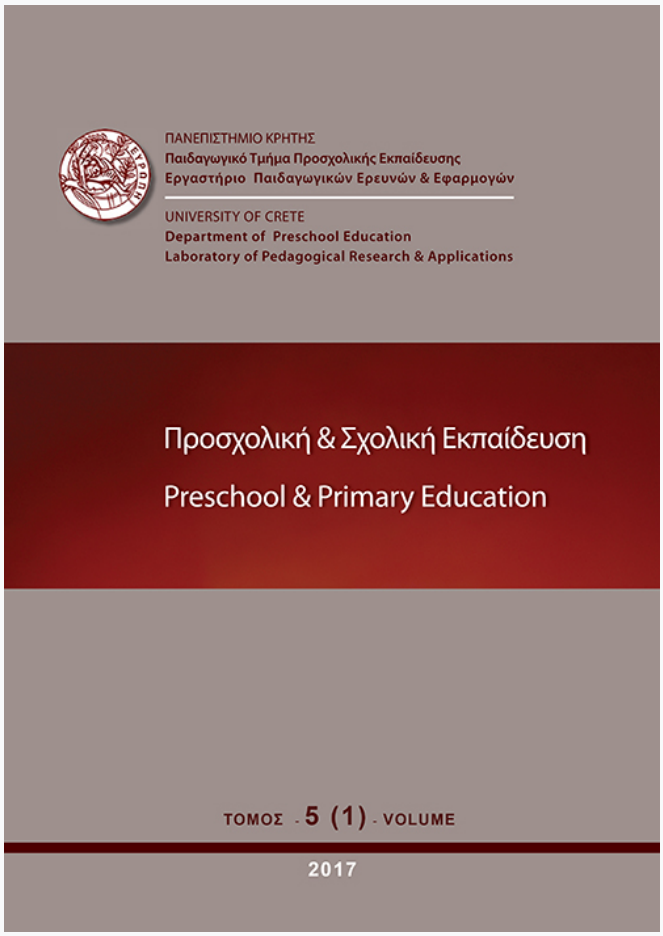
ePublishing
ΕΘΝΙΚΟ ΚΕΝΤΡΟ ΤΕΚΜΗΡΙΩΣΗΣ
NATIONAL DOCUMENTATION CENTRE

Preschool and Primary Education

Τόμ. 5, Αρ. 1 (2017)



Η σχέση μεταξύ των γλωσσικών και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Asimina Ralli, Dimitra Karagiannopoulou, Ilektra Antaraki

doi: 10.12681/ppej.10756

Copyright © 2025, Asimina Ralli, Dimitra Karagiannopoulou, Ilektra Antaraki

Άδεια χρήσης Creative Commons Attribution-NonCommercial-ShareAlike 4.0.

Βιβλιογραφική αναφορά:

Ralli, A., Karagiannopoulou, D., & Antaraki, I. (2017). Η σχέση μεταξύ των γλωσσικών και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις. *Preschool and Primary Education*, *5*(1), 84–96. https://doi.org/10.12681/ppej.10756

Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση,
2017, Τόμος 5, Τεύχος 1, σσ. 84-96,
e-ISSN: 2241-7206

© Εργαστήριο Παιδαγωγικών Ερευνών & Εφαρμογών
Π.Τ.Π.Ε., Πανεπιστήμιο Κρήτης
doi: http://dx.doi.org/10.12681/ppej.10756

Η σχέση μεταξύ των γλωσσικών και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών: Εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Ασημίνα Ράλλη
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Ηλέκτρα Ανταράκη
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Δήμητρα Καραγιαννοπούλου
Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών

Περίληψη. Οι δεξιότητες γραμματισμού και η ψυχοκοινωνική προσαρμογή αποτελούν κρίσιμους παράγοντες της σχολικής επιτυχίας. Οι περισσότερες σχετικές έρευνες έχουν επικεντρωθεί κυρίως στη σχέση ανάμεσα στις αναγνωστικές δεξιότητες και τα προβλήματα συμπεριφοράς, χωρίς να ασχολούνται και με άλλες παραμέτρους του γραμματισμού, όπως τις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου καθώς και περαιτέρω πτυχές της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, όπως τη σχολική, την κοινωνική και τη συναισθηματική προσαρμογή. Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στον γραμματισμό (αναγνωστικές δεξιότητες, παραγωγή γραπτού λόγου) και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή (σχολική, κοινωνική, συναισθηματική, επάρκεια και προβλήματα συμπεριφοράς) σε μαθητές δημοτικού σχολείου τυπικής ανάπτυξης. Στην έρευνα συμμετείχαν 73 μαθητές/τριες από την Ε΄ και Στ΄ τάξη δημοτικού σχολείου. Τα παιδιά αξιολογήθηκαν ατομικά σε σταθμισμένες δοκιμασίες που εξέταζαν τον γραμματισμό και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι αναγνωστικές δεξιότητες σχετίζονταν θετικά με την κοινωνική και σχολική προσαρμογή και αρνητικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ακόμα, προέκυψε ότι οι δοκιμασίες της παραγωγής του γραπτού λόγου ήταν στατιστικώς σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες για τη συναισθηματική προσαρμογή των μαθητών. Στη συζήτηση παρατίθενται τα συμπεράσματα της έρευνας και αναδεικνύονται οι εκπαιδευτικές τους προεκτάσεις

Λέξεις κλειδιά: Ψυχοκοινωνική προσαρμογή, δεξιότητες γραμματισμού, κοινωνική επάρκεια, συναισθηματική επάρκεια, κοινωνικές δεξιότητες, προβλήματα συμπεριφοράς.

Summary. Literacy and psychosocial competence are very critical factors for school achievement. Most of the relevant studies have focused mainly on the relationship between reading skills and behaviour problems without investigating other literacy factors such as writing skills, as well as other aspects of psychosocial skills, such as social, emotional and school competence. The main purpose of this study was to investigate the relationship between literacy (reading-writing skills) and psychosocial competence (social, emotional, school competence and behaviour problems) in typically developing primary

Υπεύθυνη επικοινωνίας: *Ασημίνα Ράλλη*, Τομέας Ψυχολόγιας, Τμήμα Φιλοσοφίας, Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας, Φιλοσοφική Σχολή, Πανεπιστημιούπολη, Ιλισια, 15784, Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα, e-mail: asralli@psych.uoa.gr

Ηλεκτρονικός εκδότης: *Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Ίδρυμα Ερευνών*
http://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/education

school children. Seventy-three (73) pupils from the fifth and sixth grades participated in the study. They were assessed individually in standardized psychometric tests of literacy and psychosocial competence. According to the results their reading skills were positively correlated with social and school competence and negatively correlated with behaviour problems. Furthermore, their writing skills were significant predictors of their emotional competence. The main conclusions of this research as well as their educational implications are discussed.

