

Psychology: the Journal of the Hellenic Psychological Society

Vol 12, No 2 (2005)



Attendance in special classes and learning disabled childrens's self-esteem. A developmental approach

Έφη Συγκολλίτου

doi: [10.12681/psy_hps.23958](https://doi.org/10.12681/psy_hps.23958)

Copyright © 2020, Έφη Συγκολλίτου



This work is licensed under a [Creative Commons Attribution-ShareAlike 4.0](https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/).

To cite this article:

Συγκολλίτου Έ. (2020). Attendance in special classes and learning disabled childrens's self-esteem. A developmental approach. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, 12(2), 210–231.
https://doi.org/10.12681/psy_hps.23958

Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση

ΕΦΗ ΣΥΓΚΟΛΙΤΟΥ
ΕΥΤΥΧΙΑ ΛΟΥΡΑΚΗ

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

ΠΕΡΙΛΗΨΗ

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της αυτοεκτίμησης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες τα οποία φοιτούν σε τάξεις ένταξης και η τυχόν διαφοροποίησή της σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των παιδιών που φοιτούν σε κανονικές τάξεις. Συγκεκριμένα οι υποθέσεις που διατυπώθηκαν ήταν οι εξής: α) τα παιδιά των τάξεων ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και κυρίως σχολική αυτοεκτίμηση από τα παιδιά που φοιτούν σε κανονικές τάξεις, β) υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ φοίτησης σε τάξεις ένταξης, ηλικίας και αυτοεκτίμησης, γ) υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ σχολικής αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης και στις δύο ομάδες, και δ) ο χρόνος φοίτησης σε τάξεις ένταξης επιδρά στην αυτοεκτίμηση. Το δείγμα αποτέλεσαν 291 παιδιά, ηλικίας 8-12 ετών, μαθητές και μαθήτριες των τεσσάρων τελευταίων τάξεων οκτώ δημοτικών σχολείων της Κρήτης. Από αυτά 238 φοιτούσαν αποκλειστικά σε κανονικές τάξεις, ενώ τα 53 φοιτούσαν, λόγω μαθησιακών δυσκολιών, παράλληλα και σε τάξεις ένταξης. Για τη μέτρηση της αυτοεκτίμησης χρησιμοποιήθηκε η μορφή Β του Πολιτισμικά Ουδέτερου Ερωτηματολογίου Αυτοεκτίμησης για Παιδιά του Battle (Culture-Free Self-Esteem Inventory for Children, Form B, 1981), ενώ για τη μέτρηση της σχολικής επίδοσης ο μέσος όρος της βαθμολογίας σε όλα τα μαθήματα. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι: α) τα παιδιά των τάξεων ένταξης, και κυρίως της Δ' και της Ε' τάξης, έχουν χαμηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση από τα παιδιά που φοιτούν σε κανονικές τάξεις, β) υπάρχει συσχέτιση μεταξύ σχολικής αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης και στις δύο ομάδες, και γ) ο χρόνος φοίτησης σε τάξεις ένταξης δεν επιδρά στην αυτοεκτίμηση.

Λέξεις-κλειδιά: Αυτοεκτίμηση, Μαθησιακές δυσκολίες, Τάξεις ένταξης.

Εισαγωγή

Πτυχές της έννοιας του εαυτού: Αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση

Η παρούσα έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει την τυχόν διαφοροποίηση της αυτοεκτίμησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν ταυτόχρονα και σε τάξεις ένταξης από την αυτοεκτίμηση των συμμαθητών τους που φοιτούν μόνο στις κανονικές τάξεις.

Τα τελευταία σαράντα χρόνια παρατηρείται μια έκρηξη ερευνών στο χώρο της έννοιας του εαυτού. Το ενδιαφέρον πολλών μελετητών και ερευνητών ελκύει ιδιαίτερα η μελέτη της αυτοεικόνας των παιδιών και των εφήβων, καθώς μια θετική έννοια του εαυτού αναγνωρίζεται ως απαραίτητη προϋπόθεση και βάση της ψυχικής υγείας και της κοινωνικής προσαρμογής του αναπτυσσόμενου ανθρώπου από το σύνολο των σχετικών κλάδων της Ψυχολογίας: τη Σχολική, την Αναπτυξιακή, την Κλινική και την Κοινωνική.

Γενική είναι επίσης η συμφωνία ότι δύο βασικές συνιστώσες της έννοιας του εαυτού είναι η αυτοαντίληψη (self-perception) και η αυτοεκτίμηση (self-esteem). Η αυτοαντίληψη είναι η γνωστική πλευρά της έννοιας του εαυτού και αντιπροσωπεύει μια περιγραφή ή μια πεποίθηση του ατόμου για τον εαυτό του. Η αυτοεκτίμηση αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική πλευρά και αναφέρεται στη σφαιρική άποψη που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Στη διεθνή βιβλιογραφία με τον όρο «γενική έννοια του εαυτού» (general self-concept) αποδίδεται η σφαιρική άποψη κάποιου για την αξία του ως ατόμου, δηλαδή η αυτοεκτίμησή του (Byrne, 1996. Byrne & Shavelson, 1987. Harter, 1999. Marsh & Hattie, 1996). Στην παρούσα έρευνα ο όρος «αυτοεκτίμηση» χρησιμοποιείται με την έννοια της σφαιρικής άποψης που έχει κάποιος για την αξία του ως ατόμου.

Ένα θέμα που απασχολεί τους ερευνητές είναι αν η σφαιρική άποψη του παιδιού για την αξία του, δηλαδή η αυτοεκτίμηση, επηρεάζεται από τις επιμέρους αυτοεικόνες, δηλαδή από τις αυτοαντιλήψεις του ατόμου στους επιμέρους τομείς της ζωής του (Brinthaup & Erwin, 1992. Burns, 1982. Byrne, 1996. Chapman & Tunmer, 2002. Harter, 1999. McGuire & McGuire, 1982. Rosenberg, 1986a. Shavelson, Hubner, & Stanton, 1976). Μεγάλο ρόλο φαίνεται να παίζουν η σημασία που δίνει το άτομο σε καθεμιά από τις επιμέρους πτυχές της έννοιας του εαυτού, τα κριτήρια που έχει για καθεμιά από αυτές και ίσως η βεβαιότητα με την οποία εκφράζει τις απόψεις του για κάθε διάσταση. Έτσι, η σχολική αυτοεκτίμηση ενός παιδιού θα επηρεάσει την αυτοεκτίμησή του μόνο αν το παιδί θεωρεί σημαντικό το να πηγαίνει καλά στον τομέα αυτό (Hoge, Smit, & Crist, 1995. Skaalvik & Hagtvet, 1990). Ένας παράγοντας, βέβαια, που επηρεάζει τη διαδικασία αυτή είναι και οι αξίες του κοινωνικού πλαισίου. Μια κοινωνία όπως η ελληνική, που δίνει μεγάλη αξία στη σχολική επιτυχία, αναγκάζει κατά κάποιον τρόπο το άτομο να θέσει τη σχολική αυτοεκτίμηση ως κεντρικό παρά-

γοντα στο σύστημα αυτοαξιολόγησής του (Κατάκη, 1984).

Αυτοεκτίμηση και μαθησιακές δυσκολίες

Ένα θέμα επίσης που απασχόλησε τη διεθνή βιβλιογραφία, ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 1970 και εξής, είναι η αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Chapman, 1988b. Cosden & McNamara, 1997. Saracoglu, Minden, & Wilchesky, 1989). Κατά καιρούς έχουν εκφραστεί ακραίες τοποθετήσεις, όπως ότι ουσιαστικά κάθε παιδί με μαθησιακές δυσκολίες έχει προβλήματα ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ή ότι μεταβλητές σχετικές με τα κίνητρα ή το συναίσθημα έχουν κεντρική θέση στις περισσότερες μαθησιακές δυσκολίες, αν όχι σε όλες (Prout & Prout, 1996). Παρά το γεγονός, όμως, ότι οι θέσεις αυτές παραμένουν δημοφιλείς, ανασκοπήσεις της βιβλιογραφίας δεν έχουν βρει σταθερές τάσεις όσον αφορά τη σύνδεση των μαθησιακών δυσκολιών με την αυτοεκτίμηση και άλλες συναισθηματικές ή και κοινωνικές μεταβλητές (Chapman, 1988b. Prout & Prout, 1996).

Οι Prout και Prout (1996), μετά από μια ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η διαδεδομένη άποψη πως τα παιδιά και οι έφηβοι με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση δεν επιβεβαιώνεται από το σύνολο των ερευνών. Ωστόσο, αν και η αυτοεκτίμηση των παιδιών με δυσκολίες μάθησης δε διαφέρει σημαντικά από εκείνη του γενικού πληθυσμού, φαίνεται ωστόσο ότι υπάρχουν σημαντικές διαφοροποιήσεις όσον αφορά τη σχολική αυτοεκτίμηση.

Ο Chapman (1988b), μετά από μια μετα-ανάλυση των ερευνών οι οποίες εξέταζαν την αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, κατέληξε στο συμπέρασμα ότι αυτή είναι χαμηλότερη από εκείνη των «φυσιολογικών» συμμαθητών τους. Βρήκε, μάλιστα, ότι η διαφορά αυτή ήταν πιο έντονη για τη σχολική αυτοεκτίμηση παρά για την έννοια του εαυτού. Χαρακτηριστικό είναι, όμως, ότι υπήρχαν διαφοροποιήσεις στο πρότυπο αυτό ανάλογα με τη χρησιμοποιού-

μενη κλίμακα και την ομάδα σύγκρισης. Η έρευνα των Rogers, Smith και Coleman (1978) με παιδιά χαμηλής σχολικής επίδοσης κατέληξε στο ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν διαφορετικές κοινωνικές ομάδες σύγκρισης για διαφορετικές διαστάσεις της έννοιας του εαυτού και κατ' επέκταση της αυτοεκτίμησής τους. Τα δεδομένα αυτά ενισχύει και η άποψη της Harter (1983), η οποία θεωρεί φυσικό τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, σε αντίθεση με τα παιδιά χαμηλής νοημοσύνης, να συγκρίνουν τον εαυτό τους με την ομάδα των φυσιολογικών παιδιών, εφόσον αυτά αποτελούν την πρώτη ομάδα σύγκρισης μέσα στην κανονική τάξη στην οποία συνήθως φοιτούσαν πριν καταταγούν στις τάξεις ένταξης.

Τα αντιφατικά αποτελέσματα στη βιβλιογραφία τη σχετική με την έννοια του εαυτού των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες μπορούν εν μέρει να αποδοθούν στην ασυνέπεια του ορισμού τόσο των μαθησιακών δυσκολιών όσο και της έννοιας του εαυτού, αλλά και σε μεθοδολογικές διαφορές ή αδύναμα ερευνητικά σχέδια (Harter, 1986).

Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες φαίνεται να αποδίδουν ιδιαίτερη σημασία στη σχολική αυτοεκτίμηση. Οι Renick και Harter (1989) βρήκαν ότι η σχολική αυτοεκτίμηση παιδιών με δυσκολίες μάθησης συσχετιζόταν με το αίσθημα της σφαιρικής αυτοαξίας πιο έντονα απ' ό,τι η αυτοεκτίμηση της κοινωνικής αποδοχής ή των αθλητικών ικανοτήτων. Οι ερευνητές αυτοί υπέθεσαν ότι στα παιδιά της συγκεκριμένης ομάδας η σχολική αυτοεκτίμηση επιδρά έντονα πάνω στο βαθμό αυτοεκτίμησής τους. Βρήκαν επίσης ότι η σχολική αυτοεκτίμηση παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σταδιακά μειώνεται σε σχέση με τους «φυσιολογικούς» μαθητές, καθώς συσσωρεύονται οι αποτυχίες στο σχολείο, οι δυσμενείς κρίσεις των δασκάλων και οι απογοητευτικές συγκρίσεις με τους συνομηλίκους. Αντίστοιχα είναι τα ευρήματα της Leondari (1993), ενώ, μετά από ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ο Chapman (1988b) κατέληξε ότι η μειονεξία της συγκεκριμένης ομάδας μαθητών όσον αφορά τη σχολική αυτοεκτίμηση εγκαθιδρύεται ήδη από τον τρίτο

χρόνο φοίτησης στο σχολείο και μένει έκτοτε σχετικά σταθερή.

