



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

ΣΧΟΛΗ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ ΤΟΥ ΑΝΘΡΩΠΟΥ

ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΔΗΜΟΤΙΚΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Διερεύνηση των δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής
μαθητών Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες.**

Επιμέλεια: Ευαγγέλου Ελένη

Επιβλέπουσες Καθηγήτριες: Κα Δ. Φιλιππάτου (1^η Επιβλέπουσα)

Κα Μ. Λουμάκου (2^η Επιβλέπουσα)

Βόλος,

Ιούνιος 2010



**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ & ΚΕΝΤΡΟ ΠΛΗΡΟΦΟΡΗΣΗΣ
ΕΙΔΙΚΗ ΣΥΛΛΟΓΗ «ΓΚΡΙΖΑ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ»**

Αριθ. Εισ.: 8582/1
Ημερ. Εισ.: 13-07-2010
Δωρεά: Συγγραφέας
Ταξιθετικός Κωδικός: ΠΤ – ΠΔΕ
2010
ΕΥΑ

Ευχαριστίες

Για την διεκπεραίωση της παρούσας εργασίας θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά τα πρόσωπα εκείνα που με βοήθησαν στην ολοκλήρωση της προσπάθειάς μου.

Αρχικά θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την συμπαράσταση, την στήριξη και την κατανόηση που έδειξε καθ' όλη τη διάρκεια της εκπόνησης της εργασίας μου.

Ευχαριστώ ολόψυχα τον φίλο μου Αποστόλη για την ενθάρρυνση και την αμέριστη συμπαράσταση του και την φίλη μου Ευδοξία για την κατανόηση που έδειξε σε όλη τη διάρκεια της συγγραφής της εργασίας μου.

Ευχαριστίες οφείλω στους διευθυντές, στους εκπαιδευτικούς αλλά και στους μαθητές(της Ε' και Στ') των 18^{ου} και 29^{ου} δημοτικών σχολείων που συμμετείχαν στην έρευνά μου, γιατί η βοήθειά τους ήταν πολύτιμη προκειμένου ολοκληρωθεί αυτή η προσπάθεια καθώς και στους Χ. Χατζηχρήστου, Φ. Πολυχρόνη, Η. Μπεζερβέγκης και Κ. Μυλωνά για την ευγενική παραχώρηση του εργαλείου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας και στους Σ. Σκαλούμπακα και Α. Πρωτόπαπα που μου έδωσαν την άδεια να χρησιμοποιήσω το Τεστ ΛΑΜΔΑ.

Ακόμη θα ήθελα να ευχαριστήσω την Κα Λουμάκου για την καλή της διάθεσή.

Τέλος, οφείλω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην καθηγήτριά μου Κα Δ.Φιλιππάτου γιατί χωρίς την δική της καθοδήγηση, την πολύτιμη και ουσιαστική βοήθεια που μου προσέφερε θα ήταν αδύνατη η περάτωση αυτής της εργασίας.

Περίληψη

Η συσχέτιση των μαθησιακών δυσκολιών με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή είναι ένα ζήτημα που δεν έτυχε μέχρι σήμερα εκτενούς διερεύνησης. Παρά τον μεγάλο αριθμό γνωστικών ερευνών σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώνουμε ότι πολύ λίγες έρευνες ασχολήθηκαν με την ανίχνευση κοινωνικών, συναισθηματικών δυνατοτήτων και δυσκολιών καθώς και προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες.

Η σημασία της διερεύνησης των δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ μεγάλη καθώς οι ψυχοκοινωνικές δεξιότητες του παιδιού θα καθορίσουν την επιτυχία και την προσαρμογή του στη ενήλικη ζωή του. Είναι γεγονός άλλωστε ότι η ποιότητα της ζωής ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες εξαρτάται πρώτα από όλα από τον βαθμό στον οποίο κατάφεραν να αναπτύξουν τις ψυχοκοινωνικές τους δεξιότητες, κι όχι από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι :

- α) Να διερευνηθούν τι είδους δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αντιμετωπίζουν οι μαθητές-τριες Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους και σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τους.
- β) Να διερευνηθεί ο βαθμός συμφωνίας-ασυμφωνίας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των ίδιων των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με τα προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αντιμετωπίζουν.
- γ) Να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές όσον αφορά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών-τριων με μαθησιακές δυσκολίες ανά σχολική βαθμίδα.

Η έρευνα μου πραγματοποιήθηκε στο 18^ο και 29^ο δημοτικό σχολείο Βόλου. Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 16 μαθητές/τριες με ΜΔ εκ των οποίων τα 4 ήταν κορίτσια και τα 12 ήταν αγόρια. Από αυτά, τα 8 φοιτούσαν στην ΣΤ΄ τάξη και τα υπόλοιπα 8 στην Ε΄ τάξη.

Αρχικά ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς της Ε΄ και της ΣΤ΄ να μου υποδείξουν τους μαθητές που είχαν κατά τη γνώμη τους μαθησιακές δυσκολίες ή χαμηλή επίδοση. Στη συνέχεια οδηγούσα μια ομάδα πέντε παιδιών κάθε φορά στο εργαστήριο Η/Υ του σχολείου τους. Εκεί τα παιδιά έκαναν στον υπολογιστή το τεστ ΛΑΜΔΑ για να εξακριβώσω ότι τα παιδιά που μου είχαν υποδείξει οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Μετά την ολοκλήρωση του τεστ ΛΑΜΔΑ μοιραζόταν στα παιδιά τα ερωτηματολόγια

αυτοαναφοράς του εργαλείου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία και συμπλήρωναν. Τέλος μοιραζόταν στους-στις δασκάλους-δασκάλες των τάξεων της Ε΄ και της ΣΤ΄ ένα ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικού του εργαλείου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, για κάθε παιδί που συμμετείχε στην έρευνα.

Για την εισαγωγή και υπολογισμό των αποτελεσμάτων κάθε ερωτηματολογίου (αυτοαναφοράς και εκπαιδευτικού) χρησιμοποιήσαμε την κλείδα εισαγωγής των αποτελεσμάτων. Καταχωρήσαμε τον βαθμό που επέλεξε ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός στο λευκό φατνίο που αντιστοιχεί στον αριθμό τη αντίστοιχης ερώτησης. Έπειτα προσθέσαμε τους βαθμούς κάθε στήλης και βρήκαμε τον αρχικό βαθμό ο οποίος προέκυψε από το άθροισμα των επιμέρους υποκατηγοριών, για κάθε κατηγορία ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς, Αυτοαντίληψη - ερωτηματολόγια Αυτοαναφοράς, κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς – ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών). Ο συνολικός αρχικός βαθμός ανά κατηγορία μετατράπηκε σε τυπικό βαθμό. Οι αναλύσεις των δεδομένων έγιναν χρησιμοποιώντας τους τυπικούς βαθμούς των κατηγοριών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αναφέρθηκαν παραπάνω.

Συνοπτικά τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες του δείγματος με ΜΔ ανέφεραν στην κλίμακα αυτοαναφοράς του εργαλείου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες (οριακές ή μεγαλύτερες) σε όλους τους τομείς της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Ειδικότερα, ο μέσος όρος των μαθητών-τριών αυτών δηλώνει οριακά χαμηλή κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό. Ακόμη περισσότερα προβλήματα αναφέρουν όσον αφορά τη σχολική επάρκεια, την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη τους και την γενική αυτοεκτίμησή τους.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί ανέφεραν στην κλίμακα εκπαιδευτικού του εργαλείου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, ότι οι μαθητές του δείγματος αντιμετωπίζουν οριακές δυσκολίες στην κοινωνική επάρκεια, τη σχολική επάρκεια, τη συναισθηματική επάρκεια και τα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τον τυπικό πληθυσμό. Μεγαλύτερη ανομοιογένεια μεταξύ των εκπαιδευτικών παρατηρείται στη συναισθηματική επάρκεια ενώ μεγαλύτερη ομοιογένεια παρατηρείται στον τομέα των δυσκολιών σχολικής επάρκειας.

Επιπλέον δεν βρέθηκε στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε κάθε μια από τις κατηγορίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Τέλος δεν εντοπίστηκε στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού ως προς τις απαντήσεις τους αναφορικά με τις κατηγορίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ενδεικτικά και αναφέρονται σε παιδιά με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά. Το δείγμα είναι μικρό και η συλλογή των δεδομένων έγινε στον χώρο του σχολείου και όχι σε κάποιον εργαστηριακό χώρο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι χρήσιμα γιατί προσδιορίζουν το είδος των κοινωνικών, συναισθηματικών δυσκολιών καθώς και προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας έτσι ώστε να εντοπιστούν έγκαιρα προβλήματα σε συγκεκριμένους τομείς που μπορεί να αποτελέσουν πιθανούς προγνωστικούς δείκτες για τη μετέπειτα σχολική επάρκεια και προσαρμογή του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

Λέξεις κλειδιά: μαθησιακές δυσκολίες, ψυχοκοινωνική προσαρμογή, κοινωνική, συναισθηματική και σχολική επάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

Εισαγωγή	8
ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ	
1. ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ: Μαθησιακές Δυσκολίες	11
1.1 Μαθησιακές Δυσκολίες: Αποσαφήνιση όρων	11
1.2 Χαρακτηριστικά παιδιών με (ενδογενείς) μαθησιακές δυσκολίες.	19
1.2.1 Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες.	20
1.2.2 Γενικές Μαθησιακές δυσκολίες.	25
2.ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ: Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή.	27
2.1 Παιδική σχολική ηλικία.	27
2.2 Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη.	29
2.3 Κοινωνική Προσαρμογή.	37
2.3.1 Δυσκολίες προσαρμογής.	40
2.3.2 Κριτήρια κοινωνικής προσαρμογής.	44
2.3.3. Παιδί και ομαλή προσαρμογή.	45
3.ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ :Παράγοντες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.	47
3.1.1 Σχολική επάρκεια.	47
3.1.2 Συναισθηματική επάρκεια.	50
3.1.3 Αυτοαντίληψη.	53
3.1.4 Προβλήματα συμπεριφοράς.	55
3.1.5 Κοινωνική επάρκεια.	61
3.2. Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής: Ερευνητικά Δεδομένα.	63

3.2.1 Μεθοδολογικά ζητήματα ερευνών.	78
ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ: Σχεδιασμός της Έρευνας.	80
4.1 Σκοπός της έρευνας.	80
4.2. Προσδιορισμός των μεταβλητών της έρευνας	81
4.3. Δείγμα έρευνας	83
4.4: Μέσα συλλογής δεδομένων.	84
4.4.1. Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ)	85
4.4.2. Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας ή «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής»	92
4.5. Διαδικασία Συλλογής δεδομένων	97
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: Αποτελέσματα	99
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: Συζήτηση	119
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	127

Εισαγωγή

Έχουν γραφτεί εκατοντάδες βιβλία και έχει γίνει μεγάλος αριθμός ερευνών σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Στην πλειοψηφία τους, αντιμετωπίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες σαν όρο που υποδηλώνει αδυναμία στο πλαίσιο των σχολικών μαθημάτων πρωτίστως, ωστόσο τα προβλήματα δεν περιορίζονται μόνο αυτό το πεδίο. Σύμφωνα με στοιχεία, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν συχνά προβλήματα στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή και γ' αυτό τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί ο αριθμός των ερευνών που μελετούν την φύση αυτής της σχέσης .

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού σε μεγάλο βαθμό καθορίζει την αυτοπεποίθησή του, τις φιλίες του, και την προσαρμογή του στη σχολική ζωή. Το πιο σημαντικό όμως είναι ότι οι δεξιότητες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής του παιδιού θα καθορίσουν την επιτυχία και την συμπεριφορά του στη ενήλικη ζωή του. Η ποιότητα της ζωής ενηλίκων με Μαθησιακές Δυσκολίες εξαρτάται πρώτα από όλα από τον βαθμό στον οποίο κατάφεραν να αναπτύξουν τις ψυχοκοινωνικές τους δεξιότητες, κι όχι από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Επίσης οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορούν να δυσκολέψουν πάρα πολύ την δημιουργία φιλίας ή την συναναστροφή με τους συνομηλίκους. Στις σχέσεις με τους ομολόγους τους, μπορεί να κυριαρχεί η προβληματική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, να υπάρχουν προβλήματα όχι μόνο στην δημιουργία σχέσεων αλλά και στη διατήρησή τους και τέλος να υπάρχει γενική δυσκολία στην απόκτηση κοινωνικών δεξιοτήτων. Αυτή η πληθώρα δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αν δεν αντιμετωπιστούν κατάλληλα από το άμεσο περιβάλλον τους, οικογενειακό και σχολικό, μπορεί να οδηγήσουν σε έντονα προβλήματα συμπεριφοράς στις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Επομένως, για να μπορέσει να λειτουργήσει ένα άτομο και να αποδώσει το μέγιστο των ικανοτήτων του, απαιτείται ένας ισορροπημένος ψυχικός κόσμος που του προσφέρει την απαραίτητη γαλήνη και ηρεμία. Οποιαδήποτε δυσκολία διαταράσσει αυτήν την ισορροπία οδηγεί σε ανάλογες εκδηλώσεις συμπεριφοράς. Γι' αυτό , αποτελεί ανάγκη να αξιολογηθούν όλες οι διαστάσεις που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή έτσι ώστε να εντοπιστούν μαθητές με δυσκολίες μάθησης που βρίσκονται σε κίνδυνο εμφάνισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων καθώς και οι πιθανοί παράγοντες που δρουν προστατευτικά στην προσαρμογή των μαθητών μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Ο Τίτλος της παρούσας εργασίας λοιπόν είναι : «Διερεύνηση των δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής μαθητών Ε' και ΣΤ' δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες».

Οι στόχοι της παρούσας εργασίας είναι οι εξής:

α) Να διερευνηθούν τι είδους δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αντιμετωπίζουν οι μαθητές-τριες Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους και σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τους.

β) Να διερευνηθεί ο βαθμός συμφωνίας-ασυμφωνίας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των ίδιων των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με τα προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αντιμετωπίζουν.

γ) Να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές όσον αφορά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών-τριών με μαθησιακές δυσκολίες ανά σχολική βαθμίδα.

Ειδικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο θα επιχειρήσω να κάνω αποσαφήνιση του όρου «μαθησιακές δυσκολίες» σε μια προσπάθειά μου να βάλω ένα πλαίσιο σε ένα θέμα που είναι υπερβολικά ευρύ και να οριοθετήσω την σημασία με την οποία θα χρησιμοποιήσω τον όρο στην συγκεκριμένη εργασία. Στη συνέχεια θα αναφερθώ σε γενικές και ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που συναντάμε πιο συχνά στο σχολείο και θα παρουσιάσω τα βασικά γνωστικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των παιδιών που εμφανίζουν την κάθε δυσκολία. Ειδικότερα θα αναφερθώ όσον αφορά στην ομάδα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, στη δυσλεξία, την δυσαριθμησία και την ειδική γλωσσική διαταραχή και αναφορικά με τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες θα ασχοληθώ με την οριακή νοημοσύνη. Ο λόγος που θα μπω σε αυτή τη διαδικασία έγκειται στο ότι οι δυσκολίες στον γνωστικό τομέα σχετίζονται σε μεγάλο βαθμό με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών αυτών.

Στο δεύτερο κεφάλαιο θα αναφερθώ στις σπουδαιότερες αλλαγές που επιφέρει η σχολική ηλικία στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, στην θεωρία του Erikson για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου και στην κοινωνική προσαρμογή και τις αντίστοιχες δυσκολίες που συναντούν τα άτομα προκειμένου να την πετύχουν. Τέλος, προσπάθησα να «ζωγραφίσω το πορτρέτο» ενός ομαλά προσαρμοσμένου παιδιού στο σχολείο.

Στὴ τρίτο κεφάλαιο θα αναλύσω όλες οι διαστάσεις που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή με στόχο την ανίχνευση κοινωνικών, συναισθηματικών δυνατοτήτων και δυσκολιών καθώς και προβλημάτων συμπεριφοράς μαθητών σχολικής ηλικίας που μπορεί να αποτελέσουν πιθανούς προγνωστικούς δείκτες για τη μετέπειτα σχολική επάρκεια και προσαρμογή του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες. Στη συνέχεια θα κάνω μια ανασκόπηση στα κυριότερα ερευνητικά αποτελέσματα που έχουν βρεθεί σχετικά με

τις δυσκολίες που συναντούν μαθητές με δυσκολίες στη μάθηση στον τομέα της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Στο τέταρτο κεφάλαιο θα αναφερθώ στη μεθοδολογία της έρευνας και ειδικότερα στον σκοπό της έρευνας, τον προσδιορισμό των μεταβλητών (ανεξάρτητων και εξαρτημένων) που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα, στα μέσα που χρησιμοποίησα για την συλλογή των δεδομένων της έρευνάς μου και την διαδικασία που ακολούθησα για την συλλογή των δεδομένων της έρευνας ενώ παράλληλα θα παραθέσω και τις δυσκολίες που αντιμετώπισα.

Στο πέμπτο και έκτο κεφάλαιο που ακολουθούν, θα παρουσιάσω τα αποτελέσματα και την συζήτηση-συμπεράσματα από την έρευνα που διεκπεραίωσα τα οποία θα προσπαθήσω να ερμηνεύσω βασισμένη στη βιβλιογραφία. Στο τέλος θα αναφερθώ στους περιορισμούς της έρευνας και την χρησιμότητά της.

ΜΕΡΟΣ ΠΡΩΤΟ

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ :ΘΕΩΡΗΤΙΚΟ ΥΠΟΒΑΘΡΟ

1.1 Μαθησιακές Δυσκολίες: Αποσαφήνιση όρων

Ο όρος μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορεί να οριστεί εύκολα ώστε να καλύπτει το σύνολο των σχετικών περιπτώσεων. Ορισμένες φορές ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται καταχρηστικά για να περιγράψει τις δυσκολίες ενός παιδιού στο σχολείο λόγω οριακής νοημοσύνης, προβλημάτων συμπεριφοράς, ψυχοσυναισθηματικών, κοινωνικών ή οικογενειακών προβλημάτων. Επιπλέον δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις που χρησιμοποιείται εναλλακτικά ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η ιδιαίτερη φύση αυτού του όρου. Αποτέλεσμα όλων αυτών είναι η σύγχυση και η αυθαίρετη γενίκευση στην κατηγοριοποίηση μιας ανομοιογενούς ομάδας διαταραχών ως δυσλεξία. Για την ύπαρξη ορισμού μιας διαταραχής άλλωστε απαιτείται: α)διακριτή ορολογία β)χαρακτηριστικά που μπορούν να εντοπιστούν εύκολα γ)σαφή πρόγνωση δ)πρόβλεψη σε σχέση με τα αποτελέσματα της παρέμβασης(Pumfrey & Reason,1995).Στην περίπτωση όμως των μαθησιακών δυσκολιών δεν υπάρχει ομοφωνία μεταξύ των ειδικών ως προς τον όρο που πρέπει να χρησιμοποιείται για να προσδιοριστεί συνολικά το φάσμα των σχετικών με τη μάθηση προβλημάτων.

Μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας όρος που υιοθετήθηκε από τους Αγγλοσάξονες οι οποίοι χρησιμοποιούν τους όρους Specific Learning Difficulties (Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες) ,Learning Disabilities (Μαθησιακή Ανικανότητα) ή Learning Disorders (Μαθησιακές Διαταραχές), ενώ στην Αμερική πριν από λίγα χρόνια αποφάσισαν να χρησιμοποιήσουν τον πιο φιλικό όρο Learning Differences (Μαθησιακές Ιδιαιτερότητες\Διαφορές).(Λιβανιού Ε., 1994).

Στη συνέχεια θα επιχειρήσω μια σύντομη παρουσίαση των ορισμών για τις μαθησιακές δυσκολίες που έχουν προταθεί και έτυχαν ευρείας υποδοχής, χωρίς ωστόσο να πραγματοποιήσω εκτενή διερεύνηση του θέματος. Σκοπός μου είναι να καταδείξω την πληθώρα όρων που έχουν χρησιμοποιηθεί και την ασυμφωνία που επικρατεί ως προς τους παράγοντες που ευθύνονται για την εμφάνιση μαθησιακών δυσκολιών στα παιδιά για να

αιτιολογήσω την χρήση των όρων που υιοθετώ στην παρούσα εργασία και να εξετάσω σε ποιο βαθμό γίνεται αναφορά στους σχετικούς ορισμούς σε ψυχοκοινωνικές παραμέτρους.

Η πρώτη φορά που ο όρος μαθησιακή δυσκολία εμφανίζεται στη βιβλιογραφία της ειδικής αγωγής είναι το 1961, από τον Samuel Kirk . Ο Kirk χρησιμοποίησε αυτό τον όρο για να αναφερθεί στην περίπτωση ενός παιδιού και την αναντιστοιχία ανάμεσα στις εμφανείς ικανότητες του να μάθει και την τελική του απόδοση. Στον ορισμό του οι μαθησιακές δυσκολίες αποδίδονται σε μια ψυχολογικής φύσης αναπηρία που οφείλεται σε εγκεφαλική δυσλειτουργία ή σε συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς. Από τότε έχει παραχθεί ένα μεγάλο σύνολο ορισμών ανάλογα με την κυρίαρχη αντίληψη κάθε εποχής σχετικά με τη φύση των μαθησιακών δυσκολιών. (Kirk,1972)

Ένας από τους πρώτους πιο κοινά αποδεκτούς ορισμούς που στοιχεία του έχουν ενσωματωθεί σε όλους τους μεταγενέστερους, είναι αυτός που διατυπώθηκε από την (Bateman,1965) Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό:

«Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι εκείνα που παρουσιάζουν μια παιδαγωγικά σημαντική διακύμανση ανάμεσα στο νοητικό τους δυναμικό και στο πραγματικό επίπεδο επίδοσης, η οποία συνδέεται με βασικές διαταραχές στη μαθησιακή διαδικασία. Οι διαταραχές αυτές μπορεί να οφείλονται, όχι όμως απαραίτητα, σε εμφανή δυσλειτουργία του Κεντρικού Νευρικού Συστήματος. Δεν μπορεί να αποδοθούν δευτερογενώς σε νοητική καθυστέρηση, εκπαιδευτική ή πολιτισμική αποστέρηση, σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές ή αισθητηριακές βλάβες».

Η Εθνική Συμβουλευτική Επιτροπή για τα Άτομα με Αναπηρία (National Advisor Committee on Handicapped Children) το 1967 διατύπωσε τον παρακάτω ορισμό:

«παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν κάποια διαταραχή σε μια ή περισσότερες από τις βασικές διεργασίες που αναφέρονται στη χρήση του γραπτού ή προφορικού λόγου. Η κατηγορία αυτή περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως η ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, η δυσλεξία, η δυσφασία, η δυσαριθμησία κ.α. Οι καταστάσεις αυτές δεν οφείλονται σε εμφανείς αισθητηριακές βλάβες, σε νοητική καθυστέρηση ή σε σοβαρές συναισθηματικές διαταραχές.»(Lerner, 2000)

Ο όρος αυτός δεν περιλαμβάνει παιδιά τα προβλήματα των οποίων είναι κυρίως αποτέλεσμα αισθητηριακών ή κινητικών αναπηριών, νοητικής καθυστέρησης, συναισθηματικών ή περιβαλλοντικών διαταραχών, πολιτισμικών ή οικονομικών μειονεκτημάτων.

Είκοσι χρόνια αργότερα η Ενιαία Εθνική Επιτροπή για τις Μαθησιακές Δυσκολίες (National Joint Committee on Learning Disabilities) των ΗΠΑ, ύστερα από εξάχρονη διεπιστημονική έρευνα, κατέληξε σ' έναν ορισμό στον οποίο επιχειρήθηκε να συγκεραστούν στοιχεία των προηγούμενων ορισμών και απόψεων. Ο αρχικός ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών που προτάθηκε το 1981, τροποποιήθηκε το 1988 και το 1990, προκειμένου να μειωθεί η σύγχυση και να ενσωματωθεί η καινούργια γνώση με αποτέλεσμα την διαμόρφωση του ακόλουθου ορισμού:

«Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός ορισμός που αναφέρεται σε μια ετερογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην απόκτηση ή τη χρήση των δεξιοτήτων της ακρόασης, της ομιλίας, της ανάγνωσης, της γραφής, του συλλογισμού ή των μαθηματικών ικανοτήτων. Αυτές οι διαταραχές είναι εγγενείς στο άτομο, θεωρείται ότι οφείλονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να εμφανίζονται σε όλη την διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτορρύθμισης, στην διαπροσωπική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση μπορεί να παρουσιάζονται παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν τα ίδια μαθησιακή δυσκολία. Αν και οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να συνεμφανίζονται με άλλες καταστάσεις που επιφέρουν αναπηρία (π.χ. αισθητηριακή ανεπάρκεια, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις (όπως πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκή ή ακατάλληλη εκπαίδευση), δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων.»

(National Joint Committee on Learning Disabilities, 1988, pp. 29, 35-38)

Σύμφωνα με τον ορισμό αυτό οι μαθησιακές δυσκολίες οφείλονται πρωταρχικά σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και αποτελούν μια χρόνια κατάσταση, η οποία μπορεί να επηρεάσει την αυτοεκτίμηση, την εκπαίδευση, την κοινωνικοποίηση, την επαγγελματική εξέλιξη και τις καθημερινές δραστηριότητες του ατόμου. Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν επιπλέον προβλήματα στην αυτορρύθμιση, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στην κοινωνική αντίληψη και αλληλεπίδραση. Επιπλέον τονίζεται ότι οι

μαθησιακές δυσκολίες δεν πρέπει να ταυτίζονται με τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μπορεί όμως να συνυπάρχουν μ' αυτές.

Ο τελευταίος ορισμός ο οποίος έχει ενσωματωθεί στη Συνθήκη για την Εκπαίδευση Ατόμων με Αναπηρίες των ΗΠΑ, IDEA είναι περισσότερο περιγραφικός και δεν κάνει αναφορές σε αιτιολογικούς παράγοντες. Σύμφωνα μ' αυτόν:

«οι μαθησιακές δυσκολίες αναφέρονται σε διαταραχές σε μια ή περισσότερες από τις βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση του προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης, γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων. Ο όρος περιλαμβάνει περιπτώσεις όπως αντιληπτική ανεπάρκεια, εγκεφαλική βλάβη, ελάχιστη εγκεφαλική δυσλειτουργία, δυσλεξία και αναπτυξιακή αφασία. Στον όρο δεν εμπεριέχονται περιπτώσεις παιδιών των οποίων το πρόβλημα είναι αποτέλεσμα οπτικής, ακουστικής ή κινητικής ανεπάρκειας, νοητικής καθυστέρησης ή προέρχονται από δυσμενείς περιβαλλοντικές, πολιτισμικές ή οικονομικές συνθήκες» (Kavale & Forness, 2000, τόμος 14, σσ.179-215.)

Κοινά στοιχεία όλων των ορισμών αποτελούν α) η ασυμμετρία ή ανισομέρεια μεταξύ των ικανοτήτων και β) η διακύμανση ή ασυμβατότητα μεταξύ ικανότητας και επίδοσης.

Από όσα εξέθεσα έως τώρα γίνεται φανερό η δυσκολία διατύπωσης ενός ορισμού που βρίσκει σύμφωνους όλους τους επιστήμονες που ασχολούνται με την διάγνωση και την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Άλλωστε η ενασχόληση επιστημόνων διαφορετικών ειδικοτήτων ασφαλώς διασφαλίζει την διεπιστημονικότητα στην προσέγγιση των προβλημάτων αυτών και αφετέρου αναδεικνύει την πολλαπλότητα των απόψεων σχετικά με τις εκδηλώσεις και την αιτιολογία τους.

Επιπρόσθετα οι όροι με τους οποίους υποδηλώνονται οι μαθησιακές δυσκολίες και οι κατηγοριοποιήσεις τους αλλάζουν με την πάροδο του χρόνου, τόσο εξαιτίας της προόδου των διαφορών επιστημών που ασχολούνται με αυτές όσο και εξαιτίας της μεταβλητής των κοινωνικών αντιλήψεων για τα σχετικά θέματα.

Για τους λόγους αυτούς υπάρχουν διάφορες ταξινομήσεις των μαθησιακών δυσκολιών. Ορισμένα ταξινομικά συστήματα διακρίνουν δυο υποκατηγορίες:

α) αυτές που οφείλονται σε εμφανή, γνωστά αίτια και είναι συνέπεια οργανικών αναπηριών ή αδυναμιών (π.χ. προβλήματα αισθήσεων και κίνησης)

β) αυτές που οφείλονται σε αίτια που δεν είναι σαφή και γνωστά σε αυτή την περίπτωση η οργανική αιτιολογία είναι λανθάνουσα και για την διάγνωσή τους απαιτείται εξονυχιστική εξέταση. (Κασσωτάκη,2009 σσ.36,37)

Άλλοι συγγραφείς χρησιμοποιούν πιο διευρυμένο αιτιολογικό μοντέλο κατάταξης των μαθησιακών δυσκολιών, προσθέτοντας στα εμφανή και λανθάνοντα οργανικά ή ψυχολογικά αίτια κοινωνικοπολιτισμικούς και εκπαιδευτικούς παράγοντες.

Ο Adelman και ο Taylor χρησιμοποιούν ένα τριαδικό διαδραστικό μοντέλο κατάταξης των μαθησιακών δυσκολιών το οποίο επιτρέπει την κατηγοριοποίηση όχι μόνο των μαθησιακών προβλημάτων που οφείλονται σε νευρολογικές διαταραχές αλλά και εκείνων που προκαλούνται από εξωγενείς για το άτομο παράγοντες.(Adelman & Taylor, 1993)

Οι συνηθέστερες πάντως ταξινομήσεις των μαθησιακών δυσκολιών γίνονται συνήθως είτε με βάση την αιτιολογία τους είτε με βάση τα λειτουργικά χαρακτηριστικά με τα οποία εμφανίζονται.

Α)Κατηγοριοποίηση μαθησιακών δυσκολιών με βάση την αιτιολογία τους.

Η αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών περιλαμβάνει δύο είδη παραγόντων. Αυτοί είναι οι πρωτογενείς, που ευθύνονται για τη δημιουργία των μαθησιακών δυσκολιών και οι δευτερογενείς, που μόνοι τους δε μπορούν να δημιουργήσουν μαθησιακές δυσκολίες, απλώς συμβάλουν ή επιδεινώνουν την εμφάνισή τους.(Δημητροπούλου,1988, Κασσωτάκη , 2009 σ.39)

Πρωτογενείς αιτιολογικοί παράγοντες:

Έχουν αναγνωρισθεί τέσσερις οι επικρατέστεροι:

- Επίκτητο τραύμα (προγεννητικό, περιγεννητικό, μεταγεννητικό)
- Γενετικές / κληρονομικές επιδράσεις.
- Βιοχημικές ανωμαλίες (έλλειψη ισορροπίας στους νευρικούς μεταφορείς, ανωμαλίες στο μεταβολισμό).

→ Περιβαλλοντικές επιδράσεις.

Δευτερογενείς αιτιολογικοί παράγοντες: είναι εκείνοι που εντοπίζονται στο ίδιο το παιδί ή στο ψυχοκοινωνικό του περιβάλλον. Τέτοιοι παράγοντες είναι:

- Φυσικοί παράγοντες (οπτικές & ακουστικές ανεπάρκειες, σύγχυση στην πλευρίωση και το χωρικό προσανατολισμό, υπερκινητικότητα, φτωχή εικόνα σώματος υποσιτισμός).
- Περιβαλλοντικοί παράγοντες (τραυματικές εμπειρίες, οικογενειακές πιέσεις, ανεπαρκής διδασκαλία, έλλειψη σχολικών εμπειριών).
- Παράγοντες κινήτρου και επηρεασμού (χαμηλό αυτοσυναίσθημα - επίκτητο αίσθημα ανικανότητας).
- Ψυχολογικοί παράγοντες - αναπτυξιακές μαθησιακές δυσκολίες (διαταραχές προσοχής, οπτικής και ακουστικής μνήμης, αντίληψης, γνωστικές δυσκολίες, καθυστέρηση γλωσσικής ανάπτυξης).

Η συγκεκριμένη ταξινόμηση είναι πολύ χρήσιμη τόσο στην διάγνωση των δυσκολιών όσο και για την πρόβλεψη της εξέλιξής τους. Ωστόσο παρουσιάζει κάποια μειονεκτήματα. Πολλές δυσκολίες δεν έχουν εμφανή αιτιολογία ενώ κάποιες άλλες ενώ έχουν την ίδια αιτία απαιτούν διαφορετική αντιμετώπιση.

B) Κατηγοριοποίηση μαθησιακών δυσκολιών με βάση τα λειτουργικά χαρακτηριστικά τους. Σύμφωνα με αυτό το σύστημα κατηγοριοποίησης οι δυσκολίες μάθησης ταξινομούνται ανάλογα με τον βαθμό δυσλειτουργίας που προκαλούν. Τα παιδιά σύμφωνα με αυτό το σύστημα διακρίνονται σε δυο κατηγορίες:

α) Σε εκείνα που έχουν νοημοσύνη κατώτερη του μέσου όρου και γι' αυτό οι επιδόσεις τους σε διαφορετικούς τομείς υστερούν έναντι των άλλων.

β) Σε εκείνα που παρόλο που δεν παρουσιάζουν σοβαρή νοητική απόκλιση με τους συνομηλίκους τους, αντιμετωπίζουν δυσχέρειες σε ορισμένους τομείς (π.χ. γραφή, ανάγνωση).

Τέλος είναι σημαντικό να αναφερθούμε στην σχέση των μαθησιακών δυσκολιών με τις αδυναμίες που έχουν άτομα με ειδικές ανάγκες. Οι αρχικές μελέτες για τις μαθησιακές δυσκολίες κατέτασσαν σε αυτές και άτομα με μαθησιακά προβλήματα που προκαλούνται από σωματικές και πνευματικές στερήσεις. Αυτές οι κατηγοριοποιήσεις όμως επικρίθηκαν για

πολλούς λόγους όπως είναι η απλουστευμένη ταξινόμηση των μαθησιακών δυσκολιών, η παραγνώριση του ρόλου που διαδραματίζει το περιβάλλον και άλλα παρόμοια. Για τους παραπάνω λόγους γίνεται προσπάθεια να γίνει διάκριση ανάμεσα στις δυσκολίες που συναντούν τα άτομα χωρίς εμφανείς σωματικές ή νοητικές αναπηρίες και στα μαθησιακά προβλήματα ατόμων με ειδικές ανάγκες.(Κασσωτάκη , 2009 σ.39).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας λοιπόν με τον όρο μαθησιακές δυσκολίες εννοούμε τα προβλήματα που συναντούν τα άτομα στην προσπάθειά τους να επικοινωνήσουν ή να μάθουν κάτι. Τα προβλήματα αυτά εκδηλώνονται με συμπτώματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς σε διάφορες πτυχές των γνωστικών λειτουργιών και ποικίλλουν ως προς τον βαθμό σπουδαιότητάς τους μεταξύ των ατόμων. Ξεκινούν από την ελαφρά δυσκολία κατάκτησης της επιδιωκόμενης γνώσης/δεξιότητας και φτάνουν έως την πλήρη ανικανότητα πρόσκτησης νέων μορφών συμπεριφοράς. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να είναι:

1.Πρωτογενείς:

α) Γενικές, οι οποίες αναφέρονται γενικά στις γνωστικές διεργασίες του ατόμου και επηρεάζουν ποικίλους τομείς της δραστηριότητας του και της πρόσκτησης εμπειριών και δεξιοτήτων όχι μόνο της σχολικής μάθησης αλλά και της καθημερινής τους ζωής. Τα άτομα αυτά έχουν νοημοσύνη κάτω του μέσου όρου και οι επιδόσεις τους σε διαφορετικούς τομείς υστερούν έναντι των άλλων. Στην κατηγορία αυτή ανήκουν άτομα με νοητική υστέρηση και άλλες συναφείς διαταραχές.

β) Ειδικές. Πρόκειται για εγγενείς δυσκολίες αναφερόμενες σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών που συνδέονται με συγκεκριμένη δυσχέρεια που εμφανίζει το άτομο σε ένα συγκεκριμένο τομέα και δεν επηρεάζει κατ' ανάγκην τις επιδόσεις του σε άλλους τομείς. Άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλή επίδοση σε συγκεκριμένα μαθήματα ενώ παρατηρείται σημαντική απόκλιση μεταξύ επίδοσης σε συγκεκριμένες δεξιότητες και στις γενικότερες γνωστικές ικανότητες του ατόμου. Μπορεί να παρουσιάζονται προβλήματα σε συμπεριφορές αυτορρύθμισης, στην διαπροσωπική αντίληψη και στην κοινωνική αλληλεπίδραση παράλληλα με τις μαθησιακές δυσκολίες ή να συνεμφανίζονται με άλλες καταστάσεις που επιφέρουν αναπηρία (π.χ. αισθητηριακή ανεπάρκεια, νοητική υστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις (όπως πολιτισμικές διαφορές, ανεπαρκή ή ακατάλληλη εκπαίδευση),δεν είναι άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων. Να σημειώσουμε ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζονται σε όλη τη ζωή του ατόμου με διαφορετική ένταση και

μορφή ανάλογα με το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται. Σε αυτή την κατηγορία ανήκουν η δυσλεξία, η δυσαριθμησία, η ειδική γλωσσική διαταραχή και άλλες συναφείς διαταραχές.

2. Δευτερογενείς:

Σε αυτή την κατηγορία εμπίπτουν δυσκολίες που οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες όπως είναι οι περιβαλλοντικές, οι σχολικές και οι διαπροσωπικές επιρροές. Έχει αποδειχτεί ότι ψυχοκοινωνιασθηματικά προβλήματα μπορεί να σχετίζονται άμεσα με χαμηλές επιδόσεις στο σχολείο ή ακόμη και με Ειδικές Μαθησιακές δυσκολίες. Τα προβλήματα αυτά, εξελικτικά επιδεινώνουν τις Μαθησιακές Δυσκολίες και δυσχεραίνουν ακόμη περισσότερο την αποκατάστασή τους. Οι αρνητικές ψυχοσυναισθηματικές συνέπειες οφείλονται κατά πρώτον σε στρατηγικές που υιοθετεί το παιδί για να ανταπεξέλθει στις σχολικές προσδοκίες και στα καθήκοντά του και κατά δεύτερον στις τεχνικές που υιοθετεί το κοινωνικό και σχολικό πλαίσιο προκειμένου να αντιμετωπίσει το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό σημαίνει ότι τα προβλήματα που παρουσιάζει ένα παιδί μπορεί να οφείλονται στην αλληλεπίδρασή του με το περιβάλλον. Τα αίτια των δυσκολιών μπορεί να είναι απόρροια εξωγενών παραγόντων όπως: λανθασμένοι χειρισμοί στο σχολικό πλαίσιο (π.χ. λάθος τρόπος-μέθοδος διδασκαλίας), τραυματικές εμπειρίες (π.χ. θάνατος, διαζύγιο), το οικογενειακό πλαίσιο (π.χ. κακές οικογενειακές σχέσεις) ή αίτιο ενδογενών παραγόντων όπως: Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες που δεν έχουν εντοπιστεί, ψυχοπαθολογία που δεν έχει διαγνωστεί ή άλλες βιογενετικές ιδιαιτερότητες που δεν έχουν εξιχνιαστεί ώστε να υπάρξει η κατάλληλη αντιμετώπιση.

Στην παρούσα εργασία δεν θα αναφερθώ στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή ατόμων με σωματικές αναπηρίες (π.χ. δυσκολίες κωφών, τυφλών, κινητικά ανάπηρων παιδιών), με βαριά νοητική υστέρηση και ατόμων με διάχυτες αναπτυξιακές διαταραχές (π.χ. αυτισμός).

1.2 Χαρακτηριστικά παιδιών με (ενδογενείς) μαθησιακές δυσκολίες.

Μαθησιακές δυσκολίες είναι δυνατό να εμφανίσουν όλα τα άτομα ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικής και γεωγραφικής προέλευσης, οικονομικής κατάστασης ,πολιτισμικού υποβάθρου και μητρικής γλώσσας.

Παρά το γεγονός ότι τα χαρακτηριστικά των ατόμων που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες ποικίλλουν ανάλογα με το είδος των προβλημάτων αυτών αναφερόμενοι γενικά στα χαρακτηριστικά των ατόμων που εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες διαπιστώνουμε τα εξής:

Στη σχετική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι τα αγόρια εμφανίζουν συχνότερα μαθησιακές δυσκολίες από τα κορίτσια. Αυτό ίσως αποδίδεται α) σε περιγεννητικές ανωμαλίες οι οποίες εμφανίζονται με μεγαλύτερη συχνότητα στη γέννηση των αγοριών από ότι των κοριτσιών και β) στον τρόπο κοινωνικοποίησης των αγοριών.(Κασσωτάκη 2009,σ.42).Συχνότερα επίσης εμφανίζουν μαθησιακές δυσκολίες (ιδιαίτερα όσες οφείλονται σε εξωγενείς παράγοντες) άτομα από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα και ιδίως από οικογένειες που αντιμετωπίζουν στερήσεις και υποφέρουν από κακουχίες. Το ίδιο ισχύει και για τα άτομα που ανήκουν σε μειονότητες ή σε ομάδες που διατρέχουν τον κίνδυνο του κοινωνικού αποκλεισμού.

Στη συνέχεια, θα κάνουμε αναφορά στις ενδογενείς¹ (γενικές και ειδικές) μαθησιακές δυσκολίες που συναντάμε πιο συχνά στο σχολείο και θα παρουσιάσουμε τα βασικά γνωστικά και συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των παιδιών που εμφανίζουν την κάθε δυσκολία, επειδή οι δυσκολίες στον γνωστικό τομέα σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών αυτών. Ειδικότερα θα αναφερθούμε όσον αφορά στην ομάδα των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, στη δυσλεξία, την δυσαριθμησία και την ειδική γλωσσική διαταραχή και αναφορικά με τις γενικές μαθησιακές δυσκολίες θα ασχοληθούμε με την οριακή νοημοσύνη.

¹ Δεν αναφερόμαστε στις εξωγενείς μαθησιακές δυσκολίες επειδή: α) συνεμφανίζονται ή επιδεινώνονται από την ύπαρξη ενδογενών μαθησιακών δυσκολιών καθώς δεν συνιστούν από μόνες τους μαθησιακές δυσκολίες β) Δεν είναι εύκολο να κατηγοριοποιηθούν.

1.2.1. Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες

❖ Δυσλεξία

Όπως συμβαίνει με τις μαθησιακές δυσκολίες, έτσι και με τη Δυσλεξία δεν υπάρχει συμφωνία για τον ορισμό της, τα αίτια και την αντιμετώπισή της. Εντάσσεται στις Ειδικές Μαθησιακές Δυσκολίες και αρχικά θεωρήθηκε ως πρόβλημα οφθαλμολογικό και για αυτό ονομάστηκε «λεξική τύφλωση». Δεν έχει σχέση με δυσκολίες στον προφορικό λόγο αλλά μόνο στον γραπτό και έχει να κάνει κυρίως με την ανάγνωση, τη γραφή και την ορθογραφία και σπανιότερα με τα μαθηματικά. Στους δυσλεκτικούς μαθητές η νοημοσύνη συνήθως είναι φυσιολογική ή άνω του φυσιολογικού και οι ικανότητές τους στους άλλους τομείς τουλάχιστον δεν υπολείπονται των συμμαθητών τους, ενώ έχει διαπιστωθεί οπτική, ακουστική, νευρολογική και συναισθηματική επάρκεια. Πολλοί επιστήμονες αναφέρονται σε διαφοροποιημένες ικανότητες των δυσλεκτικών ή σε αποκλίνοντες τρόπους σκέψης και έκφρασης, οι οποίοι δεν βρίσκουν διέξοδο και κατανόηση στο εκπαιδευτικό μας σύστημα με αποτέλεσμα οι δυσλεκτικοί μαθητές να βιώνουν τη σχολική αποτυχία η οποία εσωτερικεύεται και δημιουργεί συνήθως δευτερογενή συμπτώματα. Τα αίτια της δυσλεξίας δεν έχουν αποσαφηνιστεί πλήρως. Αναφέρονται νευρολογικές δυσλειτουργίες, καθυστερημένη ανάπτυξη, εγκεφαλικές ιδιαιτερότητες, κληρονομικότητα. (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006).

Μερικά γνωστικά χαρακτηριστικά των παιδιών που εμφανίζουν δυσλεξία είναι τα ακόλουθα:

Γενικά υπάρχει διαφορά ανάμεσα στην επίδοση που δείχνουν στο γλωσσικό μάθημα και σ' εκείνη που θα περιμέναμε να έχουν βάσει της νοητικής τους ικανότητας. Στον προφορικό λόγο τα παιδιά παρουσιάζουν αργή εξέλιξη, συγκριτικά με την σωματική και πνευματική τους ανάπτυξη. Συγκεκριμένα παρόλο που δεν έχουν κανένα απολύτως πρόβλημα στην άρθρωση και στην ομιλία (εκτός εάν τυχαία συνυπάρχει άλλη διαταραχή), δεν εκφράζονται με πολλές προτάσεις όταν περιγράφουν τις εμπειρίες τους ή τα συναισθήματα τους και τις σκέψεις τους και δεν διαθέτουν πλούσιο λεξιλόγιο. Συνηθίζουν να απαντούν μονολεκτικά στις ερωτήσεις που τους γίνονται ή με πολύ λίγες φράσεις, μόνο και μόνο για να εκφράσουν την ουσία των όσων σκέφτονται. Μερικές φορές κάνουν και λάθη συντακτικού και σημασιολογικού τύπου. Παρόλη την αδυναμία που δείχνουν στην έκφραση έχουν

πλούσιο συναισθηματικό κόσμο, καλή κριτική ικανότητα, κάνουν συλλογισμούς και προβληματίζονται για διάφορα κοινωνικά θέματα, διαμορφώνουν τις προσωπικές τους απόψεις και θέσεις, αισθάνονται όμως, σαν να μην μπορούν να βρουν τα λόγια για να περιγράψουν όλον αυτόν τον πλούτο των ιδεών που κρύβουν.

Στον γραπτό λόγο ορισμένα παιδιά με δυσλεξία χρησιμοποιούν και τα δυο χέρια χωρίς να δείχνουν προτίμηση στο δεξί ή στο αριστερό, δεν μπορούν να μάθουν από πού να ξεκινήσουν ένα γραπτό και συχνά καταλήγουν να γράφουν από τη μέση ή και το τέλος της σελίδας. Αυτό οφείλεται είτε στο ότι το παιδί παρουσιάζει «πρόβλημα πλευρίωσης είτε στο ότι έχει προβλήματα οργάνωσης χώρου.»(Λιβανίου,2004,σ.76).Ειδικότερα, το παιδί με δυσλεξία δυσκολεύεται στο σχέδιο και την ζωγραφική, μπορεί ακόμη και να δυσκολεύεται να γράψει το όνομά του ή το γράφει λάθος, μπερδεύει τα γραφήματα μεταξύ τους, συνηθίζει να προσθέτει ή να παραλείπει γράμματα ή συλλαβές στις λέξεις και δυσκολεύεται στην εφαρμογή των σημείων στίξης και των τόνων. Λόγω των παραπάνω δυσκολιών συχνά δεν δείχνει ενδιαφέρον για τα βιβλία και οτιδήποτε στο οποίο χρησιμοποιείται ο γραπτός λόγος.

Στην ανάγνωση τα δυσλεκτικά παιδιά δεν μπορούν να κατανοήσουν ότι οι λέξεις διαβάζονται μόνο από αριστερά προς τα δεξιά. Επίσης τα παιδιά δυσκολεύονται να αναγνωρίσουν την ομοιοκαταληξία ανάμεσα σε δύο λέξεις που συναντούν είτε μεμονωμένα είτε μέσα σε στροφή ποιήματος ή σε κείμενο. Έχουν σημαντική δυσκολία στην επεξεργασία του φωνολογικού επιπέδου της γλώσσας και έτσι κάνουν λάθη σε ασκήσεις κατάτμησης του προφορικού λόγου, συγκερασμού γλωσσικών φθόγγων στη σωστή τους θέση μέσα σε λέξη ή πρόταση. Δεν ξέρουν πού τονίζεται μια λέξη και πού μπαίνουν σημεία στίξης.

Πιθανόν να έχουν δυσκολία στον προσανατολισμό, στην αίσθηση του χώρου και του χρόνου καθώς το παιδί δεν είναι ποτέ σίγουρο για την τοποθέτηση του στον χώρο. Γι' αυτό μπερδεύει τις κατευθύνσεις (π.χ. αριστερά, δεξιά) χάνεται εύκολα. Αυτή η σύγχυση ως προς την κατεύθυνση και τον προσανατολισμό σχετίζεται με την δυσκολία που έχουν ορισμένα παιδιά στην αντίληψη της διαδοχής και της αλληλουχίας. Επιπλέον το παιδί παρουσιάζει προβλήματα στη χρήση χρονικών επιρρημάτων(πριν, μετά, τώρα, χτες κ.α.) και λέξεων (πρωί, βράδυ, μεσημέρι κ.α.).

Ακόμη τα δυσλεξικά άτομα δεν μπορούν να συγκεντρώσουν την προσοχή τους για ικανοποιητικό χρονικό διάστημα ανάλογα με την ηλικία τους σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα και ίσως χαρακτηρίζονται από παρορμητικότητα στον τρόπο που αντιδρούν και ανταποκρίνονται.

Χαρακτηρίζονται επίσης από δυσλειτουργία ή ανεπάρκεια στη βραχύχρονη και μακρόχρονη μνήμη. Τα παιδιά συχνά ξεχνούν τις οδηγίες που τους δόθηκαν για την ολοκλήρωση μιας εργασίας, δεν συγκρατούν το πρόγραμμα των υποχρεώσεων τους και έτσι δεν ανταποκρίνονται με συνέπεια, ενώ δεν είναι λίγες οι φορές που ξεχνούν τα βιβλία ή τα τετράδιά τους στο σπίτι ή στο σχολείο. Τέλος παιδιά με δυσλεξία πιθανόν να έχουν ειδικές μαθησιακές δυσκολίες και στην αριθμητική.

Η δυσλεξία επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό εκτός από την γνωστική και την ψυχοκοινωνική ζωή των παιδιών. Έτσι λοιπόν διαπιστώνουμε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες προκαλούν θυμό στο άτομο γιατί εκτός από την έλλειψη εμπιστοσύνης στις ικανότητες του και την χαμηλή επίδοση που προκαλεί στο ίδιο ντροπή και ενοχές, έχει να αντιμετωπίσει και τον αρνητικό σχολιασμό και την δεικτική κριτική των άλλων. Συχνά λοιπόν αυτά τα παιδιά απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους είτε λόγω των ελλιπών κοινωνικών δεξιοτήτων τους, που μετατρέπουν την όποια προσπάθεια προσέγγισης τους από μέρους του παιδιού σε πλήρη αποτυχία, είτε λόγω της προκατάληψης που υπάρχει σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες και την κακή επίδοση των παιδιών εξαιτίας τους.

Απόρροια όλων των παραπάνω είναι η δημιουργία χαμηλής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης. Εδικά για τα άτομα με δυσλεξία που η επιτυχία στον σχολείο και η αποδοχή από τους συνομηλίκους αποτελούν την βασικότερη προϋπόθεση για την ευτυχία τους ,κατανοούμε ότι από τις αλλεπάλληλες ματαιώσεις που βιώνουν και στους δυο τομείς δεν είναι δύσκολο να δημιουργήσουν μια αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους. Ακόμη υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εκδηλώσουν προβλήματα συμπεριφοράς (π.χ. επιθετικότητα, κατάθλιψη, διαταραχές διαγωγής).

❖ Δυσαριθμησία

Η δυσαριθμησία, όπως φανερώνει το όνομά της, είναι μια διαταραχή που σχετίζεται με τις αριθμητικές ικανότητες και εντάσσεται στις λεγόμενες «ειδικές μαθησιακές δυσκολίες». Πρόκειται για έναν σχετικά καινούργιο όρο. Τα παιδιά με δυσαριθμησία αντιμετωπίζουν δυσκολίες στα μαθηματικά που είναι σοβαρότερες από αυτές των συμμαθητών τους και εμφανίζουν σημαντικά μειωμένη μαθηματική ικανότητα, που βρίσκεται πολύ πιο κάτω από την αναμενόμενη για την ηλικία τους. Αντιμετωπίζουν δυσκολίες μόνο στον τομέα των μαθηματικών και δεν είναι απαραίτητο να παρουσιάσουν δυσκολίες στην ανάγνωση, την ορθογραφία και γενικά το γραπτό λόγο. Αντίθετα, μπορεί να

έχουν ικανοποιητική επίδοση σε όλα τα άλλα σχολικά μαθήματα. Πρόκειται επομένως για μια ειδική μαθησιακή δυσκολία, διακριτή από τις υπόλοιπες, και χρειάζεται διαφορετική μεταχείριση. Η Δυσαριθμησία μπορεί να είναι ποσοτική (μειονέκτημα στο μέτρημα, υπολογισμούς και χρήση αριθμών), ποιοτική (μειονέκτημα στην κατανόηση μαθηματικών εννοιών) ή ενδιάμεση (δυσκολία εργασίας με νούμερα ή σύμβολα). Τα συμπτώματα της διαταραχής αυτής αφορούν στη λογικομαθηματική ικανότητα των παιδιών και ειδικότερα τον μηχανισμό των πράξεων ή/και τον μηχανισμό επίλυσης των προβλημάτων.

Αναλυτικότερα, τα παιδιά με δυσαριθμησία παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά. (Κούρκουτας & Chartier, 2008):

- Δυσκολία με τις τέσσερις βασικές πράξεις και αριθμητικές έννοιες. Τα παιδιά εμμένουν να χρησιμοποιούν τα δάχτυλά τους προκειμένου να κάνουν αριθμητικές πράξεις και χρειάζονται πολύ χρόνο. Επιπλέον δεν γνωρίζουν ποιες πράξεις πρέπει να χρησιμοποιήσουν για την επίλυση προβλημάτων.
- Δυσκολία συγκράτησης και ανάκλησης εννοιών ή ανικανότητα του παιδιού να καταλάβει μαθηματικές έννοιες.
- Αδυναμία διάκρισης των συμβόλων των πράξεων και συχνά λάθη με αριθμούς (παραλείψεις, αντιστροφές, και αντικαταστάσεις αριθμών)
- Δυσκολία στον προσανατολισμό. Τα παιδιά με δυσαριθμησία χάνονται εύκολα, και έχουν μεγάλο πρόβλημα στην ανάγνωση χαρτών και των δεικτών του ρολογιού καθώς μπερδεύουν τις κατευθύνσεις.
- Δυσκολίες στην αντίληψη και κατανόηση ποσοτήτων και μεγεθών.
- Δυσκολία εκμάθησης μουσικών εννοιών, παρακολούθησης οδηγιών σε αθλήματα που απαιτούν μια λογική σειρά πράξεων, καθώς και δυσκολία να κρατάει το σκορ και τη σειρά των παικτών σε παιχνίδια όπως τα χαρτιά και τα επιτραπέζια.

Σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να αγνοηθεί και ο ψυχολογικός παράγοντας, οι πιθανές δηλαδή τραυματικές εμπειρίες που μπορεί να έχει αποκτήσει ένα παιδί μέσα από συνεχείς αποτυχίες. Αν κάτι τέτοιο έχει συμβεί, είναι πολύ πιθανό το παιδί να έχει αναπτύξει «μαθηματικοφοβία» (math's phobia). Ο παράλογος αυτός φόβος των παιδιών για τα μαθηματικά επηρεάζει την ποιότητα της ζωής τους, τις επαγγελματικές επιλογές τους και την ικανότητά τους να οργανώνουν καλύτερα τη ζωή τους.

❖ Ειδική Γλωσσική Διαταραχή (Ε.Γ.Δ.)

Η ειδική γλωσσική διαταραχή (ΕΓΔ) είναι μια διαταραχή της γλώσσας. Ο λόγος των παιδιών εμφανίζει κάποιες αδυναμίες, που οδηγούν στην καθυστέρηση της παραγωγής κάποιων λέξεων και συνεπώς στο μέλλον παρουσιάζουν σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση και στην κατανόηση της γλώσσας. Είναι μια «καθαρή» γλωσσική διαταραχή που σημαίνει ότι δεν έχει να κάνει με αναπτυξιακή διαταραχή ή απώλεια ακοής ή επίκτητη βλάβη στον εγκέφαλο. Εκδηλώνεται στην ύστερη παιδική ηλικία, στην εφηβεία και μερικές φορές σε ενήλικες. Ο ρυθμός εμφάνισης είναι πιο συχνός στα αγόρια παρά στα κορίτσια.

Τα παιδιά με ΕΓΔ παρουσιάζουν προβλήματα με τη μορφή, το περιεχόμενο και χρήση της γλώσσας. Ωστόσο, η πιο εμφανής διαταραχή είναι η διαταραχή στην μορφή της γλώσσας. Πιο συγκεκριμένα, όσον αφορά τις φωνολογικές δυσκολίες των παιδιών αυτών, παρατηρούμε συνήθως εξελικτικά πρώιμες φωνολογικές διαδικασίες (πτώση συλλαβών και συμφώνων, στιγματοποίηση, εμπροσθοποίηση). Επίσης τα παιδιά χρησιμοποιούν απλές μικρές προτάσεις και έχουν περιορισμένο λεξιλόγιο συγκρινόμενα με άλλα παιδιά της ηλικίας τους.

Όσον αφορά το περιεχόμενο τα παιδιά με ΕΓΔ, χρησιμοποιούν λιγότερες ιδέες/έννοιες στον λόγο τους. Έχουν δυσκολία στην εκμάθηση καινούργιων λέξεων ενώ συχνά δυσκολεύονται στην εύρεση και ανάκληση μιας λέξης, γι' αυτό κάνουν συχνά αντικαταστάσεις και υπεργενικεύσεις λέξεων.

Όσον αφορά τη χρήση της γλώσσας, τα παιδιά με ΕΓΔ δίνουν απαντήσεις σε ερωτήσεις οι οποίες είναι συνήθως εκτός θέματος και συχνά δυσκολεύονται να πάρουν πρωτοβουλίες σε μια συνομιλία, δημιουργώντας έτσι προβλήματα στη φυσιολογική επικοινωνιακή τους σχέση με τους γύρω τους. Επίσης, έχουν δυσκολίες στη χρήση της επαγωγικής ικανότητας του λόγου, χρησιμοποιώντας ελλιπείς πληροφορίες (γραμματικές και συντακτικές δομές - πρόσωπα, χρόνος- υποκείμενα πρότασης, χρονικοί τύποι ρήματος), πράγμα το οποίο καθιστά τη κατανόηση του λόγου, δύσκολη από τον ακροατή.

Τα παιδιά με Ε.Γ.Δ. αντιμετωπίζουν προβλήματα στην επικοινωνία, στις κοινωνικές τους σχέσεις και χαρακτηρίζονται από συναισθηματική ανασφάλεια και χαμηλή αυτοπεποίθηση. Επειδή δυσκολεύονται να αποκωδικοποιήσουν το σύνολο των λεκτικών και μη λεκτικών στοιχείων των καθημερινών σύνθετων κοινωνικών καταστάσεων αναγκάζονται να αποσυρθούν από τη συναλλαγή με τους συνομηλίκους τους.

Όσον αφορά στην επίλυση κοινωνικών προβλημάτων υπάρχει διαφορά στον τρόπο που τα παιδιά με Ε.Γ.Δ. αντιλαμβάνονται τις σκέψεις, τα κίνητρα και τα συναισθήματα των

άλλων σε σχέση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Έτσι αντιμετωπίζουν μεγάλη δυσκολία στην κατανόηση της άποψης του άλλου, στον προσδιορισμό ενός προβλήματος και την αναζήτηση και εφαρμογή της πλέον κατάλληλης λύσης για την επίλυσή του. Πολλές φορές δε καταφεύγουν σε παρορμητικές λύσεις όπως η σωματική επιθετικότητα και η κοινωνική απόσυρση.(Λιβανίου, 2004).

1.2.2 Γενικές Μαθησιακές δυσκολίες

❖ Νοητική υστέρηση

Η Νοητική Υστέρηση αναφέρεται σε μια παθολογική κατάσταση που εκδηλώνεται στην περίοδο ανάπτυξης, δηλ. την περίοδο που αρχίζει από την σύλληψη και φτάνει ως το 16 ο έτος της ηλικίας. Το παιδί με Νοητική Υστέρηση χαρακτηρίζεται από νοητική ικανότητα χαμηλότερη από το μέσο όρο των παιδιών της ίδιας χρονολογικής ηλικίας (σήμερα οι ψυχολόγοι χρησιμοποιούν ειδικά σχεδιασμένες σταθμισμένες δοκιμασίες – τεστ ικανοτήτων του παιδιού). Παράλληλα το παιδί αυτό διαθέτει μειωμένη ικανότητα προσαρμογής, η οποία αντικατοπτρίζεται συνήθως στην ωρίμανση κινητικών και αντιληπτικών ικανοτήτων, δεξιοτήτων αυτοεξυπηρέτησης, στην μάθηση και στην κοινωνική ένταξη.(Λιβανίου , 2004).

Η πιο διαδεδομένη μορφή ταξινόμησης της νοητικής καθυστέρησης είναι αυτή που χρησιμοποιεί το δείκτη νοημοσύνης. Δεδομένου ότι αφενός ο δείκτης νοημοσύνης αποτελεί ένα μόνο χαρακτηριστικό του ατόμου, αφετέρου από μόνος του δε βοηθάει το εκπαιδευτικό έργο, χρειάζεται ιδιαίτερη προσοχή στην ερμηνεία του για τις ικανότητες των νοητικά καθυστερημένων ατόμων. Παρόλα αυτά αποτελεί έναν τρόπο για μια προσπάθεια κατηγοριοποίησης του ανομοιογενούς αυτού πληθυσμού.

Έτσι:

- α. Ελαφρά νοητική καθυστέρηση Δ.Ν. 50-55 έως 70
- β. Μέτρια νοητική καθυστέρηση Δ.Ν. 35-40 έως 50-55
- γ. Σοβαρή νοητική καθυστέρηση Δ.Ν. 20-25 έως 35-40
- δ. Βαριά νοητική καθυστέρηση Δ.Ν. κάτω από 20-25
- ε. Απροσδιόριστη νοητική καθυστέρηση όταν υπάρχει ισχυρή υπόθεση για ύπαρξη νοητικής καθυστέρησης, αλλά η νοημοσύνη του ατόμου δε μπορεί να μετρηθεί με τα σταθμισμένα τεστ. (Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α,2004).

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας θα ασχοληθώ μόνο με την πρώτη κατηγορία την ελαφρά νοητική καθυστέρηση καθώς βάσει της ισχύουσας νομοθεσίας τη χώρα μας, τα παιδιά με οριακή νοημοσύνη παρακολουθούν το κανονικό σχολείο.

Τα άτομα με οριακή νοημοσύνη ή και με ελαφρά νοητική υστέρηση εντάσσονται τα παιδιά, που δε μπορούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις- σταθερές που αναμένονται για την ηλικία τους (όπως π.χ. στις απαιτήσεις του αναλυτικού προγράμματος) και συναντούν σοβαρές δυσκολίες στην κοινωνική τους ανάπτυξη και αποκατάσταση λόγω μειωμένης νοημοσύνης.

Η ανάπτυξή τους ως προς το βάρος, το ύψος, τον κινητικό συντονισμό είναι κανονική ή διαφέρει ελάχιστα από τα “φυσιολογικά άτομα” με εξαίρεση τις περιπτώσεις που η αιτία της νοητικής καθυστέρησης είναι οργανική. Η συχνότητα διαταραχών όρασης, ακοής ή του κινητικού συντονισμού είναι μεγαλύτερη στα άτομα με Ν.Υ. παρά στα “φυσιολογικά” άτομα.

Η νοητική ανάπτυξή τους είναι βραδεία και ελλιπής.. Έχουν περιορισμένη ικανότητα στην αφηρημένη σκέψη και δυσκολεύονται να γενικεύσουν τις εμπειρίες τους. Έτσι μένουν συχνά προσκολλημένα στην ίδια σκέψη και αδυνατούν ν’ αναγνωρίσουν επιμέρους κοινά στοιχεία σε διαφορετικές περιπτώσεις.

Η προσοχή τους και ιδιαίτερα η επιλεκτική προσοχή παρουσιάζει αδυναμίες και ακούσια διάσπαση. Σοβαρές δυσκολίες παρουσιάζουν στην ικανότητα της αντίληψης, όπως στην αντίληψη του όλου και του μέρους, στην αντίληψη του χώρου και του χρόνου, στην αντίληψη της μορφής και του πλαισίου.

Η σημαντικότερη όμως έλλειψη απ’ όλες τις ανεπάρκειες που παρουσιάζουν είναι η έλλειψη κινήτρων. Η βούληση που αποτελεί σημαντικό παράγοντα σε κάθε δραστηριότητα και ικανότητα είναι αυτή που απουσιάζει από τα άτομα αυτά.

Οι παραπάνω αδυναμίες επηρεάζουν και τη γλωσσική ανάπτυξη, τόσο στην έκφραση όσο και στην πρόσληψη. Έχουν φτωχό λεξιλόγιο (ενεργητικό- παθητικό),δυσκολίες στην επικοινωνία, προβλήματα ομιλίας. Ανταποκρίνονται στις βασικές απαιτήσεις της καθημερινής ζωής.

Παράλληλα έχουν δυσκολίες στον κοινωνικοσυναισθηματικό τομέα και στη συμπεριφορά. Ενοχλούνται εύκολα από ασήμαντες αφορμές, εύκολα γελούν ή κλαίνε. Έχουν δυσκολίες να κατανοήσουν την έννοια των δικαιωμάτων τους και των υποχρεώσεών τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ :ΔΕΥΤΕΡΟ

Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και προσαρμογή.

2.1 Παιδική σχολική ηλικία

Επειδή η εργασία αφορά την διερεύνηση των δυσκολιών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών πέμπτης και έκτης δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες θεώρησα σωστό να αναφερθώ στις σπουδαιότερες αλλαγές που επιφέρει η σχολική ηλικία στην ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του παιδιού, στην θεωρία του Erikson για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, στην κοινωνική προσαρμογή και τις αντίστοιχες δυσκολίες που συναντούν τα άτομα προκειμένου να την πετύχουν. Τέλος προσπάθησα να σκιαγραφήσω την εικόνα ενός ομαλά προσαρμοσμένου παιδιού στο σχολείο.

Η σχολική ηλικία ξεκινά περίπου στο έκτο έτος ζωής του παιδιού και τελειώνει στην ηλικία που είναι σεξουαλικά ώριμο (11ο έτος για τα κορίτσια, 13ο έτος για τα αγόρια). Η μετάβαση από την νηπιακή στη παιδική ηλικία συνιστά μια μετατόπιση, που φέρει αλλαγές στον κοινωνικό, τον συμπεριφοριστικό και τον βιολογικό τομέα. (Cole&Cole, 2001)

Αλλαγές στον κοινωνικό τομέα

Είναι γεγονός ότι οι ενήλικες αρχίζουν να έχουν διαφορετικές προσδοκίες από τα παιδιά που πλησιάζουν το έκτο έτος της ζωής τους. Με την είσοδό του στο σχολείο το παιδί μετατοπίζει το ενδιαφέρον του από τον εαυτό του στους συνομηλίκους του και καθώς το σχολείο είναι η μικρογραφία της κοινωνίας συντελεί και στην κοινωνικοποίησή του.

Είναι η ηλικία κατά την οποία τα παιδιά περνούν μεγάλο μέρος του χρόνου τους χωρίς άμεσο έλεγχο από ενήλικες, συντροφιά με συνομηλίκους τους. Μαθαίνουν να συνεργάζονται, να κάνουν φίλιες (κυρίως με το ίδιο φύλο), να τηρούν τις υποχρεώσεις τους και να εντάσσονται σε ομάδες, προσπαθώντας όχι μόνο για τη μονάδα (εαυτός) αλλά και για το σύνολο. Ακόμη, χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά κάποιου ανάλογα με τις συνέπειές της. Στο τέλος της σχολικής ηλικίας αρχίζουν να κρίνουν με βάση την πρόθεση της πράξης και όχι το μέγεθος της ζημιάς.

Η φύση των παιχνιδιών που παίζουν αλλάζει. Από φανταστικά παιχνίδια βασισμένα σε ρόλους προτιμούν να παίζουν παιχνίδια που απαιτούν την εφαρμογή κανόνων(οι οποίοι θα μπορούσαμε να πούμε ότι χρησιμεύουν σαν υποκατάστατα του ελέγχου των ενηλίκων).Οι συναλλαγές μεταξύ συνομηλίκων παρέχουν επίσης σημαντικά πλαίσια μέσα από τα οποία τα παιδιά φτάνουν σε μια νέα, πιο σύνθετη και σφαιρική αντίληψη του εαυτού τους.

Αλλαγές στον συμπεριφοριστικό τομέα.

Οι νέες γνωστικές ικανότητες που αναπτύσσονται αυτή την περίοδο είναι εξίσου σημαντικές προς τη δημιουργία νέου ποιοτικού σταδίου ανάπτυξης. Τα παιδιά σε αυτή την ηλικία χαρακτηρίζονται από αυξημένη μνημονική ικανότητα και δυνατότητα χρήσης σωστής στρατηγικής για την ανάκληση συγκεκριμένων πληροφοριών στη μνήμη. Οι διεργασίες της σκέψης γίνονται πιο λογικές, σκόπιμες και συνεπείς. Τα παιδιά είναι σε θέση να σκέφτονται τις πράξεις τους και τις συνέπειές τους. Ακόμη, λαμβάνουν υπόψη τους τις απόψεις των άλλων σε ένα ευρύ φάσμα πλαισίων. Μαθαίνουν επίσης να αναστέλλουν πράξεις και συναισθηματικές αντιδράσεις που θα μπορούσαν να τα οδηγήσουν σε δυσκολίες και παρεξηγήσεις με τους γονείς και τους συνομηλίκους τους. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι αυτές οι γνωστικές αλλαγές θεωρούνται η αιτία και το αποτέλεσμα των κοινωνικών αλλαγών.

Αλλαγές στον βιολογικό τομέα.

Λιγότερο εμφανείς είναι οι βιολογικές αλλαγές που υποστηρίζουν τις φαινομενικά νέες νοητικές ικανότητες και τους τρόπους κοινωνικής αλληλεπίδρασης των παιδιών. Το γεγονός ότι τα παιδιά είναι πιο ψηλά, δυνατά και επιδέξια από τα νήπια είναι εμφανές. Η σύγχρονη νευροφυσιολογική και ανατομική έρευνα ωστόσο μας πληροφορεί ότι στην ηλικία αυτή μειώνεται ο ρυθμός αύξησης σε ότι αφορά τα σωματικά μέλη και δίνεται έμφαση στην ποιοτική αλλαγή τους. Ενώ στις προηγούμενες ηλικίες στόχος ήταν η ανάπτυξη των μελών εκείνων που απαρτίζουν το άτομο, τώρα το ενδιαφέρον μετατοπίζεται στην τελειοποίησή τους και στη ρύθμιση των βιοσωματικών και ψυχικών λειτουργιών. Χωρίς αυτές τις βιολογικές αλλαγές οι γνωστικές και κοινωνικές αλλαγές που παρατηρούμε δεν θα ήταν δυνατές. Αυτό σημαίνει ότι όταν τα παιδιά στερούνται εμπειριών, οι προαναφερθείσες βιολογικές αλλαγές δεν πραγματοποιούνται φυσιολογικά.

2.2 Ψυχοκοινωνική ανάπτυξη

Η θεωρία του Erikson (1972) για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη είναι μια από τις πιο γνωστές θεωρίες προσωπικότητας. Ο Erikson θεώρησε ότι η προσωπικότητα αναπτύσσεται σε μία σειρά σταδίων. Σε κάθε ηλικιακό στάδιο η εκάστοτε ψυχοκοινωνική κατάσταση (θετική ή αρνητική) θα έχει ένα ορισμένο αποτέλεσμα στην διαμόρφωση της προσωπικότητας του παιδιού. Σε κάθε στάδιο από την παιδική ηλικία ως την ενηλικίωση το άτομο πρέπει να αντιμετωπίσει νέες προκλήσεις. Όσες από αυτές δεν επιλυθούν αναμένεται να προκαλέσουν προβλήματα στα επόμενα στάδια.

Ένα από τα κύρια στοιχεία της θεωρίας του Erikson είναι η ανάπτυξη της ταυτότητας του Εγώ. Η ταυτότητα του Εγώ είναι η συνειδητή αίσθηση του εαυτού, την οποία αναπτύσσουμε μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η ταυτότητα του εγώ μας αλλάζει συνεχώς λόγω της νέας εμπειρίας και των πληροφοριών που αποκτάμε στις καθημερινές αλληλεπιδράσεις μας με άλλους. Ο Erikson επίσης, θεώρησε ότι η αντίληψη της ικανότητάς μας παρακινεί τις συμπεριφορές και τις ενέργειές μας. Στη θεωρία του Erikson για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη, σε κάθε στάδιο το άτομο ενδιαφέρεται να γίνει ικανό σε έναν τομέα της ζωής του. Αν το στάδιο ολοκληρωθεί επιτυχώς, το άτομο θα αισθανθεί κυριαρχία στην αντίθετη περίπτωση, θα βγει με μια αίσθηση ανεπάρκειας. Ο Erikson διαπιστώνει ότι οι άνθρωποι σε κάθε στάδιο βιώνουν μια σύγκρουση που αποτελεί μια κρίσιμη καμπή στην ανάπτυξή τους (ψυχολογική κρίση) έτσι λοιπόν γίνεται φανερό ότι η δυνατότητα για την προσωπική ανάπτυξη ή για την αποτυχία είναι το ίδιο.

Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε τα οχτώ στάδια του Erikson για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη :

Πρώτο στάδιο

Στάδιο ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης: Βασική εμπιστοσύνη-έλλειψη εμπιστοσύνης.

Αρετή: Ελπίδα (Επιθυμία).

Το πρώτο στάδιο του Erikson για την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη το συναντάμε σε βρέφη ηλικίας 0-1 έτους και είναι η περίοδος που το βρέφος αποκτά εμπειρία πολλών

εξωτερικών συστημάτων που αλληλεπιδρούν πάνω του. Το στάδιο αυτό αντανακλά την αξία των εμπειριών του παιδιού στα πρώτα χρόνια της ζωής του. Σημασία έχει η ποιότητα και το είδος εμπιστοσύνης που νιώθει το παιδί όταν λαμβάνει από το περιβάλλον του στήριξη και ικανοποιούνται πλήρως όλες οι βασικές ανάγκες του. Είναι γεγονός ότι το νήπιο εξαρτάται σε πολύ μεγάλο βαθμό από τους γονείς του και ειδικά από τη μητέρα, για την κάλυψη των βασικών αναγκών του και την επιβίωσή του γενικότερα, έτσι η πρώτη αντίληψη του παιδιού για τον κόσμο και την κοινωνία προέρχεται μέσα από την αλληλεπίδρασή του με τους γονείς του. Εάν οι γονείς εξασφαλίζουν στο παιδί ζεστασιά, φροντίδα και αγάπη, η άποψη του νηπίου για τον κόσμο θα είναι θετική και θα αναπτύξει αίσθημα εμπιστοσύνης και ελπίδας ότι μπορεί να επιβιώσει σε αυτόν. Εάν όμως οι γονείς αποτύχουν στη παροχή ενός ασφαλούς περιβάλλοντος που θα ικανοποιεί τις βασικές ανάγκες του παιδιού τότε θα δημιουργηθεί σε αυτό ένα αίσθημα δυσπιστίας.

Γενικότερα ,σύμφωνα με τον Erikson, ο σημαντικότερος αναπτυξιακός στόχος στην παιδική ηλικία είναι να αισθάνεται το βρέφος ότι οι άλλοι φροντίζουν για τις βασικές ανάγκες του. Αν αυτοί που το φροντίζουν αρνούνται ή είναι ασυνεπείς στη φροντίδα του, το βρέφος θα δει τον κόσμο ως ένα επικίνδυνο μέρος γεμάτο αναξιόπιστους ανθρώπους, δεν θα λύνει με επιτυχία προβλήματα και αυτό προοιωνίζει δυσκολίες προσαρμογής του ατόμου στα στάδια που θα ακολουθήσουν. Η μητέρα ή η πρώτη τροφός είναι ο κοινωνικός παράγοντας κλειδί.

Δεύτερο στάδιο

Στάδιο ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης: Αυτονομία-Αμφιβολία.

Αρετή: Θέληση.

Το στάδιο αυτό αφορά νήπια ηλικίας 2-3 ετών περίπου. Στο στάδιο αυτό το παιδί μαθαίνει να συντονίζει τις κινήσεις του, να κάνει επιλογές, να ενεργεί με τον δικό του τρόπο και κάνει τις πρώτες προσπάθειές του για να αυτονομηθεί. Οι γονείς παρέχουν ακόμα μια ισχυρή βάση ασφάλειας από την οποία το παιδί σιγά-σιγά θα θελήσει να βγει για να δοκιμάσει τις ικανότητές του. Αρχίζει να τρώει, να πλένεται να ντύνεται και να χρησιμοποιεί το μπάνιο μόνο του. Συγχρόνως αρχίζει να προβληματίζεται για τα πάντα γύρω του και ζητά επίμονα εξηγήσεις. Το καθετί αποτελεί πρόκληση για εξερεύνηση και ρωτά αυτούς που εμπιστεύεται τι, πώς και γιατί τα πράγματα είναι έτσι όπως είναι. Σε αυτό το σημείο η υπομονή και η ενθάρρυνση των γονέων βοηθούν στην ενδυνάμωση της αυτονομίας του παιδιού και της

πεποίθησης ότι είναι ικανό να επιλύσει προβλήματα υποβασταζόμενο στις δυνάμεις του. Αντιθέτως οι ιδιαίτερα περιοριστικοί γονείς, είναι πιθανότερο να ενσταλάξουν στο παιδί μια αίσθηση αμφιβολίας και απροθυμίας για την αντιμετώπιση νέων προκλήσεων. Αποτυχία στην προσπάθεια να επιτευχθεί η ανεξαρτησία κάνει το παιδί να αμφιβάλει για τις ικανότητές του και να αισθάνεται ντροπή. Η επιτυχής ολοκλήρωση αυτού του σταδίου οδηγεί σε έλεγχο της συμπεριφοράς. Οι κοινωνικοί παράγοντες κλειδί είναι οι γονείς.

Τρίτο στάδιο

Στάδιο ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης: Πρωτοβουλία-ενοχή.

Αρετή: Σκοπός.

Το στάδιο αυτό αφορά παιδιά ηλικίας 3-6 ετών. Στην ηλικία αυτή το παιδί ύστερα από μια περίοδο προσαρμογής στο σχολικό περιβάλλον, αφού έχει επιλέξει φίλους και ασχολίες και έχει αυτονομηθεί σε πολλούς τομείς, αρχίζει να επιδίδεται σε καθημερινές ασχολίες του σχολικού πλαισίου, να παίρνει πρωτοβουλίες και να ετοιμάζεται για το επόμενο στάδιο και την περαιτέρω μαθησιακή εμπειρία του σχολείου. Το παιδί διακατέχεται από έντονη επιθυμία να αρχίσει και να ολοκληρώσει τις ενέργειές του για την επίτευξη ενός στόχου.

Σε αυτή ακριβώς την περίοδο το παιδί θέλει να παίρνει πρωτοβουλίες, να κάνει πράγματα που μέχρι πρόσφατα δεν θα διανοούνταν να κάνει μόνο του. Μερικές φορές μάλιστα αναλαμβάνει στόχους ή δραστηριότητες που συγκρούονται με αυτές των γονιών του και των άλλων μελών της οικογένειας και αυτές οι συγκρούσεις μπορεί να το κάνουν να αισθάνεται ένοχα. Το παιδί πλέον κάνει τις επιλογές του και επιμένει σε αυτές. Συνεπώς έρχεται συχνά σε ρήξη με τους γονείς του, γιατί διεκδικεί και επιμένει σε ο,τι το αφορά άμεσα. Το ξεπέραςμα αυτής της κρίσης απαιτεί μια ισορροπία: από τη μια το παιδί να διατηρεί μια αίσθηση πρωτοβουλίας και από την άλλη να μαθαίνει να προσκρούει στα δικαιώματα, προνόμια ή τους στόχους των άλλων.

Ακόμη δεν είναι λίγες οι φορές που τα παιδιά προσπαθούν να ολοκληρώσουν ένα έργο που η επίτευξή του είναι πέρα από τις ικανότητές τους, με αποτέλεσμα την απογοήτευση και την εκδήλωση επιθετικής συμπεριφοράς. Στην περίοδο αυτή τυχόν λάθος χειρισμοί, μεγάλη πίεση, συχνή και αδικαιολόγητη απόρριψη των επιλογών του παιδιού, αθέτηση των υποσχέσεων προς αυτό, υστέρηση των δικαιωμάτων και μέσων για να εξελιχθεί σωστά το

παιδί μπορούν να προκαλέσουν ενοχές και επιθετική συμπεριφορά. Γι' αυτό λοιπόν είναι ανάγκη οι γονείς και οι προσχολικοί δάσκαλοι να ενθαρρύνουν και να υποστηρίζουν τις προσπάθειες των παιδιών, βοηθώντας τα να κάνουν ρεαλιστικές και κατάλληλες επιλογές στόχων, οδηγώντας τα στην ανάπτυξη πρωτοβουλίας για τον προγραμματισμό και την ανάληψη δραστηριοτήτων.

Με την έναρξη του σχολείου λοιπόν, ο δάσκαλος παρακολουθεί διακριτικά την κοινωνικοποίηση του παιδιού, την ένταξη του στην ομάδα, την επιλογή των φίλων του, τη διάρκεια που έχουν οι φιλίες του, τον τρόπο και το κίνητρο για τη δημιουργία σχέσεων με τα άλλα παιδιά και γενικά τις προσπάθειες που καταβάλλει το παιδί για τη δημιουργία θετικών διαπροσωπικών σχέσεων. Δηλαδή αν και πώς το παιδί ανταποκρίνεται στις σχέσεις του με τον ίδιο τον εκπαιδευτικό και τους συμμαθητές/τριες του. Σ' αυτό το στάδιο ο εκπαιδευτικός καλείται να καταγράψει τη συμπεριφορά του παιδιού σε σχέση με το «κοινωνικό» σύνολο του σχολείου και να μεριμνήσει για την ενσωμάτωση του παιδιού από τον κοινωνικό περίγυρο και να ενθαρρύνει τη δημιουργία σχέσεων με τα άλλα παιδιά και την λήψη πρωτοβουλιών από μέρους του παιδιού. Διαπιστώνουμε λοιπόν ότι η οικογένεια και οι εκπαιδευτικοί είναι οι κοινωνικοί παράγοντες κλειδιά.

Τέταρτο στάδιο

Στάδιο ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης: Φιλοπονία-Κατωτερότητα.

Αρετή: Ικανότητα.

Το στάδιο αυτό αφορά παιδιά ηλικίας 6-11 ετών. Σε αυτή την περίοδο το παιδί εργάζεται και εξερευνεί κυρίως το σχολικό του περιβάλλον, αρχίζει να βάζει στόχους να διεκδικεί δυναμικά αυτά που θέλει, ασχολείται με το δημιουργικό παιχνίδι και μιμείται ρόλους.

Επιπλέον στο στάδιο αυτό το παιδί έχει ξεκινήσει ή ακόμη και ολοκληρώσει την αυτοματοποίηση των περισσότερων σχολικών δεξιοτήτων. Γράφει γρήγορα και ορθογραφημένα, έχει κατακτήσει πλήρως την αναγνωστική ικανότητα και ολοκληρώνει επιτυχώς δραστηριότητες αδρής και λεπτής κινητικότητας. Τα παιδιά κατανοούν επαρκώς την έννοια του διαστήματος και του χρόνου, και την σχέση αιτίου-αιτιατού. Παράλληλα το εύρος

της προσοχής του βελτιώνεται και μπορεί να προσηλωθεί στην ολοκλήρωση ενός έργου για μεγάλα χρονικά διαστήματα. Μαθαίνει να είναι υπεύθυνο και καλό σε ο,τι κάνει.

Ο Erikson θεώρησε ότι η περίοδος κατά την οποία το παιδί πηγαίνει στο δημοτικό σχολείο συμπίπτει με ένα από τα πιο κρίσιμα αναπτυξιακά στάδια της προσωπικότητας του παιδιού(το στάδιο της φιλοπονίας),στη διάρκεια του οποίου καλλιεργεί τις ικανότητες και επεξεργάζεται τις δεξιότητες του και αναπτύσσει τη δημιουργικότητα και την εργατικότητα του. Αρχίζει να αποβάλλει το αίσθημα κατωτερότητας, γιατί μέχρι τότε δεν μπορούσε να κάνει τίποτε μόνο του χωρίς τη βοήθεια των άλλων, και αποκτά αυτοπεποίθηση. Σε αυτή την περίοδο οικοδομούνται και εμπεδώνονται όλες οι μετέπειτα διαθέσεις του παιδιού για μελέτη και μάθηση, καθώς και οι εργασιακές συνήθειες.

Σκοπός του δασκάλου σ' αυτή την περίοδο είναι να βοηθήσει το παιδί να αποκτήσει «υπεροχή», αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση, αναθέτοντας του μικρούς και εφικτούς στόχους, ώστε να είναι σίγουρη η επιτυχία του. Στην περίπτωση που το παιδί αποτυγχάνει κατ' επανάληψη στις μαθησιακές του ενασχολήσεις, αισθάνεται κατωτερότητα καθώς νιώθει ότι έχει απογοητεύσει τους γονείς και τους δασκάλους του που είχαν υψηλότερες προσδοκίες από αυτό ενώ παράλληλα στιγματίζεται και από τους συνομηλίκους του, γι' αυτό ο δάσκαλος είναι βασικό να του αναθέτει ασχολίες στις οποίες η επιτυχία είναι σίγουρη, ώστε να αντισταθμιστεί το συνεχές αίσθημα αποτυχίας. Αυτό είναι απαραίτητο, επειδή το ενδιαφέρον του παιδιού για μάθηση, η επιμονή του να φέρει εις πέρας την ασχολία με την οποία καταπιάνεται, η ανάγκη του για εκτίμηση στην ποιότητα μπορεί εξαιτίας λανθασμένων χειρισμών, να αντικατασταθούν με αίσθημα κατωτερότητας, με ανικανότητα να επιμένει στην ολοκλήρωση μιας δουλειάς, ενώ επιμένει στα «τυπικά» και όχι στα ουσιαστικά. Επομένως σημαντικοί κοινωνικοί παράγοντες στο στάδιο αυτό είναι οι δάσκαλοι και οι συνομήλικοι του.

Πέμπτο στάδιο

Στάδιο ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης: Ταυτότητα- Σύγχυση ρόλων.

Αρετή: Πίστη.

Το στάδιο αυτό ξεκινά μετά τα 11 χρόνια και ολοκληρώνεται περίπου στα 20. Αυτό που είναι μοναδικό στο συγκεκριμένο στάδιο είναι ότι πρόκειται για ένα είδος σύνθεσης των προηγούμενων σταδίων και ένα είδος πρόβλεψης των επομένων. Η εφηβεία προσδίδει

μοναδική ποιότητα στη ζωή ενός ατόμου καθώς αποτελεί μια γέφυρα μεταξύ της παιδικής ηλικίας και της ενηλικίωσης. Είναι μια εποχή ριζικών αλλαγών καθώς τις μεγάλες μεταβολές στο σώμα συνοδεύει η ικανότητα του νου να αναζητά σε κάθε πράξη τις προθέσεις του και τις προθέσεις των άλλων, ενώ παράλληλα συναντάται αυξημένο ενδιαφέρον για τον κοινωνικό ρόλο που θα διαδραματίσει το άτομο στο μέλλον. Ο έφηβος παλεύει με το ερώτημα «ποιος είμαι;», ενώ έχει πλέον αποκρυσταλλώσει τα εσωτερικά του κίνητρα, έχει επίγνωση των ικανοτήτων του στο μαθησιακό χώρο, καταλαβαίνει πότε και σε ποιο τομέα μπορεί να προσβλέπει σε προοπτικές επιτυχίας, καταστρώνει μακροπρόθεσμα σχέδια, γνωρίζει πού τον οδηγεί η μόρφωση και βάζει στόχους.

Σ' αυτή την περίοδο το παιδί-εφηβος εμφανίζει αυξημένο ενδιαφέρον για το πώς το βλέπουν οι άλλοι και προβληματίζεται σχετικά με ποιους ρόλους θα διαδραματίσει ως ενήλικας. Θα μπορούσαμε να πούμε λοιπόν ότι διαμορφώνεται η ταυτότητα του παιδιού υπό την έννοια της «ταύτισης» και του «ανήκω», που είναι και το τελευταίο στάδιο της ανάπτυξης της προσωπικότητας. Αρχικά, υπάρχει πιθανότητα τα παιδιά να βιώσουν σύγχυση ρόλου και των τρόπων ενσωμάτωσης στην κοινωνία και να πειραματιστούν με διάφορες συμπεριφορές και δραστηριότητες (π.χ. ένταξη σε ορισμένες πολιτικές ή θρησκευτικές ομάδες). Λανθασμένοι χειρισμοί σε αυτό το στάδιο μπορεί να το οδηγήσουν σε αβεβαιότητα για το ρόλο και την «κοσμοθεωρία» της ζωής του, οπότε το παιδί άλλοτε φανατίζεται και άλλοτε προσκολλάται σε ακραίες ιδεολογίες και υιοθετεί έναν αντισυμβατικό «περιθωριακό» τρόπο ζωής ο οποίος, όμως του προσφέρει μια ψευδό-ασφάλεια και ηρεμία, καθώς του δημιουργεί την αίσθηση ότι αποτελεί μέλος μιας ομάδας. Άλλοτε, μπορεί να υιοθετήσει συμπεριφορά πλήρους αδιαφορίας και απόσυρσης από την ομάδα. Κλείνεται στον εαυτό του και στον χώρο του και απομονώνεται από την οικογένειά του και τους συνομηλίκους του. Η συμπεριφορά του αυτή μπορεί να εκδηλώνεται με πλήρη αδιαφορία για το σχολείο, τη μελέτη και τις διαπροσωπικές και κοινωνικές σχέσεις, γεγονός που βάζει σε ανησυχία τους γονείς. Από την άλλη πλευρά οι εκπαιδευτικοί μπορεί να παρερμηνεύσουν αυτή τη συμπεριφορά του παιδιού και να την εκλάβουν ως τεμπελιά ή αδιαφορία ως προς το μάθημά τους.

Σε αυτές τις ηλικίες το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας διότι για να μπορέσει το παιδί να ενεργοποιήσει το ανάλογο κίνητρο στο κάθε στάδιο, χρειάζεται τη συνεχή συμπαράσταση και βοήθεια του εκπαιδευτικού και των γονιών του. Και ο πιο αποφασιστικός παράγοντας για να το πετύχει αυτό είναι ο τρόπος και η φύση της επιβράβευσής του. Μέσω του δασκάλου το παιδί έρχεται σε άμεση επαφή με τον εξωτερικό

κόσμο και κατά συνέπεια, η συμπεριφορά του εκπαιδευτικού είναι αποφασιστικής σημασίας για το παιδί –έφηβο αν θα μπορέσει στο μέλλον να αποδειχτεί και να λειτουργήσει μέσα στο πλαίσιο των νόμων, να ταυτιστεί με το κοινωνικό σύνολο και να υιοθετήσει τους κώδικες της κοινωνίας στην οποία ζει. Άλλωστε είναι γεγονός ότι ο έφηβος προκειμένου να διαμορφώσει την ταυτότητά του πρέπει να συμφιλιώσει την ιδέα «του τι θέλει το ίδιο να είναι» με «το τι η κοινωνία αναμένει από το άτομο να γίνει». Αυτή η αναδυόμενη αίσθηση του εαυτού θα καθοριστεί από την γόνιμη συνύπαρξη των εμπειριών του παρελθόντος, με τις προσδοκίες του για το μέλλον.

Τα κίνητρα υπάρχουν ήδη μέσα στο παιδί. Ο δάσκαλος είναι αυτός που είτε θα τα διεγείρει, είτε θα τα εμπεδώσει. Χαρακτηριστικό στοιχείο της μαθησιακής αποτυχίας είναι η έλλειψη αναγνώρισης της προσπάθειας καθώς και η ανεπαρκής ενθάρρυνση και επιβράβευση. Αυτός ο ρόλος του εκπαιδευτικού χρειάζεται να τονιστεί ιδιαίτερα, δεδομένου ότι αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα για το μέλλον των παιδιών. Επιπλέον η τακτική της συχνής επιβράβευσης για κάθε προσπάθεια, ανεβάζει το ηθικό των εφήβων ώστε να αλλάζει ριζικά η όλη συμπεριφορά απέναντι στη μάθηση, ανεβάζοντας έτσι και το ποσοστό επιτυχίας τους.

Έκτο στάδιο

Στάδιο ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης: Οικειότητα-Απομόνωση.

Αρετή: Αγάπη.

Σύμφωνα με τον Erikson το στάδιο αυτό συναντάται σε ηλικίες 19 έως 40 ετών. Πρωταρχικό καθήκον του νέου ανθρώπου μετά τον καθορισμό της ταυτότητάς του, είναι η δημιουργία ισχυρών φιλικών δεσμών και η βίωση συναισθημάτων αγάπης και συντροφικότητας (ή μοιρασμένης ταυτότητας) με έναν άλλο άνθρωπο. Η ισορροπία μεταξύ της οικειότητας και της απομόνωσης καθιστά την αγάπη πιθανή δεδομένου ότι το άτομο πρέπει να έχει πρώτα γνώση του εαυτού του (αυτογνωσία) προκειμένου να μάθει να αγαπά και να συνάπτει διαπροσωπικές σχέσεις. Η επιτυχής αντιμετώπιση της κρίσης του συγκεκριμένου σταδίου θα βοηθήσει παρά πολύ στα επόμενα στάδια όταν το άτομο χρειαστεί στήριξη εξαιτίας ανεπιθύμητων ή απροσδόκητων γεγονότων που τυχόν συμβούν στη ζωή του. Αισθήματα μοναξιάς και απομόνωσης είναι πιθανόν να προκύψουν από την αδυναμία

του να δημιουργήσει φιλίες ή μια στενή σχέση. Κοινωνικοί παράγοντες κλειδιά είναι οι στενοί φίλοι (και των δύο φύλων) και οι σύζυγοι.

Έβδομο στάδιο

Στάδιο ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης: Παραγωγικότητα-Απραξία.

Αρετή :Προσοχή.

Το στάδιο αυτό συναντάται σε ενηλίκους 35-65 ετών. Κυρίαρχο σε αυτή την ηλικία είναι η καθοδήγηση και η ανησυχία για το μέλλον της επόμενης γενεάς. Κατά τη διάρκεια της μέσης ηλικίας πρωταρχικό μέλημα του ατόμου είναι να συμβάλει στην κοινωνία και να βοηθήσει τις μελλοντικές γενιές. Ένα άτομο που συμβάλει κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου με την δημιουργία μιας οικογένειας ή με το να εργάζεται προς την καλύτερευση της κοινωνίας αισθάνεται παραγωγικό και ικανό μέλος της κοινωνίας. Σε αντίθεση, ένα πρόσωπο εγωκεντρικό και απρόθυμο να βοηθήσει στην ανάπτυξη της κοινωνίας αναπτύσσει ένα αίσθημα στασιμότητας και δυσαρέσκειας. Το επίπεδο «παραγωγικότητας» καθορίζεται από την καλλιέργεια κάθε ατόμου. Σημαντικοί κοινωνικοί παράγοντες είναι ο/η σύζυγος, τα παιδιά και τα κοινωνικά πρότυπα.

Όγδοο στάδιο

Στάδιο ψυχοκοινωνικής ανάπτυξης: Ολοκλήρωση-Απελπησία .

Αρετή :Φρόνηση.

Καθώς το άτομο γερνά η παραγωγικότητά του μειώνεται και διανύει το υπόλοιπο της ζωής του ως συνταξιούχος. Κατά τη διάρκεια αυτής της περιόδου ο γηραιότερος ενήλικας αναπολεί τη ζωή του βλέποντάς την είτε ως σημαντική, παραγωγική και ευτυχή εμπειρία, είτε ως μεγάλη απογοήτευση γεμάτη ανεκπλήρωτες υποσχέσεις και απραγματοποίητους στόχους. Στην πρώτη περίπτωση, αναπτύσσουν αισθήματα ικανοποίησης, ακεραιότητας και πληρότητας ως αποτέλεσμα μιας ευτυχισμένης και παραγωγικής ζωής. Ενώ στην δεύτερη περίπτωση, αισθάνονται ότι δεν έχουν επιτύχει τους στόχους της ζωής τους, γίνονται απογοητευμένοι, απελπισμένοι και συχνά οδηγούνται στην κατάθλιψη.

2.3 Κοινωνική Προσαρμογή

Από την γέννησή του έως τον θάνατό του, ο άνθρωπος βρίσκεται σε μια διαρκή διαδικασία προσαρμογής. Στα πρώτα στάδια της ζωής του η οικογενειακή ζωή ,αργότερα η σχολική και η κοινωνική, υποχρεώνουν το άτομο σε ένα πλήθος εύκολων και δύσκολων προσαρμογών. Προκειμένου να προσαρμοστεί σε νέες καταστάσεις, το άτομο βρίσκεται κάτω από την επήρεια δυο αντίρροπων δυνάμεων: των εξωτερικών πιέσεων που επιβάλλουν την συμμόρφωσή του σε αυτές και των εσωτερικών που αποβλέπουν στην ικανοποίηση των βασικών αναγκών του. Έτσι το άτομο αναγκάζεται να υιοθετήσει νέους τρόπους σκέψης και ενέργειας για να ισορροπήσει τις ανάγκες του με τις απαιτήσεις του εξωτερικού κόσμου, χωρίς όμως να τα καταφέρνει πάντοτε με ικανοποιητικό τρόπο.

Κάθε άτομο είναι υποχρεωμένο να φροντίζει για τη βιολογική του ύπαρξη, να συνάπτει υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, να γνωρίζει τον φυσικό κόσμο και να έρχεται σε επαφή με πνευματικά και πολιτιστικά δημιουργήματα του ανθρώπου. Έτσι η προσαρμογή του ανθρώπου παίρνει τις ακόλουθες μορφές:

1.Φυσιολογική προσαρμογή: Είναι η ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται σε διαφορετικές κλιματολογικές συνθήκες. π.χ. όταν το άτομο ζεσταίνεται για να προσαρμοστεί στο περιβάλλον ιδρώνει.

2.Πνευματική και πολιτιστική προσαρμογή: Το άτομο πρέπει να καταστεί κοινωνός της πνευματικής κληρονομιάς και της πολιτιστικής παράδοσης του λαού του και να εξοικειωθεί με τα προϊόντα της τεχνολογίας που κατακλύζουν την καθημερινή του ζωή.

3.Κοινωνική προσαρμογή: Είναι η ικανότητα του ατόμου να εντάσσεται ομαλά στην κοινωνία στην οποία ζει και δημιουργεί σχέσεις με τους συνανθρώπους του. Αποτυχία στην σύναψη ορθών διαπροσωπικών σχέσεων συνακολουθούμενη από κοινωνική απόρριψη, μπορεί να οδηγήσει σε σωματικό θάνατο(αυτοκτονία), οπωσδήποτε όμως θα δημιουργήσει έντονα ψυχολογικά προβλήματα που θα υπονομεύσουν την ψυχική του υγεία. Γι' αυτό και πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στον τομέα της κοινωνικής προσαρμογής. (Γιαννικόπουλος,1991).

Είναι γεγονός ότι όταν ο άνθρωπος έρχεται στη ζωή δεν έχει «ανθρώπινους τρόπους» και η συμπεριφορά του καθορίζεται αποκλειστικά από τα ένστικτα. Για να «εκπολιτιστεί» , να αποκτήσει δηλαδή όλα εκείνα τα γνωρίσματα που τον αντιδιαστέλλουν από τα υπόλοιπα



ζωα, πρέπει να έρθει σε επαφή με την κοινωνία και να ενταχθεί σε αυτή. Μόνο έτσι θα μάθει γλώσσα, θα αναπτύξει σχέσεις με άλλους ανθρώπους και θα χαλιναγωγήσει τις ορμές και τα ένστικτά του.

Η κοινωνική προσαρμογή του ανθρώπου αρχίζει με την οικογένεια και συνεχίζεται έξω από αυτή με τους συνομηλίκους του, το σχολείο και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο. Η σπουδαιότητα της οικογένειας είναι πρωταρχικής σημασίας γιατί βάζει τα θεμέλια της προσωπικότητας του ατόμου και της μελλοντικής προσαρμογής του. Η επαφή του παιδιού με τους συνομηλίκους του δεν πρέπει να παραγνωριστεί. Το παιδί της σχολικής και της εφηβικής ηλικίας έχει ανάγκη να ενταχθεί σε μια ομάδα συνομηλίκων του ,συμβιβάζοντας έτσι τις ανάγκες του με τις ανάγκες της ομάδας. Ακολουθεί σε σπουδαιότητα το σχολείο που συμβάλλει αποφασιστικά στην προώθηση της προσπάθειας του παιδιού για προσαρμογή με το πρόγραμμα, τα μαθήματα και την σχολική ζωή. Παράλληλα με τους τρεις βασικούς συντελεστές προσαρμοστικότητας υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που ασκούν επίδραση στην προσαρμογή του, όπως τα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης και το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Η κοινωνική προσαρμογή του ατόμου συνεπάγεται αυτόματα περιορισμό της αυτονομίας και της ελευθερίας του. Είναι το τίμημα που πληρώνει κάποιος προκειμένου να ενταχθεί στην κοινωνία. Γι' αυτό θα πρέπει να γίνει κατανοητό ότι η κοινωνική συμβίωση γίνεται εις βάρος της ικανοποίησης μερικών αναγκών που συνδέονται κυρίως με τα ένστικτα και τα ανθρώπινα πάθη αλλά προς όφελος άλλων περισσότερο ανθρώπινων ιδιοτήτων.(Γιαννικόπουλος,1991) Οι δυνάμεις που πιέζουν το άτομο να προσαρμοστεί στο ευρύτερο σύνολο είναι οι εξής:

α) Κοινωνικές πιέσεις

Η κοινωνία ασκεί έλεγχο στη συμπεριφορά του ατόμου ενισχύοντας ορισμένες εκδηλώσεις του και περιορίζοντας κάποιες άλλες. Οι σημαντικότερες από αυτές τις πιέσεις είναι οι ακόλουθες:

- i. Η παράδοση. Για το άτομο δεν υπάρχει εναλλακτική λύση στην γλώσσα, την διατροφή, την ενδυμασία, τον τρόπο συμπεριφοράς καθώς είναι υποχρεωμένο να αποδεχτεί και να εσωτερικοποιήσει τους νόμους και τις αξίες της κοινωνίας στην οποία ζει.

- ii. Η κοινωνική γνώμη. Πρόκειται για τις ιδέες και τις γνώμες που έχουν διαμορφωθεί με συλλογικό τρόπο σε μια ομάδα και γίνονται αποδεκτές από την συντριπτική πλειοψηφία του συνόλου της κοινότητας, και ρυθμίζουν τις σχέσεις του ατόμου με άλλα πρόσωπα, πράγματα ή γεγονότα. Η κοινή γνώμη είναι δύσκολο να ανατραπεί ή να αμφισβητηθεί γιατί κάτι τέτοιο οδηγεί σε σοβαρές κοινωνικές συνέπειες για το άτομο. Ωστόσο ο δικτατορικός χαρακτήρας της έχει αποδυναμωθεί στις σύγχρονες κοινωνίες.
- iii. Η δύναμη της πλειοψηφίας. Παρόμοια πίεση με την κοινή γνώμη ασκεί και η πλειοψηφία με μικρότερο εύρος καθώς δεν συμπεριλαμβάνει στους κόλπους της όλα τα μέλη μιας κοινότητας αλλά την πλειοψηφία τους. Παίζει σημαντικό ρόλο στην εξισορρόπηση των ανθρώπινων αντιθέσεων και την εδραίωση της δημοκρατικής συνείδησης.(επικράτηση της γνώμης των πολλών).
- iv. Ο φόβος της απόρριψης. Όταν το άτομο δεν αποδέχεται τους κανόνες της κοινωνίας είναι καταδικασμένο σε απόρριψη και απομόνωση. Το παιδί αποφεύγει να παραβεί τις εντολές των γονιών του για να μην τιμωρηθεί και κυρίως να μην απορριφθεί από αυτούς. Ο ενήλικος αναστέλλει την ικανοποίηση των αναγκών του και ακολουθεί τους ισχύοντες κοινωνικούς παράγοντες γιατί αν έλθει σε σύγκρουση με αυτούς θα απορριφθεί και θα απομονωθεί και η καταδίκη του ανθρώπου σε μοναξιά αποτελεί βαρύ τίμημα.
- v. Ο κοινωνικός ρόλος. Η κοινωνία όχι μόνο ασκεί πιεστικά την εξουσία της στο άτομο αλλά απαιτεί και από αυτό διαφοροποιημένη συμπεριφορά ανάλογη με το φύλο, την ιδιότητα, την θέση και την ηλικία του.

β) Το κοινωνικό ένστικτο.

Ο Αριστοτέλης χαρακτήρισε τον άνθρωπο «ζώον κοινωνικόν», αν αναλογιστούμε ότι ενώ λατρεύει την ελευθερία και την ανεξαρτησία του επιζητά την ένταξή του στο κοινωνικό σύνολο που τον εξαναγκάζει σε πιεστικές υποχωρήσεις και προσαρμογές διαπιστώνουμε ότι δεν είχε άδικο. Πράγματι το άτομο έχει ανάγκη από την παρουσία πολλών ανθρώπων και επιζητά την φιλία και την αγάπη τους. Οι δύσκολες στιγμές γίνονται πιο ανεκτές όταν υπάρχουν φιλικά πρόσωπα να τις μοιραστούν και να παράσχουν στήριξη. Είναι γεγονός ότι πέρα από την ιδιοσυγκρασία του καθενός οι σχέσεις του παιδιού με τους γονείς του είναι καθοριστικές για την ανάπτυξη μελλοντικών φιλικών σχέσεων με τους συνανθρώπους του. Καθώς όσοι μεγαλώνουν σε ζεστό και στοργικό οικογενειακό περιβάλλον έχουν την τάση να

συνάπτουν ευκολότερα διαπροσωπικές σχέσεις με άλλα άτομα και συμμορφώνονται ευκολότερα στις κοινωνικές αξίες. Το αντίθετο συμβαίνει με όσους στερήθηκαν την οικογενειακή θαλπωρή. Δεν τα καταφέρνουν με τις διαπροσωπικές σχέσεις, εμφανίζουν αντικοινωνική συμπεριφορά και ενώ ζητούν επίμονα αγάπη και αποδοχή είναι απρόθυμοι ή ανίκανοι να δημιουργήσουν αμοιβαιότητα συναισθημάτων.

2.3.1. Δυσκολίες προσαρμογής

Αν και η τάση και η ικανότητα του ανθρώπου για προσαρμογή στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον αποτελούν καθολικό φαινόμενο ,γεγονός παραμένει ότι οι άνθρωποι δεν διαθέτουν την ίδια δεξιότητα στην προσέγγιση σχετικών με την προσαρμογή τους προβλημάτων και δεν σημειώνουν την ίδια επιτυχία στην εξεύρεση ικανοποιητικών λύσεων, ούτε η ίδια ευλυγισία χαρακτηρίζει τις κοινωνικές τους σχέσεις. Ακόμη, το άτομο προκειμένου να ικανοποιήσει τις ψυχολογικές και κοινωνικές του ανάγκες και να επιτύχει ομαλή προσαρμογή στο φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον, συναντά συχνά δυσκολίες που φράζουν ή αναστέλλουν την ικανοποίησή του.(Γιανικόπουλος,1991,σ.119). Οι δυσκολίες αυτές χωρίζονται στις παρακάτω κατηγορίες:

A. Εμπόδια προσαρμογής

Το άτομο δεν μπορεί να επιμείνει στην άμεση ικανοποίηση μιας ανάγκης αλλά γνωρίζει ότι μεταξύ της εμφάνισης και της ικανοποίησης μιας ανάγκης μεσολαβεί ένα μικρό ή μεγάλο χρονικό διάστημα. Ακόμη γνωρίζει ότι οι κοινωνικές του ανάγκες άλλοτε ικανοποιούνται μερικώς και άλλοτε μένουν εξολοκλήρου ανικανοποίητες. Από τα πρώτα κίολας βήματα του παίρνει μια πρώτη γνώση των μελλοντικών περιορισμών. Τα «μη» των γονέων ενεργούν ως πρώτα εμπόδια.