Keywords: Psychosocial competence, literacy skills, social competence, emotional competence, social competence, behaviour problems.

Εισαγωγή

Η σχέση ανάμεσα στον γραμματισμό και σε συγκεκριμένους τομείς της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής έχει μελετηθεί εκτενώς στη διεθνή βιβλιογραφία αναδεικνύοντας ότι η επάρκεια στις δεξιότητες του γραμματισμού διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο τόσο στην ακαδημαϊκή όσο και στην καθημερινή ζωή (Adams, Snowling, Hennessy, & Kind, 1999). Οι περισσότερες έρευνες έχουν εστιάσει στη σχέση ανάμεσα στις δεξιότητες ανάγνωσης και τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση συνδέονται με ένα πλήθος συναισθηματικών και ψυχοκοινωνικών προβλημάτων, όπως χαμηλό αυτό-συναίσθημα, κατάθλιψη, άγχος, μοναξιά και επιθετικότητα γιατί περιορίζουν σημαντικά τις σχολικές επιδόσεις των παιδιών (Adams et al., 1999). Επιπρόσθετα, τα προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η υπερκινητικότητα, η παρορμητικότητα και οι δυσκολίες στη συγκέντρωση προσοχής έχουν συνδεθεί άμεσα με τις αναγνωστικές δυσκολίες (Fleming, Haratchi, Kortes, Abbott, & Katalano, 2004). Τα προβλήματα συμπεριφοράς συνοδεύονται από γνωστικά ελλείμματα, όπως περιορισμένη βραχύχρονη μνήμη, μνήμη εργασίας και προσοχή, παράγοντες που διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην κατάκτηση της αποκωδικοποίησης αλλά και στην αναγνωστική κατανόηση. Η στενή σχέση ανάμεσα στις αναγνωστικές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς εξακολουθεί να υφίσταται και στη μετέπειτα σχολική πορεία (Fleming et al., 2004 · Nelson, Benner, Lane, & Smith, 2004 · Roeser & Eccles, 2000). Οι δυο αυτοί παράγοντες αποτελούν σημαντικούς προβλεπτικούς δείκτες των δυσκολιών στην εφηβεία (Hinshaw, 1992 · Maughan, 1995) αλλά και στην ενήλικη ζωή και την επαγγελματική αποκατάσταση (Maughan, Gray, & Rutter, 1985).

Δεξιότητες γραμματισμού και ψυχοκοινωνική προσαρμογή

Οι δεξιότητες γραμματισμού συνήθως αναφέρονται στις αναγνωστικές δεξιότητες και στις δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου, οι οποίες είναι στενά συνδεδεμένες με τη σχολική επιτυχία. Οι δυσκολίες στην ανάγνωση και τον γραπτό λόγο έχουν σημαντικές επιπτώσεις στην ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού σχολείου και στο γυμνάσιο, όπου το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου βασίζεται κυρίως στη διδασκαλία μέσω της χρήσης γραπτών κειμένων (Baker, Gersten, & Scanlon, 2002).

Οι δεξιότητες ανάγνωσης περιλαμβάνουν την αναγνωστική αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική ευχέρεια, την αναγνωστική κατανόηση και συνδέονται με την μορφολογία-σύνταξη. Αρχικά, τα παιδιά μαθαίνουν να αποκωδικοποιούν τις λέξεις και έπειτα αποκτούν τη δυνατότητα να τις διαβάζουν με ευχέρεια και ακρίβεια. Α-

φού τα παιδιά αυτοματοποιήσουν τη διαδικασία της αποκωδικοποίησης, αποκτούν τη δυνατότητα να έχουν πρόσβαση στο νόημα του κειμένου (Perfetti, 1998· Samuels & Flor, 1997).

Οι δεξιότητες παραγωγής γραπτού λόγου για τους σκοπούς της συγκεκριμένης έρευνας αναφέρονται σε συγκεκριμένα κριτήρια, όπως η ορθογραφική ακρίβεια, η συνοχή και η συνεκτικότητα (κειμενική οργάνωση) του κειμένου, καθώς και σε θέματα μορφοσύνταξης.

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή αναφέρεται στις δεξιότητες κοινωνικής, σχολικής, συναισθηματικής επάρκειας[1] καθώς και στην ύπαρξη ή όχι προβλημάτων συμπεριφοράς. Οι κοινωνικές δεξιότητες επιτρέπουν στα παιδιά να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν με τους άλλους, να διατηρήσουν φιλίες και να απαντούν με επιτυχία στα κοινωνικά ερεθίσματα (Tur-Kaspa & Bryan, 1995). Παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες συχνά μπορεί να παρουσιάζουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες και αυτό να επισύρει αρνητικές επιπτώσεις στη σχολική προσαρμογή (Kavale & Mostert, 2004). Η σχολική προσαρμογή των παιδιών κυρίως σχετίζεται με την ύπαρξη κινήτρων για μάθηση, οργάνωση μελέτης και σχολική αποτελεσματικότητα. Τα υψηλά επίπεδα αυτό-αποτελεσματικότητας οδηγούν σε θετική στάση απέναντι στη μάθηση, ενώ οι συνεχείς αποτυχημένες προσπάθειες συνδέονται με ματαίωση και προσπάθεια αποφυγής στο υπό εκτέλεση έργο.

