

**ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ**  
**ΣΧΟΛΗ ΑΝΘΡΩΠΙΣΤΙΚΩΝ ΚΑΙ ΚΟΙΝΩΝΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ**  
**ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΟ ΤΜΗΜΑ ΕΙΔΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ**  
**ΠΡΟΓΡΑΜΜΑ ΜΕΤΑΠΤΥΧΙΑΚΩΝ ΣΠΟΥΔΩΝ**  
**«ΣΥΜΒΟΥΛΕΥΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΙΔΙΚΗ ΑΓΩΓΗ, ΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΚΑΙ**  
**ΤΗΝ ΥΓΕΙΑ»**

**ΔΙΠΛΩΜΑΤΙΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ**

**ΤΙΤΛΟΣ: Διερεύνηση του προφίλ ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και η σχέση του με παράγοντες του περιβάλλοντος**

**Όνοματεπώνυμο μεταπτ. φοιτήτριας : Αντωνίου Ναταλία- Τζαμίλα**

**Μέλη τριμελούς: Βλάχου Αναστασία (Αναπληρώτρια Καθηγήτρια) (Επιβλέπουσα)**  
**Σταυρούση Παναγιώτα (Επίκουρη Καθηγήτρια)**  
**Κλεφτάρας Γεώργιος (Καθηγητής)**

**Βόλος, Οκτώβριος 2016**

## Υπεύθυνη δήλωση περί μη λογοκλοπής

Ο/Η Ναταλία Τζαμίλα Αντωνίου, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο *«Διερεύνηση του προφίλ ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και η σχέση του με παράγοντες του περιβάλλοντος»* αποτελεί προϊόν αυστηρά προσωπικής εργασίας και όλες οι πηγές που έχω χρησιμοποιήσει έχουν δηλωθεί κατάλληλα στις βιβλιογραφικές παραπομπές και αναφορές. Τα σημεία όπου έχω χρησιμοποιήσει ιδέες, κείμενο ή/ και πηγές άλλων συγγραφέων, αναφέρονται ευδιάκριτα στο κείμενο με την κατάλληλη παραπομπή και η σχετική αναφορά περιλαμβάνεται στο τμήμα των βιβλιογραφικών αναφορών με πλήρη περιγραφή.

Ο/Η ΔΗΛΩΝ/-ΟΥΣΑ

Ναταλία Τζαμίλα Αντωνίου

## Περίληψη

Ως «ψυχική ανθεκτικότητα» ορίζεται η διαδικασία, η ικανότητα ή το αποτέλεσμα για επιτυχημένη προσαρμοστικότητα παρ' όλες τις απειλητικές ή/ και προκλητικές καταστάσεις που μπορεί να εμφανιστούν στη ζωή του ατόμου. Αρκετές μελέτες έχουν ασχοληθεί με την έρευνα της ανθεκτικότητας στον παιδικό πληθυσμό, ενώ λίγες είναι αυτές που έχουν επικεντρωθεί σε εκείνες τις ομάδες των παιδιών που αντιμετωπίζουν -με μεγαλύτερη συχνότητα ή με μεγαλύτερη ένταση- παράγοντες επικινδυνότητας, όπως π.χ. παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Στόχος της παρούσας έρευνας είναι να διερευνήσει τα χαρακτηριστικά του προφίλ Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες καθώς και τα συναισθήματα τους σχετικά με το Κλίμα της Τάξης τους, την Κοινωνική Δυσaráσκεια και Μοναξιά, τις διαφορές στα προφίλ Ψυχικής Ανθεκτικότητας παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες καθώς και τις διαφορές στα συναισθήματα τους σχετικά με το Κλίμα της Τάξης τους, την Κοινωνική Δυσaráσκεια και Μοναξιά. Τέλος, στόχος ήταν να εξετάσει τη σχέση συγκεκριμένων παραγόντων (Φύλο, Κλίμα της Τάξης, Κοινωνική Δυσaráσκεια και Μοναξιά) με το προφίλ Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών. Το δείγμα αποτέλεσαν τριακόσιοι τρεις μαθητές Τετάρτης, Πέμπτης και Έκτης δημοτικού, εκ των οποίων οι διακόσιοι είκοσι ένας μαθητές δεν παρουσίαζαν μαθησιακή δυσκολία σύμφωνα με τα σχολικά αρχεία και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, και οι ογδόντα δύο μαθητές είχαν λάβει επίσημη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από πιστοποιημένα κέντρα διάγνωσης. Οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν περιλαμβάνουν αναλύσεις t-Test ανεξάρτητων δειγμάτων και αναλύσεις συσχέτισης. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ισχυρά προφίλ ανθεκτικότητας, σημείωσαν στατιστικά σημαντικά όμως μικρότερους μέσους όρους από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης στις υποκλίμακες της έρευνας. Τα αγόρια και τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες έχουν παρόμοια προφίλ ανθεκτικότητας, χωρίς σημαντικές διαφορές ως προς τις μεταβλητές της έρευνας ενώ οι παράγοντες που σχετίζονται με το κλίμα της τάξης και τα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής δυσaráσκειας, δεν φάνηκε να έχουν κάποια επίπτωση στο προφίλ ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

**Λέξεις κλειδιά:** ανθεκτικότητα, μαθησιακές δυσκολίες, σχολικό κλίμα, κοινωνική δυσaráσκεια, μοναξιά, φύλο.

## Abstract

Resilience has been conceptualized as the process of, capacity for, outcome of successful adaptation despite challenging or threatening circumstances. A review of resilience research literature reveals that there is a lack of information about the resilience of children with learning disabilities. The aim of this study is to explore the Resilience Profiles of children with and without learning disabilities and their feelings of their School Climate, Social Dissatisfaction and Loneliness, the group differences on these Resilience Profiles, their feelings on School Climate, Social Dissatisfaction and Loneliness and the relationship between several variables (Gender, School Climate and Social Dissatisfaction and Loneliness) and the construct of Resilience. The study sample consisted of 303 students who attended the last three grades of elementary school. The 82 students of the sample were diagnosed with learning disability. Self reported questionnaires were used to assess all study variables. Descriptive statistics were performed in order to investigate the resilience profile and two-sample t-Test analysis in order to estimate profile differences among students with and without learning disabilities. At last, correlational analysis was performed to investigate the relationship between study variables. Results showed that children without learning difficulties, are more resilient than children diagnosed with learning disabilities. Furthermore, results showed that boys and girls have similar resilience profile. The correlational analyses showed that the school climate and feelings of social dissatisfaction and loneliness do not have any impact on the resilience profile of children with learning disabilities.

**Key words: resilience profile, learning disabilities, school climate, social dissatisfaction, loneliness, gender differences**

## Εκτενής Περίληψη

Ως ψυχική ανθεκτικότητα ορίζεται η ικανότητα και η δυναμική διαδικασία όπου το άτομο μπορεί να ξεπεράσει το στρες και την όποια δυσκολία ενώ διατηρεί τη ψυχολογική και τη σωματική λειτουργικότητα του. Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας επιτυγχάνεται με την διερεύνηση αφενός των παραγόντων επικινδυνότητας που παρεμβαίνουν και απειλούν τη φυσιολογική εξέλιξη του ατόμου και αφετέρου των προστατευτικών παραγόντων που δρώντας κάνουν το άτομο πιο ανθεκτικό μπροστά στην όποια αντιξοότητα (π.χ. αγχογόνα γεγονότα). Η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να θεωρηθεί ως ένας παράγοντας κινδύνου που επηρεάζει την φυσιολογική εξέλιξη του ατόμου ενώ κάνει τα άτομα πιο ευάλωτα. Στην Ελλάδα δεν έχουν πραγματοποιηθεί πολλές έρευνες σε σχέση με την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες. Για το λόγο αυτό κρίθηκε σημαντικό να διερευνηθούν αφενός το προφίλ Ανθεκτικότητας των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και τα συναισθήματα τους σχετικά με το Κλίμα της τάξης τους, την Κοινωνική Δυσσυνέκεια και Μοναξιά και αφετέρου οι πιθανές διαφορές στο προφίλ Ανθεκτικότητας μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στα συναισθήματα τους για το Κλίμα της Τάξης τους, την Κοινωνική Δυσσυνέκεια και Μοναξιά. Επιπλέον, διερευνήθηκε αν υπάρχει

σχέση μεταξύ της Ανθεκτικότητας και διαφόρων μεταβλητών όπως είναι το Φύλο, το Κλίμα της Τάξης, η Κοινωνική Δυσарέσκεια και Μοναξιά. Χρησιμοποιήθηκαν, τρία ερωτηματολόγια για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι: 1) «Το Ερωτηματολόγιο της Ανθεκτικότητας» (Resilience Youth and Development Module- RYDM) των Νεάρχου, Στογιαννίδου και Κιοσσέογλου (2014), 2) «Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου» (TET) των Βούλγαρη και Ματσαγγούρα (2004), και «Το Ερωτηματολόγιο της Κοινωνικής δυσарέσκειας και Μοναξιάς» των Γαλανάκη και Καλατζή- Αζίζι (1999). Το δείγμα αποτέλεσαν 303 παιδιά Τετάρτης, Πέμπτης και Έκτης Δημοτικού εκ των οποίων οι 82 είχαν επίσημη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Το δείγμα προήλθε από δημοτικά σχολεία των νομών Μαγνησίας, Λάρισας, Τρικάλων και Αττικής. Οι στατιστικές αναλύσεις που πραγματοποιήθηκαν αφορούσαν αναλύσεις σύγκρισης μέσων όρων (t- Test) και αναλύσεις συσχέτισης ανάμεσα στη ψυχική ανθεκτικότητα, το κλίμα της τάξης, της κοινωνικής δυσарέσκειας και μοναξιάς.

Στα αποτελέσματα φάνηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν ικανοποιητικό προφίλ ανθεκτικότητας (είναι ικανοποιημένοι από την υποστήριξη που τους παρέχεται, χαρακτηρίζονται από μέτρια αυτοπεποίθηση και ενσυναίσθηση, θέτουν στόχους για το μέλλον τους σε μέτριο βαθμό), ενώ σημείωσαν υψηλούς μέσους όρους στις υποκλίμακες του Ερωτηματολογίου της Τάξης μου και μέτριους στο Ερωτηματολόγιο της Κοινωνικής Δυσарέσκειας και Μοναξιάς. Από την άλλη, φάνηκε ότι υπάρχουν στατιστικώς σημαντικές διαφορές στο προφίλ ανθεκτικότητας των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, στα συναισθήματα τους σε σχέση με το κλίμα της τάξης τους και με την κοινωνική δυσарέσκεια και μοναξιά σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σημείωσαν κατά κύριο λόγο υψηλότερους μέσους όρους στις μεταβλητές της έρευνας. Τέλος, το φύλο δεν φάνηκε να επιδρά σημαντικά στο προφίλ ανθεκτικότητας παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές ως προς το φύλο σημειώθηκαν σε κάποιες κλίμακες της έρευνας όπως είναι η κλίμακα της ενσυναίσθησης, της διενεκτικότητας και της κοινωνικής μοναξιάς όπου τα κορίτσια σημείωσαν μεγαλύτερους μέσους όρους από τα αγόρια. Τέλος, τα συναισθήματα που έχουν τα παιδιά για το κλίμα της τάξης τους, καθώς και τα συναισθήματα κοινωνικής δυσарέσκειας και μοναξιάς, δεν φάνηκε να έχουν κάποια επίπτωση στο προφίλ της ανθεκτικότητας τους.

Μια ενδεικτική πρόταση για μελλοντικές έρευνες είναι να διερευνηθούν οι προβλεπτικοί παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν το προφίλ των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες καθώς και να εξεταστεί αν ο παράγοντας του φύλου επηρεάζει το προφίλ ψυχικής ανθεκτικότητας τους. Από τη στιγμή που παρόμοια έρευνα δεν έχει ξαναγίνει στα ελληνικά δεδομένα, σε ειδικό πληθυσμό ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες, θεωρούμε ότι τα αποτελέσματα θα δώσουν σημαντικές πληροφορίες που θα βοηθήσουν εκπαιδευτικούς και συμβούλους προκειμένου να οργανώσουν παρεμβάσεις ενίσχυσης παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες.

## Ευχαριστίες

Η παρούσα διπλωματική εκπονήθηκε στα πλαίσια του μεταπτυχιακού προγράμματος “Συμβουλευτική Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην Ειδική Αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία”. Πριν την παρουσίαση της διπλωματικής μου εργασίας νιώθω βαθύτατα την ανάγκη να ευχαριστήσω όλους εκείνους που συνέβαλαν στην επιτυχημένη ολοκλήρωση της.

Πρώτα απ' όλα θα ήθελα να ευχαριστήσω την επιβλέπουσα καθηγήτρια μου, κα. Αναστασία Βλάχου, για την πολύτιμη καθοδήγηση της, το χρόνο που αφιέρωσε καθώς και την εμπιστοσύνη που μου έδειξε, την καθηγήτρια μου κα. Παναγιώτα Σταυρούση, για τις στοχευμένες συμβουλές της καθώς και τον κο. Γιώργο Κλεφτάρα για την υποστήριξη που μου προσέφερε. Παράλληλα, θα ήθελα να ευχαριστήσω την κα. Ρίτσα Ψύλλου, που με την επιμονή και θέληση της συνέβαλε ουσιαστικά στην ολοκλήρωση της συγκεκριμένης διπλωματικής. Επιπλέον, η κα. Κυριακή Γιώτα, υπήρξε αρωγός στα θέματα στατιστικής που με απασχόλησαν κατά τη συγγραφή της διπλωματικής μου εργασίας.

Δεν θα μπορούσα να παραλείψω να ευχαριστήσω όλους τους διευθυντές και ειδικούς παιδαγωγούς των σχολείων που μου άνοιξαν τις πόρτες τους και μου έδωσαν την άδεια να συνεργαστώ με τους μαθητές και τις μαθήτριες του σχολείου τους. Τέλος, θα ήθελα να ευχαριστήσω τους γονείς μου για την ψυχολογική υποστήριξη που μου παρείχαν καθόλη τη διάρκεια των σπουδών μου, και τους φίλους μου Γιώργο Κατσαφέρη, Δήμητρα Αδάμου, Στρατή Σκουλάκη, Κατερίνα Παππά, Σωτήρη Παγωνόπουλο, Γιώργο Κυριάκο που ο καθένας βοήθησε με τον δικό του τρόπο στο να ολοκληρωθεί η παρούσα έρευνα.

## Περιεχόμενα

Εισαγωγή	σελ. 9
<b>Κεφάλαιο 1: Ψυχική ανθεκτικότητα (Resilience)</b>	σελ.12
1.1.Ψυχική ανθεκτικότητα: Εννοιολογική οριοθέτηση και χαρακτηριστικά	σελ.12
1.2. Ορισμός της έννοιας της ανθεκτικότητας	σελ.13
1.3.Τρόπος προσέγγισης της ψυχικής ανθεκτικότητας	σελ.15
1.3.1.Η ψυχική ανθεκτικότητα ως ατομικό χαρακτηριστικό	σελ.16
1.3.2.Η ψυχική ανθεκτικότητα ως μια δυναμική διαδικασία	σελ.17
1.3.3. Ανθεκτικότητα: Ατομικό χαρακτηριστικό ή δυναμική διαδικασία;	σελ.19
1.4.Ψυχική ανθεκτικότητα: Παράγοντες επικινδυνότητας και προστατευτικοί παράγοντες	σελ.20
1.4.1. Οι παράγοντες επικινδυνότητας	σελ.20
1.4.2. Προστατευτικοί παράγοντες	σελ.23
1.5. Μηχανισμοί δράσης προστατευτικών παραγόντων	σελ.30
1.6.Ψυχική Ανθεκτικότητα και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Η περίπτωση των Μαθησιακών Δυσκολιών	σελ.31
1.6.1. Οι μαθησιακές δυσκολίες ως παράγοντας κινδύνου	σελ.31
1.6.2.Παράγοντες επικινδυνότητας που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες	σελ.34
1.6.3. Στρατηγικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες	σελ.38
1.7.Ανθεκτικότητα και Αναπηρία	σελ.40
<b>Κεφάλαιο 2: Μέθοδος</b>	σελ.42
2.1. Σκοπός και Στόχοι της παρούσας έρευνας	σελ.42
2.2. Δείγμα	σελ.43
2.3. Διαδικασία Επιλογής του δείγματος	σελ.44
2.4.Εργαλεία συλλογής δεδομένων	σελ.45
2.5.Διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων	σελ.52
2.6.Αναλύσεις	σελ.54

<b>Κεφάλαιο 3: Αποτελέσματα</b>	σελ.55
3.1. Ανάλυση αξιοπιστίας	σελ.57
3.2. Προφίλ Ανθεκτικότητας, συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης, Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες	σελ.59
3.3.Διερεύνηση διαφορών μεταξύ των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες με παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανθεκτικότητα, στα συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης, στην Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά	σελ.62
3.4. Διερεύνηση διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών ως προς την Ανθεκτικότητα, τα συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης, την Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά	σελ.65
3.5. Διερεύνηση διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών με Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανθεκτικότητα, στα συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης, την Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά	σελ.67
3.6. Προφίλ Ανθεκτικότητας και η σχέση αυτού με τα συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης, την Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες	σελ.68
<b>Κεφάλαιο 4: Συζήτηση</b>	σελ.72
4.1.Περιορισμοί	σελ.81
4.2. Προτάσεις	σελ.83
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	σελ.85
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α	σελ.99
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β	σελ.100



## Εισαγωγή

Ως ψυχική ανθεκτικότητα, ορίζεται η δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης προστατευτικών και παραγόντων επικινδυνότητας που καθορίζουν τον τρόπο που θα επηρεαστεί το άτομο από ένα αναπάντεχο γεγονός (Rutter, 1993). Τα άτομα δηλαδή που χαρακτηρίζονται από ψυχική ανθεκτικότητα, δεν υποκύπτουν ή επηρεάζονται σε μικρότερο βαθμό από τους παράγοντες επικινδυνότητας που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διάρκεια της ζωής τους (Fraser, 1997). Η μελέτη της ψυχικής ανθεκτικότητας, αποτελεί τη μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των εσωτερικών ατομικών παραγόντων καθώς και παραγόντων που σχετίζονται με το περιβάλλον και είναι είτε προστατευτικοί παράγοντες είτε παράγοντες επικινδυνότητας (Nearchou, Stogiannidou, Kiosseoglou, 2013). Ως προστατευτικοί παράγοντες νοούνται οι παράγοντες που βοηθούν στο να μένουν τα άτομα ανεπηρέαστα και εξ ακολούθως λειτουργικά παρόλα τα απειλητικά συμβάντα που μπορεί να συναντήσουν στη ζωή τους. Από την άλλη πλευρά, οι παράγοντες επικινδυνότητας, όπως υπέδειξε ο Garmezzy (1983), συνδέονται άμεσα με την ανάπτυξη συναισθηματικών ή συμπεριφορικών διαταραχών ενός ατόμου σε σύγκριση με ένα τυχαίο άτομο από το γενικό πληθυσμό.

Όσον αφορά στους παράγοντες επικινδυνότητας, αξίζει να σημειωθεί ότι μπορεί να αναφέρονται: πρώτον σε κάποιο αρνητικό χαρακτηριστικό του ατόμου, του οικογενειακού ή του κοινωνικού του περιβάλλοντος (συναισθηματικά προβλήματα), δεύτερον, σε κάποιο τραυματικό ή αναπάντεχο γεγονός (ατύχημα ή σοβαρή ασθένεια), και τρίτον σε αρνητικές συνθήκες διαβίωσης (φτώχεια) (Clayton, 1992). Πολλοί μελετητές εστιάζουν στην κατηγορία των παραγόντων κινδύνου που αφορούν στα αναπάντεχα/τραυματικά γεγονότα εντάσσοντας σ'αυτήν και τον παράγοντα των μαθησιακών δυσκολιών. Υποστηρίζουν ότι τα γεγονότα αυτά είναι πέρα από τον έλεγχο του ατόμου και σε αυτό το επίπεδο, υποστηρίζεται ότι η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να θεωρηθεί ως μια τέτοια μη προσδοκώμενη κατάσταση την οποία το άτομο δεν μπορεί να ελέγξει και δεν μπορεί να επέμβει ενώ κάνει τα άτομα ευάλωτα και αδύναμα. Συγκεκριμένα, υποστηρίζουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν παράγοντα επικινδυνότητας που μπορεί να επηρεάσει το προφίλ ανθεκτικότητας του ατόμου (Miller, 1996).

Υπό μια άλλη οπτική, ο Rutter (1987) αναφέρει ότι κάθε παράγοντας/ μεταβλητή μπορεί εν δυνάμει να λειτουργήσει ως παράγοντας κινδύνου, σε μια οποιαδήποτε κατάσταση. Όταν οι προστατευτικοί παράγοντες είναι παρόντες, μπορεί να μην εκδηλωθεί κάποια δυσλειτουργική συμπεριφορά, όταν όμως οι προστατευτικοί παράγοντες εκλείπουν, τότε είναι πολύ πιθανό, το άτομο, να εκδηλώσει μη προσαρμοστικές συμπεριφορές. Από τη βιβλιογραφία φαίνεται ότι τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, χαρακτηρίζονται από χαμηλή αυτοπεποίθηση, άγχος, κοινωνική δυσαρέσκεια, μοναξιά, κοινωνική απομόνωση, κατάθλιψη, φόβο (Maag & Reid, 2006). Για παράδειγμα, υποστηρίζεται, ότι όσον αφορά στον ειδικό πληθυσμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, το σχολείο αποτελεί ένα αγχώγονο περιβάλλον όπου οι μαθητές βιώνουν καθημερινά τραυματικές εμπειρίες (McNulty, 2003). Επιπλέον, διαπιστώνεται από τη βιβλιογραφία ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, πέρα από δυσκολίες στον ακαδημαϊκό τομέα, έχουν δυσκολίες και στον κοινωνικό- διαπροσωπικό τομέα. Συγκεκριμένα, οι Mather και Ofiesh (2006) αναφέρουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολύ λιγότερες κοινωνικές συναναστροφές ενώ είναι πιο πιθανό να βιώσουν την απόρριψη από τους συμμαθητές τους σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Υπ' αυτές τις συνθήκες, μπορεί να θεωρηθεί ότι, οι προστατευτικοί παράγοντες εκλείπουν, και άρα οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να θεωρηθούν ως παράγοντας επικινδυνότητας, που καθιστά τα άτομα ευάλωτα, που είναι πιθανό να εκδηλώσουν μη προσαρμοστικές συμπεριφορές.

Στην Ελλάδα δεν έχει πραγματοποιηθεί μέχρι σήμερα έρευνα που να εξετάζει το προφίλ ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Κρίθηκε σημαντικό λοιπόν, να εξεταστεί αν όντως οι μαθητές/τριες με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν ως προς το προφίλ ψυχικής ανθεκτικότητας τους σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Ως βασικό εργαλείο μέτρησης της ψυχικής ανθεκτικότητας χρησιμοποιήσαμε ένα πρόσφατο εργαλείο «Το Ερωτηματολόγιο της Ανθεκτικότητας» (RYDM) το οποίο κατασκευάστηκε από τους WestEd (2009) και σταθμίστηκε στον ελληνικό πληθυσμό από τους Nearchou, Stogiannidou και Kiosseoglou (2014). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο εξετάζει τέσσερις εξωτερικούς/ περιβαλλοντικούς παράγοντες (υποστήριξη από το σπίτι, το σχολείο, τους συνομηλίκους και την κοινότητα) και τρεις εσωτερικούς/

ενδοατομικούς παράγοντες (αυτοπεποίθηση, ενσυναίσθηση, θέσπιση στόχων/φιλοδοξίες). Συμπληρωματικά, χρησιμοποιήθηκαν τα ερωτηματολόγια: «Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου» και «Το Ερωτηματολόγιο της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας και Μοναξιάς». Σκοπός ήταν να διερευνηθεί το προφίλ Ανθεκτικότητας μαθητών δημοτικού σχολείου με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και να διερευνηθεί η σχέση του με παράγοντες του περιβάλλοντος. Επιμέρους στόχος ήταν να εξεταστούν οι διαφορές στο προφίλ Ανθεκτικότητας, στα συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης τους και στην Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και η σχέση του προφίλ Ανθεκτικότητας των παιδιών με τις μεταβλητές του Φύλου, των συναισθημάτων των παιδιών σχετικά με το Κλίμα της Τάξης τους καθώς και με τις μεταβλητές της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας και Μοναξιάς.

Από τη στιγμή που δεν έχει πραγματοποιηθεί έρευνα της ψυχικής ανθεκτικότητας σε παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, στην Ελλάδα, δεν υπάρχει εργαλείο ανθεκτικότητας σταθμισμένο στον ειδικό πληθυσμό. Για το λόγο αυτό, πραγματοποιήθηκε αρχικά πιλοτική έρευνα σε 6 παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες για να διαπιστωθεί αν το βασικό ερωτηματολόγιο της έρευνας είναι κατανοητό από τους μαθητές. Από τα αποτελέσματα της πιλοτικής έρευνας, κατασκευάσαμε μια οπτικοποιημένη κλίμακα για καλύτερη κατανόηση της τετράβαθμης κλίμακας Likert και εντάξαμε κάποιες διευκρινήσεις σε κάποια από τα ερωτήματα που φάνηκε να δυσκόλευαν τους μαθητές/τριες. Έπειτα, από την επίσημη έκδοση άδειας διεξαγωγής έρευνας από το Ι.Ε.Π., συλλέχθηκε το δείγμα της έρευνας από γενικά δημοτικά σχολεία. Το δείγμα αποτέλεσαν τριακόσιοι τρεις μαθητές Τετάρτης, Πέμπτης και Έκτης δημοτικού, εκ των οποίων οι ογδόντα δύο είχαν λάβει επίσημη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από επίσημο φορέα.

Συνοπτικά, η δομή της παρούσας εργασίας, έχει ως εξής: στο πρώτο κεφάλαιο γίνεται ανασκόπηση της βιβλιογραφίας για την έννοια και τα χαρακτηριστικά της ψυχικής ανθεκτικότητας, τους προστατευτικούς και τους παράγοντες επικινδυνότητας καθώς και τις μαθησιακές δυσκολίες ως παράγοντα επικινδυνότητας. Ακολούθως, στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας δίνοντας στοιχεία για το δείγμα, τα εργαλεία συλλογής δεδομένων και την ερευνητική διαδικασία. Στο τρίτο κεφάλαιο, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα των στατιστικών αναλύσεων και τέλος, στο τέταρτο κεφάλαιο αναλύονται τα αποτελέσματα της έρευνας, οι περιορισμοί και οι προτάσεις για μελλοντικές έρευνες. Στα

παραρτήματα Α και Β παρουσιάζονται τα εργαλεία συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα.

## Κεφάλαιο Πρώτο

### 1. 1. Ψυχική ανθεκτικότητα: Εννοιολογική οριοθέτηση και χαρακτηριστικά

Η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας αρχίζει να γίνεται αντικείμενο έρευνας κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του 1970 μέσα από τις επιστήμες της κοινωνιολογίας, της ψυχολογίας και των ερευνών που διεξάγονται στο χώρο της ψυχοπαθολογίας (Hutcheon & Lashewicz, 2014). Τα τελευταία χρόνια όλο και περισσότεροι ερευνητές ασχολούνται με την ψυχική ανθεκτικότητα, τα χαρακτηριστικά της, τους παράγοντες επικινδυνότητας ή εκείνους που λειτουργούν ως προστατευτικά δίκτυα για το άτομο. Οι λόγοι που οδήγησαν στην έρευνα της ανθεκτικότητας ήταν δύο. Καταρχάς, όσο εξελίσσεται η τεχνολογική πολυπλοκότητα της κοινωνίας μας, όλο και περισσότεροι νέοι αντιμετωπίζουν καταστάσεις που παρεμποδίζουν την υγιή προσαρμοστικότητα και εξέλιξη τους. Δεύτερον, το ενδιαφέρον επικεντρώθηκε όχι μόνο στην ερμηνεία και αναγνώριση των προστατευτικών και των επικίνδυνων παραγόντων, που προωθούν και καταστέλλουν αντίστοιχα την υγιή προσαρμοστικότητα, αλλά και στην ενδεδειγμένη πληροφόρηση σχετικά με τους παράγοντες αυτούς. Μία τέτοια πληροφορία κρίθηκε αναγκαία και προαπαιτούμενη έτσι ώστε να μπορέσουν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν παρεμβάσεις, σε κλινικό επίπεδο, με σκοπό όχι μόνο την αύξηση των θετικών αποτελεσμάτων σχετικά με την εξέλιξη του ατόμου αλλά και για να δημιουργήσουν αυτό που στη βιβλιογραφία αναφέρεται ως «νοοτροπία της ανθεκτικότητας» (resilient mindset) σε όλους τους νέους (Goldstein & Brooks, 2005).

Η ανάπτυξη και υιοθέτηση μιας τέτοιας νοοτροπίας, σχετίζεται άμεσα με το γεγονός ότι κανένας νέος δεν μένει ανεπηρέαστος από την πίεση της σημερινής κοινωνίας. Οι νέοι που θα έχουν αναπτύξει τη «νοοτροπία της ανθεκτικότητας» θα μπορούν να επεξεργαστούν το στρες, την πίεση, να αντιμετωπίσουν τις καθημερινές προκλήσεις, να ανταπεξέρχονται στις όποιες απογοητεύσεις, αντιξοότητες και τραυματικές εμπειρίες, να αναπτύσσουν σαφείς και

ρεαλιστικούς στόχους, να επιλύουν προβλήματα, να συσχετίζονται με τους άλλους καθώς επίσης και να αντιμετωπίσουν τους εαυτούς τους και τους άλλους με σεβασμό (Rutter, 2006).

## 1.2. Ορισμός της έννοιας «Ανθεκτικότητα»

Το Marriam- Webster Dictionary (2002) ορίζει τη ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα ανάκαμψης ή εύκολης προσαρμογής σε οποιαδήποτε αλλαγή ή δυσάρεστο γεγονός (σελ. 596) ενώ το American Heritage Dictionary (2005) ορίζει τη ψυχική ανθεκτικότητα ως την ικανότητα της γρήγορης ανάκαμψης από κάποια αρρώστια, κατάθλιψη, αλλαγή ή δυσάρεστο γεγονός. Στο CancerWeb's (διαδικτυακό ιατρικό λεξικό), η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας ορίζεται ως η ενέργεια που απελευθερώνεται από τον οργανισμό πριν από ένα αναπάντεχο συμβάν ή απρόσμενο γεγονός. Όπως φαίνεται, η έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας έχει οριστεί ποικιλοτρόπως (Earvolino-Ramirez, 2007). Πρώιμες δημοσιεύσεις σχετικά με τη ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρονται στον όρο άτρωτος (*invulnerable*). Ο Anthony (1974) χρησιμοποίησε τον όρο για να περιγράψει παιδιά που τα κατάφερναν καλά παρόλο που βρίσκονταν αντιμέτωπα με πολλαπλές επικίνδυνες καταστάσεις. Ο όρος παρόλα αυτά, δεν ήταν σαφής καθώς υπονοείτο αφενός ότι το άτομο ωθείται σε αποφυγή του κινδύνου (παρά σε διαχείριση και αντιμετώπιση του) και αφετέρου ότι ο κίνδυνος και κατά συνέπεια η ψυχική ανθεκτικότητα θεωρούνται δεδομένες και μη αναστρέψιμες συνθήκες (Luthar, Cicchetti, & Becker, 2000). Όσο οι ερευνητές, ασχολούνταν με την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας, ανακάλυπταν ότι τα άτομα ανταποκρίνονταν στα προκλητικά γεγονότα με διαφορετικούς τρόπους, επιδεικνύοντας άλλοτε μεγαλύτερο και άλλοτε χαμηλότερο βαθμό ψυχικής ανθεκτικότητας. Έτσι λοιπόν, ο όρος *resilient* αντικατέστησε τον όρο *invulnerable* (Earvolino-Ramirez, 2007).

Ο όρος «resilience» (ανθεκτικότητα) προέρχεται από τη λατινική λέξη *resilire* που σημαίνει επαναφορά-ανάκτηση. Η έννοια της ανθεκτικότητας στην εξέλιξη αναφέρθηκε για πρώτη φορά από τον Δαρβίνο (1898) για να υποδηλώσει την προσαρμοστικότητα των γονιδίων των έμβιων οργανισμών σε ένα μεταβαλλόμενο φυσικό περιβάλλον. Ο Δαρβίνος θεωρούσε ότι υπάρχει αισθητή διάκριση ανάμεσα σε αυτά τα γονίδια που καταφέρνουν να επιβιώσουν ακόμα και όταν οι συνθήκες του περιβάλλοντος δεν είναι ευνοϊκές και σε αυτά που απλά δε θεωρούνταν τόσο ανθεκτικά (Olsson, Bond, Burns, Vella- Brodrick, Sawyer, 2003).

Η σύνδεση της ανθεκτικότητας που περιέγραψε ο Δαρβίνος είναι σχετική με την έννοια της ψυχικής ανθεκτικότητας που χρησιμοποιείται στις κοινωνικές επιστήμες καθώς ο όρος σε αυτό το τομέα παρουσιάζει την επιτυχημένη προσαρμογή των ατόμων, κοινωνικών ομάδων ή οικογενειών παρά τις όποιες δυσκολίες και αντιξοότητες συναντήσουν στο περιβάλλον στο οποίο ζουν και κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης τους.

Μετά από χρόνια ερευνών και διατύπωσης θεωριών εξακολουθεί να μην υπάρχει ένας καθολικός και παγκόσμιος ορισμός της έννοιας της ψυχικής ανθεκτικότητας. Σύμφωνα με τους Masten, Best, Carmezy (1990) *«ψυχική ανθεκτικότητα είναι η διαδικασία, η ικανότητα ή το αποτέλεσμα επιτυχημένης προσαρμοστικότητας παρά τις απειλητικές ή/ και προκλητικές καταστάσεις με τις οποίες μπορεί να έλθει αντιμέτωπο ένα άτομο»*. Έτσι, ο όρος μπορεί να παραπέμπει στα άτομα που είτε έχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά που τους βοηθούν να αντιμετωπίσουν μια δυσκολία (ικανότητα), είτε τα καταφέρνουν στη διαχείριση επίμονων και ψυχοφθόρων καταστάσεων (πχ συνεχείς συγκρούσεις στην οικογένεια) (διαδικασία), είτε μπορεί να αναφέρεται και στην ανάκαμψη από ένα τραυματικό γεγονός (πχ ο θάνατος ενός αδερφού ή ενός γονέα) (αποτέλεσμα).

Στο ίδιο πνεύμα ορισμού της ψυχικής ανθεκτικότητας βρίσκεται ο Rutter (1993), οποίος αναλύει τον όρο «ψυχική ανθεκτικότητα» ως τη *«μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης προστατευτικών και επικίνδυνων μηχανισμών, που καθορίζουν τον τρόπο που θα επηρεάσει το άτομο ένα αναπάντεχο γεγονός»*. Συμπληρώνει, ότι η ψυχική ανθεκτικότητα σηματοδοτεί ένα θετικό τέλος μετά το βίωμα δύσκολων καταστάσεων. Ο Linquanti (1992) αναλύοντας τον όρο ψυχική ανθεκτικότητα στον παιδικό πληθυσμό κάνει λόγο για χαρακτηριστικά των παιδιών, τα οποία εκτεθειμένα σε στρεσογόνες και δύσκολες καταστάσεις, δεν υποκύπτουν σε σχολική αποτυχία, κατάχρηση ουσιών, πνευματική δυσκολία και νεανική παραβατικότητα στην οποία είναι πιθανόν να εκτεθούν.

