



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ

ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ

ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ

ΕΠΙΒΛΕΠΩΝ ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ : κος Γ. ΣΙΔΕΡΙΔΗΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΘΕΜΑ

Πως οι δυσκολίες στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή και το bullying διαμορφώνουν την επίδοση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην ανάγνωση, γραφής και ευχέρεια.



ΓΙΑΝΝΑΚΟΠΟΥΛΟΥ ΜΑΡΙΑ

A.M.2329

ΡΕΘΥΜΝΟ, 2012

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Τα τελευταία περίπου είκοσι χρόνια το επιστημονικό ενδιαφέρον των ψυχολόγων έχει επικεντρωθεί σε ένα πολυσύνθετο φαινόμενο που ονομάζονται Μαθησιακές Δυσκολίες (ΜΔ). Έχει εκπονηθεί και δημοσιευθεί διεθνώς, κυρίως στην αγγλική γλώσσα, πολυάριθμες μελέτες και έρευνες σχετικά με φαινόμενο αυτό. Σε καθημερινή βάση ένας μεγάλος αριθμός μαθητών και μαθητριών ανά τον κόσμο σε πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αποτυγχάνουν στις ακαδημαϊκές τους απαιτήσεις. Ο λόγος της αποτυχίας θεωρείται η στέρηση της έγκαιρης ανίχνευσης του προβλήματος και της αποτελεσματικής εκπαιδευτικής στήριξης. Πολλοί από αυτούς τους μαθητές περνούν τις τάξεις στηριζόμενοι σε αδύναμα θεμέλια και στοιβάζοντας χρόνο με τον χρόνο περισσότερα κενά στα ακαδημαϊκά τους εφόδια. Οι μαθητές αυτοί συχνά διακατέχονται από ένα πνεύμα απαισιοδοξίας και απογοήτευσης, επιπρόσθετα στιγματίζονται και περιθωριοποιούνται από τους υπόλοιπους μαθητές και σε γενικές γραμμές θεωρείται μια ευάλωτη και ευπαθή ομάδα παιδιών η οποία γίνεται εύκολα στόχος για εκμετάλλευση και θυματοποίησης.

Τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι εξαιρετικά διαφοροποιημένα, γεγονός που οφείλεται τόσο στην φύση των Μαθησιακών Δυσκολιών όσο και με την αλληλεπίδραση με την διδασκαλία που παρέχεται (Παντελιαδού & Μπότσας 2007). Οι μαθησιακές Δυσκολίες αν και δεν έχουν επίκτητο χαρακτήρα, εντούτοις όμως το περιβάλλον μπορεί να συμβάλει στην επιδείνωση η στην αντιμετώπισή του. Η επιστημονική λοιπόν έρευνα μπορεί να δώσει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες για την αντιμετώπιση και διάγνωση των μαθησιακών δυσκολιών. Μάλιστα προτείνει και μεθόδους υποστήριξης των μαθητών αυτών. Μ' αυτό τον τρόπο απομυθοποιούνται οι Μαθησιακές Δυσκολίες, γίνονται κατανοητές στους ίδιους τους μαθητές και στις οικογένειες τους και μπορούν να αντιμετωπισθούν με την βοήθεια των εκπαιδευτικών και κατάλληλα διαμορφωμένων προγραμμάτων παρέμβασης.

Η οικογένεια, το ευρύτερο κοινωνικόπολιτιστικό περιβάλλον και το σχολείο είναι τα περιβάλλοντα που επηρεάζουν σημαντικά, εκτός από τη νοητική, συναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη, και την αυτοεικόνα, την ικανότητα μάθησης και τις δεξιότητες γραμματισμού του μαθητή (Tessmer, 1993). Η καλή νοητική και συναισθηματική σχέση μεταξύ μαθητή και γονέα η ενθάρρυνση και υποστήριξη που οι τελευταίοι παρέχουν στον μαθητή τον βοηθούν σημαντικά

αν αντιμετωπίσει τις δυσκολίες που συναντά στο σχολείο (Mercer&Mercer, 1998). Τα περιβάλλοντα αυτά δεν λειτουργούν αυτόνομα και ανεξάρτητα το ένα από το άλλο αντιθέτως λειτουργούν ως «συγκοινωνούντα δοχεία» και αλληλοεπηρεάζονται, ενώ τυχόν προβλήματα στο ένα δημιουργούν επίσης προβλήματα στο άλλο (Lerner, 1997).

Οι μαθησιακές δυσκολίες συνιστούν τη μεγαλύτερη κατηγορία ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών και συμφωνά με την βιβλιογραφία, διεθνή και ξένη, το 50% των μαθητών που φοιτούν σε σχολικές μονάδες ειδικής αγωγής, έχουν διαγνωστεί μαθησιακές δυσκολίες. Μάλιστα, το 80% από αυτές αφορά δυσκολίες στην ανάγνωση (Kavale&Forness, 2000).

Οι πρώτες έρευνες που έγιναν για την αναζήτηση των αιτιών των Μαθησιακών Δυσκολιών συγκεντρώθηκαν γύρω από την νευρολογική θεωρία (Harman, 1959. Orton, 1925. Hinshelwood, 1917). Εντοπίστηκαν εγκεφαλικές βλάβες, ελάχιστης έκτασης, που δεν μπορούσαν να εντοπισθούν από παραδοσιακές μεθόδους απεικόνισης. Στη συνέχεια, εξετάστηκαν ως αιτιατοί παράγοντες οπτικά και ακουστικά αντιληπτικό-κινητικά ελλείμματα, γενετικές αιτίες, αλλά και προβλήματα σε συγκεκριμένα εγκεφαλικά μέρη, όπως η παρεγκεφαλίδα (Παντελιάδου & Μπότσας, 2007).

Τα σύγχρονα εμπειρικά δεδομένα σχετικά με την αιτιολογία των μαθησιακών δυσκολιών δείχνουν ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες οφείλονται κατά κύριο λόγο σε ανεπαρκή φωνολογική επεξεργασία. Η φωνολογική επεξεργασία αναφαίρετε στη δεξιότητες κατανόησης ότι οι λέξεις αποτελούνται από φωνήματα, τα οποία αποτελούν την βάση για τη δημιουργία των λέξεων. Ειδικότερα, οι ανεπάρκειες εντοπίζονται στην φωνολογική κωδικοποίηση, ανάλυση των φθόγγων μιας λέξεις και στην διάκριση των γραμμάτων και συντακτικών διαφορών ανάμεσα στις λέξεις και στις προτάσεις (Nikolopoulos, Goulandris & Snowling, 2003).

Οι Μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν μια ευρεία κατηγορία στην οποία περιλαμβάνονται ποικίλες δυσκολίες. Οι δυσκολίες αυτές μπορεί να αφορούν την ανάγνωση (αποκωδικοποίηση γραπτών συμβόλων), παράγωγη και εξαγωγή λογικών συμπερασμάτων μέσα από το γραπτό κείμενο, το γραπτό λόγο γενικότερα, την κατανόηση κειμένων, επίλυση σύνθετων μαθηματικών προβλημάτων κ.ά. (Murphy et al., 1990). Ερευνητικά δεδομένα αναφέρουν την ύπαρξη μεταγνωστικών αδυνάμων στα παιδιά με ΜΔ, καθώς και αδυναμία στο επίπεδο κινήτρων κατά την μαθησιακή διαδικασία (Sideridis,2002,2003, in press). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες

μπορεί επίσης να εμφανίσουν ψυχοκοινωνικές δυσκολίες καθώς η απογοήτευση και η ματαιώση που βιώνουν τους προκαλούν συχνά άγχος χαμηλή αυτοεκτίμηση και μπορεί να οδηγήσουν σε προβλήματα συμπεριφοράς όπως απόσυρση, απομόνωση, διαταραχές διαγωγής ή και παραβατικότητα (Δόικου-Αυλίδου, 2002).

Η παρούσα εργασία είναι μια διαχρονική μελέτη που εστιάζει στις επιδράσεις που προκαλούν οι δυσκολίες της κοινωνικής προσαρμογής και του bullying στις επιδόσεις των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε για πρώτη φορά κατά την διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου του έτους 2009-2010. Συνολικά αξιολογήθηκαν 157 παιδιά (45 κορίτσια και 111 αγόρια) οι οποίοι παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί προέρχονταν από τα Δημοτικά και Γυμνάσια σχολεία του Ρεθύμνου Κρήτης. Ένα χρόνο αργότερα κατά την διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου 2010-2011, η έρευνα ξαναπραγματοποιήτε αξιολογώντας τα 63 από τα 157 παιδιά που αρχικά είχαν πάρει μέρος στην μελέτη.

Ο ορισμός των Μαθησιακές Δυσκολίες

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες είναι ένας γενικός όρος που αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων.

Οι διαταραχές αυτές είναι εγγενείς στο άτομο και αποδίδονται σε δυσλειτουργία του κεντρικού νευρικού συστήματος και μπορεί να υπάρχουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής. Προβλήματα σε συμπεριφορές αυτοελέγχου, κοινωνικής αντίληψης και κοινωνικής αλληλεπίδρασης μπορεί να συνυπάρχουν με τις Μαθησιακές Δυσκολίες, αλλά δεν συνιστούν από μόνα τους Μαθησιακές Δυσκολίες.

Αν και οι Μαθησιακές Δυσκολίες μπορεί να εμφανίζονται μαζί με άλλες καταστάσεις μειονεξίας (π.χ. αισθητηριακή βλάβη, νοητική καθυστέρηση, σοβαρή συναισθηματική διαταραχή) ή με εξωτερικές επιδράσεις, όπως οι πολιτισμικές διαφορές, η ανεπαρκής ή ακατάλληλη διδασκαλία, δεν είναι το άμεσο αποτέλεσμα αυτών των καταστάσεων ή επιδράσεων” (Hammill, 1990).

Το πρόβλημα παραγωγής γρίπου λόγου απασχολούν πολλούς μαθητές, καθώς γι' αυτούς η παραγωγή του γραπτού λόγου παραμένει μια εξαιρετικά πολύπλοκη, δύσκολη και επίμονη δραστηριότητα. Ο Neill (1982) σε σχετική του έρευνα διαπίστωσε ότι το 90% των μαθητών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αντιμετώπιζε προβλήματα που σχετίζονται με την παράγωγη του γραπτού λόγου. Από αυτούς το 40% αντιμετωπίζει κάποιο σοβαρό και το 50% κάποιο μικρότερο πρόβλημα. Εκτός από εκείνους που παρουσιάζουν προβλήματα μάθησης, ένα μεγάλο ποσοστό από τους υπόλοιπους μαθητές (οι οποίοι δεν μπορούν να χαρακτηριστούν λειτουργικά αναλφάβητοι, αφού μπορούν να διαβάσουν και να γράψουν) δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό τις δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να χειρίζονται αποτελεσματικά το γραπτό λόγο για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες απαιτήσεις (Englert, Raphael, Anderson, Antony, & Stevens, 1991).

Ψυχοκοινωνικά προβλήματα των παιδιών και εφήβων με μαθησιακές δυσκολίες.

Πως η προβληματική συμπεριφορά σχετίζεται με τις Μαθησιακές Δυσκολίες;

Σύμφωνα με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα υπάρχει σαφής συσχέτιση μεταξύ των Μαθησιακών Δυσκολιών και των προβλημάτων συμπεριφοράς (Bryan, Burstein, Ergul, 2004). Η προβληματική συμπεριφορά ποικίλει και μπορεί να εκδηλωθεί με δυο αντιθέτους τρόπους, με την εσωτερίκευση είτε με την εξωτερίκευση της προβληματικής συμπεριφοράς.

Η εξωτερικευμένη προβληματική συμπεριφορά εκδηλώνεται μέσω της επιθετικότητας, της υπερκινητικότητας και της παραβατικής συμπεριφοράς (Duncan, Matson, Bamburg, 1999). Αντίστοιχα, η εξωτερικευμένη προβληματική συμπεριφορά εκδηλώνεται μέσω της κατάθλιψης, του άγχους (BruckM, 1986. MaughanB, RoweR, LoeberR, et al. 2003) και του αυτοτραυματισμού (Greenham, 2000).

Είναι γνωστό και επιστημονικά τεκμηριωμένο, ότι τα περισσότερα παιδιά με ΜΔ αντιμετωπίζουν αναγνωστικά προβλήματα (LyonG. 1996). Η Yu και οι συν. στην μελέτη που

έκαναν το 2005 διέκριναν ότι υπήρχε η ανάγκη για διαχωρισμό των ΜΔ σε υποομάδες συγκεκριμένα, σε *αναγνωστικές μαθησιακές δυσκολίες (VLD)* όπου θεωρείτε η αδυναμία στην αναγνωστική ικανότητα, στην κατανόηση γραπτού κείμενου και στην ορθογραφική ικανότητα και σε *μη αναγνωστικές μαθησιακές δυσκολίες (NVLD)* που προσδιορίζεται από τα χαμηλά επίπεδα αριθμητικής ικανότητας και γενικά μαθηματικά και στην συνέχεια να μελετηθούν ανεξάρτητα.

