

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ
ΧΕΙΜΕΡΙΝΟ ΕΞΑΜΗΝΟ**

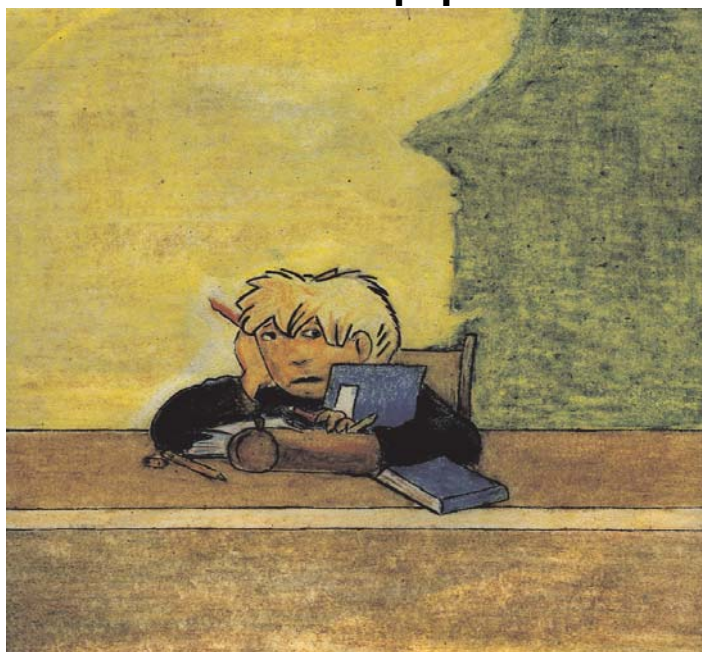
ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**«Αρνητικό συναίσθημα και αναγνωστικές δυσκολίες σε
μαθητές του Δημοτικού σχολείου »**

Επόπτης : Π. Σίμος

ΧΡΙΣΤΟΦΟΡΑΚΗ ΣΤΑΥΡΟΥΛΑ

A. M:1424



ΡΕΘΥΜΝΟ 2004-2005

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Ο στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διαπιστωθεί η συχνότητα αναφοράς αρνητικών συναισθημάτων σε μαθητές των μεσαίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου (N=507). Με βάση σταθμισμένες δοκιμασίες αναγνωστικής επίδοσης, οι μαθητές κατατάχθηκαν σε δύο ομάδες: α) τους μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων (ΑΔ), και β) τους μαθητές που παρουσιάζουν φυσιολογική ανάπτυξη σ' αυτές τις δεξιότητες (ΤΕ). Βρέθηκε ότι τα παιδιά της πρώτης ομάδας αναφέρουν εντονότερο αρνητικό συναίσθημα σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Ακόμη, διαπιστώθηκε ότι οι ατομικές τους βαθμολογίες σε τρεις ομάδες μετρήσεων (αναγνωστικές, γλωσσικές, συμπεριφορικές και συναισθηματικές παράμετροι) συνεισφέρουν διαφορετικά στην πρόβλεψη αρνητικού συναισθήματος στις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα, οι μαθητές με ΑΔ φάνηκε να επηρεάζονται σημαντικά μόνο από τις κλίμακες που σχετίζονται με εσωτερικευμένα συμπτώματα, και ιδιαίτερα από την βαθμολογία στην κλίμακα C του RCMAS (κοινωνική ανησυχία/ συγκέντρωση), ενώ οι μαθητές με ΤΕ, από τη δοκιμασία Προσληπτικού Λεξιλογίου και από την κλίμακα Β του RCMAS (υπερευαισθησία/ ανησυχία). Όμως, χρειάζεται να γίνουν επιπλέον έρευνες προκειμένου να γενικευτούν τέτοιου είδους συμπεράσματα στον γενικό πληθυσμό και να μελετηθούν και άλλες πλευρές του θέματος. Τέλος, συζητούνται διάφορες παρεμβάσεις μιας πιο θετικής προσέγγισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι οποίες θα μπορούσαν να είναι αποτελεσματικές στη διαχείριση μαθητών με έντονα αρνητικά συναισθήματα.