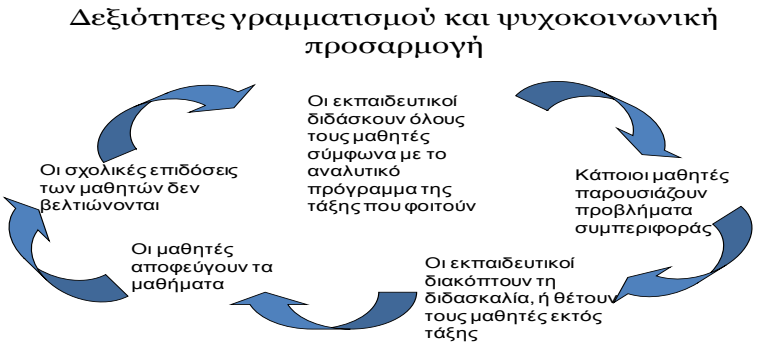
Η σχέση μεταξύ γραμματισμού και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής: Θεωρητικές προσεγγίσεις και ερευνητικά δεδομένα

Στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν δυο βασικά θεωρητικά μοντέλα τα οποία επικεντρώνονται στην ερμηνεία της σχέσης ανάμεσα στις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες και το γραμματισμό. Το πρώτο θεωρητικό μοντέλο ονομάζεται «*Μοντέλο των Κοινωνικών Ελλειμμάτων της Συμπεριφοράς*» και υποστηρίζει ότι η κοινωνική συμπεριφορά των μαθητών μπορεί να προωθήσει ή να υπονομεύσει τη διαδικασία μάθησης. Για παράδειγμα, οι δυσκολίες που παρουσιάζουν οι μαθητές/τριες στις κοινωνικές δεξιότητες μπορεί να οδηγήσουν σε ακαδημαϊκές δυσκολίες (Dishion, Andrews, & Crosby, 1995· Wehby, Falk, Barton-Arwood, Lane, & Cooley, 2003). Το δεύτερο θεωρητικό μοντέλο ονομάζεται «*Μοντέλο των Ακαδημαϊκών Ελλειμμάτων*» και υποστηρίζει ότι η ακαδημαϊκή επίδοση των μαθητών μπορεί να έχει επιπτώσεις στη συμπεριφορά τους (Miles & Stipek, 2006). Έτσι, οι μαθητές με χαμηλές σχολικές επιδόσεις, είναι πιθανό να παρουσιάσουν προβλήματα συμπεριφοράς (Lee & Stenner, 1999).

Ο Graham (1990) αναφέρει ότι οι δεξιότητες σχολικής προσαρμογής, όπως η οργάνωση και ο προγραμματισμός, συνδέονται άμεσα με τη διαδικασία της μάθησης. Πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι αναγνωστικές δυσκολίες συνδέονται με χαμηλή αυτοεκτίμηση, κατάθλιψη, άγχος, μοναξιά, επιθετικότητα, προβλήματα συγκέντρωσης και συμπεριφοράς, καθώς και υπερκινητικότητα (Carroll, Maughan, Goodman, & Meltzer,2005· Fleming et al.,2004). Οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες ανήκουν σε ομάδα υψηλού κινδύνου για εμφάνιση άγχους, προβλημάτων στη συγκέντρωση και στη διαγωγή (Maughan & Carroll, 2006). Επίσης, σε μεγάλο βαθμό τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορεί να συνοδεύονται με δυσκολίες στο γραμματισμό σε παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (Arnold et al., 2005· Carroll et al., 2005· Hinshaw, 1992· Willcutt & Pennington, 2000).

Ακόμα, οι έρευνες έχουν δείξει ότι οι μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες τείνουν να αξιολογούνται από τους εκπαιδευτικούς με χαμηλή κοινωνική προσαρμογή και περισσότερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα σε σχέση με τους συνομήλικους τους

(Nowicki, 2003 · Pearl, 2002). Οι αναγνωστικές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς αυξάνονται καθώς οι μαθητές προχωρούν στις σχολικές τάξεις (Fleming et al., 2004 · Nelson et al., 2004). Επιπλέον, η έρευνα του McIntosh (2005) αποτύπωσε τον φαύλο κύκλο που δημιουργείται ανάμεσα στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Ένας φαύλος κύκλος που περιγράφει τη σχέση ανάμεσα στις σχολικές επιδόσεις και τα προβλήματα συμπεριφοράς όπως παρουσιάστηκε στην έρευνα του McIntosh (McIntosh et. al., 2008).

Σχήμα 1 Φαύλος κύκλος που περιγράφει τη σχέση ανάμεσα στις σχολικές επιδόσεις και τα προβλήματα συμπεριφοράς

Σκοπός της έρευνας

Σε αντίθεση με την πλειονότητα των ερευνών που έχουν εστιάσει στη μελέτη της σχέσης ανάμεσα στις αναγνωστικές δυσκολίες και τα προβλήματα συμπεριφοράς, ελάχιστες έρευνες έχουν εξετάσει τη σχέση μεταξύ διαφορετικών αναγνωστικών δεξιοτήτων, συμπεριλαμβανομένης και της παραγωγής του γραπτού λόγου, και των διαφορετικών πτυχών της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής σε μαθητές σχολικής ηλικίας.

Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν να διερευνηθεί τόσο η σχέση μεταξύ των διαφορετικών κριτηρίων της αναγνωστικής δεξιότητας και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής όσο και η σχέση μεταξύ της παραγωγής του γραπτού λόγου και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής.

Μέθοδος

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 73 μαθητές που φοιτούσαν στην Ε΄ και την Στ΄ τάξη δημοτικού σχολείου. Από την Ε΄ τάξη συμμετείχαν 33 παιδιά και από την Στ΄ τάξη συμμετείχαν 40 παιδιά. Οι συμμετέχοντες είχαν ως μητρική γλώσσα την Ελληνική, ήταν παιδιά τυπικής ανάπτυξης και ήταν εξισωμένοι ως προς το φύλο.

Εργαλεία

Στην έρευνα χρησιμοποιήθηκαν εργαλεία που αξιολογούσαν τον γραμματισμό και τις ψυχοκοινωνικές δεξιότητες, τα οποία και παρουσιάζονται αναλυτικά παρακάτω. Οι αξιολογήσεις των μαθητών ήταν ατομικές και πραγματοποιήθηκαν σε ήσυχο περιβάλλον, χωρίς εξωτερικά ερεθίσματα.

Τεστ-Α (Παντελιάδου & Αντωνίου, 2008)

Το τεστ Α είναι ένα σταθμισμένο εργαλείο το οποίο εξετάζει την αναγνωστική ικανότητα και αποτελείται από τέσσερις υποδοκιμασίες: την *αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική ευχέρεια, την μορφολογία-σύνταξη*[1] *και την αναγνωστική κατανόηση*. Η δοκιμασία της *αποκωδικοποίησης* αξιολογεί την ικανότητα αποκωδικοποίησης κατά την αναγνωστική διαδικασία και περιλαμβάνει τις ενότητες: 1) αποκωδικοποίηση ψευδολέξεων (π.χ. ντούγκα), 2) αποκωδικοποίηση πραγματικών λέξεων, 3) αποκωδικοποίηση πραγματικών λέξεων και ψευδολέξεων, και 4) επιλογή της πραγματικής λέξη. Η δοκιμασία της *αναγνωστικής ευχέρειας* αξιολογεί τον αριθμό των λέξεων που το παιδί διαβάζει με ακρίβεια ανά λεπτό από ένα κείμενο. Το κείμενο που χρησιμοποιείται στην αξιολόγηση αποτελείται από 276 λέξεις.