Από τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας προκύπτει ότι, τα παιδιά που προσδιορίζονται με VLD παρουσιάζουν διπλάσια αύξηση των προβλημάτων συμπεριφοράς σε κλινικό επίπεδο στους τομείς της συνολικής και εξωτερικευμένη συμπεριφορά. Περαιτέρω ανάλυση των υποκλιμένες αποκάλυψε ότι οι συγκεκριμένες συμπεριφορές που σχετίζονται με VLD περιλαμβάνονται επιθετική συμπεριφορά και διάσπαση προσοχής. Βάση των αποτελεσμάτων προκύπτει το συμπέρασμα ότι τα παιδιά με VLD έχουν περισσότερες πιθανότητες σε κλινικό επίπεδο για την εξωτερικευση της προβληματικής συμπεριφοράς σε αντίθεση με τα παιδιά με NVLD. Εντούτοις όμως δεν παρατηρήθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εσωτερικευμένης προβληματικής συμπεριφοράς σε κλινικό επίπεδο και οποιασδήποτε μορφή Μαθησιακών Διαταραχών. Ωστόσο, η ανάλυση των υποκλιμένων της εσωτερικευμένης συμπεριφοράς αποκάλυψε ότι τα παιδιά με VLD είχαν τέσσερις φορές περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν άγχος και καταθλιπτική συμπεριφορά, σε σύγκριση με παιδιά που δεν παρουσιάζουν VLD. Παρόλο που η βιβλιογραφία είναι ασαφής ως προς το γιατί υπάρχει σχέση μεταξύ της VLD και την συμπεριφορά, μια πιθανή εξήγηση μπορεί να θεωρηθεί το γεγονός ότι η ανάγνωση είναι μια δεξιότητα που αποκτάται σε μικρότερη ηλικία από ό, τι δεξιότητες αριθμητικής. Ως εκ τούτου, η διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και στο κατάλληλο επίπεδο ανάγνωσης είναι πιο εμφανής από διαφορές στην αριθμητική ικανότητα. Οι Stone και LaGrecia (1990) έχουν δείξει ότι τα μικρά παιδιά που υστερούν στις ακαδημαϊκές τους υποχρεώσεις αρχίζουν να εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, μειωμένη κοινωνικοποίησης, προβλήματα διαγωγής, τα οποία τα ερμηνεύουμε ως τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με VLD και όχι των παιδιών με NVLD.

Τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών με Μ.Δ., όταν παρατηρούνται, δεν θεωρούνται συστατικό στοιχείο των Μαθησιακών Δυσκολιών, αλλά απόρροιά τους. Η χαμηλή σχολική επίδοση μπορεί να οδηγεί σε κακή συμπεριφορά στην τάξη. Η κακή συμπεριφορά μέσα στην τάξη οδηγεί αντίστοιχα σε φτωχή αλληλεπίδραση με την εκπαιδευτικό και τους

συμμαθητές. Αυτή με τη σειρά της οδηγεί σε ανάπτυξη στρεβλών πεποιθήσεων σε σχέση με την επίδοση, που έρχονται να προστεθούν σε αυτές που ήδη υπάρχουν λόγω της Μαθησιακής Δυσκολίας. Αυτές οι λανθασμένες και στρεβλές απόψεις συνεισφέρουν σε μεγαλύτερα προβλήματα συμπεριφοράς και διάσπασης προσοχής και δημιουργείται ένας φαύλος κύκλος αποτυχίας.

Ως τόσο η προβληματική συμπεριφορά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες δεν περιορίζεται μόνο στην σχολική τους επίδοση αλλά δυστυχώς επεκτείνεται στην ευρύτερη συμπεριφορά των παιδιών αυτών με τους συνομήλικους τους και συγκεκριμένα στην θυματοποίηση και τον εκφοβισμό τόσο των ίδιων όσο και των γύρων τους. Οι Whitney, Smith Thompson (1994), βρήκαν ότι, συγκριτικά με τα τυπικά παιδιά, τα παιδιά με ΜΔ είναι πιο επιθετικά και υπερκινητικά. Επιπλέον στην ίδια έρευνα παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά που αναγνωρίζουν τους εαυτούς ως θύτες έχουν θυματοποιηθεί οι ίδιοι από άλλους μαθητές στο παρελθόν. Οι ερευνητές προχώρησαν στην δημιουργία τρίτης ομάδας (πέρα από το θύμα, θύτης) αφού η αντιμετώπιση και ο χειρισμός των παιδιών που ανήκουν σε αυτή την ομάδα είναι πολύ διαφορετικός. Οι Olweus, (1978) και Smith, (1991) ονόμασαν αυτήν την ομάδα «θύτες- θύματα» και οι Kusel & Perry (1988) ως «επιθετικά θύματα», που μπορεί να αναπαράγουν την θυματοποίηση ως τρόπος εκτόνωσης της επιθετικής τους συμπεριφοράς.

Πως οι δυσκολίες στην συναισθηματική προσαρμογή μπορεί να επηρεάσουν την σχολική επίδοση των μαθητών με ΜΔ.

Ένα μεγάλο ποσοστό των παιδιών που διαγνώστηκαν με ΜΔ ή Δυσλεξία αντιμετωπίζουν προβλήματα στην σχολική τους παρουσία παρά το γεγονός ότι η νοημοσύνη τους είναι φυσιολογική. Οι συγκεκριμένες αυτές δυσκολίες επιβαρύνουν και επιβραδύνουν παράλληλα την υγιή ανάπτυξη των παιδιών, με την εκδήλωση πολλών προβλημάτων στην συμπεριφορά τους τα οποία έχουν αρνητικό αντίκτυπο στην ψυχολογική λειτουργία τους.

Παρατηρείται ότι, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες αντιμετωπίζουν πολλά και περίπλοκα προβλήματα στην ενδοπροσωπική τους προσαρμογή. Χαρακτηρίστηκα, νιώθουν υψηλό βαθμό άγχους, έχουν αυξημένες πιθανότητες να παρουσιάσουν κατάθλιψη και παρατηρούνται πιο μοναχικά παιδιά. Όλα αυτά τα αρνητικά συναισθήματα που βιώνουν οι

μαθητές, ξεκινούν συνήθως όταν συνειδητοποιήσουν τις διαφορετικές ακαδημαϊκές τους αποδόσεις που έχουν σε σχέση με τους συμμαθητές π.χ. ανάγνωση κειμένων (Greeham, 1998).

Τα παιδιά καλούνται να αντιμετωπίσουν νέες και σύνθετες προκλήσεις όπως, οι βιολογικές αλλαγές που επιφέρει η εφηβεία, η μετάβαση στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι σχέσεις με τους συνομήλικους και οι νέοι ρόλοι στους οποίους πρέπει να ενσαρκώσουν.

Παρά το γεγονός ότι όλα τα παιδιά καλούνται να αντιμετωπίσουν τις ίδιες προκλήσεις και δυσκολίες, εντούτοις τα παιδιά που παρουσιάζουν μαθησιακές δυσκολίες δεν μπορούν να διαχειριστούν δημιουργικά το άγχος τους με αποτέλεσμα να έχουν αρνητικές συνέπειες. Όλοι σχεδόν οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην αναγνωστική τους επεξεργασία και στην επίλυση προβλημάτων αυτό έχει σαν αποτέλεσμα είτε να μην αναγνωρίζουν το γεγονός ότι αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα είτε να επιλέγουν λανθασμένη βοήθεια.

Σε αυτές τις περιπτώσεις, τα παιδιά με ΜΔ επιλέγουν την γνωστική άρνηση και την αποφυγή, όταν αντιμετωπίζουν ένα πρόβλημα. Η αποφυγή όμως συνδέεται ερευνητικά και με υψηλότερο άγχος ή εμφάνιση συναισθηματικών προβλημάτων (Geisthardt & Musch, 1996). και με σωματικές αντιδράσεις (Huntington & Bender, 1993). Αν και τα δεδομένα που υπάρχουν σχετικά με υψηλά επίπεδα άγχους σε μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες, καταδεικνύουν ότι τα προβλήματα άγχους δεν βρίσκονται σε κλινικό επίπεδο (Fisher, Allen & Kose, 1996), παραμένουν ιδιαίτερα σοβαρά συναισθηματικά προβλήματα.

Πολλές έρευνες την τελευταία δεκαετία έχουν επανειλημμένα αποδείξει την θετική συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ Μαθησιακών Δυσκολιών και κατάθλιψης, ενώ ελαφρά συμπτώματα κατάθλιψης έχουν συνδεθεί με λανθασμένη απόδοση της επιτυχίας (Saddler & Buckland, 1995). Αν και τα συμπτώματα κατάθλιψης εμφανίζονται πιο υψηλά σε εφήβους με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους υπόλοιπους, δεν είναι τόσο υψηλά που να συνιστούν κλινική κατάθλιψη (Branch, Cohen & Hynd, 1995). Βέβαια, οι διαφοροποιήσεις στην έρευνα είναι πολλές σε σχέση με τα ποσοστά που κυμαίνονται από 6-48% ύπαρξης κατάθλιψης σε μαθητές με Μ.Δ. Όμως, αν και το ποσοστό των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες που αντιμετωπίζουν προβλήματα κατάθλιψης είναι υψηλότερο από αυτό των συνομήλικων τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (Dadley et al., 1992) τα ποσοστά της κλινικής κατάθλιψης παρουσιάζονται ως όχι στατιστικά διαφορετικά από τον υπόλοιπο πληθυσμό (Maag & Reid, 1994).

Λόγω της διαφορετικής φύσης των αγοριών και των κοριτσιών, ο τρόπος εκδηλώσεως της συμπεριφοράς διαφέρει σημαντικά. Τα αγόρια με μαθησιακές δυσκολίες το άγχος και τις ανησυχίες που αντιμετωπίζουν τις εξωτερικεύουν, με επιθετικές αντιδράσεις κυρίως στους τυπικούς μαθητές. Ενώ τα κορίτσια, βιώνουν σιωπηλά τις ανησυχίες και τους φόβους. Στα αγόρια αυξάνεται η υπερκινητικότητα. Ο Lewinson και συν. (1998) σε μια έρευνά τους αναφέρουν πως η εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς και η συναισθηματική διαταραχή σχετίζονται και επηρεάζονται από το φύλο καθώς και από το κοινωνικό και βιολογικό υπόβαθρο.

Από τα πιο πάνω στοιχεία καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι, τα μεν κορίτσια χαρακτηρίζονται από ευαισθησία η οποία τα καθιστά περισσότερο ευάλωτα στην ακαδημαϊκή τους αποτυχία, τα δε αγόρια χαρακτηρίζονται από αδυναμία της σχολικής επίδοσης προσπαθούν να την κρύψουν πίσω από την επιδείξει της σωματικής τους δύναμης προς τους συμμαθητές τους.

Στην ερευνητική βιβλιογραφία αναφέρεται ότι τα παιδιά με ΜΔ βιώνουν περισσότερο το αίσθημα της μοναξιάς συγκριτικά πάντα με τους τυπικούς μαθητές. Η μοναξιά μπορεί να θεωρηθεί ως ένδειξη της προσωπικής αγωνίας (Margalis & Al Yagon, 2002). Τα παιδιά με ΜΔ, αντιμετωπίζουν πιο συχνά προβλήματα με τους συνομήλικους τους, χαρακτηριστικά έχει αναφερθεί ότι δύσκολα κοινωνικοποιούνται, δέχονται περισσότερη απόρριψη από τους άλλους και έχουν ελάχιστους είτε ακόμα και εικονικούς φίλους (Margalis, 1994) και είναι λιγότερο κοινωνικά αποδεκτοί.

Πως το κλίμα της τάξης και η στάση του δασκάλου μπορεί να επηρεάσει την ακαδημαϊκή επίδοση του παιδιού.

Το σχολείο χαρακτηρίζεται ως η μικρογραφία της κοινωνίας την οποία απαρτίζει, γι' αυτό τον λόγο έχει διπλό ρόλο. Ο πρώτος ρόλος της είναι η ανάπτυξη των διάφορων ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών εστιάζοντας παράλληλα τόσο στην πνευματική όσο και στην ψυχική ανάπτυξη. Ο δεύτερος ρόλος είναι η ανάπτυξη των κοινωνικών δεξιοτήτων και την ομαλή κοινωνικοποίησή του παιδιού στην κοινωνία ως ενήλικας. Όλα αυτά μπορούν να πραγματοποιηθούν μέσα σε ένα ευχάριστων και ευνοϊκό, γεμάτο κατανόηση και υποστηρικτικό

κλίμα όπου βεβαία δεν θα μπορούσε να λυπεί η ελευθερία της πρωτοβουλίας και θετική ανατροφοδότηση. Η ισότητα (είτε φυλετική είτε εθνική) θα πρέπει να αποτελέσει βάση πάνω στην οποία ο εκπαιδευτικός καλά εφοδιασμένος με γνώση, υλικά αγαθά προθυμία και θέληση θα μπορούσε να υλοποιήσει τους δύο πιο πάνω στόχους που του αναθέτει το σχολείο, την ακαδημαϊκή μόρφωση και την ομαλή κοινωνικοποίηση των παιδιών.

Το κλίμα της τάξης θα μπορούσε να χαρακτηριστεί ως ένα σύστημα που περιλαμβάνει μια σειρά από μεταβλητές όπως, το φυσικό περιβάλλον, οργανωτικά θέματα, χαρακτηριστικά του εκπαιδευτικού προσωπικού καθώς και των μαθητών (Moss, 1979). Το κλίμα της τάξης είναι ένας διαμεσολαβητής μεταξύ αυτών των μεταβλητών που διαμορφώνεται ή διαμορφώθηκαν μέσα από τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ των μαθητών και μεταξύ του δασκάλου και των μαθητών. Ένας σημαντικός παράγοντας, πέραν της ποσότητας αυτών των αλληλεπιδράσεων και της επικοινωνίας, είναι η ποιότητα τους, η οποία με τη σειρά του επηρεάζει την ικανοποίηση του μαθητή, αυτό-εικόνα και την διαδικασία της μάθησής. Ο Fraser (1989) θεωρεί ότι το κλίμα της τάξης, καθορίζεται από τις διαπροσωπικές σχέσεις, την προσωπική ανάπτυξη του κάθε ατόμου και από τα χαρακτηριστικά του συστήματος.