Οι Fonagy, Steele, Steele, Higgitt, Target (1994) περιγράφουν την ψυχική ανθεκτικότητα ως *«μια κανονική/φυσιολογική εξέλιξη και ανάπτυξη παρ' όλες τις αντίξοες συνθήκες που μπορεί να συναντήσει το άτομο»*. Μια ακόμη εννοιολογική οριοθέτηση του όρου ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα και στη δυναμική διαδικασία όπου το άτομο μπορεί να ξεπεράσει το στρες και την όποια δυσκολία ενώ διατηρεί την ψυχολογική

και τη σωματική λειτουργικότητα του σε κανονικά επίπεδα (Russo et al., 2012, Southwick & Charney, 2012).

Είναι σημαντικό τελικά να σημειωθεί ότι η ψυχική ανθεκτικότητα\* ως φαινόμενο μπορεί να υφίσταται και μπορεί να οριστεί μόνο υπό κάποιες προϋποθέσεις στις οποίες συμφωνούν και οι περισσότεροι ερευνητές. Δυο παράγοντες θα πρέπει να υπάρχουν για να μπορεί να γίνει λόγος για τη ψυχική ανθεκτικότητα. Αφενός, θα πρέπει το άτομο να εκτίθεται σε αντίξοες συνθήκες και αφετέρου θα πρέπει να έχει επιτευχθεί η διαδικασία της επιτυχημένης προσαρμογής (Masten, 2011, Rutter, 2012b, Ungar, 2011,). Η αντίξοότητα από τη μία πλευρά, αναφέρεται στις αρνητικές συνθήκες διαβίωσης για τις οποίες έχει διαπιστωθεί στατιστικά ότι σχετίζονται με δυσκολίες στην προσαρμογή. Πιο συγκεκριμένα, πολλοί νέοι βιώνουν για παράδειγμα, τη βία στο οικογενειακό τους περιβάλλον. Τα παιδιά αυτά είναι πολύ πιθανό να επιδείξουν διαταραχές συμπεριφοράς σε σχέση με αυτούς που δεν είναι εκτεθειμένοι στη βία (Garbarino, 1995). Από την άλλη πλευρά, η επιτυχημένη προσαρμογή αναφέρεται στην κοινωνική και ψυχολογική επάρκεια, καθώς επίσης και στην επίτευξη των αναπτυξιακών στόχων του εκάστοτε αναπτυξιακού σταδίου όπως αυτά ορίζονται από το κάθε πολιτισμικό υπόβαθρο (Olsson, et al.,2003). Βασικοί δείκτες ψυχολογικής επάρκειας ενός παιδιού αναφέρονται η ποιότητα των σχέσεων του με άλλα παιδιά, η σχολική επίδοση, η αυτοεκτίμηση του, η θετική συναισθηματική του διάθεση, η απουσία προβλημάτων συμπεριφοράς (Masten & Coatsworth, 1998). Είναι σημαντικό να αναφερθεί πως το υψηλό επίπεδο κοινωνικής και ψυχολογικής επάρκειας δεν είναι κατ' ανάγκη και δείκτης για την αξιολόγηση της προσαρμογής. Παρόλα αυτά, η απουσία διαταραχών στη συμπεριφορά, παρά την ύπαρξη παραγόντων επικινδυνότητας στο περιβάλλον του ατόμου, είναι συχνά ένα επαρκές κριτήριο για να χαρακτηριστεί ένα άτομο ως άτομο με υψηλό βαθμό ανθεκτικότητας (Luthar et al., 2000).

### **1.3. Τρόπος προσέγγισης της ψυχικής ανθεκτικότητας**

Πολλοί ερευνητές προσεγγίζουν την ανθεκτικότητα ως ένα εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπου, ενώ άλλοι ερευνητές θεωρούν ότι η ανθεκτικότητα αποτελεί μια δυναμική διαδικασία.

*\*Υπ. 1: Για λόγους συντομίας, στα επόμενα κεφάλαια, ο όρος ψυχική ανθεκτικότητα θα αναφέρεται ως ανθεκτικότητα.*

Οι αρχικές έρευνες ήταν εστιασμένες σε ατομικά χαρακτηριστικά των “ανθεκτικών ατόμων” όπως είναι η αυτονομία και η αυτοεκτίμηση. Όσο όμως οι ερευνητές εμβάθυναν στην έρευνα της ανθεκτικότητας, άρχισε να γίνεται αντιληπτό, ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να προέρχεται και από πηγές που δεν σχετίζονται με τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου αλλά και από κάποιους εξωγενείς παράγοντες. Οι μετέπειτα έρευνες λοιπόν, κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι η ανθεκτικότητα μπορεί να είναι αποτέλεσμα τριών συνόλων (Brigid & Wassell, 2002). Συγκεκριμένα, οι μετέπειτα έρευνες ασχολήθηκαν με την περιγραφή και καθορισμό τριών συνόλων παραγόντων που καθορίζουν το φαινόμενο της ανθεκτικότητας: 1) τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, 2) τα χαρακτηριστικά της οικογένειας και 3) τα χαρακτηριστικά της ευρύτερης κοινωνίας του ατόμου (Luthar et al., 2000).

Η στροφή του ενδιαφέροντος από τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου στην μελέτη των τριών συνόλων παραγόντων που καθορίζουν το βαθμό ανθεκτικότητας, οφείλεται αρχικά στις παρατηρήσεις των ερευνητών, στην ανάπτυξη της θετικής ψυχολογίας καθώς και στο διάλογο περί αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον του. Σε αυτή την κατεύθυνση συνέβαλαν σημαντικά ο Robert White (1959) ο οποίος ανέπτυξε τη θέση σχετικά με την αποτελεσματική παρέμβαση του ατόμου στο περιβάλλον και το οικολογικό μοντέλο του Bronfenbrenner (1979) που έδωσε ιδιαίτερη έμφαση στο πως επιδρά το περιβάλλον στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς και του χαρακτήρα του ατόμου (Hanewald, 2011, Masten, et. al., 1990). Στα επόμενα κεφάλαια αναλύεται η μελέτη της ανθεκτικότητας αφενός ως εγγενές χαρακτηριστικό και αφετέρου ως δυναμική διαδικασία.

### **1.3.1. Η ψυχική ανθεκτικότητα ως ατομικό χαρακτηριστικό**

Οι ερευνητές που προσεγγίζουν την έννοια της ανθεκτικότητας ως ένα εγγενές χαρακτηριστικό του ατόμου, εστιάζουν στην μελέτη των βιολογικών και ψυχολογικών παραγόντων που καθιστούν τα άτομα ανθεκτικά στην οποιαδήποτε δυσκολία. Συγκεκριμένα, ισχυρίζονται ότι η ανθεκτικότητα αναφέρεται σε συγκεκριμένα δομικά χαρακτηριστικά της προσωπικότητας και σε εσωτερικούς μηχανισμούς δράσης, οι οποίοι διαμεσολαβούν στη σχέση μεταξύ παραγόντων επικινδυνότητας και προσαρμογής του ατόμου. Στο συμπέρασμα αυτό κατέληξαν οι Jeane και Jack Block (1980) που μελέτησαν τον όρο της *προσαρμοστικότητας του Εγώ* ως ένα προσωπικό χαρακτηριστικό του ατόμου. Η



«προσαρμοστικότητα του Εγώ» περιλαμβάνει ένα σύνολο χαρακτηριστικών που καθιστούν το άτομο, πρώτον, ευέλικτο στο να προσαρμόζεται στις δυσμενείς καταστάσεις του περιβάλλοντος και να χρησιμοποιεί με αποτελεσματικότητα τους προστατευτικούς μηχανισμούς του και δεύτερον, δυνατό, ώστε να ανταπεξέρχεται στις καταστάσεις αυτές (Luthar, et al., 2000, Μόττη- Στεφανίδη, 1998).

Ο Miller (1996) αναλύοντας τις αντιδράσεις των ατόμων στο στρες, περιγράφει ότι πρόκειται για ένα συνδυασμό χημικών αντιδράσεων του οργανισμού και προσωπικών χαρακτηριστικών που ωθούν τα άτομα στον χαμηλό ή υψηλό βαθμό ανθεκτικότητας (Jacelon, 1997).

Επιπρόσθετα, θα πρέπει να αναφερθεί ότι η προσέγγιση της ανθεκτικότητας ως ένα προσωπικό, ενδοατομικό χαρακτηριστικό, συμπίπτει με τον όρο της ψυχικής ευρωστίας (hardiness). Ψυχική ευρωστία, σημαίνει ότι τα άτομα χαρακτηρίζονται από ισχυρή δέσμευση στην μοναδικότητα του εαυτού τους και στη σημασία των προσωπικών τους εμπειριών ενώ έχουν ισχυρή αίσθηση ελέγχου. Ισχυρή αίσθηση ελέγχου σημαίνει ότι τα διάφορα γεγονότα στη ζωή των ατόμων όπως επίσης και οι συνέπειες από τις πράξεις τους μπορούν να προβλεφθούν από τα ίδια τα άτομα. Τέλος, τα άτομα αυτά θεωρούν ότι κάθε γεγονός ανεπιθύμητο ή επιθυμητό αντιμετωπίζεται ως μια πρόκληση με τη θετική περισσότερο παρά με την αρνητική εξέλιξη των πραγμάτων.

### **1.3.2. Η ψυχική ανθεκτικότητα ως μια δυναμική διαδικασία**

Οι ερευνητές που προσεγγίζουν την ανθεκτικότητα ως μια δυναμική διαδικασία, προσπαθούν να κατανοήσουν τους μηχανισμούς ή ακόμα και τις διεργασίες που καθορίζουν την επίδραση των επικίνδυνων παραγόντων καθώς και την αναπτυξιακή πορεία των νεαρών ατόμων που τελικά καταφέρνουν να προσαρμόζονται επιτυχώς παρόντων επικίνδυνων και προκλητικών καταστάσεων. Η κατανόηση αυτής της διαδικασίας της προσαρμογής προϋποθέτει την αξιολόγηση αφενός των παραγόντων επικινδυνότητας, που δρώντας κάνουν τα άτομα πιο ευάλωτα, και αφετέρου των προστατευτικών παραγόντων που λειτουργούν για να κάνουν το άτομο πιο ανθεκτικό απέναντι στην αντιξοότητα. Οι ερευνητές υποστηρίζουν ότι οι προστατευτικοί παράγοντες και οι παράγοντες κινδύνου από κοινού ασκούν τις

επιδράσεις τους, ταυτόχρονα και έμμεσα, όταν το άτομο εκτίθεται σε μια δύσκολη κατάσταση (Hanewald, 2011, Masten, et al., 1990, Olsson et. al., 2003). Για παράδειγμα, ένας παράγοντας από μόνος του, όπως το διαζύγιο, είναι αρκετός για να επιδράσει στην κοινωνική, στην ακαδημαϊκή ή στη συναισθηματική ικανότητα του ατόμου. Η επικίνδυνη κατάσταση που είναι αυτή του διαζυγίου, περιλαμβάνει εκτός από τον αποχωρισμό, τα μοτίβα της οικογένειας ή/και την αλληλεπίδραση ανάμεσα στα μέλη της οικογένειας. Όλα αυτά αλληλοεπιδρούν και πλαισιώνουν το μεμονωμένο, προκλητικό και «επικίνδυνο» γεγονός. Συνεπώς, το διαζύγιο σε συνδυασμό με κάποιους άλλους παράγοντες που αναφέρθηκαν διογκώνουν και μεγιστοποιούν το πρόβλημα.

Οι Cicchetti & Lynch (1993) θεώρησαν ότι τα περιβαλλοντικά πλαίσια περιλαμβάνουν έναν αριθμό από ένθετα επίπεδα με διαφορετικούς βαθμούς εγγύτητας στο παιδί: το μακροσύστημα (macrosystem), το εξωσύστημα (exosystem), το μικροσύστημα (microsystem) και την οντογενετική ανάπτυξη (ontogenic development). Το μακροσύστημα αναφέρεται στις υποβόσκουσες κυρίαρχες κοινωνικές πεποιθήσεις και αξίες. Το εξωσύστημα περιλαμβάνει τη γειτονιά και τα κοινωνικές δίκτυα. Το μικροσύστημα αναφέρεται στο οικογενειακό περιβάλλον. Τέλος, η οντογενετική ανάπτυξη αναφέρεται στο άτομο και στην αναπτυξιακή του προσαρμοστικότητα. Υποστηρίζεται λοιπόν, ότι αυτά τα επίπεδα των διαφορετικών περιβαλλόντων του παιδιού, αλληλεπιδρούν και συναλλάσσονται μεταξύ τους καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Από την οπτική της ανθεκτικότητας, οι επικίνδυνοι παράγοντες και οι προστατευτικοί παράγοντες επιδρούν πάνω σε αυτά τα συστήματα και επηρεάζουν την ανάπτυξη του ατόμου. (Reves & Elias, 2011).

Από την έρευνα των Fergusson & Lynskey (1996) έχει φανεί ότι υπάρχει γραμμική σχέση ανάμεσα στον αριθμό των παραγόντων επικινδυνότητας (φτώχεια, αποχωρισμός, γονική βία, δυσλειτουργικές σχέσεις γονέων-παιδιών) και στον αριθμό των ψυχοκοινωνικών προβλημάτων που αντιμετωπίζουν τα παιδιά στην ηλικία των 15-16 ετών. Το ίδιο μπορεί κανείς να συμπεράνει για την ανθεκτικότητα. Συγκεκριμένα, όπως οι επικίνδυνοι παράγοντες συν-επιδρούν και δημιουργούν αυξανόμενα προβλήματα, έτσι και η ανθεκτικότητα ενισχύεται από τους προστατευτικούς παράγοντες όπου δημιουργούν μια αλυσίδα ενίσχυσης, οδηγώντας σε επιτυχημένα αναπτυξιακά αποτελέσματα.

### 1.3.3. Ψυχική Ανθεκτικότητα: Ατομικό χαρακτηριστικό ή δυναμική διαδικασία;

Υπάρχει τελικά το χαρακτηριστικό “ανθεκτικότητα”; Η απάντηση σύμφωνα με τη Masten (2014) είναι πως όχι. Υπάρχουν χαρακτηριστικά της προσωπικότητας που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα με την εμφάνιση υψηλού βαθμού ανθεκτικότητας όπως είναι η ευσυνειδησία. Παρόλα αυτά, είναι αποδεδειγμένο ότι οι εμπειρίες διαμορφώνουν τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μας και κατά συνέπεια τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν να επηρεάσουν τον βαθμό έκθεσης του ατόμου στα δυσμενή γεγονότα. Κάποια χαρακτηριστικά μπορούν να λειτουργήσουν ως ευάλωτα σημεία ή ως προστατευτικοί παράγοντες ανάλογα με την προσαρμοστικότητα, την κοινωνικοπολιτισμική αξία, τη σημασία του χαρακτηριστικού αυτού καθώς και την ηλικία και το φύλο του ατόμου (Shiner & Masten, 2012). Ένας έφηβος για παράδειγμα μπορεί να βρίσκεται σε επικινδυνότητα για κοινωνικά ή συναισθηματικά προβλήματα αλλά μπορεί να έχει υψηλό προφίλ ανθεκτικότητας σε επικίνδυνες συμπεριφορές.

Οι Masten, Neemann, και Andenas (1994), προτείνουν, ότι ο όρος «ψυχική ανθεκτικότητα» θα πρέπει να χρησιμοποιείται εξ ολοκλήρου όταν αναφερόμαστε σε μια σταθερή θετική προσαρμογή ενώ υπάρχει επίδραση προκλητικών καταστάσεων. Μάλιστα, σημειώνει ότι δεν πρέπει να χρησιμοποιείται ο όρος “ανθεκτικό άτομο” γιατί παραπέμπει σε προσωπικό χαρακτηριστικό. Κάθε επιστημονική έρευνα που αντιμετωπίζει την ανθεκτικότητα ως προσωπικό γνώρισμα μπορεί να παραπλανήσει, υπονοώντας ότι κάποιοι άνθρωποι το έχουν και κάποιοι δεν το έχουν με σκοπό να υπερβούν κάποια αντιξοότητα. Κάτι τέτοιο, όχι μόνο δυσχεραίνει την εξέλιξη της έρευνας σχετικά με την ανθεκτικότητα αλλά επιπλέον, δυσκολεύει στο να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν παρεμβάσεις για ενίσχυση αυτής (Luthar et al., 2000).

Είναι βασικό να σημειωθεί τελικά ότι υπάρχει μια σημαντική διαφορά στις έννοιες της ψυχικής ανθεκτικότητας και της προσαρμοστικότητας του Εγώ. Το άτομο που χαρακτηρίζεται από «προσαρμοστικότητα του Εγώ» (ego- resiliency) δεν είναι απαραίτητο να έχει εκτεθεί σε δυσμενείς καταστάσεις. Αντιθέτως, όταν χρησιμοποιείται ο όρος της ψυχικής ανθεκτικότητας, η αντιξοότητα θεωρείται ως κάτι δεδομένο και προαπαιτούμενο (Luthar et. al., 2000).

## **1.4. Ψυχική ανθεκτικότητα: Παράγοντες επικινδυνότητας και προστατευτικοί παράγοντες**

Κατά τη διάρκεια των σαράντα τελευταίων χρόνων η έρευνα σχετικά με την ανθεκτικότητα έχει εστιάσει το ενδιαφέρον της στη διερεύνηση των παραγόντων ή των αλληλεπιδράσεων που την υποδηλώνουν (Bottrell, 2009). Η κυρίαρχη προσέγγιση των ερευνητών εστιάζει στην κατανόηση των επικίνδυνων και προστατευτικών παραγόντων που είναι συνδεδεμένοι με την ψυχική ανθεκτικότητα. Οι παράγοντες αυτοί είναι πολλοί και ποικίλοι και μπορεί να προέρχονται είτε από το άτομο είτε από το περιβάλλον είτε από την αλληλεπίδραση των δύο. Η προσέγγιση αυτή, βασίζεται στην υπόθεση ότι αν ταυτοποιηθούν αυτοί οι παράγοντες τότε θα μπορέσουν να κατασκευαστούν κοινωνικά προγράμματα που, όταν εφαρμοστούν, θα μειώσουν τον κίνδυνο και θα ενισχύσουν τους προστατευτικούς παράγοντες. Κατά συνέπεια θα μπορέσει να μειωθεί το ποσοστό των παιδιών που χαρακτηρίζονται ως ευάλωτα (Bottrell, 2009, Hanewald, 2011).

### **1.4.1. Οι παράγοντες επικινδυνότητας**

Οι Keogh and Weisner (1993) χαρακτήρισαν τον κίνδυνο ως μια δυσάρεστη ή μελλοντικά δυσάρεστη κατάσταση που παρεμβαίνει ή απειλεί τη φυσιολογική εξέλιξη του ατόμου, ενώ οι Ramey, Trohanis and Hostler (1982) ισχυρίστηκαν ότι ο κίνδυνος μπορεί να οδηγήσει στο μέλλον σε μια δυσμενή κατάσταση, όπως η αναπηρία (Morrison & Cosden, 1997). Από τις αρχές της δεκαετίας του '50 μέχρι και τη δεκαετία του '80, οι ερευνητές εστίαζαν τα ερωτήματα και τις έρευνες τους σε αυτούς τους παράγοντες που συνδέονται με την έννοια του κίνδυνου και στη βιβλιογραφία συναντώνται ως παράγοντες κινδύνου, παράγοντες επικινδυνότητας ή παράγοντες ευαλωτότητας. Οι παράγοντες επικινδυνότητας όπως υπέδειξε ο Garmezy (1983), θεωρήθηκαν ότι συνδέονται άμεσα με την αυξημένη πιθανότητα ανάπτυξης μίας συναισθηματικής ή συμπεριφορικής διαταραχής ενός ατόμου σε σύγκριση με ένα τυχαίο άτομο από το γενικό πληθυσμό (DuBois, Felner, Brand, Adan & Evans, 1992). Σύμφωνα με τον Clayton (1992), ένας παράγοντας κινδύνου μπορεί να αναφέρεται: α) σε κάποιο αρνητικό χαρακτηριστικό του ατόμου, του οικογενειακού ή του

κοινωνικού περιβάλλοντός του, β) σε κάποιο τραυματικό γεγονός, ή γ) σε αντίξοες συνθήκες διαβίωσης.

Ο πρώτος που ασχολήθηκε με τους παράγοντες επικινδυνότητας ήταν ο Ravenstedt (1965), ο οποίος ασχολήθηκε με παιδιά τα οποία ζούσαν σε συνθήκες υψηλού κινδύνου (π.χ. συνθήκες φτώχειας), ενώ ο Epstein (1979) ασχολήθηκε με τα παιδιά που είχαν εκτεθεί στην τραυματική εμπειρία του Ολοκαυτώματος. Οι πρώτες έρευνες σχετικά με τον κίνδυνο εστίαζαν μόνο σε ένα παράγοντα κινδύνου. Αργότερα όμως, αποδείχτηκε ότι οι παράγοντες κινδύνου δρουν ταυτόχρονα, αλληλεξαρτώνται, και συνοδεύουν την εμφάνιση της δύσκολης κατάστασης που την προασπίζουν σε κάτι περισσότερο από απλό μεμονωμένο γεγονός. Έτσι, οι ερευνητές έστρεψαν το ενδιαφέρον τους στον συσσωρευτικό κίνδυνο (cumulative risk) (Masten & Powell, 2003). Στο σημείο αυτό θα πρέπει να γίνει κατανοητό, ότι ένας παράγοντας επικινδυνότητας δεν αποτελεί απαραίτητα τραυματική εμπειρία για ένα παιδί. Όμως η αθροιστική συσσώρευση πολλαπλών παραγόντων επικινδυνότητας μπορεί να δημιουργήσει γόνιμο έδαφος για την εμφάνιση ψυχοπαθολογίας (Vanderdilt & Shaw, 2008, Ματσόπουλος, 2011). Για παράδειγμα, η ενδοσχολική βία είναι μια αγχογόνος και δυσάρεστη εμπειρία, αλλά οι μελετητές έχουν βρει ότι υπάρχει μεγάλη ετερογένεια στις αντιδράσεις των παιδιών. Η έννοια του συσσωρευτικού κινδύνου εστιάζει ακριβώς σε αυτή την ετερογένεια παρόλο που η αρχική συνθήκη της αγχογόνου εμπειρίας είναι ίδια για όλους (Sameroff, Gutmen, & Peck, 2003).

Οι παράγοντες κινδύνου φαίνεται να υπάγονται σε δύο κατηγορίες. Πρώτα απ' όλα στους καθολικούς όπου σ' αυτή την κατηγορία υπάγονται η φτώχεια, η κακοποίηση, το διαζύγιο, η γονεϊκή ψυχική ασθένεια, οι γενετικές δυσμορφίες και στους πιο εστιασμένους παράγοντες επικινδυνότητας στην οποία κατηγορία υπάγονται εκείνοι που επηρεάζουν την προσωπική λειτουργικότητα, όπως για παράδειγμα, οι φτωχές κοινωνικές δεξιότητες (Poulou, 2007). Μια ακόμα σημαντική διαφοροποίηση των παραγόντων κινδύνου αναφέρεται στον χαρακτηρισμό των επικίνδυνων παραγόντων που προέρχονται από μη ανεξάρτητα γεγονότα (non independent events) (π.χ. γεγονότα που σχετίζονται με την συμπεριφορά κάποιου, όπως το να χωρίσει κάποιος από το σύντροφό του ή να αποβληθεί από το σχολείο) και από ανεξάρτητα γεγονότα (independent events) (όπως για παράδειγμα ο θάνατος ενός γονέα) (Masten, Neemann, & Andenas, 1994). Για τους περισσότερους ανθρώπους ο αριθμός των μη ανεξάρτητων γεγονότων αυξάνεται όσο μεγαλώνουν (Gest, Reed, Masten, 1999). Αυτό

συμβαίνει για το λόγο ότι όσο μεγαλώνει ο άνθρωπος κάνει όλο και περισσότερες επιλογές που αφορούν σε δραστηριότητες, σε φιλίες, στην αξιοποίηση του χρόνου του και που μπορεί να καταλήξουν σε στρεσογόνες εμπειρίες. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παιδιά που δύσκολα προσαρμόζονται επιδεικνύουν μεγαλύτερη αύξηση σε μη ανεξάρτητα γεγονότα που δείχνει ότι συμβάλλουν οι ίδιοι στην αντιξοότητα που αντιμετωπίζουν σε σχέση με τους πιο προσαρμοστικούς συνομηλίκους τους ( Gest et al., 1999).

Ο Greenberg (2006) κάνει λόγο για συγκεκριμένα χαρακτηριστικά αυτών των παραγόντων κινδύνου που προέκυψαν από επιδημιολογικές έρευνες και την αναπτυξιακή ψυχοπαθολογία. Συγκεκριμένα, αναφέρει ότι είναι σχεδόν αδύνατο να υπάρχει μόνο μια αιτία που να ευθύνεται για την εμφάνιση αρνητικών και δυσλειτουργικών συμπεριφορών όπως είναι η εκδήλωση κάποιας μορφής ψυχοπαθολογίας, η σχολική αποτυχία κτλ. Ακόμα και σε περιπτώσεις διαταραχών που οφείλονται σε κάποιο γενετικό ή βιοχημικό μηχανισμό, ο βαθμός και ο τρόπος εκδήλωσης της διαταραχής οφείλονται και σε άλλους βιολογικούς ή περιβαλλοντικούς παράγοντες. Δεύτερον, μπορούν να υπάρχουν πολλοί διαφορετικοί παράγοντες κινδύνου οι οποίοι να επηρεάζουν το άτομο να εκδηλώσει μια συγκεκριμένη διαταραχή και μάλιστα πολλοί διαφορετικοί συνδυασμοί παραγόντων επικινδυνότητας που οδηγούν στην ίδια διαταραχή ή δυσλειτουργική συμπεριφορά. Τρίτον, είναι δυνατό ένας παράγοντας επικινδυνότητας να μην οδηγεί κατ' ανάγκη σε διαταραχή ή δυσλειτουργία. Η επίδραση που θα έχει ένας παράγοντας κινδύνου εξαρτάται από τη χρονική στιγμή και από τη επίδραση άλλων παραγόντων επικινδυνότητας. Τέταρτον, είναι δυνατόν οι ίδιοι παράγοντες ευαλωτότητας να έχουν διαφορετικές συνέπειες σε διαφορετικά άτομα ανάλογα με κάποια δημογραφικά χαρακτηριστικά των ατόμων όπως είναι το φύλο, η εθνικότητα και το πολιτισμικό υπόβαθρο.

Στους παράγοντες κινδύνου, περιλαμβάνονται: γενετικές/ βιολογικές μεταβλητές, παράγοντες που σχετίζονται με το οικογενειακό περιβάλλον, καθώς και παράγοντες του ευρύτερου περιβάλλοντος, όπως το κοινωνικοοικονομικό status και τα αγχογόνα γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή (Hutcheon & Lashewicz, 2014, Morrison & Cosden, 1997, Zolkoski & Bullock, 2012). Περίπου πριν σαράντα χρόνια, οι West & Farrington (1973) ανέδειξαν κάποιους παράγοντες επικινδυνότητας που εξακολουθούν να είναι αποδεκτοί από την επιστημονική κοινότητα μέχρι και σήμερα. Στην έρευνα τους για παραβατικά αγόρια βρήκαν ότι παράγοντες κινδύνου αποτελούσαν οι οικογένειες τους είχαν χαμηλό εισόδημα και μεγάλο

αριθμό μελών, στο ιστορικό της οικογένειας υπήρχε εγκληματικότητα, χαμηλός δείκτης νοημοσύνης και φτωχές συνθήκες ανάπτυξης (Haneward, 2011). Όπως αναφέρουν οι Doll και Lyon (1998), οι παράγοντες που θέτουν σε ευαλωτότητα το άτομο είναι: φτώχεια, χαμηλό μορφωτικό επίπεδο γονέων, συζυγικές συγκρούσεις και οικογενειακή δυσλειτουργία, αναποτελεσματικός τρόπος γονεϊκής ανατροφής, κακομεταχείριση του παιδιού, προβλήματα υγείας του παιδιού ή του γονέα, ψυχική ασθένεια ή ανικανότητα του γονέα και μεγάλη οικογένεια. Αναλύοντας περισσότερο τις πρακτικές σχετικά με την ανατροφή του παιδιού, πολλοί ερευνητές επισημαίνουν ότι κάποιες πρακτικές, όπως ο βαθμός εμπλοκής του γονέα, η διαχείριση συγκρούσεων μεταξύ γονέα και παιδιού, η επιτήρηση, η αυστηρή και ασυνεπής πειθαρχία, είναι παράγοντες που σχετίζονται με διασπαστικές και παραπρωματικές συμπεριφορές (Wasserman, Miller, Pinner & Jaramilo, 1996).

Ένας άλλος παράγοντας επικινδυνότητας για μία κατηγορία παιδιών είναι οι μαθησιακές δυσκολίες. Για ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες το σχολικό περιβάλλον είναι γεμάτο με καταστάσεις που μπορούν να θέσουν το παιδί σε υψηλή επικινδυνότητα για να βιώσει αρνητικές εμπειρίες (Mather & Ofiesh, 2005). Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ ευάλωτα στο να βιώνουν άγχος και καταστάσεις που συνεχώς προκαλούν την αξιοπρέπειά τους και της εξέλιξή τους (Spekman, Goldberg & Herman, 1993). Η περίπτωση των μαθησιακών δυσκολιών ως παράγοντας επικινδυνότητας αναλύεται σε επόμενο κεφάλαιο.

Στον Πίνακα 1 καταγράφεται ένας ενδεικτικός κατάλογος με τους παράγοντες επικινδυνότητας όπως έχει παρουσιαστεί από τον Murray( 2003).

#### **1.4.2. Οι προστατευτικοί παράγοντες**

Οι έρευνες σχετικές με την ψυχική ανθεκτικότητα εστιάζουν στο γεγονός ότι ένα άτομο μπορεί να ξεπεράσει τις προκλητικές και απειλητικές καταστάσεις που μπορεί να εμφανιστούν κατά τη διάρκεια της ζωής του και κατά την ανάπτυξη του. Η διαπίστωση αυτή προκάλεσε το εξής ερώτημα: Γιατί κάποια παιδιά επηρεάζονται αρνητικά από την έκθεση σε μια δυσμενή κατάσταση και κάποια άλλα παιδιά προσαρμόζονται φυσιολογικά παρ' όλη την έκθεση σε ίδια δυσμενή γεγονότα;

**Πίνακας 1.** Κατηγοριοποίηση παραγόντων επικινδυνότητας

Πλαίσιο	Παράγοντες επικινδυνότητας
Ατομικό	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Φύλο</li> <li>• Φυλή/ Εθνικότητα</li> <li>• Ιστορικό ιατρικών διαταραχών</li> <li>• Φτωχές ακαδημαϊκές επιδόσεις</li> <li>• Μικρή σχολική συμμετοχή/ παρουσία χαμηλό IQ</li> <li>• χαμηλά επίπεδα αυτοκαθορισμού</li> <li>• Φτωχές κοινωνικές δεξιότητες/ Δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων</li> <li>• Συναισθηματικά προβλήματα</li> <li>• Αγχογόνα γεγονότα</li> </ul>
Οικογενειακό	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Χαμηλό κοινωνικοοικονομικό στάτους</li> <li>• Ασύμφωνο, σκληρό και ανοργάνωτο γονεϊκό στυλ</li> <li>• Οικογενειακή κατασκευή</li> <li>• Οικογενειακό ιστορικό σε ψυχική ασθένεια</li> <li>• Ιστορικό παιδικής κακοποίησης</li> </ul>
Σχολικό	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Χαμηλή ποιότητα εκπαίδευσης</li> <li>• Λίγες ευκαιρίες ανάμειξης σε σχολικές δραστηριότητες</li> <li>• Χαμηλά επίπεδα σύνδεσης με άλλα άτομα στο σχολείο</li> <li>• Επικίνδυνο ή ανασφαλές σχολικό περιβάλλον</li> <li>• Φτωχές αλληλεπιδράσεις με άλλα άτομα</li> <li>• Εγκατάλειψη σχολικής στέγης</li> </ul>
Κοινωνία	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Λίγες ευκαιρίες για συμμετοχή σε προ-κοινωνικές δραστηριότητες</li> <li>• Λίγες βιώσιμες επαγγελματικές ευκαιρίες και επιλογές</li> <li>• Λίγες ευκαιρίες για επαφή και διατήρηση με θετικά άτομα- πρότυπα</li> <li>• Υψηλά επίπεδα εγκληματικότητας, βίας και φτώχειας</li> </ul>



Οι ερευνητές προσπαθώντας να δώσουν απάντηση στο παραπάνω ερώτημα, κατέληξαν στο ότι δεν μπορεί κανείς να προβλέψει τί επίδραση θα έχει σε διαφορετικά άτομα η έκθεση στον ίδιο επικίνδυνο παράγοντα και ότι υπάρχουν άλλες διεργασίες και διαδικασίες που αντισταθμίζουν την επίδραση που θα έχει στο άτομο ο παράγοντας αυτός. Οι διεργασίες και διαδικασίες αυτές περιγράφονται με τον όρο «προστατευτικοί παράγοντες». Σύμφωνα με τον Rutter (1985) οι προστατευτικοί παράγοντες είναι εκείνοι οι παράγοντες ή μηχανισμοί που τροποποιούν, περιορίζουν ή διαφοροποιούν την αντίδραση ενός ατόμου σε ένα δυσμενές γεγονός το οποίο προδικάζει μια δυσπροσαρμοστική συμπεριφορά. Με άλλα λόγια, οι προστατευτικοί παράγοντες αποτελούν το θετικό πόλο της αντίδρασης των ατόμων στο άγχος και τις αντιξοότητες. Η ευαλωτότητα και η προστασία αποτελούν το θετικό και τον αρνητικό πόλο της ίδια έννοιας (Rutter, 1987).

Ο Garmezy (1985) περιέγραψε τρεις μεγάλες κατηγορίες προστατευτικών παραγόντων. Αυτές είναι:

- α) ατομικά χαρακτηριστικά και ιδιότητες (individual attributes),
- β) υποστηρικτικό οικογενειακό σύστημα (family qualities),
- γ) υποστηρικτικά συστήματα έξω από την οικογένεια (supportive systems outside the family) (Masten & Powell, 2003, Murray, 2003, Greenberg, 2006).

Όσον αφορά στις ατομικές διαφορές, ο Richardson (2002) και ο Jones (2011) αναφέρουν παράγοντες όπως η νοητική λειτουργία, η αποτελεσματική προσαρμογή, οι στρατηγικές διαχείρισης, η επιμονή. Ο McRae et al. (2012) και ο Gross (2002) αναφέρουν ότι ένα χαρακτηριστικό που είναι στενά συνδεδεμένο με την ανθεκτικότητα είναι η ικανότητα που έχουν κάποια άτομα να ελέγχουν και να έχουν πρόσβαση στις αρνητικές τους σκέψεις (self-regulation) και να τις αντικαθιστούν με πιο θετικές. Μάλιστα, ερευνητικά δεδομένα που προέκυψαν από μελέτη 297 εφήβων έδειξαν ότι τα παιδιά που ανήκαν στην κατηγορία των “ψυχικά ανθεκτικών” είχαν υψηλότερο αυτοσυναίσθημα και υψηλότερες βαθμολογίες στις στρατηγικές επίλυσης προβλημάτων σε σύγκριση με τα παιδιά που ανήκαν στην κατηγορία “ευάλωτα” (Dumont & Provost, 1999).