Μολαταύτα τα εμπόδια προσφέρουν σημαντική υπηρεσία στον άνθρωπο. Χαλυβδώνουν τη θέληση, σφυρηλατούν το ψυχικό σθένος και διδάσκουν τι σημαίνει υπομονή και άλλες κοινωνικές αρετές που είναι απαραίτητες για την κοινωνική συμβίωση. Έτσι τα παιδιά μαθαίνουν ήδη από μικρά ότι χωρίς αγώνα και μόχθο που στοχεύουν στην άρση των εμποδίων δεν θα είχε κανένα νόημα η ζωή.

Τα εμπόδια που παρουσιάζονται στην καθημερινή ζωή είναι άπειρα σε αριθμό. Σύμφωνα με τον Γιαννικόπουλο (1991) μπορούν να συνοψιστούν σε πέντε βασικές κατηγορίες τις οποίες παρουσιάζω παρακάτω:

- i. Σωματικά ή οργανικά εμπόδια. Η σωματική διάπλαση και η υγεία είναι δυνατό δημιουργούν εμπόδια στην ικανοποίηση αναγκών και φιλοδοξιών του ατόμου. π.χ. Ένα κοντό άτομο δεν θα μπορέσει να γίνει μπασκετμπολίστας όπως ονειρευόταν.
- ii. Πνευματικά εμπόδια. Ο δείκτης νοημοσύνης του ατόμου παίζει σημαντικό ρόλο στην σταδιοδρομία του. π.χ. Ο νοητικά αδύνατος δεν θα μπορέσει να διαπρέψει σε επαγγέλματα που απαιτούν υψηλή νοημοσύνη.
- iii. Ψυχολογικά εμπόδια. Υπάρχουν περιπτώσεις που τα εμπόδια δεν είναι σωματικά ή πνευματικά αλλά υπάρχουν στο μυαλό του ατόμου. Δεν είναι λίγες οι φορές που το άγχος και ο φόβος μήπως ηττηθεί είναι τόσο μεγάλος που δημιουργεί ένα αδιαπέραστο τείχος που ανακόπτει την πορεία του. Ακόμη συχνά νοιώθουν κατώτεροι από τους συνανθρώπους τους για την επίτευξη ενός έργου, ενώ οι προλήψεις στις οποίες πιστεύουν δημιουργούν εμπόδια εκεί που δεν θα έπρεπε να υπάρχουν.
- iv. Εμπόδια φυσικού περιβάλλοντος. Το φυσικό περιβάλλον έχει τεράστιες δυνάμεις που είναι δυνατό να ματαιώσουν τα σχέδια των ανθρώπων αλλά και να θέσουν σε κίνδυνο την σωματική και ψυχική του υγεία.(π.χ. περιπτώσεις σεισμών, ηφαιστειών).
- v. Εμπόδια κοινωνικού περιβάλλοντος. Τα περισσότερα εμπόδια όμως τα θέτει η κοινωνική συμβίωση, αυτό εύκολα γίνεται αντιληπτό αν αναλογιστούμε όλα τα «μη» και τα «απαγορεύεται» που κατακλύζουν τη ζωή μας.

Η αντίδραση του ατόμου στα εμπόδια που καλείται να αντιμετωπίσει δεν είναι εύκολο να προβλεφθεί γιατί κάθε άτομο ενεργεί με διαφορετικό τρόπο σε κάθε περίπτωση. Ακόμη η αντίδραση του ατόμου εξαρτάται από την προσωπικότητά του, το νοητικό του δυναμικό και την ηλικία του. Το παιδί εύκολα κάμπτεται μπροστά στα εμπόδια και ζητά βοήθεια, γιατί η επιμονή και η υπομονή του δεν έχουν διάρκεια. Επιπρόσθετα ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες θα χρειαστεί περισσότερη βοήθεια από άλλα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ωστόσο δυο είναι οι πιθανές αντιδράσεις του ατόμου όταν συναντά εμπόδια που ανακόπτουν την πορεία του, η παραίτηση και η επιμονή. Κάποιοι, μπορεί να υποχωρήσουν και να εγκαταλείψουν κάθε προσπάθεια μετά το πρώτο εμπόδιο και κάποιοι άλλοι μπορεί να αντιμετωπίσουν την δυσκολία ως πρόκληση να ανασυντάξουν όλες τις δυνάμεις τους και να προσπαθήσουν να την ξεπεράσουν.

B. Ματαίωση

Ματαίωση είναι η δυσάρεστη ψυχολογική κατάσταση που δημιουργείται στο άτομο εξαιτίας της ύπαρξης εμποδίων και της συνακόλουθης αδυναμίας του να ικανοποιήσει τις ανάγκες του. Η ματαίωση μπορεί να είναι εξωτερική όταν η κατάληψη του αντικειμενικού στόχου δεν επιτεύχθηκε χωρίς αυτό να προκαλέσει ιδιαίτερη δυσαρέσκεια στο άτομο ή εσωτερική όταν δυσάρεστα συναισθήματα για το άτομο (απογοήτευση, λύπη, θυμός) συνοδεύουν την αποτυχία του.

Η ένταση της ματαίωσης δεν είναι η ίδια και εξαρτάται από διάφορους παράγοντες, πολλοί εκ των οποίων αστάθμητοι. Σταχυολογούμε τους σημαντικότερους.

Η προσωπικότητα του ατόμου καθορίζει την ένταση της ματαίωσης σε μια αποτυχία υπερπήδησης εμποδίου. Στους ανθρώπους που υποφέρουν από μειονεκτικότητα και η πλέον μικρή δυσαρέσκεια παίρνει μεγάλες διαστάσεις. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συντρίβονται κάτω από συχνές ματαιώσεις. Γενικά οι άνθρωποι που έχουν προβλήματα προσαρμογής και ψυχικής υγείας έχουν μεγαλύτερη ευαισθησία στην ματαίωση.

Η σπουδαιότητα του ματαιωθέντος σκοπού αποτελεί έναν ακόμη παράγοντα που καθορίζει την ένταση της ματαίωσης. Ο βαθμός επιρροής που θα έχει στο άτομο η αποτυχία του σε μια δραστηριότητα, εξαρτάται από την αξία που έχει δώσει σε αυτή. Αν είχε εναποθέσει όλα του τα όνειρα και τα σχέδια για το μέλλον του σε αυτή και απέτυχε, η ένταση της ματαίωσης θα είναι σαφώς μεγάλη. Αντίθετα αν η επίτευξη ενός στόχου δεν έχει ιδιαίτερη σημασία για το άτομο η απογοήτευση του θα είναι μικρότερη αν αποτύχει.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να προσθέσουμε και την εξοικείωση που έχει ένα άτομο με την ματαίωση. Καθώς είναι φυσικό ένα άτομο που έχει συνηθίσει από μικρό την ύπαρξη πιθανότητας αποτυχίας να έχει αποκτήσει μεγαλύτερη ανοχή στην ματαίωση, ενώ εκείνος που έμεινε άγευστος της αποτυχίας για χρόνια συγκεντρώνει μεγαλύτερη πιθανότητα να νοιώσει οδυνηρότερους τους κραδασμούς της ματαίωσης.

Επιπλέον, η απόδοση ευθύνης για την ματαίωση παίζει σημαντικό ρόλο στην ένταση της. Όταν το άτομο θεωρεί τον εαυτό του τον μόνο υπόλογο για την αποτυχία επίτευξης ενός ζωτικού σκοπού είναι φυσικό να νοιώθει ισχυρότερη τη δόνηση της ματαίωσης ενώ λιγότερο ή ελάχιστα εκείνος που μπορεί να αποποιηθεί το «άχθος» της ευθύνης από τους ώμους του.

Ένα άτομο που έχει δοκιμάσει την ματαιώση μπορεί να αντιδράσει με τους εξής τρόπους:

- Να καταλογίσει τις ευθύνες σε άλλους. Τότε η ανοιχτή ή η συγκαλυμμένη επιθετικότητα είναι αναπόφευκτη αφού η αντίδραση εκδηλώνεται προς την πηγή της ματαιώσης ή προς ο,τι σχετίζεται άμεσα με αυτή. Σε αυτή την περίπτωση το άτομο μπορεί ή να αντιδράσει επιθετικά εκείνη την στιγμή ή να απωθήσει το δυσάρεστο συναίσθημα στο υποσυνείδητό του και να καιροφυλαχτεί να πάρει εκδίκηση από το άτομο που θεωρεί υπεύθυνο για την ήττα του όταν οι συνθήκες το επιτρέψουν.
- Να θεωρήσει τον εαυτό του υπεύθυνο. Σε αυτή την περίπτωση στόχος της ματαιώσης γίνεται ο ίδιος του ο εαυτός και αυτό οδηγεί σε τύψεις συνείδησης. Η ένταση της ενοχής θα εξαρτηθεί από την σπουδαιότητα του ματαιωθέντος σκοπού, τον αριθμό των αποτυχημένων προσπαθειών και την ιδιοσυγκρασία του ατόμου.
- Να ζητήσει συμπαράσταση. Αντί να στραφεί εχθρικά κατά των άλλων ή του εαυτού του για την κακή έκβαση των πραγμάτων είναι πιθανό να θεωρήσει την αποτυχία αναπόφευκτο επακόλουθο των ανθρώπινων ενεργειών. Έτσι λοιπόν ζητά την βοήθεια ή την συμπαράσταση των άλλων προκειμένου να αναπτρωθεί ξανά το ηθικό του και να απαλλαγεί από το αίσθημα δυσφορίας που νοιώθει .
- Ακόμη σε δραματικές για το άτομο συνθήκες μπορεί να εκδηλώσει απάθεια ή ακόμη και πανικό.

Γ. Συγκρούσεις

Οι συγκρούσεις είναι καθημερινό φαινόμενο στη ζωή του ανθρώπου. Οι ιδέες, οι επιθυμίες και οι απαιτήσεις μας έρχονται πολλές φορές σε σύγκρουση με τον άλλο ή με τον νόμο, την κοινή γνώμη ή τις αποδεκτές αξίες. Ο σπόρος της σύγκρουσης βρίσκεται σε ισοδύναμες πλην όμως ασυμβίβαστες ιδέες, επιθυμίες και καταστάσεις. Η σύγκρουση είναι ψυχολογικό εμπόδιο και αποτελεί προσωπική υπόθεση του καθενός και σπάνια γίνονται άμεσα αντιληπτές από άλλα άτομα.

Οι περισσότερες συγκρούσεις προκύπτουν μέσα από την σύγκρουση ασυμβίβαστων μεταξύ τους ρόλων που καλείται να επιτελέσει το άτομο. Ως γνωστόν ο καθένας έχει πολλαπλούς ρόλους. Πολλές φορές βρίσκεται σε δίλημμα ποιο ρόλο να ικανοποιήσει σε

βάρος των άλλων ή να ανταποκριθεί συγχρόνως σε δυο ασυμβίβαστους σε μια δεδομένη στιγμή ρόλους. Εάν η σύγκρουση ρόλων είναι παρατεταμένη και μεγάλης έντασης τότε θέτει σε κίνδυνο την ψυχική υγεία του ατόμου. Ακόμη είναι δυνατόν να παρουσιαστούν στη ζωή του ανθρώπου δραματικές συγκυρίες και οι επιλογές που έχει να κάνει να έχουν σοβαρό αντίκτυπο στη ζωή του, στην περίπτωση αυτή η προσωπική σύγκρουση είναι οξείας μορφής.

Συχνά το άτομο καλείται να επιλέξει ανάμεσα σε δυο αντικείμενα ή προτιμήσεις που έλκουν ισοδύναμα το ενδιαφέρον του. Αυτού του είδους η σύγκρουση συνήθως δεν προκαλεί ένταση αν και τις περισσότερες φορές οι επιπτώσεις έρχονται μετά την λήψη της απόφασης.

Επίσης υπάρχει και η περίπτωση στην οποία το άτομο θέλει να αποφύγει και τις δυο προτεινόμενες λύσεις αλλά δυστυχώς πρέπει να επιλέξει τη μια οπωσδήποτε. Η σύγκρουση αυτή μπορεί να διατυπωθεί παραστατικά με την παροιμία «Μπρος γκρεμός και πίσω ρέμα». Το άτομο προκειμένου να αποφασίσει εντοπίζει τα υπέρ και τα κατά της κάθε επιλογής και επιλέγει την λιγότερο επώδυνη.

Τέλος, υπάρχουν αποφάσεις που δεν παίρνονται εύκολα γιατί ενώ είναι αρκετά δελεαστικές συνεπάγονται δυσάρεστες συνέπειες. Εδώ συγκαταλέγονται και οι επιθυμίες που η ικανοποίησή τους απαιτεί βαριά ανταλλάγματα καθώς και οι περιπτώσεις που το άτομο δεν είναι υποχρεωμένο να πάρει μια απόφαση που θα έχει δυσμενείς επιπτώσεις στο ίδιο αλλά πιέζεται από εσωτερικές ή εξωτερικές συνθήκες που ενεργούν ως πειρασμός.

2.3.3 Κριτήρια κοινωνικής προσαρμογής

Είναι δύσκολο να βρεθούν αντικειμενικά κριτήρια που θα καθορίσουν με αντικειμενικότητα ποιο άτομο είναι προσαρμοσμένο και ποιο δυσπροσάρμοστο. Αυτό συμβαίνει διότι υπάρχουν αναρίθμητες δυσκολίες που αναφύονται και πολλοί λανθάνοντες παράγοντες που υπεισέρχονται. Μερικές από τις δυσκολίες που συναντάμε είναι η μοναδικότητα της προσωπικότητας του κάθε ατόμου, η ψυχολογική κατάσταση στην οποία βρίσκεται το άτομο, διαφορές συμπεριφοράς μεταξύ ανθρώπων διαφορετικού φύλου, ρόλου και ηλικίας, το περιβάλλον και η αδυναμία του ανθρώπου να κρίνει αντικειμενικά την συμπεριφορά του άλλου.

Παρά τις δυσκολίες ανεύρεσης αντικειμενικών κριτηρίων για τον διαχωρισμό των ανθρώπων σε προσαρμοσμένους και απροσάρμοστους αναφέρουμε παρακάτω τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα κάθε κατηγορίας ξεχωριστά.

Κατά κανόνα το άτομο με δυσκολίες προσαρμογής παρουσιάζει αποκλίσεις και διαταραχές στους προαναφερθέντες τομείς. Συγκεκριμένα παρουσιάζει:

α) Συναισθηματικές διαταραχές. Το άτομο με δυσπροσάρμοστη συμπεριφορά έχει ψυχολογικά προβλήματα. Υποφέρει από ανασφάλεια και άγχος ενώ οι δυσάρεστες εμπειρίες που έζησε στο παρελθόν δεν μπορούν να βγουν από το μυαλό του. Οι σύντομες στιγμές ευτυχίας αποτελούν τις μοναδικές φωτεινές πινελιές στον σκοτεινό πίνακα της ζωής του. Η κακιά ψυχολογία του αποτελεί πάγια κατάσταση, καθώς το άτομο κατατρώχεται από άγχος, ψυχώσεις και νευρώσεις.

β) Πνευματικές δυσκολίες. Η απόδοση του ατόμου με δυσκολίες προσαρμογής βρίσκεται πολύ κάτω από το αναμενόμενο επίπεδο, καθώς το άτομο δυσκολεύεται να συγκεντρώσει την προσοχή του για μακρό χρονικό διάστημα, νοιώθει εύκολα πνευματική κόπωση και αδυνατεί να πειθαρχήσει την σκέψη του και να την θέσει υπό την υπηρεσία του.

γ) Σωματικές διαταραχές. Το άτομο δείχνει έντονη ανησυχία για την έκβαση της υγείας του όταν ασθενεί και εκδηλώνει έντονο φόβο μήπως αρρωστήσει όταν είναι υγιές. Αισθάνεται συχνά πόνο στο στομάχι και σε άλλα μέλη του σώματός του, πάσχει από αϋπνίες, ανορεξία και γενικότερα εμφανίζει μεγάλη ποικιλία σωματικών πόνων.

δ) Διαταραχές προσωπικότητας. Το άτομο δεν καταφέρνει να συμπεριφερθεί ανάλογα με την ηλικία, το φύλο, την θέση και τον ρόλο του. Η ανικανότητα του ανθρώπου να συνάψει διαπροσωπικές σχέσεις (λόγω κακής προσαρμογής) τον φέρνουν συχνά σε σύγκρουση με το περιβάλλον του. Ενδέχεται να καταφεύγει στην μόνωση και να απομακρύνεται από την πραγματική και ρεαλιστική αντιμετώπιση της ζωής. Διακρίνεται από έλλειψη αυτοπεποίθησης όταν βρίσκεται μπροστά σε κόσμο και για επίμονη τάση για αναγνώριση και επιδοκιμασία από τους άλλους.

2.3.3 Παιδί και ομαλή προσαρμογή

Ένα παιδί λέμε ότι είναι καλά προσαρμοσμένο όταν η συμπεριφορά και τα ενδιαφέροντά του είναι σύμφωνα με την ηλικία του και με τα χαρακτηριστικά των συνομηλίκων του. Συγκεκριμένα οι σχέσεις του με τα άλλα παιδιά, τους ενηλίκους, τον εαυτό του και με το σχολείο να είναι καλές (Γιαννικόπουλος, 1991).

α)Με τους συνομηλίκους του. Το ομαλά προσαρμοσμένο παιδί σχολικής ηλικίας ζητά συχνά την συντροφιά των συμμαθητών και των συνομηλίκων του. Επιμονή στην παρέα ενηλίκων είναι δείγμα κακής προσαρμογής. Δείχνει ενδιαφέρον για ομαδικά παιχνίδια και όταν αλλάζει περιβάλλον, εύκολα γίνεται μέλος μιας ομάδας.

β)Με τους ενηλίκους. Σε αυτούς συγκαταλέγονται οι γονείς, οι δάσκαλοι και άλλα πρόσωπα του ευρύτερου οικογενειακού και φιλικού περιβάλλοντος .Οι σχέσεις με τους συνομηλίκους πρέπει να είναι σχέσεις συνεργασίας και όχι υποταγής ή ανταρσίας. Διαρκής ενασχόληση με ενηλίκους είναι σημάδι κακής προσαρμογής.

γ)Με το σχολείο. Δεν είναι δύσκολο να διαπιστώσουμε αν το παιδί είναι καλά προσαρμοσμένο στο σχολείο. Η υψηλή επίδοση στα μαθήματα ,η ικανοποίησή του από την εργασία του, το ενδιαφέρον του για τα μαθήματά του, η συμπάθεια προς τον δάσκαλο και τη σχολική ζωή καθώς επίσης και η επίγνωση και σωστή εκτίμηση των δυνατοτήτων του αποτελούν δείγματα καλής προσαρμογής. Η προσαρμογή μπορεί να είναι γενική και μερική. Όταν αναφερόμαστε σε όλους τους τομείς της δραστηριότητας του παιδιού και σε όλες τις σχέσεις του με ανθρώπους του περιβάλλοντός του, μιλάμε για γενική προσαρμογή. Αντίθετα όταν ασχολούμαστε με έναν μόνο τομέα π.χ. το σχολείο κάνουμε λόγο για μερική προσαρμογή.

δ)Με τον εαυτό του. Το παιδί σχολικής ηλικίας που παρουσιάζει παρατεταμένα παλινδρομικά φαινόμενα(π.χ. ενούρηση) ή άλλα προβλήματα (π.χ. διαταραχές ύπνου) αντιμετωπίζει προβλήματα προσαρμογής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ :ΤΡΙΤΟ

Παράγοντες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Αποτελεί ανάγκη να αξιολογηθούν όλες οι διαστάσεις που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή έτσι ώστε να εντοπιστούν μαθητές με δυσκολίες μάθησης που βρίσκονται σε κίνδυνο εμφάνισης ψυχοκοινωνικών προβλημάτων καθώς και οι πιθανοί παράγοντες που δρουν προστατευτικά στην προσαρμογή των μαθητών μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

3.1.1 Σχολική προσαρμογή

Ο θεσμός του σχολείου είναι αρκετά παλιός αλλά διατηρήθηκε σταθερός ενώ μεγάλες αλλαγές και μεταρρυθμίσεις στην οργάνωση των σχολείων, τις μεθόδους διδασκαλίας, τα προγράμματα και στην εκπαίδευση του δασκάλου συνέβησαν σε όλη την διάρκεια της μακράς ζωής του.

Σύμφωνα με τον Bronfenbrenner (1979), τα διαφορετικά επίπεδα του περιβάλλοντος στο οποίο μεγαλώνει ένα παιδί (μικροσύστημα, μεσοσύστημα, εξωσύστημα, μακροσύστημα) αλληλοεπηρεάζονται και από κοινού διαμορφώνουν την εξέλιξη του παιδιού. Σε αυτή τη βάση θεωρείται ότι η σχολική προσαρμογή επηρεάζεται τόσο από τα χαρακτηριστικά του παιδιού όσο και από τα χαρακτηριστικά του περιβάλλοντος. Ακόμη σύμφωνα με την θεωρία της κοινωνικής μάθησης που διατύπωσε ο Bandura κάθε γενικό πλαίσιο προάγει διαφορετικές δεξιότητες στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες για να αποκτήσουν τις κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες μέσω της παρατήρησης των άλλων παιδιών. Ως τύπος κοινωνικού περιβάλλοντος το σχολείο μπορεί να ποικίλλει ως προς :

α) τις ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με τους ομολόγους, β) τα χαρακτηριστικά των άλλων παιδιών που αλληλεπιδρά το παιδί γ) τις προδιαθέσεις των άλλων ανθρώπων απέναντι στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δ) τις απαιτήσεις ή προσδοκίες για σχολικές και κοινωνικές επιδόσεις (Nabuzoka, 2000, σ.48).

Σε αυτό το σημείο θεωρώ σκόπιμο να κάνω μια αναφορά στα δυο επικρατέστερα σχολικά μοντέλα και στις ευκαιρίες που δίνουν στους μαθητές. Τα μοντέλα αυτά κυμαίνονται από τον διαχωρισμό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε ειδικά σχολεία, μέχρι την

πλήρη ενσωμάτωση κατά την οποία οι μαθητές με δυσκολίες εντάσσονται στις ίδιες τάξεις με ομολόγους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (στα σχολεία αυτά ενδέχεται να υπάρχει και τμήμα ένταξης και επιπλέον στήριξη των μαθητών με δυσκολίες). Όπως είναι φυσικό καθένα από αυτά τα γενικά πλαίσια παρέχει στο παιδί διαφορετικές ευκαιρίες αλληλεπίδρασης με άλλους ανθρώπους.

Οι διαμάχες που γίνονται γύρω από τις προσπάθειες ενσωμάτωσης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε ενιαία σχολεία αντικατοπτρίζουν τη σημασία που δίνεται στο κοινωνικό πλαίσιο. (Nabuzoka, 2000).

Έτσι στο ενιαίο σχολείο τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποκτούν κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές που είναι κατάλληλες για την ηλικία τους μέσα από την παρατήρηση του τρόπου που αλληλεπιδρούν οι συμμαθητές του που έχουν κανονική εξέλιξη ενώ συγχρόνως προσφέρονται ευκαιρίες γενίκευσης αυτών των δεξιοτήτων. Ακόμη στο ενιαίο σχολείο παρέχονται περισσότερα ερεθίσματα επιφέροντας έτσι περισσότερο θετικά αποτελέσματα.

Όσον αφορά την κοινωνική προσαρμογή να σημειώσουμε ότι η φοίτηση σε κανονικό σχολείο μετριάζει τον στιγματισμό του διαχωρισμένου περιβάλλοντος και αυξάνει το επίπεδο αποδοχής των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από τους συμμαθητές τους που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα. Ακόμη η ένταξη παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε κανονικό σχολείο συντελεί στην ανάπτυξη μεγαλύτερης κατανόησης, ευαισθησίας και ανοχής απέναντι στις ατομικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά.

Από την άλλη μεριά οι υποστηρικτές του διαχωρισμού υποστηρίζουν ότι η φοίτηση σε ειδικά σχολεία εξασφαλίζει προστασία από τις πιέσεις των κοινωνικών απαιτήσεων που θέτουν τα κανονικά σχολεία. Ακόμη οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να απορριφθούν από τους συμμαθητές τους που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακά προβλήματα με συνέπεια την κοινωνική απομόνωση, την χαμηλή αυτοπεποίθηση και την ανάπτυξη μεγαλύτερου άγχους των πρώτων.

Στην έρευνά μου θα ασχοληθώ με τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε ενιαίο σχολείο.

Είναι γεγονός ότι το ξεκίνημα του σχολείου οδηγεί το παιδί σε μια καινούρια πραγματικότητα. Πρέπει να αντιμετωπίσει τον αποχωρισμό από τους γονείς και την ασφάλεια του οικογενειακού περιβάλλοντος, να κοινωνικοποιηθεί στην τάξη, να ανταγωνιστεί και να

αντιμετωπίσει, όταν χρειαστεί, τα άλλα παιδιά. Ταυτόχρονα του ζητούνται αποδείξεις ότι μπορεί να τα καταφέρει, να μάθει, να γίνει καλός μαθητής. Η επίδοση του παιδιού στα μαθήματα βρίσκεται στη βάση της προσαρμογής του. Δεν είναι εύκολο να ζει κανείς καθημερινά κάτω από το φάσμα της αποτυχίας και να χαρακτηρίζεται από καλή ψυχική υγεία. Εάν η ακαδημαϊκή στάθμη του παιδιού δεν είναι ικανοποιητική πρέπει να αναμένουμε δυσκολίες προσαρμογής (Γιαννικόπουλος, 1991).

Σημαντικός παράγοντας για την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο είναι η οικογένεια. Διαπιστώνοντας την αδυναμία του παιδιού τους να μάθει, οι γονείς λόγω της ανησυχίας τους για την μελλοντική αποκατάσταση των παιδιών τους σε μια κοινωνία όπου η απόκτηση γνώσης αποτελεί το μεγαλύτερο προσόν, συχνά αγνοώντας την φύση και την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών, αισθάνονται απογοήτευση, εκδηλώνουν την αποδοκιμασία τους για τις χαμηλές επιδόσεις του και ασκούν πίεση στο παιδί να εντείνει τις προσπάθειές του προκειμένου να βελτιωθεί. Το παιδί διαπιστώνει ότι μολονότι καταβάλλει μεγαλύτερη προσπάθεια από τους συμμαθητές του χωρίς μαθησιακές δυσκολίες τα αποτελέσματα δεν είναι ικανοποιητικά. Έτσι απογοητεύεται από τον εαυτό του και αναπτύσσει υπέρτοπο φόβο και τάσεις αποφυγής του σχολείου.

Ακόμη ένας σημαντικός παράγοντας για την σχολική προσαρμογή του παιδιού είναι το ίδιο το σχολείο. Για την απόκτηση γνώσεων και την καλή προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο αυτό που απαιτείται από τους μαθητές, εκτός από τις βασικές δεξιότητες ανάγνωσης, γραφής και αριθμητικής, είναι συγκεκριμένες δεξιότητες που σχετίζονται με την διατήρηση της προσοχής για αρκετό χρονικό διάστημα στο αντικείμενο που διδάσκεται, την ικανότητα να οργανώνουν τη μαθησιακή τους προσπάθεια ακολουθώντας συγκεκριμένα στάδια και να ολοκληρώνουν εργασίες. Έχει διαπιστωθεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δυσκολεύονται στην οργάνωση της μελέτης, στην επεξεργασία του κειμένου ή της όποιας πηγής πληροφοριών και στην επιλογή των βασικών πληροφοριών που χρειάζονται από αυτά. Καθώς τα περισσότερα μαθήματα του σχολείου βασίζονται συνήθως σε έναν τρόπο διδασκαλίας, η μάθηση για τους μαθητές αυτούς είναι μια δύσκολη και επίπονη προσπάθεια. Έτσι ο μαθητής βλέπει πως ενώ προσπαθεί και κουράζεται (ίσως περισσότερο από ότι οι υπόλοιποι συμμαθητές του), οι προσπάθειές του είναι άκαρπες με συνέπεια την απογοήτευση και την "απόσυρσή" του από τη μαθησιακή διαδικασία και τη σχολική ζωή γενικότερα. Επιπλέον δεν μπορούμε να παραβλέψουμε το γεγονός ότι δεν είναι μόνο η σχολική επίδοση που θέτει σε κίνδυνο την ομαλή προσαρμογή του παιδιού. Το υπάρχον σχολικό σύστημα είναι υπεύθυνο για την επιπρόσθετη υποβάθμιση της αυτοπεποίθησης των «μειονεκτούντων»

μαθητών και για την δημιουργία άγχους και αποστροφής για το σχολείο. Ο ανταγωνισμός, οι βαθμοί και οι εξετάσεις είναι μερικά από τα μέτρα που χρησιμοποιεί το σχολείο και διογκώνουν το άγχος των μαθητών.

Το σχολείο μπορεί να βοηθήσει ή να ζημιώσει την επίδοση και κατά συνέπεια την προσαρμογή του παιδιού. Το βάρος της ευθύνης πέφτει στους ώμους του διδάσκοντα. Δάσκαλος με αγάπη για την δουλειά του και υψηλή ευθύνη του ρόλου του, που αντιμετωπίζει με σεβασμό όλους του συμμαθητές του και συμπεριφέρεται σε καθένα από αυτούς σαν ξεχωριστή περίπτωση δημιουργεί ευχάριστη ατμόσφαιρα στη διδασκαλία. Ακόμη είναι σημαντικό να προσαρμόζει την διδασκαλία του ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών του και να ευαισθητοποιήσει όλους του μαθητές του απέναντι στις ατομικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά. Είναι σημαντικό να έχει θετικές προσδοκίες από τους μαθητές του και να τους παρέχει κίνητρα για μάθηση. Ακόμη φροντίζει να υπάρχει συνεργασία όλων των μαθητών της τάξης και επαγρυπνά για την δημιουργία ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών του.

Όσον αφορά στην οικογένεια η ενημέρωσή σχετικά με την φύση και τα αίτια των μαθησιακών δυσκολιών, η υπομονή, η δυνατότητα χειρισμού επιμέρους δυσκολιών σε συνηθισμένες καταστάσεις της καθημερινής ζωής, θα βοηθήσουν σημαντικά στην στήριξη του παιδιού τους. Έτσι θα σταματήσει την τάση τους να αποδίδουν την κακή επίδοση των παιδιών τους σε τεμπελιά ή αδιαφορία και σε συνεργασία με τον εκπαιδευτικό και ειδικούς παιδαγωγούς η οικογένεια θα βοηθήσει στην ομαλή σχολική προσαρμογή του παιδιού.

3.1.2 Συναισθηματική επάρκεια

Παρόλο που η φύση της σχέσης ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και τους συναισθηματικούς παράγοντες δεν έχει σαφώς διευκρινιστεί, είναι αδιαμφισβήτητο ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συσχετίζονται με δευτερογενή προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές δυσκολίες καθώς και με χαμηλή αυτοεκτίμηση.(Δοϊκου-Αυλίδου,2002 σ.60) Η ανάπτυξη των προβλημάτων αυτών θεωρείται το αποτέλεσμα τόσο των συναισθηματικών αντιδράσεων των ίδιων των παιδιών στις μαθησιακές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν όσο και των στάσεων των ατόμων του οικογενειακού και του σχολικού περιβάλλοντος απέναντι στη σχολική αποτυχία. Πολλά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατατράχονται καθημερινά από το άγχος στην προσπάθειά τους να αποφύγουν την

αποκάλυψη των δυσκολιών τους από τους συνομηλίκους τους επειδή φοβούνται την απόρριψη.

Τα παιδιά της σχολικής ηλικίας μπορούν να αναγνωρίσουν συναισθηματικές καταστάσεις με βάση τον τόνο της φωνής, τις εκφράσεις του προσώπου καθώς και τις χειρονομίες και στάσεις του σώματος ενώ αυτή η ικανότητα βελτιώνεται όσο μεγαλώνουν. Βιώνουν συναισθήματα αυτογνωσίας καθώς αισθάνονται υπερηφάνεια ή ενοχή για μια πράξη τους. Σε αυτή την ηλικία τα παιδιά αντιλαμβάνονται την πολυπλοκότητα των συναισθημάτων. Ακόμη συνειδητοποιούν ότι πολλές φορές οι άνθρωποι ανάλογα με το κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται μπορεί να φανερώνουν διαφορετικά συναισθήματα από αυτά που νιώθουν καθώς και ότι τα άτομα μπορεί να αναπτύσσουν διαφορετικά συναισθήματα για τις ίδιες καταστάσεις. Επιπλέον έχει αποδειχθεί ότι τα παιδιά μπορούν να συμμερίζονται τα συναισθήματα των άλλων, αποκτούν δηλαδή ενσυναίσθηση .

Ωστόσο έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι λιγότερο επιδέξια στην αντίληψη και την ερμηνεία συναισθημάτων στις εκφράσεις του προσώπου, τις στάσεις του σώματος και τις χειρονομίες. Ακόμη συναντούν δυσκολία στον έλεγχο των συναισθημάτων τους και πολλές φορές η αντίδρασή τους σε μια κατάσταση είναι απρόβλεπτη καθώς άλλες φορές είναι υπερβολική και άλλες απαθής. Δεν είναι λίγες οι φορές που τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατατρύχονται από άγχος και άλλα αρνητικά συναισθήματα επειδή δεν μπορούν να τα διατηρήσουν σε φυσιολογικά επίπεδα. Η συναισθηματική οργάνωση του παιδιού συνδέεται με κίνητρα για αυτόνομη δράση. Για το λόγο αυτό πρέπει να αποφεύγεται η ασφυκτική καθοδήγηση, ώστε να μπορέσει να συνειδητοποιήσει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και να αποκτήσει αυτοπεποίθηση, η οποία τελικά διευκολύνει την προσαρμογή του παιδιού.(Nabuzoka, 2000, σ.133)

Στη συνέχεια θα αναφέρω περιβαλλοντικούς παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την ψυχοσυναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Η αναφορά περιορίζεται σε καίριους τομείς ι οποίοι σχετίζονται με την οικογένεια και το σχολείο (Λιβανίου,2004 σ.186).

α) Άμεσο οικογενειακό περιβάλλον

Το άμεσο οικογενειακό περιβάλλον στο οποίο μεγαλώνει το παιδί παίζει αποφασιστικό ρόλο στον τρόπο που διαπλάθεται και διαμορφώνεται ο χαρακτήρας, ο ψυχισμός του και η προσωπικότητά του. Είναι γεγονός ότι η βρεφονηπιακή και η παιδική ηλικία αποτελούν το υπόβαθρο πάνω στο οποίο θα στηριχθεί η μελλοντική προσωπικότητα

του παιδιού, γι' αυτό και αρνητικές εμπειρίες σε αυτές τις περιόδους θα έχουν αρνητικές επιπτώσεις στη συναισθηματική εξέλιξη του παιδιού. Ένα παιδί που δείχνει φόβο και απόσυρση μπορεί να προέρχεται από ένα περιβάλλον όπου οι γονείς προσπαθούν να επιβληθούν με πολύ έντονο τρόπο. Επιθετικά παιδιά μπορεί να προέρχονται είτε από πολύ αυστηρό είτε από αδιάφορο είτε από υπερπροστατευτικό περιβάλλον. Οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους, το σχολείο και με άλλες ομάδες καθρεφτίζουν στην πορεία την προσωπικότητά και την συμπεριφορά του.

β) Το Αόρατο Αθέατο Περιβάλλον στο Οικογενειακό πλαίσιο

Το Αθέατο περιβάλλον έχει σχέση με τους απροσδιόριστους και άυλους, παράγοντες-φραγμούς που «χτίζουν» οι γονείς γύρω από το παιδί τους και δεν έχει σχέση με την διαπαιδαγώγηση. Στη βρεφονηπιακή ηλικία το παιδί βλέπει τα πάντα μέσα από τους γονείς του. Μέσα από το βλέμμα, την ένταση της ματιάς, τη γλώσσα του σώματος τους, το παιδί καταγράφει τις πρώτες διαπλαστικές εμπειρίες του. Οι γονείς επηρεάζονται και οι ίδιοι από ποικιλόμορφους παράγοντες στη ζωή τους, όπως είναι η μεταξύ τους σχέση, η ψυχική και συναισθηματική ισορροπία των ίδιων ως ατόμων και η κοινωνικοοικονομική τους κατάσταση. Αυτοί οι παράγοντες αντανακλούνται στο παιδί και το επηρεάζουν σε όλα τα επίπεδα και συμβάλλουν αποφασιστικά στην συναισθηματική του εξέλιξη. Μερικοί από αυτούς τους παράγοντες που είναι καθοριστικοί για το παιδί είναι η συναισθηματική κατάσταση της μητέρας κατά την διάρκεια και μετά τον τοκετό (καθώς σε περίπτωση επιλόχειας κατάθλιψης επηρεάζεται σημαντικά ο ψυχισμός του παιδιού), το επίπεδο άγχους της μητέρας, η σειρά γέννησης του παιδιού, το φύλο και ο τύπος της οικογένειας (μονογονεϊκή, πολύτεκνη, μειονοτική κ.α.) (Λιβανίου, 2004 σ.191).

γ) Το Αόρατο/Αθέατο Περιβάλλον στο Σχολικό Πλαίσιο

Το σχολείο, το εκπαιδευτικό σύστημα και υλικό και κυρίως ο εκπαιδευτικός φέρουν το ίδιο βάρος ευθύνης για την γνωστική, την κοινωνική και την ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού. Οι πιο σημαντικοί παράγοντες του σχολικού αθέατου περιβάλλοντος είναι οι εξής: η προσωπικότητα του εκπαιδευτικού, τα πιστεύω και οι αξίες του, η μεθοδολογία και ο τρόπος διδασκαλίας που εφαρμόζει, οι νόμοι που αφορούν όλη την εμβέλεια των μαθησιακών δυσκολιών και η εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας από

μέρος του εκπαιδευτικού. Ο εκπαιδευτικός πρέπει να έχει πάντοτε υπόψη του ότι η διδασκαλία δεν ευθύνεται σε μια ομοιόμορφη και ομοιογενή μάζα αλλά σε διαφορετικά παιδιά με ανομοιογενή αντίληψη και με μοναδικό τρόπο λειτουργίας το καθένα. (Λιβανίου,2004 σ.191).

3.1.3 Αυτοαντίληψη

Αυτοαντίληψη είναι η άποψη που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητές του αλλά και για τον τρόπο που το βλέπουν οι άλλοι. Ο όρος αυτός περιλαμβάνει τις αξιολογήσεις του ατόμου για τον εαυτό του στον γνωστικό, συναισθηματικό και κοινωνικό τομέα. Ο όρος αυτοεκτίμηση πολλές φορές χρησιμοποιείται εναλλακτικά, όμως αναφέρεται σε διαφορετικές πτυχές του εαυτού. Η αυτοαντίληψη αναφέρεται στη γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και σχετίζεται με το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο την ικανότητά του ή την καταλληλότητά του σε επιμέρους τομείς όπως η ακαδημαϊκή ικανότητα. Διαμορφώνεται με βάση την κοινωνική αλληλεπίδραση. Η αυτοεκτίμηση από την άλλη αναφέρεται στην αξιολόγηση του ατόμου για τον εαυτό του και συσχετίζεται με το αίσθημα αποδοχής το οποίο έχει κάποιος για τον εαυτό του. Πρόκειται για την συναισθηματική πλευρά του εαυτού και επηρεάζεται από την αξιολόγηση του ατόμου σε μια σειρά καθηκόντων που καλείται να φέρει εις πέρας σε διαφορετικά κοινωνικά πλαίσια. Ακόμη η έννοια του εαυτού που παρουσιάζει το άτομο διαφοροποιείται σε α) γενική αυτοαντίληψη η εικόνα δηλαδή που έχει το άτομο για τον εαυτό του συνολικά β) ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη η οποία αφορά σε επιμέρους τομείς δραστηριοτήτων του ή στην κατοχή δεξιοτήτων π.χ. ανάγνωση, επίδοση σε αθλήματα κ.α.(Kloomoκ & Cosden, 1994). Έχει επισημανθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση όχι μόνο σε σχέση με την επίδοσή τους στα μαθήματα αλλά και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και τους ενήλικους και στην γενικότερη θεώρηση του εαυτού.

Οι Kloomoκ & Cosden (1994) σε μια προσπάθεια τους να προσδιορίσουν τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαντίληψη διαχώρισαν τις εξής κατηγορίες μαθητών :

- α) παιδιά με θετική γενική και θετική ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού.
- β) παιδιά με αρνητική γενική και αρνητική ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού.
- γ) παιδιά με θετική γενική και αρνητική ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού.

Τα παιδιά της δεύτερης κατηγορίας παρουσιάζουν πολλές δυσκολίες στην ανάγνωση και περισσότερο αρνητική αντίληψη για την νοητική τους ικανότητα, την κοινωνική αποδοχή και την φυσική τους εμφάνιση από τα άλλα παιδιά. Συχνά αναφέρουν ότι δέχονται λιγότερη στήριξη από γονείς και φίλους.

Τα παιδιά της τρίτης κατηγορίας θεωρούν ότι είναι λιγότερο ικανά σε ορισμένους τομείς(π.χ. αθλητικές επιδόσεις) από αυτούς που είχαν θετική γενική και ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη.

Συμπεραίνουμε λοιπόν ότι η αντίληψη των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες για την νοητική τους ικανότητα αποτελεί έναν σημαντικό παράγοντα που επηρεάζει την αντίληψη που γενικά για τον εαυτό τους αλλά και ειδικά σε σχέση με τη σχολική τους ικανότητα και την ικανότητα να δημιουργούν διαπροσωπικές σχέσεις.

Οι βασικότεροι παράγοντες που επηρεάζουν (αρνητικά ή θετικά) την αυτοαντίληψη είναι :η οικογένεια, το σχολείο και οι συνομήλικοι.(Δοϊκου-Αυλίδου,2002,σ.121-128)

Όσον αφορά την οικογένεια σημειώνουμε ότι οι συχνές αρνητικές αντιδράσεις των γονέων των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σχετικά με την κακή σχολική τους επίδοση ενέχουν μια αρνητική αξιολόγηση των ικανοτήτων του παιδιού, ικανή να επηρεάσει την εικόνα που έχει για τον εαυτό του.

Πολλοί υποστηρίζουν ότι η φοίτηση ενός παιδιού σε γενικό ή ειδικό σχολείο και η παροχή ειδικής βοήθειας είναι καθοριστικής σημασίας για το παιδί όσον αφορά τη διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού, επειδή μπορεί να επηρεάσει τη στάση της οικογένειας και τις κοινωνικές συναναστροφές του. Ωστόσο έχει παρατηρηθεί ότι η εκπαίδευση του παιδιού σε ειδικό σχολείο μπορεί να το στιγματίσει, κάτι που θα έχει αρνητικές επιπτώσεις στην αυτοαντίληψη του. Η φοίτηση λοιπόν του παιδιού σε ενιαίο σχολείο και η παρακολούθηση τμήματος ένταξης λίγες ώρες την ημέρα παρέχει επιπλέον στήριξη στο παιδί και δεν επηρεάζει αρνητικά την έννοια του εαυτού. Σχετικά με την ακαδημαϊκή τους επίδοση ορισμένα παιδιά θεωρούν ότι καταβάλλουν πολύ μεγαλύτερη προσπάθεια από τους ομολόγους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες χωρίς όμως σημαντικά αποτελέσματα και αυτό φυσικά αποτελεί ένα πλήγμα για την αυτοαντίληψή του.

Ο τομέας των κοινωνικών σχέσεων φαίνεται να διαφοροποιεί σημαντικά την έννοια του εαυτού μεταξύ των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα αισθάνονται ότι δεν είναι αρεστά στους συνομηλίκους τους και ότι

είναι λιγότερο δημοφιλείς από αυτούς. Επίσης πιστεύουν ότι συχνά στρέφονται εναντίον τους και ότι δέχονται λιγότερη στήριξη από τον δάσκαλο τους. Έτσι η απουσία διαπροσωπικών σχέσεων και η απόρριψη από τους συνομηλίκους συντελούν στην διαφοροποίηση της έννοιας του εαυτού ανάμεσα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος να αναφέρουμε ότι η προσωπικότητα και η ψυχοσύνθεση του ατόμου παίζει καθοριστικό ρόλο στην επιρροή που έχουν οι εξωτερικοί παράγοντες στην αντίληψη που έχει για τον εαυτό του. Έτσι ορισμένα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αντιμετωπίσουν την δυσκολία τους ως πρόκληση και να προσπαθήσουν να την αντιμετωπίσουν, και άλλα άτομα μπορεί να κατακυριευτούν από άγχος και να «παραδώσουν τα όπλα τους» εγκαταλείποντας κάθε προσπάθεια. Ακόμη η αιτιολόγηση της σχολικής αποτυχίας επηρεάζει σημαντικά την αυτοαντίληψή του μαθητή. Είναι γεγονός ότι αν ο μαθητής αποδώσει τα αίτια της αποτυχίας του σε εξωτερικούς παράγοντες όπως η τύχη, η δυσκολία του έργου κ.α. διατηρεί σε υψηλά επίπεδα την αυτοαντίληψή του.

3.1.4 Προβλήματα συμπεριφοράς

Όταν μιλάμε για προβλήματα συμπεριφοράς εννοούμε την συμπεριφορά που υιοθετούν κάποια παιδιά και η οποία παρουσιάζει σταθερή απόκλιση από την συμπεριφορά της συντριπτικής πλειοψηφίας των συμμαθητών τους. Είναι τα παιδιά που συνήθως αποτελούν το κέντρο του αρνητικού ενδιαφέροντος της τάξης ή παραμένουν αποτραβηγμένα στον δικό τους κόσμο. Για τον εκπαιδευτικό τα παιδιά που υποδεικνύουν προβληματική συμπεριφορά είναι οι ταραξίες, οι οποίοι συνήθως έχουν κακή επίδοση στα μαθήματα ενώ τα απομονωμένα παιδιά των οποίων η ψυχική υγεία βρίσκεται σε μεγαλύτερο κίνδυνο θεωρούνται τα καλύτερα παιδιά και προβάλλονται ως πρότυπα της τάξης και της κοσμιότητας.

Η συνύπαρξη των προβλημάτων συμπεριφοράς με τις μαθησιακές δυσκολίες συνήθως εντείνει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζει το παιδί στη ανάγνωση και τη γραφή και μπορεί να οδηγήσει σε σοβαρές αρνητικές συνέπειες στην ενήλικη ζωή. Στη συνέχεια θα επιχειρήσουμε μια διάκριση ανάμεσα στα προβλήματα συμπεριφοράς. Έτσι λοιπόν υπάρχουν:

α) τα «εσωτερικευμένα» προβλήματα προκαλούν δυσχέρεια κυρίως στο ίδιο το άτομο και συχνά δεν γίνονται έκδηλα από τους γύρω του, γι' αυτό τον λόγο είναι πιθανό να μην διαγνωστούν από τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς. Σε αυτού του είδους τα

προβλήματα συγκαταλέγονται η κοινωνική απόσυρση, το άγχος, ο φόβος, το αίσθημα δυσφορίας και η κατάθλιψη. Όλες αυτές οι συμπεριφορές μαρτυρούν την συναισθηματική απόσυρση και την παθητικότητα ορισμένων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν απογοητευτεί από τον σχολείο και τους συνομηλίκους τους και έχουν αρνητική εικόνα για τον εαυτό τους. (Δοϊκου-Αυλίδου,2002,σ.65)

β)τα «εξωτερικευμένα» προβλήματα συμπεριφοράς αναφέρονται στις αντικοινωνικές πράξεις(επιθετικότητα, εκρήξεις θυμού),στην υπερκινητικότητα στην παρορμητικότητα και στην διάσπαση προσοχής και σε αντίθεση με τα προηγούμενα γίνονται εύκολα αντιληπτά ενώ είναι πιο μόνιμα και αποκαθίστανται δυσκολότερα. Τα προβλήματα αυτά αποδίδονται στην ανάγκη τους να αποσπάσουν την προσοχή και το ενδιαφέρον των άλλων και να κρύψουν με αυτό τον τρόπο τις δυσκολίες τους. Δοϊκου-Αυλίδου,2002,σ.121-128).

α) «Εσωτερικευμένα» προβλήματα συμπεριφοράς.

❖ Ψυχολογική πίεση, άγχος, φόβοι

Η ματαίωση που βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και οι συνεχείς και επίμονες προσπάθειες που καταβάλουν για να επιτύχουν καλύτερη σχολική επίδοση αποτελούν σημαντικές πηγές ψυχολογικής πίεσης και άγχους .Αυτή η ψυχολογική πίεση προκύπτει από την αδυναμία του ατόμου να ανταπεξέλθει στα καθήκοντά του, είτε εξ' αιτίας του υπερβολικού χρόνου που συνεπάγεται η εκπλήρωση τους, είτε επειδή το άτομο δεν διαθέτει τα μέσα που θα του επιτρέψουν να τα ολοκληρώσει λόγω σωματικής αναπηρίας ή κάποιου ελλείμματος στον τομέα των γνωστικών ικανοτήτων.

Βασική αιτία άγχους των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι η πίεση που ασκείται από γονείς και δασκάλους(ενδεχομένως με ελλιπείς γνώσεις για την φύση των δυσκολιών αυτών) να επιτείνουν τις προσπάθειές τους για να επιτύχουν καλύτερη σχολική επίδοση. Οι αντιδράσεις αυτές δημιουργούν στο παιδί το αίσθημα ότι απογοητεύει τα αγαπημένα του πρόσωπα, γεγονός που εντείνει τις ενοχές και το στρες.

Η προοπτική των εξετάσεων, παρόλο που αποτελεί για όλους τους μαθητές πηγή άγχους για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί έναν ισχυρό ψυχοπιεστικό

παράγοντα, καθώς τους καλεί να δείξουν τις γνώσεις τους με ένα μέσο (γραπτό λόγο) στον οποίο παρουσιάζουν αδυναμίες. Επιπλέον έχοντας γνώση των δυσκολιών του, το παιδί αναπτύσσει ένα χρόνιο αίσθημα ανασφάλειας γιατί φοβάται μήπως απορριφθεί από τους συνομηλίκους του εξ' αιτίας των δυσκολιών του ακόμη κι αν αυτές δεν είναι εμφανείς. Είναι λοιπόν πιθανό να προσπαθεί να κρύψει την αδυναμία του πράγμα που συνεπάγεται διαρκή φόβο, επαγρύπνηση και έντονη ανησυχία.

Ακόμη οι αδυναμίες στις κοινωνικές δεξιότητες και οι αντιληπτικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης μπορεί να καλλιεργήσουν διαπροσωπικό στρες. Είναι γνωστό ότι συχνά δεν μπορούν να ερμηνεύσουν την μη λεκτική συμπεριφορά(εκφράσεις του προσώπου, χειρονομίες, κινήσεις του σώματος) και διαβλέπουν την συμπεριφορά των συνομηλίκων τους, με αποτέλεσμα να αντιδρούν με ακατάλληλο τρόπο. Ο φόβος μήπως η συμπεριφορά τους δεν γίνει αποδεκτή από τους συνομηλίκους τους, δημιουργεί στο παιδί ανασφάλεια, κατάθλιψη και έντονο φόβο.

Ιδιαίτερη εμπειρία άγχους και απογοήτευσης βιώνουν τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ή με εξαιρετικές ικανότητες (χαρισματικά παιδιά). Να σημειώσουμε ότι κάποια από αυτά εκδηλώνουν ταλέντα κυρίως σε μη λεκτικούς τομείς (ζωγραφική, αρχιτεκτονική κ.α.)Τα παιδιά αυτά κατά την προσχολική ηλικία θεωρούνται φυσιολογικά και μάλιστα η υψηλή νοημοσύνη τους και η υπεροχή τους σε ορισμένους τομείς δεν προδιαγράφουν σε καμία περίπτωση την δυσκολία κατάκτησης δεξιοτήτων, τις οποίες αποκτά χωρίς ιδιαίτερη δυσκολία η πλειονότητα των συνομηλίκων τους. Μετά την αποτυχία αυτή τα παιδιά τείνουν να αμφιβάλουν για τις ικανότητες τους, αισθάνονται πόνο και απογοήτευση από τον εαυτό τους και αποφεύγουν συστηματικά την σχολική εργασία.

Τέλος, ο πιο μεγάλος φόβος και ίσως η κυριότερη πηγή άγχους των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες αφορά το ενδεχόμενο αποτυχίας. Ο φόβος αυτός εντείνεται από την αποτυχία των παιδιών αυτών να ανταποκριθούν στις προσδοκίες των γονιών τους ακόμη κι αν αυτοί δείχνουν κατανόηση προς τις γνωστικές δυσκολίες τους. Ο φόβος της αποτυχίας μπορεί να οδηγήσει το παιδί σε παραίτηση των προσπαθειών που καταβάλει και στην αποφυγή του σχολείου.

❖ Κατάθλιψη, μαθημένη απελπισία και έδρα ελέγχου.

Η επανειλημμένη αποτυχία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες η οποία δίνει την αίσθηση ότι όσο και να προσπαθούνε δεν πρόκειται ποτέ να τα καταφέρουν είναι δυνατόν να

οδηγήσει στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων. «Η χρόνια κατάθλιψη που παρουσιάζουν ορισμένα παιδιά απορρέει από το γεγονός ότι νιώθουν ότι υπάρχει διάσταση ανάμεσα σε αυτό που είναι και σε αυτό που θα έπρεπε να είναι.»(Δοΐκου-Αυλίδου,σ.83).Τα μικρότερα παιδιά παρουσίασαν περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα από ότι μεγαλύτερα παιδιά επειδή με την πάροδο της ηλικίας βελτιώνεται η ικανότητα χειρισμού των προβλημάτων.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που παρουσιάζουν καταθλιπτικά συμπτώματα εμφανίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό υπερκινητικότητα, οξυθυμία, αργό ρυθμό σκέψης, αλλαγή βάρους, ενούρηση, ,μειωμένη διαύγεια σκέψης, αϋπνία και καταστροφή ιδιοκτησίας. Ακόμη από τη σύγκριση καταθλιπτικών και μη καταθλιπτικών παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες φάνηκε ότι τα καταθλιπτικά παιδιά είχαν πιο αρνητική εικόνα του εαυτού και παρουσίαζαν αυξημένη υπερκινητικότητα, πιο συχνή επιθετική συμπεριφορά και αισθάνονταν ανυπεράσπιστοι, συμπτώματα που στη χειρότερη μορφή τους μπορεί να οδηγήσουν στην αυτοκτονία. (Δοΐκου-Αυλίδου σ.87).

