



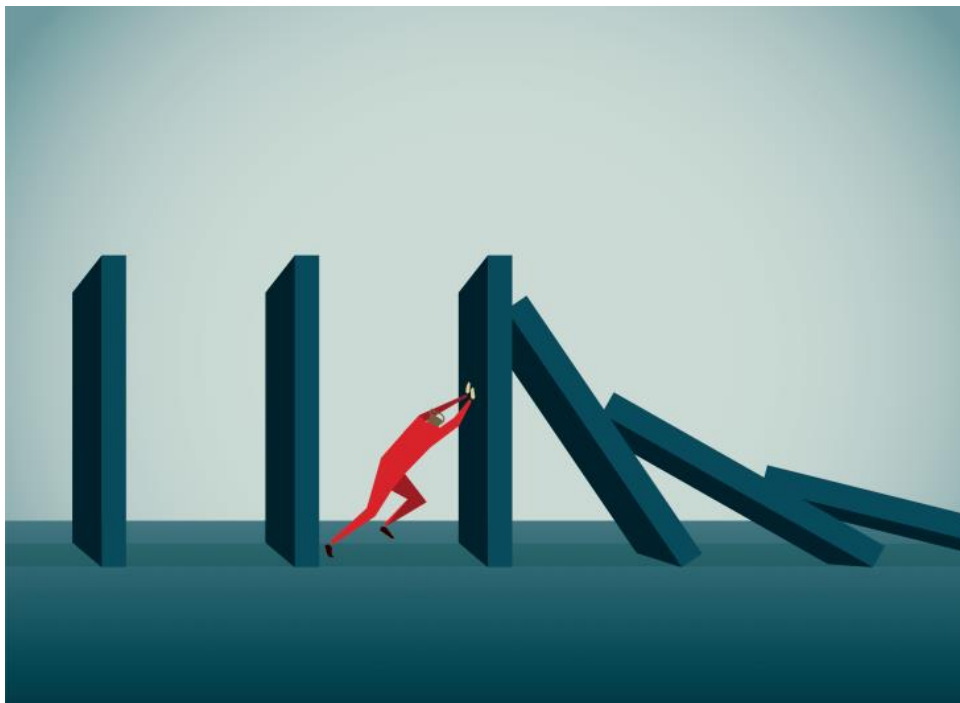
Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής

ΠΜΣ Δια βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή, Κατεύθυνση Ειδική Αγωγή

Διπλωματική Εργασία:

«Ψυχική Ανθεκτικότητα, αυτοεκτίμηση και κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών/τριών με και χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες»

«Mental resilience, self-esteem and social self-efficacy of students with and without mild disabilities»



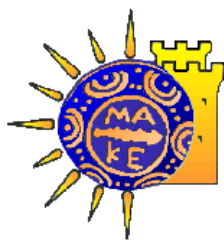
Φοιτήτρια: Γιαννοπούλου Ευμορφία

A.M.: IIs18002

Επιβλέπουσα: Γιαννούλη Βασιλική

Συνεπιβλέπουσες: Καρτασίδου Λευκοθέα και Πλατσίδου Μαρία

Θεσσαλονίκη, Φεβρουάριος 2020



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ, ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ & ΤΕΧΝΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΗΣ ΠΟΛΙΤΙΚΗΣ
ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ «ΔΙΑ ΒΙΟΥ ΜΑΘΗΣΗ ΚΑΙ ΕΙΔΙΚΗ
ΑΓΩΓΗ»
ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΗ: ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ

ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ ΜΕ ΤΙΤΛΟ:

«Ψυχική ανθεκτικότητα, αυτοεκτίμηση και κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα μαθητών/τριών
με και χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες»

“Mental resilience, self-esteem and social self-efficacy of (both male and female) students with
and without mild disabilities.”

Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια: Ευμορφία Γιαννοπούλου

A.M.: IIs18002

Μέλη τριμελούς επιτροπής:

Γιαννούλη Βασιλική, Επίκουρη Καθηγήτρια (Επιβλέπουσα)

Καρτασίδου Λευκοθέα, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Πλατσίδου Μαρία, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια

Θεσσαλονίκη, 2020

Ευχαριστίες

Κλείνοντας το κεφάλαιο των σπουδών μου στο Μεταπτυχιακό Πρόγραμμα Δια βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή, θα ήθελα αρχικά να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτριά της διπλωματικής εργασίας μου, κυρία Βασιλική Γιαννούλη, που με υποστήριξε σε και με καθοδήγησε καθ' όλη την πορεία αυτού του ταξιδιού με αγάπη και υπομονή. Κατόπιν, θα ήθελα να ευχαριστήσω τις καθηγήτριες κυρία Μαρία Πλατσίδου και κυρία Λευκοθέα Καρτασίδου που μου κάνουν την τιμή να με συμβουλέψουν στην μεταπτυχιακή μου εργασία και να μου προσφέρουν την πολύτιμη ανατροφοδότησή τους.

Θα ήθελα, επίσης, να εκφράσω την ευγνωμοσύνη μου απέναντι στους διευθυντές, στις διευθύντριες, στους εκπαιδευτικούς γενικής και ειδικής αγωγής και φυσικά στους μαθητές και στις μαθήτριες των 20 Δημοτικών σχολείων των Δήμων Θεσσαλονίκης, Σταυρούπολης, Καλαμαριάς και Αμπελοκήπων που με υποδέχθηκαν στα σχολεία τους με ανοιχτές τις πόρτες για να συλλέξω τα δεδομένα μου. Η εργασία μου θα ήταν αδύνατο να εκπονηθεί χωρίς τη βοήθειά τους και την καλή τους διάθεση.

Σημαντικό ρόλο στην εκπόνηση της εργασίας αυτής, έπαιζαν οι ερευνητές και ερευνήτριες που προσάρμοσαν τα εργαλεία της έρευνας, οι οποίοι μου έδωσαν με προθυμία την άδειά τους και κατευθυντήριες γραμμές για να τα χρησιμοποιήσω.

Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω την οικογένειά μου για την πολύπλευρη στήριξη που μου παρέχει όλα αυτά τα χρόνια και τον Ιωάννη Πεταλίδη που με βοήθησε στη στατιστική ανάλυση και που υπήρξε τόσο υπομονετικός μαζί μου.

Με εκτίμηση,

Γιαννοπούλου Μορφούλα

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια η εκπαιδευτική έρευνα εστιάζει στην προώθηση του ευ ζην των μαθητών/τριών και στην πρόληψη της ψυχικής τους υγείας. Αρκετές μελέτες έχουν ασχοληθεί με τις έννοιες της ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας στον μαθητικό πληθυσμό, αλλά λίγες δίνουν έμφαση στη διερεύνηση των παραπάνω εννοιών στα παιδιά με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα προσαρμογής των παιδιών όταν εκτίθενται σε αντίξοες συνθήκες (Ungar, 2015). Ως έννοια η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην υποκειμενική κρίση ενός ατόμου για την αξία του, η οποία μπορεί να μην αντικατοπτρίζει την πραγματικότητα (Baumeister, Leary, 2000). Η αυτοαποτελεσματικότητα, αφορά απόψεις ή προβλέψεις σχετικά με το πόσο καλά μπορεί κάποιος να εκτελέσει πράξεις που απαιτούνται για να αντιμετωπίσει μελλοντικές καταστάσεις (Bandura, 1982). Σκοπός της έρευνας αυτής είναι να παρουσιάσει τη σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές/τριες με και σε μαθητές/τριες χωρίς ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στην έρευνα συμμετέχουν μαθητές/τριες με ήπιες ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης που φοιτούν στις Ε' και Στ' τάξεις Δημοτικών Σχολείων της Θεσσαλονίκης. Τα εργαλεία που χορηγήθηκαν στους μαθητές/τριες ήταν οι ελληνικές προσαρμογές των ακόλουθων εργαλείων: α. Resilience Youth Development Module (Constantine, Benard and Diaz, 1999), β. Culture-Free Self-esteem Inventory for Children (Battle, 1981) και γ. Children's Self-efficacy for Peer Interaction Scale (Wheeler & Ladd, 1982). Από τα ευρήματα, φάνηκε οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης να υπερτερούν σε ψυχική ανθεκτικότητα, αυτοεκτίμηση και κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα σε σχέση με τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αναδείχθηκε, επίσης, η ύπαρξη σχέσης μεταξύ των παραπάνω εννοιών.

Λέξεις κλειδιά: αυτοαποτελεσματικότητα, αυτοεκτίμηση, ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, ψυχική ανθεκτικότητα

Abstract

In recent years, educational research has focused on promoting the well-being of students and on securing their mental health. Many studies have addressed the concepts of resilience, self-esteem and self-efficacy in the student population, but few have emphasized on investigating the above concepts in children with mild special educational needs. Mental resilience is the ability of children to adapt when exposed to adverse conditions (Ungar, 2015). By definition, self-esteem refers to a person's subjective judgment on his / her worth, which may not reflect reality (Baumeister, Leary, 2000). Self-efficacy refers to views or predictions about how well one can perform actions needed to cope with future situations (Bandura, 1982). The purpose of this study is to present the relationship between mental resilience, self-esteem and self-efficacy in male and female students with and without mild special educational needs. The study involved (male and female) students with mild special educational needs and (male and female) students with normal development attending grade 5 and grade 6 of Elementary Schools in Thessaloniki. The tools provided to the students were the Greek adaptations of the following tools: a. Resilience Youth Development Module (Constantine, Benard and Diaz, 1999), b. Culture-Free Self-Esteem Inventory for Children (J. Battle, 1981) and c. Children's Self-efficacy for the Peer Interaction Scale (Wheeler & Ladd, 1982). Differences occurred between the two groups of children in levels of mental resilience, self-esteem and self-efficacy.

Key words: mild special educational needs, resilience, self-esteem, self-efficacy

Περιεχόμενα

Ευχαριστίες	5
Περίληψη	7
Abstract	9
Εισαγωγή	14
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ψυχική Ανθεκτικότητα	16
1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της ψυχικής ανθεκτικότητας	16
1.2. Χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ή δυναμική διαδικασία;	16
1.3. Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας	17
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Αυτοεκτίμηση	23
2.1. Εννοιολογική προσέγγιση και θεωρίες της αυτοεκτίμησης	23
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Αυτοαποτελεσματικότητα	27
3.1. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας	27
3.2. Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα	29
3.3. Η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας υπό το πρίσμα προγενέστερων ερευνών	30
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (Η.Ε.Α.)	33
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Μεθοδολογία της έρευνας	38
5.1. Ο Σκοπός της έρευνας	38
5.2. Συμμετέχοντες	39
5.3. Ερευνητικά Εργαλεία	40
5.3.1. Το Ερωτηματολόγιο της Ψ. Ανθεκτικότητας	40
5.3.2. Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Παιδιά Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων	41
5.3.3. Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας του Παιδιού στις Αλληλεπιδράσεις με τους Συνομηλίκους	42
5.4. Διαδικασία	43
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Αποτελέσματα	44
6.1. Ανάλυση αξιοπιστίας των τριών ερωτηματολογίων	44
6.2. Σύγκριση των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών με και χωρίς Η.Ε.Α.	46

6.3. Συγκρίσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με και χωρίς Η.Ε.Α. ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα, την αυτοεκτίμηση και την κοιν. αυτοαποτελεσματικότητα	49
6.4. Συγκρίσεις μαθητών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού με και χωρίς Η.Ε.Α. ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα, την αυτοεκτίμηση και την κοιν. αυτοαποτελεσματικότητα	51
6.6. Η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας με την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα στο δείγμα τυπικής ανάπτυξης.....	54
6.7. Η σχέση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας στο δείγμα με Η.Ε.Α.....	57
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Συμπεράσματα- Συζήτηση.....	61
7.1. Διαφορές μεταξύ μαθητών με και χωρίς Η.Ε.Α.....	61
7.2. Διαφορές φύλου στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας	64
7.3. Διαφορές τάξης στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας	65
7.4. Η σχέση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα.....	66
7.5. Συνόψιση συμπερασμάτων και εκπαιδευτικές προεκτάσεις.....	69
ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. Περιορισμοί και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα.....	73
Βιβλιογραφικές Αναφορές.....	75
Παράρτημα.....	87
Γονική συναίνεση.....	87
Ερωτηματολόγια	89

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια υπάρχει μια τάση για προαγωγή της ψυχικής υγείας μέσα στο σχολείο, που εκδηλώνεται τόσο με την τοποθέτηση ψυχολόγων στις σχολικές δομές, όσο και με την εφαρμογή προγραμμάτων ενίσχυσης της ψυχικής ευημερίας των παιδιών. Στα πλαίσια της τάσης αυτής πραγματοποιούνται εκπαιδευτικές έρευνες που σκοπό έχουν να διερευνήσουν κάποια χαρακτηριστικά ή και διαδικασίες που συμβάλλουν στην ψυχική υγεία του μαθητικού πληθυσμού. Μια έννοια που έχει μελετηθεί εκτενώς στη βιβλιογραφία, αποτελεί κομμάτι της ψυχικής υγείας και προάγει την προσαρμογή των παιδιών σε δύσκολες συνθήκες είναι η ψυχική ανθεκτικότητα (resilience). Η εννοιολογική κατασκευή της ψυχικής ανθεκτικότητας εξηγεί τον τρόπο με τον οποίο τα άτομα ανταπεξέρχονται και προσαρμόζονται παρά τις δυσμενείς συνθήκες.

Έννοιες που συχνά αναφέρονται στη βιβλιογραφία της ψυχικής ανθεκτικότητας ως παράγοντες που την προωθούν είναι η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητα. Οι κρίσεις-εκτιμήσεις που κάνουν τα άτομα για τον εαυτό τους έχουν επίδραση στην ψυχική υγεία, στην συμπεριφορά και στην ακαδημαϊκή επίδοση. Αντίστοιχα, η αυτοαποτελεσματικότητα, δηλαδή η άποψη των ατόμων για το πόσο αποτελεσματικοί είναι στην εκτέλεση κάποιων πράξεων, μπορεί να προβλέψει το κατά πόσο είναι ψυχικά υγιείς.

Μια από τις ομάδες ατόμων που είναι ευάλωτες στο να αναπτύξουν χαμηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας είναι τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μερικές φορές αποτελούν κρυμμένες δυσκολίες, γιατί δεν είναι εμφανείς εξωτερικά και, επομένως, οι ανάγκες αυτών των μαθητών δεν γίνονται απευθείας κατανοητές και αποδεκτές όπως γίνονται οι ανάγκες των μαθητών με περισσότερο προφανείς δυσκολίες (Field, 1996). Στη σημερινή κοινωνία, όπου οι ικανότητες γραμματισμού και αριθμητικής είναι τόσο σημαντικές, οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες μπορεί να γίνουν ευάλωτοι σε ψυχοκοινωνικά προβλήματα χωρίς την υποστήριξη και την κατανόηση του σχολείου και της κοινότητας. Για τους παραπάνω λόγους, επιλέχθηκε να διερευνηθούν τρεις ψυχολογικές διαδικασίες-γνωρίσματα και να γίνει μια σύγκριση μεταξύ μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς αυτές τις διαδικασίες, που μάλλον αναπτύσσονται διαφορετικά στην κάθε ομάδα μαθητών.

Κρίνεται αναγκαίο σε αυτό το σημείο να γίνει μια αποσαφήνιση της πολύπλοκης έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας και μια επισκόπηση των χαρακτηριστικών της.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 1. Ψυχική Ανθεκτικότητα

1.1. Εννοιολογική αποσαφήνιση της ψυχικής ανθεκτικότητας

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας (ΨΑ) έχει ερευνηθεί ευρύτατα σε δείγμα ενηλίκων, λιγοστές, όμως, είναι οι έρευνες που εστιάζουν στη μελέτη της σε παιδικό πληθυσμό και ειδικότερα σε παιδιά με εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι Abiola και Udofia (2011) υποστηρίζουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συνδέεται με αυξημένη ποιότητα ζωής, ψυχική υγεία και λειτουργικότητα σε περιόδους κρίσης. Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια εννοιολογική κατασκευή, η οποία εμφανίζεται με διαφορετικούς ορισμούς στη βιβλιογραφία και έχει διερευνηθεί υπό διάφορα θεωρητικά πλαίσια. Ως ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται η διαδικασία προσαρμογής των παιδιών, όταν εκτίθενται σε αντίξοες συνθήκες (Ungar, 2015). Σύμφωνα με τους Luthar και Cicchetti (2000) η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία τα άτομα εκδηλώνουν θετική προσαρμογή παρά τις τραυματικές εμπειρίες που βιώνουν. Στο ίδιο πνεύμα κινείται και ο ορισμός των Masten, Best & Garmezy (1990) που ορίζει το φαινόμενο ως την ικανότητα, τη διαδικασία, το αποτέλεσμα της επιτυχούς προσαρμογής στο πλαίσιο σημαντικών απειλών στην ανάπτυξη. Οι Elias, Parker & Rosenblatt (2006) θεωρούν την ψυχική ανθεκτικότητα ως διαδικασία θωράκισης σε αντίξοες συνθήκες, ενώ οι Wagnild & Young (1993) την ορίζουν ως την ικανότητα ενός ατόμου να αντιμετωπίσει την αλλαγή ή την κακοτυχία. Όπως φαίνεται από τους ορισμούς που έχουν δοθεί για την ψυχική ανθεκτικότητα, άλλοι ερευνητές την θεωρούν ως ικανότητα, δηλαδή ως χαρακτηριστικό και άλλοι την αντιμετωπίζουν ως διαδικασία, δηλαδή ως κάτι που μεταβάλλεται.

1.2. Χαρακτηριστικό της προσωπικότητας ή δυναμική διαδικασία;

Οι πρόσφατες έρευνες προσανατολίζονται στην μελέτη της κατασκευής της ψυχικής ανθεκτικότητας ως δυναμικής αναπτυξιακής διαδικασίας (Werner & Smith, 1992· Nearchou, Stogiannidou, Kiosseoglou, 2013), ξεπερνώντας την κλασική έρευνα για την ανθεκτικότητα που βασίζεται στις θεωρίες των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας, οι οποίες υποστηρίζουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι χαρακτηριστικό του ατόμου μόνιμο και στατικό (Luthar et al, 2000). Συγκεκριμένα, έχει διαπιστωθεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα είναι ένα φαινόμενο που αναπτύσσεται κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Στην έρευνα των Werner και Smith (2001), άτομα τα οποία εκτίθονταν σε αντιξοότητες στην παιδική τους ηλικία, κατάφεραν

αργότερα να συνεχίσουν την εκπαίδευσή τους, να κάνουν ορθές επιλογές και γενικότερα να αλλάξουν την πορεία που είχε πάρει η ζωή τους. Οι ερευνητές που υποστηρίζουν ότι η ψυχική ανθεκτικότητα πρόκειται για διαδικασία επίκτητη διατείνονται ότι οι άνθρωποι συνεχώς μαθαίνουν τρόπους να αντιμετωπίζουν αγχογόνα γεγονότα κατά τη διάρκεια της ζωής τους και αναπτύσσουν ικανότητες για να μειώσουν τις επιπτώσεις του άγχους και να προσαρμοστούν πιο εύκολα. Σε αυτή την προσέγγιση το άτομο δε θεωρείται παθητικός δέκτης υποστήριξης από το περιβάλλον, αλλά η διαδικασία της υποστήριξης είναι αμοιβαία και δυναμική (Tusaie & Dyer, 2004).

Ο κίνδυνος στην θεωρία της ψυχικής ανθεκτικότητας ως προσωπικό χαρακτηριστικό είναι η πεποίθηση ότι έχει την ευθύνη μόνο το ίδιο το άτομο για να προσαρμοσθεί, ενώ το περιβάλλον δεν παίζει κανένα ρόλο και δεν είναι ανάγκη να τροποποιηθεί. Αυτή η αντίληψη, μπορεί να οδηγήσει στην εσφαλμένη λογική ότι θύματα κάποιων καταστάσεων (όπως εκφοβισμού) έχουν την ευθύνη για το ότι δεν προσαρμόστηκαν κατάλληλα. Η θεωρία των ατομικών χαρακτηριστικών έχει δεχθεί κριτική από τους κοινωνικούς επιστήμονες γιατί επικεντρώνεται στην προσωπική δράση του ατόμου και παραβλέπει τις κοινωνικές ανισότητες και τις περιβαλλοντικές συγκυρίες.

Σε ένα μεγάλο κομμάτι της βιβλιογραφίας η ψυχική ανθεκτικότητα μελετάται ως δυναμική διαδικασία, με βάση την αλληλεπίδραση προστατευτικών παραγόντων και παραγόντων επικινδυνότητας, οι οποίοι έχουν επίδραση στον τρόπο με τον οποίο θα επηρεαστεί το άτομο από κάποιο γεγονός. Παρακάτω γίνεται μια επισκόπηση των προστατευτικών παραγόντων και παραγόντων επικινδυνότητας.

1.3. Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες επικινδυνότητας

Οι προστατευτικοί παράγοντες αναφέρονται σε επιρροές που τροποποιούν ή βελτιώνουν την αντίδραση του ατόμου σε περιβαλλοντικούς κινδύνους που προδιαθέτουν το άτομο για ένα δυσπροσαρμοστικό αποτέλεσμα (Rutter, 1985). Στον αντίποδα βρίσκονται οι παράγοντες επικινδυνότητας, που αφορούν τους τρόπους με τους οποίους κακουχίες μπορούν να επιδράσουν στην ευημερία των παιδιών και να δώσουν έδαφος για ανάπτυξη προβλημάτων συμπεριφοράς,

ψυχολογική δυσπροσαρμοστικότητα, ακαδημαϊκές δυσκολίες και σωματικές περιπλοκές (Hauser et al., 1985).

Παρά τις διαφορές που παρατηρούνται στους ορισμούς που έχουν δοθεί για την ψυχική ανθεκτικότητα, φαίνεται πως υπάρχει καθολική συμφωνία όσον αφορά τους προστατευτικούς παράγοντες που χαρακτηρίζουν ένα ψυχικά ανθεκτικό παιδί. Αυτοί μπορούν να κατηγοριοποιηθούν 1. σε εσωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες, που αναφέρονται κυρίως ως χαρακτηριστικά του ίδιου του ατόμου (Kumpfer, 2002) όπως είναι η θετική ιδιοσυγκρασία, οι κοινωνικές δεξιότητες (Kumpfer, 2002· Garnezy & Masten, 1986), οι δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Demos, 1989· Wolin & Wolin, 1993· Rutter & Quinton, 1994), η αυτοαποτελεσματικότητα και η αυτοεκτίμηση (Werner & Smith, 1992· Bandura, 1989· Werner, 1993· Rak & Patterson, 1996· Alvord & Grados, 2005), οι γνωστικές ικανότητες (Kumpfer, 2002· Masten, Best, & Garnezy, 1990· Kaufman & Zigler, 1989· White, Moffit & Silva, 1989) η αυτογνωσία και το αίσθημα του σκοπού (Neiger, 1992), οι στόχοι και οι φιλοδοξίες (Bandura, 1989· Quinton et al., 1993· Alvord & Grados, 2005) και το θηλυκό φύλο (Kumpfer, 2002· Rutter, 1982). 2. σε προστατευτικούς παράγοντες μέσα στην οικογένεια, όπως είναι η φροντίδα και η υποστήριξη, η στενή σχέση με κάποιον ενήλικα (Brooks, 1994· Werner, 1993· Alvord & Grados, 2005), καθώς και οι υψηλές προσδοκίες και 3. σε προστατευτικούς παράγοντες μέσα στο σχολείο και στην κοινότητα όπως η φροντίδα και η υποστήριξη και η ενθάρρυνση της εμπλοκής του παιδιού (Benard, 1991· Garnezy, 1993· Brooks, 1994· Werner, 1995· Nearchou, Stogiannidou & Kiosseoglou, 2014· Murray, 2003· Alvord & Grados, 2005). Κατά τον Benard (2004), υπάρχουν οι εσωτερικοί προστατευτικοί παράγοντες που αντιστοιχούν σε εσωτερικά χαρακτηριστικά του ατόμου (ενσυναίσθηση, αυτογνωσία-αυτοπεποίθηση, στόχοι-φιλοδοξίες) και εξωτερικοί προστατευτικοί παράγοντες που περιλαμβάνουν την υποστήριξη από εξωτερικούς φορείς όπως την οικογένεια, την κοινότητα και το σχολείο, που αναφέρθηκαν παραπάνω. Σε θεωρητικό επίπεδο, οι εξωτερικές πηγές βοηθούν στην εκπλήρωση βασικών αναπτυξιακών αναγκών των νέων, που ενισχύουν τα εσωτερικά χαρακτηριστικά που συμβάλλουν σε υγιή κοινωνικά και ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Ο Ungar (2015) υποστηρίζει ότι η ψυχική ανθεκτικότητα καθορίζεται από την ικανότητα του ίδιου του ατόμου και από την ικανότητα του κοινωνικού περιβάλλοντος (σπίτι, σχολείο, κοινότητα) να διευκολύνει το άτομο να αντεπεξέλθει στις δυσκολίες αποτελεσματικά. Το σπίτι έχει αναγνωρισθεί ως παράγοντας-

κλειδί, που μπορεί να παρέχει και κινδύνους (όπως διαφωνίες και ασυνέπεια στην πειθαρχία) και προστασία (υποστηρικτικές σχέσεις με τους ενηλίκους, συνεκτικότητα της οικογένειας) στο αναπτυσσόμενο παιδί (Morrison & Cosden, 1997). Ο Garmezy οργάνωσε τους προστατευτικούς παράγοντες σε τρεις ευρείες κατηγορίες: παράγοντες προσωπικότητας (όπως αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα), οικογενειακή συνεκτικότητα και εξωτερικά συστήματα υποστήριξης (Dole, 2000). Υπάρχει γενικά μια κοινή αποδοχή για το τι και ποιοι είναι οι προστατευτικοί παράγοντες. Η σημασία των προστατευτικών παραγόντων έγκειται στο γεγονός ότι το να έχουν τα παιδιά έμφυτα χαρακτηριστικά ψυχικής ανθεκτικότητας σε συνδυασμό με περιβαλλοντικούς προστατευτικούς παράγοντες συσχετίζεται με ελαττώσεις σε επικίνδυνες συμπεριφορές όπως χρήση αλκοόλ, καπνού, ουσιών, επιθετικότητα και παραβατικότητα, κάτι που υπαινίσσεται από προηγούμενες έρευνες (Furlong, Ritchey & O' Brennan, 2009).

