

Αναζητήσεις στο σχολικό χώρο

Σύγχρονη εκπαίδευση - τεύχος 152 (2008), σελ: 164-174

Διερεύνηση της σχέσης αποκλίνουσας συμπεριφοράς
και σχολικής επίδοσης στην προεφηβική ηλικία

Άγγελος ΚΑΝΙΟΓΛΟΥ, Νικόλαος ΟΞΥΖΟΓΛΟΥ, Γεωργία ΟΡΕ

Εισαγωγή

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά είναι μια πολυδιάστατη έννοια που εμφανίζεται με δύο μορφές: **α)** την εξωτερικευμένη που χαρακτηρίζεται από προβλήματα συμπεριφοράς, όπως η επιθετικότητα, η εναντιωτική συμπεριφορά, η παραβατική συμπεριφορά, ο βανδαλισμός και άλλες συμπεριφορές που μπορεί να οδηγήσουν σε παράνομες ενέργειες, και **β)** την εσωτερικευμένη που αναφέρεται στις συναισθηματικές δυσκολίες, όπως η ανησυχία, το άγχος, η απόσυρση, οι ψυχοσωματικές διαταραχές και η κατάθλιψη (Achenbach, 1991, Πούλου, 2000 σ. 6-7).

Η αποκλίνουσα συμπεριφορά όχι μόνο ασκεί αρνητική επίδραση στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή και την ανάπτυξη του ίδιου του παιδιού, αλλά μπορεί να διαταράξει το σχολικό περιβάλλον και να αποδιοργανώσει τη ροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας (McNamara, 1986, Witmore & Bax, 1984).

Η σχολική επίδοση ορίζεται ως η πρόοδος του μαθητή και αφορά το επίπεδο εκμάθησης, κατανόησης και εμπέδωσης της διδακτέας ύλης του σχολικού προγράμματος (Συγκολλίτου, 1997).

Η σχολική επίδοση επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως ψυχολογικούς, οικογενειακούς, σχολικούς και κοινωνικούς. Έχει διαπιστωθεί ότι οι ψυχολογικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη σχολική επίδοση είναι τα εσωτερικά κίνητρα, η αυτοεκτίμηση, και η αυτοαποτελεσματικότητα, (Deci & Ryan,

1985, Gottfried, 1985, Ryan & Powelson, 1991).

Οι οικογενειακοί παράγοντες αποτελούνται από τις πεποιθήσεις των γονέων για την εκπαίδευση, τις προσδοκίες τους για την σχολική πρόοδο, το μορφωτικό επίπεδο, την οικογενειακή δομή, τις πρακτικές πειθαρχίας και το βιοτικό επίπεδο (Ζαφειριάδης, Σουσαμίδου, Ζαφειριάδη, 2001, Luster, & McAdoo, 1996, House, 1999). Μερικοί από τους πιο σημαντικούς σχολικούς παράγοντες είναι το γενικό σχολικό κλίμα, τα καινοτόμα και διευρυμένα προγράμματα σπουδών, οι συστηματικές αξιολογήσεις, οι παρεμβάσεις για τη βελτίωση των κοινωνικών σχέσεων και δεξιοτήτων, οι σχολικές κοινωνικές υπηρεσίες, η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών, καθώς και οι πεποιθήσεις και οι στάσεις τους ως προς τη διαπαιδαγώγηση των μαθητών. Τέλος, οι κοινωνικοί παράγοντες αφορούν την κοινωνικοοικονομική θέση, το πολιτισμικό επίπεδο και τη αξιοποίηση του ελεύθερου χρόνου (Purkey & Smith, 1983).

Αρκετές έρευνες έχουν γίνει, για τη μελέτη της σχέσης μεταξύ αποκλίνουσας συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης, οι ο-

*Ο Άγγελος Κανιόγλου είναι Δρ. και Διδάσκων στο ΤΕΦΑΑ του Α.Π.Θ. στη «Διδακτική της Φυσικής Αγωγής». Ο Νικόλαος Οξύζογλου είναι Δρ. και Σχολικός Σύμβουλος Φυσικής Αγωγής. Η Γεωργία Ορέ είναι εκπαιδευτικός στην Α/θμια Εκπ-ση.

ποίες κύρια είχαν στραμμένο το ενδιαφέρον τους σε συγκεκριμένες πτυχές της σχολικής επίδοσης (Mayes, Calhoun & Crowell, 2000, Frick, Kampauhaus, Lahey, Loeber, Christ, Hart & Tannenbaum, 1991, Jorm, Share, Matthews & Maclean, 1986). Από τα αποτελέσματα των ερευνών αυτών διαπιστώθηκε πως τα περισσότερα από τα παιδιά που συμμετείχαν, παρουσίαζαν μαθησιακές δυσκολίες σε ένα ή περισσότερα μαθήματα, που κατέληγαν συνήθως στην σχολική αποτυχία (Stevenson & Richman, 1996, Rutter, 1988). Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες που επηρεάζει τη σχολική επίδοση είναι η ελλειμματική προσοχή με υπερκινητικότητα. Η διαταραχή αυτή παρουσιάζει υψηλή αρνητική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση (Faraone, Biedeman, Lehman, Spencer, Norman & Seidman, 1993, Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000, σ. 102-105). Από τα παιδιά με ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα διαπιστώθηκε πως το 56% τουλάχιστον εξ αυτών χρειάζεται βοήθεια από εκπαιδευτικούς της ειδικής αγωγής, το 30% παραμένει στην ίδια τάξη, ενώ το 30% παρακολουθεί ειδικά σχολεία. Επιπλέον, το 10%-35% εγκαταλείπει το σχολείο (Barkley, Fischer, Edelbrock & Smallish, 1990, Kakouros, 1998). Παρόμοια συμπεράσματα διαπιστώθηκαν στις μελέτες με παιδιά που παρουσίασαν προβλήματα συμπεριφοράς και παραπτωματοκτονίας. Αυτό μπορεί να οφείλεται στη συνύπαρξη της ελλειμματικής προσοχής με υπερκινητικότητα και των προβλημάτων συμπεριφοράς (Frick et al, 1991). Από παρόμοιες μελέτες έχει προκύψει ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς όπως η επιθετικότητα, η βία και άλλες μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς επιδεικνύουν αρνητική σχέση με την σχολική επίδοση (Williams & McGee, 1994).