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Μία σημαντική διάσταση της ιδιοσυγκρασίας είναι η συναισθηματικότητα, η οποία αναφέρεται στη διάθεση που υπερισχύει (θετική ή αρνητική) και στην ένταση των συναισθηματικών καταστάσεων του ατόμου (Derryberry & Rothbart, 1997 στο Teglasi, Cohn & Meshbesh, 2004). Ως αρνητική αντίδραση ορίζεται η ευαισθησία σε ερεθίσματα που προκαλούν αρνητικό συναίσθημα, ενώ ως θετική αντίδραση ορίζεται η ευαισθησία σε ερεθίσματα που προκαλούν θετικό συναίσθημα. Τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα, σε μεγάλο βαθμό, είναι ανεξάρτητα μεταξύ τους. Είναι συσχετισμένα με διαφορετικά βιολογικά υποστρώματα και ανταποκρίνονται σε διαφορετικές εξωτερικές μεταβλητές (Clark & Watson, 1998 στο Teglasi, Cohn & Meshbesh, 2004). Ακόμα, τα θετικά και αρνητικά συναισθήματα είναι υψηλότερης κατηγορίας διαστάσεις που εντάσσουν πιο συγκεκριμένα συναισθήματα Έτσι, αρνητικά συναισθήματα περιλαμβάνουν γενικευμένη θλίψη, θυμό/ απογοήτευση, λύπη και φόβο (Rothbart at al., 2001 στο Teglasi, Cohn & Meshbesh, 2004). Η κοινωνικότητα περιλαμβάνει θετικές αντιδράσεις στους άλλους ανθρώπους, ενώ αντίθετα η ντροπαλότητα συνεπάγεται αρνητική αντιδραστικότητα σε νέα ή μη αναμενόμενα περιβάλλοντα, και οι μαθητές έχουν μία τάση να γίνονται κλειστοί ή καχύποπτοι και διστακτικοί στο να προσεγγίσουν μη οικεία άτομα ή καταστάσεις. Προϋπάρχουσες τάσεις προς έντονη αρνητική αντιδραστικότητα (χαμηλό κατώφλι ψυχολογικής διέγερσης) σε νέες ή διφορούμενες καταστάσεις είναι ένας παράγοντας κινδύνου για μεταγενέστερη αγχώδης διαταραχή (Kagan, Snidman, Zentner & Peterson, 1999 στο Teglasi, Cohn & Meshbesh, 2004). Η θετική και αρνητική αντιδραστικότητα είναι επίσης

συσχετισμένη με ευαισθησία σε υποδείξεις για σημαντική ενδεχόμενη αμοιβή ή απειλή αντιστοίχως.

Από προηγούμενες έρευνες έχουν καταδειχτεί σύνδεσμοι μεταξύ συναισθηματικότητας και σχολικής επίδοσης (Bramlett, Scott & Rowell, 2000, Newman, Noel, Chen & Matsopoulos, 1998 στο Teglasi, Cohn & Meshbesh, 2004). Συγκεκριμένα, οι μαθητές που παρουσιάζουν συχνά αρνητικό συναίσθημα έχουν μειωμένη σχολική επίδοση, η οποία μπορεί να περιλαμβάνει μειωμένη προσοχή/ επιμονή, υψηλή διασπαστικότητα, και σε μικρότερη έκταση, υπερβολικά υψηλό επίπεδο δραστηριότητας. Μαθητές που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες έχει βρεθεί ότι επιδεικνύουν λιγότερες μεταγνωστικές στρατηγικές (εκτελεστικές λειτουργίες) για την ολοκλήρωση μιας εργασίας, δυσπροσαρμοστικότητα, δυσκολίες με διαδικαστικές πληροφορίες και αντιληπτικά προβλήματα. Επιπλέον, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείψεις στον κοινωνικό ανταγωνισμό και συχνά λαμβάνουν αρνητικά μηνύματα από τους συνομηλίκους τους (Walker, Berthelsen & Irving, 2001 στο Teglasi, Cohn & Meshbesh, 2004). Αυτό πιθανόν να έχει σαν συνέπεια να έχουν μειωμένη αυτοαντίληψη και αυτοεικόνα (Greenham, 1999, Valas, 1999), οι οποίες με τη σειρά τους θα έχουν σαν αποτέλεσμα επιπλέον αρνητικές αντιδράσεις στο σχολείο, οι οποίες αποδιοργανώνουν περισσότερο τη συμπεριφορά τους ή διασπάνε τη σκέψη. Τέτοια προβλήματα αυτορύθμισης συναισθήματος έχουν ένα αντίθετο αντίκτυπο στη μάθηση και σχολική επίδοση, αλλά και στην κοινωνική λειτουργικότητα. Ακόμη κι όταν ένα παιδί με έντονη αρνητική αντιδραστικότητα δεν εκφράζεται συμπεριφορικά άμεσα, θα εκφραστεί έμμεσα με άλλους τρόπους, όπως μέσω της κοινωνικής απομόνωσης, της σχολικής φοβίας, σωματικών παραπόνων και καταθλιπτικών επεισοδίων.

Σε αντίθεση με τα παραπάνω δεδομένα, τα παιδιά που παρουσιάζουν συχνά θετικά συναισθήματα, αποσπούν περισσότερο ευνοϊκές αποκρίσεις από τους συνομήλικους και ενηλίκους(Bryan, Burstein, Ergul, 2004). Επίσης, εκτιμούνται από τους δασκάλους τους ως περισσότερο "ευκολοδίδακτα" όταν θέτουν υψηλό προσανατολισμό σε ασκήσεις και προσαρμοστικότητα σε αλλαγές, χαρακτηριστικά που εκτιμούνται μέσα στην τάξη(Bender, 1987 στο Teglas, Cohn & Meshbesh, 2004)Γενικά, το θετικό συναίσθημα έχει αποδειχτεί ότι επηρεάζει θετικά την επίδοση, τη μνήμη, την εκμάθηση νέων λέξεων, την αντιληπτική οργάνωση, αλλά και την κοινωνική συμπεριφορά και αυτεπάρκεια(Yasutake & Bryan, 1995, Isen, 1987).

