



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

«Τα συμπεριφορικά προβλήματα και οι διαταραχές συναισθήματος των παιδιών του δημοτικού σχολείου: οι διαστάσεις της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης»

Ασημίνα .Ι. Σκόνδρα

Μέλη τριμελούς:

Μαρία Λουμάκου, Καθηγήτρια Ψυχολογίας της Υγείας (επιβλέπουσα)

Γεώργιος Κλεφτάρας, Καθηγητής

Βασιλική Μπρουσκέλη, Επίκουρη Καθηγήτρια

Βόλος, Απρίλιος 2016

Υπεύθυνη δήλωση περί μη λογοκλοπής

Η Ασημίνα Σκόνδρα, γνωρίζοντας τις συνέπειες της λογοκλοπής, δηλώνω υπεύθυνα ότι η παρούσα εργασία με τίτλο «Τα συμπεριφορικά προβλήματα και οι διαταραχές συναισθήματος των παιδιών του Δημοτικού σχολείου: οι διαστάσεις της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης» 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.

Η ΔΗΛΟΥΣΑ

Ασημίνα .Ι. Σκόνδρα

[υπογραφή]

Σύντομη Περίληψη

Πολλές έρευνες έχουν εστιάσει στα συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα που παρουσιάζουν τα παιδιά σχολικής ηλικίας στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση. Μελέτες για την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των παιδιών έχουν επισημάνει τη σημαντικότητα των δυο αυτών παραγόντων στην ανάπτυξη της προσωπικότητάς τους. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί την εξέταση, τη διερεύνηση και την παρουσίαση της σχέσης και της επίδρασης των συμπεριφορικών προβλημάτων και των διαταραχών συναισθήματος των παιδιών του Δημοτικού σχολείου με τις διαστάσεις της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης. Για το σκοπό αυτό χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών (Conners) και το ερωτηματολόγιο μαθητών περιγραφής του εαυτού I (Marsh). Ο ερευνητικός σχεδιασμός περιελάμβανε τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας στην οποία συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί και 195 μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού δημοσίων σχολείων του νομού Βοιωτίας. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τον συντελεστή συσχέτισης X^2 και τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r . Σύμφωνα με τα ευρήματα παρουσιάζεται θετική σχέση ανάμεσα στην εκδήλωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, τελειομανία) με τις μαθησιακές δυσκολίες, υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της γενικής αυτοαντίληψης των μαθητών με την εξωτερική τους εμφάνιση και τη σχέση τους με τους συνομηλίκους, αλλά η γενική αυτοαντίληψη των μαθητών δεν παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση με προβλήματα διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς. Συνεπώς η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των μαθητών δεν αποτελούν σε όλες τις περιπτώσεις προγνωστικούς παράγοντες για τα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα, υποδηλώνοντας την ύπαρξη ενός σύνθετου δικτύου που ασκεί αλληλεπιδράσεις.

Λέξεις κλειδιά: συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα, αυτοαντίληψη, αυτοεκτίμηση

Abstract

Many studies have focused on the emotional and behavioral problems that have children in primary education. Studies on self-concept and self-esteem of children have highlighted the importance of these two factors on the development of their personality. This study attempts to examine, explore and present the relationship and the influence of behavioral problems and emotional disorders of children of primary school with the dimensions of self-concept and self-esteem. For this purpose there were used: the Conners' teacher rating scale and the self description questionnaire I (Marsh). The design includes quality research which involved 15 teachers and 195 pupils of fifth and sixth grade in public schools of Viotia. Data were analyzed using the CH² correlation and Pearson r correlation. According to the results, there is a positive relation between the behavioral problems (hyperactivity, distractibility, perfectionism) and learning difficulties, there is also a positive relations between global self-perception of students with their appearance and their relationship with their peers, but the global self-concept of students do not show a strong correlation with problems of interpersonal and intrapersonal behavior. Thus the self-perception and self-esteem of students do not appear to consist, in all cases, predictors for behavioral and emotional problems, suggesting the existence of a complex network that has impact on.

Keywords: emotional and behavioral problems, self-concept, self-esteem

Εκτενής Περίληψη

Το κομμάτι της ψυχικής υγείας των παιδιών μέσα στο σχολικό πλαίσιο συχνά αποσοβείται υπέρ των μαθησιακών στόχων. Τα συμπεριφορικά προβλήματα και οι διαταραχές συναισθήματος των παιδιών αποτελούν ένα γόνιμο πεδίο που μπορεί να διερευνηθεί και να συμβάλει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών. Με αυτή συνδέονται άμεσα οι έννοιες της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης που εμπεριέχουν την έννοια της αυτοαξιολόγησης. Η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων, όπως είναι και η επίδραση των σημαντικών άλλων με προεξέχοντες τους γονείς, τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η αυτοαντίληψη, η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του και η αυτοεκτίμηση, δηλαδή το συναισθηματικό περιεχόμενο της σχέσης ευατός-εγώ, διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στα προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές διαταραχές. Πράγματι, η σωματική αυτοεκτίμηση και η σωματική αυτοαντίληψη θεωρούνται ότι είναι σημαντικά ψυχολογικά στοιχεία για τη δόμηση της συνολικής αυτοεκτίμησης ειδικά στους εφήβους. Η παρούσα έρευνα επιχειρεί την εξέταση, τη διερεύνηση και την παρουσίαση της σχέσης και της επίδρασης των συμπεριφορικών προβλημάτων και των διαταραχών συναισθήματος των παιδιών του Δημοτικού σχολείου με τις διαστάσεις της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης. Στο πλαίσιο της έρευνας χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών (Conners) και το ερωτηματολόγιο μαθητών περιγραφής του εαυτού I (Marsh). Ο ερευνητικός σχεδιασμός περιελάμβανε τη διεξαγωγή ποσοτικής έρευνας στην οποία συμμετείχαν 15 εκπαιδευτικοί και 195 μαθητές Ε΄ και Στ΄ Δημοτικού δημοσίων σχολείων. Τα 107 παιδιά ήταν αγόρια και τα 88 κορίτσια, όλα από το νομό Βοιωτίας. Τα παιδιά από αγροτική περιοχή ήταν 85, ενώ από αστική περιοχή 110. Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τον συντελεστή συσχέτισης X^2 και τον συντελεστή συσχέτισης Pearson r , μέσω του πακέτου SPSS. Η μεθοδολογική προσέγγιση αφορούσε ελεγχος ανεξαρτησίας X^2 . Στο ερωτηματολόγιο δασκάλων έγινε συσχέτιση ανάμεσα στην εκδήλωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος με τις μαθησιακές δυσκολίες (υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, τελειομανία). Στο ερωτηματολόγιο μαθητών η συσχέτιση περιελάμβανε τη γενική αυτοαντίληψη με τις σχέσεις με τους συνομήλικους και την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη με την εξωτερική εικόνα. Το ερωτηματολόγιο μαθητών συσχετίστηκε με το ερωτηματολόγιο δασκάλων, δηλαδή η γενική αυτοαντίληψη σε σχέση με

προβλήματα διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς. Σύμφωνα με τα ευρήματα βρέθηκε ότι η ψυχολογική αστάθεια ενός μαθητή είναι αίτιο για τη μειωμένη επίδοσή του στο σχολείο, δεν υπάρχει πιο χαρακτηριστικός παράγοντας από το να διαπιστωθεί η αρμονική σχέση ενός παιδιού με τους συμμαθητές του μέσω της ύπαρξης πολλών φίλων και μιας γενικότερα αυξημένης συμπάθειας εντός του σχολικού του περιβάλλοντος, ενώ η αυξημένη αυτοεκτίμηση ενός μαθητή αναδεικνύει ως κύριο χαρακτηριστικό του την καλή εξωτερική του εμφάνιση. Με άλλα λόγια παρουσιάζεται θετική σχέση ανάμεσα στην εκδήλωση των προβλημάτων συμπεριφοράς (υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, τελειομανία) με τις μαθησιακές δυσκολίες, υπάρχει θετική σχέση μεταξύ της γενικής αυτοαντίληψης των μαθητών με την εξωτερική τους εμφάνιση και τη σχέση τους με τους συνομηλίκους, αλλά η γενική αυτοαντίληψη των μαθητών δεν παρουσιάζει ισχυρή συσχέτιση με προβλήματα διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς. Συνεπώς, μια από τις σημαντικότερες αιτίες εμφάνισης μαθησιακών προβλημάτων είναι το πώς το παιδί αισθάνεται καθώς και η νοοτροπία του παιδιού. Η βελτίωση των προβληματικών μορφών συμπεριφοράς συντελεί στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης, αλλά και ο βαθμός αυτοεκτίμησης ενός παιδιού συνδέεται με τις κύριες αιτίες των ανασφαλειών του παιδιού που συνήθως είναι το πρόβλημα της εξωτερικής εμφάνισης. Καταληκτικά, η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση των μαθητών δεν αποτελούν σε όλες τις περιπτώσεις προγνωστικούς παράγοντες για τα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα, υποδηλώνοντας την ύπαρξη ενός σύνθετου δικτύου που ασκεί αλληλεπιδράσεις.

Ευχαριστίες

Στην πορεία εκπόνησης αυτής της εργασίας υπήρξαν κάποια πρόσωπα που η συμβολή τους και η βοήθειά τους ήταν αξιοσημείωτη. Θα ήθελα, καταρχάς, να ευχαριστήσω την υπεύθυνη καθηγήτρια μου κα. Λουμάκου Μαρία για την καθοδήγησή της και τις επικοινωνιακές συζητήσεις μαζί μου κατά τη διάρκεια της συγγραφής, καθώς και για το ιδιαίτερο ενδιαφέρον της και τη διάθεσή της να συμπαρασταθεί σε όλη μου την πορεία στο μεταπτυχιακό. Οι παρατηρήσεις της, οι οδηγίες και οι παροτρύνσεις της με διευκόλυναν να προσεγγίσω το θέμα και να εργαστώ επικοινωνιακά. Επίσης, θα ήθελα να ευχαριστήσω όλους του καθηγητές μου στο μεταπτυχιακό, καθώς και τον γραμματέα Δημήτρη Τσιάπρα για την στήριξή τους. Αξίζει να ευχαριστήσω τις υπαλλήλους τις βιβλιοθήκης του τμήματος που με βοήθησαν και με εξυπηρέτησαν σε ό,τι αφορούσε με τις βιβλιογραφικές πηγές. Τέλος θα ήθελα να πω ένα μεγάλο ευχαριστώ στην οικογένειά μου για την αμέριστη στήριξή της.

Πίνακας Περιεχομένων

Εξώφυλλο	i
Δήλωση περί μη λογοκλοπής.....	ii
Περίληψη	iii
Abstract	iv
Σύντομη Περίληψη	v
Ευχαριστίες	vii
Πίνακας Περιεχομένων	viii

Εισαγωγή	1
-----------------------	----------

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό μέρος	8
------------------------------------------	----------

1.1. Εννοιολογικό πλαίσιο του όρου	8
1.1.1. Ορισμός, εννοιολογική προσέγγιση	8
1.1.2. Κριτήρια καθορισμού	10
1.2. Μορφές – σύνδρομα προβληματικής συμπεριφοράς	13
1.2.1. Τα είδη των προβληματικών συμπεριφορών με τα συμπτώματά τους	15
1.3. Παράγοντες και συνέπειες	17
1.3.1. Παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της προβληματικής συμπεριφοράς	18
1.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις	22
1.4.1. Γνωστική – συμπεριφοριστική θεωρία	22
1.4.2. Ανθρωπιστική θεωρία	24
1.4.3. Ψυχαναλυτική – ψυχοδυναμική θεωρία	25
1.4.4. Συστημική θεωρία	27
1.4.5. Ο ρόλος του συναισθήματος	28
1.5. Η έννοια της αυτοαντίληψης	29
1.5.1. Διαμόρφωση της αυτοαντίληψης	31
1.5.2. Διαστάσεις της αυτοαντίληψης	31
1.5.3. Εξελικτική πορεία της αυτοαντίληψης	33
1.5.4. Σχολική ηλικία και αυτοαντίληψη	33
1.6. Η έννοια της αυτοεκτίμησης	34

1.6.1. Διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης.....	36
1.6.2. Διαστάσεις της αυτοεκτίμησης.....	37
1.6.3. Εξελικτική πορεία της αυτοεκτίμησης.....	38
1.7. Διάκριση των εννοιών αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση.....	39
1.8. Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές διαταραχές.....	40
1.9. Ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας.....	40
Κεφάλαιο 2: Σκοπός τη έρευνας.....	44
2.1. Σκοπός.....	44
2.2. Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις.....	44
Κεφάλαιο 3: Η παρούσα έρευνα: Μεθοδολογία.....	46
3.1. Συμμετέχοντες.....	46
3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων.....	48
3.3. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων – διεξαγωγή της έρευνας.....	50
3.4. Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης.....	51
3.4.1. Μεθοδολογική προσέγγιση: Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2	52
Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα.....	54
4.1. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών.....	54
4.1.1. Αντιδραστική συμπεριφορά.....	54
4.1.2. Δυσκολίες στη μάθηση.....	54
4.1.3. Προβλήματα διαπροσωπικής συμπεριφοράς.....	55
4.1.4. Προβλήματα ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς.....	55
4.1.5. Υπερκινητικότητα.....	56
4.1.6. Διάσπαση προσοχής.....	56
4.1.7. Τελειομανία.....	57
4.2. Ερωτηματολόγιο Μαθητών.....	57
4.2.1. Σωματική ικανότητα.....	58
4.2.2. Εξωτερική εμφάνιση.....	58
4.2.3. Σχέσεις με συνομηλίκους.....	59
4.2.4. Σχέσεις με γονείς.....	59
4.2.5. Γενική αυτοαντίληψη.....	60

4.2.6. Ανάγνωση.....	60
4.2.7. Μαθηματικά	61
4.2.8. Σχολικά μαθήματα.....	61
4.3. Συσχετίσεις.....	62
4.3.1. Συσχετίσεις στο ερωτηματολόγιο των δασκάλων, των παραμέτρων δυσκολίες στη μάθηση με την υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής και τελειομανία.....	62
4.3.2. Συσχετίσεις στο ερωτηματολόγιο των μαθητών των παραμέτρων γενική αυτοαντίληψη με την εξωτερική εμφάνιση και σχέσεις με συνομηλίκους	64
4.3.3. Συσχετίσεις στο ερωτηματολόγιο των μαθητών γενική αυτοαντίληψη με το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών προβλήματα διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς.....	68
Κεφάλαιο 5: Συζήτηση	71
5.1. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων – Συμπεράσματα.....	71
5.2.Περιορισμοί και δυσκολίες	73
Κεφάλαιο 6: Προτάσεις	76
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ	80
ΕΙΚΟΝΕΣ	86
ΠΙΝΑΚΕΣ.....	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α.....	137
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β.....	141

*Αν ένα παιδί ζει μέσα στην κριτική:
Μαθαίνει να κατακρίνει*

*Αν ένα παιδί ζει μέσα στην έχθρα:
Μαθαίνει να καυγαδίζει*

*Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ειρωνεία:
Μαθαίνει να είναι ντροπαλό*

*Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ντροπή:
Μαθαίνει να είναι ένοχο*

*Αν ένα παιδί ζει μέσα στην κατανόηση:
Μαθαίνει να είναι υπομονετικό*

*Αν ένα παιδί ζει μέσα στον έπαινο:
Μαθαίνει να εκτιμά*

*Αν ένα παιδί ζει μέσα στην δικαιοσύνη:
Μαθαίνει να είναι δίκαιο*

*Αν ένα παιδί ζει μέσα στην ασφάλεια:
Μαθαίνει να πιστεύει*

*Αν ένα παιδί ζει μέσα στην επιδοκιμασία:
Μαθαίνει να έχει αυτοεκτίμηση*

*Αν ένα παιδί ζει μέσα στην παραδοχή και φιλία:
Μαθαίνει να βρίσκει την αγάπη μέσα στον κόσμο.*

Bertrand Russel

Εισαγωγή

Σύγχρονες ερευνητικές μελέτες, καθώς και διαπιστώσεις στελεχών της εκπαίδευσης, εκπαιδευτικών της πράξης και υπηρεσιών ψυχικής υγείας που έχουν καθημερινή επαφή με την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, συγκλίνουν στην άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί του σύγχρονου σχολείου, παράλληλα με το κύριο εκπαιδευτικό τους έργο έχουν να αντιμετωπίσουν πολλαπλά προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος που παρουσιάζονται καθημερινά στην εκπαιδευτική τάξη, αλλά και να λειτουργήσουν σε σχέση μ' αυτά. Έτσι, η παρούσα μελέτη διερευνά την πολυπλοκότητα και ανομοιογένεια των προβλημάτων και τη σχέση των συναισθηματικών και συμπεριφορικών διαταραχών και της αυτοεκτίμησης (self-esteem) και της αυτοαντίληψης (self concept), οι οποίες παρουσιάζονται ανάμεσα στους προγνωστικούς παράγοντες για τα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα. Επιχειρείται μια θεωρητική διερεύνηση, μια προσέγγιση της συνολικής εικόνας των προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος και των προεκτάσεών τους. Παράλληλα, διερευνώνται και οι διαστάσεις της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης.

Οι άνθρωποι που ασχολούνται με εκπαιδευτικά ζητήματα συχνά εστιάζονται στο μαθησιακό περιεχόμενο και εισέρχονται στο σχολείο απροετοίμαστοι και άπειροι όσον αφορά πρακτικά ζητήματα της διδασκαλίας. Μια γενική εικόνα της σχολικής τάξης δείχνει ότι ανακύπτουν καθημερινά προβλήματα συμπεριφοράς που καλείται να αντιμετωπίσει η σχολική κοινότητα. Τα συμπεριφορικά προβλήματα και οι διαταραχές συναισθήματος των παιδιών του Δημοτικού σχολείου αποτελούν ένα γόνιμο πεδίο που μπορεί να διερευνηθεί και να συμβάλει στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των μαθητών, δεδομένου ότι προϋπόθεση της τήρησης των δικαιωμάτων του παιδιού είναι το να δεχτούμε ότι τα παιδιά αποτελούν μέρος της κοινωνίας μας και όχι ότι βρίσκονται απλώς σε αναμονή για να μπουν στην κοινωνία μας (Λουμάκου & Μπεζέ, 2006).

Από την ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας προέκυψε, ότι οι έννοιες της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης εμπεριέχουν την έννοια της αυτοαξιολόγησης και αποτελούν δύο βασικούς όρους όσον αφορά την έννοια του εαυτού, καθώς ο τρόπος με τον οποίο το άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του και, εν συνεχεία, τον αξιολογεί, σχετίζεται με τη συμπεριφορά, τα συναισθήματα, τις αξίες, τους στόχους και τις φιλοδοξίες του (Μακρή - Μπότσαρη, 2001).

Η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης εξαρτάται από ένα σύνολο παραγόντων, όπως είναι και η επίδραση των σημαντικών άλλων. Το άτομο διαμορφώνει την αυτοαντίληψη μέσα από την ανατροφοδότηση που λαμβάνει μέσα από τους σημαντικούς άλλους, φτάνοντας στη δημιουργία μιας ολοκληρωμένης εικόνας του εαυτού, είτε πρόκειται για μια θετική είτε για μια αρνητική εικόνα. Το παιδί όταν εισέρχεται στη σχολική ηλικία, δέχεται σημαντικές επιδράσεις και από πρόσωπα στο σχολείο, όπως είναι οι συμμαθητές και οι δάσκαλοι που παίρνουν τη θέση των γονέων (Burns, 1982). Επιπλέον, η αυτοαντίληψη επηρεάζεται από τα προβλήματα συμπεριφοράς που παρουσιάζουν ορισμένοι μαθητές (Henricsson, & Rydell, 2004), ενώ η αυτοαντίληψη των παιδιών επηρεάζεται και από την εικόνα των εκπαιδευτικών για τους μαθητές. Η αρνητική εικόνα που έχουν οι εκπαιδευτικοί για μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς ασκεί επιδράσεις στην αυτοαντίληψη που διαμορφώνουν οι μαθητές (Montague & Rinaldi, 2001).

Η αυτοαντίληψη σχετίζεται με την αυτοεικόνα και περιλαμβάνει στοιχεία, όπως είναι η κοινωνική ταυτότητα, οι προδιαθέσεις και τα σωματικά χαρακτηριστικά. Η αυτοαντίληψη σχετίζεται με τα γνωστικά σχήματα που διαμορφώνει το άτομο για τον εαυτό του. Η αυτοαντίληψη των μαθητών περιλαμβάνει ένα σύνολο χαρακτηριστικών, όπως είναι η σχολική ικανότητα, οι σχέσεις με τους συνομηλίκους, οι σχέσεις με τους γονείς, η αθλητική ικανότητα, η φυσική εμφάνιση και η διαγωγή- συμπεριφορά.

Έτσι λοιπόν το θέμα της παρούσας έρευνας είναι «Τα συμπεριφορικά προβλήματα και οι διαταραχές συναισθήματος των παιδιών του δημοτικού σχολείου: οι διαστάσεις της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης». Τα αποτελέσματα και τα συμπεράσματα της έρευνας αυτής μπορούν αργότερα να συγκριθούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, ώστε να προκύψουν ασφαλέστερες και εγκυρότερες ενδείξεις για το τι συμβαίνει στα ελληνικά δημοτικά σχολεία. Ελπίζουμε ότι η έρευνά μας και οι έρευνες που θα ακολουθήσουν θα παρέχουν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δυνατότητες να δημιουργήσει μια πιο δυναμική κουλτούρα διδασκαλίας και μάθησης στα ελληνικά σχολεία που δε θα στέκεται μόνο στο γνωστικό τομέα αλλά θα προάγει και την ψυχική υγεία των μαθητών, σεβόμενο τα δικαιώματα του παιδιού και εργαζόμενο προς την συνειδησιακή αφύπνιση της κοινωνίας (Λουμάκου & Μπεζέ, 2006) προς αυτή την κατεύθυνση.

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγκειται ακριβώς στο γεγονός ότι αποτελεί μια θεματική που συνδέει τη συμβουλευτική και την εκπαίδευση και ερευνά το κομμάτι

της ψυχικής υγείας των παιδιών μέσα στο σχολικό πλαίσιο, το οποίο συχνά αποσοβείται υπέρ των μαθησιακών στόχων, όπως και προαναφέρθηκε. Η επισήμανση της σημασίας της αυτοαντίληψης για την εικόνα του εαυτού κρίνεται εξίσου σημαντική.

Πιο αναλυτικά, η προσπάθεια ορισμού των προβλημάτων συμπεριφοράς και της εννοιολογικής αποσαφήνισης έγκειται στο γεγονός ότι κρίνεται αναγκαίο να προσδιοριστεί το πρόβλημα, ώστε στη συνέχεια να αντιμετωπιστεί. Η απάντηση σε ένα ερώτημα σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των διαφόρων διαταραχών συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο απαιτεί πρώτα απ' όλα την προσπάθεια να οριστούν τα προβλήματα συμπεριφοράς, καθώς και τη στήριξη αυτού του ορισμού μέσω στατιστικών και λειτουργικών κριτηρίων, καθώς και των θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών (Κολιάδης, 2010). Η αναφορά στον όρο «διαταραχές της συμπεριφοράς» εννοείται ως η ύπαρξη ακραίων συμπεριφορών που δεν είναι ανεκτές και ανάλογες των κοινωνικών και πολιτιστικών προσδοκιών του περιβάλλοντος που εμφανίζονται. Ο όρος συμπεριλαμβάνεται για πρώτη φορά στην Έκθεση για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που δημοσιεύθηκε το 1978 στην Αγγλία (Κανδαράκης, 2004). Το αν μία συμπεριφορά είναι προβληματική ή όχι κρίνεται με βάση κάποια στοιχεία όπως: τα κοινωνικά αυτονόητα, οι συνθήκες εκδήλωσής της, οι προσδοκίες και οι προκαταλήψεις των ατόμων του κοντινού περιβάλλοντος, το πλέγμα αξιών και το προσωπικό συμφέρον του παρατηρητή, τα αποτελέσματα, η συχνότητα και η ένταση της συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2001).

Η έννοια, λοιπόν των προβλημάτων συμπεριφοράς εμπεριέχει τις διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς και φαίνεται ότι προσεγγίζει περισσότερο την έννοια του ατόμου που δεν ταιριάζει κι αδυνατεί να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Κατ' επέκταση η έννοια αυτή αναφέρεται στο άτομο που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και που η κοινωνία οφείλει να βοηθήσει με την παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών και ψυχοθεραπευτικών προγραμμάτων για την καλύτερη δυνατή προσαρμογή του (Κανδαράκης, 2004).

Η αναγνώριση η έκφραση και η διαχείριση των συναισθημάτων αναφέρονται ουσιαστικά στη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου. Ο όρος «συναισθηματική ανάπτυξη» αναφέρεται με τη σειρά του αφενός στα συναισθήματα αυτά καθαυτά, όπως τα βιώνει το άτομο κατά τη διάρκεια της ζωής του, και αφετέρου στη ρύθμιση των συναισθημάτων, την ικανότητα, δηλαδή του ατόμου να ελέγχει, να διαμορφώνει τα

συναισθήματα του ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται. Η διατύπωση ενός κοινού ορισμού για τα συναισθήματα αποτελεί μια δύσκολη διαδικασία, καθώς οι έρευνες επικεντρώνονται σε διαφορετικές διαστάσεις και διαδικασίες που σχετίζονται με την έκφραση και την εκδήλωσή τους. Ως «συναίσθημα» ορίζεται οτιδήποτε νιώθει ένα άτομο, όταν αξιολογεί ένα γεγονός με συγκεκριμένο τρόπο και συνήθως συνοδεύεται από χαρακτηριστικές αλλαγές στον οργανισμό και στην συμπεριφορά (Χατζηχρήστου, κ.ά., 2004).

Τα συναισθήματα και οι αντιδράσεις παρουσιάζουν διαφορές στις διάφορες ηλικιακές περιόδους (βρεφική, νηπιακή, προσχολική, εφηβική), ενώ προς το τέλος της εφηβικής ηλικίας το άτομο θεωρείται ότι έχει ωριμάσει συναισθηματικά.

Συνεχίζοντας, πρέπει να επισημάνουμε ότι τα άτομα αντιμετωπίζουν τις συναισθηματικές καταστάσεις και «ρυθμίζουν» τα συναισθήματα τους στις διάφορες ηλικιακές περιόδους. Ο όρος «ρύθμιση των συναισθημάτων» αναφέρεται στις δεξιότητες που αναπτύσσει το άτομο προκειμένου να ελέγχει και να κατευθύνει τη συναισθηματική του έκφραση, να οργανώνει τη συμπεριφορά του σε έντονες συναισθηματικές καταστάσεις και να καθοδηγείται από τις συναισθηματικές του εμπειρίες (Χατζηχρήστου, κ.ά., 2004).

Όσον αφορά στα παιδιά, η ερμηνεία των συναισθημάτων από τα ίδια έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον και ιδιαίτερα η ερμηνεία των δυσάρεστων καταστάσεων. Επειδή κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης τους, τα παιδιά συχνά νιώθουν φόβο, θυμό, άγχος, ζήλια, λύπη ή ανησυχία, στο πλαίσιο της γενικότερης προσπάθειας στήριξής τους έχουν διατυπωθεί από μελετητές κάποιες γενικές αρχές για τη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (Χατζηχρήστου, κ.ά., 2004).

Επιπλέον, οι έρευνες που σχετίζονται με τα συναισθήματα υποστηρίζουν ότι αυτά επιδρούν σημαντικά στη μάθηση, στη μνήμη, στην ανάπτυξη και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών, αλλά τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν και την υγεία του σώματος, σύμφωνα με άλλες έρευνες. Όλα αυτά υποδηλώνουν ότι ο ρόλος του συναισθήματος είναι αξιοσημείωτος για τη συμπεριφορά του παιδιού. Παιδιά που νιώθουν πλήρη συναισθηματικά σπανίως αναπτύσσουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Με βάση τα παραπάνω η ικανότητα ενός ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματά του αποτελεσματικά κατά την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους κρίνεται σημαντική και βέβαια προϋποθέτει ορισμένες δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας. Με αυτές

σχετίζεται και η συναισθηματική νοημοσύνη του Goleman (2011), που αναφέρεται στην ικανότητα αντίληψης, έκφρασης και διαχείρισης των συναισθημάτων, στον αυτοέλεγχο, στην ενσυναίσθηση, στην ποιοτική επικοινωνία, στη διαδικασία επίλυσης συγκρούσεων, στη διεκδικητική στάση, στη προσωπική υπευθυνότητα, στην αυτο-επίγνωση και αυτό- αποδοχή (Χατζηχρήστου, κ.ά., 2004).

Ως προς την αυτοαντίληψη και την αυτοεκτίμηση, οφείλουμε να είμαστε προσεκτικοί στη χρήση των όρων, καθώς η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας δείχνουν ότι έχουν χρησιμοποιηθεί εναλλακτικά στο παρελθόν (Harter, 1983). Πάντως πολλοί μελετητές θεωρούν ότι η αυτοεκτίμηση αποτελεί θεμελιώδες κίνητρο του ατόμου για εξέλιξη, αφού επηρεάζεται από τις προσδοκίες, τις φιλοδοξίες και την πεποίθηση του ότι έχει επιτύχει τους στόχους του.

Ο Higgins (1989) αναφέρει ότι στο σύνολο των αντιλήψεων που το άτομο έχει διαμορφώσει για τον εαυτό του συνδυάζονται οι τρεις όψεις του εαυτού: η προσωπική αυτοαντίληψη, η οποία σχετίζεται με τη γνώμη που έχει το κάθε άτομο για τον εαυτό του, η κοινωνική αυτοαντίληψη, η οποία διαμορφώνεται από την εντύπωση που έχει το άτομο για το πώς το βλέπουν οι άλλοι και η ιδανική αυτοαντίληψη, η οποία περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που το άτομο θα ήθελε να έχει ο εαυτός του. Πολλές φορές, οι τρεις αυτές όψεις του εαυτού βρίσκονται σε ασυμφωνία μεταξύ τους, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ψυχολογικών προβλημάτων στο άτομο (Harter, 1990).

Το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης αποτελείται από στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας, από προδιαθέσεις και σωματικά χαρακτηριστικά, ενώ η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης συντελείται βαθμιαία, στη διάρκεια της εξελικτικής πορείας του ατόμου, και διαφοροποιείται προοδευτικά, τουλάχιστον μέχρι την αρχή της εφηβείας (Harter, 1990). Στην πορεία αυτή υπάρχουν κάποια κομβικά σημεία, βάση των οποίων διαμορφώνεται τελικά η αυτοαντίληψη, με σημαντικό το σημείο της μέσης παιδικής ηλικίας.

Ανακεφαλαιώνοντας, η εργασία θα βασίζεται στους παραπάνω άξονες σε μια προσπάθεια διερεύνησης των συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων των παιδιών του Δημοτικού σχολείου και του ρόλου της αυτοαντίληψης των παιδιών, καθώς και τις σχέσεις των δυο μεταξύ τους.

Το γεγονός ότι το θέμα έχει πολλές προεκτάσεις και συχνά υπάρχει μία σύγχυση γύρω από το τι είναι και ποιο θεωρείται πρόβλημα και ποιο όχι, μας προτρέπει να

ασχοληθούμε και να προβούμε σε μια χρήσιμη παρουσίαση κατηγοριοποίηση με βάση τα βιβλιογραφικά δεδομένα. Η εργασία, εντασσόμενη στη φιλοσοφία και τους σκοπούς του μεταπτυχιακού προγράμματος ουσιαστικά αποτελεί μια αναλυτική παρουσίαση των προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος, δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση πέρα από τις θεωρητικές προσεγγίσεις και στο ρόλο που διαδραματίζει το τι πιστεύει ο καθένας για τον εαυτό του, στοιχείο σημαντικό για τη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος στο σχολικό πλαίσιο κι πέρα από αυτό.

Σκοπός της εργασίας είναι η βιβλιογραφική ανασκόπηση (θεωρητική και ερευνητική), καταγραφή και παρουσίαση των διαστάσεων των προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος και με τις διαστάσεις της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης, είναι δηλαδή η εξέταση, η διερεύνηση και η παρουσίαση της σχέσης και της επίδρασης των συμπεριφορικών προβλημάτων και των διαταραχών συναισθήματος των παιδιών του Δημοτικού σχολείου με τις διαστάσεις της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης. Επιμέρους στόχοι είναι η αναφορά στη φύση του θέματος, δηλαδή η εννοιολογική διασαφήνιση των αναλυόμενων όρων, η ανάδειξη των κριτηρίων, παραγόντων του αναλυόμενου θέματος, η παρουσίαση των θεωρητικών προσεγγίσεων που υπάρχουν στην βιβλιογραφία και η περαιτέρω ανάλυση του ρόλου του συναισθήματος των παιδιών υπό το πρίσμα της εικόνας που έχουν για τον εαυτό τους. Όλα αυτά διερευνώντας στο πλαίσιο του δημοτικού σχολείου.

Ως προς τη μέθοδο προσέγγισης του θέματος, επιλέγεται για την εργασία η ποσοτική έρευνα, δηλαδή η ποσοτική συστηματική μεθοδολογία συλλογής πληροφορίας από ένα δείγμα του πληθυσμού της οποίας τα αποτελέσματα να είναι αντιπροσωπευτικά του επιλεγμένου πληθυσμού αφήνοντας ένα μικρό περιθώριο σφάλματος. Η ερευνήτρια χρησιμοποιεί για την έρευνά της δύο ερωτηματολόγια.

Ως προς τη διάρθρωση της εργασίας, η παρούσα εργασία αποτελείται από έξι κεφάλαια, τα οποία είναι τα ακόλουθα:

Το πρώτο κεφάλαιο περιλαμβάνει το εννοιολογικό πλαίσιο και τις θεωρίες που έχουν διατυπωθεί για το θέμα, καθώς και τα σχετικά ερευνητικά ευρήματα. Το δεύτερο κεφάλαιο επονομάζεται σκοπός της εργασίας και αναφέρεται με σαφήνεια στο σκοπό της εργασίας και τα ερευνητικά ερωτήματα. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζεται η παρούσα έρευνα και συγκεκριμένα όλες οι πτυχές της μεθοδολογίας. Το τέταρτο κεφάλαιο ονομάζεται αποτελέσματα και σε αυτό παρουσιάζονται αναλυτικά και

περιγράφονται τα αποτελέσματα από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αρχικά και από το ερωτηματολόγιο των μαθητών έπειτα, ενώ ακολουθούν και οι συσχετίσεις που έχουν γίνει με βάση τα αποτελέσματα αυτών των δύο. Το πέμπτο κεφάλαιο είναι το κεφάλαιο της συζήτησης, όπου σχολιάζονται κριτικά και ερμηνεύονται τα αποτελέσματα της έρευνας σε συνάρτηση με το θεωρητικό πλαίσιο και τα πορίσματα άλλων ερευνών, ενώ παράλληλα συζητούνται και οι περιορισμοί της έρευνας. Στο έκτο και τελευταίο κεφάλαιο κατατίθενται εστιασμένες προτάσεις σχετικές με το θέμα βασιζόμενες στα αποτελέσματα της έρευνας.

Κεφάλαιο 1: Θεωρητικό μέρος

1.1. Εννοιολογικό πλαίσιο του όρου

Η προσπάθεια ορισμού των συμπεριφορικών προβλημάτων και των διαταραχών συναισθήματος και της εννοιολογικής αποσαφήνισης έγκειται στο γεγονός ότι κρίνεται αναγκαίο να προσδιοριστεί το πρόβλημα, ώστε στη συνέχεια να αντιμετωπιστεί. Αναλυτικότερα, η απάντηση σε ένα ερώτημα σχετικά με τον τρόπο αντιμετώπισης των διαφόρων διαταραχών συμπεριφοράς στο σχολικό πλαίσιο απαιτεί πρώτα απ' όλα την προσπάθεια να οριστούν τα προβλήματα αυτά, καθώς και τη στήριξη αυτού του ορισμού μέσω στατιστικών και λειτουργικών κριτηρίων, καθώς και των θεωρητικών προσεγγίσεων και πρακτικών (Κολιάδης, 2010).

1.1.1. Ορισμός, εννοιολογική προσέγγιση

Η αναφορά στον όρο «διαταραχές της συμπεριφοράς» εννοείται ως η ύπαρξη ακραίων συμπεριφορών που δεν είναι ανεκτές και ανάλογες των κοινωνικών και πολιτιστικών προσδοκιών του περιβάλλοντος που εμφανίζονται. Ο όρος συμπεριλαμβάνεται για πρώτη φορά στην Έκθεση για τις Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες που δημοσιεύθηκε το 1978 στην Αγγλία (Κανδαράκης, 2004).

Μιλώντας για συμπεριφορά οφείλουμε και να την ορίσουμε. *«Συμπεριφορά είναι κάθε πράξη ή αντίδραση ενός ατόμου, η οποία μπορεί να παρατηρηθεί και να περιγραφεί, καθώς και ο τρόπος που αυτή εκδηλώνεται, με την οποία δηλώνεται ή υπονοείται η στάση του και οι διαθέσεις του προς τον εαυτόν του ή και το περιβάλλον του»* (Χρηστάκης, 2001). Η συμπεριφορά μπορεί να είναι είτε ενεργητική, είτε παθητική. Η συμπεριφορά ενός ατόμου είναι μάλλον αδύνατο να προβλεφθεί, ενώ ταυτόχρονα τη χαρακτηρίζει έντονη πολυπλοκότητα. Αν έχουμε ακόμη υπόψη μας ότι διαφορετικά άτομα έχουν διαφορετικές εμπειρίες, ζουν σε διαφορετικά περιβάλλοντα και διαμορφώνουν διαφορετικές αξίες, τότε είναι εύκολο να κατανοήσουμε γιατί προσλαμβάνουν και αντιλαμβάνονται διαφορετικά ίδιες συμπεριφορές.

Το αν μία συμπεριφορά είναι προβληματική ή όχι κρίνεται με βάση κάποια στοιχεία όπως: τα κοινωνικά αυτονόητα, οι συνθήκες εκδήλωσής της, οι προσδοκίες και οι

προκαταλήψεις των ατόμων του κοντινού περιβάλλοντος, το πλέγμα αξιών και το προσωπικό συμφέρον του παρατηρητή, τα αποτελέσματα, η συχνότητα και η ένταση της συμπεριφοράς (Χρηστάκης, 2001).

Ο Χρηστάκης (2001) περιλαμβάνει τον ορισμό του Kauffman ο οποίος επισημαίνει ότι *«παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς είναι παιδιά τα οποία πολύ συχνά και με αξιοσημείωτο τρόπο αντιδρούν στο περιβάλλον τους με απαράδεκτους κοινωνικά και ανεπιτυχείς προσωπικά τρόπους αλλά μπορούν να διδαχθούν κοινωνικά περισσότερο αποδεκτή και προσωπικά περισσότερο ικανοποιητική συμπεριφορά»*. Στον ορισμό των Kirk και Gallagher αναφέρεται ότι *«μία συμπεριφορά θεωρείται προβληματική ή διαταραγμένη όταν είναι διαφορετική από εκείνη που θεωρείται κανονική για μια ορισμένη ηλικία και η οποία επεμβαίνει σημαντικά στην ανάπτυξη και εξέλιξη του παιδιού και στη ζωή των άλλων»*, ενώ η έκθεση Warnock (όπως αναφέρεται στο Χρηστάκης, 2001) ορίζει ως διαταραγμένη τη συμπεριφορά του παιδιού, *«αν (το παιδί) αναπτύσσεται με τέτοιο τρόπο, ώστε να έχει κακή επίδραση στον εαυτό του ή/και στους γύρω του και δε μπορεί να θεραπευτεί από τους γονείς του ή από τους δασκάλους του ή άλλους ενήλικες με τη συνηθισμένη επαφή μαζί τους, αλλά χρειάζεται ειδική βοήθεια»*. Ο Χρηστάκης (2001) εντοπίζει ότι τα βασικά στοιχεία της προβληματικής συμπεριφοράς του παιδιού είναι οι επιδράσεις στον εαυτό του και τα άτομα γύρω του, και η ανάγκη για βοήθεια από ειδικούς, καθώς οι συνηθισμένοι τρόποι δεν επαρκούν.

Ένας άλλος ορισμός με σημαντική ισχύ αναφέρει *«ένα πρόβλημα στη συμπεριφορά αφορά σε μια συγκεκριμένη δράση την οποία εμφανίζει ένας σχετικά μικρός αριθμός ατόμων για μεγάλο χρονικό διάστημα ή με υψηλή ένταση. Παρότι το πρόβλημα είναι μετρήσιμο, ταυτόχρονα θεωρείται υποκειμενικό και εξετάζεται πάντα σε σχέση με το πλαίσιο εμφάνισής του. Τέλος, έχει ως συνέπεια την έκπτωση στη λειτουργικότητα του ίδιου του ατόμου ή και των συστημάτων στα οποία λειτουργεί»* (Κολιάδης, 2010).

Όπως γίνεται αντιληπτό, η υιοθέτηση ενός ορισμού για τα προβλήματα στη συμπεριφορά μοιάζει να αποτελεί ιδιαίτερα προκλητικό και συνάμα δύσκολο εγχείρημα κυρίως λόγω του εύρους της πολυπαραγοντικότητας της ανθρώπινης συμπεριφοράς. Μάλιστα μερικές φορές υπάρχει και σύγχυση με άλλους όρους.

Είναι σημαντικό να διαχωρίσουμε τον όρο που αναφέρεται ως «συναισθηματικές διαταραχές από τον όρο «συμπεριφορικές διαταραχές», διότι πιθανή συγχώνευση τους μπορεί να οδηγήσει σε προβλήματα λογικού προσδιορισμού τους και τελικά σε

δυσκολίες κατηγοριοποίησης των ατόμων που εντάσσονται στη μία ή στην άλλη ομάδα (Κανδαράκης, 2004).

Αρκετοί επιστήμονες κρίνουν σκόπιμο να χρησιμοποιείται ο όρος «προβλήματα συμπεριφοράς», αφού πολλοί σύλλογοι και διεθνείς οργανισμοί υποστηρίζουν ότι είναι περιγραφικός, δίνει έμφαση στην έκδηλη συμπεριφορά και είναι χρήσιμος σε γονείς και ειδικούς (Κανδαράκης, 2004). Υποστηρίζεται ότι *«η προβληματική συμπεριφορά του παιδιού ορίζεται από την ικανότητα ή την ανικανότητα του να προσαρμοστεί στο καθημερινό του περιβάλλον και να επικοινωνήσει με τους γύρω του με τρόπο που η κοινωνία αποδέχεται και εγκρίνει»* (Πολυχρονοπούλου, 2001).