Επίσης έχει διαπιστωθεί πως τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εκδηλώνουν συναισθηματικά προβλήματα, όπως

άγχος-ανησυχία, κατάθλιψη, απόσυρση και χαμηλή αυτοεκτίμηση (Stevens & Pihl, 1987, Bryan, 1974, Cullivan, Epstein & Loyd, 1981). Εντούτοις, άλλοι ερευνητές δεν έχουν βρει καμία συσχέτιση μεταξύ των συμπτωμάτων εσωτερικευμένης μορφής αποκλίνουσας συμπεριφοράς και χαμηλής σχολικής επίδοσης (Reinherz, Ciaconia, Pakiz, Silverman, Frost & Lefkovitz, 1993). Το μεγαλύτερο μέρος της έρευνας εξετάζει ειδικούς τομείς της σχολικής επίδοσης, κυρίως των βασικών μαθημάτων, δηλαδή της γλώσσας και των μαθηματικών. Οι ειδικοί τομείς που διερευνώνται αφορούν την ανάγνωση, την ορθογραφία, την κατανόηση και την αριθμητική. Ενδιαφέρον θα παρουσίαζε η εξέταση της σχολικής επίδοσης συνολικά για όλα τα μαθήματα τόσο τα πρωτεύοντα όσο και τα δευτερεύοντα. Συμπεριλαμβανομένου και του μαθήματος της φυσικής αγωγής που λόγω του τρόπου διεξαγωγής, της οργάνωσης και των διδακτικών περιεχομένων παρουσιάζει αρκετές ιδιαιτερότητες. Οι μαθητές μέσω του αθλητισμού, των παιχνιδιών, του χορού και των άλλων φυσικών δραστηριοτήτων, έρχονται σε συνεχή αλληλεπίδραση, συνεργασία, κοινωνικοποίηση, αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την προσωπικότητά τους. Επίσης, στα πλαίσια του μαθήματος της φυσικής αγωγής τα προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθημάτων είναι πιο εμφανή και έντονα (Siedentop, 1992, σ. 96-98, Παπαϊοάννου, 1998). Η έρευνα αυτή που σχετίζεται με τα προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθημάτων μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μπορεί να φανεί εξαιρετικά σημαντική για την καλύτερη σχολική τους προσαρμογή. Μέσω της έγκαιρης και γρήγορης αντιμετώπισής τους μπορεί να βελτιωθεί η σχολική επίδοση, καθώς και η εκπαιδευτική και επαγγελματική τους εξέλιξη (Huessy, Metoyer & Townsend, 1974). Επιπλέον, η μελέτη αυτή μπορεί να βοηθήσει στην πρόληψη της αποκλίνουσας συμπεριφοράς από αντικοινωνικές ενέργειες που πολλές φορές συνοδεύονται με επιθετικότητα,

εγκληματικότητα, προσβολή των νόμων, χρήση απαγορευμένων ουσιών και άλλων παράνομων πράξεων.

Σκοπός αυτής της έρευνας είναι να μελετήσει τη σχέση και επίδραση ορισμένων χαρακτηριστικών συμπεριφορών και συναισθημάτων στην σχολική επίδοση. Ακριβέστερα η έρευνα αυτή εστιάζεται α) στη σχέση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης στα διάφορα μαθήματα και β) στην εκτίμηση του βαθμού πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης από τους παράγοντες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς. Βάσει των επιμέρους σκοπών θα εξεταστούν οι ακόλουθες δύο υποθέσεις: α) υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ των παραγόντων της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης και β) οι παράγοντες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς μπορούν να προβλέψουν την σχολική επίδοση.

Μεθοδολογία

Δείγμα

Το δείγμα της μελέτης αποτέλεσαν 319 μαθητές της πέμπτης και έκτης τάξης σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (172 αγόρια και 147 κορίτσια, Μ.Ο.=10,9, Τ.Α.=0,68). Οι μαθητές του δείγματος παρακολουθούσαν το τυπικό σχολείο, συμμετείχαν στα μαθήματα φυσικής αγωγής και προσκόμισαν πιστοποιητικό υγείας.