Επιπλέον, οι O’ Dougherty, Wright και Masten (2006) προσθέτουν στα ατομικά χαρακτηριστικά του ψυχικά ανθεκτικού ατόμου τη θετική άποψη για τη ζωή, την αίσθηση

νοήματος στη ζωή, τις αποτελεσματικές στρατηγικές ρύθμισης των συναισθημάτων και των συμπεριφορών και κάποια χαρακτηριστικά που αξιολογούνται από την κοινωνία και το ίδιο το άτομο ως σημαντικά (π.χ. ταλέντα, αίσθηση του χιούμορ, ελκυστικότητα από τους άλλους). Τέλος, πολλοί ερευνητές κάνουν λόγο για το αίσθημα της αισιοδοξίας, καθώς και την ικανότητα εμπλοκής σε καταστάσεις που απαιτούν επίλυση προβλημάτων, κριτική ανάλυση και επιπλέον, ευελιξία για προσαρμοστικότητα σε νέες καταστάσεις (Brissette et al., 2002, Werner and Smith, 1992, Zolloski & Bullock, 2012).

**Πίνακας 2.** Παραδείγματα από τα ατομικά χαρακτηριστικά και τα πλαίσια που συνδέονται με την ανθεκτικότητα

<i><b>Ατομικές διαφορές</b></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Γνωστικές δεξιότητες (IQ, δεξιότητες παρακολούθησης, εκτελεστική λειτουργικότητα, αυτογνωσία των ικανοτήτων τους, πίστη, αισιοδοξία, αυτοαποτελεσματικότητα και αυτοεκτίμηση)</li> <li>• Χαρακτήρας και προσωπικότητα( προσαρμοστικότητα, κοινωνικότητα)</li> <li>• Ικανότητες αυτορρύθμισης (έλεγχος παρορμητισμού, αυτορύθμιση συναισθημάτων)</li> <li>• Θετική θεώρηση της ζωής (ελπίδα, πίστη ότι η ζωή έχει νόημα, πιστεύω)</li> </ul>
<i><b>Σχέσεις</b></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ποιότητα γονεϊκών σχέσεων( περιλαμβάνει τη ζεστασιά, την κατασκευή της οικογένειας, τις προσδοκίες και τους τρόπους λειτουργίας της)</li> <li>• Στενές σχέσεις με ικανούς ενήλικες (γονείς, συγγενείς, πρότυπα- μέντορες)</li> <li>• Σύνδεση με προ- κοινωνικούς και νομοταγείς συνομηλίκους ( μπορεί να είναι και μεγαλύτεροι σε ηλικία)</li> </ul>
<i><b>Κοινωνικές ευκαιρίες και πηγές</b></i>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Καλά σχολεία</li> <li>• Συσχετίσεις με προ- κοινωνικές οργανώσεις( όπως διάφοροι σύλλογοι ή θρησκευτικές ομάδες)</li> <li>• Ποιότητα της γειτονιάς (δημόσια ασφάλεια, συλλογική επίβλεψη, βιβλιοθήκες, κέντρα αναψυχής και διασκέδασης)</li> <li>• Ποιοτικές κοινωνικές υπηρεσίες και φροντίδα της υγείας</li> </ul>

Στους εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες συγκαταλέγεται η οικογένεια. Συγκεκριμένα, οι Feldman, Stiffman, & Jung (1987) αναφέρουν ότι οι σχέσεις μεταξύ των μελών της οικογένειας είναι ένας από τους πιο σημαντικούς προβλεπτικούς παράγοντες για

την εκδήλωση επιθυμητών συμπεριφορών (Smokowski, Reynolds & Bezruczko, 1999). Οι Werner και Smith (1992) παραθέτουν τους εξής προστατευτικούς παράγοντες που συνδέονται με την οικογένεια: ο αριθμός των μελών της, η διαθεσιμότητα στη διαχείριση του σπιτιού μεταξύ των μελών, η προσοχή που δίνεται στο νεαρό μέλος απ' όλα τα μέλη της οικογένειας και όχι μόνο από τη μητέρα, η ύπαρξη διαχειρίσιμης εργασίας από τη μητέρα, οι κανόνες της οικογένειας, ένα ανεπίσημο δίκτυο συναναστροφής του εφήβου με φίλους και γνωστούς διαφορετικών ηλικιών, καθώς και η αντιμετώπιση μερικών αγχογόνων καταστάσεων κατά τη διάρκεια της παιδικής ηλικίας και της εφηβείας ενώ ο Benard (1991) συμπληρώνει: τα ηθικά μοτίβα μιας οικογένειας, την πειθαρχία, τις ρουτίνες καθώς και την πίστη σε μια θρησκεία.

Σε μία έρευνα του Rutter (1979) που αφορούσε οικογένειες που αντιμετώπιζαν προβλήματα, τα τρία τέταρτα των παιδιών που δεν είχαν ασφαλείς δεσμούς με ένα τουλάχιστον μέλος της οικογένειας τους, επιδείκνυαν προβλήματα συμπεριφοράς σε σύγκριση με το ένα τέταρτο που είχε ασφαλή δεσμό. Σε έρευνα των Berlin & Davis (1989), σε οικογένειες με εξάρτηση στο αλκοόλ, φάνηκε ότι ο δεσμός του παιδιού με τον γονέα που δεν ήταν εξαρτημένος στο αλκοόλ ήταν η πιο σημαντική μεταβλητή ούτως ώστε το παιδί να μπορέσει να επιδείξει προσαρμοστική συμπεριφορά (Smokowski et. al., 1999). Σε έρευνα των Howard και Johnson (2000) σχετικά με το τι κάνει τα παιδιά να μένουν ανεπηρέαστα από δύσκολες καταστάσεις, τα παιδιά αναφέρθηκαν στις σχέσεις τους με τα μέλη της οικογένειας τους και συγκεκριμένα στην άνευ όρων αποδοχή τους, στη σταθερότητα, στην υποστήριξη της ανεξαρτησίας τους και στην παροχή των βασικών εφοδίων για μια φυσιολογική ζωή. Τέλος, σε έρευνα του McLoyd (1998) φαίνεται ότι σε μειονεκτικά περιβάλλοντα, οι γονείς που είναι αυστηροί και πολύ κατευθυντικοί αλλά που χαρακτηρίζονται από υψηλά επίπεδα ζεστασιάς, προστατεύουν τα παιδιά από επικίνδυνους παράγοντες.

Ένας ακόμα μεγάλος τομέας προστατευτικών παραγόντων είναι το σχολείο. Όσον αφορά στους προστατευτικούς παράγοντες που μπορούν να ενισχυθούν στα πλαίσια του σχολείου ο Benard (1991) τους κατηγοριοποιεί σε:

- 1) Υποστήριξη και φροντίδα: τα παιδιά με τους εκπαιδευτικούς μεγαλώνουν μαζί, συζητούν για τα φλέγοντα ζητήματα και παίρνουν ευχαρίστηση από την μεταξύ τους επαφή. Επίσης, σημαντική είναι και η επαφή και η υποστήριξη από το δίκτυο των συνομηλίκων τους.
- 2) Υψηλές προσδοκίες: οι εκπαιδευτικοί έχοντας μεγάλες προσδοκίες για τους μαθητές τους, τους δίνουν την κατάλληλη υποστήριξη για να επιτύχουν τους στόχους τους.

3) Τέλος, τα παιδιά μέσα από τις δράσεις και τις διάφορες δραστηριότητες που παρέχει το σχολείο αναπτύσσουν την αίσθηση της υπευθυνότητας και τους δίνονται ευκαιρίες για επιτυχημένη προσαρμογή.

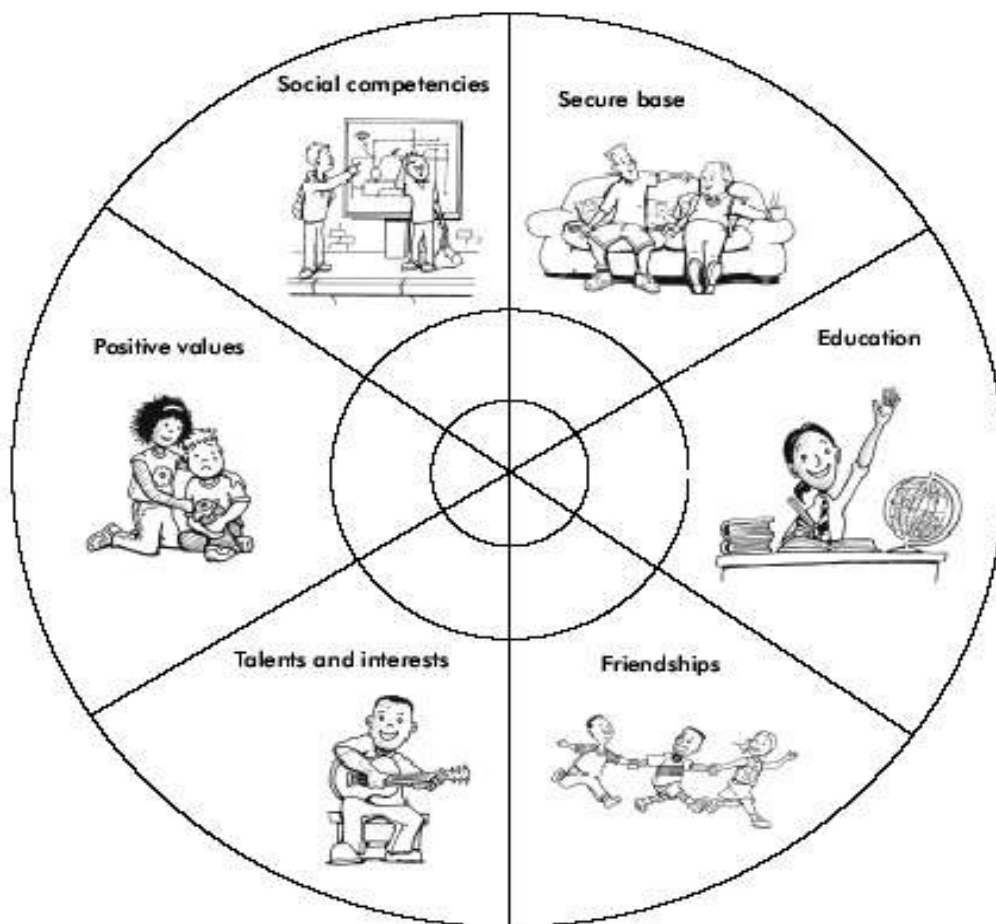
Ο Rutter (1985) δηλώνει ότι μέσα από το σχολείο τα παιδιά βιώνουν εμπειρίες που τους προσφέρουν επιτυχία ή ευχαρίστηση, όπως είναι, η καλή επίδοση, η επιτυχία στα αθλήματα, στη μουσική, η ανάληψη ευθυνών και η επίτευξη καλών και υποστηρικτικών σχέσεων με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές (Howard & Johnson, 2000). Σύμφωνα με την Werner (1993), οι αγαπημένοι δάσκαλοι είναι πιο συνηθισμένο να αναφερθούν ως θετικά πρότυπα στις ζωές των παιδιών (Smokowski et. al., 1999).

Αξίζει να σημειωθεί ότι το σχολικό κλίμα συνδέεται άρρηκτα με τη ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών. Αρχικά, πολλές έρευνες έχουν συσχετίσει τα ποιοτικά σχολικά περιβάλλοντα με την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών (McEvoy & Welker, 2000). Επιπλέον, έχει διαπιστωθεί ότι το κλίμα της τάξης των παιδιών συνδέεται με τα εσωτερικευμένα και εξωτερικευμένα προβλήματα που εκδηλώνουν τα παιδιά σχολικής ηλικίας. Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Loukas & Robinson (2004) διαπιστώθηκε ότι το σχολικό κλίμα ενέχει κάποιους παράγοντες (ικανοποίηση, συνεκτικότητα, διενεκτικότητα κ.α.) οι οποίοι μπορεί να επηρεάσουν την εκδήλωση εσωτερικευμένων προβλημάτων στα αγόρια και εξωτερικευμένων στα κορίτσια. Για παράδειγμα, η εκτιμώμενη συνεκτικότητα (καλή σχέση μεταξύ των συνομήλικων) από τα παιδιά συνδέεται με μικρότερη καταθλιπτική συμπτωματολογία στα αγόρια. Σε έρευνα (Kuperminc, Leadbeater, Emmons & Blatt, 1997, Kuperminc, Leadbeater & Blatt, 2001) φάνηκε ότι όταν τα παιδιά εκτιμούν το σχολικό τους κλίμα ως θετικό τότε είναι λιγότερο πιθανό να εκδηλώσουν συναισθηματικά προβλήματα. Ακολουθώντας αυτή την προσέγγιση, ο Steward και οι συνεργάτες του (2004) έκαναν μία έρευνα σε 20 δημοτικά σχολεία της Αυστραλίας, όπου ακολούθησαν ένα πρόγραμμα το οποίο εφαρμόστηκε σε ολόκληρο το σχολείο και είχε ως στόχο την προαγωγή της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, των οικογενειών τους και της κοινότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας αυτής έδειξαν ότι το περιβάλλον του σχολείου συμβάλλει καθοριστικά στην ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών. Πιο συγκεκριμένα, τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η ανάπτυξη της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών, το αίσθημα σύνδεσης με τους ενηλίκους και τους εκπαιδευτικούς, η αίσθηση αυτονομίας και αυτοαποτελεσματικότητας επηρεαζόταν από το βαθμό που το σχολείο υποστήριζε και εφάρμοζε την προσέγγιση «σχολείο που προωθεί την

υγεία» (health promoting school). Τα σχολεία αυτά χαρακτηρίζονταν από τα ακόλουθα χαρακτηριστικά: συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και στο σχεδιασμό, συμμετοχή στην κοινότητα, υποστηρικτικό φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον, καλές σχέσεις μεταξύ κοινότητας και σχολείου, ξεκάθαρα δομημένες αρχές υγείας (clearly articulated health policies) και πρόσβαση σε κατάλληλες υπηρεσίες υγείας. Τα παιδιά των σχολείων αυτών σημείωναν υψηλά επίπεδα σε κλίμακες αυτοαναφοράς που μετρούν την ψυχική ανθεκτικότητα και χαρακτηρίζονταν από θετικά κοινωνικά δίκτυα τόσο με ενήλικες όσο και με συνομηλίκους, από το αίσθημα σύνδεσης (connectedness) με ενήλικους και συνομηλίκους και από ισχυρό αίσθημα αυτονομίας (Steward, Sun, Patterson, Lemerle, & Hardie, 2004).

Τέλος, συγκεκριμένα χαρακτηριστικά της κοινωνίας φαίνεται να λειτουργούν ως προστατευτικοί παράγοντες. Όπως έχουν επισημάνει πολλοί ειδικοί, η κοινωνία μπορεί να παίζει καθοριστικό ρόλο στην ενδυνάμωση της ψυχικής ανθεκτικότητας του ατόμου. Οι O' Dougherty, Wright και Masten (2006) επικεντρώνονται στα ακόλουθα χαρακτηριστικά: υψηλής ποιότητας γειτονιές (ασφάλεια, χαμηλά επίπεδα βίας, πρόσβαση σε κέντρα ψυχαγωγίας), αποτελεσματικά σχολεία (καλά εκπαιδευμένοι και καλά αμειβόμενοι δάσκαλοι, προγράμματα για μετά το σχολείο, παροχές για ψυχαγωγία στο σχολικό πλαίσιο), ευκαιρίες για εργασία των ενηλίκων αλλά και των εφήβων, καλό σύστημα δημόσιας υγείας, πρόσβαση σε υπηρεσίες όπως αστυνομίας, πυροσβεστική, νοσοκομεία και τέλος σύνδεση με ενήλικες που λειτουργούν ως μέντορες. Επίσης, σημαντικός προστατευτικός παράγοντας αποτελεί το ότι σε κάθε οικογένεια παρέχονται κάποια αγαθά από το κράτος, όπως είναι: η μόρφωση, η επαγγελματική υποστήριξη, η ασφάλεια υγείας και η στέγαση που δίνουν δυνατότητες και ευκαιρίες στα παιδιά να επιτύχουν στη ζωή τους. Τέλος, η κοινωνική συνεισφορά και συμμετοχή των ατόμων στην κοινωνία, σύμφωνα με έρευνες, συνδέεται με υψηλή αυτοπεποίθηση, ενισχυμένη ηθική ανάπτυξη, πολιτικό ακτιβισμό και την ικανότητα να διατηρούν τα άτομα πολύπλοκες κοινωνικές σχέσεις (Kurth- Schai, 1988). Τέλος οι κοινωνίες όχι μόνο έχουν μια άμεση επίδραση στα νεαρά άτομα αλλά επηρεάζουν εμμέσως τη σύνθεση της οικογένειας και του σχολείου και άρα επηρεάζουν τους ίδιους τους νέους που μεγαλώνουν στα δύο αυτά περιβάλλοντα.

**Σχήμα 1.** Πεδία/τομείς που συμβάλλουν στην ενίσχυση της ανθεκτικότητας (Brigid & Wassell,2002).



### **1.5. Μηχανισμοί δράσης προστατευτικών παραγόντων**

Ο Rutter (1993) επισημαίνει ότι δεν θα πρέπει να αντιμετωπίζουμε τους προστατευτικούς παράγοντες ως ατομική δύναμη ή αδυναμία. Επισημαίνει, ότι η εξέλιξη της επιστήμης που μελετά την ανθεκτικότητα θα πρέπει να εστιάζει στη διερεύνηση των προστατευτικών μηχανισμών και διαδικασιών. Ο Rutter (1987) λοιπόν, τονίζει ότι θα πρέπει οι έρευνες να επικεντρωθούν στους προστατευτικούς μηχανισμούς και στις διαδικασίες που καθιστούν ένα άτομο ψυχικά ανθεκτικό. Για παράδειγμα, θα πρέπει να διερευνηθεί γιατί και πώς κάποια άτομα καταφέρνουν να έχουν υψηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαποτελεσματικότητα, παρ' όλες τις αντιξοότητες που μπορεί να αντιμετωπίζουν.

Σύμφωνα με τον Rutter (1993) ένας παράγοντας ή ακόμα καλύτερα ένας μηχανισμός είναι προστατευτικός αν μετριάζει την επιρροή των επικίνδυνων παραγόντων. Συγκεκριμένα, παρουσιάζει τέσσερις τύπους προστατευτικών μηχανισμών:

α) αυτοί που μειώνουν την επιρροή του κινδύνου ή μειώνουν την έκθεση του ατόμου στον κίνδυνο. Η αλλαγή αυτή μπορεί να επιτευχθεί είτε μεταβάλλοντας τα αποτελέσματα της επίδρασης της οποιαδήποτε εξωτερικής απειλής είτε μειώνοντας την έκθεση των παιδιών σε συνθήκες επικινδυνότητας.

β) αυτοί που μειώνουν τις αλυσιδωτές αντιδράσεις. Τα αρνητικά γεγονότα και εμπειρίες μπορεί να έχουν ένα πλήθος αλυσιδωτών αντιδράσεων με αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση των επιπτώσεων του αρχικού κινδύνου. Για παράδειγμα, το διαζύγιο μπορεί να αποτελέσει μια τραυματική εμπειρία για τα παιδιά και τους εφήβους. Η ενεργοποίηση όμως των αλυσιδωτών επιπτώσεων, μπορούν να αποφευχθούν με διάφορες άλλες παρεμβάσεις όπως για παράδειγμα η διατήρηση ποιοτικής σχέσης του παιδιού και με τους δύο γονείς ή η δημιουργία ενός υποστηρικτικού δικτύου έξω από την οικογένεια.

γ) αυτοί που ενισχύουν την αυτοεκτίμηση του ατόμου και την αυτοαποτελεσματικότητά του. Αυτό επιτυγχάνεται μέσω της παρουσίας και συντήρησης μιας ασφαλούς και σταθερής σχέσης. Η εμπιστοσύνη στο άτομο και η αναγνώριση της αξίας του, συμβάλλει σημαντικά στην αύξηση της εμπιστοσύνης του ίδιου του ατόμου στις δυνατότητες του ότι θα τα καταφέρει στις εκάστοτε δυσκολίες που μπορεί να αναδυθούν.

δ) θετικές συναναστροφές και καινούριες ευκαιρίες (Rutter, 1993, Howard, et. al., 1999).

## **1.6. Ψυχική Ανθεκτικότητα και Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες: Η περίπτωση των Μαθησιακών Δυσκολιών**

### **1.6.1. Οι μαθησιακές δυσκολίες ως παράγοντας κινδύνου**

Η έννοια του κινδύνου μπορεί να ερμηνευτεί ως μια αρνητική ή μελλοντικά αρνητική κατάσταση που παρεμποδίζει ή απειλεί τη «φυσιολογική» ανάπτυξη του ατόμου (Keogh & Weisner, 1993). Οι Grossman et al. (1992) εστιάζουν στους παράγοντες (παράγοντες επικινδυνότητας/ ευαλωτότητας) που παρακωλύουν αυτήν την φυσιολογική ανάπτυξη και αυξάνουν τον κίνδυνο εμφάνισης κάποιας μορφής ψυχοπαθολογίας. Όπως αναφέρθηκε σε

προηγούμενο κεφάλαιο, ο Rutter (1987) κατηγοριοποιεί τους παράγοντες επικινδυνότητας σε αυτούς που σχετίζονται με την πρόωμη ανάπτυξη του ατόμου, με την οικογενειακή κατάσταση στην οποία ζει, με τα προσωπικά του χαρακτηριστικά καθώς επίσης και με τις προκλήσεις που μπορεί να συναντήσει το άτομο κατά τη διάρκεια σημαντικών μεταβάσεων στην ανάπτυξη του (Doll και Lyon, 1998, Haneward, 2011, Murray, 2003).

Ο Rutter (1987) προσθέτει στους παράγοντες επικινδυνότητας κάποια ατομικά χαρακτηριστικά που συνδέονται με την εμφάνιση ή όχι υψηλού βαθμού ψυχικής ανθεκτικότητας. Για παράδειγμα, τα παιδιά τα οποία έχουν δύσκολο χαρακτήρα, τείνουν να στιγματίζονται πιο εύκολα, το οποίο κατά συνέπεια οδηγεί σε μη «ανθεκτική» συμπεριφορά. Επιπλέον, το φύλο ως προσωπικό χαρακτηριστικό, έχει ήδη αναφερθεί ότι συνδέεται με τον υψηλό ή χαμηλό βαθμό ανθεκτικότητας. Για παράδειγμα, σε μελέτες των Fergusson & Horwood (2003) έχει φανεί ότι το φύλο παίζει καθοριστικό ρόλο στις αντιδράσεις των παιδιών απέναντι σε δυσμενείς καταστάσεις, όπου τα κορίτσια είναι περισσότερο πιθανό να εκδηλώσουν εσωτερικευμένα προβλήματα σε αντίθεση με τα αγόρια που είναι περισσότερο πιθανό να εκδηλώσουν εξωτερικευμένα προβλήματα. Κάποιοι άλλοι ερευνητές προσθέτουν στους παράγοντες επικινδυνότητας και αυτούς που προκύπτουν κατά τη διάρκεια της ζωής του ατόμου. Ένα τέτοιο παράδειγμα, αποτελούν οι σημαντικές μεταβάσεις που συμβαίνουν στη διάρκεια της ζωής του ατόμου (π.χ. η έναρξη του δημοτικού ή η αλλαγή σχολικής βαθμίδας) (Miller, 1996).

Μία ακόμα κατηγορία παραγόντων επικινδυνότητας αποτελεί η ύπαρξη γεγονότων, τα οποία είναι αναπάντεχα όπως είναι για παράδειγμα ένα ατύχημα ή μια σοβαρή ασθένεια. Υπάρχουν γεγονότα που έρχονται απρόσμενα στη ζωή του ατόμου και δεν υπάρχει χρόνος προετοιμασίας ή κάποια προειδοποίηση γι' αυτά (Cohler, 1987). Σημειώνεται ότι αυτά τα γεγονότα είναι πέρα από κάθε ατομικό επίπεδο ελέγχου. Σε αυτό το επίπεδο, θεωρείται ότι η ύπαρξη μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να θεωρηθεί ως μια τέτοια μη προσδοκώμενη κατάσταση την οποία το άτομο δεν μπορεί να ελέγξει ή να επέμβει. (Miller, 1996).

Από τη μία πλευρά, τη στιγμή που οι έρευνες σχετικά με τις μαθησιακές βρίσκονται σε πρώιμο στάδιο, η θέση ότι οι μαθησιακές δυσκολίες είναι ένας παράγοντας κινδύνου αποτελεί μια υπόθεση. Από την άλλη πλευρά όμως, σύμφωνα με τον Rutter (1987, σελ. 317)



κάθε μεταβλητή/ παράγοντας μπορεί εν δυνάμει να λειτουργήσει ως επικίνδυνος παράγοντας σε μια οποιαδήποτε κατάσταση (Matejcek & Dytrych, 1993). Όταν είναι παρόντες οι προστατευτικοί παράγοντες μπορεί να μην εκδηλωθεί κάποια δυσλειτουργική συμπεριφορά. Όταν όμως οι προστατευτικοί παράγοντες εκλείπουν, τότε είναι πολύ πιθανό το εκάστοτε άτομο να αναπτύξει αδυναμία και μη προσαρμοστικές συμπεριφορές. Ο Gerber (στο Spekman, Herman, & Vogel, 1993) διατυπώνει ότι οι μαθησιακές δυσκολίες μπορεί να αποτελέσουν παράγοντα επικινδυνότητας όταν εκλείπουν άλλοι προστατευτικοί παράγοντες όπως για παράδειγμα, το υποστηρικτικό σχολικό πλαίσιο. Όταν λοιπόν, οι προστατευτικοί παράγοντες δεν υπάρχουν κατά τη διάρκεια εμφάνισης των μαθησιακών δυσκολιών, τότε οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να θεωρηθούν ως μια προκλητική κατάσταση και κατά συνέπεια ως ένας κίνδυνος για την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας του παιδιού. Υπό αυτή τη συνθήκη, οι μαθησιακές δυσκολίες μπορούν να θεωρηθούν ως ένας επικίνδυνος παράγοντας που δεν ευνοεί την εκδήλωση υψηλής ανθεκτικότητας από την πλευρά του ατόμου (Miller, 1996).

Οι Speckman, Goldberg & Herman (1993) αναφέρουν ότι οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν παράγοντα επικινδυνότητας. Σημειώνουν ότι αυτό φαίνεται από δηλώσεις των ίδιων των ατόμων που έχουν μαθησιακές δυσκολίες και δεν έχουν επιτύχει στη ζωή τους όπως θα περίμενε κανείς λαμβάνοντας υπόψιν άλλους παράγοντες όπως το κοινωνικοπολιτισμικό επίπεδο της οικογένειάς τους, καθώς επίσης και ο δείκτης νοημοσύνης τους. Επιπλέον, για ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες το σχολικό περιβάλλον είναι γεμάτο με καταστάσεις που μπορούν να το βάλουν σε υψηλή επικινδυνότητα για να βιώσει αρνητικές εμπειρίες (Mather & Ofiesh, 2006). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ ευάλωτα στο να βιώνουν άγχος και καταστάσεις που συνεχώς προκαλούν την αξιοπρέπειά τους και της εξέλιξή τους (Spekman, Goldberg & Herman, 1993). Επιπλέον, τα παιδιά αυτά, βιώνουν αρνητικά συναισθήματα εξαιτίας του γεγονότος ότι αισθάνονται μειονεκτικά σε σχέση με τους συνομηλίκους τους τόσο στον ακαδημαϊκό τομέα, όσο και στο κοινωνικό και συμπεριφορικό τομέα (Smith & Nagle, 1995).

Οι Gerber et al. (1990) σχετίζουν τις μαθησιακές δυσκολίες ως παράγοντα κινδύνου σε αλληλεπίδραση με τους στρεσογόνους παράγοντες του Cohler (1987) που συνδέονται με μεγάλα γεγονότα στη ζωή του ατόμου. Συγκεκριμένα, ορισμένες αναπτυξιακές ελλείψεις λόγω της ύπαρξης των μαθησιακών δυσκολιών μπορεί να ενταθούν κατά την ενήλικη ζωή

των ατόμων όπου οι απαιτήσεις είναι σαφώς περισσότερες. Για παράδειγμα, η εισαγωγή των ατόμων στο πανεπιστήμιο είναι μια στρεσογόνα μετάβαση στη ζωή του ατόμου. Τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες έχουν αυξημένα επίπεδα άγχους σχετικά με τις δυνατότητες ακαδημαϊκής επιτυχίας που μπορούν να έχουν. Σε συνδυασμό με το γεγονός ότι μπορεί να αποχωριστούν το σπίτι και την οικογένεια τους, μπορεί να κάνουν τη μετάβαση ένα ακόμα περισσότερο στρεσογόνο γεγονός (Miller, 1996).

Αξίζει να σημειωθεί τέλος, ότι οι Speckman et al. (1993) διαχωρίζουν συγκεκριμένες διαστάσεις των μαθησιακών δυσκολιών οι οποίες έχουν διαφορετικές επιρροές στα άτομα και στην ευαλωτότητά τους. Αυτές οι διαστάσεις σχετίζονται με τον τύπο της μαθησιακής δυσκολίας, την πολυπλοκότητα των προβλημάτων των μαθησιακών δυσκολιών, την ένταση των δυσκολιών αυτών, τη χρονιότητα, το αναπτυξιακό στάδιο του ατόμου όταν πρωτοεμφανίστηκαν οι δυσκολίες καθώς και το φύλο του ατόμου.

### **1.6.2. Παράγοντες επικινδυνότητας που σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες**

Η αναζήτηση επικίνδυνων και προστατευτικών παραγόντων είναι ιδιαίτερα συνυφασμένη με τον τομέα των μαθησιακών δυσκολιών γενικότερα. Προβλήματα όπως είναι η αποτυχία, η παραίτηση από το σχολείο, η χαμηλή αυτοεκτίμηση, συναισθηματικά προβλήματα, η έλλειψη κοινωνικών δεξιοτήτων, καθώς επίσης και η παρατεταμένη προσκόλληση και εξάρτηση σε τρίτα άτομα, έχει βρεθεί ότι σχετίζονται με τις μαθησιακές δυσκολίες. Για παράδειγμα, σε έρευνα της Werner (1993) σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ηλικίας δέκα ετών, φάνηκε ότι τα παιδιά είχαν πολύ χαμηλούς βαθμούς σε ό,τι αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα, την αυτοπεποίθηση και τις διαπροσωπικές τους ικανότητες (Dole, 2000).

Οι παράγοντες κινδύνου όπως έχει αναφερθεί, μπορεί να αναφέρονται σε εσωτερικά/ ενδοατομικά χαρακτηριστικά ή σε εξωτερικά χαρακτηριστικά όπως είναι τα χαρακτηριστικά της οικογένειας, του σχολείου και της ευρύτερης κοινότητας (Morrison & Cosden, 1997). Οι επικίνδυνοι παράγοντες είναι εμπόδια ή δυσμενείς καταστάσεις που αυξάνουν τις πιθανότητες εμφάνισης δυσλειτουργικής συμπεριφοράς (Speckman et al., 1993). Τα παιδιά που βιώνουν τη δυσμενή κατάσταση της αποτυχίας (π.χ. σχολική αποτυχία) δεν αντιμετωπίζουν

αποκλειστικά μόνο ένα επικίνδυνο παράγοντα, αυτό της αποτυχίας, αλλά ένα συνδυασμό επικίνδυνων παραγόντων. Έχει βρεθεί, ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ ευάλωτα στο στρες καθώς βιώνουν συνεχείς προκλήσεις κατά την ανάπτυξη τους. Τα παιδιά αυτά νιώθουν ότι είναι λιγότερα ικανά από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στον κοινωνικό, ακαδημαϊκό και συμπεριφοριστικό τομέα (Smith & Nagle, 1995). Όπως οι Steele & Aronson (1995) αναφέρουν, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες είναι μέλη της ομάδας που είναι στιγματισμένη λόγω της ικανότητας της (ability- stigmatized group).

Οι μαθησιακές δυσκολίες εξ ορισμού μπορεί να προμηγύνουν θετικές ή και αρνητικές καταστάσεις. Ένα συχνό φαινόμενο στους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αποτελεί η σχολική αποτυχία. Η αποτυχία στα μαθήματα μειώνει τα αισθήματα αισιοδοξίας και τα παιδιά κατακλύζονται από αισθήματα δυσαρέσκειας αντί για συναισθήματα επίτευξης των στόχων τους (Mather & Ofiesh, 2005). Όταν τα παιδιά ξεκινούν το σχολείο τότε αρχίζουν να συνειδητοποιούν ότι διαφέρουν από τους υπόλοιπους συνομηλίκους τους. Με την πάροδο του χρόνου, το παιδί πιστεύει ότι όσο και να προσπαθήσει, η κατάσταση της συνεχόμενης αποτυχίας δεν θα βελτιωθεί. Επιπλέον, επειδή τα παιδιά δεν επιβραβεύονται συχνά όσον αφορά στον εκπαιδευτικό και κοινωνικό τομέα, έχουν μικρότερη ανοχή στην αποτυχία και δεν έχουν τη συναισθηματική δύναμη να συνεχίσουν τη προσπάθεια, ένα χαρακτηριστικό που διέπει τα «ανθεκτικά» άτομα (Bender, Rosenkrans & Crane, 1999). Χαρακτηριστικό επίσης είναι, ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες εμφανίζουν αυξημένα επίπεδα κατάθλιψης κατά την σχολική ηλικία τους σε σύγκριση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Maag, & Reid, 2006). Συμπεραίνοντας, τα υψηλά επίπεδα απογοήτευσης, άγχους, απόρριψης, δυσκολίας καθιστούν το σχολείο έναν επικίνδυνο παράγοντα για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (Pianta & Walsh, 1998).

Ακόμα και όταν αυτά τα παιδιά λαμβάνουν επιπλέον υποστήριξη και βοήθεια από ειδικούς παιδαγωγούς, δεν αισθάνονται περισσότερο ικανά με την πάροδο του χρόνου (Smith & Nagle, 1995) Συγκεκριμένα η Μαρία, ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες που λαμβάνει εντατική υποστήριξη σε τμήμα ένταξης για 4 χρόνια, αναφέρει ότι το σχολείο αποτελεί για την ίδια ένα αγχογόνο περιβάλλον και ότι τα επίπεδα αυτοεκτίμησης της παραμένουν χαμηλά (Mather & Ofiesh, 2005). Ακόμα και ως ενήλικες, τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν το στρες, το άγχος, τα χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης, συναισθήματα που

παραμένουν παρόντα καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής τους (Crawford, 2002, Shessel & Reiff, 1999).