Οι παράγοντες επικινδυνότητας διακρίνονται σε 2 κατηγορίες: σε ατομικούς και περιβαλλοντικούς, διάκριση που ομοιάζει με αυτή των προστατευτικών παραγόντων. Στους ατομικούς συμπεριλαμβάνεται η ηλικία, το άγχος, οι τραυματικές εμπειρίες, οι γενετικές ανωμαλίες-δυσλειτουργίες (Luthar & Cicchetti, 2000· Kumpfer, 2002) ενώ στους περιβαλλοντικούς συγκαταλέγονται η κακή κοινωνικοοικονομική κατάσταση της οικογένειας, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και το σχολείο (Haggerty et al., 1996· Rak & Patterson, 1996· Kumpfer, 2002· Χατζηχρήστου, n.d.). Ο Rutter (1987) διατείνεται ότι ένας παράγοντας επικινδυνότητας σε μια περίπτωση μπορεί να αποδειχθεί προστατευτικός παράγοντας σε μια άλλη περίπτωση και ότι εξαρτάται από την ερμηνεία που θα δοθεί κάθε φορά στον εκάστοτε παράγοντα με βάση το εκάστοτε πολιτιστικό πλαίσιο.

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, υπάρχουν διάφορα χαρακτηριστικά που καθιστούν τα παιδιά ψυχικά ανθεκτικά. Μαθητής με υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας είναι αυτός που χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, αυτοεκτίμηση, αισιοδοξία, κίνητρο, αίσθημα του σκοπού, δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων, κοινωνικότητα (Κεραμάρη, 2017).

Ένα από τα πιο γνωστά μοντέλα, που εξηγεί την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας και μπορεί να προβλέψει τα επίπεδά της, είναι το πλαίσιο ψυχικής ανθεκτικότητας (Resilience Framework) της Kumpfer (2002), το οποίο μελετά την σχέση των παραγόντων επικινδυνότητας και των προστατευτικών παραγόντων, τις διαδικασίες που εμπλέκονται και τα χαρακτηριστικά

του ατόμου που επιδρούν στην ψυχική του ανθεκτικότητα και στηρίζεται στο μοντέλο κοινωνικής οικολογίας του Bronfenbrenner (1983). Το πλαίσιο της ψυχικής ανθεκτικότητας της Kumpfer αφορά τον ενήλικο πληθυσμό. Ωστόσο, έχει εφαρμογή και στον παιδικό πληθυσμό. Πρόκειται για ένα μοντέλο που τονίζει την σημασία της αλληλεπίδρασης των εσωτερικών και εξωτερικών προστατευτικών παραγόντων στην διαμόρφωση της ψυχικής ανθεκτικότητας. Η επιλογή παρουσίασης του συγκεκριμένου μοντέλου, οφείλεται στο ότι καταστεί κατανοητή την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας και τον τρόπο που λειτουργεί σε περίπτωση αντιμετώπισης αντιξοοτήτων, την προσεγγίζει ως πολυπαραγοντική έννοια, δηλαδή ως διαδικασία και όχι ως χαρακτηριστικό, που είναι και η επικρατέστερη και η πιο επιστημονικά αποδεκτή θεώρηση της έννοιας. Πάνω σε αυτό το μοντέλο προστατευτικών παραγόντων βασίζεται η παρούσα έρευνα και με βάση αυτό επιλέχθηκε και το εργαλείο μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας που αναλύεται στο κεφάλαιο της μεθοδολογίας. Το μοντέλο χωρίζεται σε 6 κύριους προβλεπτικούς παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας:

A. Οι στρεσογόνοι παράγοντες ή προκλήσεις (Stressors or Challenges): Το μοντέλο της Kumpfer ξεκινά με την ενεργοποίηση της διαδικασίας της ψυχικής ανθεκτικότητας με την εμφάνιση ενός τέτοιου στρεσογόνου ερεθίσματος στο άτομο, το οποίο πρέπει να αντιμετωπιστεί για να επέλθει ισορροπία. Έτσι ξεκινάει μια διαδικασία προσαρμογής του ατόμου, που μπορεί να έχει είτε θετικό είτε αρνητικό αποτέλεσμα. Ο βαθμός του στρες του ατόμου εξαρτάται από την αντίληψη και την ερμηνεία του στρεσογόνου παράγοντα ως απειλητικό ή αποτρεπτικό.

B. το εξωτερικό περιβαλλοντικό πλαίσιο (External Environmental Context): όταν εμφανίζεται μια πρόκληση/στρεσογόνος παράγοντας, το περιβαλλοντικό πλαίσιο (όπως οικογένεια, σχολείο, συνομήλικοι, κοινότητα) μπορεί να ρυθμίσει ή να επιδεινώσει την αρνητική επίδραση στο παιδί. Οι ομάδες υψηλού κινδύνου συνήθως ζουν σε περιβάλλοντα υψηλού κινδύνου που δεν είναι υποστηρικτικά στη διαδικασία της θετικής προσαρμογής στη ζωή.

Γ. Οι διαδικασίες αλληλεπίδρασης ατόμου-περιβάλλοντος (Person-Environment Interactional Processes): αυτές περιλαμβάνουν διαδικασίες συναλλαγής μεταξύ του παιδιού και του περιβάλλοντος καθώς το παιδί ή οι σημαντικοί άλλοι προσπαθούν να αντιληφθούν, να

ερμηνεύσουν και να υπερβούν απειλές, προκλήσεις για να κατασκευάσουν περισσότερο προστατευτικά περιβάλλοντα.

Δ. Τα εσωτερικά χαρακτηριστικά του εαυτού (Internal Self Characteristics): αυτά συνιστούν τις εσωτερικές ατομικές κοινωνικές, γνωστικές, σωματικές, συναισθηματικές ικανότητες που χρειάζονται για να είναι κάποιος επιτυχημένος σε διαφορετικές δοκιμασίες και διαφορετικά περιβάλλοντα. Κάποια παιδιά είναι εγγενώς σωματικά ή πνευματικά πιο δυνατά από άλλα. Αυτά τα βιολογικά προτερήματα κάνουν ένα παιδί πιο ψυχικά ανθεκτικό σε αντίξοες συνθήκες της ζωής. Γενετικοί παράγοντες όπως η νοημοσύνη, το φύλο και η προσωπικότητα μπορούν να προβλέψουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Η νοητική ικανότητα είναι ένας προστατευτικός παράγοντας ψυχικής ανθεκτικότητας (Garmezy & Masten, 1991). Επίσης, τα κορίτσια φαίνονται να είναι πιο ψυχικά ανθεκτικά από τα αγόρια. Ακόμα, το να έχει κάποιος θετική προσωπικότητα είναι προάγγελος ψυχικής ανθεκτικότητας.

Ε. Οι διαδικασίες ψυχικής ανθεκτικότητας (Resilience Processes): Η αλληλεπίδραση μεταξύ εσωτερικών χαρακτηριστικών του ατόμου και των εξωτερικών/περιβαλλοντικών παραγόντων καθώς και των αποτελεσμάτων από προηγούμενες εκθέσεις σε προκλήσεις είναι η τελευταία διαδικασία που λαμβάνει χώρα πριν επέλθει το αποτέλεσμα που μπορεί να είναι θετική ή μη προσαρμογή στις αντιξοότητες.

ΣΤ. Τα θετικά αποτελέσματα (Positive Life Outcomes) ή θετική προσαρμογή σε συγκεκριμένες αναπτυξιακές δοκιμασίες που υποστηρίζουν την μελλοντική θετική προσαρμογή σε νέες δοκιμασίες (Kumpfer, 2002). Το αποτέλεσμα που επέρχεται μετά την παρέλευση των παραπάνω σταδίων, μπορεί να είναι η θετική προσαρμογή ή και αρνητική. Με λίγα λόγια το άτομο μετά την πρόκληση μπορεί να βγει πιο ανθεκτικό από ότι ήταν, μπορεί τα επίπεδα ψυχικής του ανθεκτικότητας να παραμείνουν ίδια ή να πέσουν σε πολύ χαμηλά επίπεδα από αυτά που ήταν.

Τα άτομα που έχουν εκτεθεί σε ένα αγχογόνο γεγονός, που απαιτεί την προσαρμογή τους, θα διαμορφώσουν μια νέα αντίληψη για τον κόσμο και θα εγκαθιδρύσουν ένα επίπεδο ομοιόστασης με έναν από τους εξής τέσσερις τρόπους σύμφωνα με την Kumpfer (Richardson, Neiger, Jensen, & Kumpfer, 1990):

α. την ανθεκτική επανένταξη (resilient reintegration), κατά την οποία το άτομο βγαίνει από την όλη διαδικασία πιο ανθεκτικό από ότι ήταν πριν την πρόκληση, μαθαίνει νέες δεξιότητες και έχει περισσότερη κατανόηση του εαυτού του.

β. την ομοιοστατική επανένταξη (homeostatic reintegration), στην οποία δεν αλλάζει το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά παραμένει όπως ήταν πριν την πρόκληση. Το άτομο που επιστρέφει στο ίδιο επίπεδο ομοιόστασης δεν έμαθε από την εμπειρία αυτή και είναι πιθανό να αντιμετωπίσει ξανά προβλήματα παρόμοιας φύσης μέχρι να μάθει.

γ. την δυσπροσαρμοστική επανένταξη (maladaptive reintegration), κατά την οποία το επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου πέφτει πιο χαμηλά και δεν έχει επιτευχθεί ομοιόσταση. Το άτομο έχει λιγότερες προστατευτικές ικανότητες από ότι είχε πριν την πρόκληση.

δ. την δυσλειτουργική επανένταξη (dysfunctional reintegration), στην οποία σημειώνεται σημαντική πτώση του επιπέδου ψυχικής ανθεκτικότητας, σημαίνει την ανάγκη για κάποιας μορφής ψυχοθεραπεία

Παρά τις αντιξοότητες, τα παιδιά μπορεί να προσαρμοσθούν, γι' αυτό το λόγο είναι σημαντικό να προωθηθούν οι προστατευτικοί παράγοντες που τα βοηθούν να αντεπεξέλθουν.

Η ψυχική ανθεκτικότητα είναι μια σύνθετη και πολυπαραγοντική έννοια, δύσκολη στη μελέτη της. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε να εξετασθεί σε σχέση με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα, δύο έννοιες που συγκαταλέγονται στους προστατευτικούς παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας και που έχουν συνάφεια με αυτή σύμφωνα με προγενέστερες έρευνες. Κρίνεται σκόπιμο, επομένως, στα επόμενα κεφάλαια να παρουσιαστούν και αυτές οι δύο έννοιες.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 2. Αυτοεκτίμηση

Όταν τα παιδιά φτάσουν τη σχολική ηλικία, αναπτύσσουν μια γενική εκτίμηση της αξίας του εαυτού τους. Η αυτοεκτίμηση αναπτύσσεται στο παιδί από τις επιτυχίες και αποτυχίες που βιώνει στη ζωή του, από την αξία που αποδίδεται στις δραστηριότητες στις οποίες επιτυγχάνει ή αποτυγχάνει και από τις ανατροφοδοτήσεις που δέχεται από τους γονείς και το σχολείο για την επίδοσή του (Lian & Yusooif, 2009). Πολύ υψηλό βαθμό συνάφειας με την ψυχική ανθεκτικότητα παρουσιάζει η έννοια της αυτοεκτίμησης (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018). Αξίζει, συνεπώς, να παρουσιαστεί η παραπάνω έννοια, η οποία αποτελεί προστατευτικό παράγοντα ψυχικής ανθεκτικότητας.

2.1. Εννοιολογική προσέγγιση και θεωρίες της αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση είναι μια από τις πιο παλιές κατασκευές στην επιστήμη της ψυχολογίας, μια από τις πιο μελετημένες έννοιες στις κοινωνικές επιστήμες, αλλά και μια από τις πιο αμφιλεγόμενες στη βιβλιογραφία (Donellan, Trzesniewski, & Robins, 2015). Η αυτοεκτίμηση ως έννοια αναφέρεται στο πώς εκτιμάει την αξία του ένα άτομο. Σύμφωνα με τον Rosenberg (1986) η αυτοεκτίμηση είναι η θετική ή αρνητική άποψη ενός ατόμου για τον εαυτό του. Οι έρευνες για την αυτοεκτίμηση δίνουν έμφαση στην σημασία της αύξησης της αυτοεκτίμησης των ατόμων. Όπως φαίνεται από την ετυμολογία της λέξης (εαυτός+εκτίμηση), είναι μια υποκειμενική κρίση, η οποία μπορεί να μην αντικατοπτρίζει τα ταλέντα και τις ικανότητες κάποιου (Leary & Baumeister, 2000). Μπορεί επίσης να σχετίζεται περισσότερο με τις αντιλήψεις άλλων ατόμων παρά με αντικειμενικά κριτήρια. Με λίγα λόγια, είναι η υποκειμενική αξιολόγηση της αξίας κάποιου ως ατόμου (Donellan, Trzesniewski, & Robins, 2015). Κάποιος που νιώθει καλά με τον εαυτό του θεωρείται ότι έχει υψηλή αυτοεκτίμηση, ενώ κάποιος που αισθάνεται άσχημα για τον εαυτό του θεωρείται ότι έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Οι έρευνες επιβεβαιώνουν τη μεταβλητότητα της αυτοεκτίμησης, η οποία μπορεί να αυξάνεται και να μειώνεται κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου (De Ruiter, Van Geert, Kunnen, 2017).

Οι εκτιμήσεις που κάνει το άτομο για τον εαυτό του μπορεί να προκύψουν σε σχέση με συγκεκριμένους τομείς όπως τις ακαδημαϊκές-σχολικές επιδόσεις, την εξωτερική εμφάνιση, τις κοινωνικές σχέσεις ή να εκδηλωθούν σε ένα γενικό πλαίσιο στο οποίο το άτομο εκτιμά τον εαυτό του ως όλο. Δηλαδή, από τη μια πλευρά υπάρχει η αυτοεκτίμηση σε συγκεκριμένα πεδία,

(domain specific self-esteem) και από την άλλη η γενική ή αλλιώς καθολική αυτοεκτίμηση (global self-esteem) Αυτές οι δύο εκφάνσεις της αυτοεκτίμησης μελετώνται με βάση δύο ευρείες θεωρητικές προσεγγίσεις, την ενδοπροσωπική (intrapersonal) και την διαπροσωπική (interpersonal). Η ενδοπροσωπική προσέγγιση υποστηρίζει ότι η γενική αυτοεκτίμηση βασίζεται στις αντιλήψεις των ίδιων των ανθρώπων για το πόσο ικανοποιητικά αποδίδουν σε διάφορους τομείς στους οποίους θεωρούν ότι πρέπει να επιτύχουν. Σε συμφωνία με την ενδοπροσωπική προσέγγιση, οι θεωρίες ισχυρίζονται ότι η αυτοεκτίμηση είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει κοινωνικά, ακαδημαϊκά και εξωτερικής εμφάνισης στοιχεία που επηρεάζουν την καθολική αυτοεκτίμηση (Von Soest, Wichstrom, & Kvaalem, 2016). Επομένως, η γενική αυτοεκτίμηση εξαρτάται από δευτερεύουσες έννοιες της αυτοεκτίμησης σε διάφορους ειδικούς τομείς. Η ενδοπροσωπική αντίληψη για την αυτοεκτίμηση διατείνεται ότι η γενική αυτοεκτίμηση και η αυτοεκτίμηση σε συγκεκριμένους τομείς αλληλοσυνδέονται. Συνεπώς, η καθολική αυτοεκτίμηση δεν μπορεί να κατανοηθεί πλήρως χωρίς να ληφθούν υπόψη πτυχές της αυτοεκτίμησης σε συγκεκριμένους τομείς (Harter, 2012) .

Η διαπροσωπική προσέγγιση δίνει έμφαση στην κοινωνική φύση της αυτοεκτίμησης. Θεωρεί την γενική αυτοεκτίμηση αποτέλεσμα εσωτερίκευσης των αξιολογήσεων και των αντιλήψεων των άλλων για κάποιον. Οι υποστηρικτές της ισχυρίζονται ότι η αυτοεκτίμηση είναι ριζωμένη στις σχέσεις μας με τους άλλους, στο τι σκέφτονται οι άλλοι για εμάς και αν μας αποδέχονται ή όχι (Gentile et al, 2009). Η προσέγγιση αυτή προβλέπει ότι η γενική αυτοεκτίμηση επηρεάζεται κυρίως από εκτιμήσεις του εαυτού που είναι σημαντικές για το κοινωνικό status του ατόμου. Επομένως, η αυτοεκτίμηση στον κοινωνικό τομέα μπορεί να έχει καθοριστικό ρόλο για την καθολική αυτοεκτίμηση του ατόμου. Η θεωρία αυτή ομοιάζει με το μοντέλο των αντανακλώμενων αξιολογήσεων (reflected appraisals model), σύμφωνα με το οποίο οι άνθρωποι βασίζουν την αυτοεκτίμησή τους στις απόψεις και αντιλήψεις των άλλων.

Τα οφέλη της υψηλής αυτοεκτίμησης χωρίζονται σε δύο κατηγορίες: η πρώτη αφορά τα ευχάριστα συναισθήματα που μπορούν να χρησιμεύσουν σε κάποιες δύσκολες συνθήκες (Baumeister, 2003). Ενώπιον έντονου άγχους και αποτυχίας, οι άνθρωποι με υψηλή αυτοεκτίμηση φαίνεται πως ανακάμπτουν πιο εύκολα από τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Τα άτομα λοιπόν που δεν έχουν αυτό το απόθεμα ευχάριστων συναισθημάτων είναι πιο

ευάλωτα. Η δεύτερη κατηγορία οφελών είναι η αυξημένη πρωτοβουλία. Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση εκκινούν αλληλεπιδράσεις και γενικότερα σχέσεις με άλλους ανθρώπους, μιλούν άνετα μπροστά σε κοινό και προσπαθούν περισσότερο μετά από κάποια αποτυχία (Baumeister et al, 2003).

Παρόλα αυτά, φαίνεται πως η αύξηση της αυτοεκτίμησης δεν έχει πάντα θετικά αποτελέσματα. Οι ναρκισσιστές, για παράδειγμα, που σκέφτονται θετικά για τον εαυτό τους και βλέπουν τους εαυτούς τους ως ανώτερους από τους άλλους, μπορούν να θεωρηθούν κατηγορία ανθρώπων με υψηλή αυτοεκτίμηση. Η έρευνα των Salmivalli, Kaukiainen, Kaistaniemi, Lagerspetz (1999) επιβεβαίωσε την ετερογένεια της υψηλής αυτοεκτίμησης. Η υψηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να ενισχύσει την πρωτοβουλία είτε για καλό είτε για κακό. Για παράδειγμα, στην έρευνα των Salmivalli et al. (1999) άτομα με υψηλή (αμυντική) αυτοεκτίμηση ήταν πιθανότερο να συμμετέχουν σε εκφοβισμό από ότι άλλα και τα άτομα με υψηλή (γνήσια) αυτοεκτίμηση ήταν πιθανότερο να υπερασπιστούν θύματα εκφοβισμού. Παράλληλα, οι άνθρωποι με χαμηλή αυτοεκτίμηση ήταν ευάλωτοι στο να γίνουν θύματα εκφοβισμού.

Οι πιο πρόσφατες έρευνες για την αυτοεκτίμηση, υποστηρίζουν ότι η υψηλή αυτοεκτίμηση είναι ετερογενής. Τα άτομα με υψηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να νιώθουν σχετικά ασφαλή ή αμυντικά, ανάλογα με τα επίπεδα της έμφυτης-έμμεσης αυτοεκτίμησης (implicit self-esteem). Η έμφυτη αυτοεκτίμηση αναφέρεται σε πολύ αποδοτικές εκτιμήσεις της αξίας του ατόμου που μπορεί να υπάρχουν χωρίς την επίγνωση του ατόμου. Αντίθετα, η αυτοεκτίμηση με την παραδοσιακή της έννοια θεωρείται ξεκάθαρη, σαφής (explicit self-esteem), δηλαδή μπορεί να ρυθμιστεί από το άτομο. Η σαφής αυτοεκτίμηση μετράται με κλίμακες αυτοαναφοράς, ενώ η έμφυτη/έμμεση αυτοεκτίμηση μετριέται με πιο έμμεσες μεθόδους, συνήθως με δοκιμασίες που βασίζονται στον χρόνο απόκρισης και οι αποκρίσεις δε γίνεται να ελεγχθούν εύκολα από το άτομο (Jordan et al., 2005). Τα άτομα που έχουν υψηλή σαφή αλλά χαμηλή έμμεση αυτοεκτίμηση έχουν ανασφάλειες για τον εαυτό τους υποσυνείδητα και γενικά συμπεριφέρονται πιο αμυντικά (defensive) από τα άτομα που έχουν υψηλή και τη σαφή και την έμμεση αυτοεκτίμηση. Όταν οι άνθρωποι με θετική αυτοαντίληψη αντιμετωπίζουν κριτική ή αρνητική ανατροφοδότηση, αντιδρούν επιθετικά και ανταγωνιστικά στους άλλους για να αμυνθούν τις

απειλούμενες αντιλήψεις τους (Bushman & Baumeister, 1998). Στην παρούσα έρευνα, εξετάζεται η σαφής αυτοεκτίμηση, με μια κλίμακα αυτοαναφοράς που θα αναφερθεί παρακάτω.

Οι αυξήσεις και οι μειώσεις της αυτοεκτίμησης προκαλούν έντονες συναισθηματικές αντιδράσεις. Αυτές οι διακυμάνσεις είναι συνήθως συνδέονται με μεγάλες επιτυχίες ή αποτυχίες στη ζωή. Η θετική αυτοεκτίμηση θεωρείται προστατευτικός παράγοντας για την ψυχική υγεία, ενώ η χαμηλή αυτοεκτίμηση συνεπάγεται τη μη αποδοχή και υποτίμηση του εαυτού και συνδέεται με το άγχος και την κατάθλιψη (Yanish & Battle, 1985· Samela-Aro, Nurmi, 1996· Orth, Robins & Meier, 2009).

Ωστόσο, είναι αμφιλεγόμενο το αν η αυτοεκτίμηση είναι η αιτία μιας επιτυχίας ή το αποτέλεσμα αυτής. Για παράδειγμα η καταβολή προσπάθειας στο σχολείο οδηγεί σε καλούς βαθμούς και οι καλοί βαθμοί οδηγούν στην υψηλή αυτοεκτίμηση. Αντίστροφα, η υψηλή αυτοεκτίμηση ενισχύει την σκληρή δουλειά που οδηγεί στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Υπάρχει λοιπόν ο κίνδυνος, αν ένα σχολικό πρόγραμμα πραγματοποιηθεί για την ενίσχυση της αυτοεκτίμησης χωρίς να ληφθεί υπόψη η ακαδημαϊκή επίδοση των παιδιών, οι μαθητές να απολαύσουν την ανταμοιβή της αυτοεκτίμησης χωρίς να καταβάλλουν προσπάθεια και ως εκ τούτου να χάσουν το κίνητρό τους, να διαβάζουν λιγότερο και να έχουν χαμηλές επιδόσεις.

Στην παρούσα έρευνα η αυτοεκτίμηση μελετάται με βάση τη θεωρία της αυτοεκτίμησης συγκεκριμένους τομείς (domain specific self-esteem), η οποία φαίνεται να είναι περισσότερο αποδεκτή από την επιστημονική κοινότητα από ότι άλλες θεωρίες. Από όποια σκοπιά και να μελετηθεί η αυτοεκτίμηση, όμως, αδιαμφισβήτητα αποτελεί προστατευτικό παράγοντα ψυχικής ανθεκτικότητας Όπως η αυτοεκτίμηση, προστατευτικό παράγοντα ψυχικής ανθεκτικότητας συνιστά και η αυτοαποτελεσματικότητα, έννοια η οποία παρουσιάζεται παρακάτω.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 3. Αυτοαποτελεσματικότητα

3.1. Η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας

Υψηλό βαθμό συνάφειας με την ψυχική ανθεκτικότητα εμφανίζει και η έννοια της αυτοαποτελεσματικότητας (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018), η οποία συνιστά έναν ακόμα προστατευτικό παράγοντα ψυχικής ανθεκτικότητας και είναι μια από τις κεντρικές έννοιες της παρούσας έρευνας.

Η αυτοαποτελεσματικότητα ή αυτεπάρκεια, σε γενικές γραμμές, αφορά απόψεις ή προβλέψεις σχετικά με το πόσο καλά μπορεί κάποιος να εκτελέσει πράξεις που απαιτούνται για να αντιμετωπίσει μελλοντικές καταστάσεις (Bandura, 1982). Θεωρείται ότι μπορεί να εξηγήσει και να προβλέψει τη σκέψη, το συναίσθημα και τη δράση κάποιου (Bong, 2003). Η εννοιολογική κατασκευή αυτή έχει αντληθεί από την Κοινωνική Γνωστική θεωρία του Bandura (1977), σύμφωνα με την οποία η συμπεριφορά, η γνωστική λειτουργία και το περιβάλλον αλληλεπιδρούν δυναμικά μεταξύ τους. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι ένας αξιόπιστος προβλεπτικός παράγοντας ψυχικής υγείας σύμφωνα με τον Bandura (1977, 1982).

Οι κρίσεις μας για την αυτοαποτελεσματικότητά μας, είτε είναι ακριβείς είτε λανθασμένες, μας επηρεάζουν στην επιλογή δραστηριοτήτων. Συνήθως, αποφεύγουμε δραστηριότητες που ξεπερνούν τις ικανότητες μας και αναλαμβάνουμε άλλες, τις οποίες θεωρούμε ότι είμαστε ικανοί να διεκπεραιώσουμε (Bandura, 1982). Τελικά, το να αμφιβάλουμε για την επιτυχία μας, μειώνει την επίδοσή μας, γιατί στρέφει την προσοχή μας από το πώς να διαχειριστούμε την κατάσταση στην ανησυχία μήπως αποτύχουμε. Αντίθετα, η υψηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να προωθήσει την αποδοτικότητά μας σε διάφορες γνωστικές διεργασίες (Luthar & Cicchetti, 2000).

Τα άτομα με υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα τείνουν να έχουν μεγαλύτερη γνωστική ευρηματικότητα, στρατηγική ευκαμψία και αποτελεσματικότητα στη διαχείριση του περιβάλλοντός τους και θέτουν στόχους που τους δίνουν κίνητρο. Βρίσκουν εύκολα τρόπο να επιλύουν τα προβλήματά τους και θεωρούν τα εμπόδια προσπελάσιμα. Αντίθετα, οι άνθρωποι με χαμηλή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας αποφεύγουν δύσκολες δοκιμασίες, γιατί τις βλέπουν ως απειλές. Επίσης δεν έχουν φιλοδοξίες και δεν δεσμεύονται να πετύχουν τους στόχους τυχόν

θέτουν (Matsushima, 2003). Οι αντιλήψεις αυτοαποτελεσματικότητας δεν είναι μόνιμα χαρακτηριστικά, αλλά, όπως και η ψυχική ανθεκτικότητα, είναι δυναμικές διαδικασίες που μπορούν να ενισχυθούν μέσω εμπειριών επιδεξιότητας και μάθησης (Di Giunta et al., 2010).