Όργανα

Για την εκτίμηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στο σχολείο χρησιμοποιήθηκε, το ερωτηματολόγιο του Connors για τον δάσκαλο (Connors, 1985). Αυτό το ερωτηματολόγιο έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως σε διάφορες εκπαιδευτικές μελέτες και θεωρείται πολύτιμο εργαλείο για την εκτίμηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς (Buitelaar, Swinkels, De vries, Gaag & Hooff, 1994, Luk, Leung & Lee, 1988). Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 39

μεταβλητές που καταγράφουν τη συμπεριφορά των μαθητών στην τάξη και στη σχολική ζωή. Αυτές οι μεταβλητές-ερωτήματα ταξινομούνται σε τέσσερις παράγοντες: υπερκινητικότητα (ο μαθητής κινείται συνεχώς), απροσεξία-παθητική συμπεριφορά (ο μαθητής είναι απρόσεκτος, εύκολα αποσπάται), παραπρωματικότητα (ο μαθητής ενοχλεί άλλα παιδιά) και άγχος-ανησυχία (ο μαθητής είναι υπερβολικά ανήσυχος). Οι δάσκαλοι κλήθηκαν να εκτιμήσουν το βαθμό της συμπεριφοράς των μαθητών σε τέσσερα διαφορετικά επίπεδα από 0 (καθόλου) έως 3 (πάρα πολύ). Το ερωτηματολόγιο του Connors για το δάσκαλο έχει μεταφραστεί πρόσφατα και έχει προσαρμοστεί στα ελληνικά δεδομένα (Κανίογλου & Τσορμπαζούδης, 2000). Από τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώθηκε πως το ερωτηματολόγιο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εκτίμηση της αποκλίνουσας συμπεριφοράς των μαθητών στη ελληνική εκπαίδευση.

Για τον υπολογισμό της σχολικής επίδοσης, οι δάσκαλοι και κλήθηκαν να αξιολογήσουν τη σχολική επίδοση σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών, σε μια κλίμακα τριών σημείων τύπου Likert, από 1 για τη χαμηλή σχολική επίδοση έως 3 για την υψηλή. Η κλίμακα Likert τριών σημείων προτιμήθηκε από την αρχική των πέντε σημείων επειδή κατά τη στάθμιση της κλίμακας ελάχιστες τιμές σημειώθηκαν στα δύο τελευταία σημεία (Συγκολλίτου, 1997).

Διαδικασία

Στην αρχή της έρευνας ζητήθηκε από τους γονείς η συναίνεσή τους για τη συμμετοχή των παιδιών στη μελέτη. Οι δάσκαλοι συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο του Connors για την εκτίμηση της συμπεριφοράς των μαθητών τους. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου διάρκεσε περίπου 15 λεπτά για κάθε μαθητή. Συγχρόνως τους δόθηκε η κλίμακα για την αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης. Ολόκληρη η διαδικασία διάρκεσε περίπου τέσσερις μήνες.

Αποτελέσματα

Προκειμένου να αξιολογηθεί η σχέση μεταξύ της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης, εφαρμόστηκε η ανάλυση συσχέτισης. Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης προέκυψε πως υπάρχει αρνητική σχέση μεταξύ αποκλίνουσας συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης, σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Η ισχύς των σχέσεων μεταξύ των παραγόντων

αποκλίνουσας συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης στα μαθήματα κυμάνθηκε σε χαμηλά και μεσαία επίπεδα. Οι υψηλότερες συσχετίσεις παρουσιάστηκαν στη σχέση μεταξύ της απροσεξίας-παθητικής συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης, ενώ οι χαμηλότερες μεταξύ του άγχους-ανησυχίας και της σχολικής επίδοσης (*πίνακας 1*).

Πίνακας 1. Συντελεστές συσχέτισης μεταξύ παραγόντων αποκλίνουσας συμπεριφοράς και σχολικής επίδοσης στα διάφορα μαθήματα.				
	A	B	Γ	Δ
Γλώσσα	-0,37**	-0,53**	-0,32**	-0,15**
Μαθηματικά	-0,31**	-0,55**	-0,25**	-0,19**
Φυσική	-0,40**	-0,53**	-0,29**	-0,16**
Ιστορία	-0,41**	-0,52**	-0,31**	-0,16**
Γεωγραφία	-0,41**	-0,51**	-0,26**	-0,18**
Αγωγή πολίτη	-0,40**	-0,52**	-0,26**	-0,16**
Θρησκευτικά	-0,40**	-0,52**	-0,23**	-0,17**
Αγγλικά	-0,42**	-0,57**	-0,34**	-0,20**
Τεχνικά	-0,36**	-0,52**	-0,25**	-0,19**
Φυσική αγωγή	-0,19**	-0,44**	-0,20**	-0,30**

A: Υπερκινητικότητα - **B:** Απροσεξία/Παθητική συμπεριφορά - **Γ:** Παραπτωματικότητα- **Δ:** Άγχος-ανησυχία

Από την ανάλυση παλινδρόμησης διαπιστώθηκε πως η πολλαπλή συσχέτιση (R) μεταξύ των παραγόντων της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης στα διάφορα μαθήματα κυμάνθηκε σε μεσαία επίπεδα (0.30-0.59), ενώ ο συντελεστής προσδιορισμού παλινδρόμησης (R^2), κυμάνθηκε σε χαμηλά επίπεδα ($R^2 = 25\%-35\%$). Η φυσική αγωγή ήταν η μόνη εξαίρεση όπου ο συντελεστής προσδιορισμού κυμάνθηκε σε πολύ χαμηλά επίπεδα (9%) *Πίνακας 2*. Επίσης διαπιστώθηκε ότι ο παράγοντας

της απροσεξίας-παθητικής συμπεριφοράς συνέβαλε σημαντικά στην πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Η επίδραση της πρόβλεψης της σχολικής επίδοσης από την απροσεξία-παθητικής συμπεριφοράς κυμάνθηκε σε μεσαία επίπεδα ($\beta = 0,27-0,60$). Τα πρόσημα της πρόβλεψης β είναι αρνητικά σε όλες τις περιπτώσεις, γεγονός που δηλώνει πως υπάρχει αρνητική επιρροή μεταξύ της απροσεξίας-παθητικής συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης.