Η έννοια, λοιπόν των προβλημάτων συμπεριφοράς εμπεριέχει τις διαταραχές του συναισθήματος και της συμπεριφοράς και φαίνεται ότι προσεγγίζει περισσότερο την έννοια του ατόμου που δεν ταιριάζει κι αδυνατεί να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Κατ' επέκταση η έννοια αυτή αναφέρεται στο άτομο που έχει ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και που η κοινωνία οφείλει να βοηθήσει με την παροχή κατάλληλων εκπαιδευτικών και ψυχοθεραπευτικών προγραμμάτων για την καλύτερη δυνατή προσαρμογή του (Κανδαράκης, 2004).

1.1.2. Κριτήρια καθορισμού

Βασικά κριτήρια καθορισμού της συμπεριφοράς ενός παιδιού ως διαταραγμένης θεωρούνται η ενδοπροσωπική συμπεριφορά του παιδιού και η διαπροσωπική προσαρμογή του, η συχνότητα, η ένταση, η διάρκεια, η εμφάνιση και άλλων συμπτωμάτων, η πιθανότητα παραβατικής συμπεριφοράς, η αδυναμία αντιμετώπισης των συμπτωμάτων χωρίς ειδική βοήθεια. Αξίζει να σημειώσουμε ότι αρκεί να πληρούνται κάποια από τα παραπάνω κριτήρια και δε δύναται να χρησιμοποιούνται απόλυτα (Χρηστάκης, 2001).

Θα πρέπει να τονιστεί ότι η ύπαρξη κάποιων συμπτωμάτων προβληματικής συμπεριφοράς στα παιδιά δεν αποτελεί πάντοτε λόγο ανησυχίας για τα άτομα του περιβάλλοντός τους, διότι ενδέχεται να είναι παροδικά ή φυσιολογικά συναφή του εξελικτικού σταδίου που διανύουν (Κανδαράκης, 2004).

Σύμφωνα με τους Παρασκευόπουλο & Γιαννίτσα (1999), ένα σύμπτωμα μπορεί να χαρακτηριστεί σοβαρό με βάση την ύπαρξη και το συνδυασμό των παρακάτω κλινικών κριτηρίων:

1. Η συχνότητα εμφάνισης του συμπτώματος. Η μεγάλη συχνότητα είναι ανάλογη προς τη σοβαρότητα του συμπτώματος.
2. Η εμφάνιση συγχρόνως και άλλων συμπτωμάτων. Η συνύπαρξη και άλλων συμπτωμάτων (έστω και μειωμένης έντασης) προσδίδει σοβαρότητα στο σύμπτωμα.
3. Ο βαθμός απόκλισης του συμπτώματος από το μέσο φυσιολογικό. Όσο μεγαλύτερη είναι η απόκλιση από το μέσο φυσιολογικό όρο, τόσο σοβαρότερο θεωρείται το σύμπτωμα.
4. Η ένταση του συνοδευτικού συναισθήματος. Όσο εντονότερο είναι το συνοδευτικό συναίσθημα, τόσο σοβαρότερο θεωρείται το σύμπτωμα.
5. Η αδυναμία του ατόμου να αποφύγει την εμφάνιση του συμπτώματος.
6. Η παρεμπόδιση που προκαλεί το σύμπτωμα στην ανάπτυξη του παιδιού.
7. Η πιθανότητα να έλθει το παιδί αντιμέτωπο με το νόμο.

Οι ίδιοι αναφέρουν ότι για να θεωρηθεί ότι το άτομο έχει ικανοποιητική ενδοπροσωπική προσαρμογή, θα πρέπει να ζει ικανοποιητικά με τον εαυτό του, να νιώθει ευχαριστημένο με τον εαυτό του, να πιστεύει ότι αξίζει, να έχει θετική στάση απέναντι στη ζωή, να νιώθει ευτυχισμένο και καταξιωμένο, να έχει ενισχυμένο αυτοσυναίσθημα, να είναι αισιόδοξο κ.λπ. Ακόμη το άτομο, για να θεωρηθεί ότι έχει ικανοποιητική διαπροσωπική προσαρμογή, θα πρέπει να ζει αρμονικά με τους άλλους, να έχει αποκτήσει δεξιότητες που το βοηθούν να ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνικής ομάδας και στις διαπροσωπικές του σχέσεις με τους ενήλικους και του συνομήλικούς του, να έχει αναπτύξει συναίσθημα συναντίληψης και συναλληλίας με τους άλλους, να χαλιναγωγεί τις παρορμήσεις του, να ελέγχει τις αριθμικές του αντιδράσεις κ.λπ. (Κανδαράκης, 2004).

Συνεχίζοντας τη διερεύνηση των κριτηρίων που καθορίζουν τα προβλήματα συμπεριφοράς οφείλουμε να αναφερθούμε σε μία άλλη σημαντική προσέγγιση που αναφέρει ο Κολιάδης (2010), στην οποία καταγράφονται τρία βασικά κριτήρια που καθορίζουν αντικειμενικά τη διαφοροποίηση ανάμεσα στη φυσιολογική και παθολογική συμπεριφορά του παιδιού και του εφήβου. Αυτά είναι:

α) Στατιστικά κριτήρια: Η ικανότητα καταγραφής και μέτρησης της ανθρώπινης συμπεριφοράς στηρίζεται στην Ψυχομετρία και διαμορφώνεται με βάση στατιστικά

κριτήρια που σκοπό έχουν την αξιολόγηση – διάγνωση ενός προβλήματος στη συμπεριφορά

β) Η συστημική προσέγγιση: Κάθε συμπεριφορά προτείνεται να αξιολογείται σε σχέση με το πλαίσιο εμφάνισής της, σύστημα σύμφωνα με τις αρχές της συστημικής θεωρίας. Η Γενική Θεωρία Συστημάτων υποστηρίζει τη διαφοροποίηση των συστημάτων και την αλληλεπίδραση τους. Μια συμπεριφορά προβληματίζει όταν εμφανίζεται σε περισσότερα από ένα συστήματα λειτουργίας του παιδιού. Είναι σημαντικό η αξιολόγηση και η παρέμβαση σχετικά με μια συμπεριφορά να γίνεται πολυεπίπεδα, με συστημικό τρόπο, εμπλέκοντας το σύνολο των συστημάτων λειτουργίας του παιδιού (Κολιάδης, 2010).

γ) Λειτουργικά κριτήρια: Τα στατιστικά κριτήρια αποτελούν μια επιστημονική προσέγγιση η οποία διευκολύνει την κατανόηση και την προσέγγιση εννοιών σχετικών με τα προβλήματα συμπεριφοράς. Από την άλλη, όμως, απαιτείται ειδική γνώση από μέρους του ερευνητή προκειμένου να υπάρξει έγκυρη και αξιόπιστη διάγνωση, γεγονός που δεν είναι εύκολο με τα στατιστικά κριτήρια (Κολιάδης, 2010). Προσφορότερη λύση είναι τα λειτουργικά κριτήρια. Αυτά αφορούν σε περιπτώσεις που έχει μια μορφή συμπεριφοράς στη λειτουργικότητα και προσαρμογή του παιδιού, χωρίς να εξετάζονται η συχνότητα ή η ένταση εμφάνισης της (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας). Το ενδιαφέρον προσανατολίζεται προς τη συνολική εικόνα του παιδιού και την πιθανή εξέλιξή του στο μέλλον, εικόνα που εξετάζεται σε σχέση με δύο επίπεδα, το ενδοπροσωπικό και το διαπροσωπικό. Όπως έχουμε αναφέρει και παραπάνω η λειτουργικότητα και προσαρμογή σε ενδοπροσωπικό επίπεδο αφορά στο πόσο ευχαριστημένο είναι το παιδί με τον εαυτό του, πόσο ευτυχισμένο αισθάνεται. Σε διαπροσωπικό επίπεδο αφορά στην επάρκειά του σε σχέση του με το περιβάλλον και κυρίως με τους σημαντικούς άλλους (γονείς, οικογένεια, φίλους, εκπαιδευτικούς). Πιο συγκεκριμένα, το διαπροσωπικό και το ενδοπροσωπικό επίπεδο αφορούν στους τομείς των νοητικών ικανοτήτων, της κοινωνικής προσαρμογής, του αυτοελέγχου, της αυτοαντίληψης – αυτοεκτίμησης, του συναισθήματος. Έτσι, όταν οι νοητικές ικανότητες δεν αναπτύσσονται σύμφωνα με τις δυνάμεις του παιδιού, πιθανόν να εμποδίζονται από κάποια προβλήματα στη συμπεριφορά. Ένα πρόβλημα στη συμπεριφοράς μπορεί να εμποδίσει την κοινωνική αλληλεπίδραση και προσαρμογή, ενώ η εκδήλωση της συμπεριφοράς του παιδιού σχετίζεται άμεσα τον αυτοέλεγχο, την ικανότητα δηλαδή που διαθέτει να ελέγχει και να εκφράζεται ικανοποιητικά μέσω της

συμπεριφοράς του χωρίς να δημιουργεί πρόβλημα στους γύρω του ή στον εαυτό του. Τέλος σημαντικό ρόλο διαδραματίζει και η αυτοαντίληψη – αυτοεκτίμηση (Κολιάδης, 2010), που θα εξετάσουμε αναλυτικότερα στη συνέχεια, καθώς οι συσσωρευμένες ματαιώσεις από τις αποτυχημένες προσπάθειες ενός παιδιού καταλήγουν σε χαμηλή αυτοεκτίμηση και συχνά ένα πρόβλημα συμπεριφοράς προκαλεί δυσκολία του παιδιού να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος.

1.2. Μορφές – σύνδρομα προβληματικής συμπεριφοράς

Το γεγονός ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς εκδηλώνονται με πολλές και διαφορετικές μεταξύ τους μορφές καθιστά δύσκολη την αναγνώριση του είδους του προβλήματος. Υπάρχουν διάφορα συστήματα ταξινόμησης των διάφορων μορφών προβληματικής συμπεριφοράς. Στην προσπάθεια μας να είμαστε όσο το δυνατόν περισσότερο ακριβείς θα αναφερθούμε στην κατηγοριοποίηση του Rutter και στις δύο κύριες προσεγγίσεις για την κατηγοριοποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς, την κλινική και την εμπειρική.

Σύμφωνα με το Χρηστάκη (2001), ο Rutter οριοθετεί τις εξής κατηγορίες:

- α. οργανικές διαταραχές: παιδιά με νευρολογικές βλάβες
- β. νευρικές διαταραχές: υπερβολική ευαισθησία, ανασφάλεια, φοβίες, αδικαιολόγητη αγωνία για ασήμαντα πράγματα, κατάθλιψη, απομόνωση, υστερία κ.α.
- γ. ψυχωτική συμπεριφορά: σοβαρή τάση για απομόνωση, παραισθήσεις, οποιαδήποτε ασυνήθιστη συμπεριφορά με αδυναμία ταξινόμηση σε άλλη κατηγορία
- δ. διαταραχές συμπεριφοράς: άρνηση, ανυπακοή, προκλητική αντίδραση, εκρήξεις θυμού, σκληρότητα, επιθετικότητα, ζήλια, ψέμα, παραβατική συμπεριφορά, σεξουαλικά προβλήματα κ.α.
- ε. διαταραχές της συνήθειας: προβλήματα ύπνου, νευρικά τικ, ονυχοφαγία, ενούρηση, εγκόπριση, νευρικοί πόνοι, αλλεργικές καταστάσεις, προβλήματα ομιλίας.
- στ. εκπαιδευτικές και επαγγελματικές δυσκολίες: δεν οφείλονται σε νοητική ανεπάρκεια, έλλειψη συγκέντρωσης προσοχής, πειθαρχικά παραπτώματα κ.ά. (Χρηστάκης, 2001).

Αξίζει να αναφέρουμε ότι τα προβλήματα συμπεριφοράς διαφέρουν ως προς την ηλικία του παιδιού. Κατά γενική ομολογία, όσο μεγαλύτερα είναι, τόσο πιο οξεία είναι τα προβλήματα. Επίσης υπάρχουν διαφοροποιήσεις και όσον αφορά το φύλο του παιδιού. Ακόμη ρόλο έχουν και οι δομές της εκάστοτε κοινωνίας, καθώς επίσης και η δομή της οικογένειας – παιδιά που ανήκουν σε οικογένειες με χαμηλό οικονομικό επίπεδο ή ελλιπείς οικογένειες εμφανίζουν προβλήματα συμπεριφοράς συχνότερα σε σχέση με οικονομικά εύρωστες ή πλήρεις οικογένειες (Χρηστάκης, 2001).

Οι διαταραχές μπορεί να εμφανίζονται με μεγάλη ποικιλία και εκφράσεων και να περιλαμβάνουν μοναχικότητα, σχολική φοβία, διασπαστικότητα, αντικοινωνικότητα, μη συνεργατικότητα, θυμό, απειλές, σχολική βία κ.α. Για παράδειγμα, ορισμένοι μαθητές μπορεί να συμπεριφέρονται με τρόπο που να μην ενοχλεί τους συμμαθητές τους. Τέτοιου είδους μαθητές τείνουν να εσωτερικεύουν τις δυσκολίες τους και να καταπιέζουν τις παρορμήσεις τους. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές αυτοί να γίνονται μοναχικοί, μελαγχολικοί και να θεωρούν εξαιρετικά δύσκολο να επικοινωνήσουν τόσο με τους συμμαθητές όσο και με τους ενήλικες. Ενδέχεται να αρνούνται να πηγαίνουν στο σχολείο και σε ακραίες περιπτώσεις εμφανίζουν σχολική φοβία.

Άλλοι μαθητές ενδέχεται να παρουσιάζουν συμπεριφορές που χαρακτηρίζονται όχι μόνο από έλλειψη σεβασμού προς του κανόνες και τις αξίες του σχολείου, της οικογένειας και της κοινωνίας εν γένει, αλλά και από ανοιχτή περιφρόνηση προς κάθε μορφή εξουσίας. Τέτοιου είδους μαθητές χαρακτηρίζονται από αδυναμία να ελέγχουν τις παρορμήσεις τους, με αποτέλεσμα να εκδηλώνουν συμπεριφορές που προκαλούν δυσκολίες στα άτομα του περιβάλλοντός τους και ανεπιθύμητες καταστάσεις στους ίδιους. Έτσι, γίνονται μη συνεργάσιμοι, αρνητικοί, ανυπάκουοι, επιθετικοί, με πιθανότητα εμπλοκής στο μέλλον σε παραπτωματικές, εγκληματικές συμπεριφορές (Κανδαράκης, 2004).

1.2.1. Τα είδη των προβληματικών συμπεριφορών με τα συμπτώματα τους

Ως προς τις δύο κύριες προσεγγίσεις, η κλινική προσέγγιση βασίζεται στο Διαγνωστικό και Στατιστικό Εγχειρίδιο Ψυχιατρικών Διαταραχών [Diagnostic and Staristic Manual of Mental Disorders] – της Αμερικανικής Ψυχιατρικής Εταιρείας, το οποίο είναι το

επικρατέστερο διαγνωστικό σύστημα στις ΗΠΑ. Η εμπειρική προσέγγιση είναι μια εναλλακτική, προς την κλινική, προσέγγιση ή ταξινόμηση (Κολιάδης, 2010).

Στην πολυαξονική ταξινόμηση του DSM-IV περιλαμβάνονται οι παρακάτω (5) άξονες:

- ❖ Άξονας I Κλινικές Διαταραχές
Άλλες καταστάσεις που μπορεί να προκαλέσουν εστία κλινικής προσοχής
- ❖ Άξονας II Διαταραχές της Προσωπικότητας
Νοητική Καθυστέρηση
- ❖ Άξονας III Γενικές Σωματικές Καταστάσεις
- ❖ Άξονας IV Ψυχοκοινωνικά και Περιβαλλοντικά Προβλήματα
- ❖ Άξονας V Σφαιρική Εκτίμηση της Λειτουργικότητας

Από την άλλη η κατηγοριοποίηση των προβλημάτων συμπεριφοράς με βάση την εμπειρική προσέγγιση βασίζεται κυρίως στο ΣΑΕΒΑ (Σύστημα Achenbach για Εμπειρικά Βασισμένη Αξιολόγηση) και στο Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ) (Παρασκευόπουλος & Γιαννίτσας, 1999) και αποδεικνύεται πολύ πιο εύχρηστη για τους εκπαιδευτικούς (Κολιάδης, 2010).

Το ΣΑΕΒΑ περιλαμβάνει το Ερωτηματολόγιο για Γονείς για τις ηλικίες 6-18 (Child Behavior Checklist/ 6-18 – CBCL/6-18), το Ερωτηματολόγιο για Εφήβους (Youth Self-Report – YSR) και το Ερωτηματολόγιο για Εκπαιδευτικούς (Teachers Report Form – TRF). Αυτά τα ερωτηματολόγια αναδεικνύουν οκτώ κλίμακες συνδρόμων οι οποίες περιλαμβάνουν στοιχεία προβλημάτων που τείνουν να συνυπάρχουν. Αυτές είναι:

- i. Άγχος / Κατάθλιψη
- ii. Απόσυρση / Κατάθλιψη
- iii. Σωματικά Ενοχλήματα
- iv. Κοινωνικά Προβλήματα
- v. Προβλήματα Σκέψης
- vi. Προβλήματα Προσοχής με υποκλίμακες για την Απροσεξία και την Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα
- vii. Επιθετική Συμπεριφορά

Τα παραπάνω σύνδρομα κατηγοριοποιούνται σε δύο ευρείες ομάδες (κλίμακες): τα Εσωτερικευμένα Προβλήματα (Internalizing Problems) και τα Εξωτερικευμένα Προβλήματα (Externalizing Problems). Στην ομάδα των πρώτων ανήκουν τα ακόλουθα τρία σύνδρομα: α) Άγχος / Κατάθλιψη (Anxious / Depressed), β) Απόσυρση / Κατάθλιψη (Withdraw / Depressed), γ) Σωματικά Ενοχλήματα (Somatic Complaints). Ενώ στην ομάδα των δεύτερων ανήκουν: α) Παραβίαση Κανόνων (Rule-Breaking Behavior), β) Επιθετική Συμπεριφορά (Aggressive Behavior) (Κολιάδης, 2010).

Επίσης υπάρχουν και τρία σύνδρομα τα οποία δεν περιλαμβάνονται σε καμιά από τις προαναφερθείσες ομάδες. Αυτά είναι: α) Κοινωνικά Προβλήματα (Social Problems), β) Προβλήματα Σκέψης (Thought Problems) και γ) Προβλήματα Προσοχής (Attention Problems). Στο σύνδρομο των προβλημάτων προσοχής εντάσσονται αυτό υποκλίμακες, αυτή της Απροσεξίας και αυτή της Υπερκινητικότητας-Παρορμητικότητας. Επίσης, μετά από μελέτες συσχέτισης διαγνώσεων του DSM-IV και στοιχείων από τις κλίμακες των Ερωτηματολογίων ΣΑΕΒΑ οι ερευνητές κατέληξαν στις ακόλουθες, προσαρμοσμένες στο DSM-IV κλίμακες:

- Συναισθηματικά Προβλήματα
- Προβλήματα Άγχους
- Σωματικά Προβλήματα
- Προβλήματα Ελλειμματικής Προσοχής / Υπερκινητικότητα με υποκλίμακες την Απροσεξία και την Υπερκινητικότητα-Παρορμητικότητα
- Εναντιωματικά / Προκλητικά Προβλήματα
- Προβλήματα Διαγωγής

Το Ερωτηματολόγιο Δια-προσωπικής και Ενδο-προσωπικής Προσαρμογής (ΕΔΕΠ) περιλαμβάνει έναν κατάλογο από 110 μορφές συμπεριφοράς του παιδιού, οι οποίες μπορούν να χαρακτηρισθούν ως χαρακτηριστικές μορφές ανεπιθύμητης συμπεριφοράς που εμποδίζουν την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και στην οικογένεια. Η ενδο-προσωπική προσαρμογή αναφέρεται στις σχέσεις του ατόμου με τον ίδιο του τον εαυτό και περιλαμβάνει μορφές εσωστρέφειας και υπερβολικής αναστολής. Από την άλλη, η δια-προσωπική προσαρμογή αναφέρεται στις σχέσεις του ατόμου με τους άλλους και περιλαμβάνει μορφές αντικοινωνικής συμπεριφοράς όπως η επιθετικότητα και η παραβατικότητα (Κολιάδης, 2010).

Στην εικόνα 1 (βλ.παράρτημα) παρουσιάζονται τα τρία σύνδρομα που απαρτίζουν την ενδο-προσωπική προσαρμογή και τα δύο που απαρτίζουν τη διαπροσωπική προσαρμογή, μαζί με τα συμπτώματά τους.

Το ΕΔΕΠ περιλαμβάνει άλλα 14 συμπτώματα, τα οποία δεν εντάσσονται σε κανένα σύνδρομο ενδο-προσωπικής ή δια-προσωπική προσαρμογής και αναφέρονται σε σημαντικά προβλήματα του παιδιού (Κολιάδης, 2010).

Συνοψίζοντας, τα προβλήματα συμπεριφοράς μπορούν να ταξινομηθούν με δύο κυρίως προσεγγίσεις: την κλινική με τη χρήση του DSM και την εμπειρική με τη χρήση των Ερωτηματολογίων Achenbach και του ΕΔΕΠ. Στο ερώτημα που ανακύπτει, ποια από τις δύο προσεγγίσεις πρέπει να επιλέγεται ως πιο ενδεδειγμένη, η απάντηση εξαρτάται από τον ενδιαφερόμενο αναγνώστη, καθώς στην κλινική προσέγγιση έχουμε δυνατότητα διάγνωσης και αξιολόγησης της συμπεριφοράς με βάση το DSM, γεγονός που απαιτεί εξειδικευμένη γνώση από ειδικούς, ενώ στην εμπειρική προσέγγιση δεν απαιτείται εξειδικευμένη γνώση και έτσι η εμπειρική προσέγγιση είναι εύχρηστη από εκπαιδευτικούς, αφού στηρίζεται στην παρατηρήσιμη συμπεριφορά (Κολιάδης, 2010). Πάντως η συνδυαστική χρήση των δύο προσεγγίσεων, δηλαδή η αναγνώριση και διατύπωση της μορφής προβληματικής συμπεριφοράς μέσω της εμπειρικής προσέγγισης και η παραπομπή του παιδιού για κλινικό έλεγχο και κατάρτιση προγράμματος παρέμβασης σε συνεργασία με γονείς, ειδικούς και εκπαιδευτικούς κρίνεται ωφέλιμη.

1.3. Παράγοντες και συνέπειες

Οι παράγοντες της προβληματική συμπεριφοράς έχουν να κάνουν με την πιθανή ύπαρξη και αλληλεπίδραση κάποιων οργανικών (κληρονομικότητα, ιδιοσυγκρασία του ατόμου) και ψυχοκοινωνιολογικών παραγόντων (συνθήκες ζωής, τρόπος διαπαιδαγώγησης, αποτέλεσμα κοινωνικής ή/ και συντελεστικής μάθησης, ψυχολογικό κλίμα στο σχολείο και στο σπίτι, ελλείψεις σε κοινωνικές δεξιότητες, σχολική αποτυχία κ.ά.) (Κανδαράκης, 2004).

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη προβληματικής συμπεριφοράς και διαταραχών συναισθήματος ποικίλουν. Πολλές φορές οι παράγοντες και τα αίτια αλληλεπικαλύπτονται, ωστόσο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούν, ώστε να δοθεί μια σφαιρική ερμηνεία επί του θέματος.

Απ' την άλλη μεριά, οι συνέπειες των προβλημάτων συμπεριφοράς εκτείνονται και αυτές σε ένα μεγάλο εύρος και αποτελούν ένα πολύ σημαντικό πρόβλημα σε ότι έχει να κάνει με τις σχέσεις των μαθητών και τη συναισθηματική τους ζωή. Οι Batstra et al. (2012) επισημαίνουν ότι σε προγνωστικά στάδια των συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων στην παιδική ηλικία πρέπει να είμαστε προσεκτικοί καθώς υπάρχει ο κίνδυνος πολλά παιδιά να επωμισθούν το βάρος της ετικέτας της υπερδιάγνωσης, ωστόσο αυτό δε θα πρέπει να εμποδίζει την έγκαιρη και πρόωμη παρέμβαση

1.3.1. Παράγοντες που συμβάλλουν στην ανάπτυξη προβληματικής συμπεριφοράς

Αρχικά, οι μελέτες για διαταραγμένα παιδιά γίνονται όλο και πιο εξεζητημένες, λαμβάνοντας υπόψη τους όλο και περισσότερες μεταβλητές από το πλήθος των παραγόντων που επηρεάζουν κάθε παιδί. Σε μια θεώρηση μελετών πάνω στην επιθετική συμπεριφορά κατατάχθηκαν οι αναπτυξιακοί παράγοντες που συντείνουν στις διαταραχές αυτές στις εξής τέσσερις ομάδες: α) αγγογόνοι παράγοντες στην οικογένεια, β) η φύση της πειθαρχίας που επιβάλλεται στα παιδιά, γ) ψυχολογικά χαρακτηριστικά των παιδιών, συμπεριλαμβανομένης της ιδιοσυγκρασίας ή νευρολογικών παραγόντων και δ) ποιότητα δεσμού – προσκόλησης (Sutton, 2003).

Απ' την άλλη, ο Χρηστάκης (2001) θέτει τις εξής κατηγορίες παραγόντων α) εσωτερικούς ή ενδογενείς και β) εξωτερικούς ή εξωγενείς ή περιβαλλοντικούς.

Εσωτερικοί θεωρούνται οι παράγοντες που έχουν σχέση με τον οργανισμό και τη βιολογία του ατόμου. Τέτοιοι παράγοντες θεωρούνται οι:

Σωματικές αναπηρίες: αν και οι σωματικές αδυναμίες αυτές καθαυτές δεν αιτιολογούν προβληματικές συμπεριφορές, εντούτοις προκαλούν αισθήματα ματαιώσης και κοινωνικοσυναισθηματικής καταπίεσης όταν το άτομο αντιμετωπίζει προβλήματα στην διεκπεραίωση καθημερινών αναγκών και βιώνει τον κοινωνικό αποκλεισμό.

Εγκεφαλικές βλάβες: έχει αποδειχθεί ότι εγκεφαλικές βλάβες και η διαταραγμένη συμπεριφορά σχετίζονται άμεσα.

Λειτουργικές διαταραχές: οι συγκεκριμένες διαταραχές δεν επηρεάζουν άμεσα τη συμπεριφορά του παιδιού, αλλά σχετίζονται με ορισμένα σημαντικά στοιχεία όπως η αυτοϊδέα, το αυτοσυναίσθημα κ.α.

Βιοχημικές διαταραχές: επηρεάζουν είτε άμεσα τη συμπεριφορά του παιδιού με ζητήματα που προκύπτουν από τις βιολογικές λειτουργίες, είτε έμμεσα με το άγχος που προκαλείται εξαιτίας των υποχρεωτικών περιορισμών που δημιουργούνται για την αγωγή της υγείας τους(π.χ. Διαβήτης, ορμονολογικά ζητήματα κ.α.).

Ενδοψυχικές συγκρούσεις: σχετίζονται με τη φροϋδική προσέγγιση σύμφωνα με την οποία στα παιδιά δημιουργούνται ψυχικά τραύματα-τα οποία επιδρούν στη συμπεριφορά-όταν συγκρούονται με άτομα στο κοντινό τους περιβάλλον (π.χ. Γονείς) και όταν υπάρχει αδυναμία κάλυψης κοινωνικοσυναισθηματικών και ψυχολογικών αναγκών.

Κληρονομική προδιάθεση: Ακόμη υπάρχει ανεπάρκεια στους τρόπους με τους οποίους τα σχολεία και οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν να ερμηνεύσουν τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών. Αν και υπάρχουν δηλαδή διαθέσιμα ερευνητικά δεδομένα από τα οποία προκύπτει καθαρά, ότι τουλάχιστο ένα μερίδιο της ευθύνης για τα προβλήματα συμπεριφοράς των παιδιών ανήκει στα σχολεία και στους εκπαιδευτικούς, ωστόσο πολλά σχολεία και πολλοί εκπαιδευτικοί συνεχίζουν να αγνοούν όλα αυτά ή συγχέουν τις αιτίες που τα προκαλούν και θεωρούν υπεύθυνα τα παιδιά για τα προβλήματά τους.

Η ανάπτυξη του παιδιού: υπάρχουν αρκετοί παράγοντες οι οποίοι καθορίζουν την ανάπτυξη ενός παιδιού. Εάν ένας από αυτούς διαταραχθεί, τότε είναι πιθανό το παιδί να παρουσιάσει προβλήματα στη συμπεριφορά του.

Ψυχολογικοί παράγοντες: είναι ποικίλοι οι συγκεκριμένοι παράγοντες, εκ των οποίων οι σημαντικότεροι είναι:

Μαθησιακές δυσκολίες: τα προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος και η άσχημη σχολική επίδοση έχουν άμεση σχέση με εναλλαγή σε σχέση με το ποιο προηγείται και ποιο έπεται.

Μηχανισμοί άμυνας ή προσαρμογής: όπως όλοι οι άνθρωποι, έτσι και τα παιδιά προσπαθούν να προστατέψουν το εαυτό τους και επειδή δεν μπορούν να ξεχωρίσουν το καλό από το κακό πολλές φορές χρησιμοποιούν διάφορες τεχνικές (π.χ. ψέμα) δίχως να σκεφτούν τις επιπτώσεις.

Το αυτοσυναίσθημα των παιδιών: το αυτοσυναίσθημα είναι ο τρόπος που βλέπει το παιδί τον εαυτό του. Οι έρευνες αποδεικνύουν ότι όλα τα παιδιά με διαταραγμένη συμπεριφορά έχουν χαμηλό το αίσθημα της αυταξίας τους. Το αυτοσυναίσθημα έχει σπουδαίο ρόλο, καθώς «ανάλογα με το πώς αισθάνονται τα παιδιά μπορεί να επηρεάζεται η συμπεριφορά τους και να εκδηλώνουν δυσκολίες».

Η τάση να αισθάνονται ένοχα για τη συμπεριφορά τους: το αυτοσυναίσθημα των παιδιών πέφτει ακόμη περισσότερο όταν νιώθουν ότι φταίνε για τα προβλήματα που παρουσιάζουν. Αυτό σαφώς δυσχεραίνει ακόμη περισσότερο την κατάσταση.

Εξωγενείς ή περιβαλλοντικοί παράγοντες

Κατά πλειοψηφία σήμερα οι ερευνητές θεωρούν ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των προβλημάτων συμπεριφοράς οφείλεται σε παράγοντες που εντοπίζονται στην οικογένεια, στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (οικοσυστημική θεωρία) (Χρηστάκης, 2001).

Οικογενειακό περιβάλλον: Παρόλη την αδυναμία των ερευνητών να εντοπίσουν μία σταθερή και μόνιμη σχέση μεταξύ των οικογενειακών παραγόντων και της προβληματικής συμπεριφοράς, είναι αναμφισβήτητη η σημασία κάποιων παραγόντων της οικογένειας, όπως οι εμπειρίες που έχει το παιδί από την οικογένεια, η σχέση του παιδιού με τα πρόσωπα της οικογένειας, η οργάνωση η δομή και η εσωτερική λειτουργία της οικογένειας, η αγωγή που δέχεται το παιδί από την οικογένεια, οι συνθήκες ζωής της οικογένειας (Ελευθεριάδης, 2002). Η κάλυψη θεμελιωδών αναγκών των παιδιών για ψυχική υγεία και γενική ευημερία οδηγούν στη διαμόρφωση καλής αυτοιδέας και αυτοσυναίσθηματος, τα οποία στηρίζουν την ενδοπροσωπική και διαπροσωπική προσαρμογή του παιδιού (Sutton, 2003).

Το σχολικό περιβάλλον: Στο σχολείο, ένας ζωντανός κοινωνικοποιητικός οργανισμός, είναι δεδομένη η ύπαρξη παραγόντων που συμβάλλουν στην εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς αλλά και στη διόγκωση προβλημάτων που ήδη υπάρχουν. Τέτοιοι είναι το εκπαιδευτικό σύστημα, τα αναλυτικά προγράμματα, οι μέθοδοι διδασκαλίας. Η καλή οργάνωση ευνοεί τη δημιουργία κατάλληλου κοινωνικοσυναισθηματικού κλίματος, το οποίο θεωρείται μια από τις πιο σπουδαίες επιδιώξεις του δασκάλου στην τάξη του, αλλά και η στάση του δασκάλου προς τους μαθητές είναι σημαντική (Ματσαγγούρας, 2004).

Με την έρευνα «15.000 ώρες» του Rutter επιβεβαιώνεται η άποψη ότι το σχολείο είναι ένας πολύ σοβαρός κοινωνικοποιητικός οργανισμός, ο σοβαρότερος μετά την οικογένεια, και υπογραμμίζεται η ανάγκη να επαναπροσδιοριστεί και να ενισχυθεί ο ρόλος του και κυρίως οι στρατηγικές με τις οποίες αυτός πραγματώνεται έτσι, ώστε να είναι περισσότερο αποτελεσματικός σ' ότι αφορά τη πρόληψη και την αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς των μαθητών (Χρηστάκης, 2001).

Το κοινωνικό περιβάλλον: Το κοινωνικό περιβάλλον μέσα στο οποίο το άτομο ζει και εξελίσσεται καθορίζει ως ένα βαθμό τη συμπεριφορά του (Χρηστάκης, 2001). Είναι γεγονός ότι τα απορριπτόμενα παιδιά είναι γνώστες της κοινωνικής τους αποτυχίας και για το λόγο αυτό απογοητεύονται, απομονώνονται από την ομάδα ή εντείνουν την επιθετικότητά τους. Έντονη επιθετικότητα εμφανίζουν, επίσης, και τα αμφιλεγόμενα παιδιά (Cole & Cole, 2011). Μεγάλη είναι, επίσης, η πίεση της ομάδας για συμμετοχή σε αντικοινωνική συμπεριφορά, η οποία αυξάνεται μεταξύ των ηλικιών 9 ως 15 (Cole & Cole, 2002).

Συνεχίζοντας, σε ότι αφορά τους παράγοντες σκόπιμο είναι να αναφέρουμε ότι στην καθημερινή εκπαιδευτική πράξη, η διαχείριση της σχολικής τάξης μέσω των διαδικασιών της διδασκαλίας και της μάθησης θεωρείται θέμα νευραλγικής σημασίας (Πυργιωτάκης, 2000). Σύμφωνα με τον Herbert (1998), όλοι κουβαλάμε στο μυαλό μας αυτό που στην ψυχολογία λέγεται υπολανθάνουσες θεωρίες (implicit theories), δηλαδή ιστορίες ιδιωτικές, προσωπικές που τις λέμε στον εαυτό μας, όταν επιχειρούμε να ερμηνεύσουμε και να προβλέψουμε τον τρόπο που συμπεριφέρονται οι άνθρωποι. Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία (self-fulfilling prophecy) στο χώρο της εκπαίδευσης αναφέρεται στη γενική άποψη ότι οι εκπαιδευτικοί μπορούν να επηρεάσουν τη συμπεριφορά των μαθητών, και ιδιαίτερα των μικρότερων, όταν δε γνωρίζουν τις πραγματικές ικανότητές τους. Η αυτοεκπληρούμενη προφητεία είναι στην ουσία μια χωρίς ερείσματα προσδοκία, η οποία επαληθεύεται απλά και μόνο, επειδή αναμένεται να αποδειχθεί αληθινή (Τριλιανός, 2009).

Έτσι, βασικοί παράγοντες σύμφωνα με τις Παρασκευά & Παπαγιάννη (2008) που αποτρέπουν τις προβληματικές συμπεριφορές και τις διαταραχές συναισθήματος, ενισχύοντας την επιτυχημένη διαχείριση και λειτουργία της σχολικής κοινότητας, είναι, πρώτον, να γνωρίζουν οι μαθητές τι αναμένεται να κάνουν και γενικά να αισθάνονται ότι μπορούν να επιτύχουν αυτά που επιχειρούν, δεύτερον, οι μαθητές να διατηρούν αμείωτο το ενδιαφέρον τους για τις δραστηριότητες, οι οποίες

καθοδηγούνται διακριτικά από τον εκπαιδευτικό, τρίτον, είναι η ελαχιστοποίηση του χαμένου χρόνου και τέλος η διατήρηση ενός καλού ρυθμού εργασίας παράλληλα με τη χαλαρή και ευχάριστη ατμόσφαιρά.

1.4. Θεωρητικές προσεγγίσεις

Σε αυτό το σημείο κρίνεται σκόπιμο να αναφερθούμε σε βασικές θεωρίες: Γνωστική – συμπεριφοριστική θεωρία, η Ανθρωπιστική θεωρία, Ψυχαναλυτική – ψυχοδυναμική θεωρία, Συστημική θεωρία προκειμένου να εξεταστεί η συνεισφορά κάθε προσέγγισης στο συμπεριφορικά προβλήματα και τις διαταραχές συναισθήματος των παιδιών, ενώ παράλληλα γίνεται αναφορά και στο ρόλος του συναισθήματος και της Θετικής ψυχολογίας.

1.4.1. Γνωστική – συμπεριφοριστική θεωρία

Ο συμπεριφορισμός συνέβαλε σημαντικά στο να κατανοήσουμε τη συμπεριφορά των παιδιών. Πλέον δεχόμαστε ότι το άτομο απαντά δημιουργικά στον κόσμο που αντιλαμβάνεται με τον δικό του τρόπο. Το γεγονός αυτό προϋποθέτει μια δημιουργική και αμφίδρομη σχέση μεταξύ του παιδιού και της συμπεριφοράς του, των γνωστικών του διαδικασιών και του περιβάλλοντος (Καλαντζή – Αζίζι, 2004).

Οι συμπεριφοριστικοί ψυχολόγοι θεωρούν ότι η συμπεριφορά είναι το πρόβλημα και κάθε παρέμβαση των ειδικών ή των εκπαιδευτικών πρέπει να απευθύνεται στη συμπεριφορά. Συνεπώς, το πρόγραμμα τροποποίησης της συμπεριφοράς εστιάζει στο είδος και τη συχνότητα της μαθητικής συμπεριφοράς και αναζητά τις συνθήκες που μειώνουν ή και εξαλείφουν την ανεπιθύμητη συμπεριφορά. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η βασική αρχή της συμπεριφοριστικής σχολής είναι «χρησιμοποίησε ό,τι αποδίδει από τα παραδοσιακά και σύγχρονα μέσα ενθάρρυνσης και αποθάρρυνσης», όλα, όμως, είναι απαραίτητο να χρησιμοποιηθούν σύμφωνα με τους νόμους της συμπεριφοριστικής ψυχολογίας (Ματσαγγούρας, 1988).

Στη λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς κάθε συμπεριφορά αξιολογείται βάσει των συνθηκών του περιβάλλοντος. Η λειτουργική ανάλυση της συμπεριφοράς περιλαμβάνει τρεις παράγοντες. Αρχικά, έχουμε τα προγενόμενα της συμπεριφοράς, που είναι οι συνθήκες κατά τις οποίες εκδηλώνεται η συμπεριφορά. Επιπλέον, έχουμε

τη συμπεριφορά (στόχο), η οποία κατηγοριοποιείται σε τρεις γενικές κατηγορίες: τις υπερβολικές αντιδράσεις, τις ελλειμματικές αντιδράσεις και τα προβλήματα που σχετίζονται με τον έλεγχο των ερεθισμάτων. Τέλος, γίνεται λόγος για τα επακόλουθα της συμπεριφοράς, που είναι οι περιβαλλοντικές αλλαγές που ακολουθούν άμεσα τη δεδομένη συμπεριφορά και επηρεάζουν την πιθανότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς στο μέλλον, με γενικές κατηγορίες τα θετικά επακόλουθα, τα αρνητικά επακόλουθα και κανένα επακόλουθο. Το μοντέλο αυτό ονομάζεται ABC (Καλαντζή – Αζίζι, 2004).

Στόχος των συμπεριφοριστών είναι η αύξηση της επιθυμητής συμπεριφοράς ή ο περιορισμός μιας λιγότερο επιθυμητής συμπεριφοράς με τη χρήση των ενισχυτών (Τριλιανός, 2009). Ως ενίσχυση ορίζεται οποιοδήποτε επακόλουθο μιας συμπεριφοράς έχει ως αποτέλεσμα την αύξηση της πιθανότητας εκδήλωσης της συμπεριφοράς αυτής (Καλαντζή – Αζίζι, 2004). Κατά συνέπεια, ενισχυτής ορίζεται ένα ερέθισμα με συνέπειες, το οποίο συμβαίνει σε συνάρτηση με μια συμπεριφορά και αυξάνει τη συμπεριφορά αυτή (Elliot et al., 2008). Ακόμη και οι συνέπειες πράξεων οι οποίες θεωρούνται εξ ορισμού αρνητικές μπορεί να αποδειχθεί ότι λειτουργούν ως θετική ενίσχυση.

Η ενίσχυση μπορεί να είναι θετική και αρνητική. Θετική ενίσχυση είναι οποιοδήποτε ευχάριστο επακόλουθο παρέχεται στο άτομο μετά την εκδήλωση της επιθυμητής συμπεριφοράς και αυξάνει τη συχνότητα εμφάνισης της συμπεριφοράς αυτής. Η αρνητική ενίσχυση αυξάνει επίσης τη συχνότητα εμφάνισης της επιθυμητής συμπεριφοράς, απαλλάσσοντας το άτομο από κάποιες δυσάρεστες συνέπειες οι οποίες θα λάμβαναν χώρα αν η επιθυμητή συμπεριφορά δεν εκδηλωνόταν (Καλαντζή – Αζίζι, 2004).

1.4.2. Ανθρωπιστική θεωρία

Σύμφωνα με την ανθρωπιστική προσέγγιση όχι μόνο η νόηση αλλά ολόκληρο το άτομο συμμετέχει στη διαδικασία της ανάπτυξης, και αυτό είναι που αποτελεί προϋπόθεση αληθινής μάθησης. Τα συναισθήματα και οι κοινωνικές και επαγγελματικές δεξιότητες αποτελούν όλα αντικείμενο της ανθρωπιστικής εκπαίδευσης (Κολιάδης, 2010).