Η μοναδική, από όσο γνωρίζουμε, έρευνα για την αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες σε ελληνικό πληθυσμό είναι εκείνη της Leondari (1993). Σύμφωνα με τα ευρήματά της, οι μαθητές των τάξεων ένταξης ανέφεραν χαμηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση αλλά και σφαιρική αυτοαξία (αυτοεκτίμηση) σε σχέση με τους συμμαθητές τους που είχαν κανονικές επιδόσεις. Χαρακτηριστικό είναι πως οι μαθητές χαμηλών επιδόσεων που δεν παρακολουθούσαν τάξεις ένταξης είχαν επίσης χαμηλή σχολική αυτοεκτίμηση, όχι όμως και χαμηλή γενική αυτοεκτίμηση. Η διαφορά αυτή αποδίδεται σε παράγοντες που ευνοούν τη διαδικασία της κοινωνικής σύγκρισης, όπως είναι η τοποθέτηση σε τάξεις ένταξης ή η δασκαλοκεντρική οργάνωση της τάξης στα ελληνικά σχολεία.

Αυτοεκτίμηση και εξελικτικές διαφορές

Όσον αφορά τις εξελικτικές διαφορές της αυτοεκτίμησης, ο Crain (1996) και ο Marsh (1989) επισημαίνουν ότι οι μελέτες που διερεύνησαν την επίδραση της ηλικίας στην έννοια του εαυτού εστιάστηκαν κυρίως στην αυτοεκτίμηση και πολύ λιγότερο στις αυτοαντίληψεις του ατόμου στους επιμέρους τομείς της ζωής του. Παρατηρούν ότι η ηλικία δε φαίνεται να έχει τον ίδιο βαθμό επίδρασης σε όλους τους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης. Ένας από τους τομείς στους οποίους η ηλικία φαίνεται να ασκεί σημαντική επίδραση είναι η σχολική ικανότητα. Ωστόσο, η πτώση των βαθμών αυτοαντίληψης της σχολικής ικανότητας με την πάροδο του χρόνου αποδίδεται λιγότερο στην ηλικία και περισσότερο στη γνωστική ανάπτυξη, η οποία επιτρέπει την πρόσβαση των παιδιών σε εξωτερική επανατροφοδότηση για την αξιολόγηση της επίδοσής τους.

Το κατά πόσο η έννοια του εαυτού είναι σταθερή ή μεταβάλλεται ως συνάρτηση του χρόνου ή της κατάστασης αποτέλεσε σημείο διαφωνιών μεταξύ των ερευνητών. Ορισμένοι ερευνητές

(Festinger, 1957. Heider, 1958. Lewin, 1935. Ziller, 1973) υποστηρίζουν ότι οι εκτιμήσεις του ατόμου για τον εαυτό του είναι σχετικά σταθερές, ενώ άλλοι (Gergen, 1982. Heatherton & Polivy, 1991. Markus & Kunda, 1986) θεωρούν ότι περιστασιακοί παράγοντες είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε βραχυπρόθεσμες μεταβολές των αυτοαξιολογήσεων του ατόμου. Σήμερα οι περισσότεροι ερευνητές φαίνεται να συμφωνούν με την άποψη ότι τα άτομα κατέχουν ταυτόχρονα μια βασική και μια βαρομετρική έννοια του εαυτού (Demo & Savin-Williams, 1992. Rosenberg, 1986b), δηλαδή έχουν έναν πυρήνα αντιλήψεων για τον εαυτό, ο οποίος διατηρείται σχετικά σταθερός στο βάθος του χρόνου, γύρω όμως από το βασικό αυτόν πυρήνα το βαρόμετρο της έννοιας του εαυτού καταγράφει περιστασιακές μεταβολές. Κατά συνέπεια, τα άτομα κατέχουν ταυτόχρονα μια έννοια του εαυτού ως χαρακτηριστικό της προσωπικότητας και μια έννοια του εαυτού ως κατάσταση (Heatherton & Polivy, 1991. Leary & Downs, 1995).

Σήμερα είναι πλέον γενικά παραδεκτό ότι με την πάροδο του χρόνου η αυτοεκτίμηση διαφοροποιείται όχι μόνο ως προς το περιεχόμενο αλλά και ως προς τη δομή της (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Φοίτηση σε τάξεις ένταξης, διάρκεια φοίτησης και αυτοεκτίμηση

Οι πολέμιοι της άποψης για την τοποθέτηση παιδιών με νοητικά προβλήματα ή και μαθησιακές δυσκολίες σε τάξεις ένταξης υποστηρίζουν ότι η απομόνωση και η διαφοροποίηση τείνουν να δημιουργήσουν μια χαμηλή αυτοεκτίμηση στα παιδιά (Dixon & Gow, 1993). Ως αποτέλεσμα αυτής της θέσης υπήρξε την τελευταία δεκαετία μια ισχυρή τάση ένταξης των παιδιών αυτών σε πιο ετερογενή περιβάλλοντα, με την πεποίθηση ότι η ενσωμάτωσή τους θα είχε ως αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοεκτίμησής τους, λόγω της εμπλοκής τους στις ποικίλες δραστηριότητες του σχολείου (Szivos-Bach, 1993).

Ωστόσο, καλά τεκμηριωμένα ερευνητικά δε-

δομένα δεν υποστηρίζουν την άποψη αυτή (Chapman, 1988. Renick & Harter, 1989. Silon & Harter, 1985. Tracey & Marsh, 2002). Οι Tracey και Marsh (2002), αντίθετα, βρήκαν ότι παιδιά με νοητικές μειονεξίες που φοιτούσαν σε τάξεις ένταξης παρουσίαζαν υψηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση συγκρινόμενα με τα αντίστοιχα που φοιτούσαν σε κανονικές τάξεις, λόγω της σύγκρισής τους με πιο ομοιογενή ομάδα. Σημαντικό φαίνεται, επίσης, το εύρημά τους ότι η φοίτηση σε τάξεις ένταξης έχει διαφορετικές επιπτώσεις στις διαφορετικές διαστάσεις της αυτοεκτίμησης, σχολικής ή μη.

Ένα άλλο ερώτημα που απασχόλησε τους ερευνητές είναι αν το χρονικό διάστημα παραμονής σε τάξεις ένταξης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους. Μαθητές που παρακολουθούσαν ένα ειδικό πρόγραμμα για λιγότερο από μισό χρόνο συγκρινόμενοι με άλλους οι οποίοι το παρακολουθούσαν για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα δεν έδωσαν στατιστικά σημαντικές διαφορές όσον αφορά την αυτοεκτίμηση (Chapman, 1988b). Όταν, όμως, έγιναν συγκρίσεις με μαθητές χωρίς δυσκολίες μάθησης, η ομάδα που παρακολουθούσε το πρόγραμμα για λιγότερο χρόνο είχε χαμηλότερη αυτοεκτίμηση απ' ό,τι η άλλη ομάδα, αν και η διαφορά δεν ήταν στατιστικά σημαντική.

Αυτοεκτίμηση και φύλο

Όσον αφορά την επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, σύνηθες εύρημα των ερευνών είναι ότι οι γυναίκες έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σύγκριση με τους άνδρες (Foon, 1988). Καθώς όμως μεγάλο μέρος της βιβλιογραφίας για τις διαφορές φύλου είναι διφορούμενο, ασυνεπές και μεθοδολογικά ανεπαρκές, οι οποίες κρίσεις μας για το θέμα πρέπει να γίνονται με ιδιαίτερη προσοχή. Οι Wigfield, Eccles, Mac Iver, Reuman και Midgley (1991), για παράδειγμα, βρήκαν μεν ότι τα κορίτσια του δείγματός τους ανέφεραν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση απ' ό,τι τα αγόρια, αναγνώρισαν

όμως πως αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι τα κορίτσια είναι γενικά περισσότερο μετριοπαθή όταν απαντούν σε κλίμακες αυτοαναφοράς.

Η Wylie (1979) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι δεν υπήρχαν αρκετές ενδείξεις ότι τα αγόρια και τα κορίτσια διαφέρουν όσον αφορά την έννοια του εαυτού, αν και δεν απέκλεισε το ενδεχόμενο να υπάρχουν διαφορές σε επιμέρους πτυχές της. Ο Marsh (1994) παρατήρησε ότι η δομή της έννοιας του εαυτού ήταν ίδια για αγόρια και κορίτσια, βρήκε όμως διαφορές φύλου σύμφωνες με τα στερεότυπα όσον αφορά συγκεκριμένες διαστάσεις του εαυτού.

Συνοπτικά θα λέγαμε ότι η σχετική βιβλιογραφία υποστηρίζει την άποψη ότι τα δύο φύλα μοιάζουν μάλλον παρά διαφέρουν όσον αφορά την έννοια του εαυτού, ενώ οι μικρές διαφορές που εντοπίζονται σε συγκεκριμένες αυτοαντιλήψεις συμφωνούν με τα στερεότυπα για τα φύλα και δεν έχουν κλινική σημασία (Crain, 1996).

Η παρούσα έρευνα

Στόχοι και υποθέσεις

Το ερώτημα που τέθηκε στην παρούσα έρευνα ήταν κατά πόσο η φοίτηση σε τάξεις ένταξης επιδρά στην αυτοεκτίμηση των παιδιών. Ο θεσμός της τάξης ένταξης για παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες λειτουργεί στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και αποτελεί ως σήμερα το βασικό μέτρο πρόνοιας για τα παιδιά αυτά στο πλαίσιο του δημόσιου εκπαιδευτικού συστήματος. Οι τάξεις ένταξης προσφέρουν ενισχυτική διδασκαλία στα βασικά μαθήματα, λειτουργούν στο πλαίσιο κανονικών σχολείων και είναι ολιγομελείς. Η φοίτηση σε αυτές είναι μερική και η διάρκεια της εξαρτάται από τις ειδικές δυσκολίες που αντιμετωπίζει κάθε μαθητής. Κατά κανόνα οι μαθητές παρακολουθούν στις τάξεις ένταξης τα μαθήματα στα οποία έχουν ιδιαίτερες δυσκολίες, ενώ ακολουθούν το πρόγραμμα της κανονικής τους τάξης για τα υπόλοιπα μαθήματα.

Βασικός στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση της τυχόν διαφοροποίησης της αυτοεκτίμησης των παιδιών που φοιτούν και σε τάξεις ένταξης από εκείνη των συμμαθητών τους που φοιτούν μόνο στις κανονικές τάξεις. Ο όρος «αυτοεκτίμηση» στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται με την έννοια της σφαιρικής άποψης που έχει το παιδί για την αξία του ως ατόμου αλλά και για επιμέρους διαστάσεις της.

Συγκεκριμένα οι ερευνητικές υποθέσεις που διατυπώθηκαν ήταν οι εξής:

Υπόθεση 1: Τα παιδιά που φοιτούν σε τάξεις ένταξης έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα παιδιά που φοιτούν σε κανονικές τάξεις. Η διαφορά αυτή είναι μεγαλύτερη όσον αφορά τη σχολική αυτοεκτίμηση.

Υπόθεση 2: Η φοίτηση σε τάξεις ένταξης επιδρά στην αυτοεκτίμηση των παιδιών, σε όλες τις διαστάσεις της, σε διαφορετικό βαθμό για τα παιδιά διαφορετικής ηλικίας.

Υπόθεση 3: Η σχολική επίδοση συσχετίζεται περισσότερο με τη σχολική αυτοεκτίμηση και στις δύο ομάδες παιδιών.

Υπόθεση 4: Όσο μεγαλύτερη είναι η χρονική διάρκεια φοίτησης σε τάξεις ένταξης τόσο τείνει να μειώνεται η αυτοεκτίμηση των παιδιών που φοιτούν σε αυτές.

Με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα ερευνηθήκαν οι διαφορές φύλου ως προς τις εξεταζόμενες μεταβλητές. Συγκεκριμένα, δεδομένου ότι προς το τέλος της μέσης παιδικής ηλικίας εμφανίζονται διαφορές ως προς την αυτοεκτίμηση μεταξύ αγοριών και κοριτσιών, οι οποίες κλιμακώνονται στην εφηβεία (Crain, 1996), αναμένεται ότι, ανεξάρτητα από τον τύπο της τάξης στην οποία φοιτούν, τα αγόρια θα τείνουν να παρουσιάζουν υψηλότερη σε όλες τις διαστάσεις της αυτοεκτίμησης από τα κορίτσια.