Η κατάθλιψη σχετίζεται με την μαθημένη απελπισία δηλαδή την κατάσταση παθητικότητας στην οποία βρίσκεται το άτομο επειδή δεν μπορεί να ελέγξει τα δυσάρεστα γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή του και θεωρεί ότι η αποτυχία είναι μονόδρομος στη ζωή του. Η μαθημένη απελπισία οφείλεται στις επανειλημμένες αποτυχίες του ατόμου και επιφέρει μείωση των κινήτρων και ανάπτυξη αισθημάτων ανικανότητας. Το άτομο αισθάνεται ότι δεν μπορεί να χειριστεί με επιτυχία καταστάσεις της σχολικής και εξωσχολικής ζωής και πιθανή επιτυχία αποδίδεται στην τύχη και όχι στις ικανότητές τους.

Ένας ακόμη παράγοντας που δημιουργεί δυσάρεστα συναισθήματα στο άτομο με μαθησιακές δυσκολίες είναι η απόδοση των αιτιών της αποτυχίας του. Το άτομο μπορεί να αποδίδει την επιτυχία ή την αποτυχία του σε εσωτερικούς παράγοντες όπως η προσπάθεια και οι ικανότητές του. Στην περίπτωση αυτή θεωρείται ότι το άτομο έχει εσωτερική έδρα ελέγχου. Εάν το άτομο αντιλαμβάνεται ότι τα αποτελέσματα δεν σχετίζονται με την συμπεριφορά του έχει εξωτερική έδρα ελέγχου δηλαδή αποδίδει την αποτυχία του σε εξωτερικούς παράγοντες όπως η δυσκολία του έργου και η τύχη. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως αποδίδουν την επιτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες και την αποτυχία τους σε εσωτερικούς(έλλειψη ικανότητας, δεξιότητας).

Στην εμφάνιση εσωτερικευμένων προβλημάτων συμπεριφοράς πρέπει να εξετάζονται οι παράγοντες ηλικία και φύλο. Οι επιδράσεις των μαθησιακών δυσκολιών στον

συναισθηματικό τομέα είναι πιθανόν να διαφοροποιούνται με την πάροδο της ηλικίας. Όσον αφορά το φύλο έχει παρατηρηθεί ότι τα κορίτσια εμφανίζουν συχνότερα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς υιοθετώντας πιο ήπιες συμπεριφορές από τα αγόρια τα οποία εμφανίζουν κατεξοχήν εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς με αποτέλεσμα να αποσπούν σε μεγαλύτερο βαθμό το ενδιαφέρον των ενηλίκων.

β)Εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς

❖ Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητα (ΔΕΠ-Υ)

Κάποια παιδιά εμφανίζουν αυξημένα, μη αναμενόμενα από το αναπτυξιακό τους στάδιο, επίπεδα απροσεξίας και δυσκολίας συγκέντρωσης, κινητικότητας – παρορμητικότητας, γεγονός που επηρεάζει τη φυσιολογική λειτουργία τους. Η διαταραχή με κύρια αυτά τα χαρακτηριστικά, ονομάζεται «Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής – Υπερκινητικότητας» (ΔΕΠ/Υ) ή ADHD.

Διακρίνονται οι εξής τύποι ΔΕΠ/Υ: α) ο τύπος της απροσεξίας που χαρακτηρίζεται από αδυναμία συγκέντρωσης και ελλειμματική προσοχή, β) ο τύπος κυρίως υπερκινητικότητας -παρορμητικότητας και γ) ο συνδυασμένος τύπος στον οποίο συνυπάρχουν η υπερκινητικότητα , η διάσπαση προσοχής και η υπερκινητικότητα (Δοΐκου-Αυλίδου, σ.97).

Η ΔΕΠ/Υ δεν είναι μια μεμονωμένη διαταραχή αλλά συχνά παρουσιάζεται μαζί με μαθησιακές δυσκολίες, κατάθλιψη, διαταραχή διαγωγής κ.α. Επίσης ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών με ΔΕΠ/Υ φαίνεται να εμφανίζει και Μαθησιακές Δυσκολίες στα μαθηματικά, την ανάγνωση ή την ορθογραφία και ακόμα περισσότερα παιδιά με τη διαταραχή αυτή τοποθετούνται σε ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα, εξαιτίας της δυσκολίας τους να προσαρμοστούν στο τυπικό σχολικό περιβάλλον. (Ε.Κάκουρος-Κ.Μανιαδάκη,2000σ.67)

Η συνοσηρότητα βέβαια, εξαρτάται από την ηλικία, το φύλο και την κοινωνικοοικονομική κατάσταση των ατόμων. Έχει αποδειχθεί ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες μικρότερης ηλικίας παρουσιάζουν συχνότερα συνοσηρότητα με ΔΕΠ/Υ σε αντίθεση με τους ενήλικες. Όσον αφορά το φύλο, σε αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες και παράλληλη εμφάνιση ΔΕΠ/Υ παρατηρήθηκαν μεγαλύτερο ποσοστό παρορμητικότητας και υπερκινητικότητα ενώ στα κορίτσια μεγαλύτερο ποσοστό διάσπασης της προσοχής. Ίσως και

αυτός να είναι ο λόγος της άποψης που υποστηρίχθηκε ότι τα αγόρια πάσχουν πιο συχνά από ΔΕΠ/Υ, επειδή στα κορίτσια τα συμπτώματα είναι λιγότερο εμφανή. Τέλος υποστηρίχθηκε ότι η ΔΕΠΥ είναι πιο συχνή σε παιδιά από χαμηλά κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

❖ Διαταραχές διαγωγής

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να εμφανίσουν διαταραχές διαγωγής ή αντικοινωνική συμπεριφορά (κ.α. επιθετικότητα, ανυπακοή). Παράλληλα διαπιστώνουμε ότι τα παιδιά με διαταραχές διαγωγής έχουν συχνά χαμηλή σχολική επίδοση και συνοσηρότητα με την ΔΕΠ/Υ. Η συνύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών με διαταραχές διαγωγής είναι πιθανό να ανάγεται στη μεσολάβηση άλλων μεταβλητών μεταξύ των οποίων συγκαταλέγονται η ΔΕΠ/Υ, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, η ποιότητα των οικογενειακών σχέσεων και των πρακτικών ανατροφής των παιδιών. Η συνύπαρξη των δυο αυτών προβλημάτων είναι δυνατό να προκαλέσει προβλήματα στην ενήλικη ζωή του ατόμου καθώς επιφέρουν μείωση των κινήτρων μάθησης, προκαλούν προβλήματα προσαρμογής, δυσχεραίνουν τις διαπροσωπικές σχέσεις και σχετίζονται με την ανεργία.

Είναι πιθανό οι δυσμενείς συνθήκες ζωής στην οικογένεια, οι ακατάλληλες πρακτικές ανατροφής των παιδιών και οι δυσλειτουργικές οικογενειακές σχέσεις να ευθύνονται για την συνύπαρξη των μαθησιακών δυσκολιών με την αντικοινωνική συμπεριφορά. Επίσης το χαμηλό επίπεδο γλωσσικών δεξιοτήτων μπορεί να αποτελεί μια ενδιάμεση μεταβλητή που επηρεάζει την ικανότητα συλλογισμού και επικοινωνίας και που ενδέχεται να εμπλέκεται στην συσχέτιση των μαθησιακών δυσκολιών με διαταραχές διαγωγής. Ακόμη το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο παίζει καθοριστικό ρόλο στη μείωση των προβλημάτων συμπεριφοράς ενώ διαταραχές αγωγής διαπιστώνονται συχνότερα στα αγόρια.

❖ Παραβατικότητα

Συχνά διατυπώνεται η άποψη ότι οι μαθησιακές δυσκολίες και η χαμηλή σχολική επίδοση, το φτωχό λεξιλόγιο, η χαμηλή λεκτική ικανότητα κατά τις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου, συσχετίζονται με την νεανική παραβατικότητα.

Ο ισχυρισμός ότι οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες οδηγούν σε παραβατική συμπεριφορά δεν φαίνεται να ευσταθεί αφού διαπιστώθηκε ότι οι δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες στις οποίες ζει το παιδί αν και συσχετίζονται με την παραβατικότητα δεν επηρεάζουν την εμφάνιση ειδικών μαθησιακών δυσκολιών.

Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες λόγω της σχολικής αποτυχίας τους οδηγούνται σε παραπτατωματικές συμπεριφορές προκειμένου να αποδείξουν την αξία τους στο κοινωνικό σύνολο. Έτσι τα παιδιά πετυχαίνουν να διατηρήσουν μια θετική εικόνα του εαυτού και να αποκρύψουν τις πραγματικές δυσκολίες τους. Τα εν λόγω παιδιά αφού έχουν απορριφθεί ουκ ολίγες φορές από τους συνομηλίκους τους, καταφεύγουν σε ομάδες ατόμων που προβαίνουν σε αξιόποινες πράξεις προκειμένου να νιώσουν αποδεκτοί.

Άλλες παράμετροι που επηρεάζουν την εμφάνιση αυτών των προβλημάτων είναι: οι μέθοδοι ανατροφής που χρησιμοποιούν οι γονείς, το προηγούμενο εκδήλωσης παραβατικής συμπεριφοράς από το παιδί, το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας η στάση των γονέων απέναντι στη σχολική αποτυχία και η αρνητική εικόνα που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους και την διαγωγή τους.

3.1.5. Κοινωνική επάρκεια

Η κοινωνική επάρκεια θεωρείται ως η ικανότητα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με συγκεκριμένους τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί και μη επιβλαβείς για τους άλλους. Αναφέρεται σε δυο παραμέτρους : α) την αποδοχή-απόρριψη του παιδιού από άτομα του περιβάλλοντός του (συνήθως από συνομηλίκους του) και β) το επίπεδο των κοινωνικών του δεξιοτήτων. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η κοινωνική ικανότητα συνδέεται με την προσαρμοστική συμπεριφορά, δηλαδή με την ικανότητα του παιδιού να δρα ανεξάρτητα, να αναγνωρίζει πιθανά προβλήματα στις διαπροσωπικές του σχέσεις και να βρίσκει αποτελεσματικούς τρόπους για την επίλυσή τους.

Οι κοινωνικές δεξιότητες ορίζονται συχνά από την αποδοχή που τυγχάνει το παιδί από τον κύκλο των συνομηλίκων του. Κατά την άποψη ορισμένων ερευνητών ο όρος κοινωνικές δεξιότητες παραπέμπει στις επιμέρους αντιδράσεις του ατόμου οι οποίες θεωρούνται αποδεκτές από το περιβάλλον. Σύμφωνα με άλλη άποψη αναφέρονται στις συμπεριφορές εκείνες που οδηγούν σε αποδοχή του παιδιού, σε ενίσχυση και στην επιβράβευση των πράξεών του. Και στους δυο ορισμούς τονίζεται το αποτέλεσμα κατοχής κοινωνικών δεξιοτήτων.

Οι κοινωνικές δεξιότητες περιλαμβάνουν τις συμπεριφορές που εμπλέκονται στις διαπροσωπικές σχέσεις (π.χ. δεξιότητες συζήτησης, συνεργασίας), στη σχέση με τον εαυτό (π.χ. έκφραση συναισθημάτων), εκείνες που σχετίζονται με την εκτέλεση καθηκόντων π.χ. (ολοκλήρωση μιας εργασίας) και την αποδοχή του παιδιού από τους συνομηλίκους του.

Έχει διαπιστωθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες στο χώρο του σχολείου αλλά και στο περιβάλλον του σπιτιού και επιπλέον εμφανίζουν προβλήματα στις δεξιότητες επικοινωνίας και συζήτησης και δυσκολεύονται να πάρουν πρωτοβουλία, πράγμα που επηρεάζει αρνητικά την αποδοχή από τους συνομηλίκους τους. Οι επιπτώσεις αυτές μπορεί να συντελέσουν με την σειρά τους στην εμφάνιση ή τη διατήρηση συναισθηματικών προβλημάτων. Ενδέχεται να διαθέτουν ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες και να παρουσιάζουν δυσκολίες στις διαπροσωπικές τους σχέσεις και ακατάλληλη κοινωνική συμπεριφορά.

Είναι γεγονός ότι οι περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες συνδέονται με την διαπροσωπική αντίληψη. Υποστηρίζεται ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να αντιληφθούν και να ερμηνεύσουν τα μη λεκτικά σήματα επικοινωνίας των ατόμων (εκφράσεις προσώπου, χειρονομίες, στάση του σώματος) και τις προθέσεις των άλλων με αποτέλεσμα να οδηγούνται σε ακατάλληλες αντιδράσεις και να μειώνεται η πιθανότητα αποδοχής από τα άτομα του περιβάλλοντος του.

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανότερο να εμφανίσουν αδυναμίες στις κοινωνικές δεξιότητες και να είναι λιγότερο αποδεκτά και δημοφιλή σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους που δεν έχουν παρόμοια προβλήματα. Ακόμη είναι πιθανό να πέσουν θύματα εκφοβισμού επειδή στερούνται των προστατευτικών σχέσεων με τους ομολόγους (Nabuzoka,2000). Τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες οφείλονται στις δυσκολίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση. Οι περιορισμένες κοινωνικές δεξιότητες παρακωλύουν τη γλωσσική ανάπτυξη και την καλλιέργεια δεξιοτήτων επικοινωνίας οι οποίες επιτυγχάνονται συνήθως μέσω των συναλλαγών με τους συνομηλίκους. Κατά μία άλλη άποψη τα προβλήματα στον κοινωνικό τομέα οφείλονται στους ίδιους τους παράγοντες που συνδέονται με τις ακαδημαϊκές δυσκολίες(π.χ. ελλείμματα στον τομέα της αντίληψης, της μνήμης).

Στο πλαίσιο της ερμηνείας αυτής οι δυσκολίες των παιδιών στον τομέα των κοινωνικών συναλλαγών αντανακλούν τις δυσκολίες τους στην επεξεργασία πληροφοριών, υπό την έννοια ότι οι κοινωνικές καταστάσεις εμπεριέχουν ένα πλαίσιο με πληροφορίες και σήματα, τα οποία το παιδί καλείται να επεξεργαστεί, να αποκωδικοποιήσει και να ερμηνεύσει προκειμένου να αντιδράσει κατάλληλα και ανάλογα με την περίσταση, συνδυάζοντας τη γνώση που απέκτησε από προηγούμενες εμπειρίες.(Nabuzoka, 2000, σ.113)

Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να οδηγήσουν στη διαμόρφωση αρνητικής εικόνας για τον εαυτό, σε έλλειψη αποδοχής από τους συνομηλίκους ή σε αδεξιότητα σε κοινωνικές καταστάσεις (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου, Μπίμπου, 2006 σ.50). Η επάρκεια στις κοινωνικές δεξιότητες συντελεί στην εμφάνιση λειτουργικών συμπεριφορών οι οποίες είναι προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και σε κοινωνικές προσδοκίες κατάλληλες για την ηλικία του παιδιού. Οι κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να περιλαμβάνουν τομείς όπως σχέσεις με συνομηλίκους, σχέσεις με γονείς και εκπαιδευτικούς, εκτέλεση καθηκόντων και σχολική προσαρμογή.

3.2. Μαθησιακές Δυσκολίες και προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής:

Ερευνητικά Δεδομένα

Είναι γεγονός ότι υπάρχει πλούσια βιβλιογραφία και μεγάλος αριθμός ερευνών σχετικά με το γνωστικό υπόβαθρο των μαθησιακών δυσκολιών, τα χαρακτηριστικά και τις υποθέσεις για την αιτιολογία τους καθώς και με παρεμβάσεις σε ψυχοπαιδαγωγικό επίπεδο. Ενώ όμως η σχέση των μαθησιακών δυσκολιών με τον ψυχοκοινωνικό τομέα έχει αναγνωριστεί υπάρχει πολύ περιορισμένος αριθμός ερευνών σχετικά με την διάστασή των δυσκολιών αυτών και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

Ο ορισμός των μαθησιακών δυσκολιών από την Διεθνή επιτροπή έφερε στο προσκήνιο το θέμα της συσχέτισης των μαθησιακών δυσκολιών με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Γι' αυτό τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί το ενδιαφέρον αναφορικά με την κοινωνική και την συναισθηματική προσαρμογή των παιδιών με δυσκολίες μάθησης. Οι ερευνητές συμφωνούν μεταξύ τους ότι τα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν προβλήματα στις κοινωνικές σχέσεις τους και ότι η φύση των προβλημάτων τους μπορεί να έχει σχέση με ορισμένες πτυχές των δυσκολιών τους, ωστόσο η κατεύθυνση αυτής της σχέσης δεν έχει διευκρινιστεί ακόμη. Ρίχνοντας μια ματιά στα ερευνητικά δεδομένα παρατηρούμε δυο επικρατούσες αντιλήψεις.

α) Η υπόθεση ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν δευτερογενή αντίδραση σε ένα πρωτογενές συναισθηματικό πρόβλημα. Σύμφωνα με αυτή την άποψη τα μαθησιακά προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί δεν οφείλονται κατά κύριο λόγο σε οργανικούς παράγοντες αλλά σε συναισθηματικά προβλήματα που αντιμετωπίζει το παιδί και αποτελούν ένα είδος ασυναίσθητου συναισθηματικού φραγμού. Τα προβλήματα αυτά πιθανόν να

πηγάζουν από διαταραγμένες σχέσεις του παιδιού με τα άτομα του οικογενειακού και του ευρύτερου περιβάλλοντός του, και αναστέλλουν την διαδικασία της μάθησης εξαιτίας της ενέργειας που απαιτείται για την επίλυση των ενδοψυχικών συγκρούσεων.

Ο Silverman και οι συνεργάτες του (1959) υποστήριξαν τον ψυχογενή χαρακτήρα των μαθησιακών δυσκολιών βασιζόμενοι στη μελέτη τους σε 35 παιδιά τα οποία εμφάνιζαν και άλλα προβλήματα (υπερκινητικότητα, διάσπαση της προσοχής). Στην πλειοψηφία περίπου των δειγμάτων διαπιστώθηκαν ανεπάρκειες στην προηγούμενη σχολική φοίτηση των παιδιών και πολλές απουσίες. Η Klein (1982) αναφέρθηκε σε περιπτώσεις παιδιών που παρουσίαζαν μια γενική αποστροφή προς το σχολείο και είχαν προβλήματα σε διάφορα αντικείμενα μάθησης, καθώς και σε περιπτώσεις παιδιών που ενώ αρχικά δεν εκδήλωναν δυσκολία κατά την πρώτη τους επαφή με τον γραπτό λόγο στη συνέχεια εμφάνισαν δυσκολίες στην ανάγνωση, την γραφή και την αριθμητική. Η Werner (1989) σε μια διαχρονική μελέτη σε 698 βρέφη που γεννήθηκαν το 1955 με σκοπό την διερεύνηση των παραγόντων που συντελούν στην εξασφάλιση μιας ορθής μαθησιακής πορείας και κοινωνικής ανάπτυξης, διερεύνησε τις οικονομικές συνθήκες και την παρουσία γνωστικών ή συναισθηματικών προβλημάτων στο οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών και την ύπαρξη αγχογόνων γεγονότων ζωής που επηρεάζουν τη συνοχή της οικογένειας. Στις ομάδες υψηλού κινδύνου συγκαταλέγηκαν παιδιά που η οικονομική κατάσταση της οικογένειάς τους ήταν στο επίπεδο της φτώχειας, το μορφωτικό επίπεδο των γονέων ήταν χαμηλό και υπήρχαν σοβαρά προβλήματα στη σχέση των γονέων τα οποία οδήγησαν σε διάσταση ή διαζύγιο, καθώς και παιδιά που παρουσίασαν προβλήματα συμπεριφοράς, ψυχικά προβλήματα και παραπρωματικότητα κατά την εφηβεία. Οι Goldstein και Dundon (1986) παρατήρησαν σε έρευνά τους ότι μερικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που εμφάνιζαν καταθλιπτικά συμπτώματα, παρουσίαζαν μειωμένη γνωστική ικανότητα και σχολική επίδοση.

β) Η υπόθεση της πρωτογενούς αιτίας. Σύμφωνα με αυτή την υπόθεση οι νευρολογικές βλάβες οδηγούν σε μαθησιακά προβλήματα. Θεωρείται ότι αυτή η ίδια η δυσλειτουργία προκαλεί προβλήματα στην κατανόηση της μη λεκτικής επικοινωνίας όπως είναι οι χειρονομίες και οι εκφράσεις του προσώπου. Αυτή η έλλειψη κοινωνικής ευαισθησίας με τη σειρά της υποσκάπτει τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες. Οι Kolb και Whishaw (1996) επισήμαναν ότι υπάρχουν ουσιαστικές ενδείξεις για τις ανωμαλίες του εγκεφάλου στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Για παράδειγμα σε μελέτες αυτοψίας ατόμων με δυσλεξία βρέθηκαν άτυπες εγκεφαλικές ασυμμετρίες (ιδιαίτερα στις δομές του

εγκεφάλου που συμμετέχουν στην φωνολογική επεξεργασία). (Peterson, 1995, Semrud-Clikeman & Teeter, 1995)

Οι ερευνητές εκτός από την διερεύνηση της φύσης της σχέσης μεταξύ των μαθησιακών δυσκολιών και των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, προσπάθησαν να ορίσουν τους παράγοντες και τις δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που συναντούν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Τα προβλήματα συμπεριφοράς, η αυτοαντίληψη, η αυτοεκτίμηση, οι κοινωνικές σχέσεις, και τα κίνητρα μάθησης είναι τα θέματα που έχουν ερευνηθεί πιο πολύ σχετικά με την μελέτη των παραγόντων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Kavale & Forness, 1996, Rourke & Fuerst, 1991, Vaughn & Haager, 1994). Οι πιο πρόσφατες έρευνες εξετάζουν ποικίλους κοινωνικούς και συναισθηματικούς παράγοντες στην προσπάθειά τους να σκιαγραφήσουν το ψυχοκοινωνικό προφίλ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Ειδικότερα:

Οι κοινωνικοί παράγοντες εξετάζουν κατά πόσον τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης:

- (α) γίνονται αποδεκτά από τους συνομηλίκους τους,
- (β) μπορούν να καταδείξουν κατάλληλες κοινωνικές δεξιότητες και οι συμπεριφορές,
- (γ) μπορούν να αντιληφθούν και να κατανοήσουν κοινωνικές πληροφορίες,
- (δ) γνωρίζουν πώς να συμπεριφερθούν σε διαφορετικές κοινωνικές καταστάσεις,
- και (ε) μπορούν να αντιληφθούν την προοπτική και τη συναισθηματική κατάσταση των άλλων(ενσυναίσθηση).

Οι συναισθηματικοί παράγοντες περιλαμβάνουν :

- προβλήματα εσωτερικοποίησης, όπως:

- (α) κατάθλιψη,
- (β) άγχος-έντονη ανησυχία,
- (γ) αρνητική εικόνα του εαυτού (χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση) και
- (δ) λανθασμένη απόδοση της επιτυχίας και της αποτυχίας

- εξωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως:

- (α) επιθετικότητα, παραβατικότητα και αντικοινωνική συμπεριφορά,
- (β) διάσπαση προσοχής, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα
- (γ) χρήση και εξάρτηση από ουσίες.

Όσον αφορά τους κοινωνικούς παράγοντες σταχυολογούμε παρακάτω τα σημαντικότερα ερευνητικά αποτελέσματα.

Η ποιότητα των σχέσεων που αναπτύσσουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες με τους συνομηλίκους τους αποτέλεσε θέμα ενός μεγάλου μέρους των ερευνών. Γενικά τα αποτελέσματά τους δείχνουν ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συνήθως έχουν χαμηλότερη κοινωνιομετρική θέση από τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσκολίες.

Ο Nabuzoka και ο Smith (1993) επιχείρησαν να προσδιορίσουν τις διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και τους ομολόγους τους χωρίς δυσκολίες ως προς την συμπεριφορά τους και να ερμηνεύσουν τις διαφορές ανάμεσα στις δυο ομάδες των παιδιών ως προς την κοινωνιομετρική τους θέση. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τις ονομαστικές ταξινομήσεις των ομολόγων ως προς ποικίλα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά. Στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά ηλικίας 8-12 ετών που προέρχονταν από ενιαία σχολεία. Η έρευνα αποτελούνταν από δυο μέρη. Στο πρώτο μέρος οι ερευνητές ζήτησαν από κάθε συμμετέχοντα να ταξινομήσει ονομαστικά τους συμμαθητές του σε καθεμία από τις ακόλουθες περιγραφές: «συνεργάζεται», «είναι επιθετικό», «ζητά βοήθεια», «είναι ντροπαλό», «τσακώνεται», «είναι αρχηγός», «είναι νταής» και «είναι θύμα εκφοβισμού». Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατατάσσονταν συχνότερα στις κατηγορίες «ντροπαλό», «ζητά βοήθεια» και «θύμα εκφοβισμού». Επιπλέον έλαβαν λιγότερες ονομαστικές ταξινομήσεις στις κατηγορίες «συνεργάζεται» και «είναι ηγέτης». Ακόμη βρέθηκε ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ταξινομούνται στην κατηγορία «παραμελημένο» συχνότερα. Το φαινόμενο αυτό έρχεται σε αντίθεση με την γενική τάση που παρατηρείται στη βιβλιογραφία και σε άλλες έρευνες όπου υποστηρίζεται ότι τα εν λόγω παιδιά απορρίπτονται περισσότερο παρά παραμελούνται. (Bryan, 1974). Στο δεύτερο μέρος της έρευνας οι ίδιες συμπεριφορικές περιγραφές που είχαν χρησιμοποιηθεί από τους ομολόγους, δόθηκαν στους δασκάλους για να καθοριστεί εάν οι αντιλήψεις των δασκάλων για παρόμοιες συμπεριφορές διέφεραν από τις αντιλήψεις των ομολόγων. Βρέθηκε ότι υπήρχε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εκτιμήσεων των δασκάλων και των ονομαστικών ταξινομήσεων των ομολόγων όσον αφορά τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες κάτι που δεν συνέβαινε για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι εκτιμούσαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες λιγότερο θετικά από τους συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες μάθησης. Επιπλέον οι Haager και Vaaghn (1995) εξέτασαν την κοινωνική ικανότητα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και μαθητών χαμηλές, μέτριες και υψηλές επιδόσεις. Οι μετρήσεις τους συμπεριλάμβαναν κοινωνικές δεξιότητες, προβλήματα συμπεριφοράς, σχέσεις με τους ομολόγους και αυτοαντιλήψεις. Τα ευρήματά τους έδειξαν ότι σύμφωνα με τις αντιλήψεις των δασκάλων, οι μαθητές με μαθησιακές

δυσκολίες και οι μαθητές με χαμηλές επιδόσεις είχαν ανεπαρκέστερες κοινωνικές δεξιότητες και περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς σε σύγκριση με τους μαθητές που είχαν μέτριες-υψηλές επιδόσεις.

Οι Haager και Callwood (1993) σε έρευνά τους μελέτησαν την κοινωνική συμπεριφορά 18 μαθητών μεγάλου ηλικιακού εύρους. Οι ερευνητές χρησιμοποίησαν τις ονομαστικές ταξινομήσεις, στις οποίες τα παιδιά κλήθηκαν να γράψουν τρία ονόματα παιδιών της τάξης που συμπαθούσαν περισσότερο και λιγότερο και στη συνέχεια να εκφράσουν τα συναισθήματά τους για καθένα από τα παιδιά της τάξης χρησιμοποιώντας μια κλίμακα τύπου Likert. Παρατηρήθηκε ότι μόνο το 28 % των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίστηκε δημοφιλές και είχαν περισσότερες πιθανότητες απόρριψης από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακά προβλήματα.

Οι Ackerman και Howes (1986) εξέτασε τις εξωσχολικές δραστηριότητες αγοριών με μαθησιακές δυσκολίες 6-13 ετών που φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο. Διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσουν εξίσου καλές διαπροσωπικές σχέσεις όπως οι συνομηλικοί τους χωρίς δυσκολίες, καθώς οι γονείς των αγοριών που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσαν ότι το 71% είχαν τουλάχιστον έναν καλό φίλο ενώ από το σχολείο ή τη γειτονιά. Ακόμη υπολογίστηκε ότι μόνο το 30% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να απορριφθεί από τους ομολόγους τους χωρίς μαθησιακά προβλήματα, εξαιτίας της αντικοινωνικής συμπεριφοράς που συχνά επιδεικνύουν. Ωστόσο αυτή η απόρριψη από τους συνομηλίκους και η έλλειψη δημοτικότητας των παιδιών με δυσκολίες στη μάθηση δεν οφείλεται αποκλειστικά στην επιθετική και διασπαστική συμπεριφορά που επιδεικνύουν μερικά από αυτά. Οι Flicek και Landau (1985) σε μια έρευνά τους συμπέραναν ότι ακόμη και τα μη αντικοινωνικά παιδιά καθώς και τα μη υπερκινητικά παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν λιγότερο αποδεκτά σε σχέση με παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Δεν ήταν λίγες οι έρευνες που μελέτησαν το θέμα της κοινωνικής ικανότητας στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Κοινωνικά αποδεκτές συμπεριφορές θεωρούνται εκείνες που επιτρέπουν την δημιουργία και την διατήρηση ορθών διαπροσωπικών σχέσεων. Οι περισσότερες έρευνες που εξετάζουν την κοινωνική ικανότητα διερευνούν τον βαθμό κατοχής ορισμένων κοινωνικών δεξιοτήτων όπως: η συνεργασία με τους άλλους, η επιτυχής ανταπόκριση σε κοινωνικές προκλήσεις, ο αυτοέλεγχος και η αίσθηση της χρησιμότητας. Τα δεδομένα συλλέγονται μέσα από ερωτηματολόγια ή συνεντεύξεις γονέων και εκπαιδευτικών της γενικής ή της ειδικής αγωγής προκειμένου να εκτιμηθούν οι κοινωνικές δεξιότητες και συμπεριφορές παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μέσα από μια σειρά ερευνών αποδείχθηκε

ότι τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα έχουν λιγότερες κοινωνικές επαφές, αρχίζουν σπανιότερα τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και είναι λιγότερο διαλλακτικοί και υπομονετικοί από τους συνομηλίκους τους (McConaughy, Mattison, & Peterson, 1994, Milne & Schmidt, 1996, Nabuzoka & Smith, 1993, Nussbaum, Bigler, & Koch, 1986).

Οι Tur-Kaspa & Bryan (1995) και Vaughn & Haager (1994) σε έρευνες τους οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι η χαμηλή κοινωνική ικανότητα συνδέεται στενά με την χαμηλή σχολική επίδοση και λιγότερο με τις μαθησιακές δυσκολίες. Προκειμένου να φτάσουν σε αυτό το συμπέρασμα δημιουργήθηκαν τρεις ομάδες σύγκρισης. Την πρώτη ομάδα αποτελούσαν άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, την δεύτερη παιδιά με χαμηλή σχολική επίδοση και την τρίτη ομάδα παιδιά χωρίς δυσκολίες μάθησης. Οι δυο πρώτες ομάδες σημείωσαν χαμηλά επίπεδα της κοινωνικής ικανότητας. Ακόμη διαπιστώθηκε ότι νεαρά σε ηλικία άτομα διέτρεχαν μεγαλύτερο κίνδυνο να εμφανίσουν κοινωνικά προβλήματα συμπεριφοράς από ότι μεγαλύτερα σε ηλικία άτομα.

Οι Vaughn & Hogan (1994) σε μια διαχρονική έρευνα μελέτησαν την κοινωνική ικανότητα 10 παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες από το Kindergarten. Μόνο τρία από αυτά παρουσίασαν ενδείξεις πρότερων κοινωνικών προβλημάτων και τέσσερα σημείωσαν σημαντική προσπάθεια για τη βελτίωση της κοινωνικής τους ικανότητας κατά τη διάρκεια ενός έτους.

Τέλος οι Gadeyne, Ghesqui□re, και Onghena (2004) σε έρευνά τους προσπάθησαν να εξετάσουν τις δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, εξετάζοντας την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς ,τα κίνητρα μάθησης, την κοινωνιομετρική θέση που κατέχουν και την αυτοαντίληψη. Στην έρευνα συμμετείχαν 276 παιδιά (139 αγόρια και 137 κορίτσια) ηλικίας 6-7 ετών. Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς και ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε γονείς και εκπαιδευτικούς. Παρατηρήθηκε ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνισαν περισσότερα προβλήματα προσοχής, είχαν χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη φτωχά κίνητρα μάθησης και χαμηλή κοινωνιομετρική θέση στην τάξη.

Η επιτυχής κοινωνική αλληλεπίδραση απαιτεί από το παιδί να διατυπώνει κρίσεις και να αντιδρά κατάλληλα. Αυτό συνεπάγεται την αναγνώριση και ερμηνεία ενδείξεων όπως είναι οι εκφράσεις του προσώπου και του σώματος, οι χειρονομίες και η ερμηνεία περιστασιακών ενδείξεων και ενδείξεων γενικού πλαισίου. Επομένως η ικανότητα αποκωδικοποίησης των κοινωνικών ενδείξεων που προέρχονται από μη λεκτική συμπεριφορά αποτελεί σημαντικό στοιχείο της συνολικής ικανότητας του παιδιού να κατανοεί το κοινωνικό του περιβάλλον.

Ερευνητικά αποτελέσματα έχουν επισημάνει ότι παιδιά και έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες επιδεικνύουν μειωμένη ικανότητα στο να ανταπεξέρχονται στις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας (Rourke, 1989). Έτσι οι ελλείψεις των παιδιών στην αποκωδικοποίηση των κοινωνικών ενδείξεων, οδηγούν στην ανικανότητα κατανόησης του πότε είναι η κατάλληλη στιγμή για την εκτέλεση ορισμένων συμπεριφορών, παρέχοντας έτσι μια ερμηνεία για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την απόρριψη των παιδιών από τους ομολόγους τους χωρίς δυσκολίες.

Γενικά, οι μελέτες έχουν ερευνήσει την ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν συναισθηματικές καταστάσεις σε συνάρτηση με την διανοητική ή μαθησιακή δυσκολία, την ηλικία, το φύλο και τον τύπο συγκινησιακής έκφρασης. Οι Holder και Kirkpatrick (1991) εξέτασαν τον χρόνο και την ακρίβεια στις απαντήσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην ερμηνεία συναισθημάτων από εκφράσεις του προσώπου. Στην έρευνα συμμετείχαν παιδιά ηλικίας 8-10 ετών και 11-15 ετών. Σε όλα τα παιδιά προβλήθηκαν διαφάνειες που απεικόνιζαν πρόσωπα που επιδείκνυαν συγκινησιακές εκφράσεις της λύπης, της έκπληξης, του φόβου, του θυμού της χαράς και της αηδίας. Τα παιδιά έπρεπε να διαλέξουν ανάμεσα σε ένα ζεύγος εκφράσεων την καταλληλότερη έκφραση που ταίριαζε στο σενάριο που τους έδινε κάθε φορά ο ερευνητής. Βρέθηκε ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης ήταν λιγότερο ακριβή στην ερμηνεία των συγκινησιακών εκφράσεων, ενώ χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για την ερμηνεία συγκεκριμένων συγκινησιακών εκφράσεων. Ακόμη βρέθηκε ότι τα νεότερα παιδιά δυσκολεύονταν στην αναγνώριση των εκφράσεων του φόβου και του θυμού. Τα αγόρια δυσκολεύτηκαν περισσότερο στην ερμηνεία της χαράς ενώ τα κορίτσια αντιμετώπισαν πρόβλημα στην εύρεση της ακριβούς έκφρασης.

Οι Nabuzoka και Smith (1995) εξέτασαν την ικανότητα των παιδιών να ερμηνεύσουν συναισθήματα σε συνάρτηση με την ηλικία και το φύλο καθώς και τον τύπο έκφρασης. Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 6,7 έτη 9,2 και 11,1 έτη). Στα παιδιά που συμμετείχαν προβλήθηκαν εικόνες με εκφράσεις του προσώπου, με στάσεις του σώματος και προβλήθηκαν σύντομα βιντεοσκοπημένα επεισόδια όπου ένα παιδί-ηθοποιός εκτελούσε χειρονομίες. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν λιγότερο επιδέξια στην ερμηνεία των συναισθηματικών εκφράσεων. Ωστόσο στις περισσότερες περιπτώσεις παρατηρήθηκε ότι η ακρίβεια των παιδιών αυξανόταν με την ηλικία. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη απόδοση από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακά δυσκολίες ενώ κάνουν τα ίδια λάθη με παιδιά μικρότερης ηλικίας (θεωρία της εξελικτικής υστέρησης: Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να εξηγηθούν βάσει κάποιας απόλυτης αντιληπτικής ανεπάρκειας).

Η γνώση του γενικού πλαισίου ή της κατάστασης μπορεί να προσφέρει σημαντικές ενδείξεις στο άτομο αναφορικά με την συγκινησιακή κατάσταση στην οποία βρίσκεται κάποιος άλλος άνθρωπος. Κάποιες μελέτες υποδεικνύουν ότι τα παιδιά με «φυσιολογική» εξέλιξη χρησιμοποιούν τόσο περιστασιακές όσο και εκφραστικές ενδείξεις ως πηγές πληροφοριών προκειμένου να σχηματίσουν τις κρίσεις τους σχετικά με τις συγκινησιακές εκφράσεις των άλλων. Δείγμα κοινωνικής εξέλιξης των παιδιών είναι η ικανότητά τους να συνδυάζουν διαφορετικούς τύπους ενδείξεων.

Ο Nabuzoka σε έρευνά του μελέτησε την αναγνώριση και ερμηνεία των δυο ειδών ενδείξεων από τα παιδιά. Στην έρευνα συμμετείχαν δυο ομάδες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια ομάδα νεότερων (μέσος όρος 8,6 έτη) και μια ομάδα μεγαλύτερων παιδιών (μέσος όρος τα 11 έτη) συγκρίθηκαν με μια ομάδα των μεγαλύτερων παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες όσον αφορά τη νοητική ηλικία. Τα παιδιά παρακολούθησαν βιντεοσκοπημένα επεισόδια όπου κάποιοι ηθοποιοί επιδείκνυαν συγκινησιακές εκφράσεις του προσώπου σε διάφορες περιστάσεις: όντας μόνοι τους, σε περιστάσεις που συμφωνούσαν ή διαφωνούσαν με την εκφραζόμενη συγκίνηση και σε ουδέτερες καταστάσεις. Τα παιδιά έπρεπε να διαλέξουν την περιγραφή που ταίριαζε καλύτερα στην κάθε έκφραση και να αιτιολογήσουν την επιλογή τους. Οι μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είχαν καλύτερη απόδοση. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν περισσότερο εξαρτημένα από τις εκφραστικές ενδείξεις, παρά από τις περιστασιακές, κάτι που παρατηρήθηκε και σε μικρότερα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα ευρήματα αυτά υποδεικνύουν ότι υφίσταται εξελικτική διαφοροποίηση ανάμεσα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και στα άλλα παιδιά, καθώς και στα νεώτερα και μεγαλύτερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Έχει υποστηριχθεί ότι το γεγονός αυτό υποδηλώνει εξελικτική ωριμότητα διότι τα μεγαλύτερα παιδιά αντιλαμβάνονται περισσότερο τους κοινωνικούς κανόνες εκδήλωσης και έτσι βασίζονται λιγότερο σε εκφράσεις καθώς είναι πιθανόν αυτές να υποκρύπτουν τα πραγματικά συναισθήματα του ατόμου.

Οι Wingers και van Lieshout (1985) υποστήριξαν ότι η προτίμηση των παιδιών σε περιστασιακές ή εκφραστικές ενδείξεις όταν αυτές είναι αντιφατικές μεταξύ τους, εξαρτάται από τις ενδείξεις που εκφράζουν την πιο αναγνωρίσιμη συγκίνηση (συνήθως ενδείξεις απλών συγκινήσεων). Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνά τους βασιζόταν περισσότερο σε περιστασιακές ενδείξεις όταν και οι δυο τύποι ενδείξεων εξέφραζαν απλές συγκινήσεις και η εξάρτηση αυτή γινόταν όλο εντονότερη όσο μεγαλύτερα ήταν τα παιδιά.

Έχει παρατηρηθεί ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες γενικά «παρερμηνεύουν» τις κοινωνικές περιστάσεις και είναι λιγότερο επιδέξια στην συναγωγή επαγωγών με βάση

ανεπαίσθητες συγκινησιακές και κοινωνικές περιστάσεις. Σε έρευνά τους, οι Gerber και Zinkraf (1982) χορήγησαν ατομικά τη δοκιμασία κοινωνικών επαγωγών (Test of Social Inference) σε δυο ομάδες παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας 7-8 και 10-11 ετών αντίστοιχα καθώς και δυο ομάδες παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η δοκιμασία περιλάμβανε 30 εικόνες, που η καθεμία απεικόνιζε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις και οι μαθητές καλούνταν να τις διακρίνουν για να καταλάβουν πλήρως το νόημα των περιστάσεων και να αντιδράσουν κατάλληλα. Βρέθηκε ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και μικρότερα σε ηλικία, σημείωσαν χαμηλή επίδοση στην δοκιμασία. Οι ερευνητές κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι τα παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση κατανοούσαν το περιβάλλον εξίσου καλά με τους ομολόγους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες που ήταν τέσσερα χρόνια νεότεροι.

Όσον αφορά τους συναισθηματικούς παράγοντες παρουσιάζουμε παρακάτω τα σημαντικότερα ερευνητικά αποτελέσματα.

Η εμφάνιση συμπτωμάτων κατάθλιψης, έντονης ανησυχίας, άγχους, χαμηλής αυτοαντίληψης και αυτοεκτίμησης και η απόδοση της επιτυχίας ή της αποτυχίας σε λάθος παράγοντες είναι επίσης μερικά στοιχεία που ερευνήθηκαν από μελέτες σχετικά με τις δυσκολίες της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.

Η συνεχής σχολική αποτυχία καλλιεργεί στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες την πεποίθηση ότι όσο και να προσπαθήσουν, ποτέ δεν θα μπορέσουν να τα καταφέρουν στα μαθήματά τους και αυτό είναι δυνατόν να οδηγήσει στην εμφάνιση καταθλιπτικών συμπτωμάτων.

Οι Hall και Haws (1989) αξιολόγησαν το επίπεδο καταθλιπτικής συμπτωματολογίας σε 100 μαθητές εκ των οποίων οι 50 είχαν μαθησιακές δυσκολίες και φοιτούσαν σε ειδικό σχολείο και οι άλλοι 50 δεν αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη μάθηση και φοιτούσαν σε γενικό σχολείο. Η εκτίμηση των καταθλιπτικών συμπτωμάτων βασίστηκε στις αυτοαναφορές των παιδιών στο Children's Depression Inventory (CDI) και στις βαθμολογίες των δασκάλων σε μια κλίμακα βαθμολόγησης βασισμένη στα κριτήρια της κατάθλιψης όπως παρουσιάζονται στο DSM-III. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν υψηλό αριθμό καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Επίσης παρατηρήθηκε μια τάση μείωσης των καταθλιπτικών συμπτωμάτων στα μεγαλύτερα παιδιά γεγονός που αποδίδεται από τους ερευνητές στην αύξηση της γνωστικής τους ωριμότητας και την συνακόλουθη αποδοχή των δυσκολιών τους.



Ακόμη οι Murray και Little (1981) με βάση της απαντήσεις των γονέων σε σχετικό ερωτηματολόγιο διαπίστωσαν ότι τα συμπτώματα που δηλώνουν κατάθλιψη εμφανίζονταν συχνότερα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες(7-12 ετών) απ' ότι σε αυτά που δεν είχαν. Τα πρώτα διαχωρίστηκαν από τα δεύτερα όσον αφορά την εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς, δυσκολία προσοχής, μνήμης, σκέψης, υπερκινητικότητας, ευερεθιστότητας και ταχύτητας συλλογισμού.

Σε μια ανάλογη έρευνα οι Wright-Strawderman και Watson (1992) εξέτασαν 53 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία χωρίστηκαν σε τρεις ομάδες ανάλογα με τις ώρες φοίτησης τους σε ειδική τάξη. Για την συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς Children's Depression Inventory (CDI). Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν έδειξαν σημαντικές διαφορές ως προς την καταθλιπτική συμπτωματολογία ανάμεσα στις τρεις ομάδες.

Τέλος, οι Boetch, Green και Pennington (1996) πραγματοποίησαν έρευνα για να διαπιστώσει την ύπαρξη καταθλιπτικών συμπτωμάτων και χαμηλής αυτοεκτίμησης σε παιδιά με δυσλεξία. Στην έρευνα συμμετείχαν 70 δυσλεξικά παιδιά ηλικίας 7-18 ετών που είχαν παραπεμφθεί σε κλινική για μαθησιακές δυσκολίες. Διαπιστώθηκε λοιπόν ότι δυσλεξικά άτομα παρουσίαζαν υψηλότερο βαθμό καταθλιπτικής διάθεσης, ιδεασμών αυτοκτονίας και χαμηλότερο επίπεδο ενέργειας από τους μη δυσλεξικούς συνομηλίκους.

Αναφορικά με την απόδοση αιτιών, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία τους σε εξωτερικούς παράγοντες και την αποτυχία τους σε έλλειψη ικανότητας ενώ οι μαθητές με μέση σχολική επίδοση αποδίδουν την επιτυχία τους στις ικανότητες και την προσπάθειά τους και την αποτυχία τους σε περιορισμένη προσπάθεια.

Οι Bosworth και Murray (1983) αξιολόγησαν την απόδοση της επιτυχίας-αποτυχίας σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες σε 65 παιδιά ηλικίας 8-15 ετών με δυσκολίες μάθησης και 38 παιδιά (9-12 ετών) χωρίς δυσκολίες. Σύμφωνα με τα δεδομένα που προέκυψαν από αξιολογήσεις των ίδιων των παιδιών και των δασκάλων διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες απέδιδαν πολύ λιγότερο στον εαυτό τους την επιτυχία τους ενώ και οι δυο ομάδες παιδιών απέδιδαν στους ίδιους παράγοντες την αποτυχία τους. Τέλος διαπιστώθηκε ότι τα δυσλεξικά παιδιά είχαν περισσότερα κίνητρα για επιτυχία.

Οι αλληπάλληλες ματαιώσεις που βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και η συνεχής προσπάθειά που καταβάλλουν προκειμένου να επιτύχουν μια ικανοποιητική επίδοση θεωρείται ότι αποτελούν σημαντικές πηγές ψυχολογικής πίεσης. Ερευνητικά δεδομένα έχουν δείξει ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά άγχους και ανησυχίας από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Οι Bryan, Sonnefeld και Grabowski (1983) σε έρευνά του στην οποία συμμετείχαν 30 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και 30 χωρίς δυσκολίες, ηλικίας 9 έως 15 ετών, χρησιμοποίησε το test αξιολόγησης του φόβου της αποτυχίας Sarason Test Anxiety Scale for Children το οποίο αποσκοπεί στην μέτρηση του άγχους πριν κατά τη διάρκεια και στο τέλος της εξέτασης και την ανησυχία για την απόδοση στην τάξη. Τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλά ποσοστά άγχους σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και μια τάση κινητοποίησης από τον φόβο της αποτυχίας.

Ο Cohen (1986) μέσα από κλινική διερεύνηση της συναισθηματικής κατάστασης παιδιών και των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες διαπίστωσε ότι τα άτομα αυτά βίωναν την ακαδημαϊκή επίδοση ως μια κατάσταση ιδιαίτερα απειλητική ή οποία συνοδεύεται από συναισθήματα ταπείνωσης και φόβου της αποτυχίας. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση αντιμετώπιζαν κρίσεις πανικού πράγμα που ερμηνεύεται ως αναπτυξιακή αποτυχία της απόκτησης της ικανότητας ρύθμισης του άγχους.

Ο Halles (1994) εξέτασε την προσωπικότητα 300 δυσλεξικών παιδιών χρησιμοποιώντας το ερωτηματολόγιο 16 Παραγόντων Προσωπικότητας του Cattell .Η ανάλυση των δεδομένων με βάση την ηλικία κατέδειξε ότι δυσλεξικά παιδιά ηλικίας 6-8 ετών είχαν μεγάλο άγχος και αίσθημα κατωτερότητας και παιδιά 8-12 ετών εμφάνισαν υψηλά ποσοστά άγχους συνεμφανιζόμενα με δυσκολίες στον αυτοέλεγχο, τάσεις απομόνωσης και αποφυγή της συνεργασίας με άλλους. Τέλος διαπιστώθηκε ότι οι μικρότεροι μαθητές είχαν υψηλότερα ποσοστά άγχους από τους μεγαλύτερους κατά την διάρκεια μιας εξέτασης γεγονός που αποδίδεται σύμφωνα με τον ερευνητή στον περιορισμένο αριθμό εμπειριών αξιολόγησης που διαθέτουν οι μικρότεροι μαθητές.

Οι Martínez και Clikeman (2004) σε έρευνα τους για την συναισθηματική και σχολική προσαρμογή συνέλεξαν δεδομένα από 120παιδιά και έφηβους (ηλικίας 8 -16 ετών) τους οποίους χώρισαν ανάλογα με το είδος των δυσκολιών τους σε τρεις ομάδες :Ομάδα με μόνο αναγνωστικές δυσκολίες, ομάδα με δυσκολίες μόνο στα μαθηματικά, ομάδα με δυσκολίες και στην ανάγνωση και στην αριθμητική και ομάδα χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το Σύστημα Αξιολόγησης της Συμπεριφοράς για τα παιδιά (*Behavior Assessment System for Children*) των Reynolds & Kamphaus. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες και στην ανάγνωση και στην αριθμητική εμφανίζουν έντονα προβλήματα προσαρμοστικότητας στη σχολική τάξη, συναισθηματικά προβλήματα, κακή συμπεριφορά στο σχολείο και περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα από τους ομολόγους τους χωρίς δυσκολίες στη μάθηση. Ακόμη αξίζει να σημειώσουμε ότι τα κορίτσια έδειξαν μεγαλύτερη έλλειψη στον συναισθηματικό δείκτη

συμπτωμάτων (περισσότερο άγχος και κατάθλιψη) ενώ τα αγόρια εμφάνιζαν μεγαλύτερα ποσοστά δυσπροσαρμοστικότητας.

Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση, είναι δυο όροι που πολλές φορές χρησιμοποιούνται εναλλακτικά παρόλο που δεν έχουν την ίδια σημασία. Η αυτοαντίληψη αφορά την ιδέα που έχουν τα άτομα για τον εαυτό τους και την διαφορετικότητά τους και διακρίνεται σε γενική και ακαδημαϊκή. Γενική αυτοαντίληψη είναι η σφαιρική εικόνα που έχει ένα άτομο για τον εαυτό του ενώ η σφαιρική αυτοαντίληψη αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου για τις ικανότητές του σε ορισμένους τομείς (π.χ. ανάγνωση, γραφή). Η αυτοεκτίμηση αφορά την αντίληψη που έχει το άτομο για την συμπεριφορά του. Έρευνες έχουν αποδείξει ότι τα περισσότερα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλή αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση.

Οι Thomson και Hartley (1980) διερεύνησαν την αυτοεκτίμηση σε 15 δυσλεξικά και 15 μη δυσλεξικά παιδιά ηλικίας 8-10 ετών. Στις δοκιμασίες που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων, τα παιδιά κλήθηκαν να συνδυάσουν σημαντικά γι' αυτά πρόσωπα (μητέρα, πατέρα, αδέρφια κ.α.) και τον εαυτό τους με χαρακτηρισμούς που υπήρχαν σε καρτέλες οι οποίες ήταν έτοιμες από τους ερευνητές. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι τα δυσλεξικά παιδιά θεωρούσαν την εκμάθηση της ανάγνωσης βασική προϋπόθεση για την ευτυχία κάτι που δεν παρατηρήθηκε τόσο στην ομάδα σύγκρισης. Ακόμη τα δυσλεξικά παιδιά θεωρούσαν ότι οι γονείς και οι φίλοι τους τα βλέπουν με τον ίδιο τρόπο που βλέπουν εκείνα τον εαυτό τους. Το επίπεδο της αυτοεκτίμησης των δυσλεξικών παιδιών ήταν χαμηλότερο από αυτό των μη δυσλεκτικών ως προς τον ακαδημαϊκό τομέα και τον τομέα των οικογενειακών σχέσεων ενώ δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων αναφορικά με την κοινωνική ικανότητα και τη γενική αξιολόγηση του εαυτού.

Οι Charman και Boersma (1979) εξέτασαν την έννοια του εαυτού σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση μόνο με τον ακαδημαϊκό τομέα. Το εργαλείο που χρησιμοποίησαν για τη συλλογή των δεδομένων ήταν η Κλίμακα Αξιολόγησης της Έννοιας του Εαυτού (Student's Perception of Ability Scale). Παρόλο που οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες που εξετάστηκαν αντιμετώπιζαν δυσκολία σε έναν τομέα (π.χ. ανάγνωση) ανέφεραν πιο αρνητική αυτοαντίληψη από την ομάδα ελέγχου σε όλες τις επιμέρους ακαδημαϊκές δεξιότητες (ικανότητα στην ορθογραφημένη γραφή, αριθμητική ικανότητα, αναγνωστική ικανότητα κ.α.) και είχαν πιο αρνητική στάση απέναντι στο σχολείο.

Ωστόσο η ύπαρξη αρνητικής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν υποστηρίζεται από το σύνολο των ερευνών. Οι Forgan και Vaughn (2000) σε

έρευνά τους στην οποία συμμετείχαν 14 μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι αξιολογήθηκαν ως προς την έννοια του εαυτού σε τρεις διαδοχικές φάσεις της σχολικής φοίτησης (Στ' δημοτικού, έναρξη Α' γυμνασίου και τέλος Α' γυμνασίου.) Ως προς τον ακαδημαϊκό τομέα και τη γενική έννοια του εαυτού δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων.

Οι Kloomoik και Cosden (1994) σε έρευνά τους προσπάθησαν να εντοπίσουν τους παράγοντες που επιδρούν στην διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού. Ομαδοποίησαν 78 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνά τους με βάση την γενική και ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού στις εξής κατηγορίες: α)παιδιά με θετική γενική και ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού β)παιδιά με αρνητική γενική και ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού και γ) παιδιά με θετική γενική και αρνητική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Η πλειονότητα των παιδιών εντάχθηκε στην πρώτη κατηγορία ενώ το 53% των παιδιών ανήκε στην τρίτη κατηγορία. Τα παιδιά της δεύτερης κατηγορίας διαπιστώθηκε ότι είχαν χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση και είχαν αρνητική αντίληψη για την νοητική τους ικανότητα ενώ παράλληλα διαφοροποιούνταν από τις άλλες ομάδες ως προς την αντίληψή τους, την κοινωνική αποδοχή, τη διαγωγή και την συμπεριφορά τους. Τέλος, οι μαθητές της τρίτης κατηγορίας θεωρούσαν ότι είναι λιγότερο ικανοί στον γνωστικό τομέα και στις αθλητικές επιδόσεις από τους μαθητές της πρώτης κατηγορίας.