Στο πλαίσιο της συγκεκριμένης προσέγγισης δίνεται ιδιαίτερα έμφαση σε μία εσωτερική τάση του ατόμου για αυτοπραγμάτωση, η οποία παρακινεί για συνεχή ανάπτυξη των δυνατοτήτων του. Κατά τη διάρκεια της αυτοπραγμάτωσης ο άνθρωπος προσπαθεί να αναπτύξει πλήρως όλες τις δυνατότητές του και επιχειρεί να γίνει οτιδήποτε είναι ικανός να γίνει (Τριλιανός, 2009). Θεωρείται ότι η διαδικασία της αυτοπραγμάτωσης πραγματοποιείται ευκολότερα μέσα σε ένα κλίμα ομαλών διαπροσωπικών σχέσεων και συναισθηματικής ασφάλειας και αποδοχής (Ματσαγγούρας, 1988). Επίσης, εκπρόσωποι αυτής της προσέγγισης υποστηρίζουν ότι ο άνθρωπος σε μεγάλο βαθμό ελέγχει ο ίδιος τη συμπεριφορά του (Κολιάδης, 2010), αλλά το κοινωνικό περιβάλλον επηρεάζει θετικά ή αρνητικά την ανάπτυξή του, ανάλογα με τον τρόπο που ο ίδιος αντιλαμβάνεται και ερμηνεύει το περιβάλλον του (Ματσαγγούρας, 1988).

Οι ανθρωπιστές ψυχολόγοι θεωρούν ως πρωταρχικό έργο του σχολείου την εξασφάλιση του κατάλληλου κλίματος και πλέγματος διαπροσωπικών σχέσεων, που θα επιτρέψουν στο παιδί να αυτοπραγματωθεί. Έτσι, οι σχολικές δραστηριότητες μετατρέπονται σε μέσα πραγμάτωσης αυτού του σκοπού (Ματσαγγούρας, 1988).

Επίσης ιδιαίτερο στοιχείο της ανθρωπιστικής θεωρίας είναι η σημασία της αυτοαντίληψης. Οι μαθητές ανταποκρίνονται στο σχολείο, σε μεγάλο βαθμό, ανάλογα με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους. Ο τρόπος με τον οποίο οι σημαντικοί άλλοι ανταποκρίνονται στους μαθητές επηρεάζει σημαντικά την αυτοαντίληψή τους, γι' αυτό και με ένα σύνολο μηνυμάτων ο εκπαιδευτικός μεταδίδει συνεχώς στους μαθητές την πληροφορία ότι διαθέτουν υπευθυνότητα, ικανότητα και αξία (Κολιάδης, 2010).

1.4.3. Ψυχαναλυτική – ψυχοδυναμική θεωρία

Σύμφωνα με τη θεωρία της ψυχοδυναμικής προσέγγισης, οι ενδοψυχικές συγκρούσεις και τα τραύματα στη νηπιακή ηλικία των παιδιών διαταράσσουν τη συμπεριφορά τους (Χρηστάκης, 2001). Το τραύμα ορίζεται, στην ψυχαναλυτική προσέγγιση, ως η εμπειρία που σε μικρό χρονικό διάστημα δίνει στην ψυχική ζωή ένα τόσο ισχυρό ερέθισμα το οποίο δεν μπορεί να απαλειφθεί ή να τύχει της συνήθους επεξεργασίας, με αποτέλεσμα να καθίστανται αναπόφευκτες μόνιμες διαταραχές. Το τραύμα αναφέρεται

σε μια κατάσταση όπου το υποκείμενο βιώνει πληθώρα αρνητικών επιδράσεων που προέρχονται από εξαιρετικής έντασης στρεσογόνα γεγονότα, τα οποία δεν μπορεί να επεξεργαστεί ψυχικά. Η πρόωμη έκθεση του παιδιού σε τέτοιου επιπέδου έντονες τραυματικές συνθήκες κατά τη διάρκεια της κρίσιμης περιόδου δόμησης του ψυχισμού, δημιουργεί ιδιαίτερα επιβαρυνμένες καταστάσεις, που αν δεν διαμεσολαβηθούν και δεν δοθεί η δυνατότητα στο παιδί να τις επεξεργαστεί, μπορούν να προκαλέσουν σειρά σοβαρών επιπτώσεων (ψυχικών και σωματικών) στην μετέπειτα ζωή του (Μπούρας & Λαζαράτου, 2012).

Συγκεκριμένοι παράγοντες και χαρακτηριστικά του παιδιού, όπως η ηλικία του και το εξελικτικό του επίπεδο όταν το τραύμα συμβαίνει, ο τύπος του τραύματος (κακοποίηση σωματική, σεξουαλική, παραμέληση, τραυματικά κοινωνικά γεγονότα), η συχνότητα, η διάρκεια και η σφοδρότητα της τραυματικής συνθήκης, έχει αποδειχθεί πως επηρεάζουν καταλυτικά τις συνέπειες του τραύματος (Μπούρας & Λαζαράτου 2012). Ακόμη έχει θεωρηθεί ότι ο συσσωρευμένος αντίκτυπος ενός επαναλαμβανόμενου ψυχικού τραύματος προκαλεί ισχυρότερη διαταραχή στο συναίσθημα και στη συμπεριφορά από όση ένας και μοναδικός, έστω και βαρύτατος, ψυχικός τραυματισμός (Varma, 1997).

Το τραυματικό μπορεί καταρχάς να νοηθεί ως στοιχείο ενός πρώιμου χρόνου, κατά τον οποίο εκφράζεται η απουσία αυτού που για το Εγώ του παιδιού θα έπρεπε να ήταν παρόν, για κάτι δηλαδή που δεν συνέβη την ώρα που έπρεπε να συμβεί (Μπούρας & Λαζαράτου, 2012). Το Εγώ θεωρείται ένα χαρακτηριστικό τμήμα του νου, το οποίο αντιπροσωπεύει την πραγματικότητα του εξωτερικού κόσμου και αναπτύσσει ικανότητες που διευκολύνει το άτομο να ζήσει σύμφωνα με τις απαιτήσεις του εξωτερικού περιβάλλοντος (Varma, 1997). Η έννοια της απουσίας στην πρόωμη παιδική ηλικία απεικονίζεται με την παραμέληση, την ένδεια της γονικής φροντίδας, αλλά και την αδυναμία του γονέα να ασκήσει τη λειτουργία και τον ρόλο του (Μπούρας & Λαζαράτου, 2012). Επίσης, πλήγματα στο σωματικό σχήμα και στην εν γένει λειτουργία του σώματος μπορούν να λειτουργήσουν εξαιρετικά τραυματικά. Η έννοια του τραυματικού εμπεριέχει επίσης την αδυναμία ενός πρώιμου και αδύναμου Εγώ να οικειοποιηθεί, να επεξεργαστεί και να αναπαραστήσει ένα βίωμα (Μπούρας & Λαζαράτου 2012). Δηλαδή, αυτό που βιώνει το παιδί σχετίζεται με το χαρακτήρα του και αποτελεί την ερμηνεία του ίδιου του παιδιού (Varma, 1997).

Με όρους ψυχαναλυτικούς, τα ψυχικά τραύματα και συνεπώς προβλήματα συμπεριφοράς, όπως μπορούν να υπάρξουν εξαιτίας της σύγκρουσης του Εγώ (η πραγματικότητα που βιώνει το άτομο) και του Υπερεγώ (η κοινωνία), έτσι μπορούν να δημιουργηθούν από τη σύγκρουση μεταξύ του Εγώ και του Εκείνο (τμήμα του νου που στεγάζει τις ενορμήσεις του ατόμου) και μεταξύ του Υπερεγώ και του Εκείνο (Varga, 1997).

Πολλαπλές μελέτες δείχνουν πως τραύματα που σχετίζονται με κακοποίηση ή/και παραμέληση κατά την παιδική ηλικία αποτελούν παράγοντα κινδύνου για εκδήλωση ψυχοπαθολογικών καταστάσεων. Άμεσες συναισθηματικές επιπτώσεις του τραύματος μπορεί να είναι η απομόνωση του παιδιού, ο φόβος, η αίσθηση αδυναμίας ελέγχου, η απώλεια του αισθήματος εμπιστοσύνης. Επίσης παρατηρούνται διαταραχές διάθεσης, με κυρίαρχα συμπτώματα αυτά της κατάθλιψης και της απόσυρσης, αρνητικές επιπτώσεις στη γνωστική ικανότητα, στη γλωσσική ανάπτυξη και στην ακαδημαϊκή επίδοση, προβλήματα στη δημιουργία ασφαλούς δεσμού, διαταραχή μετατραυματικού στρες (Μπούρας & Λαζαράτου 2012). Μελέτες δείχνουν πως τα παιδιά που έχουν υποστεί κακοποίηση ή παραμέληση έχουν τουλάχιστον 25% περισσότερες πιθανότητες να εμφανίσουν κατά την περίοδο της εφηβείας παραβατική συμπεριφορά, ανεπιθύμητη εγκυμοσύνη, χαμηλή σχολική επίδοση, χρήση ουσιών και ψυχολογικά προβλήματα.

Η ύπαρξή του κατά την παιδική ηλικία, με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που αυτή μπορεί να φέρει, δημιουργεί συνθήκες ικανές να επηρεάσουν το σύνολο της προσωπικότητας και της ζωής του ανθρώπου. Πραγματοποιείται πληθώρα ψυχικών και σωματικών εγγραφών με επιπτώσεις στο σύνολο του οργανισμού.

1.4.4. Συστημική θεωρία

Η συστημική προσέγγιση είναι ένας τρόπος ολιστικής διερεύνησης και κατανόησης των φαινομένων που έρχεται σε αντιδιαστολή με τον τρόπο της γραμμικής και αιτιώδους σχέσης που εφαρμόζουν άλλες προσεγγίσεις. Η συστημική προσέγγιση ορίζει το σύστημα ως το σύνολο των στοιχείων που βρίσκονται σε συνεχή, μεταξύ τους, αλληλεπίδραση και επικοινωνία, ως μια ολότητα, η οποία είναι κάτι παραπάνω από το άθροισμα των μερών της, όχι με την αριθμητική τους προσθετικότητα, αλλά με την έννοια της ποικιλίας των διαδράσεων και των αλληλοσυσχετίσεων. Η ολότητα

αυτή συνίσταται από τα επιμέρους στοιχεία ή μέρη και από το πλέγμα των μεταξύ τους σχέσεων. Έτσι το σύστημα δεν είναι μια απλή συρραφή στοιχείων, αλλά μια οργάνωση από αλληλοεξαρτώμενες ενότητες, σε διάφορα επίπεδα, οριζόντια και κάθετα, όπου η συμπεριφορά ενός στοιχείου επηρεάζει και επηρεάζεται από τη συμπεριφορά των υπόλοιπων στοιχείων. Για να κατανοηθεί το όλο θα πρέπει να εξεταστεί ως ένα ενιαίο σύστημα και όχι ως σύνολο από επιμέρους τμήματα (Κρίβας, 2007).

Η συστημική προσέγγιση χαρακτηρίζει, κυρίως, την ευαισθησία, αλλά και την έγνοια παιδαγωγών και ψυχολόγων ερευνητών, να αντιληφθούν, με εγκυρότερο και συνολικότερο τρόπο, τα ζητήματα που άπτονται της σχολικής και ατομικής (του κάθε μαθητή) πραγματικότητας, στο ευρύτερο οικολογικό (οικογενειακό, σχολικό, κοινωνικό, συνομηλίκων, της τάξης, χωροταξικό) πλαίσιο (Fraser, 2004).

Σε επίπεδο σχολικών/κοινωνικών προβλημάτων στην παιδική ηλικία, η έμφαση δίνεται στην ατομική πραγματικότητα του ίδιου του παιδιού, στις ελλείψεις και στις δυνατότητες που μπορεί αυτό να αναπτύξει, καθώς και στις ιδιαίτερες τεχνικές και στρατηγικές που πρέπει να εφαρμοσθούν ώστε να επιτευχθεί το μέγιστο των διαπροσωπικών κοινωνικών (πρωτίστως), αλλά και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων (Sameroff, 2000). Η διαπίστωση αυτή δεν ταυτίζεται με μια ιατρογενή προσέγγιση της ατομικής πραγματικότητας (των δυσκολιών) του παιδιού που τις θεωρεί αποκλειστικά ενδογενούς αιτιότητας, αλλά προάγει μία άλλου είδους θεώρηση και ερμηνεία και των συμπτωμάτων και των δυσκολιών, οι οποίες τοποθετούνται μέσα στο πλαίσιο ανάπτυξης του, πάντοτε σε αναφορά με την εσωτερική πραγματικότητα του παιδιού και αυτή του περιβάλλοντος, κυρίως, του οικογενειακού, τα πρώτα χρόνια κι, εν συνεχεία, του σχολικού. Αυτό σημαίνει ότι αναγνωρίζονται οι ατομικοί παράγοντες και οι ενδεχόμενες «παθολογικές» ή ακραία δυσλειτουργικές συμπεριφορές/συμπτώματα, του παιδιού, καθώς και η ανάγκη για εξειδικευμένες τεχνικές/παρεμβάσεις. Τα συμπτώματα/αντιδράσεις/δυσκολίες του παιδιού ερμηνεύονται σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης και γίνεται προσπάθεια να επιλύονται, σε μία οικολογική οπτική, η οποία δίνει έμφαση και στις ατομικές, και στις οικογενειακές, και οικολογικές (όταν είναι εφικτό) παρεμβάσεις (Κουρκούτας, 2008).

Με άλλα λόγια η μεγάλη ετερογένεια των «προβληματικών καταστάσεων» στην παιδική ηλικία δεν επιτρέπει τις υπεραπλουστεύσεις και ένας μεγάλος αριθμός παιδιών χρήζει βοήθειας σε ατομικό, μαθησιακό και ψυχοκοινωνικό επίπεδο, και βέβαια καλύτερων και προσαρμοσμένων στις ανάγκες του, εκπαιδευτικών και

ψυχοπαιδαγωγικών παρεμβάσεων, στο πλαίσιο του της αντιμετώπισης. Η ψυχολογία και οι δυσκολίες του παιδιού αναγνωρίζονται ως μέρος ενός δυναμικού πλαισίου αλληλεπίδρασης ατομικών και εξωγενών παραγόντων (Sameroff, 2000).

1.4.5. Ο ρόλος του συναισθήματος

Οι σύγχρονες τάσεις της σχολικής ψυχολογίας έχουν συμβάλει σημαντικά στην κατανόηση των διάφορων διαστάσεων προσαρμογής και των προϋπόθεσων για τη δημιουργία θετικού κλίματος στο σχολικό περιβάλλον (Χατζηχρήστου κ.ά., 2000), γεγονός που είναι σημαντικό για την πρόληψη και αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς. Ανάμεσα σε αυτές τις διαστάσεις εγκιβωτίζεται και το συναίσθημα. Το πρόγραμμα «Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο σχολείο για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και μάθησης στη σχολική κοινότητα» υπό την επιμέλεια της Χρυσής Γ. Χατζηχρήστου βασίζεται σε μια σύνθεση των σύγχρονων τάσεων που αφορούν και στις σύγχρονες ψυχολογικές θεωρίες της πολλαπλής προσωπικότητας και της συναισθηματικής νοημοσύνης, μια πτυχή του προγράμματος εστιάζεται στην αναγνώριση, την έκφραση και τη διαχείριση των συναισθημάτων (Doll, Zucker & Brehm, 2009).

Όπως έχει αναφερθεί και στη εισαγωγή η αναγνώριση η έκφραση και η διαχείριση των συναισθημάτων αναφέρονται ουσιαστικά στη συναισθηματική ανάπτυξη του ατόμου που αναφέρεται απ' τη μία στα συναισθήματα που βιώνει το άτομο και απ' την άλλη στην ικανότητα του ατόμου να ελέγχει τα συναισθήματά του ανάλογα με την κατάσταση στην οποία βρίσκεται (Χατζηχρήστου, κ.ά., 2004).

Όσον αφορά στα παιδιά, η ερμηνεία των συναισθημάτων από τα ίδια έχει προσελκύσει το ερευνητικό ενδιαφέρον και ιδιαίτερα η ερμηνεία των δυσάρεστων καταστάσεων. Επειδή κατά τη διάρκεια της ανάπτυξης τους, τα παιδιά συχνά νιώθουν φόβο, θυμό, άγχος, ζήλια, λύπη ή ανησυχία, στο πλαίσιο της γενικότερης προσπάθειας στήριξης τους έχουν διατυπωθεί από μελετητές κάποιες γενικές αρχές για τη διαχείριση των δυσάρεστων συναισθημάτων (Χατζηχρήστου, κ.ά., 2004).

Επιπλέον οι έρευνες που σχετίζονται με τα συναισθήματα υποστηρίζουν ότι αυτά επιδρούν σημαντικά στη μάθηση, στη μνήμη, στην ανάπτυξη και στην προαγωγή της ψυχικής υγείας των παιδιών, αλλά τα συναισθήματα μπορούν να επηρεάσουν και την

υγεία του σώματος, σύμφωνα με άλλες έρευνες. Όλα αυτά υποδηλώνουν ότι ο ρόλος του συναισθήματος είναι αξιοσημείωτος για τη συμπεριφορά του παιδιού. Παιδιά που νιώθουν πλήρη συναισθηματικά σπανίως αναπτύσσουν προβλήματα συμπεριφοράς.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι η ικανότητα ενός ατόμου να εκφράζει τα συναισθήματά του αποτελεσματικά κατά την αλληλεπίδρασή του με τους άλλους κρίνεται σημαντική και βέβαια προϋποθέτει ορισμένες δεξιότητες συναισθηματικής επάρκειας που σχετίζεται και η συναισθηματική νοημοσύνη του Goleman (2011).

Για όλους τους παραπάνω λόγους η συναισθηματική αγωγή, «εκπαίδευση» των παιδιών σε κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες αφορά γενικά όλους τους ενηλίκους που φροντίζουν και ασχολούνται με τα παιδιά ή καθοδηγούν ομάδες παιδιών και συνεπώς το σχολείο. Ουσιαστικά η συναισθηματική αγωγή και η καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης προετοιμάζουν τους μαθητές να είναι πιο δηκτικοί απέναντι στο συνάνθρωπο και ταυτόχρονα να ανακαλύπτουν τον εσωτερικό τους κόσμο, γι' αυτό και οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να θέσουν τα θεμέλια για τη δημιουργία ενός θετικού κλίματος μέσα στην τάξη και στο σχολικό πλαίσιο (Χατζηχρήστου, κ.ά., 2004), που αποσοβεί τον κίνδυνο εμφάνιση προβλημάτων συμπεριφοράς.

1.5. Η έννοια της αυτοαντίληψη

Ο όρος αυτοαντίληψη ή αντίληψη του Εγώ, αναφέρεται στο σύστημα παραστάσεων του ανθρώπου για τον εαυτό του, στη βάση των οποίων οικοδομεί τις αμοιβαίες σχέσεις με τους συνανθρώπους και τη στάση απέναντί τους. Είναι μια σχετικά σταθερή, σε μικρότερο ή μεγαλύτερο βαθμό συνειδητή, ολοκληρωμένη, αν και όχι απαλλαγμένη από εσωτερικές αντιφάσεις, μορφή του προσωπικού Εγώ, η οποία είναι αποτέλεσμα της αυτοαπόσπασης του ανθρώπου από τον περίγυρό του, πράγμα που του επιτρέπει να αισθάνεται ως υποκείμενο των σωματικών και ψυχικών του καταστάσεων, καθώς και των αντίστοιχων διεργασιών και ενεργειών (Πετρόφσκι, 1969).

Κατά τον Kinch (όπως αναφέρεται στο Μακρή-Μπότσαρη, 2001), η αυτοαντίληψη συνιστά ένα σχήμα γνώσης και είναι το αποτέλεσμα του συνόλου των αναφορών που το άτομο λαμβάνει για τον εαυτό του από τους ανθρώπους του περιβάλλοντός του.

Ο James (1963) όρισε την αυτοαντίληψη ως το σύνολο των αντιλήψεων που έχει το άτομο για τον εαυτό του και τις ικανότητες του. Η εικόνα του εαυτού καθορίζεται από την εικόνα των άλλων (αντίληψη - αξιολόγηση) για αυτόν.

Σύμφωνα με τον Burns (1982), η αυτοαντίληψη αντιπροσωπεύει μια δήλωση ή μια περιγραφή του ατόμου, ανεξάρτητα από το κατά πόσο η γνώση είναι σωστή ή λανθασμένη, βασισμένη σε αντικειμενικά στοιχεία ή σε υποκειμενική γνώση. Η συνιστώσα αυτή της έννοιας του εαυτού είναι ο πρακτικά απεριορίστος αριθμός τρόπων με τους οποίους κάθε άτομο αντιλαμβάνεται τον εαυτό του.

Από την άλλη πλευρά, ο Rogers (όπως αναφέρεται στο Φλουρής, 1989), βλέπει την αυτοαντίληψη ως στοιχείο του φαινομενολογικού πεδίου του ατόμου, του συνόλου των αντιλήψεών του για τον κόσμο, που διαμορφώνεται κατά τη συναλλαγή του ατόμου με το περιβάλλον.

Ακόμη η αυτοαντίληψη διαχωρίζεται ως η γνωστική πτυχή του εαυτού (που συνδέεται με την αυτοεικόνα του ατόμου) και γενικά αναφέρεται στην ολότητα ενός σύνθετου, οργανωμένου και δυναμικού συστήματος των όσων το άτομο έχει ως πιστεύω, ιδανικά, στάσεις και συμπεριφορές και τα θεωρεί ως αληθινά για την προσωπικότητά του, την ύπαρξή του. (Huitt, 2004)

Παρατηρούμε λοιπόν, πως αν και υπάρχει μια ποικιλία ορισμών που χρησιμοποιούνται για την έννοια της αυτοαντίληψης, η πλειονότητα των ειδικών συμφωνεί ότι η αυτοαντίληψη είναι το σύνολο των πεποιθήσεων και των στάσεων που διαμορφώνει ένα άτομο για τον εαυτό του, οι οποίες συνεπάγονται διάφορες τάσεις συμπεριφοράς.

1.5.1. Διαμόρφωση της αυτοαντίληψης

Η διαδικασία του σχηματισμού της αυτοαντίληψης αρχίζει από τους πρώτους μήνες της ζωής του ανθρώπου, συνεχίζει κατά την παιδική και εφηβική ηλικία και σταθεροποιείται, χωρίς βέβαια να αποκλείονται τροποποιήσεις, κατά την ώριμη ηλικία. Το νήπιο διαπιστώνει από πολύ νωρίς ότι αποτελεί ξεχωριστή φυσική αλλά και βουλητική οντότητα και, παράλληλα, βοηθούμενο από τη μνήμη που «αποθηκεύει» τις εμπειρίες, αποκτά αίσθηση της υπαρξιακής του συνέχειας. Στο πρώτο στάδιο του σχηματισμού της αυτοαντίληψης το άτομο αρχίζει να ανακαλύπτει τα σωματικά του μέλη και σχηματίζει μια γενική εικόνα για το σώμα του (Βαληλή, 2008).

Η σωματική εικόνα σχηματίζεται νωρίς όπως αποδεικνύει το γεγονός ότι τα βρέφη (8-9 μηνών) είναι σε θέση να αναγνωρίζουν τον εαυτό τους στον καθρέφτη και αργότερα να τον αναγνωρίζουν στις οικογενειακές φωτογραφίες. Οι βαθμιαίες σωματικές αλλαγές που γίνονται κατά την παιδική ηλικία αφομοιώνονται εύκολα στη σωματική εικόνα αλλά οι ραγδαίες μεταβολές που γίνονται κατά την εφηβική ηλικία δημιουργούν έντονες ανησυχίες και φόβους. (Λεονταρή, 1996).

Καθώς όμως το παιδί μεγαλώνει, καλείται από το κοινωνικό σύνολο να ανταποκριθεί σε ρόλους που καθορίζει το φύλο του, τη θέση του στην οικογένεια, την παιδική συντροφιά και το σχολείο. Παρατηρείται έτσι πως το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης διευρύνεται συνεχώς (Ματσαγγούρας, 1983).

1.5.2. Διαστάσεις της αυτοαντίληψης

Ο Higgins (1989) αναφέρει ότι στο σύνολο των αντιλήψεων που το άτομο έχει διαμορφώσει για τον εαυτό του συνδυάζονται οι τρεις όψεις του εαυτού: η προσωπική αυτοαντίληψη, η οποία σχετίζεται με τη γνώμη που έχει το κάθε άτομο για τον εαυτό του (π.χ. «έχω καστανά μάτια», «είμαι όμορφος», «είμαι ευαίσθητος»), η κοινωνική αυτοαντίληψη, η οποία διαμορφώνεται από την εντύπωση που έχει το άτομο για το πώς το βλέπουν οι άλλοι (π.χ. «οι άλλοι πιστεύουν ότι έχω πολύ χιούμορ»), και η ιδανική αυτοαντίληψη, η οποία περιλαμβάνει τα χαρακτηριστικά που το άτομο θα ήθελε να έχει ο εαυτός του (π.χ. «θα ήθελα να ήμουν πιο αδύνατος», «θα ήθελα να ήμουν άριστος μαθητής»).

Πολλές φορές, οι τρεις αυτές όψεις του εαυτού βρίσκονται σε ασυμφωνία μεταξύ τους, με αποτέλεσμα τη δημιουργία ψυχολογικών προβλημάτων στο άτομο. Όταν η προσωπική και η ιδανική αυτοαντίληψη διαφέρουν, το άτομο βιώνει δυσάρεστα συναισθήματα (π.χ. απογοήτευση) και έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ιδιαίτερα όταν η προσωπική αυτοαντίληψη διαφέρει από την κοινωνική, το άτομο αισθάνεται ότι απειλείται (Harter, 1990).

Το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης αποτελείται από στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας, από προδιαθέσεις και σωματικά χαρακτηριστικά (Λεονταρή, 1996):

α) Την κοινωνική ταυτότητα ενός ατόμου συνθέτουν πολυάριθμα στοιχεία, όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η θρησκεία, η εθνικότητα, το όνομα κ.α. Σύμφωνα με τον Rosenberg (1986), τα στοιχεία της κοινωνικής ταυτότητας χωρίζονται στις ακόλουθες κατηγορίες:

1. Κοινωνικός ρόλος (φύλο, ηλικία, επάγγελμα).
2. Συμμετοχή σε ομάδες (εθνικότητα, θρήσκευμα, πολιτική-ιδεολογική παράταξη).
3. Κοινωνικός χαρακτηρισμός-«ετικέτες» (περιθωριακές ομάδες: αλκοολικοί, χρήστες ουσιών κ.α.)
4. Προσωπική ιστορία του ατόμου (χαρακτηρισμοί που προκύπτουν από τη δράση του ατόμου και τις εμπειρίες του).
5. Κοινωνικοί τύποι (χαρακτηρισμοί που προσδίδονται στο άτομο με βάση τα ενδιαφέροντα, τις προτιμήσεις και τις συνήθειές του).
6. Προσωπική ταυτότητα (εκφράζει το «είναι», το σύνολο των στοιχείων της προσωπικότητας του ατόμου).

β) Ένα άλλο στοιχείο που περιέχεται στην αυτοαντίληψη είναι οι προδιαθέσεις, που σχετίζονται περισσότερο με τα «εσωτερικά» χαρακτηριστικά του ατόμου, όπως είναι οι στάσεις του, τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητάς του, οι ικανότητες, οι αξίες και οι συνήθειές του.

γ) Τα σωματικά χαρακτηριστικά είναι το τρίτο στοιχείο που συνθέτει το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης και αφορά στην αντίληψη που έχει το άτομο για το σώμα του. Η εικόνα αυτή είναι δυνατόν να μην ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα. Οι αντιλήψεις που έχουν οι άνθρωποι για την «εικόνα του σωματικού εαυτού» επηρεάζονται από το εξελικτικό στάδιο όπου βρίσκονται, δηλαδή η εικόνα του ατόμου για τον εαυτό του δεν είναι σταθερή σε όλα τα στάδια της ζωής του, αλλά διαφοροποιείται ανάλογα με τις εμπειρίες που αποκτά και το επίπεδο ωρίμανσής του .

1.5.3. Εξελικτική πορεία της αυτοαντίληψης

Σύμφωνα με την Χατζηχρήστου κ.ά (2004) η διαμόρφωση της αυτοαντίληψης συντελείται βαθμιαία, στη διάρκεια της εξελικτικής πορείας του ατόμου και διαφοροποιείται προοδευτικά, τουλάχιστον μέχρι την αρχή της εφηβείας. Στην πορεία

αυτή υπάρχουν κάποια κομβικά σημεία, βάσει των οποίων διαμορφώνεται τελικά η αυτοαντίληψη.

Ο Robert Selman (1980) διέκρινε μέσα από την έρευνά του τρία στάδια ανάπτυξης της αυτοαντίληψης. Στο πρώτο στάδιο τα παιδιά δεν διαχωρίζουν τα εξωτερικά από τα εσωτερικά γνωρίσματα. Στο δεύτερο στάδιο αρχίζουν να διακρίνονται τα εξωτερικά χαρακτηριστικά από τα εσωτερικά γνωρίσματα, ενώ στο τρίτο στάδιο, στην ηλικία των οκτώ ετών περίπου, διαφοροποιούν, πλέον, ξεκάθαρα τον εσωτερικό εαυτό από τον εξωτερικό-σωματικό. Στη συνέχεια περιγράφονται τα στάδια διαμόρφωσης της αυτοαντίληψης στην σχολική ηλικία, επειδή η έρευνά μας εστιάστηκε στη συγκεκριμένη ηλικία .

1.5.4. Σχολική ηλικία και αυτοαντίληψη

Στο Χατζηχρήστου κ.ά. (2004) αναφέρεται ότι η είσοδος του παιδιού στο Δημοτικό σχολείο, συνήθως, συμπίπτει με την προοδευτική αύξηση της πολυπλοκότητας της αυτοαντίληψης. Σε αυτό το στάδιο γίνεται μια στροφή προς τον εσωτερικό εαυτό και στις αυτοπεριγραφές των παιδιών αυξάνονται σταδιακά οι αναφορές σε ψυχολογικά χαρακτηριστικά. Στην αρχή της σχολικής ηλικίας τα παιδιά επικεντρώνονται σε γενικά χαρακτηριστικά (π.χ. έξυπνος, φιλικός κλπ.) και συναισθηματικές καταστάσεις (π.χ. λυπημένος), ενώ στην πρώιμη εφηβεία οι αναφορές για τον εαυτό επικεντρώνονται σε πιο αφηρημένα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας. Στην ηλικία των 5-7 ετών τα παιδιά αντιλαμβάνονται τον εαυτό τους με βάση τον σωματικό εαυτό, τα εξωτερικά χαρακτηριστικά, τη φυσική ικανότητα, τη γνωστική ικανότητα, τις δραστηριότητές τους, την κοινωνική αποδοχή και τον τρόπο συμπεριφοράς, από την ηλικία όμως των οκτώ ετών είναι σε θέση να εντοπίζουν τα συναισθήματα και τις επιθυμίες τους και να τα διαφοροποιούν από τους άλλους (Harter & Pike, 1984).

Ο Erikson (1995) θεωρεί ότι, κατά τη διάρκεια της σχολικής ηλικίας, η αυτοαντίληψη των παιδιών επηρεάζεται από τις προσπάθειές τους για μάθηση και κοινωνική ενσωμάτωση. Οι επιτυχημένες προσπάθειες (φιλοπονία) συμβάλλουν στην ανάπτυξη θετικής αυτοαντίληψης των παιδιών, ενώ τα αντίθετα αποτελέσματα οδηγούν σε αισθήματα κατωτερότητας.

Τα πρώτα χρόνια που το παιδί πηγαίνει στο σχολείο παρατηρείται μείωση των υπερβολικά θετικών χαρακτηριστικών που χρησιμοποιούσε για να περιγράψει τον

εαυτό του σε προηγούμενες ηλικίες. Για παράδειγμα, τα παιδιά Α', Β' και Δ' Δημοτικού έχουν αρνητική εικόνα για την ικανότητά τους στα μαθηματικά, στην ανάγνωση και στα μουσικά όργανα. Η μείωση της θετικής εικόνας, που έχουν τα παιδιά για τον εαυτό τους, αφορά στους περισσότερους τομείς της αυτοαντίληψης και γίνεται ιδιαίτερα αισθητή στην εφηβεία και στα πρώτα χρόνια της ενήλικης ζωής. Αντίστοιχα και η αυτοεκτίμηση, ενώ είναι υψηλή κατά τη μέση παιδική ηλικία, αρχίζει να μειώνεται κατά το 12^ο έτος, κατά τη μετάβαση δηλαδή από το Δημοτικό στο Γυμνάσιο, και έπειτα από ένα χρονικό διάστημα παρουσιάζει και πάλι τάσεις βελτίωσης (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004).

Οι συγκρίσεις του παιδιού με συνομήλικους τους για την αξιολόγηση του εαυτού του είναι πολύ σημαντική διαδικασία, καθώς εντοπίζουν τις ατομικές διαφορές και αξιολογούν την επάρκειά τους σε διάφορους τομείς. Ειδικά το παιδί της μέσης παιδικής ηλικίας, όταν δεν μπορεί να αξιολογήσει αντικειμενικά τις ικανότητες του, συγκρίνει τον εαυτό του με παιδιά με παρόμοια χαρακτηριστικά. Στις περιπτώσεις που διακυβεύεται η αυτοεκτίμησή του επιλέγει την κοινωνική σύγκριση με παιδιά που είναι λιγότερο ικανά από το ίδιο (Χατζηχρήστου κ.ά., 2004).

1.6. Η έννοια της αυτοεκτίμησης

Ο όρος αυτοεκτίμηση, αναφέρεται στην αξιολόγηση του εαυτού που κάνει και διατηρεί ένα άτομο. Περιλαμβάνει συμπεριφορές αποδοχής ή μη αποδοχής και σε ποιο βαθμό κάποιος αισθάνεται ότι αξίζει, ότι είναι ικανός, σημαντικός και αποτελεσματικός. Διαφέρει από την αυτοαντίληψη ή την αυτοεικόνα, τα οποία αναφέρονται στην εικόνα που έχει κάποιος για τον εαυτό του βασιζόμενος συνήθως, στο τί νομίζει ότι πιστεύουν οι άλλοι γι' αυτόν. Ενώ ο ορισμός της αυτοεκτίμησης είναι γενικά αποδεκτός, κάποιιοι ειδικοί προτείνουν κάποιους άλλους ορισμούς ελαφρά τροποποιημένους.

Όπως αναφέρεται στο Φλουρής (1983), ο Branden (1969) ορίζει την αυτοεκτίμηση σαν τον συνδυασμό της αυτο-εμπιστοσύνης και του αυτοσεβασμού, την πεποίθηση ότι κάποιος είναι ικανός να ζει και ότι του αξίζει η ευτυχία, ενώ ο Briggs (1970), αναφέρει ότι η αυτοεκτίμηση είναι το συνολικό αποτέλεσμα των συναισθημάτων ενός ανθρώπου για τον εαυτό του, συμπεριλαμβανομένων της αίσθησης του αυτοσεβασμού και της αίσθησης ότι αξίζει. Απ' την άλλη, οι Clemes και Ben (1981), ταυτίζουν την αυτοεκτίμηση με το συναίσθημα ικανοποίησης που υπάρχει όταν ικανοποιηθούν

κάποιες ατομικές ανάγκες. Αυτό συμβαίνει μέσα από τον τρόπο που οι άνθρωποι χειρίζονται τα διάφορα θέματα που τους αφορούν ή όταν μπορούν να επηρεάσουν τα γεγονότα, λόγω των ικανοτήτων τους, καθώς επίσης και από το πώς επηρεάζονται οι ίδιοι από το περιβάλλον τους. Η έννοια του εαυτού είναι συγκεκριμένη, και αμύνεται στις αλλαγές. Ο William James (1980), ίσως ο ιδρυτής της ψυχολογίας της αυτοεκτίμησης, είχε προσδιορίσει τέσσερα θέματα του εαυτού: το φυσικό εαυτό, τον κοινωνικό εαυτό, το γνωστικό εαυτό και τον πνευματικό εαυτό, ενώ ο Adler (1969), βάσισε τη θεωρία του σ' αυτό που θεώρησε σαν τη φυσιολογική προσπάθεια του ατόμου ν' αποκτήσει ανωτερότητα μέσα από την επίτευξη των στόχων. Υποστήριξε ότι ο άνθρωπος έρχεται στον κόσμο σαν κατώτερο ον και προσπαθεί να γίνει ανώτερο, ενώ το κύριο κίνητρό του γι' αυτή τη συμπεριφορά είναι η επίτευξη κάποιου στόχου.

Η αυτοεκτίμηση λοιπόν συνεχώς εξελίσσεται και αποτελεί το σύνολο των απόψεων που έχουμε για τον εαυτό μας, κάποια συγκεκριμένη στιγμή. Οι Steffenhagen και Burns (1987) υποστηρίζουν ότι η αυτοεκτίμηση λειτουργεί σε τρία επίπεδα: α) φυσικό β) πνευματικό γ) μεταφυσικό. Όταν η αυτοεκτίμηση είναι υψηλή εμφανίζονται 18 παράγοντες μεταξύ των οποίων η ελαστικότητα, η παραγωγικότητα, η προσαρμοστικότητα, το κοινωνικό ενδιαφέρον και η επιτυχία. Για τους δικούς μας σκοπούς, θα ορίσουμε την αυτοεκτίμηση ως: το βαθμό της ικανοποίησης που αισθάνεται κάποιος για τον εαυτό του, την αναγνώριση της προσωπικής του αξίας ή την εκτίμηση των προσπαθειών του και την εμπιστοσύνη στις δυνατότητές του. Αυτό δε σημαίνει ικανοποίηση εις βάρος των άλλων: η αυτοεκτίμηση δεν δημιουργείται μέσα από τον ανταγωνισμό με τους άλλους, ούτε είναι η καταγραφή των επιτυχιών και των αποτυχιών του. Βασίζεται περισσότερο στο αίσθημα της ικανότητας να λειτουργήσει κάποιος αποδοτικά στο μέλλον και όχι στην ικανοποίηση για τα επιτεύγματα του παρελθόντος. Η αυτοεκτίμηση διευκολύνει όλα τα θέματα της ζωής βοηθώντας στην αύξηση της ατομικής παραγωγικότητας και στη δημιουργία ικανοποιητικών διαπροσωπικών σχέσεων. Τα παιδιά προσπαθούν να επιτύχουν σε τομείς τους οποίους οι γονείς θεωρούν σημαντικούς. Συνεπώς, όταν οι γονείς εκτιμούν την ακαδημαϊκή επιτυχία, το επίπεδο της αυτοεκτίμησης των παιδιών, επηρεάζεται από τους βαθμούς και το επίπεδο της ακαδημαϊκής επιτυχίας τους. Εάν δεν καταφέρουν να πραγματοποιήσουν τις απαιτήσεις των γονιών, τότε αισθάνονται ανεπαρκή. Φτάνοντας στην εφηβεία, ο στόχος αλλάζει και τώρα πια οι αρχές της ομάδας - φίλων έχουν πρωταρχικό ρόλο, κάτι που μπορεί να δημιουργήσει αναστάτωση και διαταραχές στο

σπίτι. Η βάση της αυτοεκτίμησης μεταφέρεται από τις γονεϊκές αρχές, στις αξίες της ομάδας - φίλων και τέλος στις προσωπικές αξίες, αυτές που έχει αποδεχθεί το άτομο.

Η ακαδημαϊκή επιτυχία και η αναγνώριση στην τάξη, δεν έχει κάποια επίδραση στην αυτοεκτίμηση του μαθητή, εάν αυτός έχει σαν αποκλειστικό στόχο του την αποδοχή και αναγνώριση των συνομηλίκων του. Το επίπεδο, λοιπόν, της αυτοεκτίμησης συνεχώς εξελίσσεται και αλλάζει, και εξαρτάται από τις αποφάσεις που παίρνονται και τις επιλογές που γίνονται.

Τέλος, η αυτοεκτίμηση είναι ο βασικός, καθοριστικός παράγοντας για κάθε απόφαση που παίρνει ο μαθητής. Εάν ο μαθητής αισθάνεται άνετα σε κάποιο μαθησιακό περιβάλλον, θα είναι ανοιχτός και διατεθειμένος να αποδεχθεί την πρόκληση και θα συμβάλλει ολόψυχα στην μάθηση. Εάν όμως ο μαθητής έχει χαμηλή αυτοεκτίμηση, αισθάνεται ότι απειλείται, ή προβλέπει λίγες πιθανότητες επιτυχίας, το πιθανότερο είναι ότι θα προσπαθήσει ν' αποφύγει την πρόκληση, «το μάθημα» θα βρει κάποιον άλλο να κάνει τις εργασίες του ή θα καταβάλλει ελάχιστη προσπάθεια.

1.6.1. Διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση αρχίζει να αναπτύσσεται πολύ νωρίς στη νηπιακή ηλικία και συνεχίζει να διαμορφώνεται μέχρι την ενηλικίωση. Από νωρίς το παιδί έχει την εμπειρία της επιτυχίας μετά από προσπάθεια και επιμονή. Καθώς προσπαθεί, αποτυγχάνει, ξαναπροσπαθεί, αποτυγχάνει ξανά και τελικά τα καταφέρνει, διαμορφώνει ιδέες για τις ικανότητές του. Ταυτόχρονα, δημιουργεί μια άποψη για τον εαυτό του με βάση τις αλληλεπιδράσεις που έχει με άλλους ανθρώπους (Harter, 1990).

Τα πρώτα χρόνια της ζωής του παιδιού είναι καθοριστικά για να χτίσει την αυτοεκτίμησή του. Οι γονείς είναι οι πρώτοι και πιο σημαντικοί παιδαγωγοί, οπότε έχουν τη μεγαλύτερη επιρροή στη διαμόρφωση της αυτοεκτίμησης του παιδιού, μπορούν να φτιάξουν ένα «αποθεματικό αυτοεκτίμησης» όπου το παιδί θα αποθηκεύει πολλά θετικά πράγματα για τον εαυτό του. Στα επόμενα χρόνια, αυτό το αποθεματικό θα αντισταθμίσει τις αρνητικές εμπειρίες που αναπόφευκτα θα έχει. Οι σχέσεις που θα αναπτύξει το παιδί με άλλα μέλη της οικογένειας, με δασκάλους, φίλους και άλλους ενηλίκους, θα επηρεάσουν φυσικά την αυτοεκτίμησή του περαιτέρω (Ryan et al., 1994).