Μέθοδος

Δείγμα

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 291 μα-

θητές των τεσσάρων τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου, 145 αγόρια και 146 κορίτσια, ηλικίας 8 έως 12 χρόνων, από 8 δημοτικά σχολεία του Ηρακλείου Κρήτης. Τα σχολεία επιλέχθηκαν με τυχαίο τρόπο από διαφορετικές περιοχές της πόλης. Από τους μαθητές του δείγματος οι 238 φοιτούσαν αποκλειστικά σε κανονικές σχολικές τάξεις, ενώ οι υπόλοιποι 53 παρακολουθούσαν παράλληλα μαθήματα και σε τάξεις ένταξης οι οποίες λειτουργούσαν στο πλαίσιο του σχολείου τους.

Με δεδομένο το ισχύον καθεστώς, σύμφωνα με το οποίο η τοποθέτηση σε τάξεις ένταξης γίνεται μετά από σχετική υπόδειξη του δασκάλου, οι περισσότεροι μαθητές του δείγματός μας που φοιτούσαν σε τάξεις ένταξης δεν είχαν λάβει διάγνωση από κάποια ιατροπαιδαγωγική υπηρεσία. Οι μαθητές αυτοί είχαν, σύμφωνα με τη διαβεβαίωση των δασκάλων τους, τουλάχιστον μέσο νοητικό δυναμικό και παρουσίαζαν υποεπίδοση σε έναν κυρίως τομέα, καθώς η ασυνέπεια νοητικού δυναμικού και επίδοσης είναι ένα κριτήριο που χρησιμοποιείται ευρέως για τον εντοπισμό παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες (Newman, Wright, & Fields, 1991).

Η προσέγγιση που ακολουθήσαμε κατά τη δειγματοληψία συνίσταται ουσιαστικά στον εντοπισμό μιας ομάδας με χαρακτηριστικά αντίστοιχα με εκείνα που περιγράφονται στη βιβλιο-

γραφία τη σχετική με τις μαθησιακές δυσκολίες, τακτική που χρησιμοποιείται συχνά σε ανάλογες περιπτώσεις (Chapman, 1988a). Για τους σκοπούς της έρευνας η ομάδα αυτή θα θεωρηθεί σχετικά ομοιογενής, αφού, μάλιστα, δεν αναμένεται διαφορετική επίδραση των διαφόρων διαγνωστικών κατηγοριών στην αυτοεκτίμηση (Cosden & McNamara, 1997).

Στον Πίνακα 1 δίνεται η κατανομή των υποκειμένων της έρευνας με βάση το φύλο, την τάξη, τη φοίτηση σε κανονική ή και σε τάξη ένταξης παράλληλα.

Μέσα μέτρησης

Για τη διερεύνηση των υποθέσεών μας χρησιμοποιήθηκαν τα εξής:

Αυτοεκτίμηση. Η αυτοεκτίμηση μετρήθηκε με το Πολιτισμικά Ουδέτερο Ερωτηματολόγιο Αυτοεκτίμησης για Παιδιά του Battle (Culture-Free Self-Esteem Inventory for Children, Form B, Battle, 1981). Το ερωτηματολόγιο έχει σταθμιστεί στις ΗΠΑ για χρήση σε μαθητές Γ' δημοτικού και Γ' γυμνασίου, αλλά μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για μαθητές από 6.0 έως 18.11 ετών. Μετρά την αυτοεκτίμηση, δηλαδή τη σφαιρική άποψη που έχει κανείς για τον εαυτό του, και χρησιμοποιήθηκε στο παρελθόν για τον εντοπισμό ατόμων που έχουν ανάγκη ψυχολογικής

Πίνακας 1

Κατανομή των υποκειμένων με βάση το φύλο, την τάξη και τη φοίτηση σε κανονικές τάξεις και σε τάξεις ένταξης ($N = 291$)

	Γ' τάξη ($N = 76$)		Δ' τάξη ($N = 69$)		Ε' τάξη ($N = 71$)		ΣΤ' τάξη ($N = 75$)		
	A	K	A	K	A	K	A	K	Σύνολο
Κανονικές τάξεις	28	30	26	31	26	34	32	31	238
Τάξεις ένταξης	10	8	8	4	4	7	11	1	53
Σύνολο	38	38	34	35	30	41	43	32	291

A = αγόρια, K = κορίτσια.

στήριξης, για την αξιολόγηση θεραπευτικών προγραμμάτων ή και προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας (Battle, 1981). Οι συντελεστές εσωτερικής συνέπειας *alpha* του Cronbach κυμαίνονται από *alpha* = .81 (για την υποκλίμακα κοινωνικής αυτοεκτίμησης) έως *alpha* = .93 (για την υποκλίμακα σχολικής αυτοεκτίμησης). Η αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων του ερωτηματολογίου κυμαίνεται από .72 (για την υποκλίμακα κοινωνικής αυτοεκτίμησης) έως .98 (για την υποκλίμακα σχολικής αυτοεκτίμησης).

Το ερωτηματολόγιο αυτό έχει ήδη μεταφραστεί και χορηγηθεί στην Ελλάδα (Χατζηδημητριάδου, 1995. Στογιαννίδου, Κιοσέογλου, & Χατζηδημητριάδου, 1999), ενώ η μελέτη των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών του σε ελληνικό πληθυσμό είχε πολύ ικανοποιητικά αποτελέσματα, .79 για τη γενική αυτοεκτίμηση, .76 για τη γονεϊκή, .54 για την κοινωνική και .73 για τη σχολική αυτοεκτίμηση (Κιοσέογλου, 1997).

Η μορφή Β της κλίμακας περιέχει 25 δηλώσεις οι οποίες δημιουργούν τέσσερις επιμέρους υποκλίμακες: γενική αυτοεκτίμηση, γονεϊκή αυτοεκτίμηση (σε σχέση με την οικογένεια), κοινωνική αυτοεκτίμηση (σε σχέση με συνομηλίκους), σχολική αυτοεκτίμηση (σε σχέση με το σχολείο), και επιπλέον άλλες 5 δηλώσεις οι οποίες αποτελούν την υποκλίμακα ψεύδους, με στόχο τη μέτρηση της αμυντικής στάσης που ενδεχομένως κρατούν ορισμένα άτομα, αρνούμενα ότι έχουν διαπράξει κοινωνικά μη αποδεκτές αλλά συνηθισμένες στην καθημερινή ζωή συμπεριφορές. Η υποκλίμακα της γενικής αυτοεκτίμησης περιλαμβάνει 10 δηλώσεις και αποτυπώνει τη σφαιρική άποψη κάποιου για την αξία του ως ατόμου, αξιολογεί δηλαδή την αυτοεκτίμηση γενικά χωρίς να τη συνδέει με συγκεκριμένες συνθήκες, όπως κάνουν οι υπόλοιπες τρεις υποκλίμακες, οι οποίες περιλαμβάνουν 5 δηλώσεις η καθεμιά.

Οι δηλώσεις ομαδοποιούνται σε δύο κατηγορίες, υψηλής και χαμηλής αυτοεκτίμησης, και οι ερωτώμενοι απαντούν στην καθεμία με «ναι» ή «όχι». Βαθμολογούνται με 1 όταν αποδέχονται μια δήλωση που δείχνει υψηλή αυτοεκτίμηση ή απορρίπτουν μια δήλωση που δείχνει χαμηλή

αυτοεκτίμηση, και με 0 στην αντίστροφη περίπτωση. Συνεπώς στην υποκλίμακα γενικής αυτοεκτίμησης η βαθμολογία που μπορεί να πάρει ένα υποκείμενο κυμαίνεται από 0 έως 10, ενώ στις υπόλοιπες από 0 έως 5. Το εύρος της βαθμολογίας της συνολικής αυτοεκτίμησης (που προκύπτει από το άθροισμα της βαθμολογίας των υποκλιμάκων εκτός της υποκλίμακας ψεύδους) είναι 0-25, με τις υψηλές βαθμολογίες να δηλώνουν υψηλή αυτοεκτίμηση.

Οι δηλώσεις έχουν την ακόλουθη μορφή: *Θα ήθελα να ήμουν μικρότερος (η)*. *Ναι – Όχι*. *Συνήθως τα παρατάω όταν τα μαθήματα του σχολείου είναι πολύ δύσκολα*. *Ναι – Όχι*. *Οι γονείς μου δε θυμούνται ποτέ μαζί μου*. *Ναι – Όχι*.

Σχολική επίδοση. Για τη μέτρηση της σχολικής επίδοσης χρησιμοποιήθηκαν οι βαθμολογίες των παιδιών σε όλα τα μαθήματα του πρώτου εξαμήνου. Συγκεκριμένα για τους μαθητές της Γ' και της Δ' τάξης, που λαμβάνουν σε κάθε μάθημα το χαρακτηρισμό Α, Β ή Γ, χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης σχολικής επίδοσης η δεσπόζουσα τιμή των χαρακτηρισμών που είχε λάβει ο μαθητής σε όλα τα μαθήματα. Αντίθετα, για τους μαθητές της Ε' και της ΣΤ' τάξης, που βαθμολογούνται βάσει δεκάβαθμης αριθμητικής κλίμακας, χρησιμοποιήθηκε ως δείκτης επίδοσης ο μέσος όρος της βαθμολογίας σε όλα τα μαθήματα.

Διαδικασία

Η εξέταση των συμμετεχόντων ήταν ομαδική και πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του σχολικού προγράμματος του β' εξαμήνου, επειδή θεωρήσαμε απαραίτητη τη φοίτηση ενός τουλάχιστον εξαμήνου στα δύο είδη των τάξεων. Στις κανονικές τάξεις το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση κατά τη διάρκεια μιας σχολικής ώρας. Πρώτα διαβάζονταν δυνάτα οι 30 δηλώσεις και δίνονταν σαφείς οδηγίες και επεξηγήσεις για τον τρόπο συμπλήρωσης, και στη συνέχεια οι μαθητές απαντούσαν στο ερωτηματολόγιο.

Για τα παιδιά των τάξεων ένταξης η διαδικα-

σία τροποποιήθηκε ελαφρά: η χορήγηση έγινε σε μικρές ομάδες των 3-5 ατόμων και δόθηκε ιδιαίτερη προσοχή στο θέμα της σωστής κατανόησης των επιμέρους δηλώσεων, δεδομένου ότι τα παιδιά αυτά συχνά αντιμετωπίζουν προβλήματα στην κατανόηση του γραπτού λόγου. Οι δάσκαλοι των τάξεων ήταν παρόντες κατά τη διαδικασία, χωρίς όμως να εμπλέκονται σε αυτήν.

Αποτελέσματα

Έλεγχος αξιοπιστίας και περιγραφικά αποτελέσματα

Ο έλεγχος της αξιοπιστίας των τεσσάρων υποκλίμακων του ερωτηματολογίου έγινε με βάση το δείκτη εσωτερικής συνέπειας *alpha* του Cronbach στο δείγμα των 291 μαθητών και έδωσε τα εξής αποτελέσματα: γενική αυτοεκτίμηση (10 δηλώσεις) .60, γονεϊκή αυτοεκτίμηση (5 δηλώσεις) .49, κοινωνική αυτοεκτίμηση (5 δηλώσεις) .36, και σχολική αυτοεκτίμηση (5 δηλώσεις) .64, ενώ οι τιμές για το δείγμα της έρευνας των Στογιαννίδου και συνεργατών (1999) ήταν .79, .76, .54, και .73 αντίστοιχα. Να σημειωθεί εδώ ότι, εφόσον στην έρευνα εκείνη οι τιμές του συντελεστή *alpha* είχαν διορθωθεί με βάση τον τύπο Spearman-Brown (Κιοσέογλου, 1997. Nunnally, 1970), η ίδια διαδικασία ακολουθήθηκε και στην παρούσα έρευνα, προκειμένου οι τιμές να είναι συγκρίσιμες. Η διαφορά που παρατηρήθηκε μπορεί να αποδοθεί στο γεγονός ότι τα δείγματα των δύο ερευνών από τη μια είχαν διαφορετικό μέγεθος [741 υποκείμενα στην έρευνα των Στογιαννίδου και συνεργατών (1999) και 291 υποκείμενα στην παρούσα έρευνα] και από την άλλη κάλυπταν διαφορετικές κατηγορίες ηλικιών (μαθητές γυμνασίου και δημοτικού σχολείου αντίστοιχα).

