priel και Leshem (1990) σε σχετική μελέτη διερεύνησαν το βαθμό επίδρασης των αναπτυξιακών θετικών προκαταλήψεων (βαθμός γνωστικής ωριμότητας) και των επαναλαμβανόμενων εμπειριών αποτυχίας στην αυτοαντίληψη παιδιών πρώτης και δευτέρας τάξης Δημοτικού, καταγόμενων από το Ισραήλ, με Μαθησιακές Δυσκολίες, τα οποία συνδιδάσκονταν με παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Συνελέγησαν επίσης δεδομένα σχετικά με τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών για τα παιδιά αυτά και έγιναν μετρήσεις επίδοσης σε γνωστικά έργα, όπως επίσης και μετρήσεις κοινωνικής αποδοχής των παιδιών αυτών.

Βρέθηκε ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είχαν περισσότερες θετικές γνωστικές προκαταλήψεις και χαμηλότερο βαθμό αυτοαντίληψης στο πεδίο της γνωστικής ικανότητας και επάρκειας σε σύγκριση με τους ομηλικούς τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Η αυτοαντίληψη όμως μεταξύ παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες σχετικά με την αποδοχή τους από τους ομηλικούς τους, βρέθηκε ότι δε διαφέρει σημαντικά από εκείνη των παιδιών χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες παρά τους σημαντικά χαμηλότερους κοινωνιομετρικούς δείκτες και τις αξιολογήσεις των εκπαιδευτικών στο κοινωνικό πεδίο.

Επιπρόσθετα, οι La Greca και Stone (1990) διερεύνησαν το ρόλο της επίδοσης στην ερμηνεία της χαμηλής κοινωνικής και συμπεριφορικής λειτουργικότητας όπως αυτή μπορεί να συναρτάται με τον παράγοντα των Μαθησιακών Δυσκολιών και αξιολόγησαν τις δυναμικές διαφορές Φύλου στα μοντέλα της διαπροσωπικής λειτουργικότητας μεταξύ εφήβων με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (οι έφηβοι της μελέτης αντιμετώπιζαν ελλείμματα συναρτώμενα με την αναγνωστική τους δεξιότητα και την ευχερή διαχείριση αναγνωστικού κειμένου). Μελετήθηκαν τομείς όπως αρέσκεια ή απαρέσκεια από τους ομηλικούς των εφήβων αυτών, αυτοαντίληψη και αυταξία, κοινωνική αποδοχή, προβλήματα επικοινωνίας, αγχώδεις διαταραχές-απόσυρση, προβλήματα ελλειμματικής προσοχής όπως προκύπτουν και μέσα από τις αναφορές των εκπαιδευτικών.

Διαπιστώθηκε ότι οι έφηβοι του ερευνητικού δείγματος οι οποίοι είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες, ήταν λιγότερο αποδεκτοί και λιγότεροι αρεστοί στους ομηλικούς τους σε σύγκριση με τους εφήβους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Η αυταξία τους και οι δείκτες αυτοαντίληψής τους όπως επίσης και η κοινωνική αποδοχή τους κυμαίνονταν σε εξαιρετικά χαμηλά επίπεδα. Η ομαδοποίηση στη βάση του κριτηρίου αλληλεπιδράσεων ως προς το Φύλο ήταν έκδηλη σε διάφορες μεταβλητές σχετιζόμενες με τους ομηλικούς ή με

τη συμπεριφορική λειτουργικότητα καταδεικνύοντας ότι διαφορετικά μοντέλα κοινωνικής και συμπεριφορικής λειτουργικότητας διαχωρίζουν τα αγόρια και τα κορίτσια με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους ομηλικούς τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

Πιο συγκεκριμένα για τα κορίτσια με Μαθησιακές Δυσκολίες οι παράγοντες που διαδραμάτιζαν σημαντικό ρόλο στο διαχωρισμό τους από τους ομηλικούς τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν η χαμηλή αντίληψη αυταξίας τους, οι υψηλότεροι δείκτες άγχους – απόσυρσης και οι χαμηλότεροι δείκτες προβλημάτων επικοινωνίας. Για τα αγόρια το αντίστοιχο μοντέλο περιελάμβανε χαμηλή αποδοχή από τους ομηλικούς, χαμηλή αντίληψη αυταξίας και κοινωνικής αποδοχής και σημαντικά προβλήματα διαταραχής προσοχής με ή χωρίς σύνδρομο υπερκινητικότητας.

### 9.5. Σχολική αυτοαντίληψη και συνολική αυτοαντίληψη (global self – worth)

Όσον αφορά στη *συνολική αυτοαντίληψη* του παιδιού (*global self-worth*) οι έρευνες στη συντριπτική τους πλειοψηφία καταδεικνύουν ότι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν έχουν απαραίτητα και αρνητική συνολική εικόνα εαυτού εάν εξαιρέσει κανείς την αυτοαντίληψή τους σε ακαδημαϊκά πλαίσια (Cosden & Mc Namara 1997).

Παρά το συγκεκριμένο ακαδημαϊκό τους έλλειμμα, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να δηλώνουν και ευνοϊκά συναισθήματα για τη συνολική αυταξία τους (Bear & Minke 1996). Στη σχετική με το θέμα αυτό βιβλιογραφία, αν και δε διαπιστώνονται πάντα σύμφωνες απόψεις, φαίνεται ότι δεν έχει διαπιστωθεί σε ικανοποιητικό βαθμό η άποψη πως η χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση οδηγεί και σε συνολική χαμηλή αυτοεκτίμηση, αν και οι διάφοροι τομείς αυτοεκτίμησης μπορεί να επηρεάζονται από αυτή.

Οι Bear και Minke (1996) παραθέτουν μία σειρά πιθανών παραγόντων που προστατεύουν τη συνολική αυτοεκτίμηση ατόμων με χαμηλή ακαδημαϊκή επιτυχία. Ως τέτοιοι νοούνται οι ακόλουθοι: *κοινωνική υποστήριξη των άλλων και ειδικά των εκπαιδευτικών, γονέων, φίλων και συμμαθητών, η ύπαρξη υψηλής αυτοεκτίμησης σε άλλους τομείς, η αδιαφορία για τη σχολική επιτυχία, ο επιλεκτικός εστιασμός σε τομείς του εκπαιδευτικού γίνεσθαι όπου τα παιδιά αυτά μπορεί να ανταποκρίνονται επιτυχώς και να σημειώνουν υψηλές επιδόσεις.*

Απαντώνται επομένως αρκετοί προστατευτικοί παράγοντες της συνολικής αυτοεκτίμησης ενός παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες και θα πρέπει να λαμβάνονται σοβαρά υπόψιν σε κάθε ερμηνεία ερευνητικών δεδομένων του χώρου.

### Μεθοδολογία έρευνας

#### 10.1. Ερευνητικός σχεδιασμός και υποθέσεις – Η λογική της έρευνας

Όλα τα προαναφερθέντα συνιστούν το θεωρητικό τμήμα της μελέτης. Ακολουθώντας, μέσα από μία προσπάθεια συνεκτίμησης των όσων προηγήθηκαν, επιχειρείται η παρουσίαση της ερευνητικής λογικής της όπως αυτή σκιαγραφείται στη διατύπωση των ανάλογων ερευνητικών υποθέσεων. Την ανάπτυξη αυτών διαμεσολαβεί μία παράθεση του συναφούς προβληματισμού και επισημαίνονται τα βασικά σημεία της ερευνητικής υλοποίησής του.

Ο κεντρικός ερευνητικός στόχος είναι η διερεύνηση της ενδεχόμενης ύπαρξης και βίωσης Μοναξιάς και έλλειψη Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης καθώς και η σχέση αυτών με την Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, στα πλαίσια ενός «πλέγματος» αλληλεπίδρασης ή πολλαπλών αλληλεπιδράσεων αυτών των παιδιών με ομάδες ομηλικών τους στο χώρο του σχολείου. Το βασικό ερευνητικό ζητούμενο δηλαδή, είναι η αποτύπωση τόσο του περιεχομένου όσο και της μορφής ή των μορφών που μπορεί να έχει αυτή η κοινωνική αλληλεπίδραση, καθώς τα παιδιά αυτά συνυπάρχουν στο ίδιο κοινωνικό σύνολο (φέρουν τη μαθητική ιδιότητα) και χωροταξικό πλαίσιο (δραστηριοποιούνται στο χώρο του σχολείου) με άλλα παιδιά, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, με και χωρίς, Μαθησιακές Δυσκολίες, γενικά, και δυσλεξία, ειδικότερα. Αυτή η οπτική θέασης του ερευνητικού προβλήματος υποδηλώνει αντίστοιχα ότι η πραγματοποίηση του ερευνητικού στόχου φαίνεται να είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την επίτευξη επιμέρους ερευνητικών στόχων οι οποίοι κρίνεται ότι συμβάλλουν καίρια σε μία προσπάθεια ουσιαστικής διερεύνησης και κατανόησης του θέματος.

Πρόκειται τόσο για τη διευκρίνιση των δυναμικών που διαμορφώνουν το περιεχόμενο των περιστάσεων επικοινωνίας, όσο και για τη μορφή των κοινωνικών επικοινωνιακών διαναδράσεων. Η μελέτη λοιπόν έχει δύο βασικούς ερευνητικούς στόχους: Από τη μία πλευρά, φιλοδοξεί να φέρει στην επιφάνεια και να διασαφηνίσει όσες το δυνατόν περισσότερες, έκδηλες και άδηλες, πτυχές των κοινωνικών σχέσεων και αλληλεπιδράσεων των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, με ομάδες ομηλικών τους στο χώρο του σχολείου διερευνώντας την ενδεχόμενη σχέση ανάμεσα στην προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας και στο συναίσθημα της





Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας των παιδιών αυτών. Από την άλλη, στοχεύει στο να παρέχει ερμηνείες σχετικά με το είδος και τη μορφή των συγκεκριμένων κοινωνικών σχέσεων με τους επικοινωνιακά ετέρους, και εν προκειμένω τους ομηλικούς.

Στο επιστημολογικό επίπεδο ο συλλογισμός που θεμελιώνει την ερευνητική προσέγγιση, δομείται στη βάση αφενός της εκπαιδευτικής πραγματικότητας σε όρους Σχολικής Ψυχολογίας – παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, κι εδώ συγκεκριμένα δυσλεξία –και αφετέρου της ιδεολογίας της εθνοτικής ετερότητας – δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, τα οποία από βιολογικής και εκπαιδευτικής άποψης διαβιώνουν σε περιβάλλοντα χωρών υποδοχής, αλλότρια ως προς τη δική τους εθνική, γλωσσική, θρησκευτική, πολιτισμική εν γένει, ταυτότητα.

Υπό το πρίσμα της εκπαιδευτικής πραγματικότητας η ερευνητική προσέγγιση δομείται στη βάση των γνωστικών ελλειμμάτων αυτών των παιδιών και στον τρόπο με τον οποίο αυτού του είδους τα ελλείμματα και οι γνωστικές ανεπάρκειες δύνανται να επηρεάσουν τη σχολική τους επίδοση και την κοινωνική τους λειτουργικότητα από τη σκοπιά ακριβώς αυτών των γνωστικών τους δυσλειτουργιών. Σε ένα τέτοιο πλαίσιο η ύπαρξη διγλωσσίας σε συνδυασμό με τον Πολιτισμικό Κλονισμό (*Cultural Shock*) της μετακίνησης στη χώρα υποδοχής, φαίνεται ότι λειτουργεί σαν ένα επιπρόσθετο «φορτίο» που συχνά επιτείνει τις ήδη υπαρκτές Μαθησιακές Δυσκολίες και αντί να συγκαλύπτεται, το γνωστικό χάσμα διευρύνεται σημαντικά.

Υπό το πρίσμα της ιδεολογίας [που άλλωστε άπτεται και της Κοινωνικής Ψυχολογίας] η όλη προσέγγιση της θεματικής που απασχολεί την παρούσα διατριβή, επιχειρείται στη βάση των διαφορών και των σχέσεων αλληλεπίδρασης, αλληλόδρασης ή συμβολικής διανάδρασης μεταξύ των ομάδων. Η εξέταση του όλου θέματος πραγματώνεται εστιάζοντας την προσοχή στην κατά Doise (1986) διερεύνηση του ζητήματος στο ενδο-ατομικό επίπεδο, το οποίο εκφράζεται στο δι-ατομικό, επηρεάζει το δι-ομαδικό και διαμορφώνει, ενώ παράλληλα, διαμορφώνεται από το ιδεολογικό επίπεδο.

Έτσι, η έρευνα επιχειρεί να ερμηνεύσει τη στάση, την αντίληψη, τη γνώμη, αλλά και τη συμπεριφορά των μελών μίας ομάδας, εστιάζοντας την προσοχή της στα κοινωνικο-ψυχολογικά κίνητρα που υπαγορεύουν τις συγκεκριμένες εκδηλώσεις της ανθρώπινης δράσης σε αυτά τα επίπεδα ανάλυσης. Επομένως, μια κοινωνική ψυχολογική οπτική, υπό όρους δυναμικής της ομάδας, μπορεί, όχι μόνο να δικαιολογήσει το συναίσθημα της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας σε συνδυασμό με ένα χαμηλό δείκτη Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας, αλλά και να αποτελέσει μία δύναμη συμπληρωματική θεωρητική εκδοχή που ολοκληρώνει και προεκτείνει τη θεωρία της εξατομικευμένης ψυχολογικής μελέτης για τις Μαθησιακές Δυσκολίες. Με



τον τρόπο αυτό είναι δυνατό να δοθεί μία νέα προοπτική μελέτης των Μαθησιακών Δυσκολιών και ειδικότερα της Δυσλεξίας, που, ενώ παραμένει εστιασμένη στα ατομικά χαρακτηριστικά, ωστόσο δεν αγνοεί τις τυχόν ευρύτερες κοινωνικές επιδράσεις για τη διαμόρφωσή τους. Αυτή, των συναισθηματικών, ψυχολογικών, συμπεριφορικών και κοινωνικών παραγόντων στη μελέτη των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες – πράγμα που συνεπάγεται την απόπειρα αναγωγής της σύνδεσης των δύο θεωρητικών προσεγγίσεων στο ιδεολογικό επίπεδο.

Ο συλλογισμός αυτός μπορεί να γίνει πιο κατανοητός μέσα από την εξήγηση της λογικής, που διέπει την υπό μελέτη θεματική. Πιο συγκεκριμένα, στο πλαίσιο του θεωρητικού μέρους πραγματοποιήθηκε μία συζήτηση κατά ενότητες, δηλωτικές της στοχοθεσίας της έρευνας: Οι ενότητες αυτές αφορούσαν στην ακόλουθη αλληλουχία θεματικών: Διαταραχές Επικοινωνίας και Μάθησης, Η Δυσλεξία ως Διαταραχή Επικοινωνίας και Μάθησης / διγλωσσία και δίγλωσση εκπαίδευση, Διαπολιτισμική Εκπαίδευση, Συναισθηματικοί και Συμπεριφορικοί Παράγοντες Προσδιορισμού των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, Κοινωνική Αλληλεπίδραση Παιδιών με Δυσλεξία – Μοναξιά και Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση, Ενδο-ομαδικές και Δι-ομαδικές Σχέσεις στο Σχολείο, Κοινωνική-Σχολική ένταξη Παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, και Αυτοαντίληψη-Αυτοεκτίμηση Συναρτήσει Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης σε Παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η ευρύτερη διαλεκτική σχέση ανάμεσα στις θεματικές αυτές μέσα από ένα κοινωνικό πρίσμα από τη μια, και σε μία θεωρία της Δυσλεξίας και της Διγλωσσίας ως δυναμικού κανόνα ανάλυσης των δυναμικών εκείνων από την άλλη πλευρά, αναδεικνύει τη μορφή και το περιεχόμενο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης στο πεδίο των σχέσεων μεταξύ μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία και ομάδων ομηλικών τους στο χώρο του σχολείου.

Η παρούσα ερευνητική απόπειρα κρατά υπόψη αρχές τόσο της Εκπαιδευτικής όσο και της Σχολικής Ψυχολογίας (Γαλάνης 1993) και αντιμετωπίζει τη μελέτη των κοινωνικών διαναδράσεων των παιδιών με δυσλεξία (μονόγλωσσων και δίγλωσσων) με ομάδες ομηλικών στο χώρο του σχολείου, ως θέμα που εντάσσεται και αφορά στο επίπεδο των διομαδικών σχέσεων, τηρώντας, ως προς αυτό, ίσες αποστάσεις ως προς τη μελέτη του υλικού σε όρους Ατομικής και σε όρους Κοινωνικής Ψυχολογίας.

Μία επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας έδειξε ότι δεν έχουν διεξαχθεί, τόσο σε ελληνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο, παρόμοιες ερευνητικές μελέτες, που να διερευνούν δηλαδή το συναίσθημα της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας και της σχέσης αυτών με την Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα στα πλαίσια αλληλεπιδράσεων με ομηλικούς στο χώρο του σχολείου, σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα



παιδιά με δυσλεξία, και συνεπώς η εικόνα που υπάρχει στη θεματική αυτή, είναι σημαντικά ελλιπής.

Πιο συγκεκριμένα, σε μεθοδολογικό καταρχήν επίπεδο, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα όποια στοιχεία απαντώνται, προέρχονται είτε από δευτερογενείς πηγές π.χ. ο Τύπος, είτε από έμμεσες πρωτογενείς πηγές, επιστημονικού χαρακτήρα έρευνες δηλαδή, που κινούνται στην περίμετρο του θέματος και σε καμία περίπτωση δεν έχουν ως ερευνητικό αντικείμενο τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, με ομηλικούς τους εντός σχολικών περιβαλλόντων. Τα στοιχεία αυτά δεν αποτελούν προϊόντα άμεσων πρωτογενών πηγών – πράγμα που μειώνει σημαντικά την εγκυρότητα και αξιοπιστία τους, καθώς οι δυνατότητές τους εξαντλούνται στην κατά προσέγγιση εξαγωγή υποκειμενικών συμπερασμάτων για το θέμα που απασχολεί αυτή τη διατριβή. Επί παραδείγματι, δεν απαντώνται στοιχεία σχετικά με το θέμα των διαπροσωπικών – κοινωνικών και στενών διανθρώπινων σχέσεων των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, ενώ παρατηρείται και απουσία γενικών απόψεων και αντιλήψεων για τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία σε εκπαιδευτικό, κοινωνικό και πολιτικό επίπεδο. Τέλος, απουσιάζει η ερευνητική πρόθεση μελέτης του όλου ζητήματος σε επίπεδο διομαδικών σχέσεων και η αντίστοιχη προσέγγιση των στάσεων που έχουν καταγραφεί υπό το πρίσμα του διομαδικού ανταγωνισμού που διατυπώνεται ως υπόνοια.

Η κριτική του υπάρχοντος υλικού θα μπορούσε να είναι πολύ πιο μακροσκελής – κάτι που πιθανότατα θα την καθιστούσε στείρα, μονομερή, ενδεχομένως εμπαθή. Η επισήμανση των ερευνητικών αδυναμιών δεν προτίθεται να υποτιμήσει την αξία προηγουμένων επιστημονικών προσπαθειών, οι οποίες ούτως ή άλλως έχουν διαφορετικό προσανατολισμό και στόχευση. Αντιθέτως, αυτό που επιδιώκεται είναι η κατάδειξη του ερευνητικού κενού το οποίο η παρούσα μελέτη υποθέτει ότι έρχεται να καλύψει. Υπό αυτό το σκεπτικό διατυπώνεται η θέση ότι η μελέτη ενός θέματος τόσο περίπλοκου, όσο οι κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, με ομάδες ομηλικών τους στο χώρο του σχολείου, απαιτεί πολύπλευρη και εξειδικευμένη διερεύνηση, που θα στοχεύει άμεσα σε αυτό το θέμα.

Αυτή άλλωστε είναι και η πρωτοπορία της μελέτης. Το γεγονός δηλαδή ότι συνιστά την πρώτη για τα ελληνικά δεδομένα προσπάθεια διερεύνησης του συγκεκριμένου θέματος για τις συγκεκριμένες ομάδες πληθυσμού.

Πέρα από αυτό το γεγονός, η καινοτομία της μελέτης εδράζεται στο ότι στοχεύει άμεσα στην αποτύπωση και διεξοδική σκιαγράφηση των συναισθημάτων τόσο της Μοναξιάς, όσο και της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης / Δυσαρέσκειας και τη σχέση αυτών με την προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας υπό σύγκρουση και μη,



μέσα από τη διερεύνηση ενός ευρύτατου φάσματος θεματικών περιοχών, που άπτονται της κοινωνικής δράσης των παιδιών στο σχολείο, ενώ, παράλληλα, η ερευνητική σκαπάνη αποπειράται να διευκρινίσει το περιεχόμενο των αλληλεπιδράσεων αυτών όταν εμπλέκεται και ο παράγοντας της διγλωσσίας, πέραν αυτού της δυσλεξίας, έτσι ώστε να διαφανούν οι δυναμικές δημιουργίας και απόδοσης και κοινωνικής ταυτότητας, πέραν της γλωσσικής.

Μάλιστα, για αυτούς ακριβώς τους λόγους, προκρίθηκε η προοπτική διαχωρισμού των παιδιών με δυσλεξία, σε δύο ομάδες πληθυσμού, με κριτήριο τη γλώσσα, ώστε να διαπιστωθούν τυχόν διαφορές ως προς τη μορφή και το περιεχόμενο των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων στο σχολείο και να αναδειχθούν, ακόμη περισσότερο, οι δυναμικές που προσδιορίζουν και διαμορφώνουν την υπό εξέταση θεματική περιοχή, αυτή της ενδεχόμενης βίωσης του συναισθήματος της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας σε συνδυασμό με έναν χαμηλό (;) δείκτη Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας, στα πλαίσια αλληλεπιδράσεων με ομηλικούς στο χώρο του σχολείου.

Σύμφωνα με αυτή τη λογική, ο διαχωρισμός του πληθυσμού, και κατά συνέπεια του δείγματος, σε δύο ομάδες, είναι σημαντικός. Παρέχει την ευκαιρία σύγκρισης και αποτίμησης της παραπάνω διαδικασίας και οπωσδήποτε, προκαλεί ερευνητικούς προβληματισμούς σχετικά με την πιθανή διαφοροποίηση της σύστασης του κοινού νου, ανάμεσα σε μονόγλωσσους συμμαθητές χωρίς δυσλεξία, που βρίσκονται σε άμεση κοινωνική συνύπαρξη και επαφή με μονόγλωσσους και δίγλωσσους συμμαθητές τους με δυσλεξία (συνεπώς τους ενσωματώνουν και λειτουργούν υποστηρικτικά), και σε αυτούς που τους θεωρούν απλώς κομμάτι της τάξης τους και του εκπαιδευτικού μωσαϊκού, μέρος του οποίου αποτελούν και οι ίδιοι και είτε τους αποστρέφονται, είτε αδιαφορούν εντελώς για την ύπαρξή τους στο χώρο.

## 10.2. Ερευνητικές Υποθέσεις

Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό και βάσει της προηγηθείσας συζήτησης, οι βασικές ερευνητικές υποθέσεις είναι οι ακόλουθες (με  $Y_{\mu}$  σημειώνεται η μηδενική υπόθεση και με  $Y_{\pi}$  η αντίστοιχη αυτής πειραματική):

- Αναμένεται ότι και στις δύο ομάδες του δείγματος το συναίσθημα της Μοναξιάς θα είναι κοινό ( $Y_{\mu}$ ).
- Σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το συναίσθημα της Μοναξιάς μεταξύ των δειγματικών ομάδων, θεωρούνται ως αναμενόμενες ( $Y_{\pi}$ ).



- Υποτίθεται ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, δε θα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το συναίσθημα της Μοναξιάς σε σύγκριση με δίγλωσσα παιδιά χωρίς δυσλεξία (Υμ).
- Αναμένεται ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, θα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το συναίσθημα της Μοναξιάς σε σύγκριση με δίγλωσσα παιδιά χωρίς δυσλεξία (Υπ).
- Θεωρείται ότι τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, δε θα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το συναίσθημα της Μοναξιάς σε σύγκριση με μονόγλωσσα παιδιά χωρίς δυσλεξία (Υμ).
- Υποτίθεται ότι τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, θα διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ως προς το συναίσθημα της Μοναξιάς σε σύγκριση με μονόγλωσσα παιδιά χωρίς δυσλεξία (Υπ).
- Αναμένεται ότι και στις δύο ομάδες του δείγματος, το συναίσθημα της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης / Δυσaréσκειας θα είναι κοινό, σε σύγκριση με ομάδες μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών χωρίς δυσλεξία, δεν θα παρατηρούνται δηλαδή σημαντικές διαφοροποιήσεις (Υμ).
- Πιστεύεται ότι και στις δύο ομάδες του ερευνητικού δείγματος, το συναίσθημα της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης / Δυσaréσκειας θα διαφοροποιείται, σε σύγκριση με αντίστοιχες ομάδες παιδιών χωρίς δυσλεξία (Υπ).
- Κρίνεται ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, δε θα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το συναίσθημα της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης / Δυσaréσκειας σε σύγκριση με δίγλωσσα παιδιά χωρίς δυσλεξία (Υμ).
- Αναμένεται ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, θα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το συναίσθημα της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης / Δυσaréσκειας σε σύγκριση με δίγλωσσα παιδιά χωρίς δυσλεξία (Υπ).
- Υποτίθεται ότι στα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, δε θα απαντώνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς το συναίσθημα της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης / Δυσaréσκειας σε σύγκριση με μονόγλωσσα παιδιά χωρίς δυσλεξία (Υμ).
- Αναμένεται ότι τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, θα διαφοροποιούνται σε στατιστικά σημαντικό επίπεδο ως προς το συναίσθημα της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης / Δυσaréσκειας σε σύγκριση με μία αντίστοιχη ομάδα παιδιών χωρίς δυσλεξία (Υπ).
- Διατυπώνεται η αντίληψη ότι η αίσθηση Αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις τους με συνομηλίκους θα είναι κοινή και για τις δύο ερευνητικές ομάδες, σε σύγκριση με ανάλογες ομάδες παιδιών χωρίς δυσλεξία (Υμ).



- Εκφράζεται η προσδοκία περί της ύπαρξης μίας στατιστικά σημαντικής διαφοροποίησης ότι σε ό,τι αφορά την αίσθηση Αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις τους με συνομηλίκους για αμφοότερες τις δειγματικές ομάδες σε σύγκριση με αντίστοιχες ομάδες παιδιών χωρίς δυσλεξία ( $Y_{\pi}$ ).
- Κρίνεται ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, δε θα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την αίσθηση Αυτοαποτελεσματικότητάς τους στις αλληλεπιδράσεις τους με συνομηλίκους, σε σύγκριση με δίγλωσσα παιδιά χωρίς δυσλεξία ( $Y_{\mu}$ ).
- Αναμένεται ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, θα παρουσιάζουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την αίσθηση Αυτοαποτελεσματικότητάς τους στις αλληλεπιδράσεις τους με συνομηλίκους, σε σύγκριση με δίγλωσσα παιδιά χωρίς δυσλεξία ( $Y_{\pi}$ ).
- Υποτίθεται ότι τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, δε θα σημειώνουν στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την αίσθηση Αυτοαποτελεσματικότητάς τους στις αλληλεπιδράσεις τους με συνομηλίκους, σε σύγκριση με μονόγλωσσα παιδιά χωρίς δυσλεξία ( $Y_{\mu}$ ).
- Διατυπώνεται ο ισχυρισμός ότι στα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, θα παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφοροποιήσεις ως προς την αίσθηση Αυτοαποτελεσματικότητάς τους στις αλληλεπιδράσεις τους με συνομηλίκους, σε σύγκριση με μονόγλωσσα παιδιά χωρίς δυσλεξία ( $Y_{\pi}$ ).
- Αναμένεται ότι και στις δύο ομάδες του δείγματος η αίσθηση της Αυτοαποτελεσματικότητάς τους στις αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους θα είναι κοινή, δεν θα παρατηρούνται, δηλαδή, σημαντικές διαφοροποιήσεις ( $Y_{\mu}$ ).
- Θεωρείται ότι στα παιδιά και των δύο δειγματικών ομάδων η αίσθηση της Αυτοαποτελεσματικότητάς τους στις αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους δε θα είναι κοινή, θα παρατηρούνται, δηλαδή, σημαντικές διαφοροποιήσεις ( $Y_{\pi}$ ).

**Ειδικότερα**, η παρούσα ερευνητική προσέγγιση ισχυρίζεται πως:

- Υφίσταται μία αρνητική συσχέτιση μεταξύ της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσaráσκειας από τη μία πλευρά, και της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας από την άλλη.
- Αναμένεται ότι αυτή η συσχέτιση θα είναι ισχυρότερη για το μη συγκρουσιακό στοιχείο της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας παρά για το συγκρουσιακό. Η υπόθεσή αυτή εκπηγάζει από την άποψη του Bandura (1982,1997) ότι τα συναισθήματα κατάθλιψης (όπως η αυτο-απαξίωση [*self-devaluation*], η απελπισία – η έλλειψη



θετικής διάθεσης [*despondency*], η αίσθηση ματαιότητας πάντων [*futility*]) και οι δυσλειτουργικού χαρακτήρα πίστεις που αφορούν σε μελλοντικού χρόνου προσπάθειες και δράσεις / παρουσιάσεις εαυτού (π.χ. «Είμαι ένας / μία αποτυχημένος / η», «Κανένας / καμία δε με θέλει για φίλο / η του / της»), αναδύονται όταν υπάρχει μία προσδοκία χαμηλής Αυτοαποτελεσματικότητας μαζί με μία υψηλή προσδοκία έκβασης δηλαδή αποτελέσματος μίας κατάστασης. Πιο αναλυτικά, όταν κάποιος αντιλαμβάνεται εαυτόν ως έχοντα έλλειψη των απαραίτητων δεξιοτήτων και, αντίθετα, εκλαμβάνει ετέρους οι οποίοι έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά με εκείνον, ότι διαθέτουν αυτές τις ικανότητες, δεξιότητες και απολαμβάνουν τα θετικά αποτελέσματα των δράσεών τους, των χειρισμών τους.

Οι μη συγκρουσιακού χαρακτήρα αλληλοδράσεις συνομηλίκων, αναμένεται ότι θα είναι πιο εύκολα διαχειρίσιμες και η ισχυρή πλειοψηφία των παιδιών θα ανταποκρίνεται καλύτερα ως προς τη διαχείρισή τους. Μία σύγκριση των τιμών της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ συγκρουσιακών καταστάσεων και μη συγκρουσιακών καταστάσεων, είναι ένας τρόπος να ελεγχθεί η ερευνητική αυτή υπόθεση.

#### ■ Τάξη / Φύλο / Σχολική επίδοση:

##### A. Σε συνάρτηση με τη Μοναξιά:

→ Διατυπώνεται η ερευνητική υπόθεση ότι οι μαθητές με δυσλεξία, μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι, που φοιτούν στην τελευταία τάξη του δημοτικού θα εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά Μοναξιάς και αυτό, ίσως γιατί έχουν μεγαλύτερη γνωστική ωριμότητα, αντιλαμβάνονται καλύτερα εαυτούς και μπορούν να προσδιορίσουν καλύτερα την έννοια της Μοναξιάς (Parkhurst & Asher 1992).

→ Τα κορίτσια με δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, (ως ανήκοντα στο γυναικείο φύλο) αναμένεται ότι θα δηλώσουν περισσότερη αίσθηση Μοναξιάς και αυτό γιατί είναι περισσότερο εσωστρεφή σε σχέση με τα αγόρια (ως ανήκοντα στο ανδρικό φύλο) και περισσότερο καταστασιακά προσδιορισμένα (*state oriented vs action oriented*) σε σχέση με τη φιλία, τις κοινωνικές συναναστροφές και τα παραφερνάλια (Παλαιολόγου 1999).

→ Υποτίθεται ότι μία χαμηλή σχολική επίδοση, όπως αυτή που χαρακτηρίζει ακαδημαϊκά – σχολικά τα παιδιά με δυσλεξία, μονόγλωσσα και, ιδιαίτερα, τα δίγλωσσα, θα συναρτάται με μία σημαντική αίσθηση Μοναξιάς. Μία μελέτη των Margalit & Efrati,



(1996) σχετικά με τη Μοναξιά των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, καταλήγει ερευνητικά σε επαλήθευση της προαναφερθείσας ερευνητικής υπόθεσης.

### **Β. Σε συνάρτηση με την Κοινωνική Αυτο – αποτελεσματικότητα – Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση vs Κοινωνική Δυσαρέσκεια:**

→ Δεν αναμένονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την τάξη φοίτησης και το Φύλο των μαθητών, μονόγλωσσων και δίγλωσσων, ως προς την Κοινωνική Αυτο – αποτελεσματικότητα (Wheeler & Ladd 1982).

→ Αντιθέτως, θεωρείται ότι η σχολική επίδοση θα σχετίζεται αρνητικά με την Κοινωνική Δυσαρέσκεια στο σχολείο. Πιο αναλυτικά, θεωρείται ότι η χαμηλή σχολική επίδοση και η υψηλή Κοινωνική Δυσαρέσκεια, είναι βασικά συστατικά στοιχεία ενός συγκεκριμένου τύπου παιδιού, ο οποίος υποτίθεται ότι θα περιλαμβάνει χαμηλή ακαδημαϊκή αυτο - εκτίμηση, ήπιας ή σοβαρής μορφής Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, χαμηλό κύρος στις ομάδες ομηλικών ή ακόμη και απόρριψη από τις ομάδες ομηλικών κ.ο.κ.

Λαμβάνοντας υπόψιν ότι η διγλωσσία σε συνδυασμό με τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες γενικά και τη δυσλεξία ειδικότερα, είναι μία εξαιρετικά στρεσογόνα εμπειρία που συναρτάται με, και επιτείνεται από τον Πολιτισμικό Κλονισμό της μετακίνησης στη χώρα υποδοχής, κάτι που καταλύει άρδην και εν μία νυκτί συνήθειες και δεδομένα σενάρια ζωής των παιδιών αυτών, θεωρείται ότι θα υπάρξουν υψηλότεροι δείκτες σε όλες τις υπό διερεύνηση μεταβλητές για τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία,.

Μέχρι πρόσφατα οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μελετούνταν και αξιολογούνταν στη βάση των γνωστικών ελλειμμάτων των παιδιών αυτών, αποδεικνύεται όμως ότι κάτι τέτοιο δεν είναι αρκετό. Το ερώτημα που τίθεται λοιπόν είναι το εξής: εάν τα παρατηρούμενα γνωστικά ελλείμματα, δε μπορούν να προβλέψουν και να περιγράψουν έγκυρα και αξιόπιστα, παιδιά που αντιμετωπίζουν Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, τότε τι είναι αυτό που μπορεί να το κάνει; Με άλλα λόγια, εάν τα γνωστικά ελλείμματα πρέπει να προβλέψουν και να περιγράψουν ενδελεχώς μία κατάσταση ύπαρξης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και ακόμη δεν το κάνουν για κάποιους λόγους, τότε σε ποια βάση τα παιδιά όντως αξιολογούνται, αναγνωρίζονται, περιγράφονται, θεωρούνται ως παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες;

Γενικά, ένα παιδί που αναμένει ότι μπορεί ή δεν μπορεί να τα καταφέρει σε εύκολες ή δύσκολες κοινωνικές διαναδράσεις, πολύ πιθανόν να νιώσει Μοναξιά και έλλειψη





Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης, και αυτά τα αρνητικά συναισθήματα ενισχύουν την προσδοκία, την αναμονή μίας χαμηλής Κοινωνικής Αυτο-αποτελεσματικότητας, μίας αίσθησης μηδαμινότητας, ασημαντότητας, στις συμβολικές διαναδράσεις στις ομάδες ομηλικών. Τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, στη λογική αυτής της ερευνητικής μελέτης, θεωρείται ότι ανήκουν σε μία τέτοια επαπειλούμενη ομάδα για την εκδήλωση υψηλότερων δεικτών Μοναξιάς, Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας και χαμηλής αίσθησης Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με ομηλικούς στο σχολείο, σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία.

Η βίωση ενός συναισθήματος Μοναξιάς, Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας και χαμηλού δείκτη Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας, θα είναι πιο συμπαγή χαρακτηριστικά προσωπικότητας, πιο έκδηλα και πιο συχνά στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, και βαθμιαία πιο χαλαρά, λιγότερο έντονα, αλλά διακριτά και για την ομάδα των μονόγλωσσων παιδιών με δυσλεξία. Αυτό συμβαίνει γιατί στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά (Μοναξιά, Ψυχοκοινωνική Δυσaréσκεια, χαμηλή Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους ομηλικούς), θα καθίστανται πιο φανερά, ενώ στην ομάδα των μονόγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, θα είναι άδηλα ή εξευγενισμένα, πάντως υπαρκτά.

Η παράμετρος της εθνοτικής, θρησκευτικής και υπεράνω όλων, γλωσσικής ετερότητας, σε συνδυασμό με εκείνη της δυσλεξίας, θεωρείται ότι μπορεί να επηρεάσει αρνητικά την απρόσκοπτη κοινωνική και σχολική ένταξη ενός παιδιού σε μία χώρα υποδοχής, έτσι όπως αυτή η μορφή ένταξης επικοινωνείται μέσα από τις αλληλεπιδράσεις των παιδιών με ομάδες ομηλικών τους στα σχολικά πλαίσια. Αναμένεται ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία θα είναι περισσότερο κοινωνικά δυσαρεστημένα και απογοητευμένα από το σχολικό – κοινωνικό τους περίγυρο, ενώ τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, θα είναι βέβαια και αυτά κοινωνικά δυσαρεστημένα, αλλά με χαμηλότερους δείκτες έκφρασης της Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκείας τους, κάτι που τους επιτρέπει να «παλεύουν» ακαδημαϊκά στην τάξη και στο σχολείο.

### 10.3. Μεθοδολογικός σχεδιασμός

#### Πληθυσμός, Προϋποθέσεις και Κριτήρια της έρευνας

Σύμφωνα με τον όγκο της βιβλιογραφικής παραγωγής τόσο για τη μελέτη των Μαθησιακών Δυσκολιών όσο και για τη μελέτη της δυσλεξίας, η ανάλυση δεδομένων που αφορούν σε μονόγλωσσα, και, ακόμη περισσότερο, σε δίγλωσσα παιδιά με



δυσλεξία, ως μελών εκπαιδευτικών και κοινωνικών ομάδων οι οποίες διαθέτουν ιδιαίτερα γνωστικά, πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά, έχει αναδειχθεί ως ιδιαίτερος ενδιαφέρουσα και συνάμα, δύσκολη (Hutchinson et al. 2004, Deponio et al. 2000)..

Οι μεγαλύτερες δυσκολίες ίσως να έγκεινται σε ζητήματα του αυτο- και ετερο-προσδιορισμού των δίγλωσσων ατόμων και, ιδίως, των παιδιών, στη χωροταξική διάσταση της εκάστοτε έρευνας, και στην επιλογή των υποκειμένων, το προφίλ των οποίων είναι πιθανό να παρουσιάζει ιδιαιτερότητες που συχνά θα μπορούσε να συνιστούν διαγνωστικό πρόβλημα μάλλον, παρά διευκολυντικό παράγοντα μελέτης ή/και παρέμβασης. Η προβληματική αυτή είναι εύλογο ότι αφορά κατ' εξοχήν στα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, αφού η διγλωσσία και μόνο αποτελεί σημαντικό παράγοντα περιπλοκότητας.

Στο πλαίσιο αυτό οφείλει να ιδωθεί και η μελέτη αυτή.

Σχετικά με το πρώτο ζήτημα, πρέπει να διευκρινιστεί ότι στην ελληνική επικράτεια κατοικούν διάφορες ομάδες πληθυσμών με ιδιάζον γλωσσικό και πολιτισμικό υπόβαθρο οι οποίοι προσδιορίζονται από τους άλλους, τους γηγενείς, ως δίγλωσσοι, αλλά αρκετοί εξ αυτών αρνούνται να αναγνωρίσουν εαυτούς ως τέτοιους καθότι δεν έχουν μία μακρόβια ή σταθερή παραμονή στην Ελλάδα. Έτσι, παρατηρείται το φαινόμενο να βρεθεί κάποιος σε περιοχές όπου κατοικούν άτομα με σημαντική εθνοτική, θρησκευτική και πολιτισμική ετερότητα, να τους χαρακτηρίσει ως δίγλωσσους και να συναντήσει την έντονη αντίδρασή τους, εισπράττοντας σωρεία παραπόνων σχετικά με τη διαστρέβλωση της φυλετικής – εθνοτικής τους καταγωγής (Ντούσας 1997). Ως πληθυσμοί με ιδιαίτερο γλωσσικό, θρησκευτικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, θεωρούνται οι παλιννοστούντες και οι αλλοδαποί, οι τσιγγανόπαιδες, και οι μουσουλμανόπαιδες της Θράκης. Στις κατηγορίες αυτές θα μπορούσε θεωρητικά να προστεθεί και μία τέταρτη, η οποία αφορά στους ομογενείς μαθητές, που ζουν μεν εκτός συνόρων του ελληνικού κράτους, φοιτούν όμως σε σχολικές μονάδες ελληνόγλωσσης εκπαίδευσης (Νικολάου 2000), αλλά που λόγω της απομακρυσμένης γεωγραφικής και πολιτικο-οικονομικής τους θέσης δεν θα ήταν δυνατό να υπολογιστούν άμεσα ως πιθανός πληθυσμός αναφοράς για την παρούσα μελέτη. Επιπλέον, πρόβλημα θα μπορούσε να αποτελέσει ο εστιασμός σε μεικτούς πληθυσμούς, όπου η ανισομέρεια θα ήταν δυνατό να δυσχεράνει μάλλον, παρά να δια φωτίσει τις υπό μελέτη ερευνητικές πτυχές.

Όσον αφορά στο δεύτερο ζήτημα, του κυρίως χωροταξικού προσδιορισμού, σύμφωνα με τον ερευνητικό σχεδιασμό η έρευνα θα ήταν χρήσιμο να λάβει χώρα εντός των ορίων μίας γεωγραφικής περιοχής (ει δυνατόν διαφορετικών νομών ενός γεωγραφικού



διαμέρισματος, για να υπάρξει αντιπροσωπευτικότερο δείγμα από τους νομούς που το απαρτίζουν), στην οποία θα κατοικούσαν άτομα που θα διακρίνονταν από τη συνείδηση της αμιγούς εθνοτικής και γλωσσικής τους ετερογένειας, αλλά και με μια κατά το δυνατόν μακρά και σταθερή παραμονή στην Ελλάδα.

Τέλος, σχετικά με το τρίτο ζήτημα επιλογής δείγματος, κρίθηκε σκόπιμο τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, τα οποία θα μετείχαν στην έρευνα, να προέρχονται από γονείς με τη μακροβιότερη και σταθερότερη δυνατή παραμονή στην Ελλάδα – ώστε να διασφαλίζεται, τουλάχιστον εμπειρικά, ότι οι ίδιοι θα είχαν κατακτήσει σε κάποιον ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική, με συνέπεια τα παιδιά τους να μην είχαν επιβαρυνθεί και από εκείνων τον πιθανό 'πολιτισμικό κλονισμό' – καθώς και να είναι παιδιά που φοιτούν στις δύο τελευταίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, με προαπαιτούμενο το να έχουν ξεκινήσει την επαφή τους με την ελληνική εκπαίδευση από τουλάχιστον της δευτέρας δημοτικού, έτσι ώστε να διασφαλίζεται σε έναν ικανοποιητικό βαθμό το ότι η δυσλεξία είναι όντως δυσλεξία και όχι περίπτωση «διπλής ημιγλωσσίας» (πρβλε Νικολάου 2000). Υπό τις προϋποθέσεις αυτές θα ήταν δυνατό να δοθεί η δυνατότητα συγκριτικής εκτίμησης του περιεχομένου των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων των παιδιών, ιδιαίτερα των δίγλωσσων, με ομάδες ομηλικών τους στο σχολείο και παράλληλα να εξεταστεί η διάσταση της αρμονικής ή μη, συνύπαρξής τους στο ίδιο σχολικό περιβάλλον με τα άλλα παιδιά.

Έτσι, αναζητήθηκε μία περιοχή ή, ακόμη καλύτερα, ένα γεωγραφικό διαμέρισμα, που θα πληρούσε τα εξής κριτήρια: Να διαθέτει ένα σημαντικό αριθμό αλλοδαπών – δίγλωσσων μαθητών – παιδιών, που προέρχονται από γονείς με σχετικά μακρόβια και σταθερή παραμονή στη χώρα υποδοχής, δηλαδή στην Ελλάδα, τα παιδιά αυτά να αναγνωρίζουν εαυτούς ως τέτοιους, δηλαδή ότι δεν είναι ελληνόπουλα και να μην αρνούνται την καταγωγή τους, η συγκεκριμένη περιοχή ή το γεωγραφικό διαμέρισμα να έχει έκταση ικανή ώστε να περιλαμβάνει δημοτικό ή δημοτικά σχολεία που οι μαθητές τους θα ήταν μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι με δυσλεξία και μη, να υπάρχει κάποιο Κέντρο Διάγνωσης – Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), το οποίο να έχει προβεί σε διαγνώσεις δυσλεξίας στα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά και, τέλος, να λειτουργεί ένα τουλάχιστον διαπολιτισμικό Δημοτικό σχολείο.

Όπως προαναφέρθηκε, η παρούσα διατριβή εστιάστηκε στο να διερευνήσει την ύπαρξη ή όχι, Μοναξιάς και Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης, τόσο σε μια ομάδα μονόγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, όσο και σε μια ομάδα δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία. Επειδή η διερεύνηση αυτής της θεματικής δεν φαίνεται να έχει διεξοδικά απασχολήσει τη διεθνή βιβλιογραφία ιδίως για τέτοιες κατηγορίες παιδιών, κρίθηκε αναγκαίο να προστεθεί στα



προαναφερθέντα κριτήρια επιλογής και το κριτήριο της μιας και μόνης εθνοτικής και γλωσσικής καταγωγής (πρβλε Doise 1998), ώστε τα δίγλωσσα παιδιά να παρουσιάζουν μία όσον το δυνατόν πιο συμπαγή και αμιγή εθνοτική και γλωσσική ετερότητα, αφού κάθε επιπρόσθετη ένταξη παιδιών από τυχόν άλλες εθνότητες εύλογα θα προβλημάτιζε, και πιθανώς θα οδηγούσε ακόμη και σε συγχύσεις σχετικά με τη γενικευσιμότητα των αποτελεσμάτων. Από την άποψη αυτή, παιδιά που θα ανήκαν στην αλβανική μειονότητα φάνηκε να συνιστούν μια προτιμητέα ομάδα αναφοράς, δεδομένης της μακροχρονιότητας εγκατοίκησης της μειονότητας αυτής στην Ελλάδα. Από την άλλη πλευρά, το ίδιο κριτήριο έθετε σχεδόν αυτομάτως έναν σημαντικό περιορισμό που αφορούσε τη γεωγραφική θέση επιλογής πληθυσμού: δεν είναι όλες οι ελληνικές περιοχές που να έχουν υποδεχτεί αλβανικής καταγωγής άτομα με μικρή διαχρονικά γεωγραφική κινητικότητα – πράγμα, που θα διασφάλιζε τη φοίτηση των παιδιών τους σε εξίσου σταθερά σχολικά περιβάλλοντα (για τον έλεγχο πρόσθετων άδηλων μεταβλητών επιρροής της μοναξιάς και της ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης των παιδιών σε σχέση με άλλων πληθυσμών την αλλαγή τόπου κατοικίας / εργασίας – π.χ., τσιγγάνων, που θα διαμεσολαβείτο από, λ.χ., άγχος εσωτερικών μετακινήσεων οικογένειας, πίεςεις από την αλλαγή σχολικών περιβαλλόντων, κ.ο.κ.). Έτσι, η Ηπειρος, που λόγω της γεωγραφικής γειννιάσής της με την Αλβανία, υπήρξε από τα πρώτα, ή μπορεί να χαρακτηριστεί ότι ήταν το πρώτο γεωγραφικό διαμέρισμα, το οποίο δέχθηκε ένα σημαντικό, συμπαγή εθνοτικά και γλωσσικά, όγκο λαθρο-, ή μη, μεταναστών σε ένα εύρος χρόνου που μέχρι σήμερα εκτείνεται σε ένα χρονικό διάστημα άνω της μίας δεκαετίας, αλλά και που λόγω της εγγύτητάς της με την ίδια χώρα φάνηκε συνολικά να αποτελεί τόπο συγκέντρωσης και παραμονής εκείνων των αλβανών μεταναστών που δεν απειλούνταν άμεσα με λ.χ., απέλαση (είτε επειδή τα διαπιστευτήριά τους ήσαν εξυπαρχής νόμιμα, επαρκή, κτλ., είτε επειδή γρήγορα αναγκάστηκαν να νομιμοποιήσουν την παραμονή τους αυτή υπό το φόβο μίας άμεσης ενδεχόμενης απέλασής τους λόγω ακριβώς της γεωγραφικής εγγύτητας με την χώρα καταγωγής τους), φάνηκε να είναι η βέλτιστη γεωγραφική περιφέρεια επιλογής δείγματος.

Επιπρόσθετα, και στους τέσσερις νομούς της Ηπείρου υπάρχουν Κέντρα Διάγνωσης, Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.), ενώ στα Ιωάννινα υπάρχει και λειτουργεί και διαπολιτισμικό Δημοτικό σχολείο. Τέλος, το γεωγραφικό διαμέρισμα της Ηπείρου είναι αρκετά μεγάλο σε έκταση και διευρυμένο πληθυσμιακά και περιλαμβάνει έναν σημαντικό αριθμό δημοτικών σχολείων στα οποία φοιτούν και μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά.

Συνολικά, η μεν περιοχή-γεωγραφικό διαμέρισμα που πληρούσε όλα τα παραπάνω κριτήρια και το οποίο τελικά επιλέχθηκε για τη διεξαγωγή του ερευνητικού τμήματος της παρούσας μελέτης, είναι το γεωγραφικό διαμέρισμα της Ηπείρου το οποίο συναπαρτίζουν τέσσερις νομοί: Άρτας, Θεσπρωτίας, Ιωαννίνων και Πρεβέζης, η δε ομάδα πληθυσμού αναφοράς τελικά επιλέχθηκε να είναι η αλβανική κοινότητα.

### Δείγμα

Η «δεξαμενή» δείγματος ενδιέφερε στην παρούσα ερευνητική μελέτη να εντοπιστεί στην Α΄/θμια Εκπαίδευση – δεδομένης ιδίως της ευρείας συναίνεσης στη βιβλιογραφία για τη σημασία της πρόληψης σε δυσκολίες όπως οι μαθησιακές, και της δυσλεξίας, που εύλογα στρέφει την ερευνητική προσοχή στη διερεύνηση στοιχείων που αφορούν στις πρώιμες βαθμίδες εκπαίδευσης (Fletcher & Footman, 1994 Blachman et al., 1994 Footman et al., 1997).

Το ερευνητικό δείγμα αποτέλεσαν 32 μονόγλωσσα και 31 δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία (N=63), και των δύο Φύλων, 40 αγόρια και 23 κορίτσια – μαθητές και μαθήτριες των δύο τελευταίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου. Τα 34 παιδιά από αυτά φοιτούσαν στην Ε΄ τάξη του Δημοτικού σχολείου και τα 29 ήταν μαθητές και μαθήτριες της ΣΤ΄ τάξης, αντίστοιχα. Δεδομένης της σχετικής πρωτοτυπίας του θέματος, αλλά και των ιδιαιτεροτήτων που διακρίνουν τις ομάδες αναφοράς, επιλογή πρόσθετου δείγματος παιδιών ελεύθερων κάθε διάγνωσης κρίθηκε μη αναγκαία για μια τέτοια πρώτη προσέγγιση των υπό επεξεργασία θεματικών Μοναξιάς και Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης. Από την άποψη αυτή, κρίθηκε επαρκής ο θεωρητικός συνυπολογισμός ερευνητικών αποτελεσμάτων που προέρχονται από ανάλογες ερευνητικές μελέτες του συναφούς επιστημονικού χώρου σε δείγματα ελεύθερα διαγνώσεων. Άλλωστε, η ευκρίνεια των αποτελεσμάτων της παρούσας εκτιμήθηκε ότι θα διασφαλιζόταν καλύτερα μέσω της χρήσης κάθε μίας από τις δύο αυτές πειραματικές ομάδες ως ταυτόχρονα ομάδας ελέγχου για την άλλη.

Παράλληλα, όπως αναφέρθηκε, ενδιέφερε η εξεύρεση δείγματος από τις τελευταίες τάξεις του Δημοτικού, έτσι ώστε να μπορεί να θεωρηθεί ότι η δυσλεξία, είναι όντως δυσλεξία και δεν πρόκειται για γενικότερες μαθησιακές δυσκολίες (οφειλόμενες, π.χ., σε διπλή ημιγλωσσία), οι οποίες θα μπορούσαν να αποδοθούν στην έλλειψη γλωσσικής προσαρμογής στη χώρα υποδοχής – κάτι, που θα μπορούσε να ισχύει για μικρότερα δίγλωσσα παιδιά. Η επιλογή αυτή, σε συνδυασμό με το κριτήριο μακροχρόνιας παραμονής των γονέων στην Ελλάδα, θα διασφάλιζε, τόσο τη σχετικά μακρόχρονη



εξοικείωση των παιδιών του δείγματος με την κατ' οίκον χρήση ή τουλάχιστον 'αναγνώριση' της ελληνικής γλώσσας, όσο και τη δημογραφική σταθερότητα φοίτησης του κάθε παιδιού σε ελληνικό σχολείο επί τουλάχιστον τριετία.

Όλα τα παιδιά του δείγματος φοιτούσαν σε Δημοτικά σχολεία των τεσσάρων Νομών που συναπαρτίζουν το γεωγραφικό διαμέρισμα της Ηπείρου και προέρχονταν από κεντρικά σχολεία των αντίστοιχων πόλεων – πρωτευουσών των παραπάνω Νομών. Στα πλαίσια της έρευνας αυτής πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις σε 11 σχολικές μονάδες: Τρεις (3) στην πόλη της Άρτας, τρεις (3) στην πόλη της Ηγουμενίτσας, δύο (2) στην πόλη των Ιωαννίνων και τρεις (3) στην πόλη της Πρέβεζας.

Όλα σχεδόν τα παιδιά, με εξαίρεση επτά (7), τα οποία ανήκαν στην ομάδα των δίγλωσσων, έφεραν την επίσημη διάγνωση δυσλεξίας – βεβαίωση ύπαρξης δυσλεξίας από τον επίσημο κρατικό φορέα (Κ.Δ.Α.Υ.) της περιοχής τους. Ωστόσο, και αυτά συμπεριελήφθησαν στην έρευνα ως μέλη ομάδων αναφοράς και αυτό γιατί οι εκπαιδευτικοί – υπεύθυνοι των ανάλογων τμημάτων των αντίστοιχων τάξεων, ανέφεραν, σε μία ημιδομημένου τύπου συνέντευξη, ότι οι γονείς των παιδιών αυτών είναι βιοπαλαιστές, χαμηλού εισοδήματος και ανήκουν στην ομάδα εκείνων των γονέων που ούτε οι ίδιοι θα αποταθούν στο Κ.Δ.Α.Υ. ως επίσημο φορέα διάγνωσης Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, ούτε και θα συναινέσουν στην ανάληψη μίας τέτοιας πρωτοβουλίας από την πλευρά του σχολείου. Οι ίδιοι όμως οι εκπαιδευτικοί, στη βάση της πολύχρονης προσωπικής τους διδακτικής εμπειρίας, παρατήρησαν, όπως χαρακτηριστικά ανέφεραν, ότι και τα επτά αυτά παιδιά παρουσίαζαν και μάλιστα κυρίως στο γραπτό λόγο, μία πλήρη συμπτωματολογία εκδήλωσης του συνδρόμου της δυσλεξίας.

Όσον αφορά στον παράγοντα εθνικότητα, όλα τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία ήταν ελληνικής καταγωγής, ενώ όλα τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία ήταν αλβανικής καταγωγής, αλλά αναγνώριζαν εαυτούς ως τέτοιους και δεν αρνούσαν την καταγωγή τους αυτή.

Για τη λογική της παρούσας μελέτης, μια πρόσθετη ομάδα εστίασης ήταν και οι εκπαιδευτικοί των τμημάτων των ανάλογων τάξεων, οι οποίοι σε ημιδομημένες συνεντεύξεις έδωσαν σημαντικές πληροφορίες για τη σχολική επίδοση των παιδιών αυτών και γενικά για το σύνολο ιδιαίτερων ή μη, κοινωνικο-ψυχολογικών χαρακτηριστικών τους. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί συνέβη να ήταν όλοι άνδρες, Έλληνες υπήκοοι, μόνιμοι κάτοικοι των αντίστοιχων πόλεων και η συμβολή τους ήταν ανεκτίμητη για την εξασφάλιση πληροφοριών που συνέθεσαν καλύτερα την εικόνα των παιδιών.

#### 10.4. Μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων από τις δύο ερευνητικές ομάδες, χρησιμοποιήθηκαν τα ακόλουθα ερωτηματολόγια:

##### *A. Κλίμακα Μοναξιάς και Έλλειψης Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης (Loneliness and Social Dissatisfaction Scale).*

##### **Συγγραφείς:**

Asher, S. R., Hymel, S. και Renshaw P. R. (1984) (αρχική). Asher, S. R. και Wheeler, V.A. (1985) (αναθεωρημένη) *Προσαρμογή*: Γαλανάκη, Ε. (Galanaki, E. P. & Kalantzi – Azizi, A., 1999).

##### **Σκοπός:**

Η κλίμακα αρχικά δημιουργήθηκε με σκοπό να αξιολογήσει το συναίσθημα της Μοναξιάς και την Έλλειψη Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης και, μετά την αναθεώρησή της, σε παιδιά Δημοτικού Σχολείου (Γ' Δημοτικού και άνω).

##### **Συνοπτική περιγραφή:**

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο περιλαμβάνει 23 ερωτήσεις (οι 16 πρώτες είναι της πρωτότυπης κλίμακας και οι υπόλοιπες 7 προστέθηκαν κατά την ελληνική προσαρμογή). Οι συμμετέχοντες απαντούν σε προτάσεις/δηλώσεις, επιλέγοντας μία από τρεις απαντήσεις (συχνά =1, μερικές φορές = 2, ποτέ = 3). Οι προτάσεις-δηλώσεις αξιολογούν: (1) το συναίσθημα της Μοναξιάς των παιδιών, (2) την αντίληψη του παιδιού για το βαθμό στον οποίο υπάρχουν ψυχοκοινωνικά αποθέματα στις σχέσεις του, (3) την αντίληψή του για τη θέση του στην ομάδα των ομηλίκων του και (4) την αντίληψή του για την κοινωνική του ικανότητα. Η κλίμακα αφορά σε δραστηριότητες και πτυχές της καθημερινότητας που εκτυλίσσονται στο χώρο του σχολείου.

##### **Δείγμα και νόρμες:**

Η προσαρμογή βασίστηκε σε δείγμα 238 παιδιών Δ' και ΣΤ' Δημοτικού (μέσος όρος ηλικίας 9.3 και 11.2 έτη, αντίστοιχα). Σε σχέση με την πρωτότυπη κλίμακα πραγματοποιήθηκαν δύο καίριες αλλαγές, οι οποίες προέκυψαν από την πιλοτική έρευνα σε δείγμα 44 παιδιών Γ' και ΣΤ' Δημοτικού. Πρώτον, υιοθετήθηκε η τροποποιημένη



εκδοχή του ερωτηματολογίου με τις δηλώσεις υπό μορφή εμμέσως διατυπωμένων ερωτήσεων, και την κλίμακα των τριών διαβαθμίσεων, η οποία ενδείκνυται για ερωτηματολόγια σε παιδιά νηπιαγωγείου και Α΄ Δημοτικού, επειδή οι καταφατικές ή αποφατικές δηλώσεις και η κλίμακα των πέντε διαβαθμίσεων δεν είναι σαφώς κατανοητές από τα παιδιά. Δεύτερον, προστέθηκαν 7 ερωτήσεις που αξιολογούν το συναίσθημα της κοινωνικής απομόνωσης και τα ελλιπή ψυχοκοινωνικά αποθέματα στις σχέσεις προκειμένου να αντιμετωπιστεί το μειονέκτημα της πρωτότυπης κλίμακας, η οποία περιείχε δυσανάλογα πολλές ερωτήσεις σχετικά με την αντίληψη του παιδιού για τη θέση του στην ομάδα και την κοινωνική του ικανότητα, συγκριτικά με τις ερωτήσεις για το συναίσθημα της μοναξιάς αυτό καθαυτό και την ικανοποίηση από τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους.

Το περιεχόμενο αυτών των 7 ερωτήσεων προέκυψε από τις δηλώσεις των ίδιων των παιδιών στην πιλοτική έρευνα, κατά τη διάρκεια συνεντεύξεων για το πώς αντιλαμβάνονται τη μοναξιά. Ο μέσος όρος της ελληνικής προσαρμογής είναι 1.40 και η τυπική απόκλιση είναι 0.30.

#### **Τρόπος βαθμολόγησης:**

Η βαθμολόγηση γίνεται με άθροιση των βαθμών όλων των απαντήσεων.

#### **Εγκυρότητα:**

Ενδείξεις για ικανοποιητική εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής παρέχει η ανάλυση παραγόντων της ελληνικής προσαρμογής, που έδειξε την ύπαρξη ενός παράγοντα στον οποίο σημειώνονται φορτίσεις άνω του 0.30 για όλες τις ερωτήσεις (εκτός από μία), όπως συμβαίνει και με την πρωτότυπη κλίμακα. Επιπλέον, ενδείξεις εγκυρότητας παρέχουν και οι συσχετίσεις με άλλες μεταβλητές, παρεμφερών κλιμάκων μέτρησης, που είναι προς την αναμενόμενη κατεύθυνση.

#### **Αξιοπιστία:**

Ο δείκτης (Cronbach's alpha) εσωτερικής συνέπειας (αξιοπιστία) της ελληνικής προσαρμογής είναι 0.85 (0.80 για την Δ΄ Δημοτικού και 0.87 για την ΣΤ΄ Δημοτικού) και της πρωτότυπης κλίμακας είναι 0.90.

***B. Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας του Παιδιού στις Αλληλεπιδράσεις με τους Συνομηλίκους (Children's Self-Efficacy for peer Interaction Scale).***



**Τρόπος βαθμολόγησης:**

Η βαθμολόγηση γίνεται με την άθροιση των βαθμών όλων των απαντήσεων.

**Εγκυρότητα:**

Ενδείξεις για ικανοποιητική εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής παρέχει η ανάλυση παραγόντων της ελληνικής προσαρμογής, η οποία έδειξε την ύπαρξη δύο παραγόντων, δηλαδή καταστάσεις σύγκρουσης και μη σύγκρουσης, αν και οι δύο από τις ερωτήσεις που αναφέρονται σε καταστάσεις σύγκρουσης έχουν φορτίσεις μόνο στον



### **Συγγραφείς:**

Wheeler, V.A. & Ladd, G.W. (1982). *Προσαρμογή*: Γαλανάκη, Ε. (Galanaki, E. P. & Kalantzi – Azizi, A., 1999).

### **Σκοπός:**

Η κλίμακα δημιουργήθηκε με σκοπό να αξιολογήσει την αντίληψη του παιδιού στις αλληλεπιδράσεις του με τους συνομηλίκους του (κυρίως στο χώρο του σχολείου). Προορίζεται για παιδιά ηλικίας Δημοτικού.

### **Συνοπτική περιγραφή:**

Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς το οποίο περιλαμβάνει 20 ερωτήσεις. Σε κάθε πρόταση οι συμμετέχοντες δηλώνουν το βαθμό ευκολίας ή δυσκολίας για αυτούς στο να επηρεάσουν τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των συνομηλίκων τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους (1=πολύ δύσκολο, 2= δύσκολο, 3= εύκολο, 4= πολύ εύκολο). Ειδικότερα, οι προτάσεις αξιολογούν τις τακτικές λεκτικής πειθούς (παρακλήσεις και προσταγές) σε καταστάσεις μη σύγκρουσης (8 ερωτήσεις) και σε καταστάσεις σύγκρουσης (12 ερωτήσεις) με στόχο το συνομήλικο.

### **Δείγμα και νόρμες:**

Η προσαρμογή βασίστηκε σε δείγμα 238 παιδιών Δ' και ΣΤ' Δημοτικού (μέσος όρος ηλικίας 9.3 και 11.2 έτη, αντίστοιχα). Η πιλοτική έρευνα σε δείγμα 44 παιδιών Δ' και ΣΤ' Δημοτικού έδειξε ότι η πρωτότυπη κλίμακα λειτουργούσε σωστά. Αφαιρέθηκαν, ωστόσο, δύο ερωτήσεις το περιεχόμενο των οποίων αναφερόταν σε γεύματα και σε ομάδες στο σχολείο, δραστηριότητες άγνωστες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Ο μέσος όρος της ελληνικής προσαρμογής είναι 3 και η τυπική απόκλιση της τάξης του



παράγοντα της μη σύγκρουσης. Επίσης, οι συσχετίσεις με άλλες μεταβλητές κινούνται προς την αναμενόμενη κατεύθυνση. Ο δείκτης συνάφειας **Pearson r** μεταξύ των καταστάσεων μη σύγκρουσης και των καταστάσεων σύγκρουσης είναι **0.64**.

#### **Αξιοπιστία:**

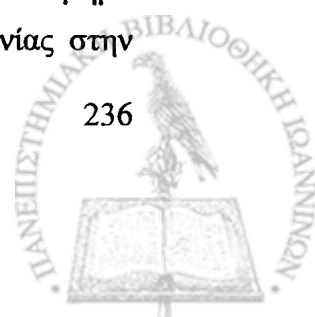
Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης **Cronbach's alpha**) της ελληνικής προσαρμογής είναι **0.84** (**0.85** για την Δ' Δημοτικού και **0.83** για την ΣΤ' Δημοτικού. **0.69** για τις καταστάσεις μη σύγκρουσης και **0.80** για τις καταστάσεις σύγκρουσης).

Όσον αφορά στο είδος και το περιεχόμενο της ερευνητικής μεθοδολογίας που ακολουθήθηκε για την εξασφάλιση πληροφοριών σε ό,τι αφορά τη σχολική επίδοση των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, από τους εκπαιδευτικούς-υπευθύνους των τάξεων στις οποίες φοιτούσαν τα μονόγλωσσα και δίγλωσσα αυτά παιδιά, η ερευνητική συνέντευξη ημι-δομημένου τύπου φάνηκε να είναι η καλύτερη δυνατή επιλογή.

Το πλεονέκτημά της είναι ότι παρέχει την ευκαιρία πραγματοποίησης μίας ερευνητικής διαδικασίας σύμφωνα με ένα πλάνο, χωρίς όμως να δεσμεύει την εξέλιξη και το περιεχόμενο της συζήτησης. Αντίθετα, επιτρέπει στον ερευνητή να εξιχνιάσει πιθανές πτυχές του θέματος, οι οποίες δε γίνονται έκδηλα αντιληπτές και παράλληλα, να καλυφθούν στο σύνολό τους τα θέματα που αφορούν στο υπό διερεύνηση αντικείμενο.

Εν προκειμένω, η ομάδα των εκπαιδευτικών στις τάξεις φοίτησης των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, αποτελεί ένα πρόσθετο δείγμα από το οποίο αντλούνται δεδομένα σχετικά με τη σχολική επίδοση των υποκειμένων της έρευνας, τα έτη παραμονής στην Ελλάδα, τον τρόπο με τον οποίο αντιμετωπίζουν τα ίδια τα μέλη ομάδων αναφοράς την εθνοτική, γλωσσική, ενδεχομένως και θρησκευτική, πολιτισμική εν γένει ετερότητά τους. Καταρτίστηκε λοιπόν, ένα πλάνο-σχέδιο συνέντευξης, με σκοπό την κάλυψη των παραπάνω θεματικών περιοχών, το οποίο προέκυψε από το συνδυασμό των θεμάτων που με τον έναν ή τον άλλο τρόπο διερεύνησαν προηγούμενες μελέτες και των θεμάτων εκείνων, που στη σκέψη της ερευνητικής προσέγγισης που υιοθετείται, κρίθηκε σκόπιμο να συμπεριληφθούν, ώστε η διαπραγμάτευση του θέματος να θεωρηθεί όσο το δυνατόν σφαιρικότερη. Πιο συγκεκριμένα, οι θεματικές περιοχές της συνέντευξης είναι οι ακόλουθες:

► **Γενικές αντιλήψεις:** π.χ. «Ποια είναι η γνώμη σας για τα παιδιά με δυσλεξία γενικά και για τα παιδιά με δυσλεξία (μονόγλωσσα και / ή δίγλωσσα) που έχετε στο τμήμα σας;», «Πιστεύετε ότι τα παιδιά με δυσλεξία είναι ισότιμα μέλη της κοινωνίας στην



οποία ζείτε;», «Θεωρείτε ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, λόγω της πολιτισμικής τους ετερότητας, θα πρέπει να αντιμετωπίζονται διαφορετικά στα πλαίσια της σχολικής τάξης και εκτός αυτής;»

► **Οικονομικό – βιοτικό επίπεδο:** π.χ. «Πώς θα περιγράφατε την οικονομική κατάσταση των οικογενειών των μονόγλωσσων ή/και των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία που φοιτούν στο τμήμα στο οποίο διδάσκετε;»

► **Έτη παραμονής στην Ελλάδα:** π.χ. «Πόσων από τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία που φοιτούν στο τμήμα σας, έχουν οι γονείς συμπληρώσει περισσότερα της μίας πενταετίας χρόνια παραμονής στην Ελλάδα;»

► **Εκπαίδευση:** π.χ. «Με βάση την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης, έτσι όπως αυτή εκφράζεται με τη βαθμολογική κλίμακα, σε ποια από τις ακόλουθες κατηγορίες θα κατατάσσατε κάθε ένα από τα μονόγλωσσα ή/και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία που φοιτούν στο τμήμα σας;»

► **Συνύπαρξη – Ανθρώπινες σχέσεις:** π.χ. «Πόσα από τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία που φοιτούν στο τμήμα σας, θεωρείτε ότι δεν έχουν κανέναν ενδοιασμό να αναφέρουν ενώπιον τρίτων την εθνική, γλωσσική, θρησκευτική (ίσως), πολιτισμική, γενικότερα, ετερότητά τους;»

Ο συλλογισμός που αναπτύσσεται υποδεικνύει ότι το ερωτηματολόγιο και η συνέντευξη είναι οι πιο ενδεδειγμένες μέθοδοι συλλογής των δεδομένων. Έτσι, αυτό που μένει να διευκρινιστεί είναι το είδος και το περιεχόμενο της ερευνητικής διαδικασίας, μέσα από την οποία θα προκύψουν τα δεδομένα, καθώς και το θεωρητικό–μεθοδολογικό πλαίσιο, μέσα από το οποίο θα προσεγγιστεί η δόμησή της.

## 10.5. Διαδικασία

Η συλλογή των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το δεύτερο δεκαπενθήμερο του Μαΐου και την πρώτη εβδομάδα του Ιουνίου του 2006. Βέβαια, η σχετική προεργασία – επικοινωνία με τις τυχαία επιλεγείσες σχολικές μονάδες των αντίστοιχων πρωτευουσών των τεσσάρων Νομών του γεωγραφικού διαμερίσματος της Ηπείρου – είχε λάβει χώρα από την αρχή του Μαΐου του 2006. Προτιμήθηκε η χρονική αυτή περίοδος και όχι το μέσον, ή η έναρξη, της σχολικής χρονιάς γιατί στη σκέψη της παρούσας διατριβής έπρεπε να παρέλθει ένα ικανό χρονικό διάστημα από την έναρξή της, ώστε οι διάφορες ομάδες να διέλθουν των ανάλογων σταδίων–φάσεων εξέλιξής τους, υπό το κράτος της επιρροής όλων εκείνων των συνθηκών και παραγόντων που μπορούν να επηρεάσουν και να μεταβάλλουν, τόσο τη σειρά εξέλιξης των φάσεων, όσο



και την επιτυχή κατάληξη της ομάδας στην ιδανική φάση ισορροπίας, σύμπτωσης, συνοχής και ενότητας – ό,τι θα μπορούσε να αποδοθεί ως φάση απόδοσης.

Ως χώρος συλλογής των ερευνητικών δεδομένων, και από τα ερωτηματολόγια αλλά και από τις συνεντεύξεις, ορίστηκε ο χώρος του σχολείου – η σχολική τάξη για την επίδοση των ερωτηματολογίων και το γραφείο του συλλόγου διδασκόντων για τις συνεντεύξεις με τους διδάσκοντες.

Η διαδικασία που ακολουθήθηκε μπορεί να επιμεριστεί στις ακόλουθες φάσεις: καταρχήν, υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τις σχολικές μονάδες, με την εκάστοτε τηλεφωνική επικοινωνία να πραγματοποιείται κάθε φορά περί τη δεκάτη πρωινή ώρα (10:00 π.μ.), έτσι, ώστε να δοθεί ένας σχετικά επαρκής χρόνος μέχρι να συνέλθει ο σύλλογος διδασκόντων και να αποφασιστεί αν θα επιτραπεί ή όχι η είσοδος στο σχολείο. Η ερευνήτρια συστήθηκε, ενημέρωσε το διευθυντή, και σε άλλες περιπτώσεις τον υποδιευθυντή, για την ιδιότητα και το σκοπό της επίσκεψής της και προχώρησε στην ενημέρωση σχετικά με το πνεύμα και τους στόχους της έρευνας. Εν συνεχεία, ζητήθηκε η συναίνεση, πρωτίστως της διεύθυνσης του εκάστοτε σχολείου, και ακολούθως των εκπαιδευτικών-διδασκόντων στα τμήματα, μέρος των μαθητών των οποίων θα αποτελούσαν τα μέλη ομάδων αναφοράς του ερευνητικού δείγματος. Επιπλέον, δόθηκαν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για το απόρρητο και απολύτως εμπιστευτικό, τόσο των συνεντεύξεων με τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς, όσο και των προσωπικών δεδομένων των μαθητών/τριών-μετεχόντων/ουσών στην ερευνητική διαδικασία.

Αφού λοιπόν εξασφαλίστηκε η απαραίτητη συναίνεση-άδεια εισόδου στις σχολικές μονάδες με τις οποίες πραγματοποιήθηκε τηλεφωνική επικοινωνία, η ερευνήτρια επισκέφτηκε τα σχολεία αυτά. Κάθε επίσκεψη ξεκινούσε από τις πρώτες διδακτικές ώρες και αυτό γιατί έπρεπε να προηγηθεί μία προκαταρκτική συνάντηση με τους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς των τμημάτων. Κάθε τέτοια συνάντηση είχε μέση ωριαία διάρκεια 30 λεπτών.

Μετά τις απαραίτητες συστάσεις, η ερευνήτρια ενημέρωνε τους εκπαιδευτικούς, σε μία ενόπιος-ενωπίω συνάντηση αυτή τη φορά, για την ιδιότητα και τον σκοπό της επίσκεψής της, και προχωρούσε στην ενημέρωση σχετικά με το πνεύμα και τους στόχους της έρευνας. Στη συνέχεια ζητήθηκε η συναίνεση των εκπαιδευτικών για τη διεξαγωγή της συνέντευξης και δίδονταν οι απαραίτητες διαβεβαιώσεις για το απόρρητο και εμπιστευτικό της συνομιλίας. Ακολουθούσε σύντομη συζήτηση 15 λεπτών για θέματα γενικού ενδιαφέροντος, ώστε να δημιουργηθούν στοιχειώδεις συνθήκες εξοικείωσης μεταξύ συνεντευκτριας-συνεντευξιαζομένων και ακολούθως, ζητούνταν από τον συνεντευξιαζόμενο η άδεια για μαγνητοφώνηση της συνομιλίας. Δυστυχώς, δεν υπήρξε



καθολική συναίνεση των υποκειμένων ως προς τη μαγνητοφώνηση και επετράπη μόνον η καταγραφή κάποιων στοιχείων σε επίπεδο προσωπικών σημειώσεων.

Στην κύρια φάση της συνέντευξης πραγματοποιήθηκε συζήτηση, σύμφωνα με το πλάνο της συνέντευξης που παρουσιάστηκε κατά την ανάπτυξη του μεθοδολογικού σχεδιασμού της μελέτης. Στο τέλος της συνέντευξης εκπαιδευτικός και ερευνήτρια σχεδίαζαν από κοινού ένα πρόχειρο πλάνο της τάξης, στο οποίο σημειώνονταν οι θέσεις των μονόγλωσσων ή/και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία στη χωροταξική δομή της. Τυπικά, η ερευνήτρια θα ευχαριστούσε τον εκπαιδευτικό για τη συμμετοχή του, θα παρείχε εκ νέου διαβεβαιώσεις σχετικά με τη διασφάλιση του απορρήτου της συνομιλίας και θα ανέπτυσσε λεπτομερώς τη στοχοθεσία και το θεωρητικό πλαίσιο της έρευνας. Επιπλέον, θα απαντούσε σε τυχόν διευκρινιστικές ερωτήσεις και θα δεχόταν πιθανά σχόλια εκ μέρους των εκπαιδευτικών, σχετικά με τις γενικότερες απόψεις τους για την προσέγγιση που προβλεπόταν. Σημειώτέον ότι, μολονότι τέτοια σχόλια καταγράφηκαν και μετέπειτα μελετήθηκαν διεξοδικά, δεν φάνηκε να προσθέτουν νέα στοιχεία ή άλλα επίφοβα παροράματα της προσέγγισης, οπότε και δεν κρίνεται πως συνιστούν πεδίο ενδιαφέροντος για περαιτέρω αναφορές στην παρούσα καταγραφή. Έπειτα, η ερευνήτρια θα κατευθυνόταν μαζί με τον εκπαιδευτικό στο αντίστοιχο τμήμα.

Η διαδικασία επίδοσης των ερωτηματολογίων στους μαθητές ακολούθησε την εξής πορεία: Δόθηκαν ερωτηματολόγια σε όλα τα παιδιά έτσι ώστε να αποφευχθούν πιθανότητες βίωσης διάκρισης έναντι των μονόγλωσσων ή/και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία. Τα ερωτηματολόγια που συμπληρώθηκαν από τα παιδιά με δυσλεξία (μονόγλωσσα και δίγλωσσα) διαχωρίστηκαν από εκείνα των υπολοίπων παιδιών σύμφωνα με το υπάρχον πλάνο που είχε σχεδιαστεί νωρίτερα και απεικόνιζε τις θέσεις των παιδιών αυτών μέσα στην τάξη. Σε κάθε ερωτηματολόγιο σημειώθηκε και η σχολική επίδοση του υποκειμένου με βάση το πληροφοριακό υλικό που δόθηκε από τον εκπαιδευτικό της τάξης.

Τα παιδιά συμπλήρωσαν τα ερωτηματολόγια μέσα στην τάξη κατά τη διάρκεια μίας διδακτικής ώρας. Η ερευνήτρια συντόνιζε την όλη διαδικασία συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων που διήρκεσε περίπου 45 λεπτά (ωστόσο, σε ορισμένες σχολικές μονάδες, δόθηκε στα παιδιά και επιπλέον χρόνος). Οι εκπαιδευτικοί δεν ήταν παρόντες κατά τη διάρκεια συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων. Στο ήμισυ περίπου του δείγματος δόθηκε πρώτα το *Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Έλλειψης Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης* και κατόπιν το *Ερωτηματολόγιο Αυτοαποτελεσματικότητας του Παιδιού στις Αλληλεπιδράσεις με τους Συνομηλίκους*, ενώ στο άλλο ήμισυ η σειρά ήταν αντίστροφη.

Δόθηκαν αναλυτικές οδηγίες στα παιδιά οι οποίες ήταν οι ακόλουθες: «Πρόκειται σήμερα να πάρετε μέρος σε μία έρευνα, σαν αυτές που ακούτε στην τηλεόραση, που σκοπό έχει να βοηθήσει εμάς τους μεγάλους να καταλάβουμε τι σκέφτονται τα παιδιά της δικής σας ηλικίας και τι πιστεύουν για τον εαυτό τους και τους άλλους. Η έρευνα αυτή και οι ερωτήσεις που θα απαντήσετε δεν έχουν καμία σχέση με το σχολείο και τους βαθμούς σας. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Το μόνο που πρέπει να κάνετε εσείς είναι απλά και μόνο να απαντήσετε σύμφωνα με την γνώμη σας, με αυτό που δηλαδή που εσείς πιστεύετε για τον εαυτό σας».

Μετά την ανάγνωση των παραπάνω οδηγιών, έγινε έλεγχος του βαθμού κατανόησης του έργου, με τη χρήση απλών παραδειγμάτων (π.χ. «Παίζεις ποδόσφαιρο;», «Σου αρέσει να κάνεις ποδήλατο;», «Νιώθεις κουρασμένος/η μετά το σχολείο;», «Το γραφείο των δασκάλων είναι ένας χώρος που σου αρέσει;») και την υποβολή ερωτήσεων κατανόησης διότι τα παιδιά δεν είναι ιδιαίτερα εξοικειωμένα με τη χρήση κλιμάκων τύπου Likert και, πολύ περισσότερο, οι ομάδες των παιδιών στις οποίες απευθύνεται η παρούσα ερευνητική απόπειρα (μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία), λόγω ακριβώς αυτής της γνωστικής τους ιδιαιτερότητας, είναι περισσότερο πιθανό να παρουσιάζουν προβλήματα κατανόησης των ερωτήσεων, των κλιμάκων και γενικά μίας ευχερούς διαχείρισης του συγκεκριμένου έργου, δηλαδή της συμπλήρωσης δύο ερωτηματολογίων. Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια επέμεινε ιδιαίτερα στο βαθμό κατανόησης της όλης διαδικασίας από τα παιδιά.

Στο τέλος της όλης διαδικασίας η ερευνήτρια ευχαρίστησε θερμά τα παιδιά και τόνισε πόσο σημαντική είναι η βοήθειά τους στην επίτευξη ενός σκοπού ο οποίος πάνω από όλα αφορά στα ίδια τα παιδιά:

*«Εσείς ξέρετε καλύτερα από κάθε άλλον άνθρωπο τον τρόπο με τον οποίο σκέφτεστε και νιώθετε για τον εαυτό σας και τους άλλους, και σήμερα έχετε βοηθήσει όλους εμάς τους μεγάλους να γίνουμε λίγο πιο σοφοί, να σας καταλάβουμε καλύτερα και να φτιάξουμε μαζί με εσάς έναν καλύτερο κόσμο για όλους εσάς, εσάς που είστε αυτός ο νέος κόσμος».*

Πριν την αποχώρηση από την κάθε σχολική μονάδα η ερευνήτρια ευχαρίστησε τη διεύθυνσή της και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς για τη στήριξη τους στη διεξαγωγή του ερευνητικού έργου, επισήμανε πόσο σημαντικός υπήρξε ο ρόλος τους στην περάτωση αυτής και δεσμεύτηκε σε μία νέα σειρά επισκέψεων για την ανακοίνωση των αποτελεσμάτων της και για μία συζήτηση επ' αυτών.

## Κεφάλαιο 11<sup>ο</sup>

### Αποτελέσματα

#### 11.1. Μεθοδολογία της ανάλυσης – στατιστική επεξεργασία

Τα ερευνητικά δεδομένα στα πλαίσια της παρούσας διατριβής προσεγγίστηκαν με τη βοήθεια του στατιστικού 'πακέτου' S.P.S.S. (*version 14.0*). Το S.P.S.S. (Statistical Package for Social Sciences – Στατιστικό 'Πακέτο' για τις Κοινωνικές Επιστήμες) είναι ένα από τα παλαιότερα σε σύλληψη και πιο εξελιγμένα σήμερα υπολογιστικά προγράμματα Στατιστικής ανάλυσης το οποίο προσπαθεί να καλύψει το σύνολο των πλέον δόκιμων στατιστικών τεχνικών που μπορούν αξιόπιστα να επεξεργαστούν ψυχολογικά και κοινωνικά δεδομένα, όπως αυτά χαρακτηρίζονται από ρευστότητα και υπόκεινται σε πλήθος επιρροών, οι οποίες, με τη σειρά τους, είναι δυνατό να ακολουθούνται από μεγάλες μεταβολές. Το πακέτο κατασκευάστηκε για την εξυπηρέτηση των πάσης προέλευσης επιστημόνων που έχουν ανάγκη στα πλαίσια των ερευνητικών τους μελετών κάποιας μορφής στατιστικής ανάλυσης. Ιδιαίτερα δε, στις εκδόσεις του σε γραφικό περιβάλλον, παρέχει τη δυνατότητα επεξεργασίας και αναδραστικής λειτουργίας με μεγάλη επιτυχία.

Το S.P.S.S. αποτελεί ένα από τρία αντιπροσωπευτικότερα προγράμματα επεξεργασίας και ελέγχου υποθέσεων για διάφορα σύνολα ερευνητικών δεδομένων. Τα άλλα δύο είναι το EXCEL και το S-PLUS. Δεν έγινε όμως χρήση κανενός από τα δύο και αυτό γιατί το μεν EXCEL δεν είναι ένα «καθαρό» στατιστικό λογισμικό πακέτο – ανήκει στα προγράμματα που καλούνται «φύλλα εργασίας» ή «λογιστικά φύλλα» (*spreadsheets*), η μεγάλη του όμως διάδοση, κυρίως για την καταγραφή δεδομένων, είθισται να το συμπεριλαμβάνει στα στατιστικά πακέτα, το δε S-PLUS απορρίφθηκε γιατί η πλέον βελτιωμένη έκδοση του προγράμματος (*version 3.4 for Unix*) «τρέχει» μόνο σε σταθμούς εργασίας ή μεγάλους, 'εξελιγμένους' ηλεκτρονικούς υπολογιστές, με λειτουργικό σύστημα Unix, όχι τόσο φιλικό προς το χρήστη. Επιπρόσθετα, το πρόγραμμα δεν είναι σε μία καθαρά παραθυρική εφαρμογή, όπως είναι το S.P.S.S. Χρησιμοποιεί τα Windows ώστε να έχει διαφορετικά παράθυρα για εκτέλεση εντολών της γλώσσας προγραμματισμού S, για εκτύπωση γραφικών, για ανάγνωση αρχείων βοήθειας κ.λπ. Ως εκ τούτου, για λόγους στατιστικής εγκυρότητας και αποτροπής «τεχνικών» προβλημάτων και λοιπών δυσκολιών, κρίθηκε ότι τα ερευνητικά δεδομένα της παρούσας μελέτης θα μπορούσαν να αναλυθούν πληρέστερα με τη χρήση του προγράμματος S.P.S.S.





Η ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων έγινε κατά πρώτον σε όρους Περιγραφικής Στατιστικής (*περιγραφή δείγματος*) και, σε μία δεύτερη φάση, σε όρους Επαγωγικής ή Μαθηματικής Στατιστικής (προσπάθεια εξαγωγής, από τα δεδομένα, νόμων και κανόνων – διατύπωση συμπερασμάτων για τον πληθυσμό με βάση το δείγμα – *Στατιστική Συμπερασματολογία*). Οι μέθοδοι σύνοψης και παρουσίασης ποσοτικών δεδομένων (Περιγραφική Στατιστική) αφορούν στη χρήση δύο διαφορετικών τεχνικών: αφενός στη *χρήση πινάκων* (πίνακες συχνοτήτων) και αφετέρου *γραφημάτων* (ραβδογράμματα), ενώ στην Επαγωγική ή Μαθηματική Στατιστική όπου βασικό εργαλείο είναι το μαθηματικό μοντέλο και η όλη διαδικασία βασίζεται στη Θεωρία Πιθανοτήτων, θεμελιώδη ρόλο παίζουν οι έννοιες *τεστ* (ή *ελέγχου υπόθεσης*) και *κρίσιμης πιθανότητας* (*p-value*).

**Τεστ:** Σε κάθε τεστ-στατιστικό κριτήριο, διακρίνονται δύο τμήματα. Η *βασική ή μηδενική υπόθεση* ( $H_0$ ) και η *εναλλακτική υπόθεση* ( $H_a$ ). Κανονικά, το όποιο συμπέρασμα αφορά στην απόρριψη ή μη απόρριψη της βασικής υπόθεσης. Καταχρηστικά, όταν η υπόθεση αυτή απορρίπτεται, αναφέρεται ότι γίνεται αποδοχή της εναλλακτικής.

**Κρίσιμη πιθανότητα (*p-value*):** Η κρίσιμη πιθανότητα (η οποία συμβολίζεται με το αγγλικό γράμμα *p*) χρησιμοποιείται για να αποφασιστεί αν θα απορριφθεί ή όχι, η βασική υπόθεση. Σε όλα τα προγράμματα στατιστικής, όταν ο ερευνητής υλοποιεί ένα στατιστικό τεστ παίρνει, μεταξύ άλλων, και μία τιμή η οποία είναι γνωστή ως κρίσιμη πιθανότητα. Η τιμή αυτή θα πρέπει να συγκριθεί με κάποιον αριθμό, ο οποίος καλείται *επίπεδο σημαντικότητας* και είθισται να συμβολίζεται με το ελληνικό γράμμα *α*. Οι συνηθέστερες τιμές του *α* είναι 5% (δηλαδή  $\alpha=0.05$ ) και 1% (δηλαδή  $\alpha=0.01$ ). Για την απόρριψη ή μη, της βασικής υπόθεσης διακρίνονται τρεις περιπτώσεις:

1.  $p > 0.05$ . Στην περίπτωση αυτή, η βασική (πειραματική) υπόθεση δε μπορεί να απορριφθεί.
2.  $p < 0.05$ . Στην περίπτωση αυτή η βασική υπόθεση απορρίπτεται.
3.  $0.05 < p < 0.01$ . Στην περίπτωση αυτή η βασική υπόθεση απορρίπτεται για επίπεδο σημαντικότητας 5%, δε μπορεί όμως να απορριφθεί για επίπεδο σημαντικότητας 1%.

Δεδομένης της ιδιαιτερότητας του δείγματος, και ιδίως των δίγλωσσων παιδιών, και συνυπολογιζόμενης της γεωγραφικής και πολιτισμικής φυσιογνωμίας των ατόμων που το συνέστησαν, η στατιστική ανάλυση της παρούσας διατριβής υιοθετεί *επίπεδο σημαντικότητας* για αποδοχή ή απόρριψη της εκάστοτε βασικής υπόθεσης, της τάξεως του 5% (δηλαδή  $\alpha=0.05$ ).

Η Στατιστική Συμπερασματολογία, (Επαγωγική Στατιστική) έρχεται ακριβώς για να επιβεβαιώσει ή για να διαψεύσει τη θεωρία [(Μηδενική) υπόθεση] η οποία έχει διατυπωθεί με το θεωρητικό μοντέλο, στη βάση όσων υποδεικνύει η τεκμηριωμένη εμπειρία από το υποσύνολο του υπό μελέτη πληθυσμού (ερευνητικό δείγμα) και η στατιστική επεξεργασία στο θέμα γίνεται με την υιοθέτηση μίας στρατηγικής η οποία επιδιώκει να ανακαλύψει γενικούς κανόνες-αξιωματικές παραδοχές που με την βοήθεια ισχυρισμών (εναλλακτικών υποθέσεων) των οποίων η αλήθεια πρέπει να επιβεβαιωθεί, σχηματίζουν μία μαθηματικά δομημένη θεωρητική προσέγγιση, μία θεωρία.

Ειδικότερα, στην πρώτη ενότητα των στατιστικών αποτελεσμάτων, σε μία πρώτη προσέγγιση περιγραφής του ερευνητικού δείγματος, παρατίθενται οι πίνακες συχνοτήτων και τα ραβδογράμματα που αντιστοιχούν στον καθένα από αυτούς για τις μεταβλητές / ερωτήσεις των ερωτηματολογίων. Στους πίνακες συχνοτήτων (*Frequency*) καταγράφηκε ο αριθμός των παιδιών που υπήρχαν στο δείγμα ως προς τις διάφορες μεταβλητές (Φύλο, τάξη, γλώσσα, επίδοση) και ερωτήσεις των ερωτηματολογίων. Το επί τοις % ποσοστό του συνολικού μεγέθους του δείγματος για την κάθε μεταβλητή/ερώτηση των ερωτηματολογίων εμφανίζεται στη στήλη της Σχετικής Συχνότητας (*percent*). Μιας και δεν υπάρχουν ελλείπουσες τιμές, οι στήλες *percent* και *Valid percent* ταυτίζονται. Σε αντίθετη περίπτωση, η αντιστοίχιση του σωστού ποσοστού στην κάθε κατηγορία θα βρισκόταν στη στήλη *Valid percent*. Τέλος, και για τις ποιοτικές μεταβλητές και μόνον, η στήλη με τις αθροιστικές συχνότητες (*Cumulative percent*) δεν παρουσιάζει φυσικό ενδιαφέρον.

Στο ραβδόγραμμα (*Bar Chart*) η κάθε ράβδος αντιστοιχεί σε μία μεταβλητή/ απάντηση σε ερώτηση των ερωτηματολογίων και έχει ύψος όσο και η αντίστοιχη συχνότητα. Χρησιμοποιώντας τον ενσωματωμένο επεξεργαστή γραφημάτων του λογισμικού, παρέχεται η δυνατότητα τροποποίησης της υπάρχουσας παράστασης με την προσθήκη βάθους (τρισδιάστατη άποψη), τίτλων κ.λπ. (Περιγραφική Στατιστική).

Σε επίπεδο Επαγωγικής ή Μαθηματικής Στατιστικής (Στατιστική Συμπερασματολογία – προσπάθεια εξαγωγής, στη βάση των υπάρχοντων δεδομένων, νόμων κανόνων και συμπερασμάτων των οποίων η ισχύς να ξεπερνά το επίπεδο των υπαρκτών παρατηρήσεων και να γενικεύεται στον πληθυσμό), πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθοι έλεγχοι υποθέσεων:

α. Έλεγχος αξιοπιστίας Κλιμάκων – περιγραφικά στοιχεία ερωτήσεων – επίδραση των παραγόντων Φύλο – Τάξη - Επίδοση:

Για τον έλεγχο αξιοπιστίας (*reliability*) των κλιμάκων της Μοναξιάς – Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης/Δυσαρέσκειας και Αυτοαποτελεσματικότητας υπό σύγκρουση και μη, χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής *Alpha Cronbach* που είναι και ο πλέον συνήθης. Για να είναι ένα ερωτηματολόγιο ή μία υποκλίμακά του, αξιόπιστα θα πρέπει η τιμή του Cronbach's  $\alpha$  να είναι τουλάχιστον 0.7 ή, κατ' άλλους, 0.8.

Η επίδραση, ξεχωριστά κάθε φορά, των παραγόντων Φύλο – Τάξη – Επίδοση στις παραπάνω κλίμακες και υποκλίμακες αυτών, είναι ένα πρόβλημα ΑΝΑλυσης ΔΙΑκύμανσης κατά έναν παράγοντα (ANOVA). Η ανάλυση διακύμανσης κατά έναν παράγοντα γίνεται όταν υπάρχει μία ποιοτική (κατηγορική) μεταβλητή και μία ποσοτική μεταβλητή, και ο ερευνητής θέλει να ελέγξει εάν, κατά μέσον όρο, η μέση τιμή της ποσοτικής μεταβλητής είναι η ίδια ή διαφοροποιείται στα διάφορα επίπεδα (κατηγορίες) της ποιοτικής μεταβλητής.

Φαίνεται λοιπόν ότι η ANOVA αποτελεί μία γενίκευση του ελέγχου της ισότητας των μέσων τιμών δύο πληθυσμών. Συνεπώς, οι απαραίτητες προϋποθέσεις για τον έλεγχο της ισότητας  $K$  μέσων τιμών είναι ανάλογες των αντίστοιχων προϋποθέσεων για τον έλεγχο της ισότητας δύο μέσων τιμών.

Στατιστικοί έλεγχοι: Η ισότητα των διακυμάνσεων ελέγχθηκε με το test του Levene και αφού εξασφαλίστηκε και αυτή η προϋπόθεση, πέραν της ανεξαρτησίας των  $K$  δειγμάτων (συμπεραίνεται από τον τρόπο εκλογής τους), της έλλειψης ακραίων τιμών για τις τιμές της μεταβλητής και στις  $K$  ομάδες (ελέγχθηκε με το θηκόγραμμα) και της ακολουθίας κανονικής κατανομής για τις τιμές της μεταβλητής και στα  $K$  δείγματα (έγινε με τα tests - κριτήρια των Kolmogorov - Smirnov και Shapiro – Wilk), πραγματοποιήθηκε κανονικά η Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα. Αυτό που ελέγχθηκε στον πίνακα ANOVA ήταν η τιμή της κρίσιμης πιθανότητας στη στήλη Sig. (significance / σημαντικότητα) για επίπεδο σημαντικότητας 5% (0.05).

β. Έλεγχος επίδρασης του παράγοντα Γλώσσα στις Κλίμακες της Μοναξιάς – Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης/Δυσαρέσκειας και Αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκρουση και μη, και στη Μοναξιά των κοριτσιών του όλου δείγματος – Έλεγχος επίδρασης του παράγοντα Επίδοση στον παράγοντα Μοναξιά του όλου δείγματος.

Για τον έλεγχο των παραγόντων Γλώσσα – Επίδοση όσον αφορά στην επίδραση ή μη, που μπορεί να ασκούν αυτοί στις βασικές κλίμακες και υποκλίμακες των ερωτηματολογίων, ακολουθήθηκε ακριβώς η διαδικασία που περιγράφεται στην προηγούμενη (α) ενότητα.

### γ. Γραμμικές συσχετίσεις – συντελεστές Pearson.

Εξετάστηκε, καταρχήν, η ύπαρξη κανονικότητας κατανομής των μέσων όρων των κλιμάκων και υποκλιμάκων των ερωτηματολογίων (με τα tests των Kolmogorov - Smirnov και Shapiro-Wilk), αφού η κανονικότητα της κατανομής είναι απαραίτητη προϋπόθεση για να γίνει ο έλεγχος ύπαρξης γραμμικής συσχέτισης. Εφόσον διαπιστώθηκε ότι οι μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή, εφαρμόστηκε η διαδικασία συσχέτισης (Correlation) που βοηθά στον υπολογισμό των περιγραφικών στατιστικών μέτρων για τον εντοπισμό της έντασης και της φύσης της σχέσης μεταξύ δύο (ή και περισσότερων) ποσοτικών μεταβλητών.