1.6.2. Διαστάσεις της αυτοεκτίμησης

Έχουν καθοριστεί τρία επίπεδα της αυτοεκτίμησης: η σφαιρική (global) (γενική αυτοεκτίμηση), η ενδιάμεση (intermediate), που αναφέρεται σε συγκεκριμένους τομείς της ζωής του ατόμου, όπως η ικανότητα, και η περιστασιακή (situational), που περιλαμβάνει τις καθημερινές εκδηλώσεις της αυτοεκτίμησης. Η σφαιρική και η ενδιάμεση αυτοεκτίμηση επηρεάζουν την περιστασιακή (Epstein, 1985). Ένα άτομο, επομένως, μπορεί να κάνει διαφορετικές αυτό-αξιολογήσεις, για διαφορετικούς τομείς της ζωής του. Έτσι, κάποιος ενδέχεται να έχει υψηλή αυτοαντίληψη σε έναν τομέα (π.χ. επαγγελματική αυτοαντίληψη), αλλά χαμηλή αυτοαντίληψη σε άλλον τομέα (π.χ. κοινωνική αυτοαντίληψη), ενώ, παράλληλα, η σφαιρική του αυτοεκτίμηση να επηρεάζεται από την επαγγελματική, αλλά όχι και από την κοινωνική αυτοαντίληψη, εάν για παράδειγμα, επαγγελματικός τομέας είναι για το άτομο σημαντικότερος του κοινωνικού (Epstein, 1985).

1.6.3. Εξελικτική πορεία της αυτοεκτίμησης

Η αυτοεκτίμηση αυξομειώνεται καθώς το παιδί μεγαλώνει. Αλλάζει συχνά και προσαρμόζεται ανάλογα με τις εμπειρίες και τις νέες εντυπώσεις του παιδιού. Οπότε είναι σημαντικό να έχουμε υπόψη τις ενδείξεις χαμηλής ή υψηλής αυτοεκτίμησης.

Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση μπορεί να μη θέλουν να δοκιμάσουν νέα πράγματα και να μιλούν αρνητικά για τον εαυτό τους π.χ.: «Είμαι χαζός», «Δεν θα μάθω ποτέ να το κάνω αυτό», «Τι νόημα έχει, αφού κανείς δεν νοιάζεται για μένα». Μπορεί να μην ανέχονται τη ματαιώση, να τα παρατάνε εύκολα ή να περιμένουν να αναλάβει κάποιος άλλος. Έχουν την τάση να ασκούν υπερβολική κριτική στον εαυτό τους και να απογοητεύονται εύκολα. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση έχει συνδεθεί με πολλά συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα. Τα συμπεριφορικά συνακόλουθα της χαμηλής αυτοεκτίμησης είναι καλύτερα ιδωμένα ως αντιδράσεις απόρριψης, πραγματικής, αναμενόμενης ή φανταστικής παρά ως συνέπειες της ίδιας της χαμηλής αυτοεκτίμησης (Leary et al., 1995).

Τα παιδιά με χαμηλή αυτοεκτίμηση βλέπουν τις προσωρινές αναποδιές ως μόνιμες, ανυπόφορες καταστάσεις και επικρατεί μέσα τους ένα είδος πεσιμισμού. Αυτό μπορεί να δημιουργεί στα παιδιά, στρες και ψυχολογικά προβλήματα, καθώς και πραγματικές δυσκολίες στο να επιλύουν διαφορετικά είδη προβλημάτων και προκλήσεων που συναντούν.

Τα παιδιά με καλή αυτοεκτίμηση, έχουν την τάση να απολαμβάνουν την αλληλεπίδραση με τους άλλους. Νιώθουν άνετα σε κοινωνικές περιστάσεις και απολαμβάνουν τις ομαδικές δραστηριότητες και τις προσωπικές τους ασχολίες. Όταν εμφανίζονται προκλήσεις, μπορούν να αναζητήσουν λύσεις χωρίς να υποτιμούν τον εαυτό τους ή τους άλλους. Για παράδειγμα, αντί να πει «Είμαι ηλίθιος», ένα παιδί με υγιή αυτοεκτίμηση λέει «Δεν το καταλαβαίνω αυτό». Ξέρει τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του και τις αποδέχεται. Επικρατεί μια αίσθηση αισιοδοξίας. Σύμφωνα με τους Brown & Marshall (2006) η αυτοεκτίμηση χρησιμοποιείται με τρεις διαφορετικούς τρόπους. Πρώτον η γενική αυτοεκτίμηση, που είναι σχετικά ανθεκτική στο χρόνο και τις καταστάσεις, έχει ένα μεγάλο εύρος στο οποίο εκτείνεται από άνθρωπο σε άνθρωπο και είναι ένα γνώρισμα (trait) του ανθρώπου. Η αυτοεκτίμηση χρησιμοποιείται επίσης για να αναφερθεί σε συναισθηματικές αντιδράσεις αυτο-αξιολόγησης σε σθεναρά γεγονότα. Τρίτον, η αυτοεκτίμηση χρησιμοποιείται για να αναφερθεί στον τρόπο που οι άνθρωποι αξιολογούν διάφορες ικανότητες και τα χαρακτηριστικά τους.

1.7. Διάκριση των εννοιών αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση

Η ανασκόπηση της ελληνικής και ξένης βιβλιογραφίας δείχνει ότι έχει υπάρξει σύγχυση και εναλλακτική χρήση όρων όπως αυτοαντίληψη, αυτοσυναίσθημα, αυτοεκτίμηση, αυτοαξιολόγηση. Σαφώς, όλοι αυτοί οι όροι αναφέρονται σε λειτουργίες που προϋποθέτουν την κατά βάση αξιολογική λειτουργία του ατόμου για τον Εαυτό του. Η αυτοαντίληψη, (self-concept) ως η εικόνα που έχει το άτομο για τον εαυτό του, αναφορικά με την ικανότητά του ως προς ένα τομέα της ζωής του (γνωστικό περιεχόμενο, πληροφορίες), μπορεί να ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (πραγματικές ικανότητες του ατόμου), οπότε είναι ρεαλιστική, ή όχι, οπότε είναι μη-ρεαλιστική (Burns, 1982). Ακόμη, με τον όρο αυτοαντίληψη νοείται και το σύνολο των χαρακτηριστικών που το άτομο νομίζει ότι κατέχει. Υπό αυτή την έννοια, η

αυτοαντίληψη ,σαν λειτουργία, θυμίζει τη λειτουργία της ταυτότητας, της συνειδητοποιημένης εικόνας που έχει το άτομο για τον εαυτό του ως μία πλήρης οντότητα, με μάλλον σταθερά χαρακτηριστικά και με προσωπική πορεία στο χρόνο (Μακρή-Μπότσαρη, 2001).

Από την άλλη πλευρά, η αυτοεκτίμηση (self-esteem) είναι το συναισθηματικό περιεχόμενο της σχέσης Εαυτός- Εγώ και Εαυτός –Εμένα (Burns, 1982). Εξαρτάται από το περιεχόμενο της αυτοαντίληψης σε μία συγκεκριμένη περιοχή, καθώς και την αξιολόγηση από το άτομο στη συγκεκριμένη αυτή περιοχή.

Η παραπάνω διαφοροποίηση ανάμεσα στη λειτουργία της αυτοαντίληψης από αυτήν της αυτοεκτίμησης υποστηρίζεται έμμεσα και από πληθώρα ερευνών, οι οποίες έχουν δείξει ότι το άτομο μπορεί να κάνει διαφορετικές αυτο-αξιολογήσεις, για διαφορετικούς δηλαδή τομείς της ζωής του. Έτσι ενδέχεται κάποιος να έχει υψηλή αυτοαντίληψη σε έναν τομέα (π.χ. σχολική αυτοαντίληψη), αλλά χαμηλή αυτοαντίληψη σε άλλον τομέα (π.χ. κοινωνική αυτοαντίληψη). Στη συνέχεια να επηρεάζεται η σφαιρική του αυτοεκτίμηση από τη σχολική, αλλά όχι από την κοινωνική αυτοαντίληψη, εάν ο σχολικός τομέας είναι, για το άτομο, σημαντικότερος (Πουρκός, 1997).

1.8. Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση: προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθηματικές διαταραχές

Από τη στιγμή που ο μαθητής εισέρχεται στον χώρο του σχολείου ενδιαφέρεται για τη σχολική επιτυχία του, η οποία προσδιορίζει τόσο την ικανότητά του να ολοκληρώσει τους ρόλους που αναλαμβάνει όσο και τη διαμόρφωση ενός κλίματος αποδοχής και καταξίωσης κυρίως από την ομάδα των συνομηλίκων (Μακρή-Μπότσαρη, 2001). Ωστόσο τα αναμενόμενα θετικά αποτελέσματα της υψηλής σχολικής επίδοσης δεν αποδεικνύονται, ένα πρόβλημα στη συμπεριφορά, προκαλεί δυσκολία του παιδιού να ανταποκριθεί επαρκώς στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος. Παράλληλα, το παιδί παρακολουθεί τους συνομηλίκους του να εξελίσσονται ομαλά, εισπράττοντας από τον περίγυρο την ευχαρίστηση της επιτυχίας που το ίδιο στερείται. Η κατάσταση επιδεινώνεται από αναμενόμενη αρνητική στάση των σημαντικών άλλων απέναντί του. Αυτές οι συσσωρευμένες ματαιώσεις από τις αποτυχημένες προσπάθειές του καταλήγουν στην ανάπτυξη χαμηλής αυτοεκτίμησης (Μακρή –Μπότσαρη, 2001). Η

συμπεριφορά του παιδιού χαρακτηρίζεται έτσι από αίσθημα αναξιότητας, και το παιδί παραιτείται από κάθε προσπάθεια συμμετοχής σε κάποια δραστηριότητα ή έργο. Κατ' αυτόν τον τρόπο, παγιώνεται ένας φαύλος κύκλος, μια ανατροφοδοτούμενη αλυσίδα αλληλεπιδράσεων ανάμεσα στην αυτοεκτίμηση και στην πραγματική ικανότητα επίτευξης εις βάρος του παιδιού (αφού δεν τα καταφέρνω, δεν αξίζω τίποτα) (Μουταβελής & Θώδη, 2004). Όσα παιδιά παρουσιάζουν υπο-επίδοση στο σχολείο(η επίδοσή τους είναι χαμηλότερη από τις πραγματικές τους δυνατότητες) έχουν αρνητική στάση, νιώθουν συναισθήματα μοναξιάς και αυτοπεριορίζουν την ελευθερία τους σε υπερβολικό βαθμό.

1.9. Ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας

Εξετάζοντας κανείς τις διαστάσεις της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης ως και τα συμπεριφορικά προβλήματα και τις διαταραχές συναισθήματος των παιδιών του Δημοτικού Σχολείου – επισκοπώντας προς τούτο τη σχετική βιβλιογραφία, ελληνική και ξένη – είναι δυνατόν να διακρίνει τις μελέτες που ερευνούν τις συνάψεις της αυτοεκτίμησης με τους επιμέρους τομείς της αυτοαντίληψης σε συνάρτηση με τα συμπεριφορικά προβλήματα.

Η ανασκόπηση της διεθνούς βιβλιογραφίας μαρτυρεί ότι μεταξύ των επιμέρους τομέων αυτοαντίληψης την ισχυρότερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση φαίνεται να έχουν οι τομείς της φυσικής εμφάνισης και των σχέσεων με τους συνομηλίκους. Σπουδαίο ρόλο παίζει και η σχέση των παιδιών με τους γονείς και στο ότι η αυτοεκτίμηση μεσολαβεί της σχέσης μεταξύ των κοινωνικοπεριβαλλοντικών εμπειριών και των συναισθηματικών/συμπεριφοριστικών προβλημάτων.

Η σωματική αυτοεκτίμηση και η σωματική αυτο-αντίληψη θεωρούνται ότι είναι σημαντικά ψυχολογικά στοιχεία για τη δόμηση της συνολικής αυτοεκτίμησης ειδικά στους εφήβους. Σύμφωνα με τον Fox (2000), η σωματική αυτοεκτίμηση έχει καταλάβει μια μοναδική θέση στο σύστημα της αυτοεκτίμησης, επειδή το σώμα μέσω της εμφάνισής του, των χαρακτηριστικών του και των ικανοτήτων του, παρέχει μία ουσιαστική διασύνδεση μεταξύ του ατόμου και του κόσμου. Η υψηλή σωματική αυτοεκτίμηση έχει αναδειχθεί ως ιδιαίτερος σημαντική για τη γενικότερη ανάπτυξη της αυτοεκτίμησης (Orth, Robins, & Widaman, 2012).

Οι Lindwall, Asci και Crocker (2014) στην έρευνά τους βρήκαν ότι αλλαγές στη σωματική αυτοαντίληψη σχετίζονται έντονα με τις αλλαγές στη γενική αυτοεκτίμηση σε ότι αφορά ένα επίπεδο ανάμεσα στα άτομα. Τα κορίτσια στην εφηβεία που ανέφεραν χαμηλότερη γενική αυτοεκτίμηση σε σχέση με το μέσο όρο, ανέφεραν επίσης μεγαλύτερη μείωση της σωματικής αυτοαντίληψης (και μικρότερη αύξηση της ελκυστικότητας του σώματος) σε σχέση με το μέσο όρο, και το αντίστροφο. Επιπλέον, τα κορίτσια που εμφάνισαν υψηλότερη από την αναμενόμενη σωματική αυτοαντίληψη σε μια δεδομένη περίπτωση εμφάνισαν επίσης υψηλότερα από τα αναμενόμενα αποτελέσματα για τη συνολική αυτοεκτίμηση. Τα αποτελέσματα αυτά υποστηρίζουν την ιδέα ότι οι πεποιθήσεις για τον εαυτό ενσωματώνονται ολόένα και πιο πολύ κατά την εφηβεία και η αλλαγή σε έναν τομέα συνοδεύει την αλλαγή σε άλλους τομείς.

Όπως αναφέρεται στη Μακρή-Μπότσαρη (2001), η ανασκόπηση των ευρημάτων κατά τη χρήση των ερωτηματολογίων της Harter (1999,σελ. 157-158) με δείγματα από τις ΗΠΑ (Hagborg, 1994. Harter, 1990a), την Αυστραλία (Trent, Russell, & Cooney, 1994), τη Γερμανία (Asendorff & van Aken,1993),την Ιαπωνία (Maeda, 1997), την Ιρλανδία (Granlese & Joseph, 1993), την Ιταλία (Pedrabissi, Santinello, & Scarpazza, 1988), τον Καναδά (Crocker & Ellsworth, 1990), τη Μεγάλη Βρετανία (Fox, Page, Armstrong, & Kirby, 1994), την Ολλανδία (van Dongen-Melman, Koot, & Verhulst, 1993) και την Ελλάδα (Makri-Botsari & Robinson, 1991) αποκαλύπτει ότι κατά μήκος ολόκληρου του ηλιακού φάσματος, από 8 έως 55 ετών, την ισχυρότερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση έχει η αυτοαντίληψη της φυσικής εμφάνισης. Υπάρχουν και έρευνες στις οποίες βρέθηκε ότι την ισχυρότερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση έχει ο τομέας των σχέσεων με τους συνομηλίκους.

Αξιοσημείωτο είναι τα ευρήματα ενός αριθμού μελετών, στις οποίες η αξιολόγηση της έννοιας του εαυτού έγινε με τα ερωτηματολόγια του Marsh, όπως και στη δικιά μας έρευνα με προσαρμογή για τα ελληνικά δεδομένα από τους Π. Γιαβρίμης και Χ. Χατζηχρήστου. Συμφωνούν ομοίως με τις προηγούμενες έρευνες ως προς το ότι την ισχυρότερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση φαίνεται να έχει είτε ο τομέας της φυσικής εμφάνισης είτε ο τομέας των σχέσεων με τους συνομηλίκους (Marsh, 1986). Αναφέρω ενδεικτικά την έρευνα Marsh (1986), η οποία πραγματοποιήθηκε στην Αυστραλία με δείγμα 808 μαθητές και φοιτητές, ηλικίας 16,6 έως 21,9 ετών. Και σε αυτή την έρευνα την ισχυρότερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση έχει η φυσική εμφάνιση ($r=0,48$) και οι σχέσεις με συνομηλίκους του αντίθετου φύλου ($r=0,50$).

Όπως αναφέρεται στη Μακρή-Μπότσαρη (2001) κατά την χρήση των ερωτηματολογίων ΠΑΤΕΜ (Πώς Αντιλαμβάνομαι Τον Εαυτό Μου), τα οποία αποτελούν την ελληνική έκδοση των ερωτηματολογίων της Harter με δείγματα Ελλήνων μαθητών η συνάφεια της κλίμακας φυσικής εμφάνισης με την κλίμακα αυτοεκτίμησης (σφαιρικής αυτοαξίας) των ερωτηματολογίων κινήθηκε σε επίπεδο $r=0,60$, την ισχυρότερη συνάφεια με την αυτοεκτίμηση βρέθηκε να έχει η φυσική εμφάνιση, με την τάση αυτή να ισχυροποιείται σταθερά από την Στ' Δημοτικού προς την Γ' Λυκείου, όπου και φτάνει στο πολύ υψηλό επίπεδο του $r=0,70$.

Στο σημείο αυτό θα πρέπει να επισημανθεί η σπουδαιότητα της σχέσης παιδιού και γονέα. Οι αντιλήψεις εφήβων χαμηλής γονικής φροντίδας που είχαν δυσκολία στο να μιλάνε με τους γονείς τους για τα προβλήματα τους και απ' την άλλη θεωρούσαν πολύ σημαντικές τις γνώμες των φίλων τους για σοβαρές αποφάσεις παρουσιάζονταν σημαντικά σχετιζόμενες με μειωμένη συμπεριφορική και συναισθηματική υγεία. Γι' αυτό και οι Ackard et al. (2006) προτείνουν παρεμβάσεις που στοχεύουν στη βελτίωση της σχέσης γονέα-παιδιού ως απαραίτητο στοιχείο για την πρόληψη της υγείας και την αποτροπή συμπεριφορών υψηλού κινδύνου στα νεαρά άτομα.

Σε έρευνα για να δοκιμαστεί το μοντέλο στο οποίο η αυτοεκτίμηση μεσολαβεί της σχέσης μεταξύ των κοινωνικοπεριβαλλοντικών εμπειριών και των συναισθηματικών/συμπεριφοριστικών προβλημάτων, οι DuBois et al. (1994) βρήκαν ότι οι κοινωνικο-περιβαλλοντικές εμπειρίες είχαν σημαντικές συνέπειες στα συναισθηματικά προβλήματα μέσω τόσο άμεσων όσο και έμμεσων επιπτώσεων που έδειξαν ένα μεσολαβητικό ρόλο για την αυτοεκτίμηση. Μόνο άμεσες επιπτώσεις κοινωνικοπεριβαλλοντικών εμπειριών ήταν εμφανείς για προβλήματα συμπεριφοράς.

Κεφάλαιο 2: Σκοπός της έρευνας

2.1. Σκοπός

Σκοπός της έρευνας έτσι όπως προκύπτει από την προβληματική και διαμορφώνεται και από τη θεωρητική έρευνα που έχει προηγηθεί είναι η εξέταση, η διερεύνηση και η παρουσίαση της σχέσης και της επίδρασης των συμπεριφορικών προβλημάτων και των διαταραχών συναισθήματος των παιδιών του Δημοτικού σχολείου με τις διαστάσεις της αυτοαντίληψης και της αυτοεκτίμησης.

Η έρευνά μας αφορούσε τα παιδιά των δύο μεγάλων τάξεων του Δημοτικού σχολείου και τους εκπαιδευτικούς τους. Η έρευνά μας επικεντρώθηκε στα παιδιά αυτά, διότι τα παιδιά μικρότερης ηλικίας όταν ρωτούνται για τις σωματικές τους ικανότητες, την εξωτερική τους εμφάνιση, τις σχέσεις με συνομήλικους και γονείς, την σχολική τους επίδοση, χρησιμοποιούν κριτήρια προσωπικά και συγκεκριμένα που είναι δυνατόν να αλλάζουν συνεχώς. Αντίθετα, καθώς τα παιδιά μεγαλώνουν εκτιμούν με διαφορετικό τρόπο τις παραπάνω ιδιότητες και χρησιμοποιούν πιο συγκεκριμένα κριτήρια. Οι περιγραφές αυτές είναι περισσότερο σταθερές και ευκολότερα παρατηρήσιμες και ανιχνεύσιμες με τα συνήθη ερευνητικά εργαλεία.

2.2. Ερευνητικά ερωτήματα και ερευνητικές υποθέσεις

Τα ερευνητικά ερωτήματα στα οποία αποσκοπεί να απαντήσει η παρούσα έρευνα είναι τα παρακάτω:

- α) Παρουσιάζεται σχέση ανάμεσα στην εκδήλωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος με τις μαθησιακές δυσκολίες;
- β) Υπάρχει σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης των μαθητών και την άποψή τους για την εξωτερική τους εμφάνιση;
- γ) Υπάρχει σχέση μεταξύ της αυτοεκτίμησης και της αυτοαντίληψης των μαθητών με τον τρόπο που εκείνοι συνδέονται με τους συνομηλίκους;
- δ) Παρουσιάζονται η αυτοεκτίμηση και η αυτοαντίληψης ανάμεσα στους πιο σημαντικούς - ισχυρούς προγνωστικούς παράγοντες για τα συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα;

Σύμφωνα με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας τόσο στον διεθνή, όσο και στον ελληνικό χώρο, διαμορφώνονται οι ακόλουθες υποθέσεις:

- ✓ Τα προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος είναι ένας παράγοντας που δημιουργεί ή ενισχύει τη δημιουργία μαθησιακών προβλημάτων.
- ✓ Η εξωτερική εμφάνιση αποδυναμώνει ή ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη των μαθητών.
- ✓ Η χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη δημιουργεί προβληματικές σχέσεις με τους συνομηλίκους.
- ✓ Μαθητές με χαμηλή αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη ίσως να είναι μαθητές με συναισθηματικά και συμπεριφορικά προβλήματα.

Τα ευρήματα της έρευνας αναμένεται να επιβεβαιώσουν ή να απορρίψουν μερικώς τις παραπάνω υποθέσεις. Φυσικά υπάρχουν και άλλα στοιχεία όπως η σχέση της χαμηλής αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης των μαθητών και η επίδραση των σημαντικών άλλων (εκπαιδευτικοί, γονείς) κ.α. Ευελπιστούμε στη συγκέντρωση στοιχείων για παρέμβαση και στο χώρο της οικογένειας και της σχολικής κοινότητας.

Κεφάλαιο 3: Η παρούσα έρευνα: Μεθοδολογία

3.1. Συμμετέχοντες

Η έρευνά μας αφορούσε τα παιδιά των δύο μεγάλων τάξεων του Δημοτικού σχολείου και τους εκπαιδευτικούς τους, που αποτελούν και τον πληθυσμό της έρευνας. Οι συμμετέχοντες μαθητές, δηλαδή το δείγμα των μαθητών της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 195 παιδιά σχολικής ηλικίας, τα οποία ταξινομήθηκαν σε δύο ηλικιακές ομάδες με βάση την τάξη τους (Πίνακας Α).

Στο σύνολο 195 παιδιών, τα 107 ήταν αγόρια και τα 88 κορίτσια. Τα παιδιά από αγροτική περιοχή ήταν 85, ενώ από αστική περιοχή 110.

Το σύνολο των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ήταν 15. Οι εκπαιδευτικοί απάντησαν και για τους 195 μαθητές. Τα χαρακτηριστικά και των δασκάλων παρουσιάζονται στον (Πίνακα Β).

Η επιλογή του συγκεκριμένου μεγέθους των συμμετεχόντων έγινε με βάση τους μεθοδολογικούς κανόνες ώστε να υπάρχει η απαραίτητη δύναμη για τις αναλύσεις που επιθυμούσαμε.

Η επιλογή του δείγματος έγινε με βάση τους χώρους που είχαμε πρόσβαση και δέχθηκαν να συνεργαστούν μαζί μας. Συγκεκριμένα η επιλογή του δείγματος έγινε από την ευρύτερη αστική και αγροτική περιοχή της Λιβαδειάς. Για τη συμμετοχή του δείγματος ζητήθηκε η συναίνεση των γονέων για τη συμμετοχή των παιδιών τους στην έρευνα. Επίσης ζητήθηκε και η συναίνεση των εκπαιδευτικών για τη συμμετοχή τους στην έρευνα και των μαθητών τους. Στους χώρους που είχαμε πρόσβαση επιλέχθηκαν όσο το δυνατόν με τυχαίο τρόπο εκπαιδευτικοί και μαθητές από λίστα ονομάτων αφού είχε εξασφαλισθεί και η συναίνεσή τους.

Πίνακας Α: Κατανομή του δείγματος των παιδιών ανά ηλικία, φύλο και τόπο διαμονής

	N	%
Ηλικία		
Ε' (10-11)	106	54.35%
ΣΤ' (11-12)	89	45.65%
Φύλο		
Αγόρια	107	54.87%
Κορίτσια	88	45.12%
Τόπος διαμονής		
Αγροτική περιοχή	85	43.58%
Αστική περιοχή	110	56.41%

Πίνακας Β: Κατανομή του δείγματος των εκπαιδευτικών ανά φύλο, ηλικία και επίπεδο εκπαίδευσης

	N	%
Φύλο		
Άνδρες	7	46.66%
Γυναίκες	8	53.33%
Ηλικία		
18-25	1	6.66%
26-35	5	33.33%
36-45	7	46.66%
46-55	2	13.33%
Εκπαίδευση		
Μεταπτυχιακό	2	13.33%

3.2. Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένα ερευνητικά εργαλεία και ειδικότερα δύο ερωτηματολόγια, ένα για μαθητές και ένα για τους εκπαιδευτικούς. Τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήθηκαν ήταν:

A) ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών (C. K. Connors – προσαρμογή: Π. Γιαβρίμης και Χ. Χατζηχρήστου)

Το Ερωτηματολόγιο για την Αξιολόγηση της Συμπεριφοράς των Μαθητών από τους εκπαιδευτικούς περιλαμβάνει 59 ερωτήσεις και αποτελεί μία αναθεωρημένη μορφή παλιότερης μορφής του ερωτηματολογίου, που περιείχε 37 ερωτήσεις. Ο Connors και οι συνεργάτες του (1996), χορήγησαν την αρχική τους κλίμακα (37 ερωτήσεις) σε εκπαιδευτικούς 1.702 μαθητών (832 αγόρια και 870 κορίτσια), που ήταν ηλικίας από 3 έως 17 ετών. Μετά από παραγοντική ανάλυση, που διενήργησαν στις 37 ερωτήσεις, προέκυψαν 6 παράγοντες. Στην αναθεωρημένη μορφή (59 ερωτήσεις), την οποία και χρησιμοποιήσαμε στην έρευνά μας, έχουν προστεθεί στις παραπάνω 37 ερωτήσεις επιπλέον ερωτήματα για τη μέτρηση της Διαταραχής Ελλειμματικής Προσοχής με Υπερκινητικότητα (ΔΕΠΥ-ADHD).

Αναλυτικά οι παράγοντες και οι ερωτήσεις που χαρακτηρίζουν την κάθε συμπεριφορά είναι:

- 1) Αντιδραστική συμπεριφορά (10 ερωτήσεις) 1, 7, 18, 19, 23, 25, 45, 46, 50, 55
- 2) Δυσκολίες στη μάθηση (7 ερωτήσεις) 3, 12, 21, 30, 40, 56, 57
- 3) Προβλήματα διαπροσωπικής συμπεριφοράς (10 ερωτήσεις) 4, 10, 13, 22, 31, 35, 36, 37, 41, 47
- 4) Προβλήματα ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς (7 ερωτήσεις) 5, 6, 14, 32, 39, 51, 54
- 5) Υπερκινητικότητα (10 ερωτήσεις) 2, 11, 16, 20, 29, 34, 38, 52, 44, 59
- 6) Διάσπαση προσοχής (10 ερωτήσεις) 8, 9, 17, 26, 27, 28, 48, 49, 52, 58
- 7) Τελειομανία (5 ερωτήσεις) 15, 24, 33, 43, 53

Σκοπός του ερωτηματολογίου είναι να περιγράψει κατά τον καλύτερο και αναλυτικότερο τρόπο τις συμπεριφορές των παιδιών που δυσκολεύονται στην επικοινωνία με τον εαυτό τους και με τους άλλους και που πιθανόν να απαιτούν

περαιτέρω διαγνωστική διερεύνηση και εξατομικευμένη διορθωτική αντιμετώπιση. Επίσης περιγράφει και τις δυσκολίες μάθησης που παρουσιάζουν οι μαθητές. Τα συμπτώματα αυτά, όταν υπάρχουν παρεμποδίζουν την ομαλή προσαρμογή του παιδιού στο σχολείο και στο σπίτι. Έτσι γίνεται λόγος για προβλήματα του παιδιού στη διαπροσωπική προσαρμογή, οπότε εννοούνται δυσκολίες στις σχέσεις του με τους άλλους, είτε για προβλήματα στην ενδοπροσωπική του προσαρμογή, οπότε υπάρχουν δυσκολίες στις σχέσεις του με τον ίδιο του τον εαυτό.

Ο βαθμός της σοβαρότητας του συμπτώματος καταγράφεται σε μια κλίμακα τύπου Likert τεσσάρων διαβαθμίσεων, όπου το 1 σημαίνει ότι το χαρακτηριστικό δεν ταιριάζει «καθόλου» στο παιδί, το 2 «πολύ λίγο», το 3 «αρκετά» και το 4 «πάρα πολύ». Το ερωτηματολόγιο συμπληρώνεται από τον εκπαιδευτικό για κάθε παιδί χωριστά.

Η διακρίνουσα εγκυρότητα στην αγγλική έκδοση κρίνεται ικανοποιητική, ενώ τα σχετικά στοιχεία από το ελληνικό δείγμα βρίσκονται στο στάδιο επεξεργασίας. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (δείκτης Cronbach's α) κυμαίνεται από 0,87 έως 0,92. Όσον αφορά το ελληνικό δείγμα, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας κυμαίνεται από 0,78 έως 0,95.

B) ερωτηματολόγιο μαθητών περιγραφής του εαυτού – I (H. W. Marsh – προσαρμογή: Π. Γιαβρίμης και Χ. Χατζηγηρήστου)

Το ερωτηματολόγιο Περιγραφής του Εαυτού, περιλαμβάνει 76 ερωτήσεις και συμπληρώνεται από τους ίδιους τους συμμετέχοντες. Σχεδιάστηκε για μαθητές σχολικής ηλικίας (8-12 χρονών) και είναι βασισμένο στο ιεραρχικό μοντέλο αυτοαντίληψης του Shalvenson και των συνεργατών του. Σύμφωνα με τη δομή που προτείνουν οι κατασκευαστές του, οι ερωτήσεις κατηγοριοποιούνται σε οκτώ επιμέρους παράγοντες. Αναλυτικά οι παράγοντες και οι ερωτήσεις που χαρακτηρίζουν την κάθε συμπεριφορά είναι:

- 1) Σωματικές ικανότητες (9 ερωτήσεις) 3,10,17,24, 32, 40, 48, 56, 64
- 2) Εξωτερική εμφάνιση (9 ερωτήσεις) 1, 8, 15, 22, 30, 38, 46, 54, 62
- 3) Σχέσεις με συνομηλίκους (9 ερωτήσεις) 7, 14, 21, 28, 36, 44, 52, 60, 69
- 4) Σχέσεις με γονείς (9 ερωτήσεις) 5, 12, 19, 26, 34, 42, 50, 58, 66
- 5) Γενική αυτοαντίληψη (10 ερωτήσεις) 29, 37, 45, 53, 61, 67, 70, 72, 74, 76

6) Ανάγνωση (10 ερωτήσεις) 4, 11, 18, 25, 33, 41, 49, 57, 65, 73

7) Μαθηματικά (10 ερωτήσεις) 6, 13, 20, 27, 35, 43, 51, 59, 68, 75

8) Σχολικά μαθήματα (10 ερωτήσεις) 2, 9, 16, 23, 31, 39, 47, 55, 63, 71

Το ερωτηματολόγιο έχει σκοπό την αξιολόγηση επιμέρους διαστάσεων της αυτοαντίληψης.

Η βαθμολόγηση γίνεται σε μια κλίμακα τύπου Likert πέντε διαβαθμίσεων (1-5). Οι υψηλότερες τιμές αντανakλούν υψηλότερα επίπεδα θετικής αυτοαντίληψης στις αντίστοιχες διαστάσεις. Η βαθμολόγηση προκύπτει από την άθροιση των βαθμών των ερωτήσεων της κάθε υποκλίμακας. Ο μέσος όρος των τιμών των απαντήσεων στην κάθε υποκλίμακα αντιστοιχεί στις διαφορετικές διαστάσεις της αυτοαντίληψης.

Η διακρίνουσα εγκυρότητα στην αγγλική έκδοση κρίνεται ικανοποιητική, ενώ τα σχετικά στοιχεία από το ελληνικό δείγμα βρίσκονται στο στάδιο επεξεργασίας. Η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας της αγγλικής έκδοσης του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε με το συντελεστή Cronbach's α , ο οποίος κυμάνθηκε από 0,80 έως 0,92, με μέσο συντελεστή αξιοπιστίας 0,88 για τους οκτώ παράγοντες. Όσον αφορά το ελληνικό δείγμα, η αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας για τις οκτώ υποκλίμακες κυμαίνεται από 0,67 έως 0,84.

Όλα τα ερωτηματολόγια παρατίθενται στο παράρτημα.

3.3. Διαδικασία συλλογής των δεδομένων - διεξαγωγή της έρευνας

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη από τον Μάρτιο του 2015 έως τον Ιούνιο του έτους 2015. Πιλοτική έρευνα δε διεξήχθη. Πρωτίστως έγινε μία κλήρωση για να επιλεγθούν τα σχολεία. Τα σχολεία ήταν χωρισμένα σε δύο κατηγορίες α) σχολεία αστικής περιοχής β) σχολεία αγροτικής περιοχής. Η κλήρωση ανέδειξε τα σχολεία προς επικείμενη συνεργασία, ενώ προέκυψαν και κάποια αναπληρωματικά σε περίπτωση κωλύματος τα οποία εν τέλει δεν χρειάστηκαν. Τα σχολεία που συμμετείχαν στην έρευνα ήταν:

🏠 3^ο Δημοτικό σχολείο Λιβαδειάς (μαθητές, εκπαιδευτικοί)

🏠 4^ο Δημοτικό σχολείο Λιβαδειάς (μαθητές, εκπαιδευτικοί)

🏠 7^ο Δημοτικό σχολείο Λιβαδειάς (μαθητές, εκπαιδευτικοί)

🏠 10^ο Δημοτικό σχολείο Λιβαδειάς (μαθητές, εκπαιδευτικοί)

1^ο Δημοτικό σχολείο Ορχομενού (μαθητές, εκπαιδευτικοί)

2^ο Δημοτικό σχολείο Ορχομενού (μαθητές, εκπαιδευτικοί)

Στη συνέχεια, εστάλη ένα γράμμα στα σχολεία με τα οποία επρόκειτο να συνεργαστώ όπου εξηγούσα αναλυτικά το θέμα, τους στόχους και τους σκοπούς της έρευνας. Αυτό έγινε τον Μάρτιο του 2015. Τα σχολεία ήταν θετικά για συνεργασία και έτσι τα επισκέφτηκα τον Απρίλιο του 2015 για να κανονίσω προσωπικά όλες τις λεπτομέρειες. Σε πρώτο στάδιο, το πρώτο 10ήμερο του Μαΐου δόθηκε το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών.

Σε δεύτερο στάδιο, το δεύτερο 10ήμερο του Μαΐου δόθηκε το ερωτηματολόγιο περιγραφής του Εαυτού Ι σε μαθητές της Πέμπτης (Ε΄) και Έκτης (ΣΤ΄) Δημοτικού, μαθητές των εκπαιδευτικών των πρώτων ερωτηματολογίων Δημοτικών Σχολείων της Π.Ε. Βοιωτίας της περιφέρειας Λιβαδειάς, το δείγμα των μαθητών ήταν 195 παιδιά διαφορετικών κοινωνικοοικονομικών επιπέδων, όπως προαναφέρθηκε.

Τα ερωτηματολόγια χορηγήθηκαν ομαδικά στους μαθητές και ατομικά στους εκπαιδευτικούς τους. Τα δεοντολογικά ζητήματα λήφθηκαν υπόψη κατά τη διαδικασία. Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα ήταν εθελοντική, και ότι θα εξασφαλιστεί η ανωνυμία των προσωπικών τους δεδομένων. Για τη συμπλήρωση των ερωτηματολογίων δεν υπήρχε χρονικό όριο, αν και συνήθως ο χρόνος που απαιτήθηκε ήταν 20-25 λεπτά.

3.4. Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης

Το είδος της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε σε αυτήν την μελέτη είναι η συμπερασματική-περιγραφική έρευνα. Αυτό συμβαίνει επειδή ο μελετητής ανατρέχει σε παλαιότερες έγκυρες πληροφορίες που έχουν σχέση με το αντικείμενο που έχει επιλέξει προς ενδελεχή μελέτη, τονίζοντας ότι το κύριο του εργαλείο θα είναι το ερωτηματολόγιο. Όταν οι ερωτηθέντες στην έρευνα απαντήσουν τα ερωτηματολόγια, τα δεδομένα που συλλέγονται υποβάλλονται σε αναλυτική στατιστική επεξεργασία. Επιπρόσθετα θα πρέπει να τονιστεί ακόμη ότι οι ερωτήσεις θα είναι πιο απλοϊκές συγκριτικά με εκείνες των δευτερογενών ερευνών.

Στη παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ερευνητική μέθοδος και πραγματοποιήθηκε στατιστική ανάλυση των αυστηρών δεδομένων και πληροφοριών που συλλέχθηκαν. Τα ερωτηματολόγια κωδικοποιήθηκαν και για την στατιστική

ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο για τις κοινωνικές επιστήμες SPSS. Σε όλα τα ερωτηματολόγια δόθηκε ένας αύξων αριθμός (1, 2, 3...) και τα δεδομένα εντάχθηκαν στο στατιστικό πρόγραμμα. Με το πέρας της εισαγωγής των δεδομένων πραγματοποιήθηκε η επιβεβαίωση της ορθότητας τους, και τέλος έγινε η ανάλυση τους.

Συνεπώς μετά την ανάλυση ο ερευνητής, με τη διεξαγωγή των αποτελεσμάτων, θα απορρίψει ή θα δεχθεί τις αρχικές υποθέσεις.

Σε ότι αφορά την ανάλυση των δεδομένων της παρούσας έρευνας αυτή διενεργήθηκε στο πλαίσιο της απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν. Έγινε ανάλυση των δεδομένων των ερωτηματολογίων με βάση τους παράγοντες που περικλείει καθένα από τα δύο ερωτηματολόγια και που χαρακτηρίζουν την κάθε συμπεριφορά και στη συνέχεια έγιναν οι απαραίτητες συσχετίσεις παραγόντων μεταξύ τους, προκειμένου να απαντήσουμε στα ερευνητικά ερωτήματα. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται εκτενώς και αναλυτικά στο επόμενο κεφάλαιο. Το πλαίσιο και ο τρόπος ερμηνείας είναι συμβατός με το θεωρητικό υπόβαθρο της έρευνας και το περιεχόμενο των ερωτηματολογίων και κατ' επέκταση την κατηγοριοποίηση των παραγόντων που αντανακλάται στις υπό διεύρυνση έννοιες.

3.4.1. Μεθοδολογική προσέγγιση: Έλεγχος ανεξαρτησίας X^2

Ως προς τη μεθοδολογική προσέγγιση κρίνεται σκόπιμο να αναφερθεί ότι γίνονται οι παρακάτω συσχετίσεις, όπως αυτές προκύπτουν από τις ερευνητικές μας υποθέσεις.

- **Ερωτηματολόγιο Δασκάλων:** Συσχέτιση 2 με 5,6,7
 - ✓ εκδήλωση των προβλημάτων συμπεριφοράς και συναισθήματος με τις μαθησιακές δυσκολίες
- **Ερωτηματολόγιο Μαθητών:** Συσχέτιση 5 με 2,3
 - ✓ γενική αυτοαντίληψη με την εξωτερική εμφάνιση
 - ✓ γενική αυτοαντίληψη με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους
- **Ερωτηματολόγιο Μαθητών με ερωτηματολόγιο Δασκάλων:** Συσχέτιση 5 με 3,4
 - ✓ γενική αυτοαντίληψη με προβλήματα διαπροσωπικής συμπεριφοράς
 - ✓ γενική αυτοαντίληψη με προβλήματα ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς

Ο βαθμός όπου εξαρτώνται δύο μεταβλητές X , Y μετριέται με τη βοήθεια του συντελεστή συσχέτισης X^2 . Πιο ειδικά, γίνεται έλεγχος υποθέσεων για να διερευνηθεί

αν η συσχέτιση ανάμεσα σε δύο μεταβλητές είναι θετική ή αρνητική, να μελετηθεί δηλαδή αν υπάρχει συσχέτιση ή όχι μεταξύ των μεταβλητών.

Ο ορισμός των υποθέσεων περιλαμβάνει τη μηδενική υπόθεση (H_0) και την εναλλακτική (H_1) υπόθεση. Στη υπόθεση H_0 τα χαρακτηριστικά X , Y κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό, ενώ στην δεύτερη υπόθεση H_1 δεν κατανέμονται ανεξάρτητα στον πληθυσμό.

Η τιμή της στατιστικής σημαντικότητας X^2 χρησιμοποιείται για να συγκριθεί με την πιθανότητα παρατήρησης της τιμής αυτής ($P - value$) και οδηγεί στα παρακάτω συμπεράσματα:

- Αν $P-value > 0,05$, τότε γίνεται αποδοχή της μηδενικής υπόθεσης H_0 , δηλαδή οι μεταβλητές δεν είναι εξαρτημένες.
- Αν $P-value < 0,05$, τότε γίνεται αποδοχή της εναλλακτικής υπόθεσης H_1 , δηλαδή υπάρχει συσχέτιση μεταξύ των μεταβλητών με επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5%.

Κεφάλαιο 4: Αποτελέσματα

4.1. Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων που απάντησαν οι εκπαιδευτικοί με βάση τις 7 παραμέτρους που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών.

4.1.1. Αντιδραστική συμπεριφορά

Σ' αυτή την ομάδα των ερωτήσεων διερευνήθηκε η συμπεριφορά των μαθητών των σχολείων που μοιράσαμε τα ερωτηματολόγια, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών: ο μαθητής δεν είναι ανυπάκουος 70,3% (πίνακας 1), δεν εμφανίζει εκρήξεις οργής 69,7% (πίνακας 2), φαίνεται να δίνει σημασία σε αυτά που του λένε 51,8% (πίνακας 3), δεν αψηφά ή αρνείται να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις των ενηλίκων 68,7 % (πίνακας 4), δεν είναι δειλός και δεν τρομάζει εύκολα 60,5% (πίνακας 5), δεν κλαίει εύκολα και συχνά 67,2% (πίνακας 6), οι απαιτήσεις του δεν πρέπει να ικανοποιούνται αμέσως – δεν απογοητεύεται 54,9% (πίνακας 7), δεν ξεστομίζει την απάντηση πριν ακόμα ολοκληρωθεί η ερώτηση 59% (πίνακας 8), δεν δείχνει προσοχή μόνο σε πράγματα που τον ενδιαφέρουν 33,3% (πίνακας 9), δεν διακόπτει ή ενοχλεί τους άλλους 61,5% (πίνακας 10). Εν κατακλείδι, οι περισσότεροι μαθητές έχουν ήπια συμπεριφορά, χωρίς πολλές αντιδράσεις ως προς τους δασκάλους. Οι μαθητές δεν φαίνεται να είναι ανυπάκουοι και ενοχλητικοί στην τάξη.