Στον Πίνακα 2 δίνονται οι μέσοι όροι, οι τυπικές αποκλίσεις της βαθμολογίας των υποκειμένων στις επιμέρους υποκλίμακες της αυτοεκτίμησης και στη συνολική αυτοεκτίμηση, και ο δείκτης αξιοπιστίας α του Cronbach, που μετρά την

εσωτερική συνέπεια της κλίμακας. Δεδομένου ότι το εύρος της βαθμολογίας είναι 0-25 για τη συνολική αυτοεκτίμηση, 0-10 για τη γενική αυτοεκτίμηση και 0-5 για τις υπόλοιπες υποκλίμακες, σύμφωνα με τα κριτήρια του Battle (1981) η βαθμολογία του συνολικού δείγματος θα μπορεί να θεωρηθεί κατά μέσο όρο υψηλή για τη συνολική, τη γονεϊκή και τη σχολική αυτοεκτίμηση, ενώ μέση προς υψηλή για τη γενική και την κοινωνική αυτοεκτίμηση.

Στον Πίνακα 3 δίνεται η κατανομή των υποκειμένων ανά επίπεδο γενικής, γονεϊκής, κοινωνικής, σχολικής και συνολικής αυτοεκτίμησης, η οποία προκύπτει από το άθροισμα των τιμών στις επιμέρους υποκλίμακες. Παρατηρούμε ότι τα υποκείμενα που παρουσιάζουν πολύ χαμηλή και χαμηλή αυτοεκτίμηση είναι σταθερά λιγότερα από εκείνα που κατανέμονται σε υψηλά και πολύ υψηλά επίπεδα, φαινόμενο που παρατηρείται τόσο στη συνολική κλίμακα όσο και σε όλες τις υποκλίμακες. Η διαφορά, μάλιστα, εμφανίζεται ιδιαίτερα έντονη στις υποκλίμακες σχολικής (18 άτομα στο πολύ χαμηλό και χαμηλό επίπεδο και 232 άτομα στο υψηλό και πολύ υψηλό επίπεδο) και γονεϊκής αυτοεκτίμησης (8 και 266 άτομα στα αντίστοιχα επίπεδα).

Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση

Προκειμένου να ελεγχθεί αν η φοίτηση σε τάξεις ένταξης διαφοροποιεί τη βαθμολογία των παιδιών σε καθεμιά από τις επιμέρους πτυχές της αυτοεκτίμησης (γενική, γονεϊκή, κοινωνική, σχολική), χρησιμοποιήθηκε η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα. Οι επιμέρους βαθμολογίες σε κάθε υποκλίμακα ήταν οι εξαρτημένες μεταβλητές και η συμμετοχή σε τάξεις ένταξης ήταν η ανεξάρτητη μεταβλητή με δύο στάθμες (συμμετοχή σε κανονικές τάξεις – συμμετοχή και σε τάξεις ένταξης). Η στατιστική σημαντικότητα ελέγχθηκε σε επίπεδο .0125, σύμφωνα με τη διόρθωση Bonferroni (.05/κ), προκειμένου να μειωθεί ο κίνδυνος σφάλματος τύπου 1. Η εφαρμογή της μεθόδου έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα [Pillai's

Πίνακας 2

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και δείκτης αξιοπιστίας α (Cronbach) της συνολικής κλίμακας της αυτοεκτίμησης και των επιμέρους υποκλιμάκων στο συνολικό δείγμα ($N = 291$)

Αυτοεκτίμηση	M.O.	T.A.	α
Γενική	7.11	1.61	.60
Γονεϊκή	4.55	.74	.49
Κοινωνική	3.76	1.02	.36
Σχολική	4.22	1.00	.64
Συνολική	19.64	3.07	

$= 0.16$, $F(4,286) = 14.28$, $p = .000$].

Προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιες επιμέρους υποκλίμακες της αυτοεκτίμησης η διαφορά της βαθμολογίας είναι στατιστικά σημαντική και σε ποιες όχι, εφαρμόστηκε για κάθε υποκλίμακα ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι η επίδραση της μεταβλητής «συμμετοχή σε ειδικές τάξεις» είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο .0125 για όλες τις υποκλίμακες πλην της γενικής ($p = .14$).

Υπολογίστηκε ακόμη ο δείκτης συνάφειας η , που χρησιμοποιείται προκειμένου να εκτιμηθεί η ένταση της σχέσης ανάμεσα σε μια κατηγορική και μια ή περισσότερες συνεχείς ποσοτικές μεταβλητές και ο οποίος παίρνει τιμές που κυμαίνονται ανάμεσα στο 0 και στο 1. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η κατηγορική διχοτομική μεταβλητή ήταν η συμμετοχή σε ειδικές τάξεις και οι συνεχείς ποσοτικές μεταβλητές ήταν οι επιμέρους

διαστάσεις της αυτοεκτίμησης. Ο Πίνακας 4 δείχνει για τις δύο ομάδες τους μέσους όρους και τις τυπικές αποκλίσεις, τις τιμές του F για βαθμούς ελευθερίας 1,289, καθώς και τις τιμές του δείκτη συνάφειας η στις τρεις διαστάσεις της αυτοεκτίμησης στις οποίες διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Στον Πίνακα 4 δίνονται στοιχεία μόνο για τις υποκλίμακες στις οποίες διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση.

Από τον Πίνακα 4 προκύπτει ότι τα παιδιά που φοιτούν σε τάξεις ένταξης παρουσιάζουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη γονεϊκή, κοινωνική και σχολική αυτοεκτίμηση από τα παιδιά που φοιτούν αποκλειστικά σε κανονικές τάξεις. Επίσης, οι βαθμολογίες τους παρουσιάζουν μεγαλύτερη ανομοιογένεια από εκείνες των συμμαθητών τους των κανονικών τάξεων, όπως φαίνεται από τις τιμές των τυπικών αποκλί-

Πίνακας 3

Κατανομή των υποκειμένων ανά επίπεδο αυτοεκτίμησης για τη συνολική αυτοεκτίμηση και τις επιμέρους υποκλίμακες ($N = 291$)

Αυτοεκτίμηση	Πολύ χαμηλή	Χαμηλή	Μέση	Υψηλή	Πολύ υψηλή
Γενική	1	21	141	114	14
Γονεϊκή	1	7	17	73	193
Κοινωνική	8	27	61	124	71
Σχολική	6	12	41	84	148
Συνολική	-	4	58	140	89

σεων. Οι τιμές του δείκτη συνάφειας η δείχνουν ότι η σχέση μεταξύ φοίτησης σε τάξη ένταξης και αυτοεκτίμησης είναι ιδιαίτερα έντονη για τη σχολική αυτοεκτίμηση (με τιμή του $\eta = .36$) και δευτερευόντως για τη γονεϊκή αυτοεκτίμηση (με τιμή του $\eta = .27$).

Κατά συνέπεια η υπόθεσή μας, ότι δηλαδή τα παιδιά των τάξεων ένταξης παρουσιάζουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από αυτήν των παιδιών των κανονικών τάξεων, και κυρίως σχολική αυτοεκτίμηση, επαληθεύτηκε ως προς τις τρεις από τις τέσσερις επιμέρους διαστάσεις της, την κοινωνική και κυρίως τη γονεϊκή και τη σχολική αυτοεκτίμηση, όχι όμως και ως προς τη γενική αυτοεκτίμηση, που μετρά, όπως ήδη αναφέρθηκε, τη σφαιρική άποψη του παιδιού για την αξία του ως ατόμου, χωρίς να τη συνδέει με συγκεκριμένες συνθήκες. Βρέθηκε, επιπλέον, ότι σε χαμηλότερο επίπεδο κυμαίνονται η κοινωνική και η γονεϊκή αυτοεκτίμηση των παιδιών που φοιτούν σε τάξεις ένταξης.

Φοίτηση σε τάξεις ένταξης, ηλικία και αυτοεκτίμηση

1. Αναπτυξιακή διαφοροποίηση της αυτοεκτίμησης

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει εξελικτική

διαφοροποίηση όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της αυτοεκτίμησης, χρησιμοποιήθηκε η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα. Οι επιμέρους βαθμολογίες σε κάθε υποκλίμακα ήταν οι εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ η ηλικία, με δύο στάθμες (παιδιά μικρότερα, 8-10 ετών, και μεγαλύτερα, 11-12 ετών), ήταν η ανεξάρτητη μεταβλητή. Η στατιστική σημαντικότητα ελέγχθηκε σε επίπεδο .0125, σύμφωνα με τη διόρθωση Bonferroni (.05/κ). Η εφαρμογή της μεθόδου έδωσε μη στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα [$Pillais = 0.02$, $F(4,286) = 1.77$, $p > .0125$].

Φαίνεται, επομένως, ότι τα παιδιά που εξετάστηκαν βρίσκονται στο ίδιο εξελικτικό στάδιο όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της αυτοεκτίμησης, συμπεριλαμβανομένης και της γενικής.

2. Φοίτηση σε ειδικές τάξεις και αναπτυξιακή διαφοροποίηση της αυτοεκτίμησης

Προκειμένου να ελεγχθεί αν η συμμετοχή στις τάξεις ένταξης επιδρά στις επιμέρους διαστάσεις της αυτοεκτίμησης των παιδιών σε διαφορετικό βαθμό για τους μαθητές διαφορετικής ηλικίας, αν υπάρχει δηλαδή αλληλεπίδραση μεταξύ φοίτησης σε τάξεις ένταξης, ηλικίας και επιμέρους διαστάσεων της αυτοεκτίμησης, χρησιμοποιήθηκε η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύ-

Πίνακας 4

Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις, κατανομή F και δείκτης συνάφειας η για επιμέρους διαστάσεις της αυτοεκτίμησης σε παιδιά κανονικών τάξεων και τάξεων ένταξης ($N = 291$)

Αυτοεκτίμηση	Κανονικές τάξεις ($N = 238$)		Τάξεις ένταξης ($N = 53$)		F	η
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.		
Γονεϊκή	4.64	.64	4.11	.97	23.75	.27
Κοινωνική	3.84	.99	3.40	1.10	8.57	.17
Σχολική	4.39	.84	3.45	1.29	43.07	.36

$p < .0125$, βαθμοί ελευθερίας = 1.289.

μανσης με δύο παράγοντες. Οι επιμέρους βαθμολογίες σε κάθε υποκλίμακα ήταν οι εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ η συμμετοχή σε τάξεις ένταξης με δύο στάθμες (συμμετοχή σε κανονικές τάξεις – συμμετοχή και σε τάξεις ένταξης) και η ηλικία με τέσσερις στάθμες (Γ', Δ', Ε', ΣΤ' τάξη) ήταν οι ανεξάρτητες μεταβλητές. Η στατιστική σημαντικότητα ελέγχθηκε σε επίπεδο .0125, σύμφωνα με τη διόρθωση Bonferroni (.05/κ). Η εφαρμογή της μεθόδου έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα [$Pillai's = 0.13$, $F(12,846) = 3.33$, $p = .000$]. Να σημειωθεί εδώ ότι τα αποτελέσματα πρέπει να ερμηνευθούν με προσοχή, λόγω της άνισης κατανομής των υποκειμένων ανά στάθμη της μεταβλητής συμμετοχής σε τάξεις ένταξης, αν και η τιμή του p ($= .000$) εξασφαλίζει πολύ χαμηλό επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας, και άρα ενισχύει κατά πολύ την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων.

Κατόπιν, για να διαπιστωθεί σε ποιες επιμέρους υποκλίμακες η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική, εφαρμόστηκε για κάθε υποκλίμακα ανάλυση διακύμανσης με δύο παράγοντες. Η ανάλυση έδειξε ότι η αλληλεπίδραση των παρα-

γόντων συμμετοχή σε τάξεις ένταξης και ηλικία είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο .0125 για τη σχολική αυτοεκτίμηση [$F(3,238) = 6.00$, $p = .001$]. Τα αποτελέσματα δίνονται στον Πίνακα 5.

Όπως φαίνεται από τον Πίνακα 5, η επίδραση της συμμετοχής στις τάξεις ένταξης πάνω στη σχολική αυτοεκτίμηση είναι ιδιαίτερα έντονη στην Δ' και στην Ε' τάξη του δημοτικού σχολείου, με τους μέσους όρους των παιδιών των κανονικών τάξεων και των τάξεων ένταξης να διαφέρουν σημαντικά (Δ' τάξη: 4.54 για τις κανονικές και 2.92 για τις τάξεις ένταξης, και Ε' τάξη: 4.33 και 2.73 αντίστοιχα). Φαίνεται, λοιπόν, ότι τα παιδιά των τάξεων ένταξης που παρακολουθούν κυρίως την Δ' και την Ε' τάξη αναφέρουν στατιστικώς σημαντικά χαμηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση απ' ό,τι οι συνομήλικοί τους που φοιτούν στις κανονικές τάξεις.