Η επόμενη δοκιμασία, της *μορφολογίας-σύνταξης,* αξιολογεί την ικανότητα του μαθητή να χρησιμοποιεί τον μορφολογικό τύπο της λέξης που ταιριάζει στο επίπεδο της πρότασης και να σχηματίζει προτάσεις με αποδεκτή συντακτική δομή. Η δοκιμασία αυτή περιλαμβάνει τις παρακάτω υποδοκιμασίες: 1) Επιλογή της μορφολογικά και συντακτικά κατάλληλης λέξης σε μια πρόταση. π.χ. *Χθες (βλέπε) 2 ωραία ταινίες. Χθες είδα δύο ωραίο ταινίες.* 2) Δημιουργία πρότασης με δεδομένες λέξεις, έτσι ώστε η παραγόμενη φράση να ταιριάζει με μια εικόνα και 3) Δημιουργία μιας πρότασης με δεδομένες λέξεις χωρίς εικόνα. Στη δοκιμασία της *αναγνωστικής κατανόησης* οι μαθητές διαβάζουν δυο κείμενα και έπειτα πρέπει να απαντήσουν σε ερωτήσεις κατανόησης. Οι ερωτήσεις κατανόησης είναι πολλαπλής επιλογής.

Τεστ Γραπτού Λόγου (Πόρποδας, Διακογιώργη, Δημάκος, & Καραντζής, 2008)

Το τεστ των δυσκολιών του γραπτού λόγου εξετάζει την *παραγωγή* και την *επεξεργασία* του γραπτού κειμένου. Το τεστ βασίστηκε στα σύγχρονα θεωρητικά πρότυπα ανάπτυξης και μελέτης της παραγωγής και επεξεργασίας του γραπτού λόγου (Berminger, Mizokawa, & Bragg, 1991 · Hayes, 1996). Η *παραγωγή* του γραπτού λόγου αξιολογείται μέσω των κριτηρίων της ορθογραφικής ακρίβειας και της κειμενικής οργάνωσης. Η κειμενική οργάνωση αναφέρεται σε δυο σημαντικά στοιχεία της διαδικασίας της παραγωγής του γραπτού λόγου, στη συνοχή του κειμένου και τη συνεκτικότητα. Η συνοχή του κειμένου αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο τα παιδιά εισάγουν τη νέα πληροφορία μέσα στον λόγο τους (εισαγωγή των αντικειμένων αναφοράς) καθώς και στον τρόπο με τον οποίο διατηρούν μια πληροφορία που έχει ήδη εισαχθεί νωρίτερα. Η συνεκτικότητα του κειμένου αναφέρεται στις ιδιότητες του περιεχομένου του κειμένου, τους κανόνες οργάνωσης που διέπουν τη δομή του κειμένου. Τα παιδιά κλήθηκαν να παράξουν ένα γραπτό κείμενο βασισμένο σε 4 εικόνες που έπρεπε να τις τοποθετήσουν στη σειρά ώστε να λένε μια ιστορία. Η *επεξεργασία του γραπτού λόγου* περιελάμβανε: α) την αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης, κατά την οποία δίνονταν στο μαθητή ανακατεμένες λέξεις, ώστε να τις τοποθετήσει στη σωστή σειρά με αποδεκτή σύνταξη και νοηματική αλληλουχία (π.χ. κακό, είναι, καιρικές συνθήκες) β) την αποκατάσταση αποδομημένου κειμένου κατά την οποία δίνεται στον μαθητή μια παράγραφος με ανακατεμένες προτάσεις, προκειμένου να τις βάλει στην σειρά, έτσι ώστε να υπάρχει αλληλουχία νοημάτων.

Στο Τεστ Γραπτού Λόγου (Πόρποδας κ.ά., 2008) ο ερευνητής αρχικά παρείχε οδηγίες στους εξεταζομένους ώστε να κατανοήσουν πλήρως τι έπρεπε να κάνουν.

Στη δοκιμασία της Παραγωγής Γραπτού Λόγου, ο ερευνητής έδειξε τις εικόνες με τη σωστή σειρά και προέτρεψε το παιδί να τις προσέξει και να γράψει την ιστορία όσο καλύτερα μπορεί. Πριν ξεκινήσει το παιδί να γράφει ενημερώθηκε ότι έπρεπε να έχει ολοκληρώσει τη δοκιμασία εντός 30 λεπτών. Στη δοκιμασία της Επεξεργασίας του Γραπτού Λόγου, ο εξεταστής έλεγξε ότι ο εξεταζόμενος είχε διεκπεραιώσει όλα τα παραδείγματα.

Κλίμακα εκπαιδευτικών για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Χατζηχρήστου κ.ά., 2008)

