

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΚΡΗΤΗΣ
ΣΧΟΛΗ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ
ΤΜΗΜΑ ΨΥΧΟΛΟΓΙΑΣ



ΘΕΜΑ: *Η Θυματοποίηση, ο Κεντρικός Μηχανισμός Αυτό-αξιολογήσεων και η Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή σε ένα Δείγμα Παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες.*

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

Κόλλια Φωτεινή

A.M.: 2208

Επιβλέπων καθηγητής
Ιωάννης Τσαούσης

Ρέθυμνο, 2009-2010

ΠΙΝΑΚΑΣ ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΩΝ

ΕΙΣΑΓΩΓΗ.....	σελ.4
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ. ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΘΥΜΑΤΩΝ.....σελ.7	
1.1. Προσδιορισμός Σχολικού Εκφοβισμού.....	σελ.7
1.2. Έκταση Φαινομένων Σχολικού Εκφοβισμού.....	σελ.7
1.3. Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή.....	σελ.8
1.4. Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και Θυματοποίηση.....	σελ.9
1.4.1. Κοινωνική Επάρκεια Θυμάτων Εκφοβισμού.....	σελ.9
1.4.2. Σχολική Επάρκεια Θυμάτων Εκφοβισμού.....	σελ.9
1.4.3. Συναισθηματική Επάρκεια Θυμάτων Εκφοβισμού.....	σελ.10
1.4.4. Προβλήματα Συμπεριφοράς Θυμάτων Εκφοβισμού.....	σελ.10
1.4.5. Αυτοαντίληψη Θυμάτων Εκφοβισμού.....	σελ.11
1.5. Παράγοντες που επηρεάζουν την Σχέση Θυματοποίησης- Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής...σελ.11	
1.5.1. Ηλικία και Φύλο.....	σελ.11
1.5.2. Σοβαρότητα Σχολικού Εκφοβισμού.....	σελ.12
1.5.3. Αγχогόνα φύση Θυματοποίησης.....	σελ.13
1.5.4. Τρωτότητα και Ανθεκτικότητα.....	σελ.14
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ. Ο ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ.....σελ.15	
2.1. Τι είναι ο Κεντρικός Μηχανισμός Αυτοαξιολογήσεων.....	σελ.15
2.2. Αυτοεκτίμηση.....	σελ.16
2.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα και Αποδόσεις που κάνει το άτομο (locus of control).....	σελ.17
2.4. Νευρωτισμός.....	σελ.18
 ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ. ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ, ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ.....σελ.20	
3.1. Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών.....	σελ.20
3.3. Μαθησιακές Δυσκολίες και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή.....	σελ.20
3.2. Μαθησιακές Δυσκολίες και Θυματοποίηση.....	σελ.22
3.4. Μαθησιακές Δυσκολίες και Κεντρικός Μηχανισμός Αυτοαξιολογήσεων.....	σελ.22

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ. ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.....σελ.24	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.....σελ.25	
5.1. Συμμετέχοντες.....σελ.25	
5.2. Εργαλεία.....σελ.25	
5.3. Διαδικασία.....σελ.27	
ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.....σελ.29	
6.1. Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία.....σελ.29	
6.2. Στατιστικός Έλεγχος των Υποθέσεων της Έρευνας.....σελ.30	
ΣΥΜΠΕΡΑΣΜΑΤΑ, ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΚΑΤΕΥΘΥΝΣΕΙΣ ΓΙΑ ΜΕΛΛΟΝΤΙΚΗ ΕΡΕΥΝΑ.....σελ.40	
7.1. Συμπεράσματα της έρευνας.....σελ.40	
7.2. Περιορισμοί της έρευνας και Μελλοντικές κατευθύνσεις.....σελ.45	
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....σελ.48	
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ.....σελ.58	

ΕΙΣΑΓΩΓΗ

Το σχολείο αποτελεί μία συμβατική υποχρέωση των σύγχρονων δυτικο-ευρωπαϊκών κοινωνιών. Τα παιδιά καλούνται να αφήσουν σχετικά νωρίς το παιχνίδι και την ανέμελη ζωή ώστε να φοιτήσουν στο σχολείο. Βέβαια, η σχολική ζωή δεν είναι για όλα τα παιδιά εύκολη, ευχάριστη και απροβλημάτιστη, καθώς μέσα στα πλαίσια του σχολικού περιβάλλοντος αναδεικνύονται, ανάμεσα σε άλλα, δύο σημαντικά προβλήματα για την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και την μετέπειτα ανάπτυξη των παιδιών, ο Σχολικός Εκφοβισμός και οι Μαθησιακές Δυσκολίες. Μάλιστα, όταν αυτά τα δύο προβλήματα εμφανίζονται ταυτόχρονα, οι επιδράσεις τους δρουν προσθετικά με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες να βιώσουν αυτά τα παιδιά κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα και να επηρεαστεί η Ψυχοκοινωνική τους Προσαρμογή (Hugh-Jones & Smith, 1999).

Ο όρος Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή αναφέρεται στην κοινωνική, συναισθηματική και γενικότερη ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του, και σε ένα σύνολο δεξιοτήτων ή ελλειμμάτων που είναι δυνατόν να προωθούν ή να δυσχεραίνουν την προσαρμογή στο σχολείο και στην οικογένεια. Οι δυνατότητες και οι δυσκολίες αυτές μπορούν να εντοπιστούν σε συγκεκριμένους τομείς της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, όπως η Κοινωνική Επάρκεια, η Σχολική Επάρκεια, η Συναισθηματική Επάρκεια, η Αυτοαντίληψη και τα Προβλήματα Συμπεριφοράς (Χατζηχρήστου και συν., 2008).

Παρά το γεγονός ότι οι ενήλικες έχουν την τάση να εξιδανικεύουν την παιδική ηλικία ως μια περίοδο αθωότητας και ανεμελιάς, σχεδόν κάθε παιδί βιώνει έστω και περιστασιακά κάποια μορφή Σχολικού Εκφοβισμού από τους συνομηλίκους του (Bollmer, Harris & Milich, 2005). Ο Σχολικός Εκφοβισμός αναφέρεται στην συνειδητή πρόκληση βλάβης, με φυσικά και διαπροσωπικά μέσα (Kumpulainen, 1999β) και αποτελεί μορφή επιθετικής συμπεριφοράς όπου υπάρχει ανισορροπία δύναμης ανάμεσα στον θύτη και στο θύμα (Besag, 1989). Το φαινόμενο αυτό συχνά εκλαμβάνεται ως φυσιολογικό κομμάτι των παιδικών κοινωνικών σχέσεων, όμως οι πολυάριθμες έρευνες που έχουν γίνει σχετικά με τον Σχολικό Εκφοβισμό έχουν αναδείξει τον αρνητικό αντίκτυπο της Θυματοποίησης στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των παιδιών. Ο Σχολικός εκφοβισμός έχει συσχετιστεί με δυσκολίες στις διαπροσωπικές σχέσεις, αυξημένο αριθμό απουσιών, χαμηλή ακαδημαϊκή επίδοση, συναισθηματικές δυσκολίες και χαμηλή αυτοεκτίμηση. Μάλιστα, οι δυσκολίες αυτές επηρεάζουν το άτομο σημαντικά, ακόμα και στην μετέπειτα ενήλικη ζωή του (Rigby, 2008).

Καθώς σήμερα οι αρνητικές συνέπειες της Θυματοποίησης έχουν γίνει καλύτερα κατανοητές, το επιστημονικό ενδιαφέρον έχει στραφεί περισσότερο στις ομάδες παιδιών που αποτελούν «ομάδες υψηλού κινδύνου» για Θυματοποίηση, όπως τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Storch και συν., 2004α, β).

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν μία γενική κατηγορία διαταραχών στην οποία εντάσσονται τα παιδιά που δυσκολεύονται και δείχνουν να μην έχουν επαρκείς ικανότητες για τις σχολικές απαιτήσεις. Τα τελευταία χρόνια έχει αυξηθεί σημαντικά ο αριθμός των παιδιών που

αναγνωρίζονται ότι εμφανίζουν Μαθησιακές Δυσκολίες, ενώ σχεδόν ο καθένας μας έχει εμπειρία από παιδιά που δυσκολεύονται να μάθουν, παρόλο που προσπαθούν τόσο τα ίδια όσο και το περιβάλλον τους. Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες θεωρούνται «ομάδα υψηλού κινδύνου», καθώς οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνυπάρχουν συνήθως με εκπαιδευτικά, κοινωνικά και προσωπικά προβλήματα, τα οποία συνεχίζονται και μετά το τέλος της εκπαίδευσης του ατόμου (Πολυχρόνη, Χατζηχρήστου & Μπίμπου, 2006). Οι ανεπάρκειες των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην κατάκτηση των δεξιοτήτων και των γνώσεων που προσφέρονται στο σχολείο, συνήθως δεν περνούν απαρατήρητες από το άτομο που τις βιώνει και σε αρκετές περιπτώσεις μπορεί να οδηγήσουν σε τραυματικές εμπειρίες (McNulti, 2003. Νικολόπουλος, 2007. Orestein, 2000) και σε προβλήματα στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008).

Παρά το γεγονός ότι οι Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αποτελέσει αντικείμενο συστηματικής μελέτης διεθνώς, οι έρευνες έχουν εστιάσει κυρίως στο γνωστικό υπόβαθρο των παιδιών, στην αιτιολογία των προβλημάτων τους και στην ψυχοπαιδαγωγική παρέμβαση. Οι έρευνες σχετικά με την σχέση των Μαθησιακών Δυσκολιών με την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή είναι περιορισμένες, κυρίως λόγω μεθοδολογικών προβλημάτων (Δόικου-Αυλιδου, 2002. Hatzichristou & Hopf, 1993. Riddick, 1996). Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας, λοιπόν, θεωρήθηκε σκόπιμο να εξεταστεί η Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των παιδιών που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες και ταυτόχρονα θυματοποιούνται.

Η επίδραση των παραπάνω προβλημάτων στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή δεν είναι η ίδια για όλα τα παιδιά, καθώς κάποια παιδιά είναι πιο ανθεκτικά από άλλα (Terranova, 2009). Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας ενός παιδιού μπορεί να επηρεάσουν την ανθεκτικότητά του στους παράγοντες επικινδυνότητας, όπως ο Σχολικός Εκφοβισμός ή οι Μαθησιακές Δυσκολίες, επηρεάζοντας έτσι και την Ψυχοκοινωνική του Προσαρμογή (Kerig & Wenar, 2008). Ένα τέτοιο χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που η επίδρασή του στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή δεν έχει μελετηθεί είναι ο Κεντρικός Μηχανισμός Αυτοαξιολογήσεων (Judge, Locke & Durham, 1997). Ο Κ.Μ.Α. έχει διερευνηθεί κυρίως στο πεδίο της οργανωτικής ψυχολογίας και έχει βρεθεί ότι τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλό Κ.Μ.Α. αξιολογούν τον εαυτό τους με θετικό τρόπο συστηματικά σε μία ποικιλία καταστάσεων, βλέπουν τον εαυτό τους ως ικανό και άξιο και θεωρούν ότι έχουν τον έλεγχο της ζωής τους (Judge, Van Vianen & De Pater, 2004). Παράλληλα, υπάρχουν αρκετές έρευνες που έχουν υποστηρίξει την σχέση ανάμεσα στους επιμέρους παράγοντες που συνθέτουν τον Κ.Μ.Α. (αυτοεκτίμηση, αυτό-αποτελεσματικότητα, αποδόσεις που κάνει το άτομο και Νευρωτισμός) και την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή. Έναν ακόμα στόχο της παρούσας εργασίας, λοιπόν, αποτέλεσε το να μελετηθεί η επίδραση του Κ.Μ.Α. στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των θυμάτων του Σχολικού Εκφοβισμού που έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες. Αυτό είναι ιδιαίτερα σημαντικό, αφού η ανάδειξη μιας τέτοιας επίδρασης θα δώσει μία «νέα οπτική» για την ερμηνεία και αντιμετώπιση των δύο αυτών προβλημάτων που δυσχεραίνουν την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και την «απερίσπαστη» ανάπτυξη των παιδιών.

Για την επίτευξη των παραπάνω στόχων της εργασίας πραγματοποιήθηκε συναφειακή έρευνα σε ένα δείγμα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που φοιτούσαν σε Δημοτικά σχολεία και Γυμνάσια του Ρεθύμνου. Η μέθοδος συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς, που χορηγήθηκαν από τους εξεταστές και αφορούσαν τον Σχολικό Εκφοβισμό και τον Κεντρικό Μηχανισμό Αυτοαξιολογήσεων. Το κατά πόσο τα παιδιά είχαν Μαθησιακές Δυσκολίες, καθορίστηκε από τις εκτιμήσεις των δασκάλων και των ειδικών παιδαγωγών του κάθε σχολείου. Μετά την συλλογή των δεδομένων από τα 156 παιδιά που αξιολογήθηκαν, έγινε στατιστική ανάλυσή τους με το στατιστικό πακέτο SPSS 17,0.

Στα κεφάλαια που ακολουθούν παρατίθενται περισσότερες πληροφορίες και ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τις μεταβλητές που εξετάζονται στην παρούσα εργασία, αναλύεται η μεθοδολογία που ακολουθήθηκε για την συλλογή των δεδομένων και περιγράφονται τα αποτελέσματα των αναλύσεων που πραγματοποιήθηκαν. Αναλυτικότερα, στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των Θυμάτων του εκφοβισμού και επισημαίνονται οι παράγοντες που επηρεάζουν την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή αυτών των παιδιών, με ιδιαίτερη έμφαση στην αγχογόνα φύση της Θυματοποίησης και στην έννοια της τρωτότητας και της ανθεκτικότητας. Στο δεύτερο κεφάλαιο, εισάγεται η μεταβλητή του Κεντρικού Μηχανισμού Αυτοαξιολογήσεων και εξετάζεται ο ρόλος της στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και την Θυματοποίηση. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρατίθενται τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, αναδεικνύεται το ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν «ομάδα υψηλού κινδύνου» για Θυματοποίηση και εξετάζονται τα χαρακτηριστικά των παιδιών αυτών αναφορικά με τον Κ.Μ.Α.. Στο τέταρτο κεφάλαιο, διατυπώνονται οι στόχοι της έρευνας και παρατίθεται οι υποθέσεις που προκύπτουν από την εξέταση της βιβλιογραφίας. Στο πέμπτο κεφάλαιο αναλύεται η μεθοδολογία της έρευνας, ενώ στο έκτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν. Στο τέλος της εργασίας διατυπώνονται τα συμπεράσματα της έρευνας, παρατίθεται η βιβλιογραφία που χρησιμοποιήθηκε, ενώ στο παράρτημα μπορεί κανείς να βρει τα ερωτηματολόγια που χορηγήθηκαν στα παιδιά.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΡΩΤΟ.

ΣΧΟΛΙΚΟΣ ΕΚΦΟΒΙΣΜΟΣ ΚΑΙ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΘΥΜΑΤΩΝ.

Τα τελευταία χρόνια γίνεται ιδιαίτερη αναφορά στον όρο «Σχολικός Εκφοβισμός» (bullying), ο οποίος αναφέρεται σε αρνητικές πράξεις, όπως χτυπήματα, βρισιές, απειλές, σεξουαλικά υπονοούμενα, αλλά ακόμη και μορφές συμπεριφοράς που εμφανίζονται στην μαθητική καθημερινότητα, όπως το πείραγμα και ο αστεϊσμός (Πούλιος, 2007). Το αυξανόμενο ενδιαφέρον για τα φαινόμενα Σχολικού Εκφοβισμού πηγάζει από το ότι τα τελευταία χρόνια αυτές οι γνώριμες μορφές επιθετικής συμπεριφοράς έχουν γίνει ολοένα και εντονότερες, με αρνητικό αντίκτυπο σε κοινωνικό, ακαδημαϊκό και ψυχολογικό επίπεδο (Rigby, 2008).

1.1. Προσδιορισμός Σχολικού Εκφοβισμού.

Ένας κοινά αποδεκτός ορισμός του Σχολικού Εκφοβισμού θα μπορούσε να είναι ο παρακάτω. Ο Σχολικός Εκφοβισμός αποτελεί μια συνήθως επαναλαμβανόμενη μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, η οποία συμπεριλαμβάνει την επιθυμία κάποιου να πληγώσει κάποιον άλλο, μία ανισορροπία δύναμης ανάμεσα στον επιτιθέμενο και το θύμα και μια άδικη χρήση αυτής της δύναμης που δίνει μια προφανή αίσθηση ευχαρίστησης στον επιτιθέμενο και μια αίσθηση καταπίεσης στο θύμα (Nansel και συν., 2001. Rigby, 2008).

Ο εκφοβισμός μπορεί να είναι σωματικός (χτυπήματα, κλωτσιές), λεκτικός (βρισιές, δημόσιος χλευασμός, διάδοση φημών) ή να εκφράζεται με μη-λεκτική γλώσσα του σώματος (επίμονο κοίταγμα), μπορεί να εκφράζεται με έμμεσους τρόπους και να είναι συναισθηματικός (αποκλεισμός ατόμου, τρομοκρατία, ντρόπιασμα), σεξουαλικός, ρατσιστικός ή να οφείλεται σε σωματική αναπηρία. Οι αρνητικές αυτές πράξεις εκφοβισμού συχνά συνυπάρχουν και σπάνια τις συναντάμε μεμονωμένες. Ακόμα, μπορούμε να κατηγοριοποιήσουμε τον εκφοβισμό ανάλογα με το αν οι δράστες ή τα θύματα είναι άτομα ή ομάδες (Rigby, 2008).

1.2. Έκταση Φαινομένων Σχολικού Εκφοβισμού.

Σύμφωνα με τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα, περίπου 3 στα 10 παιδιά εμπλέκονται στο φαινόμενο του εκφοβισμού, ενώ στην Ελλάδα η συχνότητα αυτών των φαινομένων είναι πολλές φορές μεγαλύτερη από ότι σε άλλες χώρες (Rigby, 2008).

Σύμφωνα με μια έρευνα των Kochenderfer και Ladd (1996), το 20,5% του δείγματός που μελετήθηκε είχαν επανειλημμένα πέσει θύματα εκφοβισμού (N=200, 105 αγόρια και 95 κορίτσια, μέσος όρος ηλικίας 5,5 έτη). Οι Griffin και Gross (2003), βρήκαν ότι 73% του δείγματός τους, έπεσαν θύματα εκφοβισμού, έστω και μια φορά στο σχολείο στις ηλικίες 11-14 ετών. Εντυπωσιακό ήταν το εύρημα της έρευνας του Atlas, Rona και Pepler (1998), ότι η Θυματοποίηση από τους

συνομηλίκους συμβαίνει με συχνότητα 2,4 περιστατικών την ώρα. Ο Rigby (1997α) σε μια έρευνα που πραγματοποίησε σε σχολεία της Αυστραλίας, βρήκε ότι στα αγόρια ένα ποσοστό 50,2% είχαν θυματοποιηθεί στο σχολείο, ενώ το ποσοστό αυτό στα κορίτσια ήταν 42,1%. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι για το μεγαλύτερο ποσοστό των θυμάτων, τα περιστατικά εκφοβισμού τους δεν συνέβαιναν συχνά, όμως ένα σημαντικό ποσοστό παιδιών (22,9% των αγοριών και 16% των κοριτσιών) εκφοβίζονταν τουλάχιστον μία φορά την εβδομάδα (Rigby, 1997α). Σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε στην Ελλάδα, οι Χουνδουμάδη και Πατεράκη (2001), βρήκαν ότι ένα ποσοστό 14,7% των παιδιών που μελέτησαν είχαν θυματοποιηθεί μία ή περισσότερες φορές την εβδομάδα. Σε μία ανασκόπηση της υπάρχουσας βιβλιογραφίας για τον Σχολικό Εκφοβισμό, οι Carney και Merrell (2001) κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η συχνότητα του Σχολικού εκφοβισμού είναι σταθερή διαπολιτισμικά και ότι αυτή φαίνεται να αυξάνεται τόσο στις Η.Π.Α, όσο και σε παγκόσμιο επίπεδο.

1.3. Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή.

Πριν επεκταθούμε στην περιγραφή των επιπτώσεων του Σχολικού Εκφοβισμού στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των παιδιών που θυματοποιούνται, θα πρέπει να διευκρινίσουμε την έννοια της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, καθώς και το περιεχόμενο των υποδιαστάσεων που την συνθέτουν.

Ο όρος Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή αναφέρεται στην κοινωνική, συναισθηματική και γενικότερη ψυχολογική προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του. Ένα σύνολο δεξιοτήτων ή ελλειμμάτων είναι δυνατόν να προωθούν ή να δυσχεραίνουν την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια. Οι δυνατότητες και οι δυσκολίες αυτές μπορούν να εντοπιστούν σε συγκεκριμένους τομείς της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, όπως η Κοινωνική Επάρκεια, η Σχολική Επάρκεια, η Συναισθηματική Επάρκεια, η Αυτοαντίληψη και τα Προβλήματα Συμπεριφοράς. (Χατζηχρήστου και συν., 2008)

Η έννοια της Κοινωνικής Επάρκειας είναι πολυδιάστατη και περιλαμβάνει ένα σύνολο χαρακτηριστικών και κοινωνικών συμπεριφορών, που είναι απαραίτητα για την κοινωνικά αποδεκτή και λειτουργική αλληλεπίδραση με τους άλλους, για την ανάπτυξη θετικών κοινωνικών σχέσεων και για την ευρύτερη κοινωνική προσαρμογή του ατόμου. Η Σχολική Επάρκεια αναφέρεται σε ένα σύνολο δεξιοτήτων που είναι απαραίτητες για την προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο. Ανάμεσα σε αυτές τις δεξιότητες βρίσκονται οι εκτελεστικές λειτουργίες, τα κίνητρα του ατόμου και η ικανότητα αυτορρύθμισης. Με τον όρο Συναισθηματική Επάρκεια αναφερόμαστε στην ικανότητα του ατόμου να αναγνωρίζει και να διαχειρίζεται τα δικά του συναισθήματα και τα συναισθήματα των ατόμων του περιβάλλοντός του, καθώς και στην ικανότητα να ρυθμίζει αποτελεσματικά την συναισθηματική του διάθεση και να αντιμετωπίζει το στρες (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Η Αυτοαντίληψη διαθέτει πολυδιάστατη δομή και αφορά το πώς αντιλαμβάνεται το άτομο τον εαυτό του σε διάφορους τομείς της ζωής του (Byrne, 1986. Harter, 1982). Σημαντικές πλευρές της αυτοαντίληψης των παιδιών είναι

η ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη, δηλαδή, η αυτοαξιολόγηση σχετικά με τις ικανότητες για επαρκή επίδοση στο σχολείο, και η γενική εικόνα του εαυτού. Τέλος, τα Προβλήματα Συμπεριφοράς αφορούν την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή του παιδιού στο περιβάλλον του. Η ενδοπροσωπική προσαρμογή αναφέρεται σε συμπεριφορές όπως, άγχος, απόσυρση, φόβοι, μελαγχολία, συναισθηματικές δυσκολίες. Η διαπροσωπική προσαρμογή αναφέρεται σε συμπεριφορές, όπως η αντιδραστική ή η επιθετική συμπεριφορά. (Χατζηχρήστου και συν., 2008)

1.4. Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και Θυματοποίηση.

Τα αποτελέσματα πληθώρας ερευνών έχουν επισημάνει τις βλαπτικές επιπτώσεις στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των παιδιών που θυματοποιούνται (Nansel και συν., 2001).

1.4.1. Κοινωνική Επάρκεια Θυμάτων Εκφοβισμού.

Αναφορικά με την Κοινωνική τους Επάρκεια, τα θύματα του εκφοβισμού δεν είναι ιδιαίτερα δημοφιλή, είναι συνήθως απομονωμένα άτομα, χωρίς φίλους και πολλές φορές περιφρονημένα (Eslea και συν., 2003. Rigby, 2008). Σε μια έρευνα των Rigby, Cox και Black (1997), τα παιδιά που είχαν θυματοποιηθεί ήταν με σημαντική διαφορά λιγότερο συνεργάσιμα από τα υπόλοιπα. Παράλληλα, τα θυματοποιημένα παιδιά έχουν μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, λίγους φίλους, είναι μη διεκδικητικά, με χαμηλή επιβολή, δεν διακρίνονται από αυτοκυριαρχία, αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να αποκτήσουν καινούργιους φίλους, χαρακτηρίζονται από υψηλότερο του μέσου όρου επίπεδο εξάρτησης και είναι πιο ευάλωτα από τα υπόλοιπα παιδιά (Perren & Alsaker, 2006. Rigby, 2008. Schwartz, Dodge & Coie, 1993). Οι Storch, Masia-Warner και Brassard (2003) παρατήρησαν ότι τα παιδιά που θυματοποιούνται αποφεύγουν επιλεκτικά τις κοινωνικές αλληλεπιδράσεις. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα να μην έχουν θετικές διαπροσωπικές σχέσεις με τους συνομηλίκους τους (Storch και συν., 2004α, β). Έρευνες με ενήλικες τόνισαν τις μακροπρόθεσμες επιπτώσεις του σχολικού εκφοβισμού στην κοινωνική προσαρμογή του ατόμου και επεσήμαναν τα συναισθήματα μοναξιάς (Tritt & Duncan, 1997), τις φτωχές κοινωνικές σχέσεις (Hugh-Jones & Smith, 1999) και την δυσκολία όσων είχαν δεχθεί εκφοβισμό στο σχολείο να συνάψουν σχέσεις με το αντίθετο φύλο (Gilmartin, 1987).

1.4.2. Σχολική Επάρκεια Θυμάτων Εκφοβισμού.

Τα παιδιά που θυματοποιούνται στο σχολείο αισθάνονται μια αποστροφή για το σχολικό περιβάλλον (Rigby, 2008). Συχνά αναφέρουν ότι δεν τους αρέσει το σχολείο και έχουν την τάση να απουσιάζουν συχνά (Colvin, Tobin, Beard, Hagan & Sprague, 1998. Kochenderfer & Ladd, 1996). Τα κίνητρά τους συχνά είναι χαμηλά και οι βαθμοί τους χειροτερεύουν (Clarke & Kiselica, 1997).