4.1.2. Δυσκολίες στη μάθηση

Σ' αυτή την ομάδα των ερωτήσεων διερευνήθηκε η δυσκολία στη μάθηση των μαθητών των σχολείων που μοιράσαμε τα ερωτηματολόγια. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ο μαθητής: δεν ξεχνάει πράγματα που ήδη έχει μάθει 34,5% (πίνακας 11), δεν αποφεύγει ή δεν εκφράζει απροθυμία ή δεν αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να εμπλακεί σε καθήκοντα που απαιτούν έντονη πνευματική προσπάθεια 53,8% (πίνακας 12), κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη 29,2% (πίνακας 13), κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη 29,2% (πίνακας 13), δεν δείχνει έλλειψη ενδιαφέροντος για την

σχολική εργασία 47,7% (πίνακας 15), είναι αδύνατος στα μαθηματικά 20,5% (πίνακας 16), ακολουθεί τις οδηγίες και δεν αποτυγχάνει να ολοκληρώσει την εργασία στο σχολείο 46,7% (πίνακας 17). Εν κατακλείδι, ανάμεικτες φαίνεται να είναι οι απαντήσεις στις διάφορες ερωτήσεις. Στα θετικά φαίνεται να είναι ότι οι μαθητές καταβάλλουν πνευματική προσπάθεια στο να είναι συνεπείς απέναντι στα καθήκοντά τους. Φαίνεται να καταβάλλουν προσπάθεια να ολοκληρώσουν τις εργασίες τους και δείχνουν ενδιαφέρον σχετικά με τις υποχρεώσεις τους. Στα αρνητικά φαίνεται να είναι ότι κάνουν αρκετά ορθογραφικά λάθη καθώς και φαίνεται να έχουν κενά στα μαθηματικά.

4.1.3. Προβλήματα διαπροσωπικής συμπεριφοράς

Σ' αυτή την ομάδα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να αξιολογήσουν και να προσδιορίσουν τα προβλήματα διαπροσωπικής συμπεριφοράς των μαθητών. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ο μαθητής: φαίνεται να είναι αποδεκτός από την ομάδα 63,6% (πίνακας 18), δεν κάνει τον έξυπνο (αναιδής και αυθάδης) 79% (πίνακας 19), δεν είναι ανάμεσα στους τελευταίους που επιλέγονται για ομάδες ή παιχνίδια 54,4% (πίνακας 20), έχει φίλους 67,2% (πίνακας 21), ξέρει πως να κάνει φίλους 60% (πίνακας 22), δεν ενοχλεί τα άλλα παιδιά 71,1% (πίνακας 23), μιλάει υπερβολικά 13,3% (πίνακας 24), δεν εμπλέκεται σε διαφωνίες με τους ενήλικες 75,8% (πίνακας 25), δεν έχει ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες 62,6% (πίνακας 26), δεν είναι κακόβουλος και εκδικητικός 89,2% (πίνακας 27). Εν κατακλείδι, η γενική εικόνα είναι ότι η συμπεριφορά των παιδιών είναι καλή. Φαίνεται να λειτουργούν αρμονικά μέσα στο σχολείο, να δημιουργούνται εύκολα φιλίες, οι μαθητές δεν είναι αυθάδεις και αναιδείς μέσα στο σχολείο και έχουν επαρκείς κοινωνικές δεξιότητες. Μοναδικό στοιχείο που ίσως εντοπίστηκε αλλά όχι σε έντονο βαθμό είναι ότι κάποια παιδιά μιλούν υπερβολικά.

4.1.4. Προβλήματα ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς

Σ' αυτή την ομάδα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να διερευνήσουν την ενδοπροσωπική συμπεριφορά των παιδιών και να εντοπίσουν πιθανά προβλήματα. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών το παιδί: πληγώνεται εύκολα

34% (πίνακας 28), δεν είναι τελειομανής 42,3% (πίνακας 29), είναι συναισθηματικό παιδί 52,8% (πίνακας 30), είναι ευαίσθητο στην κριτική 42,1% (πίνακας 31), δεν έχει ανώριμη συμπεριφορά 58,5 (πίνακας 32), δεν είναι ντροπαλό 58,2% (πίνακας 33), η διάθεσή του δεν αλλάζει γρήγορα και πολύ έντονα 55,4% (πίνακας 34). Εν κατακλείδι, πρόκειται για συναισθηματικά παιδιά που πληγώνονται σχετικά εύκολα. Ένα έντονο πρόβλημα φαίνεται να είναι ότι είναι ευαίσθητα στην κριτική. Δεν φαίνεται να είναι ανώριμα και να αλλάζει η διάθεση τους γρήγορα.

4.1.5. Υπερκινητικότητα

Σ' αυτή την ομάδα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν σχετικά για την υπερκινητικότητα των παιδιών μέσα στην τάξη. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ο μαθητής: δεν είναι ανήσυχος, διαρκώς δεν στριφογυρίζει 47,2% (πίνακας 35), δεν είναι ανήσυχος, μόνιμα δεν είναι υπ' ατμόν 64,2% (πίνακας 36), δεν είναι ανήσυχος ή υπερκινητικός 56,4% (πίνακας 37), δεν σηκώνεται όρθιος μέσα στη τάξη ή σε άλλες περιπτώσεις, όπου θα έπρεπε να κάθεται 75,4% (πίνακας 38), δεν δυσκολεύεται να περιμένει την σειρά του 63,4% (πίνακας 39), δεν είναι νευρικός 57,4% (πίνακας 40), μπορεί να μείνει ήσυχος 62,1% (πίνακας 41), δεν κινεί νευρικά τα χέρια ή τα πόδια ή στριφογυρίζει στο κάθισμα 64,4% (πίνακας 42), η προσοχή του διασπάται/ δεν συγκεντρώνεται 19,5% (πίνακας 43), δεν είναι ανήσυχος, δεν είναι διαρκώς σε κίνηση 54,4% (πίνακας 44). Εν κατακλείδι, τα παιδιά φαίνεται να είναι ήσυχα με μοναδικό ίσως πρόβλημα τη διάσπαση προσοχής, το οποίο όμως δεν συναντάται έντονα.

4.1.6. Διάσπαση προσοχής

Σ' αυτή την ομάδα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν σχετικά για την διάσπαση προσοχής των μαθητών σε εξωτερικά ερεθίσματα. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ο μαθητής: αντιδρά έντονα στο παραμικρό ερέθισμα, είναι παρορμητικός 18,5% (πίνακας 45), δίνει την απαιτούμενη προσοχή σε λεπτομέρειες ή δεν κάνει απρόσεχτα λάθη στις σχολικές εργασίες ή σε άλλες δραστηριότητες 30,3% (πίνακας 46), κατορθώνει να αποτελειώσει ότι αρχίζει 50,3% (πίνακας 47), είναι απρόσεκτος και διασπάται εύκολα η προσοχή του 26,2% (πίνακας

48), φαίνεται να μην έχει οργανωτικές ικανότητες 14,9% (πίνακας 49), δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε εργασίες ή παιχνίδια 20% (πίνακας 50), έχει μικρή διάρκεια προσοχής 19,6% (πίνακας 51), δεν χάνει πράγματα που είναι αναγκαία για το σχολείο ή άλλες δραστηριότητες (ασκήσεις, μολύβια κλπ) 54,9% (πίνακας 52), η προσοχή του διασπάται/ δεν συγκεντρώνεται 19,5% (πίνακας 53), αποσπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα 25,6% (πίνακας 54). Εδώ οι δάσκαλοι φαίνεται να αντιμετωπίζουν κάποια προβλήματα ως προς την συγκέντρωση των μαθητών. Εν κατακλείδι, οι μαθητές φαίνεται να επηρεάζονται από εξωτερικά ερεθίσματα και να μη δίνουν την απαραίτητη προσοχή σε λεπτομέρειες, καθώς επίσης διασπάται σχετικά εύκολα η προσοχή τους και δεν καταφέρνουν να ολοκληρώσουν σχετικά εύκολα ότι αρχίζουν.

4.1.7. Τελειομανία

Σ' αυτή την ομάδα ερωτήσεων οι εκπαιδευτικοί έπρεπε να απαντήσουν σχετικά με την οργανωτικότητα και την τελειομανία των μαθητών τους. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών ο μαθητής: δεν είναι οργανωτικός-τακτικός 31,3% (πίνακας 55), δεν ελέγχει ότι κάνει πολλές φορές 42,1% (πίνακας 56), δεν φαίνεται να δίνει υπερβολική σημασία σε λεπτομέρειες 45,1 (πίνακας 57), του αρέσει να είναι όλα τακτοποιημένα και καθαρά 31,8 (πίνακας 58), όλα δεν πρέπει να γίνονται κάθε φορά με τον ίδιο τρόπο 50,3% (πίνακας 59). Εν κατακλείδι, τα συμπεριφορικά χαρακτηριστικά που παρατηρήθηκαν είναι ότι οι μαθητές δεν είναι ιδιαίτερα οργανωτικοί και δεν ελέγχουν πολλές φορές ότι εργασία κάνουν. Στα θετικά φαίνεται να είναι ότι αρέσει στους μαθητές να είναι όλα τακτοποιημένα και καθαρά.

4.2. Ερωτηματολόγιο μαθητών

Παρακάτω παρουσιάζονται αναλυτικά τα αποτελέσματα των ερωτηματολογίων που απάντησαν οι μαθητές με βάση τις 8 παραμέτρους που χαρακτηρίζουν τη συμπεριφορά των μαθητών.

4.2.1. Σωματική ικανότητα

Σ' αυτή την ομάδα ερωτήσεων απάντησαν οι μαθητές για τους ίδιους σχετικά με τις σωματικές τους ικανότητες. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών: μπορώ να τρέχω γρήγορα 41,8% (πίνακας 60), Μ' αρέσει να τρέχω και να παίζω με ένταση 33,3% (πίνακας 61), δεν μ' αρέσουν καθόλου τα σπορ και τα παιχνίδια 7,7% (πίνακας 62), μ' αρέσουν τα σπορ και τα παιχνίδια 84,9% (πίνακας 63), έχω δυνατό σώμα 64,7% (πίνακας 64), είμαι καλός στα σπορ 67,5 (πίνακας 65), δεν μπορώ να τρέχω μεγάλες αποστάσεις χωρίς να σταματάω 12,4% (πίνακας 66), Είμαι καλός αθλητής 62,8% (πίνακας 67), είμαι καλός στο ρίξιμο της μπάλας 59,2% (πίνακας 68). Εν κατακλείδι, η πλειονότητα των μαθητών φαίνεται να πιστεύει ότι έχει αρκετά καλές σωματικές ικανότητες. Τα παιδιά φαίνεται να τους αρέσουν τα σπορ, να τρέχουν γρήγορα, να είναι καλοί στα σπορ και να τους αρέσουν τα παιχνίδια. Μοναδικό πρόβλημα φαίνεται να είναι η αντοχή ορισμένων μαθητών.

4.2.2. Εξωτερική εμφάνιση

Σ' αυτή την ομάδα ερωτήσεων οι μαθητές ερωτήθηκαν για την εξωτερική τους εμφάνιση καθώς και για το πώς αισθάνονται για αυτήν. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών: είμαι όμορφος 50,5% (πίνακας 69), μ' αρέσει η εμφάνιση μου 54,5% (πίνακας 70), έχω ευχάριστο πρόσωπο 58,1% (πίνακας 71), έχω ωραία εμφάνιση 56,8% (πίνακας 72), είμαι πολύ άσχημος 5,2% (πίνακας 73), Τα άλλα παιδιά με θεωρούν όμορφο 26,4% (πίνακας 74), έχω ωραίο σώμα 64,2% (πίνακας 75), είμαι πιο όμορφος απ' ότι οι περισσότεροι φίλοι μου 23,2% (πίνακας 76), έχω όμορφα χαρακτηριστικά 67,4 (πίνακας 77). Εν κατακλείδι, οι περισσότεροι μαθητές αισθάνονται όμορφοι και τους αρέσει η εξωτερική τους εμφάνιση. Παρόλα αυτά όταν ερωτήθηκαν εάν οι άλλοι μαθητές τους, τους θεωρούν όμορφους ή όταν ρωτήθηκαν εάν ήταν όμορφοι συγκριτικά με τους συμμαθητές τους τότε μετριάστηκε ο ενθουσιασμός τους.

4.2.3. Σχέσεις με συνομηλίκους

Σ' αυτή την ομάδα ερωτήσεων οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σχετικά με τις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους τους. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών: έχω πολλούς φίλους 83,1% (πίνακας 78), κάνω εύκολα φίλους 62,5% (πίνακας 79), τα περισσότερα παιδιά έχουν πιο πολλούς φίλους από μένα 18,8 (πίνακας 80), τα πάω καλά με τα άλλα παιδιά 61,7% (πίνακας 81), εύκολα γίνομαι αρεστός στους άλλους 44,2% (πίνακας 82), τα άλλα παιδιά θέλουν να είμαι φίλος τους 58,2% (πίνακας 83), έχω περισσότερους φίλους απ' ότι τα άλλα παιδιά 25,4% (πίνακας 84), είμαι αγαπητός στα παιδιά της ηλικίας μου 55,4% (πίνακας 85), τα περισσότερα παιδιά με συμπαθούν 64,2% (πίνακας 86). Εν κατακλείδι, η πλειονότητα των μαθητών φαίνεται να έχει αρκετούς φίλους και να δημιουργεί αρκετές φιλίες με ευκολία. Θεωρούν ότι τα πάνε ιδιαίτερα καλά με τους συνομηλίκους τους και γίνονται εύκολα αρεστοί. Παρόλα αυτά όταν κλήθηκαν να αποκριθούν σε ερωτήματα που αφορούσαν σύγκριση με τα άλλα παιδιά τότε φαίνεται να είναι πιο συγκρατημένοι στις απαντήσεις τους.

4.2.4. Σχέσεις με γονείς

Σ' αυτή την ομάδα ερωτήσεων τα παιδιά έπρεπε να απαντήσουν ερωτήσεις σχετικές με τις σχέσεις που έχουν με τους γονείς τους. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών: οι γονείς μου με καταλαβαίνουν 70,1% (πίνακας 87), οι γονείς μου είναι συνήθως δυσαρεστημένοι ή απογοητευμένοι μ' αυτά που κάνω 6,2% (πίνακας 88), συμπαθώ τους γονείς μου 91,3% (πίνακας 89), οι γονείς μου με αγαπούν 95,9% (πίνακας 90), όταν κάνω παιδιά θέλω να τα αναθρέψω όπως με ανάθρεψαν οι γονείς μου 76,7% (πίνακας 91), περνάω πολλές ώρες μαζί με τους γονείς μου 5,6% (πίνακας 92), είναι εύκολο να συζητώ με τους γονείς μου 65,4% (πίνακας 93), έχω καλές σχέσεις με τους γονείς μου 87,4%(πίνακας 94), οι γονείς μου και εγώ περνάμε πολύ καλά μαζί 77,7% (πίνακας). Εν κατακλείδι, οι απαντήσεις των παιδιών δείχνουν ότι έχουν καλές σχέσεις με τους γονείς τους, οι γονείς φαίνεται να καταλαβαίνουν τα παιδιά τους, να τα αγαπούν και να συζητούν μαζί τους. Το μοναδικό πρόβλημα που διαφαίνεται μέσα από τις απαντήσεις των παιδιών είναι ότι οι γονείς δεν αφιερώνουν αρκετό χρόνο μαζί τους.

4.2.5. Γενική αυτοαντίληψη

Σ' αυτή την ομάδα ερωτήσεων οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν για την γενική αυτοαντίληψη που έχουν. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών: κάνω πολλά σπουδαία πράγματα 46,4% (πίνακας 96), γενικά, δεν είμαι καλός 5,8% (πίνακας 97), γενικά είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου 73,3% (πίνακας 98), γενικά είμαι περήφανος για πολλά πράγματα 63,1% (πίνακας 99), δεν μπορώ να κάνω τίποτα σωστό 8,2% (πίνακας 100), μπορώ να κάνω πράγματα το ίδιο καλά όσο και οι άλλοι 49,2% (πίνακας 101), οι άλλοι άνθρωποι πιστεύουν ότι είμαι καλό παιδί 75,9% (πίνακας 102), πολλές πλευρές του χαρακτήρα μου είναι καλές 67,2% (πίνακας 103), είμαι τόσο καλός όσο οι περισσότεροι άνθρωποι 51,3% (πίνακας 104), όταν κάνω κάτι το κάνω καλά 58,5% (πίνακας 105). Εν κατακλείδι, τα αποτελέσματα φαίνεται να είναι καλά καθώς οι περισσότεροι μαθητές φαίνεται να έχουν αυτοπεποίθηση, να θεωρούν ότι εκπληρώνουν σε ικανοποιητικό βαθμό τις υποχρεώσεις τους και ότι κάνουν αρκετά σπουδαία πράγματα. Φαίνεται να είναι περήφανοι για τον τρόπο που εκτελούν τις υποχρεώσεις τους.

4.2.6. Ανάγνωση

Σ' αυτή την ομάδα ερωτήσεων οι μαθητές ερωτήθηκαν για το μάθημα της γλώσσας σχετικά με το αν τους αρέσει, τις επιδόσεις τους καθώς και τον βαθμό εξάσκησης τους, όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών: παίρνω καλούς βαθμούς στη γλώσσα 51,8% (πίνακας 106), μ' αρέσει να διαβάζω το μάθημα της «γλώσσας» 44,6% (πίνακας 107), είμαι καλός στη γλώσσα 46,7% (πίνακας 108), μ' ενδιαφέρει το μάθημα της γλώσσας 52,1% (πίνακας 109), δεν είμαι καθόλου καλός στη γλώσσα 5,6% (πίνακας 110), μ' αρέσει να εξασκώμαι στη γλώσσα 41,5% (πίνακας 111), το να διαβάζω το μάθημα της γλώσσας είναι εύκολο για μένα 53,8% (πίνακας 112), περιμένω με ευχαρίστηση το μάθημα της γλώσσας 29,7% (πίνακας 113), δεν μ' ενδιαφέρει καθόλου το μάθημα της γλώσσας 12,8% (πίνακας 114), όταν διαβάζω κάτι στη γλώσσα το μαθαίνω γρήγορα 42,6% (πίνακας 115). Εν κατακλείδι, οι μαθητές φαίνεται να τους αρέσει το μάθημα, να παίρνουν καλούς βαθμούς και να το διαβάζουν ευχάριστα. Όμως δεν απάντησαν το ίδιο θετικά στην ερώτηση εάν περιμένουν θετικά το μάθημα αυτό ή αν τους αρέσει να εξασκούνται σε αυτό.

4.2.7. Μαθηματικά

Σ' αυτή την ομάδα ερωτήσεων οι μαθητές έπρεπε να απαντήσουν σχετικά με τις επιδόσεις τους στο μάθημα των μαθηματικών. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών: δεν μ' αρέσουν καθόλου τα μαθηματικά 17,4 (πίνακας 116), τα μαθηματικά είναι εύκολα για μένα 35,4% (πίνακας 117), περιμένω με ευχαρίστηση το μάθημα των μαθηματικών 33,2% (πίνακας 118), παίρνω καλούς βαθμούς στα μαθηματικά 49,2% (πίνακας 119), μ' ενδιαφέρουν τα μαθηματικά 61% (πίνακας 120), μαθαίνω γρήγορα τα μαθηματικά 43,6% (πίνακας 121), μ' αρέσουν τα μαθηματικά 50,8% (πίνακας 122), είμαι καλός στα μαθηματικά 48,2% (πίνακας 123), μ' ευχαριστεί να κάνω τα μαθηματικά μου 43,1% (πίνακας 124), δεν είμαι καθόλου καλός στα μαθηματικά 6,7% (πίνακας 125). Εν κατακλείδι, σε αυτό το μάθημα φαίνεται να δυσκολεύονται περισσότερο οι μαθητές, καθώς δεν φαίνεται να είναι τόσο εύκολο για αυτούς. Φαίνεται να τους αρέσει το μάθημα των μαθηματικών αλλά όχι τόσο όσο τη γλώσσα. Τέλος και οι επιδόσεις τους φαίνεται να είναι χαμηλότερες σε σχέση με εκείνες της γλώσσας.

4.2.8. Σχολικά μαθήματα

Σ' αυτή την ομάδα ερωτήσεων οι μαθητές έπρεπε να σχολιάσουν συνολικά για τις προτιμήσεις και τις επιδόσεις τους σε όλα τα σχολικά μαθήματα. Όπως προκύπτει από τις απαντήσεις των μαθητών: είμαι καλός σε όλα τα μαθήματα 25,6% (πίνακας 126), μ' αρέσει να ασχολούμαι με όλα τα μαθήματα 45,1% (πίνακας 127), παίρνω καλούς βαθμούς σε όλα τα μαθήματα 39,5% (πίνακας 128), δε μ' αρέσουν καθόλου όλα τα μαθήματα 8,7% (πίνακας 129), μαθαίνω γρήγορα όλα τα μαθήματα 34,9 (πίνακας 130), μ' ενδιαφέρουν όλα τα μαθήματα 53,8% (πίνακας 131), δεν είμαι καθόλου καλός σε όλα τα μαθήματα 7,2% (πίνακας 132), σκέφτομαι με ευχαρίστηση όλα τα μαθήματα 40,5% (πίνακας 133), το διάβασμα για όλα τα μαθήματα είναι εύκολο για μένα 31,3% (πίνακας 134), μ' αρέσουν όλα τα μαθήματα 45,1% (πίνακας 135). Εν κατακλείδι, οι μαθητές φαίνεται να θεωρούν ότι ανταπεξέρχονται με επιτυχία στα μαθήματα παρόλα αυτά δεν τους αρέσουν όλα το ίδιο και δεν αποδίδουν σε όλα με την ίδια απόδοση.

4.3. Συσχετίσεις

Το βασικό αντικείμενο της έρευνας στη παρούσα μελέτη ήταν να εξεταστεί κατά πόσον υπάρχει σχέση μεταξύ των εν γένει προβλημάτων που αντιμετωπίζουν παιδιά του δημοτικού στο σχολικό περιβάλλον (μαθησιακές δυσκολίες, προβλήματα συμπεριφοράς, αδυναμία ένταξης στο σύνολο) με την αντίληψη που έχουν τα ίδια τα παιδιά για τον εαυτό τους όσον αφορά αυτά τα ζητήματα. Με άλλα λόγια εξετάζεται ο ρόλος της ψυχολογίας ενός παιδιού στην πορεία του και στα προβλήματα που αντιμετωπίζει κατά την μαθητική του ηλικία. Η έρευνα έρχεται να καλύψει το κενό που υπάρχει στα ελληνικά δεδομένα, καθώς έχουμε μέτρηση ταυτόχρονα και από μαθητές και εκπαιδευτικούς που αφορούν σε προβλήματα και συμπεριφορές των μαθητών. Έτσι μπορούμε να δούμε την άποψη και την οπτική γωνία των δύο συντελεστών της εκπαιδευτικής πράξης. Πιο συγκεκριμένα έγιναν συσχετίσεις ανάμεσα στα ερωτηματολόγια που το ένα αφορούσε εκπαιδευτικούς και το άλλο μαθητές.

4.3.1. Συσχετίσεις στο ερωτηματολόγιο των δασκάλων, των παραμέτρων δυσκολίες στη μάθηση με την υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής και τελειομανία

Ο πρώτος πυλώνας έρευνας ήταν το δίπολο μαθησιακές δυσκολίες με συμπεριφορικά και συναισθηματικά προβλήματα των παιδιών, συσχέτιση στο ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών. Είναι χαρακτηριστικό ότι υπάρχει πολύ ισχυρή συσχέτιση στις περισσότερες εκ των ερωτήσεων των δυο πεδίων.

Πιο συγκεκριμένα εμφανίζονται στατιστικά σημαντικά αποτελέσματα όταν $\text{sig} < 0,05$ και οι συσχετίσεις είναι ισχυρές μεταξύ των ερωτήσεων όταν pearson correlation από 0,6 έως 0,9. Συνεπώς έχουμε ισχυρή συσχέτιση μεταξύ των ερωτήσεων 3-52, 12-52, 56-52, 57-52, 3-9, 3-17, 3-26, 57-9, 40-9, 56-9, 57-17, 57-26 και 3-24. Στους πίνακες 136, 137, και 138 φαίνονται όλες οι συσχετίσεις των ερωτήσεων. Παρακάτω θα παρουσιάσουμε τις συσχετίσεις 3-52, 57-9 και 3-24. Επιλέχθηκαν να παρουσιαστούν οι συγκεκριμένες συσχετίσεις ερωτήσεων καθώς είναι από τις πλέον χαρακτηριστικές. Για παράδειγμα ότι η προσοχή του διασπάται δεν συγκεντρώνεται είναι πάρα πολύ συνηθισμένη σε περιπτώσεις παιδιών που παρουσιάζουν προβλήματα συμπεριφοράς άρα το ότι βρέθηκε ισχυρή συσχέτιση με την πρόταση ξεχνάει πράγματα που ήδη έχει μάθει είναι μια περίπτωση που η ψυχολογική αστάθεια ενός μαθητή είναι το αίτιο για τη μειωμένη επίδοσή του ακολούθως. Θα μπορούσε κανείς να πει ότι αυτού του τύπου

η συμπεριφορά είναι και ένα δείγμα ότι το παιδί μπορεί να έχει διάσπαση προσοχής άρα οδηγείται σε μια αδυναμία «μαθησιακή», δηλαδή τη δυσχέρεια απομνημόνευσης και συγκράτησης γνώσεων. Η ίδια περίπτωση ισχύει και για το ζεύγος ερωτήσεων 57 και 9 όπου πάλι εμφανίζεται το φαινόμενο της ανησυχίας και τέλος το ζεύγος ερωτήσεων 3 και 24 είναι μια άλλη πτυχή συμπεριφορικής αστάθειας του παιδιού, δηλαδή το γεγονός πως είναι νευρικός και έχει άγχος ή στρες οδηγεί και στη μειωμένη μαθητική επίδοση.

Πίνακες Γ. Συσχετίσεις στο ερωτηματολόγιο των δασκάλων

α. Δυσκολία στη μάθηση» με «υπερκινητικότητα»

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	90,944 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	94,708	9	,000
Linear-by-Linear Association	53,644	1	,000
N of Valid Cases	194		

a. 3 cells (18,8%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,98.

β. Δυσκολία στη μάθηση» με «διάσπαση προσοχής»

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	113,092 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	116,402	9	,000
Linear-by-Linear Association	83,924	1	,000
N of Valid Cases	194		

a. 1 cells (6,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,21.

γ. Δυσκολία στη μάθηση» με «τελειομενία»

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	147,418 ^a	9	,000
Likelihood Ratio	161,251	9	,000

Linear-by-Linear Association	106,847	1	,000
N of Valid Cases	195		

a. 1 cells (6,3%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 4,71.

4.3.2. Συσχετίσεις στο ερωτηματολόγιο των μαθητών των παραμέτρων γενική αυτοαντίληψη με την εξωτερική εμφάνιση και σχέσεις με συνομηλίκους

Δεν είναι όμως αρκετό στο πλαίσιο αυτής της έρευνας οι κρίσεις μόνο των εκπαιδευτικών. Είναι απαραίτητο να εξεταστεί και η υποκειμενική αντίληψη των παιδιών που συμμετείχαν κυρίως ως προς την αλληλεπίδρασή τους κυρίως με τα άλλα άτομα αλλά και με το πόσο σχέση έχει η αντίληψη και η εικόνα τους με την εξωτερική τους εικόνα. Είναι δηλαδή σημαντικό να εξεταστεί η «άλλη πλευρά του νομίσματος» το αντικείμενο έρευνας της πτυχιακής μέσα από τα μάτια των παιδιών.

Ο παράγοντας που αφορά την αυτοαντίληψη των μαθητών και εξετάστηκε στα πλαίσια της παρούσας πτυχιακής ήταν η σχέση που έχει η αυτοεκτίμηση με την εξωτερική εμφάνιση των μαθητών. Ήταν κάτι παραπάνω από εμφανές ότι η αυξημένη αυτοεκτίμηση ενός μαθητή αναδεικνύει ως κύριο χαρακτηριστικό του την καλή εξωτερική του εμφάνιση, και αυτό αποδείχθηκε από τις ισχυρές συσχετίσεις σε όλα σχεδόν τα ζεύγη των αντίστοιχων ερωτήσεων, όπως έχω προαναφέρει για το sig και το Pearson Correlation. Συγκεκριμένα, στον πίνακα 139 φαίνονται όλες οι συσχετίσεις, κάποια παραδείγματα από αυτές τις ισχυρές συσχετίσεις ήταν τα ζεύγη ερωτήσεων 29-38, 29-62, 45-22. Είναι από τις πιο χαρακτηριστικές συσχετίσεις καθώς δείχνει την τάση του παιδιού να έχει αυξημένες επιδόσεις ή καλύτερη κοινωνική δραστηριότητα, στην περίπτωση που εκτιμά πως έχει καλή εξωτερική εμφάνιση. Μια τέτοια αυτοπεποίθηση είναι κύριο γνώρισμα όσων μαθητών έχουν αυξημένες επιδόσεις στο σχολείο και είναι ένας κύριος ψυχολογικός παράγοντας που γενικά πρέπει να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς.

Πίνακες Δ. Συσχετίσεις στο ερωτηματολόγιο των μαθητών (εξωτερική εμφάνιση)

α. Γενική αυτοαντίληψη – Εξωτερική εμφάνιση (B29 – B38)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	52,278 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	50,798	16	,000
Linear-by-Linear Association	23,100	1	,000
N of Valid Cases	192		

a. 15 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,22.

β. Γενική αυτοαντίληψη – Εξωτερική εμφάνιση (B29 – B62)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	37,587 ^a	16	,002
Likelihood Ratio	29,682	16	,020
Linear-by-Linear Association	11,088	1	,001
N of Valid Cases	192		

a. 16 cells (64,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,19.

γ. Γενική αυτοαντίληψη – Εξωτερική εμφάνιση (B45 – B22)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	60,785 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	44,760	16	,000
Linear-by-Linear Association	38,755	1	,000
N of Valid Cases	192		

a. 18 cells (72,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,06.

Ο δεύτερος παράγοντας που αφορά την αυτοαντίληψη των μαθητών και εξετάστηκε στο πλαίσιο της παρούσας πτυχιακής ήταν η σχέση που έχει η αυτοεκτίμηση με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Συγκεκριμένα παρατηρήθηκε στην πλειονότητα των περιπτώσεων ισχυρότατη συσχέτιση με την αυτοεκτίμηση και την αυτοαντίληψη του παιδιού με τις σχέσεις του με τους συνομηλίκους, όπως έχω προαναφέρει για το sig και το Pearson Correlation. Στον πίνακα 140 φαίνονται όλες οι συσχετίσεις. Συγκεκριμένα εμφανίστηκαν συσχετίσεις μεταξύ των ερωτήσεων 45-7, 76-7 και 53-

14. Οι παραπάνω συσχετίσεις αφορούν κυρίως τη σύνδεση της αυξημένης κοινωνικότητας ενός παιδιού μεταξύ των συνομηλίκων του με αυξημένη αυτοεκτίμηση. Δεν υπάρχει πιο χαρακτηριστικός παράγοντας από το να διαπιστωθεί η αρμονική σχέση ενός παιδιού με τους συμμαθητές του μέσω της ύπαρξης πολλών φίλων και μιας γενικότερα αυξημένης συμπάθειας εντός του σχολικού του περιβάλλοντος. Βλέπουμε πως το γεγονός ότι το παιδί θεωρεί πως έχει αρεστά χαρακτηριστικά ωθεί και τους συνομηλίκους του να το συμπαθήσουν και να του κάνουν παρέα. Το παραπάνω άλλωστε είναι ένα κοινό χαρακτηριστικό στη ψυχολογία των ανθρώπων ανεξάρτητα από την ηλικία τους και τη θέση τους, δηλαδή τα άλλα άτομα να κρίνουν με τον ίδιο τρόπο που αυτός αντιλαμβάνεται τον εαυτό του ανεξάρτητα αν αυτό όντως ευσταθεί ή όχι. Είναι πολύ διαδεδομένο στη κοινωνία μας άτομα με αυξημένη αυτοπεποίθηση να αναπτύσσουν και πιο ουσιαστικές κοινωνικές σχέσεις.

Πίνακες Ε. Συσχετίσεις στο ερωτηματολόγιο των μαθητών (σχέσεις με συνομηλίκους)

α. Γενική αυτοαντίληψη – Σχέσεις με συνομηλίκους (B45 – B7)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	31,255 ^a	16	,012
Likelihood Ratio	19,250	16	,256
Linear-by-Linear Association	13,277	1	,000
N of Valid Cases	195		

a. 20 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,02.

β. Γενική αυτοαντίληψη – Σχέσεις με συνομηλίκους (B76 – B7)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	48,059 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	24,870	16	,072
Linear-by-Linear Association	23,068	1	,000
N of Valid Cases	195		

a. 20 cells (80,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,01.

γ. Γενική αυτοαντίληψη – Σχέσεις με συνομιλήκους (B53 – B14)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	66,618 ^a	16	,000
Likelihood Ratio	51,861	16	,000
Linear-by-Linear Association	20,960	1	,000
N of Valid Cases	190		

a. 17 cells (68,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,21.

4.3.3. Συσχετίσεις στο ερωτηματολόγιο των μαθητών γενική αυτοαντίληψη με το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών προβλήματα διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς

Το τελικό στάδιο της έρευνας αφορούσε την αλληλεπίδραση της αυξημένης ή μειωμένης αυτοεκτίμησης με την εμφάνιση συμπεριφορικών και συναισθηματικών προβλημάτων των μαθητών. Με άλλα λόγια εξετάστηκε η σχέση του ερωτηματολογίου με τις αντιλήψεις των μαθητών σε σχέση με την καλύτερη κριτική εικόνα που έχουν για τα άτομα αυτά οι εκπαιδευτικοί. Παρότι υποτέθηκε αρχικά πως η μειωμένη αυτοεκτίμηση ίσως να θεωρηθεί ως ένας προγνωστικός παράγοντας για τη δημιουργία συναισθηματικών και συμπεριφορικών προβλημάτων σε ένα παιδί, στα πλαίσια της στατιστικής επεξεργασίας του ερωτηματολογίου, δεν βρέθηκαν αρκετές συσχετίσεις που να θεμελιώνουν την άποψη αυτή. Όπως φαίνεται στους πίνακες 141 και 142 το sig και το Pearson Correlation δεν πληροί τις προϋποθέσεις ώστε να έχουμε ισχυρές συσχετίσεις. Παρόλα αυτά, υπήρξαν σε κάποιους τομείς (αν και όχι αρκετούς ώστε να θεωρηθεί ότι η υπόθεση επαληθεύεται) ορισμένες συσχετίσεις, για παράδειγμα: η ερώτηση 4 από τους δασκάλους με την 53 από τους μαθητές, η ερώτηση 36 από τους δασκάλους με την ερώτηση 72 από τους μαθητές και η ερώτηση 51 από τους δασκάλους με την ερώτηση 76 από τους μαθητές.

Στην πρώτη περίπτωση φάνηκε πως ενώ τα παιδιά δεν ήταν αποδεκτά σε ομαδικές δραστηριότητες οι γονείς τους δείχνανε κατανόηση και μπορούσαν να επικοινωνήσουν μαζί τους. Αυτό είναι ένα μάλλον κοινό χαρακτηριστικό παιδιών που, επειδή είναι προσκολλημένα στο περιβάλλον της οικογένειάς τους, αυθόρμητα αναπτύσσουν τέτοιες συμπεριφορές ώστε να αποξενώνονται από το σχολικό τους περιβάλλον και να μην αναπτύσσουν φιλικούς δεσμούς με τα άλλα παιδιά της ηλικίας τους. Μια άλλη συσχέτιση είναι πως ένα παιδί το οποίο θεωρεί πως έχει πολλά θετικά στοιχεία στο χαρακτήρα του μιλά υπερβολικά μέσα στην τάξη. Στο σημείο αυτό βλέπουμε μια άλλη οπτική γωνία, ότι δηλαδή παιδιά που παρουσιάζουν αυξημένη αυτοπεποίθηση οδηγούνται σε ένα άλλο είδος προβλημάτων συμπεριφοράς στο σχολικό χώρο. Άρα υπάρχει διακρίνεται ένα είδος εξάρτησης της αυτοεκτίμησης και της εμφάνισης προβλημάτων. Η τελευταία συσχέτιση ουσιαστικά καταδεικνύει πόσο περίπλοκο είναι το φαινόμενο. Ενώ ένα παιδί θεωρεί πως ό,τι κάνει το κάνει καλά, η άποψη των δασκάλων είναι πως είναι κλειστός, ντροπαλός και απομονωμένος. Άρα εδώ

εμφανίζεται η αντίφαση πως άτομα που έχουν προβληματικές κοινωνικές σχέσεις στο σχολικό περιβάλλον έχουν παρόλα αυτά, κατά την κρίση τους, επιτυχημένη πορεία και υψηλές επιδόσεις. Από όλα τα παραπάνω συμπεραίνουμε πως τα μαθησιακά προβλήματα είναι ένα κεφάλαιο της παιδικής ψυχολογίας που είναι ιδιαίτερα περίπλοκο και θα πρέπει να εξεταστεί ένας συνδυασμός από παράγοντες ώστε να είναι δυνατόν να καταλήξει κανείς σε συμπεράσματα και να αναπτύξει εργαλεία που να κάνουν μια πρόγνωση στις περιπτώσεις που εμφανίζονται τα προβλήματα αυτά. Μάλλον η πιο λογική άποψη είναι πως τα παιδιά δεν μπορούν να ομαδοποιηθούν σε κατηγορίες και κάθε περίπτωση είναι ξεχωριστή. Άλλωστε η σύγχρονη ψυχολογία, όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους ενήλικους, έχει σαν κύριο δόγμα της το στοιχείο πως κάθε άτομο είναι ξεχωριστό και η αντιμετώπιση των εκάστοτε ψυχολογικών προβλημάτων πρέπει να γίνεται εξειδικευμένα και να μην υπάγεται το άτομο σε κανένα είδος από συμπεριφορικές φόρμες.

**Πίνακες Στ. Συσχετίσεις στο ερωτηματολόγιο των μαθητών με το
ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών**

α. Γενική αυτοαντίληψη – Προβλήματα διαπροσωπικής συμπεριφοράς (B53 – A4)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	23,395 ^a	12	,025
Likelihood Ratio	21,779	12	,040
Linear-by-Linear Association	7,830	1	,005
N of Valid Cases	192		

a. 12 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

β. Γενική αυτοαντίληψη – Προβλήματα διαπροσωπικής συμπεριφοράς (B72 – A36)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	24,687 ^a	12	,016
Likelihood Ratio	23,276	12	,025
Linear-by-Linear Association	2,982	1	,084
N of Valid Cases	193		

a. 12 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,16.

γ. Γενική αυτοαντίληψη – Προβλήματα ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς (B76 – A51)

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)
Pearson Chi-Square	21,277 ^a	12	,046
Likelihood Ratio	20,605	12	,056
Linear-by-Linear Association	,009	1	,924
N of Valid Cases	194		

a. 12 cells (60,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is ,05.

Κεφάλαιο 5. Συζήτηση

5.1. Ερμηνεία των αποτελεσμάτων - Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα, όπως έχω προαναφέρει, είναι χαρακτηριστικό ότι υπάρχει πολύ ισχυρή συσχέτιση στις περισσότερες εκ των ερωτήσεων των δυο πεδίων μαθησιακές δυσκολίες με προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος (υπερκινητικότητα, διάσπαση προσοχής, τελειομανία) και αυτό καταδεικνύει ότι εν τέλει μια από τις σημαντικότερες αιτίες εμφάνισης μαθησιακών προβλημάτων είναι το πώς το παιδί αισθάνεται καθώς και η νοοτροπία του παιδιού και όχι οι απαιτήσεις των μαθημάτων, οι ελλειπείς τους γνώσεις ή οι ανεπαρκείς ικανότητές του. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα ότι η βελτίωση προβληματικών μορφών συμπεριφοράς συντελεί στη βελτίωση της σχολικής επίδοσης (Henricsson, & Rydell, 2004) και με ευρήματα στον ελληνικό χώρο, καθώς μία ανάλογη έρευνα από τη Μακρή-Μπότσαρη (2001) έδειξε ότι οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς έχουν χαμηλότερες επιδόσεις στο σχολείο σε σχέση με τους συμμαθητές τους.

Επίσης, η συσχέτιση που αφορά στην γενική αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών με την άποψή τους για την εξωτερική εμφάνισή τους, αποδείχθηκε από τις ισχυρές συσχετίσεις σε όλα σχεδόν τα ζεύγη των αντίστοιχων ερωτήσεων. Δηλαδή ο βαθμός αυτοεκτίμησης ενός παιδιού συνδέεται με τις κύριες αιτίες των ανασφαλειών του παιδιού που συνήθως είναι το πρόβλημα της εξωτερικής εμφάνισης. Ειδικότερα είναι φανερό και από τις συσχετίσεις πως τα παιδιά που θεωρούν πως έχουν καλή εξωτερική εμφάνιση κατορθώνουν να ασχολούνται με περισσότερες δραστηριότητες (άρα δεν επιβαρύνονται με το πως θα τα κρίνουν οι άλλοι εμφανισιακά και τολμούν να εισχωρήσουν και σε άλλους τομείς δραστηριοτήτων), θεωρούν πως πετυχαίνουν σπουδαία πράγματα και φαίνονται ικανοποιημένα από τον εαυτό τους. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει με τα σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα μεγάλου αριθμού ερευνών που έχουν δείξει ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ένας άνθρωπος την εξωτερική του εμφάνιση σχετίζεται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, με τη γενικότερη εικόνα που έχει για τον εαυτό του, καθώς και με την αυτοεκτίμησή του από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την ενήλικη ζωή (Harter, 1990. Marsh, 1986).