Πολλές μελέτες (π.χ. Gartin et al, 2002, Ghaith, 2003) διερεύνησαν την ψυχοκοινωνική πλευρά (κλίμα) μιας ομάδας ή μιας τάξης και τις διασυνδέσεις μεταξύ του κλίματος από τη μία πλευρά, και τις στρατηγικές διδασκαλίας, στάσεις και οργανωτικούς παράγοντες (όπως η σύνθεση και το μέγεθος των τάξεων) από την άλλη. Ορισμένες μελέτες έχουν εξετάσει επίσης τις συνδέσεις μεταξύ του κλίματος της τάξης και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα των μαθητών (Fraser & Fisher, 1983), όπου τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα όταν το κλίμα της τάξης τους είναι ευχάριστο. Υπάρχουν ορισμένες ενδιαφέρουσες συγκριτικές μελέτες που έχουν αποκαλύψει ότι, η αξία της εκτίμησης του ψυχοκοινωνικού περιβάλλοντος στα σχολεία και στις τάξεις προέρχονται από μαθητές (Freiberg, 1996). Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι, οι εκτιμήσεις για το κλίμα της τάξης, που παράγονται από τους ίδιους τους μαθητές, ίσως να είναι πιο ρεαλιστικές από εκείνες που προέρχονται από τους δασκάλους (Anderson, 1989). Ομοίως, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε στη Σλοβενία από Zabukovec (1993) αποκάλυψε την ύπαρξη ορισμένων διαφορών μεταξύ των εκπαιδευτικών και τους μαθητές στην αντίληψη τους για το κλίμα στην τάξη, οι εκπαιδευτικοί

αντιλαμβάνονται μεγαλύτερη ικανοποίηση, λιγότερη τριβή ή δυσκολία και οι μαθητές περισσότερο την ανταγωνιστικότητα και την λιγότερο συνοχή.

Πιο πρόσφατες μελέτες (Torney-Purta *et al.*, 2001) έχουν τονίσει ότι, το κλίμα της τάξη θεωρείται ένας ισχυρός μεσολαβητής αξιών, πεποιθήσεων και προτύπων σε ένα δημοκρατικό κλίμα του σχολείου ή της τάξης, ως εκ τούτου προάγει τις δημοκρατικές αξίες και αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας και ευθύνης όχι μόνο στο σχολείο, αλλά και εντός της ευρύτερης κοινότητας. Η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών έχει την ισχυρότερη επίδραση, δεδομένου ότι παρουσιάζει πρότυπα των σχέσεων σε ομάδα.

Οι Monsen & Frederickson, (2004) σε μια μελέτη τους επιβεβαίωσαν την σημασία που έχουν οι πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών σχετικά με την ένταξη στη δημιουργία του κλίμα της τάξης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι, οι αντιλήψεις των μαθητών για το μαθησιακό περιβάλλον της τάξης όπου οι καθηγητές είχαν μια εντελώς θετική στάση απέναντι τους, διέφεραν από εκείνες τις τάξεις όπου οι καθηγητές ήταν λιγότερο θετικοί. Στις τάξεις όπου η θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στα παιδιά με ειδικές ανάγκες ήταν παρούσα, οι μαθητές εξέφρασαν επίσης υψηλότερο βαθμό ικανοποίησης, και ένα ευδιάκριτο χαμηλότερο επίπεδο διαφωνίας ή διαμάχης, σε σύγκριση με τους μαθητές όπου τα μαθήματα διδάσκονται από καθηγητές με λιγότερο θετικές στάσεις.

Κάποιοι επίσης σημαντικοί παράγοντες τους οποίους δεν μπορούμε να αγνηφίσουμε είναι το εύρος ικανότητα, το πολιτισμικό, φυλετικό και γλωσσικό υπόβαθρο, και τέλος ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες πολλών μαθητών. Ως κύρια προτεραιότητα οι ερευνητές επιμένουν στη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα σε μια ανομοιογενή τάξη, καθώς και στην ενδοατομική και διαπροσωπική ανάπτυξη των μαθητών, μαζί με τη ανάπτυξη θετικών σχέσεων μεταξύ των συμμαθητών, τη διαβεβαίωση της ευθύνης και σεβασμού, την ασφάλεια και την ευτυχία στο μαθησιακό περιβάλλον.

Σε μια τάξη που χαρακτηρίζεται από ευνοϊκό κλίμα, οι εκπαιδευτικοί δίνουν έμφαση στην συνεργασία (Johnson & Johnson, 1983) και οι μαθητές λειτουργούν σε ομάδες αποτελεσματικά και αρμονικά. Έχει καταγραφή από ένα σημαντικό αριθμό μελετών μια θετική σχέση μεταξύ του κλίματος και της προσαρμογή των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της αυτοεκτίμησης, το ενδιαφέρον και τα κίνητρα, τη συμπεριφορά και το σχολική επίτευξη.

Οι περισσότερες μελέτες που εστίασαν στο δίπολο κλίμα της τάξης και συναισθηματικά και συμπεριφοριστικά προβλήματα επικεντρώθηκαν σαν εξωτερικευμένα συμπτώματα. Ο Klicpera et al. (1995) στη συγκριτική του μελέτη διαπίστωσε ότι το μη ευνοϊκό κλίμα της τάξης σχετιζόταν με τη συχνότητα των επιθετικών συμπεριφορών. Αυτή ήταν μια σύγχρονη μελέτη, και τα αποτελέσματα θα μπορούσαν να είναι αμφίδρομα. Μια σειρά από παρεμβατικές μελέτες κατέδειξαν, ωστόσο, ότι το κλίμα της τάξης θα μπορούσε να έχει ένα αιτιώδη ρόλο στην προβληματική συμπεριφορά των παιδιών (Kellam, Ling, Merisca, Brown, Jalongo, 1998). Σε μια διαχρονική μελέτη ο Kellam παρατήρησε ότι, το φτωχό κλίμα στην τάξη στην πρώτη τάξη του δημοτικού συνδέεται με την εμφάνιση προβληματικής συμπεριφοράς στις μεγαλύτερες τάξεις στα αγόρια και όχι τόσο στα κοριτσιών. Αυτές οι μελέτες δείχνουν μια ισχυρότερη σχέση του κλίματος στην τάξη και την εξωτερίκευση της προβληματικής συμπεριφορά των αγορών.

Το κλίμα του σχολείου και το κλίμα της τάξης βρίσκονται συνεχώς σε μια σχέση αλληλεπίδρασης, με άλλα λόγια ένα ευνοϊκό σχολικό περιβάλλον θα επηρεάσει ευνοϊκά το κλίμα της τάξης και το αντίθετο (Van der Sijde, 1988).

Το κλίμα στην τάξη φαίνεται να συμβάλλει με ουσιαστικό τρόπο στην συμπεριφορά των μαθητών από ότι το σχολικό κλίμα (Mooij, 1998) και οι δύο έννοιες συνήθως αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστά πεδία στον τομέα της έρευνας. Ωστόσο, τα συμπεράσματα σχετικά με το σχολικό κλίμα θα μπορούσε να μας βοηθήσει να κατανοήσουμε το διαδικασίες που γίνεται στις τάξεις. Ένα ευνοϊκό σχολείο κλίμα έχει συσχετισθεί θετικά με (α) τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα, (β) τη συμπεριφορά, (γ) τα κίνητρα και (δ) με την αυτοεκτίμηση (Hoge, Smit, Hanson, 1990). Παραλού αυτά, ελάχιστα είναι τα στοιχεία που να μπορούν να υποστηρίξουν τη σύνδεση που υπάρχει μεταξύ του σχολικού κλίματος και των συναισθηματικών προβλημάτων και της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών. Ωστόσο, ορισμένες μελέτες αναφέρουν συσχέτιση μεταξύ ενός φτωχού σχολικό κλίμα εξωτερίκευσης και εσωτερίκευσης της προβληματικής συμπεριφοράς των παιδιών (Kupermine et al, 1997). Σε μια μελέτη ο Kupermine (1990), παρατήρησε ότι υπήρχε συσχέτιση μεταξύ του φτωχού κλίματος της τάξης και της εξωτερικευμένη συμπεριφορά στα αγόρια όχι όμως στα κορίτσια, γεγονός που υποδηλώνει και πάλι μια ισχυρότερη σχέση της προβληματικής συμπεριφοράς των αγοριών με το κλίμα στην τάξη.

Οι Johnson & Johnson (1994) προτείνουν ότι, οι δάσκαλοι πρέπει να δομούν με τέτοιο τρόπο της τάξεις ούτως ώστε οι μαθητές να δουλεύουν σε μικρές ομάδες για να έχουν και να προσπαθούν να επιτύχουν τους ίδιους στόχους, παράλληλα να δουλεύουν ανεξάρτητα για να φτάσουν τα προκαθορισμένα κριτήρια της αριστείας ή να προβούν σε μια κατάσταση για να φανεί ποιος είναι καλύτερος μαθητής. Όταν οι μαθητές δουλεύουν σε ομάδες, θεωρούν ότι μπορούν να επιτύχουν τους προσωπικούς τους στόχους μόνο αν και τα άλλα μέλη της ομάδας επιτύχουν τους δικούς τους στόχους.

Εν τούτοις η ομαδική εργασία μπορεί να μην επιφέρει πάντα τα επιθυμητά αποτελέσματα. Οι ατομικές διαφορές μπορεί να αποτελέσουν την κύρια αιτία. Οι μαθητές οι οποίοι χαρακτηρίζονται από εξωστρέφειας και ευφράδεια λόγου και μπορούν εύστοχα να υποστηρίξουν με δυναμισμό την άποψη τους, αναλαμβάνουν τα ινία ολόκληρης της ομάδα σε αντίθετη περίπτωση όπου παιδιά που χαρακτηρίζονται από εσωστρέφεια και ντροπαλότητα και χαμηλή αυτό-εκτίμηση μπορεί να μην μπορέσουν καν εκφράσουν την γνώμη τους. Συνήθως οι μαθητές με χαμηλό προφίλ «αποκλείονται» από τις ομαδικές συζητήσεις και οι απόψεις των μαθητών με δυναμικό προφίλ αποκαλούνται «ομαδικές» αποφάσεις ανεξαιρέτως ένα είναι σωστές ή όχι. (Cohen, 1998). Οπότε, ο δάσκαλος θα πρέπει να είναι σε θέση να διακρίνει ποια παιδιά ανήκουν σε ομάδα με υψηλό στάτους και πια με χαμηλό. Με την διάκριση αυτή θα είναι στην πλεονεκτική θέση να μην συγχύζει την ντροπαλότητα με την αδιαφορία και ανικανότητα. Αλλάζοντας την κοινωνική κατάσταση της ομάδας θα αλλάξει και η απόδοση των μαθητών (Cohen, 1998).

Σχολικός εκφοβισμός και Μαθησιακές Δυσκολίες

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα ευρέως διαδεδομένο φαινόμενο στα σχολεία όλου του κόσμου. Είναι μια ακραία μορφή επιθετικότητα, στην οποία υπάρχει ανισορροπία δύναμης μεταξύ του δράστη και του θύματος, η οποία έχει επιβαρυντικές συνέπειες για το γενικό κλίμα του σχολείου. Ο Olwens D. (1991) ορίζει το σχολικό εκφοβισμό ως μια επαναλαμβανόμενη έκθεση ενός μαθητή σε αρνητικές ενέργειες οι οποίες γίνονται από ένα ή περισσότερους συμμαθητές τους. Οι πράξεις αυτές είναι συνήθως ε την μορφή σωματικής ή λεκτικής βίας, μη επιθυμητά πειράγματα, άσχημες χειρονομίες και διάδοση φημών με στόχο την απομόνωση ενός μαθητή από το κοινωνικό του περίγυρο. Οι επιπτώσεις του εκφοβισμού είναι εκτεταμένες και

έχουν το ίδιο αντίκτυπο τόσο για θύτη όσο και το θύμα (Nansel et al. 2001. Olweus, 1994). Η εμπλοκή στον εκφοβισμό μπορεί να επηρεάσει σημαντικά την ακαδημαϊκή και ψυχοκοινωνική ανάπτυξη καθώς επίσης και την φυσική τους υγείας του παιδιού (Crick & Bigbee, 1998)

Ο δράστης σε μια κατάσταση σχολικού εκφοβισμού, συνήθως είναι ένας θυελλώδης χαρακτήρας ο οποίος κάνει συστηματική κατάχρηση της δύναμης του. Οι συναισθηματικές διαστάσεις της προσωπικότητας του συνήθως χαρακτηρίζετε από παρορμητισμό, εχθρικότητα, χαμηλή κοινωνική ευαισθησία και έλλειψη συνεργασίας. Επίσης, εμφανίζουν έλλειψη συναισθηματικού ενδιαφέροντος και ενσυναίσθησης για τους άλλους . Αντιθέτως, δεν υπάρχουν στοιχεία που να αποδεικνύουν ότι οι δράστες έχουν έλλειψη συναισθημάτων όταν οι ίδιοι βρίσκονται σε δύσκολη κατάσταση (Slee & Rigby, 1993). Αναφορικά με τα θύματα ενός σχολικού εκφοβισμού είναι συνήθως άτομα με χαμηλή αυτοπεποίθηση και αυτοεκτίμηση. Δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλή στο σχολείο , αντιθέτως , είναι απομονωμένοι, χωρίς φίλους και μερικές φορές περιφρονημένοι. Επίσης έχουν προδιάθεση για στο άγχος, την κατάθλιψη και την αυτοκτονία και τέλος, δεν διαθέτουν κοινωνικές δεξιότητες και ομαδική νοοτροπία.

Στην βιβλιογραφία αναφέρεται ότι, οι δράστες εξωτερικεύουν την προβληματική συμπεριφορά τους μέσω επιθετικής στάσης απέναντι κυρίως σε τυπικούς μαθητές ενώ τα θύματα τείνουν να εσωτερικεύουν την προβληματική συμπεριφορά τους επιδεικνύοντας καταθλιπτικά συμπτώματα και ντροπαλότητα (Olweus,1993).