Duncan, 1999). Σύμφωνα με τον Rigby (1997α) τα παιδιά που θυματοποιούνται συχνότερα στο σχολείο (τουλάχιστον μια φορά την εβδομάδα), σημειώνουν ακόμη περισσότερες απουσίες. Μάλιστα, όσο πιο σοβαρή είναι η Θυματοποίηση του παιδιού τόσο αυξάνονται οι απουσίες από το σχολείο (Rigby, 1997α). Οι Kochenderfer και Ladd (1996) βρήκαν ότι τα παιδιά που θυματοποιούνται έχουν την τάση να γίνονται πιο μοναχικά και να αποφεύγουν να πηγαίνουν στο σχολείο. Ακόμα, ο Schwartz (2000) βρήκε ότι οι δάσκαλοι αξιολογούν χαμηλότερα την συνολική ακαδημαϊκή ικανότητα των παιδιών που θυματοποιούνται (συγκεκριμένα των παιδιών που αντιδρούν επιθετικά στον εκφοβισμό τους).

1.4.3. Συναισθηματική Επάρκεια Θυμάτων Εκφοβισμού.

Πληθώρα ερευνών δείχνει ότι τα θυματοποιημένα παιδιά βλέπουν τον εαυτό τους ως λιγότερο ευτυχισμένο (Boulton & Underwood, 1992. Forero, McLellan, Rissel & Bauman, 1999. Rigby & Slee, 1993). Δεν είναι λίγες οι έρευνες στις οποίες βρέθηκε συσχέτιση ανάμεσα στη Θυματοποίηση και τα συμπτώματα άγχους (Hawker & Boulton, 2000. Salmon, Jones & Smith, 1998). Η γενικότερη ψυχική εξάντληση των θυμάτων έχει αποκαλυφθεί σε μια πληθώρα ερευνών. Ο Borg (1998) βρήκε ότι τα παιδιά που χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους ως θύματα εκφοβισμού, αισθάνονται θυμό, εκδικητικότητα και αυτολύπηση. Αξίζει να αναφερθούμε σε μια έρευνα που πραγματοποίησε ο Rigby (1998) στην Αυστραλία, σε ένα δείγμα 713 μαθητών ηλικίας 13-16 ετών, στην οποία βρέθηκε ότι τα παιδιά που θυματοποιούνται συχνά έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες από τους υπόλοιπους μαθητές να εμφανίζουν ψυχική δυσφορία.

1.4.4. Προβλήματα Συμπεριφοράς Θυμάτων Εκφοβισμού.

Σύμφωνα με τους Carney και Merrell (2001), τα θύματα του εκφοβισμού μπορούν διαχωριστούν σε παθητικά και σε προκλητικά θύματα, ανάλογα με τον τρόπο που αντιδρούν απέναντι στο γεγονός. Τα παθητικά θύματα δεν χρησιμοποιούν επιθετικές αντιδράσεις και έχουν την τάση να αποσύρονται και συχνά να κλαίει όταν δέχονται επίθεση από άλλους. Τα παιδιά αυτά περιγράφονται ως αγχώδη, ανασφαλή, ήσυχα, ευαίσθητα και προσεκτικά, ενώ εμφανίζουν υψηλά ποσοστά προβλημάτων εσωτερίκευσης, πράγμα που δυσχεραίνει την ενδοπροσωπική τους προσαρμογή (Carney & Merrell, 2001).

Από την άλλη μεριά, κάποια παιδιά που εκφοβίζονται αντιδρούν με επιθετικό τρόπο, εμφανίζουν διαταραχές εξωτερίκευσης και συχνά εκφοβίζουν και αυτά με την σειρά τους άλλα παιδιά. Η συμπεριφορά αυτών των παιδιών έχει πολλές ομοιότητες με αυτήν παιδιών που αντιμετωπίζουν διαταραχές υπερκινητικότητας- παρορμητικότητας, όπως παραβίαση των κοινωνικών κανόνων συμπεριφοράς, με το να διακόπτουν συζητήσεις ή να μην περιμένουν την σειρά τους σε ομαδικές

δραστηριότητες (Carney & Merrell, 2001. Haynie και συν., 2001. Schwartz, 2000. Toblin, Schwartz, Horpmeyer Gorman & Abou-ezzeddine, 2005).

1.4.5. Αυτοαντίληψη Θυμάτων Εκφοβισμού.

Οι Hawker και Boulton (2000) βρήκαν ότι τα θύματα του σχολικού εκφοβισμού έχουν χαμηλότερη αυτοεκτίμηση. Οι Rigby και Slee (1993) βρήκαν ότι η Θυματοποίηση σχετίζεται με την χαμηλή αυτοεκτίμηση ανεξάρτητα από άλλους παράγοντες, όπως το να μην είναι κοινωνικά τα παιδιά που θυματοποιούνται. Σχετική με την αυτοεκτίμηση ήταν και μια έρευνα που πραγματοποίησε ο Rigby (1997β), σε 25273 Αυστραλούς μαθητές, στην οποία διερευνήθηκε το πώς ένιωσαν με τον εαυτό τους οι μαθητές μετά από κάποιο περιστατικό σχολικού εκφοβισμού. Βρέθηκε ότι ένα ποσοστό 40% των μαθητών ένιωσε χειρότερα για τον εαυτό του, οι μισοί ένιωσαν περίπου το ίδιο, ενώ ένα μικρό ποσοστό ένιωσε καλύτερα. Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ο Rigby ήταν ότι η αυτοεκτίμηση μειώθηκε περισσότερο στα παιδιά που βίωσαν συχνότερο εκφοβισμό και ότι κάποια παιδιά είναι πιο ευαίσθητα από άλλα.

Σχετικά χαμηλά επίπεδα αυτοεκτίμησης ή αυταξίας σε παιδιά διαφόρων ηλικιών που θυματοποιούνται έχουν διαπιστωθεί σε έρευνες που έχουν γίνει σε σχολεία της Αγγλίας, της Ιρλανδίας, των Η.Π.Α και της Αυστραλίας (Boulton & Smith, 1994. Callaghan & Joseph, 1995. Egan και Perry, 1998. Mynard & Joseph, 1997. O' Moore & Kirkham, 2001. Rigby & Cox, 1996). Οι O' Moore και Kirkham (2001) επεσήμαναν ότι όσο συχνότερη είναι η Θυματοποίηση, τόσο χαμηλότερη είναι η συνολική αυτοεκτίμηση. Ο Nansel και οι συνεργάτες του (2001) προτείνουν ότι αυτοί που θυματοποιούνται βλέπουν αυτήν την συμπεριφορά ως απόδειξη ανεπάρκειάς και αναξιοτήτας και εσωτερικεύουν αυτές τις αντιλήψεις, με αποτέλεσμα να μειώνεται η αυτοεκτίμησή τους.

1.5. Παράγοντες που επηρεάζουν την Σχέση Θυματοποίησης-Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής.

1.5.1. Ηλικία και Φύλο.

Οι συνέπειες της Θυματοποίησης στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή επηρεάζονται από την ηλικία και το φύλο των παιδιών (Rigby, 2008). Αναφορικά με την ηλικία υπάρχει η τάση μείωσης του εκφοβισμού και της Θυματοποίησης, καθώς αυξάνεται η ηλικία (Rigby, 2008). Οι Eslea και Rees (2001) βρήκαν ότι το «κορύφωμα» στον εκφοβισμό και τη Θυματοποίηση, είναι κυρίως ανάμεσα στις ηλικίες των 11 με 14 ετών. Οι Sourander, Helstela, Heleniu και Piha (2001), διαπίστωσαν ότι το ποσοστό των παιδιών που θυματοποιούνταν από 18% στην ηλικία των 8, έπεσε στο 9% στην ηλικία των 16. Οι Pelegriani και Long (2002) σε μία διαχρονική μελέτη που πραγματοποίησαν βρήκαν ότι η Θυματοποίηση αυξανόταν κατά την μετάβαση των παιδιών από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο και ότι

στην συνέχεια μειωνόταν ως αποτέλεσμα της εγκαθίδρυσης της κοινωνικής ιεραρχίας στο νέο περιβάλλον.

Όσον αφορά το φύλο, τα αγόρια εμπλέκονται σε καταστάσεις εκφοβισμού πιο συχνά από τα κορίτσια και η πιο συχνή μορφή εκφοβισμού στο σχολείο είναι η λεκτική κακοποίηση (Rigby & Bagshaw, 2001). Ο εκφοβισμός συμβαίνει συνήθως ανάμεσα σε ομάδες του ίδιου φύλου, αν και τα αγόρια είναι πιο πιθανό να εκφοβίσουν τα κορίτσια απ' ό,τι το αντίστροφο (Rigby, 2008). Τα αγόρια εμπλέκονται συχνότερα σε περιστατικά άμεσου εκφοβισμού (σωματική βία), ενώ τα κορίτσια έμμεσου (αποκλεισμός από τη σχέση με τους συνομηλίκους) (Crick & Grotpeter, 1995. Lagerspetz, Bjorkqvist & Peltonen, 1988. Rigby, 2008).

Σύμφωνα με τον Rigby (1997α) το 19% των αγοριών και το 25% των κοριτσιών που θυματοποιούνται συχνά, μένουν στο σπίτι εξαιτίας του εκφοβισμού σημειώνοντας απουσίες από το σχολείο. Τα αντίστοιχα ποσοστά για τα παιδιά που θυματοποιούνται λιγότερο συχνά είναι 4% για τα αγόρια και 12% για τα κορίτσια. Ο Borg (1998) βρήκε ότι τα κορίτσια που χαρακτηρίζουν τον εαυτό τους ως θύματα εκφοβισμού, αισθάνονται αυτολύπηση συχνότερα από τα αγόρια. Σύμφωνα με τον Rigby (1997β), όταν η θυματοποίηση είναι συχνή, ένα ποσοστό 50% των αγοριών και ένα ποσοστό 60% των κοριτσιών νιώθουν χειρότερα για τον εαυτό τους. Ακόμα, ο Rigby (1998) παρατήρησε ότι τα κορίτσια που θυματοποιούνται συχνά έχουν πολύ περισσότερες πιθανότητες από τους υπόλοιπους μαθητές να εμφανίζουν ψυχική δυσφορία. Η ψυχολογική προσαρμογή των κοριτσιών φαίνεται να επηρεάζεται περισσότερο και τα κορίτσια νιώθουν περισσότερο θλιμμένα, παρά θυμωμένα από την θυματοποίησή τους (Rigby, 1998).

1.5.2. Σοβαρότητα Σχολικού Εκφοβισμού.

Τα παιδιά που υπέστησαν κατ' επανάληψη σωματικό ή ψυχολογικό εκφοβισμό έχουν σε υψηλότερα ποσοστά αρνητικές επιπτώσεις στην Ψυχοκοινωνική τους Προσαρμογή. Φαίνεται, δηλαδή, ότι δεν προκαλείται το ίδιο αίσθημα άγχους και αβοηθησίας σε όλες τις περιπτώσεις και ότι η ένταση και η σοβαρότητα του εκφοβισμού ποικίλει.

Μερικά κριτήρια που έχουν προταθεί σχετικά με την σοβαρότητα του εκφοβισμού είναι η συχνότητα επανάληψης των εκφοβιστικών συμπεριφορών, το χρονικό διάστημα που εκδηλώνεται αυτή η συμπεριφορά και η φύση του εκφοβισμού (Rigby, 2008). Αναφορικά με την συχνότητα του σχολικού εκφοβισμού, τα παιδιά που εκφοβίζονται συχνότερα υποφέρουν εντονότερα από έλλειψη αυτοεκτίμησης και βιώνουν εντονότερα αισθήματα λύπης και θυμού (Rigby, 1997β). Ακόμα, ο καθημερινός εκφοβισμός είναι σπανιότερος από τον περιστασιακό εκφοβισμό. Σε σχέση με το χρονικό διάστημα εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού, ο μακροχρόνιος εκφοβισμός είναι λιγότερο συχνός από τον βραχυχρόνιο. Παρόλα αυτά, υπάρχουν παιδιά που βιώνουν τον σχολικό εκφοβισμό καθ' όλη τη διάρκεια των σχολικών τους χρόνων (Rigby, 2008). Η φύση του σχολικού εκφοβισμού από την άλλη μεριά μπορεί να έχει διαφορετικές συνέπειες στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των

θυμάτων. Μία προφανής υπόθεση είναι ότι ο σωματικός εκφοβισμός θα έχει σοβαρότερες συνέπειες συγκριτικά με τον λεκτικό ή έμμεσο εκφοβισμό, ιδιαίτερα για τα αγόρια. Όταν, όμως, οι Rigby και Bagshaw (2001) έλεγξαν αυτήν την υπόθεση βρήκαν ότι τόσο τα κορίτσια, όσο και τα αγόρια, πληγώνονται περισσότερο από έμμεσες ή σχεσιακές μορφές εκφοβισμού.

Ο εκφοβισμός με βάση τα κριτήρια που αναφέρθηκαν παραπάνω, μπορεί να κατηγοριοποιηθεί σε χαμηλής έντασης εκφοβισμό, εκφοβισμό ενδιάμεσου επιπέδου και δριμύ εκφοβισμό. Ο χαμηλής έντασης εκφοβισμός είναι η πιο συνηθισμένη μορφή εκφοβισμού και μπορεί να είναι απερίσκεπτα πειράγματα, βρισιές και περιστασιακός αποκλεισμός. Ο εκφοβισμός μεσαίας έντασης αποτελείται από μορφές παρενόχλησης που επαναλαμβάνονται για κάποιο χρονικό διάστημα, με συστηματικό τρόπο και μπορεί να είναι σκληρά πειράγματα, συνεχής αποκλεισμός, απειλές και ήπια σωματική κακοποίηση. Τέλος, ο δριμύς εκφοβισμός συμβαίνει συστηματικά για μια μακρά χρονική περίοδο και περιλαμβάνει σοβαρές σωματικές επιθέσεις ή/και σχεδόν ολοκληρωτικό αποκλεισμό από την ομάδα. (Rigby, 2008)

Θα πρέπει σε αυτό το σημείο να επισημάνουμε ότι η σοβαρότητα του εκφοβισμού διαφέρει ανάλογα με το άτομο και την κατάσταση. Συχνά, ο έμμεσος εκφοβισμός (σχεσιακός εκφοβισμός) επιφέρει υψηλό βαθμό ψυχικής αναστάτωσης συγκριτικά με τον σωματικό εκφοβισμό και συνήθως οι διάφορες μορφές εκφοβισμού συνυπάρχουν, ενώ θα πρέπει να συνυπολογίζεται το πλαίσιο και η σημασία που αποδίδει στο γεγονός το θύμα. Πολλές φορές, μάλιστα, κάποιος μπορεί να αναστατωθεί ή να πληγωθεί όχι μόνο από αυτά που συμβαίνουν, αλλά και από αυτά που πιθανόν θα συμβούν. (Rigby, 2008)

1.5.3. Αγχογόνα φύση Θυματοποίησης.

Σύμφωνα με τον Rigby (2008), η κακή ψυχολογική προσαρμογή που προκύπτει από τον συνεχή εκφοβισμό σχετίζεται με την έντονα αγχογόνα φύση της Θυματοποίησης από τους συνομηλίκους. Ο Cox (1987) υποστηρίζει ότι το άγχος προκύπτει όταν το άτομο βιώνει μία ασυμμετρία ανάμεσα στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και στην ικανότητά του να ανταποκριθεί σε αυτές. Σύμφωνα με την θεωρία για το στρες των Lazarus και Folkman (1984), οι αγχογόνοι παράγοντες (stressors) αποτελούν γεγονότα που θεωρούνται επικίνδυνα ή που ξεπερνούν τις δυνατότητες κάποιου να ανταποκριθεί. Τα παιδιά που θυματοποιούνται αντιμετωπίζουν καταστάσεις στις οποίες δυσκολεύονται να ανταποκριθούν, καθώς ο χρόνος της επίθεσης είναι άγνωστος και η φύση του εκφοβισμού συχνά αμφίσημη. Επίσης, τα θύματα του εκφοβισμού ταπεινώνονται από την αποτυχία τους να ανταποκριθούν, αισθάνονται ότι είναι πολύ δύσκολο να ξεφύγουν, βλέπουν συχνά τις στρατηγικές που ακολουθούν για να ξεφύγουν να αποτυγχάνουν, θεωρούν την κατάσταση ως μη ελέγξιμη και απομονώνονται. (Rigby, 2008)

Οι Francis και Jones (1994), σε μια έρευνα με 11535 παιδιά ηλικίας 13-15 ετών, βρήκαν ότι το 25% από αυτούς αισθάνονταν τρόμο αναφορικά με το ενδεχόμενο του εκφοβισμού. Τα

θυματοποιημένα παιδιά σε μια έρευνα που πραγματοποιήθηκε από τον Sharp (1995), ανέφεραν ότι ένιωθαν ευερέθιστα, νευρικά και πανικόβλητα, έπειτα από επεισόδια εκφοβισμού. Μάλιστα, το επεισόδιο του εκφοβισμού επανερχόταν στη μνήμη αρκετών από αυτά τα παιδιά (32%), ενώ ένα ποσοστό 29% αντιμετώπιζε δυσκολίες συγκέντρωσης. Τα θυματοποιημένα παιδιά βιώνουν ένα ιδιαίτερα τραυματικό γεγονός, που τους δημιουργεί άγχος, δυστυχία και καταβαρθώνει την αυτοεκτίμησή τους (Rigby, 2008). Βέβαια, θα πρέπει να λάβουμε υπόψη μας ότι οι αγχογόνοι παράγοντες δεν επηρεάζουν όλα τα παιδιά το ίδιο και ότι κάποια παιδιά ανταποκρίνονται καλύτερα σε αυτούς, ελαχιστοποιώντας τις αρνητικές τους επιδράσεις (Terranova, 2009).

1.5.4. Τρωτότητα και Ανθεκτικότητα.

Από όσα έχουμε αναφέρει μέχρι τώρα φαίνεται ότι ο εκφοβισμός δεν έχει τις ίδιες συνέπειες στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή όλων των παιδιών. Σε αυτό το σημείο θα πρέπει να εισάγουμε τις έννοιες της επικινδυνότητας, της τρωτότητας, της ανθεκτικότητας και των προστατευτικών μηχανισμών. Ως επικινδυνότητα ορίζεται οποιαδήποτε συνθήκη ή συμβάν που αυξάνει την πιθανότητα εμφάνισης προβλημάτων προσαρμογής (Kerig & Wenar, 2008). Στην συγκεκριμένη, λοιπόν, περίπτωση ο Σχολικός Εκφοβισμός ανάλογα με τον τρόπο με τον οποίο εκδηλώνεται και την σοβαρότητά του, αποτελεί έναν παράγοντα επικινδυνότητας. Από την άλλη μεριά, η τρωτότητα αναφέρεται σε παράγοντες που εντείνουν την αντίδραση στον κίνδυνο, με την έννοια ότι αλληλεπιδρούν με τους παράγοντες επικινδυνότητας, αυξάνοντας τις πιθανότητες εμφάνισης προβλημάτων. Δύο σημαντικοί παράγοντες τρωτότητας είναι το φύλο και η ιδιοσυγκρασία (Kerig & Wenar, 2008). Αναφορικά με τον εκφοβισμό, έχουμε επισημάνει ήδη κάποιες από τις διαφορές που σχετίζονται με το φύλο, όπως για παράδειγμα, το γεγονός ότι η Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των κοριτσιών επηρεάζεται περισσότερο από τον εκφοβισμό συγκριτικά με αυτήν των αγοριών και το ότι τα αγόρια συμμετέχουν συχνότερα στα επεισόδια εκφοβισμού. Από την άλλη μεριά υπάρχουν οι προστατευτικοί παράγοντες και η έννοια της ανθεκτικότητας. Η ύπαρξη κάποιων προστατευτικών μηχανισμών καθιστούν κάποια παιδιά περισσότερο ανθεκτικά στους παράγοντες επικινδυνότητας. Τέτοιου είδους προστατευτικοί μηχανισμοί είναι η ψυχοσύνθεση του ατόμου, η αυτοεκτίμηση και η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας (Kerig & Wenar, 2008).

Οι συνέπειες του Σχολικού Εκφοβισμού στην ψυχική υγεία των εμπλεκομένων, φαίνεται να αποτελεί συνάρτηση της σοβαρότητας του εκφοβισμού (επικινδυνότητα), της τρωτότητας/ανθεκτικότητας του κάθε παιδιού και των επιμέρους προστατευτικών παραγόντων.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΔΕΥΤΕΡΟ.

Ο ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ ΚΑΙ Η ΣΧΕΣΗ ΤΟΥ ΜΕ ΤΗΝ ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ ΚΑΙ ΤΗΝ ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ.

Το επιστημονικό ενδιαφέρον αναφορικά με το φαινόμενο του εκφοβισμού έχει εστιάσει στην αναζήτηση των παραγόντων και των συνθηκών που οδηγούν στην εκδήλωσή του. Αυτή η προσέγγιση αποσκοπεί στην κατανόηση του φαινομένου και στην διαμόρφωση των κατάλληλων παρεμβάσεων για την μείωση του Σχολικού Εκφοβισμού και κατ' επέκταση των επιζήμιων συνεπειών του για την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή (Rigby, 2008). Με βάση τα όσα αναφέρθηκαν για την έννοια της τρωτότητας και της ανθεκτικότητας και με δεδομένο ότι ο Σχολικός Εκφοβισμός δεν επηρεάζει όλα τα παιδιά με τον ίδιο τρόπο, μπορούμε να θεωρήσουμε ότι κάποιοι προστατευτικοί μηχανισμοί επιδρούν σε αυτήν τη σχέση.

Όπως έχει ήδη αναφερθεί η ιδιοσυγκρασία και η ψυχοσύνθεση του ατόμου, δηλαδή τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, μπορούν να επηρεάσουν την ανθεκτικότητά του στους παράγοντες επικινδυνότητας. Ένα σημαντικό κομμάτι της έρευνας για τον Σχολικό Εκφοβισμό έχει αφιερωθεί στην περιγραφή των χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του δράστη και του θύματος (Rigby, 2008). Τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των εμπλεκόμενων στα επεισόδια εκφοβισμού, όμως, έχουν μελετηθεί περισσότερο ως παράγοντες που επηρεάζουν το να είναι κανείς δράστης ή θύμα Σχολικού Εκφοβισμού (Rigby, 2008) και όχι από την άποψη του να δρα η προσωπικότητα του ατόμου ως προστατευτικός μηχανισμός στις αρνητικές συνέπειες στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή.

2.1. Τι είναι ο Κεντρικός Μηχανισμός Αυτοαξιολογήσεων.

Ένας παράγοντας-χαρακτηριστικό της προσωπικότητας που δεν έχει διερευνηθεί και πιθανόν να επηρεάζει την σχέση ανάμεσα στον εκφοβισμό και την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή είναι ο Κεντρικός Μηχανισμός Αυτοαξιολογήσεων (Core Self-Evaluations) (Judge, Locke & Durham, 1997). Ο Κ.Μ.Α. θεωρείται χαρακτηριστικό της προσωπικότητας το οποίο αποτελείται από τέσσερα επιμέρους χαρακτηριστικά, την αυτοεκτίμηση (self-esteem), την γενικευμένη αυτό-αποτελεσματικότητα (generalized self-efficacy), τις αποδόσεις που κάνει το άτομο (locus of control) και τον νευρωτισμό (neuroticism). Η αυτοεκτίμηση (self-esteem) αναφέρεται στην αξία που εναποθέτουμε στον εαυτό μας ως άτομο (Harter, 1990). Η γενικευμένη αυτό-αποτελεσματικότητα (generalized self-efficacy) αφορά στην αξιολόγηση που κάνει το άτομο σχετικά με το πόσο καλά μπορεί να ανταποκριθεί σε διάφορες καταστάσεις (Locke, McClellan & Knight, 1996). Οι αποδόσεις που κάνει το άτομο (locus of control) αφορούν το τι πιστεύει σχετικά με τις αιτίες των γεγονότων της ζωής του. Εσωτερικές αποδόσεις (internal locus of control) κάνουν οι άνθρωποι που θεωρούν ότι τα γεγονότα αποτελούν αποτέλεσμα της συμπεριφοράς τους, ότι έχουν, δηλαδή, τον έλεγχο των

γεγονότων (Rotter, 1966). Τέλος, ο νευρωτισμός (neuroticism) αναφέρεται στην τάση του ατόμου να εστιάζει στις αρνητικές πλευρές των πραγμάτων και στην έλλειψη συναισθηματικής σταθερότητας (Judge, Van Vianen & De Pater, 2004).

Σύμφωνα με τους Judge και συν. (2004) τα άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλό Κ.Μ.Α. αξιολογούν τον εαυτό τους με θετικό τρόπο συστηματικά σε μία ποικιλία καταστάσεων, βλέπουν τον εαυτό τους ως ικανό και άξιο και θεωρούν ότι έχουν τον έλεγχο της ζωής τους. Ο Κ.Μ.Α έχει βρεθεί ότι σχετίζεται θετικά με την ικανοποίηση από την ζωή και την ευτυχία του ατόμου (Judge, Erez, Bono & Thoresen, 2003. Piccolo, Judge, Takahashi, Watanabe, & Locke, 2005).

Ο Κ.Μ.Α. έχει διερευνηθεί κυρίως στο πεδίο της οργανωτικής ψυχολογίας (Judge, Erez & Bono, 1998. Judge και συν., 2004) και δεν έχουν γίνει έρευνες που να εξετάζουν τον Κ.Μ.Α. στον χώρο της εκπαίδευσης. Συνεπώς, δεν υπάρχει βιβλιογραφία που να συνδέει τον Κ.Μ.Α. είτε με τον Σχολικό Εκφοβισμό, είτε με την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των παιδιών. Τα επιμέρους, όμως, χαρακτηριστικά που συνθέτουν τον Κ.Μ.Α. έχουν απασχολήσει αρκετές φορές τους ερευνητές που ασχολούνται με την διαχείριση στρεσογόνων παραγόντων που επηρεάζουν την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή, όπως είναι η Θυματοποίηση ενός παιδιού στο σχολείο.

2.2. Αυτοεκτίμηση.

Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται στην συνολική θετική ή αρνητική αυτό-αξιολόγηση που κάνει το άτομο σε διάφορους ρόλους και τομείς της ζωής του (Markus & Nurius, 1986). Σύμφωνα με τους Ginsburg, La Greca και Silverman (1998) η αυτοεκτίμηση αποτελεί έναν μηχανισμό μέσω του οποίου οι άνθρωποι χειρίζονται το άγχος. Οι άνθρωποι έχουν την τάση να σκέφτονται θετικά για τον εαυτό τους, ακόμα και να υπερεκτιμούν τις δυνατότητές τους, καθώς αυτό τους βοηθά να διαχειρίζονται τα αρνητικά μηνύματα που δέχονται και τις στρεσογόνες καταστάσεις (Mann, Hosman, Schaalma & deVries, 2004). Η υψηλή αυτοεκτίμηση έχει φανεί να σχετίζεται με την υποκειμενική έννοια της ευεξίας και την ευτυχία (Furnham & Cheng, 2000. Zimmermann, 2000). Ακόμα, πλήθος ερευνών έχουν επιστημονικά αποδείξει τις σχέσεις ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση, την κοινωνική λειτουργικότητα (Muha, 1991), τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα (Filozof και συν., 1998. Hay, Ashman & van Kraayenoord, 1998. Markus & Nurius, 1986. Marsh & Yeung, 1997) και τα διάφορα προβλήματα εσωτερίκευσης/εξωτερίκευσης (Jessor, Turbin & Costa, 1998. Mann, Hosman, Schaalma & deVries, 2004).

Πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση μπορεί να οδηγήσει κάποιον να εκφοβίζεται ή να εκφοβίζεται από τους άλλους (Rigby, 2008). Σύμφωνα με τον Rigby (2008) η χαμηλή αυτοεκτίμηση αποτελεί σημαντικό παράγοντα πρόβλεψης της Θυματοποίησης από τους συνομηλίκους ανεξάρτητα από άλλους παράγοντες, όπως η κοινωνική υποστήριξη, η ψυχολογική εσωστρέφεια και η αποκάλυψη συναισθημάτων στους άλλους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει η έρευνα που πραγματοποίησαν οι Egan και Perry (1998). Στην μελέτη συμμετείχαν συνολικά 189 παιδιά, με μέσο όρο ηλικίας τα 11 έτη. Τα παιδιά αυτά αξιολογήθηκαν σχετικά με την αυτοεικόνα τους σε δύο χρονικά σημεία που απέχουν πέντε μήνες μεταξύ τους. Παράλληλα, εξέτασαν παράγοντες που πιθανόν να επηρέαζαν την αύξηση της Θυματοποίησης, όπως η σωματική διάπλαση, οι κοινωνικές δεξιότητες, η τάση να είναι ανήσυχα, η κατάθλιψη, η απομόνωση, η επιθετική και διασπαστική συμπεριφορά. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι τα παιδιά που είχαν τέτοιου είδους χαμηλή αυτοεικόνα (αντίληψη που είχαν για τον εαυτό τους σε σχέση με τις κοινωνικές τους σχέσεις) ήταν πιο πιθανό να υποστούν εκφοβισμό απ' ό,τι τα υπόλοιπα. Βρήκαν, δηλαδή, ότι η Θυματοποίηση των παιδιών που είχαν χαμηλή αυτοεικόνα αυξήθηκε και μάλιστα ανεξάρτητα από τους άλλους παράγοντες που εξετάστηκαν. Το συμπέρασμα στο οποίο κατέληξαν οι ερευνητές ήταν ότι η χαμηλή αυτοεικόνα αποτελούσε πρωταρχικό παράγοντα στην πρόβλεψη της Θυματοποίησης. Παράλληλα, από την έρευνα προέκυψε ότι η συγκεκριμένη αυτοεικόνα που είχαν τα παιδιά μειώθηκε περαιτέρω όταν αυτά θυματοποιήθηκαν.

Τα συμπεράσματα στα οποία κατέληξε ο Rigby (1997β) σε μία έρευνα που πραγματοποίησε σχετικά με την αυτοεκτίμηση στην Αυστραλία, ήταν ότι η αυτοεκτίμηση μειώνεται περισσότερο στα παιδιά που βιώνουν συχνότερο εκφοβισμό και ότι κάποια παιδιά είναι πιο ευαίσθητα από άλλα. Η αυτοεκτίμηση έχει ιδιαίτερη αξία στο πόσο καλά το άτομο αντιδρά στα πλήγματα που δέχεται. Όταν η αυτοεκτίμηση είναι εύθραυστη, ακόμη και η πιο ήπια κριτική ή μη αποδοχή μπορεί να υπονομεύσει το ηθικό του παιδιού (Rigby, 2008).

2.3. Αυτό-αποτελεσματικότητα και Αποδόσεις που κάνει το άτομο (locus of control).

Ο Bandura (1997) αναφέρει ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα αντιπροσωπεύει κρίσεις του ατόμου σχετικά με το πώς μπορεί να αντιμετωπίσει πιθανές διαφορούμενες, απρόβλεπτες και στρεσογόνες καταστάσεις. Οι κρίσεις αυτές παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς, στους στόχους που θέτει το άτομο, στην ρύθμιση συναισθηματικών καταστάσεων και στην λειτουργικότητά του ατόμου (Bandura, 1986, 1997). Η χαμηλή αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας σχετίζεται με στρατηγικές αντιμετώπισης, όπως η άρνηση και η απόδοση ευθυνών στον εαυτό (Terry, 1994) και με συμπτώματα, όπως υψηλό επίπεδο άγχους, υποκειμενικής ενόχλησης (distress) και λιγότερη ευημερία (Bandura, 1997. Bandura, Caprara, Barbaranelli, Gerbino & Pastorelli, 2003. Kashdan & Roberts, 2004. Matsuo & Arai, 1998. O'Leary, 1992). Οι Καραδήμας και Καλαντζή-Αζίζι (2004) βρήκαν ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα παίζει καθοριστικό ρόλο στην διαμόρφωση της συμπεριφοράς, στην ψυχολογική λειτουργικότητα και στην ευημερία του ατόμου, καθώς επηρεάζει το πόσο στρεσογόνα αντιλαμβάνεται το άτομο τα γεγονότα και κατ' επέκταση τα συναισθήματα που βιώνει και τις στρατηγικές αντιμετώπισης που χρησιμοποιεί. Ο Muris (2002) κατέληξε στο συμπέρασμα ότι η αυτό-αποτελεσματικότητα παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο στη σχέση ανάμεσα στα στρεσογόνα γεγονότα και στα συναισθηματικά προβλήματα.

Οι αποδόσεις που κάνει το άτομο (locus of control) αφορούν στην αντίληψη που σχηματίζει αναφορικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν τις αμοιβές ή τις τιμωρίες και πιο συγκεκριμένα στην ικανότητά του να ελέγχει τα γεγονότα (Rotter, 1966). Σε αντίθεση με την έννοια της αυτό-αποτελεσματικότητας του Bandura (1997), η έννοια αυτή δεν αφορά τόσο τις εκτιμήσεις που κάνει το άτομο για την ικανότητά του να ανταποκριθεί, όσο το κατά πόσο αυτό εξαρτάται από τον ίδιο ή από άλλους παράγοντες (Njrus & Howard Brockway, 1999). Τα άτομα που κάνουν εσωτερικές αποδόσεις (internal locus of control) αισθάνονται ότι μπορούν να ελέγξουν τα γεγονότα της ζωής τους, ενώ τα άτομα που κάνουν εξωτερικές αποδόσεις (external locus of control) θεωρούν ότι τα γεγονότα είναι αποτέλεσμα εξωτερικών παραγόντων, όπως οι Άλλοι, η τύχη ή η μοίρα (Rotter, 1966). Έρευνες έχουν δείξει ότι οι εξωτερικές αποδόσεις σχετίζονται με κακή προσαρμογή και υψηλό άγχος (Kliewer & Sandler, 1992. Siddique & D'Arcy, 1984).

Τα παιδιά που εκφοβίζονται έχουν να αντιμετωπίσουν την ιδιαίτερα αγχογόνα φύση του εκφοβισμού. Οι στρατηγικές που θα χρησιμοποιήσουν για να αντιμετωπίσουν τον εκφοβισμό τους και το άγχος που προκύπτει από αυτόν, εξαρτώνται από τις εκτιμήσεις που θα κάνουν για την κατάσταση (Lazarus, 1999. Lazarus & Folkman, 1984). Όταν μια κατάσταση θεωρείται ως πρόκληση, τότε δημιουργείται μια μεγαλύτερη αίσθηση ελέγχου πάνω σε αυτήν την κατάσταση. Από την άλλη μεριά, όταν μια κατάσταση θεωρείται απειλητική, η αίσθηση ελέγχου μειώνεται (Lazarus, 1999). Οι εκτιμήσεις που θα κάνει το άτομο εξαρτώνται από παράγοντες που έχουν να κάνουν με την κατάσταση και ενδοπροσωπικούς παράγοντες (Kaplan, 1996). Παράγοντες που σχετίζονται με την κατάσταση μπορεί να είναι η διάρκεια, η συχνότητα και η χρονιότητα του στρεσογόνου παράγοντα (Lazarus & Folkman, 1984), ενώ ενδοπροσωπικοί παράγοντες μπορεί να είναι η αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας, η αισιοδοξία, η αίσθηση ελέγχου-αποδόσεις που κάνει το άτομο, οι αντιλήψεις και οι αξίες του ατόμου (Holahan, Moos & Schaefer, 1996). Τα παιδιά που αισθάνονται ότι με την συμπεριφορά τους μπορούν να ελέγξουν το γεγονός της θυματοποίησής τους αντιδρούν περισσότερο αποτελεσματικά απέναντι στον εκφοβισμό (Terranova, 2009).

2.4. Νευρωτισμός.

Ο Νευρωτισμός αποτελεί χαρακτηριστικό της προσωπικότητας (Big Five personality traits, Eysenck & Eysenck, 1985) και αναφέρεται γενικά στην έλλειψη θετικής ψυχολογικής προσαρμογής και συναισθηματικής σταθερότητας (Judges & Bono, 2001). Η ψυχολογική προσαρμογή των ατόμων με υψηλό Νευρωτισμό επηρεάζεται επειδή τα άτομα αυτά αξιολογούν αρνητικά το περιβάλλον τους (Watson & Hubbard, 1996), βιώνουν περισσότερα αρνητικά γεγονότα στη ζωή τους συγκριτικά με τα άτομα που δεν χαρακτηρίζονται από υψηλό Νευρωτισμό (Fergusson & Horwood, 1987. Magnus, Diener, Fujita & Pavor, 1993) και χρησιμοποιούν περισσότερο αναποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης των προβλημάτων και του στρες (McCrae & Costa, 1986. Watson & Hubbard, 1996). Τα άτομα με υψηλό το χαρακτηριστικό του Νευρωτισμού εμπλέκονται συχνότερα σε διαπροσωπικές

συγκρούσεις (Buss, Gones, Higgins & Lauterbach, 1987), χαρακτηρίζονται από συναισθήματα όπως φόβος, θυμός, ενοχή και λύπη, ενώ δυσκολεύονται να ανταπεξέλθουν στα γεγονότα ζωής και να ελέγξουν τις παρορμήσεις τους (Costa & McCrae, 1992).

Αναφορικά με τον Νευρωτισμό οι Patterson, Littman και Bricker (1967) επισημαίνουν ότι ένα παιδί που χαρακτηρίζεται από υψηλό Νευρωτισμό, βιώνει μεγαλύτερο επίπεδο απελπισίας-υποκειμενικής ενόχλησης (distress) όταν θυματοποιείται, γεγονός που μπορεί να ενισχύσει τους δράστες να «ενοχλούν» συχνότερα αυτό το παιδί στο μέλλον. Το παραπάνω βρίσκεται σε συμφωνία τα όσα υποστηρίζουν οι Perry, Hodges και Egan (2001) ότι, δηλαδή, τα θύματα εμφανίζουν περισσότερα συναισθήματα υποκειμενικής ενόχλησης (distress) και αρνητικού συναισθήματος. Ακόμα, οι Georgesen, Harris, Milich & Young (1999) σε μια έρευνα με ενήλικες, βρήκαν ότι όσοι ανέφεραν ότι θυματοποιούνταν συχνότερα ως παιδιά χαρακτηρίζονταν από υψηλότερα ποσοστά Νευρωτισμού. Παρόμοια σύνδεση ανάμεσα στον Νευρωτισμό και την Θυματοποίηση βρήκαν και οι Tani, Greenman, Schneider και Fregoso (2003) σε μια έρευνα που πραγματοποίησαν σε 232 παιδιά στην Ιταλία.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΡΙΤΟ.

ΠΑΙΔΙΑ ΜΕ ΜΑΘΗΣΙΑΚΕΣ ΔΥΣΚΟΛΙΕΣ: ΨΥΧΟΚΟΙΝΩΝΙΚΗ ΠΡΟΣΑΡΜΟΓΗ, ΘΥΜΑΤΟΠΟΙΗΣΗ ΚΑΙ ΚΕΝΤΡΙΚΟΣ ΜΗΧΑΝΙΣΜΟΣ ΑΥΤΟΑΞΙΟΛΟΓΗΣΕΩΝ.

Η διαφορετικότητα κάποιου αποτελεί πιθανό παράγοντα που αυξάνει τις πιθανότητες Θυματοποίησής του. Αρκετές έρευνες έχουν δείξει ότι τα παιδιά που έχουν σωματικές (εμφάνιση, εμφανείς αναπηρίες) και ψυχολογικές διαφορές (εσωστρέφεια, άγχος, χαμηλό επίπεδο κοινωνικών δεξιοτήτων) από τους υπόλοιπους μαθητές, εκφοβίζονται συχνότερα (Rigby, 2008). Μία ομάδα παιδιών που διαφέρει αναφορικά με τα ψυχολογικά της χαρακτηριστικά από τους υπόλοιπους μαθητές και αποτελεί «ομάδα υψηλού κινδύνου» για Θυματοποίηση είναι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Rigby, 2008).

3.1. Ορισμός Μαθησιακών Δυσκολιών.

Οι Μαθησιακές Δυσκολίες σχετίζονται με χρωμοσωμικές ανωμαλίες ή βλάβες του κεντρικού νευρικού συστήματος και το ποσοστό των παιδιών που υποφέρουν από αυτές είναι 4 στα 1000 παιδιά (Rigby, 2008). Ο όρος Μαθησιακές Δυσκολίες αναφέρεται σε μια ανομοιογενή ομάδα διαταραχών, οι οποίες εκδηλώνονται με σημαντικές δυσκολίες στην πρόσκτηση και χρήση ικανοτήτων ακρόασης, ομιλίας, ανάγνωσης, γραφής, συλλογισμού ή μαθηματικών ικανοτήτων (American Psychiatric Association, 2000). Δεν θεωρείται ότι έχει Μαθησιακές Δυσκολίες ένας μαθητής που παρουσιάζει αισθητηριακά προβλήματα, νοητική υστέρηση, συναισθηματικές διαταραχές, έχει πολιτισμικές διαφορές ή δέχεται ανεπαρκή διδασκαλία (Greenham, 1999).

3.3. Μαθησιακές Δυσκολίες και Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή.

Συχνά οι Μαθησιακές Δυσκολίες συνυπάρχουν με προβλήματα στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή. Αναφορικά με την Κοινωνική τους Επάρκεια, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν μεγαλύτερη απόρριψη από τους συνομηλίκους τους και έχουν λιγότερο προσαρμοστικές κοινωνικές δεξιότητες σε σύγκριση με τους συμμαθητές τους (Forness & Kavale, 1996. Kavale & Forness, 1996. Greenham, 1999. Kuhne & Weiner, 2000. McIntosh, Vaughn, & Zaragoza, 1991. Miguel, Forness, Kavale, 1996). Ακόμα, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες είναι λιγότερο δημοφιλή, λιγότερο συνεργάσιμα και επιλέγονται σαν φίλοι λιγότερο συχνά από τους συνομηλίκους τους (Kavale & Forness, 1996. Kuhne & Weiner, 2000). Συχνά τα παιδιά αυτά δυσκολεύονται να κατανοήσουν την διάθεση και τα συναισθήματα των άλλων και δεν είναι ευαίσθητα στο νόημα των κοινωνικών περιστάσεων, δεν αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες, εκδηλώνουν λιγότερο θετικές κοινωνικές συμπεριφορές, χαρακτηρίζονται από κοινωνική απόσυρση-αναστολή και συχνά η κοινωνική συμπεριφορά τους είναι ασύμβατη με τις συγκεκριμένες συνθήκες (Forgan & Vaughn, 2000. Πολυχρόνη και συν., 2006).

Οι δυσκολίες στην Σχολική Επάρκεια και η σχολική αποτυχία είναι συχνά φαινόμενα για αυτή την ομάδα παιδιών (Kavale & Forness, 1996. Pearl & Bay, 1999). Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εκτός από τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν στον παραπάνω ορισμό των Μαθησιακών Δυσκολιών, χαρακτηρίζονται και από ελλείμματα στις εκτελεστικές λειτουργίες, δυσκολεύονται να οργανώσουν την μελέτη τους και να επιμείνουν στην ολοκλήρωση μιας δραστηριότητας. Παράλληλα, τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από μειωμένα κίνητρα, με αποτέλεσμα να επηρεάζεται περισσότερο η επίδοσή τους (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Έρευνες έχουν, ακόμα, δείξει ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αισθάνονται μικρή ικανοποίηση από το σχολείο (Casey, Levy, Brown & Brookes-Gunn, 1992).

Όσον αφορά την Συναισθηματική τους Επάρκεια, τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες παρουσιάζουν ελλείμματα στη συναισθηματική αυτορρύθμιση (Masi, Brovedani & Poli, 1998) και έχουν περισσότερο άγχος από τα υπόλοιπα παιδιά (Greenham, 1999. San Miguel, Forness & Kavale, 1996. Svetaz, Ireland & Blum, 2000). Συχνά, τα παιδιά αυτά αισθάνονται απογοήτευση, ματαιώση, ανησυχία και αγωνία για τα μαθήματα (Πολυχρόνη και συν., 2006). Χαρακτηριστικές είναι επίσης οι επιλογές που κάνουν σε σχέση με το άγχος, αφού είτε δεν μιλούν σε κανέναν, είτε αρνούνται την ύπαρξη του προβλήματος που αντιμετωπίζουν. Αυτή η άρνηση συνδέεται με υψηλότερο άγχος και συναισθηματικά προβλήματα (Geisthardt & Munsch, 1996).

Οι δυσκολίες ενδοπροσωπικής και διαπροσωπικής προσαρμογής και τα προβλήματα συμπεριφοράς είναι διαδεδομένα προβλήματα στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (Handwerk & Marshall, 1998). Η χαμηλή τους αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη, οι συναισθηματικές τους δυσκολίες και η αδυναμία τους να διαχειριστούν την αποτυχία και την κριτική, οδηγούν συχνά σε Προβλήματα Συμπεριφοράς, όπως λεκτική και σωματική επιθετικότητα, αγχώδεις-νευρωσικές συμπεριφορές και προκλητική συμπεριφορά (Casey, Levy, Brown & Brooks-Gunn, 1992). Χαρακτηριστικές δυσκολίες στην ενδοπροσωπική προσαρμογή των παιδιών αυτών είναι οι φόβοι, η συναισθηματικότητα, το έντονο αίσθημα ανησυχίας και το άγχος σε καινούργιες και μη οικείες καταστάσεις. Η διαπροσωπική προσαρμογή των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζεται συχνά από τάση να παραβαίνουν τους κανόνες, να θυμώνουν πιο εύκολα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους και να έχουν νευρικότητα και έντονα ξεσπάσματα στις συναναστροφές τους με τους άλλους (Χατζηχρήστου και συν., 2008). Τα προβλήματα συμπεριφοράς αφορούν κυρίως επιθετικότητα, διαταραχές διαγωγής ή παραβατικότητα σε μεγαλύτερη ηλικία (Riddick, 1996).

Το γεγονός ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες βιώνουν την αποτυχία στην σχολική τους ζωή από την πρώτη στιγμή και για πολλά χρόνια, επιδρά αρνητικά στις πεποιθήσεις Αυτοαντίληψης. Το 70% των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν αρνητική αυτοαντίληψη (Kavale & Forness, 1996). Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλή Αυτοαντίληψη, όχι μόνο σε σχέση με την επίδοσή τους στα μαθήματα (ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη), αλλά και στις σχέσεις τους με τους άλλους και στην γενικότερη θεώρηση του εαυτού (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008).

3.2. Μαθησιακές Δυσκολίες και Θυματοποίηση.

Αρκετές έρευνες έχουν επισημάνει ότι οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν περισσότερες πιθανότητες να εμπλέκονται στον Σχολικό Εκφοβισμό συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές και κυρίως να θυματοποιούνται (Martlew & Hodson, 1991. Mishna, 2003. Morrison, Furlong & Smith, 1994. Llewellyn, 2000. Thompson, Whitney & Smith, 1994). Οι Nabuzoka και Smith (1993) πραγματοποίησαν μια έρευνα σε δύο σχολεία στην Αγγλία σε 179 παιδιά ηλικίας 8 έως 12 ετών, η οποία αποκάλυψε ότι οι μαθητές με μέτριες Μαθησιακές Δυσκολίες επιλέγονται συχνότερα ως θύματα εκφοβισμού συγκριτικά με τους υπόλοιπους μαθητές. Από αυτά τα παιδιά οι μαθητές υπέδειξαν ότι το 33% θυματοποιούνταν συχνά σε σύγκριση με τα άλλα παιδιά (8%), ενώ τα κορίτσια με Μαθησιακές Δυσκολίες ήταν συχνότερα θύματα Σχολικού Εκφοβισμού. Η Sabornie (1994) μελέτησε διάφορα κοινωνικά και συναισθηματικά χαρακτηριστικά παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, ανάμεσα στα οποία ήταν και η Θυματοποίηση. Το δείγμα της έρευνάς της αποτελούνταν από 38 μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες και 38 παιδιά που αποτελούσαν την ομάδα ελέγχου και δεν αντιμετώπιζαν Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα παιδιά της ομάδας που αντιμετώπιζε Μαθησιακές Δυσκολίες ανέφεραν σημαντικά υψηλότερα ποσοστά Θυματοποίησης συγκριτικά με την ομάδα ελέγχου.

Αναφορικά με τους λόγους για τους οποίους τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αποτελούν «ομάδα υψηλού κινδύνου» Θυματοποίησης, έχει προταθεί το γεγονός ότι συνήθως τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες απορρίπτονται από τους συνομηλίκους τους και δεν έχουν ένα υποστηρικτικό κοινωνικό δίκτυο που θα τους προστάτευε από την Θυματοποίηση (Mishna, 2003). Ακόμα, τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές δυσκολίες τους καθιστούν «εύκολους στόχους» και προσομοιάζουν πολύ με τα χαρακτηριστικά των παιδιών-θυμάτων του εκφοβισμού (Thomson και συν., 1994).

3.4. Μαθησιακές Δυσκολίες και Κεντρικός Μηχανισμός Αυτοαξιολογήσεων.

Από όσα έχουμε αναφέρει μέχρι τώρα φαίνεται ότι τόσο η εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού, όσο και η ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών, αποτελούν ιδιαίτερα αγγογόνα προβλήματα και έχουν συνέπειες στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή του ατόμου. Μάλιστα, όταν ένα παιδί έχει ταυτόχρονα Μαθησιακές Δυσκολίες και εμπλέκεται στον Σχολικό Εκφοβισμό, οι επιδράσεις δρουν προσθετικά με αποτέλεσμα να αυξάνονται οι πιθανότητες να βιώσει αυτό το παιδί κοινωνικά και συναισθηματικά προβλήματα (Hugh-Jones & Smith, 1999). Τα όσα είχαμε επισημάνει στο προηγούμενο κεφάλαιο σχετικά με τον ρόλο των παραγόντων του Κεντρικού Μηχανισμού Αυτοαξιολογήσεων στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των παιδιών που θυματοποιούνται, αποκτούν, λοιπόν, ιδιαίτερη βαρύτητα στην περίπτωση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που είναι ταυτόχρονα και θύματα του Σχολικού Εκφοβισμού. Λόγω της έλλειψης βιβλιογραφίας που να αφορά

τον Κ.Μ.Α. στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, θα εξετάσουμε τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες αναφορικά με την αυτοεκτίμηση, την αυτό-αποτελεσματικότητα, τις αποδόσεις και τον Νευρωτισμό.

Όπως αναφέρθηκε στην προηγούμενη ενότητα τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες εμφανίζουν χαμηλή Αυτοαντίληψη όχι μόνο σε σχέση με την επίδοσή τους στο σχολείο (ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη), αλλά και στις σχέσεις τους με τους άλλους και στην γενικότερη θεώρηση του Εαυτού (Kavale & Forness, 1996. Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης & Μυλωνάς, 2008). Το αίσθημα ανεπάρκειας που νιώθουν τα παιδιά αυτά και οι αντιδράσεις του κοινωνικού τους περιγύρου αναφορικά με τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στο σχολείο, επηρεάζουν καθοριστικά την αυτοεκτίμησή τους (Νικολόπουλος, 2007). Ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία, που η σχολική επιτυχία θεωρείται πολύ σημαντική, η χαμηλή σχολική επίδοση, επηρεάζει ακόμα περισσότερο την διαμόρφωση της εικόνας του εαυτού (Πολυχρόνη και συν., 2006).

Από την άλλη μεριά, ενώ τα παιδιά αυτά προσπαθούν και κουράζονται, οι προσπάθειές τους είναι πολλές φορές αναποτελεσματικές, με συνέπεια να αισθάνονται απογοήτευση και αρνητισμό για την σχολική διαδικασία και τη μάθηση, να έχουν μειωμένα κίνητρα και μειωμένη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας (Dunn & Shapiro, 1999). Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες χαρακτηρίζονται από πεποιθήσεις «μαθημένης αβοηθησίας», δηλαδή, ισχυρές πεποιθήσεις ότι δεν μπορούν να κάνουν ή να καταφέρουν τίποτα, ενώ έχουν την τάση να αποδίδουν την αποτυχία τους στη χαμηλή τους ικανότητα περισσότερο και λιγότερο στην ανεπαρκή τους προσπάθεια (Pearl, 1982). Πιο συγκεκριμένα, τα παιδιά αυτά τείνουν να αποδίδουν την επιτυχία τους στην τύχη (Bosworth & Murray, 1983) και την αποτυχία σε εσωτερικούς παράγοντες, όπως η έλλειψη ικανοτήτων (Goor, McKnab & Davison-Aviles, 1995). Τέλος, τα χαρακτηριστικά της ενδοπροσωπικής προσαρμογής των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες συμπίπτουν σε αρκετά σημεία με αυτά των ατόμων με υψηλό το χαρακτηριστικό του Νευρωτισμού, όπως η έλλειψη θετικής ψυχολογικής προσαρμογής, τα αρνητικά συναισθήματα και οι αναποτελεσματικές στρατηγικές διαχείρισης των προβλημάτων και του στρες.