Στην παρούσα μελέτη ελέγχθηκαν δείκτες συσχέτισης ανάμεσα στο συναίσθημα της Μοναξιάς και στην (Ελλειψη) Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης στο σχολείο, καθώς επίσης και ανάμεσα στη Μοναξιά και στην προσδοκία Αυτοαποτελεσματικότητας αφενός σε συγκρουσιακές αφετέρου σε μη συγκρουσιακές καταστάσεις. Πρόκειται, λοιπόν, και στις δύο περιπτώσεις για θετικά ή αρνητικά σχετιζόμενες μεταβλητές, άρα ο έλεγχος γραμμικής συσχέτισής τους πραγματοποιήθηκε ώστε να δικαιολογείται ο συνυπολογισμός τους στο ίδιο ερωτηματολόγιο, αλλά ταυτόχρονα να νοηθούν και ως δύο διαφορετικές μεταβλητές, ώστε να δικαιολογείται η διακριτή διερεύνηση των σχέσεων μεταξύ τους.

Επιλέχθηκε ο συντελεστής συσχέτισης του Pearson r, που μετρά την ένταση της γραμμικής συμμεταβολής δύο ποσοτικών μεταβλητών, σε διαστημική ή αναλογική κλίμακα μέτρησης (εάν επρόκειτο για μεταβλητές διάταξης, θα επιλεγόταν ο συντελεστής συσχέτισης του Spearman ή ο συντελεστής συσχέτισης Tau-b (Tb) του Kendall). Παίρνει τιμές στο διάστημα [-1, 1] με τις ακραίες τιμές να αντιστοιχούν στην περίπτωση που όλα τα σημεία ( $x_i, y_i$ ) βρίσκονται επάνω σε μία ευθεία με αρνητική ή θετική κλίση, αντίστοιχα. Όσο πιο κοντά σε αυτές βρίσκεται ο συντελεστής συσχέτισης, τόσο πιο έντονη είναι η γραμμική συμμεταβολή, ενώ μια τιμή ίση, ή πολύ κοντά στο μηδέν, δηλώνει απουσία γραμμικής σχέσης.

Εν γένει, τιμές στο διάστημα [0, 0.3] ορίζουν μία «ασθενή» γραμμική σχέση, στο διάστημα [0.3, 0.6] μία «μεσαία» και στο διάστημα [0.6, 1] μία «ισχυρή» γραμμική σχέση των δύο μεταβλητών. Το πρόσημο του συντελεστή υποδεικνύει απλά τη φύση της σχέσης (+) θετική ή (-) αρνητική. Επιπλέον, η έννοια «ισχυρή γραμμική συσχέτιση» συναρτάται και με τη φύση της έρευνας. Μετρήσεις που λαμβάνονται, λ.χ., σε εργαστηριακά περιβάλλοντα είναι πιθανότερο να δώσουν υψηλούς συντελεστές συσχέτισης, επειδή ακριβώς πρόκειται για *in vitro* ελέγχους, ενώ ανθρώπινα χαρακτηριστικά σπάνια εμφανίζουν εξαιρετικά υψηλούς συντελεστές συσχέτισης. Από



την άλλη, μία μηδενική τιμή του συντελεστή συσχέτισης δε συνεπάγεται αναγκαστικά απουσία οιασδήποτε σχέσης (ανεξαρτησία), απλά δηλώνει απουσία γραμμικής σχέσης. Επίσης, η συσχέτιση δε σημαίνει αιτιότητα. Γενικά, υψηλός συντελεστής συσχέτισης μπορεί να παρατηρηθεί όταν μια μεταβλητή X προκαλεί γραμμικές μεταβολές σε μία άλλη, Y, ή το αντίστροφο (η Y στην X), ή, όταν μία τρίτη μεταβλητή προκαλεί μεταβολές, ή, τέλος, όταν η μεταβλητότητα οφείλεται στην τύχη.

δ. Σύγκριση Μέσων τιμών της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκρουση και μη, για ολόκληρο το δείγμα.

Προηγήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας για το μέσο όρο της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε συγκρουσιακές και σε μη συγκρουσιακές καταστάσεις (έγινε με τα tests-κριτήρια των Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk) και ακολούθως έγινε έλεγχος μέσων τιμών με εξαρτημένα δείγματα και εφαρμογή του t - test για Paired Samples. Εδώ, ελέγχθηκε εάν η μέση τιμή της Αυτοαποτελεσματικότητας του όλου δείγματος σε υπό σύγκρουση, είναι ίση με τη μέση τιμή της Αυτοαποτελεσματικότητας του δείγματος σε μη σύγκρουση. Η ανάγκη για την ανάδειξη τέτοιων διαφορών εξηγεί και την εξέταση των δεδομένων ανά ζεύγος - διαφορές υποκειμένων σε δύο κάθε φορά διακριτές μεταβλητές.

ε. Σύγκριση Μέσων τιμών της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκρουση και σε μη-σύγκρουση των μονόγλωσσων έναντι των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία.

Προηγήθηκε ο έλεγχος κανονικότητας για το μέσο όρο της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκρουση και σε μη-σύγκρουση των μονόγλωσσων έναντι των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία (έγινε με τα tests των Kolmogorov-Smirnov και Shapiro-Wilk) και ακολούθως έγινε έλεγχος μέσων τιμών με εξαρτημένα δείγματα και εφαρμογή του t - test για Paired Samples. Η διατριβή αυτή διερευνούσε αν η μέση τιμή της Αυτοαποτελεσματικότητας του δείγματος των μονόγλωσσων παιδιών με δυσλεξία σε υπό σύγκρουση, είναι ίση με τη μέση τιμή της Αυτοαποτελεσματικότητας του δείγματος των μονόγλωσσων παιδιών με δυσλεξία σε μη-σύγκρουση και αντίστοιχα, εάν η μέση τιμή της Αυτοαποτελεσματικότητας των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία σε σύγκρουση, είναι ίση με τη μέση τιμή της Αυτοαποτελεσματικότητάς τους σε μη-σύγκρουση.

στ. Έλεγχοι ανεξαρτησίας -I:



Οι μέθοδοι ταυτόχρονης παρουσίασης δύο κατ' ελάχιστο ποιοτικών χαρακτηριστικών (μεταβλητών) εξαντλούνται σε πίνακες συνάφειας και γραφικές παραστάσεις. Με τη διαδικασία ελέγχου ανεξαρτησίας μέσω χρήσης πινάκων συναφείας (Crosstabulations/Crosstabs) του S.P.S.S. επιτυγχάνεται όχι μόνο η άμεση κατασκευή τους αλλά επιπλέον μπορεί να καταδειχθεί και η ένταση και η φύση της (πιθανής) σχέσης τους, πραγματοποιώντας τους ανάλογους στατιστικούς ελέγχους (χρήση του  $\chi^2$  τεστ ανεξαρτησίας). Εδώ πραγματοποιήθηκαν αρχικά, οι ακόλουθοι έλεγχοι ανεξαρτησίας:

- 1 επιπέδου Μοναξιάς και Γλώσσας
- 2 επιπέδου Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας και Γλώσσας
- 3 επιπέδου Αυτοαποτελεσματικότητας και Γλώσσας
- 4 επιπέδου Μοναξιάς και Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας
- 5 επιπέδων Μοναξιάς και Αυτοαποτελεσματικότητας.
- 6 επιπέδων Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας και Αυτοαποτελεσματικότητας.

Για να γίνουν οι παραπάνω έλεγχοι χωρίστηκε η Μοναξιά, η Ψυχοκοινωνική Δυσaréσκεια και η Αυτοαποτελεσματικότητα εν αρχή σε τρία επίπεδα, με κριτήριο την τυπική απόκλιση από το μέσο όρο του δείγματος: Στο υψηλό επίπεδο κατατάχθηκαν όσα μέλη ομάδων αναφοράς βρίσκονταν μία τυπική απόκλιση άνω του μέσου όρου του δείγματος στην καθεμία από τις δύο μεταβλητές χωριστά, ενώ στο χαμηλό επίπεδο όσα μέλη ομάδων αναφοράς βρίσκονταν μία τυπική απόκλιση κάτω του μέσου όρου του δείγματος. Στο μέσο επίπεδο κατατάχθηκαν όλοι οι υπόλοιποι συμμετέχοντες. Οι σχετικοί περιγραφικοί πίνακες δείχνουν τη συχνότητα (*Frequency*), το επί τοις % ποσοστό του συνολικού μεγέθους του δείγματος για τις τρεις κατηγορίες (Σχετική Συχνότητα – *percent*) καθώς και η στήλη με τις Αθροιστικές Συχνότητες (*Cumulative percent*), η οποία ταυτίζεται με τη στήλη *Valid percent* (αφού δεν υπάρχουν ελλείπουσες τιμές). Η ίδια ανάλυση έγινε ακολούθως σε δύο επίπεδα (χαμηλό – υψηλό).

Οι έλεγχοι ανεξαρτησίας έγιναν με τη χρήση του (Pearson)  $\chi^2$  test (*Chi-Square*), πρόκειται για test ανεξαρτησίας με τη χρήση πινάκων συνάφειας (Crosstabulations).

#### ζ. Έλεγχοι ανεξαρτησίας –II:

Πρόσθετοι έλεγχοι ανεξαρτησίας και πάλι με τη χρήση του (Pearson)  $\chi^2$  test (*Chi-Square*), σε μία προσπάθεια να καταδειχθούν στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις μεταξύ των απαντήσεων των υποκειμένων του δείγματος σε όλες τις μεταβλητές, ποιοτικές και κατηγορικές, αφού, με εξαίρεση την παράμετρο της γλώσσας που αναδεικνύεται σε κομβικό θεματικό άξονα γύρω από τον οποίο περιστρέφεται όλη η ερευνητική προσέγγιση, οι υπόλοιπες κατηγορίες λειτουργούν συμπληρωματικά στην ερμηνεία των



κοινωνικών διαναδράσεων των παιδιών με δυσλεξία, είτε μονόγλωσσων, είτε δίγλωσσων, καθώς ιχνηλατούν αντιλήψεις και απόψεις τους αποκαλύπτοντας μία άδηλη ισχύ των θεωρητικών μορφωμάτων τα οποία προϋπάρχουν στη σκέψη τους και εκδραματίζονται στο ρεπερτόριο των συμπεριφορών τους, σε ό,τι αφορά τις αλληλεπιδράσεις με ομάδες ομηλικών τους στο χώρο του σχολείου.

Οι μεταβλητές, δηλαδή, Φύλο, τάξη και επίδοση, νοούνται ως πεδία έλξης του ενδιαφέροντος καθώς συναρτώνται με την ευρύτερη ταυτότητα (κοινωνική και ακαδημαϊκή) των παιδιών του δείγματος και του πληθυσμού εν γένει, ενώ παράλληλα είναι τα ίδια τα παιδιά που μέσα από την όλη κοινωνική και σχολική λειτουργικότητά τους τις προσδιορίζουν αυθόρμητα ως θέματα-παραμέτρους προς έρευνα και ανάλυση, που οφείλουν να επισημανθούν και, σε επίπεδο συζήτησης ευρημάτων, να μεταγραφούν σε νοήμονες κατηγορίες, μέσω της χρήσης μεθοδολογικών κριτηρίων και στατιστικών ελέγχων.

*Συγκεφαλαιώνοντας*, τα ερευνητικά δεδομένα προσεγγίστηκαν χρησιμοποιώντας τη μέθοδο της ανάλυσης δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικού πακέτου. Όπως αναφέρθηκε και νωρίτερα, η στατιστική ανάλυση συνιστά ένα εξαιρετικά χρήσιμο εργαλείο για την εξαγωγή συμπερασμάτων που αφορούν στην κατανόηση των παραμέτρων σκέψης και δράσης των υποκειμένων, οργανώνοντας και προβάλλοντας εξατομικευμένες αντιλήψεις και κοινωνικές επιρροές που εκφράζονται μέσω του «λόγου» των μετεχόντων στην έρευνα.

Η στατιστική ανάλυση μπορεί να είναι αφενός Περιγραφική, *εμφατικοποιώντας* την αριθμητική διάσταση των δεδομένων που περιγράφουν το δείγμα, αφετέρου *Επαγωγική-Μαθηματική (Στατιστική Συμπερασματολογία)*, εστιάζοντας στην ανάδειξη και διερεύνηση πεποιθήσεων και στάσεων των υποκειμένων και εν προκειμένω στη διάρθρωση του κοινωνικού με το ατομικό, στο πλαίσιο (επι)κοινωνιακών διαναδράσεων με ομάδες ομηλικών στο σχολείο.

Η *Επαγωγική-Μαθηματική* πτυχή της ανάλυσης φαντάζει περισσότερο συγγενής στην ιδεολογία της παρούσας μελέτης και πιο κατάλληλη σε σχέση με τη στοχοθεσία και το θεωρητικό σκελετό της και για το λόγο αυτό η προσέγγιση μίας *Στατιστικής Συμπερασματολογίας* αναγορεύεται σε κανόνα ανάλυσης των ερευνητικών δεδομένων – του «λόγου» των υποκειμένων της έρευνας. Το ζητούμενο στην προκειμένη περίπτωση είναι η ερμηνεία των (επι)κοινωνιακών διαναδράσεων μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, με τρόπο συστηματικό και αναλυτικό, ώστε να προκύψουν νοήμονα αποτελέσματα και όχι η αναγωγή και ταυτόχρονα ο περιορισμός του «λόγου»



σε μία αυστηρώς περιγραφική, αριθμητική διατύπωση η οποία θα εξαντλείται σε μία μονομερή περιγραφή στοιχείων του δείγματος.

Όσον αφορά στα στατιστικά κριτήρια ελέγχου υποθέσεων, τις ενδείξεις και τους δείκτες της ανάλυσης, κατά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων δίνεται έμφαση σε ένα συνδυασμό λεκτικών διατυπώσεων και αριθμητικών στοιχείων στα οποία αυτές βασίζονται, και τα οποία αυτές περιγράφουν, χωρίς αυτό να σημαίνει κατ' ανάγκην ότι η συχνότητα εμφάνισης αριθμητικών, περιγραφικού χαρακτήρα και τύπου στοιχείων, αυτών καθ'αυτών, δε διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην αξιολόγησή τους, καθώς όπως επισημάνθηκε, ο προσανατολισμός και η εστίαση εδώ απέχει από τη στενή αριθμητική – περιγραφική εξέταση των υπό διερεύνηση μεζόνων θεματικών / μεταβλητών.

Η παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων, όπως αυτά προκύπτουν από τη στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, και η ανάπτυξη της προσέγγισης – ανάλυσης αυτών, πρόκειται να έχει την ακόλουθη μορφή: για καθεμία από τις μείζονες κατηγορίες αποτελεσμάτων, θα επιχειρείται καταρχήν μία στατιστική θεώρηση μέσα από πίνακες στους οποίους παρουσιάζονται τα αριθμητικά ευρήματα όπως αυτά προκύπτουν από ανάλογους στατιστικούς ελέγχους, η επιλογή και λογική των οποίων παρουσιάστηκε αναλυτικά παραπάνω, και τα οποία αντιπροσωπεύουν τις περιγραφόμενες τάσεις ενώ παράλληλα διαμορφώνουν ένα πλαίσιο τεκμηρίωσης της προτασόμενης ερμηνευτικής εκδοχής, και σχολιασμός των ευρημάτων αυτών σε μία συνολικότερη προσπάθεια θέασής τους υπό το πρίσμα του ευρύτερου θεωρητικού και ερευνητικού σκελετού της παρούσας ερευνητικής μελέτης. Σε κάθε περίπτωση, αυτό θα πραγματοποιείται έχοντας κατά νου τις δύο διαφορετικές ομάδες του δείγματος.

Η διατριβή αυτή διερευνά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, όπως αυτές λαμβάνουν χώρα με ομάδες ομηλικών σε σχολικά περιβάλλοντα (η σχολική τάξη – ο χώρος του σχολείου ευρύτερα), υπό την οπτική του συναισθήματος της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας και μίας προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε συγκρουσιακές και μη συγκρουσιακές καταστάσεις, γενικά ισχυρίζεται ότι ο παράγοντας των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών – γνωστική ιδιαιτερότητα της δυσλεξίας, σε συνδυασμό με τον παράγοντα της γλωσσικής και πολιτισμικής ετερότητας – διγλωσσία, επηρεάζει σημαντικά την κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών αυτών στο σχολείο. Η εν λόγω ερευνητική απόπειρα, αποδίδει τον ερευνητικό της εστιασμό στη Μοναξιά, την Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια και την Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης και μη σύγκρουσης, και υποθέτει ότι υφίσταται μία υψηλή θετική συσχέτιση, τόσο για ολόκληρο το δείγμα όσο και για τις δύο ομάδες του





δείγματος ξεχωριστά, μεταξύ Μοναξιάς και Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας, εικάζει την ύπαρξη μίας αρνητικής συσχέτισης μεταξύ Μοναξιάς και Αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς επίσης, και μεταξύ Μοναξιάς και Αυτοαποτελεσματικότητας σε καταστάσεις σύγκρουσης και μη σύγκρουσης. Υποθέτει δε, ότι οι συγκρουσιακές καταστάσεις είναι λιγότερο εύκολα διαχειρίσιμες για τα παιδιά και των δύο ομάδων.

Επιπρόσθετα, εξετάζει το ρόλο των μεταβλητών Φύλο, τάξη και επίδοση και μία συνάφεια αυτών με τη Μοναξιά, την Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια και την Αυτοαποτελεσματικότητα σε συγκρουσιακές και μη συγκρουσιακές καταστάσεις και, τέλος, υποθέτει ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, λόγω ακριβώς αυτού του επιπρόσθετου «φορτίου» της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας, θα «σκοράρουν» υψηλότερα στη Μοναξιά και την Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια και χαμηλότερα στην Αυτοαποτελεσματικότητα σε συγκρουσιακές και μη συγκρουσιακές καταστάσεις, σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία.

## 11.2. Αποτελέσματα έρευνας

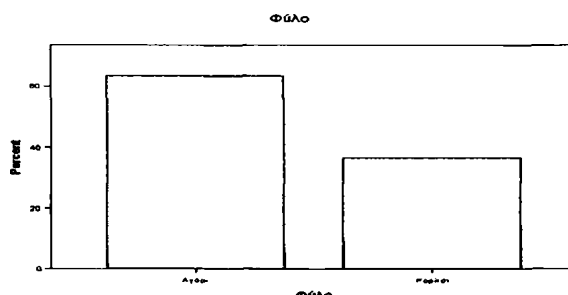
### α. Περιγραφικά ευρήματα

#### 1.α. Το δείγμα της έρευνας

Εξήντα τρία (N=63) παιδιά με δυσλεξία, διαφοροποιημένα ως προς το Φύλο, την τάξη φοίτησης, τη γλώσσα (που αφορά πρωτίστως στα πλαίσια του παρόντος πονήματος) και τη σχολική επίδοση, απετέλεσαν το δείγμα της παρούσας διατριβής. Πιο συγκεκριμένα, όπως φαίνεται περισσότερο ευσύνοπτα στους ακόλουθους πίνακες συχνοτήτων και στα αντίστοιχα αυτών ραβδογράμματα, επρόκειτο για **40 αγόρια** (63.5%) και **23 κορίτσια** (36.5% - πίνακας 1 – ραβδόγραμμα 1).

**Πίνακας 1 – Ραβδόγραμμα 1 : κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά Φύλο**  
Φύλο

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό
Αγόρι	40	63,5
Κορίτσι	23	36,5
Total σύνολο	63	100,0

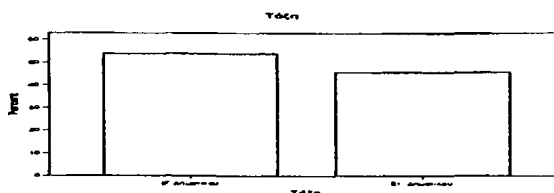


Η διαφορά αυτή ως προς την ποσόστωση αγοριών – κοριτσιών, δεν αντικατοπτρίζει ένα μη αντιπροσωπευτικό δείγμα, αλλά δύναται να τεκμηριωθεί από ανάλογες επιδημιολογικές μελέτες, παλαιότερες και πιο σύγχρονες, που έχουν βρει μία υψηλότερη επικράτηση των διαταραχών ανάγνωσης και ορθογραφικής γραφής στα αγόρια, η οποία κυμαίνεται σε αναλογία του 4:1 ή κατά άλλους ερευνητές του 3:1 (Miles 1983, Μάρκου 1996, Wadsworth et al. 2000).

Από τα υποκείμενα του δείγματος, **34 παιδιά** (54%) φοιτούσαν στην **Ε' τάξη** του Δημοτικού σχολείου, ενώ τα **29** (46%) ήταν μαθητές της **ΣΤ' Δημοτικού** (πίνακας 2 – Ραβδόγρ. 2). Η παρούσα διαφορά ποσόστωσης ερμηνεύεται από την ικανοποίηση της προϋπόθεσης της τυχαιότητας (*randomization*) στην επιλογή του δείγματος.

**Πίνακας 2 – Ραβδόγραμμα 2 : κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά Τάξη Φοίτησης**  
Τάξη

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό
Ε' Δημοτικού	34	54,0
Στ' Δημοτικού	29	46,0
Total σύνολο	63	100,0

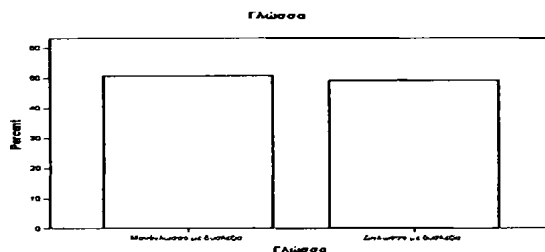


Όσον αφορά στον παράγοντα γλώσσα που ενδιαφέρει εδώ και είναι κομβικός παράγοντας διαφοροποίησης των υποκειμένων του δείγματος, αναδεικνυόμενος σε θεμελιώδη άξονα όπου στηρίζεται ολόκληρη η παρούσα προσέγγιση τόσο σε θεωρητικό επίπεδο όσο και σε επίπεδο διατύπωσης ερευνητικών υποθέσεων, στο δείγμα υπήρχαν **32 μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία (50.8%)** και **31 δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία (49.2%** - πίνακας 3 – Ραβδόγραμμα 3).

**Πίνακας 3– Ραβδόγραμμα 3: κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά Γλώσσα**

Γλώσσα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό
Μονόγλωσσο με δυσλεξία	32	50,8
Δίγλωσσο με δυσλεξία	31	49,2
Total σύνολο	63	100,0



Για λόγους ερευνητικής ηθικής, δεοντολογίας και επιστημονικής συνέπειας εν γένει, οφείλει να αναφερθεί και εδώ ότι ενώ όλα τα μονόγλωσσα παιδιά – υποκείμενα της έρευνας ήταν επίσημα διεγνωσμένα ως παιδιά με δυσλεξία και έφεραν και τη σχετική γνωμάτευση, καθώς επίσης και το Ε.Ε.Π. (Εξατομικευμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα) του Κ.Δ.Α.Υ. του αντίστοιχου Νομού, από τα **δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, επτά (7) δεν ήταν επίσημα διεγνωσμένα ως παιδιά με δυσλεξία**, ενώ όπως βεβαίωναν οι εκπαιδευτικοί του τμήματος φοίτησης, είχαν όλα εκείνα τα «συμπτώματα» που περιγράφουν το σύνδρομο της δυσλεξίας. Η έλλειψη επίσημης βεβαίωσης ύπαρξης δυσλεξίας ενώ ο εκπαιδευτικός της τάξης βεβαιώνει την ύπαρξή της, στη λογική της παρούσας μελέτης δε θεωρήθηκε ως κριτήριο αποκλεισμού του συγκεκριμένου δίγλωσσου παιδιού από τη συμπερίληψή του στα υποκείμενα της έρευνας, διότι ο εκπαιδευτικός της τάξης ζει το παιδί εκ του σύνεγγυς, σε επίπεδο καθημερινής εκπαιδευτικής πράξης, και ως εκ τούτου η γνώμη του αποκτά σημαίνουσα βαρύτητα. Κάτι τέτοιο επιβεβαιώνεται και από τη σύγχρονη σχετική βιβλιογραφία (Padeliadu et al. 2007).

Το θέμα της διάγνωσης της δυσλεξίας σε δίγλωσσα παιδιά συναρτάται με μία ολόκληρη προβληματική έτσι όπως αυτή περιγράφεται στην ενότητα «*Δυσκολίες στη διαδικασία διάγνωσης δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία*» στο θεωρητικό τμήμα της παρούσας διατριβής, ενώ σύμφωνα με ερευνητικές και θεωρητικές μελέτες μόνο ένα πολύ μικρό ποσοστό, γύρω στα 20% από τα παιδιά που ζουν υπό αντίξοες ψυχοκοινωνικές συνθήκες λόγω του χαμηλού επιπέδου διαβίωσης, της οικονομικής μετανάστευσης, της παλιννόστησης, της οικογένειας, παιδιά που ανήκουν σε μία επαπειλούμενη ομάδα για την

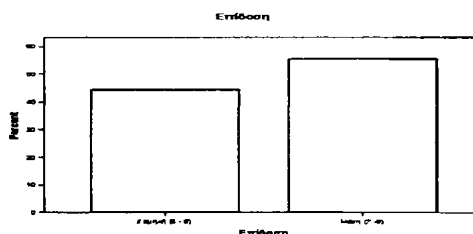
εκδήλωση ψυχοσυναισθηματικών και μαθησιακών προβλημάτων, θα αποταθεί σε και θα αντιμετωπιστεί τελικά από ειδήμονες της ψυχικής υγείας (Dougherty 1988).

Η σχολική επίδοση των υποκειμένων του δείγματος ήταν μία ακόμη από τις μεταβλητές που ελήφθησαν υπόψιν. Τα παιδιά με δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, χαρακτηρίζονται από φτωχή σχολική επίδοση λόγω των γνωστικών ελλειμμάτων που αντιμετωπίζουν και τα οποία συναρτώνται με την ύπαρξη της δυσλεξίας. Μάλιστα, η παρούσα προσέγγιση υποθέτει ότι υφίσταται συσχέτιση μεταξύ του συναισθήματος της Μοναξιάς και του παράγοντα επίδοση όπως επίσης, και μία ανάλογη σχέση μεταξύ Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας και επίδοσης, με υψηλότερους δείκτες αυτών των πιθανοθεωρητικών δηλώσεων στο ρεπερτόριο της κοινωνικής διαναδραστικής συμπεριφοράς στο σχολείο με ομάδες ομηλικών, των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία. Τα υποκείμενα και των δύο ομάδων του δείγματος ως προς τη σχολική επίδοση κατανέμονται ως ακολούθως (πίνακας 4 – Ραβδόγραμμα 4).

**Πίνακας 4– Ραβδόγραμμα 4 : κατανομή των μαθητών του δείγματος κατά Επίδοση**

Επίδοση

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
Χαμηλή (5 - 6)	28	44,4	44,4
Μέση (7 -8)	35	55,6	100,0
Total σύνολο	63	100,0	



Το 44.4% των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία (28 υποκείμενα) παρουσιάζει **χαμηλή επίδοση** κάτι που στην αριθμητική κλίμακα «μεταφράζεται» σε βαθμολογία του 5-6, ενώ το 55.6% (35 υποκείμενα) χαρακτηρίζεται από μία **μέση σχολική επίδοση** (7-8). Παρατηρείται ότι απουσιάζουν τιμές που να αναλογίζονται στο χαρακτηρισμό «υψηλή επίδοση». Αυτό είναι απόλυτα αναμενόμενο αν ληφθεί υπόψιν ότι οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζονται αρνητικά με μία επιτυχή σχολική σταδιοδρομία της οποίας προαπαιτούμενο είναι μία υψηλή σχολική επίδοση του παιδιού.

## 2.α. Περιγραφικά στοιχεία όλων των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων

Οι επόμενοι πίνακες και οι γραφικές απεικονίσεις των στοιχείων τους (ραβδογράμματα), αφορούν στις ποσοστιαίες κατανομές των απαντήσεων των παιδιών (μονόγλωσσων και δίγλωσσων) σε καθεμία από τις 44 ερωτήσεις των δύο ερωτηματολογίων. Οι ποσοστιαίες κατανομές σκιαγραφούν μία βασική τάση των στατιστικών αποτελεσμάτων που θα καταστεί σαφέστερη, καθώς θα επαληθευτεί ή θα

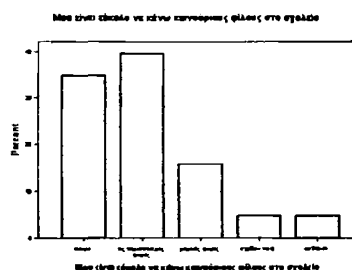
διαψευστεί, στην επόμενη ενότητα παρουσίασης των στατιστικών αποτελεσμάτων στο επίπεδο της Στατιστικής Συμπερασματολογίας (στατιστικοί έλεγχοι).

### Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Έλλειψης Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης

**Πίνακας 5– Ραβδόγραμμα 5:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	22	34,9	34,9
τις περισσότερες φορές	25	39,7	74,6
μερικές φορές	10	15,9	90,5
σχεδόν ποτέ	3	4,8	95,2
καθόλου	3	4,8	100,0
Total σύνολο	63	100,0	



Τα περισσότερα παιδιά με δυσλεξία (25 υποκείμενα), με βάση τις απαντήσεις τους, φαίνεται ότι θεωρούν αρκετά εύκολη υπόθεση τη σύναψη φιλικών σχέσεων στο σχολείο (39.7%). Δεν τη χαρακτηρίζουν ως την πλέον εύκολη συνθήκη, αλλά δε θεωρούν ότι είναι και εξαιρετικά ακατόρθωτη.

**Πίνακας 6– Ραβδόγραμμα 6:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Μου αρέσει να διαβάζω

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	20	31,7	31,7
τις περισσότερες φορές	19	30,2	61,9
μερικές φορές	16	25,4	87,3
σχεδόν ποτέ	2	3,2	90,5
καθόλου	6	9,5	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

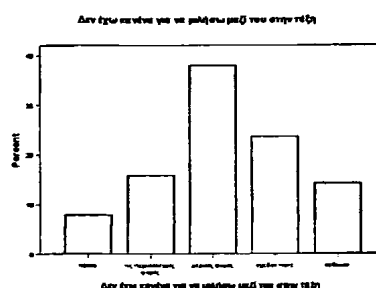


Η πλειοψηφία των παιδιών με δυσλεξία, σε ποσοστό 31.7% αν και με γνωστικά ελλείμματα και με μία μέση επίδοση, δηλώνει ότι τους αρέσει «πάντα» να διαβάζουν. Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με τα ευρήματα άλλων μελετών που υποστηρίζουν ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν απορρίπτουν τη σπουδαιότητα των ικανοτήτων στην εκπαίδευση με σκοπό να υποστηρίζουν την αυτοεκτίμησή τους. Οι μαθητές αυτοί δε μειώνουν τη σπουδαιότητα της ακαδημαϊκής επιτυχίας σε μία προσπάθεια αντιστάθμισης των γνωστικών ελλειμμάτων τους και βελτίωσης της αυτοεκτίμησής τους. Συνεχίζουν να «παλεύουν» ακαδημαϊκά και θεωρούν σημαντική την ακαδημαϊκή πρόοδο έστω και αν οι ίδιοι δε μπορούν να την επιτύχουν (Cosden et al. 1999).

## Πίνακας 7– Ραβδόγραμμα 7:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του στην τάξη

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	5	7,9	7,9
τις περισσότερες φορές	10	15,9	23,8
μερικές φορές	24	<b>38,1</b>	61,9
σχεδόν ποτέ	15	23,8	85,7
καθόλου	9	14,3	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

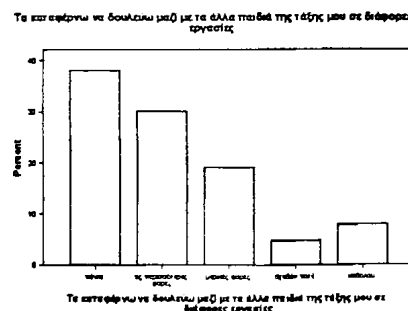


Τα περισσότερα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (38.1%) θεωρούν ότι μέσα στην τάξη ορισμένες φορές βιώνουν απόρριψη από τους ομηλικούς συμμαθητές τους και έτσι κλείνονται ερμητικά στον εαυτό τους, νιώθουν μόνα και είναι κοινωνικά δυσαρεστημένα, αφού το βασικότερο ανθρώπινο αίτημα που είναι η επικοινωνία, δεν ικανοποιείται. Η κοινωνική επικοινωνία φαίνεται ότι όχι μόνο μεταδίδει απόψεις, αντιλήψεις και στάσεις για τους άλλους, αλλά τις καθιστά και ένα κοινωνικά διαμοιρασμένο προϊόν.

## Πίνακας 8– Ραβδόγραμμα 8:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

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

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	24	<b>38,1</b>	38,1
τις περισσότερες φορές	19	30,2	68,3
μερικές φορές	12	19,0	87,3
σχεδόν ποτέ	3	4,8	92,1
καθόλου	5	7,9	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

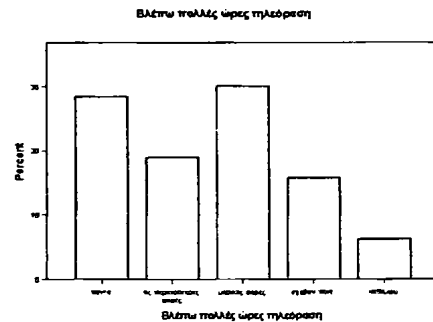


Τα περισσότερα παιδιά του δείγματος (38.1%) κρίνουν ότι είναι σε θέση να δουλεύουν αρμονικά με τα άλλα παιδιά. Το ποσοστό αυτό μπορεί να δηλώνει την επιθυμία μιας αρμονικής συνύπαρξης με τους άλλους, την ικανότητα για αυτή, και πιθανόν να είναι ένας αμυντικός μηχανισμός, ένας τρόπος να πείσουν εαυτούς ότι τα ίδια δε φέρουν καμία ευθύνη για το γεγονός ότι μπορεί να νιώθουν μόνα, οι άλλοι είναι που τα αποκλείουν από έναν «κύκλο δικών» και αυτό τα δυσαρεστεί κοινωνικά πολύ περισσότερο.

## Πίνακας 9– Ραβδόγραμμα 9: κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

### Βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	18	28,6	28,6
τις περισσότερες φορές	12	19,0	47,6
μερικές φορές	19	30,2	77,8
σχεδόν ποτέ	10	15,9	93,7
καθόλου	4	6,3	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

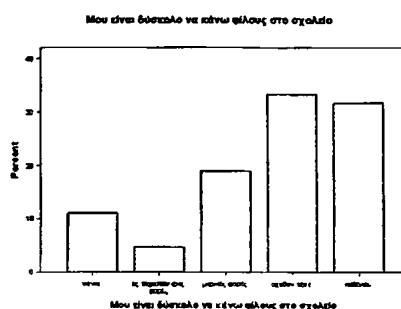


Η έλλειψη φίλων, η απογοήτευση από την ανυπαρξία στενών φιλικών δεσμών, είναι πιθανόν ότι οδηγεί τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες στο να αφιερώνουν ορισμένες φορές πολύ χρόνο στην παρακολούθηση τηλεόρασης (30.2%). Η έννοια «μερικές φορές» ίσως και να αντανακλά τις φορές εκείνες που τα παιδιά αυτά βιώνουν «κρίσεις» μοναξιάς στο σχολείο και αναζητούν μία κάποια συντροφιά στα τηλεοπτικά προγράμματα. Σε μία σχετικά πρόσφατη έρευνα (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης 1996) όπου διερευνήθηκε ο τρόπος που τα παιδιά ορίζουν τη Μοναξιά και οι στρατηγικές που χρησιμοποιούν για να την αντιμετωπίσουν, διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με χαμηλή προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας είχαν την τάση να αναφέρονται σε λιγότερο ώριμους και ίσως λιγότερο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης της μοναξιάς από ό,τι τα υπόλοιπα παιδιά. Συγκεκριμένα, ανέφεραν το μοναχικό παιχνίδι με αθύρματα, την παρακολούθηση τηλεόρασης, την αναζήτηση συντροφιάς στους γονείς, την προσπάθεια να απωθήσουν τη μοναξιά, το κλάμα και το διάβασμα πιο συχνά από ό,τι τα παιδιά που δεν είχαν χαμηλή προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας. Επιπλέον, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό παιδιών με χαμηλή προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας δεν απάντησαν στην ερώτηση για τους τρόπους αντιμετώπισης της μοναξιάς, σαν να μη γνώριζαν τίποτε ή να μην ήθελαν να μιλήσουν για το θέμα αυτό. Αντίθετα, η αναζήτηση συντροφιάς στους συνομηλίκους αναφερόταν λιγότερο συχνά.

## Πίνακας 10– Ραβδόγραμμα 10:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	7	11,1	11,1
τις περισσότερες φορές	3	4,8	15,9
μερικές φορές	12	19,0	34,9
σχεδόν ποτέ	21	<b>33,3</b>	68,3
καθόλου	20	31,7	100,0
Total σύνολο	63	100,0	



Για το 33.3% των παιδιών με δυσλεξία, μονόγλωσσων και δίγλωσσων, δεν είναι σχεδόν ποτέ δύσκολο να κάνουν φίλους στο σχολείο, τουλάχιστον από τη δική τους πλευρά. Ας μην αγνοηθεί εδώ η πιθανότητα ορισμένα παιδιά να δίνουν κοινωνικά επίθυμητες – αρεστές απαντήσεις ή να πρόκειται για έναν αμυντικό μηχανισμό που τα βοηθά να διατηρούν ένα ανεκτό επίπεδο αυτοεκτίμησης.

## Πίνακας 11– Ραβδόγραμμα 11:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

Μου αρέσει το σχολείο

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	38	<b>60,3</b>	60,3
τις περισσότερες φορές	11	17,5	77,8
μερικές φορές	6	9,5	87,3
σχεδόν ποτέ	2	3,2	90,5
καθόλου	6	9,5	100,0
Total σύνολο	63	100,0	



Τα παιδιά με δυσλεξία του δείγματος της παρούσας έρευνας, σε ένα πολύ σημαντικό ποσοστό (60.3%) δηλώνουν ότι τους αρέσει το σχολείο. Πληθυσμοί με Μαθησιακές Δυσκολίες, όπως προειπώθηκε, δεν αρνούνται το θεσμό του σχολείου, όσο απογοητευτικός και αν είναι εκείνος. Προσπαθούν να αντεπεξέλθουν στα ανατεθέντα γνωστικά έργα, τα θεωρούν σημαντικά και γενικά όσο περισσότερο το ίδιο το σχολείο ενσωματώνει αυτά τα παιδιά στους κόλπους του, είτε εκπαιδευτικά είτε κοινωνικά, τόσο καλύτερα τα βοηθά να υπερκεράσουν, κατά το μάλλον ή ήττον, τα όποια ελλείμματά τους και να νιώθουν ότι είναι σημαντικά μέλη της σχολικής κοινότητας έτσι όπως αυτή μπορεί να βοηθή μέσα από το μικρόκοσμο της σχολικής τάξης και από τις επικοινωνιακές διαναδράσεις που λαμβάνουν χώρα μέσα σε αυτόν ή στον εξωτερικό χώρο του σχολικού

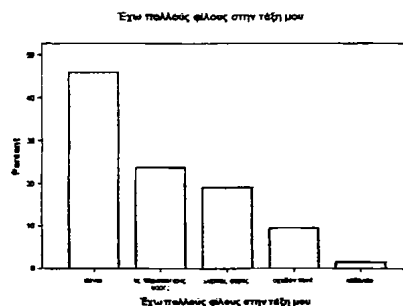


προαυλίου. Βέβαια, η απάντηση σε αυτή την ερώτηση συναρτάται και με μία πιθανότητα εκπαιδευτικής - κοινωνικής τάσης συμμόρφωσης των υποκειμένων.

**Πίνακας 12–Ραβδόγραμμα 12:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	29	46,0	46,0
τις περισσότερες φορές	15	23,8	69,8
μερικές φορές	12	19,0	88,9
σχεδόν ποτέ	6	9,5	98,4
καθόλου	1	1,6	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

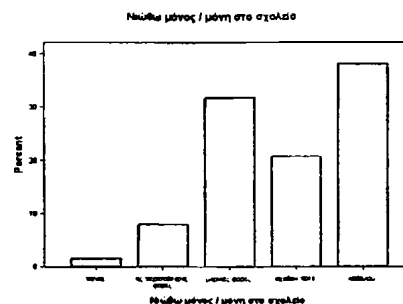


- Τα περισσότερα παιδιά (46%) υποστηρίζουν ότι κάθε άλλο παρά μόνα είναι στο σχολείο, καθώς έχουν, πάντα μάλιστα, πολλούς φίλους σε αυτό. Ο παραπάνω ισχυρισμός πέρα από την αλήθεια που μπορεί να αντικατοπτρίζει, και όντως τα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία να μην είναι τελικά και τόσο μοναχικά όσο υποθέτει η διατριβή αυτή, εντούτοις οφείλει να αντιμετωπιστεί με μία σχετική επιφύλαξη και να υποτεθεί ότι ορισμένα παιδιά έχουν ίσως την τάση να αρνούνται το δυσάρεστο αυτό συναίσθημα της μοναξιάς ή την αρνητική κοινωνική τους αυτοεικόνα και να δηλώνουν αντισταθμιστικά στο ερωτηματολόγιο τα ακριβώς αντίθετα. Πρόκειται για έναν *αμυντικό μηχανισμό* που τα βοηθά να διατηρούν ένα ανεκτό επίπεδο αυτοεκτίμησης, όπως έχει αναφερθεί και νωρίτερα.

**Πίνακας 13–Ραβδόγραμμα 13:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	1	1,6	1,6
τις περισσότερες φορές	5	7,9	9,5
μερικές φορές	20	31,7	41,3
σχεδόν ποτέ	13	20,6	61,9
καθόλου	24	38,1	100,0
Total σύνολο	63	100,0	



Η ερώτηση αυτή είναι από τις πιο σημαντικές λόγω του ότι εντάσσεται στην υποκλίμακα της **Μοναξιάς** (είναι μία από τις τρεις ερωτήσεις που τη συναπαρτίζουν). Κατά την ανάγνωση του παραπάνω πίνακα, παρατηρείται ότι ένα σημαντικό ποσοστό

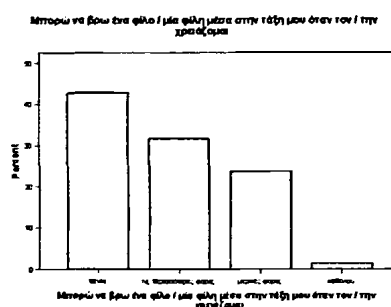


παιδιών του δείγματος (31.7%), δηλώνει ότι ορισμένες φορές νιώθουν μόνα στο σχολείο. Το ποσοστό αυτό είναι σημαντικά πιο υψηλό συγκρινόμενο με ποσοστά σε ανάλογες ερευνητικές μελέτες βασιζόμενες σε δείγμα παιδιών χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες (Asher et al. 1984, Galanaki & Kalantzi-Azizi 1999). Αυτό λοιπόν που δύναται να παρατηρηθεί είναι ότι ο παράγοντας Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, συγκεκριμένα δυσλεξία, σε συνδυασμό με εκείνον της ύπαρξης διγλωσσίας, οδηγεί κάποια παιδιά να αναφέρουν ότι μερικές φορές η σχολική ζωή δεν είναι και τόσο συναισθηματικά-κοινωνικά ισόρροπη καθώς σηματοδύεται και από μία αίσθηση αποξένωσης (*alienation*).

**Πίνακας 14-Ραβδόγραμμα 14:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Μπορώ να βρω ένα φίλο / μία φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	27	42,9	42,9
τις περισσότερες φορές	20	31,7	74,6
μερικές φορές	15	23,8	98,4
καθόλου	1	1,6	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

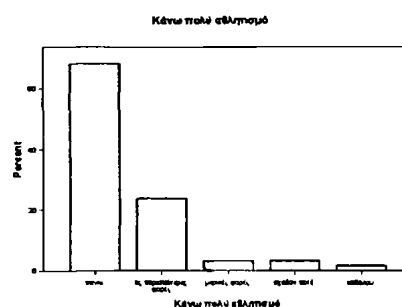


Η διαθεσιμότητα των άλλων και η αίσθηση ότι αυτή υπάρχει πάντα, αντιπροσωπεύει την πεποίθηση του 42.9% των υποκειμένων του δείγματος και έρχεται σε αντίθεση με την παραπάνω δήλωση περί της αίσθησης της αποξένωσης στο σχολείο. Τα παιδιά θέλουν να πιστεύουν ότι αν βρεθούν σε μία κατάσταση ανάγκης, θα βρεθεί σίγουρα κάποιο άλλο παιδί να τα βοηθήσει, να τα προασπίσει. Η πεποίθηση αυτή φαίνεται ότι παρέχει μία ομόφωνη και αναντίρρητη επιβεβαίωση της αυτοαξίας τους (*personal worth*).

**Πίνακας 15-Ραβδόγραμμα 15:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Κάνω πολύ αθλητισμό

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	43	68,3	68,3
τις περισσότερες φορές	15	23,8	92,1
μερικές φορές	2	3,2	95,2
σχεδόν ποτέ	2	3,2	98,4
καθόλου	1	1,6	100,0
Total σύνολο	63	100,0	



Τα αθλητικά παιχνίδια και οι επιδόσεις των παιδιών σε αυτά, είναι πολύ σημαντικός παράγοντας για τη σύναψη φιλικών δεσμών σε παιδιά. Η κοινότητα των

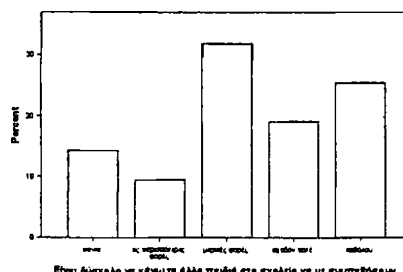
ενδιαφερόντων, προεξαρχόντων των αθλητικών παιχνιδιών, σύμφωνα με έρευνες φαίνεται να ευνοεί περισσότερο τις φιλικές σχέσεις των αγοριών. Ο Erwin (1985) σε σχετική έρευνα περιγράφει διεξοδικά την εκδήλωση και δημιουργία διαπροσωπικής έλξης στη βάση της ομοιότητας των δραστηριοτήτων. Αντίθετα με τα αγόρια, τα κορίτσια τείνουν να αποδίδουν μεγαλύτερη έμφαση σε περισσότερο συναισθηματικής φύσεως χαρακτηριστικά της φιλικής σχέσης όπως είναι η αγάπη, η δοτικότητα άνευ όρων, η τρυφερότητα, η αλληλοβοήθεια, η ηθική συμπαράσταση, η αμοιβαία εμπιστοσύνη, η εχεμύθεια, η ευγένεια και η κατανόηση (Rotenberg 1986). Όλα τα παραπάνω χαρακτηριστικά, υποδηλώνουν μία μεγαλύτερη τάση αυτοαποκάλυψης στις διαπροσωπικές σχέσεις των κοριτσιών, θέση με την οποία συντάσσονται και οι Bigelow και La Gaira (1980) σε σχετική μελέτη τους όσον αφορά στην ανάπτυξη των αξιών στις φιλικές σχέσεις και τους κανόνες επιλογής των ατόμων με τα οποία αναπτύσσονται οι φιλικοί δεσμοί σε διάφορα περιβάλλοντα και όχι αποκλειστικά και μόνο στο στενό σχολικό περιβάλλον.

### Πίνακας 16–Ραβδόγραμμα 16:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

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

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	9	14,3	14,3
τις περισσότερες φορές	6	9,5	23,8
μερικές φορές	20	31,7	55,6
σχεδόν ποτέ	12	19,0	74,6
καθόλου	16	25,4	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

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

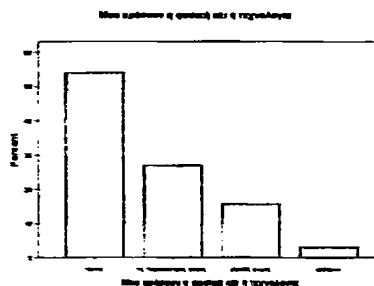


Για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες και ιδιαίτερα όταν συνυπάρχει κοντά σε αυτές και η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα, σε ποσοστό 31.7% υφίσταται κάποιος βαθμός δυσκολίας στην αποδοχή τους από τους άλλους. Τα παιδιά αυτά πρέπει να αποδείξουν ότι μπορούν να είναι καλοί φίλοι, ότι αξίζουν τη φιλία των συμμαθητών τους και άλλες φορές πάλι, και αυτό ισχύει για τα δίγλωσσα παιδιά, πρέπει με τη συμπεριφορά τους να υπερκεράσουν στερεότυπες αντιλήψεις, προκαταλήψεις, διακρίσεις, δοτές κοινωνικές ταυτότητες και κοινωνικές αναπαραστάσεις εν γένει.

**Πίνακας 17–Ραβδόγραμμα 17:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

**Μου αρέσουν η φυσική και η τεχνολογία**

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
<b>πάντα</b>	34	<b>54,0</b>	54,0
<b>τις περισσότερες φορές</b>	17	27,0	81,0
<b>μερικές φορές</b>	10	15,9	96,8
<b>καθόλου</b>	2	3,2	100,0
<b>Total σύνολο</b>	63	100,0	

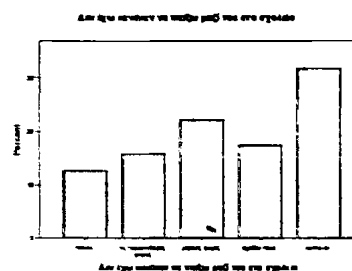


Η ανακάλυψη της νέας γνώσης μέσα από πειραματικές συνθήκες, είναι κάτι που και τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες βρίσκουν εξαιρετικά ενδιαφέρον. Φαίνεται ότι η πνευματική διαθεσιμότητα στη εμπειρία, ως βασική μονάδα προσωπικότητας (περιέργεια, πλαιιά ενδιαφέροντα, δημιουργικότητα, πρωτοτυπία, εφευρετικότητα, αξιολόγηση της αναζήτησης για δραστηριότητα και εκτίμηση της εμπειρίας για την εμπειρία, η ανοχή απέναντι στο άγνωστο και η διερεύνησή του – βασικές αρχές που οριοθετούν μία στάση και ευρύτερη αντίληψη για το γνωστικό αντικείμενο της φυσικής και της τεχνολογίας στο σχολείο), διαπιστώνεται ότι αποτελεί ένα κοινό χαρακτηριστικό παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα παιδιά, είτε με Μαθησιακές Δυσκολίες είτε χωρίς, είτε μονόγλωσσα είναι είτε δίγλωσσα, έλκονται από ό,τι μπορεί να τους δώσει κάποια επιστημονική εξήγηση για γεγονότα και καταστάσεις που αντιμετωπίζουν στην καθημερινή τους ζωή και που τους εξάπτουν τόσο τη φαντασία όσο και το ενδιαφέρον για όσα συμβαίνουν γύρω τους και για τα οποία δεν είναι τα ίδια σε θέση να δώσουν μία λογική ή τουλάχιστον μία ευλογοφανή ή μία λογικοφανή εξήγηση. Η φυσική και η τεχνολογία φαίνεται να προσφέρουν αυτές τις εξηγήσεις.

**Πίνακας 18–Ραβδόγραμμα 18:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

**Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο**

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
<b>πάντα</b>	8	12,7	12,7
<b>τις περισσότερες φορές</b>	10	15,9	28,6
<b>μερικές φορές</b>	14	22,2	50,8
<b>σχεδόν ποτέ</b>	11	17,5	68,3
<b>καθόλου</b>	20	<b>31,7</b>	100,0
<b>Total σύνολο</b>	63	100,0	



Η κοινωνική συναναστροφή στο σχολείο και το «χτίσιμο» μίας φιλικής σχέσης θεμελιώνεται μέσα από το παιδικό παιχνίδι και τη δομή της ομάδας. Το 31.7% του

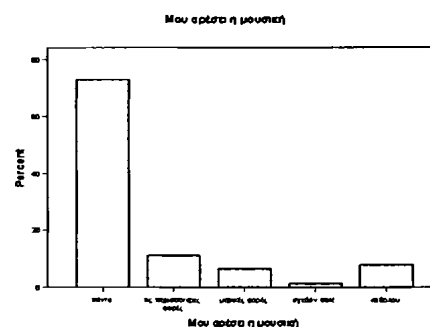


δείγματος θεωρεί ότι ποτέ δεν του έχει τύχει να μην έχει κάποιον να παίζει στο σχολείο. Για τα παιδιά εκείνα όμως που δηλώνουν ότι δε νιώθουν μοναξιά και που αξιολογούν ως μέτρια ή ως πολύ υψηλή την κοινωνική τους αυτοαποτελεσματικότητα, μπορεί να υποθεθεί ότι κάποιοι παράγοντες παρεμβάλλονται στη σχέση ανάμεσα στις δύο μελετώμενες μεταβλητές. Για παράδειγμα, μία στενή και αμοιβαία δυαδική φιλία μπορεί να λειτουργεί σαν προστατευτική «ασπίδα» κατά του συναισθήματος της μοναξιάς, ακόμη και αν το παιδί απορρίπτεται ή παραμελείται από τους συνομηλίκους του, κάτι που έχει διαπιστωθεί από σχετικές έρευνες (Asher et al. 1990, Parker & Asher 1993).

### Πίνακας 19–Ραβδόγραμμα 19:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

Μου αρέσει η μουσική

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	46	73,0	73,0
τις περισσότερες φορές	7	11,1	84,1
μερικές φορές	4	6,3	90,5
σχεδόν ποτέ	1	1,6	92,1
καθόλου	5	7,9	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

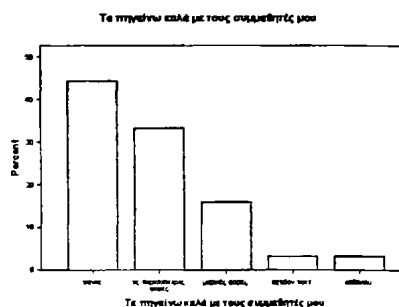


Για τα παιδιά με δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, φαίνεται η μουσική ότι είναι μία προσφιλή δραστηριότητα ελεύθερου χρόνου. Αν και παρουσιάζονται ελλείμματα στα παιδιά με δυσλεξία ως προς το χειρισμό των μουσικών σημείων, εντούτοις η μουσική αναδεικνύεται ίσως και σε έναν τρόπο διαχείρισης της μοναξιάς των παιδιών αυτών. Ακούγοντας μουσική μπορούν και ηρεμούν και είναι καλύτερα σε θέση να διαχειριστούν επιτυχώς όλο αυτό το stress και το συνεπαγόμενο άγχος που δημιουργείται από τη χαμηλή επίδοση, τα διάφορα γνωστικά ελλείμματα, τη Μοναξιά, την έλλειψη Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης, τη χαμηλή προσδοκία μίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στα πλαίσια διαχείρισης συγκρουσιακών και μη συγκρουσιακών καταστάσεων έτσι όπως αυτές λαμβάνουν χώρα στην καθημερινή πρακτική και δράση στο σχολείο.

## Πίνακας 20–Ραβδόγραμμα 20: κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	28	44,4	44,4
τις περισσότερες φορές	21	33,3	77,8
μερικές φορές	10	15,9	93,7
σχεδόν ποτέ	2	3,2	96,8
καθόλου	2	3,2	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

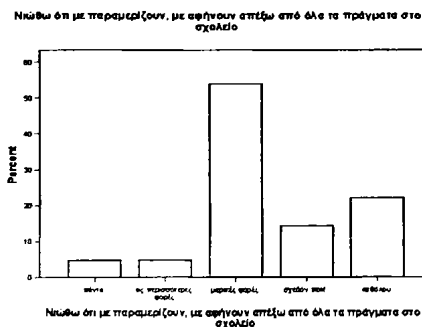


Το 44.4% των υποκειμένων του δείγματος δηλώνει ότι πάντοτε έχει μία αρμονική σχέση με τους συμμαθητές, κάτι που έρχεται σε αντίφαση με την απάντηση στην επόμενη ερώτηση που αφορά και αμιγώς στο συναίσθημα της μοναξιάς, και στην οποία το 54% του δείγματος (πίνακας 21) δηλώνει ότι ορισμένες φορές νιώθει παραγκωνισμένο, μη ενσωματωμένο στις ομάδες των ομηλικών στο σχολείο. Τα δύο τελευταία ευρήματα είναι δυνατόν να αποδοθούν σε διάφορες αιτίες, εκτός από τις πηγές της μοναξιάς και έλλειψης ψυχοκοινωνικής ικανοποίησης. Με το να δηλώνουν τα παιδιά αυτά ότι σε ό,τι αφορά τα ίδια τα «πηγαίνουν» καλά με τους συμμαθητές τους, και την ίδια στιγμή να θεωρούν ότι κάποιες φορές βιώνουν εξω-ομαδική υποτίμηση από αυτούς, είναι σαν να προσπαθούν να αποποιηθούν των προσωπικών τους ευθυνών, ενώ ταυτόχρονα αντιλαμβάνονται ως μέτριες τις κοινωνικές τους δεξιότητες και τείνουν να αποδίδουν τις κοινωνικές τους αποτυχίες σε εξωτερικά και ασταθή αίτια (π.χ. «Φταίνε οι άλλοι», «Το παιδί αυτό δε με έπαιξε γιατί ήταν θυμωμένο που είχε πάρει έναν πολύ κακό βαθμό»), παρά σε εσωτερικά και σταθερά κάτι που θα έκανε ένας ενήλικας (π.χ. «Φταίω εγώ, έχω κάτι που δε με θέλουν», «Πάντα δεν τα κατάφερνα»), με αποτέλεσμα να μειώνεται το συναίσθημα της μοναξιάς όταν γίνεται λόγος για την προσωπική εμπλοκή και ευθύνη στο πλαίσιο αλληλεπιδράσεων με τους άλλους. Η υπόθεση αυτή έχει υποστηριχτεί και από ευρήματα διαφόρων ερευνών (Bukowski & Ferber 1987, Hymel et al. 1983).

**Πίνακας 21–Ραβδόγραμμα 21:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

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

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	3	4,8	4,8
τις περισσότερες φορές	3	4,8	9,5
μερικές φορές	34	54,0	63,5
σχεδόν ποτέ	9	14,3	77,8
καθόλου	14	22,2	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

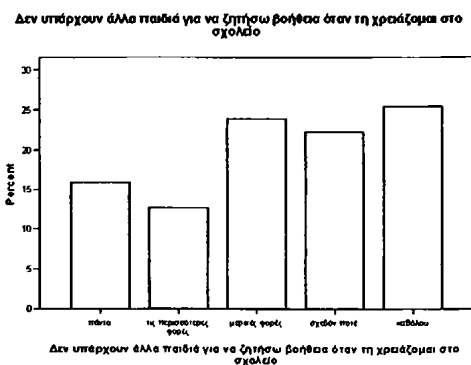


Ο αποκλεισμός από τις ομάδες των συνομηλίκων και το μη μοίρασμα δραστηριοτήτων στο σχολείο, κάτι που συνεπάγεται μοναξιά, φαίνεται ότι για τα παιδιά με δυσλεξία και των δύο ομάδων του δείγματος, είναι ορισμένες φορές (54%) μία σχολική πραγματικότητα. Πρέπει δε να επισημανθεί ότι σε ανάλογες έρευνες με παιδιά χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – δυσλεξία και διγλωσσία (Asher et al. 1984, Galanaki & Kalantzi–Azizi 1999), οι αντίστοιχοι δείκτες είναι σημαντικά πιο χαμηλοί.

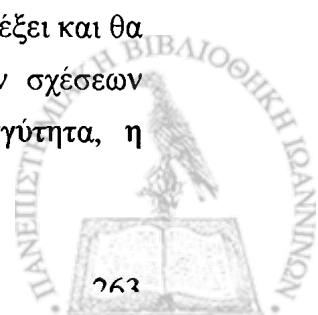
**Πίνακας 22–Ραβδόγραμμα 22:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

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

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	10	15,9	15,9
τις περισσότερες φορές	8	12,7	28,6
μερικές φορές	15	23,8	52,4
σχεδόν ποτέ	14	22,2	74,6
καθόλου	16	25,4	100,0
Total σύνολο	63	100,0	



Στις δηλώσεις των παιδιών σε ποσοστό της τάξεως του 23.8%, παρατηρείται ορισμένες φορές μία αίσθηση μη διαθεσιμότητας των άλλων σε περιπτώσεις ανάγκης. Το ποσοστό αυτό έρχεται σε αντίθεση με το ποσοστό απαντήσεων σε προηγούμενη ερώτηση ότι μπορούν να βρεθεί μέσα στην τάξη ένας φίλος σε περίπτωση που θα χρειαστεί, ερώτηση όπου τα παιδιά απαντούν με ποσοστό 42.9% ότι αυτό τους συμβαίνει πάντα (πίνακας 14). Η αντίφαση αυτή μπορεί να ερμηνευθεί στη βάση του συλλογισμού ότι τα παιδιά διαχωρίζουν τη φιλία από την αμοιβαιότητα και τη δοτικότητα άνευ όρων. Το να είναι κάποιος φίλος δε σημαίνει κατ' ανάγκη ότι θα είναι και εκείνος που θα τρέξει και θα βοηθήσει. Η φιλία μπορεί να επικοινωνείται και σε όρους απλών τυπικών σχέσεων επικοινωνίας μέσα στην τάξη ή και εκτός αυτής. Η συναισθηματική εγγύτητα, η

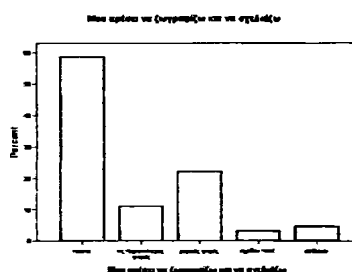


αμοιβαιότητα διαπιστώνονται σε περιπτώσεις ανάγκης όπου η παροχή βοήθειας είναι το βασικό αίτημα μεταξύ δύο ή περισσότερων ατόμων που συναπαρτίζουν τη φιλική σχέση.

**Πίνακας 23–Ραβδόγραμμα 23:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

**Μου αρέσει να ζωγραφίζω και να σχεδιάζω**

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
<b>πάντα</b>	37	<b>58,7</b>	58,7
<b>τις περισσότερες φορές</b>	7	11,1	69,8
<b>μερικές φορές</b>	14	22,2	92,1
<b>σχεδόν ποτέ</b>	2	3,2	95,2
<b>καθόλου</b>	3	4,8	100,0
<b>Total σύνολο</b>	63	100,0	

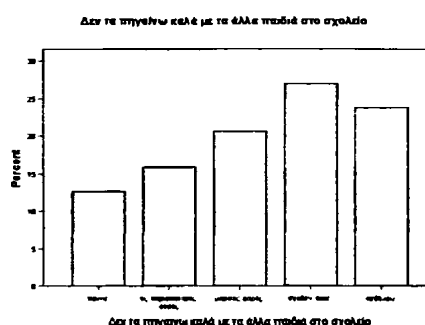


Και τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες – δυσλεξία (μονόγλωσσα και δίγλωσσα) δε φαίνεται να διαφοροποιούνται σημαντικά από παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και πολιτισμική ετερότητα, όσον αφορά σε προσφιλείς παιδικές συνήθειες-δραστηριότητες όπως είναι η ζωγραφική ή το σχέδιο. Με ένα πολύ υψηλό ποσοστό (58.7%), δηλώνουν ότι τους αρέσει πάντα να ζωγραφίζουν και να σχεδιάζουν, αν και η ζωγραφική μπορεί να νοηθεί ως μία από τις στρατηγικές που χρησιμοποιούν αυτά για να αντιμετωπίσουν τη μοναξιά τους (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης 1996).

**Πίνακας 24–Ραβδόγραμμα 24:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

**Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο**

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
<b>πάντα</b>	8	12,7	12,7
<b>τις περισσότερες φορές</b>	10	15,9	28,6
<b>μερικές φορές</b>	13	20,6	49,2
<b>σχεδόν ποτέ</b>	17	<b>27,0</b>	76,2
<b>καθόλου</b>	15	23,8	100,0
<b>Total σύνολο</b>	63	100,0	



Σε ποσοστό 27% τα παιδιά του δείγματος της παρούσας μελέτης υποστηρίζουν ότι *σχεδόν ποτέ* δεν τους συμβαίνει να μην τα πηγαίνουν καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο, αν και το αποτέλεσμα θα μπορούσε να έχει και μία διττή ανάγνωση και να «διαβάζει» ότι σχεδόν ποτέ δεν τα πηγαίνουν καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο. Στην πρώτη περίπτωση θα μπορούσε να γίνει λόγος για μία προσπάθεια που καταβάλλεται από τα παιδιά αυτά να έχουν καλές σχέσεις με τους άλλους, τους συμμαθητές, ενώ στη δεύτερη

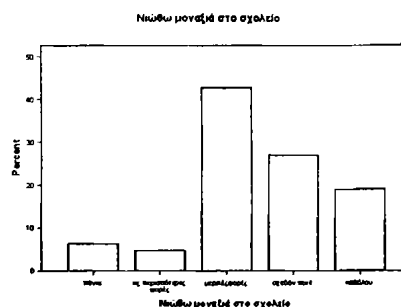


περίπτωση υπάρχει μία κατάσταση διαταραγμένων σχέσεων όπου τα παιδιά του δείγματος είναι είτε θύτες (εκδήλωση επιθετικότητας) είτε θύματα (παρενόχληση – απόρριψη).

**Πίνακας 25-Ραβδόγραμμα 25:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Νιώθω μοναξιά στο σχολείο

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
<b>πάντα</b>	4	6,3	6,3
<b>τις περισσότερες φορές</b>	3	4,8	11,1
<b>Μερικές φορές</b>	27	42,9	54,0
<b>σχεδόν ποτέ</b>	17	27,0	81,0
<b>καθόλου</b>	12	19,0	100,0
<b>Total σύνολο</b>	63	100,0	

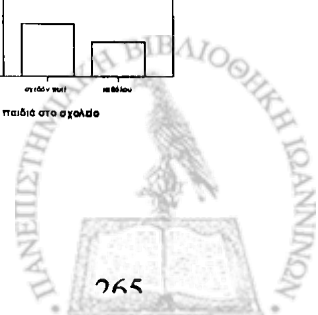


Παρατηρείται ότι σε ποσοστό **42.9%** τα παιδιά του δείγματος παραδέχονται ότι *μερικές φορές* στο σχολείο νιώθουν μοναξιά. Το ποσοστό αυτό είναι αρκετά υψηλό αν γίνει αναλόγισή του με το **27%** και **19%** των αρνητικών απαντήσεων στη βίωση τέτοιου συναισθήματος. Σε μία συναφή συναγερμική βάση θεωρείται ότι μπορεί να λειτουργήσει και το ποσοστό του **6.3%** όπου αντιστοιχεί στα παιδιά εκείνα που δηλώνουν ότι **πάντα** στο σχολείο βιώνουν μοναξιά. Για τα παιδιά σχολικής ηλικίας μοναξιά σημαίνει να μην έχεις φίλους να παίζεις ή να συζητήσεις, ή, ακόμη χειρότερα να σε απορρίπτουν οι συνομήλικοί σου και, για τους λόγους αυτούς να βιώνεις δυσάρεστα συναισθήματα, όπως *θλίψη – πλήξη* και *ανία* (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης 1996). Ανάλογες έρευνες στο εξωτερικό και στην Ελλάδα σε παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και πολιτισμική ετερογένεια (Asher et al. 1984, Galanaki & Kalantzi–Azizi 1999), δίνουν σημαντικά χαμηλότερα ποσοστά μοναξιάς. Η ερώτηση αυτή είναι η τρίτη της ομάδας των ερωτήσεων που αφορούν αμιγώς στην κλίμακα της μοναξιάς.

**Πίνακας 26-Ραβδόγραμμα 26:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
<b>πάντα</b>	20	31,7	31,7
<b>τις περισσότερες φορές</b>	21	33,3	65,1
<b>μερικές φορές</b>	12	19,0	84,1
<b>σχεδόν ποτέ</b>	6	9,5	93,7
<b>καθόλου</b>	4	6,3	100,0
<b>Total σύνολο</b>	63	100,0	



Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, δηλώνουν ότι τις περισσότερες φορές τυγχάνουν υψηλής δημοτικότητας στο σχολείο (33.3%), στον κύκλο των συμμαθητών, αλλά είναι εκείνα τα παιδιά που θα δηλώσουν στο ίδιο ερωτηματολόγιο ότι νιώθουν μοναξιά στο σχολείο (42.9% - πίνακας 25) και ότι ορισμένες φορές δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσουν βοήθεια όταν τη χρειάζονται (23.8% - πίνακας 22). Η αντίφαση αυτή των ευρημάτων μπορεί να ερμηνευτεί από το ότι ορισμένα παιδιά που νιώθουν έντονη μοναξιά έχουν ίσως την τάση να αρνούνται το δυσάρεστο αυτό συναίσθημα που συνδέεται με μία αρνητική κοινωνική αυτοεικόνα και με μία χαμηλή προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και να δηλώνουν μία ιδεατή κατάσταση σε επίπεδο κοινωνικών συναλλαγών. Η κατάσταση αυτή είναι γνωστή ως «σύμπτωμα του μυθοπλάστου» (Λάζος & Λάμπρου 1978), πρόκειται για έναν όρο που χρησιμοποιείται για να αποδοθούν οι τάσεις φυγής των μαθητών αυτών από την πραγματικότητα. Αυτή η αντίδραση φυγής μπορεί ξεκάθαρα να ιδωθεί ως ένας μηχανισμός άμυνας ο οποίος επιστρατεύεται από το παιδί και προσομοιάζει κατά πολύ με το μηχανισμό άμυνας που καλείται φαντασίωση (Παλαιολόγου 2001).

**Πίνακας 27–Ραβδόγραμμα 27:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Μου αρέσει πολύ να παίζω επιτραπέζια παιχνίδια

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
<b>πάντα</b>	28	<b>44,4</b>	44,4
<b>τις περισσότερες φορές</b>	16	25,4	69,8
<b>μερικές φορές</b>	14	22,2	92,1
<b>σχεδόν ποτέ</b>	4	6,3	98,4
<b>καθόλου</b>	1	1,6	100,0
<b>Total σύνολο</b>	63	100,0	

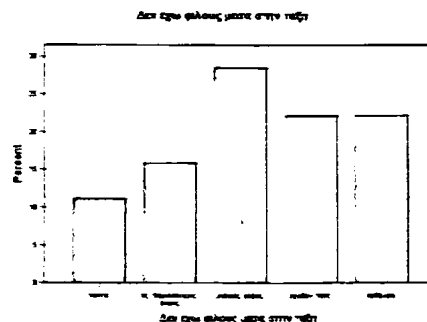


Η ενασχόληση με επιτραπέζια παιχνίδια φαίνεται ότι είναι και για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, αρκετά δημοφιλής, όχι όμως σε τόσο υψηλό ποσοστό όσο ο αθλητισμός, η μουσική ή η ζωγραφική. Η διαφορά αυτή ίσως να ερμηνεύεται από ότι τα επιτραπέζια παιχνίδια απαιτούν μία σειρά γνωστικών δεξιοτήτων (ταχύτητα επεξεργασίας πληροφοριών, άμεση κωδικοποίηση, ανάκληση από βραχύχρονη – μακρόχρονη μνήμη) όπου τα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν σημαντικά ελλείμματα.

**Πίνακας 28–Ραβδόγραμμα 28:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

**Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη**

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πάντα	7	11,1	11,1
τις περισσότερες φορές	10	15,9	27,0
<b>μερικές φορές</b>	18	<b>28,6</b>	55,6
σχεδόν ποτέ	14	22,2	77,8
καθόλου	14	22,2	100,0
Total σύνολο	63	100,0	



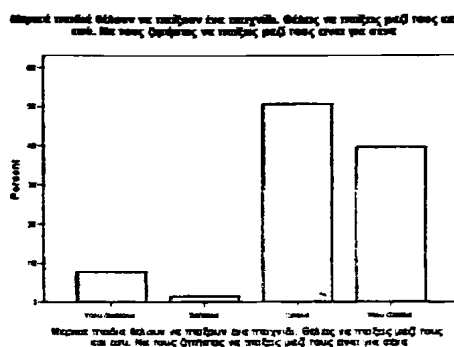
Τα παιδιά του δείγματος δηλώνουν σε ποσοστό 28.6% ότι δεν έχουν φίλους μέσα στην τάξη. Θα μπορούσε να υποτεθεί ότι όταν τα παιδιά έχουν χαμηλή προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, μεταδίδουν στους συνομήλικούς τους το μήνυμα ότι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, ότι πιστεύουν πως δε θα τα καταφέρουν καλά στις σχέσεις τους με αυτούς. Η ομάδα των συνομηλίκων, με τη σειρά της, παρέχει αρνητική ανατροφοδότηση για τις ικανότητες των τελευταίων. Το είδος αυτό της ανατροφοδότησης ενισχύει τις απαισιόδοξες προβλέψεις των παιδιών για τη μελλοντική τους απόδοση προκαλεί ή/και ενισχύει τη χαμηλή αποδοχή τους από την ομάδα των συμμαθητών-συνομηλίκων και, εφόσον υπάρχει μεγάλη σχέση ανάμεσα στη χαμηλή αποδοχή και τη μοναξιά, αυξάνει τα δυσάρεστα συναισθήματα. Ασφαλώς, αυτή είναι μία ερευνητική υπόθεση που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

**Ερωτηματολόγιο Αυτοαποτελεσματικότητας του Παιδιού στις Αλληλεπιδράσεις με τους Συνομηλίκους**

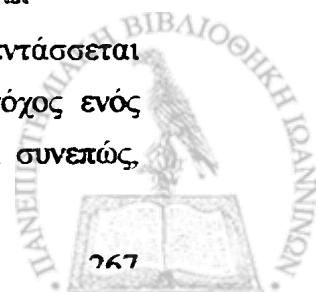
**Πίνακας 29–Ραβδόγραμμα 29:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

**Μερικά παιδιά θέλουν να παίξουν ένα παιχνίδι. Θέλεις να παίξεις μαζί τους και εσύ. Να τους ζητήσεις να παίξεις μαζί τους είναι για σένα**

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
<b>δύσκολο</b>	5	<b>7,9</b>	7,9
δύσκολο	1	1,6	9,5
<b>εύκολο</b>	32	<b>50,8</b>	60,3
πολύ εύκολο	25	39,7	100,0
Total σύνολο	63	100,0	



Η παραπάνω επικοινωνιακή συνθήκη – κατάσταση αλληλεπίδρασης εντάσσεται στις μη συγκρουσιακού τύπου διαναδράσεις στα πλαίσια των οποίων ο στόχος ενός παιδιού δεν αντιτίθεται στο στόχο του συνομηλίκου ή των συνομηλίκων του, συνεπώς,

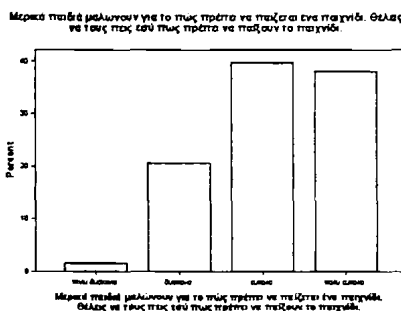


όπως αναμένεται, πρόκειται για μία συνθήκη με θετική προσδοκία έκβασης, ως εκ τούτου εύκολα ή πολύ εύκολα διαχειρίσιμη από τα περισσότερα παιδιά (50.8%). Ας μην αγνοηθεί όμως και το σημαντικό ποσοστό του 7.9% των παιδιών εκείνων που δηλώνουν ότι το να ζητήσουν από τα άλλα παιδιά να παίξουν μαζί τους, να μπουνε στην ομάδα παιχνιδιού εκείνων, είναι πολύ δύσκολο για τα πρώτα.

### Πίνακας 30–Ραβδόγραμμα 30:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

Μερικά παιδιά μαλώνουν για το πώς πρέπει να παίζεται ένα παιχνίδι. Θέλεις να τους πεις εσύ πώς πρέπει να παίζουν το παιχνίδι. Να τους πεις εσύ πώς πρέπει να παίζουν το παιχνίδι είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	1	1,6	1,6
<b>δύσκολο</b>	13	<b>20,6</b>	22,2
εύκολο	25	39,7	61,9
πολύ εύκολο	24	38,1	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

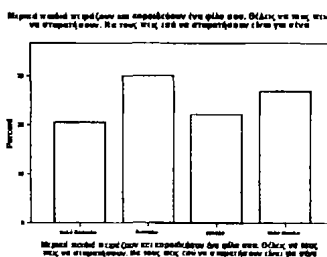


Η παραπάνω επικοινωνιακού τύπου διανάδραση, ενέχει και κάποια στοιχεία συγκρουσιακού χαρακτήρα και έτσι, ενώ περισσότερο τείνει σε μία θεώρηση εύκολης διαχείρισής της από τα παιδιά, εντούτοις μπορεί να ειπωθεί ότι «ισορροπεί» μεταξύ εύκολης και μη εύκολης διαχείρισής της, καθώς το 20.6% των παιδιών – υποκειμένων της έρευνας, διακατέχεται από ένα στοιχειώδες άγχος και ενός βαθμού κοινωνική αναστολή, κάτι που δύναται να γίνει αντικείμενο συμπεράσματος από το ότι θεωρούν δύσκολη τη διαχείριση μίας τέτοιας συνθήκης.

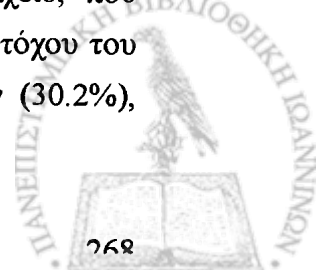
### Πίνακας 31–Ραβδόγραμμα 31:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

Μερικά παιδιά πειράζουν και κοροϊδεύουν ένα φίλο σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν. Να τους πεις εσύ να σταματήσουν είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	13	20,6	20,6
<b>δύσκολο</b>	19	<b>30,2</b>	50,8
εύκολο	14	22,2	73,0
πολύ εύκολο	17	27,0	100,0
Total σύνολο	63	100,0	



Στη συνθήκη αυτή, στα πλαίσια της οποίας το συγκρουσιακό στοιχείο, που επικοινωνείται ως η αντίθεση εκείνη μεταξύ του στόχου του παιδιού και του στόχου του συνομηλικού – συνομηλικών, είναι έκδηλο, ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών (30.2%),

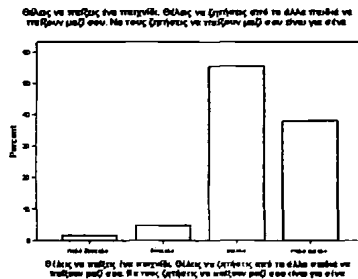


θεωρεί ότι είναι δύσκολο να τη διαχειριστεί. Κάτι τέτοιο είναι αναμενόμενο αν ληφθεί υπόψιν η προσδοκία αρνητικής έκβασης τέτοιων συνθηκών.

**Πίνακας 32–Ραβδόγραμμα 32:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Θέλεις να παίξεις ένα παιχνίδι. Θέλεις να ζητήσεις από τα άλλα παιδιά να παίξουν μαζί σου. Να τους ζητήσεις να παίξουν μαζί σου είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	1	1,6	1,6
δύσκολο	3	4,8	6,3
εύκολο	35	<b>55,6</b>	61,9
πολύ εύκολο	24	38,1	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

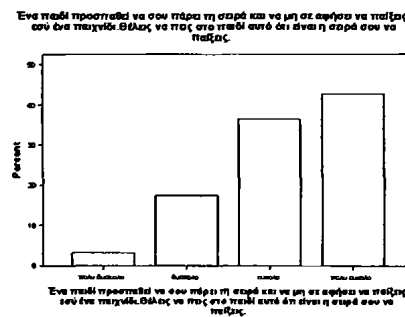


Η επικοινωνιακή αυτή διανάδραση δεν ενέχει κανένα συγκρουσιακό στοιχείο, συνεπώς δε διακυβεύεται τίποτε, γεγονός που οδηγεί πάνω από τα μισά παιδιά (55.6%) να δηλώσουν ότι είναι σε θέση να τη διαχειριστούν εύκολα. Όπως έχει αναφερθεί και νωρίτερα και όπως καταδεικνύεται από τις επιλογές των ίδιων των παιδιών, οι μη συγκρουσιακές καταστάσεις είναι «εύκολες» καταστάσεις για τις οποίες θα μπορούσε να θεωρηθεί ότι έχει κανείς προσδοκία θετικής ανταπόκρισης από το περιβάλλον.

**Πίνακας 33–Ραβδόγραμμα 33:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Ένα παιδί προσπαθεί να σου πάρει τη σειρά και να μη σε αφήσει να παίξεις εσύ ένα παιχνίδι. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό ότι είναι η δική σου σειρά για να παίξεις. Να του πεις ότι είναι η δική σου σειρά για να παίξεις είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	2	3,2	3,2
δύσκολο	11	17,5	20,6
εύκολο	23	36,5	57,1
πολύ εύκολο	27	<b>42,9</b>	100,0
Total σύνολο	63	100,0	



Η συνθήκη που περιγράφεται παραπάνω, αν και ενέχει ένα συγκρουσιακό στοιχείο, χαρακτηρίζεται από την πλειοψηφία των παιδιών ως εύκολα (42.9%) έως πολύ εύκολα διαχειρίσιμη. Το εύρημα αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από ότι επειδή τέτοιες διενέξεις είθισται να λαμβάνουν χώρα στα διαλείμματα, τα παιδιά φαίνεται να είναι μέχρι ενός βαθμού εξοικειωμένα και πιθανόν να μην αξιολογούν τη συνθήκη ως συγκρουσιακή ή τόσο επαπειλητική ώστε να θεωρήσουν ότι δεν έχουν το σθένος του αντεπεξέρχεται



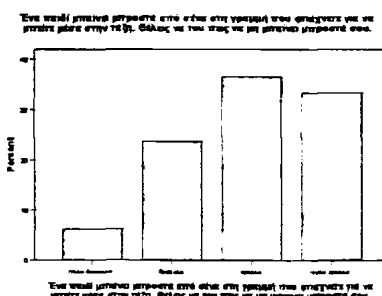
αυτής. Σε τέτοιου είδους καταστάσεις εκτιμούν την κοινωνική τους αποτελεσματικότητα ως ιδιαίζόντως υψηλή και αυτό μπορεί να εκληφθεί ως αναμενόμενο εύρημα.

Από την άλλη πλευρά όταν τα παιδιά πιστεύουν ότι δε θα τα καταφέρουν σε καταστάσεις όπου «ο καθένας θα μπορούσε να τα βγάλει πέρα», κι αυτές αφορούν στις πολύ σημαντικές διαπροσωπικές σχέσεις, είναι πιθανόν να προκύπτουν συναισθήματα καταθλιπτικού τύπου όπως είναι για τις ανάγκες της μελέτης αυτής, η μοναξιά. Μολονότι η έρευνα αυτή είναι *συναφειακή*, μπορεί να υποτεθεί ότι η σχέση μεταξύ των δύο μελετώμενων μεταβλητών είναι *αμφίδρομη*: το παιδί που αναμένει ότι δε θα τα καταφέρει σε εύκολες κοινωνικά καταστάσεις, θα νιώσει μικρή Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση και μεγάλη Μοναξιά. Τα συναισθήματα αυτά ενισχύουν τη χαμηλή προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στις σχέσεις με τους συνομηλίκους.

### Πίνακας 34–Ραβδόγραμμα 34:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

Ένα παιδί μπαίνει μπροστά από σένα στη γραμμή που φτιάχνετε για να μπείτε μέσα στην τάξη. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου. Να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου στη γραμμή είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	4	6,3	6,3
δύσκολο	15	23,8	30,2
εύκολο	23	<b>36,5</b>	66,7
πολύ εύκολο	21	33,3	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

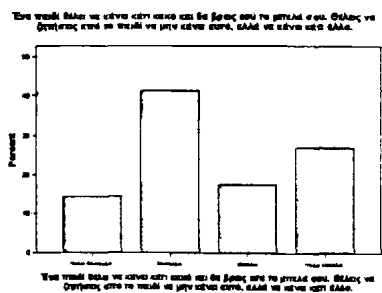


Η ερμηνεία του παρόντος ευρήματος ακολουθεί κατά την ανάλυσή της το συλλογισμό της προηγηθείσας ερώτησης ο οποίος κρίνεται από τη γράφουσα ως σκόπιμο να μην παρατεθεί, προς αποφυγή μίας άκαιρης επανάληψης.

### Πίνακας 35–Ραβδόγραμμα 35:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

Ένα παιδί θέλει να κάνει κάτι κακό και θα βρεις εσύ το μπελά σου. Θέλεις να ζητήσεις από το παιδί να μην κάνει αυτό, αλλά να κάνει κάτι άλλο. Να ζητήσεις από το παιδί να μην το κάνει αυτό είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	9	14,3	14,3
δύσκολο	26	<b>41,3</b>	55,6
εύκολο	11	17,5	73,0
πολύ εύκολο	17	27,0	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

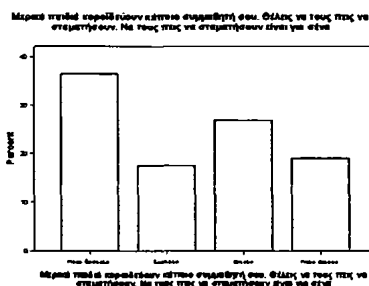


Η ερώτηση αυτή περιγράφει μία αμιγώς συγκρουσιακή κατάσταση όπου ο στόχος του παιδιού βρίσκεται στον ακριβή αντίποδα του στόχου του συνομηλίκου του. Πρόκειται για μία στρεσογόνα, επαπειλητικού χαρακτήρα επικοινωνιακή συνθήκη που αυτό το οποίο διακυβεύεται είναι η κοινωνική εικόνα του παιδιού. Αν αναλογιστεί κανείς δε, ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες γενικά και πολύ περισσότερο τα δίγλωσσα παιδιά λόγω της γλωσσικής, θρησκευτικής, πολιτισμικής εν γένει ετερότητάς τους (κοινωνικές αναπαραστάσεις, στερεότυπα, προκαταλήψεις, κοινωνικές ταυτότητες φορτισμένες αρνητικά ως επί το πλείστον) είναι επιρρεπή στο να καθίστανται οι «αποδιοπομπαίοι τράγοι» της καθημερινής σχολικής πρακτικής και δράσης, το τελευταίο που θα επιθυμούσαν θα ήταν να πληγεί ακόμη περισσότερο η κοινωνική τους ταυτότητα και η συνεπαγόμενη αυτής κοινωνική αυτοεικόνα. Από την άλλη πλευρά, λόγω των παραπάνω, τα παιδιά του δείγματος θεωρούν δύσκολο να αντιδράσουν σε μία τέτοια προσπάθεια σπύλωσης του ονόματός τους από τους άλλους που δεν έχουν να χάσουν τίποτε (41.3%)

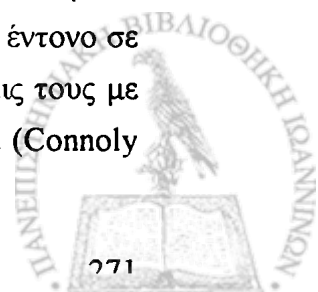
### Πίνακας 36–Ραβδόγραμμα 36:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

Μερικά παιδιά κοροϊδεύουν κάποιο συμμαθητή σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν. Να τους πεις να σταματήσουν είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
<b>πολύ δύσκολο</b>	23	<b>36,5</b>	36,5
<b>δύσκολο</b>	11	17,5	54,0
<b>εύκολο</b>	17	27,0	81,0
<b>πολύ εύκολο</b>	12	19,0	100,0
<b>Total σύνολο</b>	63	100,0	



Η ανάληψη ενεργούς δράσης και παρέμβασης σε γεγονότα καθημερινής εκπαιδευτικής ζωής, ιδιαίτερα όταν αυτά έχουν έντονο συγκρουσιακό χαρακτήρα, είναι μία συνθήκη που τα παιδιά με δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, θα επιθυμούσαν να αποφύγουν να εμπλακούν, η διαχείρισή της κρίνεται πολύ δύσκολη (36.5%). Η διαχείριση τέτοιου είδους κρίσεων και η ανάληψη πρωτοβουλιών για αποτροπή αυτών, είναι κάτι που προκαλεί στα παιδιά που δε μπορούν να επέμβουν αποτρεπτικά, προβλήματα εσωτερίκευσης και υπερβολικής αναστολής (άγχος, κοινωνική απόσυρση, υπερβολικός αυτοέλεγχος). Το ότι η προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας είναι ένας δείκτης ψυχικής (και σωματικής) υγείας, διαπιστώνεται και από τα ευρήματα λιγοστών ερευνών που έγιναν με δείγμα παιδιών και εφήβων. Έχει διαπιστωθεί ότι το άγχος ήταν περισσότερο έντονο σε παιδιά Γ΄ έως Ε΄ Δημοτικού που πίστευαν ότι δε θα τα κατάφερναν στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους (Wheeler & Ladd 1982). Επίσης, σε μία άλλη έρευνα (Connolly

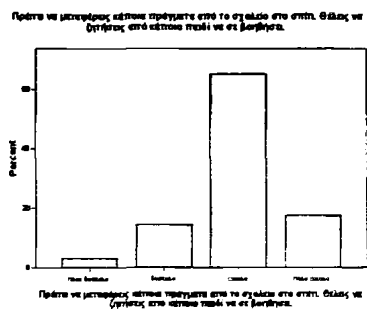


1989) βρέθηκε ότι οι έφηβοι 14–19 ετών που είχαν χαμηλή προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας (η ομάδα των συνομηλίκων έχει άλλωστε μεγαλύτερη ισχύ στην εφηβική ηλικία), ήταν πιο πιθανό να βιώνουν προβλήματα εσωτερίκευσης.

**Πίνακας 37–Ραβδόγραμμα 37:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Πρέπει να μεταφέρεις κάποια πράγματα από το σχολείο στο σπίτι. Θέλεις να ζητήσεις από κάποιο παιδί να σε βοηθήσει. Να του ζητήσεις να σε βοηθήσει είναι για σένα.

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	2	3,2	3,2
δύσκολο	9	14,3	17,5
εύκολο	41	65,1	82,5
πολύ εύκολο	11	17,5	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

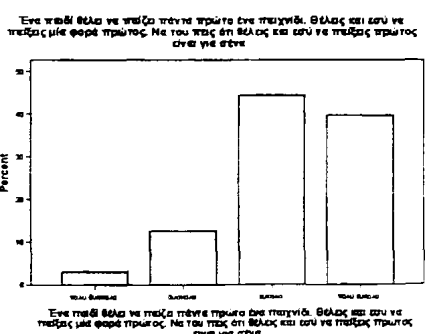


Στη συντριπτική τους πλειοψηφία (65.1%) τα υποκείμενα του δείγματος εκλαμβάνουν τη συγκεκριμένη συνθήκη ως εύκολα διαχειρίσιμη. Βέβαια, ας μην αγνοηθεί και το ποσοστό του 14.3% που αντιπροσωπεύει εκείνα τα παιδιά που δηλώνουν ότι είναι δύσκολο να αποταθούν για βοήθεια σε κάποιο συμμαθητή τους.

**Πίνακας 38–Ραβδόγραμμα 38:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Ένα παιδί θέλει να παίζει πάντα πρώτο ένα παιχνίδι. Θέλεις και εσύ να παίζεις μία φορά πρώτος. Να του πεις ότι θέλεις και εσύ να παίζεις πρώτος είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	2	3,2	3,2
δύσκολο	8	12,7	15,9
εύκολο	28	44,4	60,3
πολύ εύκολο	25	39,7	100,0
Total σύνολο	63	100,0	



Η συνθήκη που εκτίθεται παραπάνω, αξιολογείται από το 44.4% των υποκειμένων ως εύκολα έως πολύ εύκολα διαχειρίσιμη, αν και υποθάλπει ένα συγκρουσιακό στοιχείο. Η ευκολία διαχείρισης τέτοιων καταστάσεων μπορεί σε επίπεδο αιτιονοηματικής απόδοσης να συναρτηθεί, όπως έχει προαναφερθεί, με το βαθμό εξοικείωσης των παιδιών με τέτοιες συνθήκες οι οποίες είναι συνήθειες στο σχολικό χώρο και ως εκ τούτου εύκολα αναγνωρίσιμες, δεν ξαφνιάζουν το παιδί και μπορεί να βρει το σθένος του αντεπεξέρχεται. Και φαίνεται ότι είναι τελικά το ανοίκειο των καταστάσεων που προξενεί το άγχος. Όπως επισημαίνει και ο Bandura (1982:141) «Οι άνθρωποι βιώνουν



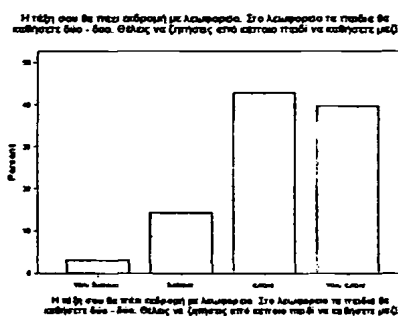


άγχος όταν αντιλαμβάνονται ότι δε διαθέτουν τα απαραίτητα μέσα για να αντιμετωπίσουν πιθανώς βλαπτικές για αυτούς καταστάσεις» κι όταν μάλιστα οι καταστάσεις αυτές είναι ουσιώδεις για την ψυχική υγεία και οι άνθρωποι αποδίδουν μεγάλη αξία σε αυτές. Παρατηρείται λοιπόν ένα έντονο συνοδευτικό συναισθηματικό στοιχείο στην προσδοκία αυτοαποτελεσματικότητας στις κοινωνικές σχέσεις. Και αυτό ακριβώς το σημείο αποτελεί τη διατομή του ατομικού με το κοινωνικό.

**Πίνακας 39–Ραβδόγραμμα 39:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Η τάξη σου θα πάει εκδρομή με λεωφορείο. Στο λεωφορείο τα παιδιά θα καθίσετε δύο - δύο. Θέλεις να ζητήσεις από κάποιο παιδί να καθίσετε μαζί. Να ζητήσεις από κάποιο παιδί να καθίσετε μαζί είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	2	3,2	3,2
δύσκολο	9	14,3	17,5
εύκολο	27	<b>42,9</b>	60,3
πολύ εύκολο	25	39,7	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

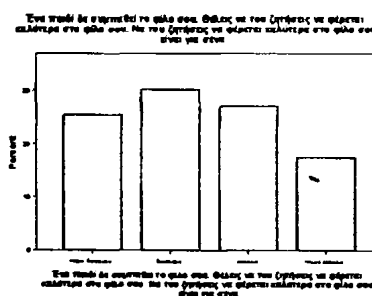


Απλές, διαπροσωπικές, επικοινωνιακού χαρακτήρα συναλλαγές φαίνεται ότι δε δυσκολεύουν ιδιαίτερα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες καθώς το 42.9% θεωρεί ότι είναι αρκετά έως πολύ εύκολο να ζητήσει από κάποιο άλλο παιδί να καθίσει μαζί του στο λεωφορείο. Η επικοινωνιακή αυτή συνθήκη δε φαίνεται να είναι ιδιαίτερα στρεσογόνα για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ίσως γιατί τα παιδιά αυτά κρίνουν ότι η συνθήκη που περιγράφεται παραπάνω, αναμένεται να έχει μία θετική προσδοκία-πρόγνωση έκβασης. Αλλά ακόμη και αν κάτι τέτοιο δεν ισχύσει, δεν πρόκειται αυτά να δεχθούν ένα καίριο πλήγμα στην αυτοεικόνα τους.

**Πίνακας 40–Ραβδόγραμμα 40:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Ένα παιδί δε συμπαθεί το φίλο σου. Θέλεις να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου. Να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	16	25,4	25,4
δύσκολο	19	<b>30,2</b>	55,6
εύκολο	17	27,0	82,5
πολύ εύκολο	11	17,5	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

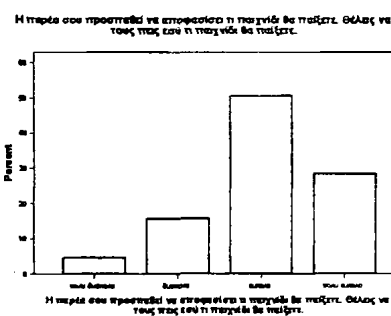


Εδώ, το συγκρουσιακό στοιχείο είναι έκδηλο και ως εκ τούτου τα παιδιά αξιολογούν κατά πλειοψηφία τη διαχείριση της συνθήκης αυτής ως δύσκολη (30.2%) έως πολύ δύσκολη. Παρεμβατικού τύπου δράσεις δεν τυγχάνουν ευρείας αποδοχής από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είτε πρόκειται για μονόγλωσσα είτε πρόκειται για δίγλωσσα παιδιά. Τα παιδιά αυτά φαίνεται ότι έχουν επίγνωση της κοινωνικά μειονεκτικής τους θέσης, γεγονός που οδηγεί σε χαμηλή αίσθηση και προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας σε συμβολικές διαναδράσεις με ομάδες ομηλικών τόσο στο χώρο του σχολείου (περιβάλλον όπου ορίζεται το πεδίο δράσης της παρούσας μελέτης), όσο και στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Παραδέχονται την μειονεκτική τους αυτή θέση και τη δηλώνουν (θα μπορούσε να υποστηριχτεί ότι εμμέσως, πλην σαφώς, ζητούν βοήθεια). Και επειδή η παραδοχή από το παιδί αρνητικών συναισθημάτων τείνει να θεωρείται πάντα *έγκυρη*, υποτίθεται ότι υπάρχουν και άλλες σημαντικές πηγές Μοναξιάς και έλλειψης Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης εκτός από την προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, επί παραδείγματι η απόρριψη από τους ομηλικούς, ιδιοσυγκρασιακοί παράγοντες, ένα μη υποστηρικτικό οικογενειακό περιβάλλον, έλλειψη αδελφών κ.ο.κ. Επιπλέον, οι δεξιότητες της λεκτικής πειθούς στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς δεν καλύπτουν ασφαλώς όλο το φάσμα των κοινωνικών δεξιοτήτων.