Θύματα

Αρκετές είναι οι έρευνες έχουν απόδειξη την συσχέτιση που υπάρχει μεταξύ της θυματοποίησης και των Μαθησιακών Δυσκολιών. Όπως έχει είδη αναφθεί προηγούμενος, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σοβαρά προβλήματα συμπεριφοράς όπως φτωχές κοινωνικές σχέσεις, άγχος, ανησυχίες και διαφορές φοβίες εξαιτίας των συνεχόμενων ακαδημαϊκών τους αποτυχιών. Βάση των μέχρι τώρα ερευνητικών αποτελεσμάτων και των κοινών στοιχείων που έχουν τα παιδιά με ΜΔ προκύπτει το συμπέρασμα ότι, τα παιδιά με ΜΔ έχουν περισσότερες πιθανότητες να πέσουν θύματα του σχολικού εκφοβισμού (Martlew & Hodson,1991, Thompson, Whitney, & Smith, 1994). Όποτε, δεν είναι οι αδυναμία στην ακαδημαϊκή επίτευξη που καθιστά αυτά τα παιδιά ευάλωτα στην θυματοποίηση αλλά τα

χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και το χαμηλό κοινωνικό στάτους που παρουσιάζουν. Ουσιαστικά, η θυματοποίηση είναι ένας φαύλος κύκλος από αδυναμίες.

Υπάρχουν και άλλες έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν την σχέση που υπάρχει μεταξύ των φτωχών κοινωνικών δεξιοτήτων και της πιθανότητας θυματοποίησης. Οι μαθητές που βιώνουν τον σχολικό εκφοβισμό αντιμετωπίζουν προβλήματα κοινωνικής προσαρμογής όπως, απόρριψη (Forness & Kavale, 1996) και απομόνωσης, περιορίζοντας κατά αυτό τον τρόπο ευκαιρίες για να μάθουν, να εξασκηθούν και να λάβουν θετική ανατροφοδότηση για τις κοινωνικές δεξιότητές τους (Forness & Kavale, 1996, Greenham, 1999). Τα στατιστικά στοιχεία έρχονται να υποστηρίξουν με αριθμούς τα όσα αναφερθήκαν πιο πάνω. Περίπου 25% έως 30% των μαθητών με ΜΔ βιώνουν την κοινωνική απόρριψη, συγκριτικά με το 8% έως 16% των συνομηλίκων τους που δεν παρουσιάζουν ΜΔ (Greenham, 1999).

Η προβληματική σχέση με τους συνομηλίκους θεωρείται ότι συμβάλει θετικά στην θυματοποίηση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Παρά τα χαρακτηριστικά που καθιστούν αυτά τα παιδιά ευάλωτα, η ύπαρξη υποστηρικτικών φίλων μειώνει τις πιθανότητες θυματοποίησης τους για τον λόγο ότι θα υπάρξει κοινωνική υποστήριξη και προστασία από τους φίλους τους. Σε αντίθετη περίπτωση αυτό που ελκύει τους δράστες είναι η αδυναμία του χαρακτήρα σε συνδυασμό με ελλείψεις κοινωνικές σχέσεις που μπορεί να έχουν αυτοί μαθητές.

Ο σχολικός εκφοβισμός επηρεάζει σχεδόν όλους τους τομείς της ζωής ενός παιδιού – θύμα (Olweus, 1993; Rigby, 2000). Τα παιδιά που θυματοποιούνται περιγράφουν τους εαυτούς τους ως λιγότερα δημοφιλή, δυστυχισμένοι και ανασφαλείς (Slee & Rigby, 1993). Επιπρόσθετα, δεν έχουν αναπτυγμένα τις κοινωνικές τους δεξιότητες με αποτέλεσμα να μη έχουν πολλούς φίλους και να απορρίπτονται πιο συχνά από τους συνομηλίκους τους (Hodges & Perry, 1999, Olweus, 1994). Τέλος, η στάση αυτών των παιδιών απέναντι στο σχολείο είναι πολύ αρνητική. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά υποστηρίζουν ότι αισθάνονται φόβο για το σχολείο, έχουν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις και επιδεικνύουν ακραία (είτε πολύ επιθετική είτε πολύ παθητική) συμπεριφορά. Κατά συνέπεια αυτής της αρνητικής στάσης απέναντι στο σχολείο οι μαθητές αυτοί τείνουν να λείπουν και να αποφεύγουν πιο συχνά το σχολείο (Colvin, Tobin, Beard, Hagan, & Sprague, 1998). Η συχνής απουσία από το σχολείο επιφέρει άλλες συνέπειες όπως μείωση των κινητών και το αντίστοιχο αντίτυπο στους βαθμούς, οι οποίοι ακολουθούν καθοδική πορεία (Clarke & Kiselica, 1997). Ο Rigby (2000) στην σχετική του

έρευνα αναφέρει πως, τα παιδιά που πέφτουν θύματα του σχολικού εκφοβισμού και έχουν φτωχές κοινωνικές σχέσεις διατρέχουν μεγαλύτερο κίνδυνο για κακή ψυχική για την υγεία στην ενήλικη ζωή τους.

Θύτες

Όπως τα θύματα έτσι και οι θύτες αντιμετωπίζουν προβλήματα στην ψυχοκοινωνική τους προσαρμογή, η διάφορα είναι στον τρόπο εκδήλωσης και αντιμετώπισης της αδυναμίας αυτής. Από έρευνες διαπιστώθηκε ότι, η επιθετική συμπεριφορά κατά την παιδική ηλικία πολύ συχνά συνεχίζεται στην εφηβική και στην ενήλικη ζωή (O'Connell et al., 1999). Επιπλέον, η εκφοβιστική συμπεριφορά της παιδικής ηλικίας πολύ πιθανών να εξελιχθεί σε παραβατική συμπεριφορά ή εμπλοκή με συμμορίες (O'Connell et al.1999; Olweus, 1991).

Επίσης έχει βρεθεί ότι, τα παιδιά που θυματοποιούν τείνουν να είναι και αυτά δυσαρεστημένα από το σχολείο (Slee & Rigby, 1993), να πάσχουν από διαταραχή ελλειμματικής προσοχής (Kumpulainen et al.,2001) και κατάθλιψη στην ενήλικη ζωή τους (Slee, 1995). Όσον αφορά την αυτό-εκτίμηση των θυτών, τα ερευνητικά αποτελέσματα δίστανται. Ορισμένοι ερευνητές αναφέρουν ότι η αυτό-εκτίμηση των θυτών είναι υψηλή (Olweus, 1993) και από την άλλη, άλλοι ερευνητές υποστηρίζουν το άκρος αντίθετο (O'Moore & Kirkham, 2001).

Οι λόγοι για τους οποίους θα εκφοβίσει ένα παιδί είναι πολύ οι πιο σημαντικοί είναι οι εξής: (α) χρήση της επιθετικότητας ως τρόπος επίλυσης προβλημάτων (β) επίδειξη της δύναμης (γ) τρόπος έκφρασης του θυμού και (δ) σωματικές διαφορές. Οι σωματικές διαφορές όσον και φαντάζουν απίστευτα αποτελούν αφορμή για πείραγμα. Στην μεταβατική περίοδο από την παιδική ηλικία στην εφηβεία παρατηρούνται κάποιες αλλαγές στην φυσική κατάσταση των παιδιών, όπως το ύψος, τα κιλά, την δύναμή και τέλος τα δευτερεύοντα σεξουαλικά χαρακτηριστικά. Αυτές οι σωματικές αλλαγές ενδέχεται να παρέχουν αφορμές για πειράγματα και παρενοχλήσεις στα θύματα και εφοδεία και προσόντα στους θύτες.

Δράστης –θύματα

Ο συνδυασμός των δύο πιο πάνω ρόλων (του θύματος και του θύτη) δημιουργεί μια τρίτη κατηγορία παιδιών που ονομάζονται δράστης – θύμα ή επιθετικό θύμα (Olweus, 1978). Είναι τα παιδιά που υπήρξαν θύματα και στην συνέχεια θυματοποιούν οι ίδιοι άλλα παιδιά ως τρόπος εκτόνωσης. Στην έρευνα του ο Swarz (2000), αναφέρει πως βασικό κίνητρο των πράξεων τους είναι η εκδίκηση των ατόμων που τους προκάλεσαν την τραυματική εμπειρία της θυματοποίησης και βασικά κινητήρια δύναμη αυτής τους την ενέργειας είναι τα εσωτερικευμένα προβλήματα συμπεριφοράς (άγχος, φοβίες, ανησυχίες) που αντιμετωπίζουν, τα οποία έχουν προκληθεί λόγω των μαθησιακών δυσκολιών που αντιμετωπίζουν και τα οποία έχουν επιβαρυνθεί επιπλέον εξαιτίας της θυματοποίησης τους από τους τυπικούς συμμαθητές του.

Αυτή η κατηγορία των παιδιών περιέχει χαρακτηριστικά και τόσο από τους δράστες όσο και από τα θύματα. Αναλυτικότερα, οι μαθητές αυτοί μπορεί να βιώνουν αισθήματα άγχους, κατάθλιψης και κοινωνικής απομόνωσης και ταυτόχρονα μπορεί να παρουσιάζουν επιθετική και παρορμητική συμπεριφορά και να αντιμετωπίζουν προβλήματα ελλειμματικής προσοχής. Ο Olweus (2001) επεσήμανε ότι οι μαθησιακές δυσκολίες παρατηρούνται συχνότερα στα παιδιά της τρίτης κατηγορίας συγκριτικά με τις άλλες δυο κατηγορίες.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες και διαδικασία

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 63 μαθητές από το αρχικό δείγμα των 156 μαθητών οι οποίοι συμμετείχαν στην πρώτη έρευνα και είχαν παρουσιάσει μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές αυτοί προέρχονταν από Δημοτικά και Γυμνάσια σχολεία του Ρεθύμνου Κρήτης και συγκεκριμένα φοιτούσαν από την Στ' Δημοτικού μέχρι την Α' Λυκείου.

Αναλυτικότερα, συμμετείχαν τριάντα (30) παιδιά Στ' δημοτικού (20 αγόρια και 10 κορίτσια) ηλικίας 11.54 (.44), δέκα (10) παιδιά Α' Γυμνασίου (ηλικίας 12.48 (.75), δεκαπέντε παιδιά (15) Β' Γυμνασίου, ηλικίας 13,85 (.86), πέντε παιδιά (5) Γ' Γυμνασίου ηλικίας 14.08 (.74) και δυο παιδιά (2) Α' Λυκείου ηλικίας 15,89 (.56). Οι μαθητές αυτοί έρχονταν σε επαφή τους φοιτητές – ερευνητές εφόσον είχε δοθεί πρώτα η άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, εφόσον

τους είχαν δώσει τη συγκατάθεση οι γονείς τους και εφόσον είχε γίνει γνωστό πως η διαδικασία αυτή δεν θα επηρέαζε τη σχολική βαθμολογία τους. Κατά την διάρκεια της πρώτης έρευνας θεωρήθηκε σημαντικό η αξιολόγηση της νοημοσύνης των παιδιών. Όλοι οι μαθητές είχαν δείκτη νοημοσύνης του 85, όπως αξιολογήθηκε μέσω της υποδοκιμασίας «Συλλογιστικές Διεργασίες» του Λογισμικού για Ανίχνευσης των μαθησιακών Δυνατοτήτων και Αδυναμιών για τα παιδιά Γυμνασίου και του RAVEN για τα παιδιά του δημοτικού. Οι μαθητές που συμμετείχαν είχαν διάγνωση Μαθησιακών Δυσκολιών από το κέντρο Διάγνωσης Διαφοροδιάγνωσης και Υποστήριξης, ενώ τα παιδιά που δεν είχαν διάγνωση είχαν πιθανότητα μεγαλύτερη του 90% όπως αυτό φάνηκε από τα αποτελέσματα της σταθμισμένης κλίμακας Ανίχνευσης Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς. Όσοι μαθητές δεν είχαν κάποια από τις δυο προαναφερθείσες ενδείξεις για την ύπαρξη των Μαθησιακών Δυσκολιών παρακολουθούσαν το τμήμα ένταξης του σχολείου τους ή είχαν υποδειχθεί ως μαθητές με ΜΔ από τους εκπαιδευτικούς τους.

Στον πιο κάτω πίνακα αναφέρονται όλοι οι μαθητές ανά τάξη και ηλικία.

Τάξη	Φύλο	N	Ηλικία
Ε' Δημοτικού	Κορίτσια	13	7,9 (16,50)
	Αγόρια	30	
ΣΤ' Δημοτικού	Κορίτσια	11	11,6 (,58)
	Αγόρια	24	
Α' Γυμνασίου	Κορίτσια	6	13,02 (,95)
	Αγόρια	26	

Β' Γυμνασίου	Κορίτσια	9	13,96 (,72)
	Αγόρια	17	
Γ' Γυμνασίου	Κορίτσια	6	14,56 (,85)
	Αγόρια	14	

Συμμετέχοντες δεύτερης χρονιάς:

Τάξη	Φύλο	N	Ηλικία
ΣΤ' Δημοτικού	Κορίτσια	10	11,54 (,44)
	Αγόρια	20	
Α' Γυμνασίου	Κορίτσια	4	12,48 (,75)
	Αγόρια	6	
Β' Γυμνασίου	Κορίτσια	3	13,85 (,86)
	Αγόρια	12	
Γ' Γυμνασίου	Κορίτσια	2	15,89 (,56)
	Αγόρια	3	
Α' Λυκείου	Αγόρια	2	15,89 (,56)

Διαδικασία

Κατά την διάρκεια του χειμερινού εξαμήνου του ακαδημαϊκού έτους 2010-2011, αξιολογήθηκαν συνολικά 63 παιδιά (43 αγόρια και 20 κορίτσια), οι οποίοι παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες. Στην παρούσα έρευνα, η συλλογή των δεδομένων και η συνολική διαδικασία κράτησε λίγο παραπάνω παρά το γεγονός ότι τα παιδιά ήταν λιγότερα για τον λόγο ότι ξοδέψαμε αρκετά μεγάλο ποσοστό του χρόνου μας στον εντοπισμό των ίδιων παιδιών που συμμετείχαν στην προηγούμενη έρευνα.