Η ψυχοκοινωνική προσαρμογή των μαθητών αξιολογήθηκε με την *Κλίμακα εκπαιδευτικών για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή* (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, & Μυλωνάς, 2008*)*. Τα δεδομένα της αξιολόγησης βασίζονται σε αναφορές των εκπαιδευτικών σχετικά με την ψυχοκοινωνική προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Αποτελέσματα ερευνών έχουν δείξει ότι οι πληροφορίες που προέρχονται από αναφορές εκπαιδευτικών είναι έγκυρες και αξιόπιστες (Barkley, DuPaul, & McMurray,1990). Οι υποενότητες της Κλίμακας είναι αντίστοιχες με άλλες που χρησιμοποιούνται σε αρκετές χώρες αλλά δίνονται συνήθως ως μεμονωμένες κλίμακες που εξετάζουν την *κοινωνική επάρκεια*, τη *σχολική επάρκεια*, τη *συναισθηματική επάρκεια* και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Η *κοινωνική επάρκεια* ορίζεται ως η ικανότητα της αλληλεπίδρασης με τους άλλους σε ένα δεδομένο κοινωνικό πλαίσιο με τρόπους που είναι κοινωνικά αποδεκτοί, λειτουργικοί και μη επιβλαβείς για τους άλλους. *Σχολική επάρκεια* θεωρείται ο βαθμός στον οποίο ο μαθητής έχει κατακτήσει και χρησιμοποιεί όλες εκείνες τις δεξιότητες που είναι απαραίτητες για την προσαρμογή στο σχολικό πλαίσιο. Η *συναισθηματική επάρκεια* αναφέρεται στον βαθμό στον οποίο το παιδί είναι ικανό να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα συναισθήματα του ίδιου και του περιβάλλοντός του καθώς και να χρησιμοποιεί κατάλληλες στρατηγικές ρύθμισης συναισθημάτων και αντιμετώπισης στρες. Οι απαντήσεις δίνονται σε πεντάβαθμη κλίμακα Likert. Η υποκλίμακα της κοινωνικής επάρκειας έχει διαμορφωθεί σύμφωνα με το θεωρητικό πρότυπο του Gresham & Rechly (1986) και περιλαμβάνει τις δεξιότητες της ηγεσίας, της διαπροσωπικής επικοινωνίας και της συνεργασίας με τους συμμαθητές. Η υποκλίμακα της σχολικής επάρκειας περιλαμβάνει τα κίνητρα, την οργάνωση, την αποτελεσματικότητα στις απαιτήσεις του σχολείου, τη σχολική προσαρμογή. Η υποκλίμακα της συναισθηματικής επάρκειας περιλαμβάνει τον αυτο-έλεγχο, τη διαχείριση των συναισθημάτων, τη διαχείριση του άγχους, την ενσυναίσθηση. και βασίζεται εν μέρει στο θεωρητικό μοντέλο των Bar-On & Parker (2000), το οποίο αποτελείται από τις πέντε παραπάνω υποκλίμακες. Η υποκλίμακα των προβλημάτων συμπεριφοράς περιλαμβάνει διαπροσωπικές και ενδοπροσωπικές δεξιότητες, στην ύπαρξη των οποίων έχουν αναφερθεί οι Handwerk and Marshall (1998), καθώς και υπερκινητικότητα και δυσκολίες συγκέντρωσης (Ferguson & Horwood, 1992). Η Κλίμακα εκπαιδευτικών για την ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Χατζηχρήστου κ. ά., 2008), δόθηκε στους εκπαιδευτικούς των αντίστοιχων παιδιών για να τη συμπληρώσουν.

Αποτελέσματα

Διερεύνηση συσχετίσεων μεταξύ των δεξιοτήτων γραμματισμού και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής

Στον Πίνακα 1, παρακάτω, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των συσχετίσεων μεταξύ των δεξιοτήτων γραμματισμού και των κριτηρίων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής. Στη δοκιμασία της ανάγνωσης διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις μεταξύ όλων των κριτηρίων της αναγνωστικής δεξιότητας με όλες τις πτυχές της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, εκτός από τα προβλήματα συμπεριφοράς όπου βρέθηκαν αρνητικές συσχετίσεις (αποκωδικοποίηση r =-35, ευχέρεια r=-24, μορφολογία-σύνταξη r=-40, κατανόηση r=-40, ορθογραφική ορθότητα r =-27, αποκατάσταση κειμένου r=-33).

Υψηλότερες στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ όλων των κριτηρίων της ανάγνωσης με την κοινωνική (αποκωδικοποίηση r=0,61, ευχέρεια r=0,55) και τη σχολική (αποκωδικοποίηση r=0,70, ευχέρεια r=0,56) επάρκεια, καθώς και μεταξύ της αναγνωστικής κατανόησης και της συναισθηματικής επάρκειας (r=0,47). Χαμηλότερες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ των υπόλοιπων κριτηρίων της ανάγνωσης (αποκωδικοποίηση r=0,36, ευχέρεια r=0,28, μορφολογία-σύνταξη r=0,32) και της συναισθηματικής επάρκειας.

Στη δοκιμασία της παραγωγής του γραπτού λόγου στατιστικά σημαντικές θετικές συσχετίσεις βρέθηκαν μεταξύ της ορθογραφίας και όλων των κριτηρίων της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, εκτός από τα προβλήματα συμπεριφοράς, όπου οι αρνητικές συσχετίσεις ήταν εμφανείς. Συγκεκριμένα, η ορθογραφική ακρίβεια είχε χαμηλή θετική συσχέτιση με την κοινωνική επάρκεια (r=0,26), τη σχολική επάρκεια (r=0,35), τη συναισθηματική επάρκεια (r=0,21) και αρνητική συσχέτιση με τα προβλήματα συμπεριφοράς (r=-0,27).

Πίνακας 1 Συσχετίσεις ανάμεσα σε δεξιότητες γραμματισμού και ψυχοκοινωνικής προσαρμογής

	Κοινωνικές δεξιότητες	Σχολική προσαρμογή	Συναισθηματική προσαρμογή	Προβλήματα συμπεριφοράς
Αποκωδικοποίηση	0,61**	0,70**	0,36**	-0,35**
Ευχέρεια	0,55**	0,56**	0,.28*	-0,24*
Μορφολογία-Σύνταξη	0,58**	0,64**	0,32**	-0,40**
Κατανόηση	0,50**	0,58**	0,47**	-0,40**
Ορθογραφική ορθότητα	0,26**	0,35**	0,21*	-0,27*
Κειμενική οργάνωση	0,08	0,22	-0,01	-0,04

Σημείωσεις: $*p < 0.05$· $**p < 0.01$

Για να διερευνηθούν περαιτέρω οι σχέσεις μεταξύ αυτών των δεξιοτήτων γραμματισμού και της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής πραγματοποιήθηκαν αναλύσεις πολλαπλής παλινδρόμησης. Τα κριτήρια των αναγνωστικών δεξιοτήτων βρέθηκαν να εξηγούν το 40% ($F(4,69)=13,25$, $p=0.000$) της διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών στην κοινωνική προσαρμογή. Το κριτήριο της Μορφολογίας-Σύνταξης έτεινε να είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός παράγοντας της κοινωνικής επάρκειας. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 2 παρακάτω.