#### Πίνακας 41–Ραβδόγραμμα 41:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

Η παρέα σου προσπαθεί να αποφασίσει τι παιχνίδι θα παίξετε. Θέλεις να τους πεις εσύ τι παιχνίδι θα παίξετε. Να τους πεις εσύ τι παιχνίδι θα παίξετε είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	3	4,8	4,8
δύσκολο	10	15,9	20,6
εύκολο	32	<b>50,8</b>	71,4
πολύ εύκολο	18	28,6	100,0
Total σύνολο	63	100,0	



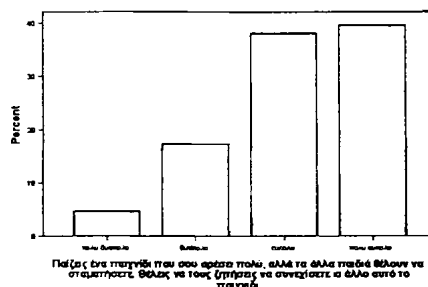
Όπως και σε κάθε προηγούμενη συνθήκη στην οποία δεν υφίσταται καμία αντίθεση σκοπών, μέσων και στόχων μεταξύ των επικοινωνιακών εταίρων (παιδιού – συνομηλικού), έτσι και στην παρούσα σχεδόν περισσότερα από τα μισά παιδιά (50.8%) θεωρούν ότι μπορούν να τη διαχειριστούν εύκολα και έτσι τάσσονται με συντριπτική πλειοψηφία υπέρ της εύκολης διαχείρισής της.

### Πίνακας 42–Ραβδόγραμμα 42:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

Παίζεις ένα παιχνίδι που σου αρέσει πολύ, αλλά τα άλλα παιδιά θέλουν να σταματήσετε. Θέλεις να τους ζητήσεις να συνεχίσετε κι άλλο αυτό το παιχνίδι. Να τους ζητήσεις να συνεχίσετε κι άλλο αυτό το παιχνίδι είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	3	4,8	4,8
δύσκολο	11	17,5	22,2
εύκολο	24	38,1	60,3
πολύ εύκολο	25	39,7	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

Παίζεις ένα παιχνίδι που σου αρέσει πολύ, αλλά τα άλλα παιδιά θέλουν να σταματήσετε. Θέλεις να τους ζητήσεις να συνεχίσετε κι άλλο αυτό το παιχνίδι



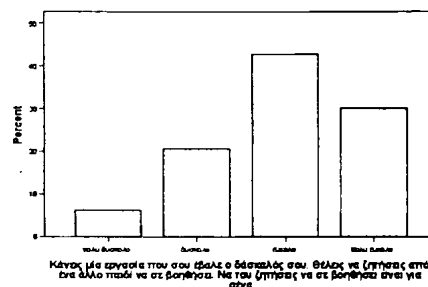
Η συνθήκη αυτή είναι από τις λίγες από όσες περιγράφονται στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο που τα παιδιά του δείγματος τις αξιολογούν ως πολύ εύκολα διαχειρίσιμες (39.7%). Όπως έχει προαναφερθεί η ευκολία διαχείρισης είναι πιθανόν να απορρέει από ένα βαθμό μεγάλης συχνότητας με την οποία επισυμβαίνει η συνθήκη κάτι που συνεπάγεται έναν εξίσου σημαντικό βαθμό εξοικείωσης των παιδιών με την ίδια την επικοινωνιακή περίσταση καταρχήν, αλλά ευρύτερα και με μία αίσθηση θετικής έκβασης των πραγμάτων και υψηλού βαθμού αυτοαποτελεσματικότητας των ίδιων των παιδιών.

### Πίνακας 43–Ραβδόγραμμα 43:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

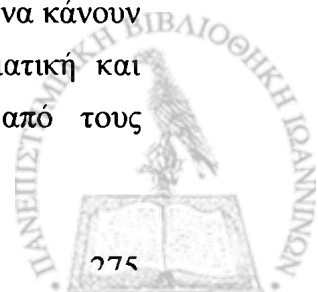
Κάνεις μία εργασία που σου έβαλε ο δάσκαλός σου. Θέλεις να ζητήσεις από ένα άλλο παιδί να σε βοηθήσει. Να του ζητήσεις να σε βοηθήσει είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	4	6,3	6,3
δύσκολο	13	20,6	27,0
εύκολο	27	42,9	69,8
πολύ εύκολο	19	30,2	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

Κάνεις μία εργασία που σου έβαλε ο δάσκαλός σου. Θέλεις να ζητήσεις από ένα άλλο παιδί να σε βοηθήσει. Να του ζητήσεις να σε βοηθήσει είναι για σένα



Αν και κρίνεται ως αρκετά εύκολο από την ισχυρή πλειοψηφία των παιδιών (42.9%) να ζητήσουν βοήθεια από κάποιον συμμαθητή τους προκειμένου να επιλύσουν μία άσκηση στα πλαίσια της σχολικής τάξης, εντούτοις εξίσου σημαντικό και θεωρούμενο ότι μπορεί να λειτουργήσει συναγερμικά, είναι και το σημαντικό ποσοστό της τάξεως του 20.6% που αντιστοιχίζεται στην κατηγορία εκείνων που δε θα έχουν το θάρρος να κάνουν κάτι ανάλογο. Είναι τα παιδιά που φέρουν τόσο «βαριά», από συναισθηματική και γνωστικό-συμπεριφορική προσέγγιση, την απόρριψη που έχουν δεχθεί από τους

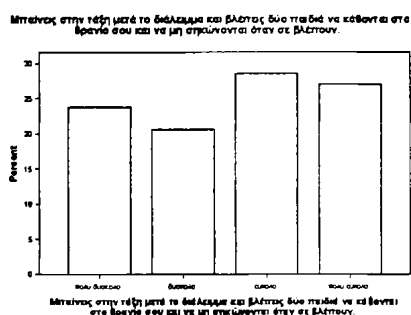


συμμαθητές τους, την κοινωνική απομόνωση που τα έχουν «καταδικάσει» που δεν είναι πια σε θέση λόγω των ισχυρών κοινωνικών τους αναστολών να προβούν ακόμη και σε μία πολύ απλή επικοινωνιακή διανάδραση ακόμη και αν κάποιος ήταν σε θέση να τα διαβεβαιώσει ότι αυτή θα είχε θετική έκβαση. Και αυτή ακριβώς η στάση ενέχει και ένα είδος επίκτητης απόγνωσης (*Learned Helplessness*) των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, κάτι που αναλύεται διεξοδικά στο θεωρητικό τμήμα της παρούσας διατριβής.

#### Πίνακας 44–Ραβδόγραμμα 44:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση

Μπαίνεις στην τάξη μετά το διάλειμμα και βλέπεις δύο παιδιά να κάθονται στο θρανίο σου και να μη σηκώνονται όταν σε βλέπουν. Θέλεις να τους ζητήσεις να σηκωθούν. Να τους ζητήσεις να σηκωθούν είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	15	23,8	23,8
δύσκολο	13	20,6	44,4
εύκολο	18	<b>28,6</b>	73,0
πολύ εύκολο	17	27,0	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

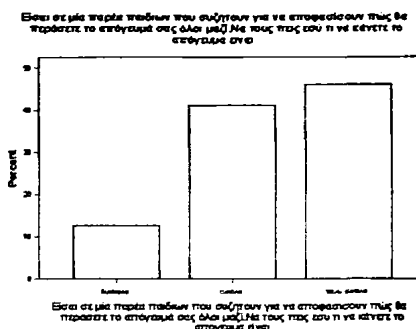


Στην απάντηση της ερώτησης αυτής οι ποσοστώσεις έτσι όπως διαμορφώνονται στη βάση των απαντήσεων των συμμετεχόντων στην παρούσα προσέγγιση, δε μπορούν να δώσουν μία σαφή τάση περιγραφικών ευρημάτων και αυτό γιατί οι διαφορές είναι σχετικά οριακές. Γενικά, οι απαντήσεις κινούνται στην κατεύθυνση του *εύκολο* (28.6%) έως *πολύ εύκολο*, με ανάλογα σημαντικά ποσοστά στο ότι είναι *δύσκολο* έως *πολύ δύσκολο* να σηκώσει ένα παιδί δύο συμμαθητές του από το θρανίο του όπου οι τελευταίοι έχουν αυθαίρετα προβεί σε ένα είδος κατάληψης. Πρόκειται για μία συγκρουσιακή κατάσταση με ακόμη και αριθμητική ανισορροπία δυνάμεων (1:2) όπου ένα παιδί ακόμη και αν δεν έχει ένα «βεβαρημένο» (sic!) σχολικό παρελθόν, εν προκειμένω να είναι μονόγλωσσο και χωρίς, κυρίως Μαθησιακές Δυσκολίες, είναι δύσκολο να εμπλακεί και να διαχειριστεί μία τέτοια κατάσταση ανεξάρτητα από την παρουσία ενός προσώπου εξουσίας (εκπαιδευτικού της τάξης, εφημερεύοντος εκπαιδευτικού ή του Διευθυντή της σχολικής μονάδας).

**Πίνακας 45–Ραβδόγραμμα 45:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Είσαι σε μία παρέα παιδιών που συζητούν για να αποφασίσουν πώς θα περάσετε το απόγευμά σας όλοι μαζί. Θέλεις να τους πει εσύ τι να κάνουνε το απόγευμα. Να τους πεις εσύ τι να κάνουνε το απόγευμα είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
<b>δύσκολο</b>	8	<b>12,7</b>	12,7
εύκολο	26	41,3	54,0
πολύ εύκολο	29	46,0	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

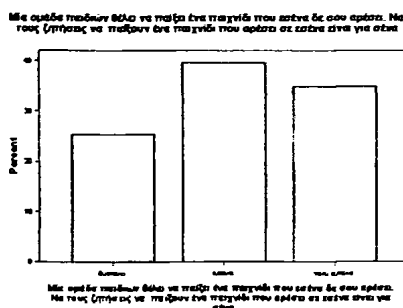


Πρόκειται για μία χαλαρή, εκτός πλαισίου δηλαδή, μη σχετιζόμενη με εκπαιδευτική θεματολογία, επικοινωνιακή περίσταση όπου ένα παιδί μπορεί χωρίς φόβο και χωρίς άγχος να εκφέρει, και όχι αναγκαστικά να επιβάλλει, την άποψή του, μία γνωστική διαδικασία που προσομοιάζει κατά πολύ με εκείνη του «καταιγισμού ιδεών», γνωστή ευρύτερα με την αγγλική απόδοση του όρου ως «brainstorming». Μία τέτοια συνθήκη αν και τυγχάνει πολύ εύκολης διαχείρισης από τα περισσότερα παιδιά (46%), εντούτοις εντύπωση προκαλεί και το 12.7% των παιδιών εκείνων που την αξιολογούν ως δύσκολα διαχειρίσιμη.

**Πίνακας 46–Ραβδόγραμμα 46:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

Μία ομάδα παιδιών θέλει να παίξει ένα παιχνίδι που εσένα δε σου αρέσει. Θέλεις να τους ζητήσεις να παίξουν ένα παιχνίδι που αρέσει σε εσένα. Να τους ζητήσεις να παίξουν ένα παιχνίδι που αρέσει σε εσένα είναι για σένα

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
<b>δύσκολο</b>	16	<b>25,4</b>	25,4
εύκολο	25	39,7	65,1
πολύ εύκολο	22	34,9	100,0
Total σύνολο	63	100,0	



Η εκφορά της προσωπικής άποψης αν και τελικά για τα περισσότερα παιδιά φαντάζει ως κάτι απλό και εύκολο ως προς την πρακτική του διευθέτηση (39.7%), εντούτοις δυστυχώς, η παραπάνω τοποθέτηση δεν αποτελεί κανόνα ανάλυσης. Για το 25.4% των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, το να εκφέρουν μία προσωπική θέση πάνω σε ένα θέμα δεν είναι και μία τόσο απλή υπόθεση. Ποιοι παράγοντες είναι αυτοί που παρεμβαίνουν, εμποδίζουν σημαντικά και παρακωλύουν συστηματικά την

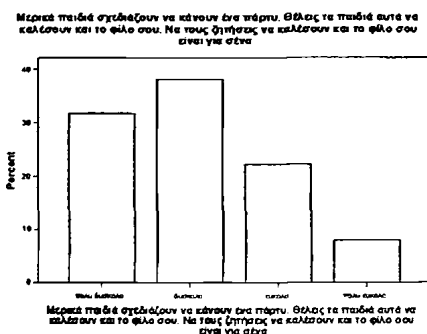


ισόρροπη κοινωνική λειτουργικότητα των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, θα καταδειχθεί στην ενότητα της *Επαγωγικής Στατιστικής (Στατιστική Συμπερασματολογία)*.

**Πίνακας 47–Ραβδόγραμμα 47:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

**Μερικά παιδιά σχεδιάζουν να κάνουν ένα πάρτυ. Θέλεις τα παιδιά αυτά να καλέσουν και το φίλο σου. Να τους ζητήσεις να καλέσουν και το φίλο σου είναι για σένα**

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	20	31,7	31,7
δύσκολο	24	38,1	69,8
εύκολο	14	22,2	92,1
πολύ εύκολο	5	7,9	100,0
Total σύνολο	63	100,0	

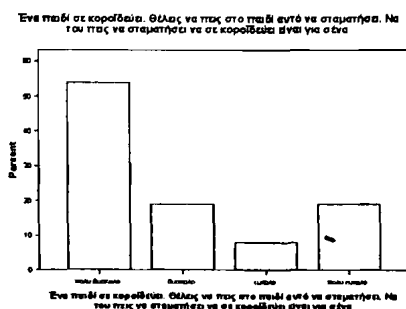


- Συγκρουσιακή κατάσταση με απαίτηση εκφοράς προσωπικής γνώμης, λαμβανομένου υπόψιν του αναδυόμενου ως τώρα μοντέλου διαχείρισης κρίσεων–συγκρουσιακών συνθηκών–περιστάσεων επικοινωνίας από μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες–δυσλεξία, για τις ερευνητικές ανάγκες της παρούσας διατριβής, το αποτέλεσμα δικαιώνει την προσδοκία περί μίας σταθερής δυσκολίας διαχείρισης τέτοιων διαναδράσεων, κυμαινόμενης από την απλή, συνήθη δυσκολία (επιφύλαξη), μέχρι την αποφυγή εμπλοκής με την όλη κατάσταση (*αποφευκτική διαταραχή – κοινωνική απόσυρση*). Τα παιδιά του παρόντος ερευνητικού δείγματος θεωρούν ως υπερβολική απαίτηση από την πλευρά τους να ζητήσουν να κληθεί σε ένα μαθητικό πάρτυ και ένας φίλος τους, κάτι το οποίο φαντάζει απόλυτα σύνηθες για τα περισσότερα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.

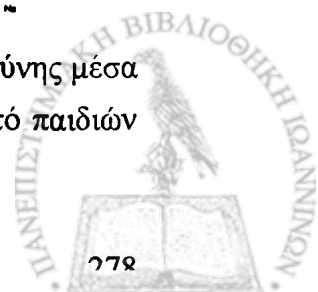
**Πίνακας 48–Ραβδόγραμμα 48:κατανομή απαντήσεων των μαθητών του δείγματος στη δήλωση**

**Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει. Να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει είναι για σένα**

	Frequency συχνότητα	Percent ποσοστό	Cumulative Percent αθροιστική συχνότητα
πολύ δύσκολο	34	54,0	54,0
δύσκολο	12	19,0	73,0
εύκολο	5	7,9	81,0
πολύ εύκολο	12	19,0	100,0
Total σύνολο	63	100,0	



Αποφυγή θυματοποίησης, προάσπιση εαυτού, ανάληψης προσωπικής ευθύνης μέσα στη δίνη μίας συγκρουσιακής συνθήκης. Αναμενόμενο ένα συντριπτικό ποσοστό παιδιών



που θα δηλώσουν, και πραγματικά δηλώνουν (54%), ότι είναι πολύ δύσκολο να διαχειριστούν με επιτυχία μία τέτοια συνθήκη και να βγούνε αλώβητα.

## **B. Έλεγχος αξιοπιστίας Κλιμάκων – Περιγραφικά Στοιχεία ερωτήσεων – Επίδραση των παραγόντων Φύλο Τάξη και Επίδοση**

### **I. Κλίμακα Μοναξιά**

Αρχικά υποτέθηκε ότι οι παρακάτω τρεις (3) ερωτήσεις (Πίνακας 49) αποτελούν μία Κλίμακα για την αξιολόγηση της Μοναξιάς. Ο έλεγχος της υπόθεσης αυτής έγινε κάνοντας *ανάλυση αξιοπιστίας*. Στις τρεις (3) αυτές ερωτήσεις οι μαθητές του δείγματος κλήθηκαν να απαντήσουν δηλώνοντας τη στάση τους με βάση πέντε (5) θέσεις (κλίμακα Likert – Πάντα, Τις περισσότερες φορές, Μερικές φορές, Σχεδόν ποτέ, Καθόλου). Καθεμία από τις παραπάνω θέσεις αξιολογείται από το 1 έως το 5, ανάλογα με την ένταση της αίσθησης της Μοναξιάς. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της Κλίμακας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής *Alpha Cronbach* που είναι και ο πλέον συνήθης σε τέτοιου είδους αναλύσεις.

Η ανάλυση αξιοπιστίας που προέκυψε αποκαλύπτει ότι υπάρχει υψηλός συντελεστής αξιοπιστίας στην Κλίμακα Μοναξιά ( $\text{Alpha} = 0.795$ ). Ακόμη, προέκυψε ότι η μέση τιμή της Κλίμακας είναι ίση με 7.22 με μέση τιμή απάντησης ανά ερώτηση 2.40. Η τυπική απόκλιση είναι 7.176 (κρίνεται ως αρκετά υψηλή (*ξεπερνά το 1*) και αυτό ερμηνεύεται από το ότι και οι δύο ομάδες συμμετεχόντων ήταν παιδιά με δυσλεξία, δηλαδή ήταν υποκείμενα δείγματος που προέρχεται από «ειδικό» πληθυσμό και διαφοροποιούνταν μόνο ως προς ορισμένους παράγοντες: Φύλο, τάξη φοίτησης, Γλώσσα – παράγοντας που ενδιαφέρει πρωτίστως εδώ, σχολική επίδοση.

Στους στατιστικούς πίνακες που ακολουθούν παρατίθεται ο συντελεστής αξιοπιστίας (*Cronbach's Alpha*), καθώς επίσης η μέση τιμή (*Mean*) και η τυπική απόκλιση (*Std. Deviation*) των τριών (3) ερωτήσεων οι οποίες και αναφέρονται αναλυτικά με την ίδια ακριβώς διατύπωση που απαντώνται και στο σχετικό ερωτηματολόγιο. Όπου *rit* είναι ο συντελεστής συσχέτισης κάθε ερώτησης με τις υπόλοιπες.

### **Πίνακας 49: Στατιστικοί δείκτες των ερωτήσεων της Κλίμακας**

#### **Item Statistics / Στατιστικοί δείκτες ερωτήσεων**

	Mean Μέσος όρος	Std. Deviation Τυπική απόκλιση	Corrected Item- Total Correlation Rit - Συντελεστής συσχέτισης
Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο	2,1429	1,07549	,650
Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απ έξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο	2,5556	1,04384	,591
Νιώθω μοναξιά στο σχολείο	2,5238	1,06039	,675



**Πίνακας 50:** Στατιστικοί δείκτες αξιοπιστίας των ερωτήσεων της Κλίμακας

Reliability Statistics / Στατιστικοί δείκτες αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha – Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items / Συντελεστής αξιοπιστίας Cronbach's Alpha επί συγκεκριμένων ερωτήσεων	N of Items / αριθμός ερωτήσεων
,795	,795	3

**Πίνακας 51:** Στατιστικοί δείκτες των ερωτήσεων της Κλίμακας

Scale Statistics / Στατιστικοί δείκτες κλίμακας

Mean / Μέσος όρος	Variance / Διακύμανση	Std. Deviation / Τυπική απόκλιση	N of Items / αριθμός ερωτήσεων
7,2222	7,176	2,67874	3

➤ **Μοναξιά και Φύλο**

Από το στατιστικό κριτήριο του Levene (πίνακας 52) το οποίο χρησιμοποιήθηκε για να ελεγχθεί η ισότητα διακυμάνσεων των δύο πληθυσμών (Αγόρια – Κορίτσια), διαπιστώθηκε ότι πληρείται το κριτήριο - προϋπόθεση της ισότητας των διακυμάνσεων ( $p$ value / κρίσιμη πιθανότητα=0.141). Από τον πίνακα ΑνοVA / Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, που χρησιμοποιείται αφού ικανοποιείται η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της Κλίμακας Μοναξιάς ως προς τον παράγοντα Φύλο ( $p$ value / κρίσιμη πιθανότητα =0.147 – πίνακας 53) αν και τα κορίτσια εμφανίζονται με υψηλότερο μέσο όρο στην Κλίμακα Μοναξιά, δηλαδή έχουν πιο έντονη την αίσθηση Μοναξιάς σε σχέση με τα αγόρια (2.62 vs 2.28) (Πίνακας 54).

Λαμβάνοντας υπόψιν όμως, ότι οι τυπικές αποκλίσεις (*Std. Deviation*) και για τους δύο πληθυσμούς είναι αρκετά υψηλές (Πίνακας 54), μπορεί να ερμηνευτεί αυτή η έλλειψη στατιστικής σημαντικότητας. Συνεπώς, η ερευνητική υπόθεση περί της ύπαρξης υψηλότερου δείκτη συναισθήματος Μοναξιάς στα κορίτσια, ως ανήκοντα στο περισσότερο καταστασιακά προσδιορισμένο γυναικείο Φύλο, απορρίπτεται εν μέρει.

**Πίνακας 52:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances / Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων Μοναξιά

Levene Statistic / Στατιστικό κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2 / Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικότητα
2,227	1	61	,141





**Πίνακας 53: Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**

ANOVA / Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Μοναξιά

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστική σημαντικότη.
Between Groups / Διομαδικά	1,687	1	1,687	2,155	,147
Within Groups / ενδοομαδικά	47,745	61	,783		
Total / σύνολο	49,432	62			

**Πίνακας 54: Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Μοναξιάς**

Descriptives / περιγραφικοί δείκτες  
Μοναξιά

	N / αριθμός υποκειμένων	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
Αγόρι	40	2,2833	,93233	,14741	1,00	4,67
Κορίτσι	23	2,6232	,79331	,16542	1,00	5,00
Total	63	2,4074	,89291	,11250	1,00	5,00

### ➤ Μοναξιά και Τάξη φοίτησης

Από το στατιστικό κριτήριο του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.690) προκύπτει ότι είναι ίσες οι διακυμάνσεις των δύο τάξεων, Ε' και ΣΤ' (Πίνακας 55). Από τον πίνακα Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (ANOVA - Πίνακας 56) ο οποίος χρησιμοποιείται αφού ικανοποιείται η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων, φαίνεται ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της Κλίμακας Μοναξιάς ως προς τον παράγοντα Τάξη φοίτησης ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα =0.604 ANOVA – Πίνακας 56), αν και τα παιδιά που φοιτούν στην ΣΤ' τάξη εμφανίζονται με υψηλότερο μέσο όρο στην Κλίμακα Μοναξιά, δηλαδή έχουν πιο έντονη την αίσθηση Μοναξιάς σε σχέση με τα παιδιά που φοιτούν στην Ε' τάξη (2.47 vs 2.35) (Πίνακας 57).

Λαμβάνοντας υπόψιν όμως, ότι οι τιμές των τυπικών αποκλίσεων (*Std. Deviation*) και για τις δύο τάξεις είναι αρκετά υψηλές ερμηνεύεται αυτή η έλλειψη στατιστικής σημαντικότητας. Ως εκ τούτου, η ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι μαθητές με δυσλεξία, μονόγλωσσοι και δίγλωσσοι, που φοιτούν στην τελευταία τάξη του δημοτικού θα εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά Μοναξιάς και αυτό, ίσως γιατί έχουν μεγαλύτερη γνωστική ωριμότητα, αντιλαμβάνονται καλύτερα εαυτούς και μπορούν να προσδιορίσουν καλύτερα την έννοια της Μοναξιάς (Parkhurst & Asher 1992), μπορεί να απορριφθεί μόνο εν μέρει.

Ακολούθως, παρατίθενται οι σχετικοί πίνακες όπου καταγράφονται συγκεντρωτικά όλα όσα έχουν εκτεθεί παραπάνω.

**Πίνακας 55: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων**

Test of Homogeneity of Variances / Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Μοναξιά

Levene Statistic/ Στατιστικό κριτήριο του Levene	df1/ Βαθμοί ελευθερίας 1	df2 / Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικότητα
,160	1	61	,690

**Πίνακας 56: Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Μοναξιά

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df/ Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F/ πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
Between Groups/ Διομαδικά	,219	1	,219	,272	,604
Within Groups ενδοομαδικά	49,213	61	,807		
Total / σύνολο	49,432	62			

**Πίνακας 57: Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Μοναξιάς**

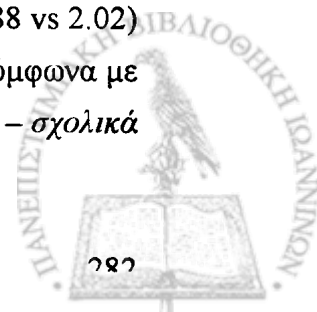
Descriptives / περιγραφικοί δείκτες  
Μοναξιά

	N / αριθμός υποκειμένων	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
Ε' Δημοτικού	34	2,3529	,93902	,16104	1,00	5,00
Στ' Δημοτικού	29	2,4713	,84758	,15739	1,00	4,67
Total / σύνολο	63	2,4074	,89291	,11250	1,00	5,00

➤ **Μοναξιά και σχολική επίδοση**

Από το στατιστικό κριτήριο του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,582) προκύπτει ότι είναι ίσες οι διακυμάνσεις των δύο επιδόσεων, δηλαδή Χαμηλή επίδοση - Μέση επίδοση (Πίνακας 58). Από τον πίνακα Ανοva / Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, που χρησιμοποιείται αφού ικανοποιείται η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων, φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Μοναξιά ως προς την επίδοση. ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα =0,000 ANOVA – Πίνακας 59).

Μάλιστα, αξίζει στο σημείο αυτό να αναφερθεί ότι παρατηρείται πως οι μαθητές με χαμηλή επίδοση έχουν αισθητά υψηλότερο μέσο όρο στην κλίμακα Μοναξιά, δηλαδή έχουν πιο έντονη αίσθηση της μοναξιάς από ό,τι οι μαθητές με μέση επίδοση (2.88 vs 2.02) (Πίνακας 60). Το στατιστικό αυτό εύρημα ικανοποιεί την ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία μία χαμηλή σχολική επίδοση, όπως αυτή που χαρακτηρίζει ακαδημαϊκά – σχολικά



τα παιδιά με δυσλεξία, μονόγλωσσα και, ιδιαίτερα, τα δίγλωσσα, θα συναρτάται με μία σημαντική αίσθηση Μοναξιάς. Μία μελέτη των Margalit & Efrati (1996) σχετικά με τη Μοναξιά των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, συμφωνεί με τα ευρήματα της μελέτης και καταλήγει σε επαλήθευση της προαναφερθείσας ερευνητικής υπόθεσης.

Διαπιστώνεται λοιπόν, ότι ο παράγοντας επίδοση αναδεικνύεται σε κομβικής σημασίας και μπορεί να επηρεάσει σε σημαντικό βαθμό τη συναισθηματική κατάσταση και εν γένει τη δομή της προσωπικότητας των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

**Πίνακας 58:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances / Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Μοναξιά

Levene Statistic/ Στατιστικό κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2 / Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική Σημαντικότητα
,306	1	61	,582

**Πίνακας 59:** Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

ANOVA / Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Μοναξιά

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκιο διακύμανσης	Sig. / στατιστική σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	11,302	1	11,302	18,081	,000
Within Groups / Ενδοομαδικά	38,130	61	,625		
Total / σύνολο	49,432	62			

**Πίνακας 60:** Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Μοναξιάς

Descriptives / περιγραφικοί δείκτες  
Μοναξιά

	N / αριθμός υποκειμένων v	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
Χαμηλή (5 - 6)	28	2,8810	,89449	,16904	1,00	5,00
Μέση (7 -8)	35	2,0286	,69720	,11785	1,00	3,00
Total / σύνολο	63	2,4074	,89291	,11250	1,00	5,00

\*Ο παράγοντας Γλώσσα του υποκειμένου με δυσλεξία (μονόγλωσσο με δυσλεξία – δίγλωσσο με δυσλεξία) και η επίδρασή του στις διάφορες κλίμακες και υποκλίμακες των ερωτηματολογίων, πρόκειται να αναλυθεί εκτενώς σε επόμενη - αυτοτελή ενότητα παρουσίασης στατιστικών αποτελεσμάτων της παρούσας διατριβής.



## II. Κλίμακα Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας - Ικανοποίησης

Αρχικά, υποτέθηκε ότι οι παρακάτω δεκατρείς (13) ερωτήσεις αποτελούν μία **Κλίμακα για την Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια / Ικανοποίηση** των μαθητών στα πλαίσια των αλληλεπιδράσεών τους με συνομηλίκους ή ομάδες ομηλίκων τους (Πίνακας 61). Η παραπάνω υπόθεση ελέγχθηκε μέσω της *ανάλυση αξιοπιστίας*. Στις δεκατρείς (13) αυτές ερωτήσεις οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν με βάση πέντε (5) θέσεις (Κλίμακα Likert - Πάντα, Τις περισσότερες φορές, Μερικές φορές, Σχεδόν ποτέ, Καθόλου). Κάθε θέση αξιολογείται από το 1 έως το 5, ανάλογα με το μέγεθος της Δυσαρέσκειας ή Ικανοποίησης που μπορεί να βιώνει το υποκείμενο. Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής *Alpha Cronbach* που είναι και ο πιο συνήθης.

Η ανάλυση αξιοπιστίας που προέκυψε (Πίνακας 62 – Πίνακας 63) δείχνει ότι υπάρχει ιδιαίτερα υψηλός συντελεστής αξιοπιστίας στην κλίμακα Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια ( $\text{Alpha}=0,903$ ). Ακόμα προέκυψε ότι η μέση τιμή της κλίμακας είναι 30,61 με μέση τιμή απάντησης ανά ερώτηση: 2,35 και η διακύμανση (*Variance*) είναι 114,788. Αυτό που αξίζει να επισημανθεί είναι ότι η τυπική απόκλιση (*Std. Deviation*) είναι πολύ υψηλή (10.71) κάτι που οφείλεται στην ιδιαιτερότητα των δειγματικών ομάδων και αναμένεται να επηρεάσει σημαντικά τη στατιστική σημαντικότητα των ευρημάτων.

Στους πίνακες που ακολουθούν δίνεται ο συντελεστής αξιοπιστίας (*Cronbach's Alpha*), καθώς επίσης η μέση τιμή (*Mean*) και η τυπική απόκλιση (*Std. Deviation*) των 13 ερωτήσεων οι οποίες και αναφέρονται αναλυτικά με την ίδια ακριβώς διατύπωση με την οποία απαντώνται και στο σχετικό ερωτηματολόγιο. Όπου *rit* είναι ο συντελεστής συσχέτισης κάθε ερώτησης με τις υπόλοιπες.

**Πίνακας 61: Στατιστικοί δείκτες των ερωτήσεων της Κλίμακας**

### Item Statistics / Στατιστικοί δείκτες ερωτήσεων

	Mean / Μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Rit / συντελεστής συσχέτισης
Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο	2,0476	1,06904	,658
Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του στην τάξη	2,7937	1,12391	,487
Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες	2,1429	1,21625	,525
Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο	2,3016	1,27804	,653
Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου	1,9683	1,09203	,646
Μπορώ να βρω ένα φίλο / μία φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι	1,8571	,89546	,614
Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν	2,6825	1,34195	,345
Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο	2,6032	1,40895	,681
Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου	1,8730	1,00791	,572
Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο	2,7143	1,39618	,678
Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο	2,6667	1,34404	,707
Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο	2,2540	1,19094	,705

Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη	2,7143	1,28802	,744
-------------------------------	--------	---------	------

**Πίνακας 62:** Στατιστικοί δείκτες αξιοπιστίας των ερωτήσεων της Κλίμακας

Reliability Statistics / Στατιστιστικοί δείκτες αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha / Συντελεστής Συσχέτισης Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items Συντελεστής Συσχέτισης Cronbach's Alpha επί συγκεκριμένων ερωτήσεων	N of Items / αριθμός ερωτήσεων
,903	,905	13

**Πίνακας 63:** Στατιστικοί δείκτες των ερωτήσεων της Κλίμακας

Scale Statistics / Στατιστικοί δείκτες κλίμακας

Mean / μέσος όρος	Variance / Διακύμανση	Std. Deviation τυπική απόκλιση	N of Items / αριθμός ερωτήσεων
30,6190	114,788	10,71392	13

➤ **Ψυχοκοινωνική Δυσάρεσκεια και Τάξη φοίτησης**

Από το στατιστικό κριτήριο του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,300) προκύπτει ότι είναι ίσες οι διακυμάνσεις των δύο τάξεων (Ε΄ τάξη, ΣΤ΄ τάξη) (Πίνακας 64). Από τον πίνακα ΑνοVA /Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα που χρησιμοποιείται αφού ικανοποιείται η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων, φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Ψυχοκοινωνική Δυσάρεσκεια ως προς τον παράγοντα τάξη ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα =0,326 ANOVA – Πίνακας 65), αν και τα παιδιά που φοιτούν στην Ε΄ τάξη εμφανίζονται με υψηλότερο μέσο όρο στην Κλίμακα Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκειας, δηλαδή έχουν πιο έντονη την αίσθηση Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκειας σε σχέση με τα παιδιά που φοιτούν στην ΣΤ΄ τάξη (2.45 vs 2.24) (Πίνακας 66).

Εικάζεται ότι η υψηλή τιμή της τυπικής απόκλισης είναι αυτή που οδηγεί στην έλλειψη μίας στατιστικά σημαντικής σχέσης μεταξύ Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκειας και τάξης φοίτησης. Μία πρώτη απόπειρα ερμηνευτικής ανατόμησης της διαφοράς του βαθμού της Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκειας μεταξύ των υποκειμένων των δύο τάξεων φοίτησης, θα μπορούσε να καταλήξει στο ότι στα υποκείμενα της Ε΄ τάξης η Ψυχοκοινωνική Δυσάρεσκεια είναι φανερή, ενώ στην άλλη ομάδα, των υποκειμένων της ΣΤ΄ τάξης είναι πιθανόν περισσότερο κρυφή ή εξευγενισμένη, όχι όμως ανύπαρκτη.

**Πίνακας 64: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων**

Test of Homogeneity of Variances / Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση / Δυσaréσκεια

Levene Statistic / Στατιστικό κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2/ Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικότητα
1,091	1	61	,300

**Πίνακας 65: Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**

ANOVA / Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση / Δυσaréσκεια

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	,665	1	,665	,979	,326
Within Groups / Ενδοομαδικά	41,446	61	,679		
Total / σύνολο	42,112	62			

**Πίνακας 66: Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης / Δυσaréσκειας**

Descriptives / περιγραφικοί δείκτες  
Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση / Δυσaréσκεια

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
Ε' Δημοτικού	34	2,4502	,89710	,15385	1,15	4,69
Στ' Δημοτικού	29	2,2440	,72920	,13541	1,08	3,62
Total / σύνολο	63	2,3553	,82415	,10383	1,08	4,69

### ➤ Ψυχοκοινωνική Δυσaréσκεια και Φύλο

Από το στατιστικό κριτήριο του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,690) καταδεικνύεται ικανοποίηση της προϋπόθεσης της ισότητας των διακυμάνσεων των δύο πληθυσμών (Αγόρια, Κορίτσια) (Πίνακας 67). Από τον πίνακα Ανοva / Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Ψυχοκοινωνική Δυσaréσκεια ως προς το Φύλο ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα =0,088 ANOVA – Πίνακας 68), αν και τα κορίτσια εμφανίζονται με σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο στην Κλίμακα Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας, δηλαδή έχουν πιο έντονη την αίσθηση Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας σε σύγκριση με τα αγόρια (2.58 vs 2.22) (Πίνακας 69). Η διαφορά αυτή στο μέσο όρο οφείλεται στο ότι τα κορίτσια εκφράζουν περισσότερα ανοικτά – αυθόρμητα τα συναισθήματά τους και τα αναλύουν πιο



επισημασμένα σε σύγκριση με τα αγόρια (McCoy et al. 1994). Η υψηλή τιμή της τυπικής απόκλισης επηρεάζει τη στατιστική σημαντικότητα σε μία κατεύθυνση μη κατάδειξης της.

**Πίνακας 67: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων**

Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση / Δυσάρεσκεια

Levene Statistic / Στατιστικό κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2/ Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
,161	1	61	,690

**Πίνακας 68: Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**

ANOVA / Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση / Δυσάρεσκεια

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	1,972	1	1,972	2,997	,088
Within Groups / Ενδοομαδικά	40,140	61	,658		
Total / σύνολο	42,112	62			

**Πίνακας 69: Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης / Δυσάρεσκειας**

Descriptives / περιγραφικοί δείκτες  
Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση / Δυσάρεσκεια

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
Αγόρι	40	2,2212	,83290	,13169	1,08	4,69
Κορίτσι	23	2,5886	,77119	,16080	1,38	4,69
Total / σύνολο	63	2,3553	,82415	,10383	1,08	4,69

### ➤ Ψυχοκοινωνική Δυσάρεσκεια και σχολική επίδοση

Από το στατιστικό κριτήριο του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,946) προκύπτει ότι είναι ίσες οι διακυμάνσεις των δύο επιδόσεων (Χαμηλή επίδοση, Μέση επίδοση) (Πίνακας 70). Από τον πίνακα Ανοva / Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Ψυχοκοινωνική Δυσάρεσκεια ως προς τον παράγοντα επίδοση. ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα =0,000 ANOVA – Πίνακας 71).

Μάλιστα παρατηρείται ότι οι μαθητές με χαμηλή επίδοση έχουν εξαιρετικά υψηλότερη μέση τιμή στην Ψυχοκοινωνική Δυσάρεσκεια από ότι εκείνοι με μέση επίδοση (2.85 vs 1.95) (Πίνακας 72), δηλαδή είναι πιο δυσαρεστημένοι από τον κοινωνικό τους περίγυρο, έτσι όπως αυτός επικοινωνείται ως ο χώρος του σχολείου.

Το στατιστικό αυτό εύρημα επιβεβαιώνει την ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η σχολική επίδοση θα σχετίζεται αρνητικά με την Κοινωνική Δυσάρεσκεια στο σχολείο. Πιο αναλυτικά, θεωρείται ότι η χαμηλή σχολική επίδοση και η υψηλή Κοινωνική Δυσάρεσκεια, είναι βασικά συστατικά στοιχεία ενός συγκεκριμένου τύπου παιδιού, ο οποίος υποτίθεται ότι θα περιλαμβάνει χαμηλή ακαδημαϊκή αυτο - εκτίμηση, ήπιας ή σοβαρής μορφής Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, χαμηλό status/κύρος στις ομάδες ομηλικών ή ακόμη και απόρριψη από τις ομάδες ομηλικών κ.ο.κ. Ας επισημανθεί για ακόμη μία φορά ότι η επίδοση φαίνεται να διαδραματίζει καίριο ρόλο σε μία ισόρροπη, κοινωνικά και συναισθηματικά, προσωπικότητα.

**Πίνακας 70:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances / Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση / Δυσάρεσκεια

Levene Statistic / Στατιστικό κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2/ Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
,005	1	61	,946

**Πίνακας 71:** Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

ANOVA / Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση / Δυσάρεσκεια

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / ηηλίκιο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups	12,416	1	12,416	25,505	,000
Within Groups	29,696	61	,487		
Total	42,112	62			

**Πίνακας 72:** Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης / Δυσάρεσκειας

Descriptives / περιγραφικοί δείκτες  
Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση / Δυσάρεσκεια

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
Χαμηλή (5 - 6)	28	2,8516	,75541	,14276	1,15	4,69
Μέση (7 -8)	35	1,9582	,64826	,10958	1,08	3,23
Total	63	2,3553	,82415	,10383	1,08	4,69

### III. Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας

Υποτέθηκε ότι οι είκοσι (20) παρακάτω ερωτήσεις (Πίνακας 73) αποτελούν μία Κλίμακα για την Αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους. Η παραπάνω υπόθεση ελέγχθηκε κάνοντας ανάλυση αξιοπιστίας. Στις είκοσι (20) αυτές ερωτήσεις οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν με βάση τέσσερις





(4) θέσεις αυτή τη φορά (Κλίμακα Likert - Πολύ Δύσκολο, Δύσκολο, Εύκολο, Πολύ Εύκολο). Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής *Alpha Cronbach* που είναι και ο πιο συνήθης.

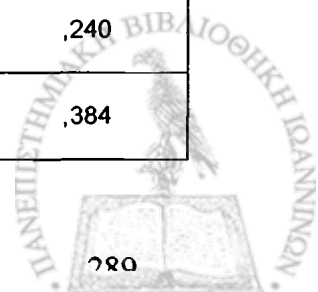
Η ανάλυση αξιοπιστίας που προέκυψε (Πίνακας 74 - Πίνακας 75) έδειξε ότι υπάρχει υψηλός συντελεστής αξιοπιστίας στην κλίμακα της Αυτοαποτελεσματικότητας ( $\text{Alpha}=0,789$ ). Ακόμη, προέκυψε ότι η μέση τιμή της κλίμακας είναι 57,09 με μέση τιμή απάντησης ανά ερώτηση 2,85 και η διακύμανση (*Variance*) είναι 65,95 ενώ η τυπική απόκλιση (*Std. Deviation*) μπορεί να θεωρηθεί ως αρκετά υψηλή (8.12). Μία τέτοια τιμή στην τυπική απόκλιση αναμένεται ότι θα ασκήσει καθοριστική επιρροή στη στατιστική σημαντικότητα των διερευνούμενων σχέσεων.

Στους πίνακες που ακολουθούν δίνεται ο συντελεστής αξιοπιστίας (*Cronbach's Alpha*), καθώς επίσης η μέση τιμή (*Mean*) και η τυπική απόκλιση (*Std. Deviation*) των είκοσι (20) ερωτήσεων οι οποίες και αναφέρονται αναλυτικά με την ίδια ακριβώς διατύπωση με την οποία απαντώνται και στο σχετικό ερωτηματολόγιο. Όπου rit είναι ο συντελεστής συσχέτισης κάθε ερώτησης με τις υπόλοιπες.

### Πίνακας 73: Στατιστικοί δείκτες των ερωτήσεων της Κλίμακας

#### Item Statistics/ Στατιστικοί δείκτες ερωτήσεων

	Mean / Μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Rit / συντελεστής συσχέτισης
Μερικά παιδιά θέλουν να παίξουν ένα παιχνίδι. Θέλεις να παίξεις μαζί τους και εσύ. Να τους ζητήσεις να παίξεις μαζί τους είναι για σένα	3,2222	,83172	,394
Μερικά παιδιά μαλώνουν για το πώς πρέπει να παίζεται ένα παιχνίδι. Θέλεις να τους πεις εσύ πως πρέπει να παίξουν το παιχνίδι.	3,1429	,80035	,166
Μερικά παιδιά πειράζουν και κοροϊδεύουν ένα φίλο σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν. Να τους πεις εσύ να σταματήσουν είναι για σένα	2,5556	1,10392	,196
Θέλεις να παίξεις ένα παιχνίδι. Θέλεις να ζητήσεις από τα άλλα παιδιά να παίξουν μαζί σου. Να τους ζητήσεις να παίξουν μαζί σου είναι για σένα	3,3016	,63842	,330
Ένα παιδί προσπαθεί να σου πάρει τη σειρά και να μη σε αφήσει να παίξεις εσύ ένα παιχνίδι. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό ότι είναι η σειρά σου να παίξεις.	3,1905	,83968	,433
Ένα παιδί μπαίνει μπροστά από σένα στη γραμμή που φτιάχνετε για να μπειτε μέσα στην τάξη. Θέλεις να του πεις να μη μπαίνει μπροστά σου.	2,9683	,91525	,412
Ένα παιδί θέλει να κάνει κάτι κακό και θα βρεις εσύ το μπελά σου. Θέλεις να ζητήσεις από το παιδί να μην κάνει αυτό, αλλά να κάνει κάτι άλλο.	2,5714	1,04286	,467
Μερικά παιδιά κοροϊδεύουν κάποιο συμμαθητή σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν. Να τους πεις να σταματήσουν είναι για σένα	2,2857	1,15603	,483
Πρέπει να μεταφέρεις κάποια πράγματα από το σχολείο στο σπίτι. Θέλεις να ζητήσεις από κάποιο παιδί να σε βοηθήσει.	2,9683	,67126	,302
Ένα παιδί θέλει να παίξει πάντα πρώτο ένα παιχνίδι. Θέλεις και εσύ να παίξεις μία φορά πρώτος. Να του πεις ότι θέλεις και εσύ να παίξεις πρώτος είναι για σένα	3,2063	,78614	,240
Η τάξη σου θα πάει εκδρομή με λεωφορείο. Στο λεωφορείο τα παιδιά θα καθίσετε δύο - δύο. Θέλεις να ζητήσεις από κάποιο παιδί να καθίσετε μαζί.	3,1905	,80035	,384



Ένα παιδί δε συμπαθεί το φίλο σου. Θέλεις να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου. Να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου είναι για σένα	2,3651	1,05190	,312
Η παρέα σου προσπαθεί να αποφασίσει τι παιχνίδι θα παίξετε. Θέλεις να τους πεις εσύ τι παιχνίδι θα παίξετε.	3,0317	,80258	,260
Παίζεις ένα παιχνίδι που σου αρέσει πολύ, αλλά τα άλλα παιδιά θέλουν να σταματήσετε. Θέλεις να τους ζητήσεις να συνεχίσετε κι άλλο αυτό το παιχνίδι.	3,1270	,87052	,403
Κάνεις μία εργασία που σου έβαλε ο δάσκαλός σου. Θέλεις να ζητήσεις από ένα άλλο παιδί να σε βοηθήσει. Να του ζητήσεις να σε βοηθήσει είναι για σένα	2,9683	,87930	,109
Μπαίνεις στην τάξη μετά το διάλειμμα και βλέπεις δύο παιδιά να κάθονται στο θρανίο σου και να μη σηκώνονται όταν σε βλέπουν.	2,5873	1,13073	,458
Είσαι σε μία παρέα παιδιών που συζητούν για να αποφασίσουν πώς θα περάσετε το απόγευμά σας όλοι μαζί. Να τους πεις εσύ τι να κάνετε το απόγευμα είναι	3,3333	,69561	,339
Μία ομάδα παιδιών θέλει να παίξει ένα παιχνίδι που εσένα δε σου αρέσει. Να τους ζητήσεις να παίξουν ένα παιχνίδι που αρέσει σε εσένα είναι για σένα	3,0952	,77697	,337
Μερικά παιδιά σχεδιάζουν να κάνουν ένα πάρτυ. Θέλεις τα παιδιά αυτά να καλέσουν και το φίλο σου. Να τους ζητήσεις να καλέσουν και το φίλο σου είναι για σένα	2,0635	,93106	,490
Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει. Να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει είναι για σένα	1,9206	1,18187	,503

**Πίνακας 74:** Στατιστικοί δείκτες αξιοπιστίας των ερωτήσεων της Κλίμακας

**Reliability Statistics / Στατιστικοί δείκτες αξιοπιστίας**

Cronbach's Alpha / Συντελεστής Συσχέτισης Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items Συντελεστής Συσχέτισης Cronbach's Alpha επί συγκεκριμένων ερωτήσεων	N of Items / αριθμός ερωτήσεων
,789	,791	20

**Πίνακας 75:** Στατιστικοί δείκτες των ερωτήσεων της Κλίμακας

**Scale Statistics / Στατιστικοί δείκτες κλίμακας**

Mean / μέσος όρος	Variance / Διακύμανση	Std. Deviation τυπική απόκλιση	N of Items / αριθμός ερωτήσεων
57,0952	65,959	8,12149	20

➤ **Αυτοαποτελεσματικότητα και Φύλο**

Από το στατιστικό κριτήριο του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα = 0,359) διαπιστώθηκε ότι είναι ίσες οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών (Αγόρια - Κορίτσια) (Πίνακας 76). Από τον πίνακα ΑνοVA / Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς το Φύλο ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,005 ANOVA - Πίνακας 77). Μάλιστα, παρατηρείται ότι τα αγόρια έχουν υψηλότερη μέση τιμή από ότι τα κορίτσια (2.96vs2.66) (Πίνακας 78) δηλαδή λειτουργούν πιο εύκολα σε καταστάσεις αλληλεπίδρασης με τους συνομηλικούς τους και τις αντιμετωπίζουν καλύτερα.



Το στατιστικό αυτό εύρημα οδηγεί σε απόρριψη της ερευνητικής υπόθεσης, ως προς τον παράγοντα Φύλο, σύμφωνα με την οποία δεν αναμένονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την τάξη φοίτησης και το Φύλο των μαθητών, μονόγλωσσων και δίγλωσσων, ως προς την Κοινωνική Αυτο-αποτελεσματικότητα τους σε καταστάσεις σύγκρουσης και μη σύγκρουσης με τους (επι)κοινωνιακά απέναντι (Wheeler & Ladd 1982). Και υπάρχει μία ολόκληρη προβληματική σε σχέση με αποδόσεις κοινωνικών ταυτοτήτων και κοινωνικούς ρόλους των Φύλων. Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις (*social representations*), ως ένα σύνολο από απόψεις, αντιλήψεις, στάσεις και γνώμες για μία ορισμένη κοινωνική ομάδα εν προκειμένω, είναι ιδιαίτερα εμφανείς εδώ. Τα αγόρια, κατά τα κοινωνικά πρότυπα, διαχειρίζονται πιο εύκολα καταστάσεις αλληλεπίδρασης.

**Πίνακας 76: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων**

Test of Homogeneity of Variances / Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Αυτοαποτελεσματικότητα

Levene Statistic / Στατιστικό κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2/ Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
,855	1	61	,359

**Πίνακας 77: Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**

ANOVA / Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Αυτοαποτελεσματικότητα

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / ηλικό διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	1,242	1	1,242	8,439	,005
Within Groups / Ενδοομαδικά	8,981	61	,147		
Total / σύνολο	10,224	62			

**Πίνακας 78: Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Αυτοαποτελεσματικότητας**

Descriptives / περιγραφικοί δείκτες  
Αυτοαποτελεσματικότητα

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
Αγόρι	40	2,9613	,41067	,06493	2,15	3,95
Κορίτσι	23	2,6696	,33054	,06892	2,20	3,20
Total / σύνολο	63	2,8548	,40607	,05116	2,15	3,95

### ➤ Αυτοαποτελεσματικότητα και Τάξη φοίτησης

Από στατιστικό κριτήριο του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα = 0,857) προκύπτει ότι είναι ίσες οι διακυμάνσεις των δύο τάξεων (Ε' τάξη, Στ' τάξη) (Πίνακας 79). Από τον



πίνακα ΑνοVA/Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τον παράγοντα τάξη φοίτησης ( $p\text{-value/ κρίσιμη πιθανότητα}=0,981$  ANOVA – Πίνακας 80). Συγκρίνοντας μάλιστα τους μέσους όρους, διαπιστώνεται ότι η διαφορά των τιμών μεταξύ των δύο πληθυσμών-τάξεων εν προκειμένω, είναι απειροελάχιστη (2.8559 vs 2.8534) Πίνακας 81). Το εύρημα αυτό *επαληθεύει* την ερευνητική υπόθεση (*ως προς τον παράγοντα τάξη φοίτησης*) σύμφωνα με την οποία δεν αναμένονται στατιστικά σημαντικές διαφορές σε σχέση με την τάξη φοίτησης και το Φύλο των μαθητών, μονόγλωσσων και δίγλωσσων, ως προς την προσδοκία Κοινωνικής Αυτο-αποτελεσματικότητας τους σε καταστάσεις σύγκρουσης και μη σύγκρουσης (Wheeler & Ladd 1982).

Η έλλειψη στατιστικής σημαντικότητας στη βάση του κριτηρίου της τάξης φοίτησης (καθώς δεν απαντώνται διαφορές μέσων όρων τιμών των υποκειμένων – μαθητών των δύο τάξεων), ερμηνεύεται από το ότι οι δύο τάξεις είναι γειτνιάζουσες, με υποκειμένα σε πολύ κοντινές ηλικιακές ομάδες και έτσι δε μπορεί να θεωρηθεί και τόσο πιθανόν ότι η διαφορά κατά μία τάξη φοίτησης, θα ήταν ικανή να ασκήσει μία τόσο σημαίνουσα επίδραση στην προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας.

**Πίνακας 79:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Αυτοαποτελεσματικότητα

Levene Statistic / Στατιστικό κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2/ Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
,033	1	61	,857

**Πίνακας 80:** Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Αυτοαποτελεσματικότητα

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	,000	1	,000	,001	,981
Within Groups / Ενδοομαδικά	10,223	61	,168		
Total / Σύνολο	10,224	62			

**Πίνακας 81:** Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Αυτοαποτελεσματικότητας

Descriptives / Περιγραφικοί δείκτες  
Αυτοαποτελεσματικότητα

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
Ε' Δημοτικού	34	2,8559	,41190	,07064	2,20	3,95



Στ' Δημοτικού	29	2,8534	,40641	,07547	2,15	3,60
Total / σύνολο	63	2,8548	,40607	,05116	2,15	3,95

### ➤ Αυτοαποτελεσματικότητα και σχολική επίδοση

Από το στατιστικό κριτήριο του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,933) δίνεται να συμπερασθεί ότι είναι ίσες οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών - επιδόσεων (Χαμηλή επίδοση, Μέση επίδοση) (Πίνακας 82). Από τον πίνακα ΑνοVA / Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τον παράγοντα επίδοση ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,003 ANOVA – Πίνακας 83).

Ειδικότερα, παρατηρείται ότι οι μαθητές με Μέση επίδοση παρουσιάζονται να έχουν μία σημαντικά υψηλότερη μέση τιμή στην κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας από ό,τι οι μαθητές με Χαμηλή επίδοση (2.98 vs 2.69) (Πίνακας 84), δηλαδή οι μαθητές με Μέση επίδοση (7-8) λειτουργούν πιο εύκολα σε καταστάσεις αλληλεπίδρασης με τους συνομηλίκους τους και τις αντιμετωπίζουν καλύτερα. Για μία ακόμη φορά ο παράγοντας σχολική επίδοση φαίνεται ότι διαδραματίζει έναν πολύ σημαντικό ρόλο στην κοινωνική και ευρύτερη συμπεριφορική λειτουργικότητα παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Πίνακας 82: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Αυτοαποτελεσματικότητα

Levene Statistic / Στατιστικό κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας	df2/ Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
,007	1	61	,933

Πίνακας 83: Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Αυτοαποτελεσματικότητα

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	1,350	1	1,350	9,284	,003
Within Groups / Ενδοομαδικά	8,873	61	,145		
Total / σύνολο	10,224	62			

Πίνακας 84: Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Αυτοαποτελεσματικότητας

Descriptives/ Περιγραφικοί δείκτες  
Αυτοαποτελεσματικότητα

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο



Χαμηλή (5 - 6)	28	2,6911	,37045	,07001	2,15	3,45
Μέση (7 -8)	35	2,9857	,38987	,06590	2,30	3,95
Total	63	2,8548	,40607	,05116	2,15	3,95

#### IV. Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας σε καταστάσεις σύγκρουσης

Υποτέθηκε ότι οι δώδεκα (12) αυτές ερωτήσεις αποτελούν μία υπό-κλίμακα για την Αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους σε καταστάσεις σύγκρουσης (Πίνακας 85).

Η παραπάνω υπόθεση ελέγχθηκε κάνοντας *ανάλυση αξιοπιστίας* (Πίνακας 86 - Πίνακας 87). Στις δώδεκα (12) ερωτήσεις οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν με βάση 4 θέσεις (Κλίμακα Likert - Πολύ Δύσκολο, Δύσκολο, Εύκολο, Πολύ Εύκολο). Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής *Alpha Cronbach* που είναι και ο πιο συνήθης.

Η ανάλυση αξιοπιστίας, που προέκυψε έδειξε ότι υπάρχει υψηλός συντελεστής αξιοπιστίας στην κλίμακα της Αυτοαποτελεσματικότητας σε καταστάσεις σύγκρουσης ( $\text{Alpha}=0,731$ ). Ακόμα προέκυψε ότι η μέση τιμή της κλίμακας είναι 33,01 (μέση τιμή απάντησης ανά ερώτηση: 2,75) και η διακύμανση είναι 35,113 ενώ η τυπική απόκλιση είναι 5.92, εκτιμάται ότι είναι αρκετά υψηλή για να επηρεάσει την ύπαρξη ή μη στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων.

#### Πίνακας 85: Στατιστικοί δείκτες των ερωτήσεων της Κλίμακας

##### Item Statistics / Στατιστικοί δείκτες ερωτήσεων

	Mean / Μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Rit / συντελεστής συσχέτισης
Μερικά παιδιά μαλώνουν για το πώς πρέπει να παίζεται ένα παιχνίδι. Θέλεις να τους πεις εσύ πως πρέπει να παίξουν το παιχνίδι.	3,1429	,80035	,166
Μερικά παιδιά πειράζουν και κοροϊδεύουν ένα φίλο σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν. Να τους πεις εσύ να σταματήσουν είναι για σένα	2,5556	1,10392	,196
Ένα παιδί προσπαθεί να σου πάρει τη σειρά και να μη σε αφήσει να παίξεις εσύ ένα παιχνίδι. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό ότι είναι η σειρά σου να παίξεις.	3,1905	,83968	,433
Ένα παιδί μπαίνει μπροστά από σένα στη γραμμή που φτιάχνετε για να μπει μέσα στην τάξη. Θέλεις να του πεις να μη μπαίνει μπροστά σου.	2,9683	,91525	,412
Ένα παιδί θέλει να κάνει κάτι κακό και θα βρεις εσύ το μπελά σου. Θέλεις να ζητήσεις από το παιδί να μην κάνει αυτό, αλλά να κάνει κάτι άλλο.	2,5714	1,04286	,467
Μερικά παιδιά κοροϊδεύουν κάποιο συμμαθητή σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν. Να τους πεις να σταματήσουν είναι για σένα	2,2857	1,15603	,483
Ένα παιδί θέλει να παίζει πάντα πρώτο ένα παιχνίδι. Θέλεις και εσύ να παίξεις μία φορά πρώτος. Να του πεις ότι θέλεις και εσύ να παίξεις πρώτος είναι για σένα	3,2063	,78614	,240
Ένα παιδί δε συμπαθεί το φίλο σου. Θέλεις να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου. Να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου είναι για σένα	2,3651	1,05190	,312
Παίζεις ένα παιχνίδι που σου αρέσει πολύ, αλλά τα άλλα παιδιά θέλουν να σταματήσετε. Θέλεις να τους ζητήσεις να συνεχίσετε κι άλλο αυτό το παιχνίδι.	3,1270	,87052	,403

Μπαίνεις στην τάξη μετά το διάλειμμα και βλέπεις δύο παιδιά να κάθονται στο θρανίο σου και να μη σηκώνονται όταν σε βλέπουν.	2,5873	1,13073	,458
Μία ομάδα παιδιών θέλει να παίξει ένα παιχνίδι που εσένα δε σου αρέσει. Να τους ζητήσεις να παίξουν ένα παιχνίδι που αρέσει σε εσένα είναι για σένα	3,0952	,77697	,337
Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει. Να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει είναι για σένα	1,9206	1,18187	,503

**Πίνακας 86:** Στατιστικοί δείκτες αξιοπιστίας των ερωτήσεων της Κλίμακας

Reliability Statistics / Στατιστικοί δείκτες αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha / Συντελεστής Συσχέτισης Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items Συντελεστής Συσχέτισης Cronbach's Alpha επί συγκεκριμένων ερωτήσεων	N of Items / αριθμός ερωτήσεων
,731	,722	12

**Πίνακας 87:** Στατιστικοί δείκτες των ερωτήσεων της Κλίμακας

Scale Statistics / Στατιστικοί δείκτες κλίμακας

Mean / μέσος όρος	Variance / Διακύμανση	Std. Deviation τυπική απόκλιση	N of Items / αριθμός ερωτήσεων
33,0159	35,113	5,92559	12

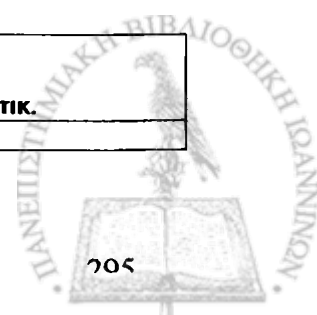
➤ **Αυτοαποτελεσματικότητα υπό σύγκρουση και Φύλο**

Από το στατιστικό κριτήριο του Levene ( $p_{\text{value}} / \text{ κρίσιμη πιθανότητα} = 0,089$ ) φαίνεται ότι είναι ίσες οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών (Αγόρια, Κορίτσια) (Πίνακας 88). Στον πίνακα ΑνοVA/Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, διαπιστώνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα (σε καταστάσεις σύγκρουσης) ως προς το Φύλο ( $p_{\text{value}} / \text{ κρίσιμη πιθανότητα} = 0,010$  ANOVA - Πίνακας 89). Παρατηρείται δε, ότι τα αγόρια έχουν υψηλότερη μέση τιμή από ό,τι τα κορίτσια (2.87 vs 2.54), λειτουργούν πιο εύκολα σε καταστάσεις σύγκρουσης και τις αντιμετωπίζουν καλύτερα (Πίνακας 90).

Η έννοια και η συνακόλουθη θεωρία κατηγοριοποίησης ως προς το Φύλο, αποτελεί κεντρική δομή στο πλαίσιο μίας θεωρίας κοινωνικής ταυτότητα και συνιστά εμβριθή προοπτική για ερμηνεία της σχέσης κοινωνικής ταυτότητας του Φύλου, τόσο με το στερεότυπο όσο και με την ευρύτερη έννοια προκατάληψης ότι τα αγόρια τα καταφέρνουν καλύτερα στις επικοινωνιακές, συμβολικού χαρακτήρα διαναδράσεις.

**Πίνακας 88:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων  
Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης

Levene Statistic / Στατιστικό κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2/ Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
2,982	1	61	,089



**Πίνακας 89: Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
 Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups/ Διομαδικά	1,565	1	1,565	7,043	,010
Within Groups / Ενδοομαδικά	13,553	61	,222		
Total / σύνολο	15,118	62			

**Πίνακας 90: Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Αυτοαποτελεσματικότητας υπό σύγκρουση**

Descriptives / περιγραφικοί δείκτες  
 Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης

-	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
Αγόρι	40	2,8708	,52534	,08306	1,83	4,00
Κορίτσι	23	2,5435	,35611	,07425	1,92	3,00
Total / σύνολο	63	2,7513	,49380	,06221	1,83	4,00

➤ **Αυτοαποτελεσματικότητα υπό σύγκρουση και Τάξη φοίτησης**

Από το στατιστικό κριτήριο του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,973) (Πίνακας 91) προκύπτει ότι είναι ίσες οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών - τάξεων (Ε' - ΣΤ'). Στον πίνακα Ανοva / Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα (Πίνακας 92) φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα (σε καταστάσεις σύγκρουσης) ως προς τον παράγοντα τάξη φοίτησης ( $p$ value/κρίσιμη πιθανότητα=0,948 ANOVA). Οι τιμές των μέσων όρων των απαντήσεων των υποκειμένων ανά τάξη φοίτησης (Πίνακας 93) είναι σχεδόν εξισωμένες (2.74 vs 2.75). Συνεπώς, η τάξη φοίτησης δεν επηρεάζει την προσδοκία Αυτοαποτελεσματικότητας σε καταστάσεις σύγκρουσης.

**Πίνακας 91: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων**

Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
 Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης

Levene Statistic / Στατιστικό κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2/ Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
,001	1	61	,973





**Πίνακας 92: Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	,001	1	,001	,004	,948
Within Groups / Ενδοομαδικά	15,117	61	,248		
Total / σύνολο	15,118	62			

**Πίνακας 93: Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Αυτοαποτελεσματικότητας υπό σύγκρουση**

Descriptives/ περιγραφικοί δείκτες  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
Ε' Δημοτικού	34	2,7475	,49428	,08477	2,00	4,00
Στ' Δημοτικού	29	2,7557	,50195	,09321	1,83	3,67
Total / σύνολο	63	2,7513	,49380	,06221	1,83	4,00

**➤ Αυτοαποτελεσματικότητα υπό σύγκρουση και σχολική επίδοση**

Από το στατιστικό κριτήριο του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,328) είναι ίσες οι διακυμάνσεις των πληθυσμών –σχολικών επιδόσεων (Χαμηλή - Μέση επίδοση - Πίνακας 94). Στον πίνακα Ανονα/Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα φαίνεται πως πάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα (σε καταστάσεις σύγκρουσης) ως προς την επίδοση ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,004 ANOVA – Πίνακας 95). Οι μαθητές με Μέση επίδοση έχουν υψηλότερη μέση τιμή στην Αυτοαποτελεσματικότητα από ό,τι οι μαθητές με Χαμηλή (2.90 vs 2.55), δηλαδή λειτουργούν πιο εύκολα υπό σύγκρουση και τα καταφέρνουν καλύτερα (Πίνακας 96).

Το παραπάνω στατιστικά σημαντικό εύρημα, δείχνει ότι η σχολική επίδοση είναι πολύ σημαντικός παράγοντας που διαδραματίζει καίριο ρόλο στη δημοτικότητα των παιδιών αυτών στο σχολείο και στις αλληλεπιδράσεις τους με ομηλικούς. Έτσι, η σχολική επίδοση αναδεικνύεται ως η «αχίλλειος πτέρνα» των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, πολύ περισσότερο όταν συνυπάρχει και πολιτισμική ετερότητα σε γλωσσικό και κοινωνικό επίπεδο, η στατιστική σημαντικότητα του αποτελέσματος αυτού είναι ένα ζήτημα που απαιτεί περαιτέρω διερεύνηση και συζήτηση.

**Πίνακας 94: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων**

Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης

Levene Statistic / Στατιστικό κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2/ Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
,973	1	61	,328

**Πίνακας 95: Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	1,971	1	1,971	9,145	,004
Within Groups / Ενδοομαδικά	13,147	61	,216		
Total / σύνολο	15,118	62			

**Πίνακας 96: Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Αυτοαποτελεσματικότητας υπό σύγκρουση**

Descriptives/ περιγραφικοί δείκτες

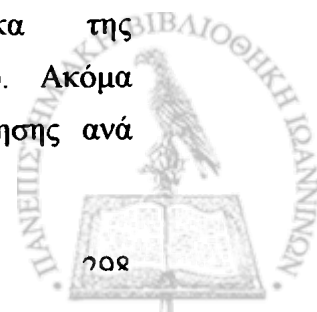
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
Χαμηλή (5 - 6)	28	2,5536	,47802	,09034	1,83	3,42
Μέση (7 -8)	35	2,9095	,45301	,07657	2,00	4,00
Total / σύνολο	63	2,7513	,49380	,06221	1,83	4,00

**V. Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας σε καταστάσεις μη σύγκρουσης**

Υποτέθηκε ότι οι οκτώ (8) ακόλουθες ερωτήσεις (Πίνακας 97) αποτελούν μία υπό-κλίμακα για την Αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους σε καταστάσεις μη σύγκρουσης. Η παραπάνω υπόθεση ελέγχθηκε κάνοντας ανάλυση αξιοπιστίας. Στις οκτώ (8) αυτές ερωτήσεις οι μαθητές κλήθηκαν να απαντήσουν με βάση 4 θέσεις (Κλίμακα Likert - Πολύ Δύσκολο, Δύσκολο, Εύκολο, Πολύ Εύκολο). Για τον έλεγχο της αξιοπιστίας της κλίμακας χρησιμοποιήθηκε ο συντελεστής *Alpha Cronbach* που είναι και ο πιο συνήθης.

Η ανάλυση αξιοπιστίας (Πίνακας 98 - Πίνακας 99), που προέκυψε δείχνει ότι υπάρχει ικανοποιητικός συντελεστής αξιοπιστίας στην κλίμακα της Αυτοαποτελεσματικότητας, σε καταστάσεις μη σύγκρουσης ( $\text{Alpha}=0,625$ ). Ακόμα προέκυψε ότι η μέση τιμή της κλίμακας είναι 24,07 (μέση τιμή απάντησης ανά



ερώτηση:3), η διακύμανση είναι 10,945 και η τυπική απόκλιση κυμαίνεται στο 3.30, τιμή που αναμένεται ότι θα επηρεάσει την ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας .

**Πίνακας 97: Στατιστικοί δείκτες των ερωτήσεων της Κλίμακας**

**Item Statistics/ Στατιστικοί δείκτες ερωτήσεων**

	Mean / Μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Rit / συντελεστής συσχέτισης
Μερικά παιδιά θέλουν να παίξουν ένα παιχνίδι. Θέλεις να παίξεις μαζί τους και εσύ. Να τους ζητήσεις να παίξεις μαζί τους είναι για σένα	3,2222	,83172	,394
Θέλεις να παίξεις ένα παιχνίδι. Θέλεις να ζητήσεις από τα άλλα παιδιά να παίξουν μαζί σου. Να τους ζητήσεις να παίξουν μαζί σου είναι για σένα	3,3016	,63842	,330
Πρέπει να μεταφέρεις κάποια πράγματα από το σχολείο στο σπίτι. Θέλεις να ζητήσεις από κάποιο παιδί να σε βοηθήσει.	2,9683	,67126	,302
Η τάξη σου θα πάει εκδρομή με λεωφορείο. Στο λεωφορείο τα παιδιά θα καθίσετε δύο - δύο. Θέλεις να ζητήσεις από κάποιο παιδί να καθίσετε μαζί.	3,1905	,80035	,384
Η παρέα σου προσπαθεί να αποφασίσει τι παιχνίδι θα παίξετε. Θέλεις να τους πεις εσύ τι παιχνίδι θα παίξετε.	3,0317	,80258	,260
Κάνεις μία εργασία που σου έβαλε ο δάσκαλός σου. Θέλεις να ζητήσεις από ένα άλλο παιδί να σε βοηθήσει. Να του ζητήσεις να σε βοηθήσει είναι για σένα	2,9683	,87930	,109
Είσαι σε μία παρέα παιδιών που συζητούν για να αποφασίσουν πώς θα περάσετε το απόγευμά σας όλοι μαζί. Να τους πεις εσύ τι να κάνετε το απόγευμα είναι	3,3333	,69561	,339
Μερικά παιδιά σχεδιάζουν να κάνουν ένα πάρτι. Θέλεις τα παιδιά αυτά να καλέσουν και το φίλο σου. Να τους ζητήσεις να καλέσουν και το φίλο σου είναι για σένα	2,0635	,93106	,490

**Πίνακας 98: Στατιστικοί δείκτες αξιοπιστίας των ερωτήσεων της Κλίμακας**

**Reliability Statistics/ Στατιστικοί δείκτες αξιοπιστίας**

Cronbach's Alpha / Συντελεστής Συσχέτισης Cronbach's Alpha	Cronbach's Alpha Based on Standardized Items Συντελεστής Συσχέτισης Cronbach's Alpha επί συγκεκριμένων ερωτήσεων	N of Items / αριθμός ερωτήσεων
,625	,647	8

**Πίνακας 99: Στατιστικοί δείκτες των ερωτήσεων της Κλίμακας**

**Scale Statistics/ Στατιστικοί δείκτες κλίμακας**

Mean / μέσος όρος	Variance / Διακύμανση	Std. Deviation τυπική απόκλιση	N of Items / αριθμός ερωτήσεων
24,0794	10,945	3,30835	8

**➤ Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης και Φύλο**

Από το στατιστικό κριτήριο ισότητας διακυμάνσεων του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα= **0,566**) διαπιστώθηκε ότι είναι ίσες οι διακυμάνσεις (Αγόρια, Κορίτσια) (Πίνακας 100). Η Ανομα/Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, έδειξε ότι υπάρχει στατιστικά



σημαντική διαφορά της μέσης τιμής της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα (σε καταστάσεις μη σύγκρουσης) ως προς τον παράγοντα Φύλο ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,027 ANOVA - Πίνακας 101). Τα αγόρια έχουν σημαντικά υψηλότερη μέση τιμή σε σύγκριση με τα κορίτσια (3.09 vs 2.85) - λειτουργούν πιο εύκολα σε μη σύγκρουση (Πίνακας 102).

Διαπιστώνεται, λοιπόν, ότι τα αγόρια αντεπεξέρχονται εξίσου πιο αποτελεσματικά από τα κορίτσια, δηλαδή και σε επίπεδο μη συγκρουσιακών καταστάσεων στα πλαίσια αλληλεπιδράσεών τους με ομάδες ομηλικών στο χώρο του σχολείου.

**Πίνακας 100:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης

Levene Statistic / Στατιστικό Κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2 Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
,332	1	61	,566

**Πίνακας 101:** Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	,828	1	,828	5,170	,027
Within Groups / Ενδοομαδικά	9,775	61	,160		
Total / σύνολο	10,603	62			

**Πίνακας 102:** Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Αυτοαποτελεσματικότητας υπό μη σύγκρουση

Descriptives/ περιγραφικοί δείκτες  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
Αγόρι	40	3,0969	,40081	,06337	2,38	3,88
Κορίτσι	23	2,8587	,39940	,08328	2,00	3,63
Total	63	3,0099	,41354	,05210	2,00	3,88

### ➤ Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας σε καταστάσεις μη σύγκρουσης και Τάξη Φοίτησης

Από το στατιστικό κριτήριο ισότητας διακυμάνσεων του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,712) αποδεικνύεται ότι πληρείται το κριτήριο της ισότητας των διακυμάνσεων των δύο πληθυσμών – τάξεων φοίτησης των υποκειμένων του δείγματος (Ε΄ τάξη, ΣΤ΄



τάξη - Πίνακας 103). Από τον πίνακα Ανοβα / Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα (σε καταστάσεις μη σύγκρουσης) ως προς τον παράγοντα τάξη φοίτησης ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,862 ANOVA - Πίνακας 104). Επιπρόσθετα, αξίζει να τονιστεί ότι και οι τιμές των μέσων όρων των δύο πληθυσμών – τάξεων φοίτησης, είναι σχεδόν ταυτόσημες (3.01 vs 3.00 - Πίνακας 105). Έλλειψη διαφοράς και στις τιμές των μέσων όρων σηματοδοτεί ότι δεν καταδεικνύεται καμία σχέση εξάρτησης μεταξύ της τάξης φοίτησης και της προσδοκίας Αυτοαποτελεσματικότητας σε επικοινωνιακές διαναδράσεις μη σύγκρουσης.

**Πίνακας 103: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων**

Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης

Levene Statistic / -Στατιστικό Κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2 Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
,137	1	61	,712

**Πίνακας 104: Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	,005	1	,005	,030	,862
Within Groups / Ενδοομαδικά	10,598	61	,174		
Total / σύνολο	10,603	62			

**Πίνακας 105: Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Αυτοαποτελεσματικότητας υπό μη σύγκρουση**

Descriptives/ περιγραφικοί δείκτες  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
Ε' Δημοτικού	34	3,0184	,41416	,07103	2,00	3,88
Στ' Δημοτικού	29	3,0000	,41993	,07798	2,13	3,88
Total / σύνολο	63	3,0099	,41354	,05210	2,00	3,88

➤ **Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας σε καταστάσεις μη σύγκρουσης και σχολική επίδοση**

Το στατιστικό κριτήριο ισότητας διακυμάνσεων του Levene ( $p_{\text{value}}/ \text{ κρίσιμη πιθανότητα} = 0,990$ ) δίνει ισότητα διακυμάνσεων των δύο επιδόσεων (Χαμηλή- Μέση επίδοση - Πίνακας 106). Στην ΑνοVA/Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα (σε μη σύγκρουση) ως προς τον παράγοντα επίδοση ( $p_{\text{value}}/ \text{ κρίσιμη πιθανότητα} = 0,052$  ANOVA - Πίνακας 107), αν και παρατηρείται κάποια ενδιαφέρουσα διαφορά στη μέση τιμή των υποκειμένων με Χαμηλή σχολική επίδοση και των υποκειμένων με Μέση (2.89 vs 3.10). Ειδικότερα, τα υποκείμενα με Μέση σχολική επίδοση σκοράρουν σημαντικά υψηλότερα στην προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε καταστάσεις μη σύγκρουσης συγκρινόμενα με τα υποκείμενα με Χαμηλή σχολική επίδοση (Πίνακας 108).

Το ότι η παρατηρούμενη διαφορά των τιμών των μέσων όρων δε φτάνει μέχρι την κατάδειξη ενός στατιστικά σημαντικού αποτελέσματος, αυτό εν μέρει δύναται να ερμηνευτεί από την υψηλή τιμή της τυπικής απόκλισης, κάτι που έχει προαναφερθεί.

**Πίνακας 106:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης

Levene Statistic / Στατιστικό Κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2 Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
,000	1	61	,990

**Πίνακας 107:** Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	,639	1	,639	3,912	,052
Within Groups / Ενδοομαδικά	9,964	61	,163		
Total / Σύνολο	10,603	62			

**Πίνακας 108:** Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Αυτοαποτελεσματικότητας υπό μη σύγκρουση

Descriptives/ περιγραφικοί δείκτες  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο



				σφάλμα		
Χαμηλή (5 - 6)	28	2,8973	,40405	,07636	2,00	3,50
Μέση (7 -8)	35	3,1000	,40425	,06833	2,38	3,88
Total / σύνολο	63	3,0099	,41354	,05210	2,00	3,88

\* Η ανάλυση της εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστία (δείκτης *Alpha Cronbach*) των σχετικών Κλιμάκων και υπό-Κλιμάκων, έδειξε ότι αμφότερα τα ψυχομετρικά εργαλεία εμφανίζουν επαρκή εσωτερική συνέπεια. Το *Ερωτηματολόγιο Μοναξιάς και Έλλειψης Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης*, καθώς επίσης και οι δύο υπό - Κλίμακές του (*Μοναξιά και Ψυχοκοινωνική Δυσaréσκεια*) εμφανίζει υψηλότερη εσωτερική συνέπεια σε σύγκριση με το *Ερωτηματολόγιο Αυτοαποτελεσματικότητας του Παιδιού στις Αλληλεπιδράσεις με τους Συνομηλίκους* και για τις δύο υποκλίμακές του (υπό σύγκρουση και μη).

Οι Asher et al. (1984), Boivin et al. (1994), Cassidy & Asher (1992), όπως επίσης και οι Wheeler & Ladd (1982), σε ανάλογες μελέτες τους αναφέρουν παρόμοια αποτελέσματα δεικτών όσον αφορά στην εσωτερικής συνέπειας αξιοπιστία των αυθεντικών (αγγλόφωνων) ψυχομετρικών εργαλείων.

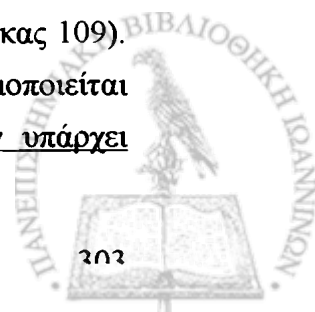
Αν και η εσωτερική συνέπεια είναι πιο χαμηλή για τη Μοναξιά από εκείνη για την Ψυχοκοινωνική Δυσaréσκεια και η Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης εμφανίζεται με χαμηλότερο δείκτη αξιοπιστίας από την Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης, αυτό δε μπορεί να λογιστεί ως κάτι ερευνητικά μεμπτό ή ως κάτι που επισείει έναν ολόκληρο προβληματισμό και αυτό γιατί πρέπει να ληφθεί υπόψιν το ότι τόσο η Μοναξιά όσο και η Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης, αποτελούνται από μόνο 3 ερωτήσεις η πρώτη ενώ η Ψυχοκοινωνική Δυσaréσκεια περιλαμβάνει 13 ερωτήσεις, και μόνο 8 ερωτήσεις η δεύτερη ενώ η Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης περιλαμβάνει 12 ερωτήσεις.

#### **B1. Επίδραση των επιπέδων του παράγοντα Γλώσσα στις διάφορες Κλίμακες και υπό - Κλίμακες των ψυχομετρικών εργαλείων**

Η Γλώσσα του υποκειμένου με δυσλεξία αποτελεί κεντρικό θεματικό άξονα της παρούσας διατριβής και ως εκ τούτου η επίδραση των επιπέδων του παράγοντα αυτού απετέλεσε στη σκέψη της προκείμενης προσπάθειας διακριτή ενότητα κατά την παρουσίαση των στατιστικών ευρημάτων.

#### **I. Μοναξιά και Γλώσσα**

Από το στατιστικό κριτήριο του Levene ( $p\text{-value/ κρίσιμη πιθανότητα}=0,099$ ) προέκυψε ότι είναι ίσες οι διακυμάνσεις των δύο πληθυσμών (Μονόγλωσσα, Δίγλωσσα - Πίνακας 109). Από τον πίνακα ΑνοVA/Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα που χρησιμοποιείται αφού ικανοποιείται η υπόθεση των ίσων διακυμάνσεων), φαίνεται πως δεν υπάρχει



στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Μοναξιά ως προς τον παράγοντα Γλώσσα ( $p_{\text{value}}/ \text{ κρίσιμη πιθανότητα} = 0,072$  ANOVA – Πίνακας 110), αν και τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν σημαντικά υψηλότερη μέση τιμή στην παραπάνω Κλίμακα σε σχέση με τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία (2.61 vs 2.20 - Πίνακας 111). Στο σημείο αυτό οφείλει να γίνει μία αναφορά και στη σχετικά υψηλή τιμή των τυπικών αποκλίσεων (*Std. Deviation* – Πίνακας 111) και των δύο δειγματικών ομάδων (οι εν λόγω τιμές πλησιάζουν σχεδόν τη μονάδα [1.00] κάτι που σημαίνει ότι είναι υψηλές και επηρεάζουν την ύπαρξη στατιστικής σημαντικότητας των αποτελεσμάτων).

Το συγκεκριμένο στατιστικό εύρημα, αν και μη ανερχόμενο στο επίπεδο κατάδειξης μίας στατιστικής σημαντικότητας, επαληθεύει την ερευνητική υπόθεση κατά την οποία τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία αναμένεται ότι θα σημειώνουν υψηλότερες τιμές στις διάφορες Κλίμακες και υπό-Κλίμακες των ερωτηματολογίων σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία.

**Πίνακας 109:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Μοναξιά

Levene Statistic / Στατιστικό Κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2 Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
2,811	1	61	,099

**Πίνακας 110:** Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Μοναξιά

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	2,577	1	2,577	3,355	,072
Within Groups / Ενδοομαδικά	46,855	61	,768		
Total / σύνολο	49,432	62			

**Πίνακας 111:** Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Μοναξιάς

Descriptives/ περιγραφικοί δείκτες  
Μοναξιά

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
μονόγλωσσο με δυσλεξία	32	2,2083	,96442	,17049	1,00	5,00
δίγλωσσο με δυσλεξία	31	2,6129	,77506	,13920	1,00	4,67
Total / σύνολο	63	2,4074	,89291	,11250	1,00	5,00



## Ia. Επίδραση του παράγοντα Γλώσσα στη Μοναξιά των Κοριτσιών

Από το στατιστικό κριτήριο του Levene ( $p\text{-value/ κρίσιμη πιθανότητα}=0,426$ ) προκύπτει ισότητα διακυμάνσεων των πληθυσμών (Μονόγλωσσα, Δίγλωσσα - Πίνακας 112). Στον πίνακα ΑνοVA/Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, που χρησιμοποιείται αφού ικανοποιείται η ισότητα διακυμάνσεων, φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Μοναξιά του πληθυσμού των κοριτσιών ως προς τον παράγοντα Γλώσσα ( $p\text{-value/ κρίσιμη πιθανότητα}=0,436$  ANOVA – Πίνακας 113), αν και τα μονόγλωσσα κορίτσια με δυσλεξία σκοράρουν πολύ υψηλότερα στην Κλίμακα της Μοναξιάς σε σχέση με τα δίγλωσσα (2.75 vs 2.48 - Πίνακας 114). Συνεπώς, η υπόθεση ότι τα δίγλωσσα παιδιά (εν προκειμένω κορίτσια) με δυσλεξία αναμένεται ότι θα σημειώνουν υψηλότερες τιμές στις διάφορες Κλίμακες και υπό-Κλίμακες των ερωτηματολογίων σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά (κορίτσια εδώ) με δυσλεξία, απορρίπτεται. Το ότι τα μονόγλωσσα κορίτσια με δυσλεξία εμφανίζονται να βιώνουν περισσότερο έντονη Μοναξιά στο σχολείο από ό,τι βιώνουν τα αντίστοιχα δίγλωσσα, μπορεί να ερμηνευτεί από το ότι τα μονόγλωσσα κορίτσια θεωρούν ότι η σύναψη φιλικών δεσμών και η ένταξη στις ομάδες ομηλικών είναι κάτι εύκολο, το επιτυγχάνουν όλοι, αυτά δεν τα καταφέρνουν, δε μπορούν να δικαιολογήσουν εαυτόν και έτσι βιώνουν ακόμη υψηλότερη Μοναξιά.

Γενικά, ένα παιδί που αναμένει ότι μπορεί να τα καταφέρει σε εύκολες κοινωνικές διαναδράσεις και τελικά δεν τα καταφέρνει, βιώνει ματαίωση και ως εκ τούτου είναι πολύ πιθανόν, σε ένα δεύτερο στάδιο, να νιώσει Μοναξιά και έλλειψη Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης, και αυτά τα αρνητικά συναισθήματα ενισχύουν την προσδοκία, την αναμονή μίας χαμηλής Κοινωνικής Αυτο-αποτελεσματικότητας, μίας αίσθησης μηδαμινότητας, ασημαντότητας, στις συμβολικές διαναδράσεις στις ομάδες ομηλικών. Και αυτή είναι μία ακόμη ερευνητική υπόθεση που επαληθεύεται εδώ.

**Πίνακας 112:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων

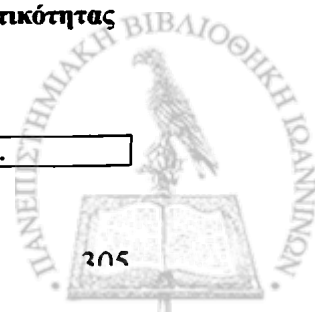
Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Μοναξιά Κοριτσιών

Levene Statistic/ Στατιστικό Κριτήριο του Levene	df1/ Βαθμοί ελευθερίας 1	df2 Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
,659	1	21	,426

**Πίνακας 113:** Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Μοναξιά Κοριτσιών

	Sum of	df / Βαθμοί	Mean	F / ηηλίκo	Sig. / Στατιστ.
--	--------	-------------	------	------------	-----------------



	Squares / άθροισμα τετραγώνων	ελευθερίας	Square / Μέσο τετράγωνο	διακύμαν σης	Σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	,403	1	,403	,630	,436
Within Groups / Ενδοομαδικά	13,442	21	,640		
Total / σύνολο	13,845	22			

Πίνακας 114: Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Μοναξιάς

Descriptives/ περιγραφικοί δείκτες  
Μοναξιά Κοριτσιών

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
μονόγλωσσο με δυσλεξία	12	2,7500	,91149	,26312	1,67	5,00
δίγλωσσο με δυσλεξία	11	2,4848	,65597	,19778	1,00	3,33
Total / σύνολο	23	2,6232	,79331	,16542	1,00	5,00

## II. Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια και Γλώσσα

Από το στατιστικό κριτήριο του Levene που χρησιμοποιήθηκε για τον έλεγχο της ισότητας των διακυμάνσεων ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,364), προέκυψε ότι αυτές είναι ίσες (Μονόγλωσσα, Δίγλωσσα - Πίνακας 115). Από τον πίνακα Ανονα/Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, που χρησιμοποιείται αφού ικανοποιείται η υπόθεση ίσων διακυμάνσεων), φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια ως προς τον παράγοντα Γλώσσα ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,026 ANOVA – Πίνακας 116). Παρατηρείται ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία έχουν εξαιρετικά μεγαλύτερο μέσο όρο στην κλίμακα Ψυχοκοινωνικής Δυσарέσκειας, δηλαδή είναι πιο δυσαρεστημένα από τον κοινωνικό τους περίγυρο (2.58 vs 2.12 - Πίνακας 117).

Το παραπάνω εύρημα επαληθεύει την ερευνητική υπόθεση ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία αναμένεται να δηλώσουν μία μεγαλύτερη αίσθηση κοινωνικού αποκλεισμού από ομάδες ομηλικών στο χώρο του σχολείου. Και είναι ίσως η γλωσσική ετερότητα ως έκφανση μίας πολιτισμικής ετερότητας σε συνδυασμό με την ύπαρξη Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών, που οδηγεί στην Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια. Η κοινωνική διαφοροποίηση αναφέρεται στην τάση ενίσχυσης των στερεοτυπικά δομημένων διαφορών, που ενισχύουν την εικόνα της ομάδας στην οποία το άτομο κατατάσσει τον εαυτό. Συνήθως αυτό συμβαίνει στα πλαίσια συνθηκών όπου η διαφοροποιητική ισχύς της ομάδας προσλαμβάνεται ως παραπαιούσα και απειλούμενη ή όταν οι κοινωνικές συνθήκες είναι τέτοιες ώστε μία ομάδα χαμηλού status/κύρους να προσλαμβάνεται ως άνομη και μεταβαλλόμενη. Η κοινωνική διαφοροποίηση πραγματοποιείται μέσα από την προαγωγή θετικών στερεοτύπων για την ομάδα που ανήκει το άτομο και αρνητικών στερεοτύπων για την άλλη ή τις άλλες ομάδες. Τις περισσότερες φορές το αποτέλεσμα αυτής της

διαδικασίας συνίσταται στη δραματική αύξηση του βαθμού διαφοροποίησης μεταξύ των ομάδων (Tajfel 1982). Η πολιτισμική ετερότητα των δίγλωσσων παιδιών φαίνεται ότι οδηγεί σε κοινωνικό αποκλεισμό τους από τις ομάδες ομηλικών και σε έκφραση Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας αυτών.

**Πίνακας 115:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση

Levene Statistic / Στατιστικό Κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2 Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
,837	1	61	,364

**Πίνακας 116:** Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	3,307	1	3,307	5,199	,026
Within Groups / Ενδοομαδικά	38,805	61	,636		
Total / σύνολο	42,112	62			

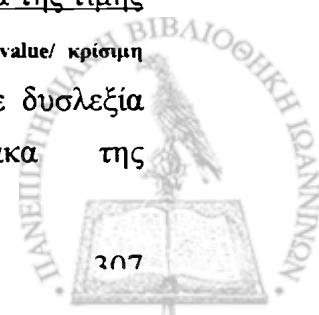
**Πίνακας 117:** Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης/ Δυσάρεσκείας

Descriptives/ περιγραφικοί δείκτες  
Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
μονόγλωσσο με δυσλεξία	32	2,1298	,85064	,15037	1,08	4,69
δίγλωσσο με δυσλεξία	31	2,5881	,73877	,13269	1,31	4,69
Total / σύνολο	63	2,3553	,82415	,10383	1,08	4,69

### III. Αυτοαποτελεσματικότητα και Γλώσσα

Από το στατιστικό κριτήριο – τεστ ισότητας ελέγχου διακυμάνσεων του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,430) προκύπτει ισότητα διακυμάνσεων των δύο πληθυσμών (Μονόγλωσσα, Δίγλωσσα - Πίνακας 118). Στον πίνακα Ανονα/Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τον παράγοντα Γλώσσα. ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,255 ANOVA – Πίνακας 119), αν και τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία σημειώνουν σημαντικά υψηλότερο μέσο όρο στην Κλίμακα της



Αυτοαποτελεσματικότητας (2.91 vs 2.79 - Πίνακας 120). Τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία τα καταφέρνουν πολύ καλύτερα στις κοινωνικές τους διαναδράσεις με ομάδες ομηλικών τους στο σχολείο και έχουν περισσότερο αναπτυγμένη μία προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας για μία ευαγή πορεία διαναδράσεων αυτών.

Αυτό συνάδει με τα παραπάνω και επαληθεύει την ερευνητική υπόθεση ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία αναμένεται να σκοράρουν χαμηλότερα στην προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στις κοινωνικές συναλλαγές τους σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία.

**Πίνακας 118:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Αυτοαποτελεσματικότητα

Levene Statistic / Στατιστικό Κριτήριο του - Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2 Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
,631	1	61	,430

**Πίνακας 119:** Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα - Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Αυτοαποτελεσματικότητα

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	,217	1	,217	1,322	,255
Within Groups / Ενδοομαδικά	10,007	61	,164		
Total / σύνολο	10,224	62			

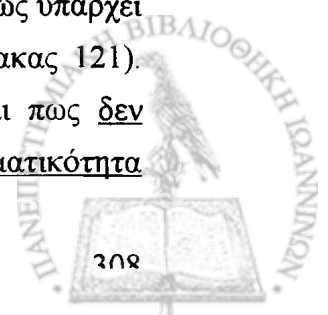
**Πίνακας 120:** Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Αυτοαποτελεσματικότητας

Descriptives/ περιγραφικοί δείκτες  
Αυτοαποτελεσματικότητα

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
μονόγλωσσο με δυσλεξία	32	2,9125	,41543	,07344	2,15	3,60
δίγλωσσο με δυσλεξία	31	2,7952	,39399	,07076	2,20	3,95
Total / σύνολο	63	2,8548	,40607	,05116	2,15	3,95

#### IV. Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης και Γλώσσα

Από το τεστ του Levene προέκυψε ότι  $p\text{-value/ κρίσιμη πιθανότητα}=0,222$  συνεπώς υπάρχει ισότητα διακυμάνσεων των δύο πληθυσμών (Μονόγλωσσα, Δίγλωσσα - Πίνακας 121). Στον πίνακα Ανοva/Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας



(σε σύγκριση) ως προς τον παράγοντα Γλώσσα. (p-value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,412 ANOVA – Πίνακας 122), αν και τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία φαίνεται ότι τα καταφέρνουν καλύτερα στη διαχείριση των συγκρουσιακών καταστάσεων κάτι που συμπεραίνεται από το ότι τα παιδιά αυτά εμφανίζουν κατά μέσο υψηλότερη τιμή στην υπό-Κλίμακα της προσδοκίας Αυτοαποτελεσματικότητας σε συγκρουσιακές καταστάσεις σε σύγκριση με τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία (2.80 vs 2.69 - Πίνακας 123).

Η υψηλότερη τιμή προσδοκίας Αυτοαποτελεσματικότητας των μονόγλωσσων παιδιών σε συγκρουσιακές καταστάσεις, μπορεί να ερμηνευτεί από το ότι αυτά, αν και με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, «παίζουν» σε ένα πεδίο ενδο-ομαδικής εύνοιας περισσότερο παρά εξω-ομαδικής υποτίμησης, κάτι που τους παρέχει το πλεονέκτημα να είναι σαν την ισχυρή πλειοψηφία και να μπορούν να είναι γενικά σαν όλους τους άλλους.

**Πίνακας 121: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων**

Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης

Levene Statistic / Στατιστικό Κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2 Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
1,525	1	61	,222

**Πίνακας 122: Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / τηλίκιο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	,168	1	,168	,684	,412
Within Groups / Ενδοομαδικά	14,950	61	,245		
Total / σύνολο	15,118	62			

**Πίνακας 123: Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Αυτοαποτελεσματικότητας υπό σύγκριση**

Descriptives/ περιγραφικοί δείκτες  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
μονόγλωσσο με δυσλεξία	32	2,8021	,52821	,09338	1,83	3,67
δίγλωσσο με δυσλεξία	31	2,6989	,45830	,08231	1,92	4,00
Total / σύνολο	63	2,7513	,49380	,06221	1,83	4,00



## V. Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης και Γλώσσα

Το τεστ του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,950) βεβαιώνει ισότητα διακυμάνσεων των δύο πληθυσμών (Μονόγλωσσα, Δίγλωσσα - Πίνακας 124). Από τον πίνακα Απονα/Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα, φαίνεται πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα (σε μη σύγκρουση) ως προς τη Γλώσσα. ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,186 ANOVA – Πίνακας 125), αν και τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία φαίνεται ότι τα καταφέρνουν κατά μέσο αρκετά καλύτερα στη διαχείριση μη συγκρουσιακών καταστάσεων (3.07 vs 2.93 - Πίνακας 126).

Γενικά, οι μη συγκρουσιακές καταστάσεις φαίνονται ως πιο εύκολα διαχειρίσιμες από την ισχυρή πλειοψηφία των παιδιών, μονόγλωσσων και δίγλωσσων, όπως συμπεραίνεται από τη σύγκριση των μέσων όρων των δύο ομάδων στις υπό- Κλίμακες Αυτοαποτελεσματικότητα σε υπό και μη σύγκρουση. Το εύρημα αυτό οδηγεί σε *επαλήθευση* της ερευνητικής υπόθεσης ότι *οι μη συγκρουσιακού χαρακτήρα αλληλ.οδράσεις συνομηλίκων, αναμένεται ότι θα είναι πιο εύκολα διαχειρίσιμες και η ισχυρή πλειοψηφία των παιδιών θα ανταποκρίνεται καλύτερα ως προς τη διαχείρισή τους.* Σύγκριση των τιμών της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ συγκρουσιακών και μη, καταστάσεων είναι ένας τρόπος ελέγχου της ερευνητικής αυτής υπόθεσης.