Στο PBS βίντεο σχετικά με τις μαθησιακές δυσκολίες, *Last One Picked, First one Picked on*, ο Richard Lavoie εξηγεί μέσω μαρκών σε παιχνίδι πόκερ το πώς τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χάνουν την ανθεκτικότητα τους, ενώ δεν είναι καθόλου πρόθυμα να πάρουν ρίσκα. Συγκεκριμένα, τα περισσότερα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, έχουν βιώσει στη ζωή τους ένα πλήθος από επιτυχημένες εμπειρίες που έχουν ανεβάσει τα επίπεδα της αυτοπεποίθησης και της αυτογνωσίας τους. Σε ένα τραπέζι πόκερ λοιπόν, ένα τέτοιο παιδί έχει αρκετές μάρκες επιβράβευσης έτσι ώστε, όταν ανοίξουν τα χαρτιά, να μπορεί να παίξει, να ποντάρει, να ρισκάρει. Έχει άλλωστε πολλές μάρκες να παίξει και λίγα να χάσει. Ένα παιδί με μαθησιακές δυσκολίες βιώνει καθημερινές αρνητικές εμπειρίες και απορρίψεις που μειώνουν τα αισθήματα της αυτοπεποίθησης του. Οι μάρκες επιβράβευσης λοιπόν που έχει είναι λίγες. Η συμμετοχή του σε ένα τέτοιο παιχνίδι είναι γι' αυτό μια στρεσογόνο διαδικασία που του δημιουργεί το φόβο ότι, αφενός δεν θα κερδίσει και αφετέρου ότι θα χάσει και τις λίγες μάρκες που έχει καταφέρει να αποκτήσει (Mather, & Ofiesh, 2005).

Επιπλέον, το σχολικό περιβάλλον, πέρα από το μαθησιακό πλαίσιο έχει και άλλες διαστάσεις που μπορεί να αποτελέσουν παράγοντες επικινδυνότητας για το παιδί με μαθησιακές δυσκολίες. Ένας τέτοιος παράγοντας κινδύνου αποτελούν οι αρνητικές ανατροφοδοτήσεις που παίρνουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες από τους δασκάλους και τους συνομηλίκους τους. Αυτές οι αρνητικές ανατροφοδοτήσεις οδηγούν σε συναισθήματα χαμηλής αυτοεκτίμησης, αυξάνουν την ευαλωτότητα του παιδιού και προκαλούν συναισθήματα ανεπάρκειας και ανικανότητας (Brooks & Goldstein, 2001). Τα παιδιά που έχουν μαθησιακές δυσκολίες αναφέρουν ότι κατά τη διάρκεια της μέρας, θα προσπαθήσουν να κρύψουν από τους συμμαθητές και τον εκπαιδευτικό τους, τις ακαδημαϊκές τους αδυναμίες. Συχνά αποφεύγουν να αναλάβουν κάποια εργασία ή να συμμετάσχουν σε μια δραστηριότητα γιατί έτσι πιστεύουν ότι μειώνεται ο κίνδυνος να ταπεινωθούν εκθέτοντας τη δυσκολία τους (Brooks & Goldstein, 2001).

Ακόμα και όταν οι εκπαιδευτικοί είναι υποστηρικτικοί και κατανοητικοί με τη δυσκολία των παιδιών αυτών, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες συχνά υποτιμούνται από

τους συμμαθητές τους. Πολλοί ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες, αναφέρουν ότι κατά τη διάρκεια της σχολικής τους ζωής, είχαν τραυματικές εμπειρίες εκφοβισμού, υποτίμησης και ταπείνωσης (Higgins, Raskind, Goldberg & Herman, 2002). Τα αισθήματα τους σχετικά με τη διαφορετικότητα τους ήταν ένας συνδυασμός φόβου, θυμού και σύγχυσης. Οι ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες που ερωτήθηκαν για τα συναισθήματα που είχαν όταν φοιτούσαν ακόμα στο σχολείο, σχολίασαν τις εμπειρίες τους ως τραυματικές που καταλήγουν πάντα στην ταπείνωση, στην συναισθηματική ανασφάλεια και στην αυτοαμφισβήτησή τους (McNulty, 2003).

Επιπρόσθετα, όσον αφορά στην συναναστροφή τους με τους συνομηλίκους τους, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα μοναξιάς ενώ απορρίπτονται πιο συχνά από τους συμμαθητές τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι Swanson & Malone (1992) αναφέρουν ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι περισσότερο πιθανό να βιώσουν την απόρριψη από τους συνομηλίκους τους ενώ οι Kavale & Forness (1995) αναφέρουν ότι το 75% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες προσαρμόζονται πιο δύσκολα στα κοινωνικά δεδομένα σε σχέση με τους συνομηλίκους τους. Παράλληλα με τις μειωμένες κοινωνικές δεξιότητες, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αδιαμφισβήτητα βιώνουν μεγαλύτερα επίπεδα μοναξιάς σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Kravetz, Faust, Lipshitz, & Shalhav, 1999, Mather & Ofiesh, 2006, Turk-Kaspa, Margalit & Most, 1999, Westwood, 2008). Μάλιστα, σημειώνεται ότι η μοναξιά και το χάσμα μεταξύ των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αυξάνεται με την πάροδο του χρόνου (Margalit & Efrati, 1996).

Επιπρόσθετα, ένας ακόμα παράγοντας που επηρεάζει την ψυχική ανθεκτικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες είναι ο τύπος και η ένταση των μαθησιακών δυσκολιών. Συγκεκριμένοι τύποι μαθησιακών δυσκολιών ενισχύουν συγκεκριμένους παράγοντες επικινδυνότητας. Για παράδειγμα, τα παιδιά που έχουν δυσκολίες στον ακαδημαϊκό τομέα, συχνά αποδεικνύονται ανεπαρκή στις κοινωνικές τους επαφές, που έχει ως συνέπεια να μην μπορούν να έρθουν σε επαφή με εκπαιδευτικούς και συμμαθητές, που υπό άλλες συνθήκες θα μπορούσαν να τους παρέχουν βοήθεια (Bender et al., 1999). Σημαντικό είναι ότι τα άτομα που βρίσκονται σε άρνηση του προβλήματος που αντιμετωπίζουν, είναι λιγότερο πιθανό να

πάρουν τα κατάλληλα μέτρα έτσι ώστε να αναπτύξουν εκείνες τις στρατηγικές που θα τους οδηγήσουν σε επιτυχημένη προσαρμογή ( Morrison & Cosden, 1993).

Ένας ακόμα παράγοντας που φαίνεται να επηρεάζει τα άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες είναι το φύλο. Παρόλο που φαίνεται ότι και τα αγόρια και τα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες θα συναντήσουν κοινωνικές δυσκολίες, το φύλο μπορεί να παίζει σημαντικό ρόλο στο πως θα αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά την κοινωνική αποτυχία (Wong, 2003) και ποιους προστατευτικούς παράγοντες θα αναπτύξουν. Όσον αφορά στην ανθεκτικότητα έχει φανεί ότι τα κορίτσια πετυχαίνουν μεγαλύτερες βαθμολογίες στους τομείς της αισιοδοξίας, στις κοινωνικές τους αλληλεπιδράσεις, στην ενσυναίσθηση που επιδεικνύουν και γενικότερα έχουν μεγαλύτερα επίπεδα ανθεκτικότητας σε σχέση με τα αγόρια (Thornton, Collins, Daugherty, 2006, Wasonga, Christman, Kilmer, 2003). Υπάρχουν βέβαια και πολλοί ερευνητές που υποστηρίζουν ότι το φύλο δεν επηρεάζει τα προφίλ ανθεκτικότητας των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Για παράδειγμα, σε έρευνα των Biederman et al., (2005) και Biederman, Faraone, Monuteaux, (2002), φάνηκε ότι με κριτήριο το φύλο δεν υπάρχουν διαφορές ως προς τη συναισθηματική, διαπροσωπική, σχολική, οικογενειακή προσαρμοστικότητα, ενώ σε έρευνα των Lackage & Margalit, (2006), διαφορές στο φύλο βρέθηκαν μόνο στο πλαίσιο της μοναξιάς και της αυτοαποτελεσματικότητας.

### **1.6.3. Στρατηγικές ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες**

Υπάρχουν πέντε μεγάλες κατηγορίες εσωτερικών και εξωτερικών προστατευτικών παραγόντων που έχει διαπιστωθεί ότι έχουν βοηθήσει άτομα με μαθησιακές δυσκολίες να επιτύχουν επαρκείς μεταβάσεις. Η πρώτη κατηγορία περιλαμβάνει τα προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου, τα οποία σχετίζονται με την ικανότητα του για στοχοθέτηση καθώς επίσης και με την ικανότητα της αυτοαποτελεσματικότητας (Dole, 2000). Σε άλλες έρευνες, έχει φανεί ότι η αυτογνωσία των παιδιών αυτών και συγκεκριμένα, η κατανόηση και αποδοχή της δυσκολίας τους (Cosden, 2001), η θέσπιση ρεαλιστικών στόχων καθώς και η επιμονή με την οποία διακατέχονται αποτελούν μερικούς από τους σημαντικότερους ενδοατομικούς προστατευτικούς παράγοντες (Miller & Fritz, 1998). Τα περισσότερα

προγράμματα/παρεμβάσεις που εφαρμόζονται σε σχολικά πλαίσια εστιάζουν στην προαγωγή της αυτογνωσίας, στην επιμονή στους στόχους που τα ίδια τα παιδιά έχουν θέσει και στη συναισθηματική τους σταθερότητα (Goldberg et al., 2003).

Η δεύτερη κατηγορία, περιλαμβάνει δεξιότητες και αξίες που επιτρέπουν στα άτομα να κάνουν αποτελεσματική χρήση των ικανοτήτων τους στις κατάλληλες περιστάσεις όπως είναι για παράδειγμα να θέτουν ρεαλιστικούς εκπαιδευτικούς και επαγγελματικούς στόχους και να έχουν την πίστη ότι θα τα καταφέρουν παρ' όλες τις αναδυόμενες προκλητικές καταστάσεις. Στην τρίτη κατηγορία περιλαμβάνεται η οικογένεια και τα χαρακτηριστικά της που ευθύνονται για την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης στα παιδιά. Η ύπαρξη ενός τουλάχιστον υποστηρικτικού γονέα στη ζωή του παιδιού με μαθησιακές δυσκολίες, λειτουργεί ως προστατευτικός παράγοντας της ψυχικής ανθεκτικότητας, καθώς μέσω του ασφαλούς δεσμού που δημιουργείται ανάμεσα στο γονιό και το παιδί, το παιδί αποκτά συναισθηματική σταθερότητα και κατά συνέπεια μπορεί να ρυθμίζει αρνητικά συναισθήματα (π.χ. άγχος) (Wiener, 2003). Ο τέταρτος παράγοντας περιλαμβάνει την παρουσία στην ζωή των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες άλλων υποστηρικτικών ενηλίκων όπως είναι οι παππούδες, οι γιαγιάδες. Ενήλικες με μαθησιακές δυσκολίες που έχουν επιτύχει στη ζωή τους, αναφέρουν ότι είχαν στο πλευρό τους έναν τουλάχιστον ενήλικα, πέρα από τους γονείς τους, που τους υποστήριζε και τον αποδεχόταν άνευ όρων (Wong, 2003). Η πέμπτη κατηγορία, αποτελεί την αποδοχή των ευκαιριών και προκλήσεων που συναντά το παιδί κατά τη διάρκεια των μεγάλων μεταβάσεων στη ζωή του. Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δείχνουν τη σημαντικότητα που κατέχει η αναζήτηση των προστατευτικών παραγόντων στη ζωής των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες (Dole, 2000).

Επιπλέον μελέτες που ασχολούνται με την κατηγοριοποίηση των προστατευτικών παραγόντων που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες συμπεριλαμβάνουν την ικανότητα θετικής αλληλεπίδρασης με τους άλλους και το σχολείο. Με το όρο θετική αλληλεπίδραση εννοείται η θετική εκπαιδευτική υποστήριξη, η σύναψη κοινωνικών σχέσεων, η εμπλοκή με εξωσχολικές δραστηριότητες κ.τ.λ. (Jones, 2011, Morrison & Cosden, 1997). Οι κοινωνικές επαφές αποτελούν έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που προωθούν την ανθεκτικότητα λόγω του ότι μπορούν να έχουν μεγάλη επίδραση στον ανακαθορισμό της έντασης του άγχους (Robertson, Harding, & Morrison,

1998). Όσον αφορά λοιπόν στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, κρίνεται απαραίτητο να ενισχυθούν οι αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά.

Όσον αφορά στο σχολείο, σημειώνεται ότι ο ρόλος του είναι η ψυχολογική, ακαδημαϊκή και κοινωνική ευεξία των παιδιών. Σε πρόσφατες έρευνες, διατυπώνεται ότι μερικοί παράγοντες που σχετίζονται με υψηλό βαθμό ανθεκτικότητας είναι: οι υποστηρικτικές σχέσεις μεταξύ εκπαιδευτικών και παιδιών, το προσαρμοσμένο αναλυτικό πρόγραμμα στις δυνατότητες του κάθε μαθητή/τριας, η ενεργός συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (Solomon, Watson, Schaps, & Lewis, 2000). Σε έρευνα των Kuperminc et al. (2001) έχει διαπιστωθεί ότι όταν τα παιδιά έχουν θετική αντίληψη για το σχολικό τους κλίμα τότε έχουν υψηλότερη αυτοεκτίμηση, καλύτερη ακαδημαϊκή προσαρμοστικότητα ενώ μειώνεται η εκδήλωση συναισθηματικών και συμπεριφοριστικών διαταραχών. Επιπλέον, σε έρευνα των Loukas & Robinson, (2004) σημειώνεται ότι το κλίμα της τάξης συνδέεται άρρηκτα με προβλήματα συμπεριφοράς που εκδηλώνουν τα παιδιά. Συγκεκριμένα, όσο πιο θετική αντίληψη έχουν τα παιδιά για το κλίμα της τάξης τους, τόσο μειώνονται και τα προβλήματα συμπεριφοράς που μπορεί να εκδηλώσουν. Θα πρέπει να αναφερθεί ότι οι διδακτικές ικανότητες των εκπαιδευτικών, ο ρόλος τους, η μέθοδος διδασκαλίας, η συμμετοχή των παιδιών στην εκπαιδευτική διαδικασία, ο χρόνος διδασκαλίας, οι αλληλεπιδράσεις των μαθητών μεταξύ τους αλλά και μαθητών και εκπαιδευτικών επηρεάζουν το βαθμό ανθεκτικότητας των παιδιών. (Nye, Konstantopoulos, & Hedges, 2004). Οι εκπαιδευτικοί, πέρα από τους γονείς, αποτελούν θετικά πρότυπα για τα παιδιά. Οι εκπαιδευτικοί είναι , συνεπώς , αυτοί που θα καθοδηγήσουν τα νεαρά άτομα προς μια «ανθεκτική» νοοτροπία (Jones et al., 2013).

## **1.7. Ψυχική Ανθεκτικότητα και Αναπηρία**

Στο σημείο αυτό, θα πρέπει να σημειωθεί ότι ασκείται μεγάλη κριτική στο τί είναι η ανθεκτικότητα και στο πως μπορεί να προσδιοριστεί όταν αναφερόμαστε σε ειδικό πληθυσμό ατόμων με αναπηρίες ή εγγενείς δυσκολίες στην προσαρμοστικότητα. Η ανθεκτικότητα ενέχει τις έννοιες της υγείας, της ευεξίας και της ικανότητας. Αυτές οι υποθέσεις είναι προβληματικές όταν αναφερόμαστε σε άτομα όπου η υγεία τους και οι ικανότητες τους είναι



εκ γενετής διαφορετικές από το τυπικό. Όταν αναφερόμαστε σε άτομα που χαρακτηρίζονται από υψηλό βαθμό ανθεκτικότητας, γίνεται λόγος για άτομα που μπορούν να προσεγγίζουν τα διάφορα γεγονότα της ζωής τους αυτόνομα. Αυτό είναι σίγουρα κάτι λανθασμένο όταν αναφερόμαστε σε άτομα με αναπηρίες ή άλλες δυσκολίες που η ζωή τους εξαρτάται από τις ζωές των άλλων σε σχέση με τη φροντίδα τους, την ευεξία τους ή ακόμα και την επιτυχία τους (Hutcheon & Lashewicz, 2014).

Πρέπει λοιπόν να γίνουν πιο εντατικές προσπάθειες για να διαλευκανθούν οι αποτελεσματικοί εκείνοι τρόποι που θα βοηθήσουν τα παιδιά να γίνουν πιο ανθεκτικά. Ο Bryan (2005) κάνει λόγο για τη συμβολή των μοντέλων της ανθεκτικότητας στη μείωση του κινδύνου δυσπροσαρμοστικότητας. Τα νέα μοντέλα που αναφέρονται στην ενδυνάμωση ενδογενών και περιβαλλοντικών παραγόντων συμπίπτουν με τα μοντέλα που ακολουθούνται στην ειδική αγωγή γενικότερα. Για να εξακριβωθεί τι είναι αυτό που δημιουργεί τα κοινωνικά προβλήματα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα πρέπει να γίνει αναζήτηση πολλών μεταβλητών όπως οι επιρροές των συνομηλίκων, το μοτίβο αλληλεπίδρασης της οικογένειας, η λειτουργία της τάξης κτλ. Σε έρευνα που έκανε η Margalit & Al-Yagon (2002) φάνηκε ότι τα παιδιά εμφάνιζαν κοινωνικά προβλήματα από τη νηπιακή ηλικία. Αυτό συνεπάγεται ότι η εφαρμογή του μοντέλου της ανθεκτικότητας θα πρέπει να γίνεται από πολύ νωρίς. Είναι συμπερασματικά επιτακτική η ανάγκη ενασχόλησης και μελέτης της ψυχικής ανθεκτικότητας, όταν αναφερόμαστε σε ειδικούς πληθυσμούς, όπως για παράδειγμα η περίπτωση των ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες.

Με βάση όλα τα παραπάνω κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να διερευνηθεί το προφίλ ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες καθώς και η σχέση αυτού με παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον. Όταν διερευνηθούν τα χαρακτηριστικά του προφίλ ανθεκτικότητας παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες καθώς και οι παράγοντες που επηρεάζουν τα χαρακτηριστικά αυτά, τότε θα μπορούν να εφαρμοστούν τα κατάλληλα προγράμματα ενίσχυσης της ψυχικής ανθεκτικότητας παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για να αποφευχθεί η δυσπροσαρμοστικότητα.

## Κεφάλαιο Δεύτερο

### 2.Μέθοδος

#### 2.1. Σκοπός και στόχοι της παρούσας έρευνας

Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να διερευνηθεί το προφίλ ψυχικής Ανθεκτικότητας μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και η σχέση του με τους παράγοντες που σχετίζονται με το περιβάλλον.

Επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας αποτελούν:

1. η διερεύνηση των χαρακτηριστικών του προφίλ Ανθεκτικότητας μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου καθώς και των συναισθημάτων τους σχετικά με το Κλίμα της Τάξης τους, την Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά.
2. η διερεύνηση διαφορών στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες από τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανθεκτικότητα, στα συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης, Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά.
3. η διερεύνηση διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (φύλου) στην Ανθεκτικότητα, στα συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης, στην Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά
4. η διερεύνηση διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (φύλου) με Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανθεκτικότητα, στα συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης, στην Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά
5. η διερεύνηση των σχέσεων του προφίλ Ανθεκτικότητας μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες με τα συναισθήματα τους για το Κλίμα της Τάξης, την Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά.

Τα ερευνητικά ερωτήματα διαμορφώνονται ως εξής:

1. Ποια είναι τα χαρακτηριστικά του Προφίλ Ανθεκτικότητας μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες καθώς και τα συναισθήματα τους σχετικά με το Κλίμα της Τάξης τους, τη Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά;

2. Υπάρχουν διαφορές στο Προφίλ Ανθεκτικότητας, στα συναισθήματα σχετικά με το Κλίμα της Τάξης, την Κοινωνική Δυσарέσκεια και Μοναξιά των μαθητών με Μαθησιακές Δυσκολίες από τους μαθητές Χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες;
3. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (φύλου) στην Ανθεκτικότητα, στα συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης, στην Κοινωνική Δυσарέσκεια και Μοναξιά;
4. Υπάρχουν διαφορές μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (φύλου) με μαθησιακές δυσκολίες στην Ανθεκτικότητα, στα συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης, στην Κοινωνική Δυσарέσκεια και Μοναξιά;
5. Υπάρχει σχέση μεταξύ του προφίλ Ανθεκτικότητας μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες με τα συναισθήματα τους για το Κλίμα της Τάξης, την Κοινωνική Δυσарέσκεια και Μοναξιά;

## 2.2. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα έλαβαν μέρος συνολικά τριακόσιοι τρεις (303) μαθητές και μαθήτριες που φοιτούσαν στην Δ', Ε' και Στ' τάξη δημοτικών σχολείων της Αττικής και της κεντρικής Ελλάδας. Από αυτούς, οι διακόσιοι είκοσι ένας (n=221, 72,9%) μαθητές δεν παρουσίαζαν κάποια μαθησιακή δυσκολία σύμφωνα με τα σχολικά αρχεία και τις εκτιμήσεις των εκπαιδευτικών, ενώ οι ογδόντα δύο (n=82, 27,1%) είχαν λάβει επίσημη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από πιστοποιημένα κέντρα διάγνωσης (ΚΕΔΔΥ, ΚΨΥ.). Πρέπει να σημειωθεί, ότι όλοι οι συμμετέχοντες είχαν μητρική γλώσσα τα ελληνικά καθώς επίσης και ότι οι 74 από τους 82 μαθητές/ τριες λάμβαναν βοήθεια από ειδικό παιδαγωγό στο τμήμα ένταξης 2-5 ώρες την εβδομάδα ενώ οι 229 μαθητές/ τριες δεν λάμβαναν κάποια υποστήριξη από ειδικό παιδαγωγό στο τμήμα ένταξης. Επίσης, το 61,4 % (n= 186) των παιδιών λάμβαναν υποστήριξη και βοήθεια είτε ως προετοιμασία μαθημάτων για το σχολείο, είτε με τη μορφή εργοθεραπείας και λογοθεραπείας έξω από το σχολείο, μία ώρα την εβδομάδα, ενώ το 33,3 % (n= 101) λάμβαναν υποστηρικτική βοήθεια είτε ως προετοιμασία μαθημάτων για το σχολείο, είτε με τη μορφή εργοθεραπείας και λογοθεραπείας από δύο μέχρι πέντε ώρες την εβδομάδα έξω από το σχολείο.

Από το σύνολο των συμμετεχόντων, οι εκατό σαράντα πέντε (145) συμμετέχοντες ήταν αγόρια και οι εκατό πενήντα οκτώ (158) ήταν κορίτσια. Ειδικότερα, όσον αφορά στους

συμμετέχοντες με μαθησιακές δυσκολίες, οι σαράντα τρεις (43) ήταν αγόρια και οι τριάντα εννιά (39) κορίτσια ενώ όσον αφορά στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, οι εκατόν δύο (102) ήταν αγόρια και οι εκατόν δέκα εννέα (119) ήταν κορίτσια. Συνολικά, το 47,9 % ήταν αγόρια και το 52,1 % ήταν κορίτσια.

Από τους συμμετέχοντες, το 29,4 % φοιτούσαν στην Τετάρτη τάξη, το 37,0 % στην Πέμπτη και το 33,7 % στην Έκτη τάξη του δημοτικού. Το 87,8% των παιδιών μεγαλώνουν σε πυρηνικές οικογένειες και το 98,7% κατοικούν σε αστικές περιοχές. Από τα δεδομένα του δείγματος φάνηκε ότι το 79,9% των παιδιών συμμετέχουν σε εξωσχολικές δραστηριότητες (όπως αθλήματα ή δημιουργικές δραστηριότητες) σε αντίθεση με το 20,1 % όπου δεν παίρνουν μέρος σε κάποια δραστηριότητα.

**Πίνακας 3.** Κατανομή αγοριών και κοριτσιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα με την τάξη φοίτησης τους.

	Φύλο	Δ	Ε	ΣΤ	Σύνολο
Με Μ.Δ.	Αγόρι	10	18	15	43 (14.2%)
	Κορίτσι	11	12	16	39 (12.9%)
	Σύνολο	21(6.9%)	30(9.9%)	31(10.2%)	82 (27.1%)
Χωρίς Μ.Δ.	Αγόρι	36	33	33	102 (33.7%)
	Κορίτσι	32	49	38	119 (39.3%)
	Σύνολο	68(22.4%)	82(27.1%)	71(23.4%)	221 (72.9)

### 2.3. Διαδικασία Επιλογής του δείγματος

Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση μια συγκεκριμένη διαδικασία. Αρχικά, το ενδιαφέρον μας εστιάστηκε σε παιδιά των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού, για το λόγο ότι τα εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν στην παρούσα έρευνα απαιτούσαν κάποιο βαθμό κατανόησης, που δεν θα μπορούσαν να έχουν τα μικρότερα σε ηλικία παιδιά. Επιπλέον, ο χρόνος συμπλήρωσης των εν λόγω εργαλείων απαιτούσε ένα βαθμό συγκέντρωσης από τα παιδιά, και γι' αυτό το λόγο κρίθηκε ως κατάλληλο δείγμα τα παιδιά των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού σχολείου.

Επιπρόσθετα, κύριο μέλημά μας ήταν να βρεθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός παιδιών που είχαν επίσημη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Για το λόγο αυτό, η ερευνήτρια πρώτα απ' όλα ήρθε σε επικοινωνία με δημοτικά σχολεία κοντά στην περιοχή του Βόλου στα οποία λειτουργούσε τμήμα ένταξης. Τα παιδιά θα έπρεπε να έχουν λάβει επίσημη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών από επίσημο φορέα. Στη συνέχεια, όταν χρειάστηκε να γίνει η συλλογή του δείγματος των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, η ερευνήτρια επικοινωνήσε με γενικά δημοτικά σχολεία της περιοχής του Βόλου. Η επιλογή των σχολείων σε αυτή την περίπτωση ήταν τυχαία.

Στη συνέχεια, θεωρήθηκε απαραίτητο να υπάρχει αναλογία στον αριθμό των παιδιών που φοιτούσαν στη Τετάρτη, την Πέμπτη, και την Έκτη δημοτικού καθώς επίσης και αναλογία στον αριθμό των συμμετεχόντων με βάση το φύλο τους. Για το λόγο αυτό, αργότερα πιο εστιασμένα η ερευνήτρια επικοινωνήσε με δημοτικά σχολεία της Λάρισας, των Τρικάλων και της Αθήνας, στα οποία λειτουργούσε τμήμα ένταξης, όπου και διένειμε τα ερωτηματολόγια στοχευμένα στα παιδιά ανάλογα με το φύλο ή την τάξη φοίτησης τους.

Τέλος, η αναλογία των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες αποφασίστηκε να είναι ένα προς τρία για να μπορέσουν μετέπειτα να γίνουν οι ανάλογες στατιστικές αναλύσεις.

## **2.4. Εργαλεία συλλογής δεδομένων**

Για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα πακέτο γραπτών ερωτηματολογίων. Το πακέτο χορηγήθηκε σε όλους τους μαθητές και αποτελούνταν από τρία ερωτηματολόγια:

- A) Το Ερωτηματολόγιο της Ανθεκτικότητας (Resilience Youth development Module, RYDM) (Nearchou, Stogiannidou, Kiosseoglou, 2014)
- B) Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (TET) για το Δημοτικό Σχολείο (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006)
- Γ) Το Ερωτηματολόγιο της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας και Μοναξιάς (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999)

**A) Το Ερωτηματολόγιο της Ανθεκτικότητας (Resilience Youth development Module, RYDM) (WestEd, 2009).**

Κατασκευάστηκε για να μετρήσει τους εσωτερικούς (προσωπικά χαρακτηριστικά) και τους εξωτερικούς (περιβαλλοντικούς) παράγοντες που συνδέονται με την ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών, τη θετική ψυχοκοινωνική ανάπτυξή τους καθώς και την προστασία τους από επικίνδυνες συμπεριφορές. Οι περιβαλλοντικοί παράγοντες αφορούν στην επιτυχημένη προ-κοινωνική (prosocial) προσαρμοστικότητα των παιδιών σε σχέση με την κοινωνία τους, το σχολείο, την οικογένεια και τους συνομηλίκους τους. Οι εσωτερικοί παράγοντες αφορούν προσωπικά χαρακτηριστικά ανθεκτικότητας όπως είναι η αυτοαποτελεσματικότητα και η επίλυση προβλημάτων. Το αρχικό ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έντεκα περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα οι οποίοι αφορούν στις αντιλήψεις των παιδιών για τις προσδοκίες των ενηλίκων, στις αντιλήψεις τους σχετικά με τις σχέσεις τους με τους ενήλικες και την υποστήριξη που λαμβάνουν από αυτούς, καθώς και στις αντιλήψεις τους για τη συμμετοχή τους στο σπίτι, το σχολείο και την ευρύτερη κοινότητα τους. Επιπλέον, στους περιβαλλοντικούς παράγοντες συμπεριλαμβάνονταν και οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και η υποστήριξη που νιώθουν ότι λαμβάνουν από αυτούς. Μέσω αυτών των περιβαλλοντικών παραγόντων προάγεται η ακαδημαϊκή επιτυχία των παιδιών και καταστέλλεται η εμφάνιση δυσλειτουργικών και επικίνδυνων συμπεριφορών. Ως εσωτερικοί παράγοντες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα, νοούνται προσωπικά χαρακτηριστικά του ατόμου όπως είναι η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων η αίσθηση του σκοπού, και η αυτονομία. Ο κάθε ένας από τους παραπάνω παράγοντες μπορεί να επιμεριστεί εκτενέστερα. Για παράδειγμα, η ικανότητα επίλυσης προβλημάτων εμπεριέχει την ικανότητα οργάνωσης και την ευελιξία ενώ η αυτονομία εμπεριέχει ως έννοια την αυτοεπίγνωση, την αυτοαποτελεσματικότητα και την ευσυνειδητότητα. Το πρωτότυπο ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει έξι εσωτερικούς παράγοντες.

Το RYDM έχει δύο εκδόσεις. Η πρώτη αφορά σε παιδιά πρωτοβάθμιας και η δεύτερη σε παιδιά δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε παιδιά από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα με σκοπό την ατομική αξιολόγηση των εσωτερικών και εξωτερικών προστατευτικών παραγόντων που σχετίζονται με την ανάπτυξη της ανθεκτικότητας. Το αρχικό ερωτηματολόγιο αποτελείται από 51 ερωτήματα και τα υποκείμενα απαντούν σε μια 4βαθμιά κλίμακα Likert (Δεν ισχύει καθόλου- Ισχύει σίγουρα).

Όσον αφορά στα ψυχομετρικά του χαρακτηριστικά παρουσιάζει δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας .94 για την κλίμακα των εσωτερικών παραγόντων που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα και .92 για την κλίμακα των εξωτερικών/περιβαλλοντικών παραγόντων που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα.

Η ελληνική προσαρμογή του ερωτηματολογίου έγινε από τους Νεάρχου, Στογιαννίδου, Κιοσσέογλου (2013). Η προσαρμογή στον ελληνικό πληθυσμό έγινε με δείγμα 387 συμμετέχοντες με μέσο όρο ηλικίας 10,8 χρόνια. Το εργαλείο περιλαμβάνει 34 ερωτήματα εκ των οποίων τα 13 εξετάζουν τους εσωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα των παιδιών και οι 21 ερωτήσεις σχετίζονται με τους εξωτερικούς/περιβαλλοντικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα των παιδιών.

Στους εσωτερικούς παράγοντες συγκαταλέγονται οι:

- ενσυναίσθηση (empathy)  
(3 ερωτήματα: 18,19,22)
- στόχοι και φιλοδοξίες (goals and aspirations)  
(4 ερωτήματα: 12,13,14,23)
- αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση (self-awareness and confidence)  
(6 ερωτήματα : 15,16,17,20,21,24)

Στους εξωτερικούς παράγοντες συγκαταλέγονται οι:

- υποστήριξη από την κοινότητα( community support)  
(6 ερωτήματα: 6,7,8,9,10,11)
- υποστήριξη από τους συνομηλίκους(peer support)  
(5 ερωτήματα: 25,26,27,28,29 )
- υποστήριξη από το σχολείο (school support)  
(5 ερωτήματα: 1,2,3,4,5)
- υποστήριξη από την οικογένεια(home support)  
(5 ερωτήματα: 30,31,32,33,34)

Οι αριθμοί στις παρενθέσεις αναφέρονται στα συγκεκριμένα ερωτήματα του ερωτηματολογίου που αντιστοιχούν στον κάθε παράγοντα και παρατίθεται στο Παράρτημα Β.

Η προσαρμοσμένη μορφή του ερωτηματολογίου παρουσιάζει δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας .63- .81 για τις επτά υποκλίμακες. Συγκεκριμένα ο δείκτης εσωτερικής αξιοπιστίας για τον παράγοντα αυτογνωσία και αυτοπεποίθηση είναι .67, για τον παράγοντα στόχοι/ φιλοδοξίες .66, και για τον παράγοντα ενσυναίσθηση .63. Για τους εξωτερικούς παράγοντες που σχετίζονται με την ανθεκτικότητα ο δείκτης εσωτερική αξιοπιστίας είναι:

υποστήριξη από το σπίτι: .64  
υποστήριξη από την κοινωνία: .80  
υποστήριξη από το δίκτυο των συνομηλίκων: .81  
υποστήριξη από το σχολείο: .69

Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, χρειάστηκε να γίνουν κάποιες προσαρμογές στην ελληνική εκδοχή του ερωτηματολογίου. Έπειτα από την πιλοτική έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, διαπιστώθηκε ότι υπήρχε μια δυσκολία στην κατανόηση κάποιων ερωτήσεων. Γι αυτό το λόγο, η ερευνήτρια συμπληρωματικά έδινε στα παιδιά κάποια παραδείγματα προκειμένου να κατανοήσουν το ερώτημα που τους έθετε κάθε φορά. Για παράδειγμα, στο ερώτημα “Στο σχολείο μου υπάρχει κάποιος δάσκαλος/ δασκάλα που όταν τα καταφέρνω σε κάτι, μου το λέει” η ερευνήτρια συμπλήρωνε “ Να σου λέει μπράβο, τα κατάφερες”. Επιπλέον, επειδή το δείγμα αποτελούνταν και από παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, κρίθηκε σημαντικό να γίνει μια τροποποίηση της τετράβαθμης κλίμακας. Συγκεκριμένα, οι τέσσερις απαντήσεις παρουσιάζονταν με τη μορφή σχημάτων και τα παιδιά καλούνταν να απαντήσουν στην εκάστοτε ερώτηση επιλέγοντας κάθε φορά ένα από τα σχήματα που παρουσιάζονταν μπροστά τους.

Η προσαρμογή του ερωτηματολογίου της ανθεκτικότητας μετά τα αποτελέσματα της πιλοτικής και η οπτικοποιημένη του μορφή παρουσιάζεται στο Παράρτημα Β.