Πίνακας 2 Πολλαπλή παλινδρόμηση για τις μεταβλητές της ανάγνωσης που προβλέπουν την κοινωνική επάρκεια

Προβλεπτικοί παράγοντες	B	SE B	β	t	Sig. of t
Αποκωδικοποίηση	0,70	0,42	0,27	1,60	0,11
Ευχέρεια	0,09	0,08	0,16	1,13	0,26
Μορφολογία-Σύνταξη	1,0	0,53	0,27	1,87	0,06
Κατανόηση	0,10	0,41	0,03	0,24	0,80

Πίνακας 3 Πολλαπλή παλινδρόμηση για τις μεταβλητές της ανάγνωσης που προβλέπουν τη σχολική επάρκεια

Προβλεπτικοί παράγοντες	B	SE B	B	t	Sig. of t
Αποκωδικοποίηση	1,58	0,53	0,45	2,94	0,00
Ευχέρεια	0,003	0,10	0,00	0,03	0,97
Μορφολογία-Σύνταξη	1,12	0,65	0,22	1,70	0,09
Κατανόηση	0,42	0,51	0,10	0,82	0,41

Πίνακας 4 Πολλαπλή παλινδρόμηση για τις μεταβλητές της παραγωγής του γραπτού λόγου που προβλέπουν τη συναισθηματική επάρκεια

Προβλεπτικοί παράγοντες	B	SE B	B	t	Sig. of t
Ορθογραφική Ορθότητα	-0,443	0,436	-0,163	-1,02	0,309
Κειμενική οργάνωση	1,29	0,631	0,662	2,05	0,043
Αποκατάσταση πρότασης	2,25	0,924	0,809	2,43	0,017
Αποκατάσταση κειμένου	0,692	0,689	0,147	1,00	0,319

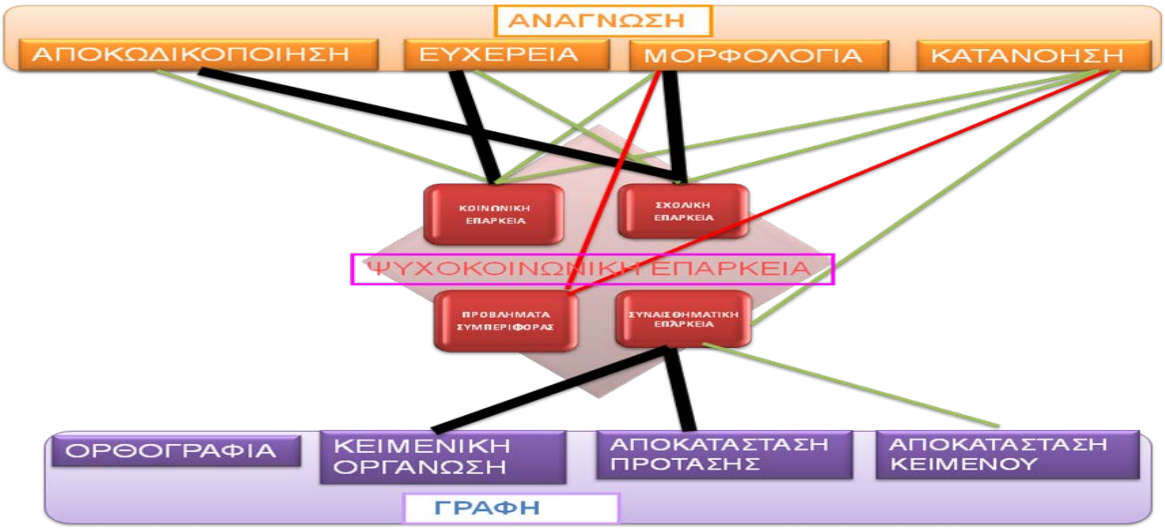
Τα κριτήρια των αναγνωστικών δεξιοτήτων εξηγούσαν το 51% ($F_{4,69}=19,96$, $p=0,000$) της διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών στη σχολική επάρκεια. Η αναγνωστική αποκωδικοποίηση βρέθηκε να είναι στατιστικά σημαντικός προβλεπτικός δείκτης της σχολικής προσαρμογής, ενώ το κριτήριο της μορφολογίας-σύνταξης έτεινε να είναι προβλεπτικός παράγοντας. Δε βρέθηκαν στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες (όσον αφορά στην ανάγνωση) για τη συναισθηματική προσαρμογή και τα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4, η παραγωγή του γραπτού λόγου βρέθηκε να εξηγεί το 20% ($F_{4,69}=5,68$, $p=0,001$) της διακύμανσης των επιδόσεων των μαθητών στη

συναισθηματική προσαρμογή. Η κειμενική οργάνωση και η αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης ήταν στατιστικά σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες των επιδόσεων των παιδιών ως προς τη συναισθηματική επάρκεια.

Συμπεράσματα – Συζήτηση

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης ήταν η διερεύνηση της σχέσης ανάμεσα στον γραμματισμό (αναγνωστικές δεξιότητες, παραγωγή γραπτού λόγου) και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή (σχολική, κοινωνική, συναισθηματική επάρκεια και προβλήματα συμπεριφοράς) σε μαθητές δημοτικού σχολείου τυπικής ανάπτυξης. Μια σχηματική απεικόνιση των αποτελεσμάτων παρουσιάζεται στο παρακάτω σχήμα (Σχήμα 2).



Σχήμα 2 Χαρτογράφηση των σχέσεων ανάμεσα στις δεξιότητες γραμματισμού και την ψυχοκοινωνική προσαρμογή (Οι γκρι γραμμές αντιστοιχούν στις θετικές συσχετίσεις, οι κόκκινες γραμμές αντιστοιχούν στις αρνητικές συσχετίσεις και οι μαύρες γραμμές αντιστοιχούν στους προβλεπτικούς δείκτες).

Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι όλες οι αναγνωστικές δεξιότητες συσχετίζονταν θετικά με την κοινωνική και τη σχολική προσαρμογή και αρνητικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, όσο πιο υψηλό ήταν το επίπεδο των κοινωνικών και σχολικών δεξιοτήτων του παιδιού τόσο καλύτερη παρουσιαζόταν η επίδοση των μαθητών στην ανάγνωση και αντίστροφα. Αντίθετα, όσο αυξανόταν το επίπεδο των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών, τόσο περισσότερο υπολείπονταν ως προς τις αναγνωστικές τους δεξιότητες. Αντίστοιχα ευρήματα διαπιστώθηκαν από άλλες έρευνες, όπου οι εκπαιδευτικοί αξιολογούσαν τους μαθητές με αναγνωστικές δυσκολίες χαμηλότερα στην κοινωνική προσαρμογή και με περισσότερα ψυχοκοινωνικά προβλήματα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους (Maughan & Caroll, 2006 · Miles & Stipek 2006 · Nowicki, 2003 · Pearl, 2002).