**Πίνακας 124:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης

Levene Statistic / Στατιστικό Κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2 Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
,004	1	61	,950

**Πίνακας 125:** Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

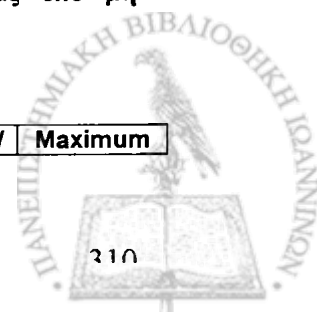
ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups / Διομαδικά	,303	1	,303	1,792	,186
Within Groups / Ενδοομαδικά	10,301	61	,169		
Total / σύνολο	10,603	62			

**Πίνακας 126:** Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Αυτοαποτελεσματικότητας υπό μη σύγκρουση

Descriptives/ περιγραφικοί δείκτες  
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης

	N /	Mean /	Std. Deviation	Std. Error	Minimum /	Maximum
--	-----	--------	----------------	------------	-----------	---------



	αριθμός υποκειμ.	μέσος όρος	/ τυπική απόκλιση	/ τυπικό σφάλμα	ελάχιστο	/ μέγιστο
μονόγλωσσο με δυσλεξία	32	3,0781	,40753	,07204	2,13	3,88
δίγλωσσο με δυσλεξία	31	2,9395	,41442	,07443	2,00	3,88
Total / σύνολο	63	3,0099	,41354	,05210	2,00	3,88

### Γ. Επίδραση του παράγοντα Επίδοση στη Μοναξιά των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία

#### > Επίδραση του παράγοντα Επίδοση στη Μοναξιά των μονόγλωσσων παιδιών με δυσλεξία

Από το τεστ του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα = 0,219) προέκυψε ισότητα διακυμάνσεων των δύο επιδόσεων (Χαμηλή-Μέση επίδοση - Πίνακας 127). Η ΑνοVA/Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα δείχνει πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Μοναξιά των μονόγλωσσων μαθητών ως προς την επίδοσή τους ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα = 0,017 ANOVA - Πίνακας 128). Από τους μονόγλωσσους μαθητές εκείνοι που έχουν χαμηλή επίδοση βιώνουν πολύ πιο έντονα τη μοναξιά (2,72) σε σύγκριση με εκείνους με μέση επίδοση (1,90 - Πίνακας 129).

Επαληθεύεται λοιπόν η ερευνητική υπόθεση ότι η χαμηλή σχολική επίδοση συναρτάται με μία έντονη αίσθηση της Μοναξιάς. Δηλαδή, όσο πιο χαμηλή είναι η επίδοση ενός μονόγλωσσου παιδιού με δυσλεξία, ανεξαρτήτως Φύλου, τόσο πιο έντονα θα βιώσει αυτό Μοναξιά στα πλαίσια αλληλεπιδράσεών του με ομάδες ομηλικών στο σχολείο.

Πίνακας 127: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων

Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων Μοναξιά μονόγλωσσων

Levene Statistic / Στατιστικό Κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2 Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
1,573	1	30	,219

Πίνακας 128: Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα - Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα Μοναξιά μονόγλωσσων

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.
Between Groups/ Διομαδικά	5,070	1	5,070	6,401	,017
Within Groups / Ενδοομαδικά	23,763	30	,792		
Total / σύνολο	28,833	31			

**Πίνακας 129: Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Μοναξιάς (για τα μονόγλωσσα παιδιά)**

Descriptives/ περιγραφικοί δείκτες

Μοναξιά μονόγλωσσων

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
χαμηλή (5 - 6)	12	2,7222	1,11766	,32264	1,00	5,00
Μέση (7 - 8)	20	1,9000	,72628	,16240	1,00	3,00
Total / σύνολο	32	2,2083	,96442	,17049	1,00	5,00

➤ Επίδραση του παράγοντα Επίδοση στη Μοναξιά των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία

Από το τεστ του Levene ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,944) προκύπτει ισότητα διακυμάνσεων των δύο επιδόσεων (Χαμηλή - Μέση επίδοση - Πίνακας 130). Στον πίνακα Ανοσα/Ανάλυσης Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα φαίνεται πως υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά της τιμής της κλίμακας Μοναξιά των δίγλωσσων μαθητών ως προς την επίδοσή τους ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα= 0,002 ANOVA – Πίνακας 131). Διαπιστώνεται ότι από τους δίγλωσσους μαθητές εκείνοι που έχουν χαμηλή επίδοση, έχουν πολύ πιο έντονη την αίσθηση της μοναξιάς (3,00) σε σύγκριση με τους δίγλωσσους με μέση επίδοση στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο (2,20 - Πίνακας 132).

Επαληθεύεται έτσι η ερευνητική υπόθεση ότι η χαμηλή σχολική επίδοση συναρτάται με μία έντονη αίσθηση του συναισθήματος της Μοναξιάς. Όσο πιο χαμηλή είναι η επίδοση ενός δίγλωσσου παιδιού με δυσλεξία, ανεξαρτήτως Φύλου, τόσο πιο έντονα θα βιώσει αυτό Μοναξιά στην αλληλεπίδράσή του με ομάδες ομηλικών στο χώρο του σχολείου.

**Πίνακας 130: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας ομοιογένειας των Διακυμάνσεων**

Test of Homogeneity of Variances/ Κριτήριο ομοιογένειας των διακυμάνσεων  
Μοναξιά δίγλωσσων

Levene Statistic / Στατιστικό Κριτήριο του Levene	df1 / Βαθμοί ελευθερίας 1	df2/ Βαθμοί ελευθερίας 2	Sig. / Στατιστική σημαντικ.
,005	1	29	,944

**Πίνακας 131: Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα – Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας**

ANOVA/ Ανάλυση Διακύμανσης κατά έναν παράγοντα  
Μοναξιά δίγλωσσων

	Sum of Squares / άθροισμα τετραγώνων	df / Βαθμοί ελευθερίας	Mean Square / Μέσο τετράγωνο	F / πηλίκο διακύμανσης	Sig. / Στατιστ. Σημαντικ.





Between Groups / Διομαδικά	4,955	1	4,955	10,997	,002
Within Groups / Ενδοομαδικά	13,067	29	,451		
Total / σύνολο	18,022	30			

**Πίνακας 132: Περιγραφικοί Δείκτες της Κλίμακας της Μοναξιάς (για τα μονόγλωσσα παιδιά)**

Descriptives/ περιγραφικοί δείκτες  
Μοναξιά δίγλωσσων

	N / αριθμός υποκειμ.	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error / τυπικό σφάλμα	Minimum / ελάχιστο	Maximum / μέγιστο
χαμηλή (5 - 6)	16	3,0000	,69921	,17480	1,67	4,67
μέση (7 - 8)	15	2,2000	,63994	,16523	1,00	3,00
Total / σύνολο	31	2,6129	,77506	,13920	1,00	4,67

#### Δ. Γραμμική συσχέτιση – Συντελεστής Pearson

Καταρχήν, ελέγχθηκε η κανονικότητα των μέσων όρων των Κλιμάκων και υπό-Κλιμάκων γιατί αυτή είναι απαραίτητη προϋπόθεση ελέγχου γραμμικής συσχέτισης.

##### α. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κλίμακας Μοναξιά

Από τον έλεγχο της κανονικότητας κατανομής με το στατιστικό κριτήριο των Kolmogorov-Smirnov, που χρησιμοποιείται για να ελεγχθεί η προσαρμογή ενός δείγματος σε κάποια κατανομή (κανονική κατανομή εδώ) ή δύο δειγμάτων μεταξύ τους, προκύπτει ότι δεν απορρίπτεται η υπόθεση αυτή για τη μέση τιμή της κλίμακας Μοναξιά. ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα = 0.170 - Πίνακας 133).

**Πίνακας 133: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

Tests of Normality / κριτήρια Κανονικότητας

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic / Στατιστικό	df / βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατισ.Σημ αντικότητα	Statistic/ Στατιστικό	df / βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατισ.Σημαντικότητα
Μοναξιά	,102	63	,170	,949	63	,011

a. Lilliefors Significance Correction / Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

##### β. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της κλίμακας Ψυχοκοινωνική Δυσaréσκεια

Ο έλεγχος κανονικότητας κατανομής δείχνει ότι δεν απορρίπτεται αυτή για τη μέση τιμή της Κλίμ. Ψυχοκοινωνική Δυσaréσκεια ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα = 0.200 - Πίνακας 134).



**Πίνακας 134: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατισ.Σημ αντικότητα	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατισ.Σημ αντικότητα
Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση / Δυσσρέσκεια	,081	63	,200(*)	,950	63	,012

\* This is a lower bound of the true significance / Αυτό είναι ένα χαμηλότερο όριο από την πραγματική σημαντικότητα

a. Lilliefors Significance Correction/ Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

**γ. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα**

Από τον έλεγχο της κανονικότητας με το στατιστικό κριτήριο Kolmogorov-Smirnov προκύπτει ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση αυτή για τη μέση τιμή της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα. ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα = 0.200 - Πίνακας 135).

**Πίνακας 135: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic / Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατισ.Σημαν τικότητα	Statistic / Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατισ.Σημ αντικότητα
Αυτοαποτελεσματικότητα	,062	63	,200(*)	,980	63	,380

\* This is a lower bound of the true significance/ Αυτό είναι ένα χαμηλότερο όριο από την πραγματική σημαντικότητα

a. Lilliefors Significance Correction/ Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

**δ. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης και μη σύγκρουσης**

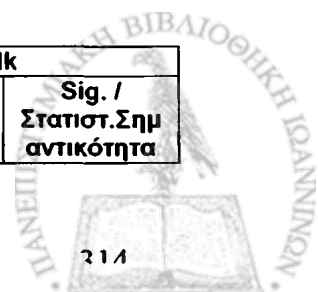
Από τον έλεγχο της κανονικότητας προκύπτει ότι δεν απορρίπτεται αυτή για τη μέση τιμή της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα τόσο υπό ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.200) όσο και υπό μη σύγκρουση ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα= 0.189 - Πίνακας 136).

Ο διαχωρισμός των επικοινωνιακών καταστάσεων διανάδρασης σε συγκρουσιακού και μη συγκρουσιακού τύπου δεν είναι τυχαίος. Οι συγκρουσιακές καταστάσεις βιώνονται από τα παιδιά ως επαπειλητικές, είναι στρεσογόνες και ως εκ τούτου τις διαχειρίζονται πιο δύσκολα. Αντίθετα, οι μη συγκρουσιακές στις οποίες δεν διακυβεύονται σημαντικά πράγματα, τυχάνουν πιο εύκολης διαχείρισης και συνεπώς σε αυτές τα παιδιά είθισται να έχουν σθένος του αντεπεξέρχεται.

**Πίνακας 136: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατισ.Ση μαντικότητα	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατισ.Σημ αντικότητα



			$\alpha$			
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης	,074	63	,200(**)	,980	63	,382
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	,100	63	,189	,978	63	,330

\* This is a lower bound of the true significance/ Αυτό είναι ένα χαμηλότερο όριο από την πραγματική σημαντικότητα

a. Lilliefors Significance Correction/ Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

\*Εφόσον αποδείχθηκε ότι οι παραπάνω μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή μπορεί να εφαρμοστεί το τεστ – στατιστικό κριτήριο για την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης μεταξύ αυτών.

#### α. Συντελεστής συσχέτισης για Μοναξιά και Ψυχοκοινωνική Δυσάρεσκεια

Μεταξύ της Κλίμακας Μοναξιά και της Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκειας υπάρχει θετική συσχέτιση  $r=0,753$  ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα= $0.000$ ) (Πίνακας 137). Δηλαδή, αν αυξηθεί η μέση τιμή της κλίμακας Μοναξιά, θα αυξηθεί και η μέση τιμή της κλίμακας Ψυχοκοινωνική Δυσάρεσκεια, δηλαδή όσο περισσότερη αίσθηση της Μοναξιάς έχει κάποιος μαθητής τόσο πιο έντονα βιώνει την Ψυχοκοινωνική Δυσάρεσκεια (Πίνακας 138).

Πίνακας 137: Συσχέτιση μεταξύ Μοναξιάς και Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης / Δυσάρεσκειας

#### Correlations / Συσχετίσεις

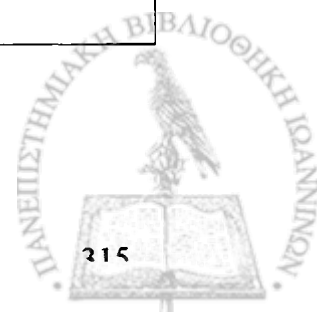
		Μοναξιά	Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση / Δυσάρεσκεια
Μοναξιά	Pearson Correlation / Συντελ. Συσχέτ. Pearson	1	,753(**)
	Sig. (2-tailed) / Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης		,000
	N / μέγεθος δείγματος	63	63
Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση / Δυσάρεσκεια	Pearson Correlation / Συντελ. Συσχέτ. Pearson	,753(**)	1
	Sig. (2-tailed) Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	,000	
	N / μέγεθος δείγματος	63	63

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) / Η συσχέτ. είναι στατιστ. σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2πλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 138: Περιγραφικοί Δείκτες για Μοναξιά - Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση/Δυσάρεσκεια

#### Descriptive Statistics / περιγραφικοί δείκτες

	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	N / μέγεθος δείγματος
Μοναξιά	2,4074	,89291	63
Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση / Δυσάρεσκεια	2,3553	,82415	63



## β. Συντελεστής συσχέτισης για Μοναξιά και Αυτοαποτελεσματικότητα

Μεταξύ της κλίμακας Μοναξιά και της Αυτοαποτελεσματικότητας υπάρχει αρνητική συσχέτιση  $r = -0,565$  ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα =  $0.000$  - Πίνακας 139). Αν ελαττωθεί η μέση τιμή της κλίμακας Μοναξιά, θα αυξηθεί η μέση τιμή της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή όσο ελαττώνεται αίσθηση της Μοναξιάς που έχει κάποιος μαθητής τόσο πιο αποτελεσματικός είναι στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του. (Πίνακας 140).

Πίνακας 139: Συσχέτιση μεταξύ Μοναξιάς και Αυτοαποτελεσματικότητας

### Correlations/ Συσχετίσεις

		Μοναξιά	Αυτοαποτελεσματικότητα
Μοναξιά	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	1	-,565(**)
-	Sig. (2-tailed)/ Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης		,000
	N/ μέγεθος δείγματος	63	63
Αυτοαποτελεσματικότητα	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	-,565(**)	1
	Sig. (2-tailed)/ Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	,000	
	N/ μέγεθος δείγματος	63	63

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)/ Η συσχέτ. είναι στατιστ. σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2πλής κατεύθυνσης).

Πίνακας 140: Περιγραφικοί Δείκτες για Μοναξιά - Αυτοαποτελεσματικότητα

### Descriptive Statistics/ περιγραφικοί δείκτες

	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	N / μέγεθος δείγματος
Μοναξιά	2,4074	,89291	63
Αυτοαποτελεσματικότητα	2,8548	,40607	63

## γ. Συντελεστής συσχέτισης για Μοναξιά και Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης

Μεταξύ της κλίμακας Μοναξιά και της Αυτοαποτελεσματικότητας υπάρχει αρνητική συσχέτιση  $r = -0,513$  ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα =  $0.000$  - Πίνακας 141). Αν ελαττωθεί η μέση τιμή της Κλίμακας Μοναξιά θα αυξηθεί η μέση τιμή της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή όσο ελαττώνεται αίσθηση της Μοναξιάς που έχει κάποιος μαθητής, τόσο πιο αποτελεσματικός είναι στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του σε καταστάσεις σύγκρουσης. (Πίνακας 142).



Η βίωση Μοναξιάς από τα παιδιά του δείγματος φαίνεται ότι λειτουργεί ως ένας σημαίνον παράγοντας που παρεμποδίζει σημαντικά και παρακωλύει συστηματικά την κοινωνική λειτουργικότητα σε επίπεδο προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας. Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, εν προκειμένω δυσλεξία, φαίνεται ότι λειτουργούν κοινωνικά όπως και τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες. Βιώνουν τη Μοναξιά ως ανασταλτικό παράγοντα προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε συγκρουσιακές και μη συγκρουσιακές καταστάσεις με ομάδες ομηλικών τους στο χώρο του σχολείου.

**Πίνακας 141: Συσχέτιση μεταξύ Μοναξιάς και Αυτοαποτελεσματικότητας υπό σύγκρουση**

**Correlations/ Συσχετίσεις**

		Μοναξιά	Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης
Μοναξιά	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	1	-,513(**)
	Sig. (2-tailed)/ Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης		,000
	N/ μέγεθος δείγματος	63	63
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	-,513(**)	1
	Sig. (2-tailed)/ Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	,000	
	N μέγεθος δείγματος	63	63

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed)/ Η συσχέτ. είναι στατιστ. σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2πλής κατεύθυνσης).

**Πίνακας 142: Περιγραφικοί Δείκτες για Μοναξιά – Αυτοαποτελεσματικότητα υπό σύγκρουση**

**Descriptive Statistics/ περιγραφικοί δείκτες**

	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	N / μέγεθος δείγματος
Μοναξιά	2,4074	,89291	63
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης	2,7513	,49380	63

**δ. Συντελεστής συσχέτισης για Μοναξιά και Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης**

Μεταξύ Μοναξιάς και Αυτοαποτελεσματικότητας υπό μη σύγκρουση υπάρχει αρνητική συσχέτιση  $r = -0,468$  ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα =  $0,000$  - Πίνακας 143). Όσο ελαττώνεται η αίσθηση Μοναξιάς τόσο αυξάνεται η αυτοαποτελεσματικότητα (Πίνακας 144).



**Πίνακας 143: Συσχέτιση μεταξύ Μοναξιάς - Αυτοαποτελεσματικότητας υπό μη σύγκρουση**

**Correlations/ Συσχετίσεις**

		Μοναξιά	Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης
Μοναξιά	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	1	-,468(**)
	Sig. (2-tailed)/ Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης		,000
	N/ μέγεθος δείγματος	63	63
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	-,468(**)	1
	Sig. (2-tailed) Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	,000	
	N/ μέγεθος δείγματος	63	63

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) / Η συσχέτ. είναι στατιστ. σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2πλής κατεύθυνσης).

**Πίνακας 144: Περιγραφικοί Δείκτες Μοναξιάς – Αυτοαποτελεσματικότη. υπό μη σύγκρουση**

**Descriptive Statistics/ περιγραφικοί δείκτες**

	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	N / μέγεθος δείγματος
Μοναξιά	2,4074	,89291	63
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	3,0099	,41354	63

Τα παραπάνω στατιστικά ευρήματα επιβεβαιώνουν την ερευνητική υπόθεση περί μίας αναμενόμενης αρνητικής συσχέτιση μεταξύ της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκειας από τη μία πλευρά, και της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας από την άλλη. Δεν επιβεβαιώνεται όμως ότι η έτερη-συναφής ερευνητική υπόθεση ότι αυτή η αρνητική συσχέτιση θα είναι ισχυρότερη για το μη συγκρουσιακό στοιχείο της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας παρά για το συγκρουσιακό. Τα παρόντα ευρήματα δείχνουν ακριβώς το αντίθετο. Η συνάφεια είναι ισχυρότερη για τις συγκρουσιακές καταστάσεις παρά για τις μη συγκρουσιακές ( $r=-0,513$  vs  $r=-0,468$ ).

Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το ότι τα παιδιά του παρόντος δείγματος βιώνουν πιο έντονα τις συγκρουσιακές καταστάσεις ή αντιλαμβάνονται και τις μη συγκρουσιακές καταστάσεις ως συγκρουσιακές κατά βάση. Σε κάθε περίπτωση πάντως διαπιστώνουν μεγαλύτερη ανεπάρκεια εαυτού και Μοναξιά σε συγκρουσιακές καταστάσεις, ίσως γιατί σε αυτές είναι που δοκιμάζεται ο εαυτός, είναι η «αρένα» όπου θα αξιολογηθεί ένα παιδί από τους ομηλικούς του και θα γίνει αποδεκτό στις ομάδες τους. Και η έννοια της «ευκολίας» διαχείρισης μίας μη συγκρουσιακής κατάστασης, ίσως να μην είναι τελικά για τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες τόσο υπαρκτή και πέρα από κάθε αμφισβήτηση όσο προκύπτει

από τη βιβλιογραφία για τα παιδιά με μη Μαθησιακές Δυσκολίες (Bandura 1982, 1997, Γαλανάκη & Καλαντζή-Azizi 1998, Galanaki & Kalantzi-Azizi 1999).

### Ε. Γραμμική συσχέτιση – Συντελεστής Pearson – Διάκριση σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους συμμετέχοντες

Καταρχήν, εξετάστηκε η ύπαρξη κανονικότητας κατανομής με το τεστ – στατιστικό κριτήριο των Kolmogorov-Smirnov (παρατίθεται και το τεστ Shapiro-Wilk που επαληθεύει τα εξαγόμενα του Kolmogorov-Smirnov) των μέσων όρων των Κλίμακων και υπό-Κλίμακων, γιατί η κανονικότητα κατανομής είναι απαραίτητη προϋπόθεση για τον έλεγχο ύπαρξης γραμμικής συσχέτισης.

#### α. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κλίμακας Μοναξιά των μονόγλωσσων παιδιών

Δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση αυτή για τη μέση τιμή της Κλίμακας Μοναξιά των μονόγλωσσων μαθητών ( $p_{value}$ / κρίσιμη πιθανότητα = 0.200 - Πίνακας 145).

**Πίνακας 145:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής

#### Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σ ημαντικότηα	Statistic / Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σημαντικότητα
Μοναξιά μονόγλωσσων	,119	32	,200(*)	,920	32	,053

\* This is a lower bound of the true significance/ Αυτό είναι ένα χαμηλότερο όριο από την πραγματική σημαντικότητα

a. Lilliefors Significance Correction/ Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

#### β. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κλίμακας Μοναξιά των δίγλωσσων παιδιών

Από τον έλεγχο της κανονικότητας κατανομής προκύπτει ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση αυτή για τη μέση τιμή της Κλίμακας Μοναξιά των δίγλωσσων μαθητών ( $p_{value}$ / κρίσιμη πιθανότητα = 0.052 - Πίνακας 146).

**Πίνακας 146:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής

#### Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σ ημαντικότηα	Statistic / Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σημαντικότητα
Μοναξιά δίγλωσσων	,166	31	,052	,949	31	,150

a. Lilliefors Significance Correction/ Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

**γ. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κλίμακας Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια των μονόγλωσσων παιδιών**

Ο έλεγχος της κανονικότητας κατανομής δείχνει ότι δεν απορρίπτεται αυτή για τη μέση τιμή της Κλίμακας Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια των μονόγλωσσων μαθητών ( $p_{value}$ / κρίσιμη πιθανότητα=0.200 - Πίνακας 147).

**Πίνακας 147: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σημαντικότητα	Statistic / Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σημαντικότητα
Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια Μονόγλωσσων	,108	32	,200(*)	,917	32	,067

\* This is a lower bound of the true significance/ Αυτό είναι ένα χαμηλότερο όριο από την πραγματική σημαντικότητα

a. Lilliefors Significance Correction/ Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

**δ. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κλίμακας Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια των δίγλωσσων παιδιών**

Από τον έλεγχο της κανονικότητας κατανομής φαίνεται ότι απορρίπτεται αυτή για τη μέση τιμή της Κλίμακας Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια των μονόγλωσσων μαθητών ( $p_{value}$ / κρίσιμη πιθανότητα=0.200 - Πίνακας 148).

**Πίνακας 148: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σημαντικότητα	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σημαντικότητα
Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια Δίγλωσσων	,095	31	,200(*)	,961	31	,305

\* This is a lower bound of the true significance/ Αυτό είναι ένα χαμηλότερο όριο από την πραγματική σημαντικότητα

a. Lilliefors Significance Correction/ Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

**ε. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα των μονόγλωσσων παιδιών**

Ο έλεγχος κανονικότητας κατανομής καταλήγει στο ότι δεν απορρίπτεται αυτή για τη μέση τιμή της Κλίμακας Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια των μονόγλωσσων μαθητών ( $p_{value}$ / κρίσιμη πιθανότητα=0.200 - Πίνακας 149).





**Πίνακας 149: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σημ αντικότητα	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σ ημαντικότητας
Αυτοαποτελεσματικότητα Μονόγλωσσων	,112	32	,200(*)	,958	32	,241

\* This is a lower bound of the true significance/ Αυτό είναι ένα χαμηλότερο όριο από την πραγματική σημαντικότητα

a. Lilliefors Significance Correction/ Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

**στ. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα των δίγλωσσων παιδιών**

Από τον έλεγχο της κανονικότητας κατανομής προκύπτει ότι δε μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση αυτή για τη μέση τιμή της Κλίμακας Ψυχοκοινωνική Δυσάρεσκεια των δίγλωσσων μαθητών ( $p_{value}$ / κρίσιμη πιθανότητα= **0.197** - Πίνακας 150).

**Πίνακας 150: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ. Σημαντι κότητα	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σημ αντικότητα
Αυτοαποτελεσματικότητα Δίγλωσσων	,130	31	,197	,948	31	,138

a. Lilliefors Significance Correction/ Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

**ζ. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης μονόγλωσσων μαθητών**

Η υπόθεση περί κανονικότητας κατανομής δεν μπορεί να απορριφθεί για τη μέση τιμή της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα υπό σύγκρουση για τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία ( $p_{value}$ / κρίσιμη πιθανότητα= **0.071** - Πίνακας 151).

**Πίνακας 151: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ. Σημαντι κότητα	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σημ αντικότητα
Αυτοαποτελεσματικότητα Μονόγλωσσων σε καταστάσεις σύγκρουσης	,148	32	,071	,955	32	,205

a. Lilliefors Significance Correction/ Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας



**η. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης δίγλωσσων μαθητών**

Η υπόθεση κανονικότητας κατανομής δεν απορρίπτεται για τη μέση τιμή της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα *υπό σύγκρουση* για τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία ( $p\text{value/ κρίσιμη πιθανότητα} = 0.200$  - Πίνακας 152).

**Πίνακας 152: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σ ημαντικό τητα	Statistic / Στατιστι κό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ. Σημαντι κότητα
Αυτοαποτελεσματικότητα Δίγλωσσων σε καταστάσεις σύγκρουσης	,094	31	,200(*)	,967	31	,440

\* This is a lower bound of the true significance/ Αυτό είναι ένα χαμηλότερο όριο από την πραγματική σημαντικότητα

a. Lilliefors Significance Correction/ Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

**θ. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης μονόγλωσσων μαθητών**

Δε μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση αυτή για τη μέση τιμή της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα *υπό μη σύγκρουση* για τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία ( $p\text{value/ κρίσιμη πιθανότητα} = 0.195$  - Πίνακας 153).

**Πίνακας 153: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σ ημαντικό τητα	Statistic / Στατιστι κό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ. Σημαντι κότητα
Αυτοαποτελεσματικότητα Μονόγλωσσων σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	,128	32	,195	,970	32	,494

a. Lilliefors Significance Correction/ Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

**ι. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης δίγλωσσων μαθητών**

Η κανονικότητα κατανομής επιβεβαιώνεται για τη μέση τιμή της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα *σε καταστάσεις μη σύγκρουσης* για τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία ( $p\text{value/ κρίσιμη πιθανότητα} = 0.200$  - Πίνακας 154).



**Πίνακας 154: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σ ημαντικότη τα	Statistic / Στατιστι κό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ. σημαντι κότητα
Αυτοαποτελεσματικότητα Δίγλωσσων σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	,128	31	,200(*)	,980	31	,824

\* This is a lower bound of the true significance/ Αυτό είναι ένα χαμηλότερο όριο από την πραγματική σημαντικότητα

a. Lilliefors Significance Correction/ Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

Εφόσον επιβεβαιώθηκε ότι οι παραπάνω μεταβλητές ακολουθούν κανονική κατανομή εφαρμόζεται το στατιστικό κριτήριο για την ύπαρξη γραμμικής συσχέτισης.

**➤Συντελεστής συσχέτισης για Μοναξιά και Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια μονόγλωσσων παιδιών**

Μεταξύ της Κλίμακας Μοναξιά και της Ψυχοκοινωνικής Δυσарέσκειας μονόγλωσσων παιδιών, υπάρχει *υψηλή* θετική συσχέτιση  $r=0,828$  ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.000 - Πίνακας 155) - πλησιάζει την τιμή της μονάδας [1.00] που αποτελεί το δείκτη της μέγιστης δυνατής συσχέτισης. Δηλαδή, αν αυξηθεί η μέση τιμή της Κλίμακας Μοναξιά θα αυξηθεί και η μέση τιμή της Κλίμακας Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια, όσο περισσότερο έντονα βιώνει τη Μοναξιά στο σχολείο κάποιος μονόγλωσσος μαθητής με δυσλεξία, τόσο πιο έντονα θα βιώνει και την Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια στο ίδιο πλαίσιο (Πίνακας 156). Η θετική αυτή συσχέτιση είναι απόλυτα αναμενόμενη.

**Πίνακας 155: Συσχέτιση μεταξύ Μοναξιάς μονόγλ. παιδιών και Ψυχοκ. Δυσарέσκειας αυτών**

**Correlations/ Συσχετίσεις**

		Μοναξιά μονόγλωσσων	Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια Μονόγλωσσων
Μοναξιά μονόγλωσσων	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	1	,828(**)
	Sig. (2-tailed) / Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης		,000
	N/ μέγεθος δείγματος	32	32
Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια Μονόγλωσσων	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	,828(**)	1
	Sig. (2-tailed) / Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	,000	
	N/ μέγεθος δείγματος	32	32

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) / Η συσχέτ. είναι στατιστ. σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2πλής κατεύθυνσης).



**Πίνακας 156: Περιγραφικοί Δείκτες Μοναξιάς – Ψυχοκ. Δυσαρέσκειας μονόγλωσσων παιδιών**

**Descriptive Statistics/ περιγραφικοί δείκτες**

	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	N / μέγεθος δείγματος
Μοναξιά μονόγλωσσων	2,2083	,96442	32
Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια Μονόγλωσσων	2,1298	,85064	32

**➤ Συντελεστής συσχέτισης για Μοναξιά και Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια δίγλωσσων**

Μεταξύ της Κλίμακας Μοναξιά και της Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας των δίγλωσσων παιδιών υπάρχει θετική συσχέτιση  $r=0,603$  ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.000 - Πίνακας 157). Αν αυξηθεί η μέση τιμή της Κλίμακας Μοναξιά θα αυξηθεί και η μέση τιμή της Κλίμακας Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια, δηλαδή όσο περισσότερη αίσθηση της Μοναξιάς έχει κάποιος δίγλωσσος μαθητής στα πλαίσια συμβολικών διαναδράσεων με ομάδες ομηλικών του στο σχολείο, τόσο πιο έντονα βιώνει και την Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια στα πλαίσια των ίδιων διαναδράσεων με τις ίδιες ομάδες (Πίνακας 158).

**Πίνακας 157: Συσχέτιση μεταξύ Μοναξιάς δίγλωσσων παιδιών και Ψυχοκ. Δυσαρέσκειας αυτών**

**Correlations/ Συσχετίσεις**

		Μοναξιά δίγλωσσων	Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια Δίγλωσσων
Μοναξιά δίγλωσσων	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	1	,603(**)
	Sig. (2-tailed) / Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	.	,000
	N/ μέγεθος δείγματος	31	31
Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια Δίγλωσσων	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	,603(**)	1
	Sig. (2-tailed)/ Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	,000	.
	N/ μέγεθος δείγματος	31	31

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) / Η συσχέτ. είναι στατιστ. σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2πλής κατεύθυνσης).

**Πίνακας 158: Περιγραφικοί Δείκτες Μοναξιάς – Ψυχοκ. Δυσαρέσκειας δίγλωσσων παιδιών**

**Descriptive Statistics/ περιγραφικοί δείκτες**

	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	N / μέγεθος δείγματος
Μοναξιά δίγλωσσων	2,6129	,77506	31
Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια Δίγλωσσων	2,5881	,73877	31



Μία σύγκριση μέσων όρων των δύο δειγματικών ομάδων (μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία) ως προς τη Μοναξιά και την Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια, καταδεικνύει ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία βιώνουν σημαντικά υψηλότερη Μοναξιά (2.61 vs 2.20) όπως, επίσης, και υψηλότερη Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια (2.58 vs 2.12) στο σχολείο στα πλαίσια συμβολικών τους διαναδράσεων με ομάδες ομηλικών.

➤ **Συντελεστής συσχέτισης για Μοναξιά και Αυτοαποτελεσματικότητα μονόγλωσσων**

Μεταξύ της Μοναξιάς και της Αυτοαποτελεσματικότητας των μονόγλωσσων μαθητών υπάρχει αρνητική συσχέτιση  $r = -0,664$  ( $p\text{value/ κρίσιμη πιθανότητα} = 0,000$  - Πίνακας 159). Δηλαδή, αν ελαττωθεί η μέση τιμή της Κλίμακας Μοναξιά, θα αυξηθεί η μέση τιμή της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα, αυτό σημαίνει ότι *όταν ελαττώνεται η αίσθηση της μοναξιάς που έχει κάποιος μονόγλωσσος μαθητής θα είναι πιο αποτελεσματικός στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς του* (Πίνακας 160).

**Πίνακας 159: Συσχέτιση μεταξύ Μοναξιάς μονόγλ. παιδιών και Αυτοαποτελεσματικότητας αυτών**

**Correlations/ Συσχετίσεις**

		Μοναξιά μονόγλωσσων	Αυτοαποτελεσματικότητα Μονόγλωσσων
Μοναξιά μονόγλωσσων	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	1	-,664(**)
	Sig. (2-tailed) / Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	.	,000
	N/ μέγεθος δείγματος	32	32
Αυτοαποτελεσματικότη τα Μονόγλωσσων	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	-,664(**)	1
	Sig. (2-tailed) / Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	,000	.
	N/ μέγεθος δείγματος	32	32

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) / Η συσχέτ. είναι στατιστ. σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2πλής κατεύθυνσης).

**Πίνακας 160: Περιγραφικοί Δείκτες Μοναξιάς – Αυτοαποτελεσματικότητας μονόγλωσσων παιδιών**

**Descriptive Statistics/ περιγραφικοί δείκτες**

	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	N / μέγεθος δείγματος
Μοναξιά μονόγλωσσων	2,2083	,96442	32
Αυτοαποτελεσματικότητα Μονόγλωσσων	2,9125	,41543	32



➤ **Συντελεστής συσχέτισης για Μοναξιά και Αυτοαποτελεσματικότητα δίγλωσσων παιδιών**

Υπάρχει αρνητική συσχέτιση  $r = -0,405$  ( $p\text{-value/ κρίσιμη πιθανότητα} = 0.024$  - Πίνακας 161). Όσο περισσότερο ελαττώνεται η μοναξιά ενός δίγλωσσου μαθητή, τόσο πιο αποτελεσματικός είναι στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του. (Πίνακας 162).

**Πίνακας 161: Συσχέτιση μεταξύ Μοναξιάς δίγλωσσων παιδιών και Αυτοαποτελεσματικότητας αυτών**

**Correlations/ Συσχετίσεις**

		Μοναξιά δίγλωσσων	Αυτοαποτελεσματικότητα Δίγλωσσων
Μοναξιά δίγλωσσων	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	1	-,405(*)
	Sig. (2-tailed)/ Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	.	,024
-	N/ μέγεθος δείγματος	31	31
Αυτοαποτελεσματικότη τα Δίγλωσσων	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	-,405(*)	1
	Sig. (2-tailed)/ Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	,024	.
	N/ μέγεθος δείγματος	31	31

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed) / Η συσχέτ. είναι στατιστ. σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2πλής κατεύθυνσης).

**Πίνακας 162: Περιγραφικοί Δείκτες Μοναξιάς – Αυτοαποτελεσματικότητας μονόγλωσσων παιδιών**

**Descriptive Statistics/ περιγραφικοί δείκτες**

	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	N / μέγεθος δείγματος
Μοναξιά δίγλωσσων	2,6129	,77506	31
Αυτοαποτελεσματικότητα Δίγλωσσων	2,7952	,39399	31

Μία σύγκριση μέσων όρων μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, ως προς τη Μοναξιά και την Αυτοαποτελεσματικότητα δείχνει ότι τα μονόγλωσσα τείνουν να έχουν πολύ πιο αναπτυγμένη μία αίσθηση Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε σύγκριση με τα δίγλωσσα (2.91 vs 2.79).

Τα ευρήματα αυτά επαληθεύουν την ερευνητική υπόθεση περί της ύπαρξης μίας αρνητικής συσχέτισης μεταξύ Μοναξιάς, Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης και Αυτοαποτελεσματικότητας, καθώς επίσης και ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία αναμένεται να εμφανίζουν υψηλότερη τιμή στην Κλίμακα της Μοναξιάς και χαμηλότερη στην Κλίμακα της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης και της προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους ομηλίκους, σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία.



➤ **Συντελεστής συσχέτισης για Μοναξιά και Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης μονόγλωσσων παιδιών**

Υπάρχει αρνητική συσχέτιση  $r = -0,634$  ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα =  $0,000$  - Πίνακας 163). Αν ελαττωθεί η μέση τιμή της Μοναξιάς θα αυξηθεί η μέση τιμή της Αυτοαποτελεσματικότητας, όταν ελαττώνεται αίσθηση της μοναξιάς που έχει κάποιος μονόγλωσσος μαθητής, αυξάνεται η αποτελεσματικότητά του στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του σε καταστάσεις σύγκρουσης (Πίνακας 164).

**Πίνακας 163: Μοναξιά μονόγλ. παιδιών και Αυτοαποτελεσματικότητας υπό σύγκρουση, αυτών**

**Correlations/ Συσχετίσεις**

		Μοναξιά μονόγλωσσων	Αυτοαποτελεσματικότητα Μονόγλωσσων σε καταστάσεις σύγκρουσης
Μοναξιά μονόγλωσσων	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	1	-,634(**)
	Sig. (2-tailed) / Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	.	,000
	N/ μέγεθος δείγματος	32	32
Αυτοαποτελεσματικότη τα Μονόγλωσσων σε καταστάσεις σύγκρουσης	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	-,634(**)	1
	Sig. (2-tailed) / Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	,000	.
	N/ μέγεθος δείγματος	32	32

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) / Η συσχέτ. είναι στατιστ. σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2πλής κατεύθυνσης).

**Πίνακας 164: Περιγραφικοί Δείκτες Μοναξιάς – Αυτοαποτελεσματικότητας υπό σύγκρουση, μονόγλωσσων παιδιών**

**Descriptive Statistics/ περιγραφικοί δείκτες**

	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	N / μέγεθος δείγματος
Μοναξιά μονόγλωσσων	2,2083	,96442	32
Αυτοαποτελεσματικότητα Μονόγλωσσων σε καταστάσεις σύγκρουσης	2,8021	,52821	32

➤ **Συντελεστής συσχέτισης για Μοναξιά και Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης δίγλωσσων παιδιών**

Μεταξύ της Κλίμακας Μοναξιά και της Αυτοαποτελεσματικότητας υπό σύγκρουση δίγλωσσων μαθητών δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση  $r = -0,316$  ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα =  $0,084$  - Πίνακας 165). Για τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία η Μοναξιά δε φαίνεται να συναρτάται-συσχετίζεται σημαντικά με την προσδοκία Κοινωνικής

Αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων. Αντίθετα, διαπιστώνεται μία ασθενής, ασήμαντη θεωρητικά και ερευνητικά σχέση, αρνητικά προσδιοριζόμενη ωστόσο, που δε μπορεί να αναχθεί σε ένα επίπεδο κατάδειξης στατιστικής σημαντικότητάς της.

Γενικά πάντως, σε μία σύγκριση Αυτοαποτελεσματικότητας μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία σε καταστάσεις σύγκρουσης, φαίνεται ότι τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία σκοράρουν υψηλότερα συγκρινόμενα με τα δίγλωσσα (2.80 vs 2.69 - Πίνακας 166). Το συγκεκριμένο εύρημα συνάδει με το ευρύτερο σύνολο χαρακτηριστικών προσωπικότητας των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία.

**Πίνακας 165: Συσχέτιση μεταξύ Μοναξιάς δίγλωσσων παιδιών και Αυτοαποτελεσματικότητας υπό σύγκρουση, αυτών**

**Correlations/ Συσχετίσεις**

		Μοναξιά δίγλωσσων	Αυτοαποτελεσματικότητα Δίγλωσσων σε καταστάσεις σύγκρουσης
Μοναξιά δίγλωσσων	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	1	-,316
	Sig. (2-tailed) / Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	.	,084
	N/ μέγεθος δείγματος	31	31
Αυτοαποτελεσματικότη τα Δίγλωσσων σε καταστάσεις σύγκρουσης	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	-,316	1
	Sig. (2-tailed) / Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	,084	
	N/ μέγεθος δείγματος	31	31

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) / Η συσχέτ. είναι στατιστ. σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2πλής κατεύθυνσης).

**Πίνακας 166: Περιγραφικοί Δείκτες Μοναξιάς - Αυτοαποτελεσματικότητας υπό σύγκρουση, δίγλωσσων παιδιών**

**Descriptive Statistics/ περιγραφικοί δείκτες**

	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	N / μέγεθος δείγματος
Μοναξιά δίγλωσσων	2,6129	,77506	31
Αυτοαποτελεσματικότητα Δίγλωσσων σε καταστάσεις σύγκρουσης	2,6989	,45830	31



➤ **Συντελεστής συσχέτισης για Μοναξιά και Αυτοαποτελεσματικότητα μονόγλωσσων παιδιών σε καταστάσεις μη σύγκρουσης**

Υπάρχει αρνητική συσχέτιση  $r = -0,460$  ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα = **0.008**) (Πίνακας 167).

Όταν ελαττώνεται αίσθηση της μοναξιάς που έχει κάποιος μονόγλωσσος μαθητής, αυξάνεται η αποτελεσματικότητά του υπό μη σύγκρουση (Πίνακας 168).

Συνεπώς, στη διαχείριση των υπό και μη σύγκρουση καταστάσεων η παράμετρος της μοναξιάς φαίνεται ως πολύ σημαντική. Η μοναξιά, έντονη ή μη, στα παιδιά που τη βιώνουν ασκεί πολύ σημαντική επιρροή στη διαμόρφωση μίας δομής προσωπικότητάς τους. Λαμβάνοντας υπόψιν δε, ότι μία πολύ σημαντική πλευρά των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού, όπως το ίδιο τις αντιλαμβάνεται, είναι η *προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας (self-efficacy expectation)* και ότι αυτή ορίζει και προσδιορίζει ποιες δραστηριότητες θα αναλάβει αυτό και ποιες θα αποφύγει, το μέγεθος της προσπάθειας που θα καταβάλλει και το βαθμό της επιμονής του όταν θα αντιμετωπίζει εμπόδια ή δυσάρεστες εμπειρίες καθώς επίσης και ότι η Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα αφορά στην εκτίμηση ενός ατόμου για το πόσο ικανό είναι, δηλαδή τι είδους δεξιότητες διαθέτει ώστε να μπορεί να αντιμετωπίσει με επιτυχία συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις (Bandura, 1982) – εδώ τις σχέσεις με τους ομηλίκους, τότε γίνεται κατανοητό γιατί αυτά τα στατιστικά ευρήματα είναι σημαντικά.

**Πίνακας 167: Συσχέτιση μεταξύ Μοναξιάς μονόγλ. παιδιών και Αυτοαποτελεσματικότητας υπό μη σύγκρουση, αυτών**

**Correlations/ Συσχετίσεις**

		Μοναξιά μονόγλωσσων	Αυτοαποτελεσματικότητα Μονόγλωσσων σε καταστάσεις μη σύγκρουσης
Μοναξιά μονόγλωσσων	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	1	-,460(**)
	Sig. (2-tailed) / Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	.	,008
	N/ μέγεθος δείγματος	32	32
Αυτοαποτελεσματικότη τα Μονόγλωσσων σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	-,460(**)	1
	Sig. (2-tailed) ) / Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	,008	.
	N/ μέγεθος δείγματος	32	32

\*\* Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed) / Η συσχέτ. είναι στατιστ. σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας 0.01 (2πλής κατεύθυνσης).



**Πίνακας 168: Περιγραφικοί Δείκτες Μοναξιάς – Αυτοαποτελεσματικότητας υπό μη σύγκρουση, μονόγλωσσων παιδιών**

Descriptive Statistics/ περιγραφικοί δείκτες

	Mean / μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	N / μέγεθος δείγματος
Μοναξιά μονόγλωσσων	2,2083	,96442	32
Αυτοαποτελεσματικότητα Μονόγλωσσων σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	3,0781	,40753	32

**➤ Συντελεστής συσχέτισης για Μοναξιά και Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης δίγλωσσων παιδιών**

Απαντάται αρνητική συσχέτιση  $r = -0,439$  ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα =  $0,014$  - Πίνακας 169). Αν ελαττώνεται η αίσθηση της μοναξιάς που έχει κάποιος δίγλωσσος μαθητής θα είναι πιο αποτελεσματικός στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του υπό μη σύγκρουση (Πίνακας 170). Τα στατιστικά αυτά ευρήματα επαληθεύουν την ερευνητική υπόθεση για την αναμενόμενη ύπαρξη αρνητικής συσχέτισης μεταξύ Μοναξιάς, Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης και Αυτοαποτελεσματικότητας υπό και μη σύγκρουση.

Στα μονόγλωσσα όμως παιδιά με δυσλεξία απορρίπτεται η ερευνητική υπόθεση ότι η παραπάνω αρνητική συσχέτιση θα είναι ισχυρότερη για το μη συγκρουσιακό στοιχείο, αντίθετα, η ερευνητική αυτή υπόθεση επαληθεύεται για τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία. Η ερευνητική αυτή υπόθεση εκπηγάει από την άποψη του Bandura (1982,1997) ότι τα συναισθήματα κατάθλιψης (όπως η αυτο-απαξίωση [*self-devaluation*], η απελπισία – η έλλειψη καλής διάθεσης [*despondency*], η αίσθηση ματαιότητας πάντων [*futility*]) και οι δυσλειτουργικού χαρακτήραπίστεις που αφορούν σε μελλοντικού χρόνου προσπάθειες και δράσεις / παρουσιάσεις εαυτού (π.χ. «Είμαι ένας / μία αποτυχημένος / η», «Κανένας / καμία δε με θέλει για φίλο / η του / της»), αναδύονται όταν υπάρχει μία προσδοκία χαμηλής Αυτοαποτελεσματικότητας μαζί με μία υψηλή προσδοκία έκβασης, δηλαδή αποτελέσματος μίας κατάστασης. Όταν κάποιος αντιλαμβάνεται εαυτόν ως έχοντα έλλειψη των απαραίτητων δεξιοτήτων και, αντίθετα, εκλαμβάνει ετέρους που έχουν τα ίδια χαρακτηριστικά με εκείνον, ότι διαθέτουν αυτές τις ικανότητες, δεξιότητες και απολαμβάνουν τα θετικά αποτελέσματα των δράσεών τους, των χειρισμών τους. Οι μη συγκρουσιακού χαρακτήρα αλληλοδράσεις συνομηλίκων, αναμένεται ότι θα είναι πιο εύκολα διαχειρίσιμες και η ισχυρή πλειοψηφία των παιδιών θα ανταποκρίνεται καλύτερα ως προς τη διαχείρισή τους.

Σύγκριση τιμών Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ συγκρουσιακών και μη, καταστάσεων, είναι ένας τρόπος περαιτέρω ελέγχου της ερευνητικής αυτής υπόθεσης.



**Πίνακας 169: Μοναξιά δόγλωσσων παιδιών και Αυτοαποτελεσματικότητα υπό μη σύγκρουση, αυτών**

**Correlations/ Συσχετίσεις**

		<b>Μοναξιά δόγλωσσων</b>	<b>Αυτοαποτελεσματικότητα Δόγλωσσων σε καταστάσεις μη σύγκρουσης</b>
<b>Μοναξιά δόγλωσσων</b>	Pearson Correlation/ Συντελ. Συσχέτ. Pearson	1	-,439(*)
	Sig. (2-tailed) / Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	.	,014
	N/ μέγεθος δείγματος	31	31
<b>Αυτοαποτελεσματικότη τα Δόγλωσσων σε καταστάσεις μη σύγκρουσης</b>	Pearson Correlation Συντελ. Συσχέτ. Pearson	-,439(*)	1
	Sig. (2-tailed) Στατιστ. Σημαντ. 2πλής κατεύθυνσης	,014	.
	N/ μέγεθος δείγματος	31	31

\* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed) / Η συσχέτ. είναι στατιστ. σημαντική για επίπεδο σημαντικότητας 0.05 (2πλής κατεύθυνσης).

**Πίνακας 170: Περιγραφικοί Δείκτες Μοναξιάς – Αυτοαποτελεσματικότητας υπό μη σύγκρουση, δόγλωσσων παιδιών**

**Descriptive Statistics/ περιγραφικοί δείκτες**

	<b>Mean / μέσος όρος</b>	<b>Std. Deviation / τυπική απόκλιση</b>	<b>N / μέγεθος δείγματος</b>
<b>Μοναξιά δόγλωσσων</b>	2,6129	,77506	31
<b>Αυτοαποτελεσματικότητα Δόγλωσσων σε καταστάσεις μη σύγκρουσης</b>	2,9395	,41442	31

Μία σύγκριση τιμών των μέσων όρων Αυτοαποτελεσματικότητας υπό μη σύγκρουση, δείχνει ότι τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία τα καταφέρνουν καλύτερα από τα δόγλωσσα (3.07 vs 2.93).

**ΣΤ. Σύγκριση μέσων τιμών της Κλίμακας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ συγκρουσιακών και μη συγκρουσιακών καταστάσεων**

**α. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας συγκρουσιακών καταστάσεων**

Ο έλεγχος της κανονικότητας κατανομής με το κριτήριο Kolmogorov-Smirnov δείχνει ότι δεν απορρίπτεται αυτή για τη μέση τιμή της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας συγκρουσιακών καταστάσεων ( $p\text{-value/ κρίσιμη πιθανότητα} = 0.200$  - Πίνακας 171).



**Πίνακας 171: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σ ημαντικότη τα	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σημ αντικότητα
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης	,074	63	,200(*)	,980	63	,382

\* This is a lower bound of the true significance / Αυτό είναι ένα χαμηλότερο όριο από την πραγματική σημαντικότητα.

a. Lilliefors Significance Correction/ Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

**β. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας μη συγκρουσιακών καταστάσεων**

- Δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση αυτή για τη μέση τιμή της κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα μη συγκρουσιακών καταστάσεων ( $p_{value}$ / κρίσιμη πιθανότητα= 0.189 - Πίνακας 172).

**Πίνακας 172: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σ ημαντικότη τα	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ. σημαντι κότητα
Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	,100	63	,189	,978	63	,330

a. Lilliefors Significance Correction / Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

Πρέπει να ελεγχθεί αν η μέση τιμή της Αυτοαποτελεσματικότητας συγκρουσιακών καταστάσεων είναι ίση με τη μέση τιμή της Αυτοαποτελεσματικότητας μη συγκρουσιακών καταστάσεων. Είναι έλεγχος μέσω των τιμών με εξαρτημένα δείγματα και θα εφαρμοστεί το t-test /στατιστικό κριτήριο t για Paired Samples / Ζεύγη Δειγμάτων (Πίνακας 173). Σύμφωνα με το κριτήριο αυτό υπάρχουν διαφορές μεταξύ των συγκρουσιακών και μη, καταστάσεων και μάλιστα η Αυτοαποτελεσματικότητα μη συγκρουσιακών καταστάσεων έχει υψηλότερη τιμή, δηλαδή οι μαθητές αντιμετωπίζουν πιο εύκολα μη συγκρουσιακές καταστάσεις παρά καταστάσεις σύγκρουσης ( $p_{value}$ / κρίσιμη πιθανότητα=0.000 - Πίνακας 173 - Πίνακας 174). Το στατιστικό αυτό εύρημα επαληθεύει την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία οι μη συγκρουσιακού χαρακτήρα αλληλοδράσεις συνομηλίκων, αναμένεται ότι θα είναι πιο εύκολα διαχειρίσιμες και η ισχυρή πλειοψηφία των παιδιών θα ανταποκρίνεται καλύτερα ως προς τη διαχείρισή τους.



**Πίνακας 173:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών για Ζεύγος Δειγμάτων (Αυτοαποτελεσματικότητα υπό και μη σύγκρουση)

**Paired Samples Test / Στατιστικό κριτήριο για Ζεύγη Δειγμάτων**

		Paired Differences / Διαφορές Ζευγών			t / κριτήριο t	df / βαθμοί ελευθερίας	Sig. (2-tailed) / Στατ. Σημαντικότητα. (2πλής κατεύθυνσης)
		Mean / Μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error Mean / Μέσο τυπικό σφάλμα			
Pair 1 / Ζεύγος 1	Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης - Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	-,25860	,45559	,05740	-4,505	62	,000

**Πίνακας 174:** Στατιστικοί δείκτες για Ζεύγος Δειγμάτων (Αυτοαποτελεσματικότητα υπό και μη σύγκρουση)

**Paired Samples Statistics / Στατιστικοί δείκτες για Ζεύγη Δειγμάτων**

		Mean / Μέσος όρος	N / μεγεθος δείγματος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error Mean / Μέσο τυπικό σφάλμα
Pair 1/ Ζεύγος 1	Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις σύγκρουσης	2,7513	63	,49380	,06221
	Αυτοαποτελεσματικότητα σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	3,0099	63	,41354	,05210

Το στατιστικό αυτό εύρημα είναι αναμενόμενο γιατί οι μη συγκρουσιακές καταστάσεις είναι πολύ πιο εύκολα διαχειρίσιμες λόγω ακριβώς της ιδιότητάς τους. Είναι μη συγκρουσιακές. Είναι «εύκολες» καταστάσεις για τα παιδιά. Δεν απαιτούν ιδιαίτερες δεξιότητες διαχείρισης καθώς ο στόχος του παιδιού δεν έρχεται σε αντίθεση με το στόχο του συνομηλικού ή των συνομηλικών του. Αφού λοιπόν πρόκειται για «εύκολες» καταστάσεις και η προσδοκία Αυτοαποτελεσματικότητας του παιδιού θα είναι αντίστοιχα υψηλή. Είναι επικοινωνιακές διαναδράσεις που επιβεβαιώνουν τον εαυτό καθώς έχουν αίσια έκβαση. Τα παιδιά τείνουν να εμπλέκονται σε τέτοιου είδους διαναδράσεις και να επιθυμούν να απεμπλακούν από αντίστοιχες συγκρουσιακές.

Όταν όμως τα παιδιά που προσδοκούν ότι θα τα καταφέρουν σε τέτοιες «εύκολες» κοινωνικές καταστάσεις, και πίσω από αυτά υπάρχει μία ολόκληρη κοινωνική αντίληψη η οποία θέλει όλοι να τα καταφέρνουν στα εύκολα, δεν τα καταφέρνουν τελικά, τότε αναπόφευκτα νιώθουν εγωδυστονικότητα, μικρή-ελλειμματική Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση και έντονο το συναίσθημα της Μοναξιάς. Τα συναισθήματα αυτά έχουν ως συνέπεια την ενίσχυση μίας χαμηλής προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας άμεσα ορατή στις σχέσεις με τους ομηλικούς και με μία περαιτέρω αρνητικά νοηματοδοτημένη πρόγνωση στην προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας.

**Z. Σύγκριση μέσων τιμών της Κλίμακας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ συγκρουσιακών και μη συγκρουσιακών καταστάσεων – Διάκριση σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία**

**α. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας συγκρουσιακών καταστάσεων μονόγλωσσων παιδιών**

Δεν απορρίπτεται αυτή για τη μέση τιμή της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα υπό σύγκριση μονόγλωσσων παιδιών ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,071) (Πίνακας 175).

**Πίνακας 175: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σημ αντικότητα	Statistic / Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ. Σημαντικότητα
Αυτοαποτελεσματικότητα Μονόγλωσσων σε καταστάσεις σύγκρουσης	,148	32	,071	,955	32	,205

a. Lilliefors Significance Correction // Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

**β. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας συγκρουσιακών καταστάσεων δίγλωσσων παιδιών**

Από τον έλεγχο της κανονικότητας κατανομής προκύπτει ότι δεν απορρίπτεται αυτή για τη μέση τιμή της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα συγκρουσιακών καταστάσεων δίγλωσσων παιδιών ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,200) (Πίνακας 176)

**Πίνακας 176: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic/ Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σημ αντικότητα	Statistic / Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ. Σημαντικότητα
Αυτοαποτελεσματικότητα Δίγλωσσων σε καταστάσεις σύγκρουσης	,094	31	,200(*)	,967	31	,440

\* This is a lower bound of the true significance / Αυτό είναι ένα χαμηλότερο όριο από την πραγματική σημαντικότητα.

a. Lilliefors Significance Correction / Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας



**γ. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας μη συγκρουσιακών καταστάσεων μονόγλωσσων παιδιών**

Από τον έλεγχο της κανονικότητας κατανομής προκύπτει ότι δεν μπορεί να απορριφθεί αυτή για τη μέση τιμή της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα συγκρουσιακών καταστάσεων μονόγλωσσων παιδιών ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,195 - Πίνακας 177).

**Πίνακας 177: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic / Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σημ αντικότητα	Statistic / Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ. Σημαντικότητα
Αυτοαποτελεσματικότητα Μονόγλωσσων σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	,128	32	,195	,970	32	,494

a. Lilliefors Significance Correction / Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

**δ. Έλεγχος Κανονικότητας για το μέσο όρο της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας μη συγκρουσιακών καταστάσεων δίγλωσσων παιδιών**

Από τον έλεγχο της κανονικότητας κατανομής με το τεστ – στατιστικό κριτήριο των Kolmogorov-Smirnov προκύπτει ότι δεν μπορεί να απορριφθεί η υπόθεση αυτή για τη μέση τιμή της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητα συγκρουσιακών καταστάσεων δίγλωσσων παιδιών ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,200). (Πίνακας 178).

**Πίνακας 178: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας της κανονικότητας κατανομής**

**Tests of Normality/ κριτήρια Κανονικότητας**

	Kolmogorov-Smirnov(a)			Shapiro-Wilk		
	Statistic / Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ.Σημ αντικότητα	Statistic / Στατιστικό	df/ βαθμοί ελευθ.	Sig. / Στατιστ. Σημαντικότητα
Αυτοαποτελεσματικότητα Δίγλωσσων σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	,128	31	,200(*)	,980	31	,824

\* This is a lower bound of the true significance / Αυτό είναι ένα χαμηλότερο όριο από την πραγματική σημαντικότητα.

a. Lilliefors Significance Correction/ Lilliefors Διόρθωση Σημαντικότητας

α. Πρέπει να ελεγχθεί αν η μέση τιμή της Αυτοαποτελεσματικότητας συγκρουσιακών καταστάσεων είναι ίση με τη μέση τιμή της Αυτοαποτελεσματικότητας μη συγκρουσιακών καταστάσεων στον πληθυσμό των μονόγλωσσων παιδιών. Είναι έλεγχος μέσων τιμών με εξαρτημένα δείγματα και θα εφαρμοστεί το t-test – στατιστικό κριτήριο t για Paired Samples / Ζεύγη Δειγμάτων (Πίνακας 179). Σύμφωνα με το τεστ αυτό υπάρχουν διαφορές



μεταξύ των συγκρουσιακών και μη καταστάσεων των μονόγλωσσων παιδιών και μάλιστα η αυτοαποτελεσματικότητα μη συγκρουσιακών καταστάσεων έχει υψηλότερη τιμή, δηλαδή οι μονόγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν πιο εύκολα μη συγκρουσιακές καταστάσεις παρά καταστάσεις σύγκρουσης ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.004 - Πίνακας 179 – Πίνακας 180).

β. Πρέπει να ελεγχθεί αν η μέση τιμή της Αυτοαποτελεσματικότητας συγκρουσιακών καταστάσεων είναι ίση με τη μέση τιμή της Αυτοαποτελεσματικότητας μη συγκρουσιακών καταστάσεων στον πληθυσμό των δίγλωσσων παιδιών. Είναι έλεγχος μέσω τιμών με εξαρτημένα δείγματα και θα εφαρμοστεί το t-test – στατιστικό κριτήριο t για Paired Samples/ Ζεύγη Δειγμάτων (Πίνακας 181). Σύμφωνα με το τεστ αυτό υπάρχουν διαφορές μεταξύ των συγκρουσιακών και μη καταστάσεων των δίγλωσσων παιδιών και μάλιστα η αυτοαποτελεσματικότητα μη συγκρουσιακών καταστάσεων έχει υψηλότερη τιμή δηλαδή οι δίγλωσσοι μαθητές αντιμετωπίζουν πιο εύκολα μη συγκρουσιακές καταστάσεις παρά καταστάσεις σύγκρουσης ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.002 - Πίνακας 181 – Πίνακας 182).

**Πίνακας 179:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών για Ζεύγος Δειγμάτων (Αυτοαποτελεσματικότητα μονόγλωσσων παιδιών υπό και μη σύγκρουση)

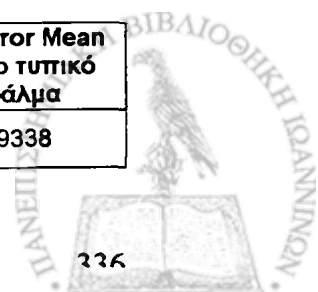
**Paired Samples Test/ Στατιστικό κριτήριο για Ζεύγη Δειγμάτων**

		Paired Differences / Διαφορές Ζευγών					
		Mean / Μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error Mean / Μέσο τυπικό σφάλμα	t / κριτήριο t	df / βαθμοί ελευθερίας	Sig. (2-tailed) / Στατ. Σημαντικ. (2πλής κατεύθυνσης)
Pair 1 / Ζεύγος 1	Αυτοαποτελεσματικότητα Μονόγλωσσων σε καταστάσεις σύγκρουσης - Αυτοαποτελεσματικότητα Μονόγλωσσων σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	-,27604	,50521	,08931	-3,091	31	,004

**Πίνακας 180:** Στατιστικοί Δείκτες για Ζεύγος Δειγμάτων (Αυτοαποτελεσματικότητα μονόγλωσσων παιδιών υπό και μη σύγκρουση)

**Paired Samples Statistics/ Στατιστικοί δείκτες για Ζεύγη Δειγμάτων**

		Mean / Μέσος όρος	N / μεγεθος δείγματος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error Mean / Μέσο τυπικό σφάλμα
Pair 1 / Ζεύγος	Αυτοαποτελεσματικότητα Μονόγλωσσων σε	2,8021	32	,52821	,09338





1	καταστάσεις σύγκρουσης				
	Αυτοαποτελεσματικότητα Μονόγλωσσων σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	3,0781	32	,40753	,07204

Πίνακας 181: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών για Ζεύγος Δειγμάτων (Αυτοαποτελεσματικότητα δίγλωσσων παιδιών υπό και μη σύγκρουση)

Paired Samples Test/ Στατιστικό κριτήριο για Ζεύγη Δειγμάτων

		Paired Differences / Διαφορές Ζευγών					
		Mean / Μέσος όρος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error Mean / Μέσο τυπικό σφάλμα	t / κριτήριο t	df / βαθμοί ελευθερίας	Sig. (2-tailed) / Στατ. Σημαντικ. (2πλής κατεύθυνσης)
Pair 1 / ζεύγος 1	Αυτοαποτελεσματικότητα Δίγλωσσων σε καταστάσεις σύγκρουσης - Αυτοαποτελεσματικότητα Δίγλωσσων σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	-24059	,40565	,07286	-3,302	30	,002

Πίνακας 182: Στατιστικοί Δείκτες για Ζεύγος Δειγμάτων (Αυτοαποτελεσματικότητα δίγλωσσων παιδιών υπό και μη σύγκρουση)

Paired Samples Statistics/ Στατιστικοί δείκτες για Ζεύγη Δειγμάτων

		Mean / Μέσος όρος	N / μεγεθος δείγματος	Std. Deviation / τυπική απόκλιση	Std. Error Mean / Μέσο τυπικό σφάλμα
Pair 1 / Ζεύγος 1	Αυτοαποτελεσματικότητα Δίγλωσσων σε καταστάσεις σύγκρουσης	2,6989	31	,45830	,08231
	Αυτοαποτελεσματικότητα Δίγλωσσων σε καταστάσεις μη σύγκρουσης	2,9395	31	,41442	,07443

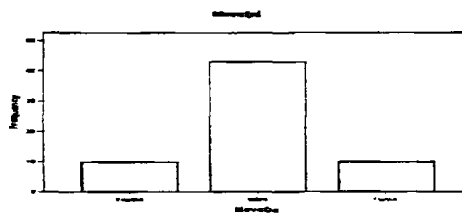
Ανεξάρτητα λοιπόν από τη γλώσσα των υποκειμένων (μονόγλωσσα – δίγλωσσα με δυσλεξία), οι μη συγκρουσιακές καταστάσεις είναι πιο εύκολα διαχειρίσιμες από τα παιδιά και των δύο δειγματικών ομάδων

## Η. Ποσοστιαίες κατανομές του δείγματος στις μεταβλητές: Μοναξιά – Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση – Αυτοαποτελεσματικότητα

Διερευνώντας περαιτέρω τη σχέση των μελετώμενων μεταβλητών, έγινε διάκριση αυτών αρχικά σε τρία επίπεδα (υψηλό, μέσο, χαμηλό), βάσει των αποκλίσεών τους από το μέσο όρο του δείγματος. Στο υψηλό επίπεδο ανήκουν όσα από τα υποκείμενα βρίσκονται κατά μία τυπική απόκλιση άνω του μέσου όρου του δείγματος στην καθεμία από τις τρεις μεταβλητές χωριστά, στο χαμηλό επίπεδο όσα υποκείμενα βρίσκονται μία τυπική απόκλιση κάτω του μέσου όρου του δείγματος και στο μέσο επίπεδο όλα τα υπόλοιπα υποκείμενα. Με τη διάκριση στα τρία αυτά επίπεδα προέκυψαν τα ακόλουθα ενδιαφέροντα ευρήματα<sup>1</sup>.

**Πίνακας 183 – Ραβδόγραμμα 49: Κατανομή μαθητών των δειγμάτων ως προς το επίπεδο της Μοναξιάς**

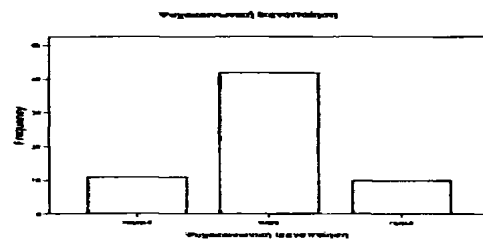
Μοναξιά			
Επίπεδο Μοναξιάς	Frequency / συχνότητα	Percent / ποσοστό	Cumulative Percent / αθροιστική συχνότητα
Χαμηλό	10	15,9	15,9
Μέσο	43	68,3	84,1
Υψηλό	10	15,9	100,0
Total	63	100,0	



**Πίνακας 184 – Ραβδόγραμμα 50: Κατανομή μαθητών των δειγμάτων ως προς το επίπεδο της Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας**

### Ψυχοκοινωνική Δυσaréσκεια

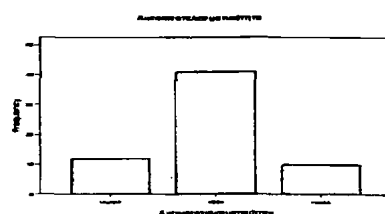
Επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας	Frequency / συχνότητα	Percent / ποσοστό	Cumulative Percent / αθροιστική συχνότητα
Χαμηλό	11	17,5	17,5
Μέσο	42	66,7	84,1
Υψηλό	10	15,9	100,0
Total	63	100,0	



**Πίνακας 185 – Ραβδόγραμμα 51: Κατανομή μαθητών των δειγμάτων ως προς το επίπεδο της Αυτοαποτελεσματικότητας**

### Αυτοαποτελεσματικότητα

Επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας	Frequency / συχνότητα	Percent / ποσοστό	Cumulative Percent / αθροιστική συχνότητα
Χαμηλό	12	19,0	19,0
Μέσο	41	65,1	84,1
Υψηλό	10	15,9	100,0
Total	63	100,0	



<sup>1</sup> Τα ευρήματα αυτά αν και δεν ανήκουν το χώρο της Επαγωγικής Στατιστικής (Στατιστική Συμπερασματολογία), εντούτοις παρουσιάζονται παρενθετικά εδώ και όχι στην αρχή της στατιστικής ανάλυσης μαζί με τα υπόλοιπα περιγραφικά ευρήματα γιατί αποτελούν τη βάση όπου θα στηριχθούν οι έλεγχοι ανεξαρτησίας που θα ακολουθήσουν.

Από τη γραφική απεικόνιση των παραπάνω αποτελεσμάτων (ραβδογράμματα) φαίνεται ότι η ισχυρή πλειοψηφία των συμμετεχόντων υποκειμένων βιώνει ένα μέσο επίπεδο Μοναξιάς, Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης και Αυτοαποτελεσματικότητας στα πλαίσια διαναδράσεων με ομηλικούς στο χώρο του σχολείου. Οι δείκτες ποσοτώσεων που αφορούν στα υπόλοιπα δύο επίπεδα, είναι αρκετά υψηλοί ώστε να λειτουργήσουν σε ένα επίπεδο συναγερμικής βάσης για την ανάληψη δράσεων, εκπαιδευτικών και μη, για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – δυσλεξία (μονόγλωσσα και δίγλωσσα).

#### Θ. Έλεγχοι ανεξαρτησίας μεταξύ των Κλιμάκων Μοναξιάς - Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας - Αυτοαποτελεσματικότητας και του παράγοντα Γλώσσα

Αφού έγινε υποδιαίρεση της Μοναξιάς, της Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας και της Αυτοαποτελεσματικότητας σε 3 επίπεδα, μπορεί να εφαρμοστεί το  $\chi^2$  τεστ -στατιστικό κριτήριο, δηλαδή ο έλεγχος ανεξαρτησίας (με χρήση πίνακα συνάφειας) μεταξύ των Κλιμάκων αυτών και του παράγοντα Γλώσσα του υποκειμένου με δυσλεξία.

Για να γίνει, όμως, αυτός ο έλεγχος πρέπει να μην υπάρχουν κελιά με expected count / αναμενόμενη τιμή <5. Δυστυχώς, και στους τρεις ελέγχους που διεξήχθησαν, υπήρχαν τέτοια κελιά. Αυτό που προτάθηκε να γίνει και τελικά έγινε, ήταν να γίνει διάκριση σε δύο μόνο επίπεδα Υψηλό (πάνω από τη μέση τιμή) και Χαμηλό (κάτω από τη μέση τιμή) ώστε να μπορέσει να συνεχιστεί η ανάλυση. Αυτή η ανάλυση παρατίθεται ακολούθως και δεν εμφανίζει καμία διαφορά.

#### ➤ Έλεγχος ανεξαρτησίας Επιπέδου Μοναξιάς και Γλώσσας

Από το τεστ -στατιστικό ανεξαρτησίας  $\chi^2$  προκύπτει ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιπέδων της Μοναξιάς και της Γλώσσας (p-value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.102 - Πίνακας 186).

Πίνακας 186: Έλεγχος στατιστ. σημαντικότητας των διαφορών επιπέδ. Μοναξιάς - Γλώσσας

#### Chi-Square Tests / Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / Κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	2,670(b)	1	,102		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	1,909	1	,167		
Likelihood Ratio / Αναλογική	2,688	1	,101		

πιθανότητα					
Fisher's Exact Test / Κριτήριο Ακρίβειας του Fisher				,133	,083
Linear-by-Linear Association / Γραμμική επί γραμμική Σχέση	2,627	1	,105		
N of Valid Cases / Αριθμός έγκυρων περιπτ.	63				

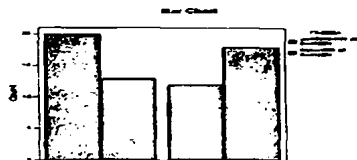
a Computed only for a 2x2 table / Υπολογισμός μόνο για πίνακα 2x2

b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 14.

**Πίνακας 187 – Ραβδόγραμμα 52: πίνακας συνάφειας επιπέδου Μοναξιάς και Γλώσσας – ποσοστιαίες κατανομές**

Crosstab / πίνακας συνάφειας

			ΓΛΩΣΣΑ		Total / σύνολο
			μονόγλωσσο με δυσλεξία	δίγλωσσο με δυσλεξία	
Επίπεδο Μοναξιάς	Χαμηλό	Count / τιμή	20	13	33
		% within / ως προς Επίπεδο Μοναξιάς	60,6%	39,4%	100,0%
		% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	62,5%	41,9%	52,4%
		% of Total / επί συνόλω	31,7%	20,6%	52,4%
		Adjusted Residual / Διορθωμένο Υπόλοιπο	1,6	-1,6	
	Υψηλό	Count / τιμή	12	18	30
		% within / ως προς Επίπεδο Μοναξιάς	40,0%	60,0%	100,0%
		% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	37,5%	58,1%	47,6%
		% of Total / επί συνόλω	19,0%	28,6%	47,6%
		Adjusted Residual / Διορθωμένο Υπόλοιπο	-1,6	1,6	
Total / σύνολο		Count / τιμή	32	31	63
		% within / ως προς Επίπεδο Μοναξιάς	50,8%	49,2%	100,0%
		% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total / επί συνόλω	50,8%	49,2%	100,0%



Σχολιάζοντας τον παραπάνω πίνακα και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα, διαπιστώνεται ότι στο χαμηλό επίπεδο Μοναξιάς είναι κατά πλειοψηφία τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, ενώ η εικόνα αντιστρέφεται όταν γίνει λόγος για τα υποκείμενα που εμφανίζουν υψηλό δείκτη Μοναξιάς - αυτά είναι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία.

Τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία φαίνεται να είναι περισσότερο μοναχικά στα πλαίσια των αλληλεπιδράσεων τους με ομηλίκους τους στο σχολείο, μάλιστα παρατηρείται μία αξιοσημείωτη διαφορά ως προς την ποσοστιαία Μοναξιάς μονόγλωσσων μαθητών και Μοναξιάς των δίγλωσσων μαθητών (40% vs 60%).

➤ **Έλεγχος ανεξαρτησίας Επιπέδου Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκειας και Γλώσσας**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ επιπέδων της Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκειας και της Γλώσσας ( $p\text{-value/ κρίσιμη πιθανότητα}=0.102$  - Πίνακας 188). Η ίδια ακριβώς με την παραπάνω εικόνα παρουσιάζεται και στον έλεγχο ανεξαρτησίας αυτών (Πίνακας 189). Το 60% των μονόγλωσσων υποκειμένων με δυσλεξία δηλώνει ότι αντιπροσωπεύεται από ένα χαμηλό επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκειας, ενώ το 60% των δίγλωσσων υποκειμένων με δυσλεξία δηλώνει ότι βρίσκεται στο υψηλό επίπεδο αυτής (ραβδόγραμμα 53). Τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία είναι αισθητά πιο δυσσαρεστημένα κοινωνικά σε σχέση με τα μονόγλωσσα.

Πίνακας 188: Έλεγχος στατιστ. σημαντικότητας των διαφορών επιπέδ. Ψυχοκ. Δυσαρ.- Γλώσ.

Chi-Square Tests/ Κριτήρια  $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / Κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	2,670(b)	1	,102		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	1,909	1	,167		
Likelihood Ratio / Αναλογική πιθανότητα	2,688	1	,101		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο Ακρίβειας του Fisher				,133	,083
Linear-by-Linear Association / Γραμμική επί γραμμική Σχέση	2,627	1	,105		
N of Valid Cases / Αριθμός έγκυρων περιπτ.	63				

a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για πίνακα 2x2

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,76 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 14,76

**Πίνακας 189 – Ραβδόγραμμα 53: πίνακας συνάφειας επιπέδου Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας – Γλώσσας – ποσοστιαίες κατανομές**

**Crosstab / πίνακας συνάφειας**

			ΓΛΩΣΣΑ		Total / σύνολο
			μονόγλωσσο με δυσλεξία	δίγλωσσο με δυσλεξία	
Επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας	Χαμηλό	Count / τιμή	20	13	33
		% within / ως προς Επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας	60,6%	39,4%	100,0%
		% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	62,5%	41,9%	52,4%
		% of Total / επί συνόλω	31,7%	20,6%	52,4%
		Adjusted Residual / Διορθωμένο υπόλοιπο	1,6	-1,6	
	Υψηλό	Count / τιμή	12	18	30
		% within / ως προς Επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας	40,0%	60,0%	100,0%
		% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	37,5%	58,1%	47,6%
		% of Total / επί συνόλω	19,0%	28,6%	47,6%
		Adjusted Residual/ Διορθωμένο υπόλοιπο	-1,6	1,6	
Total / σύνολο		Count / τιμή	32	31	63
		% within / ως προς Επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας	50,8%	49,2%	100,0%
		% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total / επί συνόλω	50,8%	49,2%	100,0%

Η παρατηρούμενη ομοιότητα αποτελεσμάτων μεταξύ της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας, οφείλεται στο ότι οι δύο αυτές μεταβλητές συνδέονται με σχέση αρνητικής συνάφειας.

**➤ Έλεγχος ανεξαρτησίας Επιπέδου Αυτοαποτελεσματικότητας και Γλώσσας**

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των επιπέδων της Αυτοαποτελεσματικότητας και της Γλώσσας (p-value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.527 - Πίνακας 190).

**Πίνακας 190: Έλεγχος στατιστ. σημαντικότητας των διαφορών επιπέδ. Αυτοαποτελεσματικότητας - Γλώσσας**

**Chi-Square Tests/ Κριτήρια  $\chi^2$**

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / Κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	,400(b)	1	,527		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	,144	1	,704		
Likelihood Ratio / Αναλογική πιθανότητα	,400	1	,527		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο Ακρίβειας του Fisher				,617	,352
Linear-by-Linear Association / Γραμμική επί γραμμική Σχέση	,393	1	,531		
N of Valid Cases / Αριθμός έγκυρων περιπτ.	63				

a Computed only for a 2x2 table / Υπολογισμός μόνο για πίνακα 2x2

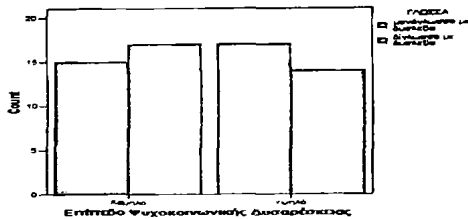
b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,25 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 15,25

**Πίνακας 191 - Ραβδόγραμμα 54: πίνακας συνάφειας επιπέδου Αυτοαποτελεσματικότητας - Γλώσσας - ποσοστιαίες κατανομές**

**Επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας \* ΓΛΩΣΣΑ Crosstabulation / πίνακας συνάφειας**

		ΓΛΩΣΣΑ		Total / σύνολο	
		μονόγλωσσο με δυσλεξία	διγλωσσο με δυσλεξία		
Επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας	Χαμηλό	Count / τιμή	15	17	32
		% within / ως προς Επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας	46,9%	53,1%	100,0%
		% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	46,9%	54,8%	50,8%
		% of Total / επί συνόλω	23,8%	27,0%	50,8%
	Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	-,6	,6		
	Υψηλό	Count / τιμή	17	14	31
		% within / ως προς Επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας	54,8%	45,2%	100,0%
		% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	53,1%	45,2%	49,2%
% of Total / επί συνόλω		27,0%	22,2%	49,2%	

	Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	,6	-,6	
Total / σύνολο	Count / τιμή	32	31	63
	% within / ως προς Επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας	50,8%	49,2%	100,0%
	% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total / επί συνόλω	50,8%	49,2%	100,0%



**Τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία έχουν υψηλότερο επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία.**

**I. Έλεγχοι ανεξαρτησίας μεταξύ των Κλιμάκων Μοναξιάς - Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας - Αυτοαποτελεσματικότητας**

**➤ Έλεγχος ανεξαρτησίας Επιπέδου Μοναξιάς και Επιπέδου Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας**

Από το τεστ - στατιστικό ανεξαρτησίας  $\chi^2$  φαίνεται ότι υπάρχει εξάρτηση των επιπέδων Μοναξιάς και Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.000 - Πίνακας 192). Μάλιστα όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα (ραβδόγραμμα 55), η πλειοψηφία όσων μαθητών έχουν χαμηλό επίπεδο Μοναξιάς έχει αντίστοιχα και Χαμηλό επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών που έχουν υψηλό επίπεδο Μοναξιάς έχει και υψηλό επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας (Πίνακας 193). Δηλαδή, όσο πιο έντονα νιώθει τη μοναξιά ένας μαθητής τόσο πιο δυσαρεστημένος είναι από το κοινωνικό σύνολο.

Το στατιστικό αυτό εύρημα πέρα από το ότι επιβεβαιώνει σε ένα στατιστικό επίπεδο την ήδη διαπιστωθείσα σχέση συνάφειας μεταξύ των παραπάνω δύο μεταβλητών (αρνητική συσχέτιση), ερμηνευτικά σημαίνει ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία που βιώνουν ένα υψηλότερο επίπεδο Μοναξιάς σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα, θα βιώνουν και ένα εξίσου υψηλό, ανάλογο της Μοναξιάς, επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας στο χώρο του σχολείου. Αυτή η χαμηλά οριζόμενη προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, έχει ως συνέπεια να επιβαρύνεται ακόμη περισσότερο μία δομή προσωπικότητας που δε μπορεί να χαρακτηριστεί ως κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά ισορροπη. Ελλειμματικές κοινωνικά και ψυχοσυναισθηματικά διαναδράσεις λειτουργούν ως στρεσογόνοι παράγοντες ιδιαίτερα για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες-δυσλεξία εν προκειμένω, και πολύ περισσότερο για τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, που πέρα από τις γνωστικές ανεπάρκειες τις συναρτώμενες αυτή, καλούνται να διαχειριστούν και ένα



«φορτίο» διαφόρων εκφάνσεων πολιτισμικής ετερότητας. Και είναι ο παράγοντας αυτός που αντί να γεφυρώνει το γνωστικό χάσμα, το συγκαλύπτει και συχνά το διευρύνει.

**Πίνακας 192:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών επιπέδ. Μοναξιάς - Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας

Chi-Square Tests/ Κριτήρια  $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / Κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	15,182(b)	1	,000		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	13,278	1	,000		
Likelihood Ratio / Αναλογική πιθανότητα	15,844	1	,000		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο Ακρίβειας του Fisher				,000	,000
Linear-by-Linear Association / Γραμμική επί γραμμική Σχέση	14,941	1	,000		
N of Valid Cases / Αριθμός έγκυρων περιπτ.	63				

a Computed only for a 2x2 table / Υπολογισμός μόνο για πίνακα 2x2

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,29 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 14, 29.

**Πίνακας 193 – Ραβδόγραμμα 55:** πίνακας συνάφειας επιπέδων Μοναξιάς - Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας – ποσοστιαίες κατανομές

Επίπεδο Μοναξιάς \* Επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας Crosstabulation / πίνακας συνάφειας

			Επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας		Total / σύνολο
			Χαμηλό	Υψηλό	
Επίπεδο	Χαμηλό	Count / τιμή	25	8	33
		% within / ως προς Επίπεδο Μοναξιάς	75,8%	24,2%	100,0%
		% within / ως προς Επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας	75,8%	26,7%	52,4%
		% of Total / επί συνόλω	39,7%	12,7%	52,4%



Μοναξιάς	Υψηλό	Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	3,9	-3,9	
		Count / τιμή	8	22	30
		% within / ως προς Επίπεδο Μοναξιάς	26,7%	73,3%	100,0%
		% within / ως προς Επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας	24,2%	73,3%	47,6%
		% of Total / επί συνόλω	12,7%	34,9%	47,6%
		Adjusted Residual/ διορθωμένο υπόλοιπο	-3,9	3,9	
Total / σύνολο		Count / τιμή	33	30	63
		% within / ως προς Επίπεδο Μοναξιάς	52,4%	47,6%	100,0%
		% within / ως προς Επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total / επί συνόλω	52,4%	47,6%	100,0%

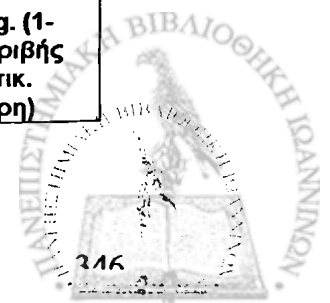
➤ Έλεγχος ανεξαρτησίας Επιπέδου Μοναξιάς και Επιπέδου Αυτοαποτελεσματικότητας

Υπάρχει εξάρτηση των επιπέδων Μοναξιάς και Αυτοαποτελεσματικότητας ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.004 - Πίνακας 194). Μάλιστα όπως προκύπτει από τον πίνακα συνάφειας και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα (ραβδόγραμμα 56), η πλειοψηφία όσων μαθητών έχουν χαμηλό επίπεδο Μοναξιάς έχει υψηλό επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ η πλειοψηφία εκείνων που έχουν υψηλό επίπεδο Μοναξιάς έχει χαμηλό επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας (Πίνακας 195). Δηλαδή, ένας μαθητής που έχει έντονη την αίσθηση Μοναξιάς έχει χαμηλή Αποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του και αντίστροφα. Συνεπώς, η Μοναξιά αναδεικνύεται στον παράγοντα εκείνο που επηρεάζει και τις υπόλοιπες μεταβλητές.

Πίνακας 194: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών επιπέδ. Μοναξιάς – Αυτοαποτελεσματικότητας

Chi-Square Tests/ Κριτήρια  $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμππτω. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)



Pearson Chi-Square / Κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	8,453(b)	1	,004		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	7,050	1	,008		
Likelihood Ratio / Αναλογική πιθανότητα	8,659	1	,003		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο Ακρίβειας του Fisher				,005	,004
Linear-by-Linear Association / Γραμμική επί γραμμική Σχέση	8,319	1	,004		
N of Valid Cases / Αριθμός έγκυρων περιπτ.	63				

a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για πίνακα 2x2

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,76 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 14,76.

**Πίνακας 195 – Ραβδόγραμμα 56: πίνακας συνάφειας επιπέδων Μοναξιάς - Αυτοαποτελεσματικότητας – ποσοστιαίες κατανομές**

**Επίπεδο Μοναξιάς \* Επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας Crosstabulation / πίνακας συνάφειας**

			Επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας		Total / σύνολο
			Χαμηλό	Υψηλό	
Επίπεδο Μοναξιάς	Χαμηλό	Count / τιμή	11	22	33
		% within / ως προς Επίπεδο Μοναξιάς	33,3%	66,7%	100,0%
		% within / ως προς Επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας	34,4%	71,0%	52,4%
		% of Total / επί συνόλω	17,5%	34,9%	52,4%
		Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	-2,9	2,9	
	Υψηλό	Count / τιμή	21	9	30
		% within / ως προς Επίπεδο Μοναξιάς	70,0%	30,0%	100,0%
		% within / ως προς Επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας	65,6%	29,0%	47,6%
		% of Total / επί συνόλω	33,3%	14,3%	47,6%
		Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	2,9	-2,9	
Total / σύνολο		Count / τιμή	32	31	63
		% within / ως προς Επίπεδο Μοναξιάς	50,8%	49,2%	100,0%

Bar Chart	% within / ως προς Επίπεδο Αυτοαποτελεσματι- κότητας	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total / επί συνόλω	50,8%	49,2%	100,0%

Όπως προκύπτει από τον παραπάνω πίνακα συνάφειας, τα υποκείμενα εκείνα (μονόγλωσσα – δίγλωσσα με δυσλεξία) που έχουν χαμηλό επίπεδο Μοναξιάς θα έχουν, αντίθετα, υψηλό επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας. Φυσικά, ισχύει και το αντίστροφο.

### > Έλεγχος ανεξαρτησίας Επιπέδου Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας και Επιπέδου Αυτοαποτελεσματικότητας

Διαπιστώνεται εξάρτηση επιπέδων Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας και Αυτοαποτελεσματικότητας ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.001 – Πίνακας 196). Όπως προκύπτει από τον πίνακα συνάφειας και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα (ραβδόγραμμα 57) η πλειοψηφία όσων μαθητών έχουν χαμηλό επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας έχει υψηλό επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ η πλειοψηφία εκείνων που έχουν υψηλό επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας έχει χαμηλό επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας (Πίνακας 197). Όταν αυξάνεται η Ψυχοκοινωνική Δυσάρεσκεία ενός μαθητή, μειώνεται η αποτελεσματικότητά του στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους του και αντίστροφα.

**Πίνακας 196:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών επιπέδ. Ψυχοκοινωνικής Δυσάρεσκείας – Αυτοαποτελεσματικότητας

#### Chi-Square Tests/ Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτω. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / Κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	11,642(b)	1	,001		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	9,984	1	,002		
Likelihood Ratio / Αναλογική πιθανότητα	12,041	1	,001		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο Ακρίβειας του Fisher				,001	,001
Linear-by-Linear Association / Γραμμική επί γραμμική Σχέση	11,457	1	,001		

N of Valid Cases / Αριθμός έγκυρων περιπτ.	63				
--	----	--	--	--	--

a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για πίνακα 2x2

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 14,76/ Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 14,76.

Αυτό συμπεραίνεται είναι ότι η ύπαρξη Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας επηρεάζει αρνητικά και το επίπεδο προσδοκίας Αυτοαποτελεσματικότητας των υποκειμένων στα πλαίσια των αλληλεπιδράσεων τους με ομηλικούς ή ομάδες ομηλικών σε σχολικά περιβάλλοντα. Είναι ευνόητο ότι αν κάποιο παιδί έχει την αίσθηση ή, ακόμη καλύτερα, την πεποίθηση ότι θα τα καταφέρει και η έκβαση των περιστάσεων το δικαιώνει, τότε το επίπεδο της Ψυχοκοινωνικής του Ικανοποίησης αυξάνεται και έτσι αποκτά μία υψηλότερη αίσθηση προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας που λειτουργεί υποστηρικτικά σε κάθε επικοινωνιακή περίπτωση. Στην ουσία πρόκειται για έναν γνωσιακό κύκλο όπου δεν κυριαρχούν αρνητικές γνωσίες ή γνωσιακά σφάλματα, αλλά το ίδιο το άτομο αποκτά κυριαρχία των περιστάσεων, κεντρικότητα στον κόσμο μαζί με μία ανάληψη υπευθυνότητας πρώτα απέναντι στον εαυτό και έπειτα έναντι των άλλων με τους οποίους συναλλάσσεται κοινωνικά, και για τις ανάγκες της παρούσας διατριβής αυτός ο κοινωνικός κόσμος των παιδιών ορίζεται και προσδιορίζεται, επικοινωνείται και νοηματοδοτείται από τους συμμαθητές, τους ομηλικούς στο σχολείο.

Λαμβάνοντας υπόψιν ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία τείνουν να έχουν υψηλότερους δείκτες εκφράσεων και εκφάνσεων Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας, γίνεται κατανοητό ότι τα υποκείμενα αυτά ανήκουν σε μία επαπειλούμενη ομάδα για χαμηλούς δείκτες προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας.

**Πίνακας 197 - Ραβδόγραμμα 57: πίνακας συνάφειας επιπέδων Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας - Αυτοαποτελεσματικότητας – ποσοστιαίες κατανομές**

Επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας \* Επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας Crosstabulation / Πίνακας συνάφειας

			Επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας		Total / σύνολο
			Χαμηλό	Υψηλό	
Επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας	Χαμηλό	Count / τιμή	10	23	33
		% within / ως προς Επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας	30,3%	69,7%	100,0%
		% within / ως προς Επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας	31,3%	74,2%	52,4%
		% of Total / επί συνόλω	15,9%	36,5%	52,4%

	Υψηλό	Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	-3,4	3,4	
		Count / τιμή	22	8	30
		% within / ως προς Επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας	73,3%	26,7%	100,0%
		% within / ως προς Επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας	68,8%	25,8%	47,6%
		% of Total / επί συνόλω	34,9%	12,7%	47,6%
		Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	3,4	-3,4	
Total / σύνολο		Count / τιμή	32	31	63
		% within / ως προς Επίπεδο Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας	50,8%	49,2%	100,0%
		% within / ως προς Επίπεδο Αυτοαποτελεσματικότητας	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total / επί συνόλω	50,8%	49,2%	100,0%

### Κ. Έλεγχοι ανεξαρτησίας μεταξύ όλων των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων και των παραγόντων Γλώσσα, Φύλο, Τάξη και Επίδοση

Καταρχήν, ελήφθη υπόψιν το γεγονός ότι δε μπορούν να γίνουν συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων διότι κάτι τέτοιο είναι στατιστικώς μη ορθό. Συντελεστής συσχέτισης υπολογίζεται μόνο μεταξύ δύο συνεχών μεταβλητών. Όλες οι ερωτήσεις / μεταβλητές στην παρούσα έρευνα δεν παίρνουν συνεχείς τιμές, αλλά διακριτές.

Το μόνο, λοιπόν που μπορούσε να γίνει ήταν έλεγχοι ανεξαρτησίας με χρήση πινάκων συνάφειας (*Crosstabs*) κάθε μίας ερώτησης χωριστά με Γλώσσα, Φύλο, Τάξη και Επίδοση. Για να γίνει όμως κάτι τέτοιο θα πρέπει να ικανοποιούνται ορισμένες προϋποθέσεις που εδώ μεταφράζονται στο ότι πρέπει να γίνει μία κωδικοποίηση των απαντήσεων του 1<sup>ου</sup> ερωτηματολογίου (*Μοναξιάς και έλλειψης Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης*) ως ακολούθως:

Πάντα : 1 – συχνά

Τις περισσότερες φορές : 1 – συχνά

Μερικές φορές: 2 – σπάνια

Σχεδόν ποτέ: 2 – σπάνια

Σπάνια: 2 – σπάνια

Και του 2<sup>ο</sup> ερωτηματολογίου (Αυτοαποτελεσματικότητα του παιδιού στις αλληλεπιδράσεις του με συνομηλίκους) ως εξής:

Πολύ Δύσκολο: 1 – Δύσκολο

Δύσκολο: 1 – Δύσκολο

Πολύ εύκολο: 2 – Εύκολο

Εύκολο: 2 – Εύκολο

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης παρουσίασης των στατιστικών αποτελεσμάτων, επειδή οι παραπάνω έλεγχοι ανεξαρτησίας όλων των ερωτήσεων είναι εξαιρετικά εκτεταμένοι από άποψη σελίδων, παρατίθενται μόνο οι πίνακες εκείνοι που απεικονίζουν αριθμητικά στατιστικά σημαντικές συνάψεις.

#### α. Γλώσσα

Στα πλαίσια των ελέγχων ανεξαρτησίας όλων των ερωτήσεων και του παράγοντα Γλώσσα του υποκειμένου με δυσλεξία (μονόγλωσσο – δίγλωσσο), διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συνάψεις στις ακόλουθες ερωτήσεις:

#### Crosstab / πίνακας συνάψης ΕΡΩΤΗΣΗ 6

Από το τεστ - στατιστικό ανεξαρτησίας  $\chi^2$  εξάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη Γλώσσα ( $p$ value κρίσιμη πιθανότητα=0,005 - Πίνακας 198). Μάλιστα, όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάψης και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα (ραβδόγραμμα 58), το μεγαλύτερο ποσοστό (90%) των μαθητών που πιστεύει ότι συνήα είναι δύσκολο να κάνει φίλους είναι δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (58,5%) των μαθητών που πιστεύει ότι σπάνια είναι δύσκολο να κάνει φίλους, είναι μονόγλωσσα με δυσλεξία (Πίνακας 199).

Πίνακας 198: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάψης, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Γλώσσα

#### Chi-Square Tests/ Κριτήρια $\chi^2$

	Value / πιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2- sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1- sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	7,914(b)	1	,005		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	6,093	1	,014		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	8,881	1	,003		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του				,006	,005

Fisher					
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	7,789	1	,005		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για πίνακα 2x2

b 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,92 / απαντάται ένα μόνο κελί ( 25,0%) με αναμενόμενη τιμή μικρότ. του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 4,92.

**Πίνακας 199 – Ραβδόγραμμα 58: Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Γλώσσα – ποσοστιαίες κατανομές**

Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 6

			ΓΛΩΣΣΑ		Total / σύνολο
			μονόγλωσσο με δυσλεξία	δίγλωσσο με δυσλεξία	
Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο	Συχνά	Count / τιμή	1	9	10
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	5,1	4,9	10,0
		% within / ως προς Ερώτηση6	10,0%	90,0%	100,0%
		% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	3,1%	29,0%	15,9%
		% of Total / επί συνόλω	1,6%	14,3%	15,9%
		Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	-2,8	2,8	
	Σπάνια	Count / τιμή	31	22	53
		Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	26,9	26,1	53,0
		% within / ως προς Ερώτηση6	58,5%	41,5%	100,0%
		% within/ ως προς ΓΛΩΣΣΑ	96,9%	71,0%	84,1%
		% of Total/ επί συνόλω	49,2%	34,9%	84,1%
		Adjusted Residual/ διορθωμένο υπόλοιπο	2,8	-2,8	
Total / σύνολο		Count / τιμή	32	31	63
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	32,0	31,0	63,0
		% within / ως προς Ερώτηση6	50,8%	49,2%	100,0%
		% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total / επί συνόλω	50,8%	49,2%	100,0%

Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 7

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της ερώτησης 7 και της Γλώσσας (pvalue/ κρίσιμη πιθανότητα=0.018 - Πίνακας 200). Όπως προκύπτει από τον πίνακα συνάφειας και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα, το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που απαντάει ότι





συχνά του αρέσει το σχολείο είναι δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που απαντούν ότι σπάνια συμβαίνει αυτό, είναι μονόγλωσσα (Πίνακας 201).

**Πίνακας 200:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Γλώσσα

Chi-Square Tests/ Κριτήρια  $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	5,557(b)	1	,018		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	4,220	1	,040		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	5,847	1	,016		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,032	,019
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	5,469	1	,019		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

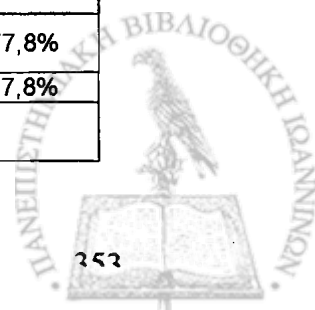
a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για πίνακα 2x2

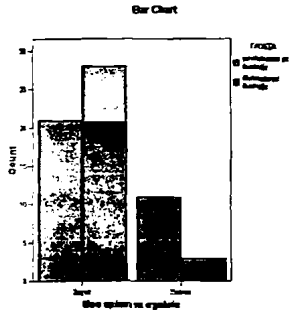
b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,89 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 6,89.