Τέσσερις κύριες πηγές μπορούν να μας πληροφορήσουν για τη διαμόρφωση της αυτοαποτελεσματικότητας σύμφωνα με τον Bandura (1997):

Ενεργητική εμπειρία επιδεξιότητας (Enactive mastery experience): Οι προηγούμενες εμπειρίες κάποιου σε συγκεκριμένες δραστηριότητες αποτελούν την πιο αξιόπιστη πηγή πληροφόρησης για τις απόψεις αυτοαποτελεσματικότητας κάποιου. Οι επιτυχίες ενδυναμώνουν την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ οι επανηλημμένες αποτυχίες την υπονομεύουν. Μια δυνατή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας που έχει στηριχθεί σε παρελθοντικές επιτυχίες θεωρείται ότι μπορεί να αντισταθεί σε προσωρινές αποτυχίες.

Έμμεση εμπειρία (Vicarious experience): Οι άνθρωποι εδραιώνουν τις απόψεις τους για αυτοαποτελεσματικότητα με βάση την απόδοση όμοιων άλλων ανθρώπων στις εκάστοτε δραστηριότητες.

Λεκτική πειθώ (Verbal persuasion): Η επικοινωνία και η ανατροφοδότηση από σημαντικούς άλλους επίσης επηρεάζουν την κρίση κάποιου για την αυτοαποτελεσματικότητά του. Η λεκτική πειθώ είναι περισσότερο αποτελεσματική όταν οι άνθρωποι που μεταφέρουν την πληροφορία για την αποτελεσματικότητα φαίνονται γνώστες και αξιόπιστοι και όταν η πληροφορία φαίνεται ρεαλιστική.

Σωματικές αντιδράσεις (Physiological reactions): Αντιδράσεις του σώματος όπως εφίδρωση, ταχυπαλμία, ναυτία, πόνοι και εναλλαγές διάθεσης δίνουν ένα σήμα στους ανθρώπους, το οποίο επηρεάζει την εκτίμηση της αποτελεσματικότητάς τους. Η αναγνώριση αυτών των σωματικών συμπτωμάτων οδηγεί σε προσαρμογές της αυτοαποτελεσματικότητας, λόγω της επιρροής τους στη γνωστική επεξεργασία (Bong & Skaalvik, 2003).

Στην παρούσα έρευνα, επιλέχθηκε να διερευνηθεί μία μόνο διάσταση, ένας τομέας της αυτοαποτελεσματικότητας, η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα η αλλιώς η αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, αφού τα παιδιά του

Δημοτικού περνούν τον περισσότερο χρόνο τους στο σχολείο, με άλλα συνομήλικα παιδιά και αναπτύσσουν κοινωνικές σχέσεις που είναι εξαιρετικά σημαντικές για την ανάπτυξή τους. Είναι μεγάλης σημασίας να αισθάνονται ικανοί οι μαθητές/τριες να ανταπεξέλθουν σε διάφορες κοινωνικές περιστάσεις. Παρακάτω γίνεται μια επισκόπηση της έννοιας της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας.

3.2. Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα

Η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα, που αφορά πιο άμεσα την παρούσα έρευνα, είναι η άποψη ότι έχουμε την ικανότητα να επιτύχουμε την επιθυμητή αλληλεπίδραση σε συγκεκριμένες κοινωνικές καταστάσεις, συγκεκριμένα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς, όσον αφορά τα παιδιά (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1990). Σύμφωνα με τους Wheeler και Ladd (1982), η αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλικούς είναι το πώς εκτιμά ένα παιδί την ικανότητά του να πείσει τους συνομηλικούς του για να επηρεάσει τη συμπεριφορά και τα συναισθήματά τους με κοινωνικά αποδεκτούς τρόπους και τελικά να καταφέρει την κοινωνική αποδοχή. Σύμφωνα με τους Smith & Betz (2000), η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα είναι η πίστη κάποιου στην ικανότητά του να ξεκινήσει και να διατηρήσει κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Οι πρόσφατες έρευνες υποδεικνύουν ότι τα χαμηλά επίπεδα της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας σχετίζονται με υψηλά επίπεδα κατάθλιψης (Lin & Betz, 2009). Σε έρευνα της Γαλανάκη (1994) οι συμμετέχοντες-παιδιά συνέδεσαν τα συναισθήματα μοναξιάς των συμμαθητών τους με τις κοινωνικές τους δεξιότητες. Τα παιδιά είπαν ότι οι μοναχικοί συμμαθητές τους είναι αδρανείς στα διαλείμματα και δεν προσπαθούν να κάνουν φίλους (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1990). Επιπλέον, σε έρευνα των Wei et al. (2005) βρέθηκε ότι οι πρωτοετείς φοιτητές με άγχος προσκόλλησης μπορούν να μειώσουν τα συναισθήματα μοναξιάς που νιώθουν και την επακόλουθη κατάθλιψη με το να ενισχύσουν την κοινωνική τους αυτοαποτελεσματικότητα.

Όπως προαναφέρθηκε, στη βιβλιογραφία η αυτοαποτελεσματικότητα μαζί με την αυτοεκτίμηση θεωρούνται προστατευτικοί παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας. Εύλογα, λοιπόν, με βάση τη βιβλιογραφία υποθέτουμε ότι υπάρχει κάποιου είδους σχέση μεταξύ των τριών εννοιών. Για το λόγο αυτό, παρουσιάζονται παρακάτω ευρήματα προγενέστερων ερευνών,

που υποδεικνύουν μια σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας και αιτιολογούν τις υποθέσεις της παρούσας έρευνας.

3.3. Η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας υπό το πρίσμα προγενέστερων ερευνών

Τόσο στην ελληνική, όσο και στην ξενόγλωσση βιβλιογραφία εντοπίζονται αρκετές έρευνες που μελετούν τις έννοιες ψυχική ανθεκτικότητα, αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα ξεχωριστά και κάποιες έρευνες που εξετάζουν δύο από αυτές. Φαίνεται πως δεν υπάρχουν στην ελληνική βιβλιογραφία έρευνες που εξετάζουν και τις τρεις αυτές έννοιες ταυτόχρονα και μάλιστα σε παιδικό πληθυσμό με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες πέρα από την έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2018), που μελέτησε την ψυχική ανθεκτικότητα, την αυτοεκτίμηση, την αυτοαποτελεσματικότητα, το άγχος και την ικανότητα διαχείρισης προβλημάτων σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες. Οι έννοιες της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας αναφέρονται πολύ συχνά στη βιβλιογραφία για την ψυχική ανθεκτικότητα ως προστατευτικοί παράγοντες.

Η αυτοαποτελεσματικότητα και η αυτοεκτίμηση είναι έννοιες που πολλές φορές συγχέονται. Κρίνεται αναγκαίο, επομένως, να γίνει μια διάκριση μεταξύ τους. Η αυτοαποτελεσματικότητα είναι η αντίληψη του ατόμου για τις ικανότητές του να αντιμετωπίσει μια κατάσταση, ενώ η αυτοεκτίμηση είναι η εκτίμηση του ατόμου για την αξία του (Gist & Mitchell, 1992). Για παράδειγμα, ένας πυρηνικός φυσικός μπορεί να έχει πολύ χαμηλή αυτοαποτελεσματικότητα στη μουσική, αλλά έχει αποφασίσει ότι κάτι τέτοιο δεν μειώνει την συνολική του αξία του ως ατόμου. Τα άτομα με θετική αυτοεκτίμηση νιώθουν καλά με τον εαυτό τους, ενώ τα άτομα με χαμηλή αυτοεκτίμηση υποτιμούν τον εαυτό τους ακόμα και αν τον θεωρούν αποτελεσματικό (Chen, Gully & Eden, 2004).

Οι περισσότεροι ερευνητές δίνουν έμφαση στο ότι η αυτοεκτίμηση είναι μια μεταβλητή-κλειδί στον καθορισμό της ψυχικής ανθεκτικότητας (Brooks, 1994). Η ψυχική ανθεκτικότητα έχει υψηλό βαθμό συνάφειας κυρίως με την αυτοαποτελεσματικότητα και ύστερα με την αυτοεκτίμηση, τόσο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες όσο και στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018). Ωστόσο, στο δείγμα μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζεται ισχυρότερη συνάφεια μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης

και αυτοαποτελεσματικότητας. Παράλληλα, η ενσυναίσθηση, που αποτελεί εσωτερικό προστατευτικό παράγοντα ψυχικής ανθεκτικότητας συμβάλλει στην ανάπτυξη στενών κοινωνικών σχέσεων μεταξύ των ατόμων (Di Giunta et al, 2010). Επομένως, ενδέχεται να συνδέεται και με την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα των ανθρώπων. Οι ενήλικες που διακρίνονται από υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση, την οποία δύνανται να ανακτήσουν μετά από κάποιες αποτυχίες, ενώ έχουν και υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα (Δανιηλίδου, 2018· Kumpfer, 2002). Σε συμφωνία με τα παραπάνω έρχεται η παρατήρηση ότι, τα ψυχικά ανθεκτικά παιδιά φαίνονται να διατηρούν ένα υψηλό επίπεδο αυτοεκτίμησης (Brooks, 1994· Werner, 1993). Αντίστοιχα, τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα σε κάποιο τομέα, αποφεύγουν τις ευκαιρίες που τους δίνονται για να αντιμετωπίσουν προκλήσεις και τους είναι πιο δύσκολο να αναπτύξουν ψυχική ανθεκτικότητα (Schunk & Carbonari, 1984).

Σε κάποιες έρευνες, η αυτοεκτίμηση με την αυτοαποτελεσματικότητα παρουσιάζουν μικρή συσχέτιση. Παρ' όλα αυτά, η Παπακωνσταντινοπούλου (2018) βρήκε στενή σχέση μεταξύ των παραπάνω εννοιών ως ατομικών προστατευτικών παραγόντων ψυχικής ανθεκτικότητας. Επιπλέον, στην έρευνά της, η αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίστηκε να έχει ισχυρό διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση της αυτοεκτίμησης με την ψυχική ανθεκτικότητα. Μοτίβα συσχέτισης μεταξύ κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας και αυτοεκτίμησης βρέθηκαν στην έρευνα των De Giunta et al (2010).

Σύμφωνα με τον Bandura (1987) τα άτομα που έχουν υψηλή αυτοαποτελεσματικότητα έχουν κάποιες προσδοκίες για τους εαυτούς τους, οι οποίες μπορεί να αυξάνουν την ψυχική ανθεκτικότητά τους. Στις έρευνες των Rutter (2012) και του Werner (Meisels & Shonkoff, 1990) επιβεβαιώνεται η σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας.

Στη βιβλιογραφία οι εκπαιδευτικές ανάγκες αναφέρονται ως παράγοντας επικινδυνότητας στην ψυχική ανθεκτικότητα. Στην παρούσα έρευνα ένα από τα ζητούμενα ήταν να εξετασθούν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας στους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Η συγκεκριμένη ομάδα μαθητών παρουσιάζει κάποια ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αναλύονται στο παρακάτω κεφάλαιο.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 4. Ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (H.E.A.)

Ένα κομμάτι του δείγματος της παρούσας έρευνας αποτελούν οι μαθητές/τριες με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Στις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (mild disabilities) συμπεριλαμβάνονται οι ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, η ήπια νοητική καθυστέρηση, οι συναισθηματικές διαταραχές ή προβλήματα συμπεριφοράς (Lerner & Johns, 2012· Edyburn, 2006· Lintner, 2017· Gresham, 1997), η διαταραχή ελλειμματικής προσοχής με ή χωρίς υπερκινητικότητα και διαταραχή αυτιστικού φάσματος ήπιας μορφής (υψηλής λειτουργικότητας). Ο όρος περιλαμβάνει επίσης άτομα με προβλήματα όρασης και ακοής, κινητικά προβλήματα, προβλήματα υγείας και διαταραχές της επικοινωνίας. Οι περισσότεροι ερευνητές, όμως, κλίνουν στις τέσσερις κατηγορίες: α. των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών, β. της ήπιας νοητικής υστέρησης, γ. των προβλημάτων συμπεριφοράς και δ. της διαταραχής ελλειμματικής προσοχής/υπερκινητικότητας (Αγαλιώτης, Πλατσίδου., Καρτασίδου, 2011). Η χρήση του όρου προϋποθέτει ότι τα άτομα με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, δύναται να φοιτούν στη γενική τάξη τουλάχιστον κάποιες ώρες της ημέρας.

Ένα σημαντικό χαρακτηριστικό των ατόμων με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι ότι οι ειδικές ανάγκες τους δεν είναι εμφανείς αλλά «κρυμμένες», με αποτέλεσμα οι γονείς τους να απαιτούν από τα παιδιά τους να προσπαθούν περισσότερο αντί να καταλαβαίνουν την ανάγκη για κατάλληλες προσαρμογές και τροποποίησης (Edyburn, 2006). Χαρακτηριστικά που συνδέονται με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες είναι διάφορα γνωστικά χαρακτηριστικά όπως η μνήμη, η ικανότητα σκέψης και προσοχής, κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά και ακαδημαϊκά χαρακτηριστικά όπως η ικανότητα στα μαθηματικά και η γλώσσα. Σύμφωνα με την Lintner (2017), οι μαθητές και μαθήτριες με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: Πρώτον, αντιμετωπίζουν δυσκολία στην βραχύχρονη μνήμη, στην οργάνωση, στο να θέτουν προτεραιότητες, στο να εναλλάσσουν στρατηγικές και στην αυτό-παρακολούθηση. Δεύτερον, παρουσιάζουν περιορισμένη γνώση εννοιών. Τρίτον, έχουν δυσκολίες τόσο στην βραχύχρονη, όσο και στην μακρόχρονη μνήμη και δυσκολεύονται στην ανάπτυξη και χρήση στρατηγικών αποθήκευσης και ανάκλησης πληροφοριών καθώς και επίλυσης προβλημάτων. Τέταρτον, αντιμετωπίζουν δυσκολία στο να μείνουν προσηλωμένοι σε ένα έργο και στο να σχεδιάζουν και να υλοποιούν πράξεις που οδηγούν σε ένα στόχο, στο να

ακολουθούν οδηγίες, να ολοκληρώνουν εργασίες και να οργανώνουν δραστηριότητες. Πέμπτον, έχουν πρόβλημα στην αποκωδικοποίηση, την αναγνωστική κατανόηση και σύνθεση και γραφή, στην κατανόηση μαθηματικών κανόνων και εννοιών. Τέλος, αγωνίζονται να διατηρήσουν κοινωνικές σχέσεις, να εφαρμόσουν κοινωνικούς κανόνες και να επιλύσουν συγκρούσεις .

Ο όρος ειδικές μαθησιακές δυσκολίες σημαίνει «διαταραχές σε μία ή περισσότερες βασικές ψυχολογικές διεργασίες που εμπεριέχονται στη χρήση προφορικού ή γραπτού λόγου, οι οποίες έχουν ως συνέπεια «ατελή» ικανότητα του ατόμου ακουστικής αντίληψης, σκέψης, λόγου, ανάγνωσης γραφής, ορθογραφίας, μαθηματικών ικανοτήτων» (Individuals with Disabilities Education Act, IDEA, 2002). Οι Ε.Μ.Δ. δεν οφείλονται σε νοητική καθυστέρηση, αισθητηριακά προβλήματα, συναισθηματικά προβλήματα, πολιτισμικές διαφορές ή ανεπαρκή διδασκαλία (Lyon, 1996). Διακρίνονται σε α. ειδική μαθησιακή δυσκολία στην ανάγνωση-δυσλεξία, β. ειδική μαθησιακή δυσκολία στη γραφή-δυσγραφία, δυσορθογραφία και γ. ειδική μαθησιακή δυσκολία στα μαθηματικά- δυσαριθμησία. Αξίζει να ειπωθεί, στο σημείο αυτό, ότι οι μαθητές με κανονικές επιδόσεις εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018). Επιπλέον, οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλά επίπεδα αυτοαποτελεσματικότητας (Schunk, 1985). Στη βιβλιογραφία, είναι ξεκάθαρο ότι οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση από τους μαθητές που δεν έχουν μαθησιακές δυσκολίες (Gresham, 1997).

Τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς συμπεριφέρονται με τρόπο ακατάλληλο σε κοινωνικές περιστάσεις και δυσκολεύονται στη σύναψη σχέσεων με τους συνομηλίκους τους. Σύμφωνα με την Πολυχρονοπούλου (2012) η προβληματική συμπεριφορά των παιδιών συνίσταται στην ικανότητα ή μη της προσαρμογής σε διάφορα περιβάλλοντα και της επικοινωνίας με τους ανθρώπους με κατάλληλο και αποδεκτό τρόπο.

Η Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής με ή χωρίς Υπερκινητικότητα, είναι μια νευρολογική διαταραχή, η οποία συνεπάγεται αδυναμία συγκέντρωσης, παρορμητικότητα και υπερκινητικότητα σύμφωνα με το DSM-IV-TR (American Psychiatric Association, 2000). Τα

παιδιά με ΔΕΠΥ αντιμετωπίζουν προβλήματα στη μάθηση, στην ρύθμιση της συμπεριφοράς τους και στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους.

Για λόγους πληρότητας, αναφέρεται εν συντομία και η περίπτωση της ήπιας νοητικής υστέρησης, από την οποία δεν πάρθηκε δείγμα, καθώς θα ήταν δύσκολη η κατανόηση των ερωτήσεων. Το επίπεδο της ήπιας νοητικής καθυστέρησης με το ανώτατο όριο 70-75 δείκτη νοημοσύνης αντιπροσωπεύει το μεγαλύτερο ποσοστό των περιπτώσεων της νοητικής καθυστέρησης. Οι περιορισμοί στην καθημερινή λειτουργικότητα και στη γνωστική λειτουργία γίνονται δύσκολα αντιληπτοί και εντοπίζονται στις σχολικές δεξιότητες, στην επίλυση προβλημάτων και στην κρίση. Τα παιδιά με ήπια νοητική καθυστέρηση κάποιες φορές παρουσιάζουν κοινά μαθησιακά χαρακτηριστικά με αυτά των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, όπως η χαμηλή επίδοση, τα προβλήματα επεξεργασίας πληροφοριών και τα προβλήματα στην ανάκληση πληροφοριών και στην μνήμη εργασίας (Short & Evans, 1990).

Η παρουσία των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών θα μπορούσε να θεωρηθεί από μόνη της ένας παράγοντας επικινδυνότητας σε περίπτωση έκθεσης σε αντίξοες συνθήκες, γιατί τα άτομα με αυτές τις ιδιαιτερότητες συνήθως αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες στην σχολική τους ζωή. Η έρευνα έχει υποδείξει ότι τα περισσότερα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν συναισθήματα ανικανότητας και χαμηλής αυτοεκτίμησης που στέκονται εμπόδιο στην μελλοντική τους επιτυχία. Οι μαθητές αυτοί αναπτύσσουν συναισθήματα κατωτερότητας στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, γεγονός που επηρεάζει την αυτοεκτίμησή τους, τις σχολικές τους επιτυχίες και την εμπιστοσύνη στην ικανότητά τους να μαθαίνουν (Haroardottir et al, 2015). Στην έρευνα των Panicker και Chelliah (2016), στην οποία μελετήθηκε η ψυχική ανθεκτικότητα και το άγχος σε παιδιά και ενήλικες με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, βρέθηκε ότι 75% των παιδιών με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες (που ανήκουν στις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες) έχει χαμηλό επίπεδο ψυχικής ανθεκτικότητας.

Έχουν βρεθεί εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που μπορούν να εξισορροπήσουν τον παράγοντα επικινδυνότητας των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών που ανήκουν στις Η.Ε.Α. και που ενισχύουν την ψυχική ανθεκτικότητα. Αυτοί οι παράγοντες περιλαμβάνουν την υποστήριξη

από το σχολείο, τις στενές σχέσεις με σημαντικά πρόσωπα και την αίσθηση έλεγχου (Haft et al., 2016).

Σύμφωνα με την βιβλιογραφική ανασκόπηση της Dole (2000), στη βιβλιογραφία υπάρχουν 5 ομάδες από εσωτερικούς και εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες που αναγνωρίστηκαν σε άτομα με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες που η ζωή τους είχε θετική έκβαση. Η πρώτη ομάδα περιλαμβάνει χαρακτηριστικά της προσωπικότητας όπως την ικανότητα οργάνωσης, την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα. Η δεύτερη περιλαμβάνει ικανότητες και αξίες που τους βοήθησαν να κάνουν αποτελεσματική χρήση των ικανοτήτων τους όπως το να θέτουν ρεαλιστικούς εκπαιδευτικούς στόχους και να έχουν πίστη ότι θα πετύχουν. Η τρίτη ομάδα περιλαμβάνει γονικά χαρακτηριστικά που προωθούν την αυτοεκτίμηση στα παιδιά. Η τέταρτη συνίσταται από την παρουσία άλλων υποστηρικτικών ενηλίκων όπως παππούδων, «μεντόρων» και μελών της εκκλησίας. Η πέμπτη ομάδα ήταν η εύρεση ευκαιριών για να γίνουν σημαντικές αλλαγές στη ζωή τους. Ανάμεσα στους προστατευτικούς παράγοντες που προαναφέρθηκαν στην αντίστοιχη ενότητα, έχουν αναγνωρισθεί κάποιοι που αφορούν μόνο τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και σε αυτούς συγκαταλέγονται η από νωρίς αναγνώριση των δυσκολιών τους, η εκπαιδευτική παρέμβαση στα μαθητικά χρόνια, συμβουλευτική και ψυχοθεραπεία

Μέσα από την βιβλιογραφική αναζήτηση διαφάνηκε κάποια σύνδεση των εννοιών της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας με τον πληθυσμό των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, που άνοιξε το δρόμο για την εύρεση του σκοπού της έρευνας και των ερευνητικών υποθέσεων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 5. Μεθοδολογία της έρευνας

5.1. Ο Σκοπός της έρευνας

Με βάση τη σχέση που φαίνεται να έχουν η ψυχική ανθεκτικότητα, η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητα στη βιβλιογραφία, με βάση την ευαλωτότητα από την οποία διακρίνονται τα παιδιά με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ως προς τις τρεις αυτές διαδικασίες, και λαμβάνοντας υπόψη ότι αποτελούν μια διαφορετική και ανομοιογενή ομάδα σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ο σκοπός της έρευνας διαμορφώθηκε ως εξής: να γίνει μια σύγκριση των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες και των παιδιών τυπικής ανάπτυξης ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης, σκοπός ήταν να διερευνηθεί η ύπαρξη διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών τυπικής ανάπτυξης και αγοριών και κοριτσιών με Η.Ε.Α. ως προς τις τρεις ψυχολογικές διεργασίες. Τέλος, στόχος ήταν να γίνει σύγκριση μεταξύ μαθητών Ε' και Στ' τάξης Δημοτικού τυπικής ανάπτυξης και με Η.Ε.Α. ως προς τις τρεις έννοιες.

Προέκυψαν τα εξής ερευνητικά ερωτήματα:

1. Υπάρχουν διαφορές στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας μεταξύ μαθητών/τριών με και μαθητών/τριών χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες;
2. Διαφέρουν σημαντικά τα επίπεδα των τριών εννοιών μεταξύ παιδιών Ε' και Στ' Δημοτικού;
3. Υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας;
4. Υπάρχει σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας και αν ναι, διαφέρει μεταξύ παιδιών με Η.Ε.Α. και παιδιών τυπικής ανάπτυξης;

Οι ερευνητικές υποθέσεις που ανέκυψαν ήταν οι εξής:

- Αναμένεται ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης θα έχουν υψηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές με Η.Ε.Α. (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018).

- Αναμένεται ότι θα φανούν διαφορές στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας ανάλογα με την τάξη φοίτησης των παιδιών (Ε' και ΣΤ').
- Αναμένεται ότι θα διαφέρουν τα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των αγοριών και κοριτσιών τυπικής ανάπτυξης και με Η.Ε.Α. (Chung, Lam et al, 2018· Kumpfer, 2002).
- Αναμένεται ότι θα αναδειχθεί η σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας (Chen, Gully & Eden, 2004· Chung, Lam et al, 2018 & Παπακωνσταντινοπούλου, 2018).

5.2. Συμμετέχοντες

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 108 μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, μέσης σχολικής επίδοσης, των Ε' και ΣΤ' τάξεων 20 Δημοτικών σχολείων της Θεσσαλονίκης, από τους οποίους οι 58 είναι κορίτσια και οι 50 αγόρια (54% και 46% αντίστοιχα) και 61 μαθητές/τριες με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, που είχαν διάγνωση από το ΚΕΣΣΥ, δείγμα που απαρτίζεται από 27 κορίτσια και 34 αγόρια (45% και 55% αντίστοιχα). Οι μαθητές Ε' Δημοτικού τυπικής ανάπτυξης είναι 63 και οι μαθητές Στ' τυπικής ανάπτυξης είναι 45 (58% και 42% αντίστοιχα), ενώ οι μαθητές Ε' Δημοτικού με Η.Ε.Α. είναι 31 και οι μαθητές ΣΤ' με Η.Ε.Α. είναι 30 (51% και 49% αντίστοιχα). Συνεπώς, η δειγματοληπτική μέθοδος μπορεί να χαρακτηριστεί ως βολική. Τα ποσοστά που αντιπροσωπεύουν την κάθε υποκατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών στο δείγμα δεν υπάρχουν, διότι δε δόθηκε πρόσβαση στους φακέλους των παιδιών από κάποια σχολεία. Όπως επισημάνθηκε παραπάνω, δεν πάρθηκε δείγμα παιδιών με ήπια νοητική υστέρηση, λόγω πιθανής δυσκολίας στην κατανόηση των ερωτήσεων. Οι υποκατηγορίες Η.Ε.Α. από τις οποίες έγινε λήψη συμμετεχόντων ήταν κυρίως παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ελάχιστα παιδιά συναισθηματικές δυσκολίες και 2 παιδιά με ΔΕΠΥ ήπιας μορφής.

Στον Πίνακα 1 φαίνονται ο αριθμός και τα ποσοστά των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και παιδιών με Η.Ε.Α., των αγοριών και των κοριτσιών και των μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης από κάθε δείγμα.