Με βάση τα όσα έχουμε αναφέρει μέχρι τώρα, μπορούμε να πούμε ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες που θυματοποιούνται έχουν να αντιμετωπίσουν δύο σοβαρά προβλήματα, που τους δημιουργούν έντονο άγχος. Από την άλλη μεριά, τα χαρακτηριστικά αυτών των παιδιών που σχετίζονται με τις υποδιαστάσεις του Κ.Μ.Α., περισσότερο δυσχεραίνουν την διαχείριση αυτών των στρεσογόνων προβλημάτων, παρά βοηθούν στην αποτελεσματικότερη αντιμετώπισή τους. Μπορούμε να πούμε, λοιπόν, ότι τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, όχι μόνο έχουν περισσότερες πιθανότητες να είναι θύματα Σχολικού Εκφοβισμού, αλλά δεν διαθέτουν και χαρακτηριστικά, όπως αυτά που συνθέτουν τον Κ.Μ.Α., που θα τα έκαναν περισσότερο ανθεκτικά στις μεγάλες ποσότητες άγχους που βιώνουν και θα προωθούσαν την Ψυχοκοινωνική τους Προσαρμογή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΤΕΤΑΡΤΟ.
ΣΤΟΧΟΣ ΚΑΙ ΥΠΟΘΕΣΕΙΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ.

Σύμφωνα με την βιβλιογραφία που έχουμε παραθέσει στα προηγούμενα κεφάλαια αναφορικά με την Θυματοποίηση, τις Μαθησιακές Δυσκολίες και τον ρόλο του Κεντρικού Μηχανισμού Αυτοαξιολογήσεων στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή, βασικός στόχος της έρευνάς μας είναι να μελετήσουμε την επίδραση του Κεντρικού Μηχανισμού Αυτοαξιολογήσεων στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που ταυτόχρονα είναι θύματα εκφοβισμού. Πιο συγκεκριμένα, μας ενδιαφέρει να εξετάσουμε την επίδραση της Θυματοποίησης και του Κ.Μ.Α. στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Αναφορικά με την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή, θα ελέγξουμε και την επίδραση της Θυματοποίησης και του Κ.Μ.Α. και στις επιμέρους υποδιαστάσεις της, δηλαδή, την Κοινωνική Επάρκεια, την Σχολική Επάρκεια, την Συναισθηματική Επάρκεια, τα Προβλήματα Συμπεριφοράς και την Αυτοαντίληψη. Παράλληλα, θα ελέγξουμε και Δημογραφικούς Παράγοντες που πιθανόν να επηρεάζουν τις παραπάνω σχέσεις, όπως η ηλικία, το φύλο και η τάξη φοίτησης των παιδιών. Οι υποθέσεις της έρευνάς μας, λοιπόν, διαμορφώνονται ως εξής:

- **Υπόθεση 1^η:** Η ηλικία, το φύλο, η τάξη φοίτησης, η Θυματοποίηση και ο Κ.Μ.Α. επιδρούν στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή.
- **Υπόθεση 2^η:** Υπάρχει επίδραση του φύλου και της τάξης φοίτησης στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή, καθώς και αλληλεπίδραση των δύο αυτών ανεξάρτητων μεταβλητών.
- **Υπόθεση 3^η:** Υπάρχουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με την Ψυχοκοινωνική τους Προσαρμογή.
- **Υπόθεση 4^η:** Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των παιδιών Δημοτικού και των παιδιών Γυμνασίου ως προς την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΠΕΜΠΤΟ.

ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ.

5.1. Συμμετέχοντες.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν από 156 παιδιά, τα οποία σύμφωνα με τους δασκάλους τους αντιμετώπιζαν Μαθησιακές Δυσκολίες. Η πλειοψηφία του δείγματος αποτελούνταν από αγόρια (N=111), ενώ τα κορίτσια που αξιολογήθηκαν ήταν 45. Τα παιδιά που επιλέχθηκαν φοιτούσαν σε σχολεία του Ρεθύμνου, 79 φοιτούσαν στο Δημοτικό και 77 στο Γυμνάσιο.

5.2. Εργαλεία.

- **Η Κλίμακα Κεντρικού Μηχανισμού Αυτο-αξιολογήσεων (Core Self-Evaluations Scale- CSES; Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2003. Προσαρμογή: Ι. Τσαούσης και Ι. Νικολάου).** Το CSES είναι ένα εργαλείο που μετρά τον Κεντρικό Μηχανισμό Αυτό-αξιολογήσεων. Αποτελείται από 12 ερωτήσεις που μετρούν τον Κ.Μ.Α. συνολικά ως παράγοντα προσωπικότητας, παρά τα επιμέρους χαρακτηριστικά που τον συνθέτουν (αυτοεκτίμηση, γενικευμένη αυτό-αποτελεσματικότητα, αποδόσεις του ατόμου και Νευρωτισμός) (Judge και συν., 2003). Στις ερωτήσεις οι συμμετέχοντες απαντούν σε μία κλίμακα τύπου Likert που κυμαίνεται από το 1 (Διαφωνώ Απόλυτα) έως το 5 (Συμφωνώ Απόλυτα). Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το προσαρμοσμένο στα Ελληνικά ερωτηματολόγιο CSES, το οποίο τροποποιήθηκε περαιτέρω έτσι ώστε να ανταποκρίνεται στην δυσκολία κατανόησης που πολλές φορές αντιμετωπίζουν τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες (για παράδειγμα, η ερώτηση «Μερικές φορές όταν αποτυγχάνω, αισθάνομαι ανάξιος» αντικαταστάθηκε με «Μερικές φορές όταν αποτυγχάνω, νιώθω ότι δεν αξίζω τίποτα.»). Κάποιες από τις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου που χρησιμοποιήθηκε είναι: «Είμαι σίγουρος/η ότι πετυχαίνω όσο μου αξίζει στη ζωή.», «Μερικές φορές, αισθάνομαι ότι δεν ελέγχω τα πράγματα που έχω να κάνω.», «Υπάρχουν στιγμές που τα πράγματα μου φαίνονται αρκετά δυσάρεστα και αδιόρθωτα.». Όσον αφορά τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του CSES, ο Judge και οι συνεργάτες του (2003) βρήκαν ότι το CSES παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνοχή (Chronbach's alpha 0,84) και υψηλή αξιοπιστία επαναληπτικών μετρήσεων (0,81). Ακόμα, διαπιστώθηκε από τους ίδιους ερευνητές υψηλή εγκυρότητα εννοιολογικής κατασκευής, τόσο με τα επιμέρους χαρακτηριστικά του CSES, όσο και με τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας (Big Five personality traits, Eysenck & Eysenck, 1985) (εκτός του Νευρωτισμού), καθώς και εγκυρότητα σε σχέση με τα κριτήρια της ικανοποίησης από την εργασία, της απόδοσης στην εργασία και της ικανοποίησης από την ζωή.

- **Ερωτηματολόγιο Εμπειριών με τους Συνομηλίκους (Peer Experiences Questionnaire – PEQ; Vernberg, Jacobs & Hershberger, 1999. Μετάφραση και προσαρμογή: Η. Κουρκούτας και Α. Γιοβαζολιάς).** Το PEQ αποσκοπεί στον εντοπισμό των διαφόρων μορφών εκφοβισμού, καθώς και συγκεκριμένων χαρακτηριστικών των παιδιών θυτών/θυμάτων. Οι συνολικά 51 ερωτήσεις του ερωτηματολογίου διαμορφώνουν τέσσερις κλίμακες, την κλίμακα Θυματοποίησης του εαυτού (θύμα εκφοβισμού), την κλίμακα Θυματοποίησης των άλλων (θύτης εκφοβισμού), την κλίμακα που μετρά τις αντιδράσεις των παρατηρητών και των εκπαιδευτικών και την κλίμακα για τις στάσεις απέναντι στην επιθετικότητα. Για τους σκοπούς της έρευνάς μας χρησιμοποιήθηκαν οι πρώτες δύο κλίμακες του ερωτηματολογίου, για τις οποίες οι απαντήσεις είναι σε κλίμακα τύπου Likert από το 1 (ποτέ) έως το 5 (λίγες φορές την εβδομάδα) και αφορούν στο τελευταίο τρίμηνο της σχολικής ζωής, πριν την συμπλήρωση. Παραδείγματα των ερωτήσεων των κλιμάκων που χρησιμοποιήθηκαν είναι : «Ένας μαθητής/τρια με πείραξε με άσχημο τρόπο για να με ενοχλήσει», «Ένας μαθητής είπε ψέματα για μένα για να μην με συμπαθούν οι άλλοι μαθητές», «Χτύπησα, κλώτσησα ή έσπρωξα άλλον μαθητή/τρια με κακοήθη τρόπο». Αναφορικά με τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του PEQ, ο Vernberg και οι συνεργάτες του (1999) βρήκαν ότι η κλίμακα Θυματοποίησης του εαυτού και η κλίμακα Θυματοποίησης των άλλων παρουσιάζουν υψηλή εσωτερική συνοχή (Chronbach's alpha 0,85 και 0,78 αντίστοιχα), καθώς και σταθερή παραγοντική δομή. Ο Prinstein και οι συνεργάτες του (2001) βρήκαν αντίστοιχα υψηλή εσωτερική συνοχή για αυτές τις κλίμακες σε μία αναθεωρημένη εκδοχή του PEQ (Chronbach's alpha 0,80 και 0.82 αντίστοιχα), ακόμα οι ίδιοι ερευνητές βρήκαν συνάφεια των αποτελεσμάτων του PEQ, τόσο με αναφορές σε άλλες πηγές (συνομηλίκους και γονείς), όσο και με τα αποτελέσματα επανεξέτασης μετά από χρονικό διάστημα 6 μηνών.
- **Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παιδιών Προσχολικής και Σχολικής ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, 2008).** Το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής είναι μία κλίμακα που στοχεύει στον εντοπισμό δεξιοτήτων ή δυσκολιών στον κοινωνικό και συναισθηματικό τομέα, καθώς και στη σχολική, ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή. Αποτελείται από 3 κλίμακες που απευθύνονται σε διαφορετικές ηλικιακές ομάδες. Για τους σκοπούς της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν οι κλίμακες για παιδιά ηλικίας 7 έως 12 ετών και η κλίμακα αυτοαναφοράς για παιδιά 10 έως 12 ετών. Το συγκεκριμένο εργαλείο περιλαμβάνει πέντε επιμέρους υποκλίμακες (Κοινωνική Επάρκεια, Σχολική Επάρκεια, Συναισθηματική Επάρκεια, Αυτοαντίληψη και Προβλήματα Συμπεριφοράς). Η πρώτη υποκλίμακα αξιολογεί την Κοινωνική Επάρκεια, επιμέρους δεξιότητες που αξιολογούνται μέσω αυτής της υποκλίμακας είναι οι δεξιότητες διεκδίκησης/ηγετικές ικανότητες, η διαπροσωπική επικοινωνία και η

συνεργασία με τους συνομηλίκους. Στην δεύτερη υποκλίμακα αξιολογείται η Σχολική Επάρκεια, μέσω αυτής της υποκλίμακας αξιολογούνται τα κίνητρα, η οργάνωση και ο σχεδιασμός και η σχολική αποτελεσματικότητα. Η Συναισθηματική Επάρκεια του παιδιού εξετάζεται στην τρίτη υποκλίμακα του τεστ και αφορά επιμέρους ικανότητες όπως ο αυτοέλεγχος, η διαχείριση των συναισθημάτων και η ενσυναίσθηση. Η τέταρτη υποκλίμακα αφορά στην Αυτοαντίληψη των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, σε αυτήν την υποκλίμακα αξιολογείται η αντίληψη για την επίδοση στη Γλώσσα, η αντίληψη για την επίδοση στα Μαθηματικά, η αντίληψη για την ικανότητα μάθησης και η γενική αυτοεκτίμηση. Η πέμπτη και τελευταία υποκλίμακα εξετάζει τα Προβλήματα Συμπεριφοράς, δηλαδή, τη διαπροσωπική και την ενδοπροσωπική προσαρμογή του παιδιού. Το Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής που χρησιμοποιήθηκε αποτελούνταν από 115 ερωτήσεις τύπου Likert από το 1 (Καθόλου) έως το 5 (Πάρα Πολύ). Παραδείγματα ερωτήσεων του τεστ είναι «Για περισσότερα παιδιά με συμπαθούν.», «Επιμένω σε ένα πρόβλημα μέχρι να το λύσω.», «Καταλαβαίνω πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα και όταν δεν λένε τίποτα.», «Θυμώνω με το παραμικρό.», «Πιστεύω ότι για μερικά πράγματα θα μπορούσα να είμαι περήφανος/η.». Όλες οι υποκλίμακες του τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παρουσιάζουν υψηλή εσωτερική συνοχή. Για την Κοινωνική Επάρκεια ο Chronbach's alpha είναι 0,83, για την Σχολική Επάρκεια ο Chronbach's alpha είναι 0,89, για την Συναισθηματική Επάρκεια ο Chronbach's alpha είναι 0,78, για τα Προβλήματα Συμπεριφοράς ο Chronbach's alpha είναι 0,87 και για την Αυτοαντίληψη ο Chronbach's alpha είναι 0,88. Ακόμα, το τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παρουσιάζει ικανοποιητική συνάφεια με κριτήρια όπως το εάν το παιδί έχει παραπεμφθεί προς αξιολόγηση σε ειδικό, την εκτίμηση του εκπαιδευτικού για το εάν το παιδί αντιμετωπίζει Μαθησιακές Δυσκολίες και την γενική εκτίμηση του εκπαιδευτικού για τις νοητικές ικανότητες του παιδιού. (Χατζηχρήστου και συν., 2008)

5.3. Διαδικασία.

Πριν την αξιολόγηση των παιδιών ερχόμασταν σε επαφή με τους δασκάλους του κάθε σχολείου, τους εξηγήσαμε τον στόχο της έρευνας και τους ζητούσαμε να μας υποδείξουν τα παιδιά που αντιμετώπιζαν δυσκολίες μάθησης μέσα στην τάξη (ιδιαίτερα βοηθητικός στην συγκεκριμένη φάση της έρευνας ήταν ο ρόλος των ειδικών παιδαγωγών του σχολείου). Στην συνέχεια δίναμε στα παιδιά που επιλέγονταν επιστολές συναίνεσης για τους γονείς τους, έτσι ώστε να έχουμε την συγκατάθεσή τους για την συμμετοχή των παιδιών στην έρευνά μας (οι επιστολές συναίνεσης περιείχαν πληροφορίες σχετικά με τους στόχους της έρευνας, την ανωνυμία των παιδιών και την τήρηση εχεμύθειας, την διαδικασία που θα ακολουθούνταν, καθώς και τα στοιχεία των ερευνητών). Κατά την αξιολόγηση των παιδιών, η χορήγηση των ερωτηματολογίων γινόταν από τους ερευνητές, οι ερωτήσεις διαβάζονταν μία μία και δινόταν χρόνος στα παιδιά να καταγράψουν τις απαντήσεις τους.

Αυτό συνέβαλλε στο να δίνονται οι απαραίτητες διευκρινήσεις στις ερωτήσεις που δεν καταλάβαιναν τα παιδιά και στο να επηρεαστούν όσο το δυνατόν λιγότερο οι απαντήσεις των παιδιών από τα προβλήματα που αντιμετώπιζαν λόγω των Μαθησιακών τους Δυσκολιών. Μάλιστα, το φύλλο απαντήσεων που δόθηκε στα παιδιά ήταν ειδικά διαμορφωμένο έτσι ώστε να είναι ιδιαίτερα ευκρινείς και να διακρίνονται εύκολα οι διαφορετικές απαντήσεις. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων έγινε με τρόπο όσο το δυνατόν «ομοιόμορφο» σε όλα τα παιδιά, ενώ έγινε προσπάθεια να κρατηθεί αμείωτο το ενδιαφέρον τους για την διαδικασία και να υπάρχει διακριτικότητα αναφορικά με τις απαντήσεις τους. Η σημαντικότητα της συμμετοχής των παιδιών στην έρευνα και η συμβολή της «βοήθειας» που μας προσέφεραν τονίζονταν καθ' όλη την διάρκεια, όσο και μετά το τέλος της διαδικασίας.

ΚΕΦΑΛΑΙΟ ΕΚΤΟ. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ.

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τους/τις 156 συμμετέχοντες/ουσες, χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 17,0. Αρχικά, θα γίνει αναφορά στα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία των δεδομένων και έπειτα θα γίνει έλεγχος των υποθέσεων που διατυπώθηκαν στο πρώτο μέρος αυτής της εργασίας.

6.1. Περιγραφικά Στατιστικά Στοιχεία.

Τα περιγραφικά στατιστικά στοιχεία για όλες τις μεταβλητές της έρευνας παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1 Περιγραφικά στατιστικά στοιχεία (μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις) των ποσοτικών μεταβλητών της έρευνας.

	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση
1.Συνολική Επίδοση Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή	3,3390	0,38357
2. Κοινωνική Επάρκεια	3,5866	0,57595
3. Σχολική Επάρκεια	3,4248	0,44674
4. Συναισθηματική Επάρκεια	3,4156	0,56606
5. Αυτοαντίληψη	3,1717	0,53734
6. Προβλήματα Συμπεριφοράς	3,0963	0,73751
7. Συνολική Επίδοση Κ.Μ.Α.	38,4808	5,73554
8. Θυματοποίηση	1,9195	0,90589

Ο Πίνακας 2 περιέχει τις ενδοσυνάφειες μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας, καθώς και τους δείκτες εσωτερικής συνοχής (α). Όπως παρατηρούμε, όλες οι τιμές α είναι άνω του 0,70 (τιμή που αποτελεί την ελάχιστη αποδεκτή, ως ένδειξη για την αξιοπιστία των κλιμάκων που έχουν χρησιμοποιηθεί), εκτός από την τιμή α για την αξιοπιστία της κλίμακας που χρησιμοποιήθηκε για την μέτρηση της συνολικής επίδοσης Κ.Μ.Α. (0,601).

Από τη μελέτη των ενδοσυναφειών του Πίνακα 2, παρατηρούμε ότι η συνολική επίδοση στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή συσχετίζεται θετικά με τις επιμέρους της υποδιαστάσεις, ενώ δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις με την συνολική επίδοση Κ.Μ.Α. και την Θυματοποίηση. Αναφορικά με τις υποδιαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και την συσχέτισή τους με την συνολική επίδοση Κ.Μ.Α. και τη Θυματοποίηση, παρατηρούμε ότι η Κοινωνική Επάρκεια συσχετίζεται θετικά με την συνολική επίδοση Κ.Μ.Α., η συσχέτιση όμως αυτή

είναι πολύ χαμηλή ($r=0,299$, $p<0,01$). Η Σχολική Επάρκεια συσχετίζεται με την συνολική επίδοση Κ.Μ.Α., και σε αυτήν την περίπτωση όμως υπάρχει πολύ χαμηλή θετική συσχέτιση ($r=0,281$, $p<0,01$). Η Συναισθηματική Επάρκεια συσχετίζεται αρνητικά με την επίδοση στον Κ.Μ.Α. ($r=-0,174$, $p<0,01$) και θετικά με την Θυματοποίηση ($r=0,187$, $p<0,01$), οι συσχετίσεις αυτές όμως είναι πολύ χαμηλές. Στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση υπάρχει ανάμεσα στην Αυτοαντίληψη και την συνολική επίδοση Κ.Μ.Α. ($r=-0,377$, $p<0,01$) και αυτή η συσχέτιση, όμως, είναι χαμηλή. Τα Προβλήματα Συμπεριφοράς συσχετίζονται θετικά με την Θυματοποίηση ($r=0,299$, $p<0,01$, πολύ χαμηλή συσχέτιση), ενώ υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική συσχέτιση με την συνολική επίδοση Κ.Μ.Α. ($r=-0,469$, $p<0,01$, χαμηλή συσχέτιση). Στον παρακάτω πίνακα βλέπουμε, ακόμα, τις συσχετίσεις ανάμεσα στις επιμέρους κλίμακες της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, καθώς και ότι η μεταβλητή συνολική επίδοση Κ.Μ.Α. συσχετίζεται αρνητικά με την Θυματοποίηση ($r=-0,215$, $p<0,01$, πολύ χαμηλή συσχέτιση).

Πίνακας 2 Τιμές Cronbach α και συσχετίσεις διπλής κατεύθυνσης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας.

	Cronbach's α	1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.
1.Συνολική Επίδοση Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή	0,939		0,759**	0,704**	0,802**	0,561**	0,555**	0,029	0,152
2.Κοινωνική Επάρκεια	0,867			0,568**	0,485**	0,149	0,450**	0,299**	-0,083
3. Σχολική Επάρκεια	0,850				0,389**	0,038	0,611**	0,281**	0,075
4. Συναισθηματική Επάρκεια	0,776					0,563**	0,192*	-0,174*	0,187*
5. Προβλήματα Συμπεριφοράς	0,850						-0,154	-0,469**	0,299**
6. Αυτοαντίληψη	0,813							0,377**	-0,039
7. Συνολική Επίδοση Κ.Μ.Α.	0,601								-0,215**
8. Θυματοποίηση	0,881								

*.Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. **. Επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0,01.

6.2. Στατιστικός Έλεγχος των Υποθέσεων της Έρευνας.

Παρακάτω ακολουθεί η στατιστική επεξεργασία των ερευνητικών υποθέσεων που διατυπώθηκαν στα πλαίσια της συγκεκριμένης έρευνας.

- **Υπόθεση 1^η:** Η ηλικία, το φύλο, η τάξη φοίτησης, η Θυματοποίηση, ο Κ.Μ.Α. επιδρούν στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή.

Η παραπάνω υπόθεση, αφορά την διερεύνηση τόσο της επίδρασης, όσο και της προβλεπτικής ικανότητας μιας σειράς ανεξάρτητων μεταβλητών στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των παιδιών. Για τον έλεγχο αυτής της υπόθεσης έγινε χρήση της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης προκειμένου να μπορέσουμε να διαχειριστούμε την σειρά με την οποία θα τοποθετηθούν οι μεταβλητές πρόβλεψης στην παλινδρόμηση. Αυτή η στατιστική ανάλυση θα μας επιτρέψει να εντοπίσουμε τις προβλεπτικές μεταβλητές της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, αλλά και την επιπρόσθετη συνεισφορά του Κ.Μ.Α. στην διακύμανση της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, πέρα από τις άλλες προβλεπτικές μεταβλητές. Στο 1^ο βήμα της ιεραρχικής πολλαπλής παλινδρόμησης εισήχθησαν οι μεταβλητές της ηλικίας, του φύλου και της τάξης φοίτησης (Δημοτικό-Γυμνάσιο), ως μια ομάδα μεταβλητών, για να διαπιστώσουμε την επίδραση που συνολικά έχουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Στο 2^ο βήμα εντάχθηκε η Θυματοποίηση, και στο τελευταίο βήμα ο Κ.Μ.Α.. Με αυτή την μέθοδο καθίσταται δυνατή η διερεύνηση της επιπρόσθετης συνεισφοράς του Κ.Μ.Α., σε σύγκριση με την συνεισφορά της Θυματοποίησης.

Συνολικά, όλο το μοντέλο ερμηνεύει περίπου το 8,3% της διακύμανσης ($R^2=0,083$). Συγκεκριμένα, τα δημογραφικά στοιχεία της ηλικίας, του φύλου και της τάξης φοίτησης (Δημοτικό-Γυμνάσιο) ερμηνεύουν το 6,3% της διακύμανσης. Η Θυματοποίηση ερμηνεύει επιπλέον από την πρώτη ομάδα των προβλεπτικών μεταβλητών, ένα 1,8% της διακύμανσης. Η προσθήκη του Κ.Μ.Α. στο μοντέλο, ερμηνεύει επιπλέον ένα μικρό ποσοστό 0,2% της διακύμανσης. Από τον πίνακα των Συντελεστών της Παλινδρόμησης (Πίνακας 3), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι το κατά πόσο τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό ή στο Γυμνάσιο ($\beta=-0,163$) φαίνεται να συμβάλει στην πρόβλεψη της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής.

Πίνακας 3 Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης.

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>
<u>Βήμα 1^ο</u>			
Ηλικία	-0,003	0,002	-0,135
Φύλο	0,064	0,069	0,075
Τάξη Φοίτησης	-0,125	0,062	-0,163*
<u>Βήμα 2^ο</u>			
Θυματοποίηση	0,062	0,034	0,146
<u>Βήμα 3^ο</u>			
Κεντρικός Μηχανισμός Αυτό-Αξιολογήσεων	0,003	0,006	0,039

*. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. **. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.

Για να ελέγξουμε διεξοδικότερα την επίδραση των προβλεπτικών μας μεταβλητών στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των παιδιών, πραγματοποιήσαμε ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση και για κάθε μία από τις υποδιαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής (Κοινωνική Επάρκεια, Σχολική Επάρκεια, Συναισθηματική Επάρκεια, Προβλήματα Συμπεριφοράς και Αυτοαντίληψη).

Αναφορικά με την Κοινωνική Επάρκεια το μοντέλο που προτείνουμε ερμηνεύει περίπου το 15,7% της διακύμανσης ($R^2=0,157$). Συγκεκριμένα, τα δημογραφικά στοιχεία της ηλικίας, του φύλου και της τάξης φοίτησης (Δημοτικό-Γυμνάσιο) ερμηνεύουν το 9,7% της διακύμανσης. Η Θυματοποίηση ερμηνεύει επιπλέον από την πρώτη ομάδα των προβλεπτικών μεταβλητών, ένα 1,1% της διακύμανσης. Η προσθήκη του Κ.Μ.Α. στο μοντέλο, ερμηνεύει επιπλέον ένα ποσοστό 4,9% της διακύμανσης. Από τον πίνακα των Συντελεστών της Παλινδρόμησης (Πίνακας 4), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο Κ.Μ.Α. φαίνεται να συμβάλει περισσότερο στην πρόβλεψη της Κοινωνικής Επάρκειας ($\beta=0,239$), και να ακολουθεί με φθίνουσα σημαντικότητα το φύλο ($\beta=0,198$).

Πίνακας 4 Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης.

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>
<u>Βήμα 1^ο</u>			
Ηλικία	-0,005	0,003	-0,128
Φύλο	0,250	0,099	0,198*
Τάξη Φοίτησης	-0,148	0,089	-0,129
<u>Βήμα 2^ο</u>			
Θυματοποίηση	-0,029	0,049	-0,046
<u>Βήμα 3^ο</u>			
Κεντρικός Μηχανισμός Αυτό-Αξιολογήσεων	0,024	0,008	0,239*

*. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. **. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.