Η διαδικασία ξεκινούσε έχοντας ως πρότυπο την περσινή διαδικασία, δηλαδή, αρχικά πραγματοποιήθηκαν επισκέψεις στα σχολεία για να εξασφαλιστεί και να συνεχιστεί η συνεργασία και για να ενημερώσουν για το αντικείμενο της έρευνας. Έγιναν συναντήσεις με του Διευθυντές, τους Ειδικούς Εκπαιδευτικούς και το διδακτικό προσωπικό των τάξεων που ενδιαφερόμασταν προκείμενου να ενημερωθεί το διδακτικό προσωπικό για τον τρόπο διεξαγωγής της έρευνας και να οργανωθούν οι αξιολογήσεις με τέτοιο τρόπο ώστε να εξασφαλιστεί η ομαλή λειτουργία του αναλυτικού προγράμματος του κάθε σχολείου.

Το επόμενο στάδιο μετά την εξασφάλιση της συνεργασίας ήταν ο εντοπισμός των παιδιών με βάση τα κώδικα ονόματα(δυσύλλαβο όνομα που προέκυπταν από τα δυο πρώτα γράμματα του ονόματος τόσο του παιδιού όσο και της μητέρας του)που δημιούργησαν οι ίδιοι στην πρώτη έρευνα. Στην συνέχεια δίνονταν στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες φόρμες συγκατάθεσης, οι οποίες απευθύνονταν στους γονείς τους. Αυτές οι φόρμες περιλάμβαναν αναλυτική περιγραφή της έρευνας. Ενημέρωναν ότι η έρευνα είναι ανώνυμη, δεν είναι υποχρεωτική και θα επηρεάσει τον βαθμό του παιδιού, θα πραγματοποιούταν όντος του σχολικού χώρου και ωραρίου.

Μόλις επιστράφηκαν οι πρώτες επιστολές ξεκινούσε η διαδικασία της έρευνας. Πρώτα βρισκόμασταν με το κάθε παιδί ξεχωριστά και επιλέγαμε την μέρα και την ώρα που θα μπορούσαμε να το απασχολήσουμε έτσι ώστε να μην επηρεαστεί η ομαλή πορεία του αναλυτικού προγράμματος. Στην συνέχεια πηγαίναμε και παίρναμε το κάθε μαθητή από την τάξη του και πηγαίναμε σε μια αίθουσα που μας παραχωρούσε το σχολείο. Τις παραπάνω φορές οι αίθουσα που μας δινόταν ήταν κάποια αδεία τάξη όποτε το περιβάλλον ήταν οικείο, φιλόξενο και ευχάριστη στους μαθητές.

Εργαλεία Αξιολόγησης

Σταθμισμένο τεστ ανάγνωσης

Προκείμενου να εξετάσουμε την αναγνωστική ικανότητα των παιδιών χρησιμοποιήσαμε ένα τεστ ανάγνωσης το οποίο δημιουργήθηκε από τους Παντελιάδου, Σιδερίδη και Αντωνίου (υπό έκδοση). Στόχος του συγκεκριμένου εργαλείου είναι η ανίχνευση των αναγνωστικών δυσκολιών μαθητών που φοιτούν στις τάξεις Γ΄ Δημοτικού μέχρι Γ΄ γυμνάσιου. Παράλληλα με την αναζήτηση των αναγνωστικών δυσκολιών τους, διαπιστώνεται η θέση τους σε σχέση με τους μαθητές της τάξης τους και γίνεται φανερό το που υστερούν και που είναι ικανοί.

Το εργαλείο αυτό αποτελείται από δοκιμασίες που εξετάζουν:

1. Την αναγνωστική αποκωδικοποίηση (Ασκήσεις 1-3)
2. Την ευχέρεια (Άσκηση 4)
3. Τις μορφολογικές και συντακτικές δεξιότητες (Ασκήσεις 5-8)
4. Την αναγνωστική κατανόηση (Ασκήσεις 9-11)

Οι πρώτες τρεις ασκήσεις δημιουργήθηκαν για την εξέταση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης. Συγκεκριμένα, ζητείται από τους μαθητές να διαβάσουν μια καρτέλα με λέξεις που τους παρουσιάζονται. Στην πρώτη άσκηση δίνονται ψευδολέξεις, ξεκινώντας από μονοσύλλαβες και στην πορεία ο βαθμός δυσκολίας αυξάνεται σταδιακά. Μερικές τέτοιες λέξεις είναι: κι, τε, σάτε, ντούγκα, βήττσερη, κοιγκατωριμω, χλαιπρωντατζα κλπ. Συνολικά οι μαθητές στην πρώτη άσκηση καλούνται να διαβάσουν 40 λέξεις. Στις 5 διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις η διαδικασία διακόπτεται.

Στην δεύτερη άσκηση παρουσιάζονται στους μαθητές μια καρτέλα με πραγματικές λέξεις αυτή την φορά. Ενδεικτικά αναφέρονται μερικές : από, όλα, αλλάζω, χαρτζιλίκι, καθισυχαστικός, καλαθοσφαιρίστρια κτλ. Τα επίπεδα της δυσκολίας και σε αυτή την άσκηση αυξάνεται το ίδιο σταδιακά. Ξεκινάμε με απλές λέξεις και συνεχίζει με πιο σύνθετες. Στα 5 διαδοχικά λάθη, ο εξεταστής προχωράει στην επόμενη άσκηση.

Με την 3^η άσκηση ολοκληρώνεται η εξέταση της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, όπου παρουσιάζονται μια καρτέλα με λέξεις, μερικές από τις οποίες είναι πραγματικές και μερικές όχι. Ο μαθητής καλείται να αναγνωρίσει μόνο τις πραγματικές λέξεις. Λόγου χάριν:

μάτι, στόμα, δολίκε. Ο μαθητής πρέπει να πει τις λέξεις που είναι πραγματικές και έχουν νόημα δηλαδή το μάτι και το στόμα. Η διαδικασία σταματά όταν ο μαθητής αδύνατη να αναγνωρίσει κάποια πραγματική λέξη σε 3 διαδοχικές σειρές.

Η 4^η άσκηση αξιολογούσε την ευχέρεια των μαθητών, παρουσιάζονται καρτέλες και τους ζητούσαν να διαβάσουν είτε δυνατά είτε από μέσα τους τις λέξεις κάθε σειράς και να πουν ποια λέξη κάθε φορά ταιριάζει στην εικόνα που υπάρχει πλάι στις σειρές των λέξεων. Παραδείγματος χάριν, τους δίνεται η εικόνα ενός παπουτσιού και από πλάι υπάρχουν οι λέξεις παπούς, παπάκι, παπούτσι και οι μαθητές πρέπει να δώσουν ως απάντηση το παπούτσι. Ο κανόνας διακοπής είναι στις 5 διαδοχικές λανθασμένες απαντήσεις.

Ακολουθούν οι ασκήσεις που αξιολογούν τις μορφολογικές και συντακτικές δεξιότητες των μαθητών. Στην 5^η άσκηση λοιπόν ζητείται από ένα εξεταζόμενο να διαβάσει ένα κείμενο όσο πιο γρήγορα και καλά μπορεί. Ο χρόνος που έχει ένα παιδί στην διάθεση του είναι ένα λεπτό, αν δυσκολεύεται σε κάποια λέξη του τη διαβάζει ο εξεταστής και αυτός συνεχίζει με την επόμενη. Η βαθμολογία σε αυτή την άσκηση προκύπτει μόνο από τον αριθμό των σωστά διαβασμένων λέξεων. Σε αυτή την άσκηση δεν υπάρχει κανόνας διακοπής.

Στην 6^η άσκηση ζητείται από τον μαθητή να διαβάσει κάθε πρόταση συμπληρώνοντας προφορικά με την σωστή λέξη από την παρένθεση. Για παράδειγμα τους δίνεται η πρόταση : Τα παιχνίδια χαλούν εύκολα, οι μαθητές στην συνέχεια καλούνται να ολοκληρώσουν το νόημα της πρότασης (χαρτί, χάρτινα, χαρτοπόλεμος). Μετά από Τροία διαδοχικά λάθη, ο μαθητής προχωράει στη επόμενη άσκηση.

Οι επόμενες ασκήσεις μέχρι το τέλος του τεστ, έχουν ως στόχο την αξιολόγηση της αναγνωστικής κατανόησης των μαθητών. Καθ' αυτό τον τρόπο στην άσκηση 10 ζητείται από τον μαθητή να κάνει πρόταση με τις λέξεις που του δίνονται και μόνο αυτές. Για παράδειγμα, είναι / μητέρα / Η / μου / γιατρός. Ο μαθητής καλείτε να σύνταξη την πρόταση με τέτοιο τρόπο που να βγαίνει νόημα. Δηλαδή «Η μητέρα μου είναι γιατρός».

Η 11^η άσκηση ζητάει από τον εξεταζόμενο να διαβάσει τις προτάσεις που του δίνονται σε μια καρτέλα και να βρει ποιές από αυτές έχουν το ίδιο νόημα. Κάθε φορά ο μαθητής πρέπει

να αναζητήσει ίδιες νοηματικές προτάσεις από συνολικά πέντε προτάσεις στη κάθε καρτέλα και μαζί με το παράδειγμα εξέτασε 5 τέτοια σύνολα.

Ενδεικτικά παρουσιάζονται ένα Τατόι σύνολο

1. Η Έλλη δεν τραγουδά ωραία.
2. Η Έλλη τραγουδά αυτή τη στιγμή.
3. Η Έλλη είναι θαυμάσια τραγουδίστρια.
4. Η Έλλη τραγουδά για τελευταία φορά.
5. Η Έλλη τραγουδά θαυμάσια.

Πρέπει λοιπόν ο εξεταζόμενος να αναφέρει ότι οι προτάσεις 3 και 5 έχουν το ίδιο νόημα. Η άσκηση διακόπτεται και προχωράμε στην επόμενη μετά από 3 διαδοχικά λάθη.

Η τελευταία άσκηση για την αναγνωστική κατανόηση ζητάει από τον εξεταζόμενο να διαβάσει ένα κείμενο και στην συνέχεια να απαντήσει προφορικά στις ερωτήσεις που θα του κάνει ο εξεταστής. Οι ερωτήσεις αυτές συνοδεύονται από κάποιες πιθανές απαντήσεις και ο μαθητής πρέπει να επιλέξει τη πιο κατάλληλη κάθε φορά. Συνολικά τα κείμενα που έχει να διαβάσει το παιδί είναι 6 αρχίζοντας από ένα μικρό και εύκολο κείμενο και όσο προχωράει η άσκηση ο βαθμός δυσκολίας και η έκταση του κείμενου διαβαθμίζεται. Έχοντας ως στόχο την αξιολόγηση του άγχους που αισθάνονται οι μαθητές τους χορηγήθηκε το Revised Children's Manifest Anxiety Scale, των Reynolds & Richmond (1978) που είναι αναθεώρηση του Children's Manifest Anxiety Scale (CMAS). Πρόκειται για ένα εργαλείο που μετρά την συχνότητα και την σοβαρότητα των συμπτωμάτων του άγχους, συμπεριφερομένων της ανησυχίας (worry), της υπερευαισθησίας (oversensitivity), της φυσιολογικής αντίδρασης (physiological reactivity) και των προβλημάτων συγκέντρωσης (concentration problems), σε παιδιά από 6-9 ετών και μάλιστα ο εξεταστής διαβάζει στα παιδιά τις προτάσεις. Σε μεγαλύτερα παιδιά χορηγείται σε ομάδες. Συνολικά περιέχει 28 ερωτήσεις και η εγκυρότητα των απαντήσεων ελέγχεται μέσω της κλίμακας ψευδούς που εμπεριέχεται στο τεστ. Η κλίμακα ψεύδους πρόκειται για ερωτήσεις με ίδιο περιεχόμενο που επαναλαμβάνεται με διαφορετική

διατύπωση προκειμένου να διαπιστωθεί η αξιοπιστία των απαντήσεων του συμμετέχοντα.

Κάποια χαρακτηριστικά παραδείγματα είναι τα ακόλουθα:

- **Αγχώνομαι όταν τα πράγματα δεν πάνε καλά για μένα,**

(α) αγχώνομαι πολλές φορές,..... (β) αγχώνομαι μερικές φορές,..... (γ) δεν αγχώνομαι ποτέ

- **Ανησυχώ για το τι θα πούνε τα άλλα παιδιά για μένα,**

(α) πολύ,..... (β) λίγο,..... (γ) καθόλου δεν ανησυχώ

- **Ιδρώνουν οι παλάμες μου (τα χέρια μου),**

(α) πολλές φορές,..... (β) μερικές φορές,..... (γ) δεν ιδρώνουν ποτέ

Το παρόν εργαλείο είναι σταθμισμένο σε παιδιά 8 έως 9 ετών και έχει στατιστικώς σημαντική συσχέτιση με άλλα διαγνωστικά εργαλεία του άγχους άλλα και αυτοαναφορές σχετικά με το άγχος (Reynolds&Richmond,1978). Υπάρχει μια τριτοβάθμια κλίμακα στην οποία πρέπει τα παιδιά να απαντήσουν. Συγκεκριμένα,

NAI: στην περίπτωση που η πρόταση είναι αληθής και αντιπροσωπεύει τα συναισθήματα τους και τις πράξεις τους.