Πίνακας 1. Τα στοιχεία του δείγματος

<i>Δείγμα</i>	<i>Μαθητές Τοπικής ανάπτυξης</i>	<i>Ποσοστά %</i>	<i>Μαθητές με Η.Ε.Α.</i>	<i>Ποσοστά %</i>
Σύνολο	108	100%	61	100%
Αγόρια	50	46%	34	55%
Κορίτσια	58	54%	27	45%
Ε'τάξη	63	58%	31	51%
Στ'τάξη	45	42%	30	49%

5.3. Ερευνητικά Εργαλεία

5.3.1. Το Ερωτηματολόγιο της Ψ. Ανθεκτικότητας

Το εργαλείο μέτρησης που χρησιμοποιήθηκε είναι το Ερωτηματολόγιο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας (Resilience Youth Development Module) των Constantine, Benard and Diaz, (1999), ένα εργαλείο αυτοαναφοράς, το οποίο είναι κομμάτι του California Healthy Kids Survey και κατασκευάστηκε για να μετρήσει τους προστατευτικούς παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας, με απώτερο σκοπό την ενίσχυσή της στο σχολικό πλαίσιο (Hanson & Kim, 2007). Η κλίμακα αυτή βασίστηκε υπόθεση ότι τα παιδιά που εκτίθενται σε περιβαλλοντικές επιρροές, όπως υψηλές προσδοκίες από τους ενήλικες, σχέσεις εμπιστοσύνης με ενήλικες και ευκαιρίες για ουσιαστική συμμετοχή, θα αναπτύξουν τα χαρακτηριστικά ψυχικά ανθεκτικού ατόμου και θα αποκτήσουν κίνητρο για μάθηση. Στην κλίμακα αυτή, η ψυχική ανθεκτικότητα αντιμετωπίζεται ως μια «έμφυτη αναπτυξιακή σοφία που κινητοποιεί με φυσικό τρόπο τα άτομα να ικανοποιήσουν τις ανάγκες τους για αγάπη, την αίσθηση του ανήκειν, το σεβασμό, τη δύναμη, την ταυτότητα την πρόκληση και την εύρεση νοήματος» (Benard, 2004). Προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Νεάρχου, Στογιαννίδου και Κιοσσέογλου (2014) και αποτελείται από 34 στοιχεία, από τα οποία τα 13 εξετάζουν τους εσωτερικούς παράγοντες τα υπόλοιπα 21 τους εξωτερικούς/περιβαλλοντικούς παράγοντες που έχουν σχέση με την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών. Οι εσωτερικοί παράγοντες αναφέρονται σε προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως την ικανότητα επίλυσης προβλημάτων και την

αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ οι περιβαλλοντικοί, αφορούν το κοινωνικό δέσιμο με την κοινότητα, το σχολείο, την οικογένεια και τις παρέες συνομηλίκων.

Στην κλίμακα εσωτερικών παραγόντων συγκαταλέγονται οι υποκλίμακες: α. η ενσυναίσθηση (3 ερωτήματα), β. οι στόχοι και φιλοδοξίες (4 ερωτήματα) και γ. η αυτογνωσία και η αυτοπεποίθηση (6 ερωτήματα), ενώ στην κλίμακα των εξωτερικών παραγόντων α. η υποστήριξη από την κοινότητα (6 στοιχεία), β. η υποστήριξη από τους συνομηλίκους (5 ερωτήματα), γ. η υποστήριξη από το σχολείο (5 ερωτήματα) και δ. η υποστήριξη από την οικογένεια (5 ερωτήματα). Το παραπάνω εργαλείο διαθέτει καλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, καθώς έχει δείκτη αξιοπιστίας $\alpha=.94$ για την κλίμακα των εσωτερικών και $\alpha=.92$ για την κλίμακα εξωτερικών παραγόντων (Αντωνίου, 2016). Οι συμμετέχοντες απάντησαν σε 4βαθμη κλίμακα Likert (Δεν ισχύει καθόλου, Ισχύει λίγο, Ισχύει Αρκετά, Ισχύει σίγουρα). Ένα παράδειγμα πρότασης της κλίμακας εσωτερικών παραγόντων είναι το εξής: «Μπορώ να δίνω λύση στα προβλήματά μου μόνος μου». Ένα παράδειγμα πρότασης στην κλίμακα εξωτερικών παραγόντων είναι το ακόλουθο: «Στο σχολείο μου έχω ένα δάσκαλο που πάντα με ακούει όταν έχω κάτι να πω»

Πέρα από τις καλές ψυχομετρικές του ιδιότητες, ένας άλλος λόγος για τον οποίο επιλέχθηκε το παραπάνω ερωτηματολόγιο για την διερεύνηση των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, είναι ότι μελετά την ψυχική ανθεκτικότητα ως δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης παραγόντων ατομικών και περιβαλλοντικών, που είναι και η επικρατούσα προσέγγιση στη βιβλιογραφία και συμμερίζεται τη λογική ότι περισσότερες διαθέσιμες πηγές προσφέρουν καλύτερη βοήθεια στο άτομο για να αντιμετωπίσει τις κακουχίες. Άρα είναι σημαντικό ένα εργαλείο ψυχικής ανθεκτικότητας να εξετάζει ένα εύρος πηγών ψυχικής ανθεκτικότητας.

5.3.2. Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Παιδιά Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων

Η αυτοεκτίμηση των παιδιών μετρήθηκε με την Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για Παιδιά (Culture-Free Self-esteem Inventory for Children, CFSEI-3, Battle, 2002). Είναι μια κλίμακα αυτό-αναφοράς, η οποία μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από τους Κλεφτάρα και Διδασκάλου (2009) και το συνολικό σκορ αποδίδει στους συμμετέχοντες είτε χαμηλή είτε υψηλή αυτοεκτίμηση. Η συγκεκριμένη, σύντομη εκδοχή της

κλίμακας αποτελείται από 30 στοιχεία που συνθέτουν τις εξής 5 υποκλίμακες: α. γενική αυτοεκτίμηση (10 στοιχεία), β. κοινωνική αυτοεκτίμηση (5 στοιχεία), γ. ακαδημαϊκή-σχολική αυτοεκτίμηση (5 στοιχεία), δ. αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς (5 στοιχεία) και ε. κλίμακα ψεύδους-αμυντικότητας (5 στοιχεία). Τα παιδιά απαντούν σε δίτιμη κλίμακα (Ναι/όχι) καθώς οι προτάσεις είναι διχοτομικές. Διατίθεται και κλίμακα βαθμολόγησης. Ένα παράδειγμα πρότασης είναι το εξής: «Οι γονείς μου με κάνουν να νιώθω ότι δεν είμαι αρκετά καλός». Η κλίμακα παρουσιάζει ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, καθώς οι επιμέρους υποκλίμακες έχουν δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha από $\alpha=.66$ έως $\alpha=.76$ (Διδασκάλου, 2009).

5.3.3. Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας του Παιδιού στις Αλληλεπιδράσεις με τους Συνομηλίκους

Για μέτρηση της αυτοαποτελεσματικότητας χρησιμοποιήθηκε η Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας των Παιδιών στις Αλληλεπιδράσεις με τους Συνομηλίκους (Children's Self-Efficacy for Peer Interaction Scale, Wheeler & Ladd, 1982) που μεταφράστηκε και προσαρμόστηκε στα ελληνικά από την Γαλανάκη (1999). Περιλαμβάνει 20 στοιχεία με μια τετράβαθμη κλίμακα αξιολόγησης (1=Πολύ δύσκολο, 2=Δύσκολο, 3=Εύκολο 4= Πολύ εύκολο) που διερευνούν τις διαστάσεις: α. καταστάσεις σύγκρουσης (12 ερωτήματα) και β. καταστάσεις μη σύγκρουσης (8 ερωτήματα). Ένα παράδειγμα κατάστασης μη σύγκρουσης είναι: «Μερικά παιδιά θέλουν να παίξουν ένα παιχνίδι. Θέλεις να παίζεις μαζί τους κι εσύ. Σου είναι: Πολύ δύσκολο, Δύσκολο, Εύκολο, Πολύ Εύκολο να τους ζητήσεις να παίζεις μαζί τους;». Ενώ ένα παράδειγμα σύγκρουσης είναι το εξής: «Μερικά παιδιά κοροϊδεύουν ένα φίλο σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν. Σου είναι Πολύ δύσκολο, Δύσκολο, Εύκολο, Πολύ Εύκολο να τους πεις εσύ να σταματήσουν;». Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ, τόσο υψηλότερο είναι το επίπεδο αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Η κλίμακα παρουσιάζει καλά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά, καθώς η υποκλίμακα των καταστάσεων σύγκρουσης έχει δείκτη Cronbach's $\alpha=.79$ και των καταστάσεων μη σύγκρουσης $\alpha=.80$, ενώ όλο το ερωτηματολόγιο έχει δείκτη $\alpha=.84$ (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1990).

5.4. Διαδικασία

Αρχικά, αφού δόθηκε στη φοιτήτρια άδεια χρήσης των παραπάνω ερωτηματολογίων από τους ερευνητές που τα προσάρμοσαν, διανεμήθηκαν φόρμες γονικής συναίνεσης στους μαθητές Ε' και Στ' τάξεων Δημοτικών Σχολείων της Θεσσαλονίκης. Όταν επιστράφηκαν υπογεγραμμένες, χορηγήθηκαν τα ερωτηματολόγια σε γκρουπ μαθητών μέσα στην τάξη, παρουσία της ερευνήτριας. Η διαδικασία διαρκούσε κατά μέσο όρο 40 λεπτά για τη συμπλήρωση και των τριών κλιμάκων. Οι οδηγίες που δόθηκαν στα παιδιά ήταν οι εξής: «Θα σας μοιράσω ένα ερωτηματολόγιο, στο οποίο θα επιλέγετε τις απαντήσεις. Δεν πρόκειται για τεστ και δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Δεν θα πάρετε βαθμό. Ο καθένας απαντάει ό, τι του ταιριάζει. Σας παρακαλώ απαντήστε με ειλικρίνεια, εφόσον τα ερωτηματολόγια είναι ανώνυμα». Σε αυτό το σημείο αξίζει να ειπωθεί ότι στα παιδιά με δυσκολίες ανάγνωσης, διαβάζονταν οι ερωτήσεις από την ερευνήτρια.

Κατόπιν, τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν από την ερευνήτρια και οι απαντήσεις των παιδιών περάστηκαν κωδικοποιημένες στο πρόγραμμα Microsoft Excel. Στη συνέχεια πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των δεδομένων μέσω του προγράμματος SPSS της IBM.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 6. Αποτελέσματα

6.1. Ανάλυση αξιοπιστίας των τριών ερωτηματολογίων

Η ανάλυση αξιοπιστίας των τριών ερωτηματολογίων έγινε με βάση τους παράγοντες που συστήνουν οι ερευνητές που προσάρμοσαν τα εργαλεία. Τα αποτελέσματα σε γενικές γραμμές συνάδουν με τους ικανοποιητικούς δείκτες που παρουσίασαν τα εργαλεία στους ερευνητές που τα προσάρμοσαν στα ελληνικά. Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται τα αποτελέσματα από την ανάλυση της αξιοπιστίας του δείκτη Cronbach's alpha, ο οποίος εφαρμόστηκε στους παράγοντες των εργαλείων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα και ο αριθμός των ερωτήσεων κάθε υποκλίμακας. Η διερεύνηση αξιοπιστίας πραγματοποιήθηκε ξεχωριστά για την ομάδα μαθητών τυπικής ανάπτυξης και για την ομάδα μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, καθώς θεωρήθηκε πιο σωστή μέθοδος. Η κλίμακα που αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα και η κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας επιδεικνύουν ικανοποιητικά ψυχομετρικά χαρακτηριστικά. Ωστόσο, προέκυψε ένα μεθοδολογικό ζήτημα στη διερεύνηση της αξιοπιστίας της Κλίμακας αυτοεκτίμησης, όπου ο δείκτης αξιοπιστίας ήταν χαμηλός. Το πρόβλημα έγκειται στις δίτιμες απαντήσεις (ΝΑΙ/ΟΧΙ) της κλίμακας, όπου σύμφωνα με τον Ζαφειρόπουλο (2015), πρέπει να χρησιμοποιείται η μέθοδος ελέγχου-επανελέγχου (test-retest) μετά από κάποιο χρονικό διάστημα για την διερεύνηση της αξιοπιστίας. Δεδομένου ότι απαιτούνταν να βρεθούν τα ίδια παιδιά και να τους χορηγηθεί το ερωτηματολόγιο μετά από ένα διάστημα δύο-τριών εβδομάδων, αυτό το εγχείρημα εγκαταλείφθηκε, λόγω της δύσκολης πρόσβασης στα σχολεία και της υπόσχεσης της ανωνυμίας που δόθηκε στα παιδιά και στους κηδεμόνες τους.

Όπως παρατηρείται, στον Πίνακα 2, οι επιμέρους υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου της Ανθεκτικότητας έχουν δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha για το δείγμα μαθητών τυπικής ανάπτυξης από .41 έως .80, και για το δείγμα μαθητών με Η.Ε.Α. ΑΠΟ .54 έως .85, ενώ οι υποκλίμακες της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας από .77 έως .85 για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και από .68 έως .80 για τους μαθητές με Η.Ε.Α., γεγονός που επιβεβαιώνει τα ευρήματα των ερευνητών που προσάρμοσαν τις παραπάνω κλίμακες. Ο δείκτης αξιοπιστίας είναι χαμηλός στην Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για το λόγο που προαναφέρθηκε. Οι ερευνητές, όμως, που προσάρμοσαν την κλίμακα (Κλεφτάρας & Διδασκάλου, 2009) αναφέρουν ικανοποιητικούς δείκτες αξιοπιστίας για τις υποκλίμακες γενική αυτοεκτίμηση (.71), κοινωνική

αυτοεκτίμηση (.66), ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση (.67) και αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς (.76).

Πίνακας 2. Έλεγχος αξιοπιστίας των επιμέρους υποκλιμάκων του Ερωτηματολογίου της Ανθεκτικότητας, της Κλίμακας Αυτοεκτίμησης για παιδιά Ανεξάρτητης Πολιτισμικών Παραγόντων και της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους.

<i>Υποκλίμακες</i>	<i>Cronbach's Alpha-μαθητές τυπικής ανάπτυξης</i>	<i>Cronbach's Alpha-μαθητές με Η.Ε.Α.</i>	<i>Αριθμός ερωτήσεων</i>
	n=108	n=61	
<i>Ερωτηματολόγιο της Ανθεκτικότητας</i>			
Ενσυναίσθηση	.76	.69	3
Στόχοι και φιλοδοξίες	.60	.54	4
Αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση	.54	.63	6
Υποστήριξη από την κοινότητα	.75	.80	6
Υποστήριξη από τους συνομηλίκους	.56	.74	5
Υποστήριξη από το σχολείο	.45	.68	5
Υποστήριξη από την οικογένεια	.41	.56	5
<u>Εσωτερικοί Παράγοντες</u>	.72	.77	13
<u>Εξωτερικοί Παράγοντες</u>	.80	.85	21
<i>Κλίμακα Αυτοεκτίμησης</i>			
Γενική αυτοεκτίμηση	.30	.16	10
Κοινωνική αυτοεκτίμηση	.11	.03	5
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση	.26	.28	5
Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς	.15	.002	5
Κλίμακα ψεύδους-αμυντικότητας	.27	.35	5
<u>Αυτοεκτίμηση (συνολικό σκορ)</u>	.09	.27	30
<i>Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους</i>			
Καταστάσεις σύγκρουσης	.85	.80	12
Καταστάσεις μη σύγκρουσης	.77	.68	8

Μετά τη διερεύνηση της αξιοπιστίας των ερωτηματολογίων ακολούθησε η ανάλυση των δεδομένων με περιγραφική στατιστική στο πρόγραμμα SPSS.

6.2. Σύγκριση των επιπέδων ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών με και χωρίς Η.Ε.Α.

Η απάντηση στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που σχετιζόταν με την διαφοροποίηση των απαντήσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης από τις απαντήσεις των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες την εξαγωγή μέσω των όρων και των στατιστικά σημαντικών διαφορών μεταξύ των απαντήσεων μέσω του ελέγχου Mann Whitney.

Πίνακας 3. Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά σημαντικές διαφορές στο Ερωτηματολόγιο της Ανθεκτικότητας για τους/τις μαθητές/τριες με και χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες

Υποκλίμακες	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης ΜΟ(ΤΑ)	Μαθητές με Η.Ε.Α. ΜΟ(ΤΑ)	Mann Whitney U	p<0,05
Εσωτερικοί Παράγοντες*	3.31 (.36)	3.11 (.46)	2.373	.000
Ενσυναίσθηση	3.11 (.71)	2.90 (.75)	2.742	.067
Στόχοι και φιλοδοξίες*	3.63 (.44)	3.26 (.59)	1.904,5	.003
Αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση	3.20 (.41)	3.12 (.50)	2.999,5	.331
Εξωτερικοί Παράγοντες*	3.40 (.29)	3.22 (.45)	2.554,5	.015
Υποστήριξη από την κοινότητα	3.32 (.57)	3.23 (.66)	3.084	.490
Υποστήριξη από τους συνομηλίκους	3.31 (.47)	3.12 (.69)	2.903,5	.198
Υποστήριξη από το σχολείο*	3.37 (.43)	3.14 (.57)	2.510,5	.010
Υποστήριξη από την οικογένεια*	3.63 (.31)	3.41 (.45)	2.268,5	.001

*Υποκλίμακες με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δύο γκρουπ

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 3, οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες ήταν χαμηλότεροι σχεδόν σε όλες τις υποκλίμακες και των τριών ερωτηματολογίων από τους μέσους όρους των μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης. Αναλυτικά, οι στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στους μέσους όρους της υποκλίμακας των στόχων και φιλοδοξιών, όπου οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης σκόραραν υψηλότερα (ΜΟ= 3.63) σε σχέση με τους μαθητές μη ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (ΜΟ=3.26). Παρόμοια, υψηλότερα σκορ σημειώνουν στους εσωτερικούς παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας (ΜΟ τυπικής=3.31 και μη τυπικής=3.11) και στους εξωτερικούς παράγοντες (ΜΟ τυπικής =3.40 και μη τυπικής= 3.22).

Το ίδιο μοτίβο επαναλαμβάνεται και για τις υποκλίμακες υποστήριξη από το σχολείο (ΜΟ τυπικής=3.37 και μη τυπικής=3.14) και υποστήριξη από την οικογένεια (ΜΟ τυπικής=3.63 και μη τυπικής=3.41). Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και από την έρευνα της Αντωνίου (2016). Επιπλέον, οι συμμετέχοντες τυπικής ανάπτυξης, φαίνεται να είναι πιο σίγουροι για τον εαυτό τους, να θέτουν στόχους και να τους κυνηγούν και εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης σε σχέση με τους συμμετέχοντες με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες (εσωτερικοί παράγοντες: ΜΟ τυπικής= 3.31 και μη τυπικής=3.11), αποτέλεσμα που επίσης επιβεβαιώνεται από άλλες έρευνες (Αντωνίου, 2016).

Στη συνέχεια, παρουσιάζονται οι μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των παιδιών τυπικής ανάπτυξης και των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στην κλίμακα της αυτοεκτίμησης (Πίνακας 4). Οι απαντήσεις είναι δίτιμες (ναι/όχι), σε κλειστού τύπου προτάσεις.

Πίνακας 4. Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά σημαντικές διαφορές στην Κλίμακα Αυτοεκτίμησης για παιδιά Ανεξάρτητη Πολιτισμικών Παραγόντων για τους μαθητές με και χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες.

Υποκλίμακες	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης ΜΟ(ΤΑ)	Μαθητές με Η.Ε.Α. ΜΟ(ΤΑ)	Mann Whitney U	p<0,05
Γενική αυτοεκτίμηση*	1.64 (.14)	1.57 (.15)	2.431,5	.004
Κοινωνική αυτοεκτίμηση	1.31 (.18)	1.34 (.20)	3.554	.369
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση*	1.65 (.19)	1.56 (.23)	2.475	.004
Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς	1.59 (.11)	1.61 (.15)	3.543,5	.319
Κλίμακα ψεύδους-αμυντικότητας*	1.65 (.23)	1.47 (.25)	2.431,5	.000

*Υποκλίμακες με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δύο γκρουπ

Παρότι τόσο οι μαθητές χωρίς όσο και οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες απάντησαν γενικά θετικά στο συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο, οι πρώτοι φαίνεται να αποκρίθηκαν πιο θετικά από τους δεύτερους (Πίνακας 4). Αυτό μπορεί να σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες υστερούν λίγο σε αυτοεκτίμηση σε σχέση με το τυπικό δείγμα. Οι πιο έντονες διαφορές σημειώθηκαν στην υποκλίμακα της γενικής

αυτοεκτίμησης όπου πάλι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης είχαν υψηλότερο μέσο όρο (MO=1.64) σε σχέση με τους μαθητές με Η.Ε.Α. (MO=1.57), στην υποκλίμακα της ακαδημαϊκής αυτοεκτίμησης (MO τυπικής=1.65 και μη τυπικής=1.56), κάτι που ήταν αναμενόμενο αφού οι μαθητές με Η.Ε.Α. αντιμετωπίζουν ακαδημαϊκού τύπου δυσκολίες και στην κλίμακα ψεύδους-αμυντικότητας (MO τυπικής=1.65 και μη τυπικής=1.47), όπου φάνηκε ότι οι μαθητές με Η.Ε.Α. κρατούν πιο αμυντική στάση απέναντι στο ερωτηματολόγιο από ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης.

Οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών στην κλίμακα της αυτοαποτελεσματικότητας παρατίθενται στον Πίνακα 5.

Πίνακας 5. Μέσες τιμές, τυπικές αποκλίσεις και στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απαντήσεις μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με Η.Ε.Α. στην Κλίμακα Αυτοαποτελεσματικότητας για παιδιά στις Αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους

Υποκλίμακες	Μαθητές τυπικής ανάπτυξης MO(TA)	Μαθητές με Η.Ε.Α. MO(TA)	Mann Whitney U	p<0,05
Καταστάσεις σύγκρουσης*	3.14 (.54)	2.88 (.54)	2.320	.001
Καταστάσεις μη σύγκρουσης*	3.12 (.49)	2.97 (.49)	2.658,5	.037
Αυτό-αποτελεσματικότητα*	3.13 (.47)	2.91 (.48)	2.378	.003

*Υποκλίμακες με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δύο γκρουπ.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 5, το δείγμα παιδιών τυπική ανάπτυξης απάντησε πιο θετικά, σε αντίθεση με το δείγμα παιδιών με Η.Ε.Α. που απάντησε με μεγαλύτερη μετριοπάθεια. Φαίνεται πως οι μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης αισθάνονται περισσότερο αποτελεσματικοί στην διαχείριση κοινωνικών καταστάσεων σύγκρουσης (MO τυπικής=3.14 και μη τυπικής=2.88) και καταστάσεων μη σύγκρουσης (MO τυπικής=3.12 και μη τυπικής=2.97), σε σχέση με τους μαθητές/τριες με Η.Ε.Α. Οι πρώτοι έχουν δηλαδή υψηλότερη κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα από τους δεύτερους.

6.3. Συγκρίσεις μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με και χωρίς Η.Ε.Α. ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα, την αυτοεκτίμηση και την κοιν. αυτοαποτελεσματικότητα

Όσον αφορά το δεύτερο ερώτημα που αφορούσε την διαφοροποίηση των απαντήσεων των παιδιών στα ερωτηματολόγια με βάση το φύλο, λίγες, αλλά σημαντικές ήταν οι διαφορές που διαπιστώθηκαν ανάμεσα στα αγόρια και τα κορίτσια με και χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι διαφορές αυτές επισημάνθηκαν στη σύγκριση των απαντήσεων που έγιναν με βάση το φύλο, όπου διαπιστώθηκαν οι στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών μέσω του μη παραμετρικού ελέγχου Kruskal Wallis H. Ο έλεγχος Kruskal Wallis H έφερε τα ίδια αποτελέσματα με τον έλεγχο Mann Whitney που εφαρμόστηκε πριν από αυτόν. Ωστόσο, παρουσιάζονται στους πίνακες οι δείκτες του ελέγχου Kruskal Wallis H.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των αγοριών και κοριτσιών τυπικής ανάπτυξης και αγοριών και κοριτσιών με Η.Ε.Α. στις υποκλίμακες των τριών εργαλείων της έρευνας. Παρουσιάζονται, επιπλέον, οι υποκλίμακες στις οποίες διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές με το δείκτη Kruskal Wallis H.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 6, σε γενικές γραμμές δεν παρατηρούνται σημαντικές διαφορές στις περισσότερες μεταβλητές. Ωστόσο στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώνεται στην υποκλίμακα της ενσυναίσθησης (εσωτερικός παράγοντας ψυχικής ανθεκτικότητας) όπου τα κορίτσια τυπικής ανάπτυξης φαίνεται να έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από τα αγόρια (ΜΟ κοριτσιών=3.22 και αγοριών=2.97). Ωστόσο, τα αγόρια υπερτερούν στην ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση (ΜΟ αγοριών=1.70 και κοριτσιών=1.61).

Στον Πίνακα 7, φαίνεται πως τα αγόρια και τα κορίτσια με Η.Ε.Α. δεν έχουν πολλές διαφορές στις απαντήσεις τους. Οι σημαντικότερες διαφορές εντοπίζονται στην υποκλίμακα της κοινωνικής αυτοεκτίμησης, όπου τα κορίτσια με Η.Ε.Α. υπερτερούν σε σχέση με τα αγόρια (ΜΟ κοριτσιών=1.42 και αγοριών=1.28) και στην υποκλίμακα της γενικής αυτοεκτίμησης, όπου υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση παρουσιάζουν τα αγόρια με Η.Ε.Α. (ΜΟ αγοριών=1.60 και κοριτσιών=1.53).

Πίνακας 6. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των αγοριών και κοριτσιών τυπικής ανάπτυξης στις υποκλίμακες των τριών ερωτηματολογίων.