Οι Terras, Thompson και Minnis (2009) εξέτασαν σε έρευνά τους την αυτοαντίληψη και τις συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που συναντούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα όρισε στάδια-επίπεδα αυτοεκτίμησης για τα οποία χρησιμοποιήθηκε το αυτοαναφορικό προφίλ του παιδιού SPPC (Manual for the Self-Perception Profile for Children) και για την συναισθηματική και κοινωνική προσαρμογή χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των δυνατοτήτων και των δυσκολιών (Strengths and Difficulties)ενώ παράλληλα εξετάστηκε η μέριμνα των γονέων και ο αντίκτυπος των αναγνωστικών δυσκολιών στην καθημερινή ζωή. Στην έρευνα συμμετείχαν 68 παιδιά που η επίδοσή τους ήταν σημαντικά κατώτερη από αυτή που δικαιολογεί το νοητικό δυναμικό ,η ηλικία τους και οι εκπαιδευτικές τους ευκαιρίες. Γενικά δεν παρατηρήθηκε η ύπαρξη αρνητικής αυτοαντίληψης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, μόνο αρνητική εικόνα για την απόδοσή τους σε συγκεκριμένους τομείς. Παρατηρήθηκαν επίσης σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες περισσότερα κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα τα οποία συνδέονταν με αρνητική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Αξίζει να αναφέρουμε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που είχαν θετική εικόνα του εαυτού και οι γονείς τους

επιδείκνυαν καλές στάσεις για τις δυσκολίες τους αντιμετώπιζαν λιγότερες δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή.

Η εμφάνιση συμπτωμάτων διαταραχής ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχει αποτελέσει θέμα πολλών ερευνών.

Στις έρευνες του Boetsch (1996) διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνισαν περισσότερα συμπτώματα ΔΕΠ-Υ σε σύγκριση με την ομάδα ελέγχου. Τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψαν από αυτοαναφορές των συμμετεχόντων παιδιών και εφήβων στην έρευνα και από τις βαθμολογίες των γονέων και των δασκάλων στο ερωτηματολόγιο Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς. Οι βαθμολογίες των γονέων ήταν σύμφωνες με εκείνες των ίδιων των παιδιών και των εφήβων. Τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ ήταν περισσότερο εμφανή στα αγόρια απ' ό τι στα κορίτσια.

Οι Willcutt και Pennington (2000) εξέτασαν την εμφάνιση συμπτωμάτων ΔΕΠ-Υ σε δείγμα 494 παιδιών ηλικίας 8-18 ετών το οποίο αποτελούνταν από ζευγάρια διδύμων που είχαν και οι δυο αναγνωστικές δυσκολίες, και από διδύμους εκ των οποίων μόνο ο ένας είχε παρόμοια προβλήματα. Στην ομάδα σύγκρισης συμπεριλήφθηκαν ζευγάρια διδύμων από τους οποίους κανένας δεν αντιμετώπιζε αναγνωστικές δυσκολίες. Τα συμπτώματα της ΔΕΠ-Υ αξιολογήθηκαν με βάση τα διαγνωστικά κριτήρια τόσο του DSM-III όσο και του DSM-IV. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες παρουσίαζαν σε σημαντικά μεγαλύτερο βαθμό συμπτώματα ελλειμματικής προσοχής, παρορμητικότητας και υπερκινητικότητας σε σχέση με τα παιδιά της ομάδας σύγκρισης. Παράλληλα παρατηρήθηκε ισχυρή συσχέτιση των αναγνωστικών δυσκολιών με την υπερκινητικότητα-παρορμητικότητα στις περιπτώσεις των αγοριών ενώ στα κορίτσια οι αναγνωστικές δυσκολίες συσχετίστηκαν περισσότερο με ελλειμματική προσοχή.

Σύμφωνα με ερευνητικές μαρτυρίες τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιο πιθανό να παρουσιάσουν διαταραχές διαγωγής ή αντικοινωνική συμπεριφορά από τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσκολίες.

Ο Rutter και οι συνεργάτες του (1996) διεξήγαγαν μια έρευνα στην οποία συμμετείχαν 2.200 παιδιά ηλικίας 9-11 ετών. Διαπιστώθηκε μέσα από απαντήσεις των δασκάλων σε ερωτηματολόγια που τους είχαν δοθεί ότι ένα ποσοστό 25% των παιδιών με αναγνωστική δυσκολία παρουσίαζε αντικοινωνική συμπεριφορά. Επίσης το 1/3 των παιδιών με αντικοινωνική συμπεριφορά είχε ειδική αναγνωστική δυσκολία ενώ τα παιδιά που παρουσίασαν νευρωσικές διαταραχές δε διαφοροποιούνταν από τον γενικό πληθυσμό ως προς την επίδοση στην ανάγνωση.

Οι Willcut και Pennington (2000) εξέτασαν την εμφάνιση συμπτωμάτων εναντιωματικής διαταραχής και διαταραχών διαγωγής σε 401 από τα 494 παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα τους. Διαπιστώθηκε ότι η συσχέτιση αναγνωστικών δυσκολιών με προβλήματα συμπεριφοράς εμφανιζόταν συχνότερα όταν τα παιδιά με δυσκολίες παρουσίαζαν συμπτώματα ΔΕΠ-Υ.

Η Casey (1992) στην έρευνά της σε 28 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν διαπίστωσε σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά με δυσκολίες και την ομάδα σύγκρισης ως προς τα προβλήματα συμπεριφοράς.

Σε έρευνα του Κάκουρου (1998) συμμετείχαν 41 έφηβοι στους οποίους είχε δοθεί η διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών και της ΔΕΠ-Υ. Χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια που δόθηκαν στους γονείς και ήταν βασισμένα στα κριτήρια του DSM-IV για τη ΔΕΠ-Υ. Παρατηρήθηκε ότι το 75% των εφήβων εμφάνισαν διαταραχές διαγωγής. Επίσης το 63% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και διαταραχές διαγωγής εξακολουθούσαν να παρουσιάζουν χαμηλή σχολική επίδοση από την ομάδα σύγκρισης. Τέλος σημειώθηκε ότι το 35% των εν λόγω περιπτώσεων αντιμετώπιζαν προβλήματα στις ενδοοικογενειακές σχέσεις (διαζύγιο ή θάνατος γονέα).

Οι Taggart, Cousins & Milner (2007) μελέτησαν την ψυχοσυναισθηματική συμπεριφορά και την νοητική ικανότητα ατόμων με μαθησιακά προβλήματα οι οποίοι ζουν υπό την φροντίδα του κράτους. Στην έρευνα συμμετείχαν 259 έφηβοι και τα δεδομένα συλλέχθηκαν από κοινωνικές αναφορές των εργαζομένων, από ερωτηματολόγια που δόθηκαν σε κοινωνικούς λειτουργούς και τα ερωτηματολόγια των δυνατοτήτων και των δυσκολιών (Strengths and Difficulties Questionnaire) που συμπληρώθηκαν από τους εφήβους που ζούσαν υπό την φροντίδα του κράτους για ένα χρόνο. Τα συμπεράσματα ήταν τα ακόλουθα: Άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είχαν μεγαλύτερη συχνότητα εμφάνισης συμπεριφορικών προβλημάτων και ακόμη παρατηρήθηκε ότι ένα μεγάλο μέρος από αυτά αντιμετώπιζαν προβλήματα στις ενδοοικογενειακές σχέσεις.

Τέλος οι Williams και McGee (1994) διερεύνησαν την εμφάνιση παραβατικής συμπεριφοράς και διαταραχών διαγωγής σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες που εντοπίστηκαν σε ένα αρχικό δείγμα 1037 παιδιών ηλικίας 7-9 ετών. Η αντικοινωνική τους συμπεριφορά αξιολογήθηκε από τα Ερωτηματολόγια Συμπτωμάτων Προβληματικής Συμπεριφοράς για γονείς και δασκάλους του Rutter ενώ η εκτίμηση της παραπτωματικής συμπεριφοράς, βασίστηκε στις αυτοαναφορές των παιδιών σε ειδική κλίμακα αξιολόγησης. Επίσης συνεκτιμήθηκε το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο της οικογένειας και το κλίμα των

οικογενειακών σχέσεων. Βρέθηκε ότι η αντικοινωνική συμπεριφορά σε παιδιά 9 ετών σχετίζεται με το χαμηλό αναγνωστικό επίπεδο και προμηνύει μεταγενέστερη παραπτωματική συμπεριφορά. Ακόμη, οι δυσμενείς κοινωνικοοικονομικές συνθήκες αν και βρέθηκε ότι συσχετίζονται με την παραβατικότητα δεν επηρεάζουν την εμφάνιση αναγνωστικών δυσκολιών.

3.2.1. Μεθοδολογικά ζητήματα ερευνών.

Είναι γεγονός ότι πολλές από τις έρευνες σχετικά με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή, έχουν κατά καιρούς βρει διαφορετικά ευρήματα. Ενίοτε τα ευρήματα αυτά αντικρούουν άμεσα τα ευρήματα άλλων μελετών. Ένας μεγάλος αριθμός μεθοδολογικών προβλημάτων συντείνουν ενδεχομένως στα αμφίσημα ευρήματα. Ο Nabuzoka (2000) έχει προσδιορίσει έξι παράγοντες που οδηγούν σε ασταθή ευρήματα. Οι παράγοντες αυτοί είναι: α)τα χαρακτηριστικά των δειγμάτων που επιλέγονται για μελέτη β)οι υπό αξιολόγηση λειτουργικοί τομείς γ)οι μετρήσεις της μελέτης που χρησιμοποιούνται δ)το εύρος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν παιδιά, στ) η ποικιλία μέριμνας και ε) το ενδιαφέρον του ερευνητή.

α)Τα χαρακτηριστικά του δείγματος. Η διαφοροποίηση ανάμεσα στις μελέτες όσον αφορά τη φύση και τον τύπο των μαθησιακών δυσκολιών, το φύλο, την ηλικία, την φυλή, την κουλτούρα, την κοινωνιομετρική θέση των παιδιών στην ομάδα των ομολόγων έχει επιφέρει σύγχυση κατά καιρούς και έχει περιπλέξει την ερμηνεία των ερευνητικών αποτελεσμάτων, ενώ έχει παρεμποδίσει και τις κατάλληλες συγκρίσεις μεταξύ των μελετών.

Η φύση και η σοβαρότητα των κοινωνικών προβλημάτων που μπορεί να αντιμετωπίζουν τα παιδιά μπορεί να διαφέρουν ανάλογα με την ηλικία. Ακόμη έχουν παρατηρηθεί επιδράσεις του φύλου σε διάφορες μεταβλητές, ενίοτε σε αλληλεπίδραση και με την ηλικία. Αυτές οι επιδράσεις που ασκεί το φύλο δείχνουν ότι οι κοινωνικές εμπειρίες των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να διαφοροποιούνται ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια. Ωστόσο έχουν καταβληθεί ελάχιστες προσπάθειες, ώστε η αναζήτηση των διαφορών αυτών να αποτελέσει συγκεκριμένη ερευνητική κατεύθυνση. Επιπλέον η φυλή-κουλτούρα αποτελεί μια σημαντική μεταβλητή στην οποία όμως έχει δοθεί μικρή προσοχή από τις μελέτες. Υπάρχουν ενδείξεις ότι η φυλή ή η εθνικότητα μπορεί να συνδέονται με την ποιότητα των αλληλεπιδράσεων με τους άλλους. Τέλος η κοινωνιομετρική θέση αποτελεί μια μεταβλητή που ευθύνεται για τα αμφίσημα αποτελέσματα ερευνών. Αυτό συμβαίνει επειδή από πολλές έρευνες θεωρούν ότι όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν προβληματικές κοινωνικές σχέσεις και γι' αυτό έχουν χαμηλή κοινωνιομετρική θέση.

β)Οι υπό αξιολόγηση λειτουργικοί τομείς. Ενίοτε, σε διάφορες μελέτες παρατηρήθηκε έλλειψη εννοιολογικής σαφήνειας αναφορικά με τις συγκεκριμένες πτυχές και τα πεδία των

υπό εξέταση τομέων. Αυτό το πρόβλημα εκδηλώνεται στις προσπάθειες να προσδιοριστούν οι σχέσεις που υφίστανται ανάμεσα σε διάφορους τομείς και τις μεταβλητές που συνιστούν τους τομείς αυτούς.

γ) Οι μετρήσεις της μελέτης που χρησιμοποιούνται. Ένα βασικό μεθοδολογικό μέλημα όλων των μελετών είναι το ζήτημα του τρόπου μέτρησης και καταγραφής των υπό μελέτη φαινομένων. Οι μέθοδοι αυτοί περιλαμβάνουν τις εκτιμήσεις ή τις ονομαστικές ταξινομήσεις των ομολόγων, τις εκτιμήσεις των δασκάλων καθώς και τις άμεσες παρατηρήσεις. Είναι γεγονός ότι οι μέθοδοι αυτές προσφέρουν στους ερευνητές διαφορετικές ευκαιρίες για παρατήρηση των συμπεριφορών και των χαρακτηριστικών των ατόμων που ερευνούνται.

δ) Το εύρος των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν τα παιδιά. Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν τα παιδιά ποικίλλουν τόσο πολύ και γι' αυτό είναι πολύ δύσκολο να συνταιριαστούν σε ομάδες που καθεμία θα έχει τα ίδια σχετικά χαρακτηριστικά, και έτσι η γενίκευσή των ευρημάτων της μιας μελέτης σε μια άλλη καθίσταται δύσκολη.

στ) Η ποικιλία μέριμνας. Δεν είναι εύκολο να κρίνει κανείς αν οι ομάδες των παιδιών βιώνουν παρόμοιες ή εντελώς διαφορετικές μορφές ενσωμάτωσης γι' αυτό και συναντούνται ιδιαίτερα προβλήματα όσον αφορά την γενίκευση των αποτελεσμάτων διάφορων ερευνών.

ε) Το ενδιαφέρον του ερευνητή. Πολλές φορές η αξιοπιστία και η αντικειμενικότητα των ερευνών τίθεται υπό αμφισβήτηση καθώς οι ερευνητές μπορεί να παρουσιάσουν τα αποτελέσματα των ερευνών τους με τέτοιο τρόπο ώστε να υποστηρίζουν τις προκαθορισμένες απόψεις τους.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ:

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

4.1 Σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής μελέτης είναι:

- α) Να διερευνηθούν τι είδους δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αντιμετωπίζουν οι μαθητές-τριες Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τις αυτοαναφορές τους.
- β) Να διερευνηθούν τι είδους δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αντιμετωπίζουν οι μαθητές-τριες Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς τους.
- γ) Να διερευνηθεί ο βαθμός συμφωνίας-ασυμφωνίας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των ίδιων των μαθητών/τριών με ΜΔ σχετικά με τα προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αντιμετωπίζουν.
- δ) Να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές όσον αφορά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών-τριων με μαθησιακές δυσκολίες ανά σχολική βαθμίδα.

ΜΕΡΟΣ ΔΕΥΤΕΡΟ

4.2. Προσδιορισμός των μεταβλητών της έρευνας

Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα χωρίστηκαν σε δυο κατηγορίες, τις ανεξάρτητες και τις εξαρτημένες.

Ως ανεξάρτητες μεταβλητές θεωρήθηκαν:

- α) η σχολική βαθμίδα στην οποία φοιτούν οι μαθητές-τριες με ΜΔ (Ε και ΣΤ Δημοτικού)
- β) το φύλο των συμμετεχόντων στην έρευνα και
- γ) Το Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής που περιλαμβάνει ερωτηματολόγιο με:
 - ❖ κλίμακα για τον εκπαιδευτικό
 - ❖ κλίμακα αυτοαναφοράς (για τον μαθητή)

Τις εξαρτημένες μεταβλητές μπορούμε να τις χωρίσουμε σε πέντε κατηγορίες:

- α) η πρώτη κατηγορία αναφέρεται στην **κοινωνική επάρκεια** και περιλαμβάνει:
 - τον βαθμό κατοχής δεξιοτήτων διεκδίκησης/ ηγετικών ικανοτήτων
 - τον βαθμό επίτευξης διαπροσωπικής επικοινωνίας και
 - τον βαθμό συνεργασίας με τους συνομηλίκους
- β) η δεύτερη κατηγορία αναφέρεται στην **σχολική επάρκεια** και περιλαμβάνει:
 - τον βαθμό ύπαρξης κινήτρων
 - τον βαθμό κατοχής δεξιοτήτων οργάνωσης/ σχεδιασμού
 - τον βαθμό σχολικής αποτελεσματικότητας
- γ) η τρίτη κατηγορία αναφέρεται στη **συναισθηματική επάρκεια** και αφορά:
 - στον βαθμό αυτοελέγχου που έχει το άτομο
 - στον βαθμό κατοχής της ικανότητας διαχείρισης συναισθημάτων
 - στον βαθμό ενσυναίσθησης

δ) η τέταρτη κατηγορία αναφέρεται στα **προβλήματα συμπεριφοράς** και περιλαμβάνει:

- τον βαθμό ενδοπροσωπικής προσαρμογής
- τον βαθμό εμφάνισης υπερκινητικότητας και δυσκολιών συγκέντρωσης

Τέλος, η πέμπτη κατηγορία αναφέρεται στην **αυτοαντίληψη** και περιλαμβάνει:

- τον βαθμό κατοχής της ικανότητας στη γλώσσα
- τον βαθμό κατοχής της ικανότητας στα μαθηματικά
- τον βαθμό κατοχής της ικανότητας για μάθηση
- τη γενική αυτοεκτίμηση

Για κάθε μια από τις παραπάνω μεταβλητές οι αρχικές τιμές μετατράπηκαν σε τυπικούς βαθμούς. Για κάθε μαθητή/μαθήτρια δόθηκε τελικά ένας αρχικός συνολικός βαθμός, ο οποίος προέκυψε από το άθροισμα των επιμέρους υποκατηγοριών, για κάθε κατηγορία ψυχοκοινωνικής προσαρμογής (κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς, Αυτοαντίληψη - ερωτηματολόγια Αυτοαναφοράς, κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, προβλήματα συμπεριφοράς – ερωτηματολόγια εκπαιδευτικών). Ο συνολικός αρχικός βαθμός ανά κατηγορία μετατράπηκε σε τυπικό βαθμό. Οι αναλύσεις των δεδομένων έγιναν χρησιμοποιώντας τους τυπικούς βαθμούς των κατηγοριών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αναφέρθηκαν παραπάνω.

4.3. Δείγμα έρευνας

Η διαδικασία της δειγματοληψίας περιλαμβάνει δυο στάδια. Το πρώτο είναι η επιλογή των σχολείων που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Επιλέξαμε το 18^ο και το 29^ο δημοτικό σχολείο Βόλου στα οποία είχα διεκπεραιώσει την πρακτική μου άσκηση.

Το δεύτερο στάδιο αφορούσε την επιλογή των παιδιών με ΜΔ που θα συμμετείχαν στην έρευνα. Οι μαθητές που αποτέλεσαν το δείγμα της έρευνας προέρχονταν από την Ε΄ και ΣΤ΄ τάξη και των δυο δημοτικών σχολείων και επιλέχθηκαν με βάση αρχικά την γνώμη των εκπαιδευτικών καθώς μόνο δυο παιδιά είχαν διάγνωση από δημόσιο φορέα (Κ.Δ.Α.Υ.). Ειδικότερα ζητήσαμε από τους εκπαιδευτικούς να μας υποδείξουν παιδιά που αντιμετωπίζουν κατά την γνώμη τους μαθησιακές δυσκολίες (είτε αυτές οφείλονται σε εγγενείς είτε σε εξωγενείς παράγοντες π.χ. μαθητές/τριες από διαφορετικά διαπολιτισμικά περιβάλλοντα, μαθητές/τριες με προβλήματα συμπεριφοράς). Στη συνέχεια, τους χορηγήθηκε το Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (Λ.Α.Μ.Δ.Α.) και εντοπίστηκαν αναλυτικά οι μαθησιακές δυσκολίες των μαθητών/τριών αυτών.

Τα παιδιά που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 16 μαθητές/τριες με ΜΔ εκ των οποίων τα 4 ήταν κορίτσια και τα 12 ήταν αγόρια. Από αυτά, τα 8 φοιτούσαν στην ΣΤ΄ τάξη και τα υπόλοιπα 8 στην Ε΄ τάξη. Να σημειώσουμε ότι δυο από τα παιδιά είχαν διαγνωστεί ως δυσλεξικά από δημόσιο φορέα (Κ.Δ.Α.Υ) και ένα παιδί είχε παραπεμφθεί σε ψυχολόγο και κοινωνικό λειτουργό προκειμένου να ξεπεράσει τα προβλήματα συμπεριφοράς που εμφανίζει.

4.4. Μέσα Συλλογής Δεδομένων

Στο κεφάλαιο αυτό θα αναφερθώ στα μέσα που χρησιμοποίησα για την συλλογή των δεδομένων της έρευνάς μου. Θα περιγράψω αναλυτικά τα μέσα αυτά, τον σκοπό δημιουργίας τους, και τους λόγους για τους οποίους τα χρησιμοποίησα στην έρευνά μου.

Τα μέσα αυτά είναι:

1. Το τεστ ΛΑΜΔΑ (Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών)
2. Το Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής που περιλαμβάνει ερωτηματολόγιο με:
 - ❖ κλίμακα για τον εκπαιδευτικό
 - ❖ κλίμακα αυτοαναφοράς (για τον μαθητή)

4.4.1 Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ) (Πρωτόπαπας & Σκαλούμπακας, 2007)

Η κατάκτηση των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής είναι από τα βασικότερα κριτήρια της ακαδημαϊκής προόδου ενός μαθητή, ιδιαίτερα κατά τα πρώτα χρόνια της φοίτησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Ελλείψεις που δημιουργούνται στις πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου τείνουν να παγιώνονται ή και να πολλαπλασιάζονται με την πάροδο του χρόνου, εμποδίζοντας την απόκτηση επιμέρους γνώσεων και δεξιοτήτων που θα μπορούσε να αποκτήσει ένας μαθητής στην ακαδημαϊκή του πορεία λόγω ελλειμμάτων στις θεμελιακές δεξιότητες της γραφής και της ανάγνωσης.

Είναι εύλογο ότι οι συγκεκριμένες ελλείψεις δημιουργούν μια σειρά ψυχοσυναισθηματικών προβλημάτων στο παιδί όπως άγχος, συναισθηματική πίεση, μείωση κινήτρων ως απόρροια της παρατεταμένης προσπάθειάς του να προσαρμοστεί σε ένα κοινωνικό σύστημα όπου οι δεξιότητες της ανάγνωσης και της γραφής κρίνονται απαραίτητες.

Κατά συνέπεια, πρέπει να αποτελέσει σημαντική προτεραιότητα για το εκπαιδευτικό σύστημα η ανάγκη για αξιόπιστο και έγκυρο εντοπισμό των παιδιών που παρουσιάζουν ελλείψεις σε αυτές τις θεμελιακές δεξιότητες.

Το Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου (ΙΕΛ) είναι ερευνητικός οργανισμός που δραστηριοποιείται σε όλους τους τομείς της γλωσσικής τεχνολογίας και στη γλωσσική εκπαίδευση, αναπτύσσοντας εργαλεία και εφαρμογές για την ελληνική γλώσσα. Έχει αναπτύξει από το 1999 ερευνητικές δραστηριότητες με στόχο την κατασκευή λογισμικού που θα εντοπίζει μαθητές με πιθανές ειδικές μαθησιακές δυσκολίες στο γραπτό λόγο, χωρίς επίβλεψη ή παρέμβαση και χωρίς την ανάγκη εξειδικευμένου προσωπικού. Προϊόντα αυτών των δραστηριοτήτων αποτελούν το λογισμικό εΜαΔύς, και το ΒΛΕΜΑ. Στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) του Υπουργείου Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, αναπτύχθηκε από το ΙΕΛ λογισμικό για την έγκαιρη, συστηματική και αυτοματοποιημένη ανίχνευση, αξιολόγηση και υποστήριξη μαθητών με μαθησιακά προβλήματα, προβλήματα λόγου και ομιλίας και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες που φοιτούν στις τάξεις Β' Δημοτικού έως και Β' Γυμνασίου. Το λογισμικό αυτό ονομάστηκε Λογισμικό Ανίχνευσης Μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ).

Σκοπός του ΛΑΜΔΑ είναι η αυτοματοποιημένη ανίχνευση μαθησιακών δυσκολιών στο λόγο (γραπτό και προφορικό). «Αυτοματοποιημένη» σημαίνει ότι η διαδικασία δεν απαιτεί από το προσωπικό που αξιοποιεί το λογισμικό καμία παρέμβαση, ούτε προϋποθέτει ειδική εκπαίδευση ή κατάρτιση, διότι το λογισμικό ελέγχεται πλήρως από τον ηλεκτρονικό υπολογιστή, τόσο για τη χορήγηση των δοκιμασιών (ασκήσεων) στους μαθητές όσο και για την έκδοση των αποτελεσμάτων. «Ανίχνευση» σημαίνει ότι δεν γίνεται πλήρης κλινική εκτίμηση ή διάγνωση, παρά μόνο μια αδρή σκιαγράφηση των τομέων ιδιαίτερης αδυναμίας των μαθητών, ώστε να μπορούν να εντοπιστούν όσα παιδιά πιθανώς χρειάζονται πληρέστερη αξιολόγηση και ενδεχομένως ειδική εκπαιδευτική υποστήριξη.

Η στάθμιση του ΛΑΜΔΑ έγινε σε πληθυσμό 1322 μαθητών και μαθητριών της δημόσιας γενικής εκπαίδευσης, συγκεκριμένα σε 73 Δημοτικά και 31 Γυμνάσια των νομών Αττικής, Θεσσαλονίκης, Ηρακλείου, Ρεθύμνου, Λαρίσης και Μαγνησίας.

Το τεστ ΛΑΜΔΑ εξετάζει δεξιότητες που αποτελούν δείκτες μαθησιακού δυναμικού και όχι μετρήσεις σχολικής επίδοσης. Όλοι οι δείκτες θεωρούνται διεθνώς αξιόπιστες διαστάσεις μαθησιακής αξιολόγησης και επομένως συναποτελούν ένα ολοκληρωμένο κριτήριο διερεύνησης πιθανών μαθησιακών δυσκολιών στον προφορικό και γραπτό λόγο για κάθε ηλικιακή ομάδα. Το τεστ ΛΑΜΔΑ περιλαμβάνει μια σειρά από επιλεγμένες ασκήσεις για τους μαθητές, διαφορετικές για κάθε τάξη. Το εύρος ηλικιών στο οποίο απευθύνεται το τεστ ΛΑΜΔΑ δεν είναι δυνατό να καλυφθεί με μια ενιαία εφαρμογή διότι υπάρχουν τεράστιες αναπτυξιακές διαφορές μεταξύ της μικρότερης (Β' Δημοτικού) και της μεγαλύτερης (Β' Γυμνασίου) ηλικιακής ομάδας. Για το λόγο αυτό έ-χουν κατασκευαστεί δύο ξεχωριστά εργαλεία, το καθένα από τα οποία απευθύνεται στις κατάλληλες ηλικίες (Β'–Δ' Δημοτικού και Ε' Δημοτικού –Β' Γυμνασίου). Το εργαλείο για τα μικρότερα παιδιά («Μια βόλτα στο δάσος») χρησιμοποιεί ζωάκια σε απλές παραστάσεις ενώ το εργαλείο για μεγαλύτερα παιδιά, που χρησιμοποίησα στη έρευνά μου, φέρει τον τίτλο «Οι περιπέτειες του κύκλωπα Περίφημου» και αξιοποιεί μυθολογικά θέματα και χαρακτήρες σε ένα πιο σύνθετο σενάριο.

Με τις ασκήσεις του λογισμικού εξετάζεται το επίπεδο ικανοτήτων του μαθητή σε τομείς του γραπτού και προφορικού λόγου και εντοπίζονται τομείς αδυναμιών. Ειδικότερα οι δοκιμασίες που συμπεριλαμβάνονται στο ΛΑΜΔΑ, με τη μορφή παιχνιδιών στον υπολογιστή, αφορούν στους εξής 8 γενικούς τομείς και τις επιμέρους δοκιμασίες σε κάθε τομέα :

1. Αναγνώριση ερεθισμάτων
 - α. Αναγνώριση εικόνας
 - β. Αναγνώριση λέξεων
2. Ορθογραφία
 - α. Ιστορική ορθογραφία
 - β. Γραμματική ορθογραφία
3. Κατανόηση κειμένων
 - α. Προφορική κατανόηση
 - β. Γραπτή κατανόηση
 - γ. Μελέτη γραπτού κειμένου
4. Μορφοσύνταξη
 - α. Συμπλήρωση προτάσεων
 - β. Αναλογίες
5. Λεξιλόγιο
 - α. Επιλογή εικόνας
 - β. Ορισμός λέξεων
6. Μνήμη εργασίας (πρωτογενής μνήμη)
Εύρος γραμμάτων
7. Μη λεκτική νοητική ικανότητα.
 - α. Οπτικές αλληλουχίες
 - β. Συμπλήρωση σχημάτων

Αρχικά ο εκπαιδευτικός εισάγει τα στοιχεία των μαθητών στον υπολογιστή (ονοματεπώνυμο, φύλο και τάξη). Ρυθμίζει την ένταση του ήχου και ελέγχει διακριτικά τη συγκέντρωση των μαθητών χωρίς να παρεμβαίνει στην εκτέλεση των ασκήσεων. Η διαδικασία είναι πλήρως αυτοματοποιημένη. Αυτό σημαίνει ότι οι οδηγίες των ασκήσεων έπρεπε να είναι απολύτως σαφείς έτσι ώστε κανένας από τους μαθητές να μη χρειαστεί να διακόψει την εκτέλεση των ασκήσεων για να κάνει διευκρινιστικές ερωτήσεις στον εκπαιδευτικό.

Το τεστ ΛΑΜΔΑ περιλαμβάνει τρεις προκαταρκτικές ασκήσεις, οι οποίες σταδιακά εξοικειώνουν το μαθητή με το λογισμικό και εξασφαλίζουν την προσοχή και την ανταπόκρισή του. Η πρώτη άσκηση είναι μια απλή αντίδραση σε ερέθισμα, η οποία δεν απαιτεί επιλογή ή αναγνώριση του ερεθίσματος και δεν αξιολογείται στο προφίλ επιδόσεων.

Χρησιμοποιείται για την εδραίωση της ελεγχόμενης ανταπόκρισης και της παρατεταμένης προσοχής των μαθητών. Η δεύτερη άσκηση («Αναγνώριση εικόνας») καλεί τον μαθητή να δράσει με ταχύτητα όταν παρουσιάζεται μια συγκεκριμένη εικόνα και να καταστείλει την αντίδραση σε οποιαδήποτε άλλη εικόνα. Οι εικόνες είναι πολύ διαφορετικές, συνεπώς η μόνη απαίτηση από το μαθητή είναι η παρατεταμένη προσοχή. Η τρίτη και πιο σημαντική άσκηση («Αναγνώριση λέξεων») είναι μια δοκιμασία λεξικής επιλογής, κατά την οποία ο μαθητής πρέπει να δράσει με ταχύτητα όταν εμφανίζεται μια πραγματική λέξη στην οθόνη και να καταστείλει την αντίδραση όταν εμφανίζεται ψευδολέξη. Οι λέξεις είναι εύκολες για τις ηλικίες που εξετάζονται, συνεπώς οποιαδήποτε λάθη είναι πιθανότερο να σχετίζονται με ελλιπή προσοχή παρά με άγνοια των λέξεων.

Η ορθογραφία αξιολογείται σε δοκιμασίες επιλογής της ορθογραφημένης λέξης, όπως στα ακόλουθα παραδείγματα:

α. βέβεια

β. βαίβεια

γ. βέβαια

δ. βέβια

Το παράδειγμα αφορά σε λέξη που για να γραφτεί σωστά απαιτείται «οπτική» ανάκλησή της από τη μνήμη. Ο ορθογραφημένος τρόπος γραφής της λέξης δικαιολογείται ετυμολογικά και η λανθασμένη γραφή της λέξης αυτής χαρακτηρίζεται ως ιστορικό ορθογραφικό λάθος. Η ορθή γραφή της λέξης εξαρτάται μόνο από την ταυτότητά της, γι' αυτό η άσκηση της ιστορικής ορθογραφίας στο ΛΑΜΔΑ γίνεται με απλές τετράδες επιλογών.

Γιατί δε _____ λιγάκι;

α. βιάζεται

β. βιάζαται

γ. βιάζαίστε

δ. βιάζεστε

Το παραπάνω παράδειγμα αφορά σε λανθασμένη γραφή της γραμματικής κατάληξης, η οποία χαρακτηρίζεται ως γραμματικό λάθος. Επειδή ο ορθός γραμματικός τύπος εξαρτάται από το πλαίσιο της φράσης μέσα στο οποίο εντάσσεται η λέξη, η άσκηση της γραμματικής ορθογραφίας στο τεστ ΛΑΜΔΑ γίνεται με συμπλήρωση προτάσεων, ώστε να είναι πάντα σαφές ποιος τύπος της λέξης εννοείται.

Όσον αφορά τη μορφοσυντακτική επεξεργασία στο τεστ ΛΑΜΔΑ υπάρχουν δύο ασκήσεις. Στην πρώτη άσκηση («Συμπλήρωση προτάσεων») η σωστή απάντηση

περιορίζεται από το φραστικό πλαίσιο που παρέχεται. Έτσι ο μαθητής καλείται να συμπληρώσει μια πρόταση με την κατάλληλη λέξη. Σε κάποιες ερωτήσεις, οι εναλλακτικές επιλογές διαφέρουν στη μορφολογία και άρα στο κατά πόσο ο τύπος της λέξης εξυπηρετεί την απαραίτητη λειτουργία μέσα στη συγκεκριμένη φράση. Σε άλλες ερωτήσεις οι εναλλακτικές επιλογές αφορούν σε πιο σύνθετα φαινόμενα, όπως η παθητική φωνή (για τα μεγαλύτερα παιδιά). Στη δεύτερη άσκηση («Αναλογίες») χρησιμοποιείται η μέθοδος της αναλογίας για να ελεγχθεί η ικανότητα του μαθητή στην παραγωγική και την κλιτική μορφολογία, χωρίς υποστηρικτικό πλαίσιο φράσης. π.χ.

βλέπω → είδα, πίνω → α. έπινα

β. έπια

γ. ήπια

δ. πίνεις

Για την επιτυχή εκτέλεση των συγκεκριμένων ασκήσεων απαιτείται ανάγνωση και κατανόηση των εναλλακτικών επιλογών, καθώς και των προτάσεων (όταν υπάρχουν).

Στο τεστ ΛΑΜΔΑ η κατανόηση προφορικού λόγου ανιχνεύεται με μορφή αφηγηματικού κειμένου. Κάθε κείμενο εκφωνείται στο μαθητή από έναν εικονικό εκφωνητή που αντιστοιχεί σε ένα χαρακτήρα του σεναρίου. Το πραγματολογικό πλαίσιο του κειμένου παραμένει σε κάποιες περιπτώσεις ασαφές μέχρι λίγο πριν το τέλος, επιβαρύνοντας την επεξεργαστική ικανότητα των μαθητών και απαιτώντας συγκέντρωση στη γλωσσική επεξεργασία του νοήματος. Η κατανόηση ελέγχεται με γραπτές ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών, επιτρέποντας πιο ολοκληρωμένο έλεγχο της αφομοίωσης του νοήματος του κειμένου.

Η γραπτή κατανόηση εξετάζεται στο ΛΑΜΔΑ με παρουσίαση γραπτού κειμένου προς ανά-γνωση από το μαθητή. Ακολούθως αποσύρεται το κείμενο και δίνονται επιλογές εικόνων ή ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής (για τα μικρότερα και μεγαλύτερα παιδιά αντίστοιχα), όπως και στη δοκιμασία της προφορικής κατανόησης.

Η εξέταση της μνήμης εργασίας γίνεται με αναπαγωγή αλληλουχιών. Στο τεστ ΛΑΜΔΑ χρησιμοποιούνται αλληλουχίες γραμμάτων και όχι αριθμητικών ψηφίων, ώστε η άσκηση να είναι δυσκολότερη για παιδιά με ανεπαρκή εμπειρία στην επεξεργασία των στοιχείων του γραπτού λόγου. Για τη συγκρότηση των αλληλουχιών χρησιμοποιούνται μόνο σύμφωνα, έτσι ώστε οι αλληλουχίες γραμμάτων που πρέπει να απομνημονεύσει ο μαθητής να μη σχηματίζουν λέξεις ή συλλαβές που να διευκολύνουν τη συγκράτησή τους.

Έτσι, η άσκηση εξετάζει τη λεκτική μνήμη εργασίας, η οποία φαίνεται ότι είναι ιδιαίτερα αδύναμη σε παιδιά με γλωσσικές μαθησιακές δυσκολίες.

Το λεξιλόγιο εξετάζεται με δύο ασκήσεις. Η πρώτη άσκηση («Επιλογή εικόνας») περιλαμβάνει έναν εικονικό εκφωνητή ο οποίος εκφωνεί μια λέξη. Παράλληλα εμφανίζονται 4 εικόνες, από τις οποίες μόνο μία αναπαριστά επιτυχώς την εκφωνούμενη λέξη. Ο μαθητής καλείται να επιλέξει τη σωστή εικόνα. Στη δεύτερη άσκηση («Ορισμοί»), ο εκφωνητής εκφωνεί ένα σύντομο ορισμό. Παράλληλα εμφανίζονται 4 γραπτές λέξεις, από τις οποίες μόνο μία αντιστοιχεί ακριβώς στον ορισμό, ενώ οι άλλες είναι φωνολογικά, μορφολογικά ή νοηματικά συγγενείς. Για παράδειγμα, στον ορισμό «βάζω φωτιά και καίω κάτι» οι επιλογές είναι «ανάβω», «πυρπολώ», «φωτίζω» και «συγκαίω».

Η μη λεκτική νοητική ικανότητα αξιολογείται με μία άσκηση μη λεκτικών συλλογισμών. Ειδικότερα παρουσιάζεται ένα βασικό σχήμα το οποίο περιέχει επαναλαμβανόμενες ή συνδυαζόμενες επιμέρους παραστάσεις. Ένα μέρος του βασικού σχήματος (ή μια επιμέρους παράσταση) έχει αφαιρεθεί. Το ζητούμενο είναι να συμπληρωθεί το βασικό σχήμα με την κατάλληλη παράσταση που δίνεται μέσα σε ένα σύνολο επιλογών, οι οποίες περιέχουν διάφορα στοιχεία του βασικού σχήματος. Μόνο μία από τις επιλογές συμπληρώνει πλήρως το βασικό σχήμα και ο μαθητής πρέπει κι εδώ να ανακαλύψει τη λογική με την οποία αυτό έχει κατασκευαστεί ώστε να επιλέξει σωστά το συμπλήρωμά του.

Όταν ολοκληρωθούν οι ασκήσεις, το λογισμικό τερματίζει αυτόματα τη λειτουργία του. Για να δει ο εκπαιδευτικός τα αποτελέσματα των ασκήσεων θα πρέπει να εκκινήσει πάλι το ΛΑΜΔΑ. Τα αποτελέσματα της αυτοματοποιημένης ανίχνευσης του ΛΑΜΔΑ περιλαμβάνουν δυο διαγράμματα, το διάγραμμα ακρίβειας και το διάγραμμα ταχύτητας τα οποία παρέχουν χρήσιμες πληροφορίες είτε μεμονωμένα, είτε σε συνδυασμό μεταξύ τους. Κάθε διάγραμμα αποτελεί μια γραφική απεικόνιση της επίδοσης του μαθητή στις δοκιμασίες του ΛΑΜΔΑ. Κάθε σειρά στο προφίλ επιδόσεων αντιστοιχεί σε μια δοκιμασία. Οι επιδόσεις των μαθητών κατατάσσονται σε 4 ζώνες. Συγκεκριμένα πρόκειται για τα διαστήματα 0-10, 10-25, 25-50 και 50-100 στην κλίμακα των εκατοστημορίων. Συνεπώς, κάθε επίδοση που τοποθετείται στην κόκκινη ζώνη βρίσκεται ανάμεσα στο χαμηλότερο 10% των μαθητών που φοιτούν στην ίδια τάξη με τον εξεταζόμενο μαθητή και σηματοδοτεί πιθανή ιδιαίτερη δυσκολία στην αντίστοιχη δεξιότητα. Κάθε επίδοση που τοποθετείται στην κίτρινη ζώνη βρίσκεται στο διάστημα από το 10% έως το 25% των συνομηλίκων του μαθητών, δηλαδή είναι χαμηλότερη από εκείνη του 75% των συμμαθητών.

Επίδοση που κατατάσσεται στην ανοιχτοπράσινη ζώνη σημαίνει ότι ο μαθητής βρίσκεται στο διάστημα από 25 έως το 50% των συνομηλίκων του για τη συγκεκριμένη

δοκιμασία. Τέλος, επίδοση που τοποθετείται στη σκούρα πράσινη ζώνη σημαίνει ότι ο μαθητής βρίσκεται στο ανώτερο 50% των συμμαθητών του και κατά πάσα πιθανότητα δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες στο αντίστοιχο πεδίο δεξιοτήτων.

Στο διάγραμμα ακρίβειας παρουσιάζονται οι επιδόσεις αναφορικά με τον αριθμό των σωστών απαντήσεων που έδωσε ο μαθητής. Στο διάγραμμα αυτό η χαμηλή επίδοση αντιστοιχεί σε μεγάλο αριθμό λαθών, συγκριτικά με τους συμμαθητές, ανεξάρτητα από το χρόνο ή τον κόπο που απαιτήθηκε από το μαθητή για την εκτέλεση της δοκιμασίας. Στο διάγραμμα της ταχύτητας παρουσιάζονται οι επιδόσεις αναφορικά με το χρόνο που χρειάστηκε ο μαθητής για να δώσει τις σωστές απαντήσεις.

Στην έρευνά μου χρησιμοποίησα το τεστ ΛΑΜΔΑ προκειμένου να εξακριβώσω ότι οι μαθητές που μου είχαν υποδείξει οι διδάσκοντες είχαν όντως μαθησιακές δυσκολίες. Επιλέξαμε το συγκεκριμένο λογισμικό γιατί είναι αξιόπιστο, έγκυρο, εύκολο στη χρήση και ευχάριστο στα παιδιά. Ακόμη, είναι ιδιαίτερα γρήγορο καθώς μπορεί να ολοκληρωθεί σε 45 λεπτά δηλαδή σε μια διδακτική ώρα.

4.4.2 Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας ή «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής» (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008)

Το εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας ή «Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής» κατασκευάστηκε στο πλαίσιο του Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ) από το εργαστήριο γνωστικής ανάλυσης της μάθησης, γλώσσας και δυσλεξίας του παιδαγωγικού τμήματος δημοτικής εκπαίδευσης του πανεπιστημίου Πατρών. Αποτελεί μια συστοιχία δοκιμασιών οι οποίες αξιολογούν ένα ευρύ φάσμα κοινωνικών, συναισθηματικών δεξιοτήτων και προβλημάτων συμπεριφοράς και να ανιχνεύει δυσκολίες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής. Το τεστ μπορεί να χρησιμοποιηθεί για να αξιολογήσει αφενός τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με δυσκολίες μάθησης και αφετέρου να εντοπίσει χαρακτηριστικά του ψυχοκοινωνικού προφίλ των παιδιών με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία ενδέχεται να αποτελέσουν προβλεπτικούς παράγοντες προβλημάτων στη μαθησιακή πορεία του παιδιού. Το Τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής αποτελείται από τρεις κλίμακες, οι δυο πρώτες συμπληρώνονται από τον εκπαιδευτικό και αφορούν παιδιά προσχολικής (4-6 ετών) και σχολικής ηλικίας (7-12 ετών) και η τρίτη(κλίμακα αυτοαναφοράς) συμπληρώνεται από μαθητές 10-12 ετών (Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού. Στην έρευνα χρησιμοποιήσα την κλίμακα αυτοαναφοράς για μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού και την κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας (7-12 ετών).

Το άτομο που συμπληρώνει την κλίμακα αυτοαναφοράς καλείται αρχικά να συμπληρώσει ορισμένα δημογραφικά στοιχεία (όνομα, φύλο, ημερομηνία γέννησης, τάξη και σχολείο). Έπειτα σε κάθε ερώτηση καλείται να επιλέξει τον βαθμό που περιγράφει καλύτερα την συμπεριφορά του επιλέγοντας 1 αν η συγκεκριμένη πρόταση δεν του ταιριάζει καθόλου 2 αν του ταιριάζει λίγο, 3 αν του ταιριάζει σε μέτριο βαθμό, 4 αν του ταιριάζει πολύ και 5 αν του ταιριάζει πάρα πολύ. Υπάρχουν συνολικά 115 ερωτήσεις.

Ειδικότερα, η κλίμακα αυτοαναφοράς για παιδιά Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού εξετάζει πέντε τομείς (υποκλίμακες) ψυχοκοινωνικής προσαρμογής: την κοινωνική, συναισθηματική και σχολική επάρκεια, την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς και την αυτοαντίληψη. Σε κάθε υποκλίμακα εντάσσονται κάποιες δεξιότητες.

Στον τομέα-υποκλίμακα της κοινωνικής επάρκειας αξιολογείται ο βαθμός κατοχής των παρακάτω δεξιοτήτων:

- δεξιότητες διεκδίκησης ή ηγετικές ικανότητες (ΔΗΙ) π.χ. κατά πόσο αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, ζητάει πληροφορίες και ξεκινάει μια συζήτηση. Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 1,11,22,41,63,64,84.
- δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας (ΔΕ) π.χ. κατά πόσο το παιδί επιδοκιμάζει τους συνομηλίκους του, τους προσκαλεί στο παιχνίδι και προσφέρει βοήθεια. Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 2,17,19,31,33,62,70,88,109.
- δεξιότητες συνεργασίας (ΣΟ) π.χ. κατά πόσο βοηθάει τους άλλους και μοιράζεται. Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 4,23,24,43,46,78,90.

Στον τομέα-υποκλίμακα της σχολικής επάρκειας αξιολογείται ο βαθμός κατοχής των παρακάτω δεξιοτήτων:

- κίνητρα (ΚΙΝ) π.χ. που αποδίδει την αιτία της επιτυχίας-αποτυχίας του και αν χρησιμοποιεί μεταγνωστικές στρατηγικές. Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 6,12,14,20,27,34,54,55,70,82,104
- δεξιότητες οργάνωσης σχεδιασμού (ΟΣ) π.χ. κατά πόσο αποφασίζει πριν κάνει κάτι τι χρειάζεται να γνωρίζει και πώς θα το βρει, αποφασίζει ποιο πρόβλημα είναι το σπουδαιότερο και θέτει προτεραιότητες. Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 5,15,16,61,68,84,99,100,114
- σχολική αποτελεσματικότητα (ΣΑ) π.χ. κατά πόσο ολοκληρώνει τις εργασίες του, ακούει τις οδηγίες του εκπαιδευτικού, φέρνει μαζί του τα σχολικά είδη που του είναι απαραίτητα. Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 24,28,53,73,94,98,102,103,113

Στον τομέα-υποκλίμακα της συναισθηματικής επάρκειας αξιολογείται ο βαθμός κατοχής των παρακάτω δεξιοτήτων:

- αυτοέλεγχος (ΑΕ) π.χ. κατά πόσο διατηρεί τον έλεγχο όταν κάποιος τον/την πειράζει και διαχειρίζεται σωστά καταστάσεις συγκρούσεων. Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 51,61,67,70,84.
- διαχείριση συναισθημάτων (ΔΣ) π.χ. κατά πόσο έχει την ικανότητα αντίληψης των συναισθημάτων του/της και πόσο αποτελεσματικά διαχειρίζεται το στρες. Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 8,28,37,47,48,77,89,107.

- ενσυναίσθηση (Ε) π.χ. κατά πόσο δείχνει ενδιαφέρον και σεβασμό για τα συναισθήματα των άλλων. Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 56,76,82,96,105

Στον τομέα-υποκλίμακα της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς αξιολογείται ο βαθμός κατοχής των παρακάτω δεξιοτήτων:

- ενδοπροσωπική προσαρμογή (ΕΠ) π.χ. κατά πόσον το άτομο καταλύεται από άγχος, κατάθλιψη, μελαγχολία, φόβους και τάσεις παραίτησης. Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 7,10,50,74,75,80,87,96,105,112
- εμφάνιση υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας και δυσκολιών συγκέντρωσης (ΥΔΣ). Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 9,13,38,44,57,59,86

Και τέλος στον τομέα-υποκλίμακα της αυτοαντίληψης αξιολογείται ο βαθμός κατοχής των παρακάτω δεξιοτήτων:

- αντίληψης για την ικανότητα στη Γλώσσα (ΙΓ) π.χ. πόσο του αρέσει το μάθημα της γλώσσας και τι επιδόσεις έχει σε αυτό. Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 23,29,45,67,70,101.
- αντίληψης για την ικανότητα στα Μαθηματικά (ΙΜ) π.χ. πόσο γρήγορα κατανοεί νέες μαθηματικές έννοιες και τι επιδόσεις έχει στο μάθημα. Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 31,18,60,79,106.
- αντίληψη για την ικανότητα μάθησης (ΙΜθς) π.χ. τι εικόνα έχει ο μαθητής/τρια για την επίδοσή του σε συγκεκριμένους τομείς. Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 21,32,35,39,40,94,111,115.
- γενική αυτοεκτίμηση (Αυτ) π.χ. κατά πόσο η γενική εικόνα που έχει ο μαθητής/τρια για τον εαυτό του είναι θετική ή αρνητική. Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 35,49,52,58,91,92,93,97.

Όσον αφορά την κλίμακα εκπαιδευτικού για παιδιά σχολικής ηλικίας (7-12 ετών), έχει την ίδια μορφή με αυτή της αυτοαναφοράς υπάρχουν όμως κάποιες διαφοροποιήσεις. Ειδικότερα, ο εκπαιδευτικός αρχικά καλείται να συμπληρώσει το φύλο του και τα χρόνια προϋπηρεσίας του καθώς και κάποιες πληροφορίες για την ταυτότητα και το ιστορικό του παιδιού (φύλο, τάξη, σχολείο, μητρική γλώσσα, αν το παιδί έχει παραπεμφθεί σε ειδικό για αξιολόγηση, αν έχει λάβει διάγνωση από επαγγελματία ειδικό και ποια είναι αυτή και τέλος καλείται να συμπληρώσει παρατηρήσεις για το παιδί). Έπειτα σε κάθε ερώτηση καλείται να

επιλέξει τον βαθμό που περιγράφει καλύτερα την συμπεριφορά του παιδιού ακολουθώντας την ίδια διαδικασία. Υπάρχουν 112 ερωτήσεις.

Επίσης η κλίμακα εκπαιδευτικού εξετάζει τέσσερις τομείς (υποκλίμακες) ψυχοκοινωνικής προσαρμογής: την κοινωνική, συναισθηματική και σχολική επάρκεια και την εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς. Σε κάθε υποκλίμακα εντάσσονται κάποιες δεξιότητες.

Στον τομέα-υποκλίμακα της κοινωνικής επάρκειας αξιολογείται ο βαθμός κατοχής των παρακάτω δεξιοτήτων:

- δεξιότητες διεκδίκησης ή ηγετικές ικανότητες (ΔΗΙ). Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 1,8,33,43,50,68,92.
- δεξιότητες διαπροσωπικής επικοινωνίας (ΔΕ). Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 12,23,26,29,53,60,71,74,78,81,87,88.
- δεξιότητες συνεργασίας (ΣΟ). Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 5,14,15,24,49,97.

Στον τομέα-υποκλίμακα της σχολικής επάρκειας αξιολογείται ο βαθμός κατοχής των παρακάτω δεξιοτήτων:

- κίνητρα (ΚΙΝ). Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 36,38,41,91
- δεξιότητες οργάνωσης σχεδιασμού (ΟΣ). Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 1,17,20,30,35,44,47,52,73,76,86,94
- σχολική αποτελεσματικότητα (ΣΑ). Σε αυτή την δεξιότητα αναφέρονται οι ερωτήσεις: 18,31,63,81,85,102
- σχολική προσαρμογή(ΣΧΠ) που δεν εξετάζεται στην κλίμακα αυτοαναφοράς και διερευνά π.χ. κατά πόσο το παιδί προσέχει στο μάθημα, ακούει προσεκτικά και ακολουθεί τις οδηγίες που του δίνει ο εκπαιδευτικός προσαρμόζεται στις διαφορετικές απαιτήσεις του σχολικού περιβάλλοντος. Σε αυτή την δεξιότητα αναφέρονται οι ερωτήσεις: 13,22,32,89,93

Στον τομέα-υποκλίμακα της συναισθηματικής επάρκειας αξιολογείται ο βαθμός κατοχής των παρακάτω δεξιοτήτων:

- αυτοέλεγχος (ΑΕ). Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 10,31,51,59,79,84,98,110.
- διαχείριση συναισθημάτων (ΔΣ). Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 3,6,28,66,90.

- δεξιότητα διαχείρισης του στρες (ΔΣτ) που δεν εξετάζεται στην κλίμακα αυτοαναφοράς. Σε αυτή την δεξιότητα αναφέρονται οι ερωτήσεις:7,27,46,48,99,103
- ενσυναίσθηση (Ε) Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις:4,34,61,95,101

Στον τομέα-υποκλίμακα της εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς αξιολογείται ο βαθμός κατοχής των παρακάτω δεξιοτήτων:

- διαπροσωπική προσαρμογή (ΔΠ) που δεν εξετάζεται στην κλίμακα αυτοαναφοράς και διερευνά π.χ. κατά πόσο το παιδί εκδηλώνει αντικοινωνική/επιθετική συμπεριφορά. Σε αυτή την δεξιότητα αναφέρονται οι ερωτήσεις:19,45,65,70,77
- ενδοπροσωπική προσαρμογή (ΕΠ).Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις:9,1,16,21,56,69,72,107,111
- εμφάνιση υπερκινητικότητας/παρορμητικότητας και δυσκολιών συγκέντρωσης (ΥΔΣ). Σε αυτές τις δεξιότητες αναφέρονται οι ερωτήσεις: 2,37,54,42,64,67,75,80,83,100,105,108,112.