Πίνακας 2. Πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης από ψυχολογικούς παράγοντες.						
		Υπερκινη- τικότητα	Απροσεξία- Παθητική συμπεριφορά	Παραπτω- ματικότητα	Άγχος- ανησυχία	
Γλώσσα	T	0.85	-9.08	0.03	3.23	R=0,55
	beta	-0.07	-0.60**	0.00	0.19	R²=0,30 F=31,40**
Μαθηματικά	T	0.87	-8.10	-2.07	2.29	R=0,54
	beta	0.08	-0.54**	-0.18*	0.13*	R²=0,29 F=29,35 **
Φυσική	T	-1.17	-8.70	-1.70	3.82	R=0,60
	beta	-0.09	-0.55**	-0.14	0.21**	R²=0,36 F=40,96**
Ιστορία	T	-2.44	-8.13	0.43	3.83	R=0,55
	beta	-0.20*	-0.53**	-0.03	0.22	R²=0,30 F=30,83**
Γεωγραφία	T	-0.96	-8.87	-1.03	4.65	R=0,57
	beta	-0.08	-0.57**	-0.08	0.27**	R²=0,32 F=34,79**
Αγωγή του πολίτη	T	-2.46	-9.72	0.70	4.40	R=0,59
	beta	-0.20*	-0.61**	0.05	0.25**	R²=0,35 F=39,70**
Θρησκευτικά	T	-1.69	-8.04	0.79	2.19	R=0,52
	beta	-0.14	-0.54**	0.07	-0.13	R²=0,27 F=26,77 **
Αγγλικά	T	-1.95	-8.52	0.80	3.46	R=0,53
	beta	-0.16	0.56**	0.07	0.20*	R²=0,29 F=29,00**
Τεχνικά	T	-2.23	-9.35	0.80	3.46	R=0,60
	beta	-0.18**	-0.59**	0.01	0.19*	R²=0,36 F=40,43**
Φυσική αγωγή	T	0.71	-3.69	-0.20	-1.10	R= 0,30
	beta	-0.06	0.27**	-0.02	-0.07	R²= 0,09 F=7,49**

**=p<0,01,

*=p<0,05

Όσο αφορά την επίδραση της υπερκινητικότητας και παραπτωματικότητας στη σχολική επίδοση των διαφόρων μαθημάτων διαπιστώθηκε, πως αυτοί επηρέασαν ορισμένα μόνο μαθήματα. Από τα πρόσημα των τιμών φαίνεται πως οι παραπάνω παράγοντες επηρέασαν αρνητικά τη σχολική επίδοση.

Συζήτηση

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης συσχέτισης, η οποία χρησιμοποιήθηκε για να εξετάσει την πρώτη υπόθεση,

Τέλος, το άγχος-ανησυχία, διαπιστώθηκε πως είχε στατιστικά σημαντική επίδραση στην πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης σε επτά μαθήματα του προγράμματος σπουδών, ενώ η συμβολή της σύμφωνα με τα πρόσημα των τιμών beta ήταν θετική σε αντίθεση με τους υπόλοιπους παράγοντες.

προέκυψε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των παραγόντων

της αποκλίνουσας συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης.

Η υπερκινητικότητα παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με την σχολική επίδοση, σε όλα τα μαθήματα του προγράμματος σπουδών. Η υπερκινητικότητα είναι μια διαταραχή, η οποία συνοδεύεται από παρορμητικότητα, απροσεξία και ανησυχία. Αυτοί οι παράγοντες ασκούν αρνητική επίδραση στην οργάνωση, μεθοδικότητα και επιμέλεια της μαθησιακής διαδικασίας. Η επίδραση αυτή είναι αρκετά έκδηλη όχι μόνο μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης, αλλά και κατά τη διάρκεια της μελέτης στο σπίτι. Η συμπεριφορά αυτή έχει ως αποτέλεσμα: α) την μη πραγματοποίηση των σχολικών καθηκόντων, β) τη χαμηλή σχολική επίδοση και γ) τη σχολική αποτυχία. Ένα άλλο αίτιο που έχει δυσμενείς επιπτώσεις στην σχολική επίδοση των υπερκινητικών παιδιών είναι η αδυναμία τους να επεξεργαστούν τα ερεθίσματα και τις πληροφορίες που δέχονται, ειδικά όταν αυτές είναι σκόπιμες και διαρκούν πολύ. Παρουσιάζουν επίσης ανεπάρκειες στις λειτουργίες που σχετίζονται με τον αυτοέλεγχο, την αυτό-καθοδήγηση και την αναστολή των παρορμήσεων. Όλες αυτές οι παραπάνω δυσλειτουργίες αποτρέπουν τον προγραμματισμό, την οργάνωση, την καθοδήγηση και τον έλεγχο μιας δράσης και μιας συμπεριφοράς, προκειμένου να επιτευχθεί ένας στόχος. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα πρόσφατων μελετών, όπου διαπιστώθηκε ότι τα υπερκινητικά παιδιά είχαν φτωχότερη σχολική επίδοση από τους υπόλοιπους μαθητές, η οποία σε ορισμένες περιπτώσεις οδηγούσε στην εγκατάλειψη του σχολείου. Επίσης έχει διαπιστωθεί ότι 8%-39% των υπερκινητικών παιδιών έχει προβλήματα στην ανάγνωση, 12%-27% στα μαθηματικά και 12%-27% στην ορθογραφία (Frick et al 1991). Επιπλέον, υπολογίζεται ότι το 56% των υπερκινητικών παιδιών χρειάζεται ειδική βοήθεια, το 30% επαναλαμβάνει τη σχολική χρονιά, και το 30% παραπέμπεται

σε ειδική τάξη (Barkley et al 1990, Kakouros, 1998).