Στην παρούσα έρευνα εξετάστηκε η συχνότητα αναφοράς αρνητικών συναισθημάτων σε μαθητές των μεσαίων τάξεων του Δημοτικού σχολείου (N=507). Συγκεκριμένα χρησιμοποιήσαμε σταθμισμένες δοκιμασίες αναγνωστικής επίδοσης για την κατάταξη των μαθητών σε δύο ομάδες: α) τους μαθητές που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων (ΑΔ) και β) τους μαθητές που παρουσιάζουν φυσιολογική ανάπτυξη σ' αυτές τις δεξιότητες (ΤΕ). Η ερευνητική υπόθεση που θέσαμε είναι ότι τα παιδιά της ομάδας με αναγνωστικές δυσκολίες θα αναφέρουν εντονότερο αρνητικό συναίσθημα σε σχέση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους. Στόχος της έρευνάς μας ήταν να διερευνήσουμε εάν πράγματι ισχύει κάτι τέτοιο και, εάν όντως ισχύει, υπάρχουν πιθανότητες να επηρεάζεται από το φύλο, την τάξη ή το τυχόν μειωμένο πρακτικό νοητικό πηλίκο; Ένα δεύτερο ερώτημα που θέλαμε να διερευνήσουμε ήταν εάν οι ατομικές βαθμολογίες σε τρεις ομάδες μετρήσεων (αναγνωστική επίδοση και γλωσσική ανάπτυξη, εκτίμηση παραμέτρων συμπεριφοράς από το δάσκαλο, και κλίμακες

άγχους και κατάθλιψης) σχετίζονται σημαντικά με την αναφορά αρνητικών συναισθημάτων σε κάθε ομάδα.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

Συμμετέχοντες

Στην παρούσα μελέτη έλαβαν μέρος 587 μαθητές της Β', Γ' και Δ' τάξης του Δημοτικού Σχολείου (283 αγόρια και 304 κορίτσια) από 16 Δημοτικά Σχολεία 3 διαφορετικών γεωγραφικών περιοχών της Ελλάδος (Κρήτη, Επτάνησα και Αττική). Η επιλογή των σχολείων έγινε με κριτήρια που αφορούν την αντιπροσώπευση αστικών, ημιαστικών, και αγροτικών περιοχών της χώρας μας και την δυνατότητα συλλογής δεδομένων από τις συγκεκριμένες γεωγραφικές περιφέρειες της χώρας μας. Το δείγμα των μαθητών επιλέχθηκε τυχαία αλλά μόνο μαθητές που οι γονείς τους έδωσαν τη συγκατάθεσή τους για την αξιολόγησή τους συμπεριλήφθηκαν στην μελέτη. Οι συμμετέχοντες είχαν όλοι μητρική γλώσσα την ελληνική και δεν είχαν σοβαρές αναπηρίες ή νοητική στέρηση οι οποίες εμπόδιζαν την φοίτησή τους στην κανονική τάξη του σχολείου τους.

Διαδικασία

Τα παιδιά αξιολογήθηκαν σε 2 ατομικές συνεδρίες διάρκειας 30-40 λεπτών, σε ήσυχο χώρο του σχολείου τους. Οι δοκιμασίες χορηγήθηκαν από ειδικά εκπαιδευμένο άτομο. Οι αποκρίσεις των μαθητών καταγράφηκαν σε ατομικά φυλλάδια. Η αξιολόγηση επαναλήφθηκε από τον ίδιο εξεταστή σε τυχαία επιλεγμένους μαθητές που αποτελούν το 10% του συνολικού δείγματος, για να ελεγχθεί η αξιοπιστία της χορήγησης.

Ψυχομετρικά Εργαλεία

Στους συμμετέχοντες μαθητές χορηγήθηκαν οι ακόλουθες δοκιμασίες:

α) Υποκλίμακα λεξιλογίου (WISC-III, 1997)

Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί το λεξιλόγιο έκφρασης του παιδιού (expressive vocabulary). Το τεστ εκφραστικού λεξιλογίου είναι μια δοκιμασία από την ελληνική έκδοση του Wechsler Intelligence Scale for Children III (WISC-III) και περιλαμβάνει 30 ερωτήσεις ορισμού λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας. Το σημείο εκκίνησης εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού και όλες οι απαντήσεις βαθμολογούνται με 0, 1, ή 2 ανάλογα με τον εννοιολογικό πλούτο του περιεχομένου της απάντησης. Η χορήγηση των ερωτήσεων διακόπτεται μετά από τέσσερις συνεχόμενες αποτυχίες.

β) Σχέδια με κύβους (WISC-III, 1997)

Δίνονται στο παιδί 9 δίχρωμοι κύβοι και του ζητείται να αναπαράγει 12 σχέδια, χρησιμοποιώντας τους δίχρωμους αυτούς κύβους. Το σημείο εκκίνησης εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού. Για όλες τις ερωτήσεις υπάρχει καθορισμένο χρονικό όριο μέσα στο οποίο το παιδί πρέπει να απαντήσει. Η χορήγηση των ερωτήσεων διακόπτεται μετά από δύο συνεχόμενες αποτυχίες.