## **B) Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (TET) (Ματσαγούρας & Βούλαρης, 2006)**

Το πρωτότυπο "My Class Inventory" (MCI) δημιουργήθηκε από τον Fraser (1982) του οποίου έκαναν προσαρμογή και στάθμιση στα ελληνικά δεδομένα οι Ματσαγούρας και Βούλαρης (2006, βλ. επίσης, Ματσαγούρας, 1987, 2003) με τίτλο "Το Ερωτηματολόγιο της



Τάξης μου" (TET). Η κλίμακα προορίζεται για παιδιά πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (8-12 χρόνων). Το TET αξιολογεί πέντε στοιχεία του ψυχολογικού κλίματος της τάξης, που διαπιστώθηκε ότι αποτελούν καλούς δείκτες του όλου ψυχολογικού κλίματος της τάξης και συσχετίζονται άμεσα με την αποτελεσματικότητα της τάξης στον ακαδημαϊκό και συναισθηματικό τομέα (Ματσαγγούρας, 2003:190-191). Το εν λόγω ερωτηματολόγιο έχει μια ανεπτυγμένη μορφή με 38 ερωτήσεις και μια σύντομη με 25 ερωτήσεις. Από διάφορες έρευνες διαπιστώνεται ότι και η συνεπτυγμένη μορφή παρουσιάζει υψηλή εσωτερική συνοχή και διακριτική εγκυρότητα (Καψάλης, Μούσιου και Νημά,1997). Το γεγονός αυτό μας οδήγησε στην απόφαση να χρησιμοποιήσουμε στην έρευνά μας το TET στην συνεπτυγμένη του μορφή.

Με πέντε κατηγορίες -από πέντε ερωτήσεις η καθεμιά- το TET συλλαμβάνει πέντε σημαντικές διαστάσεις του ψυχολογικού κλίματος της τάξης (Ματσαγγούρας & Βούλγαρης, 2006):

1. Ικανοποίηση (Satisfaction) (ερωτήσεις: 1, 6, 11, 16, 21).
2. Διενεκτικότητα (Friction) (ερωτήσεις: 2, 7, 12, 17, 22).
3. Ανταγωνιστικότητα (Competitiveness) (ερωτήσεις: 3, 8, 13, 18, 23)
4. Δυσκολία (Difficulty) (ερωτήσεις: 4, 9, 14, 19, 24).
5. Συνεκτικότητα (Cohesiveness) (ερωτήσεις: 5, 10, 15, 20, 25).

- **Ικανοποίηση (Satisfaction):** Θετικός, συμπεριληπτικός, δείκτης της κυρίαρχης ατμόσφαιρας της σχολική τάξης, ο οποίος προκύπτει ως συνισταμένη των σχέσεων του μαθητή με τον εκπαιδευτικό, τους συμμαθητές, το περιεχόμενο του Α.Π. και την οργάνωση του τρόπου εργασίας.
- **Διενεκτικότητα (Friction):** αρνητικός δείκτης, ο οποίος, συνοψίζει την ποιότητα των διαμαθητικών σχέσεων και δηλώνει το βαθμό τριβών και, ή αντιπαραθέσεων μεταξύ συμμαθητών.
- **Ανταγωνιστικότητα (Competitiveness):** δείκτης αποτίμησης του πλαισίου της κοινωνικής οργάνωσης της σχολικής εργασίας, ο οποίος δηλώνει τον αρνητικό τρόπο συσχέτισης των ατομικών επιδιώξεων.

- **Δυσκολία(Difficulty):** αρνητικός, από ένα σημείο και μετά, δείκτης αποτίμησης των σχέσεων του μαθητή με το περιεχόμενο του Α.Π. και υπογραμμίζει την πιθανή αναντιστοιχία μαθητικών δυνατοτήτων και απαιτήσεων της σχολικής εργασίας.
- **Συνεκτικότητα(Cohesiveness):** θετικός δείκτης, που συνοψίζει αξιολογικά τη φύση των διαμαθητικών σχέσεων και δηλώνει το βαθμό φιλίας, αποδοχής και ταύτισης με τους συμμαθητές στο πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Το ερωτηματολόγιο, όπως αναφέρθηκε πιο πάνω, αποτελείται από 25 προτάσεις. Στο τέλος της κάθε πρότασης υπάρχουν τα γράμματα “Σ” και “Δ” που αντιστοιχούν στις λέξεις «συμφωνώ» και «διαφωνώ». Ο μαθητής κυκλώνει ένα από τα δυο γράμματα ανάλογα με το αν συμφωνεί ή διαφωνεί με το περιεχόμενο της πρότασης. Τα "συμφωνώ" βαθμολογούνται με τρία (3) και τα "διαφωνώ" με ένα (1), εκτός από τις ερωτήσεις με υπογραμμισμένο αριθμό, στις οποίες η βαθμολογία γίνεται αντίστροφα, δηλ. τα "διαφωνώ" με τρία (3) και τα "συμφωνώ" με ένα (1). Το TET στην αγγλική του έκδοση έχει υψηλό βαθμό αξιοπιστίας και εγκυρότητας. Το ερωτηματολόγιο στα ελληνικά δεδομένα δίνει επίσης ικανοποιητικούς δείκτες. Στην έρευνα του Ματσαγγούρα (2003) η εσωτερική αξιοπιστία του ερωτηματολογίου είχε δείκτη .612 σε ατομικό επίπεδο, ο οποίος θεωρείται ικανοποιητικός. Σε επίπεδο τάξης, ο δείκτης ξεπερνάει και το επίπεδο του .80. Αξίζει να σημειωθεί ότι το εν λόγω ερωτηματολόγιο δόθηκε στα παιδιά χωρίς να κάνουμε οποιαδήποτε προσαρμογή. Το ερωτηματολόγιο παρατίθεται στο Παράρτημα Β.

### Γ) Ερωτηματολόγιο της Κοινωνικής Δυσάρεσκειας και Μοναξιάς (Galanaki & Kalantzi-Azizi, 1999).

Για να διερευνηθούν οι σχέσεις των παιδιών με τους συνομηλίκους τους και οι κοινωνικές τους συναναστροφές, επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο μοναξιάς και κοινωνικής δυσάρεσκειας. Είναι ένα ερωτηματολόγιο που κατασκευάστηκε αρχικά από τους Asher, Hymel, & Renshaw (1984), ενώ η μετάφραση και η προσαρμογή του στα ελληνικά έγινε από τις Galanaki, & Kalantzi-Azizi, (1999). Η προσαρμογή του εργαλείου έγινε σε 238 μαθητές με Μ.Ο. Ηλικίας 10.4 έτη κυρίως από την περιοχή της Αθήνας και από κάποιες ημι- αστικές περιοχές. Το ερωτηματολόγιο αναφέρεται στο πλαίσιο του σχολείου και είναι κατάλληλο για παιδιά Τετάρτης δημοτικού και άνω.

Η ελληνική προσαρμογή του ερωτηματολογίου, περιλαμβάνει δύο παράγοντες και συνολικά περιλαμβάνονται 24 ερωτήματα. Οι Galanaki, & Kalantzi-Azizi έκαναν μια προσαρμογή του αρχικού ερωτηματολογίου στα ελληνικά δεδομένα αρχικά με το να μειώσουν την κλίμακα Likert από 5βαθμη σε 3βαθμη. Θεωρήθηκε ότι τα παιδιά που ζουν στην ελληνική κοινωνία δεν είναι σε μεγάλο βαθμό εξοικειωμένα με απαντήσεις πολλαπλής επιλογής οπότε θεωρήθηκε σωστό να μειώσουν την κλίμακα. Επιπρόσθετα, αφαιρέθηκαν από το αρχικό ερωτηματολόγιο δυο αρνητικά διατυπωμένες ερωτήσεις προς αποφυγή σύγχυσης ενώ αφαιρέθηκαν και οι οκτώ ερωτήσεις που αφορούσαν τα χόμπι και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Η εσωτερική αξιοπιστία για τον παράγοντα της Απόλυτης Μοναξιάς είναι .62 και για τον παράγοντα της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας είναι .82. Συνολικά, το ερωτηματολόγιο παρουσιάζει δείκτη εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach a .85.

Το ερωτηματολόγιο που χρησιμοποιήθηκε στην παρούσα έρευνα είναι μια προσαρμογή της ελληνικής εκδοχής του ερωτηματολογίου που πραγματοποιήθηκε από τους Andreou, Vlahou, Didaskalou (2013). Σε αυτή την εκδοχή του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκαν οι ίδιες ερωτήσεις διατυπωμένες όμως καταφατικά και συμπεριλήφθηκαν οι 8 προτάσεις που αφορούσαν τα χόμπι και τα ενδιαφέροντα των παιδιών. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 24 ερωτήματα, όπου οι μαθητές απαντούν σε μια 3βαθμη κλίμακα Likert. Οι παράγοντες που αξιολογούνται είναι:

1. το συναίσθημα της μοναξιάς (π.χ. «Νιώθω μόνος/μόνη στο σχολείο»)
2. την εκτίμηση του παιδιού για τις τρέχουσες σχέσεις με τους συνομηλίκους του (π.χ. «Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη»), την αντίληψη του παιδιού για το βαθμό στον οποίο ικανοποιούνται σημαντικές διαπροσωπικές ανάγκες του (π.χ. «Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο») και την αντίληψη του παιδιού για την κοινωνική του ικανότητα (π.χ. «Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες»).

Ο παράγοντας 1 περιγράφεται μέσω του δείκτη της Απόλυτης Μοναξιάς (ερωτήσεις 9, 17, 21 του ερωτηματολογίου που παρουσιάζεται στο παράρτημα ) ενώ ο παράγοντας 2

περιγράφεται μέσω του δείκτη της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας (ερωτήσεις 1,3,4,6,8,10,12,14,16,18,20,22,24 του ερωτηματολογίου που παρουσιάζεται στο Παράρτημα .

Η εσωτερική αξιοπιστία για το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο είναι .89. Συγκεκριμένα για τον παράγοντα της απόλυτης μοναξιάς η εσωτερική αξιοπιστία είναι .57 και για τον παράγοντα της κοινωνικής δυσαρέσκειας η εσωτερική αξιοπιστία είναι .87.

Το ερωτηματολόγιο σε προσαρμογή Andreou, Vlahou, Didaskalou (2013) παρατίθεται στο Παράρτημα Β.

## **2.5. Διαδικασία χορήγησης των ερωτηματολογίων**

Η συλλογή των δεδομένων έγινε κατά το χρονικό διάστημα 2015- 2016. Σε πρώτο στάδιο, έπρεπε να χορηγηθεί άδεια από το Υπουργείο Παιδείας, έτσι ώστε να μπορέσει η ερευνήτρια να πραγματοποιήσει την έρευνα σε δημόσια δημοτικά σχολεία και να της επιτραπεί η άδεια εισόδου σ' αυτά. Για το λόγο αυτό, στάλθηκε ολοκληρωμένη πρόταση της έρευνας το Μάιο του 2015 στο Ι.Ε.Π. Η έρευνα εγκρίθηκε στις 27 Νοεμβρίου 2015, με αριθμό πρωτοκόλλου: Φ15/1333/191893/Δ1 με άδεια εισόδου σε δημοτικά σχολεία των νομών Θεσσαλίας, Λάρισας, Τρικάλων και της Αττικής. Όταν εκδόθηκε η άδεια από το Ι.Ε.Π., η ερευνήτρια πρώτα απ' όλα, επικέντρωσε το ενδιαφέρον της στη διαδικασία επιλογής του δείγματος που αφορούσε τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Αρχικά, επικοινωνήσε τηλεφωνικά με τις τριάντα τρεις διευθύνσεις των δημοτικών σχολείων (της κεντρικής Θεσσαλίας και κεντρικής Αθήνας) στις οποίες αφενός λειτουργούσε τμήμα ένταξης και αφετέρου υπήρχαν παιδιά με επίσημη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών που φοιτούσαν στις τρεις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, προκειμένου να ενημερώσει αδρομερώς σχετικά με τον σκοπό της παρούσας έρευνας. Κατόπιν συνεννόησης πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τον διευθυντή του εκάστοτε σχολείου όπου δόθηκαν οι απαραίτητες πληροφορίες σχετικά με το αντικείμενο μελέτης, τη φύση των ερευνητικών εργαλείων και τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων. Πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τους διευθυντές και των τριάντα τριών δημοτικών σχολείων που έλαβαν μέρος στην παρούσα έρευνα και μετέπειτα με τους ειδικούς παιδαγωγούς των τμημάτων ένταξης. Επίσης, παρουσιάστηκε εν συντομία ο τρόπος με τον

οποίο θα πραγματοποιούνταν η χορήγηση των ερωτηματολογίων, επισημαίνοντας ότι σε καμία περίπτωση δεν θα ήταν επιθυμητό να διαταραχθεί η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Ύστερα από ενημέρωση και των εκπαιδευτικών των τμημάτων ένταξης, δίνονταν μία επιστολή για έγκριση από τους γονείς συμμετοχής του παιδιού τους στην έρευνα, όπου θα την παρέδιδαν στο μαθητή/τρια. Στη συνέχεια, είτε το παιδί είτε ο εκπαιδευτικός, θα παρέδιδε την επιστολή στο γονέα προς συμπλήρωση. Τέλος, η επιστολή επέστρεφε πάντα στον/στην εκπαιδευτικό ο/η οποίος/α ενημέρωνε την ερευνήτρια για τη θετική ή αρνητική απάντηση του γονέα. Στην επιστολή αναγράφονταν ο σκοπός της έρευνας, οι κανόνες δεοντολογίας που τη διέπουν και τα στοιχεία επικοινωνίας της ερευνήτριας και της επιβλέπουσας καθηγήτριας (βλ. Παράρτημα Α).

Ύστερα από την έγκριση των γονέων, ξεκινούσε η χορήγηση των ερωτηματολογίων. Η ερευνήτρια έκλεινε ραντεβού μία από τις ώρες που ο/η μαθητής/τρια θα παρακολουθούσε το τμήμα ένταξης. Αν η αίθουσα ήταν μεγάλη, ερευνήτρια και μαθητής/τρια, κάθονταν σε μια γωνία μακριά από τους υπόλοιπους μαθητές και τον/ την εκπαιδευτικό του τμήματος ένταξης προκειμένου να συμπληρωθεί το ερωτηματολόγιο. Σε διαφορετική περίπτωση, αν η τάξη ήταν μικρή και υπήρχε κίνδυνος το παιδί να επηρεάζεται από τους γύρω του, ερευνήτρια και μαθητής/τρια πήγαιναν σε μια ξεχωριστή άδεια τάξη προκειμένου να γίνει η χορήγηση.

Αρχικά, γινόταν η γνωριμία με την ερευνήτρια και τον μαθητή/ τρια. Έπειτα από τη συναίνεση και του ίδιου του παιδιού να λάβει μέρος στην έρευνα, ξεκινούσε η χορήγηση του ερωτηματολογίου. Η ερευνήτρια αρχικά παρουσίαζε την κλίμακα του κάθε ερωτηματολογίου και την οπτικοποιημένη κλίμακα του ερωτηματολογίου της ανθεκτικότητας και εφόσον ήταν όλα πλήρως κατανοητά από το παιδί, η ερευνήτρια διάβαζε τις ερωτήσεις, την κλίμακα και συμπλήρωνε η ίδια τις απαντήσεις που έδινε το κάθε παιδί. Η διαδικασία διαρκούσε περίπου 25-30 λεπτά για τον κάθε συμμετέχοντα ανάλογα όμως πάντα με τον τύπο της μαθησιακής δυσκολίας που είχε και με την τάξη φοίτησης του. Αν για παράδειγμα ο/η μαθητής/τρια είχε ταυτόχρονα με τις μαθησιακές δυσκολίες και Διαταραχή Ελλειμματικής Προσοχής και Υπερκινητικότητας (ΔΕΠΥ), τότε σίγουρα χρειαζόνταν ένα διάλλειμα προκειμένου να ολοκληρωθεί το πακέτο ερωτηματολογίων και ο συνολικός χρόνος συμπλήρωσης του μπορεί να προσέγγιζε μια ολόκληρη διδακτική ώρα. Από την άλλη πλευρά, διαφορά στο χρόνο συμπλήρωσης των ερωτηματολογίων παρατηρήθηκε και ανάλογα με την τάξη φοίτησης του μαθητή/τριας. Τα παιδιά της Τετάρτης δημοτικού χρειαζόνταν περισσότερο χρόνο

συμπλήρωσης (30-40 λεπτά) ενώ τα παιδιά της Έκτης δημοτικού είχαν ολοκληρώσει τις περισσότερες φορές τα ερωτηματολόγια τους σε 20-30 λεπτά. Ταυτόχρονα, ο/η ειδικός παιδαγωγός συμπλήρωνε τη φόρμα με τα δημογραφικά στοιχεία για τον κάθε μαθητή/μαθήτρια.

Όσον αφορά τη συμμετοχή των μαθητών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αρχικά η ερευνήτρια ήρθε σε επαφή με τέσσερα γενικά δημοτικά σχολεία διαφορετικά από αυτά που είχαν επιλεγεί αρχικά για να συλλεχθεί το δείγμα που αφορούσε τον ειδικό πληθυσμό του δείγματος. Η διαδικασία όμως αυτή τη φορά ήταν διαφορετική. Η χορήγηση των ερωτηματολογίων γινόταν ομαδικά στη γενική τάξη των παιδιών. Εφόσον η ερευνήτρια ερχόταν σε συνεννόηση με τον εκπαιδευτικό, μοίραζε αρχικά στους μαθητές/τριες, τις επιστολές για έγκριση από τους γονείς συμμετοχής του παιδιού τους στην έρευνα. Μετά από την έγριση των γονέων να συμμετάσχουν τα παιδιά τους στην έρευνα, ξεκινούσε η διαδικασία χορήγησης στη γενική τάξη. Πρώτα παρουσιάζονταν η ερευνήτρια και η έρευνα που διεξάγονταν ενώ στη συνέχεια η ερευνήτρια παρουσίαζε τα ερωτηματολόγια και την κλίμακα για το καθένα. Τέλος, διάβαζε τις ερωτήσεις μία προς μία και τα παιδιά συμπλήρωναν μόνοι τους τις απαντήσεις. Αυτή τη φορά επειδή ήταν δύσκολο για τον/την εκπαιδευτικό της τάξης να συμπληρώσει τη φόρμα με τα δημογραφικά στοιχεία για τον κάθε μαθητή/τρια, η ερευνήτρια ζητούσε στο τέλος, να γράψουν τα παιδιά μόνοι τους τα βασικά δημογραφικά στοιχεία τους. Ο χρόνος που απαιτούνταν για την όλη διαδικασία ήταν περίπου μια διδακτική ώρα. Σε συνεννόηση με τον/την εκπαιδευτικό της τάξης και σε περίπτωση που υπήρχε κάποιο παιδί με μαθησιακή δυσκολία που δεν συμμετείχε στο τμήμα ένταξης, η ερευνήτρια ήταν δίπλα σε αυτό το παιδί να βοηθήσει σε περίπτωση που είχε κάποια δυσκολία.

## 2.6. Αναλύσεις

Οι αναλύσεις που έγιναν προκειμένου να εξαχθούν τα αποτελέσματα της συγκεκριμένης έρευνας αφορούσαν αρχικά στα περιγραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος της έρευνας, μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Επιπρόσθετα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας για καθένα από τα τρία ερωτηματολόγια (Το Ερωτηματολόγιο της Ανθεκτικότητας, Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου, Το Ερωτηματολόγιο της Κοινωνικής Δυσaráσκειας και Μοναξιάς) που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Στη συνέχεια, προκειμένου να διερευνηθούν οι διαφορές στους μέσους όρους μεταξύ των δυο ομάδων

παιδιών αφενός ως προς την ύπαρξη ή όχι μαθησιακών δυσκολιών και αφετέρου ως προς το φύλο, έγινε χρήση του t-Test ανεξάρτητων δειγμάτων με ανεξάρτητες μεταβλητές. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης για να διαπιστωθεί αν υπάρχει σχέση μεταξύ των υποκλιμάκων των τριών ερωτηματολογίων (Υποστήριξη από το σπίτι, Υποστήριξη από το δίκτυο των συνομηλίκων, Υποστήριξη έξω από το σπίτι και το σχολείο, Υποστήριξη από το σχολείο, Στόχοι/ Φιλοδοξίες, Αυτοπεποίθηση, Ενσυναίσθηση με Ικανοποίηση, Διενεκτικότητα, Ανταγωνιστικότητα, Δυσκολία, Συνεκτικότητα, Απόλυτη Μοναξιά, Κοινωνική Δυσαρέσκεια).

## Κεφάλαιο Τρίτο

### 3. Αποτελέσματα

Στις ενότητες που ακολουθούν, παρατίθενται οι αναλύσεις που εφαρμόστηκαν με σκοπό τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων και τη στατιστική επεξεργασία των δεδομένων. Οι αναλύσεις που έγιναν έχουν σκοπό να απαντήσουν στα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Διερεύνηση των χαρακτηριστικών του Προφίλ Ανθεκτικότητας, των συναισθημάτων τους σχετικά με το Κλίμα της Τάξης, την Κοινωνική Δυσaráσκεια και Μοναξιά των παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες.
- Διερεύνηση διαφορών στα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες από τα παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανθεκτικότητα, στα συναισθήματα τους για το Κλίμα της Τάξης, στην Κοινωνική Δυσaráσκεια και στην Μοναξιά
- Διερεύνηση διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (φύλου) στην Ανθεκτικότητα, στα συναισθήματα τους για το Κλίμα της Τάξης, στην Κοινωνική Δυσaráσκεια και στην Μοναξιά
- Διερεύνηση διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (φύλου) με Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανθεκτικότητα, στα συναισθήματα τους για το Κλίμα της Τάξης, στην Κοινωνική Δυσaráσκεια και στην Μοναξιά
- Διερεύνηση της σχέσης του Προφίλ Ανθεκτικότητας μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες με τα συναισθήματα τους για το Κλίμα της Τάξης τους, την Κοινωνική Δυσaráσκεια και Μοναξιά.

Συγκεκριμένα, η ερευνήτρια προκειμένου να ελέγξει την αξιοπιστία των ερωτηματολογίων, την εκτίμηση του ποσοστού της κοινής διακύμανσης μεταξύ του παρατηρούμενου και του πραγματικού σκορ, έκανε έλεγχο αξιοπιστίας με το δείκτη cronbach a για κάθε μεταβλητή των τριών διαφορετικών ερωτηματολογίων (Το Ερωτηματολόγιο της Ανθεκτικότητας, Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου, Το Ερωτηματολόγιο της Κοινωνικής Δυσaráσκειας και Μοναξιάς) ξεχωριστά. Στη συνέχεια, ελέγχθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών στα προφίλ Ανθεκτικότητας, στα συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης καθώς και στα συναισθήματα Κοινωνικής Δυσaráσκειας και Μοναξιάς, μέσω σύγκρισης των μέσων όρων των βαθμολογιών αφενός των παιδιών που είχαν διαγνωστεί με



μαθησιακές δυσκολίες και αφετέρου των παιδιών τυπικής ανάπτυξης. Μέσω της ανάλυσης t-Test πραγματοποιήθηκε σύγκριση των μέσων όρων με κριτήριο την ύπαρξη ή όχι μαθησιακής δυσκολίας. Με αυτό τον τρόπο θέλαμε να εξακριβώσουμε αν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στην εκδήλωση της Ανθεκτικότητας, των συναισθημάτων των παιδιών σε σχέση με το Κλίμα της Τάξης τους καθώς και στα συναισθήματα Κοινωνικής Δυσaráσκειας και Μοναξιάς που μπορεί να έχουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες σε σύγκριση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ομοίως, σύγκριση των μέσων όρων πραγματοποιήθηκε μέσω της ανάλυσης t- Test με κριτήριο αυτή τη φορά το φύλο. Ελέγχθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών με βάση το φύλο αρχικά σε όλα τα παιδιά και έπειτα στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

Τέλος, προκειμένου να ελεγχθεί αν το Κλίμα της Τάξης και τα συναισθήματα Κοινωνικής Δυσaráσκειας και Μοναξιάς που έχουν τα παιδιά συσχετίζονται με την ανθεκτικότητα αυτών, πραγματοποιήθηκε ανάλυση συσχέτισης  $r$  του Pearson. Με άλλα λόγια, θέλαμε να εξακριβώσουμε αν οι παράγοντες που απαρτίζουν την ανθεκτικότητα των παιδιών συµμεταβάλλονται- συσχετίζονται με τους παράγοντες που απαρτίζουν το Κλίμα της Τάξης και την Κοινωνική Δυσaráσκεια και Μοναξιά. Αξίζει να σημειωθεί ότι έγινε έλεγχος συσχέτισης ξεχωριστά για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες και ξεχωριστά για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης.

Για τις στατιστικές αναλύσεις της παρούσας έρευνας χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο επεξεργασίας δεδομένων SPSS 21 for Windows (Field, 2005).

### **3.1. Ανάλυση αξιοπιστίας**

Προκειμένου να ελεγχθεί η αξιοπιστία των παραγόντων της έρευνας, πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας του δείκτη Cronbach alpha. Τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης έδειξαν ότι όλες οι κλίμακες που χρησιμοποιήθηκαν παρουσιάζουν μέτριο ή/και ικανοποιητικό βαθμό αξιοπιστίας.. Ο πίνακας 4 παρουσιάζει αναλυτικά την αξιοπιστία των μεταβλητών των εργαλείων καθώς και τον αριθμό των ερωτήσεων που απαρτίζουν τον κάθε παράγοντα.

**Πίνακας 4.** Δείκτης αξιοπιστίας των συντελεστών της Ανθεκτικότητας, του Κλίματος της Τάξης, της Κοινωνικής Δυσaréσκειας και Μοναξιάς

	Cronbach's alpha (βαθμός αξιοπιστίας)	Αριθμός ερωτήσεων
<b>Ανθεκτικότητα</b>		
Υποστήριξη από το σπίτι	.52	5
Υποστήριξη από το δίκτυο των συνομηλίκων	.62	5
Υποστήριξη από το σχολείο	.60	5
Υποστήριξη έξω από το σπίτι και το σχολείο	.77	5
Ενσυναίσθηση	.64	3
Αυτοπεποίθηση	.58	6
<b>Κλίμα της Τάξης</b>		
Ικανοποίηση	.66	5
Διενεκτικότητα	.67	5
Ανταγωνιστικότητα	.64	5
Δυσκολία	.44	5
Συνεκτικότητα	.80	5
<b>Κοινωνική Δυσaréσκεια Μοναξιά</b>		
Απόλυτη Μοναξιά	.61	3
Κοινωνική Δυσaréσκεια	.77	13

Παρατηρούμε ότι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach alpha κυμαίνεται από .44 έως .80 στους παράγοντες που απαρτίζουν τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι Το Ερωτηματολόγιο της Ανθεκτικότητας (RYDM) παρουσιάζει συνολική αξιοπιστία  $\alpha=.88$  (34 ερωτήματα), Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (TET), δείκτη αξιοπιστίας  $\alpha=.31$  (25 ερωτήματα) ο οποίος είναι αρκετά χαμηλός -χαμηλή αξιοπιστία ( $<.50$  ή  $.60$ ), και Το Ερωτηματολόγιο της Κοινωνικής Δυσaréσκειας και Μοναξιάς  $\alpha=.81$  (16 ερωτήματα). Θα πρέπει επιπρόσθετα να λάβουμε υπόψιν μας ότι ο δείκτης αξιοπιστίας Cronbach  $\alpha$  επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τον αριθμό των ερωτήσεων. Λαμβάνοντας υπόψιν ότι κάθε παράγοντας περιλαμβάνει από 3 μέχρι 6 ερωτήσεις για το βασικό ερωτηματολόγιο, 5 ερωτήματα για την καθεμιά από τις κλίμακες του Ερωτηματολογίου της

Τάξης, καθώς και 3 ερωτήματα για το δείκτη της Απόλυτης Μοναξιάς και 13 για τον δείκτη της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας, θεωρούμε την αξιοπιστία των παραγόντων ικανοποιητική.

### **3.2. Προφίλ Ανθεκτικότητας, συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης, Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά μαθητών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες**

Στη συνέχεια, στόχος ήταν η διερεύνηση διαφορών μεταξύ των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες και με παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στους παράγοντες που απαρτίζουν την Ανθεκτικότητα, το Κλίμα της Τάξης καθώς και την Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά. Μέσω περιγραφικής στατιστικής λοιπόν, εξήχθησαν οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις για κάθε παράγοντα ξεχωριστά για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης και για τους μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στους Πίνακες 5 και 6.

Από τα αποτελέσματα της ανάλυσης καταλαβαίνουμε ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης νιώθουν ότι λαμβάνουν υψηλή υποστήριξη από το σπίτι τους, το σχολείο και τους συνομηλίκους τους, καθώς και από άτομα έξω από το σπίτι και το σχολείο. Όσον αφορά στους εσωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας (ενσυναίσθηση, στόχοι/φιλοδοξίες, αυτοπεποίθηση), παρομοίως τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης σημειώνουν υψηλούς μέσους όρους. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι οι μέσοι όροι που σημείωσαν τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης πλησιάζουν τις μέγιστες τιμές που μπορούν να σημειώσουν.

Επιπρόσθετα, οι επιδόσεις των παιδιών αυτών στους παράγοντες που απαρτίζουν το Κλίμα της Τάξης υποδηλώνουν υψηλά επίπεδα ανταγωνιστικότητας και διενεκτικότητας. Αυτό σημαίνει ότι τα παιδιά των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού έχουν μεγάλο βαθμό τριβών ή αντιπαραθέσεων στις σχέσεις τους με τους συμμαθητές τους ενώ οι σχέσεις τους διακρίνονται επίσης από έντονο βαθμό ανταγωνισμού. Τα υψηλά αυτά επίπεδα συνεπάγονται και το μέτριο προς υψηλό επίπεδο συνεκτικότητας (ποιότητα διαμαθητικών σχέσεων) που νιώθουν ότι χαρακτηρίζονται οι σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Τέλος, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αισθάνονται πολύ ικανοποιημένα από την τάξη τους και

το σχολικό πλαίσιο ενώ θεωρούν ότι αντιμετωπίζουν μέτρια δυσκολία σε σχέση με το αναλυτικό πρόγραμμα.

**Πίνακας 5.** Μέσοι όροι στην Ανθεκτικότητα, στο Κλίμα της Τάξης, στην Κοινωνική Δυσπαρέσκεια και Μοναξιά για τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης (N=221)

	<i>Μ.Ο.</i>	<i>Τ.Α.</i>	<i>Μέγιστη τιμή</i>	<i>Ελάχιστη τιμή</i>
<b>Ανθεκτικότητα</b>				
Υποστήριξη από το σπίτι	18.45	1.69	20	5
Υποστήριξη από το δίκτυο των συνομηλίκων	17.06	2.43	20	5
Υποστήριξη έξω από το σπίτι και το σχολείο	20.91	2.92	24	6
Υποστήριξη από το σχολείο	16.91	2.39	20	5
Φιλοδοξίες/ στόχοι	14.82	1.61	16	4
Αυτοπεποίθηση	20.14	2.38	24	6
Ενσυναίσθηση	9.76	1.75	12	3
<b>Κλίμα της Τάξης</b>				
Ικανοποίηση	11.53	3.00	15	5
Διενεκτικότητα	12.56	2.74	15	5
Ανταγωνιστικότητα	12.83	2.56	15	5
Δυσκολία	7.54	2.43	15	5
Συνεκτικότητα	9.18	3.63	15	5
<b>Μοναξιά/Κοινωνική Δυσπαρέσκεια</b>				
Απόλυτη μοναξιά	3.95	1.19	9	3
Κοιν. Δυσπαρέσκεια	18.83	3.54	39	13

Τέλος, όσον αφορά στα επίπεδα Κοινωνικής Δυσπαρέσκειας και Μοναξιάς που αντιμετωπίζει ο τυπικός πληθυσμός παιδιών δημοτικού σχολείου εδώ παρατηρούμε ότι τα παιδιά έχουν μέτριο βαθμό κοινωνικής δυσπαρέσκειας και χαμηλά επίπεδα μοναξιάς.

**Πίνακας 6.** Μέσοι όροι στην Ανθεκτικότητα, στο Κλίμα της Τάξης, στην Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά για τα παιδιά με Μ.Δ.(N=82)

	<i>M.O.</i>	<i>T.A.</i>	<i>Μέγιστη τιμή</i>	<i>Ελάχιστη τιμή</i>
<b>Ανθεκτικότητα</b>				
Υποστήριξη από το σπίτι	18.02	2.06	20	5
Υποστήριξη από το δίκτυο των συνομηλίκων	15.99	2.89	20	5
Υποστήριξη έξω από το σπίτι και το σχολείο	19.04	4.12	24	6
Υποστήριξη από το σχολείο	16.80	2.71	20	5
Φιλοδοξίες/ στόχοι	12.44	2.78	16	4
Αυτοπεποίθηση	17.90	2.75	24	6
Ενσυναίσθηση	8.49	2.35	12	3
<b>Κλίμα της Τάξης</b>				
Ικανοποίηση	12.66	2.51	15	5
Διενεκτικότητα	10.32	2.99	15	5
Ανταγωνιστικότητα	10.95	2.99	15	5
Δυσκολία	8.51	2.47	15	5
Συνεκτικότητα	11.07	9.45	15	5
<b>Κοινωνική Δυσαρέσκεια/ Μοναξιά/</b>				
Απόλυτη μοναξιά	3.98	1.17	9	3
Κοιν. Δυσαρέσκεια	18.44	4.01	39	13

Οι μέσοι όροι των παιδιών με Μαθησιακές δυσκολίες στους παράγοντες που απαρτίζουν την Ανθεκτικότητα, το Κλίμα της Τάξης καθώς και την Κοινωνικής Δυσαρέσκειας και Μοναξιά παρουσιάζονται στον πίνακα 6. Από τους μέσους όρους που φαίνονται στον πίνακα 6 παρατηρούμε ότι τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, νιώθουν ότι λαμβάνουν υψηλή υποστήριξη από το σπίτι τους, το δίκτυο των συνομηλίκων, το σχολείο καθώς και υποστήριξη έξω από το σπίτι και το σχολείο τους. Όσον αφορά στους εσωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες της Ανθεκτικότητας (ενσυναίσθηση, αυτοπεποίθηση, στόχοι/φιλοδοξίες), παρατηρούμε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται ως

άτομα με μέτρια προς υψηλή αυτοπεποίθηση, ως άτομα που έχουν φιλοδοξίες για το μέλλον τους και θέτουν στόχους σε μεγάλο βαθμό, ενώ χαρακτηρίζονται από μέτρια προς υψηλή ενσυναίσθηση. Όσον αφορά στους παράγοντες που πλαισιώνουν το Κλίμα της Τάξης τους, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, φαίνεται να προσεγγίζουν υψηλούς μέσους όρους και στους παράγοντες ανταγωνιστικότητα, ικανοποίηση, διενεκτικότητα, συνεκτικότητα ενώ στον παράγοντα της δυσκολίας τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι έχουν μια μέτρια δυσκολία σε σχέση με τα μαθήματα και το Α.Π. Τέλος, παρατηρείται ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες νιώθουν μέτρια δυσαρεστημένα από το κοινωνικό τους πλαίσιο ενώ η μοναξιά που βιώνουν βρίσκεται σε χαμηλά επίπεδα.