Η απροσεξία/παθητική συμπεριφορά παρουσίασε την υψηλότερη αρνητική συσχέτιση με τη σχολική επίδοση. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι για την εμπέδωση της διδακτέας ύλης κρίνεται απαραίτητη η ομαλή λειτουργία της προσοχής που είναι ο βασικός γνωστικός μηχανισμός πρόσληψης των πληροφοριών (Κάκουρος & Μανιαδάκη, 2000, σ. 41-42). Η απόκτηση της νέας γνώσης είναι πρώτιστα βασισμένη στη δυνατότητα της συγκέντρωσης της προσοχής, όχι μόνο κατά τη διάρκεια της εκμάθησης αυτής της γνώσης, αλλά και κατά τη στιγμή της ανάκλησης και αναπαραγωγής. Η εστίαση της προσοχής είναι από τους βασικότερους παράγοντες της διαδικασίας της μάθησης. Λόγω του χαμηλού επιπέδου δυνατότητας εστίασης, του μικρού χρονικού διαστήματος και της εύκολης διάσπασης της προσοχής από εξωτερικά ερεθίσματα, τα παιδιά με ελλειμματική προσοχή παρουσιάζουν αδυναμία στο να παρακολουθήσουν τις διδασκαλίες και παραδόσεις των μαθημάτων. Παρόμοιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν κατά τη μελέτη των μαθημάτων στο σπίτι. Τα συμπεράσματα αυτής της μελέτης είναι παρόμοια με εκείνα των άλλων μελετών που υποστηρίζουν ότι η ανικανότητα της εστίασης της προσοχής συσχετίζεται με τη χαμηλή σχολική επίδοση. Επιπλέον υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό (30%) της συνύπαρξης μεταξύ της διάσπασης της προσοχής και των μαθησιακών δυσκολιών (Kakouros, 1998).

Η παθητική συμπεριφορά-συστολή, που είναι ένα συνοδευτικό χαρακτηριστικό της ελλειμματικής προσοχής, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στη χαμηλή σχολική επίδοση, επειδή παρεμποδίζει τη δυνατότητα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας με τους υπόλοιπους συμμαθητές. Παιδιά με παθητική συμπεριφορά-συστολή παρουσιάζουν χαμηλή κοινωνικότητα, ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες και μειωμένη διεκδικητική συμπεριφορά, στοιχεία τα οποία δεν επιτρέπουν την ενεργό συμμετοχή

στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η παθητική στάση απέναντι στα σχολικά ζητήματα, έχει ως αποτέλεσμα τη μειωμένη απόδοση στην εκμάθηση.

Όσο αφορά τη σχέση της παραπρωματικής συμπεριφοράς και της σχολικής επίδοσης παρουσιάστηκαν παρόμοιες τιμές στους συντελεστές συσχέτισης με αυτές της υπερκινητικότητας. Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από το γεγονός ότι υπάρχει υψηλή συνύπαρξη μεταξύ των δύο αυτών διαταραχών. Έχει βρεθεί ότι 35% - 60% των παιδιών που παρουσιάζουν υπερκινητικότητα, ικανοποιούν τα κριτήρια της αντιδραστικής/ παραπρωματικής διαταραχής στην ηλικία των επτά χρονών, ενώ το 30%-50% των υπερκινητικών παιδιών πληρεί τα κριτήρια των προβλημάτων συμπεριφοράς κατά την ενηλικίωση (Barkley et al 1990, Biederman et al, 1992, Ferguson et al 1992). Τα παιδιά με παραπρωματική συμπεριφορά παρεκκλίνουν από τους σχολικούς και κοινωνικούς κανόνες και αρχές. Επιδεικνύουν επίσης, παραβατική συμπεριφορά, δυσκολίες στη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, μειωμένες κοινωνικές αναστολές, μειωμένη αίσθηση της συμπόνιας, συναισθηματική ανωριμότητα, συναισθηματική αστάθεια, επιθετικότητα, ευερεθιστικότητα, ανυπακοή και πολύ συχνά εκρήξεις θυμού. Έχει διαπιστωθεί ότι ένα μικρό ποσοστό των παιδιών αυτών εκδηλώνει αντικοινωνικές ενέργειες, λόγω της εξάρτησης από άλλους, της πειθήνιας στάσης και της μειωμένης κρίσης (Ιεροδιακόνου, 1991, σ. 118). Η έλλειψη προσαρμοστικότητας στο σχολικό περιβάλλον οδηγεί στη σύγκρουση με το διδακτικό προσωπικό και στις κακές σχέσεις με τους συμμαθητές. Αυτή η κατάσταση αποτελεί ένα αρνητικό μαθησιακό περιβάλλον για την σχολική πρόοδο αυτών των παιδιών. Όπως είναι ευρέως γνωστό, η ομαλή προσαρμογή, η κοινωνικότητα και συνεργασία δημιουργούν κατάλληλες συνθήκες για αποδοτική και δημιουργική εργασία, η

οποία οδηγεί στην καλύτερη μάθηση. Τα αποτελέσματα αυτά συνάδουν με τα συμπεράσματα προγενέστερων ερευνών, όπου διαπιστώθηκε η σχέση μεταξύ της νεανικής παραπρωματικότητας και των μαθησιακών δυσκολιών (Frick et al, 1991, Mc Kay & Brumback, 1980). Οι παραπάνω ερευνητές επεσήμαναν πως αν τα παιδιά αυτά δεν υποστηριχθούν με κατάλληλες ψυχοπαιδαγωγικές παρεμβάσεις και προγράμματα ενδέχεται να επιδείξουν παραβατική συμπεριφορά και δράση.