Παρατηρούμε ακόμη ότι διαφέρουν και οι τυπικές αποκλίσεις στις δύο ομάδες: αυτές των τάξεων ένταξης είναι συστηματικά μεγαλύτερες, ειδικά στις δύο μεσαίες τάξεις του δείγματος (Δ' τάξη: .66 για τις κανονικές τάξεις και 1.56 για τις τάξεις ένταξης, ενώ η Ε' τάξη: .70 και 1.19 αντί-

Πίνακας 5
Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις της σχολικής αυτοεκτίμησης ανά ηλικία και τάξη φοίτησης ($N = 291$)

Φοίτηση σε κανονικές τάξεις ($N = 238$)

Αυτοεκτίμηση	Γ' τάξη ($N = 58$)		Δ' τάξη ($N = 57$)		Ε' τάξη ($N = 60$)		ΣΤ' τάξη ($N = 63$)	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Σχολική	4.46	.90	4.54	.66	4.33	.70	4.22	1.00

Φοίτηση σε τάξεις ένταξης ($N = 53$)

Αυτοεκτίμηση	Γ' τάξη ($N = 18$)		Δ' τάξη ($N = 12$)		Ε' τάξη ($N = 11$)		ΣΤ' τάξη ($N = 12$)	
	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.	M.O.	T.A.
Σχολική	4.05	.94	2.92	1.56	2.73	1.19	3.75	1.14

στοιχα). Στις ηλικίες αυτές, επομένως, παρατηρείται και μεγαλύτερη ανομοιογένεια μεταξύ των παιδιών των ειδικών τάξεων.

Κατά συνέπεια η ερευνητική υπόθεση σύμφωνα με την οποία η φοίτηση σε ειδικές τάξεις επιδρά στην αυτοεκτίμηση των παιδιών σε διαφορετικό βαθμό για τους μαθητές διαφορετικής ηλικίας επαληθεύτηκε μόνο για τη σχολική αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα, οι μαθητές ειδικών τάξεων που παρακολουθούν την Δ' και την Ε' τάξη, και των οποίων η ηλικία κυμαίνεται μεταξύ 9 και 11 ετών, αναφέρουν χαμηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση από τους συμμαθητές τους των κανονικών τάξεων.

Συσχέτιση αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης

Προκειμένου να ελεγχθεί η υπόθεση σύμφωνα με την οποία και στις δύο ομάδες η σχολική επίδοση συσχετίζεται περισσότερο με τη σχολική αυτοεκτίμηση, χρησιμοποιήθηκαν διαφορετικές μέθοδοι για τις διαφορετικές τάξεις, δεδομένου ότι στην Γ' και στην Δ' τάξη του δημοτικού οι μαθητές λαμβάνουν χαρακτηρισμό (Α, Β, Γ) και όχι βαθμολογία, ενώ στην Ε' και στην ΣΤ' τάξη χρησιμοποιείται δεκάβαθμη κλίμακα βαθμολόγησης. Έτσι, για την εκτίμηση της συσχέτισης στην Γ' και στην Δ' τάξη χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης διακύμανσης με έναν παράγοντα και υπολογίστηκε ο δείκτης συνάφειας η, ενώ για την Ε' και την ΣΤ' τάξη υπολογίστηκε ο δείκτης συσχέτισης r του Pearson.

Για τις αναλύσεις διακύμανσης ανεξάρτητη μεταβλητή θεωρήθηκε ο χαρακτηρισμός που είχαν λάβει τα υποκείμενα (με τρεις στάθμες: Α, Β και Γ) και εξαρτημένη μεταβλητή η βαθμολογία τους σε κάθε υποκλίμακα της αυτοεκτίμησης. Εξάλλου, ο δείκτης συσχέτισης r του Pearson υπολογίστηκε ανάμεσα στο μέσο όρο της βαθμολογίας των παιδιών σε όλα τα μαθήματα και στη βαθμολογία τους στις υποκλίμακες γενική, γονεϊκή, κοινωνική και σχολική αυτοεκτίμηση.

Οι τιμές του δείκτη συνάφειας η για τα υποκείμενα της Γ' και της Δ' τάξης ($N = 145$) ήταν

.15 για τη γενική αυτοεκτίμηση, .32** για τη γονεϊκή, .24 για την κοινωνική και .40** για τη σχολική, ενώ οι τιμές του δείκτη r για τα υποκείμενα της Ε' και της ΣΤ' τάξης ($N = 146$) ήταν αντίστοιχα .37** για τη γενική αυτοεκτίμηση, .36** για τη γονεϊκή, .28** για την κοινωνική και .55** για τη σχολική ($N = 291$, *: $p < .01$, **: $p < .001$).

Οι παραπάνω συσχετίσεις είναι μεσαίου και μικρού μεγέθους. Επίσης, όλες σχεδόν, εκτός της γενικής και της κοινωνικής αυτοεκτίμησης, είναι στατιστικά σημαντικές σε επίπεδο $p = .001$.

Η υπόθεση, λοιπόν, ότι οι συσχετίσεις θα είναι ισχυρότερες ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στη σχολική αυτοεκτίμηση επαληθεύτηκε τόσο για την Γ' και την Δ' όσο και για την Ε' και την ΣΤ' τάξη.

Οι ίδιες αναλύσεις εφαρμόστηκαν χωριστά για τα υποκείμενα που παρακολουθούσαν αποκλειστικά κανονικές τάξεις και χωριστά γι' αυτά που παρακολουθούσαν και τάξεις ένταξης, προκειμένου να μελετηθούν τυχόν διαφορές που παρατηρούνται ανάμεσα στις δύο ομάδες.

Οι τιμές του δείκτη συνάφειας η για τα υποκείμενα της Γ' και της Δ' τάξης ήταν για τα παιδιά ($N = 115$) των κανονικών τάξεων .16 για τη γενική αυτοεκτίμηση, .32** για τη γονεϊκή, .23 για την κοινωνική και .29** για τη σχολική, ενώ για τα παιδιά ($N = 30$) των τάξεων ένταξης ήταν .09 για τη γενική αυτοεκτίμηση, .08 για τη γονεϊκή, .08 για την κοινωνική και .32 για τη σχολική ($N = 145$, *: $p < .01$, **: $p < .001$).

Οι τιμές του δείκτη r για τα υποκείμενα της Ε' και της ΣΤ' τάξης ήταν για τα παιδιά ($N = 123$) των κανονικών τάξεων .37** για τη γενική αυτοεκτίμηση, .20 για τη γονεϊκή, .29** για την κοινωνική και .50** για τη σχολική, ενώ για τα παιδιά ($N = 23$) των τάξεων ένταξης .15 για τη γενική αυτοεκτίμηση, .16 για τη γονεϊκή, .07 για την κοινωνική και .17 για τη σχολική ($N = 146$, *: $p < .01$, **: $p < .001$).

Οι συσχετίσεις αυτές είναι, πάλι, μεσαίου και μικρού μεγέθους. Επίσης, όλες είναι στατιστικά μη σημαντικές για τις τάξεις ένταξης, ενώ το πρότυπο αυτό δεν είναι σταθερό για τις κανονι-

κές τάξεις: στην Γ' και στην Δ' τάξη στατιστικά σημαντικές (σε επίπεδο $p < .01$) είναι οι συσχετίσεις μόνο για τη σχολική και τη γονεϊκή αυτοεκτίμηση, ενώ στην Ε' και στην ΣΤ' στατιστικά σημαντικές (σε επίπεδο $p < .001$) είναι όλες οι συσχετίσεις εκτός αυτής που αφορά τη γονεϊκή αυτοεκτίμηση. Όπως αναμέναμε, οι συσχετίσεις είναι ισχυρότερες ανάμεσα στη σχολική αυτοεκτίμηση και στη σχολική επίδοση για όλες τις υποομάδες εκτός από τις κανονικές Γ' και Δ' τάξεις, στις οποίες ήταν υψηλότερη η συσχέτιση σχολικής επίδοσης και γονεϊκής αυτοεκτίμησης.

Κατά συνέπεια η υπόθεσή μας ότι η σχολική επίδοση θα συσχετίζεται κυρίως με τη σχολική αυτοεκτίμηση επαληθεύτηκε για το συνολικό δείγμα αλλά και για όλες σχεδόν τις υποπεριπτώσεις που εξετάστηκαν.

Χρονική διάρκεια φοίτησης σε ειδικές τάξεις και αυτοεκτίμηση

Για να διαπιστωθεί αν υπάρχει επίδραση της χρονικής διάρκειας φοίτησης σε τάξεις ένταξης στην αυτοεκτίμηση, χρησιμοποιήθηκε, όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της αυτοεκτίμησης, η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα. Οι επιμέρους βαθμολογίες σε κάθε υποκλίμακα ήταν οι εξαρτημένες μεταβλητές, ενώ η χρονική διάρκεια φοίτησης στις τάξεις ένταξης ήταν η ανεξάρτητη μεταβλητή και θεωρήθηκε κατηγορική μεταβλητή με τρεις στάθμες, μικρή (1-10 μήνες), μέση (11-20 μήνες) και μεγάλη (21-30 μήνες) διάρκεια. Η στατιστική σημαντικότητα ελέγχθηκε σε επίπεδο .0125, σύμφωνα με τη διόρθωση Bonferroni (.05/κ). Η εφαρμογή της μεθόδου έδωσε μη στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα [$Pillais = 0.17$, $F(8,96) = 1.15$, $p > .0125$].

Από τις παραπάνω αναλύσεις προκύπτει ότι σε όλες της τις διαστάσεις η αυτοεκτίμηση των παιδιών των τάξεων ένταξης δε διαφοροποιείται με βάση το χρονικό διάστημα κατά το οποίο παρακολουθούν τις τάξεις αυτές.

Φύλο και αυτοεκτίμηση

Για να ελεγχθεί η πρόβλεψή μας ότι υπάρχουν διαφορές φύλου όσον αφορά όλες τις διαστάσεις της αυτοεκτίμησης, χρησιμοποιήθηκε η πολυμεταβλητή ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα. Εξαρτημένες μεταβλητές ήταν οι επιμέρους βαθμολογίες σε κάθε υποκλίμακα, ενώ ανεξάρτητη μεταβλητή ήταν το φύλο. Η στατιστική σημαντικότητα ελέγχθηκε σε επίπεδο .0125, σύμφωνα με τη διόρθωση Bonferroni (.05/κ). Η εφαρμογή της μεθόδου έδωσε στατιστικά σημαντικό αποτέλεσμα [$Pillais = 0.04$, $F(4,286) = 3.43$, $p < .0125$].

Προκειμένου να διαπιστωθεί σε ποιες επιμέρους υποκλίμακες της αυτοεκτίμησης η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική και σε ποιες όχι, εφαρμόστηκε για κάθε υποκλίμακα ανάλυση διακύμανσης με έναν παράγοντα. Η ανάλυση έδειξε ότι η επίδραση του φύλου είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο .0125 μόνο για τη γενική και την κοινωνική αυτοεκτίμηση.

Συγκεκριμένα, οι τιμές για τη γενική αυτοεκτίμηση ήταν $M.O. = 7.32$ και $T.A. = 1.60$ για τα αγόρια, και $M.O. = 6.91$ και $T.A. = 1.59$ για τα κορίτσια, ενώ για την κοινωνική αυτοεκτίμηση $M.O. = 3.90$ και $T.A. = 1.00$ για τα αγόρια, και $M.O. = 3.69$ και $T.A. = 1.02$ για τα κορίτσια ($N = 291$, $p < .0125$, $df = 1,289$).

Από τα αποτελέσματα προκύπτει ότι τα αγόρια αναφέρουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη γενική και κοινωνική αυτοεκτίμηση απ' ό,τι τα κορίτσια. Επαληθεύεται έτσι μερικώς η πρόβλεψή μας ότι το φύλο επιδρά στην αυτοεκτίμηση.

Συζήτηση

Στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η εξέταση της αυτοεκτίμησης των παιδιών που φοιτούν σε τάξεις ένταξης, παράλληλα με τη φοίτησή τους σε κανονικά σχολεία.