Υποκλίμακες	Αγόρια τυπικής ανάπτυξης ΜΟ(ΤΑ)	Κορίτσια τυπικής ανάπτυξης ΜΟ(ΤΑ)	Kruskal Wallis H	p<0,05
<i>Το Ερωτηματολόγιο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας</i>				
Εσωτερικοί Παράγοντες	3.31 (.34)	3.31 (.39)	.310	.578
Ενσυναίσθηση*	2.97 (.73)	3.22 (.67)	4.540	.033
Στόχοι και φιλοδοξίες	3.65 (.46)	3.62 (.42)	.641	.423
Αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση	3.25 (.38)	3.16 (.44)	.594	.441
Εξωτερικοί Παράγοντες	3.40 (.26)	3.40 (.32)	.250	.617
Υποστήριξη από την κοινότητα	3.33 (.56)	3.31 (.59)	.012	.914
Υποστήριξη από τους συνομηλίκους	3.22(.51)	3.39(.43)	3.220	.073
Υποστήριξη από το σχολείο	3.44 (.35)	3.31 (.48)	1.153	.283
Υποστήριξη από την οικογένεια	3.64 (.31)	3.62(.31)	.160	.689
<i>Κλίμακα αυτοεκτίμησης για παιδιά ανεξάρτητη πολιτισμικών παραγόντων</i>				
Γενική αυτοεκτίμηση	1.66 (.14)	1.62 (.14)	1.730	.188
Κοινωνική αυτοεκτίμηση	1.32 (.18)	1.30 (.19)	.945	.331
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση*	1.70 (.16)	1.61 (.20)	5.957	.015
Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς	1.59 (.11)	1.60 (.12)	.004	.949
Κλίμακα ψεύδους-αμυντικότητας	1.63 (.21)	1.66 (.24)	1.046	.306
<i>Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους</i>				
Καταστάσεις σύγκρουσης	3.17 (.49)	3.12 (.58)	.064	.800
Καταστάσεις μη σύγκρουσης	3.10 (.49)	3.13 (.49)	.427	.514
Αυτό-αποτελεσματικότητα	3.14 (.43)	3.12 (.50)	.005	.941

*Υποκλίμακες με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δύο γκρουπ

Πίνακας 7. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των αγοριών και κοριτσιών με Η.Ε.Α. στις υποκλίμακες των τριών ερωτηματολογίων.

Υποκλίμακες	Αγόρια με Η.Ε.Α. ΜΟ(ΤΑ)	Κορίτσια με Η.Ε.Α. ΜΟ(ΤΑ)	Kruskal Wallis H	p<0,05
<i>Το Ερωτηματολόγιο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας</i>				
Εσωτερικοί Παράγοντες	3.16 (.42)	3.05 (.51)	1.147	.284
Ενσυναίσθηση	2.91 (.68)	2.90 (.84)	.031	.860
Στόχοι και φιλοδοξίες	3.30 (.53)	3.21 (.67)	.070	.791
Αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση	3.19 (.46)	3.03 (.54)	1.973	.160
Εξωτερικοί Παράγοντες	3.24 (.41)	3.21 (.51)	.000	.994
Υποστήριξη από την κοινότητα	3.20 (.69)	3.27 (.64)	.192	.661
Υποστήριξη από τους συνομηλίκους	3.11 (.64)	3.13 (.76)	.240	.624
Υποστήριξη από το σχολείο	3.18 (.47)	3.08 (.68)	.021	.884
Υποστήριξη από την οικογένεια	3.47 (.33)	3.33 (.57)	.441	.507
<i>Κλίμακα αυτοεκτίμησης για παιδιά ανεξάρτητη πολιτισμικών παραγόντων</i>				
Γενική αυτοεκτίμηση*	1.60 (.15)	1.53 (.14)	4.232	.040
Κοινωνική αυτοεκτίμηση*	1.28 (.17)	1.42 (.21)	6.401	.011
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση	1.57 (.21)	1.54 (.25)	.110	.740
Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς	1.57 (.15)	1.65 (.14)	3.278	.070
Κλίμακα ψεύδους-αμυντικότητας	1.43 (.25)	1.51 (.25)	1.620	.203
<i>Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους</i>				
Καταστάσεις σύγκρουσης	2.82 (.56)	2.95 (.52)	1.340	.247
Καταστάσεις μη σύγκρουσης	2.94 (.48)	3.00 (.51)	.394	.530
Αυτό-αποτελεσματικότητα	2.87 (.50)	2.97 (.46)	1.236	.266

*Υποκλίμακες με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δύο γκρουπ

6.4. Συγκρίσεις μαθητών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού με και χωρίς Η.Ε.Α. ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα, την αυτοεκτίμηση και την κοιν. αυτοαποτελεσματικότητα

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα είχε να κάνει με την διαφοροποίηση των απαντήσεων των μαθητών/τριών με και χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στις κλίμακες με βάση την τάξη φοίτησης, δηλαδή τις Ε' και Στ' Δημοτικού. Ελάχιστες ήταν οι υποκλίμακες στις οποίες διαπιστώθηκε ότι διαφέρουν σημαντικά οι απαντήσεις των παιδιών με διαφοροποιητικό

παράγοντα την τάξη τους. Οι διαφορές σημειώθηκαν στην σύγκριση των απαντήσεων των παιδιών που έγινε με βάση την τάξη φοίτησης μέσω του ελέγχου Kruskal Wallis H.

Παρακάτω παρουσιάζονται οι μέσοι όροι των απαντήσεων των μαθητών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού τυπικής ανάπτυξης και των μαθητών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού με Η.Ε.Α. στις υποκλίμακες των τριών εργαλείων της έρευνας.

Πίνακας 8. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών Ε' και ΣΤ'

Δημοτικού τυπικής ανάπτυξης στις υποκλίμακες των τριών ερωτηματολογίων.

Υποκλίμακες	Μαθητές Ε' τυπικής ανάπτυξης ΜΟ(ΤΑ)	Μαθητές ΣΤ' τυπικής ανάπτυξης ΜΟ(ΤΑ)	Kruskal Wallis H	p<0,05
<i>Το Ερωτηματολόγιο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας</i>				
Εσωτερικοί Παράγοντες	3.36 (.37)	3.24 (.35)	3.510	.061
Ενσυναίσθηση*	3.21 (.68)	2.96 (.72)	4.922	.027
Στόχοι και φιλοδοξίες	3.65 (.45)	3.61 (.43)	.321	.571
Αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση	3.24 (.43)	3.14 (.38)	1.885	.170
Εξωτερικοί Παράγοντες	3.38 (.31)	3.43 (.28)	1.208	.272
Υποστήριξη από την κοινότητα*	3.22 (.57)	3.45 (.56)	5.982	.014
Υποστήριξη από τους συνομηλίκους	3.29 (.50)	3.34 (.43)	.157	.692
Υποστήριξη από το σχολείο	3.41(.43)	3.31 (.41)	2.137	.144
Υποστήριξη από την οικογένεια	3.63 (.31)	3.63 (.32)	.000	.995
<i>Κλίμακα αυτοεκτίμησης για παιδιά ανεξάρτητη πολιτισμικών παραγόντων</i>				
Γενική αυτοεκτίμηση	1.64 (.13)	1.64 (.16)	.194	.660
Κοινωνική αυτοεκτίμηση	1.31 (.20)	1.31 (.17)	.066	.797
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση	1.65 (.19)	1.66 (.18)	.081	.775
Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς	1.61 (.11)	1.57 (.11)	2.162	.141
Κλίμακα ψεύδους-αμυντικότητας	1.61 (.25)	1.69 (.17)	2.879	.090
<i>Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους</i>				
Καταστάσεις σύγκρουσης	3.13 (.61)	3.17 (.42)	.051	.477
Καταστάσεις μη σύγκρουσης	3.11 (.54)	3.12 (.41)	.068	.795
Αυτό-αποτελεσματικότητα	3.12 (.55)	3.15 (.32)	.109	.741

*Υποκλίμακες με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δύο γκρουπ

Πίνακας 9. Μέσες τιμές και τυπικές αποκλίσεις των απαντήσεων των μαθητών Ε' και ΣΤ' Δημοτικού με Η.Ε.Α. στις υποκλίμακες των τριών ερωτηματολογίων.

Υποκλίμακες	Μαθητές Ε' με Η.Ε.Α. ΜΟ(ΤΑ)	Μαθητές ΣΤ' με Η.Ε.Α. ΜΟ(ΤΑ)	Kruskal Wallis H	p<0,05
<i>Το Ερωτηματολόγιο της Ψυχικής Ανθεκτικότητας</i>				
Εσωτερικοί Παράγοντες	3.12 (.48)	3.09 (.45)	.028	.868
Ενσυναίσθηση	2.96 (.77)	2.84 (.74)	.585	.445
Στόχοι και φιλοδοξίες	3.25 (.61)	3.27 (.58)	.014	.907
Αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση	3.12 (.52)	3.11 (.49)	.021	.884
Εξωτερικοί Παράγοντες	3.29 (.47)	3.16 (.42)	2.024	.155
Υποστήριξη από την κοινότητα*	3.36 (.65)	3.10 (.66)	4.491	.034
Υποστήριξη από τους συνομηλίκους	3.21 (.71)	3.03 (.67)	1.652	.199
Υποστήριξη από το σχολείο	3.14 (.60)	3.14 (.55)	.051	.822
Υποστήριξη από την οικογένεια	3.43 (.49)	3.38 (.40)	.674	.412
<i>Κλίμακα αυτοεκτίμησης για παιδιά ανεξάρτητη πολιτισμικών παραγόντων</i>				
Γενική αυτοεκτίμηση	1.58 (.15)	1.55 (.15)	.562	.453
Κοινωνική αυτοεκτίμηση	1.38 (.22)	1.30 (.17)	1.589	.207
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση	1.55 (.22)	1.56 (.23)	.152	.697
Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς	1.63 (.14)	1.58 (.15)	1.743	.187
Κλίμακα ψεύδους-αμυντικότητας	1.50 (.25)	1.44 (.25)	.638	.424
<i>Κλίμακα αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους</i>				
Καταστάσεις σύγκρουσης	2.89 (.53)	2.86 (.56)	.017	.896
Καταστάσεις μη σύγκρουσης	3.01 (.48)	2.92 (.51)	.202	.653
Αυτό-αποτελεσματικότητα	2.94 (.45)	2.89 (.52)	.064	.801

*Υποκλίμακες με στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των απαντήσεων των δύο γκρουπ

Όσον αφορά τις διαφορές μεταξύ μαθητών Ε' και ΣΤ' τάξης τυπικής ανάπτυξης (πίνακας 12), δεν παρουσιάστηκαν διαφορές σε πολλές υποκλίμακες. Όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, διαφορές που ήταν σημαντικές εντοπίστηκαν στην υποκλίμακα της ενσυναίσθησης, που αποτελεί εσωτερικό παράγοντα ψυχικής ανθεκτικότητας, όπου οι μαθητές Ε' φαίνονται να έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από τους μαθητές ΣΤ' (ΜΟ Ε'=3.21 και ΣΤ'=2.96) και στην υποκλίμακα της υποστήριξης από την κοινότητα (εξωτερικός παράγοντας ψυχικής

ανθεκτικότητας), όπου υπερτερούν οι μαθητές ΣΤ' τάξης σε σχέση με τους μαθητές Ε' τάξης (ΜΟ ΣΤ'=3.45 και Ε'=3.22).

Στον Πίνακα 9, φαίνονται οι διαφορές των μέσων όρων των μαθητών Ε' και Στ' Δημοτικού με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στις απαντήσεις που έδωσαν στις διάφορες υποκλίμακες των τριών κλιμάκων της έρευνας, οι οποίες ήταν ελάχιστες. Σημαντική διαφορά παρατηρήθηκε στην υποκλίμακα της υποστήριξης από την κοινότητα, όπου οι μαθητές Ε' Δημοτικού με Η.Ε.Α. αισθάνονται ότι τους παρέχεται υποστήριξη από την κοινότητα με μεγαλύτερη σιγουριά από ότι οι μαθητές ΣΤ' τάξης με Η.Ε.Α. (ΜΟ Ε'=3.36 και ΣΤ'=3.10). Επομένως, με μια επιφύλαξη θα μπορούσαμε να πούμε ότι η τάξη φοίτησης δεν επηρεάζει τις απαντήσεις των παιδιών ανεξαρτήτως ύπαρξης ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών.

6.6. Η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας με την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα στο δείγμα τυπικής ανάπτυξης

Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσης μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας πραγματοποιήθηκε ανάλυση συνάφειας. Λόγω της μη κανονικής κατανομής του δείγματος της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μη παραμετρική ανάλυση συνάφειας με τον δείκτη συσχέτισης Spearman.

Στον παρακάτω πίνακα παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των υποκλιμάκων της κλίμακας της ψυχικής ανθεκτικότητας (αριστερή στήλη) και των υποκλιμάκων της Κλίμακας αυτοεκτίμησης (πρώτη σειρά).

Ο Πίνακας 10 αφορά τις συσχετίσεις μεταξύ των διαστάσεων των δύο ερωτηματολογίων, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αυτοεκτίμησης. Όπως φαίνεται, ο δείκτης συσχέτισης Spearman στο δείγμα μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης μεταξύ της υποκλίμακας της αυτογνωσίας-αυτοπεποίθησης και της κοινωνικής αυτοεκτίμησης βρέθηκε $P_s = -.254$ ($n=108$, $p=0,01$), αρνητική συσχέτιση, η οποία θεωρείται σημαντικό εύρημα. Μεταξύ της αυτογνωσίας-αυτοπεποίθησης και της γενικής αυτοεκτίμησης βρέθηκε $P_s = .200$ ($p<0,05$). Παράλληλα θετικά συσχετίζονται η υποστήριξη από την κοινότητα (ψυχ. Ανθεκτικότητα) με την κλίμακα ψεύδους-αμυντικότητας (αυτοεκτίμηση) με $P_s = .191$ ($p<0,05$). Επιπλέον θετική συσχέτιση βρέθηκε ανάμεσα στην υποστήριξη από την οικογένεια και στην ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση με δείκτη

Ps= .203 ($p<0,05$) Παρατηρήθηκε ότι και οι εξωτερικοί παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας συσχετίζονται θετικά με την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση (Ps= .208, $p<0,05$) και με την αυτοαποτελεσματικότητα στις καταστάσεις μη σύγκρουσης (Ps= .195, $p<0,05$). Σε γενικές γραμμές φαίνεται ότι η ψυχική ανθεκτικότητα συσχετίζεται με την αυτοεκτίμηση των μαθητών.

Πίνακας 10. Πίνακας συσχέτισης Spearman μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης για την Ψυχική ανθεκτικότητα και την αυτοεκτίμηση

Υποκλίμακες	Γενική αυτοεκτίμηση	Κοινωνική αυτοεκτίμηση	Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση	Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς	Κλίμακα ψεύδους-αμυντικότητας
Ενσυναίσθηση	-.076	-.081	.032	.076	-.115
Στόχοι-φιλοδοξίες	-.036	-.137	-.107	.047	-.026
Αυτογνωσία-αυτοπεποίθηση	.200*	-.254**	.185	.100	-.085
<u>Εσωτερικοί Παράγοντες</u>					
Υποστήριξη από την κοινότητα	.075	-.232*	.100	.106	-.127
Υποστήριξη από τους συνομηλίκους	-.025	-.041	.102	-.082	.191*
Υποστήριξη από το σχολείο	-.026	-.172	.150	-.057	-.084
Υποστήριξη από την οικογένεια	.029	-.001	.140	.047	-.181
Υποστήριξη από την οικογένεια	.029	-.176	.203*	-.138	-.071
<u>Εξωτερικοί Παράγοντες</u>					
Εξωτερικοί Παράγοντες	-.033	-.149	.208*	-.060	.035

Στον Πίνακα 11 φαίνονται οι συσχετίσεις που σημειώθηκαν μεταξύ των διαστάσεων της ψυχικής ανθεκτικότητας και της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας. Οι συσχετίσεις που σημειώθηκαν ήταν σχετικά χαμηλές. Συγκεκριμένα, μεταξύ αυτογνωσίας-αυτοπεποίθησης και καταστάσεων σύγκρουσης βρέθηκε θετική συσχέτιση (Ps=.266, $p<0,01$) και μεταξύ αυτογνωσίας-αυτοπεποίθησης και καταστάσεων μη σύγκρουσης βρέθηκε επίσης θετική συσχέτιση (Ps=.234, $p<0,05$). Με λίγα λόγια, ο εσωτερικός παράγοντας της αυτογνωσίας-αυτοπεποίθησης (ψυχική ανθεκτικότητα) παρουσιάζει θετική συσχέτιση με την Αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους, διότι Ps=.297 ($p<0,01$). Συνολικά οι εσωτερικοί παράγοντες με την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους συσχετίζονται κατά Ps=.220 ($p<0,05$). Επίσης βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ υποστήριξης από την οικογένεια και αυτοαποτελεσματικότητας στις κοινωνικές

αλληλεπιδράσεις με $P_s = 194$ ($p < 0,05$). Τέλος, σημειώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ υποστήριξης από το σχολείο και αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με συνομηλίκους ($P_s = .213$, $p < 0,05$).

Πίνακας 11. Πίνακας συσχέτισης Spearman μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης για την Ψυχική ανθεκτικότητα και την αυτοαποτελεσματικότητα αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους.

Υποκλίμακες	Καταστάσεις σύγκρουσης	Καταστάσεις μη σύγκρουσης	Κοινωνική Αυτοαποτελεσματικότητα
Ενσυναίσθηση	.164	.072	.144
Στόχοι-φιλοδοξίες	.115	.098	.120
Αυτογνωσία-αυτοπεποίθηση	.266**	.234*	.297**
<u>Εσωτερικοί Παράγοντες</u>	.208*	.165	.220*
Υποστήριξη από την κοινότητα	-.003	.134	.046
Υποστήριξη από τους συνομηλίκους	.085	.081	.102
Υποστήριξη από το σχολείο	.173	.188	.213*
Υποστήριξη από την οικογένεια	.218*	.110	.194*
<u>Εξωτερικοί Παράγοντες</u>	.135	.195*	.176

** ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε $p < 0,01$

* ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε $p < 0,05$

Πίνακας 12. Πίνακας συνάφειας Spearman μαθητών/τριών τυπικής ανάπτυξης για την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους.

Υποκλίμακες	Καταστάσεις σύγκρουσης	Καταστάσεις μη σύγκρουσης	Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα
Γενική αυτοεκτίμηση	.326**	.354**	.371**
Κοινωνική αυτοεκτίμηση	.025	-.042	.001
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση	.142	.005	.093
Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς	-.049	-.110	-.087
Κλίμακα ψεύδους-αμυντικότητας	.052	-.040	.017
Συνολική Αυτοεκτίμηση	.256**	.134	.228*

** ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε $p < 0,01$

* ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε $p < 0,05$

Ο Πίνακας 12, παραθέτει τους δείκτες συσχέτισης μεταξύ των υποκλιμάκων της κλίμακας αυτοεκτίμησης και των υποκλιμάκων της Κλίμακας Αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 12, παρουσιάζονται σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ γενικής αυτοεκτίμησης και καταστάσεων σύγκρουσης, καθώς και καταστάσεων μη σύγκρουσης ($P_s=326$, $p<0,01$ και $P_s=354$, $p<0,01$). Επιπλέον, βρέθηκε χαμηλή αλλά στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ συνολικού σκορ αυτοεκτίμησης με συνολικό σκορ αυτοαποτελεσματικότητας ($PS=.228$, $p<0,01$). Συνοψίζοντας, η αυτοεκτίμηση και η αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους συσχετίζονται σημαντικά, αλλά χαμηλά. Παρόμοια ευρήματα που υποστηρίζουν τη σχέση αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας είχε η έρευνα του Παντέρη Α. που μελέτησε την αυτοεκτίμηση μαθητών λυκείου σε σχέση με την αυτοαποτελεσματικότητά τους, καθώς και η έρευνα της Παπανκωνσταντινοπούλου (2018) που αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών δημοτικού και τη διαφοροποίησή της ως προς τις μαθησιακές δυσκολίες.

6.7. Η σχέση μεταξύ της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας στο δείγμα με Η.Ε.Α.

Παρακάτω παρατίθενται οι πίνακες συσχέτισης από την μη παραμετρική ανάλυση συνάφειας, με το δείκτη Spearman για τους/τις μαθητές/τριες με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Παρατηρήθηκε ότι υπήρξαν συσχετίσεις, οι οποίες ήταν χαμηλές, αλλά στατιστικά σημαντικές.

Στον πίνακα 13 φαίνεται η συνάφεια των μεταβλητών των τριών ερωτηματολογίων, της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αυτοεκτίμησης. Όπως φαίνεται, βρέθηκε αρνητική συσχέτιση μεταξύ αυτογνωσίας-αυτοπεποίθησης και κοινωνικής αυτοεκτίμησης (11) με $P_s= -.323$ και $p<0,05$, που αποτελεί και ένα από τα σημαντικά ευρήματα της έρευνας. Επιπλέον, σημαντική, πάλι αρνητική συσχέτιση παρατηρήθηκε μεταξύ υποστήριξης από συνομηλίκους και κοινωνικής αυτοεκτίμησης ($P_s= -.314$, $p<0,05$). Αρνητική συσχέτιση διαπιστώθηκε μεταξύ κλίμακας εσωτερικών παραγόντων και κοινωνικής αυτοεκτίμησης ($P_s= -.260$, $p<0,05$). Τα παραπάνω ευρήματα δείχνουν την ύπαρξη μιας σχέσης μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτοεκτίμησης.

Πίνακας 13. Πίνακας συσχέτισης για την ψυχική ανθεκτικότητα και την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών με Η.Ε.Α..

Υποκλίμακες	Γενική αυτοεκτίμηση	Κοινωνική αυτοεκτίμηση	Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση	Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς	Κλίμακα ψεύδους-αμυντικότητας
Ενσυναίσθηση	-.192	-.049	-.096	.085	-.076
Στόχοι και φιλοδοξίες	.107	-.168	-.104	-.059	-.163
Αυτογνωσία-αυτοπεποίθηση	.007	-.323*	.006	.084	-.200
<u>Εσωτερικοί Παράγοντες</u>	-.032	-.260*	-.083	.082	-.224
Υποστήριξη από την κοινότητα	.094	-.045	-.071	.058	.015
Υποστήριξη από τους συνομηλίκους	-.032	-.314*	.010	.073	-.235
Υποστήριξη από το σχολείο	.046	-.146	.159	.065	-.157
Υποστήριξη από την οικογένεια	.145	.019	.112	.096	.072
<u>Εξωτερικοί παράγοντες</u>	.102	-.198	.070	.090	-.139

** ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε $p < 0,01$

* ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε $p < 0,05$

Στον Πίνακα 14, παρουσιάζονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους.

Όπως φαίνεται στον Πίνακα 14, βρέθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ υποστήριξης από το σχολείο (εξ. Παράγοντες ψυχ. Ανθεκτικότητας) και καταστάσεων σύγκρουσης (16) με $P_s = .270$, $p < 0,05$ καθώς και καταστάσεων μη σύγκρουσης (17) με $P_s = .385$, $p < 0,01$, το οποίο οδηγεί στο συμπέρασμα της συσχέτισης μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας και αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Προς υποστήριξη του παραπάνω, βρέθηκε στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ εξωτερικών παραγόντων ψυχικής ανθεκτικότητας και καταστάσεων μη σύγκρουσης ($P_s = .340$, $p < 0,01$) και συνολικής αυτοαποτελεσματικότητας ($P_s = .281$, $p < 0,05$). Ευρήματα που αποδεικνύουν τη σχέση μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας σε μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζει η έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου Α.

Πίνακας 14. Πίνακας συσχέτισης για την ψυχική ανθεκτικότητα και την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών/τριών με Η.Ε.Α..

Υποκλίμακες	Καταστάσεις σύγκρουσης	Καταστάσεις μη σύγκρουσης	Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα
Ενσυναίσθηση	.101	.089	.086
Στόχοι και φιλοδοξίες	.052	.196	.106
Αυτογνωσία-αυτοπεποίθηση	.082	.089	.097
<u>Εσωτερικοί Παράγοντες</u>	.098	.165	.123
Υποστήριξη από την κοινότητα	.192	.188	.186
Υποστήριξη από τους συνομηλίκους	.151	.209	.165
Υποστήριξη από το σχολείο	.270*	.385**	.322*
Υποστήριξη από την οικογένεια	-.055	.112	-.008
<u>Εξωτερικοί παράγοντες</u>	.248*	.340**	.281*

** ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε $p < 0,01$

* ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε $p < 0,05$

Στον Πίνακα 15, φαίνονται οι συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους.

Πίνακας 15. Πίνακας συνάφειας μαθητών/τριών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες για την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα.

Υποκλίμακες	Καταστάσεις σύγκρουσης	Καταστάσεις μη σύγκρουσης	Κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα
Γενική αυτοεκτίμηση	-.065	.213	.025
Κοινωνική αυτοεκτίμηση	-.028	-.147	-.088
Ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση	-.071	.174	-.002
Αυτοεκτίμηση σε σχέση με τους γονείς	-.071	.123	-.015
Κλίμακα ψεύδους	-.083	-.245	-.154
Συνολική Αυτοεκτίμηση	-.119	.079	-.077

** ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε $p < 0,01$

* ο συντελεστής συσχέτισης είναι στατιστικά σημαντικός σε $p < 0,05$

Όπως φαίνεται στον πίνακα, δεν παρατηρήθηκε κάποια συσχέτιση μεταξύ αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας στο δείγμα μαθητών/τριών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Το αποτέλεσμα αυτό, δεν ήταν το αναμενόμενο, καθώς σε προγενέστερες έρευνες έχει βρεθεί ότι αυτές οι έννοιες της αυτοεκτίμησης και της αυτοαποτελεσματικότητας συσχετίζονται.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 7. Συμπεράσματα- Συζήτηση

Παρότι η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι εκτενώς μελετημένη, δεν υπάρχουν έρευνες που να την εξετάζουν σε σχέση με την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα σε μαθητικό πληθυσμό και μάλιστα με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές/τριες με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελούν ομάδα που βρίσκεται σε κίνδυνο για φτωχή ψυχική υγεία και χαμηλή αυτοεκτίμηση, καθώς έρευνες έχουν αποδείξει ότι παιδιά με αυτές τις δυσκολίες είναι περισσότερο αγχώδη και λιγότερο ευτυχισμένα από παιδιά τυπικής ανάπτυξης (Casey et al., 1992).

Με βάση τα παραπάνω, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει την ύπαρξη της σχέσης μεταξύ τριών ψυχολογικών διαδικασιών: της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας, σε μαθητές και μαθήτριες Ε' και Στ' Δημοτικού. Επίσης, σκοπός ήταν να γίνει μια σύγκριση των επιπέδων των παραπάνω διαδικασιών σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης και μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Επιπλέον, ήταν επιθυμητό, πέρα από τις διαφοροποιήσεις ως προς την ύπαρξη ή μη ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών, να εξετασθεί εάν το φύλο και η τάξη διαφοροποιούν τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στις υπό μελέτη έννοιες.