γ) Τεστ αναγνωστικής επίδοσης (Test of Reading Performance-TORP) (Padeliadou & Sideridis, 2000)

Αξιολογεί την αναγνωστική ικανότητα σε επίπεδο αποκωδικοποίησης (ανάγνωσης) και κατανόησης του γραπτού λόγου. Περιλαμβάνει τρεις υποκλίμακες: Πρώτα ο μαθητής καλείται να διαβάσει λέξεις (TORP-5) και ψευδολέξεις (TORP-6) που παρουσιάζονται σε διάταξη δύο κάθετων στηλών. Οι λέξεις και οι ψευδολέξεις είναι αυξανόμενης δυσκολίας. Οι απλούστερες είναι δισύλλαβες και η ανάγνωσή τους διεκπεραιώνεται με τη φωνολογική μετάφραση της γραφημικής

τους ταυτότητας με βάση τις αρχές της γραφο-φωνημικής αντιστοιχίας. Αντίθετα, οι πιο περίπλοκες απαρτίζονται από περισσότερες συλλαβές και μία ή περισσότερες συλλαβές τους αποτελούνται από συμφωνικά συμπλέγματα, δίψηφα φωνήεντα, κλπ. η ανάγνωση των οποίων δεν είναι πάντοτε φωνητική αλλά απαιτεί την εξοικείωση με τους συμβατικούς μορφο-γραφημικούς κανόνες της Ελληνικής. Ελέγχονται δύο παράμετροι: α) η ακριβής μετατροπή των γραφημάτων σε φωνήματα όπου προσδίδεται 1 βαθμός για κάθε σωστή φωνολογική αποκωδικοποίηση (σύνολο: 19) και β) ο σωστός τονισμός της λέξης, όπου προσδίδεται επίσης 1 βαθμός για κάθε σωστό τονισμό (σύνολο: 19).

Στη συνέχεια ζητείται από τον μαθητή να διαβάσει έξι κείμενα που παρουσιάζονται σε αύξουσα σειρά δυσκολίας όσον αφορά τόσο την έκτασή τους όσο και την θεματική τους πολυπλοκότητα (TORP-13). Μετά από κάθε κείμενο ακολουθούν ερωτήσεις πολλαπλών επιλογών όπου για κάθε ερώτηση περιέχονται 4 πιθανές απαντήσεις και καλείται το παιδί να επιλέξει την ορθή. Οι ερωτήσεις έχουν σαν στόχο να ελέγξουν την αναγνωστική κατανόηση. Για κάθε ορθή απάντηση δίνεται ένας βαθμός. Η χορήγηση της δοκιμασίας αναγνωστικής κατανόησης διακόπτεται όταν ο μαθητής απαντήσει λανθασμένα σε όλες τις ερωτήσεις που ακολουθούν την ανάγνωση ενός κειμένου. Σύμφωνα με το μοντέλο που έχει προταθεί από τους Fletcher et al (1994) η κατάταξη των μαθητών σε εκείνους που αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην εκμάθηση βασικών αναγνωστικών δεξιοτήτων και σε εκείνους που παρουσιάζουν φυσιολογική ανάπτυξη των εν λόγω δεξιοτήτων έγινε με βάση την επίδοσή τους στις κλίμακες TORP 5 και TORP 6. Μαθητές με τυπική επίδοση μικρότερη από 1.3 τυπικές αποκλίσεις κάτω από το μέσο όρο στο δείκτη αναγνωστικής δεξιότητας απαρτιζόμενο από το μέσο όρο των επιδόσεων στο TORP 5 και TORP 6 περιλήφθηκαν στην ομάδα των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες (ΑΔ). Οι υπόλοιποι μαθητές απαρτίζουν την ομάδα ελέγχου με τυπική επίδοση (ΤΕ).

δ) Δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου (PPVT-R)

Η δοκιμασία αυτή αξιολογεί το προσληπτικό λεξιλόγιο του παιδιού (receptive vocabulary) και προσαρμόστηκε από την αμερικανική έκδοση του Peabody Picture Vocabulary Test Revised (PPVT-R) (Dunn & Dunn, 1981). Περιλαμβάνει δε 173 ερωτήσεις σημασιολογικής αναγνώρισης λέξεων αυξανόμενης δυσκολίας. Ο μαθητής για κάθε ερώτηση βλέπει μία κάρτα η οποία περιλαμβάνει 4 εικόνες και καλείται να διαλέξει την εικόνα η οποία αντιπροσωπεύει καλύτερα το σημασιολογικό περιεχόμενο της λέξης / ερώτησης. Το σημείο εκκίνησης εξαρτάται από την ηλικία του παιδιού και όλες οι απαντήσεις βαθμολογούνται με 0 ή 1 ανάλογα με την ορθότητα της απάντησης. Η χορήγηση των ερωτήσεων διακόπτεται μετά από οχτώ αποτυχίες που σημειώνονται σε μια διαδοχή 10 ερωτήσεων. Οι ατομικές επιδόσεις στην εν λόγω δοκιμασία εξηγούν σημαντικό ποσοστό της διακύμανσης των επιδόσεων στη δοκιμασία αναγνωστικής κατανόησης (TORP-13) σε μαθητές των μεσαίων τάξεων του Δημοτικού (Mouzaki, Sideridis, & Simos, υπο δημοσίευση).