Στην Ελλάδα η έρευνα της Μακρή-Μπότσαρη (2001) έδειξε ότι οι σχέσεις με τους συνομηλίκους και η φυσική εμφάνιση είναι 2 από τους 5 επιμέρους τομείς της

αυτοαντίληψης (σχολική ικανότητα, σχέσεις με συνομηλίκους, αθλητική ικανότητα, φυσική εμφάνιση, διαγωγή-συμπεριφορά) που συμβάλλουν περισσότερο στην πρόβλεψη υψηλής αυτοαντίληψης. Επιπρόσθετα, το ίδιο φαίνεται να ισχύει και με τη συσχέτιση που αφορά την αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη με τις σχέσεις με τους συνομηλίκους. Αυτή αποδείχθηκε από τις ισχυρές συσχετίσεις σε όλα σχεδόν τα ζεύγη των αντίστοιχων ερωτήσεων. Το αποτέλεσμα αυτό θεωρείται και αναμενόμενο καθώς ένα παιδί με αυξημένη αυτοεκτίμηση αναπτύσσει μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση και άνεση να συναναστρέφεται και να αλληλεπιδρά με άτομα της ίδιας ηλικίας. Μπορεί να παίρνει πρωτοβουλίες, να είναι δραστήριο και με καλή διάθεση άρα αυτά τα χαρακτηριστικά το ωθούν να είναι δημοφιλής και συμπαθής μεταξύ των συνομηλίκων του. Παρατηρείται λοιπόν ότι για άλλη μια φορά ότι η αυτοαντίληψη και η αυτοεκτίμηση διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην πορεία του παιδιού μέσα στο σχολικό περιβάλλον, όχι μόνο όσον αφορά στις μαθητικές επιδόσεις αλλά και τις κοινωνικές του συναναστροφές, είναι δηλαδή ένας ακόμα στόχος που έχει το σχολείο ως «μικρόκοσμος» της κοινωνίας όπως ονομάζεται. Το εύρημα αυτό συμβαδίζει, όπως προανέφερα, με την έρευνα στο ελληνικό χώρο της Μακρή-Μπότσαρη (2001).

Θέλοντας να δούμε τι συμβαίνει και να διασταυρώσουμε πιθανώς τα αποτελέσματα των ερευνών (Harter, 1990· Marsh, 1986) στην ελληνική πραγματικότητα, προβήκαμε στην παρούσα έρευνα. Όπως έχω προαναφέρει στο κεφάλαιο ανασκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας στην έρευνα της Μακρή-Μπότσαρη (2001), η συνάφεια της κλίμακας φυσικής εμφάνισης με την κλίμακα αυτοεκτίμησης κινήθηκε σε επίπεδο $r=0,60$. Και στη δική μας έρευνα το $\text{sig}<0,05$ εμφανίστηκε στις περισσότερες εκ των ερωτήσεων της κλίμακας γενική αυτοαντίληψη με τις κλίμακες σχέσεις με τους συνομηλίκους και εξωτερική εμφάνιση, που σημαίνει ότι και τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια που χρησιμοποιήσαμε δίνουν ισχυρές συσχετίσεις.

Ακόμη, η συσχέτιση που αφορά την αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση των μαθητών από το ερωτηματολόγιο των μαθητών με τα προβλήματα διαπροσωπικής και ενδοπροσωπικής από το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών αποδείχθηκε από τις ασθενείς συσχετίσεις σ' όλα τα ζεύγη ερωτήσεων. Ίσως η μη επαλήθευση αυτού του ερευνητικού ερωτήματος να οφείλεται και στο γεγονός πως εξ αρχής είναι μονοδιάστατη η άποψη που διατυπώθηκε, καθώς τα συμπεριφορικά προβλήματα στο σχολείο είναι ένα πολυπαραγοντικό πρόβλημα που συνήθως για να ερμηνευτεί θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη μια πληθώρα από παραμέτρους που επενεργούν

ταυτόχρονα σε ένα παιδί, όπως για παράδειγμα, η οικογενειακή του κατάσταση, το φιλικό του περιβάλλον, γενετικοί παράγοντες κλπ. Όλα τα παραπάνω, πιθανόν και με την αυτοεκτίμηση που τρέφει το ίδιο το παιδί θα μπορούσαν ίσως να δώσουν ένα εργαλείο που να θεωρηθεί ως προγνωστικός παράγοντας για τέτοιου είδους προβλήματα. Η χαμηλή αυτοεκτίμηση από μόνη της, ενώ αρχικά φαίνεται ως ο βασικός ψυχολογικός παράγοντας μπορεί να μην αποτελέσει εμπόδιο για ένα παιδί και ίσως τελικά να το οδηγήσει μέσω των εμποδίων που εμφανίζονται σε ένα αυξημένο επίπεδο αυτογνωσίας στην κατοπινή του νεανική και ενήλικη ζωή. Ίσως μάλιστα αν θέλουμε να δώσουμε άλλη μια ερμηνεία, άτομα με αυξημένη αυτοεκτίμηση, παρότι φαίνονται να έχουν αυξημένες επιδόσεις αρχικά στο σχολείο, να μην κατορθώνουν να διακρίνουν τις αδυναμίες τους (σε σχολικό ή σε συναισθηματικό επίπεδο) να μην κάνουν προσπάθειες να τις βελτιώσουν και εν τέλει στη συνέχεια της μαθητικής τους ζωής να αντιμετωπίζουν προβλήματα αρκετά σημαντικότερα από άτομα που ναι μεν είχαν χαμηλή αυτοεκτίμηση. Ωστόσο μέσα από την προσπάθεια που έδωσαν καθ' όλη την πορεία, ανέπτυξαν σημαντικές ικανότητες και μάθανε να εκμεταλλεύονται τα δυνατά τους σημεία. Το εύρημα αυτό υποστηρίζεται και από ερευνητικά ευρήματα από το διεθνή χώρο. Το παιδί της μέσης παιδικής ηλικίας, όταν δεν μπορεί να αξιολογήσει αντικειμενικά τις ικανότητές του συγκρίνει τον εαυτό του με παιδιά με παρόμοια χαρακτηριστικά. Στις περιπτώσεις που διακυβεύεται η αυτοεκτίμηση του μαθητή, ο ίδιος επιλέγει την κοινωνική σύγκριση με παιδιά που είναι λιγότερο ικανά από αυτόν.

5.2. Περιορισμοί και δυσκολίες

Από το γεγονός ότι η έρευνα αυτή περιορίστηκε σε ένα όχι τόσο μεγάλο δείγμα από σχολεία της Α/θμιας Εκπ/σης Βοιωτίας υπόκειται σε περιορισμούς. Τα ευρήματα θα μπορούσαν να εκληφθούν ως καταδεικνυόμενες τάσεις. Για πιο ασφαλή συμπεράσματα ωστόσο θα προτείναμε συλλογή δεδομένων από μεγαλύτερο δείγμα. Αναλυτικότερα στο σημείο αυτό οφείλουμε να αναφερθούμε στους περιορισμούς της έρευνας. Έγινε η προσπάθεια να γίνουν σωστά όλες οι διαδικασίες με βάση την ερευνητική δεοντολογία και μεθοδολογία. Ωστόσο, πρέπει να επισημανθεί ότι η επιλογή των συμμετεχόντων στην παρούσα έρευνα δεν πληροί τα κριτήρια της τυχαίας δειγματοληψίας. Η συμπλήρωση και συγκέντρωση των απαντήσεων των εργαλείων ήταν δύσκολο να πραγματοποιηθεί, διότι δεν υπήρξε η δυνατότητα τυχαίας δειγματοληψίας που αποτελεί τη πιο σημαντική και αποτελεσματική από όλες τις

μεθόδους ελέγχου της σταθερότητας (Christensen, 2007). Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσα από ερωτηματολόγια αυτοαναφοράς με τους περιορισμούς που αυτό συνεπάγεται. Επιπλέον ο συναφειακός σχεδιασμός της έρευνας δεν επιτρέπει την εξαγωγή συμπερασμάτων για αιτιώδεις σχέσεις, αλλά για την καταγραφή συσχετίσεων.

Έγινε η προσπάθεια από την ερευνήτρια να είναι όσο το δυνατόν περισσότερο αμερόληπτη και αντικειμενική, ακολουθώντας όλες τις διαδικασίες που για τη σωστή διεξαγωγή της έρευνας, όπως αυτές προβλέπονται από τη μεθοδολογία επιστημονικής έρευνας, όμως κάτι τέτοιο είναι δύσκολο και καθιστά δυσεπίτευκτη την εσωτερική εγκυρότητα. Από την άλλη η εξωτερική εγκυρότητα, δηλαδή ο βαθμός στον οποίο τα αποτελέσματα μιας έρευνας μπορούν να γενικευτούν και εφαρμοστούν σε διαφορετικούς πληθυσμούς σε διαφορετικό χωροχρονικό πλαίσιο, είναι κι αυτή περιορισμένη λόγω της αδυναμίας εύρεσης αντιπροσωπευτικού δείγματος με τους κανόνες της τυχαιοποίησης (Christensen, 2007).

Σε ένα γενικό πλαίσιο οφείλουμε να αναφέρουμε ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε κάτω από πολύ καλές συνθήκες, ωστόσο όπως προκύπτει σε κάθε έρευνα συναντήσαμε κάποιες δυσκολίες.

Αναλυτικότερα, η συμπλήρωση και συγκέντρωση των εργαλείων δεν ήταν εύκολο να πραγματοποιηθεί, διότι υπήρξε μια σειρά από περιορισμούς, κυριότεροι από τους οποίους ήταν:

- Ο όγκος του δείγματος καθιστούσε χρονοβόρα και επίπονη τη συλλογή.
- Σε κάθε τάξη είχε το δικό της πρόγραμμα. Αυτό είχε ως συνέπεια να μειώνονται οι επιλογές ως προς τι ώρες συμπλήρωσης, αν λάβουμε υπόψη ότι τη συμπλήρωση προϋπέθετε η ενημέρωση των συμμετεχόντων.
- Παρά τις προσπάθειές μας, δε γνωρίζουμε κατά πόσο η παρουσία μας επηρέαζε τη συμπεριφορά του εκπαιδευτικού και των μαθητών.
- Κάποιες φορές ενώ είχαμε προγραμματίσει την επίσκεψη στο σχολείο, αυτή δεν ήταν εφικτή λόγω αλλαγών ή εκδρομών.

Βέβαια δυσκολίες προέκυψαν και κατά την επεξεργασία των δεδομένων. Ο όγκος και η συνθετότητά τους απαιτούσε προσεκτική και μεθοδική επεξεργασία και ανάλυση, ώστε να αποφευχθούν σφάλματα που θα αλλοίωναν την έρευνα.

Ωστόσο, σε γενικές γραμμές παρά την πίεση του χρόνου και τις αντικειμενικές δυσκολίες, στοιχεία που είναι αναμενόμενα λίγο –πολύ, τα πράγματα κύλησαν ομαλά. Το σημαντικότερο ήταν ότι όλοι οι συμμετέχοντες είχαν τη διάθεση να βοηθήσουν και να εξυπηρετήσουν, εκπαιδευτικοί, διεύθυνση και μαθητές.

Κεφάλαιο 6: Προτάσεις

Η ολοκλήρωση της έρευνας, μας οδηγεί στον αναστοχασμό που ως τελικό προϊόν έχει κάποιες προτάσεις μας. Βασιζόμενοι σε όλα όσα έχουν λεχθεί και βρεθεί, επισημάνουμε την αναγκαιότητα κατάρτισης εκπαιδευτικών προγραμμάτων παρέμβασης για τα παιδιά με προβλήματα συμπεριφοράς με στόχο την ισχυροποίηση της ικανότητάς τους στον τομέα της διαχείρισης και αντιμετώπισης προβλημάτων, ως προϋπόθεση για την ανάπτυξη της αυτοαντίληψής τους, στοιχείο που θα επιδράσει θετικά στις σχέσεις τους με τους συνομηλίκους και στη σχολική επίδοσή τους.

Τα τελευταία χρόνια, στο πλαίσιο της Σχολικής Ψυχολογίας, έχει δοθεί ιδιαίτερη έμφαση διεθνώς στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή παρεμβατικών προγραμμάτων πρωτογενούς πρόληψης στο σχολικό πλαίσιο για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και ευεξίας, τόσο σε επίπεδο ατόμου όσο και σε επίπεδο συστήματος. Ένα τέτοιο πρόγραμμα θα ήταν σκόπιμο και ωφέλιμο να λάβει υπόψη του και τα δεδομένα της παρούσας έρευνας: α) τη σχέση των προβλημάτων συμπεριφοράς με τις μαθησιακές δυσκολίες, β) τη σχέση της αυτοεκτίμησης και αυτοαντίληψης με την εξωτερική εικόνα και τους συνομηλίκους. Συγκεκριμένα, προτείνουμε στους εκπαιδευτικούς και σε όσους ασχολούνται με τους μαθητές, στο πλαίσιο της προσπάθειας αντιμετώπισης των μαθησιακών δυσκολιών, να αντιμετωπίσουν τα πραγματικά τους αίτια που αφορούν κατά κύριο λόγο το ψυχολογικό υπόβαθρο των παιδιών και όχι πιθανόν την διάρθρωση των μαθημάτων ή τις αυξημένες απαιτήσεις τους. Επίσης είναι πολύ σημαντική η ενίσχυση της αυτοεκτίμησης ενός παιδιού προκειμένου να καταπολεμηθεί μια από τις κύριες αιτίες των ανασφαλειών του που συνήθως είναι το πρόβλημα της εξωτερικής εμφάνισης. Ειδικότερα σε χώρους όπως είναι το σχολείο, όπου δεν έχουν ακόμα αναπτυχθεί κοινωνικές συμπεριφορές και η ψυχοσύνθεση του ατόμου είναι επίπλαστη και ευαίσθητη, ένας τέτοιος παράγοντας θα μπορούσε να επιβαρύνει το παιδί και να αποτελέσει τροχοπέδη για την κατοπινή του πορεία, γι' αυτό και κρίνεται σκόπιμη η ενίσχυσή του.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας, μας φέρνουν μπροστά στην αρνητική πραγματικότητα που καθημερινά αντιμετωπίζουν οι μαθητές με προβλήματα συμπεριφοράς και συναισθήματος. Η έγκυρη αναγνώριση και συνειδητοποίηση από τους εκπαιδευτικούς των ψυχολογικών, εκπαιδευτικών και κοινωνικών παραγόντων

που εμπλέκονται στο πρόβλημα του παιδιού είναι το πιο σημαντικό εφόδιο στην προσπάθεια σχεδιασμού μιας αποτελεσματικής παρέμβασης, που κυρίως στοχεύει να ενισχύσει την αίσθηση ικανότητας, αυτάρκειας, και προσωπικού ελέγχου που έχει το παιδί για ό,τι αφορά τη ζωή του. Οι προσπάθειες, τόσο των γονιών όσο και των εκπαιδευτικών είναι χρήσιμο να έχουν ως γνώμονα και τελικό στόχο:

- ✓ τη διαμόρφωση στο σπίτι και στο σχολείο ενός περιβάλλοντος που συντελεί όχι μόνο στο να πετύχει το παιδί, αλλά και να βιώσει αυτή του την επιτυχία ως αποτέλεσμα κυρίως των δικών του προσπαθειών και ικανοτήτων. Για να συμβεί αυτό προτείνεται να ενδυναμώσουμε το παιδί και να ενισχύσουμε την αίσθηση ότι έχει το ίδιο προσωπικά το έλεγχο και την ευθύνη για τη ζωή του. Οι γονείς δεν οφείλουν να κάνουν εκείνοι την δουλειά του παιδιού, αλλά να το βοηθήσουν να οργανώσει τις προσπάθειες και τις δυνάμεις του με τέτοιο τρόπο ώστε να επιτύχει το ίδιο το επιθυμητό ή παραπλήσιο αποτέλεσμα. Μ' αυτόν τον τρόπο επικοινωνούν στο παιδί την αποδοχή και την εκτίμησή τους, ενισχύουν την αυτοπεποίθησή του, βοηθούν στην εσωτερική του ηρεμία, το κινητοποιούν να πετύχει περισσότερα, ενώ ενθαρρύνουν την αυτονομία του.
- ✓ τη δημιουργία ενός περιβάλλοντος που ενισχύει την πεποίθηση στο παιδί ότι τα λάθη και αποτυχίες δεν είναι μόνο αποδεκτές, αλλά είναι αναμενόμενα, και πρέπει να τα βλέπουμε σαν ευκαιρίες για μάθηση. Με άλλα λόγια ,να επιδιώκουμε το δύσκολο πράγματι καθήκον, να πείσουμε τα παιδιά που είναι ευάλωτα σε αποτυχίες - πολλά εκ των οποίων νιώθουν ηττημένα και κουρασμένα μετά από χρόνια απογοητεύσεων και αποτυχιών - ότι οι αποτυχίες τους μπορεί να τα οδηγήσουν στην επιτυχία.

Συμπερασματικά ως απόρροια των ευρημάτων προτείνουμε την ενημέρωση και εκπαίδευση των γονιών. Προκειμένου να είναι αποτελεσματικοί οι γονείς που έχουν παιδιά με μαθησιακές δυσκολίες θα ήταν ίσως χρήσιμο να γνωρίζουν για όλα τα ζητήματα που σχετίζονται και οριοθετούν τη διαταραχή: αναπτυξιακά, μαθησιακά, συμπεριφορικά και συναισθηματικά. Καλό είναι επίσης να παρατηρούν το παιδί σε όλες της εκδηλώσεις της ζωής του ώστε να έχουν μία όσο το δυνατό πιο ολοκληρωμένη εικόνα για τις ικανότητες και τις αδυναμίες του.

Φυσικά η ενημέρωση και εκπαίδευση δεν αφορά μόνο τους γονείς αλλά και τους εκπαιδευτικούς. Γονείς και εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν ότι τα παιδιά με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες συνήθως παρουσιάζουν, χωρίς να το επιδιώκουν,

προβληματική συμπεριφορά, η οποία οφείλεται κυρίως στην εγγενή αδυναμία τους να χρησιμοποιήσουν με συνέπεια εκτελεστικές δεξιότητες. Δεν προκαλούν σκόπιμα προβλήματα, όπως τα παιδιά που συνειδητά επιλέγουν να μη συμμορφωθούν με οδηγίες και κανόνες. Με άλλα λόγια υπάρχει διάσταση ανεπάρκειας του παιδιού με τη μη-συμμόρφωση. Επίσης, προτείνεται οι γονείς να ξοδεύουν αρκετό χρόνο με το παιδί για να διατηρήσουν τη σχέση τους ζωντανή και λειτουργική, αλλά παράλληλα γνωρίζοντας τα όρια, τις δυνάμεις, και τις αδυναμίες του παιδιού (στο κοινωνικό, μαθησιακό και εκτελεστικό επίπεδο) είναι καλό να προφυλάσσουν το παιδί από καταστάσεις στις οποίες υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εισπράξει αρνητική ενίσχυση, αίσθημα μειονεξίας, και απόρριψη εξαιτίας της συμπεριφοράς του.

Σε ότι έχει να κάνει με την ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων που είναι μία από τις μεγαλύτερες προκλήσεις που οι γονείς παιδιών με ιδιαιτερότητες καλούνται να αντιμετωπίσουν, η κοινωνικότητα του παιδιού θα καθορίσει τελικά σε μεγάλο βαθμό την αυτοπεποίθησή του, τις φιλίες του, και την προσαρμογή του στη σχολική ζωή. Γι' αυτό προτείνεται η εστίαση και σε αυτή τη διάσταση, αφού οι κοινωνικές δεξιότητες του παιδιού θα καθορίσουν την επιτυχία του και την προσαρμογή του στη ενήλικη ζωή του. Η έρευνα ξεκάθαρα υποστηρίζει την άποψη ότι η ποιότητα της ζωής ενηλίκων με μαθησιακές δυσκολίες εξαρτάται πρώτα από όλα από τον βαθμό στον οποίο κατάφεραν να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, κι όχι από τις ακαδημαϊκές τους επιδόσεις.

Ειδικότερα σε ότι έχει να κάνει με τους εκπαιδευτικούς, από την πλευρά τους οι εκπαιδευτικοί καθώς και οι ειδικοί θα πρέπει να έχουν μια ζεστή σχέση με το παιδί η οποία θα προάγει την επικοινωνία και την βελτίωση της αυτοεικόνας του παιδιού. Οι δάσκαλοι οφείλουν να χρησιμοποιούν τον έπαινο, και να εμπλέκουν τα παιδιά σε ασχολίες όπου θα έχουν σίγουρη επιτυχία ώστε να δημιουργούν ατμόσφαιρα αποδοχής μέσα στην τάξη για όλα τα παιδιά. Να μαθαίνουν στα παιδιά πως να αντικαθιστούν αρνητικές αυτοπεριγραφές με θετικές, ώστε να μειωθεί η αρνητική εικόνα που έχουν για τον εαυτό τους και κατά συνέπεια να ενισχυθεί η αυτοεκτίμησή τους και να μειωθεί το άγχος τους (Λιβανίου, 2004).

Η συμβολή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των γονέων στην αντιμετώπιση των προβλημάτων που παρουσιάζουν τα παιδιά είναι καίριας σημασίας. Η στοχευόμενη δράση βασιζόμενη στα επιστημονικά δεδομένα και η διάθεση για συνεχή ενημέρωση

και κατάρτιση αποτελούν τους πυλώνες της όλης προσπάθειας στο χώρο της προαγωγής της ψυχικής υγείας.

Τέλος, αξίζει να επισημανθεί ότι, ως αποκύημα της έρευνας, μπορούμε να θεωρήσουμε και προτάσεις για μελλοντική έρευνα. Θα προτείναμε, λοιπόν, τη διενέργεια μιας πιο μεγάλης έρευνας που θα έχει ένα μεγάλο δείγμα που θα καλύπτει πληθυσμιακά την Ελλάδα και τα διάφορα μέρη της. Η μελλοντική έρευνα προτείνεται να διερευνά τη σχέση της αυτοεκτίμησης με την εξωτερική εμφάνιση των μαθητών. Οι διαστάσεις της μελλοντικής έρευνας προσδιορίζονται από τα ευρήματα της παρούσας έρευνας και συγκεκριμένα από τη διαπίστωσή μας ότι ο τρόπος που αντιλαμβάνεται ένας άνθρωπος την εξωτερική του εμφάνιση σχετίζεται, σε πολύ μεγάλο βαθμό, με τη γενικότερη εικόνα που έχει για τον εαυτό του, καθώς και με την αυτοεκτίμησή του από την πρώιμη παιδική ηλικία έως την ενήλικη ζωή. Κρίνουμε ότι το εν λόγω δίπολο, εξωτερική εμφάνιση και αυτοεκτίμηση είναι χρήσιμο να μελετηθεί και να ερευνηθεί.

Βιβλιογραφία

- Ackard, D.M., Neumark-Sztainer, D., Story, M. & Perry, C. (2006). Parent–child connectedness and behavioral and emotional health among adolescents. *American Journal of Preventive Medicine*, 30(1), 59-66.
- Adler, A. (1969). *The practice and theory of Individual Psychology*. Totowa, NJ: Littlefield, Adams, and Company. (2nd rev. ed. published 1929).
- Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, Br. (2001). *Οι Εκπαιδευτικοί ερευνούν το έργο τους*. Αθήνα: Μεταίχμιο.
- Batstra, L., Hadders-Algra, M., Nieweg, E., Van Tol, D., Pijl S.J. & Frances, A. (2012). Childhood emotional and behavioral problems: reducing overdiagnosis without risking undertreatment. *Developmental Medicine and Childhood Neurology*, 54(6), 492-494.
- Brown, J.D., & Marshall, M. A. (2006). The three faces of self-esteem. In M. Kernis (Ed.), *Self-esteem: Issues and answers*, 4-9. New York: Psychology Press.
- Burns, R. (1982). *Self-concept Development and Education*. London: Holt, Rinehart and Winston.
- Christensen, L.B. (2007). *Η πειραματική μέθοδος στην επιστημονική μέθοδο*. (Επιμ., Μπ. Ντάβου). Αθήνα: Παπαζήση.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2002). *Η Ανάπτυξη των παιδιών. Εφηβεία. Τόμος Γ΄*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- Cole, M. & Cole, S. R. (2011). *Η Ανάπτυξη των παιδιών. Ενιαίο*. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδάνος.
- Doll, B., Zucker, S., & Brehm, K. (2009). Σχολικές τάξεις που προάγουν την ψυχική ανθεκτικότητα: Πώς να δημιουργήσουμε ευνοϊκό περιβάλλον για μάθηση. Στο Χατζηχρήστου, Χ. Γ., Δημητροπούλου, Π., Γεωργουλέας, Γ., & Λαμπροπούλου, Αικ. (Επιμ.), *Παιδί και έφηβος, ψυχική υγεία και ψυχοπαθολογία. Τόμος 8. Τεύχος 2* (σσ. 155–172). Αθήνα: Καστανιώτη.

- DuBois, D.L., Felner, R.D., Sherman, M.D. & Bull, C.A. (1994). Socioenvironmental experiences, self-esteem, and emotional/behavioral problems in early adolescence. *American Journal of Community Psychology*, 22(3), 371-97.
- Elliott, S. N., Kratochwill, T. R., Littlefield Cook, J. & Travers, J. F. (2008). *Εκπαιδευτική ψυχολογία*. Αθήνα: Gutenberg
- Epstein, R. (1985). The positive side effects of reinforcement. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 18, 73- 78.
- Erikson, E. (1995). *Childhood and Society*. W. W. Norton
- Fox, K.R. (2000). Self-esteem, self-perceptions and exercise. *International Journal of Sport Psychology*, 31, 228–240.
- Fraser, M. W. (2004). The Ecology of Childhood: A Multisystemic Perspective. In M.W. Fraser (Ed.), *Risk and Resilience in Childhood. An Ecological perspective*, (pp.1-12). Washington, DC: NAWS Press
- Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη. Γιατί το "EQ" είναι πιο σημαντικό από το "IQ"*; Αθήνα: Πεδίο.
- Harter, S. (1990). Self and identity development. In S.S. Feldman & G. R. Elliot (Eds.), *At the threshold: The Developing Adolescent* (pp. 352-387). Cambridge, MA: Harvard University Press
- Harter, S., & Pike, R. (1984). The pictorial scale of perceived competence and social acceptance for young children. *Child Development*, 55, 1969-1982.
- Harter, S. (1983). Developmental Perspectives of the Self-system. In Paul H. Mussen (Ed.) *Handbook of Child Psychology Volume IV Socialization, Personality, and Social Development*. (pp. 275-385).
- Henricsson, L. & Rydell, A. (2004). Elementary School Children with Behavior Problems: Teacher-Child Relations and Self-Perception. A Prospective Study. *Scandinavian Journal of Psychology*, 45(2), 93-102.
- Herbert, M. (1998). *Ψυχολογικά προβλήματα παιδικής ηλικίας. Α΄ Τόμος. Ι. Παρασκευόπουλος (Επιμ.)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Higgins, E. T. (1989). Self-discrepancy theory: What patterns of selfbeliefs cause people to suffer? In L. Berkowitz (Ed.), *Advances in experimental social psychology* (Vol. 22, pp. 93-136). New York: Academic Press.
- Huitt, W.(2004), *Self- concept and self-esteem*, Educational Psychology Interactive, Valdosta, GA:Valdosta State University
- James, W. (1890/ 1963). *The principles of psychology*. New York: Holt, Rinehart, & Winston.
- Leary, M., Schreindorfer, L. & Haupt, A. (1995). The role of low self-esteem in emotional and behavioral problems: Why is low self-esteem dysfunctional? *Journal of Social and Clinical Psychology, 14*(3), 297-314.
- Lindwall, M., Asci, H. & Crocker, P. (2014). The physical self in motion: Within-person change and associations of change in self-esteem, physical self-concept, and physical activity in adolescent girls. *Journal of Sport & Exercise Psychology, 36*, 551-563.
- Marsh, H. W. (1986). Verbal and math self-concepts: An internal/ external frame of reference model. *American Educational Research Journal, 23*, 129-149
- Montague, M & Rinaldi, C. (2001). Classroom dynamics and children at risk: A followup. *Learning Disability Quarterly 24* (2), 75-83.
- Orth, U., Robins, R.W., & Widaman, K.F. (2012). Life-span development of self esteem and its effects on important life outcomes. *Journal of Personality and Social Psychology, 102*(6), 1271–1288.
- Robson, C. (2007). *Η Έρευνα του πραγματικού κόσμου*. Αθήνα: Gutenberg.
- Rosenberg, M. (1986). *Conceiving the self*. Malabar, Florida, Krieger Publishing Co.
- Ryan, R.M., Stiller, J.D. & Lynch, J.H. (1994). representations of relationships to teachers, parents, and friends as predictors of academic motivation and self-esteem. *The Journal of Early Adolescence, 14*: 226-249.
- Sameroff, J.A. (2000). Dialectical Process in Developmental Psychopathology. In A.J. Sameroff, M. Lewis & S.M. Miller (Eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology, 2th edition* (pp. 75-91). New York: Kluwer Academic /Plenum Publishers.

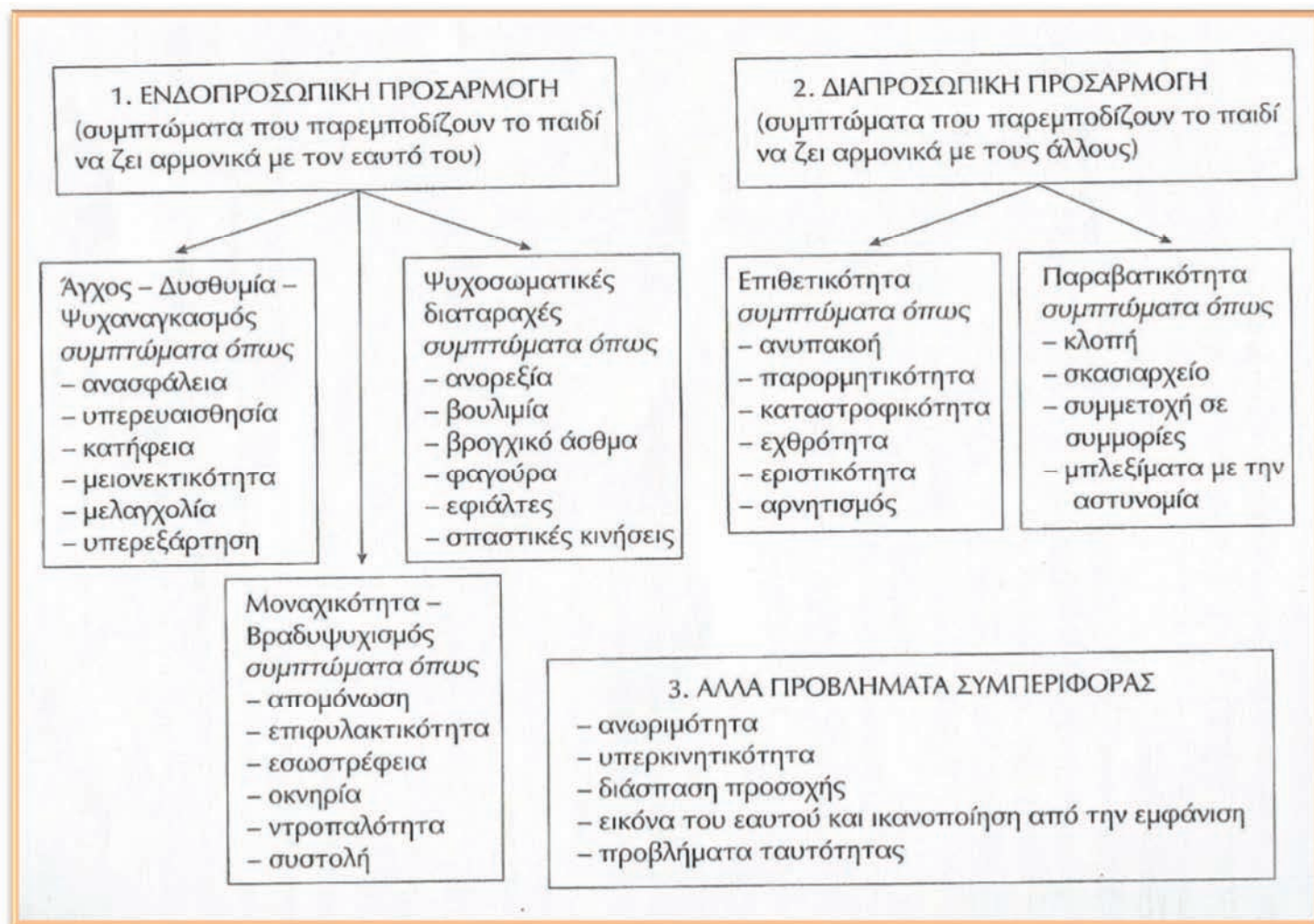
- Selman, R. L. (1980). *The growth of interpersonal understanding: Clinical and developmental analyses*. New York, NY: Academic Press.
- Steffenhagen, R.A. & Burns, J. (1987) *The social dynamics of self-esteem*. Praeger, New York, N.Y.
- Sutton, C. (2003). *Προβλήματα συμπεριφοράς παιδιών και εφήβων*. (Π. Φαρράκη, Μετάφρ.). Αθήνα: Σαββάλας.
- Varma, V. (1997). *Τα δύσκολα παιδιά*. (Μτφρ., Γ. Καλομοίρης). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Βαληλή, Μ. (2008). *Αυτοεκτίμηση και αυτοαντίληψη Ελλήνων και αλλοδαπών μαθητών της Έ Δημοτικού και ο βαθμός ανταπόκρισης στις προσδοκίες των συμμαθητών τους*. (Διδακτορική διατριβή). Ανακτήθηκε από: http://nemertes.lis.upatras.gr/jspui/bitstream/10889/948/3/Nimertis_Vavili.pdf
- Γιαβρίμης, Π. (2010). *Ζητήματα παιδαγωγικής και σχολική ψυχολογίας*. Αθήνα: Εκδόσεις Σιδέρης.
- Ελευθεριάδης, Α. (2002). *Παιδαγωγικά θέματα. διδακτική μεθοδολογία*. Αθήνα: Σύγχρονη Πέννα.
- Καλαντζή – Αζίζι, Α. (2004). *Προσαρμογή στο σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνυπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς;* Αθήνα: Σαββάλας
- Κολιάδης, Ε. (2010). *Συμπεριφορά στο σχολείο. αξιοποιούμε δυνατότητες, αντιμετωπίζουμε προβλήματα*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Κουρκούτας, Η. (2008). Οικοσυστημικές προσεγγίσεις στην Κλινική Ψυχολογία και την Ειδική Αγωγή: Αρχές ολιστικών παρεμβάσεων σε ατομικό, οικογενειακό και σχολικό επίπεδο. Στο Η. Κουρκούτας & J. P. Chartier (Επμ.). *Παιδιά και Έφηβοι με Ψυχοκοινωνικές και Μαθησιακές Διαταραχές. Στρατηγικές παρέμβασης*. Αθήνα: Τόπος.
- Κρίβας, Σπ. (2007). *Παιδαγωγική επιστήμη: Βασική θεματική*. Αθήνα: Gutenberg.
- Κυριαζόπουλος, Π. Γ. & Σαμαντά, Ε. (2011). *Μεθοδολογία έρευνας εκπόνησης διπλωματικών εργασιών*. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.
- Λεονταρή, Α. (1996), *Αυτοαντίληψη*, Αθήνα, Ελληνικά Γράμματα.

- Λουμάκου, Μ., & Μπεζέ, Λ. (επιμ.) (2006). *Το παιδί και τα δικαιώματά του*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Ματσαγγούρας, Η, (1983), Αυτοαντίληψη- αυτοεκτίμηση και μάθηση: θεωρία και παιδαγωγικές συνεπαγωγές. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, τεύχος 122, 42-45.
- Ματσαγγούρας, Η. (1988). *Οργάνωση και Διεύθυνση της Σχολικής Τάξης*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Ματσαγγούρας, Η. (2004). *Η Σχολική τάξη. Θεωρία και πράξη διδασκαλίας: Χώρος, ομάδα, πειθαρχία, μέθοδος*. Αθήνα: Γρηγόρης.
- Μουταβελής, Α., & Θώδη, Α. (2004). Η εφαρμογή του εκπαιδευτικού μοντέλου της απόσυρσης (withdrawal program) σε σχέση με την αυτοεκτίμηση των μαθητών. Πρακτικά Ε΄ Πανελληνίου Συνεδρίου «Μάθηση και διδασκαλία στην κοινωνία της γνώσης», τόμος Β΄, 128-136. Εθνικό & Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.
- Μπούρας, Γ & Λαζαράτου, Ε. (2012). Η ανάδυση του τραύματος της πρώιμης παιδικής ηλικίας στην ψυχική συμπτωματολογία των ενηλίκων. *Ψυχιατρική*, 23, σσ.39-48.
- Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Αι. (2008). *Επιστημονικές 7 παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ΠΙ.
- Παρασκευόπουλος, Ι. & Γιαννίτσας, Ν. (1999). *Ερωτηματολόγιο διαπροσωπικής – ενδοπροσωπικής προσαρμογής*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Πετρόφски, Β. (1969). *Παιδαγωγική και ψυχολογική εγκυκλοπαίδεια-λεξικό*, (1989), σ.892.
- Πολυχρονοπούλου, Σ. (2001). *Παιδιά και έφηβοι με ειδικές ανάγκες και Δυνατότητες. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Ατραπός.
- Πούρκος, Μ. (1997), *Ατομικές διαφορές μαθητών και εναλλακτικές ψυχοπαιδαγωγικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Gutenberg, σ.σ.237
- Πυργιωτάκης, Ι. (2000). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική επιστήμη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

- Ρούσσος, Λ. & Τσαούσης, Γ. (2011). *Στατιστική στις επιστήμες της συμπεριφοράς με τη χρήση του SPSS*. Αθήνα: Τόπος.
- Σταλίκας, Αν., Τριβίλα, Σ. & Ρούσση, Π. (2012). *Τα ψυχομετρικά εργαλεία στην Ελλάδα*. Αθήνα: Πεδίο.
- Τριλιανός, Αθ. (2009). *Η παρώθηση του μαθητή για μάθηση*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.
- Φλουρής, Γ. (1989), *Αυτοαντίληψη- σχολική επίδοση και επίδραση γονέων*. Εκδόσεις Γρηγόρης.
- Χατζηχρήστου Χ., Δημητροπούλου Π., Κατή Α., Κωνσταντίνου Ε., Λαμπροπούλου Α., Λυκισάκου Κ. & Μπακοπούλου Α. (2004). Πρόγραμμα Προαγωγής της Ψυχικής Υγείας και της Μάθησης: Κοινωνική και Συναισθηματική Αγωγή στο Σχολείο. Εκπαιδευτικό Υλικό για Εκπαιδευτικούς και Μαθητές της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης (Τεύχος 3). Αθήνα: Τυπωθήτω.
- Χρηστάκης, Κ. (2001). *Προβλήματα συμπεριφοράς στη σχολική Ηλικία*. Αθήνα: Ατραπός.

Εικόνες

Εικόνα 1



Πηγή: Κανδαράκης, Α. (2004). *Συνοπάρχουν οι μαθησιακές δυσκολίες με τα προβλήματα συμπεριφοράς*; Αθήνα: Σαββάλας.