Καταρχήν πρέπει να επισημάνουμε ότι η βαθμολογία που έλαβε το συνολικό δείγμα της έρευνάς μας θεωρείται κατά μέσο όρο μέση

προς υψηλή για τη γενική και την κοινωνική αυτοεκτίμηση και υψηλή για τη γονεϊκή και τη σχολική. Επίσης, τα υποκείμενα που κατανέμονται σε πολύ χαμηλά και χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης είναι σταθερά λιγότερα από εκείνα που παρουσιάζουν υψηλή και πολύ υψηλή αυτοεκτίμηση, κάτι που παρατηρείται σε όλες τις υποκλίμακες. Επομένως σε πρώτη ανάλυση το δείγμα μας, ως σύνολο, παρουσιάζει μια θετική εικόνα όσον αφορά την αυτοεκτίμηση.

Η βασική ερευνητική υπόθεση, ότι δηλαδή η αυτοεκτίμηση και κυρίως η σχολική αυτοεκτίμηση των μαθητών των τάξεων ένταξης διαφέρει από εκείνη των συμμαθητών τους των κανονικών τάξεων, επαληθεύτηκε μόνο ως προς τη σχολική αυτοεκτίμηση. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Chapman, 1988b, Leondari, 1993), ενώ, αντίθετα, δεν επιβεβαιώνει τα ευρήματα των Cosden & McNamara (1997) και Prout & Prout (1996), πράγμα που μπορεί να αποδοθεί στα διαφορετικά εργαλεία μέτρησης που χρησιμοποιήθηκαν.

Η σχολική αυτοεκτίμηση ήταν η διάσταση της αυτοεκτίμησης στην οποία παρατηρήθηκε η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων, εις βάρος των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό φαίνεται να οφείλεται, ως επί το πλείστον, στην ιδιαίτερη σχέση που έχουν τα παιδιά αυτά με το σχολείο. Οι έρευνες δείχνουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες συνοδεύονται, εκτός από χαμηλή σχολική αυτοεκτίμηση, και από χαμηλές προσδοκίες για μελλοντική επιτυχία στο σχολείο, αλλά και ενδείξεις μαθημένης αβοηθησίας (Chapman, 1988a). Τα παιδιά αυτά, λόγω του ότι δεν έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και αισθάνονται ότι οι πράξεις τους δεν μπορούν να επιφέρουν αλλαγές, είναι αναμενόμενο να μην παρουσιάζουν επιμονή στο έργο και να μη χρησιμοποιούν αποτελεσματικές μεταγνωστικές στρατηγικές, πράγμα που έχει ως συνέπεια τη διαίωνιση των αποτυχιών τους στο σχολείο.

Τα δεδομένα της έρευνάς μας έδειξαν ακόμη ότι η γονεϊκή και η κοινωνική αυτοεκτίμηση των παιδιών που φοιτούν σε τάξεις ένταξης κυμαίνονται σε χαμηλότερα επίπεδα. Η χαμηλή γο-

νεϊκή και κοινωνική αυτοεκτίμηση θα μπορούσε να αποδοθεί στις δυσκολίες των παιδιών αυτών που επεκτείνονται στις κοινωνικές σχέσεις ή στις σχέσεις με τους γονείς. Πράγματι, έχει βρεθεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν δυσκολίες που δεν περιορίζονται αποκλειστικά στην επίδοσή τους στο σχολείο αλλά επεκτείνονται και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους. Συγκεκριμένα έχει βρεθεί ότι είναι λιγότερο δημοφιλή, ενώ οι συμμαθητές τους τα επιλέγουν όταν τους ζητείται να κατονομάσουν τα άτομα που απορρίπτουν από τις παρέες τους, και ακόμη παρουσιάζουν δυσκολίες στο να επιλέξουν την αποδεκτή συμπεριφορά σε κάθε κατάσταση ώστε να διατηρήσουν επιτυχημένες σχέσεις (Perlmutter, 1986).

Το ερευνητικό σχέδιο που ακολουθήθηκε δε μας επιτρέπει να ελέγξουμε την ύπαρξη αιτιακής σχέσης ανάμεσα στις μαθησιακές δυσκολίες και στη χαμηλή αυτοεκτίμηση. Εξάλλου, όπως παρατηρούν οι Prout και Prout (1996), όταν η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνυπάρχει με κάποια διαταραχή, μειονεξία ή πρόβλημα, είναι εκ των πραγμάτων δύσκολο να διακρίνουμε αν η μειωμένη αυτοεκτίμηση είναι αποτέλεσμα ή αιτία της διαταραχής.

Ιδιαίτερα σημαντικό πρέπει να θεωρηθεί το γεγονός ότι οι μαθητές των τάξεων ένταξης δεν παρουσιάζουν στατιστικά σημαντική διαφορά από τα παιδιά που φοιτούν σε κανονικές τάξεις ως προς τη γενική αυτοεκτίμηση, δηλαδή τη σφαιρική αυτοαξία τους ως ατόμων, παρ' όλο που σε όλες τις υπόλοιπες υποκλίμακες του ερωτηματολογίου οι βαθμολογίες τους ήταν χαμηλότερες. Το αποτέλεσμα αυτό θα μπορούσε να ερμηνευτεί από το γεγονός ότι η υποκλίμακα της γενικής αυτοεκτίμησης, σε αντίθεση με τις υπόλοιπες (γονεϊκή, κοινωνική, σχολική), βασίζεται σε δηλώσεις που διερευνούν την αυτοεκτίμηση γενικά, χωρίς να τη συνδέουν με συγκεκριμένες συνθήκες. Το φαινόμενο αυτό είναι ίσως δείκτης της ικανότητας των παιδιών αυτών να εξισορροπούν τις αποτυχίες τους στο σχολείο με επιτυχίες σε άλλους τομείς (Leondari, 1993). Είναι ακόμη πιθανόν, όπως υποστηρίζει η Heyman

(1990), αυτοί οι μαθητές να αποδέχονται την ύπαρξη των δυσκολιών τους και να τους αποδίδουν περιορισμένη σημασία, τουλάχιστον όσον αφορά τη γενική τους προσαρμοστικότητα εκτός σχολείου.

Μια άλλη ερμηνεία θα μπορούσε να δοθεί με βάση τη θέση που υποστηρίζεται από τη Harter (1983), ότι δηλαδή τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουν συνήθως από τους δασκάλους τους ένα μήνυμα διάκρισης μεταξύ των γνωστικών επιδόσεών τους, χαμηλών ως επί το πλείστον, και γενικότερων ικανοτήτων τους. Κατά συνέπεια δικαιολογείται το εύρημα της παρούσας έρευνας για τη σημαντική διαφορά μεταξύ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και των υπολοίπων ως προς τη γενική αυτοεκτίμηση. Το εύρημά μας αυτό ενισχύει τα ευρήματα άλλων ερευνών (Marsh, Chesson, Craven, & Roche, 1995. Marsh & Craven, 1997) στις οποίες έχει βρεθεί ότι η φοίτηση σε τάξεις ένταξης έχει αρνητική επίπτωση στη σχολική αυτοεκτίμηση και ελάχιστη συστηματική επίπτωση στις μη ακαδημαϊκές διαστάσεις της αυτοεκτίμησης.

Η δεύτερη υπόθεση, που προέβλεπε ότι υπάρχει αλληλεπίδραση μεταξύ της φοίτησης σε τάξεις ένταξης, της ηλικίας και της αυτοεκτίμησης, επαληθεύτηκε μόνο όσον αφορά τη σχολική αυτοεκτίμηση. Συγκεκριμένα, ιδιαίτερα οι μαθητές των τάξεων ένταξης που παρακολουθούσαν την Δ' και την Ε' τάξη παρουσίασαν χαμηλότερη σχολική αυτοεκτίμηση από τους συμμαθητές τους των κανονικών τάξεων. Τα ευρήματα αυτά δε συμφωνούν με τα ευρήματα των Renick και Harter (1989) και της Leondari (1993), οι οποίοι βρήκαν σταδιακή μείωση της σχολικής αυτοεκτίμησης των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, αλλά ούτε και με εκείνα του Chapman (1988b), ο οποίος κάνει λόγο για εγκαθίδρυση μιας σταθερά χαμηλής σχολικής αυτοεκτίμησης από τον τρίτο χρόνο φοίτησης στο σχολείο.

Στην παρούσα έρευνα, ενώ αρχικά παρατηρείται μια μείωση της σχολικής αυτοεκτίμησης από την Γ' έως την Ε' τάξη, στην ΣΤ' τάξη σημειώνεται μια αντιστροφή, με την αύξηση της σχολικής αυτοεκτίμησης, πράγμα που θα μπορούσε

να αποδοθεί, το πιθανότερο, σε μια παραδοχή πλέον της σχολικής τους επίδοσης.

Χαρακτηριστικό είναι ότι παρατηρείται ανομοιογένεια μεταξύ των παιδιών των τάξεων ένταξης, αφού οι τυπικές αποκλίσεις των βαθμολογιών τους είναι μεγαλύτερες από εκείνες των συμμαθητών τους. Το εύρημα αυτό συμφωνεί με τη σχετική βιβλιογραφία όσον αφορά τις μαθησιακές δυσκολίες, αφού η διαγνωστική αυτή ομάδα θεωρείται εξ ορισμού ετερογενής (Ferguson & Μεγαλοκονόμου, 1988. Hoghugh, 1992. Μάνος, 1997).

Όσον αφορά την αναπτυξιακή διαφοροποίηση της αυτοεκτίμησης, για καμιά από τις επιμέρους διαστάσεις της δε βρέθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των διαφόρων ηλικιών, πράγμα που συμφωνεί με το συμπέρασμα των Crain και Bracken (1994) ότι υπάρχει πολύ μικρή αναπτυξιακή αλλαγή όσον αφορά την αυτοεκτίμηση. Δεν επιβεβαιώνονται έτσι έρευνες που αναφέρουν είτε μείωση της σφαιρικής αυτοαξίας (Rosenberg, 1986. Marsh, 1994) είτε μείωση της αυτοεκτίμησης σε συγκεκριμένους τομείς κατά την προεφηβεία (Wigfield & Eccles, 1994). Ίσως ένα διαχρονικό ερευνητικό σχέδιο ή ένα διαφορετικό εργαλείο μέτρησης, σχεδιασμένο για να μετράει την αυτοαντίληψη πολλών επιμέρους ικανοτήτων, να ήταν περισσότερο κατάλληλα για την ανίχνευση των μικρών αναπτυξιακών αλλαγών που πιθανότατα συμβαίνουν στην αυτοεκτίμηση των παιδιών της συγκεκριμένης ηλικίας.

Αναφορικά με την υπόθεση ότι η σχολική επίδοση θα συσχετίζεται με τη σχολική αυτοεκτίμηση και στις δύο ομάδες, όταν εξετάστηκε το συνολικό δείγμα διαπιστώθηκε ότι οι συσχετίσεις της επίδοσης με τις επιμέρους διαστάσεις της αυτοεκτίμησης ήταν μεσαίου και μικρού μεγέθους, ενώ όλες σχεδόν ήταν στατιστικά σημαντικές. Οι ισχυρότερες συσχετίσεις σημειώθηκαν ανάμεσα στη σχολική επίδοση και στη σχολική αυτοεκτίμηση, εύρημα που συμφωνεί με τα ευρήματα πολλών ερευνών (Burns, 1979. Byrne, 1986, 1996. Λεονταρή, 1996. Λεονταρή & Γιαλαμάς, 1996. Στογιαννίδου και συν., 1999). Η δια-

φοροποίηση των συντελεστών συσχέτισης στις επιμέρους υποκλίμακες της αυτοεκτίμησης δείχνει ότι η σύνδεση των δύο παραγόντων μεταβάλλεται ανάλογα με το πεδίο αναφοράς των υποκειμένων. Οι συσχετίσεις είναι, βέβαια, σχετικά μικρού μεγέθους, πράγμα που απηχεί την παρατήρηση του Burns (1979) ότι μόνο ένα μικρό ποσοστό της διακύμανσης της σχολικής επίδοσης μπορεί να ερμηνευθεί με βάση το επίπεδο της αυτοεκτίμησης.