ε) Σχολική αξιολόγηση της αναγνωστικής επίδοσης του μαθητή

Η αξιολόγηση της συμπεριφοράς του μαθητή όπως πραγματοποιείται από τον δάσκαλο της τάξης του. Περιλαμβάνει έξι διαστάσεις της συμπεριφοράς και γενικότερης παρουσίας του μαθητή στην τάξη (Κοινωνικά προβλήματα /προσαρμογή στο σχολείο, Προβλήματα προσοχής και συγκέντρωσης, Υπερκινητικότητα/Παρορμητικότητα, Συναισθηματικά προβλήματα/ άγχος, Μαθησιακά προβλήματα, Προβλήματα Διαγωγής/ Επιθετικότητα). Ο εκπαιδευτικός καλείται να αποφανθεί για τη συχνότητα/ σοβαρότητα των παραπάνω προβλημάτων (για τα οποία δίνονται συγκεκριμένα παραδείγματα εκφάνσεών τους) σε μία 5βαθμη κλίμακα.

ζ) Ερωτηματολόγιο RCMAS

Είναι ένα εργαλείο βασισμένο σε αυτοαναφορές, το οποίο έχει σχεδιαστεί για να εκτιμήσει το επίπεδο και τη φύση του άγχους σε παιδιά και εφήβους ηλικίας 6-19 ετών. Αποτελείται από 37 θέματα, περιλαμβάνοντας τις εξής υποκλίμακες: Σωματικό Άγχος, Ανησυχία/ Υπερευαίσθησία, Κοινωνική Ανησυχία/Συγκέντρωση και Ψεύδος. Υψηλός βαθμός σε αυτές υποδηλώνει υψηλό επίπεδο άγχους ή ψεύδους.

η) Ερωτηματολόγιο CDI

Είναι ένα εργαλείο βασισμένο σε αυτοαναφορές, το οποίο έχει σχεδιαστεί για να εκτιμήσει την έκταση και σοβαρότητα των καταθλιπτικών συμπτωμάτων σε παιδιά ηλικίας 7-17 ετών. Αποτελείται από 26 θέματα, περιλαμβάνοντας τις εξής υποκλίμακες: Αρνητική Διάθεση, Διαπροσωπικά Προβλήματα, Αναποτελεσματικότητα, Ανηδονία και Αρνητική Αυτοεκτίμηση.

θ) PANAS

Σε αυτή τη δοκιμασία παρουσιαζόταν στους μαθητές μία κλίμακα 4 βαθμίδων (από καθόλου έως πολύ) στην οποία έπρεπε να επιλέξουν τη βαθμίδα που αντιπροσώπευε καλύτερα το πώς ένιωθαν εκείνη τη συγκεκριμένη τιμή. Χρησιμοποιήθηκε ένας κατάλογος με 10 θετικά και 10 αρνητικά συναισθήματα. Θετικά συναισθήματα απηχούν τη αντανάκλα την ευχαρίστηση που αποσπά κανείς από την εμπλοκή του με τον κοινωνικό του περίγυρο αλλά και τη ενεργή του επιθυμία για επικοινωνία με τους γύρω του (Lonigan et al., 1999). Τα επίθετα που χρησιμοποιήθηκαν ήταν με τη σειρά: ενδιαφέρον, προσεκτικός-ή, σε ετοιμότητα, ενθουσιασμένος-η, συνεπαρμένος-η, με έμπνευση, περήφανος-η, αποφασισμένος-η, δυνατός-ή και γεμάτος-η ενέργεια. Το αρνητικό συναίσθημα έχει οριστεί ως μία αίσθηση δυστυχίας και εκφράζεται με τάση αποφυγής κοινών δράσεων. Τα επίθετα που χρησιμοποιήθηκαν για το αρνητικό συναίσθημα ήταν με

τη σειρά: δυστυχισμένος-η, απογοητευμένος-η, επιθετικός-ή, εκνευρισμένος-η, φοβισμένος-η, τρομαγμένος-η, ντροπιασμένος-η, ένοχος-η, αγχωμένος-η και ταραγμένος-η.

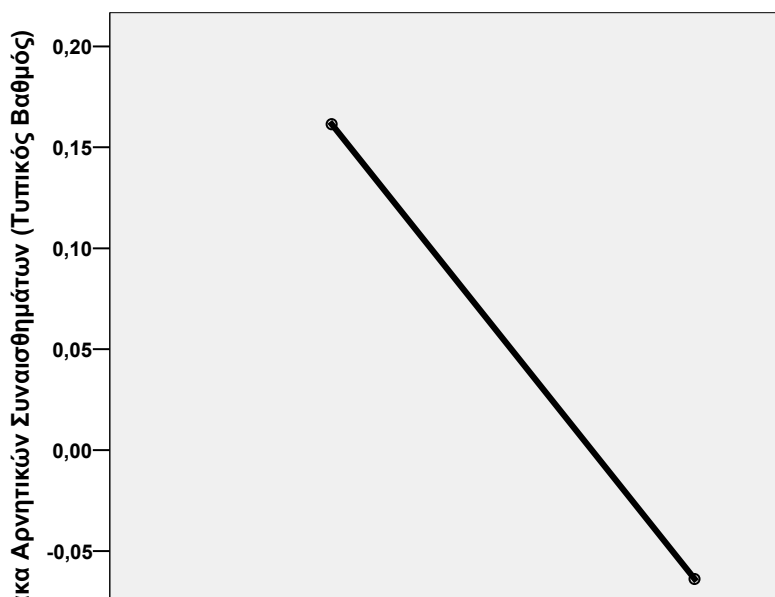
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Το τελικό δείγμα περιελάμβανε 507 μαθητές αποκλείοντας όσους είχαν τυπικό βαθμό <5 στην κλίμακα Σχέδια με Κύβους του WISC-III. Αυτό έγινε για να αποκλειστούν παιδιά που πιθανώς χαρακτηρίζονταν από πρακτικό νοητικό ηλικίο χαμηλότερο του 75.