### **3.3. Διερεύνηση διαφορών μεταξύ των παιδιών με Μαθησιακές Δυσκολίες με παιδιά χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανθεκτικότητα, στα συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης στην Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά**

Στη συνέχεια, διερευνήθηκαν οι διαφορές στους μέσους όρους στις υποκλίμακες της έρευνας που σημείωσαν οι μαθητές με και χωρίς Μ.Δ. Όσον αφορά το Ερωτηματολόγιο της Ανθεκτικότητας, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των μαθητών με ΜΔ και χωρίς ΜΔ ως προς τις ακόλουθες κλίμακες: της υποστήριξης από το δίκτυο των συνομηλίκων: [ $t(126)=-3.00, p=0.003$ ], της υποστήριξης έξω από το σπίτι και το σχολείο: [ $t(301)=-4.41, p=0.00$ ], στόχοι/ φιλοδοξίες: [ $t(301)=-9.25, p= 0.00$ ], αυτοπεποίθηση: [ $t(128,5)=-6.54, p=0.00$ ], και ενσυναίσθησης: [ $t(301)=-5.086, p=0.00$ ]. Οι μέσοι όροι στις υποκλίμακες αυτές της ψυχικής ανθεκτικότητας είναι για τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες σημαντικά υψηλότεροι από αυτούς για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες.

**Πίνακας 7.** Συγκρίσεις μέσων όρων στις μεταβλητές της Ανθεκτικότητας, του Κλίματος της Τάξης, της Κοινωνικής Δυσaráσκειας και Μοναξιάς με βάση την ύπαρξη ή όχι μαθησιακών δυσκολιών (N=303)

	Μαθησιακές Δυσκολίες(N=82) <i>M.O.(T.A.)</i>	Τυπική Ανάπτυξη(N=221) <i>M.O.( T.A.)</i>	<i>t(df)</i> <i>t(301)</i>
<b>Ανθεκτικότητα</b>			
Υποστήριξη από το σπίτι	18.02 (2.06)	18.45 (1.69)	-1.67
Υποστήριξη από συνομηλίκους	15.99 ( 2.89)	17.06 (2.43)	-3.00**
Υποστήριξη έξω από το σπίτι και το σχολείο	19.04 (4.12)	20.91(2.92)	-4.41***
Υποστήριξη από το σχολείο	16.80 (2.71)	16.91 (2.39)	-0.32
Στόχοι/φιλοδοξίες	12.44 (2.78)	14.82 (1.61)	-9.25***
Αυτοπεποίθηση	17.90 (2.75)	20.14 (2.38)	-6.54***
Ενσυναίσθηση	8.49 (2.35)	9.76 (1.75)	-5.09***
<b>Κλίμα της Τάξης</b>			
Ικανοποίηση	12.66 (2.51)	11.53 (3.00)	3.02**
Διενεκτικότητα	10.32 (2.99)	12.56 (2.74)	-5.93***
Ανταγωνιστικότητα	10.95 (2.99)	12.83 (2.56)	-5.03***
Δυσκολία	8.51 (2.47)	7.54 (2.43)	3.05**
Συνεκτικότητα	11.07 (3.45)	9.18 (3.63)	4.18***
<b>Μοναξιά/Κοινωνική Δυσaráσκεια</b>			
Απόλυτη μοναξιά	3.98 (1.17)	3.95 (1.19)	0.19
Κοινωνική Δυσaráσκεια	18.44 (4.01)	18.83 (3.54)	-0.77

\* $p < .05$ , \*\* $p < .01$ , \*\*\* $p < .001$

Είναι προφανές λοιπόν, ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται ότι λαμβάνουν μικρότερη υποστήριξη από το δίκτυο των συνομηλίκων τους καθώς και από

άτομα εκτός του σχολικού πλαισίου και των γονέων τους σε σχέση με τα παιδιά που δεν αντιμετωπίζουν ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες νιώθουν ότι διακρίνονται από μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και ενσυναίσθηση ενώ θέτουν και προσπαθούν για την επίτευξη στόχων στο μέλλον σε μεγαλύτερο βαθμό σε σύγκριση με συνομηλίκους τους που έχουν μαθησιακές δυσκολίες.

Όσον αφορά το “Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου (TET)”, στατιστικώς σημαντικές διαφορές παρατηρήθηκαν μεταξύ των μαθητών με ΜΔ και χωρίς ΜΔ ως προς τις ακόλουθες κλίμακες: ικανοποίηση: [ $t(301)=3.023, p=0.003$ ], διενεκτικότητα ( $t=-5.93$  με  $p=0.00$ ), ανταγωνιστικότητα ( $t=-5.03, p=0.003$ ), δυσκολίας [ $t(142.9)=3.05, p=.003$ ], συνεκτικότητα [ $t(147.7)=4.18, p=.000$ ]. Στις κλίμακες Ικανοποίηση, Δυσκολία, και Συνεκτικότητα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είχαν υψηλότερο μέσο όρο σε σχέση με τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης ενώ στις υπόλοιπες υποκλίμακες του Κλίματος της Τάξης, τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης είχαν υψηλότερο μέσο όρο από τα παιδιά με ΜΔ. Συγκεκριμένα, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένα από το Κλίμα της Τάξης τους και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Επίσης, από τον Πίνακα 7 συμπεραίνουμε, ότι τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης διακρίνονται από μεγάλη διενεκτικότητα και ανταγωνιστικότητα ενώ σε σύγκριση με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, θεωρούνται πιο ανταγωνιστικά και με περισσότερες διαμαθητικές τριβές. Τέλος, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δηλώνουν ότι αντιμετωπίζουν μεγαλύτερη δυσκολία σε σχέση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στα μαθήματα του σχολείου ενώ θεωρούν ότι η ποιότητα των σχέσεων τους σε επίπεδο φιλίας είναι αρκετά ισχυρή και μάλιστα πολύ πιο ισχυρή σε σχέση με τους συμμαθητές τους που δεν αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες. Θα πρέπει να σημειωθεί ότι τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες νιώθουν μέτρια κοινωνική δυσαρέσκεια και έχουν χαμηλά επίπεδα μοναξιάς ενώ δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στις δύο ομάδες παιδιών σε αυτούς τους παράγοντες.



### **3.4. Διερεύνηση διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (φύλου) στην Ανθεκτικότητα, στα συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης, στην Κοινωνική Δυσπαρέσκεια και Μοναξιά**

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε σύγκριση μέσω των όρων των παραγόντων της έρευνας σε σχέση με το φύλο με σκοπό να ελεγχθεί αν το φύλο επηρεάζει ή όχι τα προφίλ Ανθεκτικότητας μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, τα συναισθήματα τους σε σχέση με το Κλίμα της Τάξης τους καθώς και τα συναισθήματα Κοινωνικής Δυσπαρέσκειας και Μοναξιάς.

Ο έλεγχος t-Test για ανεξάρτητα δείγματα, όπως φαίνεται στον Πίνακα 8, έδειξε ότι σε γενικές γραμμές το φύλο δεν επηρεάζει τα παιδιά, ανεξαρτήτου της ύπαρξης ή όχι μαθησιακών δυσκολιών αλλά υπήρξαν κάποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές στις κλίμακες της έρευνας με βάση το φύλο που θα αναφερθούν παρακάτω.

Συγκεκριμένα, ο μέσος όρος ως προς την υποστήριξη από τους συνομηλίκους στα αγόρια είναι χαμηλότερος [ $t(279.07)=-2.30, p=.022$ ] από αυτόν των κοριτσιών. Η διαφορά μεταξύ του μέσου όρου των αγοριών στον παράγοντα της ενσυναίσθησης και του μέσου όρου των κοριτσιών είναι  $t(301)=-2.12$ , σε επίπεδο σημαντικότητας  $p=.035$ . Η διαφορά μεταξύ του μέσου όρου των αγοριών στον παράγοντα της διενεκτικότητας και του μέσου όρου των κοριτσιών είναι  $t(301)=-2.41$ , σε επίπεδο σημαντικότητας  $p=.017$ . Τέλος, ο μέσος όρος των τιμών της κοινωνικής δυσπαρέσκειας για τα αγόρια είναι σημαντικά μικρότερος [ $t(300.65)=-2.41, p=.017$ ] από αυτόν για τα κορίτσια. Σε όλες αυτές τις κλίμακες, τα κορίτσια είχαν μεγαλύτερο μέσο όρο από τα αγόρια.

**Πίνακας 8.** Συγκρίσεις μέσων όρων της Ανθεκτικότητας, του Κλίματος της Τάξης και της Κοινωνικής Δυσaráσκειας και Μοναξιάς με βάση το φύλο(N=303)

	Αγόρια( N=145)	Κορίτσια(N=158)	<i>t(df)</i>
	<i>M.O.(T.A.)</i>	<i>M.O.( T.A.)</i>	<i>t(301)</i>
<b>Ανθεκτικότητα</b>			
Υποστήριξη από το σπίτι			
	18.28 (1.77)	18.38 (1.84)	-0.47
Υποστήριξη από συνομηλίκους			
	16.41 (2.72)	17.10 (2.46)	-2.30*
Υποστήριξη έξω από το σπίτι και το σχολείο			
	20.04 (3.70)	20.73 (3.04)	-1.77
Υποστήριξη από το σχολείο			
	16.74 (2.53)	17.01 (2.42)	-0.94
	14.10 (2.27)	14.25 (2.24)	-0.58
	19.58 (2.66)	19.50 (2.69)	0.26
	9.16 (2.16)	9.65 (1.83)	-2.12*
<b>Κλίμα της Τάξης</b>			
	11.65 (3.02)	12.01 (2.82)	-1.08
	11.61 (3.14)	12.27 (2.79)	-1.93*
	12.28 (2.76)	12.35 (2.87)	-2.2
	7.88 (2.40)	7.73 (2.54)	0.52
	9.65 (3.76)	9.73 (3.61)	-0.20
<b>Μοναξιά/Κοινωνική Δυσaráσκεια</b>			
	3.90 (1.09)	4.01 (1.25)	-0.81
	18.20 (3.41)	19.20 (3.84)	-2.41*

\* $p < .05$  , \*\*  $p < .01$  , \*\*\*  $p < .001$

### 3.5. Διερεύνηση διαφορών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών (φύλου) με Μαθησιακές Δυσκολίες στην Ανθεκτικότητα, στα συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης στην Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά

**Πίνακας 9.** Συγκρίσεις μέσω των όρων της Ανθεκτικότητας, του Κλίματος της Τάξης και της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας και Μοναξιάς με βάση το φύλο μόνο στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες (N=82)

	Αγόρια( N=43) Κορίτσια(N=39)		<i>t(df)</i>
	<i>M.O.(T.A.)</i>	<i>M.O.( T.A.)</i>	
<b>Ανθεκτικότητα</b>			
Υποστήριξη από το σπίτι	18.12 (2.16)	17.92 (1.95)	0.43
Υποστ. από συνομηλίκους	15.56 (3.12)	16.46 (2.56)	-0.90
Υποστ. έξω από το σπίτι και το σχολείο	18.56 (4.48)	19.56 (3.67)	-1.12
Υποστ. από το σχολείο	17.05 (2.94)	16.54 (2.44)	-0.85
Στόχοι/φιλοδοξίες	12.58 (2.82)	12.28 (2.75)	0.49
Αυτοπεποίθηση	18.09 (2.72)	17.69 (2.45)	0.66
Ενσυναίσθηση	8.30 (2.47)	8.69 (2.23)	-0.75
<b>Κλίμα της Τάξης</b>			
Ικανοποίηση	12.63 (2.59)	12.69 (2.45)	-0.12
Διενεκτικότητα	10.30 (3.20)	10.33 (2.76)	-0.05
Ανταγωνιστικότητα	11.19 (3.08)	10.69 (2.92)	-0.75
Δυσκολία	8.53 (2.30)	8.49 (2.66)	0.09
Συνεκτικότητα	10.95 (3.34)	11.21 (3.61)	-0.33
<b>Μοναξιά/Κοινωνική Δυσαρέσκεια</b>			
Απόλυτη μοναξιά	3.98 (1.06)	3.97 (1.29)	0.01
Κοιν. Δυσαρέσκεια	18.12 (3.89)	18.79 (4.16)	-0.76

\* $p < .05$  , \*\*  $p < .01$  , \*\*\*  $p < .001$

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος t- Test για ανεξάρτητα δείγματα προκειμένου να εξακριβωθεί αν υπάρχουν διαφορές ως προς στις βαθμολογίες των αγοριών και των κοριτσιών που είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες στις επιμέρους μεταβλητές της έρευνας. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον πίνακα 9. Αυτό που παρατηρείται είναι ότι δεν υπάρχει κάποια στατιστικώς σημαντική διαφορά όσον αφορά στους παράγοντες της Ανθεκτικότητας, του Κλίματος της Τάξης, και της Κοινωνικής Δυσαρέσκειας και Μοναξιάς ανάμεσα στα αγόρια και στα κορίτσια που είχαν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες. Αυτό σημαίνει ότι όλα τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν παρόμοια προφίλ Ανθεκτικότητας, και έχουν παρόμοια συναισθήματα σε σχέση με το Κλίμα της Τάξης τους και την Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά.

### **3.6. Προφίλ Ανθεκτικότητας και η σχέση αυτού με τα συναισθήματα για το Κλίμα της Τάξης, την Κοινωνική Δυσαρέσκεια και Μοναξιά παιδιών με και χωρίς Μαθησιακές Δυσκολίες**

Για τον έλεγχο της στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των μεταβλητών της έρευνας, πραγματοποιήθηκε υπολογισμός του δείκτη συσχέτισης  $r$  του Pearson. Οι Πίνακες 10 και 11 παρουσιάζουν τις συσχετίσεις μεταξύ των μεταβλητών, οι οποίες συμπεριλήφθηκαν στην έρευνα μας. Οι συσχετίσεις διεξάχθηκαν χωριστά για τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη και ξεχωριστά για τα παιδιά με Μαθησιακές δυσκολίες. Μας ενδιέφερε να δούμε αν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις μεταξύ Υποστήριξη από το σπίτι, Υποστήριξη από το δίκτυο συνομηλίκων, Υποστήριξη έξω από το σπίτι και το σχολείο, Υποστήριξη από το σχολείο, Στόχοι/Φιλοδοξίες, Αυτοπεποίθηση, και Ενσυναίσθηση με Ικανοποίηση, Διενεκτικότητα, Ανταγωνιστικότητα, Δυσκολία, Συνεκτικότητα, Απόλυτη Μοναξιά, και Κοιν. Δυσαρέσκεια.

- Τα παιδιά με Μαθησιακές Δυσκολίες

Πρέπει να ειπωθεί ότι δεν βρέθηκε καμία στατιστική σημαντική διαφορά μεταξύ των συγκρίσεων των μεταβλητών ενδιαφέροντος σε καμία περίπτωση:  $p > .05$ , σε όλες τις περιπτώσεις. Αυτό που βρέθηκε είναι ότι κάποιες κλίμακες εμφάνισαν στατιστική σημαντική σχέση με κάποια δημογραφικά στοιχεία:

1. Η συμμετοχή σε δραστηριότητες (1=ναι, 2=όχι), με τη Βοήθεια (1=0-1 / εβδ. .... 3=6-12/εβδ.). Η σχέση ήταν αρνητική. Αυτοί που συμμετέχουν σε δραστηριότητες τείνουν να έχουν μεγαλύτερη συχνότητα βοήθειας:  $r = -.49$
2. Οι μεγαλύτεροι σε ηλικία τείνουν να έχουν μικρότερη ικανοποίηση:  $r = -.022$ .
3. Αυτοί που πηγαίνουν σε μεγαλύτερη τάξη τείνουν να έχουν μικρότερο βαθμό δυσκολίας
4. Τέλος, οι μικρότεροι σε ηλικία / τάξη, η σε τμήμα ένταξης (1=ναι, 0=όχι) τείνουν να έχουν μεγαλύτερο βαθμό Απόλυτης μοναξιάς.

**Πίνακας 10** Συσχετίσεις (pearson) δημογραφικών μεταβλητών με Βοήθεια, Ικανοποίηση, Δυσκολία και Απόλυτη Μοναξιά: μόνο αυτές που:  $p < .05$ .

	<b>Βοήθεια</b>	<b>Ικανοποίηση</b>	<b>Δυσκολία</b>	<b>Απόλυτη Μοναξιά</b>
Ηλικία		-0,22		-0,25
Τάξη			-0,32	-0,34
Τμήμα ένταξης				-0,24
Συμμ.Δραστηρ.	-0,49			

- Τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες

Δεν υπήρχαν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ των κλιμάκων της έρευνας και τα δημογραφικά στοιχεία:  $p > .05$  σε όλες τις περιπτώσεις. Σχετικά με τις συσχετίσεις των κλιμάκων ενδιαφέροντος, βρέθηκε ότι:

- 1) η Ικανοποίηση συσχετίστηκε θετικά με υποστήριξη από το σπίτι, από συνομηλίκους, και από σχολείο, καθώς και με την αυτοπεποίθηση. Δηλαδή, όσο αυξάνει η

ικανοποίηση, τόσο αυξάνει και η Υποστήριξη από το Σπίτι, από Συνομηλίκους, και από Σχολείο. Οι συσχετίσεις αυτές ήταν αδύναμες.

- 2) Η Διενεκτικότητα συσχετίστηκε αρνητικά με Αυτοπεποίθηση, δηλαδή, μεγαλύτερη Διενεκτικότητα οδηγεί σε χαμηλότερη Αυτοπεποίθηση. Οι συσχετίσεις αυτές ήταν αδύναμες.
- 3) Η Ανταγωνιστικότητα συσχετίστηκε με Στόχοι/Φιλοδοξίες θετικά. Μεγαλύτερη Ανταγωνιστικότητα οδηγεί σε μεγαλύτερους στόχους. Οι συσχετίσεις αυτές ήταν αδύναμες.
- 4) Η Δυσκολία συσχετίστηκε αρνητικά με Υποστήριξη από το Σπίτι. Δηλαδή, μεγαλύτερη Διενεκτικότητα οδηγεί σε χαμηλότερη υποστήριξη. Οι συσχετίσεις αυτές ήταν αδύναμες.
- 5) Η Συνεκτικότητα συσχετίστηκε θετικά με Υπ. από το Δίκτυο Συνομηλίκων και Υπ. από το Σχολείο και με Αυτοπεποίθηση. Οι συσχετίσεις αυτές ήταν αδύναμες. Μεγαλύτερη Συνεκτικότητα οδηγεί σε καλύτερη υποστήριξη, και αυτοπεποίθηση.
- 6) Η Απόλυτη Μοναξιά συσχετίστηκε αρνητικά με Υπ. από το σπίτι, Υπ. από το δίκτυο συνομηλίκων και με Στόχοι/Φιλοδοξίες. Δηλαδή, μεγαλύτερη μοναξιά οδηγεί σε μικρότερη υπ. από το σπίτι, υπ. από το δίκτυο συνομηλίκων και σε λιγότερους στόχους. Οι συσχετίσεις αυτές ήταν αδύναμες.
- 7) Η Κοιν. Δυσaréσκεια συσχετίστηκε αρνητικά με Υπ. από το σπίτι, Υπ. από το δίκτυο συνομηλίκων, Υπ. έξω από το σπίτι και το σχολείο, Υπ. από το σχολείο, Στόχοι/Φιλοδοξίες και με Αυτοπεποίθηση. Μεγαλύτερη Κοιν. Δυσaréσκεια οδηγεί σε μικρότερη Υπ. από το σπίτι, Υπ. από το δίκτυο συνομηλίκων, Υπ. έξω από το σπίτι και το σχολείο, Υπ. από το σχολείο, λιγότερους Στόχους/Φιλοδοξίες και λιγότερη Αυτοπεποίθηση. Μόνο η σχέση Αυτοπεποίθησης και Κοιν. Δυσaréσκειας είναι σε μέτριο βαθμό, όλες οι άλλες συσχετίσεις είναι αδύναμες.

8) Η Ενσυναίσθηση δεν εμφανίζει καμία στατιστικά σημαντική σχέση με καμία από τις υπόλοιπες μεταβλητές που εξετάζονται στην έρευνα.

**Πίνακας 11.** Συσχετίσεις (pearson) της Υποστήριξης από το σπίτι, το δίκτυο των συνομηλίκων, το σχολείο, και της Υποστήριξης έξω από σπίτι και το σχολείο με την Ικανοποίηση, τη Διενεκτικότητα, την Ανταγωνιστικότητα, τη Δυσκολία, τη Συνεκτικότητα, την Απόλυτη Μοναξιά και την Κοινωνική Δυσσάρεσκεια: μόνο αυτές που είναι στατιστικά σημαντικές:  $p < .05$ .

	Υπ. από το σπίτι	Υπ. από το δίκτυο συνομηλίκων	Υπ. έξω από το σπίτι και το σχολείο	Υπ. από το σχολείο	Στόχοι/Φιλοδοξίες	Αυτοπεποίθηση
Ικανοποίηση	.205**	.145*		.297**		.149*
Διενεκτικότητα						-.135*
Ανταγωνιστικότητα					.140*	
Δυσκολία				-.143*		
Συνεκτικότητα		.207**		.278**		.177**
Απόλυτη Μοναξιά	-.212**	-.211**			-.164*	
Κοιν. Δυσσάρεσκεια	-.240**	-.273**	-.134*	-.189**	-.230**	-.336**

## Κεφάλαιο Τέταρτο

### 4. Συζήτηση

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνηθεί το προφίλ Ψυχικής Ανθεκτικότητας των μαθητών Τετάρτης, Πέμπτης και Έκτης δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και η σχέση του με παράγοντες του περιβάλλοντος. Επιμέρους στόχοι της έρευνας αποτελούν πρώτον, η διερεύνηση διαφορών στο προφίλ Ανθεκτικότητας μαθητών των τριών τελευταίων τάξεων του δημοτικού με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες και στα συναισθήματα τους για το Κλίμα της Τάξης τους, την Κοινωνική Δυσaráσκεια και Μοναξιά και δεύτερον να βρεθούν διαφορές στο προφίλ Ανθεκτικότητας μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στα συναισθήματα τους για το Κλίμα της Τάξης τους, την Κοινωνική Δυσaráσκεια και Μοναξιά με κριτήριο το φύλο. Τέλος, θέλαμε να διερευνήσουμε αν τα συναισθήματα των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες για το Κλίμα της Τάξης τους καθώς και η Κοινωνική Δυσaráσκεια και Μοναξιά που νιώθουν σχετίζονται με το προφίλ της Ανθεκτικότητας τους.

Η παρουσίαση του προφίλ ανθεκτικότητας μπορεί να γίνει όταν συγκριθούν οι μέσοι όροι των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στις διάφορες υποκλίμακες των μεταβλητών που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα, για να διευκρινιστεί και κατά πόσο οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν έναν παράγοντα επικινδυνότητας που δυσκολεύει τα παιδιά να επιδείξουν ισχυρό προφίλ ανθεκτικότητας στην καθημερινότητα τους. Τα αποτελέσματα των αναλύσεων έδειξαν ότι υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στο προφίλ Ανθεκτικότητας καθώς και στους παράγοντες του Κλίματος της Τάξης και της Κοινωνικής Δυσaráσκειας και Μοναξιάς παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι τα παιδιά που δεν είχαν διαγνωστεί με μαθησιακή δυσκολία, νιώθουν ότι λαμβάνουν μεγαλύτερη υποστήριξη από τους φίλους τους και τα άτομα που συναναστρέφονται εκτός του σχολείου και του οικογενειακού τους περιβάλλοντος σε σχέση με τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες όπου σημειώνουν στατιστικά σημαντικούς χαμηλότερους μέσους όρους. Ένα τέτοιο αποτέλεσμα επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, όσον αφορά στην υποστήριξη των ατόμων που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες από τους συνομηλίκους τους, οι Parker & Asher (1993) υποστήριξαν



ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουν πολύ λιγότερη βοήθεια σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους δίχως μαθησιακές δυσκολίες, ενώ οι Tur-Kaspa, Margalit και Most (1999), βρήκαν ότι σε γενικές γραμμές τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, έχουν λιγότερους φίλους, απορρίπτονται περισσότερες φορές και γενικά έχουν περισσότερα κοινωνικά-διαπροσωπικά προβλήματα από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες (Wenz-Gross & Siperstein, 1997, Hoyle & Serafica, 1988). Επίσης, έχει φανεί ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, χαρακτηρίζουν τις διαπροσωπικές τους σχέσεις ως επιφανειακές, χωρίς εμπιστοσύνη και επικοινωνία. Ακόμα και αν οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες έχουν τον ίδιο αριθμό φίλων σε σύγκριση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι λιγότερο ικανοποιημένα από το είδος και την ποιότητα αυτής της φιλίας τους (Martínez, 2006). Επομένως, οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες είναι λιγότερο ικανοποιημένοι από την υποστήριξη που λαμβάνουν από το δίκτυο των συνομήλικων τους σε σχέση με τους μαθητές χωρίς μαθησιακές δυσκολίες.

Επίσης, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, θεωρούν ότι λαμβάνουν υψηλή υποστήριξη από άτομα εκτός σπιτιού και σχολείου ενώ οι μέσοι όροι των παιδιών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι υψηλότεροι στην ίδια κλίμακα. Είναι γνωστό ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες προκειμένου να ανταποκριθούν στα μαθήματα του σχολείου καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια. Τα ίδια τα παιδιά στην έρευνα του Meltzer (2004) αξιολογούν τους εαυτούς τους ως σκληρούς εργάτες που προσπαθούν για τα μαθήματα του σχολείου ανεξάρτητα αν είναι καλοί ή μέτριοι/ κακοί μαθητές. Στην ίδια έρευνα, σημειώνεται ότι στην καθημερινότητα τους, το 61% των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες λαμβάνουν επιπλέον βοήθεια, είτε με τη μορφή υποστήριξης από κάποιο εκπαιδευτικό είτε με τη μορφή εργοθεραπείας/ λογοθεραπείας, και το 59.8 % συμμετέχει σε εξωσχολικές δραστηριότητες κάνοντας κάποιο χόμπι. Επομένως, στην πλειονότητα των περιπτώσεων, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, έρχονται σε επαφή με άτομα έξω από το σχολικό και οικογενειακό τους περιβάλλον που τους παρέχουν επιπλέον βοήθεια και υποστήριξη. Η στατιστικώς σημαντική διαφορά στους μέσους όρους των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες έγκειται πολύ πιθανό, στην εσωστρέφεια που χαρακτηρίζει τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες. Μία τέτοια πληροφορία δεν είναι κάτι πρωτόγνωρο όσον αφορά στα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες, τα οποία είναι γνωστό ότι έχουν αυξημένα επίπεδα κοινωνικής απομόνωσης (Svetaz, Ireland & Blum, 2000). Επιπρόσθετα, τα αυξημένα επίπεδα

άγχους που βιώνουν τα άτομα που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες, κάνουν δύσκολη την ανάπτυξη του αισθήματος εμπιστοσύνης προς τρίτους και κατ' επέκταση και την αίσθηση ικανοποίησης από την υποστήριξη που λαμβάνουν από τους άλλους. Από τη βιβλιογραφία έχει φανεί ότι τα ίδια τα παιδιά δημοτικού, αξιολογούν τις κοινωνικές τους σχέσεις ως λιγότερο ασφαλείς ενώ δηλώνουν υψηλά επίπεδα αποφυγής και άγχους σε σύγκριση με τον τυπικό πληθυσμό (Al- Yagon & Mikulincer, 2004). Όταν κυριαρχούν αυτά τα συναισθήματα, τότε και η αντίληψη που θα έχουν τα παιδιά για την υποστήριξη που λαμβάνουν από τα άτομα έξω από το σπίτι τους και το σχολείο θα είναι ανάλογη. Τέλος, αυτό είναι κάτι που έχει φανεί ότι προέρχεται από τους τρόπους διαχείρισης που αναλαμβάνει το άτομο παρά από τις ίδιες τις μαθησιακές δυσκολίες (Firth, Greaves, & Frydenberg, 2010).

Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στο τομέα της υποστήριξης από το σχολείο. Στην παρούσα έρευνα, η πλειονότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες συμμετείχε σε τμήμα ένταξης όπου παρακολουθούσε μαθήματα μαζί με άλλα παιδιά της ίδιας περίπου ηλικίας που αντιμετώπιζαν μαθησιακές δυσκολίες. Η υποστήριξη που τα παιδιά λαμβάνουν σε αυτό το πλαίσιο είναι ουσιαστικής σημασίας. Προφανώς, το να έχει ένα παιδί δύο εκπαιδευτικούς αυξάνει την πιθανότητα τα παιδιά να νιώθουν ότι υποστηρίζονται ακαδημαϊκά και συναισθηματικά. Αυτό που έχει φανεί από τη βιβλιογραφία είναι ότι όσο μεγαλώνει η ηλικία, δυσκολεύουν και τα μαθήματα και άρα τα παιδιά νιώθουν ότι η υποστήριξη μειώνεται. Επειδή δεν ήταν μεγάλος ο αριθμός του δείγματος για να μπορέσουν να βγουν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα με κριτήριο την τάξη φοίτησης των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, αυτό είναι κάτι που θα μπορούσε να εξεταστεί σε μελλοντικές έρευνες (Martinez, 2006).

Επιπλέον, μια ακόμα εντυπωσιακή διαφοροποίηση ανάμεσα στο προφίλ ανθεκτικότητας μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι αυτή που αφορά στους εσωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας. Τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης αξιολογούν τους εαυτούς τους ως έχοντες περισσότερη αυτοπεποίθηση, ενσυναίσθηση ενώ έχουν φιλοδοξίες για το μέλλον τους και θέτουν στόχους σε στατιστικά μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδιά που είχαν λάβει διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών. Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι γνωστό ότι έχουν χαμηλή αυτοεκτίμηση που συνδέεται με χαμηλή

αυτοαποτελεσματικότητα με αποτέλεσμα την χαμηλή εμπιστοσύνη στις ακαδημαϊκές τους ικανότητες, καθώς και στην επιτυχία τους στο σχολείο αλλά και στην κοινωνική τους ζωή γενικότερα (Lackaye, Margalit, Ziv, Ziman, 2006). Τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν καθημερινά δυσκολίες που τις πλαισιώνουν συναισθήματα απογοήτευσης και απόγνωσης. Όλα αυτά έχουν σαν αποτέλεσμα η αυτοπεποίθηση που έχουν στις δυνάμεις και στις ικανότητες τους να διαφέρουν κατά πολύ από τα συναισθήματα αυτοπεποίθησης των μαθητών δίχως μαθησιακές δυσκολίες, όπου τα εμπόδια που συναντούν στην καθημερινότητα τους, είναι πολύ λιγότερα.

Τα χαμηλά επίπεδα αυτοπεποίθησης των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες συνεπάγονται και τη διαφορά στους μέσους όρους των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην υποκλίμακα της θέσπισης στόχων και φιλοδοξιών. Η καθημερινή τριβή με ακαδημαϊκές δυσκολίες, καθώς και τα υψηλά επίπεδα προσπάθειας και ενέργειας που επενδύουν τα παιδιά αυτά, έχουν σαν αποτέλεσμα την μείωση της αυτοπεποίθησης και της ελπίδας τους για το μέλλον. Τα παιδιά μιλούν για τις ανησυχίες τους σχετικά με το αν θα μπορούν να συνεχίσουν να αντιμετωπίζουν όλες αυτές τις προκλήσεις στο μέλλον. Αποφεύγουν λοιπόν, να θέτουν στόχους για το μέλλον τους καθώς κάτι τέτοιο αποτελεί μια επίπονη διαδικασία για τους ίδιους (Idan & Margalit, 2014).

Τέλος, οι μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες πέρα από τα ακαδημαϊκά προβλήματα, έρχονται αντιμέτωποι με αρκετά εσωτερικά/εσωτερικευμένα προβλήματα με αποτέλεσμα τη δύσκολη προσαρμογή τους. Συγκεκριμένα τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αντιμετωπίζουν πέρα από τις ακαδημαϊκές και κοινωνικές δυσκολίες. Σε έρευνα των Kavale & Forness (1996) φάνηκε ότι το 75% των παιδιών που έχουν διαγνωστεί με μαθησιακές δυσκολίες, αντιμετωπίζουν κοινωνικές και συναισθηματικές δυσκολίες που τους διαφοροποιούν από τους συνομηλίκους τους. Η συναισθηματική και κοινωνική δυσκολία αποτελεί μια έννοια “ομπρέλα” που περιλαμβάνει: την ικανότητα να διακρίνει κανείς τα συναισθήματα του άλλου, την επίγνωση των συναισθημάτων των άλλων, την ικανότητα του ατόμου να χρησιμοποιεί λέξεις συναισθηματικά φορτισμένες, την ενσυναίσθηση προς τους άλλους, καθώς και την ικανότητα να μπορεί κανείς να διαχειριστεί τα συναισθήματα του (Saarni, 1999). Η επίδειξη άρα, ενσυναίσθησης προς τρίτους είναι γι' αυτά τα παιδιά κάτι δύσκολο εξ ορισμού.

Στατιστικά σημαντικές διαφορές βρέθηκαν στους μέσους όρους των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, στους παράγοντες που συνθέτουν το Κλίμα της Τάξης. Φάνηκε, ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι πολύ ικανοποιημένα από το σχολικό κλίμα και μάλιστα σε μεγαλύτερο βαθμό από τα παιδιά τυπικής ανάπτυξης, ενώ αξιολογούν τις φιλίες τους περισσότερο ποιοτικές. Η δυσκολία τους είναι μεγαλύτερη από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες ενώ έχουν λιγότερο ανταγωνιστικά αισθήματα και λιγότερες διαμαθητικές τριβές. Είναι αρκετά ελπιδοφόρο να βλέπουμε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες, που αντιμετωπίζουν δυσχέρειες τόσο στο ακαδημαϊκό όσο και στο συναισθηματικό τομέα, δηλώνουν περισσότερη ικανοποίηση όσον αφορά στην κυρίαρχη ατμόσφαιρα της σχολικής τους τάξης σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Σύμφωνα με την βιβλιογραφία, τα παιδιά που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες έχουν χαμηλότερη αυτοεπίγνωση, χαμηλότερη σχολική ικανότητα, χαμηλότερα επίπεδα κοινωνικοποίησης, χαμηλότερη αυτοεκτίμηση και περισσότερη μοναξιά (Gans, Kenny & Ghany, 2003). Ως αποτέλεσμα των παραπάνω, θα ήταν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες να είναι λιγότερο ικανοποιημένα από το σχολικό τους πλαίσιο. Παρόλα αυτά έχει φανεί ότι οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες δεν γενικεύουν τα συναισθήματα που έχουν σχετικά με το ακαδημαϊκό πλαίσιο και στους υπόλοιπους τομείς της ζωής τους. Επομένως, η γενική αυτοεπίγνωση των παιδιών που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες βρίσκεται σε υψηλά επίπεδα. Τα θετικά αισθήματα που έχουν για τους εαυτούς τους αντανakλώνται και στη γενικότερη ικανοποίηση τους από το σχολείο (Rothman & Cosden, 1995). Συμπληρωματικά, σε έρευνα των Bear και Minke (1996), τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες κρίνουν τους εαυτούς τους, ως εξίσου ανταγωνιστικούς και έξυπνους με τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, ενώ σε έρευνα των Meltzer, Roditi, Houser, και Perlman (1998), τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θεωρούν ότι όσον αφορά στην ακαδημαϊκή τους επίδοση και στην οργανωτικότητα τους δεν διαφέρουν από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους.