Το άγχος-ανησυχία παρουσίασε αρνητική συσχέτιση με την σχολική επίδοση, σε όλα τα μαθήματα του αναλυτικού προγράμματος. Το άγχος-ανησυχία είναι μια δυσμενής ψυχολογική κατάσταση που χαρακτηρίζεται από υπερβολική ανησυχία, αβεβαιότητα, ευερεθιστικότητα, ένταση, απελπισία και φόβο. Οι ρίζες της ανησυχίας μπορούν να έχουν την προέλευσή τους σε διάφορα αίτια, όπως ψυχολογικά (συναισθηματικές συγκρούσεις, τραυματικά γεγονότα, χρόνιες παθήσεις, κ.λπ.), κοινωνικά, ή οικογενειακά και βιολογικά (μειωμένη λειτουργία των νευροδιαβιβαστών, όπως της σεροτονίνης και του γ-αμινοβουτυρικού οξέος/Gaba). Η ψυχολογική αυτή κατάσταση μπορεί επίσης να έχει επιπτώσεις στις γνωστικές λειτουργίες, οι οποίες είναι αρμόδιες για τη μαθησιακή διαδικασία. Η έλλειψη προσοχής και συγκέντρωσης, καθώς και η προσωρινή μείωση της μνήμης μπορεί να εμφανιστούν σαν συνέπεια αυτών των γνωστικών δυσλειτουργιών. Τα στοιχεία αυτά μπορεί να δημιουργήσουν εμπόδια στην παρακολούθηση των μαθημάτων στο σχολείο και τη μελέτη στο σπίτι. Η προσωπικότητα των παιδιών που παρουσιάζουν άγχος/ανησυχία χαρακτηρίζεται επίσης από εσωστρέφεια, έλλειψη εκφραστικότητας, έλλειψη αυθορμητισμού και ενθουσιασμού. Περιγράφονται ως ήρεμοι και εσωστρεφείς, οι οποίοι βιώνουν την ανησυχία και την αμηχανία σε όλες τις πτυχές της ζωής τους. Κατέχονται επίσης από μια πρόωρη σοβαρότητα και τυπικότητα. Η έλλειψη αυτοπεποίθησης, ο δισταγμός, η υπερβολική

ευαισθησία, η εξάρτηση και προσκόλληση, το αίσθημα της κατωτερότητας και η ανεπάρκεια είναι στοιχεία που μπορεί να παρατηρηθούν στα παιδιά αυτά (Ιεροδιακόνου, 1991, σ. 227-229). Αυτές οι αδυναμίες που βιώνουν αυτά τα παιδιά, μπορεί να τα αδρανοποιήσουν κοινωνικά και να τα αποτρέψουν από την ενεργό συμμετοχή στη μαθησιακή διαδικασία, στην ομαδική εργασία και στις ομαδικές δραστηριότητες, όπως ο αθλητισμός και τα παιχνίδια. Προφανώς, η μη ενεργός συμμετοχή αυτών των παιδιών στη μαθησιακή διαδικασία έχει αρνητική επίπτωση στην σχολική επίδοσή τους.

Η ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε ότι οι παράγοντες της αποκλίνουσας συμπεριφοράς συμβάλλουν ικανοποιητικά στην πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης. Τα ποσοστά της πρόβλεψης των παραγόντων της αποκλίνουσας συμπεριφοράς στην απόδοση των μαθημάτων, κυμάνθηκαν από 25% έως 35%. Το χαμηλότερο ποσοστό πρόβλεψης παρουσιάστηκε στη φυσική αγωγή (9%). Αυτό μπορεί να εξηγηθεί από τη φύση και το χαρακτήρα της φυσικής αγωγής. Παραδείγματος χάριν, η κινητικότητα και η φυσική δραστηριότητα στη φυσική αγωγή θεωρούνται ως επιθυμητή και σκοπούμενη συμπεριφορά. Αντίθετα, στα υπόλοιπα μαθήματα που πραγματοποιούνται στην τάξη, οι μαθητές οφείλουν να κάθονται στις θέσεις τους και οποιαδήποτε άλλη κίνηση μπορεί να χαρακτηριστεί ως ανάρμοστη και ανεπιθύμητη, διότι παρεμποδίζει την ομαλή διεξαγωγή του μαθήματος.

Η απροσεξία/παθητική συμπεριφορά είχε την υψηλότερη συμβολή στην πρόβλεψη της σχολικής επίδοσης. Από τα πρόσημα των συντελεστών beta, αποκαλύφθηκε ότι υπάρχουν αρνητικές επιπτώσεις της απρόσεκτης-παθητικής συμπεριφοράς στην σχολική επίδοση.

Το άγχος-ανησυχία επίσης παρουσίασε υψηλό βαθμό πρόβλεψης στην σχολική επίδοση, ο οποίος είχε θετική κατεύθυνση. Το άγχος-ανησυχία είναι δυνατό να

προκαλείται από παράγοντες που συσχετίζονται με το περιστασιακό άγχος, όπως το άγχος για υψηλή βαθμολογία, το άγχος των εξετάσεων και το άγχος για διάκριση και επαίνους. Πολλοί γονείς και δάσκαλοι προβάλλουν ως πρότυπα μαθητών τους αριστούχους και τους μαθητές που δείχνουν μεγάλη συνέπεια και ευθύνη. Τα στοιχεία αυτά θεωρούνται ως αναγκαίες προϋποθέσεις για τη σχολική πρόοδο, και τη μετέπειτα επαγγελματική αποκατάσταση. Οι υψηλές προσδοκίες προκαλούν στους μαθητές συναισθηματικές εντάσεις και υψηλό επίπεδο άγχους.