Η μέση εσωτερική συνέπεια της κλίμακας θετικών συναισθημάτων του PANAS (Cronbach's alpha) ήταν.75 (.72-.76 για κάθε τάξη) και της κλίμακας αρνητικών συναισθημάτων.81 (.81-.83). Οι δείκτες εσωτερικής συνέπειας ήταν.68 και.82, αντίστοιχα για την ομάδα των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες και.76 και.81 για τα παιδιά με τυπική επίδοση. Η μέση εσωτερική συνέπεια της κλίμακας θετικών συναισθημάτων του PANAS ήταν.68 (.72-.76 για κάθε τάξη) και της κλίμακας αρνητικών συναισθημάτων.81 (.81-.83). Ο δείκτης συνάφειας μεταξύ των δύο κλιμάκων ήταν πολύ μικρή (-.08) επιβεβαιώνοντας τη σχετική ανεξαρτησία των δύο κλιμάκων.

Στη συνέχεια τα δεδομένα υποβλήθηκαν σε δύο αναλύσεις διακύμανσης (μία για κάθε κλίμακα) με ανεξάρτητες μεταβλητές την ομάδα (ΑΔ, ΤΕ), το φύλο (αγόρια, κορίτσια), και την τάξη (2^α, 3^η, 4^η). Η επίδοση (τυπικός βαθμός) στη δοκιμασία Σχέδια με Κύβους χρησιμοποιήθηκε ως μεταβλητή συνδιακύμανσης (covariate). Το μόνο στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ήταν η κύρια επίδραση της ομάδας για την κλίμακα αρνητικών συναισθημάτων, $F(1, 495) = 5.70, p < .017$. Στο Γράφημα 1 φαίνεται ότι, όπως αναμενόταν, τα παιδιά της ομάδας με αναγνωστικές δυσκολίες ανέφεραν εντονότερο αρνητικό συναίσθημα από τους υπόλοιπους

συμμαθητές τους. Η εν λόγω διαφορά φαίνεται ότι ήταν ανεξάρτητη από το πρακτικό νοητικό πηλίκο των μαθητών όπως αυτό εκτιμήθηκε με τη δοκιμασία σχέδια με κύβους.



Εικόνα 1. Μέσοι τυπικοί βαθμοί στην κλίμακα αρνητικών συναισθημάτων του PANAS μεταξύ της ομάδας των παιδιών με δυσκολίες στην ανάγνωση (ΑΔ) και της ομάδας των παιδιών με τυπική επίδοση (ΤΕ).

Τα δεδομένα εξετάστηκαν κατόπιν με τη διαδικασία της Ιεραρχικής Πολλαπλής Παλινδρόμησης με εξαρτημένη μεταβλητή τη συνολική βαθμολογία στην κλίμακα αρνητικών συναισθημάτων. Οι ανεξάρτητες μεταβλητές εισήχθησαν σε 3 ομάδες: 1) επίδοση σε δοκιμασίες ανάγνωσης λέξεων και ψευδολέξεων, λεκτικές δοκιμασίες (TORP-5, TORP-6, PPVT, WISC-III λεξιλόγιο), 2) εκτίμηση παραμέτρων συμπεριφοράς από το δάσκαλο, και 3) βαθμολογία σε κάθε μία από τις 3 κλίμακες του RCMAS και τις 5 κλίμακες του CDI.

Στην ομάδα των παιδιών με αναγνωστικές δυσκολίες τα αποτελέσματα έδειξαν ότι μόνο η τρίτη ομάδα μεταβλητών συνεισέφερε σημαντικά στην πρόβλεψη της διακύμανσης των ατομικών τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής ($Adj R^2 = 0.25$, $F(7, 46) = 3.54$, $p < .004$). Από αυτές μόνο η βαθμολογία στην κλίμακα C του RCMAS (κοινωνική ανησυχία/ συγκέντρωση) συνεισέφερε σημαντικά σύμφωνα με το δείκτη μερικής συνάφειας ($beta = .34$, $p < .03$, $r = .26$). Αντίθετα στην ομάδα των παιδιών με τυπική επίδοση, και οι τρεις ομάδες μεταβλητών συνεισέφεραν στη διαμόρφωση των τιμών της εξαρτημένης μεταβλητής, ($Adj R^2 = 0.20$, $F(19, 381) = 6.41$, $p < .0001$). Οι μόνες όμως ανεξάρτητες μεταβλητές που παρουσίασαν σημαντική συνεισφορά ήταν η επίδοση στη δοκιμασία PPVT ($beta = -.13$, $p < .017$, $r = -.11$) και η βαθμολογία στην κλίμακα B του RCMAS (ανησυχία/ υπερευαισθησία) ($beta = .24$, $p < .0001$, $r = .16$).

ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, η αρχική ερευνητική υπόθεση επαληθεύτηκε, δηλαδή τα παιδιά με αναγνωστικές δυσκολίες (ΑΔ) ανέφεραν εντονότερο αρνητικό συναίσθημα σε σύγκριση με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, οι οποίοι είχαν τυπική επίδοση (ΤΕ). Αυτή η διαφορά δεν φάνηκε να επηρεάζεται από το πρακτικό ηλικίο των μαθητών, αλλά ούτε και από το φύλο και την τάξη. Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα που θέσαμε, συμπεράναμε ότι κάθε μία από τις τρεις κατηγορίες μετρήσεων αναγνωστικών, γλωσσικών, συμπεριφορικών και συναισθηματικών παραμέτρων συνεισφέρουν σημαντικά αλλά διαφορετικά στην πρόβλεψη αρνητικού συναισθήματος στις δύο ομάδες. Συγκεκριμένα, η τάση αναφοράς αρνητικού συναισθήματος ανάμεσα στους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες επηρεάζεται μόνο από τις κλίμακες που σχετίζονται με εσωτερικευμένα συμπτώματα, και ιδιαίτερα από τη βαθμολογία στην κλίμακα C του RCMAS, η οποία αναφέρεται στην κοινωνική ανησυχία/ συγκέντρωση. Αντίθετα, η

τάση αναφοράς αρνητικού συναισθήματος ανάμεσα στους μαθητές με τυπική αναγνωστική επίδοση φάνηκε να επηρεάζεται και από τα τρία είδη μετρήσεων, και ιδιαίτερα από τη Δοκιμασία Προσληπτικού Λεξιλογίου (PPVT) και την κλίμακα Β του RCMAS, η οποία αναφέρεται στην υπερευαισθησία/ ανησυχία.

Επομένως, φαίνεται να είναι περισσότερο πιθανό οι μαθητές με αναγνωστικά προβλήματα να επηρεάζονται αρνητικά πιο πολύ από τον τρόπο με τον οποίο προσλαμβάνουν τις σχέσεις τους με το κοινωνικό περιβάλλον τους (απόρριψη από τους συνομιλήκους). Με τη σειρά της τώρα η συχνή και έντονη βίωση αρνητικών συναισθημάτων θα μπορούσε να έχει σαν αποτέλεσμα μία άμεση αρνητική αντιδραστικότητα, εκδηλούμενη τόσο με εσωτερικευμένο (μειωμένη συγκέντρωση προσοχής στην τάξη) όσο και με εξωτερικευμένο τρόπο (δυσπροσαρμοστικότητα, προβλήματα διαγωγής). Από την άλλη πλευρά, η τάση αναφοράς αρνητικών συναισθημάτων από μαθητές που παρουσιάζουν φυσιολογική ανάπτυξη στις αναγνωστικές δεξιότητες φάνηκε να επηρεάζεται από την επίδοσή τους σε κλίμακες γλωσσικής ανάπτυξης αλλά και από το αναφερόμενο επίπεδο ιδιοσυγκρασιακών εσωτερικευμένων ενοχλημάτων (υπερευαισθησία/ ανησυχία). Αυτοί οι μαθητές δείχνουν να έχουν μία πιο έμμεση αρνητική αντιδραστικότητα που θα την εκφράσουν, ίσως με αυξημένο γενικευμένο άγχος ή κοινωνική απομόνωση.

Σύμφωνα με προηγούμενες έρευνες, η συμπεριφορική δυσλειτουργικότητα και η χαμηλή επίδοση των μαθητών μπορεί να οφείλεται στη μη ευνοϊκή αλληλεπίδραση μεταξύ των χαρακτηριστικών ιδιοσυγκρασίας του παιδιού και του περιβάλλοντός του. Αν και η έρευνα ως προς αυτό το θέμα βρίσκεται σε αρχικό στάδιο, δύσκολα μπορεί να αμφισβητηθεί η συνάφεια μεταξύ της επιρροής της ιδιοσυγκρασίας στη σχολική επίδοση και της συμπεριφοράς των μαθητών, αλλά και της συμπεριφοράς των δασκάλων (ιδιοσυγκρασία) απέναντι στους μαθητές. Οι περισσότεροι δάσκαλοι με εμπειρία έχουν γίνει μάρτυρες μιας ποικιλίας συμπεριφορικών στυλ και έχουν μάθει