Πίνακες

Πίνακας 1. Είναι ανυπάκουος ο μαθητής

A1.Είναι ανυπάκουος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	137	70.3	70.3	70.3
	Πολύ λίγο	38	19.5	19.5	89.7
	Αρκετά	12	6.2	6.2	95.9
	Πάρα πολύ	8	4.1	4.1	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 2. Εμφανίζει εκρήξεις οργής και απρόβλεπτη συμπεριφορά

A7.Εμφανίζει εκρήξεις οργής και απρόβλεπτη συμπεριφορά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	136	69.7	69.7	69.7
	Πολύ λίγο	34	17.4	17.4	87.2
	Αρκετά	14	7.2	7.2	94.4
	Πάρα πολύ	11	5.6	5.6	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 3. Δεν φαίνεται να δίνει σημασία σε αυτά που του/της λένε

A18.Δεν φαίνεται να δίνει σημασία σε αυτά που του/της λένε

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	101	51.8	51.8	51.8
	Πολύ λίγο	54	27.7	27.7	79.5
	Αρκετά	29	14.9	14.9	94.4
	Πάρα πολύ	11	5.6	5.6	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 4. Αψηφά ή αρνείται να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις των ενηλίκων

A19.Αψηφά ή αρνείται να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις των ενηλίκων

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	134	68.7	68.7	68.7
	Πολύ λίγο	37	19.0	19.0	87.7
	Αρκετά	17	8.7	8.7	96.4
	Πάρα πολύ	7	3.6	3.6	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 5. Είναι δειλός και τρομάζει εύκολα

A23.Είναι δειλός και τρομάζει εύκολα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	118	60.5	60.5	60.5
	Πολύ λίγο	46	23.6	23.6	84.1
	Αρκετά	28	14.4	14.4	98.5
	Πάρα πολύ	3	1.5	1.5	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 6. Κλαίει εύκολα και συχνά

A25.Κλαίει εύκολα και συχνά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	131	67.2	67.2	67.2
	Πολύ λίγο	44	22.6	22.6	89.7
	Αρκετά	15	7.7	7.7	97.4
	Πάρα πολύ	5	2.6	2.6	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 7. Οι απαιτήσεις του πρέπει να ικανοποιούνται αμέσως-απογοητεύεται

A45.Οι απαιτήσεις του πρέπει να ικανοποιούνται αμέσως-απογοητεύεται

εύκολα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	107	54.9	54.9	54.9
	Πολύ λίγο	53	27.2	27.2	82.1
	Αρκετά	32	16.4	16.4	98.5
	Πάρα πολύ	3	1.5	1.5	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 8. Ξεστομίζει τις απαντήσεις πριν ακόμα ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις

A46. Ξεστομίζει τις απαντήσεις πριν ακόμα ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	115	59.0	59.0	59.0
	Πολύ λίγο	59	30.3	30.3	89.2
	Αρκετά	18	9.2	9.2	98.5
	Πάρα πολύ	3	1.5	1.5	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 9. Δείχνει προσοχή μόνο σε πράγματα που τον/την ενδιαφέρουν**A50. Δείχνει προσοχή μόνο σε πράγματα που τον/την ενδιαφέρουν**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	65	33.3	33.3	33.3
	Πολύ λίγο	55	28.2	28.2	61.5
	Αρκετά	52	26.7	26.7	88.2
	Πάρα πολύ	23	11.8	11.8	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 10. Διακόπτει ή ενοχλεί τους άλλους**A55. Διακόπτει ή ενοχλεί τους άλλους**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	120	61.5	61.5	61.5
	Πολύ λίγο	41	21.0	21.0	82.6
	Αρκετά	25	12.8	12.8	95.4
	Πάρα πολύ	9	4.6	4.6	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 11. Ξεχνάει πράγματα που ήδη έχει μάθει**A3. Ξεχνάει πράγματα που ήδη έχει μάθει**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	67	34.4	34.5	34.5
	Πολύ λίγο	42	21.5	21.6	56.2
	Αρκετά	51	26.2	26.3	82.5
	Πάρα πολύ	34	17.4	17.5	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
	Total	195	100.0		

Πίνακας 12. Αποφεύγει ή εκφράζει απρόθυμια ή αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να εμπλακεί σε καθήκοντα. που απαιτούν έντονη πνευματική προσπάθεια

A12.Αποφεύγει ή εκφράζει απρόθυμια ή αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να εμπλακεί σε καθήκοντα. που απαιτούν έντονη πνευματική προσπάθεια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	105	53.8	53.8	53.8
	Πολύ λίγο	29	14.9	14.9	68.7
	Αρκετά	36	18.5	18.5	87.2
	Πάρα πολύ	25	12.8	12.8	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 13. Κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη

A21.Κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	52	26.7	26.7	26.7
	Πολύ λίγο	43	22.1	22.1	48.7
	Αρκετά	43	22.1	22.1	70.8
	Πάρα πολύ	57	29.2	29.2	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 14. Δεν διαβάζει καλά

A30.Δεν διαβάζει καλά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	98	50.3	50.3	50.3
	Πολύ λίγο	31	15.9	15.9	66.2
	Αρκετά	33	16.9	16.9	83.1
	Πάρα πολύ	33	16.9	16.9	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 15. Δείχνει έλλειψη ενδιαφέροντος για την σχολική εργασία

A40. Δείχνει έλλειψη ενδιαφέροντος για τη σχολική εργασία

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	93	47.7	47.7	47.7
	Πολύ λίγο	43	22.1	22.1	69.7
	Αρκετά	35	17.9	17.9	87.7
	Πάρα πολύ	24	12.3	12.3	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 16. Είναι αδύνατος στα μαθηματικά**A56. Είναι αδύνατος στα μαθηματικά**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	76	39.0	39.0	39.0
	Πολύ λίγο	40	20.5	20.5	59.5
	Αρκετά	39	20.0	20.0	79.5
	Πάρα πολύ	40	20.5	20.5	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 17. Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και αποτυγχάνει να ολοκληρώσει την εργασία στο σχολείο**A57. Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και αποτυγχάνει να ολοκληρώσει την εργασία στο σχολείο**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	91	46.7	46.7	46.7
	Πολύ λίγο	42	21.5	21.5	68.2
	Αρκετά	35	17.9	17.9	86.2
	Πάρα πολύ	27	13.8	13.8	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 18. Φαίνεται να μην είναι αποδεκτός από την ομάδα**A4. Φαίνεται να μην είναι αποδεκτός από την ομάδα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	124	63.6	63.6	63.6
	Πολύ λίγο	44	22.6	22.6	86.2
	Αρκετά	21	10.8	10.8	96.9
	Πάρα πολύ	6	3.1	3.1	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 19. Κάνει τον έξυπνο (αναιδής και αυθάδης)

A10.Κάνει τον έξυπνο (αναιδής και αυθάδης)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	154	79.0	79.0	79.0
	Πολύ λίγο	21	10.8	10.8	89.7
	Αρκετά	12	6.2	6.2	95.9
	Πάρα πολύ	8	4.1	4.1	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 20. Είναι ανάμεσα στους τελευταίους που επιλέγονται για ομάδες ή παιχνίδια

A13.Είναι ανάμεσα στους τελευταίους. που επιλέγονται για ομάδες ή παιχνίδια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	106	54.4	54.4	54.4
	Πολύ λίγο	53	27.2	27.2	81.5
	Αρκετά	17	8.7	8.7	90.3
	Πάρα πολύ	19	9.7	9.7	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 21. Δεν έχει φίλους

A22.Δεν έχει φίλους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	131	67.2	67.2	67.2
	Πολύ λίγο	38	19.5	19.5	86.7
	Αρκετά	22	11.3	11.3	97.9
	Πάρα πολύ	4	2.1	2.1	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 22. Δεν ξέρει πως να κάνει φίλους

A31. Δεν ξέρει πως να κάνει φίλους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	117	60.0	60.0	60.0
	Πολύ λίγο	45	23.1	23.1	83.1
	Αρκετά	22	11.3	11.3	94.4
	Πάρα πολύ	11	5.6	5.6	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 23. Ενοχλεί τα άλλα παιδιά**A35.Ενοχλεί τα άλλα παιδιά**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	138	70.8	71.1	71.1
	Πολύ λίγο	31	15.9	16.0	87.1
	Αρκετά	14	7.2	7.2	94.3
	Πάρα πολύ	11	5.6	5.7	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
	Total	195	100.0		

Πίνακας 24.Μιλιά υπερβολικά**A36.Μιλιά υπερβολικά**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	100	51.3	51.3	51.3
	Πολύ λίγο	54	27.7	27.7	79.0
	Αρκετά	26	13.3	13.3	92.3
	Πάρα πολύ	15	7.7	7.7	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 25. Εμπλέκεται σε διαφωνίες με τους ενήλικες**A37.Εμπλέκεται σε διαφωνίες με τους ενήλικες**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	147	75.4	75.8	75.8
	Πολύ λίγο	27	13.8	13.9	89.7
	Αρκετά	14	7.2	7.2	96.9
	Πάρα πολύ	6	3.1	3.1	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
	Total	195	100.0		

Πίνακας 26. Έχει ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες

A41. Έχει ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	122	62.6	62.6	62.6
	Πολύ λίγο	39	20.0	20.0	82.6
	Αρκετά	23	11.8	11.8	94.4
	Πάρα πολύ	11	5.6	5.6	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 27. Είναι κακόβουλος και εκδικητικός**A47. Είναι κακόβουλος και εκδικητικός**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	173	88.7	89.2	89.2
	Πολύ λίγο	10	5.1	5.2	94.3
	Αρκετά	5	2.6	2.6	96.9
	Πάρα πολύ	6	3.1	3.1	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
	Total	195	100.0		

Πίνακας 28. Πληγώνεται εύκολα**A5. Πληγώνεται εύκολα**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	45	23.1	23.2	23.2
	Πολύ λίγο	61	31.3	31.4	54.6
	Αρκετά	66	33.8	34.0	88.7
	Πάρα πολύ	22	11.3	11.3	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
	Total	195	100.0		

Πίνακας 29. Είναι τελειομανής**A6. Είναι τελειομανής**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	82	42.1	42.3	42.3
	Πολύ λίγο	43	22.1	22.2	64.4
	Αρκετά	44	22.6	22.7	87.1
	Πάρα πολύ	25	12.8	12.9	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 30. Είναι συναισθηματικό παιδί

A14.Είναι συναισθηματικό παιδί

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	9	4.6	4.6	4.6
	Πολύ λίγο	42	21.5	21.5	26.2
	Αρκετά	103	52.8	52.8	79.0
	Πάρα πολύ	41	21.0	21.0	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 31. Είναι ευαίσθητος στην κριτική

A32.Είναι ευαίσθητος στην κριτική

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	31	15.9	15.9	15.9
	Πολύ λίγο	62	31.8	31.8	47.7
	Αρκετά	82	42.1	42.1	89.7
	Πάρα πολύ	20	10.3	10.3	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 32. Έχει ανώριμη συμπεριφορά

A39.Έχει ανώριμη συμπεριφορά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	114	58.5	58.5	58.5
	Πολύ λίγο	41	21.0	21.0	79.5
	Αρκετά	26	13.3	13.3	92.8
	Πάρα πολύ	14	7.2	7.2	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 33. Είναι ντροπαλός

A51.Είναι ντροπαλός/απομονωμένος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	113	57.9	58.2	58.2
	Πολύ λίγο	51	26.2	26.3	84.5
	Αρκετά	20	10.3	10.3	94.8
	Πάρα πολύ	10	5.1	5.2	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 34. Η διάθεση του αλλάζει γρήγορα και πολύ έντονα

A54. Η διάθεση του αλλάζει γρήγορα και πολύ έντονα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	108	55.4	55.4	55.4
	Πολύ λίγο	57	29.2	29.2	84.6
	Αρκετά	23	11.8	11.8	96.4
	Πάρα πολύ	7	3.6	3.6	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 35. Είναι ανήσυχος, δαρκώς στριφογυρίζει

A2. Είναι ανήσυχος, διαρκώς στριφογυρίζει

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	92	47.2	47.2	47.2
	Πολύ λίγο	68	34.9	34.9	82.1
	Αρκετά	30	15.4	15.4	97.4
	Πάρα πολύ	5	2.6	2.6	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 36. Είναι ανήσυχος, μόνιμα υπ'ατμόν

A11. Είναι ανήσυχος, μόνιμα υπ'ατμόν

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	124	63.6	64.2	64.2
	Πολύ λίγο	45	23.1	23.3	87.6
	Αρκετά	16	8.2	8.3	95.9
	Πάρα πολύ	8	4.1	4.1	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 37. Είναι ανήσυχος ή υπερκινητικός

A16.Είναι ανήσυχος ή υπερκινητικός

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	110	56.4	56.4	56.4
	Πολύ λίγο	57	29.2	29.2	85.6
	Αρκετά	17	8.7	8.7	94.4
	Πάρα πολύ	11	5.6	5.6	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 38. Σηκώνεται όρθιος μέσα στη τάξη ή σε άλλες περιπτώσεις, όπου θα έπρεπε να κάθεται

A20.Σηκώνεται όρθιος μέσα στη τάξη ή σε άλλες περιπτώσεις, όπου θα

έπρεπε να κάθεται

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	147	75.4	75.4	75.4
	Πολύ λίγο	32	16.4	16.4	91.8
	Αρκετά	11	5.6	5.6	97.4
	Πάρα πολύ	5	2.6	2.6	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 39. Δυσκολεύεται να περιμένει την σειρά του

A29.Δυσκολεύεται να περιμένει την σειρά του

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	123	63.1	63.4	63.4
	Πολύ λίγο	37	19.0	19.1	82.5
	Αρκετά	25	12.8	12.9	95.4
	Πάρα πολύ	9	4.6	4.6	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 40. Είναι νευρικός

A34.Είναι νευρικός

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	112	57.4	57.4	57.4
	Πολύ λίγο	52	26.7	26.7	84.1
	Αρκετά	20	10.3	10.3	94.4
	Πάρα πολύ	11	5.6	5.6	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 41. Δεν μπορεί να μείνει ήσυχος

A38.Δεν μπορεί να μείνει ήσυχος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	121	62.1	62.1	62.1
	Πολύ λίγο	44	22.6	22.6	84.6
	Αρκετά	20	10.3	10.3	94.9
	Πάρα πολύ	10	5.1	5.1	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 42. Κινεί νευρικά τα χέρια ή τα πόδια ή στριφογυρίζει στο κάθισμα

A44.Κινεί νευρικά τα χέρια ή τα πόδια ή στριφογυρίζει στο κάθισμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	125	64.1	64.4	64.4
	Πολύ λίγο	42	21.5	21.6	86.1
	Αρκετά	19	9.7	9.8	95.9
	Πάρα πολύ	8	4.1	4.1	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 43. Η προσοχή του διασπάται/ δεν συγκεντρώνεται

A52.Η προσοχή του διασπάται/δεν συγκεντρώνεται

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	87	44.6	44.6	44.6
	Πολύ λίγο	46	23.6	23.6	68.2
	Αρκετά	38	19.5	19.5	87.7
	Πάρα πολύ	24	12.3	12.3	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 44. Είναι ανήσυχος, διαρκώς σε κίνηση

A59.Είναι ανήσυχος. διαρκώς σε κίνηση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	106	54.4	54.4	54.4
	Πολύ λίγο	61	31.3	31.3	85.6
	Αρκετά	18	9.2	9.2	94.9
	Πάρα πολύ	10	5.1	5.1	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 45. Αντιδρά έντονα στο παραμικρό ερέθισμα, είναι παρορμητικός

A8.Αντιδρά έντονα στο παραμικρό ερέθισμα, είναι παρορμητικός

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	88	45.1	45.1	45.1
	Πολύ λίγο	56	28.7	28.7	73.8
	Αρκετά	36	18.5	18.5	92.3
	Πάρα πολύ	15	7.7	7.7	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 46. Δεν δίνει την απαιτούμενη προσοχή σε λεπτομέρειες ή κάνει απρόσεχτα λάθη στις σχολικές εργασίες ή σε άλλες δραστηριότητες

A9. Δεν δίνει την απαιτούμενη προσοχή σε λεπτομέρειες ή κάνει απρόσεχτα λάθη στις σχολικές εργασίες ή σε άλλες δραστηριότητες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	59	30.3	30.3	30.3
	Πολύ λίγο	34	17.4	17.4	47.7
	Αρκετά	54	27.7	27.7	75.4
	Πάρα πολύ	48	24.6	24.6	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 47. Δεν κατορθώνει να αποτελειώσει οτι αρχίζει

A17. Δεν κατορθώνει να αποτελειώσει οτι αρχίζει

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	98	50.3	50.3	50.3
	Πολύ λίγο	43	22.1	22.1	72.3
	Αρκετά	30	15.4	15.4	87.7
	Πάρα πολύ	24	12.3	12.3	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 48. Είναι απρόσεκτος και εύκολα διασπάται η προσοχή του

A26. Είναι απρόσεκτος και εύκολα διασπάται η προσοχή του

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	74	37.9	37.9	37.9
	Πολύ λίγο	49	25.1	25.1	63.1
	Αρκετά	51	26.2	26.2	89.2
	Πάρα πολύ	21	10.8	10.8	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 49. Φαίνεται να μην έχει οργανωτικές ικανότητες

A27. Φαίνεται να μην έχει οργανωτικές ικανότητες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	77	39.5	39.5	39.5
	Πολύ λίγο	45	23.1	23.1	62.6
	Αρκετά	44	22.6	22.6	85.1
	Πάρα πολύ	29	14.9	14.9	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 50. Δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε εργασίες ή παιχνίδια

A28. Δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε εργασίες ή παιχνίδια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	99	50.8	50.8	50.8
	Πολύ λίγο	44	22.6	22.6	73.3
	Αρκετά	39	20.0	20.0	93.3
	Πάρα πολύ	13	6.7	6.7	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 51. Έχει μικρή διάρκεια προσοχής

A48. Έχει μικρή διάρκεια προσοχής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	90	46.2	46.4	46.4
	Πολύ λίγο	34	17.4	17.5	63.9
	Αρκετά	38	19.5	19.6	83.5
	Πάρα πολύ	32	16.4	16.5	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
	Total	195	100.0		

Πίνακας 52. Χάνει πράγματα που είναι αναγκαία για το σχολείο ή άλλες δραστηριότητες (ασκήσεις, μολύβια κλπ)

A49.Χάνει πράγματα που είναι αναγκαία για το σχολείο ή άλλες δραστηριότητες (ασκήσεις,μολύβια κλπ)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	107	54.9	54.9	54.9
	Πολύ λίγο	49	25.1	25.1	80.0
	Αρκετά	24	12.3	12.3	92.3
	Πάρα πολύ	15	7.7	7.7	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 53. Η προσοχή του διασπάται/ δεν συγκεντρώνεται

A52.Η προσοχή του διασπάται/δεν συγκεντρώνεται

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	87	44.6	44.6	44.6
	Πολύ λίγο	46	23.6	23.6	68.2
	Αρκετά	38	19.5	19.5	87.7
	Πάρα πολύ	24	12.3	12.3	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 54. Αποσπάται εύκολα απο εξωτερικά ερεθίσματα

A58.Αποσπάται εύκολα απο εξωτερικά ερεθίσματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	62	31.8	31.8	31.8
	Πολύ λίγο	60	30.8	30.8	62.6
	Αρκετά	50	25.6	25.6	88.2
	Πάρα πολύ	23	11.8	11.8	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 55. Είναι οργανωτικός-τακτικός

A15.Είναι οργανωτικός-τακτικός

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	61	31.3	31.3	31.3
	Πολύ λίγο	46	23.6	23.6	54.9
	Αρκετά	49	25.1	25.1	80.0
	Πάρα πολύ	39	20.0	20.0	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 56. Έλέγχει οτι κάνει πολλές φορές

A24.Ελέγχει ότι κάνει πολλές φορές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	82	42.1	42.1	42.1
	Πολύ λίγο	65	33.3	33.3	75.4
	Αρκετά	31	15.9	15.9	91.3
	Πάρα πολύ	17	8.7	8.7	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 57. Φαίνεται να δίνει υπερβολική σημασία σε λεπτομέρειες

A33.Φαίνεται να δίνει υπερβολική σημασία σε λεπτομέρειες

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	88	45.1	45.1	45.1
	Πολύ λίγο	64	32.8	32.8	77.9
	Αρκετά	34	17.4	17.4	95.4
	Πάρα πολύ	9	4.6	4.6	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 58. Του αρέσει να είναι όλα τακτοποιημένα και καθαρά

A43.Του/της αρέσει να είναι όλα τακτοποιημένα και καθαρά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	67	34.4	34.4	34.4
	Πολύ λίγο	37	19.0	19.0	53.3
	Αρκετά	62	31.8	31.8	85.1
	Πάρα πολύ	29	14.9	14.9	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 59. Όλα πρέπει να γίνονται κάθε φορά με τον ίδιο τρόπο

A53.Όλα πρέπει να γίνονται κάθε φορά με τον ίδιο τρόπο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	98	50.3	50.3	50.3
	Πολύ λίγο	61	31.3	31.3	81.5
	Αρκετά	33	16.9	16.9	98.5
	Πάρα πολύ	3	1.5	1.5	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 60. Μπορώ να τρέχω γρήγορα

B3.Μπορώ να τρέχω γρήγορα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	7	3.6	3.6	3.6
	Τις περισσότερες φορές λάθος	10	5.1	5.2	8.8
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	29	14.9	14.9	23.7
	Τις περισσότερες φορές σωστό	35	17.9	18.0	41.8
	Σωστό	113	57.9	58.2	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
	Total	195	100.0		

Πίνακας 61. Μ'αρέσει να τρέχω και να παίζω με ένταση

B10.Μ'αρέσει να τρέχω και να παίζω με ένταση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	4	2.1	2.1	2.1
	Τις περισσότερες φορές λάθος	8	4.1	4.1	6.2
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	25	12.8	12.8	19.0
	Τις περισσότερες φορές σωστό	28	14.4	14.4	33.3
	Σωστό	130	66.7	66.7	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 62. Δεν μ'αρέσουν καθόλου τα σπορ και τα παιχνίδια

B17.Δεν μ'αρέσουν καθόλου τα σπορ και τα παιχνίδια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	162	83.1	83.5	83.5
	Τις περισσότερες φορές λάθος	6	3.1	3.1	86.6
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	3	1.5	1.5	88.1
	Τις περισσότερες φορές σωστό	8	4.1	4.1	92.3
	Σωστό	15	7.7	7.7	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 63. Μ'αρέσουν τα σπορ και τα παιχνίδια

B24.Μ'αρέσουν τα σπορ και τα παιχνίδια

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	13	6.7	6.8	6.8
	Τις περισσότερες φορές λάθος	4	2.1	2.1	8.9
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	6	3.1	3.1	12.0
	Τις περισσότερες φορές σωστό	6	3.1	3.1	15.1
	Σωστό	163	83.6	84.9	100.0
	Total	192	98.5	100.0	
Missing	System	3	1.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 64. Έχω δυνατό σώμα

B32.Έχω δυνατό σώμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	10	5.1	5.3	5.3
	Τις περισσότερες φορές λάθος	6	3.1	3.2	8.4
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	22	11.3	11.6	20.0
	Τις περισσότερες φορές σωστό	29	14.9	15.3	35.3
	Σωστό	123	63.1	64.7	100.0
	Total	190	97.4	100.0	
Missing	System	5	2.6		
Total		195	100.0		

Πίνακας 65. Είμαι καλός στα σπορ

B40.Είμαι καλός στα σπορ

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	6	3.1	3.1	3.1
	Τις περισσότερες φορές λάθος	3	1.5	1.5	4.6
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	20	10.3	10.3	14.9
	Τις περισσότερες φορές σωστό	34	17.4	17.5	32.5
	Σωστό	131	67.2	67.5	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 66. Μπορώ να τρέχω μεγάλες αποστάσεις χωρίς να σταματάω

B48. Μπορώ να τρέχω μεγάλες αποστάσεις, χωρίς να σταματάω

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	24	12.3	12.4	12.4
	Τις περισσότερες φορές λάθος	11	5.6	5.7	18.1
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	35	17.9	18.1	36.3
	Τις περισσότερες φορές σωστό	39	20.0	20.2	56.5
	Σωστό	84	43.1	43.5	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 67. Είμαι καλός αθλητής

B56.Είμαι καλός αθλητής

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	6	3.1	3.1	3.1
	Τις περισσότερες φορές λάθος	2	1.0	1.0	4.2
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	30	15.4	15.7	19.9
	Τις περισσότερες φορές σωστό	33	16.9	17.3	37.2
	Σωστό	120	61.5	62.8	100.0
	Total	191	97.9	100.0	
Missing	System	4	2.1		
Total		195	100.0		

Πίνακας 68. Είμαι καλός στο ρίξιμο της μπάλας

B64.Είμαι καλός στο ρίξιμο της μπάλας

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	8	4.1	4.2	4.2
	Τις περισσότερες φορές λάθος	2	1.0	1.0	5.2
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	37	19.0	19.4	24.6
	Τις περισσότερες φορές σωστό	31	15.9	16.2	40.8
	Σωστό	113	57.9	59.2	100.0
	Total	191	97.9	100.0	
Missing	System	4	2.1		
Total		195	100.0		

Πίνακας 69. Είμαι όμορφος

B1.Είμαι όμορφος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	8	4.1	4.1	4.1
	Τις περισσότερες φορές λάθος	4	2.1	2.1	6.2
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	38	19.5	19.6	25.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	46	23.6	23.7	49.5
	Σωστό	98	50.3	50.5	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 70. Μ' αρέσει η εμφάνιση μου

B8.Μ'αρέσει η εμφάνιση μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	12	6.2	6.2	6.2
	Τις περισσότερες φορές λάθος	3	1.5	1.5	7.7
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	23	11.8	11.8	19.5
	Τις περισσότερες φορές σωστό	49	25.1	25.1	44.6
	Σωστό	108	55.4	55.4	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 71. Έχω ευχάριστο πρόσωπο

B15.Έχω ευχάριστο πρόσωπο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	3	1.5	1.6	1.6
	Τις περισσότερες φορές λάθος	8	4.1	4.2	5.8
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	26	13.3	13.6	19.4
	Τις περισσότερες φορές σωστό	43	22.1	22.5	41.9
	Σωστό	111	56.9	58.1	100.0
	Total	191	97.9	100.0	
Missing	System	4	2.1		
Total		195	100.0		

Πίνακας 72. Έχω ωραία εμφάνιση

B22. Έχω ωραία εμφάνιση

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	11	5.6	5.7	5.7
	Τις περισσότερες φορές λάθος	3	1.5	1.6	7.3
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	27	13.8	14.1	21.4
	Τις περισσότερες φορές σωστό	42	21.5	21.9	43.2
	Σωστό	109	55.9	56.8	100.0
	Total	192	98.5	100.0	
Missing	System	3	1.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 73. Είμαι πολύ άσχημος

B30. Είμαι πολύ άσχημος

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	147	75.4	75.8	75.8
	Τις περισσότερες φορές λάθος	21	10.8	10.8	86.6
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	10	5.1	5.2	91.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	6	3.1	3.1	94.8
	Σωστό	10	5.1	5.2	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 74. Τα άλλα παιδιά με θεωρούν όμορφο

B38. Τα άλλα παιδιά με θεωρούν όμορφο

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	19	9.7	9.8	9.8
	Τις περισσότερες φορές λάθος	7	3.6	3.6	13.5
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	45	23.1	23.3	36.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	51	26.2	26.4	63.2
	Σωστό	71	36.4	36.8	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 75. Έχω ωραίο σώμα

B46. Έχω ωραίο σώμα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	11	5.6	5.7	5.7
	Τις περισσότερες φορές λάθος	6	3.1	3.1	8.8
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	23	11.8	11.9	20.7
	Τις περισσότερες φορές σωστό	29	14.9	15.0	35.8
	Σωστό	124	63.6	64.2	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 76. Είμαι πιο όμορφος απ'ότι οι περισσότεροι φίλοι μου

B54. Είμαι πιο όμορφος απ'ότι οι περισσότεροι φίλοι μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	36	18.5	18.9	18.9
	Τις περισσότερες φορές λάθος	11	5.6	5.8	24.7
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	59	30.3	31.1	55.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	40	20.5	21.1	76.8
	Σωστό	44	22.6	23.2	100.0
	Total	190	97.4	100.0	
Missing	System	5	2.6		
Total		195	100.0		

Πίνακας 77. Έχω όμορφα χαρακτηριστικά

B62. Έχω όμορφα χαρακτηριστικά (για παράδειγμα μάτια μύτη και μαλλιά)

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	7	3.6	3.6	3.6
	Τις περισσότερες φορές λάθος	6	3.1	3.1	6.7
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	20	10.3	10.4	17.1
	Τις περισσότερες φορές σωστό	30	15.4	15.5	32.6
	Σωστό	130	66.7	67.4	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 78. Έχω πολλούς φίλους

B7. Έχω πολλούς φίλους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	6	3.1	3.1	3.1
	Τις περισσότερες φορές λάθος	1	.5	.5	3.6
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	11	5.6	5.6	9.2
	Τις περισσότερες φορές σωστό	15	7.7	7.7	16.9
	Σωστό	162	83.1	83.1	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 79. Κάνω εύκολα φίλους

B14. Κάνω εύκολα φίλους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	9	4.6	4.7	4.7
	Τις περισσότερες φορές λάθος	8	4.1	4.2	8.9
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	26	13.3	13.5	22.4
	Τις περισσότερες φορές σωστό	29	14.9	15.1	37.5
	Σωστό	120	61.5	62.5	100.0
	Total	192	98.5	100.0	
Missing	System	3	1.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 80. Τα περισσότερα παιδιά έχουν πιο πολλούς φίλους απο μένα

B21. Τα περισσότερα παιδιά έχουν πιο πολλούς φίλους απο μένα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	61	31.3	31.8	31.8
	Τις περισσότερες φορές λάθος	33	16.9	17.2	49.0
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	37	19.0	19.3	68.2
	Τις περισσότερες φορές σωστό	25	12.8	13.0	81.3
	Σωστό	36	18.5	18.8	100.0
	Total	192	98.5	100.0	
Missing	System	3	1.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 81. Τα πάω καλά με τα άλλα παιδιά

B28. Τα πάω καλά με τα άλλα παιδιά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	7	3.6	3.6	3.6
	Τις περισσότερες φορές λάθος	1	.5	.5	4.1
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	27	13.8	14.0	18.1
	Τις περισσότερες φορές σωστό	39	20.0	20.2	38.3
	Σωστό	119	61.0	61.7	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 82. Εύκολα γίνομαι αρεστός στους άλλους

B36. Εύκολα γίνομαι αρεστός στους άλλους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	14	7.2	7.4	7.4
	Τις περισσότερες φορές λάθος	7	3.6	3.7	11.1
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	34	17.4	17.9	28.9
	Τις περισσότερες φορές σωστό	51	26.2	26.8	55.8
	Σωστό	84	43.1	44.2	100.0
	Total	190	97.4	100.0	
Missing	System	5	2.6		
Total		195	100.0		

Πίνακας 83. Τα άλλα παιδιά θέλουν να είμαι φίλος τους

B44. Τα άλλα παιδιά θέλουν να είμαι στους φίλους τους

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	8	4.1	4.1	4.1
	Τις περισσότερες φορές λάθος	3	1.5	1.5	5.7
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	24	12.3	12.4	18.0
	Τις περισσότερες φορές σωστό	46	23.6	23.7	41.8
	Σωστό	113	57.9	58.2	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 84. Έχω περισσότερους φίλους απ'οτι τα άλλα παιδιά**B52. Έχω περισσότερους φίλους απ'οτι τα άλλα παιδιά**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	43	22.1	22.3	22.3
	Τις περισσότερες φορές λάθος	12	6.2	6.2	28.5
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	47	24.1	24.4	52.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	42	21.5	21.8	74.6
	Σωστό	49	25.1	25.4	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 85. Είμαι αγαπητός στα παιδιά της ηλικίας μου**B60. Είμαι αγαπητός στα παιδιά της ηλικίας μου**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	8	4.1	4.1	4.1
	Τις περισσότερες φορές λάθος	3	1.5	1.6	5.7
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	31	15.9	16.1	21.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	44	22.6	22.8	44.6
	Σωστό	107	54.9	55.4	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 86. Τα περισσότερα παιδιά με συμπαθούν**B69. Τα περισσότερα παιδιά με συμπαθούν**

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	9	4.6	4.7	4.7
	Τις περισσότερες φορές λάθος	4	2.1	2.1	6.7
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	18	9.2	9.3	16.1
	Τις περισσότερες φορές σωστό	38	19.5	19.7	35.8
	Σωστό	124	63.6	64.2	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 87. Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν

B5.Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	6	3.1	3.1	3.1
	Τις περισσότερες φορές λάθος	5	2.6	2.6	5.7
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	19	9.7	9.8	15.5
	Τις περισσότερες φορές σωστό	28	14.4	14.4	29.9
	Σωστό	136	69.7	70.1	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 88. Οι γονείς μου είναι συνήθως δυσαρεστημένοι ή απογοητευμένοι μ'αυτά που κάνω

B12.Οι γονείς μου είναι συνήθως δυσαρεστημένοι ή απογοητευμένοι μ'αυτά που κάνω

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	107	54.9	54.9	54.9
	Τις περισσότερες φορές λάθος	37	19.0	19.0	73.8
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	29	14.9	14.9	88.7
	Τις περισσότερες φορές σωστό	10	5.1	5.1	93.8
	Σωστό	12	6.2	6.2	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 89. Συμπαθώ τους γονείς μου

B19.Συμπαθώ τους γονείς μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	7	3.6	3.6	3.6
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	1	.5	.5	4.1
	Τις περισσότερες φορές σωστό	7	3.6	3.6	7.8
	Σωστό	178	91.3	92.2	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 90. Οι γονείς μου με αγαπούν

B26.Οι γονείς μου με αγαπούν

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	4	2.1	2.1	2.1
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	2	1.0	1.0	3.1
	Τις περισσότερες φορές σωστό	2	1.0	1.0	4.1
	Σωστό	185	94.9	95.9	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 91. Όταν κάνω παιδιά θέλω να τα αναθρέψω όπως με ανάθρεψαν οι γονείς μου

B34.Όταν κάνω παιδιά θέλω να τα αναθρέψω όπως με ανάθρεψαν οι γονείς μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	16	8.2	8.3	8.3
	Τις περισσότερες φορές λάθος	5	2.6	2.6	10.9
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	10	5.1	5.2	16.1
	Τις περισσότερες φορές σωστό	14	7.2	7.3	23.3
	Σωστό	148	75.9	76.7	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 92. Περνάω πολλές ώρες μαζί με τους γονείς μου

B42.Περνάω πολλές ώρες μαζί με τους γονείς μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	11	5.6	5.6	5.6
	Τις περισσότερες φορές λάθος	15	7.7	7.7	13.3
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	44	22.6	22.6	35.9
	Τις περισσότερες φορές σωστό	39	20.0	20.0	55.9
	Σωστό	86	44.1	44.1	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 93. Είναι εύκολο να συζητώ με τους γονείς μου

B50. Είναι εύκολο να συζητώ με τους γονείς μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	10	5.1	5.2	5.2
	Τις περισσότερες φορές λάθος	7	3.6	3.7	8.9
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	21	10.8	11.0	19.9
	Τις περισσότερες φορές σωστό	28	14.4	14.7	34.6
	Σωστό	125	64.1	65.4	100.0
	Total	191	97.9	100.0	
Missing	System	4	2.1		
	Total	195	100.0		

Πίνακας 94. Έχω καλές σχέσεις με τους γονείς μου

B58. Έχω καλές σχέσεις με τους γονείς μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	2	1.0	1.0	1.0
	Τις περισσότερες φορές λάθος	4	2.1	2.1	3.1
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	7	3.6	3.7	6.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	11	5.6	5.8	12.6
	Σωστό	167	85.6	87.4	100.0
	Total	191	97.9	100.0	
Missing	System	4	2.1		
	Total	195	100.0		

Πίνακας 95. Οι γονείς μου και εγώ περνάμε πολύ καλά μαζί

B66. Οι γονείς μου και εγώ περνάμε πολύ καλά μαζί

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	2	1.0	1.0	1.0
	Τις περισσότερες φορές λάθος	2	1.0	1.0	2.1
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	10	5.1	5.2	7.3
	Τις περισσότερες φορές σωστό	29	14.9	15.0	22.3
	Σωστό	150	76.9	77.7	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 96. Κάνω πολλά σπουδαία πράγματα

B29.Κάνω πολλά σπουδαία πράγματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	6	3.1	3.1	3.1
	Τις περισσότερες φορές λάθος	8	4.1	4.1	7.2
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	40	20.5	20.6	27.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	50	25.6	25.8	53.6
	Σωστό	90	46.2	46.4	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 97. Γενικά, δεν είμαι καλός

B37.Γενικά, δεν είμαι καλός

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	124	63.6	64.9	64.9
	Τις περισσότερες φορές λάθος	22	11.3	11.5	76.4
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	20	10.3	10.5	86.9
	Τις περισσότερες φορές σωστό	14	7.2	7.3	94.2
	Σωστό	11	5.6	5.8	100.0
	Total	191	97.9	100.0	
Missing	System	4	2.1		
Total		195	100.0		

Πίνακας 98. Γενικά είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου

B45.Γενικά είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	6	3.1	3.1	3.1
	Τις περισσότερες φορές λάθος	4	2.1	2.1	5.1
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	17	8.7	8.7	13.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	25	12.8	12.8	26.7
	Σωστό	143	73.3	73.3	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 99. Γενικά είμαι περήφανος για πολλά πράγματα

B53.Γενικά είμαι περήφανος για πολλά πράγματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	9	4.6	4.7	4.7
	Τις περισσότερες φορές λάθος	5	2.6	2.6	7.3
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	29	14.9	15.1	22.4
	Τις περισσότερες φορές σωστό	26	13.3	13.5	35.9
	Σωστό	123	63.1	64.1	100.0
	Total	192	98.5	100.0	
Missing	System	3	1.5		
	Total	195	100.0		

Πίνακας 100. Δεν μπορώ να κάνω τίποτα σωστό

B61.Δεν μπορώ να κάνω τίποτα σωστό

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	131	67.2	68.2	68.2
	Τις περισσότερες φορές λάθος	25	12.8	13.0	81.3
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	14	7.2	7.3	88.5
	Τις περισσότερες φορές σωστό	6	3.1	3.1	91.7
	Σωστό	16	8.2	8.3	100.0
	Total	192	98.5	100.0	
Missing	System	3	1.5		
	Total	195	100.0		

Πίνακας 101. Μπορώ να κάνω πράγματα το ίδιο καλά όσο και οι άλλοι

B67.Μπορώ να κάνω πράγματα το ίδιο καλά όσο και οι άλλοι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	11	5.6	5.7	5.7
	Τις περισσότερες φορές λάθος	6	3.1	3.1	8.8
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	37	19.0	19.2	28.0
	Τις περισσότερες φορές σωστό	43	22.1	22.3	50.3
	Σωστό	96	49.2	49.7	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 102. Οι άλλοι άνθρωποι πιστεύουν ότι είμαι καλό παιδί

B70.Οι άλλοι άνθρωποι πιστεύουν ότι είμαι καλό παιδί

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	6	3.1	3.1	3.1
	Τις περισσότερες φορές λάθος	2	1.0	1.0	4.2
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	11	5.6	5.8	9.9
	Τις περισσότερες φορές σωστό	27	13.8	14.1	24.1
	Σωστό	145	74.4	75.9	100.0
	Total	191	97.9	100.0	
Missing	System	4	2.1		
Total		195	100.0		

Πίνακας 103. Πολλές πλευρές του χαρακτήρα μου είναι καλές

B72.Πολλές πλευρές του χαρακτήρα μου είναι καλές

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	9	4.6	4.7	4.7
	Τις περισσότερες φορές λάθος	2	1.0	1.0	5.7
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	19	9.7	9.8	15.5
	Τις περισσότερες φορές σωστό	32	16.4	16.6	32.1
	Σωστό	131	67.2	67.9	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 104. Είμαι τόσο καλός όσο οι περισσότεροι άνθρωποι

B74.Είμαι τόσο καλός όσο οι περισσότεροι άνθρωποι

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	14	7.2	7.2	7.2
	Τις περισσότερες φορές λάθος	4	2.1	2.1	9.2
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	32	16.4	16.4	25.6
	Τις περισσότερες φορές σωστό	45	23.1	23.1	48.7
	Σωστό	100	51.3	51.3	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 105. Όταν κάνω κάτι το κάνω καλά

B76.Όταν κάνω κάτι το κάνω καλά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	4	2.1	2.1	2.1
	Τις περισσότερες φορές λάθος	1	.5	.5	2.6
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	30	15.4	15.4	17.9
	Τις περισσότερες φορές σωστό	46	23.6	23.6	41.5
	Σωστό	114	58.5	58.5	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 106. Παίρνω καλούς βαθμούς στη γλώσσα

B4.Παίρνω καλούς βαθμούς στη "γλώσσα"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	10	5.1	5.1	5.1
	Τις περισσότερες φορές λάθος	6	3.1	3.1	8.2
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	39	20.0	20.0	28.2
	Τις περισσότερες φορές σωστό	39	20.0	20.0	48.2
	Σωστό	101	51.8	51.8	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 107. Μ'αρέσει να διαβάζω το μάθημα της «γλώσσας»

B11.Μ'αρέσει να διαβάζω το μάθημα της "γλώσσας"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	16	8.2	8.2	8.2
	Τις περισσότερες φορές λάθος	10	5.1	5.2	13.4
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	35	17.9	18.0	31.4
	Τις περισσότερες φορές σωστό	46	23.6	23.7	55.2
	Σωστό	87	44.6	44.8	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 108. Είμαι καλός στη γλώσσα

B18.Είμαι καλός στη "γλώσσα"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	10	5.1	5.2	5.2
	Τις περισσότερες φορές λάθος	6	3.1	3.1	8.3
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	37	19.0	19.2	27.5
	Τις περισσότερες φορές σωστό	49	25.1	25.4	52.8
	Σωστό	91	46.7	47.2	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 109. Μ' ενδιαφέρει το μάθημα της γλώσσας

B25.Μ'ενδιαφέρει το μάθημα της "γλώσσας"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	15	7.7	7.7	7.7
	Τις περισσότερες φορές λάθος	5	2.6	2.6	10.3
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	31	15.9	16.0	26.3
	Τις περισσότερες φορές σωστό	42	21.5	21.6	47.9
	Σωστό	101	51.8	52.1	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 110. Δεν είμαι καθόλου καλός στη γλώσσα

B33.Δεν είμαι καθόλου καλός στη "γλώσσα"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	123	63.1	64.4	64.4
	Τις περισσότερες φορές λάθος	34	17.4	17.8	82.2
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	20	10.3	10.5	92.7
	Τις περισσότερες φορές σωστό	3	1.5	1.6	94.2
	Σωστό	11	5.6	5.8	100.0
	Total	191	97.9	100.0	
Missing	System	4	2.1		
Total		195	100.0		

Πίνακας 111. Μ'αρέσει να εξασκούμαι στη γλώσσα

B41.Μ'αρέσει να εξασκούμαι στη "γλώσσα"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	22	11.3	11.3	11.3
	Τις περισσότερες φορές λάθος	12	6.2	6.2	17.5
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	40	20.5	20.6	38.1
	Τις περισσότερες φορές σωστό	39	20.0	20.1	58.2
	Σωστό	81	41.5	41.8	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 112. Το να διαβάζω το μάθημα της γλώσσας είναι εύκολο για μένα

B49.Το να διαβάζω το μάθημα της "γλώσσας" είναι εύκολο για μένα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	12	6.2	6.2	6.2
	Τις περισσότερες φορές λάθος	4	2.1	2.1	8.3
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	23	11.8	11.9	20.2
	Τις περισσότερες φορές σωστό	49	25.1	25.4	45.6
	Σωστό	105	53.8	54.4	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 113. Περιμένω με ευχαρίστηση το μάθημα της γλώσσας

B57.Περιμένω με ευχαρίστηση το μάθημα της "γλώσσας"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	21	10.8	11.0	11.0
	Τις περισσότερες φορές λάθος	16	8.2	8.4	19.4
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	44	22.6	23.0	42.4
	Τις περισσότερες φορές σωστό	52	26.7	27.2	69.6
	Σωστό	58	29.7	30.4	100.0
	Total	191	97.9	100.0	
Missing	System	4	2.1		
Total		195	100.0		

Πίνακας 114. Δεν μ' ενδιαφέρει καθόλου το μάθημα της γλώσσας

B65.Δεν μ'αρέσει καθόλου το μάθημα της "γλώσσας"

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	107	54.9	56.0	56.0
	Τις περισσότερες φορές λάθος	24	12.3	12.6	68.6
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	27	13.8	14.1	82.7
	Τις περισσότερες φορές σωστό	8	4.1	4.2	86.9
	Σωστό	25	12.8	13.1	100.0
	Total	191	97.9	100.0	
Missing	System	4	2.1		
Total		195	100.0		

Πίνακας 115. Όταν διαβάζω κάτι στη γλώσσα το μαθαίνω γρήγορα

B73.Όταν διαβάζω κάτι στη "γλώσσα" το μαθαίνω γρήγορα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	9	4.6	4.7	4.7
	Τις περισσότερες φορές λάθος	6	3.1	3.1	7.8
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	43	22.1	22.3	30.1
	Τις περισσότερες φορές σωστό	52	26.7	26.9	57.0
	Σωστό	83	42.6	43.0	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 116. Δεν μ'αρέσουν καθόλου τα μαθηματικά

B6.Δεν μ'αρέσουν καθόλου τα μαθηματικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	104	53.3	53.3	53.3
	Τις περισσότερες φορές λάθος	19	9.7	9.7	63.1
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	23	11.8	11.8	74.9
	Τις περισσότερες φορές σωστό	15	7.7	7.7	82.6
	Σωστό	34	17.4	17.4	100.0
Total		195	100.0	100.0	

Πίνακας 117. Τα μαθηματικά είναι εύκολα για μένα

B13. Τα μαθηματικά είναι εύκολα για μένα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	20	10.3	10.4	10.4
	Τις περισσότερες φορές λάθος	12	6.2	6.2	16.6
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	49	25.1	25.4	42.0
	Τις περισσότερες φορές σωστό	43	22.1	22.3	64.2
	Σωστό	69	35.4	35.8	100.0
Total		193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 118. Περιμένω με ευχαρίστηση το μάθημα των μαθηματικών