Η υπερκινητικότητα και η παραπρωματικότητα έδειξαν αρνητική πρόβλεψη στη σχολική επίδοση σε ορισμένα μαθήματα στοιχείο το οποίο δηλώνει πως δεν έχουν ισχυρή συμβολή.

Από τα παραπάνω φαίνεται ότι η αποκλίνουσα συμπεριφορά παίζει σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών. Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας επιβεβαιώνουν την εκδοχή η οποία υποστηρίζει τη σχέση ψυχοπαθολογικών και συναισθηματικών διαταραχών με τη σχολική επίδοση (Cullivan, Epstein & Loyd, 1981, Fundudis, Kolvin & Garside, 1979, Μανιαδάκη, 2001, σ. 49-51). Επιπλέον για να καθοριστεί το θεωρητικό μοντέλο αίτιου-αιτιατού κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω διερεύνηση των σχέσεων για να εξεταστούν και οι υπόλοιπες εκδοχές που επισήμαναν οι παραπάνω συγγραφείς. Στη δεύτερη εκδοχή υποστηρίζεται ότι οι μαθησιακές δυσκολίες προκαλούν προβλήματα συμπεριφοράς στην αναπτυξιακή περίοδο. Στην τρίτη εκδοχή αναφέρεται η σημασία τρίτου παράγοντα νευροφυσιολογικής μορφής, ο οποίος είναι υπαίτιος για την εμφάνιση τόσο των μαθησιακών δυσκολιών όσο και των προβλημάτων συμπεριφοράς. Ο Ferguson και οι συν. (1992) μετά από μακροχρόνια έρευνα διαπίστωσαν ότι τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς εμφάνιζαν τις περισσότερες φορές μαθησιακές δυσκολίες. Από την άλλη μεριά επισήμαναν ότι η ελλειμματική προσοχή και υπερκινητικότητα προϋπήρχαν πριν από την

ένταξη των παιδιών στο σχολείο και ήταν παράγοντες εμφάνισης μαθησιακών δυσκολιών.

Από τα παραπάνω συμπεράσματα μπορούν να εξαχθούν χρήσιμες πληροφορίες για τη βοήθεια και υποστήριξη των παιδιών με αναπτυξιακές διαταραχές στο σχολείο. Παρακάτω παρατίθενται ορισμένες προτάσεις για την αντιμετώπιση των προβλημάτων αυτών.

- α. Να επιμορφωθούν οι εκπαιδευτικοί σε θέματα που σχετίζονται με αναπτυξιακά προβλήματα και διαταραχές, καθώς και με τρόπους αντιμετώπισης τους.
- β. Να καταρτιστούν σε ειδικά προσαρμοσμένα εκπαιδευτικά προγράμματα, ώστε να παρέχουν στα παιδιά με προβλήματα αποκλίνουσας συμπεριφοράς και μαθησιακές

δυσκολίες την ευκαιρία να αναπτύξουν τις δεξιότητές τους και να βιώσουν αισθήματα ικανοποίησης, προόδου και αναγνώρισης.

- γ. Να υπάρχει συνεργασία μεταξύ του διευθυντού, του διδακτικού προσωπικού και των ειδικοτήτων για την αντιμετώπιση των μαθησιακών, κινητικών, ψυχολογικών και κοινωνικών προβλημάτων.
- δ. Να υπάρχει συνεργασία με τα κέντρα διάγνωσης, αξιολόγησης και υποστήριξης μαθητών (Κ.Δ.Α.Υ.), καθώς και με τους γονείς και κηδεμόνες των παιδιών.
- ε. Να δημιουργηθεί θετικό μαθησιακό κλίμα στην τάξη, το οποίο θα διέπεται από ισότητα, δικαιοσύνη, αξιοκρατία, εμπιστοσύνη, συνεργασία, ομαδικότητα και αποφυγή ανταγωνισμού.

Βιβλιογραφία

- Achenbach, T. (1991). *Manual for child behavior checklist and revised child behavior profile*. Vermont: University of Vermont, Department of Psychiatry, Burlington.
- Barkley, R. A., Fischer, M., Edelbrock, C. S., & Smallish, L. (1990). The adolescent outcome of hyperactive children diagnosed by research criteria: An 8-year prospective follow up study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent psychiatry*, 29, 546-557.
- Biederman, J., Faraone, S. V., & Lapey, K. (1992). Comorbidity of diagnosis in attention-deficit hyperactivity disorder (in) G. Weiss, ed. *Child and adolescent psychiatric clinics of North America: Attention-deficit hyperactivity disorder*, Philadelphia Saunders, pp 335-360.
- Bryan, T. (1974). An observational study of classroom behaviors of children with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 7, 16-34.
- Buitelaar, J., Swinkels, S., de Vries, H., Gaag, R., & Hooff, J.(1994). An ethological study on behavioral differences between hyperactive, aggressive, combined yperactiv /aggressive and control children. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 1437-1446.
- Conners, K. (1985). Teacher questionnaire. *Psychopharmacology Bulletin* , 21, 823-828.
- Cullivan, D., Epstein, M. H., & Loyd, J. (1981). School behavior problems of learning disabled and normal girls and boys. *Learning Disability Quarterly*, 4,163-169.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behaviour*. Plenum Press, New York.
- Ιεροδιακόνου, Χ. (1991). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδιών*. Εκδ. Μαστοριδίη. Θεσσαλονίκη.
- Ζαφειριάδης, Κ., Σουσαμίδου, Α. & Ζαφειριάδη, Α. (2001). Οι απουσίες των μαθητών γυμνασίου και παράγοντες με τους οποίους σχετίζονται. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 117, 96-101.
- Faraone, S. V., Biedeman, J., Lehman, B. K., Spencer, T., Norman, D., & Seidman, L. J. (1993). Intellectual performance and school failure in children with attention deficit hyperactivity disorder and in their