Επιπλέον, η ικανοποίηση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες σε σχέση με το σχολικό τους πλαίσιο σχετίζεται και με την λαμβανόμενη υποστήριξη που έχει το άτομο από το δίκτυο των συνομηλίκων, τους καθηγητές τους γονείς, καθώς και από άτομα που δεν σχετίζονται με το σχολικό και οικογενειακό τους περιβάλλον (Rothman & Cosden, 1995, Kloomok & Cosden, 1994). Τα αποτελέσματα της έρευνας μας που αφορούν στην

υποστήριξη από τους παραπάνω παράγοντες, έδειξαν ότι παρόλο που τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες διαφέρουν σημαντικά ως προς την υποστήριξη που λαμβάνουν από τα σημαντικά στη ζωή τους άτομα σε σχέση με τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, οι μέσοι όροι τους δείχνουν επαρκή υποστήριξη και στους τέσσερις τομείς. Αυτή η υποστήριξη είναι που διαμορφώνει την γενικότερη ικανοποίησή τους και ειδικότερα στο πλαίσιο του σχολείου.

Στη συνέχεια, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν στατιστικά μικρότερη διενεκτικότητα και ανταγωνιστικότητα σε σχέση με τους τυπικά αναπτυσσόμενους συνομηλίκους τους. Σε αρκετές έρευνες υποστηρίζεται, ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες χαρακτηρίζονται από παθητικότητα. Όπως αναφέρει και ο Twomey (2006, στο Westwood, 2008, σελ.3) “Η συμπεριφορά τους συνιστά ένα μηχανισμό άμυνας που τους προστατεύει από το να μην ταπεινωθούν δίνοντας ενδεχομένως μια λάθος απάντηση και μην εκθέσουν τις ακαδημαϊκές τους ανεπάρκειες”. Η χαμηλή ανταγωνιστικότητα των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες επιβεβαιώνεται και από άλλες έρευνες όπου φαίνεται να συνδέεται στενά με τη μαθησιακή επάρκεια των παιδιών και την ακαδημαϊκή τους πρόοδο (Ματσαγγούρας και Βούλγαρης, 2006). Ανάλογα, φάνηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν χαμηλή διενεκτικότητα. Όντας ένας αρνητικός δείκτης, ο παράγοντας διενεκτικότητα, είναι κάτι καλό όσον αφορά στο προφίλ ενός παιδιού. Η διενεκτικότητα συνοψίζει την ποιότητα των διαμαθητικών σχέσεων και δηλώνει το βαθμό των τριβών και/ ή των αντιπαραθέσεων μεταξύ συμμαθητών. Η μη εκδηλωτικότητα των παιδιών εκδηλώνεται και στο κομμάτι των διαπροσωπικών σχέσεων τους, όπου τα παιδιά υιοθετούν ένα προσαρμοστικό προφίλ με στόχο να κρύψουν τις όποιες ανεπάρκειες τους ενώ επενδύουν κυρίως στις αμοιβαίες τους σχέσεις.

Η παραπάνω διαπίστωση συνδέεται με τις έννοιες της κοινωνικής μοναξιάς και δυσαρέσκειας. Είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία ότι τα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα έχουν πολύ πιο έντονα συναισθήματα μοναξιάς και κοινωνικής απομόνωσης από τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες, που συνδέεται στενά με το γεγονός ότι έχουν λιγότερους φίλους, έχουν λιγότερη αποδοχή από τους συνομηλίκους τους, καθώς επίσης, ότι βιώνουν μικρότερη αίσθηση συνοχής και συνεκτικότητας στις φιλικές τους σχέσεις (Margalit & Efrati, 1996). Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι η αίσθηση της μοναξιάς που βιώνουν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αυξάνεται όσο αυξάνεται και η ηλικία τους

(Bender & Wall, 1994). Στη βιβλιογραφία, σε γενικές γραμμές, φαίνεται ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες έχουν πολύ πιο έντονα συναισθήματα μοναξιάς σε σύγκριση με τους ομηλικούς τους. Αυτό δικαιολογείται αφενός, από δυσκολίες στην επικοινωνία που έχουν τα άτομα με μαθησιακές δυσκολίες και αφετέρου από το φόβο των παιδιών να βιώσουν την απόρριψη. Αυτο-υποβάλλονται λοιπόν, σε απομόνωση για να αποφύγουν αυτή την ενδεχόμενη απόρριψη ή τον υπερβάλλοντα ενθουσιασμό, που απομονώνει την συναναστροφή και περιθωριοποιεί το άτομο (Wainman, 2010). Οι μέσοι όροι των παιδιών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες στην παρούσα έρευνα δεν ήταν στατιστικά σημαντικές, ενώ όλα τα παιδιά έκριναν ότι έχουν χαμηλά επίπεδα μοναξιάς ενώ είναι μέτρια δυσαρεστημένα από το κοινωνικό τους περιβάλλον. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με τα όσα επισημαίνονται στη βιβλιογραφία, και μάλιστα στο πλαίσιο των ειδικών μαθησιακών δυσκολιών. Παρόλα αυτά, σε έρευνα των Parker & Asher (1993) φάνηκε ότι η ύπαρξη ενός τουλάχιστον στενού φίλου μειώνει τις πιθανότητες τα παιδιά να νιώθουν μοναξιά. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι η ύπαρξη ενός φίλου έχει πολύ περισσότερη επίδραση στα συναισθήματα μοναξιάς που νιώθουν τα παιδιά απ' ότι έχει η συνολική αίσθηση που έχουν σχετικά με το πόσο αποδεκτά είναι από το σύνολο των συνομηλίκων τους. Στην παρούσα έρευνα, φάνηκε ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες παρόλο που είχαν διαφορετικά συναισθήματα σε σχέση με την υποστήριξη που λαμβάνουν από τους φίλους τους, από τους υπόλοιπους συμμαθητές τους, αυτή η υποστήριξη ήταν αρκετά υψηλή.

Επόμενος στόχος της έρευνας ήταν να ερευνηθεί διαφορές στο προφίλ Ανθεκτικότητας, στα συναισθήματα σχετικά με το Κλίμα της Τάξης και στα συναισθήματα της Κοινωνικής Δυσaréσκειας και Μοναξιάς των μαθητών με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με κριτήριο το φύλο. Όταν έγινε σύγκριση μέσω όρων αφενός στα αγόρια και στα κορίτσια στις μεταβλητές της έρευνας οι επιδόσεις τους ήταν περίπου ίδιες χωρίς να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές. Όμοια αποτελέσματα προέκυψαν όταν έγινε σύγκριση των μέσων όρων στα αγόρια και στα κορίτσια με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η βιβλιογραφία σε γενικές γραμμές, παρουσιάζει ότι το φύλο επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό το προφίλ ανθεκτικότητας που θα επιδείξει το άτομο (Hetherington, 1989, Rutter, 1993). Το φύλο μάλιστα, μπορεί να επηρεάσει ή να αλλάξει τις αντιδράσεις του ατόμου απέναντι στην όποια δυσκολία (Fergusson & Horwood, 2003). Στην έρευνα των Fergusson και Horwood (2003) φαίνεται ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο πιθανό να αναπτύξουν εσωτερικευμένα

προβλήματα (καταθλιπτική συμπεριφορά, απομόνωση) ενώ από την άλλη τα αγόρια είναι πιθανότερο να εκδηλώσουν εξωτερικά προβλήματα (επιθετική συμπεριφορά). Το γεγονός ότι στην παρούσα έρευνα δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση στα αγόρια και στα κορίτσια με μαθησιακές δυσκολίες, θέτει σε σκέψεις την ορθότητα των αποτελεσμάτων. Το γεγονός ότι ο αριθμός των συμμετεχόντων ήταν μικρός, μπορεί να επηρέασε τα εξαχθέντα αποτελέσματα. Η επίδραση του φύλου στο προφίλ ανθεκτικότητας μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες, είναι κάτι θα πρέπει να εξεταστεί σε μελλοντικές έρευνες.

Επιπρόσθετος στόχος της παρούσας έρευνας ήταν να εξεταστεί αν παράγοντες του περιβάλλοντος όπως είναι το Κλίμα της Τάξης, η Μοναξιά και Κοινωνική Δυσαρέσκεια συσχετίζονται με το προφίλ της Ανθεκτικότητας που επιδεικνύουν τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι στο τυπικό πληθυσμό, οι παράγοντες Διενεκτικότητα, Δυσκολία, Απόλυτη Μοναξιά, και Κοιν. Δυσαρέσκεια είχαν μία αδύναμη αρνητική επίδραση πάνω στους παράγοντες υποστήριξης καθώς και αρνητική επίπτωση υπήρχε από τους παράγοντες Διενεκτικότητα και Κοιν. Δυσαρέσκεια πάνω στην αυτοπεποίθηση. Η ικανοποίηση από την άλλη είχε θετικό αντίκτυπο πάνω στους διάφορους τρόπους υποστήριξης που λαμβάνουν τα παιδιά με τυπική ανάπτυξη. Για τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες δεν βρέθηκε κάτι τέτοιο.

Αυτό που βρέθηκε στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που συμμετέχουν σε δραστηριότητες τείνουν να έχουν μεγαλύτερη συχνότητα βοήθειας, οι μεγαλύτεροι σε ηλικία τείνουν να έχουν μικρότερη ικανοποίηση, τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες που πηγαίνουν σε μεγαλύτερη τάξη τείνουν να έχουν μικρότερο βαθμό δυσκολίας, και οι μικρότεροι σε ηλικία / τάξη, τείνουν να έχουν μεγαλύτερο βαθμό Απόλυτης μοναξιάς.

Φάνηκε λοιπόν, ότι όσο αυξάνεται η υποστήριξη που λαμβάνουν τα παιδιά από τα διάφορα υποστηρικτικά πλαίσια, τόσο μειώνεται το αίσθημα της κοινωνικής δυσαρέσκειας που νιώθουν. Αυτό είναι κάτι που επιβεβαιώνεται και από τη βιβλιογραφία. Συγκεκριμένα, σε έρευνα των Dubow και Ulman (1989), φάνηκε ότι ακόμα και η υποστήριξη από ένα μόνο άτομο μπορεί να μειώσει τα αισθήματα άγχους που μπορεί να νιώθουν τα παιδιά, να επιδράσει ανασταλτικά σε μη επιθυμητά γεγονότα ενώ μπορεί να ενισχύσει την ψυχική

ευεξία τους. Επιπρόσθετα, σε έρευνα των McEnoy και Welker (2000), σημειώνεται ότι η οικογένεια και οι δυναμική των φίλων μπορούν να επηρεάσουν την συμπεριφορά των παιδιών σε τέτοιο βαθμό ώστε να παρεμποδίζεται η έκφραση προβληματικών συμπεριφορών και να λειτουργούν με ένα πιο προσαρμοστικό μοτίβο. Όσον αφορά στα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες ανάλογα αποτελέσματα εκλείπουν στην παρούσα έρευνα. Αυτό όμως φαίνεται από τη βιβλιογραφία είναι ότι τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες αισθάνονται κοινωνικά πιο δυσαρεστημένα από τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Οι Yu, Zhang και Yan (2005) προσπάθησαν να βρουν τη σχέση μεταξύ οικογένειας, αποδοχής από τους συνομηλίκους και κοινωνικής απομόνωσης/ δυσαρέσκειας. Αυτό που βρήκαν ήταν τα παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες νιώθουν μεγαλύτερη κοινωνική απομόνωση και δυσαρέσκεια σε σύγκριση με τους συνομηλίκους τους χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Παρόλα αυτά, το γεγονός ότι από την ανάλυση συσχέτισης στην παρούσα έρευνα, δεν προέκυψαν στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με τον ειδικό πληθυσμό, μπορεί να οφείλεται στον μικρό αριθμό του δείγματος. Σε μελλοντικές έρευνες θα πρέπει να υπάρχει ένας ικανοποιητικός αριθμός ατόμων με μαθησιακές δυσκολίες για να μπορέσουν να εξαχθούν συμπεράσματα για την ικανοποίηση των παιδιών αυτών, τα συναισθήματα της μοναξιάς και τέλος για την ψυχική τους ανθεκτικότητα καθώς και το ποιοι είναι τελικά οι προβλεπτικοί παράγοντες της ανθεκτικότητας.

Θετική σχέση εντοπίστηκε μεταξύ της αυτοπεποίθησης που έχουν τα παιδιά χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με την ικανοποίηση που νιώθουν από το κλίμα της τάξης τους, τη διενεκτικότητα και με τη συνεκτικότητα. Παρόμοια αποτελέσματα εκλείπουν από τον ειδικό πληθυσμό. Είναι γνωστό από τη βιβλιογραφία ότι υπάρχει μεγάλη συσχέτιση της αυτοπεποίθησης των παιδιών με το κλίμα της τάξης τους. Σε έρευνα του Nelson (1984) φάνηκε ότι υπάρχει μεγάλη συσχέτιση της ικανοποίησης που νιώθουν τα παιδιά από το κλίμα της τάξης τους και της επιτυχημένης προσαρμοστικότητας τους όπως είναι η αυτοεκτίμηση τους και τα αισθήματα ικανοποίησης από την υποστήριξη που νιώθουν ότι λαμβάνουν από τους συνανθρώπους τους (οικογένεια, εκπαιδευτικός, συμμαθητές). Ομοίως σε έρευνα των Somersalo, Solantaus, και Almqvist (2002) αναφέρεται η θετική σχέση ανάμεσα στο κλίμα της τάξης, στην προσαρμοστικότητα των παιδιών, στην αυτοπεποίθησή τους, στα κίνητρα και το ενδιαφέρον τους.



Επιπρόσθετα, η αυτοπεποίθηση των παιδιών φάνηκε ότι συνδέεται με την ποιότητα των διαπροσωπικών τους σχέσεων. Συγκεκριμένα, φάνηκε ότι υπάρχει αρνητική σχέση της αυτοπεποίθησης με τη διενεκτικότητα και θετική με τη συνεκτικότητα. Ένα τέτοιο εύρημα επιβεβαιώνεται από τη βιβλιογραφία. Σε έρευνα του Buhrmester (1990) αναφέρεται η συσχέτιση μεταξύ της αυτοπεποίθησης και της ποιοτικής σχέσης με τους συνομηλίκους.

Τέλος, ένα ακόμη εύρημα στην περίπτωση των μαθητών/τριών χωρίς μαθησιακές δυσκολίες είναι ότι κάθε υποπαράγοντας του “Ερωτηματολογίου της Τάξης μου” συσχετίζεται με την υποκλίμακα της κοινωνικής δυσαρέσκειας. Συγκεκριμένα οι υποκλίμακες της ικανοποίησης και της συνεκτικότητας σχετίζονται αρνητικά με την κοινωνική δυσαρέσκεια και οι υπόλοιπες θετικά. Έχει αποδεχθεί ότι οι ποιοτικές σχέσεις μεταξύ ομηλικών μόνο θετικά μπορεί να επηρεάσουν την ζωή των εμπλεκόμενων, προωθώντας την ψυχική τους ευεξία (Higgins-D’Alessandro, 2011). Επομένως ανταγωνιστικότητα και διενεκτικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών, δεν μπορεί παρά να έχουν σαν αποτέλεσμα την δυσαρέσκεια.

#### **4.1. Περιορισμοί**

Όπως σε όλες τις έρευνες έτσι και στην παρούσα παρατηρούνται διαφόρων ειδών περιορισμοί. Ένας πρώτος περιορισμός αφορά τα ίδια τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλεία συλλογής δεδομένων. Καθότι πρόκειται για εργαλεία αυτοαναφοράς, η συμπλήρωση τους στηρίζεται αποκλειστικά στην υποκειμενική κρίση των συμμετεχόντων. Η πιθανή προσπάθεια τους, να εντυπωσιάσουν των ερευνητή ή ακόμα και το γεγονός ότι η συμπλήρωση τους απαιτούσε αρκετό χρόνο που προφανώς κουράζει τους συμμετέχοντες, μπορεί να επηρεάσει την αξιοπιστία των ευρημάτων.

Ακόμα ένας περιορισμός της παρούσας έρευνας, αποτελεί η χρήση των ερωτηματολογίων. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνας μας έχουν σταθμιστεί στο γενικό ελληνικό πληθυσμό. Στη συγκεκριμένη έρευνα το δείγμα αποτελούνταν από άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με αποτέλεσμα να χρειάζονται άλλη στάθμιση των ερωτημάτων για να είναι πιο κατανοητά από άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες.

Επιπλέον, ένας ακόμα περιορισμός που μπορεί να επηρεάσει την αξιοπιστία των ευρημάτων είναι το μέγεθος του δείγματος. Στην ελληνική κοινωνία, τα τμήματα ένταξης απαρτίζονται από οι μαθητές με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες οι οποίοι έχουν γνωμάτευση από διαγνωστική υπηρεσία όπως τα ΚΕ.Δ.Δ.Υ ή τα Ιατροπαιδαγωγικά Κέντρα, ή από μαθητές που δεν έχουν γνωμάτευση αλλά έχει παρατηρηθεί από τους εκπαιδευτικούς γενικής παιδείας ότι παρουσιάζουν δυσκολίες. Και στις δύο περιπτώσεις, για να νομιμοποιηθεί η συμμετοχή του παιδιού στο Τ.Ε. χρειάζεται η συναίνεση του γονέα ή του κηδεμόνα ο οποίος υποβάλλει ενυπόγραφη αίτηση συμμετοχής του παιδιού του στο Τ.Ε. Ο περιορισμός ότι το δείγμα θα αποτελούνταν από παιδιά μόνο που έχουν επίσημη διάγνωση μαθησιακών δυσκολιών έκανε δύσκολο το να βρεθεί ένας ικανοποιητικός αριθμός παιδιών που θα πληρούσαν αυτές τις προϋποθέσεις. Παρόλο που τα δείγματα σε έρευνες που βασίζονται σε ειδικό πληθυσμό είναι μικρά, σίγουρα αυτό είναι κάτι που επηρεάζει την αξιοπιστία των ευρημάτων.

Σχετικά με τη διαδικασία της δειγματοληψίας, επιλέχθηκαν σχολεία στα όποια λειτουργούσε αφενός τμήμα ένταξης και αφετέρου υπήρχαν παιδιά που πληρούσαν το κριτήριο της επίσημης διάγνωσης. Το γεγονός ότι το δείγμα προήλθε από σχολεία του νομού Μαγνησίας, Λάρισας, Τρικάλων και Αττικής είναι από μόνο του ένας περιορισμός για την αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος. Επιπλέον, το γεγονός ότι ο αριθμός του δείγματος ήταν μικρός δεν μας επιτρέπει να γενικεύσουμε τα αποτελέσματα για το γενικό πληθυσμό, παρά μόνο για τα άτομα που συμμετείχαν στην έρευνα.

Συμπληρωματικά με τα παραπάνω, στη συγκεκριμένη έρευνα η παραγοντική ανάλυση έγινε από τους κατασκευαστές των ερωτηματολογίων. Προσπαθήσαμε να κάνουμε παραγοντική ανάλυση, αλλά στο βασικό εργαλείο της έρευνας μας, “Το ερωτηματολόγιο της Ανθεκτικότητας”, οι παράγοντες που προέκυψαν ήταν έντεκα αντί για επτά που έβγαλαν οι κατασκευαστές. Αυτό ήταν κάτι που μας δυσκόλεψε και οφείλεται στο γεγονός ότι το δείγμα της έρευνας μας ήταν μικρό.

Τέλος, ένας ακόμα περιορισμός της παρούσας έρευνας αποτελεί το είδος των αναλύσεων. Πρώτον, το γεγονός ότι το δείγμα ήταν μικρό, δεν μας επέτρεψε να προχωρήσουμε σε παραγοντική ανάλυση. Μια απόπειρα που έγινε για το βασικό εργαλείο της

έρευνας μας, το ερωτηματολόγιο της ανθεκτικότητας, έβγαζε περισσότερους παράγοντες από αυτούς που είχαν καταλήξει οι κατασκευαστές, γεγονός που δεν μας άφησε να ολοκληρώσουμε την ανάλυση για να έχουμε και καλύτερη εικόνα και πιο ολοκληρωμένη άποψη σχετικά με τους παράγοντες. Επιπλέον, λόγω των αδύναμων συσχετίσεων των μεταβλητών της έρευνας, δεν καταφέραμε να κάνουμε ανάλυση παλινδρόμησης. Ο προβλεπτικός ρόλος των παραγόντων που σχετίζονται με το περιβάλλον, ήταν ένας από τους κύριους στόχους της έρευνας, κάτι που δεν καταφέραμε να εφαρμόσουμε.

## 4.2. Προτάσεις

Η χορήγηση του εργαλείου ανθεκτικότητας που χρησιμοποιήσαμε στην έρευνα μας, θα μπορούσε να είναι ένας χρήσιμος οδηγός για όσους ασχολούνται θεραπευτικά με παιδιά προκειμένου να οργανώσουν προγράμματα παρέμβασης και θεραπείας. Από τη στιγμή που συμπεριλαμβάνει τους εξωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας (υποστήριξη από οικογένεια, δίκτυο συνομηλίκων, σχολείο και άτομα εκτός του οικογενειακού και σχολικού περιβάλλοντος του παιδιού), καθώς και τους εσωτερικούς προστατευτικούς παράγοντες της ανθεκτικότητας (αυτοπεποίθηση, ενσυναίσθηση, στόχοφιλοδοξίες) θεωρείται ένα ολοκληρωμένο εργαλείο που μπορεί να δίνεται στα παιδιά είτε με μαθησιακές δυσκολίες είτε και στο γενικό πληθυσμό για να εκτιμηθεί σε πρώτο επίπεδο που υστερεί.

Επιπλέον, από τη στιγμή που το εργαλείο της ανθεκτικότητας αποτελεί ένα ολοκληρωμένο εργαλείο όσον αφορά στους παράγοντες που το απαρτίζουν, θεωρείται σκόπιμο να πραγματοποιηθεί στάθμιση του εργαλείου στον ειδικό πληθυσμό των παιδιών με μαθησιακές δυσκολίες, από τη στιγμή κιόλας που με βάση βιβλιογραφία οι μαθησιακές δυσκολίες αποτελούν εκ ορισμού έναν από τους παράγοντες επικινδυνότητας. Μετά από αυτό, θα μπορούσαν να διανέμονται τα ερωτηματολόγια στα παιδιά με μαθησιακά προβλήματα είτε σε πλαίσιο σχολείου είτε σε άλλο θεραπευτικό πλαίσιο, ούτως ώστε να σχεδιάζονται εξατομικευμένα προγράμματα ενίσχυσης της ανθεκτικότητας των παιδιών αυτών.

Ενδιαφέρον θα υπήρχε αν μετά τη χορήγηση της κλίμακας της ανθεκτικότητας, πραγματοποιούνταν μια παρέμβαση στα παιδιά με χαμηλά προφίλ ανθεκτικότητας. Υπάρχουν

ολοκληρωμένα προγράμματα παρέμβασης (προς το παρόν μόνο για τυπικό πληθυσμό), ενίσχυσης της ανθεκτικότητας μέσω ενίσχυσης της αυτοπεποίθησης και μείωσης του άγχους που νιώθουν τα παιδιά (Stallard, Simpson, Anderson, και Goddard, 2008). Θα ήταν ενδιαφέρον να δούμε κατά πόσο όντως επηρεάζεται και ενισχύεται η ανθεκτικότητα των παιδιών μέσα από αυτά τα προγράμματα.

Στη συνέχεια και με βάση τους περιορισμούς της παρούσας μελέτης θα αναφέρουμε κάποιες προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Βασικό μέλημα μελλοντικών ερευνητών που θα ασχοληθούν με το συγκεκριμένο θέμα, θα πρέπει να είναι η παραγοντική ανάλυση των μεταβλητών που χρησιμοποιήθηκαν στην έρευνα. Για να γίνει όμως αυτό θα πρέπει να υπάρχει ένας ικανοποιητικός αριθμός ατόμων που θα συμμετέχουν στην έρευνα για να είναι και αξιόπιστα τα αποτελέσματα.

Επιπλέον διερεύνηση απαιτείται ακόμα, και στο κομμάτι του φύλου ως προβλεπτικός παράγοντας της ανθεκτικότητας. Τα αποτελέσματα της έρευνας μας δεν κατέληξαν σε στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα σχετικά με το πώς διαφοροποιούνται τα παιδιά με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες με βάση το φύλο τους στην εκδήλωση της ανθεκτικότητας, στις αντιλήψεις τους για το κλίμα της τάξης και στα συναισθήματα της κοινωνικής δυσαρέσκειας και μοναξιάς που μπορεί να έχουν.

Τέλος, είναι σημαντικό να διερευνηθούν οι προβλεπτικοί παράγοντες που επηρεάζουν τα προφίλ ανθεκτικότητας με και χωρίς μαθησιακές δυσκολίες. Η έρευνα μας κατέληξε σε κάποιες συσχετίσεις οι οποίες χρειάζονται περαιτέρω ανάλυση. Είναι σημαντικό να δούμε όχι μόνο αν υπάρχει συσχέτιση αλλά και το βαθμό αυτής. Σε μια μελλοντική έρευνα με μεγαλύτερο αριθμό δείγματος, θα ήταν ενδιαφέρον να ασχολούνταν με αυτό το σημείο.

## Βιβλιογραφία

- Anthony, E. J. (1974). Introduction: The syndrome of the psychologically vulnerable child. In E. J. Anthony & C. Koupernik (Eds.). *The child in his family: Children at Psychiatric Risk*, 3, (pp 3-10). New York: Wiley.
- Al-Yagon, M., & Mikulincer, M. (2004). Patterns of close relationships and socioemotional and academic adjustment among school-age children with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 19, 12–19.
- Asher, S. R., Hymel, S., & Renshaw, P. D. (1984). Loneliness in children. *Child development*, 1456-1464.
- Bear, G. G., & Minke, K.M. (1996). Positive bias in the maintenance of self-worth among children with LD. *Learning disabilities Quarterly*, 19, 23- 32.
- Benard, B. (1991). *Fostering resiliency in kids: Protective Factors in the family, School, Community*. Portland, Northwest Regional Educational Laboratory.
- Benard, B. (1997). *Turning it around for all youth: From risk to resilience*. Educational Resources Information Center (Eric/cue), Digest, ED412309.
- Benard, B. (2004). *Resiliency: What we have learned*. San Francisco, CA: WestEd.
- Bender, W. N., Rosenkrans, C. B. & Crane, M. K. (1999). Stress, Depression, and Suicide among Students with Learning Disabilities: Assessing the Risk. *Learning Disability Quarterly*, 22(2), 143- 156.
- Bender, W. N., & Wall, M. E. (1994). Social–emotional development of students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, 17, 323–341.
- Berlin, R., & Davis, R. B. (1989). Children from alcoholic families: Vulnerability and resilience. *The child in our times: Studies in the development of resiliency*, 81-105.
- Biederman, J., Kwon, A., Aleardi, M., Chouinard, V.A., Marino, T., Cole, H., Mick, E., Faraone, S. V. (2005). Absence of Gender Effects on Attention Deficit Hyperactivity Disorder: Findings in Nonreferred Subjects. *The American Journal of Psychiatry*, 162, 1083- 1089.
- Biederman, J., Faraone, S. V., & Monuteaux, M.C. (2002). Differential Effect of Environmental Adversity by Gender: Rutter’s Index of Adversity in a Group of Boys and Girls With and Without ADHD. *The American Journal of Psychiatry*, 159, 1556-1562.

- Block, J. H., & Block, J. (1980). The role of ego-control and ego resiliency in the organization of behavior. In W. A. Collins (Ed.), *Minnesota Symposia on Child Psychology*, 13, (pp. 39-101). Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bottrell, D. (2009). Dealing with Disadvantage: Resilience and the Social Capital of Young People's Networks. *Youth & Society*, 40(4), 476–501.
- Buchrmeester, D. (1990). Intimacy of friendship, interpersonal competence, and adjustment during preadolescence and adolescence. *Child Development*, 61, 1101-1111.
- Brigid, D., & Wassell, S. (2002). *The school years: Assessing and Promoting Resilience in Vulnerable Children 2*. (pp 9- 16). London and Philadelphia: Jessica Kingsley Publishers.
- Brissette, I., Scheier, M. F., Carver, S. (2002). The role of optimism in social network development, coping, and psychological adjustment during a life transition. *Journal of personality and social psychology*. 82(1), 102-111.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA: Harvard University Press
- Brooks, R., & Goldstein, S. (2001). *Raising Resilient Children: Fostering Strength, Hope, and Optimism in Your Child*. Lincolnwood. Contemporary Books.
- Bryan, T. (2005). The applicability of the risk and resilience model to social problems of students with learning disabilities: response to Bernice Wong. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(2), 94–98.
- Cicchetti, D., & Lynch, M. (1993). Toward an ecological/ transactional model of community violence and child maltreatment: Consequences for children's development. *Psychiatry*, 56, 96-118.
- Clayton, R. R. (1992). Transitions in drug use: Risk and protective factors. In Glantz M. & Pickens R. (1992). *Vulnerability to drug abuse*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Cohler, B. J. (1987). Adversity, resilience, and the study of lives. *The invulnerable child*, 363-424.
- Cosden, M. (2001). Risk and resilience for substance abuse among adolescents and adults with LD. *Journal of Learning Disabilities*, 34(4), 352-358.

- Crawford, N. (2002). *Argument and change in world politics: ethics, decolonization, and humanitarian intervention* (Vol. 81). Cambridge University Press.
- Darwin, C. (1859). *Preservation of favoured species by means of natural selection*. London: John Murray.
- Dole, S. (2000). The implications of risk and resilience literature for gifted students with learning disabilities. *Rooper Review*, 23(2), 91-96.
- Doll, B., & Lyon, M. A. (1998). Risk and resilience: Implications for the delivery of educational and mental health services in schools. *School Psychology Review*, 27(3), 348.
- DuBois, D. L., Felner, R. D., Brand, S., Adan, A. M., & Evans, E. G. (1992). A prospective study of life stress, social support, and adaption in early adolescence. *Child Development*, 63, 542- 557.
- Dubow, E. F., & Ullman, D. G. (1989). Assessing Social Support in Elementary School Children: The Survey of Children's Social Support. *Journal of Clinical Child Psychology*, 18 (1), 52-64. Doi: 10.1207/s15374424jccp1801\_7
- Dumont, M., & Provost, M. A. (1999). Resilience in Adolescents: Protective Role of Social Support, Coping Strategies, Self-Esteem, and Social Activities on Experiencing of Stress and Depression. *Journal of Youth and Adolescence*, 28(3), 343-363.
- Earvolino-Ramirez, M. (2007). Resilience: A concept analysis. *Nursing Forum*, 42, 73–82.
- Epstein, S. (1979). The stability of behavior: I. On predicting most of the people much of the time. *Journal of personality and social psychology*, 37(7), 1097.
- Feldman, R. A., Stiffman, A. R., & Jung, K. G. (1987). *Children at risk: In the web of parental mental illness*. Rutgers University Press.
- Fergusson, D. M., & Horwood, L. (2003). Resilience to childhood adversity: Results of a 12-year study. In Luthar, S. S. (Ed.). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 130–155). New York: Cambridge University Press.
- Fergusson, D. M., & Lynskey, M. T. (1996). Adolescent resiliency to family adversity. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 37, 281-292.
- Field, A. (2005). Exploring data. *Discovering statistics using SPSS*, 21, 63-106.

- Firth, N., Greaves, D. and Frydenberg, E. (2010). Coping Styles and Strategies: A Comparison of Adolescent Students With and Without Learning Disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 43 (1), 77 – 85.
- Fonagy, P., Steele, M., Steele, H., Higgitt, A. & Target, M. (1994). The theory and practice of resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 35, 231–257.
- Fraser, B. J. (1982). Assessment of Learning Environments: Manual for Learning Environment Inventory (LEI) and My Class Inventory (MCI). Third Version.
- Galanaki, E., & Kalantzi-Azizi, A. (1999). Loneliness and social dissatisfaction: Its relation with children's self-efficacy for peer interaction. *Child Study Journal*, 29,1–21.
- Gans, A. M., Kenny, M. C., & Ghany, D. L. (2003). Comparing the self-concept of students with and without learning disabilities. *Journal of learning disabilities*,36(3), 287-295.
- Garbarino, J. (1995). *Raising children in a socially toxic environment*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Garmezy, N. (1983). Stressors of childhood. In Garmezy, N. & Rutter, M. (1983). *Stress, coping and development in children* (pp. 43-84). New York: McGraw-Hill.
- Garmezy, N. (1985). Stress-resistant children: The search for protective factors. *Recent research in developmental psychopathology*, 4, 213-233.
- Gest, S. D., Reed, M. G. J., & Masten, A. S. (1999). Measuring developmental changes in exposure to adversity: A life chart and rating scale approach. *Development and Psychopathology*, 11, 171–192.
- Goldberg, R. J., Higgins, E. L., Raskind, M. H., & Herman, K. L. (2003). Predictors of success in individuals with learning disabilities: a qualitative analysis of a 20-year longitudinal study. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18(4), 222–236.
- Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2005). *Handbook of resilience in children*. New York, NY, US. Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
- Greenberg, M. T. (2006). Promoting resilience in children and youth. Preventive interventions and their interface with neuroscience. *New York Academy of Sciences*, 1094, 139-150.
- Gross, J. J. (2002). Emotion regulation: affective, cognitive, and social consequences. *Psychophysiology* 39, 281-291.



- Grossman, F. K., Beinashowitz, J., Anderson, L., Sakurai, M., Finnin, L., & Flaherty, M. (1992). Risk and resilience in young adolescents. *Journal of youth and adolescence*, 21(5), 529-550.
- Hanewald, R. (2011). Reviewing the literature on “At- Risk” and resilient children and young people. *Australian Journal of Teacher Education*, 36(2), 16- 29.
- Hetherington, E. M. (1989). Coping with Family Transitions: Winners, Losers, and Survivors. *Child Development*, 60 (1), 1-14. Doi:10.2307/1131066.
- Higgins -D’Alessandro, A. (2011). The structures of a liberal education, *Ethos*, 10(4), 4–9. Doi:10.1080/03057240.2011.596343
- Higgins, E. L., Raskind, M. H., Goldberg, R. J., & Herman, K. L. (2002). Stages of acceptance of a learning disability: The impact of labeling. *Learning Disability Quarterly*, 25(1), 3-18.
- Howard, S., Dryden, J., & Johnson B. (1999). Childhood resilience: review and critique of literature. *Oxford Review of Education*, 25(3), 307-323.
- Howard, S., & Johnson, B. (2000). What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children at risk. *Educational Studies*, 26(3), 321-337.
- Hoyle, S. G., & Serafica, F. C. (1988). Peer status of children with and without learning disabilities—a multimethod study. *Learning Disability Quarterly*, 11, 322–331.
- Hutcheon, E., & Lashewicz, B. (2014). Theorizing resilience: critiquing and unbounding a marginalizing concept. *Disability & Society*, 29(9), 1383- 1397.
- Idan, O., & Margalit, M. (2014). Socioemotional self-perceptions, family climate, and hopeful thinking among students with learning disabilities and typically achieving students from the same classes. *Journal of learning disabilities*, 47(2), 136-152.
- Jacelon C. (1997). The trait and process of resilience. *Journal of Advanced Nursing* 25, 123–129.
- Jones, V. J. (2011). Resiliency Instructional Tactics: African American students with Learning Disabilities. *Intervention in School and Clinic*, 46(4), 235-239.
- Kavale, K. A., & Forness, S. R. (1995). Social skill deficits and training: A meta-analysis of the research in learning disabilities. *Advances in Learning and Behavioral Disabilities*, 9, 119–160.