SOFTOF: στην περίπτωση που η πρόταση είναι εν μέρη σωστή.

OXI: στην περίπτωση που η πρόταση δεν είναι σωστή και δεν αντιπροσωπεύει τα συναισθήματα και τις πράξεις του παιδιού.

Η εσωτερική συνοχή (Cronbach alpha)

Κοινωνικό άγχος (alpha=.786)

Ευαισθησία –ανησυχία (alpha=.877)

Άγχος (alpha=.709)

ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ

Προκειμένου να αξιολογήσει η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών τους χορηγήθηκε το ΕΡΓΑΛΕΙΟ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗΣ ΠΑΙΔΙΩΝ ΠΡΟΣΧΟΛΙΚΗΣ ΚΑΙ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΛΙΚΙΑΣ (Τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής) Χρυσή Χατζηχρήστου, Φωτεινή Πολυχρόνη, Ηλίας Μπεζεβέκης, Κωσταντίνος Μυλωνάς. Πρόκειται για μια κλίμακα η οποία ελέγχει τις δεξιότητες και τα ελλείμματα στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα και στην σχολική προσαρμογή, καθώς επίσης εντοπίζει τις δυσκολίες στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή. Αναλυτικότερα, το εν λόγω τεστ μπορεί να αξιολογήσει τα ψυχοκοινωνικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με μαθησιακές δυσκολίες και επιπλέον να εντοπίσει χαρακτηριστικά του ψυχοκοινωνικού προφίλ των μαθητών με δυσκολίες μάθησης. Το Τεστ αποτελείται από τρεις κλίμακες, οι δυο πρώτες συμπληρώνονται από τον εκπαιδευτικό και αφορούν παιδιά προσχολικής ηλικίας (4-6 ετών) και σχολικής (7-12 ετών) και η Τρίτη (αυτοαναφορά) συμπληρώνεται από μαθητές 10-12 ετών.

Στο τεστ ο μαθητής καλείται να αξιολογήσει την συχνότητα εμφάνισης μίας συγκεκριμένης συμπεριφοράς χρησιμοποιώντας μια πεντεβάθμια κλίμακα του τύπου Likert, η οποία εκτείνεται «1=καθόλου ...έως 5=πάρα πολύ».

Στην πρώτη αξιολογείται η κοινωνική επάρκεια, ερ. (θέλει να είναι ο αρχηγός της παρέας, τα πάει καλά με τα άλλα παιδιά κλπ). Η δεύτερη υποκλίμακα περιλαμβάνει την αξιολόγηση της σχολικής επάρκειας ερ.(Συνεχίζει να προσπαθεί ακόμα κι όταν συναντά δυσκολίες, Έχει οργάνωση στην μελέτη κλπ). Η Τρίτη υποκλίμακα ελέγχει την συναισθηματική επάρκεια, ερ.(Ελέγχει το θυμό του, δείχνει το κατάλληλο για την περίσταση συναίσθημα κλπ). Η Τέταρτη υποκλίμακα περιλαμβάνει την αυτοαντίληψη, στην οποία αξιολογείται η αντίληψη για τις ακαδημαϊκές και σχολικές αποδόσεις του και γενικότερα η απεικόνιση, ερ.(παίρνω καλούς βαθμούς στην γλώσσα, Είμαι καλός στα μαθηματικά κλπ). Τελευταία είναι η υποκλίμακα της προβληματικής συμπεριφοράς στην τάξη, ερ.(Πειράζει τα άλλα παιδιά , Είναι δειλό παιδί κλπ.).

Η εσωτερική συνοχή (Cronbach alpha)

Ενδοπροσωπική προσαρμογή (alpha=. 388)

Προβληματική συμπεριφορά (alpha=. 514)

Κοινωνική απομόνωση (alpha=. 817)

Κοινωνική ανησυχία (alpha=. 786)

Υπερευαίσθησία (alpha=. 877)

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ

Προκείμενου να αξιολογηθεί το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (θυματοποίηση / εκφοβισμός) που βιώνουν οι μαθητές τους χορηγήθηκε το παρών ερωτηματολόγιο Peer Experiences Questionnaire (PEQ), Verberg, Jacobs & Hershberg (1999). Το συγκεκριμένο εργαλείο περιέχει δυο υποκλίμακες (VS) Victimization of self και την (AL) Aggression in Legitimate and Warranted. Η πρώτη περιέχει 10 ερωτήσεις και η δεύτερη 7 ερ.(ένα παιδί είπε ψέματα για μένα σε άλλα παιδιά, ένα παιδί με έσπρωξε, κλότσησε, χτύπησε με ένα συγκεκριμένο τρόπο, ένα παιδί με έβρισε με ένα συγκεκριμένο τρόπο. Οι μαθητές πάλι καλούνταν να χρησιμοποιήσουν μια πεντεβάθμια κλίμακα η οποία αποτελείτο από τις ακόλουθες απαντήσεις : Ποτέ, Μερικές φορές, Μια φορά την εβδομάδα, Μερικές φορές την εβδομάδα.

Η εσωτερική συνοχή (Cronbach alpha) ήταν .881

ΤΟ ΚΛΙΜΑ ΤΗΣ ΤΑΞΗΣ

Το ερωτηματολόγιο που χορηγήθηκε ήταν του κ. Σιδερίδη (2006), αποτελείται από 16 ερωτήσεις. Οκτώ από αυτές τις ερωτήσεις είχαν προσανατολισμό στο στόχο της μάθησης και οι υπόλοιπες οκτώ προσανατολισμό με στόχο την επίτευξη. Η κλίμακα που ήταν διαβαθμισμένο το ερωτηματολόγιο ήταν τετραβάθμια.

Ενδεικτικά αναφέρονται μερικά παραδείγματα για κάθε κατηγορία.

Προσανατολισμός με στόχο τη μάθηση:

- Ο δάσκαλος μας λέει ότι είναι πολύ σημαντικό να πρησθούμε σκληρά στο μάθημα

- Ο δάσκαλος μας λέει ότι να μαθαίνουμε καινούρια πράγματα είναι πολύ σημαντικά
- Ο δάσκαλος μας λέει ότι όλοι μπορούμε να μαθαίνουμε να διαβάζουμε καλά.

Προσανατολισμός με στόχο την επίτευξη:

- Οι συμμαθητές μου θέλουν να δείχνουν πόσο κάλοι και ικανοί είναι.
- Υπάρχει πίεση να είμαι ένας /μια από τους καλύτερους μαθητές στη τάξη.
- Μόνοι οι καλοί μαθητές ακούνε καλά λόγια για την προσπάθεια τους.

Η εσωτερική συνοχή (Cronbach alpha) ήταν .710

Αποτελέσματα

Προκειμένου να εξεταστεί το ερευνητικό ερώτημα για την ύπαρξη πρόβλεψης μεταξύ της προβληματικής συμπεριφοράς της θυματοποίησης ή της εκδήλωση εκφοβιστικής συμπεριφοράς. χρησιμοποιητικέ ήταν η Roc ανάλυση. Σε πρώτο επίπεδο εξετάσαμε την σχέση της προβληματικής συμπεριφοράς και της θυματοποίησης. Η μεταβλητή της προβληματικής συμπεριφοράς αποτελείται από δυο επίπεδα, την υπερκινητικότητα και την ενδοπροσωπική προσαρμογή. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν στατιστικά σημαντική συσχέτισεις μεταξύ των μεταβλητών ($p=,022$). Από τους πίνακες των αποτελεσμάτων φαίνεται πως, η προβληματική συμπεριφορά ενός παιδιού μπορεί πράγματι να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντά στην θυματοποίηση ενός παιδιού στο πέρασμα του χρόνου.

Μια άλλη μεταβλητή που εξετάστηκε και βρέθηκε ότι σχετίζεται θετικά με την θυματοποίηση ήταν η συναισθηματική επάρκεια . Η μεταβλητή αυτή αποτελείται από τρεις διαστάσεις: τον αυτοέλεγχος , την διαχείριση συναισθημάτων και την ενσυναίσθηση. Τα αποτελέσματα μας δείχνουν ότι η συναισθηματική προσαρμογή αποτελεί στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p=,064$). Οπότε καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι η συναισθηματική επάρκεια αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα στην θυματοποίηση ενός παιδιού στο πέρασμα του χρόνου.

Στον πίνακα παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα

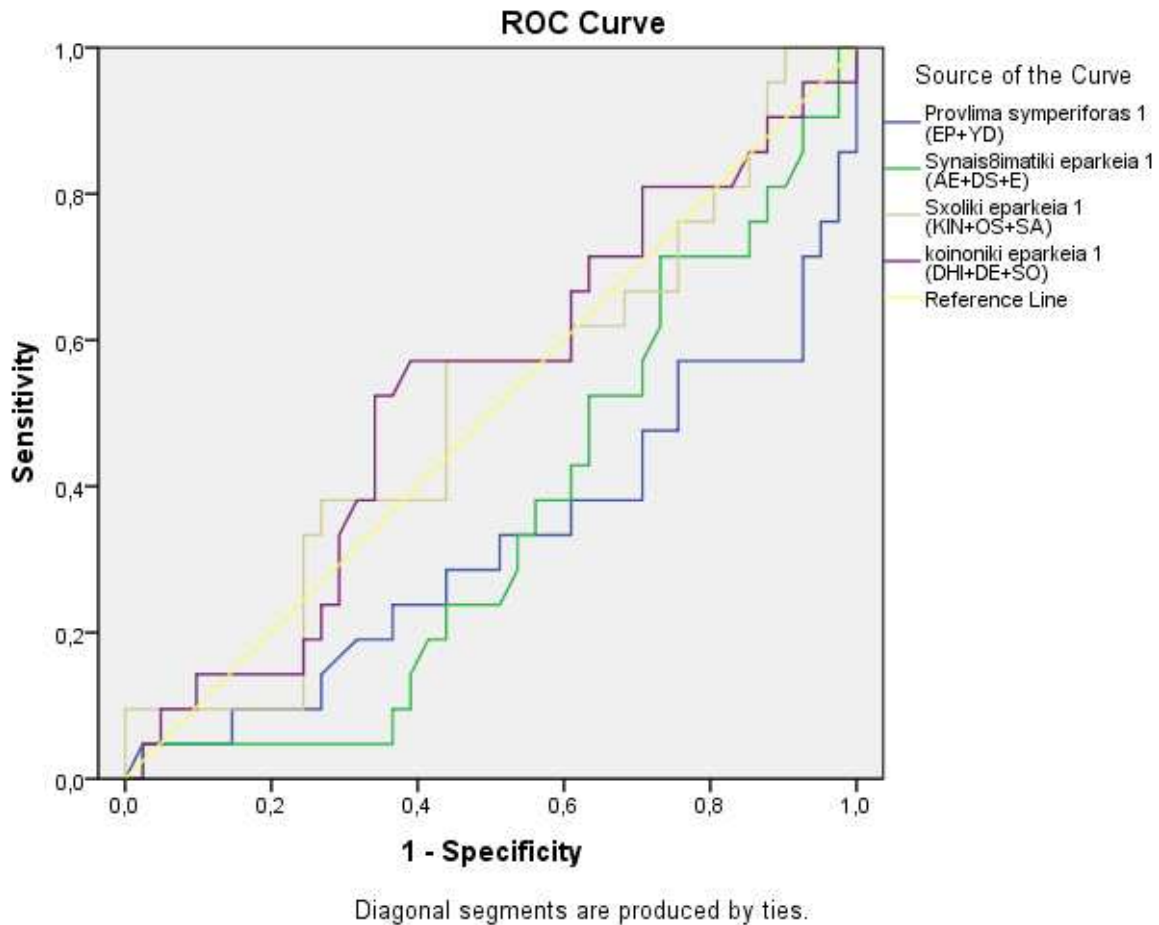
Θυματοποίηση

<u>Μεταβλητή</u>	<u>Επιμέρους Μεταβλητές</u>	<u>S.E.</u>	<u>Sig.</u>	<u>Lower Bound</u>	<u>Upper Bound</u>
	<i>Υπερκινητικότητα</i>				
<u>Προβληματική</u>		,076	,022	,172	,470
<u>Συμπεριφορά</u>	<i>Ενδοπροσωπική Προσαρμογή</i>				
	<i>Αυτοέλεγχος</i>				
<u>Συναισθηματική</u>	<i>Διαχείριση</i>				
<u>Επάρκεια</u>	<i>Συναισθημάτων</i>	,072	,064	,215	,496
	<i>Ενσυναισθησή</i>				

Στο δεύτερο επίπεδο εξετάζοντας την σχέση της προβληματικής συμπεριφοράς και της μεταβλητή του σχολικού εκφοβισμού βρέθηκε ότι από τα επίπεδα της μεταβλητής- κριτήριο τα οποία είναι οι υπερκινητικότητα και η ενδοπροσωπική προσαρμογή παρουσιάζουν σημαντική συσχέτιση στην εμφάνιση του σχολικού εκφοβισμού καθώς $p=,043$. Ενώ η συναισθηματική επάρκεια προέκυψε ότι δεν αποτελεί στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα καθώς $p=,228$. Ανακεφαλαιώνοντας, από τα παρούσα ερευνητικά αποτελέσματα καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως , η προβληματική συμπεριφορά μπορεί να αποτελέσει προβλεπτικό παράγοντα της μεταβλητής- κριτήριο που αφορά την πιθανότητα εμφάνισης της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο πέρασμα του χρόνου δεν μπορούμε να πούμε το ίδιο όμως και για την συναισθηματική επάρκεια.