Όσον αφορά την Σχολική Επάρκεια το μοντέλο ερμηνεύει περίπου το 18,8% της διακύμανσης ($R^2=0,188$). Συγκεκριμένα, τα δημογραφικά στοιχεία της ηλικίας, του φύλου και της τάξης φοίτησης (Δημοτικό-Γυμνάσιο) ερμηνεύουν το 9,6% της διακύμανσης. Η Θυματοποίηση ερμηνεύει επιπλέον από την πρώτη ομάδα των προβλεπτικών μεταβλητών, ένα 0.4% της διακύμανσης. Η προσθήκη του Κ.Μ.Α. στο μοντέλο, ερμηνεύει επιπλέον ένα ποσοστό 8,8% της διακύμανσης. Από τον πίνακα των Συντελεστών της Παλινδρόμησης (Πίνακας 5), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο Κ.Μ.Α. φαίνεται να συμβάλει περισσότερο στην πρόβλεψη της Σχολικής Επάρκειας ($\beta=0,318$), και να ακολουθεί με φθίνουσα σημαντικότητα το κατά πόσο τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό ή στο Γυμνάσιο ($\beta=0,239$).

Πίνακας 5 Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης.

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>
<u>Βήμα 1^ο</u>			
Ηλικία	-0,003	0,002	-0,104
Φύλο	-0,079	0,076	-0,081
Τάξη Φοίτησης	-0,213	0,068	-0,239*
<u>Βήμα 2^ο</u>			
Θυματοποίηση	0,064	0,037	0,130
<u>Βήμα 3^ο</u>			
Κεντρικός Μηχανισμός Αυτό-Αξιολογήσεων	0,025	0,006	0,318*

*. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. **. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.

Με την ιεραρχική ανάλυση πολλαπλής παλινδρόμησης για την Συναισθηματική Επάρκεια διαπιστώσαμε ότι το μοντέλο μας ερμηνεύει περίπου το 7% της διακύμανσης ($R^2=0,070$). Συγκεκριμένα, τα δημογραφικά στοιχεία της ηλικίας, του φύλου και της τάξης φοίτησης (Δημοτικό-Γυμνάσιο) ερμηνεύουν το 2,2% της διακύμανσης. Η Θυματοποίηση ερμηνεύει επιπλέον από την πρώτη ομάδα των προβλεπτικών μεταβλητών, ένα 3,6% της διακύμανσης. Η προσθήκη του Κ.Μ.Α. στο μοντέλο, ερμηνεύει επιπλέον ένα ποσοστό 1,2% της διακύμανσης. Από τον πίνακα των Συντελεστών της Παλινδρόμησης (Πίνακας 6), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι η Θυματοποίηση φαίνεται να συμβάλει στην πρόβλεψη της Συναισθηματικής Επάρκειας ($\beta=0,318$).

Πίνακας 6 Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης.

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>
<u>Βήμα 1^ο</u>			
Ηλικία	-0,005	0,003	-0,128
Φύλο	-0,021	0,102	-0,017
Τάξη Φοίτησης	0,071	0,092	0,063
<u>Βήμα 2^ο</u>			
Θυματοποίηση	0,102	0,051	0,163*
<u>Βήμα 3^ο</u>			
Κεντρικός Μηχανισμός Αυτό-Αξιολογήσεων	-0,012	0,008	-0,120

*. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. **. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.

Αναφορικά με τα Προβλήματα Συμπεριφοράς το μοντέλο μας ερμηνεύει περίπου το 26,1% της διακύμανσης ($R^2=0,070$). Συγκεκριμένα, τα δημογραφικά στοιχεία της ηλικίας, του φύλου και της τάξης φοίτησης (Δημοτικό-Γυμνάσιο) ερμηνεύουν το 1% της διακύμανσης. Η Θυματοποίηση ερμηνεύει επιπλέον από την πρώτη ομάδα των προβλεπτικών μεταβλητών, ένα 9,2% της διακύμανσης. Η προσθήκη του Κ.Μ.Α. στο μοντέλο, ερμηνεύει επιπλέον ένα σημαντικό ποσοστό 15,9% της διακύμανσης. Από τον πίνακα των Συντελεστών της Παλινδρόμησης (Πίνακας 7), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο Κ.Μ.Α. φαίνεται να συμβάλει περισσότερο στην πρόβλεψη των

Προβλημάτων Συμπεριφοράς ($\beta=-0,427$) και να ακολουθεί η Θυματοποίηση με φθίνουσα σημαντικότητα ($\beta=0,206$).

Πίνακας 7 Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης.

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>
<u>Βήμα 1^ο</u>			
Ηλικία	0,000	0,003	-0,018
Φύλο	0,029	0,119	0,018
Τάξη Φοίτησης	0,004	0,107	0,002
<u>Βήμα 2^ο</u>			
Θυματοποίηση	0,168	0,059	0,206*
<u>Βήμα 3^ο</u>			
Κεντρικός Μηχανισμός Αυτό-Αξιολογήσεων	-0,055	0,010	-0,427**

*. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. **. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.

Τέλος, το μοντέλο για την Αυτοαντίληψη ερμηνεύει περίπου το 27% της διακύμανσης ($R^2=0,070$). Συγκεκριμένα, τα δημογραφικά στοιχεία της ηλικίας, του φύλου και της τάξης φοίτησης (Δημοτικό- Γυμνάσιο) ερμηνεύουν το 17% της διακύμανσης. Η Θυματοποίηση ερμηνεύει επιπλέον από την πρώτη ομάδα των προβλεπτικών μεταβλητών, ένα 0,4% της διακύμανσης. Η προσθήκη του Κ.Μ.Α. στο μοντέλο, ερμηνεύει επιπλέον ένα σημαντικό ποσοστό 9,6% της διακύμανσης. Από τον πίνακα των Συντελεστών της Παλινδρόμησης (Πίνακας 8), μπορούμε να συμπεράνουμε ότι ο Κ.Μ.Α. φαίνεται να συμβάλει περισσότερο στην πρόβλεψη της Αυτοαντίληψης ($\beta=0,332$) και ακολουθεί το κατά πόσο τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό ή στο Γυμνάσιο ($\beta=-0,316$).

Πίνακας 8 Ιεραρχική πολλαπλή παλινδρόμηση μεταβλητών πρόβλεψης.

	<i>B</i>	<i>SE</i>	<i>Beta</i>
<u>Βήμα 1^ο</u>			
Ηλικία	-0,003	0,003	-0,097
Φύλο	0,139	0,086	0,117
Τάξη Φοίτησης	-0,338	0,078	-0,316**
<u>Βήμα 2^ο</u>			
Θυματοποίηση	0,005	0,043	0,009
<u>Βήμα 3^ο</u>			
Κεντρικός Μηχανισμός Αυτό-Αξιολογήσεων	0,031	0,007	0,332**

*. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. **. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.

Στον Πίνακα 9 μπορούμε να δούμε την σχετική συμβολή της κάθε μεταβλητής που ελέγχθηκε στην διακύμανση της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και των επιμέρους υποδιαστάσεών της.

Πίνακας 9 Τυποποιημένες τιμές συντελεστών παλινδρόμησης για όλες τις μεταβλητές.

	Ηλικία	Φύλο	Τάξη Φοίτησης	Θυματοποίηση	Κ.Μ.Α.
Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή	-0,135	0,075	-0,163*	0,146	0,039
Κοινωνική Επάρκεια	-0,128	0,198*	-0,129	-0,046	0,239*
Σχολική Επάρκεια	-0,104	-0,081	-0,239*	0,130	0,318*
Συναισθηματική Επάρκεια	-0,128	-0,017	0,063	0,163*	-0,120
Προβλήματα Συμπεριφοράς	-0,018	0,018	0,002	0,206*	-0,427**
Αυτοαντίληψη	-0,097	0,117	-0,316**	0,009	0,332**

*. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. **. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.

- **Υπόθεση 2^η:** Υπάρχει επίδραση του φύλου και της τάξης φοίτησης στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή, καθώς και αλληλεπίδραση των δύο αυτών ανεξάρτητων μεταβλητών.

Για να ελέγξουμε την παραπάνω υπόθεση θα χρησιμοποιήσουμε την ανάλυση διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης, καθώς μας ενδιαφέρει να δούμε κατά πόσο υπάρχει επίδραση του φύλου και της τάξης φοίτησης (Δημοτικό-Γυμνάσιο) στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή, καθώς και το εάν υπάρχει αλληλεπίδραση ανάμεσα στις δύο ανεξάρτητες μεταβλητές. Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν φαίνεται πως η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φύλο και την τάξη φοίτησης δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή [$F(1, 152)=0,677, p=0,412$]. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να περιοριστούμε στην μελέτη των κύριων επιδράσεων. Η μεταβλητή φύλο δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή [$F(1, 152)=0,821, p=0,366$]. Από την άλλη μεριά, η τάξη φοίτησης φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή [$F(1, 152)=3,994, p=0,047$].

Για να ελέγξουμε εκτενέστερα την επίδραση του φύλου και της τάξης φοίτησης στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή, εξετάσαμε και τις υποδιαστάσεις της Κοινωνικής Επάρκειας, της Σχολικής Επάρκειας, της Συναισθηματικής Επάρκειας, των Προβλημάτων Συμπεριφοράς και της Αυτοαντίληψης.

Από τα αποτελέσματα που προέκυψαν φαίνεται πως η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φύλο και την τάξη φοίτησης δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην Κοινωνική Επάρκεια [$F(1, 152)=0,008, p=0,929$]. Αυτό σημαίνει ότι και σε αυτήν την περίπτωση θα πρέπει να περιοριστούμε στην μελέτη των κύριων επιδράσεων. Τόσο η μεταβλητή φύλο [$F(1, 152)=9,947, p=0,002$], όσο και τάξη φοίτησης

(Δημοτικό-Γυμνάσιο) $[F(1, 152)=4,371, p=0,038]$ έχουν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στην Κοινωνική επάρκεια.

Ανάλογα είναι τα αποτελέσματα και για την Σχολική Επάρκεια, όπου φάνηκε ότι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φύλο και την τάξη φοίτησης δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση $[F(1, 152)=0,945, p=0,333]$. Θα πρέπει, λοιπόν, να περιοριστούμε στην μελέτη των κύριων επιδράσεων. Η μεταβλητή φύλο δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην Σχολική Επάρκεια $[F(1, 152)=0,000, p=0,997]$. Από την άλλη μεριά, η τάξη φοίτησης (Δημοτικό-Γυμνάσιο) φαίνεται να έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην Σχολική Επάρκεια $[F(1, 152)=15,398, p=0,000]$.

Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φύλο και το αν τα παιδιά φοιτούν στο Δημοτικό ή στο Γυμνάσιο δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην Συναισθηματική Επάρκεια $[F(1, 152)=1,316, p=0,253]$. Έτσι, θα περιοριστούμε και για αυτήν την μεταβλητή, στην μελέτη των κύριων επιδράσεων. Τόσο η μεταβλητή φύλο $[F(1, 152)=0,588, p=0,444]$, όσο και η τάξη φοίτησης $[F(1, 152)=0,785, p=0,377]$ δεν έχουν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στην Συναισθηματική Επάρκεια.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα για τα Προβλήματα Συμπεριφοράς, η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φύλο και την τάξη φοίτησης δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση σε αυτήν την μεταβλητή $[F(1, 152)=1,790, p=0,183]$. Θα περιοριστούμε, λοιπόν, στην μελέτη των κύριων επιδράσεων. Τόσο η μεταβλητή φύλο $[F(1, 152)=1,404, p=0,238]$, όσο και η τάξη φοίτησης $[F(1, 152)=0,741, p=0,391]$ δεν έχουν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στα Προβλήματα Συμπεριφοράς.

Τέλος, από τα αποτελέσματα που προέκυψαν φαίνεται πως η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φύλο και την τάξη φοίτησης δεν έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην Αυτοαντίληψη $[F(1, 152)=0,593, p=0,442]$. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να περιοριστούμε και εδώ, στην μελέτη των κύριων επιδράσεων. Τόσο η μεταβλητή φύλο $[F(1, 152)=6,516, p=0,012]$, όσο και η τάξη φοίτησης (Δημοτικό ή Γυμνάσιο) $[F(1, 152)=17,381, p=0,000]$ έχουν στατιστικά σημαντικές επιδράσεις στην Αυτοαντίληψη. Τα αποτελέσματα από τις αναλύσεις διακύμανσης διπλής κατεύθυνσης παρουσιάζονται στον Πίνακα 12.

Πίνακας 12 Τιμές F για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές.

	Αλληλεπίδραση Φύλου- Τάξης Φοίτησης	Φύλο	Τάξη Φοίτησης
Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή	0,677	0,821	3,994*
Κοινωνική Επάρκεια	0,008	9,947*	4,371*
Σχολική Επάρκεια	0,945	0,000	15,398**
Συναισθηματική Επάρκεια	1,316	0,588	0,785
Προβλήματα Συμπεριφοράς	1,790	1,404	0,741
Αυτοαντίληψη	0,593	6,516*	17,381**

*. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. **. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.

- **Υπόθεση 3^η:** Υπάρχουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με την Ψυχοκοινωνική τους Προσαρμογή.

Για τον έλεγχο της τρίτης υπόθεσης θα χρησιμοποιήσουμε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα, καθώς μας ενδιαφέρει να ελέγξουμε τις διαφορές των μέσων όρων των δυο ομάδων του φύλου ως προς την Ψυχοκοινωνική τους Προσαρμογή. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών ως προς την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή [$t(154)= 0,792, p = 0,429$].

Για να μπορέσουμε να ελέγξουμε εκτενέστερα τις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών αναφορικά με την Ψυχοκοινωνική τους Προσαρμογή, εξετάσαμε και τις επιμέρους υποδιαστάσεις της (Κοινωνική Επάρκεια, Σχολική Επάρκεια, Συναισθηματική Επάρκεια, Προβλήματα Συμπεριφοράς και Αυτοαντίληψη).

Αναφορικά με την Κοινωνική Επάρκεια, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών ως προς αυτήν την υποδιάσταση της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής [$t(154)= 2,989 p = 0,003$]. Συγκεκριμένα, από τους μέσους όρους των αγοριών και κοριτσιών διαπιστώνουμε ότι τα αγόρια έχουν ελαφρώς μεγαλύτερες βαθμολογίες συγκριτικά με τα κορίτσια (Μ.Ο. αγοριών= 3,67, Μ.Ο. κοριτσιών= 3,37). Αυτό σημαίνει ότι η Κοινωνική Επάρκεια των αγοριών είναι υψηλότερη από αυτήν των κοριτσιών.

Δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών ως προς την Σχολική Επάρκεια [$t(66,54)= -0,266, p = 0,791$]. Αντίστοιχα είναι και τα ευρήματα για την Συναισθηματική Επάρκεια [$t(154)= -0,661, p = 0,509$] και τα Προβλήματα Συμπεριφοράς [$t(154)= -0,661, p = 0,509$], υποδιαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής για τις οποίες δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια.

Τέλος, βρέθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των αγοριών και των κοριτσιών στην Αυτοαντίληψη [$t(154)= 2,150, p = 0,033$]. Συγκεκριμένα, από τους μέσους όρους των αγοριών και των κοριτσιών παρατηρούμε ότι τα αγόρια έχουν ελαφρώς υψηλότερες βαθμολογίες συγκριτικά με τα κορίτσια (Μ.Ο. αγοριών=3,22, Μ.Ο. κοριτσιών=3,02). Το παραπάνω σημαίνει ότι η Αυτοαντίληψη των αγοριών είναι υψηλότερη από αυτήν των κοριτσιών.

Τα ευρήματα από τα t τεστ για τα δύο φύλα αναφορικά με την συνολική επίδοση στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και τις επιμέρους διαστάσεις της Κοινωνικής Επάρκειας, της Σχολικής Επάρκειας, της Συναισθηματικής Επάρκειας, των Προβλημάτων Συμπεριφοράς και της Αυτοαντίληψης, συνοψίζονται στον Πίνακα 10.

Πίνακας 10 Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t τιμές για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές.

	Αγόρια		Κορίτσια		t
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	
Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή	3,3545	0,38508	3,3007	0,38141	0,792
Κοινωνική Επάρκεια	3,6722	0,54444	3,3755	0,60287	2,989*
Σχολική Επάρκεια	3,4181	0,41105	3,4415	0,52941	-0,266
Συναισθηματική Επάρκεια	3,3965	0,54827	3,4628	0,61161	-0,661
Προβλήματα Συμπεριφοράς	3,0559	0,71151	3,1959	0,79763	-1,075
Αυτοαντίληψη	3,2299	0,50155	3,0281	0,59885	2,150*

*. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. **. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.

- **Υπόθεση 4^η:** Υπάρχουν διαφορές μεταξύ των παιδιών Δημοτικού και των παιδιών Γυμνασίου ως προς την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή.

Για τον έλεγχο της τέταρτης υπόθεσης θα χρησιμοποιήσουμε το κριτήριο t για ανεξάρτητα δείγματα, καθώς μας ενδιαφέρει να ελέγξουμε τις διαφορές των μέσων όρων των δυο ομάδων παιδιών ως προς την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή. Από τα αποτελέσματα διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή [$t(154)= 2,548, p = 0,012$]. Συγκεκριμένα, από τους μέσους όρους των ομάδων αυτών παρατηρούμε ότι τα παιδιά Δημοτικού έχουν ελαφρώς υψηλότερες βαθμολογίες (Μ.Ο. παιδιών Δημοτικού=3,41, Μ.Ο. παιδιών Γυμνασίου=3,26), που σημαίνει ότι τα παιδιά που πηγαίνουν στο Δημοτικό έχουν καλύτερη Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή συγκριτικά με τα παιδιά που πηγαίνουν στο Γυμνάσιο.

Όσον αφορά τις επιμέρους διαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής και τις διαφορές των παιδιών Δημοτικού και Γυμνασίου σε αυτές, βρήκαμε ότι ως προς την Κοινωνική Επάρκεια υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων [$t(154)= 2,026, p = 0,045$]. Συγκεκριμένα, από τους μέσους όρους των ομάδων αυτών παρατηρούμε ότι τα παιδιά Δημοτικού έχουν ελαφρώς υψηλότερες βαθμολογίες (Μ.Ο. παιδιών Δημοτικού=3,67, Μ.Ο. παιδιών Γυμνασίου=3,49), που σημαίνει ότι τα παιδιά που πηγαίνουν στο Δημοτικό έχουν μεγαλύτερη Κοινωνική Επάρκεια συγκριτικά με τα παιδιά που πηγαίνουν στο Γυμνάσιο.

Αναφορικά με την Σχολική Επάρκεια διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με την Σχολική Επάρκεια [$t(154)= 3,906, p = 0,000$]. Συγκεκριμένα, από τους μέσους όρους των ομάδων αυτών παρατηρούμε ότι τα παιδιά Δημοτικού έχουν ελαφρώς υψηλότερες βαθμολογίες (Μ.Ο. παιδιών Δημοτικού=3,55, Μ.Ο. παιδιών Γυμνασίου=3,28), που σημαίνει ότι τα παιδιά που πηγαίνουν στο Δημοτικό εμφανίζουν περισσότερη Σχολική Επάρκεια συγκριτικά με τα παιδιά που πηγαίνουν στο Γυμνάσιο.

Για τις υποδιαστάσεις της Συναισθηματικής Επάρκειας [$t(154)= -0,395, p = 0,693$] και των Προβλημάτων Συμπεριφοράς [$t(154)= -0,250, p = 0,803$], δεν διαπιστώθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων.

Τέλος, διαπιστώθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των δύο ομάδων αναφορικά με την Αυτοαντίληψη [$t(154)= 4,740, p = 0,000$]. Συγκεκριμένα, από τους μέσους όρους των ομάδων αυτών παρατηρούμε ότι τα παιδιά Δημοτικού έχουν ελαφρώς υψηλότερες βαθμολογίες (Μ.Ο. παιδιών Δημοτικού=3,36, Μ.Ο. παιδιών Γυμνασίου=2,97), που σημαίνει ότι τα παιδιά που πηγαίνουν στο Δημοτικό εμφανίζουν υψηλότερη Αυτοαντίληψη συγκριτικά με τα παιδιά που πηγαίνουν στο Γυμνάσιο. Τα ευρήματα σχετικά με τις διαφορές των παιδιών Δημοτικού και Γυμνασίου στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και τις υποδιαστάσεις της συνοψίζονται στον Πίνακα 11.

Πίνακας 11 Μέσοι όροι, τυπικές αποκλίσεις και t τιμές για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές.

	Δημοτικό		Γυμνάσιο		t
	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	
Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή	3,4149	0,37618	3,2611	0,37775	2,548*
Κοινωνική Επάρκεια	3,6779	0,58586	3,4929	0,55381	2,026*
Σχολική Επάρκεια	3,5568	0,40286	3,2894	0,45142	3,906**
Συναισθηματική Επάρκεια	3,3979	0,58864	3,4338	0,54518	-0,395
Προβλήματα Συμπεριφοράς	3,0816	0,81002	3,1113	0,65989	-0,250
Αυτοαντίληψη	3,3604	0,53999	2,9781	0,46328	4,740**

*. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.05. **. Για επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 0.01.

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης ήταν να εξετάσουμε την επίδραση αφενός της Θυματοποίησης και αφετέρου του Κεντρικού Μηχανισμού Αυτό-αξιολογήσεων στην συνολική Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και τις υποδιαστάσεις της (Κοινωνική Επάρκεια, Σχολική Επάρκεια, Συναισθηματική Επάρκεια, Προβλήματα Συμπεριφοράς και Αυτοαντίληψη) σε ένα δείγμα παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες. Παράλληλα με αυτές τις μεταβλητές, ελέγξαμε και τον ρόλο Δημογραφικών Παραγόντων στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή, όπως η ηλικία, το φύλο και η τάξη φοίτησης.

7.1. Συμπεράσματα της έρευνας.

Με βάση την βιβλιογραφία που παρατέθηκε στα πρώτα κεφάλαια της παρούσας εργασίας, αναμέναμε ότι τόσο η Θυματοποίηση, όσο και ο Κ.Μ.Α. θα επιδρούν σημαντικά στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των παιδιών. Τα αποτελέσματα, όμως, των αναλύσεων που πραγματοποιήσαμε δεν επιβεβαίωσαν κάτι τέτοιο. Όταν ελέγχθηκε η συμβολή των Δημογραφικών Στοιχείων (ηλικία, φύλο, τάξη φοίτησης), της Θυματοποίησης και του Κ.Μ.Α. στην διαμόρφωση της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής των παιδιών, μόνο η τάξη φοίτησης διαπιστώθηκε ότι συμβάλλει στην πρόβλεψη της συνολικής Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής των παιδιών. Το κατά πόσο τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες θα εμφανίσουν προβλήματα στην Ψυχοκοινωνική τους Προσαρμογή, φάνηκε να εξαρτάται από το κατά πόσο αυτά φοιτούν στο Δημοτικό ή στο Γυμνάσιο. Βέβαια, το ποσοστό της διακύμανσης της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής που ερμηνεύουν τα Δημογραφικά Στοιχεία των παιδιών (ανάμεσα στα οποία βρίσκεται και η τάξη φοίτησης) ήταν χαμηλό (8,3%).

Τα ευρήματα αυτά αναφορικά με την τάξη φοίτησης μπορούν να αποδοθούν στην «συσσώρευση» αρνητικών εμπειριών από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες στην διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας, η οποία δρα προσθετικά με αποτέλεσμα να επηρεάζεται η προσαρμογή τους. Σύμφωνα με τον Νικολόπουλο (2007), οι χρόνιες δυσκολίες μάθησης και οι διαδοχικές αποτυχίες στο σχολείο, οδηγούν σε απογοήτευση, δυσφορία, αίσθημα «μαθησιακά αβοήθητου», έλλειψη ελπίδας, απόσυρση ή επιθετικότητα, χαμηλό επίπεδο «ακαδημαϊκής αυτοαντίληψης» και γενικευμένη έλλειψη αυτοεκτίμησης. Αυτές οι ψυχολογικές επιπτώσεις ασκούν ανασταλτική επίδραση στην μεταγενέστερη ανάπτυξη και λειτουργικότητα του παιδιού (Kumpulainen και συν., 1999. Maedgen & Carlson, 2000. Weiner & Schneider, 2002. Zats & Chassin, 1985).

Μια ερμηνεία που θα μπορούσε να δοθεί στα μη αναμενόμενα ευρήματα αναφορικά με την Θυματοποίηση και τον Κ.Μ.Α. αφορά στο γεγονός ότι στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς. Δεδομένου ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε παρουσία του αξιολογητή, πιθανόν οι απαντήσεις των παιδιών να επηρεάστηκαν από αυτό το γεγονός και τα παιδιά να προσπάθησαν να «ωραιοποιήσουν» την κατάσταση και να αποκρύψουν κάποιες πληροφορίες, όπως για παράδειγμα την μειωμένη αίσθηση

αυτό-αποτελεσματικότητας τους ή τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην Ψυχοκοινωνική τους Προσαρμογή. Επιπρόσθετα, αρκετές έρευνες υποστηρίζουν ότι πολλές φορές το γεγονός της Θυματοποίησης αποκρύπτεται από τα παιδιά που αντιμετωπίζουν αυτό το πρόβλημα στο σχολείο (Hanish & Guerra, 2000. Pepler, Craig, Ziegler & Charach, 1994. Sharp, 1996). Μάλιστα, οι μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες έχουν την τάση να αποκρύπτουν το γεγονός περισσότερο, συγκριτικά με τους συμμαθητές τους χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες (Wenz-Gross & Siperstein, 1997). Το παραπάνω πιθανόν να επηρέασε τα αποτελέσματα της ερευνάς μας.

Για τον διεξοδικότερο έλεγχο της βασικής μας υπόθεσης, ελέγξαμε την επίδραση της Θυματοποίησης και του Κ.Μ.Α. και στις υποδιαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, δηλαδή, την Κοινωνική Επάρκεια, την Σχολική Επάρκεια, την Συναισθηματική Επάρκεια, τα Προβλήματα Συμπεριφοράς και την Αυτοαντίληψη. Τα ευρήματα που προέκυψαν από τις επιμέρους αναλύσεις, βρίσκονται περισσότερο κοντά στα όσα είχαμε αρχικά υποθέσει.