- siblings. *Journal of Abnormal Psychology*, 192, 616-623.
- Ferguson, M., Horwood, J., & Loyd, T. (1992). Attention deficit and reading achievement. *Journal of child psychology and psychiatry*, 33, 375-385.
- Frick, P. J., Kampahaus, R. W., Lahey, B. B., Loeber, R., Christ, M. A., Hart, E. L., & Tannenbaum, L. E. (1991). Academic underachievement and the disruptive behavior disorders. *Journal of consulting and clinical psychology*, 59, 289-294.
- Fundudis, T., Kolvin, I., & Garside, F. (1979). *Speech retarded and Deaf children: Their Psychological Development*, London: Academic Press.
- Gottfried, A. (1985). Academic intrinsic motivation in elementary and junior high school students. *Journal of Educational Psychology*, 77, 631-645.
- House, D. (1999). Self-beliefs and background variables as predictors of school withdrawal of adolescent students. *Child Study Journal*, 29, 247-268.
- Huessy, H., Metoyer, M., & Townsend, M. (1974). Eight to the-years follow-up of 84 children treated for behavioral disorder in Vermont. *Acta Paedopsychiatrica*, 10, 230-235.
- Jorm, A. F., Share, D. L., Matthews, R., & MacLean, R. (1986). Behavior problems in specific reading retarded and general reading backward children: A longitudinal study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 27, 33-43.
- Κανιόγλου, Α. & Τσορμπατζούδης, Χ. (2000). Προκαταρκτική μελέτη προσαρμογής του ερωτηματολογίου για τον εκπαιδευτικό του *Conners*. *Πρακτικά του 3^{ου} Πανελληνίου Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής και Αθλητισμού. Θεσσαλονίκη*.
- Kakouros, E. (1998). Outcome of the development of special learning disabilities in adolescence. *Archives of neuro-psychology medicine*, 3, 89-91.
- Κάκουρος, Ε. & Μανιαδάκη, Κ. (2000). Διαταραχή ελλειμματικής προσοχής-υπερκινητικότητας. *Ελληνικά Γράμματα*. Αθήνα.
- Laing, A., & Chazan, M. (1987). Teachers' strategies in coping with behavior difficulties in first year junior school children, Department of Education, University College of Swansea.
- Luk S., Leung, W., & Lee, P. (1988). Conners' teacher rating scale in Chinese children in Hong-Kong. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 29, 2, 165-174.
- Luster, T., & McAdoo, H. (1996). Family and child influences on educational attainment: A secondary analysis to the High/Scope Perry preschool data. *Developmental Psychology*, 32, 1, 26-39.
- Mc Kay, S., & Brumback, R. (1980). Relationship between learning disabilities and juvenile delinquenc. *Perceptual and Motor Skills*, 51, 1223-1226.
- McNamara, T. (1986). Are the technique of behavior modification relevant to problems of concern to teachers in secondary schools? *Behavioral Approaches with Children*, 9, 34-45.
- Μανιαδάκη, Κ. (2001). Η επιδραση της ΔΕΠ-Υ στη μάθηση και τη συμπεριφορά. Στο Κάκουρος Ε. *Το υπερκινητικό παιδί. Οι δυσκολίες του στη μάθηση και στη συμπεριφορά*. σσ. 47-74. Εκδ. Ελληνικά Γράμματα. Αθήνα.
- Mayes, S. D., Calhoun, S. L., & Crowell, E. W. (2000). Learning disabilities and ADHD: Overlapping spectrum disorders. *Journal of Learning Disabilities*, 33(5), 417-424.
- Papaioannou, A. (1998). Goal perspectives, reasons for being discipline, and self-reported discipline in physical education lessons. *Journal of Teaching in Physical Education*, 17, 421-441.
- Πούλου, Μ. (2000). *Πως σκέφτονται, αισθάνονται και αποφασίζουν οι δάσκαλοι για τους μαθητές με*

- συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες. Εκδόσεις Γρηγόρη. Αθήνα.
- Purkey, S. C., & Smith, M. S. (1983). Effective schools: A review, *Elementary School Journal*, 83, 427-452.
- Reinherz, H. Z., Giaconia, R. M., Pakiz, B., Silverman, A. B., Frost, A. K., & Lefkowitz, E. S. (1993). Psychosocial risks for major depression in late adolescence: A longitudinal community study. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, 1155-1163.
- Rutter, M. (1988). Epidemiological approaches to developmental psychopathology. *Archives of General Psychiatry*, 45, 486-495.
- Ryan, R. M., & Powelson, C. L. (1991). Autonomy and relatedness as fundamental to motivation and education. *Journal of Experimental Education*, 60, 49-66.
- Siedentop, D. (1992). *Developing teaching skills in physical education*. Mayfield Publishing Company, California.
- Stevens, R., & Pihl, R. O. (1987). Seventh-grade students at-risk for school failure. *Adolescence*, 22, 335-345.
- Stevenson, J., & Richman, N. (1978). Behavior, language and development in three-year-old Children. *Journal of Autism and Childhood Schizophrenia*, 8, 141-148.
- Συγκολίτου, Ε. (1997). Σχολική επίδοση και αλλαγή στο κοινωνικό κύρος και στην αυτοεκτίμηση των μαθητών. *Ψυχολογία*, 4(1), 32-47.
- Williams, S., & McGee, R. (1994). Reading attainment and juvenile delinquency. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 442-459.
- Witmore, K., & Bax, M. (1984). Who to treat, who to refer. *Association for Child Psychology and Psychiatry*, 6, 2, 33-34.