Για κάθε κλίμακα αυτοαναφοράς και εκπαιδευτικού υπάρχει και μια κλειδα για την εισαγωγή και υπολογισμό των αποτελεσμάτων. Καταχωρούμε τον βαθμό που επέλεξε ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός στο λευκό φατνίο που αντιστοιχεί στον αριθμό τη αντίστοιχης ερώτησης. Τα λευκά φατνία δηλώνουν ότι ο βαθμός αντιστοιχεί στον συγκεκριμένο τομέα-δεξιότητα η οποία παρουσιάζεται με την μορφή συντομογραφίας στην αντίστοιχη στήλη π.χ.(ΚΙΝ για τα κίνητρα).Έπειτα προσθέτουμε τους βαθμούς κάθε στήλης και βρίσκουμε τον αρχικό βαθμό των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Στην συνέχεια προσθέτουμε τους τομείς των υποκλιμάκων-δεξιοτήτων που αντιστοιχούν σε γενικούς τομείς της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής π.χ. προσθέτουμε τον αρχικό βαθμό των δεξιοτήτων ΔΗΙ(δεξιότητες διεκδίκησης), ΔΕ (Διαπροσωπική επικοινωνία) και ΣΟ (Συνεργασία με συνομηλίκους) για να βρούμε τον αρχικό βαθμό της κοινωνικής επάρκειας.

4.5 Διαδικασία Συλλογής Δεδομένων

Αρχικά προσανατολιστήκαμε στην επιλογή των σχολείων, ώστε να καταστεί δυνατή η συλλογή των δεδομένων για την κάλυψη των αναγκών της παρούσας έρευνας. Η επιλογή των σχολείων έγινε με γνώμονα την συνεργασία του πανεπιστημίου με τα συγκεκριμένα σχολεία και τις καλές διαπροσωπικές σχέσεις που είχα αναπτύξει με το εκπαιδευτικό και το διοικητικό προσωπικό κατά τη διάρκεια της πρακτικής μου άσκησης. Οι τελευταίοι στήριξαν το ερευνητικό μου έργο και μου παρείχαν την πολύτιμη βοήθειά τους για να ξεπεραστούν πρακτικά προβλήματα που ανέκυπταν όπως είναι η διάθεση διδακτικών ωρών και η παραχώρηση της αίθουσας των Η\Υ. Καθοριστικής σημασίας για την διεξαγωγή της έρευνας ήταν και η παρέμβαση που έγινε από την επιβλέπουσα καθηγήτρια κα. Φιλιππάτου η οποία επισκέφτηκε το σχολείο και εξήγησε στους εκπαιδευτικούς τον σκοπό και την διαδικασία της έρευνας με αποτέλεσμα να αρθούν οι φόβοι και οι επιφυλάξεις που είχαν αρχικά.

Πρωτίστως ενημερώθηκαν οι εκπαιδευτικοί για την διαδικασία της έρευνας. Ειδικότερα αναφέρθηκε ο σκοπός της έρευνας, ο τρόπος διεξαγωγής της και τα μέσα που θα χρησιμοποιηθούν για τη συλλογή των δεδομένων. Τονίστηκε ιδιαίτερα ότι θα διαφυλαχτούν τα προσωπικά στοιχεία των παιδιών και ότι κανένα προσωπικό στοιχείο τους δεν θα αναφερθεί σε κανένα σημείο της έρευνας.

Μετά την συγκατάθεση των δασκάλων, επιλέχθηκαν τα παιδιά που θα συμμετείχαν στην έρευνα (βλ. Δείγμα έρευνας), προγραμματίστηκε η ημέρα και η ώρα που θα συμμετείχε το κάθε τμήμα στην έρευνα και ζητήθηκε από τους διευθυντές των σχολείων να μου παραχωρήσουν την αίθουσα Η\Υ για να αξιολογηθούν οι μαθητές στο λογισμικό «τεστ ΛΑΜΔΑ» που αποτελούσε κομβικό κομμάτι της έρευνας. Σιγουρευτήκαμε ότι κανένας εκπαιδευτικός δεν είχε προγραμματίσει να χρησιμοποιήσει το εργαστήριο Η\Υ τις ώρες που θα διεκπεραιώνονταν η έρευνά μου. Η αίθουσα με τους Η\Υ ήταν αρκετά μεγάλη, φωτεινή και μακριά από θορύβους. Κάθε φορά δεχόμουν μια ομάδα 5 παιδιών για αξιολόγηση.

Κάθε μέρα λίγο πριν την έναρξη της έρευνας πήγαινα νωρίτερα στο εργαστήριο Η\Υ για να προετοιμάσω την αίθουσα και τους Η\Υ. Έπειτα επισκεπτόμουν την τάξη του εκπαιδευτικού που είχαμε συμφωνήσει ότι την συγκεκριμένη ημέρα και ώρα θα συμμετείχε στην έρευνα. Ο δάσκαλος πληροφορούσε τους μαθητές ότι είμαι ερευνήτρια και ότι έχω κατασκευάσει ένα εκπαιδευτικό λογισμικό για παιδιά δημοτικού και ερευνώ αν ανταποκρίνεται στις ανάγκες και στις δυνατότητές τους. Στη συνέχεια προσέθετε ότι θα τους

μοιράσω ένα ερωτηματολόγιο για να συλλέξω πληροφορίες για τα παιδιά που δοκίμασαν το λογισμικό και τα ενδιαφέροντά τους, ώστε να τα λάβω σοβαρά υπόψη μου σε διορθώσεις που τυχόν χρειαστεί να κάνω. Ακόμη προσέθετε ότι τα παιδιά που θα συμμετείχαν στην έρευνα επιλέχθηκαν στην τύχη μετά από κλήρωση που έγινε στο γραφείο των δασκάλων τις προηγούμενες ημέρες. Δεν αναφέρθηκε ο πραγματικός σκοπός της έρευνας πρωτίστως για να μην στιγματιστούν οι μαθητές/τριες ως αδύναμοι μαθησιακά, με προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις, για να μην δημιουργηθούν προβλήματα μεταξύ των παιδιών (π.χ. πειράγματα) καθώς όπως γνωρίζουμε τα παιδιά σε αυτή την ηλικία είναι ιδιαίτερα παρορμητικά και για να μην υπάρξουν προβλήματα και παρεξηγήσεις από μέρους των γονέων. Στο σημείο αυτό να αναφέρω ότι αποφασίσαμε ύστερα από συνεννόηση με τους διδάσκοντες να στέλνουν κάθε φορά 3 ή 4 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και 2 ή 1 χωρίς δυσκολίες για να μην γίνει αντιληπτός από τα παιδιά ο πραγματικός σκοπός της έρευνας και προκύψουν τα παραπάνω προβλήματα.

Μετά την ενημέρωση από τον εκπαιδευτικό και την ανακοίνωση των παιδιών που θα συμμετάσχουν στην έρευνα, οδηγούσα την ομάδα των 5 μαθητών στην αίθουσα Η/Υ και τους υποδείκνυα σε ποιους Η/Υ μπορούν να καθίσουν. Έπειτα τους έδινα οδηγίες για τον τρόπο που θα μπουν στο λογισμικό, πού να γράψουν τα στοιχεία τους και πώς να ρυθμίσουν τον ήχο ώστε να ακούνε το λογισμικό χωρίς όμως να αποσυντονίζουν τα υπόλοιπα παιδιά. Έπειτα τους πληροφόρησα ότι θα ακούσουν από το λογισμικό τις οδηγίες για το τι πρέπει να κάνουν σε κάθε δραστηριότητα και πρόσθεσα ότι εάν κάποιο παιδί ήθελε να πει νερό ή να πάει στην τουαλέτα να μου το πει για να διακόψουμε το λογισμικό και να το συνεχίσουμε μόλις γυρίσει.

Αμέσως μετά την ολοκλήρωση του τεστ ΛΑΜΔΑ από όλους τους μαθητές μεταβαίναμε στο δεύτερο μέρος της διαδικασίας, τη συμπλήρωση της κλίμακας αυτοαναφοράς των ερωτηματολογίων για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Αρχικά πληροφορούσα τους μαθητές ότι θα τους μοιράσω ερωτηματολόγια για να πάρω μερικές πληροφορίες σχετικά με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των ατόμων που δοκίμασαν το λογισμικό για να τα χρησιμοποιήσω στις διορθώσεις που τυχόν χρειαστεί να κάνω. Εξηγούσα ότι το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έναν κατάλογο προτάσεων που περιγράφει διάφορες πλευρές της συμπεριφοράς των παιδιών της ηλικίας τους και τόνιζα ότι δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις γιατί ο κάθε άνθρωπος είναι ξεχωριστός και έχει τη δική του προσωπικότητα. Έπειτα τους εξηγούσα ότι δεν θα βαθμολογηθούν από αυτό ούτε θα το δει κάποιος διδάσκοντας από το σχολείο τους και τους παρακάλεσα να απαντήσουν ειλικρινά

στις ερωτήσεις. Στη συνέχεια τους έδωσα οδηγίες για το πώς θα γράψουν τα στοιχεία τους και πώς θα απαντήσουν στις ερωτήσεις και τους παρότρυνα να διαβάζουν προσεκτικά καθεμία από τις ερωτήσεις και να απαντούν με γνώμονα την πραγματική και όχι την ιδεατή εικόνα του εαυτού τους. Τέλος τους παρακινούσα να με ρωτήσουν αν τυχόν έχουν απορίες ή άγνωστες λέξεις στις ερωτήσεις.

Όταν ολοκλήρωναν όλα τα παιδιά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων τα ευχαριστούσα που συμμετείχαν στην έρευνά μου και τα συνόδευα πίσω στην τάξη τους.

Τέλος δόθηκαν στους διδάσκοντες να συμπληρώσουν την κλίμακα Εκπαιδευτικού του ερωτηματολογίου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής για κάθε παιδί της τάξης του που συμμετείχε στην έρευνα.

Μετά την συμπλήρωση των ερωτηματολογίων από όλους τους εκπαιδευτικούς ολοκληρώθηκε η διαδικασία της συλλογής των δεδομένων. Ακολούθησε η διαδικασία της ανάλυσης των αποτελεσμάτων η οποία επιτεύχθηκε με τα παρακάτω βήματα.

Αρχικά αναλύσαμε το αποτελέσματα του τεστ ΛΑΜΔΑ για να εξακριβώσουμε ότι τα παιδιά που μας είχαν υποδείξει οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες .

Στη συνέχεια για την εισαγωγή και υπολογισμό των αποτελεσμάτων κάθε ερωτηματολογίου(αυτοαναφοράς και εκπαιδευτικού) χρησιμοποιήσαμε την κλειδα εισαγωγής των αποτελεσμάτων. Αυτή είναι χωρισμένη σε γραμμές και στήλες. Οι γραμμές αντιστοιχούνε στον αριθμό της ερώτησης και οι στήλες στις επιμέρους δεξιότητες που εξετάζονται. Καταχωρήσαμε τον βαθμό που επέλεξε ο μαθητής ή ο εκπαιδευτικός στο λευκό φατνίο που αντιστοιχεί στον αριθμό τη αντίστοιχης ερώτησης. Έπειτα προσθέσαμε τους βαθμούς κάθε στήλης και βρήκαμε τον αρχικό βαθμό των συγκεκριμένων δεξιοτήτων. Στην συνέχεια προσθέσαμε τους τομείς των υποκλιμάκων-δεξιοτήτων που αντιστοιχούν σε γενικούς τομείς της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής για να υπολογίσουμε την αρχική τους τιμή. Έπειτα ο συνολικός αρχικός βαθμός ανά κατηγορία μετατράπηκε σε τυπικό βαθμό. Οι αναλύσεις των δεδομένων έγιναν χρησιμοποιώντας τους τυπικούς βαθμούς των κατηγοριών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αναφέρθηκαν παραπάνω.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ: ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Στο κεφάλαιο αυτό δίνονται τα αποτελέσματα της στατιστικής ανάλυσης (περιγραφικής και επαγωγικής) των δεδομένων προκειμένου να μελετηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο.

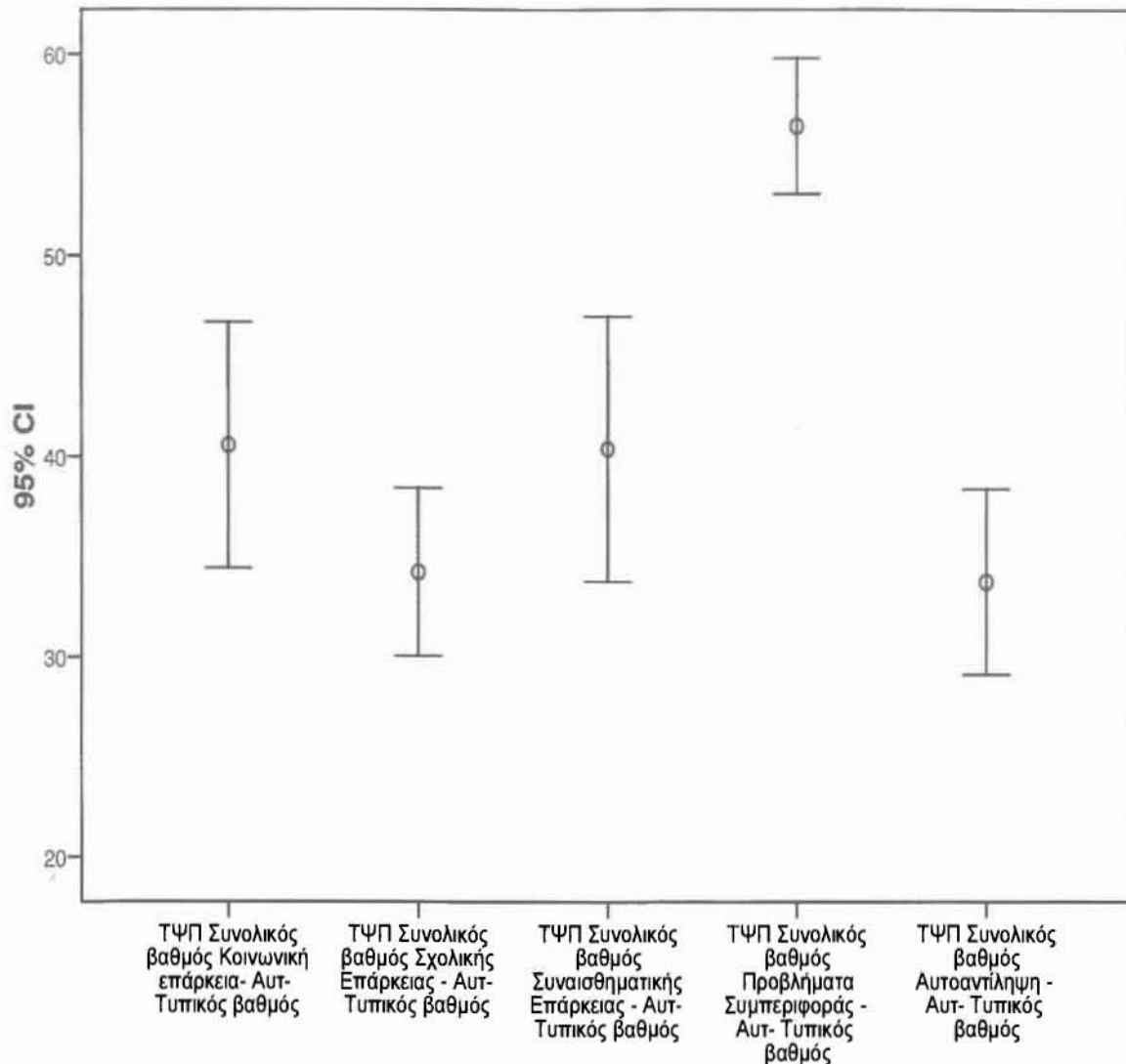
__Ερευνητικό ερώτημα 1^ο : Ποιες είναι οι δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που εντοπίζουν οι μαθητές/τριες με ΜΔ του δείγματος για τους εαυτούς τους;

Στον Πίνακα 5.1 και στο Σχεδιάγραμμα 5.1. δίνονται οι μέσοι όροι τυπικών βαθμών στις 5 κατηγορίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από τα ερωτηματολόγια Αυτοαναφοράς για τους μαθητές/τριες με ΜΔ.

Πίνακας 5.1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τυπικών βαθμών στις 5 κατηγορίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από τα ερωτηματολόγια Αυτοαναφοράς για τους μαθητές/τριες με ΜΔ.

Κατηγορίες Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής	Μέσος Όρος (Τυπικοί βαθμοί)	Τυπική Απόκλιση
Κοινωνική επάρκεια – Αυτοαναφορά	40,56	11,49
Σχολική επάρκεια – Αυτοαναφορά	34,25	7,84
Συναισθηματική επάρκεια – Αυτοαναφορά	40,37	12,39
Προβλήματα Συμπεριφοράς – Αυτοαναφορά	56,44	6,33
Αυτοαντίληψη – Αυτοαναφορά	33,75	8,68

Σχεδιάγραμμα 3.1: Μέσοι όροι και διαστήματα εμπιστοσύνης τυπικών βαθμών στις 5 κατηγορίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από τα ερωτηματολόγια Αυτοαναφοράς για τους μαθητές/τριες με ΜΔ



Όπως φαίνεται τόσο από τον πίνακα όσο και από το σχεδιάγραμμα οι μαθητές/τριες του δείγματος με ΜΔ αναφέρουν ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες (οριακές ή μεγαλύτερες) σε όλους τους τομείς της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των μαθητών αυτών δηλώνει οριακά χαμηλή κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό. Περισσότερα προβλήματα αναφέρουν όμως σχετικά τόσο με τη σχολική επάρκεια (κίνητρα, οργάνωση/σχεδιασμός και σχολική αποτελεσματικότητα) όσο και με την αυτοαντίληψη τους σχετικά με την ικανότητα στη Γλώσσα, τα Μαθηματικά, την ικανότητα Μάθησης και την γενική αυτοεκτίμησή τους. Επίσης, τείνουν να αναφέρουν οριακά περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τον τυπικό πληθυσμό της ηλικίας τους, σε επίπεδο ενδοπροσωπικό (π.χ. κοινωνικό άγχος, απόσυρση, μελαγχολία), σε

επίπεδο διαπροσωπικό (π.χ. επιθετική, αντιδραστική συμπεριφορά κλπ) και σε θέματα υπερκινητικότητας και δυσκολιών συγκέντρωσης.

Γενικότερα, αν, ο/οι Τ.Β. <43, τότε θεωρούμε ότι το παιδί παρουσιάζει κάποιες δυσκολίες στη συγκεκριμένη διάσταση της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Στην υποκλίμακα «Προβλήματα Συμπεριφοράς» συμβαίνει το αντίθετο, δηλαδή αν υπάρχουν Τ.Β. > 57 τότε θεωρούμε ότι υπάρχουν προβλήματα στον τομέα αυτό.

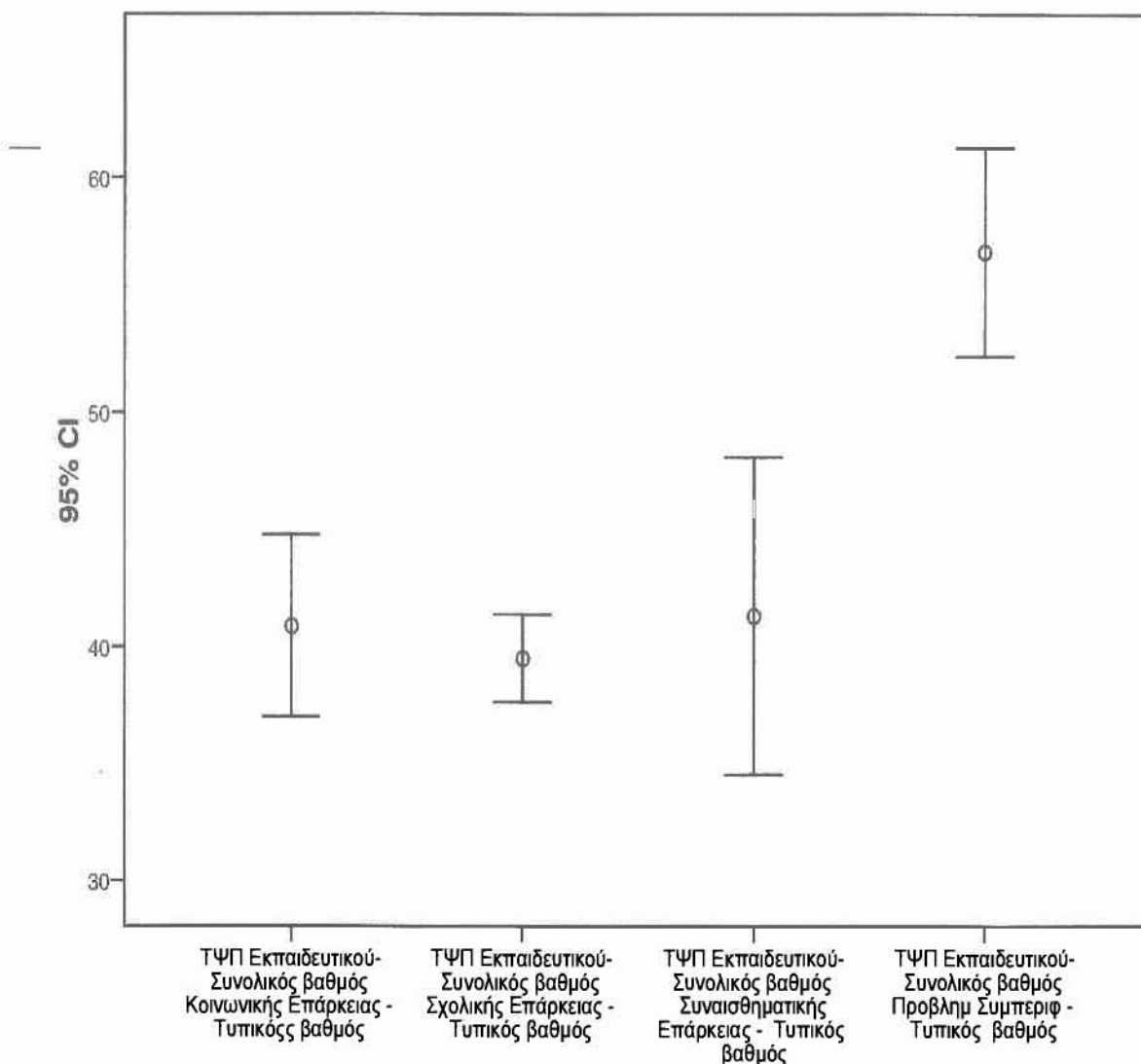
Ερευνητικό ερώτημα 2^ο : Ποιες είναι οι δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που εντοπίζουν οι εκπαιδευτικοί του δείγματος για τους μαθητές τους με ΜΔ;

Στον Πίνακα 5.2 και στο Σχεδιάγραμμα 5.2. δίνονται οι μέσοι όροι τυπικών βαθμών στις 4 κατηγορίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από τα ερωτηματολόγια των εκπαιδευτικών για τους μαθητές/τριες με ΜΔ.

Πίνακας 5.2. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των τυπικών βαθμών στις 4 κατηγορίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από τα ερωτηματολόγια Εκπαιδευτικών για τους μαθητές/τριες με ΜΔ.

Κατηγορίες Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής	Μέσος Όρος (Τυπικοί βαθμοί)	Τυπική Απόκλιση
Κοινωνική επάρκεια – Εκπαιδευτικός	40,87	7,30
Σχολική επάρκεια – Εκπαιδευτικός	39,50	3,52
Συναισθηματική επάρκεια – Εκπαιδευτικός	41,31	12,72
Προβλήματα Συμπεριφοράς – Εκπαιδευτικός	56,81	8,34

Σχεδιάγραμμα 5.2: Μέσοι όροι και διαστήματα εμπιστοσύνης τυπικών βαθμών στις 4 κατηγορίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής από τα ερωτηματολόγια Εκπαιδευτικών για τους μαθητές/τριες με ΜΔ

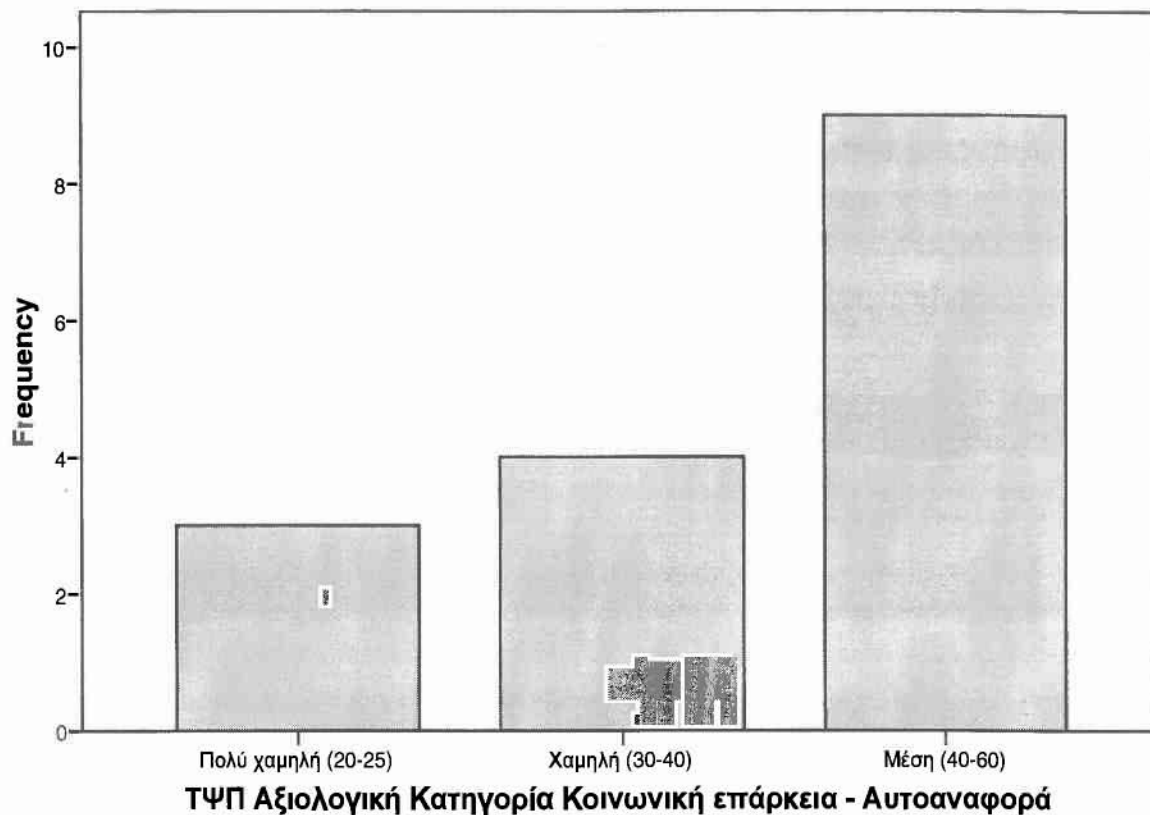


Αν παρατηρήσουμε προσεκτικά τόσο τον Πίνακα 5.2. όσο και το Σχεδιάγραμμα 5.2. θα δούμε ότι και οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές του δείγματος αντιμετωπίζουν οριακές δυσκολίες στην κοινωνική επάρκεια, τη σχολική επάρκεια, τη συναισθηματική επάρκεια και τα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τον τυπικό πληθυσμό. Μεγαλύτερη διασπορά στις τιμές παρατηρείται στη συναισθηματική επάρκεια πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχει κατά τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη ανομοιογένεια εντός της ομάδας στον τομέα αυτό ενώ φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερη ομοιογένεια κατά τους εκπαιδευτικούς στον τομέα των δυσκολιών σχολικής επάρκειας.

Στη συνέχεια μπορούμε να δούμε πιο αναλυτικά το προφίλ των μαθητών/τριών αυτών ανά κατηγορία ψυχοκοινωνικής προσαρμογής στα ερωτηματολόγια Αυτοαναφοράς και στα ερωτηματολόγια Εκπαιδευτικών.

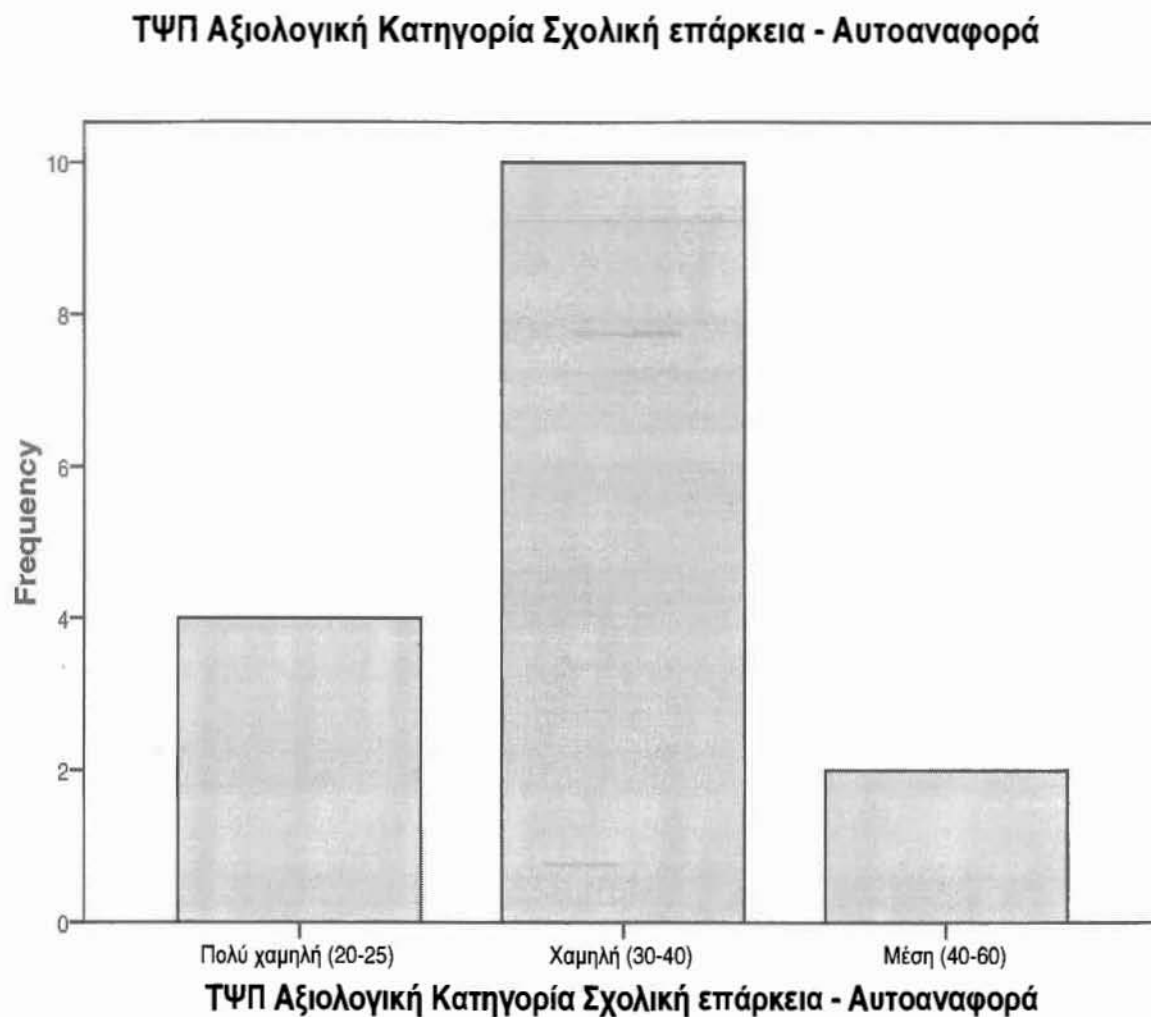
Σχεδιάγραμμα 5.3: Προφίλ μαθητών/μαθητριών με ΜΔ στην κοινωνική επάρκεια – Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς.

ΤΨΠ Αξιολογική Κατηγορία Κοινωνική επάρκεια - Αυτοαναφορά



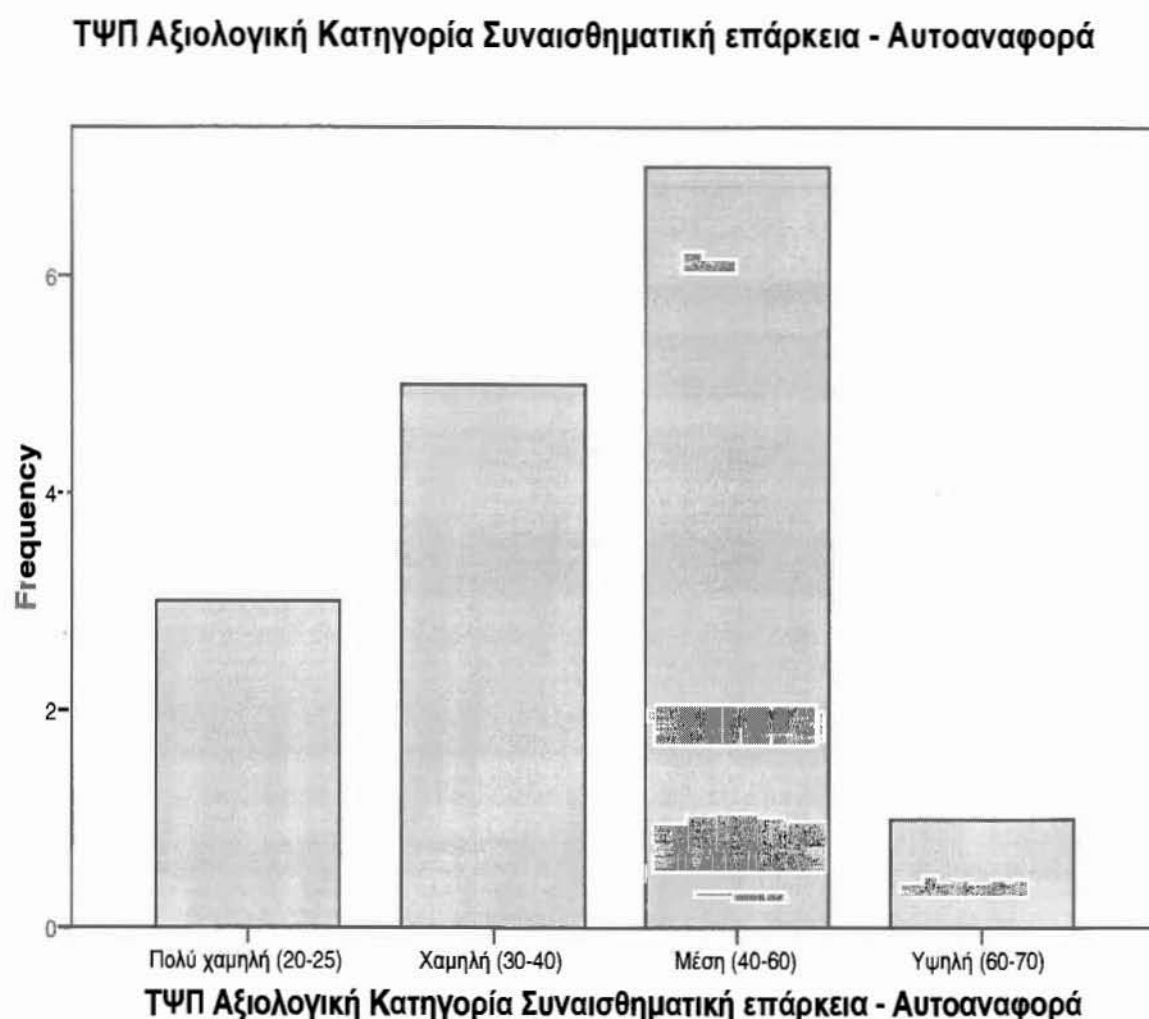
Στο Σχεδιάγραμμα 5.3. παρατηρούμε ότι σχεδόν οι μισοί μαθητές/τριες με ΜΔ βρίσκονται στη μέση αξιολογική κατηγορία όσον αφορά την αντίληψή τους για τις ικανότητές τους σχετικά με την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους στο σχολικό πλαίσιο ενώ οι άλλοι μισοί αναφέρουν χαμηλή και πολύ χαμηλή κοινωνική επάρκεια. Όπως είδαμε και στο Σχεδιάγραμμα 5.1. ο μέσος όρος των μαθητών/τριών αναφέρει οριακές δυσκολίες στον τομέα αυτό.

Σχεδιάγραμμα 5.4: Προφίλ μαθητών/μαθητριών με ΜΔ στη σχολική επάρκεια –
Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς.



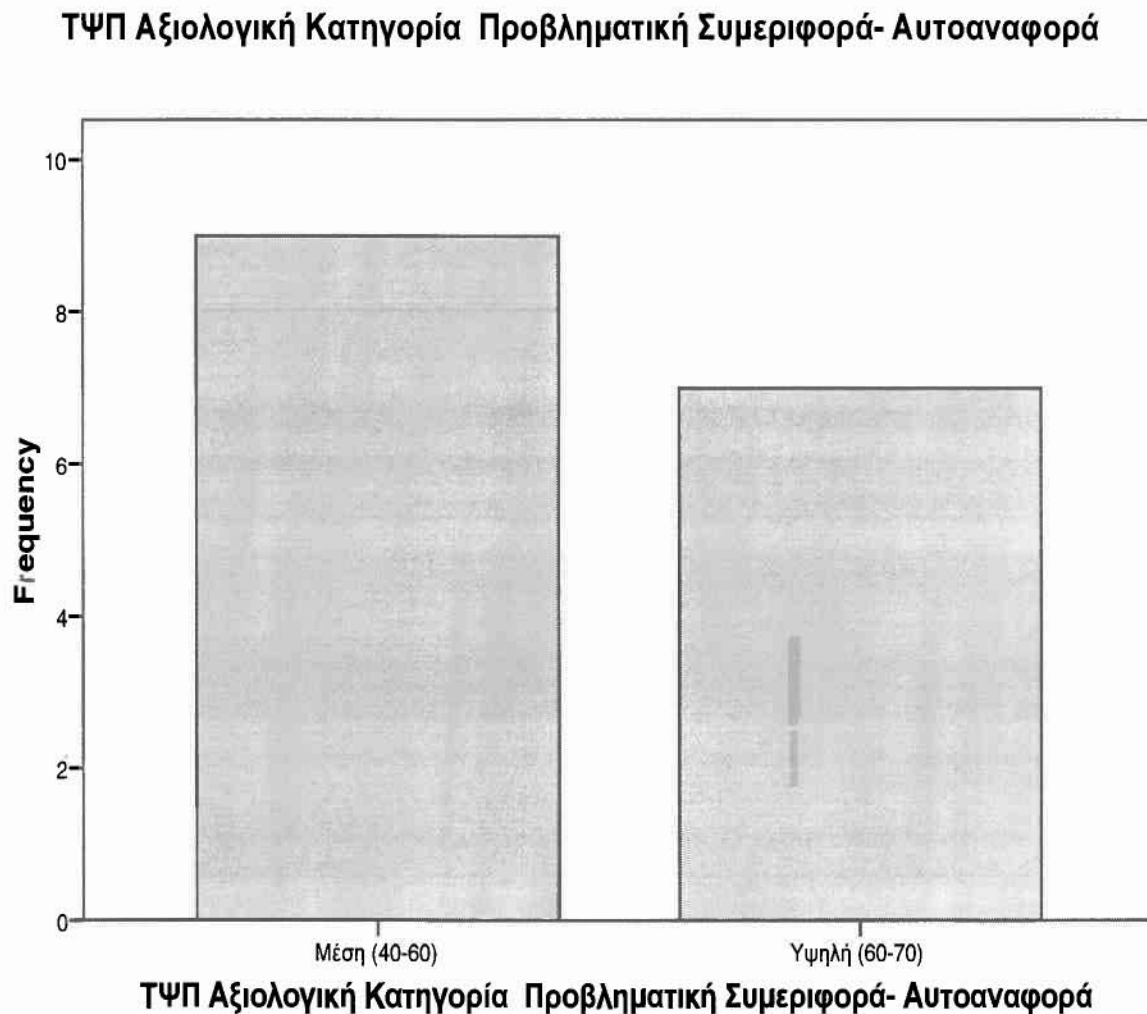
Στο Σχεδιάγραμμα 5.4. παρατηρούμε ότι οι συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών με ΜΔ βρίσκονται στη χαμηλή ή την πολύ χαμηλή αξιολογική κατηγορία όσον αφορά την αντίληψή τους για τις ικανότητές τους σχετικά με τα κίνητρα που έχουν για μάθηση και τη σχολική τους αποτελεσματικότητα.

Σχεδιάγραμμα 5.5: Προφίλ μαθητών/μαθητριών με ΜΔ στη συναισθηματική-Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς.



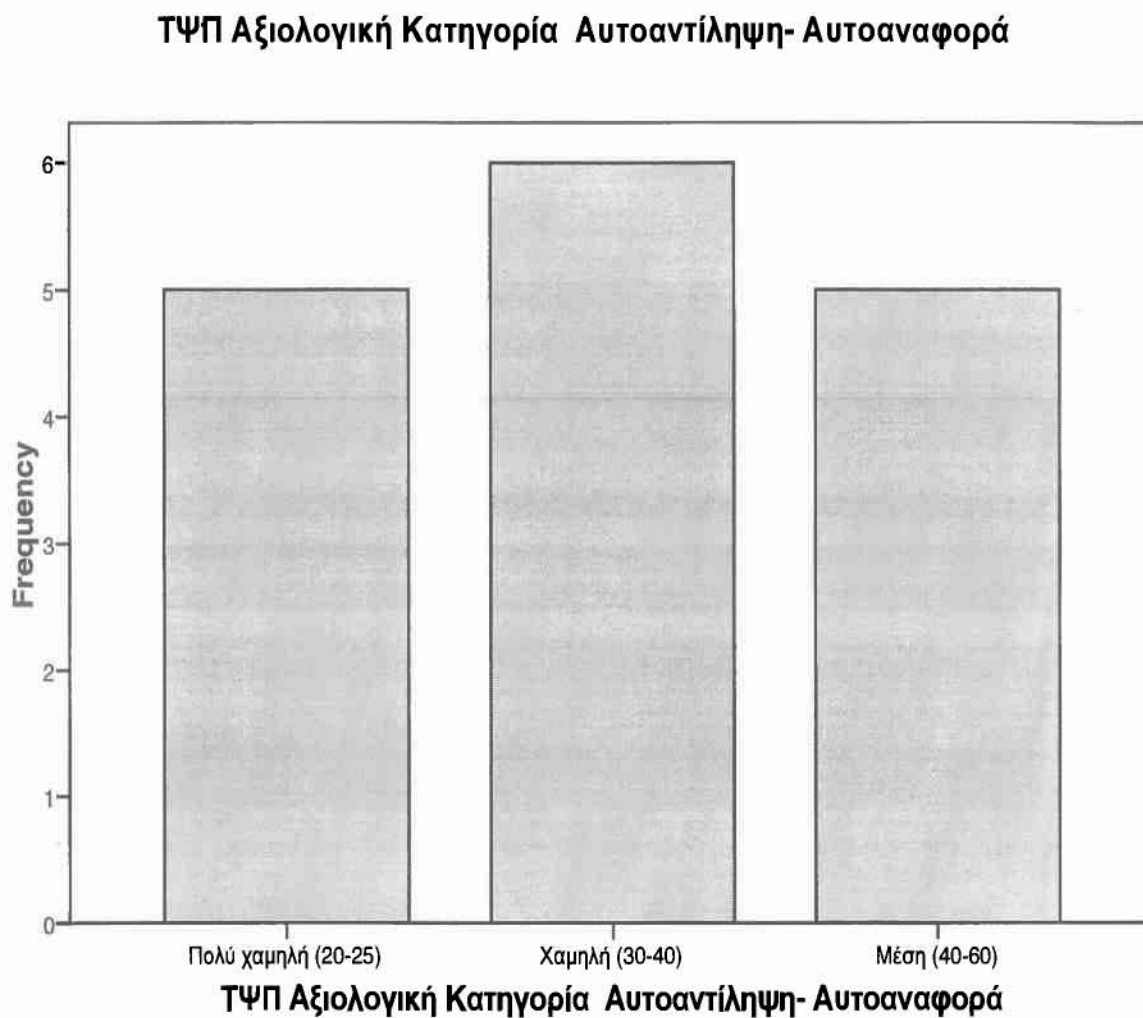
Στο Σχεδιάγραμμα 5.5 παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες με ΜΔ βρίσκονται στη μέση αξιολογική κατηγορία όσον αφορά την αντίληψή τους για τις ικανότητές τους σχετικά με την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους ενώ αρκετά παιδιά δηλώνουν δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα (πολύ χαμηλή και χαμηλή κατηγορία). Άλλωστε και ο μέσος όρος στην κατηγορία αυτή υποδηλώνει οριακή δυσκολία των μαθητών/τριών (βλ. Πίνακα και Σχεδιάγραμμα 5.1.).

Σχεδιάγραμμα 5.6: Προφίλ μαθητών/μαθητριών με ΜΔ στα Προβλήματα Συμπεριφοράς – Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς.



Στο Σχεδιάγραμμα 5.6 παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες με ΜΔ βρίσκονται στη μέση αξιολογική κατηγορία όσον αφορά την αντίληψή τους για τα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν με τους συνομηλίκους τους και τις δυσκολίες υπερκινητικότητας και συγκέντρωσης που εμφανίζουν. Αρκετοί όμως μαθητές/μαθήτριες τοποθετούνται στην υψηλή αξιολογική κατηγορία πράγμα που υποδηλώνει την ύπαρξη προβλημάτων στον τομέα αυτό.

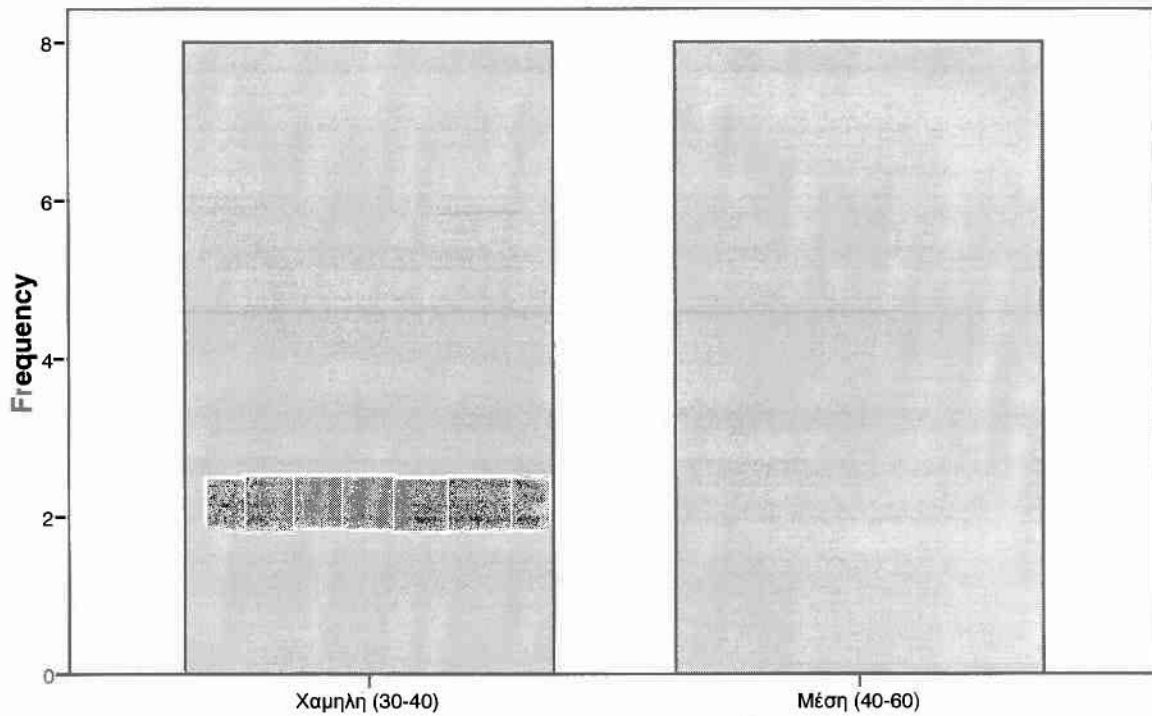
Σχεδιάγραμμα 5.7: Προφίλ μαθητών/μαθητριών με ΜΔ στην Αυτοαντίληψη – Ερωτηματολόγιο Αυτοαναφοράς



Στο Σχεδιάγραμμα 5.7 παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες με ΜΔ βρίσκονται στη χαμηλή και πολύ χαμηλή αξιολογική κατηγορία όσον αφορά την αυτοαντίληψή τους σε θέματα σχολικών ικανοτήτων και γενικότερης αυτοεικόνας.

Σχεδιάγραμμα 5.8: Προφίλ μαθητών/μαθητριών με ΜΔ στην Κοινωνική επάρκεια με βάση τη γνώμη των εκπαιδευτικών – Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού

ΤΨΠ Εκπαιδευτικού - Αξιολογική Κατηγορία Κοινωνική επάρκεια

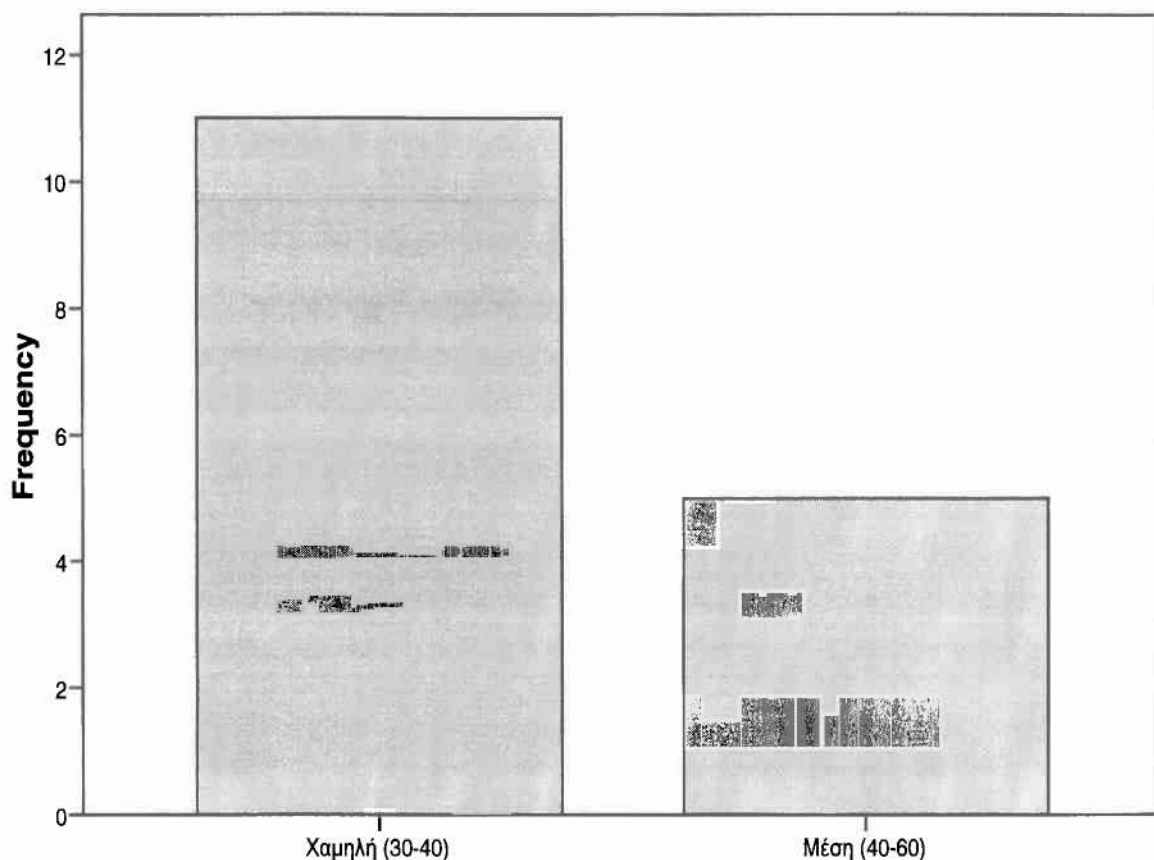


ΤΨΠ Εκπαιδευτικού - Αξιολογική Κατηγορία Κοινωνική επάρκεια

Στο Σχεδιάγραμμα 5.8 παρατηρούμε ότι σύμφωνα με την γνώμη των εκπαιδευτικών οι μισοί μαθητές/τριες με ΜΔ βρίσκονται στη χαμηλή και οι άλλοι μισοί στη μέση αξιολογική κατηγορία όσον αφορά την κοινωνική τους επάρκεια. Άλλωστε όπως είδαμε και στο σχεδιάγραμμα 5.2 αναφέρεται ότι ο μέσος όρος των μαθητών/τριών εμφανίζει οριακές δυσκολίες στον τομέα αυτό.