- Καψάλης, Α., Μούσιου, Ο. και Νημά, Ε. (1997). «Το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης σε Δημοτικά Σχολεία και Γυμνάσια της Ελλάδας». Κυπριακή Παιδαγωγική Επιθεώρηση, Λευκωσία.
- Keogh, B. K., & Weisner, T. (1993). An ecocultural perspective on risk and protective factors in children's development: implications for learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice, 8*(1), 3-10.
- Kloomok, S., & Cosden, M. (1994). Self-concept in children with learning disabilities: The relationship between global self-concept, academic “discounting,” nonacademic self-concept, and perceived social support. *Learning Disability Quarterly, 17*, 140–153.
- Kravetz, S., Faust, M., Lipshitz, S., & Shalhav, S. (1999). LD, interpersonal understanding, and social behavior in the classroom. *Journal of Learning Disabilities, 32*, 248-255.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., Emmons, C., & Blatt, S. J. (1997). Perceived school climate and difficulties in the social adjustment of middle school students. *Applied developmental science, 1*(2), 76-88.
- Kuperminc, G. P., Leadbeater, B. J., & Blatt, S. J. (2001). School social climate and individual differences in vulnerability to psychopathology among middle school students. *Journal of School psychology, 39*(2), 141-159.
- Kurth-Schai, R. (1988). The Roles of Youth in Society: A Reconceptualization. *The Educational Forum, 52*, 113-133. doi: 10.1080/00131728809335473.
- Lackaye, T., Margalit, M., Ziv, O., Ziman, T. (2006). Comparisons of Self-Efficacy, Mood, Effort, and Hope Between Students with Learning Disabilities and Their Non-LD-Matched Peers. *Learning Disabilities Research & Practice, 21*(2), 111–12.
- Lackaye, T. D., & Margalit, M. (2006). Comparisons of Achievement, Effort, and Self-Perceptions Among Students With Learning Disabilities and Their Peers From Different Achievement Groups. *Journal of learning disabilities, 39*, 432-446.
- Lengua, L.J., & Stormshak, E.A. (2000). Gender, gender, roles, and personality: Gender differences in the prediction of coping and psychological symptoms. *Sex Roles, 43*, 787–820.
- Linquanti, R. (1992). *Using community- wide collaboration to foster resiliency in kids: a conceptual framework*. Washington, DC: Department of Education.

- Loukas, A., & Robinson, S. (2004). Examining the moderating role of perceived school climate in early adolescent adjustment. *Journal of Research on Adolescence*, 14(2), 209-233.
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience. A critical evaluation and guidelines for future work. *Child Development*, 71, 543-562.
- Maag, J. W., & Reid, R. (2006). Depression among students with learning disabilities: Assessing the risk. *Journal of Learning Disabilities*, 39 (1), 3-10.
- Margalit, M. & Efrati, M. (1996). Loneliness, coherence and companionship among children with learning disorder. *Educational Psychology*, 16, 69–80
- Margalit, M., & Al-Yagon, M. (2002). The loneliness experience of children with learning disabilities. In Y. L. Wong & M. Donahue (Eds.). *The social dimensions of learning disabilities* (pp. 53–75). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Martínez, R. S. (2006). Social support in inclusive middle schools: Perceptions of youth with learning disabilities. *Psychology in the Schools*, 43(2), 197-209.
- Masten, A. S., Best, K. M., & Garmezy, N. (1990). Resilience and development: Contributions from the study of children who overcome adversity. *Development and Psychopathology*, 2, 425–444. doi:10.1017/S0954579400005812
- Masten, A. S. (2014). Global perspectives on resilience in children and youth. *Child Development*, 85, 6-20.
- Masten, A. S. (2011). Resilience in children threatened by extreme adversity: Frameworks for research, practice, and translational synergy. *Development and Psychopathology*, 23, 493–506.
- Masten, A. S., & Powell, J. (2003). A resilience framework for research, policy, and practice. In Luthar, S. S. (2003). *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 1-25). New York: Cambridge University Press.
- Masten, A. S., Neemann, J., & Andenas, S. (1994). Life events and adjustments in adolescents: The significance of event independence, desirability, and chronicity. *Journal of Research on Adolescence*, 4, 71–97.
- Masten, A. S., & J.D. Coatsworth, J. D. (1998). The development of competence in favorable and unfavorable environments. *American Psychologist*, 53, 205–220.

- Matějček, Z., & Dytrych, Z. (1993). Specific learning disabilities and the concept of psychological subdeprivation: The Czechoslovak experience. *Learning Disabilities Research & Practice*.
- Mather, N, & Ofiesh, N. (2005). Resilience and the child with learning disabilities. In Goldstein, S., & Brooks, R. B. (2013). *Handbook of resilience in children*,(239-255), Springer.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (1987). Το Ψυχολογικό Κλίμα της Τάξης: Μια έρευνα για το δημοτικό σχολείο. *Νέα Παιδεία*, 44, 106-118.
- Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2003). *Η σχολική τάξη*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας Η. Γ., & Βούλγαρης, Σ. Ν. (2006). Το Ψυχολογικό Κλίμα της Σχολικής Τάξης στο Ελληνικό Δημοτικό Σχολείο. Αναγνώριση: *Τιμητικό Αφιέρωμα στον Καθηγητή Θεόδωρο Εζαρχάκο*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Ματσόπουλος, Α. (2011). Χαρτογράφηση Βασικών Εννοιών σχετικά με την Ψυχική Ανθεκτικότητα & Ένα Νέο Μοντέλο Οικοσυστημικής Συνεργατικής Συμβουλευτικής στο Σχολικό Πλαίσιο. Στο Ματσόπουλος Α. (Εκδ.), *Από την Ευαλωτότητα στην Ψυχική Ανθεκτικότητα: Εφαρμογές στο Σχολικό Πλαίσιο και στην Οικογένεια*. (σελ. 25-82). Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.
- Meltzer, L., Roditi, B., Houser, R. F. Jr., & Perlman, M. (1998). Perceptions of academic strategies and competence in students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 31, 437-451.
- McEvoy, A, & Welker, R. (2000). Antisocial behavior, academic failure, and school climate: A critical review. *Journal of emotional and behavioural disorders*, 8(3), 130-140.
- McLoyd, V. C. (1998). Socioeconomic disadvantage and child development. *American psychologist*, 53(2), 185.
- McNulty, M. A. (2003). Dyslexia and the life course. *Journal of Learning Disabilities*, 36, 363-381.
- McRae, K., Gross, J. J., Weber, J., Robertson, E. R., Sokol-Hessner, P., Ray, R. D., Ochsner, K. O. (2012). The development of emotion regulation: An fMRI study of cognitive reappraisal in children, adolescents and young adults. *Social, Cognitive & Affective Neuroscience*, 7, 11–22

- Meltzer, L. (2004). Resilience and learning disabilities: Research on internal and external protective dynamics. Introduction to the Special Series. *Learning Disabilities Research and Practice, 19(1)*, 1-2.
- Miller, M. (1996). Relevance of resilience to individuals with learning disabilities. *International Journal of learning disability, development and education, 43(3)*, 255-269.
- Miller, M., & Fritz, M.F. (1998). A demonstration of resilience. *Intervention in school and Clinic, 33*, 265- 271.
- Morrison, G. M., & Cosden M. A. (1997). Risk, resilience, and adjustment of individuals with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly, 20,(1)*, 43-60.
- Μόττη- Στεφανίδη, Φ. (1998). Η εξέλιξη της προσωπικότητας στην εφηβεία. Στο Ι. Τσιάντης( Επιμ.), *Βασική Παιδοψυχιατρική. Τόμος 2ος, τεύχος 1ο: Εφηβεία* (σελ.75-100). Αθήνα: Καστανιώτης.
- Murray, C. (2003). Risk factors, protective factors, vulnerability and resilience. A framework for understanding and supporting the adult transitions of youth with high-incidence disabilities. *Remedial and special education, 24 (1)*, 16-26.
- Nearchou, F. A., Stogiannidou, A., & Kiosseoglou, G. (2014). Adaption and psychometric evaluation of a resilience measure in Greek elementary school students. *Psychology in the schools, 51*, 58- 71. Doi: 101002/pits
- Nelson, G. (1984). The Relationship between Dimensions of Classroom and Family Environments and the Self-concept, Satisfaction, and Achievement of Grade 7 and 8 Students. *Journal of community Psychology, 12*, 276- 287.
- Nye, B., Konstantopoulos, S., & Hedges, L. V. (2004). How large are teacher effects? *Educational evaluation and policy analysis, 26(3)*, 237-257.
- O' Dougherty, M., Wright, F. S., & Masten, A. S. (2006). Resilience Processes in Development. In Sam Goldstein & Robert B. Brooks (Eds.), *Handbook of Resilience in Children*. (pp.17-37). New York: Springer
- Olsson, C. A., Bond, L., Burns, J. M., Vella-Brodrick, D. A., & Sawyer, S. M. (2003). Adolescent resilience: A concept analysis. *Journal of Adolescence, 26*, 1–11.
- Parker, J. G., & Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental psychology, 29(4)*, 6- 11.

- Pavenstedt, E. (1965). A comparison of the child-rearing environment of upper-lower and very low-lower class families. *American Journal of Orthopsychiatry*, 35(1), 8- 19.
- Pianta, R. C., & Walsh, D. J. (1998). Applying the construct of resilience in schools: Cautions from a developmental systems perspective. *School Psychology Review*, 27(3), 407.
- Poulou, M. (2007). Social resilience within a social and emotional learning framework: the perceptions of teachers in Greece. *Emotional and behavioural difficulties*, 12(2), 91- 104.
- Ramey, C. T., Trohanis, P. L., & Hostler, S. (1982). *Issues in finding and educating high-risk and handicapped infants. Finding and educating high-risk and handicapped infants*, 1-17.
- Reves, J. A., & Elias, M. J. (2011). Fostering social-emotional resilience among Latino youth. *Psychology in the Schools*, 48(7), 723- 737.
- Richardson, G. E. (2002). The metatheory of resilience and resiliency. *Journal of Clin.Psychol.* 58, 307–321.
- Robertson, L. M., Harding, M. S., & Morrison, G. M. (1998). A comparison of risk and resilience indicators among Latino/a students: Differences between students identified as at-risk, learning disabled, speech impaired and not at-risk. *Education and Treatment of Children*, 333-353.
- Rothman, H. R., & Cosden, M. (1995). The relationship between self-perception of a learning disability and achievement, self-concept and social support. *Learning Disability Quarterly*, 18, 203–212.
- Russo, S. J., Murrough, J. W., Han, M. H., Charney, D. S., & Nestler, E. J. (2012). Neurobiology of resilience. *Nature Neuroscience*, 15, 1475–1484.
- Rutter, M. (1985). Resilience in the face of adversity. Protective factors and resistance to psychiatric disorder. *The British Journal of Psychiatry*, 147(6), 598-611.
- Rutter, M. (1987). Psychosocial resilience and protective mechanisms. *American journal of orthopsychiatry*, 57(3), 316.
- Rutter, M. (1993). Resilience: Some conceptual considerations. *Journal Adolesc Health*, 14, 626 –631.
- Rutter, M. (1979). Protective factors in children's responses to stress and disadvantage. In Kent, M. W. & Rolf, J. E. (Eds.), *Primary prevention in*

*psychopathology: Social competence in children, Vol. 8.* (pp. 49-74). Hanover, NH: University Press of New England.

- Rutter, M. (2006). Implications of resilience concepts for scientific understanding. *Annals of the New York Academy of Sciences, 1094*,1–12.
- Rutter, M. (2012a). Annual research review: resilience: clinical implications. *J. Child Psychol. Psychiatry.* doi:10.1111/j.1469- 7610.2012.02615.x.
- Rutter, M. (2012b). Resilience as a dynamic concept. *Dev. Psychopathology, 24*, 335–344.
- Saarni, C. (1999). *The development of emotional competence.* New York: Guilford Press.
- Sameroff, A., Gutman, L. M., & Peck, S. C. (2003). Adaptation among youth facing multiple risks. In Luthar, S. (Ed.), *Resilience and vulnerability: Adaptation in the context of childhood adversities* (pp. 364-391). New York: Cambridge University Press.
- Shessel, I., & Reiff, H. B. (1999). Experiences of adults with learning disabilities: Positive and negative impacts and outcomes. *Learning Disability Quarterly, 22*(4), 305-316.
- Shiner, R. L., & Masten, A. S. (2012). Childhood personality as a harbinger of competence and resilience in adulthood. *Development and Psychopathology, 24*, 507–528.
- Smith, D. S., & Nagle, R. J. (1995). Self-perceptions and social comparisons among children with LD. *Journal of Learning Disabilities, 28*, 364-371.
- Smokowski, P. R., Reynolds, A. J., & Bezruczko, N. (1999). Resilience and protective Factors in Adolescence: An Autobiographical Perspective from Disadvantaged Youth. *Journal Of School Psychology, 37*(4), 425-448.
- Solomon, D., Battistich, V., Watson, M., Schaps, E., & Lewis, C. (2000). A six-district study of educational change: Direct and mediated effects of the Child Development Project. *Social Psychology of Education, 4*(1), 3-51.
- Somersalo H., Solantaus T., Almqvist F. (2002). Classroom climate and the mental health of primary school children. *Nord J Psychiatry, 56*, 285-90. Doi: 10.1080/08039480260242787.

- Southwick, S. M., & Charney, D. S. (2012). The science of resilience: Implications for the prevention and treatment of depression. *Science*, 79- 82. doi: 10.1126/science.1222942
- Spekman, N. J., Goldberg, R.J., & Herman, K. L. (1993). An exploration of risk and resilience in the lives of individuals with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8(1), 11-18.
- Stallard, P., Simpson, N., Anderson, S., & Goddard, M. (2008). The FRIENDS emotional health prevention programme. *European child & adolescent psychiatry*, 17(5), 283-289.
- Steele, C. M., & Aronson, J. (1995). Stereotype threat and the intellectual test performance of African Americans. *Journal of personality and social psychology*, 69(5), 797.
- Stewart, D., Sun, J., Patterson, C., Lemerle, K., & Hardie, M. (2004). Promoting and Building Resilience in Primary School Communities: Evidence from a Comprehensive ‘Health Promoting School’ Approach. *International Journal of Mental Health Promotion*, 6(3), 26-33.
- 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(5), 340-348.
- Swanson, H. L., & Malone, S. (1992). Social skills and learning disabilities: A meta-analysis of the literature. *School Psychology Review*, 21, 427-443.
- Thornton, B, Collins, M., & Daugherty, R. (2006). A study of resilience of American Indian high school students. *Journal of American Indian Education*, 45, 4-16.
- Tur-Kaspa, H., Margalit, M., & Most, T. (1999). Reciprocal friendship, reciprocal rejection, and socio-emotional adjustment: The social experiences of children with learning disorders over a one-year period. *European Journal of Special Needs Education*, 14, 37-48.
- Ungar, M. (2011). The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81, 1-17.



- Vanderbilt-Adriance, E., & Shaw, D. S. (2008). Conceptualizing and re-evaluating resilience across levels of risk, time, and domains of competence. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 11(1-2), 30-58.
- Wainman, B. M. (2010). *Loneliness and classroom participation in adolescents with learning disabilities: a social cognitive view* (PhD thesis). Queensland University of Technology. Retrieved from <http://eprints.qut.edu.au/>.
- Wasonga, T., Christman, D. E., & Kilmer, L. (2003). Ethnicity, gender and age: Predicting resilience and academic achievement among urban high school students. *American Secondary Education*, 32(1), 62-74
- Wasserman, G. A., Miller, L. S., Pinner, E., & Jaramilo, B. (1996). Parenting predictors of early conduct problems in urban, high-risk boys. *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, 1227-1236.
- Wenz-Gross, M., & Siperstein, G.N. (1997). Importance of social support in the adjustment of children with learning problems. *Exceptional Children*, 63 (2), 183–193.
- Werner, E. E. (1993). Risk and resilience in individuals with learning disabilities: Lessons learned from the Kauai longitudinal study. *Learning Disabilities Research & Practice*, 8(1), 28-34.
- Werner, E. E., & Smith, R. S. (Eds.). (1992). *Overcoming the odds: High risk children from birth to adulthood*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- West, D. J., and Farrington, D. P. (1973). *Who Becomes Delinquent?* London: Heinemann.
- WestEd. (2009). Resilience youth development module. Retrieved from [http://chks.wested.org/resources/rydm\\_questions\\_0708.pdf](http://chks.wested.org/resources/rydm_questions_0708.pdf)
- Westwood, P. (2008). *What teachers need to know about learning difficulties*. Australia: ACER Press.
- White, R. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66, 297-333.
- Wong, B. (2003). General and specific issues for researcher's consideration in applying the risk and resilience framework to the social domain of learning disabilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 68-76.

- Yu, G., Zhang, Y., & Yan, R. (2005). Loneliness, peer acceptance, and family functioning of Chinese children with learning disabilities: characteristics and relationships. *Psychology in the Schools, 42* (3), 325- 331, DOI: 10.1002/pits.20083
- Zolkosky, S. M., & Bullock, L. M. (2012). Resilience in children and youth: A review. *Children and Youth Services Review, 34*, 2295-2303.

## Παράρτημα Α

### Επιστολή προς τους γονείς

Αγαπητοί γονείς,

Ονομάζομαι Ναταλία Αντωνίου και είμαι μεταπτυχιακή φοιτήτρια στο τμήμα της Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, στο πρόγραμμα Συμβουλευτικής Ψυχολογίας στην Ειδική αγωγή, την Εκπαίδευση και την Υγεία. Στα πλαίσια ολοκλήρωσης των σπουδών μου έχω αναλάβει την εκπόνηση διπλωματικής εργασίας η οποία ερευνά την ψυχική και συναισθηματική ανθεκτικότητα των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, και κυρίως των μαθητών της Δ', Ε' και ΣΤ' τάξης του Δημοτικού σχολείου. Επόπτρια της διπλωματικής μου εργασίας είναι η κυρία Αναστασία Βλάχου, Αναπληρώτρια Καθηγήτρια στο Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας( τηλέφωνο γραφείου:....., email:.....).

Θεωρώντας ότι το ενδιαφέρον σας για το ακαδημαϊκό αλλά και το συναισθηματικό πλαίσιο των παιδιών είναι το ζητούμενο της εκπαιδευτικής διαδικασίας, θα χαρώ πολύ να έχω τη βοήθεια σας, μέσω της συγκατάθεσης σας για τη συμμετοχή του παιδιού σας στην έρευνα μου. Η διαδικασία αφορά στη απάντηση τριών ερωτηματολογίων όπου ο χρόνος συμπλήρωσης τους είναι περίπου 30-45 λεπτά μέσα στην τάξη του παιδιού. Σας διαβεβαιώνω ότι δεν θα διαταραχθεί καθόλου η εκπαιδευτική διαδικασία. Η συμμετοχή του παιδιού είναι **σαφώς προαιρετική**.

Οι απαντήσεις των παιδιών είναι **απολύτως απόρρητες και εμπιστευτικές** ενώ όλα τα ερωτηματολόγια θα είναι **ανώνυμα**. Οι απαντήσεις θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά στα πλαίσια της διπλωματικής μου εργασίας και θα έχουν επιστημονικό σκοπό. Η έρευνα έχει εγκριθεί από την Γενική Συνέλευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Ειδικής Αγωγής, του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Εάν είστε σύμφωνοι παρακαλώ συμπληρώστε τα στοιχεία σας και επιστρέψτε την επιστολή το **συντομότερο δυνατόν** στον εκπαιδευτικό της τάξης.

Σας ευχαριστώ εκ των προτέρων.

Ημερομηνία:

Όνομα Γονέα:

Υπογραφή:

## Παράρτημα Β

### Δημογραφικά Χαρακτηριστικά

1. Ηλικία:
2. Φύλο: Αγόρι   
Κορίτσι
3. Εθνικότητας:
4. Τύπος οικογένειας: Μονογονεϊκή   
Πυρηνική   
Άλλο
5. Περιοχή διαμονής: Αστική   
Ημιαστική   
Αγροτική
6. Τάξη φοίτησης:
7. Διάγνωση:
8. Έτος αξιολόγησης:
9. Έτη φοίτησης στο τμήμα ένταξης:
10. Ωρες που περνούν στα τμήματα ένταξης εβδομαδιαίως:
11. Συμμετοχή σε δραστηριότητες και υποστηρικτικά προγράμματα εκτός σχολείου:  
Ναι   
  
Όχι
12. Αν ναι σε τι είδους προγράμματα:.....
13. Συχνότητα επιπλέον βοήθειας στα άλλα πλαίσια: 0-1/ βδομάδα   
2-5/βδομάδα   
6-12/ βδομάδα

## Το Ερωτηματολόγιο της Ανθεκτικότητας

Παρακαλώ διάβασε κάθε πρόταση και κύκλωσε την απάντηση που πιστεύεις ότι σου ταιριάζει. Κύκλωσε μόνο μία απάντηση. Δεν υπάρχει σωστό και λάθος.

I. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στο σχολείο σου.

1) Στο σχολείο μου υπάρχει κάποιος δάσκαλος ή δασκάλα που να νοιάζεται πραγματικά για μένα.

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

2) Στο σχολείο μου υπάρχει κάποιος δάσκαλος/ δασκάλα που όταν τα καταφέρνω σε κάτι, μου το λέει. [μπράβο πολύ ωραία, πολύ καλά τα κατάφερες]

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

3) Στο σχολείο μου υπάρχει κάποιος δάσκαλος/ δασκάλα που πάντα θέλει να κάνω ότι καλύτερο μπορώ.

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

4) Στο σχολείο μου υπάρχει κάποιος δάσκαλος/ δασκάλα που με ακούει όταν έχω κάτι να πω.

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

5) Στο σχολείο μου υπάρχει κάποιος δάσκαλος/ δασκάλα που πιστεύει ότι θα τα πάω καλά, θα επιτύχω.

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

II. Οι παρακάτω προτάσεις αφορούν κάποιο ενήλικο( μεγάλο) άνδρα ή γυναίκα, που δεν είναι γονιός ή δάσκαλος/ α της τάξης σου, όπως κάποιος συγγενής, οικογενειακός φίλος, προπονητής κτλ. [θείος, νουνά, νουνός]

6) Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που να νοιάζεται πραγματικά για μένα.

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

7) Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που όταν τα καταφέρνω σε κάτι, μου το λέει .

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

8) Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που παρατηρεί/ καταλαβαίνει όταν είμαι αναστατωμένος/ η με κάτι.

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

9) Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που πιστεύει ότι θα τα πάω καλά, θα επιτύχω.

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

10) Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που πάντα θέλει να κάνω ότι καλύτερο μπορώ.

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

11) Εκτός από το σπίτι και το σχολείο μου υπάρχει κάποιος μεγάλος που εμπιστεύομαι.

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

III. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται σε σένα και στο κατά πόσο πιστεύεις ότι ισχύουν για ΣΕΝΑ.

12) Κάνω σχέδια και βάζω στόχους για το μέλλον μου. [Μου λες έναν στόχο που έχεις για το μέλλον σου?]

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

13) Έχω στόχο να τελειώσω το Γυμνάσιο και το Λύκειο. [να τελειώσω όλες τις τάξεις του σχολείου όχι μόνο του δημοτικού αλλά και στο γυμνάσιο]

A) Δεν ισχύει καθόλου    B)Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

14) Έχω στόχο να πάω στο Πανεπιστήμιο ή να συνεχίσω με κάτι άλλο όταν τελειώσω το Λύκειο. [Εκεί που πηγαίνεις για να σπουδάσεις κάτι για παράδειγμα να γίνεις γιατρός, δικηγόρος, δάσκαλος,]

A) Δεν ισχύει καθόλου    B)Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

15) Μπορώ να δίνω λύση στα προβλήματά μου μόνος μου. [ Εάν είχες ένα πρόβλημα μπορείς να βρεις λύσεις]

A) Δεν ισχύει καθόλου    B)Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

16) Μπορώ να συνεργάζομαι με κάποιον που έχει διαφορετικές απόψεις/ γνώμες από μένα. [για παράδειγμα, για μια εργασία κάποιος να λέει να πάτε στη βιβλιοθήκη και κάποιος να λέει να ψάξετε στο ίντερνετ]

A) Δεν ισχύει καθόλου    B)Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

17) Υπάρχουν πολλά πράγματα στα οποία τα καταφέρνω καλά.

A) Δεν ισχύει καθόλου    B)Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

18) Νιώθω άσχημα όταν κάποιος στεναχωριέται .

A) Δεν ισχύει καθόλου    B)Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

19) Προσπαθώ να καταλάβω τι περνάνε οι άλλοι άνθρωποι.

A) Δεν ισχύει καθόλου    B)Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

20) Μου αρέσει να συνεργάζομαι με άλλους (συμ)μαθητές/ (συμ) μαθήτριες της ηλικίας μου.

A) Δεν ισχύει καθόλου    B)Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

21) Μπορώ να υπερασπίζομαι τον εαυτό μου χωρίς να μειώνω/ ρίχνω τους άλλους. [εάν αισθάνομαι ότι έχω δίκαιο, υπερασπίζομαι το δίκιο μου χωρίς όμως να βρίζω, χωρίς να υποτιμώ, χωρίς να κάνω κακό στους άλλους]

A) Δεν ισχύει καθόλου    B) Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

22) Προσπαθώ να καταλάβω πως νιώθουν και πως σκέφτονται οι άλλοι άνθρωποι.

A) Δεν ισχύει καθόλου    B) Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

23) Υπάρχει ένας σκοπός στη ζωή μου. [έχεις έναν στόχο, θέλεις κάτι να πετύχεις στη ζωή σου]

A) Δεν ισχύει καθόλου    B) Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

24) Καταλαβαίνω για ποιο λόγο κάνω ότι κάνω.

A) Δεν ισχύει καθόλου    B) Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

IV. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στους φίλους/ φίλες σου.

25) Έχω ένα φίλο/ φίλη περίπου στην ίδια ηλικία με μένα που νοιάζεται πραγματικά για μένα.

A) Δεν ισχύει καθόλου    B) Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

26) Έχω ένα φίλο/ φίλη περίπου στην ίδια ηλικία με μένα που μιλάει μαζί μου για τα προβλήματα μου.

A) Δεν ισχύει καθόλου    B) Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

27) Έχω ένα φίλο/ φίλη περίπου στην ίδια ηλικία με μένα που με βοηθάει όταν περνάω δύσκολες στιγμές.

A) Δεν ισχύει καθόλου    B) Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

28) Οι φίλοι μου/ φίλες μου προσπαθούν να κάνουν το σωστό. [π.χ. ακολουθούν τους κανόνες, δεν μπλέκονται σε καβγάδες]

A) Δεν ισχύει καθόλου    B) Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα

29) Οι φίλοι μου/ φίλες μου τα πάνε καλά στο σχολείο.

A) Δεν ισχύει καθόλου    B) Ισχύει λίγο    Γ) Ισχύει Αρκετά    Δ) Ισχύει σίγουρα



V. Οι παρακάτω προτάσεις αναφέρονται στο σπίτι σου και στους γονείς σου ή στους άλλους μεγάλους που ζούνε μαζί σου.

30) Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μας) που περιμένει από μένα να ακολουθώ τους κανόνες. [π.χ. παππούς, γιαγιά]

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

31) Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μας) που ενδιαφέρεται για τα μαθήματα του σχολείου μου.

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

32) Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μου) που πιστεύει ότι θα τα πάω καλά, ότι θα επιτύχω.

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

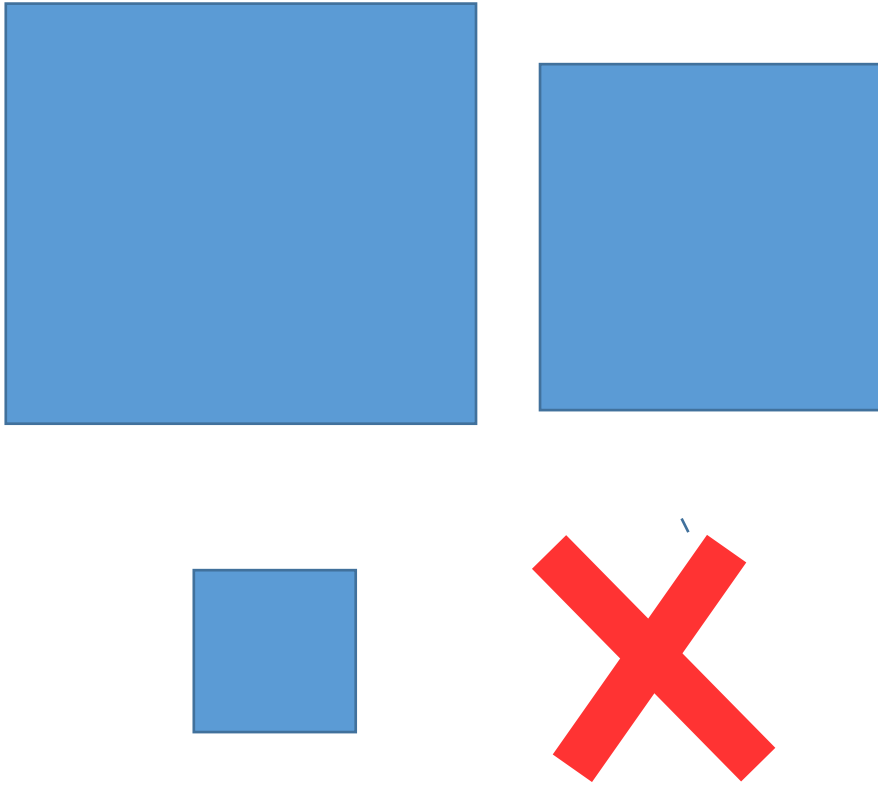
33) Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μας) πάντα θέλει να κάνω ότι καλύτερο μπορώ( να βάζω τα δυνατά μου).

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

34) Στο σπίτι μου τουλάχιστον ένας από τους γονείς μου ή κάποιος άλλος μεγάλος (που ζει μαζί μας) που με ακούει με προσοχή όταν έχω κάτι να πω.

A) Δεν ισχύει καθόλου B) Ισχύει λίγο Γ) Ισχύει Αρκετά Δ) Ισχύει σίγουρα

**Η οπτικοποιημένη μορφή της κλίμακας ήταν η εξής:**



## Το Ερωτηματολόγιο της Τάξης μου

Διάβασε προσεκτικά κάθε μία από τις παρακάτω προτάσεις και κύκλωσε κάθε φορά το Σ, αν συμφωνείς και το Δ, αν διαφωνείς με το περιεχόμενο της πρότασης. Προσοχή! Να απαντήσεις προσεκτικά σε όλες τις ερωτήσεις.

1. Το μάθημα περνάει ευχάριστα  
Σ Δ
2. Τα παιδιά τσακώνονται πολλές φορές μεταξύ τους  
Σ Δ
3. Συχνά τα παιδιά ανταγωνίζονται μεταξύ τους  
Σ Δ
4. Η σχολική εργασία που κάνουμε στην τάξη είναι δύσκολη  
Σ Δ
5. Όλοι οι συμμαθητές μου είναι φίλοι μου  
Σ Δ
6. Μερικοί μαθητές δεν είναι ευχαριστημένοι με την τάξη μας  
Σ Δ
7. Μερικοί συμμαθητές μου δεν είναι καλά παιδιά  
Σ Δ
8. Οι περισσότεροι μαθητές προσπαθούν να ξεπεράσουν τους φίλους τους στις ασκήσεις και στις εργασίες  
Σ Δ
9. Οι περισσότεροι μαθητές τελειώνουν τις ασκήσεις χωρίς βοήθεια  
Σ Δ
10. Μερικά παιδιά δεν είναι φίλοι μου  
Σ Δ
11. Όλα τα παιδιά αγαπούμε την τάξη μας  
Σ Δ
12. Σε πολλούς συμμαθητές μου αρέσουν οι τσακωμοί  
Σ Δ

13. Μερικούς συμμαθητές μου τους κακοφαίνεται, όταν δεν τα καταφέρνουν τόσο καλά όσο οι άλλοι  
Σ Δ
14. Μόνο οι έξυπνοι μπορούν να λύνουν τις ασκήσεις  
Σ Δ
15. Όλα τα παιδιά στην τάξη είμαστε στενοί φίλοι  
Σ Δ
16. Σε μερικά παιδιά δεν αρέσει η τάξη μας  
Σ Δ
17. Μερικά παιδιά θέλουν να γίνεται πάντα το δικό τους  
Σ Δ
18. Μερικά παιδιά προσπαθούν πάντα να κάνουν τις εργασίες καλύτερα από τους άλλους  
Σ Δ
19. Η σχολική δουλειά στην τάξη είναι δύσκολη  
Σ Δ
20. Όλοι οι συμμαθητές μου συμπαθιούνται μεταξύ τους  
Σ Δ
21. Η τάξη μας είναι ευχάριστη  
Σ Δ
22. Οι συμμαθητές μου τσακώνονται συχνά  
Σ Δ
23. Μερικά παιδιά στην τάξη μου θέλουν πάντα να είναι πρώτα  
Σ Δ
24. Οι περισσότεροι τα καταφέρνουν μόνοι τους με τις ασκήσεις  
Σ Δ
25. Οι μαθητές της τάξης αισθάνονται μεταξύ τους σαν καλοί φίλοι  
Σ Δ

## Το Ερωτηματολόγιο της Κοινωνικής Δυσάρεσκειας και Μοναξιάς

Οι παρακάτω προτάσεις περιγράφουν μερικά πράγματα τα οποία συμβαίνουν στα παιδιά της ηλικίας σου. Θα θέλαμε να σημειώσεις πόσο συχνά σου συμβαίνουν αυτά τα πράγματα, βάζοντας ένα X στο αντίστοιχο τετραγωνάκι.

1. Μου είναι εύκολο να κάνω καινούριους φίλους στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

2. Μου αρέσει να διαβάζω.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

3. Δεν έχω κανένα για να μιλήσω μαζί του μέσα στην τάξη.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

4. Τα καταφέρνω να δουλεύω μαζί με τα άλλα παιδιά της τάξης μου σε διάφορες εργασίες.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

5. Βλέπω πολλές ώρες τηλεόραση.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

6. Μου είναι δύσκολο να κάνω φίλους στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

7. Μου αρέσει το σχολείο.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

8. Έχω πολλούς φίλους στην τάξη μου.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

9. Νιώθω μόνος / μόνη στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

10. Μπορώ να βρω ένα φίλο / μια φίλη μέσα στην τάξη μου όταν τον / την χρειάζομαι.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

11. Κάνω πολύ αθλητισμό.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

12. Είναι δύσκολο να κάνω τα άλλα παιδιά στο σχολείο να με συμπαθήσουν.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

13. Μου αρέσουν η φυσική και η τεχνολογία.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

14. Δεν έχω κανέναν να παίξω μαζί του στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

15. Μου αρέσει η μουσική.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

16. Τα πηγαίνω καλά με τους συμμαθητές μου.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

17. Νιώθω ότι με παραμερίζουν, με αφήνουν απέξω από όλα τα πράγματα στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

18. Δεν υπάρχουν άλλα παιδιά για να ζητήσω βοήθεια όταν τη χρειάζομαι στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

19. Μου αρέσει να ζωγραφίζω και να σχεδιάζω.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

20. Δεν τα πηγαίνω καλά με τα άλλα παιδιά στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

21. Νιώθω μοναξιά στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

22. Με συμπαθούν πολύ τα άλλα παιδιά στο σχολείο.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

23. Μου αρέσει πολύ να παίζω επιτραπέζια παιχνίδια.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

24. Δεν έχω φίλους μέσα στην τάξη.

Πάντα	Μερικές φορές	Καθόλου