Αναφορικά με την Κοινωνική Επάρκεια, βρέθηκε ότι ο Κεντρικός Μηχανισμός Αυτό-αξιολογήσεων μπορεί να συμβάλει στην πρόβλεψη της Κοινωνικής Επάρκειας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και μάλιστα περισσότερο από ότι το φύλο, μεταβλητή η οποία ακολουθούσε αναφορικά με την επίδρασή της, ενώ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση για τις άλλες μεταβλητές (ηλικία, τάξη φοίτησης, Θυματοποίηση). Πιο αναλυτικά, βρέθηκε ότι και οι τρεις μεταβλητές (Δημογραφικά στοιχεία, Θυματοποίηση, Κ.Μ.Α.) ερμηνεύουν ένα συνολικό ποσοστό 15,7% της διακύμανσης της Κοινωνικής Επάρκειας, από το οποίο η ηλικία, το φύλο και η τάξη φοίτησης ερμηνεύουν το 9,7%, η Θυματοποίηση 1,1% επιπλέον και ο Κ.Μ.Α. ένα επιπλέον 4,9%.

Το παραπάνω βρίσκεται σε συμφωνία με τα όσα έχουμε ήδη αναφέρει σχετικά με τον Κ.Μ.Α. στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες. Τα παιδιά αυτά χαρακτηρίζονται από χαμηλή Αυτοεκτίμηση (Kavale & Forness, 1996), μειωμένη αίσθηση αυτό-αποτελεσματικότητας (Dunn & Shapiro, 1999), αποδίδουν την επιτυχία τους στην τύχη και την αποτυχία τους σε εσωτερικούς παράγοντες (Pearl, 1982) και η ενδοπροσωπική τους προσαρμογή προσομοιάζει αρκετά με αυτήν των ατόμων με υψηλό το χαρακτηριστικό του Νευρωτισμού. Αυτά τα χαρακτηριστικά φαίνεται να επηρεάζουν την αλληλεπίδραση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες με τους άλλους και σε συνδυασμό με τα ελλείμματα στις κοινωνικές δεξιότητες και την κοινωνική τους συμπεριφορά, διαμορφώνουν τα προβλήματα στην κοινωνική προσαρμογή.

Σημαντικό είναι επίσης το εύρημα ότι ο Κ.Μ.Α. και με φθίνουσα σημαντικότητα η τάξη φοίτησης συμβάλουν στην πρόβλεψη της Σχολικής Επάρκειας των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες ανεξάρτητα από τους άλλους παράγοντες που ελέγχθηκαν (ηλικία, φύλο, Θυματοποίηση). Το μοντέλο που ελέγξαμε αναφορικά με την Σχολική Επάρκεια ερμηνεύει ένα 18,8% της διακύμανσης της εξαρτημένης μεταβλητής, από το οποίο το 9,6% ερμηνεύεται από τα Δημογραφικά Στοιχεία, ένα επιπλέον 0,4% από την Θυματοποίηση και ακόμα ένα 8,8% από τον Κ.Μ.Α..

Όσον αφορά τον ρόλο του Κ.Μ.Α. και της τάξης φοίτησης στην πρόβλεψη της Σχολικής Επάρκειας, εκτός από τα όσα αναφέρθηκαν για την «συσσώρευση» αρνητικών ακαδημαϊκών

εμπειριών από τους μαθητές με Μαθησιακές Δυσκολίες (Νικολοπουλος, 2007), αξίζει να επισημανθεί το γεγονός ότι στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση οι δάσκαλοι είναι περισσότερο αισιόδοξοι αναφορικά με τα προβλήματα των παιδιών, ενώ στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση έχουν μειωμένες προσδοκίες, με αποτέλεσμα τα παιδιά να παραιτούνται πιο εύκολα και πολλές φορές να αποφεύγουν τις σχολικές πρακτικές (Πολυχρόνη και συν., 2006). Ο Κ.Μ.Α. πιθανόν να επηρεάζει το πώς τα παιδιά ερμηνεύουν και προσαρμόζονται στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος και το αν συνεχίζουν να προσπαθούν ή παραιτούνται, επηρεάζοντας κατ' επέκταση την Σχολική τους Επάρκεια.

Η Συναισθηματική Επάρκεια των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες φαίνεται να μπορεί να προβλεφθεί από την Θυματοποίηση και μάλιστα ανεξάρτητα από τους άλλους παράγοντες που ελέγχθησαν (ηλικία, φύλο, τάξη φοίτησης, Κ.Μ.Α.). Και σε αυτή την περίπτωση, όμως, το μοντέλο που εξετάστηκε ερμηνεύει ένα μικρό ποσοστό 7% της συνολικής διακύμανσης της Συναισθηματικής Επάρκειας, από το οποίο τα Δημογραφικά Στοιχεία ερμηνεύουν το 2,2%, η Θυματοποίηση ένα επιπλέον 3,6% και ο Κ.Μ.Α. ένα 1,2% επιπλέον.

Θα μπορούσαμε να ερμηνεύσουμε αυτά τα αποτελέσματα υπό το πρίσμα της συναισθηματικής εξουθένωσης των παιδιών που έχουν να αντιμετωπίσουν ταυτόχρονα τα προβλήματα που προκύπτουν από τις Μαθησιακές τους Δυσκολίες, σε συνδυασμό με τις τραυματικές εμπειρίες της Θυματοποίησης από τους συνομηλίκους τους (Hugh-Jones & Smith, 1999). Η γενικότερη ψυχική εξάντληση των θυμάτων του εκφοβισμού έχει αποκαλυφθεί σε μια πληθώρα ερευνών (Borg, 1998. Rigby, 1998), ενώ τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες αισθάνονται απογοήτευση, ματαίωση, ανησυχία και αγωνία για τα μαθήματα (Πολυχρόνη και συν., 2006) και χαρακτηρίζονται από ελλείμματα στη συναισθηματική αυτορρύθμιση (Masi, Brovedani & Poli, 1998), πράγμα που δυσχεραίνει την διαχείριση των προβλημάτων τους.

Ιδιαίτερα σημαντικά είναι τα ευρήματα αναφορικά με τα Προβλήματα Συμπεριφοράς. Ο Κ.Μ.Α. και με φθίνουσα σημαντικότητα η Θυματοποίηση φαίνεται να προβλέπουν την εμφάνιση Προβλημάτων Συμπεριφοράς στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες ανεξάρτητα από την ηλικία, το φύλο και την τάξη φοίτησης των παιδιών. Από το συνολικό 26,1% της διακύμανσης των Προβλημάτων Συμπεριφοράς που ερμηνεύουν όλες οι μεταβλητές που εξετάστηκαν, στα Δημογραφικά Στοιχεία αντιστοιχεί ένα ποσοστό 1%, η Θυματοποίηση ερμηνεύει ένα επιπλέον 9,2% και ο Κ.Μ.Α. ένα επιπλέον σημαντικό ποσοστό της τάξης του 15,9%.

Στο βαθμό που τα Προβλήματα Συμπεριφοράς αναφέρονται στην ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή του ατόμου, μπορούμε να πούμε ότι η Θυματοποίηση ασκεί «διαβρωτική» επίδραση στην προσαρμογή, όμως ο Κ.Μ.Α. έχει σημαντικότερη συνεισφορά στο κατά πόσο τελικά θα υπάρξουν προβλήματα και πόσο έντονα θα είναι. Τόσο η εμπλοκή σε περιστατικά εκφοβισμού, όσο και η ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών, αποτελούν ιδιαίτερα αγχογόνα προβλήματα και έχουν συνέπειες στην προσαρμογή του ατόμου. Οι αγχογόνοι παράγοντες, όμως, δεν επηρεάζουν όλα τα παιδιά το ίδιο και κάποια παιδιά ανταποκρίνονται καλύτερα σε αυτούς, ελαχιστοποιώντας τις αρνητικές τους επιδράσεις (Terranova, 2009). Ο Κ.Μ.Α. αποτελεί ένα χαρακτηριστικό της

προσωπικότητας που πιθανότατα κάνει κάποια παιδιά περισσότερο ανθεκτικά, επηρεάζει τον τρόπο διαχείρισης των αγχογόνων παραγόντων και κατ' επέκταση την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή.

Τέλος, σε σχέση με την Αυτοαντίληψη, βρέθηκε ότι ο Κ.Μ.Α συμβάλει σημαντικά στην πρόβλεψή της, ακολουθεί η τάξη φοίτησης των παιδιών, ενώ δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική επίδραση των υπολοίπων μεταβλητών. Η συνολική επίδραση των μεταβλητών της έρευνας στην Αυτοαντίληψη είναι 27%, από το οποίο τα Δημογραφικά Στοιχεία ερμηνεύουν το 17%, η Θυματοποίηση ένα 0,4% επιπλέον και ο Κ.Μ.Α. ένα σημαντικό ποσοστό 9,6% επιπλέον.

Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες συχνά βιώνουν διαδοχικές αποτυχίες, τραυματικές εμπειρίες και αρνητικά σχόλια από τους γύρω τους κατά την διάρκεια της ακαδημαϊκής τους πορείας και έτσι ασκείται διαβρωτική επίδραση στην αυτοεικόνα τους, αισθάνονται «μαθησιακά αβοήθητο» και εξουθενώνονται πολλές φορές συναισθηματικά (Edwards, 1994. McNulty, 2003. Murray, 1988. Orenstein, 2000). Αυτές οι επιδράσεις των αρνητικών ακαδημαϊκών εμπειριών, πιθανότατα αντικατοπτρίζονται στην επίδραση του Κ.Μ.Α. στην Αυτοαντίληψη του ατόμου.

Με βάση τα όσα έχουν αναφερθεί μέχρι τώρα, η βασική μας υπόθεση ότι τα Δημογραφικά Στοιχεία (ηλικία, φύλο, τάξη φοίτησης), η Θυματοποίηση και ο Κ.Μ.Α. θα επιδρούν στην συνολική Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, δεν επιβεβαιώθηκε. Αυτό που φάνηκε περισσότερο είναι η διαφορετική επίδραση της κάθε μεταβλητής στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και ιδιαίτερα στους επιμέρους τομείς της Κοινωνικής Επάρκειας, της Σχολικής Επάρκειας, της Συναισθηματικής Επάρκειας, των Προβλημάτων Συμπεριφοράς και της Αυτοεκτίμησης. Βέβαια, το ποσοστό της διακύμανσης που βρέθηκε να ερμηνεύει κάθε μεταβλητή που ελέγχθηκε αναφορικά με την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή και τις επιμέρους της διαστάσεις ήταν μικρό σε όλες τις περιπτώσεις, πράγμα που σημαίνει ότι οι σχέσεις που εξετάστηκαν επηρεάζονται σε ένα μεγάλο ποσοστό από μεταβλητές που δεν ελέγχθηκαν στα πλαίσια της παρούσας εργασίας. Παραδείγματα τέτοιων μεταβλητών μπορεί να είναι η επίδραση του γονεϊκού στυλ διαπαιδαγώγησης, το κλίμα της τάξης και η γενικότερη στάση του περιβάλλοντος απέναντι στις Μαθησιακές Δυσκολίες και τον Σχολικό Εκφοβισμό.

Ιδιαίτερα σημαντική φαίνεται να είναι η επίδραση του Κεντρικού Μηχανισμού Αυτοαξιολογήσεων, ο οποίος βρέθηκε ότι επιδρά σημαντικά σε όλες τις υποδιαστάσεις της Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής, εκτός από την Συναισθηματική Επάρκεια. Με βάση αυτά τα ευρήματα θα μπορούσαμε να πούμε ότι τα χαρακτηριστικά των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που θυματοποιούνται και ιδιαίτερα αυτά που συνθέτουν τον Κ.Μ.Α., διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο κατά πόσο η Ψυχοκοινωνική τους Προσαρμογή θα επηρεαστεί από παράγοντες επικινδυνότητας, όπως η ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών και Θυματοποίησης. Ο Κ.Μ.Α. μπορεί να γίνει αντιληπτός ως προστατευτικός μηχανισμός, που επηρεάζει την ανθεκτικότητα του ατόμου στους παραπάνω παράγοντες επικινδυνότητας και επιδρά εμμέσως στην Ψυχοκοινωνική του Προσαρμογή.

Παράλληλα, με την βασική μας υπόθεση θελήσαμε να ελέγξουμε και τον ρόλο του φύλου και της τάξης φοίτησης στην συνολική Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και τις επιμέρους της διαστάσεις.

Αρχικά, λοιπόν, εξετάσαμε το κατά πόσο υπάρχει επίδραση του φύλου και της τάξης φοίτησης στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή, καθώς και το κατά πόσο η Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή επηρεάζεται από την αλληλεπίδραση αυτών των μεταβλητών. Η αλληλεπίδραση ανάμεσα στο φύλο και την τάξη φοίτησης σύμφωνα με τα αποτελέσματα των αναλύσεών μας δεν επιδρά στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή ή στις επιμέρους της διαστάσεις. Διαπιστώθηκε, όμως, ότι αφενός το φύλο επιδρά στην Κοινωνική Επάρκεια και την Αυτοαντίληψη και ότι αφετέρου η τάξη φοίτησης επιδρά στην συνολική Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή, την Κοινωνική Επάρκεια, την Σχολική Επάρκεια και την Αυτοαντίληψη.

Αναφορικά με τις διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών στην Ψυχοκοινωνική τους Προσαρμογή, διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές αναφορικά με το φύλο στην συνολική Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή. Όταν, όμως, εξετάστηκαν οι επιμέρους διαστάσεις της, βρέθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα στην Κοινωνική Επάρκεια και την Αυτοαντίληψη. Πιο συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα αγόρια έχουν υψηλότερη Κοινωνική Επάρκεια και Αυτοαντίληψη από τα κορίτσια.

Το συγκεκριμένο εύρημα μπορεί να αποδοθεί σε διαφυλικές διαφορές στους συγκεκριμένους τομείς, ενώ θα πρέπει να λάβουμε υπόψη και το γεγονός ότι τα κορίτσια (N= 45) που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα ήταν κατά πολύ λιγότερα από τα αγόρια (N= 111). Ακόμα, οι διαφορές ανάμεσα στα δύο φύλα και η επίδραση του φύλου στην Κοινωνική Επάρκεια και την Αυτοαντίληψη, θα πρέπει να ερμηνευθούν σε συνδυασμό με την επίδραση του Κ.Μ.Α., που φάνηκε να είναι υψηλότερη, ενώ θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί το κατά πόσο υπάρχουν διαφυλικές διαφορές στον Κ.Μ.Α..

Σε σχέση με την τάξη φοίτησης, βρέθηκε ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών Δημοτικού και των παιδιών Γυμνασίου ως προς την συνολική τους Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή, καθώς και διαφορές στην Κοινωνική Επάρκεια, την Σχολική Επάρκεια και την Αυτοαντίληψη. Αναλυτικότερα, τα παιδιά του Δημοτικού εμφανίζουν καλύτερη προσαρμογή στους παραπάνω τομείς συγκριτικά με τα παιδιά του Γυμνασίου.

Τα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω για την τάξη φοίτησης και για την «συσσώρευση» αρνητικών εμπειριών από τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες κατά την διάρκεια της πορείας τους στο σχολείο (Νικολόπουλος, 2007), επιβεβαιώνονται και σε αυτήν την περίπτωση. Δεδομένου ότι η επίδραση του Κ.Μ.Α. ήταν σημαντικότερη στην πρόβλεψη της Κοινωνικής Επάρκειας, της Σχολικής Επάρκειας και της Αυτοαντίληψης, υποδιαστάσεις τις οποίες φάνηκε να επηρεάζει και η τάξη φοίτησης, αλλά σε μικρότερο βαθμό, θα ήταν ενδιαφέρον να μελετηθεί ο Κ.Μ.Α. σε παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες που φοιτούν σε διαφορετικές τάξεις. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορούσε να

διαπιστωθεί ακριβέστερα, το κατά πόσο η επιβάρυνση των παιδιών αυτών από τις διαδοχικές απογοητεύσεις στο σχολείο, επιδρά στην διαμόρφωση του Κ.Μ.Α..

7.2. Περιορισμοί της έρευνας και Μελλοντικές κατευθύνσεις.

Εκτός από τους περιορισμούς που αναφέρθηκαν ήδη στην παραπάνω ερμηνεία των αποτελεσμάτων, μερικοί ακόμα περιορισμοί της παρούσας εργασίας αφορούν στον τρόπο επιλογής του δείγματος. Όπως έχει ήδη αναφερθεί η επιλογή των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες γινόταν σύμφωνα με το κατά πόσο οι δάσκαλοι και οι ειδικοί παιδαγωγοί του σχολείου θεωρούσαν ότι τα παιδιά αυτά αντιμετώπιζαν τέτοιου είδους δυσκολίες. Θα ήταν σκόπιμο σε μελλοντικές έρευνες αυτού του είδους να χρησιμοποιηθούν συγκεκριμένα εργαλεία αξιολόγησης των Μαθησιακών Δυσκολιών, έτσι ώστε να μπορεί να διαπιστωθεί με περισσότερη ακρίβεια η ύπαρξη Μαθησιακών Δυσκολιών. Παράλληλα, θα ήταν ιδιαίτερα βοηθητικό να αξιολογηθούν και παιδιά που δεν έχουν Μαθησιακές Δυσκολίες και να μελετηθεί η επίδραση της Θυματοποίησης και του Κ.Μ.Α. στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή αυτών των παιδιών, συγκριτικά με αυτήν στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες.

Όσον αφορά το φύλο των παιδιών, όπως έχουμε ήδη αναφέρει, η αναλογία των δύο φύλων στο δείγμα μας ήταν ασύμμετρη και υπήρχε υποαντιπροσώπηση των κοριτσιών. Για να μπορέσει κανείς να καταλήξει σε ασφαλή συμπεράσματα αναφορικά με την επίδραση του φύλου στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή αυτών των παιδιών, θα ήταν βοηθητικό να εξεταστεί μεγαλύτερος αριθμός κοριτσιών σε αντιστοιχία με αυτόν των αγοριών. Επιπρόσθετα, η ηλικιακή ομάδα των παιδιών που εξετάστηκε θα μπορούσε να διευρυνθεί για να συμπεριλάβει και τα παιδιά που φοιτούν στις μικρότερες τάξεις του Δημοτικού, καθώς και τα παιδιά που φοιτούν στο Λύκειο, έτσι ώστε να διαπιστωθεί η επίδραση των μεταβλητών που εξετάσαμε και σε άλλες ηλικίες και σε όλο το εύρος της ακαδημαϊκής πορείας των μαθητών. Τέλος, ένας ακόμα περιορισμός της έρευνας που σχετίζεται με το δείγμα μας, αφορά το ότι τα παιδιά που εξετάστηκαν φοιτούσαν σε σχολεία του Ρεθύμνου. Θα ήταν ενδιαφέρον να εξεταστούν και παιδιά από άλλες περιοχές της Ελλάδας, για να μπορέσουμε να έχουμε μια πιο «σφαιρική εικόνα» των παραγόντων που εξετάστηκαν στην παρούσα εργασία.

Κάποιοι επιπλέον περιορισμοί προκύπτουν και από το γεγονός ότι στα πλαίσια της παρούσας εργασίας χρησιμοποιήθηκαν ερωτηματολόγια αυτό-αναφοράς. Ήδη έχει αναφερθεί ότι η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων έγινε παρουσία του αξιολογητή και ότι τα παιδιά, πιθανόν, να προσπάθησαν να αποκρύψουν κάποιες πληροφορίες, όπως για παράδειγμα τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στην Ψυχοκοινωνική τους Προσαρμογή ή το γεγονός ότι ήταν θύματα εκφοβισμού. Από την άλλη μεριά και λαμβάνοντας υπόψη τις Μαθησιακές Δυσκολίες των παιδιών που εξετάστηκαν, η κατανόηση των ερωτήσεων πιθανόν να επηρεάστηκε και να ερμηνεύτηκαν με διαφορετικό τρόπο οι ερωτήσεις από κάθε παιδί. Σε αυτό συνηγορούν και ο Nansel και οι συνεργάτες του (2001), οι οποίοι αναφέρουν ότι το πώς αντιλαμβάνονται οι μαθητές την έννοια του εκφοβισμού, για παράδειγμα, ποικίλει και χαρακτηρίζεται από υποκειμενικότητα.

Δεδομένου ότι ο Κ.Μ.Α. δεν έχει διερευνηθεί ξανά στο χώρο της εκπαίδευσης και ιδιαίτερα στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες, η ανάδειξη των επιδράσεων του Κ.Μ.Α. στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή παιδιών που αντιμετωπίζουν τον «διπλό κίνδυνο» των Μαθησιακών Δυσκολιών και της Θυματοποίησης, είναι ιδιαίτερα σημαντική. Θα ήταν, όμως, ενδιαφέρον στα πλαίσια μελλοντικών ερευνών να μελετηθεί και το κατά πόσο ο Κ.Μ.Α. δρα μεσολαβητικά ανάμεσα στην Θυματοποίηση των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και την Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή. Η απόδειξη του διαμεσολαβητικού ρόλου του Κ.Μ.Α., θα έχει τεράστια σημασία για την μελέτη των συνεπειών στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή, τόσο των Μαθησιακών Δυσκολιών, όσο και της Θυματοποίησης. Παράλληλα, θα προσφέρει μία «νέα οπτική» για τα πράγματα, καθώς και πλήθος πρακτικών εφαρμογών που θα απευθύνονται στην ενίσχυση του Κ.Μ.Α. και της ανθεκτικότητας των παιδιών.

Τα προγράμματα παρέμβασης που έχουν διαμορφωθεί παγκοσμίως για την αντιμετώπιση του Σχολικού Εκφοβισμού, αποσκοπούν κυρίως στο σχολικό περιβάλλον. Τα περισσότερα από αυτά στοχεύουν στην ενημέρωση και ευαισθητοποίηση για τον Σχολικό Εκφοβισμό, στην προαγωγή της προ-κοινωνικής συμπεριφοράς, στην δημιουργία ενός κλίματος αποδοχής και αλληλεγγύης στο σχολείο, καθώς και στην δημιουργία σχολικών κανόνων ενάντια στον εκφοβισμό. Ακόμα, υπάρχουν ψυχολογικές παρεμβάσεις που απευθύνονται στα θύματα, στους δράστες, αλλά και στις οικογένειές τους. Οι παρεμβάσεις που στοχεύουν στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες που ταυτόχρονα εμπλέκονται στον Σχολικό Εκφοβισμό, στοχεύουν κυρίως στην κατανόηση των χαρακτηριστικών που αυξάνουν τον κίνδυνο Θυματοποίησης των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες, στην βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων και των κοινωνικών σχέσεων αυτών των παιδιών, στην καλλιέργεια αποτελεσματικών στρατηγικών αντίδρασης στον εκφοβισμό, καθώς και στην αύξηση της παρεχόμενης στήριξης από μέρους των δασκάλων και των γονέων (Mishna, 2003). Με βάση τα όσα διαπιστώθηκαν στην παρούσα εργασία για την επίδραση του Κ.Μ.Α. στην Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες που θυματοποιούνται, θα μπορούσαν να διαμορφωθούν παρεμβάσεις που να αποσκοπούν στην ενίσχυση των επιμέρους χαρακτηριστικών που συνθέτουν τον Κ.Μ.Α.. Η Ψυχοκοινωνική Προσαρμογή αυτών των παιδιών θα μπορούσε να προωθηθεί με την ενίσχυση της αυτοεκτίμησής τους, την αύξηση του αισθήματος αυτό-αποτελεσματικότητας, την παρέμβαση στις δυσπροσαρμοστικές τους αποδόσεις και τον υψηλό τους Νευρωτισμό.

Στα πλαίσια της συγκεκριμένης εργασίας εξετάσαμε δύο σημαντικά προβλήματα της σχολικής ζωής των παιδιών, τις Μαθησιακές Δυσκολίες και την Θυματοποίηση. Βέβαια, τα παιδιά στην διάρκεια της αναπτυξιακής τους πορείας αντιμετωπίζουν πλήθος άλλων προβλημάτων, τόσο στο σχολικό περιβάλλον, όσο και σε διαφορετικά πλαίσια. Βλέποντας τα πράγματα από αυτήν την σκοπιά, η σημαντικότερη συμβολή της παρούσας εργασίας αφορά στην ανάδειξη του ρόλου της ανθεκτικότητας και μάλιστα με συγκεκριμένο τρόπο, προτείνοντας τον Κ.Μ.Α. ως έναν προστατευτικό μηχανισμό απέναντι στους παράγοντες επικινδυνότητας. Η στροφή του επιστημονικού

ενδιαφέροντος στην διερεύνηση των μηχανισμών ανθεκτικότητας και τρωτότητας και ο σχεδιασμός αντίστοιχων παρεμβάσεων που θα έχουν ως στόχο την ενίσχυση της ανθεκτικότητας των παιδιών, μπορεί να «θωρακίσει» τα παιδιά και να «τα εφοδιάσει με τα απαραίτητα μέσα» για την αποτελεσματικότερη αντιμετώπιση των όποιων προβλημάτων, βελτιώνοντας έτσι και την Ψυχοκοινωνική τους Προσαρμογή.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

- American Psychiatric Association (2000). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (4th Ed.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Atlas, R. S., Rona, S., & Pepler, D.J. (1998). Observations of bullying in the classroom. *Journal of Educational Research*, 92, 86–99.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: the exercise of control*. New York: Freeman.
- Bandura, A., Caprara, G.V., Barbaranelli, C., Gerbino, M., & Pastorelli, C. (2003). Role of affective self-regulatory efficacy in diverse spheres of psychosocial functioning. *Child Development*, 74, 769-782.
- Besag, V.E. (1989). *Bullies and victims in schools: A guide to understanding and management*. Milton Keynes, UK: Open University Press.
- Bolmer, J.M., Harris, M.J., & Milich, R. (2005). Reactions to bullying and peer victimization: Narratives, physiological arousal and personality. *Journal of Research in Personality*, 40, 803-828.
- Borg, M.G. (1998). The emotional reaction of school bullies and their victims. *Educational Psychology*, 18, 4, 433-444.
- Bosworth, H.T., & Murray, M.E. (1983). Locus of control and achievement motivation in dyslexic children. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 4, 253-256.
- Boulton, M.J., & Smith, P.K. (1994). Bully/victim problems in middle school children: stability, self-perceived competence, peer perception and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Boulton, M.J., & Underwood, K. (1992). Bully/victim problems among middle school children. *British Journal of Educational Psychology*, 62, 73-87.
- Buss, I.M., Gomes, M., Higgins, D.S., & Lauterbach, K. (1987). Tactics of manipulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1219-1229.
- Byrne, B. (1986). Self-concept/academic self-concept nomological network: A review of construct validity research. *Review of Educational Research*, 54, 427-456.
- Callaghan, S., & Joseph, S. (1995). Self-concept and peer victimization among school children. *Personality and Individual Development*, 18, 161-163.
- Carney, A.G., & Merrell, K.W. (2001). Bullying in schools: Perspective on understanding and preventing an international problem. *School Psychology International*, 22, 364-382.
- Casey, R., Levy, S.E., Brown, K., & Brookes-Gunn, J. (1992). Impaired emotional health in children with mild reading disability. *Developmental and Behavioral Pediatrics*, 13, 256-260.