— Σχεδιάγραμμα 5.9: Προφίλ μαθητών/μαθητριών με ΜΔ στην Σχολική επάρκεια με βάση τη γνώμη των εκπαιδευτικών – Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού

ΤΨΠ Εκπαιδευτικού - Αξιολογική Κατηγορία Σχολική επάρκεια

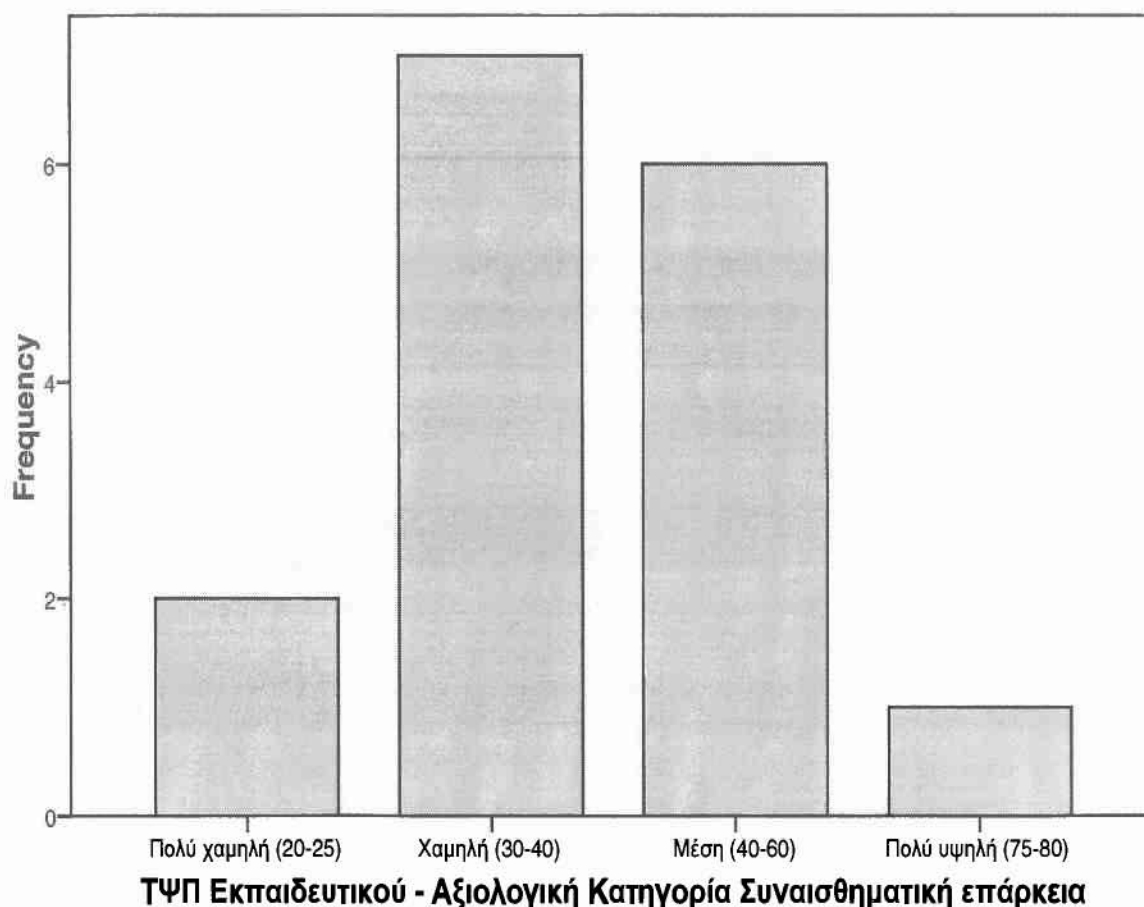


ΤΨΠ Εκπαιδευτικού - Αξιολογική Κατηγορία Σχολική επάρκεια

Στο Σχεδιάγραμμα 5.8. παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών με ΜΔ βρίσκονται στη χαμηλή αξιολογική κατηγορία όσον αφορά την αντίληψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους σχετικά με τα κίνητρα που έχουν για μάθηση και τη σχολική τους αποτελεσματικότητα ενώ ένας αρκετά μεγάλος αριθμός μαθητών εντάσσεται στην μέση κατηγορία. Σύμφωνα με τον Πίνακα 5.2 και το Σχεδιάγραμμα 5.2, ο μέσος όρος των εκπαιδευτικών αναφέρει πως οι μαθητές-τριες που συμμετείχαν στην έρευνα εμφάνιζαν οριακές δυσκολίες στον τομέα αυτό.

Σχεδιάγραμμα 5.10: Προφίλ μαθητών/μαθητριών με ΜΔ στην Συναισθηματική επάρκεια με βάση τη γνώμη των εκπαιδευτικών – Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού

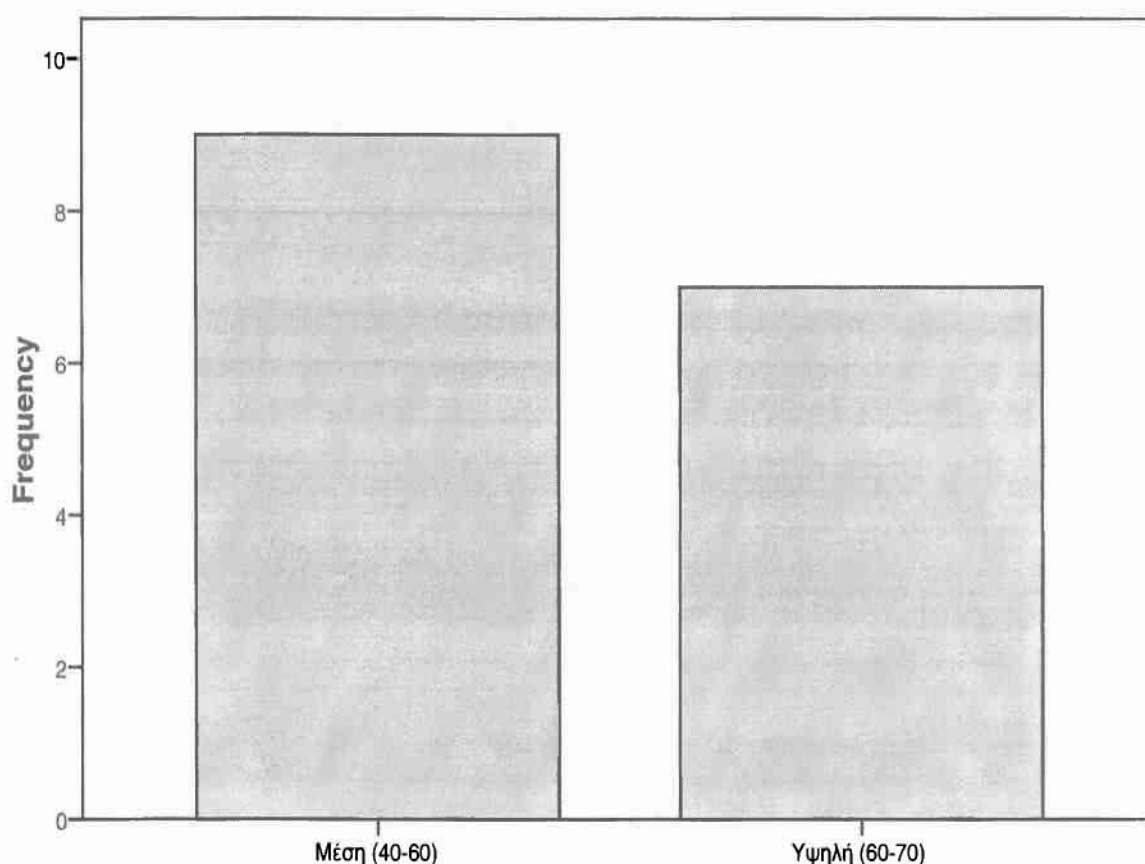
ΤΨΠ Εκπαιδευτικού - Αξιολογική Κατηγορία Συναισθηματική επάρκεια



Στο Σχεδιάγραμμα 5.10 παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών με ΜΔ βρίσκονται στη χαμηλή και στη μέση αξιολογική κατηγορία όσον αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους σχετικά με την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους ενώ ένα για έναν μικρό αριθμό παιδιών δηλώνονται δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα (πολύ χαμηλή κατηγορία). Άλλωστε και ο μέσος όρος στην κατηγορία αυτή υποδηλώνει οριακή δυσκολία των μαθητών/τριών (βλ. Πίνακα και Σχεδιάγραμμα 5.2.).

Σχεδιάγραμμα 5.11: Προφίλ μαθητών/μαθητριών με ΜΔ στην με βάση τη γνώμη των εκπαιδευτικών σχετικά με προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν– Ερωτηματολόγιο Εκπαιδευτικού.

ΤΨΠ Εκπαιδευτικού - Αξιολογική Κατηγορία - Προβλήματα Συμπεριφοράς



ΤΨΠ Εκπαιδευτικού - Αξιολογική Κατηγορία - Προβλήματα Συμπεριφοράς

Στο Σχεδιάγραμμα 5.11 παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν την πλειοψηφία των μαθητών/τριων με ΜΔ στη μέση και έναν αρκετά μεγάλο αριθμό μαθητών την υψηλή αξιολογική κατηγορία σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν με τους συνομηλίκους τους και τις δυσκολίες υπερκινητικότητας και συγκέντρωσης που εμφανίζουν, πράγμα που υποδηλώνει την ύπαρξη προβλημάτων στον τομέα αυτό. Άλλωστε και ο μέσος όρος στην κατηγορία αυτή υποδηλώνει οριακό βαθμό εμφάνισης προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών/τριών (βλ. Πίνακα και Σχεδιάγραμμα 5.2.).

Ερευνητικό ερώτημα 3: Υπάρχει συμφωνία ή όχι στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των ίδιων των μαθητών/τριών με ΜΔ σχετικά με τα προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αντιμετωπίζουν;

Για να απαντήσουμε στο παραπάνω ερώτημα διερευνήσαμε αν υπάρχει σημαντική ανάμεσα στις 4 κοινές μεταβλητές (κοινωνική επάρκεια, σχολική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια και προβλήματα συμπεριφοράς) μεταξύ των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών/τριών του δείγματος.

Εφαρμόσαμε το μη παραμετρικό τεστ συσχέτισης Spearman's rho, επειδή ο αριθμός του δείγματος είναι μικρός, η κατανομή των τιμών ανά μεταβλητή δεν είναι κανονική.

Πίνακας 5.3. Spearman's δείκτης συσχέτισης μεταξύ των 4 κοινών μεταβλητών ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των ερωτηματολογίων αυτοαναφοράς και εκπαιδευτικών

	Κοινωνική επάρκεια- Αυτοαναφο ρά	Σχολική Επάρκεια - Αυτοαναφο ρά	Συναισθημα τική Επάρκεια - Αυτοαναφο ρά	Προβλήμα τα Συμπεριφο ράς- Αυτοαναφο ρά	Κοινωνική Επάρκεια - Εκπαιδευτικό ς	Σχολική Επάρκεια - Εκπαιδευτικό ς	Συναισθηματικ ή Επάρκεια - Εκπαιδευτικός	Προβλήματα Συμπεριφορά ς - Εκπαιδευτικό ς
Κοινωνική επάρκεια- Αυτοαναφορά	1,000							
Σχολική Επάρκεια - Αυτοαναφοράς	,681(**)	1,000						
Συναισθηματική Επάρκεια - Αυτοαναφορά	,764(**)	,488	1,000					
Προβλήματα Συμπεριφορά- Αυτοαναφορά	,583(*)	,512(*)	,347	1,000				
Κοινωνική Επάρκεια - Εκπαιδευτικός	-,021	,061	-,158	,288	1,000			

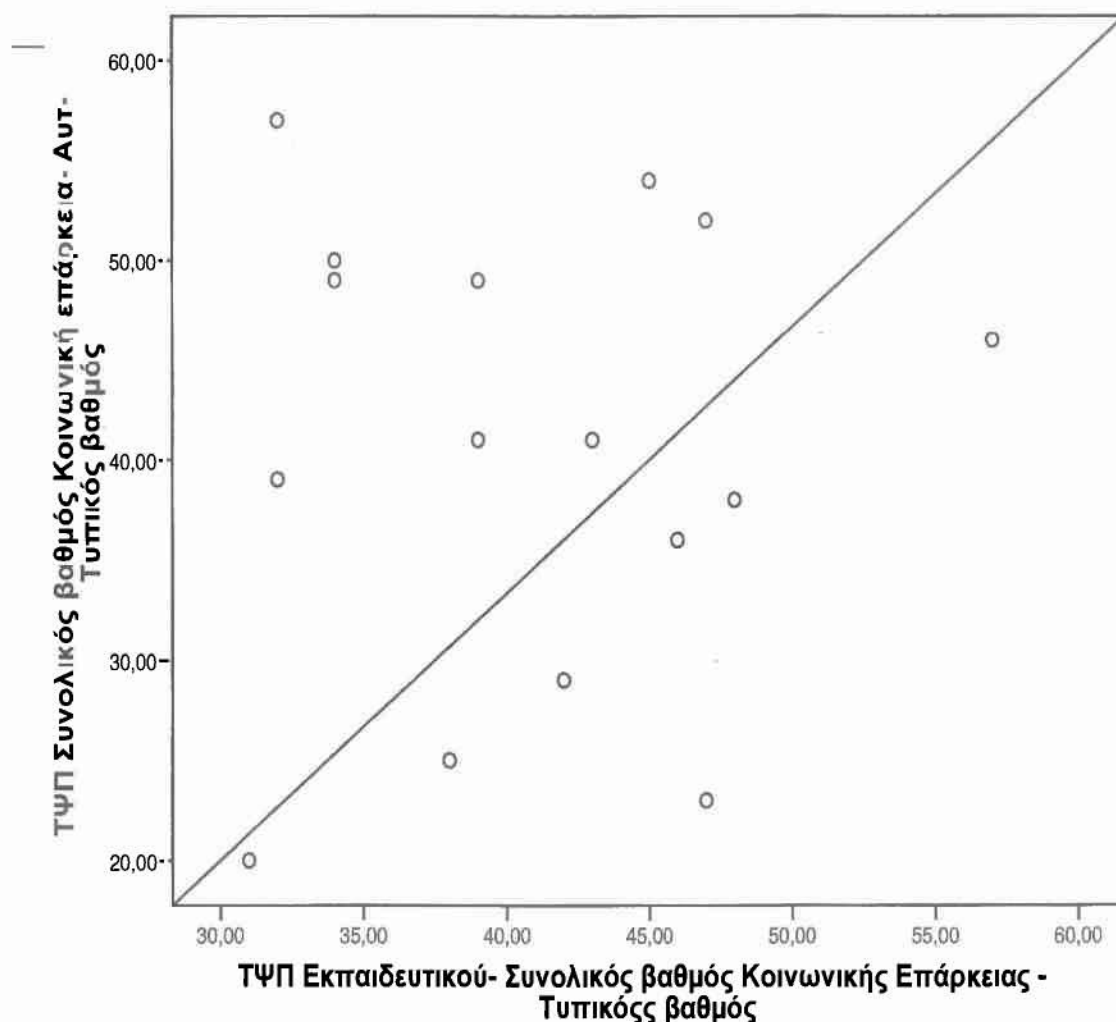
Σχολική Επάρκεια - Εκπαιδευτικός	-,067	-,168	,326	,064	,376	1,000		
Συναισθηματική Επάρκεια - Εκπαιδευτικός	-,413	-,038	-,166	-,112	,276	,222	1,000	
Προβλήματα Συμπεριφοράς- Εκπαιδευτικός	-,018	-,131	-,145	-,036	-,219	-,483	-,573*	1,000

** Correlation is significant at the 0.01 level (2-tailed).

* Correlation is significant at the 0.05 level (2-tailed)

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5.3. δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε κάθε μια από τις 4 κατηγορίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Αυτό σημαίνει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με τις επιμέρους ικανότητες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με ΜΔ είναι διαφορετικές αναφορικά με τους περισσότερους μαθητές/μαθήτριες. Αυτό είναι φανερό και από τα διαγράμματα σκεδασμού που ακολουθούν που απεικονίζουν τη συσχέτιση των τιμών (εκπαιδευτικών-μαθητών) σε κάθε κατηγορία Ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

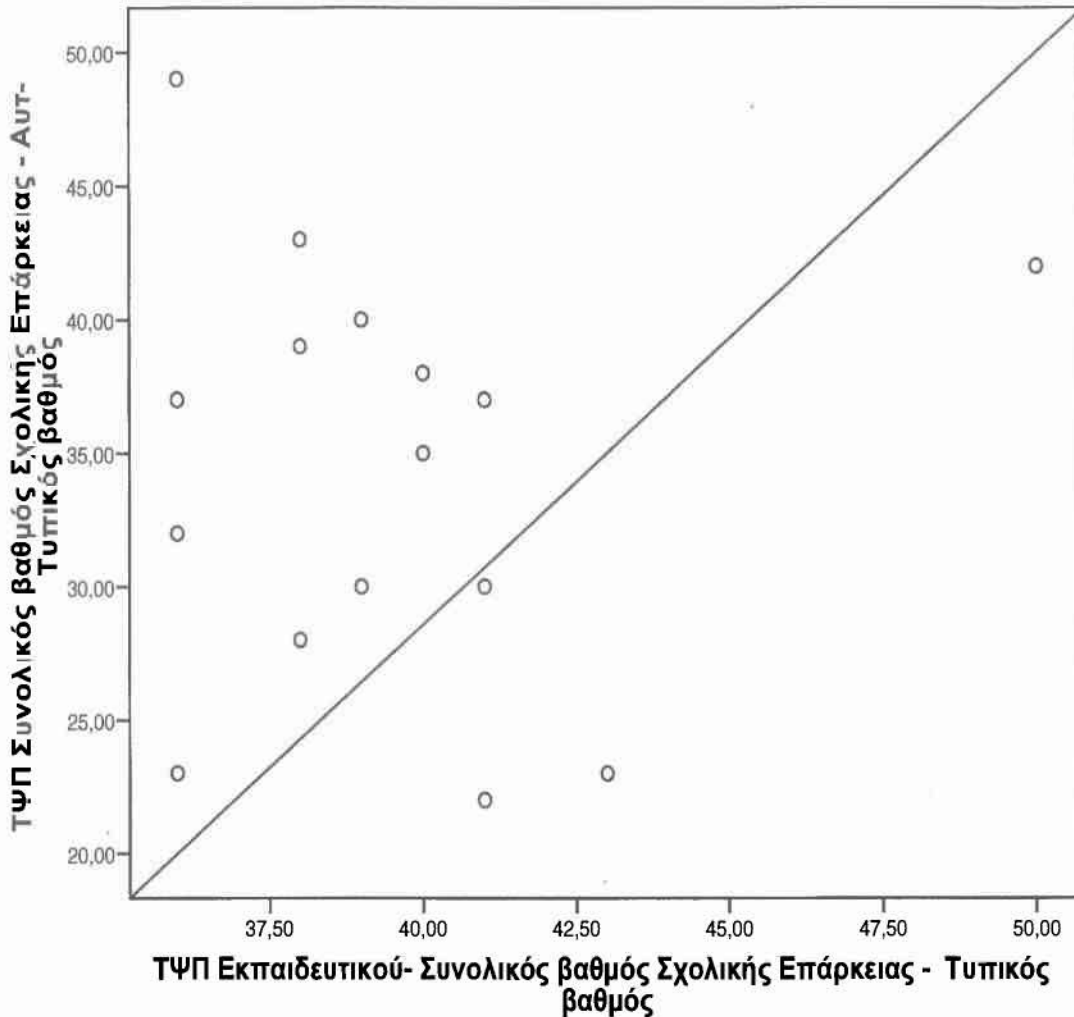
Σχεδιάγραμμα 5.8.: Συσχέτιση τιμών εκπαιδευτικών-μαθητών για τη μεταβλητή «Κοινωνική Επάρκεια»



Όπως βλέπουμε από τη διασπορά των τιμών στο σχεδιάγραμμα δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια συσχέτιση της μιας μεταβλητής με την άλλη ($\rho(16) = -,021, ns$). Μόνο για 7

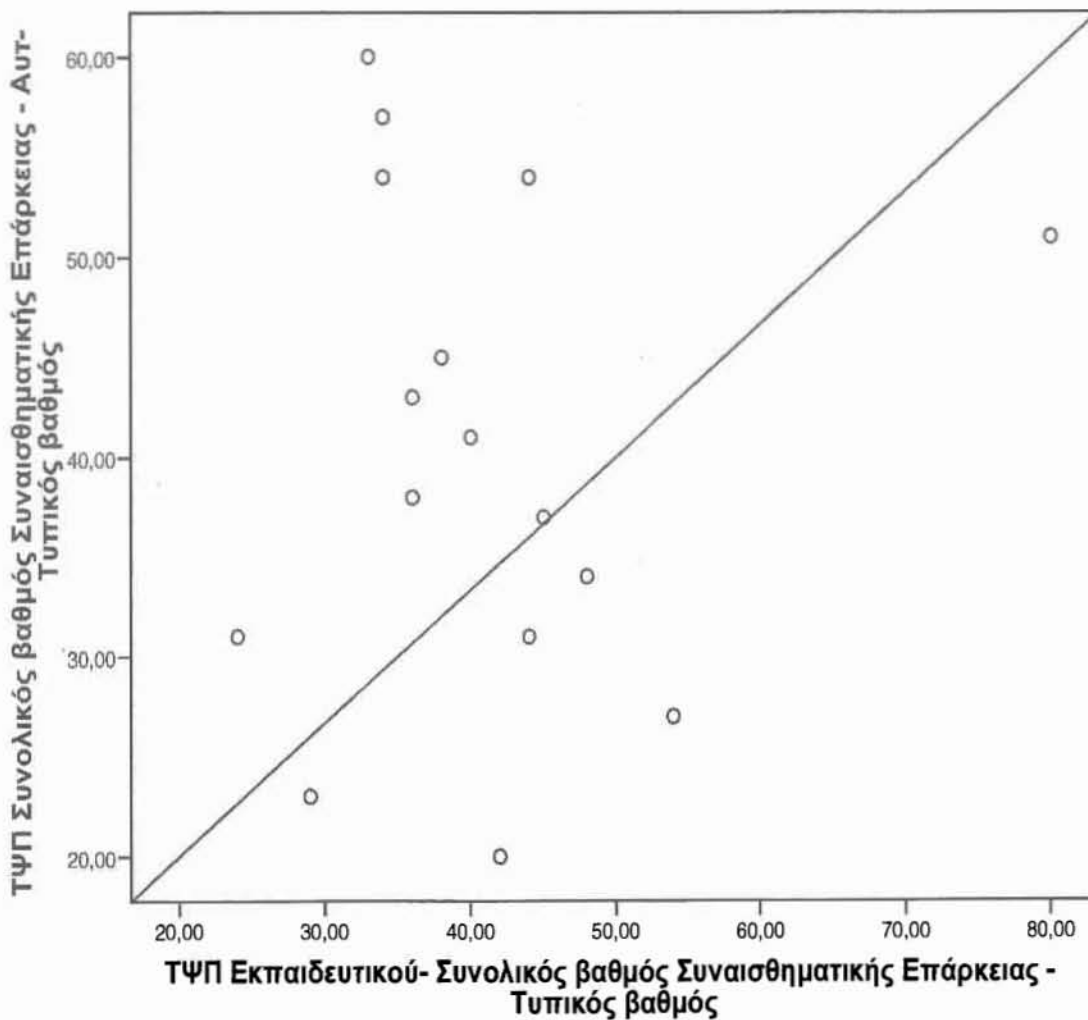
μαθητές/τριες με ΜΔ φαίνεται μια τάση συμφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών (συγκλίνουν προς τη γραμμή παλινδρόμησης- διαγώνιος γραμμή).

Σχεδιάγραμμα 5.9.: Συσχέτιση τιμών εκπαιδευτικών-μαθητών για τη μεταβλητή «Σχολική Επάρκεια»



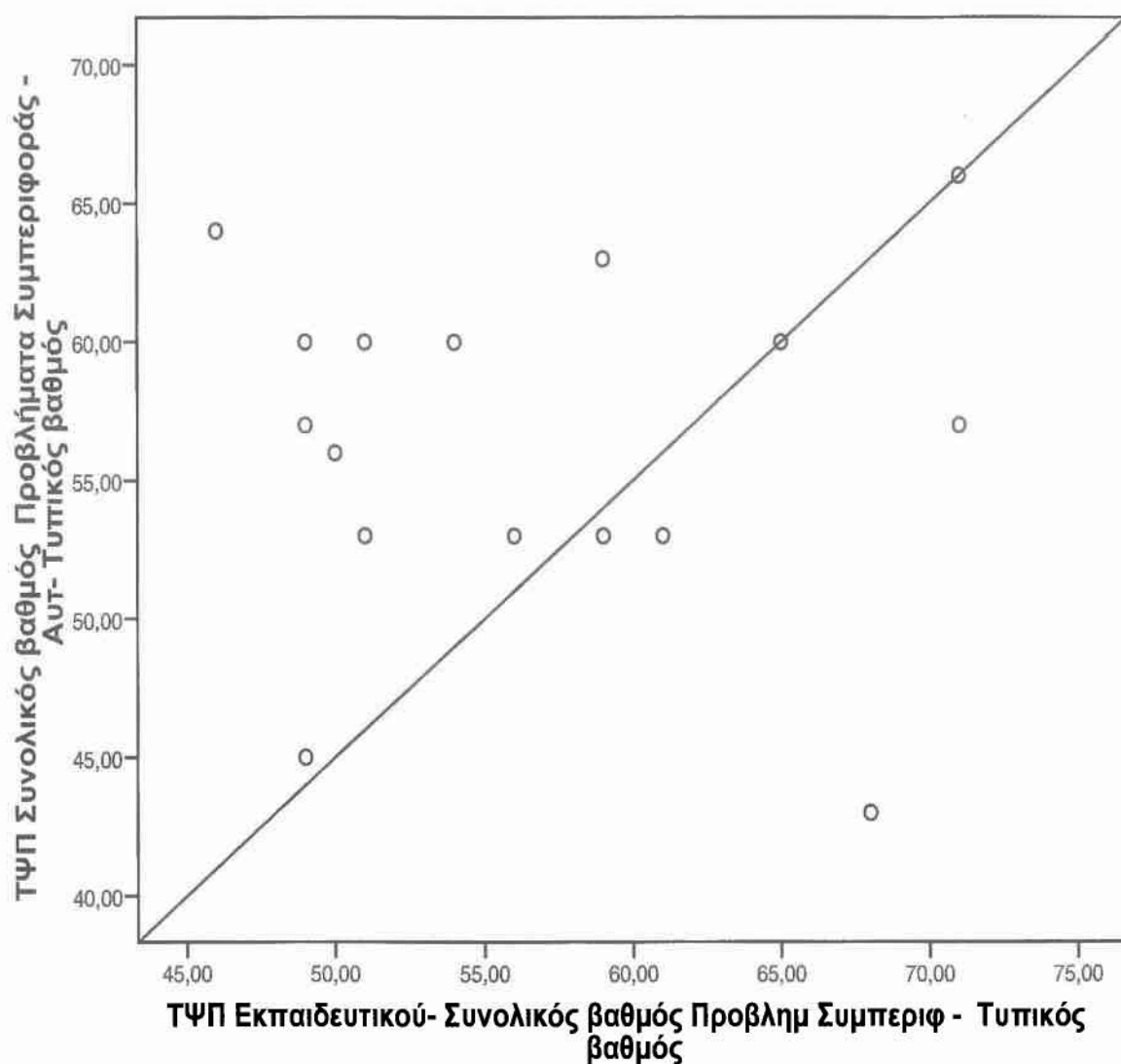
Όπως βλέπουμε από τη διασπορά των τιμών στο σχεδιάγραμμα δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια συσχέτιση της μιας μεταβλητής με την άλλη ($r_{ho}(16) = -,168, ns$). Μόνο για 4 μαθητές-τριες με ΜΔ φαίνεται μια τάση συμφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών (συγκλίνουν προς τη γραμμή παλινδρόμησης- διαγώνιος γραμμή).

Σχεδιάγραμμα 5.10.: Συσχέτιση τιμών εκπαιδευτικών-μαθητών για τη μεταβλητή «Συναισθηματική Επάρκεια»



Όπως βλέπουμε από τη διασπορά των τιμών στο σχεδιάγραμμα δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια συσχέτιση της μιας μεταβλητής με την άλλη ($r_{ho}(16) = -,166, ns$). Μόνο για 4 μαθητές-τριες με ΜΔ φαίνεται μια τάση συμφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών (συγκλίνουν προς τη γραμμή παλινδρόμησης- διαγώνιος γραμμή).

Σχεδιάγραμμα 5.11.: Συσχέτιση τιμών εκπαιδευτικών-μαθητών για τη μεταβλητή «Προβλήματα Συμπεριφοράς»



Όπως βλέπουμε από τη διασπορά των τιμών στο σχεδιάγραμμα δεν φαίνεται να υπάρχει κάποια συσχέτιση της μιας μεταβλητής με την άλλη ($r_{16} = -,036, ns$). Μόνο για 6 μαθητές-τριες με ΜΔ φαίνεται μια τάση συμφωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών (συγκλίνουν προς τη γραμμή παλινδρόμησης- διαγώνιος γραμμή).

Ερευνητικό Ερώτημα 4: Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών-τριων με μαθησιακές δυσκολίες ανά σχολική βαθμίδα;

Για να απαντήσουμε το ερώτημα αυτό εφαρμόσαμε το κριτήριο Mann-Whitney (U) για να συγκρίνουμε τους μέσους όρους των μαθητών της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού αναφορικά με τις απαντήσεις τους σε κάθε μια από τις 5 κατηγορίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Πίνακας 5.4.: Αποτελέσματα κριτηρίου Mann-Whitney U για έλεγχο διαφορών μέσων όρων μεταξύ μαθητών/τριών της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού αναφορικά με τις 5 κατηγορίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

	Συνολικός βαθμός Κοινωνική επάρκεια- Αυτοαναφορά.	Συνολικός βαθμός Σχολικής Επάρκειας – Αυτοαναφορά.	Συνολικός βαθμός Συναισθηματικής Επάρκειας – Αυτοαναφορά.	Συνολικός βαθμός Προβλήματα Συμπεριφοράς.- Αυτοαναφορά.	Συνολικός βαθμός Αυτοαντίληψη – Αυτοαναφορά.
Mann-Whitney U	30,000	30,500	28,000	28,500	16,500
Wilcoxon W	66,000	66,500	64,000	64,500	52,500
Z	-,210	-,158	-,421	-,373	-1,631
Asymp. Sig. (2-tailed)	,833	,875	,674	,709	,103
Exact Sig. [2*(1-tailed Sig.)]	,878(a)	,878(a)	,721(a)	,721(a)	,105(a)

a Not corrected for ties.

b Grouping Variable: Τάξη

Τα αποτελέσματα στον Πίνακα 5.4. δείχνουν ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού ως προς τις απαντήσεις τους αναφορικά με τις 5 κατηγορίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ: ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο αυτό, θα συζητηθούν τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, θα επιχειρηθεί σύγκρισή τους με άλλες έρευνες, θα τεθούν οι περιορισμοί της συγκεκριμένης έρευνας και θα επισημανθεί η χρησιμότητά της. Τέλος θα δοθούν προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Οι στόχοι της παρούσας ερευνητικής μελέτης ήταν:

α) Να διερευνηθούν οι δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι μαθητές-τριες Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες σύμφωνα με τις απαντήσεις τους στην κλίμακα αυτοαναφοράς του εργαλείου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

β) Να διερευνηθούν οι δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι μαθητές-τριες Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες με βάση τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών τους στην κλίμακα εκπαιδευτικού του εργαλείου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας.

γ) Να διερευνηθεί ο βαθμός συμφωνίας-ασυμφωνίας των απαντήσεων των εκπαιδευτικών και των ίδιων των μαθητών/τριών με ΜΔ σχετικά με τα προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αντιμετωπίζουν.

δ) Να διερευνηθεί αν υπάρχουν διαφορές στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών-τριών με μαθησιακές δυσκολίες ανά σχολική βαθμίδα.(Ε΄ και Στ΄ δημοτικού).

Μετά από αναλύσεις των δεδομένων της έρευνας, βρήκαμε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν (στην κλίμακα αυτοαναφοράς του εργαλείου ψυχοκοινωνικής προσαρμογής) ότι αντιμετωπίζουν δυσκολίες (οριακές ή μεγαλύτερες) σε όλους τους τομείς της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Πιο συγκεκριμένα, ο μέσος όρος των μαθητών αυτών δηλώνει οριακά χαμηλή κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια σε σχέση με τον τυπικό πληθυσμό. Περισσότερα προβλήματα αναφέρονται στη σχολική επάρκεια, στην ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των παιδιών και την γενική αυτοεκτίμησή τους. Επίσης,

τείνουν να αναφέρουν οριακά περισσότερα προβλήματα συμπεριφοράς (εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα) συγκριτικά με τον τυπικό πληθυσμό της ηλικίας τους.

Ειδικότερα όσον αφορά την κοινωνική επάρκεια των μαθητών-τριών που συμμετείχαν στην έρευνα παρατηρήσαμε ότι σχεδόν οι μισοί βρισκόταν στη μέση αξιολογική κατηγορία και ότι ο μέσος όρος ανέφερε οριακές δυσκολίες όσον αφορά τις ικανότητές τους σχετικά με την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία με τους συνομηλίκους τους στο σχολικό πλαίσιο. Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζει και ένας μεγάλος αριθμός ερευνών. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα των Nabuzoka και Smith (1993), στην οποία βρέθηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κατατάσσονταν συχνότερα στις κατηγορίες «ντροπαλό», «ζητά βοήθεια» και «θύμα εκφοβισμού» και λάμβαναν λιγότερες ονομαστικές ταξινομήσεις στις κατηγορίες «συνεργάζεται» και «είναι ηγέτης». Οι Haager και Callwood (1993) παρατήρησαν ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίστηκε δημοφιλές. Γενικά διαπιστώνουμε με βάση τα παραπάνω ότι τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα έχουν λιγότερες κοινωνικές επαφές, αρχίζουν σπανιότερα τις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις και είναι λιγότερο διαλλακτικοί και υπομονετικοί από τους συνομηλίκους τους (McConaughy, Mattison, & Peterson, 1994, Milne & Schmidt, 1996, Nabuzoka & Smith, 1993, Nussbaum, Bigler, & Koch, 1986). Ωστόσο τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, έρχονται σε αντίθεση με τα ευρήματα της έρευνας των Ackerman και Howes (1986) που διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αναπτύσσουν εξίσου καλές διαπροσωπικές σχέσεις όπως οι συνομήλικοί τους χωρίς δυσκολίες.

Σχετικά με την σχολική επάρκεια η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες με βάση της απαντήσεις τους στο ερωτηματολόγιο εντάχθηκε στη χαμηλή ή την πολύ χαμηλή αξιολογική κατηγορία. Τα ερευνητικά αποτελέσματα συμφωνούν με τα συμπεράσματα της έρευνας των Gadeyne, Ghesquiere, και Onghena (2004) οι οποίοι παρατήρησαν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνισαν περισσότερα προβλήματα προσοχής, είχαν χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη φτωχά κίνητρα μάθησης και χαμηλή κοινωνιομετρική θέση στην τάξη. Συμφωνία υπάρχει και με την έρευνα των Tur- Kaspa & Bryan (1995) και Vaughn & Haager, (1994) οι οποίοι οδηγήθηκαν στο συμπέρασμα ότι δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής συνδέονται στενά με την χαμηλή σχολική επίδοση. Ακόμη αναφέρουμε την έρευνα των Bosworth και Murray (1983) οι οποίοι αξιολόγησαν την απόδοση της επιτυχίας-αποτυχίας σε εσωτερικούς ή εξωτερικούς παράγοντες και διαπιστώθηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες απέδιδαν πολύ λιγότερο στον εαυτό τους την επιτυχία τους ενώ και οι δυο ομάδες παιδιών απέδιδαν στους ίδιους παράγοντες την

αποτυχία τους. Τέλος διαπιστώθηκε ότι τα δυσλεξικά παιδιά είχαν περισσότερα κίνητρα για επιτυχία.

Όσον αφορά τη συναισθηματική επάρκεια και ειδικότερα τις ικανότητές σχετικά με την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους, διαπιστώνουμε ότι με βάση τις αυτοαναφορές τους, τα παιδιά με ΜΔ που συμμετείχαν στην έρευνα τοποθετήθηκαν στη μέση αξιολογική κατηγορία όσον ενώ αρκετά παιδιά δήλωσαν δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα και εντάχθηκαν στην πολύ χαμηλή και χαμηλή κατηγορία. Μια έρευνα που επιβεβαιώνει τα συγκεκριμένα αποτελέσματα είναι αυτή που διεκπεραιώθηκε από τον Cohen (1986) ο οποίος μέσα από κλινική διερεύνηση της συναισθηματικής κατάστασης παιδιών και των εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες διαπίστωσε ότι τα άτομα αυτά βίωναν την ακαδημαϊκή επίδοση ως μια κατάσταση ιδιαίτερα απειλητική ή οποία συνοδεύεται από συναισθήματα ταπείνωσης και φόβου της αποτυχίας. Διαπιστώθηκε ακόμη ότι παιδιά με δυσκολίες στη μάθηση αντιμετώπιζαν κρίσεις πανικού πράγμα που ερμηνεύεται ως αναπτυξιακή αποτυχία της απόκτησης της ικανότητας ρύθμισης του άγχους. Ακόμη Οι Holder και Kirkpatrick (1991) εξέτασαν τον χρόνο και την ακρίβεια στις απαντήσεις παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες στην ερμηνεία συναισθημάτων από εκφράσεις του προσώπου, και συμπέραναν ότι τα παιδιά με δυσκολίες μάθησης ήταν λιγότερο ακριβή στην ερμηνεία των συγκινησιακών εκφράσεων, ενώ χρειάστηκαν περισσότερο χρόνο για την ερμηνεία συγκεκριμένων συγκινησιακών εκφράσεων. Ομοiotρόπως, ο Nabuzoka και ο Smith (1995) εξέτασαν την ικανότητα των παιδιών να ερμηνεύσουν συναισθήματα σε συνάρτηση με την ηλικία και το φύλο καθώς και τον τύπο έκφρασης και βρέθηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν λιγότερο επιδέξια στην ερμηνεία των συναισθηματικών εκφράσεων. Από τα παραπάνω συμπεραίνουμε ότι παιδιά και έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες επιδεικνύουν μειωμένη ικανότητα στο να ανταπεξέρχονται στις μη λεκτικές μορφές επικοινωνίας. Έτσι οι ελλείψεις των παιδιών στην αποκωδικοποίηση και τον έλεγχο των κοινωνικών ενδείξεων και των συναισθημάτων, οδηγούν στην ανικανότητα κατανόησης, του πότε είναι η κατάλληλη στιγμή για την εκτέλεση ορισμένων συμπεριφορών, παρέχοντας έτσι μια ερμηνεία για τις συμπεριφορές που συνδέονται με την απόρριψη των παιδιών από τους ομολόγους τους χωρίς δυσκολίες.

Αναφορικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς (εσωτερικευμένα ή εξωτερικευμένα) παρατηρούμε ότι σύμφωνα με τις δηλώσεις τους οι περισσότεροι μαθητές/τριες με ΜΔ βρίσκονται στη μέση αξιολογική κατηγορία ενώ δεν είναι μικρό το ποσοστό που εντάσσεται στην υψηλή αξιολογική κατηγορία πράγμα που σημαίνει ότι οι τελευταίοι αντιμετωπίζουν ιδιαίτερα προβλήματα συμπεριφοράς. Η έρευνα των Murray και Little (1981) υποστηρίζει τα

συγκεκριμένα αποτελέσματα καθώς διαπιστώθηκε ότι τα καταθλιπτικά συμπτώματα εμφανίζονταν συχνότερα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες απ' ό,τι σε αυτά που δεν έχουν. Τα πρώτα διαχωρίστηκαν από τα δεύτερα όσον αφορά την εμφάνιση επιθετικής συμπεριφοράς, δυσκολία προσοχής, μνήμης, σκέψης, υπερκινητικότητας, ευερεθιστότητας και ταχύτητας συλλογισμού. Παράλληλα οι Martínez και Clikeman (2004) σε έρευνα τους παρατήρησαν ότι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες και στην ανάγνωση και στην αριθμητική εμφανίζουν έντονα προβλήματα προσαρμοστικότητας στη σχολική τάξη, συναισθηματικά προβλήματα, κακή συμπεριφορά στο σχολείο και περισσότερα καταθλιπτικά συμπτώματα από τους ομολόγους τους χωρίς δυσκολίες στη μάθηση καθώς και ότι τα κορίτσια έδειξαν μεγαλύτερη έλλειψη στον συναισθηματικό δείκτη συμπτωμάτων (περισσότερο άγχος και κατάθλιψη) ενώ τα αγόρια εμφάνιζαν μεγαλύτερα ποσοστά δυσπροσαρμοστικότητας. Ο Rutter και οι συνεργάτες του (1974) διεξήγαγαν μια έρευνα στην οποία διαπιστώθηκε μέσα από απαντήσεις των δασκάλων σε ερωτηματολόγια που τους είχαν δοθεί ότι το 25% των παιδιών με αναγνωστική δυσκολία παρουσίαζε αντικοινωνική συμπεριφορά. Τα παραπάνω ερευνητικά δεδομένα οδηγούν στο συμπέρασμα ότι οι αλληπάλληλες ματαιώσεις που βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και η συνεχής προσπάθειά που καταβάλλουν προκειμένου να επιτύχουν μια ικανοποιητική επίδοση θεωρείται ότι αποτελούν την αιτία εμφάνισης προβλημάτων σε ενδοπροσωπικό και διαπροσωπικό επίπεδο. Γενικά διαπιστώνουμε ότι παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πιθανό να εμφανίζουν υψηλότερα ποσοστά άγχους και ανησυχίας από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ενώ είναι πιθανό να παρουσιάσουν διαταραχές διαγωγής ή αντικοινωνική συμπεριφορά από τους συνομηλίκους τους χωρίς δυσκολίες.

Τέλος, όσον αφορά τον τομέα της αυτοαντίληψης (γενικής και ακαδημαϊκής) παρατηρήσαμε ότι οι περισσότεροι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες τοποθετήθηκαν στη χαμηλή και πολύ χαμηλή αξιολογική κατηγορία. Αυτό επιβεβαιώνεται από τα ακόλουθα ερευνητικά δεδομένα. Οι Thomson και Hartley (1980) διαπίστωσαν ύστερα από έρευνα ότι τα δυσλεξικά παιδιά θεωρούσαν την εκμάθηση της ανάγνωσης βασική προϋπόθεση για την ευτυχία κάτι που δεν παρατηρήθηκε τόσο στους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη τα δυσλεξικά παιδιά θεωρούσαν ότι οι γονείς και οι φίλοι τους τα βλέπουν με τον ίδιο τρόπο που βλέπουν εκείνα τον εαυτό τους. Το επίπεδο της αυτοεκτίμησης των δυσλεξικών παιδιών ήταν χαμηλότερο από αυτό των μη δυσλεκτικών ως προς τον ακαδημαϊκό τομέα και τον τομέα των οικογενειακών σχέσεων ενώ δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των ομάδων αναφορικά με τη γενική αξιολόγηση του εαυτού. Στα ίδια συμπεράσματα κατέληξε και η έρευνα των Kloos και Cosden (1994) με την οποία προσπάθησαν να

εντοπίσουν τους παράγοντες που επιδρούν στην διαμόρφωση της έννοιας του εαυτού. Η πλειονότητα των παιδιών είχε θετική γενική και ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού, ενώ το 53% των παιδιών είχε θετική γενική και αρνητική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Τα παιδιά που είχαν αρνητική γενική και ακαδημαϊκή έννοια του εαυτού διαπιστώθηκε ότι είχαν χαμηλές επιδόσεις στην ανάγνωση και είχαν αρνητική αντίληψη για την νοητική τους ικανότητα ενώ παράλληλα διαφοροποιούνταν από τις άλλες ομάδες ως προς την αντίληψή τους, την κοινωνική αποδοχή, τη διαγωγή και την συμπεριφορά τους. Οι Terras, Thompson, και Minnis (2009) εξέτασαν σε έρευνά τους την αυτοαντίληψη και τις συναισθηματικές και κοινωνικές δυσκολίες που συναντούν μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Γενικά δεν παρατηρήθηκε η ύπαρξη αρνητικής αυτοαντίληψης στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, μόνο αρνητική εικόνα για την απόδοσή τους σε συγκεκριμένους τομείς. Παρατηρήθηκαν επίσης σε παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες περισσότερο κοινωνικά, συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα τα οποία συνδέονταν με αρνητική ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη. Ωστόσο η ύπαρξη αρνητικής ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης σε μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν υποστηρίζεται από το σύνολο των ερευνών. Οι Forgan και Vaughn (2000) σε έρευνά τους στην οποία συμμετείχαν 14 μαθητές με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες οι οποίοι αξιολογήθηκαν ως προς την έννοια του εαυτού σε τρεις διαδοχικές φάσεις της σχολικής φοίτησης (Στ' δημοτικού, έναρξη Α' γυμνασίου και τέλος Α' γυμνασίου.) Παρατηρήθηκε ότι ως προς τον ακαδημαϊκό τομέα και τη γενική έννοια του εαυτού δεν σημειώθηκαν σημαντικές διαφορές μεταξύ των δυο ομάδων.

Ακόμη παρατηρήσαμε ότι οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν ότι οι μαθητές του δείγματος αντιμετωπίζουν οριακές δυσκολίες στην κοινωνική επάρκεια, τη σχολική επάρκεια, τη συναισθηματική επάρκεια και τα προβλήματα συμπεριφοράς συγκριτικά με τον τυπικό πληθυσμό. Μεγαλύτερη ασυμφωνία μεταξύ τους παρατηρείται στη συναισθηματική επάρκεια πράγμα που σημαίνει ότι υπάρχει κατά τους εκπαιδευτικούς μεγαλύτερη ανομοιογένεια εντός της ομάδας στον τομέα αυτό ενώ φαίνεται να υπάρχει μεγαλύτερη ομοιογένεια κατά τους εκπαιδευτικούς στον τομέα των δυσκολιών σχολικής επάρκειας.

Ειδικότερα όσον αφορά την κοινωνική επάρκεια οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι οι μισοί μαθητές/τριες με ΜΔ βρίσκονται στη χαμηλή και οι άλλοι μισοί στη μέση αξιολογική κατηγορία .

Όσον αφορά τη κοινωνική επάρκεια παρατηρούμε ότι σύμφωνα με την γνώμη των εκπαιδευτικών οι μισοί μαθητές/τριες με ΜΔ βρίσκονται στη χαμηλή και οι άλλοι μισοί στη

μέση αξιολογική κατηγορία. Αλλωστε ο μέσος όσος των εκπαιδευτικών δήλωσε ότι τα παιδιά οριακές δυσκολίες στον συγκεκριμένο τομέα.

Σχετικά με την σχολική επάρκεια οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στη χαμηλή αξιολογική κατηγορία για τις ικανότητές τους σχετικά με τα κίνητρα που έχουν για μάθηση και τη σχολική τους αποτελεσματικότητα.

Σχετικά με την συναισθηματική επάρκεια παρατηρούμε ότι η πλειοψηφία των μαθητών/τριών με μαθησιακές δυσκολίες βρίσκονται στη χαμηλή και στη μέση αξιολογική κατηγορία όσον αφορά την άποψη των εκπαιδευτικών για τις ικανότητές τους σχετικά με την αναγνώριση και τη διαχείριση των συναισθημάτων τους ενώ ένα για ένα μικρό ποσοστό παιδιών δηλώνονται δυσκολίες σε αυτόν τον τομέα (πολύ χαμηλή κατηγορία).

Τέλος, όσον αφορά τα προβλήματα συμπεριφοράς παρατηρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τοποθέτησαν τους μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες στη χαμηλή αξιολογική κατηγορία σχετικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς που αντιμετωπίζουν και τις δυσκολίες υπερκινητικότητας και συγκέντρωσης που εμφανίζουν, πράγμα που υποδηλώνει την ύπαρξη προβλημάτων στον τομέα αυτό. Ενώ ένα μικρότερο μέρος των μαθητών/μαθήτριών τοποθετήθηκαν στην μέση αξιολογική κατηγορία.

Παρατηρήσαμε, ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση ανάμεσα στις απαντήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών σε κάθε μια από τις τέσσερις κατηγορίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Αυτό σημαίνει ότι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με τις επιμέρους ικανότητες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες είναι διαφορετικές αναφορικά με τους περισσότερους μαθητές/μαθήτριες. Αυτή τη διάσταση των απόψεων των εκπαιδευτικών και των μαθητών με δυσκολίες στη μάθηση σχετικά με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των τελευταίων την συναντάμε και στην ακόλουθη έρευνα. Οι Nabuzoka και Smith (1993) σε έρευνά τους προσπάθησαν να εξακριβώσουν εάν οι αντιλήψεις των δασκάλων σχετικά με την κοινωνική προσαρμογή μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες διέφεραν από τις αντιλήψεις των ομολόγων. Βρέθηκε ότι υπήρχε σημαντική συσχέτιση μεταξύ των εκτιμήσεων των δασκάλων και των ονομαστικών ταξινομήσεων των ομολόγων όσον αφορά τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες κάτι που δεν συνέβαινε για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Ακόμη βρέθηκε ότι οι δάσκαλοι εκτιμούσαν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες λιγότερο θετικά από τους συμμαθητές τους χωρίς δυσκολίες μάθησης. Τα παραπάνω αποτελέσματα πιθανόν να

δηλώνουν ότι οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών αντικατοπτρίζουν κατά κύριο λόγο τις αντιλήψεις τους που διαμορφώνονται στο πλαίσιο των περιστάσεων της σχολικής τάξης καθώς και μέσα σε άλλους τυπικούς χώρους όπου δίνεται έμφαση στη σχολική συμπεριφορά. Συνεπώς οι εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών για την ψυχοκοινωνική συμπεριφορά των παιδιών πιθανόν να έχουν άμεση σχέση με την σχολική ικανότητα των παιδιών.

Ακόμη στην έρευνά μας δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά ανάμεσα στους μαθητές/τριες της Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού ως προς τις απαντήσεις τους αναφορικά με τις 5 κατηγορίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Το παραπάνω αποτέλεσμα δεν συμφωνεί με τα ερευνητικά δεδομένα. Ενδεικτικά αναφέρουμε την έρευνα του Nabuzoka και του Smith (1995) που εξέτασαν την ικανότητα των παιδιών να ερμηνεύσουν συναισθήματα σε συνάρτηση με την ηλικία και το φύλο καθώς και τον τύπο έκφρασης. Ο μέσος όρος ηλικίας των παιδιών που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν 6,7 έτη 9,2 και 11,1 έτη). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ήταν λιγότερο επιδέξια στην ερμηνεία των συναισθηματικών εκφράσεων. Ωστόσο στις περισσότερες περιπτώσεις παρατηρήθηκε ότι η ακρίβεια των παιδιών αυξανόταν με την ηλικία. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη απόδοση από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ενώ κάνουν τα ίδια λάθη με παιδιά μικρότερης ηλικίας(θεωρία της εξελικτικής υστέρησης: Οι μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να εξηγηθούν βάσει κάποιας απόλυτης αντιληπτικής ανεπάρκειας). Η μη ύπαρξη εξελικτικών διαφορών στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή μεταξύ των μαθητών-τριων με μαθησιακές δυσκολίες Ε΄ και Στ΄ δημοτικού ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι για να υπάρξει εμφανής διαφορά στις ικανότητες του ατόμου απαιτείται απόκλιση 1,5 με 2,5 έτη σχετικά με την κατοχή ικανοτήτων ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αναμένεται με βάση την νοημοσύνη και την χρονολογική ηλικία(Chapman & Boersma,1979). Επομένως, το χρονικό διάστημα του ενός έτους που χωρίζει την μια τάξη από την άλλη δεν είναι αρκετό για να φανούν διαφορές μεταξύ στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή μεταξύ των δυο ηλικιακών επιπέδων.

Ακόμη είναι σημαντικό να αναφέρουμε ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί ένα κομμάτι στο παζλ της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες και επομένως οι περιορισμοί της έρευνας δεν επιτρέπουν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων σε παιδιά άλλων ηλικιών ή με διαφορετικά χαρακτηριστικά του δείγματος. Παρόλα αυτά μας δίνει κάποιες ενδείξεις για τις δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής που αντιμετωπίζουν οι μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού με μαθησιακές δυσκολίες.

Στην έρευνα αυτή το δείγμα είναι μικρό, 16 παιδιά εκ των οποίων μόνο τα 4 είναι κορίτσια. Για πιο έγκυρα αποτελέσματα θα ήταν καλό να χρησιμοποιούνταν μεγαλύτερο

δείγμα ώστε να είναι πιο αντιπροσωπευτικό με τον γενικό πληθυσμό. Να αναφέρουμε ότι λόγω του μικρού αριθμού κοριτσιών δεν επιτράπηκε η διερεύνηση των διαφορών στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή ανάμεσα στα δυο φύλα. Ακόμη το τεστ ΛΑΜΔΑ και η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγιναν στο εργαστήριο Η/Υ εντός του σχολικού ωραρίου από μια ομάδα πέντε παιδιών κάθε φορά. Θα ήταν καλό η συλλογή των δεδομένων να γίνει κάποια άλλη χρονική στιγμή έτσι ώστε τα παιδιά να μην είναι κουρασμένα. Ακόμη θα ήταν καλό η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων και η διεκπεραίωση του τεστ ΛΑΜΔΑ να γίνει από ένα-ένα παιδί ξεχωριστά και όχι από ομάδα πέντε παιδιών για να υπάρχει περισσότερη ησυχία και συγκέντρωση, όμως αυτό θα ήταν δύσκολο να επιτευχθεί διότι έτσι η έρευνα θα κρατούσε αρκετά μεγάλο χρονικό διάστημα, κάτι που αφενός δεν το επιθυμούσαν οι εκπαιδευτικοί και αφετέρου το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό δεν μπορούσαν να μου παρέχουν το εργαστήριο Η/Υ για μεγάλο χρονικό διάστημα αφού γινόταν και άλλα μαθήματα στην συγκεκριμένη αίθουσα. Επίσης περισσότερη επαφή με τα παιδιά πριν την έρευνα θα έφερνε πιο θετικά αποτελέσματα, θα αισθανόταν πιο άνετα και θα είχαν λιγότερο άγχος και αμηχανία απέναντι στις δοκιμασίες που κλήθηκαν να συμπληρώσουν και ίσως οι απαντήσεις τους στα ερωτηματολόγια να χαρακτηριζόταν από περισσότερη ειλικρίνεια.