Το ίδιο πρότυπο παρατηρήθηκε όταν εξετάστηκαν χωριστά τα υποκείμενα των κανονικών τάξεων και αυτά των τάξεων ένταξης. Συγκεκριμένα, οι συγκρίσεις ήταν μεσαίου και μικρού μεγέθους, και οι ισχυρότερες σημειώθηκαν μεταξύ σχολικής επίδοσης και σχολικής αυτοεκτίμησης, με εξαίρεση την ομάδα των μαθητών των κανονικών Γ' και Δ' τάξεων, για τους οποίους είναι υψηλότερη η συσχέτιση επίδοσης και γονεϊκής αυτοεκτίμησης. Έτσι, φαίνεται ότι για τα μικρότερα παιδιά που παρακολουθούν κανονικές τάξεις η γονεϊκή αυτοεκτίμηση συναρτάται με την επίδοση στο σχολείο σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι η σχολική αυτοεκτίμηση.

Το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να αποδοθεί στην έντονη εξάρτηση των παιδιών αυτής της ηλικίας από τις, αρκετά συχνά, πιεστικές προσδοκίες των γονέων τους για υψηλές επιδόσεις στο σχολείο, εξάρτηση που τα οδηγεί να πιστεύουν ότι οι γονείς τα αποδέχονται μόνο όταν έχουν υψηλούς βαθμούς. Ακόμη, το εύρημα αυτό θα μπορούσε να αποδοθεί στην υπερβολική έμφαση που δίνεται από την ελληνική κοινωνία στις σχολικές επιδόσεις. Αντίθετα, τα συνομήλικά τους παιδιά των ειδικών τάξεων αποδίδουν διαφορετική σημασία στη βαθμολογία που παίρνουν στο σχολείο, καθώς γι' αυτά η σχολική επίδοση συσχετίζεται ισχυρότερα με τη σχολική αυτοεκτίμηση. Αξιοσημείωτο είναι, επίσης, ότι οι τιμές των συσχετίσεων είναι κατά κανόνα χαμηλότερες για τις τάξεις ένταξης, πράγμα που πιθανόν να οφείλεται στο μικρό αριθμό των ατόμων της συγκεκριμένης ομάδας που συμπεριλήφθηκαν στο δείγμα.

Η υπόθεση ότι η αυτοεκτίμηση των παιδιών

των τάξεων ένταξης τείνει να μειώνεται με την αύξηση της διάρκειας φοίτησης στις τάξεις αυτές δεν επαληθεύτηκε. Στην παρούσα έρευνα τα παιδιά που παρακολουθούσαν τις τάξεις ένταξης για μεγαλύτερο χρονικό διάστημα είχαν αυτοεκτίμηση που κυμαινόταν στα ίδια επίπεδα με την αυτοεκτίμηση παιδιών που εισήχθησαν σε αυτές πιο πρόσφατα. Αν δεχτούμε τη διαπίστωση των Tracey και Marsh (2002) ότι τα παιδιά των τάξεων ένταξης χρησιμοποιούν ως ομάδα σύγκρισης την κοινωνική ομάδα της τάξης τους, τα ευρήματά μας έδειξαν ότι προφανώς αυτή η σύγκριση γίνεται από την αρχή και καθ' όλη τη διάρκεια της φοίτησης.

Η πρόβλεψή μας ότι υπάρχουν διαφορές φύλου ως προς όλες τις διαστάσεις της αυτοεκτίμησης στα παιδιά τόσο των κανονικών τάξεων όσο και των τάξεων ένταξης επαληθεύεται μόνο μερικώς. Συγκεκριμένα, βρέθηκε ότι τα αγόρια αναφέρουν στατιστικώς σημαντικά υψηλότερη γενική και κοινωνική αυτοεκτίμηση από τα κορίτσια, ενώ δεν υπήρχαν διαφορές στη γονεϊκή και στη σχολική αυτοεκτίμηση.

Ο εντοπισμός διαφορών φύλου σε επιμέρους πτυχές της αυτοεκτίμησης συμφωνεί με αντίστοιχα ευρήματα που αναφέρουν οι Chapman (1988a), Crain (1996), Marsh (1994) και Wigfield και Eccles (1994), ενώ δεν επιβεβαιώνεται το συμπέρασμα της Wylie (1979) ότι δεν υπάρχουν αρκετές ενδείξεις για διαφορές φύλου όσον αφορά τη γενική αυτοεκτίμηση. Το εύρημα ότι τα κορίτσια αναφέρουν χαμηλότερη γενική και κοινωνική αυτοεκτίμηση πρέπει ως ένα βαθμό να αποδοθεί στο ότι είναι γενικά περισσότερο μετριοπαθή όταν απαντούν σε κλίμακες αυτοαναφοράς. Η διαφορά υπέρ των αγοριών όσον αφορά την κοινωνική αυτοεκτίμηση μπορεί να οφείλεται σε διαφορές φύλου ως προς την κοινωνική αποδοχή ή τη δημοτικότητα, παράγοντες που έχει βρεθεί ότι συνδέονται με την κοινωνική αυτοεκτίμηση (Berndt & Perry, 1986, Chiu, 1988). Πράγματι, ο Perlmutter (1986) αναφέρει ότι τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη κοινωνική θέση από τα αγόρια με τα ίδια προβλήματα και αντιμετωπί-

ζουν σοβαρά προβλήματα στη σύναψη και στη διατήρηση σχέσεων με τους συμμαθητές τους. Αντίστοιχες διαφορές στη γενική αίσθηση λειτουργικότητας των δύο φύλων ευθύνονται για τις διαφορές στη γενική αυτοεκτίμηση, αλλά το πιθανότερο είναι ότι το αποτέλεσμα αυτό μπορεί να οφείλεται στην κοινωνικοποίηση των δύο φύλων, και ένα από τα αποτελέσματα αυτής της κοινωνικοποίησης είναι η διαμόρφωση διαφορετικών αντιλήψεων ως προς τον εαυτό (Λεονταρή, 1996).

Από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας θα λέγαμε ότι είναι δυνατόν να διατυπωθούν ερωτήματα που θα μπορούσαν να καθοδηγήσουν την εκπόνηση μελλοντικών ερευνών σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των ατόμων που αντιμετωπίζουν δυσκολίες μάθησης.

Μια ερευνητική προοπτική που θα έδινε πολύτιμες πληροφορίες για το θέμα αυτό είναι η μελέτη της αυτοεκτίμησης από αναπτυξιακή σκοπιά. Ελάχιστες είναι οι διαχρονικές έρευνες που ασχολούνται με τα συναισθηματικά χαρακτηριστικά της συγκεκριμένης διαγνωστικής ομάδας, ενώ ακόμη λιγότερες μελετούν την αυτοεκτίμηση ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες. Με βάση την καταγραφή της αναπτυξιακής πορείας της αυτοεκτίμησης θα είχαμε τη δυνατότητα να σχεδιάσουμε παρεμβάσεις για τη βελτίωσή της αλλά και να επιχειρήσουμε προβλέψεις για την πορεία της αυτοεκτίμησης συγκεκριμένων ατόμων.

Οι τεχνικές που χρησιμοποιούν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες για να προστατεύσουν την αυτοεκτίμησή τους είναι μια άλλη ερευνητική κατεύθυνση που έχει μελετηθεί ελάχιστα. Τέτοιες τεχνικές θα μπορούσαν να είναι, για παράδειγμα, η απαξίωση της επιτυχίας στο σχολείο και η επιδίωξη άλλων στόχων, η αποδοχή της ταμπέλας του τεμπέλη ή η άρνηση της ύπαρξης της διαταραχής. Αναφέραμε ήδη, κατά τη συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας, ότι το γεγονός πως τα παιδιά των τάξεων ένταξης διατηρούν υψηλή γενική αυτοεκτίμηση οφείλεται ίσως σε μια τάση να εξισορροπούν τις αποτυχίες τους στο σχολείο με επιτυχίες σε άλλους τομείς

ή να αποδίδουν περιορισμένη σημασία στις δυσκολίες τους.

Ένα ερώτημα που σχετίζεται άμεσα με το προηγούμενο είναι αν τα παιδιά αυτά αποδίδουν μικρή σημασία στη σχολική επίδοση, τείνουν δηλαδή να απαξιώνουν την επιτυχία στο σχολείο. Η Harter (1990a, 1990b) έχει επισημάνει σε πολλές ευκαιρίες ότι ο βαθμός στον οποίο η γενική αυτοεκτίμηση επηρεάζεται από την αντίληψη της ικανότητας σε συγκεκριμένους τομείς εξαρτάται άμεσα από τη σημασία που αποδίδει το άτομο στο συγκεκριμένο τομέα. Με τη λογική αυτή, η χαμηλή σχολική επίδοση θα επιδράσει αρνητικά στη γενική αυτοεκτίμηση ενός παιδιού που αντιμετωπίζει μαθησιακές δυσκολίες μόνο αν το συγκεκριμένο παιδί θεωρεί σημαντικό να τα πηγαίνει καλά στο σχολείο. Το θέμα των ατομικών διαφορών σε παρόμοια θέματα αξίζει επίσης να τύχει ιδιαίτερης προσοχής.

Ένα γενικότερο ερώτημα που τίθεται είναι αν η σχέση της αυτοεκτίμησης με διάφορες μειονεξίες και διαταραχές, σωματικές ή ψυχολογικές, είναι ισχυρότερη όταν οι διαταραχές είναι σοβαρές και διάχυτες παρά όταν περιορίζονται σε συγκεκριμένους τομείς της λειτουργικότητας του ατόμου. Στην περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών, για παράδειγμα, έχουμε να κάνουμε με μια διαταραχή που περιορίζεται σε ένα αρκετά συγκεκριμένο πεδίο, και για το λόγο αυτό περιμένουμε μειωμένη αυτοεκτίμηση όσον αφορά κυρίως τη σχολική αυτοεκτίμηση. Πράγματι, η παρούσα έρευνα επιβεβαιώνει μια τέτοια υπόθεση. Αντίθετα, στην περίπτωση μιας βαριάς αναπηρίας είναι πιθανόν να παρατηρούνται εκτεταμένες διαταραχές στην αυτοεκτίμηση του ατόμου.

Ένα άλλο πεδίο ιδιαίτερου ενδιαφέροντος είναι η επίδραση του κοινωνικο-πολιτισμικού πλαισίου στην αυτοεκτίμηση. Είναι πολύ πιθανόν οι προσδοκίες των γονέων σχετικά με την επίδοση στο σχολείο αλλά και η σημασία που αποδίδει η κοινωνία στη σχολική επιτυχία να είναι παράγοντες αποφασιστικής σημασίας όσον αφορά τη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης, τόσο της σχολικής όσο και της γενικής. Η ελληνική κοινωνία, ιδιαίτερα, αποδίδει μεγάλη σημασία στην

επιτυχία του παιδιού στο σχολείο και οι γονείς καταλήγουν να είναι υπερβολικά πιεστικοί για μια άριστη επίδοση.

Θα πρέπει να επισημανθεί, τέλος, ότι για να επιβεβαιωθούν τα ευρήματά μας θα πρέπει να διευρυνθεί η σχετική έρευνα με σύγκριση της αυτοεκτίμησης ανάμεσα σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε τάξεις ένταξης και σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που φοιτούν σε κανονικές τάξεις. Από μια τέτοια σύγκριση θα μπορούσε πιθανόν να προσδιοριστεί αν οι μαθησιακές δυσκολίες αυτές καθαυτές συνεπάγονται χαμηλή αυτοεκτίμηση ή αν και το γεγονός της φοίτησης σε τάξεις ένταξης επηρεάζει το βαθμό αυτοεκτίμησης των συγκεκριμένων παιδιών.