- Clarke, E.A., & Kiselica, M.S. (1997). Asystemic counselling approach to the problem of bullying. *Elementary School Guidance & Counselling, 31*, 310-325.
- Colvin, G., Tobin, T., Beard, K., Hagan, S., & Sprague, J. (1998). The school bully: Assessing the problem, developing interventions, and future research directions. *Journal of Behavioral Education, 8*, 293-319.
- Costa, E.T.Jr., & McCrae, R.R. (1992). *Revised NEO Personality Inventory and NEO Five-Factor Inventory*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cox, T. (1987). Stress, coping and problem solving. *Work & Stress, 1*, 5-14.
- Crick, N.R., & Grotpeter, J.K. (1995). Relational aggression, gender, and social-psychological adjustment. *Child Development, 66*, 710-722.
- Δόικου-Αυλίδου, Μ. (2002). *Δυσλεξία, συναισθηματικοί παράγοντες και ψυχοκοινωνικά προβλήματα*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Duncan, R.D. (1999). Maltreatment by parents and peers: The relationship between child abuse, bully victimization, and psychological distress. *Child Maltreatment, 4*, 45-55.
- Dunn, P.B., & Shapiro, S.K. (1999). Gender differences in the achievement goal orientations of ADHD children. *Cognitive Therapy Research, 23*, 327-344.
- Edwards, J. (1994). *The scars of dyslexia: Eight case studies in emotional reactions*. Redwood Books, Trhwbridge, Wiltshire.
- Egan, S.K., & Perry, D.G. (1998). Does low self-regard invite victimization? *Developmental Psychology, 34*, 299-309.
- Eslea, M., Menesini, E., Morita, Y., O'Moore, M., Mora-Mercha, J.A., Pereira, B., & Smith, P.K. (2003). Friendship and loneliness among bullies and victims: Data from seven Countries. *Aggressive Behavior, 30*, 71-83.
- Eslea, M., & Rees, J. (2001) At what age are children most likely to be bullied at school? *Aggressive Behavior, 27*, 419-429.
- Eysenck, H.L., & Eysenck, M.W. (1985). *Personality and individual differences*. New York: Plenum.
- Fergusson, D. M., & Horwood, L.J. (1987). Vulnerability to life events exposure. *Psychological Medicine, 17*, 739-749.
- Filozof, E., Albertin, H., Jones, C., Sterne, S., Myers, L., & McDermott, R. (1998). Relationship of adolescent self esteem to selected academic variables. *Journal of School Health, 68*, 68-72.
- Forero, R., McLellan, L., Rissel, C., & Bauman, A. (1999). Bullying behavior and psychosocial health among school students in NSW. Australia. *British Medical Journal, 319*, 344-348.
- Forgan, J.W. & Vaughn, S. (2000). Adolescents with and without LD make the transition to middle school. *Journal of Learning Disabilities, 33*, 26-32.
- Forness, S.R., & Kavale, K.A. (1996). Treating social skill deficits in children with learning disabilities: A meta-analysis of the research. *Learning Disability Quarterly, 19*, 2-13.

- Fransis, L.J., & Jones, S.H. (1994). The relationship between Eysenck's personality factors and fear of bullying among 13-15 year olds in England and Wales. *Evaluation and Research in Education*, 8, 111-118.
- Furnham, A., & Cheng, H. (2000). Lay theories of happiness. *Journal of Happiness Studies*, 1, 227-246.
- Geishardt, C., & Munsch, J. (1996). Coping with school stress: A comparison of adolescents with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 29, 225-336.
- Georgeson, J.C., Harris, M.J., Milich, R., & Young, J. (1999). "Just teasing...": Personality effects on perceptions and life narratives of childhood teasing. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25, 1254-1267.
- Gilmartin, B.G. (1987). Peer group antecedents of severe love-shyness in males. *Journal of Personality*, 55, 467-489.
- Ginsburg, G.S., La Greca, A.M., & Silverman, W.K. (1998) Social anxiety in children with anxiety disorders: relation with social and emotional functioning. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26, 175-185.
- Goor, M.B., McKnab, P.A., & Davison-Aviles, R. (1995). Counseling individuals with learning disabilities. *Advances in Special Education*, 9, 99-118,
- Greenham, S. (1999). Learning disabilities and psychosocial adjustment: A critical review. *Child Neuropsychology*, 5, 171-196.
- Griffin, R.S., & Gross, A.M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400.
- Hanish, L.D., & Guerra, N.G. (2000). Children who get victimized at school: What is known? What can be done? *Professional School Counseling*, 4, 113-119.
- Handwerk, M.L., & Marshall, R.M. (1996). Behavioral and emotional problems of students with learning disabilities, serious emotional disturbance, or both conditions. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 327-328.
- Harter, S. (1982). The perceived competence scale for children. *Child Development*, 53, 87-97.
- Harter S. (1990). Causes, correlates, and the functional role of global self-worth: A life span perspective. In R.J. Sternberg & J.Jr. Kolligan (Eds.), *Competence considered* (pp. 67-97). New Haven: Yale University Press.
- Hatzichristou, C., & Hopf, D. (1993). Students with learning disabilities: Academic and social aspects of adaptation. *School Psychology International*, 14, 43-56.
- Hawker, D.S.J., & Boulton, M.J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial maladjustment: A meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 41, 441-455.
- Hay, I., Ashman, A.F., & van Kraayenoord, C.E. (1998). Educational characteristics of students with high or low self concept. *Psychology in the Schools*, 35, 391-400.

- Haynie, D.L., Nansel, T.R., Eitel, P., Davis Crump, A., Saylor, K., Yu, K., et al. (2001). Bullies, victims, and bully/victims: Distinct groups of at-risk youth. *Journal of Early Adolescence*, *21*, 29-49.
- Holahan, C.J., Moos, R.H., & Schaefer, J.A. (1996). Coping, stress resistance, and growth: Conceptualizing adaptive functioning. In M. Zeidner & N.S. Endler (Eds.), *Handbook of coping: Theory, research, applications* (pp. 24–43). New York: Wiley.
- Houndoumadi, A., & Pateraki, L. (2001). Bullying and bullies in Greek elementary schools: Pupils' attitudes and teachers'/parents' awareness. *Educational Review*, *53*, 19-26.
- Hugh-Jones, S., & Smith, P. K. (1999). Self-reports of short and long term effects of bullying on children who stammer. *British Journal of Educational Psychology*, *69*, 141-158.
- Jessor, R., Turbin, M.S., & Costa, F.M. (1998) Risk and protection in successful outcomes among disadvantaged adolescents. *Applied Developmental Science*, *2*, 194-208.
- Judge, T.A., & Bono, J.E. (2001). A rose by any other name...Are self-esteem, generalized self-efficacy, Neuroticism, and locus of control indicators of a common construct? In B.W. Roberts & R. Hogan (Eds.), *Personality psychology in the workplace* (pp. 93-118). Washington, DC: American Psychological Association.
- Judge, T.A., Erez, A., & Bono, J.E. (1998). The power of being positive: the relation between positive self-concept and job performance. *Human Performance*, *11*, 167-188.
- Judge, T.A., Erez, A., Bono, J.E., & Thoresen, C.J. (2003). The core self-evaluations scale: development of a measure. *Personnel Psychology*, *56*, 303-331.
- Judge T.A., Locke E.A., & Durham C.C. (1997), The dispositional causes of job satisfaction: A core evaluations approach. *Research in Organizational Behavior*, *19*, 151-188.
- Judge, T.A., Van Vianen, A.E.M., & De Pater, I.E. (2004). Emotional stability, core self-evaluations, and job outcomes: a review of the evidence and an agenda for future research. *Human Performance*, *17*, 327-347.
- Kaplan, H.B. (1996). *Psychosocial stress. Perspectives on structure, theory, life-course, and methods*. New York: Academic Press.
- Karademas, E.C. & Kalantzi-Azizi, A. (2004). The stress process, self-efficacy expectations, and psychological health. *Personality and Individual Differences*, *37*, 1033-1043.
- Kashdan, T.B., & Roberts, J.E. (2004). Social anxiety's impact on affect, curiosity, and social self-efficacy during a high self-focus social threat situation. *Cognitive Therapy and Research*, *28*, 119-141.
- Kavale, K.A., & Forness, S.R. (1996). Social skill deficits and learning disabilities: A meta-analysis. *Journal of Learning Disabilities*, *29*, 226-237.
- Kerig, P.K., & Wenar, C. (2008). *Εξελικτική ψυχοπαθολογία: Από τη βρεφική ηλικία στην εφηβεία*. Αθήνα: Gutenberg.

- Kliewer, W., & Sandler, I. (1992). Locus of control and self-esteem as moderators of stressor-symptom relations in children and adolescents. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *20*, 393-413.
- Kochenderfer, B.J., & Ladd, G.W. (1996). Peer victimization: Cause or consequence of school maladjustment. *Child Development*, *67*, 1305-1317.
- Kuhne, M., & Wiener, J. (2000). Stability of social status of children with and without learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *23*, 64-75.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., Henttonen, I., Puura, K., Moilanen, I., Piha, J., Tamminen, T., & Almqvist, F. (1999α). Psychiatric disorders, performance level at school and special education at early elementary school age. *European Child & Adolescent Psychiatry*, *8*, 48-54.
- Kumpulainen, K., Rasanen, E., & Puura, K. (1999β). Psychiatric disorders and the use of mental health services among children involved in bullying. *Aggressive Behavior*, *27*, 102-110.
- Lagerspetz, K.M., Bjorkqvist, K., & Peltonen, T. (1988). Is indirect aggression more typical of females? Gender differences in aggressiveness in 11- to 12-year-old children. *Aggressive Behavior*, *14*, 403-414.
- Lazarus, R.S. (1999). *Stress and emotion: A new synthesis*. New York: Springer.
- Lazarus, R.S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal and coping*. New York: Springer.
- Llewellyn, A. (2000). Perceptions of mainstreaming: A systems approach. *Developmental Medicine and Child Neurology*, *42*, 106-115.
- Locke, E.A., McClear, K., & Knight, D. (1996). Self-esteem and work. *International Review of Industrial/Organizational Psychology*, *11*, 1-32.
- Maedgen J.W., & Carlson, C.L. (2000). Social functioning and emotional regulation in the attention deficit hyperactivity disorder subtypes. *Journal of Clinical Child Psychology*, *29*, 30-42.
- Magnus, K., Diener, E., Fujita, E., & Pavot, W. (1993). Extraversion and neuroticism as predictors of objective life events: A longitudinal analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, *65*, 1046-1053.
- Mann, M., Hosman, C.M.H., Schaalma, H.P., & deVries, N.K. (2004). Self-esteem in a broad-spectrum approach for mental health promotion. *Health Education Research*, *19*, 357-372.
- Markus, H., & Nurius, P. (1986) Possible selves. *American Psychologist*, *41*, 954-969.
- Marsh, H.W., & Yeung, A.S. (1997) Causal effects of academic self-concept on academic achievement: structural equation models of longitudinal data. *Journal of Educational Psychology*, *89*, 41-54.
- Martlew, M., & Hodson, J. (1991). Children with mild learning difficulties in an integrated and in a special school: Comparisons of behaviour, teasing and teachers' attitudes. *British Journal of Educational Psychology*, *61*, 355-372.
- Masi, G., Brovedani, P., & Poli, P. (1998). School failure in early adolescence: The psychopathological risk. *Child Psychiatry and Human Development*, *29*, 127-140.

- Matsuo, N., & Arai, K. (1998). Relationship among social anxiousness, public self-consciousness, and social self-efficacy in children. *Japanese Journal of Educational Psychology, 46*, 21–30.
- McCrae, R.R., & Costa, P.T.Jr. (1986). Personality, coping, and coping effectiveness in an adult sample. *Journal of Personality, 54*, 385-405.
- McIntosh, R., Vaughn, S., & Zaragoza, N. (1991). A review of social interventions for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities, 24*, 451-458.
- McNulty, M.A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 363-381.
- Miguel, S.K., Forness, S.R., & Kavale, K.A. (1996). Social skills deficits in learning disabilities: The psychiatric comorbidity hypothesis. *Learning Disability Hypothesis, 19*, 252-261.
- Mishna, F. (2003). Learning disabilities and bullying: Double jeopardy. *Journal of Learning Disabilities, 36*, 336-347.
- Morrison, G.M., Furlong, M.J., & Smith, G. (1994). Factors associated with the experience of school violence among general education, leadership class, opportunity class, and special day class pupils. *Education and Treatment of Children, 17*, 356-369.
- Muha, D.G. (1991). Dropout prevention and group counseling. *High School Journal, 74*, 76-80.
- Muris, P. (2002). Relationship between self-efficacy and symptoms of anxiety disorders and depression in a normal adolescent sample. *Personality and Individual Differences, 32*, 337-348.
- Murray, J. (1998). Best practices in working with families of handicapped children. In A., Thomas & J., Grimes (eds.). *Best Practices in School Psychology*. (pp. 321-330). The National Association of School Psychologists, Washington, DC.
- Mynard, H., & Joseph, S. (1997). Bully/victim problems and their association with Eysenck personality dimensions in 8 to 13 year-olds. *British Journal of Educational Psychology, 66*, 447-456.
- Nabuzoka, D., & Smith, P.K. (1993). Sociometric status and social behaviour of children with and without learning difficulties. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 34*, 1435-1448.
- Nansel, T.R., Overpeck, M., Pilla, R.S., Ruan, W.J., Simons-Morton, B., & Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA, 285*, 2094-2100.
- Νικολόπουλος, Δ. (2007). Οι ψυχολογικές επιπτώσεις των δυσκολιών μάθησης στο παιδί και την οικογένειά του: Η συμβολή του σχολικού ψυχολόγου στη διαχείρισή τους. *Επιστημονική Επετηρίδα Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, Τόμος 5*, 203-223.
- Njus, D.M., & Howard Brockway, J. (1999). Perceptions of competence and locus of control for positive and negative outcomes: predicting depression and adjustment to college. *Personality and Individual Differences, 26*, 531-548.
- O' Leary, A. (1992). Self-efficacy and health: Behavioral and stress–physiological mediation. *Cognitive Therapy and Research, 16*, 229-245.

- O'Moore, M., & Kirkham, C. (2001). Self-esteem and its relationship to bullying behavior. *Aggressive Behavior, 27*, 269-283.
- Orenstein, M. (2000). *Smart, but stuck: What every therapist needs to know about learning disabilities and imprisoned intelligence*. New York: Haworth.
- Patterson, G.R., Littman, R.A., & Bricker, W. (1967). Assertive behavior in children: A step toward a theory of aggression. *Monographs of the Society for Research in Child Development, 32*, 1-43.
- Pearl, R. (1982). LD children's attributions for success and failure: A replication with a labeled LD sample. *Learning Disability Quarterly, 5*, 173-176.
- Pearl, R., & Bay, M. (1999). Psychosocial correlates of learning disabilities. In V.L. Schwann & D.H. Saklofske (Eds.), *Handbook of psychosocial characteristics of exceptional children* (pp. 443-470). New York: Kluwer/Plenum.
- Pelligrini, A.D., & Long, J.D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology, 20*, 259-280.
- Pepler, D.J., Craig, W.M., Ziegler, S., & Charach, A. (1994). An evaluation of an anti-bullying intervention in Toronto schools. *Canadian Journal of Community Mental Health, 13*, 95-110.
- Perren, S., & Alsaker, F.D. (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 47*, 45-57.
- Perry, D.G., Hodges, E.V.E., & Egan, S.K. (2001). Determinants of chronic victimization by peers: A review and a new model of family influence. In J. Juvonen & S.H. Graham (Eds.), *Peer harassment: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 73-104). New York: Guilford Press.
- Piccolo, R.F., Judge, T.A., Takahashi, K., Watanabe, N., & Locke, E.A. (2005). Core self-evaluations in Japan: relative effects on job satisfaction, life satisfaction, and happiness. *Journal of Organizational Behavior, 26*, 965-984.
- Πολυχρόνη, Φ., Χατζηχρήστου, Χ., & Μπίμπου, Α. (2006). *Ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Δυσλεξία: Ταξινόμηση, αξιολόγηση και παρέμβαση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πούλιος, Ι. (2007). *Η παιδική επιθετικότητα στο σχολείο*. Αθήνα: Συμπρωτάκης.
- Prinstein, M.J., Boergers, J., & Vernberg, E.M. (2001). Overt and relational aggression in adolescents: Social-psychological adjustment of aggressors and victims. *Journal of Clinical and Adolescent Psychology, 30*, 479-491.
- Riddick, B. (1996). *Living with dyslexia: The social and emotional consequences of specific learning difficulties*. London: Routledge.
- Rigby, K. (1997α). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia, 22*, 28-34.
- Rigby, K. (1997β). Attitudes and beliefs about bullying among Australian school children. *Irish Journal of Psychology, 18*, 202-220.

- Rigby, K. (1998). The relationship between reported health and involvement in bully/victim problems among male and female secondary school students. *Journal of Health Psychology*, 3, 465-476.
- Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός: Σύγχρονες απόψεις*. Θ. Γιοβαζολιάς (Επιμ.), Β. Δόμπολα (Μτφρ.). Αθήνα: Τόπος.
- Rigby, K., & Bangshaw, D. (2001). What hurts? The reported consequences of negative interactions with peers among Australian school children. *Children Australia*, 26, 36-41.
- Rigby, K., & Cox, I.K. (1996). The contributions of bullying and low self-esteem to acts delinquency among Australian teenagers. *Personality and Individual Differences*, 21, 609-612.
- Rigby, K., Cox, I.K., & Black, G. (1997). Cooperativeness and bully/victim problems among Australian schoolchildren. *Journal of Social Psychology*, 137, 357-368.
- Rigby, K., & Slee, P.T. (1993). Dimensions of interpersonal relations among Australian children and implications of psychological well-being. *Journal of Social Psychology*, 133, 33-42.
- Rotter, J.B. (1966). Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement. *Psychological Monographs*, 80 (1, Whole No. 609).
- Sabornie, E.J. (1994). Social-affective characteristics in early adolescents identified as learning disabled and nondisabled. *Learning Disability Quarterly*, 17, 268-279.
- Salmon, G., Jones, A., & Smith, D.M. (1998). Bullying in school: self-reported anxiety and self-esteem in secondary school children. *British Medical Journal*, 317, 924-925.
- San Miguel, S.K., Forness, S., & Kavale, K.A. (1996). Social skills deficits in learning disabilities: The psychiatric comorbidity hypothesis. *Learning Disability Quarterly*, 19, 252-261.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of victims and aggressors in children's peer groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, 181-192.
- Schwartz, D., Dodge, K.A., & Coie, J.D. (1993). The emergence of chronic peer victimization in boys' play groups. *Child Development*, 64, 1755-1772.
- Sharp, S. (1995). How much does bullying hurt? The effects of bullying on the personal well-being and educational progress of secondary aged students. *Educational and Child Psychology*, 12, 81-88.
- Sharp, S. (1996). The role of peers in tackling bullying in schools. *Educational Psychology in Practice*, 11, 17-22.
- Siddique, C., & D'Arcy, C. (1984). Adolescence, stress, and psychological well being. *Journal of Youth and Adolescence*, 13, 459-473.
- Sourander, A., Helstela, L., Helenius, H., & Piha, J. (2000). Persistence of bullying from childhood to adolescence: A longitudinal 8-year follow-up study. *Child Abuse and Neglect*, 24, 873-881.
- Storch, E. A., Lewin, A., Geffken, G. R., Silverstein, J. H., Heidgerken, A. D., Strawser, M. S., & Baumeister, A. (2004a). Peer victimization and psychosocial adjustment in children with type one diabetes. *Clinical Pediatrics*, 43, 467-472.

- Storch, E.A., Lewin, A.B., Silverstein, J.H., Heidgerken A.D., Strawser, M.S., Baumeister A., et al. (2004β). Social-psychological correlates of peer victimization in children with endocrine disorders. *Journal of Pediatrics*, 145, 784-789.
- Storch, E.A., Masia-Warner, C., & Brassard, M.R. (2003). The relationship of peer victimization to social anxiety and loneliness in adolescence. *Child Study Journal*, 33, 1-18.
- Svetaz, M.V., Ireland, M., & Blum, R. (2000). Adolescents with learning disabilities: Risk and protective factors associated with emotional well-being: Findings from the national longitudinal study of adolescent health. *Journal of Adolescent Health*, 27, 340-348.
- Tani, F., Greenman, P.S., Schneider, B.H., & Fregoso, M. (2003). Bullying and the Big Five: A study of childhood personality and participant roles in bullying incidents. *School Psychology International*, 24, 131-146.
- Terranova, A.M. (2009). Factors that influence children's responses to peer victimization. *Child Youth Care Forum*, 38, 253-271.
- Terry, D. (1994). Determinants of coping: The role of stable and situational factors. *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, 895-910.
- Thompson, D., Whitney, I., & Smith, I. (1994). Bullying of children with special needs in mainstream schools. *Support for Learning*, 9, 103-106.
- Toblin, R.L., Schwartz, D., Hopmeyer Gorman, A., & Abou-ezzeddine, T. (2005). Social-cognitive and behavioral attributes of aggressive victims of bullying. *Applied Developmental Psychology*, 26, 329-346.
- Tritt, C., & Duncan, R.D. (1997). The relationship between childhood bullying and young adult self-esteem and loneliness. *Journal of Humanistic Education and Development*, 67, 35-44.
- Vernberg, E.M., Jacobs, A.K., & Hershberger, S.L. (1999). Peer victimization and attitudes about violence during early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 28, 386-395.
- Watson, D., & Hubbard, B. (1996). Adaptational style and dispositional structure: Coping in the context of the five-factor model. *Journal of Personality*, 64, 737-774.
- Weinert, J., & Schneider, B.H. (2002). A multisource exploration of the friendship patterns of children with and without learning disabilities. *Journal of abnormal Child Psychology*, 30, 123-154.
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G.N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63, 183-193.
- Χατζηχρήστου, Χ., Πολυχρόνη, Φ., Μπεζεβέγκης Η., & Μυλωνάς, Κ. (2008). *Εργαλείο ψυχοκοινωνικής προσαρμογής ή Τεστ ψυχοκοινωνικής προσαρμογής*. Ελλάδα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, ΕΠΕΑΕΚ.

- Zats, S., & Chassin, L. (1985). Cognition of test anxious children under naturalistic test taking conditions. *Journal of Consultancy and Clinical Psychology*, 53, 393-401.
- Zimmerman, S.L. (2000). Self-esteem, personal control, optimism, extraversion and the subjective well-being of Midwestern university faculty. *Dissertation Abstracts International B: Sciences and Engineering*, 60, 3608.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

- Η Κλίμακα Κεντρικού Μηχανισμού Αυτο-αξιολογήσεων (Core Self-Evaluations Scale- CSES; Judge, Erez, Bono, & Thoresen, 2003. Προσαρμογή: Ι. Τσαούσης και Ι. Νικολάου).

	Διαφωνώ Απόλυτα	Διαφωνώ	Ούτε Συμφωνώ / Ούτε Διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ Απόλυτα
1. Είμαι σίγουρος/η ότι πετυχαίνω όσο μου αξίζει στην ζωή	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Μερικές φορές νιώθω θλιμμένος/η.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Όταν προσπαθώ, γενικά πετυχαίνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Μερικές φορές όταν αποτυγχάνω, νιώθω ότι δεν αξίζω τίποτα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ολοκληρώνω αυτά που πρέπει να κάνω με επιτυχία.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Μερικές φορές, αισθάνομαι ότι δεν ελέγχω τα πράγματα που έχω να κάνω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Σε γενικές γραμμές είμαι ευχαριστημένος/η με τον εαυτό μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Έχω πολλές αμφιβολίες για τις ικανότητές μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Εγώ καθορίζω τι θα συμβεί στη ζωή μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Νιώθω ότι δεν ελέγχω την επιτυχία μου στο σχολείο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Μπορώ να αντιμετωπίσω τα προβλήματά μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Υπάρχουν στιγμές που τα πράγματα μου φαίνονται αρκετά δυσάρεστα και αδιόρθωτα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- **Ερωτηματολόγιο Εμπειριών με τους Συνομηλίκους (Peer Experiences Questionnaire – PEQ;** Vernberg, Jacobs & Hershberger, 1999. Μετάφραση και προσαρμογή: Η. Κουρκούτας και Α. Γιοβαζολιάς).

	Ποτέ	Μία ή δύο φορές	Λίγες φορές	Περίπου μία φορά την εβδομάδα	Λίγες φορές την εβδομάδα
1. Ένας μαθητής/τρια με πείραξε με άσχημο τρόπο για να με ενοχλήσει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Ένας μαθητής/τρια είπε ότι θα με χτύπαγε ή θα με τραυματίζε.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ένας μαθητής/τρια με αγνόησε επίτηδες για να πληγώσει τα αισθήματά μου.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Ένας μαθητής/τρια είπε ψέματα για μένα για να μην με συμπαθούν οι άλλοι μαθητές.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Ένας μαθητής/τρια με χτύπησε, με κλώτσησε ή με έσπρωξε με κακοήθη τρόπο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Ένας μαθητής/τρια με άρπαξε, με κράτησε ή με άγγιξε με τρόπο που δεν μου άρεσε.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Κάποιοι μαθητές με άφησαν έξω από τα πράγματα από κακία και μόνο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Ένας μαθητής/τρια με κυνήγησε σαν να ήθελε πραγματικά να μου κάνει κακό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Κάποιοι μαθητές μαζεύτηκαν εναντίον μου και μου φέρθηκαν άσχημα.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Πείραξα ή κορόιδεψα έναν μαθητή/τρια με άσχημο τρόπο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Απειλήσα άλλον μαθητή/τρια ότι θα τον/την χτυπήσω ή τραυματίσω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Αγνόησα άλλον μαθητή/τρια μόνο και μόνο για να πληγώσω τα αισθήματά του/της.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Είπα ψέματα για έναν άλλο μαθητή/τρια ώστε οι άλλοι μαθητές να μην τον/την συμπαθούν.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Χτύπησα, κλώτσησα ή έσπρωξα άλλον μαθητή/τρια με κακοήθη τρόπο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Άρπαξα, κράτησα ή άγγιξα άλλον μαθητή/τρια με τρόπο που δεν του/της άρεσε.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Συντέλεσα κι εγώ στο να αποκλειστεί ένας μαθητής/τρια από τα πράγματα από κακία και μόνο.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Κυνήγησα έναν μαθητή/τρια προσπαθώντας να του/της κάνω κακό.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18. Εγώ και κάποιοι μαθητές μαζευτήκαμε και φερθήκαμε άσχημα σε άλλον μαθητή/τρια.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- **Εργαλείο Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής παιδιών Προσχολικής και Σχολικής ηλικίας ή Τεστ Ψυχοκοινωνικής Προσαρμογής** (Χατζηχρήστου, Πολυχρόνη, Μπεζεβέγκης, Μυλωνάς, 2008).

- Κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στα παιδιά Δημοτικού.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Λέω τη γνώμη μου όταν χρειάζεται.	1	2	3	4	5
2. Τα περισσότερα παιδιά με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
3. Περιμένω με χαρά την ώρα των μαθηματικών.	1	2	3	4	5
4. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
5. Περιμένω μέχρι την τελευταία στιγμή για να ξεκινήσω μια εργασία για το σχολείο.	1	2	3	4	5
6. Είμαι σίγουρος ότι μπορώ να τα καταφέρω με τα μαθήματα στην τάξη αυτή τη χρονιά.	1	2	3	4	5
7. Ανησυχώ μήπως κάνω κάτι ανόητο ή κάτι που θα με ντροπιάσει.	1	2	3	4	5
8. Καταλαβαίνω τι εννοεί κάποιος όταν δεν μιλάει, κοιτώντας την έκφραση του προσώπου ή τις κινήσεις σώματος.	1	2	3	4	5
9. Αποσπάται εύκολα η προσοχή μου από θορύβους ή δραστηριότητες άλλων.	1	2	3	4	5
10. Ανησυχώ μήπως οι άλλοι γελάσουν με εμένα.	1	2	3	4	5
11. Ξεκινάω μια συζήτηση ή μια δραστηριότητα και ζητάω και από τα άλλα παιδιά να πάρουν μέρος σε αυτή.	1	2	3	4	5
12. Όταν αρχίσω κάτι, θέλω οπωσδήποτε να το τελειώσω.	1	2	3	4	5
13. Κάνω λάθη απροσεξίας.	1	2	3	4	5
14. Μπορώ να κάνω ακόμα και την πιο δύσκολη δουλειά στην τάξη αν το προσπαθήσω.	1	2	3	4	5
15. Έχω καλές ιδέες αλλά δυσκολεύομαι να τις εκφράσω γραπτά.	1	2	3	4	5
16. Ολοκληρώνω στην ώρα μου τις εργασίες που έχω να κάνω για το σχολείο.	1	2	3	4	5
17. Ζητάω συγνώμη όταν χρειάζεται.	1	2	3	4	5
18. Όταν διαβάζω κάτι στα μαθηματικά το μαθαίνω γρήγορα.	1	2	3	4	5
19. Μου αρέσει να γνωρίζω άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
20. Μπορώ να καταλαβαίνω δύσκολες ερωτήσεις.	1	2	3	4	5
21. Δυσκολεύομαι σε σύνθετες, περίπλοκες εργασίες του σχολείου.	1	2	3	4	5
22. Παίρνω εύκολα αποφάσεις.	1	2	3	4	5
23. Είμαι καλός/ή στην ορθογραφία.	1	2	3	4	5
24. Θεωρώ ότι ενδιαφέρομαι και προσπαθώ να κάνω αυτό που πρέπει.	1	2	3	4	5
25. Όταν με καλούν τα άλλα παιδιά σε δραστηριότητες, πηγαίνω.	1	2	3	4	5

26. Συμμετέχω σε ομαδικές συζητήσεις.	1	2	3	4	5
27. Επιμένω σε ένα πρόβλημα μέχρι να το λύσω.	1	2	3	4	5
28. Εκφράζω με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά μου (π.χ. είμαι ήρεμος/η ακόμη και όταν είμαι θυμωμένος/η).	1	2	3	4	5
29. Παίρνω καλούς βαθμούς στη Γλώσσα.	1	2	3	4	5
30. Ακολουθώ τους κανόνες του σχολείου και της τάξης.	1	2	3	4	5
31. Προσκαλώ τα άλλα παιδιά να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
32. Βρίσκω δυσκολίες στο να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	1	2	3	4	5
33. Ακούω προσεκτικά κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, είμαι καλός/ή ακροατής/άτρια.	1	2	3	4	5
34. Ακόμα και όταν δυσκολεύομαι σε μια εργασία, δεν τα παρατάω.	1	2	3	4	5
35. Νιώθω ότι έχω αρκετά θετικά στοιχεία ως προσωπικότητα (προτερήματα).	1	2	3	4	5
36. Θεωρώ τον εαυτό μου καλό/ή μαθητή/τρια.	1	2	3	4	5
37. Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα, προσπαθώ να βρω τι το προκάλεσε.	1	2	3	4	5
38. Όταν θέλω κάτι, το θέλω αμέσως.	1	2	3	4	5
39. Δε μ' ενδιαφέρει το σχολείο.	1	2	3	4	5
40. Μου αρέσει το σχολείο.	1	2	3	4	5
41. Όταν θέλω κάτι, το ζητάω.	1	2	3	4	5
42. Πιάνω εύκολα κουβέντα με τα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
43. Συμμετέχω σε μια δραστηριότητα που έχει ήδη ξεκινήσει.	1	2	3	4	5
44. Δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ.	1	2	3	4	5
45. Όταν διαβάζω κάτι στη Γλώσσα το μαθαίνω γρήγορα.	1	2	3	4	5
46. Συνεργάζομαι με τους συνομηλίκους σε ομαδικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
47. Ξέρω να αντιμετωπίζω δύσκολες καταστάσεις (π.χ. Αν μου επιτεθεί ένα παιδί ξέρω πώς να προστατευτώ).	1	2	3	4	5
48. Καταλαβαίνω πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα και όταν δεν λένε τίποτα.	1	2	3	4	5
49. Γενικά είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
50. Συχνά νιώθω θλίψη, μελαγχολία.	1	2	3	4	5
51. Μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου.	1	2	3	4	5
52. Γενικά, είμαι περήφανος/η για πολλά πράγματα.	1	2	3	4	5
53. Όταν ρωτάει κάτι η δασκάλα/ο δάσκαλος, απαντάω ή προσπαθώ να απαντήσω.	1	2	3	4	5
54. Ξέρω να πετυχαίνω αυτό που θέλω.	1	2	3	4	5
55. Είναι πιο σημαντικό για μένα να καταλαβαίνω τα μαθήματα από το να παίρνω μόνο καλούς βαθμούς.	1	2	3	4	5
56. Μπορώ να διακρίνω πότε κάποιος από τους φίλους μου είναι λυπημένος.	1	2	3	4	5
57. Κάνω λάθη από τη βιασύνη μου.	1	2	3	4	5
58. Οι γονείς μου είναι συνήθως δυσαρεστημένοι ή απογοητευμένοι με αυτά που κάνω.	1	2	3	4	5
59. Αντιδρώ έντονα στο παραμικρό ερέθισμα, π.χ. με ενοχλεί κάποιος αν μου μιλήσει την ώρα που κάνω κάτι					

άλλο και του το δείχνω με θυμό.	1	2	3	4	5
60. Μου αρέσει να λύνω ασκήσεις στα μαθηματικά.	1	2	3	4	5
61. Ακολουθώ ένα πρόγραμμα σε ό, τι κάνω.	1	2	3	4	5
62. Κατανοώ και ανταποκρίνομαι κατάλληλα σε θετικές και αρνητικές καταστάσεις (π.χ. χαίρομαι όταν με επαινούν, στεναχωριέμαι όταν με μαλώνουν).	1	2	3	4	5
63. Έχω δική μου άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζω.	1	2	3	4	5
64. Θέλω να είμαι ο αρχηγός της παρέας.	1	2	3	4	5
65. Συνήθως δυσκολεύομαι να διατηρήσω την ψυχραιμία μου. (θυμώνω εύκολα).	1	2	3	4	5
66. Είναι εύκολο για μένα το να διαβάσω το μάθημα της Γλώσσας.	1	2	3	4	5
67. Εκνευρίζομαι εύκολα.	1	2	3	4	5
68. Έχω σύστημα στο διάβασμα μου.	1	2	3	4	5
69. Περιμένω με χαρά την ώρα της Γλώσσας.	1	2	3	4	5
70. Προσφέρω βοήθεια στα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
71. Συνεχίζω να προσπαθώ, ακόμα κι όταν συναντώ δυσκολίες.	1	2	3	4	5
72. Θυμώνω με το παραμικρό.	1	2	3	4	5
73. Ακούω με προσοχή τις οδηγίες του/της δασκάλου/ας για τις εργασίες μου.	1	2	3	4	5
74. Ανησυχώ για το τι σκέφτονται τα άλλα παιδιά για μένα.	1	2	3	4	5
75. Έχω την τάση να απομονώνομαι.	1	2	3	4	5
76. Νιώθω άσχημα όταν έχουν πληγωθεί άλλοι άνθρωποι.	1	2	3	4	5
77. Δείχνω στους άλλους πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
78. Ζητάω από άλλα παιδιά να παίξουν μαζί μου.	1	2	3	4	5
79. Είμαι καλός/ή στα μαθηματικά.	1	2	3	4	5
80. Ανησυχώ μήπως με σηκώσει η δασκάλα/ο δάσκαλος για μάθημα.	1	2	3	4	5
81. Προετοιμάζομαι για το σχολείο μόνο γιατί έχω υποχρέωση να το κάνω.	1	2	3	4	5
82. Συμμετέχω και στηρίζω τα άλλα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις.	1	2	3	4	5
83. Δυσκολεύομαι να βρίσκω τα πράγματά μου.	1	2	3	4	5
84. Συχνά με επιλέγουν ως αρχηγό.	1	2	3	4	5
85. Αντιδρώ έντονα όταν με μαλώνουν.	1	2	3	4	5
86. Δυσκολεύομαι στο να συγκεντρώνομαι ή στο να παίρνω αποφάσεις.	1	2	3	4	5
87. Φοβάμαι μήπως κάνω λάθη.	1	2	3	4	5
88. Όταν έχω κάποιο πρόβλημα, συνήθως ζητάω βοήθεια.	1	2	3	4	5
89. Παραμένω ήρεμος/η όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα.	1	2	3	4	5
90. Τα πάω καλά με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
91. Πιστεύω ότι για μερικά πράγματα θα μπορούσα να είμαι περήφανος/η.	1	2	3	4	5
92. Οι γονείς μου ξέρουν τι μπορώ και τι δεν μπορώ να κάνω.	1	2	3	4	5
93. Μερικές φορές, νιώθω ότι δεν είμαι καλός/ή σε τίποτα.	1	2	3	4	5

94. Δε θέλω να πηγαίνω στο σχολείο.	1	2	3	4	5
95. Έχω οργάνωση στη μελέτη μου (διαβάζω με σειρά και πρόγραμμα).	1	2	3	4	5
96. Με νοιάζουν τα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5
97. Τα περισσότερα παιδιά που γνωρίζω, με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
98. Μερικές φορές, πάω απροετοίμαστος/η στο σχολείο.	1	2	3	4	5
99. Δυσκολεύομαι να υπολογίσω σωστά το χρόνο που χρειάζεται μια εργασία.	1	2	3	4	5
100. Συνήθως δεν ελέγχω την εργασία μου για να δω αν έχω λάθη.	1	2	3	4	5
101. Μου αρέσει να κάνω ασκήσεις στη Γλώσσα.	1	2	3	4	5
102. Δυσκολεύομαι να αποφασίσω τι πρέπει να κάνω κάθε φορά.	1	2	3	4	5
103. Όταν κάνω κάτι, το κάνω καλά.	1	2	3	4	5
104. Διαβάζω τα μαθήματά μου γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	1	2	3	4	5
105. Νοιάζομαι για τα συναισθήματα των άλλων παιδιών.	1	2	3	4	5
106. Παίρνω καλούς βαθμούς στα μαθηματικά.	1	2	3	4	5
107. Μπορώ να μιλήσω εύκολα για το πώς αισθάνομαι.	1	2	3	4	5
108. Είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου.	1	2	3	4	5
109. Με ενδιαφέρουν οι ιδέες των άλλων παιδιών.	1	2	3	4	5
110. Νιώθω συχνά ντροπή, αισθάνομαι εύκολα αμηχανία.	1	2	3	4	5
111. Κάνω πολλά λάθη στο σχολείο.	1	2	3	4	5
112. Ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα.	1	2	3	4	5
113. Μπορώ εύκολα να χρησιμοποιώ διαφορετικούς τρόπους για να λύνω προβλήματα.	1	2	3	4	5
114. Ξαναδιαβάζω τις εργασίες μου για να διορθώσω λάθη που μπορεί να έχω κάνει.	1	2	3	4	5
115. Καταλαβαίνω τα πάντα όταν διαβάζω.	1	2	3	4	5

- Κλίμακα που χρησιμοποιήθηκε στα παιδιά Γυμνασίου.

	Καθόλου	Λίγο	Μέτρια	Πολύ	Πάρα πολύ
1. Λέω τη γνώμη μου όταν χρειάζεται.	1	2	3	4	5
2. Τα περισσότερα παιδιά με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
3. Περιμένω με χαρά την ώρα των μαθηματικών.	1	2	3	4	5
4. Μου αρέσει να είμαι με άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
5. Περιμένω μέχρι την τελευταία στιγμή για να ξεκινήσω μια εργασία για το σχολείο.	1	2	3	4	5
6. Είμαι σίγουρος ότι μπορώ να τα καταφέρω με τα μαθήματα στην τάξη αυτή τη χρονιά.	1	2	3	4	5
7. Ανησυχώ μήπως κάνω κάτι ανόητο ή κάτι που θα με ντροπιάσει.	1	2	3	4	5
8. Καταλαβαίνω τι εννοεί κάποιος όταν δεν μιλάει, κοιτώντας την έκφραση του προσώπου ή τις κινήσεις					

σώματος.	1	2	3	4	5
9. Αποσπάται εύκολα η προσοχή μου από θορύβους ή δραστηριότητες άλλων.	1	2	3	4	5
10. Ανησυχώ μήπως οι άλλοι γελάσουν με εμένα.	1	2	3	4	5
11. Ξεκινάω μια συζήτηση ή μια δραστηριότητα και ζητάω και από τα άλλα παιδιά να πάρουν μέρος σε αυτή.	1	2	3	4	5
12. Όταν αρχίσω κάτι, θέλω οπωσδήποτε να το τελειώσω.	1	2	3	4	5
13. Κάνω λάθη απροσεξίας.	1	2	3	4	5
14. Μπορώ να κάνω ακόμα και την πιο δύσκολη δουλειά στην τάξη αν το προσπαθήσω.	1	2	3	4	5
15. Έχω καλές ιδέες αλλά δυσκολεύομαι να τις εκφράσω γραπτά.	1	2	3	4	5
16. Ολοκληρώνω στην ώρα μου τις εργασίες που έχω να κάνω για το σχολείο.	1	2	3	4	5
17. Ζητάω συνγνώμη όταν χρειάζεται.	1	2	3	4	5
18. Όταν διαβάζω κάτι στα μαθηματικά το μαθαίνω γρήγορα.	1	2	3	4	5
19. Μου αρέσει να γνωρίζω άλλους ανθρώπους.	1	2	3	4	5
20. Μπορώ να καταλαβαίνω δύσκολες ερωτήσεις.	1	2	3	4	5
21. Δυσκολεύομαι σε σύνθετες, περίπλοκες εργασίες του σχολείου.	1	2	3	4	5
22. Παίρνω εύκολα αποφάσεις.	1	2	3	4	5
23. Είμαι καλός/ή στην ορθογραφία.	1	2	3	4	5
24. Θεωρώ ότι ενδιαφέρομαι και προσπαθώ να κάνω αυτό που πρέπει.	1	2	3	4	5
25. Όταν με καλούν τα άλλα παιδιά σε δραστηριότητες, πηγαίνω.	1	2	3	4	5
26. Συμμετέχω σε ομαδικές συζητήσεις.	1	2	3	4	5
27. Επιμένω σε ένα πρόβλημα μέχρι να το λύσω.	1	2	3	4	5
28. Εκφράζω με κατάλληλο τρόπο τα συναισθήματά μου (π.χ. είμαι ήρεμος/η ακόμη και όταν είμαι θυμωμένος/η).	1	2	3	4	5
29. Παίρνω καλούς βαθμούς στα φιλολογικά μαθήματα.	1	2	3	4	5
30. Ακολουθώ τους κανόνες του σχολείου και της τάξης.	1	2	3	4	5
31. Προσκαλώ τα άλλα παιδιά να πάρουν μέρος σε δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
32. Βρίσκω δυσκολίες στο να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	1	2	3	4	5
33. Ακούω προσεκτικά κατά τη διάρκεια μιας συζήτησης, είμαι καλός/ή ακροατής/άτρια.	1	2	3	4	5
34. Ακόμα και όταν δυσκολεύομαι σε μια εργασία, δεν τα παρατάω.	1	2	3	4	5
35. Νιώθω ότι έχω αρκετά θετικά στοιχεία ως προσωπικότητα (προτερήματα).	1	2	3	4	5
36. Θεωρώ τον εαυτό μου καλό/ή μαθητή/τρια.	1	2	3	4	5
37. Όταν αντιμετωπίζω ένα πρόβλημα, προσπαθώ να βρω τι το προκάλεσε.	1	2	3	4	5
38. Όταν θέλω κάτι, το θέλω αμέσως.	1	2	3	4	5
39. Δε μ' ενδιαφέρει το σχολείο.	1	2	3	4	5
40. Μου αρέσει το σχολείο.	1	2	3	4	5

41. Όταν θέλω κάτι, το ζητάω.	1	2	3	4	5
42. Πιάνω εύκολα κουβέντα με τα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
43. Συμμετέχω σε μια δραστηριότητα που έχει ήδη ξεκινήσει.	1	2	3	4	5
44. Δυσκολεύομαι να συγκεντρωθώ.	1	2	3	4	5
45. Όταν διαβάζω κάτι στα φιλολογικά μαθήματα το μαθαίνω γρήγορα.	1	2	3	4	5
46. Συνεργάζομαι με τους συνομηλίκους σε ομαδικές δραστηριότητες.	1	2	3	4	5
47. Ξέρω να αντιμετωπίζω δύσκολες καταστάσεις (π.χ. Αν μου επιτεθεί ένα παιδί ξέρω πώς να προστατευτώ).	1	2	3	4	5
48. Καταλαβαίνω πότε οι άνθρωποι είναι αναστατωμένοι, ακόμα και όταν δεν λένε τίποτα.	1	2	3	4	5
49. Γενικά είμαι ικανοποιημένος/η με τον εαυτό μου.	1	2	3	4	5
50. Συχνά νιώθω θλίψη, μελαγχολία.	1	2	3	4	5
51. Μπορώ να ελέγξω τον θυμό μου.	1	2	3	4	5
52. Γενικά, είμαι περήφανος/η για πολλά πράγματα.	1	2	3	4	5
53. Όταν ρωτάει κάτι ο/η φιλόλογος, απαντάω ή προσπαθώ να απαντήσω.	1	2	3	4	5
54. Ξέρω να πετυχαίνω αυτό που θέλω.	1	2	3	4	5
55. Είναι πιο σημαντικό για μένα να καταλαβαίνω τα μαθήματα από το να παίρνω μόνο καλούς βαθμούς.	1	2	3	4	5
56. Μπορώ να διακρίνω πότε κάποιος από τους φίλους μου είναι λυπημένος.	1	2	3	4	5
57. Κάνω λάθη από τη βιασύνη μου.	1	2	3	4	5
58. Οι γονείς μου είναι συνήθως δυσαρεστημένοι ή απογοητευμένοι με αυτά που κάνω.	1	2	3	4	5
59. Αντιδρώ έντονα στο παραμικρό ερέθισμα, π.χ. με ενοχλεί κάποιος αν μου μιλήσει την ώρα που κάνω κάτι άλλο και του το δείχνω με θυμό.	1	2	3	4	5
60. Μου αρέσει να λύνω ασκήσεις στα μαθηματικά.	1	2	3	4	5
61. Ακολουθώ ένα πρόγραμμα σε ό, τι κάνω.	1	2	3	4	5
62. Κατανοώ και ανταποκρίνομαι κατάλληλα σε θετικές και αρνητικές καταστάσεις (π.χ. χαίρομαι όταν με επαινούν, στεναχωριέμαι όταν με μαλώνουν).	1	2	3	4	5
63. Έχω δική μου άποψη σε πολλά θέματα και την εκφράζω.	1	2	3	4	5
64. Θέλω να είμαι ο αρχηγός της παρέας.	1	2	3	4	5
65. Συνήθως δυσκολεύομαι να διατηρήσω την ψυχραιμία μου. (θυμώνω εύκολα).	1	2	3	4	5
66. Είναι εύκολο για μένα το να διαβάζω τα φιλολογικά μαθήματα.	1	2	3	4	5
67. Εκνευρίζομαι εύκολα.	1	2	3	4	5
68. Έχω σύστημα στο διάβασμα μου.	1	2	3	4	5
69. Περιμένω με χαρά την ώρα των φιλολογικών μαθημάτων.	1	2	3	4	5
70. Προσφέρω βοήθεια στα άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
71. Συνεχίζω να προσπαθώ, ακόμα κι όταν συναντώ δυσκολίες.	1	2	3	4	5
72. Θυμώνω με το παραμικρό.	1	2	3	4	5
73. Ακούω με προσοχή τις οδηγίες του/της δασκάλου/ας για τις εργασίες μου.	1	2	3	4	5
74. Ανησυχώ για το τι σκέφτονται τα άλλα παιδιά για					

μένα.	1	2	3	4	5
75. Έχω την τάση να απομονώνομαι.	1	2	3	4	5
76. Νιώθω άσχημα όταν έχουν πληγωθεί άλλοι άνθρωποι.	1	2	3	4	5
77. Δείχνω στους άλλους πώς νιώθω.	1	2	3	4	5
78. Ζητάω από άλλα παιδιά να παίξουν μαζί μου.	1	2	3	4	5
79. Είμαι καλός/ή στα μαθηματικά.	1	2	3	4	5
80. Ανησυχώ μήπως με σηκώσει η δασκάλα/ο δάσκαλος για μάθημα.	1	2	3	4	5
81. Προετοιμάζομαι για το σχολείο μόνο γιατί έχω υποχρέωση να το κάνω.	1	2	3	4	5
82. Συμμετέχω και στηρίζω τα άλλα παιδιά σε δύσκολες καταστάσεις.	1	2	3	4	5
83. Δυσκολεύομαι να βρίσκω τα πράγματά μου.	1	2	3	4	5
84. Συχνά με επιλέγουν ως αρχηγό.	1	2	3	4	5
85. Αντιδρώ έντονα όταν με μαλώνουν.	1	2	3	4	5
86. Δυσκολεύομαι στο να συγκεντρώνομαι ή στο να παίρνω αποφάσεις.	1	2	3	4	5
87. Φοβάμαι μήπως κάνω λάθη.	1	2	3	4	5
88. Όταν έχω κάποιο πρόβλημα, συνήθως ζητάω βοήθεια.	1	2	3	4	5
89. Παραμένω ήρεμος/η όταν υπάρχει κάποιο πρόβλημα.	1	2	3	4	5
90. Τα πάω καλά με άλλα παιδιά.	1	2	3	4	5
91. Πιστεύω ότι για μερικά πράγματα θα μπορούσα να είμαι περήφανος/η.	1	2	3	4	5
92. Οι γονείς μου ξέρουν τι μπορώ και τι δεν μπορώ να κάνω.	1	2	3	4	5
93. Μερικές φορές, νιώθω ότι δεν είμαι καλός/ή σε τίποτα.	1	2	3	4	5
94. Δε θέλω να πηγαίνω στο σχολείο.	1	2	3	4	5
95. Έχω οργάνωση στη μελέτη μου (διαβάζω με σειρά και πρόγραμμα).	1	2	3	4	5
96. Με νοιάζουν τα συναισθήματα των άλλων.	1	2	3	4	5
97. Τα περισσότερα παιδιά που γνωρίζω, με συμπαθούν.	1	2	3	4	5
98. Μερικές φορές, πάω απροετοίμαστος/η στο σχολείο.	1	2	3	4	5
99. Δυσκολεύομαι να υπολογίσω σωστά το χρόνο που χρειάζεται μια εργασία.	1	2	3	4	5
100. Συνήθως δεν ελέγχω την εργασία μου για να δω αν έχω λάθη.	1	2	3	4	5
101. Μου αρέσει να κάνω ασκήσεις στα φιλολογικά μαθήματα.	1	2	3	4	5
102. Δυσκολεύομαι να αποφασίσω τι πρέπει να κάνω κάθε φορά.	1	2	3	4	5
103. Όταν κάνω κάτι, το κάνω καλά.	1	2	3	4	5
104. Διαβάζω τα μαθήματά μου γιατί μου αρέσει να μαθαίνω καινούργια πράγματα.	1	2	3	4	5
105. Νοιάζομαι για τα συναισθήματα των άλλων παιδιών.	1	2	3	4	5
106. Παίρνω καλούς βαθμούς στα μαθηματικά.	1	2	3	4	5
107. Μπορώ να μιλήσω εύκολα για το πώς αισθάνομαι.	1	2	3	4	5

108. Είμαι συνεπής στις υποχρεώσεις μου.	1	2	3	4	5
109. Με ενδιαφέρουν οι ιδέες των άλλων παιδιών.	1	2	3	4	5
110. Νιώθω συχνά ντροπή, αισθάνομαι εύκολα αμηχανία.	1	2	3	4	5
111. Κάνω πολλά λάθη στο σχολείο.	1	2	3	4	5
112. Ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι άλλοι για μένα.	1	2	3	4	5
113. Μπορώ εύκολα να χρησιμοποιώ διαφορετικούς τρόπους για να λύνω προβλήματα.	1	2	3	4	5
114. Ξαναδιαβάζω τις εργασίες μου για να διορθώσω λάθη που μπορεί να έχω κάνει.	1	2	3	4	5
115. Καταλαβαίνω τα πάντα όταν διαβάζω.	1	2	3	4	5