7.1. Διαφορές μεταξύ μαθητών με και χωρίς Η.Ε.Α.

Απαντώντας στο πρώτο ερευνητικό ερώτημα, που σχετιζόταν με την διαφοροποίηση των απαντήσεων των μαθητών τυπικής ανάπτυξης από τις απαντήσεις των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, φαίνεται πως οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, έχουν χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας. Το εύρημα αυτό ήταν αναμενόμενο, αν λάβουμε υπόψη ότι οι μαθητές που αντιμετωπίζουν αυτές τις δυσκολίες βρίσκονται εξ αρχής σε ευάλωτη θέση σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Μάλιστα από κάποιους ερευνητές, η παρουσία Η.Ε.Α. θεωρείται παράγοντας επικινδυνότητας. Αναλυτικά, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης θέτουν με περισσότερη σιγουριά στόχους και έχουν περισσότερες φιλοδοξίες από ότι οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, κάτι που μπορεί να υποδεικνύει ότι υπερτερούν σε εσωτερικούς παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας. Είναι επόμενο, οι μαθητές που τα πηγαίνουν καλά στα

μαθήματα να νιώθουν πιο αισιόδοξοι για το μέλλον τους και να είναι πιο ξεκάθαρες οι κλίσεις τους από τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, που αντιμετωπίζουν δυσκολίες σε πολλαπλούς τομείς μάθησης. Παράλληλα, οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης απάντησαν με περισσότερη σιγουριά ότι τους παρέχεται υποστήριξη από το σχολείο και από την οικογένεια (εξωτερικοί παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας) από τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Ίσως, όταν οι γονείς και οι δάσκαλοι βλέπουν ότι ένα παιδί αποδίδει καλά στα μαθήματα του σχολείου, το επιβραβεύουν και το παρακινούν να συνεχίσει σε σχέση με κάποιο που φαίνεται πιο ντροπαλό στην τάξη ή κάποιο που φαίνεται «να μην παίρνει τα γράμματα». Επιπλέον, στο σχολείο είναι συχνό φαινόμενο οι μαθητές με καλές επιδόσεις να έχουν καλή σχέση με τους δασκάλους, οι οποίοι δείχνουν συμπάθεια και δίνουν την προσοχή τους στους καλούς μαθητές. Ταυτόχρονα, το πρόγραμμα του σχολείου επικεντρώνεται σε ακαδημαϊκές γνώσεις και επιτεύγματα και όχι στην απόκτηση δεξιοτήτων χρήσιμων για τη ζωή και στην καλλιέργεια της ψυχικής ανθεκτικότητας και της αυτοεκτίμησης, ακόμα και για τους μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες που φαίνεται να το έχουν ανάγκη. Τόσο στη γενική τάξη, όσο και στα τμήματα ένταξης, ο στόχος είναι η σχολική επίδοση.

Όσον αφορά την ψυχική ανθεκτικότητα, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλότερο σκορ στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας στην έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2018) και της Αντωνίου (2018), ευρήματα που επιβεβαιώνουν αυτά της παρούσας έρευνας.

Όσον αφορά την αυτοεκτίμηση, οι πιο έντονες διαφορές σημειώθηκαν στην γενική αυτοεκτίμηση στην ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση και στην κλίμακα ψεύδους-αμυντικότητας, όπου οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης φαίνεται να έχουν πιο υψηλή αυτοεκτίμηση και να αμύνονται λιγότερο. Είναι επόμενο, τα παιδιά που δεν έχουν καλές ακαδημαϊκές επιδόσεις όπως αυτά με Η.Ε.Α. να έχουν πιο χαμηλή ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και με αυτόν τον τρόπο να ελαττώνεται και η γενική τους αυτοεκτίμηση. Όσον αφορά, την κλίμακα ψεύδους-αμυντικότητας, τα παιδιά με Η.Ε.Α. κρατούν περισσότερο αμυντική στάση από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, γιατί θέλουν ίσως να αντισταθμίσουν τα πιθανά συναισθήματα ανικανότητας προβάλλοντας το ήθος τους («Δεν έχω πάρει ποτέ κάτι που δε μου ανήκει», «Λέω πάντα την αλήθεια», «Οι γονείς μου δε με μαλώνουν ποτέ») ή είναι λίγο

περισσότερο «φοβισμένα» μήπως κάνουν κάτι λάθος σε κάποιο γραπτό, αφού έχουν πολλές εμπειρίες αποτυχίας μέσα στο σχολείο.

Όμοια αποτελέσματα σε σχέση με την αυτοεκτίμηση είχε η διατριβή της Ζαρρά-Φλούδα (2009), που σύγκρινε την αυτοεκτίμηση μαθητών τυπικής ανάπτυξης και μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Παρόμοια ήταν τα ευρήματα στην διατριβή της Μαρτιμιανάκη (2015), όπου οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είχαν χαμηλότερους μέσους όρους στην γενική αυτοεκτίμηση, από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Εν συνεχεία, βρέθηκε οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να έχουν χαμηλότερη γενική αυτοεκτίμηση από τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην έρευνα των Λουράκη & Συγκολλίτου (2005) και της Leondari (1993).

Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, απάντησαν πιο θετικά στην κλίμακα της κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τα παιδιά με Η.Ε.Α. Ίσως οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης να αισθάνονται πιο ικανοί στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους από ότι οι μαθητές με Η.Ε.Α. Παιδιά που αντιμετωπίζουν σχολικές δυσκολίες, πολλές φορές στιγματίζονται, περιθωριοποιούνται από τους άλλους μαθητές και μπορεί να αισθάνονται διαφορετικοί και ίσως μη αποδεκτοί. Λαμβάνοντας υπόψη αυτό, μπορεί να νιώθουν λιγότερο αποτελεσματικοί στο να έχουν επιτυχείς κοινωνικές αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους τους είτε όταν πρόκειται να διεκδικήσουν το συμφέρον τους ερχόμενοι σε σύγκρουση με αυτούς (καταστάσεις σύγκρουσης) είτε όταν πρέπει απλά να τους ζητήσουν κάτι που επιθυμούν (καταστάσεις μη σύγκρουσης). Μπορεί λοιπόν να αισθάνονται ότι οι συνομήλικοί τους δε θα τους ακούσουν και δε θα τους υπολογίσουν γιατί «δεν είναι καλοί μαθητές».

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, όσον αφορά τα επίπεδα κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας βρίσκονται σε συμφωνία με προγενέστερες έρευνες. Στην μελέτη των Baum & Owen (1988), η αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες (που εμπίπτουν στις Η.Ε.Α.) ήταν χαμηλότερη από αυτή των τυπικά αναπτυσσόμενων μαθητών. Παράλληλα, στην έρευνα των Gresham et al. (1988), οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες εμφάνισαν χαμηλότερα επίπεδα ακαδημαϊκής και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας από τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Ταυτόχρονα, οι Hampton & Mason (2003), βρήκαν ότι η

ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών σε μαθητές λυκείου επηρεάζει τις πηγές αυτοαποτελεσματικότητας που τους είναι διαθέσιμες και όχι άμεσα την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Φαίνεται πως οι μαθητές/τριες με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας σε σχέση με τους μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης, πράγμα που τους κάνει πιο ευάλωτους/ες σε αντίξοες συνθήκες. Το αποτέλεσμα αυτό ήταν κάπως αναμενόμενο, αν λάβουμε υπόψη ότι το να έχει κάποιος ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες τον βάζει εξαρχής σε πιο ευάλωτη θέση σε σχέση με το να μην έχει. Επίσης, στο σχολείο δίνεται έμφαση μόνο στις ακαδημαϊκές επιδόσεις των μαθητών, και όχι στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και την ενίσχυση των εσωτερικών χαρακτηριστικών ψυχικής ανθεκτικότητας που είναι απαραίτητα για τη ζωή τους. Προσανατολισμένο στις επιδόσεις των μαθητών, το σχολείο επιβραβεύει και αναγνωρίζει τις σχολικές επιτυχίες και όχι άλλες ικανότητες και συμπεριφορές. Αυτός είναι ένας ακόμα λόγος που ίσως τα παιδιά με Η.Ε.Α. βρίσκονται σε δυσμενή θέση αφού έχουν χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα.

7.2. Διαφορές φύλου στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας

Με βάση τα ευρήματα της έρευνας, οι διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών τόσο τυπικής όσο και μη τυπικής ανάπτυξης είναι ελάχιστες. Φαίνεται πως τα κορίτσια τυπικής ανάπτυξης έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από τα αγόρια τυπικής ανάπτυξης. Τα κορίτσια ενθαρρύνονται από το περιβάλλον (οικογένεια, κοινωνία) να εκφράζουν τα συναισθήματά τους και την συμπόνια τους σε αντίθεση με τα αγόρια. Ίσως αυτός είναι ο λόγος που παρουσιάζουν τα κορίτσια υψηλότερη ενσυναίσθηση από τα αγόρια. Τα αγόρια τυπικής ανάπτυξης φαίνεται πως έχουν λίγο υψηλότερη ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα κορίτσια τυπικής ανάπτυξης. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί τα αγόρια επιβραβεύονται περισσότερο για τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις σε σχέση με τα κορίτσια, που λόγω κοινωνικών στερεοτύπων επιβραβεύονται για άλλες ικανότητες, όπως για την βοήθεια στις δουλειές του σπιτιού. Είναι θεμιτό, επομένως, να ενισχύεται η ακαδημαϊκή προσπάθεια των κοριτσιών και να ενθαρρύνεται η συναισθηματική έκφραση των αγοριών, τόσο μέσα στο σχολείο, όσο και στο σπίτι.

Όσον αφορά τα παιδιά με Η.Ε.Α., τα κορίτσια παρουσιάζουν υψηλότερη κοινωνική αυτοεκτίμηση σε σχέση με τα αγόρια ενώ τα αγόρια εμφανίζουν υψηλότερη γενική αυτοεκτίμηση από τα κορίτσια.

Το φύλο φαίνεται πως δεν παίζει κάποιο διαφοροποιητικό ρόλο στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας των παιδιών, παρά μόνο σε 1-2 συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που αναφέρθηκαν. Ομολογουμένως, το αποτέλεσμα αυτό, δεν ήταν το προσδοκώμενο, καθώς η υπόθεση ήταν ότι υπάρχουν διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια και είχε βασιστεί σε διαπιστώσεις προγενέστερων ερευνών (Chung, Lam et al, 2018· Kumpfer, 2002). Όπως και στην παρούσα έρευνα, στην έρευνα των Gresham et al. (1988) που διερεύνησαν την ακαδημαϊκή και κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα 336 μαθητών και μαθητριών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες Γ' έως ΣΤ' Δημοτικού δημόσιων σχολείων, δε διαπιστώθηκαν διαφορές μεταξύ των δύο φύλων, η αναλογία των οποίων ήταν περίπου ίδια.

7.3. Διαφορές τάξης στα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας

Το τρίτο ερευνητικό ερώτημα είχε να κάνει με την διαφοροποίηση των απαντήσεων των μαθητών/τριών με και χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στις κλίμακες με βάση την τάξη φοίτησης, δηλαδή Ε' και Στ' Δημοτικού. Ελάχιστες ήταν οι μεταβλητές στις οποίες διαπιστώθηκε ότι διαφέρουν σημαντικά οι απαντήσεις των παιδιών με διαφοροποιητικό παράγοντα την τάξη τους. Συγκεκριμένα, διαφορές διαπιστώθηκαν στην ενσυναίσθηση (εσωτερικός παράγοντας ψυχικής ανθεκτικότητας), όπου οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης Ε' τάξης έχουν υψηλότερα επίπεδα ενσυναίσθησης από τους μαθητές Στ' τάξης και στην υποκλίμακα της υποστήριξης από την κοινότητα (εξωτερικός παράγοντας ψυχικής ανθεκτικότητας), όπου οι μαθητές Στ' τάξης νιώθουν πιο σίγουροι ότι δέχονται υποστήριξη από ενηλικούς της κοινότητας, όπως νονούς, θείους, οικογενειακούς φίλους. Ίσως οι μαθητές ΣΤ' τάξης, επειδή βρίσκονται στην προεφηβεία, στρέφονται αυτή την περίοδο της ζωής τους προς τον εαυτό τους και γι' αυτό το λόγο η ενσυναίσθησή τους είναι χαμηλότερη από των μαθητών Ε' τάξης. Παράλληλα, είναι σε μια ηλικία, στην οποία χαλαρώνονται οι δεσμοί με τους γονείς τους και μπορεί να καταφεύγουν για υποστήριξη σε ενηλικούς μέσα στην κοινότητα, όπως σε θείους, νονούς και φίλους των γονιών τους.

Στα παιδιά μη τυπικής ανάπτυξης παρατηρήθηκε σημαντική διαφορά στην υποκλίμακα της υποστήριξης από την κοινότητα, όπου, αντίθετα με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, τα παιδιά Ε' Δημοτικού αισθάνονται σιγουριά ότι τους παρέχεται υποστήριξη από την κοινότητα, ενώ τα παιδιά Στ' τάξης απάντησαν με μετριοπάθεια. Τα παραπάνω αποτελέσματα είναι δύσκολο να ερμηνευθούν, λόγω της μεγάλης ανομοιογένειας που παρουσιάζει το δείγμα των μαθητών με Η.Ε.Α.

Ο λόγος που δεν διαπιστώθηκαν πολλές διαφορές ανάμεσα στα παιδιά Ε' και Στ' Δημοτικού ίσως είναι ότι βρίσκονται πολύ κοντά ηλικιακά, άρα και η γλωσσική, γνωστική και συναισθηματική τους ανάπτυξη είναι πάνω κάτω σε παρόμοιο επίπεδο. Αν επρόκειτο για διαφορές σε απόσταση τριών τάξεων, ίσως οι απαντήσεις να διέφεραν σημαντικά ως προς την ψυχική ανθεκτικότητα, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα.

7.4. Η σχέση ανάμεσα στην ψυχική ανθεκτικότητα, την αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα

Σχετικά με το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα, που αφορούσε την ύπαρξη σχέσης μεταξύ ψυχικής ανθεκτικότητας, αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας ανάμεσα σε παιδιά με και χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, φάνηκε να επιβεβαιώνεται αυτή η σχέση μέσα από τις αναλύσεις συνάφειας. Αναφορικά με τις αναλύσεις συνάφειας που πραγματοποιήθηκαν για το δείγμα μαθητών τυπικής ανάπτυξης, παρουσιάστηκαν σημαντικές αλλά χαμηλές συσχετίσεις μεταξύ γενικής αυτοεκτίμησης και αυτοαποτελεσματικότητας στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Άρα, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, που έχουν υψηλή γενική αυτοεκτίμηση, διαχειρίζονται πιο εύκολα τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις από τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση. Χρειάζεται, επομένως, να ενισχυθεί η γενική αυτοεκτίμηση των παιδιών που δεν τα καταφέρνουν στις κοινωνικές καταστάσεις με τους συνομηλίκους τους.

Επίσης, σημαντική, αλλά χαμηλή, αναδείχθηκε η σχέση της αυτογνωσίας-αυτοπεποίθησης (εσωτ. παράγοντας ψυχικής ανθεκτικότητας) με την κοινωνική αυτοεκτίμηση. Από το εύρημα αυτό συμπεραίνεται ότι όταν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης που έχουν υψηλή αυτοπεποίθηση, ίσως, δεν ενδιαφέρονται να είναι αρεστά και αποδεκτά από την ευρύτερη κοινότητα των συνομηλίκων τους. Βέβαια, η διατύπωση αυτή γίνεται με μια επιφύλαξη λόγω της χαμηλής συσχέτισης ανάμεσα στις δύο έννοιες. Ακόμα, φάνηκε η σχέση της αυτογνωσίας-

αυτοπεποίθησης με την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα. Από τη συσχέτιση αυτή γίνεται φανερό ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης με υψηλά επίπεδα αυτογνωσίας και αυτοπεποίθησης αισθάνονται ικανοί να αλληλεπιδράσουν αποτελεσματικά με τους συνομηλίκους τους. Αν δοθεί έμφαση στην ανάπτυξη και ενίσχυση της αυτογνωσίας και της αυτοπεποίθησης των μαθητών, θα αυξηθεί και η αίσθηση της αποτελεσματικότητάς τους στην αλληλεπίδραση με τους συνομηλίκους τους. Παράλληλα, με βάση τη θετική συσχέτιση εξωτερικών παραγόντων ψυχικής ανθεκτικότητας με την ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, θα μπορούσε να θεωρηθεί, εύλογα, ότι οι μαθητές/τριες που αισθάνονται ότι τους παρέχεται εξωτερική υποστήριξη από την οικογένεια και το σχολείο, έχουν πιο υψηλή ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση από τους μαθητές/τριες που δεν λαμβάνουν ενίσχυση από τους εξωτερικούς παράγοντες. Είναι αναμενόμενο, ότι, όσο πιο πολλή υποστήριξη δέχονται τα παιδιά από τους δασκάλους και τους γονείς τους, να αυξάνεται η σχολική τους αυτοεκτίμηση. Για τα παιδιά λοιπόν που υστερούν σε ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση, είναι θεμιτό να γίνει μια προσπάθεια υποστήριξής τους μέσα στο σχολείο και ευαισθητοποίησης των γονέων ώστε να υποστηρίξουν κι αυτοί δημιουργώντας ευκαιρίες για επιτυχία και επιβραβεύσεις.

Σημαντική, αλλά μάλλον χαμηλή, συσχέτιση εμφανίστηκε ανάμεσα στην υποστήριξη από το σχολείο και την οικογένεια και την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα. Φαίνεται, επομένως, ότι όταν τα παιδιά έχουν υποστήριξη από τους δασκάλους και τους γονείς τους, νιώθουν πιο αποτελεσματικά στο να αλληλεπιδράσουν με τους συνομηλίκους τους. Τα παιδιά που υστερούν σε κοινωνικές δεξιότητες, είναι αναγκαίο να υποστηριχθούν από το σχολικό και οικογενειακό περιβάλλον. Το σχολείο χρειάζεται να συμπεριλάβει πέραν της εκμάθησης ακαδημαϊκών δεξιοτήτων, δεξιότητες χρήσιμες για τη μετέπειτα ζωή και υποστήριξη σε θέματα ψυχικής υγείας.

Την σχέση μεταξύ των υπό μελέτη μεταβλητών ανέδειξαν οι αναλύσεις συνάφειας που έγιναν και για το δείγμα μαθητών/τριών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Συγκεκριμένα, η αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση (εσωτερικός παράγοντας ψυχικής ανθεκτικότητας) συσχέτισθηκε αρνητικά με την κοινωνική αυτοεκτίμηση και η αυτογνωσία αυτοπεποίθηση με την υποστήριξη από τους συνομηλίκους, εύρημα που είναι κοινό και για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης. Αυτά τα αποτελέσματα μπορεί να υποδεικνύουν ότι, όταν οι μαθητές έχουν εμπιστοσύνη στον εαυτό τους και αυτοπεποίθηση και έχουν κάποιο συνομήλικο φίλο που να

τους υποστηρίζει, δεν τους απασχολεί ιδιαίτερα η αποδοχή τους από την ευρύτερη κοινότητα των συνομηλίκων. Το σχολικό πλαίσιο εκτός από τον κλασικό του ρόλο, πρέπει να ευνοεί τη σύναψη κοινωνικών σχέσεων, μέσα από εκμάθηση κοινωνικών δεξιοτήτων και ομαδικών δραστηριοτήτων.

Επίσης παρουσιάστηκε σχέση μεταξύ υποστήριξης από το σχολείο (που είναι εξωτερικός παράγοντας ψυχικής ανθεκτικότητας) και γενικότερα των εξωτερικών παραγόντων ψυχικής ανθεκτικότητας με τις καταστάσεις μη σύγκρουσης και γενικά με την αυτοαποτελεσματικότητα στις αλληλεπιδράσεις με τους συνομηλίκους. Από το εύρημα αυτό φαίνεται ότι τα παιδιά που δέχονται εξωτερική υποστήριξη από τους συνομηλίκους, από την οικογένεια και τους δασκάλους τους, αισθάνονται ικανά να αλληλεπιδράσουν με αποτελεσματικό τρόπο με τους συνομηλίκους τους. Χρειάζεται, συνεπώς, οι δάσκαλοι και οι γονείς να παρέχουν υποστήριξη στους μαθητές για να αναπτύξουν την κοινωνική τους αυτοαποτελεσματικότητα, δημιουργώντας συνθήκες για κοινωνικές συναναστροφές, διεξάγοντας μαθήματα οργανωμένα σε ομάδες μαθητών, διαβάζοντας λογοτεχνία με κοινωνικό περιεχόμενο. Ωστόσο, στο δείγμα μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, δεν υπήρξε κάποια συσχέτιση μεταξύ αυτοεκτίμησης και κοινωνικής αυτοαποτελεσματικότητας. Φαίνεται, όμως, πως όσο αυξάνονται οι εξωτερικοί παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας (σπίτι, σχολείο, κοινότητα, συνομήλικοι) τόσο αυξάνεται και η αυτοεκτίμηση και η κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα των παιδιών.

Τόσο οι δάσκαλοι, όσο και οι γονείς μπορούν να προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα, γιατί έχουν επιρροή στο πώς τα παιδιά αξιολογούν τους εαυτούς τους. Άλλωστε αποτελούν θεμελιώδεις προστατευτικούς παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας. Παράλληλα, οι κακές εμπειρίες στο σπίτι μπορούν να αντισταθμιστούν με θετικές εμπειρίες στο σχολείο.

Οι παραπάνω σχέσεις επαληθεύθηκαν και σε προγενέστερη έρευνα της Παπακωνσταντινοπούλου (2018). Παρόμοια ήταν τα ευρήματα στην έρευνα της Αντωνίου (2016), σύμφωνα με την οποία όσο αυξάνεται η υποστήριξη που λαμβάνουν τα παιδιά από τα διάφορα υποστηρικτικά πλαίσια, τόσο μειώνεται το αίσθημα της κοινωνικής δυσαρέσκειας που νιώθουν. Σύμφωνα με μια έρευνα των Dubow και Ulman (1989), ακόμα και η υποστήριξη από ένα μόνο άτομο μπορεί να ενισχύσει την ψυχική τους ευεξία.

Από τα ευρήματα της έρευνας έγινε φανερό ότι οι μαθητές τυπικής ανάπτυξης και οι μαθητές με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες διαφέρουν ως προς τα επίπεδα αυτών των τριών εν

λόγω θετικών ψυχολογικών διαδικασιών. Οι μαθητές/τριες με Η.Ε.Α. φαίνεται να έχουν πιο χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα στις κοινωνικές συναναστροφές, καθώς και χαμηλότερα επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας σε σχέση με τους μαθητές/τριες τυπικής ανάπτυξης. Επομένως, χρειάζονται περισσότερη υποστήριξη σε σχέση με το τυπικό δείγμα, από τους εξωτερικούς παράγοντες, δηλαδή από τους γονείς, τους δασκάλους και τους άλλους ενηλίκους, για να ενισχύσουν τα εσωτερικά χαρακτηριστικά της ψυχικής τους ανθεκτικότητας, όπως είναι η αυτοεκτίμηση, η αυτοπεποίθηση και το αίσθημα του σκοπού. Προς υποστήριξη των παραπάνω, σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση της Dole (2000), τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες που είναι ψυχικά ανθεκτικά, είχαν τουλάχιστον έναν άνθρωπο στη ζωή τους που τους αποδεχόταν ανιδιοτελώς. Οι περισσότεροι από αυτούς εγκαθίδρυσαν οικογενειακούς δεσμούς στα πρώτα τους χρόνια με κάποιο γονιό ή κάποιο άλλο μέλος της οικογένειας. Τα σχολικά χρόνια είναι κρίσιμη περίοδος για τους μαθητές αυτούς γιατί οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, τους ενηλίκους εκτός οικογένειας όπως δασκάλους, μέντορες προπονητές αποκτούν μεγάλη σημασία. Παράλληλα στην έρευνα των Weiss & Hechtman που διεξήχθη το 1993, όταν νεαροί ενήλικες με ΔΕΠΥ, που υποπίπτει στις Η.Ε.Α., ερωτήθηκαν τι πίστευαν ότι τους βοήθησε πιο πολύ κατά την σχολική περίοδο της ζωής τους, η πιο συχνή απάντηση ήταν ότι υπήρχε κάποιος, είτε γονιός, είτε δάσκαλος, είτε κάποιος σημαντικός ενήλικος που πίστευε σε αυτούς (Brooks, 1994).