Επίσης, σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνάς μας, οι δυσκολίες στις δεξιότητες γραμματισμού συνδέονταν άμεσα με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Τα ευρήματα αυτά συνάδουν και με αντίστοιχες έρευνες στη διεθνή βιβλιογραφία (Car-

roll et al., 2005 · Fleming et al., 2004 · Maughan & Carroll, 2006). Δεν υπάρχουν άμεσες αποδείξεις ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς προκλήθηκαν από την απογοήτευση ή άλλα αρνητικά συναισθήματα που σχετίζονται με δυσκολίες στην ανάγνωση και στην παραγωγή του γραπτού λόγου, αλλά τα ευρήματα είναι συνεπή με τη θεωρία αυτή.

Σχετικά με τις δεξιότητες της παραγωγής του γραπτού λόγου, η ορθογραφική ακρίβεια συσχετιζόταν θετικά με όλα τα κριτήρια της ψυχοκοινωνικής προσαρμογής, ενώ συσχετιζόταν αρνητικά με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Με άλλα λόγια, η επίδοση των μαθητών στην ορθογραφία ήταν ανάλογη με τις επιδόσεις τους στην κοινωνική και σχολική επάρκεια. Αντίθετα, όσο αυξάνονταν τα προβλήματα συμπεριφοράς τόσο μειωνόταν η επίδοση στην ορθογραφία. Είναι δύσκολο να συγκριθούν τα αποτελέσματα αυτά με προηγούμενες έρευνες, επειδή δεν υπάρχουν αντίστοιχες έρευνες που να έχουν μελετήσει τις δεξιότητες της παραγωγής του γραπτού λόγου σε σχέση με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Ωστόσο, σύμφωνα με τον φαύλο κύκλο μάθησης που προτάθηκε από τον McIntosh (2005), οι εκπαιδευτικοί τείνουν να αποσύρουν από την εκπαιδευτική διαδικασία τα παιδιά που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς. Κάτι τέτοιο μπορεί να ανατροφοδοτήσει την διατήρηση των προβλημάτων συμπεριφοράς με άμεσο αποτέλεσμα την αποφυγή ενασχόλησης με τα μαθήματα και γενικότερα με τη μαθησιακή διαδικασία. Ως αποτέλεσμα όλων αυτών, η επίδοση των μαθητών στο σχολείο είναι πολύ πιθανό να μην παρουσιάζει βελτίωση.

Οι παράγοντες της παραγωγής του γραπτού λόγου (κειμενική οργάνωση και αποκατάσταση αποδομημένης πρότασης) ήταν στατιστικώς σημαντικοί προβλεπτικοί δείκτες για τη συναισθηματική επάρκεια. Είναι πολύ πιθανό οι μαθητές που έχουν καλές επιδόσεις στην επεξεργασία του γραπτού λόγου να παρουσιάζουν και συναισθηματική επάρκεια, καθώς οι δεξιότητες που απαιτούνται για την επεξεργασία του γραπτού λόγου (π.χ. οργάνωση, συγκέντρωση προσοχής) μπορεί να συνδέονται με αντίστοιχες δεξιότητες της συναισθηματικής επάρκειας (π.χ. αυτοέλεγχος, διαχείριση συναισθημάτων, διαχείριση άγχους).

Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να συνδεθούν με κάποιες εκπαιδευτικές προεκτάσεις. Η εκπαίδευση των μαθητών δε θα πρέπει να περιορίζεται μόνο στην ανάπτυξη των μαθησιακών δεξιοτήτων, αλλά να εστιάζει παράλληλα και στην ταυτόχρονη ενίσχυση των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων. Οι μαθητές αναπτύσσονται παράλληλα σε όλους τους τομείς ανάπτυξης (γνωστικό, κοινωνικό συναισθηματικό κ.ά.). Το επίπεδο ανάπτυξης σε ένα τομέα μπορεί να υποστηρίξει ή να εμποδίσει την ανάπτυξη σε άλλον τομέα. Οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να «βλέπουν» τους μαθητές τους στο πλαίσιο μιας ολόπλευρης και ταυτόχρονης ανάπτυξης όλων των τομέων (γνωστικού, κοινωνικού και συναισθηματικού). Σημαντικό ρόλο σε αυτό θα παίξει και η συστηματική χαρτογράφηση των αναπτυξιακών επιτευγμάτων των μαθητών, μέσω της διαμορφωτικής αξιολόγησης με σκοπό την έγκαιρη ανίχνευση τυχόν δυσκολιών στον γραμματισμό και στην ψυχοκοινωνική επάρκεια. Η συστηματική αξιολόγηση που στοχεύει στην ταυτόχρονη αξιολόγηση των δεξιοτήτων του γραμματισμού και των ψυχοκοινωνικών δεξιοτήτων θα οδηγήσει με κατάλληλο σχεδιασμό σε εξατομικευμένα αποτελεσματικά προγράμματα παρέμβασης για όλους τους μαθητές.

Οι μελλοντικές έρευνες θα μπορούσαν να εστιαστούν στην περαιτέρω διερεύνηση αιτιωδών σχέσεων, μέσα από τη μελέτη μη τυπικών πληθυσμών (π.χ. παιδιών με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες) τη συστηματική παρατήρηση και την εφαρ-

μογή διαχρονικών ερευνητικών σχεδιασμών, καθώς και τη συλλογή ερευνητικών δεδομένων μέσω προγραμμάτων παρέμβασης (intervention-based programs).

Σημειώσεις

1. Η συναισθηματική επάρκεια αναφέρεται σε προβλήματα εσωτερίκευσης της συμπεριφοράς όπως άγχος, κατάθλιψη, χαμηλό αυτοσυναίσθημα και αυτοεικόνα. Σημάδια άγχους και κατάθλιψης είναι συχνά εμφανή σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Arnold et al., 2005· Willcutt & Pennington, 2000). Η προσαρμογή σε επίπεδο συμπεριφοράς αναφέρεται στις δεξιότητες εξωτερίκευσης της συμπεριφοράς που αφορούν στις διαπροσωπικές σχέσεις αλλά και στην υπερκινητικότητα, την παρορμητικότητα και τις δυσκολίες σε επίπεδο συγκέντρωσης.
2. Ο όρος μορφολογία-σύνταξη αναφέρεται στην ικανότητα των παιδιών να αναγνωρίζουν και να παράγουν ορθές μορφολογικά και συντακτικά προτάσεις.