B20. Περιμένω με ευχαρίστηση το μάθημα των μαθηματικών

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	34	17.4	17.6	17.6
	Τις περισσότερες φορές λάθος	17	8.7	8.8	26.4
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	47	24.1	24.4	50.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	31	15.9	16.1	66.8
	Σωστό	64	32.8	33.2	100.0
Total		193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 119. Παίρνω καλούς βαθμούς στα μαθηματικά

B27. Παίρνω καλούς βαθμούς στα μαθηματικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	15	7.7	7.7	7.7
	Τις περισσότερες φορές λάθος	12	6.2	6.2	13.9
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	32	16.4	16.5	30.4
	Τις περισσότερες φορές σωστό	39	20.0	20.1	50.5
	Σωστό	96	49.2	49.5	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 120. Μενδιαφέρουν τα μαθηματικά

B35.Μ'ενδιαφέρουν τα μαθηματικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	20	10.3	10.3	10.3
	Τις περισσότερες φορές λάθος	6	3.1	3.1	13.4
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	32	16.4	16.5	29.9
	Τις περισσότερες φορές σωστό	17	8.7	8.8	38.7
	Σωστό	119	61.0	61.3	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 121. Μαθαίνω γρήγορα τα μαθηματικά

B43.Μαθαίνω γρήγορα τα μαθηματικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	22	11.3	11.3	11.3
	Τις περισσότερες φορές λάθος	10	5.1	5.1	16.4
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	34	17.4	17.4	33.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	44	22.6	22.6	56.4
	Σωστό	85	43.6	43.6	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 122. Μ'αρέσουν τα μαθηματικά

B51.Μ'αρέσουν τα μαθηματικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	28	14.4	14.6	14.6
	Τις περισσότερες φορές λάθος	9	4.6	4.7	19.3
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	25	12.8	13.0	32.3
	Τις περισσότερες φορές σωστό	31	15.9	16.1	48.4
	Σωστό	99	50.8	51.6	100.0
	Total	192	98.5	100.0	
Missing	System	3	1.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 123. Είμαι καλός στα μαθηματικά

B59.Είμαι καλός στα μαθηματικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	14	7.2	7.3	7.3
	Τις περισσότερες φορές λάθος	10	5.1	5.2	12.5
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	37	19.0	19.3	31.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	37	19.0	19.3	51.0
	Σωστό	94	48.2	49.0	100.0
	Total	192	98.5	100.0	
Missing	System	3	1.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 124. Μ'ευχαριστεί να κάνω τα μαθηματικά μου

B68.Μ'ευχαριστεί να κάνω τα μαθηματικά μου

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	22	11.3	11.6	11.6
	Τις περισσότερες φορές λάθος	12	6.2	6.3	17.9
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	34	17.4	17.9	35.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	38	19.5	20.0	55.8
	Σωστό	84	43.1	44.2	100.0
	Total	190	97.4	100.0	
Missing	System	5	2.6		
Total		195	100.0		

Πίνακας 125. Δεν είμαι καθόλου καλός στα μαθηματικά

B75.Δεν είμαι καθόλου καλός στα μαθηματικά

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	115	59.0	59.0	59.0
	Τις περισσότερες φορές λάθος	24	12.3	12.3	71.3
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	25	12.8	12.8	84.1
	Τις περισσότερες φορές σωστό	18	9.2	9.2	93.3
	Σωστό	13	6.7	6.7	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 126. Είμαι καλός σε όλα τα μαθήματα

B2.Είμαι καλός σε όλα τα μαθήματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	10	5.1	5.2	5.2
	Τις περισσότερες φορές λάθος	9	4.6	4.6	9.8
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	68	34.9	35.1	44.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	57	29.2	29.4	74.2
	Σωστό	50	25.6	25.8	100.0
	Total	194	99.5	100.0	
Missing	System	1	.5		
	Total	195	100.0		

Πίνακας 127. Μ'αρέσει να ασχολούμαι με όλα τα μαθήματα

B9.Μ'αρέσει να ασχολούμαι με όλα τα μαθήματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	20	10.3	10.3	10.3
	Τις περισσότερες φορές λάθος	4	2.1	2.1	12.3
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	36	18.5	18.5	30.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	47	24.1	24.1	54.9
	Σωστό	88	45.1	45.1	100.0
	Total	195	100.0	100.0	

Πίνακας 128. Παίρνω καλούς βαθμούς σε όλα τα μαθήματα

B16.Παίρνω καλούς βαθμούς σε όλα τα μαθήματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	13	6.7	6.7	6.7
	Τις περισσότερες φορές λάθος	11	5.6	5.7	12.4
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	46	23.6	23.8	36.3
	Τις περισσότερες φορές σωστό	46	23.6	23.8	60.1
	Σωστό	77	39.5	39.9	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 129. Δε μ'αρέσουν καθόλου όλα τα μαθήματα

B23.Δε μ'αρέσουν καθόλου όλα τα μαθήματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	127	65.1	66.5	66.5
	Τις περισσότερες φορές λάθος	24	12.3	12.6	79.1
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	14	7.2	7.3	86.4
	Τις περισσότερες φορές σωστό	9	4.6	4.7	91.1
	Σωστό	17	8.7	8.9	100.0
	Total	191	97.9	100.0	
Missing	System	4	2.1		
Total		195	100.0		

Πίνακας 130. Μαθαίνω γρήγορα όλα τα μαθήματα

B31.Μαθαίνω γρήγορα όλα τα μαθήματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	15	7.7	7.8	7.8
	Τις περισσότερες φορές λάθος	7	3.6	3.6	11.5
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	44	22.6	22.9	34.4
	Τις περισσότερες φορές σωστό	58	29.7	30.2	64.6
	Σωστό	68	34.9	35.4	100.0
	Total	192	98.5	100.0	
Missing	System	3	1.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 131. Μ'ενδιαφέρουν όλα τα μαθήματα

B39.Μ'ενδιαφέρουν όλα τα μαθήματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	16	8.2	8.3	8.3
	Τις περισσότερες φορές λάθος	7	3.6	3.6	11.9
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	30	15.4	15.5	27.5
	Τις περισσότερες φορές σωστό	35	17.9	18.1	45.6
	Σωστό	105	53.8	54.4	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 132. Δεν είμαι καθόλου καλός σε όλα τα μαθήματα

B47. Δεν είμαι καθόλου καλός σε όλα τα μαθήματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	125	64.1	65.1	65.1
	Τις περισσότερες φορές λάθος	13	6.7	6.8	71.9
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	27	13.8	14.1	85.9
	Τις περισσότερες φορές σωστό	13	6.7	6.8	92.7
	Σωστό	14	7.2	7.3	100.0
	Total	192	98.5	100.0	
Missing	System	3	1.5		
Total		195	100.0		

Πίνακας 133. Σκέφτομαι με ευχαρίστηση όλα τα μαθήματα

B55. Σκέφτομαι με ευχαρίστηση όλα τα μαθήματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	16	8.2	8.4	8.4
	Τις περισσότερες φορές λάθος	17	8.7	8.9	17.3
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	37	19.0	19.4	36.6
	Τις περισσότερες φορές σωστό	42	21.5	22.0	58.6
	Σωστό	79	40.5	41.4	100.0
	Total	191	97.9	100.0	
Missing	System	4	2.1		
Total		195	100.0		

Πίνακας 134. Το διάβασμα για όλα τα μαθήματα είναι εύκολο για μένα

B63. Το διάβασμα για όλα τα μαθήματα είναι εύκολο για μένα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	10	5.1	5.2	5.2
	Τις περισσότερες φορές λάθος	1	.5	.5	5.7
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	58	29.7	30.1	35.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	63	32.3	32.6	68.4
	Σωστό	61	31.3	31.6	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας 135. Μ' αρέσουν όλα τα μαθήματα

B71.Μ'αρέσουν όλα τα μαθήματα

		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Λάθος	25	12.8	13.0	13.0
	Τις περισσότερες φορές λάθος	8	4.1	4.1	17.1
	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	38	19.5	19.7	36.8
	Τις περισσότερες φορές σωστό	34	17.4	17.6	54.4
	Σωστό	88	45.1	45.6	100.0
	Total	193	99.0	100.0	
Missing	System	2	1.0		
Total		195	100.0		

Πίνακας Γ. Συσχέτιση ερωτήσεων των πεδίων «Δυσκολία στη μάθηση» με «υπερκινητικότητα» (ερωτηματολόγιο δασκάλων)

		A12.Αποφεύγει ή επιρροάζει						
Πίνακας 136. Συσχέτιση ερωτήσεων των πεδίων «Δυσκολία στη μάθηση» με «υπερκινητικότητα» (ερωτηματολόγιο δασκάλων)								
		που ήδη έχει μάθει	απαιτούν πνευματική προσπάθεια	ορθογραφικά λάθη	διαβάζει καλά	για τη σχολική εργασία	στα μαθηματικά	57. Δεν ιουθεί τις γνίες και λχάνει να υλοκληρώσει την εργασία στο σχολείο
A2.Είναι ανήσυχος, διαρκώς στριφογυρίζει	Pearson Correlation	.294**	.468**	.162*	.208**	.380**	.279**	.361**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.023	.003	.000	.000	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A11.Είναι ανήσυχος, μόνιμα υπ'ατόν	Pearson Correlation	.268**	.451**	.220**	.259**	.389**	.261**	.381**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.002	.000	.000	.000	.000
	N	192	193	193	193	193	193	193
A16.Είναι ανήσυχος ή υπερκινητικός	Pearson Correlation	.228**	.414**	.118	.166*	.302**	.222**	.311**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.100	.021	.000	.002	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A20.Σηκώνεται όρθιος μέσα στη τάξη ή σε άλλες περιπτώσεις, όπου θα έπρεπε να κάθεται	Pearson Correlation	.227**	.406**	.068	.224**	.330**	.186**	.364**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.348	.002	.000	.009	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A29.Δυσκολεύεται να περιμένει την σειρά του	Pearson Correlation	.241**	.369**	.204**	.235**	.304**	.168*	.291**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.004	.001	.000	.019	.000
	N	193	194	194	194	194	194	194
A34.Είναι νευρικός	Pearson Correlation	.230**	.343**	.213**	.208**	.275**	.182*	.284**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.003	.004	.000	.011	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A38.Δεν μπορεί να μείνει ήσυχος	Pearson Correlation	.238**	.475**	.160*	.215**	.379**	.222**	.362**
	Sig. (2-tailed)	.001	.000	.026	.002	.000	.002	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A52.Η προσοχή του διασπάται/δεν συγκεντρώνεται	Pearson Correlation	.659**	.678**	.513**	.560**	.670**	.657**	.704**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A44.Κινεί νευρικά τα χέρια ή τα πόδια ή στριφογυρίζει στο κάθισμα	Pearson Correlation	.141	.381**	.102	.091	.242**	.128	.274**
	Sig. (2-tailed)	.051	.000	.158	.209	.001	.075	.000
	N	193	194	194	194	194	194	194
A59.Είναι ανήσυχος, διαρκώς σε κίνηση	Pearson Correlation	.219**	.379**	.169*	.215**	.291**	.171*	.289**
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.018	.003	.000	.017	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195

**Πίνακας Δ. Συσχέτιση ερωτήσεων των πεδίων «δυσκολίες στη μάθηση» με
«διάσπαση προσοχής» (ερωτηματολόγιο δασκάλων)**

		A12.Αποφεύγει ή εκφράζει						
Πίνακας 137. Συσχέτιση ερωτήσεων των πεδίων «δυσκολίες στη μάθηση» με «διάσπαση προσοχής» (ερωτηματολόγιο δασκάλων)								
		πραγματα που ήδη έχει μάθει	εντονη πνευματική προσπάθεια	πολλα ορθογραφικά λάθη	ν διαβάζει καλά	ενοιαφέροντος για τη σχολική εργασία	αουνατος στα μαθηματικά	Αδ/γ.Δεν ακολουθει τις οδηγίες και αποτυγχάνει να ολοκληρώσει την εργασία στο σχολείο
A8.Αντιδρά έντονα στο παραμικρό ερέθισμα. είναι παρορμητικός	Pearson Correlation	.220**	.330**	.122	.170*	.253**	.195**	.237**
	Sig. (2-tailed)	.002	.000	.089	.018	.000	.006	.001
	N	194	195	195	195	195	195	195
A9.Δεν δίνει την απαιτούμενη προσοχή σε λεπτομέρειες ή κάνει απρόσεχτα λάθη στις σχολικές εργασίες ή σε άλλες δραστηριότητες	Pearson Correlation	.789**	.710**	.662**	.668**	.738**	.757**	.742**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A17.Δεν κατορθώνει να αποτελειώσει οτι αρχίζει	Pearson Correlation	.764**	.716**	.616**	.704**	.741**	.780**	.824**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A26.Είναι απρόσεκτος και εύκολα διασπάται η προσοχή του	Pearson Correlation	.729**	.741**	.552**	.582**	.799**	.690**	.769**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A27.Φαίνεται να μην έχει οργανωτικές ικανότητες	Pearson Correlation	.732**	.729**	.591**	.633**	.771**	.732**	.796**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A28.Δυσκολεύεται να συγκεντρωθει σε εργασίες ή παιχνίδια	Pearson Correlation	.661**	.704**	.485**	.573**	.677**	.636**	.740**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A48.Έχει μικρή διάρκεια προσοχής	Pearson Correlation	.754**	.690**	.597**	.673**	.773**	.770**	.807**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	193	194	194	194	194	194	194
A49.Χάνει πράγματα που είναι αναγκαία για το σχολείο ή άλλες δραστηριότητες (ασκήσεις,μολύβια κλπ)	Pearson Correlation	.622**	.729**	.514**	.646**	.782**	.590**	.725**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A52.Η προσοχή του διασπάται/δεν συγκεντρώνεται	Pearson Correlation	.659**	.678**	.513**	.560**	.670**	.657**	.704**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A58.Αποσπάται εύκολα απο εξωτερικά ερεθίσματα	Pearson Correlation	.616**	.585**	.521**	.556**	.621**	.582**	.666**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195

Πίνακας 138. Συσχέτιση ερωτήσεων των πεδίων «δυσκολίες στη μάθηση» με «τελειομανία» (ερωτηματολόγιο δασκάλων)

		A3. Ξεχνάει πράγματα που ήδη έχει μάθει	A12. Αποφεύγει ή εκφράζει απρόθυμα ή αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να εμπλακεί σε καθήκοντα που απαιτούν έντονη πνευματική προσπάθεια	A21. Κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη	A30. Δεν διαβάζει καλά	A40. Δείχνει έλλειψη ενδιαφέροντος για τη σχολική εργασία	A56. Είναι αδύνατος στα μαθηματικά	A57. Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και αποτυγχάνει να ολοκληρώσει την εργασία στο σχολείο
A15. Είναι οργανωτικός-τακτικός	Pearson Correlation	-.569**	-.553**	-.591**	-.586**	-.624**	-.517**	-.579**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A24. Ελέγχει ότι κάνει πολλές φορές	Pearson Correlation	-.527**	-.423**	-.539**	-.483**	-.524**	-.441**	-.464**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A33. Φαίνεται να δίνει υπερβολική σημασία σε λεπτομέρειες	Pearson Correlation	-.306**	-.265**	-.337**	-.325**	-.369**	-.280**	-.268**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A43. Του/της αρέσει να είναι όλα τακτοποιημένα και καθαρά	Pearson Correlation	-.320**	-.374**	-.418**	-.436**	-.437**	-.302**	-.377**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195
A53. Όλα πρέπει να γίνονται κάθε φορά με τον ίδιο τρόπο	Pearson Correlation	.373**	.186**	.273**	.321**	.203**	.324**	.347**
	Sig. (2-tailed)	.000	.009	.000	.000	.004	.000	.000
	N	194	195	195	195	195	195	195

Πίνακας 139. Συσχέτιση ερωτήσεων των πεδίων «γενική αυτοαντίληψη» με «εξωτερική εμφάνιση» (ερωτηματολόγιο μαθητών)

		B29.Κάνω πολλά σπουδαία πράγματα	B37.Γενικά δεν είμαι καλός	B45.Γενικά είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου	B53.Γενικά είμαι περήφανος για πολλά πράγματα	B61.Δεν μπορώ να κάνω τίποτα σωστό	B67.Μπορώ να κάνω πράγματα το ίδιο καλά όσο και οι άλλοι	B70.Οι άλλοι άνθρωποι πιστεύουν ότι είμαι καλό παιδί	B72.Πολλές πλευρές του χαρακτήρα μου είναι καλές	B74.Είμαι τόσο καλός όσο οι περισσότεροι άνθρωποι	B76.Όταν κάνω κάτι το κάνω καλά
B1.Είμαι όμορφος	Pearson Correlation	.254**	-.074	.352**	.072	-.018	.217**	.071	.228**	.230**	.145*
	Sig. (2-tailed)	.000	.309	.000	.320	.806	.003	.327	.001	.001	.044
	N	193	190	194	191	191	192	190	192	194	194
B8.Μ'αρέσει η εμφάνιση μου	Pearson Correlation	.394**	-.221**	.409**	.306**	-.115	.205**	.154*	.235**	.160*	.212**
	Sig. (2-tailed)	.000	.002	.000	.000	.113	.004	.033	.001	.025	.003
	N	194	191	195	192	192	193	191	193	195	195
B15.Έχω ευχάριστο πρόσωπο	Pearson Correlation	.354**	-.120	.184*	.253**	-.021	.306**	.188**	.131	.271**	.271**
	Sig. (2-tailed)	.000	.103	.011	.000	.773	.000	.010	.072	.000	.000
	N	190	187	191	189	188	189	187	189	191	191
B22.Έχω ωραία εμφάνιση	Pearson Correlation	.362**	-.055	.450**	.208**	-.235**	.355**	.267**	.255**	.348**	.376**
	Sig. (2-tailed)	.000	.452	.000	.004	.001	.000	.000	.000	.000	.000
	N	191	189	192	190	190	190	188	190	192	192
B30.Είμαι πολύ άσχημος	Pearson Correlation	-.265**	.322**	-.397**	-.284**	.316**	-.282**	-.177*	-.263**	-.219**	-.230**
	Sig. (2-tailed)	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.015	.000	.002	.001
	N	193	190	194	191	191	192	190	192	194	194
B38.Τα άλλα παιδιά με θεωρούν όμορφο	Pearson Correlation	.348**	-.195**	.328**	.310**	-.068	.309**	.241**	.304**	.337**	.267**
	Sig. (2-tailed)	.000	.007	.000	.000	.350	.000	.001	.000	.000	.000
	N	192	190	193	190	191	191	189	191	193	193
B46.Έχω ωραίο σώμα	Pearson Correlation	.297**	.060	.313**	.166*	-.046	.234**	-.015	.112	.234**	.178*
	Sig. (2-tailed)	.000	.410	.000	.021	.525	.001	.843	.124	.001	.013
	N	192	189	193	192	190	191	189	191	193	193
B54.Είμαι πιο όμορφος απ'ότι οι περισσότεροι φίλοι μου	Pearson Correlation	.278**	-.030	.168*	.071	.014	.327**	.120	.212**	.295**	.066
	Sig. (2-tailed)	.000	.688	.020	.329	.849	.000	.104	.003	.000	.365
	N	189	186	190	190	187	188	186	188	190	190
B62.Έχω όμορφα χαρακτηριστικά (για παράδειγμα μάτια μύτη και μαλλιά)	Pearson Correlation	.241**	-.169*	.331**	.327**	-.366**	.290**	.418**	.475**	.489**	.393**
	Sig. (2-tailed)	.001	.020	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000	.000
	N	192	189	193	190	192	193	191	193	193	193

Πίνακας 140. Συσχέτιση ερωτήσεων των πεδίων «γενική αυτοαντίληψη» με «σχέσεις με συνομηλίκους» (ερωτηματολόγιο

		πολλα σπουδαία πράγματα	δεν είμαι καλός	δεν είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου	περιήφανος για πολλά πράγματα	μπορώ να κάνω τίποτα σωστό	κάνω πράγματα το ίδιο καλά όσο και οι άλλοι	ανθρωποι πιστεύουν ότι είμαι καλό παιδί	πλευρές του χαρακτήρα μου είναι καλές	καλύτεροι από πλείονες άνθρωποι	δεν είναι καλά
B7. Έχω πολλούς φίλους	Pearson Correlation	.144*	-.141	.262**	.114	-.091	.150*	.241**	.192**	.207**	.345**
	Sig. (2-tailed)	.046	.051	.000	.114	.209	.037	.001	.007	.004	.000
	N	194	191	195	192	192	193	191	193	195	195
B14. Κάνω εύκολα φίλους	Pearson Correlation	.264**	.009	.182*	.333**	-.017	.111	.128	.098	.194**	.179*
	Sig. (2-tailed)	.000	.906	.012	.000	.820	.127	.081	.178	.007	.013
	N	191	189	192	190	189	190	188	190	192	192
B21. Τα περισσότερα παιδιά έχουν πιο πολλούς φίλους από μένα	Pearson Correlation	-.010	.205**	-.176*	-.085	.225**	-.226**	-.091	-.247**	-.114	-.125
	Sig. (2-tailed)	.892	.005	.014	.242	.002	.002	.213	.001	.114	.085
	N	191	188	192	190	189	190	188	190	192	192
B28. Τα πάω καλά με τα άλλα παιδιά	Pearson Correlation	.283**	-.207**	.180*	.331**	-.225**	.274**	.297**	.226**	.296**	.181*
	Sig. (2-tailed)	.000	.004	.012	.000	.002	.000	.000	.002	.000	.012
	N	192	189	193	191	190	191	189	191	193	193
B36. Εύκολα γίνομαι αρεστός στους άλλους	Pearson Correlation	.090	-.250**	.223**	.166*	-.142	.244**	.097	.351**	.209**	.182*
	Sig. (2-tailed)	.218	.001	.002	.023	.053	.001	.186	.000	.004	.012
	N	189	186	190	187	187	188	186	188	190	190
B44. Τα άλλα παιδιά θέλουν να είμαι στους φίλους τους	Pearson Correlation	.269**	-.078	.171*	.281**	-.189**	.214**	.275**	.299**	.236**	.282**
	Sig. (2-tailed)	.000	.283	.017	.000	.009	.003	.000	.000	.001	.000
	N	193	190	194	191	191	192	190	192	194	194
B52. Έχω περισσότερους φίλους απ' ότι τα άλλα παιδιά	Pearson Correlation	.240**	.028	.179*	.103	.060	.224**	.147*	.087	.140	.124
	Sig. (2-tailed)	.001	.705	.013	.155	.408	.002	.043	.234	.053	.085
	N	192	189	193	192	190	191	189	191	193	193
B60. Είμαι αγαπητός στα παιδιά της ηλικίας μου	Pearson Correlation	.306**	-.025	.224**	.403**	-.313**	.210**	.294**	.200**	.365**	.333**
	Sig. (2-tailed)	.000	.731	.002	.000	.000	.003	.000	.005	.000	.000
	N	192	189	193	190	192	193	191	193	193	193
B69. Τα περισσότερα παιδιά με συμπαθούν	Pearson Correlation	.216**	-.250**	.357**	.308**	-.143*	.227**	.347**	.374**	.313**	.442**
	Sig. (2-tailed)	.003	.001	.000	.000	.047	.002	.000	.000	.000	.000
	N	192	189	193	190	192	193	191	193	193	193

Πίνακας 141. Συσχέτιση ερωτήσεων των πεδίων «γενική αυτοαντίληψη» με «προβλήματα διαπροσωπικής συμπεριφοράς» (ερωτηματολόγιο μαθητών με ερωτηματολόγιο δασκάλων)

		B29.Κάνω πολλά σπουδαία πράγματα	B37.Γενικά δεν είμαι καλός	B45.Γενικά είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου	B53.Γενικά είμαι περήφανος για πολλά πράγματα	B61.Δεν μπορώ να κάνω τίποτα σωστό	B67.Μπορώ να κάνω πράγματα το ίδιο καλά όσο και οι άλλοι	B70.Οι άλλοι άνθρωποι πιστεύουν ότι είμαι καλό παιδί	B72.Πολλές πλευρές του χαρακτήρα μου είναι καλές	B74.Είμαι τόσο καλός όσο οι περισσότεροι άνθρωποι	B76.Όταν κάνω κάτι το κάνω καλά
A4.Φαίνεται να μην είναι αποδεκτός από την ομάδα	Pearson Correlation	-.040	.251**	-.135	-.202**	.423**	-.209**	-.153*	-.200**	-.089	-.024
	Sig. (2-tailed)	.580	.000	.059	.005	.000	.004	.034	.005	.214	.744
	N	194	191	195	192	192	193	191	193	195	195
A10.Κάνει τον έξυπνο (αναιδής και αυθάδης)	Pearson Correlation	.040	.055	-.044	-.081	-.060	-.034	-.043	-.159*	-.047	.031
	Sig. (2-tailed)	.581	.448	.539	.262	.408	.634	.555	.027	.514	.666
	N	194	191	195	192	192	193	191	193	195	195
A13.Είναι ανάμεσα στους τελευταίους. που επιλέγονται για ομάδες ή παιχνίδια	Pearson Correlation	.031	.175*	-.092	-.122	.444**	-.149*	-.139	-.164*	-.099	-.056
	Sig. (2-tailed)	.671	.015	.198	.092	.000	.039	.055	.022	.168	.433
	N	194	191	195	192	192	193	191	193	195	195
A22.Δεν έχει φίλους	Pearson Correlation	.065	.188**	-.091	-.157*	.345**	-.145*	-.048	-.154*	.041	.039
	Sig. (2-tailed)	.369	.009	.204	.030	.000	.045	.507	.032	.569	.592
	N	194	191	195	192	192	193	191	193	195	195
A31.Δεν ξέρει πως να κάνει φίλους	Pearson Correlation	-.022	.120	-.057	-.148*	.302**	-.100	-.001	-.025	.042	.014
	Sig. (2-tailed)	.758	.098	.426	.041	.000	.168	.986	.734	.556	.846
	N	194	191	195	192	192	193	191	193	195	195
A35.Ενοχλεί τα άλλα παιδιά	Pearson Correlation	.028	.037	-.037	-.123	.089	-.065	-.033	-.018	-.010	.082
	Sig. (2-tailed)	.701	.611	.605	.089	.221	.372	.649	.799	.885	.257
	N	193	190	194	191	191	192	190	192	194	194
A36.Μιλά υπερβολικά	Pearson Correlation	.023	-.083	-.019	-.138	.015	-.032	-.056	-.125	-.050	.065
	Sig. (2-tailed)	.746	.253	.788	.057	.837	.655	.439	.084	.488	.370
	N	194	191	195	192	192	193	191	193	195	195
A37.Εμπλέκεται σε διαφωνίες με τους ενήλικες	Pearson Correlation	.052	.048	.003	-.065	-.057	.041	.027	.030	.038	.061
	Sig. (2-tailed)	.474	.507	.971	.369	.431	.569	.716	.681	.596	.398
	N	193	190	194	191	191	192	190	192	194	194
A41.Έχει ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	Pearson Correlation	.050	.195**	-.021	-.113	.362**	-.127	-.008	-.141	.005	.099
	Sig. (2-tailed)	.486	.007	.772	.120	.000	.079	.910	.050	.941	.171
	N	194	191	195	192	192	193	191	193	195	195
A47.Είναι κακόβουλος και εκδικητικός	Pearson Correlation	-.017	.036	.031	-.076	-.032	-.013	.076	.072	.067	.086
	Sig. (2-tailed)	.817	.619	.669	.299	.657	.861	.297	.323	.353	.233
	N	193	190	194	191	191	192	190	192	194	194

Πίνακας 142. Συσχέτιση ερωτήσεων των πεδίων «γενική αυτοαντίληψη» με «προβλήματα ενδοπροσωπικής συμπεριφοράς» (ερωτηματολόγιο μαθητών με ερωτηματολόγιο δασκάλων)

		B29.Κάνω πολλά σπουδαία πράγματα	B37.Γενικά δεν είμαι καλός	B45.Γενικά είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου	B53.Γενικά είμαι περήφανος για πολλά πράγματα	B61.Δεν μπορώ να κάνω τίποτα σωστό	B67.Μπορώ να κάνω πράγματα το ίδιο καλά όσο και οι άλλοι	B70.Οι άλλοι άνθρωποι πιστεύουν ότι είμαι καλό παιδί	B72.Πολλές πλευρές του χαρακτήρα μου είναι καλές	B74.Είμαι τόσο καλός όσο οι περισσότεροι άνθρωποι	B76.Όταν κάνω κάτι το κάνω καλά
A5.Πληγώνεται εύκολα	Pearson Correlation	.094	.071	-.012	-.036	.178*	-.059	.052	-.050	-.049	-.060
	Sig. (2-tailed)	.195	.333	.866	.619	.014	.416	.476	.490	.500	.403
	N	193	190	194	191	191	192	190	192	194	194
A6.Είναι τελειομανής	Pearson Correlation	-.133	-.221**	.074	.115	-.209**	.076	.129	.127	-.009	-.128
	Sig. (2-tailed)	.066	.002	.304	.112	.004	.296	.076	.079	.903	.074
	N	193	190	194	191	191	192	190	192	194	194
A14.Είναι συναισθηματικό παιδί	Pearson Correlation	-.009	-.061	-.064	-.022	.023	-.038	.015	.103	-.007	.050
	Sig. (2-tailed)	.900	.400	.374	.761	.747	.597	.837	.154	.923	.488
	N	194	191	195	192	192	193	191	193	195	195
A32.Είναι ευαίσθητος στην κριτική	Pearson Correlation	-.064	-.027	-.083	-.181*	.135	-.038	.028	-.016	-.022	-.082
	Sig. (2-tailed)	.378	.708	.247	.012	.062	.595	.699	.827	.763	.255
	N	194	191	195	192	192	193	191	193	195	195
A39.Έχει ανώριμη συμπεριφορά	Pearson Correlation	.102	.025	.038	-.125	.140	-.098	.025	-.016	.043	.128
	Sig. (2-tailed)	.157	.728	.598	.085	.053	.176	.734	.827	.547	.074
	N	194	191	195	192	192	193	191	193	195	195
A51.Είναι ντροπαλός/απομονωμένος	Pearson Correlation	.026	.129	-.104	-.144*	.319**	-.137	-.101	-.153*	-.048	-.007
	Sig. (2-tailed)	.719	.075	.149	.048	.000	.059	.164	.034	.504	.925
	N	193	191	194	191	191	192	190	192	194	194
A54.Η διάθεση του αλλάζει γρήγορα και πολύ έντονα	Pearson Correlation	-.025	.039	-.062	-.258**	.100	-.087	-.088	-.136	-.039	.010
	Sig. (2-tailed)	.729	.588	.388	.000	.166	.230	.224	.060	.587	.887
	N	194	191	195	192	192	193	191	193	195	195

Παράρτημα Α

Ερωτηματολόγιο εκπαιδευτικών για την αξιολόγηση της συμπεριφοράς των μαθητών
(C. K. Connors – προσαρμογή: Π. Γιαβρίμης και Χ. Χατζηχρήστου)

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Καθόλου	Πολύ λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
1. Είναι ανυπάκουος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Είναι ανήσυχος, διαρκώς στριφογυρίζει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Ξεχνάει πράγματα, που ήδη έχει μάθει	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Φαίνεται να μην είναι αποδεκτός από την ομάδα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. «Πληγώνεται» εύκολα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Είναι τελειομανής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Εμφανίζει εκρήξεις οργής και απρόβλεπτη συμπεριφορά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Αντιδρά έντονα στο παραμικρό ερέθισμα, είναι παρορμητικός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Δεν δίνει την απαιτούμενη προσοχή σε λεπτομέρειες ή κάνει απρόσεχτα λάθη στις σχολικές εργασίες ή σε άλλες δραστηριότητες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. «Κάνει τον έξυπνο» (αναιδής και αυθάδης)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Είναι ανήσυχος, μόνιμα υπ' ατμόν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Αποφεύγει ή εκφράζει απροθυμία ή αντιμετωπίζει δυσκολίες στο να εμπλακεί σε καθήκοντα, που απαιτούν έντονη πνευματική προσπάθεια (εργασία στο σχολείο ή το σπίτι)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
13. Είναι ανάμεσα στους τελευταίους, που επιλέγονται για ομάδες ή παιχνίδια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14. Είναι συναισθηματικό παιδί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15. Είναι οργανωτικός - τακτικός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16. Είναι ανήσυχος ή υπερκινητικός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17. Δεν κατορθώνει να αποτελειώσει ό,τι αρχίζει.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ		Καθόλου	Πολύ λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
18.	Δεν φαίνεται να δίνει σημασία σ' αυτά, που του/της λένε	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Αψηφά ή αρνείται να συμμορφωθεί με τις απαιτήσεις των ενήλικων	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Σηκώνεται όρθιος μέσα στη τάξη ή σε άλλες περιπτώσεις, όπου θα έπρεπε να κάθεται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Κάνει πολλά ορθογραφικά λάθη	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Δεν έχει φίλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Είναι δειλός και τρομάζει εύκολα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Ελέγχει ότι κάνει πολλές φορές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Κλαίει εύκολα και συχνά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Είναι απρόσεκτος και εύκολα διασπάται η προσοχή του	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Φαίνεται να μην έχει οργανωτικές ικανότητες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Δυσκολεύεται να συγκεντρωθεί σε εργασίες ή παιχνίδια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
29.	Δυσκολεύεται να περιμένει την σειρά του	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Δεν διαβάζει καλά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Δεν ξέρει πώς να κάνει φίλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Είναι ευαίσθητος στην κριτική	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Φαίνεται να δίνει υπερβολική σημασία σε λεπτομέρειες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Είναι νευρικός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Ενοχλεί τα άλλα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Μιλά υπερβολικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Εμπλέκεται σε διαφωνίες με τους ενήλικες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Δεν μπορεί να μείνει ήσυχος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Έχει ανώριμη συμπεριφορά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	Καθόλου	Πολύ λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
40. Δείχνει έλλειψη ενδιαφέροντος για τη σχολική εργασία	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41. Έχει ανεπαρκείς κοινωνικές δεξιότητες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42. Έχει δυσκολία να παίξει ή να συμμετάσχει ήσυχα σε ψυχαγωγικές δραστηριότητες	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43. Του/της αρέσει να είναι όλα τακτοποιημένα και καθαρά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44. Κινεί νευρικά τα χέρια ή τα πόδια ή στριφογυρίζει στο κάθισμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45. Οι απαιτήσεις του πρέπει να ικανοποιούνται αμέσως – απογοητεύεται εύκολα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
46. Ξεστομίζει τις απαντήσεις πριν ακόμα ολοκληρωθούν οι ερωτήσεις	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47. Είναι κακόβουλος και εκδικητικός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48. Έχει μικρή διάρκεια προσοχής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49. Χάνει πράγματα, που είναι αναγκαία για το σχολείο ή άλλες δραστηριότητες (ασκήσεις, μολύβια, βιβλία, εργαλεία, παιχνίδια)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50. Δείχνει προσοχή μόνο σε πράγματα που τον/την ενδιαφέρουν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51. Είναι ντροπαλός, απομονωμένος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52. Η προσοχή του διασπάται - δε συγκεντρώνεται	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53. Όλα πρέπει να γίνονται κάθε φορά με τον ίδιο τρόπο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54. Η διάθεσή του αλλάζει γρήγορα και πολύ έντονα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ		Καθόλου	Πολύ λίγο	Αρκετά	Πάρα πολύ
55.	Διακόπτει ή ενοχλεί τους άλλους (π.χ. διακόπτει τις συζητήσεις τους ή τα παιχνίδια τους)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	Είναι αδύνατος στα μαθηματικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	Δεν ακολουθεί τις οδηγίες και αποτυγχάνει να τελειώσει την εργασία στο σχολείο (όχι εξαιτίας της αντιδραστικής συμπεριφοράς του ή της έλλειψης κατανόησης των οδηγιών)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	Αποσπάται εύκολα από εξωτερικά ερεθίσματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59.	Είναι ανήσυχος, διαρκώς σε κίνηση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

Παράρτημα Β

Ερωτηματολόγιο μαθητών περιγραφής του εαυτού – I (H. W. Marsh – προσαρμογή: Π. Γιαβρίμης και Χ. Χατζηχρήστου)

	Λάθος	Τις περισσότερες φορές λάθος	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	Τις περισσότερες φορές σωστό	Σωστό
1. Είμαι όμορφος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
2. Είμαι καλός σ' όλα τα μαθήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
3. Μπορώ να τρέχω γρήγορα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
4. Παίρνω καλούς βαθμούς στη «γλώσσα»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
5. Οι γονείς μου με καταλαβαίνουν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
6. Δεν μ' αρέσουν καθόλου τα μαθηματικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
7. Έχω πολλούς φίλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
8. Μ' αρέσει η εμφάνισή μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
9. Μ' αρέσει να ασχολούμαι με όλα τα μαθήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
10. Μ' αρέσει να τρέχω και να παίζω με ένταση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
11. Μ' αρέσει να διαβάζω το μάθημα της «γλώσσας»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
12. Οι γονείς μου είναι συνήθως δυσαρεστημένοι ή απογοητευμένοι μ' αυτά, που κάνω	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Λάθος	Τις περισσότερες φορές λάθος	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	Τις περισσότερες φορές σωστό	Σωστό
13.	Τα μαθηματικά είναι εύκολα για μένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
14.	Κάνω εύκολα φίλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
15.	Έχω ευχάριστο πρόσωπο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
16.	Παίρνω καλούς βαθμούς σε όλα τα μαθήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
17.	Δεν μ' αρέσουν καθόλου τα σπορ και τα παιχνίδια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
18.	Είμαι καλός στη «γλώσσα»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
19.	Συμπαθώ τους γονείς μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
20.	Περιμένω με ευχαρίστηση το μάθημα των μαθηματικών	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
21.	Τα περισσότερα παιδιά έχουν πιο πολλούς φίλους από μένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
22.	Έχω ωραία εμφάνιση	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
23.	Δεν μ' αρέσουν καθόλου όλα τα μαθήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
24.	Μ' αρέσουν τα σπορ και τα παιχνίδια	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
25.	Μ' ενδιαφέρει το μάθημα της «γλώσσας»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
26.	Οι γονείς μου με αγαπούν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
27.	Παίρνω καλούς βαθμούς στα μαθηματικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
28.	Τα πάω καλά με τα άλλα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Λάθος	Τις περισσότερες φορές λάθος	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	Τις περισσότερες φορές σωστό	Σωστό
29.	Κάνω πολλά σπουδαία πράγματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
30.	Είμαι πολύ άσχημος	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
31.	Μαθαίνω γρήγορα όλα τα μαθήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
32.	Έχω δυνατό σώμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
33.	Δεν είμαι καθόλου καλός στη «γλώσσα»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
34.	Όταν κάνω παιδιά, θέλω να τα αναθρέψω, όπως με ανέθρεψαν οι γονείς μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
35.	Μ' ενδιαφέρουν τα μαθηματικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
36.	Εύκολα γίνομαι αρεστός στους άλλους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
37.	Γενικά, δεν είμαι καλός	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
38.	Τα άλλα παιδιά με θεωρούν όμορφο	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
39.	Μ' ενδιαφέρουν όλα τα μαθήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
40.	Είμαι καλός στα σπορ	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
41.	Μ' αρέσει να εξασκώμαι στη «γλώσσα»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
42.	Περνάω πολλές ώρες μαζί με τους γονείς μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
43.	Μαθαίνω γρήγορα τα μαθηματικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
44.	Τα άλλα παιδιά θέλουν να είμαι φίλος τους	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
45.	Γενικά, είμαι ευχαριστημένος με τον εαυτό μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Λάθος	Τις περισσότερες φορές λάθος	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	Τις περισσότερες φορές σωστό	Σωστό
46.	Έχω ωραίο σώμα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
47.	Δεν είμαι καθόλου καλός σε όλα τα μαθήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
48.	Μπορώ να τρέχω μεγάλες αποστάσεις, χωρίς να σταματάω.	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
49.	Το να διαβάζω το μάθημα της «γλώσσας», είναι εύκολο για μένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
50.	Είναι εύκολο να συζητώ με τους γονείς μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
51.	Μ' αρέσουν τα μαθηματικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
52.	Έχω περισσότερους φίλους από ό,τι τα άλλα παιδιά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
53.	Γενικά, είμαι περήφανος για πολλά πράγματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
54.	Είμαι πιο όμορφος από ό,τι οι περισσότεροι φίλοι μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
55.	Σκέφτομαι με ευχαρίστηση όλα τα μαθήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
56.	Είμαι καλός αθλητής	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
57.	Περιμένω με ευχαρίστηση το μάθημα της «γλώσσας»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
58.	Έχω καλές σχέσεις με τους γονείς μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
59.	Είμαι καλός στα μαθηματικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Λάθος	Τις περισσότερες φορές λάθος	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	Τις περισσότερες φορές σωστό	Σωστό
60.	Είμαι αγαπητός στα παιδιά της ηλικίας μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
61.	Δεν μπορώ να κάνω τίποτα σωστό	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
62.	Έχω όμορφα χαρακτηριστικά (για παράδειγμα μάτια, μύτη και μαλλιά)	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
63.	Το διάβασμα, για όλα τα μαθήματα είναι εύκολο για μένα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
64.	Είμαι καλός στο ρίξιμο της μπάλας	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
65.	Δεν μ' αρέσει καθόλου το μάθημα της «γλώσσας»	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
66.	Οι γονείς μου και εγώ περνάμε πολύ καλά μαζί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
67.	Μπορώ να κάνω πράγματα το ίδιο καλά, όσο και οι άλλοι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
68.	Μ' ευχαριστεί να κάνω τα μαθηματικά μου	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
69.	Τα περισσότερα παιδιά με συμπαθούν	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
70.	Οι άλλοι άνθρωποι πιστεύουν ότι είμαι καλό παιδί	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
71.	Μ' αρέσουν όλα τα μαθήματα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
72.	Πολλές πλευρές του χαρακτήρα μου είναι καλές	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
73.	Όταν διαβάζω κάτι στη «γλώσσα», το μαθαίνω γρήγορα	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

		Λάθος	Τις περισσότερες φορές λάθος	Μερικές φορές λάθος μερικές φορές σωστό	Τις περισσότερες φορές σωστό	Σωστό
74.	Είμαι τόσο καλός, όσο οι περισσότεροι άνθρωποι	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
75.	Δεν είμαι καθόλου καλός στα μαθηματικά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
76.	Όταν κάνω κάτι, το κάνω καλά	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>