7.5. Σύνοψη συμπερασμάτων και εκπαιδευτικές προεκτάσεις

Μέσα από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, διαφαίνεται η αναγκαιότητα να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών και μαθητριών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες σε διάφορους τομείς αυτοεκτίμησης. Η αυξημένη αυτοεκτίμηση οδηγεί σε αύξηση των κινήτρων, στη επιμονή σε μια δραστηριότητα και σε ανάπτυξη εσωτερικού κέντρου ελέγχου, που αποτελούν προστατευτικούς παράγοντες (Dole, 2000). Οι γονείς και τα υποκατάστατα των γονέων είναι οι πιο σημαντικοί άλλοι που παίζουν καθοριστικό ρόλο στην αυτοεκτίμηση των αναπτυσσόμενων παιδιών και αποτελούν εξωτερικούς παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας. Όταν τα παιδιά μπαίνουν στο σχολείο, οι δάσκαλοι/ες παίρνουν τη θέση του γονέα και μοιράζονται πολλές από τις ευθύνες που έχουν οι γονείς (Battle, 1981). Κληρονομούν λοιπόν την ικανότητα να επηρεάζουν τις αντιλήψεις των παιδιών για την αξία τους. Άλλωστε, Σύμφωνα με τους Martinot

και Monteil (1995) η αυτοεκτίμηση των ατόμων εξαρτάται από την υποστήριξη που έχουν από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Επιπλέον, οι φτωχές σχέσεις με τους δασκάλους έχουν αναγνωριστεί ως σημαντικοί παράγοντες αποτυχίας στη μάθηση των παιδιών (Meeker et al, 2008). Προτείνεται, επομένως, οι εκπαιδευτικοί να δημιουργούν ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα που θα εμπεριέχει ευκαιρίες στις οποίες τα παιδιά μπορούν να επιτύχουν και προγραμματισμό στους τομείς που τα παιδιά είναι πιο ικανά, καθώς και καθοδήγηση ώστε να προσαρμοστούν στους τομείς που παρουσιάζουν αδυναμία (Dole, 2000), ώστε να τονωθεί ο προστατευτικός παράγοντας της αυτοεκτίμησης. Υπάρχει μια συμφωνία στο πόσο σημαντικό είναι να εξοπλιστεί το αναλυτικό πρόγραμμα σε συμφωνία με τις δυνατότητες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, παρά με τις αδυναμίες τους (Silverman, 1989). Σύμφωνα με τον Rutter (1985), ο οποίος κάνει λόγο για τα άτομα που διακρίνονται από υψηλά επίπεδα ψυχικής ανθεκτικότητας, η εμπειρία της επιτυχίας σε κάποιον τομέα οδήγησε τα ψυχικά ανθεκτικά άτομα σε ενισχυμένη αυτοεκτίμηση και σε μια αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, γεγονός που τους διευκόλυνε να αντιμετωπίσουν πιο αποτελεσματικά τις επόμενες προκλήσεις και προσαρμογές στη ζωή τους. Με τα παραπάνω συμφωνεί και ο Bong (2003), σύμφωνα με τον οποίο οι επιτυχίες ενδυναμώνουν και την αυτοαποτελεσματικότητα, ενώ οι επανειλημμένες αποτυχίες την υπονομεύουν. Σε έρευνα του Battle (1979) βρέθηκε ότι η φοίτηση σε τμήματα ένταξης τείνει να ενισχύει την αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Αυτό ίσως συμβαίνει γιατί μέσα στο τμήμα ένταξης, όπου φοιτούν λίγοι μαθητές, τα παιδιά δέχονται περισσότερη υποστήριξη εξατομικευμένη από τους δασκάλους τους, που αποτελούν εξωτερικούς παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας, αλλά μειώνονται και τα επίπεδα άγχους και ανταγωνισμού που υπάρχουν στην γενική τάξη. Όσον αφορά την κοινωνική αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα, τόσο οι γονείς όσο και οι εκπαιδευτικοί μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυσή τους. Στο πνεύμα αυτό, μπορεί να γίνει χρήση της ομαδοσυνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, η οποία, πέρα από το ότι είναι αποτελεσματική σε ακαδημαϊκό επίπεδο, είναι πολύ χρήσιμη για την κοινωνικοποίηση ακόμα και των συνεσταλμένων παιδιών. Ο James (1890) αναφέρει ότι η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης μπορεί να επιτευχτεί με δύο τρόπους. Πρώτον, με το να μειώσουμε τις προσδοκίες σε τομείς που αισθανόμαστε ανεπαρκείς και δεύτερον, με το να αυξήσουμε την επίδοση σε τομείς που κρίνουμε βασικούς στη ζωή μας. Ίσως λοιπόν, ακολουθώντας τη συμβουλή του James, οι γονείς και οι δάσκαλοι θα μπορούσαν να μειώσουν

τις προσδοκίες σε τομείς όπου τα παιδιά αισθάνονται μη επαρκή και να αυξήσουν τις προσδοκίες τους σε περιοχές που τα παιδιά τα καταφέρνουν και δείχνουν ενδιαφέρον. Επίσης, ο προσανατολισμός του σχολείου προς τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα θα ήταν καλό να αλλάξει, έτσι ώστε να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των μαθητών σε τομείς ψυχικής υγείας και να καλλιεργηθούν οι εσωτερικοί παράγοντες ψυχικής ανθεκτικότητας μέσα στο σχολικό πλαίσιο.

Παράλληλα, είναι θεμιτό τόσο οι εκπαιδευτικοί όσο και οι γονείς να υποστηρίζουν τους/τις μαθητές/τριες αφιερώνοντας χρόνο να τους ακούσουν, να τους προσφέρουν επιβραβεύσεις και να έχουν υψηλές, αλλά ρεαλιστικές προσδοκίες από αυτούς, έτσι ώστε να αυξηθεί η αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητας που έχουν. Επίσης, μέσω της υποστήριξης αυτής θα ενισχυθεί και η ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών.

Η αυτοεκτίμηση καλό θα ήταν να χρησιμοποιείται με κάποιους περιορισμούς ως παράγοντας που θα επιφέρει θετικά αποτελέσματα στα παιδιά και όχι να είναι αυτοσκοπός. Η αύξηση της αυτοεκτίμησης δε μπορεί από μόνη της να κάνει τους/τις μαθητές/τριες να αποδίδουν καλύτερα στο σχολείο, να σέβονται τα δικαιώματα των άλλων και να αλληλεπιδρούν καλύτερα με τους συνομηλίκους τους. Παρόλα αυτά, θεμιτό είναι να γίνει μια προσπάθεια να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση των μαθητών/τριών ως ανταμοιβή για την ηθική τους συμπεριφορά και τα αξιόλογα επιτεύγματά τους και όχι να ενισχυθεί η αυτοεκτίμηση όλων χωρίς να απαιτείται καμία προσπάθεια από αυτούς (Baumeister, 2003).

Συνοψίζοντας, οι μαθητές και μαθήτριες με εκπαιδευτικές ανάγκες χρειάζονται την υποστήριξη των εξωτερικών παραγόντων ψυχικής ανθεκτικότητας (δασκάλων, γονέων, κοινότητας) ώστε να αυξήσουν τα επίπεδα εσωτερικών παραγόντων ψυχικής ανθεκτικότητας τους (αυτογνωσία-αυτοπεποίθηση, στόχοι-φιλοδοξίες, ενσυναίσθηση) που θα τους θωρακίσουν σε περίπτωση έκθεσης σε αντίξοες συνθήκες. Προς υποστήριξη των παραπάνω, είναι θεμιτό να αναφερθεί ότι στην έρευνα των Haroardottir et al (2015), οι υπό μελέτη μαθητές/τριές που είχαν μαθησιακές δυσκολίες δήλωσαν ότι η στενή σχέση με τους γονείς τους είχε τη μεγαλύτερη σημασία και ότι μέσα από την υποστήριξη και την κατανόησή τους έπαιρναν θάρρος και καθοδήγηση για τα μαθήματά τους. Αυτή η υποστήριξη είχε σημαντικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη της θετικής τους αυτοεικόνας, παρά τις δυσκολίες τους. Στην ίδια έρευνα

αποκαλύφθηκε ότι είναι μεγάλης σημασίας οι δάσκαλοι να δείχνουν ενδιαφέρον και κατανόηση στους μαθητές τους και να λαμβάνουν υπόψη τους τις δυσκολίες τους. Επιπλέον, η έρευνα έχει δείξει ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (που εμπίπτουν στις ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες) είναι λιγότερο πιθανό να δηλώσουν ότι έχουν ασφαλείς δεσμούς με τους γονείς τους ή τους δασκάλους τους σε σχέση με τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης (Al-Yagon & Mikulincer, 2004), γεγονός που επιβεβαιώνει την επιτακτική αναγκαιότητα για υποστήριξη των παιδιών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες στο σχολικό πλαίσιο και εκτός αυτού. Η Χατζηχρήστου (n.d.) στο πλαίσιο ενός προγράμματος πρόληψης, εκπαίδευσης και παρέμβασης του Κέντρου Έρευνας και Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας του Πανεπιστημίου Αθηνών, προτείνει ένα πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα που θεωρήθηκε ότι βρίσκει ανταπόκριση στα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας. Πρόκειται για το πρόγραμμα ΣΥΝΦΡΟΝΤΙΖΩ, ένα πρότζεκτ πρόληψης και παρέμβασης που στοχεύει στο να έχουν όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας πρόσβαση στη σύγχρονη εφαρμοσμένη γνώση. Περιλαμβάνει διάφορες δράσεις όπως την διαμόρφωση και την διεξαγωγή παρεμβατικών προγραμμάτων. Για παράδειγμα το 2012-2013 υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «Ε.Μ.Ε.Ι.Σ.: Πρόγραμμα εξειδικευμένης κατάρτισης εκπαιδευτικών για την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα» και το Διεθνές Πρόγραμμα κατάρτισης εκπαιδευτικών και παρέμβασης για την προαγωγή του θετικού κλίματος και της ψυχικής ανθεκτικότητας στη σχολική κοινότητα (WeC.A.R.E.). Το πρόγραμμα αυτό συνδέεται άμεσα με τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας καθώς τονίζει τη σημασία που έχουν οι εξωτερικοί/περιβαλλοντικοί προστατευτικοί παράγοντες στην ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών.

Καθώς οι μαθητές/τριες μετακινούνται από τάξη σε τάξη στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, όλοι θα αντιμετωπίσουν αντιξοότητες κάποια στιγμή, είτε αυτές είναι κοινωνικές είτε ακαδημαϊκές. Στόχος, επομένως, των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά και των γονέων, θα πρέπει να είναι η ελαχιστοποίηση των παραγόντων επικινδυνότητας και των αντιξοοτήτων και η μεγιστοποίηση των προστατευτικών παραγόντων μέσω εκπαιδευτικών παρεμβάσεων για την ψυχική ανθεκτικότητα, την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ 8. Περιορισμοί και Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Ο κύριος περιορισμός της παρούσας έρευνας έγκειται στη χρήση μικρού δείγματος μαθητών/τριών με και χωρίς ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες, που οφείλεται στα υφιστάμενα στενά χρονικά περιθώρια, αλλά και στην δυσκολία εύρεσης σχολείων στα οποία η έρευνα ήταν ευπρόσδεκτη. Το εμπόδιο αυτό, που είναι κοινό σε πολλές μεταπτυχιακές διατριβές μειώνει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και δυσκολεύει τη γενίκευσή τους. Στην παρούσα έρευνα το πρόβλημα αυτό έγινε φανερό στην ανάλυση κύριων συνιστωσών. Οι συνιστώσες που προέκυψαν ήταν κάπως συγκεχυμένες, περισσότερες από αυτές που βρήκαν οι ερευνητές που τις προσάρμοσαν (Nearchou, Stogiannidou & Kiosseoglou, 2013· Klefтарas & Didaskalou, 2009· Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999) και κάποιες με πολύ χαμηλό δείκτη αξιοπιστίας. Παράλληλα, ένας επιπλέον περιορισμός της έρευνας υπήρξε το γεγονός ότι δεν πραγματοποιήθηκε επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση μετά από την Ανάλυση Κύριων Συνιστωσών, όπως είθισται να εφαρμόζεται.

Ταυτόχρονα, τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν προσαρμόστηκαν για τη χρήση τους σε μαθητές τυπικής ανάπτυξης και όχι σε πληθυσμό με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Δεν υπάρχουν εργαλεία που να απευθύνονται αποκλειστικά σε μαθητές/τριες με αυτές τις δυσκολίες, που εντοπίζονται και στην αναγνωστική αποκωδικοποίηση και κατανόηση. Συνεπώς, αν χορηγούνταν περισσότερα εργαλεία θα διασφαλιζόταν μια πιο έγκυρη επισκόπηση του ζητήματος. Επίσης, ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας ήταν ότι δεν είναι γνωστά τα ποσοστά που αντιπροσωπεύουν την κάθε κατηγορία ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών του δείγματος με Η.Ε.Α., επειδή δε δόθηκε πρόσβαση στους φακέλους των παιδιών. Το γεγονός αυτό, δυσκολεύει την ερμηνεία των αποτελεσμάτων της έρευνας, καθώς το δείγμα των ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών είναι ανομοιογενές (ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, ΔΕΠΥ, συναισθηματικές δυσκολίες).

Σε επόμενη έρευνα θα μπορούσε να διερευνηθεί η επίδραση κάποιου προγράμματος παρέμβασης είτε για παιδιά, είτε για εκπαιδευτικούς και γονείς, για την ενίσχυση της ψυχικής ανθεκτικότητας, στην ακαδημαϊκή αυτοεκτίμηση και την κοινωνική αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με ήπιες εκπαιδευτικές ανάγκες. Μια τέτοια έρευνα θα μπορούσε να τονίσει την αξία της ψυχικής ανθεκτικότητας, ειδικότερα των εξωτερικών προστατευτικών παραγόντων,

όπως είναι το σχολείο και η οικογένεια και την επιρροή που μπορεί να ασκήσει στις επιδόσεις των νεαρών ατόμων σε διάφορους τομείς ακαδημαϊκού ενδιαφέροντος και ψυχικής υγείας.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

- Abiola, T. & Udofia, O. (2011). Psychometric assessment of the Wagnild and Young's resilience scale in Kano, Nigeria. *BMC Research Notes*, 4(1), 509. doi:10.1186/1756-0500-4-509
- Αγαλιώτης, Ι., Πλατσίδου, Μ., Καρτασίδου, Λ. (2011). Αξιολόγηση ήπιων εκπαιδευτικών αναγκών στη γενική τάξη: απόψεις, πρακτικές και επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών του Α/βάθμιου σχολείου. Στο Β.Δ. Οικονομίδη (επιμ.), *Εκπαίδευση & Επιμόρφωση εκπαιδευτικών: Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις* (σσ.990-1002). Αθήνα: Πεδίο.
- Αντωνίου Ν. Τ. (2016). *Διερεύνηση του προφίλ ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και η σχέση του με παράγοντες του περιβάλλοντος*. (μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Ελλάδα
- American Psychiatric Association. (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th ed., text rev.). Washington, DC: Author.
- Alvord, M.K, & Grados, J. J. (2005). Enhancing Resilience in Children: A Proactive Approach. *Professional Psychology: Research and Practice*, 36(3), 238-245. doi:10.1037/0735-7028.36.3.238
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Socioemotional and Academic Adjustment Among Children with Learning Disorders. *The Journal of Special Education*, 38(2), 111-123. doi:10.1177/00224669040380020501
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84(2), 191-215. doi:10.1037/0033-295x.84.2.191
- Bandura, A. (1982). Self-efficacy mechanism in human agency. *American Psychologist*, 37(2), 122-147. doi:10.1037/0003-066X.37.2.122
- Bandura A. (1989). Human agency in social cognitive theory, *American Psychologist*, 44(9), 1175-1184. doi:10.1037/0003-066X.44.9.1175
- Battle, J. (1979). Self-Esteem of Students in Regular and Special Classes. *Psychological Reports*, 44(1), 212-214. Doi:10.2466/pr0.1979.44.1.212

- Battle, J. (1981). Enhancing Self-Esteem: A New Challenge To Teachers. *Academic Therapy*, 16(5), 541-550. doi:10.1177/105345128101600505
- Baum, S., & Owen, S. V. (1988). High ability/learning disabled students: How are they different? *Gifted Child Quarterly*, 32, 321-326. doi:10.1117/001698628803200305
- Baumeister, R. F., Campbell, J. D., Krueger, J. I., Vohs, K. D. (2003). Does High Self-Esteem Cause Better Performance, Interpersonal Success, Happiness or Healthier Lifestyles? *Psychological Science In The Public Interest*, 4(1), 1-44. doi: 10.1111/1529-1006.01431
- Benard B. (1991). *Fostering Resiliency in Kids: Protective Factors in the Family, School, and Community*. San Fransisco: WestEd Regional Educational Laboratory.
- Bong, M. & Skaalvik, E. M. (2003). Academic Self-Concept and Self-Efficacy: How Different Are They Really? *Educational Psychology Review*, 15(1), 1-40. Doi: 10.1023/A:1021302408382
- Bronfenbrenner, U., & Crouter, A. C. (1983). The evolution of environmental models in developmental research. In P. H. Mussen (Ed.), *Handbook of child psychology* (4th edition). New York: Wiley.
- Brook, J. S., Brook, D. W., Gordon, A. S., Whiteman, M., & Cohen, P. (1990). The psychological etiology of adolescent drug use: A family interactional approach. *Genetic, Social, and General Psychology Monographs*, 116(2). doi:
- Brooks, R. B. (1994). Children at risk: Fostering Resilience and hope. *American Journal of Orthopsychiatry*, 64(4), 545-553. doi: 10.1037/h0079565
- Bushman, B. J., & Baumeister, R. F. (1998). Threatened egotism, narcissism, self-esteem, and direct and displaced aggression: Does self-love or self-hate lead to violence? *Journal of Personality and Social Psychology*, 75(1), 219-229. doi:10.1037/0022-3514.75.1.219
- Casey, R., Levy, S. E., Brown, K., & Brooks-Gunn, J. (1992). Impaired Emotional Health in Children with Mild Reading Disability. *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 13(4), 256-260. doi:10.1097/00004703-1992080000-00003

Chen, G., Gully, S. M., & Eden, D. (2004). General self-efficacy and self-esteem: toward a theoretical and empirical distinction between correlated self-evaluations. *Journal of Organizational Behavior*, 25(3), 375-395. Doi:10.1002/job.251

Chung, J., Lam, K., Ho, K., Cheung, A., Ho, L., Gibson, F., & Li, W. (2018). Relationships among resilience, self-esteem, and depressive symptoms in Chinese adolescents. *Journal of Health Psychology*, doi:10.1177/1359105318800159

Constantine, N.A., Benard, B., Diaz, M., (1999). Measuring Protective Factors and Resilience Traits in Youth: The Healthy Kids Resilience Assessment. Paper presented at the *Seventh Annual Meeting of the Society for Prevention Research, New Orleans, LA*

Δανιηλίδου Α. (2018). *Η διερεύνηση της ψυχικής ανθεκτικότητας των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας γενικής και ειδικής εκπαίδευσης: Παράγοντες προστασίας και κινδύνου και στρατηγικές ενίσχυσης στην Ελλάδα της οικονομικής κρίσης*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα.

Daniilidou, A., & Platsidou, M. (2018). Teacher's Resilience Scale; An integrated instrument for assessing protective factors of teachers' resilience. *Hellenic Journal of Psychology*, 15, 15-39

De Giunta, L., Eisenberg, N., Kupfer, A., Steca, P., Tramontano, C., & Caprara, G.V. (2010). Assessing Perceived Empathic and Social Self-Efficacy Across Countries. *European Journal of Psychological Assessment*, 26(2), 77-86. doi:10.1027/1015-5759/a000012

Demos, E. V. (1989). Resiliency in infancy. In Kumpfer, K. L. (2002). Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. *Resilience and Development*, 179-224. doi:10.1007/0-306-47167-1_9

De Ruiter, M. P., Van Geert, L. C., Kunnen, E. S. (2017). Explaining the "How" of Self-Esteem Development: The Self-Organizing Self-Esteem Model. *Review of General Psychology*, 21(1), 49-68. doi:10.1037/gpr0000099

Dole, S. (2000). The Implications of the Risk and Resilience Literature for Gifted Students with Learning Disabilities. *Roeper Review*, 23(2), 91-96. doi:10.1080/02783190009554074

Διδασκάλου, Ε. (2009). Καταθλιπτική Συμπτωματολογία και Αυτοεκτίμηση των Μαθητών που φοιτούν σε Τμήματα Ένταξης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*. ΙΕ(58)

Διδασκάλου, Ε. & Κλεφτάρας, Γ. (2009). Αυτοεκτίμηση και Μοναξιά σε Μαθητές με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες. Εργασία παρουσιασμένη στο 12^ο Πανελλήνιο Συνέδριο Ψυχολογικής έρευνας. Μάιος, Βόλος.

Donellan, M. B., Trzesniewski, K. H., & Robins, R. W. (2015). Measures of Self-Esteem. *Measures of Personality and Social Psychological Constructs*, 131-157. doi:10.1016/b978-0-12-386915-9.00006-1

Dubow, E.F., & Ullman, D.G. (1989). Assessing Social Support in Elementary School Children: The Survey of Children's Social Support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18(1), 52-64. doi:10.1207/s15374424jccp1801_7

Edyburn, D.L.(2006). Assistive technology and mild disabilities. *Special Education Technology Practice*, 8 (4), 18-28. doi:10.1177/105345129403000203

Elias, M. J., Parker, S., & Rosenblatt, J. L. (2006). Building educational opportunity. In *Handbook of Resilience in Children* (pp. 315–336). Boston, MA: Springer. doi:10.1007/0-306-48572-9_19

Ζαρρά-Φλούδα Μ. (2009). *Αυτοεκτίμηση και στρατηγικές αντιμετώπισης καταστάσεων άγχους σε παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (μεταπτυχιακή διατριβή)*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ελλάδα

Ζαφειρόπουλος Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών*. 2^η έκδοση. Κριτική: Αθήνα

Field, S. (1996). Self-determination instructional strategies for youth with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 40-52. doi:10.1177/002221949602900107

- Furlong, M. J., Ritchey, K. M., & O' Brennan, L. M. (2009). Developing Norms for the California Resilience Youth Development Module: Internal Assets and School Resources Subscales. *The California School Psychologist, 14*, 35-46. doi:10.1007/BF03340949
- Galanaki P. E. & Kalantzi-Azizi A. (1999). Loneliness and Social Dissatisfaction: Its relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal, 29*(1), 1-21. doi:10.1177/0143034308090061
- Gentile, B., Grabe, S., Dolan-Pascoe, B., Twenge, J. M., Wells, B. E., & Maitino, A. (2009). Gender differences in domain-specific self-esteem: A meta-analysis. *Review of General Psychology, 13*(1), 34-45. doi:10.1037/a00136889
- Garnezy, N. (1993). Children in Poverty: Resilience Despite Risk. *Psychiatry, 56*(1), 127-136. doi:10.1080/00332747.1993.11024627
- Garnezy, N., & Masten, A. S. (1986). Stress, competence and resilience: Common frontiers for therapist and psychopathologist. *Behavior Therapy, 57*(2), 159-174. doi:10.1016/S0005-7894(86)80091-0
- Garnezy, N., & Masten, A. S. (1991). The protective role of competence indicators in children at risk. in E. M. Cummings, A. L. Greene, & K. H. Karraker (Eds.), *Life-span developmental psychology: Perspectives on stress and coping* (pp.151-174). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gist, M. E., & Mitchell, T. R. (1992). Self-Efficacy: A Theoretical Analysis of Its Determinants and Malleability. *The Academy of Management Review, 17*(2), 183. doi:10.2307/258770
- Gresham, F. M., Evans, S., & Elliot, S. N. (1988). Self-efficacy differences among mildly handicapped, gifted and nonhandicapped students. *The Journal of Special Education, 22* (2), 231-241. doi:10.1177/002246698802200208
- Gresham, F. M., MacMillan, D.L. (1997). Social Competence and Affective Characteristics of Students With Mild Disabilities. *Review of Educational Research, 67*(4), 377. doi:10.2307/1170514

Hanson, T. L. & Kim J. (2007). *Measuring resilience and youth development: the psychometric properties of the Healthy Kids Survey*. (Issues & Answers Report, REL 2007-No.034). Washington, DC: U.S. Department of Education Institute of Education Sciences, National Center for Education Evaluation and Regional Assistance, Regional Educational Laboratory West. Retrieved from <http://ies.ed.gov/ncee/edlabs>

Haft, S. L., Myers, C. A., & Hoeft, F. (2016). Socio-emotional and cognitive resilience in children with reading disabilities. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 133-141. doi:10.1016/j.cobeha.2016.06.005

Haggerty, R. J., Garmezy, N., Sherrod, L. R., & Rutter, M. (1996). *Stress, risk and resilience in children and adolescents: Processes mechanisms and interventions*. New York, NY: Cambridge University Press

Hampton, N. Z., & Mason, E. (2003). Learning Disabilities, Gender, Sources of Efficacy, Self-Efficacy, Self-Efficacy Beliefs, and Academic Achievement in High School Students. *Journal of School Psychology*, 41(2), 101-112. doi:10.1016/s0022-4405(03)00028-1

Haroardadottir, S., Juliusdottir, S., & Guomundsson, H. S. (2015). Understanding Resilience in Learning Difficulties: Unheard Voices of Secondary School Students. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 32(4), 351-358. doi:10.1007/s10560-014-0373-1

Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations*. New York, NY: Guilford Press

Hauser, S. T., Vieyra, M. A., Jacobson, A. M., & Wertreib, D. (1985). Vulnerability and resilience in adolescence: Views from the family. *Journal of Early Adolescence*, 5(1), 81-100. doi:10.1177/0272431685051008

Jordan, C. H., Spencer, S. J., & Zanna, M. P. (2005). Types of High Self Esteem and Prejudice: How Implicit Self-Esteem Relates to Ethnic Discrimination Among High Explicit Self-Esteem Individuals. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 31(5), 693-702. doi:10.1177/0146167204271580

Kaufman, J., & Zigler, E. (1989). The intergenerational transmission of child abuse. In D. Cichetti & V. Carlson (Eds.), *Child Maltreatment: Theory and research on the causes and consequences of child abuse and neglect* (pp.129-150). Cambridge: Cambridge University Press.

Κεραμάρη, Ε. (2017). *Αντιλήψεις των εκπαιδευτικών γενικής και ειδικής αγωγής για την ψυχική ανθεκτικότητα μαθητών τοπικής ανάπτυξης και μαθητών με Ήπιες Εκπαιδευτικές Ανάγκες*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Ελλάδα.

Kumpfer, K. L. (2002). Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework. *Resilience and Development*, 179-224. doi:10.1007/0-306-47167-1_9

Leary, M. R., & Baumeister, R.F. (2000). The nature and function of self-esteem: Sociometer theory. *Advances in Experimental Social Psychology*, 1-62. doi:10.1016/s0065-2601(00)80003-9

Lerner, J. W. & Johns, B. H. (2012). *Learning disabilities and related mild disabilities: Teaching strategies and new directions* (12th ed). Belmont, CA: Wadsworth Cengage Learning.

Lerner, J. V., & Vicary, J. R. (1984). Difficult temperament and drug abuse: Analyses from the New York longitudinal study. *Journal of Drug Education*, 14, 1-8. doi:10.2190/ED66-9J7H-D1LM-B3GG

Leondari, A. (1993). Comparability of self-concept among normal achievers, low achievers and children with learning difficulties. *Educational Studies*, 19(3), 357-371. doi:10.1080/0305569930190309

Lian, T., & Yusoof F. (2009). The effects of family functioning on self-esteem of children. *European Journal of Social Sciences*, 9, 643-650.