**Πίνακας 201 - Ραβδόγραμμα 59:** Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Γλώσσα – ποσοστιαίες κατανομές

Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 7

			ΓΛΩΣΣΑ		Total
			μονόγλωσσο με δυσλεξία	δίγλωσσο με δυσλεξία	σύνολο
Μου αρέσει το σχολείο	Συχνά	Count / τιμή	21	28	49
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	24,9	24,1	49,0
		% within / ως προς Μου αρέσει το σχολείο	42,9%	57,1%	100,0%
		% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	65,6%	90,3%	77,8%
		% of Total / επί συνόλω	33,3%	44,4%	77,8%
		Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	-2,4	2,4	



	Σπάνια	Count / τιμή	11	3	14
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	7,1	6,9	14,0
		% within / ως προς Μου αρέσει το σχολείο	78,6%	21,4%	100,0%
		% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	34,4%	9,7%	22,2%
		% of Total / επί συνόλω	17,5%	4,8%	22,2%
		Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	2,4	-2,4	
Total / σύνολο		Count / τιμή	32	31	63
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	32,0	31,0	63,0
		% within / ως προς Μου αρέσει το σχολείο	50,8%	49,2%	100,0%
		% within ΓΛΩΣΣΑ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total / επί συνόλω	50,8%	49,2%	100,0%

#### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 24

Παρατηρείται στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της ερώτησης 24 και του παράγοντα Γλώσσα (p value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.039 - Πίνακας 202). Μάλιστα, όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα (ραβδόγραμμα 60), το μεγαλύτερο ποσοστό (70,6%) όσων πιστεύουν ότι συχνά δεν έχουν φίλους μέσα στη τάξη είναι δίγλωσσοι με δυσλεξία, ενώ από εκείνους που πιστεύουν σπάνια ότι δεν έχουν φίλους μέσα στην τάξη η πλειοψηφία (58,7%) είναι μονόγλωσσοι με δυσλεξία (Πίνακας 203).

**Πίνακας 202:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Γλώσσα

#### Chi-Square Tests/ Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	4,259 (b)	1	,039		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	3,168	1	,075		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	4,352	1	,037		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,050	,037
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	4,191	1	,041		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

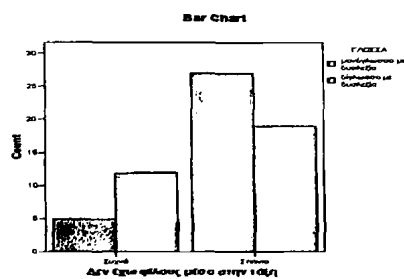
a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για πίνακα 2x2

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,37/ Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 8,37.

**Πίνακας 203 – Ραβδόγραμμα 60: Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Γλώσσα – ποσοστιαίες κατανομές**

**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 24**

		ΓΛΩΣΣΑ		Total / σύνολο	
		μονόγλωσσο με δυσλεξία	δίγλωσσο με δυσλεξία		
Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη	Συχνά	Count / τιμή	5	12	17
		Expected Count / αναμεν. τιμή	8,6	8,4	17,0
		% within / ως προς Ερώτηση24	29,4%	70,6%	100,0%
		% within/ ως προς ΓΛΩΣΣΑ	15,6%	38,7%	27,0%
		% of Total / επί συνόλω	7,9%	19,0%	27,0%
		Adjusted Residual / διορθωμ. Υπόλ.	-2,1	2,1	
	Σπάνια	Count / τιμή	27	19	46
		Expected Count / αναμεν. τιμή	23,4	22,6	46,0
		% within / ως προς Ερώτηση24	58,7%	41,3%	100,0%
		% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	84,4%	61,3%	73,0%
		% of Total / επί συνόλω	42,9%	30,2%	73,0%
		Adjusted Residual/ διορθωμ. υπόλοιπο	2,1	-2,1	
<b>Total / σύνολο</b>		Count / τιμή	32	31	63
		Expected Count / αναμεν. Τιμή	32,0	31,0	63,0
		% within / ως προς Ερώτηση24	50,8%	49,2%	100,0%
		% within/ ως προς ΓΛΩΣΣΑ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total / επί συνόλω	50,8%	49,2%	100,0%



**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 16β**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση μεταξύ της ερώτησης 16 και του παράγοντα Γλώσσα (pvalue/ κρίσιμη πιθανότητα=0.015 - Πίνακας 204). Όπως προκύπτει από τον πίνακα συνάφειας και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα (ραβδόγραμμα 61) η πλειοψηφία (67,9%) των μαθητών που απαντούν ότι δυσκολεύονται να σηκώσουν κάποιον συμμαθητή τους που κάθεται στο θρανίο τους είναι μονόγλωσσοι, ενώ η πλειοψηφία (62,9%) εκείνων που δηλώνουν ότι μπορούν εύκολα να το πράξουν είναι δίγλωσσοι (Πίνακας 205).



**Πίνακας 204:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Γλώσσα

Chi-Square Tests/ Κριτήρια  $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	5,871(b)	1	,015		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	4,707	1	,030		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	5,976	1	,015		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,023	,015
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	5,778	1	,016		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

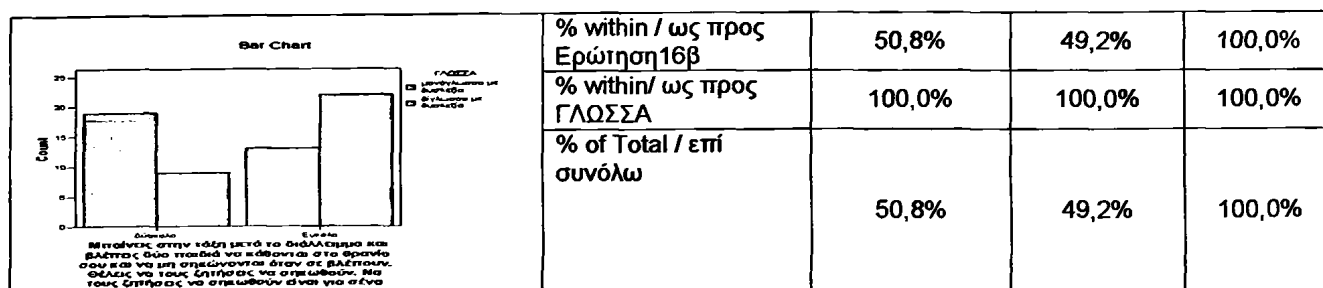
a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για πίνακα 2x2

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,78 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 13,78.

**Πίνακας 205 - Ραβδόγραμμα 61:** Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Γλώσσα – ποσοστιαίες κατανομές

Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 16β

			ΓΛΩΣΣΑ		Total / σύνολο
			μονόγλωσσο με δυσλεξία	διγλωσσο με δυσλεξία	
Μπαίνεις στην τάξη μετά το διάλειμμα και βλέπεις δύο παιδιά να κάθονται στο θρανίο σου και να μη σηκώνονται όταν σε βλέπουν. Θέλεις να τους ζητήσεις να σηκωθούν. Να τους ζητήσεις να σηκωθούν είναι για σένα	Δύσκολο	Count / τιμή	19	9	28
		Expected Count / αναμεν. τιμή	14,2	13,8	28,0
		% within / ως προς Ερώτηση16β	67,9%	32,1%	100,0%
		% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	59,4%	29,0%	44,4%
		% of Total / επί συνόλω	30,2%	14,3%	44,4%
		Adjusted Residual / διορθωμ. Υπόλ.	2,4	-2,4	
	Εύκολο	Count / τιμή	13	22	35
		Expected Count / αναμ. τιμή	17,8	17,2	35,0
		% within / ως προς Ερώτηση16β	37,1%	62,9%	100,0%
		% within / ως προς ΓΛΩΣΣΑ	40,6%	71,0%	55,6%
		% of Total / επί συνόλω	20,6%	34,9%	55,6%
Adjusted Residual / διορθωμ. υπολόγιστο		-2,4	2,4		
Total / σύνολο		Count / τιμή	32	31	63
		Expected Count / αναμεν. τιμή	32,0	31,0	63,0



% within / ως προς Ερώτηση 16β	50,8%	49,2%	100,0%
% within/ ως προς ΓΛΩΣΣΑ	100,0%	100,0%	100,0%
% of Total / επί συνόλω	50,8%	49,2%	100,0%

## Γενικά συμπεράσματα:

Μέσα από τους παραπάνω πίνακες συνάφειας που απεικονίζουν τις ερωτήσεις εκείνες που παρουσιάζουν τις στατιστικά σημαντικές συνάφειες με τον παράγοντα Γλώσσα του υποκειμένου με δυσλεξία, αλλά και λαμβανομένων υπόψιν των υπολοίπων αντίστοιχων πινάκων, επαληθεύονται οι ερευνητικές υποθέσεις σχετικά με τους υψηλότερους δείκτες Μοναξιάς, έλλειψης Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης και χαμηλής προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία σε σύγκριση με τη δειγματική ομάδα των μονόγλωσσων παιδιών με δυσλεξία.

Τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία φαίνεται ότι είναι δύσκολο να κάνουν φίλους στα πλαίσια του σχολείου, δεν έχουν φίλους μέσα στην τάξη, αντιμετωπίζουν πιο έντονα το πρόβλημα του κοινωνικού αποκλεισμού, είναι περισσότερο μόνα στο σχολείο, διαχειρίζονται με δυσκολία συγκρουσιακές και, λιγότερο συγκρουσιακές καταστάσεις και προσπαθούν να αποφύγουν κάθε πιθανότητα διακύβευσης μίας ήδη αρνητικά οριζόμενης και προσδιοριζόμενης εκπαιδευτικής και κοινωνικής τους ταυτότητας. Η πιθανότητα διακύβευσης αυτής της εκπαιδευτικής και κοινωνικής τους ταυτότητας και η μείωση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής διαφοροποίησής τους, αποτελούν τα δύο σημαντικότερα κίνητρα για να συνεχίσουν τα παιδιά αυτά να «παλεύουν» τόσο εκπαιδευτικά όσο και κοινωνικά στο χώρο του σχολείου αλλά και εκτός αυτού.

## β. Φύλο

Στα πλαίσια ελέγχων ανεξαρτησίας όλων των ερωτήσεων και του παράγοντα Φύλο, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συνάφειες στις ακόλουθες ερωτήσεις:

### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 11

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στο Φύλο ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.035 - Πίνακας 206). Το μεγαλύτερο ποσοστό (67.2%) των μαθητών που κάνει συχνά πολύ αθλητισμό είναι αγόρια, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (80%) των μαθητών κάνει σπάνια πολύ αθλητισμό, είναι κορίτσια (Πίνακας 207).

**Πίνακας 206:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Φύλο

**Chi-Square Tests / Κριτήρια  $\chi^2$**

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	4,432(b)	1	,035		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	2,628	1	,105		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	4,323	1	,038		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,055	,055
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	4,362	1	,037		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				


a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για πίνακα 2x2

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,83 /Απαντώνται δύο κελιά (50,0%) με αναμενόμενη τιμή μικρότ. Του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 1,83.

**Πίνακας 207 - Ραβδόγραμμα 62:** Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Φύλο – ποσοστιαίες κατανομές

**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 11**

		ΦΥΛΟ		Total / σύνολο	
		Αγόρι	κορίτσι		
Κάνω πολύ αθλησμό	Συχνά	Count / τιμή	39	19	58
		Expected Count / αναμενόμεν. τιμή	36,8	21,2	58,0
		% within / ως προς Κάνω πολύ αθλησμό	67,2%	32,8%	100,0%
		% within / ως προς ΦΥΛΟ	97,5%	82,6%	92,1%
		% of Total / επί συνόλω	61,9%	30,2%	92,1%
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	2,1	-2,1	
	Σπάνια	Count / τιμή	1	4	5
		Expected Count / αναμεν. τιμή	3,2	1,8	5,0
		% within / ως προς Κάνω πολύ αθλησμό	20,0%	80,0%	100,0%
		% within / ως προς ΦΥΛΟ	2,5%	17,4%	7,9%
% of Total / επί συνόλω	1,6%	6,3%	7,9%		
Adjusted Residual / διορθ. υπόλοιπο	-2,1	2,1			
Total / σύνολο	Count / τιμή	40	23	63	
	Expected Count / αναμενόμενη τιμή	40,0	23,0	63,0	
	% within / ως προς Κάνω πολύ αθλησμό	63,5%	36,5%	100,0%	



% within / ως προς ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%
% of Total / επί συνόλω	63,5%	36,5%	100,0%

#### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 14

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στο Φύλο (p-value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.047 – Πίνακας 208). Το μεγαλύτερο ποσοστό (55.6%) των μαθητών που συχνά δεν έχει κανέναν να παίζει μαζί του στο σχολείο, είναι κορίτσια, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (71.1%) των μαθητών που σπάνια δεν έχει κανέναν να παίζει μαζί του στο σχολείο, είναι αγόρια (Πίνακας 209).

**Πίνακας 208:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Φύλο

#### Chi-Square Tests/ Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	3,944(b)	1	,047		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	2,878	1	,090		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	3,857	1	,050		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,081	,046
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	3,882	1	,049		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

a Computed only for a 2x2 table / Υπολογισμός μόνο για πίνακα 2x2

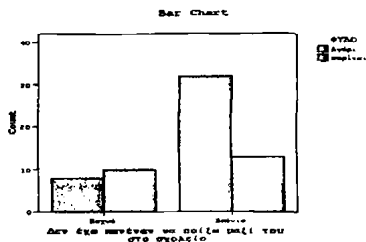
b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,57 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 6,57

**Πίνακας 209 - Ραβδόγραμμα 63:** Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Φύλο – ποσοστιαίες κατανομές

#### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 14

		ΦΥΛΟ		Total / σύνολο
		Αγόρι	κορίτσι	
Δεν έχω κανέναν να παίζω μαζί του στο σχολείο	Συχνά	Count / τιμή 8	10	18
		Expected Count / αναμεν. τιμή 11,4	6,6	18,0

		% within / ως προς Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο	44,4%	55,6%	100,0%
		% within / ως προς ΦΥΛΟ	20,0%	43,5%	28,6%
		% of Total / επί συνόλω	12,7%	15,9%	28,6%
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	-2,0	2,0	
	Σπάνια	Count / τιμή	32	13	45
		Expected Count / αναμενόμεν. τιμή	28,6	16,4	45,0
		% within / ως προς Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο	71,1%	28,9%	100,0%
		% within / ως προς ΦΥΛΟ	80,0%	56,5%	71,4%
		% of Total / επί συνόλω	50,8%	20,6%	71,4%
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	2,0	-2,0	
Total / σύνολο		Count / τιμή	40	23	63
		Expected Count / αναμεν. τιμή	40,0	23,0	63,0
		% within / ως προς Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο	63,5%	36,5%	100,0%
		% within / ως προς ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total / επί συνόλω	63,5%	36,5%	100,0%



### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 30β

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στο Φύλο ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.021 - Πίνακας 210). Το μεγαλύτερο ποσοστό (57.9%) των μαθητών που τους είναι δύσκολο να ζητήσουν από κάποιο παιδί να μη μπαίνει μπροστά τους στη γραμμή, είναι κορίτσια, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (72.7%) των μαθητών τους είναι εύκολο να κάνουν κάτι τέτοιο, είναι αγόρια (Πίνακας 211 – Ραβδόγραμμα 64).

**Πίνακας 210:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Φύλο

### Chi-Square Tests/ Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμ οί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτω τ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	5,368(b)	1	,021		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	4,128	1	,042		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	5,264	1	,022		



Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,026	,022
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	5,283	1	,022		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

a Computed only for a 2x2 table / Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

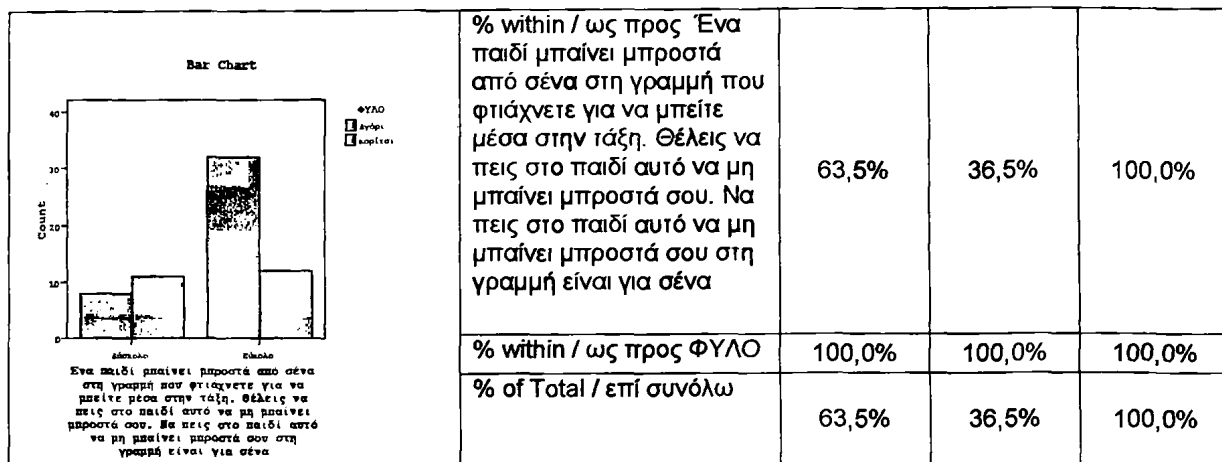
b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,94 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 6,94.

**Πίνακας 211 - Ραβδόγραμμα 64: Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Φύλο - ποσοστιαίες κατανομές**

**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 30**

		ΦΥΛΟ		Total / σύνολο		
		Αγόρι	κορίτσι			
Ένα παιδί μπαίνει μπροστά από σένα στη γραμμή που φτιάχνετε για να μπειτε μέσα στην τάξη. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου. Να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου στη γραμμή είναι για σένα	Δύσκολο	Count / τιμή	8	11	19	
		Expected Count / αναμεν. τιμή	12,1	6,9	19,0	
	% within / ως προς Ένα παιδί μπαίνει μπροστά από σένα στη γραμμή που φτιάχνετε για να μπειτε μέσα στην τάξη. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου. Να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου στη γραμμή είναι για σένα		42,1%	57,9%	100,0%	
	% within / ως προς ΦΥΛΟ		20,0%	47,8%	30,2%	
	% of Total / επί συνόλω		12,7%	17,5%	30,2%	
	Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο		-2,3	2,3		
	Εύκολο	Count / τιμή	32	12	44	
		Expected Count / αναμεν. τιμή	27,9	16,1	44,0	
		% within / ως προς Ένα παιδί μπαίνει μπροστά από σένα στη γραμμή που φτιάχνετε για να μπειτε μέσα στην τάξη. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου. Να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου στη γραμμή είναι για σένα		72,7%	27,3%	100,0%
		% within / ως προς ΦΥΛΟ		80,0%	52,2%	69,8%
		% of Total / επί συνόλω		50,8%	19,0%	69,8%
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο		2,3	-2,3	
Total / σύνολο	Count / τιμή	40	23	63		
	Expected Count / αναμ. τιμή	40,0	23,0	63,0		





% within / ως προς Ένα παιδί μπαίνει μπροστά από σένα στη γραμμή που φτιάχνετε για να μπείτε μέσα στην τάξη. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου. Να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου στη γραμμή είναι για σένα	63,5%	36,5%	100,0%
% within / ως προς ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%
% of Total / επί συνόλω	63,5%	36,5%	100,0%

### Crosstab / πίνακας ΕΡΩΤΗΣΗ 40β

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στο Φύλο ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.012 - Πίνακας 212). Το μεγαλύτερο ποσοστό (53.6%) των μαθητών που τους είναι δύσκολο να ζητήσουν από κάποια παιδιά να σηκωθούν από το θρανίο τους, είναι κορίτσια, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (77.1%) των μαθητών που τους είναι εύκολο να πράξουν κάτι τέτοιο, είναι αγόρια (Πίνακας 213 – Ραβδόγραμμα 65).

**Πίνακας 212:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Φύλο

#### Chi-Square Tests/ Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμ οί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	6,331(b)	1	,012		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	5,075	1	,024		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	6,391	1	,011		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,018	,012
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	6,230	1	,013		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

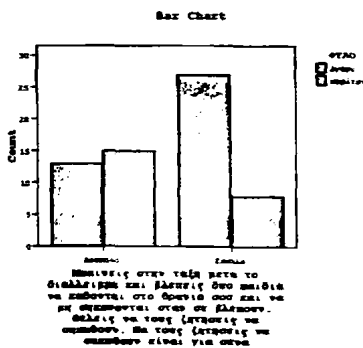
a Computed only for a 2x2 table / Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,22 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 10,22

**Πίνακας 213 - Ραβδόγραμμα 65: Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Φύλο - ποσοστιαίες κατανομές**

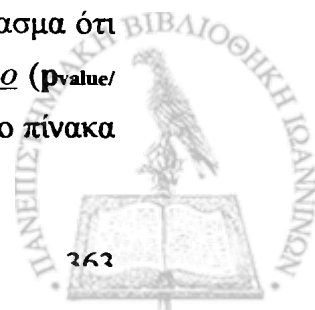
**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 40β**

		ΦΥΛΟ		Total / σύνολο	
		Αγόρι	κορίτσι		
Μπαίνεις στην τάξη μετά το διάλειμμα και βλέπεις δύο παιδιά να κάθονται στο θρανίο σου και να μη σηκώνονται όταν σε βλέπουν. Θέλεις να τους ζητήσεις να σηκωθούν. Να τους ζητήσεις να σηκωθούν είναι για σένα	<b>Δύσκολο</b>	Count / τιμή	13	15	28
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	17,8	10,2	28,0
		% within / ως προς Μπαίνεις στην τάξη μετά το διάλειμμα και βλέπεις δύο παιδιά να κάθονται στο θρανίο σου και να μη σηκώνονται όταν σε βλέπουν. Θέλεις να τους ζητήσεις να σηκωθούν. Να τους ζητήσεις να σηκωθούν είναι για σένα	46.4%	53.6%	100,0%
		% within / ως προς ΦΥΛΟ	32,5%	65,2%	44,4%
		% of Total / επί συνόλω	20,6%	23,8%	44,4%
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	-2,5	2,5	
		<b>Εύκολο</b>	Count / τιμή	27	8
	Expected Count / αναμεν. τιμή	22,2	12,8	35,0	
	% within / ως προς Μπαίνεις στην τάξη μετά το διάλειμμα και βλέπεις δύο παιδιά να κάθονται στο θρανίο σου και να μη σηκώνονται όταν σε βλέπουν. Θέλεις να τους ζητήσεις να σηκωθούν. Να τους ζητήσεις να σηκωθούν είναι για σένα	77.1%	22.9%	100,0%	
	% within / ως προς ΦΥΛΟ	67,5%	34,8%	55,6%	
	% of Total / επί συνόλω	42,9%	12,7%	55,6%	
	Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	2,5	-2,5		
	<b>Total / σύνολο</b>	Count / τιμή	40	23	63
Expected Count / αναμενόμενη τιμή	40,0	23,0	63,0		
% within / ως προς Μπαίνεις στην τάξη μετά το διάλειμμα και βλέπεις δύο παιδιά να κάθονται στο θρανίο σου και να μη σηκώνονται όταν σε βλέπουν. Θέλεις να τους ζητήσεις να σηκωθούν. Να τους ζητήσεις να σηκωθούν είναι για σένα	63,5%	36,5%	100,0%		
% within / ως προς ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%		
% of Total / επί συνόλω	63,5%	36,5%	100,0%		



**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 44β**

Από το τεστ - στατιστικό - κριτήριο ανεξαρτησίας  $\chi^2$  εξάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στο Φύλο (p-value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.002 - Πίνακας 214). Μάλιστα, όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα



συνάφειας και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα (ραβδόγραμμα 66), το μεγαλύτερο ποσοστό (52.2%) των μαθητών που τους είναι δύσκολο να ζητήσουν από κάποιο παιδί να μην τα κοροϊδεύει, είναι αγόρια, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (94.1%) των μαθητών που τους είναι εύκολο να το κάνουν αυτό, είναι και πάλι αγόρια (Πίνακας 215).

**Πίνακας 214:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Φύλο

Chi-Square Tests/ Κριτήρια  $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	9,421(b)	1	,002		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	7,698	1	,006		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	11,403	1	,001		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,003	,002
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	9,271	1	,002		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

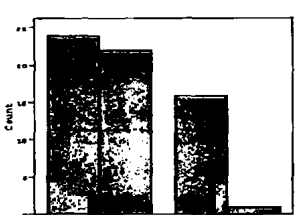
a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,21/ Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 6,21.

**Πίνακας 215 - Ραβδόγραμμα 66:** Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Φύλο – ποσοστιαίες κατανομές

Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 44β

		ΦΥΛΟ		Total / σύνολο	
		Αγόρι	κορίτσι		
Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει. Να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει είναι για σένα	Δύσκολο	Count / τιμή	24	22	46
		Expected Count / αναμεν. τιμή	29,2	16,8	46,0
	% within ως προς Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει. Να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει είναι για σένα	52,2%	47,8%	100,0%	
	% within / ως προς ΦΥΛΟ	60,0%	95,7%	73,0%	
	% of Total / επί συνόλω	38,1%	34,9%	73,0%	
	Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	-3,1	3,1		
	Εύκολο	Count / τιμή	16	1	17
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	10,8	6,2	17,0

		% within /ως προς Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει. Να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει είναι για σένα	94,1%	5,9%	100,0%
		% within / ως προς ΦΥΛΟ	40,0%	4,3%	27,0%
		% of Total / επί συνόλω	25,4%	1,6%	27,0%
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	3,1	-3,1	
<b>Total / σύνολο</b>   <p>Bar Chart</p> <p>Count</p> <p>Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει. Να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει είναι για σένα</p>		Count / τιμή	40	23	63
		Expected Count / αναμεν. τιμή	40,0	23,0	63,0
		% within / ως προς Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει. Να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει είναι για σένα	63,5%	36,5%	100,0%
		% within / ως προς ΦΥΛΟ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total / επί συνόλω	63,5%	36,5%	100,0%

### Γενικά συμπεράσματα:

Παρατηρείται ότι τόσο τα κορίτσια, όσο και τα αγόρια με δυσλεξία, αντιμετωπίζουν έντονο το συναίσθημα της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας στο σχολείο, σε συνδυασμό με μία αισθητά χαμηλότερη του μέσου αναμενόμενου δείκτη, προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας έτσι όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τις δηλώσεις των παιδιών σε υποθετικές καταστάσεις, ρεαλιστικού χαρακτήρα ωστόσο, της καθημερινής σχολικής ζωής. Διαπιστώνεται ότι τα κορίτσια είναι πιο μοναχικά, αλλά δε θα δηλώσουν ευθέως τη βίωση ενός τέτοιου συναισθήματος. Βιώνουν το συναίσθημα της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας σε μία πιο εκλεπτυσμένη, περισσότερο εσωστρεφή πιθανόν, μορφή.

Τα αγόρια, από την άλλη πλευρά, φαίνεται να δηλώνουν με μεγαλύτερη άνεση τα συναισθήματά τους και ίσως σε αυτά, τέτοιου είδους συναισθήματα είναι περισσότερο έκδηλα, γιατί είναι περισσότερο κοινωνικά «απαγορευμένα» λαμβάνοντας υπόψιν τον κοινωνικό ρόλο των δύο Φύλων μέσα στην ελληνική κοινωνία. Σε σχέση με την προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας, τα αγόρια φαίνεται να τα καταφέρνουν καλύτερα όταν καλούνται, αναπόφευκτα, να διαχειριστούν συγκρουσιακές καταστάσεις. Αντίθετα, τα κορίτσια είναι αισθητά πιο επιφυλακτικά στο να έρθουν σε μία ανοικτή αντιπαράθεση.

γ. Τάξη

Στα πλαίσια των ελέγχων ανεξαρτησίας όλων των ερωτήσεων και του παράγοντα Τάξη φοίτησης, διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική συνάφεια μόνο στην ακόλουθη ερώτηση:

Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 36β

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στην Τάξη φοίτησης (pvalue/ κρίσιμη πιθανότητα=0.048 - Πίνακας 216). Μάλιστα, όπως προκύπτει από τον πίνακα συνάφειας και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα, το μεγαλύτερο ποσοστό (57.1%) των μαθητών που τους είναι δύσκολο να ζητήσουν από κάποιο παιδί να φέρεται καλύτερα στο φίλο τους, είναι μαθητές της ΣΤ' Τάξης, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (67.9%) των μαθητών που από τους είναι εύκολο, είναι μαθητές της Ε' Τάξης (Πίνακας 217 – Ραβδόγραμμα 67).

Πίνακας 217: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Τάξη Φοίτησης

Chi-Square Tests/ Κριτήρια  $\chi^2$

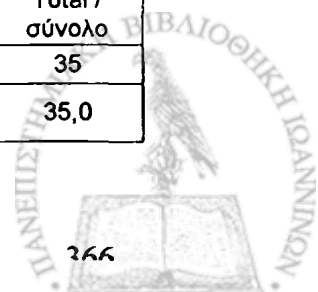
	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	3,914(b)	1	,048		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	2,972	1	,085		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	3,971	1	,046		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,075	,042
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	3,851	1	,050		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

a Computed only for a 2x2 table / Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα  
 b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,89 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 12,89.

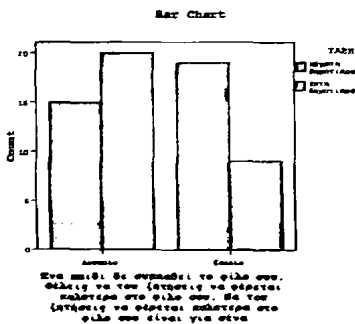
Πίνακας 218 - Ραβδόγραμμα 67: Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Τάξη Φοίτησης – ποσοστιαίες κατανομές

Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 36β

			ΤΑΞΗ		Total / σύνολο
			πέμπτη δημοτικού	έκτη δημοτικού	
Ένα παιδί δε συμπαθεί	Δύσκολο	Count / τιμή	15	20	35
		Expected Count / αναμενόμεν. τιμή	18,9	16,1	35,0



το φίλο σου. Θέλεις να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου. Να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου είναι για σένα		% within / ως προς Ένα παιδί δε συμπαθεί το φίλο σου. Θέλεις να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου. Να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου είναι για σένα	42,9%	57,1%	100,0%
		% within / ως προς ΤΑΞΗ	44,1%	69,0%	55,6%
		% of Total / επί συνόλω	23,8%	31,7%	55,6%
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	-2,0	2,0	
	Εύκολο	Count / τιμή	19	9	28
		Expected Count / αναμεν. τιμή	15,1	12,9	28,0
		% within / ως προς Ένα παιδί δε συμπαθεί το φίλο σου. Θέλεις να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου. Να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου είναι για σένα	67,9%	32,1%	100,0%
		% within / ως προς ΤΑΞΗ	55,9%	31,0%	44,4%
		% of Total / επί συνόλω	30,2%	14,3%	44,4%
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	2,0	-2,0	
Count / τιμή		34	29	63	
Total / σύνολο	Expected Count / αναμενόμεν. τιμή	34,0	29,0	63,0	
	% within / ως προς Ένα παιδί δε συμπαθεί το φίλο σου. Θέλεις να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου. Να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου είναι για σένα	54,0%	46,0%	100,0%	
	% within ως προς ΤΑΞΗ	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total / επί συνόλω	54,0%	46,0%	100,0%	



### Γενικά συμπεράσματα:

Οι τάξεις φοίτησης των υποκειμένων και των δύο δειγματικών ομάδων είναι χρονικά διαδοχικές, οπότε δεν αναμένονταν σημαντικές στατιστικές εξαρτήσεις αυτών από τις ερωτήσεις και των δύο ερωτηματολογίων. Ωστόσο, με βάση τα ποσοστά απαντήσεων των υποκειμένων στη βάση της Τάξης φοίτησης αυτών, αυτό που μπορεί να παρατηρηθεί και που επαληθεύει και την αντίστοιχη ερευνητική υπόθεση, είναι ότι τα παιδιά που φοιτούν στη ΣΤ΄ Τάξη φαίνεται να είναι περισσότερο μοναχικά και κοινωνικά δυσαρεστημένα σε σύγκριση με τα παιδιά που φοιτούν στην Ε΄ Τάξη. Τα παιδιά της Έκτης τάξης αν και φαίνεται ότι εμπλέκονται περισσότερο στη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων στα πλαίσια του σχολικού χώρο-χρόνου, εντούτοις παρουσιάζονται με χαμηλότερη προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε αυτές τις καταστάσεις.

Η παραπάνω παραδοχή μεταφράζεται στο ότι τα παιδιά της τελευταίας τάξης του Δημοτικού θεωρούν ότι είναι δύσκολο για αυτά να έρθουν σε σύγκρουση με κάποιο συμμαθητή τους και αυτό μπορεί να ερμηνευθεί από το ότι τα παιδιά αυτής της ηλικίας έχουν μεγαλύτερη γνωστικοσυναισθηματική ωριμότητα, κάτι που τους επιτρέπει να σταθμίζουν καλύτερα τις ποιοσεδήποτε προεκτάσεις-συνέπειες λόγων και έργων.

#### δ. Επίδοση

Στα πλαίσια των ελέγχων ανεξαρτησίας όλων των ερωτήσεων και του παράγοντα σχολική Επίδοση, διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές συνάφειες στις ακόλουθες ερωτήσεις:

#### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 3

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση (ρναίει/ κρίσιμη πιθανότητα=0.047 - Πίνακας 219). Το μεγαλύτερο ποσοστό (66.7%) των μαθητών που τους είναι συχνά δεν έχουν κανέναν να μιλήσουν μαζί του στην τάξη, είναι μαθητές με χαμηλή σχολική Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (62.5%) των μαθητών που σπάνια τους συμβαίνει αυτό, είναι μαθητές με μέση σχολική Επίδοση (Πίνακας 220 – Ραβδόγραμμα 68).

Πίνακας 219: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση

#### Chi-Square Tests / Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμ. οί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμππτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	3,937(b)	1	,047		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	2,845	1	,092		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	3,952	1	,047		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,073	,046
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	3,875	1	,049		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

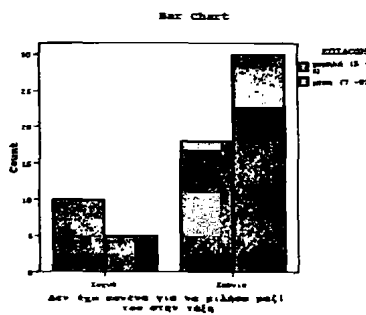
b 0 cells (.0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,67 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 6,67



**Πίνακας 220: - Ραβδόγραμμα 67: Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση – ποσοστιαίες κατανομές**

**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 3**

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο		
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 -8)			
<b>Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του στην τάξη</b>	<b>Συχνά</b>	Count / τιμή	10	5	15	
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	6,7	8,3	15,0	
		% within / ως προς Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του στην τάξη	66,7%	33,3%	100,0%	
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	35,7%	14,3%	23,8%	
		% of Total / επί συνόλω	15,9%	7,9%	23,8%	
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	2,0	-2,0		
		<b>Σπάνια</b>	Count / τιμή	18	30	48
			Expected Count / αναμενόμενη τιμή	21,3	26,7	48,0
	% within / ως προς Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του στην τάξη		37,5%	62,5%	100,0%	
	% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ		64,3%	85,7%	76,2%	
	% of Total / επί συνόλω	28,6%	47,6%	76,2%		
	Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	-2,0	2,0			
<b>Total / σύνολο</b>		Count / τιμή	28	35	63	
		Expected Count / αναμενόμε. τιμή	28,0	35,0	63,0	
		% within / ως προς Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του στην τάξη	44,4%	55,6%	100,0%	
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%	
		% of Total / επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%	



**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 4**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση (pvalue/ κρίσιμη πιθανότητα=0.005 - Πίνακας 221). Η πλειοψηφία (67.4%) των μαθητών που συχνά τα καταφέρνουν να δουλέουν μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης τους σε διάφορες εργασίες, είναι μαθητές με μέση σχολική Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (70%) των μαθητών που σπάνια μπορούν να το κάνουν αυτό, είναι μαθητές με χαμηλή σχολική Επίδοση (Πίνακας 222 – Ραβδόγραμμα 68).



**Πίνακας 221:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση

**Chi-Square Tests/ Κριτήρια  $\chi^2$**

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	7,750(b)	1	,005		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	6,308	1	,012		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	7,856	1	,005		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,007	,006
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	7,627	1	,006		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

a Computed only for a 2x2 table / Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,89 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 8,89

**Πίνακας 222 - Ραβδόγραμμα 68:** Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση – ποσοστιαίες κατανομές

**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 4**

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο	
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 - 8)		
Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες	Συχνά	Count / τιμή	14	29	43
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	19,1	23,9	43,0
		% within / ως προς Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες	32,6%	67,4%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	50,0%	82,9%	68,3%
		% of Total / επί συνόλω	22,2%	46,0%	68,3%
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	-2,8	2,8	
	Σπάνια	Count / τιμή	14	6	20
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	8,9	11,1	20,0
		% within / ως προς Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες	70,0%	30,0%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	50,0%	17,1%	31,7%
		% of Total / επί συνόλω	22,2%	9,5%	31,7%
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	2,8	-2,8	

Total / σύνολο	Count / τιμή	28	35	63
	Expected Count / αναμενόμε. Τιμή	28,0	35,0	63,0
	% within / ως προς Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες	44,4%	55,6%	100,0%
	% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total / επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%

### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 5

Διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση του υποκειμένου με δυσλεξία ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.018 - Πίνακας 223). Το μεγαλύτερο ποσοστό (60%) των μαθητών που συχνά βλέπουν πολλές ώρες τηλεόραση, είναι μαθητές με χαμηλή σχολική Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (69.7%) των μαθητών που σπάνια περνούν έτσι το χρόνο τους, είναι μαθητές με μέση σχολική Επίδοση (Πίνακας 224 – Ραβδόγραμμα 69). Τα παιδιά με χαμηλή σχολική Επίδοση τείνουν να δηλώνουν ότι βλέπουν πολλές ώρες τηλεόραση για δύο λόγους, είτε επειδή είναι ήδη αποστασιοποιημένα από την όλη μαθησιακή διαδικασία λόγω των γνωστικών ελλειμμάτων της δυσλεξίας / δυσλεξίας και διγλωσσίας, είτε επειδή θεωρούν ότι η τηλεόραση είναι ένα μέσο, ένας τρόπος για να διαχειριστούν καλύτερα τη Μοναξιά και την έλλειψη Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης που βιώνουν στο σχολείο.

**Πίνακας 223:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση

### Chi-Square Tests/ Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	7,750(b)	1	,005		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	6,308	1	,012		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	7,856	1	,005		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,007	,006
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	7,627	1	,006		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

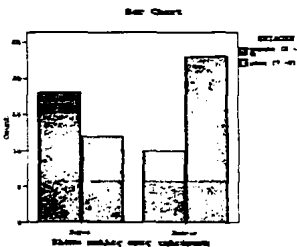
a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,89 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 8,89

**Πίνακας 224 - Ραβδόγραμμα 69: Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση – ποσοστιαίες κατανομές**

Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 5

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο	
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 -8)		
Βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση	Συχνά	Count / τιμή	18	12	30
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	13,3	16,7	30,0
		% within / ως προς Βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση	60,0%	40,0%	100,0%
		% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	64,3%	34,3%	47,6%
		% of Total / επί συνόλω	28,6%	19,0%	47,6%
		Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	2,4	-2,4	
	Σπάνια	Count / τιμή	10	23	33
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	14,7	18,3	33,0
		% within/ ως προς Βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση	30,3%	69,7%	100,0%
		% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	35,7%	65,7%	52,4%
		% of Total/ επί συνόλω	15,9%	36,5%	52,4%
		Adjusted Residual/ διορθωμένο υπόλοιπο	-2,4	2,4	
Total / σύνολο		Count / τιμή	28	35	63
		Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	28,0	35,0	63,0
		% within/ ως προς Βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση	44,4%	55,6%	100,0%
		% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total/ επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%



Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 8

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση ( $p\text{-value/ κρίσιμη πιθανότητα}=0.012$  - Πίνακας 225). Το μεγαλύτερο ποσοστό (65.9%) των μαθητών που συχνά έχουν πολλούς φίλους στην τάξη τους, είναι μαθητές με μέση σχολική Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (68.4%) των μαθητών που σπάνια έχουν πολλούς φίλους στην τάξη τους, είναι μαθητές με χαμηλή σχολική Επίδοση (Πίνακας 226).

**Πίνακας 225:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση

**Chi-Square Tests/ Κριτήρια  $\chi^2$**

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	6,334(b)	1	,012		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	5,020	1	,025		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	6,394	1	,011		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,015	,012
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	6,233	1	,013		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

a Computed only for a 2x2 table / Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,44 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 8,44

**Πίνακας 226 - Ραβδόγραμμα 70:** Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση – ποσοστιαίες κατανομές

**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 8**

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο	
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 - 8)		
Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου	Συχνά	Count / τιμή	15	29	44
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	19,6	24,4	44,0
		% within / ως προς Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου	34,1%	65,9%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	53,6%	82,9%	69,8%
		% of Total / επί συνόλω	23,8%	46,0%	69,8%
		Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	-2,5	2,5	
	Σπάνια	Count / τιμή	13	6	19
		Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	8,4	10,6	19,0
		% within/ ως προς Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου	68,4%	31,6%	100,0%
		% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	46,4%	17,1%	30,2%
		% of Total/ επί συνόλω	20,6%	9,5%	30,2%
		Adjusted Residual/ διορθωμένο υπόλοιπο	2,5	-2,5	
Total / σύνολο	Count/ τιμή	28	35	63	
	Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	28,0	35,0	63,0	
	% within/ ως προς Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου	44,4%	55,6%	100,0%	

	% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total/ επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%

### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 9

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση του υποκειμένου με δυσλεξία ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.044 - Πίνακας 227).  
 Το μεγαλύτερο ποσοστό (83.3%) των μαθητών που συχνά νιώθουν μόνοι στο σχολείο, είναι μαθητές με χαμηλή σχολική Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (59.6%) των μαθητών που σπάνια νιώθουν έτσι, είναι μαθητές με μέση Επίδοση (Πίνακας 228 – Ραβδόγραμμα 71).

**Πίνακας 227:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση

### Chi-Square Tests/ Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμππτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	4,062(b)	1	,044		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	2,508	1	,113		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	4,268	1	,039		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,080	,056
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	3,997	1	,046		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,67 / Απαντώνται 2 κελιά (50,0%) με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 2,67.

**Πίνακας 228 - Ραβδόγραμμα 71:** Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση – ποσοστιαίες κατανομές

### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 9

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο	
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 -8)		
Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο	Συχνά	Count / τιμή	5	1	6
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	2,7	3,3	6,0
		% within / ως προς Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο	83,3%	16,7%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	17,9%	2,9%	9,5%
		% of Total / επί συνόλω	7,9%	1,6%	9,5%

	Σπάνια	Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	2,0	-2,0	
		Count / τιμή	23	34	57
		Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	25,3	31,7	57,0
		% within / ως προς Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο	40,4%	59,6%	100,0%
		% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	82,1%	97,1%	90,5%
		% of Total/ επί συνόλω	36,5%	54,0%	90,5%
		Adjusted Residual/ διορθωμ. υπόλοιπο	-2,0	2,0	
Total / σύνολο		Count/ τιμή	28	35	63
		Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	28,0	35,0	63,0
		% within/ ως προς Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο	44,4%	55,6%	100,0%
		% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total/ επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%

#### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 10

Το τεστ - στατιστικό κριτήριο ανεξαρτησίας  $\chi^2$  δίνει ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στην Επίδοση (pvalue/ κρίσιμη πιθανότητα=0.000 - Πίνακας 229). Οι περισσότεροι (70.2%) εκ των μαθητών που συχνά μπορούν να βρουν ένα φίλο μέσα στην τάξη όταν τον χρειάζονται, είναι μαθητές με μέση σχολική Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (87.5%) των μαθητών που σπάνια έχουν αυτή την τύχη, είναι μαθητές με χαμηλή Επίδοση (Πίνακας 229 - Ραβδόγραμμα 72).

**Πίνακας 228:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση

#### Chi-Square Tests/ Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	16,102(b)	1	,000		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	13,849	1	,000		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	17,250	1	,000		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,000	,000
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	15,846	1	,000		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

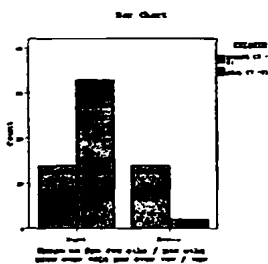
a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

b 0 cells (0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,11 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 7,11

**Πίνακας 229 - Ραβδόγραμμα 72: Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση – ποσοστιαίες κατανομές**

**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 10**

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο	
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 -8)		
Μπορώ να βρω ένα φίλο / μία φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι	Συχνά	Count / τιμή	14	33	47
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	20,9	26,1	47,0
		% within / ως προς Μπορώ να βρω ένα φίλο / μία φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι	29,8%	70,2%	100,0%
		% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	50,0%	94,3%	74,6%
		% of Total / επί συνόλω	22,2%	52,4%	74,6%
		Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	-4,0	4,0	
	Σπάνια	Count / τιμή	14	2	16
		Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	7,1	8,9	16,0
		% within/ ως προς Μπορώ να βρω ένα φίλο / μία φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι	87,5%	12,5%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	50,0%	5,7%	25,4%
		% of Total/ επί συνόλω	22,2%	3,2%	25,4%
		Adjusted Residual/ διορθωμένο υπόλοιπο	4,0	-4,0	
<b>Total / σύνολο</b>		Count / τιμή	28	35	63
		Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	28,0	35,0	63,0
		% within / ως προς Μπορώ να βρω ένα φίλο / μία φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι	44,4%	55,6%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total/ επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%



**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 14**

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.005 - Πίνακας 230). Το μεγαλύτερο ποσοστό (72.2%) των μαθητών που συχνά δεν έχουν κανέναν να παίζουν μαζί του στο σχολείο, είναι μαθητές με χαμηλή σχολική Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (66.7%) των μαθητών που σπάνια τους συμβαίνει αυτό, είναι μαθητές με μέση Επίδοση (Πίνακας 231 – Ραβδόγραμμα 73).



**Πίνακας 230: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση**

**Chi-Square Tests / Κριτήρια  $\chi^2$**

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	7,875(b)	1	,005		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	6,379	1	,012		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	8,001	1	,005		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,010	,006
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	7,750	1	,005		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,00 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 8,00

**Πίνακας 231 - Ραβδόγραμμα 73: Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση – ποσοστιαίες κατανομές**

**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 14**

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο	
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 - 8)		
Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο	Συχνά	Count / τιμή	13	5	18
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	8,0	10,0	18,0
		% within / ως προς Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο	72,2%	27,8%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	46,4%	14,3%	28,6%
		% of Total / επί συνόλω	20,6%	7,9%	28,6%
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	2,8	-2,8	
	Σπάνια	Count / τιμή	15	30	45
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	20,0	25,0	45,0
		% within / ως προς Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο	33,3%	66,7%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	53,6%	85,7%	71,4%
		% of Total / επί συνόλω	23,8%	47,6%	71,4%
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	-2,8	2,8	
<b>Total / σύνολο</b>	<b>Count / τιμή</b>	<b>28</b>	<b>35</b>	<b>63</b>	

	Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	28,0	35,0	63,0
	% within/ ως προς Δεν έχω κανέναν να παίζω μαζί του στο σχολείο	44,4%	55,6%	100,0%
	% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total/ επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%

### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 16

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση (pvalue/ κρίσιμη πιθανότητα=0.004 - Πίνακας 232). Όπως προκύπτει από τον ακόλουθο συνάφειας και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα (ραβδόγραμμα 74), το μεγαλύτερο ποσοστό (65.3%) των μαθητών που συχνά τα πηγαίνουν καλά με τους συμμαθητές τους, είναι μαθητές με μέση σχολική Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (78.6%) των μαθητών που σπάνια τα πηγαίνουν καλά, είναι μαθητές με χαμηλή σχολική Επίδοση (Πίνακας 233).

**Πίνακας 232:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση

### Chi-Square Tests/ Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2- sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1- sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	8,490(b)	1	,004		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	6,806	1	,009		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	8,747	1	,003		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,005	,004
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	8,356	1	,004		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

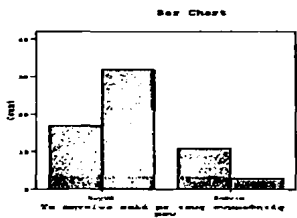
a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,22 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 6,22

**Πίνακας 233 - Ραβδόγραμμα 74: Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση – ποσοστιαίες κατανομές**

Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 16

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο	
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 - 8)		
Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου	Συχνά	Count / τιμή	17	32	49
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	21,8	27,2	49,0
		% within / ως προς Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου	34,7%	65,3%	100,0%
		% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	60,7%	91,4%	77,8%
		% of Total / επί συνόλω	27,0%	50,8%	77,8%
		Adjusted Residual / διορθ. υπόλοιπο	-2,9	2,9	
	Σπάνια	Count / τιμή	11	3	14
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	6,2	7,8	14,0
		% within/ ως προς Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου	78,6%	21,4%	100,0%
		% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	39,3%	8,6%	22,2%
		% of Total / επί συνόλω	17,5%	4,8%	22,2%
		Adjusted Residual/ διορθ. υπόλοιπο	2,9	-2,9	
Total / σύνολο		Count / τιμή	28	35	63
		Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	28,0	35,0	63,0
		% within / ως προς Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου	44,4%	55,6%	100,0%
		% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total/ επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%



Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 17

*Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση (pvalue/ κρίσιμη πιθανότητα=0.044 - Πίνακας 234). Όπως φαίνεται στον πίνακα συνάφειας και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα, το μεγαλύτερο ποσοστό (83.3%) των μαθητών που συχνά νιώθουν ότι τους παραμερίζουν και τους αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο, είναι μαθητές με χαμηλή σχολική Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (59.6%) των μαθητών που σπάνια νιώθουν έτσι, είναι μαθητές με μέση σχολική Επίδοση (Πίνακας 235 – Ραβδόγραμμα 75).*

**Πίνακας 234:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση

Chi-Square Tests/ Κριτήρια  $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	4,062(b)	1	,044		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	2,508	1	,113		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	4,268	1	,039		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,080	,056
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	3,997	1	,046		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,67 / απαντώνται δύο κελιά (50,0%) με αναμενόμενη τιμή μικρότ. του 5. Η ελάχιστη τιμή είναι 2,67

**Πίνακας 235 - Ραβδόγραμμα 75:** Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση – ποσοστιαίες κατανομές

Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 17

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο	
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 - 8)		
	<b>Συχνά</b>	Count / τιμή	5	1	6
		Expected Count / αναμενόμεν. τιμή	2,7	3,3	6,0
		% within / ως προς Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο	83,3%	16,7%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	17,9%	2,9%	9,5%
		% of Total / επί συνόλω	7,9%	1,6%	9,5%
		Adjusted Residual / διορθ. υπόλοιπο	2,0	-2,0	
	<b>Σπάνια</b>	Count / τιμή	23	34	57
		Expected Count/ αναμενόμεν. τιμή	25,3	31,7	57,0
		% within/ ως προς Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο	40,4%	59,6%	100,0%
		% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	82,1%	97,1%	90,5%
		% of Total/ επί συνόλω	36,5%	54,0%	90,5%
		Adjusted Residual/ διορθ. υπόλοιπο	-2,0	2,0	
<b>Total / σύνολο</b>		Count/ τιμή	28	35	63
		Expected Count/ αναμενόμεν. τιμή	28,0	35,0	63,0

<p>Bar Chart</p> <p>Ερώτηση: Είστε άτι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο</p> <p>Απάντηση: Συχνά, Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο</p>	% within/ ως προς Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο	44,4%	55,6%	100,0%
	% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%
	% of Total/ επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%

### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 20

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση (pvalue/ κρίσιμη πιθανότητα=0.005 - Πίνακας 236). Στον πίνακα συνάφειας και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα φαίνεται ότι το μεγαλύτερο ποσοστό (72.2%) των μαθητών που συχνά δεν τα πηγαίνουν καλά με τους συμμαθητές τους, είναι μαθητές με χαμηλή σχολική Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (66.7%) των μαθητών που σπάνια δεν τα πηγαίνουν καλά, είναι μαθητές με μέση σχολική Επίδοση (Πίνακας 237 – Ραβδόγραμμα 76).

**Πίνακας 236:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση

### Chi-Square Tests/ Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτω. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	7,875(b)	1	,005		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	6,379	1	,012		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	8,001	1	,005		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,010	,006
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	7,750	1	,005		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

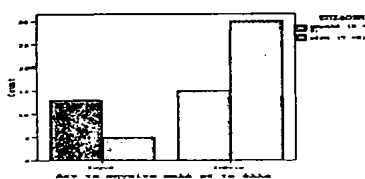
b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,00 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 8,00

**Πίνακας 237 - Ραβδόγραμμα 75:** Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση – ποσοστιαίες κατανομές

### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 20

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 -8)	
Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο	Συχνά	Count / τιμή 13	5	18
		Expected Count / αναμεν. τιμή 8,0	10,0	18,0

		% within / ως προς Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο	72,2%	27,8%	100,0%	
		% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	46,4%	14,3%	28,6%	
		% of Total / επί συνόλω	20,6%	7,9%	28,6%	
		Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	2,8	-2,8		
		Σπάνια	Count / τιμή	15	30	45
			Expected Count/ αναμεν. τιμή	20,0	25,0	45,0
			% within/ ως προς Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο	33,3%	66,7%	100,0%
			% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	53,6%	85,7%	71,4%
		% of Total/ επί συνόλω	23,8%	47,6%	71,4%	
		Adjusted Residual/ διορθωμένο υπόλοιπο	-2,8	2,8		
Total / σύνολο	Count/ τιμή	28	35	63		
	Expected Count/ αναμεν. τιμή	28,0	35,0	63,0		
	% within / ως προς Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο	44,4%	55,6%	100,0%		
	% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%		
	% of Total/ επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%		



#### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 21

Από το τεστ - στατιστικό - κριτήριο ανεξαρτησίας  $\chi^2$  εξάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.020 - Πίνακας 238). Η πλειοψηφία (85.7%) των μαθητών που συχνά νιώθουν μοναξιά στο σχολείο, είναι μαθητές με χαμηλή σχολική Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (60.7%) των μαθητών που σπάνια νιώθουν μοναξιά στο σχολείο είναι μαθητές με μέση σχολική Επίδοση (Πίνακας 239 - Ραβδόγραμμα 76).

**Πίνακας 238:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση

#### Chi-Square Tests/ Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμ οί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	5,432(b)	1	,020		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	3,715	1	,054		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	5,775	1	,016		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,038	,026
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	5,346	1	,021		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων	63				

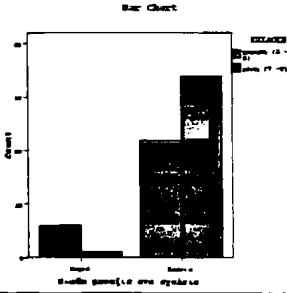
περιπτώσεων.

a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα  
 b 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,11 / απαντώνται δύο κελιά (50,0%) με αναμενόμενη τιμή μικρότ. του 5. Η ελάχιστη τιμή είναι 3,11

**Πίνακας 239 - Ραβδόγραμμα 76: Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση - ποσοστιαίες κατανομές**

**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 21**

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο	
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 -8)		
Νιώθω μοναξιά στο σχολείο	Συχνά	Count / τιμή	6	1	7
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	3,1	3,9	7,0
		% within / ως προς Νιώθω μοναξιά στο σχολείο	85,7%	14,3%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	21,4%	2,9%	11,1%
		% of Total / επί συνόλω	9,5%	1,6%	11,1%
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	2,3	-2,3	
	Σπάνια	Count / τιμή	22	34	56
		Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	24,9	31,1	56,0
		% within Νιώθω μοναξιά στο σχολείο	39,3%	60,7%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	78,6%	97,1%	88,9%
		% of Total / επί συνόλω	34,9%	54,0%	88,9%
		Adjusted Residual/ διορθωμ. υπόλοιπο	-2,3	2,3	
<b>Total / σύνολο</b>		Count / τιμή	28	35	63
		Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	28,0	35,0	63,0
		% within / ως προς Νιώθω μοναξιά στο σχολείο	44,4%	55,6%	100,0%
		% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total/ επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%



**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 22**

*Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση (pvalue/ κρίσιμη πιθανότητα=0.001 - Πίνακας 240). Το μεγαλύτερο ποσοστό (70.7%) των μαθητών που συχνά τους συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο, είναι μαθητές με μέση Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (72.7%) των μαθητών που σπάνια τους συμβαίνει αυτό είναι μαθητές με χαμηλή Επίδοση (Πίνακας 241 – Ραβδόγραμμα 77).*



**Πίνακας 240: Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση**

**Chi-Square Tests/ Κριτήρια  $\chi^2$**

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	10,952(b)	1	,001		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	9,262	1	,002		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	11,203	1	,001		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,001	,001
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	10,778	1	,001		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

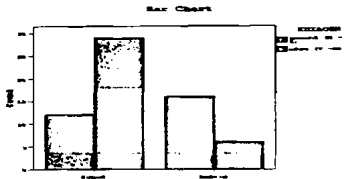
b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,78 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 9,78

**Πίνακας 241 - Ραβδόγραμμα 77: Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση – ποσοστιαίες κατανομές**

**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 22**

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο		
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 -8)			
Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο	Συχνά	Count / τιμή	12	29	41	
		Expected Count / αναμεν. τιμή	18,2	22,8	41,0	
		% within / ως προς Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο	29,3%	70,7%	100,0%	
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	42,9%	82,9%	65,1%	
		% of Total / επί συνόλω	19,0%	46,0%	65,1%	
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	-3,3	3,3		
	Σπάνια	Count / τιμή	16	6	22	
		Expected Count/ αναμεν. τιμή	9,8	12,2	22,0	
		% within/ ως προς Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο	72,7%	27,3%	100,0%	
		% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	57,1%	17,1%	34,9%	
		% of Total/ επί συνόλω	25,4%	9,5%	34,9%	
		Adjusted Residual/ διορθωμ. υπόλοιπο	3,3	-3,3		
	Total / σύνολο		Count/ τιμή	28	35	63
			Expected Count/ αναμεν. τιμή	28,0	35,0	63,0
		% within/ ως προς Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο	44,4%	55,6%	100,0%	
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%	



	% of Total/ επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%
---	------------------------	-------	-------	--------

#### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 24

Προκύπτει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0.049 - Πίνακας 242). Το μεγαλύτερο ποσοστό (64.7%) των μαθητών που συχνά δεν έχουν φίλους μέσα στην τάξη, είναι μαθητές με χαμηλή σχολική Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (63%) των μαθητών που σπάνια τους συμβαίνει αυτό, είναι μαθητές με μέση σχολική Επίδοση (Πίνακας 243 - Ραβδόγραμμα 78).

**Πίνακας 242:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση

#### Chi-Square Tests/ Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	3,871(b)	1	,049		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	2,829	1	,093		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	3,880	1	,049		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,085	,046
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	3,810	1	,051		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,56 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 7,56

**Πίνακας 243 - Ραβδόγραμμα 78:** Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση – ποσοστιαίες κατανομές

#### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 24

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο	
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 - 8)		
Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη	Συχνά	Count / τιμή	11	6	17
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	7,6	9,4	17,0
		% within / ως προς Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη	64,7%	35,3%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	39,3%	17,1%	27,0%
		% of Total / επί συνόλω	17,5%	9,5%	27,0%
		Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	2,0	-2,0	

	Σπάνια	Count / τιμή	17	29	46
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	20,4	25,6	46,0
		% within / ως προς Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη	37,0%	63,0%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	60,7%	82,9%	73,0%
		% of Total / επί συνόλω	27,0%	46,0%	73,0%
		Adjusted Residual/ διορθωμένο υπόλοιπο	-2,0	2,0	
Total / σύνολο		Count/ τιμή	28	35	63
		Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	28,0	35,0	63,0
		% within/ ως προς Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη	44,4%	55,6%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total/ επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%

### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 29β

Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση ( $p$ value/ κρίσιμη πιθανότητα=0,008 - Πίνακας 244). Το μεγαλύτερο ποσοστό (76.9%) των μαθητών που θεωρούν δύσκολο να πούνε ότι είναι η δική τους σειρά να παίζουν, είναι μαθητές με χαμηλή σχολική Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (64%) των μαθητών που θεωρούν εύκολο να κάνουν αυτό, είναι μαθητές με μέση σχολική Επίδοση (Πίνακας 245 – Ραβδόγραμμα 79).

**Πίνακας 244:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση

#### Chi-Square Tests/ Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	6,998(b)	1	,008		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	5,439	1	,020		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	7,170	1	,007		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,012	,010
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	6,887	1	,009		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

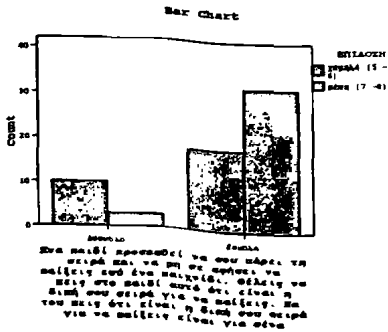
a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 5,78 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 5,78

**Πίνακας 245 - Ραβδόγραμμα 79: Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση – ποσοστιαίες κατανομές**

Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 29β

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο	
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 - 8)		
Ένα παιδί προσπαθεί να σου πάρει τη σειρά και να μη σε αφήσει να παίζεις εσύ ένα παιχνίδι. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό ότι είναι η δική σου σειρά για να παίζεις. Να του πεις ότι είναι η δική σου σειρά για να παίζεις είναι για σένα	Δύσκολο	Count / τιμή	10	3	13
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	5,8	7,2	13,0
		% within / ως προς Ένα παιδί προσπαθεί να σου πάρει τη σειρά και να μη σε αφήσει να παίζεις εσύ ένα παιχνίδι. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό ότι είναι η δική σου σειρά για να παίζεις. Να του πεις ότι είναι η δική σου σειρά για να παίζεις είναι για σένα	76,9%	23,1%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	35,7%	8,6%	20,6%
		% of Total / επί συνόλω	15,9%	4,8%	20,6%
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	2,6	-2,6	
	Εύκολο	Count/ τιμή	18	32	50
		Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	22,2	27,8	50,0
		% within / ως προς Ένα παιδί προσπαθεί να σου πάρει τη σειρά και να μη σε αφήσει να παίζεις εσύ ένα παιχνίδι. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό ότι είναι η δική σου σειρά για να παίζεις. Να του πεις ότι είναι η δική σου σειρά για να παίζεις είναι για σένα	36,0%	64,0%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	64,3%	91,4%	79,4%
		% of Total / επί συνόλω	28,6%	50,8%	79,4%
		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	-2,6	2,6	
Total σύνολο	Count/ τιμή	28	35	63	
	Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	28,0	35,0	63,0	
	% within / ως προς Ένα παιδί προσπαθεί να σου πάρει τη σειρά και να μη σε αφήσει να παίζεις εσύ ένα παιχνίδι. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό ότι είναι η δική σου σειρά για να παίζεις. Να του πεις ότι είναι η δική σου σειρά για να παίζεις είναι για σένα	44,4%	55,6%	100,0%	
	% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%	
	% of Total / επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%	



Υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση (p-value κρίσιμη πιθανότητα=0.049 - Πίνακας 246). Το μεγαλύτερο ποσοστό (63.2%) των μαθητών που θεωρούν δύσκολο να πούνε σε κάποιον συμμαθητή τους να μη μπαίνει μπροστά τους στη γραμμή, είναι μαθητές με χαμηλή σχολική Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (63.6%) των μαθητών που θεωρούν εύκολο να το πούνε είναι μαθητές με μέση σχολική Επίδοση (Πίνακας 247 - 280).

**Πίνακας 246:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση

Chi-Square Tests/ Κριτήρια  $\chi^2$ 

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	3,858(b)	1	,049		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	2,850	1	,091		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	3,867	1	,049		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,059	,046
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	3,797	1	,051		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

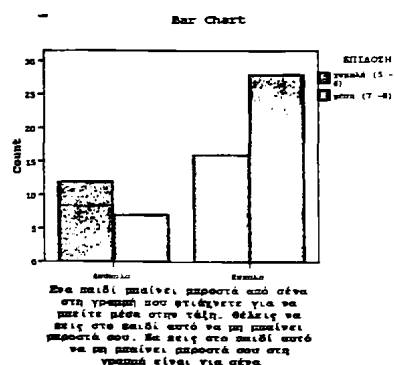
b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,44 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 8,44

**Πίνακας 247 - Ραβδόγραμμα 80:** Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση – ποσοστιαίες κατανομές

## Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 30β

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο	
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 -8)		
Ένα παιδί μπαίνει μπροστά από σένα στη γραμμή που φιάχνετε για να μπειτε μέσα στην τάξη. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου. Να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου στη γραμμή είναι για σένα	<b>Δύσκολο</b>	Count / τιμή	12	7	19
	Expected Count / αναμενόμενη τιμή	8,4	10,6	19,0	
	% within / ως προς Ένα παιδί μπαίνει μπροστά από σένα στη γραμμή που φιάχνετε για να μπειτε μέσα στην τάξη. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου. Να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου στη γραμμή είναι για σένα	63,2%	36,8%	100,0%	
	% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	42,9%	20,0%	30,2%	
	% of Total/επί συνόλω	19,0%	11,1%	30,2%	

		Adjusted Residual / διορθωμ. υπόλοιπο	2,0	-2,0	
	<b>Εύκολο</b>	Count / τιμή	16	28	44
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	19,6	24,4	44,0
		% within / ως προς Ένα παιδί μπαίνει μπροστά από σένα στη γραμμή που φτιάχνετε για να μπείτε μέσα στην τάξη. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου. Να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου στη γραμμή είναι για σένα	36,4%	63,6%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	57,1%	80,0%	69,8%
		% of Total / επί συνόλω	25,4%	44,4%	69,8%
		Adjusted Residual/ διορθωμ. υπόλοιπο	-2,0	2,0	
<b>Total / σύνολο</b>		Count / τιμή	28	35	63
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	28,0	35,0	63,0
		% within / ως προς Ένα παιδί μπαίνει μπροστά από σένα στη γραμμή που φτιάχνετε για να μπείτε μέσα στην τάξη. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου. Να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου στη γραμμή είναι για σένα	44,4%	55,6%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total/ επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%



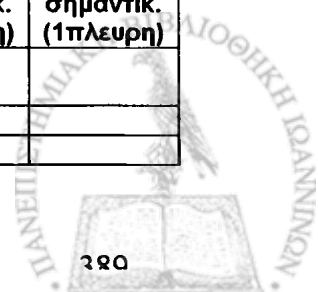
### Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 37β

*Διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση ( $p\text{-value/ κρίσιμη πιθανότητα}=0.023$  - Πίνακας 248). Το μεγαλύτερο ποσοστό (57.1%) των μαθητών που θεωρούν δύσκολο να ζητήσουν από κάποιον συμμαθητή τους να φέρεται καλύτερα στο φίλο τους, είναι μαθητές με χαμηλή Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (71.4%) των μαθητών που θεωρούν εύκολο να το κάνουν αυτό, είναι μαθητές με μέση σχολική Επίδοση (Πίνακας 249 - 81).*

**Πίνακας 248:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση

### Chi-Square Tests/ Κριτήρια $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμπτωτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided) / Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	5,143(b)	1	,023		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	4,051	1	,044		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	5,250	1	,022		



Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,040	,021
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	5,061	1	,024		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

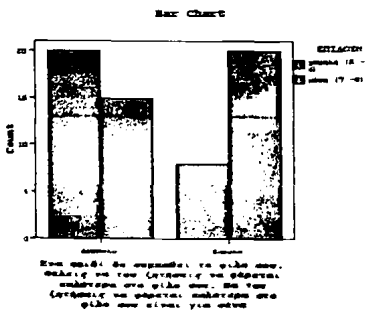
a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,44 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 12,44

**Πίνακας 249 - Ραβδόγραμμα 81: Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση – ποσοστιαίες κατανομές**

**Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 37β**

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο	
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 -8)		
Ένα παιδί δε συμπαθεί το φίλο σου. Θέλεις να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου. Να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου είναι για σένα	<b>Δύσκολο</b>	Count / τιμή	20	15	35
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	15,6	19,4	35,0
		% within / ως προς Ένα παιδί δε συμπαθεί το φίλο σου. Θέλεις να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου. Να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου είναι για σένα	57,1%	42,9%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	71,4%	42,9%	55,6%
		% of Total / επί συνόλω	31,7%	23,8%	55,6%
	<b>Εύκολο</b>	Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	2,3	-2,3	
		Count / τιμή	8	20	28
		Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	12,4	15,6	28,0
		% within / ως προς Ένα παιδί δε συμπαθεί το φίλο σου. Θέλεις να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου. Να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου είναι για σένα	28,6%	71,4%	100,0%
		% within/ ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	28,6%	57,1%	44,4%
		% of Total / επί συνόλω	12,7%	31,7%	44,4%
		Adjusted Residual/ διορθωμένο υπόλοιπο	-2,3	2,3	
	<b>Total / σύνολο</b>	Count / τιμή	28	35	63
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	28,0	35,0	63,0
% within / ως προς Ένα παιδί δε συμπαθεί το φίλο σου. Θέλεις να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου. Να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου είναι για σένα		44,4%	55,6%	100,0%	



Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 44β

Από το τεστ - στατιστικό - κριτήριο ανεξαρτησίας  $\chi^2$  εξάγεται το συμπέρασμα ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική εξάρτηση στην απάντηση της ερώτησης και στη σχολική Επίδοση του υποκειμένου με δυσλεξία (pvalue/ κρίσιμη πιθανότητα=0,042 - Πίνακας 250). Μάλιστα, όπως προκύπτει από τον ακόλουθο πίνακα συνάφειας και το αντίστοιχο ραβδόγραμμα, το μεγαλύτερο ποσοστό (52.2%) των μαθητών που θεωρούν δύσκολο να ζητήσουν από κάποιον συμμαθητή τους να σταματήσει να τους κοροϊδεύει, είναι μαθητές με χαμηλή σχολική Επίδοση, ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό (76.5%) των μαθητών που θεωρούν εύκολο να το ζητήσουν, είναι μαθητές με μέση σχολική Επίδοση (Πίνακας 251).

**Πίνακας 250:** Έλεγχος στατιστικής σημαντικότητας των διαφορών μεταξύ της αναγραφόμενης, στον πίνακα συνάφειας, σχετικής ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση

Chi-Square Tests/ Κριτήρια  $\chi^2$

	Value / τιμή	df / βαθμοί ελευθ.	Asymp. Sig. (2-sided) / Ασυμππτ. Σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (2-sided) / Ακριβής σημαντικ. (2πλευρη)	Exact Sig. (1-sided/ Ακριβής σημαντικ. (1πλευρη)
Pearson Chi-Square / κριτήριο $\chi^2$ του Pearson	4,125(b)	1	,042		
Continuity Correction(a) / Διόρθωση συνέπειας	3,046	1	,081		
Likelihood Ratio / αναλογική πιθανότητα	4,324	1	,038		
Fisher's Exact Test / Κριτήριο ακρίβειας του Fisher				,051	,039
Linear-by-Linear Association / Γραμμική προς γραμμική σχέση	4,059	1	,044		
N of Valid Cases / αριθμός έγκυρων περιπτώσεων.	63				

a Computed only for a 2x2 table/ Υπολογισμός μόνο για 2x2 πίνακα

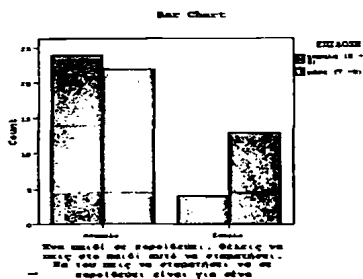
b 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 7,56 / Δεν απαντώνται κελιά με τιμή μικρότερη του 5. Η ελάχιστη αναμενόμενη τιμή είναι 7,56

**Πίνακας 251 - Ραβδόγραμμα 82:** Πίνακας συνάφειας της αναγραφόμενης ερώτησης και του παράγοντα Επίδοση - ποσοστιαίες κατανομές

Crosstab / πίνακας συνάφειας ΕΡΩΤΗΣΗ 44β

		ΕΠΙΔΟΣΗ		Total / σύνολο	
		χαμηλή (5 - 6)	μέση (7 - 8)		
Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει. Να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει είναι για σένα	Δύσκολο	Count / τιμή	24	22	46
		Expected Count / αναμενόμενη τιμή	20,4	25,6	46,0
		% within / ως προς Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει. Να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει είναι για σένα	52,2%	47,8%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	85,7%	62,9%	73,0%
		% of Total / επί συνόλω	38,1%	34,9%	73,0%
		Adjusted Residual / διορθωμένο υπόλοιπο	2,0	-2,0	
	Εύκολο	Count / τιμή	4	13	17
Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	7,6	9,4	17,0		

		% within / ως προς Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει. Να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει είναι για σένα	23,5%	76,5%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	14,3%	37,1%	27,0%
		% of Total / επί συνόλω	6,3%	20,6%	27,0%
		Adjusted Residual/ διορθωμένο υπόλοιπο	-2,0	2,0	
<b>Total / σύνολο</b>		Count / τιμή	28	35	63
		Expected Count/ αναμενόμενη τιμή	28,0	35,0	63,0
		% within / ως προς Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει. Να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει είναι για σένα	44,4%	55,6%	100,0%
		% within / ως προς ΕΠΙΔΟΣΗ	100,0%	100,0%	100,0%
		% of Total / επί συνόλω	44,4%	55,6%	100,0%



### Γενικά συμπεράσματα:

Ο παράγοντας *σχολική Επίδοση του υποκειμένου με δυσλεξία*, αναδεικνύεται σε κομβικής σημασίας παράγοντα και στους ελέγχους ανεξαρτησίας όλων των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων ως προς αυτόν τον παράγοντα. Μέσα από τις στατιστικά σημαντικές εξαρτήσεις αναδεικνύεται ένα ψυχολογικό «πορτραίτο» των «κακών» και μετρίων μαθητών με δυσλεξία, μονόγλωσσων και δίγλωσσων. Οι μαθητές με χαμηλή επίδοση είναι υποκείμενα με Εγώ αδύναμο, που δέχονται παθητικά τις καταστάσεις, βιώνουν έντονη Μοναξιά, υψηλή Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια και έχουν χαμηλή προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας. Στον άλλο πόλο, οι μέτριας σχολικής επίδοσης μαθητές με δυσλεξία δίνουν ενδείξεις για ένα πιο ισχυρό και κοινωνικοποιημένο Εγώ, είναι καλύτερα προσαρμοσμένοι στη σχολική πραγματικότητα, βιώνουν λιγότερη Μοναξιά και περισσότερη Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση από τις κοινωνικές τους διαναδράσεις στο σχολείο, ενώ παράλληλα εμφανίζουν μεγαλύτερη ψυχοσυναισθηματική και συμπεριφορική επάρκεια έτσι όπως αυτές διερμηνεύονται από την αισιόδοξη θέαση των μελλούμενων και την προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στη διαχείριση καταστάσεων σύγκρουσης και μη σύγκρουσης, σε σχολικά περιβάλλοντα.



## Κεφάλαιο 12<sup>ο</sup>

### Συζήτηση

#### 12.1. Συνοπτική αποτίμηση

Σε μία προσπάθεια συνολικής και συνοπτικής αποτίμησης των δεδομένων της διατριβής αυτής, μπορεί να υποστηριχθεί ότι τα σχετικά ευρήματα είναι ικανοποιητικά για τρεις ως επί το πλείστον λόγους: πρώτον, επαληθεύουν τις υποθέσεις που διατυπώθηκαν, δεύτερον εκπληρώνουν τους στόχους της και τρίτον αποτελούν τη βάση για την ανάπτυξη ενός γόνιμου και πολυεπίπεδου προβληματισμού.

Πιο συγκεκριμένα και όσον αφορά στην επαλήθευση των ερευνητικών υποθέσεων, από τη στατιστική ανάλυση προκύπτει ότι και οι δύο ομάδες του παρόντος δείγματος τείνουν να διαθέτουν έναν κοινό ή σχεδόν κοινό υψηλό δείκτη Μοναξιάς, Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας και, κατά αναλογία, έναν χαμηλό δείκτη προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε συμβολικές διαναδράσεις με ομηλικούς στο σχολείο. Τα στατιστικά αποτελέσματα αναδεικνύουν την παρατήρηση μίας αρνητική συσχέτισης μεταξύ των παραπάνω τριών βασικών μεταβλητών/παραγόντων, της Μοναξιάς, της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης και της προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στα πλαίσια (επι)κοινωνιακών διαναδράσεων μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία με ομάδες ομηλικών τους στο χώρο του σχολείου. Μάλιστα, η παραπάνω συσχέτιση στα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία τείνει να είναι ισχυρότερη για το μη συγκρουσιακό στοιχείο, ερευνητική υπόθεση που δεν επαληθεύεται για τη δειγματική ομάδα των μονόγλωσσων παιδιών με δυσλεξία.

Και οι δύο δειγματικές ομάδες διαχειρίζονται πιο εύκολα τις μη συγκρουσιακές καταστάσεις τις οποίες και εκλαμβάνουν ως έχουσες λιγότερες απαιτήσεις σθένους του αντεπεξέρχεται. Η τάξη φοίτησης του υποκειμένου με δυσλεξία φαίνεται να διαδραματίζει κάποιο ρόλο στο βαθμό που το υποκείμενο αυτό θα βιώσει τη Μοναξιά στο σχολείο. Όσο ανώτερη είναι η τάξη φοίτησης, τόσο πιο έντονα βιώνεται το συναίσθημα της Μοναξιάς από ένα παιδί με δυσλεξία. Τα κορίτσια δε, φαίνεται να είναι πιο μοναχικά ως πιο καταστασιακά προσδιορισμένα.

Επιπρόσθετα, η σχολική Επίδοση αναδεικνύεται στην μεταβλητή εκείνη που καθορίζει μία ολόκληρη δομή προσωπικότητας των μετεχόντων στην παρούσα μελέτη. Το περιεχόμενο των αποτελεσμάτων καταδεικνύει σχέση εξάρτησης μεταξύ σχολικής

Επίδοσης και Μοναξιάς, καθώς επίσης και σχέση εξάρτησης μεταξύ Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας και σχολικής Επίδοσης.

Ωστόσο, αξίζει να σημειωθεί ότι δεν παρατηρείται καμία αξιολογη σχέση – διαφοροποίηση μεταξύ τάξης φοίτησης και Φύλου του υποκειμένου ως προς την προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας, η παρατήρηση αυτή αφορά και στις δύο δειγματικές ομάδες.

Τέλος, όπως επίσης ήταν αναμενόμενο, τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία σημειώνουν σημαντικά υψηλότερους δείκτες στη Μοναξιά και στην Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια, και χαμηλότερους ως προς την προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας. Τα παιδιά αυτά θεωρούν δύσκολο να κάνουν φίλους στο σχολείο, φαίνεται ότι δεν έχουν φίλους μέσα στη τάξη και είναι αισθητά περισσότερο κοινωνικώς δυσχερή σε σύγκριση με την έτερη δειγματική ομάδα, αυτή των μονόγλωσσων παιδιών με δυσλεξία.

Η ποικιλότητα των δεδομένων ως προς το εύρος των θεματικών περιοχών που διερευνήθηκαν, αποτελεί ισχυρή ένδειξη της εκπλήρωσης των δύο βασικών ερευνητικών στόχων της μελέτης όπως αυτοί περιγράφονται και αναλύονται διεξοδικά στο κεφάλαιο της ερευνητικής μεθοδολογίας.

Στη συζήτηση που πρόκειται να ακολουθήσει, θα αναδειχθεί το γεγονός ότι η φύση των ευρημάτων παρέχει τη δυνατότητα τόσο για μία σφαιρική εξέταση και απεικόνιση της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, όπως αυτή εκφράζεται μέσα από τη μορφή και το περιεχόμενο των κοινωνικών τους διαναδράσεων με ομηλικούς τους ή ομάδες ομηλικών τους στο σχολείο, όσο και για την ανάδειξη των δυναμικών εκείνων που διαμορφώνουν τη μορφή και το περιεχόμενο αυτών των συμβολικών διαναδράσεων. Οι ίδιες οι απαντήσεις–δηλώσεις των υποκειμένων μέσα από τις επιλογές τους στα αντίστοιχα ερωτηματολόγια, παρέχουν όλες εκείνες τις απαραίτητες πληροφορίες και ήδη από την ανάλυση που προηγήθηκε και στο θεωρητικό τμήμα της προκείμενης μελέτης, στάθηκε ικανή η ανίχνευση και ο εντοπισμός των διαφανόμενων δυναμικών.

Η περιθωριοποίηση στο χώρο του σχολείου, των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - δυσλεξία, και πολύ περισσότερο των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, η πρόθεση αποστασιοποίησης αυτών των παιδιών (εκούσια, ακούσια ουσιαστικά, απόσυρση–βίωση έντονης Μοναξιάς), η σχολική και κοινωνική τους διάκριση και η υποτίμησή τους (ενδοομαδική και εξωομαδική)–σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό, περισσότερο ή λιγότερο έκδηλα–είναι δυνατόν να ερμηνευτούν ως μηχανισμοί άμυνας, ως αντιδράσεις σε μία εν δυνάμει ή υπαρκτή συμβολική απειλή που βιώνουν τα υπόλοιπα

μέλη του εκπαιδευτικού–σχολικού συνόλου και του κοινωνικού εν γένει ιστού για την εκπαιδευτική και κοινωνική τους ταυτότητα και για την εικόνα του εαυτού τους.

Ο πλούτος των πληροφοριών που προκύπτουν από την ερευνητική διαχείριση μέσα από εκτενή στατιστική ανάλυση των δεδομένων και η συνακόλουθη απόπειρα ερμηνευτικής προσέγγισης αυτού, θέτουν τις βάσεις για τη διατύπωση ενός προβληματισμού σε τρία επίπεδα.

Καταρχήν, καθιστά ικανή τη συνολική και συγκροτημένη θεώρηση του θέματος φωτίζοντας σημαντικές, αλλά δυσδιάκριτες πτυχές του, όπως επί παραδείγματι το ρόλο και, κατ' επέκτασιν, την ευθύνη των ίδιων των επιστημόνων, εκπαιδευτικών, ειδικών παιδαγωγών, σχολικών ψυχολόγων, οι οποίοι μελετούν και αναλύουν το συγκεκριμένο θέμα. Το γεγονός αυτό επιτρέπει την κριτική θεώρηση της μελέτης αυτής καθεαυτής – κάτι που αναμένεται να έχει ένα διττό όφελος: μέσα από την επισήμανση των όποιων αδυναμιών, να παρέχει σημαντικές προτάσεις για ανάλογα μελλοντικά ερευνητικά εγχειρήματα. Για παράδειγμα, η παράλληλη διερεύνηση της μορφής της Μοναξιάς, της Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας, της προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών με δυσλεξία, μονόγλωσσων και δίγλωσσων, μέσω της συνέντευξης, θα παρείχε τη δυνατότητα διασταύρωσης των δεδομένων των ερωτηματολογίων και τη συλλογή περισσότερων και πιο αναλυτικών πληροφοριών σχετικά με τη δυνατότητα σχεδιασμού ενός εκπαιδευτικού-κοινωνικού προγράμματος παρέμβασης για τη μεταβολή της σχολικής – κοινωνικής εικόνας για τα παιδιά με δυσλεξία, μονόγλωσσα και ιδίως δίγλωσσα, στη βάση της *Υπόθεσης της Επαφής (Contact Hypothesis)*.

Η συζήτηση που θα πραγματοποιηθεί σε αυτό το τελευταίο κεφάλαιο της μελέτης, με απώτερο στόχο την ερμηνεία των ερευνητικών δεδομένων, πρόκειται να διαρθρωθεί σύμφωνα με τους άξονες που τέθηκαν και το σκεπτικό που αναπτύχθηκε παραπάνω.

## **12.2. Μοναξιά – Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια – προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία και Διγλωσσία**

Η παρούσα μελέτη φαίνεται να διερευνά για πρώτη φορά τη σχέση μεταξύ της βίωσης του συναισθήματος της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας στο σχολείο σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, υπό το πρίσμα μίας προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στα πλαίσια διαναδράσεων με ομηλικούς ή ομάδες ομηλικών στο σχολικό περιβάλλον. Σχετικά ελάχιστες μελέτες έχουν εξετάσει τις συναισθηματικές εμπειρίες των παιδιών από τις σχέσεις τους με τους συνομηλικούς σε συνάρτηση με την αίσθηση Κοινωνικής τους Επάρκειας, ενώ φαίνεται να είναι ανύπαρκτες

ερευνητικές μελέτες που να διερευνούν την παραπάνω σχέση σε ομάδες μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία. Επιπρόσθετα, κρίνεται ως πολύ σημαντικό να κατανοηθεί η οπτική των ίδιων των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – δυσλεξία, σε συνδυασμό με την περίπτωση της πολιτισμικής ετερότητας, όσον αφορά στο περιεχόμενο και τη δομή των κοινωνικών τους σχέσεων στο σχολείο και των συναισθημάτων που απορρέουν από αυτές.

Το συναίσθημα της Μοναξιάς περιγράφεται ως επώδυνη κατάσταση στέρησης κατά την οποία το άτομο, το παιδί εν προκειμένω, βιώνει μία κοινωνική πραγματικότητα που χαρακτηρίζεται από την έλλειψη φιλικών προσώπων που θα μπορούσαν να λειτουργήσουν υποστηρικτικά για το ίδιο, είτε σε όρους παιχνιδιού (συντροφικότητα στο παιχνίδι), είτε σε όρους συζήτησης (μοίρασμα εμπειριών – μυστικών). Η επίτασή της αυξάνεται κατά περίπτωση, όπως επί παραδείγματι, όταν έχει βιωθεί απόρριψη – ελλείψεις που θέτουν σε προτεραιότητα πρόσωπα της ομάδας των ομηλίκων. Τότε, το παιδί φέρεται να έχει την εμπειρία δυσάρεστων / αρνητικών συναισθημάτων και βιωμάτων, που κατά κύριο λόγο είναι *θλίψη και πλήξη (sadness and boredom)* (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης 1996).

Γενικότερα, η Μοναξιά είναι μία υποκειμενική συνθήκη, ψυχολογικού, συναισθηματικού, γνωστικού και διαπροσωπικών σχέσεων πλαισίου, που μπορεί να βιώνεται από το άτομο ακόμη και όταν οι άλλοι (*σημαντικοί [significant others]* ή μη) είναι παρόντες. Διαφέρει δε από την εκούσια *απόσυρση (solitude)*, η οποία είναι στάση ζωής και ενέχει προσωπική ανάπτυξη και δημιουργική πνοή (Galanaki 2005).

Υπάρχει λοιπόν μία κοινωνική αναπαράσταση για τη Μοναξιά, δηλαδή ένα σύνολο από απόψεις, αντιλήψεις, στάσεις και γνώμες και ορισμένες *κοινωνικές εικόνες* που αντικατοπτρίζουν τον κοινό νου μίας ομάδας ατόμων, των παιδιών. Αυτό όμως δε σημαίνει ότι η μορφή, το περιεχόμενο, η δομή και η οργάνωσή της θα είναι πανομοιότυπες για όλα τα άτομα που συνιστούν μία ομάδα, για όλα τα παιδιά με δυσλεξία, ή ότι δε θα υπάρχουν σημαντικές διαφορές μεταξύ ατόμων – παιδιών με δυσλεξία που προέρχονται από διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα και διαφοροποιούνται τόσο ως προς τον κοινωνικό αυτοπροσδιορισμό τους, αλλά και το βαθμό στον οποίο σχετίζονται με την ίδια τη Μοναξιά.

Η μελέτη αυτή διερεύνησε το συναίσθημα της Μοναξιάς σε παιδιά με δυσλεξία δύο διαφορετικών υποσυνόλων, με κριτήριο διαχωρισμού την εθνοτική – γλωσσική – πολιτισμική ετερότητα.

Με βάση τα στατιστικά ευρήματα η εντύπωση που δίνεται είναι ότι η διαφοροποίηση σχετικά με το συγκεκριμένο συναίσθημα εντοπίζεται στην ένταση με την οποία αυτό βιώνεται από τα παιδιά των δύο δειγματικών ομάδων. Τα δίγλωσσα παιδιά με

δυσλεξία βιώνουν περισσότερο έντονα τη μοναξιά στο σχολείο (60%) σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, είναι επίσης περισσότερο κοινωνικά δυσαρεστημένα (60%) και ένα σημαντικό ποσοστό αυτών (53.1%) βρίσκεται στο χαμηλό επίπεδο Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας.

Τα αποτελέσματα αυτά είναι απόλυτα αναμενόμενα στη βάση του συλλογισμού ότι τα δίγλωσσα παιδιά πέρα από τα γνωστικά ελλείμματα εξαιτίας της δυσλεξίας, έχουν να διαχειριστούν και κάτι περισσότερο στρεσογόνο, κάτι πιο σημαντικό, την πολιτισμική – εθνοτική τους ετερότητα, ενδεχόμενες στερεότυπες αντιλήψεις, προκαταλήψεις, αποδοθείσες κοινωνικές ταυτότητες.

Η έννοια του «πολιτισμικού κλονισμού» περιγράφει αυτή ακριβώς την, αν όχι διαταραγμένη, ελλειμματική πάντως ψυχοκοινωνική προσαρμογή και το stress<sup>1</sup> που υφίστανται τα δίγλωσσα παιδιά που διαβιώνουν σε χώρες υποδοχής. Μία κατάσταση που επιτείνει η ύπαρξη δυσλεξίας και άλλων Μαθησιακών Δυσκολιών. Η περιθωριοποίηση αποτελεί γενικά μία κοινωνική συνθήκη σύγχυσης, πολύ περισσότερο για τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, και ασάφειας ως προς την ταυτότητα. Η συνθήκη αυτή συνεπάγεται αναπόφευκτα μεγαλύτερη συναισθηματική αστάθεια και οδηγεί στην εκδήλωση συμπτωματολογίας έκδηλου άγχους, όπως η απόσυρση από τα σχολικά- κοινωνικά δρώμενα και άλλα στοιχεία που αποκαλύπτουν κατάσταση πιθανής κατάθλιψης. Η ύπαρξη σταθερών δομών και σεναρίων καθημερινής πρακτικής, όπως η διαδρομή για το σχολείο, θεωρούνται δύο μόνον από τις πολύ σημαντικές προϋποθέσεις για την διευκόλυνση της ζωής των παιδιών με δυσλεξία. Και είναι απόλυτα λογικό όταν αυτές καταλύονται από τη μια στιγμή στην άλλη, τα παιδιά αυτά που βρίσκονται στη χώρα υποδοχής, να νιώθουν σύγχυση, ανασφάλεια, αβεβαιότητα, όλα πρέπει να μαθευτούν, να απομνημονευτούν ξανά.

Η φύση λοιπόν της μοναξιάς είναι βαθύτατα επικοινωνιακή. Η Μοναξιά βρίσκεται στον ακριβή σημασιολογικό αντίποδα της Επικοινωνίας. Η επικοινωνία δε, είναι το δομικό στοιχείο κάθε κοινωνικής συναλλαγής και ο επικοινωνιακός λόγος των ατόμων (προφορικός και γραπτός) αποτελεί μία από τις καλύτερες μεθόδους διερεύνησης των κοινωνικών τους διαναδράσεων. Τα παιδιά με δυσλεξία, και δη τα δίγλωσσα, έχουν σημαντικά ελλείμματα στις διαπροσωπικές τους σχέσεις γιατί πρωτίστως έχουν ελλείμματα στην προφορική και γραπτή τους έκφραση (δε γνωρίζουν επαρκώς τη γλώσσα – δε μπορούν να εκφράσουν ούτε γραπτώς τις σκέψεις, τις απόψεις, τις πεποιθήσεις τις

<sup>1</sup> Ως άμεσο αποτέλεσμα της διαδικασίας του *επιπολιτισμού*, και επομένως ως αντίδραση στα μείζονα γεγονότα της ζωής (life events), εμφανίζονται συνήθως συμπτώματα stress τα οποία ο Berry (1988, 1997) αποκαλεί *επιπολιτιστικό στρες*. Το επιπολιτιστικό στρες μπορεί να παρουσιάζεται: α) ως *έκφραση της ματαίωσης* β) ως *απώλεια της ταυτότητας* και γ) ως *ψυχοσωματικό σύμπτωμα*. Πιο συγκεκριμένα, ως *αίσθημα ματαίωσης* εμφανίζεται όταν το άτομο δε γίνεται αποδεκτό από την κυρίαρχη πολιτισμική ή άλλες ομάδες, οπότε γίνεται καταρχάς επιθετικό διότι έτσι βρίσκει μία διέξοδο για την επανάκτηση της αυτοεκτίμησής του. Στις περιπτώσεις αυτές μπορεί να εμφανιστεί ακολούθως κατάθλιψη.

ιδέες τους). Συνεπώς, οδηγούνται σε μία εκούσια απόσυρση θέλοντας να προστατέψουν μία ήδη ευάλωτη εικόνα εαυτού. Μεταφέρουν έτσι όμως στους ομηλικούς τους το μήνυμα ότι «κάτι δεν πάει καλά» και εισπράττουν από αυτούς αρνητική ανατροφοδότηση. Κανένα παιδί δε θα ήθελε να έχει για φίλο του ένα άλλο παιδί που κάθεται μόνο του στην τάξη και στο διάλειμμα – είναι «τυφλό σημείο» εκεί, είναι εσωστρεφές και κοιτάζει τους άλλους χωρίς ουσιαστικά να τους βλέπει.

Οι Cillessen, van Ijzendoorn και van Lieshout (1992) σε σχετική μελέτη υποστηρίζουν ότι από τα παιδιά που έχουν βιώσει απόρριψη, ένα ποσοστό της τάξεως του 48% παρουσίαζαν επιθετικότητα, παρορμητική συμπεριφορά και καταστροφικές τάσεις, ενώ το 13% ήταν παιδιά συνεσταλμένα, υπερβολικά ευαίσθητα και είχαν συμπεριφορές αναστολής. Το κριτήριο της κοινωνικής αναστολής, ως προς τον ορισμό της μοναξιάς των παιδιών, είναι κοινό για συμμαθητές και εκπαιδευτικούς (7% vs 15%) (Γαλανάκη 1999). Φαίνεται ότι ένα παιδί που δείχνει υπέρ το δέον συμπεριφορά εσωστρέφειας, είναι απομονωμένο από τα άλλα παιδιά, δειλό και ντροπαλό–συνεσταλμένο, ή ακόμη και λυπημένο, είναι πιθανόν να χαρακτηριστεί από όλους ότι υποφέρει από μοναξιά.

Έχει παρατηρηθεί επίσης ότι τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες μοιράζονται κάποια κοινά χαρακτηριστικά με άλλες τυπολογίες - κατηγοριοποιήσεις παιδιών που έχουν βιώσει απόρριψη από ομηλικούς. Ως τέτοια χαρακτηριστικά νοούνται η φτωχή προσαρμοστικότητα, το άγχος, η επιθετικότητα, η τάση να παραβαίνουν τους κανόνες και να εκδηλώνουν νεανική παραβατικότητα (Yu 1997). Εξαιτίας των προβλημάτων συμπεριφοράς τους και της έλλειψης Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας–Κοινωνικής Επάρκειας τα παιδιά αυτά είναι συχνά απομονωμένα ή αποκλείονται κοινωνικά από ομάδες ομηλικών, γεγονότα που απορρέουν στη βίωση ενός εντονότερου συναισθήματος μοναξιάς.

Με τις πρόσφατες μετακινήσεις πληθυσμών (οικονομικών μεταναστών, παλιννοστούντων κ.τ.λ.) στον ελληνικό χώρο φαίνεται ότι προστέθηκε στις υπάρχουσες μία ακόμη πηγή μοναξιάς των παιδιών. Και κάτι τέτοιο το εντοπίζουν τόσο οι συμμαθητές όσο και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί. Σε σχετική μελέτη (Γαλανάκη 1999) οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 3.8% θεωρούν τη μετακίνηση σε χώρα υποδοχής ως πηγή – αιτία μοναξιάς στο σχολείο, ενώ την άποψη αυτή συμερίζονται σε ποσοστό 10% και οι συμμαθητές - ομηλικοί των παιδιών. Και αν τελικά η μετανάστευση ή η παλιννόστηση επικοινωνούνται ως πηγές μοναξιάς των παιδιών σχολικής ηλικίας, μπορεί εύκολα να αναλογιστεί κανείς πόσο υψηλότερες αριθμητικά μπορεί να είναι αυτές οι αναφερόμενες ποσοστάσεις όταν η διγλωσσία των παιδιών αυτών συνυπάρχει με προβλήματα Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών. Οι αριθμητικοί δείκτες της παρούσας μελέτης που διεξήχθη με δείγμα μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, επαληθεύει, ως προς το συναισθημα

της βίωσης της μοναξιάς, τον παραπάνω ισχυρισμό σε ό,τι αφορά κυρίως στην ομάδα των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία.

Το νόημα μίας συμπεριφοράς είναι η συνισταμένη δύο παραγόντων και πρέπει να ερμηνεύεται σύμφωνα με το αναπτυξιακό στάδιο / φάση εξέλιξης του ατόμου, αλλά και με το ευρύτερο ψυχοκοινωνικό πλαίσιο όπου αυτή η συμπεριφορά λαμβάνει χώρα. Κατ' αυτόν τον τρόπο είναι δυνατή η πληρέστερη κατανόηση τόσο της ομαλής προσαρμογής όσο και των διαδικασιών με τις οποίες οι πολλαπλοί παράγοντες μπορούν να επηρεάσουν, και όντως επηρεάζουν, την εμφάνιση προβλημάτων που αφορούν στην ψυχική υγεία παιδιών και εφήβων (Πετρογιάννης 2001).

Σχετικές έρευνες (Huffman et al. 2000) υποστηρίζουν ότι σήμερα ερευνητικά εντοπίζονται πολλές και αυξανόμενες ενδείξεις ότι ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών αντιμετωπίζουν μία σειρά προβλημάτων που εντάσσονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες: α) προβλήματα ακαδημαϊκής επάρκειας (*υποεπίδοση και σχολική αποτυχία έως και διακοπή της φοίτησης στο σχολείο, διάγνωση Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών*) β) προβλήματα συμπεριφοράς και γ) προβλήματα κοινωνικής – συναισθηματικής επάρκειας (*π.χ. δυσχέρεια κατανόησης και ένταξης στο κλίμα της τάξης, δυσκολία στην επικοινωνία, στη δημιουργία φιλικών σχέσεων στο σχολείο*).