Σχολικός εκφοβισμός

<u>Μεταβλητή</u>	<u>Επιμέρους Μεταβλητές</u>	<u>S.E.</u>	<u>Sig.</u>	<u>Lower Bound</u>	<u>Upper Bound</u>
	<i>Υπερκηνιτικότητα</i>				
<u>Προβληματική Συμπεριφορά</u>		<i>,043</i>	<i>,043</i>	<i>,208</i>	<i>,485</i>
	<i>Ενδοπροσωπική Προσαρμογή</i>				
	<i>Αυτοέλεγχος</i>				
<u>Συναισθηματική Επάρκεια</u>	<i>Διαχείριση Συναισθημάτων</i>	<i>,074</i>	<i>,228</i>	<i>,264</i>	<i>,553</i>
	<i>Ενσυναισθησή</i>				



Στον πιο πάνω πίνακα βλέπουμε την γραφική αναπαράσταση των μεταβλητών που εξετάσαμε, της θυματοποίησης και της προβληματικής συμπεριφοράς, συναισθηματική επάρκεια, σχολική επάρκεια και της κοινωνικής επάρκειας. Από τις αναλύσεις φάνετε ευδιάκριτα ο ρόλος της προβληματικής συμπεριφοράς και της συναισθηματικής επάρκειας

Προκειμένου να μελετηθεί η σχέση μεταξύ του κλίματος της τάξης και την προβλέψει εμφάνισης της προβληματικής συμπεριφοράς. Χρησιμοποιήθηκε το κριτήριο της γραμμικής παλινδρόμησης. Με την βοήθεια αυτού του προβλεπτικού μοντέλου εξετάστηκαν δυο μεταβλητές: η μεταβλητή- κριτήριο «προβληματική συμπεριφορά» και η μεταβλητή «το κλίμα της τάξης». Η μεταβλητή «το κλίμα της τάξης» αποτελείται από δύο επίπεδα: το κλίμα επίτευξης και το κλίμα μάθησης, όπως επίσης, και η μεταβλητή-κριτήριο «προβληματική συμπεριφορά»

αποτελείτε από την υπερκινητικότητα και την ενδοπροσωπική προσαρμογή. Τα αποτελέσματα φανέρωσαν στατιστικώς σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών .

Συγκεκριμένα για το κλίμα επίτευξης φάνηκε πως όσο πιο προσανατολισμένο είναι το κλίμα στην επίτευξη τόσο μειώνεται η εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς ($R=.284$) ($F=.083$) ($p<0,05$). Ωστόσο το ίδιο δεν ισχύει για το κλίμα μάθησης ($p=.083$). Από τις αναλύσεις φάνηκε επίσης πως το κλίμα επίτευξης είναι αυτό που παρουσιάζει τάση πρόβλεψης ($p=.037$) της μεταβλητής – κριτήριο όσον αφορά την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς.

Προβληματική Συμπεριφορά

<u>Μεταβλητή</u>	<u>Επιμέρους Μεταβλητές</u>	<u>B</u>	<u>S.E.</u>	<u>T</u>	<u>Sig.</u>	<u>R²</u>
<u>Κλίμα της τάξης</u>					,083	,081
	<i>Κλίμα μάθησης</i>	-,031	,136	-,224	,824	
	<i>Κλίμα επίτευξης</i>	,351	,165	2,136	,037	

Από την επισκόπηση των b τιμών φαίνεται πως το κλίμα επίτευξης προβλέπει τη σχέση του κλίματος της τάξης και την πιθανότητα εμφάνισης προβληματικής συμπεριφοράς. Δεν μπορούμε να πούμε το ίδιο και για το κλίμα μάθησης καθώς από τις αναλύσεις πρόκυψε αρνητική σχέση μεταξύ των των δυο μεταβλητών .

Σε γενικές γραμμές το εάν ένας μαθητής θα εκδηλώσει προβληματική συμπεριφορά στο πέρασμα του χρόνο εξαρτάτε κατά 8,1% από το ανταγωνιστικό κλίμα που επικρατεί στην τάξη ($R^2: ,081$).

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα που εξετάστηκε ήταν μεταξύ του bullying (θυματοποίηση και σχολικός εκφοβισμός) και των ικανοτήτων της αναγνωστικής αποκωδικοποίησης, ευχέρειας και κατανόησης. Το κριτήριο που χρησιμοποιήθηκε ήταν της γραμμικής παλινδρόμησης. Από τα αποτελέσματα λοιπόν προκύπτει το συμπέρασμα ότι, μόνο ο παράγοντας της ευχέρεια αποτελεί στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα ($p=,039$) στη θυματοποίηση ενός παιδιού. Με άλλα λόγια η χαμηλή απόδοση στην ευχέρεια καθιστά έναν μαθητή ευάλωτο στην θυματοποίηση. Σε αντίθεση με αποκωδικοποίηση ($p=,450$) και την αναγνωστική ικανότητα ($p=,679$).

Οπότε, το εάν ένα παιδί θα γίνει θύμα με το πέρασμα του χρόνου θα εξαρτηθεί από την αναγνωστική ικανότητα κατά 10,2%. Με αυτά τα εμπειρικά αποτελέσματα επιβεβαιώνουμε την υπόθεση ότι τα παιδιά με ΜΔ έχουν περισσότερες πιθανότητες να γίνουν θύματα του σχολικού εκφοβισμού

Θυματοποίηση

<u>Μεταβλητή</u>	<u>Επιμέρους Μεταβλητές</u>	<u>B</u>	<u>S.E.</u>	<u>t</u>	<u>Sig.</u>	<u>R²</u>
<u>Αναγνωστική ικανότητα</u>					,102	,102
	<i>Αναγνωστική αποκωδικοποίηση</i>	,005	,007	,761	,450	
	<i>Κατανόηση</i>	-,006	,014	-,415	,679	
	<i>Ευχέρεια</i>	-,006	,003	-2,111	,039	

Σε δεύτερο επίπεδο εξετάσαμε την σχέση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και της αναγνωστικής ικανότητας (αποκωδικοποίησης, ευχέρειας και κατανόησης). Από τις αναλύσεις προκύπτει ότι, δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ αυτών των δυο μεταβλητών ($p=,720$). Αναλυτικότερα, αναγνωστική αποκωδικοποίησης $p=,301$, ευχέρειας $p=,630$ και κατανόησης $p=,926$.

Σχολικός εκφοβισμός

<u>Μεταβλητή</u>	<u>Επιμέρους Μεταβλητές</u>	<u>B</u>	<u>S.E.</u>	<u>T</u>	<u>Sig.</u>	<u>R²</u>
<u>Αναγνωστική ικανότητα</u>					,720	,023
	<i>Αναγνωστική αποκωδικοποίηση</i>	,005	,005	1,043	,301	
	<i>Ευχέρεια</i>	-,005	,009	-,484	,630	
	<i>Κατανόηση</i>	,000	,002	-,093	,926	

Από την επισκόπηση των b διαπιστώθηκε πως η αναγνωστική ικανότητα ενός μαθητή δεν προβλέπει την πιθανότητα εκδήλωση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού στο πέρασμα του χρόνου.

Συζήτηση

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία κλήθηκε να απάντηση η ακόλουθη έρευνα είναι τα ακόλουθα:

1. Τα προβλήματα συμπεριφοράς ενός παιδιού μπορούν να προβλέψουν εάν ένα παιδί μπορεί να γίνει θύμα ή θύτης;
2. Κατά πόσο η σχολική προσαρμογή κάνει ένα παιδί ευάλωτο στην θυματοποίηση του;
3. Το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού και η θυματοποίηση επηρεάζουν την αναγνωστική ικανότητα του;

Αρχικά, ένας από τους στόχους της παρούσας έρευνας ήταν να συγκριθεί η αντίληψη των μαθητών με Μ.Δ. για τις δυο κατευθύνσεις του κλίματος (Στ' Δημοτικού μέχρι Α' Λυκείου). Τα αποτελέσματα που προέκυψαν από τις αναλύσεις ήταν στατιστικά σημαντικά με το μέσο όρο του κλίματος με προσανατολισμό στην επίτευξη να υπερέχει του κλίματος με προσανατολισμό στην μάθηση σε όλες τις τάξεις που εξεταστήκαν. Από την έρευνα προκύπτει, πως όταν οι μαθητές με ΜΔ στην πρωτοβάθμια και στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση που αντιλαμβάνονται το κλίμα της τάξης να έχει προσανατολισμό στην επίτευξη, έχουν λιγότερες πιθανότητες να παρουσιάσουν προβληματική συμπεριφορά. Αυτό το πόρισμα φαίνεται να επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες, παραδείγματος χάριν, ο Klispera (1995) υποστήριξε πως το φτωχό και ανταγωνιστικό κλίμα της τάξης ήταν συνδεδεμένο με τη συχνή εμφάνιση της επιθετικής συμπεριφοράς. Επίσης ένας μεγάλος αριθμός ερευνών υποστηρίζουν την αρχική υπόθεση της παρούσας έρευνας ότι, το κλίμα της τάξης επηρεάζει τόσο την συναισθηματική κατάσταση ενός παιδιού όσο και την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς με την μορφή επιθετικότητας η και υπερκινητικότητας.

Επιπλέον, στην διαχρονική έρευνα του Kellam (1998), φάνηκε πως ένα φτωχό κλίμα με προσανατολισμό την επίτευξη στις πρώτες του Δημοτικού συσχετίζονται με την εκδήλωση προβληματικής συμπεριφοράς των αγοριών στις μετέπειτα τάξεις. Οι Russell & Russell βρήκαν στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κατάθλιψης στα κορίτσια στην τρίτη (Γ) τάξης του Δημοτικού και στην έκτη (Στ).

Στην παρούσα έρευνα επιβεβαιώθηκε η αρχική υπόθεση πως το κλίμα της τάξης επηρεάζει την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφορά των παιδιών. Αναλυτικότερα, τα παιδιά με ΜΔ βρίσκονται συνεχώς σε μια αγχώδης κατάσταση λόγω των διαφορών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν (κοινωνικά προβλήματα, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση), το ανταγωνιστικό και μη υποστηρικτικό περιβάλλον έρχεται επιβαρύνει την συνολική κατάσταση με αποτέλεσμα οι αντιδράσεις των παιδιών να είναι ακραίες είτε εξωτερικεύοντας είτε εσωτερικεύοντας την αντιδράσεις τους.

Ένας επόμενος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διευκρινιστεί κατά πόσο οι ψυχοκοινωνική παράγοντες επηρεάζουν την θυματοποίηση και την εκδήλωση της προβληματικής συμπεριφοράς ενός παιδιού με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα αποτέλεσμα της έρευνας, μας έδειξαν πως μόνο δύο παράγοντες βρέθηκαν να σχετίζονται με την θυματοποίηση των μαθητών και είναι η συναισθηματική επάρκεια και η προβληματική συμπεριφορά.

Πολλές έρευνες έχουν αποδείξει πως τα παιδιά με ΜΔ βιώνουν αρνητικά συναισθήματα για τον εαυτό τους, εκδηλώνουν μειωμένη αυτό-εκτίμηση εξαιτίας των χαμηλών ακαδημαϊκών τους επιδόσεων. Επίσης είναι πιο ευαίσθητα και αγχώνονται πιο πολύ συγκριτικά με τους τυπικούς μαθητές (Egan & Perry, 1998). Επιπλέον, εμφανίζουν μια παθητικότητα, αδυνατούν να υποστηρίξουν την άποψη τους και οδηγούνται πιο εύκολα στην κοινωνική απομόνωση και περιθωριοποίηση. Οι Slee & Rigby (1993) στην σχετική τους έρευνα βρήκαν πως τα θυματοποιημένα παιδιά χαρακτηρίζουν τους εαυτούς τους, ως δυστυχισμένα, ανασφαλή και καθόλου δημοφιλή στο σχολείο. Όλη αυτή η συναισθηματική αναταραχή έχει άμεσο αντίκτυπο στην συμπεριφορά των παιδιών.

Στην παρούσα έρευνα, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της κοινωνικής επάρκειας και της θυματοποίησης ενός παιδιού. Ωστόσο, στην προηγούμενη έρευνα (Γιαννακιδού, 2009) η σχέση αυτή επιβεβαιώθηκε. Πολλές είναι οι έρευνες οι οποίες υποστηρίζουν πως τα θυματοποιημένα παιδιά παρουσιάζουν προβλήματα στις κοινωνικές τους σχέσεις. Συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά έχουν λίγους ή και καθόλου φίλους, δυσκολεύονται να δουλέψουν σε ομάδες και γενικά δεν έχουν αναπτυγμένα ιδιαίτερα της κοινωνικές τους δεξιότητες (Martlew and Hodson, 1991). Οι φτωχές κοινωνικές σχέσεις και οι μη υποστηρικτικοί φίλοι είναι κάποιοι από τους παράγοντες του καθιστούν ένα παιδί ευάλωτο στην θυματοποίηση και στην εκμετάλλευση από άλλα παιδιά.

Επιπλέον, στην παρούσα έρευνα βρέθηκε πως, η προβληματική συμπεριφορά αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα στην εκδήλωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Αυτό το εύρημα έρχεται σε αντιπαράθεση με την προηγούμενη έρευνα (Γιαννακίδου, 2009) η οποία έρευνα υποστήριξε πως τόσο η προβληματική συμπεριφορά όσο και συναισθηματική επάρκεια επηρεάζουν αντίστοιχα την εκδήλωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς. Ο Olweus, (1993) υποστηρίζει πως οι θύτες είναι πιο επιθετικά και υπερκινητικά παιδιά, αντιμετωπίζουν αδυναμία αυτοέλεγχου και αυτοσυγκράτησης. Βασιζόμενη στη έρευνα του Kaukiainen (2002), τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν σημαντικές δυσκολίες στην διαπροσωπική τους προσαρμογή (μειωμένη κοινωνική επάρκεια, σωματική/ λεκτική βία), γεγονός που εξηγεί πως τα συγκεκριμένα παιδιά καθώς αντιλαμβάνονται πως αδυνατούν να συναγωνιστούν τους συνομηλίκους τους λόγω των μαθησιακών δυσκολιών οδηγούνται σε επιθετική στάση απέναντι τους και αυτό επιβαρύνεται ακόμα περισσότερο σε μαθητές με ΜΔ οι οποίοι αδυνατούν να ελέγξουν τον εαυτό τους και εμφανίζουν υψηλά επίπεδα υπερκινητικότητας.