ότι διαφορετικά παιδιά απαιτούν διαφορετικές στρατηγικές για αισιόδοξη διαχείριση και επίδοση. Οι άμεσες συζητήσεις με τον καθένα μαθητή, όχι μόνο μπορούν να τους βοηθήσουν να καταλάβουν την ιδιοσυγκρασία του κάθε παιδιού καλύτερα, αλλά μπορεί να τους βοηθήσει να αλλάξουν την έκφραση συγκεκριμένων ιδιοτήτων, ώστε να ενισχύσουν την προσαρμογή τους στις πραγματικότητες του σχολικού περιβάλλοντος. Θα πρέπει να μάθουν να χειρίζονται με προσαρμοστικές στρατηγικές την προκλητική συμπεριφορά του παιδιού, χωρίς υπερβολικό στρες και σύγκρουση στην αλληλεπίδραση μαζί του και να αντιμετωπίζουν τα αρνητικά του συναισθήματα με περισσότερη ψυχραιμία και αποτελεσματικότητα. Το έντονο αρνητικά αντιδραστικό παιδί μπορεί να μάθει ότι δεν υπάρχει τίποτα κακό με τα έντονα αρνητικά συναισθήματα, αλλά ότι την ελεύθερή του έκφραση είναι καλύτερα να την συγκρατεί, ώστε να προωθήσει τη διαπροσωπική αρμονία, από το να την εκμεταλλεύεται για την επίτευξη των ατομικών του ιδιοτροπιών. Εάν αυτά και άλλα αντιθετικά χαρακτηριστικά ιδιοσυγκρασίας διαχειριστούν με επιτυχία και όχι με παρεμπόδιση από άλλες δηλητηριώδεις επιρροές, δευτερεύοντα προβλήματα με δυσλειτουργία μπορούν συνήθως να αποφευχθούν (Chess & Thomas, 1986). Επίσης, οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν μια ποικιλία υποστηρικτικών προσεγγίσεων προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές τους να εκμεταλλευτούν τις δυνάμεις τους και να αντισταθμίσουν τις αδυναμίες τους. Αυτές οι διαδικασίες εκτείνονται πέρα από το τι είναι τώρα διαθέσιμο στην εκπαίδευση των δασκάλων (Carey, 1998). Ακόμη, προηγούμενες έρευνες έχουν δείξει ότι οι θετικά προκαλούμενες συναισθηματικές καταστάσεις μέσα στην τάξη βοηθούν τους μαθητές, και ιδιαίτερα τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες, να έχουν καλύτερη επίδοση, καλύτερη μνήμη, καθώς και βελτίωση στην αντιληπτική διαδικασία, την κοινωνική τους συμπεριφορά (συμμόρφωση), αλλά και στην αυτοεικόνα (Yasutake & Bryan, 1995, Bryan, Burstein, Ergul, 2004, Isen, 1987).

Η παρούσα έρευνα έχει κάποιους περιορισμούς που πρέπει να ληφθούν υπόψη, όπως το γεγονός ότι ο αριθμός των μαθητών με αναγνωστικές δυσκολίες σε σχέση με το υπόλοιπο δείγμα ήταν αρκετά μικρός, γι' αυτό και είναι δύσκολο να βγάλουμε ασφαλή συμπεράσματα. Έτσι, η τάση αναφοράς αρνητικού συναισθήματος σ' αυτούς τους μαθητές, οι οποίοι φάνηκε να επηρεάζονται σημαντικά μόνο από τη βαθμολογία στην κλίμακα C του RCMAS (κοινωνική ανησυχία/ συγκέντρωση) μπορεί να υπερκάλυψε την τυχόν αναφορά αρνητικού τους συναισθήματος στα υπόλοιπα είδη μετρήσεων. Γι' αυτό, περαιτέρω έρευνα πάνω σ' αυτό το ζήτημα είναι απαραίτητη. Ένα άλλο ζήτημα που θα ήταν ενδιαφέρον να διερευνηθεί είναι γιατί οι μαθητές με τυπική αναγνωστική επίδοση επηρεάζονται αρνητικά από τη δοκιμασία προσληπτικού λεξιλογίου.

ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- Bryan, T., Burstein, K., & Ergul, C.(2004). The social-emotional side of learning disabilities: A science-based presentation of the state of the art. *Journal of the Council for Learning Disabilities*, 27(1), 45-51.
- Carey, W.B.(1998). Temperament and behavior problems in the classroom. *School Psychology Review*, 27(4), 522-536.
- Greenham, S. L.(1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Journal of Child Neuropsychology*, 5(3), 171-196.
- Isen, A. M.(1987). Positive affect, cognitive processes, and social behavior. *Journal of Advances In Experimental Social Psychology*, 20, 203-253.
- Lonigan, C. J., Hooe, E. S., & Corinne, D. F. (1999). Positive and negative affectivity in children: Confirmatory factor analysis of a two-factor model and its relationship to symptoms of anxiety and depression..*Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 67, 374-386.
- Teglasi, H., Cohn, A., & Meshbesh, N. (2004). Temperament and learning disability. *Journal of the Council for Learning Disabilities*, 27(1), 9-20.
- Valas, H. (1999). Students with learning disabilities and low-achieving students: Peer acceptance, loneliness, self-esteem, and depression. *Journal of Social Psychology of Education*, 3, 173-192.
- Yasutake, D., & Bryan, T. (1995). The influence of affect on the achievement and behavior of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28(6), 329-334.