Επιπρόσθετα, άλλα παιδιά γεννιούνται με κάποιες σωματικές αναπηρίες, ενώ κάποια άλλα και οι οικογένειές τους αντιμετωπίζουν δυσμενείς συνθήκες όπως σοβαρές οικονομικές δυσκολίες και φτώχεια, συζυγικές συγκρούσεις και διαζύγιο των γονιών, ασθένειες, περιστατικά βίας και κακοποίησης – παραμέλησης, χρήση ναρκωτικών ουσιών και αλκοόλ, ή ακόμη και τα δεινά του πολέμου, τη *μετανάστευση – παλιννόστηση σε χώρες υποδοχής*, ή φυσικές καταστροφές, όπως σεισμούς, πλημμύρες κ.τ.λ (Grotberg 1995, 1998).

Οι παραπάνω και πολλές άλλες καταστάσεις αποτελούν δυνάμει *επαπειλητικούς παράγοντες* ή *παράγοντες επικινδυνότητας (risk factors)* που λειτουργούν ως εμπόδια στην ανάπτυξη ενός ικανοποιητικού βαθμού επάρκειας για τα παιδιά που βιώνοντάς τους, συχνά νιώθουν μοναξιά, έχουν την αίσθηση ότι είναι αβοήθητα, είναι φοβισμένα και ευάλωτα<sup>2</sup>.

Οι επαπειλητικοί παράγοντες, εν προκειμένω η δίγλωσσία και η δυσλεξία, αποτελούν σημαντικό προγνωστικό παράγοντα αναπτυξιακών προβλημάτων, αν και στη θεώρηση της προκείμενης μελέτης η παρουσία τους δε σηματοδοτεί ή θεμελιώνει

<sup>2</sup> Ειδικά, στο πλαίσιο της αναπτυξιακής ψυχοπαθολογίας με τον όρο «επαπειλητικοί παράγοντες», νοείται το σύνολο των χαρακτηριστικών ή μεταβλητών, τα οποία όταν εμφανιστούν σε ένα υγιές από πλευράς συμπτωματολογίας άτομο, αυξάνουν την πιθανότητα το άτομο αυτό, και όχι κάποιος που λαμβάνεται τυχαία από έναν υγιή πληθυσμό, να εκδηλώσει κάποιας μορφής διαταραχή (Garmezy 1994). Κατά τους Coie και συνεργάτες (1993), Fraser (1997), Kirby και Fraser (1997), οι παράγοντες αυτοί συνιστούν κάθε επίδραση που αυξάνει την πιθανότητα έναρξης μίας ανεπιθύμητης κατάστασης, παρέκβασης σε μία πιο σοβαρή κατάσταση ή διατήρηση μίας ήδη προβληματικής.

αυτομάτως και αιτιώδη σχέση με την έναρξη ή διατήρηση προβλημάτων. Όλα τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία δε βιώνουν απαραίτητα Μοναξιά και Ψυχοκοινωνική Δυσарέσκεια σε συνδυασμό με μία εξαιρετικά χαμηλή προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας, ούτε και έχουν πρόγνωση για να είναι εξίσου μοναχικά, κοινωνικά ανεπαρκή και δυσαρεστημένα και στο μέλλον.

Η σημασία που αποκτούν ορισμένοι από αυτούς τους παράγοντες μπορεί να ποικίλλει ανάλογα με την ηλικία, το Φύλο, την τάξη φοίτησης, τη σχολική επίδοση, την εθνοτική καταγωγή ή το πολιτισμικό περιβάλλον όπου αναπτύσσεται το παιδί.

Από τα ανωτέρω, συμπεραίνεται πως υπάρχουν πολλοί τύποι επαπειλητικών παραγόντων. Μία βασική διάκριση (Fraser 1997) αφορά: α) *στους ατομικούς παράγοντες και τα εγγενή γνωρίσματα επικινδυνότητας (risk factors)* που αναφέρονται σε βιολογικά και προδιαθεσιακά χαρακτηριστικά (π.χ. χαμηλό επίπεδο νοητικών ικανοτήτων, «δύσκολη» ιδιοσυγκρασία) β) *στις επαπειλητικές συνθήκες του πλαισίου ή του περιβάλλοντος (contextual risks)* που εντοπίζονται στην οικογένεια, στο σχολικό περιβάλλον και στην κοινότητα (π.χ. φτώχεια, γονική ψυχοπαθολογία, παιδική κακοποίηση, συζυγικές συγκρούσεις, πλημμελής γονική συμπεριφορά, έλλειψη κοινωνικών υποστηρικτικών δικτύων), καθώς και σε *στρεσογόνα γεγονότα ζωής (stressful life events)*. Η μετανάστευση και η διαβίωση σε μία χώρα υποδοχής, μπορούν να θεωρηθούν ως τέτοια στρεσογόνα γεγονότα ζωής.

Η σχετική έρευνα έχει καταδείξει ότι κάθε κίνδυνος ή πιθανότητα για την ανάπτυξη προβλημάτων δε συνδέεται με έναν, άλλα με *πολλαπλούς επαπειλητικούς παράγοντες* που δρουν είτε συγχρονικά, είτε «αλυσιδωτά» και σε πολλαπλά επίπεδα (οικογένεια, ομάδες ομηλικών, σχολείο, γειτονιά) κατά τη διάρκεια της ζωής κάνοντας λόγο έτσι για έναν *επισωρευτικό ή πολλαπλασιαστικό κίνδυνο (cumulative risk)* που αυξάνει σαφώς τις πιθανότητες εμφάνισης ή πρόκλησης ενός προβλήματος (Deater – Deckard et al. 1998).

*Τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία είναι πιο μοναχικά από τα αντίστοιχα μονόγλωσσα, θεωρούν δύσκολο να κάνουν φίλους στο σχολείο, δεν έχουν φίλους μέσα στην τάξη, παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα Ψυχοκοινωνικής Δυσарέσκειας και χαμηλότερους δείκτες προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στα πλαίσια διαναδράσεων με ομηλικούς ή ομάδες ομηλικών στο σχολείο. Διαχειρίζονται δε πιο εύκολα μη συγκρουσιακές καταστάσεις και αυτό είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό με την έτερη δειγματική ομάδα.*

Ένα στατιστικό εύρημα που αξίζει να αναφερθεί και το οποίο έρχεται σε αντίθεση με όλα τα προαναφερθέντα, είναι ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που απαντάει ότι *συχνά* του αρέσει το σχολείο, είναι δίγλωσσοι μαθητές ( 57,1%) ενώ το μεγαλύτερο ποσοστό των μαθητών που απαντούν ότι *σπάνια* τους αρέσει το σχολείο, είναι μονόγλωσσοι μαθητές. Μία απόπειρα ερμηνείας αυτού του ευρήματος θα μπορούσε να



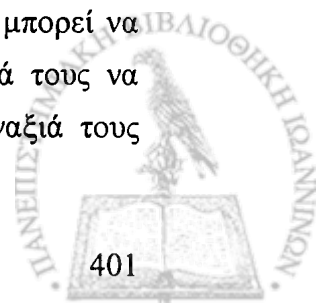


αποτελέσει ο συλλογισμός σύμφωνα με τον οποίο τα μονόγλωσσα παιδιά βιώνουν πιο έντονα από τον κοινωνικό περίγυρο την πίεση για σχολική επιτυχία και ως αντίδραση σε αυτή την άσκηση πίεσης φαίνεται να είναι η (εκ)δήλωση μίας στάσης απαρέσκειας για το σχολείο.

Σε μία εικοτολογική βάση μπορεί να αναφερθεί επίσης ότι και στα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία το επίπεδο του συναισθήματος της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας είναι εξίσου υψηλό με της ομάδας των δίγλωσσων παιδιών, αλλά στην περίπτωση της πρώτης ομάδας, των μονόγλωσσων παιδιών, η Μοναξιά και η έλλειψη Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης θα είναι κρυφές και εξευγενισμένες, ενώ στα δίγλωσσα παιδιά οι παραπάνω μεταβλητές θα είναι πιο συμπαγείς, περισσότερο καταφανείς, και πιο δριμεείς. Σε κάθε περίπτωση πάντως διακριτές για τις δύο ομάδες του δείγματος.

Το σχολείο και η εκπαίδευση για τα παιδιά που ανήκουν σε εθνοτικά ετερογενείς πολιτισμικές ομάδες, φαίνεται να αποτελούν και έναν τρόπο, ένα μέσο κοινωνικής καταξίωσης και αποδοχής τους από τους γηγενείς πληθυσμούς. Αυτό τείνει να επισυμβαίνει με μεγαλύτερη συχνότητα σε πληθυσμούς που βιώνουν κοινωνική διάκριση, υποτίμηση ή εχθρική. Ακόμη και αν δεν τα καταφέρνουν σχολικά-ακαδημαϊκά, τα δίγλωσσα παιδιά δεν αρνούνται μία προσπάθεια να τα καταφέρουν και δεν επιδιώκουν να απεμπλακούν γνωστικά και συναισθηματικά από τη μαθησιακή διαδικασία και τον εκπαιδευτικό θεσμό εν γένει. Φαίνεται δε, ότι έχουν επίγνωση της μειονεκτικής τους θέσης (μειονεκτούν γνωστικά, συναισθηματικά, κοινωνικά), την παραδέχονται, την αποδέχονται και τη δηλώνουν μέσα από τις υπόλοιπες ερωτήσεις των ερωτηματολογίων, δε θα ήταν άτοπο να υποστηριχθεί ότι με το να δηλώνουν πως τους αρέσει το σχολείο, ζητούν έμμεσα βοήθεια. Θέλουν να τα καταφέρουν, αγωνιούν για αυτό και αναζητούν αρωγή από το επίσημο Κράτος, τους εκπαιδευτικούς, τους συμμαθητές τους. Και μπορεί να υποτεθεί ότι κάθε αλλαγή στο σχολείο δύναται να αποτελέσει μία καλή, πολλά υποσχόμενη αρχή για μία κοινωνική αλλαγή απόψεων, αντιλήψεων, πεποιθήσεων, νοοτροπιών. Όσο οι σύγχρονες, μεταμοντέρνες κοινωνίες θα βαδίζουν προς την πολυπολιτισμικότητα, τόσο μία ανάλογη συνείδηση πολυπολιτισμικότητας θα καθίσταται αναγκαία. Το σχολείο οφείλει και μπορεί να κάνει το βήμα προς την κατεύθυνση αυτή.

Ένα επίσης ενδιαφέρον εύρημα όσον αφορά στα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία είναι ότι μεταξύ της Κλίμακας της Μοναξιάς και της Αυτοαποτελεσματικότητάς τους σε καταστάσεις σύγκρουσης, δεν υφίσταται κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση. Αντιθέτως, στα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, απαντάται μία σημαντική αρνητική συσχέτιση ( $r = - 0.634$ ) ως προς τη διερεύνηση της παραπάνω σχέσης. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το ότι τα δίγλωσσα παιδιά είναι πιθανόν σε μία προσπάθειά τους να «επιβιώσουν» σε αρνητικό σχολικό περιβάλλον και να διαχειριστούν τη μοναξιά τους



εντός αυτού, να εκδηλώνουν μία αμυντική στην ουσία επιθετικότητα ως μία αντίδραση αντισταθμιστικής συμπτωματολογίας για μία ακύρωση των όσων αρνητικών συναισθημάτων βιώνουν, ως μία διορθωτική έκφραση έναντι αυτών. Φαίνεται να πρεσβεύουν ότι η καλύτερη άμυνα είναι ίσως η επίθεση. Ας παρατεθεί εδώ και το στατιστικά σημαντικό εύρημα ότι η πλειοψηφία (67,9%) των μαθητών που απαντούν ότι δυσκολεύονται να σηκώσουν κάποιους συμμαθητές τους που αυθαίρετα έκαναν κατάληψη στο θρανίο όπου κάθονται εκείνοι, είναι μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, ενώ η πλειοψηφία των μαθητών που δηλώνουν ότι μπορούν εύκολα να πράξουν κάτι τέτοιο, είναι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία (62.9%).

Ως επίρρωση του προαναφερθέντος ερμηνευτικού συλλογισμού θα μπορούσε να λειτουργήσει το γεγονός ότι στα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία η διερεύνηση της ύπαρξης μίας πιθανής σχέσης μεταξύ της Μοναξιάς και της προσδοκίας Αυτοαποτελεσματικότητας σε καταστάσεις μη σύγκρουσης, καθώς και η κατάδειξη κατεύθυνσης της σχέσης αυτής, είχε ως αποτέλεσμα την ύπαρξη μίας αρνητικής συσχέτισης η οποία αν και ασθενής ( $r = -0.439$ ), ανέρχεται ωστόσο στο επίπεδο της στατιστικής σημαντικότητας. Είναι ως εκ τούτου αντιφατικό το να υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ Μοναξιάς και Αυτοαποτελεσματικότητας σε καταστάσεις μη σύγκρουσης οι οποίες θεωρούνται ως παιγνιώδους διαχείρισης από τα παιδιά γιατί είναι «εύκολες καταστάσεις» επικοινωνιακών διαναδράσεων, και να μη διαπιστώνεται μία ανάλογη στατιστικά σημαντική συσχέτιση για συγκρουσιακού χαρακτήρα επικοινωνιακές διαναδράσεις με ομηλικούς ή ομάδες ομηλικών στο σχολείο, από τη στιγμή μάλιστα όπου υπάρχουν ενδείξεις σε επίπεδο αποτελεσμάτων για υψηλότερους δείκτες Μοναξιάς και Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας και χαμηλότερους δείκτες προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία σε σύγκριση με τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία.

Όσον αφορά τέλος στις προτιμώμενες δραστηριότητες του ελεύθερου χρόνου, εντύπωση προκαλεί η διαφορά ως προς την ποσόστωση των μονόγλωσσων και δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία που βλέπουν τηλεόραση πολλές ώρες κατά τη διάρκεια της ημέρας. Οι ερωτήσεις αυτές, αν και χρησιμοποιούνται όπως δηλώνουν οι κατασκευαστές του ερωτηματολογίου, ως *filler items* – για να χαλαρώσουν τα παιδιά, να συγκεντρωθούν περισσότερο και να μην αισθάνονται ότι «ανακρίνονται» για κάτι που μπορεί να είναι ιδιαίτερα στρεσογόνο, εντούτοις στη σκέψη της παρούσας μελέτης οι απαντήσεις των υποκειμένων, μπορούν να θεωρηθούν ως ιδιαίτερα σημαντικές. Το 60% (η πλειοψηφία) λοιπόν των παιδιών που δηλώνουν ότι συχνά βλέπουν πολλές ώρες τηλεόραση κατά τη διάρκεια της ημέρας, είναι δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, ενώ η πλειοψηφία εκείνων των παιδιών που δηλώνουν ότι σπάνια βλέπουν πολλές ώρες τηλεόραση, είναι μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία (60.6%).



Ανάλογη υπεροχή των δίγλωσσων παιδιών ως προς την ποσόστωση, παρατηρείται και στην απάντηση της ερώτησης «*μου αρέσει να διαβάζω*». Η πλειοψηφία των παιδιών που *συχνά* τους αρέσει να διαβάζουν είναι δίγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία (56.4%), ενώ η πλειοψηφία των παιδιών που *σπάνια* τους αρέσει να διαβάζουν είναι μονόγλωσσοι μαθητές με δυσλεξία (62.5%).

Οι παραπάνω απαντήσεις, πέρα από κοινωνικά επιθυμητές–αρεστές, στα πλαίσια της κοινωνικής συμμόρφωσης, μπορούν να ερμηνευτούν και ως ακολούθως. Μία σχετικά πρόσφατη μελέτη (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης 1996) στην οποία εξετάστηκε ο τρόπος που τα παιδιά ορίζουν τη Μοναξιά και οι στρατηγικές αντιμετώπισής της, διαπίστωσε ότι παιδιά με χαμηλό επίπεδο προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας, παρουσίαζαν έντονα την τάση να κάνουν αναφορά σε λιγότερο ώριμους και ίσως λιγότερο αποτελεσματικούς τρόπους αντιμετώπισης του συναισθήματος της μοναξιάς από ό,τι τα υπόλοιπα παιδιά. Πιο συγκεκριμένα, ανέφεραν το μοναχικό παιχνίδι με αθύρματα, την **παρακολούθηση τηλεόρασης για πολλές ώρες την ημέρα**, την αναζήτηση συντροφιάς στους γονείς τους, την προσπάθεια να απωθήσουν, να ξεχάσουν τη μοναξιά, το κλάμα και το **διάβασμα**, πιο συχνά από ό,τι έτειναν να αναφέρουν τα παιδιά που δε χαρακτηρίζονταν από χαμηλή προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στις επικοινωνιακές τους συναλλαγές. Επιπλέον, στην παραπάνω έρευνα ένα αξιομνημόνευτο ποσοστό παιδιών με χαμηλή προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας δεν απάντησε στη σχετική ερώτηση για τους τρόπους αντιμετώπισης της μοναξιάς, τηρώντας μία στάση είτε άγνοιας ως προς το θέμα, είτε αποφυγής, τα παιδιά αυτά δεν επιθυμούν να μιλήσουν για το θέμα αυτό. Αντίθετα, η αναζήτηση συντροφιάς και η στροφή στους ομηλικούς τους, αναφερόταν λιγότερο συχνά.

Αν και η παραπάνω μελέτη διεξήχθη με δείγμα παιδιών χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, εντούτοις αναφέρεται στην παρούσα συζήτηση γιατί στη σκέψη της προκείμενης διατριβής θεωρήθηκε ότι πολλά από τα συμπεράσματα στα εκείνη κατέληξε, μπορούν να γενικευτούν και να έχουν μία ερμηνευτική εφαρμογή και για παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα ίδια προβλήματα στο σχολείο ως προς την ενδο-ομαδική εύνοια και εξω-ομαδική υποτίμηση που μπορεί να βιώνουν στις επικοινωνιακές – συμβολικές διαναδράσεις τους με ομηλικούς τους σε ατομικό επίπεδο και με ομάδες ομηλικών σε ένα περισσότερο διευρυμένο ομαδικό επίπεδο. Σχέσεις και δυναμικές θεωρήσεις ενδο-ατομικότητας και δι-ατομικότητας στα πλαίσια ενδο-ομαδικών και δι-ομαδικών σχέσεων, ιδιαίτερα στην περίπτωση των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία,

υπό την προοπτική μίας θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας όπως αυτή διαμορφώθηκε από τους Tajfel και Turner (1986)<sup>3</sup>, δε θα πρέπει να υποτιμηθούν.

Συγκεφαλαιώνοντας, η διγλωσσία ως έκφραση μίας πολιτισμικής ετερότητας με εκφάνσεις γλωσσικής, θρησκευτικής και άλλης ετερογένειας, σε συνδυασμό με την ύπαρξη δυσλεξίας, γνωστική ετερότητα – μαθησιακή ιδιαιτερότητα, φαίνεται ότι ασκούν σε μία κοινή συνισταμένη, καταλυτική επίδραση στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη – εξέλιξη του ατόμου κυρίως σε ό,τι συναρτάται με μία ισόρροπη δομή προσωπικότητας και μία επιτυχή κοινωνική λειτουργικότητα που απορρέει από αυτή.

Τα αποτελέσματα της μελέτης αυτής δε μπορούν να εκληφθούν και ως τόσο αισιόδοξα. Τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία πέρα από τα γνωστικά ελλείμματα εμφανίζουν και σημαίνοντα ψυχοσυναισθηματικά και κοινωνικά ελλείμματα.

### 12.3. Φύλο – Τάξη – Επίδοση - σχολική πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία

Μία ένδειξη εγκυρότητας (*validity*) του ερωτηματολογίου *Αυτοαποτελεσματικότητας του Παιδιού στις Αλληλεπιδράσεις με τους Συνομηλικούς (Children's Self-Efficacy for Peer Interaction Scale)* αποτελεί το γεγονός ότι τα παιδιά σημειώνουν κατά μέσο όρο υψηλότερες επιδόσεις στη διαχείριση μη συγκρουσιακών καταστάσεων, παρά συγκρουσιακών. Η παρατήρηση αυτή τεκμηριώνει τον ισχυρισμό ότι οι κρίσεις των παιδιών σχετικά με την Κοινωνική τους Αυτοαποτελεσματικότητα ποικίλουν ως προς τη φύση της κατάστασης διαχείρισης (αν θα έχει συγκρουσιακό χαρακτήρα ή όχι), ένα εύρημα το οποίο είναι όμοιο με αντίστοιχο άλλων ερευνών με παιδιά χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και πολιτισμική ετερότητα στα πλαίσια των οποίων χρησιμοποιήθηκε το παραπάνω ερωτηματολόγιο στην αυθεντική του μορφή και που στηρίζει τη θεωρητική προσέγγιση του Bandura σχετικά με την Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα του ατόμου.

Ως εκ τούτου, ένα παιδί με δυσλεξία (μονόγλωσσο ή δίγλωσσο), τείνει να εκλαμβάνει εκείνες τις καταστάσεις που ο σκοπός του ή οι προθέσεις του εναντιώνονται στο σκοπό ή στις προθέσεις ενός ομηλικού του (π.χ. ένα παιδί επιθυμεί να πείσει έναν ομηλικό του ή μία ομάδα ομηλικών του να παίξουν ένα παιχνίδι το οποίο δεν αρέσει στον

<sup>3</sup> Κατά τους Tajfel και Turner, εισηγητές της παραπάνω θεωρίας, η κοινωνική ταυτότητα «...αποτελείται από εκείνες τις πτυχές της εικόνας του εαυτού, που προέρχονται από εκείνες τις κοινωνικές κατηγορίες τις οποίες το άτομο θεωρεί ότι ανήκει» (1986:16). Με άλλα λόγια, η κοινωνική ταυτότητα φαίνεται να είναι, και είναι όντως, παρούσα όταν το άτομο σκέπτεται τον εαυτό του ως κατέχοντα μία συγκεκριμένη εθνική, ταξική, φυλετική κ.ο.κ. ταυτότητα.

ομήλικο ή στην ομάδα των ομηλίκων του) ως πιο δύσκολες από εκείνες όπου δεν υφίστανται τέτοιου είδους ασυμφωνίες ή εναντιώσεις στόχων και μέσων (π.χ. ένα παιδί επιθυμεί να πείσει έναν ομήλικο του ή μία ομάδα ομηλίκων του να παίξουν ένα παιχνίδι το οποίο αρέσει και στις δύο πλευρές).

Επιπρόσθετα, τα μεγαλύτερα παιδιά, καθώς επίσης και τα κορίτσια (μονόγλωσσα και δίγλωσσα με δυσλεξία), βρέθηκε ότι είναι περισσότερο μόνα και κοινωνικά δυσαρεστημένα, κάτι το οποίο δεν ισχύει για τα μικρότερα παιδιά και για τα αγόρια. Τα μεγαλύτερα παιδιά και των δύο δειγματικών ομάδων, όσα φοιτούν στην ΣΤ΄ τάξη δηλαδή, βιώνουν κατά μέσο όρο περισσότερο έντονα τη μοναξιά και αυτό ισχύει και για τα δύο Φύλα, αν και το συγκεκριμένο εύρημα δεν ανέρχεται στο επίπεδο μίας στατιστικής σημαντικότητας.

Οι Quay (1992) και Parkhurst & Asher (1992) μελετώντας παιδιά χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και γλωσσική – πολιτισμική ετερογένεια, καταλήγουν σε ανάλογα με τα προαναφερθέντα αποτελέσματα. Οι παραπάνω ερευνητές βρήκαν ότι παιδιά που διέρχονταν του αναπτυξιακού σταδίου της προεφηβείας, δήλωναν ότι νιώθουν περισσότερο μόνα σε σύγκριση με παιδιά που φοιτούσαν στις πρώτες και μεσαίες τάξεις του Δημοτικού σχολείου.

Στην παρούσα μελέτη τα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία που βρίσκονται πιο κοντά στην προεφηβεία (παιδιά της ΣΤ΄ τάξης) φαίνεται ότι ασχολούνται περισσότερο επισταμένα με τα αρνητικά μύχιά τους συναισθήματα σε σύγκριση με τα μικρότερα παιδιά, και ίσως πραγματικά να αισθάνονται μοναξιά. Μία άλλη ερμηνευτική απόπειρα του παραπάνω ευρήματος είναι ότι τα μεγαλύτερα σε ηλικία και τάξη φοίτησης παιδιά, λόγω της υψηλότερης ωριμότητάς τους, έχουν μία επαρκέστερη κατανόηση – αντίληψη των συναισθημάτων τους σε σχέση με τα μικρότερα παιδιά και αυτό πιθανόν να οφείλεται και κατά ένα άλλο μέρος, πλην της υψηλότερης ωριμότητάς τους, και στη γνωστική ωριμότητα που τα διακρίνει (στάδιο της αφαιρετικής σκέψης κατά Piaget) και στο εύρος των κοινωνικών τους εμπειριών και γνώσεων που έχουν αποκομίσει μέσα από αυτές.

Αυτή η τελευταία αιτιονοηματική απόδοση υποστηρίζεται επίσης και από μία έτερη, ελληνική αυτή τη φορά σχετική μελέτη που διαπίστωσε ότι το ποσοστό των προεφήβων χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και διγλωσσία που δεν κατανοούσαν την έννοια, την ερμηνευτική διάσταση της μοναξιάς, ήταν σημαντικά χαμηλότερο από το αντίστοιχο των μικρότερου ηλικιακού επιπέδου παιδιών (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης 1996).

Τα κορίτσια, μονόγλωσσα και δίγλωσσα με δυσλεξία, φαίνεται ότι βιώνουν κατά μέσο όρο περισσότερο έντονα το συναίσθημα τη μοναξιάς σε σύγκριση με τα αγόρια (αν και δεν καταδεικνύεται μία στατιστικά σημαντική συνάφεια) ή τουλάχιστον παραδέχονται

το συναίσθημα της μοναξιάς στις αντίστοιχες ερωτήσεις της σχετικής Κλίμακας του ανάλογου ερωτηματολογίου πιο εύκολα από ό,τι τα αγόρια θα έκαναν κάτι τέτοιο – και αυτό το στατιστικό εύρημα ισχύει για αμφότερες τις δειγματικές ηλικιακές ομάδες.

Διαφορές ως προς το Φύλο, σε επίπεδο μέσων όρων, μη ανερχόμενες στην κατάδειξη στατιστικά σημαντικών διαφορών, παρατηρήθηκαν και στην Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια αγοριών και κοριτσιών, μονόγλωσσων και δίγλωσσων με δυσλεξία. Τα κορίτσια είναι περισσότερο κοινωνικά δυσαρεστημένα. Οι παραπάνω διαφορές στο Φύλο θα μπορούσαν να αποδοθούν σε διάφορους λόγους. Ίσως, τα αγόρια αναζητούν μία φιλική συντροφιά και επιθυμούν να ασχολούνται με διάφορες δραστηριότητες πιο συχνά από ό,τι τα κορίτσια. Στην έρευνα των Γαλανάκη και Μπεζεβέγκη (1996) τα αγόρια βρέθηκε ότι ασχολούνταν με εκτός σπιτιού και σχολείου δραστηριότητες (π.χ. αθλητισμός, ποδηλασία) με αισθητά μεγαλύτερη συχνότητα σε σχέση με τα κορίτσια.

Αλλά και στην παρούσα έρευνα, τα αγόρια, ανεξαρτήτως γλώσσας στην οποία διαγνώστηκε η δυσλεξία, απαντούν με ποσοστό 67.2% (έναντι 32.8% των κοριτσιών) ότι κάνουν συχνά πολύ αθλητισμό, ενώ τα κορίτσια απαντούν στην ίδια ερώτηση με ποσοστό 80% (έναντι 20% των αγοριών) ότι κάνουν σπάνια πολύ αθλητισμό.

Μία άλλη πιθανή ερμηνεία συναρτώμενη με το παραπάνω εύρημα που αφορά κατά το μείζον στην ομάδα των μονόγλωσσων κοριτσιών με δυσλεξία, είναι ότι τα κορίτσια ανατρέφονται σε ένα κοινωνικό περιβάλλον όπου είθισται να αποδίδεται μεγάλη έμφαση στις σχέσεις κάθε είδους και στα συναισθήματα που απορρέουν ή σχετίζονται με αυτές, και συνεπώς μιλούν για τα συναισθήματά τους πολύ πιο ανοιχτά σε σχέση με τα αγόρια.

Και οι δύο παραπάνω ερμηνείες εκκινούν από μία διαφορετική μορφή και στοχοθεσία κοινωνικοποίησης αγοριών και κοριτσιών που παραμένει εξαιρετικά προεξέχουσα στην Ελληνική κοινωνία.

Όσον αφορά στην προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας και στην τάξη φοίτησης, δεν παρατηρούνται διαφορές ούτε καν σε επίπεδο μέσων όρων. Αντίθετα, παρατηρείται στατιστικά μάλιστα σημαντική διαφορά ως προς την προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας και τον παράγοντα Φύλο. Τα αγόρια έχουν υψηλότερη μέση τιμή Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τα κορίτσια. Αυτό σημαίνει ότι τα καταφέρνουν και λειτουργούν καλύτερα σε καταστάσεις επικοινωνιακών διαναδράσεων με ομηλικούς ή ομάδες ομηλικών και αντιμετωπίζουν καλύτερα σε επίπεδο Κοινωνικής Επάρκειας τις καταστάσεις αυτές. Δηλαδή, έχουν υψηλότερη προσδοκία θετικής έκβασης των καταστάσεων διανάδρασης, σε σύγκριση με τις προσδοκίες των κοριτσιών και των δύο δειγματικών ομάδων της παρούσας διατριβής.

Συσχετίσεις με άλλες έρευνες με δείγμα παιδιών χωρίς δυσλεξία, είτε μονόγλωσσων είτε δίγλωσσων, δείχνουν ότι δεν παρατηρούνται διαφορές ούτε ως προς την

τάξη φοίτησης, ούτε ως προς το Φύλο σε σχέση με την Αυτοαποτελεσματικότητα σε συγκρουσιακές και μη συγκρουσιακές καταστάσεις. Η τάξη φοίτησης και το Φύλο φαίνεται ότι δε διαφοροποιούν τιςπίστεις περί Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών στα πλαίσια διαναδράσεών τους με ομηλικούς ή ομάδες ομηλικών στο σχολικό χωροχρόνο (Wheeler & Ladd 1982).

Το γεγονός ότι τα κορίτσια με δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά σε σύγκριση με τα αγόρια ως προς την προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας – είναι πιο εσωστρεφή, με λιγότερη πίστη στον εαυτό και στις ικανότητές τους, και σε κοινωνικό επίπεδο, σημαίνει ότι η ύπαρξη δυσλεξίας, ενδεχομένως και της διγλωσσίας, επηρεάζει σημαντικά το σύνολο των χαρακτηριστικών (προφίλ) της προσωπικότητας, ιδιαίτερα των κοριτσιών, κάτι που δε φαίνεται να συμβαίνει στα κορίτσια χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – δυσλεξία και χωρίς το επιπρόσθετο «φορτίο» της πολιτισμικής ετερότητας.

Τα κορίτσια, στην παρούσα μελέτη, παρουσιάζονται ως περισσότερο ευάλωτα στα γνωστικά και κοινωνικά τους ελλείμματα, ως περισσότερο καταστασιακά προσδιορισμένα σε σύγκριση με τα αγόρια του δείγματος. Η έντονη βίωση της μοναξιάς λειτουργεί ως ισχυρό τροχοπέδη σε κάθε πτυχή, σε κάθε έκφανση της κοινωνικής λειτουργικότητας των κοριτσιών με Μαθησιακές Δυσκολίες – δυσλεξία και διγλωσσία. Η προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε συγκρουσιακές και μη συγκρουσιακές καταστάσεις στη λογική της διατριβής αυτής είναι μία τέτοια έκφανση κοινωνικής λειτουργικότητας των υποκειμένων του δείγματος και συμμετεχόντων στην έρευνα αυτή.

Η σχολική επίδοση στα πλαίσια της προκείμενης μελέτης συσχετίζεται αρνητικά τόσο με την ύπαρξη Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας όσο και με το συναίσθημα της Μοναξιάς. Η διττή αυτή συσχέτιση δεν παρατηρείται σε ανάλογες έρευνες με παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες και πολιτισμική ετερότητα. Σε σχετική έρευνα των Galanaki και Kalantzi–Azizi (1999) η σχολική επίδοση των παιδιών του δείγματος συνδέεται επίσης αρνητικά με την εκδήλωση Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας στο σχολείο αλλά όχι και με τη μοναξιά αυτή καθαυτή.

Τα παιδιά του παρόντος δείγματος με χαμηλή σχολική επίδοση τείνουν να αναφέρουν συναισθήματα υψηλότερου βαθμού Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας, σε σύγκριση με τα παιδιά με μέση σχολική επίδοση<sup>4</sup>. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν, σε

<sup>4</sup> Να σημειωθεί εδώ ότι δεν υπήρξαν παιδιά με υψηλή σχολική επίδοση. Τα παιδιά με δυσλεξία και γενικά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, χαρακτηρίζονται πρωτίστως από τη χαμηλή τους σχολική επίδοση και είναι αυτή η δυσερμήνευτη υποεπίδοση που δεν μπορεί να αποδοθεί σε χαμηλό νοητικό επίπεδο και είναι μη αναμενόμενη και πέρα από το μέσο τυπικό για την ηλικία και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά το παιδί, η χαμηλή αυτή γνωστική επίδοση δε, λειτουργεί ως συναγερμική βάση για γονείς και εκπαιδευτικούς και τους παρωθεί να αποταθούν σε επίσημους κρατικούς φορείς, τα λεγόμενα Κέντρα Διάγνωσης Αξιολόγησης και Υποστήριξης (Κ.Δ.Α.Υ.).

γενικό επίπεδο με εκείνα άλλων μελετών που αξιολογούσαν και διερευνούσαν παιδιά με χαμηλή αναγνωστική ικανότητα (Quay 1992), Μαθησιακές Δυσκολίες (Margalit & Efrati 1996), και ήπια νοητική υστέρηση (Williams & Asher 1992).

Αντίθετα, ο Asher και οι συνεργάτες του (Asher et al. 1984) δε βρήκαν καθόλου τέτοιου είδους διαφορές ως προς τον παράγοντα σχολική επίδοση των υποκειμένων του δείγματος, ίσως γιατί στην έρευνά τους χρησιμοποίησαν συνεχείς και όχι διακριτές τιμές μεταξύ των διαφόρων επιπέδων της σχολικής επίδοσης κάτι που φαίνεται ότι τελικά επηρέασε και την όλη κατεύθυνση των αποτελεσμάτων της.

Η παρούσα μελέτη ισχυρίζεται και αποδεικνύει ότι η χαμηλή σχολική επίδοση και το έντονο συναίσθημα της Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας αποτελούν δομικούς λίθους προσωπικότητας ενός συγκεκριμένου τύπου παιδιού που το σύνολο των χαρακτηριστικών της προσωπικότητάς του (προφίλ) φαίνεται να συμπεριλαμβάνει επίσης χαμηλή ακαδημαϊκή αυτο-εκτίμηση, ήπιες ή δριμύεις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, χαμηλό επίπεδο κύρους στις ομάδες των ομηλικών ή ακόμη και απόρριψη στους κόλπους αυτών.

Στη μελέτη των Γαλανάκη και Μπεζεβέγκη (1996) όσον αφορά στους τρόπους διαχείρισης του συναισθήματος της μοναξιάς, ένα αξιοσημείωτο ποσοστό παιδιών χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ανέφερε τον εστιασμό στο διάβασμα ως έναν τρόπο μείωσης της επιρροής που ασκεί στον ψυχισμό αυτό το συναίσθημα.

Εντύπωση προκαλεί ότι και στην παρούσα διατριβή της οποίας δείγμα αποτελούσαν παιδιά με δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, ένα σημαντικό ποσοστό και των παιδιών αυτών (31.7%) δηλώνουν ότι *πάντοτε* τους αρέσει να διαβάζουν. Όλα αυτά τα ευρήματα στηρίζουν μία ακόμη ερμηνευτική προσέγγιση που έχει προταθεί από τον Quay (1992): ότι τουλάχιστον μερικά παιδιά χρησιμοποιούν τη στροφή στο διάβασμα, χρησιμοποιούν το ίδιο το διάβασμα *ως έναν τρόπο διαφυγής (as a diversion)* από τη μοναξιά. Φαίνεται ότι αυτό ισχύει και για τα παιδιά με δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα.

Όμως, οφείλει στο σημείο αυτό να γίνει αναφορά και σε ένα διαφοροποιό στοιχείο σε επίπεδο αποτελεσμάτων μεταξύ ερευνών με ομάδες παιδιών χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – δυσλεξία και πολιτισμική ετερότητα – διγλωσσία και παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – δυσλεξία και πολιτισμική ετερότητα – διγλωσσία. Σε έρευνες με παιδιά της πρώτης κατηγοριοποίησης-τυπολογίας, η Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα δε συναρτάται με τη σχολική επίδοση.

Επιπρόσθετα, οι Wheeler & Ladd (1982) βρήκαν ότι η προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς, δε σχετίζεται με την ακαδημαϊκή αυτο-εκτίμηση (η οποία αξιολογήθηκε με την **Κλίμακα**



*Προσλαμβανόμενης Ικανότητας για παιδιά, της Harter - Harter's Perceived Competence Scale for Children, 1982).*

Το γεγονός ότι στα παιδιά με δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές συνάψεις μεταξύ σχολικής επίδοσης και προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να σημαίνει ότι στα παιδιά αυτά η σχολική επίδοση θεωρείται ως κομβικής σημασίας παράγοντας, τόσο σημαντικός δε, που δύναται να επηρεάσει και την ακαδημαϊκή τους αυτο-εκτίμηση σε ένα περαιτέρω επίπεδο. Η ύπαρξη δυσλεξίας συνδέεται με την υποεπίδοση και η χαμηλή επίδοση στις γνωστικές περιοχές των αντίστοιχων διδασκόμενων αντικειμένων στο σχολείο, σε μία κοινωνία όπως η Ελληνική στα πλαίσια της οποίας αποδίδεται ιδιαίτερη βαρύτητα στην πολλή και σκληρή δουλειά στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό, όπως επίσης και σε έναν καταγισμό πληροφοριών που πρέπει να απομνημονευτούν (σωρευτικός χαρακτήρας της γνώσης), φαίνεται ότι επηρεάζει καθοριστικά την προσωπικότητα και την ευρύτερη ψυχοσυναισθηματική και συμπεριφορική κατάσταση των παιδιών που σημειώνουν χαμηλές σχολικές επιδόσεις στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο. Πρόκειται για την περίπτωση της «κοινωνικής δυσλεξίας» όπως αναφέρει ο Στασινός (2003) όπου δεν απαντάται το *σύνδρομο της δυσλεξίας* με τη γνωστική του διάσταση, αλλά μία «δυσλεξία» συναρτώμενη με διαφορετικούς ρυθμούς μάθησης.

Όπως ήταν αναμενόμενο, η γενική – συνολική σχέση (χωρίς να γίνεται δηλαδή διαχωρισμός των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία) μεταξύ Μοναξιάς και Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας και προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στα πλαίσια των συμβολικών – επικοινωνιακών διαναδράσεων με ομηλικούς ή ομάδες ομηλικών, όπως αυτές οι περιστάσεις επικοινωνίας εκτυλίσσονται στο χώρο του σχολείου, είναι μέτρια αλλά σημαντική. Ιδιαίτερα ισχυρή ωστόσο και σε ένα ολιστικό επίπεδο και σε επίπεδο διαχωρισμού των υποκειμένων του ερευνητικού δείγματος στη βάση της γλώσσας, είναι η σχέση μεταξύ της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας. Η ύπαρξη αυτής της ισχυρής θετικής συσχέτισης του τελευταίου ζεύγους, μπορεί κατά ένα μέρος να ερμηνευτεί από το ότι τα δύο αυτά συναισθήματα είναι εξαιρετικά αλληλένδετα, βρίσκονται θα μπορούσε να ειπωθεί, σε μία σχέση αιτίου-αιτιατού. Το ένα προϋποθέτει και συνεπάγεται την ύπαρξη του ετέρου.

Διαπιστώνεται εύκολα μία σαφής τάση οι συσχετίσεις αυτές να είναι περισσότερο ισχυρές μεταξύ των δειγματικών ομάδων των μικρότερων, κατά ηλικία και τάξη φοίτησης παιδιών σε σχέση - σύγκριση με τα μεγαλύτερα, αν και οι προαναφερθείσες συσχετίσεις δε θα φτάσουν μέχρι το επίπεδο κατάδειξης μίας στατιστικά σημαντικής συνάφειας. Κάτι τέτοιο μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα μεγαλύτερα παιδιά που βρίσκονται στο αναπτυξιακό στάδιο της προεφηβείας, εξαιτίας του περισσότερο αναπτυγμένου πεδίου

ωριμότητας σε κάθε επίπεδο (γνωστικό, συναισθηματικό και συμπεριφορικό) και της ποιοτικής διαφοροποίησης και ποικιλότητας του εύρους των κοινωνικών τους εμπειριών, είναι αντιμέτωπα με περισσότερες πηγές μοναξιάς και Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας στο σχολείο από ό,τι τείνουν να είναι τα μικρότερα παιδιά στον ίδιο χώρο.

Η τάση για ισχυρότερες συσχετίσεις μεταξύ των δύο μεταβλητών μελετώμενη μεταξύ των αγοριών, παρά μεταξύ των κοριτσιών, είναι περισσότερο ασθενής και μπορεί να θεωρηθεί ότι κάτι τέτοιο δεν έχει καμία πρακτική σημασία ή προέκταση.

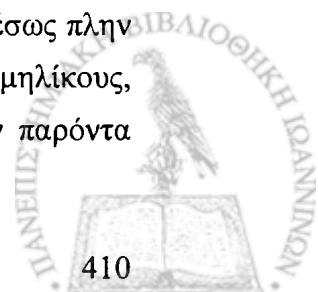
Επιπλέον, το εύρημα ότι ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών, μονόγλωσσων και δίγλωσσων με δυσλεξία, αισθάνονται *μερικές φορές* μόνα (βρίσκονται σε ένα μέσο επίπεδο Μοναξιάς) και Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας και, την ίδια στιγμή, εκλαμβάνουν εαυτούς ως *μέτρια* αυτοαποτελεσματικούς σε σχέσεις διαναδράσεων με ομηλικούς ή ομάδες ομηλικών, είναι ένα εύρημα που, σε γενικές γραμμές, συνάδει με το πνεύμα διατύπωσης των αρχικών ερευνητικών υποθέσεων της παρούσας διατριβής.

Σε άλλες έρευνες όμως με παιδιά χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και δίγλωσσία (Galanaki & Kalantzi-Azizi 1999), βρέθηκε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών αυτών δεν αισθάνονταν μόνα ή κοινωνικά δυσαρεστημένα και είχαν την τάση να εκλαμβάνουν εαυτούς ως αυτοαποτελεσματικούς σε διαναδράσεις με ομηλικούς ή ομάδες ομηλικών στο σχολείο.

Το γεγονός ότι τα μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία δηλώνουν ένα μέτριο επίπεδο και στις τρεις μεταβλητές (Μοναξιά, Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια, προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας απέναντι σε μία πρό(σ)κληση αντιμετώπισης συγκρουσιακών και μη συγκρουσιακών καταστάσεων), είναι κάτι που οφείλει να προβληματίσει. Η ύπαρξη της Αριστοτελικής αρετής της μεσότητας μπορεί να υποθάλλει μία αληθή δήλωση μεσότητας, αλλά και να λειτουργεί σε μία βάση αμυντική, άρνησης παραδοχής και αποδοχής των στρεσογόνων αυτών συναισθημάτων που έχουν έναν τόσο αποδομητικό ρόλο σε μία δομή προσωπικότητας που είναι ούτως ή άλλως μη κοινωνικά ισόρροπη και με ομαλή κοινωνική λειτουργικότητα.

Υπάρχει επίσης ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών, μονόγλωσσων και δίγλωσσων με δυσλεξία (70%) που βρίσκονται στο υψηλό επίπεδο βίωσης του συναισθήματος της μοναξιάς και σκοράρουν χαμηλά στην προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας. Κάτι τέτοιο μπορεί να θεωρηθεί ότι αποτελεί ένδειξη του γεγονότος ότι τα παιδιά αυτής της ομάδας έχουν επίγνωση της δυσμενούς ψυχοσυναισθηματικής τους θέσης-κατάστασης και παραδέχονται αυτό που τους συμβαίνει.

Η παρούσα μελέτη ισχυρίζεται ότι ένα παιδί που αναφέρει ευθέως ή εμμέσως πλην σαφώς, ότι αισθάνεται μόνο και θεωρεί δύσκολο να διαχειριστεί σχέσεις με ομηλικούς, συγκρουσιακού ή μη, χαρακτήρα - δεν έχει καμία πρακτική σημασία για τον παρόντα



συλλογισμό, ζητά έμμεσα βοήθεια. Και δυστυχώς για τα παιδιά με δυσλεξία, ανεξαρτήτως γλώσσας και εθνοτικής προέλευσης, η ακραία αυτή ομάδα των *επαπειλούμενων παιδιών (children at risk)* φαίνεται ότι ανέρχεται σε ένα υψηλό ποσοστό, κάτι που δε συμβαίνει με παιδιά χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και πολιτισμική διαφοροποίηση από την ομάδα των γηγενών μαθητών (Asher et al., 1984).

Και επειδή η αποδοχή - παραδοχή από τα παιδιά τόσο θερμών, αρνητικά φορτισμένων ωστόσο συναισθημάτων, όπως η Μοναξιά, είναι πάντοτε έγκυρη, μπορεί να υποτεθεί ότι υπάρχουν πολλοί και έγκριτοι επιστημονικά λόγοι για να ειπωθεί ότι πρέπει να υφίστανται μερικές πολύ σημαντικές πηγές μοναξιάς - οι οποίες δεν εξετάζονται στην παρούσα μελέτη- εκτός από προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας, για παράδειγμα ιδιοσυγκρασιακοί παράγοντες, απόρριψη από ομηλικούς, ένα μη υποστηρικτικό γονεϊκό - οικογενειακό ευρύτερα περιβάλλον, έλλειψη από αδέρφια και ούτω καθεξής.

Επιπρόσθετα, οι δεξιότητες της λεκτικής πειθούς στα πλαίσια συγκρουσιακών και μη συγκρουσιακών καταστάσεων με ομάδες συνομηλικών στο σχολείο, δε μπορούν να συμπεριλάβουν και να καλύψουν όλο το φάσμα των απαιτούμενων και μέσων αναμενόμενων κοινωνικών δεξιοτήτων των υποκειμένων που βρίσκονται στο αναπτυξιακό στάδιο της παιδικής ηλικίας. Και αν θεωρηθεί ότι το ποσοστό του 70% των εξαιρετικά μοναχικών και με χαμηλή προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας παιδιών, αντιπροσωπεύει την πλειοψηφία των παιδιών δείγματος της παρούσας διατριβής, τότε αυτή η πλειοψηφία των μοναχικών και κοινωνικά δυσαρεστημένων παιδιών είναι τα ίδια εκείνα παιδιά που αξιολογούν ως μέτρια την Κοινωνική τους Αυτοαποτελεσματικότητα.

Από την άλλη πλευρά, ας μην αγνοηθεί και το ποσοστό εκείνων των παιδιών που αν και δε βιώνουν μοναξιά και Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια, αξιολογούν την προσδοκία της Κοινωνικής τους Αυτοαποτελεσματικότητας, ως μέτρια.

Αυτά τα τελευταία δύο ευρήματα, μπορούν σε ένα επίπεδο ερμηνευτικής τους ανατόμησης να αποδοθούν σε διάφορες αιτίες, πέρα και πάνω από τις προαναφερθείσες πηγές μοναξιάς. Τέτοιες αποδόσεις συναρτώνται με την ύπαρξη εκδήλωσης άρνησης ως ενός αμυντικού μηχανισμού, με την κοινωνική επιθυμητότητα, με το επίπεδο της *κοινωνικής μεταγνώσης (social metacognition)*. Αυτή η ερμηνευτική απόδοση έχει ήδη προταθεί ως τέτοια στο επίπεδο της διεθνούς βιβλιογραφίας (Luftig 1987).

Επιπλέον, ως περαιτέρω σημαντικοί παράγοντες ερμηνείας των παραπάνω ευρημάτων, μπορούν να θεωρηθούν ο υψηλά υποκειμενικός χαρακτήρας της Μοναξιάς τόσο ως έννοια όσο και ως συναίσθημα, η ύπαρξη μίας στενής και αμοιβαίας φιλίας (Asher et al. 1990, Parker & Asher 1993), οι κοινωνικά προσανατολισμένες αποδόσεις επιτυχιών και αποτυχιών (Bukowski & Ferber 1987) κ.ο.κ.



Είναι ευνόητο ότι τα παραπάνω σημεία αποτελούν απλώς υποθέσεις που χρήζουν μίας επισταμένης εμπειρικής διερεύνησης από ανάλογες ερευνητικές μελέτες.

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης επιβεβαιώνουν εν μέρει, ως προς τη μία δειγματική ομάδα, αυτή των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, την αρχική υπόθεσή της, ότι δηλαδή η Μοναξιά και η Ψυχοκοινωνική Δυσαρέσκεια θα παρουσιάζουν ισχυρότερη συσχέτιση με μία χαμηλή προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας για τις εύκολες, μη συγκρουσιακού χαρακτήρα καταστάσεις – επικοινωνιακές διαναδράσεις. Αυτό μπορεί να ερμηνευτεί από το ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία φαίνεται να αποδίδουν μεγαλύτερη βαρύτητα στην επιτυχή διαχείριση καταστάσεων αλληλόδρασης στις οποίες εμπλέκονται, και να τα απασχολεί περισσότερο το να επιτύχουν σε αυτές και να βγούνε αλώβητα ως προς τη συνολική τους αυτοεκτίμηση και ακαδημαϊκή-σχολική τους παρουσία, από την άποψη του κοινωνικού κύρους (*status*) μέσα στις ομάδες των ομηλικών τους. Ίσως, με τον τρόπο αυτό, να προσδοκούν ότι θα μπορέσουν να αντισταθμίσουν τόσο τα γνωστικά τους ελλείμματα που απορρέουν από την ύπαρξη της δυσλεξίας, αλλά κυρίως τα κοινωνικά τους ελλείμματα που συναρτώνται με την πολιτισμική ετερότητα και τη διγλωσσία ως έκφραση αυτής.

Γενικά πάντως, τα παιδιά αμφοτέρων των δειγματικών ομάδων, βρέθηκε να παρουσιάζουν μία υψηλότερου βαθμού προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας, να πιστεύουν ότι θα τα καταφέρουν καλύτερα στις εύκολες επικοινωνιακές καταστάσεις-σενάρια καθημερινής σχολικής πραγματικότητας, παρά σε ανάλογες καταστάσεις όπου υπήρχε σύγκρουση – εναντίωση στόχων, σκοπών, μέσων των δύο πλευρών που συνέθεταν την περίσταση της επικοινωνίας. Όταν ένα παιδί έχει την πεποίθηση ότι θα τα καταφέρει να διαχειριστεί με τον αρμόζοντα κάθε φορά κοινωνικά και πολιτικά ορθό τρόπο (*socially and politically correct*) μία κατάσταση επικοινωνίας, ανοίκεια ως προς το ίδιο, κατάσταση στην οποία «κάθε άλλος φαίνεται να τα καταφέρνει» - για παράδειγμα το να ζητήσει από ένα άλλο παιδί να παίξει μαζί του – και αυτές οι καταστάσεις αφορούν στον πιο κρίσιμο τομέα-πεδίο των διαπροσωπικών σχέσεων των παιδιών, και δεν τα καταφέρνει να ανταποκριθεί, αντίθετα εκδηλώνει αποφευκτική συμπεριφορά ή συμπεριφορά χαρακτηριζόμενη από έντονα στοιχεία κοινωνικών αναστολών, τότε συναισθήματα αυτοαπαξίωσης, κοινωνικής δυσαρέσκειας – δυσανεξίας και μοναξιάς, φαίνεται ότι τείνουν να αναδύονται στην καθημερινή κοινωνική πραγματικότητα των παιδιών αυτών.

Τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, λόγω ακριβώς και των στοιχείων της διαφορετικότητας (γλωσσική, θρησκευτική, πολιτισμική) που κομίζουν στη σχολική τους σταδιοδρομία, φαίνεται να είναι περισσότερο επιρρεπή στο να επιστρατεύουν τέτοιους μηχανισμούς κοινωνικών αναστολών και να διακατέχονται από ένα διάχυτο, πιο έντονο

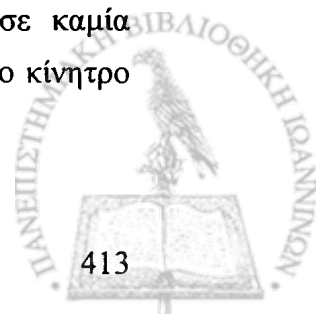
κοινωνικό άγχος για το αν είναι κοινωνικά επιθυμητά, αρεστά στις ομάδες των ομηλικών τους στα εκάστοτε σχολικά περιβάλλοντα.

Συνεπώς, κάθε φορά που βιώνουν διάφορες ματαιώσεις όταν δεν τα καταφέρνουν κοινωνικά, ίσως να μέμφονται περισσότερο εαυτούς, να εκδηλώνουν πιο έντονη εσωστρέφεια, η οποία εκφράζεται στους εξωτερικούς παρατηρητές-τους μη εμπλεκόμενους με μία συμπεριφορά απόσυρσης και με ένα συναίσθημα έντονης Μοναξιάς, υψηλής Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας και χαμηλής προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στις συμβολικές τους διαναδράσεις γενικά.

Αν και η μελέτη αυτή είναι *συναφειακή*, μπορεί να υποθεθεί ότι η σχέση μεταξύ των δύο μελετώμενων μεταβλητών είναι *αμφίδρομη*: ένα παιδί που αναμένει ότι είναι σε θέση ή όχι, να τα καταφέρει σε εύκολες κοινωνικές διαναδράσεις είναι πολύ πιθανόν να νιώσει μοναξιά και κοινωνική δυσαρέσκεια, και αυτά τα αρνητικά συναισθήματα λειτουργούν σε μία ανατροφοδοτική βάση ως προς μία υπάρχουσα χαμηλή προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας, μία αίσθηση ασημαντότητας στα πλαίσια κοινωνικών διαναδράσεων με ομηλικούς.

Μία άλλη ερμηνευτική προσέγγιση όσον αφορά στη σχέση μεταξύ των δύο μελετώμενων μεταβλητών μπορεί να προταθεί στο σημείο αυτό. Μία σχετικά πρόσφατη ερευνητική μελέτη (Γαλανάκη & Μπεζεβέγκης, 1996) στα πλαίσια της οποίας εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των παιδιών για τη Μοναξιά και οι τρόποι αντιμετώπισης του συναισθήματος αυτού, βρέθηκε ότι τα παιδιά που είχαν χαμηλό δείκτη Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας έτειναν να χρησιμοποιούν λιγότερο ώριμους και περισσότερο παθητικούς – λιγότερο αποτελεσματικούς επίσης – τρόπους διαχείρισης της μοναξιάς, σε σύγκριση με τα υπόλοιπα παιδιά. Αν και τα παιδιά που αποτέλεσαν το ερευνητικό δείγμα της παραπάνω μελέτης ήταν παιδιά χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και πολιτισμική ετερότητα, κάτι ανάλογο φαίνεται ότι ισχύει και για τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και πολιτισμική ετερότητα.

Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά με χαμηλό δείκτη προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας ανέφεραν το μοναχικό παιχνίδι, την παρακολούθηση τηλεόρασης, την αναζήτηση συντροφικότητας στους γονείς, την προσπάθεια να απωθήσουν το συναίσθημα της μοναξιάς, το κλάμα και το διάβασμα βιβλίων, με μεγαλύτερη συχνότητα από ότι αναφέρονται από τα παιδιά με υψηλό δείκτη Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στα πλαίσια επικοινωνιακών περιστάσεων – συμβολικών διαναδράσεων. Επιπρόσθετα, όπως προέκυψε από την παραπάνω έρευνα, ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών με χαμηλή Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα δεν έδωσε καμία απάντηση στην ερώτηση σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης της Μοναξιάς. Το κίνητρο



δε, αναζήτησης συντροφικότητας στις ομάδες των ομηλικών τόσο στο σχολείο, όσο και αλλού, φαίνεται ότι εμφανίζεται με αισθητά μικρότερη συχνότητα στα παιδιά αυτά.

Στη παρούσα έρευνα, αν και δε διερευνήθηκαν οι τρόποι διαχείρισης της Μοναξιάς, θα πρέπει ωστόσο να επισημανθεί ότι δεν υπήρξαν απώλειες ως προς τις απαντήσεις στις επιλογές – προτάσεις με τη μορφή δηλώσεων και των δύο ερωτηματολογίων. Τα μέλη ομάδων αναφοράς απάντησαν χωρίς καμία παράλειψη. Κάτι τέτοιο στη λογική αυτής της έρευνας θεωρείται ως πολύ σημαντικό στοιχείο και αυτό γιατί μόνο μέσα από ολοκληρωμένες απαντήσεις μπορεί να προκύψει μία πλήρης και εμπειριστατωμένη εικόνα σχετικά με το κοινωνικό τμήμα της δομής προσωπικότητας των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία όπως αυτό διαμορφώνεται κάτω από την επιρροή παραγόντων όπως είναι το Φύλο, η τάξη φοίτησης, η Γλώσσα και η σχολική επίδοση του υποκειμένου. Αυτός άλλωστε είναι και ο απώτερος στόχος της προκείμενης μελέτης.

Τα παιδιά με δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, και ιδιαίτερα τα δίγλωσσα, φαίνεται ότι είναι περισσότερο μοναχικά, περισσότερο κοινωνικά δυσαρεστημένα και με χαμηλότερη προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας. Το γεγονός ότι τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία παρουσιάζουν χαμηλότερους δείκτες στη Μοναξιά, την Ψυχοκοινωνική Δυσaréσκεια και υψηλότερους στην προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τα δίγλωσσα παιδιά, αυτό εν μέρει μπορεί να αποδοθεί και σε μερικά χαρακτηριστικά της Ελληνικής κοινωνίας – η διευρυμένη οικογένεια, η γειτονιά, διάφορες πηγές υποστηρικτικών δικτύων στην κοινότητα ή στη συνοικία, αποτελούν ορισμένα μόνο παραδείγματα αυτών των χαρακτηριστικών.

**Συγκεφαλαιώνοντας** όλα τα προαναφερθέντα, επισημαίνονται τα ακόλουθα, η παρούσα μελέτη διερεύνησε την υφιστάμενη σχέση μεταξύ της βίωσης του συναισθήματος της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας στο σχολείο, σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, υπό το πρίσμα της προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στα πλαίσια επικοινωνιακών διαναδράσεων με ομηλικούς ή ομάδες ομηλικών, στο παραπάνω πλαίσιο.

Διαπιστώθηκε η ύπαρξη μίας μέτριας, αλλά σημαντικής αρνητικής συσχέτισης μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών, τόσο για ολόκληρο το δείγμα, όσο και αυτόνομα για αμφότερες τις επιμέρους ομάδες του. Η ύπαρξη της συσχέτισης που μόλις αναφέρθηκε, αποτελεί ένδειξη ότι αυτές οι δύο μεταβλητές συναρτώνται σχετικά στενά αλλά την ίδια στιγμή μερικοί άλλοι παράγοντες (ορισμένοι εκ των οποίων υποτέθηκαν στη βάση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας και μερικοί άλλοι μένεται ακόμη να ανιχνευτούν), ευθύνονται κατά μείζονα μέρος για την διακύμανση - ποικιλότητα της μορφής και της έντασης της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας στο σχολείο.

Επιπλέον, η διαφοροποίηση των επιπέδων σε αυτές τις δύο μεταβλητές, κατέστησε ικανή τη διερεύνηση της μεταξύ τους σχέσης εν τω βάθει και συνέδραμε καταλυτικά στο να αποκαλυφθούν μερικά ενδιαφέροντα ευρήματα που έχουν πρακτικές εφαρμογές για τους ενήλικες – εκπαιδευτικούς που δουλεύουν με τα παιδιά αυτά.

Αν και πρόκειται να ακολουθήσει μία αυτόνομη υποενότητα η οποία προτίθεται να αναλύσει τη φύση και τη λειτουργία αυτών των πρακτικών εφαρμογών για τους εκπαιδευτικούς της καθημερινής σχολικής δράσης – πράξης, στις παραγράφους που θα ακολουθήσουν εδώ, θα γίνει μία ευσύνοπτη αναφορά σε όσα πρόκειται να παρατεθούν στη συνέχεια του παρόντος κεφαλαίου.

Μία πρώτη πρακτική εφαρμογή αυτής της μελέτης αποτελεί το εύρημα ότι παρατηρούνται σημαίνουσες ατομικές διαφορές που αφορούν στο βαθμό ενημερότητας που έχουν τα παιδιά, μονόγλωσσα και δίγλωσσα με δυσλεξία, όσον αφορά στην κοινωνική τους κατάσταση και τα συναρτώμενα αυτής συναισθήματα. Πιστεύεται ότι τα παιδιά που είναι ικανά να αρθρώσουν λόγο, να μιλήσουν δηλαδή για τα αρνητικά τους συναισθήματα στο χώρο του σχολείου, θα έχουν και περισσότερα κίνητρα για να αλλάξουν την κατάσταση αυτή, και ως εκ τούτου μπορούν να επωφεληθούν από προσπάθειες παρέμβασης πολύ περισσότερο από εκείνα τα παιδιά που βρίσκονται σε ενδοψυχική άμυνα ή προτάσσουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις. Η υπόθεση αυτή έχει ήδη προταθεί στη βιβλιογραφία (Asher et al. 1990) και στηρίζεται από τα ευρήματα της παρούσας μελέτης και από τη μελέτη που προαναφέρθηκε σχετικά με τους τρόπους διαχείρισης της Μοναξιάς σε σχέση με την προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας, αν και το ερευνητικό δείγμα και στις δύο αυτές μελέτες αποτελούσαν παιδιά χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και πολιτισμική διαφορετικότητα.

Μία έτερη πρακτική εφαρμογή είναι ότι εκείνες οι διαναδράσεις για τις οποίες πιστεύεται ευρέως, τόσο από γονείς όσο και από εκπαιδευτικούς, ότι είναι εύκολες ως προς τη διαχείρισή τους (πιθανόν εκείνες που έχουν μία θετική προσδοκία – πρόγνωση έκβασης), μπορεί να οδηγήσουν σε ή/και να ανατροφοδοτήσουν συναισθήματα Μοναξιάς και Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας, όταν η πίστη ενός παιδιού, μονόγλωσσου ή δίγλωσσου με δυσλεξία αλλά και οποιουδήποτε παιδιού, περί της Κοινωνικής του Αυτοαποτελεσματικότητας, είναι χαμηλή.

Ως εκ τούτου, αν οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να εντοπίσουν παιδιά με χαμηλού βαθμού πίστεις περί της Κοινωνικής τους Αυτοαποτελεσματικότητας σε εύκολες κοινωνικές διαναδράσεις, θα είναι σε θέση να έχουν εντοπίσει μία σημαντική ομάδα παιδιών που αισθάνονται μόνα και κοινωνικά δυσαρεστημένα, για να μη γίνει αναφορά σε προσπάθειες που θα πρέπει να καταβληθούν και σε πρωτοβουλίες που οφείλουν να

αναληφθούν σε μία κατεύθυνση ενδυνάμωσης και προσαύξησης των «απλών», «αυταπόδεικτων», καθημερινών διαναδράσεων των παιδιών στο σχολείο.

Η πιο σημαντική όμως παρατήρηση στη σκέψη της παρούσας διατριβής είναι ότι όταν οι εκπαιδευτικοί εντοπίζουν παιδιά για συμμετοχή σε ανάλογα προγράμματα παρέμβασης, θα πρέπει να λαμβάνουν υπόψιν πληροφορίες όχι μόνον προκύπτουσες από τις ερευνητικές τεχνικές της κοινωνιομετρίας και της άμεσης παρατήρησης, αλλά καθίσταται αναγκαίο πλέον να λαμβάνονται εξίσου υπόψιν και πληροφορίες που απορρέουν από τις αυτοαναφορές των παιδιών σχετικά με τις γνώσεις τους και τα συναισθήματά τους – ειδικά όταν αυτά τα συναισθήματα έχουν δυσλειτουργικό χαρακτήρα και είναι εξαιρετικά στρεσογόνα και δυσάρεστα για τον ψυχισμό και την ισόρροπη ανάπτυξη προσωπικότητας αυτών.

Αυτός άλλωστε είναι και ο απώτερος στόχος μίας παρέμβασης με εκπαιδευτικό και κοινωνικό χαρακτήρα και προσανατολισμό δράσης. Μόνο άλλωστε με αυτό τον τρόπο οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί και οι επαγγελματίες της ψυχικής υγείας θα είναι σε θέση να ερμηνεύσουν διάφορες, κατά τα άλλα ακατανόητες και μη προσδιοριζόμενες αλλιώς, συμπεριφορές των παιδιών, να συμπορευτούν με αυτά δείχνοντας εμπραθητική κατανόηση και να αναλάβουν αρτιότερα σχεδιασμένη και υλοποιημένη δράση σε ένα επίπεδο πρόληψης ή «θεραπευτικής» προσέγγισης.

#### **12.4. Θεώρηση στο επίπεδο των δυναμικών – ενδο-ατομικότητα και δι-ομαδικότητα**

Η όλη προσπάθεια ανάδειξης και ερμηνευτικής προσέγγισης των δεδομένων της έρευνας κρίνεται ότι έχει προχωρήσει αρκετά. Μέχρις εδώ λοιπόν, θεωρείται ότι δόθηκε μίας σαφής εικόνας της ψυχοσυναισθηματικής κατάστασης και της ευρύτερης κοινωνικής λειτουργικότητας των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – δυσλεξία και πραγματοποιήθηκε μία κάθετη τομή έτσι ώστε να αναδειχθούν και να έρθουν στο προσκήνιο του ερμηνευτικού ενδιαφέροντος τα στοιχεία εκείνα της κοινωνικής και ψυχοσυναισθηματικής δομής προσωπικότητας που φαίνεται να διαδραματίζουν κομβικό ρόλο στη διαμόρφωση του «περιεχομένου» και της μορφής της.

Καταρχάς, επιτεύχθηκε η διεξοδική, σχηματική τρόπον τινά, θεωρητική απεικόνιση, υπό το πρίσμα των στατιστικών αποτελεσμάτων, της Μοναξιάς, της Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας και της προσδοκίας της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας αυτών καθ'αυτών και η έκφρασή τους σε παιδιά με δυσλεξία και με το επιπρόσθετο «φορτίο» της διγλωσσίας. Το συμπέρασμα που προέκυψε είναι ότι τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και με μία πολιτισμική διαφοροποίηση να είναι παρούσα παράλληλα και επάλληλα με αυτές, αντιμετωπίζουν περισσότερο έντονα τη



βίωση του συναισθήματος της Μοναξιάς, της Ψυχοσυναισθηματικής Δυσαρέσκειας και μίας χαμηλής προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας όταν καλούνται να επικοινωνήσουν σε πλαίσια κοινωνικών συναλλαγών με ομηλικούς ή ομάδες ομηλικών στο σχολικό περιβάλλον. Αναδείχθηκε δηλαδή το γεγονός ότι τα παιδιά με διγλωσσία και δυσλεξία, περισσότερο από τα μονόγλωσσα παιδιά με δυσλεξία, είναι μόνα στο σχολείο – και όχι από επιλογή, είναι κοινωνικά δυσαρεστημένα, δεν πιστεύουν ότι θα τα καταφέρνουν (επι)κοινωνι(α)κά.

Επιπρόσθετα, δόθηκαν οι απαραίτητες εξηγήσεις, ώστε να καταστεί αντιληπτό, ότι οι αξιοσημείωτες διαφορές ως προς τις μελετώμενες μεταβλητές και τις εκφάνσεις αυτών, και στις δύο ομάδες, δεν παραλλάσσουν σημαντικά το βαθύτερο περιεχόμενό τους σε έναν τέτοιο βαθμό ώστε να γίνεται λόγος για ένα τόσο διαφορετικό σύνολο ψυχοσυναισθηματικών χαρακτηριστικών (προφίλ) προσωπικότητας μεταξύ των ομάδων του δείγματος. Το σύνολο των παραπάνω χαρακτηριστικών είναι κοινό και μάλιστα εξηγήθηκαν οι διαδικασίες και εκείνοι οι μηχανισμοί δια των οποίων η Γλώσσα, το Φύλο, η Τάξη φοίτησης και η σχολική Επίδοση συνιστούν κεντρικούς παράγοντες – μεταβλητές στη διαμόρφωση της έκφρασης, του περιεχομένου και της οργάνωσης των συναισθημάτων της Μοναξιάς, της Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας και της προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία.

Αυτό που έως τώρα δεν έχει εξηγηθεί είναι οι κοινωνικοί εκείνοι λόγοι για τους οποίους, τόσο οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – δυσλεξία όσο και η πολιτισμική ετερότητα των δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, εμφανίζονται και ασκούν έναν καθοριστικό ρόλο στο εσωτερικό της δόμησης των ενδο-ομαδικών και δι-ομαδικών σχέσεων με ομηλικούς των παιδιών αυτών στο σχολείο.

Από εδώ και στο εξής θα επιχειρηθεί η διαπραγμάτευση – συζήτηση των ευρημάτων υπό το πρίσμα μίας θεωρίας της κοινωνικής ταυτότητας που στη λογική της παρούσας διατριβής μπορεί να αποτελέσει έναν ικανοποιητικό κανόνα ανάλυσης σε μία προσπάθεια ανάδειξης των δυναμικών που διέπουν τη φύση, την οργάνωση, το περιεχόμενο, τη μορφή και τη λειτουργία μίας δομής προσωπικότητας των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και διγλωσσία.

Η μετανεοτερική - πολυπολιτισμική άποψη (Lynch 1992) είναι ότι δεν υπάρχει υπερβατική αλήθεια, έσχατη πραγματικότητα έξω από τον πολιτισμό, δεν υπάρχει μία αμετάβλητη ή θεμελιώδης ιδιότητα των γυναικών, των εθνοτικών ομάδων ή της τέχνης. Κάθε σημασία είναι κοινωνικά κατασκευασμένη, υπάρχει μία κοινωνική και νοητική αναπαράσταση για αυτή, όπως επίσης και οι ταυτότητες (και η αίσθηση της ταυτότητας είναι βαθύτατα κοινωνική). Στη εποχή της μετανεοτερικότητας, των μεταμοντέρνων κοινωνιών, κάθε σημασία είναι ασταθής και καμία δεν είναι απόλυτα αντικειμενική και



ουδέτερη. Δεδομένης της προσωρινής και κοινωνικά κατασκευασμένης φύσης όλων των ανθρώπινων πεποιθήσεων, υπάρχει αξία μόνο στις διαφορετικές σημασίες που μοιράζονται οι διαφορετικές κουλτούρες. Υπάρχει αξία στις σημασίες αυτών που βρίσκονται σε κατώτερη θέση - των γλωσσικών μειονοτήτων (Todd 1991, Paulston, 1994).

Από το μετανεοτερικό – πολυπολιτισμικής οπτικής σκεπτικισμό λοιπόν και την αβεβαιότητα, μπορεί να κατασκευαστούν νέες σημασίες σχετικά με τα γλωσσικά και μαθησιακά δικαιώματα όλων των παιδιών, άσχετα αν είναι παιδιά με δυσλεξία ή παιδιά με πολιτισμική ετερότητα που προσπαθούν να διαβιώσουν με αξιοπρέπεια στις εκάστοτε χώρες υποδοχής.

Τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, φέρουν, λόγω των εκάστοτε ελλειμμάτων, ένα γνωστικό, βαθύτατα κοινωνικό ωστόσο, στίγμα. Υπάρχει μία δοτή κοινωνική ταυτότητα ως αποτέλεσμα μίας κοινωνικής αναπαράστασης για αυτά και ενδεχομένως και μίας συναφούς στερεοτυπικά δομημένης αντίληψης και προκατάληψης στη βάση μίας εθνοτικής ετερότητας σε μία κοινωνία που τύποις μόνο είναι ανοικτή και δέχεται την πολυπολιτισμικότητα, σε μία κοινωνία που μπορεί να «συνυπάρχουν» ο ρατσισμός με την ισχυρή πίστη στο δημοκρατικό πολίτευμα και το σεβασμό των θεμελιωδών ανθρώπινων δικαιωμάτων και ελευθεριών.

Κάθε άτομο που ζει στο πλαίσιο ενός οργανωμένου κοινωνικού συνόλου, και το σχολείο είναι ένα τέτοιο σύνολο σε επίπεδο μικρο-δομής, τείνει, κατά τη θεωρία της κοινωνικής ταυτότητας, να ορίζει και να τοποθετεί εαυτόν σε ένα πλήθος κοινωνικών κατηγοριών αλλά και ευρύτερα οριζόμενων ομάδων, ιδιαίτερα όταν υπάρχουν αξιοσημείωτα διαφοροποιητικά στοιχεία. Η παρούσα μελέτη θεωρεί ότι η γνωστική ιδιαιτερότητα των παιδιών με δυσλεξία, σε συνδυασμό με μία πολιτισμική ιδιαιτερότητα στη βάση της διγλωσσίας, έχει ως άμεση συνέπεια τον, κατά μείζονα βαθμό, προσδιορισμό της εικόνας του εαυτού μέσα από την ιδιότητα μέλους αυτών των ομάδων.

Σε αρκετές περιπτώσεις η επιλογή και η υιοθέτηση της ιδιότητας μέλους, δεν αποτελεί μία διαδικασία που υπαγορεύεται από και υπακούει στους νόμους της τυχειότητας. Αντίθετα, φαίνεται ότι εξυπηρετεί τη βασική ανάγκη κάθε ατόμου, σε κάθε αναπτυξιακό στάδιο, να διαθέτει μία θετική εικόνα εαυτού. Το άτομο, και ιδιαίτερα το άτομο που βρίσκεται στην προεφηβική αναπτυξιακή περίοδο, έχει την ανάγκη να νιώσει ότι αξίζει. Το συναίσθημα της *προσωπικής αξίας* (*self-worth*) για τις θεωρητικές και ερευνητικές συνισταμένες και «ανάγκες» της παρούσας διατριβής, προεκτείνεται εννοιολογικά στο βαθμό προσδοκίας της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στις διανυκτώσεις με ομηλικούς στα πλαίσια της γειτονιάς ή του σχολείου,.

Η είσοδος στην εφηβεία συναρτάται και με μία ευρύτερη είσοδο, ένα άνοιγμα, στον κοινωνικό κόσμο. Περιπλανώμενα σε αυτόν τον ωκεανό του κοινωνικού κόσμου τα παιδιά

που ετοιμάζονται να μπουν στην εφηβεία καταβάλλουν προσπάθεια να δαμάσουν τον κυκεώνα των νέων κοινωνικών δεδομένων, να τα τιθασεύσουν και να επιβληθούν σε αυτά. Για το λόγο αυτό προβαίνουν σε μία προσπάθεια με εστιασμό στην οργάνωσή τους μέσα από τη διαδικασία της κατηγοριοποίησης η οποία και θεωρείται ότι έχει διττή σημασία: κατηγοριοποιούν οτιδήποτε κοινωνικό και την ίδια στιγμή χρησιμοποιούν τα αποτελέσματα αυτής της κατηγοριοποίησης για να κατηγοριοποιήσουν και τον εαυτό. Η διαδικασία που μόλις περιγράφηκε υπακούει πάντοτε στο βασικό κανόνα της διατήρησης της θετικής εικόνας του εαυτού που εδώ μεταφράζεται στο ότι *«μπορώ να τα καταφέρω και σε μη συγκρουσιακές αλλά και σε συγκρουσιακές καταστάσεις, ανεξάρτητα από τις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που συναντώ στην τάξη, ανεξάρτητα από το αν είμαι ελληνικής καταγωγής ή όχι»*.

Αυτή η ιδιομορφία στην οργάνωση του κοινωνικού κόσμου έχει ως άμεση και διακριτή συνέπεια την απώλεια της αντικειμενικότητας, της αμεροληψίας στην κρίση του ατόμου. Τα κοινωνικά και μαθησιακά γεγονότα, οι κοινωνικές συνθήκες, τα πρόσωπα και η συμπεριφορά, η στάση και οι προθέσεις τους, θεωρούνται υπό το πρίσμα μίας υποκειμενικής λογικής που αποσκοπεί στη διαφύλαξη της θετικής εικόνας του ατόμου για τον εαυτό. Έτσι, το άτομο δεν κρίνει, αλλά συγκρίνει και, την ίδια στιγμή, υπόκειται στην κρίση των άλλων, και κάποιες φορές τείνει να αλλοιώνει τα χαρακτηριστικά των εισερχόμενων κοινωνικών δεδομένων, προκειμένου να διατηρεί την αίσθηση της αξίας. Αυτή η αξία επικοινωνείται διαφορετικά για τις δύο πλευρές, τα παιδιά με δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, πιθανόν να τείνουν να εκδηλώνουν τάσεις εσωστρέφειας – μοναξιάς θέλοντας έτσι να αποφύγουν ένα ενδεχόμενο να βιώσουν ακόμη πιο σκληρή απόρριψη από τους «άλλους» καθώς έχουν «χάσει» ήδη στη σύγκριση – και αυτό είναι μία αίσθηση ότι ο εαυτός αξίζει, ενώ οι «άλλοι» με το να απορρίπτουν έμμεσα ή άμεσα τα παιδιά αυτά, διασφαλίζουν ένα συναίσθημα αυταξίας που λαμβάνει τη μορφή της διαφορετικότητας και της ανωτερότητάς τους σε σχέση με τα παιδιά με δυσλεξία, και σε γνωστικό και σε κοινωνικό επίπεδο.

Σε αυτή τη διαδικασία το άτομο δεν είναι μόνο. Δεν κρίνει από τον εαυτό για τον εαυτό και το αντίστροφο. Τουναντίον, κρίνει στη βάση της υπαγωγής του σε έναν μεγάλο αριθμό κοινωνικών ομάδων και των συμπαρομαρτούντων στη βάση αυτών συμβολισμών που όλες αυτές οι ιδιότητες του μέλους φέρουν. Αντιμετωπίζει τα δεδομένα, συγκρίνει και οργανώνει με βασικό πάντα κριτήριο την προάσπιση της θετικής εικόνας του εαυτού.

Σύμφωνα με αυτό το σκεπτικό, μοιάζει να είναι καταδικασμένο να προβαίνει σε προκατειλημμένες κρίσεις και σε μία οργάνωση του κοινωνικού του σύμπαντος σύμφωνα με πεποιθήσεις που δε συνιστούν το αποτέλεσμα μίας ολοκληρωμένης γνωστικής επεξεργασίας, αλλά μίας μονομερούς, βεβιασμένης και εξαιρετικά απλουστευμένης



αποκρυστάλλωσης. Απόρροια αυτής της κατάστασης είναι η τάση του να θεωρεί και τα υπόλοιπα άτομα που συναπαρτίζουν τον κοινωνικό μικρόκοσμο του σχολικού περιβάλλοντος, σύμφωνα με αυτή τη λογική, στη βάση και της δικής τους ένταξης σε ομάδες, της δικής τους κοινωνικής ταυτότητας. Τα παιδιά με δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, και ιδιαίτερα τα δίγλωσσα, απομονώνονται κοινωνικά από τα υπόλοιπα και ωθούνται να σχηματίζουν δικές τους κοινωνικές ομάδες. Να κάνουν παρέα μεταξύ τους.

Κάθε άτομο, κάθε ηλικιακού επιπέδου, ορίζει, διαχωρίζει, κατανέμει σε κατηγορίες, αποδίδει χαρακτηρισμούς και κατά αυτόν τον τρόπο «τακτοποιεί» του άλλους σε ομάδες και κοινωνικές κατηγορίες στη βάση της ομοιότητας, της ανωτερότητας και της κατωτερότητας. Ο διομαδικός διαχωρισμός και η υποτίμηση των μελών κάποιων κοινωνικών (*πολιτισμική ετερότητα*) και μαθησιακών (*γνωστική ετερότητα*) ομάδων στο σχολικό περιβάλλον, προστατεύει το γόητρο της ομάδας όσων παιδιών δεν αντιμετωπίζουν την πραγματικότητα της δυσλεξίας ή της δυσλεξίας και της διγλωσσίας, άρα και των ίδιων των ατόμων, και ταυτόχρονα, ενισχύει την αίσθηση της εικόνας του εαυτού δίνοντας την εντύπωση ότι υπάρχουν άτομα - ομήλικοι που αξίζουν λιγότερο, κινούνται σε κατώτερα γνωστικά και κοινωνικά περιβάλλοντα, υστερούν μαθησιακά, κοινωνικά και, κατ' επέκτασιν, ατομικά.

Ως κάτοχος μίας ορισμένης κοινωνικής ταυτότητας και μέλος άλλων κοινωνικών ομάδων, το άτομο παρουσιάζει την ακόλουθη ιδιομορφία ως προς μία προοπτική θεώρησης του συνόλου των υπόλοιπων κοινωνικών ομάδων: προσβλέπει στην ένταξή του σε κοινωνικές ομάδες και περιβάλλοντα που θεωρεί υψηλότερου κύρους και καλύτερα και ασχολείται ως επί το πλείστον με τις ομάδες που θεωρεί κατώτερες από τη δική του. Αυτό συμβαίνει και με τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, περιθωριοποιούνται από τις ομάδες ομηλικών τους χωρίς δυσλεξία και πολιτισμική ετερότητα και έτσι γίνονται αντικείμενο παρενόχλησης όταν οι παραπάνω ασχολούνται μαζί τους.

Κάθε άτομο προτιμά να αξιολογεί πιο θετικά και να αντιμετωπίζει με μεγαλύτερη επιείκεια τα μέλη της ομάδας ή των ομάδων στις οποίες και το ίδιο ανήκει (*ενδο-ομαδική εύνοια*), ενώ αντιμετωπίζει πιο αρνητικά και εξαντλεί το επίπεδο της κοινωνικής του αυστηρότητας στα άτομα – μέλη ομάδων που αξιολογεί ως υποδεέστερες (*εξω-ομαδική υποτίμηση*). Μία τέτοια πραγματικότητα εξω-ομαδικής υποτίμησης φαίνεται ότι βιώνουν στο χώρο του σχολείου και στα πλαίσια των διαναδράσεων με ομηλικούς τους, τα παιδιά με δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα – ιδίως τα δίγλωσσα. Συνηθίζει δε, το άτομο να τονίζει τη διαφορά και τη συγκριτική υπεροχή της δικής του ομάδας, του «κύκλου των δικών», εμμένοντας στα σημεία των δύο ομάδων, στα οποία η ανωτερότητα – υπεροχή της δικής του ομάδας είναι ευδιάκριτα σαφής.

Η συγκεκριμένη ροπή δε θα πρέπει να προκαλεί εντύπωση. Η έννοια-κλειδί για την κατανόησή της είναι η προαναφερθείσα διατήρηση της θετικής εικόνας του εαυτού που και επιτυγχάνεται μέσω της διατήρησης των κοινωνικών αποστάσεων με τα μέλη των ομάδων εκείνων που αξιολογούνται ως κατώτερα. Η υποψία και μόνο μίας πιθανότητας μείωσης της κοινωνικής απόστασης, κινητοποιεί το άτομο να αμυνθεί και, αναπόφευκτα, αυξάνει μία ενδεχόμενη ύπαρξη προκατάληψης, ενώ κάνει ένα στερεότυπο πιο συμπαγές και πιο αρνητικό. Εμφανίζονται έτσι φαινόμενα πόλωσης (*polarization*). Πιο συγκεκριμένα, όσο μεγαλύτερη είναι η απειλή για την κοινωνική θέση στις ομάδες των ομηλικών ενός παιδιού που συναναστρέφεται με παιδιά με δυσλεξία ή με παιδιά με δυσλεξία και διγλωσσία, όσο μικρότερη εκλαμβάνεται η απόσταση από αυτές τις κατώτερες σχολικά και κοινωνικά ομάδες, τόσο περισσότερο, μπορεί να υποτεθεί, ότι μεταβάλλεται η γνώμη, η άποψη, η στάση, η πεποίθηση του ατόμου και των υπολοίπων μελών της ομάδας του για τη συγκεκριμένη ή τις συγκεκριμένες γνωστικές - κοινωνικές ομάδες.

Προσεγγίζοντας τα ευρήματα της μελέτης σύμφωνα με το θεωρητικό συλλογισμό που αναπτύχθηκε, μπορεί να ειπωθεί ότι καταρχήν, υποστηρίχθηκε πως όλα τα μέλη ομάδων αναφοράς – συμμετέχοντες μοιράζονται ένα κοινό σύνολο ψυχοσυναισθηματικών και κοινωνικών χαρακτηριστικών (προφίλ) σύμφωνα με τα οποία τείνουν να είναι πιο μοναχικά από τα παιδιά χωρίς δυσλεξία ή δυσλεξία και πολιτισμική ετερότητα, να εκδηλώνουν υψηλότερους δείκτες Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας και χαμηλότερους δείκτες προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε συγκρουσιακές και μη συγκρουσιακές καταστάσεις συμβολικών διαναδράσεων με ομηλικούς ή ομάδες ομηλικών.

Η άποψη αυτή μοιάζει να ευσταθεί, αν αναλογιστεί κανείς ότι όλοι οι συμμετέχοντες διαθέτουν ένα συγκεκριμένο γνωστικό, γλωσσικό και πολιτισμικό προφίλ και μία εκπαιδευτική - κοινωνική ταυτότητα σύμφωνα με την οποία τείνουν να κατατάσσονται σε κατώτερες εκπαιδευτικές – κοινωνικές ομάδες. Στη σκέψη των «άλλων» τα παιδιά αυτά κατηγοριοποιούνται όχι μόνο ως διαφορετικά αλλά κυρίως ως υποδεέστερα. Το γεγονός ότι χαρακτηρίζονται ως υποδεέστερα σε ακαδημαϊκό – κοινωνικό επίπεδο, είναι αρκετό ώστε να εκληφθούν ως δυνητική απειλή για τη σχολική – κοινωνική ταυτότητα (αιτία κοινωνικού υποβαθμισμού – υποτίμηση της κοινωνικής ταυτότητας – άγχος υποτίμησης κοινωνικού γοήτρου και ανεπανόρθωτης τρώσης της κοινωνικής τους ταυτότητας – άγχος από μια διάχυτη αίσθηση διακύβευσης των σχολικών - κοινωνικών κεκτημένων) και συνεπώς τη θετική εικόνα των παιδιών χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και / ή πολιτισμική ετερότητα.

Ως απειλή λοιπόν, άμεση ή έμμεση, υπαρκτή ή συμβολική, δεν ενδιαφέρει προς το παρόν, είναι αναμενόμενο τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες - δυσλεξία,

μονόγλωσσα και δίγλωσσα – ιδιαίτερα τα δίγλωσσα με δυσλεξία, να αντιμετωπίζονται αρνητικά, μεροληπτικά και η οργάνωση των κοινωνικών πληροφοριών που τα αφορούν, να τύχει μονοσήμαντης και απλουστευμένης διαχείρισης, κάτι που έχει ως αποτέλεσμα τη δημιουργία αρνητικών στερεοτύπων.

Στη στατιστική ανάλυση των ερευνητικών δεδομένων φάνηκε καθαρά ότι τα δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία αντιμετωπίζουν πολύ πιο έντονα το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού στο σχολείο, όπως αυτός συνδέεται με την εκδήλωση μίας έντονης έλλειψης Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης και χαμηλής προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας σε διαναδράσεις, συγκρουσιακές και μη, σε αυτό.

Σύμφωνα με το συλλογισμό που αναπτύχθηκε μόλις νωρίτερα, αυτό που αναμένεται είναι ότι η ύπαρξη του παραπάνω κοινωνικού αποκλεισμού θα απολήξει σε μία σειρά από αντιδράσεις όπως ο διομαδικός διαχωρισμός, η υποτίμηση των παιδιών με δυσλεξία, μονόγλωσσων και δίγλωσσων, και ο τονισμός αυτών των διομαδικών διαφορών.

Το συγκριτικό πλεονέκτημα μίας θεώρησης - συζήτησης των αποτελεσμάτων υπό το πρίσμα ενός επιπέδου των δυναμικών και της ενδο-ατομικότητας και δι-ομαδικότητας, είναι ότι η θεωρητική της εκδοχή καθιστά ικανή την ερμηνευτική προσέγγιση - απόδοση της σκέψης, της στάσης και της συμπεριφοράς των υποκειμένων, ως ξεχωριστών οντοτήτων (*ψυχολογική θεώρηση*) και ως μερών ενός κοινωνικού συνόλου ή υπό-συνόλου (*κοινωνική θεώρηση*). Ένας τέτοιος θεωρητικός προσανατολισμός αναπτύσσει μία λογική ανάλυσης που εκκινεί από το ενδο-ατομικό επίπεδο, βρίσκει την έκφρασή της στο δι-ατομικό, απηχεί στο δι-ομαδικό και ανάγεται στο ιδεολογικό επίπεδο, το διαμορφώνει και την ίδια στιγμή το προϊόν της διαμόρφωσης γίνεται πρώτη ύλη για επεξεργασία στο ενδο-ατομικό επίπεδο και πάλι.

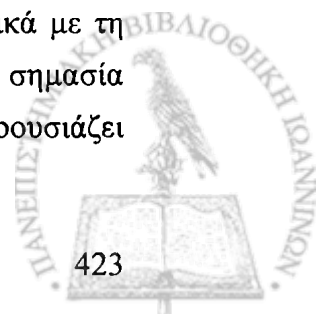
Η παραπάνω διαδικασία δεν είναι κυκλική, αλλά μάλλον θυμίζει τη λειτουργία των συγκοινωνούντων δοχείων καθώς η επικοινωνία μεταξύ των επιπέδων είναι υπαρκτή και η μεταξύ τους σχέση είναι διαλεκτική. Έτσι, την ίδια στιγμή, κάθε ψυχοσυναισθηματική και συμπεριφορική προσέγγιση **ορίζει** το πλαίσιο – σε συμβολικό και ιδεολογικό επίπεδο – όπου τα μέλη ομάδων αναφοράς προσεγγίζουν, θεωρούν την ομάδα των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία, και **ορίζεται** από τις ατομικές στάσεις και αντιλήψεις όπως αυτές εκδηλώνονται στις σχέσεις μεταξύ των υποκειμένων, όπως αυτές νοούνται μέσα από το πλαίσιο της ικανοποίησης διομαδικών (θέση και ρόλος της ομάδας) και ταυτόχρονα, ατομικών συμφερόντων (θετική εικόνα εαυτού χωρίς να απεκδύεται το μανδύα της πολιτικής και κοινωνικής ορθότητας).

## 12.5. Ερευνητικοί περιορισμοί της μελέτης

Απαντώνται ορισμένοι λόγοι για τους οποίους η μελέτη αυτή ισχυρίζεται ότι τα ευρήματά της θα πρέπει να ιδωθούν και με κάποια σχετική επιφύλαξη. Ένας από αυτούς αναφέρεται στο ότι το δείγμα αποτελούσαν μόνο μέλη ομάδων αναφοράς με διεγνωσμένη δυσλεξία (*students with learning problems – dyslexia*), μονόγλωσσα και δίγλωσσα, και απουσίαζε μία ομάδα παιδιών χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή/και διγλωσσία (*typical elementary school students*). Το φαινόμενο αυτό καλείται «φαινόμενο της διαμοιρασμένης διακύμανσης» (*shared variance phenomenon*) και δηλώνεται από γεγονός ότι οι ίδιοι συμμετέχοντες αποτελούν πηγή πληροφοριών για ορισμένους συνδυασμούς ανεξάρτητων και εξαρτημένων μεταβλητών. Το γεγονός ότι υπήρχαν μόνο παιδιά με δυσλεξία, είχε επίσης ως στατιστική συνέπεια και την ύπαρξη υψηλών τιμών στις τυπικές αποκλίσεις, κάτι που οδηγούσε στην έλλειψη αποτελεσμάτων ανερχόμενων σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

Επιπρόσθετα, η συλλογή των δεδομένων στηρίχθηκε μόνο στη συμπλήρωση σχετικών ερωτηματολογίων και δεν υπήρξαν συνεντεύξεις με τα παιδιά έτσι ώστε να ακολουθηθεί η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου σε μία προσπάθεια ερμηνείας του επικοινωνιακού λόγου των συμμετεχόντων. Η ανάλυση περιεχομένου συνιστά ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο για την κατανόηση των παραμέτρων σκέψης και δράσης των υποκειμένων, οργανώνοντας και προβάλλοντας εξατομικευμένες αντιλήψεις και κοινωνικές αναπαραστάσεις οι οποίες εκφράζονται μέσω του (προφορικού ή γραπτού) λόγου (Σακαλάκη, 2001). Επίσης, η ανάλυση περιεχομένου μπορεί να είναι είτε ποσοτική, εμφατικοποιώντας την αριθμητική διάσταση των λεκτικών διατυπώσεων των ατόμων, είτε ποιοτική, εστιάζοντας την προσοχή της στην ανάδειξη και διερεύνηση πεποιθήσεων και στάσεων στη διάρθρωση του κοινωνικού με το ατομικό, στο πλαίσιο των παραγόμενων μηνυμάτων (Potter & Wetherell, 1995). Εξαιρετικά επιβοηθητική θα ήταν και μία συμμετοχική παρατήρηση τόσο στα πλαίσια της σχολικής τάξης, όσο και εκτός αυτής σε μία προσπάθεια ανίχνευσης των κοινωνικών διαναδράσεων των παιδιών. Η καταγραφή αυτών των επικοινωνιακών διαναδράσεων, θα ήταν επίσης πολύ σημαντική.

Θα μπορούσαν να πραγματοποιηθούν και συνεντεύξεις με τους γονείς των παιδιών του ερευνητικού δείγματος της παρούσας διατριβής, έτσι ώστε να διερευνηθούν οι ψυχολογικές προεκτάσεις του συνδρόμου της δυσλεξίας σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά, με το παιδί με δυσλεξία υπό το πρίσμα της θέσης του στο σύστημα της οικογένειας. Ο ρόλος των προσδοκιών των γονέων, ο ρόλος των γνώσεων των γονέων σχετικά με τη δυσλεξία, αντιδράσεις των γονέων σχετικά με τη διάγνωση της δυσλεξίας, η σημασία αυτής της διάγνωσης για το παιδί και τους γονείς του, η ζωή με το παιδί που παρουσιάζει



δυσλεξία, αλλά και το υποσύστημα των αδερφιών, είναι κάποιες μόνο θεματικές ενότητες που θα μπορούσαν να διερευνηθούν.

Το παιδί με δυσλεξία, στο υποσύστημα του σχολείου, πέρα από τις διαναδράσεις του με τους ομηλικούς, είναι μία άλλη θεματική διερεύνησης. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών στη δυτική κοινωνία, οι προσδοκίες και η κατάρτισή τους σε μία αναδυόμενη πολυπολιτισμικού χαρακτήρα και επιπέδου κοινωνία, ο ρόλος των κινήτρων στην εκπαίδευση μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία και το υποσύστημα των συμμαθητών, όλα αυτά αποτελούν στοχεύσεις επόμενων σχετικών ερευνών. Μέσα από αυτή τη διερεύνηση θα προέκυπταν ομοιότητες και διαφορές στο μοντέλο συμπεριφοράς στο σχολείο και στην οικογένεια και θα μπορούσε να διαπιστωθεί πόσο συμβάλλει κάθε ένας παράγοντας (σχολείο – οικογένεια) στη διαμόρφωση μίας συγκεκριμένης τυπολογίας δομής προσωπικότητας των παιδιών με δυσλεξία, μονόγλωσσων και δίγλωσσων.

Τέλος, ως προς το δείγμα, θα ήταν πληρέστερο να υπήρχαν και παιδιά ποικίλων άλλων εθνοτήτων, πέραν της αλβανικής, έτσι ώστε να διαπιστωθούν πιθανές συσχετίσεις των διερευνούμενων μεταβλητών ως προς την εθνοτική καταγωγή.

Ένα σημαντικό όμως διαφοροποιητικό στοιχείο της παρούσας μελέτης σε σχέση με όσες έχουν προηγηθεί και το οποίο προάγει την επιστημονική έρευνα, είναι η διερεύνηση των τριών μεταβλητών, της Μοναξιάς, της Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας και της προσδοκίας της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας, σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες, συγκεκριμένα δυσλεξία, και σε παιδιά με δυσλεξία και γλωσσική – πολιτισμική ετερότητα.

Τα παραπάνω στοιχεία, αποτελούν ορισμένες μόνο επισημάνσεις σχετικά με τους ερευνητικούς περιορισμούς. Είναι απόλυτα βέβαια ότι ο κάθε αναγνώστης θα μπορούσε να βρει και άλλα ακόμη στοιχεία που θα μπορούσαν να συνθέτουν μία οπτική κριτικής διερεύνησης αυτής της ερευνητικής απόπειρας. Πρέπει όμως να υπάρχει κατά νου ότι είναι φύσει και θέση αδύνατον μία ερευνητική προσπάθεια, και σε επίπεδο θεωρητικού προσανατολισμού και σε επίπεδο ερευνητικής μεθοδολογίας και υλοποίησης αυτής σε επίπεδο στατιστικής ανάλυσης και ερμηνείας των στατιστικών αποτελεσμάτων, να είναι ιδεατά πλήρης και επαρκής. Αν ίσχυε κάτι τέτοιο, δε θα άνοιγε ο δρόμος για μελλοντικές έρευνες.

## 12.6. Ατενίζοντας το μέλλον...

Η διατριβή αυτή διερεύνησε τη σχέση της Μοναξιάς και της έλλειψης Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης στο σχολείο με την προσδοκία Κοινωνικής



Αυτοαποτελεσματικότητας στο ίδιο περιβάλλον, σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία.

Διαπιστώθηκε μία στατιστικά σημαντική, αν και σχετικά μέτρια, συνάφεια ανάμεσα στις δύο μεταβλητές, γεγονός που δείχνει ότι σχετίζονται μεν σε κάποιο ορισμένο βαθμό, αλλά ταυτόχρονα κάποιοι άλλοι παράγοντες (για μερικούς από τους οποίους διατυπώθηκαν υποθέσεις με βάση την υπάρχουσα, εξαιρετικά περιορισμένη όπως έχει ήδη επισημανθεί, σχετική βιβλιογραφία, ενώ μερικοί άλλοι παραμένουν ανεξερευνήτοι) ερμηνεύουν ένα αρκετά μεγάλο ποσοστό διακύμανσης της Μοναξιάς και της έλλειψης Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης στο σχολείο, σε παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – δυσλεξία και / ή πολιτισμική ετερότητα.