Lin, S.P., & Betz, N.E.(2007). Factors Related to the Social Self-Efficacy of Chinese International Students. *The Counseling Psychologist*, 37(3), 451-471. doi:10.1177/0011000009332474

- Lintner, T., Kumpiene, G. (2017). Social studies instruction for students with mild disabilities: An (updated) progress report. *The Journal of Social Studies Research*, 41(4), 303-310. Doi:10.1016/j.jssr.2017.03.003
- Luthar, S. S., & Cicchetti, D. (2000). The construct of resilience: Implications for interventions and social policies. *Development and Psychopathology*, 12, 857–885. doi: 10.1017/S0954579400004156
- Lyon, G. R. (1996). Learning Disabilities. *The Future of Children*, 6(1), 54. doi:10.2307/1602494
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garnezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444. doi:10.1017/S0954579400005812
- Martinot, D., & Monteil, J.-M. (1995). The academic self-schema: An experimental illustration. *Learning and Instruction*, 5(1), 63-76. doi:10.1016/0959-4752(95)00003-L
- Μαρτιμιανάκη, Α. (2015). *Ψυχοκοινωνική προσαρμογή και αυτοεκτίμηση μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες*. (Μεταπτυχιακή διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα
- Matsushima, R. (2003). Social self-efficacy and interpersonal stress in adolescence. *Social Behavior and Personality*, 31(4), 323-332. doi:10.2224/sbp.2003.31.4.323
- Meeker S., Edmonson, S. L. & Fisher, A. (2008). The voices of high-school dropouts: Implications for research and practice. *International Journal of School Disaffection*, 6, 40-52. doi: 10.18546/IJSD.06.1.07
- Meisels, S. J., & Shonkoff, J. P. (Eds.). (1990). *Handbook of Early Childhood Intervention*. Cambridge University Press. doi: 10.1026//0942-5403.11.1.53
- Morrison G. M., & Cosden M. A. (1997). Risk, Resilience and Adjustment of Individuals with Learning Disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 20(1), 43-60. doi: 10.2307/1511092

- Murray, C. (2003). Risk Factors, Protective Factors, Vulnerability, and Resilience. *Remedial and Special Education*, 24(1), 16-26. doi:10.1177/074193250302400102
- Nearchou, F. A., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (2014). Adaptation and psychometric evaluation of a resilience measure in Greek elementary school students. *Psychology in the Schools*, 51(1), 58-71. doi:10.1002/pits.21732
- Neiger, B. L. (1992). Resilient reintegrationL Use of structural equations modeling. Doctoral dissertation. University of Utah, Salt Lake City
- Orth, U., Robins, R. W., & Widaman, K. F. (2012). Life-span development of self-esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology*, 102, 1271–1288. <http://dx.doi.org/10.1037/a0025558>
- Panicker, A. S., & Chelliah, A., (2016). Resilience and Stress in Children and Adolescents with Specific Learning Disability. *Journal of the Canadian Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 25(1), 17-23. PMID: 27047553
- Παπακωνσταντινοπούλου Α. (2018). *Η ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών σχολικής ηλικίας και η διαφοροποίησή τους ως προς τον παράγοντα μαθησιακές δυσκολίες*. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Ελλάδα.
- Πολυχρονοπούλου Σ. (2012). Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και δυνατότητες. Αθήνα: Διάδραση
- Quinton, D., Pickles, A., Maughan, B., Rutter, M. (1993). Partners, peers, and pathway: Assortative pairing and continuities in conduct disorder. *Development and Psychopathology*, 5, 763-783. doi:10.1017/S0954579400006271
- Rak, C. F., & Patterson, L. E. (1996). Promoting Resilience in At-Risk Children. *Journal of Counseling & Development*, 74(4), 368-373. doi:10.1002/j.1556-6676.1996.tb01881.x
- Richardson, G. E., Neiger, B. L., Jensen, S., & Kumpfer, K. L. (1990). The Resiliency Model. *Health Education*, 21(6), 33-39. doi:10.1080/00970050.1990.10614589

Rosenberg, M. (1986). Self-concept from middle childhood through adolescence. In J. Suls & A. G. Greenwald (Eds.), *Psychological perspectives on the self* (pp. 107–136). Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Rutter, M. (1982). Epidemiological-longitudinal approaches to the study of development. In W. A. Collins (Ed.), *The concept of development. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (Vol.15) (pp.105-144). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611. doi:10.1192/bjp.147.6.598

Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American Journal of Orthopsychiatry*, 57(3), 316-331. doi:10.1017/CBO9780511752872.013

Rutter, M. & Quinton, D. (1994). Long-term follow-up of women institutionalized in childhood: Factors promoting good functioning in adult life. *British Journal of Developmental Psychology*, 18, 225-234. doi:10.1111/j.2044-835X.1984.tb00925.x

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept. *Development and Psychopathology*. 24 (02), 335-344. Doi:10.1017/s0954579412000028

Salmivalli, C., Kaukiainen, A., Kaistaniemi, L., Lagerspetz, K.M.J. (1999). Self-evaluated self-esteem, peer-evaluated self-esteem, and defensive egotism as predictors of adolescents' participation in bullying situations. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(10), 1268-1278. doi:10.1177/0146167299258008

Samela-Aro, K., & Nurmi, J. (1996). Uncertainty and confidence in interpersonal projects: consequences for relationships and well-being. *Journal of Social and Personal Relationships*, 134 (1), 109-122. doi:10.1177/0265407596131006

Schunk, D. H. (1985). Self-efficacy and classroom learning. *Psychology in the Schools*, 22(2), 208-223. doi: 10.1002/1520-6807(198504)22:2<208::aid-pits2310220215>3.0.co;2-7

- Schunk, D. H., & Carbonari, J. P. (1984). Self-efficacy models. In K. L. Kumpfer (2002), *Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework* (pp. 179-224)
- Short, E. J., Evans, S. W. (1990). Individual differences in cognitive and social problem solving skills as a function of intelligence. *International Review of Research in Mental Retardation*, 16, 89-123. doi:10.1016/S0074-7750(08)60093-2
- Silverman, L. K. (1989). Invisible gifts, invisible handicaps. *Roeper Review*, 12(1), 37-41. doi:10.1080/02783198909553228
- Smith, H.M., & Betz, N.E.(2000). Development and validation of a Scale of Perceived Social Self Efficacy. *Journal of Career Assessment*, 8, 283-301. doi:10.1177/106907270000800306
- Συγκολλίτου, Ε., & Λουράκη, Ε. (2005). Φοίτηση σε τάξεις ένταξης και αυτοεκτίμηση των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Μια αναπτυξιακή προσέγγιση. *Ψυχολογία*, 12(2), 210-231
- Tusaie, K., & Dyer, J. (2004). Resilience: A Historical Review of the Construct. *Holistic Nursing Practice*, 18(1), 3–10. doi:10.1097/00004650-200401000-00002
- Wagnild, G. M., & Young H. M. (1993). Development and psychometric evaluation of the resilience scale. *Journal of Nursing Measurement*, 1(2), 165-178.
- Wei, M., Russel, D. W., & Zakalik, R. A. (2005).Adult Attachment, Social Self-Efficacy, Self-Disclosure, Loneliness,and Subsequent Depression for Freshman College Students: A Longitudinal Study. *Journal of Counseling Psychology*, 52(4), 602-614. doi:10.1037/0022-0167.52.4.602
- Werner, E. E. (1986). Resilient offspring of alcoholics: a longitudinal study from birth to age 18. *Journal of Studies on Alcohol*, 47(1), 34-40. doi:10.15288/jsa.1986.47.34.
- Werner, E. E. (1993). Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study. *Development and Psychopathology*, 5, 503-515. doi:10.1017/S095457940000612X
- Werner, E. E. (1995). Resilience in development. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 81-84. doi:10.1111/1467-8721.ep10772327

Werner, E., & Smith, R. S. (1992). *Overcoming the Odds: High risk children from birth to adulthood*. New York, NY: Cornell University Press.

Wheeler, V. A., & Ladd, G. W. (1982). Assessment of children's self-efficacy for social interaction with peers. *Developmental Psychology*, 18(6), 795-805. doi:10.1037/0012-1649.18.6.795

White, J. L., Moffit, T. E., & Silva, P. A. (1989). A prospective replication of the protective effects of IQ in subjects at high risk for juvenile delinquency, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 57, 719-724. doi:10.1037/0022-006X.57.6.719

Wolin, S. J., & Wolin, S. (1993). Bound and Determined: Growing up resilient in a troubled family. In Kumpfer, K. L. (2002). *Factors and Processes Contributing to Resilience: The Resilience Framework*. *Resilience and Development*, 179-224. doi:10.1007/0-306-47167-1_9

Ungar, M. (2015). Practitioner review: Diagnosing childhood resilience-A systemic approach to the diagnosis of adaptation in adverse social and physical ecologies. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 56(1), 4-17. doi: 10.1111/jcpp.12306

Von Soest, T., Wichstrøm, L., & Kvaalem, I. L. (2016). The development of global and domain-specific self-esteem from age 13 to 31. *Journal of Personality and Social Psychology*, 110(4), 592–608. doi:10.1037/pspp0000060

Χατζηχρήστου, Χ., Λαμπροπούλου, Α., Αδαμοπούλου, Ε. (n.d.). *Ψυχική Ανθεκτικότητα*. Βασικά θέματα ανάπτυξης και προσαρμογής των παιδιών. Κέντρο Έρευνας & Εφαρμογών Σχολικής Ψυχολογίας Πανεπιστημίου Αθηνών: Αθήνα. Ανακτήθηκε από: <https://docplayer.gr/2404866-Psyhiki-anthektikotita.html>

Yanish, D. L., & Battle, J. (1985). Relationship between Self-Esteem, Depression and Alcohol Consumption among Adolescents. *Psychological Reports*. 57(1), 331-334. doi:10.2466/pr0.1985.57.1.331

Παράρτημα

Γονική συναίνεση



ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΜΑΚΕΔΟΝΙΑΣ

Εγνατίας 156, Θεσ/νίκη, Μακεδονία 540 06

Επικ. Καθηγήτρια Γιαννούλη Β.

Τηλ. 2310-891335 κινητό: 6976629848

Έγκριση Συμμετοχής σε Σχολική Εμπιστευτική Έρευνα

Θέμα: Η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας με την αυτοεκτίμηση και την αυτο-αποτελεσματικότητα των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Υπεύθυνη έρευνας: Ευμορφία Γιαννοπούλου, μεταπτυχιακή φοιτήτρια του ΠΜΣ Δια βίου Μάθηση και Ειδική Αγωγή

Όνοματεπώνυμο:

Πατρώνυμο:

Τάξη μαθητή:

Σκοπός της έρευνας: η διερεύνηση της σχέσης της ψυχικής ανθεκτικότητας, της αυτοεκτίμησης και της αυτο-αποτελεσματικότητας των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Ο/Η κάτωθι υπογράφων/ουσα έχω ενημερωθεί για τον σκοπό της έρευνας με θέμα: «Η σχέση της ψυχικής ανθεκτικότητας με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες» και δέχομαι να συμμετέχει το παιδί μου στην έρευνα αυτή, με την προϋπόθεση ότι θα έχει το δικαίωμα ελεύθερα να αποσυρθεί από την έρευνα όποτε θελήσει, χωρίς καμία προειδοποίηση. Τα **αποτελέσματα** της έρευνας θα είναι απολύτως **εμπιστευτικά** και **ανώνυμα**.

Οι μαθητές απλά θα κληθούν να συμπληρώσουν 3 **ανώνυμα** ερωτηματολόγια: 1. Το Ερωτηματολόγιο της Ανθεκτικότητας για παιδιά (Νεάρχου, Στογιαννίδου, Κιοσέογλου, 2013) που μετρά την ψυχική ανθεκτικότητα, 2. Το Διαπολιτισμικό Ερωτηματολόγιο της Αυτοεκτίμησης για παιδιά (Κλεφτάρας & Διδασκάλου, 2009) και 3. την Κλίμακα

Αυτοαποτελεσματικότητας του Παιδιού στις Αλληλεπιδράσεις με τους Συνομηλίκους (Galanaki & Kalatzi-Azizi, 1999).

Ο μέσος χρόνος που θα απασχοληθεί το κάθε παιδί θα είναι 30 λεπτά. Όλη η διαδικασία θα γίνει μέσα στο σχολείο με την παρουσία δασκάλου και **μόνο με την έγγραφη έγκριση του γονέα και τη θέληση του παιδιού.**

Υπογραφή

Ημερομηνία:/...../2019

Ερωτηματολόγιο

Αγαπητέ/ή μαθητή/τρια,

Θέλω τη βοήθειά σου σε μια έρευνα που κάνω σε παιδιά της ηλικίας σου. Σε παρακαλώ να απαντήσεις την αλήθεια σε όλες τις ερωτήσεις. Δεν υπάρχουν σωστές και λάθος απαντήσεις. Δεν πρόκειται για τεστ. Μη διστάσεις να ζητήσεις βοήθεια, αν δεν καταλαβαίνεις κάτι. Μπορείς να σταματήσεις όποτε θέλεις.

Σε ευχαριστώ πολύ για τη βοήθεια.

A) Φύλο: Αγόρι Κορίτσι **Τάξη:** Ε' ΣΤ'

B) Παρακαλούμε να κυκλώσεις την απάντηση που σου ταιριάζει.

I. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στο σχολείο σου.					
1.	Στο σχολείο μου υπάρχει κάποιος δάσκαλος ή δασκάλα που να νοιάζεται πραγματικά για μένα.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
2.	Στο σχολείο μου υπάρχει κάποιος δάσκαλος/ δασκάλα που όταν τα καταφέρνω σε κάτι, μου το λέει. [μπράβο, πολύ καλά τα κατάφερες]	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
3.	Στο σχολείο μου υπάρχει κάποιος δάσκαλος/ δασκάλα που πάντα θέλει να κάνω ότι καλύτερο μπορώ.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
4.	Στο σχολείο μου υπάρχει κάποιος δάσκαλος/ δασκάλα που με ακούει όταν έχω κάτι να πω.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
5.	Στο σχολείο μου υπάρχει κάποιος δάσκαλος/ δασκάλα που πιστεύει ότι θα τα πάω καλά, θα επιτύχω.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
II. Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν κάποιον ενήλικο (μεγάλο) που δεν είναι γονιός ή δάσκαλος/α της τάξης σου, όπως κάποιος συγγενής, οικογενειακός φίλος, προπονητής κτλ. [θείος, νουνά, νουνός]					
6.	Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που να νοιάζεται πραγματικά για μένα.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
7.	Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που όταν τα καταφέρνω σε κάτι, μου το λέει .	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα

8.	Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που παρατηρεί/καταλαβαίνει όταν είμαι αναστατωμένος/η με κάτι.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
9.	Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που πιστεύει ότι θα τα πάω καλά, θα επιτύχω.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
10.	Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που πάντα θέλει να κάνω ότι καλύτερο μπορώ.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
11.	Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που εμπιστεύομαι.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
III. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται σε σένα και στο κατά πόσο πιστεύεις ότι ισχύουν για ΣΕΝΑ.					
12.	Κάνω σχέδια και βάζω στόχους για το μέλλον μου.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
13.	Έχω στόχο να τελειώσω το Γυμνάσιο και το Λύκειο. [να τελειώσω όλες τις τάξεις του σχολείου όχι μόνο του δημοτικού αλλά και στο γυμνάσιο]	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
14.	Έχω στόχο να πάω στο Πανεπιστήμιο ή να συνεχίσω με κάτι άλλο όταν τελειώσω το Λύκειο. [Εκεί που πηγαίνεις για να σπουδάσεις κάτι για παράδειγμα να γίνεις γιατρός, δάσκαλος]	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
15.	Μπορώ να δίνω λύση στα προβλήματά μου μόνος μου. [Εάν είχες ένα πρόβλημα μπορείς να βρεις λύσεις]	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
16.	Μπορώ να συνεργάζομαι με κάποιον που έχει διαφορετικές απόψεις/ γνώμες από μένα. [για παράδειγμα, για μια εργασία κάποιος να λέει να πάτε στη βιβλιοθήκη και κάποιος να λέει να ψάξετε στο ίντερνετ]	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
17.	Υπάρχουν πολλά πράγματα στα οποία τα καταφέρνω καλά.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
18.	Νιώθω άσχημα όταν κάποιος στεναχωριέται.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
19.	Προσπαθώ να καταλάβω τι περνάνε οι άλλοι άνθρωποι.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
20.	Μου αρέσει να συνεργάζομαι με άλλους (συμ)μαθητές/ (συμ) μαθήτριες της ηλικίας μου.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
21.	Μπορώ να υπερασπίζομαι τον εαυτό μου χωρίς να μειώνω/ ρίχνω τους άλλους. [εάν αισθάνομαι ότι έχω δίκαιο, υπερασπίζομαι το δικό μου χωρίς όμως να βρίζω, χωρίς να υποτιμώ, χωρίς να κάνω κακό στους άλλους]	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
22.	Προσπαθώ να καταλάβω πως νιώθουν και πως σκέφτονται οι άλλοι άνθρωποι.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα

23.	Υπάρχει ένας σκοπός στη ζωή μου. [έχεις έναν στόχο, θέλεις κάτι να πετύχεις στη ζωή σου]	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
24.	Καταλαβαίνω για ποιο λόγο κάνω ό, τι κάνω.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
IV. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στους φίλους/ φίλες σου.					
25.	Έχω ένα φίλο/ φίλη περίπου στην ίδια ηλικία με μένα που νοιάζεται πραγματικά για μένα.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
26.	Έχω ένα φίλο/ φίλη περίπου στην ίδια ηλικία με μένα που μιλάει μαζί μου για τα προβλήματα μου.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
27.	Έχω ένα φίλο/ φίλη περίπου στην ίδια ηλικία με μένα που με βοηθάει όταν περνάω δύσκολες στιγμές.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
28.	Οι φίλοι μου/ φίλες μου προσπαθούν να κάνουν το σωστό. [π.χ. ακολουθούν τους κανόνες, δεν μπλέκονται σε καβγάδες]	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
29.	Οι φίλοι μου/ φίλες μου τα πάνε καλά στο σχολείο.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
V. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στο σπίτι σου και στους γονείς σου ή στους άλλους μεγάλους που ζούνε μαζί σου.					
30.	Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μας) περιμένει από μένα να ακολουθώ τους κανόνες.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
31.	Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μας) ενδιαφέρεται για τα μαθήματα του σχολείου μου.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
32.	Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μου) πιστεύει ότι θα τα πάω καλά, ότι θα επιτύχω	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
33.	Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μας) πάντα θέλει να κάνω ότι καλύτερο μπορώ(να βάζω τα δυνατά μου).	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα
34.	Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μας) με ακούει με προσοχή όταν έχω κάτι να πω.	A) Δεν ισχύει καθόλου	B) Ισχύει λίγο	Γ) Ισχύει Αρκετά	Δ) Ισχύει σίγουρα

Γ) Παρακαλούμε, βάλε ένα X στο κουτάκι που σου ταιριάζει καλύτερα.

		ΝΑΙ	ΟΧΙ
1.	Εύχομαι να ήμουν μικρότερος/μικρότερη σε ηλικία		
2.	Στα άλλα παιδιά (αγόρια – κορίτσια) αρέσει να παίζουν μαζί μου		
3.	Συνήθως τα παρατάω, όταν οι εργασίες του σχολείου είναι πολύ δύσκολες		
4.	Οι γονείς μου δε θυμώνουν ποτέ μαζί μου		
5.	Έχω λίγους φίλους μόνο		
6.	Περνάω πολύ καλά με τους γονείς μου		
7.	Μου αρέσει που είμαι αγόρι/ Μου αρέσει που είμαι κορίτσι		
8.	Είμαι αποτυχημένος/η στο σχολείο		
9.	Οι γονείς μου με κάνουν να νιώθω ότι δεν είμαι αρκετά καλός/καλή		
10.	Συνήθως αποτυγχάνω όταν προσπαθώ να κάνω σημαντικά πράγματα		
11.	Τον περισσότερο καιρό είμαι χαρούμενος/χαρούμενη		
12.	Δεν έχω πάρει ποτέ κάτι που δε μου ανήκει		
13.	Συχνά ντρέπομαι για τον εαυτό μου		
14.	Τα πιο πολλά αγόρια και κορίτσια παίζουν στα διάφορα παιχνίδια καλύτερα από μένα		
15.	Συχνά πιστεύω ότι δεν είμαι καθόλου καλός/καλή		
16.	Τα πιο πολλά αγόρια και κορίτσια είναι εξυπνότερα από μένα		
17.	Οι γονείς μου με αντιπαθούν γιατί δεν είμαι αρκετά καλός/καλή		
18.	Μου αρέσουν όλοι οι άνθρωποι που γνωρίζω		
19.	Είμαι τόσο χαρούμενος/χαρούμενη όσο και τα περισσότερα αγόρια και κορίτσια		
20.	Τα πιο πολλά αγόρια και κορίτσια είναι καλύτερα από μένα		
21.	Μου αρέσει να παίζω με παιδιά μικρότερα από εμένα		
22.	Συχνά αισθάνομαι ότι θα ήθελα να παρατήσω το σχολείο		
23.	Μπορώ να κάνω διάφορα πράγματα το ίδιο καλά με τα άλλα αγόρια και κορίτσια		
24.	Αν μπορούσα, θα άλλαζα πολλά πράγματα στον εαυτό μου		
25.	Υπάρχουν πολλές φορές που θα ήθελα να το σκάσω από το σπίτι		

26.	Ποτέ δεν ανησυχώ για τίποτα		
27.	Πάντα λέω την αλήθεια		
28.	Ο δάσκαλός μου νομίζει ότι δεν είμαι αρκετά καλός/καλή		
29.	Οι γονείς μου νομίζουν ότι είμαι μια αποτυχία		
30.	Ανησυχώ πολύ		

Δ) Τώρα για να απαντήσεις, θα διαλέξεις και **θα υπογραμμίσεις** μία μόνο απάντηση για κάθε φράση, δηλαδή ή το «Πολύ δύσκολο», ή το «Δύσκολο», ή το «Εύκολο», ή το «Πολύ εύκολο».

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ

- Μερικά παιδιά θέλουν να παίξουν ένα παιχνίδι. Θέλεις να παίξεις μαζί τους κι εσύ.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να τους ζητήσεις να παίξεις μαζί τους;
- Μερικά παιδιά μαλώνουν για το πώς πρέπει να παίζεται ένα παιχνίδι. Θέλεις να τους πεις εσύ πώς πρέπει να παίξουν το παιχνίδι.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να τους πεις εσύ πώς πρέπει να παίξουν το παιχνίδι;
- Μερικά παιδιά πειράζουν και κοροϊδεύουν ένα φίλο σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να τους πεις εσύ να σταματήσουν;
- Θέλεις να παίξεις ένα παιχνίδι. Θέλεις να ζητήσεις από τα άλλα παιδιά να παίξουν μαζί σου.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να τους ζητήσεις να παίξουν μαζί σου;
- Ένα παιδί προσπαθεί να σου πάρει τη σειρά και να μη σε αφήσει να παίξεις εσύ ένα παιχνίδι. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό ότι είναι η δική σου σειρά για να παίξεις.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να του πεις ότι είναι η δική σου σειρά για να παίξεις;
- Ένα παιδί μπαίνει μπροστά από σένα στη γραμμή που φτιάχνετε για να μπειτε μέσα στην τάξη. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να μη μπαίνει μπροστά σου.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να πεις στο παιδί να μη μπαίνει μπροστά σου στη γραμμή;
- Ένα παιδί θέλει να κάνει κάτι κακό και θα βρεις εσύ το μπελά σου. Θέλεις να ζητήσεις από το παιδί να μην το κάνει αυτό, αλλά να κάνει κάτι άλλο.

- Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να ζητήσεις από το παιδί να μην το κάνει αυτό;
8. Μερικά παιδιά κοροϊδεύουν κάποιο συμμαθητή σου. Θέλεις να τους πεις να σταματήσουν.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να τους πεις εσύ να σταματήσουν;
9. Πρέπει να μεταφέρεις κάποια πράγματα από το σχολείο στο σπίτι. Θέλεις να ζητήσεις από
κάποιο παιδί να σε βοηθήσει.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να του ζητήσεις να σε βοηθήσει;
10. Ένα παιδί θέλει να παίζει πάντα πρώτο ένα παιχνίδι. Θέλεις και εσύ να παίζεις μια φορά
πρώτος.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να του πεις ότι θέλεις και εσύ να παίζεις πρώτος;
11. Η τάξη σου θα πάει εκδρομή με λεωφορείο. Στο λεωφορείο τα παιδιά θα καθήσετε δύο-δύο.
Θέλεις να ζητήσεις από κάποιο παιδί να καθήσετε μαζί.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να ζητήσεις από κάποιο παιδί να καθήσετε μαζί;
12. Ένα παιδί δεν συμπαθεί το φίλο σου. Θέλεις να του ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο
σου.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να τους ζητήσεις να φέρεται καλύτερα στο φίλο σου;
13. Η παρέα σου προσπαθεί να αποφασίσει τι παιχνίδι θα παίξετε. Θέλεις να τους πεις εσύ τι
παιχνίδι θα παίξετε.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να τους πεις εσύ τι παιχνίδι θα παίξετε;
14. Παίζεις ένα παιχνίδι που σου αρέσει πολύ, αλλά τα άλλα παιδιά θέλουν να σταματήσετε.
Θέλεις να τους ζητήσεις να συνεχίσετε κι άλλο αυτό το παιχνίδι.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να τους ζητήσεις να συνεχίσετε κι άλλο αυτό το παιχνίδι;
15. Κάνεις μια εργασία που σου έβαλε ο δάσκαλός σου. Θέλεις να ζητήσεις από ένα άλλο παιδί
να σε βοηθήσει.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να του ζητήσεις να σε βοηθήσει;
16. Μπαίνεις στην τάξη μετά το διάλειμμα και βλέπεις δύο παιδιά να κάθονται στο θρανίο σου
και να μη σηκώνονται όταν σε βλέπουν. Θέλεις να τους ζητήσεις να σηκωθούν.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο

να τους ζητήσεις να σηκωθούν;

17. Είσαι σε μια παρέα παιδιών που συζητούν για να αποφασίσουν πώς θα περάσετε το απόγευμά σας όλοι μαζί. Θέλεις να τους πεις εσύ τι να κάνετε το απόγευμα.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να τους πεις τι θέλεις εσύ να κάνετε;
18. Μια ομάδα παιδιών θέλει να παίξει ένα παιχνίδι που εσένα δεν σου αρέσει. Θέλεις να τους ζητήσεις να παίξουν ένα παιχνίδι που αρέσει σε σένα.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να τους ζητήσεις να παίξουν το παιχνίδι που αρέσει σε σένα;
19. Μερικά παιδιά σχεδιάζουν να κάνουν ένα πάρτυ. Θέλεις τα παιδιά αυτά να καλέσουν και το φίλο σου.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να τους ζητήσεις να καλέσουν και το φίλο σου;
20. Ένα παιδί σε κοροϊδεύει. Θέλεις να πεις στο παιδί αυτό να σταματήσει.
Σου είναι Πολύ δύσκολο Δύσκολο Εύκολο Πολύ εύκολο
να του πεις να σταματήσει να σε κοροϊδεύει;