Το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα αυτής της μελέτης αποσκοπούσε στην εξέταση κατά πόσο το bullying (θυματοποίηση και σχολικός εκφοβισμός) έχει επιπτώσεις στην αναγνωστική ικανότητα. Από τα αποτελέσματα των αναλύσεων καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως μόνο η *ευχέρεια*, η ικανότητα αναγνώρισης των λέξεων με ακρίβεια, έμφαση και προσωδία (Archer et al., 2003) αλλά και η ικανότητα ανάγνωσης ενός κειμένου αυτόματα, ομαλά και γρήγορα, χωρίς προσπάθεια και με χαμηλή επικέντρωση της προσοχής στην αποκωδικοποίηση (Meyer & Felton, 1999) είναι αυτό που αποτελεί προβλεπτικό παράγοντας την θυματοποίηση του παιδιού στο πέρασμα του χρόνου. Μια πιθανή εξήγηση μπορεί να θεωρηθεί η εξής υπόθεση, ανάγνωση είναι μια δεξιότητα που αποκτάται σε μικρότερη ηλικία από ό, τι δεξιότητες αριθμητικής. Ως εκ τούτου, η διαφορά ανάμεσα στην ηλικία και στο κατάλληλο επίπεδο ανάγνωσης είναι πιο εμφανής από διαφορές στην αριθμητική ικανότητα. Από την στιγμή που είναι πιο εμφανή γίνεται και αφορμή για πειράγματα.

Στην παρούσα έρευνα δεν φάνηκε να υπάρχει κάποια στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της εκφοβιστικής συμπεριφοράς και της αναγνωστικής ικανότητας. Όποτε καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως η αναγνωστική ικανότητα δεν αποτελεί προβλεπτικό παράγοντα στην

εκδήλωση της εκφοβιστικής συμπεριφοράς στο πέρασμα του χρόνου, ως τόσο όμως αποτελεί κοινό χαρακτηριστικό τόσο των θυμάτων όσο και των δραστών (Olweus, 2001).

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας θα μπορούσαν να αποτελέσουν θεμέλια για την δημιουργία παρεμβατικών προγραμμάτων για την αντιμετώπιση των μαθησιακών δυσκολιών. Η έρευνα αυτή αποσκοπούσε στην περαιτέρω εξέταση διαφόρων ζητημάτων που εμφανίζονται στα παιδιά με ΜΔ, με απώτερο σκοπό την ανεύρεση νέων στοιχείων για την καλύτερη αντίληψη των δυσκολιών και την απομυθοποίησης κάποιων στρεβλών πεποιθήσεων που υπάρχουν σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες. Από όλα όσα παραπάνω αναφερθήκαν καταδεικνύεται πόσο πολυπαραγοντικό και σύνθετο φαινόμενο είναι η μαθησιακές δυσκολίες. Για καλύτερα και άμεσα αποτελέσματα αντιμετώπισης των ΜΔ απαραίτητη είναι η συνεργασία το σχολείου και των γονέων με το παιδί όπως επίσης η έγκυρη και η σωστή διάγνωση.

Βιβλιογραφία

- Anderson, L. W. (1989) Summary, conclusions and implication, in: L. W. Anderson, D. W. Ryan & B.J. Shapiro (Eds) *The IEA classroom environment study* (Oxford, Pergamon).
- Bruck M. (1986). Social and emotional adjustments of learning disabled children: A review of the issues. In: Ceci S, editor, *Handbook of Cognitive, Social and Neuropsychological Aspects of Learning Disabilities*. Hillsdale, NJ: Erlbaum,
- Bryan, T., Burstein, K., Ergul, C. The social-emotional side of learning disabilities: a science based presentation of the state of the art. *Learning Disabil Q* 2004;27:45-51 *Child Psychiatry and Human Development*, 23, 273–282.
- Clarke, E.A., & Kiselica, M.S. (1997). A systemic counseling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance & Counselling*, 31, 310-325.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S., & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and the future research directions. *Journal of Behavioral Education*, 8, 293-319. Cosden, M. (2001).
- Crick, N.R., & Bigbee, M. A. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: A multiinformant approach. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, 337-347.
- Dalley, M. B., Bolocofsky, D. N., Alcorn, M. B. & Baker, C. (1992). Depressive symptomatology, attributional style, dysfunctional attitude and social competency in adolescents with and without learning disabilities. *School Psychology Review*, 21, 3, 444 - 458. *den Schulen bei? Z Kinder- Jugendpsychiatr* 1995;23:243–54.
- Duncan D, Matson JL, Bamburg JW, et al. The relationship of self-injurious behavior and aggression to social skills in persons with severe and profound learning disability. *Res Dev Disabil* 1999;20:441–8. *Educ Psychol* 1990;82:117–27.
- Englert, C., Raphael, T., Anderson, L., Antony H., & Stevens D. (1991). Making strategies and self-talk

visible: Writing inclusion in regular and special education classroom. *American Educational Research Journal*, 28(2), 337-372
esteem and behavioral functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 483 - 490.

Fisher, B. L, Allen, R. &Kose, G. (1996).The relationship between anxiety and problem - solving skills in children with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 439 - 446.

Forness, S.R.,&Kavale, K. A. (1996).Treating social skill deficits in children disabilities: A meta-analysis of research.*Learning Disability Quarterly*,19,2-13.

Fraser, B. J. & Fisher, D. L. (1983) Student achievement as a function of person–environment fit: a regression surface analysis, *British Journal of Educational Psychology*, 53, 89–99.

Fraser, B. J. (1998) Classroom environment instruments: development, validity and applications, *Learning Environments Research*, 1, 7–34.

Freiberg, H. J. (1996) From tourists to citizens in the classrooms, *Educational Leadership*, 54(1),32–36.

Gartin, B. C., Murdick, N. L., Imbeau, M. &Perner, D. E. (2002) How to use differentiated instruction with students with developmental disabilities in the general education classroom (DDD Prism SeriesNo. 4) (Arlington, VA, Council for Exceptional Children).

Geisthardt, C. &Munsch, J. (1996).Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 3, 287 – 297

Ghaith, G. (2003) The relationship between forms of instruction, achievement and perceptions of classroom climate, *Educational Research*, 45(1), 83–93.

Graham, S., Harris, K.R., MacArthur, C., & Schwartz, S. (1998). *Writing Instruction*. Στο B.Y.L. Wong (Επιμ.), *Learning about learning disabilities*(2nd ed., pp. 391-423). San Diego, CA: Academic Press.

Greenham SL. Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychol*1999;5:171–96.

Greenham, S. (1999).Learning disabilities andpsycholosocial adjustment: A critical review. *Child*

Neuropsychology,5,171-196.

Hammill, D.D. (1990). On defining learning disabilities: An emerging consensus. *Journal of Learning Disabilities*, 23, 74-84.

Hermann K. (1959). *Reading Disabilities*. Copenhagen: Munksgaard. Στο βιβλίο των Παντελιάδου Σ., Μπότσας Γ. (2007) *Μαθησιακές δυσκολίες Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά*. Βόλος

Hodges, E. V. E., & Perry, D.G. Personal and interpersonal antecedents and consequences of victimization by peers. *Journal of Personality and Social Psychology*, 76, 677-685.

Hoge DR, SmitEk, Hanson SL. School experiences predicting changes in self-esteem of sixth- and seventh-grade students. *J*

Huntington, D.D. & Bender, W.N. (1993). Adolescents with learning disabilities at risk, Emotional well-being, depression, suicide. *Journal of Learning Disabilities*, 26, 3, 159

In D. Pepler & K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411-448). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Kaukiainen, A Salmivalli. C. , Lagerspetz, M. VAURARAS, M Maki, H. Poskiparta E (2002) Learning difficulties, social intelligence and self-conception: connection of bully-victim problems. *Scandinavian Journal of Psychology*, 10, 43, 269-278

Kavale K.A., & Forness, S.R. (2000). What definitions of learning disability say and don't say. A critical analysis. *Journal of Learning Disabilities*, 33(3), 239-256

Kellam S.G, Rebok, GW, Lalongo N, Meayr L.S. The course and malleability of aggressive behavior from first grade into middle school: results of a developmental epidemiologically based preventive trial. *J child psychol psychiatry* 1994;35:259-281

Klicpera C, Gasteiger Klicpera B, Schabmann A. Wieweit tragen schul- bzw. klassenspezifische Faktoren zur Aggression an den Schulen bei? *Z Kinder-Jugendpsychiatr* 1995;23:243-54.

Kumpulainen, K., E., Rasanen, E., & Puura, K. (2001). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, 27, 102-110.

Kuperminc GP, Leadbeater BJ, Emmons C, Blatt SJ. Perceived school climate and dif. culties in the social adjustment of middle

La Greca, A. M. & Stone, W. L. (1990). LD status and achievement: Confounding variables in the study of children's social status, self -

Lerner, J.W. (1997) Learning disabilities.Theories, diagnosis and teaching strategies (7th edition). Boston, MA: Houghton Mifflin Lyon G. Learning disabilities.Future of Children 1996;6:54–76.

Martlew,M., &Hodson, J.(1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behavior , teasing and teachers attitudes. British Journal of Education Psychology,61,355-372.

Maughan B, Rowe R, Loeber R, et al. Reading problems anddepressed mood. J Abnorm Child Psychol2003;31:219–29.

Mercer, C.D.&Mercer, A.R. (1998).Teaching students with learning problems (4 edition) New York : Macmillian

Monsen, J. & Frederickson, N. L. (2004) Teachers' attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment, Learning Environments Research, 7, 129–142.

Mooij T. Promoting prosocial pupil behaviour: 2—Secondary school intervention and pupil effects. Br J EducPsychol

Moos, R. H. (1979) Evaluating educational environments (San Francisco, CA, Jossey-Bass).

Murphy, J.F., Hern, C.L. , Williams, R.L. & McLaughlin, T.F. (1990), the effects of the copy, cover, compare approach n increasing spelling accuracy with learning disabled students. Contemporary Educational Psychology, 15(4), 378-386.

Nansel, T.R., Overpeck, R.S., Ruan, W. J. Simons-Morton, B., &Scheidt, P. (2001).Bullying behaviors among U.S. youth : Prevalence and association with psychological adjustment. Journal of the American Medical Association,285, 2094-2100.

Neil, S. (1982). Teaching writing: Problems and solutions. Arlington, VA: American Association of School administration (ERIC document reproduction service, Ed 219 776).

Nikolopoulos, D., Goulandris, N., & Snowling, M. (2003) Developmental dyslexia in Greek. In N. Goulandris (Eds), *Dyslexia in different languages: cross –linguistic comparisons*. London :Whurr.

O’Moore, A. M., & Hillery, B. (1989). Bullying in Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 10, 426–441.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among school children: Basic facts and effects of a school based intervention program.

Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell. Olweus, D.

Olweus, D. (1997). Bully/victim problems in school: Facts and interventions. *European Journal of Psychology of Education*, 12, 495–510.

Orton, S.T. (1925). Word-Blindness in School Children. *Archives of Neurology and Psychiatry*, 14, 5, 581-615

Saddler, C. D. & Buckland, R. L. Jr. (1995). The Multidimensional Perfectionism Scale: Correlations with depression in college students with learning disabilities. *Psychological Reports*, 77, 483 - 490. school students. *ApplDevSci* 1997;1:76–88.

Sideridis, G.D. (in press). On the origins of helpless behavior in students with learning disabilities: Avoidance motivation ? In G.D, Sideridis (Ed). *The role of goal orientation in academic achievement*. *International Journal of Education Research*.

Slee, P. T., & Rigby, K. (1993). Australian school children’s self appraisal of interpersonal relations: The bullying experience.

Tessmer M., (1993). *Planning and conduction formative evaluations: Improving the quality of education and training*. London: Kogan Page

Van der Sijde PC. Relationships of classroom climate with student learning outcomes and school climate. *J Classroom Interact*

Zabukovec, V. (1993) Kako zaznavajo razredno klimo osnovno šolci in njihovi učitelji [Primary school pupils' and their teachers' perceptions of classroom climate], *Sodobna pedagogika*, 44(5), 292–304.

Γιαννακίδου, Φ. (2010). Δυσκολίες ψυχοκοινωνικής προσαρμογής και μαθησιακές δυσκολίες στους μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού και γυμναστού. Πτυχιακή εργασία.

Παντελιάδου Σ., & Μπότσας Γ. (2007) Μαθησιακές Δυσκολίες, Βασικές έννοιες και χαρακτηριστικά. Βόλος

Δόικου-Αυλίδου, Μ (2002). Δυσλεξία συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα. Αθήνα Ελληνικά Γράμματα. Στο βιβλίο της Χρυσή Γ. Χατζηχρήστου (2008), Εισαγωγή στην Σχολική Ψυχολογία.

Παυλίδης, Γ (2000, Νοέμβριος). Δυσλεξία και οφθαλμοκίνηση: Διάγνωση – Αντιμετώπιση. Συμπόσιο στη Διημερίδα Εξελικτικής Ψυχολογίας και Σχολικής Ψυχολογία, Ελληνική Ψυχολογική Εταιρία, Πανεπιστήμιο Αθηνών. Στο βιβλίο της Χρυσή Γ. Χατζηχρήστου (2008), Εισαγωγή στην Σχολική Ψυχολογία.