Επιπλέον, η διαφοροποίηση επιπέδων στις δύο αυτές μεταβλητές, επέτρεψε τη διερεύνηση της σχέσης αυτής λεπτομερέστερα και τον εντοπισμό ορισμένων εξαιρετικά ενδιαφερόντων ευρημάτων που θεωρείται ότι έχουν πρακτικές συνέπειες για τους εκπαιδευτικούς – και αυτές ακριβώς πρόκειται να συζητηθούν στη συνέχεια.

Μία πρώτη, άμεση πρακτική συνέπεια αυτής της έρευνας είναι το εύρημα ότι υφίστανται σημαίνουσες ατομικές διαφορές ως προς το βαθμό της επίγνωσης που έχουν τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – δυσλεξία, μονόγλωσσα και δίγλωσσα, για την κοινωνική τους θέση και κατάσταση στο σχολείο και τα παραφερνάλια αυτής συναισθήματα. Τα παιδιά που θεωρείται ότι είναι σε θέση, έχουν την ψυχική εκείνη ενδότερη δύναμη να μιλήσουν, να εκφράσουν τις αρνητικές τους εμπειρίες, αναμένεται να έχουν ένα ισχυρότερο κίνητρο εκ των έσω να αλλάξουν την κατάσταση αυτή και, ως εκ τούτου, να επωφεληθούν από προσπάθειες, σε επίπεδο οργανωμένων προγραμμάτων παρέμβασης, περισσότερο από ό,τι θα επωφελούνταν παιδιά που τηρούν μία αμυντική στάση ή τείνουν να δίνουν κοινωνικά επιθυμητές απαντήσεις.

Μία άλλη πρακτική συνέπεια των παρόντων στατιστικών ευρημάτων, αφορά στο ότι οι αλληλεπιδράσεις αυτές που γονείς και εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι είναι εύκολα διαχειρίσιμες, έχουν δηλαδή μία προσδοκία θετικής έκβασης, μπορεί να οδηγήσουν σε ή / και να ενισχύσουν συναισθήματα Μοναξιάς και Ψυχοκοινωνικής Δυσαρέσκειας όταν η προσδοκία της Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας του παιδιού είναι χαμηλή σε σχέση με το μέσο αναμενόμενο δείκτη λαμβάνοντας υπόψιν τη χρονολογική ηλικία του παιδιού, το νοητικό του δυναμικό και το επίπεδο της τάξης στην οποία φοιτά αυτό.

Αρα, εάν ο εκπαιδευτικός καταφέρει να εντοπίσει παιδιά, με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή/και πολιτισμική ετερότητα, **αλλά και** παιδιά χωρίς Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες ή/και πολιτισμική ετερότητα, με χαμηλή προσδοκία πάντως Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας για τις καλούμενες *εύκολες* αλληλεπιδράσεις με ομηλικούς ή ομάδες ομηλικών στο σχολείο, θα έχει εντοπίσει την ίδια κιόλας στιγμή ένα σημαντικό

ποσοστό των παιδιών εκείνων που νιώθουν μοναξιά στο σχολείο, για να μη γίνει αναφορά στις προσπάθειες που οφείλει να καταβάλλει ο εκπαιδευτικός σε μία προοπτική ενδυνάμωσης των θεωρούμενων ως «απλών», «ευνόητων», καθημερινών αλληλεπιδράσεων όλων των παιδιών, εκκινώντας από τα παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και / ή πολιτισμική ετερότητα που λόγω ακριβώς αυτών των ιδιαιτεροτήτων, σε μία βάση διαφορετικότητας, ανήκουν σε μία *επαπειλούμενη ομάδα (at risk)*.

Αξίζει, επίσης, να αναφερθεί και να τονιστεί ιδιαίτερος, ότι είναι εντελώς διαφορετικό πράγμα η «αντικειμενική» εκτίμηση των κοινωνικών δεξιοτήτων του παιδιού από έναν ουδέτερο ενήλικο παρατηρητή – αξιολογητή, ακόμη και αν αυτός δεν είναι ο ερευνητής αλλά ο εκπαιδευτικός της τάξης, και ότι πόρρω απέχει της εκτίμησης από το ίδιο το παιδί των δεξιοτήτων του αυτών. Η οπτική γωνία του ίδιου του παιδιού είναι πολλές φορές πιο σημαντική, ίσως και διαφορετική, από αυτή των ενηλίκων ατόμων γιατί σχετίζεται με τη συναισθηματική του προσαρμογή και τη γενικότερη συμπεριφορά του. Μία τέτοια οπτική βοηθά τους εκπαιδευτικούς να ερμηνεύουν ορθά ποικίλες, διαφορετικά ακατανόητες–μη προσδιοριζόμενες αλλιώς, συμπεριφορές των παιδιών, να τις συναισθάνονται (εκδήλωση εμπαιθητικής κατανόησης) και να λαμβάνουν τα ενδεδειγμένα προληπτικά ή «θεραπευτικά» μέτρα.

Με αφορμή τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, θα μπορούσαν να προταθούν τα ακόλουθα για το τι μπορεί και το τι πρέπει να κάνει ο εκπαιδευτικός που αντιμετωπίζει προβληματικές καταστάσεις εκπαιδευτικής πρό(σ)κλησης όπως αυτή της Μοναξιάς και της χαμηλής προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών του, ιδιαίτερα όταν αυτοί είναι με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – δυσλεξία σε συνδυασμό ή μη, με την ύπαρξη μίας πολιτισμικής ετερότητας – περίπτωση δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία<sup>5</sup>:

**α. Ο εκπαιδευτικός ως «ερευνητής» της τάξης:** ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρατηρεί προσεκτικά τα παιδιά της τάξης του ή ακόμη και να χρησιμοποιεί ερωτηματολόγια, όπως αυτά της Μοναξιάς και της προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας που χρησιμοποιήθηκαν στην μελέτη, ή έστω να θέτει μεμονωμένες ερωτήσεις βασισμένες σε τέτοιου είδους ερωτηματολόγια. Στόχος του θα είναι να εντοπίσει τα παιδιά εκείνα που βρίσκονται σε ομάδες υψηλού κινδύνου, όπως είναι η ομάδα των παιδιών με υποεπίδοση λόγω Μαθησιακών Δυσκολιών ή/και πολιτισμικής ετερογένειας – και γίνεται ως επί το πλείστον λόγος για παιδιά που

<sup>5</sup> Η παροχή ή σύσταση έτοιμων λύσεων οιονεί «ιατρικών συνταγών» δε σχετίζεται κατ' ουδένα βαθμό με τη στοχοθεσία της παρούσας διατριβής. Αλλά, πρόκειται να αναφερθούν κάποια σημεία σε μία βάση ενός γόνιμου προβληματισμού από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η προκείμενη μελέτη ισχυρίζεται ότι ο κάθε εκπαιδευτικός της καθημερινής δράσης και πράξης, γνωρίζει καλύτερα από οποιονδήποτε άλλο εξωτερικό παρατηρητή τους μαθητές του, με τις υπάρχουσες ιδιαιτερότητες τους – εκπαιδευτικές και κοινωνικοσυναισθηματικές τους ανάγκες και με την ευελιξία που διαθέτει ο ίδιος θεωρείται ότι μπορεί να ανταποκριθεί επαρκέστατα στο λειτουργημά του.



κατηγοριοποιούνται σε ομάδες της βίωσης της έντονης Μοναξιάς και έλλειψης Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης και ταυτόχρονα για τα παιδιά εκείνα που ορίζουν εαυτόν στο επίπεδο μίας χαμηλής προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας στα πλαίσια των διαναδράσεών τους με ομηλικούς ή ομάδες ομηλικών στο σχολείο.

**β. Χρήση των γνωσιακών – συμπεριφορικών μεθόδων:** οι συμπεριφορικές μέθοδοι φαίνεται ότι παραμένουν από τα πιο συχνά «όπλα» του εκάστοτε εκπαιδευτικού (Καλαντζή–Azizi 1985, Κολιάδης 1991, 1995). Ο έπαινος, η θετική ενίσχυση ακόμη και των πιο αδύναμων σε επίπεδο σχολικής επίδοσης μαθητών όπως είναι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ή/και διγλωσσία, βασίζονται στην επιθυμία του ανθρώπου για αναγνώριση και αποδοχή και αυξάνουν την πιθανότητα επανεμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς. Την πρόληψη ή τη μείωση της βίωσης του συναισθήματος της Μοναξιάς υπηρετεί η θετική ενίσχυση κάθε συμπεριφοράς του παιδιού που είναι ενδεικτική κοινωνικών δεξιοτήτων, όπως η συμμετοχή του σε ομάδες ομηλικών στο σχολείο και η προθυμία για συνεργασία σε διάφορες εργασίες, η έναρξη μίας συμβολικής διανάδρασης, η ικανότητα να απολαμβάνει κανείς τις κοινωνικές επαφές, ή στα μεγαλύτερα παιδιά, η ενθάρρυνση των εκμυστηρεύσεων, της καλούμενης «αυτο-αποκάλυψης» στους συνομηλικούς, σε αντιδιαστολή με την υπερβολική εστίαση ή στροφή στον εαυτό. Η ενίσχυση θα πρέπει, εν μέσω άλλων, να είναι συχνή, να αποδίδει εστιασμό στη συγκεκριμένη κάθε φορά συμπεριφορά του παιδιού, να δίνεται σε χωροχρονική συνάφεια με αυτή, να συνοδεύεται από μία ανάλογη μη λεκτική συμπεριφορά, να περιέχει ενδοατομικές και όχι διατομικές συγκρίσεις – προς αποφυγή ενός στείρου ανταγωνισμού, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – δυσλεξία ή/και πολιτισμική ετερότητα, να έχει ρεαλιστική βάση και χαρακτήρα ώστε να είναι πειστική, να αποδίδεται για ολόένα και πιο σύνθετα επιτεύγματα του παιδιού, σε κάθε τομέα, γνωστικό ή κοινωνικό, και να μην περικλείει ταυτόχρονα και επίκριση.

Μία τακτική, που δυστυχώς συχνά παραβλέπεται στην εκπαιδευτική πράξη η αποτελεσματικότητά και η σημαντικότητά της, 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 λαμβάνουν χώρα στο κατάλληλο πλαίσιο και η αγνόησή τους όταν αυτές εκδηλώνονται σε ακατάλληλα πλαίσια. Η αρνητική προσοχή αποτελεί έναν θετικό ενισχυτή στη βάση ενός συλλογισμού ότι καλύτερα κακή, παρά καθόλου δημοσιότητα. Για παράδειγμα, ένα παιδί που εντοπίζεται από τον εκπαιδευτικό ότι νιώθει μοναξιά και στη συνέχεια γίνεται δέκτης επιπλήξεων, νουθεσιών και γενικότερα ιδιαίτερης προσοχής, ιδίως ενώπιον όλης της τάξης, ενώ παράλληλα δεν ενισχύονται οι επιθυμητές συμπεριφορές του – που αναμφισβήτητα υπάρχουν, είναι πολύ



πιθανόν να συνεχίσει να εκδηλώνει την ίδια ανεπιθύμητη συμπεριφορά ή διάθεση, ανεξάρτητα από το από ποια «αιτία» αφορμάται αυτή.

Οι συμπεριφορικές μέθοδοι συνδυάζονται πλέον με τις *γνωσιακές*. Από το χώρο της γνωσιακής ψυχολογίας άλλωστε προέρχεται τόσο η έννοια της προσδοκίας Αυτοαποτελεσματικότητας όσο και η έννοια της *απόδοσης* (*attribution*) από το άτομο της αποτυχίας του στις κοινωνικές – διαπροσωπικές του σχέσεις σε κάποιου είδους προσωπική και σταθερή αναξιότητά του. Μία τέτοιου είδους απόδοση θεωρείται ότι σχετίζεται με το συναίσθημα της μοναξιάς.

Το παιδί, ως αναπτυσσόμενο άτομο διανύει τη φάση της διαμόρφωσης ενός «*νοητικού χάρτη*», με βάση τον οποίο θα αφομοιώνει και θα κατανοεί εφεξής τον κόσμο. Όταν ο *χάρτης* αυτός όμως δυσχεραίνει την ισόρροπη προσαρμογή, τείνει ευτυχώς να υπόκειται σε μία γνωσιακά προσδιορισμένη διαδικασία *αμφισβήτησης* και *τροποποίησης* με βάση τα ερεθίσματα που δέχεται το παιδί από τον άμεσο και έμμεσο περίγυρό του.

Στην καθημερινή και συνεχή επαφή του με το παιδί, ο εκπαιδευτικός είναι δυνατόν, μέσα από ένα φάσμα ποικίλων δραστηριοτήτων, να τροποποιεί τις δυσλειτουργικές ή μη ρεαλιστικές εκτιμήσεις στις οποίες ένα παιδί προβαίνει σχετικά με το πόσο καλά τα καταφέρνει σε μία σειρά δραστηριοτήτων, καθώς και το βαθμό του ελέγχου που νιώθει το παιδί ότι ασκεί στη ζωή του. Ακολούθως, ο εκπαιδευτικός μπορεί να συμβάλλει στην *αντικατάσταση* των δυσλειτουργικών αντιλήψεων από άλλες εναλλακτικές λειτουργικές ερμηνείες και στην *επανεστίαση* της προσοχής του παιδιού σε στοιχεία διαφορετικά από αυτά που διαιωρίζουν το συναίσθημα της μοναξιάς του (Page et al. 1994, Young, 1982).

Η επιλογή μιας εικόνας, ενός τραγουδιού ή ενός ποιήματος, με βάση το οποίο θα ενθαρρυνθούν στην συνέχεια να εκφράσουν τα συναισθήματά τους και να τα μοιραστούν με τους ομηλικούς τους, είναι μία τακτική που βοηθά ιδίως τα μεγαλύτερα παιδιά (France et al. 1984), όπως επίσης η συμμετοχή σε θεατρικές παραστάσεις ή, γενικότερα, δραματοποιήσεις στο χώρο του σχολείου. Τέτοιου είδους παρεμβάσεις φαίνεται ότι διευκολύνουν το παιδί τόσο στο να κατανοήσει τις μορφές και τις πηγές του συναισθήματος της μοναξιάς όσο και τις δυσλειτουργικές σκέψεις με τις οποίες αυτό συνδέεται και να αναγνωρίσει ότι και άλλα παιδιά νιώθουν μοναξιά όπως το ίδιο, επομένως δεν είναι μόνο και, κυρίως, αβοήθητο σε αυτόν τον κόσμο.

γ. *Χρήση των συστημικών μεθόδων*: ο εκπαιδευτικός θεωρείται ότι διαθέτει στη «*φαρέτρα*» του και άλλες τεχνικές εμπνευσμένες από τη θεωρία των συστημάτων (Βασιλείου 1987, Γκαρή 1996, Δεκλερής 1986) που χρησιμοποιούνται εδώ και δεκαετίες με επιτυχία στους κόλπους της θεραπείας της οικογένειας και είναι δυνατόν να συνδυαστούν με τις γνωσιακές – συμπεριφορικές μεθόδους - στοχεύουν άλλωστε στη γνωσιακή αναδόμηση των ομάδων.

Σύμφωνα με την προσέγγιση αυτή, το σχολείο είναι ένα ζωντανό, ένα ανοικτό σύστημα, δηλαδή ένα σύνολο συστατικών στοιχείων που βρίσκονται σε συνεχή δυναμική αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση. Πρόκειται για πολύ χρήσιμες τεχνικές, ιδίως στις περιπτώσεις που άλλες παρεμβάσεις έχουν αποτύχει και ο εκπαιδευτικός βρίσκεται σε αδιέξοδο.

Μία από τις τεχνικές είναι η *αναπλαισίωση και η παραλλαγή της*, η *θετική σημασιοδότηση*. Με την *αναπλαισίωση* επέρχεται αλλαγή στο εννοιολογικό ή / και στο συναισθηματικό πλαίσιο της προβληματικής κατάστασης ή συμπεριφοράς, δίνεται δηλαδή μία διαφορετική, ακόμη και παράδοξη, ερμηνεία που επιτρέπει μία διαφορετική αντίδραση στην κατάσταση αυτή. Με τη *θετική σημασιοδότηση*, αποδίδεται στην προβληματική συμπεριφορά μία θετική λειτουργία ή ένα θετικό κίνητρο.

Έτσι, η μοναξιά του παιδιού μπορεί να αναπλαισιωθεί, για παράδειγμα ως τάση για αυτοσυγκέντρωση, προσπάθεια για μία επιλογή της καλύτερης δυνατής συμπεριφοράς κ.ο.κ. Με τον τρόπο αυτό το μειονέκτημα του παιδιού καθίσταται πλέον πλεονέκτημα και στο «σταθερό» αυτό παιδί ο εκπαιδευτικός αναθέτει έναν ρόλο εμπιστευτικό – υπεύθυνο (π.χ. το ταμείο της εκδρομής), έναν ρόλο που θα τον φέρει σε στενή επαφή με τα άλλα παιδιά και θα του παρέχει ευκαιρίες άσκησης των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Παράλληλα, το παιδί αυτό θα δέχεται και θετική ενίσχυση και θα τονώσει την αυτοεκτίμησή του, καθώς και θετική ανατροφοδότηση για τις ικανότητές του, γεγονός που θα δράσει ανατροφοδοτικά σε μία κατεύθυνση ενίσχυσης της προσδοκίας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας.

Ένας άλλος εκπαιδευτικός παρατηρεί, για παράδειγμα, ότι μία ομάδα τριών μαθητών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – δυσλεξία ή/και πολιτισμική ετερότητα (δύο αγοριών και ενός κοριτσιού) ηλικίας 12– 13 ετών, είναι σχετικά απομονωμένα από την υπόλοιπη τάξη και φαίνεται να νιώθουν μοναξιά. Πολλές και ποικίλες ερμηνείες θα ήταν δυνατόν να δώσει στη συμπεριφορά αυτών των παιδιών. Ερμηνείες του τύπου «οι μαθητές αυτοί έχουν κάποια προσωπική ή οικογενειακή αδυναμία» (π.χ. ελλειπείς κοινωνικές δεξιότητες, διαζευγμένοι γονείς) ή ότι «σνομπάρουν τους συμμαθητές τους επειδή δε μπορούν να επιτύχουν ισόβαθμες γνωστικές επιδόσεις με εκείνους», μία τακτική τόσο χαρακτηριστική και για παιδιά που βρίσκονται στην προεφηβεία, μπορεί να ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα, είναι, όμως, παθητικές, μη λειτουργικές, με την έννοια ότι συχνά δε βοηθούν τον εκπαιδευτικό να δράσει άμεσα μέσα σε μία σχολική τάξη και να κάνει κάτι για να βελτιώσει την κατάσταση. Η ίδια συμπεριφορά, όμως, μπορεί να θεωρηθεί, για παράδειγμα, ως προσπάθεια των τριών φίλων να επιλέγουν προσεκτικά τις φίλιες τους λόγω των γνωστικών ή/και πολιτισμικών τους ιδιαιτεροτήτων, και η κατάσταση να θεωρηθεί πλέον ως προϊόν αλληλεπίδρασης και όχι ως άρνηση για



κοινωνική επαφή από τη μία πλευρά. Ο εκπαιδευτικός είναι σε θέση να εκφράσει την καινούρια αυτή ερμηνεία τόσο άμεσα, δηλαδή να την ανακοινώσει μέσα στην τάξη, όσο και έμμεσα, για παράδειγμα, με αφορμή μία ανάλυση λογοτεχνικού κειμένου, μία «τυχαία» συζήτηση ή περιστατικό ή μέσα από τη γενικότερη συμπεριφορά του.

Η αλλαγή διευκολύνεται σημαντικά μέσα από τέτοιου είδους τακτικές, γιατί: α) ο εκπαιδευτικός υιοθετεί τη λεγόμενη «*συνεργατική οπτική*», δηλαδή μπαίνει στη θέση των παιδιών και αναγνωρίζει ότι η συμπεριφορά τους γίνεται από τα ίδια αντιληπτή ως μία κατάλληλη και λογική αντίδραση σε μία συγκεκριμένη κατάσταση β) παραμερίζεται η γραμμική προς όφελος της *κυκλικής αιτιότητας*, κατά την οποία μία συμπεριφορά μπορεί να είναι και αίτιο και αποτέλεσμα και έτσι αποφεύγεται η «ετικετοποίηση» και η «στιγματοποίηση» των παιδιών γ) ο εκπαιδευτικός *συμπλέει* με την αντίσταση στην αλλαγή δ) *χαλαρώνει* η πίεση για μία άμεση αλλαγή και μειώνεται η ακαμψία του συστήματος της τάξης, του οποίου μέρος αποτελεί και ο ίδιος ο εκπαιδευτικός ε) *απαλλάσσεται* ο εκπαιδευτικός από την ουτοπία ή διπολική σκέψη του μοντέλου «ή όλα να αλλάξουν ή δεν αξίζει να κάνω τίποτα» και υιοθετεί μία περισσότερο *ρεαλιστική* αντιμετώπιση των πραγμάτων και στ) γίνεται συνειδητή αξιοποίηση του φαινομένου της *αυτοεκπληρούμενης προφητείας*, καθώς, με το να δείχνει στο μαθητή ότι πράγματι αυτός εκδηλώνει μία θετική, επιθυμητή συμπεριφορά και να του συμπεριφέρεται σύμφωνα με την προσδοκία αυτή, τελικά διευκολύνεται η εμφάνισή της.

Οι *υποτροπές* που πιθανόν να εκδηλώνονται αναπλαισιώνονται ως ένα αναμενόμενο φυσιολογικό μέρος της θετικής εξέλιξης, ως μία έμμεση έκφραση της βελτίωσης που έχει συντελεστεί και δε θεωρούνται ως αποτυχία ή ήττα. Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται είτε να αναπλαισιώνει, να *προλαμβάνει*, την υποτροπή αυτή προτού εκδηλωθεί είτε να τη *δικαιολογεί*, μετά την επανεμφάνιση της προβληματικής συμπεριφοράς.

Μία πιο αναλυτική, με συγκεκριμένα παραδείγματα, παρουσίαση της οικοσυστημικής αντιμετώπισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολικό σύστημα, δίνεται από τους Molnar και Lindquist (1989/1993) και τη Γαλανάκη (1997b).

Η πρωταρχική ικανότητα που θα πρέπει να διαθέτει ο εκπαιδευτικός στην αλληλεπίδρασή του με τα παιδιά είναι η ικανότητα για *ενσυναίσθηση* ή *συναισθηματική - εμπραθητική κατανόηση (empathy)*, να μπορεί δηλαδή να κατανοεί τον τρόπο που «χαρτογραφούν» τον κόσμο, να «βλέπει μέσα από τα μάτια» των παιδιών. Το αισιόδοξο στοιχείο είναι ότι, ακόμη και αν διαθέτει σε ικανοποιητικό βαθμό μία τέτοια ικανότητα, μπορεί μέσα από την κατάλληλη *επιμόρφωση* και *άσκηση* να την αποκτήσει, όπως επίσης μπορεί να αυξήσει τη δική του προσδοκία Αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους μαθητές του.

Αυτοί οι στόχοι είναι δυνατόν να επιτευχθούν με προσωπική εργασία και ενδοσκόπηση του ίδιου του εκπαιδευτικού και μέσω ειδικών ομάδων ευαισθητοποίησης και αυτογνωσίας που απευθύνονται ειδικά σε αυτόν.

Κανένα παιδί δεν έχει γεννηθεί για να αποτύχει, κανένα παιδί δεν έρχεται στο σχολείο επιθυμώντας να αποτύχει είτε γνωστικά είτε σε κοινωνικό επίπεδο. Αντίθετα, το ίδιο το εκπαιδευτικό σύστημα ως αναπαραγωγή του αντίστοιχου κοινωνικού, οι φορείς και οι λειτουργοί του, επίσημοι και ανεπίσημοι, είναι οι παράγοντες εκείνοι που είτε οδηγούν ένα παιδί στην αποτυχία, είτε επιτείνουν μία υπαρκτή τάση σε αυτή.

### **Αντί επιλόγου...**

Η μελέτη αυτή προσπάθησε να δώσει απαντήσεις σε μία ερευνητική περιοχή γεμάτη από ερωτηματικά. Έχουμε την πεποίθηση ότι τουλάχιστον κατορθώσαμε να ιχνηλατήσουμε την περιοχή και να χαρτογραφήσουμε το τοπίο προσφέροντας μία επιστημονικά προκλητική εκδοχή για τη θεώρησή του και κυρίως να αναδείξουμε ένα σημαντικό αριθμό ζητημάτων που περιμένουν το «χτύπημα» της ερευνητικής σκαπάνης.

Η θεματική των Ειδικών Μαθησιακών Δυσκολιών και της δίγλωσσης εκπαίδευσης, συνιστά μία από τις κυριότερες και ευρύτερες περιοχές στο πεδίο της Σχολικής-Εκπαιδευτικής ψυχολογίας. Η ιδιαίτερη όμως προσέγγιση του χώρου αυτού από τη σκοπιά των συναισθηματικών, συμπεριφορικών και κοινωνικών παραγόντων εμπλέκονται εδώ, αποτελεί μία σημαντική παράμετρο – πρωτοτυπία της παρούσας διατριβής.

Ο Σιδερίδης (Sideridis 2006a,b, Sideridis et al. 2006, 2007) υποστηρίζει ότι τα κίνητρα, η μεταγνώση και η **ψυχοπαθολογία**, είναι-δρουν ως ανιχνευτικοί δείκτες και αποτελούν ισχυρούς προβλεπτικούς παράγοντες των παιδιών που είναι επίσημα διεγνωσμένα ή βρίσκονται σε μία επαπειλούμενη ομάδα για να διαγνωστούν ως παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες. Η κατανόηση της επίδρασης αυτών των χαρακτηριστικών – παραγόντων, μπορεί να βοηθήσει τόσο τους ερευνητές όσο και τους εκπαιδευτικούς της καθημερινής πράξης, να ανιχνεύουν, να διαγιγνώσκουν και να αντιμετωπίζουν παιδιά με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες.

Από την άλλη πλευρά, ο Cummins (1986:11) υποστηρίζει ότι: *«το κρίσιμο στοιχείο της σχολικής αποτυχίας στο σχολείο των μαθητών από τις γλωσσικές μειονότητες δεν είναι η γλώσσα της διδασκαλίας, αλλά ο βαθμός στον οποίο οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να δαιμονίσουν – αντί να αντιστρέψουν – τον έμμεσο, αν και συχνά όχι τόσο έμμεσο, θεσμοθετημένο ρατσισμό της κοινωνίας στο σύνολό της. Με άλλα λόγια, η δίγλωσση εκπαίδευση αποδίδει μόνο όταν είναι αντιρατσιστική. Η έντονη προώθηση της πρώτης*



*γλώσσας των μαθητών μπορεί να είναι σημαντική συνιστώσα για την ενδυνάμωση των μαθητών, αλλά σίγουρα δεν είναι από μόνη της αρκετή».*

Μία ερευνητική λοιπόν απόπειρα που θα συνδύαζε αυτές τις δύο ερευνητικές περιοχές, όπως είναι η παρούσα, θεωρούμε ότι κρίνεται ως εξόχως πρωτότυπη και, υπεράνω όλων, ενδιαφέρουσα.



## ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

### I. Ελληνόγλωσση

Αθανασίου, Λ. (2000). *Γλώσσα – Γλωσσική διδασκαλία και επικοινωνία στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Αθανασίου, Λ. (2002). Η διδασκαλία της ξένης γλώσσας στο σχολείο: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση. Στο *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση* (σσ. 46 – 53). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αναγνωστόπουλος, Δ. Κ., Ρότσικα, Β., Βλασσοπούλου, Μ., Πεχλιβανίδου, Ε., Λεγάκη, Λ., Ρογκάκου, Ε., Καλτσή, Β., & Λαζαράτου, Ε. (2004). Η ψυχοπαθολογία των παιδιών των οικονομικών μεταναστών και η χρήση των υπηρεσιών ψυχικής υγείας. *Ψυχιατρική*, 15 (4), 347 – 364.

Ανδρέου, Ε. (1998). Ψυχολογικά προφίλ εφήβων που έχουν εγκαταλείψει το σχολείο σε σχέση με την ενδοοικογενειακή επικοινωνία και την ικανότητα ανάπτυξης φιλικών σχέσεων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 457, 25 – 28.

Αντωνιάδου, Ε., & Μπίμπου – Νάκου, Ι. (2000). Κατανόηση των σχέσεων απόρριψης από παιδιά σχολικής ηλικίας: Αίτια, ερμηνείες και σύνδεση με τη μοναξιά. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 193 – 213.

Βαϊκούση, Δ. (2002). Παιδαγωγική σχέση και σχολική μάθηση. Διάδραση ή απόδραση; Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο: Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Α΄θμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Βαϊράμη, Μ., Βορριά,, Γ., & Κιοσέογλου, Γ. (2005). Παράγοντες που σχετίζονται με τη δημοτικότητα και τις φιλίες των παιδιών και των εφήβων στο πλαίσιο του σχολείου. *Παιδί και Έφηβος: Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 7 (2), 52 – 67.

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη διγλωσσία και τη δίγλωσση εκπαίδευση* (μτφ. Α. Αλεξανδρόπουλος). Αθήνα: Gutenberg.

Βαμβουνάκη, Μ. (1997). *Η μοναξιά είναι από χόμα*. Αθήνα: Φύλλιπότης.

Βασιλείου, Γ. Α. (1987). Ο άνθρωπος ως σύστημα: μία παρουσίαση για τον παιδοψυχίατρο. Στο Ι. Τσιάντης, & Σ. Μανωλόπουλος (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Παιδοψυχιατρικής*, Τόμος Πρώτος, Μέρος Τρίτο (σσ. 259 – 273). Αθήνα: Καστανιώτης.

Βενιαδάκη, Κ. (2005). «Έλεγχος και ανθεκτικότητα του Εγώ». Προσαρμογή του Τεστ Προσωπικότητας «Common Language Q-SET» σε ελληνικό πληθυσμό. *Επιστήμες της Αγωγής*, 2, 103 – 118.

Βλάχου, Α. (2001). Κοινωνική σχολική ένταξη: οι σχέσεις μεταξύ αναπήρων και μη μαθητών. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, Τόμος Στ', τ. 31, 181 – 212.

Γαλανάκη, Ε. (1997a, Μάιος - Ιούνιος). Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις του παιδιού με τους συνομηλίκους. Η σχέση της με το συναίσθημα της μοναξιάς. Παρουσίαση στο Workshop με θέμα: «Τροποποίηση της συμπεριφοράς μέσω της ενδυνάμωσης των προσδοκιών αυτοαποτελεσματικότητας; Θεωρία και Πράξη». 6<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Αθήνα, Πάντειο Πανεπιστήμιο.

Γαλανάκη, Ε. (1997b). Εφαρμογές της συστηματικής θεωρίας στο σχολείο. Η τεχνική της αναπλαισίωσης. *Τετράδια Ψυχιατρικής*, 59, 67 – 79.

Γαλανάκη, Ε. (1999). Το συναίσθημα της μοναξιάς στο παιδί της σχολικής ηλικίας. Δάσκαλοι και συμμαθητές εντοπίζουν τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά. *Νέα παιδεία*, 90, 134 – 150.

Γαλανάκη, Ε. (2000). *Τα παιδιά μιλούν για τη μοναξιά*. Αδημοσίευτο χειρόγραφο. Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γαλανάκη, Ε. (2002, Νοέμβριος). Ο πόλεμος, ο αποχωρισμός και η ζωή στο ίδρυμα ως πηγές της μοναξιάς των παιδιών: Οι παρατηρήσεις της Anna Freud. Ανακοίνωση στο συνέδριο «Το παιδί και η κοινωνία στη δίνη του ψυχολογικού τραύματος». Αθήνα, Εταιρεία για την Ψυχική Υγεία Παιδιών και Εφήβων.

Γαλανάκη, Ε. (2003a, Μάιος). *Επώδυνη μοναξιά, ευεργετική μοναξιά, «είμαι μόνος», μοναχικότητα: Γνωρίζουν τα παιδιά τι είναι;* Ανακοίνωση στο 9<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία.

Γαλανάκη, Ε. (2003b). Η μοναξιά στη θεωρία του Winnicott. *Επιστημονική Επετηρίς της Φιλοσοφικής Σχολής του Πανεπιστημίου Αθηνών, Τόμος ΛΔ'*, 131 – 150.

Γαλανάκη, Ε. (2003c). *Θέματα αναπτυξιακής ψυχολογίας. Γνωστική – κοινωνική – συναισθηματική ανάπτυξη*. Αθήνα: Ατραπός.

Γαλανάκη, Ε. (2003d). Οικογένεια και μοναξιά: Η άποψη του παιδιού. *Παιδί και Έφηβος, 5 (1)*, 53 – 78.

Γαλανάκη, Ε., & Καλαντζή – Azizi (1998). Σχέση ανάμεσα στην προσδοκία κοινωνικής αποτελεσματικότητας και στο συναίσθημα της μοναξιάς του παιδιού. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού. *Νέα Παιδεία, 86*, 54 – 72.

Γαλανάκη, Ε., & Μπεζεβέγκης, Η. (1996). Αντιμετώπιση προβλημάτων της καθημερινής ζωής: Η περίπτωση της μοναξιάς των παιδιών. *Ψυχολογία, Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας* [Ειδικό τεύχος: Θέματα Εξελικτικής Ψυχολογίας], 3 (2), 72 – 84.

Γαλανάκη, Ε., & Μπεζεβέγκης, Η. (2001). *Η μοναξιά στο παιδί σχολικής ηλικίας. Πώς την ορίζει, πού την αποδίδει και πώς την αντιμετωπίζει*. Πρακτικά του 8<sup>ου</sup> Πανελληνίου Συνεδρίου Ψυχολογικής Έρευνας. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία.

Γαλάνης, Γ. (1993). *Γενική Ψυχολογία Ι. Πανεπιστημιακές παραδόσεις*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γαλάνης, Γ. (1999). *Εισαγωγή στην ψυχολογία της καθημερινής διαπροσωπικής επικοινωνίας*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Γεώργας, Δ. (1995). *Κοινωνική Ψυχολογία. Τόμος Α' (δ' έκδ.)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεώργας, Δ. (1999). *Κοινωνική Ψυχολογία. Τόμος Β' (δ' έκδ.)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Γεωργογιάννης, Π. (2004). *Διδακτική της Ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας (Πανεπιστημιακές παραδόσεις)* (σσ. 51 – 52). Πάτρα.

Γεωργογιάννης, Π., & Χρόνη, Α. (2001). Η διαφορετικότητα στη συμπεριφορά μαθητών πολιτισμικών μειονοτήτων και παλιννοστούντων στο ελληνικό σχολείο. Μία εμπειρική έρευνα σε εκπαιδευτικούς της Α΄ θμιας Εκπαίδευσης. *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα, 1*, 26 – 27.

Γιαννέλος, Δ. (2003). Διερεύνηση της αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης μαθητών ΣΤ΄ Δημοτικού και της σχέσης της με τη σχολική επίδοση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8*, 128 – 143.

Γκαρή, Α. (1996). Η εκπαίδευση ως σύστημα: Συστημική προσέγγιση. *Νέα Παιδεία, 78*, 26 – 32.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα: Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γκότοβος, Α. (2004). Από την κοινωνικο-οικονομική στην εθνο-πολιτισμική ετερότητα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, Τόμος Γ΄, τ. 39*, 23 – 46.

Γκότοβος, Α., & Μάρκου, Γ. Π. (2003). *Παλιννοστούντες και αλλοδαποί μαθητές στην ελληνική εκπαίδευση. Τεύχος α΄ γενική περιγραφή*. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. – Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

Cole, M., & Cole, S. (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών – Εφηβεία*. Τόμος Τρίτος (μτφ. Μ. Σόλμαν – επιμ. Π. Βορριά & Ζ. Παπαληγούρα). Αθήνα: τυπωθήτω.

Cohen, L., & Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφ. Χ. Μητσοπούλου & Μ. Φιλοπούλου). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Cummins, J. (1999). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση. Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μία κοινωνία της ετερότητας* (μτφ. Σ. Αργύρη). Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα: Διαπολιτισμική Προσέγγιση*. Αθήνα: Gutenberg.

Δεκλερής, Μ. (1986). *Συστημική θεωρία*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Δεληκωστοπούλου, Μ., & Γράψας, Σ. Β. (1981). *Η κοινωνιομετρία στη σχολική τάξη*. Αθήνα.

Δημητρόπουλος, Ε. (1984). *Ο μαθητής έχει τη δική του αξία*. Θεσσαλονίκη: Γλάρος.

Δοϊκού – Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Εθνική Στατιστική Υπηρεσία της Ελλάδος (2004). *Στατιστικές Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Ευσταθιάδης, Σ. (1996). Επικοινωνιακή ή δομική προσέγγιση; Στο *Μέθοδοι διδασκαλίας της νέας ελληνικής ως ξένης γλώσσας* (σσ. 19 – 24). Θεσσαλονίκη: Κέντρο Ελληνικής Γλώσσας.

Ζάχος, Γ., & Ζάχος, Δ. (2000). *Δυσλεξία 16<sup>ο</sup> Σεμινάριο*. Κέντρο Ψυχολογικών Ερευνών.

Ζιακοπούλου, Μ. (2003). *Πανεπιστημιακές παραδόσεις στο μάθημα « Πρώιμη ανίχνευση της δυσλεξίας »*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Jodelet, D. (1995). Κοινωνική αναπαράσταση: Φαινόμενα, έννοια και θεωρία. Στο Σ. Παπαστάμου & Α. Μάντογλου (Επιμ.), *Κοινωνικές Αναπαραστάσεις* (σσ. 124 – 162). Αθήνα: Οδυσσέας.

Κάκουρος, Ε., & Μανιαδάκη, Κ. (2002). *Ψυχοπαθολογία παιδιών και εφήβων. Αναπτυξιακή προσέγγιση*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Καλαντζή – Azizi, Α. & Μπεξεβέγκης, Η. (1990). Αξιολόγηση από δασκάλους της προβληματικής συμπεριφοράς παιδιών σχολικής ηλικίας. *Νεοελληνική Παιδεία*, 6 (21), 106 – 124.

Καλαντζή – Azizi, Α. (1985). *Εφαρμοσμένη κλινική ψυχολογία στο χώρο του σχολείου*. Αθήνα: Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Καρπαθίου, Χ. (1990). *Δυσλεξία η παιδική ασθένεια του αιώνα μας*. Αθήνα: Ίων.

Καυκούλα, Ε. (2006). Γενική προσέγγιση των μαθησιακών δυσκολιών. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 2 (476), 75 – 79.

Κελεσίδης, Γ. (2001). *Διαπολιτισμική Αγωγή*. Στον διαδικτυακό τόπο <http://www.orfeasnet.gr/PAIDEIA/diapol.htm>.

Κολιάδης, Ε. (1991). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τόμος Α΄. Αθήνα.

Κολιάδης, Ε. (1995). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτική πράξη*. Τόμος Β΄. Αθήνα.

Κοσσυβάκη, Φ. (1997). *Κριτική Επικοινωνιακή Διδασκαλία. Κριτική Προσέγγιση της διδακτικής πράξης*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουρκούτας, Η. Ε. (2002). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στις προβληματικές συμπεριφορές της τάξης. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο: Σχολική Γνώση και Διδασκαλία στην Α΄θμια Εκπαίδευση*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Κουτσουβάνου, Ε., & Γιαλαμάς, Β. (1998). Δεξιότητες για την προαναγνωστική ετοιμότητα των παιδιών στην προσχολική ηλικία. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 102, 81 – 89.

Κυριαζή, Ο. (1998). *Κοινωνιομετρική θέση, κοινωνική συμπεριφορά, σχολική επίδοση και κοινωνικο-οικονομική προέλευση των παιδιών του δημοτικού σχολείου*. Αδημοσίευτη διδακτορική διατριβή. Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Κωνσταντίνου, Χ. (1997). *Σχολική Πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση του Μαθητή. Σκιαγράφηση των Κοινωνικοποιητικών Μηνυμάτων του Σχολείου και των Εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Gutenberg.

Λάζος, Ε., & Λάμπρου, Ε. (1978). *Η σχέση των σχολικών αποτυχιών με τα ψυχολογικά προβλήματα της προσωπικότητας των μαθητών*. Αθήνα: Πειραματική Έρευνα.

Λεονταρή, Α. (1996). *Αυτοαντίληψη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Λινάρδος, Ν. Β. (2005). Εκπαίδευση μαθητών με γλωσσικές και πολιτισμικές ιδιαιτερότητες. Παρούσα κατάσταση και προοπτικές. *Νέα Παιδεία*, 113, 58 – 64.

Magne, O. (1999). Στο Δ. Στασινός (Επιμ.) (1999), *Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.

Μακρή – Μπότσαρη, Ε. (2001). Είδη κοινωνικής στήριξης και ο ρόλος της άνευ όρων αποδοχής στη διαμόρφωση θετικής αυτοεκτίμησης. *Ψυχολογία, Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας* 4, 485 – 505.

Μανίκα, Δ., Μπομπάριδου, Χ., & Γεωργογιάννης, Π. (2004, Δεκέμβριος). *Ο Νόμος 2413/96 για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και η λειτουργία του*. Ανακοίνωση στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συνεδριακό Κέντρο Άρτας, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Τ. Δ. Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Μάνος, Ν. *Βασικά στοιχεία κλινικής ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Μαραγκός, Σ., & Κελεσίδης, Γ. (2003). Από τα Μειονοτικά Σχολεία στη Δ. Ε.: Εκπαιδευτική ένταξη ή Προβληματικές Όψεις των Διαστάσεων της Μαθητικής Διαρροής και Σχολικής Αποτυχίας. Στο Π. Γεωργογιάννης (Επιμ.), *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση – Ελληνικά ως Δεύτερη ή Ξένη Γλώσσα*. Πρακτικά 6<sup>ου</sup> Διεθνούς Συνεδρίου, Τόμος Ιϋ. Πάτρα

Μαρκοβίτης, Μ., & Τζουριάδου, Μ. (1991). *Μαθησιακές Δυσκολίες: Θεωρία και πράξη*. Θεσσαλονίκη: Προμηθέας.

Μάρκου, Μ. (1996). *Δυσλεξία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μάρκου, Σ. (1993). *Δυσλεξία: Αριστεροχειρία, κινητική αδεξιότητα, υπερκινητικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρομάτη, Δ. (1995). *Η κατάργηση του προγράμματος αντιμετώπισης της δυσλεξίας*. Αθήνα.

Molnar, A., & Lindquist, B. (1993). *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο. Οικοσυστημική προσέγγιση* (επιμ. Α. Καλαντζή – Azizi & συνεργάτες: Ε. Γαλανάκη, Κ. Γκαρή, Ν. Παπαστυλιανού, & Ε. Σοφινίδου). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα. (Έτος έκδοσης πρωτοτύπου, 1989).

Μόττη – Στεφανίδη, Φ. (2001, Μάιος). *Ο ψυχολογικά επαρκής έφηβος: Απόψεις ειδικών της ψυχικής υγείας, γονέων και εκπαιδευτικών*. Ανακοίνωση στο 8<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής Έρευνας. Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρεία.

Μόττη – Στεφανίδη, Φ. (2004). Η πολιτισμική διάσταση στις αντιλήψεις των γονέων και των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχολογική επάρκεια των παιδιών και των εφήβων. *Νέα Παιδεία*, 111, 101 – 115.

Μόττη – Στεφανίδη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Γιαννίτσας, Ν. (1996). Χαρακτηριστικά προσωπικότητας και ψυχική υγεία του επαρκούς και ψυχολογικά υγιούς παιδιού: Η άποψη των γονέων. *Ψυχολογία, Το περιοδικό της Ελληνικής Ψυχολογικής Εταιρείας* [Ειδικό τεύχος: Θέματα Εξελικτικής Ψυχολογίας], 3 (2), 58 - 71.

Μόττη – Στεφανίδη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. Γιαννίτσας, Ν. & Καββαδά, Α. (1998). Το ψυχολογικά υγιές και επαρκές παιδί. Προσδοκίες δασκάλων και γονέων. *Νέα Παιδεία*, 86, 28 – 41.

Μπεζεβέγκης, Η. & Γιαννίτσας, Ν. (1991). Προβληματική συμπεριφορά των παιδιών όπως αξιολογείται από το δάσκαλο, τον πατέρα και τη μητέρα. *Χάρις* (αφιέρωμα στον καθηγητή Ν. Γ. Μελανίτη). Αθήνα: Τομέας Παιδαγωγικής, Φιλοσοφική Σχολή Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μποζετί, Ε., Γκουλιέ, Σ. & Τιριέ, Α. (2000). *Ο Σχολικός Ψυχολόγος, το Παιδί και οι Γονείς του*. Αθήνα: Θυμάρι.

Ναυρίδης, Κ. (1994). Οι κοινωνικές αναπαραστάσεις. Στο Κ. Ναυρίδης, *Κλινική Κοινωνική Ψυχολογία* (σσ. 165 – 178). Αθήνα: Παπαζήσης.

Ναυρίδης, Κ. (1997). Ταυτότητες και ετερότητες στο κλινικό ψυχοκοινωνικό πλαίσιο, η περίπτωση των προσφύγων. Στο Κ. Ναυρίδης & Ν. Χρηστάκης (Επιμ.), *Ταυτότητες, Ψυχοκοινωνική Συγκρότηση*. Αθήνα: Καστανιώτης.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και Εκπαίδευση των Αλλοδαπών μαθητών στο Δημοτικό Σχολείο: Από την ομοιογένεια στην πολυπολιτισμικότητα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.





Ντούσας, Δ. (1997). *Rom και φυλετικές διακρίσεις, στην ιστορία, την κοινωνία, την κουλτούρα, την εκπαίδευση και τα ανθρώπινα δικαιώματα*. Αθήνα: Gutenberg.

Παλαιολόγου Α. Μ. (2002). *Πανεπιστημιακές παραδόσεις προπτυχιακών μαθημάτων Κλινικής Ψυχολογίας*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παλαιολόγου, Α. Μ. (1999). *Θέματα Προσανατολισμού στην Κλινική Ψυχολογία: Εμπειρικές Συντεταγμένες*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Παλαιολόγου, Α. Μ. (2001). *Προσανατολισμοί Κλινικής Ψυχολογίας*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πανταζής, Β. (2003). *Μεταρρυθμιστικές παιδαγωγικές αρχές στη Διαπολιτισμική Παιδαγωγική*. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων*, 8, 56 – 73.

Παπαδιώτη, Β. (1999). *Η αυτοεκτίμηση σε σχέση με την επίδοση και την αποδοχή του μαθητή από την ομάδα των συνομηλίκων*. *Δωδώνη*, Τόμος ΚΗ', Μέρος Τρίτο, 281 – 303. Ιωάννινα.

Παπακωνσταντίνου, Π. (2004). *Ένταξη Τσιγγανοπαίδων στο Σχολείο: Αποτύπωση της Πορείας του Προγράμματος στις περιφέρειες*. Ιωάννινα: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων – Τμήμα Φ.Π.Ψ.

Παπαστάμου, Σ. (2001). *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία: Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις (τόμος Α')*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαστυλιανού, Α. (2000). *Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και Στρες σε Αγγλόφωνους, Πόντιους και Βορειοηπειρώτες Εφήβους Μαθητές στην Ελλάδα*. *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία*, 2 (1), 112 – 132.

Παρασκευόπουλος, Ι. (1984). *Εξελικτική Ψυχολογία*. Τόμος 3 (σχολική ηλικία). Αθήνα.

Πετρογιάννης, Κ. (2001). *Η ενδυνάμωση της ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης του παιδιού – ψυχική ανθεκτικότητα*. Στο Σ. Τάνταρος (Επιμ.), *Ανθρώπινη ανάπτυξη και οικογένεια*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Πιπίνος, Γ. (2006). Το Κοινωνιομετρικό Τεστ στη Σχολική Τάξη. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 4 (478), 225 – 236.

Πόρποδας, Κ. (1981). *Δυσλεξία*. Αθήνα.

Ruaux, R. (1992). *Δυστυχημένη Βόρειος Ήπειρος* (μτφ. Α.Α. Λαζάρου). Αθήνα: Τροχαλία.

Reich, H. (1997). Διγλωσσία και Σχολείο. Στο *Διγλωσσία και Εκπαίδευση* (σσ. 26 – 27). Αθήνα: Νήσος.

Reid, G. (2004). *Πανεπιστημιακές παραδόσεις στο μάθημα «Dyslexia, Multilingualism and Learning Styles»*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Σακαλάκη, Μ. (2001). Η ανάλυση περιεχομένου. Στο Σ. Παπαστάμου (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία* (σσ. 477 – 494). Τόμος Α΄. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σεβαστιανός – Μητροπολίτης Δρυϊνουπόλεως (1989). *Η Εσταυρωμένη Βόρειος Ήπειρος*. Αθήνα.

Σταμέλος, Γ. (2004, Δεκέμβριος). *Η αναγκαιότητα Υπαρξης μίας Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στα Ελληνικά Σχολεία*. Ανακοίνωση στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συνεδριακό Κέντρο Άρτας, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Τ. Δ. Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Στασινός, Δ. (2001). *Δυσλεξία και Σχολείο: Η εμπειρία ενός αιώνα*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2003). *Δυσλεξία και Πολυγλωσσικό Περιβάλλον: Η Εμπειρία – Πρόκληση για τον Εκπαιδευτικό της Κοινωνίας του 21<sup>ου</sup> Αιώνα*. Στο Δ. Στασινός (Επιμ.) (1999), *Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της σύγχρονης Ευρώπης* (σσ. 293 – 360). Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (Επιμ.) (1999). *Μαθησιακές Δυσκολίες του παιδιού και του εφήβου. Η εμπειρία της Ευρώπης*. Αθήνα: Gutenberg.

Συγκολλίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και την αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία*, 1, 32 – 37.

Συγκολλίτου, Ε. (1998). Εαυτός, κίνητρα, και επίδοση στο σχολείο. Στο Α. Κωσταρίδου – Ευκλείδη (1998). *Διεθνής Ημερίδα: Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Συμεού, Α. & Δέμονα, Χ. (2005). Επίδοση Κυπρίων Δίγλωσσων Μαθητών Δημοτικού στο Γραπτό Λόγο. *Νέα Παιδεία*, 115, 153 – 168.

Τριλιανός, Θ. (1991). *Μεθοδολογία Διδασκαλίας I*. Αθήνα: Τολίδης.

Τριλιανός, Θ. (1992). *Μεθοδολογία Διδασκαλίας II*. Αθήνα: Τολίδης.

Τρομπούκης, Α (2004). *Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση στην Εποχή της Παγκοσμιοποίησης*. Ανακοίνωση στο 1<sup>ο</sup> Πανελλήνιο Συνέδριο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Συνεδριακό Κέντρο Άρτας, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης Π. Τ. Δ. Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Τσαούσης, Δ. Γ. (1979). *Στοιχεία Κοινωνιολογίας*. Αθήνα.

Τσιάντης, Ι. (1998). Δυναμικές αλληλεπιδράσεις και διεργασίες στις σχέσεις εφήβου – οικογένειας. Στο Ι. Τσιάντης (Επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική* (σσ. 19 – 30). Τόμος 2 (1). Αθήνα: Καστανιώτης.

Τσιάρας, Α. (2005). Τα κριτήρια διαμόρφωσης των διαπροσωπικών σχέσεων σε παιδιά δημοτικού σχολείου. *Επιστήμες Αγωγής*, 2, 129 – 136.

Φωτόπουλος, Μ. (Επιμ.) (2003). *Τάξεις Υποδοχής I και II και Φροντιστηριακά Τμήματα. Σχολικό Έτος 2002 – 2003*. Αθήνα: Ι.Π.Ο.Δ.Ε.

Χαραλαμπίδης, Β. (1993). *Η ανάπτυξη της προσωπικότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηδάκη, Α., & Γακούδη, Α. (2000). Η διδασκαλία της ελληνικής σε τάξεις μεικτής δυναμικότητας. Στο Π. Γεωργιογιάννης (Επιμ.), *Η ελληνική ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα: μία διαπολιτισμική προσέγγιση*. Πάτρα.



Χλεμές, Δ. (2006). Ο ρόλος που παίζουν οι φίλιες των παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας στην εξέλιξή τους. *Το Σχολείο και το Σπίτι*, 2 (476), 97 – 103.

# ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ<sup>1</sup>

## II. Ξενόγλωσση

Abela, J.R., & Alessandro, D.U. (2002). Beck's cognitive theory of depression: A test of the diathesis – stress and causal mediation components. *British Journal of Clinical Psychology, 41*, 111 – 128.

Abraham, J. (1989). Testing Hargreaves' and Lacey's differentiation – polarization theory in a settled comprehensive. *British Journal of Sociology, 40 (1)*, 46 – 81.

Abramson, L. Y., Seligman, M.E.P., & Teasdale, J. D. (1978). Learned helplessness in humans: Critique and reformulation. *Journal of Abnormal Psychology, 87*, 49 – 74.

Achenbach, T.M. (1991). *Manual for the Child Behavior Checklist/4-18 and 1991 profile*. Burlington, VT: University of Vermont, Department of Psychiatry.

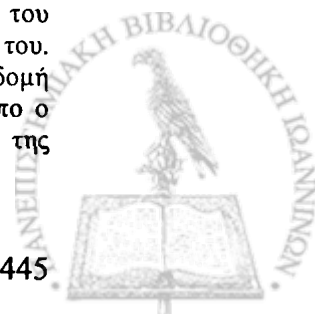
Adams, J., Snowling, M., Hennessy, S., & Kind, P. (1999). Problems of behaviour, reading and arithmetic: Assessments of comorbidity using Strengths and Difficulties Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 69 (4)*, 571 – 585.

American Psychiatric Association (1994). *Diagnostic and Statistical Manual of mental disorders (4<sup>th</sup> ed.)*. Washington DC: Author.

American Psychological Association (2001). *Publication manual (5<sup>th</sup> ed.)*. Washington: American Psychological Association.

<sup>1</sup> Οι βιβλιογραφικές αναφορές της παρούσας μελέτης παρατίθενται με αλφαβητική παράθεση των συγγραφέων. Αν και υπάρχουν διάφορα συστήματα βιβλιογραφικής καταγραφής (HARVARD, APA κ.τ.λ.), για την καταγραφή των παρόντων βιβλιογραφικών αναφορών, υιοθετήθηκε το σύστημα APA (5<sup>th</sup> ed., 2001) της American Psychological Association, το οποίο και προσαρμόστηκε ανάλογα, προκειμένου να καλυφθεί κατά έναν ενιαίο τρόπο και η περίπτωση της ελληνόγλωσσης βιβλιογραφίας. Επειδή δε, τα δύο είδη των βιβλιογραφικών αναφορών (ελληνόγλωσσες και ξενόγλωσσες) ήταν σχετικά αρκετά σε αριθμό, προτάθηκε από τη συγγραφέα να γίνει διακριτός κατάλογος για τις ξενόγλωσσες πηγές υπό τον τίτλο «Ξενόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές» και διακριτός για τις ελληνόγλωσσες πηγές με τίτλο «Ελληνόγλωσσες βιβλιογραφικές αναφορές».

Υπήρξαν, επίσης, κάποιες βιβλιογραφικές πηγές ξενόγλωσσες και ελληνόγλωσσες, για τις οποίες δεν υπήρξε κάποια αναφορά ή παραπομπή στο κύριο τμήμα της εργασίας, αλλά, που «εκ του αφανούς» στήριξαν το μεθοδολογικό μέρος ως προς την παράμετρο του τρόπου της συγγραφής του. Πρόκειται για έργα που υποβοήθησαν να δημιουργηθεί μία πρώτη μεθοδολογική δομή και υποδομή για το θέμα με το οποίο καταπιάστηκε η παρούσα διατριβή και κρίθηκε ότι θα άξιζε τον κόπο ο αναγνώστης να τα μελετήσει. Σε αυτές ακριβώς τις πηγές αφιερώνεται ένα ξεχωριστό τμήμα της βιβλιογραφίας το οποίο φέρει τον τίτλο «Βιβλιογραφικές αναφορές Μεθοδολογικού σχεδιασμού».



Anderman, E., & Anderman, L. (1999). The relation of present and possible academic selves during early adolescence to grade point average and achievement goals. *Elementary School Journal*, 100, 3 – 17.

Andersson, L. (1990). Narcissism and loneliness. *International Journal of Aging and Human Development*, 30, 81 – 94.

Argyle, M., & Furman, A. (1982). The ecology of relationships: Choice of situation as a function of relationship. *British Journal of Social Psychology*, 21, 259 – 262.

Argyle, M., Henderson, M., & Furman, A. (1985). The rules of social relationships. *British Journal of Social Psychology*, 24, 125 - 139.

Arthur, A. R. (2003). The emotional lives of people with learning disability. *British Journal of Learning Disabilities*, 31, 25 – 31.

Asarnow, J.R., & Callan, J.W. (1985). Boys with peer adjustment problems: Social cognitive processes. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 80 – 87.

Asher, S. R., & Coie, J.D. (Eds.), (1990). *Peer rejection in childhood*. New York: Cambridge University Press.

Asher, S. R., & Wheeler, V.A. (1985). Children's loneliness: A comparison of rejected and neglected peer status. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 500 – 505.

Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child Development*, 55, 1456 – 1464.

Asher, S. R., Parker, J. G., & Walker, D. L. (1996). Distinguishing Friendships from Acceptance: Implications for Intervention and Assessment. Στο W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.), *The Company They Keep: Friendship in Childhood and Adolescence*. New York: Cambridge University Press.

Asher, S. R., Parkhurst, J.T., Hymel, S., & Williams, G.A. (1990). Peer rejection and loneliness in childhood. Στο S.R. Asher & J.D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 253 – 273). New York: Cambridge University Press.

Association for Children and Adults with Learning Disabilities (1986). ACLD description: Specific learning disabilities. *ACLD Newsbrief*, 3, 15 – 16.

Astington, J. W. (2001). The future of theory – of – mind research : Understanding motivational states, the role of language, and real – world consequences. *Child Development*, 72, 685 – 687.

Astington, J. W., & Jenkins, J. M. (1995). Theory of mind development and social understanding. *Cognition and Emotion*, 9, 151 – 165.

Aunola, K., Leskinen, E., Onatsu – Arvilommi, T., & Nurmi, J. E. (2002). Three methods for studying developmental change : A case of reading skills and self-concept. *British Journal of Educational Psychology*, 72, 343 – 364.

Avgitidou, S. (1994). *Children's friendship relations in early schooling, a cross cultural study*. Unpublished Dphil, University of Sussex.

Bagwell, C.L., Newcomb, A.F., & Bukowski, W.M. (1998). Preadolescence Friendship and Peer Rejection as Predictors of Adult Adjustment. *Child Development*, 69, 140 – 153.

Baines, E., Blatchford, P., & Kutnick, P. (2003). Changes in grouping practice over primary and secondary school. *International Journal of Educational Research*, 39, 9 – 34.

Baker, C. (1988). *Key Issues in Bilingualism and Bilingual Education*. Clevedon: Multilingual Matters.

Bales, R. F. (1950). *Interaction process analysis : a method for the study of groups*. Cambridge, Mass.: Addison – Wesley.

Bales, R. F., & Cohen, S.P. (1979). *SYMLOG : A system for the multiple level observation of groups*. New York: Free Press.

Ball – Rokeach, S. J. (1973). From pervasive ambiguity to a definition of the situation. *Sociometry*, 36, 3 – 13.

Ball, S. J. (1981). *Beachside comprehensive: A case-study of secondary schooling*. Cambridge: Cambridge University Press.

Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37, 122 – 147.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman.

Barker – Lunn, J. C. (1970). *Streaming in the primary school*. Slough: NFER.

Baron, R. S., Kerr, N. L., & Miller, N. (1992). *Group Process, Group Decision, Group Action*. Buckingham: Open University Press.

Barrera, M. (2006). Roles of Definition and Assessment Models in the Identification of New or Second Language Learners of English for Special Education. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (2), 142 – 156.

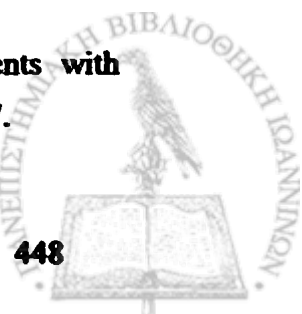
Barrett, M., Wilson, H., & Lyons, E. (2004). The development of national in – group bias: English children’s attributions of characteristics to English, American and German people. *British Journal of Developmental Psychology*, 21 (2), 193 – 220.

Bast, J., & Reitsma, P. (1997). Matthew effects in reading: A comparison of latent growth curve models and simplex models with structured means. *Multivariate Behavioral Research*, 32, 135 – 167.

Baumeister, R. F., & Leary, M. R. (1995). The need to belong: Desire of interpersonal attachments as a fundamental human motivation. *Psychological Bulletin*, 117, 497 – 529.

Bear, G.G., & Minke, K.M. (1996). Positive bias in maintenance of self-worth among children with LD. *Learning Disability Quarterly*, 19, 23 – 32.

Bear, G.G., Minke, K.M., & Manning, M.A. (2002). Self-concept of students with learning disabilities: A meta – analysis. *School Psychology Review*, 31, 405 – 427.





Beck, A. T. (1983). Cognitive therapy and depression: New perspectives. Στο P. J. Clayton & J. E. Barrett (Eds.), *Treatment of depression: Old controversies and new approaches*. New York: Raven Press.

Beekhoven, S., De Jong, U., & Van Hout, H (2004). The dynamics of ethnic identity and student life. *Higher Education in Europe*, 29(1), 28 – 37.

Beheydt, L. (1986). The Semantic Primacy Principle in Motherese. Στο L. Beheydt (Ed.). *Language Infantin, Tendances et Recherches: Cahiers de l'institut de linguistique*, 12, (pp. 3 – 4). Edition Peeters. Louvain – la Neuve.

Bell, R. R. (1981). Friendships of women and men. *Psychology of Women Quarterly*, 5, 402 – 417.

Ben – Ari, R. (2001). Satisfaction of interpersonal needs in ethically mixed groups and change in intergroup relations. *Intercultural Education*, 12 (1), 34 – 44.

Ben – Yehuda, G., Sackett, E., Malchi – Ginzberg, L., & Ahissar, M. (2001). Impaired temporal contrast sensitivity in dyslexia in specific retain – and – compaire paradigms. *Brain*, 124, 1381 – 1395.

Bender, W. N. (1987). Secondary personality and behavioral problems in adolescents with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 20, 301 – 305.

Bender, W. N., & Smith, J.K. (1990). Classroom behavior of children and adolescents with learning disabilities. A meta – analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 298 – 305.

Bender, W. N., & Wall, M. E. (1994). Social–emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 323 – 341.

Bender, W.N., & Wall, M.E. (1994). Social–emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 323 – 341.

Berndt, T. J. (1981). Relations between social, nonsocial cognition, and social behavior. Στο J. H. Flavell & L. D. Ross (Eds.), *Social cognitive development* (pp.176 – 199). New York: Cambridge University Press.

Berndt, T. J. (1986a). Children's comments about their friendships. Στο M. Perlmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp.189 – 212). Hilldate, NJ: Lawrence Erlbaum.

Berndt, T. J. (1986b). Children's comments about their friends. Στο M. Perlmutter (Ed.), *Minnesota symposia on child psychology*, Vol. 18. Minneapolis: University of Minnesota Press.

Berry, J. W. (1980). Acculturation as varieties of adaptation. Στο A. M. Padilla (Ed.), *Acculturation: Theory, Models and Some New Findings*, AAAS Selected Symposium. Colorado: Westview Press.

Berry, J. W. (1997). Immigration, Acculturation and Adaptation (Lead Article). *Applied Psychology: An International Review*, 46 (1), 5 – 68.

Berry, J. W., & Kim, U. (1988). Acculturation and Mental Health. Στο P. R. Dasen, J. W. Berry, N. Sartorius (eds.). *Health and Cross – Cultural Psychology* (pp. 207 – 236). London: Sage Publications.

Bialystok, E., McBride – Chang, C., & Luk, G. (2005). Bilingualism, Language Proficiency, and Learning to Read in Two Writing Systems. *Journal of Educational Psychology*, 97 (4), 580 – 590.

Bierman, K. L., & Smoot, D. L. (1991). Linking family characteristics with poor relations: The mediating role of conduct problems. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 19, 341 – 355.

Bigelow, B. J., & La Gaipa, J. J. (1975). Children's written descriptions of friendship: A multidimensional analysis. *Developmental Psychology*, 11, 857 – 858.

Bigelow, B. J., & La Gaipa, J. J. (1980). The development of friendship values and choice. Στο H. C. Foot, A. J. Chapman & J. K. Smith (Eds.), *Friendship and social relations in children* (pp. 15 – 44). Chichester, UK: John Wiley.

Binder, J. R., Frost, J.A., Hammeke, T.A., Cox, R.W., Rao, S.M., & Prieto, T. (1997). Human brain language areas identified by functional Magnet Resonance Imaging. *The Journal of Neuroscience*, 17, 353 – 362.

Bird, H.R. (1996). Epidimiology of childhood disorders in a cross-cultural context. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 33-51.

Bishop, J.A., & Inderbitzen, H. M. (1995). Peer Acceptance and Friendship: An Investigation of Their Relation to Self – Esteem. *Journal of Early Adolescence*, 15, 476 – 489.

Blachman, B. A., Ball, E. W., Black, R. S. & Tangel, D. M. (1994). Kindergarten teachers develop phoneme awareness in low-income, inner-city classrooms: Does it make a difference? *Reading and Writing: An interdisciplinary Journal*, 6, 1 – 18.

Bladow, L. (1982). Locus of control of learning disabled and non-disabled children. *Psychological Reports*, 50, 1310.

Blatchford, P., & Kutnick, P., Baines, E., & Galton, M. (2003). Toward a social pedagogy of classroom group work. *International Journal of Educational Research*, 39, 153 – 172.

Bock, P. (Ed.), (1970). *Culture Shock: A reader in Modern Anthropology*. New York: Alfred A. Knopf.

Boetsch, E.A., Green, P. A., & Pennington, B.F. (1996). Psychosocial correlated of dyslexia across the lifespan. *Development and Psychopathology*, 8, 539 – 562.

Boivin, M., Hymel, S., & Bukowski, W.M. (1995). The Roles of Social Withdrawal , Peer Rejection, and Victimization by Peers in Predicting Loneliness and Depression. *Development and Psychopathology*, 7, 765 – 785.

Boivin, M., Poulin, F., & Vitaro, F. (1994). Depressed Mood and Peer Rejection in Childhood. *Development and Psychopathology*, 6, 483 – 498.

Boivin, M., & Begin, G. (1989). Peer Status and Self – Perception among Early Elementary School Children: The Case of the Rejected Children. *Child Development*, 60, 591 – 596.

Boldero, J., & Francis, J. (1999). Ideals oughts, and self-regulation: Are there qualitatively distinct self – guides? *Asian Journal of Social Psychology*, 2, 343 – 355.

Botsas, G., & Padeliadou, S. (2003). Goal orientation and reading comprehension strategy use among students with and without reading difficulties. *International Journal of Educational Research*, 39, 477 – 495.

Bouffard, T., & Couture, N. (2003). Motivational profile and academic achievement among students enrolled in different schooling tasks. *Educational Studies*, 29, 19 – 38.

Brendgen, M., Bowen, F., Rondeau, N., & Vitaro, F. (1999). Effects of friends' characteristics on children's social cognitions. *Social Development*, 8, 31 – 51.

Brooks, R. (2001). Fostering motivation, hope, and resilience in children with learning disorders. *Annals of Dyslexia*, 51, 9 – 20.

Brown, M., Higgins, K., Pierce, T., Hong, E., & Thoma, C. (2003). Secondary students perceptions of school life with regard to alienation: The effects of disability, gender and race. *Learning Disability Quarterly*, 26 (4), 227 – 238.

Bruck, M. (1986). Social and emotional adjustments of learning disabled children: A review of issues. Στο S. J. Cesi (Ed.), *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities* (pp. 361 – 380). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Bryan, T. H., & Bryan, J.H. (1990). Social factors in learning disabilities: An overview. Στο H. L. Swanson & B.K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 131 – 138). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



Bryan, T.H. (1991). Social problems and learning disabilities. Στο B. Y. L. Wong (Ed.), *Learning about learning disabilities* (pp. 195 – 229). San Diego: Academic Press.

Bryan, T.H., & Bryan, J.H. (1981). Some personal and social experiences of learning disabled children. Στο B.K. Keogh (ed.), *Advances in special education* (Vol. 3, pp. 147 – 186). Greenwich, CT: JAI Press.

Buchholz, E. S. (1997). *The call of solitude: Alonetime in a world of attachment*. New York: Simon & Schuster.

Buchholz, E. S., & Catton, R. (1999). Adolescents' perceptions of aloneness and loneliness. *Adolescence*, 34, 203 – 213.

Buhrmester, D., & Furman, W. (1987). The Development of Companionship and Intimacy. *Child Development*, 58, 1101 – 1113.

Bukowski, W. M., & Ferber, J. S. (1987, April). *A study of peer relations attributional style, and loneliness during early adolescence*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore.

Bukowski, W. M., & Hoza, B. (1989). Popularity and Friendship: Issues in Theory, Measurement, and Outcome. Στο T. J. Berndt & G. W. Ladd (Eds.), *Peer Relationship in Child Development*. New York: Wiley.

Bukowski, W. M., Hoza, B., & Boivin, M. (1993). Popularity, Friendship, and Emotional Adjustment During Adolescence. Στο B. Laursen (Ed.), *Close Friendships in Adolescence*. New Directions for Child Development, no. 60. San Francisco: Jossey – Bass.

Bukowski, W. M., Newcomb, A. F., & Hartup, W.W. (1996). *The company they keep*. Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Burks, V. S., Dodge, K.A., & Price, J. M. (1995). Models of Internalizing Outcomes of Early Rejection. *Development and Psychopathology*, 7, 683 – 695.

Burleson, B.R. (1994). Friendship and similarities in social-cognitive and communications abilities: Social skill bases of interpersonal attraction in childhood. *Personal relationships, 1*, 371 – 389.

Butkowski, I. S., & Willows, D. M. (1980). Cognitive-motivational characteristics of children varying in ability: Evidence for learned helplessness in poor readers. *Journal of Educational Psychology, 72*, 408 – 422.

Buunk, B.P., & Mussweiler, T. (2001). New directions in social comparison research. *European Journal of Social Psychology, 31*, 465 – 467.

Cantwell, D. P., & Carlson, G. A. (1983). *Affective disorders in childhood and adolescence*. New York: Spectrum.

Carlson, G. A., & Cantwell, D. P. (1980). Unmasking masked depression in children and adolescents. *American Journal of Psychiatry, 137*, 445 – 449.

Carrasquillo, A., & Rodriguez, V. (1996). *Language minority students in the Mainstream classroom*. Kleventon: Multilingual Matters.

Carroll, J. (1981). Twenty-five years of research on foreign language aptitude. Στο Κ. C. Diller (Ed.), *Individual differences and universals in language learning aptitude* (pp. 83 – 118). Rowley, MA: Newbury House.

Carroll, J. (1992). *Human cognitive abilities. A survey of factor-analytic studies*. New York: Cambridge University Press.

Carta, M. G., Kovess, V., Hardoy, M. C., Morocini, P., Murgia, S., Carpinello, B. (2002). Psychiatric disorders in Sardinian immigrants to Paris: a comparison with Parisians and Sardinians resident in Sardinia. *Soc Psychiatry Psychiatr Epidemiol, 37*, 112 - 117.

Cartwright, D., & Zander, A. (1968). *Group dynamics* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: Harper & Row.

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



Cavior, N., & Dokecki, P.R. (1973). Physical attractiveness, perceived attitude similarity, and academic achievement as contributors to interpersonal attraction among adolescents. *Developmental Psychology, 9*, 44 – 54.

Chaney, C. (1990). Evaluating the whole language approach to language arts: The pros and cons. *Language, Speech, and Hearing Services in Schools, 21*, 244 – 249.

Chapman, J. W. (1988). Cognitive – motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children. A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 80*, 357 – 365.

Chapman, J. W. (1988a). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research, 58*, 347 – 371.

Chapman, J. W. (1988b). Cognitive – motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 80*, 357 – 365.

Chapman, J. W., Tunmer, W. E., & Prochnow, J. E. (2000). Early reading – related skills and performance, reading self – concept, and the development of academic self – concept: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology, 92*, 703 – 708.

Chappell, A. L. (1994). A Question of Friendship: community care and the relationships of people with learning difficulties. *Disability & Society, 9* (4), 419 – 434.

Charalambaki, E., Bawens, F., Stefanos, G., Madianos, M. G., & Mendlewicz, J. (1995). Immigration and psychopathology: a clinical study. *Eur Psychiatry, 10*, 237 – 244.

Chen, X., Li, Z., Xu, L., & Li, B. (1994). Peer relations: An examination of sociometric status and socio-emotional characteristics. *Psychological Science, 17*, 198 – 204.

Chipuer, H. M. (2001). Dyadic attachments and community connectedness : Links with youths' loneliness experiences. *Journal of Community Psychology, 29*, 1 – 18.

Chipuer, H. M. (2005). Australian children's understanding of loneliness. *Australian Journal of Psychology, 56* (3), 147 – 153.

Cillissen, A. H. N., van Ijzendoorn, H. W., & van Lieshout, C. F. M. (1992). Heterogeneity among peer-rejected boys: Subtypes and stability. *Child Development*, 63, 893 – 905.

Clarizio, H. F. (1992). Social maladjustment and emotional disturbance: Problems and positions II. *Psychology in the Schools*, 29, 331 – 341.

Clark, D., & Uhry, J. (1995). *Dyslexia: Theory & practice of remedial instruction*. Baltimore: York.

Clark, M. L., & Ayers, M. (1992). Friendship similarity during early adolescence: Gender and racial patterns. *The Journal of Psychology*, 126(4), 393 – 405.

Cohen, J. (1983). Learning disabilities and the college student: Identification and diagnosis. Στο M. Sugar (Ed.), *Adolescence Psychiatry: Developmental and Clinical Studies, Vol. 11*. Chicago: University of Chicago Press.

Cohen, J. (1986). Learning disabilities and psychological development in childhood and adolescence. *Annals of Dyslexia*, 36, 287 – 300.

Coie, J.D. (1985). Fitting social skills intervention to target group. Στο B. Schneider, K. Rubin, & J. Ledingham (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood: Issues in assessment and training* (pp. 141 – 156). New York: Springer – Verlag.

Coie, J.D. (1990). Toward a theory of peer rejection. Στο S.R. Asher & J. C. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 365 – 401). New York: Cambridge University Press.

Coie, J.D., & Krehbiel, G. (1984). Effects of Academic Tutoring on the Social Status of Low – achieving, Socially Rejected Children. *Child Development*, 55, 1465 – 1478.

Coie, J.D., & Kupersmidt, J. B. (1983). A behavioral analysis of emerging social status in boys' groups. *Child Development*, 54, 1400 – 1416.

Coie, J.D., Dodge, K. A., & Coppotelli, H. (1982). Dimensions and types of social status: A cross – age perspective. *Developmental Psychology*, 18, 557 – 570.



Coie, J.D., Kupersmidt, J. B. & Dodge, K. A. (1990). Peer group behaviors and social status. Στο S.R. Asher & J. C. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 17 – 59). New York: Cambridge University Press.

Coie, J.D., Lochman, J. E., Terry, R., & Hyman, C. (1992). Predicting Early Adolescent Disorder From Childhood Aggression and Peer Rejection. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60 (5), 783 – 792.

Coie, J.D., Watt, N. F., West, S., Hawkins, J. D., Asarnow. J. R., Markham, H. J., Ramey, S. L., Shure, M. B., & Long, B.(1993). The science of prevention: A conceptual framework and some directions for a national research program. *American Psychologist*, 48, 1013 – 1022.

Colbert, P., Newman, B., Ney, P., & Young, J. (1982). Learning disabilities as a symptom of depression in children. *Journal of Learning Disabilities*, 15, 333 – 336.

Connoly, J. (1989). Social self – efficacy in adolescence: Relations with self – concept, social adjustment, and mental health. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 21, 258 – 269.

Cooper, H., & Rosenthal, R. (1980). Statistical versus traditional procedures for summarizing research findings. *Psychological Bulletin*, 87, 442 – 449.

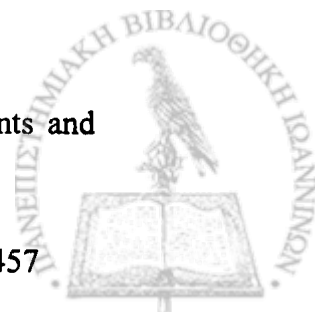
Cooreman, A.G.M.P. (2005). *Bilingualism and Dyslexia. A Practioner's View*. Available on: <http://www.msn.com>

Corsaro, W. A. (2003). *We' re friends, right? Inside kids' culture*. Washington, DC: Joseph Henry Press.

Corsaro, W. A. , & Elder, D. (1990). Children's peer culrures. *Annual Review of Sociology*, 16, 197 – 220.

Cortazzi, M., & Hunter – Carsch, M. (2000). Multilingualism and literacy difficulties: bridging home and school. *Reading*, 1(2), 48 – 65.

Cosden, M. (2001). Risk and Resilience for Substance Abuse Among Adolescents and



Adults with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 34(4), 352 – 358.

Cosden, M., Elliott, K., Noble, S., & Kelemen, E. (1999). Self-understanding and self-esteem in children with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 22, 279 – 290.

Cosden, M., & McNamara, J. (1997). Self – concept and perceived social support among college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 2 – 12.

Crombie, M. (2000). Dyslexia and the Learning of a Foreign Language in School: Where Are We Going? *Dyslexia*, 6, 112 – 123.

Cullen, J. L. & Boersma, F.J. (1982). The influence of coping strategies on the manifestation of learned helplessness. *Contemporary Educational Psychology*, 7, 346 – 356.

Cummins, J. (1996). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society*. Ontario, CA: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J., & Swain, M. (1986). *Bilingualism in Education. Aspects of Theory, Research and Practice*. London / New York: Longman.

Cytryn, L., & McKnew, D. H. (1974). Factors influencing the changing clinical expression of the depressive process in children. *American Journal of Psychiatry*, 131, 879 – 881.

Dalley, M. B., & Bolocofsky, D. N. (1992). Depressive symptomatology, attributional style, dysfunctional attitude, and social competency in adolescents with and without learning disabilities. *School Psychology Review*, 21, 444 – 459.

Dallos, R. (1996). Creating relationships: patterns of actions and beliefs, change and transformations of relationships. Στο D. Miell & R. Dallos, *Social Interaction and Personal Relationships* (pp. 102 – 155). Milton Keynes: Open University Press.

Damico, J. S., & Simon, C. S. (1993). Assessing language abilities in school-age children. Στο *Language – Related Learning Disabilities: Their Nature and Treatment*, Ed. A. Gerber. Baltimore: Paul H. Brookes Publishing Co.

Davidson, C. (1994). Intergrating ESL into mainstreaming an Australian Perspective. Στο A. Blackledge (Ed.), *Teaching Bilingual Children* (pp. 9 – 83). Staffordshire: Trentham Books.

Davis, M. H., & Franzoi, S. L. (1986). Adolescent loneliness, self-disclosure, and private self – consciousness: A longitudinal investigation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 595 – 608.

Deater – Deckard, K., Dodge, K. A., Bates, J. E., & Pettit, G. S. (1998). Multiple risk factors in the development of externalizing behavior problems: group and individual differences. *Developmental Psychopathology*, 10 (3), 469 – 493.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1991). A motivational approach to self: Intergration in personality. Στο R. Dienstbier (Ed.), *Nebraska symposium on motivation*, vol. 38 (pp. 237 – 288). Lincoln: University of Nebraska Press.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The ‘ what’ and ‘why’ of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11, 227 – 268.

Deci, E. L., Eghrari, H., Patrick, B. C., & Leone, D. R. (1994). Facilitating internalization: The self – determination theory perspective. *Journal of Personality*, 62, 119 – 142.

Deponio, P., Landon, J., Mullin, K., & Reid, G. (2000). An audit of the processes involved in identifying and assessing bilingual learners suspected of being dyslexic: A Scottish study. *Dyslexia*, 6, 29 – 41.

Deshler, D. D., & Schumaker, J. B. (1983). Social skills of learning disabled adolescents: Characteristics and interventions. *Topics in Learning & Learning Disabilities*, 2, 15 – 23.

Dishion, T. J. (1990). The family ecology og boys’ peer relations in middle childhood. *Child Development*, 61, 874 – 892.

DiTommaso, E., & Spinner, B. (1997). Social and emotional loneliness: A re-examination of Weiss' typology of loneliness. *Personality and Individual Differences*, 22, 417 – 427.

Dodge, K. A. (1980). Social cognition and children's aggressive behavior. *Child Development*, 51, 162 – 170.

Dodge, K. A. (1983). Behavioral antecedents of peer social status. *Child Development*, 54, 1387 - 1399.

Dodge, K. A. (1986). A social information processing model of social competence in children. Στο M. Pelmutter (Ed.), *Cognitive perspectives on children's social and behavioral development* (pp. 77 – 125). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Dodge, K. A., & Feldam, E. (1990). Issues in social cognition and sociometric status. Στο S. R. Asher & J. D. (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dodge, K. A., Pettit, G S., McClaskey, C. L., & Brown, M. (1986). Social competence in children. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 51 (I, Serial No. 213).

DoH (2001): *Valuing People: A New Strategy for Learning Disability for the 21<sup>st</sup> Century*. London: TSO (The Stationery Office).

Doise, W. (1986). *Levels of Explanation in Social Psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doll, B. (1993). Evaluating parental concerns about children's friendships. *Journal of School Psychology*, 31, 431 – 447.

Donahue, M., Pearl, R., & Bryan, T. (1983). Communicative competence in learning disabled children. Στο I. Bialer & K. Gadow (Eds.), *Advances in learning and behavioral disabilities* (Vol. 2, pp. 49 – 84). Greenwich, CT: JAI Press.



Doosje, B., Branscobe, N. R., Spears, R., & Manstead, A. S. (1998). Guilty by association: When one's group has a negative history. *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, 872 – 886.

Dougherty, D. (1988). Children's mental health problems and services: Current federal efforts and policy implications. *American Psychologist*, 43, 808 – 812.

Drake, E. R. (2002). Sociocultural context effects on teachers' readiness to refer for learning disabilities. *Exceptional Children*, 69, 41 – 53.

Dudley – Marling, C. C., & Edmiaston, R. (1985). Social status of learning disabled children and adolescents: A review. *Learning Disability Quarterly*, 8, 189 – 204.

Dunn, J., & Cutting, A. (1999). Understanding others, and the individual differences in friendship interactions in young children. *Social Development*, 8, 201 – 219.

Dunn, J., & Kendrick, C. (1982). *Siblings: Love, envy and understanding*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Dunn, J., Cutting, A., Fisher, N. (2002). Old Friends, New Friends: Predictors of Children's Perspective on Their Friends at School. *Child Development*, 73, 621 – 635.

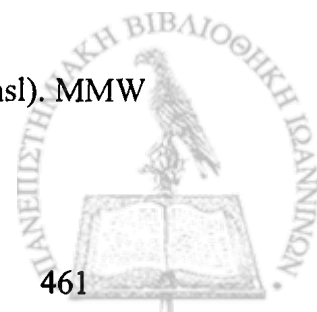
Dunn, P. B., & Shapiro, S. K. (1999). Gender differences in the achievement goal orientations of ADHD children. *Cognitive Therapy and Research*, 23, 327 – 344.

Dweck, C. S., & Leggett, E. L. (1988). A social – cognitive approach to motivation and personality. *Psychological Review*, 95, 256 – 273.

Dwyer, D. (2000). *Interpersonal relations*. London: Routledge.

Dykman, B. M. (1998). Integrating Cognitive and Motivational Factors in Depression: Initial Tests of a Goal–Orientation Approach. *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, 139 – 158.

Ebel, V. (1980). *Dyslexia as a cause of criminal misdevelopment* (author's transl). *MMW munch med wochenschr*, 122 (44), 1549 – 1552.



Edelsky, C. (1991). *With Literacy and Justice for All: Rethinking the Social in Language and Education*. London: Falmer.

Ehri, L. (1992). Reconceptualizing the development of the sight word reading and its relationship to recoding. Στο P. Gough, L. Ehri, & R. Treiman (Eds.), *Reading Acquisition*. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Elliot, A. J., & Church, M. A. (1997). A hierarchical model of approach and avoidance achievement motivation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72, 218 – 232.

Elliot, A. J., & Harackiewicz, J. M. (1996). Approach and avoidance achievement goals and intrinsic motivation: A mediational analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 70, 461 – 475.

Ellis, S., Rogoff, B., & Cromer, C.C. (1981). Age segregation in children's social interactions. *Developmental Psychology*, 17, 399 – 407.

Emerson, E., Malam, S., Davies, I., & Spencer, K. (2005). *Adults with learning difficulties in England 2003 / 4*, Health and Social Care Information Centre.

Erdley, C. A., Nangle, D. W., Newman, J. E., & Carpenter, E. M. (2001). Children's Friendship Experiences and Psychological Adjustment: Theory and Research. *New Directions for Child and Adolescent Development*, 91, 5 – 24.

Erikson, E. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton.

Erwin, P. (1993). *Friendship and peer relations in children*. Chichester: John Willey.

Erwin, P. G. (1985). Similarity of attitudes constructs in children's friendships. *Journal of experimental Child Psychology*, 40, 470 – 485.

Evans, E., & Richardson, R. C. (1989). Development friendship skills: Key to positive mainstreaming. *Journal of Humanistic Education and Development*, 27, 138 – 151.



Everatt, J., Smythe, I., Ocampo, D., & Gyarmathy, E. (2004). Issues in the assessment of literacy – related difficulties across language backgrounds: a cross – linguistic comparison. *Journal of Research in Reading*, 27(2), 141 – 151.

Faria, J.S., Weare, K., & Gray, G. (1998). Mental health promotion in schools. Στο R. Jenkins & T.B. Ustun (Eds), *Preventing mental illness: Mental health promotion in primary care*. New York:Wiley.

Faust, M., Dimitrovsky, L., & Shacht, T. (2003). Naming Difficulties in Children with Dyslexia: Application of the Tip-of-the-Tongue Paradigm. *Journal of Learning Disabilities*, 36 (3), 203 – 215.

Fehr, P. (1996). *Friendship Processes*. London, CA: Sage.

Feiring, C., & Lewis, M. (1988). The child's social network: The effects of age, sex, and socioeconomic status from three to six years. Στο S. Salizinger, J. Antrobus, & M. Hammer (Eds.), *Social networks of children, adolescents, and college students* (pp. 93 – 112). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Ferguson, C. (1959). Diglossia. *Word*, 15, 325 – 340.

Fernie, D. E., Kantor, R., & Whaley, K. L. (1995). Learning from classroom ethnographies: Same places, different times. Στο J. A. Hatch (Ed.), *Qualitative research in early childhood settings* (pp. 156 – 172). Westport, CT: Praeger.

Festinger, L. (1954). A Theory of Social Comparison Process. *Human Relations*, 7, 117 – 140.

Firth, H. & Rapley, M. (1990). *From Acquaintance to Friendship: issues for people with learning disabilities*. Kidderminster: British Institute of Mental Handicap.

Flavell, J. H. (2000). Development of children's knowledge about the mental world. *International Journal of Behavioral Development*, 24, 15 – 23.



Fletcher, J. M., & Foorman, B. R. (1994). Issues in definition and measurement of Learning Disabilities: The need for early intervention. Στο G. R. Reid (Ed.), *Frames of reference for the assessment of Learning Disabilities: New views on measurement issues* (pp. 185 – 200). Baltimore: Paul H. Brookes.

Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Francis, D. J., Shaywitz, B. A., & Shaywitz, S. E. (1994a). Treatment of dyslexia. Στο K. P. Van den Bos & L. S. Siegel (Eds.), *Current directions in dyslexia research* (pp. 223 – 233). Lisse, The Netherlands: Swets & Zeitlinger.

Fletcher, J. M., Shaywitz, S. E., Shankweiler, D. P., Katz, L., Liberman, I. Y., Fowler et al. (1994b). Cognitive profiles of reading disability: Comparisons of discrepancy and low achievement definitions. *Journal of Educational Psychology*, 86, 1 – 18.

Flook, L., Repetti, R. L., & Ullman, J. B. (2005). Classroom Social Experiences as Predictors of Academic Performance. *Developmental Psychology*, 41 (2), 319 – 327.

Fogelman, K. (1983). Ability grouping in the secondary school. Στο K. Fogelman (Ed.), *Grouping up in Great Britain, papers from the National Child Development Study*. London: Macmillan for NCB.

Foorman, B. R., Francis, D. J., Beeler, T., Winikates, D., & Fletcher, J. M. (1997). Early interventions for children with reading problems: Study designs and preliminary findings. *Learning Disabilities : A multidisciplinary Journal*, 8, 63 – 72.

Foorman, B. R., Francis, D. J., Fletcher, J. M., & Lynn, A. (1996). Relation of phonological and orthographic processing to early reading: Comparing two approaches to regression-based, reading-level-match designs. *Journal of Educational Psychology*, 88, 619 – 652.

Forness, S. R., & Kavale, K. A. (1991). Social skill deficits as a primary learning disability: A note on problems with the ICLD diagnostic criteria. *Learning Disabilities Research and Practice*, 6, 44 – 49.





Forness, S. R., Keogh, B. K., MacMillan, D. L., Kavale, K., & Gresham, F. M. (1998). What is so special about IQ? The limited explanatory power of cognitive abilities in the real world of special education. *Remedial and Special Education, 19*, 315 – 322.

Forsyth, D. R. (1983). *An Introduction to Group Dynamics*. Monterey, CA: Brooks / Cole Publishing Company.

France, M. H., McDowell, C., & Knowles, D. (1984). Understanding and coping with loneliness. *The School Counselor*, September, 11 – 17.

Fraser, M. W. (1997). *Risk and resilience in childhood*. USA: NASW Press.

Frederickson, N., & Furnham, A. (2004). Peer – assessed behavioural characteristics and sociometric rejection: Differences between pupils who have moderate learning difficulties and their mainstream peers. *British Journal of Educational Psychology, 74*, 391 – 410.

Freedman, R. J. (1984). Reflections on beauty as it relates to health in adolescents females. *Women and Health, 9*, 29 – 45.

French, D. C. & Wass, G. A. (1985). Teachers' ability to identify peer – rejected children: A comparison of sociometric and teacher ratings. *Journal of School Psychology, 23*, 347 – 353.

French, D. C. (1988). Heterogeneity of peer – rejected boys: Aggressive and non aggressive subtypes. *Child Development, 59*, 976 – 985.

French, D. C. (1990). Heterogeneity of peer–rejected girls. *Child Development, 61*, 2028 – 2031.

Freud, S. (1920 / 1955). *Group Psychology and the Analysis of Ego*. Standard Edition. Vol. 18. London: Hogarth.

Frith, U. (1980). Unexpected spelling problems. Στο U. Frith (Ed.), *Cognitive processes in spelling* (pp. 495 – 516). London: Academic Press.



Frith, U. (1985). Beneath the surface of developmental dyslexia. Στο K. E. Patterson, J. C. Marshall, & M. Coltheart (Eds.), *Surface dyslexia* (pp. 301 – 330). Hildale, NJ: Erlbaum.

Fromm – Reichman, F. (1990). Loneliness. *Contemporary Psychoanalysis*, 26, 305 –330 (original article published 1959).

Fuerst, D. R., Fisk, J. L., & Rourke, B. P. (1989). Psychosocial functioning of learning – disabled children: Relations between WISC Verbal IQ – Performance IQ Discrepancies and personality Subtypes. *Journal of Counseling and Clinical Psychology*, 58, 657 – 660.

Fulk, B. M. (1996). Reflections on “The effects of combined strategy and attribution training on LD adolescents’ spelling performance”. *Exceptionality*, 6, 59 – 64.

Fulk, B. M., Brigham, F. J., & Lohman, D. A. (1998). Motivation and self–regulation: A comparison of students with learning and behavior problems. *Remedial and Special Education*, 19, 300 – 309.

Furman, W., & Bierman, K. L. (1984). Children’s conceptions of Friendship: A multi – method study of developmental changes. *Developmental Psychology*, 20, 925 – 931.

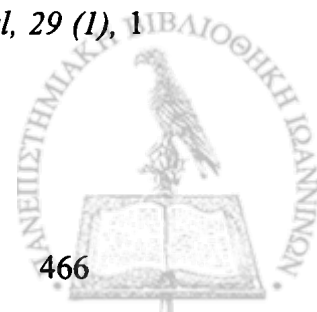
Furman, W., & Bierman, K.L. (1983). Developmental changes in young children’s conceptions of friendship. *Child Development*, 54, 549 – 556.

Furman, W., & Buhremester, D. (1985a). Children’s perceptions of qualities of sibling relationships. *Child Development*, 56, 448 – 461.

Furman, W., & Buhremester, D. (1985b). Children’s perceptions of the personal relationships in their social networks. *Developmental Psychology*, 21, 1016 – 1024.

Galanaki, E. (2005). Solitude in the School. A Neglected Facet of Children’s Development and Education. *Childhood Education, Spring*, 128 – 132.

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), 11 – 21.



Galton, M., Gray, J., & Ruddock, J. (2003). *Transfer and transitions in the middle years of schooling (7 – 14): Continuities and discontinuities in learning*. (DFES Research Report No. 443). London: DFES.

Gamoran, A., & Berends, M. (1987). The effects of stratification in secondary schools: Synthesis of survey and ethnographic research. *Review of Educational Research*, 57, 415 – 435.

Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 287 – 295.

Ganschow, L., & Sparks, R. (1993). Foreign language learning disabilities: Issues, research, and teaching implications. Στο S. Vogel, & P. Adelman *Success for College Students with Learning Disabilities*. New York: Springer – Verlag.

Ganschow, L., & Sparks, R. (2000). Reflections on Foreign Language Study for Students with Language Learning Problems: Research, Issues and Challenges. *Dyslexia*, 6, 87 – 100.

Ganschow, L., & Sparks, R., & Javorsky, J. (1998). Foreign language learning difficulties: An historical perspective. *Journal of Learning Disability*, 31, 248 – 258.

Ganschow, L., & Sparks, R., & Schneider, E. (1995). Learning a foreign language: Challenges for students with language learning difficulties. *Dyslexia*, 1, 75 – 95.

Gardner, R. C. (1985). *Social psychology and second language learning: The role of attitudes and motivation*. London: Arnold.

Garnezy, N. (1994). Reflections and commentary on risk, resilience and development. Στο R. J. Haggerty, L. Sherrod, N. Garnezy, & M. Rutter, (Eds.), *Stress, risk, and resilience in children and adolescence: Processes, mechanisms, and interventions* (pp. 1 – 19). New York: Cambridge University Press.

Gathercole, S. E., & Baddley, A. D. (1993). *Working Memory and Language*. Hilldale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.



Genesee, F., & Hamayan, E. (1994). Classroom-based assessment. Στο F. Genesee (Ed.), *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Goldman, J. A., Cooper, P. E., Ahern, K. & Corsini, D. (1981). Continuities and discontinuities in the friendship descriptions of women at six stages in the life circle. *Genetic Psychology Monographs*, 103, 153 – 167.

Goldstein, D., Paul, G. G., & Sanfilippo – Cohn, S. (1985). Depression and achievement in subgroups of children with learning disabilities. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 6, 263 – 275.

Gorman, J. (1999). Understanding children's hearts and minds. Emotional functioning and learning disabilities. *Teaching exceptional children*, 31 (3), 72 – 77.

Goswick, R. A., & Jones, W.H. (1982). Components of loneliness during adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 11, 373 – 383.

Gravelle, M. (1996). *Supporting bilingual learners at school*. Staffordshire: Stoke-on-Trent, Trentham books.

Greene, M., & Way, N. (2005). Self-esteem trajectories among ethnic minority adolescence: a growth curve analysis of the patterns and predictors of change. *Journal of Research on Adolescence*, 15 (2), 151 – 178.

Greenway, P., & Milne, L. (1999). Relationship between psychopathology, learning disabilities, or both and WISC – III subtest scatter in adolescents. *Psychology in the Schools*, 36, 103 – 108.

Greenwood, C. R., Delquadri, J. C., & Hall, V. R. (1989). Longitudinal effects of classwide peer tutoring. *Journal of Educational Psychology*, 81, 371 – 383.

Gregg, N., Hoy, C., King, M., Moreland, C., & Jagota, M. (1992). The MMPI – 2 profile of adults with learning disabilities in university and rehabilitation settings. *Journal of Learning Disabilities*, 25, 386 – 395.



Gresham, F. M. (1981). Social skills training with handicapped children: A review. *Review of Educational Research*, 51, 139 – 176.

Gresham, F. M. (1983). Social validity in the assessment of children's social competence: Establishing standards for social competency. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 1, 297 – 307.

Gresham, F. M. (1986). Conceptual issues in the assessment of social competence in children. Στο P. Strain, M. Guralnick, & H. Walker (Eds.), *Children's social behavior: Development, assessment, and modification* (pp. 143 – 179). Orlando, FL: Academic Press.

Gresham, F. M. (1988). Social competence and motivational characteristics of learning disabled students. Στο M. Wang, M. Reynolds, & H. Walberg (Eds.), *Handbook of special education: Research and practice* (Vol. 2, pp. 283 – 302). Oxford, England: Pergamon.

Gresham, F. M. (1992). Responsiveness to intervention: An alternative approach to the identification of learning disabilities. Στο R. Bradley, L. Danielson, & D. P. Hallahan (Eds.), *Identification of learning disabilities: Response to intervention* (pp. 467 – 519). Mahway, NJ: Erlbaum.

Gresham, F. M., & Elliott, S. N. (1990). *Social skills rating system*. Circle Pines, MN: American Guidance Service.

Gresham, F. M., MacMillan, D., & Bocian, K. M. (1997). Teacher's as 'tests': Differential validity of teacher judgements in identifying students at-risk for learning difficulties. *School Psychology Review*, 26, 47 – 60.

Grolnick, W. S., & Ryan, R. M. (1990). Self-perceptions, motivation, and adjustment in children with learning disabilities: A multiple group comparison study. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 177 – 184.