Η συγκεκριμένη εργασία αλλά και κάθε εργασία που σχετίζεται με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, μας προκαλεί να στρέψουμε το βλέμμα μας πέρα από τις δυσκολίες των παιδιών αυτών στον γνωστικό τομέα αλλά στα προβλήματα συμπεριφοράς, στην εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους ,στις κοινωνικές, και συναισθηματικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν. Είναι γεγονός ότι οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού θα καθορίσουν την επιτυχία και την προσαρμογή του στη ενήλικη ζωή του. Η ποιότητα της ζωής ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες εξαρτάται πρώτα από όλα από τον βαθμό στον οποίο κατάφεραν να αναπτύξουν τις ψυχοκοινωνικές τους δεξιότητες, κι όχι από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις. Επομένως η συγκεκριμένη έρευνα μπορεί να βοηθήσει ώστε να εντοπιστούν έγκαιρα προβλήματα σε συγκεκριμένους τομείς που μπορεί να αποτελέσουν πιθανούς προγνωστικούς δείκτες για τη μετέπειτα σχολική επάρκεια και προσαρμογή του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

❖ Ελληνική

- Γιαννικόπουλος,Α.(1991).*Ψυχολογία της προσαρμογής του παιδιού και του ενηλίκου*, Αθήνα: Γρηγόρη
- Δοϊκού-Αυλίδου, Μ.,(2002).*Δυσλεξία: Συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα
- Δημητροπούλου, (1988).*Αίτια των Μαθησιακών Δυσκολιών*, Αθήνα
- Κασσωτάκη, Μ.Κ.,(2009). *Δυσκολίες Μάθησης: Ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κάκουρος, Ε.(1998).*Η έκβαση των Μαθησιακών Δυσκολιών στην εφηβεία*. Αρχαία ΕΨΨΕΠ.
- Κάκουρος, Ε.-Μανιαδάκη (2000),*Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής-Υπερκινητικότητα*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κέντρο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Παιδιών με Ειδικές Ανάγκες (Κ.Ε.Ε.Π.Ε.Α.),Ορίζοντες,http://www.keepea.gr/index.php?option=com_content&view=article&id=30&Itemid=33.
- Κούρκουτας, Η. και Cartier,J.P.(2008). *Παιδιά και έφηβοι με ψυχοκοινωνικές και μαθησιακές διαταραχές: Στρατηγικές παρέμβασης*, Αθήνα: Τόπος.
- Λιβανίου, Ε.,(2004). *Μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα συμπεριφοράς στην κανονική τάξη*. Αθήνα: Κέρδος
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηρήστου, Χ., Μπίμπου, Α., (2006). *Ειδικές μαθησιακές Δυσκολίες Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πρωτόπαπας,Α. & Σκαλούμπακας, Χ. (2007). *Λογισμικό ανίχνευσης μαθησιακών Δεξιοτήτων και Αδυναμιών (ΛΑΜΔΑ)*. ΕΠΕΑΚ II Ενέργεια 1.1.3 Κατηγορία πράξεων α, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.
- Χατζηρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η. & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής Παιδιών Προσχολικής και Σχολικής ηλικίας*. ΕΠΕΑΚ II Ενέργεια 1.1.3 Κατηγορία πράξεων α, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

- Ackerman, D., & Howes, C. (1986). "Sociometric status and after-school social activity of children with learning disabilities". *Journal of Learning Disabilities*, vol.19 ,pp. 416-419.
- Adelman, H.S.& Taylor, L. (1993).*Learning problems and learning disabilities: Moving forward*. California: Brooks/Cole Publishing Company.
- Bandura, A. (1977). "Social Learning Theory". *New York: General Learning Press*.
- Bateman, B. (1965). An educator's view of the diagnostic approach to learning disorders. In J. Hellmuth (ed) *Learning Disorders*, Vol. 1 Special Child Publications, Seattle, WA.
- Boetsch, E.A., Green, P.A.& Pennington, B.F.(1996). Psychosocial correlates of dyslexia across the life span. *Development and Psychopathology*, vol.8, pp. 539-562.
- Bosworth, H.T. & Murray M.E. (1983). "Locus of control and achievement motivation in dyslexic children". *Journal of developmental and Behavioral Pediatrics*, vol.4, pp.253-256.
- Bronferbrenner, U. (1979). "The Ecology of human development: Experiments by Nature and Design", *Cambridge, MA: Harvad University Press*.
- Bryan, T.H. (1974). "An observational analysis of classroom behaviors of children with learning disabilities". *Journal of learning Disabilities*, vol.7, pp. 26-34.
- Bryan, J.H., Sonnefeld, L.J. &Grabowski (1983). "The relationship between fear and failure and learning disabilities". *Learning Disability Quarterly* vol.6, pp. 217-222.
- Casey, R., Levy, S., Brown ,K.& J. Brooks-Gunn (1992). "Impaired emotional health in children with mild reading disability". *Developmental and Behavioral Pediatrics*, vol.13,pp. 256-260.
- Chapman, J.W. & Boersma F.J. (1979). "Academic self-concept in elementary learning disabled children: A study with the student's Perception of Ability Scale". *Psychology in the schools*, vol.16, pp. 201-206.

- Cohen, J. (1986). *Learning disabilities and psychosocial development in childhood and adolescence*. *Annals of Dyslexia*, vol. 36, pp.287-300.
- Cole M. & Cole S.R., (2002). *Η ανάπτυξη των παιδιών κατά τη νηπιακή και μέση παιδική ηλικία*. Αθήνα: Δαρδάνος.
- Erikson, E. H. (1950). *Childhood and society*. New York: Norton (1950), Triad/Paladin (1977), p. 242.
- Erikson, E., (1956), “The Problem of Ego Identity”, *Journal of the American Psychoanalytic Association*, vol. 4, pp. 56-121
- Flicek, M. & Landau, S. (1985). “Social status problems of learning-disabled and hyperactive/learning-disabled boys”. *Journal of Clinical Child Psychology*, vol.14, pp.340-344.
- Forgan, J.W. & Vaughn S (2000). “Adolescents with and without LD make the transition to middle school”. *Journal of Learning Disabilities*, pp. 33-43.
- Gadeyne, Ghesquiere, and Onghena (2004) “Psychosocial functioning of young children with learning problems”. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, pp. 510–521.
- Gerber, P.J. & Zinkgraf, S.A. (1982). “A comparative study of social-perceptual ability in learning disabled and non handicapped students.” *Learning Disability Quarterly* pp. 374-378.
- Goldstein, D., & Dundon, W. D. (1986). Affect and cognition in learning disabilities. In S. J. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social, and neuropsychological aspects of learning disabilities* (vol.2, pp. 233-249). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Haager, D.P. & Vaughn, S. (1995). “Parent, teacher, peer and self-report of the social competence of students with learning disabilities”. *Journal of learning Disabilities*, pp28, 205.
- Hales, G. (1994). *The human aspects of dyslexia*. In G. Hales (Ed.), *Dyslexia matters: A celebratory contributed volume to honour Professor T.R. Miles*. London : Whurr pp172-183.

- Horder, H.B. & Kirkpatrick, S.W. (1991). "Interpretation of emotion from facial expressions in children with and without learning disabilities". *Journal of learning disabilities*. vol.24, pp. 170-177.
- Kavale, K.A. & Forthness S.R. (2000). "What definitions of learning disability say and don't say : A critical analysis". *Journal of Learning Disabilities*, pp.239-256.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1996). "Social skills deficits and learning disabilities: A meta-analysis". *Journal of Learning Disabilities*, vol. 29, pp. 226-237.
- Kirk, S.A. (1972). *Educating exceptional children*, Houghton-Mifflin, Boston.
- Klein, M. (1982). *Le rôle de l'école dans le développement libidinal de l' enfant*. In M. Klein, *Essais de psychanalyse (1921-1945)* μετ. M.Derrida. Paris: Payot, pp. 90-109.
- Kloomok, S. & M. Cosden M. (1994). "Self- concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept and perceived social support". *Learning Disability Quarterly*, pp. 140-153.
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (1996). *Fundamentals of human neuropsychology* (4th ed.). New York: W.H. Freeman.
- Laurence Taggart, Wendy Cousins & Sharon Milner (2007) *Young People with Learning Disabilities Living in State Care: Their Emotional, Behavioral and Mental Health Status*, *Child Care in Practice* vol. 13, No. 4, pp. 401-416
- Lerner,J.(2000).*Learning disabilities: Theories, diagnosis and teaching strategies*. Boston: Houghton-Mifflin Company.
- Martínez and Semrud-Clikeman (2004). «Emotional Adjustment and School Functioning of Young Adolescents with Multiple Versus Single Learning Disabilities». *Journal of learning disabilities*, vol. 37, num. 5, pp. 411–420
- McConaughy, S. H., Mattison, R. E., & Peterson, R.L. (1994). "Behavioral/emotional problems of children with serious emotional disturbances and learning problems". *School Psychology Review*, vol.23, pp. 81-98.
- Murray E.M. & Little M. (1981). "Depression in learning disabled children". *Journal of Psychiatric Treatment and Evaluation* vol.3 pp.193-196.
- Nabuzoka, D. (1993). *Social Perception, Social Cognition and Behavior of Children with Learning Disabilities*. Unpublished PhD thesis. University of Sheffield.

- Nabuzoka, D. and Smith, P.K. (1993) “Sociometric status and social behavior of children with and without learning difficulties”. *Journal of Child psychology and psychiatry*, vol.34 pp.1435-1448.
- Nabuzoka, D. and Smith, P.K. (1995). “Identification of expressions of emotions by children with and without learning disabilities”. *Learning Disabilities Research and Practice*, vol. 10, pp.91-101.
- Nabuzoka D. (2000). *Παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες: Κοινωνική λειτουργικότητα και προσαρμογή*. Αθήνα: Σαββάλας.
- National Joint Committee on Learning Disabilities (1987). *Learning disabilities and the preschool child*, Asha, 29, 35-38.
- Nussbaum, N. L., Bigler, E. D., & Koch, W. (1986). “Neuropsychologically derived subgroups of learning disabled children: Personality/behavioral dimensions”. *Journal of Research and Development in Education*, vol. 19 pp.57-67.
- Peterson, B. S. (1995). “Neuroimaging in child and adolescent neuropsychiatric disorders”. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, vol. 34, pp. 1560-1576.
- Pumfrey, P.D. & Reason R. (1995). *Specific Learning Difficulties (dyslexia): Challenges and Responses*. London: Routledge
- Rourke, B. P., & Fuerst, D. R. (1991). “Learning disabilities and psychosocial functioning: A neuropsychological perspective”. *New York: Guilford Press*.
- Rurke, B. (1989) *Non Verbal Learning Disabilities: The Syndrome and the model*, New York: Guilford.
- Rutter, M. (1974). “*Emotional disorder and educational underachievement*”. *Archives of Disease in Childhood*, vol. 24, pp.249-256.
- Saklofske & M. Zeidner (Eds.), *International handbook of personality and intelligence*, pp 651-672. New York: Plenum
- Semrud-Clikeman, M., & Teeter, P. A. (1995). *Personality, intelligence, and neuropsychology in the diagnosis and treatment of clinical disorders*. In D.H.
- Silverman J.S., Fite M.W. & Mosher M.M (1959). “Clinical findings in reading disability children-Special cases of intellectual inhibition”. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol. 29, pp. 298-314.

- Terras, Thompson And Minnis (2009) “Dyslexia And Psycho-Social Functioning: An Exploratory Study Of The Role Of Self-Esteem And Understanding”. *Dyslexia*, vol. 15 pp. 304–327.
- Thomson, M.E. & Hartley G.M. (1980). *Self-concept in dyslexic children*. Academic Therapy, pp 19-36.
- Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1995). “Teachers’ ratings of the social competence and school adjustment of students with LD in elementary and junior high school”. *Journal of Learning Disabilities*, vol. 28, pp. 44-52.
- Vaughn, S., & Haager, D. (1994). “Social competence as a multifaceted construct: How do students with learning disabilities fare?. *Learning Disabilities Quarterly*, vol. 17, pp. 253-266.
- Vaughn, S., & Hogan, A. (1994). “The social competence of students with learning disabilities overtime: A within-individual examination. *Journal of Learning Disabilities* ,vol. 27,pp. 292-303.
- Vaughn, S., & Haager, D. (1994). Social competence as a multifaceted construct: How do students with learning disabilities fare? *Learning Disabilities Quarterly*, vol.17, pp .253-266.
- Werner E.E. (1989). “High-risk children in young adulthood: A longitudinal study from birth to 32 years”. *American Journal of Orthopsychiatry*, vol.59, pp.72-81.
- Wiggers, M. and van Lieshout, C.F.M. (1985). *Development of recognition of emotion: children’s reliance on situational and facial expressive cues*. *Developmental Psychology*, vol.21 pp. 338-349.
- Williams S. & Mc Gee R. (1994). *Reading attainment and juvenile delinquency*. *Journal of Child Psychology and Psychiatry* vol.35 pp. 441-459.
- Willcutt, E.G. & Pennington B.F. (2000). “Comorbidity of reading disability and attention-deficit/hyperactivity disorder: Differences by gender and subtype”. *Journal of Learning Disabilities* pp. 179-191.
- Wright-Strawderman C. & Watson B. (1992). “The prevalence of depressive symptoms in children with learning disabilities”. *Journal of Learning Disabilities* pp. 258-264.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ή

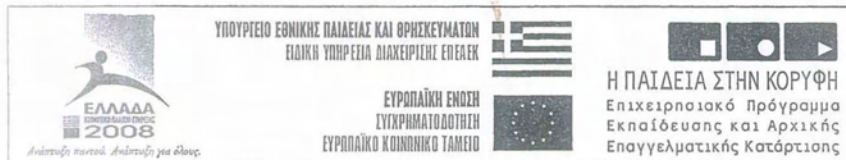
«Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής»

Χρυσή Χατζηχρήστου
Φωτεινή Πολυχρόνη
Ηλίας Μπεζεβέγκης
Κωνσταντίνος Μυλωνάς

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Κλίμακα Αυτοαναφοράς
(ηλικίες: 10-12 έτη)



Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
— ΕΠΕΑΕΚ —

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (ΕΠΕΑΕΚ)
ΜΕΤΡΟ 1.1 – ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.3 – ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 1.1.3.α

ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΑΞΗΣ

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΑΙ ΣΤΑΘΜΙΣΗ
12 ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ-ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ (ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ)
ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

ΤΕΛΙΚΟΣ ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΣ – ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης,
Γλώσσας και Δυσλεξίας

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΡΓΟΥ

Καθηγητής Κων/νος Δ. Πόρποδας

ΥΠΟΕΡΓΟ 2

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΥΠΟΕΡΓΟΥ

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Ψυχολογίας

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΥΠΟΕΡΓΟΥ 2

Καθηγητής Ηλίας Γ. Μπεζεβέγκης

Κωδικός	
Ημερομηνία	

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΠΑΙΔΙΩΝ 10-12 ΕΤΩΝ

Κλίμακα αυτοαναφοράς

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει έναν κατάλογο προτάσεων που περιγράφουν διάφορες πλευρές της συμπεριφοράς παιδιών της ηλικίας σου. Δεν πρόκειται για εξέταση, ούτε για τεστ με «σωστές» ή «λανθασμένες» απαντήσεις, αφού κάθε παιδί είναι διαφορετικό από τα άλλα. Συμπλήρωσε πρώτα τις παρακάτω πληροφορίες.

— Είσαι: Αγόρι Κορίτσι

— Πότε γεννήθηκες; Έτος: Μήνας:

— Σε ποια τάξη πηγαίνεις;

— Ποιο είναι το σχολείο σου;



ΟΔΗΓΙΕΣ

Διάβασε προσεκτικά καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις και βάλε σε κύκλο τον αριθμό που δηλώνει πόσο η συμπεριφορά αυτή σου ταιριάζει, δηλαδή πόσο σε αντιπροσωπεύει.

Θα βάλεις σε κύκλο το:

- 1 αν η συγκεκριμένη πρόταση δεν ισχύει, δεν ταιριάζει καθόλου σε σένα,
- 2 αν ταιριάζει λίγο σε σένα,
- 3 αν ταιριάζει σε μέτριο βαθμό σε σένα,
- 4 αν ταιριάζει πολύ σε σένα, και
- 5 αν ταιριάζει πάρα πολύ σε σένα

Προσπάθησε να περιγράψεις τον εαυτό σου όπως πραγματικά πιστεύεις ότι είσαι, όχι όπως σε περιγράφουν οι άλλοι ή όπως θα ήθελες να είσαι.

 <p>ΕΛΛΑΔΑ 2008 Ανάπτυξη παντός. Ανάπτυξη για όλους.</p>	<p>ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΚΕΙΡΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ</p>	 <p>ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΕΥΧΑΡΙΣΤΟΛΟΓΙΑ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>	 <p>Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης</p>
---	--	--	--

Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	Λέω τη γνώμη μου όταν χρειάζεται	1	2	3	4	5
2	Τα περισσότερα παιδιά με συμπαθούν	1	2	3	4	5
3	Περιμένω με χαρά την ώρα των μαθηματικών	1	2	3	4	5
4	Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5
5	Περιμένω μέχρι τελευταία στιγμή για να ξεκινήσω μια εργασία για το σχολείο	1	2	3	4	5
6	Είμαι σίγουρος ότι μπορώ να τα καταφέρω με τα μαθήματα στην τάξη αυτή τη χρονιά	1	2	3	4	5
7	Ανησυχώ μήπως κάνω κάτι ανόητο ή κάτι που θα με ντροπιάσει	1	2	3	4	5
8	Καταλαβαίνω τα μη λεκτικά μηνύματα στην επικοινωνία (έκφραση προσώπου, κινήσεις σώματος)	1	2	3	4	5
9	Αποσπάται εύκολα η προσοχή μου από θορύβους ή δραστηριότητες	1	2	3	4	5
10	Ανησυχώ μήπως οι άλλοι γελάσουν εις βάρος μου	1	2	3	4	5
11	Ξεκινάω μια συζήτηση/δραστηριότητα και ζητάω τη συμμετοχή των άλλων	1	2	3	4	5
12	Όταν αρχίσω κάτι, θέλω οπωσδήποτε να το ολοκληρώσω	1	2	3	4	5
13	Κάνω λάθη απροσεξίας	1	2	3	4	5
14	Μπορώ να κάνω ακόμα και την πιο δύσκολη δουλειά στην τάξη αν το προσπαθήσω	1	2	3	4	5
15	Έχω καλές ιδέες αλλά δυσκολεύομαι να τις εκφράσω γραπτά	1	2	3	4	5
16	Ολοκληρώνω έγκαιρα τις εργασίες που έχω να κάνω για το σχολείο	1	2	3	4	5
17	Ζητάω συγνώμη όταν χρειάζεται	1	2	3	4	5
18	Όταν διαβάζω κάτι στα μαθηματικά το μαθαίνω γρήγορα	1	2	3	4	5
19	Μου αρέσει να γνωρίζω άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5
20	Μπορώ να καταλάβω δύσκολες ερωτήσεις	1	2	3	4	5
21	Δυσκολεύομαι σε σύνθετες, περίπλοκες εργασίες του σχολείου	1	2	3	4	5

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
22	Παίρνω εύκολα αποφάσεις	1	2	3	4	5
23	Είμαι καλός/ή στην ορθογραφία	1	2	3	4	5
24	Θεωρώ ότι είμαι επιμελής	1	2	3	4	5
25	Ανταποκρίνομαι θετικά όταν με καλούν τα άλλα παιδιά σε δραστηριότητες	1	2	3	4	5
26	Συμμετέχω σε ομαδικές συζητήσεις	1	2	3	4	5
27	Επιμένω σε ένα πρόβλημα, μέχρι να το λύσω	1	2	3	4	5
28	Εκφράζω με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά μου	1	2	3	4	5
29	Παίρνω καλούς βαθμούς στη Γλώσσα	1	2	3	4	5
30	Ακολουθώ τους κανόνες του σχολείου και της τάξης	1	2	3	4	5
31	Προσκαλώ τα άλλα παιδιά να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες	1	2	3	4	5
32	Βρίσκω δυσκολίες στο να μαθαίνω καινούρια πράγματα	1	2	3	4	5
33	Ακούω κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, είμαι καλός/ή ακροατής/ήτρια	1	2	3	4	5
34	Ακόμα κι όταν δυσκολεύομαι σε μια εργασία, δεν τα παρατάω	1	2	3	4	5
35	Νιώθω ότι έχω αρκετά προτερήματα	1	2	3	4	5
36	Θεωρώ τον εαυτό μου καλό/ή μαθητή/τρια	1	2	3	4	5
37	Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα, προσπαθώ να βρω τι το προκάλεσε	1	2	3	4	5
38	Όταν θέλω κάτι, το θέλω αμέσως	1	2	3	4	5
39	Δε μ' ενδιαφέρει το σχολείο	1	2	3	4	5
40	Μου αρέσει το σχολείο	1	2	3	4	5
41	Όταν θέλω κάτι, το ζητάω	1	2	3	4	5
42	Πιάνω εύκολα κουβέντα με άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
43	Συμμετέχω σε μια δραστηριότητα που έχει ήδη ξεκινήσει	1	2	3	4	5
44	Δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ	1	2	3	4	5

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
45	Όταν διαβάζω κάτι στη Γλώσσα, το μαθαίνω γρήγορα	1	2	3	4	5
46	Συνεργάζομαι με τους συνομηλίκους σε ομαδικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
47	Ξέρω να αντιμετωπίζω δύσκολες καταστάσεις (π.χ. επιθετικότητα άλλου παιδιού, καυγάς)	1	2	3	4	5
48	Καταλαβαίνω πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα κι όταν δε λένε τίποτα	1	2	3	4	5
49	Γενικά, είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου	1	2	3	4	5
50	Συχνά νιώθω θλίψη, μελαγχολία	1	2	3	4	5
51	Μπορώ να ελέγξω το θυμό μου	1	2	3	4	5
52	Γενικά, είμαι περήφανος/η για πολλά πράγματα	1	2	3	4	5
53	Όταν ρωτάει κάτι η δασκάλα/ο δάσκαλος, απαντάω ή προσπαθώ να απαντήσω	1	2	3	4	5
54	Ξέρω να πετυχαίνω αυτό που θέλω	1	2	3	4	5
55	Είναι πιο σημαντικό για μένα να καταλαβαίνω τα μαθήματα από το να παίρνω μόνο καλούς βαθμούς	1	2	3	4	5
56	Μπορώ να διακρίνω πότε κάποιος από τους φίλους μου είναι λυπημένος	1	2	3	4	5
57	Κάνω λάθη από τη βιασύνη μου	1	2	3	4	5
58	Οι γονείς μου είναι συνήθως δυσαρεστημένοι ή απογοητευμένοι με αυτά που κάνω	1	2	3	4	5
59	Αντιδρώ έντονα στο παραμικρό ερέθισμα, είμαι παρορμητικός/ή	1	2	3	4	5
60	Μου αρέσει να λύνω ασκήσεις στα μαθηματικά					
61	Ακολουθώ ένα πρόγραμμα σε ό,τι κάνω	1	2	3	4	5
62	Κατανοώ και ανταποκρίνομαι κατάλληλα σε θετικές και αρνητικές καταστάσεις (π.χ. έπαινος, επίπληξη)	1	2	3	4	5
63	Έχω δική μου άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζω	1	2	3	4	5
64	Θέλω να είμαι ο αρχηγός της παρέας	1	2	3	4	5

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
65	Συνήθως δυσκολεύομαι να διατηρήσω την ψυχραιμία μου	1	2	3	4	5
66	Είναι εύκολο για μένα το να διαβάζω το μάθημα της Γλώσσας	1	2	3	4	5
67	Εκνευρίζομαι εύκολα	1	2	3	4	5
68	Έχω σύστημα στο διάβασμά μου	1	2	3	4	5
69	Περιμένω με χαρά την ώρα της Γλώσσας	1	2	3	4	5
70	Προσφέρω βοήθεια στα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
71	Συνεχίζω να προσπαθώ, ακόμα κι όταν συναντώ δυσκολίες	1	2	3	4	5
72	Θυμώνω με το παραμικρό	1	2	3	4	5
73	Ακούω με προσοχή τις οδηγίες του/της δασκάλου/ας για τις εργασίες μου	1	2	3	4	5
74	Ανησυχώ για το τι σκέφτονται τα άλλα παιδιά για μένα	1	2	3	4	5
75	Έχω την τάση να απομονώνομαι	1	2	3	4	5
76	Νιώθω άσχημα όταν έχουν πληγωθεί άλλοι άνθρωποι	1	2	3	4	5
77	Δείχνω στους άλλους πώς νιώθω	1	2	3	4	5
78	Ζητώ από άλλα παιδιά να παίξουν μαζί μου	1	2	3	4	5
79	Είμαι καλός/ή στα μαθηματικά					
80	Ανησυχώ μήπως με σηκώσει η δασκάλα / ο δάσκαλος για μάθημα	1	2	3	4	5
81	Προετοιμάζομαι για το σχολείο μόνο γιατί έχω υποχρέωση να το κάνω	1	2	3	4	5
82	Συμμετέχω και στηρίζω τα άλλα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις	1	2	3	4	5
83	Δυσκολεύομαι να βρίσκω τα πράγματά μου	1	2	3	4	5
84	Συχνά με επιλέγουν ως αρχηγό	1	2	3	4	5
85	Αντιδρώ έντονα όταν με μαλώνουν	1	2	3	4	5
86	Δυσκολεύομαι στο να συγκεντρώνομαι ή στο να παίρνω αποφάσεις	1	2	3	4	5
87	Φοβάμαι μήπως κάνω λάθη	1	2	3	4	5

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
88	Όταν έχω κάποιο πρόβλημα, συνήθως ζητάω βοήθεια	1	2	3	4	5
89	Παραμένω ήρεμος/η όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5
90	Τα πάω καλά με άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
91	Πιστεύω ότι για μερικά πράγματα θα μπορούσα να είμαι περήφανος/η	1	2	3	4	5
92	Οι γονείς μου ξέρουν τι μπορώ και τι δεν μπορώ να κάνω	1	2	3	4	5
93	Μερικές φορές, νιώθω ότι δεν είμαι καλός/ή σε τίποτα	1	2	3	4	5
94	Δεν θέλω να πηγαίνω στο σχολείο	1	2	3	4	5
95	Έχω οργάνωση στη μελέτη μου	1	2	3	4	5
96	Υπολογίζω τα συναισθήματα των άλλων	1	2	3	4	5
97	Τα περισσότερα παιδιά που γνωρίζω, με συμπαθούν	1	2	3	4	5
98	Μερικές φορές, πάω απροετοίμαστος/η στο σχολείο	1	2	3	4	5
99	Δυσκολεύομαι να υπολογίσω σωστά το χρόνο που χρειάζεται μια εργασία	1	2	3	4	5
100	Συνήθως δεν ελέγχω την εργασία μου για τυχόν λάθη	1	2	3	4	5
101	Μου αρέσει να κάνω ασκήσεις στη Γλώσσα	1	2	3	4	5
102	Δυσκολεύομαι να αποφασίσω τι πρέπει να κάνω κάθε φορά	1	2	3	4	5
103	Όταν κάνω κάτι, το κάνω καλά	1	2	3	4	5
104	Διαβάζω τα μαθήματά μου γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα	1	2	3	4	5
105	Νοιάζομαι για τα συναισθήματα των άλλων παιδιών	1	2	3	4	5
106	Παίρνω καλούς βαθμούς στα μαθηματικά	1	2	3	4	5
107	Μπορώ να μιλήσω εύκολα για το πώς αισθάνομαι	1	2	3	4	5
108	Είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου	1	2	3	4	5

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
109	Με ενδιαφέρουν οι ιδέες των άλλων παιδιών	1	2	3	4	5
110	Νιώθω συχνά ντροπή, αισθάνομαι εύκολα αμηχανία	1	2	3	4	5
111	Κάνω πολλά λάθη στο σχολείο	1	2	3	4	5
112	Ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα	1	2	3	4	5
113	Μπορώ εύκολα να χρησιμοποιώ διαφορετικούς τρόπους για να λύνω προβλήματα	1	2	3	4	5
114	Ξαναδιαβάζω τις εργασίες μου για να διορθώσω τυχόν λάθη	1	2	3	4	5
115	Καταλαβαίνω ό,τι διαβάζω	1	2	3	4	5

α/α	ΔΗΠ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΑΕ	ΔΣ	Ε	ΕΠ	ΥΔΣ	ΙΓ	ΙΜ	ΙΜθσ	Αυτ
84															
85							*								
86															
87										*					
88															
89															
90															
91															
92															
93															
94															
95						*									
96									*						
97															
98															
99															
100					*										
101												*			
102						*									
103															
104				*											
105															

α/α	ΔΗΠ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΑΕ	ΔΣ	Ε	ΕΠ	ΥΔΣ	ΙΓ	ΙΜ	ΙΜθσ	Αυτ
106															
107															
108															
109															
110															
111															
112															
113						*									
114															
115															
Σ															
	Κοινωνική Επάρκεια			Σχολική Επάρκεια			Συναισθηματική Επάρκεια		Προβλήματα Συμπε- ριφοράς				Αυτοαντίληψη		
Σ															

Κλειδί: ΔΗΠ = Ηγετικές ικανότητες Δεξιότητες διεκδίκησης, ΔΕ = Διαπροσωπική επικοινωνία, ΣΟ = Συνεργασία με συνομηλίκους, ΚΙΝ = Κίνητρα, ΟΣ = Οργάνωση / Σχεδιασμός, ΣΑ = Σχολική αποτελεσματικότητα, ΑΕ = Αυτοέλεγχος, ΔΣ = Διαχείριση συναισθημάτων, Ε = Ενσυναίσθηση, ΕΠ = Ενδοπροσωπική προσαρμογή, ΥΔΣ = Υπερκινητικότητα / Δυσκολίες συγκέντρωσης, ΙΓ = Αντίληψη για την ικανότητα στη Γλώσσα, ΙΜ = Αντίληψη για την ικανότητα στα Μαθηματικά, ΙΜθσ = Αντίληψη για την ικανότητα μάθησης, Αυτ = Γενική αυτοεκτίμηση.

* οι τιμές πρέπει να αντιστραφούν

ΤΕΣΤ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ
Κλίμακα Αυτοαναφοράς
(Ηλικίες: 10-12 έτη)

Συγκεντρωτικός Πίνακας Αποτελεσμάτων

Υποκλίμακες Διαστάσεις	ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ	
	Αρχικός Βαθμός	Τυπικός Βαθμός
Κοινωνική επάρκεια		
Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες		
Διαπροσωπική επικοινωνία		
Συνεργασία με συνομηλίκους		
Σχολική επάρκεια		
Κίνητρα		
Οργάνωση/Σχεδιασμός		
Σχολική αποτελεσματικότητα		
Συναισθηματική επάρκεια		
Αυτοέλεγχος		
Διαχείριση συναισθημάτων		
Ενσυναίσθηση		
Προβλήματα Συμπεριφοράς		
Ενδοπροσωπική προσαρμογή		
Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες συγκέντρωσης		
Αυτοαντίληψη		
Ικανότητα στη Γλώσσα		
Ικανότητα στα Μαθηματικά		
Ικανότητα Μάθησης		
Γενική αυτοεκτίμηση		

ΨΥΧΟΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ – ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ

Τυπικοί βαθμοί	Αξιολογική κατηγορία	Αυτοαντίληψη	Προβλήματα συμπεριφοράς	Συναισθηματική επάρκεια	Σχολική επάρκεια	Κοινωνική επάρκεια	Αξιολογική κατηγορία	Τυπικοί βαθμοί
80	Πολύ υψηλή						Πολύ υψηλή	80
75								75
70								70
65	Υψηλή						Υψηλή	65
60								60
55								55
50	Μέση						Μέση	50
45								45
40								40
35	Χαμηλή						Χαμηλή	35
30								30
25	Πολύ χαμηλή						Πολύ χαμηλή	25
20								20

ΨΥΧΟΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ – ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Ποσοστό Βαθμολογίας	Αξιολογική κατηγορία	Κοινωνική επάρκεια			Σχολική επάρκεια			Συναίσθηματική επάρκεια			Προβλήματα συμπερι- φοράς	Αυτοαντίληψη				Αξιολογική κατηγορία	Ποσοστό Βαθμολογίας
		ΔΗΙ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΑΕ	ΔΣ	Ε		ΕΠ	ΥΔΣ	ΙΓ	ΙΜ		
80	Πολύ υψηλή																
75																	
70	Υψηλή																
65																	
60																	
55	Μέση																
50																	
45																	
40	Χαμηλή																
35																	
30																	
25	Πολύ χαμηλή																
20																	
Τοπικοί βαθμοί	Αξιολογική κατηγορία	Κοινωνική επάρκεια	Σχολική επάρκεια	Συναίσθηματική επάρκεια	Προβλ. συμπερι- φοράς	Αυτοαντίληψη				Αξιολογική κατηγορία	Τοπικοί βαθμοί						

ΔΗΙ = Δεξιότητες διεκδίκησης / Ηγετικές ικανότητες, ΔΕ = Διαπροσωπική επικοινωνία, ΣΟ = Συνεργασία με συνομηλίκους, ΚΙΝ = Κίνητρα, ΟΣ = Οργάνωση / Σχεδιασμός, ΣΑ = Σχολική αποτελεσματικότητα, ΑΕ = Αυτοέλεγχος, ΔΣ = Διαχείριση συναισθημάτων, Ε = Ενσυναίσθηση, ΕΠ = Ενδοπροσωπική προσαρμογή, ΥΔΣ = Υπερκινητικότητα / Δυσκολίες συγκέντρωσης, ΙΓ = Αντίληψη για την ικανότητα στη Γλώσσα, ΙΜ = Αντίληψη για την ικανότητα στα Μαθηματικά, ΙΜθσ = Αντίληψη για την ικανότητα μάθησης, Αυτ = Γενική αυτοεκτίμηση.

ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ
ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ
ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ

ή

«Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής»

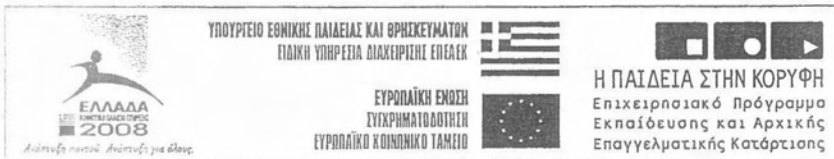
Χρυσή Χατζηχρήστου
Φωτεινή Πολυχρόνη
Ηλίας Μπεζεβέγκης
Κωνσταντίνος Μυλωνάς

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

ΦΥΛΛΑΔΙΟ ΕΞΕΤΑΣΗΣ

Κλίμακα Εκπαιδευτικού

για Παιδιά Σχολικής Ηλικίας (ηλικίες: 7-12 έτη)



Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
— ΕΠΕΑΕΚ —

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ
ΕΠΙΧΕΙΡΗΣΙΑΚΟ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ
ΚΑΙ ΑΡΧΙΚΗΣ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗΣ ΚΑΤΑΡΤΙΣΗΣ (ΕΠΕΑΕΚ)
ΜΕΤΡΟ 1.1 – ΕΝΕΡΓΕΙΑ 1.1.3 – ΚΑΤΗΓΟΡΙΑ ΠΡΑΞΕΩΝ 1.1.3.α

ΤΙΤΛΟΣ ΠΡΑΞΗΣ

ΚΑΤΑΣΚΕΥΗ ΚΑΙ ΣΤΑΘΜΙΣΗ
12 ΔΙΕΡΕΥΝΗΤΙΚΩΝ-ΑΝΙΧΝΕΥΤΙΚΩΝ ΕΡΓΑΛΕΙΩΝ (ΚΡΙΤΗΡΙΩΝ)
ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΔΥΣΚΟΛΙΩΝ

ΤΕΛΙΚΟΣ ΔΙΚΑΙΟΥΧΟΣ – ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΑΤΡΩΝ

Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
Εργαστήριο Γνωστικής Ανάλυσης της Μάθησης,
Γλώσσας και Δυσλεξίας

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΕΡΓΟΥ

Καθηγητής Κων/νος Δ. Πόρποδας

ΥΠΟΕΡΓΟ 2

ΦΟΡΕΑΣ ΥΛΟΠΟΙΗΣΗΣ ΥΠΟΕΡΓΟΥ

Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
Τμήμα Φ.Π.Ψ., Τομέας Ψυχολογίας

ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ ΥΠΟΕΡΓΟΥ 2

Καθηγητής Ηλίας Γ. Μπεζεβέγκης

Κωδικός παιδιού	
Κωδικός εκπαιδευτικού	
Ημερομηνία συμπλήρωσης	

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΠΑΙΔΙΩΝ 7-12 ΕΤΩΝ

Κλίμακα Εκπαιδευτικού

Το ερωτηματολόγιο αυτό περιλαμβάνει έναν κατάλογο προτάσεων που περιγράφουν διάφορες πλευρές της κοινωνικής, συναισθηματικής και σχολικής προσαρμογής, καθώς και της γενικότερης συμπεριφοράς των παιδιών σχολικής ηλικίας. Χρησιμοποιήστε ένα ερωτηματολόγιο για να περιγράψετε τη συμπεριφορά ενός παιδιού κάθε φορά.

Στοιχεία για την/τον εκπαιδευτικό

— Φύλο: Γυναίκα Άνδρας

— Διάρκεια προϋπηρεσίας: (σε έτη)

Στοιχεία για το παιδί

— Ονοματεπώνυμο:

— Φύλο: Κορίτσι Αγόρι

— Τάξη φοίτησης:

— Σχολείο:

— Μητρική γλώσσα: Άλλη γλώσσα:

— Το παιδί έχει παραπεμφθεί σε ειδικό για αξιολόγηση;
Όχι Ναι

— Το παιδί έχει λάβει κάποια διάγνωση από επαγγελματία ειδικό;
Όχι Ναι

Εάν ναι, ποια;

Παρατηρήσεις

.....
.....
.....

 <p>ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΕΘΝΙΚΗΣ ΠΑΙΔΕΙΑΣ ΚΑΙ ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ ΕΙΔΙΚΗ ΥΠΗΡΕΣΙΑ ΔΙΑΧΕΙΡΙΣΗΣ ΕΠΕΑΕΚ</p>	 <p>ΕΥΡΩΠΑΪΚΗ ΕΝΩΣΗ ΣΥΓΧΡΗΜΑΤΟΔΟΤΗΣΗ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟ ΚΟΙΝΩΝΙΚΟ ΤΑΜΕΙΟ</p>	 <p>Η ΠΑΙΔΕΙΑ ΣΤΗΝ ΚΟΡΥΦΗ Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης</p>
---	--	--

Το έργο συγχρηματοδοτείται από την Ευρωπαϊκή Ένωση και το Ελληνικό Δημόσιο

ΟΔΗΓΙΕΣ

Σκεφθείτε τη συμπεριφορά του συγκεκριμένου παιδιού που θα περιγράψετε, κατά τους τελευταίους 2-3 μήνες. Διαβάσετε προσεκτικά καθεμιά από τις παρακάτω προτάσεις και βάλτε σε κύκλο τον αριθμό που δηλώνει πόσο η συμπεριφορά αυτή ταιριάζει στο παιδί, δηλαδή πόσο τον/την αντιπροσωπεύει.

Θα βάλετε σε κύκλο το:

- 1 αν η συγκεκριμένη συμπεριφορά δεν ισχύει, δεν ταιριάζει καθόλου στο παιδί,
- 2 αν ταιριάζει λίγο στο παιδί,
- 3 αν ταιριάζει σε μέτριο βαθμό στο παιδί,
- 4 αν ταιριάζει πολύ στο παιδί, και
- 5 αν ταιριάζει πάρα πολύ στο παιδί

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
1	Έχει σύστημα στο διάβασμά του	1	2	3	4	5
2	Δείχνει να κάνει πράγματα χωρίς να σκέφτεται προηγουμένως	1	2	3	4	5
3	Δείχνει το κατάλληλο για την κατάσταση συναίσθημα	1	2	3	4	5
4	Συνήθως κατανοεί πώς νιώθουν οι άλλοι	1	2	3	4	5
5	Συμμετέχει σε μια δραστηριότητα που έχει ήδη ξεκινήσει	1	2	3	4	5
6	Δείχνει στους άλλους πώς νιώθει	1	2	3	4	5
7	Όταν αντιμετωπίζει ένα πρόβλημα, προσπαθεί να βρει τι το προκάλεσε	1	2	3	4	5
8	Παίρνει εύκολα αποφάσεις	1	2	3	4	5
9	Είναι δειλό παιδί	1	2	3	4	5
10	Εκνευρίζεται εύκολα	1	2	3	4	5
11	Μοιάζει θλιμμένο, μελαγχολικό παιδί	1	2	3	4	5
12	Δείχνει να κατανοεί και ανταποκρίνεται κατάλληλα σε θετικές και αρνητικές καταστάσεις, (π.χ. έπαινος, επίπληξη)	1	2	3	4	5
13	Όταν ρωτάει κάτι ο δάσκαλος / η δασκάλα, απαντάει ή προσπαθεί να απαντήσει	1	2	3	4	5
14	Συμμετέχει σε ομαδικές συζητήσεις	1	2	3	4	5
15	Καλεί τα άλλα παιδιά στο παιχνίδι	1	2	3	4	5
16	Νιώθει συχνά ντροπή, αισθάνεται εύκολα αμηχανία	1	2	3	4	5
17	Τα χάνει σε σύνθετες, περίπλοκες εργασίες του σχολείου	1	2	3	4	5
18	Χρειάζεται πίεση για να διαβάσει τα μαθήματά του	1	2	3	4	5
19	Μαλώνει με τα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
20	Ολοκληρώνει έγκαιρα τις εργασίες που έχει να κάνει	1	2	3	4	5
21	Κλείνεται στον εαυτό του	1	2	3	4	5
22	Είναι συνεπές στις υποχρεώσεις του	1	2	3	4	5

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
23	Είναι συζητήσιμο, «παίρνει από λόγια»	1	2	3	4	5
24	Ανταποκρίνεται θετικά όταν το καλούν τα άλλα παιδιά σε δραστηριότητες	1	2	3	4	5
25	Του αρέσει να γνωρίζει άλλους ανθρώπους	1	2	3	4	5
26	Του αρέσει να κάνει παρέα με άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
27	Αναστατώνεται εύκολα όταν αντιλαμβάνεται ότι υπάρχει κάποιο πρόβλημα	1	2	3	4	5
28	Εκφράζει με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά του	1	2	3	4	5
29	Έχει καλές ιδέες όταν χρειάζεται να δοθεί λύση σε ένα πρόβλημα	1	2	3	4	5
30	Ακολουθεί ένα πρόγραμμα σε ό,τι κάνει	1	2	3	4	5
31	Διορθώνει τις εργασίες του	1	2	3	4	5
32	Δείχνει αδιαφορία για το σχολείο	1	2	3	4	5
33	Λέει τη γνώμη του, όταν χρειάζεται, για να δοθεί λύση	1	2	3	4	5
34	Νιώθει άσχημα όταν έχουν πληγωθεί άλλοι άνθρωποι	1	2	3	4	5
35	Έρχεται απροετοίμαστο στο μάθημα	1	2	3	4	5
36	Αποφεύγει τα δύσκολα	1	2	3	4	5
37	Είναι ανήσυχο, διαρκώς στριφογυρίζει	1	2	3	4	5
38	Όταν αρχίσει κάτι, θέλει οπωσδήποτε να το ολοκληρώσει	1	2	3	4	5
39	Τα περισσότερα παιδιά το συμπαθούν	1	2	3	4	5
40	Έχει πολλούς φίλους/φίλες	1	2	3	4	5
41	Συνεχίζει να προσπαθεί, ακόμα κι όταν συναντά δυσκολίες	1	2	3	4	5
42	Ακούει με προσοχή τις οδηγίες του δασκάλου για τις εργασίες του	1	2	3	4	5
43	Όταν θέλει κάτι, το ζητάει	1	2	3	4	5
44	Κάνει λάθη απροσεξίας	1	2	3	4	5
45	Γελάει εις βάρος άλλων παιδιών	1	2	3	4	5

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
46	Όταν αντιμετωπίζει κάποιο πρόβλημα, σκέφτεται ότι δεν είναι στο χέρι του να το λύσει	1	2	3	4	5
47	Η δουλειά του είναι ακατάστατη	1	2	3	4	5
48	Παραμένει ήρεμο όταν προκύπτουν προβλήματα	1	2	3	4	5
49	Καλεί τα άλλα παιδιά σε δραστηριότητες	1	2	3	4	5
50	Επιβάλλεται στα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
51	Θυμώνει με το παραμικρό	1	2	3	4	5
52	Πριν κάνει κάτι, το σχεδιάζει προσεκτικά	1	2	3	4	5
53	Δείχνει ενδιαφέρον για ιδέες άλλων παιδιών	1	2	3	4	5
54	Βρίσκεται συνέχεια σε κίνηση	1	2	3	4	5
55	Εκνευρίζεται όταν αλλάζουν τα δεδομένα σε κάτι	1	2	3	4	5
56	Έχει την τάση να απομονώνεται	1	2	3	4	5
57	Αναστατώνεται εύκολα	1	2	3	4	5
58	Αντιδράει άσχημα	1	2	3	4	5
59	Ελέγχει τα νεύρα του όταν θυμώνει	1	2	3	4	5
60	Του αρέσει να είναι με άλλους ανθρώπους					
61	Είναι ευαίσθητο στα συναισθήματα των άλλων παιδιών	1	2	3	4	5
62	Αποσπάται εύκολα η προσοχή του από θορύβους ή δραστηριότητες	1	2	3	4	5
63	Μπορεί εύκολα να χρησιμοποιεί διαφορετικούς τρόπους για να λύνει προβλήματα	1	2	3	4	5
64	Διασπάται η προσοχή του εύκολα	1	2	3	4	5
65	Μπλέκει εύκολα σε καυγά	1	2	3	4	5
66	Του είναι δύσκολο να μιλάει για τα συναισθήματά του	1	2	3	4	5
67	Έχει δυσκολία στο να συγκεντρώνεται ή στο να παίρνει αποφάσεις	1	2	3	4	5
68	Έχει δική του άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζει	1	2	3	4	5

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
69	Έχει πολλούς φόβους	1	2	3	4	5
70	Μιλάει άσχημα	1	2	3	4	5
71	Ακούει κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, είναι καλός ακροατής	1	2	3	4	5
72	Προτιμάει να παίζει μόνο του	1	2	3	4	5
73	Ξεχνάει να παραδώσει την εργασία, ακόμα κι όταν την έχει ολοκληρώσει	1	2	3	4	5
74	Είναι κοινωνικό παιδί	1	2	3	4	5
75	Έχει απρόβλεπτη συμπεριφορά	1	2	3	4	5
76	Ολοκληρώνει τις εργασίες που του ανατίθενται	1	2	3	4	5
77	Βάζει φωνές στα άλλα παιδιά, κάνει τον παλι-καρά	1	2	3	4	5
78	Ζητάει βοήθεια με ευγενικό τρόπο όταν χρειάζεται	1	2	3	4	5
79	Έχει ξεσπάσματα θυμού					
80	Η προσοχή του διασπάται εύκολα, δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί	1	2	3	4	5
81	Προσφέρει τη βοήθειά του στα άλλα παιδιά	1	2	3	4	5
82	Είναι καλός μαθητής / καλή μαθήτρια	1	2	3	4	5
83	Δεν μπορεί να περιμένει τη σειρά του	1	2	3	4	5
84	Θυμώνει όταν δεν γίνεται το δικό του	1	2	3	4	5
85	Μπορεί να δουλεύει ανεξάρτητα (δηλ. με λίγη ή καθόλου βοήθεια από άλλους)	1	2	3	4	5
86	Ολοκληρώνει μόνο του τις σχολικές εργασίες	1	2	3	4	5
87	Συμμετέχει και στηρίζει τα άλλα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις	1	2	3	4	5
88	Απαντάει όταν τον ρωτούν κάτι	1	2	3	4	5
89	Συμμετέχει στο μάθημα	1	2	3	4	5
90	Μπορεί να μιλήσει εύκολα για το πώς αισθάνεται	1	2	3	4	5
91	Παρατείνεται εύκολα	1	2	3	4	5
92	Συχνά επιλέγεται ως αρχηγός	1	2	3	4	5

		Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα Πολύ
93	Ακολουθεί τους κανόνες του σχολείου και της τάξης	1	2	3	4	5
94	Έχει οργάνωση στη μελέτη του	1	2	3	4	5
95	Προσπαθεί να μην πληγώνει τους άλλους	1	2	3	4	5
96	Ξεχνάει να πάει στο σπίτι εργασίες που του αναθέτει η δασκάλα / ο δάσκαλος	1	2	3	4	5
97	Συνεργάζεται με τους συνομηλίκους σε ομαδικές δραστηριότητες	1	2	3	4	5
98	Ελέγχει το θυμό του	1	2	3	4	5
99	Ξέρει να αντιμετωπίζει δύσκολες καταστάσεις (π.χ. επιθετικότητα άλλου παιδιού, καυγάς)	1	2	3	4	5
100	Είναι ανήσυχος, μόνιμα «υπ' ατμόν»	1	2	3	4	5
101	Μπορεί να διακρίνει πότε κάποιος από τους φίλους του είναι λυπημένος	1	2	3	4	5
102	Είναι επιμελής	1	2	3	4	5
103	Όταν έχει ένα πρόβλημα, δεν κάνει τίποτε γι' αυτό	1	2	3	4	5
104	Είναι εριστικό παιδί	1	2	3	4	5
105	Αντιδρά έντονα στο παραμικρό ερέθισμα, είναι παρορμητικό παιδί	1	2	3	4	5
106	Πειράζει τα άλλα παιδιά, είναι «πειραχτήρι»	1	2	3	4	5
107	Φοβάται μήπως κάνει λάθη	1	2	3	4	5
108	Σπεύδει να απαντήσει σε μια ερώτηση χωρίς να περιμένει	1	2	3	4	5
109	Αντιδρά έντονα όταν το μαλώνουν	1	2	3	4	5
110	Ξεσπάει εύκολα σε κλάματα	1	2	3	4	5
111	Ανησυχεί μήπως οι άλλοι γελάσουν σε βάρος του	1	2	3	4	5
112	Διακόπτει τα άλλα παιδιά όταν κάνουν κάτι	1	2	3	4	5

α/α	ΔΗΙ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΣΧΠ	ΑΕ	ΔΣ	ΔΣτ	Ε	ΔΠ	ΕΠ	ΥΔΣ
84								*						
85														
86														
87														
88														
89														
90														
91				*										
92														
93														
94														
95														
96					*									
97														
98														
99														
100														
101														
102														
103											*			
104														
105														

α/α	ΔΗΙ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΣΧΠ	ΑΕ	ΔΣ	ΔΣτ	Ε	ΔΠ	ΕΠ	ΥΔΣ	
106												*			
107															
108															
109															
110															
111															
112															
Σ															
	Κοινωνική Επάρκεια			Σχολική Επάρκεια				Συναισθηματική Επάρκεια				Προβλήματα Συμπεριφοράς			
Σ															

ΔΗΙ = Ηγετικές ικανότητες Δεξιότητες διεκδίκησης, ΔΕ = Διαπροσωπική επικοινωνία, ΣΟ = Συνεργασία με συνομηλίκους, ΚΙΝ = Κίνητρα, ΟΣ = Οργάνωση/Σχεδιασμός, ΣΑ = Σχολική αποτελεσματικότητα, ΣΧΠ = Σχολική Προσαρμογή, ΑΕ = Αυτοελεγχος, ΔΣ = Διαχείριση συναισθημάτων, ΔΣτ = Διαχείριση Στρες, Ε = Ενσυναίσθηση, ΔΠ = Διαπροσωπική Προσαρμογή, ΕΠ = Ενδοπροσωπική προσαρμογή, ΥΔΣ = Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες συγχέντρωσης.

* ερωτήματα που πρέπει να αντιστραφούν

ΤΕΣΤ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ
Κλίμακα Εκπαιδευτικού για Παιδιά Σχολικής Ηλικίας

Συγκεντρωτικός Πίνακας Αποτελεσμάτων

Υποκλίμακες Διαστάσεις	ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ	
	Αρχικός Βαθμός	Τυπικός Βαθμός
Κοινωνική επάρκεια		
Δεξιότητες διεκδίκησης/Ηγετικές ικανότητες		
Διαπροσωπική επικοινωνία		
Συνεργασία με συνομηλίκους		
Σχολική επάρκεια		
Κίνητρα		
Οργάνωση/Σχεδιασμός		
Σχολική αποτελεσματικότητα		
Σχολική προσαρμογή		
Συναισθηματική επάρκεια		
Αυτοέλεγχος		
Διαχείριση συναισθημάτων		
Διαχείριση στρες		
Ενσυναίσθηση		
Προβλήματα Συμπεριφοράς		
Διαπροσωπική προσαρμογή		
Ενδοπροσωπική προσαρμογή		
Υπερκινητικότητα/Δυσκολίες συγκέντρωσης		

ΨΥΧΟΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ - ΥΠΟΚΛΙΜΑΚΕΣ

Τυπικοί βαθμοί	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	Τυπικοί βαθμοί
Αξιολογική κατηγορία	Πολύ υψηλή		Υψηλή		Μέση		Χαμηλή		Πολύ χαμηλή		Αξιολογική κατηγορία			Τυπικοί βαθμοί
Προβλήματα συμπεριφοράς														Προβλήματα συμπεριφοράς
Συναισθηματική επάρκεια														Συναισθηματική επάρκεια
Σχολική επάρκεια														Σχολική επάρκεια
Κοινωνική επάρκεια														Κοινωνική επάρκεια
Αξιολογική κατηγορία	Πολύ υψηλή		Υψηλή		Μέση		Χαμηλή		Πολύ χαμηλή		Αξιολογική κατηγορία			Τυπικοί βαθμοί
Τυπικοί βαθμοί	80	75	70	65	60	55	50	45	40	35	30	25	20	Τυπικοί βαθμοί

ΨΥΧΟΔΙΑΓΝΩΣΤΙΚΟ ΔΙΑΓΡΑΜΜΑ – ΔΙΑΣΤΑΣΕΙΣ

Τυπικοί βαθμοί	Αξιολογική κατηγορία	Κοινωνική επάρκεια			Σχολική επάρκεια			Συναίσθηματική επάρκεια				Προβλήματα συμπεριφοράς			Αξιολογική κατηγορία	Τυπικοί βαθμοί	
		ΔΗΙ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΣΧΠ	ΑΕ	ΔΣ	ΔΣτ	Ε	ΔΠ	ΕΠ			ΥΔΣ
80	Πολύ υψηλή																
75																	
70																	
65	Υψηλή																
60																	
55																	
50	Μέση																
45																	
40																	
35	Χαμηλή																
30																	
25	Πολύ χαμηλή																
20																	
Τυπικοί βαθμοί	Αξιολογική κατηγορία	ΔΗΙ	ΔΕ	ΣΟ	ΚΙΝ	ΟΣ	ΣΑ	ΣΧΠ	ΑΕ	ΔΣ	ΔΣτ	Ε	ΔΠ	ΕΠ	ΥΔΣ	Αξιολογική κατηγορία	Τυπικοί βαθμοί

ΔΗΙ = Δεξιότητες διεκδίκησης / Ηγετικές ικανότητες, ΔΕ = Διαπροσωπική επικοινωνία, ΣΟ = Συνεργασία με συνομηλίκους, ΚΙΝ = Κίνητρα, ΟΣ = Οργάνωση / Σχεδιασμός, ΣΑ = Σχολική αποτελεσματικότητα, ΣΧΠ = Σχολική προσαρμογή, ΑΕ = Αυτοέλεγχος, ΔΣ = Διαχείριση συναισθημάτων, ΔΣτ = Διαχείριση στρες, Ε = Ενσυναίσθηση, ΔΠ = Διαπροσωπική προσαρμογή, ΕΠ = Ενδοπροσωπική προσαρμογή, ΥΔΣ = Υπερκινητικότητα / Δυσκολίες συγκέντρωσης.

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ
ΒΙΒΛΙΟΘΗΚΗ



004000104560