Βιβλιογραφία

Adams, J. W., Snowling, M. J., Hennessy, S. M., & Kind, P. (1999). Problems of behavior, reading, and arithmetic: Assessments of co-morbidity using the Strengths and Difficulties Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology, 69*, 571-585.

Arnold, E. M., Goldston, D. B., Walsh, A. K., Reboussin, B. A., Daniel, S. S., & Hickman, E. (2005). Severity of emotional and behavioral problems among poor and typical readers. *Journal of Abnormal Child Psychology, 33*, 205-217.

Baker, S., Gersten, R., & Scanlon, D. (2002). Procedural facilitators and cognitive strategies: Tools for unraveling the mysteries of comprehension and the writing process, and for providing meaningful access to the general curriculum. *Learning Disabilities Research and Practice*, *17*, 65-77.

Barkley, R. A., DuPaul, G. J., & McMurray, M. B. (1990). Comprehensive evaluation of attention deficit disorder with and without hyperactivity as defined by research criteria. *Journal of consulting and clinical psychology*, *58*(6), 775.

Bar-On, R., & Parker, J.D.A (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-Ivy). Technical Manual.* Toronto, Canada: Multi Health Systems. Inc.

Berminger, V. W., Mizokawa, D. T., & Bragg, R. (1991). Theory-based diagnosis and remediation of writing disabilities. *Journal of School Psychology, 29,* 57-79.

Carroll, J., Maughan, B., Goodman, R., & Meltzer, H. (2005). Literacy difficulties and psychiatric disorders: Evidence for co-morbidity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 46*, 524-532.

Dishion, T. J., Andrews, D. W., & Crosby, L. (1995). Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process. *Child Development, 66*, 139–151.

Ferguson, D. M., & Horwood, L. J. (1992). Attention deficit and reading achievement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines, 33,* 375-385.

Fleming, C. B., Harachi, T. W., Cortes, R. C., Abbott, R. D., & Catalano, R. F. (2004). Level and change in reading scores and attention problems during elementary school as predictors of problem behavior in middle school. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 12,* 130-144.

Graham, S. (1990). The role of production factors in learning disabled students' compositions. *Journal of Educational Psychology*, 82, 781–791.

Gresham, F.M., & Rechly, D.J. (1986). Social skill deficits and peer acceptance of mainstreamed learning disabled children. *Learning Disability Quarterly, 9,* 23-32.

Handwerk, M. L., & Marshall, R. M. (1998). Behavioral and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbance, or both conditions. *Journal of Learning Disabilities, 31, 327-328.*

Hayes, J. R. (1996). A new framework for understanding cognition and affect in writing. In C. M. Levy & S. Ransdell (Eds.), *The science of writing: Theories, methods, individual differences, and applications* (pp. 1-27). Mahwah, NL: Lawrence Erlbaum Associates.

Hinshaw, S. P. (1992). Externalizing behavior problems and academic underachievement in childhood and adolescence: Causal relationships and underlying mechanisms. *Psychological Bulletin, 111*, 127-155.

Kavale, K. A., & Mostert, M. P. (2004). Social skills interventions for individuals with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly, 27,* 31-43.

Lee, N., & Stenner, P. (1999) Who pays? Can we pay them back? In J. Law & J. Hassard (Eds.), *Actor network, theory and after*. *Sociological Review Monographs* (pp. 90-112). Oxford: Blackwell.

McIntosh, K. (2005). *Academic, behavioral, and functional predictors of chronic problem behavior in elementary grades* (Research Brief). Eugene, OR: Research Center on School- Wide Positive Behavior Support.

Maughan, B. (1995). Annotation: Long-term outcomes of developmental reading problems. *Journal of Child Pschology and Psychiatry, 36*, 357-371.

Maughan, B., & Carroll, J. (2006). Literacy and mental disorders. *Curr Opin Psychiatry, 19,* 350-4.

Maughan, B., Gray, G., & Rutter, M. (1985). Reading retardation and antisocial behavior: A follow-up into employment. *Journal of Child Pschology and Psychiatry, 26*, 741-758.

Miles, S. B., & Stipek, D. (2006). Contemporaneous and longitudinal associations between social behavior and literacy achievement in a sample of low-income elementary school children. *Child Development*, *77*, 103-117.

Nelson, J. M., Benner, G. J., Lane, K., & Smith, B. W. (2004). Academic achievement of K-12 students with emotional and behavioral disorders. *Exceptional Children*, *71*, 59-73.

Nowicki, E. (2003). A meta-analysis of the social competence of children with learning disabilities compared to classmates of low and average to high achievement. *Learning Disability Quarterly, 26*, 171-188.

Παντελιάδου, Σ, & Αντωνίου, Φ. (2008). *Τεστ –Α Ανάγνωσης.* Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Πόρποδας, Κ., Διακογιώργη, Κ., Δημάκος, Ι., & Καραντζής, Ι. (2008). *Τεστ δυσκολιών του γραπτού λόγου.* Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ). Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Pearl, R. (2002). Students with learning disabilities and their classroom companions. In B. L. Y. Wong & M. L. Donahue (Eds.), *The social dimensions of learning disabilities: essays in honor of Tanis Bryan* (pp. 77-91). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.

Perfetti, C. A. (1998). Learning to read. In P. Reitsma & L. Verhoeven (Eds.), *Literacy problems and interventions* (pp. 15–48). Dordrecht, The Netherlands: Kluwer.

Roeser, W. R., & Eccles, J. S. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, *100,* 443-471.

Samuels, S. J., & Flor, R. (1997). The importance of automaticity for developing expertise in reading. *Reading and Writing Quarterly*, 13, 107–122.

Tur-Kaspa, H., & Bryan, T. (1995). Teachers' ratings of the social competence and school adjustment of students with LD in elementary and junior high school. *Journal of Learning Disabilities, 28,* 44-52.

Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης, Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Κλίμακα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής*. Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ). Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Wehby, J. H., Falk, K. B., Barton-Arwood, S., Lane, K. L., & Cooley, C. (2003). The impact of comprehensive reading instruction on the academic and social behavior of students with emotional and behavioral disorders. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders, 11*, 225-238.

Willcutt, E. G., & Pennington, B. F. (2000). Psychiatric co-morbidity in children and adolescents with reading disability. *Journal of Child Pschology and Psychiatry and Allied Disciplines, 41*, 1039-1048.

Παρελήφθη: 25.10.2016, Αναθεωρήθηκε: 11.1.2017 Εγκρίθηκε: 12.1.2017