Grotberg, E. (1995). *The International Resilience Project: Promoting resilience in children*. ERIC Database, # ED 383424.



Grotberg, E. (1998). *The International Resilience Project*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.ericps.crc.uiuc.edu/resnet/library/grotb98a.html#note1>.

Guay, F., Boivin, M., & Hodges, E. V. E. (1999). Predicting change in academic achievement: A model of peer experiences and self-system processes. *Journal of Educational Psychology, 91*, 105 – 115.

Hall, L. J., & McGregor, J. A. (2000). A Follow – Up Study of the Peer Relationships of Children with Disabilities in an Inclusive School. *The Journal of Special Education, 34* (3), 114 – 126.

Hall, S. B., & Steen, G. M. (1982). *Report on Environmental Factors in Raising Children Abroad*. Ministry of Foreign Affairs. Sweden. Government Publication Office. Swedish title: *UD – Barnens uppväxstmiljö ock utveckling*, 1982. Liber. Allmänna Förlaget.

Hammil, D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities, 23*, 74 – 84.

Haritos, C., & College, H. (2003). Listening, remembering, and speaking in two languages: How did you do that? *Bilingual Research Journal, 27* (1), 73 – 99.

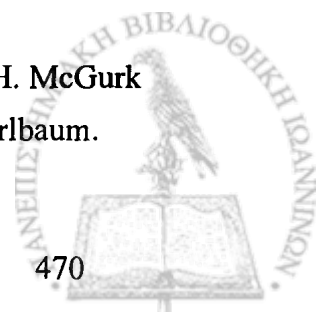
Harley, B., Allen, P., Cummings, J., & Swain, M. (Eds.) (1990). *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Harter, S. (1982). The Perceived Competence Scale for Children. *Child Development, 53*, 87 – 97.

Hartup, W. W. (1983). Peer relations. Στο E. M. Hetherington (Ed.), P. H. Mussen (Series Ed.), *Handbook of child psychology: Vol. 4. Socialization, personality, and social development* (pp. 103 – 106). New York: Wiley.

Hartup, W. W. (1989). Social relationships and their developmental significance. *American Psychologist, 44*, 120 – 126.

Hartup, W. W. (1992). Friendships and their developmental significance. Στο H. McGurk (Ed.), *Childhood Social Development. Contemporary Perspectives*. Lawrence Erlbaum.



Hartup, W. W. (1993). Adolescents and their friends. Στο B. Laursen (Ed.), *Close friendships in adolescence*. San Francisco: Jossey – Bass.

Hartup, W. W. (1996). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. *Child Development*, 67, 1 – 13.

Hartup, W. W. (1998). Friendships and their developmental significance. Στο A. Campbell, & S. Muncer (Eds.), *The social child*. Hove: Psychology Press.

Hartup, W. W. (1999). The Company They Keep: Friendships and Their Developmental Significance. Στο A. Slater, & D. Muir (Eds.), *The Blackwell Reader To Developmental Psychology*. London: Blackwell.

Hartup, W. W., & Stevens, N. (1997). Friendships and Adaptation in the Life Course. *Psychological Bulletin*, 121, 355 – 370.

Hatzichristou, C., & Hopf, D. A. (1993). Students with learning disabilities: Academic and psychosocial aspects of adaptation. *School Psychology International*, 14 (1), 43 – 56.

Hatzichristou, C., & Hopf, D. A. (1996). Multiperspective comparison of peer sociometric status groups in childhood and adolescence. *Child Development*, 67, 1085 – 1102.

Hayden, L., Tarulli, D., & Hymel, S. (1988, May). *Children talk about loneliness*. Paper presented at the biennial meeting of University of Waterloo Conference on Child Development. Waterloo, Ontario, Canada.

Hayes, D. S. (1978). Cognitive basis for liking and disliking among preschool children. *Child Development*, 49, 906 – 909.

Haynes, C., Hook, P., Macaruso, P., Muta, E., Hayashi, Y., Kato, J., & Sasaki, T. (2000). Teachers' skills ratings of children with learning disabilities: A comparison of the United States and Japan. *Annals of Dyslexia*, 50, 215 – 238.



Hays, R. D. (1972). Behavioral issues in multinational. Στο R. D. Hays (Ed.), *International Business: An Introduction to the World of Multinational Firm*. Eaglewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Heath, N. L., & Ross, S. (2000). Prevalence and expression of depressive symptomatology in students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 23, 24 – 36.

Heath, N. L., & Wiener, J. (1996). Depression and nonacademic self-perceptions in children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 19, 34 – 44.

Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.

Heiervang, E., Stevenson, J., Lund, A., & Hugdahl, K. (2001). Behaviour problems in children with dyslexia. *Nordic Journal of Psychiatry*, 55, 251 – 256.

Henwood, P. G. & Solano, C. H. (1994). Loneliness in young children and their patterns. *Journal of Genetic Psychology*, 155, 35 – 45.

Higgins, E. T. (1987). Self – discrepancy: A theory relating self and affect. *Psychological Review*, 94, 319 – 340.

Higgins, E. T. (1996). Ideals, oughts, and regulatory focus. Στο P.M. Gollwitzer, & J. A. Bargh (Eds.), *The psychology of action: Linking cognition and motivation to behavior* (pp. 482 – 506). New York: Guilford Press.

Higgins, E. T. (1997). Beyond pleasure and pain. *American Psychologist*, 52, 1280 – 1300.

Hinde, R. A. (1979). *Towards understanding relationships*. London: Academic Press.

Hinde, R. A. (1997). *Relationships; a dialectical perspective*. Hove: Psychology Press.

Hogg, M. A., & Vaughan, G. M. (1995). *Social Psychology: An Introduction*. London: Prentice – Hall / Harvester Wheatsheaf.





Hojat, M., & Crandall, R. (Eds.) (1987). *Loneliness: Theory, research, and applications*. San Rafael, CA: Select Press.

Hops, H., & Finch, M. (1985). Social competence and skill: A reassessment. Στο B. Schneider, K. Rubin, & J. Ledingham (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood: Issues in assessment and training* (pp. 23 – 39). New York: Springer – Verlag.

Howard, K. A. & Tryon, G. S. (2002). Depressive symptoms in and type of classroom placement for adolescents with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 185 – 190.

Howe, N., Petrakos, H., & Rinaldi, C. (1998). “All the sheeps are dead. He murdered them”: Sibling pretense, negotiation, internal state language and relationship quality. *Child Development*, 69, 182 – 191.

Hoy, C., Gregg, N., Wisenbaker, J., Manglitz, E., King, M., & Moreland, C. (1997). Depression and anxiety in two groups of adults with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 280 – 291.

Hoza, B., Bukowski, W. M., & Berry, S. (2000). Assessing peer networks and dyadic loneliness. *Journal of Clinical Child Psychology*, 29 (1), 119 – 128.

Hudelson, S. (1994). Literacy development of second language children. Στο F. Genesee (Ed.), *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Huffman, L. C., Mehlinger, S. L., & Kerivan, A. S. (2000). *Risk factors for academic and behavioral problems at the begining of school* (Part 1). Bethesda: NIMH.

Hunter, F. T. & Youniss, J. (1982). Changes in functions of three relationships during adolescence. *Developmental Psychology*, 18, 806 – 811.

Hutchinson, J. M., Whiteley, H. E., Smith, C. D., & Connors, L. (2004). The early identification of dylexia: children with English as an additional language. *Dyslexia*, 10, 179 – 195.



Hymel, S., & Franke, S. (1985). Children's peer relations: Assessing self-perceptions. Στο B. Schneider, K. Rubin, & J. Ledingham (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood: Issues in assessment and training* (pp. 75 – 91). New York: Springer – Verlag.

Hymel, S., Freigang, R., Franke, S., Both, L., Bream, L., & Borys, S. (1983, June). *Children's attributions for social situations: Variations as a function of social status and self – perception variables*. Paper presented at the annual meeting of the Canadian Psychological Association, Winnipeg, Manitoba.

Hymel, S., Rubin, J. H., Rowden, L., & LeMare, L. (1990a). 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., & Terrell – Deutsch, B. (1999). Loneliness through the eyes of children. Στο K. J. Rotenberg, & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 80 – 106). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Hymel, S., Wagner, E., & Butler, L. (1990b). Reputational bias: View from the peer group. Στο S. A. Asher, & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Interagency Committee on Learning Disabilities (1987). *Learning Disabilities : A report to the U.S. Congress*. Bethesda, MD: National Institute of Health.

Ireson, J., & Hallam, S. (2005). Pupils' liking for school: Ability grouping, self – concept and perceptions of teaching. *British Journal of Educational Psychology*, 75, 297 – 311.

Ireson, J., & Hallam, S. (2001). *Ability grouping in education*. London: Paul Chapman Publishing.

Ireson, J., Hallam, S., & Plewis, I. (2001). Ability grouping in secondary school: Effects on pupils' self – concepts. *British Journal of Educational Psychology*, 71, 315 – 326.



Islam, M. R., & Hewstone, M. (1993). Intergroup attributions and affective consequences in majority and minority groups. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64, 936 – 950.

Jackson, G. B. (1980). Methods for integrative review. *Review of Educational Research*, 50, 438 – 460.

Johansson, L. M., Sundquist, J., Johansson, S. E., & Bergman, B. (1998). Immigration, moving house and psychiatric admissions. *Acta Psychiatr Scand*, 98, 105 – 111.

Johnson, D. M. (1994). Grouping strategies for second language learners. Στο F. Genesee (Ed.), *Educating Second Language Children*. Cambridge: Cambridge University Press.

Johnson, D. W., & Johnson, F. P. (1987). *Joining Together: Group Theory and Group Skills* (3<sup>rd</sup> ed.). Englewood Cliffs, NJ.: Prentice – Hall.

Johnson, J. H. (1986). *Life events as stressors in childhood and adolescents*. Vol. 8. Newbury Park, CA: Sage Publ.

Jongmans, M., Demetre, J. D., Dubowitz, L., & Henderson, S. E. (1996). How local is the impact of a specific learning difficulty on premature children's evaluation of their own competence? *Journal of Psychology and Psychiatry*, 37 (5), 563 – 568.

Jorm, A. F., Share, D. L., Matthews, R., & Maclean, R. (1986). Behaviour problems in specific reading retarded and general reading backward children: A longitudinal study. *Journal of Clinical Psychology and Psychiatry*, 27, 33 – 43.

Kagan, J., Hans, S., Markowitz, A., Lopez, D., & Sigal, H. (1982). Validity of children's self-reports of psychological qualities. Στο B. A. Maher & W. B. Maher (Eds.), *Progress in experimental personality research*. Vol.11, pp. 171 – 211. New York: Academic Press.

Kantor, R., & Fernie, D. (Eds.) (2003). *Early childhood classroom processes*. Cresskill, NJ: Hampton Press.

Katz, D., & Kahn, R. L. (1978). *The social psychology of organizations* (2nd ed.). New York: Wiley.



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

Kavussanu, M., & Harnisch, D. (2000). Self-esteem in children: Do goal orientations matter? *British Journal of Educational Psychology, 70* (2), 229 – 242.

Kelly, N., & Norwich, B.(2004). Pupils perceptions of self and of labels: Moderate learning difficulties in mainstream and special schools. *British Psychological Society, 74* (3), 411 – 435.

Kirby, L. D. & Fraser, M. W. (1997). Risk and resiliency in childhood. Στο M. Fraser, (Ed.), *Risk and resiliency* (pp. 10 – 33). Washington, DC: NASW Press.

Kitano, M., Stiehl, J., & Cole, J. (1978). Role taking: Implications for special education. *The Journal of Special Education, 12*, 59 – 74.

Kleck, R. E., Richardson, S. A., & Ronald, L. (1974). Physical appearance cues and interpersonal attraction in children. *Child Development, 43*, 305 – 310.

Klein, D. C., & Seligman, M. E. P. (1976). Reversal of performance deficits in learned helplessness and depression. *Journal of Abnormal Psychology, 85*, 11 – 26.

Kloomok, S., & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic “ discounting” nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly, 17*, 140 – 153.

Kristensen, K. L. (1995). The lived experience of childhood loneliness: A phenomenological study. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing, 18*, 125 – 137.

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

Kulik, J. A., & Kulik, C-L. C. (1992). Meta-analytic findings on grouping programs. *Gifted Child Quarterly, 36* (2), 73 – 77.



Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., & Dodge, K. A. (1990). The role of Poor Peer Relationships in the Development of Disorder. Στο S. A. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer Rejection in Childhood*. New York: Cambridge University Press.

Kutnick, P. (1994). Use and effectiveness of groups in classrooms. Στο P. Kutnick & C. Rogers (Eds.), *Groups in schools*. London: Cassell.

Kutnick, P., & Kington, A. (2005). Children's friendships and learning in school: Cognitive enhancement through social interaction? *British Journal of Educational Psychology*, 75, 521 – 538.

La Freniere, P., Strayer, F. F., & Gauthier, R. (1984). The emergence of same sex affiliative preference among preschool peers: A developmental / ethological perspective. *Child Development*, 55, 1958 – 1965.

La Greca, A. M. (1981). Social behavior and social perception in learning-disabled children: A review with implications for social skills training. *Journal of Pediatric Psychology*, 6, 395 – 416.

La Greca, A. M. (1987). Children with learning disabilities : Interpersonal skills and social competence. *Journal of Reading, Writing, and Learning Disabilities International*, 3, 167 – 185.

La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social Anxiety Among Adolescents : Linkages with Peer Relations and Friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 83 – 94.

La Greca, A. M., & Vaughn, S. (1992). Social functioning of individuals with learning disabilities. *School Psychology Review*, 21, 340 – 347.

Ladd, G. W. (1981). Effectiveness of a Social Learning Method for Enhancing Children's Social Interaction and Peer Acceptance. *Child Development*, 52, 171 – 178.

Ladd, G. W. (1990). Having friends, keeping friends, making friends, and being liked by peers in the classroom: Predictors of children's early school adjustment? *Child Development*, 61, 1081 – 1100.



Ladd, G. W. (1999). Peer relationships and social competence during early and middle childhood. *Annual Review of Psychology*, 50, 333 – 359.

Ladd, G. W., & Kochenderfer, B. (1996). Linkages between friendship and adjustment during early school transitions. Στο W. M. Bukowski, A. F. Newcomb, & W. W. Hartup (Eds.), *The company they keep* (pp. 322 – 345). Cambridge, U.K.: Cambridge University Press.

Ladd, G. W., & Price, J. (1996). Predicting children's social and school adjustment following the transition from preschool to kindergarten. *Child Development*, 58, 1168 – 1189.

Lambert, W. E. (1990). Persistent Issues in Bilingualism. Στο B. Harley et al., *The Development of Second Language Proficiency*. Cambridge: Cambridge University Press.

Larose, S., Guay, F., & Boivin, M. (2002). Attachment, social support, and loneliness in young adulthood: A test of two models. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 684 – 693.

Ledingham, J. E., & Younger, A. J. (1985). The influence of the evaluator on assessments of children's social skills. Στο B. H. Schneider, K. H. Rubin, & J. E. Ledingham (Eds.), *Children's peer relations: Issues in assessment and intervention* (pp. 111 – 121). New York: Springer – Verlag.

Lenkowsky, L. K., & Saposnek, D. T. (1987). Family Consequences of Parental Dyslexia. *Journal of Learning Disabilities*, 11 (1), 59 – 65.

Lescano, A. A. (1995). The remedial English project. *English Teaching Forum*, 33, 40 – 41.

Lewin, K. (1951). *Field theory in social science*. New York: Harper.

Licht, B. G., Kistner, J. A., Ozkaragoz, T., Shapiro, S., & Clausen, L. (1985). Causal attributions of learning disabled children: Individual differences and their implications for persistence. *Journal of Educational Psychology*, 77, 208 – 216.



Licht, B. G., & Kistner, J. A. (1986). Motivational problems of learning – disabled children: Individual differences and their implications for treatment. Στο J. K. Torgesen, & B.Y. L Wong (Eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp. 225 – 255). Orlando, FL: Academic Press.

Lichtenstein, S., & Zantol – Wiener, K. (1988). *Special education dropouts* (ERIC digest # 451). Reston, VA: ERIC Clearinghouse on Handicapped and Gifted Children. (ERIC Document Reproduction Service No. ED295395).

Light, P., & Littleton, K. (1994). Cognitive approaches to workgroup. Στο P. Kutnick & C. Rogers (Eds.), *Groups in schools*. London: Cassell.

Lindsay, A. M., & Dockrell, D. (2002). Developmental perspectives on the self – system. Στο P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of Child Psychology*. Vol. IV. *Socialization, personality and social development*. New York: Wiley.

Luftig, R. L. (1987). Children's loneliness, perceived ease in making friends and estimated social adequacy: Development and social metacognition. *Child Study Journal*, 17, 35 – 53.

Lundberg, I. (2002). Second Language Learning and Reading with the Additional Load of Dyslexia. *Annals of Dyslexia*, 52, 165 – 187.

Lynch, J. (1992). *Education for Citizenship in Multicultural Society*. New York: Cassell.

Lyon, G. R. (1996). Learning Disabilities. Στο E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 390 – 435). New York: Guilford Press.

Lyon, G. R., Fletcher, J.M., & Barnes, M. C. (2003). Learning disabilities. . Στο E. J. Mash & R. A. Barkley (Eds.), *Child psychopathology* (2<sup>nd</sup> ed., pp. 520 - 586). New York: Guilford Press.

Maag, W. J., & Reid, R. (1996). Depression among Students with Learning Disabilities: Assessing the Risk. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (1), 3 – 10.



MacDonald, A. R., Miell, D., & Mitchell, L. (2002). An investigation of children's musical collaborations: The effect of friendship and age. *Psychology of Music*, 30, 148 – 163.

MacMillan, D. L., & Forness, S. R. (1998). The role of IQ in special education placement decisions: Primary and determinative or peripheral and inconsequential? *Remedial and Special Education*, 19, 239 – 253.

MacMillan, D. L., & Siperstein, G. N. (2001). Learning disabilities as operationally defined by schools. *Learning Disabilities Summit*, Washington, DC: Office of Special Education Programs, U.S. Department of Education.

Maguire, M., & Dunn, J. (1996). Friendships in early childhood, and social understanding. *International Journal of Behavioral Development*, 21, 669 – 686.

Maheady, L., & Sainato, D. (1986). Learning disabled students' perceptions of social events. Στο S. J. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities* (pp. 381 – 402). Hilldale, NJ: Erlbaum.

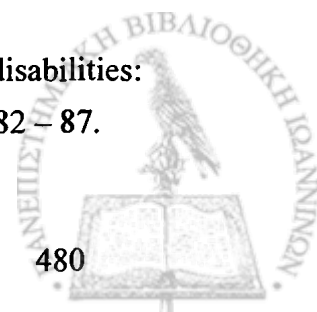
Major, B., & O' Brien, L. T. (2005). The Social Psychology of Stigma. *Annual Review of Psychology*, 56, 393 – 421.

Maldoon, O. (2000). Social group membership and self-perceptions in Northern Irish children: A longitudinal study. *British Journal of Developmental Psychology*, 18 (1), 65 – 80.

Manset – Williamson, G., St. John, E., Hu, S., & Gordon, D. (2002). Early literacy practices as predictors of reading related outcomes: Test scores, test passing rates, retention, and special education referral. *Exceptionality*, 10, 11 – 28.

Margalit, M. (1998). Loneliness and coherence among preschool children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 173 – 181.

Margalit, M. (2003). Resilience models among individuals with learning disabilities: Proximal and distal influences. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 82 – 87.





Margalit, M., & Ben – Dov, I. (1995). Learning disabilities and social environments: Kibbutz versus city comparisons of loneliness and social competence. *Journal of Behavioral Development, 18*, 519 – 563.

Margalit, M., & Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorders. *Educational Psychology, 16*, 69 – 79.

Margalit, M., & Shulman, S., (1986). Autonomy perceptions and anxiety expressions of learning disabled adolescents. *Journal of Learning Disabilities, 19*, 291 – 293.

Margalit, M., & Zak, I. (1994). Anxiety and self – concept of learning–disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 17*, 537 – 539.

Margie, N. G., Killen, M., Sinno, S., & McGlothlin, H. (2005). Minority children's intergroup attitudes about peer relationships. *British Journal of Developmental Psychology, 23*, 251 – 269.

Markus, H., & Nurius, P. (1986). Possible selves. *American Psychologist, 41*, 954 – 969.

Martin D. (1999). Bilingualism and literacies in primary school: implications for professional development. *Educational Review, 51 (1)*, 62 – 78.

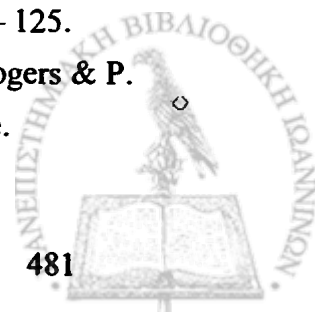
Martinez, R. S., & Semrud – Clikeman, M. (2004). Emotional Adjustment and School Functioning of Young Adolescents with Multiple Versus Single Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 37 (5)*, 411 – 420.

Mash, E., & Wolfe, D. (1999). *Abnormal Child Psychology*. Brooks / Cole.

Masi, G., Brovedani, P., & Poli, P. (1998). School failure in early adolescence: The psychopathological risk. *Child Psychiatry and Human Development, 29*, 127 – 140.

Maundeni, T. (2001). The role of social networks in the adjustment of African students to British society: students' perceptions. *Race Ethnicity and Education, 4 (3)*, 112 – 125.

Maxwell, W. (1990). The nature of friendships in the primary school. Στο C. Rogers & P. Kutnick (Eds.), *The social psychology of the primary school*. London: Routledge.



May, R. (1970). The nature of anxiety and its relation to fear. Στο A. O. Elbing (Ed.), *Behavioral decisions in Organizations*. New York, Scott: Foresman & Co.

McConahay, J. B. (1986). Modern racism, ambivalence and the Modern Racism Scale. Στο J. F. Dovidio & L. Gaertner (Eds.), *Prejudice, discrimination and racism* (pp. 91 – 125). N. Y.: Academic Press.

McCoy, J. K., Brody, G. H., & Stoneman, Z. (1994). A longitudinal analysis of sibling relationships as mediators of the link between family processes and youths' best friendships. *Family Relations*, 43, 400 – 408.

McFall, R. (1982). A review and reformulation of the concept of social skills. *Behavioral Assessment*, 4, 1 – 33.

Meltzer, L. J., Katzir – Cohen, T., Miller, L., & Roditi, B. (2001). The impact of effort and strategy used on academic performance: Student and teacher perceptions. *Learning Disability Quarterly*, 24, 85 – 99.

Meltzer, L. J., Roditi, B., Houser, R. F., & Perlman, M.(1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 437 – 451.

Mercer, N. (2000). *Words and minds*. London: Routledge.

Michaelidis, N. N. (1990). Error analysis: An aid to teaching. *English Teaching Forum*, 28, 28 – 30.

Michaels, C. R. (1990). Psychological adjustment and family functioning of boys with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 446 – 450.

Miell, D., & Faulkner, D. (1994, July). *Children's working relationships*. Paper presented at the Biennial Conference on Personal Relationships. Groningen, Netherlands.

Miell, D., & MacDonald, A. R. (2000). Children's creative collaborations: The importance of friendship when working together on a music composition. *Social Development, 9* (3), 348 – 369.

Miguel, S., Forness, S., & Kavale, K. (1996). Social skills deficits in learning disabilities: The psychiatric comorbidity hypothesis. *Learning Disability Quarterly, 19*, 8 - 25.

Mijuskovic, B. L. (1979). *Loneliness in philosophy, psychology, and literature*. Assen, The Netherlands: Van Gorcum.

Miles, T. R. (1993). *The Bangon Dyslexia Test*. Wisbech: Learning Developmental Aids.

Miles, T. R. (1995). *Dyslexia Matters*. London: Whurr Publishers Ltd.

Miller Guron, L., & Lundberg, I. (2003). Identifying dyslexia in multilingual students: can phonological awareness be assessed in the majority language? *Journal of Research in Reading, 26* (1), 69 – 82.

Miller, C. J., Hynd, G. W., & Miller, S. R. (2005). Children with dyslexia: Not necessarily at risk for elevated internalizing symptoms. *Reading and Writing, 18*, 425 – 436.

Miller, S. L., & Tallal, P. (1995). A behavioral neuroscience approach to developmental language disorders: Evidence for a rapid temporal processing deficit.

Mishna, F. (1996). Finding their voice: Group therapy for adolescents with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice, 11*, 249 – 258.

Mishna, F., & Muskat, B. (2004). "I'm not the only one!". Group Therapy with older children and adolescents who have learning disabilities. *International Journal of Group Psychotherapy, 54* (4), 455 – 476.

Moats, L. C., & Lyon, G. R. (1993). Learning Disabilities in the United States; Advocacy, science, and the future of the field. *Journal of Learning Disabilities, 26*, 282 – 294. Στο D. Cicchetti & D. Cohen (Eds.), *Developmental Psychopathology: Vol. 2. Risk, disorder and adaptation* (pp. 274 – 298). New York: Wiley.



Molinary, L., & Corsaro, W. A. (1998). *Social representations and priming events*. Paper presented at the Culture and Social Activity Conference. Aarhus, Denmark.

Monteil, J – M. (1992). Toward a social psychology of cognitive functioning. Στο M. Von Granach, W. Doise & G. Mugny (Eds.), *Social representations and the social bases of knowledge*. Hubert: Berne.

Moreno, J. L. (1939). *Who shall survive?* Washington, DC: Nervous and Mental Diseases Publishing Co.

Morrison, G., & Cosden, M. (1997). Risk, resilience and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20, 43 – 60.

Moustakas, C. E. (1961). *Loneliness*. New York: Prentice Hall.

Nangle, D. W., Erdley, C. A., & Gold, J. A. (1996). A Reflection on the Popularity Construct: The Importance of *Who Likes or Dislikes a Child*. *Behavior Therapy*, 27, 337 – 352.

National Institute of Mental Health (1996). *Learning Disability*. Διαθέσιμο στο διαδικτυακό τόπο: <http://www.nimh.nih.gov/puplicat/learndis.htm>.

National Joint Committee on Learning Disabilities (1989, September). Memorandum to member organizations: Modifications to the NJCLD definition of learning disabilities.

Nesdale, D., Maass, A., Griffiths, J., & Durkin, K. (2004). Effects of in-group and out-group ethnicity on children's attitudes towards members of the in-group at out-group. *British Journal of Developmental Psychology*, 21 (2), 177 – 192.

Neuberg, S. L., & Newson, J. T. (1993). Personal need for structure: individual differences in the desire for simple structure. *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, 113 – 131.

Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1995). Children's friendship relations: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 117, 306 – 347.



Newcomb, A. F., & Bagwell, C. L. (1996). The developmental significance of children's friendship relations. Στο W. M. Bukowski, A. F. Newcomb & W.W. Hartup (Eds.), *The company they keep* (pp. 289 – 321). Cambridge, U. K.: Cambridge University Press.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M. (1985). Variability in peer groups perceptions: support for the “ controversial” sociometric classification group. *Developmental Psychology*, 21, 1032 – 1038.

Newcomb, A. F., Bukowski, W. M., & Pattee, L. (1993). Children's peer relations: A meta-analytic review of popular, rejected, controversial, and average sociometric status. *Psychological Bulletin*, 113, 99 – 128.

Newcomer, P. L., Berenbaum, E. M., & Bryant, B. R. (1994). *Depression and Anxiety in Youth Scale: Examiner's manual*. Austin, TX: PRO – ED.

Norouzi, G. (2006, May). *Exclusion from friendships: An example of social exclusion for people with the label of ' Learning Difficulties' in England*. Paper presented at 11<sup>th</sup> International Conference “ Psychology & Communication, Friendship & Unity”. Athens, Greece.

Norwich, B., & Kelly, N. (2004). Pupil's views on inclusion: moderate learning difficulties and bullying in mainstream and special school. *Journal of the British Educational Research Association*, 30 (1), 43 – 65.

Oakes, J. (1985). *Keeping track: How schools structure inequality*. New Haven: Yale University Press.

Oberg, K. (1960). Cultural shock: adjustments to new cultural environment. *Practical Anthropology*, 7, 177 – 182.

Ochoa, S. H., & Olivarez, A. (1995). A meta-analysis of the peer rating sociometric studies of pupils with learning disabilities. *The Journal of the Special Education*, 29, 1 – 20.

Oldenburg, C. M., & Kerns, K. A. (1997). Associations Between Peer Relationships and Depressive Symptoms: Testing Moderator Effects of Gender and Age. *Journal of Early Adolescence, 17*, 319 – 337.

Olivier, M. A. J., & Steenkamp, D. S. (2004). Attention-deficit / hyperactivity disorder: Underlying deficits in achievement motivation. *International Journal for the Advancement of Counselling, 26*, 47 – 63.

Ollendick, T. H., Weist, M. D, Borden, M. C., & Greene, R. W. (1992). Sociometric Status and Academic, Behavioral, and Psychological Adjustment: A Five-Year Longitudinal Study. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 60 (1)*, 80 – 87.

Padeliadu, S., Antoniou, F., & Georgala, G. (2007, May). *Identification of students with Learning Disabilities based on teachers' rating: A validation study*. Paper presented at 9<sup>th</sup> European Conference on Psychological Assessment and at 2<sup>nd</sup> International Conference of the Psychological Society of Northern Greece, Thessaloniki, Greece.

Page, R. M., Scanlan, A., & Deringer, N. (1994). Childhood loneliness and isolation: Implications and strategies for childhood educators. *Child Study Journal, 24 (2)*, 107 – 118.

Palladino, P., Poli, P., Masi, G., & Marcheschi, M. (2000). The relation between metacognition and depressive symptoms in preadolescents with learning disabilities: Data in support of Borkowski's model. *Learning Disabilities Research & Practice, 15*, 142 – 148.

Palmer, D. J., Drummond, F., Tollison, P., & Zinkgraff, S. (1982). An attributional investigation of performance outcomes for learning disabled and normal achieving pupils. *Journal of Special Education, 16*, 207 – 219.

Papageorgiou, V., Frangou – Garunovic, A., Iordanidou, R., Yule, W., Smith, P., & Vostanis, P. (2000). War trauma and psychopathology in Bosnians refugee children. *Eur Child Adolesc Psychiatry, 9*, 84 – 90.

Papanicolaou, A. C. (2007, May). *Applications of MEG to the study of language and its disorders*. Paper presented at 9<sup>th</sup> European Conference on Psychological Assessment and at 2<sup>nd</sup> International Conference of the Psychological Society of Northern Greece, Thessaloniki, Greece.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1987). Peer relations and later personal adjustment: Are low-accepted children "at risk"? *Psychological Bulletin*, 102, 357 – 389.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1989). Beyond group acceptance: friendship adjustment and friendship quality as distinct dimensions of children's peer adjustment. Στο D. Perman & W. H. Jones (Eds.), *Advances in personal relationships*, (Vol. 4, pp. 261 – 294). London: Kingsley.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993a). Beyond group acceptance. Στο D. Perman & W. H. Jones (Eds.), *Advances in personal relationships*, (Vol. 4, pp. 261 – 294). London: Kingsley.

Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993b). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, 29, 611 – 621.

Parkhurst, J. T., & Asher, S. R. (1992). Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns. *Developmental Psychology*, 28 (2), 231 – 241.

Pasternak, R. H. (2002, March). *The demise of IQ testing for children with learning disabilities*. Paper presented at the meeting of the National Association of School Psychologists, Chigago, IL.

Paulston, C. B. (1992). *Sociolinguistic Perspectives on Bilingual Education*. Clevedon : Multilingual Matters.

Pearl, R. (1987). Social cognitive factors in learning – disabled children's social problems. Στο S. J. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social, neuropsychological aspects of learning disabilities* (pp. 273 – 294). Hilldale, NJ: Erlbaum.



Pearl, R. (1992). Psychosocial characteristics of learning disabled students. Στο N. N. Singh & I. L. Beal (Eds.), *Learning disabilities: Nature, theory, and treatment* (pp. 96 – 125). San Diego: Academic Press.

Pearl, R., Bryan, T., & Donahue, M. (1983). Social behaviors of learning disabled children: A review. *Topics in Learning & Learning Disabilities*, 2, 1 – 14.

Pearl, R., Donahue, M., & Bryan, T. (1986). Social relationships of learning disabled children. Στο J. K. Torgesen, & B. Y. L. Wong (Eds.), *Psychological and educational perspectives on learning disabilities* (pp. 193 – 224). Orlando, FL: Academic Press.

Peer, L., & Reid, G. (2001). *Challenge for Educators – The way forward*. BDA International Conference. York.

Pennington, B. F. (1999). Dyslexia as a neurodevelopmental disorder. Στο H. Tager – Flusberg (Ed.), *Neurodevelopmental Disorders* (pp. 307–330). Cambridge Massachussets: The MIT Press.

Peplau, L. A., & Perlman, D. (Eds.) (1982). *Loneliness: A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley.

Perlmutter, B. F. (1986). Personality variables and peer relations of children and adolescents with learning disabilities. Στο S. J. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social, neuropsychological aspects of learning disabilities* (pp. 339 – 359). Hilldale, NJ: Erlbaum.

Petigrew, T. F., & Meertens, R. W. (1995). Subtle and blatant prejudice in Western Europe. *European Journal of Social Psychology*, 25, 57 – 75.

Pintrich, P. R., & De Groot, E. V. (1990). Motivational and self-regulated components of classroom academic performance. *Journal of Educational Psychology*, 82, 33 – 40.

Pintrich, P. R., Anderman, E. M., & Klobucar, C. (1994). Intraindividual differences in motivation and cognition in students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 27, 360 – 370.





PMSU (Prime Minister's Strategy Unit) (2005). *Improving the life chances of disabled people: Final report*. London: PMSU.

Pompian, N., & Thum, C. (1988). Dyslexic / learning disabled students at Dartmouth. *Annals of Dyslexia*, 38, 276 – 284.

Porter, J. E., & Rourke, B. P. (1985). Socioemotional functioning of learning-disabled children. A subtypal analysis of personality patterns. Στο B. P. Rourke (Ed.), *Neuropsychology of Learning Disabilities* (pp. 257 – 280). New York City: Guilford Press.

Potter, J., & Wetherell, M. (1995). Discourse Analysis. Στο A. J. Smith, R. Harre, & L. Van Langenhove (Eds.), *Rethinking Methods in Psychology* (pp. 80 – 92). London: Sage.

Prager, K. J. (1995). *The psychology of intimacy*. New York: Guilford Press.

Priel, B., & Leshem. (1990). Self – Perceptions of First- and Second- Grade Children with Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 23 (10), 637 – 642.

Prior, M., Smart, D., Sanson, A., & Oberklaid, F. (1999). Relationships between learning difficulties and psychological problems in preadolescent children from a longitudinal sample. *Journal Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 38 (4), 426 – 436.

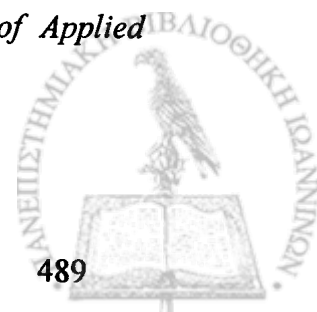
Pulford, B. (2004). I did well...Didn't I? *The Psychologist*, 17 (6), 5 – 17.

Pumfrey, P. D., & Reason, R. (1991). *Specific Learning Difficulties (Dyslexia): Challenges and Responses*. London: Routledge.

Putnam, R. (2000). *Bowling alone: The collapse and revival of the American community*. New York: Simon and Schuster.

Qualter, P., & Munn, P. (2002). The separateness of social and emotional loneliness in childhood. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 43 (2), 233 – 244.

Quay, L. R. (1992). Personal and family effects on loneliness. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 13, 97 – 110.



Raichle, M. E. (1994). Images of the mind: Studies with modern imaging techniques. *Annual Review of Psychology*, 45, 333 – 356.

Ramcharan, P., McGrath, M., & Grant, G. (1997). Voices and choices: Mapping Entitlements to Friendships and Community Contacts. Στο P. Ramcharan, G. Roberts, G. Grant (Eds.), *Empowerment in Everyday Life: Learning Disability* (pp. 123 – 137). London: Athenaeum Press, Gateshead, Tyne and Wear.

Rawsthorne, L., & Elliot, A. J. (1999). Achievement goals and intrinsic motivation: A meta-analytic review. *Personality and Social Psychology Review*, 3, 326 – 344.

Reisman, J. M. (1990). Intimacy in the same-sex friendships, *Sex Roles*, 23, 65 – 82.

Richardson, A., & Ritchie, J. (1989). *Developing Friendships: Enabling people with learning difficulties to make and maintain friends*. Oxford: Bourne Offset, Slough, Bucks.

Riddick, B., Sterling, C., Farmer, M., & Morgan, S. (1999). Self-esteem and anxiety in the educational histories of adult dyslexic students. *Dyslexia (Chichester, England)*, 5, 227 – 248.

Rinn, R. C., & Markle, A. (1979). Modification of social skills deficits in children. Στο A. S. Bellack & M. Heren (Eds.), *Research and practice in social skills training* (pp. 107 – 129). New York: Plenum.

Rizzo, T. A. (1989). *Friendship development among children in school*. New Jersey: Ablex.

Robbins, R. L., & Harway, N. I. (1977). Goal setting and reactions to success and failure in children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 10, 35 – 41.

Robins, L. & Rutter, M. (1990). *Straight and Deviant Pthways from childhood to adulthood*. Cambridge: Cambridge University Press.

Rochlin, G. (1959). The loss complex. *Journal of American Psychoanalytic Association*, 7, 29 – 36.



Rodis, P., Garrod, A., & Boscardin, M. (2001). *Learning Disabilities and Life Stories*. Allyn and Bacon.

Rodriguez, C. M., & Routh, D. K. (1989). Depression, anxiety, and attributional style in learning disabled and non-learning disabled children. *Journal of Clinical Child Psychology, 18*, 299 – 304.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (1998a). Academic and emotional functioning in early adolescence: Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school. *Developmental and Psychopathology, 10*, 321- 352.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as context of early adolescents' academic and social – emotional development: A summary of research findings. *Elementary School Journal, 100*, 443 – 471.

Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Strobel, K. R. (1998b). Linking the study of schooling and mental health: Selected issues and empirical illustrations at the level of the individual. *Educational Psychologist, 33*, 153 – 176.

Rogers, H., & Saklofski, D. H. (1985). Self-concepts, locus of control and performance expectations of LD children. *Journal of Learning Disabilities, 18*, 273 – 277.

Rogosch, F. A., & Newcomb, A. F. (1989). Children's Perceptions of Peer Reputations and their Social Reputations among Peers. *Child Development, 60*, 597 – 610.

Rotenberg, K. J. (1986). Same-sex patterns and sex differences in the trust-value basis of children's friendship, *Sex Roles, 24*, 613 – 626.

Rotenberg, K. J. (1999). Parental antecedents of children's loneliness. Στο K. J. Rotenberg & S. Hymel (Eds.), *Loneliness in childhood and adolescence* (pp. 176 – 200). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Rotenberg, K. J., & Hymel, S. (Eds.) (1999). *Loneliness in childhood and adolescence*. New York: Cambridge University Press.



Rourke, B. P. (Ed.) (1985). *Neuropsychology of learning disabilities. Essentials of subtype analysis*. New York: Guilford Press.

Rourke, B. P., & Fuerst, D. R. (1992). Psychosocial dimensions of learning disabilities subtypes: In the Windsor Laboratory. *School Psychology Review*, 2, 361 – 374.

Rourke, B. P., Young, G. C., & Leenars, A. A. (1989). A childhood leaning disability that predisposes those afflicted to adolescent and adult depression and suicide risk. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 169 – 175.

Rubin, K. H. (1985). Socially withdrawn children. An “ at risk” population? Στο B. Schneider, K. Rubin, & J. Ledingham (Eds.), *Peer relationships and social skills in childhood: Issues in assesement and training* (pp. 125 – 139). New York: Springer – Verlag.

Rubin, K. H., Bukowski, W., & Parker, J. (1998). Peer interactions, relationships ans groups. Στο W. Damon & N. Eisenberg (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 13. Socialization* (5<sup>th</sup> ed., pp. 619 – 700). New York: Wiley.

Rubin, K. H., Hymel, S., LeMare, L. J., & Rowden, L. (1990b). Children experiencing social difficulties: Sociometric neglect reconsidered. *Canadian Journal of Behavioral Science*, 57(6), 48 – 63.

Rubin, K. H., LeMare, L. J., & Lollis, S. (1990a). Social withdrawal in childhood : Developmental pathways to peer rejection. Στο S. R. Asher & J. D. Coie (Eds.), *Peer rejection in childhood* (pp. 217 – 249). Cambridge: Cambridge Univerity Press.

Rubin, K. H., Lynch, D., Coplan, R., Rose-Krasnor, L., & Booth, C. L. (1994). ‘ Birds of a feather...’: Behavioral concordance and preferential personal attraction in children. *Child Development*, 65, 1778 – 1785.

Rudduck, J., Chaplain, R., & Wallace, G. (Eds.) (1996). *School Improvement; what can pupils tell us?* London: Fulton.



Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well – being. *American Psychologist*, 55, 68 – 78.

Ryan, R. M., Stiller, J. D., & Lynch, J. H. (1994). Representations of relationships to teachers, parents and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *Journal of Early Adolescence*, 14 (2), 226 – 249.

Sabatino, D. A. (1982). Research on achievement motivation with learning disabled populations. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 1, 75 – 116.

Sabornie, E. J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268 – 279.

Salisbury, M., Agard, J., & Siemmel, M. (1995). Strategies that promote social relations among elementary students with and without severe disabilities in inclusive schools. *Exceptional Children*, 62, 125 – 137.

Sanderson, J. A., & Siegal, M. (1995). Loneliness and Stable Friendship in Rejected and Non-rejected Preschoolers. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 16, 555 – 567.

Scarborough, H., & Parker, J. (2003). Matthew effects in children with learning disabilities: Development of reading, IQ, and psychosocial problems from grade 2 to grade 8. *Annals of Dyslexia*, 53, 47 – 71.

Scarpati, S., Malloy, T. & Fleming, R. (1996). Interpersonal perception of skill efficacy and behavioral control of adolescents with learning disabilities: A social relations approach. *Learning Disability Quarterly*, 19, 15 – 22.

Schneider, J., Wistow, R., Wooff, D., & Coolen – Schrijner, P. (2004). *Supported Employment in the UK: A Profile of Providers and Service Users. Report to the Department of Health*. UK: University of Durham.

Scholfield, J. W. (1981). Complimentary and conflicting identities: Images of interaction in an interracial school. Στο S. A. Asher & J. M. Gottman (Eds.), *The development of children's friendships* (pp. 53 – 90). New York: Cambridge University Press.



Schultz, M. K. (1997). WISC-III and WJ-R tests of achievement: concurrent validity and learning disability identification. *The Journal of Special Education, 31*, 377 – 386.

Schumaker, J. B., & Hazel, J. S. (1988). Social skills and learning disabilities: Current issues and recommendations for future research. Στο J. Kavanagh & T. Truss (Eds.), *Learning disabilities: Proceedings of the national conference* (pp. 293 – 344). Parkton, MD: York Press.

Schwartz, F. (1981). Supporting or subverting learning: Peer group patterns in four tracked schools. *Anthropology and Education Quarterly, 12*, 99 – 121.

Schwarz, R. (1999). *The First International Multilingualism and Dyslexia Conference*. Manchester, England. June 17 – 19, 1999.

Scott, J. A. (2003). The social construction of the “outsiders” in preschool. Στο R. Kantor & D. Fernie (Eds.), *Early childhood classroom process* (pp. 63 – 98). Cresskill, NJ: Hampton Press.

Scottish Office Education Department (1989). *The Teaching of Language Others than English in the Scottish Schools, Circular No 1178*. Edinburgh: SOED.

Scottish Office Education Department (1990). *The Teaching of Language Others than English in the Scottish Schools and Circular No 2 / 1990*. Edinburgh: SOED.

Scruggs, T. E., & Mastropieri, M. A. (2002). On babies and bathwater: addressing the problems of identification of learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 25*, 155 – 168.

Searle, J. (1970). *Speech Acts*. Cambridge: Cambridge University Press.

Seligman, M. E. P. (1975). *Helplessness: On depression, development and death*. San Francisco: W. H. Freeman.

Selten, J. P., & Veen, N., et al. (2001). Incidence of psychotic disorders in immigrant groups to The Netherlands. *British Journal of Psychiatry, 178*, 367 – 372.



Serbin, L. A., Powlishta, K. K., & Gulko, J. (1993). The development of sex-typing in middle childhood. *Monographs for Society for Research in Child Development*, 58 (2), 1 – 73.

Service, E. (1992). Phonology, working memory, and foreign language learning. *Quarterly Journal of Experimental Psychology*, 45A, 21 – 50.

Sharabany, R., Gershoni, R., & Hoffman, J. E. (1981). Girlfriend, boyfriend: Age and sex differences in intimate friendships. *Developmental Psychology*, 17, 800 – 807.

Shaw, M. E. (1981). *Group dynamics* (3<sup>rd</sup> ed.). New York: McGraw Hill.

Shlomo, M., Kravetz, M., Faust, M., Lipshitz, S., & Shalhav, S. (1998). LD, interpersonal understanding and social behavior in the classroom. *Journal of Learning Disabilities*, 32 (3), 248 – 255.

Sideridis, G. D. (2002). Goal importance and students at risk of having language difficulties : An underexplored aspect of student motivation. *Journal of Learning Disabilities*, 35, 343 – 356.

Sideridis, G. D. (2003). On the origins of helpless behavior of students with learning disabilities : avoidance motivation? *International Journal of Educational Research*, 39, 497 – 517.

Sideridis, G. D. (2005). Performance approach – avoidance motivation and planned behavior theory : Model stability with Greek students with and without LD. *Reading and Writing Quarterly*, 21, 1 – 29.

Sideridis, G. D. (2006a). Goal orientations and strong oughts: Adaptive or maladaptive forms of motivation for students with and without suspected learning disabilities? *Learning and Individual Differences*, 16, 61 – 77.

Sideridis, G. D. (2006b). Achievement goal orientations “oughts”, and self- regulation in students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 29, 1 – 16.



Sideridis, G. D. (2006c). Understanding Low Achievement and Depression in Children with Learning Disabilities: A Goal Orientation Approach. *International Review of Research in Mental Retardation*, 31, 163 – 203.

Sideridis, G. D., & Kafetsios, K. (2006, December). *Parental Bonding, Fear of Failure and Stress in School*. Paper presented at 10<sup>th</sup> Panhellenic Psychological Conference, Ioannina, Greece.

Sideridis, G. D., & Padeliadu, S. (2001). The motivational determinants of elementary school students at risk of having reading difficulties: An application of planned behavior theory with goal importance. *Remedial and Special Education*, 22, 268 – 297.

Sideridis, G. D., Morgan, P., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2004, August). *Identifying Students with or at risk for Learning Disabilities Based on Motivation, Metacognition, and Psychopathology: An ROC Analysis*. Paper presented at the 5<sup>th</sup> World Congress on Dyslexia, Thessaloniki, Greece.

Sideridis, G. D., Morgan, P., Botsas, G., Padeliadu, S., & Fuchs, D. (2006). Predicting LD on the Basis of Motivation, Metacognition, and Psychopathology: An ROC Analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (3), 215 – 229.

Sideridis, G. D., Mouzaki, A., Simos, P., & Protopapas, A. (2007, May). *Motivation, Emotions and Psychopathology as core characteristics of Learning Disabilities: Individual and Group Effects*. Paper presented at 9<sup>th</sup> European Conference on Psychological Assessment and at 2<sup>nd</sup> International Conference of the Psychological Society of Northern Greece, Thessaloniki, Greece.

Simon, C. S. (1998). *Assessment of Classroom Communication and Study Skills*. Tempe, AZ: Cmmuni-Cog Publications.

Simos, Breier, J. I, Fletcher, J. M., Foorman, B. R., Bergman, E., Fishbeck, K., & Papanicolaou, A. C. (2000). Brain activation profiles in dyslexic children during non-word reading: A Magnetic Source Imaging study. *Neuroscience Letter*, 290, 61 – 65.

Skourtou, E. (1992). Bilingualism and literacy. *Journal of Applied Linguistics*, 8, 108 – 123.





Skutnabb – Kangas, T. (1981). Guest worker of immigrant. Different ways of reproducing an underclass. *Journal of Multicultural Development*, 2 (2), 89 – 115.

Smalley, A. (1963). Culture shock, language shock and the shock of self-discovery. *Practical Anthropology*, 10, 49 – 56.

Smith, C. B., & Watkins, M. W. (2004). Diagnostic utility of the Bannatyne WISC – III pattern. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 49 – 56.

Smith, F. (1982). *Writing and the Writer*. London: Heinemann.

Social Science Research Council (1954). Acculturation: An exploratory formulation. *American Anthropologist*, 56, 973 – 1002.

Solomon, S. & Saxe, L. (1977). What is intelligent, as well as attractive, is good. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 3, 670 – 673.

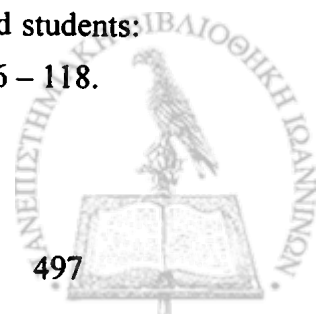
Sorensen, L. G., Forbes, P. W., Bernstein, J. H., Weiler, M. D., Mitchell, W. M., & Waber, D. P. (2003). Psychosocial adjustment over a two-years period in children referred for learning problems: Risk, resilience, and adaptation. *Learning Disabilities Research & Practice*, 18, 10 – 25.

Sparks, R. L., & Ganschow, L. (1991). Foreign language learning difficulties: Affective or native language aptitude differences? *Modern Language Journal*, 75, 3 – 16.

Sparks, R. L., & Ganschow, L., & Pohlman, J. (1989). Linguistic coding deficits in foreign language learners. *Annals of Dyslexia*, 39, 179 – 197.

Sparks, R. L., Artzer, M., Ganschow, L., Patton, J., Siebenhar, D., & Plageman, M. (1997). Prediction of foreign language proficiency. *Journal of Educational Psychology*, 89, 549 – 561.

Sparks, R. L., Ganschow, L., Kenneweg, S., & Miller, K. (1991). Use of an Orton – Gillingham approach to teach a foreign language to dyslexic / learning disabled students: Explicit teaching of phonology in a second language. *Annals of Dyslexia*, 41, 96 – 118.



Sparks, R.L., & Ganschow, L. (1999). Native language skills, foreign language aptitude, and anxiety about foreign language learning. Στο D. J. Young (Ed.), *Affect in Foreign Language and Second Language Learning: a Practical Guide to Creating a Low Anxiety Classroom Atmosphere* (pp. 169 – 190). New York: McGraw – Hill.

Sparks, R.L., Artzer, M., Patton, J., Ganschow, L., Miller, K., Hordubay, D. J., & Walsh, G. (1998). Benefits of Multisensory Structured Language Instruction for At-Risk Foreign Language Learners: A Comparison Study of High School Spanish Students. *Annals of Dyslexia*, 48, 239 – 270.

Spekman, N. J., Goldberg, R.J., & Herman, K. L. (1992). Learning disabled children grow up: A search for factors related to success in the young adult years. *Learning Disability Research & Practice*, 7, 161 – 170.

Sroufe, L. A., Carlson, E., & Shulman, S. (1993). The development of individuals in relationships: Development from infancy through adolescence. Στο D. C. Funder, R. D. Parke, C. Tomlinson – Keasey, K. Widaman (Eds.), *Studying lives through time: Approaches to Personality and Development* (pp. 315 – 342). Washington, DC: American Psychological Association.

Stanovich, K. E. (1986). Matthew effects in reading: Some consequences of individual differences in the acquisition of literacy. *Reading Research Quarterly*, 21, 360 – 407.

Stanovich, K. E., & Siegel, L.S. (1994). Phenotypic profile of children with reading disabilities: a regression-based test of the phonological core variance-difference model. *Journal of Educational Psychology*, 86, 24 – 53.

Stanovich, P. J., Jordan, A., & Perot, J. (1998). Relative differences in academic self-concept and peer acceptance among students in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19, 120 – 125.

Stephen, B., Diane, R., & Miriam, D. (2002). 'Ethnic Choosing': minority ethnic students, social class and higher education choice. *Race, Ethnicity and Education*, 5 (4), 333 – 357.



Strain, P.S., & Kerr, M. M. (1981). Modifying children's social withdrawal: Issues in assessment and clinical intervention. Στο M. Hersen, R. M. Eisler & P. M. Miller (Eds.), *Progress in behavior modification, Vol. 2* (pp. 203 – 248). New York: Academic Press.

Strauss, A. L. (1987). *Qualitative analysis for social scientists*. Cambridge, UK.: Cambridge University Press.

Strayer, J. & Eisenberg, N. (1987). Empathy viewed in context. Στο N. Eisenberg and J. Strayer (Eds.), *Empathy and its Development* (pp. 389 – 398). Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Stuebing, K.K., Fletcher, J. M., LeDoux, J. M., Lyon, G.R., Shaywitz, S. E., & Shaywitz, B. A. (2002). Validity of the IQ-discrepancy classifications for reading difficulties: A meta-analysis. *American Educational Research Journal*, 39, 469 – 518.

Sullivan, H. S. (1953). *The interpersonal theory of psychiatry*. New York: Norton.

Sutherland, K. E., & Singh, N. N. (2004). Learned helplessness and students with emotional or behavioral disorders: Deprivation in the classroom. *Behavioral Disorders*, 29, 169 – 181.

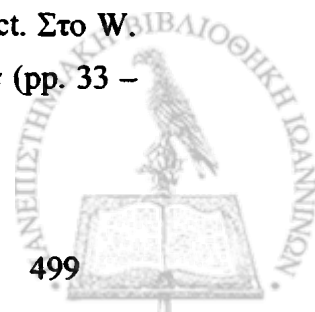
Sutherland, K. S., & Morgan, P. L. (2003). Implications of transactional progress in classroom for students with emotional / behavioral disorders. *Preventing School Failure*, 48, 32 – 37.

Swarm, D. (1985). *Dyslexia*. Oxford, UK: Blackwell.

Swartz, J. D., Purdy, J. E., & Fullingim, B. G. (1983). Learned helplessness in normal and learning disabled children: Emerging issues and explanations. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 2, 265 – 280.

Tajfel, H. (1982). Social psychology of intergroup relations. *Annual Review of Psychology*, 33, 1 – 39.

Tajfel, H., & Turner, J. C. (1979). An Integrative Theory of Intergroup Conflict. Στο W. C. Austin & S. Worchel (Eds.), *The Social Psychology of Intergroup Relations* (pp. 33 – 47). Monterey, CA: Brooks / Cole.



Tajfel, H., & Turner, J. C. (1986). The social identity theory of intergroup behavior. Στο S. Worchel & W. C. Austin (Eds.), *Psychology of Intergroup Relations*. Chicago: Nelson-Hall.

Tallal, P., Townsend, J., Curtiss, S., & Wulfeck, B. (1991). Phenotypic profiles of language impaired children, based on genetic / family history. *Brain and Language*, 41, 81 – 95.

Taylor, A. R., & Singleton, L. C. (1983, April). *Acceptance versus friendship: A developmental study of social relationships in desegregated schools*. Paper presented at the biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Detroit, MI.

Taylor, H. G. (1988). Learning disabilities. Στο E. Mash & L. C. Terdal (Eds.), *Behavioral assessment of childhood disorders* (2<sup>nd</sup> ed. pp. 402 – 450). New York: Guilford Press.

Tedesco, L. A., & Gaier, E. L. (1988). Friendship bonds in adolescence. *Adolescence*, 23, 127 – 136.

Thomas, A. (1979). Learned helplessness and expectancy factors: Implications for research in learning disabilities. *Review of Educational Research*, 49, 208 – 221.

Thompson, M.E. (1991). *Developmental Dyslexia*. London: Whurr Publishers.

Thompson, R.J., & Kronenberger, W. (1990). Behavior problems in children with learning problems. Στο H. L. Swanson & B. K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 155 – 174). Hilldale, NJ: Erlbaum.

Thomson, G. (1986). Determining the mode of inheritance of RFLP-associated diseases using the affected sib-pair method. *American Journal of Human Genetics*, 93, 207 – 221.

Todd, R. (1991). *Education in a Multilingual Society*. London: Cassell.

Toppelberg, C. O., Medrano, L., Pena-Morgens, L., Nieto-Castanon, A. (2002). Bilingual children referred for psychiatric services: association of language disorders, language skills and psychopathology. *J Am Acad Child Adolesc Psychiatry*, 41, 712 – 722.



Torgesen, J. K. (1993). Variations on theory in learning disabilities. Στο G. R. Lyon, D. B. Gray, J. F. Kavanagh & N. A. Krasnegor (Eds), *Better understanding learning disabilities: New views from research and their implications for education and public policies* (pp. 27 – 56). Baltimore: Brookes.

Torgesen, J. K., Alexander, A. W., Wagner, R. K., Rashotte, C. A., Voeller, K. K. S., & Conway, T. (2001). Intensive remedial instruction for children with severe reading disabilities: Intermediate and long-term outcomes from two instructional approaches. *Journal of Learning Disabilities*, 34, 33 – 58, 78.

Toro, P. A., & Weissberg, R. P. (1990). A comparison of children with and without learning disabilities on social problem-solving skill, school behavior, and family background. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 115 – 120.

Triandis, H. C. (1994). Major cultural syndromes and emotions. Στο S. Kitayama & H. R. Markus (Eds.), *Emotion and culture*. Washington, DC: American Psychological Association.

Tsapkini, K. (2007, May). *Assessment of Developmental Dyslexia (DD) in Greek: A Cognitive Neuropsychological Approach*. Paper presented at 9<sup>th</sup> European Conference on Psychological Assessment and at 2<sup>nd</sup> International Conference of the Psychological Society of Northern Greece, Thessaloniki, Greece.

Tsatsanis, K. D., Fuerst, D. R., & Rourke, B. P. (1997). Psychosocial dimensions of learning disabilities: External validation and relationship with age and academic functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 30, 490 – 502.

Tuckman, B. W., & Jensen, M. A. C. (1977). Stages of Small Group Development Revisited. *Group and Organizational Studies*, 2, 419 – 427.

Turner, J. C., Thorpe, P. K., & Meyer, D. K. (1998). Students' reports on motivation and negative affect: A theoretical and empirical analysis. *Journal of Educational Psychology*, 90, 758 – 771.



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

Valas, H. (2001). Learned helplessness and psychological adjustments II: Effects of learning disabilities and low achievement. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 45, 101 – 114.

Vallal, G., & Baddeley, A.D. (1984). Fractionation of working memory: Neuropsychological evidence for a short-term store. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 23, 151 – 161.

Van Hasselt, V., Hersen, M., Whitehill, M., & Bellack, A. (1979). Social skill assessment and training for children: An evaluation review. *Behavior Research and Therapy*, 17, 413 – 437.

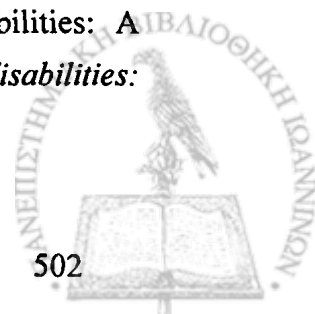
Vandell, D. L., & Hembree, S. E. (1994). Peer Social Status and Friendship: Independent Contributors to Children's Social and Academic Adjustment. *Merrill – Palmer Quarterly*, 40 (4), 461 – 477.

Vaughn, S., & Fuchs, L. S. (2003). Redefining learning disabilities as inadequate response to instruction: The promise and potential pitfalls. *Learning Disabilities: Research and Practice*, 18, 137 – 146.

Vaughn, S., & Haager, D. (1994a). The measurement and assessment of social skills. G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities* (pp. 555 – 570). Baltimore: Brookes.

Vaughn, S., & Haager, D. (1994b). Social assessments of students with learning disabilities: Do you measure up? Στο S. Vaughn & C. Bos (Eds.), *Research issues in learning disabilities: Theory, methodology, assessment, and ethics* (pp. 276 – 311). New York: Springer – Verlag.

Vaughn, S., & Hogan, A. (1990). Social competence and learning disabilities: A prospective study. Στο H. L. Swanson & B. K. Keogh (Eds.), *Learning disabilities: Theoretical and research issues* (pp. 175 – 191). Hillsdale, NJ: Erlbaum.



Vaughn, S., & Hogan, A., Kouzekanani, K., & Shapiro, S. (1990). Peer acceptance, self-perceptions, and social skills of learning disabled students prior to identification. *Journal of Educational Psychology, 82*, 101 – 106.

Veen, I., & Meijnen, W. (2001). The individual characteristics, ethnic identity, and cultural orientation of successful secondary school of Turkish and Moroccan background in the Netherlands. *Journal of Youth and Adolescence, 30* (5), 224 – 248.

Verkuyten, M. (2004). Ethnic in-group bias among minority early adolescents: The perception of negative peer behaviour. *British Journal of Developmental Psychology, 21* (4), 543 – 564.

Verkuyten, M., & Thijs, J. (2004). Psychological disidentification with the academic domain among ethnic minority adolescents in the Netherlands. *British Journal of Educational Psychology, 74* (1), 109 – 125.

Vernberg, E. M., Abwender, D. A., Ewell, K.K., & Beery, S. H. (1992). Social Anxiety and Peer Relationships in Early Adolescence: A Prospective Analysis. *Journal of Clinical Child Psychology, 21*, 189 – 196.

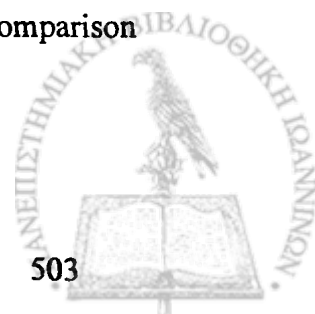
Voeller, K.K.S. (1994). Techniques for measuring social competence in children. Στο G. R. Lyon (Ed.), *Frames of reference for the assessment of learning disabilities* (pp. 523 – 554). Baltimore: Brookes.

Von Bertalanffy, L. (1950). The theory of open systems in physics and biology. *Science, 111*, 23 – 28.

Von Bertalanffy, L. (1956). General systems theory: General systems. *Yearbook of the Society for General Systems Theory, 1*, 1 – 10.

Von Witzleben, H. D. (1958). On loneliness. *Psychiatry, 21*, 37 – 43.

Vosk, B., Forehand, R., Parker, J. B., & Rickard, K. (1982). A multi-method comparison of popular and unpopular children. *Developmental Psychology, 18*, 571 – 575.



Wadsworth, S. J., Olson, R. K., Pennington, B. F., & DeFries, J. C. (2000). Differential genetic etiology of reading disability as a function of IQ. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 192 – 199.

Wagner, R. K., & Torgesen, J. K. (1987). The nature of phonological processing and its causal role in the acquisition of reading skills. *Psychological Bulletin, 101*, 192 – 212.

Watkins, M. W. (1996). Diagnostic utility of the WISC-III developmental index as a predictor of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 29*, 305 – 312.

Watkins, M. W. (2004). Diagnostic validity of Wechsler subtest scatter. *Manuscript submitted for publication.*

Watkins, M. W., & Worrel, F. C. (2000). Diagnostic utility of the number of WISC-III subtests deviating from mean performance among students with learning disabilities. *Psychology in the Schools, 37*, 303 – 309.

Watkins, M. W., Kush, J. C., & Glutting, J. J. (1997). Discriminant and predictive validity of the WISC-III acid profile among children with learning disabilities. *Psychology in the Schools, 34*, 309 – 319.

Watkins, M. W., Kush, J. C., & Schaefer, B. A. (2002). Diagnostic utility of the learning disability index. *Journal of Learning Disabilities, 35*, 98 – 103.

Webb, N., & Mastergeorge, A. (2003). Promoting effective helping behaviour in peer directed groups. *International Journal of Educational Research, 39*, 73 – 97.

Weinstein, C. E., & Mayer, R. E. (1986). The teaching of learning strategies. Στο M. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 315 – 327). New York: MacMillan.

Weiss, R. (1974). The Provision of Social Relationships. Στο Z. Rubin (Ed.), *Doing into Others*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Wells, G., & Chang-Wells, G. L. (1992). *Constructing Knowledge Together: Classrooms as Centers of Inquiry and Literacy*. Portsmouth, NH: Heinemann.





Wentzel, K. R. (1998): Social relationships and motivation in middle school. *Child Development, 68* (6), 1198 – 1209.

Wheeler, V., & Ladd, G. (1982). Assessment of children's self – efficacy for social interaction with peers. *Developmental Psychology, 18*, 795 – 805.

Wiener, J. (1980). A theoretical model of the acquisition of peer relationships of learning disabled children. *Journal of Learning Disabilities, 13*, 506 – 511.

Wiener, J. (1987). Peer status of learning disabled children and adolescents: A review of the literature. *Learning Disabilities Research, 2*, 62 – 79.

Wilgosh, L. (1984). Learned helplessness in normally achieving and learning disabled girls. *Mental Retardation and Learning Disability Bulletin, 12*, 64 – 70.

Williams, G. A. & Asher, S. R. (1987, April). *Peer and self-perceptions of peer rejected children: issues in classification and subgrouping*. Paper presented at biennial meeting of the Society for Research in Child Development, Baltimore.

Williams, G. A. & Asher, S. R. (1992). Assessment of loneliness at school among children with mild mental retardation. *American Journal of Mental Retardation, 96*, 373 - 385.

Willig, A. C. (1981 / 1982). The effectiveness of bilingual education: Review of a report. *NABE Journal, 6* (2&3), 1 – 9.

Wohlwend, K. E. (2005). Chasing Friendship: Acceptance, Rejection, and Recess Play. *Childhood Education, 80*, 77 – 82.

Wong, B. Y. (2003). The relationship of school belonging and friends' values to academic motivation among urban adolescent students. *Journal of Experimental Education, 62* (1), 60 – 71.



Wood, J. T. (1993). Engendered Relations: Interaction, Caring, Power and responsibility in intimacy. Στο S. Duck (Ed.), *Social context and relationships* (pp. 26 – 54). London: Sage.

Wright, S. C., & Tropp, L. R. (2005). Language and Intergroup Contact: Investigating the Impact of Bilingual Instruction on Children's Intergroup Attitudes. *Group Processes & Intergroup Relations*, 8(3), 309 – 328.

Wright, S. C., Giammarino, M., & Parad, H. W. (1986). Social status in small groups: Individual-group similarity and the social "misfit". *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, 523 – 536.

Yi, J. (1997). Theories of family in psychological counseling and therapy. *Advances in Psychological Science*, 6, 37 – 42.

Young, J. E. (1982). Loneliness, depression, and cognitive therapy. Στο L. A. Peplau & D. Perman (Eds.), *Loneliness : A sourcebook of current theory, research and therapy*. New York: Wiley.

Youngblade, L. M., & Dunn, J. (1995). Individual differences in young children's pretense play with mother and sibling: Links to relationships and understanding of other people's feelings and beliefs. *Child Development*, 66, 1472 – 1492.

Younger, A. J., & Boyko, K. A. (1987). Aggression and Withdrawal as Social Schemas Underlying Children's Peer Perceptions. *Child Development*, 58, 1094 – 1100.

Youniss, J. (1980). *Parents and peers in social development: A Sullivan – Piaget perspective*. Chicago IL: University of Chicago Press.

Youniss, J. (1999). Children's friendship and peer culture. Στο M. Woodhead, K. Faulkner & D. Littleton (Eds), *Making sense of social development*. London: Routledge.

Yu, G. (1998). The characteristics of social development among children with learning disabilities. *Psychological Development and Education*, 14, 40 – 46.



Yu, G., Zhang, Y., & Yan, R. (2005). Loneliness, peer acceptance, and Family functioning of Chinese children with learning disabilities: Characteristics and relationships. *Psychology in the Schools, 42* (3), 325 – 331.

Zahn-Waxler, C., Iannotti, R., & Chapman, M. (1982). Peers and prosocial development. Στο K. H. Rubin & H. S. Ross (Eds.), *Peers relations and social skills in childhood*. New York: Springer – Verlag.

Zajac, R., & Hartup, W. W. (1997). Friends as coworkers: Research review and classroom implications. *Elementary School Journal, 98*, 3 – 13.

Zetlin, A. G., & Michael, M. (1988). Friendship patterns as mildly learning handicapped and non- handicapped high school students. *American Journal of Mental Retardation, 92* (5), 447 – 454.

Zimmerman, B. J. & Bandura, A. (1994). Impact of self-regulatory influences on writing course attainment. *American Educational Research Journal, 31*, 845 – 862.

Zimmerman, B. J. (1989). A social-cognitive view of Self-regulated learning. *Journal of Educational Psychology, 82*, 297 – 306.

Zimmerman, B. J. (1995). Self-regulation involves more than metacognition: A social-cognitive perspective. *Educational Psychologist, 30*, 217 – 222.

Ziv, A. & Gadish, O. (1990). Humor and Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted, 13* (4), 332 – 345.

Zou, H. (1998). Functioning and factors of peer relationships. *Psychological Development and Education, 14*, 40 – 46.

### III. Βιβλιογραφία Μεθοδολογικού Σχεδιασμού.

Bartlett, S., & Burton, D. (2004). *Developing practitioner researchers*. London: SAGE Publications.

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in Education* (5<sup>th</sup> ed.). London. RoutledgeFalmer.

Faulkner, D., Swann, J., Baker, S., & Bird, M. (1991). *Professional development in action: methodology handbook*. Buckingham: Open University Press.

Gott, R., & Duggan, S. (2003). *Understanding and using scientific evidence*. London: SAGE Publications.

Hammersley, M., Gomm, R., & Woods, P. (1994). *MA in education – educational research methods: study guide*. Buckingham: Open University Press.

Μακράκης, Β. (1997). *Ανάλυση δεδομένων στην επιστημονική έρευνα με τη χρήση του S.P.S.S. : Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

McNiff, J., Lomax P., & Whitehead, J. (2003). *You and your action research project* (2<sup>nd</sup> ed.). London. RoutledgeFalmer.

Ρούσσοι, Π. Α., & Τσαούσης, Γ. (2006). *Στατιστική εφαρμοσμένη στις κοινωνικές επιστήμες* (β' έκδοση αναθεωρημένη). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσάντας, Ν., Μωυσιάδης, Χ., Μπαγιάτης, Ν., & Χατζηπαντελής, Θ. (1999). *Ανάλυση δεδομένων με τη βοήθεια στατιστικών πακέτων. S.P.S.S., Excel, S-Plus*. Θεσσαλονίκη: Ζήτη.

Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ. Πανεπιστημίου Αιγαίου (2005). *Οδηγίες συγγραφής διπλωματικών εργασιών και διατριβών*. Στο δικτυακό τόπο <http://www.rhodes.aegean.gr/tepaes>.

Yudkin, B. (2004). *Reading research*. London: RoutledgeFalmer.



## ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

### ΚΛΙΜΑΚΑ ΜΟΝΑΞΙΑΣ ΚΑΙ ΕΛΛΕΙΨΗΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ

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

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

2. Μου αρέσει να διαβάζω.

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

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

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

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

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

5. Βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση.

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

6. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.

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

7. Μου αρέσει το σχολείο.

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

8. Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου.

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

9. Νιώθω μόνος/μόνη στο σχολείο.

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

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

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

11. Κάνω πολύ αθλητισμό.

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

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

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

13. Μου αρέσουν η φυσική και η τεχνολογία.

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

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

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

15. Μου αρέσει η μουσική.

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

16. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.

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

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

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

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

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

19. Μου αρέσει να ζωγραφίζω και να σχεδιάζω.

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

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

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

21. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.

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

22. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.

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

23. Μου αρέσει πολύ να παίζω επιτραπέζια παιχνίδια.

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

24. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.

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



## ΚΛΙΜΑΚΑ ΑΥΤΟΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΙΚΟΤΗΤΑΣ ΤΟΥ ΠΑΙΔΙΟΥ ΣΤΙΣ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΕΙΣ ΜΕ ΤΟΥΣ ΣΥΝΟΜΗΛΙΚΟΥΣ

Πόσο δύσκολο ή εύκολο είναι να κάνεις αυτό που λέει κάθε φράση;

Πολύ δύσκολο    Δύσκολο    Εύκολο    Πολύ εύκολο

Για να απαντήσεις, θα διαλέξεις και θα υπογραμμίσεις μία μόνο απάντηση για κάθε φράση, δηλαδή ή το «Πολύ δύσκολο», ή το «Δύσκολο», ή το «Εύκολο», ή το «Πολύ εύκολο».

### ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

1. Μερικά παιδιά θέλουν να παίξουν ένα παιχνίδι. Θέλεις να παίζεις μαζί τους κι εσύ.

Σου είναι Πολύ δύσκολο    Δύσκολο    Εύκολο    Πολύ εύκολο  
να τους ζητήσεις να παίζεις μαζί τους;

2. Μερικά παιδιά μαλώνουν για το πώς πρέπει να παίζεται ένα παιχνίδι. Θέλεις να τους πεις εσύ πώς πρέπει να παίξουν το παιχνίδι.

Σου είναι Πολύ δύσκολο    Δύσκολο    Εύκολο    Πολύ εύκολο  
να τους πεις εσύ πώς πρέπει να παίξουν το παιχνίδι;

3. Μερικά παιδιά πειράζουν και κοροϊδεύουν ένα φίλο σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν.

Σου είναι Πολύ δύσκολο    Δύσκολο    Εύκολο    Πολύ εύκολο  
να τους πεις εσύ να σταματήσουν;

4. Θέλεις να παίζεις ένα παιχνίδι. Θέλεις να ζητήσεις από τα άλλα παιδιά να παίξουν μαζί σου.

Σου είναι Πολύ δύσκολο    Δύσκολο    Εύκολο    Πολύ εύκολο  
να τους ζητήσεις να παίξουν μαζί σου;

5. Ένα παιδί προσπαθεί να σου πάρει τη σειρά και να μη σε αφήσει να παίζεις εσύ ένα παιχνίδι. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό ότι είναι η δική σου σειρά για να παίζεις.

Σου είναι Πολύ δύσκολο    Δύσκολο    Εύκολο    Πολύ εύκολο  
να του πεις ότι είναι η δική σου σειρά για να παίζεις;

6. Ένα παιδί μπαίνει μπροστά από σένα στη γραμμή που φτιάχνετε για να μπείτε μέσα στην τάξη. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να πεις στο παιδί να μη μπαίνει μπροστά σου στη γραμμή;
7. Ένα παιδί θέλει να κάνει κάτι κακό και θα βρεις εσύ το μπελά σου. Θέλεις να ζητήσεις από το παιδί να μην το κάνει αυτό, αλλά να κάνει κάτι άλλο.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να ζητήσεις από το παιδί να μην το κάνει αυτό;
8. Μερικά παιδιά κοροϊδεύουν κάποιο συμμαθητή σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να τους πεις εσύ να σταματήσουν;
9. Πρέπει να μεταφέρεις κάποια πράγματα από το σχολείο στο σπίτι. Θέλεις να ζητήσεις από κάποιο παιδί να σε βοηθήσει.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να του ζητήσεις να σε βοηθήσει;
10. Ένα παιδί θέλει να παίζει πάντα πρώτο ένα παιχνίδι. Θέλεις και εσύ να παίζεις μια φορά πρώτος.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να του πεις ότι θέλεις και εσύ να παίζεις πρώτος;
11. Η τάξη σου θα πάει εκδρομή με λεωφορείο. Στο λεωφορείο τα παιδιά θα καθήσετε δύο-δύο. Θέλεις να ζητήσεις από κάποιο παιδί να καθήσετε μαζί.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να ζητήσεις από κάποιο παιδί να καθήσετε μαζί;
12. Ένα παιδί δεν συμπαθεί το φίλο σου. Θέλεις να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να τους ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου;
13. Η παρέα σου προσπαθεί να αποφασίσει τι παιχνίδι θα παίξετε. Θέλεις να τους πεις εσύ τι παιχνίδι θα παίξετε.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να τους πεις εσύ τι παιχνίδι θα παίξετε;
14. Παίζεις ένα παιχνίδι που σου αρέσει πολύ, αλλά τα άλλα παιδιά θέλουν να σταματήσετε. Θέλεις να τους ζητήσεις να συνεχίσετε κι άλλο αυτό το παιχνίδι.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να τους ζητήσεις να συνεχίσετε κι άλλο αυτό το παιχνίδι;

15. Κάνεις μια εργασία που σου έβαλε ο δάσκαλός σου. Θέλεις να ζητήσεις από ένα άλλο παιδί να σε βοηθήσει.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο να του ζητήσεις να σε βοηθήσει;
16. Μπαίνεις στην τάξη μετά το διάλειμμα και βλέπεις δύο παιδιά να κάθονται στο θρανίο σου και να μη σηκώνονται όταν σε βλέπουν. Θέλεις να τους ζητήσεις να σηκωθούν.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο να τους ζητήσεις να σηκωθούν;
17. Είσαι σε μια παρέα παιδιών που συζητούν για να αποφασίσουν πώς θα περάσετε το απόγευμά σας όλοι μαζί. Θέλεις να τους πεις εσύ τι να κάνετε το απόγευμα.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο να τους πεις τι θέλεις εσύ να κάνετε;
18. Μια ομάδα παιδιών θέλει να παίξει ένα παιχνίδι που εσένα δεν σου αρέσει. Θέλεις να τους ζητήσεις να παίξουν ένα παιχνίδι που αρέσει σε σένα.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο να τους ζητήσεις να παίξουν το παιχνίδι που αρέσει σε σένα;
19. Μερικά παιδιά σχεδιάζουν να κάνουν ένα πάρτυ. Θέλεις τα παιδιά αυτά να καλέσουν και το φίλο σου.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο να τους ζητήσεις να καλέσουν και το φίλο σου;
20. Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει;

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τον τρόπο με τον οποίο παιδιά της ηλικίας σου σκέφτονται για τον εαυτό τους και τους άλλους. Σε παρακαλούμε να βάλεις σε κύκλο αυτό που στα αλήθεια εσύ νομίζεις ότι ισχύει για εσένα.

Φύλο : Α / Κ

Έτος γέννησης :

Τάξη :

Σχολείο :

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

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

2. Μου αρέσει να διαβάζω.

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

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

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

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

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

5. Βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση.

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

6. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.

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

7. Μου αρέσει το σχολείο.

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

8. Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου.

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

9. Νιώθω μόνος/μόνη στο σχολείο.

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

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

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



11. Κάνω πολύ αθλητισμό.

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

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

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

13. Μου αρέσουν η φυσική και η τεχνολογία.

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

14. Δεν έχω κανέναν να παίζω μαζί του στο σχολείο.

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

15. Μου αρέσει η μουσική.

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

16. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.

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

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

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

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

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

19. Μου αρέσει να ζωγραφίζω και να σχεδιάζω.

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

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

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

21. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.

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

22. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.

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

23. Μου αρέσει πολύ να παίζω επιτραπέζια παιχνίδια.

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

24. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.

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

**Σε ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σου!!!!**

---

Οι παρακάτω ερωτήσεις αφορούν τον τρόπο με τον οποίο παιδιά της ηλικίας σου σκέφτονται για τον εαυτό τους και τους άλλους. Σε παρακαλούμε να υπογραμμίσεις αυτό που πραγματικά εσύ νομίζεις ότι ισχύει για εσένα.

---

Φύλο : Α / Κ Έτος γέννησης :

Τάξη : Σχολείο :

Πόσο δύσκολο ή εύκολο είναι να κάνεις αυτό που λέει κάθε φράση;

Πολύ δύσκολο    Δύσκολο    Εύκολο    Πολύ εύκολο

Για να απαντήσεις, θα διαλέξεις και θα υπογραμμίσεις μία μόνο απάντηση για κάθε φράση, δηλαδή ή το «Πολύ δύσκολο», ή το «Δύσκολο», ή το «Εύκολο», ή το «Πολύ εύκολο».

1. Μερικά παιδιά θέλουν να παίζουν ένα παιχνίδι. Θέλεις να παίζεις μαζί τους κι εσύ.

Σου είναι Πολύ δύσκολο    Δύσκολο    Εύκολο    Πολύ εύκολο  
να τους ζητήσεις να παίζεις μαζί τους;

2. Μερικά παιδιά μαλώνουν για το πώς πρέπει να παίζεται ένα παιχνίδι. Θέλεις να τους πεις εσύ πώς πρέπει να παίζουν το παιχνίδι.

Σου είναι Πολύ δύσκολο    Δύσκολο    Εύκολο    Πολύ εύκολο  
να τους πεις εσύ πώς πρέπει να παίζουν το παιχνίδι;

3. Μερικά παιδιά πειράζουν και κοροϊδεύουν ένα φίλο σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν.

Σου είναι Πολύ δύσκολο    Δύσκολο    Εύκολο    Πολύ εύκολο  
να τους πεις εσύ να σταματήσουν;

4. Θέλεις να παίζεις ένα παιχνίδι. Θέλεις να ζητήσεις από τα άλλα παιδιά να παίζουν μαζί σου.

Σου είναι Πολύ δύσκολο    Δύσκολο    Εύκολο    Πολύ εύκολο  
να τους ζητήσεις να παίζουν μαζί σου;

5. Ένα παιδί προσπαθεί να σου πάρει τη σειρά και να μη σε αφήσει να παίζεις εσύ ένα παιχνίδι. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό ότι είναι η δική σου σειρά για να παίζεις.

Σου είναι Πολύ δύσκολο    Δύσκολο    Εύκολο    Πολύ εύκολο  
να του πεις ότι είναι η δική σου σειρά για να παίζεις;





6. Ένα παιδί μπαίνει μπροστά από σένα στη γραμμή που φτιάχνετε για να μπειτε μέσα στην τάξη. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να πεις στο παιδί να μη μπαίνει μπροστά σου στη γραμμή;
7. Ένα παιδί θέλει να κάνει κάτι κακό και θα βρεις εσύ το μπελά σου. Θέλεις να ζητήσεις από το παιδί να μην το κάνει αυτό, αλλά να κάνει κάτι άλλο.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να ζητήσεις από το παιδί να μην το κάνει αυτό;
8. Μερικά παιδιά κοροϊδεύουν κάποιο συμμαθητή σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να τους πεις εσύ να σταματήσουν;
9. Πρέπει να μεταφέρεις κάποια πράγματα από το σχολείο στο σπίτι. Θέλεις να ζητήσεις από κάποιο παιδί να σε βοηθήσει.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να του ζητήσεις να σε βοηθήσει;
10. Ένα παιδί θέλει να παίζει πάντα πρώτο ένα παιχνίδι. Θέλεις και εσύ να παίζεις μια φορά πρώτος.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να του πεις ότι θέλεις και εσύ να παίζεις πρώτος;
11. Η τάξη σου θα πάει εκδρομή με λεωφορείο. Στο λεωφορείο τα παιδιά θα καθήσετε δύο-δύο. Θέλεις να ζητήσεις από κάποιο παιδί να καθήσετε μαζί.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να ζητήσεις από κάποιο παιδί να καθήσετε μαζί;
12. Ένα παιδί δεν συμπαθεί το φίλο σου. Θέλεις να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να τους ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου;
13. Η παρέα σου προσπαθεί να αποφασίσει τι παιχνίδι θα παίξετε. Θέλεις να τους πεις εσύ τι παιχνίδι θα παίξετε.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να τους πεις εσύ τι παιχνίδι θα παίξετε;
14. Παίζεις ένα παιχνίδι που σου αρέσει πολύ, αλλά τα άλλα παιδιά θέλουν να σταματήσετε. Θέλεις να τους ζητήσεις να συνεχίσετε κι άλλο αυτό το παιχνίδι.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο  
να τους ζητήσεις να συνεχίσετε κι άλλο αυτό το παιχνίδι;

15. Κάνεις μια εργασία που σου έβαλε ο δάσκαλός σου. Θέλεις να ζητήσεις από ένα άλλο παιδί να σε βοηθήσει.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο να του ζητήσεις να σε βοηθήσει;
16. Μπαίνεις στην τάξη μετά το διάλειμμα και βλέπεις δύο παιδιά να κάθονται στο θρανίο σου και να μη σηκώνονται όταν σε βλέπουν. Θέλεις να τους ζητήσεις να σηκωθούν.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο να τους ζητήσεις να σηκωθούν;
17. Είσαι σε μια παρέα παιδιών που συζητούν για να αποφασίσουν πώς θα περάσετε το απόγευμά σας όλοι μαζί. Θέλεις να τους πεις εσύ τι να κάνετε το απόγευμα.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο να τους πεις τι θέλεις εσύ να κάνετε;
18. Μια ομάδα παιδιών θέλει να παίξει ένα παιχνίδι που εσένα δεν σου αρέσει. Θέλεις να τους ζητήσεις να παίξουν ένα παιχνίδι που αρέσει σε σένα.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο να τους ζητήσεις να παίξουν το παιχνίδι που αρέσει σε σένα;
19. Μερικά παιδιά σχεδιάζουν να κάνουν ένα πάρτυ. Θέλεις τα παιδιά αυτά να καλέσουν και το φίλο σου.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο να τους ζητήσεις να καλέσουν και το φίλο σου;
20. Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει.  
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει;

**Σε ευχαριστώ πολύ για τη συνεργασία σου!!!!!!**

## Περιεχόμενα

<i>ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΑ ΕΛΛΗΝΙΚΑ</i>	1
<i>ΠΕΡΙΛΗΨΗ ΤΗΣ ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ ΣΤΑ ΑΓΓΛΙΚΑ</i>	2
<i>ΠΡΟΛΟΓΟΣ</i>	3
<i>ΕΙΣΑΓΩΓΗ</i>	10

## ΜΕΡΟΣ Α΄ : ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΚΗ ΕΠΙΣΚΟΠΗΣΗ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1<sup>ο</sup>

#### *ΔΙΑΤΑΡΑΧΕΣ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑΣ ΚΑΙ ΜΑΘΗΣΗΣ – ΔΥΣΛΕΞΙΑ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΣΥΝΤΕΤΑΓΜΕΝΕΣ ΚΑΙ ΕΝΝΟΙΟΛΟΓΙΚΕΣ ΔΙΑΣΑΦΗΝΙΣΕΙΣ*

1.1 Διαταραχές Επικοινωνίας και Μάθησης	21
1.2. Δυσλεξία	23

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2<sup>ο</sup>

#### *ΔΙΓΛΩΣΣΙΑ ΚΑΙ ΔΙΓΛΩΣΣΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ – ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΗ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΘΕΩΡΗΤΙΚΕΣ ΚΑΙ ΕΡΕΥΝΗΤΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ*

2.1. Αλλόγλωσσοι μαθητές σε μονόγλωσσες τάξεις: Προβλήματα Διδασκαλίας της Γλώσσας στην Τάξη και έξω από αυτή	29
2.1.1. Η ιδιαιτερότητα της διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος λόγω της ανομοιογένειας των μαθητών στις τάξεις	34
2.2. Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και ενσωμάτωση των δίγλωσσων μαθητών στο σχολείο	38
2.3. Διγλωσσία και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Διγλωσσία και Δυσλεξία	45
2.3.1. Διγλωσσία, γλωσσική επάρκεια και το επιπρόσθετο «φορτίο» της δυσλεξίας	47
2.3.2. Δυσλεξία και ξένες γλώσσες για ακαδημαϊκούς σκοπούς	53



2.3.3. Ο ρόλος της συμβολικής διανάδρασης των δύο γλωσσών και των κινήτρων στα πλαίσια μίας θεραπευτικής παρέμβασης	55
2.4. Μαθησιακό στυλ και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία	56
2.5. Δυσκολίες στη διαδικασία διάγνωσης δίγλωσσων μαθητών με δυσλεξία	64
2.6. Ο Πολιτισμικός Κλονισμός (Culture Shock) της μετακίνησης και οι Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Μία ψυχολογική θεώρηση	69

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3<sup>ο</sup>

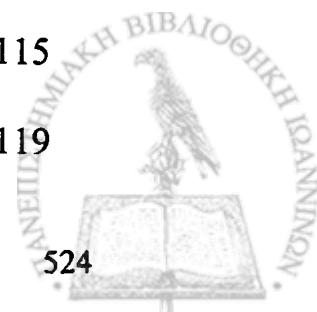
#### **ΣΥΝΑΙΣΘΗΜΑΤΙΚΟΙ ΚΑΙ ΣΥΜΠΕΡΙΦΟΡΙΚΟΙ ΠΑΡΑΓΟΝΤΕΣ ΣΤΟΝ ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟ ΤΩΝ ΕΙΔΙΚΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ**

3.1. Συναισθηματικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των παιδιών με Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες	75
3.2. Συναισθηματικά προβλήματα και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες – Μία σχέση ζωής;	92

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4<sup>ο</sup>

#### **ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΔΥΣΛΕΞΙΑ – ΜΟΝΑΞΙΑ ΚΑΙ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗ**

4.1. Κοινωνικές δεξιότητες – εννοιολογικοί προσδιορισμοί	96
4.2. Κοινωνικές δεξιότητες και δυσλεξία: Ένα πεδίο δυνατοτήτων και δυσκολιών	97
4.3. Ελλείμματα στην κοινωνική αλληλεπίδραση παιδιών με δυσλεξία	99
4.4. Η ομάδα των ομηλίκων ως κοινωνικό σύστημα αλληλεπιδράσεων	102
4.5. Στοιχεία του συναισθήματος της μοναξιάς και της προσδοκίας κοινωνικής αποτελεσματικότητας σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία	106
4.5.1. Η έννοια της Μοναξιάς και της Ψυχοκοινωνικής Ικανοποίησης	114
4.5.1.1. Εννοιολογικές ορίζουσες θεμελιωδών όρων	115
4.5.1.2. Αντίληψη του συναισθήματος της μοναξιάς και της κοινωνικής	119



αυτοαποτελεσματικότητας από παιδιά σχολικής ηλικίας και οι απόψεις των δασκάλων και των συμμαθητών για τα παιδιά που νιώθουν μοναξιά

4.5.1.3. Προσδοκία κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, ψυχοκοινωνική ικανοποίηση και μοναξιά 130

4.5.1.4. Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και Μοναξιά: Η σχέση τους με την αποδοχή των παιδιών από τις ομάδες ομηλικών και τη λειτουργία της οικογένειας – χαρακτηριστικά και σχέσεις 132

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5<sup>ο</sup>

### *ΝΕΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΙΣ ΕΙΔΙΚΕΣ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ*

5.1. Η μελέτη των συναισθηματικών και συμπεριφορικών παραγόντων στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες 137

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6<sup>ο</sup>

### *Η ΟΜΑΔΑ – ΔΥΝΑΜΙΚΗ ΤΗΣ ΟΜΑΔΑΣ*

6.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός – Φύση και λειτουργία της ομάδας 143

6.2. Θεωρίες της δυναμικής της ομάδας 145

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7<sup>ο</sup>

### *ΕΝΔΟΟΜΑΔΙΚΕΣ ΚΑΙ ΔΙΟΜΑΔΙΚΕΣ ΣΧΕΣΕΙΣ ΟΜΗΛΙΚΩΝ ΣΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ – ΟΙ ΦΙΛΙΕΣ ΤΩΝ ΠΑΙΔΙΩΝ*

7.1. Εννοιολογικός προσδιορισμός ενδοομαδικών και διομαδικών σχέσεων ομηλικών: Περιεχόμενο και δομή 151

7.2. Η ανάπτυξη της συντροφικότητας και της οικειότητας στα παιδιά 157

7.3. Φιλία και αποδοχή από ομάδες ομηλικών – Επιρροή στο γνωστικό τομέα και στη διαμόρφωση της στάσης έναντι του σχολείου 162

7.4. Σταθερότητα στο χρόνο και σχέση φιλικών δεσμών προσχολικής και σχολικής ηλικίας – Ξαναδιαβάζοντας τα αποτελέσματα υπό το πρίσμα ύπαρξης δίγλωσσων παιδιών σε χώρες υποδοχής 171

7.5. Το κύρος της ομάδας ομηλικών και η αυτοαντίληψη παιδιών σε απόρριψη από αυτή – Η κοινωνική υπόληψη αυτών μεταξύ ομηλικών 175



## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8<sup>ο</sup>**

### ***ΚΟΙΝΩΝΙΚΗ – ΣΧΟΛΙΚΗ ΕΝΤΑΞΗ ΠΑΙΔΙΩΝ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ***

**8.1.** Κοινωνικές δεξιότητες, κοινωνική αποτελεσματικότητα και  
Μαθησιακές Δυσκολίες 182

**8.2.** Μαθησιακές Δυσκολίες και κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών 184

**8.3.** Αποκλεισμός από φιλικές σχέσεις και μοναξιά σε ενήλικα άτομα με  
Μαθησιακές Δυσκολίες 189

**8.4.** Εμπειρίες των παιδιών από φιλικές σχέσεις και ψυχοκοινωνική  
ικανοποίηση. Οι φιλίες ως προγνωστικός δείκτης της ψυχικής υγείας του  
ατόμου 193

**8.4.1.** Εμπειρίες από τις σχέσεις με ομηλίκους και η συνάφειά τους με τη  
μοναξιά και την κατάθλιψη των παιδιών 195

**8.5.** Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και κοινωνική λειτουργικότητα παιδιών  
με Μαθησιακές Δυσκολίες στο σχολείο 202

**8.5.1.** Συναισθηματική προσαρμογή και σχολική λειτουργικότητα παιδιών  
με Μαθησιακές Δυσκολίες 204

## **ΚΕΦΑΛΑΙΟ 9<sup>ο</sup>**

### ***ΑΥΤΟΑΝΤΙΛΗΨΗ ΚΑΙ ΑΥΤΟΕΚΤΙΜΗΣΗ ΩΣ ΕΚΦΡΑΣΕΙΣ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΙΚΑΝΟΠΟΙΗΣΗΣ ΣΕ ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ***

**9.1.** Εννοιολογικοί προσδιορισμοί αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης 208

**9.2.** Η αυτοαντίληψη και η σχέση αυτής με την ακαδημαϊκή επιτυχία 208

**9.3.** Ο ρόλος του θεσμού των ειδικών τάξεων στην αυτοεκτίμηση των  
μαθητών 211

**9.4.** Η αυτοεκτίμηση του παιδιού με δυσλεξία σε σχέση με την ηλικίας του 213

**9.5.** Σχολική αυτοαντίληψη και συνολική αυτοαντίληψη (global self-worth) 217



## ΜΕΡΟΣ Β΄: Η ΈΡΕΥΝΑ

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 10<sup>ο</sup>

#### ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΈΡΕΥΝΑΣ

10.1. Ερευνητικός σχεδιασμός και υποθέσεις – Η λογική της έρευνας	218
10.2. Ερευνητικές Υποθέσεις	222
10.3. Μεθοδολογικός Σχεδιασμός	227
10.4. Μέσα συλλογής των ερευνητικών δεδομένων	233
10.5. Διαδικασία	237

### ΚΕΦΑΛΑΙΟ 11<sup>ο</sup>

#### ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

11.1. Μεθοδολογία της ανάλυσης – στατιστική επεξεργασία	241
11.2. Αποτελέσματα έρευνας	250
Α. Περιγραφικά ευρήματα	250
1.α. Το δείγμα της έρευνας	250
2.α. Περιγραφικά στοιχεία όλων των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων	252
Β. Έλεγχος αξιοπιστίας Κλιμάκων – Περιγραφικά Στοιχεία ερωτήσεων – Επίδραση των Παραγόντων Φύλο, Τάξη και Επίδοση	279
Β 1. Επίδραση των επιπέδων του παράγοντα Γλώσσα στις διάφορες Κλίμακες και υπό-Κλίμακες των ψυχομετρικών εργαλείων	303
Γ. Επίδραση του παράγοντα Επίδοση στη Μοναξιά των μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία	311
Δ. Γραμμική συσχέτιση – Συντελεστής Pearson	313
Ε. Γραμμική συσχέτιση – Συντελεστής Pearson – Διάκριση σε μονόγλωσσους και δίγλωσσους συμμετέχοντες	319



ΣΤ. Σύγκριση μέσων τιμών της Κλίμακας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ συγκρουσιακών και μη συγκρουσιακών καταστάσεων	331
<hr/>	
Z. Σύγκριση μέσων τιμών της Κλίμακας Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ συγκρουσιακών και μη συγκρουσιακών καταστάσεων – Διάκριση σε μονόγλωσσα και δίγλωσσα παιδιά με δυσλεξία	334
<hr/>	
H. Ποσοστιαίες κατανομές του δείγματος στις μεταβλητές: Μοναξιά - Ψυχοκοινωνική Ικανοποίηση – Αυτοαποτελεσματικότητα	338
<hr/>	
Θ. Έλεγχοι ανεξαρτησίας μεταξύ των Κλιμάκων Μοναξιάς – Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας – Αυτοαποτελεσματικότητας και του παράγοντα Γλώσσα	339
<hr/>	
I. Έλεγχοι ανεξαρτησίας μεταξύ των Κλιμάκων Μοναξιάς – Ψυχοκοινωνικής Δυσaréσκειας – Αυτοαποτελεσματικότητας	344
<hr/>	
K. Έλεγχοι ανεξαρτησίας μεταξύ όλων των ερωτήσεων των ερωτηματολογίων και των παραγόντων Γλώσσα, Φύλο, Τάξη και Επίδοση	350

## ΚΕΦΑΛΑΙΟ 12<sup>ο</sup>

### ΣΥΖΗΤΗΣΗ

12.1. Συνοπτική αποτίμηση	393
<hr/>	
12.2. Μοναξιά – Ψυχοκοινωνική Δυσaréσκεια – Προσδοκία Κοινωνικής Αυτοαποτελεσματικότητας και Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες: Δυσλεξία και Διγλωσσία	395
<hr/>	
12.3. Φύλο – Τάξη – Επίδοση – Σχολική πραγματικότητα και Κοινωνικοποίηση μονόγλωσσων και δίγλωσσων παιδιών με δυσλεξία	404
<hr/>	
12.4. Θεώρηση στο επίπεδο των δυναμικών – ενδο-ατομικότητα και δι-ομαδικότητα	416
<hr/>	
12.5. Ερευνητικοί περιορισμοί της μελέτης	423
<hr/>	
12.6. Ατενίζοντας το μέλλον	424
<hr/>	
Αντί επιλόγου...	431

### ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

I. Ελληνόγλωσση	433
-----------------	-----





.....	
II. Ξενόγλωσση	444
.....	
III. Βιβλιογραφία Μεθοδολογικού Σχεδιασμού	508
.....	
<b>ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ</b>	<b>509</b>
.....	
<b>ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ</b>	<b>523</b>
.....	