Βιβλιογραφία

- Battle, J. (1981). *Culture-free S.E.I.: Self-Esteem Inventories for children and adults*. Seattle: Special Child Publications.
- Berndt, T. J., & Perry, T. B. (1986). Children's perceptions of friendships as supportive relationships. *Developmental Psychology*, 2, 640-648.
- Brinthaup, T. M., & Erwin, L. J. (1992). Reporting about the self: Issues and implications. In T. M. Brinthaup & R. P. Lipka (Eds.), *The self: Definitional and methodological issues* (pp. 137-171). Albany: State University of New York Press.
- Burns, R. B. (1979). *The self-concept: Theory, measurement, development and behaviour*. London: Longman Group Ltd.
- Burns, R. B. (1982). *Self-concept development and education*. London: Holt, Rinehart, & Winston.
- Byrne, B. M. (1986). Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability and causality. *Canadian Journal of Behavioural Sciences*, 18(2), 173-186.
- Byrne, B. M. (1996). Academic self-concept: Its structure, measurement and relation to academic achievement. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 287-316). N. York: J. Wiley & Sons.
- Byrne, B. M., & Shavelson, R. J. (1987). Adolescent self-concept: Testing the assumption of equivalent structure across gender. *American Educational Research Journal*, 24, 365-385.
- Chapman, J. (1988). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58, 347-371.
- Chapman, J. W. (1988a). Cognitive-motivational characteristics and academic achievement of learning disabled children: A longitudinal study. *Journal of Educational Psychology*, 80(3), 357-365.
- Chapman, J. W. (1988b). Learning disabled children's self-concepts. *Review of Educational Research*, 58(3), 347-371.
- Chapman, J. W., & Tunmer, W. (2002). *Relations between self-perceptions and literacy achievement: developmental factors and Matthew effects*. Proceedings of the 2nd International Biennial Conference Self-Concept Research: Driving International Research Agendas, Sydney, August.
- Chiu, L. H. (1988). Sociometric status and self-esteem of American and Chinese school children. *The Journal of Psychology*, 121(6), 547-552.
- Cosden, M., & McNamara, J. (1997). Self-concept and perceived social support among college students with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20(1), 2-12.
- Crain, R. M. (1996). The influence of age, race and gender on child and adolescent multidimensional self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 395-420). N. York: J. Wiley & Sons.

- Crain, R. M., & Bracken, B. A. (1994). Age, race, and gender differences in child and adolescent self-concept: Evidence from a behavioral-acquisition, context-dependent model. *School Psychology Review*, 23, 496-511.
- Demo, D. H., & Savin-Williams, R. C. (1992). Self-concept stability and change during adolescence. In R. P. Lipka & T. M. Brinthaup (Eds.), *Self-perspectives along the life span* (pp. 116-150). Albany: State University of New York Press.
- Dixon, R., & Gow, L. (1993). *The self-concept of developmentally delayed students at a vocational college: A preliminary report*. Paper presented at the ASSID National Conference, Newcastle, November.
- Ferguson, B., Μεγαλοκονόμου, Θ. (1988). Μαθησιακές δυσκολίες. Στο Γ. Τσιάντης & Σ. Μαυλόπουλος (Επιμ. Έκδ.), *Σύγχρονα θέματα παιδοψυχιατρικής* (Τόμ. Β', Μέρος Α'). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Festinger, L. (1957). A theory of cognitive dissonance. New York: Harper and Row.
- Foon, A. (1988). The relationship between school type and adolescent self-esteem, attribution styles and affiliation needs: Implications for educational outcome. *British Journal of Educational Psychology*, 58, 44-54.
- Gergen, K. J. (1982). From self to science: What is there to know? In J. Suls (Ed.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 1, pp. 129-149). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Harter, S. (1983). Developmental perspectives on the self-system. In E. M. Heatherington (Ed.), *Handbook on child psychology: Socialization, personality and social development* (Vol. 4, pp. 275-386). New York: Wiley.
- Harter, S. (1986). Processes underlying the construction, maintenance and enhancement of the self-concept in children. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 137-181). Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates.
- Harter, S. (1990a). Issues in the assessment of the self-concept of children and adolescents. In A. M. La Greca (Ed.), *Through the eyes of the child: Obtaining self-reports from children and adolescents* (pp. 292-325). Boston: Allyn and Bacon.
- Harter, S. (1990b). Processes underlying adolescent self-concept formation. In R. Montemayor, G. R. Adams, & T. P. Gullota (Eds.), *From childhood to adolescence: A transitional period?* (pp. 205-239). Newbury Park: Sage.
- Harter, S. (1999). *The construction of the self: A developmental perspective*. New York: Guilford.
- Heatherton, T. F., & Polivy, J. (1991). Development and validation of a scale for measuring state self-esteem. *Journal of Personality and Social Psychology*, 60, 895-910.
- Heider, F. (1958). *The psychology of interpersonal relations*. New York: Wiley.
- Heyman, W. B. (1990). The self-perception of a learning disability and its relationship to academic self-concept and self-esteem. *Journal of Learning Disabilities*, 23(8), 472-475.
- Hoge, D. R., Smit, E. K., & Crist, J. T. (1995). Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade. *Journal of Youth and Adolescence*, 24, 295-304.
- Hogbush, M. (1992). *Assessing child and adolescent disorders: A practice manual*. London: Sage.
- Κατάκη, Χ. (1984). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας*. Αθήνα: Κέδρος.
- Κιοσέογλου, Γ. (1997). Στατιστική ανάλυση των ψυχομετρικών χαρακτηριστικών της ελληνικής προσαρμογής του ερωτηματολογίου μέτρησης της αυτοεκτίμησης. *Πρακτικά 9ου Πανελληνίου Συνεδρίου Στατιστικής* (Ξάνθη, 18-20 Απριλίου 1996). Αθήνα: Εθνικό Στατιστικό Ινστιτούτο.
- Leary, M. R., & Downs, D. L. (1995). Interpersonal

- functions of the self-esteem motive: The self-esteem system as a sociometer. In M. H. Kernis (Ed.), *Efficacy, agency, and self-esteem* (pp. 123-140). New York: Plenum.
- Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), 357-371.
- Λεονταρή, Α. (1996). Αυτοαντίληψη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Λεονταρή, Α., & Γιαλαμάς, Β. (1996). Το άγχος των εξετάσεων, η αυτοαντίληψη και η σχολική επίδοση. *Ψυχολογία*, 3(2), 20-39.
- Lewin, K. (1935). *A dynamic theory of personality*. New York: McGraw-Hill.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: μοντέλα, ανάπτυξη, λειτουργικός ρόλος και αξιολόγηση. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μάνος, Ν. (1997). *Βασικά στοιχεία Κλινικής Ψυχιατρικής*. Θεσσαλονίκη: University Studio Press.
- Markus, H., & Kunda, Z. (1986). Stability and malleability of the self-concept. *Journal of Personality and Social Psychology*, 51, 858-866.
- Marsh, H. W. (1989). Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood. *Journal of Educational Psychology*, 81, 417-430.
- Marsh, H. W. (1994). Using the National Longitudinal Study of 1988 to evaluate theoretical models of self-concept: The Self-Description Questionnaire. *Journal of Educational Psychology*, 86(3), 439-456.
- Marsh, H. W., Chessor, D., Craven, R., & Roche, L. (1995). The effects of gifted and talented programs on academic self-concept: The big fish strikes again. *American Educational Research Journal*, 32, 285-319.
- Marsh, H. W., & Craven, R. (1997). Academic self-concept. Beyond the dustbowl. In G. Phye (Ed.), *Handbook of classroom assessment: Learning, achievement and adjustment* (pp. 131-198). US: Academic Press.
- Marsh, H. W., & Hattie, J. (1996). Theoretical perspectives on the structure of self-concept. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 38-90). N. York: J. Wiley & Sons.
- McGuire, W., & McGuire, S. (1982). Significant others in self-space: Sex differences and developmental trends in the social self. In S. Suls (Ed.), *Social psychological perspectives on the self* (Vol. 1, pp. 71-96). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Newman, S., Wright, S., & Fields, H. (1991). Identification of a group of children with dyslexia by means of IQ-achievement discrepancies. *British Journal of Educational Psychology*, 61, 139-154.
- Nunnally, J. (1970). *Introduction to psychological measurement*. N. York: McGraw-Hill.
- Perlmutter, B. F. (1986). Personality variables and peer relations of children and adolescents with learning disabilities. In S. J. Ceci (Ed.), *Handbook of cognitive, social and neuropsychological aspects of Learning Disabilities* (Vol. 1, pp. 339-359). Hillsdale: L. Erlbaum Associates.
- Prout, H. T., & Prout, S. M. (1996). Global self-concept and its relationship to stressful life conditions. In B. A. Bracken (Ed.), *Handbook of self-concept: Developmental, social and clinical considerations* (pp. 259-286). N. York: J. Wiley & Sons.
- Renick, M. J., & Harter, S. (1989). Impact of social comparisons on the developing self-perceptions of learning disabled students. *Journal of Educational Psychology*, 81(4), 631-638.
- Rogers, C. M., Smith, M. D., & Coleman, J. M. (1978). Social comparison in the classroom: The relationship between academic achievement and self-concept. *Journal of Educational Psychology*, 70, 50-57.
- Rosenberg, M. (1986). The association between self-esteem and anxiety. *Psychiatry Research*, 1, 135-152.

- Rosenberg, M. (1986a). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.
- Rosenberg, M. (1986b). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (Vol. 3, pp. 107-136). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Saracoglou, B., Minden, H., & Wilchesky, M. (1989). The adjustment of students with learning disabilities to university and its relationship to self-efficacy. *Journal of Learning Disabilities*, 22, 590-592.
- Shavelson, R. J., Hubner, J. J., & Stanton, G. C. (1976). Self-concept: Validation of construct interpretations. *Review of Educational Research*, 46, 407-437.
- Silon, E., & Harter, S. (1985). Assessment of perceived competence, motivational orientation, and anxiety in segregated and mainstreamed educable mentally retarded children. *Journal of Educational Psychology*, 70, 487-497.
- Skaalvik, E. M., & Hagtvet, K. A. (1990). Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective. *Journal of personality and Social Psychology*, 58, 292-307.
- Στοιγιαννίδου, Α., Κιοσέογλου, Γ., & Χατζηδημητριάδου, Ε. (1999). Σχέσεις μεταξύ γνωστικής ορθολογικότητας, αυτοεκτίμησης και σχολικής επίδοσης σε μαθητές/τριες ελληνικών Γυμνασίων. *Ψυχολογία*, 6(2), 72-87.
- Szivos-Bach, S. (1993). Social comparisons, stigma and mainstreaming: The self-esteem of young adults with a mild mental handicap. *Mental Handicap Research*, 6, 217-236.
- Tracey, D., & Marsh, H. (2002). *Self-concepts of preadolescents with mild intellectual disability: multidimensionality, measurement, and support for the big fish little pond effect*. Proceedings of the 2nd International Biennial Conference Self-Concept Research: Driving International Research Agendas, Sydney, August.
- Wigfield, A., & Eccles, J. S. (1994). Children's competence beliefs, achievement values and general self-esteem: Change across elementary and middle school. *Journal of Early Adolescence*, 14(2), 107-138.
- Wigfield, A., Eccles, J. S., Mac Iver, D., Reuman, D. A., & Midgley, C. (1991). Transitions during early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school. *Developmental Psychology*, 27(4), 552-565.
- Wylie, R. C. (1979). *The self-concept: Vol. 1*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Χατζηδημητριάδου, Ε. (1995). Αυτοεκτίμηση, άγχος εξετάσεων και επίδοση. Αλληλεπιδράσεις κατά την εφηβεία. Μεταπτυχιακή εργασία, Α.Π.Θ., Τμήμα Ψυχολογίας, Τομέας Κοινωνικής - Κλινικής Ψυχολογίας.
- Ziller, R. C. (1973). *The social self*. New York: Cambridge University Press.

Attendance in special classes and learning disabled children's self-esteem. A developmental approach

EFI SYNGOLLITOU & EFTYHIA LOURAKI
Aristotle University of Thessaloniki, Greece

ABSTRACT

The aim of this study was to investigate the self-esteem of learning disabled children attending special classes, compared to the self-esteem of children attending ordinary classes. It was assumed that: a) the academic self-esteem of children attending special classes is lower than that of children attending ordinary classes, b) there is an interaction between attending special classes, age and self-esteem, c) there is a positive correlation between academic self-esteem and academic achievement in both groups, and d) the duration of attendance in special classes has an effect on self-esteem. A sample of 291 children participated in the study, 8-12 years old, 238 of them attending ordinary classes and 53 attending both ordinary and special classes of greek public elementary schools. The self-esteem was measured with the Culture-Free Self-Esteem Inventory for Children, Form B (Battle, 1981) and the academic achievement was based on the GPA in all subjects. The results showed that academic self-esteem of children, specially of those of 10 and 11 years old, is lower than that of children attending ordinary classes; it was also found a positive correlation between academic self-esteem and academic achievement in both groups, while duration of attendance in special classes has no effect on self-esteem.

Key words: Self-esteem, Learning disabled children, Special classes.

Address: Efi Syngollitou, School of Psychology, Aristotle University of Thessaloniki, Thessaloniki, Greece.
Tel.: 0030-2310-997357, E-mail: syngo@psy.auth.gr